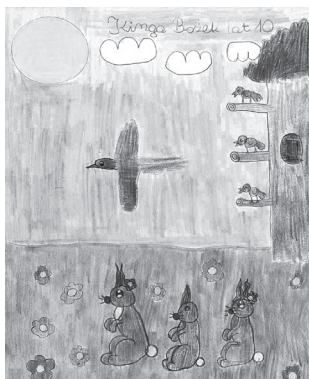

NAUCZYCIEL *i* SZKOŁA

58 (2015) NR 2

TEACHER
AND SCHOOL
VOL. 58 (2015) NO. 2



GÓRNOŚLĄSKA WYŻSZA
SZKOŁA PEDAGOGICZNA
IM. KARDYNAŁA AUGUSTA
HLONDA W MYSŁOWICACH

CARDINAL AUGUST HLOND
UNIVERSITY OF EDUCATION
IN MYSŁOWICE

Wydawca

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda
41-400 Mysłowice • ul. Powstańców 19 • tel./faks (32) 223-81-44
www.wsew.edu.pl • nauczyciel.szkoła@wsew.edu.pl

ISSN 1426-9899

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe
Nakład: 200 egz.

Redaktor naczelny: doc. dr Piotr Kowolik
Sekretarz redakcji: Karolina Libal

Redaktorzy tematyczni:

doc. dr Gabriela Paprotna – pedagogika

doc. dr Angelika Barczyk-Nessel – psychologia, prawo

dr Justyna Sprutta – filozofia, kulturoznawstwo

Redaktorzy językowi:

dr Joanna Trzaskalik – język polski

mgr Izabela Kuźnicka – język angielski

Redaktor statystyczny:

mgr Teresa Galińska

Korekta

Katarzyna Stokłosa

Rada Naukowa

prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander (*Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie*); prof. nadzw. dr hab. Piotr Paweł Barczyk (*Górnośląska WSP*); prof. dr hab. Lidia Chomycz (*Państwowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*); prof. nadzw. dr hab. Zenon Gajdzica (*Wydział Etnologii i Nauki o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski*); prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak (*Górnośląska WSP*); dr Gábor Hegyesi (*Eötvös Loránd University – ELTE, Budapeszt*); dr Nalina Iwanowa Litwinowa (*Państwowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*); dr hab. Grażyna Kempa (*Uniwersytet Śląski w Katowicach*); ks. dr Wacław Królikowski SJ (*Górnośląska WSP*); doc. dr hab. Blanka Kudláčova (*Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Trnavski w Trnawie*); doc. dr Jan Łysek (*Górnośląska WSP*); prof. dr hab. Serhiej Maksymenko (*Państwowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*); prof. nadzw. dr hab. Danuta Marzec (*Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie*); prof. nadzw. dr hab. Helena Marzec (*UJK w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim*); prof. dr hab. Nella Nyczkało (*Państwowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*); prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch (*Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie*); prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki (*Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku*); prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Trafiałek (*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*); dr hab. Teresa Wilk (*Uniwersytet Śląski w Katowicach*); prof. nadzw. dr Mirosław Wójcik (*Górnośląska WSP*).

Spis treści

Słowo od Redaktora Naczelnego 11

Od Redakcji 13

ROZPRAWY I ARTYKUŁY NAUKOWE

Justyna Sprutta
Wychowanie domowe w polskiej rodzinie szlacheckiej 19

Marta Jurek
Kompetencje komunikacyjne pedagogów
w świetle ich wypowiedzi pisemnych 37

Magdalena Ciechowska
Osoba i funkcje promotora w procesie tworzenia pracy dyplomowej 51

Barbara Klasińska
Warsztat pisarski studentów pedagogiki w perspektywie systemologicznej 69

Gabriela Majchrowska, Kamil Tomkiewicz
Patologie życia naukowego 93

Anna Wojtas, Ewelina Czyż, Katarzyna Chrząszcz
Od wolontariatu do zatrudnienia 103

Justyna Migdał
Jak ważna jest autoprezentacja w wirtualnej rzeczywistości?
Przydatne narzędzia 115

KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Kazimierz Ostrowski
Pedeutologia w świetle wybranych problemów zarządzania
i kultury organizacyjnej współczesnej placówki oświatowej 127

Martyna Szczotka
Nauczyciel wychowania przedszkolnego
w percepcji dzieci 3-4-letnich 143

Agnieszka Bereza	
Kompetencje kreatywne nauczyciela prowadzącego dodatkowe zajęcia w szkole	157
Urszula Słyk	
Radość tworzenia i przeżywania dziecka w małych formach sceniczych na zajęciach organizowanych w szkole podstawowej	171
Stanisław Leszto	
Wiedza nauczycieli i wychowawców na temat narkotyków	191
Tatiana Senko	
Relacje ojca z synem i charakterystyka ich zachowań osobowościowych	207
Angelika Szamne	
Psychospołeczne właściwości nowego pokolenia ukraińskich nastolatków jako podmiotów wychowania	247

DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE NAUKOWO - METODYCZNE

Bogdan Urbanek	
Wzajemne zaufanie – ważnym elementem współpracy szkoły z rodzicami	271
Eugeniusz Szymik	
Edukacja regionalna w szkole podstawowej – propozycja programu i gry dydaktycznej	287
Jan Czechowski	
Problemy emocjonalno-wychowawcze dzieci w młodszym wieku szkolnym	307
Agnieszka Kaczor	
Kim jest świetliczanin?	319
Joanna Poloczek	
Fiszka tematyczna, czyli o potrzebie tworzenia notatek z literatury	339
Natalya Makarenko	
Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie dziecka utalentowanego	355

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Karolina Fornal	
Recenzja książki: Grzegorz Grzybek, <i>Etyczne podstawy pracy socjalnej</i>	369
Lucyna Majewska	
Recenzja książki: Michael Walzer, <i>Moralne maksimum, moralne minimum</i>	373

Gerard Dmuch
Recenzja książki: Wojciech Słomski, *Mysząc o filozofii współczesnej* 377

Piotr Kowolik
Recenzja książki: Teresa Jemczura, Henryk A. Kretek (red.),
Zrównoważony rozwój – debiut naukowy 2013 381

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Renata Bednarz-Grzybek
Tadeusz Czacki (1765-1813) jako wychowawca młodzieży 387

Andrzej Paweł Bieś SJ
Sylwetka naukowa o. prof. dra hab. Ludwika Grzebień SJ
wraz z bibliografią prac opublikowanych w latach 2009-2015 413

Wskazówki dla autorów 427

Dysponenda wydawnicza 433

Table of Contents

Note from the Editor-in-Chief	11
Editorial note	13
DISSERTATIONS AND SCIENTIFIC ARTICLES	
Justyna Sprutta	
The home education in Polish noble family	19
Marta Jurek	
Communicative competences of educators in the view of their written statements	37
Magdalena Ciechowska	
Person and features of the promoter in the thesis-writing process	51
Barbara Klasińska	
The research methods of pedagogy students from systematic perspective	69
Gabriela Majchrowska, Kamil Tomkiewicz	
Selected examples of the pathology of academic life	93
Anna Wojtas, Ewelina Czyż, Katarzyna Chrząszcz	
From volunteering to employment	103
Justyna Migdał	
How important is self-presentation in a virtual reality? Useful tools	115
NEWS AND RESEARCH REPORTS	
Kazimierz Ostrowski	
Pedeutology in the light of selected problems of management and organizational culture of a modern educational institution	127
Martyna Szczotka	
The preschool children's teacher in the perception of 3-, 4-year-old	143

Agnieszka Bereza		
The competence of a teacher of creative extracurricular activities at school		157
Urszula Słyk		
The joy of creation a small drama of the child in performed in the classes organized in primary school		171
Stanisław Leszto		
Knowledge of teachers and educators about drugs		191
Tatiana Senko		
Comparative analysis of the relationship between father and son and their behavior personality		207
Angelika Szamne		
Psychosocial peculiarities of the new generation of Ukrainian adolescents as subjects of the education		247
EXPERIMENTS, RESEARCHES, AND SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL PROPOSALS		
Bogdan Urbanek		
Mutual trust – an important element of co-operation of school with parents		271
Eugeniusz Szymik		
Regional education in elementary school – suggestion of the program and the educational game		287
Jan Czechowski		
Emotional and educational problems of younger school-age children		307
Agnieszka Kaczor		
Who is the common-room worker?		319
Joanna Poloczek		
Thematic index card – a need to create notes from the literature		339
Natalya Makarenko		
Psychological and pedagogical guidance of a gifted child		355
REVIEWS AND REPORTS		
Karolina Fornal		
Book review: Grzegorz Grzybek, <i>Etyczne podstawy pracy socjalnej</i>		369
Lucyna Majewska		
Book review: Michael Walzer, <i>Moralne maksimum, moralne minimum</i>		373

Gerard Dmuch

Book review: Wojciech Ślomski, *Mysłąc o filozofii współczesnej* 377

Piotr Kowolik

Book review: Teresa Jemczura, Henryk A. Kretek (red.),
Zrównoważony rozwój – debiut naukowy 2013 381

PEDAGOGUES PROFILES

Renata Bednarz-Grzybek

Tadeusz Czacki (1765-1813) as a youth educator 387

Andrzej Paweł Bieś SJ

Scientific profile of Fr. Ludwik Grzebień SJ
with a bibliography of his works published in 2009-2015 413

Słowo od Redaktora Naczelnego

Szanowni Czytelnicy i Autorzy,

oddajemy w Państwa ręce drugi tegoroczny numer półrocznika „Nacuczyiel i Szkoła” (nr 2[58] 2015), zachęcając tym samym do lektury. Tematyka rozpraw, artykułów, komunikatów i sprawozdań z badań, doświadczeń, propozycji naukowo-metodycznych, recenzji i sylwetek pedagogów jest – jak zwykle – różnorodna i tworzy logiczną całość.

Tym razem pojawił się wspólny mianownik wielu tekstów – metodologia. „Jest to nauka o metodach wszelkiego skutecznego działania ludzkiego (metodologia ogólna), której przedmiotem są metody badań naukowych, ich naukowa wartość, poprawność i przydatność. W znaczeniu węższym: nauka o metodach badania naukowego, czyli metodologia nauk, w której wyróżnia się ogólną metodologię, zajmującą się problematyką związaną z analizą oraz oceną metod i działań poznawczych wspólnych dla wszelkiej działalności naukowej, np. metody zbierania i analizy materiału empirycznego, formułowanie i uzasadnienie twierdzeń, klasyfikacja materiału badawczego. Metodologia danej dyscypliny naukowej ukazująca normy postępowania badawczego, których spełnienie stanowi warunek konieczny do uzyskania wartościowej wiedzy naukowej”¹.

Problematyka metodologiczna dotyczy: warsztatu pisarskiego studentów pedagogiki; osoby i funkcji promotora w procesie tworzenia pracy dyplomowej; patologii w życiu naukowym, m.in. takich jak: niska wartość stopni i tytułów naukowych, plagiaty, fabrykowanie danych itp., oraz problemu sporządzania notatek z literatury przedmiotu i tworzenia fiszek będących narzędziem przydatnym do gromadzenia

¹ K.M. Czarnecki (red.), *Nowy leksykon metodologiczny*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2009, s. 102.

informacji. Nowym spojrzeniem na poruszany w pracy problem staje się fiszka wirtualna oraz jej specyficzne rozumienie przez współczesnych użytkowników internetowych forów tematycznych.

Szczególne podziękowania kierujemy do autorów za przygotowanie tekstów oraz recenzentów – prof. zw. dr. hab. Edwarda Polańskiego i dr. hab. Mirosława Kisiela – za cenne uwagi, które przyczyniły się do nadania półrocznikowi ostatecznego kształtu.

Wszystkim Czytelnikom życzymy miłej lektury.

Redaktor Naczelny
Piotr Kowolik

Od Redakcji

Szanowni Autorzy nadsyłanych tekstów do Redakcji czasopisma „Nauczyciel i Szkoła”

Chcemy w skrócie poinformować wszystkich piszących do półrocznika pedagogicznego o tzw. licencji Creative Commons.

„Creative Commons Polska”

Creative Commons (CC) powstała w 2001 roku w Stanach Zjednoczonych, w Polsce – w roku 2005. Stanowi amerykańską organizację typu non-profit, której głównym zadaniem jest uzyskanie kompromisu pomiędzy pełną ochroną praw autorskich a dzieleniem się twórczością z innymi.

Głównym celem organizacji jest wspieranie rozwoju i wykorzystania otwartych licencji prawnoautorskich, zapewniających bardziej elastyczne i literalne zasady niż restrykcyjne, domyślne reguły prawa autorskiego. Używając hasła „ pewne prawa zastrzeżone” w opozycji do „wszelkie prawa zastrzeżone”, organizacja stara się zapewnić twórcom jak najlepszą ochronę ich praw przy jednoczesnym umożliwieniu jak najszerszego wykorzystania ich dzieł¹.

Twórca, korzystając z licencji, zawsze zachowuje prawa autorskie, jednocześnie umożliwia innym kopiowanie i rozpowszechnianie, dodatkowo może określić, czy ich wykorzystywanie może odbywać się wyłącznie w warunkach niekomercyjnych, lub ograniczyć możliwości tworzenia utworów zależnych².

Creative Commons to międzynarodowy projekt oferujący darmowe rozwiązania prawne i inne narzędzia służące zarządzaniu przez twórców prawami autorskimi do swoich utworów. Creative Commons wspiera wolną kulturę: produkcję utworów traktowanych jako dobro wspólne.

¹ Za: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons> (dostęp: 12.10.2015).

² Za: <<https://creativecommons.pl/poznaj-licencje-creative-commons>> (dostęp: 12.10.2015).

Zbiór licencji Creative Commons pozwala korzystającym z nich licencjodawcom udzielić zawczasu licencjobiorcom określonych praw korzystania z licencjonowanego utworu. Utwory na licencjach Creative Commons mogą więc być wykorzystywane bez konieczności uzyskiwania każdorazowej, indywidualnej zgody od właściciela praw autorskich.

Którą z licencji Creative Commons wybrać?

Licencje Creative Commons znacząco różnią się od siebie i nakładają na odbiorców różne ograniczenia. Wybierając jedną z nich, musimy wziąć pod uwagę kilka spraw. Jeżeli chcemy umożliwić innym łączenie naszej pracy z pracą innego autora (np. w remiksach [nowa wersja jakiegoś utworu] i kolażach [dzieło lub twórczość, w których wymieszane są elementy charakterystyczne dla różnych stylów lub gatunków sztuki])³, to autorzy muszą skorzystać z tej samej licencji. Najpopularniejszą licencją umożliwiającą łączenie dzieł jest Creative Commons Uznanie Autorstwa – Na Tych Samych Warunkach. Jeżeli wybierzemy licencję z warunkiem Użycie Niekommercyjne, dzieło nie będzie mogło być publikowane np. w pismach dostępnych w sieciach sprzedaży.

Czy autor/autorzy powinien/powinni podpisać jakiś dokument lub gdzie się zarejestrować, by móc stosować licencje Creative Commons?

By korzystać z licencji CC, nie trzeba niczego podpisywać ani nigdzie się rejestrować. Wystarczy wykorzystać odpowiednią licencję i opatrzyć utwór znakiem Creative Commons „Pewne Prawa Zastrzeżone” oraz oświadczeniem, że utwór jest dostępny na określonej licencji Creative Commons.

CC nie rejestruje utworów, które zastały opublikowane na licencjach Creative Commons. Za tę usługę nie pobiera się opłat. CC tworzy gotowe do wykorzystania licencje, kod i odpowiednie narzędzia⁴.

Raz udzielone licencje Creative Commons są nieodwoływane. Oznacza to, że nie można zabronić osobie, która uzyskała nasz utwór na licencji Creative Commons, wykorzystywania go zgodnie z warunkami licencji. Wolno w dowolnej chwili wstrzymać dystrybucję utworu

³ M. Bańko (red.), *Wielki słownik ucznia*, PWN, Warszawa 2006, t. I, s. 425, t. II, s. 631.

⁴ Za: <<http://creativecommons.pl/poznaj-licencje-creative-commons>> (dostęp: 12.10.2015).

na licencji Creative Commons, jednak taki krok nie wiąże się z wycofaniem z obiegu wszelkich kopii tegoż utworu już udostępnionych na licencji Creative Commons, w tym wiernych kopii, kopii zawartych w utworach zbiorowych czy też adaptacji utworu (w zależności od typu licencji). Licencja jest ważna tak długo, jak długo nie dojdzie do jej wygaśnięcia – co następuje z chwilą naruszenia jej postanowień lub po upływie okresu obowiązywania praw autorskich do utworu. Należy więc dobrze przemyśleć wybór licencji Creative Commons.

W Polsce występują cztery podstawowe warunki licencji Creative Commons:

- Uznanie autorstwa (BY). Wolno kopiować, rozprowadzać, przedstawiać objęty prawem autorskim utworów oraz opracowane na jego podstawie utwory zależne, pod warunkiem że zostanie przywłaśczone nazwisko autora pierwowzoru⁵.
- Użycie niekomercyjne (NC). Wolno kopiować, rozprowadzać, przedstawiać i wykorzystywać objęty prawem autorskim utwór oraz opracowane na jego podstawie utwory zależne jedynie do celów niekomercyjnych.
- Na tych samych warunkach (SA). Wolno rozprowadzać utwory zależne jedynie na licencji identycznej do tej, na jakiej udostępniono utwór oryginalny.
- Bez utworów zależnych (ND). Wolno kopiować, rozprowadzać, przedstawiać i wykorzystywać utwór jedynie w jego oryginalnej postaci – tworzenie utworów zależnych nie jest dozwolone.

Każdy artykuł, sprawozdanie, recenzja, sylwetka (inne) winny mieć w OŚWIADCZENIU AUTORA (WSPÓŁAUTORA).

Na końcu półrocznika zamieszczamy odpowiednie oznaczenie warunków licencji Creative Commons.

 Uznanie Autorstwa (BY)

 Użycie Niekomercyjne (NC)

 Bez Utworów Zależnych (ND)

 Na Tych Samych Warunkach (SA)

⁵ Creative Commons Polska, <http://creativecommons.pl/poznaj-licencje-creative-commons/> (dostęp: 18.01.2016).

ROZPRAWY I ARTYKUŁY NAUKOWE

DISSERTATIONS AND SCIENTIFIC ARTICLES

Justyna Sprutta

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

Wychowanie domowe w polskiej rodzinie szlacheckiej

The home education in Polish noble family

Słowa kluczowe

edukacja, wychowanie, szlachta, dwór szlachecki

Streszczenie

Edukacja domowa cieszyła się wielką popularnością zwłaszcza w XIX w., chociaż pisze o niej już np. Erazm Gliczner i Sebastian Petrycy w XVI i XVII w. Artykuł ukazuje edukację domową w polskim dworze szlacheckim, mimo iż miała ona także miejsce w domach arystokracji i mieszczaństwa. Była to edukacja religijno-moralna i patriotyczna, którą zajmowała się matka i bona, ale również nauka bon tonu i gospodarowania. Matka uczyła córkę prowadzenia domu, a ojciec zaznajamiał syna z zarządzaniem majątkiem. W edukacji chłopca z rodziny szlacheckiej nie mniej istotna była – mająca wpierw postać zabawy – edukacja rycerska. Ważną część domowej edukacji stanowiło też samo nauczanie dzieci, którym zajmowali się nie tylko domowi nauczyciele, guwernerzy czy korepetytorzy, ale często także rodzice lub bliscy krewni dziecka.

Key words

education, upbringing, nobility, the manor house

Summary

The home education was very popular especially in the nineteenth century, but for example Erasmus Gliczner and Sebastian Petrycy already wrote about it in the sixteenth and seventeenth century. This article presents the home education in the Polish noble manor, but this education also took place at homes of the aristocracy and burghers. It was the religious, moral

and patriotic education realized by the mother and the carer. *Bon-ton* also was a part of the home education. Moreover, the mother also taught her daughter the home management, and the father taught his son how to manage family assets. In the home education of the boy from the manor house was important the knightly education too, which was first the form of the play. The learning also was a part of the home education. In the noble manor children were taught by teachers of home, coaches and governess, but often by parents and relatives too.

Mająca miejsce w rodzinach arystokratycznych, szlachecko-ziemiańskich i zamożniejszych rodzinach mieszczańskich edukacja domowa poprzedzała często kształcenie w szkole. Cieszyła się ona ogromną popularnością zwłaszcza w XIX w., bywała nazywana domowym kształceniem, wychowaniem i nauczaniem¹.

Edukacja religijno-moralna

Najczęściej to na matce spoczywała religijna edukacja dziecka już od najwcześniejszych lat jego życia. W swoim poradniku dla matek szlachcianek Karolina z Potockich Nakwaska radzi: „[Po śniadaniu bona – J.S.] przyprowadź je [dzieci – J.S.] do Ciebie na modlitwę”². Poza modlitwą uczono dziecko katechizmu i chrześcijańskich cnót. Wspomina o tym następująco Jan Duklan Ochocki z Wołynia (XVIII w.): „Ledwie dziecię zabelkotało i oczy otwarło, przede wszystkim uczono je kłaść na sobie znak zbawienia, godło naszej wiary, krzyż święty. Pierwszemi słowy naszymi była modlitwa do Stwórcy, pacierz, któryśmy z matką powtarzali. Uczono nas potem artykułów tej świętej wiary, w której się sam Bóg dał urodzić; wpajano miłość bliźniego (...), podległość nieograniczoną rodzicom, prawu i władzy, którą Bóg postawił (...), poszanowanie dla starszych, braterstwo dla równych, łagodność i wyrozumiałość dla niższych”³. W religijnej edukacji dzieci posuwano się niekiedy nawet

¹ Por. M. Nawrot-Borowska, *Dom czy szkoła? Wady i zalety nauczania domowego i szkolnego na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 4/2013(30), s. 32.

² K. Nakwaska, *Dwór wiejski. [Dzieło poświęcone gospodyniom polskim, przydatne i osobom w mieście mieszkającym]*, t. I, Lipsk 1857, s. 189.

³ J.D. Ochocki, *Pamiętniki*, t. I, Warszawa 1910, s. 7-8. Por. A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009, s. 61. Inny osiemnastowieczny szlachcic, Wacław Borejko, wspomina: „Najszczęśliwsze dzieci, które naj-

do pewnego szantażu, o czym pisze, żyjący w epoce Augusta III Sasa ks. Jędrzej Kitowicz: „Gdy dzieci uczono jeść, najprzód przed podaniem pokarmu uczono je formować znak krzyża świętego, wyrażając dziecieniu tenże znak jego własną rączką na czele, piersiach i ramionach; a gdy poczęło wymawiać słowa, natychmiast uczono je pacierza, nie pozwalając mu żadnego pokosztowania pokarmu, póki się przynajmniej nie przeżegnało, a doskonalsze, póki choć jednej części pacierza nie nauczyły się na pamięć”⁴. Ponadto dziecko musiało systematycznie i gorliwie uczestniczyć w Mszy świętej, poznać kościelne ceremonie i obrzędy, zaznajomić się z Pismem Świętym, literaturą religijną oraz z historią Kościoła, a także darzyć należytym szacunkiem takie przedmioty dewocyjne jak np. krzyże, obrazki i gromnice.

Nie zawsze uczono katechizmu i dziejów chrześcijaństwa bezbłędnie. Nie starano się też o to, by dziecko zrozumiało wpajane mu wiadomości. Poza tym np. pewne treści biblijne pomijano ze względu na ich drastyczność, kierując się przede wszystkim dobrem dziewcząt. Nie dbano również o zrozumienie przez dziecko sensu nabożeństw i wypowiedzianych w nich formuł, zamierzając jedynie uformować w nim nawyk uczestniczenia w tych nabożeństwach⁵. Edukacja religijna sięgała jeszcze dalej, poza dom. Nawet jeśli dzieci pobierały już nauki w szkołach i na pensjach, matki nie przestawały troszczyć się o ich duchową formację, przypominając wielokrotnie swoim pociechom w listach o konieczności codziennych modlitw⁶.

pierwsze wychowanie pod okiem matki cnotliwej wzięły (...). Matki same nas wprawiały do religijnych obowiązków; wyrażały nam Istność Boga nieograniczonej dobroci, razem gniew Jego srogi i kary za niewykonanie tego, co nam przepisał dla dobra istotnego rodu ludzkiego. – Uczyły same zwykle pacierze, klęcząc z nami wspólnie ze złożonymi rękami, oczyma wzniesionymi do góry lub spuszczone ku ziemi, na znak upokorzenia się przed najwyższą Istnością. A gdyśmy tę odbywali powinność, otaczali nas żyjący dziadowie, babki i ojcowie, kiedy byli wolni od zatrudnień koniecznych, i wszyscy prawie domowi i dworscy. Wierzono bowiem, że modlitwa niewinności dziecinnej miała moc i wpływała na pomyślność wszystkich współżyjących i zmarłych. O! jak to podnosiło umysł dziecinny! Czuło się już być sprawcą przez swoją modlitwę szczęścia dla swej rodziny domowej; a po odbytych pacierzach wszyscy nam przytomni dziękowali, że o nich pamiętamy. I tak od dzieciństwa wprawiano nas do miłości bliźniego. Modlitwa w początkach na jednym Ojciec nasz i Zdrowaś Marya kończyła się, bo Wyznanie Wiary odkładano do czasu pojęcia lepszego”. *Pamiętniki domowe*, Warszawa 1845, s. 13-14.

⁴ J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Warszawa 2003, s. 54.

⁵ Por. K. Stojek-Sawicka, *Szlachcianki w dawnej Polsce. Na salonach i w kuchni*, Warszawa 2014, s. 35-37.

⁶ A. Bołdyrew, *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*, w: S. Walasek, L. Albański

Edukację religijną dopełniało – gwarantujące ład w duszy, postawie i codziennej egzystencji – wychowanie moralne. Wspomniana wyżej Karolina z Potockich Nakwaska przestrzega: „Gdzie dzieci są źle prowadzone, nieporządne, niedozierane (...), tam ładu nigdy nie będzie”⁷. Na konieczność moralnego wychowania w rodzinie wskazuje także ks. Hugo Kołłątaj, w przeciwieństwie do edukacji duchowej czy moralnej edukację intelektualną dzieci pozostawiając – zgodnie z zaleceniami Komisji Edukacji Narodowej – szkole. Stwierdza on mianowicie, że poza troską o zdrowie i fizyczny rozwój swoich pociech rodzice powinni dbać o ich wychowanie moralne, a w konsekwencji o uformowanie w swych dzieciach moralności⁸. W religijno-moralne wychowanie włączył też Hugo Kołłątaj dobroczynność polegającą na wspomaganiu ubogich i na nieodnoszeniu się do nich z pogardą⁹.

Edukacja patriotyczna

Od najmłodszych lat uczono szlacheckie dzieci patriotyzmu, czyli – jak rzecz określa Jan Duklan Ochocki – „przywiązania do kraju, szczepionego przykładem”¹⁰. Edukacja ta szczególnie charakter miała w czasie zaborów, ponieważ widziano w niej rękomię przyszłej wolności Polski tudzież jedną z fundamentalnych wartości etosu ziemiaństwa¹¹.

Dwór szlachecki stał się zatem ostoją polskości w przeciwieństwie np. do szkół, gdzie w popowstaniowych realiach (po 1830 r.) przeprowadzano zaborową indoktrynację polskich dzieci. Odpowiedzialność za ich patriotyczne wychowanie spoczęła na matkach. To one w zaciszu szlacheckiego domu tworzyły patriotyczny klimat, przybliżając swoją grą muzykę Fryderyka Chopina oraz czytając *Trylogię* Henryka Sien-

(red.), *Wychowanie w rodzinie. Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, t. I, Jelenia Góra 2011, s. 66-68.

⁷ K. Nakwaska, *Dwór wiejski*, dz. cyt., s. 304. Wzorców moralnych dostarczały dzieciom także opowiadane im bajki i baśnie oraz rymowanki i piosenki. Poza tym owe bajki, baśnie, rymowanki i piosenki rozwijały dziecko intelektualnie. Por. E. Kahl, *Wychowanie dziecka w rodzinie szlacheckiej w XVI i XVII wieku*, w: S. Walasek, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie*, dz. cyt., s. 25.

⁸ K. Buczek, *Hugo Kołłątaj i edukacja*, Warszawa 2007, s. 179.

⁹ Tamże, s. 175.

¹⁰ J.D. Ochocki, *Pamiętniki*, dz. cyt., s. 7.

¹¹ A. Boidyrew, *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*, dz. cyt., s. 54.

kiewiczza, historyczne, krzepiące narodowego ducha powieści Józefa Ignacego Kraszewskiego, dramaty Adama Mickiewicza i Stanisława Wyspiańskiego. Patriotyczną atmosferę dworu wzmacniały znajdujące się w nim oryginały lub reprodukcje dzieł Jana Matejki, Artura Grottgera i Juliusza Kossaka.

Należy też dodać, że w tym okresie w domowej edukacji dzieci przesunięto akcent z nauczania historii powszechnej, geografii i nauk ścisłych na nauczanie historii Polski i rodziny, a także patriotycznych pieśni i wierszy¹². W wychowywaniu dzieci z rodzin szlacheckich do patriotyzmu istotną rolę odegrały również wyjazdy do miejsc związanych z ważnymi w ojczystych dziejach wydarzeniami historycznymi (Kraków, Wiedeń, Warszawa, Wilanów i Lwów) oraz do chętnie odwiedzanych przez pątników miejsc kultu (np. Częstochowa i Gietrzwałd)¹³.

Bon ton jako cel wychowawczy

Od wczesnego dzieciństwa uczono dzieci zasad *savoir-vivre'u*. Także to zadanie spoczywało zwłaszcza na matkach i bonach. Nawet jeśli ową edukacją zajmowała się bona, zalecano „zbawiennie” wpływając na zachowanie dziecka obecność przy tej nauce jego rodzicielki. Pisze o tym następująco do matki szlachcianki Karolina z Potockich Nakwaska: „Dzieci (...) w twej przytomności czyściej i grzeczniej się przy stole zachowają”¹⁴. Poza tym uczono pociechy etykiety towarzyskiej, dzięki której były one postrzegane jako osoby dobrze wychowane i w związku z tym godne wprowadzenia „na salony”. Sam dom miał z założenia dostarczać dzieciom wzorców poprawnego towarzysko zachowania, gdyż to w rodzicach widziano najlepszych nauczycieli elegancji, wytworności i dystynkcji¹⁵.

Etykiety towarzyskiej i salonowych manier uczono w szczególności dziewczęta. Izolowano je w tym celu od pozarodzinnego otoczenia

¹² Por. tamże, s. 69-71.

¹³ Tamże, s. 80-81.

¹⁴ K. Nakwaska, *Dwór wiejski*, dz. cyt., s. 316.

¹⁵ Bon ton był ponadto najistotniejszym elementem socjalizacji dziecka (jego uczestnictwo np. w rodzinnych uroczystościach, kiedy to deklamowało wiersz z laurki, winszowało jubilatowi lub grało rolę w alegorycznym przedstawieniu) oraz atutem człowieka „dobrze urodzonego”. A. Bołdyrew, *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*, dz. cyt., s. 74-75.

i poddawano nieustannej kontroli. Mając na względzie ich dobro, matki i opiekunki strzegły je także przed zbyt wczesną miłością, a w konsekwencji przed mężczyznami¹⁶. Ponadto dziewczęta te zmuszano względami obyczajowymi do poddania się konwenansom silnie ograniczającym w XIX w. ich swobodę. W troskę o dobro szlacheckiej córki wpisywała się także dbałość matki o jej urodę tudzież o umiejętnie przez nią dozowanie zalotności, co miało prowadzić do matrymonialnego sukcesu¹⁷. W wychowaniu tym dążono przede wszystkim do wykształcenia w dziewczętach osobowości, wdzięku i elegancji oraz opartej na religijnych zasadach moralności¹⁸. Bon tonu uczono już czteroletnie dzieci, np. nierozpierzania się przy stole i na krzesłach, zachowywania się z szacunkiem w obecności starszych, codziennego mówienia „dzień dobry” i „dobranoc” rodzicom i osobom starszym oraz dziękowania każdemu za grzeczność lub przysługę¹⁹.

Nauka gospodarowania

Szlacheckie dzieci uczono również wartości pieniądza i gospodarowania majątkiem. Karolina z Potockich Nakwaska radzi, by po osiągnięciu przez dziecko odpowiedniego wieku „przyuczać [je – J.S.] (...) do rachowania pieniędzy i do porządnego utrzymywania dochodów”²⁰. Stąd zachęca do dawania dzieciom pieniędzy na ich drobne wydatki, dzięki czemu będą one mogły poznać wartość pieniądza²¹. Jeśli chodzi o gospodarowanie majątkiem, chłopcy uczeni byli tej umiejętności przez ojca, a często też, z polecenia rodzica, przechodzili pod okiem zarządcy specyficzny kurs gospodarowania. Matki i bony sposobiły dziewczęta nie tylko do zarządzania domem, lecz także do roli żony (ucząc usługiwania mężowi) i matki (ucząc, jak należy wychowywać dzieci).

¹⁶ Por. E. Kahl, *Wychowanie dziecka w rodzinie szlacheckiej w XVI i XVII wieku*, dz. cyt., s. 26-27.

¹⁷ Por. A. Böldyrew, *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*, dz. cyt., s. 64.

¹⁸ A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 141.

¹⁹ Por. tamże, s. 81-82.

²⁰ K. Nakwaska, *Dwór wiejski*, dz. cyt., s. 260.

²¹ Tamże. Poza tym Karolina z Potockich Nakwaska pisze: „Przypuścisz więc dzieci twoje do znajomości domowych spraw, jak będą miały rozum po temu. Znając mniej więcej, jakie są wasze fundusze, sami się [dzieci – J.S.] do nich stósować nauczą”. Tamże.

Nauczano dziewczęta również niezbędnych do prowadzenia gospodarstwa domowego umiejętności, np. przędzenia, szycia, wyszywania, haftowania, robienia na drutach, przechowywania i przetwarzania artykułów spożywczych, przyrządzania i stosowania domowych leków, konserwowania delikatnych tkanin, wywabiania plam, planowania gospodarskich zajęć i prowadzenia rachunków. Doskonalić się w tych umiejętnościach, np. najstarsze dziewczęta nadzorowały apteczkę, dysponowały śniadaniem, doglądały chorych oraz uczyły w szkole wiejskie dzieci²². Wychowywano też szlacheckich synów i córki do uczciwości, sprawiedliwości, pokory, samodzielności, życiowej przedsiębiorczości, czystości, oszczędności oraz do okazywania szacunku i posłuszeństwa rodzicom.

Edukacja „rycerska”

W ciągu pierwszych siedmiu lat życia dziecka dbano w szczególności o jego zdrowie fizyczne i o fizyczną edukację²³. Ową edukację ograniczano zrazu do zabaw dzieci szlacheckich z dziećmi włościan i osób pracujących we dworze. W rezultacie tych zabaw szlacheckie dziecko nie tylko doskonaliło kondycję, ale uczyło się także koegzystencji z dziećmi innego stanu (tworzenie więzi międzystanowych) tudzież miłości bliźniego, łagodności, wyrozumiałości i szacunku do niższych stanem ludzi²⁴. Nauka ta nadal nie traci swej wartości i ważności. Książę Alexi Lubomirski kieruje do swoich synów w dedykowanym im poradniku następującą radę: „Traktujcie wszystkich z szacunkiem, każdego człowieka bez wyjątku – od najuboższych do najbogatszych, wszystkich,

²² A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 21.

²³ W troskę tę włączano także dbałość o higienę, stąd pojawiająca się w poradnikach zachęta do kąpieli dziecka i w późniejszym okresie jego życia. K. Nakwaska, *Dwór wiejski*, dz. cyt., s. 319. Por. A. Bołdyrew, *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*, dz. cyt., s. 58-59.

²⁴ Poza tym udział dzieci szlacheckich i wiejskich w zabawach miał zaowocować przywiązaniem i przychylnością ludu do przyszłego dziedzica, a także współodpowiedzialnością za los niższych stanem ludzi, wpisującą się w zasadę patriarchalizmu szlachty względem włościan. Por. A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 22. Por. *Pamiętniki domowe*, dz. cyt., s. 16-17. Por. J.D. Ochocki, *Pamiętniki*, dz. cyt., s. 8.

których spotkacie na swojej drodze”²⁵. Jednakże nie wszędzie i nie zawsze owych szlachetnych zasad w przeszłości przestrzegano.

Dzieci bawiły się ochoczo np. w berka, ślepą babkę, jaworowych ludzi, żurawia, kotka i myszkę, wilka i gąski, inicjując zabawę wyliczanką. Zimą przebywały chętnie na ślizgawkach. Udziałem dzieci stały się także „intelektualne” igraszki: zagadki i łamigłówki. Zabawę urozmaicały im różnorodne zabawki, m.in. kolebeczki, ptaszki, piszczałki, aniołki, krucyfiksy²⁶, gliniane, drewniane lub malowane lalki i przeznaczone dla nich, wielopiętrowe, podobne do kamienic domki (od XVII w.), szable, łuki, tarcze, bujane koniki czy też częściej kij-koniki. Starsi chłopcy bawili się np. odpowiednio dostosowanymi dla nich egzemplarzami broni palnej²⁷, a starsze dziewczęta uczestniczyły w zabawach napełniających je, w co zresztą wierzone, radością i zdrowiem. Fizyczną edukację dziewcząt zawężono do niedalekich spacerów z matką, boną lub nauczycielką oraz do nauki tańca. W nielicznych rodzinach szlacheckich dziewczęta cieszyły się „ucieczkami” dostępnymi najczęściej jedynie chłopcom, jeżdżąc swobodnie na koniu, gimnastykując się oraz uczestnicząc w zabawach, grach i dalekich spacerach. Tak wspomina owe chwile swobody Zofia z Grabskich Kirkor-Kiedroniowa: „Jako kilkunastoletnia dziewczynka uczyłam się fechtować i strzelać, a na pierwszym planie była konna jazda i powożenie”²⁸.

