

Nauczyciel i Szkoła

Nauczyciel i Szkoła
Nr 1(55)
Mysłowice 2014



Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
imienia Kardynała Augusta Hlonda
w Mysłowicach

Redaktor Serii: **prof. nadzw. dr hab. Piotr P. Barczyk**
Redaktor Naczelny: **doc. dr Piotr Kowolik**
Sekretarz Redakcji: **mgr Lidia Pośpiech**

Redaktorzy tematyczni:

doc. dr Angelika Barczyk-Nessel – psychologia, prawo
doc. dr Gabriela Paprotna – pedagogika
dr Justyna Sprutta – filozofia, kulturoznawstwo

Redaktorzy językowi:

dr Joanna Trzaskalik – język polski
mgr Joel Pomeroy – język angielski

Redaktor statystyczny:

mgr Pelagia Suszka-Morejko

Recenzenci:

ks. dr hab. Ireneusz Celary, prof. UŚ
dr hab. Włodimir Pasicznik, prof. UJK

Korekta:

Laura Maria Ryndak

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe

© Copyright by



Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej
imienia Kardynała Augusta Hlonda
Mysłowice 2014

Aktualna punktacja MNiSW: 4,0

Czasopismo jest indeksowane w BazHum

ISSN 1426-9899

Adres Redakcji:

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda
41-400 Mysłowice, ul. Powstańców 19
tel./fax (32) 32 225 39 30
www.wsew.edu.pl, e-mail: rektorat@wsew.edu.pl
Nakład: 120 egz.

Skład, druk i oprawa:

Digitalpress Lidia Jaworska,
42-500 Będzin, ul. Kasztanowa 3/9
www.digitalpress.com.pl

RADA NAUKOWA:

- prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander** (*Wydział Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia imienia Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie*)
- prof. nadzw. dr hab. Piotr Paweł Barczyk** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach*)
- doc. dr Angelika Barczyk-Nessel** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach*)
- prof. dr hab. Lidia Chomycz** (*Instytut Nauk Pedagogicznych i Oświaty Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie*)
- prof. nadzw. dr hab. Zenon Gajdzica** (*Wydział Etnologii i Nauki o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski*)
- prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach*)
- prof. Gábor Hegyesi Ph.D.** (*Wydział Pracy Społecznej, Eötvös Loránd University (ELTE), Budapeszt*)
- dr Nalina Iwanowna Litwinowa** (*kandydat Nauk Psychologicznych, Państwowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*)
- dr hab. Grażyna Kempa** (*Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach*)
- ks. prof. nadzw. dr hab. Bernard Kołodziej TChr** (*Wydział Teologiczny, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*)
- doc. dr hab. Blanka Kudláčová** (*Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Trnavski w Trnawie*)
- prof. zw. dr hab. dr h.c. Eugenia I. Laska** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach*)
- doc. dr Jan Lysek** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach*)
- prof. dr hab. Serhij Maksymenko** (*Instytut Psychologii, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*)
- prof. nadzw. dr hab. Danuta Marzec** (*Wydział Pedagogiczny, Akademia imienia Jana Długosza w Częstochowie*)
- prof. nadzw. dr hab. Helena Marzec** (*Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim*)
- prof. dr hab. Nella Nyczkało** (*członek rzeczywisty Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy*)
- prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch** (*Wydział Socjologii i Pedagogiki, Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie*)
- prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki** (*Wydział Pedagogiczny, Szkoła Wyższa imienia Pawła Włodkowica w Płocku*)
- prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Trafialek** (*Wydział Zarządzania i Administracji, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*)
- prof. zw. dr hab. Bronisław Urban** (*Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński*)
- dr hab. Teresa Wilk** (*Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach*)
- prof. nadzw. dr Mirosław Wójcik** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach*)

Spis treści

Słowo od Redaktora	11
--------------------------	----

I ROZPRAWY I ARTYKUŁY NAUKOWE

1. Gabriela Paprotna <i>Uwarunkowania i cele edukacji przedszkolnej</i>	15
2. Piotr Kowolik <i>Poradnictwo i orientacja zawodowa – studium teoretyczne</i>	31
3. Налина Ивановна Литвинова <i>Педагогические аспекты мотивационной готовности будущего учителя к профориентационной работе</i>	49
4. Олена Жижко <i>Становлення і розвиток програм освіти маргінальних груп населення для життя і праці як складової системи соціального захисту у Мексиці</i>	59
5. Bogdan Urbanek <i>Edukacja regionalna – oczekiwania a rzeczywistość</i>	75
6. Eugeniusz Szymik <i>Wykorzystanie teatru szkolnego i form scenicznych w pracy wychowawczej szkoły</i>	89
7. Maciej Szargot <i>Dylogia Ewy Nowackiej – aspekty pedagogiczne i literaturoznawcze</i>	113
8. Angelika Barczyk-Nessel, Dariusz Nessel <i>Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych. Część II – kontekst teoretyczny</i>	123
9. Adriana Zycha-Gurdek <i>Komunikacja w literaturze przedmiotu oraz w realizacji przedmiotów artystycznych klas gimnazjalnych</i>	135

II KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

1. Sandra Kryska <i>Cyberprzemoc – częstość występowania, świadomość zagrożenia, możliwości ochrony</i>	151
2. Krzysztof Zajączkowski, Przemysław Piotrowski <i>Poczucie bezpieczeństwa w gimnazjach małopolskich w świetle badań empirycznych w latach 2003-2013</i>	163
3. Aneta Pukacz <i>Edukacja włączająca czy nauczanie specjalne?</i>	185
4. Ryszard Radwilowicz <i>Talenty wspierać planowo</i>	193

5. Jadwiga Uchyla-Zroski <i>Kultura ludowa źródłem ponadczasowych wartości</i> <i>– refleksje w świetle obchodów Roku Kolbergowskiego</i>	201
III DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE NAUKOWO-METODYCZNE	
1. Ryszard Radwiłowicz <i>Z doświadczeń pedagoga – promotora na studiach niestacjonarnych</i>	217
2. Teresa Janicka-Panek <i>Profesjonalna gotowość nauczycieli/pedagogów</i> <i>ponadczasowo ważnym problemem</i>	227
3. Beata Pośpiech <i>Quizy w moodle – jako jeden ze sposobów na powtórkę materiału</i> <i>z matematyki przed egzaminem maturalnym</i>	233
IV RECENZJE I SPRAWOZDANIA	
1. Piotr Kowolik Recenzja książki: Edward Wilczkowski <i>Wychowanie fizyczne dzieci w wieku przedszkolnym</i>	243
2. Piotr Kowolik Recenzja książki: Renata Tomaszewska-Lipiec <i>Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się</i>	247
3. Piotr Kowolik Recenzja książki: Wiesława Wołoszyn-Spirka, Ewa Krause <i>Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego</i>	249
4. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, Gabriela Paprotna <i>Sprawozdanie z V Zjazdu Pedagogów Społecznych „Pedagogika</i> <i>społeczna w służbie człowiekowi i wartościom w XXI wieku.</i> <i>W poszukiwaniu nowych metod integracji i rozwoju społecznego”</i>	253
5. Elżbieta Bowdur <i>Sprawozdanie z IX Konferencji Naukowo-Metodycznej</i> <i>w Katowicach „Kompetentny e-Nauczyciel”</i>	261
6. Agnieszka Heba <i>O cieszyńskich konferencjach dotyczących e-learningu, wywiad</i> <i>z Profesor Eugenią Smyrnovą-Trybalską z Uniwersytetu Śląskiego</i> <i>oraz z nauczycielem matematyki mgr Beatą Pośpiech z Rudy Śląskiej</i>	269
V SYLWETKI PEDAGOGÓW	
1. Piotr Kowolik <i>Władysław Kobyliński (1940-2006) – profesor, człowiek dużego</i> <i>formatu, pokory i szacunku dla wartości najwyższych</i>	281
WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW	287

List of Contents

Preface.....	11
I DISSERTATIONS AND SCIENTIFIC ARTICLES	
1. Gabriela Paprotna <i>The aims and considerations of preschool education</i>	15
2. Piotr Kowolik <i>Counseling and vocational guidance – a theoretical study.....</i>	31
3. Налина Ивановна Литвинова <i>Pedagogical aspects of teachers' motivational readiness for activities in the area of career guidance at school.....</i>	49
4. Олена Жижко <i>Formation and development of job training programs for marginalized groups as a part of the social security system in Mexico</i>	59
5. Bogdan Urbanek <i>Regional education: expectations and reality</i>	75
6. Eugeniusz Szymik <i>Using school theatre and stage forms in educational work of school....</i>	89
7. Maciej Szargot <i>Ewa Nowacka's Dilogy – the pedagogic and literary aspects.....</i>	113
8. Angelika Barczyk-Nessel, Dariusz Nessel <i>Social and professional reintegration of the homeless. Part II – Theoretical context</i>	123
9. Adriana Zycha-Gurdek <i>Communication literature and its implementation in middle school art classes.....</i>	135
II COMMUNICATIONS AND STUDY REPORTS	
1. Sandra Kryska <i>Cyberbullying – frequency, risk awareness, possibility of protection</i>	151
2. Krzysztof Zajęzkowski, Przemysław Piotrowski <i>Sense of safety in lower secondary schools in the province of Małopolska in the light of empirical research conducted in years 2003-2013</i>	163
3. Aneta Pukacz <i>Special education or inclusive education.....</i>	185
4. Ryszard Radwilowicz <i>Talents supported methodologically.....</i>	193

5. Jadwiga Uchyla-Zroski <i>Folk culture as a source of timeless values</i> – reflections in the light of the Year of Kolberg	201
III EXPERIMENTS AND METHODOLOGICAL PROPOSALS	
1. Ryszard Radwiłowicz <i>From the experience of a promoting professor of education</i> (Extramural Studies In Legnica).....	217
2. Teresa Janicka-Panek <i>Professional preparedness of teachers/educators</i> as a timelessly important problem	227
3. Beata Pośpiech <i>Moodle Quizzes as one of the ways of revising</i> <i>Maths before the Matura examination</i>	233
IV REVIEWS AND REPORTS	
1. Piotr Kowolik Book Review: Edward Wilczkowski <i>Wychowanie fizyczne dzieci w wieku przedszkolnym</i>	243
2. Piotr Kowolik Book Review: Renata Tomaszewska-Lipiec <i>Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się....</i>	247
3. Piotr Kowolik Book Review: Wiesława Wołoszyn-Spirka, Ewa Krause <i>Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego</i>	249
4. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, Gabriela Paprotna <i>A report from the Fifth Congress of the Social Educators' Pedagogical</i> <i>Society in the service of man and values in the twenty-first century.</i> <i>In search of new methods for integration and social development</i>	253
5. Elżbieta Bowdur A report from the Tenth Scientific and Methodological Conference in Katowice “The Competent e-Teacher”	261
6. Agnieszka Heba <i>About the Cieszyn conferences on e-learning, an interview with</i> <i>Professor Eugenia Smyrnova-Trybulska from the University</i> <i>of Silesia and math teacher mgr Beata Pospiech of Ruda Śląska</i>	269
V PROFILES OF EDUCATIONALISTS	
1. Piotr Kowolik <i>Władysław Kobyliński (1940-2006) – a professor, and a man</i> <i>of great stature, humility and respect for the highest values</i>	281
TIPS FOR THE AUTHORS	287

Słowo od Redaktora

Drodzy Czytelnicy, oddajemy w Państwa ręce pierwsze w nowym roku wydanie „Nauczyciela i Szkoły”.

Edukacja przedszkolna jest elementem składowym systemu edukacji. Stanowi ona klamrę spinającą przeszłość z przyszłością, jest szansą w dążeniu do równości, sprawiedliwości i wolności. Edukacja przedszkolna dotyczy dzieci od urodzenia do podjęcia obowiązków szkolnego. Jest drogą wyrównywania szans edukacyjnych społeczeństwa.

Jednym ze współczesnych sposobów poznawania świata i ludzi jest surfowanie w cyberprzestrzeni, inaczej rzeczywistości wirtualnej. Niepokojącym zjawiskiem nurtującym rodziców, nauczycieli, pedagogów, psychologów czy wychowawców jest cyberprzemoc, dotykająca wielu młodych internautów. Zadaniem tych, którym leży na sercu dobro dzieci i młodzieży, jest poszukiwanie skutecznych sposobów walki z cyberprzemocą. Cyberprzemoc to nic innego jak przemoc z użyciem techniki informacyjnej i komunikacyjnej, obejmującej Internet i telefony komórkowe, która objawia się straszeniem, nękaniem, szantażowaniem, publikowaniem w sieci ośmieszających informacji, zdjęć, filmów bez zgody zainteresowanego.

Terminy: *poradnictwo* i *orientacja* funkcjonują w życiu i działaniu ludzi od samego początku ich istnienia na ziemi, są bardzo „stare” i potocznie znane. *Poradnictwo zawodowe* to udzielanie porad osobom zainteresowanym przez zawodowych specjalistów oraz udzielanie porad młodzieży w zakresie wyboru zawodu i szkoły lub zmiany zawodu przez osoby dorosłe pracujące lub bezrobotne.

Orientacja zawodowa oznacza poziom świadomości ucznia, pracownika, dotyczy istnienia i funkcjonowania różnych zawodów i różnych prac w społecznym podziale pracy ludzkiej (dobre znawstwo swojego zawodu i pracy).

Teatr szkolny pojmowany jako forma wychowania odznacza się wewnętrzną różnorodnością – od teatru dramatycznego, teatru rodzajowego, teatru obchodowego lub teatru wyobraźni. Dzisiejsza młodzież poprzez teatr wyraża swoje własne potrzeby i dążenia, swoją autentyczność, empatię i postawę twórczą. Teatr szkolny służy rozwojowi estetycznemu uczestników.

Aktywizacja świadomości teatru wśród uczniów sprzyja kształtowaniu postawy wrażliwej, kreatywnej i twórczej. Przybliżając teatr, możemy dać szansę zainteresowania sztuką sceniczną, rozbudzać zamiłowanie do teatru. To zamiłowanie może u niektórych trwać przez całe życie, wzbogacać osobowość, rozwijać wrażliwość na sztukę we wszystkich jej wymiarach.

Z teatrem szkolnym blisko łączy się termin literacki *dylogia* – czyli „powieść lub utwór sceniczny składający się z dwóch łączących się tematycznie części, z których każda może być wydana osobno i może stanowić pewną zamkniętą całość” (E. Sobol, (red.) *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 2002, s. 254). Swoje wywody w ujęciu pedagogicznym i literaturoznawczym snuje Maciej Szargot w Dylogii Ewy Nowackiej.

Głównym zadaniem współczesnej szkoły XXI wieku jest wykształcenie człowieka twórczego umiejącego samodzielnie funkcjonować w otaczającym go świecie. Szkoła powinna również wychować i wykształcić obywatela świadomego swoich praw i obowiązków. Jedną z wielu koncepcji zmierzających do osiągnięcia tego celu może być edukacja regionalna realizowana przez poznanie własnego regionu, jego dziejów oraz kształtowanie świadomości roli, jaką każdy mieszkaniec może spełnić w ochronie własnego dziedzictwa i własnych wartości.

Podajemy próbę odpowiedzi na wiele pytań nasuwających się w związku z tak „modnym” od kilku lat i coraz silniej akcentowanym problemem regionalizmu w edukacji. A pytania te nie są wcale bagatelne. Bo jeżeli regionalizm – to jaki? Do jakiego stopnia należy nasycić edukację szkolną treściami regionalnymi. Przecież dzisiejsi uczniowie to jutrzejsi dojrzały obywatele decydujący o kształcie, sile i rozwoju kraju.

Talent uważa się zazwyczaj za przeciwstawienie inteligencji jako ogólnej zdolności umysłowej pokonywania nowych trudności, oznacza wybitne uzdolnienia specjalne do działań twórczych lub odtwórczych. Zależy jest od warunków, poziomu zdolności, możliwości, predyspozycji, aspiracji, motywacji. Talent aby zaistniał i miał szansę rozwoju, musi być przede wszystkim uświadomiony (odkryty), kształtowany i stymulowany.

Kontynuujemy podjęte rozważania w numerze poprzednim półrocznika „Nauczyciel i Szkoła” (nr 2 (54) 2013) o bezdomności czyli braku własnego miejsca życia i zamieszkania.

Polecam także inne teksty tego numeru, recenzje, sprawozdania z konferencji, zjazdów i sylwetkę pedagoga. Zapraszam do współpracy pedagogów, nauczycieli, wychowawców, rodziców, którym nieobca jest problematyka dzieci i młodzieży, a którzy chcą dzielić się swą wiedzą i doświadczeniami na łamach półrocznika.

Zapraszam do lektury!

Wasz Redaktor Naczelny
Piotr Kowolik

*Rozprawy i artykuły
naukowe*

Gabriela PAPROTNA

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Uwarunkowania i cele edukacji przedszkolnej

Słowa kluczowe

Edukacja przedszkolna, cele edukacji przedszkolnej, uwarunkowania edukacji przedszkolnej.

Streszczenie

Uwarunkowania i cele edukacji przedszkolnej

Na każdym szczeblu edukacji, a więc i w wychowaniu przedszkolnym, cele stanowią punkt wyjścia intencjonalnej działalności wychowawczo-dydaktycznej, nadając jej sens i kierunek.

Cele wychowania i kształcenia stanowią one są w oparciu o różne źródła, takie jak np.: tendencje społeczne i oświatowe, przyjęty w edukacji paradygmat, dokumenty prawne, potrzeby rozwojowe wychowanków, środowisko życia dzieci. Wielość i różnorodność źródeł odzwierciedla szeroki zakres uwarunkowań wychowania przedszkolnego.

Z analizy Podstawy programowej wychowania przedszkolnego wynika, że celem edukacji przedszkolnej jest wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dzieci – z uwzględnieniem ich potencjału, podmiotowości i indywidualności. Edukacja ma pomóc dziecku w określeniu własnej tożsamości oraz przygotować je do funkcjonowania w środowisku społecznym, kulturowym i przyrodniczym.

Z celów ogólnych wyprowadzane są cele i zadania na poszczególne etapy i obszary procesu wychowawczo-dydaktycznego w przedszkolu.

Key words

School education, preschool education goals, conditions of preschool education.

Summary

The aims and considerations of preschool education

At every educational level, including preschool education, goals constitute the starting point of an educational-teaching activity, giving it sense and direction. The aims of education are established on the basis of different sources, such as: social and educational tendencies, the paradigm accepted in education, legal documents, the development needs of the pupils, the children's home environment. The multitude and variety of sources reflect the broad spectrum of considerations in preschool education.

Based on an analysis of the basic programme in preschool education, it follows that the aim of preschool training is to support and give direction to the development of children - including their potential, subjectivity and individuality. The education is to help the child determine his/her own identity and prepare him/her to function in

the social, cultural and natural environment.

The aims and tasks are derived from the general goals, at particular stages and in particular areas of the educational-teaching process in kindergarten.

Wprowadzenie

Wychowanie przedszkolne stanowi istotny etap całej drogi edukacyjnej człowieka. Proces ten jest zakorzeniony w czasie, w którym się toczy. A cechą współczesnych czasów jest zmienność, więc i edukacja staje się coraz bardziej dynamiczna. Rzeczywistość – społeczna, polityczna, gospodarcza, kulturalna, demograficzna – wywiera piętno już na pierwszym szczeblu edukacji, zarówno w zakresie programowym, jak i organizacyjnym. Jednocześnie obserwujemy zwiększenie oczekiwań społecznych wobec oświaty, w tym i wychowania przedszkolnego, wzrasta bowiem świadomość społeczeństwa, zwłaszcza dotycząca praw w różnych obszarach życia. Ważne jest więc, by edukacja najmłodszych odpowiadała na potrzeby społeczne, nie tracąc przy tym tego, co stanowi jej istotę, tzn. dobra dziecka, rozumianego najogólniej jako wspieranie rozwoju. Jest to tym bardziej istotne, że przeobrażenia cywilizacyjne przynoszą nie tylko poprawę życia społeczeństw, ale powodują też szereg niekorzystnych zjawisk, np. dotyczących świata wartości czy więzi społecznych. Potrzebna jest właściwa ocena toczących się zmian, tak by trafnie wytyczyć cele edukacji najmłodszych.

Wybrane uwarunkowania edukacji przedszkolnej

Zmiana sposobu myślenia o edukacji. Wychowanie przedszkolne, podobnie jak cała oświata, przeszło i przechodzi nadal – drogę od edukacji przedmiotowej ku podmiotowej. Zmiana paradygmatu jest efektem przemian społeczno-ustrojowych. Człowiek zaczął być postrzegany jako podmiot, który może sam decydować o swoim rozwoju, który ma możliwości sprawcze i twórcze. Rozwój stał się w edukacji wartością autonomiczną. Oznacza to, że nie dziecko powinno dostosować się do edukacji, ale edukacja ma być dla dziecka. W ten sposób urzeczywistnia się edukacja dla rozwoju¹. Działania nauczyciela przedszkola powinny więc wspierać rozwój dzieci, a edukacja ma być edukacją dla osoby i dla prawdy. Nauczyciel, stwarzając sytuacje wyzwalające różne formy aktywności dzieci, dbając o profilaktykę i wyrównywanie różnych opóźnień w rozwoju, realizuje funkcję rozwojową².

Orientacja humanistyczna w pedagogice przedszkolnej, mająca swe źródło m.in. w psychologii humanistycznej i w personalizmie, przekłada się na szereg zadań: indywidualizowanie podejścia do dzieci, uwzględnianie ich potrzeb i możliwości, obserwowanie rozwoju dzieci i proponowanie indywidualnych

¹ H. Moroz (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Katowice 1996, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

² M. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, Polski Instytut Wydawniczy.

programów rozwojowych, stosowanie metod twórczych i aktywizujących, uwzględnienie roli rodziców w działaniach wychowawczych przedszkola, przyznanie dziecku prawa do błędu, eliminacja lęków i zagrożeń, wprowadzenie programów adaptacyjnych, opracowywanie programów autorskich, demokratyzacja zarządzania, zmiana języka, możliwość zakładania przedszkoli niepublicznych³. I choć obecnie pewnie jeszcze ścierają się elementy systemu autorytarnego z humanistycznym, to „paradygmat edukacji humanistycznej w porównaniu z ujęciem technologicznym oceniany jest najczęściej pozytywnie, między innymi za podmiotowe podejście do wychowanka, przyzwalanie na większą swobodę w działaniu, możliwość subiektywnej interpretacji rzeczywistości, współodpowiedzialność, samorealizację itp.”⁴. I choć edukacja humanistyczna też może być źródłem zagrożeń, takich jak np.: zbyt duża rola jednostki, ścieranie się interesów różnych podmiotów, brak pewności efektów kształcenia, umniejszanie roli nauczyciela, trudności w porównywaniu efektów pracy przedszkoli, to wydaje się, że zwrócenie się ku edukacji podmiotowej jest w obecnym czasie słuszną drogą, spójną z dokonującymi się w wielu obszarach życia i w pedagogice przemianami.

Przemiany relacji nauczyciel – dziecko. Główni uczestnicy procesu wychowawczo-dydaktycznego w przedszkolu to dzieci, nauczyciele i rodzice. Orientacja podmiotowa wpłynęła na zmianę relacji pomiędzy tymi grupami. Dziecko, będące w centralnym punkcie oddziaływań przedszkola, widziane jest jako pełnoprawny uczestnik edukacji. Oznacza to, że nauczyciel powinien uwzględniać jego indywidualny program rozwojowy, jego potrzeby, możliwości, ograniczenia. Dziecko ma prawo do własnych odczuć, przekonań, do rozwoju. Nauczyciel musi też nieco inaczej postrzegać swoją rolę w procesie wychowania. Nie jest on już tylko tym, który nakazuje i egzekwuje, ale bardziej tym, który wspiera, zachęca, wyzwala, motywuje. Obecnie bowiem opowiadamy się za demokratyczną postawą nauczyciela przedszkola, która polega m.in. na okazywaniu dzieciom życzliwości i zrozumienia, umożliwianiu im aktywności i samodzielnych działań oraz podejmowania decyzji, uwzględnianiu celów grupy oraz psychospołecznych potrzeb dzieci, udzielaniu dzieciom informacji i dbaniu o właściwą komunikację w grupie⁵.

Akceptacja dzieci, rozumienie ich, nawiązywanie bliskich kontaktów, troska o zaspokajanie potrzeb dzieci to niezbędne składniki postawy nauczyciela przedszkola. Tylko takie podejście stwarza szanse na to, by dziecko dobrze się czuło w przedszkolu, a jego rozwój był optymalnie stymulowany. Potrzebne są

³ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

⁴ M. Kwaśniewska, Tamże, s. 101.

⁵ M. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa 2010, Instytut Wydawniczy Erica.

do tego kompetencje poznawcze, diagnostyczne, wychowawczo-dydaktyczne, interpersonalne, innowacyjne⁶.

Kompetencje poznawcze to wiedza o sobie samym, o świecie, to gotowość do jej aktualizowania i posługiwania się nią.

Kompetencje diagnostyczne to umiejętność poznawania dzieci – ich potrzeb, zainteresowań, stosunków społecznych.

Kompetencje wychowawczo-dydaktyczne umożliwiają planowanie i organizację procesu edukacyjnego, współpracę z innymi podmiotami, tworzenie pożądanej atmosfery, to świadomość bycia osobą, która dostarcza wzorów postępowania. Kompetencje dydaktyczne to również znajomość metodyki pracy z dziećmi, postawa twórcza, zdolność do opracowywania programów.

Kompetencje interpersonalne odnoszą się do komunikowania się i kontaktowania z różnymi podmiotami (dziećmi, rodzicami, innymi pracownikami, przedstawicielami środowiska lokalnego), opartego na otwartości, empatii, takcie pedagogicznym, konsekwencji, tolerancji, wyrozumiałości.

Kompetencje innowacyjne oznaczają zdolność nauczyciela przedszkola do tworzenia, poszukiwania i urzeczywistniania w praktyce nowych, lepszych rozwiązań⁷.

Nowy model relacji w układzie nauczyciel – dziecko wymaga od nauczyciela przedszkola dobrego przygotowania zawodowego, refleksji i nieustannego pamiętania o tym, że dziecko to „oś” edukacji.

Miejsce rodziców w edukacji przedszkolnej. Zasada podmiotowości w edukacji obejmuje nie tylko dzieci i nauczycieli, ale również rodziców. To oni powierzają swoje dzieci pod opiekę przedszkola i mają prawo uczestniczyć w decyzjach ich dotyczących. W ostatnich kilkunastu latach znacząco wzrosła świadomość rodziców odnośnie do swoich praw wobec dzieci i wobec systemu edukacji. Należy to ocenić pozytywnie, a dla przedszkola oznacza to funkcjonowanie w bardziej otwartym modelu. Dla placówki – dyrekcji, nauczycieli – rodzina jest niezbędna w procesie diagnozowania dziecka i jego wychowania. Dziecko, przychodząc do przedszkola, posiada już pewien zasób wiedzy, umiejętności, nawyków, doświadczeń, przekonań. Nauczyciel nie może ich odrzucać, jeśli zaś budzą niepokój, powinien dążyć do wyjaśnienia i do zmiany. „Aby wychowywać i projektować działalność wychowawczo-dydaktyczną w przedszkolu, nauczyciel musi przede wszystkim poznać dziecko. Poznanie to nie jest możliwe w oderwaniu od podstawowego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina. Zarówno rodzina, jak i nauczyciele są osobami znaczącymi dla dziecka. Rodzice mają więc prawo do kontaktu z nauczycielem,

⁶ B. Surma, *Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, pod red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewskiej i B. Surmy, Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

⁷ Tamże.

do informacji o przebiegu procesu wychowawczo-dydaktycznego oraz procesu rozwojowego dziecka, do udziału w różnych przedsięwzięciach (uroczystościach, spotkaniach itp.), do włączania się w prace wychowawcze i organizacyjne przedszkola oraz do pomocy ze strony placówki. Przedszkole zaś stara się pedagogizować rodziców, integrować ich w swoim środowisku, włączać w różne gremia decyzyjne i w działania na rzecz dzieci.

Otwarcie się przedszkola na rodzinę oznacza, że jest ona postrzegana jako partner, współtwórca i współrealizator pracy wychowawczej, a komunikacja z nią opiera się na dialogu⁸.

Jakość kontaktów między przedszkolem a rodzicami ma wpływ na postrzeganie przez nich osoby nauczyciela. To z kolei przekłada się na postawy rodziny wobec przedszkola i realizowanych tam zadań⁹.

Tendencje społeczno-demograficzne. Zmieniające się warunki życia społeczeństw i rodzin wywierają piętno na funkcjonowaniu przedszkoli. Wzrastające tempo życia, migracja ludności, praca w różnych systemach czasowych, bezrobocie, rozwarstwienie ekonomiczne społeczeństwa przy jednoczesnej presji konsumpcjonizmu, zagubienie w świecie wartości, silne oddziaływanie mediów to cechy współczesnej rzeczywistości. W takich warunkach wzrastają dzieci, które stają się uczestnikami edukacji. Oczekuje się, że już na szczeblu przedszkolnym edukacja powinna odpowiadać na potrzeby społeczne. A życie w niestabilnych warunkach, w dysfunkcyjnych rodzinach może skutkować szeregiem problemów wychowawczych u dzieci. Zaburzone relacje rodzinne i społeczne, zniekształcony obraz rodziny, sprowadzanie życia i powodzenia w nim do wymiaru materialnego, bezkrytyczne przyjmowanie różnych wzorców lansowanych przez media, przemoc, brak szacunku dla starszych pokoleń – to niektóre trudności będące odbiciem warunków życia dzieci¹⁰.

Nauczyciele przedszkoli stają przed zadaniem szukania sposobów pomocy dzieciom, a często i rodzinom. Muszą też być wyraziści jeśli chodzi o system wartości, gdyż tylko taka postawa pomoże dziecku orientować się w świecie dobra i zła. Nowe zadania wymagają odpowiednich kompetencji: diagnostycznych, profilaktycznych, terapeutycznych, komunikacyjnych, interpersonalnych, negocjacyjnych, moralnych. Rozszerza się krąg spraw, które stają się przedmiotem pracy nauczyciela przedszkola.

Nowym wyzwaniem staje się również praca w placówkach/oddziałach integracyjnych. W społeczeństwie demokratycznym osoby niepełnosprawne zyskały podmiotowość, co ma swoje konsekwencje na wszystkich szczeblach

⁸ G. Paprotna, *Problemy współpracy przedszkola z rodziną w świetle przemian edukacyjnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2.

⁹ B. Surma, Tamże.

¹⁰ B. Muchacka (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, Kraków 2008, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.

edukacji. To wymaga od przedszkoli wielu nowych rozwiązań, a od nauczycieli nowej wiedzy i umiejętności. Jednym z dylematów jest zachowanie równowagi między wymaganiami stawianymi dzieciom pełno- i niepełno-sprawnym czy wybitnie i przeciętnie uzdolnionym¹¹. Nauczyciele muszą posiadać elementy wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, powinni też wzbogacać swój warsztat metodyczny w tym właśnie kierunku.

Przedszkole próbuje też wyjść naprzeciw oczekiwaniom społecznym, modyfikując niektóre organizacyjne aspekty swego funkcjonowania. Dotyczy to np. dostosowania godzin pracy do potrzeb rodzin w formie dwuzmianowości. Nakłada to na przedszkola zadania dostosowania oferty edukacyjnej do naturalnego, biologicznego rytmu dziecka oraz edukowania rodziców tak, by nie przekraczali oni granic czasowych rozsądnego korzystania z edukacji. Również nauczyciele muszą tak zorganizować swoje życie, by móc pracować w systemie zmianowym¹².

Znany jest powszechnie problem malejącej liczby dzieci w Polsce. Sytuację tę określa się wręcz jako dramatyczną. W jej efekcie zlikwidowano wiele przedszkoli. Od kilku jednak lat, w populacji dzieci w wieku przedszkolnym obserwuje się niewielki wzrost, a dostęp do przedszkoli staje się utrudniony. Rodzice szukają miejsca w przedszkolu nawet na kilka lat przed rozpoczęciem edukacji. Placówki tworzą nowe oddziały kosztem sal przeznaczonych na odpoczynek lub zajęcia wychowania fizycznego, a to oznacza obniżenie standardów pobytu dzieci w przedszkolu. Trzeba dokonywać trudnych wyborów między ekonomią a jakością edukacji, choć przecież te czynniki są ze sobą powiązane.

Nie do końca określone jest obecnie miejsce 6-latków w edukacji. Państwo już dwa razy zmieniało decyzję dotyczącą obowiązku szkolnego tej grupy wiekowej, przesuwając ostatecznie (?) na 2014 rok podjęcie nauki przez dzieci urodzone w pierwszej połowie 2008. Choć ogólnie mówi się o znaczeniu wychowania przedszkolnego w rozwoju i edukacji ogólnej człowieka, to ograniczony dostęp i brak narodowego programu wychowania przedszkolnego pozostaje w pewnej sprzeczności z tymi deklaracjami.

Na sprzeczności w szerszym zakresie wskazuje¹³. Analizując warunki opieki i ochrony dziecka we współczesnej polskiej rzeczywistości, autorka prowokuje do dyskusji nad powszechnie uznawanymi stwierdzeniami, np. tym, że

¹¹ D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.

¹² G. Paprotna G., *Opieka nad dzieckiem jednym z zadań przedszkola* [w:] *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, pod red. K. Duraj-Nowakowej i U. Grucy-Miąsik, Rzeszów 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego; G. Paprotna, *Przedszkole wobec zadań opieki nad dzieckiem*, [w:] *Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*, pod red. P. P. Barczyka i G. Paprotnej, Mysłowice 2011, Górnośląska WSP.

¹³ D. Waloszek, *Ochrona i opieka dziecka we współczesności polskiej*, [w:] *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży*, pod red. A.M. Szymańskiego i E. Krzyżak-Szymańskiej, Mysłowice 2007, Górnośląska WSP.

dziecko jest najważniejszym pojęciem ludzkości, że jest właścicielem magicznego świata zabawy, że jest gwarantem szczęścia indywidualnego i wspólnotowego, że jest przyszłością i tożsamością narodu; że obok ciała i psychiki ma też duszę. Twierdzenia te autorka zestawia jednak z argumentami, które nie potwierdzają w praktyce takiego traktowania dziecka i dzieciństwa. Do refleksji skłania też synteza, w której autorka pisze: „Skrótowno historię dzieciństwa można zapisać w postaci następujących haseł:

- Do XVIII wieku - zapomniane dzieciństwo;
- XVIII wiek – odkryte dzieciństwo;
- XIX wiek – zagrożone dzieciństwo;
- XX wiek – zniewolone dzieciństwo;
- XXI wiek – zawłaszczane dzieciństwo”¹⁴.

Ta nieobecność dziecka w rozmowach o życiu jest, zdaniem autorki, wyznacznikiem stosunku współczesnych do kwestii dzieciństwa.

Wciąż więc przedszkole funkcjonuje w rzeczywistości, w której potrzeby dziecka nie zawsze są priorytetem, a jego miejsce w społeczeństwie nie jest jasno określone.

Prawne uwarunkowania funkcjonowania przedszkola. Przedszkole funkcjonuje na podstawie Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, znowelizowanej dnia 19 marca 2009 roku. Szereg zapisów nowelizacyjnych dotyczy wychowania przedszkolnego¹⁵.

Kolejnym ważnym dokumentem, w oparciu o który funkcjonuje przedszkole, jest Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela, regulująca m.in. prawa i obowiązki nauczycieli, wymagania kwalifikacyjne, zasady pracy i wynagrodzenia, zasady awansu zawodowego, nagradzanie i odznaczanie, uprawnienia socjale, urlopy, ochronę zdrowia, odpowiedzialność dyscyplinarną, finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego, Dzień Edukacji Narodowej. Ta ustawa również podlegała zmianom, ostatnią wprowadzono 1 września 2009 roku, dotyczyła ona czasu pracy i wynagrodzeń nauczycieli¹⁶.

Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku, Dziennik Ustaw z dnia 23 grudnia 2008 roku, Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 roku Nr 4, pozycja 17 to *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*. Określa ona cele i obszary wychowania przedszkolnego oraz zalecane warunki i sposób realizacji¹⁷.

¹⁴ Tamże, s. 209.

¹⁵ J. Kwaśniewska, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, J. Karbowiczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ A.Watoła, *Przedszkole – przestrzeń rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2009, Wyższa Szkoła Biznesu.

Innym ważnym dokumentem jest ramowy statut przedszkola publicznego, który zawiera określenie i nazwę przedszkola, numer, imię, oznaczenie siedziby, ewentualnie inny język niż polski. W przypadku filii przedszkola specjalnego statut określa nazwę przedszkola, któremu filia jest podporządkowana. Statut określa też warunki posługiwania się nazwą oraz warunki pracy wychowawczo-dydaktycznej we wszystkich zakresach funkcjonowania placówki, łącznie z obowiązkami nauczyciela.

Specyficznym dokumentem, o którym należy tu wspomnieć, jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 maja 2009 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania. Chodzi tu o punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego, które uzupełniają sieć placówek wychowania przedszkolnego¹⁸.

K. Kamińska wymienia jeszcze szereg innych dokumentów, które stanowią szersze uwarunkowania legislacyjne i które mają odniesienie do pracy z dziećmi. Autorka zalicza do nich m.in. Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, Konwencję o Prawach Dziecka, Europejską Kartę Społeczną, Ustawę o pomocy społecznej, Ustawę o systemie oświaty, Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz szereg rozporządzeń, głównie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu oraz Ministra Zdrowia¹⁹.

Regulacje prawne funkcjonowania placówek wychowania przedszkolnego wyznaczają ramy działalności pedagogicznej, stanowią też element ochrony potrzeb dzieci, nauczycieli i rodziców, tj. głównych podmiotów uczestniczących w procesie wychowawczo-dydaktycznym. „Nauczyciele przedszkola mają więc obowiązek śledzenia zmian i dostosowywania swojej pracy do aktualnych wymagań”²⁰.

Rzeczywistość mediów w życiu dziecka. Sytuacji współczesnych dzieci nie można rozpatrywać bez perspektywy mediów, zwłaszcza elektronicznych. Dzieci rosną w ich obecności i przyjmują je jako nieodłączny element świata. Z mediów czerpią wiedzę, przykłady zachowań, wartości. „Wpływ środków masowego przekazu na postawy i przekonania współczesnych ludzi jest ogromny. Bez przesady można powiedzieć, że media są obecnie najpotężniejszym i zarazem niezwykle uniwersalnym wychowawcą. Są też źródłem większości informacji, dużej części emocji, a – przede wszystkim – wyjątkowo skutecznym kreatorem pragnień”²¹.

¹⁸ J. Kwaśniewska, tamże.

¹⁹ J. Kwaśniewska, tamże.

²⁰ J. Kwaśniewska, tamże. s. 134.

²¹ I. Butmanowicz-Dębicka, *Wychowani przez media*, [w:] *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, pod red. B. Muchackiej, Kraków 2008, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, s. 389.

Oddziaływanie świata mediów może być tak pozytywne, jak i negatywne. Dziś częściej, niestety, analizuje się ten drugi rodzaj oddziaływania. Zbyt długi czas i intensywność korzystania z mediów, niekontrolowane uczestnictwo w tym świecie może skutkować zaburzeniami rozwoju fizycznego i psychicznego, a wzorce lansowane przez media przyczyniają się do kreowania wypaczonego obrazu świata.

Wobec nowych trendów życia i edukacji, związanych właśnie z oddziaływaniem mediów, rozszerzeniu uległ zakres zadań przedszkola, które – reagując na przemiany kulturowe – musi uwzględnić ten obszar rzeczywistości w pracy wychowawczej. Z jednej strony kontakt dziecka z mediami powinien być elementem diagnostyki pedagogicznej. Należy poznać środowisko rodzinne, by zrozumieć, ocenić przebieg rozwoju dziecka, a czasem skorygować jakieś nieprawidłowości. Z drugiej strony przedszkole powinno też uczyć dzieci rozumnego korzystania z telewizji czy Internetu, czyli kształtować kompetencje medialne. Dzieli się one na instrumentalne (narzędziowe, technologiczne) oraz kulturowo – społeczne, odnoszące się do świadomego i krytycznego odbioru oferty programowej i do jej wartościowania²². Wpierw jednak takie kompetencje powinni posiadać nauczyciele przedszkoli, którzy są dla dzieci przewodnikami w natłoku bodźców współczesnego świata. Powinni też uwzględniać przy tym właściwości dziecięcej psychiki, np. tendencję do naśladownictwa i identyfikacji, podatność na wpływ osób znaczących, trudność w rozdzieleniu świata fikcji i rzeczywistości, nieuksztaltowany jeszcze system wartości i norm społecznych.

Kompetencje moralne pomogą nauczycielowi wykorzystać możliwości, jakie tkwią w technologii informacyjnej, zarówno dla rozwoju dzieci, jak i własnego rozwoju zawodowego. Nowe technologie niosą bowiem nowe możliwości pedagogicznego oddziaływania i stanowią nową drogę doskonalenia i samokształcenia nauczycieli²³.

Cele edukacji przedszkolnej

Pojęcie celów. Cele to „punkt odniesień edukacyjnych”²⁴. To zamierzenia, przewidywane stany, które chcemy uzyskać. To określenie tego, do czego zmierzamy w toku edukacji i z czym porównujemy efekty tego procesu. Nie zawsze to porównanie jest proste, gdyż cele, zwłaszcza wychowawcze, dotyczą przyszłości – bliższej bądź dalszej. A wychowanie to proces długotrwały, w którym

²² S. Juszczyk, *Przekazy medialne w kształtowaniu postaw dzieci i młodzieży*, [w:] *Diferencjacja wyczuwania a súvislosti*, E. Petlak – S. Juszczyk a kol., Nitra 2004, PF UKF v Nitre.

²³ D. Morańska, *Technologia informacyjna w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli*, [w:] *Wybrane problemy edukacyjne – konfrontacje polsko-słowackie*, pod red. S. Juszczyka i E. Petláka, Toruń 2004, Wydawnictwo Adam Marszałek.

²⁴ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 189.

na efekty trzeba spojrzeć w pewnej perspektywie czasowej. „Cele wychowania to postulowane zmiany u wychowanka, wyrażone w kategoriach nawyków, postaw czy cech osobowości, które ukierunkowują działania wychowawcy (...)”²⁵. Cele są więc istotne nie tylko z punktu widzenia dziecka, ale i nauczyciela, są bowiem czynnikiem motywującym do działania, nadają tym działaniom sens, wyznaczają ich kierunek i porządkują je²⁶.

Formułowanie celów edukacji ma głęboki sens również i w tym znaczeniu, że zapewnia ciągłość wartości w społeczeństwie. System edukacji, wraz z pierwszym szczeblem – wychowaniem przedszkolnym – ma taką właśnie misję do spełnienia.

Źródła celów. Różne są źródła stanowienia celów edukacji. Jednym z nich jest system wartości przyjęty w danym społeczeństwie, w danej strefie społeczno-kulturowej. Zadanie edukacji jest tu specyficzne, gdyż na tym etapie dokonuje się wprowadzenie dziecka w świat wartości. Jeśli przyjąć, że edukacja ma przygotować do funkcjonowania w społeczeństwie, to proces ten musi uwzględniać odniesienie do wartości i norm społecznych. „Wartości stanowią podstawę kształcenia i wychowania, ale warunkiem działań kształcących musi być rozpoznanie świata wartości dziecka, jego przeświadczeń dotyczących obszaru dobra i zła, piękna i brzydoty, prawdy i fałszu, pełni życia i jego zubożenia, przyjemności i cierpienia, użyteczności i nieprzydatności”²⁷. Słowa te uświadamiają, że w określaniu celów edukacji należy też – oprócz wartości wynikających z systemu społeczno-kulturowego – uwzględnić świat wartości wychowanka.

Ważnym źródłem stanowienia celów są dokumenty międzynarodowe i lokalne. Należą do nich deklaracje, memoriały, raporty, konwencje. Główne akty prawne, z których wywodzi się cele edukacji, to Deklaracja Praw Dziecka, Konwencja o Prawach Dziecka, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej²⁸. „Zawierają one obraz dążeń oraz relacji między narodami, między ludźmi różnej rasy, a także różnej kultury, ich prawa i odpowiedzialności”²⁹.

Potrzeby rozwojowe dziecka, jako źródło celów edukacji, nie mogą zostać pominięte, jeśli edukacja ta ma wspierać jego rozwój. Dzieci w wieku przedszkolnym rozwijają się intensywnie, jednak tempo i rytm tego procesu mogą

²⁵ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 34.

²⁶ J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

²⁷ U. Morszczyńska, W. Moszczyński, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, cz. I, Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 47.

²⁸ D. Waloszek, Tamże.

²⁹ D. Waloszek, Tamże, s. 199.

być bardzo zróżnicowane. Obok pewnego „kanonu potrzeb” wspólnych wszystkim dzieciom, należy w edukacji uwzględnić też indywidualne i specjalne potrzeby wychowanków. Ich zaspokojenie jest warunkiem prawidłowego rozwoju. Przedszkole powinno stwarzać warunki, sytuacje, w których możliwe byłoby zaspokojenie potrzeb biologicznych, psychicznych, emocjonalnych. A wszystko zgodnie z zasadą zaspokojenia potrzeb³⁰.

Organizacja środowiska przedszkolnego powinna sprzyjać nabywaniu przez dzieci doświadczeń i wzmocnieniu poczucia własnej wartości. Potrzeby, głównie emocjonalności, kreatywności i zabawy są bardzo istotne w okresie dzieciństwa, powinny więc być uwzględniane w procesie stanowienia celów edukacji, ich niezaspokojenie może bowiem skutkować w dorosłości szeregiem trudności i nieprawidłowości w zachowaniu³¹.

Przygotowanie do roli ucznia jako źródło celów edukacji przedszkolnej.

Ten obszar działań przedszkola zawsze był wyraźnie akcentowany. Dziecko powinno w miarę łagodnie przechodzić do kolejnych etapów edukacji. Aby tak właśnie było, przedszkole stawia przed dziećmi szereg zadań, które umożliwiają im osiągnięcie gotowości szkolnej. D. Waloszek twierdzi, że takie podejście to raczej przedmiotowe traktowanie dziecka, sprzeczne z ideą edukacji dla rozwoju. Jeśli bowiem dziecko, w myśl zapisów ustawowych, powinno rozpocząć szkolną edukację w 6. lub 7. roku życia, to ma ono prawo się uczyć i nie musi być do niej przygotowane. To szkoła powinna być przygotowana na przyjęcie dziecka (zob.: tamże). Obserwujemy tu więc pewną sprzeczność między deklaracjami o edukacji podmiotowej, humanistycznej a rzeczywistością, która sytuuje się w tendencjach przedmiotowych. Przejawem tego jest chociażby mierzenie poszczególnych aspektów gotowości szkolnej dzieci. Tymczasem, autorka twierdzi: „Najogólniej przyjąć można, iż z uwagi na właściwości rozwojowe, przygotowanie dzieci do szkoły obejmować mogłoby przede wszystkim:

- przygotowanie do roli ucznia w klasie i w domu, jako najważniejszego zakresu zmiany sytuacji dziecka;
- przygotowanie do nowych zadań związanych z nauką w szkole, przez system zadań o różnej treści i konstrukcji;
- przygotowanie materiałowe jako atrakcyjny element zmiany”³².

Takie podejście implikuje rozróżnienie pojęć: przygotowanie do szkoły, przygotowanie do nauki, przygotowanie do roli ucznia w klasie szkolnej, przygotowanie do roli ucznia w domu, przygotowanie do roli członka zbiorowości szkolnej, przygotowanie materiałowe, przygotowanie formalne³³.

³⁰ M. Kwiatowska, (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; Klim-Klimaszewska M., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, Polski Instytut Wydawniczy; Paprotna G., *Problematyka potrzeb dzieci w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela przedszkola*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I – III (z teorii i praktyki)*, pod red. G. Paprotnej, Mysłowice 2006, Górnośląska WSP.

³¹ D. Waloszek, tamże.

³² D. Waloszek, tamże, s. 239.

³³ Tamże.

„Gotowość szkolna czy gotowość szkoły?”³⁴. Tak postawione pytanie uzmysławia, że nie tylko po stronie przedszkola i dziecka leży rozpatrywanie gotowości szkolnej. To jedna ze stron tego zagadnienia, a dopełnienia należy szukać po stronie szkoły. Trzeba więc nieco inaczej, niż miało to dotąd miejsce, rozumieć przygotowanie do szkoły. Działania przedszkola powinny być skierowane na poznanie dzieci, ich potrzeb i możliwości, na umożliwianie im osiągnięcia kolejnych stanów rozwojowych, na budowanie pozytywnej motywacji do życia, poznania, uczenia się. Taki zakres zadań staje się obecnie źródłem celów edukacji przedszkolnej. Zadania, które wspomagają rozwój dzieci służą również ich przygotowaniu do roli ucznia.

Źródłem celów edukacji przedszkolnej jest również środowisko życia dziecka. Przedszkolak funkcjonuje w różnych środowiskach: rodzinnym, rówieśniczym, społecznym, kulturowym, przyrodniczym. Każde z nich stawia dziecku określone wymagania, ale też wskazuje wartości, które stanowią o jego istotnej roli w życiu człowieka. Każde z tych środowisk ma swój wkład w kształtowanie tożsamości dziecka i dlatego właśnie dostarcza inspiracji do formułowania celów edukacji. Najważniejszym i najsilniej oddziaływającym jest oczywiście środowisko rodzinne. Choć rodzina podlega różnym zmianom, nie zawsze pozytywnym, to dla większości dzieci jest to grupa, która najsilniej determinuje ich rozwój. Kształtuje system wartości, przygotowuje do życia w społeczeństwie i kulturze, pośredniczy między dzieckiem a światem³⁵. Trzeba jednocześnie zauważyć, że środowisko życia dzieci różnicuje ich rozwój³⁶. Najsilniej dziecko jest zdeterminowane przez środowisko rodzinne, domowe. W przedszkolu następuje uzupełnianie wpływów wychowawczych, korygowanie nieprawidłowości, wyrównywanie szans edukacyjnych. To wszystko znajduje odzwierciedlenie w celach edukacji przedszkolnej. Dzieci wychowujące się w środowiskach bogatych w bodźce rozwojowe mają większe poczucie własnej wartości, lepiej komunikują się z otoczeniem i lepiej radzą sobie w roli ucznia³⁷. Problemem stają się obecnie w dużym stopniu środowiska niewydolne wychowawczo, w których potrzeby dzieci nie są zaspakajane, co oczywiście niekorzystnie wpływa na ich rozwój. Dzieci doświadczają też wszystkich zmian, procesów, które zachodzą w ich środowiskach życia. Edukacja musi więc widzieć wychowanie w szerokiej perspektywie i, formułując cele, uwzględniać środowiskowe uwarunkowania jego życia i rozwoju.

³⁴ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 70.

³⁵ S.C. Michałowski, *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, [w:] K. Denek, U. Moszczyńska, W. Moszczyński, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, cz. I, Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

³⁶ S. Guz, *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*. Warszawa 1996, Wydaw. WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

³⁷ Tamże.

Cele i zadania edukacji przedszkolnej. Cele edukacji przedszkolnej zależą od przyjętej filozofii, polityki edukacyjnej danego kraju, tradycji wychowania przedszkolnego, a także od tego, jak postrzega się następny etap kształcenia³⁸.

Formułowanie celów wynika z potrzeb pracy pedagogicznej. „Czynność ta ma charakter złożony, kierowana jest przez proces myślowy, świadomość, motywację i in. Opiera się też na aktualizowanej wiedzy dotyczącej dziecka – pojęcia osoby, uznanego systemu wartości, norm moralnych itd. oraz wiedzy obejmującej pewne dziedziny (dyscypliny naukowe). Nauczyciel bowiem, formułując cele, ma na uwadze zmiany w rozwoju osoby, jej duchowość, wolę, sprawności umysłowe, system wartości, postawy, ale też umiejętności i wiedzę”³⁹.

Analizując *Podstawę programową wychowania przedszkolnego* oraz rozważania różnych autorów, należy przyjąć, że za główne cele edukacji przedszkolnej uznaje się:

- wspomaganie rozwoju dzieci;
- pomoc w budowaniu systemu wartości;
- kształtowanie umiejętności społecznych;
- kształtowanie odporności emocjonalnej;
- budowanie motywacji do uczenia się;
- troskę o zdrowie, sprawność fizyczną i o zdrowy styl życia;
- dostarczanie wiedzy o środowisku społecznym, kulturowym i przyrodniczym;
- pomoc w budowaniu własnej tożsamości;
- wspieranie aktywności dzieci – zabawowej, poznawczej, estetycznej, ruchowej, społecznej;
- stwarzanie warunków do rozwoju dzieciom o zróżnicowanych i specjalnych potrzebach edukacyjnych⁴⁰ (por.: B. Kasačova, 2007; *Podstawa programowa...*, 2008; J. Karbowniczek, 2011).

Wymienione wyżej cele należy traktować jako ogólne. Wyznaczają one kierunek dążeń i jeśli dotyczą wychowania, trudno oczekiwać efektów w krótkiej perspektywie czasowej. Z tychże celów wprowadza się cele na poszczególne etapy i obszary edukacji przedszkolnej. Oznacza to, że cele edukacji – również przedszkolnej – mają układ hierarchiczny, to znaczy, że cele ogólne stoją wyżej w całym układzie, cele szczegółowe niżej, jako części tych pierwszych⁴¹.

Z celów wynikają zadania, które J. Karbowniczek, powołując się na przemyslenia D. Waloszek, ujęła następująco:

- „1. Rozpoznawanie możliwości dziecka, preferencji w zakresie nowości.
2. Podejmowanie próby rozwiązywania zadań, uzyskiwanie rezultatu.

³⁸ B. Kasačova, *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Wybrane problemy teoretyczne i praktyczne*, Katowice 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

³⁹ I. Oksińska, K. Stępień, *O celach edukacji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 3.

⁴⁰ B. Kasačova, tamże; *Podstawa programowa...*, 2008, J. Karbowniczek, tamże.

⁴¹ I. Oksińska, K. Stępień, tamże.

3. Możliwość wypowiadania własnych myśli, odczuć, przeżyć za pomocą rysunku, pisma, opowiadania itd.
4. Wyrabianie motywacji do nauki, do doskonalenia się.
5. Wyrabianie odpowiedzialności za wypowiedzi.
6. Wdrażanie do samooceny i samoakceptacji⁴².

Według E. Gruszczyk-Kolczyńskiej ważne zadania edukacji przedszkolnej dotyczą też kształtowania gotowości do czytania, rozwijania czynności intelektualnych w zakresie edukacji matematycznej oraz ukształtowania wrażliwości estetycznej poprzez wychowanie przez sztukę⁴³.

Cele edukacji przedszkolnej pełnią w tym procesie ważne funkcje: wyznaczają organizację struktur przedszkolnych, motywują do aktywności, nadają sens wiedzy i działaniu, zapewniają trwanie wartości, skłaniają nauczycieli do perspektywicznego i otwartego myślenia, ujawniają obszary nowości i obszary wymagające modyfikacji, skłaniają do autorefleksji, są swoistym lustrem, w którym odbijają się efekty wychowania i nauczania.

Podsumowując, można przywołać słowa J. Lubowieckiej: „Najważniejszym celem edukacji przedszkolnej pozostaje zawsze wszechstronny rozwój osobowości dziecka na miarę jego indywidualnych możliwości. Zadaniem przedszkola jest tworzyć takie warunki materialne, wychowawcze, emocjonalne, aby dziecko mogło w pełni rozwijać swoje potencjalne możliwości intelektualne, poznawcze, społeczno-moralne, emocjonalno-motywacyjne w warunkach jego zdrowia i potrzeb rozwojowych”⁴⁴.

Autorka zaznacza, że nastąpiła zmiana w myśleniu o edukacji przedszkolnej, polegająca na tym, że cele pracy przedszkola obejmują nie tylko przygotowanie do szkoły, ale przede wszystkim tworzenie warunków do rozwoju osobowości dziecka.

Zakończenie

Urzeczywistniany obecnie w polskiej oświacie paradygmat humanistyczny wyznacza sposób postrzegania dziecka jako podmiotu w edukacji. Z takiego spojrzenia wynikają cele, które edukacja przedszkolna powinna osiągnąć wobec dzieci, rodziny i społeczeństwa.

Edukacja przedszkolna obejmuje zarówno wychowanie, jak i kształcenie, ma tu więc miejsce – w dużym stopniu – integracja celów. W ślad za nią obserwujemy integrację treści, form aktywności dziecka, metod pracy, środków dydaktycznych. A wszystko z uwzględnieniem tego, że dziecko stanowi psychofizyczną całość i tak należy je prowadzić w procesie kierowania rozwojem⁴⁵.

⁴² J. Karbowiczek, tamże, s. 230.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ J. Lubowiecka, *Funkcje i zadania współczesnego przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 1, s. 5.

⁴⁵ A. Klim-Klimaszewska, 2005.

W celach edukacji przedszkolnej odciska się też piętno czasu i dlatego proces ten nie może być realizowany w oderwaniu od wielu różnorodnych uwarunkowań. Edukacja ma bowiem, owszem, sprzyjać rozwojowi dziecka, ale też powinna pomóc mu nauczyć się, jak sobie radzić w społeczeństwie i w świecie. W pewnym więc zakresie – w takim, jaki dotyczy zmienności świata – i cele edukacji przedszkolnej są dynamiczne. Zawsze jednak są punktem wyjścia zamierzonej i intencjonalnej działalności pedagogicznej.

Literatura:

- Al.-Khamisy D., *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.
- Butmanowicz-Dębicka I., *Wychowani przez media*, [w:] *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, pod red. B. Muchackiej, Kraków 2008, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Guz S., *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*. Warszawa 1996, Wydaw. WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Juszczyk S., *Przekazy medialne w kształtowaniu postaw dzieci i młodzieży*, [w:] *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*, E. Petlák – S. Juszczyk a kol., Nitra 2004, PF UKF v Nitre.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, (red.) Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Kwaśniewska J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, (red.) Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Kasačova B., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym*. Wybrane problemy teoretyczne i praktyczne, Katowice 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Klim-Klimaszewska M., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, Polski Instytut Wydawniczy.
- Klim-Klimaszewska M., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa 2010, Instytut Wydawniczy Erica.
- Kwiatowska M., (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lubowiecka J., *Funkcje i zadania współczesnego przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 1.
- Michałowski S.C., *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, [w:] K. Denek, U. Moszczyńska, W. Moszczyński, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości, cz. I*, Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, Wydawnictwo naukowe PWN.
- Morańska D., *Technologia informacyjna w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli*, [w:] *Wybrane problemy edukacyjne – konfrontacje polsko-słowackie*, pod red. S. Juszczyka i E. Petláka, Toruń 2004, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Moroz H. (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Katowice 1996, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Muchacka B. (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, Kraków 2008, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Morszczyńska U., Moszczyński W., *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości, cz. I*, Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oksińska I., Stępień K., *O celach edukacji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 3.
- Paprotna G., *Problemy współpracy przedszkola z rodziną w świetle przemian edukacyjnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2.
- Paprotna G., Problematyka potrzeb dzieci w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela przedszkola, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I-III (z teorii i praktyki)*, pod red. G. Paprotnej, Mysłówice 2006, Górnośląska WSP.
- Paprotna G., *Opieka nad dzieckiem jednym z zadań przedszkola* [w:] *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, pod red. K. Duraj-Nowakowej i U. Grucy-Miąsik, Rzeszów 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Paprotna G., *Przedszkole wobec zadań opieki nad dzieckiem*, [w:] *Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*, pod red. P.P. Barczyka i G. Paprotnej, Mysłówice 2011, Górnośląska WSP.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku, w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Surma B., *Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, pod red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewskiej i B. Surmy, Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Waloszek D., *Ochrona i opieka dziecka we współczesności polskiej*, [w:] *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży*, pod red. A.M. Szymańskiego i E. Krzyżak-Szymańskiej, Mysłówice 2007, Górnośląska WSP.
- Watōła A., *Przedszkole – przestrzeń rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2009, Wyższa Szkoła Biznesu.
- Wilgocka-Okon B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

Poradnictwo i orientacja zawodowa – studium teoretyczne

Słowa kluczowe

Poradnictwo, orientacja, poradnictwo zawodowe, orientacja zawodowa, orientacja szkolna i zawodowa, zintegrowany system poradnictwa, doradca, doradca zawodu, profesjolog, optanci.

Streszczenie

Poradnictwo i orientacja zawodowa – studium teoretyczne

W literaturze naukowej brak jednoznacznego i jasnego określenia terminu poradnictwo i orientacja. Autor dokonał przeglądu literatury z tego zakresu takich autorów jak: B. Wojtasik, A. Kargulowa, K.M. Czarnecki, S. Szajek, J. Budkiewicz, I. Janiszewska, W. Rachalska, B. Baraniak, T. Nowacki, K. Duraj-Nowakowa, S. Baścik, W. Okoń i Z. Wiatrowski. Następnie przedstawił cele i funkcje, zadania, czynniki i aspekty (pedagogiczny, psychologiczny i socjologiczny). Ukazał organizację poradnictwa i orientacji zawodowej oraz metody i techniki doradcy zawodowego.

Key words

Counseling, orientation, professional counseling, professional guidance, educational and professional orientation, integrated system of counseling, counselor, profession counselor, professionologist, optants.

Summary

Counseling and vocational guidance – a theoretical study

In scientific literature there is no explicit and clear definition of the term counseling and orientation. The author reviews the literature by the following authors: B. Wojtasik, A. Kargulowa, K.M. Czarnecki, S. Szajek, J. Budkiewicz, I. Janiszewska, W. Rachalska, B. Baraniak, T. Nowacki, K. Duraj-Nowakowa, S. Baścik, W. Okoń and Z. Wiatrowski. Then he presents the objectives, tasks, factors and aspects (educational, psychological and sociological). He discusses the organization of counseling and professional guidance, as well as the methods and techniques employed by profession counselors.

Wstęp

Celem pracy doradcy zawodowego jest wspieranie działalności szkoły w rozwoju zawodowym ucznia przez uruchomienie i stymulowanie procesu wychowawczego, umożliwiającego każdemu uczniowi przygotowanie się do podjęcia racjonalnej decyzji wyrażonej w formie opracowania indywidualnego planu kariery edukacyjno-zawodowej ucznia. Zatem można stwierdzić, iż znakiem

czasu jest zainteresowanie wielu badaczy interpretacją terminów poradnictwo zawodowe, orientacja szkolna i zawodowa, zastępowane i wypierane przez coraz bardziej upowszechniane doradztwo zawodowe, szkolne doradztwo zawodowe czy doradztwo edukacyjno-zawodowe. Przemiany tych kategorii powiązane są silnie z burzliwymi zmianami roli szkoły i jej silnych powiązań rynku pracy, a głównie koniecznością dostosowania realiów polskiej edukacji i zatrudnienia do wymogów i standardów globalnego i lokalnego rynku pracy. To nowy kontekst rozważań, który uwarunkowany jest możliwościami i potrzebami środowiska, w którym żyć będą dzieci i młodzież aktualnie ucząca się¹.

Profesjonalna pomoc doradców zawodowych – profesjologów w sytuacji bezrobocia powinna być dostępna dla człowieka przez całe życie, zwłaszcza, że będzie on zmuszony w trakcie życia zawodowego przeciętnie kilka razy rozwiązywać problemy zawodowe (zmiana zawodu, uzupełnienie kwalifikacji, poszukiwanie pracy).

W krajach Unii Europejskiej funkcjonują w szkołach doradcy zawodowi, którzy realizują specjalne programy orientacji zawodowej. Różnią się one sposobami realizacji, ale posiadają pewne wspólne dla wszystkich krajów treści. Programy te można podzielić na cztery grupy tematyczne:

- rozwijanie świadomości szans i możliwości oferowanych przez szkoły, zawody i miejsca pracy przy uwzględnieniu wymagań, jakie stawiają przed kandydatami;
- rozwijanie świadomości własnych zdolności, umiejętności, kwalifikacji, kompetencji, potrzeb, wartości i zainteresowań w aspekcie życzeniowym oraz rzeczywistym;
- nauka procesu podejmowania decyzji, stylów decyzyjnych oraz uświadamianie konsekwencji wyborów;
- nauka radzenia sobie ze zmianą, rozwój umiejętności pozwalających na adaptację do zastanych warunków, a także wychodzenie naprzeciw nowym sytuacjom².

Poradnictwo zawodowe

W literaturze naukowej brak jednoznacznego określenia terminu poradnictwo. Kazimierz M. Czarnecki pod pojęciem poradnictwa rozumie „system organizacyjny działań placówek oświatowych nastawionych na niesienie pomocy młodzieży w prawidłowym wyborze zawodu i szkoły oraz dorosłym (bezrobotnym i pracującym) w zatrudnieniu i pracy zawodowej (zmiana zawodu, doskonalenie zawodowe)”³.

¹ M. Szymańska, *Szanse i zagrożenia wynikające z procesów globalizacji* [w:] *Z tradycji historii, kultury i oświaty*, pod red. M. Pindery, Piotrków Trybunalski 2007, s. 603-622.

² *MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Warszawa 2001, s. 62-63.

³ K.M. Czarnecki, *Poradnictwo zawodowe*, [w:] *Leksykon profesjologiczny*. Red. K.M. Czarnecki, B. Pietruliwicz. Sosnowiec 2010, s. 137-138.

Bożena Wojtasik dzieli definicje odnoszące się do poradnictwa na następujące grupy:

- poradnictwo o znaczeniu węższym (kładzie nacisk na sam moment udzielania pomocy, porady podkreślając ważność interakcji doradcy z radzącym się;
- poradnictwo o znaczeniu szerszym, gdzie istotą jest realizacja porady);
- poradnictwo o znaczeniu systemowym eksponującym działania jako zjawiska społeczne⁴.

Zdaniem Włodzimierza Goriszowskiego i Piotra Kowolika⁵ „poradnictwo to przekazywanie wskazówek dotyczących realizacji poszczególnych zadań lub rozwiązywanie konkretnych problemów. Terminem „poradnictwo” należy określić działanie praktyczne, które powinno czerpać wiedzę z teorii poradnictwa – poradoznawstwa. Zdaniem B. Wojtasik pojęcia „poradnictwa” używać można w dwóch znaczeniach:

- poradnictwo to interakcja doradcy i radzącego się powstała w celu rozwiązywania problemów, realizowana w postaci udzielania i przyjmowania porad, wskazówek, informacji, instrukcji;
- poradnictwo to działania optymalizujące, wychowawcze, naprawcze, korekcyjne i inne związane z niesieniem pomocy przez udzielanie porad, wskazówek, informacji, instrukcji.

A. Kargulowa przez poradnictwo rozumie: formę pomocy lub działanie społeczne polegające na przekazywaniu rad, porad, informacji itp. jednej jednostce będącej w sytuacji problemowej (radzącemu się) przez drugą (doradcę), ale także interakcja międzyosobowa o charakterze pomocowym, jak również działalność zorganizowaną, prowadzoną w instytucjach (poradniach)⁶.

Poradnictwo ma miejsce wtedy, gdy problem powstaje w umyśle osoby szukającej porady, kiedy to ona poszukuje pomocy. Narastające problemy społeczne i sytuacje dnia codziennego, powodujące brak stabilizacji życiowej, sprawiają, że coraz częściej można spotkać takie właśnie osoby – bezradne, zagubione i oczekujące pomocy⁷.

M. Czerepaniak-Walczak traktuje poradnictwo jako wszystkie działania, które stawiają sobie za cel ukierunkowywanie postępowania, wskazywanie drogi⁸.

⁴ B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa*. Warszawa 1993, s. 9-10.

⁵ W. Goriszowski, P. Kowolik. *Nadzór i doradztwo pedagogiczne we wzajemnych relacjach*. Katowice 1989, s. 10.

⁶ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*. Warszawa 2004, s. 206.

⁷ D. Luber, *Pomoc jako kategoria moralna*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 1-2, s. 19.

⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Doradztwo w reformowanej szkole. Gimnazjum jako ośrodek doradztwa*. [w:] *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież*. Warszawa 2001.

Termin „poradnictwo” i „orientacja” funkcjonują w życiu i działaniu ludzi od samego początku ich istnienia na ziemi, są więc bardzo „stare” i potocznie znane.

Zdaniem K. Czarneckiego⁹ termin „poradnictwo” można rozumieć jako:

- „udzielanie porad osobom zainteresowanym przez zawodowych specjalistów,
- udzielanie porad młodzieży w zakresie wyboru zawodu i szkoły zawodowej lub zmiany zawodu przez osoby dorosłe pracujące lub bezrobotne”.

S. Szajek terminy „poradnictwo zawodowe i szkolne” definiuje jako „metodę działania rodziców, nauczycieli, kwalifikowanych doradców zawodowych, psychologów i lekarzy, w tym pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, polegającą głównie na udzielaniu młodzieży rad i pomocy w podjęciu świadomej, swobodnej i prawidłowej decyzji dotyczącej wyboru zawodu i drogi prowadzącej do uzyskania wymaganych w wybranym zawodzie kwalifikacji¹⁰. W działalności tej można wyróżnić następujące elementy: rozpoznawanie sytuacji, udzielanie rad, przewidywanie możliwości i skutków ich wykorzystania.

We wcześniejszym opracowaniu S. Szajek przez „poradnictwo zawodowe” rozumie „wszystkie wpływy zewnętrzne działające na uczniów i młodocianych, które mogą i powinny być pomocne i orientujące przy wyborze zawodu”¹¹.

J. Budkiewicz określa poradnictwo zawodowe jako „system działań społecznych, które ujęte w ramach instytucji publicznych danego kraju mają za cel pomagać mu w możliwie trafnym, tj. zgodnym z potrzebami społeczno-gospodarczymi oraz indywidualnymi, różnicowaniu zawodowemu jego obywateli, a zwłaszcza młodzieży”¹².

Autorka wyróżnia trzy etapy działań:

- preorientację zawodową (czyli stadium przygotowawcze, pracę poprzedzającą udzielanie porady);
- poradnictwo właściwe;
- pokonsultacyjną realizację i kontrolę.

Zdaniem Ireny Janiszowskiej „poradnictwo zawodowe” to „całokształt zabiegów, które umożliwiają wykrycie uzdolnień fizycznych i umysłowych oraz zamiłowań, a przez konfrontacje ich z wymaganiami różnych zawodów wykrycie rodzaju szkoły, kształcenia czy zatrudnienia najbardziej odpowiadającego badanemu”¹³.

⁹ K.M. Czarnecki, *Podstawy psychologii pracy dla studentów wyższych szkół zawodowych*. Kraków 2001, s. 111.

¹⁰ S. Szajek, *System orientacji i poradnictwa zawodowego*. Warszawa 1989, s. 35.

¹¹ S. Szajek, *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. Warszawa 1979, s. 43.

¹² J. Budkiewicz, *Ogólna problematyka i perspektywy rozwojowe poradnictwa zawodowego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 4.

¹³ I. Janiszowska, *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*. Warszawa 1971, s. 28.

E. Goźlińska i F. Szlosek¹⁴ określają mianem „poradnictwa zawodowego” udzielanie osobom młodocianym i pełnoletnim indywidualnych porad, opartych na wynikach specjalistycznych badań (m.in. lekarskich, pedagogicznych, psychologicznych) w zakresie prawidłowego wyboru: zawodu, przygotowania zawodowego, miejsca pracy oraz doskonalenia bądź zmiany kwalifikacji zawodowych.

Wanda Rachalska¹⁵ stwierdza, że „poradnictwo zawodowe” definiuje się obecnie jako systematyczną, planową i długofalową pomoc dzieciom, młodzieży i osobom dorosłym w planowaniu i realizacji drogi zawodowej (biografii zawodowej)”. Jest to więc określony rodzaj pracy wychowawczej o charakterze interdyscyplinarnym, wykonywanej przez specjalistów (psycholog, pedagog, socjolog, lekarz, prawnik).

B. Baraniak¹⁶ uważa, że „poradnictwo zawodowe” dotyczy osób czynnych zawodowo, które albo dążą do mistrzostwa w zawodzie i oczekują w tym pomocy o charakterze doradczym, albo są przed koniecznością zmiany zawodu i wyboru takiego, który odpowiada nowym okolicznościom, potrzebom oraz cechom psychofizycznym człowieka.

T.W. Nowacki uważa poradnictwo zawodowe jako system zorganizowanego dostarczania informacji o warunkach pracy i wymaganiach rozmaitych zawodów¹⁷.

Poradnictwo zawodowe jawi się jako proces całościowy, w którym dokonuje się permanentna konstrukcja, dekonstrukcja i rekonstrukcja planów (projektów kariery)¹⁸.

Z. Wiatrowski¹⁹ stwierdza, że „poradnictwo zawodowe” ukierunkowane jest wobec osób czynnych zawodowo, które albo dążą do mistrzostwa w zawodzie i oczekują w tym względzie pomocy o charakterze doradczym, albo i też stoją przed koniecznością zmiany zawodu i wyboru zawodu w pełni odpowiadającego nowym okolicznościom i nowym potrzebom.

Orientacja zawodowa

„Orientację zawodową” określa się jako „proces, na który składa się zespołu działań zmierzających do ułatwienia młodzieży, w ciągu pobytu w szkole, wyboru zawodu albo pracy”²⁰.

¹⁴ E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Warszawa 1997, s. 89.

¹⁵ W. Rachalska, *Poradnictwo zawodowe*. [w:] *Encyklopedia psychologii*, (red.) W. Szewczuk. Warszawa 1998, s. 416.

¹⁶ B. Baraniak, *Problem wyboru szkoły i zawodu w kontekście reformy systemu edukacji*. [w:] *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*. Red. B. Wojtasik. Warszawa 2001, s. 364.

¹⁷ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom–Warszawa 2004, s. 184.

¹⁸ V. Drabik-Podgórną, *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym*. Warszawa 2005, s. 89.

¹⁹ Z. Wiatrowski, *Myśli i działania pedagogiczne*. Bydgoszcz 2001, s. 377.

²⁰ E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik...*, s. 89.

Działania w zakresie orientacji zawodowej polegają na: kształtowaniu pożądanego postawy wobec nauki i pracy oraz rozwijaniu zainteresowań zawodowych przez upowszechnianie wiedzy o zawodach, wyrabianiu umiejętności oceny własnych możliwości psychofizycznych, zaznajamianiu z racjonalnymi przesłankami podejmowania decyzji, udzielaniu indywidualnych lub grupowych informacji i wyjaśnień stanowiących dla osób zainteresowanych pomoc w podejmowaniu decyzji zawodowych.

K.M. Czarnecki twierdzi, że „orientacja zawodowa jest to poziom świadomości ucznia, pracownika, dotyczy istnienia i funkcjonowania różnych zawodów i różnych prac w społecznym podziale pracy ludzkiej. Jest to również dobre znawstwo swojego zawodu i pracy”²¹.

Orientacja szkolna i zawodowa obejmuje szerszy wachlarz zagadnień, tj. pracę szkoły i nauczyciela w tej dziedzinie.

I. Janiszowska²² określa mianem „orientacji zawodowej ogólnej” – udostępnianie młodzieży kończącej szkołę informacji o rynku pracy, istniejącym zapotrzebowaniu na pracowników, o stawianych im wymaganiach. Orientacja zawodowa praktyczna dotyczy bezpośredniej obserwacji pracy w różnych zawodach i zapoznania młodzieży z konkretnymi warunkami pracy, co ułatwia jej podjęcie decyzji o wyborze takiego zawodu, który będą umieli wykonywać dobrze, i która da im zadowolenie.

Pojęcie „orientacji zawodowej” zdaniem Krystyny Duraj-Nowakowej jest stosowane w dwóch zakresach:

- dla określania działań instytucjonalnych związanych z przygotowaniem młodzieży do wyboru dalszego kierunku kształcenia. Orientacja zawodowa zorientowana jest również na orientację szkolną i poradnictwo szkolno-zawodowe, a ponadto jest procesem dydaktyczno-wychowawczym pełniąc funkcję kształcąco-wychowawczą w całym nad-systemie edukacji;
- dla określenia gotowości (dojrzałości) jednostki do podejmowania decyzji szkolnych i zawodowych stanowiąc podsystem procesu edukacji²³.

Orientacja zawodowa winna doprowadzić jednostkę do takiego stanu, aby wykształcić w niej pożądane właściwości, umiejętności i zachowania w celu podjęcia samodzielnej decyzji szkolno-zawodowej.

S. Baścik stwierdza, że orientacja zawodowa to pomoc młodzieży w wyborze szkoły zawodowej, a tym samym zawodu. Odbywa się zazwyczaj w szkole dlatego utożsamiana jest również z orientacją szkolną²⁴.

²¹ K.M. Czarnecki, *Podstawy psychologii...*, s. 198.

²² I. Janiszowska, *Zagadnienia...*, s. 27.

²³ K. Duraj-Nowakowa, *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*. Łowicz 1996, s. 43.

²⁴ S. Baścik, *Wybór zawodu a szkoła*. Warszawa 1975, s. 53.

Orientacja szkolna definiowana jest przez T.W. Nowackiego²⁵ jako: zabieg i czynności, których celem jest zaznajomienie uczniów z możliwościami wyboru, zwłaszcza szkół ponadgimnazjalnych i uświadomienie kandydatom, że szkoły ponadgimnazjalne rozszczepiają się na różne kierunki prowadzące do rozmaitych zawodów.

Orientacja szkolna i zawodowa według W. Okonia²⁶ to „ogół poczyniń wychowawczych, które mają na celu takie pokierowanie wszechstronnym rozwojem ucznia, aby sam dojrzał do podejmowania optymalnych decyzji w sprawie kierunku swojej dalszej edukacji, swego zawodu i własnego życia”.

Orientacja szkolna i zawodowa zdaniem Z. Wiatrowskiego to praca „prowadzona w sposób celowy i zorganizowany w stosunku do uczniów szkół ogólnokształcących, stojących przed wyborem odpowiedniej szkoły zawodowej, a co z tym w zasadzie wiąże się – odpowiedniego zawodu”²⁷.

Zasadnicze rozróżnienie dotyczące orientacji szkolnej i zawodowej podaje W. Rachalska, która ukazuje dwa znaczenia tego terminu. Jest to orientacja w czymś, która jest utożsamiana z informacją zawodową (kierunek zawodoznawczy) oraz orientacja na coś ukierunkowana na cel (kierunek poradoznawczy)²⁸.

Zintegrowany system poradnictwa

W ostatnim czasie można spotkać się z pojęciem „zintegrowany system poradnictwa” – powiązany najczęściej hierarchicznie, posiadający centralne kierownictwo, układ działań doradców zatrudnionych w poradniach i pracujących samodzielnie, tworzony przez akceptację, koordynowanie i uwzględnianie przez nich celów poradnictwa, metod pracy, stosowanych środków, uzyskiwanych warunków itp.²⁹.

Zintegrowane poradnictwo zawodowe powinno:

- spełniać zasadę powszechności,
- postrzegać prawa jednostki do wolnego wyboru zawodu i miejsca pracy,
- zapewniać bezpłatność usług.

Poradnictwo zawodowe jest długotrwałym procesem, wymagającym profesjonalnej pomocy doradców zawodu na wszystkich etapach rozwoju zawodowego człowieka. Zintegrowany system poradnictwa zawodowego polegać powinien na integracji wszystkich instytucji w oparciu o linię życiową człowieka – od wyboru szkoły, zawodu, przygotowanie zawodowe, podjęcie pierwszej pracy, adaptację z zawodem, identyfikację, stabilizację zawodową, doskonalenie, zmianę zawodu aż do sukcesu zawodowego.

²⁵ T.W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 167.

²⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996, s. 201.

²⁷ Z. Wiatrowski, *Myśli...*, s. 214.

²⁸ W. Rachalska, *Problemy orientacji zawodowej*. Warszawa 1987, s. 16.

²⁹ A. Kargulowa, *O teorii...*, s. 214.

W zależności od tego na jakim etapie rozwoju zawodowego człowiek się znajduje na taką pomoc mógłby liczyć. Pomoc taką wypełniałyby różne placówki Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej:

- dla młodzieży (szkoła, poradnie specjalistyczne, centra orientacji i poradnictwa zawodowego);
- dla dorosłych poszukujących pracy (urzędy pracy, centra informacji i planowania kariery zawodowej);
- dla dorosłych pragnących podnieść swoje kwalifikacje lub zmienić zawód (komórki rozwoju kadr w zakładach pracy i centra bilansów kompetencji).

Cele poradnictwa i orientacji zawodowej

Głównym celem poradnictwa i orientacji zawodowej jest stwarzanie warunków sprzyjających kształtowaniu się i osiągnięciu realnych planów życiowych przez młodzież oraz dojrzałości do wyboru zawodu, która jest elementem dojrzałości społecznej. Tę dojrzałość do wyboru zawodu osiąga się przez:

- zdobywanie wiedzy o zawodach,
- opanowywanie umiejętności i sprawności przydatnych w procesie każdej pracy,
- kształtowanie cech osobowości niezbędnych do osiągnięcia efektów w podejmowaniu pracy, np. zainteresowań zawodowych, wytrwałości, dokładności, obowiązkowości itp.,
- kształtowanie właściwej postawy wobec pracy, np. poczucie odpowiedzialności, inicjatywy itp.,
- zdobywanie umiejętności i samooceny³⁰.

Poradnictwo zawodowe, orientacja zawodowa i szkolna stanowi zespół działań szkoły, rodziców i innych osób, grup i instytucji uczestniczących w przygotowaniu młodzieży do wyboru zawodu, podejmowane w stadium rośnięcia, a więc w podokresach zainteresowania (11-12 rok życia) i zdolności (13-14 rok życia), i kontynuowane w stadium eksploracji, zwłaszcza w podokresie próbowania (15-17 rok życia)³¹.

Działania te mają na celu:

- wszechstronne zapoznanie dzieci i młodzieży z różnego rodzaju grupami zawodów i przygotowującymi do pracy w tych zawodach szkołami i uczelniami, a także z wymaganiami stawianymi kandydatom do tych zawodów, obejmującymi cechy psychiczne zarówno typu kierunkowego, dynamizującego (zainteresowania, skłonności), jak i instru-

³⁰ M. Mstowska-Psiuk, *Propozycje zagadnień i działań wychowawczych w pracy wychowawcy klasowego*. Warszawa 1993, s. 58.

³¹ S. Szajek, *Orientacja...*, s. 56-57.

- mentalnego, narzędziowego (zdolności, umiejętności, wiadomości);
- kształtowanie pożądanej społecznie motywacji i postawy zawodowej;
 - zapoznavanie z zapotrzebowaniem rynku pracy na kadry kwalifikowane;
 - umożliwianie optantom (czyli osobom, które wybierają swoją przyszłą drogę życiową) konfrontowania zainteresowań, skłonności, uzdolnień i aspiracji zawodowych z tendencjami rozwojowymi zawodów i przemianami w samej strukturze pracy;
 - konfrontowanie warunków psychofizycznych i zdrowotnych optantów z wymaganiami zawodowymi;
 - pomaganie im w realnej ocenie ich przydatności zawodowej, uświadomienie konieczności racjonalnego planowania swojej przyszłej drogi zawodowej i wyrabianie w nich przekonania o konieczności uzgadniania własnych planów zawodowych z potrzebami społecznymi³².

Ostatecznym celem orientacji zawodowej przez młodzież K. Duraj-Nowakowa wyodrębnia czynniki, które winny składać się na orientację zawodową:

- „wiedza o zawodzie, obejmująca znajomość czynności, środków i warunków pracy;
- wiedza o wymaganiach psychofizycznych stawianych przez wybrany zawód;
- znajomość zapotrzebowania na pracowników danej grupy zawodowej;
- znajomość dróg prowadzących do zdobycia zawodu;
- umiejętność samooceny pozwalającej na antycypację siebie w danej roli zawodowej”³³.

Szczegółowymi celami orientacji zawodowej jest:

- kształtowanie wiedzy o pracy ludzkiej, o warunkach, o wymaganiach stawianych człowiekowi oraz wiedzy o zawodach;
- rozwijanie zainteresowań zawodowych już od najmłodszych lat dziecka;
- kształtowanie właściwych postaw prozdrowotnych, motywacji i zainteresowań wychowania do pracy i przez pracę;
- wdrażanie do umiejętności dokonywania samopoznania, samoanalizy i samooceny podejmowania decyzji związanych z wyborem zawodu (zawodów)³⁴.

Orientacja zawodowa zdaniem A. Kargulowej może być definiowana w następujących aspektach:

- psychologicznym – jako etap decyzyjnego wyboru zawodu;
- pedagogicznym – jako ogół poczynań wychowawczych, które zmierza-

³² S. Szajek, *System orientacji...*, s. 33.

³³ K. Duraj-Nowakowa, *Profesjonalizacja studentów...*, s. 39.

³⁴ M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologiczna analiza decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*. Warszawa 1979.

ją do pokierowania oczekiwanym rozwojem ucznia, umożliwiającym mu podejmowanie optymalnych decyzji w sprawie życia i zawodu;

- socjologicznym – jako trend w dokonywaniu wyborów zawodowych, uchwytne w zachowaniach całych (grup ludzi, oddziałów), lub całego pokolenia wybierającego różne zawody³⁵.

Orientacja zawodowa to działalność prowadzona przez szkoły, poradnie, urzędy pracy, którego celem jest zaznajomienie uczniów i absolwentów rozmaitych szkół oraz osób bez pracy z różnymi możliwościami pracy i rozwoju własnego, a także możliwościami finansowanymi, które przedstawiają różne zawody³⁶.

Zadania poradnictwa i orientacji zawodowej

Głównymi zadaniami poradnictwa zawodowego są:

- w stosunku do dzieci: informacje o różnicowaniu pracy ludzkiej, zawodów, specjalności i zawodowych czynnościach dorosłych, zwłaszcza rodziców, starszego rodzeństwa, osób z najbliższego otoczenia dzieci;
- w stosunku do młodzieży: wyposażenie w wiedzę o pracy ludzkiej, zawodach, zawodoznawstwie, podejmowaniu decyzji wyboru zawodu, szkoły zawodowej, poziomach kwalifikacji zawodowych;
- w stosunku do dorosłych, pracujących i bezrobotnych: informowanie o możliwościach zmiany zawodu, uzyskania pracy, wyuczenia się nowego zawodu, podwyższenia kwalifikacji³⁷.

E. Podoska-Filipowicz do zadań współczesnej orientacji zawodowej zalicza:

- planowanie przyszłości zawodowej (kariery zawodowej);
- konieczność poszerzenia wiedzy szkolnej poprzez formy kształcenia i doskonalenia;
- organizację warsztatu pracy;
- radzenie sobie na wolnym rynku pracy;
- przygotowanie młodzieży do zmian zachodzących na rynku pracy;
- przygotowanie do traktowania bezrobocia jako swoistego wyzwania, a nie zagrożenia³⁸.

Podstawowym zadaniem poradnictwa zawodowego powinno być udzielanie pomocy uczniom w podejmowaniu decyzji zawodowych dzięki umożliwieniu im:

- poznania siebie (zdolności umysłowe, cechy osobowości (wiedza, umiejętności, postawy), diagnoza zainteresowań);

³⁵ A. Kargulowa, *O teorii...*, s. 205.

³⁶ T.W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 168.

³⁷ K.M. Czarnecki, *Podstawy...*, s. 112-113.

³⁸ E. Podoska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*. Warszawa 1997, s. 147-148.

- poznania zawodów (ukazanie specyfiki zawodów, predyspozycji potrzebnych do ich wykonania oraz przeciwwskazań);
- jak i gdzie poznać zawód (szeroka informacja o systemie szkolnym, pozaszkolnym, typach szkół, formach kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego, awans, rozwój zawodowy).

Kolejnym celem winno być pośredniczenie w przekazywaniu szkołom materiałów i publikacji zawodoznawczych dla uczniów i nauczycieli. Organizacje zajmujące się poradnictwem zawodowym winny gromadzić, selekcjonować, przetwarzać, aktualizować i rozpowszechniać informacje na temat: aktualnych zawodów i specjalności, problemów bezrobocia, organizacji szkolnictwa w Polsce, rynku pracy w kraju i w Unii Europejskiej. Podstawowymi źródłami informacji są: pozycje książkowe, czasopisma, programy nauczania, dokumenty urzędowe, filmy, testy psychologiczne, informatory o szkołach, mediateka.