Jednakże rycerskie wychowanie obejmowało wyłącznie chłopców. W wieku siedmiu lat przechodzili oni pod opiekę ojca²⁹. Ten, dbając o uzyskanie przez syna sprawności fizycznej (np. dzięki gimnastyce), ukierunkowanej na zdobycie przezeń rycerskich sprawności, uczył go m.in. jazdy konnej (bądź czynił to w jego zastępstwie specjalny nauczyciel – kawalkator), strzelania z łuku i broni palnej, szermierki, musztry,

²⁵ A. Lubomirski, *Rady dla młodego dżentelmena*, tłum. M. Zawadzka, Kraków 2015, s. 18.

²⁶ Zabawki takie jak aniołki czy krucyfiksy miały wyrobić w dziecku nawyk praktyk religijnych, pobożność, a nawet powołanie do stanu duchownego.

²⁷ E. Kahl, *Wychowanie dziecka w rodzinie szlacheckiej w XVI i XVII wieku*, dz. cyt., s. 25-26. Por. B. Ciupińska, J. Ryś, *Rodzina szlachecka jako miejsce wychowania i szkolenia wojskowego w okresie staropolskim*, w: S. Walasek, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie*, dz. cyt., s. 46.

²⁸ Z. Kirkor-Kiedroniowa, *Wspomnienia*, t. I, Kraków 1986, s. 76.

²⁹ Andrzej Maksymilian Fredro pisze o swym ojcu, że dominując w życiu rodzinnym i wychowaniu, dbał o swoją pozycję i autorytet, postępując z godnością, powagą i nie spoufalając się z domownikami, w tym także dystansując się wobec swoich dzieci. Karcenie zlecał innej osobie, nie ujawniał swych uczuć wobec własnych dzieci i nie faworyzował żadnego z nich, nie pozwalając tym samym na niesnaski i zazdrość. D. Żołędz-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006, s. 202.

gry w szachy i warcaby, a także dbał o właściwą realizację (pod okiem instruktora zwanego skoczkiem) nauki tańca³⁰. Zabawę wpisującą się w rycerską edukację stanowiło „gonienie do pierścienia”, a uczestniczyli w niej dorośli, młodzież i dzieci. W zabawie tej doskonalono celność, pewność ruchów i oko³¹. Wyrabianiu przydatnych w walce sprawności służyły także polowania.

Jan Duklan Ochocki tak wspomina swoją rycerską edukację: „uczono nas czytać i pisać po trosze, jeździć na koniu i bić się w palcaty. Miałem nie więcej nad lat siedem, gdym przy karabeli (...) dosiadał już konia, i co dzień musiałem, dla wprawy w robieniu bronią, bić się w kije krajką okręconą z Jasiem, synem podstarościęgo. Tak otarganego nieco chłopaka, w latach dziewięciu lub dziesięciu oddawano zwykle do szkół”³². Warto też dodać, że niektórzy ojcowie, mimo iż zajęci walką, interesowali się wychowaniem swoich dzieci nawet na polach bitew. Za przykład niech posłuży Jan Karol Chodkiewicz, który systematycznie dowiadywał się o postępach swoich dzieci i „z siodła” kierował ich wychowaniem³³.

Istniały także domy rycerskie, w których edukacja wojskowa stanowiła najistotniejszy element procesu wychowawczego. W domach tych wychowanie patriotyczne stało wraz z rodową tradycją na wysokim poziomie. Takim domem był dom Sobieskich: pałac w Żółkwi. W takim też domu los syna był przesądzony: miał być wyłącznie żołnierzem, dlatego sposobiono go do wojen. To przeznaczenie chłopca z rycerskiego domu ilustrował także zwyczaj podawania go do chrztu na skrzyżowanych ze sobą szablach. Jednakże podanie w ten sposób do chrztu Bogusława Longchamps de Bériera (urodzonego w Galicji w 1884 r.) – na pochodzących z powstania listopadowego i styczniowego szablach – miało zupełnie inną wymowę: stanowiło specyficzną pod zaborami manifestację polskiego patriotyzmu³⁴.

³⁰ E. Kahl, *Wychowanie dziecka w rodzinie szlacheckiej w XVI i XVII wieku*, dz. cyt., s. 27. B. Ciupińska, J. Ryś, *Rodzina szlachecka jako miejsce wychowania i szkolenia wojskowego w okresie staropolskim*, dz. cyt., s. 39-40. Por. A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 141.

³¹ Zabawa ta polegała na trafianiu kopią w zawieszony pierścień, tarczę lub czapkę. Dzieci dosiadały w tej zabawie koni na kółkach, a młodzież i dorośli prawdziwych koni.

³² J.D. Ochocki, *Pamiętniki*, dz. cyt., s. 8. Jeśli chodzi o walkę na palcaty, organizowano indywidualne „pojedyunki” lub „bitwy dwóch armii”, kończące się często drobnymi urazami i kontuzjami. B. Ciupińska, J. Ryś, *Rodzina szlachecka jako miejsce wychowania i szkolenia wojskowego w okresie staropolskim*, dz. cyt., s. 46.

³³ Tamże, s. 42.

³⁴ Tamże, s. 41-42. Por. A. Bołdyrew, *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*, dz. cyt., s. 80.

Dom rycerski wraz z dworami szlacheckimi obfitował w obrazy ze scenami batalistycznymi i motywami herbowymi, ucząc dzieci i młodzież, poprzez percepcję, m.in. historii i metod walki oraz dostarczając im godne naśladowania wzorce. Wychowaniu rycerskiemu sprzyjała również, najczęściej dziedziczona z pokolenia na pokolenie, zdobiąca wnętrza dworu broń tudzież snute przez ojca bądź opiekuna (przeważnie z autopsji) opowieści (poza tym też bajki) o walkach i wodzach³⁵. W rycerskie wychowanie wpisywało się także zabieranie młodzieży męskiej na wyprawy wojenne, m.in. Olbracht Łaski uczył się wojskowego fachu na takiej właśnie wyprawie pod okiem wybitnego żołnierza i polityka Macieja Łobockiego. Często też na potrzeby rycerskiej edukacji ściągano znakomitych specjalistów z zagranicy, np. Tomasz Zamoyski uczył się wołyżerki u niejakiego Andrzeja Kanawazego, sprowadzonego z cesarskiego dworu³⁶.

Dobrej kondycji sprzyjało również hartowanie ciała i ducha zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt. Już Andrzej Frycz Modrzewski, mając na względzie dobro dzieci, radzi przyzwyczajając je do wszelkich niewygod³⁷. Popularne stało się hartowanie na przemian zimną i ciepłą wodą, np. tuż po przebudzeniu. Pozwalano także na bieganie w zimie bez czapek³⁸. Radykalnie hartowano także ducha, np. chcąc uwolnić dziecko od lęku powodowanego konkretną sytuacją, inicjowano tę sytuację do chwili, aż dziecko wyzbyło się przejawianej wcześniej fobii. Takie hartowanie miało przeobrazić chłopca w prawdziwego mężczyznę: sprawnego fizycznie, odpowiedzialnego, odważnego, walecznego i z poczuciem honoru³⁹.

Nauczanie

W dworze na nauczanie dziecka przeznaczano specjalny pokój. Karolina z Potockich Nakwaska pisze: „Czem mniej roztargnięcia [w nauce u dzieci – J.S.], tem lepiej, w wieku szczególnie nader skłonnym do rozbicia

³⁵ Por. B. Ciupińska, J. Ryś, *Rodzina szlachecka jako miejsce wychowania i szkolenia wojskowego w okresie staropolskim*, dz. cyt., s. 45-48.

³⁶ Tamże, s. 44.

³⁷ A.F. Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, Warszawa 1953, s. 113. Por. A. Bołdyrew, *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*, dz. cyt., s. 56-58.

³⁸ Por. A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 19.

³⁹ Tamże, s. 21. B. Ciupińska, J. Ryś, *Rodzina szlachecka jako miejsce wychowania i szkolenia wojskowego w okresie staropolskim*, dz. cyt., s. 46-47.

myśli. W pokoju swym więc, czy w pokojach [służących do nauki – J.S.], muszą córki mieć pod ręką wszystko, co do ochędóstwa, również i nauki należy: szafeczkę z książkami, duży stół do pisania, na ścianach mapy, i t.p. To samo rozumie się o synach, jeżeli ich w domu mieć będziesz⁴⁰.

Do nauczania w zamożniejszych domach zatrudniano nauczyciela lub korepetytora domowego albo guwenera⁴¹. O wiele mniej kosztowało zatrudnienie korepetytorów. Wywodzili się oni ze uboższych rodzin ziemiańskich, uboższego mieszczaństwa, kręgów uczniowskich (gimnazjum) i studenckich, a także z chłopstwa, na okres nauki najczęściej zamieszkując wraz ze swoim podopiecznym w jego domu⁴². Przeważnie, w przeciwieństwie do dziewcząt, to chłopcy pobierali korepetycje, co uzasadniano m.in. większą pilnością dziewcząt, lepszym ich wychowaniem oraz umiejętnością skoncentrowania się na jednym przedmiocie, ale także obawami matek przed możliwością obdarzenia korepetytora przez ich córki sympatią, a nawet miłością. Częściej niż kobiety korepetycji udzielali mężczyźni, także w wakacje⁴³.

Niejednokrotnie zdarzało się jednak, że lekcje dzieciom dawali ich bliscy, przeważnie rodzice, np. nauczycielką dla swego syna Stasia była Zofia z Grabskich Kirkor-Kiedroniowa, traktując nauczanie nie jako trud, ale ze względu na zdolności swego dziecka jako przyjemność. Ojcowie również parali się nauczaniem swoich dzieci, np. rodzic Jadwigi Łuszczewskiej uczył ją historii, geografii i arytmetyki, a ojcowie Andrzeja Edwarda Koźmiana i Franciszka Salezego Dmochowskiego uczyli swoich synów języka łacińskiego. Matki natomiast uczyły swoje córki języka francuskiego i niemieckiego, niekiedy kosztem nauki patriotycznych wartości, obyczajów, polszczyzny, rodzimej tradycji i historii w dobie zaborów, mimo iż sytuacja domagała się takiej nauki⁴⁴. Wspomniana

⁴⁰ K. Nakwaska, *Dwór wiejski*, dz. cyt., s. 35.

⁴¹ Nie zawsze poziom intelektualny np. guwernantek odpowiadał wymaganiom i potrzebom, dlatego Hugo Kollątaj postanowił utworzyć instytut guwernantek przy gimnazjum w Krzemieńcu, mający kształcić guwernantki na wysokim poziomie oraz wyposażać je w stosowne kompetencje. K. Buczek, *Hugo Kollątaj i edukacja*, dz. cyt., s. 158.

⁴² Do zadań korepetytora należało m.in. powtarzanie lekcji, wyjaśnianie tego, co w nich dla ucznia niezrozumiałe, douczanie przedmiotów sprawiających mu trudności, nadrabianie zaległości spowodowanych np. chorobą ucznia i przygotowanie go do egzaminu poprawkowego.

⁴³ Por. A. Celichowski, *Korepetytorowie w naszym wychowaniu młodzieży męskiej*, „Opiekun Domowy” 17/1876, s. 270.

⁴⁴ A. Boidyrew, *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*, dz. cyt., s. 72. Z. Kirkor-

łacina zarezerwowana była w XIX w. dla chłopców, nie dla dziewcząt. W epoce renesansu, w 1575 r., Marcin Kromer z Biecza stwierdza natomiast, że nawet „dziewczęta z domów szlacheckich i mieszczańskich uczą się (...) w domu (...) po łacinie”⁴⁵.

Warto też dodać, że w okresie odrodzenia na arystokratycznych dworach zatrudniano domowego preceptora uczącego łaciny, języków nowożytnych, retoryki i literatury, a w niektórych rodzinach również dozorcę, dbającego m.in. o dobre towarzystwo dla dziecka, oraz ochmistrza lub ochmistrzynię wspierających lub zastępujących prawowitych opiekunów dziecka w jego wychowaniu i edukacji⁴⁶. W dziewiętnastowiecznych domach szlacheckich nauczali i wychowywali także krewni (rzadziej ciocie i wujowie, najczęściej babcie i dziadkowie), natomiast będąca ówczesnie w modzie obecność nauczyciela obcokrajowca (przeważnie mającego nie najlepsze kwalifikacje i zdolności, a często też antypolską postawę) przyczyniała się do wzrostu prestiżu domu⁴⁷.

Dziecko zaczynano uczyć, gdy miało ok. pięciu lat. Najpierw nauczano je czytania np. z elementarza *Wiązanie Helenki* Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, ale także z abecadlików, książek religijnych (np. z modlitewników), kalendarzy i literatury pięknej (Natalia Kicka uczyła się czytania na *Śpiewach historycznych* Juliana Ursyna Niemcewicza). We wstępnej edukacji uczono również pisania (kaligrafii), jednego języka obcego, czterech działań arytmetycznych i katechizmu, wzbogacając z czasem program nauczania (jeśli dziecko odznaczało się zdolnościami lub jeśli życzyli sobie tego jego rodzice bądź opiekunowie) np. o elementy historii, historii naturalnej, geografii i o drugi język obcy.

Około szóstego – siódmego roku życia nauka domowa traciła koedukacyjny charakter, gdyż nie odczuwano konieczności poszerzenia u dziewcząt (w przeciwieństwie do chłopców) zasobu wiedzy; to bowiem chłopcy mieli kontynuować naukę w szkole, podczas gdy dziewczęta – dopóty, dopóki nie pojawiły się pensje – pozostawały w domowym zaciszu, kształcąc się przede wszystkim moralnie ze szkodą dla kształcenia intelektualnego, skazane na panowanie nad emocjami i na

-Kiedroniowa, *Wspomnienia*, t. II, Kraków 1988, s. 16-17. Por. A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 49.

⁴⁵ M. Kromer, *Polska*, Olsztyn 1977, s. 61.

⁴⁶ E. Kahl, *Wychowanie dziecka w rodzinie szlacheckiej w XVI i XVII wieku*, dz. cyt., s. 35. Por. tamże, s. 30.

⁴⁷ A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 104.

stawianie dobra swej przyszłej rodziny nad dobro własne. Poza wspomnianym bon tonem i nauką języka francuskiego czy tańca, uczono je gry na instrumencie (fortepianie, gitarze, harfie lub klawikordzie), mając na względzie tzw. modne wychowanie, a także historii, geografii, mitologii, arytmetyki, geometrii, rysunku i śpiewu tudzież, w zależności od zaboru, pod którym żyły, języka niemieckiego lub rosyjskiego. Z czasem włączono do nauczania język angielski i włoski. Lekcje te cechowała regularność będąca istotnym czynnikiem pozytywnie oddziałującym na efektywność pobieranej – najczęściej w domu i wspólnie przez dzieci w różnym wieku – edukacji⁴⁸.

O wartości edukacji domowej

Rozmaicie, począwszy od XVI w., wypowiedziano się o przebiegającej w zaciszu szlacheckiego dworu domowej edukacji. Jednakże decydującym się na taką edukację spieszo z pomocą, o czym świadczą poradniki mające ułatwić rodzicom i opiekunom to zadanie. Jednym z takich poradników jest wydane po polsku w 1558 r. przez Erazma Glicznera dzieło pt. *Książki o wychowaniu dzieci bardzo dobre, pożyteczne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpać mogą*. Poradnik ten dotyczy wychowania chłopców, zupełnie natomiast pominął w nim autor wychowanie dziewcząt⁴⁹. Należy też dodać, że Erazm

⁴⁸ Por. A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 106, 117-119, 123-124, 127-129, 141. Por. N. Nicka, *Pamiętniki*, Warszawa 1972, s. 31. Swoją naukę kaligrafii następująco wspomina Józef Dunin-Karwicki: „kaligrafia, pisana na ogromnych arkuszach grubego, siniego papieru, porządnie rozliniowanego, dała się mnie we znaki, gdyż za krzywo stawiane litery dostawałem po łapie od p. Bohdankiewicza, który był pod tym względem nieubłagany”. J. Dunin-Karwicki, *Z moich wspomnień. Lata dziecięce i młodzieńcze*, Warszawa 1903, s. 10-11.

⁴⁹ Erazm Glicznier zachęca rodzica m.in. do nieustannej troski o moralny (także przez stosowną mowę) i fizyczny rozwój dziecka. Aprobuję „ascetyczne” wychowanie dzieci, przejawiające się w surowości wychowawcy oraz w prostym i skromnym ubiorze dziecka. Popiera kary cielesne, których bezwzględność ma, jego zdaniem, służyć także przestrodze, lecz zaznacza, by kara i nagana nie pozbawiała je godności, stąd zaleca ukaranie dziecka w odosobnieniu. Por. Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1965, s. 417-418. J.D. Ochocki wspomina: „W domu braliśmy częste i liczne chłosty”. J.D. Ochocki, *Pamiętniki*, dz. cyt., s. 8. Por. B. Limanowski, *Pamiętniki 1835-1870*, Warszawa 1957, s. 86. Sebastian Petrycy dopuszcza karę za upór, krynbrność i nieposłuszeństwo wobec starszych, ale nakazuje karzącemu wystrzegać się zapalczywości, gniewu i innej porywczej namiętności, zalecając wychowawcy wpięrow posłuszenie się pochwałą i nagrodą. Ks. Piotr Skarga nie uznawał takiej kary jako jedynej metody wychowawczej, chociaż dopuszczał ją jako ostateczność, gdy bezskuteczne okażą się napomnienia

Gliczner nie cenił wychowywania „domowego” na dworach magnackich, widząc w nich instytucje wypaczające, demoralizujące oraz nieuczące niczego innego poza moralnym zepsuciem i nieuctwem, stąd popierał oddanie nastoletniego szlachcica do szkoły, a nie na magnacki dwór. Niemniej ze względu na panującą w ziemiaństwie modę na wychowanie dworskie oraz mając na uwadze niedobór szkół, zalecał, by rodzic przed posłaniem syna na dwór nauczył go zasad moralnych oraz przekazał mu odrobinę wiedzy, zanim ten znajdzie się w szkole. Odmawia natomiast powierzenia nauczania dziecka w szlacheckim dworze prywatnemu nauczycielowi, uzasadniając to niemożliwością przyzwyczajenia przez taką naukę chłopca do życia z innymi i do publicznych wystąpień. Dla Erazma Glicznera taka edukacja jest „nieobaczną” oraz „głupią swawolą”, ale jeśli już rodzice bądź opiekunowie zdecydują się na nią, powinni przyrzeć się bacznie moralnemu i intelektualnemu poziomowi nauczyciela przed jego zatrudnieniem. Ponadto, zdaniem Erazma Glicznera, chłopcu wystarczy podstawowa wiedza z tej racji, że nie będzie on uczonym, lecz człowiekiem czynu, natomiast nad przerwaniem nauki w stosownym momencie winien czuwać ojciec⁵⁰.

Naukę domową chętnie popierał Sebastian Petrycy, akcentując m.in. konieczność moralnej, obywatelskiej (w tym socjalizacji) i fizycznej edukacji dziecka w zaciszu szlacheckiego „gniazda”. Nakazywał on już od najwcześniejszych lat życia dziecka zapoznawać chłopca np. z czekającymi go publicznymi powinnościami lub organizować dla niego gry i zabawy naśladujące zajęcia dorosłych (np. obrady sejmu i sejmiku). W ramach domowej edukacji fizycznej zalecał natomiast m.in. grę w piłkę i palanta,

i nagany, ale dla dobra dziecka oraz bez okrucieństwa i złości, z umiarem, ze strony karzącego. Przeciw karom cielesnym wystąpił natomiast m.in. K. Opaliński, ukazując jako konsekwencje ich stosowania tępą, szablonową tresurę, zabijanie osobowości i przyspieszanie degeneracji szlachty stosującej różgę. Efekt takich kar różnił się często od oczekiwanego, np. wzrastała u dziecka krnąbrność i zatwardziałość. Z czasem zaczęto częściej stosować nagrody i pochwały. E. Kahl, *Wychowanie dziecka w rodzinie szlacheckiej w XVI i XVII wieku*, dz. cyt., s. 36. Por. A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 28. Por. D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, dz. cyt., s. 225. Z czasem też co „nowocześniejsi” rodzice zastępowali różgi (dopuszczając je tylko w najcięższych przypadkach) np. rozstawieniem po kątach, zamykaniem w zaciemnionym pokoju, klęceniem na kaszy lub grochu, odmawianiem przyjemności czy przebraniem dziecka w nieatrakcyjną odzież. Władysław Czaplicki wspomina natomiast, że dla niego największą karą i oznaką nielaski było milczenie ojca. Por. A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 43-44. F.W. Czaplicki, *Pamiętniki autora Czarnej księgi*, t. I, Kraków 1871, s. 29.

⁵⁰ Por. Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 418-420.

pływanie w rzekach i stawach, rzucanie do celu, strzelanie z łuku i strzelby, a dla starszych chłopców, ze względu na sposobienie ich do wojska, dodatkowo dalekie spacery i zaprawę w skokach, jednakże z umiarem, by nie spowodować przemęczenia. Ponadto edukacja fizyczna, zdaniem Sebastiana Petrycego, doskonale służyła intelektowi i wychowaniu moralnemu. Jeśli chodzi o nauczanie dziewcząt, odmówił im go, przekonany o intelektualnej niższości kobiet, nawet elementarnego wprowadzenia w wiedzę, ograniczając ich edukację domową do wychowania moralnego. Wychowanie to miało zapewnić płci żeńskiej zachowanie „dziewczęcego wstydu” i „uczciwości panieńskiej”. Do „zabaw” i koniecznych umiejętności kobiecych zaliczył natomiast m.in. przędzenie, haftowanie, szycie oraz inne związane z gospodarstwem domowym zajęcia⁵¹.

Edukację domową pod opieką prywatnego nauczyciela popierał również John Locke, dając temu wyraz w *Mysłach o wychowaniu*. Taka edukacja miała uczynić z chłopca prawdziwego dżentelmena⁵². Jeśli chodzi o głos samego rodzica, za wychowaniem domowym obstawał np. Krzysztof Radziwiłł, który polecił w swym pochodzącym z 1619 r. testamencie uczyć i wychowywać swoje dzieci najpierw w domu, przekonany o tym, że jedynie dom może zapewnić dzieciom stosowne wychowanie i edukację, co zaowocuje dobrem dla Kościoła, ojczyzny i każdego domu⁵³. Zaniedbanie wychowania i edukacji, także tej domowej, psuło dziecko, podobnie jak częste w domowym wychowawczym dziele rodzicielskie „grzechy”, do których zaliczano niedbalstwo, pobłażliwość i zbytnią miłość⁵⁴. Nie sprzyjała też właściwemu wychowaniu rodzicielska oschłość i srogość. Jednakże z czasem takie postawy ustąpiły miejsca, m.in. pod wpływem myśli Jeana-Jacques’a Rousseau, relacjom opartym na rodzicielskiej miłości, potrafiącej okazać dzieciom uczucie i doceniającej ich „dziecięcość”⁵⁵.

Nie zawsze jednak domowe wychowanie niosło ze sobą dobre skutki. Czasem na nieskuteczność takiego wychowania wywierały wpływ złe, obecne w domu „wzorce”. Nie zawsze też wychowywano dzieci zgodnie z pierwotnymi, szlachetnymi założeniami. Taką sytuację przybliża

⁵¹ Tamże, s. 447, 450.

⁵² Tamże, s. 552, 543.

⁵³ D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, dz. cyt., s. 227-228.

⁵⁴ E. Kahl, *Wychowanie dziecka w rodzinie szlacheckiej w XVI i XVII wieku*, dz. cyt., s. 35.

⁵⁵ A. Pachocka, *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, dz. cyt., s. 61.

w następujący sposób w *Uwagach politycznych* z 1769 r. August Mo-
szyński: „W ręku kobiet zostaje dzieciak do szóstego roku. Ten period
wychowania zasada się na tym: aby, broń Boże, ktoś się nie poważył
paniczowi sprzeciwić; jeżeli przypadkiem potknął się o krzesło, każą
mu krzesło obić; dla sług i domowników uczy się być przykrym, łaje
ich często najobrzydliwszymi wyrazy, a mama i papa zachwycają się, że
synek będzie miał wiele energii i nie pozwoli ubliżyć honorowi domu.
Bodźcem takiego wychowania są: pochlebstwo i karmelki. W domu
wszyscy nazywają malca jasnym paniczem, chuchają na niego, karmią go
wyszukanymi specjałami, pozwalają mu robić wszystko podług własnej
fantazji, poklaskują złośliwym jego figlom i przedrzeźnianiu śmieszności
i ułomności ludzkich. Tak ukształcone serduszko musi mieć odpowied-
nie ukształcenie umysłu, powiastki o strachach i strzygach w przyzwoity
sposób uwieńczają edukację dziecinnego wieku. W siódmym roku życia
dostaje chłopiec nauczyciela łaciny i kaligrafii, a strona moralna tak już
znakomicie rozwinięta przedtem, w tym samym kierunku rozwija się
dalej, a trudno by nie korzystać ze wszystkich szczęśliwych usposobień
chłopca. Książdz *regens* kolegium, do którego następnie synek został wy-
ślany, jednych zdrożności się nie dopatrzył, drugim pobłażał, tak znowu
minęło sześć do siedmiu lat na nauce (...) przez ten czas młody człowiek
był poetą, retorem, filozofem, dyskutował publicznie ustnie i piśmiennie,
a w siedemnastym lub ośmnastym roku skończył szkoły, nie mając naj-
mniejszych wiadomości, które by mu użytecznymi być mogły”⁵⁶.

Bibliografia

- Bołdyrew A., *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integru-
jący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*,
w: S. Walasek, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie. Przekaz
tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, t. I, Karkonoska Państwowa
Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2011.
- Borejko W., *Pamiętniki domowe*, nakładem i drukiem S. Orgelbranda,
Warszawa 1845.
- Buczek K., *Hugo Kollątaj i edukacja*, Wydawnictwa Uniwersytetu War-
szawskiego, Warszawa 2007.
- Celichowski A., *Korepetytorowie w naszym wychowaniu młodzieży mę-
skiej*, „Opiekun Domowy” 17/1876.

⁵⁶ Cyt. za: S. Sierpowski (red.), *Czasy saskie. Wybór źródeł*, Wrocław 2010, s. 40–41.

- Ciupińska B., Ryś J., *Rodzina szlachecka jako miejsce wychowania i szkolenia wojskowego w okresie staropolskim*, w: S. Walasek, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie. Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, t. I, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2011.
- Czaplicki W., *Pamiętniki autora Czarnej księgi*, t. I, W. Jaworski, Kraków 1871.
- Dunin-Karwicki J., *Z moich wspomnień. Lata dziecięce i młodzieńcze*, nakładem Księgarni A.G. Dubowskiego, Warszawa 1903.
- Kahl E., *Wychowanie dziecka w rodzinie szlacheckiej w XVI i XVII wieku*, w: S. Walasek, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie. Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, t. I, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2011.
- Kirkor-Kiedroniowa Z., *Wspomnienia*, t. I-II, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986-1988.
- Kitowicz J., *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003.
- Kromer M., *Polska*, Pojezierze, Olsztyn 1977.
- Kurdybacha Ł., *Historia wychowania*, t. I, PWN, Warszawa 1965.
- Limanowski B., *Pamiętniki 1835-1870*, Książka i Wiedza, Warszawa 1957.
- Lubomirski A., *Rady dla młodego dżentelmena*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.
- Modrzewski F.A., *O poprawie Rzeczypospolitej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1953.
- Nakwaska K., *Dwór wiejski. Dzieło poświęcone gospodyniom polskim, przydatne i osobom w mieście mieszkającym*, t. I, Księgarnia Michelsenna, Lipsk 1857.
- Nawrot-Borowska M., *Dom czy szkoła? Wady i zalety nauczania domowego i szkolnego na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 4/2013(30).
- Ochocki D.J., *Pamiętniki*, t. I, druk Ed. Nicz i S-ka, Warszawa 1910.
- Pachocka A., *Dzieciństwo w dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Wydawnictwo Avalon, Kraków 2009.
- Sierpowski S. (red.), *Czasy saskie. Wybór źródeł*, Oficyna Wydawnicza Foka, Wrocław 2010.
- Stojek-Sawicka K., *Szlachcianki w dawnej Polsce. Na salonach i w kuchni*, Bellona, Warszawa 2014.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006.

Marta Jurek

doktorantka Akademii Ignatianum w Krakowie

Kompetencje komunikacyjne pedagogów w świetle ich wypowiedzi pisemnych

Communicative competences of educators
in the view of their written statements

Słowa kluczowe

kompetencja komunikacyjna, dyskurs w pedagogice, wytwory pisarskie pedagogów

Streszczenie

Artykuł stanowi próbę refleksji nad potrzebą ustawicznego doskonalenia kompetencji komunikacyjnych pedagogów zarówno w aspekcie poznawczo-językowym (wyrażanie w języku wiedzy o świecie), jak i socjokulturowo-interakcyjnym (dostosowanie wypowiedzi pisemnej do kontekstu i możliwości percepcyjnych odbiorcy). Zawiera również przegląd dostrzeżonych w literaturze przedmiotu wybranych trudności prowadzenia naukowego dyskursu pedagogicznego. Zagadnienie to wydaje się tym ważniejsze, że – jak podkreśla Krystyna Duraj-Nowakowa – kwestia profesjonalnej gotowości pedagogów, w tym także pedagogów akademickich, to problem regulacji i samoregulacji całokształtu działalności pedagoga¹, do której z pewnością należy upowszechnianie i propagowanie (a w przypadku pedagogów badaczy także rozwijanie) wiedzy pedagogicznej poprzez pisarstwo pedagogiczne.

Key words

communicative competence, discourse in pedagogics, writing statements of educators

¹ K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków 2011, s. 130-178.

Summary

This article reflects on the need of constant improvement of communicative competences, that is cognitive and linguistic ones (expressing the knowledge of the world in the means of language), as well as socio-cultural and interactive competences (adjusting the writing to the context and perception abilities of the recipients). The article comprises also the review of found in the literature some chosen difficulties in conducting scientific discourse in pedagogics. These issues seem to be the more important that, as Krystyna Duraj-Nowakowa points, the problem of professional readiness of the educators, including the academic educators, is the problem of regulation and self-regulation of their whole work, the part of which certainly is dissemination and propagation of pedagogical knowledge and in the case of educators and researchers also its development by pedagogical writing.

Wstęp: od specyfiki komunikacji pedagogicznej do pisarstwa pedagogicznego

Robert Kwaśnica, analizując specyfikę pracy nauczyciela, zwrócił uwagę na jej komunikacyjny charakter podlegający „imperatywowi racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki mowy i logiki dialogu”². Autor podkreślił jednocześnie, że owa logika nie pozwala definiować celów i środków komunikacji edukacyjnej w kategoriach instrumentalnych. Uznał on bowiem, iż „cel jest intencją wzajemnego porozumienia”³. Spostrzeżenie to sugeruje, by w kształceniu pedagogów i przyszłych nauczycieli, a także w trakcie ich doskonalenia zawodowego nadać kompetencjom komunikacyjnym szczególne znaczenie jako czynnikowi, który w istotnym stopniu determinuje jakość i efektywność działalności dydaktycznej i wychowawczej.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że szczególnie odnosi się to do nauczycieli akademickich, którzy działalność dydaktyczną i wychowawczą prowadzą nie tylko w interakcjach werbalnych w stosunku do studentów bądź doktorantów (dzieląc się posiadaną wiedzą naukową i pomagając w jej interpretowaniu, zarówno podczas wykładów, jak i konsultacji) czy też szerszego gremium (prezentując swoje poglądy naukowe podczas rozmaitych konferencji naukowych), ale także w języku pisanym, po-

² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2004, s. 295.

³ Tamże, s. 295.

przez swoje publikacje. Publikowanie doniesień z badań własnych oraz włączanie się w naukową polemikę z innymi badaczami i teoretykami zagadnienia stanowi niewątpliwie istotne zadanie kadry akademickiej, a zarazem misję służącą rozwojowi nauki.

Niestety w pisarstwie pedagogicznym nie brakuje przykładów polemiki pozbawionej, w mniejszym lub większym stopniu, naukowego charakteru. Często przybiera ona raczej charakter sporu z samą osobą badacza, a nie z jego poglądami i wydaje się nie dążyć – jak definiował Robert Kwaśnica – do „uzgadniania interpretacji świata i wartości nadających sens naszemu bytowaniu”⁴. Warto podjąć refleksję nad rozwijaniem kompetencji komunikacyjnych pedagogów w obszarze wypowiedzi pisemnych, gdyż pojawiające się nadal w niektórych pracach zarzuty o „czystą demagogię podszytą iluzją naukowej dysputy, dyskurs historycznej nienawiści (...) zagmatwany nieustannym wartościowaniem”⁵ nie służy ani rozwojowi pedagogiki jako nauki, ani kształtowaniu właściwych postaw naukowych i etycznych przyszłej kadry akademickiej. Nie bez przyczyny wielu uznanych pedagogów podkreśla, że kultura języka nauczyciela akademickiego determinuje poziom umiejętności dostrzegania problemów naukowych i projektowania metod badawczych w nie mniejszym stopniu niż jego wiedza. To od niego zależy także, czy przyszła kadra akademicka będzie zdolna, dzięki umiejętności krytycznego myślenia, w obiektywny sposób oceniać stawiane przez innych badaczy hipotezy oraz formułowane teorie naukowe⁶.

Poznawczo-językowy oraz socjokulturowo-interakcyjny aspekt kompetencji komunikacyjnych i lingwistycznych pedagogów

Podjmując refleksję nad rozwojem kompetencji komunikacyjnych pedagogów, trzeba najpierw zdefiniować owo pojęcie. Samo słowo „kompetencja” wywodzi się z łacińskiego *competence* i oznacza – w swym najogólniejszym rozumieniu – „zdolność do wykonania jakiegoś zadania

⁴ Tamże, s. 295-296.

⁵ A. Krause, *Pedagogika specjalna w obronie człowieczeństwa – polemika z Elżbietą Zakrzewską-Manterys*, „Studia Edukacyjne” 24/2013, s. 51-63.

⁶ M. Magda, *Twórcze postawy nauczycieli akademickich*, w: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Kraków – Łowicz 1999, s. 284-287.

lub dokonania czegoś”⁷. W odniesieniu do języka i komunikacji językowej pod koniec lat 60. XX w. na gruncie psycholingwistyki sformułowano pojęcie kompetencji językowej. Rozumiano przez nie szeroko pojętą wiedzę pozwalającą na formułowanie gramatycznych wypowiedzi, adekwatnych do możliwości percepcyjnych odbiorcy. Pojęcie to zostało uściślone przez Della H. Hymesa dopiero w 1974 r. Autor zdefiniował wówczas kompetencję językową jako „zdolność doboru środków językowych i niejęzykowych oraz umiejętność uwzględniania sytuacji mówienia, na którą składają się właściwości poznawcze i emocjonalne mówiącego, pełniona rola społeczna, system wartości i norm”⁸.

Ze względu na złożoność procesu komunikacji poszczególni badacze, eksponując wybrane jego aspekty, różnie pojmują, czym jest kompetencja komunikacyjna. Ida Kurcz podkreśla szczególnie rolę intencyjności nadawanego komunikatu, stąd też – według niej – kompetencja komunikacyjna polega przede wszystkim na „zdolności do przekazywania własnych intencji i rozumienia intencji innych”⁹. Niektórzy badacze, akcentując pierwotny, psycholingwistyczny wymiar pojęcia kompetencji komunikacyjnej, definiują je jako „wrodzone abstrakcyjne reguły języka”¹⁰. Według Roberta Kwaśnicy, koncentrującego się w większym stopniu na predyspozycjach osobowościowych komunikującego się niż na jego umiejętnościach technicznych, kompetencje komunikacyjne to „zdolność do dialogowego sposobu bycia czy – mówiąc inaczej – zdolność bycia w dialogu z innymi i z sobą samym”¹¹. Rozumienie to jest szczególnie bliskie pedagogice i jej subdyscyplinom ze względu na wspomniany wcześniej komunikacyjny charakter pracy nauczyciela.

Dla pogłębionej, choć – ze zrozumiałych powodów – niewyczerpującej analizy zagadnienia kompetencji komunikacyjnej warto przytoczyć rozbudowaną definicję Marii Ligęzy, która, dokonawszy przeglądu funkcjonujących ujęć tego pojęcia, uznała, że kompetencja komunikacyjna jest „złożoną zdolnością, w skład której wchodzi szczególnie zdolności: wiedza i umiejętności lingwistyczne, warunkujące poprawność gramatyczną wypowiedzi; lingwistyczne zdolności funkcjonal-

⁷ A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 307.

⁸ M. Białecka-Pikul, *Komunikowanie się a reprezentacja świata w umyśle dzieci w wieku przedszkolnym*, w: M. Smoczyńska (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, Kraków 1998, s. 189.

⁹ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 16.

¹⁰ A.S. Reber, *Słownik psychologii*, dz. cyt., s. 307.

¹¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, dz. cyt., s. 300.

ne – umiejętność różnicowania sposobów mówienia w zależności od percepcji świata społecznego; umiejętności poznawcze, które pozwalają poruszać się partnerom rozmowy w przestrzeni znaczeń; umiejętności intencjonalne realizowania wypowiedzi związane z emocjonalno-wolucjonalnymi właściwościami mówiących; umiejętności społeczne dotyczące definiowania sytuacji mówienia; umiejętności interakcyjne wyrażające się w znajomości i stosowaniu reguł językowych i niejęzykowych dotyczących nawiązywania i podtrzymywania interakcji; umiejętności kulturowe związane z uczestnictwem w zachowaniach obowiązujących w danej grupie społecznej zgodnie z jej normami, wartościami¹². Autorka wyróżniła też dwa aspekty kompetencji komunikacyjnych. Pierwszy, poznawczo-językowy, przejawiający się w wyrażaniu za pośrednictwem języka wiedzy o świecie oraz drugi, socjokulturowo-interakcyjny, polegający na umiejętności dostosowania wypowiedzi pisemnej do kontekstu i możliwości percepcyjnych odbiorcy¹³.

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej nie ogranicza się jedynie do komunikacji werbalnej. Uznając język za kod komunikacji, warto wspomnieć o rozróżnieniu języka mówionego i pisanego. Podczas gdy mowa stanowi najbardziej uniwersalny i ekonomiczny środek przekazu informacji, pismo uważa się za „trwały i znoszący ograniczenia czasu i przestrzeni substytut mowy, wyspecjalizowany jako środek informacji szczególnie istotnych”¹⁴. Uwzględniając fakt ponadprzestrzenności i ponadczasowości wypowiedzi pisanej, a zatem konieczności jej logicznego i precyzyjnego funkcjonowania w oderwaniu od konkretnej sytuacji, wydaje się, że pojęcie kompetencji komunikacyjnej nabiera szczególnego znaczenia właśnie w odniesieniu do posługiwania się językiem pisanym¹⁵. Jak podkreślają Beata Milewska i Izabela Milewska, budowanie wypowiedzi pisemnych wymaga szczególnej dbałości o logikę konstrukcji i dyscyplinę słowa, co autorki wiążą z faktem zastąpienia dialogu, właściwego komunikacji werbalnej, monologiem, który odpowiedzialnością za jasność, precyzyjność i zrozumiałość przekazu obarcza tylko jedną ze stron – piszącego¹⁶. Ze względu na trwałość przekazu pisanego

¹² M. Ligęza, *Co rodzice wiedzą o kompetencji komunikacyjnej przedszkolaka?*, w: B. Gulla, M. Borowska (red.), *Zdrowie dziecka. Ujęcie holistyczne*, Kraków 2012, s. 143-144.

¹³ Tamże.

¹⁴ B. Milewska, I. Milewska, *Język polski. Kształcenie językowe*, Rumia 2002, s. 31.

¹⁵ E. Łuczyński, J. Maćkiewicz, *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk 2002.

¹⁶ B. Milewska, I. Milewska, *Język polski*, dz. cyt.

istotną rolę w jego tworzeniu odgrywa także pojęcie kultury języka, rozumiane zarówno jako wysoki stopień umiejętności językowych, jak też intencjonalna praca nad doskonaleniem języka, podejmowana z miłości i szacunku do niego oraz w wyniku utożsamiania się z nim¹⁷.

Problemy i wyzwania współczesnego pisarstwa pedagogicznego

Trudno nie odnieść wrażenia, że problem współczesnych pedagogów może stanowić nie tylko brak określonych kompetencji komunikacyjnych i lingwistycznych, ale także, a może przede wszystkim, odrzucenie dotychczasowych sposobów metanarracji, które miały w pedagogice status uprawomocnionych od czasów oświeceniowych¹⁸. Jak zauważył Zbyszko Melosik, „abstrakcyjne pojęcia, które służyły jako drogowskazy rozwoju edukacji i podstawa wszystkich projektów pedagogicznych, utraciły swoje uniwersalne znaczenie. (...) Z perspektywy postmodernistycznej nie ma uniwersalnego uzasadnienia dla epistemologicznych, moralnych i politycznych twierdzeń pedagogicznych”¹⁹. Postmodernizm stawia zatem pedagogów w obliczu konieczności poszukiwania nowych pojęć pozwalających opisywać zjawiska dydaktyczne i wychowawcze oraz analizować relacje pomiędzy nimi, utrudniając im jednocześnie ugruntowanie owych pojęć w wartościach uznawanych dotychczas za standardowe w edukacji i wychowaniu.

Przywołując niezwykle trafną metaforę „problemu wyzerowanego” Zbigniewa Kwiecińskiego, należy zauważyć, że sytuacja pedagogów jest trudna, ponieważ postmodernizm wyzerował także sam aspekt wartościowania, propagując zamiast niego „dylemat neutralności i zaangażowania” w metodologii oraz epistemologii²⁰. Podobnie Wolfgang Brezinka obserwuje „kryzys orientacji i zdolności wartościowania” przejawiający się we wzrastającym pluralizmie konkurencyjnych poglądów i systemów wartości²¹. „Czy jednak – jak zauważa Zbigniew Kwieciński – w peda-

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2004.

¹⁹ Tamże, s. 457.

²⁰ Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, w: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński (red.), *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków 2011, s. 125-143.

²¹ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005.

gogice, jako nauce praktycznej, zajmującej się optymalizacją działań na rzecz rozwoju ludzi, można uwolnić się od wartościowania? Zapewne w badaniach i studiach pedagogicznych są subdyscypliny i problemy, w których można stosować postulat neutralności, ale jest to trudno osiągalne w pedagogiach pozytywnych, tzn. programach działań praktycznych na rzecz wspierania innych ludzi w rozwoju²². Tymczasem, paradoksalnie, niemożność wartościowania w dyskursie prowadzonym w ramach pedagogiki jako nauki uzasadniana jest na samym jej gruncie poprzez charakterystykę nowych kategorii pojęciowych współczesnej teorii wychowania. Krzysztof Rubacha zwraca uwagę na ambiwalencję kultury, czyli wieloznaczność jej przekazów, zmuszającą pedagogów do oscylowania między różnorodnymi wartościami, nie nadając jednocześnie żadnej z nich statusu nadrzędnej, co uwarunkowane jest z kolei decentracją, czyli brakiem – jak podkreśla Rubacha – „uniwersum akceptowalnego dla wszystkich”²³.

Współczesny swoisty chaos pojęciowy oraz konieczność przeprojektowania narracji w dyskursie pedagogiki wpisują się ponadto w postmodernistyczny „lingwistyczny zwrot”, w ramach którego „nastąpił radykalny powrót do pojmowania języka i tekstu kulturowego jako jedynej rzeczywistości i traktowania procesów społecznych jako gier językowych i konkurujących z sobą dyskursów, przez które wszystko jest społecznie negocjowane i konstruowane, a ludzie są uwięzieni w swoim języku i przyswojonym typie dyskursu”²⁴. Niemożność wartościowania kategorii i pojęć pedagogicznych, przy jednoczesnym silnie eksponowanym postulatcie negocjacji znaczeń, skłania zatem niektórych badaczy do podejmowania polemiki nie tyle w obszarze konkretnej dziedziny wiedzy, ile z osobą prezentującą odmienny pogląd i reprezentującą „konkurencyjny dyskurs”. Koncentracja na języku pedagogicznym jako przedmiocie badań i refleksji przyczyniła się do popularyzacji w piśmarstwie pedagogicznym analiz narracyjnych oraz biograficznych, upowszechnienia się analizy dyskursów, a także podejmowania badań nad osobistymi wypowiedziami i subiektywnymi obrazami rzeczywistości²⁵. Ważne jest jednak, aby cały dyskurs przebiegał z wykorzystaniem naukowych argumentów i dotyczył istoty określonego zjawiska.

²² Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero*, dz. cyt., s. 130.

²³ K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. II, Warszawa, s. 66.

²⁴ Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero*, dz. cyt., s. 129.

²⁵ Tamże.

Odmiernym problemem pisarstwa naukowego pedagogów są trudności we włączaniu się w dyskurs transdyscyplinarny²⁶. Walter Herzog zwraca uwagę, że kluczowe dla pedagogów i pedagogiki jako nauki powinno być dysponowanie własnym przedmiotem oraz własnymi pojęciami, które Herbart określał mianem rodzimych²⁷. W przypadku pedagogiki problem aparatury pojęciowej jest szczególnie skomplikowany. Pedagodzy nie tylko intensywnie czerpią z terminologii psychologii i socjologii (odróżniając się od reprezentantów tych dziedzin często odmiennym sposobem interpretacji poszczególnych pojęć), ale także – jak wykazała analiza porównawcza słowników psychologicznych i pedagogicznych – w o wiele większym stopniu niż psycholodzy posługują się pojęciami funkcjonującymi w języku potocznym²⁸. Konsekwencją takiego stanu jest niższa i postrzegana jako mniej profesjonalna pozycja pedagogów w naukowej polemice o wymiarze interdyscyplinarnym oraz w samym naukowym dyskursie. Problem obecności potocyzmów w pisarstwie pedagogicznym dostrzega także Bogusław Bieszczad, który upatruje jednakże przyczyn ich stosowania w fakcie, że język pojęć jest mniej dynamiczny i przez to w mniejszym stopniu adaptacyjny do ustawicznie rozrastającej się przestrzeni dyskursu²⁹. Walter Herzog obserwuje zarazem pewne zjawiska, które uznaje za przejawy „normalizacji dyscypliny”. Wymienia wśród nich odejście od metateoretycznych kontrowersji, wypracowanie empirycznej i zarazem niedogmatycznej praktyki badawczej, a także emancypację pedagogiki spod silnych wpływów filozofii. Wydaje się, że zjawiska te można uznać za swoiste wytyczne dla pedagogów, którzy w swoich publikacjach aspirują do podejmowania polemiki naukowej z przedstawicielami innych dyscyplin oraz w obszarze problematyki interdyscyplinarnej.

Zagadnienie pisarstwa pedagogicznego wpisuje się niewątpliwie w problem profesjonalnej gotowości pedagogów, w tym także pedagogów akademickich, który – jak podkreśla Krystyna Duraj-Nowakowa – stanowi w istocie problem regulacji i samoregulacji całości kształtu działalności pedagoga³⁰, do której z pewnością należy upowszechnianie i propa-

²⁶ W. Herzog, *Pedagogika a psychologia. Zarys wzajemnych relacji*, Kraków 2006.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ B. Bieszczad, *O typach języka we współczesnej pedagogice – w poszukiwaniu nowej genezy dyskursów edukacyjnych*, w: A. Guzik, R.M. Śiżwa (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, Kraków 2009, s. 23-39.

³⁰ K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, dz. cyt.

gowanie (a w przypadku pedagogów badaczy także rozwijanie) wiedzy pedagogicznej poprzez pisanie pedagogiczne. Publikowanie prac pedagogicznych wymaga bowiem nie tylko posiadania umiejętności czysto technicznych, czyli znajomości gramatyki, składni i ortografii języka polskiego, ale także przyjęcia dialogicznej postawy, jak również przestrzegania kultury i etyki oraz estetyki języka. Wymaga też przyjęcia określonego stanowiska wobec odwiecznie żywych dylematów pedagogiki.

W poszukiwaniu adekwatnego dyskursu pisarstwa pedagogicznego

Wielu badaczy podkreśla potrzebę precyzacji języka pedagogiki, a zwłaszcza pojęć pedagogicznych, w celu głębszego unaukowania dyskursu w pedagogice. Jak dotąd heterogeniczność pojęć w pedagogice uzyskiwana była przede wszystkim poprzez potoczność języka pedagogów, co z kolei wydaje się wynikać z nieostrości i niejasności, a także wieloznaczności wielu pojęć pedagogicznych³¹. Jeśli brakuje jednoznacznego, naukowego zdefiniowania określonego pojęcia, to jedynomyślność umożliwiającą skuteczne porozumiewanie się w danej dyscyplinie wypracowuje się w przestrzeni potoczności. Roman Leppert nazywa jednak taką sytuację „heterogenicznością pozorną”³². W istocie nie ułatwia ona samym pedagogom prowadzenia w pełni naukowej i satysfakcjonującej polemiki wokół zagadnień pedagogicznych, jak również wydaje się ograniczać im możliwość włączania się w naukowy dyskurs z reprezentantami innych dziedzin. Zdaniem E. Tabora-Marcjan to właśnie wybór lub opracowanie sposobów doskonalenia języka pedagogiki powinno stanowić przedmiot badań pedagogicznych. Według niej pedagogzy nie uciekną od konieczności ustalenia, które z pojęć pedagogicznych poddać eksplikacji, które ewentualnej redukcji, a które redefinicji³³. Zabieg ten stanowi bowiem warunek wyłonienia się nowych subdyscyplin pedagogicznych i tym samym dalszego rozwoju pedagogiki jako nauki. Bogusław Bieszczad jako wyzwanie dla

³¹ E. Tabora-Marcjan, *Terminologiczne podstawy refleksji pedagogicznej i edukacyjnej*, w: A. Guzik, R.M. Šiĝva (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, dz. cyt., s. 41-51.

³² R. Leppert, *Potoczność jako pulsująca kategoria pedagogiczna*, w: E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), *Teoria wychowania w okresie przemian*, Bydgoszcz 2008, s. 50.

³³ E. Tabora-Marcjan, *Terminologiczne podstawy refleksji pedagogicznej i edukacyjnej*, dz. cyt.

przyszłych badaczy, reprezentujących nie tylko dziedzinę pedagogiki, pyta o mechanizm „międzydyscyplinarnej «ekstrapolacji pojęć»”, która być może umożliwiłaby rozstrzygnięcie przynajmniej niektórych dyalematów zaistniałych w dyskursach o zasięgu interdyscyplinarnym³⁴. Alternatywę konstruowania funkcjonalnej siatki pojęciowej, opartej na definiowaniu wyłaniających się nowych pojęć z jednoczesnym precyzowaniem ich zakresu i zasięgu, którą sam autor nazywa „klasyczną”, przeciwstawia strategii zapożyczania pojęć z nauk ścisłych w celu uściślenia terminologii nauk humanistycznych, w tym pedagogiki, a także opcji tworzenia poetyki pedagogicznej poprzez operowanie metaforami i analogiami, „w wydaniu sentymentalnym bądź złowieszczym (w zależności od zapotrzebowania)”³⁵. Precyzacja pojęć i podejmowanie prób jakiegokolwiek ich ekstrapolacji wymagają jednak odpowiedniego poziomu kompetencji komunikacyjnych, zarówno w aspekcie poznawczo-językowym (aby coś sprecyzować lub dookreślić, muszą mieć odpowiednio rozbudowaną wiedzę na ten temat oraz umiejętność wyrażenia jej za pomocą języka), jak i socjokulturowo-interakcyjnym (operacjonalizując pojęcie, muszą dostosować się do możliwości percepcyjnych odbiorcy, z którym chcą podjąć wspólny dyskurs).

Wielu badaczy dostrzega potrzebę rozwijania kompetencji komunikacyjnych i uświadamiania konieczności ustawicznego doskonalenia się w tym zakresie pedagogów już na etapie studiów. J. Malinowska zauważa, że „proces kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych wymaga traktowania studentów jako konstruktorów swojej wiedzy oraz dostarczania im okazji do uruchamiania refleksji nauczycielskiej na etapie studiowania poprzez odejście od ukazywania wiedzy pedagogicznej i psychologicznej itd. jako zamkniętej, skończonej, nad którą nie ma dyskusji”³⁶. Potrzebę uwzględniania w programach studiów zajęć umożliwiających usprawnianie kompetencji komunikacyjnych we wszystkich jej aspektach i wdrażających do przyjęcia postawy dialogu podkreśla także Marian Śnieżyński, którego badania pozwoliły zaobserwować, że nauczyciele akademicy w relatywnie niewielkim stopniu umożliwiają studentom przygotowanie się do trudnej sztuki dialogu i naukowej

³⁴ B. Bieszczad, *O typach języka we współczesnej pedagogice – w poszukiwaniu nowej genezy dyskursów edukacyjnych*, dz. cyt.

³⁵ Tamże, s. 35.

³⁶ J. Malinowska, *(Nie) Pewność nauczyciela – stan pożądaný*, w: F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra*, Szczecin 2005, s. 354.

polemiki³⁷. Zdaniem blisko co dziesiątego respondenta (9,8 proc.) prowadzący podczas wykładów stwarzali możliwość wspólnego rozwiązywania problemów. Zważywszy na podawczą formułę wykładu, rezultat ten można uznać za spodziewany. Relatywnie słabiej oceniono przebieg ćwiczeń, które z założenia służą aktywizowaniu studentów, gdyż blisko co czwarty badany (24,4 proc.) dostrzegał inkluzję studentów w analizę omawianego zagadnienia w czasie trwania ćwiczeń. Na rozbudzenie postawy krytycyzmu wskazało 7,9-11,2 proc. badanych, natomiast prowokowanie do zadawania pytań zadeklarowało 11,9-26,4 proc. badanej grupy³⁸. Warto zauważyć, że zarówno umiejętność dostrzegania, formułowania, jak i rozwiązywania problemów, a także krytycyzm myślenia oraz umiejętność zadawania pytań są nieodzowne, by móc się swobodnie włączać w profesjonalny dyskurs pedagogiczny, a – w przypadku doktorantów – próbować podjąć polemikę naukową.

Bogusław Bieszczad postuluje potrzebę kształtowania kompetencji komunikacyjnych, które jednak pojmuje bardzo szeroko, uznając, że wiążą się z nimi zarówno „rozumienie tekstów współczesnej humanistyki, jak i możliwość opisu współczesnego świata”³⁹. Pierwszy wymiar dotyczy dostrzegania niejednoznaczności wielu pojęć pedagogicznych i przez to niejasności dyskursu pedagogiki. Drugi natomiast – jak się wydaje – dotyczy potrzeby wypracowania precyzyjnego języka pedagogiki, który pozwoli w sposób naukowy, ale i adekwatny do możliwości percepcyjnych wszystkich podmiotów pedagogiki (a więc innych pedagogów badaczy, nauczycieli, studentów, rodziców) opisywać zjawiska pedagogiczne i zachodzące pomiędzy nimi relacje. Wymaga to przyjęcia określonego modelu komunikacji, na tyle szerokiego, by uwzględnić dynamicznie zmieniający się wymiar społeczny i podlegającą nie mniej dynamicznym zmianom przestrzeń kulturową, a także zróżnicowanie potencjalnych odbiorców piśmiennictwa pedagogicznego. Niejako w odpowiedzi Krzysztof Gerc proponuje typ komunikacji, który nazywa „komunikacją kultury dyskursu”⁴⁰. Autor określa go jako komunikację charakteryzującą

³⁷ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu – teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków 2008, s. 190.

³⁸ Tamże.

³⁹ B. Bieszczad, *O typach języka we współczesnej pedagogice – w poszukiwaniu nowej genezy dyskursów edukacyjnych*, dz. cyt., s. 39.

⁴⁰ K. Gerc, *Funkcjonowanie rodziny a model komunikacji ucznia z nauczycielem w warunkach organizacji wychowującej*, w: G. Makiełło-Jarża (red.), *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny*, Kraków 2008, s. 215-232.

się istotną m.in. otwartością interpersonalną, „licznymi próbami tworzenia i odbioru wypowiedzi na różnych poziomach percepcji (...) w wymiarze kulturowego i społecznego kontekstu życia ludzkiego”⁴¹.

Zakończenie: znaczenie precyzji pojęć w pisarstwie pedagogów

Kompetencje komunikacyjne pedagogów niewątpliwie determinują poziom dyskursu pedagogiki prowadzonego na łamach piśmiennictwa pedagogicznego i wyznaczają pośrednio kierunki rozwoju tej dyscypliny naukowej. W odniesieniu do pedagogów kwestia kompetencji komunikacyjnych charakteryzuje się jednak szczególną złożonością. Wynika to po części ze wspomnianego już wcześniej komunikacyjnego charakteru pracy pedagoga, a także z faktu specyfiki pojęć pedagogicznych. Wydaje się, że wobec nieostrości i wieloznaczności wielu z nich kluczową kompetencją komunikacyjną powinno być operowanie przez pedagogów wyważonym językiem w prowadzonym dyskursie pedagogicznym, przy jednoczesnym maksymalnym dążeniu do jego unaukowania, jeśli nie na drodze możliwie szerokiej precyzacji stosowanych terminów i kategorii, to przynajmniej w dbałości o niegeneralizowanie poszczególnych zjawisk poprzez emocjonalną i silnie wartościującą argumentację.

Warto jednak zauważyć, że – jak podkreśla Krystyna Duraj-Nowakowa – umiejętność definiowania pojęć stanowi nie tylko składową kompetencji komunikacyjnych, ale także przejaw szeroko rozumianej gotowości zawodowej pedagogów⁴². Istotną kwestią, która wydaje się współcześnie również decydować o gotowości zawodowej pedagoga i zarazem o jego profesjonalnej tożsamości⁴³, jest też odpowiedzialność za język polemiki i stosowanej argumentacji. W publikacjach pedagogicznych nie brak przykładów polemik, które zrodziły się w istocie na skutek tego, że przedstawiciele jakiejś subdyscypliny pedagogicznej poczuli się zaatakowani lub zlekceważeni przez reprezentantów innej subdyscypliny⁴⁴. Stosowana w takich przypadkach przez obie strony argumentacja,

⁴¹ Tamże, s. 223.

⁴² K. Duraj-Nowakowa, *Pedagogika społeczna między integracją a dezintegracją*, Rzeszów 2009.

⁴³ K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, dz. cyt.

⁴⁴ A. Krause, *Pedagogika specjalna w obronie człowieczeństwa – polemika z Elżbietą Zakrzewską-Manterys*, dz. cyt., s. 51-63.

jak nietrudno się domyślić, w mniejszym stopniu ukierunkowana jest na naukową analizę danego zjawiska, a raczej na obronę własnej perspektywy jego ujmowania i charakteryzowania.

Mając świadomość długofalowości procesu badań nad językiem pedagogiki, służącym wypracowaniu jego bardziej naukowego charakteru, istotnym elementem rozwijania kompetencji komunikacyjnych, zarówno przyszłych, jak i obecnych pedagogów, pozostaje na razie uwrażliwienie na nieostrość i wieloznaczność języka używanego przez pedagogów. Jeśli podjęte działania nie przyczynią się do pogłębienia klarowności dyskursu w piśmiennictwie pedagogicznym⁴⁵, to można oczekiwać, że przynajmniej zapobiegną utrwalaniu się jego niedostatków.

Bibliografia

- Białecka-Pikul M., *Komunikowanie się a reprezentacja świata w umyśle dzieci w wieku przedszkolnym*, w: M. Smoczyńska (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1998.
- Bieszczad B., *O typach języka we współczesnej pedagogice – w poszukiwaniu nowej genezy dyskursów edukacyjnych*, w: A. Guzik, R.M. Šiĝva (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2009.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” – Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Duraj-Nowakowa K., *Pedagogika społeczna między integracją a dezintegracją*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Gerc K., *Funkcjonowanie rodziny a model komunikacji ucznia z nauczycielem w warunkach organizacji wychowującej*, w: G. Makiełło-Jarża (red.), *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny*, Oficyna Wydawnicza Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2008.
- Herzog W., *Pedagogika a psychologia. Zarys wzajemnych relacji*, tłum. J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Krause A., *Pedagogika specjalna w obronie człowieczeństwa – polemika z Elżbietą Zakrzewską-Manterys*, „Studia Edukacyjne” 24/2013.

⁴⁵ Tamże.

- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000.
- Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, w: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński (red.), *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Leppert R., *Potoczność jako pulsująca kategoria pedagogiczna*, w: E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (red.), *Teoria wychowania w okresie przemian*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.
- Ligęza M., *Co rodzice wiedzą o kompetencji komunikacyjnej przedszkolaka?*, w: B. Gulla, M. Borowska (red.), *Zdrowie dziecka. Ujęcie holistyczne*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2012.
- Łuczyński E., Maćkiewicz J., *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.
- Magda M., *Twórcze postawy nauczycieli akademickich*, w: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków – Łowicz 1999.
- Malinowska J., *(Nie) pewność nauczyciela – stan pożądany*, w: F. Berezniński, K. Denek (red.), *Edukacja jutra*, XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Szczecin 2005.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Milewska B., Milewska I., *Język polski. Kształcenie językowe*, OPERON, Rumia 2002.
- Reber A.S., *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in., Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000.
- Rubacha K., *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu – teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Tabora-Marcjan E., *Terminologiczne podstawy refleksji pedagogicznej i edukacyjnej*, w: A. Guzik, R.M. Šigva (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2009.

Magdalena Ciechowska

Akademia Ignatianum w Krakowie

Osoba i funkcje promotora w procesie tworzenia pracy dyplomowej¹

Person and features of promoter in the thesis-writing process

Słowa kluczowe

promotor pracy dyplomowej, proces tworzenia pracy dyplomowej, funkcje promotora

Streszczenie

Artykuł przedstawia funkcje promotora w procesie tworzenia pracy dyplomowej oraz czynniki zmian edukacyjnych wpływających na tytułowe zagadnienie. Tłem metodologicznym dla artykułu są doświadczenia własne autorki ujęte w elementy metody autoetnograficznej. Opisane zostały następujące funkcje promotora: rozwijająca, inspirująca, wspierająca i ochraniająca.

Key words

thesis advisor, thesis-writting process, functions of the thesis advisor

Summary

This paper presents the functions of a thesis advisor in a thesis-writing process and the factors of change which effect on the title issue. The methodological background of this paper are author's own experiences, including elements of autoethnography method. The following functions of thesis advisor are described: developing, inspiring, supporting and protecting.

¹ Artykuł niniejszy pragnę zadedykować wszystkim moim promotorom – zwłaszcza prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Aleksandrowi oraz prof. zw. dr. hab. Mirosławowi J. Szymańskiemu – za wszelkie wskazówki i niezwykle cenne inspiracje do życia naukowego i osobistego, zaczerpnięte podczas seminariów.

Wprowadzenie

Praca dyplomowa stanowi uwieńczenie procesu nabywania kompetencji w określonej dziedzinie, czyli studiowania. Bez wątplenia to końcowy i najważniejszy etap, ponieważ ocena z egzaminu dyplomowego – popularnie nazywanego obroną pracy dyplomowej – decyduje o przyznaniu bądź nieprzyznaniu – tytułu zawodowego lub naukowego². Zanim jednak student przystąpi do egzaminu, ma obowiązek napisania pracy dyplomowej. Używanie słowa „napisanie” jest tu jedynie skrótem zastosowanym, by nazwać długotrwały proces tworzenia dzieła, jakim jest owa praca licencjacka³, magisterska, podyplomowa czy też doktorska. Bez wątplenia jest to proces tworzenia, bowiem im poważniejszych prac on dotyczy, tym bardziej staje się to działanie polegające na stworzeniu własności intelektualnej, a nie tylko na odtwarzaniu.

Tak też powinien doń podchodzić autor, nazywając siebie nie bez kozery artystą, a z należytą pokorą – uczniem mistrza – artysty. Mistrzem, o którym tu mowa, jest promotor pracy dyplomowej. Termin „promotor”, w języku angielskim *thesis advisor*, to osoba, która doradza w procesie tworzenia pracy, która kieruje pracą studenta i – wraz z komisją – promuje go na licencjata, magistra itp. Przede wszystkim zaś jest on nauczycielem akademickim, który w szczególny sposób odpowiada za pracę dyplomową studenta, pozwalającą mu uzyskać określony tytuł zawodowy lub stopień naukowy. Począwszy od pracy licencjackiej, każda kolejna winna charakteryzować się wyższym stopniem artyzmu⁴, czyli wprowadzeniem do nauki czegoś nowego, własnego. Nad tym procesem czuwa promotor, którego funkcje w procesie tworzenia pracy w dotychczasowej literaturze pomocniczej (gdyż w innych opracowaniach jest

² Odpowiednio regulują je przepisy zawarte w: *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wyboru suplementu do dyplomu*, Dz.U. nr 196, poz. 1167 oraz *Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawie o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. nr 84, poz. 455.

³ Artykuł dotyczy prac z zakresu nauk społecznych, dlatego też pominięta jest praca inżynierska, choć odwołując się do uniwersalizmu zasad panujących na studiach wyższych, również promotorzy prac inżynierskich mogliby tu znaleźć odzwierciedlenie pełnionych przez siebie funkcji.

⁴ Pozwalam sobie na połączenie tych dwu kategorii, jakimi jest sztuk i nauka.

lepiej) zostały częściowo zarysowane⁵, a opis ten oscyluje przede wszystkim wokół funkcji dydaktyczno-naukowych.

Celem niniejszej pracy jest próba uporządkowania dotychczasowych dociekań, zwrócenie uwagi na funkcje wychowawcze promotora oraz ukazanie ich z punktu widzenia uczestnika i początkującego promotora prowadzącego seminarium dyplomowe. Dlatego za tło metodologiczne artykułu wybrałam strategię badań jakościowych, a do poznawania określonej rzeczywistości wykorzystywałam elementy autoetnografii jako tej z metod, która pozwala na ukazanie własnych przemyśleń, emocji, zaangażowania i „strumienia świadomości” będących opowieściami pod wpływem sił z poziomu makro, ujawniającymi się natomiast w działaniach autora, jego myślach, języku, uczuciach⁶. Niniejszy artykuł ukazuje więc tylko jedną perspektywę badanego wycinka rzeczywistości z obszaru pedagogiki i dydaktyki szkoły wyższej, ale jedną z ważniejszych perspektyw, ponieważ – w myśl José Ortega y Gasset: „rzeczywistość, podobnie jak krajobraz, ma nieskończoną liczbę perspektyw, z których wszystkie są na równi prawdziwe i autentyczne. Jedyną perspektywą fałszywą jest ta, która rości sobie prawo do wyłączności. (...) Całościową prawdę uzyskać można jedynie przez powiązanie tego, co widzi nasz bliźni, z tym, co widzę ja, i tak dalej. Każde indywidualum jest istotnym punktem widzenia. Utkanie prawdy wszechstronnej i absolutnej możliwe jest przez zestawienie wszystkich wizji częściowych”⁷.

Nawiązując do prawa indywidualności w postrzeganiu świata, skromne doświadczenie autorki jako promotorki, a wcześniej twórczyni pięciu prac dyplomowych⁸, może stać się perspektywą do opisanego własnych

⁵ W poradnikach dla studentów przedstawia się wskazówki dla nich: jak komunikować się z promotorem oraz czego w takich kontaktach robić nie wolno, np.: G. Gambarelli, Z. Łucki, *Praca dyplomowa. Zdobyć promotora, pisanie na komputerze, opracowanie redakcyjne, prezentowanie, publikacja*, Kraków 2011; E.W. Radecki, *Praca dyplomowa w naukach społecznych. Poradnik dla magistrantów, licencjatów i dyplomantów studiów podyplomowych*, Szczecin 2011.

⁶ C. Ellis, A.P. Bochner, *Autoetnography, personal narrative, reflexivity: Research as subject*, w: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA 2000; por.: S.H. Jones, *Autoetnografia. Polityka tego, co osobiste*, w: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Warszawa 2010; B. Borowska-Beszta, *W tym cieniu jest tyle słońca. Autoetnografia*, „Pedagogika Kultury” 5/2009, s. 81-96; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin 2010, s. 195-196.

⁷ J. Ortega y Gasset, *Zadanie naszych czasów*, w: J. Ortega y Gasset, *Po co wracamy do filozofii?*, wybór pism i wstęp S. Ciecchowicz, Warszawa 1992, s. 89.

⁸ Praca licencjacka, magisterska, dwie podyplomowe oraz doktorska.

przeżyć w zetknięciu się z kulturą szkoły wyższej, a w tym przypadku zamkniętej w ramy seminarium dyplomowego.

Osoba promotora i seminarium dyplomowe w nowej rzeczywistości szkoły wyższej

Niestety, pedagogika szkoły wyższej jest niewystarczająco opisanym, a przede wszystkim niedocenianym tematem⁹. Również obszar dydaktyki akademickiej „jest z powodzeniem zagospodarowany nie przez pedagogów, a przede wszystkim przez działających zgodnie z logiką rozwoju ekonomicznego i globalnej konkurencji: psychologów, socjologów, specjalistów od teorii zarządzania, ekonomii, dziennikarstwa, nauk politycznych, bankowości, międzynarodowych stosunków gospodarczych, marketingu etc.”¹⁰. Zabiegi mające na celu pozyskanie studentów w czasie niżu demograficznego skłaniają do oddania tak ważnego obszaru w ręce osób, które z pedagogiką mają niewiele wspólnego. Wraz z całkowitą lub częściową rezygnacją z egzaminów wstępnych na studia promotorzy spotykają się z coraz niższym poziomem intelektualnym studentów. Już niczym nadzwyczajnym są studenci, którzy pobierają edukację tylko dla uzyskania dyplomu poświadczającego wyższe wykształcenie, bez wiązania przyszłości z kierunkiem studiów, co ma swoje odzwierciedlenie w braku wystarczająco dobrego wkładu pracy własnej w cały tok studiów. To jednak tylko zarys sytuacji społeczno-ekonomicznej szkół wyższych.

Poważne zmiany mają również miejsce w samym obszarze organizacji i dydaktyki szkolnictwa wyższego, które zostały wprowadzone przez włączenie Polski w Europejski Obszar Kształcenia, a w jego ramach przez przyjęcie do realizacji na trzech poziomach studiów¹¹. Najważ-

⁹ Na pilną kwestię opracowania podręcznika z zakresu pedagogiki szkoły wyższej zwracała uwagę K. Duraj-Nowakowa ponad 14 lat temu, niestety od tamtej pory takowy nie powstał; K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków 2000, s. 161.

¹⁰ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 11.

¹¹ Warto wspomnieć tu o podpisaniu przez Polskę 19 czerwca 1999 r. Deklaracji Bolońskiej oraz wprowadzeniu Europejskich Ram Kwalifikacji składających się z ośmiu poziomów (od rozpoczęcia nauki aż po studia wyższe), Bolońskich Ram Kwalifikacji (jednego z narzędzi procesu bolońskiego, które opisują trzy stopnie kształcenia na studiach) oraz Krajowych Ram Kwalifikacji (opracowują je kraje biorące udział w procesie bolońskim, ich zadaniem jest opis i klasyfikacja kwalifikacji w kraju do ram europejskich), por. <http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&vie

niejsze zmiany, mające bezpośrednie przełożenie na kwestie poruszane w niniejszym opracowaniu, to właśnie owo wprowadzenie studiów trzystopniowych. Dla studenta oznacza to napisanie dwóch, a w przypadku doktoratu trzech prac dyplomowych. Wydawałoby się to zmianą, która – oprócz szans na elastyczne i wielokierunkowe kształcenie – przyniesie również swoistego rodzaju trening badawczy dla młodych adeptów nauki. Jednak tak się nie stało. Prace dyplomowe prezentują niski poziom naukowy rozważań teoretycznych, metodologii badań, analizy wyników oraz tak podstawowych aspektów jak poprawność gramatyczna i stylistyczna języka.

Ponadto pierwsza praca naukowa, kończąca studia licencjackie, może być zrealizowana w formie eseju, w którym student na dany temat będzie prowadził rozważania teoretyczne. Doświadczenie autorki jako osoby roboczo konsultującej takie prace nakazuje wysoką uważność w ocenie takiego przedsięwzięcia i wdrażania go jako obowiązkowego na niektórych uczelniach¹². Studenci skarżą się na brak możliwości wyartykułowania własnych przemyśleń i doświadczeń w takiej pracy. Są to bowiem osoby, które – nie tak jak ich poprzednicy z wcześniejszych dekad – mają bogate doświadczenia praktyczne z uczestnictwa w różnego rodzaju projektach, wymianach studenckich¹³ czy wolontariacie. Empiryczna praca licencjacka istotnie daje większe pole manewru studentowi w obszarze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym, jeśli są bliskie ich własnym doświadczeniom.

Kolejnym aspektem dotyczącym funkcji pełnionych przez promotora podczas tworzenia pracy jest organizacja seminarium dyplomowego. Liczba godzin przeznaczonych na ten przedmiot wydaje się wystarczająca¹⁴ – od 75 do 90 godzin dla studiów I stopnia, 120 godzin dla stu-

w=article&id=74&Itemid=76» (dostęp: 17.02.2014); por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Próba odczytania strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym (przeprowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu)*, w: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), *Szkola wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 r.*, Kraków 2011.

¹² Zauważyła to również znacznie wcześniej Krystyna Duraj-Nowakowa, autorka podręcznika przydatnego przy tworzeniu zarówno studyjnych, jak i empirycznych prac dyplomowych: K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2002, s. 13, por. wyd. III poszerzone i zmienione: K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2012.

¹³ Liczba polskich studentów, którzy wyjechali na stypendium w ramach Programu Erasmus, w roku 1998/1999 to 1426, a w roku 2011/2012 jest to aż 15 315 (od 2007 r. studenci wyjeżdżali również w celu realizacji praktyk studenckich), <<http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki>> (dostęp: 17.02.2014).