Funkcje usług poradnictwa i doradztwa zawodowego

Usługi związane z poradnictwem i doradztwem zawodowym powinny być ukierunkowane na realizację następujących funkcji:

- edukacyjnej – polegającej na informowaniu, wyjaśnianiu i wyposażaniu podmiotów w nowe umiejętności dotyczące wiedzy odbiorców na ich własny temat, np. preferencji zawodowych, rynku pracy, możliwości kształcenia i zatrudnienia;
- profilaktycznej – otoczenie odbiorców właściwym wsparciem w celu zapobiegania negatywnym skutkom problemów zawodowych i związanych z tym konsekwencji, np. zmiana zawodu, nowego miejsca pracy;
- terapeutycznej – łączącej powyższe działania edukacyjne i profilaktyczne. Funkcja ta jest realizowana w sytuacji choroby zawodowej, utraty pracy³⁹.

Organizacja poradnictwa i orientacji zawodowej

Poradnictwo i orientacja zawodowa powinny być procesem ciągłym i nie mogą się ograniczać do jakiegoś momentu czy okresu życia optanta. W środowisku rodzinnym dziecka kształtowane są i kultywowane tradycje zawodowe. Członkowie tych rodzin wykonują te same zawody. Od rodziny w dużej mierze zależy zapewnienie młodemu pokoleniu pomyślnego startu szkolnego i zawodowego – tak stwierdzają D.E. Super i E.B. Hurlock.

Środowisko szkolne ma znaczący wpływ na wybór przyszłego zawodu i obejmuje trzy etapy:

- etap I (wstępna orientacja zawodowa – klasy I-III szkoły podstawowej) gdzie dziecko zapoznaje się z życiem i pracą innych ludzi. Poznaje zawody, np. szpital-lekarz, poczta-listonosz, sklep-sprzedawca;

³⁹ W. Wołoszyn-Spirka, E. Krause, *Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego*. Bydgoszcz 2012, s. 47.

- etap II (orientacja zawodowa – klasy IV-VI) – nauczyciel kontynuuje cele i zadania poprzedniego etapu i systematycznie wzbogaca formy i metody związane z drogami kształcenia, grupami zawodowymi i specjalnościami;
- etap III (orientacja i poradnictwo zawodowe – obejmuje uczniów gimnazjum. Na tym etapie realizowane są cele i zadania poprzednich etapów z uwzględnieniem wyższego rozwoju uczniów.

W szkole średniej metody i formy pracy w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego stosowane przez nauczyciela powinny aktywizować młodzież do samodzielnego wyboru zawodu.

Najbardziej atrakcyjne dla młodzieży metody pracy związane z orientacją i poradnictwem zawodowym polegają na uczestnictwie w warsztatach psychologiczno-pedagogicznych prowadzonych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Ponadto poradnie prowadzą indywidualne poradnictwo zawodowe stosując różnorodne testy psychologiczne i pedagogiczne.

W Polsce wyróżnia się trzy poziomy organizacyjne poradnictwa i orientacji zawodowej:

I poziom to CENTRA INFORMACJI ZAWODOWEJ oraz w resorcie edukacji: CENTRA INFORMACJI I ORIENTACJI ZAWODOWEJ. Ponadto w Polsce w Krajowym Urzędzie Pracy (KUP), w Departamencie Poradnictwa Zawodowego, Szkolenia Bezrobotnych i Wydawnictw podejmuje się tworzenie warunków dla rozwoju poradnictwa;

II poziom to WOJEWÓDZKIE URZĘDY PRACY (WUP), w których pracują koordynatorzy poradnictwa zawodowego. W nich tworzy się zbiory informacji lokalnej i podejmuje się funkcje organizacyjno-koordynujące;

III poziom stanowią REJONOWE URZĘDY PRACY (RUP), w których gromadzi się i udostępnia informacje zawodowe i świadczy indywidualne i grupowe porady zawodowe⁴⁰.

Metody pracy doradcy zawodowego-zawodoznawcy

Definiowanie terminu doradca można rozpatrywać w znaczeniu:

- węższym „doradcą jest ten, który przez interakcję z radzącym się rozwiązuje problemy bądź pobudza radzącego się do samodzielnego rozwiązywania tychże”. Pomoc polega na udzielaniu wskazówek, porad, instytucji, sugestii, informacji,
- szerszym „doradcą jest ten, który niesie pomoc nie tylko przez udzielanie porad, ale także przez ich realizację, wpływanie na modyfikację sytuacji i zachowania radzącego się. Są to działania wychowawcze, optymalizujące, naprawcze lub korekcyjne⁴¹.

⁴⁰ B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*. Warszawa 1997, s. 117.

⁴¹ B. Wojtasik, *Doradca...*, s. 26-27.

Zdaniem B. Wojtasik brak jest w literaturze przedmiotu definicji doradcy zawodu. Autorka sugeruje, że doradca zawodu oznacza osobę, która zajmuje się orientacją i poradnictwem zawodowym lub też pomaga uczniom w wyborze zawodu. W końcowych rozważaniach B. Wojtasik definiuje „doradcę zawodu” w znaczeniu węższym i szerszym. Doradca zawodu w węższym znaczeniu oznacza wspólną interakcję z radzącym się przy udzielaniu pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących wyboru zawodu i szkoły. Pomoc ta skupiona jest na formułowaniu porad zawodowych, udzielaniu informacji zawodowych, wskazówek, instrukcji, sugestii bądź dawaniu oparcia psychicznego. Doradca zawodu w szerszym znaczeniu oznacza osobę niosącą pomoc w zakresie wyboru zawodu i szkoły nie tylko przez udzielanie porad i wskazówek lecz przede wszystkim na celowym i świadomym działaniu wychowawczym pobudzającym do rozwoju w kierunku trafnego wyboru zawodu, nauki i pracy w nim⁴².

Zdaniem T.W. Nowackiego⁴³ doradca zawodu to osoba zajmująca się poradnictwem zawodowym. Zakres jej wiedzy tworzą informacje o poszczególnych zawodach zawarte w opisach zawodów, teczkach zawodowych, charakterystykach kwalifikacyjnych. Do zadań doradcy zawodu należy:

- udzielanie porad zawodowych,
- pomoc osobie wybierającej zawód,
- informacje o kursach zawodowych podnoszących kwalifikacje zawodowe lub umożliwiających przekwalifikowanie.

Piotr Kowolik pod pojęciem doradcy zawodowego rozumie „specjalistę, osobę o statusie naukowym, która wchodzi w interakcję z radzącym się, świadczącą pomoc, usługę w rozwiązywaniu problemów dotyczących wyboru kierunku kształcenia zawodowego lub zawodu”⁴⁴.

B. Wojtasik wyodrębnia trzy grupy metod i technik, przyjmując typy poradnictwa jako kryterium podziału:

- poradnictwo liberalne,
- poradnictwo dialogowe,
- poradnictwo dyrektywne⁴⁵.

Wiodącymi metodami postępowania w poradnictwie liberalnym są:

- słuchanie i rozumienie osoby radzącej się polega na odzwierciedleniu lub obrazowaniu usłyszanej wcześniej wypowiedzi osoby radzącej się;
- parafrazowanie, jest techniką podobną do aktywnego słuchania, za pomocą, której możemy sprawdzić czy dobrze zrozumieliśmy wypo-

⁴² Tamże, s. 35.

⁴³ T.W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 49-50.

⁴⁴ P. Kowolik, *Doradca zawodowy*. [w:] *Leksykon profesjologiczny*. Red. K.M. Czarnecki, B. Pietruliwicz. Sosnowiec 2010, s. 57.

⁴⁵ Poniższy tekst opracowano na podstawie: B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*. Warszawa 1997, s. 148-170.

wiedź osoby radzącej się. Za pomocą tej techniki tłumaczymy niejasne wypowiedzi radzącego się na bardziej proste i bardziej przejrzyste;

- wyjaśnianie polega na przyznaniu się, że nie rozumie się wypowiedzi i uprasza się o ponowne powtórzenie albo zilustrowanie swojej wypowiedzi przykładem;
- zadawanie otwartych pytań, nie zagraża komunikacji, służy tylko do lepszego zrozumienia siebie i swojej sytuacji;
- odzwierciedlanie uczuć, polega na mówieniu do klienta o jego uczuciach;
- obserwowanie, polega na dostrzeganiu werbalnych i niewerbalnych komunikatów przesłanych przez rozmówcę i przekazywaniu wyników obserwacji;
- stosowanie wypowiedzi typu „ja”, stosujemy wtedy kiedy doradca sam ma problem;
- wsparcie i budowanie nadziei, znacznie obniża stres radzącego się.

Najlepszym sposobem wsparcia jest bycie z drugą osobą, akceptacja, umożliwienie swobodnego wyrażania uczuć itp.;

- stymulowanie do działania, polega na mobilizowaniu radzącego się, aby decydował sam za siebie. Doradca liberalny wskazuje tylko na pewne możliwości, a decyzja należy do radzącego się.

Metody i techniki uprawiania poradnictwa dialogowego to przede wszystkim:

- zadawanie pytań jako sposób wspólnego poszukiwania informacji i określania uczuć, polega na stawianiu pytań otwartych i czy zadając pytania doradca chce się zająć problemem, czy też uczuciami osoby radzącej się. Nie należy stosować pytań rozpoczynających się od słowa „dlatego”;
- określenie problemu osoby radzącej się, to istota tej metody, gdyż osoby radzące się często przychodzą do doradcy z problemami niesprecyzowanymi;
- interpretowanie wypowiedzi, stanowi istotę wyjaśnienia radzącemu się zdarzeń. W ten sposób, aby mógł je zobaczyć na nowo w innym świetle. Za pomocą interpretacji możemy wyrazić nasze przypuszczenia co do motywów zachowania się klienta. Bardzo często interpretacje są przedstawiane w formie hipotez;
- negocjacje jako sposób dochodzenia do porozumienia – to dwustronny proces komunikowania się, którego głównym założeniem jest osiągnięcie porozumienia;
- wspólne rozwiązywanie problemów, stanowi główną ideę pracy doradcy w udzielaniu pomocy radzącemu się;
- wspólnie wypracowana porada, szczególnie porada dialogowa, w trakcie której doradca i radzący się współpracują ze sobą, wymieniają poglądy;

- konsultacja, w odróżnieniu od porad, nie sięga do głębszych sfer psychiki klienta, ogranicza się tylko do przedyskutowania problemów i sposobów ich rozwiązywania. Konsultacja to narada rzeczoznawców w jakiejś sprawie.

Głównie zawiera element intelektualny;

- podsumowywanie rozmowy, polega na określeniu, w jakim kierunku proces zmierzał i na jakim jest etapie.

Do trzeciej grupy technik i metod stosowanych przez doradcę, przyjmując typy poradnictwa jako kryterium tego podziału B. Wojtasik zalicza strategie działania oparte na dyrektywach:

- kierowanie, stosowane przez doradcę dyrektywnego polega na wywoływaniu zmian zachowania osoby radzącej się. Doradca steruje rozmową, planuje, ocenia, przekonuje, perswaduje, poucza, nadzoruje, daje instrukcje do dalszego działania;
- zadawanie pytań, aby postawić diagnozę, jest ważną techniką w pracy doradcy dyrektywnego. Doradca taki zajmuje się przede wszystkim rozwiązywaniem problemów, nie próbuje określać uczuć osoby radzącej się i nie wczuwa się w jej sytuację;
- przekonywanie radzącego się, polega na tym, aby tak przekazać komunikat, by uczeń był przeświadczony, że rozwiązania, które mu zaproponowano i co do których został przekonany, są jego własnymi pomysłami. Doradca musi być lubiany przez uczniów by móc skutecznie przekonywać;
- perswazja jako łagodniejsza forma przekonania, to nic innego jak zachęta do zrobienia czegoś, nie tyle przez pobudzanie intelektu, ile przez zmianę jego emocji, dążeń i ideałów;
- pouczanie, może być tylko wtedy skuteczne, gdy niewłaściwe decyzje wynikają z braku informacji;
- udzielanie informacji przez doradców, nie może być sprzeczne z oczekiwaniami i wyobrażeniami odbiorców. Informatorzy winni być kompetentni, lubiani i znaczący dla ucznia;
- podawanie ścisłych instrukcji, przez doradcę naraża doradcę na to, że skoro wydaje ścisłe instrukcje nie dopuszczając ucznia do współdecydowania, ponosi całkowitą odpowiedzialność za podejmowaną decyzję zawodową.

Przygotowanie młodzieży do prawidłowego wyboru zawodu wymaga przede wszystkim wszechstronnego zapoznania jej z treściami zawodoznawczymi, tj. wybór zawodu i szkoły przygotowujące do tych zawodów. Orientacja zawodowa prowadzona przez szkoły powinna rozpoczynać się wcześniej (już od klas I-III), profesjonalnie, systematycznie i planowo, z zastosowaniem różnorodnych aktywizujących form, bogatego materiału informacyjnego i środków audiowizualnych.

Orientacja i poradnictwo zawodowe musi spełniać następujące warunki:

- czynne włączenie się zainteresowanej jednostki w proces przygotowania do powzięcia decyzji optymalnej w ramach możliwości decyzji zawodowej,
- proces przygotowania winien być ciągły i powszechny, jest działalnością profilaktyczną, zapobiegającą negatywnym skutkom błędnych wyborów.

Powyżej przedstawione teoretyczne rozważania znajdują odzwierciedlenie w budowaniu, wielu środowiskach edukacyjnych wewnętrznego systemu doradztwa zawodowego, którego właśnie celem jest podejmowanie przez szkołę przygotowania uczniów do wyboru zawodu, kierunku kształcenia, poznania możliwości zdobycia atrakcyjnych, nowoczesnych zawodów oferowanych przez szkoły oraz wymagań, tj. uzdolnień, zainteresowań, preferencji, predyspozycji, a nade wszystko rozwijania umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji oraz uświadamiania konsekwencji dokonywanych wyborów. W środowiskach wielu polskich szkół inicjuje się i realizuje wiele ciekawych projektów koordynowanych przez szkołę, doradcę zawodowego lub opiekuna SzOK⁴⁶.

Literatura:

- Baraniak B., *Problem wyboru szkoły i zawodu w kontekście reformy systemu edukacji*, [w:] *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, (red.) B. Wojtasik. Warszawa 2001.
- Baścik S., *Wybór zawodu a szkoła*. Warszawa 1975.
- Budkiewicz J., *Ogólna problematyka i perspektywy rozwojowe poradnictwa zawodowego* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 4.
- Czarnecki K.M., *Poradnictwo zawodowe*, [w:] *Leksykon profesjologiczny*, (red.) K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz. Sosnowiec 2010.
- Czarnecki K.M., *Podstawowy psychologii pracy dla studentów wyższych szkół zawodowych*. Kraków 2001.
- Czerepaniak-Walczak M., *Doradztwo w reformowanej szkole. Gimnazjum jako ośrodek doradztwa*, [w:] *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież*. Warszawa 2001.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Psychologiczna analiza decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*. Warszawa 1979.
- Drabik-Podgórna T.V., *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym*. Warszawa 2005.
- Duraj-Nowakowa K., *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*. Łowicz 1996.
- Goriszowski W., Kowolik P., *Nadzór i doradztwo pedagogiczne we wzajemnych relacjach*. Katowice 1989.

⁴⁶ M. Szymańska, *Edukacja do zmian – życie i praca zawodowa we współczesnym świecie* [w:] *Edukacja dla potrzeb rynku pracy – realia, możliwości, perspektywy*, red. M. Szymańska, NWP, Piotrków Trybunalski 2011, s. 73-88.

- Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Warszawa 1997.
- Janiszowska I., *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*. Warszawa 1971.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*. Warszawa 2004.
- Kowolik P., *Doradca zawodowy*, [w:] *Leksykon profesjologiczny*, (red.) K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz. Sosnowiec 2010.
- Luber D., *Pomoc jako kategoria moralna*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 1-2.
- MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Warszawa 2001.
- Mstowska-Psiuk M., *Propozycje zagadnień i działań wychowawczych w pracy wychowawcy klasowego*. Warszawa 1993.
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom–Warszawa 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996.
- Podoska-Filipowicz E., *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*. Warszawa 1997.
- Rachalska W., *Poradnictwo zawodowe*, [w:] *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa 1998.
- Rachalska W., *Problemy orientacji zawodowej*. Warszawa 1987.
- Szajek S., *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. Warszawa 1979.
- Szajek S., *System orientacji i poradnictwa zawodowego*. Warszawa 1989.
- Szymańska M., *Znaczenie problematyki zmiany w oświacie – przegląd literatury przedmiotu „Kreatorzy reform edukacyjnych, typy reform edukacyjnych i zasady wdrażania reform edukacyjnych”*. Nowa Szkoła 2005, Nr 2.
- Szymańska M., *Szanse i zagrożenia wynikające z procesów globalizacji*, [w:] *Z tradycji historii, kultury i oświaty*, pod red. M. Pindery, Piotrków Trybunalski 2007.
- Szymańska M., *Edukacja do zmian – życie i praca zawodowa we współczesnym świecie*, [w:] *Edukacja dla potrzeb rynku pracy – realia, możliwości, perspektywy*, (red.) M. Szymańska, NWP, Piotrków Trybunalski 2001.
- Wiatrowski Z., *Myśli i działania pedagogiczne*. Bydgoszcz 2001.
- Wojtasik B., *Doradca zawodu. Stadium teoretyczne z zakresu poradnictwa*. Warszawa 1993.
- Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*. Warszawa 1997.
- Wołoszyn-Spirka W., Krause E., *Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego*. Bydgoszcz 2012.

Налина Ивановна ЛИТВИНОВА

Институт педагогического образования и образования взрослых
НАПН Украины, г. Киев

Педагогические аспекты мотивационной готовности будущего учителя к профориентационной работе

Ключевые слова

Мотивационная готовность, профориентация, педагогическое мастерство.

Анотация

Раскрыты психологические аспекты мотивационной готовности учителей к осуществлению профориентационной работе; представлены результаты экспериментального исследования; описаны психологические факторы, влияющие на становление мотивационной готовности будущих учителей к осуществлению профориентации с учащимися общеобразовательных учебных заведений.

Key words

Motivation, readiness, vocational guidance, pedagogical skills.

Summary

Pedagogical aspects of teachers' motivational readiness for activities in the area of career guidance at school

Theoretical approaches to the problems of the study are presented. The results of experimental research which was aimed at determining the development of future teachers' motivational readiness for vocational guidance are discussed.

Słowa kluczowe

Gotowość, motywacja, poradnictwo zawodowe, umiejętności pedagogiczne.

Streszczenie

Aspekty pedagogiczne gotowości motywacyjnej nauczyciela do działań w obszarze poradnictwa zawodowego w szkole

Przedstawiono psychologiczno-teoretyczne rozważania dotyczące problemów badawczych popartych wynikami badań eksperymentalnych. Miały one na celu określenie motywacji przyszłych nauczycieli do poradnictwa zawodowego.

Современный специалист педагогического профиля должен быть профессионально мобильным, способным активно овладевать новейшими образовательными технологиями, в совершенстве инновационными приемами формами и методами по осуществлению профориентационной работы с учащейся молодежью. Значимую роль при этом играет сформирован-

ность на достаточно высоком уровне мастерство учителя, способствующее нестандартному решению проблем, которые возникают в процессе работы по профессиональной ориентации.

Как отмечает Президент НАПН Украины В.Г. Кремень, средством решения данной задачи является концепция непрерывного образования, которая определяет новые подходы к проектированию системы образования, к содержанию педагогического процесса и преемственности его ступеней, вызывает необходимость применения новейших технологий профориентационной направленности. Исходной позицией при этом выступает непрерывное развитие личности ученика, его самопознания, самосознания, самоопределения¹. Немалую роль в этом процессе играет сформированная на достаточно высоком уровне мотивационная готовность будущих учителей к профориентационной работе.

Хотя данная проблема уже освещалась в ряде научных работ (Г.А. Балл, В.О. Войчук, Г.М. Гагаева М.И. Дяченко, Е.П. Ильина, Г.Ю.Кравченко, Г.С. Костюка, В.О. Крутецкого, Л.А. Кандибович, М.Д. Левитова, В.О. Моляко, Л.С. Нерсисяна, Д.Ф. Николенка, Н.А.Побирченко, В.Н. Пушкина, В.В. Рибалка, С.А. Семиченко, М.Л. Смутьсон, О.П. Сергиенковой, Ю.О. Самарина, П.Р. Чаматой и др.), вопрос о том, какие же психологические факторы обуславливают процесс становления этого феномена исследованы недостаточно.

Следует отметить, что значительное внимание ученых было сосредоточено на определении основных структурных компонентов этого феномена². По нашему мнению, наиболее удачно структура готовности к той или иной сфере деятельности представлена в концепции Г.С. Костюка, которая включает следующие компоненты: общеположительное отношение к ней, трудолюбие, понимание содержания, требований, перспектив собственного развития, способов получения профессиональной квалификации, наличие профессиональных интересов, адекватная самооценка, знание своих способностей.

Аналогичной точки зрения придерживается также Л.М. Карамушка³ Психологическая готовность к эффективной деятельности вообще, а, по нашему мнению, и к профориентационной работе, в частности, включает следующие компоненты: мотивационный – совокупность мотивов, адекватных целям и задачам деятельности; когнитивный – совокупность знаний, необходимых для деятельности; операциональный – совокупность

¹ Кремень В., *Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку*//*Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. – К. Вип. ІУ, 2001. – с. 7-18.

² Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. – СПб.: Питер. – 2000. – 512 с.: ил.; Рибалка В.В., *Психологія розвитку творчої особистості* /В.В. Рибалка. – К., 1996. – 235 с.; Рибалка В.В., *Теорія особистості у вітчизняній педагогіці і психології: Навчальний посібник*. – Одеса. – 575 с.

³ *Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: Навчально-методичний посібник* /За ред. Л.М. Карамушки. – Київ – Кіровоград, 1997. – 150 с.

умений и навыков, профессиональное мастерство; личностный – совокупность важных для деятельности личностных качеств.

Итак, несмотря на то, что в процессе исследования такого сложного феномена, как психологическая готовность к деятельности, исследователи данной проблемы хотя и определяют различные структурные составляющие этого феномена, едины во мнении, что мотивационная составляющая является одной из главных складовых, которая определяет успешность деятельности⁴.

Мотивационная готовность будущих педагогов к профориентационной работе, отмечает Н.А. Побирченко, зависит от того насколько он осознает цель этой работы; мотивирован к осуществлению этой деятельности; умеет использовать различные формы и средства профориентации; умеет отобрать наиболее целесообразные и эффективные психотехнологии профориентационного сопровождения; работает над совершенствованием и разработкой инновационных психотехнологий профориентационного сопровождения⁵.

Мотивационная готовность к профессиональной деятельности также обуславливается ценностями, которые определяют поведение личности педагога, направленность его профессиональной деятельности. В то же время, именно «пирамида» ценностей, отмечает М.П. Васильева, определяет мотивацию деятельности педагога. Содержательная характеристика ценностей педагогической деятельности учителя наиболее удачно представлена В.А. Сластениным.

Это, прежде всего:

- ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшем социальной среде (общественная значимость труда учителя, престиж профессиональной деятельности учителя и т.д.);
- ценности, связанные с удовлетворением потребностей к общению (постоянная работа с детьми, детская любовь и привязанность, возможность общения с интересными людьми, коллегами и т.д.);
- ценности, связанные с самосовершенствованием (возможность развития творческих способностей, занятия любимым делом, возможности постоянно пополнять свои знания и т.д.);
- ценности, связанные с самовыражением (творческий и разнообразный характер труда учителя, романтичность и увлеченность

⁴ Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. – СПб.: Питер. – 2000. – 512 с.: ил.; Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности*/Ильин Е.П.-М. [и др.]: Питер, 2009; СПб.: Печат. двор им. А.М. Горького, 2009. – 444 с.; Побирченко Н.А. *Профориєнтація учнівської молоді: посібник*/ Н.А. Побірко, А.Л. Шайкова. – К.: Науковий світ, 2009. – 226 с.; Семиченко В.О. *Психологія педагогічної діяльності* / В.О. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

⁵ Побірко Н.А. *Психологічний супровід неперервної професійної орієнтації учнівської молоді //Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*. Ч.П. 36. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002, с. 231-241.

педагогической деятельностью, соответствие педагогической деятельности интересам и способностям личности и т.д.);

- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами (возможности самоутверждения, межличностного общения, профессионального роста и т.д.).

Опираясь на эти ценности, замечает ученый, можно сформировать положительную мотивацию профессионального поведения учителя, а значит, создать условия для развития их педагогического мастерства. При этом, В.А. Сластенин в каждой из вышеупомянутых групп выделил два типа ценностей, а именно:

- ценности-цели, которые характеризуются самодостаточностью и находят свое выражение в целях педагогической деятельности, связанных с развитием личности учителя;
- инструментальные цели, которые являются средством достижения ценностей, предполагают овладение теорией и технологией педагогической деятельности и составляют основу профессионального образования учителя.

Кроме этого, становление мотивационной готовности будущих педагогов к профориентационной работе, обусловливается разной степенью доминирования соответствующих групп мотивов в процессе обучения, а именно:

- осознанием социальной значимости предстоящей деятельности;
- интересом к содержанию профессиональной деятельности;
- интересом к учебным дисциплинам, которые обеспечивают успешное овладение профессиональным мастерством и инновационными образовательными технологиями;
- адекватной самооценкой личностных и т.п.

Основными функциональными компонентами этого процесса, как отмечает Н.А.Побирченко, является:

- личностно-мотивированное осознание сущности инновационных профориентационных технологий и их оценка;
- умение моделировать учебно-воспитательный процесс в соответствии с теми инновациями;
- освоение элементов профориентационных инноваций и внедрение их в собственную педагогическую практику;
- разработка и апробация авторских программ по профориентации и их внедрение в учебно-воспитательный процесс в школе⁶.

Таким образом, анализ научных источников, в которых отражены исследования проблемы мотивационной готовности будущих учителей к профориентационной работе показало, что этот феномен представляет

⁶ Побирченко Н.А., *Психологічний супровід неперервної професійної орієнтації учнівської молоді//Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*. Ч.П. Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002, с. 231-241.

собой сложное, постоянно меняющееся личностное образование. Необходимым условием успешного развития мотивационной готовности к профориентационной работе является:

- а) наличие устойчивых интересов к этой деятельности,
- б) сформированность на достаточно высоком уровне побуждений, ценностных ориентаций, установок и мотивации достижения.

Побуждение, интерес и стремление к достижению – это и основная мотивация, которая определяет успешность становления их педагогического мастерства.

В связи с этим, приступая к экспериментальному исследованию, цель которого заключалась в выявлении психологических факторов мотивационной готовности будущих педагогов к профориентационной работе и разработке методических рекомендаций по развитию этого феномена у студентов вузов педагогического профиля, перед нами стояли следующие задачи: выявить построение мотивационной сферы личности будущего учителя; проанализировать содержательную характеристику мотивационных тенденций, ценностных ориентаций, потребностей, побуждений будущих учителей и их роль в развитии мотивационной готовности будущих учителей к профориентационной работе, определить психологические детерминанты мотивационной готовности будущих педагогов к профориентационной работе.

Как показал анализ экспериментальных данных, мотивационная готовность будущих учителей к профориентационной работе имеет соответствующую структуру и проявляется путем соотношения различных побуждений. Она состоит из практического, гностического (когнитивного) и аффективного (эмоционального) компонентов, то есть представляет собой сложное постоянно меняющееся личностное образование. В то же время, как гностический, так и аффективный компонент готовности находится на низком уровне. Об этом свидетельствует тот факт, что будущие педагоги имеют фрагментарное представление о социальной важности профориентации, Недостаточно осознают ее значение, цели и задачи, важность личностных качеств, необходимых для успешной деятельности в этом направлении, то есть не мотивированы к осуществлению этой деятельности; не проявляют стремление к усвоению приемов и методов профориентационной работы, активного овладения ими, влечения к самосовершенствованию, творческую активность при достижении конечной цели.

В процессе исследования также было установлено, что мотивационная готовность будущих учителей к профориентационной работе не носит доминантный характер (ориентация на содержание профориентационной деятельности, творчество в ней, выборочная активность, высокий уровень притязаний), а носит ситуативный характер (ориентация на внешние фак-

торы). Это приводит к тому, что «пирамида» ценностей (М.П. Васильева), которыми руководствуются будущие учителя, не в полной мере обеспечивают успешное овладение профессиональным мастерством и инновационными профориентационными технологиями, то есть не способствуют развитию ее структурных и функциональных компонентов.

В связи с этим, ведущий специалист в проблем профориентации, доктор психологических наук, профессор Н.А.Побирченко отмечает, что все это мешает осознанию сущности профориентационных технологий и их оценки, умению моделировать учебный процесс согласно инноваций та освоению элементов профориентационных инноваций и внедрению их в собственную педагогическую практику, разработки программ по профориентации и их внедрения в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений.

В то же время в процессе экспериментального исследования было установлено, что мотивационная готовность к профориентационной работе у будущих учителей проявляется в стремлении не только ознакомиться с основами профориентационной работы, но и в желаниях овладеть современными профориентационными технологиями, теми профессиональными качествами, определяющими успешность деятельности в этом направлении. Однако эти стремления носят ситуативный характер.

Как показали результаты экспериментального исследования, именно поддержка ситуативных стремлений является необходимым условием становления мотивационной готовности будущих учителей к профориентационной работе. В этом случае эмоционально-импульсивные стремление по осуществлению работы в этом направлении будет осознанным, вызывать активность будущих педагогов, увлеченность, стремление обязательно проникнуть в сущность деятельности, то есть постепенное удовлетворение этих стремлений станет потребностью личности. Это вызывает у субъекта потребность в накоплении знаний, умений и навыков, развития соответствующих способностей, которые и определяют успешность профориентационной работы⁷.

В качестве основных мотивов, которые определяют становление мотивационной готовности будущих педагогов к профориентационной работе, выступают интерес к профессии и мотивация достижения. Важным с психологической точки зрения является то, что данные мотивы могут рассматриваться как действующие мотивы, поскольку они в значительной степени вызывают заинтересованность профориентационной деятельностью, эмоциональную привлекательность данной деятельностью,

⁷ Педагогічна майстерність: Підручник /І.А. Зязюн, Л.В. Карамушка, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і перепобл. – К., 2008. – 376 с.; Рибалка В.В., Психологія розвитку творчої особистості/В.В. Рибалка. – К., 1996. – 235 с.; Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній педагогіці і психології: Навчальний посібник. – Одеса. – 575 с.

подчинение всех действий и помыслов личности с целью теоретического и практического ее освоения.

Итак, психологические факторы, обуславливающие процесс становления мотивационной готовности будущих педагогов к профориентационной работе, имеют четко выраженные признаки и проявляются в познавательной направленности, в активно-волевых действиях, в радости от осуществления профориентационной работы. В то же время, проявление вышеупомянутых составляющих у учителей находится на низком уровне. В них лишь ситуативно наблюдается побуждение познать особенности профориентационной деятельности, не всегда возникает желание проникнуть в ее сущность, овладеть основными приемами и методами профориентационной работы. Активно-волевые действия по получению знаний, умений и навыков, достижение положительных результатов при решении различных проблем профориентационного направления, а также эмоциональная окрашенность этого процесса (радость от достигнутых результатов, удовлетворения результатам деятельности и т.д.) также находится на низком уровне.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. В процессе учебно-профессиональной подготовки будущих учителей не созданы условия для совершенного овладения теоретическими и практическими сторонами профориентационной работы, накопления соответствующих знаний, умений и навыков, развития определенных качеств, которые определяют успешность профориентационной деятельности, то есть не стимулируют возникновение как ситуативной мотивационной готовности будущих педагогов, так и ее дальнейшему развитию.

2. Психологическую сущность мотивационной готовности будущих педагогов к профориентационной работе составляет единство и неразрывность интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов. Причем, интеллектуальный компонент на первом уровне способствует накоплению знаний и создает условия для дальнейшего овладения необходимыми профессиональными качествами, соответствующими знаниями, умениями и навыками. При этом, мотивация создает эмоциональный импульс, который способствует возникновению ситуативной мотивации. В дальнейшем, когда она поддерживается, то эмоционально-импульсивная мотивация становится осознанной, которая вызывает активность будущих педагогов (возникает увлеченность, стремление обязательно проникнуть в сущность деятельности). положительное отношение к деятельности и регулирует познавательную направленность личности.

3. Основными детерминантами мотивационной готовности будущих педагогов к профориентационной работе выступают: понимание сущностной характеристики профориентационной деятельности, особенностей

ее протекания, знание тех требований, которые обеспечивают ее эффективность, стремление к усвоению приемов и методов профориентационной работы; творческая активность при достижении конечной цели; стремление к самосовершенствованию, активному овладению передовыми педагогическими и профориентационной технологиями.

4. Своевременное определение у будущих педагогов мотивационной готовности к профориентационной работе, является той первоосновой, которая при создании соответствующих условий, будет в дальнейшем способствовать приобретению тех знаний, умений и навыков, которые обеспечат успешность их деятельности в процессе осуществления профориентационной работы с учащейся молодежью. Это означает, что знание будущего педагога должны быть системными, так как только в этом случае у учителя появляется потребность в накоплении знаний, умений и навыков, развития соответствующих качеств, которые будут способствовать успешному ее протеканию. В совокупности это приведет к развитию интереса, вызовет эмоциональную привлекательность этой деятельности, направит помыслы, мысли личности до повышения компетентности с целью осуществления профориентационной работы в процессе будущей педагогической деятельности в общеобразовательных учебных заведениях.

5. Становление мотивационной готовности будущих педагогов к профориентационной работе находится в прямой зависимости от того, насколько устойчивы интересы, побуждения, ценностные ориентации, установки к этой деятельности. Это будет способствовать развитию мотивации достижения, возникновению увлеченности, необходимости обязательно проникнуть в сущность деятельности, приобретению тех личностных и профессиональных качеств, которые присущи будущему педагогу для успешного осуществления профориентационной работы. Все это будет вызывать у учителя потребность в накоплении знаний, умений и навыков, развития соответствующих способностей, которые и определяют успешность профориентационной работы.

Таким образом, экспериментальное исследование позволяет утверждать, что становление мотивационной готовности будущих педагогов к профориентационной работе осуществляется постепенно. Сначала возникает эмоциональный импульс, т.е. возникает ситуативная мотивация. При этом, когда создаются соответствующие условия, то эмоционально-импульсивная мотивация становится осознанной, которая вызывает активность будущих учителей (возникает увлеченность, стремление обязательно проникнуть в сущность деятельности, подчинение всех действий и помыслов личности до теоретического и практического ее освоения). То есть, психологический механизм трансформации мотивационной готовности будущих педагогов к профориентационной работе в устойчивое личностное образование, будет осуществляться путем побуждения

студентов на усвоение содержания, форм и методов профориентационной работы. Процесс передачи знаний может и должен происходить через организацию определенных форм внешней предметной деятельности профориентационного направления. Изменяя деятельность, ее содержание и условия осуществления, получаем возможность формирования у студентов положительного отношения к профориентационной деятельности, соответствующей установки на овладение новейшими профориентационной технологиями.

Литература:

- Бодалев А.А., Столин В.В. *Общая психодиагностика*. – СПб.: Речь, 2004. – 440 с.
- Ильин Е.П., *Мотивация и мотивы*. – СПб.: Питер. – 2000. – 512 с.: ил.
- Ильин Е.П., *Психология творчества, креативности, одаренности* /Ильин Е.П.-М. [и др.]: Питер, 2009; СПб.: Печат. двор им. А.М. Горького, 2009. – 444 с.
- Кремень В., *Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку //Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. – К. Вип. ІУ, 2001. – с. 7-18.
- Педагогічна майстерність: Підручник* /І.А. Зязюн, Л.В. Карамушка, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-е вид., допов.і перепобл. – К., 2008. – 376 с.
- Побірченко Н.А., *Профорієнтація учнівської молоді: посібник* / Н.А. Побірченко, А.Л. Шайкова. – К.: Науковий світ, 2009. – 226 с.
- Побірченко Н.А., *Психологічний супровід неперервної професійної орієнтації учнівської молоді //Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*. Ч.П. 36. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002, с. 231–241.
- Рибалка В.В., *Психологія розвитку творчої особистості* /В.В. Рибалка. – К., 1996. – 235 с.
- Рибалка В.В., *Теорія особистості у вітчизняній педагогіці і психології: Навчальний посібник*. – Одеса. – 575 с.
- Семиченко В.О., *Психологія педагогічної діяльності*/В.О. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
- Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: Навчально-методичний посібник* /За ред. Л.М. Карамушки. – Київ – Кіровоград, 1997. – 150 с.

Олена ЖИЖКО

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Становлення і розвиток програм освіти маргінальних груп населення для життя і праці як складової системи соціального захисту у Мексиці

Ключові слова

Професійна освіта маргінальних груп населення; програми освіти для життя і праці; система соціального розвитку; система освіти Мексики

Анотация

В статті розглянуті становлення і розвиток програм освіти маргінальних груп населення для життя і праці як складової системи соціального захисту у Мексиці. Автор доводить, що професійна освіта маргінальних груп населення є складовою системи соціального розвитку та боротьби з бідністю Мексики, чисю основною стратегією є надати маргіналам не тільки матеріальну допомогу, а й також професійно-технічну освіту.

Key words

Professional education for marginalized groups; job training programs; social security system; Mexican educational system.

Summary

Formation and development of job training programs for marginalized groups as a part of the social security system in Mexico

In this article the formation and the development of job training programs for marginalized groups as a part of the social security system in Mexico are analyzed. The author found that the job training for marginalized individuals is a part of the social security system in Mexico, the strategy of which not only gives financial help to such individuals, but also provides them with professional education.

Słowa kluczowe

Edukacja dla grup zawodowych zmarginalizowanych; programy szkoleń zawodowych; system socjalny; meksykański system edukacyjny.

Streszczenie

Tworzenie i rozwój programów edukacyjnych dla grup zmarginalizowanych jako części zabezpieczenia społecznego w Meksyku

W tym artykule dokonano analiz tworzenia i rozwoju programów edukacyjnych i szkoleń zawodowych dla grup zmarginalizowanych, jako część systemu zabezpieczenia społecznego w Meksyku. Autor stwierdziła, że szkolenie zawodowe dla grup zmarginalizowanych, jest częścią systemu zabezpieczeń społecznych w Meksyku.

Освіта маргінальних груп населення для життя і праці у Мексиці є однією із стратегій дії державних програм соціального розвитку, що втілюються урядом з 70-х рр. XX ст. в рамках загального плану боротьби з бідністю. Її вивченню присвятили свої праці Л. Адлер де Ломніц, Х. Алонсо, О. Аттанасіо, Х. Болтвінік, Е. Буено, П. Грегоріо-Енрікес, А. Даміан, Е. Дель-Валь, Г. Енрікес, М. Жекелі, М. Кавароззі, Р. Кацман, А. Кіхано, Ф. Кортес, Б. Лернер, Н. Лехнер, Н. Лустіг, М. Матус-Роблес, Д. Негретті, Х. Осоріо, Ф. Пачеко-Сильва, Р. Пісарро, Г. Сараві, Д. Сервантес, О. Сункель, А. Товар, Б. Томсен, С. Фільгейра, С. Фуртадо, Д. Хуарес-Болянйос та ін.

Розглянемо надалі становлення і розвиток програм освіти маргінальних груп населення для життя і праці як складової системи соціального захисту у Мексиці.

Найстарішою програмою з освіти дорослих та неформального професійно-технічного навчання (або освіти для життя і праці) бідних сільських мешканців є «Культурні місії», що розпочали свою діяльність у 20-і рр. XX ст. й діють до цього часу. Метою програми є інтегральний розвиток соціально-економічних маргіналів села за допомогою їх альфабетизації, надання їм базової освіти та професійно-технічної підготовки із сільськогосподарських, тваринницьких, будівельних спеціальностей, ковальських, гончарних, плотницьких ремесел, в організації й управлінні малими підприємствами (сільськогосподарськими, тваринницькими, виноробними тощо), у сфері послуг та організації відпочинку, з косметології й стрижки, з крою і шиття, із санітарії та першої медичної допомоги¹.

«Культурні місії» діють за підтримки Міністерства національної освіти і Національного інституту освіти дорослих через Центри базової освіти для дорослих, які встановлюються у сільських населених пунктах (не муніципальних центрах) з кількістю мешканців, що не повинна перевищувати 2500 осіб. Місії діють у кожному селі тільки 3 роки, а потім переміщуються в інше місце; на чолі їх стоїть відповідальний місії і в них постійно працюють інструктори з альфабетизації й базової освіти, а також викладачі професійно-технічної освіти. У обов'язки відповідального місії, окрім інших задач, входить встановлення зв'язків з мешканцями села до приїзду інструкторів і викладачів, пошук відповідного приміщення для занять, а також приміщення для проживання учителів-місіонерів зі своїми сім'ями².

¹ *Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Secretaría de Educación, 2003.* – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.seiem.gob.mx/web/>

² Там же.

За допомогою «Культурних місій» Центри базової освіти для дорослих пропонують також різноманітні курси за інтересами: з музики і співу, з англійської мови, з інформатики, з охорони здоров'я, з вироблення сувенирів, з в'язання, з вишивки та інші. У своїй роботі «Культурні місії» використовують модель освіти для життя і праці – МЕВІТ. При успішному закінченні курсів слухачі отримують довідку Дирекції системи освіти дорослих штату (Coordinación del Sistema Estatal de Educación para Adultos – COSEA)³.

Важливо звернути увагу, що у розвитку професійно-технічного навчання найменш захищених прошарків соціуму зіграла вирішальну роль мексиканська система соціального забезпечення. Розглянемо надалі процес її становлення.

Здійснене нами науково-педагогічне дослідження показало, що проекти соціального захисту маргінальних груп населення почали розроблятися урядом Мексики ще у 70-х рр. XX ст., серед них слід виокремити Програму державного інвестування розвитку села (Programa de Inversiones Públicas para el Desarrollo Rural - PIDER), Генеральне управління Національного плану допомоги бідним регіонам та маргінальним групам (Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados – COPLAMAR), Мексиканську систему живлення (Sistema Alimentario Mexicano – SAM). Схарактеризуємо надалі деякі з них.

У 1973 р. розпочала свою роботу Програма державного інвестування розвитку села (Programa de Inversiones Públicas para el Desarrollo Rural - PIDER), яка діяла до 1983 р. Її метою було розв'язання соціальних й виробничих проблем бідних сільських регіонів країни за допомогою інвестицій з різних державних секторів; досягнення інтегрального розвитку села, раціонального використання природних ресурсів; зупинення міграційного руху жителів села до міст або до високорозвинених країн (США, Канади). Керівництво програмою здійснювалось безпосередньо Президентом Мексики. Окрім державного, проект мав також фінансування Світового банку та Міжамериканського банку розвитку (Banco Interamericano de Desarrollo)⁴.

Основними стратегіями програми були підвищення сільськогосподарської продукції, створення нових робочих місць й розбудова соціальної інфраструктури (безкоштовних державних лікарень; шкіл, дитсадків). Для втілення в життя поставлених цілей федеральний уряд запровадив систему координації з урядами штатів за допомогою створення регіональних дирекцій Програми державного інвестування розвитку села, які мали

³ Там же.

⁴ Mathus Robles M.A., *La Lucha contra la Pobreza en México*//*Observatorio de la Economía Latinoamericana*, N° 109, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2009/mamr.htm>

назву Комітети сприяння соціально-економічному розвитку (Comités Promotores del Desarrollo Socioeconómico – COPRADES), а з 1981 р. стали називатися Комітетами з планування розвитку штатів (Comités de Planeación para el Desarrollo del Estado – COPLADES). Федеральний уряд координував свої дії також з Міністерством сільського господарства й водних ресурсів штатів (Secretaría de Agricultura y Recursos Hídricos), Міністерством розвитку населених пунктів та будівництва (Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas), з Комісією з аграрної реформи (Reforma Agraria), з Федеральною комісією електрифікації (Comisión Federal de Electricidad) та з Національним банком сільськогосподарського кредиту (Banco Nacional de Crédito rural)⁵.

Програма втілювалась в життя у два етапи: спочатку планувалося досягти високих показників сільськогосподарського виробництва, а потім розпочати будівництво лікарень, шкіл тощо. У 1976 р. децентралізація управління Програмою була успішно завершена, Комітети сприяння соціально-економічному розвитку штатів почали свою діяльність з економічного, соціального, політичного й культурного розвитку найбідніших сільських населених пунктів. У 1980 р. цілі Програми були розширені: ставились задачі досягти підвищення доходів маргінального населення, покращити харчування, охорону здоров'я, забезпечити усіх громадян як найменше початковим рівнем освіти й гідним житлом⁶.

На початку 80-х рр. була підписана Єдина угода про координацію між федеральним урядом та урядами штатів (Convenio Unico de Coordinación – CUC), за якою усі дії з планування, програмування, виділення бюджету, проведення будь-яких соціальних проектів повинні відбуватися в узгодженні як з представниками центральної влади, так і з представництвами штатів. Основним досягненням Програми державного інвестування розвитку села було те, що уперше в історії Мексики держава зробила значний фінансовий внесок у бідні сільські регіони, проте, не був розроблений механізм контролю за розподілом коштів за призначенням, багато з яких не досягало своєї мети, тому загальні результати проекту не були задовільними: бідність не вдалося викоренити, сільськогосподарське виробництво залишалось на низькому рівні, більшість маргіналів залишалися неграмотними⁷.

Незважаючи на державні інвестиції в село, наприкінці 70-х рр. XX ст. кількість бідних і вкрай бідних сімей у Мексиці зростає: з 30,2 % у 1963 р.; 16 % у 1968 р. і 34 % у 1977 р. У 1978 р. 45 % населення (більшістю

⁵ Tamže.

⁶ Rodríguez L. *Del asistencialismo a la subsidiaridad: una política de atención a la pobreza* // R. Cordera, C. Cabrera (coordinadores). *La política social en México: tendencias y perspectivas*. México: Facultad de Economía, UNAM, 2007. – pp. 105-127

⁷ Tamže.

сільського) не мали доступу до безкоштовних лікарень, 16,6 % населення були неграмотними (на початку 80-х рр. 22 мільйона мексиканців були неграмотними), 50,1 % сімей не мали проточної води; 32 % не мали гідних житлових умов, 25 % домівок не мало електроенергії⁸.

Для розв'язання цих проблем у 1977 р. було започатковане Генеральне управління Національного плану допомоги бідним регіонам та маргінальним групам (Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados - COPLAMAR), чиї задачі були аналогічними із цілями Програми державного інвестування розвитку села початку 70-х рр.: надати матеріальну допомогу жителям села для підвищення їх життєвого рівня⁹. Конкретними завданнями нового державного проекту були такі:

- правильно використовувати виробничий потенціал маргінальних груп і природні ресурси регіонів, де вони проживають, для забезпечення більш високих показників сільськогосподарського виробництва; наладити постачання товарів та послуг, в першу чергу, необхідних продуктів харчування;
- сприяти створенню нових робочих місць та диверсифікації сфери зайнятості у маргінальних районах за допомогою використання громадських та приватних ресурсів та професійно-технічної кваліфікації населення;
- забезпечити справедливу оплату праці й ціни на продукцію, вироблену маргінальними групами; сприяти більш широкому застосуванню ресурсів на користь бідних; забезпечити населення харчуванням, охороною здоров'я, освітою та житлом; сприяти збалансованому регіональному розвитку;
- сприяти розвитку нових форм організації сільських маргінальних груп та поваги до них інших прошарків соціуму¹⁰.

Національний план допомоги бідним регіонам та маргінальним групам на відміну від Програми державного інвестування розвитку не ставив перед собою мету викоренити бідність в країні, а тільки надати допомогу економічно маргінальному сільському населенню, проте, схема дії була аналогічною в обох проектах: держава виділяла кошти для розвитку села, однак, не вимагала від громадян натомість нічого. Отже, дана модель соціальної політики мала вигляд «підкупу» бідноти, а також не виховувала у населення почуття відповідальності за отримані дотації та важливості їх використання для розвитку сільського господарства. Часто батьки сі-

⁸ Lustig N., Székely M., *México: Evolución económica, pobreza y desigualdad*. Washington D.C.: CEPAL, 2007. – 205 p., cc. 10-11.

⁹ Del Val E., *Política social y combate a la pobreza en México//El economista mexicano*, Vol. 1, No. 4, 1997. – pp. 86-105

¹⁰ Cordera R., Lomeli L., *La política social moderna: evolución y perspectivas: resumen ejecutivo y consideraciones finales*. Secretaría de desarrollo social. Serie de cuadernos de desarrollo humano. No. 26. México, 2005. – 180 p.

мей витрачали отримані гроші на пияцтво або нелегальне пересування до США в пошуках «легких заробітків»¹¹.

Одним з важливих досягнень Національного плану допомоги бідним регіонам та маргінальним групам стала розробка механізму вимірювання бідності за допомогою статистичних даних про потреби населення у житлі, харчуванні, охороні здоров'я, освіті тощо. Позитивними також були будівництво лікарень, шкіл, водопроводів, доріг у віддалених сільських місцевостях, забезпечення населення продуктами харчування, створення нових робочих місць, електрифікація сіл, створення агроіндустріальних підприємств, надання допомоги селянам для розвитку домашнього сільського господарства тощо. Важливою стратегією уряду у втіленні Плану було залучення до його виконання національних та приватних організацій, з якими встановлювались угоди з виконання намічених будівельних та інших робіт¹².

Таким чином, утворювались спільні секторальні програми, такі як Мексиканській інститут охорони здоров'я – Національний план допомоги бідним регіонам та маргінальним групам (Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS) – COPLAMAR), що забезпечувала охорону здоров'я на селі; Національна компанія народного споживання – Національний план допомоги бідним регіонам та маргінальним групам (Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO) – COPLAMAR), що постачала базові продукти харчування за низькими цінами; Міністерство праці й соціальної превентивності – Національний план допомоги бідним регіонам та маргінальним групам (STPS-SARH-COPLAMAR), яка піклувалася професійно-технічною кваліфікацією та працевлаштуванням бідних селян; Міністерство будівництва та водопроводу – Національний план допомоги бідним регіонам та маргінальним групам (SAHOP-COPLAMAR), що займалася будівництвом доріг та водопроводу; Міністерство народної освіти – Національний план допомоги бідним регіонам та маргінальним групам (SEP-COPLAMAR), яка турбувалася про відкриття шкіл та інтернатів для дітей з бідних сімей¹³. Результати нашого дослідження свідчать про те, що одним із недоліків Плану була централізація управління програмою виключно в руках федерального уряду.

Як один із заходів, втілених державою для підтримки бідних сільсь-

¹¹ Palacios A., *Diferencias, limitaciones y alcances de las estrategias de combate a la pobreza en México*//R. Cordera, C. Cabrera (coordinadores). *La política social en México: tendencias y perspectivas*. México: Facultad de Economía. UNAM, 2007. – pp. 150-172

¹² Rodríguez L., *Del asistencialismo a la subsidiaridad: una política de atención a la pobreza*//R. Cordera, C. Cabrera (coordinadores). *La política social en México: tendencias y perspectivas*. México: Facultad de Economía, UNAM, 2007. – pp. 105-127.

¹³ Palacios A., *Diferencias, limitaciones y alcances de las estrategias de combate a la pobreza en México*//R. Cordera, C. Cabrera (coordinadores). *La política social en México: tendencias y perspectivas*. México: Facultad de Economía. UNAM, 2007. – pp. 150-172.

ких сімей після аграрної кризи кінця 70-х рр. XX ст., у 1980 р. починає діяти Мексиканська система харчування (Sistema Alimentario Mexicano – SAM), що забезпечувала базовими продуктами харчування маргінальні групи населення, які втратили продовольчу самодостатність. Окрім безкоштовного розподілу серед бідних сімей продуктів харчування першої необхідності (муки, молока, квасолі, рису та інших зернових) Мексиканська система харчування також постачала насіння зернових та інших культур, добрива, сільськогосподарські машини і устаткування, забезпечувала технічну допомогу та сприяла боротьбі зі шкідниками й хворобами. Ці заходи одразу дали позитивні результати: підвищилися урожаї, зросли тваринництво та рибна промисловість тощо. Проте, відокремлена діяльність Програми мексиканської системи харчування без узгодження з іншими державними установами призвела до порушення заходів охорони навколишнього середовища, що викликало його занепад у багатьох регіонах¹⁴.

Одним з важливих досягнень уряду Мексики у 80-і рр. XX ст. щодо допомоги економічно маргінальним верствам населення було впровадження Програми харчування та охорони здоров'я (Programa de Nutrición y Salud), у якій брали участь Мексиканська система харчування, федеральний уряд, уряди штатів та муніципалітетів, Міністерство охорони здоров'я (Secretaría de Salubridad y Asistencia), Мексиканській інститут охорони здоров'я – Національний план допомоги бідним регіонам та маргінальним групам (IMSS – COPLAMAR), Національна компанія народного споживання (Compañía Nacional de Subsistencias Populares – CONASUPO), Програма індустріальної переробки молока для соціальних потреб (Leche Industrializada del Programa de Abasto Social de Leche de la Secretaría de Desarrollo Social – LICONSA), Національний інститут нормування виробництва (Instituto Nacional de Normalización en el sistema productivo Nacional – INN), Національний інститут індустрії (Instituto Nacional de Industria – INI), Національна система інтегрального розвитку сім'ї (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia – DIF) і Національна програма солідарності (Programa Nacional de Solidaridad)¹⁵.

Виконаний нами науково-педагогічний аналіз дає підстави стверджувати, що, хоча ці програми вважаються попередниками сучасного державного плану боротьби з бідністю, вони не мали таких результатів як

¹⁴ Mathus Robles M.A., *La Lucha contra la Pobreza en México*//*Observatorio de la Economía Latinoamericana*, N° 109, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2009/mamr.htm>

¹⁵ Palacios A., *Diferencias, limitaciones y alcances de las estrategias de combate a la pobreza en México* // R. Cordera, C. Cabrera (coordinadores). *La política social en México: tendencias y perspectivas. México: Facultad de Economía. UNAM, 2007. – pp. 150-172.*

нині функціонуючі проекти: діяли відокремлено; суб'єкти, на яких була спрямована їх дія (економічні маргінали), не являли собою пріоритетну групу для уряду країни, тому не існувало особливого контролю за виконанням цілей даних програм. Не зважаючи на інвестування державою багатьох проектів, спрямованих на боротьбу з бідністю, проблема економічної маргінальності села в Мексиці зростала й досягла свого піку у кінці 80 - х рр. XX ст.: загальне зубожіння населення досягло загрозливих масштабів, тому саме у цей період розробка стратегій, спрямованих на подолання бідності, стає одним з основних напрямків соціальної політики уряду країни

У 1988 р. розпочала свою роботу Національна програма солідарності – ПРОНАСОЛЬ (Programa Nacional de Solidaridad – PRONASOL), чією метою була боротьба з бідністю у регіонах, де проживали індіанські етнічні групи, у сільських регіонах напівпустель та у бідних кварталах міст. Заходи з допомоги маргінальним верствам населення проводилися у шести напрямках: забезпечення продуктами харчування; охорона здоров'я; дошкільна, початкова, неповна середня та професійно-технічна освіта; будівництво житла; виробничі проекти; та створення нових робочих місць¹⁶.

ПРОНАСОЛЬ була розроблена для розв'язання низки соціальних проблем, що виникли у 80 - і рр. XX ст. у зв'язку з економічною кризою і структурною перебудовою державних і громадських інституцій. Даний період характеризується консолідацією державних фінансів, макроекономічною стабілізацією, структурними змінами в економіці і зростаючими соціальним вимогами, які перевищували дієві можливості установ¹⁷. Управління Національною програмою солідарності базувалося на чотирьох основних принципах:

- включення до уваги при впровадженні Програми доброї волі та ініціативи окремих осіб і громад щодо форм організації й виконання завдань проекту;
- сприяння повній, ефективній й організованій участі громадських спільнот в усіх заходах Програми;
- створення умов для досягнення спільної відповідальності організованої громади та держави для вирішення завдань соціальної політики;
- чесність і прозорість в управлінні фінансовими ресурсами¹⁸.

¹⁶ Consejo consultivo del Programa Nacional de Solidaridad. *El programa nacional de solidaridad: una visión de modernización de México*. México: FCE, 1994. – 65 p.

¹⁷ Palacios A., *Diferencias, limitaciones y alcances de las estrategias de combate a la pobreza en México* // R. Cordera, C. Cabrera (coordinadores). *La política social en México: tendencias y perspectivas*. México: Facultad de Economía. UNAM, 2007. – pp. 150-172.

¹⁸ Consejo consultivo del Programa Nacional de Solidaridad. *El programa nacional de solidaridad: una visión de modernización de México*. México: FCE, 1994. – 65 p.

Проекти з допомоги маргінальним групам населення, втілені ПРО-НАСОЛЬ, можна класифікувати за такими напрямками: 1) солідарність з метою соціального забезпечення, спрямованого на підвищення рівня життя найбільш вразливих груп населення, задовільнення їх основних потреб (харчування, житло, освіта, робочі місця тощо); 2) солідарність з метою розвитку виробництва, створення робочих місць і надання можливості маргінальним верствам населення отримати професійно-технічну кваліфікацію у сфері сільського й лісового господарства, гірничодобувної промисловості та малого бізнесу; 3) солідарність з метою регіонального розвитку, спрямованого на створення базової інфраструктури регіонів (будівництво доріг, лікарень, шкіл, водопроводу, електрифікація тощо); реалізації програм соціального розвитку у найбільш маргінальних регіонах країни, сприяння зміцненню муніципалітетів і децентралізації управління соціальними проектами¹⁹.

У контексті нашого дослідження викликає особливий інтерес одна з особливостей цієї програми: створення так званих місцевих комітетів солідарності, які займалися вивченням реальної ситуації бідних сімей, організовували громадські заходи з допомоги бідним сім'ям, були посередниками між державними проектами фінансування села та населенням, що потребувало допомоги. Вважаємо, що дані комітети були новим типом інституціоналізованої громадської організації, що усунула громіздкий державний бюрократичний апарат, яким характеризувалися попередні соціальні програми, та ознаменували собою появу інноваційного підходу до місцевого управління організацією заходів з розв'язання проблеми бідності.

Однак, слід зазначити, що, незважаючи на цю позитивну ознаку, ПРО-НАСОЛЬ залишалась програмою, основне управління якою здійснював безпосередньо Президент Мексики. Вона не була інституціоналізована, тому проіснувала тільки впродовж шести років правління Президента. Проте, незважаючи на цю її обмеженість, дисперсію і суперечки навколо її політизації, вважаємо, що Національна програма солідарності була інноваційним підходом до соціальної політики, завдяки їй були мобілізовані громадські кадри, що приймали активну участь у державних проектах боротьби з бідністю, були активовані механізми соціальної підтримки програм уряду з допомоги економічно маргінальним групам населення.

Важливо також звернути увагу на те, що у ході реалізації цієї програми почали знижуватися загальні субсидії держави для підтримки села й маргінальних верств населення, був вироблений механізм підзвітності усіх федеральних установ, установ штатів та муніципалітетів, що брали участь у проекті. З причини, що програма впроваджувалась в період

¹⁹ Там же.

економічної кризи в країні, в ситуації бідності виявлялося все більше й більше людей, тому неможливо було надати допомогу усім економічно маргінальним сім'ям. Слід зазначити, що Національна програма солідарності ініціювала цілу серію державних програм боротьби з бідністю, а також встановила нові стандарти в цій діяльності, залучив до її реалізації громаду. Програма вважалась компенсаційною, вона була створена, щоб компенсувати наслідки структурної економічної перебудови, що здійснювалась в Мексиці з середини 80 - х рр. XX ст.

Незважаючи на всі зусилля, вжиті урядом, щоб поліпшити умови життя маргінальних груп, бідність залишалась принциповою ознакою існування майже половини населення Мексики. У 1992 р. кількість бідних досягла 53,1 %: 20 % знаходилися на краю бідності; 21,4 % мексиканців не мали змоги придбати основні продукти харчування; 94,1 % найбідніших дорослих віку 65 років або старше не працювали й не отримували пенсію; 69,3 % сімей (12,8 мільйонів осіб) не мали доступу до безкоштовних лікарень²⁰. Окрім цього боргова фінансова криза, що потрясла країну у 1995 р., повністю усунула усі отримані позитивні результати, досягнуті урядом в плані скорочення масштабів убогості. Отже, було визнано, що державних програм з фінансової допомоги маргіналам не досить для усунення структурних причин бідності.

Таким чином, в середині 90-х рр. XX ст. були розроблені нові програми боротьби з бідністю. Вони з'явилися в складному інституційному контексті, коли превалювала громадська думка про те, що попередні програми застосовувалися адміністрацією у виборчих цілях; уряду були пред'явлені звинувачення в непрозорості фінансових звітів щодо попередніх соціальних проєктів²¹. Отже, уряд був змушений змінити стратегію соціальної політики щодо подолання бідності; була розроблена схема роботи в двох напрямках: по-перше, здійснення комплексних заходів, спрямованих на населення в цілому, що сприяли підвищенню соціальної безпеки та добробуту сімей, охороні здоров'я, початковій й неповній середній освіті, професійно-технічній підготовці, будівництву житла, тобто забезпечували здійснення соціальних прав, закріплених у Конституції. По-друге, впровадження заходів, спрямованих на поліпшення життя маргінального населення, шляхом «виховання» у підростаючого покоління й дорослих навичок попередження захворювань, гігієни, охорони здоров'я, здорового харчування, організації власного мікробізнесу тощо; виділення фінансової допомоги для будівництва в маргінальних регіонах шкіл,

²⁰ Lustig N., Székely M., *México: Evolución económica, pobreza y desigualdad*. Washington D.C.: CEPAL, 2007. – 205 p.

²¹ Palacios A., *Diferencias, limitaciones y alcances de las estrategias de combate a la pobreza en México* // R. Cordera, C. Cabrera (coordinadores). *La política social en México: tendencias y perspectivas*. México: Facultad de Economía. UNAM, 2007. – pp. 150-172

лікарень, доріг тощо, створення нових робочих місць, надання професійно-технічної кваліфікації.

Таким чином, відповідно до цієї нової схеми у 1997 р. розпочинає свою роботу Програма з освіти, охорони здоров'я та здорового харчування – ПРОГРЕСА (*Programa de Educación, Salud y Alimentación - PROGRESA*), яка поєднує в собі субсидії на продукти харчування, охорону здоров'я і освіту й запобігає заходів щодо забезпечення базовим пакетом послуг у першу чергу жінок і дітей в умовах крайньої бідності. ПРОГРЕСА практично замінила попередню програму ПРОНАСОЛЬ. Щодо управління цим новим проектом, то уряд прагнув максимально підвищити ефективність витрат на боротьбу з бідністю, а також досягти повної прозорості в розподілі коштів на потреби маргінальних груп.

Програма з освіти, охорони здоров'я та здорового харчування – це проект, ініційований федеральною виконавчою владою Мексики, що був складовою глобального плану розвитку людського капіталу та сприяв реалізації комплексної соціальної політики, спільній діяльності різних державних секторів в галузі освіти, охорони здоров'я та забезпечення харчування економічно маргінальних сімей в цілях заохочення і зміцнення їх потенціалу, підвищення їх рівня життя та сприяння їх включенню в національний розвиток²².

Робота ПРОГРЕСА розвивалася у трьох напрямках: 1) забезпечення дошкільної, початкової й неповної середньої освіти дітей та професійно-технічного навчання дорослих через надання стипендій; 2) забезпечення охорони здоров'я у першу чергу дітей до п'яти років, вагітних і годуючих жінок; запобігання заходів щодо зниження інфекційних та інших захворювань і дитячої смертності; 3) сприяння підвищенню якості та стану харчування через грошову допомогу бідним сім'ям²³.

Задачами Програми були такі: а) істотне поліпшення умов навчання, охорони здоров'я та харчування бідних сімей, особливо найбільш вразливих груп населення, б) координація секторів охорони здоров'я та освіти з метою підвищення показників відвідуваності шкіл (багато дітей та молоді не відвідували навчальні заклади з причин хвороби або недоїдання); в) забезпечення коштами і ресурсами домашні господарства для того, щоб діти не мали працювати й завершили якнайменше базову освіту; г) залучення батьків, членів сім'ї та усієї громади до активної участі в організації навчання дітей і молоді; виховання відповідальності за освіту підростаючого покоління, усвідомлення важливості освіти, охорони здоров'я й здорового харчування і способу життя; д) залучення громадськості до участі й підтримки роботи ПРОГРЕСА та контролю за виконанням проектів

²² CONPROGRESA. *Reglas generales para la operación del programa de educación, salud y alimentación*. México, 2000. – 78 p.

²³ Tamže.

з освіти і медичного обслуговування в усіх економічно маргінальних населених пунктах²⁴.

Загальне управління ПРОГРЕСА здійснював Департамент національної координації Програми з освіти, охорони здоров'я та здорового харчування (Coordinación Nacional de PROGRESA – CONPROGRESA), що підпорядковувався Міністерству соціального розвитку. Цей орган був створений для керівництва розробки, координації та оцінки заходів, які здійснювала програма. В проєкті були задіяні також Міністерство народної освіти, Міністерство охорони здоров'я й Мексиканський інститут соціального забезпечення. Відповідальність за забезпечення базової освіти та охорони здоров'я в регіонах несли уряди штатів²⁵.

Стратегічними принципами Програми з освіти, охорони здоров'я та здорового харчування були такі: 1) фокусування уваги на вкрай бідних групах населення; 2) прозорість звітності про використані ресурси; 3) розгляд сім'ї як основної одиниці, на яку спрямовані дії програми; 4) направлення зусиль на досягнення гендерної рівності; 5) спільна відповідальність за виконання завдань проєкту усіх державних, приватних та громадських організацій, що приймають участь у програмі; 6) надання структурної підтримки маргінальним верствам населення, а не поверхневої одноразової допомоги; 7) залучення громади й місцевих органів влади до виконання програми; 8) реалізація програми на основі інтегрального підходу; 9) узгодження дій та взаємодоповнюваність програми з іншими проєктами боротьби з бідністю; 10) ефективне управління програмою, її постійний моніторинг й оцінка²⁶.

Суб'єктами дії ПРОГРЕСА були маргінальні групи населення, що знаходились у стані крайньої бідності та проживали, в основному, в сільській місцевості. Для «вимірювання» ступеня бідності сімей застосовувався такий метод: спочатку виявлялися найбільш економічно маргінальні регіони, а потім визначалися бідні домогосподарства у цих населених пунктах. Головним критерієм відбору і порядку реєстрації найбільш вразливих населених пунктів був так званий індикатор ступеня маргінальності, що включав у себе показники розвитку сільського господарства, наявність робочих місць, наявність дошкільних, початкових та неповних вищих навчальних закладів, безкоштовних державних лікарень, можливості доступу населення до освіти та медичних послуг тощо²⁷.

Важливо звернути увагу на те, що втілення стратегій міжнародної соціальної політики у різних країнах світу призвело не тільки до зростання бідності, а й руйнуванню економічних структур деяких регіонів

²⁴ Там же.

²⁵ Там же.

²⁶ CONPROGRESA. *Lineamientos generales para la operación del Progreso*. México, 1999. – 80 p.

²⁷ Там же.

світу: Північної Африки, Південної Америки, країн колишнього Радянського Союзу. Що стосується Мексики, то у 2000 р. кількість бідних досягла 53,6%, з яких 24,1% знаходилися на краю бідності (у 1992 – 20 %); 90,8 % (890 000 осіб) найбідніших дорослих віку 65 років або старше не працювали й не отримували пенсію (у 1992 – 94,1 %), у 2006 р. цей показник знизився до 70,2 % (738 000 осіб). У 2006 р. програми соціального захисту обслуговували 50,1 % (13,3 мільйони осіб), проте, 44,1 % (11,8 мільйонів осіб) не мали доступу до безкоштовних лікарень (у 1992 – 69,3 %)²⁸. За даними Національної ради оцінки соціальної політики у 2010 р. 50,6 мільйонів мексиканців жили в умовах бідності (всього в країні налічувалось 107 мільйонів мешканців)²⁹.

Деякі економісти (Х. Болтвінік, А. Даміан, Д. Дрессер, Д. Гордон, М. Жекелі, С. Кабрера, Б. Лернер, Н. Люстіг, П. Тоунсенд та ін.) вважають, що такі негативні результати пов'язані, зокрема, з тим фактом, що міжнародна політика соціального розвитку й боротьби з бідністю ґрунтується на ортодоксальній неоліберальній економічній моделі, яка прагне забезпечити, у першу чергу, інтереси світового капіталу³⁰.

Вважаємо доцільним також наголосити, що одним із суперечливих питань міжнародної політики соціального розвитку є те, що фінансова допомога надається тільки вкрай бідним сім'ям, дорослі члени більшості з яких через низький рівень освіти не розуміють суті неолібералізму та глобалізації й беззаперечно виконують усі вимоги соціальних програм з метою отримання матеріальних ресурсів. Проте, замість використання державних дотацій за призначенням й розвитку своїх домашніх господарств, підвищення сільськогосподарського виробництва, надання своїм дітям освіти, придбання професійно-технічної кваліфікації бідні селяни витрачають гроші на нелегальне пересування до США, Канади, де поповнюють армію дешевої робітничої сили і безправних недокументованих мігрантів, сприяючи тим самим розвитку міжнародного капіталу.

Отже, так звані «компенсаційні» програми допомоги найбіднішим, які ніби компенсують усі недоліки періоду перебудови державної соціально-економічної структури та її переходу до неоліберальної економічної полі-

²⁸ Lustig N., Székely M., *México: Evolución económica, pobreza y desigualdad*. Washington D.C.: CEPAL, 2007. – 205 p.

²⁹ Cabrera C., *Política social: cambios y resultados*//Cordera R., Cabrera C. (coordinadores). *La política social en México: tendencias y perspectivas*. México: Facultad de Economía UNAM, 2011. – pp. 67-89; Damian A., *Panorama de la pobreza en América latina y México*//Boltvinik, J., Damían A. (coordinadores). *La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos*. México: Siglo veintiuno editores, 2011 – pp. 146-162.

³⁰ Boltvinik J., Damian A. (coordinadores) *La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos*. México: Siglo veintiuno editores, 2011. – 310 p.; Dresser D., *En busca de la legitimidad perdida: PRONASOL, pobreza y política en el gobierno de Salinas*//Martínez G., *Pobreza y política social en México*. México: ITAM. FCE, 1997. – pp. 134-156; Gordon D., *La medición internacional de la pobreza y las políticas para combatirla*//Boltvinik J., Damían A. (coordinadores). *La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos*. México: Siglo veintiuno editores, 2011. – pp. 43-68; Lerner B., *América Latina: los debates en política social, desigualdad y pobreza*. México: Porrúa, 2006. – pp. 90-116.

тики й вільного ринку, виявляються руйнівними для маргінальних верств населення, роблять багато бідних сімей вкрай бідними, сприяють міграції селян до високорозвинених країн, участі молоді у наркобізнесі тощо.

Таким чином, виконане нами науково-педагогічне дослідження дає підстави зробити наступні висновки. Професійна освіта маргіналів є складовою національної системи соціального захисту та боротьби з бідністю, процес становлення якої відбувався в період (80-і рр. XX ст. – перше десятиріччя XXI ст.), коли Мексика була справжньою лабораторією структурних соціально-економічних і фінансових перебудов, що втілювались в життя за рекомендацією міжнародних організацій, таких як Організація Об'єднаних Націй, Програма соціального розвитку Організації Об'єднаних Націй, Світовий банк, Міжамериканський банк розвитку, Міжнародний валютний фонд, основною ідеєю яких щодо стратегій скорочення бідності й підвищення рівня життя маргінальних груп населення є економічне зростання за рахунок вільного ринку, що веде до справедливого розподілу доходів. Дана політика міжнародних установ діє ще з 40-х рр. XX ст. та базується на таких принципах: широке економічне зростання; розвиток людського капіталу; забезпечення мінімального соціального захисту маргіналів.

Заходи з допомоги маргінальним верствам населення були включені у загальний план національного розвитку й почали давати позитивні результати наприкінці 90-х рр. XX ст. а на початку XXI ст. вони отримали правове підґрунтя через прийняття Генерального Закону Соціального Розвитку (2004 р.) та набули адміністративного упорядкування шляхом започаткування Міністерства Соціального Розвитку. Сьогодні державна політика соціального розвитку Мексики є основним інструментом боротьби з бідністю в країні. Її основною стратегією є надати маргіналам не тільки матеріальну допомогу, а й також професійно-технічну освіту.

Література:

- Boltvinik J., Damian A. (coordinadores) *La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos*. México: Siglo veintiuno editores, 2011. – 310 p.
- Cabrera C. *Política social: cambios y resultados*. // Cordera R., Cabrera C. (coordinadores). *La política social en México: tendencias y perspectivas*. México: Facultad de Economía UNAM, 2011. – pp. 67-89
- CONPROGRESA. *Reglas generales para la operación del programa de educación, salud y alimentación*. México, 2000. – 78 p.
- Consejo consultivo del Programa Nacional de Solidaridad. *El programa nacional de solidaridad: una visión de modernización de México*. México: FCE, 1994. – 65 p.
- Cordera R., Lomeli L., *La política social moderna: evolución y perspectivas: resumen ejecutivo y consideraciones finales*. Secretaria de desarrollo social. Serie de cuadernos de desarrollo humano. No. 26. México, 2005
- Damian A., *Panorama de la pobreza en América latina y México*// Boltvinik, J., Damián

- A. (coordinadores). *La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos*. México: Siglo veintiuno editores, 2011 – pp. 146-162
- Del Val E., *Política social y combate a la pobreza en México//El economista mexicano*, Vol. 1, No. 4, 1997. – pp. 86-105
- Dresser D., *En busca de la legitimidad perdida: PRONASOL, pobreza y política en el gobierno de Salinas//Martínez G. Pobreza y política social en México*. México: ITAM. FCE, 1997. – pp. 134-156
- Gordon D., *La medición internacional de la pobreza y las políticas para combatirla// Boltvinik J., Damián A. (coordinadores). La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos*. México: Siglo veintiuno editores, 2011. – pp. 43-68
- Lerner B., *América Latina: los debates en política social, desigualdad y pobreza*. México: Porrúa, 2006. – pp. 90-116
- Lustig N., Székely M. México: *Evolución económica, pobreza y desigualdad*. Washington D.C.: CEPAL, 2007. – 205 p.
- Mathus Robles M.A., *La Lucha contra la Pobreza en México/Observatorio de la Economía Latinoamericana*, N° 109, 2009. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2009/mamr.htm>
- Palacios A., *Diferencias, limitaciones y alcances de las estrategias de combate a la pobreza en México//R. Cordera, C. Cabrera (coordinadores). La política social en México: tendencias y perspectivas*. México: Facultad de Economía. UNAM, 2007. – pp. 150-172
- Rodríguez L., *Del asistencialismo a la subsidiaridad: una política de atención a la pobreza //R. Cordera, C. Cabrera (coordinadores). La política social en México: tendencias y perspectivas*. México: Facultad de Economía, UNAM, 2007. – pp. 105-127
- Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Secretaría de Educación*, 2003. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.seiem.gob.mx/web/>

Bogdan URBANEK

Społeczna Akademia Nauk w Łodzi. Wydział Zamiejscowy w Szczecinku,
Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych

Edukacja regionalna – oczekiwania a rzeczywistość

Słowa kluczowe

Edukacja regionalna, europejskie wyzwania.

Streszczenie

Edukacja regionalna – oczekiwania a rzeczywistość

Patriotyzm, ojczyzna i tym podobne zwroty obecnie jakby nieco straciły na znaczeniu, straciły swą siłę wyrazu. Odchodzi się raczej od wartości narodowych, odcina od pamięci historycznej. Narasta zatem potrzeba kształtowania w większym niż dotychczas stopniu tożsamości regionalnej oraz narodowej młodych Polaków. Treść artykułu oscyluje wokół odpowiedzi na pytanie w jaki sposób odsłaniać przed młodzieżą wartości jakim na imię ojczyzna. Autor publikacji odwołuje się do własnych programów edukacyjnych. Ich celem jest wspieranie cennych inicjatyw edukacyjnych, wychowawczych i artystycznych, które promują postawy patriotyczne oraz przypominają w ciekawy sposób o historii regionu.

Key words

Regional education, European challenges.

Summary

Regional education: expectations and reality

Patriotism, homeland and so on are the terms which recently have lost a little of their meaning and expressiveness. There is a visible tendency to stray from national values and historical memory. Therefore, the need to shape a regional and national identity among young Poles is now stronger than before. This article focuses on the question of how to reveal the values of motherland to youth. In his discussion, the author refers to his own educational curricula, the aim of which is to support valuable educational and artistic initiatives which promote patriotism and evoke the local history in an interesting way.

Wprowadzenie – rozumienie pojęć

Wskazując czy może bardziej poprawnie, określając znaczenie tematyki związanej z regionem i miejscem zamieszkania, a zatem – edukacji regionalnej i analizując jej miejsce w obowiązującej dziś szkolnej podstawie programowej w odniesieniu do szkolnictwa szczebla podstawowego¹, warto przypomnieć

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., nr 4 poz. 17) weszło w życie z dniem 30 stycznia 2009 roku, stopniowo wypierając tzw. starą podstawę programową MENiS z dnia 26 lutego 2002 r.

tożsame dla niej podstawowe pojęcia. *Edukacja regionalna*, zdaniem prof. Kazimierza Denka, umożliwiając poznanie historii, tradycji, tożsamości oraz dziedzictwa narodowego regionu, odgrywa bardzo istotną rolę w kształtowaniu miłości do małej Ojczyzny². To oczywiście, však warunkiem zachowania i trwania własnej kultury jest przekaz dziedzictwa kulturowego, rozumianego nade wszystko w kategoriach historii, legend, tradycji, obyczajów i zwyczajów, folkloru, języka³.

Pojęcie *regionu* należałoby rozważać wielopłaszczyznowo, zdaniem prof. Henryka Samsonowicza jest to terytorium powiązane wydarzeniami przeszłości, legitymizujące się jako określona całość, będąca jednocześnie odrębnością geograficzną, gospodarczą i kulturową⁴. W takim też rozumieniu *regionalizm* staje się pojęciem wieloznacznym, wiążącym się z krajowością, ojcowizną, wieloma elementami kultury regionalnej, z terytorium, językiem, zwyczajami, obyczajami, rytuałami, parafią, grupą wyznaniową, moralnością, świadomością swoistości i odmienności⁵. Skoro tak, to nadrzędnym celem edukacji regionalnej będącej spójnym, zintegrowanym procesem kształtującym postawy wobec dziedzictwa przeszłości i problematyki współczesnej własnego regionu, miasta, powinno być uczenie szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego, tradycji i systemu wartości. Dopowiedzmy też, że tak rozumianą edukację regionalną nazywa się także – edukacją środowiskową, wiedzą o lokalnej (małej) Ojczyźnie, Ojcowiznie⁶.

Każda szkoła – tworząc pewną zbiorowość wpisaną w region – ze względu na pełnione funkcje uczestniczy w życiu danej społeczności, wiążąc się z nią poprzez język, kulturę materialną i duchową, dziedzictwo historyczne, środowisko oraz mieszkańców. Umożliwienie dzieciom i młodzieży poznawania własnego dziedzictwa kulturowego powinno się odbywać od najmłodszych lat i powinno być realizowane na każdym szczeblu i etapie edukacji. Edukacja regionalna wyposażająca uczniów w tę wiedzę, stanowić zatem powinna ogół procesów, których celem jest propagowanie ideałów i celów wychowania, świadome kształtowanie więzi emocjonalnych oraz podejmowanie działań na rzecz kształtowania

c.d. ¹ (DzU z dnia 9 maja 2002 r., nr 51 poz. 458). Załącznik nr 2 nin. *Rozporządzenia* określa *Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* obowiązującą stopniowo od roku szkolnego 2009/2010 w poszczególnych klasach szkół podstawowych, poczynając od pierwszej. Na drugim szczeblu kształcenia (klasy IV-VI) nauczanie według tejże podstawy zaczęło obowiązywać od roku szkolnego 2012/2013.

² K. Denek, *Źródło tożsamości i dziedzictwa narodowego*, [w:] *Wokół małych Ojczyzn*, (red.) K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, A. Żukrowska, Szczecin 2013, s. 20.

³ B. Urbanek, *TU JEST NASZ DOM – edukacja regionalna (przewodnik metodyczny)*, Szczecinek 2006, s. 14.

⁴ H. Samsonowicz, *O większej i małej Ojczyźnie*, [w:] *Tożsamość narodowa a ruch regionalny w Polsce*, (red.) A. Kociszewski, A.J. Omelaniuk, K. Orzechowski, Ciechanów 1998, s. 61

⁵ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 217.

⁶ B. Urbanek, *Nasz wspólny świat. Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjach*, Wrocław 2005, s. 60.

u dzieci i młodzieży przywiązania i umiłowania własnego regionu⁷. Edukacja regionalna obejmuje wszystkie szczeble kształcenia, a do zadań szkoły na poszczególnych etapach edukacji należy między innymi:

- wspieranie procesu wrastania uczniów w kulturę rodzinną, środowiskową, regionalną,
- tworzenie (wzmacnianie) poczucia tożsamości patriotycznej i wrażliwości moralnej,
- dostrzeganie (wydobywanie z niej) wartości osobistych⁸.

Włączenie regionalizmu do programów dydaktyczno-wychowawczych szkół pozwala też na powstawanie tożsamości regionalnej i poczucie naturalnych więzi łączących uczniów z małą ojczyzną, a w konsekwencji – ich późniejsze świadome integrowanie się ze środowiskiem rodzinnym, lokalnym, regionalnym i narodem polskim. *Mała Ojczyzna*, zdaniem Kazimierza Denka, ma wymiar przestrzenny, wspólnotowy i kulturowy. Pierwszy z nich obejmuje – dom, miejscowość urodzenia, strony rodzinne, region, terytorium narodowe, kraj, Europę, cały świat, niebo. Jej granice terytorialne wiążą się z wchodzeniem jednostki we wspólnoty ludzkie takie, jak: rodzina i ród, sąsiedzi i przyjaciele, naród i ludzkość, z bogactwem relacji osobowych: ojciec – matka – brat – siostra – ziomek – rodak – bliźni. Związana jest także z kulturą, jej instytucjami i wytworami w postaci języka, historii, folkloru, zwyczajami, obrzędami, sztuką. Jest nią także państwo, które dba o warunki życia i rozwoju obywateli⁹. Konkludując – edukacja oparta o dziedzictwo kulturowe w regionie, spełnia bardzo istotną rolę w kształtowaniu miłości do małej Ojczyzny, Ojcowizny.

Tematyka regionalna w podstawach programowych

Przeanalizujmy zatem zapis ministerialnego *Rozporządzenia* z dnia 23 grudnia 2008 roku, co może (powinno) dać odpowiedź co do tytułowych oczekiwań jej admiratorów wobec treści jak wyżej. Otóż stosunkowo dużo, jak nie najwięcej, treści związanych z regionalizmem w nowej podstawie odnajdziemy na I etapie nauczania, czyli w klasach I-III szkoły podstawowej. Gwoli ścisłości dodajmy jednak, że z pojęciem „regionu” dzieci spotykają się już w przedszkolach. W załączniku nr 1 do omawianego *Rozporządzenia*, zatytułowanym *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego*¹⁰, wśród treści nauczania pojawia się bowiem dział 15 – Wy-

⁷ P. Kowolik, *Edukacja regionalna w przedszkolu*, [w:] *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, (red.) M.T. Michalewska, Kraków 1999, s. 119.

⁸ B. Urbanek, *TU JEST NASZ DOM...*, s. 73.

⁹ K. Denek, *Dopelniające się Ojczyzny*, [w:] *Regionalizm i twórczość w edukacji*, (red.) K. Denek, L. Pawelski, A. Żukrowska, Szczecin 2011, s. 23.

¹⁰ Załącznik nr 1 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*.

*chowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne*¹¹. A zatem przedszkolak kończący swą edukację powinien znać – nazwę miejscowości, w której mieszka, ważniejsze obiekty zabytkowe i instytucjonalne, wskazać miejsce pracy rodziców, ratusz, swoją przyszłą szkołę, opisać herb swojego miasta, wiedzieć jakiej jest narodowości, nazwać stolicę państwa, godło i barwy narodowe, znać hymn, a także wiedzieć, że Polska należy do Unii Europejskiej. Takie są oczekiwania zapisane w owym ministerialnym dokumencie.

Wśród osiągnięć a właściwie umiejętności zdobywanych w szkole podstawowej (w I i II etapie edukacyjnym) podkreśla się m.in.

- znaczenie myślenia naukowego,
- umiejętność komunikowania się w języku ojczystym oraz obcym,
- konieczność rozwoju społecznego poprzez kształtowanie postawy obywatelskiej, polegającej na poszanowaniu tradycji i kultury własnego narodu oraz innych kultur i tradycji w celu zapobiegania wszelkim przejawom dyskryminacji¹².

Edukacja regionalna powinna zatem dać uczniom nie tylko możliwość naki podstawowych umiejętności, w jakie może i powinna *wyposażyć* go szkoła, ale także poznania siebie, swojego otoczenia oraz miejsca w społeczeństwie i świecie, również ogólnej orientacji w tematyce dot. prawa, polityki czy społeczeństwa. Celem tak rozumianej edukacji powinno być więc wspomaganie uczniów w rozwoju intelektualnym, społecznym, emocjonalnym, etycznym, estetycznym. Uczniowie powinni odróżniać dobro od zła, być świadomymi przynależności społecznej do rodziny, grupy rówieśniczej, wspólnoty regionalnej i narodowej. Edukacja regionalna (społeczna) powinna przygotowywać uczniów do roli świadomego obywatela, uczyć dzieci obywatelskości¹³. Podczas zajęć z tego bloku uczeń poznaje symbole narodowe (regionalne) i najważniejsze wydarzenia historyczne dot. regionu, poznaje najbliższą okolicę i jej zabytki, uczy się tolerancji wobec osób innej narodowości (mniejszości), uczestniczy w życiu lokalnej społeczności, identyfikuje się z nią i kultywuje jej tradycje. Nauczyciele powinni umożliwić swoim uczniom kontakt z wybranymi dziełami sztuki, literaturą, zabytkami i tradycją związaną ze środowiskiem rodzinnym, szkolnym i lokalnym. Najprościej – poprzez wizyty (zajęcia) w placówkach kultury i uczestniczenie w lokalnych wydarzeniach kulturalnych.

Treści (tematy) związane z regionem powinny w sposób naturalny wywoływać wśród uczniów refleksję nad sobą i otoczeniem społecznym „małej ojczyzny” i ojczyzny w ogóle. Powinny wyzwać chęć wyrażania opinii na takie zagadnienia, jak – kultywowanie tradycji, gromadzenie pamiątek rodzinnych, znaczenie świąt państwowych, funkcji symboli narodowych czy ważnych miejsc pamięci. Nietrudno przewidzieć efekt takich działań, należy bowiem założyć, że ucz-

¹¹ Tamże, s. 7.

¹² Załącznik nr 2/2008, s. 1-2.

¹³ B. Urbanek, J. P. Sawiński, *Jak uczyć patriotyzmu w szkole XXI wieku?*, Koszalin 2007, s. 6.

niowie podczas prawidłowo realizowanych zajęć regionalnych bez trudu opisać swoje lokalne środowisko zarówno pod względem historyczno-kulturowym jak i społeczno-gospodarczym.

Pamiętajmy jednak, że patriotyzmu nie można i nie powinno się nauczać li tylko poprzez nudne pogadanki, podawanie suchych faktów, dat czy nazwisk. Dla młodych ludzi jest to zazwyczaj zbyt odległe i niezrozumiałe. Jeżeli już, to należałoby raczej poszukiwać wzorców w literaturze, filmie, sztuce, przybliżać piękno zakątków i krajobrazów Polski w bezpośrednim kontakcie, choćby podczas szkolnych wycieczek czy spacerów edukacyjnych. Tam, gdzie historia przemawia do uczniów żywym językiem, tam mówią wieki¹⁴.

Nauczyć dzieci obywatelskości, także w europejskim wymiarze

Gdyby przyszło zbilansować szkolne programy wychowawcze, to miłość do Ojczyzny jest i pozostanie z pewnością bardzo ważną, jak nie najpierwszą i najważniejszą wartością i nie ma co do tego żadnych wątpliwości¹⁵. To ona kształtuje osobowość młodych ludzi, a jednocześnie zmierzać powinna w kierunku odnalezienia przez naszych podopiecznych własnej tożsamości regionalnej a także lokalnej, jej wspierania i zrozumienia, tak jak powszechnie znane i rozumiane są pojęcia – naród, ojczyzna, państwo. Ale i powinna być otwarta na niesienie młodym ludziom pomocy, aby mogli sobie sami odpowiedzieć na pytania dotyczące swojej tożsamości narodowej, które w wielu sytuacjach czy okolicznościach wcale nie są pytaniami oczywistymi czy wręcz z gruntu prostymi, choćby w rejonach wielonarodowościowych czy też o wyraźnych wpływach obcych kultur. W takich sytuacjach młodych ludzi należałoby wyposażać w odpowiednią wiedzę i umiejętności, by sami mogli dokonywać właściwych wyborów¹⁶.