¹⁴ Podane tu dane są różne w zależności od uczelni.

diów II stopnia, 30 godzin dla studiów podyplomowych i 240 godzin dla doktorantów. Im wyższy poziom kształcenia, tym większa liczba godzin przeznaczonych na realizację seminarium, jako bez wątpienia najbardziej specyficznych zajęć w ciągu całego toku studiów. Na żaden bowiem przedmiot nie jest przeznaczona taka liczba godzin dydaktycznych, ponadto to jedyny przedmiot w takim wymiarze prowadzony przez jednego nauczyciela akademickiego. Wszystko to sytuuje seminarium dyplomowe w czołówce najważniejszych przedmiotów w pedagogice i dydaktyce akademickiej¹⁵. Stawia tym samym promotora w trudnej roli osoby odpowiedzialnej za organizację takiego przedmiotu, grupę studentów i ich przygotowanie do zajęć, a w efekcie do stworzenia pracy dyplomowej (aspekt dydaktyczny) i w końcu za kształtowanie cech osobowościowych studentów (aspekt wychowawczy). Te kwestie zostaną rozwinięte w dalszej części artykułu.

Zanim seminarium się rozpocznie, promotor przedstawia swoje zainteresowania naukowe. Są one najczęściej zamieszczone na stronie internetowej, jednak tradycyjny sposób – niestety coraz częściej zaniebdywany – wymaga kontaktu osobistego ze studentem. Studenci nie zawsze mają okazję poznać przyszłego promotora jako prowadzącego zajęcia, nie znają jego sposobu bycia, prowadzenia zajęć, poziomu wymagań i sposobów ich egzekwowania czy indywidualnych preferencji co do kontaktowania się ze studentami itp. Wszystkie te cechy mają niebagatelne znaczenie dla przyszłego seminarzysty, który z tą właśnie osobą ma spędzić mnóstwo czasu na konsultacjach w sprawie pracy dyplomowej. Z czasów studenckich dobrze zapamiętałam dreszczyk emocji przed spotkaniem, na którym promotorzy mieli przedstawić siebie jako naukowców – przyszłych opiekunów naukowych. Dużym szacunkiem, wraz z innymi studentami, obdarzaliśmy osoby, które na takie spotka-

¹⁵ Należy tu wskazać na terminologię. „Dydaktyka szkoły wyższej” jest według Stanisława Palki terminem nadrzędnym, określającym kształcenie w szkołach wyższych zawodowych (mających uprawnienia do nadawania tytułu licencjata), akademiach oraz uniwersytetach, natomiast „dydaktyka akademicka” zajmuje się kształceniem na akademiach i uniwersytetach, gdzie jest ono połączone z prowadzeniem badań naukowych: S. Palka, *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*, w: D. Skulicz (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej*, Kraków 2007, s. 31. W artykule oba terminy będą stosowane zamiennie, „w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, którego celem jest prowadzenie badań naukowych oraz kształcenie na studiach pierwszego i drugiego stopnia”: A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt., s. 13. Z kolei „Pedagogika szkoły wyższej” jest „nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu młodzieży szkół wyższych”: S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 66.

nie przyszły i przedstawiły się nam – zwykłym uczniom szkoły wyższej, którzy w poszukiwaniu właściwego promotora byli gotowi kierować się najmniejszymi drobiazgami, z uwagi na ograniczoną wiedzę o nich. Tym ważniejszy był fakt, że opiekun naukowy przychodzi i sam „walczy” o kandydata na swoje seminarium. Studenci, zwłaszcza na I stopniu kształcenia, mają nikłą wiedzę o pracownikach naukowych, najczęściej zaczerpniętą z opinii starszych kolegów, Internetu, a dopiero na ostatnim miejscu z publikacji naukowych¹⁶. Tym bardziej spotkania, o których tu mowa, powinny przejść do stałego harmonogramu każdej uczelni. Jako przyszły promotor, kiedy dowiedziałam się o organizacji takiego spotkania, natychmiast zgłosiłam swój udział. Jakież było moje zdziwienie, kiedy po dotarciu na określony czas i miejsce, zastałam na korytarzu rozchodzących się studentów. Okazało się, że byłam jedynym pracownikiem naukowym, który przyszedł przedstawić swoje zainteresowania badawcze. Na efekty jednak nie trzeba było długo czekać. Jeszcze przed rozpoczęciem seminarium nawiązałam owocne kontakty z przyszłymi seminarzystami, dzięki którym – w myśl paradygmatu krytyczno-emanypacyjnego¹⁷ – zyskuję możliwość pogłębionej refleksji, urozmaiconej o dążenie do intersubiektywizmu, nad świadomością własnego funkcjonowania w roli promotora.

Ściśle związane ze wspomnianą kwestią, a już ostatnią z zakresu zmian w organizacji kształcenia, mającą wpływ na osobę promotora, jest sposób rejestracji uczestników seminarium. Jak większość aspektów organizacyjnych i to realizowane jest „na odległość”. W internetowej rejestracji istnieje nadrzędna zasada – „kto pierwszy, ten lepszy”. Tym samym, biorąc pod uwagę dużą liczbę studentów zainteresowanych uczestnictwem w danym seminarium, o rejestracji lub jej braku, czyli opóźnieniu w tym procesie, mogą zdecydować względy techniczne – dostęp do sieci, zasięg, szybkość transmisji danych itp. Nie jest to dobre rozwiązanie. Co można zaproponować w zamian? To pytanie jest zasadne tylko wobec promotorów cieszących się największym zainteresowaniem. Trudno tu o dobre rozwiązanie bez znajomości zasadniczych kryteriów. I tak, z perspektywy studenta, będzie to tematyka seminarium i/lub osoba promotora. Prowadzący zajęcia będzie jednak zwracał uwagę na jak najwyższy poziom studentów i jak największe zainteresowanie tematem badawczym. Wszystko to, na etapie wstępnym, jest mu jesz-

¹⁶ Jak wynika ze wspomnień autorki oraz rozmów z własnymi seminarzystami.

¹⁷ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt.

cze nieznane lub słabo zarysowane. Być może kluczem do rozwiązania będą obostrzenia co do liczby osób na seminarium. I tu wkracza ekonomia: bardziej liczne grupy – większa opłacalność, mniejsza efektywność czy też mniej liczne grupy – mniejsza opłacalność, większa efektywność i – co ważne – większa różnorodność ze względu na temat seminarium i osobę promotora. Grupy seminaryjne liczą od 10 do 15 osób¹⁸. Biorąc pod uwagę specyfikę pracy promotora i funkcje, jakie ma do wypełnienia, im mniej liczne grupy, tym lepiej.

Funkcje promotora w procesie tworzenia pracy dyplomowej

Z zasygnalizowanych wcześniej aspektów związanych z pracą promotora wynika, że pełni on wiele różnorodnych funkcji – zarówno wobec siebie, jak i – a może przede wszystkim – wobec swoich studentów, którzy pod jego opieką tworzą prace dyplomowe. Posłużyłam się tu często słyszany w murach uczelni, ale i często używanym sformułowaniem „moi studenci” – oddaje to charakter relacji, jakie tworzą się w ramach seminarium. Ilość i intensywność relacji promotor – seminarzysta jest nieporównywalna do innych, stąd też wynika relacyjny charakter pracy promotora. Szczególna pozycja nauczyciela akademickiego nie tylko na uczelni, lecz w całym społeczeństwie, charakteryzuje się przede wszystkim wolnością od wszelkich wpływów zewnętrznych, ponieważ „nikt im nie każe wyklądać swych prelekcji wedle tej lub owej elementarnej książki, jak często nauczyciela szkolnego spotyka, posiadają zupełną tu niczym nie zawarowaną wolność”, a obowiązkiem jego jest „być świecznikiem swojego wieku i kraju, bo w profesorze uniwersytetu otrzymuje nauczycielstwo najwyższy stopień swej pełnoletności (...), im wynioślejszymi, tym więcej tedy naszą jest moralną powinnością być ludzkości wzorem”¹⁹.

Jakie są wobec tego powinności nauczycieli akademickich? Bronisław F. Trentowski²⁰ wymienia trzy grupy owych powinności:

- powinności wobec samego siebie (ciągłe poszerzanie wiedzy z wykładanego przedmiotu, własny wkład profesorów w rozwój danej

¹⁸ W zależności od uczelni.

¹⁹ B.F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. II, Warszawa 1970, s. 86-87.

²⁰ Tamże, s. 73-76. Na owe powinności powołuje się również: W. Wołoszyn, *Powinności nauczycieli akademickich a gotowość zawodowa studentów*, Bydgoszcz 1996, s. 32.

dziedziny wiedzy, walka o postęp wiedzy: „działalność naukowa jest powinnością, a wykładać i nic nie pisać o przedmiocie, nie wydać patentu doktorstwa jest to grzech śmiertelny”;

- powinności etyczne i estetyczne (dążenie do doskonałości nauczyciela); użyte jest tu dość zaskakujące porównanie przedstawiające nauczyciela akademickiego jako „Boga – człowieka” dla ucznia, skoro na obraz i podobieństwo ma wychowywać;
- powinności wobec uczniów i wychowanków (dbałość o ich dobro, dostrzeganie ich indywidualności, wpajanie zasad życia społecznego).

Opierając się na własnych doświadczeniach, a mając w pamięci powyższe powinności, spróbuję wyróżnić następujące funkcje promotora w procesie tworzenia pracy, zaznaczając jednocześnie, iż jest to tylko próba takiego przedsięwzięcia²¹.

F u n k c j a r o z w i j a j ą c a. Bez wątpienia promotor jest tą osobą, która przede wszystkim bazuje na rozwijaniu wielu umiejętności oraz zasobu wiedzy studenta zdobytych podczas dotychczasowego toku studiów. Dzieje się tak już od pierwszych spotkań seminaryjnych, na których promotor realizuje własny program. Jednocześnie – odwołując się do praktyki – należy wskazać na różnice w kształceniu metodologicznym studentów²². Przytoczę tu przykład dwóch uczelni.

W jednej z nich obszar metodologicznego kształcenia studentów obejmuje aż 100 godzin dydaktycznych²³, z podziałem na ogólną metodologię badań pedagogicznych, strategie ilościowe i jakościowe w badaniach (realizowane odrębnie, w myśl zasady, iż trudno znaleźć naukowca i dydaktyka, który z takim samym znanstwem i zamiłowaniem odnosi się do obu wspomnianych dziedzin). Niestety, wciąż spotykam się z tendencją, iż badania jakościowe traktowane są „po macoszemu”, uważa się, że mają rację bytu jedynie jako towarzyszące badaniom ilościowym²⁴ lub jako ba-

²¹ Na podobne trudności związane z tematyką wskazuje również: J. Szala, *Rola promotora w przewodzie doktorskim w ujęciu formalnym i pragmatycznym*, w: B. Wojciechowicz (red.), *Praca promotora z doktorantem. Materiały konwersatorium*, Krynica 1997, s. 50-75.

²² Na tę kwestię zwraca równocześnie uwagę: K. Duraj-Nowakowa, *Edukacja metodologiczna kandydatów na nauczycieli*, w: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Akademicka edukacja nauczycieli. Z problemów metodologii i praktyki*, wyd. II, Kraków 1995.

²³ Na studiach II stopnia. Prace licencjackie mają formę esejów teoretycznych.

²⁴ Dariusz Kubinowski szerzenie się badań ilościowych tam, gdzie wskazane są badania jakościowe, cennie nazywa kwantofrenią humanistyczną w pedagogice: D. Kubinowski, *Metodologia spod znaku χ^2 a humanistyczna tożsamość pedagogiki*, w: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków 2010, s. 80.

dania pilotażowe do szerzej zakrojonych sposobów ilościowego poznawania świata. Tymczasem od kilku lat, kiedy zdecydowano się wprowadzić ów podział, a także wprowadzić dalsze przedmioty, takie jako elementy statystyki oraz sposoby analizy danych empirycznych, notuje się systematyczny wzrost poziomu prac studenckich, zarówno jeśli chodzi o poziom metodologiczny, jak i merytoryczny. Innowacyjne²⁵ sposoby poznawania otaczającego świata dają lepsze możliwości jego zrozumienia i opracowania tez teoretycznych oraz wniosków empirycznych.

Z kolei w innej uczelni studenci pobierają naukę z zakresu metodologii na kursie w wymiarze 45 godzin dydaktycznych²⁶. Reszta spoczywa na barkach promotora, którego obowiązkiem nigdy nie było i nie jest nauczanie metodologii, tym bardziej że przedmiot ów jest niezwykle ważny i specyficzny, toteż wymaga prowadzenia przez osobę naukowo rozwijającą tę dziedzinę wiedzy.

Ponadto funkcja rozwijająca odnosi się również do ogólnej wiedzy naukowej i specjalistycznej, pogłębianej w ramach seminarium, a idąc dalej – sięga ona kwestii kompetencji interpersonalnych czy ogólnych zasad współżycia. Oczywiście wiele aspektów dotyczących tych zakresów zostało poruszonych podczas innych kursów, natomiast – sięgając do własnych doświadczeń – doskonale pamiętam mnóstwo cennych wskazówek przekazanych wprost lub czerpanych z obserwacji promotorów, które okazały się niezawodne i przydatne podczas dalszych studiów.

Niezwykle ważną kwestią w nowej rzeczywistości edukacyjnej jest z jednej strony zaufanie do studenta, z drugiej – dokładne sprawdzenie jego pracy, również – co przykre, ale zdarzają się – pod kątem plagiatu. Internet może być tu źródłem plagiatu, ale też poważnym narzędziem w rękę promotora do jego wykrycia²⁷.

Funkcja inspirowania. Trudno szukać, zwłaszcza na poziomie I i II stopnia studiów wyższych, takich grup seminaryjnych, gdzie wszystkie lub choćby większość osób uczestniczących ma wybrany temat badawczy, którego nie zmieniają na semestr przed obroną. Niezachwiane

²⁵ Wspomnieć tu można chociażby o teorii ugruntowanej jako podejściu badawczym czy takich metodach jak fenomenografia, etnografia performansu, cyberetnografia (lub netnografia, etnografia wirtualna) czy technika identyfikacji konstruktów osobistych; por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, dz. cyt.; D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe*, t. I i II, Warszawa 2012.

²⁶ 15 godzin na studiach I stopnia i 30 godzin na studiach II stopnia.

²⁷ J.Z. Górniewicz, *Prace dyplomowe z sieci – wyzwanie dla promotorów (między rzetelnością a pokusą rynkowej oferty)*, w: A.A. Kotusiewicz (red.), *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*, Białystok 2004, s. 287-314.

poczucie pewności, że temat jest dobry, jest niezwykle cenne i skutkuje większą ilością czasu spożytkowaną na tworzenie, a nie na poszukiwanie. Tak zdarza się jednak nadzwyczaj rzadko. Znacznie częściej promotor ma do czynienia z osobami, które oczekują przedstawienia tematu najlepszego dla nich. Sytuacje równie częste to takie, kiedy studenci mają pomysły na tematy badawcze, lecz są one niezwiązane ze specjalnością studiów bądź też z zainteresowaniami promotora. W trzech powyższych sytuacjach potrzeba od kilku do kilkunastu spotkań seminaryjnych, które będą poświęcone na poszukiwanie tematu badawczego. I tu niebagatelna staje się inspirująca funkcja promotora. Trzeba, by przedstawił proces badawczy oraz kwestie merytoryczne w sposób, który sprawi, że studenci będą postrzegać swoją pracę nie jako żmudne zajęcie (aczkolwiek także nie jako zabawę!), lecz jako przygodę, wyprawę w głąb świata naukowego i społecznego, po poznanie lub odkrycie niezwykłych, przydatnych w dalszej pracy informacji. „Tematy prac leżą na ulicach”²⁸, a ściślej – na ulicach, po których codziennie chodzimy. Istotnie, najlepsze prace powstają wówczas, kiedy studentowi towarzyszy zarówno motywacja wewnętrzna, jak i zewnętrzna²⁹. Zewnętrzna motywacja już niejako jest zapewniona przez terminarz studiów, natomiast wewnętrzna pojawia się, kiedy student jest osobiście związany z tematem – dotyka to różnych aspektów – zarówno spraw emocjonalnych, jak i zawodowych czy zainteresowań.

Kolejną kwestią jest inspiracja w doborze takiego terenu badań, do którego młody badacz ma dostęp – wówczas może on poświęcić więcej czasu na zdobycie i analizę informacji, a nie na szukanie dostępu³⁰. Bez wątpienia, kluczem jest tu poznanie studenta nie tylko pod kątem umiejętności naukowych, a wręcz przeciwnie – przede wszystkim zwracając uwagę na jego zainteresowania oraz pierwsze doświadczenia związane z kierunkiem studiów, których źródłem były praktyki, uczestnictwo w różnego rodzaju projektach, korzystanie z placówek wychowania pozaszkolnego czy też wolontariat.

²⁸ Zwykły mawiać wspomniany już prof. Tadeusz Aleksander.

²⁹ A. Tokarz, *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław 1985.

³⁰ Niezwykle interesujące zestawienie tematów, które bliskie były badaczom (osobom niezwiązanym z pracą naukową, aczkolwiek – dzięki swoim dogłębnym badaniom – autorom analiz społecznych) ze względu na dostęp do terenu badań, znajduje się w: J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, L.H. Lofland, *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Warszawa 2009, s. 34–35.

Funkcja wspierająca. Proces tworzenia pracy dyplomowej składa się z wielu etapów i nie jest on wolny – nawet w najbardziej dogodnych warunkach, o jakich wspominałam – od chwilowych trudności czy zniechęcenia. Mogą się one pojawić w każdym momencie i dotyczyć będą najróżniejszych kwestii – począwszy od trudności ze zdobyciem literatury, poprzez te związane z zebraniem materiału badawczego czy chociażby z niewystarczającą ilością czasu, co bywa chyba najczęstszym problemem. Bez wątpienia w takich trudnych okresach, które czasem można nawet nazwać zwątpieniem we własne kompetencje, z pomocą może i powinien przyjść promotor. Najbardziej chyba pomaga odkrycie w pracowniku naukowym zwykłej osoby, która ma trudności tego samego lub przynajmniej podobnego rodzaju jak student. Nie muszą być to długie, terapeutyczne rozmowy, lecz nawiązania do sytuacji z życia i ukazanie własnych sposobów na radzenie sobie z nimi. Czasami może być to po prostu wysłuchanie studenta przez kogoś tak dla niego znaczącego jak promotor. W takiej sytuacji promotor będzie pełnił rolę popularnego teraz coacha³¹, który wspiera rozwój studenta. Promotor wspierający to taki, który balansuje pomiędzy subiektywnymi trudnościami studenta a obiektywnymi wymogami czasowymi i merytorycznymi procesu seminaryjnego. Ważną rolę odgrywa tu komunikacja, która jest rdzeniem edukacji. Bez dobrego porozumienia się trudno o dobrą współpracę i relacje. Problem ten jest niezwykle ważny i nabiera szczególnego znaczenia, kiedy w grupie seminaryjnej znajdują się studenci z innych krajów. Wówczas od promotora wymagana jest wysoka wrażliwość i kompetencje międzykulturowe. Problemy takie obecne są również w przypadku studentów, którym przychodzi porozumiewać się językiem angielskim jako „second language”³².

Funkcja ochraniająca. Wyodrębniając tę funkcję, odczuwałam pewne wahania, lecz stwierdziłam, że trzeba wprost nazwać

³¹ Coaching, jako wciąż nowa forma rozwoju osobowości, spotyka się z różnego rodzaju opiniami. Mylnie nazywany jest „rozmową za pieniądze” (tak określili to niektórzy studenci wizytujący razem ze mną jeden z najznamienitszych ośrodków zajmujących się coachingiem w Polsce). Nie brak też świetnych przykładów ukazujących możliwości, jakie daje coaching: por. M. Bennewicz, *Coaching, czyli restauracja osobowości: jak odkryć tajemnice szczęściarzy i potem uzyskiwać jeszcze lepsze rezultaty?*, Warszawa 2008.

³² E. Krase, *Maybe the communication between us was not enough: Inside a dysfunctional advisor/L2 advisee relationship*, „Journal of English for Academic Purposes” vol. 6/2007(1), s. 55-70.

oczekiwania studentów. To szczególna funkcja, gdyż promotor jest tu w swoistego rodzaju klamrze – z jednej strony oczekiwania studentów, z drugiej – wymogi sprawiedliwej oceny, ale i interpersonalne relacje, nawiązane przez niebagatelny czas (wspomniane już określenie „moi studenci”). Czego seminarzyści oczekują wobec promotora pełniącego i tę funkcję? Przede wszystkim zapewnienia, że jako pracownik naukowy postara się zrobić wszystko, co leży w jego gestii, by pomóc na każdym etapie tworzenia pracy – od wybrania tematu, poprzez zbieranie i opracowanie danych, na egzaminie dyplomowym skończywszy. Im bliżej tego ostatniego, tym studenci częściej potrzebują otuchy, która jednak nie może opierać się na obietnicach nie do spełnienia, ale na podnoszeniu wiary w ich możliwości. Ciekawych danych dostarczają badania na temat używania dotyku w różnych sytuacjach społecznych. Z własnych doświadczeń i obserwacji wnoszę, że w sferze kontaktów naukowych, nawet tak specyficznych jak w ramach seminarium dyplomowego, dotyk wciąż jest zaniedbywaną kwestią. Oczywiście należy pamiętać o wspomnianych już kwestiach kompetencji międzykulturowych oraz wrażliwości na indywidualne otwarcie się na takie kontakty studentów, jednak wykorzystanie tej techniki może zwiększyć zaangażowanie w wykonywane zadanie, wpływa na wzrost zaufania do osoby dotykającej, sprzyja postrzeganiu jej jako bardziej kompetentnej i lepsza osiągi uczących się³³.

Promotor „ochroniarz” seminarzystów jest też pod presją rzetelnej oceny, w czym pomaga recenzent. W zasadzie nie ma więc możliwości zatwierdzenia i pozytywnej oceny prac, które nie spełniają określonych kryteriów. Ponadto promotor ma cały wachlarz ocen do wykorzystania i – dotykając tu kwestii trzeciej: relacji interpersonalnych budowanych podczas całego seminarium – nie może zapomnieć o wymaganiach i konstruktywnej krytyce, która uczy. Jednak na własnym przykładzie mogę powiedzieć, że początkujący pracownik naukowy ma z tym duży problem. Błędne jest również założenie, że promotor – przyjmując pracę dyplomową – tym samym poświadcza wysoki jej poziom. Wraca tu kwestia ocen i sprawiedliwości oceniania. Praca przyjęta może być oceniona dostatecznie lub bardzo dobrze i właśnie taką rzetelnością świadczy promotor, o czym powinien zapewnić studentów już na samym początku spotkań seminaryjnych.

³³ Wiele badań na ten temat zostało wymienionych w: R.V. Joule, J.L. Beauvois, *Gra w manipulacje. Wywieranie wpływu dla uczciwych*, Gdańsk 2006, s. 109-124.

Zakończenie – możliwości optymalizacji pracy promotora

Podsumowując zasygnalizowane jedynie obszary pracy promotora i funkcje pełnione przez niego, trzeba podkreślić rolę pewnych czynników, które pomogą w polepszeniu jego funkcjonowania. Na pierwszy plan wysuwa się problem kształcenia metodologicznego studentów, które w pewnych kwestiach powinno być ujednoczone dla wszystkich uczelni. Oczywiście z jednej strony autonomia uczelni daje jej możliwości zmian, z drugiej zaś – Krajowe Ramy Kwalifikacji i uczestnictwo w budowie Europejskiego Obszaru Kształcenia wskazują, że nie może być tak znamienych różnic, jak opisane powyżej. Pozwoli to również uniknąć sytuacji rzadkich, ale znaczących „cichych konsultacji”, kiedy studenci proszą o radę metodologa, ponieważ promotor ma tylko podstawową wiedzę i brak mu wiedzy tak rozległej, by wskazać na niektóre aspekty metodologiczne, na przykład na nowe możliwości badania relacji społecznych. Stąd apel do promotorów, aby – tak jak niektórzy z ich kolegów – sami zaproponowali studentom, w razie pytań lub wątpliwości, udanie się do innego pracownika naukowego. Taka sytuacja nie stwarza dyskomfortu, a wręcz przeciwnie – buduje otwartą i owocną współpracę.

Kolejna kwestia dotyczy jasnego zarysowania ram tematycznych seminarium oraz trzymania się owych wytycznych, pozwalając jednak, by student z pewną dozą samodzielności wybrał temat, który winien być jak najbliższy młodemu badaczowi. Drobne wysiłki promotora, ukierunkowane na przedstawienie siebie jako naukowca i osoby z zainteresowaniami innymi niż naukowe, a także na „wyjście do” studentów będą zaczątkiem owocnych relacji. Podczas seminarium nie może również zabraknąć czasu na wsparcie i zrozumienie studenta, przy jednoznacznym określeniu istoty i granic swojej pozycji. Naturalna asymetria ról w kontaktach nauczyciel akademicki (tym bardziej promotor) – student sytuuje pracowników naukowych na uprzywilejowanej pozycji, którą trzeba wykorzystać w wielostronnym kształceniu seminarzystów poprzez przygotowanie do zajęć, wiedzę oraz osiągnięcia naukowe i kulturę osobistą. A nade wszystko trzeba pamiętać o słowach: „jeżeli nie wierzysz, że historia człowieka, który stoi naprzeciwko ciebie, jest święta, to daj mu święty spokój”³⁴. Jeśli każdy z nas znałby historię innych, lub przynajmniej okazałby tym historiom należyty szacunek,

³⁴ Ksiądz Piotr Pawlukiewicz w homilii z 11 stycznia 2009 r. powołuje się na nieznanego autora tych słów, <<http://sychar-xpiotr.blogspot.com/>> (dostęp: 19.02.2014).

pozwoliłoby to na uniknięcie wielu nieporozumień. A czas, który zostanie przeznaczony na poznanie drugiego człowieka, nigdy nie będzie czasem straconym.

Bibliografia

- Bennewicz M., *Coachnig, czyli restauracja osobowości: jak odkryć tajemnice szczęściarzy i potem uzyskać jeszcze lepsze rezultaty?*, Wydawnictwo G+J Gruner+Jahr Polska, Warszawa 2008.
- Borowska-Beszta B., *W tym cieniu jest tyle słońca. Autoetnografia*, „Pedagogika Kultury” 5/2009.
- Duraj-Nowakowa K., *Edukacja metodologiczna kandydatów na nauczycieli*, w: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Akademicka edukacja nauczycieli. Z problemów metodologii i praktyki*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1995.
- Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Duraj-Nowakowa K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Ellis C., Bochner A.P., *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Research as subject*, w: N. Denzin, Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Publication Sage, Thousand Oaks, CA 2000.
- Gambarelli G., Łucki Z., *Praca dyplomowa. Zdobyć promotora, pisanie na komputerze, opracowanie redakcyjne, prezentowanie, publikacja*, Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków 2011.
- Górnikiewicz J.Z., *Prace dyplomowe z sieci – wyzwanie dla promotorów (między rzetelnością a pokusą rynkowej oferty)*, w: A.A. Kotusiewicz (red.), *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2004.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Próba odczytania strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym (przeprowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu)*, w: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 r.*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2011.
- Jemielniak D. (red.), *Badania jakościowe*, t. I i II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Jones S.H., *Autoetnografia. Polityka tego, co osobiste*, w: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, PWN, Warszawa 2010.

- Joule R.V., Beauvois J.L., *Gra w manipulacji. Wywieranie wpływu dla uczciwych*, tłum. E. Urscheler, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Krase E., *Maybe the communication between us was not enough: Inside a dysfunctional advisor/L2 advisee relationship*, „Journal of English for Academic Purposes” vol. 6/2007(1).
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kubinowski D., *Metodologia spod znaku χ^2 a humanistyczna tożsamość pedagogiki*, w: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2010.
- Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland L.H., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, tłum. A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2009.
- Ortega y Gasset J., *Zadanie naszych czasów*, w: J. Ortega y Gasset, *Po co wracamy do filozofii?*, wybór pism i wstęp S. Ciechowicz, tłum. E. Burska, M. Iwuńska, A. Jancewicz, Wydawnictwo „Spacja”, Warszawa 1992.
- Palka S., *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*, w: D. Skulicz (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Radecki E.W., *Praca dyplomowa w naukach społecznych. Poradnik dla magistrantów, licencjatów i dyplomantów studiów podyplomowych*, Wydawnictwo „PoNaD”, Szczecin 2011.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2013.
- Szala J., *Rola promotora w przewodzie doktorskim w ujęciu formalnym i pragmatycznym*, w: B. Wojciechowicz (red.), *Praca promotora z doktorantem. Materiały konwersatorium*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Krynica 1997.
- Tokarz A., *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.
- Wołoszyn W., *Powinności nauczycieli akademickich a gotowość zawodowa studentów*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1996.

Akty prawne:

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wyboru suplementu do dyplomu, Dz.U. nr 196, poz. 1167.

Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawie o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. nr 84, poz. 455.

Źródła internetowe:

Ramy kwalifikacji, Uniwersytet Warszawski: http://www.procesbolon-ski.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=76 (dostęp: 17.02.2014).

Program Erasmus: <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> (dostęp: 17.02.2014).

Ks. P. Pawlukiewicz, homilie z Mszy Świętej Radiowej: <http://sychar-xpiotr.blogspot.com/> (dostęp: 19.02.2014).

Barbara Kłasińska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Warsztat pisarski studentów pedagogiki w perspektywie systemologicznej

The research methods of pedagogy students
from systematic perspective

Słowa kluczowe

warsztat pisarski, studenci pedagogiki, podejście systemowe

Streszczenie

Autorka dokonała zdefiniowania pojęcia i istoty warsztatu pisarskiego studentów pedagogiki w ujęciu systemowym. Scharakteryzowała składniki organizacyjne warsztatu pisarskiego oraz rolę komponentów osobowych, samokształceniowych w organizacji warsztatu pisarskiego.

Key words

research methods, pedagogy students, systematic approach

Summary

The selected components of research methods of pedagogy students: 1. The notion and the idea of research methods from the systematic perspective; 2. The description of organisational components of research methods; 3. The role of personality and self-education components in developing research methods.

Wstęp

Problem poruszany w niniejszym opracowaniu zasługuje na pogłębioną uwagę oraz nowsze spojrzenie z kilku poważnych przyczyn, zarówno społecznych, jak i pedagogicznych, a także metodologicznych. Na tle nowo wyłaniającego się obrazu świata zglobalizowanego i zinformatyzyzowanego rysuje się inny niż dotąd obraz nie tylko studenta pedagogiki, lecz także jego warsztatu pracy, o czym przekonują obserwacje i doświadczenia praktyczne nauczycieli akademickich, niestety nieznajdujące odpowiedniego przełożenia w liczbie, jakości i zakresie publikowanych prac naukowych i dydaktycznych oraz podejmowanych badań empirycznych. Opinie formułowane na temat współczesnych studentów są zróżnicowane, dla przykładu dzielą młodzież studencką na dwie części, tzw. jasną oraz ciemną¹. Część jasną cechuje chęć działania, zaangażowanie w poszukiwanie prawdy, poczucie sensu działania, staranność myślenia i pracy, obowiązkowość, pilność, szacunek, wysoka kultura osobista. Część ciemną wyróżnia niechęć, zagubienie, przypadkowość, życie chwilą, marazm, osamotnienie, pustka, nikła motywacja do pracy. Tradycyjny, stały i niezmienny obraz studenta, jego zewnętrznego wizerunku, powinności, wartości, postaw, aspiracji i zainteresowań oraz gotowości do studiowania przeplata nietradycyjny – niepełny i niespójny, mglisty i ustawicznie się zmieniający². Nowy student obecnie dość często gubi się we współczesnej, trudnej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, więcej oczekuje od życia, od studiowania, od nauczycieli, ale i więcej może dać w zamian za pomoc w rozwoju.

W takim kontekście do rozwiązania tytułowego problemu bardzo pasuje podejście systemowe, od wielu lat propagowane w pedagogice i jej wybranych subdyscyplinach przez Profesor Krystynę Duraj-Nowakową, o słuszności czego – nie tylko jako jej uczennica – jestem głęboko przekonana z powodów merytorycznych. Wielce zasadna jest, a nawet coraz częściej postulowana możliwość i konieczność stosowania tego podejścia do rozwikłania wielu złożonych problemów pedagogiki. W całości problemu (zjawiska) rozpatrywanego systemowo można bowiem dostrzec

¹ H. Świda-Ziemia, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005, s. 28.

² Por.: R. Górska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku: raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 2003; E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat: od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Lublin 2006; H. Świda-Ziemia, *Młodzież końca tysiąclecia: obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000; H. Świda-Ziemia, *Młodzi w nowym świecie*, dz. cyt.; K. Szafraniec (red.), *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.

ponadaddytywną sumę jego rozwiązania, czyli coś ponadto, co tkwi we wzajemnych i dynamicznie zmieniających się związkach między problemami (zjawiskami) szczegółowymi i co pozwala nie tylko oglądać, lecz także na bieżąco starannie modyfikować ich układ i rozwiązanie³.

Aby ukazać w preferowanej tu systemowej całości warsztat pisarski studentów pedagogiki, analizom i interpretacjom poddane zostaną celowo wybrane jego czynniki i komponenty. Najpierw więc zostanie rozważona istota tegoż warsztatu, kolejno zaś dokonamy charakterystyki składników organizacyjnego oraz osobowego, a także samokształceniowego, które wzajemnie na siebie oddziałują i świadczą o owej systemowej istocie.

Pojęcie i istota warsztatu pisarskiego studentów pedagogiki

W opisie systemowego ujęcia warsztatu pisarskiego studentów pedagogiki nie bez powodu należy wyjść od takiegoż rozumienia samego pojęcia warsztatu pracy nie tylko dlatego, że będzie ono tworzyło grunt do rozważań w kolejnych paragrafach niniejszego tekstu, ale również w przyszłości może okazać się przydatne do następnych badań. Pojęcie to występuje w mowie potocznej oraz w języku naukowym różnych dyscyplin naukowych, w tym właśnie pedagogiki, ale dotyczy głównie warsztatu pracy pedagoga, nauczyciela, wychowawcy. Natomiast w życiu codziennym elementy warsztatu pracy traktowane są atomistycznie i rozłącznie, często jedynie jako miejsca pracy, lub rzadziej kojarzone bywają również wyłącznie z umiejętnościami nieodzownymi do wykonywania określonych profesji. Notabene potwierdzają to opisy ze źródeł rudymentarnych, według których warsztat to urządzenie lub zespół urządzeń składających się na indywidualne stanowisko robocze bądź też zespół stanowisk roboczych o jednakowym lub zbliżonym charakterze⁴. Takie pojmowanie warsztatu pracy jako jedynie zwyczajnej sumy urządzeń, sprzętu i przyborów albo odwrotnie – jako konkretnych umiejętności warsztatowych jest zbyt uproszczone, ponieważ żaden warsztat pracy nie występuje w izolacji, nie można go także określać przez samo wyliczenie

³ K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992; K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*, Kielce 2005; K. Duraj-Nowakowa, *Podejścia całościowe do pedagogiki*, Rzeszów 2008.

⁴ Cyt. za: K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000, s. 210.

różnego rodzaju jego składników czy rzeczy⁵. W głębszej, systemowej perspektywie nietrudno zauważyć, że nie jest to tylko magazyn zgromadzonych sprzętów czy przyborów, czyli wyposażenie bez różnego rodzaju metod. Te komponenty samoistnie mogą się łączyć w całość, zgraną wertykalnie i horyzontalnie. Składnik materialno-organizacyjny oraz komponent osobowy, samokształceniowy wzajemnie na siebie wpływają i są od siebie w sprzężeniu zwrotnym zależne, ponadto pozostają w dynamicznie zmiennych konfiguracjach – nadrzędności, podrzędności czy równorzędności. Co więcej, znając specyficzne właściwości jednego elementu, można wnioskować o całości i odwrotnie – na podstawie całości można wyróżnić swoiste cechy wybranego komponentu⁶.

W związku z powyższym warsztat studentów pedagogiki, owszem, można ująć jako pomieszczenie, a nawet układ pomieszczeń o odpowiedniej do potrzeb i możliwości przestrzeni/powierzchni wraz z właściwym wyposażeniem w urządzenia i środki dydaktyczne, jako stanowisko pracy stałe, zmienne i ruchome, czyli rozmaite miejsca działania (takie jak: uczelnia, biblioteka, dom, własny pokój czy własny kątek do nauki), służące organizowaniu różnych form studiowania, w tym właśnie sporządzania rozmaitych prac pisemnych. Obejmuje on dokumentację warsztatową gromadzoną w celu doskonalenia naukowego w sferze nie tylko materialnej, lecz równorzędnie także intelektualnej i sprawnościowej⁷. Stąd też tak duże znaczenie mają jego komponenty osobowe i samokształceniowe, wśród których prym wiodą takie szczegółowe umiejętności, jak: umiejętność studiowania literatury przedmiotu, jej analizy i interpretacji, sporządzania notatek, umiejętności praktycznego stosowania różnych gatunków pisarskich, w tym posługiwania się poprawną polszczyzną i słownictwem specjalistycznym. Ponadto na warsztat ten składa się umiejętna praca studenta podczas wykładów i ćwiczeń, a także etyka, a nawet etykieta studiowania. Tłem tegoż warsztatu są również, i w istotny sposób dookreślają jego systemową – dynamiczną, otwartą i kompleksową oraz hierarchiczną – kompozycję, wartości, postawy, aspiracje i orientacje życiowe studentów, ich zainteresowania oraz psychofizjologiczne właściwości rozwoju. Bez znajomości także takich elementów obrazu warsztatu pracy nie jest bowiem możliwe jego pełne

⁵ Tamże, s. 215.

⁶ B. Klasińska, *Profil organizacyjny i metodyczny warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, w: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra: aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, Sosnowiec 2011, s. 96.

⁷ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*, dz. cyt., s. 211.

zrozumienie, ani w ogóle, ani w szczególności (czyli warsztatu pisarskiego). Opis tego warsztatu można wręcz poszerzyć jeszcze o inne, wydaje się równie istotne zagadnienia, np. czasu wolnego studentów, kultury studenckiej czy przydatności i znajomości języków obcych w studiowaniu pedagogiki⁸.