Wchodzimy zatem w sferę wartościowania i dokonywania własnych przemyśleń. I jest to ważne, ponieważ rozbudzenie się czy umocnienie, ugruntowanie w młodym człowieku miłości do Ojczyzny powinno się dokonać już w nim samym, właśnie wskutek między innymi tychże przemyśleń oraz na jego podłożu emocjonalnym. Poprzez edukację we wspólnocie rodzinnej, środowiska lokalnego, a następnie regionalnego i wreszcie narodowego, można kształtować postawę uniwersalizmu europejskiego. Bo tylko pełna znajomość własnych małych Ojczyzn, twierdzi Profesor Kazimierz Denek, korzeni dziedzictwa kulturowego regionów, pozwala na wykształcenie obywateli świadomych wartości swej dużej Ojczyzny – Polski, umięających współistnieć wśród narodów Europy w duchu szacunku i tolerancji dla swych odrębności¹⁷.

¹⁴ K. Denek, *Edukacja jutra – dziś*, Poznań 2006, s. 74.

¹⁵ B. Urbanek, *Patriotyzm – inicjatywę edukacyjną*, [w:] *Wokół małych Ojczyzn*, (red.) K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, A. Żukrowska, Szczecin 2013, s. 101.

¹⁶ B. Urbanek, *Uczą się patriotyzmu i demokracji*, „Wychowanie w Szkole” 2007, nr 3 (15), s. 7.

¹⁷ K. Denek, *Dopełniające się Ojczyzny...*, s. 32.

Jak powinno się to odbywać? Od lat optuję za tym, by tak rozumiana i realizowana edukacja regionalna stała się o ile nie równoprawnym szkolnym przedmiotem, by nie trzeba było się nią *grzecznościowo* (czyt. z łaski) dzielić choćby z językiem polskim czy historią, to niechby choć wspierało ją konkretne umocowanie programowe. Tego zapisu – moim zdaniem – brakuje we wspomnianej *Podstawie programowej* w odniesieniu do edukacji regionalnej. Gdyby tak było lekcje, powiedzmy, wiedzy o społeczeństwie – podejmowałyby tematykę narodu i państwowości, także w obszarze mikro, programowo i obligatoryjnie. Z kolei bliskie mi lekcje języka polskiego brałyby, obrazowo rzecz ujmując, na swoje barki już nieco inny ciężar – uzupełniający te treści o analizę utworów poetyckich o miłości do ojczyzny, na przykład. Powie ktoś – w *nowej szkole* niepewność czy też niemożność dla twórczego innowacyjnego nauczyciela nie powinna być barierą nie do przeskoczenia. Otóż to! Niechże ta zachowawcza rzeczywistość skutecznie zmierzy się z pożądanymi oczekiwaniami, także i w tej kwestii. Fakt, można oczekiwać na programowe ministerialne przyzwolenie (ile to już lat – dop. B.U.), ale też można, nie oglądając się na kogokolwiek czy cokolwiek – samemu próbować zmierzyć się z tym wyzwaniem. Bywa, choć nader jeszcze rzadko, że niektóre lokalne samorządy dostrzegając jakby wagę problemu same decydują o jego rozwiązaniu, wprowadzając własną uchwałą obowiązkowe lekcje edukacji regionalnej we wszystkich szkołach na podległym sobie terenie¹⁸. Sukcesem wychowawczym w tej dziedzinie może być nie tylko pomoc w określaniu własnej tożsamości, ale i osiągnięcie pozytywnej reakcji otoczenia, lokalnego środowiska, rodzin uczniowskich, organizacji i instytucji wspierających, wreszcie samych samorządów jako organów prowadzących szkoły. Nie mogę w tym miejscu pominąć także życzliwości samorządowych władz Szczecinka, mojego rodzinnego miasta, od lat wspierających moje liczne publikacje, będące dydaktyczną obudową realizowanych przeze mnie programów edukacji regionalnej, czyniąc to zarówno z wdzięcznością jak i należną w ich adres satysfakcją¹⁹.

A jakie miejsce w powyższych rozważaniach przyporządkujemy europejskości? Na pewno niebagatelne. Wszak łącząc patriotyzm z europejskością można mieć raczej pewność, że prędzej czy później osiągniemy dydaktyczną satysfakcję. Patriotyzm jutra – jako inicjatywa edukacyjna – jest przecież utożsamiany z europejskością, a zatem edukacją europejską. To fakt i we współczesnej szkole nie da się już tego rozdzielić, zresztą i nie ma takiej potrzeby. Pojęcie *edukacji europejskiej* pojawiło się w latach 90., gdy Polska wkroczyła na drogę

¹⁸ Zob. *Program edukacji regionalnej „Chorzów – moje miasto”* (Uchwała nr XLIV/865/06 Rady Miasta Chorzowa z dnia 30.03.2006 r.).

¹⁹ Zob. m.in. B. Urbanek, *W grodzie gryfa i jesiotra*, Szczecinek 2005, B. Urbanek, *Zapisani w pamięci i współcześni (szczecineckie who's who)*, Szczecinek 2010, B. Urbanek, *Legends Ziemi Szczecineckiej (antologia)*, Szczecinek 2011, B. Urbanek, *Księżna Elżbieta Kazimierzówna (między Wawelem a Marientronem)*, Szczecinek 2012.

demokratycznych przemian, których przejawem było dążenie naszego kraju do przystąpienia do struktur europejskich – wtedy w szkołach zaczęto wprowadzać elementy edukacji europejskiej jako innowacje pedagogiczne²⁰. I trzeba przyznać, że inicjatywy te cieszyły się wówczas zrozumiałym zainteresowaniem, przede wszystkim uczniów. Wielu nauczycieli doskonale zapewne pamięta, że dość licznie wtedy powstawały szkolne kluby europejskie, klasy z elementami wiedzy o Unii Europejskiej, organizowano wyjazdy studyjne czy też wymiany międzynarodowe. W roku szkolnym 2000/2001 edukacja europejska stała się już stałym komponentem w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla nowo powstałych wówczas gimnazjów. Dziś wiadomo, że wówczas chodziło o powszechność tej tematyki, choć oczywiście nadal nie ma jednoznacznego przełożenia na jednakowe osiągnięcia wszystkich uczniów, choć tak właśnie być powinno. Ale już wówczas dostrzegano, że zawilości problematyki wychowania dla małej ojczyzny, związanej z regionem, krajem czy kontynentem, można i należy rozwiązywać na różne sposoby, odwołując się zarówno do doświadczeń pokoleniowych, jak i umiejętności innowacyjno-twórczych nauczycieli wykorzystujących m.in. technologie informacyjno-komunikacyjną²¹.

Mała Ojczyzna – sama w sobie wyzwala aktywność i motywuje

Obserwując aktywność uczniów oraz ich zainteresowanie proponowanymi formami i metodami programowymi w obszarze edukacji regionalnej nietrudno dojść do wniosku, że zarówno z metodycznego jak i dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia należałoby te działania kontynuować. Faktem jest również i to, że coraz większa liczba nauczycieli włącza tematykę regionalną w toku nauczania różnych przedmiotów. Rośnie także liczba programów i projektów autorskich zawierających treści regionalne i środowiskowe, wdrażane przez szkoły, zespoły nauczycieli bądź poszczególne osoby.

Omówię założenia takich zamierzeń na przykładzie programu autorskiego edukacji regionalnej dla II i III etapu kształcenia TU JEST NASZ DOM, który w latach 2001-2012 realizowałem w klasach IV-VI szkoły podstawowej i I-III gimnazjum 40-tysięcznego Szczecinka w Zachodniopomorskiem, oczywiście rokrocznie dokonując w nim niezbędnych autorskich modyfikacji²². Opracowałem go w aspekcie podmiotowym, co m.in. oznaczało, że przyznawał zarówno nauczycielowi jak i realizującym go uczniom znaczną swobodę w projektowaniu procesów kształcenia. Treści obejmowały głównie język polski, zwłaszcza w zakresie kultury informacyjnej i poznawczej, a także wychowania patriotycznego i obywatelskiego. Założenia programowe uwzględniały

²⁰ Cz. Banach, *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 5, s. 67.

²¹ K. Wenta, *Teoria, technologia i sztuka uczenia w kontekście do porządku i chaosu*, Szczecin 2010, s. 51.

²² *Tu jest nasz dom – dziedzictwo kulturowe w regionie* – autorski program innowacji i modernizacji przedmiotowych w ramach edukacji europejskiej (oprac. Bogdan Urbanek)

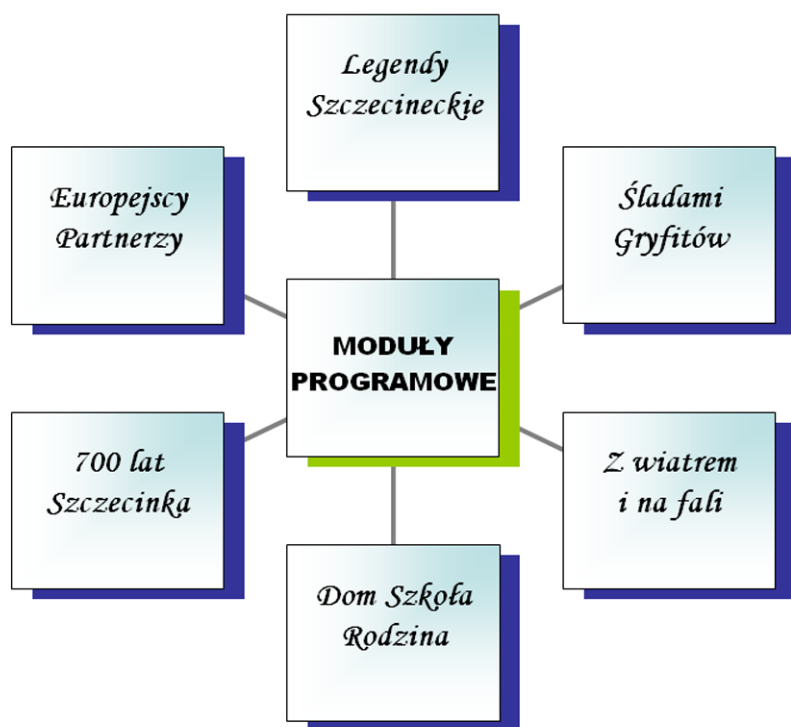
także dokładne poznanie Szczecinka, zarówno w rozumieniu problemowym i blokowym, jak też wybranych dziedzin życia społeczno-gospodarczego, szczególnie interesujących młode pokolenie mieszkańców miasta i regionu. Zakładane cele operacyjne przewidywały m.in.:

- *poznawanie, wzbogacanie i ciągle doskonalenie wiedzy o mieście rodzinnym i jego problemach, przy czym poziom tej wiedzy powinien znacznie przekroczyć programowe wymogi ucznia szkoły podstawowej i gimnazjum,*
- *poznawanie tradycji, kultury i zwyczajów nacji narodowych miast partnerskich – Bergen op Zoom (Holandia), Noyelles sous Lens (Francja), Neustrelitz (Niemcy),*
- *posiadanie niezbędnej wiedzy o Unii Europejskiej oraz naszym członkostwie w jej strukturach,*
- *wzbogacenie zakresu i zasobu czynnego słownictwa uczniów,*
- *poznawanie różnych form edukacji poprzez teatr, film, sztukę, muzykę – także w zakresie ogólnoeuropejskim,*
- *nawiązywanie kontaktów ze środowiskami (szkoły, klasy, sekcje i kluby) w zaprzyjaźnionych miastach i ich kontynuowanie,*
- *archiwizowanie i dokumentowanie wszelkich form zajęć, które wynikały z realizacji nin. programu, zarówno indywidualnie jak i grupowo.*

Program został pozytywnie zrecenzowany przez nauczycieli konsultantów języka polskiego w CEN Koszalin²³, niektóre jego elementy są częścią programu nauczania języka polskiego w szkołach podstawowych i gimnazjach²⁴, w 2007 roku zdobył nagrodę w konkursie „Jak uczyć patriotyzmu w szkole XXI wieku?” zorganizowanym przez Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie oraz redakcję czasopisma *Nauczycielska Edukacja*. Treści zawarte w programie podzieliłem na kilka modułów tematycznych:

²³ U. Gerka-Bernat, *Recenzja innowacji programowej języka polskiego „Tu jest nasz dom”* Bogdana Urbanka, Koszalin 2000.

²⁴ B. Urbanek, Siek B., *Nasz wspólny świat – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego*, Wrocław 2010, s. 84.

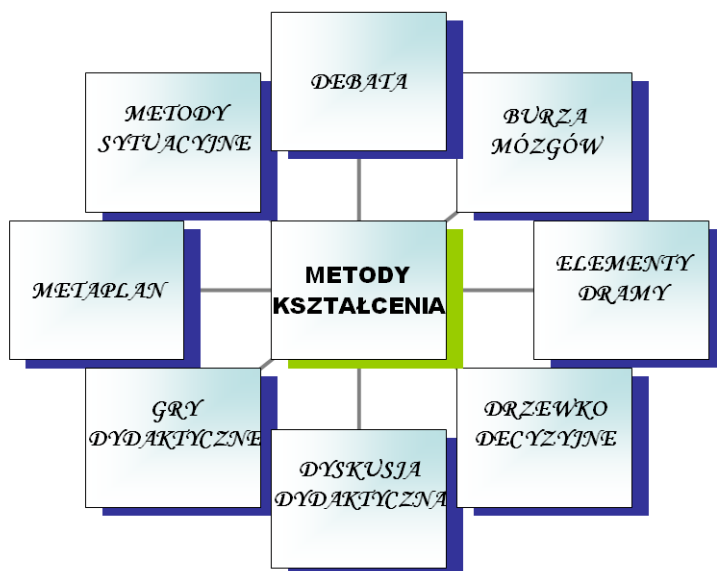


Ideą przewodnią programu było ukazanie różnych dróg poznania otaczającej rzeczywistości, inspirowanie oraz wspieranie aktywności uczestników zajęć, ukierunkowanie na wymianę zbieranych informacji oraz dzielenie się doświadczeniami, opiniami, przemyśleniami. Prowadzone zajęcia miały charakter zarówno pracy indywidualnej jak i grupowej. Wraz z uczniami przedyskutowałem i ostatecznie określiłem ich formy, były to więc:

- **Lekcje języka polskiego** (raz w miesiącu) – poświęcone zagadnieniom wynikającym z realizowanego programu innowacyjnego.
- **Korelacja** (ścieżki międzyprzedmiotowe – do 2008 r.) lekcji języka polskiego z lekcjami historii, plastyki, języka obcego, informatyki, muzyki.
- **Zajęcia fakultatywne** (seminaria i warsztaty językowe) – organizowane w instytucjach, placówkach kultury w mieście (domy kultury, biblioteki, media).
- **Warsztaty metodyczne** – odbywające się w siedzibach jednostek i instytucji patronujących (Urząd Miasta, Muzeum Regionalne, PSNT, Samorządowa Agencja Promocji i Kultury, Szczecinecka Lokalna Organizacja Turystyczna, Centrum Informacji Turystycznej) zakończone zawsze wykonaniem określonego zadania, wynikającego z treści nin. programu.

- **Spacery edukacyjne** – zwiedzanie Szczecinka i okolic: szlaki turystyczne, miejsca pamięci narodowej, zabytki (projekt edukacyjny, reportaże, serwis).
- **Regionalna wycieczka klasowa „Śladami Gryfitów”** – zwiedzanie regionalnych zabytków (Szczecin, Kamień Pomorski, Darłowo), poznawanie historii tych miejscowości, ich współczesności oraz związków ze Szczecinkiem.
- **Święto Klasy** – uroczyste podsumowanie rocznego cyklu programowego w formie widowiska edukacyjno-artystycznego.

Założyłem, że uczniowie w czasie tych zajęć realizować będą następujące metody kształcenia:



Szczególnie zależało mi na wdrażaniu metod i technik aktywizujących, rozbudzających ciekawość, zainteresowania, rozwijających uzdolnienia i sprawności uczniów. Choćby analiza SWOT, której uczestnicy dostrzegali mocne i słabe strony (swoje, szkoły, także realizowanego przez nich programu). Jedną z najchętniej realizowanych form aktywnego poszukiwania informacji na temat najbliższego otoczenia uczniów było przeprowadzanie wywiadów z mieszkańcami miasta, przedstawicielami różnych zawodów, mniejszości narodowych.

Najbardziej widocznym, by nie powiedzieć – wręcz spektakularnym, efektem realizacji przez moich uczniów w latach 2001-2012 programu „Tu jest nasz dom”, także niezwykle ich satysfakcjonującym, były audycje prowadzone przez nich w lokalnych mediach (telewizja kablowa, radio), artykuły prasowe, różne formy dokumentacji programowej (wydawnictwa, foldery, przewodniki, infor-

matory, ulotki, eksponaty muzealne, fotogramy). Patronem strategicznym programu edukacji regionalnej „Tu jest nasz dom”, w latach 2004-2012 był Zarząd Krajowy Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych. Czynnie wspierał nas Urząd Miasta i Starostwo Powiatowe w Szczecinku, program uzyskał także niezwykle pozytywne recenzje współpracujących środowisk akademickich, m.in. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum, Akademii Pedagogicznej w Słupsku, Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie, Społecznej Akademii Nauk w Łodzi. Jego efekty wielokrotnie były opisywane w ogólnopolskich czasopismach specjalistycznych, także w „Nauczycielu i Szkole”²⁵ Myślę jednak, a właściwie jestem pewien, że przez te wszystkie lata najwięcej satysfakcji przysporzył moim uczniom a zatem – jego bezpośrednim realizatorom.

Załącznik

SCENARIUSZ ZAJĘĆ SUMUJACYCH ROCZNY CYKL PROGRAMOWY „Wiem wszystko o Unii Europejskiej”

Zajęcia sumowały roczny cykl programowy „Tu jest nasz dom” w roku szkolnym 2011/12 w Szkole Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Szczecinku. Wprawdzie miały one pewne znamiona rywalizacji, ale bardziej liczył się ich wymiar widowiskowy. Wcześniej praktykowałem także formy rywalizacji międzyklasowej a nawet – międzyszkolnej (choć z bardziej rozbudowanym i o większym stopniu trudności programem realizacyjnym). Niniejsza oferta scenariuszowa może być przeprowadzona w klasie szóstej w ciągu dwóch jednostek lekcyjnych (90 min.). Klasa dzielona jest na cztery reporterskie grupy – francuską, niemiecką, holenderską i polską (nawiązanie do miast partnerskich) i kolejno wykonuje zadania.

Unijne symbole

Każda grupa otrzymuje tekst z pustymi miejscami, które trzeba uzupełnić właściwym wpisem, dotyczącym znajomości unijnej symboliki (flaga, godło, hymn)

Flagą Unii Europejskiej jest.....gwiazd w miejscu godzin na tarczy zegara natle. Gwiazdy te mają kolor..... Oficjalnym hymnem Unii Europejskiej jest muzyczna aranżacja preludium IV części.....symfonii Ludwiga van..... Słowa tego hymnu, to , którą napisał Fryderyk.....

²⁵ B. Urbanek, *Patriotyzm jutra jako inicjatywa edukacyjna*, „Nauczyciel i Szkoła” 2009, nr 1-2 (42-43), s. 173.

Znam unijne stolice

Uczniowie, reprezentanci poszczególnych grup, losują i kolejno odkrywają na mapie Europy po trzy nazwy stolic poszczególnych (wybranych) państw UE

Belgia (Bruksela), Hiszpania (Madryt), Austria (Wiedeń), Finlandia (Helsinki), Portugalia (Lizbona), Estonia (Tallin), Szwecja (Sztokholm), Węgry (Budapeszt), Łotwa (Ryga), Turcja (Ankara), Chorwacja (Zagrzeb), Malta (Valletta).

Unijne podania

Każdą grupę reprezentują dwie osoby (dziewczyna, chłopiec), które siadają na krzesłach w kręgu. Jedna z osób (asystent) wchodzi do środka z piłką i objaśnia zasady:

- *Osoba z kręgu rzuca piłkę do jednego z uczestników (dowolnie wybranego) wypowiadając nazwę także dowolnie wybranego państwa (europejskiego choć niekoniecznie).*
- *Piłkę należy złapać tylko wtedy, gdy państwo to jest członkiem UE, wówczas zdobywamy punkt dla drużyny.*
- *Jeżeli został wymieniony kraj niebędący w Unii, bądź kraj pozaeuropejski – nie przyjmujemy rzuconej do nas piłki, wówczas także zdobywamy punkt.*
- *Osoba, która się pomyli – odsuwa się do tyłu na jedną kolejkę, tracąc tym samym możliwość zdobycia kolejnego punktu.*
- *Kolejność rzutów nie powinna wynikać z tzw. porządku zegarowego, każda drużyna otrzymuje oczywiście równe szanse punktowe (nazwy wymienianych przez asystenta państw mogą się powtarzać)*

Zawód – reporter

Finał wcześniej przygotowywanej konkurencji, każda grupa miała za zadanie przedstawić kogoś reprezentatywnego dla kraju, który w konkursie reprezentuje, np. Francuzi – cesarza Napoleona. Polacy – Mikołaja Kopernika itp. (wybór oczywiście losowy, wyłącznie jako przykład). Osobistości te i prezynterzy, w wylosowanej kolejności, zasiadają do studia reporterskiego (przygotowane wcześniej stanowisko z mikrofonami), przeprowadzając wywiad ze swoim gościem.

Ukryte państwa

1 maja 2004 roku Polska wraz z dziewięcioma innymi państwami europejskimi została oficjalnie członkiem UE. Przedstawiciele rywalizujących drużyn otrzymują karty ze zdaniem, w których „ukryły” się nazwy tych państw, trzeba je odszukać (zaznaczyć).

SŁODYCZE CHYBA NIE SŁUŻĄ ZDROWIU
 DOBRY PŁOT WA RUNKUJE ZABEZPIECZENIE DZIAŁKI
 AKTOR OCZY WZNIÓSŁ OWACJA GO UPAJA
 POMNIJ NAZWĘ GRZYKA JEDZĄC KASZĘ GRYZANĄ
 POMYSŁOWE NIANIE POTRAFIĄ DOBRZE ZAJĄC SIĘ DZIECKIEM
 STAŁ I TWARDY KAMIEŃ ODPORNE SĄ NA ZNISZCZENIA
 INTERPOL SKARŻY SIĘ NA OPIESZAŁOŚĆ POLICJI
 TURCY PRZYBYLI AŻ POD WIEDŃ
 PIĘS TONIA ZDOBYŁ ZŁOTY MEDAL
 JA MAM ALT A BASIA SOPRAN

Uwaga organizacyjna

Do oceny poszczególnych konkurencji i ustalenia czasu ich trwania można poprosić nauczycieli, z którymi realizujemy nin. program, a także np. redaktorów szkolnej gazety bądź przedstawicieli szkolnego samorządu.

Literatura:

- Banach Cz., *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 5.
- Denek K., *Edukacja jutra – dziś*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006.
- Denek K., *Źródło tożsamości i dziedzictwa narodowego*, [w:] *Wokół małych Ojczyzn*, (red.) K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, A. Żukrowska, Wydawnictwo Naukowe SSW Collegium Balticum, Szczecin 2013.
- Gerka-Bernat U., *Recenzja innowacji programowej języka polskiego „Tu jest nasz dom” Bogdana Urbanka*, CEN, Koszalin 2000.
- Kowolik P., *Edukacja regionalna w przedszkolu*, [w:] *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, (red.) M.T. Michalewska, Kraków 1999.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Samsonowicz H., *O większej i malej Ojczyźnie*, [w:] *Tożsamość narodowa a ruch regionalny w Polsce*, (red.) A. Kociszewski, A.J. Omelaniuk, K. Orzechowski, Ciechanów 1998.
- Urbanek B., *Nasz wspólny świat. Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjach*, Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2005.
- Urbanek B., *TU JEST NASZ DOM – edukacja regionalna (przewodnik metodyczny)*, Szczecinek 2006.
- Urbanek B., Sawiński J. P., *Jak uczyć patriotyzmu w szkole XXI wieku?*, Wydawnictwo CEN, Koszalin 2007.
- Urbanek B., *Uczą się patriotyzmu i demokracji*, „Wychowanie w Szkole” 2007, nr 3 (15).
- Urbanek B., *Patriotyzm jutra jako inicjatywa edukacyjna*, „Nauczyciel i Szkoła” 2009, nr 1-2 (42-43).
- Urbanek B., Siek B., *Nasz wspólny świat – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2010.

Urbanek B., *Patriotyzm – inicjatywą edukacyjną*, [w:] *Wokół małych Ojczyzn*, (red.) K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, A. Żukrowska, Wydawnictwo Naukowe SSW Collegium Balticum, Szczecin 2013.

Wenta K., *Teoria, technologia i sztuka uczenia w kontekście do porządku i chaosu*, Szczecin 2010.

Eugeniusz SZYMIK

Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Gliwicach

Wykorzystanie teatru szkolnego i form scenicznych w pracy wychowawczej szkoły

Słowa kluczowe

Teatr szkolny i jego rodzaje, dzieje teatru szkolnego, współczesne formy, metody i techniki teatralne.

Streszczenie

Wykorzystanie teatru szkolnego i form scenicznych w pracy wychowawczej szkoły
Artykuł przybliża czytelnikowi znaczenie teatru w rozwoju osobowości uczniów oraz akcentuje zasadność realizacji przez nauczycieli edukacji teatralnej na wszystkich etapach kształcenia dzieci i młodzieży.

Odnosząc się do literatury przedmiotu podjęto próbę ustalenia znaczenia pojęcia: „teatr szkolny”, z uwzględnieniem dwóch jego rodzajów: „teatr w szkole” i „teatr dla szkoły”, które realizują odrębne cele, służąc wychowaniu i rozwojowi młodzieży.

W dalszej kolejności artykuł omawia dzieje teatru szkolnego, poczynając od czasów antycznych, poprzez: działalność teatru szkolnego krakowskich żaków w XII wieku, szkół katolickich (np. jezuickich, teatynów, pijarów), teatrów przy szkołach świeckich w oświeceniu, teatrów szkolnych na Lubelszczyźnie w XIX i XX wieku, jak również w okresie dwudziestolecia międzywojennego, aż do współczesności (okres II wojny światowej, powojenny i PRL-u – lata dziewięćdziesiąte).

W artykule wskazano również najważniejsze i najciekawsze formy, metody i techniki teatralne stosowane we współczesnej szkole, w ramach „teatru na lekcji” i „teatru po lekcjach” – od najprostszych, które kształcą tzw. „kulturę żywego słowa” (np. głośne opowiadanie (gawędę), głośne czytanie, recytację, czytanie z podziałem na role), poprzez: inscenizacje, do nowoczesnych form pracy, z wykorzystaniem metod aktywizujących, takich jak: gry dramatyczne, sąd inscenizowany, „warsztaty teatralno-literackie” i drama. Z kolei w kategorii „teatr po lekcjach” wyróżniono (za T. Samulczyk-Pawluk) następujące współczesne formy teatralne: teatr samorodny, teatr lalek, teatr przedmiotów, teatr poezji, pantomima, teatr plastyczny, teatr proporcji, teatr małych form.

Specyfikę artykułu stanowi omówienie zagadnienia związanego z rolą teatru szkolnego i form scenicznych w pracy wychowawczej szkoły, które mają duży wpływ na wyzwolenie ekspresji twórczej ucznia, co pozwala mu lepiej zrozumieć omawiany tekst literacki czy budować rolę.

Key words

Theatre school and its types, school theater history, contemporary forms, methods and techniques of theater.

Summary

The use of the school theater and stage forms in the educational work of the school

Article introduces the reader to the importance of the theater in the personality development of students and emphasizes the validity of the implementation by teachers of theater education at all stages of the education of children and youth.

Referring to the literature an attempt to determine the meaning of the term “theater school”, including its two types: “theater in school” and “school theater”, which pursue different goal, serving the education and development of young people.

The article further discusses the history of the theater school, ranging from ancient times through: business school theater Cracow scholars in the twelfth century, Catholic schools (eg Jesuit Theatines, piarist), theaters secular schools in enlightenment, school theaters in the Lublin region in the nineteenth and twentieth centuries, as well as in the interwar period to the present day (the period of world War II and post-war communist – in – the nineties).

The article also identifies the most important and most interesting forms, methods and techniques used in contemporary theater school, the “theater in the classroom” and “theater after school” – from the simplest to the so – called educated. “The culture of the living word” (eg, loud story (tale), reading aloud, reciting, reading role play), by: staging, to modern forms of work, using participatory methodologies, such as dramatic play, staged court, “theater workshops – literary” and drama. In turn, in the category of “theater after school” distinguished (for T. Samulczyk-Pawluk) following contemporary forms of theater: theater samorodny, puppetry, theater of objects, poetry theater, pantomime, theater, vivid, theater proportion of small forms of theater.

The specificity of the article is to discuss issues related to the role of the school theater and stage forms of educational work in schools that have a large impact on the liberation of creative expression learner, which allows him to better understand the text in literary or build role.

Edukacja teatralna we współczesnej szkole – uwagi wstępne

Współcześni pedagodzy, zarówno naukowcy jak i praktycy, zgodni są co do tego, iż niezwykle popularne dziś środki masowego przekazu, przybliżające dzieciom świat fikcji w postaci: filmów, koncertów, widowisk, audycji wyznaczają młodemu widzowi co najwyżej rolę konsumenta, odbiorcy rozrywki – udostępnianej najczęściej w wersji pop, nie zaś aktywnego twórcy czy też zaangażowanego uczuciowo w odbiór dzieła sztuki odbiorcy. Tym bardziej istotne są więc wszystkie działania pedagogiczne skierowane na kształcenie wrażliwości estetycznej przyszłych uczestników kultury oraz na budzenie naturalnych skłonności dziecięcych do aktywności, twórczości, spontanicznego działania poprzez i za pośrednictwem sztuki. Wydaje się, że teatr nadaje się do tego w sposób szczególny.

Dziecko ma bowiem wrodzoną potrzebę przekształcania rzeczywistości w fikcję, tęskni za tym, by być kimś innym, grać dla zabawy różne role, ucie-

kać w świat ożywionych i uosobionych przedmiotów – czyli być reżyserem, aktorem, inscenizatorem, twórcą teatru. W tych przygodach imitujących teatr, jak pisała J. Awgulowa: „kształtuje się u dziecka, widza i aktora, specyficzne, głębokie przeżycie artystyczne, będące podstawą wszelkiej, późniejszej recepcji teatru”¹. Zabawa w teatr stanowi wstęp do prawdziwych przeżyć teatralnych przyszłego widza, ale też dostarcza satysfakcji dziecku i kształtuje wiele pozytywnych cech charakteru, takich jak: wrażliwość, empatia, odpowiedzialność, kreatywność – co jest niezwykle istotne z wychowawczego punktu widzenia. **Żeby młody człowiek mógł jednak odnieść rzeczywiste korzyści z tej zabawy, musi się najpierw nauczyć jej reguł, co jest zadaniem pedagoga, wychowawcy.**

Celom wychowania widza przygotowanego do odbioru sztuki teatru, doznającego estetycznych przeżyć, którego osobowość jest zarazem uformowana poprzez teatr służy edukacja teatralna. Według Małgorzaty Latoch-Zielińskiej: „edukacja teatralna (...) jest wychowaniem przez teatr i wychowaniem do odbioru sztuki teatru”². Nie każde dziecko potrafi samorzutnie odczuwać ludzkie przeżycia: krzywdę, cierpienie, rozpacz, strach. Pedagodzy muszą kształtować w dziecku zasady moralno-społeczne, a dopiero na ich podstawie budzić przeżycia estetyczne. Dziecko należy więc najpierw nauczyć spostrzegać, przeżywać, odczuwać, wartościować moralnie, odróżniać dobro od zła, stąd nie sposób mówić o wychowaniu bez odniesień do aksjologii, bez której traci ono rację bytu. Nauczyciel-wychowawca nie może nie być człowiekiem, który na co dzień urzeczywistnia wartości, dlatego też zasadniczym determinantem dla realizacji swego pedagogicznego powołania jest urzeczywistnianie wartości w sobie i wokół siebie³.

„Żywe słowo i teatralne formy poprzez działanie na wyobraźnię i przeżycia dziecka, dają nam duże możliwości kształtowania jego osobowości, postawy ideowej, uczuć patriotycznych i społecznych”⁴ – pisali przed laty Anna i Zdzisław Wiechowcie, akcentując właściwości wychowawcze zajęć teatralnych. Wychowanie poprzez teatr powinno obejmować ich zdaniem nie tylko wyrabianie umiejętności wypowiadania się o sztuce, korzystania z dóbr kultury i ogólnie uczestnictwa w życiu kulturalnym. Powinno także wdrażać dzieci do aktywnego, żywego współudziału w procesie wychowywania przez sztukę, do podejmowania działań rozwijających pełnię osobowości przez uczestnictwo

¹ J. Awgulowa, *Dziecko widzimy i aktorem. Inszenizacje dla klas przedszkolnych, świetlic i domów dziecka*. Warszawa 1979, s. 6.

² M. Latoch-Zielińska, *Edukacja teatralna we współczesnej szkole*, [w:] *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, (red.) B. Myrdzik, Lublin 2003, s. 32.

³ D. Luber, *Osobowość wychowawcy w kontekście chrześcijańskiej myśli pedagogicznej na przykładzie badań opinii studentów Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach*, „Nauczyciel i Szkoła” 2010, nr 1-2 (46-47), s. 107.

⁴ A.Z. Wiechowcie, *Przewodnik dla wychowawców świetlic szkolnych*. Warszawa 1971, s. 115.

w różnych formach scenicznych. Wynika stąd ważny postulat, by zagadnienia z zakresu tak zwanej edukacji teatralnej znajdowały swoje stałe miejsce w programach wychowawczych we współczesnej szkole.

Nie można pominąć jeszcze jednego, istotnego aspektu edukacji teatralnej – jej możliwości profilaktycznych i terapeutycznych. W centrum zainteresowania teatru jest bowiem osobowość ludzka w całej jej złożoności i skomplikowaniu. Poprzez wchodzenie w rolę aktor uczy się empatii, wrażliwości, rozumienia uczuć zarówno własnych jak i cudzych. Pozwala to nie tylko rozwijać osobowość, ale także leczyć ją. Teatr ma dobroczynną moc stymulowania, a jednocześnie uzdrawiania. Jak pisał M. Łobocki: „chodzi tu o odreagowanie przeżyć o zabarwieniu traumatycznym poprzez ponowne wywołanie ich w świadomości jednostki”⁵. Tymi właściwościami charakteryzuje się przede wszystkim metoda, opracowana w latach dwudziestych ubiegłego wieku przez psychiatrę – dr. Jacoba Lovy Moreno i nazwana przez niego psychodramą.

Wykorzystanie możliwości wychowawczych, jakie niesie teatr, wymaga jednak spełnienia ważnych, wciąż, niestety, nie do końca spełnionych, postulatów, które formułuje T. Samulczyk-Pawluk⁶. Wśród nich pojawiają się następujące kwestie:

1. Edukacja teatralna powinna być w szkole obowiązkowa.
2. W zakresie edukacji teatralnej należy tworzyć i udoskonalać solidną obudowę metodyczną: programy, podręczniki, scenariusze zajęć.
3. Nauczyciele powinni być kształceni w zakresie prowadzenia zajęć teatralnych poczynając od okresu studiów wyższych.
4. Prowadzenie zajęć teatralnych należy powierzać w miarę możliwości specjalistom: wykwalifikowanym instruktorom, którzy wspomagali by pracę nauczycielską.
3. Działania teatralne prowadzone w szkole i w placówkach kulturalno-oświatowych, odpowiednio finansowane, muszą obejmować jak największą liczbę uczniów.

Postulaty powyższe jasno wskazują na ogromne znaczenie teatru w rozwoju osobowości uczniów oraz wynika z nich, że edukacja teatralna winna być nieodłącznym elementem współczesnej edukacji na wszystkich etapach kształcenia dzieci i młodzieży. Co za tym idzie, musi mieć ona swoje stałe miejsce w szkolnych programach wychowawczych i profilaktycznych tworzonych w dzisiejszej reformowanej szkole.

Pojęcie i specyfika teatru szkolnego

Teatr szkolny w rzeczywistości nie jest pojęciem jednorodnym, o ustalonym, oczywistym znaczeniu. Pedagodzy i działacze teatralni widzą w nim bo-

⁵ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*. Kraków 2005, s. 103.

⁶ Tamże, s. 96-97.

wiem albo tak zwany „teatr w szkole”, albo też – rzadziej – „teatr dla szkoły”⁷. Obydwa rodzaje teatru, realizując odrębne cele, służą wychowaniu i rozwojowi młodzieży. Mianem „teatru dla szkoły” określa się wszelkie spektakle teatralne wystawiane dla dzieci i młodzieży przez profesjonalne zespoły artystyczne, które mają na celu wykształcić ich wrażliwość artystyczną i pomóc w inicjacji w uczestnictwie w szeroko rozumianej kulturze teatralnej. Z kolei „teatr w szkole” to teatr, w którym grają i który współtworzą wraz z pedagogami sami uczniowie.

„Teatr dla szkoły” jest przedsięwzięciem dwudziestowiecznym, wyrosłym z idei „nowego wychowania”, w którym położono szczególny akcent na wielowymiarowość rozwijającej się dziecięcej psychiki i osobowości. W Polsce inicjowały go takie wybitne teatralne postaci jak: Juliusz Osterwa, który podjął w latach trzydziestych starania o powołanie w Wilnie, a później w Warszawie Teatru Szkolnego „Reduty”, Helena Starska, założycielka warszawskiej „Jaskółki” – pierwszego artystycznego teatru aktorskiego dla dzieci czy Stefan Polonyj-Poloński i jego teatr marionetek „Miniatury”, sprowadzony na Śląsk przez Stanisława Ligoniał. „Teatr dla szkoły” reprezentują współcześnie odrębne sceny dramatyczne i sceny młodych widzów działające przy teatrach instytucjonalnych w wielu miastach Polski oraz osobno powołane niezależne sceny pozainstytucjonalne. Realizują one spektakle dostosowane repertuarowo do poszczególnych grup wiekowych i przeznaczone specjalnie dla młodej publiczności.

„Teatr w szkole” natomiast definiowany jest jako immanentnie związany ze szkołą, jest to teatr inicjowany, realizowany i wystawiany w szkole – przez uczniów dla uczniów. W ramach koncepcji „teatru w szkole” dopuszcza się współpracę artystów – profesjonalistów teatralnych i dzieci/młodzieży, możliwe są także dwie formuły pracy nad spektaklem, które zostały sformułowane już w okresie największego rozwoju teatru szkolnego, czyli w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

Wedle pierwszej, starszej tradycji kierownikiem zespołu, a zarazem kierownikiem artystycznym, reżyserem, menagerem w jednej osobie jest nauczyciel i to on odpowiada za pomysł całego przedsięwzięcia, wybór sztuki, obsadę ról i ogólny kształt artystyczny spektaklu. W drugim stanowisku, dziś niezwykle popularnym, a zaproponowanym przed laty przez Z. Kwiecińskiego i L. Komarnickiego, na pierwszy plan wysuwa się działalność uczniowska, wychodzi się tu nie: „od teatru do dziecka, lecz od dziecka do teatru”⁸. Młodzież sama aktywnie dyskutuje nad wyborem sztuki, scenariuszem, obsadą, scenografią i innymi elementami spektaklu. To uczniowie realizują własne pomysły na przedstawienie, zaś nauczyciel jest przede wszystkim partnerem, doradcą, co

⁷ Tamże, s. 37 i nast.

⁸ Tamże, s. 42.

najwyżej współtwórcą dzieła. Samo dzieło od początku do końca traktowane jest jako zabawa, w której nie tyle liczy się finalny efekt: przedstawienie, lecz proces, twórczy udział w zajęciach, wyrażanie siebie w toku aktywnych, kreatywnych działań. Taka formuła teatru pozbawia w zasadzie teatr szkolny cech teatru zawodowego, takich jak: tendencje do indywidualnych, gwiazdorskich popisów, dążenia do wymiernego, spektakularnego finalnego sukcesu, skupia się natomiast na działalności pedagogicznej poprzez sztukę, kształceniu umiejętności pracy zespołowej, solidarności, odpowiedzialności, a jednocześnie indywidualnej autokreacji.

Z dziejów teatru szkolnego

W świetle dokumentów historycznych i dostępnej literatury przedmiotowej początki szkolnej działalności teatralnej sięgają czasów antycznych⁹. W starożytności, podobnie jak później – w średniowieczu, teatr pełnił funkcję wychowawczą i dydaktyczną, dostarczał kataraktycznych przeżyć, pobudzał uczucia religijne, był zatem sztuką kierowaną do mas. Od V wieku p.n.e. retoryka, poezja i muzyka nauczane były w szkole ateńskiej. W epoce hellenistycznej realizowano w społeczeństwie ideę człowieka wszechstronnie rozwiniętego, teatr zaś był ściśle związany z pracą wychowawczą szkoły. Młodzież angażowana była zatem, jak można przypuszczać, do różnych form, które dzisiaj nazwalibyśmy parateatralnymi, uroczyscie obchodzono na scenie szkolnej na przykład rocznice ważnych wydarzeń historycznych, takich jak bitwa pod Salaminą, pod Maratonem, które służyć miały wychowaniu patriotycznemu.

Od IV wieku p.n.e., kiedy naczelnym celem staje się kształcenie umysłowe, na pierwszy plan w szkolnej działalności teatralnej wysuwa się sztuka deklamacji i retoryka. Taka forma teatru szkolnego trwa w Europie właściwie aż do czasów średniowiecza, kiedy to teatr wraz z innymi dziedzinami sztuki zostaje podporządkowany doktrynie Kościoła i staje się jednym ze środków do osiągnięcia celu, jakim jest kształtowanie i pielęgnowanie w człowieku wartości moralno-religijnych. W tej wersji trafia też sztuka teatru w okresie średniowiecza do naszego kraju.

Teatr szkolny w Polsce swą historią sięga wieku XII i jest związany z działalnością krakowskich żaków¹⁰. Studenci akademii, jak czytamy w kronikach Jana Długosza, organizowali w kościołach swoje pierwsze przedstawienia – widowiska o tematyce religijnej, związanej z kalendarzem uroczystości kościelnych. Możliwe jednak, że w średniowiecznym, a z pewnością w renesansowym Krakowie wystawiano także spektakle świeckie. Popularne były wówczas na przykład tak zwane „intermedia”, karykaturalne scenki z życia chłopów i szlachty, obrazki o charakterze rodzajowym, sztuki oparte na motywach staro-

⁹ Zob. zwłaszcza fragm. rozdziału II *Dzieje teatru szkolnego*. Tamże, s. 49-106.

¹⁰ M. Latoch-Zielińska, *Jak kształtował się teatr szkolny*, [w:] *Od teatru żaków...*, s. 9 i nast.

żytnych lub też, chętnie oglądane wówczas „moralitety” – dydaktyczne w wymowie utworki o tematyce półświeckiej¹¹. J. Lipiński pisze, że około XV-XVI wieku z dużym prawdopodobieństwem odgrywano na scenie także repertuar antyczny, w tym zwłaszcza komedie Plauta i Terencjusza. Jeszcze wcześniej, bo na przełomie XIV i XV wieku grano je we Wrocławiu. Rektor gimnazjum parafialnego św. Elżbiety-Wawrzyniec Korwin wystawił z uczniami w 1500 roku komedię starożytną *Eunuch*, a w 1502 – *Aulularię*.

Najśłynniejszym przedstawieniem tych czasów był jednak spektakl wystawiony z udziałem żaków w 1516 roku na Wawelu przed królem Zygmuntem I Starym - *Przezorność Ulissesa wobec przeciwności*. Data tego przedstawienia zapisała się w historii jako początek polskiej sceny teatralnej. Jest ono jednocześnie dowodem przezwyciężenia w tamtych czasach sztywnej, scholastycznej mentalności. Stopniowo coraz częściej podejmowano próby wychodzenia poza tematykę ściśle religijną i wystawiano na scenach dzieła antycznych dramatopisarzy, co można zaobserwować zwłaszcza w szkołach różnowierczych, gdzie wypracowano odrębny wzorzec teatru szkolnego.

Inaczej było w szkołach katolickich, na przykład jezuickich. Tam kontynuowano tendencje religijne: dydaktyczne i moralizatorskie. Zgodnie z zaleceniami założyciela zakonu, św. Ignacego Loyoli, teatr był podporządkowany idei służby Bogu, mającej prowadzić człowieka do bycia prawdziwym chrześcijaninem na ziemi i doznania zbawienia duszy w niebie. W tak pojmowanym teatrze sprawowano ścisłą kontrolę nad repertuarem, ideami artystycznymi i realizowanymi celami wychowawczymi. Dlatego reżyserami, autorami sztuk i jednocześnie kierownikami zespołów aktorskich byli w szkołach jezuickich profesorowie retoryki i poetyki, którzy czuwali nad realizacją założeń ideowych. Ich praca miała na celu nie tylko zapoznavanie się aktorów z tekstami (przede wszystkim w języku łacińskim) i sposobami ich wygłaszania, ale kształtowanie sylwetki, mimiki, postawy, gestykulacji oraz nadzorowanie całej oprawy scenicznej.

Pokazy teatralne przygotowywane przez szkoły jezuickie odbywały się często w plenerze, na dziedzińcach, placach, rynkach, z udziałem jak najliczniejszej publiczności. W ten sposób. „wiązały uczniów, ich rodziców, spectatorów, ze szkołą, jak również popularyzowały szkołę która jakkolwiek najchętniej nawiązywała do spraw religijnych i realizowała swoje cele z użyciem propagandy, to jednak wystawiano także widowiska o tematyce szkolnej, politycznej lub uniwersalnej. Przykładowo od samych początków kolegiów jezuickich przyjęło się, iż uczniowie będą uświetniali swymi występami okazjonalne święta szkolne. W repertuarze znajdowały się sceny eucharystyczne wystawiane na dzień Bożego Ciała, pastorałki w okresie Bożego Narodzenia, misteria pasyjne na czas Wielkiej Nocy.

¹¹ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...* dz. cyt., s. 51.

Twórcy opracowań o teatrze Jezuitów zgodnie twierdzą, iż mimo wszystko charakteryzował go dość niski poziom artystyczny. Powody były różne – sama publiczność domagająca się nowości, w wyniku czego sztuki pisane były na przędcie i ich jakość pozostawiała wiele do życzenia, nadmiar krasomówstwa i retoryki ponad grą aktorską, nadmierny dydaktyzm. „W gruncie rzeczy – pisze Małgorzata Latoch-Zielińska – ze ceny jezuickiej wionęło nudą, schematyzmem i natrętnym moralizowaniem. Ze wszystkiego, co działo się na scenie, musiała płynąć nauka, bohaterowie spektakli byli czarno-biali, a koniec widowiska – z góry wiadomy”¹². W końcu XVIII wieku nastąpiła ożywcza zmiana repertuarowa związana z udanymi próbami komediowymi Franciszka Bohomolca. Za jego sprawą wprowadzono do sztuk więcej humoru, a przede wszystkim doszło do laicyzacji tematyki. Jednak epizod ten nie wpłynął na postępujący regres. W 1773 nastąpiła likwidacja zakonu oraz szkół jezuickich. Mimo niewątpliwego zacofania i schematyzmu, pozytywną cechą teatru jezuickiego była jego dynamika: dzięki scenom jezuickim teatr popularyzował się i rozwijał w całym kraju. Wpłynął także na powstanie teatrów w innych szkołach zakonnych i świeckich.

Faktyczną reformę teatru szkolnego zapoczątkowali teatyni, którzy wprowadzili na scenę repertuar włoski, w tym wątki miłosne i zezwolili na grę aktorską kobiet, a dokonali jej pijarzy. Pod kierownictwem Stanisława Konarskiego szkolnictwo średnie w Polsce przeszło gruntowną przemianę, która objęła także teatr. Zainteresowania skierowały się w stronę klasycyzmu, a za naczelny wychowawczy cel uznano kształcenie cech obywatelskich w duchu narodowym i rozwój wrażliwości estetycznej. Rozpoczęto wówczas wystawianie dzieł Corneille’a, Woltera, Racine’a, Moliere, które grano zarówno w języku oryginalnym, jak i po polsku. Szkoła szlachecka *Collegium Nobilium* Konarskiego, wzorem podobnych szkół w Europie, wyposażona była w usytuowany w przyległym budynku – teatr z prawdziwego zdarzenia, posiadający profesjonalne zaplecze: garderobę, sprzęt techniczny.

Jak twierdzi Z. Kwieciński¹³ zmiana w działalności teatralnej, dokonana przez pijarów, miała charakter rewolucyjny. Po raz pierwszy nadano bowiem teatrowi szkolnemu rangę artystyczną, a młodzież włączono w orbitę oddziaływań kultury europejskiej. Teatr realizował także oświeceniowe cele dydaktyczne – stanowił domenę postępu, racjonalności, rozwoju społecznego, służył idei odnowy moralnej państwa. Scena szkolna pijarów wykształciła takie wybitne osobowości teatralne jak: Wojciech Bogusławski czy Franciszek Zabłocki.

Oprócz działalności teatralnej szkół katolickich należy wspomnieć o rozwoju teatru szkolnego w szkołach różnowierczych. Wzór w tym zakresie utworzono w Strasburgu w połowie XVI wieku w szkole Jana Sturma. Odrębność tego

¹² M. Latoch-Zielinska, *Jak kształtował się teatr...*, dz. cyt., s. 12.

¹³ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 58.

teatru związana była z ideami wypływającymi z dzieła reformacji. Inscenizowano utwory podejmujące tematykę polemiki z doktryną Kościoła katolickiego, ukazujące sceny z życia reformatorów, na przykład Jana Husa, także dzieła akcentujące problematykę społeczną. Na największą uwagę w tym względzie zasługuje działalność pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego, który założył w 1640 roku w Lesznie scenę szkolną. Przekonany o wielkiej sile wychowawczej teatru, sformułował on teoretyczne podstawy pedagogicznej działalności, w których zawarł przekonanie, że teatr stanowi najbardziej skuteczny „środek do przerwania gnuśności i do obudzenia ducha w młodych ludziach”¹⁴. Komeński sądził przy tym nowatorsko, że teatr nie stanowi celu sam w sobie, ale jest środkiem edukacji, przywiązywał więc większą wagę do problemów dydaktycznych niż artystycznych. „Teatr stał się częścią metody naukowej Komeńskiego. To właśnie spektakle miały przyciągnąć uczniów do tej szkoły, w której miała panować radość i – dzięki działaniom teatralnym – pilność i zainteresowanie nauką”¹⁵. Pedagog ten postulował, by wprowadzać do szkoły gry teatralne jako metodę nauczania, ponieważ w ten sposób uczniowie skuteczniej i szybciej opanowują treści i są lepiej zmotywowani do pracy. Pojmował zatem Komeński teatr szkolny jako metodę, skuteczny sposób wychowywania młodzieży, nie zaś wyłącznie dydaktyczny w swej wymowie przekaz określonych idei.

W duchu oświeceniowego myślenia postępowego działały także teatry przy szkołach świeckich. Taką postępową, wolną od wpływów duchowieństwa placówką, utrzymywaną w całości przez państwo była Szkoła Rycerska, w której to teatr rozwijał się za sprawą możnego protektora – księcia Adama Czartoryskiego. W latach siedemdziesiątych XVIII wieku był on największym autorytetem w sprawach teatru w całej Rzeczypospolitej. Pisał sztuki, które przede wszystkim realizowały ideały całej sieci szkół powołanych przez Komisję Edukacji Narodowej. Należały do nich: kształcenie dobrych obyczajów szlacheckich, wpajanie zasad dobrego wychowania, a zwłaszcza krzewienie wśród młodzieży rycerskich ideałów patriotycznych, budowanie uczucia ofiarnej miłości do ojczyzny w tonie walki z prywatą i zepsuciem okresu przedrozbiorowego.

Idee patriotyczne zaczęły ze zrozumiałych względów dominować w teatrze szkolnym w całym późniejszym trudnym dla kraju okresie rozbiorów. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, iż zaistniała sytuacja nie sprzyjała rozwojowi teatru. Trudna sytuacja była zwłaszcza w zaborach rosyjskim i pruskim, gdzie cała działalność oświatowa poddana była ścisłej kontroli i cenzurze. W okresach wzmożonej rusyfikacji i germanizacji obowiązywały zakazy podejmowania tematyki propolskiej i w ogóle używania języka polskiego. Młodzież angażująca się w jakąkolwiek amatorską działalność teatralną w języku

¹⁴ M. Latoch-Zielińska, *Jak kształtował się teatr...*, dz. cyt., s. 10.

¹⁵ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 59.

polskim narażona była na poważne konsekwencje – wydalenie ze szkoły, prześladowanie, a w zaborze rosyjskim – zsyłki na Sybir. Niemniej jednego amatorskie teatry młodzieżowe działały nadal, podsycając ducha narodowego w społeczeństwie. Ich działalność stanowiła wyraz buntu i obrony przed zniewoleniem. Kultywowano zwłaszcza tradycje obchodów świąt narodowych i ważnych dla zniewolonego kraju rocznic: 50. rocznicy wybuchu powstania listopadowego, stulecia uchwalenia Konstytucji Majowej, rocznicy bitwy pod Grunwaldem, sprowadzenia do Polski prochów Adama Mickiewicza, itp.

Jedynie w zaborze austriackim teatr szkolny mógł działać jawnie. Ożywienie sceny szkolnej wystąpiło w Galicji zwłaszcza w drugiej połowie XIX wieku. W ośrodkach szkolnych w Krakowie i we Lwowie organizowano „Wieczory Mickiewiczowskie”, grano utwory pozostałych wielkich romantyków, przygotowywano inscenizacje i programy okolicznościowe, powoływano koła literacko-teatralne. Tutaj też teatr wychodził czasem poza tematykę patriotyczną i realizował repertuar klasyczny – tak na przykład było w przypadku Akademickiego Koła Artystycznego Miłośników Dramatu Klasycznego działającego przy Uniwersytecie Jagiellońskim¹⁶.

Działalność teatrów szkolnych koncentrowała się wówczas głównie na naśladowaniu teatru zawodowego, a więc obowiązywało skupienie się na celu, jakim jest konkretny spektakl teatralny. Wartość wystawianych sztuk polegała jednak głównie na podtrzymywaniu polskiej tradycji, upowszechnianiu polskiej literatury i języka oraz ogólnie na krzewieniu polskości. H.T. Jakubowski i J. Wroński uważają, iż to właśnie działalność w teatrze szkolnym zainicjowała późniejsze teatralne zainteresowania takich wybitnych polskich twórców i patriotów jak: Leon Schiller, Juliusz Osterwa, Stefan Jaracz, Stanisław Wyspiański, Tadeusz Boy-Żeleński¹⁷. Wśród opracowań dotyczących istnienia sceny szkolnej w okresie zaborów warto wyróżnić monograficzną pracę B. Styk, która dostarcza interesujących informacji z zakresu działalności teatrów szkolnych na Lubelszczyźnie na przełomie XIX i XX wieku¹⁸.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości martyrologia przestała być obowiązującą regułą repertuarową. Znaczący wpływ na cały odradzający się w wolnej ojczyźnie system oświatowy zaczął mieć ruch „Nowego Wychowania”. Nurt ten, łączący koncepcje J. Deweya, M. Montessori, C. Freineta, swą krytyką uderzał w tradycyjną szkołę i konserwatywny system wychowania i nauczania. Według niego nowa pedagogika powinna bazować na eksperymentach, być pedagogiką swobody, aktywności i twórczości dziecięcej. W tych warunkach teatr przestał być elementem dodatkowym edukacji szkolnej, stał się nieodzownym, autonomicznym składnikiem procesu wychowania i kształ-

¹⁶ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 64.

¹⁷ M. Latoch-Zielińska, *Jak kształtował się teatr...*, dz. cyt., s. 13.

¹⁸ B. Styk, *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866-1918*. Lublin 1997.

cenia. „W takiej atmosferze – jak pisze M. Latoch-Zielińska – nastąpiło prawdziwe odrodzenie sceny szkolnej. Z jednej strony był to rozkwit działalności teatrów szkolnych, z drugiej – dyskusja teoretyczna na temat celów, zadań i form „pracy teatralnej” z dziećmi i młodzieżą. Tak szerokie zainteresowanie teatrem szkolnym wzbudziła akcja szkoleniowa kierowników tych zespołów prowadzona przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz wydawnictwa różnych instytucji i organizacji społecznych”¹⁹.

Rozpoczęto od podniesienia poziomu świadomości na temat wagi teatru w edukacji szkolnej i zarazem doskonalenia metodycznego nauczycieli. Przy kuratoriach oświaty powołano specjalne komisje teatralne i grupy instruktorów, organizowano kursy dla nauczycieli – zwłaszcza polonistów, sekcje teatrów dziecięcych. Początkowo powstające przedstawienia szkolne reprezentowały typowy teatr nauczyciela realizujący ściśle pomysły inscenizatorskie pedagogów. Stopniowo rozpoczęto dyskusję teoretyczną, w której dochodziły do głosu kwestie konieczności odejścia od patosu, gwiazdorstwa, realizowania jednostronnych nauczycielskich wizji i zainicjowania zmiany w kierunku aktywizacji młodzieży i rozwijania w łonie teatru szkolnego kolektywnej współpracy zespołowej.

Związek Nauczycielstwa Polskiego zaczął wydawać czasopismo: „Teatr w szkole”, na łamach którego grupa postępowych działaczy (wśród nich: J. Cierniak, S. Papée, H. Ładosz) domagała się wprowadzenia teatru do szkół w ramach obowiązkowych treści nauczania i wychowania na lekcjach języka polskiego, śpiewu i gimnastyki²⁰. W latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku kolejno ukazywały się rozprawy teoretyczne. W 1926 roku ukazał się Lucjusza Komarnickiego słynny *Teatr szkolny*, w którym autor sprzeciwił się pomysłom naśladowania przez teatry szkolne scen zawodowych oraz proponował skoncentrowanie się na samym procesie przygotowywania spektaklu przez współpracujących ze sobą pedagogów i młodzież.

Kolejne ważne publikacje to między innymi: J. Jaworskiej *O urządzaniu obchodów i przedstawień szkolnych* z 1922 roku, T. Cierniaka *Wychowawcze wartości teatru szkolnego* – 1929, S. Papée *Drogi i cele teatru szkolnego* – 1930, B. Kutnerówny *O teatrze szkolnym* – 1933, Z. Karłowskiej *Wychowawcze wartości teatru szkolnego* – 1937, J. Sztaudyngera *Marionetki* – 1938. W podobny sposób zwracano w nich uwagę na wychowawczą rolę teatru, który ma wspomagać nauczanie, szczególnie proces przekazywania treści literackich i językowych, rozwijać twórcze myślenie i wyobraźnię, pobudzać emocje, wrażliwość, uczucia estetyczne, pomagać rozwijać osobowość młodego człowieka. Teatr ma to czynić poprzez kształcenie pracy zespołowej, prowadzącej do integracji młodych aktorów, a zarazem poprzez wspomaganie możliwości

¹⁹ M. Latoch-Zielińska, *Jak kształtował się teatr...*, dz. cyt., s. 15.

²⁰ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 66-67.

twórczego zaistnienia każdej jednostki w teatrze, który jest syntezą różnych sztuk, nie zaś dziełem jednego autora-reżysera²¹.

Swoistym podsumowaniem refleksji teoretycznej na temat teatru szkolnego w Polsce międzywojennej może być dzieło Zdzisława Kwiecińskiego pt. *Samorodny teatr w szkole* z 1933 roku. Autor, podobnie jak wcześniej Komarnicki, wyraził pogląd, że celem szkolnych scen teatralnych powinno być wychowywanie młodzieży, nie zaś dawanie przedstawień. Teatr, jego zdaniem, służyć ma rozwojowi osobowości dziecka, każde bowiem dziecko wyposażone jest w teatralny potencjał – „instynkt teatralny”. Kwieciński ukuł osobny termin: „teatr samorodny” na określenie teatru szkolnego. Pojęcie to oznacza działalność polegającą na jak największej samodzielności młodzieży w procesie przygotowywania przedstawienia. Liczy się w nim przede wszystkim twórczość, aktywność, spontaniczność dziecięca. Jego zdaniem, aby działalność teatralna zachowała swój głęboki wychowawczy sens, dzieci powinny grać przedstawienia dla innych dzieci, dla młodej, nie zaś dorosłej publiczności (ta przynosi bowiem szkodę z wychowawczego punktu widzenia)²². Kwieciński jest też autorem pierwszych pomysłów zastosowania w pracy z młodzieżą metod improwizacji, polegającej na swobodnym, nie opartym na scenariuszu sposobie wygłaszania tekstów scenicznych, bliskim dzisiejszym metodom gier dramatycznych i dramy.

Jak pisze T. Samulczyk-Pawluk, pojęcie teatru szkolnego nie było w okresie dwudziestolecia międzywojennego jednoznaczne, widziano w nim bowiem z jednej strony formę wychowania, czyli tak zwany „teatr po lekcjach” – mniej lub bardziej wyodrębnioną organizację życia szkolnego, tak rozumieli formułę teatru Z. Kwieciński i na przykład B. Nawroczyński, z drugiej – narzędzie dydaktyczne, metodę pracy pedagogicznej stosowaną podczas obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Wśród działaczy upowszechniających formę „teatru na lekcji” byli na przykład Jan i Józef Witkowie. Za główne korzyści wynikające ze stosowania tej formy pracy na lekcji uznali oni:

- wyzwalanie kreatywności, samodzielności, inicjatywy;
- wzbudzanie zainteresowania sztuką, teatrem i ogólnie twórczością artystyczną;
- wspomaganie przyswajania przez dzieci treści przedmiotowych;
- urozmaicanie i wzbogacanie przebiegu procesów dydaktycznych;
- korelacja nauki treści przekazywanych na różnych przedmiotach;
- doskonalenie językowe: mowy, retoryki, artykulacji, zasobu słownictwa, etc.²³.

²¹ O teatrze – syntezie sztuk wypowiadał się głównie J. Cierniak na łamach czasopisma redagowanego przez siebie pt. „Teatr Ludowy”. M. Latoch-Zielińska: *Jak kształtował się teatr...*, s. 18.

²² Tamże, s. 20.

²³ Tamże.

Ukoronowaniem obecności teatru szkolnego w życiu społecznym było zorganizowanie w Poznaniu z okazji Powszechnej Wystawy Krajowej w 1929 roku Ogólnopolskiego Przeglądu Teatrów Szkolnych, na którym wystąpiło 47 zespołów z całego kraju. Przegląd był wyrazem ówczesnych dążeń do osiągnięcia własnego stylu gry, odrębnego repertuaru, oprawy scenicznej. Konsekwentnie postulowano unikanie w doborze sztuk i realizacji inscenizacji naśladowania teatrów profesjonalnych.

W czasie II wojny światowej i okupacji teatr szkolny, jak wszystkie niemal polskie placówki kulturalne i oświatowe, mógł działać jedynie w konspiracji. Grano wówczas przed niewielką publicznością zgromadzoną w prywatnych mieszkaniach, na strychach, w piwnicach. Wystawiano przedstawienia dla młodzieży akademickiej na tajnych uniwersytetach – w Krakowie (krakowski Teatr Podziemny) i w Warszawie (Scena Eksperymentalna). Tematyka była przede wszystkim patriotyczna, a cel jeden – podnieść ducha w okupowanym narodzie. Na wspomnienie zasługują też inne działające w czasie wojny scenki uczniowskie, jak na przykład: teatr szkolny w Hajnówce, gdzie wystawiano *Śluby panieńskie*, fragmenty *Dziadów*, *Komunę Paryską*, teatr w Milanówku, gdzie pracował L. Schiller, scena dziecięca Ireny i Tadeusza Byrskich w Stoczku, teatr zainicjowany i rozwijany przez Tadeusza Kantora, i wiele innych²⁴.

Po wojnie władze komunistyczne uznały teatr za ważne narzędzie rozbudzania świadomości społecznej oraz widziały w nim siłę działania ideologicznego, zatem sprzyjały powstawaniu nowych i wznowianiu funkcjonowania dawniejszych zespołów artystycznych. Ustanowiono Resort Kultury i Sztuki z odrębnym wydziałem teatralnym, pod patronatem którego rozwijały się zespoły amatorskie, szkolne, osobne placówki kulturalno-oświatowe. Przy Związku Nauczycielstwa Polskiego powołano komisję teatralną, która zainicjowała dyskusję na temat szkolnego teatru z udziałem Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Kultury oraz wszystkich ludzi w Polsce związanych z teatrem.

Działania te nie przyniosły jednak konkretnych efektów w postaci wypracowania planów dydaktyczno-wychowawczych systematycznej pracy z młodzieżą i już w latach pięćdziesiątych pojawiły się głosy krytyczne na temat rzeczywistości, w której teatr uległ stagnacji. Zamknięty do schematycznych, realistycznych konwencji powielał bowiem jedynie stare wzorce, realizując okazjonalnie jednostronne pomysły nauczycielskie. Na łamach czasopism: „Teatr w Szkole” i „Teatr i Film” tacy twórcy, jak: S. Papée, S. Iłowski, J. Kreczmar zarzucali społeczeństwu brak troski o wychowanie teatralne młodzieży i postulowali z jednej strony aktywizację młodzieży poprzez działalność w teatrach młodzieżowych, z drugiej – konieczność organizowania specjalnych spektakli dla uczniów przez teatry zawodowe.

²⁴ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 72-73.

Stopniowo sytuacja ulegała zmianie, a teatr szkolny ewoluował w kierunku odchodzenia od konwencji realistycznej do teatru eksperymentalnego: poezji, wyobraźni, syntezy, metafory. Wanda Renikowa wskazuje na trzy etapy rozwoju teatru szkolnego w Polsce Ludowej:

1. 1944-54 – kontynuacja metod i form tradycyjnych,
2. 1954-74 – nowe myślenie w duchu twórczych koncepcji i poszukiwania nowych rozwiązań,
3. 1974-89 – lata kryzysu, ale także dalszego poszukiwania nowych form²⁵.

Należy zaznaczyć, iż teatr szkolny nie był w każdym z tych okresów zjawiskiem jednorodnym. Część zespołów hołdowała nadal formule teatru zawodowego, inne kierowały się postulatami Kwiecińskiego i Komarnickiego. Inaczej rozwijał się teatr w wielkich ośrodkach miejskich, inaczej na wsi, podobnie w centrum Polski panowały inne warunki i kultura teatralna, aniżeli na prowincji.

Dużym problemem niezależnie od przestrzeni i warunków socjalnych, w jakich teatr funkcjonował, była obowiązująca doktryna ideologiczna, wedle której należało realizować dramaty pisarzy rosyjskich i radzieckich oraz teksty będące wyrazem socjalistycznej propagandy. Przełomy repertuarowe następowały w kolejnych okresach „odwilży” politycznej – tj. w roku 1956, kiedy to zaczęły powstawać sceny studenckie – satyryczne i kabaretowe (warto tu wymienić chociażby: Studencki Teatr Polityczny Waldemara Krygiera czy Studencki Teatr Satyryków), kabarety uczniowskie, teatry jednego aktora, widowiska estradowe.

Dalszą liberalizację polityki przyniosły wydarzenia z roku 1970, dzięki którym w latach siedemdziesiątych szczerze finansowano teatralne zajęcia pozalekcyjne oraz wspierano ruch amatorski przy Młodzieżowych Domach Kultury. Nastąpiło też dalsze urozmaicenie form i sposobów działania teatrów szkolnych (rozkwit wszelkich konkursów, przeglądów, turniejów, „dni”, wiosen, jesieni teatralnych, etc.). Pod wpływem Teatru Telewizji rozszerzył się krąg odbiorców sztuki teatru na najwyższym poziomie, co z pewnością miało także wpływ na poziom artystyczny teatrów uczniowskich.

Pomimo niewątpliwego rozwoju teatru szkolnego i powstania wielu nowych form: jednoaktówek, montaży poetyckich, teatru przy stoliku, teatru na estradzie, widowisk plenerowych, teatru faktu, lalek, i innych w latach siedemdziesiątych zwracano krytyczną uwagę na problem braku planowej edukacji teatralnej w Polsce oraz niedostatek wykształcenia teatralnego nauczycieli. Żywe dyskusje komentatorów szkolnego życia teatralnego budziły zwłaszcza relacje teatr – szkoła. „Aby pobudzać aktywność i przeżycia widzów – pisał

²⁵ W. Renikowa, *Wychowanie teatralne*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*, (red.) I. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa 1990, s. 111-131.

R. Miller – powinno się prowadzić z nimi dialog przez artystyczną wartość komunikatu, organizację jego odbioru i poprzez integrację swojej publiczności, wzmacnianie więzów społecznych, lokalnych, ogólnoludzkich”²⁶.

Dalsza dyskusja na temat znaczenia i roli teatru młodzieżowego toczyła się już w dramatycznej atmosferze buntu i beznadziei okresu stanu wojennego, kiedy to uczniowie zarzucali dorosłym zakłamanie, konformizm, cynizm. Tak było na przykład w czasie obrad I Forum Teatrów Szkolnych, jakie odbyło się w 1983 roku. Dostrzeżono jednak potrzebę rozszerzenia dyskusji o teatrze na niwie pedagogiki i formułowania konkretnych teatralnych koncepcji. Kolejno w większych ośrodkach w Polsce zaczęły powstawać instytucje i stowarzyszenia propagujące edukację teatralną: w Gdańsku – Centrum Edukacji Teatralnej, w Poznaniu – Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, utworzono program „Konfrontacji Teatralnych”, przemianowany później na Biennale Sztuki dla Dziecka, a wyrosły z potrzeby porównywania i wymiany doświadczeń pomiędzy różnymi ośrodkami w kraju.

T. Samulczyk-Pawluk, na podstawie wypowiedzi działaczy, artystów i badaczy teatru, wyróżniła następujące koncepcje teatru szkolnego funkcjonujące w okresie PRL-u²⁷:

1. Artystyczna – postulowała ona w przygotowywaniu spektaklu dominującą rolę nauczyciela, który odpowiadał za staranną rekrutację aktorów, najlepiej było, gdy dobierał ich spośród dzieci zdolnych, oprawę sceniczną zaś, muzykę, choreografię powierzał fachowcom; najważniejszym celem pracy z młodzieżą był bowiem sukces artystyczny.
2. Dydaktyczno-wychowawcza – wedle niej w pracy nad przedstawieniem liczył się nie tyle efekt końcowy – przedstawienie, ile sam proces przygotowywania, traktowany jako niezależny i który, dostarczając uczniom i nauczycielowi radości i satysfakcji, był jednocześnie naczelnym celem wychowawczym. Rolą nauczyciela było tu nie autorytarne przewodzenie, ale inspirowanie twórczości dziecięcej, zachęcanie do pracy zespołowej, ponoszenia odpowiedzialności za wysiłek grupy.
3. Teatralna zabawa w teatr – głosiła, iż działalność teatralna w przypadku uczniów związana być powinna z zabawą – podstawową czynnością dziecka. Jako taka stymuluje ona bowiem rozwój osobowości dziecięcej, sprzyja poznawaniu siebie i innych, uczy empatii, rozwija emocje, wyobraźnię, kreatywność, buduje poczucie pewności siebie.

W tej koncepcji widz powinien być partnerem zabawy i jej współtwórcą, podobnie zresztą jak nauczyciel. Paradoksalnie ta koncepcja teatru, nie zabiegającego praktycznie o sukcesy i nagrody, często prowadziła do realizowania spektakli na bardzo wysokim poziomie artystycznym, uzyskujących czoło-

²⁶ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 82.

²⁷ Tamże, s. 86-90.

we lokaty w przeglądach teatrów szkolnych (potwierdzają to sukcesy Zofii i Zbigniewa Wójcików w ogólnopolskich konkursach teatralnych). Do dziś ta właśnie koncepcja, jako najciekawsza z punktu widzenia wychowania, cieszy się największą popularnością w szkolnym środowisku teatralnym. Nawiązuje ona w szerszym planie, jak można sądzić, także do bardziej uniwersalnej idei „teatru poszukującego”, o którym pisze K. Milczarek-Pankowska, a którego istotą jest interaktywność, powrót do wspólnego przeżywania, rytuału, z którego teatr jako sztuka się narodził. Aktor nie odgrywa tu po prostu postaci ze scenariusza, lecz jest na scenie, jest sobą, widz zaś jest współtwórcą²⁸.

Lata dziewięćdziesiąte wraz ze zmianą ustrojową i wolnością polityczno-społeczną przyniosły jednocześnie niekorzystne dla placówek budżetowych zmiany, wynikające z procesów urynkowienia gospodarki. Wiele placówek teatralnych zlikwidowano, zredukowano etaty instruktorów, funkcje pełnione niegdyś przez domy kultury musiały przejąć szkoły, a odpowiedzialność za proces wychowania przez teatr zaczęła spoczywać głównie na nauczycielach. Problemy nie zakończyły jednak działalności teatralnych aktywistów i pasjonatów, rozwijających w różnych formach teatr szkolny. Ich zdaniem powinien on zajmować ważne miejsce w programach kształcenia i wychowania tworzonych w dzisiejszej, reformującej się szkole.

Formy teatralne dzisiaj

Koncepcja edukacji teatralnej w znaczeniu, jaki niegdyś nadała jej R. Miller²⁹, formułując jej cel jako wychowanie widza, który współdziała ze sceną, teatrem, widownią, znając i posługując się językiem teatru, opiera się na wychowaniu przez teatr i wychowaniu do odbioru sztuki teatralnej. Według M. Latoch-Zielińskiej proces ten można w związku z powyższym podzielić na dwie kategorie:

1. Ekspresyjną (w której znajduje wyraz ekspresja i twórczość uczniowska) – zespoły teatralne prowadzone w szkołach, placówkach kulturalno-oświatowych, warsztaty teatralne, widowiska, dramy, gry dramatyczne, recytacje, czytania z podziałem na role, happeningi, etc.
2. Receptywną (która polega na przygotowaniu do odbioru sztuki teatru) – spotkania z ludźmi teatru: reżyserami, aktorami, oglądanie spektakli, dyskusje po spektaklach, udział w konkursach wiedzy o teatrze, etc.

W tym miejscu omówię szerzej formy ekspresyjne, ponieważ, angażując w dużym stopniu całą osobowość wychowanków, to one właśnie wpływają w najbardziej znaczący sposób na rozwój młodych ludzi.

W ciągu bogatej historii teatru szkolnego powstało, zwłaszcza w początkach dwudziestego wieku, wiele form teatralnych, które dziś uznajemy za tra-

²⁸ K. Milczarek-Pankowska, *Współczesny teatr poszukujący*. Warszawa 1986, s. 18-23.

²⁹ R. Miller, *Z rozważań nad edukacją teatralną*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, 196, s. 136.

dycyjne, równie wiele wyodrębniło się później i zostało opisanych w literaturze przedmiotu jako nowatorskie i inspirujące. Postaram się wskazać najważniejsze i najciekawsze formy, metody, techniki teatralne stosowane we współczesnej szkole zarówno w ramach zdefiniowanego wcześniej „teatru na lekcji”, jak i „teatru po lekcjach”.

Teatralne działania rozumiane jako metoda kształcenia są stosowane dzisiaj zwłaszcza na lekcjach języka polskiego i zajęciach edukacji polonistycznej w klasach I-III. Do najprostszych, a zarazem tych najbardziej tradycyjnych, należą formy, które kształcą tak zwaną „kulturę żywego słowa”. Wymieniają je w swoim poradniku Anna i Zdzisław Wiechowcie, są to: głośne opowiadanie (gawęda), głośne czytanie, recytacje, czytanie z podziałem na role³⁰. Równie popularne są inscenizacje, o których szeroko pisali niegdyś na przykład J. Awgulowa i W. Świętek³¹, dostarczając konkretnego materiału egzemplifikacyjnego i wskazówek metodycznych i merytorycznych, które, pomimo upływu czasu, wciąż w sposób zaskakujący zachowują swoją aktualność.

Inscenizowanie rozumieją autorzy jako formę ćwiczeń w czytaniu, ale także szerzej – działaniu, przeżywaniu, integrowaniu się w grupie. Spełnia ono, ich zdaniem, „postulat zaspokajania naturalnego dążenia dziecka do ruchu i praktycznego działania”, może być „silnym bodźcem do osiągania przez dzieci lepszych wyników w zakresie czytania, pięknego mówienia, a nawet poprawnego pisanie”³². Autorzy zauważają także, że praca nad inscenizacją ma charakter interdyscyplinarny – łączy zagadnienia z zakresu różnych przedmiotów nauki szkolnej: plastyki, muzyki, zajęć technicznych, wychowania fizycznego.

Inscenizację traktują oni jako metodę, formę pracy na lekcji, na przykład języka polskiego, ale i formę wychowania – przygotowywanie uroczystości szkolnej. W pierwszym przypadku traktują ją jako typową działalność lekcyjną, ćwiczeniową i dopuszczają możliwość wprowadzenia improwizacji, w drugim – sugerują konieczność starannego opracowywania materiału z wiernym odtwarzaniem ról przez uczniów według wcześniej opracowanego scenariusza, co może się odbywać jedynie po lekcjach. Jak można sądzić, podobne rozumienie terminu inscenizacja funkcjonuje w dydaktyce także dzisiaj. Rozumie się ją i jako odtwórcze przedstawianie opanowanych wcześniej pamięciowo partii tekstu dramatu, i jako improwizowanie dialogów w ramach przygotowanego scenariusza³³.

Do nowocześniejszych form pracy, sytuujących się w grupie metod aktywizujących i problemowych – najbardziej popularnych w dzisiejszej szkole, należą z kolei gry dramatyczne. Termin ten stosowany jest na określenie „działań

³⁰ A.Z. Wiechowcie, *Przewodnik dla wychowawców...*, dz. cyt., s. 116 i nast.

³¹ J. Awgulowa, W. Świętek, *Inscenizacje w klasach I-IV*. Warszawa 1964; Zob. także: J. Awgulowa, *Dziecko widzem i aktorem. Inscenizacje...*, dz. cyt.

³² Tamże, s. 5.

³³ Por. T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 109-110.

ekspresyjno- mimetycznych wśród dzieci i młodzieży. Celem gier jest wydobyć z uczestników tych możliwości, które czynią ich aktywnymi i twórczymi³⁴. W „grze” nie idzie o naśladowanie teatru zawodowego, lecz o wyzwolenie twórczej aktywności. „Grą” może być krótkie ćwiczenie ruchowo-głosowe albo też dłuższe przedstawienie. Warunkiem jest tu samodzielność młodzieży rozwiązującej dany problem własnymi środkami.

Moim zdaniem, gra dramatyczna jako forma przekładu intersemiotycznego stanowi, jako stosunkowo proste, zabawowe ćwiczenie – przygotowanie do dłuższych wypowiedzi teatralnych. Uczy ona elokwencji ciała i przygotowuje do umiejętnego wykorzystania przestrzeni scenicznej. Po dokładnym poznaniu tekstu literackiego, po próbie określenia cech charakteru postaci, zrozumieniu motywów ich działania i dążeń, uczeń jest w stanie przedstawić zachowanie się bohaterów oraz ułożyć przypuszczalną rozmowę między nimi³⁵.

Znawca tematu S. Rzęsikowski proponuje stosowanie następujących gier dramatycznych w zależności od wieku uczniów: klasa 0 – pantomima, klasy I-II – symulacje działań typowych dla sytuacji szkolnych, klasa III – inscenizacje baśni, klasa IV – gry dramatyczne w oparciu o teksty poetyckie, starsze klasy – drama³⁶. Z kolei L. Rybotycka tak podsumowuje wartości wychowawcze gier dramatycznych: „Samodzielność w myśleniu, działaniu i kształtowaniu własnych postaw cechuje ludzi dojrzałych i twórczych. Zdobycie tych wartości jest sprawą wychowania. Już dziecku, a potem młodzieży trzeba stwarzać warunki, w których może myśleć, oceniać, szukać, rozwiązywać, działać. Samodzielne i twórcze zachowanie nie jest bowiem gotową wartością, która przychodzi z wiekiem, ale rezultatem podejmowanego od dziecka treningu”³⁷.

Do jednej z ciekawszych metod stosowanych w pracy z młodzieżą, którą można potraktować jako odmianę gier dramatycznych lub też rodzaj inscenizacji zalicza się na przykład sąd inscenizowany, w którym uczniowie odgrywają role oskarżonych, oskarżycieli, obrońców, sędziego, świadków – słowem odtwarzają przebieg rozprawy sądowej. W ten sposób głębiej wnikają w znaczenie i problematykę omawianego tekstu literackiego. Sąd może być wesołą zabawą, może przemienić się w konstruktywną dyskusję, może być wyłącznie inscenizacją lub sięgać głębiej i stanowić twórcze ujęcie danego problemu. Zawsze jednak jego celem jest uświadomienie uczestnikom szeregu spraw, które na pierwszy rzut oka trudno dostrzec lub zrozumieć w tekście literackim³⁸.

Innym ciekawym pomysłem aktywizującym młodzież są zaproponowane i opisane przez M. Latoch – Zielińską „warsztaty teatralno-literackie”³⁹ oparte

³⁴ Por. T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...*, dz. cyt, s. 110.

³⁵ Zob. E. Szymik, *Gry dramatyczne formą kształcenia sprawności językowej uczniów*. „Język Polski w Szkole dla klas IV -III” 1993/4, z. 1-2, s. 54.

³⁶ Tamże, s. 112.

³⁷ L. Rybotycka, *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, Warszawa 1976, s. 23.

³⁸ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...* dz. cyt, s. 108.

³⁹ M. Latoch-Zielińska, *Warsztaty teatralno-literackie w praktyce szkolnej*, [w:] *Od teatru żaków...*, s. 47-62.

na koncepcji Francuskiej Szkoły Twórczej. Ich celem jest dokonywanie przez uczniów transformacji tekstów literackich na scenariusze widowisk teatralnych, w toku której młodzież analizuje i interpretuje teksty, odkrywa ich symbolikę, właściwości kompozycji, ukryte znaczenia. Praca redakcyjna odbywa się tu w zespołach na zasadzie „burzy mózgów”; pomysły rodzą się w wyniku dyskusji, zajęć twórczych i komunikacyjnych, które wymagają często wyjścia ze szkolnej ławy, włączają bowiem do ćwiczonych umiejętności pisanie – rozwijanie wyobraźni, kreatywności, ekspresji, empatii.

Formą pracy nowatorską, która przeciwstawia się tradycyjnym metodom jest z pewnością, niezwykle inspirująca współcześnie, drama. Sam termin pochodzi od łacińskiego słowa „drao” oznaczającego: „działam”, „usiłuję”. Krystyna Milczarek-Pankowska, wybitna znawczyni dramy, pisze, iż metoda ta często jest utożsamiana z grammi dramatycznymi, aczkolwiek niesłusznie. „To ostatnie określenie (...) jest bowiem zbyt wąskie i nie ogarnia całej istoty omawianej metody”⁴⁰. Podstawą dramy jest wrodzona skłonność do naśladownictwa i wyobrażania sytuacyjna, którą posiada każdy bez wyjątku człowiek i w ten sposób wyposażony jest w naturalne predyspozycje dramowe. Gry dramatyczne to zabawy, gry o określonych regułach, środki realizacji określonych celów. Drama jest pojęciem szerszym i głębszym, wywodzonym z myśli Montaigne’a, według którego dziecko nie powinno powtarzać, lecz odgrywać zadaną lekcję. Spontaniczne odgrywanie różnych ról jest w metodyce opartej na dramie traktowane jako umożliwiające zapamiętywanie i rozumienie różnych, nawet najtrudniejszych treści edukacyjnych. Podstawą zdobywania wiedzy jest bowiem nie czytanie lub słuchanie, lecz doświadczanie, działanie, wchodzenie w rolę.

Istotę dramy wyłożył w swojej słynnej książce pt. *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży* B. Way⁴¹, łącząc wchodzenie w rolę z podstawowymi czynnościami uczenia się. W opinii autora uczestnik dramy powinien działać bez scenariusza, nie uczyć się swojej roli na pamięć, lecz improwizować. Tworzy się w ten sposób spektakl „na żywo”, korzystający z siły własnej wyobraźni i kreatywności. Uczestnik wyraża gestem, ciałem, mimiką wszystko to, co czuje, obserwuje i przeżywa. Podaje własne sposoby rozwiązania poruszanych w procesie dydaktycznym problemów⁴².

Różnica pomiędzy teatrem i dramą jest taka, że istota teatru zasadza się na komunikacji między sceną a widownią, gdy tymczasem w dramie liczą się doświadczenia i przeżycia samych uczestników⁴³. K. Pankowska formułuje to tak, że w dramie w ogóle nie idzie o efekt artystyczny, lecz o realizowanie celu wychowawczego. „Drama nie jest aktorstwem, chociaż odwołuje się do

⁴⁰ K. Milczarek-Pankowska, *Drama na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 1986, nr 1 (231), s. 34.

⁴¹ B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa 1995, s. 17-25.

⁴² K. Chrzęszcz, *Istota i funkcja dramy*, „Wychowanie na co Dzień” 2007, nr 12, s. 18-19.

⁴³ A. Pruszkowska, *Drama i teatr – czy to krewniacy?* „Drama” 2006, z. 51, s. 3-5.

wchodzenia w rolę⁴⁴ – pisze autorka. Mogą w niej brać udział wszystkie dzieci, niezależnie od umiejętności aktorskich. Nie ma tutaj powtarzania roli, ćwiczeń, prób – wszystko jest improwizowane. Teoretycy dramy, wśród nich autor niniejszej rozprawy, podają liczne techniki oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych oparte na tej metodzie, takie jak: rzeźba, płaszcz eksperta, stopklatka, żywy obraz, film, muzeum, i inne oraz szczegółowo doprecyzowują metodyczne sposoby ich stosowania w konkretnych sytuacjach dydaktycznych⁴⁵.

Do kategorii tak zwanego „teatru po lekcjach” zalicza się, w przeciwieństwie do omówionych wyżej form teatralnych realizowanych jako immanentne składniki obowiązkowych zajęć edukacyjnych realizowanych na poszczególnych przedmiotach, zwłaszcza zaś na lekcjach języka polskiego, wszelkie pokazy spektakli, programów, imprez okolicznościowych przygotowywanych przez koła zainteresowań, świetlice, biblioteki szkolne. Mogą one przyjmować różne formy teatralne. Wśród nich T. Samulczyk-Pawluk wyróżnia jako najciekawsze i najbardziej atrakcyjne dla młodzieży następujące:

1. Teatr samorodny – spontaniczny teatr uczniowski opierający się na zabawie bez udziału dorosłych. Samorodnie rodzi się on w dziecięcych umysłach, powstaje bez ingerencji nauczycielskiej. Nie wymaga oprawy scenicznej, kostiumów i dekoracji, opiera się na improwizacji. Panuje w nim wymienność ról: widzowie stają się spontanicznie aktorami, aktorzy zaś widzami, kiedy obserwują grę kolegów, każdy może być reżyserem. Teatr samorodny zainicjował w wersji zuchowej Aleksander Kamiński.
2. Teatr lalek – teatr łączący cechy dramatyczne z plastyką, techniką. Obejmuje takie etapy tworzenia przedstawienia jak: projektowanie, wykonywanie, ożywianie lalek, który to proces w niezwykłym stopniu integruje uczestników. Teatr lalkowy buduje świat w miniaturze i poprzez niego pozwala dziecku odkrywać świat zewnętrzny. Najistotniejszą rolę odgrywa tu lalka, która, stanowiąc połączenie rzeczy i żywego człowieka, jest zawsze pewną metaforą. Teatr lalek przeznaczony jest głównie dla młodszych dzieci, ponieważ jest zbieżny ze spontanicznymi zabawami dziecięcymi, w których ożywione przedmioty odgrywają ważną rolę. Wielkim miłośnikiem teatru lalek był na przykład Jan Sztaudynger.
3. Teatr przedmiotów – dla niektórych jest to odmiana teatru lalek, jego fundamentem jest zespół przedmiotów, które wolą aktora, reżysera tworzą swój własny język, z pomocą którego komunikują się z publicznością. Teatr przedmiotów uczy dzieci wrażliwości estetycznej, doceniania wagi szczegółu, budzi wyobraźnię. Gotowych scenariuszy dla tego rodzaju spektakli dostarczają baśnie Andersena.

⁴⁴ Cyt. za: T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna...* dz. cyt., s. 113.

⁴⁵ Zob.: E. Szymik, *Drama w nauczaniu języka polskiego*. Kraków 2011, s. 31-39.

4. Teatr poezji – Urszula Wierzbicka widzi w tej formie twórczą inspirację i niepowtarzalność, gatunek ulegający – jak pisze – „ustawicznej ewolucji – zmienność jest jego wyznacznikiem formalnym. Obok słowa, równorzędne prawa (...) zyskuje plastyka, światło, elementy metaforycznej poetyckiej scenografii, muzyka”⁴⁶. Teatr ten poprzez formułę połączenia elementów różnych sztuk nazywany jest synkretycznym. Jego wartość dydaktyczna polega na zbliżeniu młodzieży, do której zwłaszcza jest adresowany, zarówno do poezji, jak i do sztuki w ogóle i przez to do korelacji oddziaływań w zakresie wychowania estetycznego. Dobrze jest, jeśli teatr poezji nie bazuje na gotowych, publikowanych scenariuszach, lecz tworzy w natchnieniu, w toku własnych twórczych dyskusji i refleksji czytelnicznych uczestników, swój własny, niepowtarzalny montaż poetycki.
5. Pantomima – inaczej teatr ruchu, rezygnuje ze słowa jako medium, koncentrując się na gestach, mimice, choreografii. Jego istotą jest przeświadczenie, iż każde ludzkie uczucie, myśl, stan można wyrazić za pomocą gestu. Twórczy jest tu udział nie tylko aktora, ale także widza, ponieważ teatr ruchu to najbardziej umowny rodzaj teatru, w którym największą rolę pełni wyobraźnia i umiejętność odczytywania znaków, symboli.
6. Teatr plastyczny – kolejna nowatorska forma teatralna, która rezygnuje ze słowa na rzecz poszukiwania nowych środków wyrazu. Tworzy spektakle z pogranicza teatru i sztuki kinetycznej, happeningu, obrzędu, czasem cyrku, obalając bardzo często normy i uznane wartości estetyczne. Panuje w niej pomieszanie sztuk i całkowita swoboda twórcza. Zamiast scenariusza rządzi tu przypadek, alogiczność, niefabularność i nieskończoność. Podstawowym materiałem pozostaje tworzywo plastyczne, zalicza się do niego także ciało ludzkie.
7. Teatr propozycji – według Wierzbickiej jest to „dialog sceny z widownią na tematy społecznie ważne”⁴⁷. Kluczowy jest w nim element dyskusji, ponieważ spektakl jest pretekstem do ukazania na scenie ważnych, trudnych, budzących sprzeczne opinie problemów. Wykorzystuje się w tym celu własne scenariusze lub utwory klasyczne odczytane na sposób współczesny. Reżyseria przedstawienia i dobór repertuaru powinien w całości spoczywać w rękach młodzieży.
8. Teatr małych form – tę formę wyróżnić można jako gatunek najbardziej reprezentatywny dla całego teatru szkolnego⁴⁸.

⁴⁶ U. Wierzbicka, *Szkolny teatr małych form w moim doświadczeniu pedagogicznym*. Warszawa 1979, s. 10.

⁴⁷ Tamże, s. 15.

⁴⁸ Tak czyni na przykład U. Wierzbicka, tamże, s. 18 i nast.

Polega ona na organizowaniu przedstawienia łączącego różne artystyczne tworzywa: wiersze, piosenki, monologi, dialogi, wywiady, utwory muzyczne, taniec, pantomimę. Słowo nie pełni tu roli dominującej, wszystkie elementy spektaklu funkcjonują na zasadzie równorzędnej. Jedną przemyślaną koncepcją łączy w małej formie teatralnej pracę różnych szkolnych kół zainteresowań: tanecznego, recytatorskiego, plastycznego, muzycznego, pracujących na wspólny efekt. Liczy się pomysł, wokół którego zbudowana zostaje cała dramaturgia zdarzeń oraz zamiast tradycyjnego układu fabularnego – operowanie skrótem, symbolem, metaforą.

Wspomniane wyżej współczesne formy teatralne nie stanowią, oczywiście, wyczerpującego, kompletnego zestawienia. Można by je uzupełniać, wymieniając chociażby: „teatry przy stoliku”, minispektakle, „teatry w żywym plamie”, kabarety, estrady słowno-muzyczne i inne. Także podział na „teatr na lekcji” i „teatr po lekcjach” nie służy dokonywaniu sztywnych klasyfikacji, a jedynie prowadzi do wniosków, jakie formy pracy teatralnej z młodzieżą są stosowane najchętniej. Często bywa we współczesnych szkołach, iż w jednym przedstawieniu twórczy uczniowie ze swym nauczycielem potrafią łączyć ze sobą różne formy teatralne, tworząc oryginalne, prawdziwie niepowtarzalne spektakle.

Literatura:

- Awgulowa J., *Dziecko widzem i aktorem. Inscenizacje dla klas przedszkolnych, świetlic i domów dziecka*. Warszawa 1979.
- Awgulowa J., Świętek W., *Inscenizacje w klasach I-IV*. Warszawa 1964.
- Chrząszcz K., *Istota i funkcja dramy*. „Wychowanie na co Dzień” 2007, nr 12.
- Latoch-Zielińska M., *Edukacja teatralna we współczesnej szkole*, [w:] *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, (red.) B. Myrdzik. Lublin 2003.
- Latoch-Zielińska M., *Warsztaty teatralno – literackie w praktyce szkolnej*, [w:] *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, (red.) B. Myrdzik. Lublin 2003.
- Luber D., Osobowość wychowawcy w kontekście chrześcijańskiej myśli pedagogicznej na przykładzie badań opinii studentów Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, „Nauczyciel i Szkoła” 2010, nr 1-2 (46-47).
- Milczarek-Pankowska K., *Drama na lekcjach języka polskiego*. „Polonistyka” 1986, nr 1 (231).
- Milczarek-Pankowska K., *Współczesny teatr poszukujący*. Warszawa 1986.
- Pruszkowska A., *Drama i teatr – czy to krewniacy?* „Drama” 2006, z. 51.
- Miller R., *Z rozważań nad edukacją teatralną*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, 196.
- Renikowa W.: *Wychowanie teatralne*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*, (red.) I. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa 1990.
- Rybotycka L., *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*. Warszawa 1976.
- Samulczyk-Pawluk T., *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*. Kraków 2005.
- Styk B., *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866-1918*. Lublin 1997.

- Szymik E., *Drama w nauczaniu języka polskiego*. Kraków 2011.
- Szymik E., *Gry dramatyczne formą kształcenia sprawności językowej uczniów*. „Język Polski w Szkole dla klas IV-VIII” 1993/4, z. 1-2.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa 1995.
- Wiechowicz A., Z., *Przewodnik dla wychowawców świetlic szkolnych*. Warszawa 1971.
- Wierzbicka U., *Szkolny teatr małych form w moim doświadczeniu pedagogicznym*. Warszawa 1979.

Maciej SZARGOT

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Dylogia Ewy Nowackiej – aspekty pedagogiczne i literaturoznawcze

Słowa kluczowe

Powieść historyczna, literatura dla młodzieży.

Streszczenie

Dylogia Ewy Nowackiej – aspekty pedagogiczne i literaturoznawcze

Praca jest poświęcona dwóm powieściom Ewy Nowackiej: skierowanej do młodzieży *Szubad żąda ofiary* i napisanemu dla dorosłych *Prywatnemu życiu entu Szubad*. Powieści podejmują ten sam historyczny temat (dzięki czemu tworzą dylogię), ale realizują go na dwa różne sposoby. Pierwsza ma zalety kształcące i wychowawcze, druga poprzestaje na kształcących, rezygnując z wychowywania dorosłego czytelnika. Nowacka odwróciła też typową kolejność zmiany adresata dzieła. Od wieków twórcy literatury dla młodzieży sięgali po wcześniejsze utwory dla dorosłych, aby je uprościć, wprowadzić akcenty dydaktyczne i zrezygnować z elementów drastycznych. Tu zaszedł proces przeciwny: najpierw powstała powieść dla młodzieży, potem dopiero utwór dla dorosłych, w którym akcentuje się to, co w wersji młodzieżowej było pomijane lub przemilczane. Jeśli jednak w stosunku do powieści poprzedniej obniża się wartość wychowawcza nowej książki, to na pewno rośnie wartość poznawcza.

Key words

Historical novel, literature for young people.

Summary

Ewa Nowacka's Dilogy – the pedagogic and literary aspects

This work is devoted to two of Ewa Nowacka's novels– *Szubad żąda ofiary*, dedicated to young people, and, *Prywatne życie entu Szubad*, written for adults. The novels take up the same historical subject (hence the dilogy) but they carry it out in two different ways. The first has informative and educational advantages, while the second is only informational, and abandons educating the grown-up reader. Nowacka has also inverted the typical sequence by changing the audience of the work. Through the ages writers have been striving to make early adult books simpler, to add educational accents, and to give up severe elements. Here it has been reversed: first the novel for young adults came out, and then the one for adults, where the omitted or unsaid elements are accented. Although in the former novel the educational value decreases, the informative value increases.

1. *Szubad żąda ofiary*

Powieść historyczna dla młodzieży to forma, którą Ewa Nowacka uprawiała z ogromnym powodzeniem. Ma ona wiele zalet pedagogicznych: kształcących i wychowawczych. Kształci, bo buduje i wzbogaca wiedzę o ludziach i świecie w odległych czasowo epokach. Wychowuje, bo ukazuje ponadczasowe wzory zachowań i postępowania.

A jak należy pisać powieści historyczne dla młodzieży?

Danuta Świerczyńska-Jelonek odnajduje na nie receptę właśnie w twórczości Ewy Nowackiej:

„Z wielkim talentem i rzetelnością pokazuje Ewa Nowacka te starożytne światy. Czyni to w sposób atrakcyjny dla współczesnych czytelników. Opowieści ubiera w konwencję przygody, a nawet awantury. Ciekawe fabuły obfitują w porwania, ucieczki, barwne przebieranki, zaskakujące zwroty akcji, zagrożenia życia młodego bohatera często spowodowane dziś niezrozumiałą okrutnością epoki, naruszającą oczywiste dla współczesnych czytelników prawa człowieka i zasady społeczne, a często po prostu zdrowy rozsądek. Młody bohater jest jednak psychologicznie bliski czytelnikowi. Jego motywów działania, bunt przeciwko okrucieństwu i niedorzeczności, poczucie sprawiedliwości, nakazujące odważne działania na granicy ryzyka życia, obrona młodzieńczej miłości i przyjaźni, lojalność wobec tego, co się kocha i w co się wierzy, tłumaczą przecież brawurowe zachowania, bliskie emocjom także dzisiejszego nastolatka”¹.

Trzeba więc spełnić dwa warunki:

- 1) Zaciekawić, zainteresować młodego czytelnika dzięki przygodowemu charakterowi fabuły i stworzeniu bliskiego czytelnikowi bohatera, z którym można się utożsamić,
- 2) Rzetelnie wprowadzić młodych czytelników w świat historyczny, przekazać im wiedzę o dawnych czasach.

A jak dokonała tego Nowacka w jednej z najbardziej znanych i najchętniej wznawianych powieści – *Szubad żąda ofiary*?

Aby zainteresować czytelników bohaterem i jego przygodami, odwołała się do starego Scottowskiego wzorca, zgodnie z którym postać historyczna – tytułowa Szubad, nieżyjąca w czasie trwania akcji, tylko wspomniana przez bohaterów – stanowi jedynie tło, a na pierwszym planie pojawia się awanturniczo-romansowa historia sumeryjskiego chłopca Entemeny. Rzeczywiście obfituje ona w przygody i zwroty akcji: bohater jest więziony i skazany na śmierć, przeżywa upadek i podniesienie się z niego – sprzedanie w niewolę i wykupienie z niej; w sumie trzykrotnie zostaje ocalony, aby jego powieściowy romans z niewolnicą Nin-dadą uwieńczył małżeński *happy end*². Entemena to

¹ D. Świerczyńska-Jelonek, *Różne światy powieści Ewy Nowackiej*, „Guliwer” 2004, nr 4, s. 5.

² O emocjach, zagadce i egzotyce połączonych w utworze *Szubad żąda ofiary* z dydaktyzmem pisze A. Miernik, *O prozie literackiej Ewy Nowackiej*, Kielce 2010, s. 50-51.

przy tym bohater piętnastoletni, mający współczesne, bliskie młodemu czytelnikowi problemy (sercowe i szkolne)³.

Pozostaje druga kwestia – wiernego, zajmującego i kształcącego odwzorowania bardzo odległego w czasie świata.

Trzeba przypomnieć, że pierwsze wydanie powieści pojawiło się w księgarniach w 1969 roku. Lata 60. ubiegłego wieku były zaś czasem największego chyba polskiego zainteresowania światem starożytnych Sumerów: w 1961 r. ukazało się polskie tłumaczenie książki Samuela N. Kramera *Historia zaczyna się w Sumerze* (przeł. J. Olkiewicz), w 1966 r. – pierwsze wydanie popularyzatorskiej książki Mariana Bielickiego *Zapomniany świat Sumerów*, w 1967 – polski przekład-rekonstrukcja *Gilgamesza* – babilońskiego poematu o największym bohaterze Sumeru (pióra Roberta Stillera).

Oczywiste jest więc, że książka Nowackiej wpisuje się w tę swoistą modę na Sumer i stawia sobie jako główny cel popularyzację tej wiedzy wśród młodzieży. Dlatego zaczynem awanturniczej akcji stało się fascynujące odkrycie archeologiczne: zbiorowego grobowca Szubad – królowej-kapłanki miasta Ur⁴. Dlatego też książka dla młodzieży przedstawia obok interesujących przygód Entemeny, Nin-dady i jej brata Lugal-azidy opartą na odkryciach archeologicznych wizję życia w Ur: codzienności, wierzeń, obyczajów, hierarchii społecznej⁵...

Warto zwrócić uwagę na celowe osadzenie głównego bohatera w środku opisywanego świata. Chodzi tu o jego miejsce w hierarchii społecznej. Entemena jest synem złotnika – ani to szczyt, ani dół hierarchii, ale jego przygody pozwalają przyrzeć się jednemu i drugiemu. Widać to także w sposobie ukształtowania dosłownie pojętej powieściowej przestrzeni. Dom bohatera umiejscowiony został na wzniesieniu – rozciąga się z niego widok na miasto dający pojęcie o właściwej hierarchii, w której najwyższe miejsce zajmują pałac i świątynia – zikkurat, także fizycznie górujące w przestrzeni:

Ze wzgórza, na którym stał nasz dom, widziałem całe miasto [...]. Wśród tych zwyczajnych, glinianych domów rozpierał się ceglany pałac, podobny do ogromnej skały leżącej obok garści drobnych kamyków. Jego ciemna brama pożerała maleńkich ludzi, nie większych od glinianych laleczek, jakie daje się do zabawy dzieciom.

Gdy odwracałem wzrok od rzeki, widziałem potężną jak góra świątynię Enlila.

[s. 24-25]⁶

³ Por. tamże, s. 55-56.

⁴ M. Bielicki, *Zapomniany świat Sumerów*, Warszawa 1996, s. 110-114, 354.

⁵ Zwracają na to uwagę: G. Skotnicka, *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939-1989*, Gdańsk 2008, s. 385-386; A.. Miernik, dz. cyt, s. 64-65.

⁶ Wszystkie cytaty z powieści pochodzą z wydania: E. Nowacka, *Szubad żąda ofiary*, Warszawa 1972. W nawiasach podaję numery stron.

Równie jednak ważne, co wizja starożytnej społeczności, a może nawet najważniejsze jest dla Nowackiej wprowadzenie młodych czytelników w świat literatury sumeryjskiej. Ta ostatnia jest przez autorkę traktowana jako nie tylko źródło wiedzy o Sumerach i skarbnica ich kultury, ale też jako początek literatury w ogóle.

W powieści znajdują się więc cytaty z poezji sumeryjskiej (np. s. 19-20) – traktowane przez Agnieszkę Miernik jako „wielki walor prozy Ewy Nowackiej”⁷, ale i udane tawestacje opowieści mitycznych (np. s. 224-228).

Same miana bohaterów są też oczywiście wzięte ze źródeł sumeryjskich: Entemena to imię jednego z historycznych władców (ensi) miasta Lagasz⁸, Lugalazida – świadka w procesie o zabójstwo opisanym na tabliczce z Nippur (ok. 1850 p.n.e.)⁹, imię Nindada pojawia się także na tych tabliczkach¹⁰.

Historia bohatera wydaje się z kolei rozwinięciem (i przekształceniem) także sumeryjskiej opowieści o czcigodnym ojcu i leniwym synu (która również jest w powieści cytowana [s. 26-27])¹¹.

Język bohaterów jest bogaty w idiomy i przysłowia – znowu obficie czerpane z literatury Międzyrzecza. Nowacka sugeruje najwyraźniej tożsamość języka mówionego i pisanego w tej kulturze, a więc oralność kultury sumeryjskiej. Widoczne jest w powieści „residuum oralne”: formuły, wyliczenia, wszelkie powtórzenia, przysłowia... Nowacka świadomie kształtuje obraz kultury sumeryjskiej jako oralnej – jej bohaterowie recytują teksty z pamięci w szkole, w sytuacjach obrzędowych, a nawet towarzyskich – dla rozrywki słuchaczy. Cała powieść okazuje się więc po trosze „sklejona” z gotowych tekstów i formuł. „Residuum oralne” służy tu wyraźnie stylizacji, ale też wejściu w język i specyfikę kultury¹² (np. s. 9, 31, 51-56, 66-67, 85-86, 121, 126, 173, 179-180, 190-191, 203).

To jednak nie wszystko, bowiem Ewa Nowacka aluzyjnie przywołuje w swojej książce i inne literatury.

Wspomniałem wyżej, że historia Entemeny, który nie chce się uczyć, ucieka z domu i miesza się w awantury w ostatecznym efekcie stawiające go przed sądem i skazujące na los niewolnika, by wreszcie powrócić do kochającego i wybaczonego ojca, kojarzy się z sumeryjskim tekstem *Nauki czcigodnego ojca dla leniwego syna*. To prawda – ale przecież czytelnikowi z naszego kręgu kulturowego muszą przede wszystkim przywołać na myśl biblijną przypowieść o synu marnotrawnym. Żeby zauważyć, iż nie jest to przypadkowa zbieżność, warto przytoczyć taki fragment narracji:

⁷ A. Miernik., dz. cyt., s. 67.

⁸ M. Bielicki, dz. cyt., s. 116-120.

⁹ Tamże, s. 322.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 13, 301-304.

¹² Por. A. Opacka, *Śladami oralności. W kręgu Ongowskich inspiracji*, Katowice 2006, s. 8-25, 112.

Przyniesiono głębokie misy z obrzydliwą bryją. W domu mego ojca nawet świniom nie dawano takiego pożywienia.

[s. 165]

Biblijne skojarzenia (tym razem ze *Starym Testamentem*, z *Księgą wyjścia*) budzi też następujące stwierdzenie jednej z bohatererek:

– Są różne dziwne rzeczy na świecie. Widziano już [...] wody dzielące się, by dać stopom ludzkim przejście, i ogień, który nie pali.

[s. 160]

W tradycji biblijnej (a wcześniej u starożytnych Egipcjan) serce nie było siedliskiem uczuć, lecz ośrodkiem myśli, rozumu¹³. Podobnie u Nowackiej:

„Trudno – szepnął ten głos wewnątrz mego serca. – Ostrzegałem cię, ale nie chcesz słuchać rozumnych rad.”

[s. 117]

Pojawia się wreszcie czasami styl wypowiedzi, który zwykliśmy określać jako biblijny (np. s. 69)

Obok odniesień biblijnych współczesny czytelnik znajdzie i greckie. Będą to liczne porównania, w tym – homeryckie (np. s. 126, 164, 172). Stworzą one dla odbiorcy powieści specyficzną perspektywę epopeiczną. Nie polega ona zresztą tylko na technice homeryckiej – samo lokowanie opowieści w czasach upadku, które nastąpiły po wielkich bohaterach nadal żyjących w pieśni (np. s. 141), też może przywołać na myśl klasyczną epopeję, a także jej dalekie potomstwo: *Pieśni Osjana* czy *Pana Tadeusza*.

Umiejscowienie akcji częściowo na dziedzińcu świątyni, kiedy bohater obserwuje i nie rusza się z miejsca, otrzymuje tylko relacje od różnych osób, przywołuje na myśl inny wysoki gatunek literatury starożytnych Greków. To oczywiście chwyt z klasycznej tragedii, stosowany dla zachowania jedności miejsca (s. 17-18, 46-60).

Wreszcie – aluzja do mitologii greckiej. Oto Lugal-azida, naznaczony stygmatem „krainy umarłych” – bo włączony do orszaku ludzi, którzy mieli towarzyszyć królowej Szubad w jej drodze w zaświaty – musi żywić się jabłkami granatu, uznawanymi za „strawę umarłych” (s. 222). Przypomnijmy, że to właśnie owocem granatu poczęstował Korę-Persefonę Hades, aby nie mogła opuścić jego królestwa. Symbolika ta kojarzy się więc z greckimi mitami.

Na koniec – związki powieści Nowackiej z literaturą arabską. Stanowi o nich zwłaszcza zastosowana tu konstrukcja szkatułkowa (kojarzona przede

¹³ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990. s. 371.

wszystkim z *Opowieściami z 1001 nocy*). Autorka (co wydaje się szczególnie – odważne i trudne w odbiorze – w książce dla młodzieży) zastosowała aż cztery poziomy narracji. Pierwszy odzywa się narrator autorski o inicjałach E.N. (s. 5-7). Potem ustępuje on miejsca narratorom-bohaterom (Entemenie na przemian z jego matką), którzy opowiadają w poszczególnych rozdziałach. Ci z kolei oddają głos innym narratorom-bohaterom (np. kapłance opowiadającej mit o Gilgameszu i Enkidu). Wreszcie na końcu książki, jako nadrzędny w stosunku do narratorów-bohaterów, ujawnia się (w trzeciej osobie) Lugal-azida, który obiecał zapisać całą opowieść o losach Entemeny (s. 229) – jest to jednak narrator podrzędny w stosunku do pierwszego (E.N.). Podobna do tej z arabskich opowieści jest też wprowadzona przez Nowacką motywacja „szkatulek” – chodzi o to, by „skrócić czekanie opowieścią” (s. 51), („bym skrócił czas ich pracy swoją opowieścią” – wyjaśnia Entemena [s. 167]) – w istocie zaś o opóźnienie akcji, zatrzymanie bohatera (i czytelnika) w jednym miejscu.

Czemu ma służyć to przesycenie aluzjami, to przywołanie kilku różnych tradycji? Powtórzmy: Nowacka widzi literaturę sumeryjską jako początek literatury w ogóle, jako początek opowieści. Jeżeli z niej wywodzą się wielkie teksty kultury żydowskiej, greckiej i arabskiej¹⁴, to właściwie każda europejska książka ma sumeryjskie korzenie. Nie tylko *Szubad żąda ofiary*.

2. Prywatne życie entu Szubad

Do tego samego tematu Szubad Ewa Nowacka powróciła po kilku latach. W roku 1977 wydała bowiem powieść *Prywatne życie entu Szubad*. Tym razem jednak była to powieść dla dorosłych.

Czytelnicy więc stykają się znowu z sumeryjską bohaterką oraz kwestią jej śmierci i pogrzebu. W stosunku do powieści poprzedniej możemy jednak mówić o znaczącej zmianie perspektywy. Tym razem – w zgodzie z tytułem – w centrum zainteresowania autorki pozostaje postać Szubad, a nie – jak poprzednio – postaci całkowicie fikcyjne, które np. mogły stać się ofiarami rytuału pogrzebowego (być zabite i pochowane wspólnie z władczynią) lub które coś z tymi potencjalnymi ofiarami łączy (tak jak było w przypadku Nin-dady, Lugal-azidy i Entemeny). Nowacka świadomie rezygnuje ze skotyzmu i dawanej przezeń możliwości wprowadzenia awanturniczej fabuły, tak jak zrezygnowała z młodzieżowego adresata książki.

Warto zauważyć, że autorka *Prywatnego życia entu Szubad* odwróciła nie tylko hierarchię ważności w świecie przedstawionym, ale i typową, historycznie ugruntowaną kolejność zmiany adresata dzieła. Otóż od wieków, jak

¹⁴ Na temat wpływu literatury, kultury i nauki sumeryjskiej (i babilońskiej) na kultury żydowską, perską i śródziemnomorską por. A. Mierzejewski, *Tajemnice glinianych tabliczek*, Warszawa 1981, s. 296-297; tegoż, *Zapiskane na glinie*, Warszawa 1979, s. 129-131; R. Stiller, *Wstęp*, [w:] *Gilgamesz. Epos starożytnego dwurzęcza*, zrekonstruował i przełożył oraz wstępem opatrzył R. Stiller, Warszawa 1980, s. 11, 34-35; K. Łyczkowska, K. Szarzyńska, *Mitologia Mezopotamii*, Warszawa 1986, *passim*.

wiadomo, twórcy literatury dla młodzieży sięgali po wcześniejsze utwory dla dorosłych, aby je – *ad usum Delphini* – uprościć, obniżyć próg trudności odbioru, wprowadzić akcenty dydaktyczne i zrezygnować z krwawych drastyczności czy śmiałej erotyki. To co pozostawało – i nadawało się do użytku szkolnego – było z reguły albo nasycone dydaktyzmem, albo przygodowe, albo łączyło oba te walory¹⁵.

Pod piórem Nowackiej zaszedł proces przeciwny: najpierw powstała powieść dla młodzieży, potem dopiero utwór dla dorosłych, w którym akcentuje się to, co w wersji młodzieżowej było pomijane lub przemilczane (np. sakralna prostytutka, hierogamia, teokracja).

Rzadkością jest fakt podjęcia przez jednego autora tego samego tematu w dwóch kolejnych wersjach: dla dwóch różnych kręgów odbioru czytelniczego. Jeszcze większą rzadkością – rozpoczynanie od wersji uładowanej i okrojonej dla użytku dydaktycznego, by dopiero potem przejść do wersji pełnej, a „nie-wychowawczej”.

Nasuwa mi się tu jedna tylko analogia. W przedmowie do *Erosa na Olimpie* Jan Parandowski pisał:

„Kiedy przed niespełna dwoma laty opracowywałem *Mitologię* dla użytku młodzieży (co prawda, przeczytali ją przede wszystkim tzw. dorośli), z żalem widziałem, jak z mego warsztatu odpada wiele materiału, niezwykle ciekawego, który należało pominąć w imię wyższych wskazań pedagogicznych. Gdy mi się więc cknęło podczas kastrowania mitów greckich, brałem tę lub ową bajkę i rozsnuwałem ją dla własnej przyjemności w opowiadanie, pełne starych obrazów i nowych zmyśleń. Tak powstawały te błahe historyjki, układane kapryśnie na marginesie moich ulubionych autorów starożytnych, aż z nich złożyła się książka, która, jak sądzę, będzie miłą lekturą dla wydziedziczonego u nas człowieka dorosłego. [...]”

Ktoś w chwili niezadowolenia mógłby nazwać tę książkę złą, rozumiejąc przez to, że jest niegodziwa, przewrotna, nieprzystojna¹⁶.

W ten sposób powstała swoista dylogia Parandowskiego, obejmująca napisaną dla młodzieży *Mitologię* i książkę dla dorosłych – *Erosa na Olimpie*. Podobny charakter i – przynajmniej do pewnego stopnia (bo nie wiemy przecież nic o powstawaniu utworów: kolejnym bądź równoległym, jak u autora *Mitologii*) – genezę ma omawiana tu dylogia Ewy Nowackiej. Jeśli jednak w stosunku do powieści poprzedniej obniża się jakoś wartość wychowawcza (wzorcotwórcza) nowej książki, to na pewno rośnie wartość poznawcza.

¹⁵ I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa 1973, s. 20-25; J. Cieślowski, *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund, Warszawa 1985, s. 13; R. Waksmund, *Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, passim.

¹⁶ J. Parandowski, *Eros na Olimpie*, w: *Dzieła wybrane*, Warszawa 1955, s. 429-430.

Prywatne życie entu Szubad w znacznej mierze przypomina jej wcześniejszą powieść. Styl jest tu także wzorowany na dziełach Sumerów i Babilończyków, a także ich literackich „następców”: znajdziemy i formuły gnomiczne, i styl biblijny, pojawiają się też parafrazy opowieści mitycznych Międzyrzecza i aluzje do *Biblii* oraz mitologii greckiej. Da się także w narracji zauważyć pójście o krok dalej. Chodzi mi tu o pojawiającą się tu i ówdzie rytmizację prozy – przytoczę tylko dwa charakterystyczne fragmenty:

*Możni obok maluczkich, bogaci przy biednych, chorzy u boku zdrowych,
młodzi i starzy, kobiety i mężczyźni.*

[s. 156]¹⁷

Ofiara, barany, byki, kozły, wszystkie z rogami przystrojonymi w klejnoty i kwiaty.

[s. 157]

Powieść Nowackiej dąży więc w stronę poematu, co wobec rezygnacji z wzorca Scottowskiego wskazuje na podjęcie przez autorkę zaniechanej tradycji prozy historycznej wiodącej od *Agaj-Hana* Zygmunta Krasińskiego¹⁸ (oczywiście nie chcę przez to powiedzieć, że ranga artystyczna tych dzieł jest porównywalna).

Powyższe uwagi dotyczą jednak jedynie historycznej części książki Nowackiej – części, której bohaterką jest sama Szubad. Eksperyment artystyczny autorki polega jednak na tym, że umieściła niejako dwie powieści w jednej. Narracja o tytułowej bohaterce, reprezentująca powieść historyczną, przeplata się bowiem z opowieścią współczesną. Jej bohaterem jest zaś pisarz Natek, który tworzy kolejno dwa teksty o Szubad: scenariusz i powieść.

Wątek Natka ma charakter powieści inicjacyjnej, opisuje bowiem przemianę głupca – nie w mędrca może, ale na pewno w człowieka mądrzejszego i bardziej świadomego. Do przemiany dochodzi przez upadek i twórczą „śmierć”. Z twórcy kultury popularnej Natek staje się autorem literatury wysokiej, w wizji Szubad przechodzi od pseudohistorii i pseudopsychologii do historyzmu i psychologizmu.

Pozostaje zadać pytanie: co łączy obie przeplatające się narracje zawarte w powieści Nowackiej? Najprościej byłoby założyć, że wątek Szubad jest dziełem Natka (jego imię – zdrobnienie od Atanazy [s. 30] – wydaje się przecież także żartobliwą, zdrobniałą formą określenia: narrator). Czy powyższe twierdzenie odpowiada więc prawdzie?

¹⁷ Wszystkie cytaty z powieści pochodzą z wydania: E. Nowacka, *Prywatne życie entu Szubad*, Warszawa 1977. W nawiasach podaję numery stron.

¹⁸ T. Bujnicki, *Ewolucja polskiej powieści historycznej*, w: *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981, s. 65-66.

Odpowiedź nie jest łatwa. Można by sądzić, że gdyby to nie Natek był autorem wątku Szubad, nie byłoby sensu zestawiać tych historii, a przecież wiemy, że pisze on aż dwa kolejne teksty o sumeryjskiej bohaterce. Tak, ale właściwie nie powinien to być żaden z nich: scenariusz jest bowiem w utworze Nowackiej cytowany (a później oceniony jako ahistoryczny i kiczowaty), a późniejsza od niego powieść historyczna powinna być o wiele dłuższa od fabuły zawartej tamże:

Powieść [Natka – M. Sz.] o królowej Szubad pisana na marginesie wyrobniczego literackiego trudu bardzo się rozrosła, już liczy ponad tysiąc stron, a będzie liczyła o wiele więcej.

[s. 249]

Być może jednak chodzi tu przede wszystkim o równoległość losów Szubad i Natka, o ich zbieżność mimo dzielących ich epok, o podobne doświadczane przez nich emocje: lęk przed starością, pożądanie chwały i nieśmiertelności? Wreszcie – o ostateczne podobieństwo klęski?

Już z tego, co napisałem wyżej, widać, że, tak jak we wcześniejszej powieści dla młodzieży, w utworze dla dorosłych Ewa Nowacka proponuje znaczną i trudną do rozwikłania komplikację narracyjno-kreacyjną, choć tym razem nie jest to kompozycja szkatułkowa. Tak więc:

- a) Jedna Szubad (wokół której osnuty jest wątek historyczny utworu) jest być może narracją (i kreacją) Natka,
- b) Druga Szubad (z cytowanego w utworze scenariusza pt. *Korona królowej Szubad*) to na pewno kreacja i narracja Natka,
- c) Trzecia, powieściowa Szubad (ta z maszynopisu – być może tożsama z pierwszą) również jest kreacją Natka,
- d) Natek też jest kreacją nadrzędnego narratora-autora (ujawniającego się, ale nieprzedstawionego czytelnikowi):

Tutaj manierą solidnej powieści realistycznej należałoby jakoś zakotwiczyć dwa głosy konwersujące za pomocą wynalazku Bella. Głosy zakotwiczymy w realiach przekonujących i trafiających do wyobraźni.

Niech będzie czwarte piętro, pod blokiem znajdują się egzystujące w beztroskiej symbiozie plac zabaw i parking [...].

Znajdujący się w kawalerce mężczyzna obraziłby się śmiertelnie, gdyby określić go jako człowieka w wieku średnim. [...] Ma na imię Atanazy, dla przyjaciół Natek.

[s. 29-30]

Znowu więc Ewa Nowacka proponuje czytelnikom narrację o wielu drogach, piętrach i sensach.

Znowu też pojawia się w dylogii literatura jako bohater.

Dziwne jest samo zakończenie wątków. Historia powieściowej Szubad jest wyraźnie zamknięta, kończy się bowiem śmiercią heroiny. Z kolei wątek Natka pozostaje – jak widzieliśmy – otwarty: dalej tworzy on bowiem... powieść o sumeryjskiej bohaterce. W ten nieoczekiwany sposób dopiero co zamknięta fabuła ulega ponownemu otwarciu w historii Natka. Opowieść o Szubad jest więc złożona z wielu narracji, skończonych i nieskończonych (częściowo). Jest wciąż kontynuowana.

Literatura podmiotowa:

Nowacka E., *Prywatne życie entu Szubad*, Warszawa 1977.

Nowacka E., *Szubad żąda ofiary*, Warszawa 1972.

Literatura przedmiotowa:

Bieliński M., *Zapomniany świat Sumerów*, Warszawa 1996.

Bujnicki T., *Ewolucja polskiej powieści historycznej*, w: *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981.

Cieślikowski J., *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund, Warszawa 1985.

Miernik A., *O prozie literackiej Ewy Nowackiej*, Kielce 2010.

Kaniowska-Lewańska I., *Literatura dla młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa 1973.

Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1990.

Łyczkowska K., Szarzyńska K., *Mitologia Mezopotamii*, Warszawa 1986.

Mierzejewski A., *Tajemnice glinianych tabliczek*, Warszawa 1981.

Mierzejewski A., *Zapisane na glinie*, Warszawa 1979.

Opacka A., *Śladami oralności. W kręgu Ongowskich inspiracji*, Katowice 2006.

Parandowski J., *Eros na Olimpie*, w: *Dzieła wybrane*, Warszawa 1955.

Skotnicka G., *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939-1989*, Gdańsk 2008.

Stiller R., *Wstęp*, [w:] *Gilgamesz. Epos starożytnego dwurzecza*, zrekonstruował i przełożył oraz wstępem opatrzył R. Stiller, Warszawa 1980.

Świerczyńska-Jelonek D., *Różne światy powieści Ewy Nowackiej*, „Guliwer” 2004, nr 4.

Waksmund R., *Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

Angelika BARCZYK-NESSEL¹, Dariusz NESSEL²

¹Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

²Ośrodek szkolenia CROSS w Bytomiu

Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych. Część II – kontekst teoretyczny

Słowa kluczowe

Bezdomność, wykluczenie społeczne, readaptacja, reintegracja.

Streszczenie

Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych. Część II – kontekst teoretyczny

O zjawisku bezdomności przesądzają przyczyny, których różnorodność nie zawsze pozwala na stanowcze i zarazem skuteczne jego przezwyciężenie. Problemem jest również to, że osoby bezdomne stanowią grupę wykluczoną społecznie. Są one marginalizowane zarówno na płaszczyźnie społecznej jak i zawodowej. Integrację bezdomnych ze środowiskiem w znacznym stopniu utrudniają również funkcjonujące na ich temat stereotypy. Dlatego też istotnym środkiem przeciwdziałania bezdomności jest szerzenie tolerancji wobec osób bezdomnych oraz upowszechnienie potrzeby niesienia im właściwej pomocy. Realizacji tych celów służą między innymi wszelkie badania zmierzające do pogłębienia wiedzy na temat uwarunkowań bezdomności, a zwłaszcza efektywności działań na rzecz reintegracji społecznej i zawodowej bezdomnych w kontekście adekwatności działań pomocowych i realnych możliwości bezdomnych. Niniejszy artykuł, będący drugim z cyklu, ma na celu popularyzowanie wyżej wskazanych zagadnień.

Key words

Homelessness, social exclusion, readaptation, reintegration.

Summary

Social and professional reintegration of the homeless. Part II – Theoretical context.

Homelessness is determined by a diversity of causes which do not always allow for its firm as well as effective overcoming. Another problem is the fact that homeless people are a socially excluded group. They are marginalized both on social and vocational planes. Integration of the homeless with the community is, to a great extent, also hindered by the established stereotypes society has of them. Therefore, an important measure of counteracting homelessness is the promotion of tolerance towards homeless people and the propagation of the need of providing them with appropriate assistance. These objectives are, among others, achieved by numerous research projects aimed at broadening the knowledge concerning the determinants of homelessness, especially the effectiveness of the measures aimed at social and vocational reintegration of homeless people in the context of the appropriateness

of assistance activities that are being undertaken and the real capabilities of the homeless. The goal of this article, the second one in the series, is to popularize the above mentioned issues.

W ciągu ostatnich kilkunastu lat społeczeństwo polskie doświadcza bezprecedensowych przemian społecznych, ekonomicznych i politycznych. Równocześnie z okresem transformacji ustrojowej, wdrażania mechanizmów wolnorynkowych, zmierzania do politycznej demokracji i państwa prawa, polskie społeczeństwo znajduje się także w warunkach transformacji norm, przemiany wzorów jednostkowych i grupowych. Wskutek tych zmian, Polacy odczuwają ogromne poczucie niepewności, niepokoju i rosnącego ryzyka. Nowa rzeczywistość z jednej strony stwarza wiele nowych szans, z drugiej zaś staje się także źródłem nowych nieznanych dotąd szerzej zagrożeń¹.

Na tle ogólnocywilizacyjnych przeobrażeń typu społeczeństw, ale także w warunkach powstającego w Polsce nowego ładu społeczno-gospodarczego intensyfikują się kwestie społeczne, wśród których bezdomność należy do jednej z bardziej istotnych².

W nauce funkcjonuje wiele koncepcji, które podejmują próby zrozumienia i wyjaśnienia przyczyn stawania się osobą bezdomną. Trudno zatem wyodrębnić jedną podstawową przyczyną tego zjawiska czy też nawet grupę przyczyn. Fakt, iż stawanie się osobą bezdomną jest procesem długotrwałym, kształtującym odmienny dla każdego przypadku stan podatności, przesądzający o możliwości i sile zadziałania przyczyny bezpośredniej oraz branie pod uwagę tylko poprzedzających utratę zamieszkania przyczyn, nie ukazuje całej złożoności zjawiska bezdomności³.

Różnorodność przyczyn bezdomności spowodowana jest kompleksowością samego zjawiska. Myśląc o uwarunkowaniach bezdomności często doszukujemy się ich bądź to w samej osobie bezdomnego (jego osobowości, predyspozycjach), bądź w niekorzystnej dla obywateli polityce państwa. Jednakże przechodzenie w stan bezdomności jest procesem długim i skomplikowanym, gdyż może być związany zarówno z czynnikami obiektywnymi (okoliczności zewnętrzne), jak i subiektywnymi (przyczyny indywidualne)⁴. Proces ten ma swoją dynamikę, która jest uzależniona od indywidualnych cech osoby oraz od splotu różnych przyczyn i czynników.

¹ D. Zalewska, M. Oliwa-Ciesielska, I. Szczepańska-Wiecha, S. Grzegorski, *Formy pomocy bezdomnym. Analiza ułatwień i ograniczeń problemu*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2005, s. 9-10.

² A. Przyemeński: *Bezdomność jako kwestia społeczna w Polsce współczesnej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2001, s. 7.

³ Tamże, s. 112.

⁴ M. Abucewicz-Szcześniak, *Bezdomność we współczesnej literaturze przedmiotu*, „Polityka Społeczna” 2001, Nr 1, s. 16.

Pierwszy etap tego procesu stanowi załamanie panu życiowego i rozpad rodziny. Jak już wcześniej wspomniano współczesne społeczeństwo polskie jest społeczeństwem ryzyka. Osoby, które nie potrafią przystosować się do zmieniających się zasad postępowania, lub też nie nadążają za przekształcającymi się regułami zachowań często nie są w stanie poradzić sobie w nowych warunkach. Konsekwencją tych przemian jest utrata poczucia bezpieczeństwa, którego nie potrafią ponownie odbudować, za pomocą znanych sobie uprzednich sposobów postępowania. Takie sytuacje dosyć często doprowadzają do pojawienia się napięć psychicznych i społecznych i w rezultacie podejmowania przez te osoby decyzji nietypowych w perspektywie ich dotychczasowych doświadczeń życiowych⁵. Ostatecznie jedni radzą sobie samodzielnie w oparciu o własne zasoby. Inni potrzebują tylko niewielkiego wsparcia. Jeszcze inni nie mając wystarczająco dużo siły i samozaparcia sięgają po substancje odurzające, bądź wchodzą w inne sytuacje ryzyka osobistego skutkiem czego nasilają się ich problemy w sferze życia rodzinnego i zawodowego oraz powstają nowe.

Drugim etapem jest ubóstwo. W wyniku trwającej obecnie transformacji społeczno-ustrojowej coraz większa grupa osób znajduje się w tzw. sferze ubóstwa. Przy czym grupa ludzi ubogich nie jest jednorodna, a w jej obrębie można wyróżnić⁶:

- ubogich pracujących, którzy posiadają stałe źródło dochodu, z tym że jest on niewystarczający do przekroczenia, określonej w danym społeczeństwie, linii ubóstwa;
- ubogich bezrobotnych, mających nikłe szanse na przekroczenie granic ubóstwa;
- ubogich emerytów i rencistów, których poziom świadczeń emerytalnych, bądź rentowych nie pozwala na godne zaspokojenie ich potrzeb życiowych;
- ubogich niepełnosprawnych i przewlekle chorych nieposiadających wystarczających środków finansowych koniecznych na pokrycie kosztów ich leczenia;
- ubogich patologicznych mających nierzadko pewne źródła dochodów, które przeznaczają na zaspokojenie różnych nałogów, w które popadli;
- ubogich bezdomnych, stanowiących najniższą kategorię w hierarchii ludzi ubogich.

Z ekonomicznego punktu widzenia ubóstwo można postrzegać jako wynik nierównej dystrybucji i niewłaściwej eksploatacji zasobów, takich jak: ziemia i kapitał. W kategorii społecznej ubóstwo rozumie się jako niewystarczający dostęp do podstawowych udogodnień koniecznych do godziwego bytu. Nato-

⁵ Por. D. Niedźwiecki, *Zostać żebrakiem*, [w:] S. Marmuszewski, A. Bukowski (red.): *Żebracy w Polsce*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1995, s. 88 in.

⁶ S. Golinowska, *Ubóstwo w Polsce: badania, miary i programy jego zwalczania*. „Praca Socjalna” 2002, Nr 4, s. 223 in.

miast brak lub niewielki udział w procesach decyzyjnych definiuje się jako polityczny wymiar ubóstwa. Elementy te się kumulują i wzajemnie za sobą wiążą⁷. Bezdomność to forma skrajnego ubóstwa, a osoby bezdomne stanowią najniższy szczebel drabiny społecznej⁸.

Trzeci etap stanowią różne wymiary stawania się bezdomnym, tj. kulturowy, egzystencjonalny, psychologiczny i etyczno-moralny. Według M. Jadzikowskiego⁹ w rozwoju syndromu bezdomności można wyróżnić pewne fazy. W fazie wstępnej (trwającej do 2 lat) jednostka pomimo tego, że nie ma stałego miejsca noclegu nie postrzega siebie jako bezdomnej. Unika noclegowni i schronisk dla bezdomnych, zamiast tego nocuje u przygodnych znajomych, na klatkach schodowych i domkach letniskowych. Ustawicznie zaprzecza swojej bezdomności traktując bieżącą sytuację jako przejściową. Podejmuje mało skuteczne wysiłki podjęcia pracy, zaoszczędzenia pewnej kwoty czy ograniczenia swojego uzależnienia. Jednocześnie źródeł swojej sytuacji upatruje w czynnikach zewnętrznych: złej woli innych ludzi, przeznaczeniu czy splocie niekorzystnych okoliczności. Zauważa również u siebie naprzemienne okresy myślenia konstruktywnego i działań na rzecz wyjścia z bezdomności oraz zachowań destrukcyjnych, niszczących wcześniejsze osiągnięcia. W tym okresie następuje zaakceptowanie swojej sytuacji, pojawiają się nowe nawyki oraz poznawanie środowiska bezdomnych, a także integracja i identyfikacja z nim. Przy czym nadal są podejmowane kolejne nieudane próby wyjścia z bezdomności, pogłębiające frustrację i poczucie zagubienia i konieczności trwania w bezdomności.

Konsekwencją tego jest niejako przystosowanie do bezdomności (etap czwarty). Formą przystosowania się do sytuacji bezdomności jest uznanie swojej przynależności do danej kategorii ludzi. Pojawia się wycofanie, a potrzeby zostają zredukowane do minimum, ograniczając się w zasadzie do spania, jedzenia i używek. Podejmowane wysiłki wynikają z sytuacji bezdomności, tj. nawyków w zakresie przemieszczania, żywienia, ubioru, higieny osobistej, leczenia, noclegów itd. Często poczucie winy wobec rodziny przekształca się w poczucie krzywdy. Następuje również pogłębienie i rozwój choroby alkoholowej, picie alkoholu (w tym także niekonsumpcyjnego) zaczyna mieć charakter całodobowy, z rozległymi okresami niepamięci. Skutkiem tego znacznie zmniejszają się szanse radzenia sobie z problemami bez profesjonalnej pomocy.

Na ostatnim etapie (piątym) następuje utrwalenie bezdomności. Jest to tzw. faza chroniczna zwana bezdomnością właściwą, która trwa z reguły od 6 do

⁷ T. Panek, *Ubóstwo jako kwestia społeczna*, [w:] A. Kurzynowski, (red.) *Polityka społeczna*, SGH, Warszawa 2003, s. 161.

⁸ A. Przyemeński, *Bezdomność jako kwestia...*, dz. cyt, s. 123.

⁹ M. Jadzikowski, *Syndrom bezdomności*. „Świat Problemów” 2000, Nr 6, s. 4 in.

10 lat¹⁰. Wówczas to następuje pełne przystosowanie do warunków bezdomności. Nierzadko bezdomni przyjmują postawę roszczeniową i uzależniają się od pomocy instytucjonalnej. Resztki aktywności wykorzystują do rozpoznania, gdzie można uzyskać pomoc. Aktywny bezdomny potrafi odwiedzić kilka punktów i w każdym z nich skorzystać z oferowanej pomocy. Jednak nawet na tym etapie, obok jednostek biernych, zdarzają się również osoby podejmujące próby wyjścia z bezdomności podejmując pracę czy decydując się na leczenie odwykowe¹¹.

Genezy bezdomności można upatrywać w czynnikach natury osobowościowej, środowiskowej, systemowej, zdrowotnej czy losowej¹².

Ryzyko wystąpienia bezdomności według Piekut-Brodzkiej zależne jest od szeregu przyczyn: ukierunkowania aktywności wobec faktu utraty dachu nad głową, alkoholizmu, narkomanii, HIV/AIDS, zaburzeń psychicznych i zaburzeń osobowości, niepełnosprawności, „wolnego wyboru”, przestępczości i nieprawidłowej resocjalizacji, zdarzeń losowych, przebiegu interakcji w zbiorowościach społecznych, polityki społeczno-ekonomicznej (polityka mieszkaniowa, przepisy prawa, sytuacja na rynku pracy, zabezpieczenie społeczne, sposób funkcjonowania instytucji pomocowych)¹³.

Do typowych bezpośrednich przyczyn utraty dachu nad głową należą: eksmisja będąca wynikiem rosnących zaległości czynszowych, jak również zakłócenia porządku i stwarzania zagrożenia wobec innych mieszkańców i rozpad małżeństwa¹⁴. Część osób bezdomnych na skutek eksmisji stanowią te, które straciły mieszkanie w trakcie pobytu w zakładach karnych (niektóre w trakcie osadzenia nie opłacały czynszu, innym natomiast sąd orzekł opuszczenie mieszkania w związku z rozwodem). Bywa, że bezdomnymi nie zostają tylko małżonkowie po rozwodzie, ale i osoby ze związków konkubenckich, które nagle uległy rozpadowi. Zdarza się, że mężczyźni decydują się na bezdomność w celu uniknięcia ciągłych, domowych konfliktów. W przypadku kobiet sytuacja bezdomności może być zaś swego rodzaju przymusem wynikającym z przemocy w rodzinie¹⁵.

¹⁰ M. Jadzickowski, *Praca psychologiczna z bezdomnymi alkoholikami*. „Świat Problemów” 2000, Nr 6, s. 24.

¹¹ L. Stankiewicz, *Zrozumieć bezdomność (aspekty polityki społecznej)*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000, s. 82 in.

¹² K. Wierzbicka, *Problem bezdomności w Polsce*, [w:] E. Kuminek, (red.) *Sfery niedostatku i nędzy mieszkaniowej w Polsce*, Instytut Gospodarki Przestrzennej i Komunalnej, Warszawa 1990, s. 80.

¹³ D.M. Piekut-Brodzka *O bezdomnych i bezdomności. Aspekty fenomenologiczne, etiologiczne i terapeutyczne*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 2000, s. 77-78.

¹⁴ D. Piekut-Brodzka, *Jakość życia ludzi bezdomnych*, [w:] Z. Palak, (red.) *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2006, s. 391.

¹⁵ A. Lech, *Świat społeczny bezdomnych i jego legitymizacje*. Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2007, s. 70-72.

Analizując sytuację osób bezdomnych można stwierdzić iż, odróżnienie przyczyn bezdomności od współistniejących problemów, często nie jest możliwe. Nawet sami bezdomni nie są w stanie ocenić i określić przyczyn swojej trudnej sytuacji życiowej¹⁶. Niewątpliwie do bezdomności prowadzą również indywidualne deficyty, do których należałoby zaliczyć między innymi¹⁷: zakłócony proces socjalizacji w grupach pierwotnych oraz złe przygotowanie do samodzielnego życia; brak możliwości samodzielnego mieszkania, brak alternatywy zamieszkania z najbliższymi wskutek rozwodów, separacji, czy powrotów z więzienia; brak umiejętności readaptacji do sytuacji społeczno-ekonomicznej; nieprzystosowanie do sytuacji obyczajowo-kulturowej; picie i nadużywanie alkoholu, w tym traktowanie picia alkoholu w kategoriach obowiązku obyczajowego, stymulatora nawiązywania kontaktów, jako środek pomagający regulować stan emocjonalny.

Niektórzy badacze procesów marginalizacji uważają, że poznanie uwarunkowań wyizolowania społecznego winno opierać się na badaniu indywidualnych losów jednostek doświadczających tego stanu. Analiza drogi życiowej bezdomnych może ukazać nie tylko same przyczyny, ale również kolejność następujących po sobie skutków. Dotychczasowe wyniki badań wskazują, że przyczyny bezdomności tkwią zarówno w deficytach socjalizacyjnych, emocjonalnych, jak i poznawczych. Do deficytów socjalizacyjnych należą: brak więzi w rodzinie, złe stosunki w rodzinie prokreacji, konflikty w rodzinie, poczucie złych wyborów życiowych i ucieczka od traumatycznych doświadczeń oraz zerwanie kontaktu z rodziną. Skutkują one brakiem kontaktu z grupami odniesienia, poczuciem osamotnienia, niemożnością uzyskania wsparcia psychicznego i materialnego, brakiem umiejętności zagospodarowania wolnego czasu i przebywaniem w grupach patologicznych. Przyczyny bezdomności tkwią również w deficytach emocjonalnych, takich jak: niska samoocena, brak poczucia wpływu na zdarzenia, bezradność jako jedyna znana reakcja na trudności, poczucie fatalizmu, brak zaufania do samego siebie. Te z kolei pociągają za sobą ryzyko pogorszenia zdrowia fizycznego, neurotyczną reakcję na rzeczywistość, brak dbałości o zaspokojenie podstawowych potrzeb, spadek kondycji intelektualnej i duchowej oraz obojętność i apatię¹⁸.

B. Bartosz i E. Błażej, podając przyczyny bezdomności wymieniają, przede wszystkim czynniki społeczne, w których szczególnie akcentują wciąż rosnące bezrobocie, likwidację hoteli robotniczych, problemy adaptacyjne byłych więźniów oraz wychowanków domów dziecka po ich opuszczeniu, brak miejsc

¹⁶ A. Przymeński, *Bezdomność: społeczno – ekonomiczne uwarunkowania zjawiska na przykładzie Poznania*. „Praca Socjalna” 1997, Nr 3, s. 11.

¹⁷ E. Moczuk, *Bezdomność jako problem społeczny w świadomości osób bezdomnych*. „Polityka Społeczna” 2000, Nr 4, s. 14.

¹⁸ M. Oliwa-Ciesielska, *Piętno nieprzypisania: studium o wyizolowaniu społecznym bezdomnych*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2004, s. 30-31.

w domach opieki społecznej dla osób starszych, emerytów i rencistów czy też pacjentów niewymagających ciągłej hospitalizacji w szpitalach i zakładach opiekuńczych. Autorki tej teorii wskazują, iż bezdomność związana jest również z patologiami, wśród których wymieniają: alkoholizm, narkomanię, prostytucję, przestępczość, stosowanie przemocy w stosunku do członków rodziny, a także trwały rozpad więzi formalnych i nieformalnych, czy też odrzucenie i brak opieki ze strony najbliższych¹⁹.

Podobnie uważa M. Porowski, który jednak wzbogaca wyżej wspomnianą koncepcję o kolejne następujące społeczne przyczyny bezdomności: zmiany demograficzne, ruchliwość społeczną, recesję gospodarczą wraz z towarzyszącym jej bezrobociem i wzrastającym wciąż zubożeniem społeczeństwa, niewydolność polityki mieszkaniowej, ograniczenie nakładów budżetowych państwa na pomoc społeczną, niedostateczna ilość placówek pobytu czasowego i opieki ciągłej nad osobami niezdolnymi bezdomnymi, dysfunkcje instytucji opiekuńczo-resocjalizacyjnych i karnych²⁰. Z kolei E. Moczuk uważa, iż przyczyny bezdomności wynikają z²¹:

- sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju, a w szczególności wzrostu bezrobocia, braku miejsc w szpitalach, zakładach opiekuńczych i domach pomocy społecznej, likwidacji hoteli robotniczych, braku opieki nad wychowankami domów dziecka po ukończeniu 18 lat, braku ośrodków dla nosicieli wirusa HIV;
- sytuacji prawnej, zwłaszcza możliwości wyeksmitowania lokatora za długi i zaległości w opłatach czynszowych;
- przyczyn mających związek z patologiami, tj. alkoholizmu, narkomanii, prostytucji, przestępczości, odrzucenia lub braku opieki ze strony najbliższych, rozvodu lub trwałego rozpadu więzi formalnych czy nieformalnych oraz przemocy wobec członków rodziny;
- przyczyn natury socjopsychologicznej, takich jak: świadomy wybór innego sposobu życia, odrzucenie obowiązującego systemu wartości;
- przyczyn osobowościowych, m.in. poczucia niższości, wstydu, osamotnienia, przekonania o złym świecie i ludziach.

Z kolei R. Giermakowska ujmuje współwystępujące zestawy czynników związanych z genezą bezdomności w następujące kategorie²²:

- czynniki materialne, związane z niemożnością wywiązywania się ze

¹⁹ B. Bartosz, E. Błażej, *O doświadczaniu bezdomności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1995, s. 11-12.

²⁰ M. Porowski, *Bezdomność*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, T. I, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 61-62.

²¹ E. Moczuk, *Bezdomność jako problem społeczny w opiniach osób bezdomnych*, [w:] T. Sołtysiak, (red.) *Poczucie nieegalitarności, ubóstwo, bezdomność a zjawiska patologii społecznej w aktualnej rzeczywistości kraju*, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna we Włocławku, Włocławek 1999, s. 232.

²² R. Giermakowska, *Oblicza bezdomności: teoria i praktyka*, [w:] J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, (red.) *Ekskluzja i inkluzja społeczna*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005, s. 83.

- zobowiązań finansowych, m.in.: brak pieniędzy na opłacenie czynszu, mediów, rosnące zadłużenie-;
- czynniki rodzinne, takie jak: zaburzone relacje między członkami rodziny, przemoc fizyczna i psychiczna w rodzinie itp.;
 - czynniki osobiste, w tym uzależnienia, kłopoty ze zdrowiem fizycznym i psychicznym, brak życiowej zaradności, niski poziom wykształcenia i brak kwalifikacji zawodowych itp.;
 - czynniki instytucjonalne, m.in.: likwidacja hoteli robotniczych, brak tanich mieszkań, niedostateczna liczba instytucji wspierających ludzi ubogich i niesamodzielnych, brak wsparcia dla wychowanków domów dziecka, pensjonariuszy zakładów karnych.

Jak natomiast słusznie zauważa T. Sołtysiak, nierzadko same osoby bezdomne przyczyniają się do wzrostu zjawiska bezdomności, wyróżniając wśród jego przyczyn²³:

- czynniki związane z zakłóconym procesem socjalizacji w grupach pierwotnych (m.in. złe przygotowanie do samodzielnego życia, niemożność samodzielnego zamieszkania, brak możliwości zamieszkania z najbliższymi spowodowany rozwodami, separacją lub powrotami z więzienia);
- przyczyny wynikające z braku umiejętności przystosowania się do nowej sytuacji społeczno-ekonomicznej (m.in. poddawanie się przedmiotowemu traktowaniu przez pracodawców, brakiem możliwości zatrudnienia się za odpowiednio godziwą pracę);
- przyczyny związane z nieprzystosowaniem do sytuacji obyczajowo-kulturowej (m.in. przedmiotowe traktowanie współmałżonków, rozwody, niełożenie na utrzymanie rodziny);
- przyczyny związane z nadużywaniem alkoholu.

Do indywidualnych uwarunkowań bezdomności należy m.in. bezrobocie oraz niski poziom wykształcenia. Bezrobocie, które z czasem skutkuje problemami finansowymi, bądź wręcz ubóstwem, wpływa na zmniejszanie się poczucia własnej wartości oraz zatracanie umiejętności sprawowania kontroli nad własnym życiem. Konsekwencją tego są zazwyczaj konflikty z członkami rodziny, spadek aktywności, izolacja, a nawet depresja. Badacze problematyki bezdomności często łączą je z rosnącym poczuciem bezradności. Bezradni bezdomni nie są w stanie kierować i kontrolować własnego życia, ich aktywność jest zablokowana²⁴. Przyczynami popadania w bezdomność leżącymi po stronie osób bezdomnych są głównie choroby somatyczne, zaburzenia psychiczne, zaburzenia osobowości, wadliwa socjalizacja, dorastanie w rodzinie dysfunk-

²³ T. Sołtysiak (red.), *Poczucie nieegalitarności, ubóstwo, bezdomność a zjawiska patologii społecznej w aktualnej rzeczywistości kraju*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 1999. Cyt. za: M. Abucewicz-Szcześniak: *Bezdomność...*, dz. cyt, s. 18-19.

²⁴ D. Piekut-Brodzka, *O bezdomnych...*, dz. cyt, s. 77.

cjonalnej, a niejednokrotnie także alkoholizm. Zdarza się, że bycie bezdomnym nasila chorobę alkoholową, wykształca się tzw. alkoholocentryczny sposób życia, kiedy to kluczowe staje się pozyskanie alkoholu, natomiast wszystko inne, w tym również rodzina i praca, schodzą na drugi plan²⁵. Podobnie jest z patologizacją, która może być zarówno przyczyną bezdomności, jak i jej konsekwencją, kiedy to w trakcie doświadczania bezdomności jednostka rozpoczyna aktywność przestępczą.

Szczególny obszar generujący predyspozycje do bycia przez jednostkę bezradną, skłoną do zachowań przestępnych, a w efekcie bezdomną stanowi rodzina pochodzenia²⁶. Jeżeli bowiem socjalizacja w środowisku rodzinnym przebiega nieprawidłowo na skutek dysfunkcjonalności spowodowanej ubóstwem, niskim statusem społecznym lub wykształceniem, bądź zakłóconą strukturą rodziny i pojawiającą się w niej patologią, wówczas jednostka zaczyna nieprawidłowo funkcjonować w społeczeństwie, czego następstwem może być wejście w sytuację bezdomności²⁷.

Z kolei A. Przymeński twierdzi, iż by zrozumieć przyczyny bezdomności należy podzielić je na dwie płaszczyzny: mikro- i makrospołeczną. Obok indywidualnych uwarunkowań procesu stawania się osobą bezdomną istnieją bowiem pewne cechy sytuacji społeczno-ekonomicznej, które mają znaczący wpływ na rozwój zjawiska bezdomności. Obszary, zachowując względną autonomiczność, są ze sobą wzajemnie powiązane²⁸.

Przyczyny działające na płaszczyźnie mikrospołecznej (w obrębie rodziny, grup, instytucji, społeczności lokalnych czy też samych osób bezdomnych) powodują powstawanie syndromu podatności na bezdomność konkretnych osób. Do uwarunkowań tego procesu należy głównie zakłócenie przebiegu procesu socjalizacji – zwłaszcza w jego pierwszych fazach. Jest to etap szczególnie istotny dla funkcjonowania jednostek ludzkich, ponieważ właśnie wtedy kształtują się względnie trwale struktury osobowościowe, przejawiające się później w typowych dla danej jednostki postawach i normach.

W okresie wczesnej socjalizacji do najczęstszych zaburzeń należą: śmierć jednego z rodziców, zbyt wczesne i wymuszone okoliczności usamodzielnienia się (w warunkach niepełnej dojrzałości społecznej i przy prawdopodobieństwie występowania pewnych defektów osobowościowych), przebycie w całości lub zasadniczej części procesu socjalizacji w instytucjach opiekuńczych, uzależnienie od alkoholu jednego lub obojga rodziców, odbycie kary pozbawienia wolności przez członka rodziny, doświadczenie biedy w dzieciństwie, niskie lub brak wykształcenia rodziców, niski status społeczny rodziny, dorastanie

²⁵ Tamże, s. 77-78, 181.

²⁶ Tamże, s. 104-158.

²⁷ A. Lech: Świat..., dz. cyt., s. 81; A. Przymeński, *Bezdomność jako kwestia...*, dz. cyt., s. 114-115.

²⁸ A. Przymeński, *Bezdomność jako kwestia...*, dz. cyt., s. 113.

w rodzinie wielodzietnej, nieprawidłowe relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi, zwłaszcza w rodzinach dysfunkcyjnych i patologicznych bądź też funkcjonowanie nadmiernie rygorystycznych norm w rodzinie²⁹.

Do przyczyn bezdomności należą także zaburzone relacje z rodziną pochodzenia i rodziną prokreacji, wśród których warto zwrócić uwagę między innymi na: konflikt z rodziną pochodzenia, nieakceptowanie sposobu życia, który wybrała dana osoba, brak możliwości uzyskania pomocy od członków rodziny pochodzenia czy też brak bliskiej rodziny. Natomiast do czynników stanowiących podstawowe źródła bezdomności w obrębie rodziny należą: rozwód, separacja lub rozpad związku nieformalnego, ucieczka kobiet wraz z dziećmi z rodziny patologicznej (spowodowana doświadczeniem przemocy lub uzależnienia ze strony partnera), złe stosunki z dorosłymi dziećmi bądź wycofanie się kontaktów z rodziną³⁰.

Niekorzystne doświadczenia wyniesione ze środowiska rodzinnego mają dwójakie znaczenie. Z jednej strony są to czynniki skłaniające i ułatwiające jednostce podjęcie decyzji o zerwaniu z dotychczasowym środowiskiem, a więc i bezdomności. Z drugiej strony wpływają one niekorzystnie na proces adaptacji w nowych kręgach wsparcia oraz podtrzymywanie więzi w sytuacjach trudnych³¹.

Kolejnymi składnikami znacząco wpływającymi na tworzenie się zjawiska podatności na bezdomność, widzianymi w perspektywie mikrospołecznej, są problemy z pozyskiwaniem środków utrzymania, szczególnie brak możliwości znalezienia pracy, długotrwałe bezrobocie, a co za tym idzie, ograniczone środki na utrzymanie, które pozwoliłyby osobom o niskich dochodach na wynajęcie i utrzymanie mieszkania, utrata możliwości mieszkania w związku z zakończeniem umowy z pracodawcą, zbyt niskie kwalifikacje zawodowe czy niski poziom wykształcenia, stygmatyzacja społeczna utrudniająca znalezienie pracy, bądź związana z migracją ze wsi do miasta³².

Innymi czynnikami, które sprzyjają wejściu w sytuację bezdomności są uwarunkowania mikroprawne. Należą do nich zwłaszcza eksmisje i wymeldowania wbrew woli osób zamieszkujących dany lokal, wyrzucenie z domu, sprzedaż mieszkania wynikająca z chęci pozyskania środków na alkohol lub uniknięcia zobowiązań alimentacyjnych, oraz brak zameldowania utrudniający nieraz znalezienie pracy i uzyskanie środków zabezpieczenia społecznego, bądź brak dokumentów³³.

²⁹ Por. tamże, s. 114 in.

³⁰ D. Zalewska, M. Oliwa-Ciesielska, I. Szczepaniak-Wiecha, S. Grzegorski, *Formy...*, dz. cyt, s. 14.

³¹ Tamże, s. 14-15.

³² Tamże, s. 14.

³³ A. Przyemeński: *Bezdomność jako kwestia...*, dz. cyt, s. 119.

Na przyczyny bezdomności duży wpływ ma również sam styl życia. Znaczące są tu sytuacje związane z długotrwałym nadużywaniem środków odurzających, uprawianie hazardu, pobytem w placówkach penitencjarnych lub występowaniem okresów włóczęgowskiego stylu życia. Jednym z czynników zwiększających ryzyko popadnięcia w bezdomność jest także zły stan zdrowia somatycznego, upośledzenie umysłowe, otępienie, bądź inne zaburzenia zdrowia psychicznego oraz zniedołężnienie na skutek wieku lub choroby³⁴.

Częstym bezpośrednim powodem bezdomności jest konieczność nagłego wyprowadzenia się z lokalu. Ze względu na to, że takie osoby nie są z reguły zameldowane w tych lokalach, właściciele nie muszą kierować sprawy na drogę sądową. Zdarza się także, że bezdomność jest skutkiem klęsk żywiołowych, jak np. powódź, pożar, wybuch gazu lub szkody górnicze. Zwykle tego typu bezdomność jest tymczasowa, ponieważ władze mają obowiązek zorganizowania zastępczego mieszkania.

Czynnikiem wpływającym na liczbę osób bezdomnych jest również nieefektywny system opieki socjalnej wobec młodzieży opuszczającej całodobowe placówki opiekuńczo-wychowawcze lub resocjalizacyjne. Gminy, na których ciąży obowiązek zapewnienia mieszkania wychowankom tego typu placówek nie zawsze się z niego wywiązują, usprawiedliwiając się posiadaniem niewystarczającej liczby mieszkań socjalnych. Warto tu również podkreślić, że „wina” częściowo leży po stronie wychowanków, którzy nierzadko są mało samodzielni i na dłuższą metę nie potrafią utrzymać pozyskanego mieszkania.

Zbyt mała liczba mieszkań komunalnych oraz wzrastające ceny lokali mieszkalnych to podstawowe przyczyny bezdomności, należące do warunkowanych polityką mieszkaniową państwa determinantów makrospołecznych. Na dzień dzisiejszy władze państwowe i lokalne nie stwarzają wystarczających warunków umożliwiających „pozyskiwanie rodzinom samodzielnych mieszkań bądź dokonywanie zamiany mieszkań, co pozwala na dostosowanie ich standardu do możliwości finansowych i preferencji rodzin”³⁵. Problemem jest także nierzetelna działalność instytucji, mających udzielać wsparcia osobom stale lub okresowo niebędących w stanie samodzielnie sobie radzić w życiu.

Literatura:

- Abucewicz-Szczesniak M., *Bezdomność we współczesnej literaturze przedmiotu*, „Polityka Społeczna” 2001, Nr 1.
- Bartosz B., Błażej E., *O doświadczaniu bezdomności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1995.

³⁴ D. Zalewska, M. Oliwa-Ciesielska, I. Szczepaniak-Wiecha, S. Grzegorski: *Formy...*, dz. cyt, s. 15-16.

³⁵ M. Zralek: *Mieszkalnictwo i środowisko zamieszkania*, [w:] A. Frączkiewicz-Wronka, M. Zralek, (red.) *Polityka społeczna w okresie transformacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2000, s. 208.

- Giermakowska R., *Oblicza bezdomności: teoria i praktyka*, [w:] J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, (red.) *Ekskluzja i inkluzja społeczna*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.
- Golinowska S., *Ubóstwo w Polsce: badania, miary i programy jego zwalczania*. „Praca Socjalna” 2002, Nr 4.
- Jadzikowski M., *Praca psychologiczna z bezdomnymi alkoholikami*. „Świat Problemów” 2000, Nr 6.
- Jadzikowski M., *Syndrom bezdomności*. „Świat Problemów” 2000, Nr 6.
- Lech A., *Świat społeczny bezdomnych i jego legitymizacje*. Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2007.
- Niedźwiecki D., *Zostać żebrakiem*, [w:] Marmuszewski, A. Bukowski A., (red.) *Żebrać w Polsce*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1995.
- Moczuk E., *Bezdomność jako problem społeczny w opiniach osób bezdomnych*, [w:] T. Sołtysiak, (red.) *Poczucie nieegalitarności, ubóstwo, bezdomność a zjawiska patologii społecznej w aktualnej rzeczywistości kraju*, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna we Włocławku, Włocławek 1999.
- Moczuk E., *Bezdomność jako problem społeczny w świadomości osób bezdomnych*. „Polityka Społeczna” 2000, Nr 4.
- Oliwa-Ciesielska M., *Piętno nieprzypisania: studium o wyizolowaniu społecznym bezdomnych*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2004.
- Panek T., *Ubóstwo jako kwestia społeczna*, [w:] A. Kurzynowski, (red.) *Polityka społeczna*, SGH, Warszawa 2003.
- Piekut-Brodzka D., *Jakość życia ludzi bezdomnych*, [w:] Z. Palak, (red.) *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Piekut-Brodzka D.M., *O bezdomnych i bezdomności. Aspekty fenomenologiczne, etiologiczne i terapeutyczne*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 2000.
- Porowski M., *Bezdomność*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, T. I, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Przymeński A., *Bezdomność jako kwestia społeczna w Polsce współczesnej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2001.
- Przymeński A., *Bezdomność: społeczno-ekonomiczne uwarunkowania zjawiska na przykładzie Poznania*. „Praca Socjalna” 1997, Nr 3.
- Stankiewicz L., *Zrozumieć bezdomność (aspekty polityki społecznej)*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
- Wierzbicka K., *Problem bezdomności w Polsce*, [w:] E. Kuminek, (red.) *Sfery niedostatku i nędzy mieszkaniowej w Polsce*, Instytut Gospodarki Przestrzennej i Komunalnej, Warszawa 1990.
- Zalewska D., Oliwa-Ciesielska M., Szczepańska-Wiecha I., Grzegorski, *Formy pomocy bezdomnym. Analiza ułatwień i ograniczeń problemu*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2005.
- Zrałek M., *Mieszkalnictwo i środowisko zamieszkania*, [w:] A. Frączkiewicz-Wronka, M. Zrałek, (red.) *Polityka społeczna w okresie transformacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2000.

Adriana ZYCHA-GURDEK

Gimnazjum im. Noblistów Polskich
w Tomicach

Komunikacja w literaturze przedmiotu oraz w realizacji przedmiotów artystycznych klas gimnazjalnych

Słowa kluczowe

Komunikacja, edukacja szkolna, podstawa programowa, nauczyciel, klasy gimnazjalne, przedmioty artystyczne.

Streszczenie

Komunikacja w literaturze przedmiotu oraz w realizacji przedmiotów artystycznych klas gimnazjalnych

Autorka dokonuje przeglądu literatury w zakresie pojęcia komunikacja. Wskazuje na znaczenie tej umiejętności we wszelkich działaniach człowieka. Uzasadnia rolę komunikacji w edukacji szkolnej na przykładzie przedmiotów artystycznych klas gimnazjalnych. Proces dydaktyczny każdej lekcji to stała relacja komunikatów pomiędzy nauczycielem a uczniami. Współudział obu podmiotów edukacji musi być współmierny, relewantny i obustronnie akceptowany. Komunikacja ma znaczący wpływ na efekty dydaktyczne realizowanych treści nauczania i wychowania w edukacji szkolnej.

Key words

Communication, school education, teacher, middle school classes, art subjects.

Summary

Communication literature and its implementation in middle school art classes

The author reviews the literature on the concept of communication. She indicates the importance of this skill in all human activities. The role of communication in school education is substantiated by example of art classes in middle schools. The process of teaching each lesson unit is a constant relation of messages between the teacher and the students. Participation of both parties must be commensurate, relevant and mutually acceptable. Communication has a significant impact on the educational effects of learning content as well as the education of young people today.

Komunikacja i komunikowanie w świetle literatury przedmiotu

Komunikacja interpersonalna jest nie tylko bodźcem i środkiem materialnego i duchowego rozwoju człowieka, ale również obiektem jego refleksji, studiów i badań.

Komunikacja pojmowana jako łączność między obiektami, systemami jest cechą otaczającej nas rzeczywistości, czyli wiąże się częściowo z pojęciem kultura. Przyjmuje, że *„kultura powstała jako rezultat specyficznych procesów komunikacyjnych, zaś refleksja nad tymi procesami pojawiła się u zarania dokumentowanych pismem dziejów człowieka, odwoływanie się o opisów i modeli komunikacji sporządzanych przez różne dyscypliny naukowe”*¹.

Analiza komunikacji, czy obiegu informacji wewnątrz lub między systemami polega na wyróżnieniu – obok systemów lub podsystemów spełniających funkcję nadawcy i odbiorcy – okoliczności, w których może dojść do aktu komunikacji.

O przebiegu komunikacji edukacyjnej stanowi koncepcja edukacji, w obrębie której funkcjonuje nauczyciel i uczeń. Za główny regulator przebiegu komunikacji edukacyjnej uważa się wykaz założeń, ideałów, celów i zadań edukacyjnych oraz poziom świadomości i akceptacji ich przez uczestników komunikacji.

Metody preferowane w danej koncepcji są źródłem szczegółowych zadań formułowanych w toku komunikacji.

Działania edukacyjne mogą zaistnieć, gdy zostaną spełnione pewne warunki:

- *wyłoniony zostanie podmiot działań,*
- *sformułowany zostanie cel działania,*
- *określony zostanie jego przedmiot,*
- *dobrane lub skonstruowane zostaną środki i metody przekształcania przedmiotu działania i osiągania wytyczonego cel,*
- *określone zostaną okoliczności, w których działanie może być przeprowadzone*².

Celem jest przyswojenie i ukształtowanie informacji o określonych cechach strukturalnych i funkcjonalnych. Środkiem uzyskania tego stanu są inne informacje. Wymienione wyżej warunki dotyczą, realizacyjnych, kontrolnych i oceniających działań edukacyjnych.

Za ważną grupę wyznaczników przebiegu i efektów komunikacji w edukacji można uznać środki w postaci informacji i nośników informacji, oraz sposoby ich wykorzystania, a także liczbę oddziaływań informacyjnych i warunków czasoprzestrzennych, w których komunikacja zachodzi.

W pojęciu „kompetencja komunikacyjna” zawarta jest społeczno-poznawcza geneza mowy oraz aktywna rola jednostki w procesie jej nabywania.

Obecnie pojmowane coraz częściej badania nad komunikowaniem interpersonalnym dostarczają wielu przykładów rozwiązań metodologicznych w zakresie określania poziomu kompetencji komunikacyjnych.

¹ Ch. van Doren, *Historia wiedzy od zarania do dziś*, Warszawa 1996 r., s. 58.

² Zob. Konferencja Naukowa Uniwersytetu Śląskiego Filia w Cieszynie dn. 24-26.09.1996 r., [w:] „O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji”, prof. W. Kojas.

Komunikacyjne umiejętności pedagogiczne powinny rozwijać zdolności związane z kulturą języka, z umiejętnością słuchania i wyłaniania kryteriów oceny w toku integracji komunikacyjnej, organizowania wypowiedzi spójnych i skierowanych na umacnianie kontaktów i stosunków międzyludzkich, aby służyły rozwiązywaniu konfliktów w grupach szkolnych.

O skuteczności komunikowania decyduje wiele czynników, ale podstawowymi, które należy wziąć pod uwagę w edukacji nauczycielskiej, zdają się być następujące, charakteryzujące się cechami: funkcjonalnością, dzięki której można osiągnąć cele i zamiary edukacyjne, muszą to być umiejętności na tyle ogólne, aby można je było stosować do kształcenia nauczycieli na różnych poziomach edukacji.

Zbigniew Nęcki definiuje komunikowanie, jako „*proces, w którym poszczególne elementy wzajemnie się interpretują i tworzą nowe jakości*”³. W komunikowaniu język jest najbardziej rozbudowanym i najczęściej wykorzystywanym zespołem znaczących symboli. W porozumiewaniu za pomocą słów (werbalnie) istotne jest posiadanie przez podmiot „kompetencji komunikacyjnej”, czyli zdolności posługiwania się językiem w sposób skuteczny i dostosowany do sytuacji. Od strony niewerbalnej porozumiewanie odbywa się przez wyrażenie treści za pomocą układu ciała.

Ekspresja werbalna ma charakter bardziej uporządkowany niż ekspresja niewerbalna.

Punktem łączącym ekspresje werbalne i niewerbalne jest to, że umiejętność posługiwania się nimi, jednostka nabywa w ciągu całego życia.

Znajomość procesów komunikowania międzyludzkiego ma istotne znaczenie dla wyjaśniania mechanizmów kształtujących zachowania społeczne człowieka.

Rozwój nauki o komunikowaniu interpersonalnym, rozpoczął się po drugiej wojnie światowej. Za prekursorów należy uznać Georgea Simmela i George’a Meada, których myśli kontynuowane są w dość różnych kierunkach, zachowując wspólne spojrzenie na społeczeństwo jako na rzeczywistość zmienną, dynamiczną, tworzoną stale na nowo przez komunikujące się jednostki ludzkie. W latach sześćdziesiątych dominowało podejście „samoopisu”, to jest analizowania deklaracji osób badanych na temat własnych sposobów porozumiewania się tego, jak ludzie widzą sami siebie w pełnieniu ról odbiorcy i nadawcy. W latach siedemdziesiątych reakcją na subiektywizm samoopisu było przyjęcie podejścia behawiorystycznego – badano obiektywne zachowania komunikacyjne. W latach osiemdziesiątych dochodzi do syntezy między tymi przeciwnymi podejściami – komunikowanie zależy od sytuacji obiektywnej, ta jednak oddziałuje poprzez subiektywną interpretację, nadawana jest przez uczestników procesu komunikowania, którzy są warunkowani swymi charakterystykami

³ Z. Nęcki, *Atrakcyjność wzajemna*, Kraków 1996 r., s. 172.

indywidualnymi, takimi jak:

- *system wartości,*
- *potrzeby,*
- *cechy osobowości,*
- *nawyki percepcyjne i językowe*⁴.

George Miller w swej książce z 1951 roku przedstawia wiele podstawowych problemów dotyczących komunikowania, definiując je następująco : „*przez komunikowanie rozumie się transmisję informacji z jednego miejsca do drugiego*”⁵.

W procesie tym można wyróżnić pięć klas:

- **źródło** – osoba, która wytwarza przekaz,
- **emitor** – biologiczny system lub sztuczne urządzenie, które przetwarza informacje w jakąś formę energii możliwą do przesłania informacji,
- **kanal** – środek, dzięki któremu pokonuje się dystans,
- **receptor** – system zmieniający sygnały emitowane w formie pewnej energii na powrót w informację,
- **cel** – odbiorca lub grupa odbiorców, do których przekaz był wysłany⁶.

Miller analizuje sieci komunikacyjne w małych grupach, układy komunikacyjne w społecznościach i organizacjach oraz motywacje sprzyjające komunikowaniu się.

Wyodrębnienie głównych typów motywacji:

- zwiększenie jednolitości wiadomości posiadanych przez członków grupy
- zwiększenie zgodności opinii wśród członków grupy
- kształtowanie statusu społecznego członków grupy i całej grupy
- ekspresja stanów emocjonalnych

Mówiąc o kompetencji komunikacyjnej nauczyciela w przypadku niniejszej publikacji, mówimy o zachowaniach werbalnych i pozawerbalnych.

Proces komunikowania to adaptacja ogólnych reguł osiągania zdolności, co do konkretnego zadania bieżącego. Owe zadania wymagają komunikowania w sytuacjach nowych, nie mogą być przedmiotem badań naukowych ze względu na swą wyjątkowość. Nauka zajmuje się wydarzeniami powtarzalnymi, sytuacjami standardowymi, typowymi. Sytuacje standardowe łączą się z następującymi warunkami międzyludzkimi:

- poprzez wspólne uczestnictwo w danych działaniach partnerzy wyrażają wolę kooperacji, świadomą intencję zgodnego współzycia
- każdy z uczestników sytuacji standardowej wymaga od innych i inni wymagają od niego, przestrzegania wzajemnych oczekiwań i wymagań, co do podejmowanych działań

⁴ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000 r., s. 59.

⁵ G. Miller, *Lenguaje y comunicacion*, Nowy Jork 1951 r., s. 19.

⁶ Tamże, s. 19.

- współdziałający uczestnicy mają prawo do wyboru sekwencji komunikacyjnych zgodnych z ich indywidualnymi predyspozycjami, ale pod warunkiem, że nie niszczy to możliwości osiągnięcia współdziałania.

Oznacza to, że reguły społeczne istnieją w tych sytuacjach, w których istnieją wzajemne oczekiwania, i że wiedza o nich jest uzgodniona.

Trudno sobie wyobrazić powstanie i rozwój człowieka jako gatunku, jednostki, społeczności, kształtowanie się kultury i cywilizacji ludzkiej bez komunikacji interpersonalnej. Jest ona swoistym fenomenem aktywnego życia oraz prozaicznym przejawem działania powszechnie obecnym w życiu społecznym.

Komunikacja interpersonalna jest wielowymiarowym procesem nadawania, przesyłania, i odbierania zróżnicowanych formalnie i treściowo sygnałów, którego celem jest doskonalenie porozumiewania, współpracy i współdziałania między kilkoma osobami. Komunikujące się osoby przeważnie dążą do koordynowania i usprawniania wzajemnych zachowań. Komunikujące się podmioty pełnią równolegle dwie funkcje: nadają i odbierają komunikaty. Poszczególne sygnały i komunikaty mają określone znaczenia. Ich treść i forma powinny być czytelne, zrozumiałe dla obu partnerów interakcji. Ważne, jest by nadawca i odbiorca przypisywali podobne znaczenie przekazywanym sygnałom. Komunikujące się między sobą podmioty społeczne wspólnie mogą osiągnąć różnorodne pożądane wartości oraz cele.

Komunikację możemy określić jako przekaz wiadomości od systemu – nadawcy do systemu – odbiorcy.

Komunikacja jest procesem organizowania wiadomości w celu stworzenia znaczenia⁷.

Terminy tworzące ten proces to : wiadomości, organizowanie, znaczenie.

Wiadomości to słowa, dźwięki, działania i gesty, którymi ludzie wyrażają siebie wobec innych⁸.

Komunikacja to pewien proces tworzenia społeczności. Oznacza to, że nasze wybory dotyczące sposobów komunikacji wpływają na to co tworzymy i na jakość życia, które kształtujemy. Kompetencja komunikacyjna dostarcza ram dla dokonywania ważnych wyborów. Może ona być jednoznaczna jak i wieloznaczna, a jej wszystkie formy mogą być traktowane jako kompetentne w zależności od sytuacji.

Komunikacja jest funkcjonalna, ponieważ pomaga w wykonywaniu ważnych zadań i budowaniu silnych związków. „*Kompetencja komunikacyjna dotyczy stopnia w jakim pożądane cele są osiągnane przez komunikację „w sposób stosowny do sytuacji”*”⁹.

⁷ L.R. Frey, C.H. Botan, G.L. Kreps, *Investigating communication: An introduction to research methods*, Boston 2000 r., s. 59.

⁸ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Human Communication: Motivation*, “Knowledge and Skills”, przekł. P. Izdebski, A. Jaworska, *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2007 r., s. 31.

⁹ B.H. Spitzberg, W.R. Cupach, *Interpersonal communication and competence*, Beverly Hills 1984 r., s. 321.

Komunikacja i osoby komunikujące się są oceniane na podstawie wielu cech. Kompetencja w komunikacji polega na subtelny równoważeniu i dążeniu do stosowności i skuteczności. Motywacja to stopień w jakim dana osoba dąży do kompetentnego komunikowania się w danym kontekście. Wiedza obejmuje treści dotyczące tego co można powiedzieć lub zrobić oraz procedury za pomocą których te treści będą wykonane. Powtarzalne zachowanie zorientowane na cel to nic innego jak umiejętności.

Komunikowanie niewerbalne oznacza pewne sygnały niewerbalne, które mogą oznaczać:

- *mimikę,*
- *wpatrywanie się,*
- *gesty,*
- *pozy,*
- *zachowanie przestrzenne,*
- *wygląd*¹⁰.

Istotną rolę w komunikowaniu odgrywa struktura społeczna czyli sposób w jaki konkretne wydarzenie jest zorganizowane¹¹.

Przez percepcję społeczną rozumie się te wszystkie procesy, za pomocą których jednostka określa i interpretuje charakter innych osób zaangażowanych w rozmowę¹².

Jedną z teorii komunikowania się jest teoria atrybucji, za pomocą której podjęto próbę wyjaśnienia, jak ludzie wzajemnie siebie postrzegają. „Teoria ta w szczególności dotyczy

sposobu, w jaki ludzie przyczyniają się do tego, że inni podejmują określone działania”¹³.

Komunikacja ma swój wymiar przestrzenny i czasowy, gdyż buduje „*pomosty*” *nieciągłością naszego doświadczenia wytworzone przez przestrzeń i czas*”¹⁴.

Komunikacja poszerza zakres ludzkiej aktywności, percepcją na odległość. „*Komunikacja symboliczna może dawać efekt nie zmuszając do przemieszczania się*”¹⁵.

Komunikacja interpersonalna jest procesem transakcji, w którym wybierane są znaki i symbole. Przebiega ona w interakcji angażując niewiele osób. Kompetencja w zakresie komunikacji jest osiągana przez motywację, wiedzę i umiejętności. Motywacja może być analizowana na dwóch poziomach, mo-

¹⁰ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Human Communication: Motivation*, “Knowledge and Skills”, przekł. P. Izdebski, A. Jaworska, *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2007 r., s. 133.

¹¹ Tamże, s. 70.

¹² Tamże, s. 100.

¹³ Tamże, s. 139.

¹⁴ Tamże, s. 106.

¹⁵ Tamże, s. 106.

tywów komunikacji interpersonalnej i motywów wchodzenia w związki. Ekspresyjność jest umiejętnością kierowania komunikacją werbalną i niewerbalną. Sprawia, że zachowania komunikacyjne są żywe, urozmaicone, kolorowe.

Jest głównym sposobem okazywania afektów w interakcji. „*Ekspresyjna komunikacja polega przede wszystkim na mimice twarzy, gestach*”¹⁶.

Maciej Mrozowski zwraca uwagę, że komunikowanie „*nie jest stanem, czy sytuacją ale nieprzerwaną ludzką działalnością – PRAKTYKĄ SPOŁECZNĄ, w której „jednostki biorą udział świadomie, po to, aby osiągnąć wyznaczony przez siebie cel*”¹⁷.