Zatem w systemowym ujęciu warsztatu pisarskiego studentów pedagogiki akcent pada na trzy elementy: materialno-organizacyjny oraz osobowy i samokształceniowy, jednak nie traktowanych oddzielnie, ale będących we wzajemnie sprzężonych relacjach wertykalno-horyzontalnych. To znaczy, że w zależności od warunków zewnętrznych czy wewnętrznych studiowania nie tylko mogą, lecz także faktycznie zachodzą między tymi elementami trzy rodzaje związków – nadrzędności lub podrzędności i równorzędności, o czym nieco szerzej traktuje dalsza część tekstu.

Interesujące jest to, że każdy warsztat pracy ma własną i zarazem odrębną tożsamość, to znaczy – jest inny, niepowtarzalny i indywidualny, jest nieustannie ożywiany, ulepszany, podlega ciągłym przekształceniom czasowo-przestrzennym. Dzieje się tak, ponieważ obraz warsztatu pracy zależy od predyspozycji osoby nim dysponującej, jej osobowości, charakteru, potrzeb, pomysłowości, zdolności i zamiłowań, poziomu kształcenia, ponadto warunkuje go także aktualny stan wiedzy w dziedzinie pedagogiki i nauk z nią współdziałających⁹.

Przydatność warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki jest znaczna, nie trzeba o niej specjalnie przekonywać, warto jednak szczególnie zaznaczyć, że służy on wyrabianiu umiejętności i nawyków studiowania, rozszerzaniu i pogłębianiu wiadomości teoretycznych oraz umiejętności praktycznych, niezbędnych również w przyszłości w zawodzie. Jego organizacja powinna pozytywnie wpływać na studentów, rozwijać ich samodzielność, twórczość, krytycyzm, obiektywizm oraz zdolności i zainteresowania, a także pasje naukowe, badawcze i zawodowe. Pełni on także rolę zespalającą, wspomagającą i warunkującą optymalne relacje ucznia-studenta i nauczyciela w procesie edukacyjnym. Jest czynnikiem wyzwalającym aktualny oraz przyszły rozwój studenta w zawodzie nauczyciela-wychowawcy, w który nieodzownie wpisany jest np. punkt posługiwania się umiejętnościami badawczymi, a w nich z kolei duże

⁸ B. Klasińska, *Warsztat pracy i nauki studentów pedagogiki*, Kielce 2014 (w druku).

⁹ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*, dz. cyt., s. 214.

znaczenie mają m.in. umiejętności pisarskie¹⁰. Warsztat ten wpływa zatem na profilowanie i doskonalenie specyficznych umiejętności pisarskich wynikających zarówno z kierunku studiów, jak i przyszłej profesji.

Organizacja warsztatu prac pisemnych

Charakterystykę komponentów warsztatu pisarskiego studentów pedagogiki można by celowo rozpocząć od opisu sprawności szczególnie w nim nieodzownych, czyli umiejętności sporządzania notatek oraz prac pisemnych typu referat, esej pedagogiczny czy recenzja. Wydaje się bowiem, że w tak rozważanym obszarze warsztatu pracy umiejętności te są na pierwszym planie, a to chociażby zarówno z racji jego nazwy, jak i atomistycznego ujęcia. Jednakże w wydaniu specjalnym, czyli systemowym, objaśnienia domagają się najpierw warunki materialno-organizacyjne, stanowią one bowiem niezbędne podłoże do kształtowania umiejętności studiowania literatury przedmiotu i sporządzania prac pisemnych.

Znajomość zasad organizowania własnego miejsca pracy oraz wyposażenia go w odpowiednie narzędzia i środki tradycyjnie była i nadal jest bardzo istotna, wręcz oczywista, jednak mimo że postęp w tej dziedzinie życia jest znaczny, to czasem repertuar środków i miejsca pracy jest wybiórczy, ograniczony do minimum, a nawet zadziwia nietypowymi do tej pory rozwiązaniami¹¹. Dzisiejszy student dość często chciałby się zdać na rozwiązania szybkie i natychmiastowe, odchodzi od sporządzania tradycyjnych notatek, bo do zapisywania informacji może mu służyć np. powszechnie będący w jego posiadaniu telefon komórkowy lub w mniejszym stopniu tablet albo aparat fotograficzny, którymi za pomocą jednego kliknięcia fotografuje wybraną partię tekstu czy prezentacji multimedialnej wykładu, nie wdając się za bardzo ani w pogłębione zrozumienie treści, ani w dyskusję nad nimi, ani też nie bacząc na prawa autorskie i zakaz powielania dzieła bez zgody jego autora. Zdarza się, że kseruje notatki od kolegów, z czytanych lektur nie sporządza streszczeń, wyciągów, bo również kseruje ich fragmenty, zaledwie i tylko przeglądając lub pobieżnie je czytając. Pisanie prac pisemnych często przybiera postać czynności „kopiuj – wklej”. Nierzadko gubi albo nie ma długopisu czy ołówka, ma jeden zeszyt „do wszystkiego”, w którym na dodatek pisze

¹⁰ Tamże, s. 217.

¹¹ B. Klasińska, *Profil organizacyjny i metodyczny warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, dz. cyt., s. 110.

dwustronnie i nie może się połąpać w całości treści programów poszczególnych przedmiotów studiów. Niezbędne zdawałoby się i oczywiste środki do studiowania nie tylko wydają mu się, lecz także rzeczywiście w takiej formie stają się zbędne.

Obserwowana aktualnie dynamika zmian warunków studiowania wymaga więc – powtórzmy – w pierwszej kolejności podkreślenia wagi i znaczenia lekceważonego, ale przecież obiektywnie łatwo dostępnego materialnego i organizacyjnego składnika warsztatu pracy pisarskiej.

Wśród warunków materialnych warsztatu pisarskiego szczególnie istotne jest zatem odpowiednie, tzn. funkcjonalne miejsce pracy umysłowej, odpowiednio urządzone, zaopatrzone w potrzebne przybory, materiały piśmienne, drukowane¹², ponadto media i hipermedia umożliwiające wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych¹³. Obecna, szeroka gama przyborów oraz książek, ich niezwykła różnorodność, bogactwo oraz osiągalność w wysokim stopniu może usprawniać prace studyjne i pisarskie, jednak samo korzystanie z niej jest kwestią indywidualną, subiektywną, związaną z zasobem portfela oraz umiejętnością wybierania spośród wielu rzeczy tych najbardziej przydatnych. Warsztat pracy winien więc być odpowiednio zaopatrzony w książki, wycinki prasowe, czasopisma, papier do drukowania i przybory do pisania. W zasięgu ręki powinny się znajdować najpotrzebniejsze narzędzia pracy – książki, kartoteka bibliograficzna i inne materiały. Nikogo nie trzeba też przekonywać, że bardzo dobrze mieć własny komputer do pracy czy laptop lub notebook, drukarkę, kopiarkę i skaner, przyda się również dyktafon. Samo miejsce pracy powinno być wygodne i stałe, już swoim wystrojem winno zachęcać do pisania. Powinno w nim stać biurko albo stół do pracy sąsiadujący z regałem lub zwykły drewniany blat zestawiony z półkami na książki¹⁴. I tu znowu wszystko zależy od możliwości finansowych i inwencji osoby korzystającej z danego miejsca pracy. Na stole lub biurku należy utrzymywać porządek, ułatwi on bowiem wykorzystanie zgromadzonych – pod ręką – pomocy, usprawni naukę i skróci jej czas. Dlatego raczej zbędne są różne fotografie, maskotki, gdyż

¹² W. Puślecki, *Model pedagogicznej pracy naukowej*, Kraków 2001, s. 12.

¹³ W. Strykowski, *Media i edukacja*, „Edukacja Medialna” 1/1996; cyt. za: I. Król, J. Pielachowski, *Nauczyciel i jego warsztat pracy: poradnik organizacyjno-prawny nie tylko dla młodych nauczycieli*, wyd. II, zaktualizowane, Poznań 1997, s. 171.

¹⁴ W. Krysiak (wybór i opracowanie), *Metodyka pracy umysłowej*, Szczecin 1996, s. 78; J. Rudniański, *Jak się uczyć*, Warszawa 2001, s. 165.

szczególnie w nadmiarze rozpraszają one uwagę uczącego się¹⁵. Ponadto wszelkie materiały, które chwilowo nie są potrzebne, jak np. książki, czasopisma i notatki, powinny być ułożone w ustalonym dla nich porządku na odpowiednich półkach, tak aby w każdej chwili odnaleźć je bez straty czasu¹⁶. Kolejną ważną sprawą jest wolne miejsce na biurku lub stole, obejmujące minimum 80 cm długości i 60 cm szerokości. Miejsce to przeznaczone jest na czytane aktualnie książki, kartki i notatnik. W podanym wymiarze zapewnia także wygodną pozycję w czytaniu i pisaniu. Przy sporządzaniu konspektu tekstu książka powinna znajdować się tuż przed oczami (najlepiej na specjalnej podstawce), nieco z lewej strony. Obok, trochę na prawo, powinna znajdować się kartka konspektu. Takie rozmieszczenie jest celowe, ponieważ skraca do minimum ruchy oczami z tekstu książki na konspekt i daje spore oszczędności czasu¹⁷. Pozostałe miejsce na biurku lub stole można zagospodarować tak: po prawej stronie (ponieważ człowiek z reguły jest prawoskrętny i automatycznie patrzy i sięga na prawo) umieszczamy potrzebne w danym tygodniu książki, notatki i czasopisma, pojemnik z długopisami i ołówkami, linijki, ewentualnie inne przybory do pisania. Można też postawić tam fotografię bliskiej osoby, lecz takiej, której widok wywołuje dobre skojarzenia/wspomnienia. Z lewej strony kładziemy czyste kartki do pisania, teczki z notatkami, niektóre książki. Jednak nie powinno ich być zbyt dużo, bo wtedy powodują wrażenie zatłoczenia, a nawet bałaganu. Oprócz tego najbardziej stosownym miejscem jest usytuowanie biurka w ten sposób, aby pracujący siedział twarzą do ściany¹⁸.

Istotne jest także odpowiednio wyprofilowane krzesło, lepiej pracuje się i pisze w pozycji siedzącej, niż leżąc wygodnie na tapczanie lub w miękkim fotelu, lecz nie zawsze, ponieważ zmiana pozycji ciała często wpływa dodatnio na szybkość i sprawność pracy umysłowej¹⁹. Ponadto pomieszczenie, w którym pracujemy, powinno mieć odpowiednią temperaturę oraz dobre warunki przewietrzania, bowiem dobre dotlenienie organizmu w czasie pracy umysłowej zapobiega skutecznie przejawom znużenia i dekoncentracji uwagi. Kolejna sprawa to izolacja od hałasu,

¹⁵ J. Półturzycki, *Jak studiorwać zaocznie*, Płock 2001, s. 124.

¹⁶ W. Krysiak, *Metodyka pracy umysłowej*, dz. cyt., s. 78-79.

¹⁷ J. Rudniański, *O pracy umysłowej, cele, metody, organizacja psychiczna*, Warszawa 1987, s. 82.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ W. Krysiak, *Metodyka pracy umysłowej*, dz. cyt., s. 78; J. Rudniański, *Jak się uczyć*, dz. cyt., s. 165.

którego obecność powoduje zmniejszenie koncentracji uwagi, wpływa na zwolnienie tempa pracy, mniejszą dokładność w zapamiętywaniu informacji, jak i w rozwiązywaniu problemów, powoduje też znacznie szybciej zmęczenie²⁰. Ważne jest również właściwe oświetlenie miejsca pracy. Należy zatem pamiętać, że najzdrowsze dla oczu jest światło naturalne, padające z lewej strony.

Niezwykle ważną częścią warsztatu prac pisemnych studentów pedagogiki jest własna biblioteczka. Gromadzone w niej środki drukowane powinny składać się oraz być poukładane na półkach następująco:

- a) słowniki, encyklopedie, leksykony (popularnonaukowe oraz specjalistyczne),
- b) podręczniki danej dyscypliny i dyscyplin pokrewnych (najpierw pedagogiki i np. psychologii, socjologii, filozofii, a potem także wybranych subdyscyplin pedagogiki),
- c) monografie, rozprawy, studia,
- d) artykuły, eseje, komunikaty oraz recenzje naukowe publikowane w czasopiśmie naukowych lub opracowaniach zbiorowych²¹ oraz
- e) wszystko to, co oddaje stan badań w danej dziedzinie oraz zależne jest od własnych upodobań studenta²².

Kolejnym, wielce przydatnym elementem warsztatu pracy są różnego rodzaju dokumenty planistyczno-organizacyjne obejmujące: terminarz zajęć, harmonogram roku akademickiego, sesji egzaminacyjnej i poprawkowej, ferii, przerw w nauce, ważnych uroczystości obchodzonych na uczelni²³, bowiem ich posiadanie oraz znajomość pozwala we właściwy sposób zaplanować indywidualny czas pracy.

Powyższe wskazówki urządzenia warsztatu pracy nie powinny być bagatelizowane, ponieważ organizując czas i przestrzeń pracy mądrze, zgodnie z wymogami organizmu, uzyskuje się wzrost wydajności pracy²⁴. „Niemal o każdej porze, nawet nie zdając sobie z tego sprawy, ciągle w jakiś sposób planujemy to, co będziemy robić za godzinę, dwie lub za pięć minut. Nie znaczy to wcale, że te plany są zawsze dokładnie

²⁰ J. Rudniański, *O pracy umysłowej*, dz. cyt., s. 86.

²¹ K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*, dz. cyt., s. 10-11.

²² W. Goriszowski, T. Wróblewska, *Warsztat pracy zawodowej nauczyciela: jego rozwijanie i doskonalenie w trakcie studiów zaocznych*, Piotrków Trybunalski 1998, s. 30.

²³ Por. I. Król, J. Pielachowski, *Nauczyciel i jego warsztat pracy: poradnik organizacyjno-prawny nie tylko dla młodych nauczycieli*, dz. cyt.

²⁴ J. Rudniański, *O pracy umysłowej*, dz. cyt., s. 66.

wykonywane. Zależnie od okoliczności są one bardzo często zmieniane, uzupełniane, poprawiane”²⁵.

Natomiast przystępując już do planowania samych prac pisarskich, należy sobie głęboko uświadomić swoją sytuację zewnętrzną i wewnętrzną, a zatem zaprojektować, co, jak, z jakich źródeł poznać, uwzględniając przy tym wszystkie czynniki, które mogą nam w tym pomóc bądź przeszkodzić. Trzeba ocenić własne możliwości „realizacyjne” planu, czyli czas, jaki mamy do dyspozycji, przyzwyczajenia i nawyki pracy własnej, obowiązki życiowe, zasoby materiałowe, stan znajomości danej problematyki itd. Przydatne może się okazać sporządzenie pisemnego planu pracy z zapasem czasu wynoszącym około 25 proc., co pozwoli uniknąć spiętrzenia zadań w końcowym okresie wykonywania planu. Ponadto lepiej planować raczej mniej niż więcej albo przygotować tzw. wersję minimum i maksimum, aby w razie niepowodzeń umieć je sobie i innym wytłumaczyć, a w przyszłości unikać pewnych błędów, jednak starać się pamiętać, że wykonanie większej liczby zadań zwiększa wiarę we własne siły, wzmacnia motywację do dalszych prac i wpływa pozytywnie na wyniki pracy. A zatem plan powinien być opracowany nie tylko w umyśle, lecz także na papierze lub w wersji elektronicznej. Struktura zapisanego planu powinna być prosta i w miarę jednolita. Osoby, które wolą wersję papierową, powinny wybrać papier w formacie A-4, łatwo dostępny i funkcjonalny. Wzdłuż szerszego boku kartki piszemy w kolejności od lewej strony: numer zadania, treść zadania, środki (źródła), termin wykonania, uwagi o wykonaniu²⁶. Podobnie zresztą czynimy w dokumencie elektronicznym.

Rozważając organizację warsztatu pracy i nauki studenta pedagogiki, w tym także organizację prac pisarskich, nie można zapomnieć o jeszcze jednej kwestii – odpoczynku podczas pracy i poza pracą. Chodzi tu o odpoczynek względny oraz bezwzględny, bowiem bardzo istotna jest znajomość źródeł własnego zmęczenia i umiejętność przeciwdziałania im. Istotna jest także umiejętność regulowania emocji i wzruszeń, które również mają wpływ na wyniki pracy²⁷, nie mówiąc już o tym, że przestrzeganie ogólnych zasad higieny i czystości

²⁵ J. Rudniański, *Jak się uczyć*, dz. cyt., s. 156.

²⁶ W. Krysiak, *Metodyka pracy umysłowej*, dz. cyt., s. 85. Por. także: R. Kolman, *Zdobycie wiedzy: poradnik podnoszenia kwalifikacji (magisteria, doktoraty, habilitacje)*, Bydgoszcz – Gdańsk 2004, s. 29.

²⁷ S. Rudniański, *Technologia pracy umysłowej, higiena, organizacja, metodyka*, Warszawa 1950, s. 19-87.

również bezpośrednio przekłada się na rezultaty uczenia się i pisanie, jednocześnie pełni funkcję zapobiegania ujemnym skutkom wyjątkowej pracy²⁸.

Na naukę oraz sporządzanie notatek czy pisanie prac pisemnych warto codziennie przeznaczyć porę wieczorową, mniej więcej między godziną 18.00 a 20.00. Jedna, do dwóch godzin przeznaczonych na naukę każdego dnia daje lepsze wyniki niż np. raz w tygodniu przez sześć godzin. Podczas pracy powinno się stosować krótkie, 10-15-minutowe przerwy co 45 minut lub co godzinę, chociaż nie jest tu zalecany przesadny formalizm. Zdarza się, że praca tak nas interesuje i pochłania, że nie jesteśmy zdolni pamiętać o żadnych przerwach, i z takich płodnych godzin możemy się tylko cieszyć. Często jednak bywa inaczej i wówczas z braku świadomie wyznaczonych przerw organizm sam się o nie upomina, o czym świadczy odbieganie uwagi od lektury, poczucie ociężałości, wykonywanie różnych stereotypowych czynności ruchowych, np. rysowanie na marginesie. Takie niezamierzone przerwy przynoszą zwolnienie lub chwilowe zaprzestanie pracy, jednak nie stanowią pełnowartościowego, racjonalnego odpoczynku. Dlatego dla odprężenia warto zmieniać rodzaj zajęcia, przechodząc np. od lektury do konspektowania lub porządkowania materiałów, albo wstać i wykonać kilka ćwiczeń gimnastycznych i oddechowych czy wyjść na świeże powietrze lub przewietrzyć pokój²⁹.

Z kolei po pracy konieczny jest tzw. wypoczynek aktywny, zwłaszcza połączony z ruchem na świeżym powietrzu, a więc wszystkie formy sportu masowego, wycieczki piesze, jazda na rowerze i na nartach, pływanie, ścieżka zdrowia itp. Zdrowy ruch na świeżym powietrzu, jako przeciwstawienie statycznej pracy umysłowej w pomieszczeniu zamkniętym, jest najskuteczniejszym czynnikiem usuwającym skutki zmęczenia pracą i zapobiegającym ogólnemu przemęczeniu organizmu³⁰.

Ponadto należy pamiętać, że człowiek pracujący intensywnie umysłowo powinien spać przynajmniej siedem godzin na dobę. Istotne jest zasypianie w ciemności, w ciszy i – jeśli się uda – w spokoju ducha³¹. Niektórzy, zwłaszcza młodszy, potrzebują dłuższego snu nocnego. Niedobrze postępują zatem ci, którzy uczą się w nocy. Jest to mało skuteczne

²⁸ W. Krysiak, *Metodyka pracy umysłowej*, dz. cyt., s. 88-89.

²⁹ Tamże, s. 82-121.

³⁰ Tamże.

³¹ J. Rudniański, *Jak się uczyć*, dz. cyt., s. 201.

i przyspiesza ogólne zmęczenie organizmu. Noc należy wykorzystać na konieczną odnowę organizmu w czasie snu fizjologicznego³². Ważne jest, aby stale chodzić spać i wstawać o jednej i tej samej godzinie. W ten sposób powstaje nawyk łatwego zasypiania i budzenia się³³.

Na koniec ostatnia uwaga, otóż studiowanie nie oznacza życia ascetycznego, zresztą nigdy nie brakowało w nim rozrywek i przyjemności, a nawet powinniśmy je włączyć do planu uczenia się. Dotyczy to głównie wycieczek krajoznawczych, wycieczek do muzeów, na kiermasze książki. Zgodnie z ogólnymi celami samokształcenia czy zadanymi tematami prac pisemnych można też dobrać audycje radiowe i telewizyjne³⁴ oraz w sposób umyślny surfować po Internecie.

Przedstawione tu w koniecznym skrócie założenia odpowiedniej organizacji miejsca i czasu pracy nie tylko w praktyce, lecz także w teorii wydają się niedoceniane, tymczasem w obliczu przemian informatycznych, łatwej dostępności do wiedzy, powszechności oraz błyskawicznego obiegu i przetwarzania informacji, kwestia ta nabiera wyjątkowego znaczenia. Dlatego studentów pedagogiki już od pierwszego roku studiów celowo należy z nią zapoznawać podczas zajęć wprowadzających do każdego przedmiotu, ale i przy każdej nadarzającej się okazji, a nie dopiero na seminariach dyplomowych bądź magisterskich.

Studentom może się wydawać, że współczesne możliwości korzystania z wielu źródeł wiedzy, nowych mediów i hipermediów w uczeniu się i pisaniu rozmaitych prac powodują, że nie jest konieczne planowanie miejsca i czasu pracy, bo na naukę nigdy nie jest za późno i zawsze znajdzie się na nią czas. Nie zawsze zdają sobie sprawę z niebezpieczeństw powierzchowności i przypadkowości oraz wybiórczości wykonywania zadanych prac w ostatnim momencie. Dlatego też wielce zasadne jest opracowywanie i realizowanie programów przedmiotów studiów szczególnie poświęconych np. wychowaniu akademickiemu, podstawom samokształcenia czy organizacji pracy i nauki na studiach oraz umiejętności pisania prac pisemnych. Ponadto na kwestie te warto uczulić opiekunów roku, doradców planowania kariery zawodowej oraz wszystkich nauczycieli akademickich, aby przy każdej sposobności udzielali studentom odpowiedniego wsparcia i wskazówek.

³² W. Krysiak, *Metodyka pracy umysłowej*, dz. cyt., s. 82.

³³ J. Rudniański, *Jak się uczyć*, dz. cyt., s. 199.

³⁴ W. Krysiak, *Metodyka pracy umysłowej*, dz. cyt., s. 87-88.

Podstawy kształtowania umiejętności pisarskich studentów pedagogiki

Omówione zwięzłe warunki materialno-organizacyjne warsztatu pisarskiego studentów pedagogiki w istotnym stopniu wpływają na umiejętności pisania przez nich rozmaitych prac pisemnych. Przyjrzyjmy się zatem tej częście osobowego, samokształceniowego składnika warsztatu. Jednakże z uwagi na ograniczoną objętość tekstu zasygnalizowane zostaną tylko kwestie istoty i rodzaju takich prac pisemnych, jak: esej pedagogiczny, recenzja i referat, bowiem godne większej uwagi wydają się wskazówki dotyczące ich pisania, często znane studentom od pierwszych lat nauki w szkole, ale nawet na etapie studiów nadal nieprzestrzegane. Ponadto w ich pisaniu zdobyte doświadczenia łatwiej można będzie zastosować w coraz większych tekstach.

Umiejętność pisania prac pisemnych to sprawność, której nietrudno się nauczyć i którą można i koniecznie należy rozwijać, chociaż naukowy styl pisania nie wszystkim przychodzi łatwo, a to dlatego, że jest odmienny od tych form językowych, których używa się na co dzień i w rozmowie. Język prac naukowych, szczególnie tych utrzymanych w strategii ilościowej, jest bezstronny i neutralny, unika wyrażania uczuć. Stanowi on precyzyjną formę komunikowania się, a przy pewnym ćwiczeniu można się go dość szybko nauczyć³⁵.

Zatem z biegiem lat pewne określone formy piśmiennictwa uznano za najbardziej odpowiednie w kształceniu studentów pedagogiki, toteż pojawiają się one w różnych odmianach na egzaminach oraz są zadawane jako prace pisemne w ciągu roku akademickiego. Ich struktura kształtowała się przez długi czas i nadal ewoluuje, niemniej istnieje zgodność wśród dydaktyków co do wymagań, jakim ma sprostać dobry np. esej czy dobre sprawozdanie naukowe³⁶.

Zatem godną uwagi formą wypowiedzi pisemnej jest tu esej pedagogiczny³⁷. Jako gatunek pisarski, a zarazem dydaktyczna forma pisarska może sprzyjać osiągnięciu wyższej jakości kształcenia oraz lep-

³⁵ P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie: poradnik dla studentów*, Kraków 1999, s. 11.

³⁶ Tamże, s. 18.

³⁷ O słuszności czego przekonuje Małgorzata Kaliszewska: M. Kaliszewska, *Funkcje eseju pedagogicznego w dydaktyce akademickiej na tle procesów inkluzji społecznej*, Kielce 2011; M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim: teoria, praktyka, ocenianie*, Kielce 2009.

szemu przygotowaniu zawodowemu pedagogów, jest także sposobem aktywizacji procesu i uczestników kształcenia³⁸. Daje on możliwość płynnego przechodzenia od wiedzy potocznej i języka potocznego do wiedzy naukowej i języka naukowego lub nawet literackiego, zaś nauczycielowi akademickiemu ułatwia bliższe poznanie studenta jako indywidualnego współuczestnika procesu edukacji³⁹. Istotne jest więc, że w tej formie gatunku student może operować wiedzą zdroworozsądkową, jak i naukową, pedagogiczną – tak analityczno-techniczną, jak i hermeneutyczno-moralną.

Esej to szkic literacki, filozoficzny, naukowy, publicystyczny lub krytyczny bądź krótka rozprawa ujmująca określony temat w sposób subiektywny, rozważająca jakieś zagadnienie lub ściśle określony problem w sposób dokładny i wielostronny. Zaczyna się zwykle wyraźnym wstępem, który pokrótce przedstawia omawiany temat i wyjaśnia granice czy parametry dyskusji, oraz zawiera definicje stosowanych terminów. Dalej następuje szczegółowe rozważanie zagadnienia, które tradycyjnie przedstawia argumenty za i przeciw, badanie z wielu lub tylko z jednego punktu widzenia. Obok zdań weryfikowalnych pojawiają się środki poetyckiego wyrazu. Esej powinien być zakończony zwięzłą konkluzją, która podsumowuje wybraną problematykę⁴⁰.

Dla potrzeb dydaktyki akademickiej przydatny wydaje się esej w trzech odmianach: formalny i nieformalny oraz argumentatywny. Pierwszy z nich wymaga wprawy, znajduje zastosowanie, kiedy chcemy sprawdzić wiedzę studenta, logiczne myślenie oraz umiejętność argumentowania. Z kolei esej nieformalny nie wymaga przestrzegania sztywnych reguł kompozycyjnych ani używania jednolitego stylu języka, z tego względu winien być stosowany w początkowym okresie studiów. Celem ostatniego eseju, argumentatywnego, jest przekonujące, uporządkowane, ekonomiczne, ale możliwie najpełniejsze wypowiedzenie się za lub przeciw określonej tezie w ramach przewidzianego limitu objętości tekstu. Argumenty popieramy przede wszystkim doświadczeniem i wiedzą, a nie tylko osobistymi odczuciami⁴¹.

³⁸ P. Prusak, *Esej formą aktywizacji procesu dydaktycznego w szkole wyższej*, w: K. Denek, K. Zatoń, K. Kwaśna (red.), *Edukacja jutra: XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 2, Wrocław 2008, s. 207-210.

³⁹ M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim: teoria, praktyka, ocenianie*, dz. cyt., s. 18.

⁴⁰ P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie: poradnik dla studentów*, dz. cyt., s. 19.

⁴¹ M. Kaliszewska, *Studenckie eseje pedagogiczne: specyfika, rodzaje i przydatność dydaktyczna*, w: A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Białystok 2010, s. 171-172.

W metodyce pracy z esejem bardzo ważny jest etap samodzielnej pracy przygotowawczej studenta poprzez zgłębianie lektur, udział w wykładach, ćwiczeniach, dyskusjach, sporach, a następnie etap bogacenia swojego warsztatu o streszczenia czytanych lektur, pisemne głosy w dyskusji, różnorodne opinie, opracowane referaty, a dopiero potem przejście w fazę pisania esejów. Przy czym esej nie musi być od razu doskonały, bo jak mówi przysłowie, to dopiero ćwiczenie czyni mistrza⁴².

W warsztacie pisarskim studentów pedagogiki kolejną ważną formą wypowiedzi pisemnej jest recenzja. Na nią również należy skierować szczególną uwagę, ponieważ mimo że ma swoje odrębne cechy i tradycje naukowe, to jednak w dydaktyce akademickiej wydaje się niewystarczająco stosowana. Można przyjąć, że jej przydatność polega na tym, że wdraża do systematycznego zapoznawania się z nowo wydawanymi publikacjami z pedagogiki oraz z jej pogranicza i nauk pomocniczych, wzbudza i podtrzymuje zainteresowanie studiowanymi pozycjami oraz zawartymi w nich problemami, uczy wartościowania, łączy krytykę z własnym doświadczeniem, prowadzi też do umiejętności dialogu i dyskursu edukacyjnego. Celem pisania recenzji powinno być dzielenie się własnymi zainteresowaniami czytelniczymi z rówieśnikami z roku, a nadto wzajemne zachęcanie się do przeczytania wybranej publikacji lub nawet tylko jej fragmentu oraz doskonalenie w toku koleżeńskej krytyki umiejętności formułowania myśli na piśmie. Z tego powodu recenzję można zaliczyć do ważnych całościowo kompetencji komunikacyjnych⁴³.

Istotą recenzji jest sprawozdawcze i krytyczne omówienie opublikowanego dzieła⁴⁴. Jest ona traktowana jako ogniwo pośrednie między twórcą danego dzieła a jego odbiorcami, polega na przekazaniu potencjalnym odbiorcom omawianego dzieła sądu o nim. Istotną cechą recenzji jest zatem wartościowanie, które oznacza, że w recenzji powinno się pokazać zarówno złe, jak i dobre strony, gdyż nie ma rzeczy doskonałych,

⁴² M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim: teoria, praktyka, ocenianie*, dz. cyt., s. 19. Por także G. Petty, *Nowoczesne nauczanie: praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010, s. 283.

⁴³ M. Kaliszewska, *Recenzja jako forma dyskursu pedagogicznego: zarys problemu*, w: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra: aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, dz. cyt., s. 331.

⁴⁴ R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa 1984, s. 75. Por. również naukowe założenia procesu recenzowania: J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław 1967.

a nawet w wybitnych dziełach można się dopatrzeć pewnych niedociągnięć. Obowiązkiem recenzenta jest chwalić, ale także krytykować, nie można poprzestawać na neutralnym opisie⁴⁵.

W poradnikach poświęconych recenzji wyróżnia się kilka jej odmian. Są to: recenzja informacyjna, oceniająca, recenzja-felieton, recenzja-studium i recenzja-esej. I tak typ informacyjny recenzji ogranicza się do zwartej notatki, podania autora, tytułu oraz zarysowania tematyki recenzowanej publikacji. Zaś jej postać oceniająca składa się z części informacyjnej, analityczno-krytycznej i oceniająco-postulatywnej. Natomiast forma studium omawia niezwykle dogłębnie, wnikliwie i erudycyjnie problematykę dzieła na tle szerokiego kontekstu porównawczego danej dziedziny nauki. Z kolei odmiana recenzji-felietonu charakteryzuje się skrajnie subiektywną oceną dzieła. Recenzja typu esej zbliżona jest do felietonu, z tym że bardziej wyczerpuje tematykę z racji większych rozmiarów. Dzieło jest tylko punktem wyjścia do subiektywnego eksponowania doświadczeń osobistych recenzenta, jego szerokiej, interdyscyplinarnej wiedzy⁴⁶.

Należy uwzględnić właściwą każdej formie recenzji strukturę, w której podkreśla się wzajemnie ze sobą sprzężone relacje między poszczególnymi składnikami, czyli częścią informacyjną, streszczeniem lub opisem oraz krytyczną oceną recenzowanej publikacji⁴⁷. Trzeba też pamiętać, że struktura recenzji powinna być dopasowana do wymogów tematycznych dzieła (rozprawy), do określonego odbiorcy, jak też charakteru czasopisma. W recenzjach adresowanych do masowego odbiorcy rozwinięty jest element informacyjny, natomiast w recenzjach czasopiśmienniczych wyeksponowana jest krytyczna analiza, język i styl recenzowanego dzieła⁴⁸.

Cel recenzji studenckiej wyznacza przedmiot nauczania, w ramach którego pisze się recenzje, ponadto wyznaczają go treści programowe i kształcone umiejętności studenta, a także – co należy podkreślić – jego własne zainteresowania studiowaniem i przyszłą pracą zawodową. Poradniki samokształceniowe pisania oraz liczne teksty umieszczone na stronach internetowych pokazują niemalże krok po kroku, jak napisać recenzję. Jednakże studenckie próby pisania recenzji po-

⁴⁵ M. Bartnik, *Recenzja*, „Lider Przyszłości” 4/2000, s. 40.

⁴⁶ R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, dz. cyt., s. 85-86.

⁴⁷ M. Zaśko-Zielińska, *Recenzja i jej norma gatunkowa*, „Poradnik Językowy” 8-9/1999, s. 103-106.

⁴⁸ R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, dz. cyt., s. 80.

winy poprzedzić ćwiczenia na temat warsztatu pisarskiego pedagoga, cech recenzji pedagogicznej, a dopiero w dalszej kolejności prób recenzji⁴⁹.

Innym, powszechnie znanym oraz stosowanym rodzajem pracy pisemnej jest referat, czyli szczegółowe opracowanie określonego tematu przeznaczonego do wygłoszenia na ćwiczeniach bądź seminarium, na podstawie aktualnego stanu literatury przedmiotu⁵⁰. Są dwie odmiany referatu: z jednej książki lub z odniesieniem wielu źródeł. Z opracowań pisemnych pierwsza jest postacią najprostszą, odzwierciedla różne zagadnienia. Zatem taki referat dotyczy zawartości całej książki, wybranego problemu lub kilku spraw w niej poruszanych, może także skupiać się na szczególnym sposobie ujmowania zagadnień przedstawionych w książce. Natomiast przedmiotem referatu pisanego na podstawie wielu źródeł jest zagadnienie, wybrany problem lub metoda jego rozwiązania. Wielość źródeł daje możliwość prowadzenia analizy porównawczo-różnicującej różnych ujęć tematu przez autorów przywoływanych w referacie. Ten typ referatu pozostaje bliski pracom nazywanym seminaryjnymi i rocznymi, które z kolei są technicznie bliskie pracom dyplomowym i magisterskim⁵¹. Wykładowca powinien otrzymać egzemplarz referatu przed zajęciami, podczas zajęć – również studenci. Student może odczytać cały referat, jednak bardziej przydatne jest ustne streszczenie jego zawartości. Referaty na ogół służą celom dydaktycznym, pozwalają zorientować się, jak przebiega nauka studentów, czy potrafią oni prawidłowo referować czyjeś poglądy oraz przedstawiać własne⁵².

Aby zakończyć rozważania na temat rodzajów prac pisemnych stosowanych na studiach pedagogicznych, należy jeszcze podkreślić przydatność pewnych wskazówek usprawniających ich tworzenie. Otóż dla studentów piszących wszelkie prace pisemne brzmią one tak: „Bądź obiektywny i formułuj wyważone opinie, analizuj pojęcia, by odsłonić ukryte w nich znaczenia, oceniaj dane lub materiał dowodowy w możliwie jasny i precyzyjny sposób, używaj form bezosobowych,

⁴⁹ M. Kaliszewska, *Recenzja jako forma dyskursu pedagogicznego: zarys problemu*, dz. cyt., s. 332.

⁵⁰ J. Godziszewski, *Ogólne zasady pisania, recenzowania i obrony prac dyplomowych*, Zielona Góra 1987, s. 13.

⁵¹ W.P. Zaczyński, *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, Warszawa 1995, s. 31.

⁵² P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie: poradnik dla studentów*, dz. cyt., s. 21.

chyba że istnieją powody stosowania pierwszej osoby liczby pojedynczej, zachowaj ostrożność wypowiedzi przy formułowaniu sądów lub wyciąganiu wniosków⁵³.

Wykładowca, który zadaje pracę pisemną w celu sprawdzenia stopnia opanowania przez studenta określonych wiadomości, powinien omówić kwestie umiejętności i materiał na tyle wyczerpująco, aby student umiał ukończyć pracę i uzyskać pozytywną ocenę. Jednakże należy podkreślić, iż od studentów oczekuje się także samodzielnego studiowania zagadnień wykraczających poza materiał poruszany na zajęciach. Studenci powinni śmiało prosić o pomoc w wykonaniu zadań, jeśli mają poczucie, że główne zagadnienie nie zostało odpowiednio wyjaśnione, wymagana forma czy struktura pracy nie zostały odpowiednio określone, również układ graficzny nie został uzgodniony⁵⁴.

W dobie ogromnego rozpowszechniania komputerów prace powinny być pisane na komputerze. Głównie dlatego, że łatwo wprowadzić w nich poprawki. Użycie komputera daje tak ogromne możliwości, że najlepiej przestrzegać kilku sensownych zasad odnoszących się do formatu: 1,5 interlinia, numerowane strony, 2,5-cm marginesy dookoła, wyróżnianie cytatów, czcionka Times New Roman 12 pkt, przypisy 10 pkt. Złotą zasadą jest regularne zapisywanie tekstu.

Proces pisania pracy pisemnej należy odpowiednio zorganizować, bowiem bez właściwego planowania pisanie prac stanie się wielkim ciężarem. Jednym z błędnych przekonań jest także złudzenie, że ma się jeszcze dużo czasu na napisanie pracy. Następuje wtedy zwlekanie z pisanem prac albo też tendencja do czytania literatury pomocniczej i robienia notatek przy jednoczesnym odkładaniu pisania na później. Poza przestrzeganiem terminów wyznaczonych przez wykładowcę warto sobie wyznaczyć własne terminy ukończenia poszczególnych etapów wykonania pracy i starać się ich dotrzymywać.

Bardzo ważna jest struktura i styl każdej pracy pisemnej, na tyle proste, aby czytelnik mógł przeczytać pracę i natychmiast zrozumieć kluczowe argumenty oraz poruszone zagadnienia.

Tekst każdej pracy pisemnej musi mieć uporządkowaną, klasyczną konstrukcję, o czym – jak dowodzi praktyka – studenci często zapominają. Ma być obrazem wiedzy o wybranym problemie, a to poprzez „hierarchiczny układ pojęć, powiązany definicjami, i hierarchiczny układ

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże, s. 24-25.

sądów, powiązany dowodami”⁵⁵. Każde opracowanie pisemne powinno mieć odpowiednią do swego zakresu i celu strukturę wewnętrzną, musi mieć wstęp, rozwinięcie i zakończenie, bo taka jest klasyczna kompozycja każdego przemyślanego tekstu, także naukowego⁵⁶.

We wstępie każdej pracy pisemnej należy krótko uzasadnić wybór tematu, przedstawić cel opracowania oraz znaczenie rozwiązania problemu, np. dla praktyki zawodowej. Wstęp, jako forma prezentacji celu i głównych myśli pracy, powinien być krótki i precyzyjnie opracowany. Szczegółowe omówienie tematu pracy, przeprowadzenie analizy opisywanego zagadnienia powinno być zawarte w części drugiej pracy, czyli w rozwinięciu, które jest najdłuższą, główną częścią opracowania pisemnego, a w obszerniejszych opracowaniach składa się z odpowiedniej liczby rozdziałów i podrozdziałów. Zakończenie pracy powinno zawierać syntezę głównych wywodów opracowania oraz wnioski i postulaty wynikające z badań i rozważań ujętych w zasadniczej części pracy. Powinno też zawierać uwagi i wskazówki dotyczące realizacji tych wniosków oraz wskazywać na korzyści wynikające z ich zastosowania w praktyce, czyli postulaty⁵⁷. Objętości całej pracy nie da się z góry określić. Jest ona zależna od takich czynników, jak: znaczenie przedstawionego problemu, metody zastosowane w analizie czy zakres ujęcia. Należy pamiętać o tym, aby unikać prac zbyt obszernych, ponieważ można się pogubić w szerokich i zawiłych opisach. Ważną zaletą każdego opracowania pisemnego jest jego zwięzłość i rzeczowość. Praca pisemna zatem powinna być napisana jasno, logicznie, rzeczowo, bez zbędnych opisów i ozdóbek stylistycznych⁵⁸.

W każdym tekście przed oddaniem do oceny trzeba dokonać korekty, którą robi się stopniowo na wydruku. Nie jest bowiem łatwo czytać i poprawiać tekst bezpośrednio na monitorze komputera. Wpierw należy np. upewnić się, czy struktura pracy jest prawidłowa, poprawić zagadnienia merytoryczne, na końcu błędy stylistyczne, ortograficzne, gramatyczne i interpunkcyjne⁵⁹.

⁵⁵ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. I, Warszawa 1948. Cyt. za: W.P. Zaczyński, *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, dz. cyt., s. 33.

⁵⁶ W.P. Zaczyński, *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, dz. cyt., s. 32.

⁵⁷ W. Krysiak, *Metodyka pracy umysłowej*, dz. cyt., s. 98. Por. także H. Hammer, *Nowoczesne uczenie się albo ściągą z metodyki pracy umysłowej*, Warszawa 1999, s. 35.

⁵⁸ W. Krysiak, *Metodyka pracy umysłowej*, dz. cyt., s. 98.

⁵⁹ P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie: poradnik dla studentów*, dz. cyt., s. 59.

Finisz rozważań nad podstawami kształtowania umiejętności pisarskich studentów pedagogiki jest taki, że jest to znowu zaledwie wyimek tej bardzo szerokiej problematyki, w skład której wchodzi jeszcze np. zagadnienia umiejętności studiowania literatury przedmiotu i pracy z książką czy umiejętności sporządzania notatek różnego typu⁶⁰. Umiejętności te w znacznym stopniu wpływają na proces pisanie oraz jakość prac pisemnych, jednak z racji swej obszerności i wielostronności zasługują na specjalną i osobną uwagę, co w niniejszym tekście z owych racji limitu objętości treści nie jest już możliwe.

Zakończenie: Postulat zwiększenia uwagi i troski o warsztat pisarski studentów pedagogiki, prowadzenia badań w tym zakresie i ich upowszechniania

Ranga poruszanego w tekście problemu w kontekście pesymistycznie zapowiadanego końca ery Gutenberga, przemian współczesnej kultury, cywilizacji i nauki zdaje się ogromna. Natomiast systemowa koncepcja warsztatu prac pisarskich studentów pedagogiki w chwili obecnej stanowi pewien szkic, który jeszcze co prawda pozostaje ogólny i schematyczny, jednak równocześnie na tyle szczegółowy i bogaty w rozmaite sugestie, że wytycza kierunki dalszych rozważań wymagających pogłębienia teoretycznego i empirycznego oraz praktycznego.

Zaletą podejścia systemowego jest to, że nie pozwala ono widzieć osobno i oddzielnie ani samego warsztatu pracy pisarskiej, ani jego elementów składowych, ani osoby autora, lecz w całości dynamicznie zmieniających się związków nadrzędności, podrzędności oraz równorzędności między warsztatem pracy studentów pedagogiki postrzeganych zarazem w ogóle i w szczegółach i to na tle nowych, licznych uwarunkowań jego istnienia. Stanowi więc pewne antidotum na fragmentaryczne i powierzchowne ujęcie kwestii sporządzania rozmaitych prac pisemnych przez studentów. Arkana tej sztuki, a zarazem najpierw rzemiosła muszą być stale akcentowane przez nauczycieli akademickich, muszą również znaleźć odzwierciedlenie w publikacjach, dyskusjach konferencyjnych, dyskursach naukowych, a przede wszystkim zastosowanie w praktyce akademickiej.

⁶⁰ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2002, wyd. III zmienione i poszerzone: K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2012.

Bibliografia

- Bartnik M., *Recenzja*, „Lider Przyszłości” 4/2000.
- Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ubezpieczeń, Kielce 2000.
- Duraj-Nowakowa K., *Podejścia całościowe do pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, wyd. III, zmienione i poszerzone, Wydawnictwo Akademii Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1992.
- Duraj-Nowakowa K., *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*, Wydawnictwo Świętokrzyskiej Szkoły Wyższej, Kielce 2005.
- Godziszewski J., *Ogólne zasady pisania, recenzowania i obrony prac dyplomowych*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa, Zielona Góra 1987.
- Goriszowski W., Wróblewska T., *Warsztat pracy zawodowej nauczyciela: jego rozwijanie i doskonalenie w trakcie studiów zaocznych*, Wydawnictwo Filii Kieleckiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Piotrków Trybunalski 1998.
- Góralaska R., *Studenci uniwersytetu końca XX wieku: raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Hammer H., *Nowoczesne uczenie się albo ściągą z metodyki pracy umysłowej*, Wydawnictwo „Veda”, Warszawa 1999.
- Jedliński R., *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Kaliszewska M., *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim: teoria, praktyka, ocenianie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
- Kaliszewska M., *Funkcje eseju pedagogicznego w dydaktyce akademickiej na tle procesów inkluzji społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2011.
- Kaliszewska M., *Recenzja jako forma dyskursu pedagogicznego: zarys problemu*, w: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra: aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011.

- Kaliszewska M., *Studenckie eseje pedagogiczne: specyfika, rodzaje i przydatność dydaktyczna*, w: A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2010.
- Klasińska B., *Profil organizacyjny i metodyczny warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, w: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra: aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011.
- Klasińska B., *Warsztat pracy i nauki studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2014 (w druku).
- Kolman R., *Zdobywanie wiedzy: poradnik podnoszenia kwalifikacji (magisteria, doktoraty, habilitacje)*, Oficyna Wydawnicza „Branta”, Bydgoszcz – Gdańsk 2004.
- Król I., Pielachowski J., *Nauczyciel i jego warsztat pracy: poradnik organizacyjno-prawny nie tylko dla młodych nauczycieli*, wyd. II, zaktualizowane, Wydawnictwo empi², Poznań 1997.
- Krysiak W. (wybór i opracowanie), *Metodyka pracy umysłowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Szczecin 1996.
- Oliver P., *Jak pisać prace uniwersyteckie: poradnik dla studentów*, tłum. J. Piątkowska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie: praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Ossolineum, Wrocław 1967.
- Pólturzycki J., *Jak studiować zaocznie*, Wydawnictwo Naukowe „Novum”, Płock 2001.
- Prusak P., *Esej formą aktywizacji procesu dydaktycznego w szkole wyższej*, w: K. Denek, K. Zatoń, K. Kwaśna (red.), *Edukacja jutra: XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 2, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe – Wydawnictwo, Wrocław 2008.
- Puślecki W., *Model pedagogicznej pracy naukowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Rudniański J., *Jak się uczyć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- Rudniański J., *O pracy umysłowej, cele, metody, organizacja psychiczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Rudniański S., *Technologia pracy umysłowej, higiena, organizacja, metodyka*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1950.

- Strykowski W., *Media i edukacja*, „Edukacja Medialna” 1/1996.
- Szafraniec K. (red.), *Młodzi 2011*, bez wydawcy, Warszawa 2011.
- Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Świda-Ziemba H., *Młodzież końca tysiąclecia: obraz świata i bycia w świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. I, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1948.
- Trubiłowicz E., *Studenci i ich świat: od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006.
- Zaczyński W.P., *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Zaśko-Zielińska M., *Recenzja i jej norma gatunkowa*, „Poradnik Językowy” 8-9/1999.

Gabriela Majchrowska, Kamil Tomkiewicz

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Patologie życia naukowego

Selected examples of the pathology of academic life

Słowa kluczowe

badania, nauka, patologia nauki, plagiat

Streszczenie

Artykuł ma na celu opisanie przykładów patologii życia naukowego. Polskie i zagraniczne przykłady pokazują patologię nauki wśród najwyższych elit naukowców. Na przykładach ze świata nauki opisano patologie takie jak: niska wartość stopni i tytułów naukowych, plagiaty, fabrykowanie danych oraz niebronienie swoich racji. Artykuł zakończony jest rozważaniami na temat przyczyn patologii i sposobów jej wyleczenia. Autentyczność podanych przykładów obrazuje skalę występowania tego zjawiska.

Key words

research, science, pathology of science, plagiarism

Summary

The article aims to show examples of the pathology of academic life. Polish and foreign examples characterize the pathology of science among the highest elite science. Examples from the world of science described pathologies such as: low value of science degrees, plagiarism, fabrication of data and not defending one's own opinion. The article ends with reflections on the causes of pathology and ways how to find a solution to this situation. The authenticity of the examples shows the scale of the phenomenon.

Wprowadzenie

Patologia ogólnie oznacza zespół zjawisk negatywnych i niekorzystnych. *Słownik języka polskiego* definiuje patologię jako „dewiację, odchylenie od reguła”¹. Zjawisko to może dotyczyć różnych płaszczyzn. Jest obecne w życiu prywatnym i publicznym. Obecnie patologia stała się powszechnym zjawiskiem, które zaczyna „umiejętnie kierować naszym życiem”, przykłady spotykamy praktycznie na każdym kroku: „Dostaniesz robotę na kopalni, ale to kosztuje 10 000 zł, bo wiesz trzeba opłacić tych na górze. Może pani (...) dałoby się jakoś oczywiście za gotówkę przepuścić (...) do następnej klasy. (...) jesteś dobra w zarządzaniu, mówię wprost daje 2000 zł i napisz mi magisterkę z tej dziedziny. Zapłacę jak pan doktor weźmie mnie pierwszą do operacji, bo ja już dłużej nie mogę czekać”².

Rodzi się pytanie: Czy światem tylko i wyłącznie rządzi pieniądź? Powoli w człowieku budzi się przekonanie, że ten kto ma *mamonę* ma władzę, a w konsekwencji wszystko, czego pragnie. Gdzie uczciwość³ i moralność⁴, kodeks własnych zasad przekazywanych w procesie socjalizacji z pokolenia na pokolenie⁵? Początkowo myśleliśmy, że patologia jako swoiste zatarcie granic między prawidłowymi zasadami postępowania obejmuje zjawiska odnoszące się do trudnego życia codziennego, np. problemy w znalezieniu pracy czy długie kolejki do lekarzy. Mając pieniądze, można osiągnąć to, czego się aktualnie potrzebuje, np. dostać pracę czy skrócić czas oczekiwania na wizytę u lekarza. Jednak okazuje się, że patologii spotkać można także w świecie nauki.

¹ *Słownik języka polskiego*, hasło: *Patologia*, <<http://www.sjp.pl/patologia>> (dostęp: 30.06.2014).

² Z racji zainteresowań socjologicznych obserwujemy i zapisujemy ciekawe momenty z życia człowieka. Powyższe przykłady są autentyczne. Celowo imiona oraz nazwiska zostały usunięte, by nie naruszać dóbr osobistych.

³ Uczciwość rozumiemy jako indywidualną cechę każdego człowieka. W tym kontekście oznacza ona mówienie i poszanowanie prawdy. Mamy tu na myśli również prawdę, która może być dla nas niewygodna.

⁴ Moralność rozumiemy jako zbiór pewnych zasad, norm oraz wzorów. Jest to swoisty kodeks danej grupy społecznej, która poprzez socjalizację wtórną chce go przekazać następnemu pokoleniu.

⁵ Jednostka poprzez socjalizację może przyjąć ów swoisty kodeks, jednak często dochodzi do paradoksów, gdzie swoisty kodeks jest przyjmowany wybiórczo. Moralność jest dla nas pojęciem szerszym niż uczciwość. Chcieliśmy zaakcentować uczciwość, ponieważ ta składowa moralności nagminnie jest łamana, a inne – np. „nie zabijaj” – jednostki starają się przestrzegać.

Na studiach nasze oczy zostały otworzone na zjawisko patologii. W ramach przedmiotów, zarówno tych obowiązkowych, jak i fakultatywnych, zdaliśmy sobie sprawę, iż patologia jest związana z życiem publicznym. Przedmioty takie jak: etyka zawodu X, etyka, filozofia itp. uświadomiły nam, że w nauce wartości takie jak moralność, uczciwość, sprawiedliwość i rzetelność nabierają innego – złego – wymiaru. Niektórzy profesorowie oraz doktorzy krzewiący naukę wśród swoich studentów tak naprawdę szkodzą, zniekształcają i fałszują wiedzę, którą powinni sumiennie i uczciwie pogłębiać oraz poszerzać.

Niniejszy artykuł opisuje wybrane patologie życia naukowego. Przykłady podane niżej są rzeczywiste, obrazują portrety naukowców, którzy stawiani innym za wzór cnót okazują się oszustami⁶. Artykuł powstał na podstawie literatury popartej konkretnymi przykładami ze świata nauki.

Nierzetelność naukowa – przykłady

Włodzimierz Galewicz w artykule *O etyce badań naukowych* pisze o regule pożyteczności wyników badawczych. Według Galewicza na pożyteczność składają się: wartość poznawcza oraz wartość zastosowawcza. Wartość poznawcza musi koncentrować się na badaniach, które wnoszą pierwiastek *novum* do nauki, są innowacyjne i odkrywcze. Nie powinno się prowadzić badań, które są nieprzydatne, mało pożyteczne czy nie wnoszą nic nowego do nauki. Wartość zastosowawcza badań musi służyć dobrem celom człowieka. Nie można wykorzystywać postępów nauki po to, by krzywdzić inne osoby⁷. Poniższy przykład ilustruje niskie wartości poznawcze oraz małą pożyteczność wyników badań ludzi uważanych za pracowników nauki, a także ludzi pretendujących do tak zaszczytnego tytułu.

Marek Wroński na łamach „Forum Akademickiego” śledził i na bieżąco informował odbiorców o głośnej sprawie Instytutu Organizacji i Zarządzania w Przemyśle Orgmasz. Rada Naukowa tego Instytutu została we wrześniu 2007 r. pozbawiona na stałe uprawnień do nadawania wszystkich stopni i tytułów naukowych, począwszy od stopni doktorskich. Utrata uprawnień wynika z „masowej produkcji” słabych prac naukowych. Ponadto „umożliwiał obronę słabych doktoratów, przepuszczał słabe habilitacje, jak również przedstawiał do tytułu naukowe-

⁶ W całym artykule nie podano danych identyfikujących osoby dopuszczające się łamania praw nauki.

⁷ W. Galewicz, *O etyce badań naukowych*, „Diametros” 19/2009, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/pdf/diam19_galewicz.PDF> (dostęp: 30.06.2014).

go profesora osoby o mizernym dorobku naukowym”⁸. Jak podkreśla Wroński, przykłady takie można mnożyć. Apeluje on do rad wydziałów i większych uczelni, aby nie produkowały bezsensownych prac naukowych. Pożyteczności z takich badań nie ma żadnych, marnuje się tylko środki pieniężne, które mogłyby służyć prawdziwej nauce. W nauce mało pożyteczne badania mogą wyrządzić więcej szkód niż pożytku⁹. Pracownik nauki powinien umieć dostrzegać nowość w otaczającym nas świecie. Nie można powielać tego, co już istnieje, dlatego pracownikiem nauki nie zostaje każdy. Nauka docenia tylko tych, którzy rzeczywiście poszerzają jej granice o nowe horyzonty.

Z łacińskiego „plagiat” oznacza „kradzież”. Skojarzenia związane ze słowem „kradzież” to np. „utrata mienia”, „kradzież pieniędzy” czy „nabycie cudzego dobra”. W świecie nauki plagiat również jest rozumiany jako kradzież – przywłaszczenie idei innych osób. Autor bezprawnie przywłaszcza sobie idee, metody czy wyniki badań. Owa bezprawność wiąże się z tym, iż autor nie podaje źródła odniesienia – nazwiska pierwotnego autora idei, metody czy wyników badań¹⁰. Plagiat, czyli skopiowanie cudzej pracy (lub jej fragmentu) i podpisanie jej własnym nazwiskiem, jest nie tylko nieuczciwy, ale przede wszystkim nieetyczny¹¹. Ktoś, kto dopuszcza się plagiatu, nie może być strażnikiem, a zarazem krzewicielem nauki. Plagiatem może być nie tylko praca magisterska, doktorska, publikacja naukowa, ale także piosenka, wiersz czy grafika. W tym przypadku kradniemy utwór lub szkic. „Plagiat jest szczególnie niechlubnym przestępstwem, dyskwalifikującym autora całkowicie do uczestnictwa w środowisku naukowym. Dotyczy to zarówno studentów, jak i pracowników naukowych”¹².

⁸ M. Wroński, *Zakończenie sprawy „Orgmaszu”*, „Forum Akademickie” 11/2012, <<http://forumakademickie.pl/fa/2012/11/zakonczenie-sprawy-orgmaszu/>> (dostęp: 30.06.2014).

⁹ Tamże.

¹⁰ *Dobra praktyka badań naukowych*. Rekomendacje opracowane przez Zespół Etyki w Nauce przy Ministerstwie Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2004, <http://www.fnp.org.pl/files/dobra_praktyka.pdf> (dostęp: 30.06.2014).

¹¹ Nieuczciwość i nieetyczność w naszym rozumieniu oznaczają skłonność do oszukiwania innych. Wiemy, iż jedno zawiera się w drugim, często traktowane jest jako synonim, jednak nam chodziło o zaakcentowanie zjawiska plagiatu w węższym i szerszym kontekście. Słyszysz się, że plagiat na poziomie np. licencjatu czy magisterium jest zjawiskiem nieuczciwym, ponieważ te prace docierają do mniejszego grona odbiorców. Z drugiej strony wykrycie plagiatu np. wśród profesorów oceniane jest jako zjawisko nieetyczne. Profesorowie traktowani są jako autorytety, docierają do szerokiego grona odbiorców. Stąd nasze rozróżnienie i chęć uwypuklenia tegoż zjawiska.

¹² M. Kostera, *Plagiat i antyplagiat*, <<http://kostera1523.republika.pl/Plagiat.htm>> (dostęp: 30.06.2014).

Plagiaty zdarzają się nagminnie, zwłaszcza na poziomie prac magisterskich, często słyszymy od studentów słowa typu „Jak tu obejść system (np. www.plagiat.pl), żeby nie wykryto mi plagiatu”. Poniższy przykład opisuje plagiat na najwyższych szczeblach w hierarchii nauki. Profesor X, ekonomistka, popełniła plagiat. Wieści ze świata nauki donoszą, że Profesor już dwukrotnie dopuściła się tak niechlebnego czynu. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku plagiat został udowodniony i poparty dowodami. Doktor Marek Wroński, ekspert w sprawach plagiatów, weryfikuje kolejne dzieła Profesora, szukając następnych naruszeń w zakresie praw autorskich. Pierwszy plagiat odnosił się do skopiowanych zdań z Internetu i niepodania ich autora. Drugi plagiat dotyczył wstępu do książki, w którym Profesor samodzielnie napisała ostatnie zdania wstępu, natomiast resztę skopiowała m.in. z Wikipedii i [Ściagi.pl](http://Sciagi.pl)¹³. Profesor nie poczuwa się do winy, co gorsza próbuje wybielić siebie, oczerniając inne osoby ze środowiska naukowego. „Mleko się rozlało i nie chowam głowy w piasek. Apeluję tylko, by znać proporcje. Niektórzy kopiują pół habilitacji i jest to ewidentny plagiat naukowy. Ja skopiowałam kilka prostych informacji z Wikipedii i to też nazywa się plagiatem. Chciałabym, żeby mój przypadek przyczynił się do jasnego zarysowania granic plagiatu. Powinniśmy jako naukowcy ustalić, czym jest współczesny plagiat wobec powszechnego dostępu do mega źródeł informacji, jakie są granice wykorzystania Internetu”¹⁴. Nie ma oficjalnych danych mówiących o tym, ilu nauczycieli akademickich dopuszcza się plagiatu. Według doktora Wrońskiego zjawiska takie jak plagiaty wśród elit nauki są częste, ponieważ osoby z tytułem profesorskim czują się bezkarne. Nawet jeżeli magistranci czy asystenci wykryją niedoskonałość u swojego mentora, nie piszą o tym. Sami boją się, że mówiąc o tym, zaszkodzą tylko sobie, a profesor i tak zostanie bezkarny. Wykrycie plagiatu u Profesora zawdzięcza się anonimowemu listowi od asystentów z Poznania. Asystenci nie chcą się ujawniać, ponieważ obawiają się o swoją przyszłą karierę naukową¹⁵. Przykład plagiatu stawia pod znakiem zapytania zagadnienie: Kim tak naprawdę jest pracownik

¹³ A. Niesluchowska, *Była minister kradła ze [Ściagi.pl](http://Sciagi.pl) i Wikipedii*, <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1329,title,Byla-minister-kradla-ze-Sciagipl-i-Wikipedii,wid,12121518,wiadomosc.html?icaid=1fcb9> (dodane: 29.03.2010, dostęp: 30.06.2014).

¹⁴ Forum: *Prawo Vagla*, hasło: *O plagiacie i megaźródłach informacji*, <http://prawo.vagla.pl/node/9012> (dostęp: 30.06.2014).

¹⁵ A. Niesluchowska, *Była minister kradła ze [Ściagi.pl](http://Sciagi.pl) i Wikipedii*, dz. cyt.

nauki? Wzór cnót profesorskich stawiany młodym naukowcom za ideał, do którego powinno się dążyć, zaczyna tracić na wartości.

Fabrykowanie danych oznacza uzyskanie wyników pasujących do hipotez. Tak zwane wyniki sufitowe, w zależności od potrzeb, potwierdzają bądź obalają hipotezę. Fabrykowanie danych polega na tym, że badań nigdy się nie przeprowadza lub przeprowadza się je, ale swobodnie manipuluje się ich wynikami. „Całkowicie niedopuszczalne jest fałszowanie, zmyślanie bądź fabrykowanie danych naukowych, na przykład przez pozorowany eksperyment lub obserwację albo przez modyfikowanie rzeczywistych wartości liczbowych charakteryzujących wyniki badawcze (np. wyniki pomiarów) w sposób zgodny z predykcją hipotezy badawczej”¹⁶. Badania naukowe trzeba prowadzić zgodnie z metodami i technikami przyjętymi w danej dziedzinie nauki. Niezwykle cenna jest zasada zachowania poprawności metodologicznej, ponieważ to właśnie ona gwarantuje rozwój nauki. Poniższe przykłady opisują fabrykowanie danych przez profesorów reprezentujących dziedziny humanistyczne. Celowo wybraliśmy przykłady zagranicznych profesorów, ponieważ patologia życia naukowego nie dotyczy tylko polskiej nauki.

Profesor X jest psychologiem społecznym w Rotterdamie. Karierę naukową poświęcił zachowaniom konsumentów. Wyniki badań prowadzonych przez wiele lat zebrał w całość i opublikował w postaci „wartościowej” pracy naukowej. Jednak po publikacji okazało się, że dane zostały sfabrykowane. W wyniku dochodzenia Profesor przyznał się do stawianych mu zarzutów i sam zrezygnował z kariery akademickiej. Wkrótce po ujawnieniu fałszywych danych światło dzienne ujrzały fabrykowane dane innego profesora. Profesor Z, znany holenderski psycholog, dopuszczał się podrabiania danych, tak by pasowały do najbardziej prestiżowych czasopism psychologicznych. Na razie wykryto 30 prac naukowych, w których dane są sfabrykowane¹⁷. Przypadki te wstrząsnęły światowym środowiskiem naukowym oraz poważnie zachwiały prestiż zawodu nauczyciela akademickiego. Fabrykowanie danych jest najbardziej odrażającym procederem, ponieważ kłamiąc, opóźnia się postęp

¹⁶ *Rzetelność w badaniach naukowych oraz poszanowanie własności intelektualnej*, Warszawa 2012, <http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Publicacje/20120806_rzetelnosc_broszura_fin.pdf> (dostęp: 30.06.2014).

¹⁷ *Profesorowie oszukują i kompromitują naukę*, <http://szkola.wp.pl/kat,131914,title,Profesorowie-oszukuja-i-kompromituja-nauke,wid,14975332,wiadomosc.html?tciaid=1fcbb&_tictsrn=3> (dodane: 3.10.2012, dostęp: 30.06.2014).

wiedzy, sieje się zamęt w nauce oraz doprowadza do jej regresu – fałszywe dane trzeba wykryć, a to niestety zabiera czas.

Zgodnie z zasadami ogólnymi Komitetu Etyki w Nauce „Pracownika nauki obowiązują zasady etyki ogólnoludzkiej, w szczególności zasady dobrych obyczajów w nauce”¹⁸. To bardzo ogólne stwierdzenie, jednak jego głównym przesłaniem jest sprawiedliwość naukowa¹⁹. Pracownika nauki, często z tytułem profesorskim, traktuje się jako autorytet w życiu społecznym – liczy się jego zdanie w kwestiach istotnych. Społeczeństwo wymaga od niego prawdomówności i szczerości. W istotnym stopniu bierze się pod uwagę zdanie autorytetów naukowych w mediach, polityce i innych wymiarach życia.

W sytuacji ataku trzeba bronić swoich racji. Nie czyniąc tego, pracownik nauki odsuwa się od ludzi, którym wcześniej służył, a jego dobre imię może zostać nadszarpięte. W poniższym przykładzie nie skupiamy się na kwestii moralności czynów – osąd ten jest sprawą indywidualną. Chodzi nam o kwestie związane z normami dobrych obyczajów w nauce, m.in. o obronę i argumentację własnych przekonań. Profesor Y, specjalista ginekologii i położnictwa, dokonał pierwszego w Polsce zapłodnienia metodą *in vitro*. W wyniku zapłodnienia na świat przyszła dziewczynka. Metoda ta według Profesora jest jedną z trzech metod leczenia bezpłodności (pozostałe: leczenie farmakologiczne oraz leczenie zabiegowe). W czerwcu 2013 r. rozgorzała dyskusja na temat *in vitro*, ponieważ jedna z partii politycznych żądała nałożenia kary grzywny, a nawet więzienia na pary, które zdecydują się na zapłodnienie metodą *in vitro*. Białostocka dziennikarka poprosiła Profesora, aby wystąpił publicznie i jako autorytet w dziedzinie *in vitro* bronił par chcących mieć dzieci. Profesor wydał tylko krótkie oświadczenie, mówiące o tym, iż postępowanie tejże partii politycznej jest niegodne i łamie konstytucję. Konstytucja gwarantuje każdemu człowiekowi prawo do posiadania potomstwa. Rodzi się pytanie, dlaczego Profesor usunął się w cień. Wiele par na niego liczyło. Skoro otwarcie i szczerze mówi o *in vitro*, to dlaczego nie broni swoich racji. Przykład ilustruje jawność nauki Profesora,

¹⁸ *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, Warszawa 1994, <http://www.ken.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/down.pdf> (dostęp: 30.06.2014).

¹⁹ Sprawiedliwość naukowa rozumiana jest przez nas jako uczciwość oraz prae postępowanie. Przyznanie każdej jednostce naukowej należnych jej praw (np. prawo osądu, prawo wyrażania opinii) z tytułu wniesionego przez nią wkładu w naukę. Sprawiedliwość naukowa to także umiejętność obiektywizmu i bezstronności w ocenie rzeczywistości.

autorytetu z zakresu *in vitro*, z drugiej strony ukazuje Profesora jako osobę mało angażującą się w postawę obrony słuszności swojego stanowiska. Takie zarzuty stawia mu część społeczeństwa, które oczekuje zjednoczenia się z nimi w walce przeciwko partii politycznej²⁰.

Podsumowanie

Powyższe przykłady obrazują patologie w życiu nauki. Niska wartość stopni i tytułów naukowych, plagiat, fabrykowanie danych czy niebrońnienie swoich racji to tylko kilka przykładów nieuczciwości w nauce, którą należy wyplenić z otoczenia nauki. Nie podlega dyskusji, że dopuszczanie się tych oraz innych wypaczeń w świecie nauki uniemożliwia jej prawidłowy rozwój. Społeczeństwo powinno piętnować takie osoby i ich postępowanie. Do patologii życia naukowego może dochodzić na każdej płaszczyźnie wiedzy; bez względu na to, czy jest to dziedzina humanistyczna, czy ścisła. Konkludując rozważania, można wysnuć wniosek, iż współcześnie kanon cnót profesorskich ulega degradacji.

Podsumowanie pracy skupia się na krótkiej refleksji dotyczącej przyczyn patologii, sposobów jej leczenia oraz próbie wskazania skali występowania tegoż zjawiska. Według prof. Janusza Goćkowskiego o patologii życia naukowego możemy mówić w dwóch aspektach. Po pierwsze, jako o wiedzy o różnych chorobach trapiących życie naukowe. Po drugie, jako o faktach będących zaburzeniami i chorobami prowadzącymi do wykorzenienia życia naukowego. Drugi aspekt jest szczególnie istotny, ponieważ to on zawiera w sobie główne przyczyny patologii. Pośród schorzeń nauki na szczególną uwagę zasługują:

- *Rozmycie się granic nauki* – brak wyraźnej granicy pomiędzy wytworami pracy naukowej a wytworami pracy nienaukowej.
- *Odstępowanie od zasad naukowych* – stosowanie się do standardów i kryteriów pochodzących spoza nauki.
- *Wyparcie „prakseologii nauki” i zastąpienie jej „prakseologią walki”* – nie walczy się o prawdę w nauce, tylko usiłuje się zwalczyć różnymi środkami potencjalnych konkurentów i oponentów.

²⁰ Przykład został napisany po przeanalizowaniu artykułów i for naukowych z zakresu *in vitro*. Dotarliśmy do przykładów opisujących postawę Profesora, społeczeństwa oraz stanowisko partii politycznej. Jeden z przykładowych artykułów: *Prof. Szamatowicz: Karanie za in vitro = łamanie konstytucji*, http://m.bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,106505,12025982,Prof_Szamatowicz_Karanie_za_in_vitro_lamanie_konstytucji.html (dostęp: 30.06.2014).

- *Szerząca się hegemonia autorytetów pozanaukowych* – zabieranie głosu w ważnych kwestiach społecznych przez niekompetentne jednostki, które mają tylko i wyłącznie autorytet charyzmatyczny.
- *Wyrzeknięcie się prawdy* – prawda przestaje być dobrem najważniejszym, ponieważ praca naukowa traktowana jest jako działalność mająca przynieść określone korzyści materialne i niematerialne.
- *Brak wolności nauki* – nie można być rzetelnym pracownikiem nauki, jeżeli jest się uwikłanym w układ, przez który jest się krępowanym i ograniczanym.
- *Niezajmowanie się problemami ważnymi i społecznie potrzebnymi* – pracownik nauki dąży do mało ambitnych celów naukowych, nie chce z nikim wchodzić w konfrontację i konflikt²¹.

Przyczyny patologii nauki wynikają przede wszystkim z wieloetowości pracowników nauki, niskiej ich mobilności, niepewności struktury zatrudnienia oraz niskich nakładów pieniężnych przeznaczanych na naukę²².

Patologię nauki, tak jak każdą inną patologię, można leczyć, stosując się do kilku zasad. Po pierwsze, stworzyć kanon prawa pracowników nauki i przestrzegać go. Po drugie, powołać instytucję sprawnie i skutecznie kontrolującą prawdę w nauce. Po trzecie, gratyfikować strażników nauki, jednocześnie demaskować i piętnować tych, którzy sięją w niej zamęt. Po czwarte, resocjalizować dewiantów naukowych. Po piąte, walczyć o swobodę, uprawnienia i środki potrzebne pracownikom nauki. Po szóste, dbać o odpowiedzialność zawodową w szczególności o odpowiednie wykorzystanie wytworów pracy. Po siódme, protegować tych, którzy mają duże osiągnięcia merytoryczne w uprawianiu nauki²³.

Skala patologii nauki ma zasięg globalny, jest jak cztery żywioły świata. Powietrze – patologia jest niewidzialna, trudno ją dostrzec i wykryć. Ogień – patologia próbuje dotrzeć do nas, czytelników, niczym ogień, przed którym człowiek ucieka, bo boi się poparzenia. Woda – patologia rozmywa granice między nauką i nienauką. Ziemia – patologia zaczyna żyć własnym życiem.

²¹ J. Goćkowski, *Ethos nauki i role uczonych*, Kraków 1996, s. 243-246.

²² Nie będziemy rozwijać tego wątku. Chcemy tylko zasygnalizować, że są to nasze wnioski wysnute po przeczytaniu fragmentów książki Janusza Goćkowskiego.

²³ Szerzej na ten temat pisze: J. Goćkowski, *Ethos nauki i role uczonych*, dz. cyt., s. 248-253.

Bibliografia

- Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium PAN, Warszawa 1994, <<http://www.ken.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/down.pdf>> (dostęp: 30.06.2014).
- Dobra praktyka badań naukowych*. Rekomendacje opracowane przez Zespół Etyki w Nauce przy Ministerstwie Nauki i Informatyzacji, Warszawa, <http://www.fnp.org.pl/files/dobra_praktyka.pdf> (dostęp: 30.06.2014).
- Forum: *Prawo Vagla*, hasło: *O plagiacie i megaźródłach informacji*, <<http://prawo.vagla.pl/node/9012>> (dostęp: 30.06.2014).
- Galewicz W., *O etyce badań naukowych*, „Diametros” 19/2009, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/pdf/diam19_galewicz.PDF> (dostęp: 30.06.2014).
- Gazeta.pl Białystok, *Prof. Szamatowicz: Karanie za in vitro = łamanie konstytucji*, <http://m.bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,106505,12025982,Prof_Szamatowicz_Karanie_za_in_vitro__lamanie_konstytucji.html> (dostęp: 30.06.2014).
- Goćkowski J., *Ethos nauki i role uczonych*, Wydawnictwo i Drukarnia „Sesja”, Kraków 1996.
- Kostera M., *Plagiat i antyplagiat*, <<http://kostera1523.republika.pl/Plagiat.htm>> (dostęp: 30.06.2014).
- Niesłuchowska A., *Była minister kradła ze Ściagi.pl i Wikipedii*, <<http://wiadomosci.wp.pl/kat,1329,title,Byla-minister-kradla-ze-Sciagipl-i-Wikipedii,wid,12121518,wiadomosc.html?ticaid=1fcb9>> (dostęp: 30.06.2014).
- Profesorowie oszukują i kompromitują naukę*, <http://szkola.wp.pl/kat,131914,title,Profesorowie-oszukuja-i-kompromituja-nauke,wid,14975332,wiadomosc.html?ticaid=1fcbb&_tictsn=3> (dostęp: 30.06.2014).
- Rzetelność w badaniach naukowych oraz poszanowanie własności intelektualnej*, MNiSW, Warszawa 2012, <http://www.nauka.gov.pl/file-admin/user_upload/ministerstwo/Publikacje/20120806_rzetelnosc_broszura_fin.pdf> (dostęp: 30.06.2014).
- Słownik języka polskiego*, hasło: *Patologia*, <<http://www.sjp.pl/patologia>> (dostęp: 30.06.2014).
- Wroński M., *Zakończenie sprawy „Orgmaszu”*, „Forum Akademickie” 11/2012, <<http://forumakademickie.pl/fa/2012/11/zakonczenie-sprawy-orgmaszu/>> (dostęp: 30.06.2014).