Elementy procesu komunikacyjnego

Komunikowanie się ludzi jest przede wszystkim procesem, na który składają się mniejsze fragmenty, zdarzenia, sekwencje będące wytworem aktywności biorących w nim udział jednostek. Te pojedyncze sekwencje procesu, które mogą być na przykład: zachowaniem niewerbalnym jednego z uczestników nazywa się aktem komunikowania. „*Na proces komunikowania składa się wiele aktów komunikowania, które powiązane są ze sobą*”¹⁸.

Elementy procesu komunikowania:

- **kontekst** – warunki, w jakich odbywa się proces komunikowania. Aspekty wyżej wymienionego kontekstu to:
 - a) aspekt fizyczny – wyznaczony przez otoczenie (temperatura, światło, miejsce, czas przebiegu procesu);
 - b) aspekt historyczny – sytuacja kiedy uczestnicy odwołują się do innych epizodów istniejących w przeszłości;
 - c) aspekt psychologiczny – sposób w jaki uczestnicy procesu postrzegają się nawzajem;
 - d) aspekt kulturowy – system wiedzy, która jest udziałem ludzi, łączy w sobie wierzenia, symbole, zachowania, wartości¹⁹;
- **uczestnicy** – rola nadawcy i odbiorcy;
- **komunikaty** – między nadawcą, a odbiorcą;
- **kanały** – droga przekazu i środek transportu komunikaty od nadawcy do odbiorcy. W komunikowaniu interpersonalnym nadawcę i odbiorcę łączy jedność czasu i przestrzeni, kanał symboliczny. W komunikowaniu pośrednim – masowym czy medialnym, kanał symboliczny zostaje wzmocniony środkami technicznymi, urządzeniami, które służą do utrwalania komunikatu²⁰;

¹⁶ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Human Communication: Motivation*, “Knowledge and Skills”, przekł. P. Izdebski, A. Jaworska, *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2007 r., s. 280.

¹⁷ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003 r., s. 463.

¹⁸ B. Dobek-Ostrowska, *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa 2006 r., s. 32.

¹⁹ M. Mrozowski, *Media masowe*, Warszawa 2001 r., s. 16.

²⁰ Tamże, s. 64.

- **szumy** – *źródła zakłóceń. Rodzaje szumów:*
 - a) zewnętrzne – otoczenie zewnętrzne na przykład: temperatura, hałas, uszkodzony odbiornik;
 - b) wewnętrzne – to uczucia i predyspozycje psychiczne na przykład : ból głowy zmęczenie, uprzedzenia;
 - c) semantyczne – konsekwencja zamierzonego lub niezamierzonego złego użycia przez nadawcę znaczenia, które blokuje odekodowywanie przez odbiorcę;
- **sprzężenie zwrotne** – *reakcja odbiorcy na komunikat po jego odekodowaniu, która mówi, czy przekaz został usłyszany, zobaczony, zrozumiany*²¹.
 - a) *sprzężenie bezpośrednie – natychmiastowe, odbywające się za pośrednictwem technicznych środków przekazu;*
 - b) *sprzężenie opóźnione – reakcja odbiorcy może dotrzeć do nadawcy po kilku godzinach, tygodniach lub miesiącach*²².

Aktywność werbalna uczestników procesów komunikacji społecznej przejawiana jest w postaci złożonych struktur wypowiedzi, w których język pełni określone funkcje. Nauczyciel i uczniowie wspólnie tworzą kontekst społeczny czyli system porozumiewania się. Do kontekstu komunikacyjnego zalicza się zachowania niewerbalne towarzyszące wypowiedzi. Jest to przekaz zawierający istotne uzupełnienia tekstu językowego. Zdania są podzielone co do kanału wokalnego, czyli intonacji, z jaką wypowiada się tekst słowny. Gdy znaczenie przekazywane w kanałach: werbalnym, wokalnym i niewerbalnym jest podobne można mówić o spójności zawartości przekazu. Kanał werbalny gra główną rolę w standardowych sytuacjach komunikacyjnych. Podstawowym celem komunikacji jest koordynacja zachowań instrumentalnych i interpersonalnych osób podejmujących aktywność komunikacyjną. Intencją podstawową jest wzajemne oddziaływanie poprzez wymianę znaków słownych i bezsłownych.

Komunikacja werbalna i niewerbalna

Komunikowanie interpersonalne to podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych i niewerbalnych sygnałów w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania.

Zdaniem wielu badaczy, komunikowanie werbalne jest zdeterminowane przez pewne czynniki, z których najważniejsze to kultura i płeć.

Wyróżnia się dwie formy komunikowania werbalnego:

- ustną (związaną z rozwojem mowy),
- pisaną (związaną z wynalezieniem pisma).

Język niewerbalny jest obrazowy i bezpośredni, trudniejszy do zinterpretowania niż komunikacja werbalna, której znaczenie leksykalne można

²¹ Tamże, s. 64.

²² B. Dobek-Ostrowska, *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa 2006 r., s. 65.

łatwiej odczytać, ale może się odnosić do wielu płaszczyzn znaczeniowych. Język werbalny może być z łatwością kontrolowany i sterowany przez nadawcę. W przeciwieństwie do tego język niewerbalny tylko w pewnym stopniu podlega kierowaniu poprzez wolę, gdyż znaczne jego obszary są nieświadomym wyrazem uczuć nadawcy, dostrzegalnym dla odbiorcy, ale ukrytym dla nadawcy. Znaki werbalne to sygnały będące bezpośrednio częścią jakiegoś przekazu werbalnego. Znaki niewerbalne to sygnały towarzyszące każdemu aktowi mowy, unaoczniają one jakąś mowę lub stanowią informację zwrotną.

Przyjmuje się, że komunikacja niewerbalna jest oparta na systemie znaków „nieostrych”. Zachowania niewerbalne, nie są niezorganizowaną spontanicznością: podlegają ścisłym regułom i przepisom społecznym.

„Interakcje, które zachodzą między ludźmi to wzajemne określanie relacji i znaczeń, jakie tym relacjom się nadaje”²³.

Definiując komunikację niewerbalną Peter Bull napisał: *„w nawiązaniu do tego poglądu, sygnały niewerbalne posiadają znaczenie nie dlatego, że tworzą ogólny system komunikacji, lecz dlatego, iż są one źródłem cennych informacji, których może nauczyć się tylko wnikliwy odbiorca”²⁴.*

„Adaptery gestykulacyjne składają się z tych zachowań niewerbalnych kodującego, które działają poza świadomością i nie są intencjonalne”²⁵.

System komunikacji niewerbalnej obejmuje trzy systemy:

- system komunikacji wzrokowej – najważniejszy z systemów komunikacji niewerbalnej;
- system komunikacji słuchowej – nadaje sygnałom głosowym pewne cechy na przykład: głośność, ton, barwa, tempo, trwałość, rytmiczność, artykulacja, wymowa i cisza;
- system komunikacji pozawzrokowej.

W komunikacji niewerbalnej ważną rolę pełnią *ilustratory*. Przypominają one emblematy, gdyż są używane świadomie i intencjonalnie.

Kendon, używał terminu „gestykulacja”, kiedy odnosił się do sytuacji, w których jeden lub więcej z ruchów ciała wchodził w interakcję z wypowiedziami werbalnymi. Twierdził, iż *„jasna i skuteczna komunikacja wymaga «synchronizacji» rodzaju i natężenia znaczeń komunikowanych werbalnie, wokalnie i za pośrednictwem ciała”²⁶.*

W odniesieniu do synchronizacji gestów, sygnałów wokalnych i słów Kendon napisał, że: *„istnieje ściśle dopasowanie między frazową organizacją gestykulacji a frazową organizacją mowy. [...] związek między frazami gesty-*

²³ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Human Communication: Motivation*, “Knowledge and Skills”, przekł. P. Izdebski, A. Jaworska, *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2007 r., s. 17.

²⁴ P. Bull, *Postures and gesture*, England 1987 r., s. 6.

²⁵ D.G. Leathers, *Komunikacja niewerbalna*, przekł. M. Trzcńska, Warszawa 2007 r., s. 26.

²⁶ A. Kendon, *Current issues in the study of gesture*, [w:] J.L. Nespoulous, P. Perron, A.R. Lecours, (red.) *The biological foundations of gesture* (s. 24-25) Hillsdale 1986 r., t. 2, s. 34.

*kulacyjnymi a jednostkami tonu wzrasta, ponieważ frazy gestykulacyjne podobnie jak jednostki tonu, oznaczają kolejne jednostki znaczenia”*²⁷.

Każdy grający na instrumencie definiuje ton jako: „muzyczną nutę wytwarzaną przez głos”. Komunikujący posiadają ton modalny, czyli taki, który pojawia się częściej niż pozostałe tony w mowie spontanicznej. Komunikujący, powinien pamiętać, że na ton modalny wpływa wiele czynników. Najważniejsze jest to, że: „[...] na ton modalny wpływają emocje. Osoba, która jest smutna bądź oszołomiona często używa niższego tonu modalnego. Podekscytowanie oraz radość bywają zazwyczaj demonstrowane przez wyższy ton modalny”²⁸.

Wypowiadany zakres tonów jest miarą interwału muzycznego między wysokimi, a niskimi tonami, którymi posługujemy się podczas mówienia. Tempo odnosi się do liczby dźwięków emitowanych w danej jednostce czasu lub w sztuce do ilości barw na obrazie. Tempo mówienia wywiera wpływ na jakość komunikacji. Barwa głosu odnosi się do tych właściwości głosowych, które pozwalają rozróżnić głos jednej osoby od drugiej.

Komunikacyjne funkcje sygnałów głosowych:

- a) **funkcja emocjonalna** – istotnym środkiem tej komunikacji są sygnały wokalne
- b) **funkcja kierowania wrażeniem** – znaczenie tej funkcji podkreślali Zuckerman i Driver pisząc: „istnieje ogromna ilość literatury, pokazującej że zarówno sygnały wokalne jak i sygnały mowy są bogatym źródłem wrażeń interpersonalnych. Sygnały wokalne wywierają większy wpływ na kształtowanie wrażenia niż atrakcyjność fizyczna.
- c) **funkcja regulacyjna** – reguluje interakcje²⁹.

Cappella uznał, iż funkcje komunikacji wokalne – funkcja regulacyjna i funkcja związana z kierowaniem wrażeniem są powiązane ze sobą wzajemnie „dowodzono, że istnieje związek między ocenami osób, które się wypowiadają, a ocenami obserwatorów w stosunku do kontroli i władzy oraz związanych z tym innych właściwości”³⁰.

Sygnały wokalne, składają się ze wszystkich właściwości dźwięku, które mogą komunikować znaczenia i spełniają pewne, dające się zmierzyć funkcje w komunikacji interpersonalnej. Odgrywają ważną rolę w komunikacji emocjonalnej.

Percepcja interpersonalna jest złożonym procesem, przez który ludzie selekcionują i interpretują bodźce, czy symulację sensoryczną organizują je w pełni wizji świata³¹.

²⁷ Tamże, s. 38.

²⁸ H.B. Fisher, *Improving voice and articulation*, Boston 1975 r., s. 155.

²⁹ M. Zuckerman, R.D. Driver, *What sounds beautiful is good: The vocal attractiveness stereotype*, 1989 r., s. 68.

³⁰ J.N. Cappella, *The management of conversations*, [w:] M.L. Knapp, G.R. Miller (red.) *Handbook of Interpersonal communication*, Beverly Hills 1985 r., s. 402.

³¹ K.K. Sereno, E.M. Bodaken, *Trans, per understanding human Communication*, Boston 1975 r., s. 290.

Sygnały niewerbalne są istotne, gdyż stanowią podstawowe źródło informacji na podstawie których przypisuje się ludziom określone cechy osobowości.

Język może być używany do koordynacji ludzkich zdolności i działań. Komunikacja niewerbalna należy do rozwijającego się obszaru badań. Pierwsza definicja, która opisywała tę komunikację brzmiała następująco: „*Jakiegokolwiek ludzkie zachowanie staje się sygnałem niewerbalnym i komunikuje niewerbalną wiadomość, jeśli nadawca, odbiorca albo grupa społeczna przypisują mu znaczenie*”³².

Wiadomości niewerbalne są o wiele częściej wieloznaczne niż wiadomości werbalne

Sygnały niewerbalne:

- **emblem** – ma znaczenie dla kulturowych grup, zastępuje słowa i tłumaczy je na wyrażenia słowne
- **ilustrator** – uzupełnia i akcentuje wiadomości werbalne, należą do nich: głos, szybkość mówienia, gesty
- **regulator** – pomaga w regulowaniu i koordynowaniu interakcji komunikacyjnych³³.

Istotnym celem udanej komunikacji jest tworzenie społeczności, która prowadzi do współdziałania, aby osiągnąć pożądane cele.

Podstawowym celem komunikowania informacyjnego jest wzajemne porozumiewanie się i rozumienie między uczestnikami procesu. Typ ten ma spełniać funkcję informacyjną to znaczy taką, że wykorzystane w nim dane, wiedza, fakty, opinie są zaprezentowane w sposób obiektywny i rzeczowy. Odbiorcy angażują się w proces komunikowania, oczekując, że „nadawca dostarczy i wiedzy, jakiej nie posiadają”³⁴.

Młodzież w wieku dorastania (lata od 11-12 do 17-18) przeżywa te same rodzaje uczuć, które wykształciły się już w młodszym wieku szkolnym. Niektóre źródła uczuć stają się w wieku dorastania szczególnie ważne i w pewnym sensie uprzywilejowane. One oddziałują w wieku ich dorastania najsilniej i mają najważniejsze znaczenie dla kształtowania się osobowości. Są to nadal sytuacje społeczne, interakcje z dorosłymi i z rówieśnikami.

Podstawa programowa i rodzaje zajęć artystycznych realizowane w gimnazjum

Zgodnie z rozporządzeniem MENiS z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w różnych typach szkół (Dz.U. z dnia 15.01.2009 r., Nr 4, poz. 17) uczeń

³² S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Human Communication: Motivation*, “Knowledge and Skills”, przekł. P. Izdebski, A. Jaworska, *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2007 r., s. 178-179.

³³ J.K. Burgoon, D.B. Buller, W.G. Woodall, *Nonverbal communications, The unspoken dialogue*, New York 1989 r., s. 48.

³⁴ D.G. Leathers, *Komunikacja niewerbalna*, przekł. M. Trzcińska, Warszawa 2007 r., s. 84.

w trakcie 3-letniej nauki w gimnazjum ma obowiązek zrealizować 60 godzin zajęć artystycznych. Przedmiot zajęcia artystyczne oceniany jest tak samo jak pozostałe przedmioty. Podstawa programowa w zakresie edukacji artystycznej w szkole przewiduje w gimnazjum prowadzenie zajęć artystycznych jako przedmiotu uzupełniającego. Każda szkoła realizuje zajęcia artystyczne w inny sposób. W szkole, w której pracuję uczniowie w drugiej klasie gimnazjum wybierają sobie przedmiot artystyczny spośród niżej podanych propozycji i uczęszczają na wybrany przedmiot przez cały rok szkolny. Do przedmiotów artystycznych należą:

- malarstwo,
- grafika i rzeźba,
- śpiew,
- nauka gry na flecie prostym,
- taniec.

Rolą nauczyciela na przedmiotach artystycznych jest wspieranie uczniów i dyskretne kierowanie ich myśleniem, pracą oraz udzielanie wyjaśnień życiowe doradzanie.

Zajęcia artystyczne mają na celu:

- rozbudzanie zainteresowań artystycznych,
- kształtowanie umiejętności artystycznych oraz doskonalenia zdolności plastycznych i muzycznych,
- kształtowanie wrażliwości na piękno wytworów kultury,
- wdrażanie do twórczej pracy indywidualnej i zespołowej,
- kształcenie umiejętności tworzenia prac plastycznych różnymi technikami,
- inicjowanie działań pozwalających na wyrażanie ekspresji za pomocą różnych technik,
- rozwijanie wrażliwości artystycznej poprzez obcowanie z muzyką,
- kształtowanie więzi emocjonalnej z regionem poprzez pracę twórczą i rzeźbę ludową.

Procedury osiągania celów:

- poznawanie i doskonalenie technik plastycznych,
- stosowanie różnych technik w czasie wykonywania prac,
- wyrażanie stanów emocjonalnych inspirowanych muzyką za pomocą śpiewu,
- poznawanie i doskonalenie technik graficznych i rzeźbiarskich,
- uczestnictwo w konkursach,
- właściwa organizacja stanowiska pracy,
- gromadzenie koniecznych materiałów do wykonywania prac.

Przebieg komunikacji na zajęciach artystycznych w gimnazjum

Na malarstwie uczniowie komunikują się z nauczycielem w sposób werbalny i niewerbalny. Komunikaty werbalne polegają na wstępnym omówieniu

tematu pracy przez nauczyciela i zwróceniu uwagi na najmniejsze szczegóły, które mają być zawarte na namalowanym obrazie. Dalsza komunikacja przebiega w sposób niewerbalny, kiedy nauczyciel za pomocą gestów wskazuje pierwszy plan, drugi plan i tło, które mają być zawarte w pracy lub w martwych naturach wysokość poszczególnych przedmiotów znajdujących się na obrazie. Uczniowie na zajęciach malarstwa komunikują się z sobą w sposób werbalny, a zwłaszcza wtedy gdy nie uważają przy objaśnianiu tematu pracy przez nauczyciela.

Na przedmiocie grafika z rzeźbą w relacjach nauczyciel-uczeń, uczeń-nauczyciel stosowane są komunikaty werbalne i niewerbalne. Nauczyciel na początku każdego nowego tematu pracy wyjaśnia co ma być wykonane i w jaki sposób. Komunikaty werbalne potrzebne są tylko w tej chwili, pozostała praca przebiega według kolejnych etapów objaśnionych wcześniej przez nauczyciela. Problemy, które wynikają w trakcie pracy przekształcają się w komunikację niewerbalną ponieważ nauczyciel poproszony o pomoc przez ucznia udziela wskazówek pokazując jak ma być wykonany dany element pracy.

Śpiew to zarówno komunikacja werbalna jak i niewerbalna. Komunikacja werbalna przebiega w początkowej fazie lekcji, kiedy nauczyciel uczy śpiewać nowe piosenki, prezentując wykonanie i ucząc w systemie fragmentalnym czyli po kilka taktów. Komunikacja przeradza się w niewerbalną, kiedy nauczyciel za pomocą ruchów dyrygenckich prezentuje tempo i dynamikę w utworze.

Na przedmiocie – nauka gry na flecie prostym wykorzystywana jest przede wszystkim komunikacja werbalna ale również towarzyszy jej komunikacja niewerbalna.. Nauczyciel na początku lekcji posługuje się komunikatami werbalnymi dokonując omówienia utworu tuż przed wykonaniem. Składa się na to między innymi: budowa utworu – ilość taktów, zakończenia – jedna lub dwie volty, zwrócenie uwagi na znaki przykluczowe, przeczytanie kolejnych nazw literowych dźwięków w utworze oraz wykonanie rytmu w utworze ze zwróceniem uwagi na wszystkie zjawiska muzyczne. Komunikacja niewerbalna jest przedstawiona w czasie wykonywania utworu. Uczniowie komunikują się wówczas zarówno z nauczycielem jak i kolegami bez słów. Najwyraźniej sprawdza się ten fakt przy wykonywaniu utworów dwugłosowych lub wielogłosowych, kiedy to bez używania słów prowadzone są muzyczne dialogi.

Uczniowie na tańcu porozumiewają się ze sobą i z nauczycielem w początkowej fazie lekcji za pomocą komunikatów werbalnych. Nauczyciel wtedy objaśnia poszczególne kroki do danego tańca za pomocą komunikatów werbalnych przechodzących w komunikaty niewerbalne. Po nauczeniu kroków pokazowych komunikacja na zajęciach tańca przebiega w sposób niewerbalny.

Reasumując wyżej wymienione przedmioty i ich krótką charakterystykę pod kątem komunikacji można stwierdzić iż, na każdych zajęciach z bloku zajęć artystycznych potrzebna jest i przebiega zarówno komunikacja werbalna i niewerbalna. Komunikacja werbalna wykorzystywana jest zazwyczaj

podczas początkowej fazy lekcji, kiedy podawane są komunikaty typu, co należy wykonać i w jaki sposób, natomiast komunikacja niewerbalna to kolejne etapy pracy na lekcji i końcowa jej faza.

Literatura:

- Bull P., *Postures and gesture*, England 1987 r., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Burgoon J.K., Buller D.B., W.G. Woodall, *Nonverbal communications, The unspoken dialogue*, New York 1989 r., [w:] Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Cappella J.N., *The management of conversations*, M.L. Knapp, G.R. Miller, (red.) *Handbook of Interpersonal communication*, Beverly Hills 1985 r., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Dobek-Ostrowska B., *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa 2006.
- Doren Ch., *Historia wiedzy od zarania do dziś*, Warszawa 1996.
- Fisher H.B., *Improving voice and articulation*, Boston 1975 r., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Frey L.R., Botan C.H., Kreps G.L., *Investigating communication: An introduction to research methods*, Boston 2000.
- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Kendon A., *Current issues in the study of gesture*, [w:] J.L. Nespoulous, P. Perron, A.R., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Leathers D.G., *Komunikacja niewerbalna*, przekł. M. Trzcńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Miller G., *Lenguaje y comunicacion*, Nowy Jork 1951.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Human Communication: Motivation, Knowledge and Skills*, przekł. P. Izdebski, A. Jaworska, *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2007.
- Mrozowski M., *Media masowe*, Warszawa 2001.
- Nęcki Z., *Atrakcyjność wzajemna*, Kraków 1996.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000.
- Sereno K.K., Bodaken E.M., *Trans, per understanding human Communication*, Boston 1975.
- Spitzberg B.H., Cupach W.R., *Interpersonal communication and competence*, Beverly Hills 1984.
- Zuckerman M., Driver R.D., *What sounds beautiful is good: The vocal attractiveness stereotype*, 1989, [w:] Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Konferencja naukowa – Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie (dn. 24-26.09.1996 r.), [w:] „O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji” Wydział Artystyczny, W. Kojs.

*Komunikaty
i sprawozdania z badań*

Sandra KRYSKA

Studium Doktoranckie, Wydział Lekarski z Oddziałem
Lekarsko-Dentystycznym, Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach

Cyberprzemoc – częstość występowania, świadomość zagrożenia, możliwości ochrony

Słowa kluczowe

Cyberprzemoc, uczniowie, wiedza, zagrożenie, sprawcy, ofiary.

Streszczenie

Cyberprzemoc – częstość występowania, świadomość zagrożenia, możliwości ochrony

Wprowadzenie

Mianem cyberprzemocy określa się szereg działań polegających na wykorzystaniu technologii informacyjnych w celu dyskredytacji lub kompromitacji określonej osoby lub grupy osób.

Cel pracy

Biorąc pod uwagę wciąż rosnącą skalę zjawiska cyberprzemocy w grupie dzieci i młodzieży celem badań własnych było określenie częstości występowania cyberprzemocy w badanej grupie. Dodatkowo badania miały na celu określenie świadomości badanych w odniesieniu do zagrożenia przemocą internetową oraz ich wiedzy na temat możliwości ochrony przed sprawcami cyberprzemocy.

Materiał i metoda

Badanie przeprowadzone zostało na grupie 281 uczniów szkoły gimnazjalnej przy wykorzystaniu autorskiego kwestionariusza-ankiety na przełomie października i listopada 2013 r.

Wyniki

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że uczniowie gimnazjum często stają się ofiarami cyberprzemocy. Badania własne ukazały również niski poziom wiedzy na temat zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu oraz możliwości ochrony przed cyberprzemocą i jej sprawcami.

Wnioski

Ze względu na częstość występowania zjawiska cyberprzemocy w badanej populacji oraz niski poziom wiedzy badanych zaleca się wprowadzenie dodatkowych treści podnoszących wiedzę i świadomość młodych osób.

Key words

Cyberbullying, students, knowledge, risk, offender, victim.

Summary

Cyberbullying – frequency, risk awareness, possibility of protection

Introduction

Cyberbullying is a sequence of operations that consist of using information techno-

logies for the purpose of discrediting or compromising a specific person or a group of people. AIM: Taking into consideration the ever growing scale of the phenomenon of the cyberbullying among children and teenagers, the research objective was to determine the frequency of the appearance of cyberbullying in the examined group. Additional research was aimed at determining the awarenesses of the respondents to the threat of the Internet violence and their knowledge about how to protect themselves against the perpetrators of cyberbullying.

Material and methods:

The research was conducted on the group of 281 middle school students by means of a questionnaire in October and November 2013.

Results:

Based on the survey, it was found that high school students often become victims of cyberbullying. Our study also showed a low level of knowledge about the risks associated with the use of the Internet and the possibilities available to protect oneself against cyberbullying and its perpetrators.

Conclusions:

Due to the prevalence of the phenomenon of cyberbullying in the population and the low level of knowledge of the respondents, the introduction of additional content knowledge to raise awareness among young people is recommended.

Wprowadzenie

Cyberprzemoc (cyberbullying) jest działaniem polegającym na wykorzystaniu technologii informacyjnych w celu wyrządzenia szkody lub nękania innej osoby lub innych osób. To zarówno rozpowszechnianie pogłosek na temat danej osoby czy grupy osób przy użyciu Internetu i sieci komunikacyjnych jak i udostępnianie i przysyłanie kompromitujących jednostkę lub grupę materiałów, ich poniżanie, zniesławianie oraz upokarzanie¹.

Wielowątkowość zagadnienia cyberprzemocy sprawia, że jej definicja jest szeroka. Zgodnie z nią znamiona cyberbullyingu wyczerpują „działania, w których technologie informacyjne oraz komunikacyjne wykorzystywane są dla celowego, powtarzającego się oraz wrogiego zachowania jednostki lub grupy w celu zaszkodzenia innej osobie lub grupie osób, działania polegające na korzystaniu z technologii komunikacyjnych w celu wyrządzania krzywdy innym osobom oraz działania polegające na korzystaniu z usług internetowych oraz technologii mobilnych z zamiarem szkodenia innym osobom².

Przemoc z wykorzystaniem nowoczesnych technologii jest zjawiskiem charakterystycznym dla współczesnego świata. Pierwsze doniesienia dotyczące cyberbullyingu pojawiły się w ostatnich latach XX i z początkiem XXI w. Samo pojęcie cyberbullyingu w piśmiennictwie amerykańskim pojawiło się

¹ S. Keith, M.E. Martin, *Cyber-bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World*. Reclaiming Children & Youth, 2004; 13(4), 224-228.

² I.R. Berson, M.J. Berson, J.M. Ferron, *Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States*, Journal of School Violence, 2002; 1(2), 51-71.

w 2002 r., a jego polski odpowiednik – cyberprzemoc w 2007 r.³ Od tego czasu w literaturze i doniesieniach medialnych coraz częściej pojawiała się problematyka przemocy internetowej, głównie w kontekście kolejnych ofiar.

Cyberprzemoc obejmuje szerokie spektrum zachowań antyspołecznych o charakterze agresywnym wykorzystujących nowe media. Występowaniu cyberbullyingu sprzyja rozwój technologiczny, powszechność internetu oraz możliwość komunikacji z wykorzystaniem urządzeń multimedialnych. Jednym z najważniejszych czynników warunkujących występowanie tego czynnika jest poczucie anonimowości i nierozpoznawalności⁴. Sprawcy cyberprzemocy czują się bezkarni wierząc, że nie zostaną powiązani z działaniami, których się podejmują, a przez to również bardziej wulgarni i agresywni. Kontakt za pośrednictwem urządzeń multimedialnych przyczynia się do utraty zdolności empatii, a tym samym hamowania zachowań agresywnych, a specyficzne warunki komunikacji internetowej przyczyniają się do bezosobowości kontaktów⁵. Poczucie nieidentyfikowalności powiązane jest ze zmniejszeniem poczucia odpowiedzialności za własne czyny, rozhamowania zachowań oraz utratą samokontroli⁶.

Sprawcy przemocy prześladują swoje ofiary poprzez przysyłanie im złośliwych i obraźliwych wiadomości tekstowych, wiadomości multimedialnych, e-maili, tworzenie witryn internetowych, wpisów na portalach społecznościowych, forach dyskusyjnych obrażających lub kompromitujących ofiarę oraz dręczenie jej poprzez komunikatory internetowe. Znamiona cyberprzemocy wyczerpują również takie działania jak włamania na konta pocztowe oraz konta i profile na komunikatorach i portalach społecznościowych oraz dalsze przysyłanie otrzymanych informacji i materiałów. Celem ich działań jest dyskredytacja i kompromitacja określonej osoby lub grupy osób⁷.

Dzięki wprowadzeniu 6 czerwca 2011 r. poprawki do art. 190a Kodeksu karnego (Dz. U. z 2011 r. Nr 72, poz. 381) uznającej tak cyberprzemoc jak również stalking za czyn zabroniony przemoc internetowa przestała być bezkarna. W artykule tym podkreślono, że „kto przez uporczywe nękanie innej osoby lub osoby jej najbliższej wzbudza u niej uzasadnione okolicznościami poczucie zagrożenia lub istotnie narusza jej prywatność, podlega karze pozbawienia

³ Ł. Wojtasik, *Cyberprzemoc – charakterystyka zjawiska* [w:] Ł. Wojtasik (red.), *Jak reagować na cyberprzemoc*, Wydawnictwo Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2012, s. 6-7.

⁴ P. Mazurek, *Anatomia internetowej anonimowości* [w:] D. Bartosiak, M. Marody, A. Nowak, *Spoleczna przestrzeń internetu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej „Academia”, Warszawa 2006.

⁵ K. Krejtz, J.M. Zając, *Psychologiczne aspekty wykorzystania technologii internetowych w nauczaniu* [w:] A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska (red.), *Szkola w dobie internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

⁶ K. McKeena, *Influence of the nature and functioning of social group*, [w:] W. Barak (red.), *Psychological Aspect of Cyberspace. Theory, research and applications*, Cambridge University Press, New York 2008.

⁷ P. Mazurek, *Anatomia internetowej anonimowości* [w:] D. Bartosiak, M. Marody, A. Nowak, *Spoleczna przestrzeń internetu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej „Academia”, Warszawa 2006.

wolności do lat 3. Tej samej karze podlega, kto, podszywając się pod inną osobę, wykorzystuje jej wizerunek lub inne jej dane osobowe w celu wyrządzenia jej szkody majątkowej lub osobistej. Jeżeli następstwem czynu określonego w § 1 lub 2 jest targnięcie się pokrzywdzonego na własne życie, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10. Ściganie przestępstwa określonego w § 1 lub 2 następuje na wniosek pokrzywdzonego”⁸.

Cel pracy

Wobec rozpowszechniania się opisanego powyżej zjawiska postanowiono dokładniej przyjrzeć się sytuacji młodzieży szkolnej. Praca ma za zadanie odpowiedzieć na pytanie: czy młodzież szkolna często spotyka się ze zjawiskiem cyberprzemocy zarówno jako jej świadkowie jak i ofiary? Dlatego też zasadniczym celem, a zarazem istotą przeprowadzonych badań było ukazanie częstotliwości występowania cyberprzemocy w grupie badanej. Badania własne mają również na celu określenie poziomu świadomości respondentów w zakresie zagrożenia cyberprzemocą oraz wiedzy o sposobach ochrony przed tym rodzajem przemocy.

W korespondencji do celu głównego sformułowano również założenie, że zjawisko cyberprzemocy jest zjawiskiem powszechnym w badanej populacji. Założono również, że młodzież nie ma świadomości zagrożenia cyberprzemocą w czasie korzystania z Internetu oraz nie wie, jak się przed nią bronić.

Materiał i metoda

Badanie przeprowadzone zostało na podstawie autorskiego kwestionariusza -ankiety, który był dobrowolnie i anonimowo wypełniany przez respondentów. Ankieta, o której mowa oceniała wiedzę respondentów na temat cyberprzemocy i możliwości ochrony przed atakiem oraz ich świadomość zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu. Okres zbierania danych obejmował październik oraz listopad 2013 r.

Grupę badaną stanowiło 281 osób. Wszyscy respondenci byli uczniami trzecich klas szkół gimnazjalnych znajdujących się na terenie Katowic i okolicznych miast należących do Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego (GOP). Uczestnicy badania byli dobierani do niego probabilistycznie na podstawie wyników niezależnego losowania.

Osoby, które choć raz były ofiarami cyberprzemocy ze strony rówieśników (172 osoby) wyłaniane zostały na drodze wskazania w kwestionariuszu podstawowych objawów takich jak: otrzymywanie obraźliwych wiadomości multimedialnych, e-maili, wiadomości za pośrednictwem komunikatorów internetowych, zdjęć, nagrań, etc.

Otrzymany z przeprowadzonych kwestionariuszy ankiety materiał badawczy został zakodowany numerycznie w bazie danych, która została stworzona

⁸ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz U. z 2011 r. Nr 72, poz.381)

przy pomocy programu Microsoft® Excel, a następnie przeanalizowany w środowisku pakietu Statsoft® Statistica w wersji 10.0. Do szczegółowych analiz wykorzystano takie narzędzia jak: test χ^2 dla cech jakościowych (z poprawkami Yates'a i Fisher'a dla mało licznych podgrup), współczynnik siły zależności V-Cramer'a oraz współczynnik kierunku zależności ϕ . Istotność statystyczna została przyjęta na poziomie $p=0,05$.

Wyniki

Przed przystąpieniem do właściwego omówienia wyników przeprowadzonych badań należy zaznaczyć, że zastosowane narzędzia statystyczne w postaci testu χ^2 nie wykazały znaczących różnic znamiennych statystycznie. Oznacza to, że wyników otrzymanych w badanej grupie nie należy generalizować na całość populacji. Oznacza to również, że nie wykazano zależności pomiędzy występowaniem aktów cyberprzemocy pomiędzy chłopcami i dziewczętami. Należy jednak podkreślić w tym miejscu, że brak różnic pomiędzy badanymi grupami nie jest równoznaczny z tym, że owe różnice nie istnieją. Może być on, bowiem wynikiem małej liczby badanych, dysproporcją pomiędzy płciami respondentów czy wreszcie utrudnionym dostępem do materiału badawczego.

Właściwe omówienie wyników badania kwestionariuszowego rozpoczęte zostanie od charakterystyki grupy badanej. Wszyscy respondenci w chwili przeprowadzania badania byli uczniami trzeciej klasy gimnazjum, a więc mieścili się w przedziale wiekowym 15-16 lat. Zdecydowaną większość badanej populacji stanowiły dziewczęta (75,4%). Wszystkie ankietowane osoby pochodziły z terenów zurbanizowanych województwa śląskiego, w głównej mierze z Katowic oraz okolicznych miast.

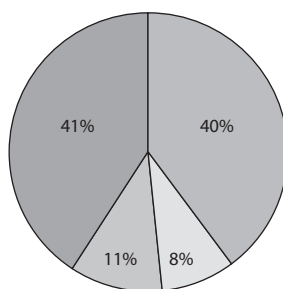
Pierwsza grupa pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety odnosiła się do wiedzy osób ankietowanych na temat rzeczzonego zjawiska. Respondenci zapytani czym jest cyberprzemoc najczęściej odpowiadali, że jest to straszenie i szantażowanie innych osób za pomocą Internetu i sieci komórkowych (61,5%), obrażanie i wyzywanie innych (23,8%) oraz ośmieszanie i poniżanie (11%). Jedynie 3,7% ankietowanych uznało, że miano cyberprzemocy wyczerpują wszystkie z przedstawionych zachowań (N=281).

Tabela 1. Działania wyczerpujące znamiona cyberprzemocy w opinii respondentów (N=281); źródło: opracowanie własne

	Groźby i szantaż	Włamania na skrzynkę pocztową	Rozsyłanie kompromitu- jących stron internetowych	Tworzenie kompromitu- jących stron internetowych	Dalsze rozsyłanie otrzymanych materiałów
Tak	97,4%	97,7%	21,1%	31,7%	16,7%
Nie	2,6%	2,3%	78,9%	68,3%	83,3%

Respondenci zapytani czy w ich opinii określone zachowania wyczerpują znamiona cyberprzemocy uznali, że jest nią grożenie innym i szantażowanie ich (97%) i włamania na skrzynki pocztowe i konta na portalach społecznościowych innych osób (97,7%). Młodzi użytkownicy sieci nie znajdują natomiast znamion cyberprzemocy w takich działaniach jak rozsyłanie kompromitujących materiałów – filmów i zdjęć (za cyberprzemoc uznało je 21,1% badanych) oraz tworzenie kompromitujących stron internetowych (31,7%). W ich opinii cyberprzemocą nie jest również dalsze przesyłanie otrzymanych kompromitujących informacji i materiałów – za taką uznało je tylko 16,7% badanych (N=281).

- nie wiem
- ochrona danych osobowych w sieci
- unikanie dyskusji na czatach i forach internetowych
- nie można się ochronić przed atakiem w sieci

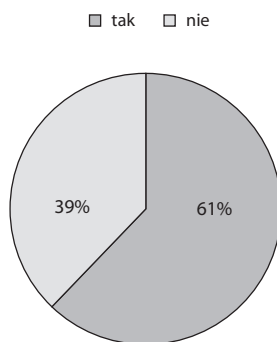


Rysunek 1. Sposoby ochrony przed atakami sprawców cyberprzemocy w opinii respondentów (N=281); źródło: opracowanie własne

Uczniowie zapytani o sposoby ochrony przed przemocą Internetową przyznali, że nie potrafili ich określić (40%) lub uważają, że przed atakiem sprawców cyberprzemocy nie można się w żaden sposób uchronić (41%). Pozostali respondenci wśród sposobów ochrony przed cyberprzemocą wymieniali ochronę własnych danych osobowych w czasie korzystania z Internetu polegającą na nie podawaniu swoich danych, adresu oraz informacji, które mogłyby ujawnić ich tożsamość (8%) oraz unikanie aktywnego udziału w rozmowach na czatach i forach internetowych (11%).

Druga część pytań zawartych w kwestionariuszu odnosiła się do częstości występowania zjawiska cyberprzemocy w badanej grupie. Ankietowani zapytani czy spotkali się z aktami cyberprzemocy korzystając z internetu i sieci komórkowych w zdecydowanej większości (88,8%) przyznali, że spotkali się z takimi aktami cyberprzemocy, jak zastraszanie, szantażowanie, wyśmiewa-

nie, obrażanie, włamania na konta mailowe, konta na portalach społecznościowych, podszywanie się pod innych, rozpowszechnianie kompromitujących informacji, zdjęć lub filmów etc.



Rysunek 2. Częstość występowania zjawiska cyberprzemocy w badanej grupie (N=281); źródło: opracowanie własne

W badanej populacji ponad połowa respondentów (61%) przyznała, że co najmniej raz stali się oni ofiarami ataków ze strony sprawców cyberprzemocy, przy czym 33,1% tej grupy przyznało, że byli oni ofiarami cyberprzemocy więcej niż jeden raz.

Ofiary cyberprzemocy przyznały, że w czasie ataku ze strony sprawcy odczuwały one strach (36,6%), złość/irytację (33%) oraz zawstydzenie (30,4%) zaistniałą sytuacją (n=172).

Dyskusja

Podsumowując otrzymane wyniki badań można stwierdzić, że młodzież gimnazjalna ma bardzo małą wiedzę na temat cyberprzemocy. Większość ankietowanych za cyberprzemoc uznaje ataki werbalnej wysyłanie gróźb w stronę ofiary i szantażowanie jej. Nie utożsamiają oni natomiast tego zjawiska z wyśmiewaniem i ośmieszaniem ofiar ataku. Należy w tym miejscu podkreślić również, że zdaniem osób biorących udział w badaniu kwestionariuszowym takie działania jak rozpowszechnianie kompromitujących czy ośmieszających informacji i materiałów oraz dalsze udostępnianie otrzymanych informacji tego typu nie wyczerpuje znamion cyberprzemocy. Takie wyniki wskazują na niski poziom wiedzy respondentów na temat cyberprzemocy.

Przedstawione wyniki mogą być porównywane do wyników uzyskanych przez innych badaczy. Choć uczniowie biorący udział w analogicznych badaniach zadeklarowali, że byli informowani na temat cyberprzemocy i ich

skutków to jednak poziom ich wiedzy nie był znacząco wyższy niż poziom w badanej grupie⁹. Respondenci, podobnie jak badana populacja, nie potrafili, bowiem prawidłowo scharakteryzować zjawiska cyberprzemocy oraz podać zjawisk wyczerpujących znamiona cyberprzemocy.

Tak niski poziom wiedzy na temat badanego zjawiska wynikać może z faktu, że obecnie nie istnieje w grupie młodych osób (12-17 rok życia) powszechny zwyczaj podejmowania rozmów o przykrych czy trudnych sytuacjach życiowych, wśród których znajdują się zjawiska wyczerpujące znamiona przemocy elektronicznej. Młode osoby nie mają również nawyku przekazywania informacji o tym, że stały się ofiarami cyberprzemocy lub były świadkami tego zjawiska¹⁰. Pozwala to na wysunięcie stwierdzenia, iż młode osoby powinny rozwiązywać swoje problemy związane z przemocą elektroniczną we własnym zakresie.

Wspomniane badanie ukazuje również, że dzieci i młode osoby w trudnych sytuacjach życiowych związanych z przemocą elektroniczną ewentualnej pomocy i wsparcia szukają wśród rówieśników. Jak podaje autor rodzice oraz pedagodzy stają się źródłem pomocy i wsparcia dla osób będących ofiarami cyberprzemocy niezwykle rzadko (6-12%)¹¹.

Wyniki badań własnych ukazały również niski poziom wiedzy uczniów szkół gimnazjalnych na temat możliwości ochrony przed atakami cyberprzemocy. Poziom ten wynikać może z niskiej świadomości różnego rodzaju zagrożeń jakie powiązane są z wykorzystywaniem nowoczesnych mediów elektronicznych. Choć młode osoby słyszały o takich zjawiskach jak obrażanie lub wyśmiewanie innych osób w sieci to wciąż niewiele z nich utożsamia je z cyberprzemocą¹². Nie mając dokładnej wiedzy na temat zagrożenia jakim jest przemoc z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informatycznych bardzo często nie mają świadomości zagrożenia. To z kolei wpływa na ich niemoc oraz częsty brak reakcji w czasie ataków sprawców cyberprzemocy.

W badanej populacji zjawisko cyberprzemocy jest zjawiskiem występującym z dużą częstością, co jest bardzo niepokojące i stanowi podstawę do porównań i dalszych rozważań w tym aspekcie. Należy jednak podkreślić, że wyniki te są zbliżone do wyników otrzymanych przez innych badaczy.

Badania przeprowadzone przez Wojtasika ukazały, że w zbadanej przez niego grupie aż 52% uczniów spotkało się w sposób bezpośredni ze zjawiskiem cyberprzemocy zarówno w sieci internetowej jak i za pośrednictwem

⁹ A. Latos (red.), *Zjawisko przemocy rówieśniczej z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych*, Specjalistyczna Poradnia Profilaktyczno-Terapeutyczna w Tarnowie, Tarnów 2008.

¹⁰ P. Janczewski, *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, Badanie geminysAdHoc dla Fundacji Dzieci Niczyje, Warszawa 2007.

¹¹ Tamże.

¹² J. Pyzalski, *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź 2009.

sieci telekomunikacyjnych. W czasie tych ataków doznawali oni wulgarnego wyzywania (47%), poniżania, ośmieszania i upokarzania (21%) oraz straszenia i szantażowania (16%). Jeszcze większa była grupa badanych, którzy przyznali, że byli obiektem zdjęć czy filmów zrobionych i rozpowszechnionych bez ich zgody (57%). Warto w tym miejscu podkreślić, że w zdecydowanej większości przypadków sprawcami cyberprzemocy są realni znajomi – rówieśnicy ofiar¹³.

Również w wynikach otrzymanych przez Latos aż 85% badanych choć raz padło ofiarą jakiegokolwiek rodzaju przemocy elektronicznej. Najczęściej młode osoby padały ofiarą ośmieszania lub poniżania ze strony sprawcy lub sprawców (25%) oraz straszenia lub szantażowania (15,8%) zarówno za pomocą internetu jak i sieci telekomunikacyjnych. Akty cyberprzemocy wywoływały u ich ofiar złość (35,8%), smutek (16%), irytację (12%) oraz wstyd (8%). Należy w tym miejscu podkreślić, że w tej grupie aż 20% ankietowanych zadeklarowało, że atak ze strony sprawcy przemocy był im zupełnie obojętny¹⁴.

Wyniki innych badań prowadzonych w Polsce odbiegają nieco od dotychczas przedstawionych danych oraz wyników badań własnych¹⁵. Zgodnie z nimi styczność z cyberprzemocą miało 22% dziewcząt oraz 11% chłopców pomiędzy 12. a 18. rokiem życia.

Badacze szacują, że skala oraz rozpowszechnienie zjawiska waha się w bardzo szerokich granicach 10-42% w odniesieniu do doświadczenia wiktymizacji¹⁶ oraz 3-23% w odniesieniu do doświadczenia sprawstwa przemocy elektronicznej¹⁷. Jako główne źródło tak znaczących różnic podają oni odmienne podejście metodologiczne autorów poszczególnych badań oraz odmienny sposób definiowania badanego zjawiska.

Niemniej jednak niezależnie od dokładnych wyników badań poszczególnych autorów we wszystkich pojawia się jeden spójny wniosek – cyberprzemoc jest coraz powszechniejszym zjawiskiem wśród dzieci i młodzieży i wymaga ono dalszej eksploracji badawczej.

Wnioski

Przytoczone fakty pozwalają z powodzeniem wnioskować na temat istotności podjętej problematyki badań oraz konieczności przeprowadzenia dalszych analiz zjawiska. Na podstawie danych, które uzyskano dzięki wykorzystaniu

¹³ Ł. Wojtasik, *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź 2009.

¹⁴ A. Latos (red.), *Zjawisko przemocy rówieśniczej z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych*, Specjalistyczna Poradnia Profilaktyczno-Terapeutyczna w Tarnowie, Tarnów 2008

¹⁵ R.M. Kowalski, S.P. Limber, *Electronic bullying among middle school students*, "Journal of Adolescent Health" 2009, 41(6), 22-30.

¹⁶ E.M. Kraft, J. Wang, *Effectiveness of cyber bullying prevention strategies: a study on students' perspectives*. "International Journal of Cyber Criminology", 2009, 3(2), 513-535.

¹⁷ R.M. Kowalski, S.P. Limber, P.W. Agatston, *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

metody kwestionariuszowej oraz skorelowaniu ich z dostępnym piśmiennictwem fachowym, można wyciągnąć następujące wnioski merytoryczne:

1. Wiedza uczniów szkół gimnazjalnych na temat cyberprzemocy jest niska i wymaga uzupełnienia oraz dalszego pogłębiania.
2. Młodzież nie mając wystarczającej wiedzy na temat zjawiska przemocy z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informatycznych nie mają świadomości zagrożeń, jakie mogą ją spotkać w czasie korzystania z sieci.
3. Młodzież gimnazjalna posiada niewielki zasób wiedzy na temat możliwości ochrony przed atakami sprawców cyberprzemocy.
4. Cyberprzemoc jest powszechnym zjawiskiem w badanej populacji o czym świadczyć może odsetek osób, które przyznały się, że choć raz były ofiarami cyberprzemocy.

W związku z powyższym zaleca się wprowadzenie działań mających na celu zwiększenie wiedzy i świadomości młodych ludzi w zakresie zagrożeń jakie mogą ich spotkać w czasie korzystania z sieci internetowej oraz sieci telekomunikacyjnych. Działania te powinny być również nakierowane na ukazanie młodym osobom możliwości ochrony przed ewentualnymi atakami sprawców cyberprzemocy.

Literatura:

- Berson I.R., Berson M.J., Ferron J.M., *Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States*, Journal of School Violence, 2002; 1(2), 51-71.
- Janczewski P., *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, Badanie geminysAdHoc dla Fundacji Dzieci Niczyje, Warszawa 2007.
- Keith S., Martin M.E., *Cyber-bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World*. Reclaiming Children & Youth, 2004; 13(4), 224-228.
- Kowalski R.M., Limber S.P., *Electronic bullying among middle school students*, Journal of Adolescent Health 2009, 41(6), 22-30.
- Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P. W., *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Kraft E.M., Wang J., *Effectiveness of cyber bullying prevention strategies: a study on students' perspectives*. "International Journal of Cyber Criminology", 2009, 3(2), 513-535.
- Krejtz K., Zając J.M., *Psychologiczne aspekty wykorzystania technologii internetowych w nauczaniu* [w:] A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska (red.), *Szkola w dobie internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Latos A. (red.), *Zjawisko przemocy rówieśniczej z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych*, Specjalistyczna Poradnia Profilaktyczno-Terapeutyczna w Tarnowie, Tarnów 2008.
- Mazurek P., *Anatomia internetowej anonimowości* [w:] D. Bartosiak, M. Marody, A. Nowak, *Społeczna przestrzeń internetu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej „Academia”, Warszawa 2006.

- McKeena K., *Influence of the nature and functioning of social group*, [w:] W. Barak (red.), *Psychological Apect of Cyberspace. Theory, research and applications*, Cambridge University Press, New York 2008.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź 2009.
- Wojtasik Ł., *Cyberprzemoc – charakterystyka zjawiska* [w:] Ł. Wojtasik (red.), *Jak reagować na cyberprzemoc*, wydawnictwo Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2012.
- Wojtasik Ł., *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź 2009.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. z 2011 r. Nr 72, poz. 381).

Krzysztof ZAJĄCZKOWSKI¹, Przemysław PIOTROWSKI²

¹ Kuratorium Oświaty w Krakowie

² Uniwersytet Jagielloński

Poczucie bezpieczeństwa w gimnazjach małopolskich w świetle badań empirycznych w latach 2003-2013

Słowa kluczowe

Gimnazjum, poczucie bezpieczeństwa, Małopolska.

Streszczenie

Poczucie bezpieczeństwa w gimnazjach małopolskich w świetle badań empirycznych w latach 2003-2013

W opracowaniu, które przedstawiamy czytelnikowi zaprezentowano badania bezpieczeństwa w gimnazjach Małopolski, przeprowadzone przez Kuratorium Oświaty w Krakowie w latach 2006-7, a także we współpracy z Instytutem Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2011-2013. Ich opis został poprzedzony przytoczeniem najistotniejszych ustaleń podobnego (choć reprezentującego inne podejście metodologiczne) projektu badawczego, który zrealizowano w szkołach krakowskich w latach 2003-4.

Zaprezentowane wyniki badań i wnioski wynikające z ich analizy nasuwają szereg niepokojących refleksji. Dotyczą one braku przygotowania szkół, a w szczególności pedagogów, do radzenia sobie ze współczesnymi problemami pojawiającymi się w szkole. Szkolna profilaktyka ma charakter formalny, jest pozbawiona podejścia systemowego, rzetelnej diagnozy oraz profesjonalnej ewaluacji. Niepokoić może również brak zaufania młodzieży do dorosłych oraz uznawanie przez uczniów za normalne różnych przejawów patologii, z którymi spotykają się na terenie szkoły.

Key words

Lower high school, sense of safety, the province of Małopolska .

Summary

Sense of safety in lower secondary schools in the province of Małopolska in the light of empirical research conducted in years 2003-2013

The paper presents results of research on safety in lower secondary schools in the province of Małopolska, conducted by the Board of Education in Cracow in the years 2006-7, and in collaboration with the Institute of Applied Psychology, Jagiellonian University in the years 2011-2013. Their description was preceded by quoting the most important findings of a similar research project (although representing a different methodological approach), which was carried out in Cracow schools in the years 2003-4.

The results presented give rise to a number of disturbing reflections. These include, for example, lack of preparation on behalf of teachers in dealing with contemporary problems occurring at schools. Prevention of deviant behaviour and violence in schools is largely a formality, devoid of a systemic approach, reliable diagnosis and professional evaluation. Another disturbing fact is the distrust youth have of adults. Furthermore, when faced with various pathologies in school (e.g. violence), some students consider it normal.

Wprowadzenie

Wczesna faza dorastania ze względu na intensywny rozwój jednostki w sferze somatycznej i emocjonalnej jest trudnym, pełnym napięć okresem rozwojowym, któremu towarzyszą konflikty (zarówno wewnętrzne, jak i z otoczeniem społecznym, zwłaszcza dorosłymi). Dorastający rozwijają się też intelektualnie, co powoduje, iż dostrzegają wiele zjawisk, które zaczynają traktować jako zagrożenia. Angażują się również mocno w działalność grup rówieśniczych (także destruktywnych) oraz częściej, niż dzieci padają ofiarami zagrożeń związanych z ich aktywnością. Prawidłowości, o których mowa dotyczą młodzieży na całym świecie. Młodzież w wieku gimnazjalnym jest grupą, wśród której obserwuje się coraz wcześniej rozpoczynane eksperymentowanie z używaniem substancji psychoaktywnych, a także zachowania przestępcze o różnym nasileniu¹. Do części z nich dochodzi na terenie szkół oraz instytucji opiekuńczo – wychowawczych. Według danych Komendy Głównej Policji, w 2012 roku na terenie szkół i innych placówek oświatowych popełniono prawie 25 tys. przestępstw. Policja zatrzymała na terenie naszego kraju 14.645 nietrzeźwych osób poniżej 18 roku życia (por. <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/>). Między innymi dlatego należy monitorować poziom bezpieczeństwa w gimnazjach oraz identyfikować ewentualne zagrożenia.

W opracowaniu, które przedstawiamy czytelnikowi zaprezentowano przeprowadzone przez Kuratorium Oświaty w Krakowie w latach 2006-7 badania bezpieczeństwa w gimnazjach, a także we współpracy z Instytutem Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2011-2013. Ich opis został poprzedzony przytoczeniem najistotniejszych ustaleń podobnego (choć reprezentującego inne podejście metodologiczne) projektu badawczego, który zrealizowano w szkołach krakowskich w latach 2003-4. Badania, których wyniki prezentujemy, zrealizowano zatem w małopolskich gimnazjach w trzech etapach. Odbływały się one w latach:

- 2003-2004 objęto nimi wówczas II i IV dzielnicę miasta Krakowa. W badaniach ankietowych uczestniczyło 107 nauczycieli gimnazjów oraz 569 gimnazjalistów;

¹ Por. K. Zajączkowski (1997). *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and Delinquency*, A. Barczyk, *Działania zapobiegające występowaniu przemocy i agresji w szkole*. „Nauczyciel i Szkoła”, 2008, nr 3-4 (40-41).

- 2005-2007 objęto nimi wszystkie gimnazja w Małopolsce. W tym etapie uczestniczyło 629 dyrektorów i 23 907 uczniów małopolskich gimnazjów, w tym 11709 dziewcząt i 12198 chłopców;
- 2009-2013 ten etap składał się z dwóch faz. W pierwszej z nich ankietowaniem objęto dyrektorów 573 ogólnodostępnych gimnazjów, a w drugiej uczniów 52 gimnazjów. Ankiety wypełniło 509 dziewcząt oraz 543 chłopców².

Przedmiot i cel badań

Celem badań było uzyskanie informacji na temat stanu bezpieczeństwa w gimnazjach oraz podjętych działaniach profilaktycznych, a także monitorowanie zmian zachodzących w tym obszarze funkcjonowania placówek edukacyjnych. W związku z powyższym sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jak kształtuje się poziom bezpieczeństwa w małopolskich gimnazjach w ocenie dyrektorów szkół?
2. Jak oceniają poziom bezpieczeństwa w szkołach małopolscy gimnazjaliści?
3. Jakie zagrożenia bezpieczeństwa można uznać za dominujące w małopolskich gimnazjach?
4. Czy dyrektorzy gimnazjów dysponują, adekwatnym do stanu rzeczywistego, rozpoznaniem poziomu bezpieczeństwa w kierowanych szkołach oraz mają rozeznanie w obszarze dominujących zagrożeń?
5. W jaki sposób szkoły (nauczyciele, dyrektorzy) radzą sobie z problemami wychowawczymi związanymi z bezpieczeństwem uczniów?
6. Jakie działania podejmują gimnazjaliści w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa (w jaki sposób radzą sobie z problemami)?
7. Jakie działania profilaktyczne są realizowane w gimnazjach? Jak oceniana jest ich efektywność przez dyrektorów szkół?
8. Jakie działania proponują pedagodzy w celu podniesienia poziomu bezpieczeństwa w gimnazjach?
9. Czy występuje związek pomiędzy poziomem bezpieczeństwa w szkole a następującymi zmiennymi:
 - wielkością szkoły mierzoną liczbą uczniów,
 - lokalizacją szkoły (wieś, małe miasto, duże miasto),
 - zabezpieczeniami technicznymi związanymi z bezpieczeństwem,
 - działaniami profilaktycznymi realizowanymi na terenie szkoły?

² Podane dane liczbowe dotyczą ankiet dopuszczonych do analizy statystycznej. Część ankiet wyeliminowano ze względu na pominięcie w nich niektórych danych istotnych z punktu widzenia realizowanych badań. Z tego powodu przydatność ankiet do analizy statystycznej była niewielka. Inną grupę stanowiły ankiety, w których ujawniono niespójność logiczną pomiędzy poszczególnymi odpowiedziami na pytania, co z kolei sugerowało nierzetelność osoby wypełniającej ankietę.

Zagrożenia i poczucie bezpieczeństwa w gimnazjach III i IV dzielnicy Krakowa w latach 2003-2004 – wyniki badań.

Badania przeprowadzono w okresie od grudnia 2003 do marca 2004 roku, w dwóch krakowskich dzielnicach: III i IV. Dotyczyły one poczucia bezpieczeństwa i zagrożeń, z którymi stykają się mieszkańcy, w tym także uczniowie i nauczyciele znajdujących się na tym terenie szkół. Badania zostały przygotowane przez Instytut Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego i miały charakter ankietowy. Stanowiły wstępny etap programu profilaktycznego, zainicjowanego przez krakowską policję, we współpracy z UJ, samorządem lokalnym i przedstawicielami spółdzielni mieszkaniowych. W badaniach wzięło udział 402 nauczycieli (w tym 107 nauczycieli gimnazjów) oraz 1844 uczniów (w tym 569 uczęszczających do gimnazjum)³.

Wyniki badań wskazują na to, że szkoła jest miejscem raczej lubianym przez uczniów – 41% ankietowanych deklarowało, że czuje się w niej dobrze lub bardzo dobrze. Jednak 15% określało swoje samopoczucie w szkole jako złe lub zdecydowanie złe. Najczęściej proponowaną zmianą, która mogłaby doprowadzić do poprawy ich samopoczucia w szkole była zmiana sposobu przekazywania wiedzy przez niektórych nauczycieli (postulowana przez ponad połowę ankietowanych uczniów), natomiast blisko połowa uczniów zwróciła uwagę na niewłaściwe zachowanie swoich kolegów. Częstym postulatem była także zmiana sposobu traktowania uczniów przez nauczycieli oraz poprawa wyposażenia sal. Młodzież czuje się w szkole stosunkowo bezpiecznie, przy czym znacząco niższy poziom poczucia bezpieczeństwa charakteryzował uczniów gimnazjów, niż szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych. Ankietowani nauczyciele gimnazjów czuli się bardzo bezpiecznie w miejscu pracy. Co ciekawe, porównanie poczucia bezpieczeństwa nauczycieli i uczniów pokazało, iż w gimnazjach poczucie bezpieczeństwa nauczycieli było znacząco wyższe, niż ich uczniów.

W badaniach analizowano także różne zjawiska negatywne zagrażające uczniom w drodze do szkoły i w samej placówce, starając się spojrzeć na nie zarówno z perspektywy uczniów, jak i nauczycieli. Nauczyciele i uczniowie szkół gimnazjalnych oceniając zagrożenia towarzyszące młodzieży w drodze do szkoły byli zgodni jedynie w ocenie agresji słownej i fizycznej, jako najważniejszych niebezpieczeństw. Nauczyciele dodawali do tego jeszcze częste palenie papierosów przez uczniów. Ich zdaniem uczniom czasami zagrażają także kradzieże, wymuszenia, pobicia oraz dostęp do narkotyków. Z kolei, w opinii uczniów, w drodze do szkoły oprócz agresji słownej i fizycznej, spotykali się oni niekiedy także z wypadkami drogowymi, kradzieżami i wymuszeniami. Ich zdaniem niezwykle rzadko zagrażał im kontakt z narkotykami. Generalnie nauczyciele szacowali zagrożenia w drodze do szkoły jako bardziej

³ Por. Wysocka-Pleczyk, M., Passowicz, P., Piotrowski, P. i Woźniak, U. (2004). *Zagrożenia i poczucie bezpieczeństwa w opinii nauczycieli i uczniów szkół krakowskich*; Piotrowski, P. i Wysocka-Pleczyk, M. (2005). *Bezpieczna szkoła. Psychologia w Szkole*.

niebezpieczne dla uczniów, niż spostrzegali to sami uczniowie (dotyczy to zwłaszcza dostępu uczniów do narkotyków, a także takich zjawisk jak: agresja słowna i fizyczna, czy kradzieże).

Nauczyciele i uczniowie różnili się także w ocenie miejsc uważanych przez nich za najbardziej zagrożone występowaniem zjawisk negatywnych w szkole. Uczniowie stwierdzali, że zjawiska negatywne występują przeważnie w okolicach bramy wejściowej, na korytarzu szkolnym, w toalecie i w szatni. Natomiast nauczyciele uważali, że największe zagrożenia występują w toaletach, a następnie w okolicach bram, szatni, boiska i korytarzy.

W okolicach bramy, zarówno w opinii uczniów, jak i nauczycieli występowała agresja słowna, zaczepki ze strony dorosłych i młodzieży, agresja fizyczna, pobicia, wymuszenia i kradzieże, a także palenie papierosów. Czasami dochodziło także do aktów wandalizmu, niszczenia cudzych rzeczy i picia alkoholu przez uczniów. Zarówno w opinii nauczycieli jak i uczniów w toaletach dochodzi do aktów wandalizmu, palenia papierosów, przemocy słownej i fizycznej. Nauczyciele uważali ponadto, że pojawiają się tam czasami narkotyki, podczas, gdy młodzież uważała to zjawisko za dość rzadkie, wskazując raczej na problem spożywania alkoholu przez uczniów. Na szkolnym korytarzu w opinii obydwu badanych grup bardzo często dochodziło do agresji słownej i fizycznej, pobić, niszczenia cudzych rzeczy i mienia szkoły. Obie strony były dość zgodne w ocenie zagrożeń występujących w szatni (przemoc słowna i kradzieże), jednak uczniowie wskazywali częściej niszczenie cudzych rzeczy i mienia szkoły (blisko 1/3 ankietowanych), niż na przemoc fizyczną.

Niezwyczajnie negatywnym zjawiskiem w szkole jest agresja słowna – 2/3 uczniów uważało, że dochodzi do niej na korytarzu, zdaniem 48% w klasie, 43% wskazało na jej występowanie na szkolnym boisku, zaś w opinii 41% miała ona miejsce w szatni, w toaletach, a także na sali gimnastycznej (uważanej za najbezpieczniejsze miejsce w szkole).

Oceniając częstotliwość występowania poszczególnych zagrożeń ankietowani uczniowie uważali, że w szkole często pojawia się agresja słowna i lekceważenie poleceń nauczyciela. Czasami dochodzi także do palenia papierosów przez uczniów, konfliktów między nauczycielami a rodzicami uczniów, agresji fizycznej, niszczenia cudzych rzeczy i dręczenia młodszych uczniów przez starszych. W szkole zdarza się także picie alkoholu przez młodzież, kradzieże, niszczenie mienia szkoły, zabieranie rzeczy osobistych (telefonów, ubrań, itp.) i pieniędzy. Stosunkowo rzadkim zjawiskiem był, ich zdaniem, dostęp do narkotyków oraz zabieranie koledze/koleżance drugiego śniadania.

W opinii nauczycieli żadne z analizowanych zjawisk nie występuje w szkole często. W przeciętnym stopniu pojawiają się przemoc słowna, palenie papierosów przez uczniów, niszczenie mienia szkoły, przemoc fizyczna i zanik autorytetu nauczyciela. W umiarkowanym stopniu występuje brak motywacji do pracy u nauczycieli, niszczenie cudzych rzeczy, kradzieże, zabieranie

rzeczy osobistych i konflikty między nauczycielami a rodzicami uczniów. Zdarzało się także zabieranie pieniędzy i picie alkoholu przez uczniów. Do raczej rzadkich zjawisk należały: narkotyki i kradzież drugiego śniadania.

Interesujących informacji dostarcza porównanie sądów uczniów o zagrożeniach występujących w szkole z tym, co rzeczywiście widzieli. Zjawiska takie jak: sprzedaż narkotyków, kradzieże, spożywanie alkoholu przez uczniów, zabieranie rzeczy osobistych, konflikty między nauczycielami a rodzicami, częściej są postrzegane przez ankietowanych jako te, które mogą pojawiać się w ich szkole i oceniają je jako zagrażające, niż rzeczywiście obserwowali ich występowanie na terenie szkoły. Natomiast agresja słowna i fizyczna były zjawiskami częściej przez uczniów obserwowanymi, niż ocenianymi przez nich jako zagrożenia.

W badaniach pojawiły się także różnice pomiędzy tym, jakie zjawiska nauczyciele uważali za zagrażające w ich szkole, a tym, co w rzeczywistości obserwowali uczniowie. Nauczyciele zdecydowanie przeceniali zjawiska związane z dostępem do narkotyków na terenie szkoły, kradzieżami, zabieraniem pieniędzy, niszczeniem mienia szkoły, a także konfliktami z rodzicami uczniów. W opinii młodzieży zjawiska te można było w szkole zaobserwować znacznie rzadziej niż oceniają to nauczyciele. Natomiast ich zdaniem zjawiskami, które obserwują na terenie szkoły częściej, niż określali to nauczyciele jest agresja słowna i lekceważenie poleceń nauczycieli, przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji, itp. Zjawisk tych nauczyciele wydawali się nie doceniać.

Jeśli chodzi o osobiste doświadczenia wiktymizacyjne, badani uczniowie gimnazjów najczęściej deklarowali, iż byli ofiarami „fali” w szkole. Do bycia obiektem brutalnych żartów ze strony starszych kolegów przyznała się ponad połowa ankietowanych (w tym wielokrotnie dręczonych było 35% gimnazjalistów). Ponad 20% uczniów było ofiarami kradzieży na terenie szkoły. Co piątemu ankietowanemu grożono pobiciem, a do bycia ofiarą pobicia przyznało się 16,4% badanych. Zakup narkotyków na terenie szkoły proponowano 7,5% uczniów gimnazjum. Uczniowie, którzy byli świadkami lub ofiarami wymienionych zachowań mówili o nich: rodzicom (30,4%), przyjacielom (30,3%), nauczycielom (21,2%), policji (3,2%). Nikomu nie powiedziało o tym fakcie 12,8% badanych. Blisko połowa ankietowanych uczniów obawiała się swoich szkolnych kolegów. 26% deklarowało, że obawia się co najmniej kilku osób, a ok. 8% wskazało, że w szkole istnieje duża grupa osób, które wzbudzają w nich lęk.

Jak wynika z przytoczonych danych, niepokojące są rozmiary szkolnego „drugiego życia” – różnego rodzaju przejawów znęcania się uczniów starszych nad młodszymi. Psychologiczne następstwa takiego stanu rzeczy są trudne do oszacowania, tym bardziej że znaczna grupa ofiar nie chce mówić o fakcie krzywdzenia lub szuka pomocy u rówieśników.

Nauczyciele gimnazjum, których pytano o działania zaradcze podejmowane w przypadku wystąpienia zagrożeń na terenie szkoły deklarowali, iż były to: rozmowa z innymi nauczycielami, z pedagogiem szkolnym, z rodzicami uczniów sprawiających problemy wychowawcze oraz dyrekcją szkoły. Dziesięciokrotnie mniej wskazań dotyczyło rozmowy ze sprawcami oraz policją. Podmioty, z którymi nauczyciele chcieliby współpracować w obszarze bezpieczeństwa w placówce to przeważnie służby porządkowe, a w następnej kolejności pracownicy szkoły oraz rodzice.

Wśród proponowanych przez nauczycieli działań na rzecz poprawy bezpieczeństwa przeważały zdecydowanie kontrola osób i monitoring na terenie szkół oraz domaganie się skuteczniejszych możliwości karania uczniów. Tylko co szósty ankietowany proponował polepszenie współpracy z rodzicami, a jedynie około 5% wspomniało o konieczności oddziaływań profilaktycznych. Jak widać, ankietowani nauczyciele gimnazjów kładli duży nacisk na represyjne strategie zaradcze. Brak było natomiast wystarczającej świadomości na temat roli profilaktyki. Niektóre z danych otrzymanych w badaniach (nie przytaczane tutaj ze względu na brak miejsca) wskazują także na duże zagrożenie wypaleniem zawodowym ankietowanych nauczycieli szkół gimnazjalnych. Analiza wyników badań wskazała także na to, że szwankuje komunikacja na linii szkoła – policja. Z jednej strony mamy deklarowaną chęć współpracy ze strony nauczycieli, z drugiej – nauczyciele rzadko konsultowali się z policją w sytuacji zaistnienia konkretnych zagrożeń).

Podsumowując wyniki badań przeprowadzonych w gimnazjach III i IV dzielnicy Krakowa w latach 2003-4 można stwierdzić, że:

- poziom poczucia bezpieczeństwa nauczycieli i uczniów na terenie ankietowanych gimnazjów był zadowalający;
- w gimnazjach nauczyciele mają znacząco wyższe poczucie bezpieczeństwa, niż uczniowie;
- nauczyciele oceniali swoje szkoły jako bezpieczne, w porównaniu z sytuacją w polskiej oświacie. Na taki wynik mogło mieć wpływ kilka czynników: przede wszystkim media, a szczególnie nagłośnienie przez nie „sprawy toruńskiej”⁴. Media „wyciągnęły” sprawę na jaw, zdefiniowały problem społeczny pt. *patologia funkcjonowania szkoły* i zajęły się następnymi „gorącymi” tematami. Interpretując tę sytuację z punktu widzenia mechanizmów psychologicznych: uświadomienie zagrożenia wpłynęło na spadek poczucia bezpieczeństwa nauczycieli, przy równoczesnym braku zdefiniowania sposobów zapobiegania lub radzenia sobie z patologią. Stąd własna szkoła mogła się jawić jako bezpieczna w porównaniu z „innymi, o których piszą media”. Ponad-

⁴ Chodzi o sytuację znęcania się nad nauczycielem przez uczniów, nagraną przez jednego z nich i upublicznioną za pośrednictwem Internetu.

- to rzeczywistość znana na co dzień, „oswojona” zawsze wydaje się bezpieczniejsza od obszarów nieznanych lub takich, których bezpośrednio nie doświadczyliśmy. Może tutaj także pojawić się mechanizm zaprzeczania. Każdy człowiek do normalnego funkcjonowania psychicznego potrzebuje pozytywnego obrazu własnej osoby. Nauczyciele mogą (nieświadomie) bagatelizować rolę zagrożeń w ich szkołach, gdyż uświadomienie sobie skali zagrożenia musiałoby pociągnąć za sobą refleksję *ja też w tym, w pewnym stopniu uczestniczę*, i w konsekwencji, prowadziło do obniżenia samooceny;
- nauczyciele, z racji doświadczenia życiowego i specyfiki roli zawodowej, szacowali wiele zagrożeń w drodze do szkoły wyżej, niż uczniowie;
 - występowanie w szkole takich zjawisk jak: narkotyki, kradzieże, zabieranie pieniędzy, niszczenie mienia szkoły, czy konflikty z rodzicami uczniów było przez nauczycieli przeszacowywane, natomiast nie doceniali oni zagrożeń związanych z agresją słowną i lekceważeniem przez młodzież poleceń nauczyciela;
 - liczbę ofiar kradzieży (ponad 20%) oraz „fali” wśród uczniów, a także uczniów, którzy odczuwają lęk przed szkolnymi kolegami można określić jako znaczną. Szczególnie groźne są rozmiary „fali”, bo z jednej strony duża część ofiar przemocy staje się w przyszłości napastnikami, z drugiej zaś utwierdza to sprawców w ich zachowaniach agresywnych oraz w poczuciu bezkarności;
 - niepokojący jest fakt, iż wielu gimnazjalistów, którzy byli ofiarami przemocy nie zgłasza nikomu tego typu zdarzeń;
 - wśród proponowanych działań na rzecz poprawy bezpieczeństwa zdecydowanie przeważały rozwiązania represyjne;
 - niezadowalająca jest współpraca na linii szkoła – policja i dlatego warto pomyśleć o opracowaniu zasad przyjaznej, obopólnie korzystnej współpracy między tymi instytucjami. Istnieje też potrzeba lepszej koordynacji działań profilaktycznych w społecznościach lokalnych. Należałoby rozpocząć od diagnozy potencjalnych zagrożeń i potrzeb w zakresie bezpieczeństwa dla całej społeczności (np. dzielnicy, osiedla), a nie dla poszczególnych placówek. Szkoły nie działają „w próżni” – życie młodych ludzi toczy się poprzez uczestnictwo w różnych, szeroko rozumianych, instytucjach społecznych. Ważna jest zatem całościowa wizja działań na rzecz bezpieczeństwa oraz koordynacja wysiłków różnych podmiotów zmierzających do jej realizacji.

Bezpieczeństwo w percepcji osób dorosłych

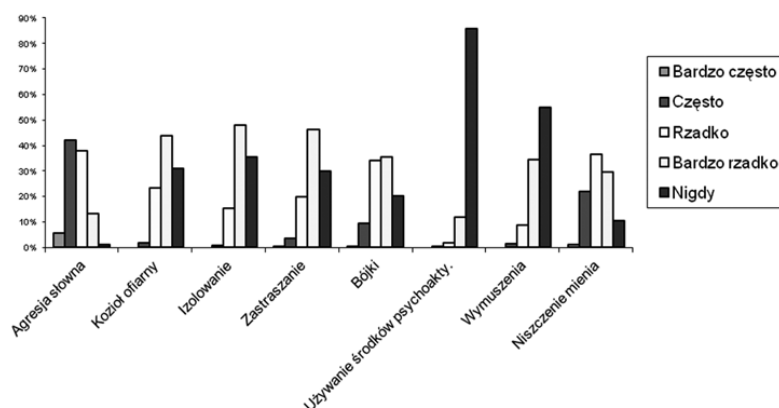
W tabeli 1 podano liczbowe zestawienia zagrożeń zidentyfikowanych we wszystkich gimnazjach na przestrzeni roku szkolnego 2005/06 oraz 2006/07 (dane zostały podane przez dyrektorów szkół).

Tabela 1.

Kategoria zachowania	Liczba zdarzeń
Pobicia	1292
Molestowanie seksualne	35
Kradzież	1113
Spowodowanie uszczerbku zdrowia ⁵	245
Rozpowszechnianie środków psychoaktywnych.	172

Pobieżna analiza powyższej tabeli wskazuje na fakt, iż wg rozeznania dyrektorów w kierowanych przez nich szkołach nie dochodzi do zbyt wielu czynów karalnych, bądź tego typu zdarzenia nie są im znane. Udzielający informacji dyrektorzy szkół równie pozytywnie postrzegają zachowania uczniów wobec siebie (wykres 1).

Wykres 1.



Jak wynika z wykresu 1 najczęściej pojawiającym się problemem w kontaktach rówieśniczych jest agresja słowna w postaci używania słów wulgarnych, przezywania, obmawiania i ośmieszania. Na drugim miejscu plasuje się zjawisko niszczenia mienia. Wg dyrektorów w szkołach rzadko lub bardzo rzadko odnotowuje się zjawiska znęcania się ucznia/uczniów nad kolegą/koleżanką („koziół ofiarny”, izolowanie, zastraszanie), niezbyt często dochodzi również do bójek i wymuszeń oraz używania substancji psychoaktywnych.

Podobnie bezpieczeństwo w szkołach zostało ocenione przez dyrektorów gimnazjów w III etapie badań. W tabeli 2 podano liczbowe zestawienia częstotliwości zagrożeń zidentyfikowanych we wszystkich gimnazjach w Małopolsce na przestrzeni roku szkolnego 2009/10 oraz 2010/11.

⁵ W tej kategorii badani wymieniali, między innymi, zdarzenia będące rezultatem nieszczęśliwego wypadku w czasie lekcji wychowania fizycznego. Były to wypadki, które nie wynikały z popełnienia czynu karalnego.

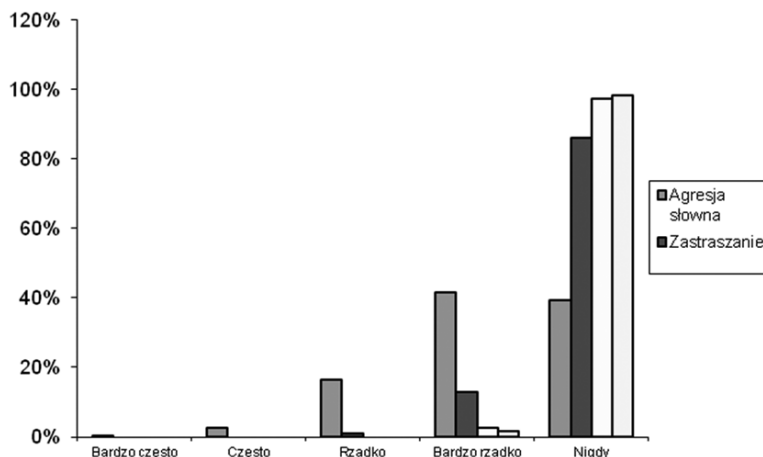
Tabela 2.

	Często (raz w miesiącu lub częściej) (%)	Rzadziej niż raz w miesiącu, częściej niż raz w roku (%)	Nigdy lub rzadko (raz w roku lub rzadziej) w %
Kradzież	0,01	29,67	69,83
Bójka	6,81	58,29	34,9
Wymuszenia	1,05	20,9	78,05
Znęcanie się nad uczniem	3,49	35,08	61,43
Handel narkotykami	0	0	100
Niszczenie przedmiotów	16,93	63,7	19,37
Uczniowie pod wpływem alkoholu	0	15,88	84,12
Uczniowie pod wpływem narkotyków	0	0	100
Uczniowie pod wpływem „dopalaczy”	0	0	100

W małopolskich gimnazjach ogólnodostępnych praktycznie nie spotyka się uczniów będących pod wpływem narkotyków, nie ma też zjawiska handlu narkotykami. Bardzo rzadko pojawiają się uczniowie pod wpływem alkoholu, ale 51,13% dyrektorów potwierdziło fakt, że uczniowie ich szkoły podejmowali próby spożywania napoi alkoholowych. Ankietowani dyrektorzy zdecydowanie zaprzeczają temu, że uczniowie eksperymentują z „dopalaczami” lub innymi substancjami psychoaktywnymi. (36,13% badanych). 11,52% ankietowanych nie posiada wiedzy na ten temat. Bardzo rzadko lub w ogóle nie odnotowuje się w gimnazjach wymuszeń, nieco częściej pojawia się zjawisko znęcania nad rówieśnikami. Największymi problemami są niszczenie wyposażenia szkoły oraz bójki. W 69,83% szkół kradzieże nie zdarzają się w ogóle lub dochodzi do nich raz w roku i rzadziej. Ponadto 20,77% ankietowanych dyrektorów gimnazjów stwierdza, że do ich szkół nie uczęszczają uczniowie z grup wysokiego ryzyka, do których zaliczane są dzieci i młodzież wywodzący się z rodzin dysfunkcyjnych, zagrożeni wychowawczo, eksperymentujący ze środkami psychoaktywnymi, sprawiający problemy wychowawcze, itp.

Kolejne pytanie dotyczyło zachowań uczniów w stosunku do nauczycieli. Uzyskane wyniki pokazuje wykres 2.

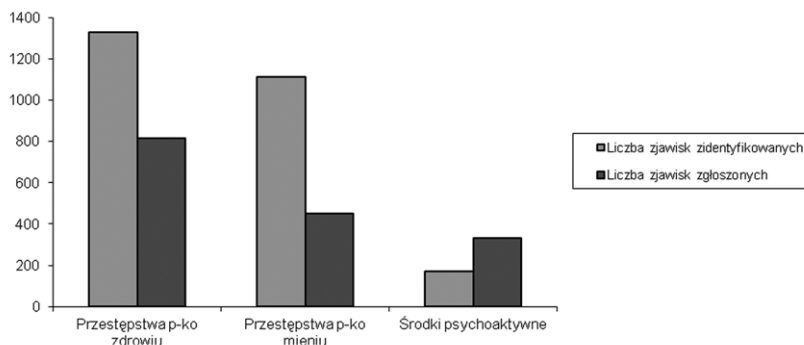
Wykres 2.



W gimnazjach na terenie województwa małopolskiego w opinii badanych dyrektorów praktycznie nie dochodzi do nagannych zachowań uczniów wobec nauczycieli w formie stosowania przemocy fizycznej, czy też wymuszeń. Odnotowywane są natomiast przypadki agresji słownej w postaci przezywania, obmawiania lub ośmieszania. Pojawiły się również sygnały dotyczące prób zastraszenia nauczycieli. Tego typu przypadki zdarzają się jednak rzadko lub bardzo rzadko. Reasumując tę część analizy danych należy stwierdzić, że zarówno w II jak i III części badań dyrektorzy małopolskich gimnazjów ogólnodostępnych postrzegają kierowane przez siebie szkoły jako placówki bezpieczne. Na poziom bezpieczeństwa nie mają wpływu takie zmienne, jak: środowisko, w którym funkcjonuje szkoła (wieś, małe miasto, duże miasto), wielkość szkoły mierzona liczbą oddziałów/uczniów, techniczne zabezpieczenia (alarmy, monitoring, itp.). Poziom bezpieczeństwa w szkołach, w opinii dyrektorów, jest wysoki bez względu na to, które zmienne spośród wyżej wymienionych charakteryzują ich szkołę. Na skali sześciopunktowej średnia ocen poziomu bezpieczeństwa wynosi 4,97.

W świetle powyższych danych interesującym jest to, w jaki sposób pedagodzy radzą sobie z problemami zidentyfikowanymi w szkole. Uzyskaniu tych informacji miało służyć kolejne pytanie, w którym zwrócono się do badanych o podanie danych liczbowych dotyczących zdarzeń zgłoszonych do organów ścigania. Analizie poddano zdarzenia związane z przestępstwami przeciwko zdrowiu (bójki, agresja fizyczna i psychiczna), przeciwko mieniu (kradzieże) oraz zjawiska związane ze środkami psychoaktywnymi. Wykres 3 prezentuje analizę tych danych.

Wykres 3.



Znaczna liczba przypadków przestępstw i wykroczeń, o których dowiadują się pedagodzy nie trafiło do organów ścigania, lecz była „załatwiana” na terenie szkoły. Do organów ścigania jest zgłaszanych: 61,49% przestępstw przeciwko zdrowiu oraz 40,52% przestępstw przeciwko mieniu, pomimo tego, że o przestępstwach tych, zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa, winna być poinformowana Policja lub Sąd Rodzinny. Załatwianie tego typu spraw w szkołach może wywoływać u nieletnich sprawców przestępstw poczucie pewnej bezkarności. Problemy z substancjami psychoaktywnymi są zgłaszane w szerszym zakresie. Szkoły zgłaszają nie tylko próby rozpowszechniania tychże środków, ale również eksperymentowanie z nimi przez młodzież. Stąd różnica pomiędzy liczbą zjawisk zidentyfikowanych i zgłoszonych. Szkoły podejmują próby rozwiązywania problemów przestępstw przeciwko zdrowiu i mieniu na własnym gruncie, korzystając z dostępnych środków wychowawczych i dyscyplinujących. W przypadku alkoholu i narkotyków nie poprzestają na takich rozwiązaniach. Reagują w sposób jednoznaczny i zdecydowany zgłaszając do organów ścigania, co wynika prawdopodobnie z obawy przed rozprzestrzenieniem się zjawiska używania tych substancji do rozmiarów trudnych do opanowania, a także z dużej wiedzy na temat problemów związanych z uzależnieniami (problematyka uzależnień jest tematem wielu szkoleń nauczycieli, jest również nagłaśniana przez mass-media).

W III etapie badań zwrócono się do pedagogów również z pytaniem dotyczącym sposobów radzenia sobie z problemami wychowawczymi. 70,33% nauczycieli zawiadamiało rodziców ucznia w sytuacji kryzysowej, a w szczególności, gdy stwierdzono posiadanie, rozprowadzanie, używanie substancji psychoaktywnych lub przejawianie innych niepokojących zachowań. O 50,79% takich przypadków zawiadamiano Policję lub sąd rodzinny. W pozostałych przypadkach uznawano, że nie ma potrzeby podejmowania tego typu działań („nie było takiej potrzeby”). Oznacza to, że szkoły w dalszym ciągu podejmują próby

rozwiązywania problemów wychowawczych na własnym gruncie, korzystając z dostępnych środków wychowawczych i dyscyplinujących. Kolejnym pytaniem było to, czy gimnazja posiadają mechanizmy (procedury) określające postępowanie pracowników w sytuacjach kryzysowych takich jak: pobicie ucznia, kradzież, wymuszenie, ujawnienie ucznia będącego pod wpływem alkoholu lub narkotyków, handel narkotykami. 75,04% dyrektorów odpowiedziało „tak” na to pytanie, a dalszych 20,42% odpowiedziało, że posiadają, ale odnoszące się do niektórych z wyżej wymienionych problemów. Pozostali dyrektorzy, w liczbie 4,54%, nie mają w swoich szkołach procedur postępowania w takich sytuacjach. W szkołach, które posiadają procedury uwzględniono współpracę ze służbą zdrowia, policją, strażą miejską/gminną. Zakres zadań pracowników szkoły w obszarze zapewnienia bezpieczeństwa uczniom określać powinien statut szkoły. 81,33% dyrektorów potwierdza fakt, iż w statutach kierowanych przez nich placówek określono zadania wszystkich pracowników w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa uczniom. W statutach nielicznych szkół (16,58%) określono zakres tych zadań, ale jedynie w odniesieniu do niektórych pracowników, a w przypadku statutow 3 placówek nie sformułowano tych zadań w ogóle.

Spośród działań profilaktycznych realizowanych na terenie szkół najczęściej są wymieniane (odpowiednio: II etap badań, III etap badań):

- szkolne programy profilaktyki (prawie 100% szkół w obydwu etapach badań),
- pogadanki i prelekcje związane tematycznie z bezpieczeństwem (82,51%, 94,76%),
- apele (62,64%, nie wymieniono),
- warsztaty dla uczniów dotyczące, przykładowo, asertywności, radzenia sobie ze stresem (45,47%, 46,25%),
- programy profilaktyczne: Siedem kroków, Spójrz inaczej, Spójrz inaczej na agresję, Noe (przynajmniej jeden z tych programów pojawił się w deklaracjach: 47,38% szkół, 67,89%),
- programy profilaktyczne własnej konstrukcji, dostosowane do potrzeb szkoły (38,63%, 90,58%),
- konkursy związane z problematyką profilaktyki (73,29%, 66,49%),
- udział w ogólnopolskich kampaniach profilaktycznych np. Szkoła bez przemocy (60,57%, 58,12%),
- spektakle teatrów profilaktycznych (65,98%, 58,8%),
- szkolenia nauczycieli (77,74%),
- pedagogizacja rodziców (65,02%, 85,86%).

Z materiału zebranego w trakcie badań nie można określić wartości merytorycznej szkolnych programów profilaktyki oraz autorskich programów profilaktycznych. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, iż autorski program profilaktyczny, przed wprowadzeniem w życie, winien zostać poddany re-

cenzi specjalisty z zakresu profilaktyki oraz sprawdzony w praktyce. Procedura taka pozwala potwierdzić przydatność programu oraz wyeliminować braki, których nie sposób ustrzec się tworząc program. Źle opracowany program profilaktyczny może bowiem przynieść więcej szkód niż pożytku. Stąd też niezmiennie ważne jest przestrzeganie, dla dobra osób mających stanowić grupę odbiorców programu, tej procedury. Tego typu zwyczaj nie obowiązuje w szkołach i stąd mogą nasuwać się wątpliwości, co do wartości przedsięwzięć profilaktycznych przygotowanych przez osoby nie dysponujące odpowiednią wiedzą i umiejętnościami w zakresie projektowania programów profilaktycznych. Można natomiast, bez żadnych wątpliwości, stwierdzić, iż wszelkie oddziaływania profilaktyczne polegające na biernym uczestnictwie młodzieży (pogadanki, prelekcje, apele, udział w spektaklach teatralnych), są nieskuteczne. Nieskuteczność tego typu oddziaływań profilaktycznych została stwierdzona już w latach 80. ubiegłego stulecia. Konkursy i udział w kampaniach profilaktycznych mogą stanowić jedynie uzupełnienie systemu oddziaływań profilaktycznych, a nie ich istotę. Część szkół realizuje programy profilaktyczne takie jak: Siedem kroków, Spójrz inaczej, Spójrz inaczej na agresję, Noe. Są to programy oparte na współczesnej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej na temat zachowań ryzykownych młodzieży, sprawdzone w praktyce nie tylko pod kątem ich przydatności, ale przede wszystkim efektywności oddziaływań. Dzięki realizacji tych programów młodzież poznaje mechanizmy powstawania tego typu zachowań i, co ważniejsze, uczy się w trakcie realizacji programu ważnych umiejętności społecznych i psychologicznych. Nie ulega więc wątpliwości, że przynoszą one uczniom korzyści, chociaż nie można stwierdzić, iż ich realizacja wyeliminuje wszelkie zachowania patologiczne. Programy te są bowiem jednym z elementów, które mogą się przyczynić do obniżenia poziomu skłonności do zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży.

Zarówno w II jak i III etapie badań dyrektorzy szkół wskazywali tych samych partnerów, z którymi współpracują w ramach realizowanej profilaktyki. Partnerami gimnazjów w ograniczaniu zjawisk patologicznych są zwykle poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz policja (wymieniane przez blisko 100% dyrektorów szkół). Poradnie psychologiczno-pedagogiczne diagnozują uczniów sprawiających problemy wychowawcze, a policja prowadzi coroczne akcje związane z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży i chętnie włącza się w profilaktykę realizowaną na rzecz tych grup społecznych. Ponadto respondenci wymieniają również pełnomocników ds. rozwiązywania problemów alkoholowych, miejscowe parafie (odnotowano wzrost liczby wskazań z 63,28% do poziomu 82,37%) oraz różne inne podmioty funkcjonujące w środowisku lokalnym. Bardzo często (80,45%) wymieniane są też sądy rodzinne jako sprzymierzeńcy w realizacji profilaktyki. Nauczyciele utrzymują kontakty z kuratorami sądowymi nadzorującymi uczniów danej szkoły. Współpraca z w/w organizacjami i instytucjami w zakresie poprawy bezpieczeństwa ma cha-

rakter instrumentalny i służy doraźnemu wspieraniu szkoły w realizacji proponowanych działań profilaktycznych bądź przeprowadzeniu konkretnego zadania nazwanego profilaktycznym. Niestety, nie polega ona na wspólnym opracowaniu i realizacji koncepcji profilaktyki w danym środowisku lokalnym. Jest to jedna z przyczyn słabości szkolnej profilaktyki..

W II etapie badań większość dyrektorów (97,46%) stwierdziło, że realizowana w szkołach profilaktyka jest skuteczna. Jedynie 9 osób nie potrafiło określić skuteczności, a kolejne 7 stwierdziło, że będzie ją dopiero weryfikować. W III etapie badań 32,81% respondentów uznało, że realizowana w ich szkołach profilaktyka jest skuteczna, a 61,78% dyrektorów określa podejmowane działania profilaktyczne jako częściowo skuteczne. W 5,41% szkół nie przeprowadza się analizy efektywności profilaktyki.

Interesująco prezentują się odpowiedzi na kolejne pytanie dotyczące propozycji poprawy bezpieczeństwa w szkole. Wymieniono następujące propozycje (odpowiednio: II i III etap badań):

- zatrudnienie pedagoga szkolnego (lub wydłużenie jego czasu pracy) – 81,24%, 60,73%,
- zmniejszenie liczebności uczniów w oddziałach – 62,16%, 26,35%,
- zwiększenie środków finansowych na zajęcia pozalekcyjne – 44,99%, 28,8%,
- wzmocnienie dyżurów nauczycieli w czasie przerw – 52,15%, 36,13%
- instalacja lub rozbudowa monitoringu – 48,01%, 66,84%.

W III etapie badań pojawiły się dodatkowo propozycje: zacieśnienia współpracy z rodzicami (65,1%), szkolenie nauczycieli w zakresie profilaktyki i bezpieczeństwa (61,78%). Jednocześnie jednak zdecydowana większość ankietowanych (96,34%) stwierdza, że ich szkoła wspiera nauczycieli delegując na różne formy doskonalenia zawodowego w celu przygotowania do przeciwdziałania problemom wychowawczym. Wewnątrzszkolne doskonalenie zawodowe w zakresie profilaktyki uzależnień lub innych zagrożeń prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży zrealizowano w 90,58% szkół. Podejmowanie wczesnej interwencji w sytuacjach zagrożenia patologiami społecznymi, w tym uzależnieniami, było przedmiotem szkoleń w połowie badanych szkół (57,42%). Odnotowano również wzrost liczby ankietowanych wskazujących na potrzebę instalacji bądź modernizacji istniejącego monitoringu. Niewielkiemu zmniejszeniu uległa liczba propozycji: poprawy efektywności dyżurów nauczycieli w czasie przerw międzylekcyjnych. Z analizy wyników ankiety wynika, że we wszystkich gimnazjach młodzież przebywa w czasie przerw pod opieką nauczycieli, ale w 1/3 szkół jest to, niestety, opieka mało efektywna. Duży odsetek respondentów (powyżej połowy) zwraca uwagę na potrzebę zwiększenia środków na zatrudnienie pedagoga lub psychologa. Stosunkowo duży odsetek dyrektorów gimnazjów (choć mniej niż w II etapie badań) wskazało organizację zajęć pozalekcyjnych jako propozycję poprawy poziomu efektywności

oddziaływań profilaktycznych. Strategia alternatyw (zajęcia pozalekcyjne mające na celu zagospodarowanie czasu wolnego) jest jedną ze strategii profilaktycznych. Jej skuteczność jest uzależniona od tego, czy jest realizowana wraz z innymi strategiami profilaktycznymi. Strategia ta w oderwaniu od systemu spójnych oddziaływań profilaktycznych nie będzie skuteczną w zapobieganiu zachowaniom dewiacyjnym młodzieży. Podsumowując można stwierdzić, że w analizie działań profilaktycznych prowadzonych przez szkoły daje się zaobserwować szereg niepokojących zjawisk. Oddziaływania te są przestarzałe, w żaden sposób nie odpowiadają aktualnym potrzebom, cechuje je krótkoterminowość realizacji (np. warsztaty), są pozbawione myśli przewodniej (koncepcji), nie są oddziaływaniami systemowymi, lecz mają charakter akcyjny.

Bezpieczeństwo w percepcji uczniów

Tabela 3.

Płeć	Problem	Badania w latach 2007-2008 II etap		Badanie 2013 r. III etap	
		Rodzaj	Odsetek (%)	Rodzaj	Odsetek (%)
Dziewczyny	Dominujący	Niszczenie wyposażenia szkoły	72,02	Lekceważenie poleceń nauczyciela, przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji	91,16
	Drugorzędowy	Bójki	65,33	Agresja słowna	88
	Trzeciorzędowy	Kradzieże	54,51	Dręczenie młodszych uczniów	84,87
	Czwartorzędowy	Ponížanie kolegi/koleżanki	52	Zachowania obrażające nauczycieli	84,09
Chłopcy	Dominujący	Bójki	77,6	Agresja słowna	87,11
	Drugorzędowy	Niszczenie mienia	65,44	Lekceważenie poleceń nauczyciela, przeszkadzanie na lekcjach	81,95
	Trzeciorzędowy	Ponížanie innej osoby	58,33	Palenie papierosów przez uczniów	64,64
	Czwartorzędowy	Kradzieże	56,05	Zachowania obrażające nauczycieli	61,33

Zarówno w przypadku badanych dziewczyn jak i chłopców zauważalnym jest zwiększenie odsetka młodzieży wskazującej na występowanie danego zjawiska w porównywanym okresie oraz ich rozłożenie na dwa różne podmioty życia szkoły. Cztery najczęściej wymieniane zjawiska negatywne w II etapie badań były wymieniane przez 52% – 72,02% dziewczyn oraz 56,05% – 77,6% chłopców, podczas gdy w III etapie badań cztery najczęściej wskazywane zjawiska zostały zauważone przez 84% – 91,16% uczennic oraz 61,33% – 87,11%

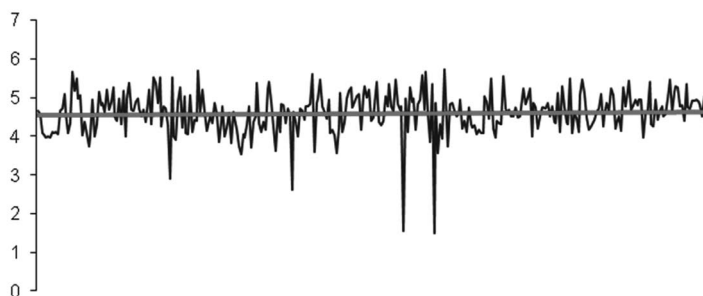
chłopców. W II etapie badań uczennice i uczniowie wskazywali koleżanki i kolegów jako ofiary różnych rodzajów działań ryzykownych. W badaniach przeprowadzonych w roku 2013 wskazują nie tylko koleżanki i kolegów, ale również nauczycieli jako tych, którzy cierpią z powodu działań podejmowanych przez młodzież w szkole. Młodzież częściej stała się świadkiem nagannych zdarzeń mających miejsce w placówce. W badaniach przeprowadzonych w latach 2007-2008 62,99% chłopców oraz 52,46% dziewczyn było bezpośrednimi świadkami nagannych zdarzeń. W badaniach z 2013 roku odsetek ten wyniósł już 84,9% w przypadku chłopców oraz 92,14% w przypadku dziewczyn.

Zmienna płci nie różnicuje praktycznie w ogóle wyników badań w obszarze sprawców czynów. Tak dziewczyny, jak i chłopcy w obu porównywanych okresach są zgodni, co do tego, że sprawcami są ich koledzy i koleżanki z tej samej szkoły. Należy jednak zaznaczyć, że w 2013 r. odnotowano, że jedynie 37,33% uczennic stwierdziło, że w ich szkole nie ma ucznia, którego, by się obawiały, taką samą deklarację złożyło też 38,86% chłopców.

Niepokojącym jest fakt, iż zarówno w II jak i III etapie badań uczniowie stwierdzają, że nie rozmawiają o patologicznych zjawiskach z dorosłymi. Jedynie 29,02% (II etap) oraz 11% (III etap) dziewczyn i odpowiednio 17,78% i 10,5% chłopców podzieliło się swoją wiedzą z nauczycielami, a 35,17% (37,13%) dziewczyn i 23,45% (21,73%) chłopców z rodzicami. Temat sytuacji problemowych pojawia się najczęściej w dyskusjach pomiędzy rówieśnikami. Potwierdza to 75,94% (III etap – 86,8%) uczennic i 69% (III etap – 69,25%) badanych uczniów. Na rozmowach zwykle się kończy, gdyż badani przyznają, że nic nie robią w związku ze zdarzeniami, o których się dowiedzieli lub których byli świadkami (60,78% w II etapie badań). W III etapie 87,26% badanych wprost przyznało, że nie reaguje na przemoc w szkole, bo uznaje, że „nic strasznego się nie dzieje”.

Niezwykłe interesująco prezentuje się rozkład odpowiedzi na pytania, w których badani byli proszeni o wskazanie miejsc niebezpiecznych oraz o określenie poziomu bezpieczeństwa w szkole. Zarówno w II jak i w III etapie badań młodzież wskazuje te same miejsca niebezpieczne, rozkład odpowiedzi nie różnicuje tych etapów. Według uczennic najbardziej niebezpiecznymi miejscami w szkole są korytarze szkolne oraz szatnie. Chłopcy wskazują ubikacje szkolne jako najbardziej niebezpieczne miejsca, następnie korytarze i szatnie. Rozkład, na skali sześciopunktowej, średnich wyników poziomu bezpieczeństwa w szkołach w roku 2008 przedstawia wykres 5 (czerwoną linią zaznaczono wartość średnią równą 4,61).

Wykres 5.

Średnie oceny bezpieczeństwa w szkołach

Jako „wysoki” poziom bezpieczeństwa został określony przez uczniów 14,19% szkół. Szkoły te uzyskały średnie w przedziale powyżej 5,16⁶. Przeciętnie poziom bezpieczeństwa określili uczniowie 74,89% szkół. Przeciętna ocena bezpieczeństwa mieści się w przedziale od 4,06 do 5,16. Uczniowie pozostałych szkół (10,92%) ocenili panujący w nich poziom bezpieczeństwa jako „niski” (średnia poniżej 4,06). W przypadku badań przeprowadzonych w 2013 r. wszystkie szkoły mieszczą się w zakresie przedziałów „wysokiego” i „przeciętnego”. Badani uczniowie nie ocenili poziomu bezpieczeństwa w swoich szkołach jako „niski”.

W zakresie oceny poziomu bezpieczeństwa różnice pomiędzy grupą dziewczyn i chłopców w II etapie badań były na poziomie istotności statystycznej .01⁷. Chłopcy oceniali poziom bezpieczeństwa w szkole niż niż czyniły to ich koleżanki. Niska ocena poziomu bezpieczeństwa dokonana przez chłopców miała związek z doświadczaną lub obserwowaną na terenie szkoły agresją fizyczną (bójkami). Dało się również zauważyć prawidłowość, zgodnie z którą szkoły, w których największy odsetek młodzieży męskiej wskazywał na bójkę jako dominujący problem, uzyskiwały automatycznie znacznie niższą ocenę na skali poziomu bezpieczeństwa. Chłopcy prawdopodobnie częściej niż dziewczyny mieli kontakt z agresją fizyczną i stąd ich ocena poziomu bezpieczeństwa w szkole była niższa niż koleżanek. Tę hipotezę potwierdzono poprzez przeprowadzenie testu korelacji⁸. Test ten potwierdził istnienie zależności pomiędzy występowaniem agresji fizycznej w postaci bójek a oceną poziomu bezpieczeństwa dokonywaną przez chłopców. Wartym podkreślenia jest fakt, że również dziewczyny znacznie niżżej oceniały poziom bezpieczeństwa w szkole zawsze

⁶ Przedziały zostały określone poprzez sumę odchylenia standardowego i średniej (górna granica) oraz różnicę średniej i odchylenia standardowego (dolna granica).

⁷ Wykorzystano test t-Studenta.

⁸ Wykorzystano test r-Pearsona.

wtedy, gdy dominującym problemem szkolnym były bójki. W III etapie badań zaobserwowano, że w zakresie oceny poziomu bezpieczeństwa nie ma różnic na poziomie istotności statystycznej pomiędzy grupą dziewczyn i chłopców. Podobnie, jak miało to miejsce we wcześniejszych badaniach, chłopcy niżej niż ich koleżanki oceniają poziom bezpieczeństwa w szkole wtedy, gdy doświadczali lub obserwowali agresję fizyczną (bójki), a szkoły, w których duży odsetek uczennic i uczniów wskazywał na bójki jako dominujący problem, są niżej oceniane na skali poziomu bezpieczeństwa niż placówki, w których agresja fizyczna nie jest dominującym problemem. Tę hipotezę potwierdzono poprzez przeprowadzenie testu istotności różnic pomiędzy oceną poziomu bezpieczeństwa w szkole dokonaną przez grupę chłopców i dziewczyn podającymi agresję fizyczną jako główny problem oraz grupą młodzieży, która nie wskazywała w/w problemu (poziom istotności .01). Należy zwrócić uwagę na fakt, iż bójki nie stanowią aktualnie dominującego problemu w percepcji badanej młodzieży. Młodzież prawdopodobnie „przyzwyczaiła się” do istnienia agresji fizycznej w rzeczywistości szkolnej lub nastąpiło ograniczenie tego zjawiska. Aktualnie, w badaniach przeprowadzonych w 2013 r., dominującymi problemami szkół jest agresja słowna występująca zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i w relacjach uczniowie – nauczyciele (lekceważenie poleceń nauczyciela, przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji). Wskazują na to zarówno chłopcy jak i dziewczyny. Zachowania tego typu, chociaż naganne, nie są łączone przez młodzież z bezpieczeństwem w szkole. Powszechne, jak wynika z tabeli nr 3, występowanie zjawiska lekceważenia nauczycieli oraz agresji słownej nie rzutuje negatywnie na ocenę poziomu bezpieczeństwa w szkole dokonywaną przez młodzież. Stąd też żadna szkoła nie osiągnęła, w ocenie gimnazjalistów, poziomu bezpieczeństwa w przedziale „niski”.

W świetle powyższych danych interesująco prezentuje się zestawienie informacji dotyczących oceny poziomu bezpieczeństwa w szkole dokonane przez gimnazjalistów i gimnazjalistki z ich deklaracjami dotyczącymi poczucia bezpieczeństwa na terenie szkoły. Zdecydowana większość młodzieży w II etapie badań (81,01%) podała, iż czuje się w budynku szkoły i jej najbliższym otoczeniu bezpiecznie. Podobne wyniki uzyskano w III etapie badań. Jedynie 8,46% uczennic i uczniów stwierdziło, że czuje się w szkole raczej źle lub zdecydowanie źle. Taka deklaracja może wynikać z dwóch przyczyn. Po pierwsze, z postaw charakterystycznych dla wieku rozwojowego. Większości młodych ludzi w okresie adolescencji trudno jest przyznać się do tego, że czują strach, boją się czegoś lub kogoś. Po drugie, może to oznaczać, iż młodzi ludzie przystosowali się już do istniejącego stanu rzeczy i uważają go za pewnego rodzaju normę. Druga interpretacja jest mniej optymistyczna, niemniej jednak równie prawdopodobna jak pierwsza.

Wnioski

1. Dyrektorzy małopolskich gimnazjów uważają kierowane przez siebie placówki za bezpieczne. Na ocenę poziomu bezpieczeństwa nie mają wpływu położenie szkoły, jej wielkość, zabezpieczenia techniczne, realizowane działania profilaktyczne.
2. Opinie dyrektorów na temat podejmowania zachowań ryzykownych przez uczniów ich szkół w stosunku do siebie nawzajem, a także w stosunku do nauczycieli, są bardzo optymistyczne. W ich ocenie naganne zjawiska pojawiają się stosunkowo rzadko i są to zdarzenia o niskim stopniu szkodliwości. Tego typu stanowisko prezentowali badani dyrektorzy we wszystkich trzech etapach omawianych badań. Porównanie tych danych z informacjami uzyskanymi od uczniów prowadzi do konkluzji, że nie dysponują oni rozpoznaniem adekwatnym do istniejącego stanu faktycznego.
3. Dyrektorzy gimnazjów nie dysponują elementarną wiedzą, tzn. na poziomie definicyjnym, na temat zachowań ryzykownych oraz grup wysokiego ryzyka. Jest to jedna z przyczyn nierealnej oceny problemów wychowawczych w szkole.
4. Niepokojącym jest stale utrzymujące się zjawisko niepowiadamiania policji oraz sądów rodzinnych o poławie przestępstw popełnianych na terenie szkół.
5. W zakresie działań profilaktycznych odnotowano różnicę pomiędzy II i III etapem badań. Znacząco wzrosła liczba pogadań profilaktycznych, w tym również adresowanych do rodziców uczniów, oraz programów profilaktycznych własnej konstrukcji (wzrost o ponad 50%). Są to działania, których jakość i, w ślad za nią, efektywność, budzą poważne zastrzeżenia. Wartym odnotowania jest wzrost liczby realizowanych programów profilaktycznych rekomendowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (wcześniej Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej) wykorzystywanych w szkolnej profilaktyce.
6. Efektywność profilaktyki realizowanej w szkole jest, w ocenie badanych dyrektorów, wysoka.
7. Współpraca szkół z szeroko rozumianym środowiskiem lokalnym, a w szczególności z instytucjami zajmującymi się profilaktyką, wychowaniem i bezpieczeństwem, ma charakter instrumentalny i służy doraźnemu wspieraniu szkoły w w/w obszarach, a nie podejmowaniu i realizowaniu działań systemowych zmierzających do poprawy poziomu bezpieczeństwa na terenie szkoły i w jej okolicy oraz podniesieniu poziomu efektywności działań profilaktycznych.
8. W kolejnych etapach badań pedagodzy wymieniają podobne działania, które w ich ocenie powinny przyczynić się do wzrostu poziomu bezpieczeństwa. Odnotowano jednakże pewną tendencję, zgodnie

- z którą daje się zauważyć zmniejszenie odsetka propozycji dotyczących oddziaływań o charakterze pedagogicznym przy jednoczesnym wzroście dotyczącym instalacji zabezpieczeń technicznych w szkole. Może to być efektem dostrzegania nieskuteczności własnych oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych.
9. Z analizy badań przeprowadzonych z uczniami wynikają niepokojące zjawiska:
- nastąpił wyraźny wzrost odsetka uczennic i uczniów, którzy wskazują na zjawiska zagrażające bezpieczeństwu występujące na terenie ich szkoły,
 - wyraźnemu zwiększeniu uległ również odsetek badanych, którzy bezpośrednio doświadczyli lub byli świadkami tych zjawisk,
 - pojawiają się nowe ofiary, oprócz uczniów, cierpiące z powodu działań podejmowanych przez młodzież. Są nimi nauczyciele.
10. W ocenie młodzieży uzyskanej w obydwu badanych okresach, nie ma różnicy, jeśli chodzi o:
- sprawców czynów – są nimi uczniowie danej szkoły,
 - sposób radzenia sobie z problemami pojawiającymi się w placówce. Dominującym sposobem są rozmowy w grupie rówieśniczej, młodzież rzadko rozmawia o niepokojących zjawiskach z dorosłymi (rodzicami i nauczycielami),
 - miejsca, w których dochodzi na terenie placówki do niepokojących zdarzeń. Są to: korytarze szkolne, szatnie i pomieszczenia toalet,
 - poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów na terenie szkoły i w jej najbliższym otoczeniu. W obydwu etapach badań młodzież prezentuje wysoki poziom poczucia bezpieczeństwa.
11. Istnieje różnica w ocenie poziomu bezpieczeństwa dokonanej przez młodzież w czasie II i III etapu badań. W ostatnim etapie badań poziom bezpieczeństwa żadnej ze szkół nie został oceniony jako „niski” pomimo zmian, jakie odnotowano w zakresie ilości, jakości zjawisk patologicznych oraz nowej grupy ofiar nagannych zachowań młodzieży. Może to świadczyć o tym, że młodzież nie dostrzega wpływu zachowań patologicznych występujących w szkole na poziom bezpieczeństwa w placówce.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań i wnioski wynikające z ich analizy nasuwają szereg niepokojących refleksji. Dotyczą one braku przygotowania szkół, a w szczególności pedagogów, do radzenia sobie ze współczesnymi problemami pojawiającymi się w szkole. Z analizy informacji uzyskanych w czasie badań od dyrektorów szkół wynika, że nie dysponują oni podstawowym przygotowaniem do radzenia sobie z problemami wychowawczymi oraz planowa-

nia i realizowania działań profilaktycznych. Szkolna profilaktyka ma charakter formalny (każda szkoła, zgodnie z przepisami opracowuje „program profilaktyki”), jest pozbawiona podejścia systemowego, rzetelnej diagnozy oraz profesjonalnej ewaluacji. Działania wychowawczo-profilaktyczne nie odpowiadają na aktualne potrzeby szkoły, a także nowe zjawiska pojawiające się w rzeczywistości szkolnej. Niepokoić musi również swoiste znieczulenie młodego pokolenia, które nie dostrzega niczego niepokojącego w różnych przejawach patologicznego funkcjonowania młodzieży w rolach ucznia, kolegi/koleżanki. Podobnie niepokojącym jest, obserwowany od lat, brak zaufania młodzieży do osób dorosłych, które nie są partnerami w rozmowach na temat problemów w szkole. Istniejący stan rzeczy winien stać się przesłanką do poważnej dyskusji dotyczącej wychowania i profilaktyki, a w szczególności roli szkoły i pedagogów w realizacji tych zadań. Jak pokazują omawiane badania dotychczasowe „reformy” edukacji nie przyczyniają się do poprawy w tym zakresie.

Literatura:

- Barczyk A., *Działania zapobiegające występowaniu przemocy i agresji w szkole*. „Nauczyciel i Szkoła”, 2008, nr 3-4 (40-41).
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piotrowski, P. i Wysocka-Pleczyk, M. (2005). Bezpieczna szkoła. *Psychologia w Szkole*, 2(6), 63-70.
- Wysocka-Pleczyk, M., Passowicz, P., Piotrowski, P. i Woźniak, U. (2004). *Zagrożenia i poczucie bezpieczeństwa w opinii nauczycieli i uczniów szkół krakowskich*. Kraków: IPS UJ.
- Zajączkowski, K. (1997). *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.

Aneta PUKACZ

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Edukacja włączająca czy nauczanie specjalne?

Słowa kluczowe

Edukacja integracyjna, edukacja włączająca, specjalne potrzeby edukacyjne, szkolnictwo inkluzyjne.

Streszczenie

Edukacja włączająca czy nauczanie specjalne?

W artykule poruszono problem wyboru między edukacją włączającą a nauczaniem specjalnym, omówiono zasady jakie powinny być spełnione, aby edukacja włączająca przyniosła pożądane efekty pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Key words

Inclusive education, special educational needs, education inclusion.

Summary

Special education or inclusive education

The article deals with the dilemmas concerning the arguments for and against special education and inclusive education. It discusses the requirements that must be met to ensure satisfactory effects.

O edukacji włączającej mówimy już w Polsce od ponad dwudziestu lat, kiedy to zaczęto tworzyć szkoły integracyjne dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Głównym celem było zagwarantowanie dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej możliwości pobierania nauki we wszystkich typach szkół „zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami”, dostosowanie metod i organizacji nauczania do „możliwości psychofizycznych uczniów”, którym przysługuje opieka psychologiczna i specjalne formy pracy dydaktycznej.

W Polsce z roku na rok wzrasta ilość dzieci ze specjalnymi potrzebami. Według szacunków Głównego Urzędu Statystycznego 18-20% całej populacji uczniowskiej są to uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

W ramach proponowanej edukacji włączającej, każde dziecko bez względu na swoją niepełnosprawność ma prawo do pobierania nauki w szkole najbliższej swojego miejsca zamieszkania, ponieważ uważa się że nie powinno być oderwane od swej rodziny, mieszkać w internacie, lub dojeżdżać kilka godzin dziennie do szkoły.

W edukacji włączającej na trzydziestu uczniów ma przypadać maksymalnie do dwóch uczniów z niepełnosprawnością, a nie jak obecnie czworo na dwadzieścioro w placówkach integracyjnych.

Badania dowodzą, że edukacja integracyjna nie przyniosła w Polsce oczekiwanych rezultatów, ponieważ nie była wcześniej przygotowana, nie miała solidnej podstawy. Pytanie, czy idea edukacji włączającej będzie realizowała założenia teoretyczne w praktyce, czy przyniesie oczekiwane efekty? Czy rzeczywiście na trzydzieścioro dzieci przypadnie jedno, dwoje dzieci niepełnosprawnych, dzieci z zaburzeniami zachowania, dzieci tzw. „trudnych”? Czy nauczyciele będą w stanie zapewnić spektrum opieki dziecku niepełnosprawnemu i jego rodzicom nie bagatelizując potrzeb np. dzieci wybitnie zdolnych, czy będą potrafili dostosować metody i formy pracy do dziecka np. autystycznego, upośledzonego umysłowo w stopniu umiarkowanym, z zespołem Aspergera, niewidomego, słabo słyszącego, dializowanego, z niepełnosprawnością ruchową? Być może tak, a być może będzie to za każdym razem eksperyment z dostosowaniem wymagań, pomocy optycznych, dydaktycznych, rozpoznaniem potrzeb edukacyjnych dziecka. Czy aby polską oświatę stać będzie na asystenta dziecka niepełnosprawnego? Czy zostanie spełniony najważniejszy aspekt szkolnictwa włączającego – integracja społeczna niepełnosprawnego z jego pełnosprawnymi rówieśnikami – zmiana myślenia w społeczeństwie uważającym się za tolerancyjne?

Aby mówić o dziecku niepełnosprawnym, jego integracji, włączania w świat pełnosprawnych rówieśników, musimy przede wszystkim zainteresować się **rodziną dziecka niepełnosprawnego**, bo to ona w szczególności potrzebuje wsparcia, pomocy, zrozumienia. Edukacja włączająca to ogromne wyzwanie dla systemu oświaty-przygotowania nauczycieli, ukierunkowanie ich na podmiotowość ucznia niepełnosprawnego, funkcjonującego często w chorej-niepełnosprawnej rodzinie; ukierunkowanie nauczyciela na specyfikę pracy z rodziną często rozbitą, niewydolną wychowawczo, żyjącą w poczuciu krzywdy, osamotnienia, nieświadomą jak pomóc sobie i dziecku, ubogą, rodziną, która nie kocha i nie akceptuje swojego niepełnosprawnego dziecka,

Inkluzja, czyli edukacja włączająca musi stworzyć platformę dialogu i współpracy między szkołą, rodzicem, terapeutą i nauczycielem. **Nauczyciel nie może być jedynie biernym odtwórcą roli**, to on powinien pokierować rodziną i dzieckiem, wiedzieć jaka jest dla niego najlepsza edukacja, która forma edukacji segregacyjnej, integracyjnej, włączającej jest najlepsza dla rozwoju danej jednostki. Nauczyciel nie może opierać się zatem na ustawach, rozporządzeniach czy kierować subwencją oświatową. Powinien zastanowić się co dana edukacja przyniesie dobrego niepełnosprawnemu dziecku, jakie drzwi się przed nim otworzą po danym etapie edukacyjnym, czy szkoła jest w stanie zapewnić dziecku maksymalny rozwój uwzględniając jego niepełnosprawność,

czy kładziemy nacisk na sukces naukowy czy wychowawczy, który z nich ma sens dla dziecka.

Nie możemy również pozwolić na rozwiązanie dość popularne w dzisiejszym szkolnictwie integracyjnym a mianowicie nauczanie indywidualne. Pozbawia ono dziecko tak ważnego aspektu szkoły, jakim jest kontakt z grupą rówieśniczą, a co za tym idzie jego socjalizacji.

Nauczyciel ukierunkowany powinien być zatem na sukces w nieco innym wymiarze, nie na wynik egzaminów, sprawdzianów, wyników nauczania. W pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych trzeba być cierpliwym, a na sukces czekać często bardzo długo.

Kolejnym ważnym aspektem jest **przygotowanie szkoły do przyjęcia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych** – kadra specjalistów wskazanych do pracy z dzieckiem z daną niepełnosprawnością, bariery architektoniczne, sale dydaktyczne, baza dydaktyczna, wyposażenie w pomoce umożliwiające opanowanie podstawy programowej, gabinety terapii, rewalidacji.

Musimy sobie zadać jeszcze jedno decydujące pytanie: **czy wszyscy niepełnosprawni chcą się integrować z pełnosprawnymi rówieśnikami**, czy każda niepełnosprawność będzie zrozumiana i zaakceptowana przez pełnosprawnych rówieśników. Oczywiście w polskim prawie to rodzic ma głos decydujący, to on wybiera szkołę dla swego dziecka masową, integracyjną czy specjalną. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna daje orzeczenie, ale to rodzic decyduje do jakiej szkoły będzie chodziło jego dziecko. Co wpływa na decyzję rodziców? Często wygoda, ambicje, wstyd posłania do szkoły specjalnej. Bez wsparcia, wiedzy rodziców, nauczycieli, specjalistów, bez ich pomocy dziecko niepełnosprawne nie poradzi sobie w szkole masowej, w klasie 30-osobowej, w klasie, w której często będzie niedoceniane, nieakceptowane, w której będzie zajmowało ostatnie miejsce.

Ważnym problemem jest polskie **orzecznictwo**. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne wydają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, kierują do placówki specjalnej, integracyjnej lub masowej, nie biorąc pod uwagę wyposażenia danej placówki do potrzeb dziecka niepełnosprawnego, kwalifikacji kadry; poradnie wydają orzeczenie na dany etap edukacyjny (3-4 lata) lub na czas edukacji, nauczyciele nie są przygotowani do sporządzenia diagnozy funkcjonalnej dziecka, kilka lat bazują na tej samej opinii, tych samych zaleceniach, gdyż nie mają narzędzi do diagnozy ani wiedzy jak ją przeprowadzić. Przecież dziecko niepełnosprawne się rozwija, jego niepełnosprawność może się pogłębiać, trzeba być świadomym kierunku rewalidacji, możliwości danego dziecka i jego postępów lub regresu.

W dzisiejszej szkole masowej czy integracyjnej powołane zespoły nie zapewniają dziecku wieloaspektowej pomocy, wszechstronnego rozwoju, działania zespołu są istotne, ale jak wykazały badania nie są one w pełni efektywne ze względu na ich małą częstotliwość (raz w tygodniu, a nawet raz w miesiącu).

Okazuje się także, że szkoły nie są przystosowane do przyjęcia dzieci niepełnosprawnych ze względu na brak wyposażenia w specjalistyczny sprzęt, pomoce dydaktyczne, oprzyrządowanie umożliwiające pracę dziecka niepełnosprawnego, brak wykształconych nauczycieli-pedagogów specjalnych, specjalistów (psychologów, pedagogów, logopedów, socjoterapeutów), ograniczoną liczbę etatów w szkołach.

Edukacja włączająca jest wielkim wyzwaniem dla polskiego systemu oświaty, czy jest on przygotowany na zmiany?

Poniżej.....

**Charakterystyka szkół podstawowych i gimnazjów
dla dzieci i młodzieży bez szkół specjalnych**

	podstawową	gimnazjum
Liczba uczniów przypadająca na szkołę	167	162
Liczba uczniów przypadająca na nauczyciela	12,6	11,5
Liczba sal gimnastycznych przypadających na szkołę	0,7	0,6
Liczba uczniów przypadających na salę gimnastyczną	223	310
Liczba pracowni komputerowych przypadająca na szkołę	1,1	1,0
Liczba uczniów przypadająca na pracownię komputerową	155	178
Liczba uczniów przypadająca na jeden komputer	10	11
Liczba pracowni językowych przypadających na szkołę	0,2	0,6
Liczba uczniów przypadająca na pracownię językową	751	306

Liczyby te nie przynoszą chluby polskiemu szkolnictwu a jednak uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w większości przypadków uczęszczali do szkół podstawowych ogólnodostępnych (56,9%),
do oddziałów integracyjnych – 40,8%,
do oddziałów specjalnych – 2,3%,

Indywidualnemu nauczaniu podlegało 4,2 tys. uczniów niepełnosprawnych, co stanowiło 7,2% osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

**Kształcenie specjalne w szkołach podstawowych
i gimnazjach ogólnodostępnych i specjalnych**

	podstawowych	gimnazjach
Ilość dzieci w szkołach podstawowych (2,7%)	58,5 tyś.	51,6%
Z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	32,5%	40,2%
Z upośledzeniem umiarkowanym i znacznym	17,7%	17,6%
Z niepełnosprawnością sprzężoną	15,1%	0,4%
Z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją	6,7%	3,9%
Słabo słyszących i niesłyszących	6,8%	5,2%
Niewidomych i słabo widzących	4,3%	3,2%
Z zaburzeniem zachowania	5,7%	6,5% Niedostosowana społecznie 5,5% Zagrożona niedostosowaniem społecznym 5,5% Z zaburzeniem zachowania
Z autyzmem (Zespołem Aspergera)	5,5%	Brak danych

Do gimnazjów ogólnodostępnych uczęszczało 44,5% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w oddziałach specjalnych i integracyjnych – 55% (podobnie jak w szkołach podstawowych)

Powyższe zestawienie pokazuje sytuację w polskich szkołach. Nie wygląda ona najlepiej na tle szkół w Europie zachodniej. Dostęp do komputera, pracowni językowe, sale gimnastyczne nie dają możliwości rozwojowych dzieciom i młodzieży pełnosprawnej, jak więc mówić o pracowniach specjalistycznych, terapii indywidualnej dzieci niepełnosprawnych. Wiele szkół uczestniczy w Projektach Unijnych, dzięki którym szkoła zyskuje wyposażenie, obejmuje młodzież opieką, ale co kiedy projekt się kończy? Kończy się opieka, terapia, pomoc. W swoim stanowisku biorę pod uwagę rodzinę dziecka, której trzeba pomóc, dziecko, dla którego szkoła, jest jedyną instytucją, która otoczy go opieką. Należy zaznaczyć, iż sytuacja polskiej szkoły w regionach biedniejszych, na terenach wiejskich jest znacznie gorsza od tej w aglomeracjach miejskich.

Na koniec przedstawię rozwój szkolnictwa specjalnego w województwie śląskim, a przede wszystkim w mieście Dąbrowa Górnicza.

W Dąbrowie w czasach rozwoju integracji powstał, oprócz już istniejącej szkoły specjalnej dla uczniów upośledzonych umysłowo, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Słabo Widzących i Niewidomych (1990 rok) oraz Ośrodek Szkolno-Rehabilitacyjny (dzisiaj Zespół Szkół Specjalnych Nr 5-1992 rok).

Przez dwadzieścia lat przybywało w nich dzieci słabo widzących, niewidomych, z niepełnosprawnością ruchu, z upośledzeniem umysłowym, które potrzebowały specjalistycznej opieki, wsparcia, edukacji. Obiekty, w których mieściły się szkoły były nieprzygotowane na przyjęcie coraz większej liczby dzieci niepełnosprawnych. Władze miasta w 2009 roku podjęły decyzję o budowie komfortowego Ośrodka dla tych, którzy naprawdę tego potrzebują. Liczba dzieci w szkołach specjalnych na dzień 21 maja 2010 (dane Urząd Miasta Dąbrowa Górnicza) przedstawiała się następująco;

	Liczba uczniów z Dąbrowy Górniczej	Liczba uczniów spoza Dąbrowy Górniczej	Liczba uczniów ogółem
Zespół Szkół Specjalnych nr 5	126	26	152
Zespół Szkół Specjalnych nr 6	103	15	118
Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Słabo Widzących i Niewidomych	60	128	188
RAZEM	289	169	458

Dzieci niepełnosprawnych z Dąbrowy w 2010 roku było prawie 300, a w sumie z uczniami z innych miast 458 – jedna duża szkoła.



W myśl inkluzyjnego szkolnictwa otwartego nasuwa się pytanie:

Dlaczego taki Ośrodek był potrzebny?

Odpowiedź była prosta:

- wysoka liczba osób niepełnosprawnych w województwie śląskim,
- niski poziom wykształcenia osób niepełnosprawnych,
- trudności z dojazdem do szkół przeznaczonych dla osób niepełnosprawnych,
- szczególnie niska aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych,
- wysoki poziom bezrobocia wśród osób niepełnosprawnych,
- mała liczba specjalnych placówek edukacyjno-rehabilitacyjnych dla dzieci i młodzieży niewidomej i słabo widzącej,

- mała liczba specjalnych placówek szkolno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej,
- brak dostatecznej wiedzy pedagogów z zakresu pedagogiki specjalnej,
- niezadowalający poziom zaopatrzenia uczniów niepełnosprawnych w sprzęt rehabilitacyjny,
- zbyt mała liczba miejsc w obiektach szkolno-wychowawczych w stosunku do zapotrzebowania. (Urząd Miasta Dąbrowa Górnicza).



W nowym Ośrodku, którego uroczyste otwarcie odbyło się 15 marca 2013 roku, jest wczesne wspomaganie rozwoju małego dziecka, przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące, zasadnicza szkoła zawodowa i internat a od przyszłego roku zakład aktywizacji zawodowej. Ośrodek obejmuje naukę, opieką w sumie ok. 500 dzieci. Jest wyposażony w klaso-pracownie, w których uczy się od 2 do 12 uczniów, w zależności od niepełnosprawności, pracownie językowe, logopedyczne, braila, usprawniania widzenia, tyfloakustyczna (trzecia w Polsce), sale integracji sensorycznej, sale doświadczania świata, sale terapii Tomatisa, terapii EEG Biofeedback, chromoterapii, hydroterapii, fizjoterapii, rehabilitacyjną ruchu, dwie sale gimnastyczne, basen, Wyposażenie pracowni w pomoce do rewalidacji, terapii kilkakrotnie przewyższają wyposażenie szkoły masowej. Dzieci uczące się w Ośrodku mają kompleksową opiekę, edukację, co ułatwi im start w dorosłe życie, nauczy samodzielności te, które mogą samodzielnie funkcjonować, usprawni te dzieci, których rodzice zdecydują o ich aktywności zawodowej po ukończeniu szkoły, pomoże rodzicom, wesprze ich w drodze do zaakceptowania, pokochania i zaplanowania przyszłości swojemu niepełnosprawnemu dziecku.

Władze Dąbrowy Górniczej nie bały się zainwestować w edukację, opiekę nad dziećmi i młodzieżą o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wiedzą, że w Polsce są różne modele szkolnictwa, ale niepełnosprawne dziecko, jego rodzic musi mieć wybór.



Literatura:

- Ainscow M., Booth T., *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, w polskiej adaptacji autorstwa Wiszejko-Wierzbickiej D., Sijko K., Białek A., Warszawa, Olimpiady Specjalne Polska, 2011
- Bogucka J., *Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa dla szkół*, [w:] *Szkoła równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej – budowanie systemu wsparcia i pomocy*, Wrocław 2010.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja – narzędziem przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, [w:] L. Frąckiewicz (red.) *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. Warszawa 2008, IPiSS.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Co nowego w edukacji włączającej. Edukacja 2*. Główny Urząd Statystyczny, 2010.
- Tarwacki M., *Edukacja włączająca – przyszłość polskiej edukacji*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Ryszard RADWIŁOWICZ

Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy

Talenty wspierać planowo

Słowa kluczowe

Talent, czynniki środowiskowe.

Streszczenie

Talenty wspierać planowo

Autor określa talent jako ponadprzeciętną zdolność ogólną w jakiejś jednej dziedzinie lub/i kilka różnych zdolności specyficznych, dzięki którym dana osoba może uzyskać stosunkowo łatwo szczytowe osiągnięcia. Jest ona rozpoznawalna głównie dzięki takim cechom, jak innowacyjność (kreatywność), łatwość rozwiązywania a szczególnie formułowania nowych problemów, silna motywacja, swoista charyzma, świadomość zadań i celu, a przede wszystkim wybitne wytwory materialne lub duchowe.

Sondaż przeprowadzony przez autora wśród kilkudziesięciu studentów pedagogiki WSM w Legnicy, sygnalizuje, że – chociaż talenty są społecznie dostrzegane i organizacyjnie wspomagane – jednak pomoc ta jest niewystarczająca i rozproszona. Stąd propozycja zbudowania ogólnokrajowego systemu wspomagania talentów. Jego budowę powinno się zacząć od nawiązania bezpośredniego kontaktu ze środowiskami nauczycielskimi i gospodarczymi oraz ośrodkami edukacyjnymi już pracującymi skutecznie na tym polu.

Key words

Talent, environmental factors.

Summary

Talents supported methodologically

The author defines talent as an exceptional general ability (intelligence) in a certain domain and/or one or more specific abilities thanks to which a person can achieve relatively easy results. He or she is recognizable thanks mostly to such features as: innovativeness (creativity), ease in solving and, especially, in formulating new problems, strong motivation, a specific charisma, task and aim awareness, and, above all, outstanding (from a socially useful perspective) material and/or spiritual creations.

The information gathered recently by the author from an inquiry among forty female students in the Faculty of Education at the Higher School of Management in Legnica shows that, although talents are socially perceived and organizationally supported, such assistance is, however, insufficient and extremely dispersed. Hence the proposal to build a country-wide system for talent promotion.

Pojęcie talentu

Talent czy talenty to termin poniechany przez najnowszą psychologię na rzecz takich pojęć jak inteligencja czy zdolność. Mimo swojej potoczności pojęcie talentu jest jednak praktycznie przydatne. Dlatego będę się nim posługiwał. Proponuję rozumieć talent jako ponadprzeciętną zdolność (inteligencję) ogólną w jakiejś jednej dziedzinie i/lub jako kilka zdolności specyficznych, przejawiających się w kilku różnych zakresach, dzięki czemu można uzyskać stosunkowo łatwo szczytowe osiągnięcia. Przy tym zarówno ta zdolność ogólna, jak i te specjalne wyrastają z podłoża genetyczno-środowiskowego.

A propos roli czynnika środowiskowego czy społecznego, warto powołać się tutaj na stwierdzenie krakowskiego psychologa, prof. Włodzimierza Szewczuka (por. *Encyklopedia Psychologii* pod jego redakcją, wyd. „Innowacja”, Warszawa 1998, s. 991-996), iż zdolności matematyczne „wyrastają” tam, gdzie „sieją” zdolni dydaktycznie nauczyciele matematyki. Nauczycielem Roku 2010 został zasłużenie fizyk z Gimnazjum Nr 5 w Radomiu pan Marek Gałka, wychowawca 270 finalistów olimpiad fizycznych, technicznych i astronomicznych. To dlatego muszę przyznać samokrytycznie, iż jedynie dla potrzeb tego artykułu podnoszę tu problem postrzegania i wspomagania talentów. Bowiem bardziej podstawowy jest postulat pedagogiczny, aby nie tyle wyławiać, co głównie kształtować talenty, co więcej i ambitniej – u wszystkich uczniów, a nie tylko u tych – niejako uprzednio – utalentowanych.

Już w pierwszym kontakcie, w momentach wstępnego rozpoznania prawdziwy talent jawi się w takim nasileniu, że zauważa się jego obecność bez specjalnych badań psychologicznych. Dostrzega się go u danej osoby dzięki charakterystycznym, łatwo widocznym cechom. Należą tu przede wszystkim:

- kreatywność inaczej oryginalność, odkrywczość, nowatorstwo pomysłów, przejawiające się zwłaszcza w formułowaniu nowych problemów;
- widzialna bezpośrednio, ale częściej dopiero w perspektywie – pożyteczność tychże konceptów;
- szybkość rozwiązywania problemów;
- umiejętność uczenia się dzięki szybkości skojarzeń i wykrywaniu istotnych związków;
- zdolność koncentracji;
- silna motywacja, objawiająca się w pasji pracy;
- samoświadomość zadaniowa, w tym świadomość celu;
- tzw. charyzma, czyli działalność i osobowość fascynujące innych;
- wybitne wytwory materialne, w tym jakość wykonania;
- wybitna twórczość duchowa, w tym jej jakość.

Wymienione przymioty osoby utalentowanej występują, choć niekoniecznie wszystkie, w różnorodnych związkach i w różnym natężeniu, w dodatku często nakładają się na siebie. W sumie stwarza to wiele możliwości ich gradacji.

Oto wybrane przykłady osobowe, zaczerpnięte z literatury pięknej lub prasy, ale także z autopsji:

- Przysłowiowy Sienkiewiczowski *Janko Muzykant* jako skrajna ilustracja fizycznego unicestwienia wrodzonego talentu w ustroju staro-kapitalistycznym.
- Konstanty Ćiurlionis – litewski kompozytor, znany głównie jako oryginalny malarz – symbolista, w młodości podopieczny księcia Ogińskiego.
- Stanisław Pirō – kolega szkolny Wiktora Zina, zadziwiający grafik piórkiem i zdolny poeta liryczny. Inną domeną artysty jest wyrób biżuterii artystycznej w srebrze i bursztynie. Nie doświadczył on w życiu jakiegokolwiek wsparcia ze strony społeczeństwa lub państwa, co dotyczy zarówno jego pobytu w kraju, jak i w Stanach.
- Michał Łyczek. Wielostronnie uzdolniony uczeń języka angielskiego u autora tych słów, doskonały szachista, uczący się japońskiego, laureat różnych konkursów przedmiotowych w szkole, a potem stypendysta zagraniczny, obecnie student matematyki na Uniwersytecie Warszawskim.
- 19-letni Maciej Matuszczak z Kędzierzyna-Koźła – pisze „Polska – The Times” z 25 marca 2010 – stypendysta Dulwich College wraz z grupą kolegów zdobył czek na 10 tysięcy funtów. Była to główna nagroda w konkursie zorganizowanym przez Bank Anglii i gazetę „The Times”. „Zadaniem naszej grupy – tłumaczy Maciek – było przedstawienie decyzji monetarnej, która według nas powinna być podjęta przez bank brytyjski aby trafić w dwuprocentowy cel finansowy w terminie 18-24 miesięcy...”. Ojciec, mówiąc o nim, informuje, iż nie jest on typowym ścisłowcem, ponieważ – wprawdzie uwielbia matematykę i fizykę – ale też świetnie gra na pianinie i występuje w przedstawieniach.
- Inny Maciek – uczeń i wychowanek dyplomantki autora z WSM w Legnicy, pani Marty Piekielej. Zdolny muzyk, stypendysta zagraniczny, wypromowany przez nią, ale wcześniej a także równocześnie wzrastający pod opieką światłego dziadka oraz wychowywany przez wykształconą matkę, ukazany przez wspomnianą dyplomantkę na tle porównawczym dwóch innych równie, choć różnie, uzdolnionych chłopców, którzy nie znaleźli jednak wychowawczego wsparcia w domu.

Empiria

Szczególnego wglądu w problematykę dostrzegania i wspomagania talentów dostarczyła ankieta, którą przeprowadziłem niedawno wśród kilkudziesięciu magistrantów studiów niestacjonarnych na Wydziale Pedagogiki WSM w Legnicy. Nie podaje tutaj treści zadanych pytań, ponieważ można będzie się ich łatwo domyśleć na podstawie udzielonych odpowiedzi. Poniżej przedstawię wybiórczo najpierw wyniki ogólne, a następnie przytoczę kilka opinii oryginalnych.

Wyniki ogólne

- Wśród 42 studentek (w większości) i studentów (w mniejszości), którzy wypełnili ankietę, znalazły się trzy osoby bądź mówiące o mistrzach, bądź same będące mistrzami w skali krajowej w jakiejś dyscyplinie sportu (np. w łucznictwie lub szermierce). Przy tym zawdzięczają one swoją karierę trenerom.
- 10 osób wskazywało na dobrą pracę szkolnych kół zainteresowań.
- Kilka wspominało o skromnym wsparciu finansowym uczniów uzdolnionych, a także o ważnej roli konkursów i olimpiad przedmiotowych.
- Zdecydowana większość poparła przywiedzioną wcześniej tezę Włodzimierza Szewczuka, jednakże z zastrzeżeniem, iż początek daje talentom pierwiastek genetyczny, a dopiero wtórnie rozwija talent umiejętna praca nauczyciela, który poświęca jej również swój czas ponadwymiarowy. Zapewne – dodajmy od siebie – w każdym z nas tkwi jakiś genetyczny zaczyn matematycznego daru, tyle że nie rozwinięty.
- Prawie wszyscy ankietowani twierdzą, że obecnie większość nauczycieli, zwłaszcza w warunkach masowości i zagonienia, nie ma ani czasu, ani chęci, ani osobiście odpowiednich po temu kwalifikacji, aby rozwijać talenty.
- Zdaniem niektórych respondentów wspomaganie talentów ze strony placówek i stowarzyszeń pozaszkolnych jest słabe i rozproszone.
- Natomiast większość wyraża pogląd, iż tworzenie elity intelektualnej, a szerzej – kulturalnej, jest konieczne, ponieważ to od niej zależy postęp cywilizacyjny i społeczny ojczyzny.
- Kilka osób podkreśliło potrzebę czerpania z pozytywnych doświadczeń innych narodów.
- W kilku wypowiedziach przestrzegano przed zjawiskiem izolacji talentów, a także wywyższaniem się jednostek uzdolnionych.
- Były też głosy podkreślające szczególną rolę zdrowej społecznie rodziny w zakresie wyłaniania i opieki nad utalentowanymi dziećmi.
- Jeden respondent ubolewał nad brakiem planowej polityki państwa w sprawie talentów.
- Dwoje wskazywało na pomoc udzielaną wybitnie zdolnym studentom przez niektórych prywatnych sponsorów.
- Osoba pracująca z młodzieżą nie w pełni sprawną intelektualnie zauważa, iż również wśród niej zdarzają się wyjątkowe talenty artystyczne, co dotyczy szczególnie plastyki.
- Wszyscy zgodzili się ze mną, że przypadki fenomenalnej pamięci, na przykład w odniesieniu do liczb lub tekstów literackich, trudno nazwać talentami, ponieważ te znamionuje przede wszystkim kreatywność.

Wypowiedzi indywidualne

- Już dwadzieścia lat temu, przebywając dość długo w Izraelu, zaobserwowałam, że tam dzieci uzdolnione są dodatkowo pod opieką państwa. Kierowane są do najlepszych szkół na świecie. Dlatego połowa nagród Nobla przypada osobom pochodzenia żydowskiego.
- Niejednokrotnie dziecko nie docenia swoich zdolności, niechętnie o nich mówi i – niedostrzeżone przez nauczyciela – może je zaprzepaścić.
- Osoba posiadająca talent powinna mieć jakby swego „doradcę rozwoju”, a przede wszystkim sponsora, bo wiadomo przecież, że ludzie z talentem nie mogą się wybić ze względu na brak finansów.
- Akurat moja szkoła otrzymała fundusze ze środków unijnych dla wyrównania szans w zakresie języków obcych, matematyki, przyrody i informatyki.
- Moje własne propozycje dotyczące wspomagania talentów to po pierwsze edukacja najbliższego otoczenia „talentu” w kierunku „niepodcinania skrzydeł”, lecz wspierania psychicznego, ponieważ głównie są to indywidualiści, którym często trudno odnaleźć się w społeczeństwie.
- Pomoc ze strony szkoły to organizacja wyjazdów na festiwale nauki, laboratoryjne zajęcia na uniwersytecie, umożliwienie uczestnictwa w wykładach w wyższej uczelni. Wszystkie te działania, organizowane i pilotowane przez szkołę, wymagają sporych nakładów finansowych. W tej mierze szkoła może liczyć na wsparcie organu prowadzącego, to jest gminy, a także na środki z powiatu, od sponsorów prywatnych, od kopalni „Turów”.

Akademickie formy wspomagania talentów

Z kolei odnotowuję dwie wycytane w prasie przykładowe akademickie formy wspomagania talentów:

- Młodzieżowe Uniwersytety Matematyczne, współfinansowane ze środków unijnych w Rzeszowie i Chełmie (we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim).
- Stypendia (nawet w wysokości 1000 zł) dla najlepszych stypendystów, przyznawane m.in. w Politechnice Śląskiej i w Politechnice Krakowskiej oraz przez Uniwersytet Łódzki.

Ciekawe, że program współpracy m.st. Warszawy z organizacjami pozarządowymi w roku 2010 wymienia ogólnikowo w § 28 różne działania z zakresu kultury i sztuki, ale brak tam jakiegokolwiek wzmianki o wspomaganiu talentów.

Cechy osobowe jednostek utalentowanych

Jeszcze bledszy jest pod tym względem niedawny globalny raport edukacyjny Unii Europejskiej. Zachęca on młodzież Unii nie do podejmowania działań twórczych, lecz do znajdowania dla siebie odpowiedniego miejsca w zastanym a zmiennym rynku pracy. Osobno warto zastanowić się nad warunkami i czyn-

nikami bądź hamującymi bądź – przeciwnie – stymulującymi rozwój talentów.

W tym celu w warunkach wewnętrznych trzeba wyróżnić i wyspecyfikować cechy osobowe jednostki utalentowanej, a rozpatrując warunki zewnętrzne – spojrzeć na jednostkę utalentowaną:

- w rodzinie,
- w szkole oraz,
- w obszarze pozaszkolnym.

Cechy osobowe jednostki ponadprzeciętnej można by skategoryzować w skrócie następująco:

- a) talent ogólny (inteligencja ogólna),
- b) talent ogólny plus zdolność specyficzna jedna lub kilka współwystępujących,
- c) tylko jedna zdolność specyficzna,
- d) kilka współwystępujących zdolności specyficznych,
- e) silna osobowość łącznie z silną motywacją samorozwoju,
- f) słaba osobowość, ale silna motywacja samorozwoju,
- g) wysoka samoocena aż do wywyższania się nad innych (niekoleżeńskość),
- h) świadomość zadaniowa, będąca motorem samorozwoju.

Z kolei warunki i czynniki hamujące względnie stymulujące dają się rozmieścić w trzech obszarach:

- a) w sytuacji niesprzyjającej,
- b) w sytuacji sprzyjającej wychowawczo (empatia),
- c) w sytuacji sprzyjającej wychowawczo i dydaktycznie.

Jednostka utalentowana w szkole:

- a) w sytuacji niesprzyjającej,
 - b) w sytuacji sprzyjającej wychowawczo i dydaktycznie,
 - c) w sytuacji opieki nie tylko ze strony nauczycielskiej, ale także pod okiem pedagoga szkolnego i psychologa,
 - d) jak „c” z dodatkiem specjalnych zajęć przedmiotowo-kierunkowych nie opłacanych przez (lub za) zainteresowanego, za które nauczyciel jest wynagradzany.
- Jednostka utalentowana w obszarze pozaszkolnym:
- a) krajowe olimpiady przedmiotowe,
 - b) stymulacyjna rola specjalistycznych stowarzyszeń krajowych lub zagranicznych, w tym odpowiednich fundacji,
 - c) pomoc materialna i stypendialna różnych organizacji pozarządowych, w tym kościelnych,
 - d) promocyjna rola państwa (oprócz organizacji olimpiad) względnie samorządów.

Na ukazane wyżej warunki i czynniki stymulujące bądź hamujące rozwój ucznia (człowieka) utalentowanego, warto spojrzeć specjalnie z perspektywy

jego rozwoju. Wówczas uwydatni się szczególnie dramatycznie ścieżka rozwojowa naznaczona z jednej strony niechęcią i zawiścią, a z drugiej nadopiekuńczością, co może doprowadzić zarówno do rezygnacji, jak i do zahartowania. Ten sposób widzenia podpowiada jednocześnie badaczowi talentów dwie skale pomiaru, mianowicie skale wpływów wspomagających oraz skale podmiotowego zaangażowania.

W tej pierwszej można wyróżnić:

- a) wspomaganie minimalne w warunkach szkolnych w postaci celowo dobranych stymulujących zajęć dodatkowych,
- b) wspomaganie maksymalne, polegające na pełnym i intensywnym programie stymulującym, realizowanym także lub głównie w warunkach pozaszkolnych na specjalnie sprofilowanych zgrupowaniach szkoleniowych,
- c) wspomaganie optymalne w postaci zajęć przedmiotowo-rozwojowych, dostosowanych do psychologicznie rozpoznanych wyjściowych właściwości uczestników przy ich współprogramowaniu.

Oczywiście realizacja każdego z tych poziomów czy wariantów wymaga odpowiednich nakładów finansowych.

Natomiast w skali podmiotowego zaangażowania samej jednostki łatwo wydobyć trzy stopnie:

- a) postawę raczej bierną,
- b) postawę zainteresowania swoim rozwojem, ale bez określonego planu życiowego oraz,
- c) postawę zainteresowania własnym rozwojem, odznaczającą się tzw. świadomością zadaniową, co zakłada zarazem świadomość celu.

Całość naszych wywodów można zamknąć w dwóch tezach i jednym wniosku.

TEZY:

- I. Zarówno podane na początku przykłady osobowe, jak zwłaszcza ankieta zaadresowana do studentów pedagogiki, pozwalają stwierdzić, że – biorąc ogólnie – talenty są wprawdzie w naszym kraju dostrzegane społecznie i wspomagane organizacyjnie, to przecież owe pomocowe działania są po pierwsze sporadyczne i rozproszone; po drugie niewystarczające, a po trzecie i głównie – nie są ogniwami jakiegoś właśnie brakującego planu, programu i ogólnego systemu wyławiania i rozwijania talentów, stanowiących wszak skarb narodowy, którego nie wolno ani trwonić, ani tym bardziej wyprzedawać za granicę.
- II. Przedstawione rejestry warunków, sytuacji, czynników i skal mogą ułatwić rozpoznanie, pomiar i zaprojektowanie form i sposobów pedagogicznego, organizacyjnego i materialnego wspomagania wybitnych talentów.

Stąd WNIOSEK, aby stworzyć taki krajowy system skutecznej promocji talentów pod hasłem „Od talentu do patentu”.

Zaczątkiem realizacji tej idei mogłoby być ustanowienie urzędu rzeczownika promocji talentów.

Do zadań tego, ustanowionego przez Sejm urzędu należałoby przede wszystkim:

- A- Przygotowanie (w wyniku szerokich konsultacji) krajowego projektu wyławiania talentów i śledzenia ich karier.
- B- Kontrolowanie a – jeszcze lepiej – nadzorowanie wszelkich państwowych i samorządowych a – być może – także społecznych funduszy przeznaczonych na opiekę nad talentami.
- C- Pozyskiwanie sponsorów zainteresowanych perspektywicznym rozwojem uprawianych przez nich dziedzin poprzez finansowe wspieranie już dzisiaj wybitnych talentów, mogących w bliskiej lub dalszej przyszłości przyspieszyć rozwój danego obszaru gospodarki lub/i kultury.
- D- Podjęcie starań mających na celu powołanie w niedalekiej przyszłości centralnego (z ogniwami terenowymi) ośrodka, a później Instytutu Promocji Talentów.

Sformułowany tutaj wniosek miałby szanse powodzenia, gdyby kilka stowarzyszeń pozaparlamentarnych nakłoniło do jego zgłoszenia zarządy wszystkich pięciu klubów poselskich.

Jednakże wniosek ten nie znalazł uznania w dwudziestoosobowym gronie przyjaciół autora. Reprezentowało ono bardzo różne specjalności, od informatyków i architektów do historyków i publicystów. Wyrażono opinie, iż proponowany urząd jeszcze jednego rzeczownika pochłoniąłby więcej pieniędzy na własne funkcjonowanie, aniżeli przypadłoby ich na faktyczne wspomaganie talentów.

Doceniając troskę autora o skoordynowanie i zwielokrotnienie różnych, dotąd rozproszonych wysiłków pomocowych – wskazano jednocześnie na konieczność nawiązania bezpośredniego kontaktu ze środowiskami i ośrodkami już pracującymi skutecznie na tym polu. Są to przede wszystkim z jednej strony wybitni nauczyciele promujący talenty oraz takie placówki edukacyjne, jak Warszawskie Centrum Nauki „Kopernik”, a z drugiej biznesmeni – entuzjaści idei „Od talentu do patentu”.

Co nie znaczy – dodaje autor – iż nie należy poszukiwać autentycznych moderatorów w kuratoriach względnie wśród inspektorów oświaty miast i gmin.

Nie dla budzenia próżności, lecz gwoili wyławiania wybitnie uzdolnionej młodzieży warto pomyśleć także o stałej współpracy psychologów i pedagogów z telewizją, zaprawioną w organizowaniu różnych konkursów.

Jadwiga UCHYŁA-ZROSKI

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Artystyczny w Cieszynie

Kultura ludowa źródłem ponadczasowych wartości – refleksje w świetle obchodów *Roku Kolbergowskiego*

Słowa kluczowe

Kultura ludowa, Oskar Kolberg, Juliusz Roger, wartości, wychowanie.

Streszczenie

Kultura ludowa źródłem ponadczasowych wartości – refleksje w świetle obchodów „Roku Kolbergowskiego”

Poszukiwanie i odkrywanie wartości w polskiej kulturze ludowej przez folklorystów, etnografów ale i nauczycieli, pedagogów, wychowawców to sięganie do naszych narodowych korzeni. W naukowym rozumieniu – to głównie opisywanie życia mieszkańców wsi i miast, trudu pracy, radości i smutków. Twórczość ludowa najczęściej rozumiana jest jako kultura duchowa, materialna i symboliczna, a bywa uzewnętrzniana w mowie, zwyczajach, muzyce, tańcach, sztuce artystycznej i rękodziele ludowym. Życie mieszkańców wsi z różnych terenów Polski zainteresowało wielu badaczy. Znaczące miejsce wśród nich zajmują zbiory Oskara Kolberga (1814-1890) etnografa, folklorysty i kompozytora, oraz Juliusza Rogera.

Key words

Folk culture, Oskar Kolberg, Juliusz Roger, values, education.

Summary

Folk culture as a source of timeless values – reflections in the light of the Year of Kolberg

The exploration and discovery of Polish folk culture by folklorists, ethnographers, but also teachers and educators reaches back to our national roots. In a scientific understanding, it mostly describes the life of rural and urban residents; their toilsome work, joys and sorrows. Folk art most often is understood as being a manifestation of spiritual, material and symbolic culture in speech, customs, music, dance, the arts and folk artcraft. Life in villages, and in different regions of Poland, has interested many researchers. A significant collection of this research material belongs to Oskar Kolberg (1814-1890): ethnographer, folklorist and composer.

Początki zbiorów folklorystycznych na ziemiach polskich

Jak podaje Józefa Katarzyna Dadak-Kazicka: „Polskie tradycje folklorystyki jako nauki sięgają XX kiedy to zgromadzono po raz pierwszy ogromną dokumentację i położono podwaliny pod rozwój wiedzy o tej dyscyplinie naukowej.

Dokonało się to za sprawą badaczy tej rangi, co Oskar Kolberg twórca monumentalnego zbioru¹, Ryszard Berwiński², Jan Karłowicz³, Lucjan Malinowski⁴, a w dalszej kolejności pokolenie młodszych folklorystów, m.in. Jan Stanisław Bystron, Julian Krzyżanowski, Jadwiga i Marian Sobiescy, Anna Czekanowska, Józef Burszta, Ludwik Bielawski, Jan Stęszewski. Adolf Dygacz⁵. Folklorem dziecięcym zajmowali się między innymi: Jerzy Cieślowski⁶, a także Dorota Simonides⁷.

Tematyka ludowa w XX wieku znalazła poczesne miejsce w twórczości wielu artystów różnych dziedzin sztuki. Zawodowych artystów interesowały konkretne przejawy sztuki ludowej, jej niepowtarzalne piękno, specyficzny wyraz artystyczny i autentyzm. Artyści wyraz swoich zainteresowań ludowością dawali w autorskich dziełach pracy twórczej. Do grona kompozytorów znakomitych dzieł muzycznych zainspirowanych muzyką ludową należy zaliczyć: Karola Szymanowskiego, Wojciecha Kilara, Witolda Lutosławskiego, Mikołaja Góreckiego i innych.

Kim był i w czym tkwi fenomen wielkości Oskara Kolberga jako folklorysty⁸. Henryk Oskar Kolberg etnograf, folklorysta i kompozytor urodził się **22 lutego 1814 roku** w miejscowości Przysucha w powiecie opoczyńskim. **Zmarł 3 czerwca 1890 roku w Krakowie (przeżywszy 76 lat)**. Jako drugi syn z trojga rodzeństwa. Ojciec Juliusz był z wykształcenia, inżynierem geodetą, matka Karolina pochodzenia francuskiego. Rodzina Kolbergów przybyła do Polski z Prus w 1798 roku. Po kilkuletnim pobycie w opoczyńskim rodzina zamieszkuje w Warszawie. Juliusz Kolberg zostaje zatrudniony na stanowisku profesora Katedry geodezji, miernictwa i topografii Uniwersytetu Warszawskiego. Rodzina Kolbergów w trwały sposób związała się ze środowiskiem intelektualnym i artystycznym Warszawy. Kolbergowie zamieszkali w oficynie Pałacu Kazi-

¹ O. Kolberg, *Lud Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce* [23 serie], 1857-1890; idem, *Obrazy etnograficzne* [11 tomów], 1882-1891.

² R. Berwiński, *Studia o literaturze ludowej ze stanowiska historycznej i naukowej krytyki*. Poznań 1854; idem *Studia o gusłach, czarach, zabobonach i przesadach ludowych*. T. 1-2. Poznań 1862.

³ Dane biograficzne i bibliografię prac J. Karłowicza zawiera: *Życie i prace Jana Karłowicza (1836-1903)* Praca zbiorowa wydana nakładem redakcji „Wisły”. Warszawa 1904.

⁴ L. Malinowski, *Studia nad etnologią ludową*. „Prace Filologiczne” 1885/1886, T. 1, s.134-158, 269-317, 1888, T. 2, s. 240-268, 452-466; T. 3, s. 741-786. zob. *Słownik folkloru polskiego*, Red. J. Krzyżanowski, Warszawa 1965.

⁵ A. Dygacz, *Folklor muzyczny polskich hutników szkła. Dzieje badań i przegląd tematyki*. „Literatura Ludowa” 1972, nr 4-5. Tenże: *Pieśni górnicze, studium i materiały*. Katowice 1960, 1965.: *Rzeka Odra w polskiej pieśni ludowej. Studium folklorystyczne*. Katowice 1966; *Śląskie pieśni powstańcze 1919-1921* Katowice 1958; *Śpiewnik opolski*, Katowice 1954;

⁶ J. Cieślowski, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wrocław 1967.

⁷ D. Simonides, *Współczesny folklor słowny dzieci i nastolatków*, Wrocław 1976, tanże: *Ele meme dutki. Rymowanki dzieci śląskich*. Katowice 1985.

⁸ R. Górski, *Oskar Kolberg. Zarys życia i działalności*. Wyd. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. Warszawa 1974, s. 12.

mierzowskiego, do ich gościnnego domu przybywali wybitni przedstawiciele świata nauki i sztuki. Do grona przyjaciół rodziny Kolbergów zaliczali się: Samuel Bogumił Linde, Mikołaj Chopin, Kazimierz Brodziński, Cyprian Kamil Norwid, Teofil Lenartowicz, Józef Konopka, Józef Elsner. Starszy brat Oskara Wilhelm przyjaźnił się wówczas z Fryderykiem Chopinem.

Czas zdobywania edukacji przez Oskara to liceum warszawskie oraz studia muzyczne. Oskar w przyszłości miał zostać muzykiem, kompozytorem. Wybuch powstania listopadowego sprawił, że musiał on przerwać naukę i podjąć trzyletnią pracę zawodową w charakterze księgowego. Od 1833 podejmuje studia muzyczne w Warszawie pod kierunkiem znakomitych muzyków Józefa Elsnera (fortepian), Feliksa Dobrzyńskiego (harmonię), a następnie wyjeżdża na studia muzyczne w zakresie kompozycji do Berlina. Debiut kompozytorski roku 1836r. nie przyniósł satysfakcji artystycznej Oskarowi. Zawiedziony tym faktem zmienia swoje zainteresowania z muzyki klasycznej na szerokie rozumienie folkloru. Artystyczne spojrzenie na sztukę wyniesione z domu rodzinnego podczas towarzyskich spotkań z artystami, literatami znalazły swój oddźwięk w nowych zainteresowaniach badawczych Oskara. Rozpoczął od spisywania pieśni z okolic Warszawy. Mając 26 lat spisał już ponad 600 pieśni. W latach 1842-45 wydał w pięciu zeszytach swój pierwszy zbiór pt. „*Pieśni ludu polskiego*” zawierał 125 melodii ludowych opracowanych na głos z fortepianem. Zbiór ten spotkał się z krytyką za naruszenie prostoty melodii ludowych, a nawet uznano za niewłaściwe opracowanie harmoniczne melodii i wprowadzenie przygrywek⁹. Oskar Kolberg był przekonany o słuszności swoich działań i nie zaprzestał zapisywania zasłyszanych pieśni ludowych. Kolejne działania badawczo- zbieracze koncentrują się na coraz to szerszych terenach Polski. Publikował je w czasopismach w postaci artykułów i pojedynczych notatek¹⁰.

Charakterystyczne jest, że muzyką ludową, jej specyfiką, wartościami artystycznymi i wychowawczymi zajmowali się również pedagodzy muzyki, nauczyciele. W niej dostrzegano wielkie bogactwo treści muzycznych i ogólnowychowawczych. Podstawową formą działań artystycznych uczniów i nauczycieli stał się szkolny repertuar wokalny oraz percepcja muzyki artystycznej (ludowej). Tematyka dzieł lansowała muzykę rodzimą ludową, regionalną i narodową.

Obchody Roku Kolbergowskiego w Polsce

Dla upamiętnienia osoby wielkiego badacza folkloru Oskara Kolberga rok 2014 nazwano jego imieniem. Uroczystości ogólnopolskie zostały zainicjowane 21 lutego w miejscowości Przysucha w powiecie opoczyńskim, a następnie

⁹ Tamże, s. 63-154

¹⁰ R. Górski, *Oskar...*, s. 154-243.

24 lutego w Filharmonii Narodowej w Warszawie. Celem licznych uroczystości w bieżącym roku kalendarzowym jest upamiętnienie dwustuletniej rocznicy urodzin Henryka Oskara Kolberga etnografa, folklorysty i kompozytora. Badacza o najbogatszym dorobku w dziewiętnastowiecznej Europie, który w wydanych za życia 33 tomach monografii regionalnych utrwalił wierny obraz polskiej sztuki i kultury ludowej. Być może przypuszczał, że zachowanie tradycji, stworzy fundament sprzyjający odrodzeniu Polski, która wówczas była pod zaborami.

Kultura ludowa w edukacji szkolnej

Kultura ludowa to folklor i sztuka jako cechy charakterystyczne dla społeczności zamieszkujących określone tereny. Kultura ludowa wyrasta ze wspólnych doświadczeń historycznych, warunków życia społeczności lokalnych. Na jej kształt wpływają cechy etniczne i warunki środowiska przyrodniczego.

Wyznacznikami odrębności regionalnych zawsze były: strój ludowy, muzyka, instrumentarium, składy kapel, pieśni, tańce, działalność artystyczna, rękodzieło ludowe (koronkarstwo, hafciarstwo, wyroby użytkowe: garncarstwo, kowalstwo, *sznycerstwo*, plecionkarstwo i inne).

Kultura ludowa kiedyś uznawana za coś archaicznego „starego, dawnego”, była wyłącznie utożsamiana z niższymi warstwami. Dzisiaj nabiera całkiem nowego znaczenia. Ludzie chcą po nią sięgać, chcą jej doświadczać i sprawia im to radość. Przykładem mogą być liczne zespoły folklorystyczne, kapele a także profesjonalne zespoły artystyczne.

Bogactwo a zarazem prostota formy artystycznej sztuki ludowej, stały się źródłem niewyczerpanego piękna i wciąż na nowo odkrywanych wartości. W dobie szerzącej się globalizacji oraz marginalizacji wielu obszarów sztuki folklorystyka muzyczna powinna dziś na nowo odkryć walory tradycji ludowej i folkloru. Wydają się one mieć szczególne znaczenie w kształtowaniu osobowości współczesnego człowieka, oraz jego poglądów na rozumienie, pielęgnowanie i upowszechnianie kultury polskiej.

Wymiana myśli naukowej o dorobku polskich folklorystów, nabywanie doświadczeń artystycznych w ich poznawaniu, podejmowaniu prób tworzenia rękodzieła ludowego, propagowaniu folklorystyki muzycznej, sztuki i rodzimej kultury ludowej jest ważnym celem wychowania młodzieży szkolnej. Bowiem bez poznania źródeł naszych rodzimych tradycji, obrzędów, zachowań, gestów, muzyki, sztuki nie zrozumiemy w pełni współczesnego świata.

Tropami śląskiego zbieracza pieśni ludowych Juliusza Rogera: „*Pieśni Ludu Polskiego w Górnym Szląsku*”¹¹.

Juliusz Roger urodził się 28 lutego 1819 roku, w małej miejscowości Ni-

¹¹ *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. 1. Wyd. PWN Warszawa 1984, hasło Roger Juliusz, s. 292.

derstotzingen koło Ulm. Zdobył wykształcenie lekarza ale pasjonowała go także praca badacza. Pewne okoliczności sprawiły, że podjął pracę jako młody, 28-letni lekarz na Górnym Śląsku w powiecie raciborskim, w 1847 roku. W tym czasie na ziemiach Górnego Śląska panował tyfus. Groźna choroba dziesiątkowała ludność, szczególnie dotkliwie dziesiątkowała ludność wiejską. Jak podaje Piotr Świerc: „W roku 1847 w czasie ogromnego nasilenia zarazy książe Wiktor I Raciborski, głównie w obawie przed wyludnieniem swych majątków i wsi, sprowadził z Wirtembergii Juliusza Rogera młodego, 28. letniego lekarza ze stopniem doktora. Działanie to było wbrew przepisom prawnym władz pruskich o przemieszczaniu się ludności z terenów objętych zarazą. Warto dodać, że książe raciborski nie kierował się względami humanitarnymi ani sentymentem do własnych poddanych lecz chłop i ludność wiejska byli mu potrzebni, jako tania siła robocza do pracy na jego posiadłości. Obszar ten był pokaźny i liczył 33 tysiące hektarów. Książe uważał za swój obowiązek szybkie i skuteczne przeciwdziałanie dalszym konsekwencjom”¹².

Juliusz Roger po przybyciu do Rud Wielkich walczył nie tylko z zarazą i skutkami tyfusu, ale także z nędzą i zacołaniem jej mieszkańców. Dewizą młodego lekarza stało się powiedzenie: „Przede wszystkim muszę leczyć ludzi i pomagać im jako lekarz i człowiek”¹³. Zmarł nagle podczas polowania „na udar serca” dnia 7. stycznia 1865 roku przeżywszy 46 lat. Na śląskiej ziemi spędził osiemnaście lat.

Dnia 11 stycznia odbył się bardzo uroczysty pogrzeb liczny udział w ceremonii pogrzebowej przypominał manifestację. Żegnał go lud śląski; chłopci, robotnicy pobliskich miast, a także inteligencja. Wszyscy przybyli, by oddać cześć człowiekowi, który młode lata poświęcił ich sprawom. Został pochowany na cmentarzu w Rudach Wielkich. W miejscu tragicznej śmierci około 10 km. za Gliwicami w kierunku Sośnicowic postawiono krzyż, pod którym znajduje się kamień w kształcie serca i napis uwieczniający to nieszczęsne wydarzenie. Krótkie, ale jakże aktywne i bogate w działalność życie Rogera stopniowo utrwalały w nim dążenie do czynienia dobra. Był zawsze czuły na potrzeby innych ludzi, niestrudzony działacz społeczny i humanista. Autentycznie umiłował lud Śląski i piękno jego ziemi¹⁴.

Pieśni ludowe Juliusza Rogera: pt. „Pieśni Ludu Polskiego w Górnym Szląsku”¹⁵.

Kolejną pasją badawczą Rogera było zbieractwo śląskich pieśni ludowych. P. Świerc podaje: „W czasie swoich wyjazdów do chorych lub dowolnych wędrowców spotykał się z ludnością Górnego Śląska. Zapisywał melodie i słowa

¹² P. Świerc, *Juliusz Roger na Górnym Śląsku*. Wyd. P.W.R.N. Wydział Kultury w Opolu. Opole 1957, s. 4.

¹³ P. Świerc, *J. Roger...*, s. 6.

¹⁴ Tamże, s. 9.

¹⁵ Tamże, s. 3-56.

pieśni śpiewanych podczas obrzędów, uroczystości rodzinnych, pieśni nucone przez matki przy kołysce i przy pracy. Rozmawiał się on w nich do tego stopnia, że swój wolny czas poświęcał na włączkę po odległych nawet powiatach, aby tylko wzbogacić swe zapiski (...) ¹⁶.

Roger spisywał pieśni będące w obiegu lub prawie już zapomniane, śpiewane jeszcze przez niektóre starsze kobiety. Jedną z nich była starsza kobieta Emma Ohl, która w swym repertuarze miała ponad 80 górnośląskich pieśni ludowych. Roger gromadził pieśni bardzo skrupulatnie i z wielką starannością. Spisał ich w tym krótkim okresie swego życia, aż 546. Muzyczne opracowanie nut do tekstów słownych sporządził Karol Schmidt z Rud Wielkich. Sam we wstępie publikacji pisze: „Nuty po większej części, a zwykle w mojej obecności, spisał p. K. Schmidt, ksiądz kapelmistrz w Rudach, który w ogóle zredagował muzyczną część dzieła” ¹⁷.

Roger miał osobowość niesłychanie przystępną i pogodną. Podczas zbierania pieśni i w bezpośrednim kontakcie z mieszkańcami musiał sam rozmawiać ich językiem. Stopniowo uczył się mowy polskiej i gromadził wiedzę o kulturze i języku. Celem zbieractwa pieśni było uwiecznienie i ochrona przed zapomnieniem wspianego bogactwa kulturowego Górnego Śląska.

Zbiór pieśni opublikowano w roku 1863 we Wrocławiu nakładem Hugo Skutscha, który nosił tytuł *Pieśni Ludu Polskiego w Górnym Śląsku z muzyką*.. Sam wydawca o niniejszej publikacji pisze następująco: „Prospekt. Nakładem Księgarni Schlettera (H. Skutschá) we Wrocławiu dopiero co wyszły: „*Pieśni Ludu Polskiego na Górnym Śląsku z muzyką*”, zebrał i wydał Juliusz Roger, dr med., 18 arkuszy w wielkiej ósemce, na mocnym papierze welinowym. (...), elegancko oprawne, cena 3 talary (...). W powyższym dziele, po raz pierwszy zjawia się zbiór pieśni ludu polskiego w Szląsku Górnym, które zwracać będą na siebie uwagę nie tylko badaczy literatury słowiańskiej, ale też miłośników pieśni i muzyki gminnej. Dzieło w 18 oddziałach obejmuje 546 pieśni, których tekst i nuty po większej części żywcem zebrano z ust ludu. Bez wątpienia zbiór ten niemało przyczyni się do zniweczenia przesądu dosyć rozpowszechnionego, jakoby język polski w Górnym Szląsku był li zepsutym dialektem języka polskiego. (...). Wrocław, w październiku 1862. Księgarnia Schlettera. H. Skutych” ¹⁸.

Roger z pełną świadomością nadał publikacji tytuł o brzmieniu „*Pieśni Ludu Polskiego na Górnym Śląsku*”, odrzucając tym samym twierdzenia nauki niemieckiej, iż gwara śląska pozbawiona jest jakichkolwiek podstaw naukowych, jakoby dialekt śląski nie miał żadnej wartości i nie należał do polskiej grupy językowej.

¹⁶ Tamże, s. 8.

¹⁷ P. Świerc P., *Warsztat folklorystyczny Juliusza Rogera*. Wyd. P.W.R.N. Wydziału Kultury w Opolu. Opole 1976, s. 40.

¹⁸ P. Świerc, *Warsztat...*, s. 40.

We wstępie publikacji autor dał dowód swego stosunku do zebranego materiału. Zawsze ciepło i serdecznie odnosi się do osób dzięki którym tom powstał. We wstępie wyraził swe myśli w następujących słowach: „Włościanin polski osiadły na małym piaszczystym polu, wśród wielkich borów, w chałupce słomą pokrytej, grusząmi i lipami otoczonej. Tu matka uradowana polskimi słowy wita swoje pierworodne, tu w szkółce nauczyciel po polsku daje dzieciom początków wiedzy i z kazalnicy książd polską mowa opowiada ludzom boskie nauki prawdy odwiecznej. Na tych piaszczystych polach wyrosły wonne kwiaty pieśni gminnej, tam mieszkali wieszczowie wśród ludu i z ludem, którzy najśliczniejsze wyśpiewali piosenki, tam żyli skromni kompozytorowi, których imiona dawno przebrzmiały, lub może nigdy znane nie były, ale ich nuty orzeźwiają duszę i serce nie zaginą dopóki lud żyć będzie”¹⁹.

W realizacji swojego przedsięwzięcia J. Roger potrafił zjednać sobie wielu sympatyków, którym przyświecała podobna pasja zbierania pieśni ludowych. Wśród zaprzyjaźnionych osób był Józef Lompa; nauczyciel, etnograf górnośląski, budzieli polskość oraz pionier odrodzenia narodowego na Śląsku. J. Roger w swoim zbiorze umieścił 13 pieśni otrzymanych od Lompy. Do grona bliskich osób należał również Paweł Stalmach, redaktor „Gwiazdki Cieszyńskiej” oraz autor pieśni polskich i słowackich pod tytułem *Zbiór pieśni słowackich*. W zbiorze tym Stalmach zawarł oprócz pieśni polskich, słowackich, także czeskie, chorwackie i ruskie. Sam Stalmach pisze o nich w pamiętniku następująco:” Dodać jednak winienem, że nie zebrałem tych pieśni z pierwowzorów, czyli wprost z pism autorów, których nie mogłem posiadać, lecz jak krążyły między studentami słowiańskimi z którymi jedynie podczas nauk miałem styczności”. Od niego otrzymał 26 pieśni i opatrzył w zbiorze opisem „z Cieszyna”. Pieśń ludowa ziemi cieszyńskiej leżała w obrębie wielkich zainteresowań badawczych Rogera. Sam w liście napisanym do Pawła Stalmacha z dnia 3.czerwca 1857 roku pisał: „Nie muszę chyba mówić, jak bardzo by mnie Pan ucieszył wspomagając mnie trochę, choćby tylko czymś niedużym i mało ważnym. Świeckie i religijne pieśni, obojętne jaką zawierają treść, bardzo byłoby mi cenne, podwójnie cenne, bo pochodzące z Pańskiej okolicy, z której dotąd nie posiadam nic”²⁰.

Charakterystyka zbioru pieśni Juliusza Rogera

W drugiej połowie XIX wieku etnografowie różnych narodowości podejmowali prace zbierania i opracowywania pieśni i tańców ludowych. Zbiór Rogera był na owe czasy iście pionierski. Pieśni w jego zbiorze zostały zgromadzone i uporządkowane w oparciu o podstawy naukowe. Do dziś posiadają wielką wartość etnograficzną i stanowią bezcenną pozycję w śląskim folklorze

¹⁹ P. Świerc, *Warsztat...*, s. 40.

²⁰ P. Świerc, *Pieśni...*, s. 26.

muzycznym. Jeżeli zauważymy, że zarówno etnografia jak i socjologia były wówczas naukami młodymi, a ich rozwój kształtuje się dopiero pod wpływem doktryn pozytywistycznych filozofów, to praca Rogera i jego sposób podziału materiału folklorystycznego świadczą o głębokim przygotowaniu naukowym w tej dziedzinie.

Juliusz Roger ujął pieśni w następujących 18 grupach²¹

I	pieśni wojackie	55
II	pieśni myśliwskie	18
III	pieśni pasterskie i rolnicze	24
IV	pieśni rzemieślnicze i młynarskie	10
V	pieśni cygańskie	1
VI	ballady	35
VII	pieśni miłosne: a) poważne	159
VIII	b) żartobliwe	68
IX	pieśni weselne	8
X	pieśni małżeńskie	25
XI	pieśni pijackie	9
XII	pieśni wiosenne	2
XIII	pieśni pożegnalne	6
XIV	pieśni majowe	3
XV	pieśni zwierzęce	5
XVI	pieśni rozmaitej treści a) poważne	44
XVII	pieśni rozmaitej treści b) żartobliwe	53
XVIII	pieśni kolędowe	21

=====

Razem 546

W zbiorze pieśni z melodiami jest 294, zaś z samym tekstem 252.

Stosując podział pieśni według czterech grup zasadniczych uzyskamy podział:

Klasyfikacja pieśni według współczesnego podziału na grupy

Lp.	Rodzaj pieśni	Ilość działów
1.	obrzędowe: weselne, kolędowe, majowe, wiosenne, z których weselne zaliczamy do rodzinnych, pozostałe do dorocznych	4
2.	powszechne: ballady, pieśni miłosne: poważne i żartobliwe	6
3.	zawodowe: wojackie, myśliwskie, pasterskie i rolnicze, cygańskie, rzemieślnicze i młynarskie	5
4.	okolicznościowe: pijackie, małżeńskie, pożegnalne	3

Razem grup pieśni 18

²¹ P. Świerc, *Pieśni...*, s. 53-115.

Pieśni ze zbioru J. Rogera pochodzą z różnych okolic Śląska. Autor określa tylko powiat z którego pieśń pochodzi, nie podaje nazwiska informatora i nazwy miejscowości. W zbiorze znajdujemy pieśni pochodzące z następujących powiatów:

- opolskiego, kluczborskiego, oleskiego, lublinieckiego,
- bytomskiego, gliwickiego, rybnickiego, raciborskiego,
- pszczyńskiego, kozielskiego, strzeleckiego.

Ponadto wymienia pieśni pochodzące z Oławy, Głogówka, Sycowa i Cieszyńska.

Najwięcej pieśni pochodzi z powiatu rybnickiego – 145, lublinieckiego – 80, pieśni przynależnych do jednego powiatu jest 490, spotykamy we zbiorze pieśni wspólne dwom i trzem powiatom.

Podział pieśni (systematyka) oparta jest częściowo na publikacjach innych zbieraczy pieśni ale niektóre tytuły grup pieśni są pomysłem J. Rogera jak: wiosenne, pożegnalne, majowe, zwierzęce, cygańskie, rozmaitej treści (żartobliwe i poważne), małżeńskie, w pieśniach rzemieślniczych wyodrębnia: młynarskie.