Anna Wojtas, Ewelina Czyż, Katarzyna Chrzęszcz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Od wolontariatu do zatrudnienia

From volunteering to employment

„Najlepszą drogą do odnalezienia
samego siebie jest zagubienie się
w służeniu innym”
Ghanki

Słowa kluczowe

wsparcie, wolontariat, pomoc, wolontariusz, niepełnosprawność

Streszczenie

Celem wolontariatu jest dobrowolna, świadoma i bezpłatna pomoc na rzecz jednej lub kilku osób. Jednakże nie można postrzegać tej działalności jako jednostronnego poświęcenia dla innych, ponieważ podejmując się takiej pracy, można również zyskać coś dla siebie, np. poznać formy komunikacji alternatywnej, budować poczucie własnej wartości, wejść w inne, niecodzienne środowisko, poznać innych ludzi, ich zwyczaje, sposób życia. Praca wolontarystyczna pozwala również na dokładne spojrzenie w głąb siebie – dostrzeżenie swoich możliwości, ograniczeń, ukrytych zalet. Często takie działania są podstawą do znalezienia wymarzonej pracy, gdyż poznanie określonego środowiska, a jednocześnie zaistnienie w nim pozwala znaleźć potencjalnego pracodawcę. Pomaganie innym, wspieranie ich w trudnych, nietypowych lub kryzysowych sytuacjach może przybierać różne formy, jednakże za każdym razem jest równie ważne i wyjątkowe. Niniejszy tekst charakteryzuje pojęcie wolontariatu z odwołaniem do koncepcji wsparcia wg Heleny Sęk. Zwraca uwagę na funkcje, jakie pełni pomoc wolontarystyczna, oraz podaje cechy osoby, którą można by nazwać dobrym wolontariuszem. W tekście pojawiają się również odniesienia do własnych doświadczeń jednej z Autorerek zdobytych w tym zakresie.

Key words

support, volunteering, help, volunteer, disability

Summary

Voluntary service aims at self-imposed, conscious and free of charge aid provided to one or several people. However, this activity should not be viewed as one-sided sacrifice for others because by undertaking it one can gain something as well, e.g. familiarization with forms of alternative communication, building self-esteem, access to a new unusual environment, getting acquainted with new people, their customs, lifestyles. Moreover, voluntary service allows for a deep insight into oneself – noticing one's potentialities, limitations, hidden assets. Quite frequently, such activity becomes the foundation for finding a desired job as familiarization with a particular environment and becoming its part enables to find a prospective employer. Helping others, supporting them in difficult, untypical or critical situations may take different forms, yet – each time it is equally important and exceptional. The presented study describes the notion of voluntary service in reference to Helena Sęk's concept of support. What is focused on are the functions of voluntary aid and the characteristic features of a good volunteer. The text also comprises references to the authors' own experiences collected in this field.

Wstęp

Jednym ze sposobów osiągnięcia osobistego szczęścia jest niesienie radości i pomocy innym ludziom. Obecnie jedną z najpowszechniejszych form wsparcia drugiego człowieka jest wolontariat. W procesie interakcji obie strony czerpią korzyści – zarówno wolontariusz, jak i osoba, której wsparcie jest okazywane. Takie działanie przybliża do miary prawdziwego człowieczeństwa.

Celem artykułu jest ukazanie działalności wolontarystycznej w kontekście wsparcia społecznego oraz wskazanie na jej liczne zalety (dla osób w każdym wieku). Artykuł podzielony został na kilka części. W pierwszej scharakteryzowane jest pojęcie wsparcia w odniesieniu do konkretnej koncepcji. Kolejną część stanowi kwerenda literatury, której celem jest dokładne zdefiniowanie pojęcia „wolontariat” oraz „wolontariusz”. Omówione są również szanse i nadzieje związane z działalnością wolontarystyczną. Scharakteryzowano także funkcje wolontariatu. Ostatnią część stanowi prezentacja doświadczeń własnych na polu działalności wolontarystycznej w odniesieniu do zawodu asystent osoby niepełnosprawnej. Artykuł zamyka podsumowanie.

Wsparcie

Wolontariat to działalność, która ma na celu pomóc komuś w określonej sytuacji, dlatego też można go porównać do wsparcia społecznego w ujęciu Heleny Sęk¹. Według niej wsparcie to „rodzaj interakcji społecznej, która charakteryzuje się tym, że:

- zostaje podjęta przez jedną lub obie strony (uczestników tej interakcji) w sytuacji problemowej lub trudnej;
- w toku tej interakcji dochodzi do wymiany informacji, wymiany emocjonalnej, wymiany instrumentów działania lub wymiany dóbr materialnych;
- wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna (kierunek „dawca – biorca” może być stały lub zmieniać się w różnych, czasowych odstępach, poczynając od bardzo małych);
- w dynamicznym układzie interakcji wspierającej można wyróżnić osobę wspierającą (pomagającą) i odbierającą wsparcie;
- dla skuteczności tej wymiany istotna jest odpowiedniość między rodzajem udzielanego wsparcia a potrzebami odbiorcy wsparcia;
- celem interakcji wspierającej jest spowodowanie u jednego lub obu uczestników tej interakcji zbliżenia do rozwiązania problemu, osiągnięcia celu, przezwyciężenia sytuacji trudnej itp. (konkretyzacja celu wsparcia zależy od rozpoznania problemu i diagnozy trudności)”².

Rodzaj i częstotliwość wsparcia zależą od potrzeb będących konsekwencją sytuacji stresowych, tj. bezrobocie, choroba, kryzys, różnego rodzaju obciążenia w sferze edukacji, pracy, życia rodzinnego. Niezwykle ważne jest, aby pamiętać, iż taka pomoc nie zawsze działa wyłącznie z korzyścią dla osoby, której wsparcie jest okazywane. Dzieje się tak np. w sytuacji, gdy wyłączenie, a nie wspieranie, prowadzi do wyuczonej bezradności czy postawy roszczeniowej.

Wsparcie społeczne w ujęciu strukturalnym definiowane jest jako dostępne sieci społeczne, które pełnią funkcje pomocnicze. Oznacza to działania na rzecz dobra osób, dla których ta sieć jest dostępna. Do kluczowych cech sieci społecznej, które pełnią funkcję wsparcia, można zaliczyć altruizm, czyli postawę bezinteresownej troski o dobro

¹ H. Sęk, R. Cieślak, *Wstęp*, w: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2005.

² H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu*, w: D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch (red.), *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, Kraków 1997, s. 143-158.

innych, gotowość do poświęceń, przeciwieństwo egoizmu. Źródłem wsparcia może być rodzina, przyjaciele, sąsiedzi, grupy wyznaniowe, towarzystwa i instytucje, profesjonaliści oraz grupy samopomocy. Naturalne, spontaniczne sieci wsparcia działają korzystniej z tego względu, iż nie stygmatyzują, nie są związane z kosztami i są łatwo dostępne. Takie społeczności najłatwiej przekształcają się w społeczności altruistyczne.

W ujęciu funkcjonalnym wsparcie można określić jako „rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej”³. Pomoc może mieć kilka wymiarów. Jednym z nich jest wsparcie emocjonalne, które polega na przekazywaniu uspokajających, pozytywnych, odzwierciedlających troskę i zaangażowanie emocji. W toku takiej interakcji osoby, które otrzymują wsparcie, mogą uwolnić się od napięć, złych uczuć, poprawiają sobie samopoczucie oraz polepsza się ich samoocena. To najczęstsza forma wsparcia, którą świadczą wolontariusze, mimo że zazwyczaj nie pozwala ona na rozwiązanie problemu. Kolejną formą pomocy jest wsparcie informacyjne, którego zadaniem jest wymiana wiadomości celem lepszego zrozumienia istoty problemu. Dotyczy to także dostarczania informacji zwrotnych o skuteczności podejmowanych działań przez osobę wspieraną. Podobną funkcję pełni wsparcie instrumentalne, które polega na przekazywaniu informacji o konkretnych procedurach postępowania. Zupełnie inną formą pomocy jest wsparcie rzeczowe. To pomoc materialna, finansowa lub fizyczne działanie, np. dożywianie. Prócz wymienionych form można wyszczególnić jeszcze np. wsparcie duchowe (dotyczy głównie opieki hospicyjnej). Funkcjonalne właściwości wsparcia pozwoliły wyodrębnić wsparcie spostrzegane (wiedza o tym, gdzie i od kogo można uzyskać wsparcie) oraz otrzymywane (oceniane obiektywnie lub relatywnie subiektywnie przez odbiorcę jako otrzymywany rodzaj wsparcia i jego ilość).

Działania wolontarystyczne wpisane są właśnie w taki rodzaj niesienia pomocy – bezinteresowny, nakierowany na konkretne osoby lub grupy, w danej trudnej sytuacji, w konkretnym celu.

³ H. Sęk, R. Cieślak, *Wstęp*, dz. cyt., s. 18.

Wolontariat – szansa i nadzieja

Współcześnie termin „wolontariat” jest stosowany na określenie bezpłatnej, dobrowolnej, ochotniczej i świadomej pracy stałej lub okazjonalnej na rzecz innych (nie licząc rodziny, przyjaciół i znajomych, którzy pomagają sobie nawzajem i nie są z tej racji wolontariuszami). Tadeusz Sakowicz wolontariat ujmuje jako „zespół ludzi, formę aktywności czy zespół wartości – czyli poczucie pełnienia misji”⁴. Jest to także „praktyka bez wynagrodzenia dla nauczania się zawodu. Można wyróżnić dwa podstawowe źródła wolontaryzmu w kulturze zachodniej: klasyczna idea filantropii rozwijana w społeczeństwach starożytnej Grecji i Rzymu oraz chrześcijańska idea dobroczynności na rzecz ubogich, chorych i innych osób potrzebujących pomocy”⁵.

Próby zdefiniowania pojęcia „wolontariat” związane są niejednokrotnie z pewnymi problemami. Rodzi się pytanie: Jak nazwać spontaniczną, wieloaspektową działalność wielu osób w różnym wieku i o odmiennych zainteresowaniach? Odpowiedź na to pytanie jest trudna, zwłaszcza w krajach o ugruntowanej demokracji. Wynikać to może z faktu, iż aktywność społeczna jest tam tak oczywista i naturalna, że nie wymaga definiowania⁶.

Współcześnie zaobserwować możemy coraz więcej trudnych i skomplikowanych sytuacji życiowych, których jednostki i grupy społeczne nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć. Ponadto wyeliminowaniu ich nie sprostają również działania podejmowane w ramach zinstytucjonalizowanej pomocy społecznej. W odpowiedzi na powyższe sytuacje zaczęła się odradzać niezależna aktywność obywatelska wpływająca z pobudek altruistycznych. Podejmują ją ludzie działający na rzecz drugiego człowieka na zasadzie wolontariatu⁷.

Wolontariat jest pojęciem stosunkowo młodym o niewykształconym do końca zakresie znaczeniowym. Do ogólnodostępnej literatury wprowadzony został wraz z rozwojem różnego rodzaju organizacji pozarządowych, które od chwili istnienia odgrywają coraz większą rolę

⁴ T. Sakowicz, *Wolontariat w służbie rodzinom dysfunkcyjnym*, w: J. Śledzianowski (red.), *Wolontariat z pomocą rodzinie z uzależnieniami*, Kielce 2001, s. 102.

⁵ D. Lalak, T. Pilch, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 335.

⁶ A. Ruszewska, J. Ruszewski, *ABC wolontariatu. Poradnik*, Suwałki 2008, s. 11.

⁷ M. Kołecka, *Wolontariat – szansa i nadzieja*, w: B. Krempa, T. Zbyrad, *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin 2012, s. 301.

w kształtowaniu życia społecznego. Do tego czasu wszelka działalność społeczna realizowana przez ochotników nazywana była filantropią lub dobroczynnością⁸. Filantropia (gr. *philantropos* – umiłowanie człowieka) oznacza udzielanie pomocy potrzebującym⁹, życzliwe i przyjazne ludziom usposobienie, współczucie, a także działalność na rzecz innych ludzi, wymagająca niekiedy poświęcenia. Dobroczynność to udzielanie pomocy tym, którzy jej potrzebują¹⁰, wiąże się z chrześcijańskim ideałem miłości bliźniego, która zobowiązuje do sprawowania opieki nad słabszymi obywatelami społeczeństwa.

W potocznym dyskursie pojęcia filantropia i dobroczynność traktowane są jako wyrazy bliskoznaczne z racji ich porównywalnego zakresu odniesień. W dyskursie naukowym natomiast bierze się pod uwagę ich odmienną genezę oraz inne źródło pochodzenia, co skłania do poszukiwania odrębności znaczeniowych tych wyrazów. Cechą wspólną łączącą te dwa pojęcia jest to, że dotyczą bezinteresownych działań na rzecz ludzi, którzy potrzebują wsparcia i pomocy¹¹.

Czynnikiem, który łączy filantropię z dobroczynnością bez względu na rodzaj podejmowanych czynności, jest pomnażanie wspólnego dobra. Czynnikiem ten jest elementem łączącym te dwa pojęcia z pojęciem wolontariatu, którego zakres znaczeniowy jest jednak dużo szerszy, obejmując tym samym niemal każdą dziedzinę życia społecznego¹².

Funkcje wolontariatu

Definiowanie pojęcia wymaga również wskazania na jego funkcje. Wolontariat nie jest bowiem jedynie „służbą dla dobra ludzkości”, nie jest także jakimś sposobem na spędzanie wolnego czasu ani też metodą szerokiej integracji środowiskowej. Owszem, spełnia wszystkie te funkcje społeczne, jednak to nie one definiują go w swej istocie. Tym, co często decyduje o zaangażowaniu, jest czyjś konkretny przykład, czyjaś potrzeba, czyjeś osobiste nieszczęście. W literaturze spotykamy wiele funkcji wolontariatu. Poniżej prezentujemy wybrane.

⁸ M. Górecki, *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*, Warszawa 2013, s. 122.

⁹ M. Bańko (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, s. 503.

¹⁰ Tamże, s. 343.

¹¹ M. Górecki, *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*, dz. cyt., s. 123.

¹² Tamże.

1. Funkcja autokreacyjna – ma charakter pedagogiczny i wiąże się z techniką uczenia się przez doświadczenie oraz z samowychowaniem. Uczenie się przez doświadczenie oznacza proces nabywania wiedzy o świecie i sobie samym w drodze pośredniego lub bezpośredniego uczestnictwa w zdarzeniach niosących z sobą określone treści. Samowychowanie natomiast oznacza dobrowolne i świadome sterowanie swoim zachowaniem. Często związane jest to z dokonywaniem zmian cech własnej osobowości zgodnie z przyjętym ideałem i określonym planem rozwoju jednostki, w celu osiągnięcia najkorzystniejszych interakcji ze społeczeństwem. Uczenie przez doświadczenie i samowychowanie ma istotne znaczenie w organizacjach o charakterze wolontariackim, dlatego że ich członkami są najczęściej ludzie młodzi, a nawet dzieci.
2. Funkcja wychowawcza – związana jest z kształtowaniem osobowości danej jednostki podczas wykonywania pracy wolontariackiej, z pomocą w kompensowaniu braków w sferze psychofizycznej, w warunkach życia oraz z tworzeniem korzystnych warunków dla rozwoju społecznego i osobistego.
3. Funkcja afiliacyjna – wynika głównie z naturalnej potrzeby przynależności człowieka do określonej grupy społecznej, z którą się utożsamia. Ma miejsce podczas dążenia do związania się ze środowiskiem ludzi o podobnym myśleniu i odczuwaniu.
4. Funkcja integracyjna – przejawia się w szczególności podczas stymulacji solidarności społecznej obywateli, pobudzaniu ich do działania, rozwijaniu i rozbudowywaniu środowiskowej sieci różnego rodzaju placówek, a także wzmacnianiu wzajemnej odpowiedzialności jednostki. Na podstawie powyższej funkcji wolontariat spaja społeczeństwo, tworząc więzy zaufania i solidarności oraz budując w ten sposób kapitał społeczny.
5. Funkcja aksjologiczno-normatywna – związana jest z wartościami uznawanymi w społeczeństwie oraz utrwalaniem takich wartości, jak: miłość, dobro, tolerancja, bezinteresowność czy podmiotowość. Z zaangażowanie w działalność wolontariatu może przyczynić się do istotnej zmiany w hierarchii wartości polegającej na przesunięciu wartości materialnych na drugi plan.
6. Funkcja ekspresyjna – stwarza ludziom możliwości realizacji ich potrzeb wyższego rzędu. Ponadto odgrywa istotną rolę u tych osób, które odczuwają pragnienie rozwijania własnych aspiracji życiowych czy zainteresowań.

7. Funkcja innowacyjna (eksperymentalna) – ukierunkowana jest na poszukiwanie i promowanie nowych rozwiązań modelowych oraz przeprowadzenie w doświadczeniu działań postrzeganych jako ryzykowne.
8. Funkcja pomocowa – zaspokaja podstawowe potrzeby jednostek, w tym realizacji materialnych i pozamaterialnych społecznych świadczeń i usług. Przykładem organizacji, które spełniają tę funkcję, są kluby anonimowych alkoholików, które oferują określone formy terapii.
9. Funkcja ekonomiczna – przyczynia się do efektywności ekonomicznej świadczonych usług oraz polega na pozyskiwaniu dodatkowych zasobów.
10. Funkcja lobbingsowa – związana jest z ochroną podstawowych wartości społeczeństwa, np. dobra wspólnego i wolności. Ponadto funkcja ta walczy o nowe cele społeczne i przeciwdziała negatywnym zjawiskom życia społecznego.
11. Funkcja rzecznictwa interesów obywateli – zajmuje się zabieraniem głosu tych jednostek, które z różnych przyczyn nie są w stanie tego zrobić. Umożliwia wyrażanie poglądów tych grup społecznych, które z racji małej liczebności nie należą do wyborców, o których zabiegają politycy.
12. Funkcja kontrolna – zajmuje się monitorowaniem działań władz publicznych, wystawianiem krytycznej oceny systemu państwowego oraz podejmowaniem odpowiednich działań w przypadku stwierdzenia błędów czy zaniedbań¹³.

Wolontariusz – czyli kto?

Praca w opisywanym charakterze nie miałaby racji bytu bez wolontariuszy, którzy poświęcają swój wolny czas na dobrowolne i ochotnicze niesienie pomocy. Wolontariusz – zgodnie z *Ustawą o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* – jest to osoba, która pracuje bez wynagrodzenia i przymusu. Dobroczynca w wymiarze wolontariatu może działać w organizacjach pozarządowych, organach administracji publicznej oraz w jednostkach przez nie nadzorowanych lub podległych¹⁴. Tadeusz Sakowicz o wolontariuszach pisze: „to ludzie o prospołecznych

¹³ Tamże, s. 224-236.

¹⁴ Artykuł 42 *Ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* z 24 kwietnia 2003 r., Dz.U. 2010, nr 234, poz. 1536.

zachowaniach inspirowanych różnymi motywacjami”¹⁵. Anna M. Kola i Katarzyna M. Wasilewska-Ostrowska opisują motywację:

- altruistyczną;
- egoistyczną, kiedy wolontariusz niesie pomoc innym tylko dlatego, by polepszyć swoje samopoczucie i podnieść swoją samoocenę;
- zadaniową – praca o charakterze wolontariatu jest przymusowa ze względu na wykonywany zawód;
- ideologiczną, w której chęć bycia wolontariuszem wynika z przekonań religijnych oraz moralnych;
- afiliacyjną – niesienie pomocy wynika z potrzeby bycia z drugim człowiekiem¹⁶.

Najczęściej spotykanymi obszarami, w których wolontariusze podejmują pracę, są: świetlice, fundacje, ośrodki rehabilitacji, hospicja, domy pomocy społecznej, domy dziecka, szpitale, warsztaty terapii zajęciowej, przedszkola, szkoły, muzea, domy kultury, biblioteki. Wymienione miejsca wiążą się z obszarami:

- pomocy społecznej i pracy socjalnej;
- edukacyjno-wychowawczymi;
- ochrony zdrowia;
- kultury;
- sportu;
- ekologii i ochrony środowiska.

Ze względu na udzielanie się wolontariuszy w różnych obszarach życia społecznego uznaje się, że stanowią pewien rodzaj odpowiedzialnej służby społecznej¹⁷.

Wielu psychologów uważa, że chęć pomagania innym wiąże się z cechami i stanami emocjonalnymi wolontariusza. Aby sprecyzować zespół cech wolontariuszy, przyjęto pojęcie „osobowości altruistycznej”. Przeprowadzone eksperymenty dowiodły, że do osobowości altruistycznej zalicza się:

- „silne wewnętrzne umiejscowienie kontroli,
- wiarę w «sprawiedliwy świat»,
- poczucie odpowiedzialności społecznej,

¹⁵ T. Sakowicz, *Wolontariat w służbie rodzinom dysfunkcyjnym*, dz. cyt., s. 102.

¹⁶ A.M. Kola, K.M. Wasilewska-Ostrowska, *Wstęp*, w: A.M. Kola, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Wolontariat szansą rozwoju społecznego. Rekomendacje dla pracy socjalnej*, Toruń 2012, s. 7.

¹⁷ K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Lublin 2012, s. 34.

- nastawienie nieegocentryczne,
- zdolność do empatii¹⁸.

Doświadczenie wyniesione z wolontariatu i jego korzyści

Współcześnie staramy się podążać za światem i jego najnowszy-
mi technologiami, rozwijając w tym celu swoje zainteresowania oraz
wzbogacając doświadczenia. Jednym ze sposobów zdobywania pewnych
umiejętności z danej dziedziny jest omawiany wolontariat. Podejmując
pracę jako wolontariuszka na obozach dla osób z niepełnosprawnością
czy w domach pomocy społecznej, oddawałam swój wolny czas innym.
Doświadczenia te pogłębiły moją wiedzę i umiejętności, wzbogaciłam
się o nowe znajomości, a co ważniejsze poczułam ogromną satysfak-
cję i wdzięczność ze strony innych ludzi. Dzięki aktywnemu udziałowi
w wolontariacie nabyłam zdolności, które mogłam wykorzystać w przy-
szłej pracy na stanowisku asystenta osoby niepełnosprawnej. Praca
z ludźmi uczy nas współpracy w grupie. Dzięki niej poznajemy swoje
mocne i słabe strony, zawieramy przyjaźnie, zwiedzamy ciekawe miejsca,
pogłębiały wiedzę na temat innych kultur i ich przedstawicieli, uczymy
się języków obcych... Wolontariat daje nam niepowtarzalną okazję do
bycia wśród ludzi. W pracy wolontariusza nabywamy cechy, umiejęt-
ności i kompetencje, które niewątpliwie pomogą nam lepiej zaprezentować
się w oczach przyszłego pracodawcy, a które trudno byłoby nam uzy-
skać w toku edukacji. Wzmacniamy bądź wykształcamy w sobie wiele
pozytywnych cech osobowości, takich jak: empatia, otwartość, sponta-
niczność, pomysłowość, rozwijanie swoich pasji. Wolontariusz to osoba
wychodząca z inicjatywą, kreatywna – a to właśnie jedne z najbardziej
pożądanych i poszukiwanych przez pracodawców cech.

Biorąc pod uwagę obecne standardy związane z zatrudnieniem, wo-
lontariat staje się miejscem, gdzie warto nabywać swoje doświadczenie.
Oprócz własnego rozwoju, pomagamy innym, budujemy poczucie włas-
nej wartości, nie marnujemy czasu, ale poświęcamy go tym, którzy chę-
tnie przyjmą od nas wsparcie. Jeśli nawet nie zdobędziemy dzięki temu
wymarzonej pracy, zyskamy o wiele więcej – wdzięczność jest bowiem
wartością niepoliczalną.

Obecność wolontariuszy w placówkach o różnym charakterze wiąże
się z promowaniem aktywnej postawy obywatelskiej, dzięki której wo-

¹⁸ Tamże, s. 49.

Wolontariusze mają możliwość zatrudnienia, a także szansę na większą akceptację i solidarność ze społeczeństwem.

Podsumowanie

Zarówno literatura, jak i doświadczenie własne pokazują, że wolontariat pozwala na wychowywanie młodzieży w duchu altruizmu, wzbudza empatię, zaangażowanie, samodzielność – a to z kolei powinno cechować każdego dobrego pracownika. Wolontariusze stanowią ważne ogniwo wsparcia społecznego, dają możliwość działania na polu interdyscyplinarnym oraz przykład dobrych i wartościowych postaw społecznych dla innych osób. Należy jednak pamiętać, że wolontariuszem nie może zostać przypadkowa osoba w dowolnym miejscu, liczą się tu także pewne predyspozycje, możliwości i ograniczenia (stojące zarówno po stronie wolontariusza, jak również osoby z niepełnosprawnością). Elementem zachęcającym do takiej pracy powinien być fakt, że daje ona możliwość nabycia doświadczenia i umiejętności, może się też stać pierwszym etapem do przygotowania w danym zawodzie. Korzyści płynące z wolontariatu są obustronne – dotyczą zarówno osoby wspieranej, jak i samego wspierającego.

Bibliografia

- Bańko M. (red.), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Braun K., *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Górecki M., *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.
- Kola A.M., Wasilewska-Ostrowska K.M., *Wstęp*, w: A.M. Kola, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Wolontariat szansą rozwoju społecznego. Rekomendacje dla pracy socjalnej*. Wydawnictwa Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2012.
- Kołecka M., *Wolontariat – szansa i nadzieja*, w: B. Krempa, T. Zbyrad, *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Lalak D., Pilch T., *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.

- Ruszevska A., Ruszewski J., *ABC wolontariatu. Poradnik*, Centrum Aktywności Społecznej PRYZMAT, Suwałki 2008.
- Sakowicz T., *Wolontariat w służbie rodzinom dysfunkcyjnym*, w: J. Śledzianowski (red.), *Wolontariat z pomocą rodzinie z uzależnieniami*, Wydawnictwo KARAD, Kielce 2001.
- Sęk H., *Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu*, w: D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch (red.), *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, Wydawnictwo All, Kraków 1997.
- Sęk H., Cieślak R., *Wstęp*, w: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005.
- Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie z 24 kwietnia 2003 r.*, Dz.U. 2010 nr 234, poz. 1536.

Justyna Migdał

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Jak ważna jest autoprezentacja w wirtualnej rzeczywistości? Przydatne narzędzia

How important is self-presentation
in a virtual reality?
Useful tools

Słowa kluczowe

autoprezentacja, autoprezentacja w wirtualnej rzeczywistości, Facebook, narzędzia Google, YouTube, Blogger, witryny Google, profil Google Plus

Streszczenie

Autoprezentacja, czyli prezentacja siebie, we współczesnym świecie jest bardzo ważna. Od początku życia człowiek jest postrzegany nie tylko przez pryzmat wyników, które osiąga, ale przede wszystkim przez postawy, jakie prezentuje. Niniejszy artykuł poświęcony został nakreśleniu tematu autoprezentacji w Internecie. Przedstawiono i omówiono w nim wybrane w subiektywny sposób przez autora narzędzia, które mogą pomóc lub zaszkodzić w kreowaniu swojego wizerunku w świecie wirtualnym. W trakcie rozważań nad tematem zostanie uzasadnione, dlaczego jest on tak ważny do przekazywania w edukacji na wszystkich jej poziomach.

Key words

self-presentation, self-presentation in a virtual reality, Facebook, Google tools, YouTube, Blogger, Google Sites, Google Plus profile

Summary

Autopresentation, or the presentation of self in the modern world is very important. Since the beginning of human life a man is seen not only in

terms of the results, which the person achieves, but above all by the attitude of they present. This article is devoted to outlining the subject which is self-presentation on the Internet. The tools, presented and discussed in the chosen subjective way by the author, can help or be harmful in creating their image in virtual world. During the discussion on the subject it will be argued why it is so important in education at all levels.

Wprowadzenie

Autoprezentacja to proces kontrolowania sposobu, w jaki widzą nas inni¹. Mówiąc inaczej, jest to proces kreowania swojego wizerunku w taki sposób, w jaki chcielibyśmy być postrzegani przez innych. W kontaktach personalnych są to m.in. zachowania niewerbalne, czyli to jak wyglądamy, jak się zachowujemy, jakie gesty wykonujemy, mimika twarzy. Do autoprezentacji zaliczyć można również to, jak mówimy, a nawet to, jak się czesemy czy pachniemy². Jak podana definicja autoprezentacji wpisuje się w rzeczywistość wirtualną?

W Internecie również można kreować swoją osobę poprzez każdą aktywność pojmowaną w ogólnościowej sieci komputerowej. Każdy wpis na forum, na portalu, na stronie internetowej coś o nas mówi. Charles Webster Leadbeater, autor książek żyjący na przełomie XIX i XX wieku, napisał: „Jesteś tym, co opublikujesz”. Oczywiście w tamtych czasach odnosiło się to do książek, czasopism, artykułów, ale czy słowa te nie wpisują się idealnie w sytuację, w jakiej znajduje się współczesny człowiek Internetu? Najbardziej można się o tym przekonać, korzystając z portali społecznościowych. Większość osób nie zwraca uwagi na konsekwencje, jakie może przynieść ze sobą wrzucanie do sieci zdjęć, filmów, udostępnianie statusów i innych informacji o sobie do publicznej wiadomości.

Podobnie jak w bezpośrednich kontaktach z innymi osobami, tak i w „wirtualnym istnieniu” autoprezentacja jest ważna. Jednak dlaczego należy zwracać uwagę na to, w jaki sposób przedstawiamy siebie w Internecie? Właśnie dlatego, że to, jak się zaprezentujemy w wirtualnej rzeczywistości, będzie świadczyć o nas i będzie nas określać. Żyjemy w czasach bardzo szybkiego rozwoju technologii, szczególnie informa-

¹ *Autoprezentacja, czyli jak spostrzegają Cię inni*, <www.metis.pl/content/view/3/32> (dostęp: 19.10.2014).

² A. Szmajke, *Autoprezentacja. Maski – pozy – miny*, Olsztyn 1999, s. 10.

cyjnej. Dlatego szkoła od najwcześniejszych lat musi uczyć, jak w dobry sposób korzystać z tych osiągnięć. Należy wyczulić uczniów, studentów, a może przede wszystkim ludzi dorosłych, w tym nauczycieli, na problem istnienia w Internecie.

Poniżej zostały wyszczególnione narzędzia, które można wykorzystać przy kreowaniu swojego wizerunku w wirtualnym świecie. Wymienione serwisy, portale i strony zostały wybrane przez autora w sposób subiektywny. Do kryteriów, jakie wpłynęły na wybór omówionych narzędzi, należy zaliczyć:

- ogólnodostępność narzędzia dla internautów,
- możliwość darmowego użytkowania,
- popularność danego narzędzia³,
- mnogość funkcji, jakie można wykorzystać,
- czytelny wygląd,
- proste, intuicyjne zarządzanie⁴.

Facebook

Pierwszym narzędziem, o którym można wiele mówić w kontekście autoprezentacji, jest Facebook. To jeden z najbardziej popularnych portali społecznościowych, zarówno w Polsce, jak i na świecie. Dzięki wielu dostępnym funkcjom stał się pożytecznym narzędziem służącym do komunikacji międzyludzkiej poprzez zakładanie grup, dzielenie wspólnych zainteresowań i pasji, bycie na bieżąco z informacjami z regionu i świata. Wszystko zależy od tego, co polubimy. Jednak jasno trzeba stwierdzić, że to narzędzie, na którym można „polec” przy kreowaniu własnej osoby.

Pierwsza kwestia to refleksja nad tym, co wrzuca się na Facebooka. Facebook pozwala dodawać wydarzenia z życia, statusy, zdjęcia, filmy. Korzystając z Facebooka, nierzadko można odnieść wrażenie, że niektórzy użytkownicy informują dosłownie o wszystkim, co dzieje się w ich życiu. Z moich osobistych obserwacji wynika, że najwięcej szeroko rozumianych informacji zbędnych i takich, które niekorzystnie mogą wpłynąć na postrzeganie danej osoby, podawanych jest przez użytkowników w wieku od 11 do 25 lat. Oczywiście portal wprowadza pewne obostrze-

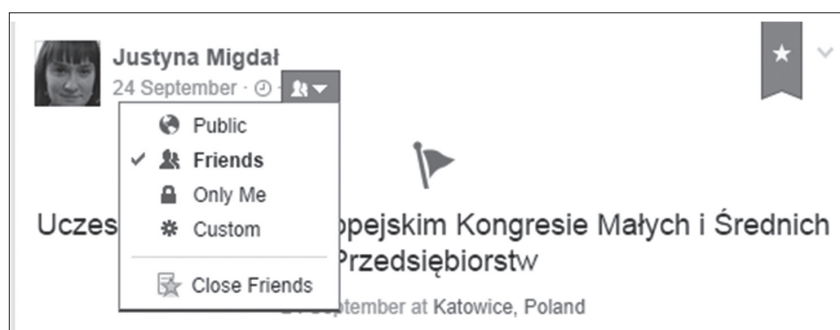
³ Dotyczy przede wszystkim serwisu Facebook.

⁴ Odnosi się przede wszystkim do Facebooka i profilu Google Plus.

nia i wiek, w którym możliwe jest założenie konta, to 13 lat⁵, jednak kto sprawdzi, czy podana przez przyszłego Facebookowicza data urodzenia jest prawdziwa? W tym wypadku ogromną rolę odgrywają szkoła i rodzice, którzy mają obowiązek sprawować pieczę również nad zachowaniem swoich podopiecznych w Internecie.

Jeżeli użytkownik portalu podejmuje decyzję o wrzuceniu materiałów, które mogą niejednoznacznie wpłynąć na postrzeganie jego osoby, warto zwrócić uwagę na możliwość udostępnienia widoczności postów, zdjęć, filmów i innych informacji tylko dla znajomych lub tylko dla właściciela konta. Można również wykluczyć niektóre osoby z możliwości zobaczenia pewnych faktów albo niektóre informacje udostępnić dla wszystkich Facebookowiczów (rysunek 1).

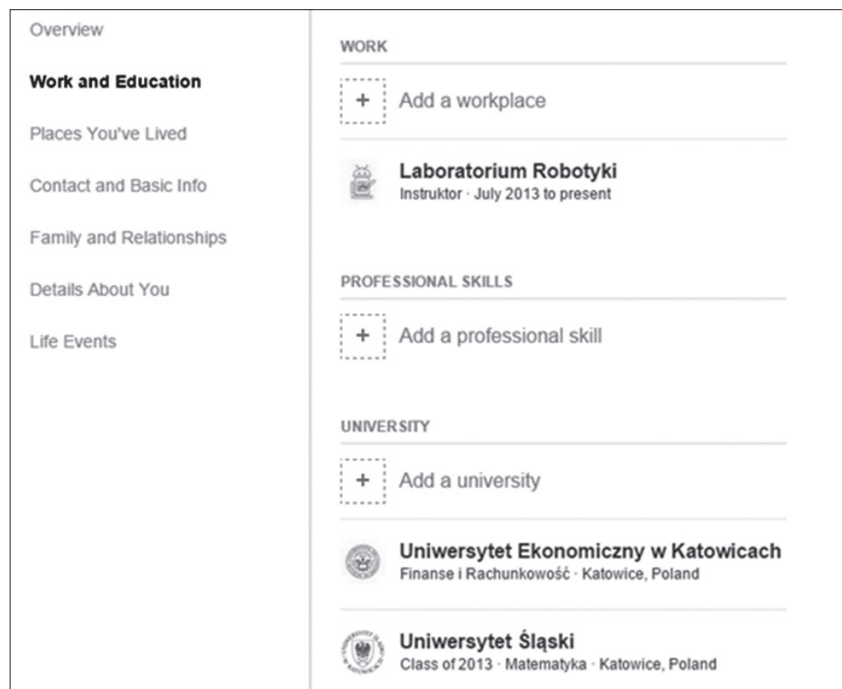
Rysunek 1. Ustawienia grona odbiorców publikowanych informacji; źródło: opracowanie własne



Przy umiejętnym zarządzaniu informacjami zamieszczonymi na portalu można stworzyć elektroniczny życiorys. Jeżeli nauczy się uczniów czy studentów, by niektóre fakty udostępniali wybranym osobom (np. znajomym) przez odpowiednie ustawienie grona odbiorców publikacji, jak również wypełnić zakładki o pracy i edukacji, napisać szczegóły o sobie, tak aby inni wiedzieli o danej osobie to, czym ona świadomie chce się podzielić z ogółem (rysunek 2).

⁵ Oświadczenie dotyczące praw i obowiązków pkt 4, ppkt 5, «www.facebook.com/legal/terms» (dostęp: 19.10.2014).

Rysunek 2. Informacje o użytkowniku Facebooka, źródło: opracowanie własne



Aby korzystać z narzędzi, które następnie będą kolejno omawiane, wystarczy założyć konto Google⁶ pozwalające na skorzystanie ze wszystkich usług oferowanych przez tę firmę.