Roger nie ograniczył się do podawania w swym zbiorze wyłącznie śląskich pieśni ludowych, lecz w przypisach przytoczył różne źródła etnograficzne, w celu porównania ich z tekstami i melodiami innych regionów Polski, a nawet sąsiednich narodów słowiańskich/.

W porównaniach swych Roger kładł nacisk głównie na stronę tekstową pieśni, natomiast melodię zajmował się drugoplanowo.

Stwierdziwszy zaś podobieństwo pieśni górnośląskiej z pieśnią innych okolic Polski, zamieścił przy numerze pieśni odnośnik liczbowy a w przypisie podał dla porównania źródło podobieństwa. Np. pieśń nr 238 ma przypis „porównać u Konopka P.I.Kr. str. 127, 28”/.

Zachodzi pytanie: Jakie źródła folklorystyczne były Rogerowi znane oraz które z nich przytaczał w swoim zbiorze?

1. *Pieśni polskie i ruskie ludu galicyjskiego. Z muzyką instrumentowaną przez Karola Lipińskiego. Zebrał i wydał Wacław z Oleska, we Lwowie, nakładem Franciszka Pillera, 1833.*
2. *Pieśni ludu Białochrobatów, Mazurów i Rusi znad Bugu, z dołączeniem odpowiednich pieśni ruskich, serbskich, czeskich i słowiańskich. Zebrane przez Kazimierza Wójcickiego. Warszawa, 1863 r., t. 2.*
3. *Pieśni ludu polskiego w Galicji zebrał Żegota Pauli, Lwów, nakład Kajetana Jabłońskiego, 1838 r.*
4. *Pieśni ludu krakowskiego zebrał Józef Konopka z rycinami i muzyką. Kraków nakładem Józefa Czecha, 1840 r.*
5. *Piosenki ludu wielkopolskiego, zebrał i wydał J.J. Lipiński. Część pierwsza, Poznań, nakład i w czcionnicy Nowej Księgarni, 1842 r.*
6. *Pieśni ludu polskiego, zebrał i wydał Oskar Kolberg. Seria I, Warszawa 1857 r.*

7. *Pieśni znad Dźwiny, Józefa Zawadzkiego. Książeczka trzecia*, Wilno, 1840.
8. *Piosenki wieśniacze znad Niemna i Dźwiny, z dołączeniem pierwotnym w mowie Słowiańsko-Krzewickiej*, Wilno, 1844 r. drukiem Józefa Zawadzkiego.
9. *Pieśni litewskie, przekładania Ludwika z Pokiewa*, Wilno, 1844 r.

Oprócz tego J. Roger korzystał z publikowanych tym czasie periodyków, rozpraw i książek w których ukazywały się śląskie pieśni ludowe:

- *Gwiazdka Cieszyńska*, Cieszyn, 1855;
- *Przyjaciel ludu*, Leszno, 1846;
- *Monatschrieff von und für Schlesien*, Wrocław, 1829 r.

Przy niektórych pieśniach Roger przytaczał tylko jeden z podanych zbiorów (periodyków) w których dopatrywał się podobieństwa danej śląskiej pieśni z pieśnią innego regionu Polski, czy nawet innych narodów słowiańskich. Takich pieśni jest w jego zbiorze 44. Przy innych pieśniach Roger cytował dwa, trzy, cztery, pięć a nawet sześć zbiorów.

Na przykład: pieśń Rogera pt. *Z tamtej strony jezioreczka*. Określa ją następująco:

Dział VI, przywołuje zbiory: J. Konopki, K.W. Wójcickiego, Wacława z Oleska, Żegoty Pauliego, Józefa Zawadzkiego/. Pieśń tę można porównać z pieśnią zamieszczoną przez Oskara Kolberga w publikacji „*Pieśni ludu polskiego*” str. 197, nr 16 d/.

Teksty pieśni są identyczne, przy czym Kolberg podaje 9 zwrotek a Roger 11. Melodie w metrum l', u Kolberga kończy się melodia na dźwięku „c”, a u Rogera na „d”, kadencją zwodniczą. Pieśń odnaleziona przez Kolberga w okolicach Modlnicy pod Krakowem, a u Rogera pochodzi z lublinieckiego.

Roger w zebranych przez siebie pieśniach dopatruje się podobieństwa cech względem pieśni opublikowanych i pochodzących z innych regionów Polski. Takich podobieństw dopatruje się w 67 pieśniach. Wielkość ta stanowi 12,4% z całego jego zbioru pieśni śląskich.

Cenną wartość zapisu folklorystycznego pieśni stanowią ich melodie. W zbiorze na 546 zamieszczonych pieśni 294 posiada melodie.

Nie wszyscy zbieracze pieśni zamieszczali również muzykę, np. Wacław z Oleska w zbiorze 1496 pieśni ma tylko 153 melodie, Wójcicki podaje 30 melodii, lub też ani jednej melodii, a tylko tekst słowny pieśni.

Pieśni *rogerowskie* głównie zapisywał książęcy kapelmistrz Karol Schmidt. Pozostałe melodie pieśni notował „metodą ołówkową”, gdyż nie posiadał fonografu. Sądzić należy, że dla J. Rogera była to wielka trudność, jako że nie był muzykiem. Ustalenie tonacji, metrum, rytmu i tempa dla muzyka nie jest sprawą prostą i łatwą. A jednak w jego zbiorze znajduje się wiele różnorodnych, oryginalnych melodii ludowych i starannie zapisanych.

Cechy muzyczne pieśni

Najważniejsze cechy muzyczne pieśni to: dział do których należą, liczba zwrotek, metrum, liczba taktów, tryb, tempo, artykulacja, budowa formalna pieśni (powtórzenia i repetycje), kadencjność. Oto cechy pieśni J. Rogera:

1. Warstwa muzyczna pieśni jest bardzo urozmaicona. Cechą pieśni jest *przedtaktowość* i *odtaktowość* (rzedtakty i takty niepełne wewnątrz melodii).
2. Struktura metryczna pieśni uwzględnia cechy polskich tańców ludowych np. chodzony, trojak.
3. Wiele pieśni posiada rytm synkopowany, rytm punktowany występujący w kilku taktach po sobie.
4. Metrum – na dwa, trzy, cztery.
5. Melodyka czasem o płynnej kantylenie a czasem o dużej skoczności i rozległym interwale. Czasem melodyka melizmatyczna.
6. Tonalność – przewaga trybu durowego ale wiele pieśni jest w trybie molowym (harmonicznym, naturalnym).
7. Tempo posiadają tylko niektóre pieśni (andante, andantino, moderato, allegro, allegretto, tempo di Polaca, tempo di marcia, wesoło, ritenuto, ritardando).
8. Artykulacja – fermaty, (143), które można czasem traktować jak rubato.
9. Dynamika – Brak oznaczeń dynamicznych wskazuje na wielką swobodę interpretacyjną melodii.
10. Dwugłosowość – Tylko jedna pieśń została napisana dwugłosowo. Pozostałe pieśni napisane są jednogłosowo, bez akompaniamentu.
11. Budowa pieśni – Wśród pieśni spotykamy różne formy poetyckie, o budowie zwrotek, czasem z powtarzającym się refrenem, o różnej liczbie wersów np. *ośmiowersowe*, *czterowersowe*. Są o różnej liczbie zgłosek np. tzw. dystych (12-zgłoskowy).w tekście występują zdrobnienia np. *syneczek*, *myśliweczek*.

Refleksje końcowe, wnioski

Paweł Stalmach redaktor Gwiazdki Cieszyńskiej tak pisał na temat dzieła Juliusza Rogera „... w zbiorze tym są to prawdziwe polskie pienia (...). Wydawca zasługuje przeto na prawdziwą wdzięczność Ślązaków, że ten plód ich życia narodowego do publiczności podał”.

Jadwiga Kucianka, historyk piśmiennictwa polskiego na Śląsku (autorka publikacji pt. *Pieśni zakazane na Górnym Śląsku 1893-1912*) pisze: „Społeczeństwo Górnego Śląska w jakiś szczególny sposób kultywowało śpiew i muzykę. Nie znaczy to wcale, że inne dzielnice Polski nie uznawały śpiewu. (...) Chodzi jedynie o to, że na Śląsku śpiewano inaczej. Śpiew pojmowano niemal jako sakralny obrzęd. Stąd patos, stąd ów wielki ładunek emocji przy śpiewie. Pieśń była rodzajem kultury masowej, jednoczącej Polaków pod zaborami”.

Muzyka ludowa, sztuka nie jest produktem jednego okresu, lecz stanowi wyraz wielu pokoleń, a nieraz epok. Jest klasyczna w tym sensie, że potrafiła przetrwać próbę czasu.

Sztuka ludowa spełnia wiele funkcji wychowawczych, kulturalnych, społecznych, powinna mieć zaszczytne miejsce w treściach edukacji szkolnej.

Do znaczących wartości kultury ludowej należą następujące jej cechy:

1. Kultura to całokształt przekazywanego dorobku ludzkości z pokolenia na pokolenie.
2. Bogactwo a zarazem prostota treści i formy sztuki ludowej stały się niewyczerpanym źródłem piękna i wciąż na nowo odkrywanych wartości.
3. Kultura ludowa zajmuje istotne miejsce w wielu dziedzinach badawczych, głównie: folklorystyce, etnografii, antropologii, etnomuzykologii, pedagogice muzycznej i innych.
4. Przedmiotem badań folklorysty mogą być:
 - prezentacja cech kultury ludowej z pozycji obserwatora zewnętrznego, jako zafascynowanie innością, malowniczością przedmiotu,
 - formowanie sądów o kulturze ludowej opartych na pojęciu różnicy, przeciwstawności kulturowej, ale i podobieństw,
 - poszukiwanie w kulturze ludowej elementów najstarszych, mających poświadczać jej archaiczność, niezmiennność.
5. Kultura ludowa nadal dzieli się na następujące rodzaje:
 - kulturę symboliczną (duchowa) są to wytwory niemające zastosowania praktycznego: literatura, muzyka, religia, filozofia, dzieła naukowe, dzieła sztuki tworzące dorobek,
 - kultura społeczna: normy i wzory postępowania, prawo, zasady określające stosunki międzyludzkie, wzory zachowań (reguły i sposoby działania człowieka w zbiorowości,
 - kultura materialna: termin określający wszelkie fizyczne istniejące rzeczowe wytwory pochodzące z działalności człowieka, jak: przedmioty użytkowe, narzędzia, przedmioty codziennego życia, także uprawa roślin, hodowla zwierząt.

Zbiór pt. *Pieśni Ludu Polskiego w Górnym Szląsku* po dziś dzień należy do cennych publikacji etnograficznych w Polsce i Europie. Jest dokumentem życia Ślązaków, ich kultury i ponadczasowych wartości. Folklor rodzimy jest wielopokoleniową skarbnicą tradycji i ponadczasowych wartości głównie: poznawczych, wychowawczych, estetycznych, moralnych. Spełnia on nadal ważną rolę w wychowaniu współczesnego człowieka.

Literatura:

- Berwiński R., *Studia o gusłach, czarach, zabobonach i przesądach ludowych*. T. 1-2. Poznań 1862, (przedruk, Warszawa 1984) nr inw. 4359, syg. II681.
- Berwiński R., *Studia o literaturze ludowej ze stanowiska historycznej i naukowej krytyki*. Poznań 1854. Wersja cyfrowa: <http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/doccont...2&from=FBC>, Odczyt z dn. 16.03.2014.
- Cieślowski J., *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław 1967.
- Dygacz A., *Folklor muzyczny polskich hutników szkła. Dzieje badań i przegląd tematyki*. „Literatura Ludowa” 1972, nr 4-5. Wrocław.
- Dygacz A., *Pieśni górnicze, studium i materiały*. Wydawnictwo „Śląsk”. Katowice 1960, 1965.
- Dygacz A., *Rzeka Odra w polskiej pieśni ludowej. Studium folklorystyczne*. Wyd. PSM w Katowicach. Katowice 1966.
- Dygacz A., *Śląskie pieśni powstańcze 1919-1921*. Wydawnictwo „Śląsk”. Katowice 1958.
- Dygacz A., *Śpiewnik Opolski*. [Stalinogród] Katowice 1954.
- Górski R., *Oskar Kolberg. Zarys życia i działalności*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. Warszawa 1974.
- Karłowicz J., *Życie i prace Jana Karłowicza (1836-1903)*. Praca zbiorowa wydana nakładem redakcji „Wisły”. Warszawa 1904.
- Kolberg O., *Lud jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce* [23 serie], 1857-1890, Polska Akademia Nauk, Warszawa 1964.
- Kolberg O., *Obrazy etnograficzne* [11 tomów] 1882-1891, Polska Akademia Nauk, Warszawa 1968.
- Malinowski L., *Studia nad etymologią ludową*. „Prace Filologiczne” 1885/1886, T. 1, s. 134-158, 269-317, 1888, T. 2, s. 240-268, 452-466; T. 3, s. 741-786. Uniwersytet Jagielloński, Kraków. pan.krakow.pl/bib.pdf, odczyt z dnia 16.03.2014 r.
- Roger J. (hasło), *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. 1. Wydawnictwo PWN Warszawa 1984.
- Roger J., *Pieśni Ludu Polskiego na Górnym Śląsku*. Wrocław, 1863, [wyd. fototypiczne], wznowienie: Wstęp, P. Świerc. P.W.R.N. Wydział Kultury w Opolu. Opole 1991.
- Słownik folkloru polskiego*, (red.) J. Krzyżanowski. PAN, Warszawa 1965.
- Simonides D., *Ele meme dutki. Rymowanki dzieci śląskich*. Śląski Instytut Naukowy. Katowice 1985.
- Simonides D., *Współczesny folklor słowny dzieci i nastolatków*, PWN. Wrocław–Warszawa 1976.
- Świerc P., *Juliusz Roger na Górnym Śląsku*. Wydział Kultury w Opolu. Opole 1957.
- Świerc P., *Warsztat folklorystyczny Juliusza Rogera*. Wyd. P.W.R.N. Wydział Kultury w Opolu. Opole 1976.

*Doświadczenia
i propozycje naukowo-metodyczne*

Ryszard RADWIŁOWICZ

Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy

Z doświadczeń pedagoga – promotora na studiach niestacjonarnych*

Słowa kluczowe

Naukowość prac magisterskich, kryteria naukowości, problem badawczy, metody i narzędzia badawcze, nowość wzgl. oryginalność pracy magisterskiej.

Streszczenie

Z doświadczeń pedagoga – promotora na studiach niestacjonarnych

W wyniku szczegółowej analizy poziomu naukowości 21 prac magisterskich, kierowanych przez autora jako promotora na pedagogicznych studiach niestacjonarnych w Legnicy – stwierdził on, że – wprawdzie magistranci dobrze dobrali literaturę zagadnienia – jednak w większości nie potrafili posłużyć się nią we własnych badaniach. Podjęto je późno. Stąd też zebrano skromny materiał badawczy. Tego niedostatku nie był w stanie zrekompensować wielostronny i drobiazgowy rozbiór zgromadzonej dokumentacji. Intencją autora było zwrócenie uwagi czytelników – zarówno nauczycieli akademickich pedagogiki, jak i studentów, przyszłych nauczycieli – na trudności w pisaniu pracy, napotykanie najczęściej, choć inaczej postrzegane, przez obie strony.

Key words

Master's theses, criteria for the scientific method, research problems, methods and research tools, novelty resp. the originality of the thesis.

Summary

From the experience of a promoting professor of education (Extramural Studies In Legnica)

As a result of a detailed analysis of the scientific level of twenty-one master's theses conducted by the author as a promoting professor in the education department of the Higher School of Management in Legnica, he states that, although his students had chosen appropriate subject literature correctly, they failed to make use of it in their research. The latter had been started late. Therefore the material collected appeared to be poor. This empirical shortage could not be recompensed by a multifaceted and detailed analysis of the data gathered. The author's main objective is to draw the readers' attention, both academic teachers and students of education; i.e., future teachers, to some typical difficulties encountered most frequently in preparing M.A. theses, though perceived differently, by these two groups.

* Z doświadczeń pedagoga – promotora na studiach niestacjonarnych na Wydziale Pedagogiki Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Legnicy.

Będzie to przyczynkowe uzupełnienie licznych polskich współczesnych publikacji metodologicznych (począwszy od Wł. Zaczyńskiego a skończywszy na M. Łobockim) o tym, jak pisać oraz jak prowadzić prace magisterskie (dyplomowe) na studiach pedagogicznych, w danym wypadku – niestacjonarnych. Po prostu komunikat, wyrastający z wieloletnich doświadczeń, a oparty na aktualnej (z lat 2007-012) dokumentacji. Składają się na nią:

- własne porady o charakterze instrukcji ogólnych, przekazywane na piśmie, w tym w trakcie spotkań seminaryjnych,
- indywidualna kilkakrotna korespondencja dwustronna, ode mnie przeważnie obszerna, oraz
- teksty gotowych prac.

Wszystko to wykorzystano wybiórczo w dalszej części tych wywodów, aby zobrazować rozwijający się stopniowo proces współpracy z całą 21-osobową grupą (w latach 2011-2012), jak też z każdym z jej uczestników z osobna – od wyłonienia i konkretyzacji tematów poprzez ich metodologiczną problematyzację a następnie empiryczną realizację aż po docelowe teksty komputerowe.

Wszelka praca magisterska, a na jej zapleczu również osoba autora powinny spełniać dwa warunki, a to względnej naukowości i równie względnej samodzielności (bo wszak pod kierunkiem). Przy tym, jak wykazuje praktyka, w obu tych zakresach mamy do czynienia dużą rozpiętością wykonawczą. Jej granicę wyznaczają przestrzegane powszechnie minima wymogów, jak bodaj wzmiankowanie w pracy choćby dwudziestu kilku współczesnych, wydanych w kraju pozycji, co najmniej 20-30 materiałów badawczych o charakterze empirycznym (lub innych równoważnych) oraz poprawna polszczyzna języka i stylu.

Podobne zróżnicowanie obserwuje się także po stronie owej postulowanej studenckiej samodzielności. Jednej osobie wystarczy krótka, raz lub dwa razy udzielona, naprowadzająca lub korygująca odpowiedź, podczas gdy drugiej trzeba pomagać znacznie częściej, w dodatku posługując się przykładami. Ponadto warto wskazać na dwie odrębne tematyczno-organizacyjne możliwości prowadzenia seminarium. W pierwszym przypadku mógłby to być jeden temat ogólny, wspólny dla całego zespołu, rozpisany na indywidualne podtematy. W rezultacie na takiej empirycznej bazie mogłaby powstać wartościowa zbiorowa publikacja. W drugim zaś przypadku będą to różne tematy jednostkowe, wynikające z własnych, mniej lub bardziej autentycznych zainteresowań studentów.

Przed trzema laty namawiałem poprzednich seminarzystów do podjęcia tej pierwszej wspólnie-tematycznej ścieżki pod ogólnym zawołaniem „Zadania dydaktyczne”. Przy tym argumentowałem, że wtedy oni (a właściwie one) mogliby (mogłyby) razem na seminaryjnych spotkaniach najpierw uzgadniać rozumienie ważniejszych pojęć i przygotowywać niektóre wspólne instrumenty badawcze, a później porównywać uzyskiwane indywidualnie wyniki. Że wów-

czas nie tylko ja im jako promotor, w dodatku specjalizujący się w dziedzinie zadań, ale także one same sobie mogłyby pomagać. Jednakże nie znalazłem posłuchu. Głównie z dwóch powodów: po pierwsze dlatego, że tylko kilka osób pracowało w szkole, a po drugie – ponieważ moja propozycja wymagała zaplanowania, przeprowadzenia i zapisu całego ciągu zajęć. Tego trudu podjęła się – ale za to ze znakomitą wynikiem – tylko jedna pani¹.

W konkluzji okazało się, że najskuteczniejszym sposobem czy formą współpracy jest rozwiązanie trzecie. Polega ono na podziale całej grupy na kilka zespołów pokrewno-tematycznych. Przykładem tego było seminarium licencjackie z lat 2007-2008 o specjalizacji „Pedagogika opiekuńczo-prewencyjna”. Dokumentuje to mój specjalny artykuł pt. *Patologie społeczne wśród dzieci i młodzieży w Zagłębiu Miedziowym i ich zwalczanie* („N.i Szk.” 1/2-2009, s. 83-93). Zaprezentowano w nim od strony tyleż przejawów patologii, co i ich zwalczania, takie wyodrębnione kręgi tematyczne, jak: alkoholizm, agresja i przemoc, przestępczość nieletnich, rodzina (wraz z poradniami) oraz opieka i kuratela.

Przy okazji warto odnotować, że obok głównego, empiryczno-badawczego nurtu, zalecanego słusznie dla prac dyplomowych z pedagogiki, zwłaszcza magisterskich, ma prawo bytu także strumyk monograficzno-literacki. Kłasyfikującym tego przykładem jest oryginalny esej takiego rodzaju autorstwa Marty Piekielnej. Jego streszczenie zamieściłem w przywołanym wyżej artykule o patologiach. Cała ta praca przedstawia losy trzech różnie utalentowanych chłopców. Potoczyły się one nader odmiennie, zależnie od startowych warunków wychowawczych lub – przeciwnie – pseudo – względnie – antywychowawczych, występujących w środowisku rodzinnym.

Przedmiotem dalszych analiz są rezultaty mojej współpracy z grupą seminaryjną, złożoną z 21 osób, które podjęły się przygotowania empirycznych dysertacji magisterskich w obrębie pięciu obszarów tematycznych. Były to: przedszkole, klasy I-III, klasy IV-VI, rodzina oraz nauczyciel. Celem zaś obecnych dociekań jest odpowiedź na pytanie:- W jakim stopniu udało się moim podopiecznym osiągnąć zalecone przeze mnie standardy pracy magisterskiej?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, należało ocenić wszystkie teksty pod kątem określonych kryteriów. Te ostatnie wydobyto z własnych instrukcji (z pominięciem wymogów formalnych). Przy tym dla wszystkich kryteriów przewidziano czterostopniową skalę oceny poziomu „naukowości”(N). Cały dziesięciopunktowy zestaw zamyka nieodzowne kryterium względnej nowości. Było ono jednak trudne do spełnienia w warunkach, kiedy to zdecydowana większość wybranych tematów została już silnie wyeksploatowana, w tym także przez wcześniejsze roczniki studentów pedagogiki.

¹ M. Kobus, R. Radwiłowicz, *Już w edukacji przedszkolnej trzeba świadomie formułować zadania (propozycja metodyczna)*; „Nauczyciel i Szkoła” 2012, nr 1 (51), s. 161-176.

Poniższy komplet dziesięciu kryteriów (aspektów), służących ocenie naukowości prac, zawiera umieszczona zaraz potem tabela zbiorcza, przytacza ona po lewej stronie – zamiast długich tytułów prac – ich zwięzłe określenia w postaci haseł tematycznych. Po prawej stronie podaje ona rzymskie numery kryteriów wartościujących oraz w odpowiednich miejscach pod nimi oceny (noty) poszczególnych prac pod ich kątem za pomocą stopni: „0” (brak), „1” (słabo), „2” (średnio) i „3” (silnie).

Wykaz kryteriów (aspektów) służących ocenie względnej naukowości prac

Nr	Nazwa kryterium (aspektu)
I	We wstępie zasygnalizowanie problemów
II	Literatura zagadnienia (ile pozycji, czy także czasopisma, czy również własne konkluzje przydatne badawczo)
III	Lit.zag. (czy nawiązano do niej w problemach bad. i w podsumowaniu)
IV	Podstawowe pojęcia (czy także własne stanowisko)
V	Problemy badawcze (poprawność sformułowań)
VI	Metody badań i narzędzia (ich trafność)
VII	Materiał badawczy (sposób analizy i podsumowanie)
VIII	Wnioski podsumowujące (w tym co się zmieniło, co usprawnić, jak zapobiec)
IX	Refleksja samokrytyczna i propozycje metodologii
X	Pierwiastek względnej nowości ewentualnie oryginalności

Notowania względnej naukowości (N) 21 prac magisterskich

Lp.	INICJALY	HASŁA TEMATYCZNE	NUMERY KRYTERIÓW A NIŻEJ NOTY (STOPNIE) ZA ICH REALIZACJĘ										NOTY ŁĄCZNE (N)	OCENY (CAŁOŚCIOWE) PRAC PRZEZ PROMOTORA (P)
			I. PROBLEMY WE WST.	II. LIT. KONKL.	III. LIT. ZAG.	IV. POJĘCIA	V. PROBLEMY	VI. MET. I NA RZ.	VII. MAT. BAD.	VIII. WNIOSKI	IX. REFL. METOD.	X. NOWOŚĆ		
1	AF	ADAPTACJA TRZYŁATKÓW	3	1	0	2	1	2	3	0	0	0	12	4
2	MS	ADAPTACJA TRZYŁATKÓW	2	3	2	2	1	1	2	1	0	0	14	3+
3	KK	ROZWÓJ MOTORYCZ- NY PRZEDSZKOLA- KÓW	0	3	0	-X	3	3	3	3	0	0	15	5+

4	MSz	PRZYGOTOWANIE SENSOMOTOR. 5- i 6-LATKÓW	1	1	1	-X	3	3	3	2	0	0	14	5+
5	MŚ	AKTYWNOŚĆ PRZEDSZKOLAKÓW WIEJSKICH	0	2	0	3	2	1	2	1	0	2	13	3
6	DW	DZIECKO NIEŚMIAŁE W PRZEDSZKOLU	0	3	0	2	2	2	3	0	1	1	14	4+
7	JG	INOWACYJNOŚĆ W PRZEDSZKOLU	0	1	0	3	1	3	3	0	0	1	12	5
8	PW	POZYCJA SPOŁ. DZIECKA W KL.I	3	1	0	3	2	2	3	0	0	1	15	5
9	MK	GRY I ZABAWY W PRZEDSZKOLU	2	2	0	2	3	2	2,5	1	0	0	14,5	4
10	WW	ZABAWY W KL.POCZ.	0	1	0	2	2	2	3	0	0	0	10	4
11	LS	AGRESJA W KLASACH POCZĄTKOWYCH	3	2	1	3	3	2	2	2	0	0	18	4+
12	BK	DZIECKO NIEPEŁNO- SPRAWNE W KL. POCZĄTK.	0	3	0	3	3	2	3	2	0	0	16	5+
13	BK _r	EDUKACJA CZYTEL- NICZA W KLASACH POCZĄTK.	0	1	0	1	1	1	1,5	1	0	0	6,5	4+
14	KS	INNOWACYJNOŚĆ W NAUCZANIU POCZĄTK.	0	3	0	2	2	1	2	0	0	0	10	4
15	AP	NIEPOWODZENIA SZKOLNE W KL. IV-VI	0	1	0	1	0	1	1,5	0	0	0	4,5	3+
16	KC	PROBLEMY WYCHOWAWCZE W SZKOLE PODST.	0	3	0	2	2	3	3	3	0	0	16	5
17	KCi	DZIECKO W RODZINIE	0	2	0	-X	2	3	3	3	0	0	13	4+
18	JK	OJCIEC W OCZACH DZIECKA	0	2	1	-X	3	2	3	2	1	1	15	4+
19	JH	ZAGROŻENIA RODZINY	0	3	0	-X	3	3	3	0	0	0	12	5
20	AL.	ALKOHOLIZM W RODZINIE	0	2	0	-X	2	2	2	0	0	0	8	4
21	KZ	NAUCZYCIEL W MAŁYM MIEŚCIE	0	2	0	-X	3	3	3	3	0	0	14	4
SUMA STOPNI PRYPADAJĄCA NA KRYTERIUM (W OBRĘBIE MAXIMUM 21x3=63)			14	42	5	31	44	44	54,5	24	2	6		
ŚREDNIA POZIOMU REALIZACJI KRYTERIUM (W OBRĘBIE MAXIMUM 3)			0,7	2,0	0,2	1,9	2,1	2,1	2,6	1,2	0,1	0,3		

Najpierw dwa objaśnienia dotyczące okoliczności wypełniania tabelki, a następnie właściwa interpretacja jej danych.

Aby przy wartościowaniu zmniejszyć ryzyko dowolności, przeglądałem cały zbiór 21 prac osobno kolejno pod kątem każdego kryterium, a nie każdy tekst od razu ze wszystkich punktów widzenia. Przy okazji warto zauważyć, że w sumie potrzeba było aż 210 takich warstwowych wglądów. Jednakże każdy z nich pozwalał sprawdzić lub skorygować pierwotne zaliczenia w towarzystwie tylko 21 podobnych ewentualności. Przy omawianej tutaj taksacji kryterijnej (pod znakiem N) starałem się jednocześnie nie sugerować się globalną oceną (pod znakiem P), wystawioną przez siebie jako promotora o wiele wcześniej, a uwidocznioną tutaj w ostatnim słupku tabeli.

Kreski poziome i gwiazdki w niektórych kratkach kolumny IV (podstawowe pojęcia) informują, że akurat ten termin można uznać za na tyle oczywisty, że nie wymagał on od autorki własnej definicji.

Przejdźmy z kolei do skomentowania danych, wpisanych w zestawienie. Przy tym już na wstępie trzeba stwierdzić, że ocena pracy magisterskiej obejmuje znacznie szerszy zestaw elementów, aniżeli nawet owych wybranych dzieł się określić na względną naukowość. Wystarczy uprzytomnić sobie pomijane w tym przypadku takie komponenty, jak strona formalna dysertacji, jej wartość estetyczna, słownictwo, klarowność języka i stylu a zwłaszcza wielostronność oraz szczegółowość analizy choćby nawet skromnego materiału badawczego (co przynajmniej w pewnej mierze rekompensuje jego ubóstwo). Stąd ta widoczna w naszej tabeli niepełna zbieżność łącznych not za naukowość (kolumna N) z całościowymi ocenami dysertacji (kolumna P). Widać to wyraźnie na przykładzie magistrantek AL(20) i KZ(21), których prace zostały ocenione na czwórki, podczas gdy ich wskaźniki N okazały się zupełnie różne, bo dla AL 8, a dla KZ 17.

Posługując się w dalszym ciągu rozpatrywaną matrycą, postaramy się teraz odpowiedzieć na główne i właściwie jedyne pytanie artykułu:- Jaki stopień naukowości i – konkretnie – w jakich zakresach osiągnęły prace magisterskie, napisane przez badaną grupę?

Mówią o tym bezpośrednio wskaźniki ułamkowe (w ramach skali od 0 do 3), podane w dolnym wierszu tabeli. Informują one, jeśli odczytywać je według kolejności kryteriów – że:

- I. We wstępach do swoich prac autorki nie zapowiadają przeważnie, jakimi problemami badawczymi się zajmą.
- II. Literatura zagadnienia występuje we wszystkich pracach w wymiarze ilościowo zadowalającym, co nie odnosi się jednak do czasopism, zignorowanych niemal całkowicie. Od strony formalnej prezentacja literatury jawi się przeważnie solidnie i interesująco. Wszakże większość piszących dokonuje jej przeglądu szeregowo (ten badacz twierdzi to a to, a tamten jeszcze to i to) bez własnego ustosunkowania

się. Gorzej, nie mówi się, z czym się nie zgadzam, a co postaram się sprawdzić bądź spożytkować w przedsięwziętych badaniach. Uwaga ta odnosi się w każdym razie do zdecydowanej większości prac. Natomiast niemal w większości razi. szkolarska maniera przytaczania za różnymi autorami, piszącymi o metodach badań pedagogicznych, detalicznych opisów wszystkich wzmiankowanych przez nich metod i narzędzi i to niezależnie od tego, czy się samemu będzie posługiwać na przykład testem bądź eksperymentem pedagogicznym.

- III. Na przekór nasycaniu zbędnymi informacjami, przy okazji budowy własnych problemów badawczych, jak też w trakcie podsumowania wyników badań brakuje nawiązania do literatury zagadnienia, którą zreferowało się wcześniej w części teoretycznej.
- IV. Znacznie lepiej przedstawia się sytuacja z istotnymi dla pracy pojęciami. Wprawdzie niektóre z nich, jak na przykład „zagrożenia rodziny” (poz.19) można uznać za oczywiste, to jednak większość pojęć wymagała wyraźnego określenia, ponieważ od tego zależało właściwe ustawienie warsztatu badawczego. Autorki poradziły sobie z tym nieźle, o czym świadczy sporo not „N” „2” i „3”. W związku z tym przytoczę jeden passus z pracy LS (11) o agresji:
 - Warto było zająć się agresją i przemocą w klasach początkowych, gdyż większość opracowań o agresji w szkole traktuje o tym zjawisku występującym w klasach wyższych. Pracując sama w klasach I – III sięgnęłam także do doświadczeń starszych koleżanek oraz nauczycielek – emerytek, aby dowiedzieć się, jak wyglądał ten problem przed kilkudziesięciu laty”. W podsumowaniach częściowych w rozdziałach teoretycznych pracy LS znalazły się wątki, które zostały następnie uwzględnione przy budowie własnych narzędzi badawczych, jak też użyte do podbudowy autorskiego programu profilaktycznego.
- V. Biorąc ogólnie, problemy badawcze formułowano poprawnie (wskaźnik 2,1 na maximum 3). Tym bardziej więc warto ukazać odnośne kłopoty na przykładzie dysertacji MS o adaptacji trzylatków (2). W odnośnej recenzji piszę:- Pracę obciąża banalność i niecelność problemów na czele z pytaniem rozstrzygnięcia (typu tak – nie): Czy dzieci mają trudności z adaptacją? oraz – Jakie czynniki (co już lepiej) warunkują adaptację? Zamiast pytań konkretnych w rodzaju: Jakie czynniki i warunki w jakim nasileniu sprzyjają albo utrudniają adaptację jakich dzieci?
- VI. Na ogół nieźle radzili sobie magistranci również z dostosowaniem metod i narzędzi do postawionych przez siebie problemów (nota 2,1 w skali 0-3).

- VII. Najwyższy wskaźnik (2,6 wobec 3 punktów możliwych) uzyskało kryterium poświęcone ocenie materiału badawczego. Jak już napomknęto, rzadko komu spośród badających udało się zebrać w zadowalającej ilości i różnicowaniu. Tak więc w tym wypadku szczegółowość i wielorakość analiz wyraźnie przerosły skromną zasobność źródeł. Niemniej wykonano wiele przekrojów i kolorowych wykresów, opartych wszakże na przeliczeniach wyłącznie procentowych, dotyczących skromnych liczebności wyjściowych. Dobrze więc, że w tej sytuacji nie skorzystano z kalkulacji korelacyjnych. Niektórzy niedobór podstawy ilościowej starali się zastąpić rozbudowując interpretację opisową.
- VIII. Na tle wniosków, ograniczonych przeważnie do podsumowania wyników badań, wyróżniają się prace KK (3) i MSz (4). Obie panie badały za pomocą wypróbowanych skal poziom motorycznego względnie senso-motorycznego przygotowania przedszkolaków do nauki w klasie I. Posługując się Wrocławskim Testem Sprawności Fizycznej oraz własną ankietą skierowaną do rodziców, KK wykazała wyraźną przewagę dzieci uczęszczających do przedszkola w ciągu czterech lat nad dziećmi korzystającymi z rocznego przygotowania przedszkolnego.
- IX. Niepokojąco najslabiej wypadła krytyczna refleksja metodologiczna. Po prostu jej zabrakło. Nie znaczy to jednak, że same prace nie dostarczyły autorkom dużej satysfakcji.
- X. Wcale nie lepiej przedstawia się odpowiedź na pytanie o nowatorstwo, oryginalność lub przynajmniej nieszablonowość wewnątrz rozpatrywanego zbioru 21 prac. Trudno tu o jednoznaczność. Na giełdzie tematycznej w wymiarze uczelnianym mogłyby w tej konkurencji wystąpić dysertacje o dziecku nieśmiałym (DW-6) tudzież o ojcu (JK-18), natomiast w kategorii nieszablonowości „Aktywność przedszkolaków wiejskich” (MŚ-5), a to za sam wybór tematu (nota bene przy niskiej ocenie całościowej). Jednakże pod względem instrumentalnym inne opracowania wyprzedza wspomniana praca mgr Katarzyny Kozłowskiej.

Dokonany przegląd ujawnił dwie poważne słabości (co nie odnosi się do godnych uznania wyjątków):

- Nieporadność w posługiwaniu się literaturą zagadnienia, którą wprowadzie solidnie zgromadzono, ale – niestety – zreferowano szeregowo i bez własnego ustosunkowania się. Właściwemu procesowi badawczemu towarzyszyła ona tylko z ukrycia, natomiast z podsumowań znikła w ogóle.
- Sprzeczność między ubogim ilościowo materiałem badawczym a jego pracowitym i wielorakim rozbiorem analitycznym.

Ponadto:

- predylekcja do opisywania aparatury badawczej, z której nie będzie się korzystało; oraz
- brak krytyki własnego postępowania badawczego i niedostrzeganie możliwości i potrzeby szerszych badań nad problemem.

Wszakże czy można było uniknąć tych wad i przed nimi uchronić?

Częściowo zapewne tak, ale tylko wówczas, gdyby studenci przystępowali o wiele wcześniej, nie zwlekając, do systematycznej roboty. Dotyczy to po pierwsze koncipowania, wspartego nie potem (bo to musztarda po obiedzie), ale już od zarania podstawową dla tematu lekturą. A zaraz potem najpierw rozpoznawczego, później progresywnego zbierania materiałów, oczywiście w bieżącym kontakcie z promotorem.

Ten zaś, oprócz dystrybucji i omówienia początkowych materiałów instrukcyjnych powinien mieć możliwość udzielania porad na bieżąco w oparciu o sukcesywnie dostarczane teksty cząstkowe nie dla poprawiania stylistycznego, lecz dla metodologicznej modyfikacji. Wszystkiemu temu służy obustronna korespondencja. Ale niezbędna jest także pilniejsza frekwencja seminarzystów na kolejnych, a nie tylko końcowych spotkaniach.

Na dalekowzroczną metę przydałyby się – również dla renomy uczelni – wydziałowe sesje naukowe, poprzedzone specjalnymi wydawnictwami promującymi wzorcowe prace dyplomantów.

Teresa JANICKA-PANEK

Mazowiecka Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łowiczu
WODN w Skierniewicach

Profesjonalna gotowość nauczycieli/pedagogów ponadczasowo ważnym problemem

Słowa kluczowe

Profesjonalna gotowość, nauczyciel, paradygmat systemologiczny, eksperyment.

Streszczenie

Profesjonalna gotowość nauczycieli/pedagogów ponadczasowo ważnym problemem

Lektury starsze i nowsze pobudzają do czytelnicznych rozważań własnych. Dlatego prezentując osobiste refleksje, osadzone na tle fundamentów znajomości literatury specjalistycznej, pragniemy wyeksponować sensy pedagogiczne i pedeutologiczne oraz metodologiczne na kanwie wczytywania się i prób zastosowań przesłania monografii autorskiej, która zaznacza ważność i aktualność kwestii profesjonalnej gotowości pedagogów jako elity wśród nauczycielstwa w ogólności.

Key words

Professional preparedness, teacher, systemological paradigm, experiment.

Summary

Professional preparedness of teachers/educators as a timelessly important problem
Older and newer literature stimulates readers to self reflection. Therefore, presenting personal reflections, set on the foundations of the knowledge of specialized literature, we want to highlight the pedagogical, pedeutological, as well as methodological meanings embedded in the background and attempts of using the author's monographical messages which indicate the importance and relevance of the issue of professional preparedness of teachers as the elite among teachers in general.

W tekście niniejszego opracowania postaram się uzasadnić, iż problematyka postaw gotowości prozawodowej winna stanowić centrum uwagi kandydatów do naszego zawodu czyli naszych studentów i czynnych zawodowo tak nauczycieli w ogólności jak i pedagogów w szczególności. W tym celu powróćcie sugeruję do monografii, która od lat cieszy się naszym zainteresowaniem¹.

¹ K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, wydanie II zmienione i poszerzone, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” i WAM, Kraków 2011, s. 251. Por. też pierwodruk: K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów-kierunków nauczycielskich*. WN WSP, Kraków 1989; s. 257. Zob. także: K. Duraj-Nowakowa, *Gotowość zawodowa nauczycieli*. WN WSP, Kraków 1986, s. 214, A. Barczyk-Nessel, *Kreowanie pozytywnego wizerunku szkoły w środowisku*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*, [red.] E. Augustyniak, Wydawnictwo Naukowe AGH, Kraków 2011.

Efektywna i skuteczna działalność nauczycieli bowiem była, jest i należy przewidywać, że nadal będzie, przedmiotem zainteresowań badawczych teoretyków, empiryków i praktyków pedagogiki. Światło uwagi kierowane jest ponadto na okres poprzedzający zawodową aktywność nauczycieli, na przygotowanie kandydatów na nauczycieli w szkołach wyższych. Oceny owego przygotowania jednak nie są jeszcze dość satysfakcjonujące zarówno po stronie studentów jak i uczelni, tudzież nauczycieli akademickich.

Problem ten, pod nazwą profesjonalnej gotowości nauczyciela, podejmuje prof. zw. Krystyna Duraj-Nowakowa. Pod pojęciem profesjonalnej gotowości do działalności pedagogicznej rozumie taki stan osobowości nauczyciela, który aktywizuje jego działalność i daje możliwość samodzielnego podejmowania decyzji. Gotowość zawodowa przejawia się w umiejętności wydajnej realizacji czynności, opierających się na nagromadzonych wiadomościach, umiejętnościach i doświadczeniu. Istota gotowości zawodowej polega na tym, że gotowość stwarza możliwość przyjęcia najlepszych rozwiązań w zależności od sytuacji pedagogicznych – odpowiednio do celów, motywacji i zadań działalności. Problem profesjonalnej gotowości to zarazem problem regulacji i samoregulacji całokształtu działalności pedagoga.

Kształtowaniem profesjonalnej gotowości pedagogów K. Duraj-Nowakowa zajmuje się od kilkudziesięciu lat (por. dwie pierwsze książki z lat 1978 i 1979, wydane jeszcze na macierzystej uczelni, Uniwersytecie Śląskim w Katowicach). Pierwsze zaś wydanie publikacji poświęconej temu niezwykle istotnemu zagadnieniu z obszaru pedeutologii ukazało się w uczelnianym wydawnictwie w 1989 roku, ale w niskim nakładzie. Ponadto nieco wcześniej bowiem w roku 1986 Profesor Nowakowa opublikowała monografię, którą poświęciła wyłącznie na scharakteryzowanie stanu wiedzy o problemie.

Zdaniem teŹe Autorki, podzielanym przez czytelników pierwszej i drugiej monografii o gotowości rezultaty tych prac zasługują na zwięzłe powtórzenie i przypomnienie (nieco podobne do badań tzw. panelowych), poniewaŹ mimo upływu ponad 20 lat teoretycznego i praktycznego zgłębiania zagadnienia tej gotowości zawodowej pedagogów, nadal borykamy się z niedostatkami przygotowania kandydatów na nauczycieli do zawodu. Tym bardziej Źe zmienia się kontekst społeczno-ekonomiczny istotnie modelujący warunki wychowania w rodzinie i sylwetkę dziecka/ucznia oraz wymusza analogiczne zmiany w osobie i okolicznościach pracy nauczyciela. Profesor Nowakowa, cyklicznie powracając do tematu gotowości zawodowej, przywołując zjawiska, stany, procesy, zdarzenia, cechy osób (studentów oraz nauczycieli; takŹe nauczycieli akademickich), pragnie wzmocnić refleksje, pobudzić motywacje i zachęcić do aktywności adresatów książki, tj. studentów, kandydatów do profesji pedagogicznych, a moŹe i innych kierunków oraz specjalności nauczycielskich, takŹe tzw. funkcyjnych nauczycieli, tj. dyrektorów szkół i placówek oświatowych, pracowników nadzoru pedagogicznego, doradców metodycznych oraz

– ponadto – i pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych kształcących nauczycieli. Odbiorcami książki będą także pracownicy placówek doskonalenia pedagogów i nauczycieli, którzy w ramach programów szkoleń mogą wykorzystać przesłanki z badań literaturowych i doświadczalnych.

Argumentów przemawiających za tym, by sięgnąć po „Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów” można i należy doszukiwać się w zadaniach badawczych (s. 21), które – głównie na podstawie rozległego i długotrwałego (aż 2-letniego) eksperymentu – wytyczyła Autorka publikacji:

1. Zanalizować i zinterpretować zebrane materiały z literatury specjalistycznej na temat stanu wiedzy o procesie kształcenia profesjonalnej gotowości studentów.
2. Sprecyzować przesłanki metodologiczne badań nad metodyką kształcenia gotowości studentów.
3. Zbadać współzależność efektywności działalności pedagogicznej oraz stopnia profesjonalnej gotowości studentów i nauczycieli.
4. Zanalizować proces kształtowania i samokształtowania w szkole wyższej gotowości studentów.
5. Podjąć próbę wyprowadzenia uogólnień i konkluzji oraz postulatów w toku dyskusji nad wynikami studiów literaturowych oraz badań własnych.

Oryginalna i nietypowa, o czym nieco dalej napiszemy, jest struktura przywoływanej publikacji: wprowadzenie, aż cztery rozdziały – złożone z trzech (I i IV), czterech (III), i sześciu (II) podrozdziałów – ponadto spis literatury oraz wykaz tabel.

We wprowadzeniu Autorka ukazuje znaczenie problemu kształtowania profesjonalnej gotowości pedagogów i to w kontekście społecznym, pedagogicznym oraz oświatowym (nadsystem systemu kształcenia). Typowe dla Niej podejście systemologiczne czyli wybrana odmiana całościowego paradygmatu sprawia, że rozpoczyna od genezy i lokalizacji problemu gotowości, podkreślając wagę analizowanego zagadnienia. Przy tym Profesor Duraj-Nowakowa dostrzega, że w systemie przygotowywania do funkcji nauczyciela zadanie kształtowania profesjonalnej gotowości w literaturze tak z pedagogiki szkoły wyższej jak i pedeutologii nadal nie jest należycie doceniane.

Okazuje się, że na drodze do konstruowania naukowej teorii kształcenia pedagogicznego trzeba rozwiązać jeszcze wiele istotnych problemów, wśród których – jak sądzę – interesujące nas zagadnienie zajmuje jedną z ważniejszych pozycji. Tymczasem metodyka kształtowania profesjonalnej gotowości przyszłego nauczyciela w szkole wyższej nie została dotąd pedagogicznie zastosowana ani wystarczająco w stopniu natężenia ani w zakresie/obszarze, choć potrzeby w tym zakresie są nie tylko nadal ważne, ale i coraz wyraźniejsze i pilniejsze. Nastawienie prozawodowe (jak dawniej wąsko nazywano postawy) nauczyciela sprzyjające pasji zawodowej i zapobiegające stresom oraz wypale-

niu zawodowemu ma znaczenie szeroko społeczne i pedagogiczne w środowisku szkolnictwa.

W rozdziale pierwszym dokonano przeglądu owej różnorodnej – z punktu widzenia dyscyplin poznania i czasu publikacji – literatury, co stało się podstawą do sformułowania przez Autorkę uargumentowanych (merytorycznie i warsztatowo) tez do dalszych prac koncepcyjnych, badawczych i opisowych.

W wyniku analizy literatury specjalistycznej uzasadniona społecznie i pedagogicznie była koncepcja zbadania problemu kształtowania gotowości zawodowej studentów i nauczycieli. Istnieje bliski wzajemny związek gotowości i działalności pedagogicznej; stąd wyprowadzony wniosek o tym, że gotowości zawodowej nie można studiować oddzielnie, a tylko uwzględniając te wzajemne relacje czyli współzależności z działalnością pedagogiczną studentów – podkreśla K. Duraj-Nowakowa.

Na tle rozległych, ale nader zasadnie i zarazem syntetycznie ujętych wniosków, wynikających ze studiowania literatury poświęconej profesjonalnej gotowości, w rozdziale drugim zamieszczono metodologiczne przesłanki badania profesjonalnej gotowości nauczycieli w optyce paradygmatu systemologicznego. W odczuciu autorki niniejszych refleksji zawartość treściowa tego rozdziału stanowi niezwykle pole istotne dla eksploracji studentów różnych stopni szkolnictwa wyższego, materiał cenny zwłaszcza dla tych osób, które poszukują wzorców metodycznej poprawności własnych koncepcji badawczych.

Albowiem Profesor Nowakowa zwięźle i w strukturze oraz zawartości wzorcowo prezentuje swój warsztat naukowego poznawania: problemy i cele, zadania i hipotezy w badaniach nad profesjonalną gotowością studentów do działalności pedagogicznej, zmienne i ich wskaźniki oraz metody, techniki i narzędzia badań, badane osoby i teren ich działalności pedagogicznej oraz plan i organizację badań, w tym badań eksperymentalnych i obliczeń korelacji zmiennych empirycznych. Na podkreślenie zasługuje ujęcie statystyczne wyników badań, ich analiza i interpretacja jakościowa i ilościowa zarazem, czyli w dążeniu do tzw. triangulacji sposobów wyjaśniania pozyskanych materiałów, co było i wciąż jeszcze pozostaje rzadkością w pedagogice.

Rozdział trzeci rekomendowanej czytelnikom książki to wielostronnie przedstawiony raport z badań kształtowania diagnozowanej gotowości pedagogów.

Okazuje się kolejny raz, że i potrzeby i motywy aktywności człowieka odgrywają ważną rolę w powstawaniu, doskonaleniu i umacnianiu gotowości zawodowej do działalności pedagogicznej. W przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela/pedagoga szczególne znaczenie ma system wartości zawodowych, jak również zainteresowań poznawczych, system osobistej wiedzy nauczyciela. Zrealizowany program eksperymentalny świadczy o tym, iż istnieje wzajemne sprzężenie/zależność poziomu postaw gotowości zawodowej i ich wyrażenia w działalności pedagogicznej.

Stan mobilizacji wiadomości pedagogicznych, nawyków, cech osobowości i adaptacji badanych do zawodu nauczyciela dla całej grupy tych badanych osób zyskał średnią ocenę 3,4, tzn. jest więc tylko nieznacznie wyższy od poziomu średniego. Ten wskaźnik – przekonujący zdaniem K. Duraj-Nowakowej – należy właśnie uważać za główną miarę stopnia i zakresu gotowości badanych osób – przyszłych nauczycieli. W tym kontekście warto tu zgłosić postulat powtórzenia tychże badań w najnowszych okolicznościach celem wyprecyzowania nowych czynników i komponentów zjawiska.

Gotowość profesjonalna jest istotną przesłanką celowości i efektywności działania – o czym pisze Autorka w ostatnim, czwartym rozdziale (który stanowi właśnie oryginalne wyjście poza klasyczną strukturę troistej kompozycji rozprawy naukowej celem zbliżenia wyników studiów literaturowych i poznania empirycznego z pedagogią codziennych praktyk zawodowych studentów, nauczycieli i ich nauczycieli akademickich). Wysoki poziom ukształtowania gotowości pomagałby początkującemu nauczycielowi skuteczniej wypełniać obowiązki zawodowe, w celowy i uzasadniony sposób wykorzystywać wiadomości i doświadczenie, modyfikować czynności zawodowe odpowiednio do powstających sytuacji pedagogicznych. Tak przygotowany nauczyciel (pragmatyk) traktuje/praktykuje nową, czasami zaskakującą sytuację edukacyjną jako wyzwanie możliwe do rozwiązania, poszukuje metod interwencji wychowawczej, nie pozostaje bezradny.

Można więc stwierdzić, iż Profesor Nowakowa przedstawia w tym rozdziale czwartym prawdziwą kwintesencję refleksji przez próbę przedstawienia modelu/projektu systemu kształtowania profesjonalnej gotowości pedagogów.

Autorka podkreśla znaczenie takiej czynności, jak prakseologicznie zasadne planowanie czynności w odniesieniu procesu kształcenia gotowości studentów do działalności pedagogicznej w interpretacji systemologicznej. Przywołuje i – w domyśle – zobowiązuje zarazem adresatów tych refleksji: kierownictwo uczelni, nauczycieli akademickich, także pracowników administracji i obsługi szkół; od ich współpracy bowiem oraz pojmowania swojej roli w szkole wyższej zależy przecież stan planowania i planów (tzn. siatek oraz programów, tj. przedmiotów z tych siatek studiów, itp.).

Na podstawie wywodów w całej rozprawie Autorka kończy publikację wnioskami o charakterze praktycznym przewidując do nich adekwatne projekty/postulaty, tzn. rekomendacje teoretyczne i praktyczne zmian potrzebnych i koniecznych dla progresu w edukacji.

Każdy Czytelnik – moim zdaniem jako nie tylko nauczycielki, ale i dyrektorki WOM oraz równocześnie nauczycielki akademickiej – znajdzie tu możliwość osobistych odniesień i zastosowań podczas przygotowywania nowych przewodników, sylabusów, planowania rozwojowych zadań edukacyjnych dla studentów, podczas zajęć ze studentami, w zakresie autoanalizy warsztatu pracy nauczyciela akademickiego, w obszarze prognozowanego i nieodczownego

doskonalenia zawodowego. W tym tkwi praktyczna użyteczność książki o gotowości nauczycieli i pedagogów, (najbardziej zobowiązująco ze względu na specjalny i osobny kierunek naszych studiów.

Profesor K. Duraj-Nowakowa po raz kolejny zadziwia swoich adresatów umiejętnością systemowego analizowania rozległych, zawikłanych i skomplikowanych problemów, dostrzegania ich kontekstów i płaszczyzn, zauważania centrów i obrzeży, sprawnością integralnego ujęcia zagadnienia kształcenia profesjonalnej gotowości pedagogów. Po mistrzowsku i klasycznie (a w 4. Rozdziale nawet nowatorsko) zestawiała wymagane komponenty aktywności naukowej: teoria – metodologia – empiria – praktyka, także z myślą o obecnych i przyszłych autorach prac awansowych, dając tym samym wyraz wieloletniego pielęgnowania pasji metodologicznych i pedeutologicznych.

Długotrwałość wagi i nadal aktualność podejmowanej problematyki w przedstawionej tu monografii warto dostrzec także w kontekście europejskich ram kwalifikacji zawodowych, próby systemowego uporządkowania procesu planowania kształcenia w szkołach wyższych, opracowywania planów studiów oraz zespołowego tworzenia sylabusów, poczynając od doprecyzowania wizerunku/sylwetki, zwanej (rzez kalkę językową modnej angielszczyzny) kompetencjami absolwenta.

Z ciekawością a nawet z przyjemnością przeczytałam II wydanie (całkowicie zmienione) książki *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, wzbogaciłam i uporządkowałam swoją wiedzę na temat gotowości zawodowej w ogóle, a w szczególności – nauczycieli i kandydatów na tychże nauczycieli i pedagogów. Będąc czytelniczką kilku publikacji Profesora, ośmielałam się stwierdzić, że jest także Mistrzynią interpretacji/komentarzy pedagogicznych. Do owego mistrzostwa – zdajemy sobie sprawę – prowadzą lata systematycznej pracy, badań i studiów literaturowych. Dlatego też zachęcam tym bardziej do naśladownictwa i inwencji własnych – na kanwie rozpoznawanych treści tejże monografii – nauczycieli i pedagogów do poznawania owoców pasji pedeutologicznych Profesora Krystyny Duraj-Nowakowej.

Beata POŚPIECH

Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 im. Gustawa Morcinka
w Rudzie Śląskiej

QUIZY w MOODLE – jako jeden ze sposobów na powtórkę materiału z matematyki przed egzaminem maturalnym

Słowa kluczowe

Platforma Moodle, nauczanie e-learningowe, matematyka, kurs, quiz, administrator, pytanie zamknięte jednokrotnego wyboru, pasek nawigacji, dziennik ocen, raport.

Streszczenie

QUIZY w MOODLE – jako jeden ze sposobów na powtórkę materiału z matematyki przed egzaminem maturalnym

W dobie rozwoju technologii informacyjnej przed nauczycielem stoi nie lada wyzwanie. Kreda i tablica to już trochę za mało, by znaleźć wspólny język z pokoleniem na co dzień obcującym z internetem. Współczesny świat zmienia swoje oczekiwania wobec szkoły, edukacji, nauczyciela. Stawia wymagania, które zmuszają nauczycieli do poszukiwania nowych narzędzi oraz metod pracy z uczniem, tak aby sprostać tym oczekiwaniom. W rozglądaniu się po narzędziach jakie proponuje dla nauczycieli internetowy świat znalazłam pewien kompromis w nauczaniu matematyki. Jest nim bezpłatna platforma Moodle, która pozwala zbudować „most” między nauczycielem a uczniem w XXI wieku.

Key words

Moodle platform, E-learning teaching method, mathematics, course, administrator, closed- ended questions, navigation bar, results register, report.

Summary

Moodle Quizzes as one of the ways of revising Maths before the Matura examination

In the age of Information Technology, teachers face a real challenge. Chalk and a blackboard seem to be insufficient when one wants to find a common language with a generation that uses the Internet on a daily basis. The contemporary world is constantly changing its views on school, education and the teacher. This situation forces teachers to search for new tools and methods of working with students which can help them live up to students' expectations. While analysing various teacher tools which are available on the Internet, I found a good way of teaching Mathematics. It is the free-of-charge Moodle platform which allows teachers to build a bridge between themselves and students in the 21st century.

Wprowadzenie

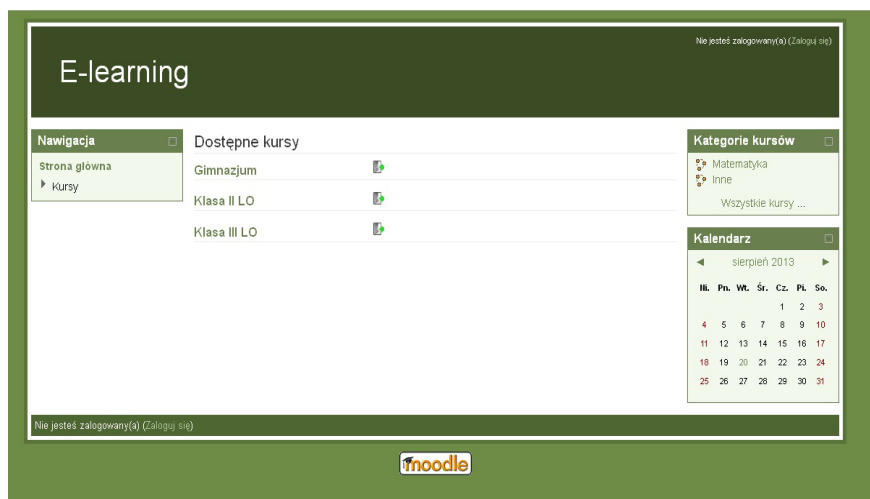
Chętnie uczymy się tego, co jest ciekawe, co nas interesuje. Jak przekonać ucznia, żeby w obliczu otaczających go nowości technologicznych, sięgnął do rozwiązywania zadań z matematyki? Czy można to jakoś połączyć? Alternatywnym rozwiązaniem wydaje się być między innymi platforma Moodle i jej możliwości.

Jak zaczęła się moja przygoda z nauczaniem e-learningowym i z platformą Moodle? Z tematem po raz pierwszy zetknęłam się w 2009 roku podczas warsztatów „Opracowywanie kursów e-learningowych z wykorzystaniem systemu CLMS Moodle“, zorganizowanych przez Uniwersytet Śląski w Cieszynie. Tematyka zainteresowała mnie na tyle, że w tym samym roku wzięłam udział w projekcie współfinansowanym przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego „E-edukator – przygotowanie nauczycieli do pracy z zastosowaniem e-learningu realizowanym przez firmę *bit Polska Sp. z o.o.* Dalej przyszedł czas na praktykę i próby wykorzystania nabytej wiedzy. Pierwszy swój quiz stworzyłam w programie CoursLab w 2010 roku i udostępniłam uczniom na stronie internetowej. Reakcja i emocje uczniów, które towarzyszyły im po rozwiązaniu quizu ewidentnie świadczyły o ich zainteresowaniu tą dodatkową formą nauki. Program ten nie posiadał jednak edytora równań, przez co wprowadzanie treści zadań matematycznych było zajęciem żmudnym i czasochłonnym. Stąd moje dalsze poszukiwania narzędzia, które pomogłoby mi tworzyć quizy w znacznie szybszy sposób. To zmotywowało mnie do bliższego przyjrzenia się platformie Moodle. Dzięki takim atutom, jak prosta obsługa i darmowe narzędzie, jakim jest to oprogramowanie, na początku 2012 roku stworzyłam moją własną, prywatną platformę Moodle¹. W marcu 2012 roku eksperymentalnie przeprowadziłam także zajęcia otwarte z wykorzystaniem technologii informacyjnych. Lekcja na temat „Funkcji homograficznej“ z wykorzystaniem między innymi tablicy interaktywnej, programu GeoGebra oraz zadanie domowe, umieszczone na platformie Moodle, wzbudziły zainteresowanie uczniów, ówczesnej klasy drugiej Liceum Ogólnokształcącego. Dla mnie natomiast stało się to sygnałem, że warto rozwijać się w tym kierunku. Potwierdzeniem mojej intuicji była rozmowa z uczniami, którzy będąc już w klasie maturalnej zapytali, czy możliwa jest praca z platformą Moodle na matematyce. I tak zrodził się pomysł powtórek maturalnych z matematyki z wykorzystaniem e-learningu. Aktualnie na platformie znajduje się kilkanaście quizów, a baza pytań stanowi ponad 200 zadań zamkniętych jednokrotnego wyboru. Jak wygląda praca na platformie, omówię w dalszej części artykułu.

¹ www.pospiech.pl/elearning

Moja platforma Moodle

Po wejściu na stronę internetową uczeń ma dostęp do paru kursów. Quizy powtórkowe dla maturzystów zamieszczone zostały w kursie *Klasa III LO*. Aby móc je rozwiązywać, uczeń najpierw musi dokonać samodzielnej rejestracji, która odbywa się poprzez wypełnienie formularza i utworzenie nowego konta. Po zarejestrowaniu uczeń otrzymuje hasło, przy pomocy którego loguje się na stronie internetowej.



Rys. 1. Widok platformy Moodle

Po zalogowaniu się w serwisie, uczeń ma dostęp do materiałów udostępnionych przez administratora. Platforma ma wiele możliwości ustawień odnośnie zamieszczanych materiałów. Mogą być one widoczne na platformie na przykład w określonym czasie, czy też mogą być widoczne tylko dla określonych użytkowników. Moi uczniowie mieli dostęp do wszystkich quizów zamieszczonych w kursie *Klasa III LO*.

The screenshot shows a web interface for a course titled "Klasa III LO". At the top, there is a header with the course name and a user profile indicator "Jesteś zalogowany(a) jako Beata Pośpiech (Wyloguj)". Below the header, there is a navigation bar with links: "Strona główna", "Moje kursy", and "Klasa III LO". A "Włącz tryb edycji" button is also present.

The main content area is divided into two columns. The left column, titled "Nawigacja", contains a sidebar menu with the following items: "Strona główna", "Moja strona domowa", "Strony", "Mój profil", "Moje kursy", "Klasa III LO" (expanded), "Uczestnicy", "Raporty", "Główne składowe", "Liczby rzeczywiste", "Wyrażenia algebraiczne", "Równania i nierówności", "Powtórka przed maturą - równania i nierówności", "Funkcje", and "Ciągi".

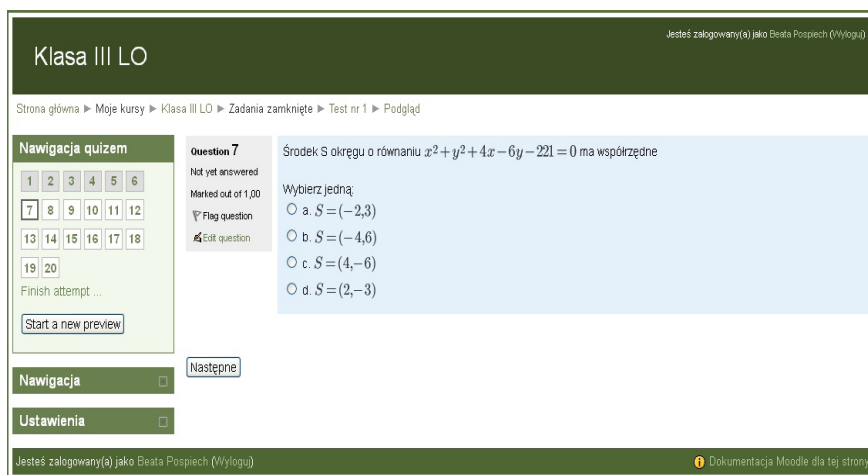
The right column, titled "Tematyka", displays a list of quizzes. Each quiz entry includes a number, a title, a checkbox, and a description. The quizzes are:

- 1. **Liczby rzeczywiste** (checkbox ☐)
☒ Powtórka przed maturą - test nr 1 "Liczby rzeczywiste"
- 2. **Wyrażenia algebraiczne** (checkbox ☐)
☒ Powtórka przed maturą - test nr 1 (wyrażenia algebraiczne)
☒ Powtórka przed maturą - test nr 2 (wyrażenia algebraiczne)
- 3. **Równania i nierówności** (checkbox ☐)
☒ Powtórka przed maturą - równania i nierówności
- 4. **Funkcje** (checkbox ☐)
☒ Powtórka przed maturą - test nr 1 "Funkcje"

On the far right, there is a sidebar with additional links: "Szukaj w forach", "Najświeższe wiadomości", "Nadchodzące terminy", and "Co się ostatnio działo?".

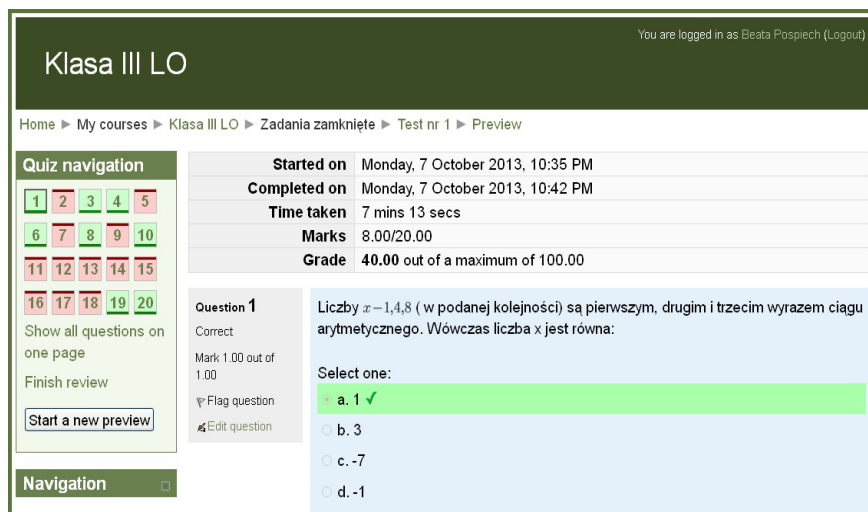
Rys. 2. Widok quizów zamieszczonych w kursie *Klasa III LO*

Po wybraniu dowolnego quizu uczeń może rozpocząć jego rozwiązywanie. Tutaj warto wspomnieć, że pytania zamieszczane w quizach mogą być różnego typu: od pytania zamkniętego jednokrotnego wyboru do pytania, które pozwala na odpowiedź w kilku zdaniach bądź akapitach. Quizy zawarte w kursie *Klasa III LO* zbudowane są z zadań zamkniętych jednokrotnego wyboru, podobnie jak wygląda to w arkuszu maturalnym. Warto nadmienić, że kolejność pytań, jak i odpowiedzi do danych zadań ustawiona może być w sposób losowy, tzn. że za każdym razem w quizie wygenerowane zostają inne kolejności pytań i odpowiedzi na nie. W rozwiązywanym quizie, po lewej jego stronie znajduje się pasek nawigacji, pozwalający poruszać się między zadaniami, na którym zaznaczone szarym kolorem są numery pytań, na które uczeń udzielił już odpowiedzi.



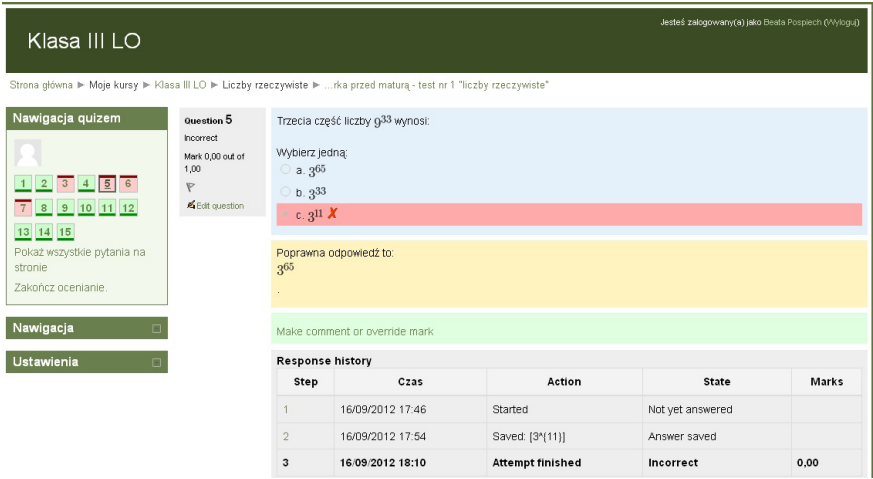
Rys. 3. Widok przykładowego pytania zamieszczonego w quizie.

Po zakończeniu rozwiązywania quizu uczeń otrzymuje natychmiastową informację zwrotną. Oprócz ogólnego podsumowania rozwiązania, tj. czasu rozwiązywania testu, ilości poprawnych odpowiedzi, na pasku nawigacji może dokładnie zobaczyć, które zadania zostały rozwiązane prawidłowo, a które błędnie.



Rys. 4. Widok po rozwiązaniu quizu

Ponadto posługując się wspomnianym paskiem, uczeń ma możliwość podglądu rozwiązania przez siebie zadania i oprócz zaznaczonej przez siebie odpowiedzi, widzi także, jaka powinna być prawidłowa odpowiedź do tego zadania.



Rys. 5. Widok po wybraniu na pasku nawigacji zadania z błędnie udzieloną odpowiedzią

Co daje platforma Moodle nauczycielowi? Jednym z nierozłącznych elementów pracy nauczyciela jest ocenianie i analiza postępów edukacyjnych ucznia. Platforma posiada właściwe do tego procesu narzędzia. Pierwszą informację zwrotną o wynikach rozwiązywanych przez uczniów quizów można znaleźć w *Dzienniku Ocen*. Znajduje się tam zestawienie ocen procentowych z poszczególnych quizów rozwiązanych przez uczniów.

Dziennik ocen

Dziennik ocen

LO					
wtórka przed maturą - ...	Powtórka przed maturą - ...	Powtórka przed maturą - ...	Powtórka przed maturą - ...	Powtórka przed maturą - ...	
66,67	70,00	72,73	-	72,73	
-	60,00	45,45	81,25	40,91	
66,67	80,00	72,73	-	-	
-	90,00	100,00	100,00	90,91	
46,67	80,00	63,64	50,00	-	
80,00	60,00	72,73	-	54,55	
60,00	60,00	90,91	56,25	86,36	
80,00	80,00	90,91	-	50,00	
80,00	90,00	45,45	75,00	59,09	
93,33	100,00	100,00	-	90,91	

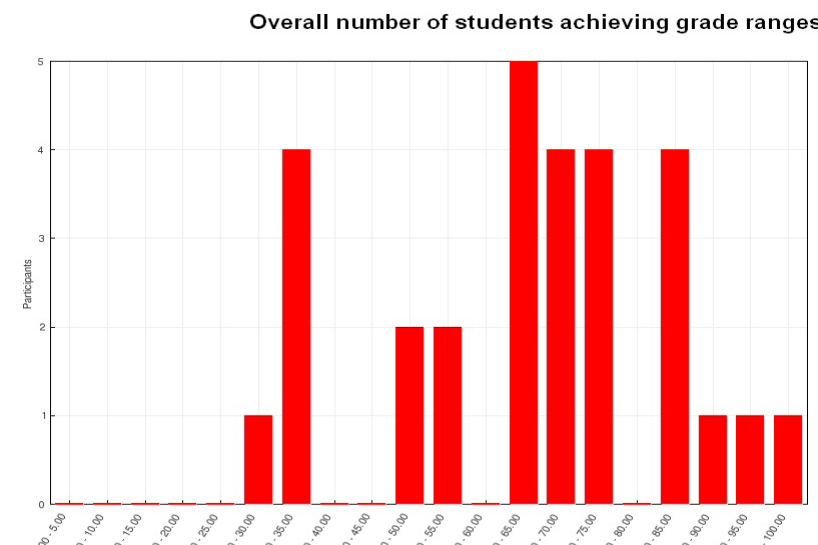
Rys. 6. Widok *Dziennika Ocen*

Najeżdżając kursorem na wybrany quiz można analizować odpowiedzi uczniów na konkretne zadania umieszczone w quizie. Na przykład dokonując analizy poniżej zamieszczonego widoku platformy w wygenerowanym raporcie, można zauważyć, że zadanie zamieszczone w pytaniu nr 11 było dla uczniów łatwe, w przeciwieństwie do zadania nr 9.

Rozpoczęto	Zakończono	Czas wykonania	Pyt. 1 /4,55	Pyt. 2 /4,55	Pyt. 3 /4,55	Pyt. 4 /4,55	Pyt. 5 /4,55	Pyt. 6 /4,55	Pyt. 7 /4,55	Pyt. 8 /4,55	Pyt. 9 /4,55	Pyt. 10 /4,55	Pyt. 11 /4,55	Pyt. 12 /4,55	Pyt. 13 /4,55	Pt. /4
24 listopad 2012 19:27	24 listopad 2012 19:54	27 min. 7 sek.	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4
24 listopad 2012 23:09	24 listopad 2012 23:54	45 min. 12 sek.	4,55 ✓	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	4,55 ✓	4
25 listopad 2012 18:06	25 listopad 2012 19:17	1 godz. 11 min.	0,00 ✗	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4
26 listopad 2012 16:03	26 listopad 2012 16:16	12 min. 27 sek.	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	0,00 ✗	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	0
26 listopad 2012 16:29	26 listopad 2012 17:09	40 min. 21 sek.	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4
26 listopad 2012 21:11	26 listopad 2012 21:51	39 min. 51 sek.	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	0,00 ✗	4
29 listopad 2012 15:43	29 listopad 2012 16:23	40 min. 15 sek.	4,55 ✓	0,00 ✗	0,00 ✗	0,00 ✗	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	0,00 ✗	0,00 ✗	0,00 ✗	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	0
29 listopad 2012 21:36	29 listopad 2012 22:20	44 min. 44 sek.	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	0,00 ✗	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	4,55 ✓	0

Rys. 7. Widok Analizy odpowiedzi uczniów na pytania zamieszczone w danym quizie

Oprócz dziennika platforma generuje raporty w formie wykresu, który przedstawia liczbę uczniów, którzy rozwiązali quiz uzyskując dany zakres wyników.



Rys. 8. Widok wykresu generowanego przez platformę

Wyniki można analizować, porównując rozwiązania grupy uczniów, bądź analizować rozwiązania pojedynczego, wybranego przez siebie ucznia. Cenną funkcją platformy jest możliwość eksportu *Dziennika Ocen* do arkusza kalkulacyjnego, gdzie wyniki możemy już opracować na wiele sposobów.

Ocena	Ocena	Zakres	procentowo
☒ Powtórka przed maturą - test nr 1 "liczby rzeczywiste"	73,33	0-100	73,33 %
☒ Powtórka przed maturą - test nr 1 (wyrażenia algebraiczne)	80,00	0-100	80,00 %
☒ Powtórka przed maturą - test nr 2 (wyrażenia algebraiczne)	72,73	0-100	72,73 %
☒ Powtórka przed maturą - równania i nierówności	-	0-100	-
☒ Powtórka przed maturą - test nr 1 "funkcje"	54,55	0-100	54,55 %
☒ Powtórka przed maturą - ciąg nr 1	58,33	0-100	58,33 %
☒ Powtórka przed maturą - ciąg nr 2	45,45	0-100	45,45 %
☒ Test nr 1	90,00	0-100	90,00 %
☒ Test nr 2	61,90	0-100	61,90 %
☒ Test nr 3	85,00	0-100	85,00 %
☒ Test nr 4	50,00	0-100	50,00 %
W całym kursie	45,45	0-100	45,45 %

Rys. 9. Widok wyników ucznia w danym kursie

1	First name	Quiz: Pow	Quiz: Pow	Quiz: Pow	Quiz: Pow	Quiz: Pow	Quiz: Pow	Quiz: Pow	Test: Quiz: Test	Test: Quiz: Test
2	Ania	66,67	70,00	72,73	72,73	-	-	-	75,00	71,43
3	Martyna	-	60,00	45,45	40,91	-	-	-	65,00	57,14
4	Paulina	66,67	80,00	72,73	-	-	41,67	-	70,00	90,48
5	Aneta	-	90,00	100,00	90,91	66,67	72,73	-	95,00	78,19
6	Karolina	46,67	80,00	63,64	-	-	-	-	-	-
7	Jagoda	80,00	60,00	72,73	54,55	-	-	-	65,00	-
8	Magdalena	80,00	60,00	90,91	86,36	-	-	-	80,00	66,67
9	Natalia	80,00	80,00	90,91	50,00	58,33	45,45	-	-	-
10	Justyna	80,00	90,00	45,45	58,09	-	-	-	85,00	-
11	Aleksandra	93,33	100,00	100,00	90,91	83,33	90,91	-	85,00	42,86
12	Anna	86,67	90,00	90,91	-	-	-	-	-	-
13	Natalia	-	80,00	90,91	77,27	75,00	-	-	95,00	42,86
14	Martyna	73,33	80,00	72,73	54,55	58,33	45,45	90,00	61,90	-

Rys. 10. Widok wyeksportowanych wyników w arkuszu kalkulacyjnym

Zakończenie

Uzyskanych przez ucznia wyników na platformie nie przekładałam na stopnie i nie wpisuję ich do dziennika lekcyjnego, co w jakimś stopniu eliminuje chęć uczniów do korzystania z pomocy innej osoby podczas rozwiązywania quizów. Ważne jest dla mnie, że uczniowie sami chcą sprawdzić swoje umiejętności. Ja natomiast mogę po analizie wyników skoncentrować się na ćwiczeniu tych zadań, które sprawiają uczniom najwięcej problemów.

Podsumowując korzyści z prowadzenia powtórek maturalnych metodą e-larningu na platformie Moodle, zauważyłam zwiększoną motywację ucznia do rozwiązywania zadań. Uczniowie natomiast cenili sobie możliwość samodzielnego sprawdzania opanowanych umiejętności i otrzymywaną natychmiastową informację zwrotną o poprawności rozwiązanego quizu. Walorem dla uczniów był także dogodny wybór czasu na rozwiązywanie quizu.

Dla nauczyciela istotną rzeczą jest automatyczny proces oceniania, który pozwala skupić się na analizie wyników rozwiązywanych przez ucznia zadań, pomijając proces oceniania sprawdzianów. Łatwa w związku z tym kontrola postępów edukacyjnych ucznia, analiza statystyczna wyników oraz informacja zwrotna o rozwiązywanych zadaniach sprawiają, że mogę poświęcić więcej czasu na wyjaśnianiu uczniom zagadnień, które sprawiają im najwięcej trudności.

Literatura:

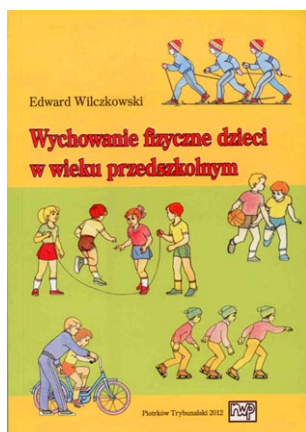
Moja własna platforma – www.pospiech.pl/elearning

Recenzje i sprawozdania

Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Recenzja książki: Edward Wilczkowski, *Wychowanie fizyczne dzieci w wieku przedszkolnym*. Piotrków Trybunalski 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, ss. 288.



Wychowanie fizyczne stanowi „zespół różnorodnych i długotrwałych zabiegów wychowawczych i dydaktycznych, których celem jest zaznajomienie wychowanków z podstawami wiedzy o organizmie człowieka, dbałości o zdrowie i respektowanie zasad higienicznego trybu życia, a także wdrażanie ich do systematycznego uprawiania ćwiczeń zapewniających sprawność fizyczną, w tym gimnastyki” – tyle definicja słownikowa Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz¹.

Przedszkole jak każda instytucja działająca w środowisku ma swoje określone założenia, cele jakie zamierza osiągnąć w procesie wychowania.

Jednym z nich jest dążenie do wszechstronnego rozwoju dziecka w tym między innymi przez wychowanie fizyczne, które ma ścisły związek z wychowaniem umysłowym, moralnym, estetycznym i przez pracę.

W ciągu pierwszych sześciu lat życia dziecka, ruch i aktywność fizyczna jest podstawą wszechstronnego rozwoju człowieka. W tym okresie powstaje fundament zdrowia, prawidłowego rozwoju fizycznego oraz kształtują się główne cechy osobowości człowieka. Stworzenie skutecznego systemu wychowania fizycznego dzieci w wieku 3-6 lat stanowi podstawowy obowiązek kadry pedagogicznej przedszkola i całego systemu edukacji.

Inicjatywa wydania drukiem pracy: *Wychowanie fizyczne dzieci w wieku przedszkolnym* przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach jest nadzwyczaj wartościowa i pożądana dla upowszechniania wiedzy z zakresu wychowania fizycznego wśród studentów, nauczycieli przedszkoli, nauczycieli akademickich i nadzoru pedagogicznego w przedszkolu. Publikacja zawiera

¹ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 2009, s. 194.

aktualną wiedzę z zakresu wychowania fizycznego dzieci przedszkolnych polską i obcą, przydatną dla praktyki oświatowej.

Recenzowana praca jest merytorycznie bogata i znakomicie ukazuje zarówno od strony teoretycznej, jak i również prezentowanych w niej rozwiązań metodyczno-praktycznych i badawczych, poszerzenie się i wzbogacanie pola poznawczego współczesnej pedagogiki przedszkolnej.

Na całą książkę składa się czternaście rozdziałów poprzedzonych wstępem, zamyka zaś wykaz pozycji bibliograficznych.

Rozdział 1. – *Zadania i zasoby wychowania fizycznego dzieci w wieku przedszkolnym* (s. 15-22), w których Autor jasno sformułował cele wychowania fizycznego. Na tym tle scharakteryzował zadania wychowania fizycznego w przedszkolu, takie jak: zadania zdrowotne (postawa ciała, stopy); zadania wychowawcze skierowane są na kształtowanie wartości moralnych i cech osobowości dziecka, rozwijanie zainteresowań ruchowych. Sukces tych działań w edukacji zdrowotnej zależy od połączenia różnych środków takich jak: ćwiczenia fizyczne, zdrowotne siły natury i czynniki higieniczne.

W rozdziale 2. zatytułowanym: *Charakterystyka rozwoju fizycznego dzieci w wieku niemowlęcym, młodszym i przedszkolnym* (s. 23-32) – uwagę Czytelnika skupiają informacje dotyczące: wieku, długości ciała, wagi, obwodu klatki piersiowej oraz układu kostnego, mięśniowego, oddechowego, nerwowego, sercowo-naczyniowego.

Rozdział 3. – *Wychowanie fizyczne dzieci w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa* (s. 33-66) – rozważania te skupione są na wychowaniu fizycznym dzieci w pierwszym roku życia z uwzględnieniem masażu i ćwiczeń fizycznych dzieci (rozcieranie, rozprostowywanie, oklepywanie). Autor podaje przykładowe zestawy ćwiczeń fizycznych w sposób opisowy oraz w formie rysunków (3-7). Kolejno ukazano kroki metodyczne nauki pływania niemowląt oraz przykładowe zajęcia z tego zakresu.

Charakterystyka zasad i metod dydaktycznych wykorzystywanych w wychowaniu fizycznym dzieci w wieku przedszkolnym – stanowi treść rozdziału 4. (s. 67-91).

Głównymi zasadami ćwiczeń fizycznych zdaniem E. Wilczkowskiego są: zasada nauczania wychowawczego; świadomości i aktywności; pogładowości; dostępności i indywidualizacji; systematyczności i kolejności; trwałości. Metody nauczania dzieli się na:

- oglądowe
- pokaz,
- demonstracja: plakatów, rysunków, podręczników i środków dźwiękowych,
- słowne
- opowieść,
- wyjaśnienie,

- rozmowa
- rozporządzenie
- ocena współzawodnictwa,
- praktyczne
- nauczanie w częściach,
- nauczanie w całości,
- pomoc praktyczna,
- zabawa i gra.

Rozdział 5. – *Charakterystyka rozwoju zdolności motorycznych u dzieci w wieku przedszkolnym* (s. 93-105) – jest merytorycznie i metodycznie poprawnie zdefiniowana, opisana według różnych autorów (szybkość, zwinność, gibkość, wytrzymałość, siła).

W rozdziale 6. – *Metodyka nauczania czynności ruchowych dzieci w wieku przedszkolnym* (s. 107-136) – podano charakterystyczne zasady nauczania podstawowych ruchów dzieci w różnych grupach wiekowych, takich jak: chód, bieg, ćwiczenia równoważne, wspinanie i pełzanie, rzuty, skoki, ćwiczenia ogólnorozwojowe, ustawienia i przegrupowania, ćwiczenia taneczne. Kroki te unaoczniono na rysunkach 10-17.

Rozdział 7. – *Metodyka nauczania ćwiczeń o charakterze sportowym* (s. 137-158) – pozwala dzieciom na urozmaicanie aktywności dzieci podczas spacerów, pływania, jazdy na nartach, sankach, łyżwach, rowerze, wrotkach, hulajnodze (rysunki 18-23).

W rozdziale 8. – *Zabiegi fizyczno-zdrowotne w rozkładzie dnia dziecka* (s. 159-174) są obowiązkowe i niezbędne dla dzieci przedszkolnych. Ich celem jest wzmocnienie zdrowia, zwiększenie zdolności fizycznych i umysłowych dzieci i aktywności ruchowej podczas pobytu w przedszkolu. Dzieciom należy codziennie organizować: gimnastykę poranną, gimnastykę zdrowotną po dziennym śnie, krótkotrwałe ćwiczenia podczas zajęć dydaktycznych lub w czasie przerw – zamieszczono przykładowe zestawy ćwiczeń.

Rozdział 9. – *Gry i zabawy ruchowe oraz metodyka ich przeprowadzania* (s. 175-198) stanowią treść tych rozważań skupionych na zdrowotnych i wychowawczych aspektach. Kolejno opisano organizację i przeprowadzanie zabaw i gier ruchowych w różnych grupach wiekowych, z akompaniamentem muzycznym wraz z metodyką słowną i rysunkami (24-29).

W rozdziale 10. – Autor przedstawił: *Metodykę prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego* (s. 199-237) wychodząc od typów zajęć z wychowania fizycznego takich, jak: zajęcia zaznajamiające z nowym materiałem; opanowaniem nowego materiału; doskonalenia techniki ruchów, zajęcia kontrolne. Zademonstrowano szczegółowe scenariusze zajęć, formy organizacji dzieci na zajęciach.

Rozdział 11. – *Warunki podwyższania aktywności ruchowej w codziennym życiu dziecka* (s. 239-252) poprzez organizację i treść aktywnego wypoczynku dzieci przedszkolnych takich jak: Dni Zdrowia, Święto Sportu, rozrywki, wycieczki.

Ważnym i istotnym problemem w wychowaniu fizycznym dzieci przedszkolnych jest: *Planowanie i dokumentacja pracy z wychowania fizycznego w przedszkolu* (s. 253-266) – to tytuł 12. rozdziału.

Rozdział 13. – *Stworzenie optymalnych warunków dla wychowania fizycznego dzieci w przedszkolu* (s. 267-272) – chodzi tutaj o zabezpieczenie prawidłowego wyboru sprzętu sportowego przez dyrektora przedszkola, nauczycieli w celu zapewnienia bhp podczas zajęć.

Pracę zamyka – Rozdział 14. – *Wychowanie fizyczne dziecka w rodzinie* (s. 273-286). Rodzina stanowi dla dziecka pierwsze środowisko wychowawcze od urodzenia aż do pójścia do szkoły. Z badań przytoczonych przez Autora, które poczynił i innych, np. J. Bielski, K. Wlaźnik, T. Osokina i W. Szyszkina wynika, że w wielu rodzinach organizacja i treść wychowania fizycznego nie odpowiada współczesnym oczekiwaniom.

Poszczególne rozdziały pokazują szeroki i wieloprofilowy zakres prowadzonego przez Profesora dialogu. Połączenie rozległego, wielowątkowego dyskursu pedagogicznego, teoretycznego, praktycznego (metodycznego) oraz badawczego uznać należy za bardzo cenne poznawczo.

Wysoki poziom merytoryczny recenzowanej pracy dowodzi, że w naukach o edukacji powstała ambitna praca charakteryzująca się jednością myślenia.

Praca jest napisana w sposób jasny i zrozumiały i może być wykorzystywana zarówno w procesie kształcenia studentów. Mogą po nią sięgnąć z pożytkiem różne grupy odbiorców. Jej potencjalnymi czytelnikami mogą być pracownicy naukowo-dydaktyczni, pedagodzy, nauczyciele przedszkoli. Książka ta, szczególnie wyróżniająca się przejrzystością i aktualnością ujęć, jest bardzo interesującą i cenną poznawczą pracą. Pod względem edytorskim bez zastrzeżeń.

Tematyka publikacji Edwarda Wilczkowskiego posiada dużą wagę poznawczą z punktu widzenia kultury fizycznej, dydaktyki, pedagogiki przedszkolnej oraz dużą wagę dla praktyki przedszkolnej.

Monografia jest celowa, pożyteczna i naukowo i praktycznie. Jest wartościową i przydatną w wychowaniu dzieci przedszkolnych. Spełnia kryteria publikacji naukowej, metodycznej opartej na szerokiej wiedzy empirycznej, pedagogicznej i psychologicznej – podręcznika. Struktura podręcznika jest prawidłowo ułożona i jest logiczna. Praca spełnia kryteria podręcznika charakteryzującego się jasnością wykładu, pociąga rzeczowością ujęć.

Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Recenzja książki: Renata Tomaszewska-Lipiec,
*Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie
organizacji uczącej się*, Bydgoszcz 2013, ss. 249,
Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.



Zakład pracy jako podstawowa jednostka w systemie gospodarki opartej na wiedzy w coraz większym zakresie staje się strategiczną instytucją edukacji ustawicznej w dążeniu do budowania społeczeństwa uczącego się. W ramach pedagogiki pracy wyróżnić można w okresie jej tworzenia, pedagogikę zakładu pracy, w której edukacja pracowników stanowiła znaczący zakres zainteresowań. Do najważniejszych autorów tego okresu należą: B. Pleśniarski, T.W. Nowacki, J. Poplucz, A. Radziejewicz-Winnicki, Z. Wiatrowski, J. Stochmiałek, R. Gerlach, S.M. Kwiatkowski, K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz i inni.

Problematyka działalności edukacyjnej w zakładach pracy stanowi obszar zaniedbany badawczo. Brakuje w miarę całościowego i nowoczesnego podejścia do zagadnień związanych z edukacją w zakładach pracy. Problematyka ta znalazła odzwierciedlenie w recenzowanej monografii. Została ona podzielona na pięć części zintegrowanych ze sobą.

1. *Rozważania wstępne* (s. 11-22) zawierają cel podjętych rozważań teoretycznych i empirycznych, którym jest ukazanie edukacji pracowników prowadzonej we współczesnych zakładach pracy w perspektywie koncepcji organizacji uczącej się. Określano problem główny i szczegółowe metody (krytycznej analizy literatury, analizy dokumentów formalnoprawnych, sondażu, statystyczne). Badania przeprowadzono w latach 2008-2011 na terenie Bydgoszczy w przedsiębiorstwach indywidualnych, spółkach i przedsiębiorstwach państwowych.
2. *Zakład pracy w świetle wyzwań gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się* (s. 23-92) – rozważany jest w różnych aspektach. Kolejno Autorka wymienia i omawia funkcje przedsiębiorstwa;

- charakteryzuje edukację ustawiczną pracowników w kontekście społeczeństwa uczącego się.
3. *Zakład pracy jako instytucja edukacyjna* (s. 93-163) – prezentuje teoretyczne przesłanki uzasadniające rozpatrywanie zakładu pracy w perspektywie, koncepcji organizacji uczącej się w układzie: organizacji, systemu społecznego, żywego organizmu i organizacji uczącej się.
 4. *Edukacja w zakładzie pracy w świetle badań empirycznych* (s. 165-188) – po zapoznaniu się z materiałem badawczym można stwierdzić, że edukacja uzyskała trwałe podstawy prawne gwarantujące jej byt w zakładach pracy. Coraz większego znaczenia nabiera dla pracowników edukacja nie tylko dla „pracy”, ale i zgodna z indywidualnymi potrzebami i aspiracjami. Edukacja jest istotnym elementem konkurencyjności zarówno współczesnych przedsiębiorstw, jak i samych pracowników.
 5. *Zakład pracy jako organizacja ucząca się – stan aktualny i perspektywy rozwoju* (s. 189-226) – kierując się założeniami koncepcji organizacji uczącej się oraz modelem organizacji uczącej się zaproponowanym przez M. Pedlera, J. Burgoyne’a i T. Boydella Autorka dokonała analizy uzyskanych wyników badań własnych w kontekście charakterystycznych cech składających się na ten model w postaci zestawów tabelarycznych i wykresów.

Zakończenie – wnioski i uogólnienia (s. 227-236). Autorka wyodrębniła jedenaście wniosków oraz wymieniła kierunki działań tworzenia zdolności przedsiębiorstw do uczenia się.

Całość monografii otwiera: *Przedmowa*, a zamyka *Bibliografia* wraz z notografią. Zamieszczono spis tabel (42); wykresów (4) i rysunków (4), na stronach 245-247 Summary.

Autorka w monografii starała się ukazać uniwersalne właściwości, które określając istotę zakładu pracy jako podmiotu działalności ekonomicznej, łączą się również z jego identyfikacją w wymiarze tworzenia wartości pedagogicznych.

Monografia Renaty Tomaszewskiej-Lipiec jest opracowaniem o znaczących walorach naukowo-poznawczych i praktycznych. Pozostanie ona z pewnością pracą niezwykle użyteczną i potrzebną na rynku księgarskim. Monografia ma charakter nowatorski. Skierowana powinna być do pedagogów, socjologów, pracowników urzędów pracy i ekspertów, którzy kreują politykę społeczną i zatrudnienia w kraju.

Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

Recenzja książki: Wiesława Wołoszyn-Spirka,
Ewa Krause, *Wybrane zagadnienia etyki
doradcy zawodowego*. Bydgoszcz 2013, ss. 198,
Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.



Etyka zawodowa doradcy zawodowego dotyczy jego postawy, kultury, odpowiedzialności, wrażliwości, uczciwości, wiedzy, kompetencji itp. Problemy zawodowe specjalistów zajmujących się niesieniem profesjonalnej pomocy wymagają zdefiniowania kryteriów profesjonalnego działania.

Autorki recenzowanego dzieła stwierdzają we Wstępie (s. 8), że „rozważania zawarte w tym opracowaniu są zaledwie szkicami, niekiedy bardziej lub mniej rozwiniętymi próbami podkreślenia ważkości poruszanych zagadnień”.

Mam nadzieję, że praca ta rozbudzi w Czytelnikach głębsze poczucie tego, jak można rozumieć i stosować rozmaite pojęcia, by w sprawach moralnych poprawniej i skuteczniej myśleć i działać. Sądzę, że wybór prezentowanej problematyki nie stanowi wyczerpującego źródła wiedzy etycznej – nie sposób w jednej pracy o określonych kryteriach objętościowych zamieścić wszystkie interesujące nas problemy.

Praca poprzedzona jest wstępem. Składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale pierwszym zatytułowanym: *Praca – rozwój zawodowy – kariera* (s. 11-70) ujmuje etykę zawodową jako „określony stan rzeczy sugerując jej rozumienie jako zespół usprawnień moralnych człowieka potrzebnych do wykonywania określonej pracy”. Interesujący jest podrozdział 1.1 o pracy jako wartości i pracy w hierarchii wartości życiowych, który szczegółowo opisuje i przedstawia rodowód podstawowych terminów pracy i ich pochodnych. Autorki wychodzą od typologii ludzi, z których każda dysponuje specyficzną hierarchią wartości – w ujęciu Józefa Koźmieleckiego. Kolejno ukazano rozwój zawodowy i karierę zawodową w ujęciu wybranych specjalistów z tego zakresu, a na tym tle styl życia, karierę i sukces zawodowy. Rozważania zamykają

obszary interwencji poradniczej doradcy zawodowego w kontekście złożoności zawodowej i kariery.

Usługi z zakresu poradnictwa i doradztwa zawodowego winny być ukierunkowane na realizację następujących funkcji: profilaktycznej, edukacyjnej i terapeutycznej. Są często związane ze stresem w pracy, wypaleniem zawodowym, dyskryminacją w stosunkach pracy, mobbingiem, molestowaniem, pracoholizmem.

Rozdział drugi – *Filozoficzne korzenie etyki* (s. 71-99). Zaplecze teoretyczne, na którym wspierają się rozważania etyczne, sięga głęboko w filozofię. Prześledzono załączki myśli filozoficznej od starożytności, średniowiecza, nowożytności do współczesności. Ukazano zaplecze teoretyczne etyki po współczesne modele etyczne:

- humanistyczne – personalistyczne, fenomenologiczne, etyki normatywne;
- pragmatyczne – utylitarystyczne, liberalne, liberalizacyjne;
- antyhumanistyczne – kontestacyjne, permissywistyczne, postmodernistyczne.

Etyczne aspekty pracy zawodowej doradców zawodowych (s.100-122) stanowi treść rozdziału trzeciego, w którym uwaga skupiona jest na powinnościach i obowiązkach doradców zawodowych. Chcąc uporządkować pewne treści etyki zawodowej, wystarczy wyznaczyć powinności i związane z nimi normy, gdyż te wyznaczają jej treści. Autorki dzielą powinności i obowiązki doradcy zawodowego wobec radzących się; wobec siebie i wykonywanego zawodu; wobec własnej grupy zawodowej i wobec środowiska. W kolejnych podrozdziałach zaprezentowano aksjologiczny wymiar doradztwa zawodowego i wartości moralne.

W rozdziale czwartym noszącym tytuł: *Propozycja realistycznego ujęcia etyki zawodowej* (s. 123-157) zaprezentowano filozofię klasyczną w przeszłości i współcześnie (Platon, Arystoteles, św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu; Lubelska Szkoła Filozoficzna – KUL z jej twórcami: J. Kalinowski, S. Kamiński, M. A. Krąpiec, S. Świeżawski, K. Wojtyła) oraz antropologię filozoficzną jako źródło wiedzy o człowieku; etykę zawodową w ujęciu tomistycznym; sprawności pryncypia etyczne doskonalące działania człowieka; istotę realistycznego rozumienia etyki zawodowej.

Pracę zamyka *Zakończenie* (s.159-162) oraz *Dopowiedzenie* (s.163-169) – gdzie Autorki podjęły się przedstawienia *Kodeksu etycznego doradcy zawodowego* jako propozycję ujęcia najistotniejszych kwestii etyki zawodowej doradcy zawodowego. Otwierają go: zasady ogólne; wartości moralne w pracy doradcy zawodowego; powinności i obowiązki doradcy zawodowego; powinności i obowiązki doradcy zawodowego wobec radzącego się; wobec siebie i wykonywanego zawodu; wobec własnej grupy zawodowej i wobec środowiska.

Bardzo istotne i ciekawe jest: *Zestawienie terminów* (s. 171-186), które to w każdej chwili studiowania książki pozwala na przypomnienie sobie znaczenia niektórych pojęć.

Całość zamyka wykaz pozycji bibliograficznych (s. 187-196) oraz *Abstract*.

Praca W. Wołoszyn-Spirki i E. Krause skierowana jest do studentów pedagogiki, do osób przygotowujących się do pełnienia aktywności zawodowej w zakresie doradztwa zawodowego, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz osób wykonujących już zawód doradcy.

Zauważono kilka „usterek” literowych w zapisie nazwiska: Gertsmann, na s. 109 (dwukrotnie) i s. 188 w bibliografii z jedną literą „n” oraz tytuł czasopisma „Problemy Profesjologii” piszemy dużymi literami a jest na s. 188 druga część małą literą.

Treści pracy stanowią innowacyjne rozwiązania poszerzające refleksję nad etyką poradnictwa. Całość opracowania oceniam wysoko, jako interesujący materiał naukowo-dydaktyczny. Praca jest bardzo cenna i może być przedmiotem twórczych dyskusji szczególnie w obszarze badawczym.

Elżbieta GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK

Gabriela PAPROTNA

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Sprawozdanie z V Zjazdu Pedagogów Społecznych „Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom w XXI wieku. W poszukiwaniu nowych metod integracji i rozwoju społecznego”

W dniach 26, 27 i 28 listopada 2013 roku, w Jachrance, miało miejsce znaczące wydarzenie: V Zjazd Pedagogów Społecznych. Można uznać, że był to Zjazd historyczny, gdyż odbywał się po 32 latach! Historia Zjazdów sięga lat międzywojennych, jako że pierwszy miał miejsce w 1937 roku. Kolejne odbywały się w latach; 1947, 1957 i 1981. Widać więc, że już choćby perspektywa historyczna nadała V Zjazdowi odpowiednią rangę. Organizatorami tego ważnego wydarzenia byli: Zespół Pedagogiki Społecznej KNP PAN, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Katolicki Uniwersytet Eichstätt – Ingolstadt w Niemczech, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych Pedagogium w Warszawie, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie.

Warto podkreślić, że spotkanie miało charakter międzynarodowy, na co wskazuje zarówno lista organizatorów, jak i uczestników. Udział wzięli liczni przedstawiciele ośrodków akademickich z Polski, a z zagranicy – z Niemiec i Słowacji. Należy też odnotować obecność członków Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów – sekcji pedagogicznej.

Obrady V Zjazdu Pedagogów Społecznych przebiegały pod hasłami udziału pedagogiki społecznej w służbie człowiekowi i wartościom w XXI wieku oraz poszukiwania nowych metod integracji i rozwoju społecznego

Przyjęto formy wystąpień, takie jak: referaty ogólne (w częściach plenarnych), debaty, Wolna Trybuna Zjazdowa wraz z dyskusją otwartą oraz warsztaty.

Uczestników spotkania powitali i obrady rozpoczęli: prof. dr hab. Tadeusz Pilch – Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej KNP PAN oraz prof. dr hab. Wiesław Theiss z Uniwersytetu Warszawskiego. Wyrazili przekonanie, że Zjazd wpisze się w dyskusję na temat ważnych problemów społecznych. Prowadzenie obrad powierzono ddr. Januszowi Surzykiewiczowi z Uniwersytetu

Katolickiego Eichstätt - Ingolstadt w Niemczech oraz prof. dr hab. Wiolecie Danilewicz z Uniwersytetu w Białymstoku).

Pierwsze wystąpienie nosiło tytuł: „Polacy wobec naczelnych wartości – Ambicje i zaniedbania. Perspektywa etyczna”, a jego autorem był filozof i etyk – prof. dr hab. Jacek Hołówka (Uniwersytet Warszawski, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie). Mówca zwrócił uwagę na stosowane w dyskursie publicznym uproszczenie intelektualne, jakim jest utożsamianie narodu ze wspólnotą. W istocie, jak zauważył, można wyróżnić sześć warstw społecznych, a każda z nich ma odrębne wartości, co zilustrował, odwołując się do literatury.

Prof. dr hab. Tadeusz Pilch (Uniwersytet Warszawski, Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie) przedstawił temat: „Polska i Polacy w zwierciadle faktów. Perspektywa społeczna”. Poddał krytyce neoliberalizm – kierunek we współczesnej ekonomii filozofii politycznej, którego przyjęcie stało się źródłem rażących nierówności społecznych w Polsce. Jednocześnie państwo nie poczuwa się do obowiązku zapewnienia obywatelom godnych warunków życia i poczucia sprawiedliwości – ocenił.

O rozwoju społecznym i gospodarczym, opartym na wartościach, mówił Anton F. Börner (Prezydent BGA w Niemczech). Zdaniem autora powiązanie rozwoju z wartościami to podstawowy wymiar społecznej odpowiedzialności. We współczesnym świecie maksymalizacja zysku nie może być wartością bezwzględną i nadrzędną, większy nacisk należy położyć na kształtowanie kompetencji społecznych.

Szeroko pojęta problematyka uwarunkowań społecznych życia człowieka była też przedmiotem debat plenarnych. Pierwsza z nich toczyła się pod hasłem: „Człowiek w zmieniającej się przestrzeni życia społecznego”. Moderatorem był tu prof. dr hab. Jerzy Modrzewski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), a w tematykę debaty wprowadziła uczestników prof. dr hab. Maria Mendel (Uniwersytet Gdański). Moderatorem drugiej debaty pt. „Podstawowe środowiska życia człowieka” była prof. dr hab. Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), a wprowadził w jej problematykę prof. dr hab. Pavel Muhlpachr (Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie; Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie). W tych dwu toczących się równolegle debatach uczestniczyli licznie zgromadzeni przedstawiciele ośrodków akademickich.

W drugim dniu obrad tematyka społeczna łączyła się z problematyką coachingu jako nowej metody wsparcia integracji społecznej i zawodowej. Szczegóły projektu zaprezentował jego kierownik, dr Marek Kulesza (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), a w wystąpieniach problematykę tę podjęli ks. dr hab. prof. UKSW Stanisław Dziekoński (Rektor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) oraz dr hab. prof. UKSW Jadwiga Kuczyńska – Kwapisz (Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie).

Referaty ogólne w tej części Zjazdu odnosiły się do perspektyw rozwoju pedagogiki społecznej oraz nowych zadań, przed którymi stawia ją współczesność. Prowadzący, prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku), przywołał osobę Jacka Kuronia, jako przedstawiciela myśli lewicowej, jego teorię współdziałania i ludzkiej aktywności, tak bliską, pedagogom społecznym. Zwrócił też uwagę na niektóre zjawiska w polskim życiu społecznym, o których się nie mówi lub mówi zbyt mało, choć powinny być przedmiotem ożywionej debaty publicznej (np. wydarzenia dowodzące nietolerancji wobec innych nacji lub lekcje religii w szkole).

Prof. dr hab. Wiesław Theiss, przedstawiając kierunki rozwoju pedagogiki społecznej, odwołał się o dorobku H. Radlińskiej i dróg przez nią wytyczonych – drogi walki i drogi naukowej – oraz uzasadnił miejsce pedagogiki społecznej wśród nauk o wychowaniu.

Drugi referat, traktujący do rozwoju tej subdyscypliny pedagogicznej, wygłosił prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski). Autor poszukiwał relacji między pedagogiką społeczną a życiem publicznym, próbując jednocześnie uzyskać odpowiedź na pytanie, czy może ona mieć istotny wpływ na rewitalizację społeczną, czy też – być może – związek ten rozpaływać należy w kategoriach utopii.

Raport o stanie edukacji w III RP, druzgocący w swej wymowie, przedstawił prof. dr hab. Bogusław Śliwowski (Chrześcijańska Akademia Teologiczna; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie). Ten okres historyczny należy, zdaniem autora, ocenić jako czas niespełnionych nadziei, a Polska jawi się jako kraj o niskim stopniu demokracji, o małej aktywności obywatelskiej. Niskie jest też miejsce demokracji wśród celów edukacji. Kształcenie i uczenie się w demokracji, o demokracji i dla demokracji (w myśl zaleceń Rady Europy) to dla polskiej oświaty wciąż ważne wyzwanie. Wśród uczestników Zjazdu raport ten wywołał ożywioną dyskusję.

Prof. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka (Uniwersytet Łódzki) i dr hab. prof. UŁ Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki) podjęły próbę wskazania różnych form uczestnictwa społecznego, tak aby w wychowaniu możliwa była realizacja drogi: od uspołecznienia do człowieka zdolnego do działania.

Również w drugim dniu obrad uczestnicy mieli możliwość wzięcia udziału w toczących się równolegle dwóch debatach plenarnych. Moderatorem pierwszej, nt. „Człowiek i środowisko w sytuacji zagrożenia”, był dr hab. prof. „Pedagogium” Marek Konopczyński, (Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie), a wprowadzenia w problematykę dokonała prof. dr hab. Józefa Brągiel (Uniwersytet Opolski). Przedmiotem drugiej debaty były procesy marginalizacji i wykluczenia oraz poszukiwania metod integracji i wspierania indywidualnego rozwoju. Jej moderatorem był prof. dr hab. Jacek Piekarski (Uniwersytet Łódzki), a wprowadziła w zagadnienie prof. dr hab. Krystyna Marzec-Holka (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy).

Interesującą formą obrad była Wolna Trybuna Zjazdowa, funkcję moderatorki pełniła dr hab. prof. APS Barbara Smolińska-Theiss (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie). Uczestnicy spierali się o szkołę, o jakość i kształt stosunków i więzi międzyludzkich oraz o treść i władztwo kultury, o jej funkcje i kształt w przyszłości. Rolę komentatora pełnił tu prof. dr hab. Tadeusz Pilch.

Ważnym elementem V Zjazdu Pedagogów Społecznych było szkolenie uczestników w zakresie coachingu, co zostało zrealizowane w trzecim dniu spotkania.

I tak – prof. dr Uto Meier (Uniwersytet Katolicki Eichstätt – Ingolstadt w Niemczech) wskazał na aksjologiczne i duchowe paradygmaty w zarządzaniu zasobami ludzkimi, a w szczególności na miejsce potrzeb w coachingu oraz na jego znaczenie w rozwoju duchowym człowieka.

Prof. dr Ulrich Bartosch (Uniwersytet Katolicki Eichstätt – Ingolstadt w Niemczech) zastanawiał się nad tym, czy są punkty wspólne między coachingiem a pracą z dziećmi i młodzieżą. Odwołał się do perspektywy niemieckiej, wzbogacając tym samym ogląd prezentowanych zagadnień.

Informacje na temat projektu „Coaching – nowa metoda wsparcia procesów integracji społecznej i zawodowej” przedstawił jego kierownik, dr Marek Kulesza. On też był moderatorem debaty pt. „Nauka praktyce – praktyka nauce – w tworzeniu środowiska życia i pomocy człowiekowi”. Wprowadzenia w problematykę debaty dokonali: prof. ddr Janusz Surzykiewicz i dr Anna Fidelus (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie). Profesor ukazał rolę pedagogiki społecznej i pracy socjalnej w poszukiwaniu innowacji – na przykładzie coachingu, z kolei dr A. Fidelus omówiła możliwości zastosowania coachingu w resocjalizacji.

Problematyka coachingu była też przedmiotem warsztatów, w których uczestniczyli wykładowcy i studenci polscy i niemieccy.

Uczestnictwo w szkoleniu zostało potwierdzone stosownym certyfikatem.

Należy odnotować, że rozważania dotyczące coachingu były powiązane z przedstawieniem działalności Stowarzyszenia KARAN, które stosuje tę metodę w pracy z osobami uzależnionymi i środowiskami zagrożonymi marginalizacją społeczną. Bożena Szot zaprezentowała przykład takich działań, tj. materiał na temat duchowości jako potencjału rozwojowego w pracy z młodymi ludźmi.

Jest rzeczą zrozumiałą, że tak znaczące dla środowiska przedsięwzięcie, jak Zjazd zgromadziło liczną rzeszę reprezentantów pedagogiki społecznej. I mimo bogactwa form obrad znacznie więcej było osób, które chciały zabrać głos, aniżeli tych, które mogły to uczynić. Z tym większą satysfakcją możemy odnotować fakt, że przedstawicielka naszej Uczelni, Górnośląskiej WSP w Mysłowicach, prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, została zaproszona do udziału w jednej z debat (moderowanej przez prof. dr. hab. Jacka

Piekarskiego). Jej wystąpienie: „Głosy z Przyszłości, wskazania na przyszłość” było przypomnieniem przesłań i wartości, które przyświecały działaniom pedagogów społecznych u początków rozwoju dyscypliny, które nadal inspirują i w imię których chcemy nasz świat zmieniać, a społeczeństwo rozwijać. Wypowiedź dobitna, miejscami prowokująca (o ideach solidarności i równości, o statusie kobiet i kulturze narodowej) spotkała się z żywym odzewem sali.

Ważnym efektem V Zjazdu Pedagogów Społecznych było przyjęcie Uchwały, w której uczestnicy wyrazili niezgodę na ustrój wzmacniający nierówności społeczne i prowadzący do wykluczeń obywateli z różnych obszarów życia. Uchwała została skierowana do odpowiednich agend rządowych (tekst Uchwały zamieszczamy poniżej).

Powszechne uznanie wzbudziły bogate materiały konferencyjne, które otrzymali uczestnicy Zjazdu. Były wśród nich m.in. raporty o stanie edukacji, dane dotyczące warunków i jakości życia dzieci w krajach rozwiniętych, kwartalnik „Pedagogika Społeczna”, periodyki Stowarzyszenia KARAN, opracowanie pt. *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, pod red. Janusza Surzykiewicza i Marka Kuleszy.

Na szczególną uwagę zasługuje publikacja pod red. Tadeusza Pilcha i Tomasz Sossnowskiego pt. *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, afiliowana przez Zespół Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Tom przygotowany na V Zjazd Pedagogów Społecznych zawiera wiele interesujących opracowań. To w nim zamieszczono motto, które stało się hasłem Zjazdu i zarazem wezwaniem dla pedagogów, terapeutów, pracowników socjalnych i wszystkich, którym zależy na budowaniu dobra wspólnego. To słowa Janusza Korczaka: „*Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest*”.

Uczestnicy Zjazdu otrzymali też pisemne potwierdzenie udziału w konferencji.

Organizatorzy zadbali nie tylko o intelektualne bogactwo konferencji. Stworzyli również okazję do przeżyć estetycznych, poprzez występ artystyczny grupy dziewcząt ze Schroniska dla Nieletnich i Zakładu Poprawczego w Warszawie-Falenicy.

Okazją do rozmów i spotkań nieformalnych była m.in. uroczysta kolacja, w trakcie której niekwestionowany lider środowiska pedagogów społecznych w Polsce, inicjator Zjazdu i jego główny organizator – prof. dr hab. Tadeusz Pilch – odebrał kierowaną ku niemu mowę dziękczynną.

Ożywieni emocjonującą debatą intelektualną i obdarowani najnowszymi publikacjami uczestnicy Zjazdu opuścili Jachrankę. Teraz czas, aby w swoich środowiskach upowszechniać przywołane idee i przekuwać je w czyny.

U C H W A Ł A

Uczestnicy V Zjazdu Pedagogów Społecznych obradujący w listopadzie 2013 roku przy udziale większości ośrodków akademickich kraju, nauczycieli i wychowawców, pracowników służb społecznych, socjalnych, terapeutycznych, oświatowych, opiekuńczych, obserwując i badając polską rzeczywistość uważają, że Polska stała się:

- państwem głębokich różnic w położeniu materialnym obywateli, wręcz regionalnym liderem nierówności społecznych;
- krajem utrwalanych enklaw biedy z nikłymi szansami na awans;
- krajem niewydolności aparatu administracyjnego oraz sakralizowania procedur, co prowadzi do wynaturzeń w działaniach systemu leczenia, wymiaru sprawiedliwości, aparatu fiskalnego...;
- krajem nieodpowiedzialnej polityki rozwoju, opartej o ortodoksyjną ideologię neoliberalizmu, na skutek której żywotne dla obywateli i państwa służby i infrastruktura są skrajnie zaniedbane i niewydolne, a rozwarstwienie społeczne plasuje Polskę na czwartym miejscu wśród krajów OECD. Ten „sukces” jest skutkiem wadliwej transformacji ekonomicznej;
- państwem obojętnym i bezsilnym wobec łamania praw pracowniczych, patologii władzy oraz wysoce nagannych praktyk, jakich dopuszczają się nawet instytucje publiczne;
- krajem nieefektywnie prowadzonej polityki społecznej, nacechowanej ratownictwem, a nie strategią usuwania źródeł upośledzenia czy zagrożeń m.in. z powodu wyeliminowania z systemu szkolnego opieki zdrowotnej oraz tolerowania od dziesięcioleci ubóstwa materialnego własnych dzieci. Od 40 lat Polska zajmuje jedno z ostatnich miejsc w Europie we wskaźnikach dziecięcej biedy.

Jako pedagogowie społeczni na uczelniach i w niezliczonych formach praktycznego działania śledzimy, badamy i czynnie tworzymy warunki życia człowieka, z mozołem budujemy ład społeczny oparty o zasady humanitaryzmu, aktywizujemy środowisko życia ludzi dla samopomocy, wspieramy wykluczonych, znamy wartość oświaty i cenę jej upadku. Wierzimy, że w Polsce możemy stworzyć przyjazne warunki

życia i rozwoju dla każdego. Musi tylko zostać upowszechniona pełna wartość humanistycznych idei równości i solidarności.

Dlatego My, przedstawiciele nauki, oświaty i służb społecznych, domagamy się radykalnej naprawy Rzeczypospolitej. Uważamy, że większość dolegliwości życia obywateli jest skutkiem zaniedbań państwa i przyjętej bezrefleksyjnie strategii rozwoju. Wyrażamy przekonanie, że dla narodu i państwa nie ma większej wartości niż dzieci i nie można ani budować, ani myśleć o przyszłości i rozwoju, jeśli ta prawda nie jest fundamentem strategii działania państwa. Od niej trzeba rozpocząć!

Domagamy się:

1. Podjęcia przez rząd stanowczych działań dla ochrony polskiego dziecka przed ubóstwem i przed nierównością w edukacji i w rozwoju! Czynimy rząd uważnym, że 600 tys. dzieci żyje w skrajnym ubóstwie. Nasz kraj zajmuje drugie miejsce w Europie pod względem liczby dzieci dotkniętych ubóstwem.
2. Ścisłego nadzoru Ministerstwa Edukacji Narodowej nad likwidacją szkół, internatów i szkolnych stołówek oraz większej racjonalizacji wydatków państwa w obszarach niesłużących bezpośrednio młodemu pokoleniu i rozwojowi społeczeństwa. Starania o organizację kolejnych imprez (np. olimpiady zimowej), pochłaniających monstrualne środki finansowe uważamy za skrajną nieodpowiedzialność rządu i samorządów.
3. Wykorzystania kapitału społecznego zwalnianych z pracy nauczycieli dla zwiększenia zakresu opieki nad dzieckiem, szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, nad dziećmi dojeżdżającymi. Uruchomienia na powszechną skalę zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dla wyrównania szans rozwojowych dzieci z różnych środowisk, szczególnie ze środowisk upośledzonych, w celu budowania społeczeństwa obywatelskiego.
4. Objęcia opieką przedszkolną wszystkich polskich dzieci, w tym obowiązkowo od piątego roku życia.
5. Wprowadzenia powszechnego, bezpłatnego żywienia dzieci w szkołach i bezpłatnych „wyprawek szkolnych” dla dzieci ubogich. Działania takie uważamy za elementarną powinność nowoczesnego państwa.
6. Rozwagi w procesie prywatyzowania opieki i kształcenia na poziomie podstawowych szczebli oświatowych, które to rozwiązania zawsze grożą komercjalizacją i zjawiskami wykluczenia dzieci ubogich.

7. Zdecydowanego wyłączenia systemu wychowania, opieki i kształcenia dzieci z rachunku ekonomicznego. Szkoła i wychowanie to nie towar, a wszelkie komercyjne usługi oświatowe i rozwojowe winny być poddane kontroli podstawowego nadzoru oświatowego i dopuszczalne tylko pod warunkiem, że nie będą barierą dostępu do nich wszystkich dzieci i młodzieży.
8. Eliminowania z obszaru edukacji i szkolnictwa mechanizmów sprzyjających kształtowaniu się nierówności i ich dziedziczenia oraz postaw społecznych, m.in. poprzez upowszechnianie idei rywalizacji.
9. Uczynienia priorytetem państwa opieki nad polską rodziną i wychowaniem w niej dzieci i młodzieży, realizowanej w różnych resortach, umocowanej dokumentem sejmowym, jakim jest „Wielka Karta Rodziny”.
10. Wycofania się rządu z opłat za drugi kierunek studiów, co wobec panującego bezrobocia młodych oraz masowej podyplomowej emigracji młodych Polaków jest czynem niemal dywersyjnym wobec polskiego kapitału społecznego.
11. Pilnej interwencji państwa w prawo pracy, którego owocem są patologiczne praktyki na rynku zatrudnienia i pogłębiające się różnice w dochodach. Złe prawo pracy jest źródłem frustracji pokoleniowej młodych i dotkliwych anomalii w dziedzinie stabilizacji życiowych i planów prokreacyjnych młodego pokolenia.

Uczestnicy V Zjazdu Pedagogów Społecznych

Jachranka 28 listopada 2013

Elżbieta BOWDUR

Stowarzyszenie Komputer i Sprawy Szkoły w Katowicach

Sprawozdanie z IX Konferencji Naukowo-Metodycznej w Katowicach „Kompetentny e-Nauczyciel”



IX Konferencja Naukowo-Metodyczna pt. „Kompetentny e-Nauczyciel” odbyła się 21 listopada 2013 roku w nowoczesnym budynku uczelni Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach. Organizatorem było Stowarzyszenie Komputer i Sprawy Szkoły KiSS we współpracy z Wyższą Szkołą Techniczną w Katowicach, Śląskim Kuratorium oraz Polskim Towarzystwem Informatycznym. Tegoroczny temat konferencji nawiązywał do projektu szkoleniowego „Kompetentny e-Nauczyciel” z zakresu podnoszenia kompetencji śląskich nauczycieli w wykorzystaniu TIK w edukacji. Szkolenia w projekcie zakończone są egzaminem i certyfikatem ECDL e-Nauczyciel. Organizatorem projektu jest

Stowarzyszenie Komputer i Sprawy Szkoły KiSS. Celem tegorocznej konferencji było zaprezentowanie uczestnikom interesujących wykładów dotyczących mądrego wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu i kształceniu. Zaproszeni goście zaprezentowali szalenie ciekawe wykłady obrazujące zmiany, jakie w naszym życiu, pracy i nauce wywołują szybko rozwijające się technologie informacyjne, a zwłaszcza wirtualne środowisko, w jakim funkcjonują nasi podopieczni.



Konferencję otwarli – organizator, prezes Stowarzyszenia KiSS mgr Elżbieta Bowdur oraz prezes Oddziału Górnośląskiego Polskiego Towarzystwa Informatycznego dr inż. Adrian Kapczyński, który wspominał dra Janusza Trawkę, wykładowcę, nauczyciela i założyciela Stowarzyszenia KiSS oraz wieloletniego działacza PTI.

JM Rektor WST pan prof. WST dr inż. arch. Andrzej Grzybowski jako Gospodarz Konferencji rozpoczął Konferencję, powitał wszystkich gości, uczestników oraz przedstawicieli firm.



Pierwszy wykład wygłosił dr hab. inż. Janusz Morbitzer prof. UP z Krakowa „Nowa kultura uczenia się wyzwaniem cyfrowego świata”, w którym zaakcentował, jak ważna staje się nowa kultura uczenia się nowego, stale zmie-

niającego się świata poprzez aktywne w nim uczestnictwo. Wykład jak zwykle wzbudził olbrzymie zainteresowanie, gdyż zawarte w nim przykłady, literatura, cytaty oraz wartościowe wnioski dawały słuchaczom wiele przemyśleń.



Dr Maciej Rostański swój wykład poświęcił niezwykle ważnemu problemowi, jakim jest czytelność tekstu. Zwrócił uwagę, jakie trudności w zrozumieniu tekstu mogą mieć odbiorcy w różnym wieku i z różnym doświadczeniem. Zobrazował na przykładach, co może wpływać na lepszą czytelność tekstu oraz dlaczego często nie rozumiemy tekstów w umowach, licencjach i regulaminach, a także dlaczego uczniowie często nie rozumieją treści niektórych lektur.



Bardzo interesujący wykład pt. „Czy nowoczesne technologie pomagają w procesie uczenia się?” wygłosiła mgr Jolanta Gałęcka, która jako ekspert do spraw edukacji w YDP pokazała nowe podejście do procesu uczenia się. Natomiast mgr Beata Chodacka członek Zarządu Polskiego Towarzystwa Informatycznego zaprezentowała w swoim wykładzie pt. „Wykorzystanie platformy e-learningowej – aspekt wychowawczy” bardzo wartościowe własne doświadczenia w pracy z platformą e-learningową w gimnazjum.



Szalenie interesującą i porywającą prezentację wygłosił prof. nadzw. dr hab. Mariusz Jędrzejko WSB z Dąbrowy Górniczej „Dzieci w cyberprzestrzeni – mózg a nowe technologie cyfrowe”. Omawiał jakie zmiany w mózgu wywołują cyber-technologie i jak w tym pędzącym świecie zachowuje się dziecko. Wykład wzbudził niezwykle zainteresowanie nauczycieli, którzy w kulisach komentowali prezentowane przez profesora tezy, z którymi większość się zgadzała. Uczestnicy akcentowali, że takie wykłady są niezwykle potrzebne, aby nauczyciel zrozumiał, jakie zmiany w umysłach dzieci wywołują cyber-technologie i lepiej rozumiał zachowania uczniów we współczesnej szkole, różniące się znacznie od nie tak dawnej szkoły.



Podczas Konferencji wręczone zostały pierwsze na Śląsku certyfikaty e-Nauczyciela przez członka Zarządu PTI Beatę Chodacką oraz Koordynatora Ogólnopolskiego ECDL Jacka Pulwarskiego. Pierwszymi certyfikowanymi nauczycielami zostali nauczyciele ze szkół biorących udział w projekcie Cyfrowa Szkoła, którzy zdali testy oraz egzamin praktyczny z zakresu efektywnego wykorzystania TIK w edukacji.



W przerwie konferencji rozlosowane zostały nagrody dla nauczycieli ufundowane przez sponsorów. Nauczyciele mieli także okazję zapoznać się z wykładami, warsztatami oraz ofertą zaprezentowaną przez sponsorów konferencji.

W drugiej części konferencji odbyły się warsztaty dla nauczycieli oraz seminarium z nowości w ECDL, które poprowadził Ogólnopolski Koordynator ECDL dr inż. Jacek Pulwarski. Omówił jakie możliwości daje nowy ECDL PROFILE oraz jak wprowadzane są zmiany w certyfikacji. W seminarium po-

święconym nowemu ECDL PROFILE udział wzięli egzaminatorzy oraz przedstawiciele Centrów ECDL.



Warsztaty dla nauczycieli cieszyły się dużym zainteresowaniem, a uczestnicy zwracali uwagę na interesujące i starannie dobrane tematy warsztatów podczas tegorocznej konferencji. Warsztaty przygotowane zostały pod kątem zaprezentowania nowoczesnych narzędzi i rozwiązań przydatnych w pracy nauczyciela. Prowadzone były przez wykładowców, członków Stowarzyszenia KISS. Wiele ciekawych rozwiązań, jak na przykład „Ciekawiej, lepiej, nowocześniej... interaktywnie! - pomysł na niebanalną lekcję zajęć komputerowych i informatyki”, „Montaż audio, wideo w pracy nauczyciela. Praca z programami on-line”, „Tabletowo-smartfonowy edukacyjny zawrót głowy” czy „Bezpieczeństwo informatyczne szkoły – czy to możliwe” to tylko niektóre z listy propozycji warsztatów przygotowanej przez organizatorów na tegoroczną konferencję. Pokazuje to szerokie możliwości wykorzystania TIK, jakie mają nauczyciele do dyspozycji w procesie dydaktycznym.



Tegoroczna Konferencja była nie tylko prezentacją i wymianą poglądów, ale jak zwykle spotkaniem przyjaciół. Uczestnicy wysoko ocenili program Konferencji. Wykłady, warsztaty, jak i prezentacje sponsorów spotkały się z uznaniem uczestników i gości konferencji realizując cel organizatorów – spotkanie wszystkich, którzy interesują się rozwojem technologii informatycznych w edukacji przygotowującej do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy. Zachęcamy do zajrzenia na stronę konferencji i zapoznania się z materiałami po-konferencyjnymi.

<http://konferencja2013.kiss.pl>

Agnieszka HEBA

Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach

O cieszyńskich konferencjach dotyczących e-Learningu, wywiad z Profesor Eugenią Smyrnową-Trybalską z Uniwersytetu Śląskiego oraz z nauczycielką matematyki mgr Beata Pośpiech z Rudy Śląskiej

A.H.: Zanim będziecie Panie mogły podzielić się swoimi wrażeniami, doświadczeniami związanymi z konferencjami cieszyńskimi dotyczącymi e-learningu, proszę abyście naszym czytelnikom scharakteryzowały Wasze sylwetki zawodowe.

E. S-T.: Jestem nauczycielem akademickim z 26-letnim stażem, od 14 lat pracuje na Uniwersytecie Śląskim, na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji, od 2010 roku na stanowisku Profesora nadzwyczajnego oraz od 2012 jestem Kierownikiem Katedry Edukacji Humanistycznej i Nauk Pomocniczych Pedagogiki. Także pełnię (od 2005 r.) funkcje koordynatora wydziałowej platformy kształcenia na odległość (<http://el2.us.edu.pl/weinoe>); od 2009 po dzień dzisiejszy – koordynator Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania na odległość” (<http://www.dlcc.us.edu.pl>). Autor oraz współautor ponad 50 kursu zdalnych. Brałam udział w wielu projektach naukowych krajowych i międzynarodowych, związanych z e-learningiem, metodologią nauczania, wspomaganiem zdalnie, przygotowaniem nauczycieli w zakresie e-learningu oraz ICT, opracowaniem standardów innowacyjnych zwodów, związanych z ICT i e-learningiem etc.

B.P.: Jestem nauczycielem mianowanym matematyki z dziesięcioletnim stażem zawodowym. Aktualnie pracuję w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 im. Gustawa Morcinka w Rudzie Śląskiej. Prowadzę szkolną stronę zespołu matematyczno-przyrodniczego, własną platformę Moodle i rozpoczynam administrację szkolnej platformy Moodle. Od dwóch lat jestem egzaminatorem maturalnym.

A.H.: Pani Profesor w tym roku w Cieszynie na Uniwersytecie Śląskim miała miejsce V edycja jubileuszowa Międzynarodowej konferencji naukowej „Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania na odległość” (tytuł

tegorocznej konferencji „E-learning – uczenie się przez całe życie”, skąd pomysł na taką konferencję w Cieszynie, czy pamięta Pani jak to wszystko się zaczęło?

E. S.-T.: Dziękuję za pytanie. W roku 2009 został złożony wniosek do International Visegrad Fund (www.visegradfund.org) na międzynarodowy projekt: *"E-learning – as a Road to Communicating in a Multicultural Environment"* przez nasz uniwersytet – University of Silesia in Katowice (Poland) jako Koordynatora. Jako partnerów zaproszono: University of Ostrava (Czech Republic), Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia), z którymi mieliśmy dotychczasową owocną współpracę naukową w ramach innych aktywności: konferencji, projektu Erasmus, innych. Wniosek pomyślnie drogą konkursową wygrał i otrzymał dofinansowanie (No.10920089). W ramach projektu jako jedną z najważniejszych zaplanowanych aktywności było zorganizowanie konferencji „Theoretical and Practical Aspects of Distance Learning” i jej dalsza kontynuacja do 2012 roku. W praktyce okazało się tak, że cykliczna naukowa konferencja międzynarodowa „Theoretical and Practical Aspects of Distance Learning”, która później otrzymała skrót DLCC (od ‘Distance Learning Conference in Cieszyn’), żyje dalej i po 2012 roku i pomyślnie rozwija się. Bardzo dziękujemy Dyrekcji Instytutu Nauk o Edukacji, Władzom Dziekańskim, Rektorskim za wsparcie naszej inicjatywy.

A.H.: Współorganizatorami konferencji są liczne ośrodki naukowe z Czech, Słowacji, proszę opowiedzieć z którymi ośrodkami Uniwersytet Śląski współpracuje i jak układa się ta współpraca, jakie inne jeszcze inicjatywy są podejmowane oprócz konferencji cieszyńskich.

E. S.-T.: Jak już zaznaczyłam w poprzedniej odpowiedzi mieliśmy dotychczasową owocną współpracę naukową z uczelniami czeskimi oraz słowackimi (University of Ostrava (Czech Republic), Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia), Silesian University in Opava (Czech Republic), Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovak Republic)) w ramach innych aktywności: konferencji naukowych (ICTE, DIVAI, innych), seminariów, warsztatów, programu Erasmus, projektu „Strengthening of competitive advantages in research and development of information technology in Moravian-Silesian Region”, innych. Na studiach doktoranckich na specjalności ICTE na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Ostrawskiego także studiują doktoranci z Polski: mgr Jacek Grudzień, mgr Wojciech Zuziak i Pani. Dwa doktoraty, w tym Pani, powinny być pomyślnie finalizowane już w 2014 roku. Cieszę się że wspólnie z Panią prof. Janą Kapounovą również jestem jednym z Państwa promotorów. Warto zaznaczyć że kierunek studiów, na którym Państwo studiują, nie jest dostępny w Polsce i podobna współpraca również posze-

rza możliwości młodych naukowców z Polski, którzy wybrali dla swoich badań obszar metodyki zastosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w edukacji oraz e-learningu.

Od stycznia 2014 roku zaczynamy międzynarodowy project naukowy IR-Net "International research network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences", Seventh Framework Programme funding scheme MARIE CURIE INTERNATIONAL RESEARCH STAFF EXCHANGE SCHEME (IRSES), 2014-2017 (No 612536), w którym biorą udział między innymi 2 uczelnie z Czech i Słowacji: University of Ostrava (Czech Republic), Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovak Republic), jak również 7 innych uczelni: Beneficjent 2 University of Twente UT The Netherlands, Beneficjent 3 University of Extremadura UEx Spain, Beneficjent 4 Constantine the Philosopher University in Nitra UKF Slovak Republic, Beneficjent 5 The Lisbon Lusíada University LU Portugal, Beneficjent 6 University of Ostrava OU Czech Republic Partner 1 Curtin University in Perth CU Australia, Partner 2 Borys Grinchenko Kyiv University BGKU Ukraine, Partner 3 Dneprodzerzhinsk State Technical University DSTU Ukraine, Partner 4 Herzen State Pedagogical University, Russia, St.Petersburg). Najważniejszym celem projektu jest wzmocnienie współpracy naukowej poprzez wzajemne wyjazdy służbowe naukowe uczestników projektu oraz tworzenie międzynarodowej sieci naukowej IRNet. Oprócz tego zaplanowane liczne konferencje, warsztaty, seminaria, spotkania, publikacje w czasopismach naukowych. Uczestniczący w projekcie naukowcy jako realizatorzy projektu będą prowadzić autorskie wykłady dla studentów partnerskich uczelni w zakresie najnowszych trendów metodologii nauczania zdalnego. We wcześniejszym okresie również mieliśmy wiele rozmaitych inicjatyw w zakresie współpracy międzynarodowej: Video-conference i E-round table debate „*The importance of virtual classrooms in non presence learning*” (październik 2010), „*Teacher’s skills for the school of the futures*” (październik, 2011), „*e-learning and social media for the disabled*”, (październik, 2012), „*The school of the future*” (prowadzący: Prof. Antonio Dos Reis, Portugalia), (październik 2013), które odbyły się w ramach konferencji DLCC2010-2013.

A.H.: Proszę powiedzieć co zdaniem Pani Profesor, wyróżnia konferencje cieszyńskie na tle innych organizowanych w Polsce i w Europie.

E. S.-T.: Uważam, że wyróżnia przede wszystkim wysoki poziom naukowy i merytoryczny przedstawianych wykładów, szerokie spektrum tematyczne poruszanych problemów, pytań, międzynarodowy charakter. Biorą w nich udział naukowcy, jak z krajów i uczelni zachodnioeuropejskich jak również ze Wschodniej Europy, co pozwala i zapełnia aktywną i efektywną wymianę

doświadczeń oraz przedstawienie swoich osiągnięć na forum międzynarodowym. Wielkim osiągnięciem jest także owocna współpraca z naukowcami i uczonymi w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, w formie zdalnej z różnych krajów świata w formie videokonferencji i okrągłych stołów o zasięgu ogólnoświatowym. Ważnym elementem składowym są *warsztaty* dla studentów, nauczycieli, nauczycieli akademickich, celem których jest przedstawienie współczesnych narzędzi TIK i kształtowanie praktycznych umiejętności oraz pogłębienie nawyków wykorzystania nowych narzędzi internetowych do wspomagania nauczania. Konferencja sprzyja i pozwala na wymianę doświadczeń, wzmocnienie współpracy międzynarodowej, wspólnego rozwiązywania problemów, wdrażania innowacyjnych metodyk, kreowanie europejskiej globalnej przestrzeni edukacyjnej. Dzięki treściom konferencyjnym środowisko naukowe wskazało znaczące możliwości wspierania szkolnictwa profesjonalnymi rozwiązaniami w zakresie wykorzystania e-learningu dla potrzeb społecznych.

A.H.: Ciekawym punktem konferencji jest tzw. – okrągły stół – videokonferencja z naukowcami z całego świata, sama uczestniczę w wielu konferencjach w kraju i za granicą, ale w takiej videokonferencji uczestniczę tylko w Cieszynie, jak wygląda taka videokonferencja? Jaki zakres tematyczny jest poruszany? Jak ona wygląda od strony organizacyjno-technicznej?

E. S.-T.: Dziękuję za miłe słowa uznania. To nas, jako (współ)organizatorów motywuje do dalszych działań. Jak wspominałam wcześniej współpracujemy z wieloma wybitnymi naukowcami i uczonymi z całego świata. Ale szczególnie cieszymy się z owocnej współpracy z Prof. Antonio Dos Reis, (Graal Institute, Portugalia), który jest jednym z najbardziej wybitnych i znanych specjalistów w zakresie zastosowania technologii Virtual Classroom, prowadzenia lekcji, videokonferencji w formie zdalnej, w trybie synchronicznym. Właśnie dzięki wsparciu i zaangażowaniu Pana Profesora Reisa pomysły zostały zorganizowane i przeprowadzone Videokonferencje i E-round table debates w toku ostatnich 4 lat. Między innymi: „*The importance of virtual classrooms in non presence learning*” (październik 2010), „*Teacher’s skills for the school of the futures*” (październik, 2011), „*E-learning and social media for the disabled*”, (październik, 2012), „*The school of the future*” (prowadzący: Prof. Antonio Dos Reis, Portugalia), (październik 2013), które odbyły się w ramach konferencji DLCC2010-2013. Zastosowane profesjonalne oprogramowanie typu *Virtual Classroom* znanej firmy Adobe – *Adobe Connect*.

A.H.: Zauważyłam również, że tu w Cieszynie w obradach konferencji biorą udział studenci Uniwersytetu Śląskiego, dlaczego?

E. S.-T.: Tak, to jest słuszne spostrzeżenie – w sesjach, obradach konferencyjnych biorą udział także studenci wydziału, którzy mają niepowtarzalną możliwość zapoznać się z doświadczeniem naukowców wielu krajów w zakresie wdrażania zdalnej formy nauczania na innych uczelniach. Ważnym elementem składowym są *warsztaty* dla studentów, nauczycieli, nauczycieli akademickich, celem których jest przedstawienie współczesnych narzędzi TIK i kształtowanie praktycznych umiejętności oraz pogłębienie nawyków wykorzystania nowych narzędzi internetowych do wspomagania nauczania. To jest bardzo ważne jeśli wziąć pod uwagę, że w ramach zajęć informatycznych studenci naszego wydziału, jako przyszli nauczyciele zdobywają niezbędne kompetencje w zakresie zastosowania ICT w edukacji oraz kompetencje tutora – nauczyciela na odległość. Wśród przeprowadzonych warsztatów można wymienić: „*Nowe możliwości edukacyjne dla studentów i nauczycieli w Moodle 2.3.2 +*.” prowadzone przez Pawła Pawełczyka – kierownika Centrum Kształcenia Na Odległość UŚ (Polska), oraz warsztaty „*Rozwój i zarządzanie portalem edukacyjnym z wykorzystaniem systemu CMS Drupal. Nowe narzędzia*”, prowadzone przez Dawida Stańka, studenta naszego wydziału (Polska). Zresztą w 2009 roku Pani również prowadziła wspólnie z Panem mgr Jackiem Grudniem bardzo interesujące warsztaty o zastosowaniu systemu Moodle do prowadzenia zajęć na odległość. Także studenci aktywnie są zaangażowani w sprawy organizacyjne, związane z przygotowaniem i przebiegiem konferencji. Jednocześnie mają okazję podszkolić języki, osobiście zapoznać się z naukowcami z różnych krajów, wziąć udział w sesjach, videokonferencji i warsztatach. To dla nich jest dobre doświadczenie jako przyszłych pedagogów na miarę 21 wieku – kompetentnych, kreatywnych, innowacyjnych, komunikatywnych. Właśnie tylko takich pragniemy kształcić na naszym wydziale.

A.H.: Kolejnym cennym i wartościowym punktem konferencji są warsztaty, szkolenia skierowane do naukowców, studentów czy nauczycieli szkół ze Śląska. Prowadziłam w tym roku taką sesję na temat „Nowoczesne metody nauczania, z użyciem programów komputerowych, platform e-learningowych i innych narzędzi ICT w praktyce szkolnej”. W trakcie sesji bardziej i mniej doświadczeni nauczyciele praktycy, przedstawili ciekawe przykłady wykorzystania komputera w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Uczestnicy zostali zapoznani także z informacjami na temat certyfikatu e-teacher. Te doświadczenia referujących były tak bogate i ciekawe, że czas konferencji musiał być wydłużony o 60 minut, a jakie były wrażenia Pani Profesor?

E. S.-T.: Po pierwsze bardzo serdecznie pragnę podziękować Pani za zaangażowanie oraz pomoc w zorganizowaniu tej interesującej sesji, w której wzięły udział następujące osoby z referatami: *Elżbieta Bowdur – Competent*

e-teacher, Agnieszka Heba – The E-teacher Certificate – experiences / reflections of the examiner, Agnieszka Herma - The learner's brain as the teacher's place of work - how to use the principles of neurodidactics in effective teaching of Mathematics with the use of IWB, Danuta Morańska – Teaching in the XXI century, Tomasz Huk – The advantages and disadvantages of the use of electronic handbooks in primary education, Renata Stefańska-Klar – Internet as a Place of Children's and Adolescents' Creative and Self-help Activity. The Case of "Pisarz-Onliniak" Web-site, Beata Pośpiech – Moodle Quizzes as one of the ways of revising Maths before Matura Examination, Wojciech Zuziak, Justyna Migdał – The Robotics Lab. The robot's not so black as he's painted.

Wśród uczestników są nauczyciele z imponującym doświadczeniem (kilku- oraz wieloletnim) zastosowania ICT i e-learningu w praktyce szkolnej oraz nauczyciele akademicy; doktoranci oraz Koordynator ECDL w województwie śląskim. Wszystkie referaty były znakomite, o czym świadczą opinie nie tylko uczestników konferencji, również studentów, biorących udział w sesji i zachwyconych praktycznymi autorskimi innowacyjnymi rozwiązaniami, przedstawionymi prelegentami. Spodziewamy się, że zorganizowanie podobnej sesji zostanie wpisane w plan konferencyjny na przyszły i następne lata i będzie coraz bardziej popularna oraz interesująca dla nauczycieli naszego województwa i nie tylko. Można również zaprosić czeskich oraz słowackich nauczycieli i bliżej zapoznać się z ich doświadczeniem, także wzmocnić kontakty i współpracę, pomyśleć o nowym wspólnym projekcie edukacyjnym z udziałem nie tylko uczelni jak również szkół średnich, ośrodków doskonalenia nauczycieli. Dalej liczę na Pani wsparcie i zaangażowanie.

A.H.: Pani Beato proszę opowiedzieć jak zaczęła się pani przygoda z e-learningiem, w tegorocznej konferencji brała pani już udział dzieląc się swoimi doświadczeniami z innymi. Ale pamiętam, że była już pani na konferencji w 2009 roku.

B.P.: Tak, to prawda, z samym zagadnieniem nauczania na odległość zetknęłam się po raz pierwszy podczas warsztatów zorganizowanych przez Uniwersytet Śląski w Cieszynie „Opracowywanie kursów e-learningowych z wykorzystaniem systemu CLMS Moodle”. Warsztaty te organizowane były w ramach I konferencji. Tematyka ta zainteresowała mnie na tyle, że w tym samym roku wzięłam udział w projekcie „E-edukator – przygotowanie nauczycieli do pracy z zastosowaniem e-learningu” zorganizowanym przez „bit Polska” Sp. Z o.o. w Katowicach. Potem w 2010 roku stworzyłam swój pierwszy dla maturzystów quiz w programie CourseLab. A od 2012 roku pracuję na własnej platformie Moodle.

A.H.: Jakie są pani wrażenia z konferencji cieszyńskich? Co pani o nich sądzi jako nauczyciel praktyk?

B.P.: Co prawda brałam udział w drugim dniu konferencji, ale i tak jestem pod ogromnym wrażeniem. Ciekawa tematyka osób referujących oraz videokonferencja "The School of the Future" zrobiły na mnie duże wrażenie. Niezwykle ważna była też dla mnie wymiana doświadczeń podczas sesji nauczycielskiej. Uważam, że takie spotkania są bardzo ważne. Są nauczyciele, którzy w swojej pracy zawodowej robią coś więcej, coś co sprawia że nauczanie oprócz obowiązku staje się przyjemnością i dla ucznia, i dla nauczyciela. Dzielenie się takimi doświadczeniami może być inspiracją dla innych do wprowadzenia zmian w swoim warsztacie. Dziś pracuje się inaczej niż 5 czy 10 lat temu. Rozwój technologii informacyjnej sprawia, że zmieniają się oczekiwania wobec szkoły, wobec nauczycieli. Udział w konferencji w moim odczuciu podsuwa pomysły, motywuje do dalszej pracy. Napawa optymizmem, że to co się robi ma sens.

A.H.: W jaki sposób pani wykorzystuje na co dzień platformę Moodle ucząc matematyki w szkole? Czy szkoła ma swoją platformę, czy korzysta pani ze swojej prywatnej?

B.P.: Na platformie Moodle zamieszczam quizy powtarzające materiał przed maturą. Uczniowie korzystają z niej przygotowując się do matury, a ja analizuję rozwiązania uczniów i zwracam im uwagę na powtarzające się błędy. Taka metoda pracy pomaga mi przy prowadzeniu lekcji oraz przygotowywaniu uczniów do matury. Wiem na co bardziej zwrócić większą uwagę przy omawianiu danego tematu. Ponadto w tym roku po raz pierwszy zaczęłam wykorzystywać platformę w klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego. Quizy powtórkowe będą pojawiać się na platformie dla tych uczniów przed sprawdzianami. Na dzień dzisiejszy pracuję na swojej prywatnej platformie, jednak od niedawna szkoła posiada własną platformę, której administrowania się podjęłam. W związku z czym w 2014 roku mam zamiar podzielić się swoim dotychczasowym doświadczeniem z innymi nauczycielami i mam nadzieję, że razem uda nam się stworzyć coś fajnego dla uczniów.

A.H.: Czy uczniom podoba się taka forma uatrakcyjniania zajęć z matematyki? Jakie są ich wrażenia po takich lekcjach?

B.P.: Właściwie do pracy na platformie skłoniła mnie sama młodzież. W marcu 2012 roku przeprowadziłam otwarte zajęcia lekcyjne w klasie II LO dla rudzkich nauczycieli oraz metodyka matematyki. Podczas tego spotkania zaprezentowałam wykorzystanie technologii informacyjnych na lekcji o temacie „Funkcja homograficzna”. Zadaniem domowym uczniów po tej lekcji

było rozwiązywanie quizu zamieszczonego na platformie Moodle. Quiz ten podsumowywał wiadomości wprowadzone na lekcji. Taka forma pracy bardzo się uczniom spodobała. We wrześniu zwrócili się do mnie z pytaniem, czy jest możliwość przygotowywania się do matury przez wykorzystanie takiej formy pracy. Pomyśl mi się spodobał i tak to się wszystko zaczęło. Odpowiadając na pytanie sędzę, że w większości uczniom podoba się taka forma uatrakcyjniania zajęć. Wielokrotnie byłam świadkiem jak wymieniali między sobą informacje o efektach rozwiązywania quizów, uczestniczyłam w rozmowach dotyczących rozwiązań. Przychodzili do mnie z pytaniem, dlaczego w tym zadaniu ma być taka odpowiedź, co bardziej niecierpliwi pisali maila z pytaniem o rozwiązanie. W moim odczuciu, chyba właśnie o to chodzi.

A.H.: Pani Profesor „Nie samą nauką człowiek żyje” proszę opowiedzieć w jaki sposób spędzają czas tu w Cieszynie goście konferencyjni, kiedy kończą się spotkania w poszczególnych sesjach naukowych.

E. S.-T.: W ramach cieszyńskich konferencji także staramy się zapewnić gościom z różnych uczelni i krajów w miarę możliwości ciekawy program kulturalny: po zakończeniu sesji konferencyjnych i warsztatów są organizowane: wycieczki do Ratusza Cieszyńskiego, spotkanie z Radnymi miasta, do muzeów (Śląska Cieszyńskiego, Galerii sztuki), po Starym Mieście, Wzgórzu Cieszyńskim. Uczestnicy mogą zobaczyć ciekawe zakątki Beskidu Śląskiego – Leśny Park Niespodzianek, Pijalnię wody mineralnej *Ustroniana* w Ustroniu i wiele innych ciekawych miejsc. Wieczorem podczas konferencyjnej kolacji debaty oraz dyskusje również są kontynuowane przez gości oraz uczestników konferencji, ale już w bardziej nieformalnej przyjaznej atmosferze. A miłe ciepłe słowa pod koniec konferencji ze strony uczestników są najlepszą gratyfikacją dla Organizatorów.

A.H.: Jeśli ktoś będzie chciał wziąć udział w konferencji, czy zapoznać się z treścią referatów konferencyjnych, gdzie może znaleźć stosowne informacje?

E. S.-T.: Oczywiście zapraszamy serdecznie wszystkich zainteresowanych do udziału w naszej cieszyńskiej konferencji. Wszystkie niezbędne informacje można znaleźć na stronie (www.dlcc.us.edu.pl).

A.H.: Na koniec zdradźcie Panie czytelnikom Wasze dalsze zamierzenia, marzenia, plany zawodowe związane z e-learningiem.

E. S.-T.: Oczywiście dalsze aktywne wdrażanie e-learningu na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, wspo-

maganie zajęć na studiach stacjonarnych, niestacjonarnych, podyplomowych. Przeszkolenie pracowników wydziału i dalsze zachęcenie do prowadzenia zajęć w trybie zdalnym. Rozwój wydziałowej platformy kształcenia na odległość (<http://el2.us.edu.pl/weinoe>), koordynatorem której jestem od 2005 roku. Realizacja międzynarodowego projektu IRNet, o którym wspominałam w poprzednich odpowiedziach.

Oraz uruchomienie nowej specjalności na naszym wydziale – Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji – *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z metodyką edukacji na odległość* – którą uruchamiamy na podstawie standardów 300 nowych specjalności, w tym *Metodyki edukacji na odległość*, w opracowaniu której brałam udział. Zawód ten jest wymieniony wśród kilku innych jako zawód o maksymalnym deficycie. Miejscem pracy tego specjalisty są instytucje oświatowe (szkoła, technikum, kuratorium oświaty, centrum doskonalenia nauczycieli, inne), zarówno publiczne, jak i niepubliczne, firmy państwowe lub prywatne, świadczące usługi edukacyjno-doradcze lub zajmujące się opracowaniem kursów zdalnych oraz inne instytucje, zajmujące się działalnością szkoleniową. Zapraszamy serdecznie licealistów klas maturalnych na nasze studia oraz wszystkich chętnych, zainteresowanych inwestycją w siebie i uzyskaniem współczesnego perspektywistycznego zawodu.

B.P.: Tak jak wspomniałam wcześniej teraz skupiam się na podjęciu współpracy z innymi nauczycielami w szkole w celu prowadzenia szkolnej platformy Moodle. Marzeniem moim jest stworzenie takiej formy pracy w szkole na innych przedmiotach. W dalszym ciągu chcę rozwijać swoją prywatną platformę wzbogacając ją o kolejne zadania. W tym roku chcę skoncentrować się na pracy z platformą już w klasie pierwszej LO. No i oczywiście życzyłabym sobie, żeby mi się to wszystko udało.

A.H.: Dziękuję Paniom za rozmowę.

Sylwetki pedagogów

Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Władysław Kobyliński (1940-2006) – profesor, człowiek dużego formatu, pokory i szacunku dla wartości najwyższych

Profesor doktor habilitowany Władysław Kobyliński urodził się 5 sierpnia 1940 roku w Budzynie koło Makowa Mazowieckiego (obecnie województwo mazowieckie). Ukończył Liceum Ogólnokształcące w Grodzisku Mazowieckim. Następnie podjął studia magisterskie na Wydziale Humanistycznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku na kierunku: filologia polska, które ukończył w 1966 r. po napisaniu pracy: *Michał Chodźko – poeta zapomniany (Gdańsk 1966)*. Pięć lat później w 1971 roku na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym Szkoły Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie (obecnie Szkoła Główna Handlowa) ukończył studia na kierunku: ekonomika pracy i polityka społeczna po przedłożeniu pracy zatytułowanej: *Utopijna koncepcja współczesnej własności ziemi w poglądach Ludwika Królikowskiego w latach 1839-1845. (Warszawa 1971)*. Doktorat nauk ekonomicznych uzyskał w 1974 roku na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego, po przedłożeniu dysertacji doktorskiej: *Elementy poglądów społeczno-ekonomicznych w twórczości Adama Mickiewicza (Łódź 1974)*.

W roku 1986 na tym samym wydziale habilitował się na podstawie rozprawy z zakresu teorii organizacji i zarządzania – *Role organizacyjne dyrektora szkoły. Studium strategii kierowania (Łódź 1986)*. Tytuł profesora nadzwyczajnego uzyskał w 1991 roku w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej), a od roku 2001 już jako profesor zwyczajny został zatrudniony w Uniwersytecie Łódzkim.

Podczas studiów w 1961 roku rozpoczął pracę zawodową jako: nauczyciel języka polskiego w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym w Krasnosielcu. Był nauczycielem w Zasadniczej Szkole i Technikum Ekonomicznym i Studium Pomaturalnym w Ciechanowie; wizytatorem szkolnictwa i pracownikiem zakładów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w których zajmował różne stanowiska: adiunkta, docenta, kierownika podyplomowych studiów organizacji i zarządzania w oświacie, wicedyrektora do spraw naukowych w byłym Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie (placówka naukowo-dydaktyczna, powołana w 1972 roku, podległa Ministerstwu Oświaty

i Wychowania). Profesor pełnił tam w latach 1987-1991 obowiązki przewodniczącego Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego (była to organizacja społeczna zajmująca się szerzeniem postępu pedagogicznego w Polsce, powołana w 1979 r. przez Ministra Oświaty i Wychowania i Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego).

W latach 1995-1998 pełnił obowiązki prorektora Wyższej Szkoły Medycznej w Warszawie, której był inicjatorem oraz twórcą jej koncepcji programowo-organizacyjnej. Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych minionego stulecia przez prawie dziesięć lat pracował również na Politechnice Radomskiej im. Kazimierza Pułaskiego.

Ostatnio – jako profesor zwyczajny zatrudniony był na stanowisku kierownika Zakładu Zarządzania Wiedzą na Uniwersytecie Łódzkim oraz na stanowisku kierownika Katedry Zarządzania Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi oraz w Wyższej Szkole Handlu i Prawa w Warszawie.

Aktywność zawodowa i społeczna W. Kobylińskiego bezpośrednio korespondowała z głównymi nurtami Jego zainteresowań naukowych, takimi jak: zagadnienia racjonalnej organizacji pracy i kierowania zespołami ludzkimi, skierowanymi na system edukacji, a także przygotowania dla potrzeb tego systemu odpowiednich kadr. Profesor pracując w Instytucie Kształcenia Nauczycieli zajął się na szeroką skalę badaniami naukowymi nad problematyką innowatorstwa nauczycieli i szeroko pojętego postępu ekonomicznego.

W pracy zawodowej uczestniczył w rozwiązywaniu ważnych problemów społecznych i gospodarczych na szczeblu lokalnym, regionalnym, ogólnopolskim i poza granicami Polski.

Zainicjował utworzenie Stowarzyszenia Inicjatyw Gospodarczych i Edukacyjnych im. Karola Adamieckiego (1866-1933), (inżynier, profesor Politechniki Warszawskiej, współtwórca nauki organizacji zarządzania, opracował metodę analizowania i planowania prac) w Ostrołęce. Był działaczem Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, TNOiK. Uczestniczył w pracach międzynarodowej grupy ekspertów działającej z ramienia UNESCO-CODIESE na rzecz wspierania inicjatyw edukacyjnych w państwach Europy Środkowej i Południowo-Wschodniej.

W literaturze dotyczącej problematyki kierowania szkołą zwracał uwagę na określenie zadań dla stanowiska kierowniczego w konkretnej szkole. Zadania te są określone jako funkcje kierownicze, wśród których wyróżniał *funkcje organiczne* – wynikające z istoty stanowiska, dla realizacji którego zastało ono utworzone oraz *funkcje nieorganiczne* – nie wynikające z istoty stanowiska kierowniczego i nie powinny zabierać zbyt dużo czasu na ich realizację. Do funkcji nieorganicznych W. Kobyliński zaliczył te, których celem jest za-

pewnienie sprawnej realizacji funkcji organicznych tj. funkcja: nauczycielska (dydaktyczna) i społeczno-polityczna¹.

Elementy sprawności w nowocześnie pojmowanej teorii organizacji i kierowania w oświacie obejmują również problemy kierowania ludźmi, umiejętności podejmowania decyzji w różnych sytuacjach, negocjacje i kierowanie wychowawcze. Do tego dochodzi znajomość procesów samoregulacyjnych, umiejętność określania ról w pracy zespołowej i w strategii kierowania szkołą, procesów uspołeczniania i poszanowania indywidualności, która jest w szkole podstawą nowatorstwa.

Na odcinku organizacji pracy nauczyciela w latach osiemdziesiątych minionego stulecia, dotyczącej praktyki oświatowo-wychowawczej występowało wiele niepożądanych zjawisk – stwierdzał W. Kobyliński².

Warsztat pracy nauczyciela odnoszący się do sprawnego i skutecznego posługiwania się metodami, formami, środkami w realizacji celów edukacyjnych jest znaczący w dochodzeniu do wysokiej skuteczności. Brak wprawy technicznej może powodować nadmierną koncentrację nauczyciela na czynnościach pomocniczych, co w dalszym efekcie prowadzi do zahamowań, przestojów, zwolnienia tempa zajęć, ograniczenia realizacji celów edukacyjnych – wymagał doskonalenia organizacji pracy dydaktycznej³.

Nowa filozofia wychowania odnosi się do nowego systemu wartości, powstawania wizji pożądanego społeczeństwa i kształtowania się nowego modelu człowieka. Filozofia ta odnosi się do kreacjonizmu odnoszącego się do twórczego podejścia jednostek i grup do rozwiązywania własnych problemów. Głównymi hasłami głoszonymi przez kreacjonizm to: niezależność, autonomia, otwartość na nowatorstwo, zdolności do zmian i rozwoju. Towarzyszy temu deprecjacja inercji schematyzmu w myśleniu i działaniu, brak elastyczności – bariera innowacyjności i postępu pedagogicznego⁴.

W swoim dorobku naukowym W. Kobyliński wiele miejsca poświęcił szkole, dyrektorowi szkoły, zadaniom, funkcjom, stylom kierowania, specyfice stanowiska służbowego dyrektora szkoły i jej konsekwencjom oraz doborów, ocenie i doskonaleniu pracy dyrektora szkoły, jak również uwarunkowaniom procesu realizacji funkcji dyrektora i nieprawidłowościom w pracy dyrektora szkoły (placówki).

Drugą grupę zainteresowań Profesora stanowił szeroko rozumiany nadzór pedagogiczny wraz z jego funkcjami, formami i strukturą organów. Działalność pracowników organów nadzoru pedagogicznego w tym zakresie składa się na tę z funkcji nadzoru pedagogicznego, którą zwykło się określać jako

¹ W. Kobyliński, *Role organizacyjne dyrektora szkoły. Studium strategii i kierowania*, Warszawa 1986.

² W. Kobyliński, *ABC organizacji pracy nauczyciela*. Warszawa 1984, s.245.

³ W. Kobyliński (red), *Doskonalenie organizacji pracy dydaktycznej w szkole wyższej; szanse i dylematy*. Siedlce 1994.

⁴ W. Kobyliński, *Barьеры nowatorstwa i postępu pedagogicznego*. Siedlce 1992.

funkcję informacyjno-diagnostyczną. Kolejną z funkcji nadzoru pedagogicznego jest sprawowanie kontroli nad pracą szkół, a z kontrolą związana jest nierozłącznie ocena pracy nauczycieli, jak również podejmowanie działań w kierunku stałego doskonalenia poziomu ich rzeczywistych kwalifikacji zawodowych. Nie mniej doniosłą funkcją nadzoru pedagogicznego jest udzielanie nauczycielom niezbędnej w ich pracy pomocy organizacyjnej i metodycznej⁵.

W najnowszych koncepcjach przygotowania przyszłych kandydatów do zawodu nauczyciela coraz częściej jest akcentowana potrzeba kształcenia w dziedzinie naukowej organizacji i kierownictwa. Autor postuluje między innymi opanowanie przez nauczyciela zarówno elementów ogólnej teorii organizacji, jak i poznanie wyników odpowiednich badań prowadzonych w dziedzinie organizacji i kierowania oświatą. Młodzi, początkujący nauczyciele napotykają na duże kłopoty natury organizacyjnej. Od pierwszego dnia swojej pracy zawodowej są autentycznymi kierownikami podległych im zespołów, a często nie są w ogóle przygotowani do pracy kierowniczej. W. Kobyliński wykazywał, że poziom organizacji pracy nauczyciela zależy w dużej mierze od jego troski o właściwe gospodarowanie własnym czasem, od przyjętej koncepcji kierowania klasą (zespołem), a także od stanu i poziomu wyposażenia jego warsztatu pracy.

Głosił postulat trafnego rozumienia związku zachodzącego między organizacją czynności nauczyciela a efektami jego pracy. Nowocześnie pracujący nauczyciel powinien wykazywać stałe zainteresowanie celami nauczania i wychowania realizowanymi w dłuższym czasie. Uznawał potrzebę stałej koncentracji nauczyciela na funkcjach organicznych zajmowanego stanowiska. Postulował stałe uczenie się przyjmując je współcześnie jako bezdyskusyjne, a przedmiotem szczególnej troski nauczyciela powinno być stałe podnoszenie poziomu posiadanych kwalifikacji i wszechstronny rozwój osobowości.

Odnaczenia i wyróżnienia:

- nagrody Ministra Oświaty,
- Złoty Krzyż Zasługi,
- Złota Odznaka za zasługi dla postępu pedagogicznego,
- Złota Syrenka za zasługi dla Miasta Stołecznego Warszawy.

Publikacje zwarte w wyborze:

- *Funkcje dyrektora szkoły w teorii i w praktyce*. Warszawa 1981;
- *Warunki sprawnej organizacji pracy kierownika (na przykładzie instytucji oświatowo-wychowawczych)*, Warszawa 1984;
- *Role organizacyjne dyrektora szkoły. Studium strategii i kierowania*. Warszawa 1986;

⁵ W. Kobyliński, *Funkcje dyrektora szkoły w teorii i w praktyce*. Warszawa 1981; tegoż, *Współczesne funkcje zawodu nauczyciela*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1982, nr 3; tegoż: *Dobry dyrektor szkoły powinien*. „Oświata i Wychowanie” 1977, nr 5.

- *ABC organizacji pracy nauczyciela*. Warszawa 1984, II wydanie 1988;
- *Podstawy organizacji i kierowania w oświacie*. Radom-Warszawa 1994; 1996;
- *Organizacja i kierowanie szkołą*. Warszawa 1990 (red.);
- *Doskonalenie organizacji pracy dydaktycznej w szkole wyższej: szanse i dylematy*. Siedlce 1994 (red.);
- *Bariery nowatorstwa i postępu pedagogicznego*. Siedlce 1992,
- *Podstawy współczesnego zarządzania*. Warszawa 2000;
- *Polska myśl organizacyjna w oświacie*. Warszawa 2005.

Władysław Kobyliński zmarł 27 kwietnia 2006 roku. Profesor był bardzo pracowity, sumienny i odpowiedzialny oraz dobrze przygotowany do realizacji różnorodnych zadań z różnych dziedzin.

Wskazówki dla autorów

Półrocznik pedagogiczny „Nauczyciel i Szkoła” wydawany przez
Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną
imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach
41-400 Mysłowice, ul. Powstańców 19;
www.wsew.edu.pl; e-mail: nauczyciel.szkoła@wsew.edu.pl

ZASADY RECENZOWANIA PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU „NAUCZYCIEL I SZKOŁA”

Uczciwe i rzetelne recenzowanie artykułów, raportów, materiałów z badań, recenzji, sprawozdań i innych dokumentów o charakterze akademickim, jak również szkół, przedszkoli, placówek oświatowo-wychowawczych prowadzących badania i działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, ma decydujący wpływ na poziom uprawiania nauki, dydaktyki i opieki współczesnego szkolnictwa w Polsce.

Procedura recenzowania

Półrocznik pedagogiczny „Nauczyciel i Szkoła” zamieszcza prace oryginalne, poglądowe z zakresu pedagogiki i nauk współdziałających z nią. Są to: rozprawy i artykuły, komunikaty i sprawozdania z badań – autorskie i stricte naukowe.

Ponadto półrocznik publikuje recenzje i polemiki. W naszym przekonaniu, każda interesująca publikacja powinna doczekać się recenzji, czy choćby krótkiej noty omawiającej podstawowe tezy książki.

Publikujemy również sprawozdania i materiały z konferencji, zjazdów i seminariów naukowych oraz zamieszczamy sylwetki pedagogów. „Nauczyciel i Szkoła” wydawany jest systematycznie drukiem (dostępny jest również w wersji elektronicznej od numeru 1 (51) 2012) i jako półrocznik posiada swój numer ISSN 1426-9899.

Procedura recenzowania artykułów w półroczniku jest zgodna z zaleceniami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego opisanymi w opracowaniu: *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, Warszawa 2011:

- Autorzy, przysyłając artykuły, sprawozdania, recenzje, sylwetki do publikacji, wyrażają zgodę na procedurę recenzowania;
- Nadesłane opracowania są poddawane ocenie formalnej (wstępnej) przez redaktorów tematycznych oraz przez Redakcję;
- Następnie są recenzowane przez dwóch rzetelnych (i jak najbardziej kompetentnych recenzentów), którzy nie są członkami Redakcji półrocznika;
- Prace nie są wysyłane do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzą Autorzy, ani do osób mogących pozostawać z Autorem w konflikcie interesów;

- Recenzentom nie wolno wykorzystywać wiedzy na temat tekstów przed ich publikacją;
- Autor tekstu jest informowany o wyniku dokonanej recenzji oraz otrzymuje dwie recenzje (dotyczące jego opracowania) do wglądu. Następnie możliwa jest korespondencja (ustosunkowanie się do autora recenzji) i podpisanie odpowiedniego oświadczenia Redakcji;
- Lista recenzentów współpracujących publikowana jest do publicznej wiadomości w półroczniku raz w roku;
- Recenzent nie może być autorem tekstu w półroczniku, na potrzeby którego przygotowuje recenzję;
- Przyjmuje się, że w innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o niewystępowaniu *konfliktu interesów*. Przez konflikt interesów rozumie się zachodzące między recenzentem a autorem:
 - bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
 - relacje podległości zawodowej,
 - bezpośrednią współpracą naukową w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.
- Recenzja powinna być logicznie spójna i utrzymana w tonie rzeczowym, a jej konkluzje muszą być jasne i jednoznaczne;
- Recenzja posiada formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
- Każdy artykuł prezentujący wyniki badań empirycznych trafia także do redaktora statystycznego Redakcji, który kontroluje poprawność prowadzonych przez autorów metod statystycznych.

Wyjaśnienie pojęć „ghostwriting” i „Quest authorship”

Rzetelność w nauce stanowi jeden z jej jakościowych fundamentów. Czytelnicy powinni mieć pewność, iż autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentują rezultaty swojej pracy, niezależnie od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Dowodem etycznej postawy autorów publikacji oraz najwyższych standardów redakcyjnych powinna być jawność informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy etc.), co jest przejawem nie tylko dobrych obyczajów, ale także społecznej odpowiedzialności.

Z „ghostwriting” mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymienienia jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji.

Z „quest authorship” („honorary authorship”) mamy do czynienia wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest autorem/współautorem publikacji.

W celu przeciwdziałania przypadkom „ghostwriting” i „quest authorship” Redakcja półrocznika wprowadziła odpowiednie procedury swoiste dla nauk pedagogicznych oraz wdrożyła poniższe rozwiązania:

- Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (wraz z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp. wykorzystanych przy przygotowaniu tekstu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi autor zgłaszający tekst.
- „Ghostwriting” i „quest authorship” są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych itp.).
- Redakcja będzie dokumentować wszelkie przejawy nierzetelności naukowej, zwłaszcza łamanie i naruszanie zasad etyki obowiązujących w nauce.
- Redakcja czuwa nad merytoryczną stroną półrocznika, jednak za treść artykułów odpowiadają Autorzy.
- Rada Naukowa ani Wydawca nie ponoszą odpowiedzialności za skutki ewentualnych nierzetelności autorskich.

Lista Recenzentów:

1. dr hab. Alina Budniak
2. ks. prof. nadzw. dr hab. Ireneusz Celary
3. prof. nadzw. dr hab. Marzenna Magda-Adamowicz
4. prof. nadzw. dr hab. Arkadiusz Marzec
5. prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec
6. assistant professor, PhD. dr hab. Mykytenko Natalia Oleksandriwna
7. dr hab. Władimir Pasicznik, prof. UJK
8. prof. nadzw. dr hab. Andrzej Pawilonis
9. prof. zw. dr hab. Edward Polański
10. prof. zw. dr hab. Antoni Smołalski
11. prof. nadzw. dr hab. Kazimierz Szmyd
12. prof. zw. dr hab. Edward Wilczkowski
13. prof. nadzw. dr hab. Krystyna Żuchelkowska

Wskazówki dla Autorów artykułów proponowanych do publikacji

Czasopismo „NAUCZYCIEL I SZKOŁA” zamieszcza oryginalne teksty, dotyczące szeroko rozumianej oświaty, pedagogiki.

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 0,5-1,1 arkusza, zaś informacje o konferencjach i recenzje książek do 3 stron.
- Artykuł powinien zawierać: tytuł, słowa kluczowe, streszczenie (język polski i angielski), wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany Bibliografia.
- Wymagane są informacje o autorze (imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, e-mail).
- Artykuł należy przekazać lub przesłać redaktorowi wydania w formie drukowanej, w jednym egzemplarzu oraz w formie elektronicznej (CD-ROM).
- Tekst artykułu powinien być opracowany w edytorze tekstu Microsoft Word 97 lub 2000. Format czcionki: Times New Roman 12 pkt. Odstępy pomiędzy wierszami 1,5.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo do dokonywania skrótów i zmiany tytułu artykułu bez porozumienia z Autorem.
- Za treść artykułu odpowiedzialność ponosi Autor.

Teksty artykułów do numeru 1 przyjmujemy do **15 grudnia br.**, zaś do numeru 2 do **15 czerwca br.** na adres redakcji.

Redakcja

Guidelines for authors of articles considered for publication

The journal editorial office welcomes original material in the field of adult education.

- Manuscripts should be no more than 0,5-1,1 sheet, information about conferences and book reviews should not exceed 3 pages.
- Manuscripts should include the title, key words describing the content of the paper, two abstracts (one in Polish and one in English), introduction, main text with subheadings defining the sections of the paper, bibliography.
- Required information about author(s) (author(s) name(s), each (author's professional affiliation, mailing address and email address, telephone number).
- Authors are requested to supply one hard copy of the manuscript- submitted to the editor as well as its electronic version or (CD-ROM).
- A manuscript should be written in MS Word 97 or 2000 in Times New Roman 12-point font and 1,5 space between lines.
- Authors receive one copy of the Journal.
- The editor reserves the customary right to style and if necessary shorten material accepted to publication.
- The contents of the article are of sole responsibility of the Author (Authors).

Texts of articles to numbers 1 are to be submitted by **15th December** this year, and to numbers 2 by **15th June** this year on the editorial office.

Redakcja

.....
imię/imiona i nazwisko/nazwiska

.....
miejscowość i data

OŚWIADCZENIE AUTORA (WSPÓŁAUTORA)*

Oświadczam, że złożona przeze mnie do druku w Wydawnictwie Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, zwanym dalej „Wydawcą”, w półroczniku pedagogicznym „Nauczyciel i Szkoła” praca zatytułowana:

.....
.....
zwana dalej „utworem” nie była wcześniej publikowana w całości lub w części, ani nie została złożona do druku w innym wydawnictwie lub redakcji innego periodyku i nie narusza praw autorskich innych osób.

Oświadczam, że jeżeli praca zostanie przyjęta do druku, zrzekam się honorarium za utrwalenie i zwielokrotnienie utworu techniką drukarską, którą wydawane są egzemplarze wyżej wymienionego czasopisma, jak również na nośnikach elektronicznych i w Internecie oraz z tytułu rozpowszechniania tak utrwalonych i zwielokrotnionych egzemplarzy utworu, w tym wprowadzenia ich do obrotu oraz zamieszczenia na stronie internetowej półrocznika**.

Tym samym Autor zobowiązuje się nie publikować nigdzie tego artykułu w jakimkolwiek języku bez pisemnej zgody „Wydawcy”.

Jednocześnie deklaruje/deklarujemy wkład osobisty w powstanie publikacji:

- opracowanie koncepcji i założeń (imię i nazwisko autora)
- opracowanie metod (imię i nazwisko autora)
- przeprowadzenie badań (imię i nazwisko autora)
- opracowanie tekstu (imię i nazwisko autora)
- inne prace (imię i nazwisko autora)

oraz w pełni ponoszę(-simy) odpowiedzialność za rzetelność naukową prezentowanego artykułu i jestem(-śmy) świadomi konsekwencji w przypadku jej braku.

Czytelny podpis Autora/Współautorów*:

.....
.....

* Niepotrzebne skreślić

** Zgodnie z art. 45 w zw. art. 50 pkt. 1 i 2 Ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawach autorskich i prawach pokrewnych (Dziennik Ustaw 2006, nr 90, poz. 631 ze zmianami).

DYSPONENDA WYDAWNICZA

Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

I. Prace autorskie

1. A. Barczyk-Nessel, **Psychologia, psychiatria i prawo wobec podsądnych zaburzonych psychicznie**, Mysłowice 2013, cena 19,00 zł
2. J. Sprutta, B. Słomczewska-Molnar, **Sztuka i wychowanie. Skrypt dla studentów pedagogiki**, Mysłowice 2013, cena 38,00 zł
3. E. Dereń, **Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970)**, Mysłowice 2010, cena 30,00 zł
4. L. Szymczyk, **Wpływ działań edukacyjnych na kształtowanie relacji w rodzinie w aspekcie wychowania seksualnego**, Mysłowice 2009, cena 30,00 zł
5. E. Górnikowska-Zwolak, **Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej**, Mysłowice 2009, cena 30,00 zł

II. Prace zbiorowe

1. **Tradycje i współczesność edukacji myślowickiej**, red. M. Wójcik, Mysłowice 2013, cena 45,00 zł
2. **Kobiety w przestrzeni polityki społecznej wobec rodziny. Aspekty edukacyjne**, red. E. Górnikowska-Zwolak, Mysłowice 2013, cena 44,00 zł
3. **Rodzinne źródło dobrostanu społecznego**, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłowice 2013, cena 30,00 zł
4. **Kontekst życia w okresie senioralnym**, red. A. Barczyk-Nessel, Mysłowice 2013, cena 27,00 zł
5. **Teoretyczne i metodyczne aspekty pracy socjalnej w środowisku**, red. M. Czapka, M. Wójcik, Mysłowice 2012, cena 54,00 zł
6. **Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn**, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłowice 2011, cena 40,00 zł
7. **Obecność kobiet i problematyki kobiecej w refleksji andragogów i pedagogów społecznych**, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłowice 2010, cena 32,00 zł
8. **Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna**, red. B. Urban, Mysłowice 2010, cena 35,00 zł
9. **Kompetencyjny kontekst warsztatu pracy nauczyciela**, red. P.P. Barczyk i G. Paprotna, Mysłowice 2010, cena 32,00 zł
10. **Emigracja jako problem lokalny i globalny**, red. A. Lipski, W. Walkowska, Mysłowice 2010, cena 20,00 zł
11. **Ewaluacja w edukacji przedszkolnej i szkolnej. Teoria i praktyka**, red. E.I. Laska, G. Paprotna, Mysłowice 2009, cena 15,00 zł