YouTube

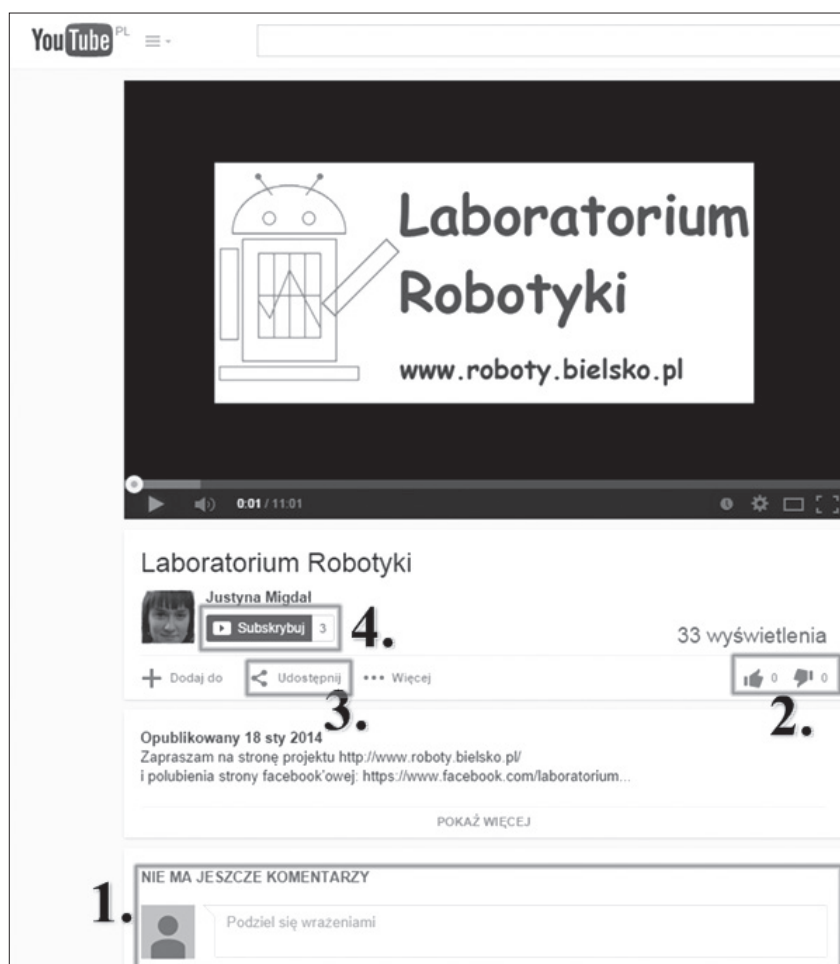
YouTube to serwis internetowy, który umożliwia bezpłatne umieszczenie i odtwarzanie strumieniowe filmów⁷. Aby zgodnie z definicją móc umieszczać filmy, trzeba założyć osobisty kanał, który może być użyteczny w procesie kreowania swojego wizerunku. Należy zadać sobie pytanie, w jaki sposób użyć kanału YouTube do autoprezentacji. Jak już wcześniej wspomniano, serwis umożliwia zamieszczanie i oglądanie filmów. Podobnie jak w przypadku Facebooka, tak i w przypadku następnych narzędzi po raz kolejny należy zaznaczyć, że aktywność na koncie określa użyt-

⁶ Za: <accounts.google.com/signup> (dostęp: 19.10.2014).

⁷ Za: <pl.wikipedia.org/wiki/YouTube> (dostęp: 19.10.2014).

kownika, jednak na to narzędzie warto spojrzeć z innej perspektywy. Jeżeli w serwisie można opublikować różne filmy, to dlaczego nie stworzyć filmowego CV? W serwisie można znaleźć coraz więcej autoprezentacji, w których użytkownicy pragną przedstawić siebie m.in. potencjalnym pracodawcom. Krótki film prezentujący daną osobę może stać się lepszą wizytówką niż najlepiej napisane CV. Z pomocą dostępnych funkcji inny użytkownik może reagować na dodane przez właściciela kanału materiały, dzięki czemu właściciel będzie wiedział, czy kierunek, w którym podąża, jest właściwy. Na rysunku 3 zostały zaznaczone funkcje, których można użyć przy ocenie filmu opublikowanego na serwisie YouTube.

Rysunek 3. Film w kanale YouTube, źródło: opracowanie własne



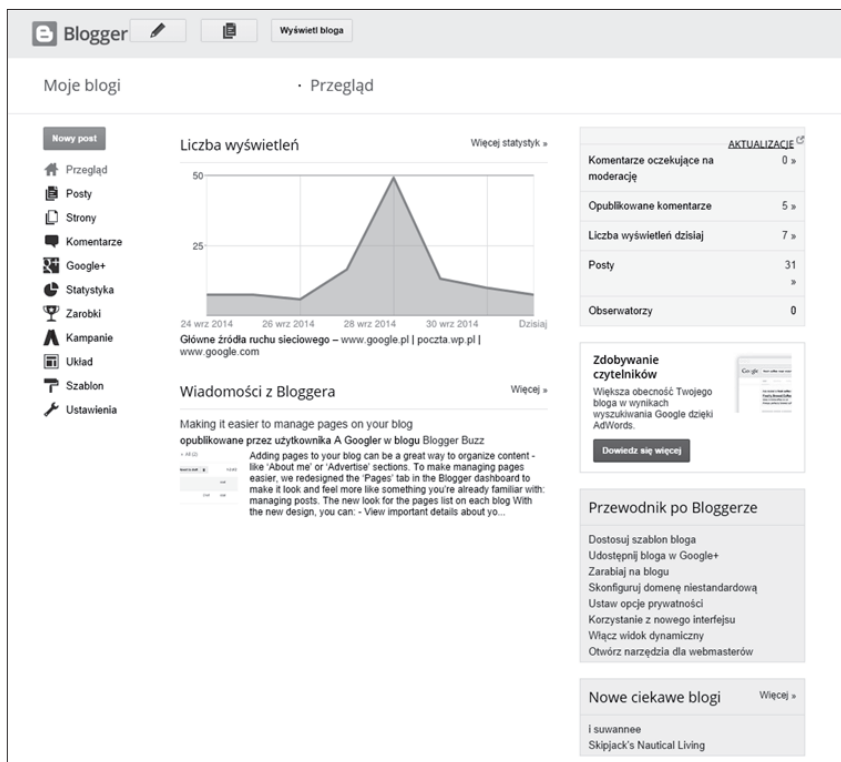
Funkcja z numerem 1 umożliwia dodawanie komentarzy, jeżeli autor materiałów wyraził na to zgodę. Funkcja numer 2 – obrazek przedstawiający kciuk w górę oznacza, że opublikowany materiał znalazł uznanie u odbiorcy, naciśnięcie kciuka w dół daje do zrozumienia osobie, która opublikowała film, że nie wpasowała się w niektóre gusta. Dzięki funkcji numer 3, czyli „udostępnij”, osoba, która wciśnie tę opcję, udostępnia dany materiał przez swój profil, np. na Facebooku, Twitterze, profilu Google plus, Bloggerze lub innej stronie, która wyświetla się po wybraniu tej funkcji. Subskrypcja kanału (na rysunku 3 numer 4) pozwala osobom, które zasubskrybowały wybrany kanał, na bieżąco dowiadywać się o materiałach, jakie pojawią się na wybranym kanale przez informacje na bocznym pasku profilu użytkownika, jak również przez otrzymywanie e-maila z powiadomieniem o dodaniu filmu.

Blogger

Blog, w omawianym przypadku reprezentowany przez Bloggera, to z definicji rodzaj strony internetowej zawierającej odrębne, uporządkowane chronologicznie wpisy. To typ narzędzia, które służy do przedstawiania swoich opinii, poglądów⁸. W zależności od sposobu jego poprowadzenia może prezentować ogólnie autora lub przedstawić jedną z gałęzi jego zainteresowań. Ważnym aspektem bloga jest zwyczajowo bliższy kontakt z odbiorcą, który może nie tylko poznać Bloggera, czyli autora bloga, ale jeżeli odbiorcy się na to pozwoli, może podjąć z nami polemikę poprzez komentarze. W przypadku braku odzewu ze strony odbiorców autor sam może stwierdzić, czy spotyka się z odbiorem użytkowników przez licznik wejść (rysunek 4).

⁸ <Blog pl.wikipedia.org/wiki/Blog> (dostęp: 19.10.2014).

Rysunek 4. Liczba wyświetleń Bloggera, źródło: opracowanie własne



Witryny Google

Strony internetowe, reprezentowane w niniejszej prezentacji przez Google Sites, w odniesieniu do autoprezentacji spełniają w odczuciu autora połączone funkcje Bloggera i YouTube, z tą różnicą, że mają więcej różnych funkcji, gadżetów, jakie można wykorzystać. W tym miejscu należy zaznaczyć, że autoprezentacji nie dokonuje się jedynie przez pokazywanie bezpośrednio swojej osoby. Tak jak w przypadku Bloggera dzięki stronie internetowej można wprowadzać odbiorcę w świat swoich zainteresowań i pasji, dodatkowo prezentując swoje umiejętności pracy w Internecie, co może spowodować podniesienie kwalifikacji przyszłych pracowników.

Profil Google Plus

Jednym z najprostszych w użyciu spośród omawianych narzędzi oferowanych przez Google jest Profil Google Plus. To ogólnodostępne narzędzie dla wszystkich, którzy mają konto Google. Wystarczy w odpowiedni sposób uzupełnić podane zakładki (rysunek 5), aby stworzyć elektroniczne CV, mogące szybko być dostępne dla osób, którym wyślemy pocztę elektroniczną.

Rysunek 5. Zakładki w profilu Google Plus, źródło: opracowanie własne



Najlepszy dostęp do profilu użytkowników Google Plus mają inni użytkownicy. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby na przykład podczas wysyłania wiadomości po standardowym pożegnaniu dodać link, który przeniesie odbiorcę do profilu.

Podsumowanie

Autoprezentacja, zarówno w kontaktach personalnych, jak i w wirtualnej rzeczywistości, to temat, który można rozważać z różnych perspektyw. Przedstawione narzędzia, które służą tej dziedzinie wiedzy, zdaniem

autora, ciągle się rozwijającej, są przykładowe i stanowią reprezentację pewnych grup, czy to portali społecznościowych, witryn internetowych, czy profili, na których można stworzyć wirtualne CV.

Warto wrócić jeszcze raz do pytania, dlaczego ten temat jest tak istotny. Obserwując praktykę szkolną i wychowawczą, można zauważyć, że oprócz zwracania uwagi na zagrożenia płynące z Internetu, uświadamiania, szczególnie dzieciom, że nie można podawać swoich danych osobowych, wysyłać zdjęć itp., nie zwraca się uwagi na to, jak inni nas postrzegają. To, co robimy w Internecie, świadczy o nas i kreuje nas. Ile razy ludzie wyszukują innych osób w Internecie, aby się czegoś o nich dowiedzieć? Czy informacje, jakie uzyskali, wpłynęły na postrzeganie danej osoby, na stosunek do niej? Jeżeli my nie zaprezentujemy siebie w wirtualnej rzeczywistości, może to zrobić za nas ktoś inny w sposób, jaki nam niekoniecznie musi odpowiadać.

Dlaczego należy ten temat poruszać w szkole, na uczelni? Idealną odpowiedzią będzie przysłowie: Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał. Jeżeli nie wyczuli się uczniów na konsekwencje, jakie płyną z nieodpowiedniej prezentacji, mogą narazić się na obgadywanie za plecami ze strony kolegów, niepoważny stosunek wobec swojej osoby u swoich opiekunów, nauczycieli. Należy pamiętać, że w erze Internetu potencjalni pracodawcy również szukają informacji o przyszłych pracownikach w sieci, co może być istotną informacją, dla uczniów i studentów wkraczających w dorosły świat, w którym tak często się błądzi.

„Aby odnieść sukces, należy wyglądać tak, jakby już się go odniosło” (Valentin Polcuch).

Bibliografia

Szmajke A., *Autoprezentacja. Maski – pozy – miny*, Ursa Consulting, Olsztyn 1999.

Netografia

Autoprezentacja, czyli jak spostrzegają Cię inni, <www.metis.pl/content/view/3/32> (dostęp: 19.10.2014).

<www.facebook.com/legal/terms> (dostęp: 19.10.2014).

<accounts.google.com/signup> (dostęp: 19.10.2014)

<pl.wikipedia.org/wiki/YouTube> (dostęp: 19.10.2014).

<pl.wikipedia.org/wiki/Blog> (dostęp: 19.10.2014).

KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

NEWS AND RESEARCH REPORTS

Kazimierz Ostrowski

Centrum Doskonalenia Nauczycieli Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Bydgoszczy
Gimnazjum nr 32 w Bydgoszczy

Pedeutologia w świetle wybranych problemów zarządzania i kultury organizacyjnej współczesnej placówki oświatowej

Pedeutology in the light of selected problems of management and organizational culture of a modern educational institution

Słowa kluczowe

peedeutologia, przywództwo, zarządzanie, nauczyciel, kultura

Streszczenie

Artykuł przedstawia problematykę zarządzania współczesną placówką oświatową. Autor podkreśla, że dyrektor szkoły powinien być przywódcą pozwalającym kierować procesem wpływania na siebie i innych, aby umożliwić wspólne osiągnięcie celów zakładanych przez szkołę jako organizację. Kompetentny nadzór pedagogiczny dostosowuje wymagania odpowiednio do możliwości podmiotów szkoły, a nauczyciele są doskonale poinformowani, czego się od nich oczekuje. Dobry przełożony dostrzega walory swoich podwładnych i potrafi delegować uprawnienia. Nie obawia się inicjatywy grupy, a tworząc kulturę organizacyjną, pragnie rozwoju i zadowolenia uczestników życia szkoły. Badania własne autora skupiły się na problematyce wybranych problemów zarządzania i ich recepcji przez nauczycieli – uczestników kursów organizacji i zarządzania oświatą.

Key words

peedeutology, leadership, management, teacher, culture

Summary

The article presents the problems of management of a contemporary educational institution. The author emphasizes that the headmaster of the school

should be the leader of a process consisting in exerting a direct influence one another and others in order to enable the joint achievement of objectives pursued by the school as an organization. Competent pedagogical supervision adjusts requirements in accordance with the capacities of the school governing bodies and the teachers are perfectly aware of what is expected of them. A good superior discerns the strengths of his subordinates and is able to delegate authority. Not afraid of the initiative group he or she strives to create an organizational culture oriented towards development and satisfaction of all participants of school life. The author's own research has focused on the selected management problems and the way they are received by teachers – the participants of courses on the organization and management of educational institutions.

Wprowadzenie

Szkoła jest szerokim polem interakcji, którą tworzą partnerzy życia edukacyjnego, w tym: nadzór pedagogiczny, nauczyciele, rodzice, uczniowie oraz społeczność lokalna. W kulturę szkoły jako organizacji pedagogicznej wpisana jest określona dynamika działań. Dotyczy ona wychowania, nauczania oraz współdziałania w ramach realizacji założonego cyklu organizacyjnego. Coraz szybsze przemiany społeczne rodzą nowe problemy i wyzwania pedagogiczne, z którymi nie zawsze podmioty zarządzające dają sobie w pełni radę. Konglomerat specyficznych spraw życia zbiorowości szkolnej wymaga określonej inspiracji intelektualnej, uwzględniającej aktualne aspekty przemian dokonujących się zarówno w sferze duchowej, jak i materialnej. Wzory pedeutologiczne dobrego zarządzania odzwierciedlają w różnych momentach historycznych poglądy na rolę szkoły i zadania polityki oświatowej, poglądy na określone nurty wychowawcze i ich cele oraz poglądy na dydaktyczne koncepcje realizacji programów nauczania. Zatem problem ustawicznego rozwoju pedagogicznego, którego finalnym osiągnięciem jest zdobycie odpowiednich umiejętności pracy z dziećmi i młodzieżą, ma wysoką rangę w strukturze pracy współczesnej szkoły.

Prawidłowo zorganizowane pod względem prakseologicznym zarządzanie placówką oświatową nie jest sprawą łatwą. Chociażby sama recepcja społeczna wychowania budzi wiele oczekiwań i rodzi wiele uprzedzeń. „Rodzice, nauczyciele, pedagodzy społeczni i duszpastarze twierdzą, że wychowanie jest trudne przede wszystkim dlatego, że w swym środowisku nie mogą liczyć na pomoc ze strony trwałych po-

zytywnych wzorców życiowych, przekonujących sposobów interpretacji świata i moralności. Wielu z nich brakuje jednak wewnętrznej spójności, polegającej na przywiązaniu do wyznawanych przekonań, ideałów i porządku życia, które można dzielić przynajmniej z najbliższymi osobami. Subiektywizacja, indywidualizacja i prywatyzacja stylów życia, która charakteryzuje społeczeństwo masowe, medialne i konsumpcyjne, dotknęła oczywiście wielu wychowawców. Nie ominęły ich: *kryzys kulturowy, kryzys wartości i zanik wartości. Szybkie przemiany w dziedzinie wartości z tego, co wspólne, na to, co moje*, z obowiązkowości i pracowitości na rzecz dążenia do przyjemności, osłabiają oczywiście wolę wychowania, zdolności wychowawcze i potencjalne efekty wychowania, którym stawia się wyższe wymagania etyczne¹.

Nad sprawami wychowania, w tym dydaktyki szkolnej, oraz szeroko pojętej działalności kulturalnej nadzór sprawuje dyrektor placówki oświatowej. W myśl orientacji formalnoprawnej dyrektor „jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami”². Prawidłowe życie wewnętrzne szkoły wymaga współodpowiedzialności i współuczestnictwa wszystkich jej podmiotów z akcentem położonym na pluralne przywództwo. „Przywództwo to jednak coś więcej niż kierowanie. Aby zasłużyć na miano dobrego kierownika, wystarczy właściwie wykonywać swoje zadania, aby zostać przywódcą, należy dodatkowo posiadać i wykorzystać umiejętności stawiania sobie i kierowanym pracownikom (zespołom) właściwych zadań, a następnie tworzenia atmosfery do ich osiągnięcia. Przywódca kreuje warunki wykorzystania zdolności pracowników. Warunki te określa w misji oraz wizji organizacji, jej celach strategicznych i operacyjnych”³.

W rozumieniu wstępnych rozważań punktem wyjścia i przedmiotem analizy pedeutologicznej uczyniono społeczne procesy obszaru zarządzania i kultury organizacyjnej w strukturze pionowej (przełożony – podwładny) pracy szkoły.

¹ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2008, s. 61.

² *Znowelizowana Ustawa o systemie oświaty po zmianach z 27 września 2013 r.*, Poznań 2013, s. 64.

³ A. Hamrol, *Zarządzanie jakością z przykładami*, Warszawa 2005, s. 93.

Szanse i zagrożenia zarządzania współczesną placówką oświatową

Zarządzanie w oświacie wiąże się z szeroko pojętą regulacją warunków życia szkoły. Inaczej mówiąc, to organizowanie struktur w obszarze podmiotowym i rzeczowym oraz kontrolowanie realizacji założonych celów. Przesłanki powodzenia w dziedzinie rozwoju szkoły to „po pierwsze walory tkwiące w ludziach, w ich kwalifikacjach, postawach i motywacjach zawodowych i społecznych, w ich odpowiedzialności. Dyrektor szkoły powinien odpowiedzieć sobie na pytanie, na kogo, na jakie zespoły ludzkie, organizacje i instytucje może liczyć? W jaki sposób uruchomić ich aktywność, jak ich motywować, by włączyli się w rozwój placówki? Po drugie umiejętności organizacyjne wręcz menedżerskie dyrektora szkoły i jego najbliższych współpracowników. Potrzebna jest tu zarówno wizja szkoły, jak i dobre wyobrażenie kierunków, w jakich będzie się ona rozwijała, i jak silna będzie wola osiągnięcia celu. Do umiejętności dyrektorskich należy także organizowanie działania zespołowego, komunikacja, asertywność, uruchamianie aktywności organów reprezentujących społeczności lokalne”⁴.

Istotną sprawą dotyczącą działań na rzecz społeczności szkoły jest prakseologiczne sprawowanie nadzoru pedagogicznego. Obejmuje ono m.in. preparację i aktywizację danych oddziaływań. Postulat preparacji określa konieczność odpowiedniego wglądu w korelację działania i jego planowania. Można zaryzykować stwierdzenie, że im większy wkład w preparację działań, tym sprawniej one przebiegają. Dyrektorzy placówek oświatowych nie powinni np. narzekać na swoich nauczycieli, zanim nie odpowiedzą sobie na pytanie, co zrobili dla zapewnienia optymalizacji warunków ich pracy. Natomiast postulat aktywizacji czyni z nadzoru animatora pedagogicznego. W tym zakresie istnieje potrzeba minimalizowania interwencji – jeśli nie jest to wymuszone sytuacją skrajną lub niejednoznacznie określoną – w proces edukacyjny. Aktywizacja w zarządzaniu powinna być istotnym źródłem dążeń samorealizacyjnych wszystkich podmiotów szkoły. Również zasada partnerstwa i decentralizacji decyzji pedagogicznych jest pożądaną koniecznością współdziałania w organizacji. Droga przemiany przywództwa szkolnego wiąże się nieodzownie z kulturą organizacyjną.

⁴ J. Pielachowski, *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Poznań 2002, s. 78.

Kultura organizacyjna jest zbiorem dominujących wartości i norm postępowania, charakterystycznych dla danej organizacji, podbudowanym założeniami co do natury rzeczywistości. Model Edgara Scheina wyszczególnia trzy elementy kultury organizacyjnej:

- artefakty kulturowe – widoczne i uświadomione:
 - artefakty językowe (język, mity, legendy),
 - artefakty behawioralne (ceremonie, rytuały),
 - artefakty fizyczne (wystrój, forma, technologia),
- normy i wartości – częściowo widoczne i uświadomione:
 - wartości deklarowane; zawarte w dokumentach formalnych, np. w statucie szkoły,
 - wartości rzeczywiście przestrzegane,
- założenia całkiem niewidoczne i nieuświadomione:
 - dotyczące natury człowieka,
 - dotyczące relacji międzyludzkich,
 - dotyczące organizacji,
 - dotyczące otoczenia⁵.

Kultura organizacyjna powinna jednoczyć podmioty szkoły dzięki wypracowanym, uniwersalnym dla pedagogii wartościom, zapobiegając konfliktom, uczyć szacunku do zawodu i tolerancji do twórczych rozwiązań edukacyjnych. Większość ludzi nastawionych jest na osiągnięcie określonych celów, realizowanie przyjętych wartości. Możliwe jest to wtedy, gdy nie tylko coś od kogoś uzyskują, ale przede wszystkim gdy działają dla dobra drugich, co umożliwia pełniejszą samorealizację oraz autentyczny wgląd w dobro ogólnospołeczne. Kultura organizacyjna może zatem podnosić lub obniżać efektywność zespołów nauczycielskich. We właściwym zarządzaniu z akcentem położonym na poczucie wspólnoty, czyli konsultatywnym, bardzo ważne jest tworzenie grup zadaniowych.

Grupy zadaniowe stanowią atrakcyjną formę w kulturze organizacyjnej, ponieważ:

- mają sprecyzowany, wymierny cel, ze względu na który grupa powstaje,
- w realizacji zadania grupowego mogą uczestniczyć osoby o różnych specjalnościach i z różnych poziomów struktury organizacyjnej,
- grupa, przystępując do realizacji zadania, określa czas jego wykonania, dokonuje bardziej precyzyjnego podziału zadań przydzielonych z całości środków organizacyjnych niezbędnych do wykonania zadania,

⁵ Por. J. Żbikowski, *Teoria organizacji i zarządzania*, Bydgoszcz 2004, s. 58-59.

- możliwości twórcze człowieka są najwyższe w pracy zespołowej, występuje wówczas efekt synergii, co oznacza, że grupy zadaniowe osiągają lepsze wyniki niż osoby działające w pojedynkę,
- wolność wymiany zdań i stosunków zwiększa możliwość porozumienia i ułatwia wzajemne poznanie, a także zapewnia trwałość wspólnego języka i wspólnych intencji, co zwiększa integrację i koordynację zespołu jako całości,
- istnieje optymalny sposób zarządzania oraz regulacji niezaspokojonych potrzeb informacyjnych, skraca się czas między powstaniem sytuacji problemowej a podjęciem niezbędnej decyzji,
- grupa daje możliwości pogodzenia dwóch sprzecznych wymagań dotyczących skuteczności struktur organizacji, tj. stabilności i elastyczności⁶.

W specyfice pracy szkoły grupy zadaniowe również istnieją i tworzone są w ramach realizacji określonych funkcji pedagogicznych. Można tu wymienić: przedmiotowe zespoły nauczycielskie, zespół do spraw uaktualniania statutu szkolnego, zespół ewaluacji wewnętrznej, zespół analizujący wyniki egzaminów zewnętrznych oraz próbnych, zespół do spraw modyfikacji planu wychowawczego placówki itp. Wpływy dobrego zarządzania muszą odnosić się do aspektów pedagogicznych pracy nauczycieli. Istotne jest tutaj to, że „podstawowym składnikiem kwalifikacji nauczyciela jest jego przygotowanie pedagogiczne, rozumiane jako wyposażenie w wiedzę i umiejętności, pozwalające skutecznie organizować proces kształcenia, realizować zadania wychowawcze i opiekuńcze. I w tej sferze działalności szkoły i nauczyciela dokonują się szybkie przemiany. Wskutek rozwoju współczesnej cywilizacji sam proces wychowania staje się bardziej skomplikowany. Następuje też szybki rozwój wiedzy pedagogicznej i nauk z nią współdziałających. Stąd systematyczne, ciągłe samokształcenie, podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych staje się niezbędnym warunkiem skutecznego spełniania przez kadrę pedagogiczną funkcji dydaktyczno-wychowawczych”⁷.

Zarówno nauczyciele, jak i dyrektor szkoły powinni orientować się w takich zagadnieniach pedagogicznych, jak:

- psychopedagogiczne podstawy rozwoju i wychowania dla różnych grup wiekowych,

⁶ J. Łucewicz, *Tworzenie kultury jakości w organizacji*, w: E. Konarzewska-Gubała (red.), *Zarządzanie przez jakość. Koncepcje, metody, studia przypadków*, Wrocław 2007, s. 135-136.

⁷ S. Krawcewicz, *Zawód nauczyciela. Z badań nad doskonaleniem i samokształceniem*, Warszawa 1970, s. 113.

- współczesne nurty i teorie pedagogiczne,
- zasady doboru treści i organizacji kształcenia w zakresie danej dydaktyki przedmiotowej,
- planowanie pracy edukacyjnej, biorąc pod uwagę program nauczania, warunki i diagnozę potrzeb uczniów,
- teoria i metodyka oraz zasady organizacji zajęć w zakresie działalności pozalekcyjnej,
- praca badawcza nauczyciela,
- umiejętność krytycznej analizy i samooceny pracy z dziećmi i młodzieżą; w tym świetle właściwe ocenianie przyczyn sukcesów i niepowodzeń,
- wszechstronny rozwój ucznia jako cel wychowania,
- odniesienie psychologicznych koncepcji człowieka do własnych działań pedagogicznych.

Dyrektor szkoły monitoruje i współtworzy ponadto paradygmat edukacji z przestrzeganiem i realizacją wymagań formalnych określonych zewnętrznie (rozporządzenie MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego z 7 października 2009 r. z późniejszymi zmianami z 10 maja 2013 r.). Przykładowo wymagania dla pierwszego, drugiego i trzeciego etapu edukacyjnego zostały zdefiniowane następująco: szkoła lub placówka realizuje koncepcje pracy ukierunkowane na rozwój uczniów; procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się; uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej; uczniowie są aktywni; respektowane są normy społeczne; szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji; nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych; rodzice są partnerami szkoły; wykorzystywane są zasoby szkoły oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju; szkoła organizuje procesy edukacyjne, uwzględniając wnioski z analizy wyników sprawdzianu zewnętrznego; zarządzanie szkoły służy jej rozwojowi.

Twórcze zaangażowanie nauczycieli w działalność oświatową wspomaga zarządzanie, tworząc model partycypacyjnego współzarządzania. Polega on na tym, iż przywódca pedagogiczny umożliwi podwładnym wyrażanie własnych opinii, co transponuje włączenie dobrych rozwiązań do realizacji cyklu organizacyjnego. Pedeutologiczna rzeczywistość dotycząca spraw zarządzania i kultury organizacyjnej nie jest wolna od błędów i odchyłeń od norm ogólnopedagogicznych. Zygmunt Wiatrowski pisze: „Już dawno stwierdzono, że stosunki w zespołach nauczycielskich nie są najlepsze, a często konfliktowe. Jednak w latach dziewięćdziesią-

tych owe skonfliktowanie urosło do wymiarów wyjątkowo dużych. Przypuszczalnie są trzy przyczyny tego stanu rzeczy:

- zbyt zróżnicowane aspiracje nauczycieli dążących do wytworzenia dla siebie korzystnych warunków pracy, często kosztem innych,
- nadmiernie ożywione działania grup związkowych i *nawiedzonych* polityków, często pozbawionych tolerancji i odpowiedzialności,
- liczne sytuacje stresowe oraz obniżone poczucie wartości własnej wielu nauczycieli⁸.

Zarządzanie oparte na autorytarnych dążeniach – nierzadko wsparte programem ukrytym – z reguły wypacza relacje międzyosobowe i powoduje kumulowanie strat pedeutologicznych. Szkoły nie są wolne od frazeologii uprzedmiotowienia nauczycieli, a w dalszej konsekwencji uczniów. Nieodpowiedzialni „złudni” przywódcy często uważają, że każde odchylenie od przyjętej przez nich, jedynie słusznej strategii zarządzania sprzyja chaosowi, który jest niekorzystny dla społeczności szkolnej. Poziom oczekiwań przywódcy wobec ról podrzędnych (nauczycieli) nie ma nic wspólnego z dialogiem pedagogicznym i konsultatywnym stylem pracy z innymi osobami. Destrukcyjne działanie hierarchiczne może przyjąć nieoczekiwane i tragiczne skutki, co dobitnie opisują media. Jedna z takich spraw o określonej patologii obszaru zarządzania ukazuje przemoc ukrytą w strukturze pionowej pracy zespołu szkół.

„Jedno jest pewne – pani dyrektor nie znosiła sprzeciwu i rządziła placówką – delikatnie mówiąc – twardą ręką. Władze oświatowe, choć docierały do nich skargi, nigdy nie reagowały. Do czasu, aż jedna z nauczycielek popełniła samobójstwo. Dopiero wtedy ludziom rozwiązały się języki. Tak bardzo, że prokuratura oskarżyła Annę A. o lobbing i skierowała akt oskarżenia do sądu. Nauczycielka Bernadetta G. targnęła się na życie, bo – zdaniem prokuratury – nie mogła dłużej wytrzymać presji psychicznej, jaką wywierała na niej oskarżona dyrektorka szkoły. Zdaniem śledczych zmarła była nękana przez swoją szefową. Sama dyrektorka Zespołu Placówek Oświatowych w Podobinie odmówiła w śledztwie składania wyjaśnień. Również przed sądem nie poczuwa się do winy. Innego zdania byli nauczyciele, którzy składali zeznania w sądzie. «Zachowanie pani dyrektor sprawiało, że baliśmy się ze sobą rozmawiać. Oskarżona wprowadziła tak stresującą atmosferę w szkole, żeby

⁸ Z. Wiatrowski, *Dylematy oraz problemy nauczycieli i zawodu nauczycielskiego w okresie reformy systemu edukacji w Polsce*, w: R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Włocławek 2003, s. 65.

zasugerować, że powinniśmy się jej bać. Zastraszała nas i szantażowała zwolnieniem dyscyplinarnym za najmniejsze przewinienie»⁹.

Ważną rzeczą jest zatem analiza różnych aspektów funkcjonowania zespołów pedagogicznych, od formowania się grup i ich spójności do wykształcenia się prawidłowych efektów realizacji zadań.

Metodologiczne założenia badań i wyniki

W myśl dokonanej deskrypcji przedstawiam poniżej fragment badań pedeutologicznych w obszarze nauczycielskiej recepcji relacji przywódca – grupa. W badaniach własnych zastosowałem metodę dialogową oraz wywiadu ukrytego. Podczas prowadzenia zajęć na kursach zarządzania i organizacji oświatą (Towarzystwo Wiedzy Powszechniej w Bydgoszczy, lata 2012-2014) poruszałem różne tematy z zakresu pedeutologii. W trakcie wypowiedzi indywidualnych słuchaczy odnotowywałem ich deklaracje, tworząc ilościowe zestawienia odpowiedzi. Element metody dialogowej zawierał się w inicjowaniu dyskusji czy wolnych wypowiedzi. Ważna jest tu umiejętność uważnego i cierpliwego słuchania rozmówców. Wiąże się ona „z umożliwieniem im samodzielnego i samorzutnego wypowiadania się na różne tematy. W związku z tym zapewnia się im z reguły pierwszeństwo zgłaszania swych wypowiedzi w sposób całkiem wolny, nieskrępowany, spontaniczny”¹⁰. W trakcie wymiany myśli w serii różnych zagadnień prowadzący rejestrował odpowiedzi na pytania (problemy), które były wkomponowane w tematykę dialogu. Pytania miały charakter rozstrzygający o deklaracji albo tak, albo nie. Dwudzielne pole odpowiedzi weryfikowane było testem chi-kwadrat o wzorze:

$$\chi^2 = \frac{2 \cdot (n_o - n_e)^2}{n_e}$$

χ^2 – wartość testu,

n_o – liczebność faktyczna; liczba stanowiąca większą część odpowiedzi,

n_e – liczebność teoretyczna; liczba wszystkich odpowiedzi dzielona na pół¹¹.

⁹ J. Binkowski, *Pani na gminnych włościach*, „Angora” 36/2012, s. 34.

¹⁰ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003, s. 276.

¹¹ M. Krzysztofia, D. Urbanek, *Metody statystyczne*, Warszawa 1977, s. 254.

Problemy badawcze przedstawiają się następująco:

- Czy styl zarządzania w badanych szkołach przyjmuje charakter rozwiązań wymuszonych, czy konsultacyjnych?
- Czy w zarządzaniu daną placówką nauczyciele dostrzegają symptomy manipulacji społecznej?
- Czy nadzór pedagogiczny w realizacji określonych zagadnień lub rozwiązywania bieżących problemów stosuje metody aktywizujące?
- Jaką osobę w obszarze zarządzania preferują badani – dyrektora menedżera czy dyrektora pedagoga?

Tabela 1. Recepja stylu zarządzania przez badanych nauczycieli

1) Pytanie	Czy w Pana/Pani szkole nadzór pedagogiczny zarządza przez rozwiązania wymuszone czy konsultacyjne?
2) Liczba odpowiedzi	Uważam, że w mojej placówce zarządza się rozwiązaniami wymuszonymi, N=39 Uważam, że w mojej placówce zarządza się rozwiązaniami konsultacyjnymi, N=57
3) Wartość testu	$\chi^2 = \frac{2 \cdot (n_o - n_e)^2}{n_e} = 3,4$
4) Interpretacja statystyczna i pedagogiczna	Ponieważ $\chi^2_{\text{obl.}} = 3,4 < \chi^2_{\alpha=0,05} = 3,841$, rozwiązania konsultacyjne nie stanowią istotnie statystycznie przewagi w stosunku do rozwiązań wymuszonych. Deklaracje słuchaczy rozkładają się względnie równomiernie. Jednak na procentowej skali niepożądanym stylem zarządzania (rozwiązania wymuszone) to 40,6 proc. Zatem dość duża grupa badanych recypuje zarządzanie macierzystymi placówkami jako mało atrakcyjne w świetle integracyjnych układów społecznych. Badani podkreślają (N=39), że dyrektorzy opierają swoje zarządzanie na ustawicznym instruktażu oraz wyolbrzymiają rolę nadzoru i kontroli.

Dane w liczbach naturalnych; N=96.

Wypowiedzi słuchaczy (N=57), którzy uczestniczą w obszarze konsultacyjnym, podkreślają, iż w ich placówce:

- panuje klimat dojrzałości pedagogicznej i obopólnego taktu,
- istnieje drożność przepływu informacji; nie stosuje się rozwiązań narzuconych jednoosobowo,
- współpraca polega na otwartości komunikacyjnej i jest wolna od zakłamań,
- określone propozycje pedagogiczne przyjmowane są lub odrzucane w wyniku szerszych konsultacji i demokratycznych ustaleń,
- grono pedagogiczne wraz z nadzorem dalekie jest od wywoływania klimatu rywalizacji,
- nie postrzega się problemów i konfliktów jako próby sił,
- naczelną zasadą współdziałania jest poszukiwanie takich sytuacji, w których wszyscy mogą wygrać,
- dyrektor zawsze jest dostępny, jeśli pojawią się problemy wymagające rozstrzygnięcia.

Często słuchacze kursów zarządzania oświatą przyznają (N=39), że pragną zdobyć nowe kwalifikacje w celu przyszłej zmiany niekorzystnych elementów kultury organizacyjnej panującej w ich placówce. Szczególnie irytuje ich niskie zaufanie kierownictwa do zdolności zawodowych nauczycieli oraz nieuzasadnione uprzedzenia i obawa utraty władzy.

Tabela 2. Zarządzanie a symptomy manipulacji społecznej

1) Pytanie	Czy w zarządzaniu Pana/Pani placówką dostrzega Pan/Pani symptomy manipulacji społecznej?
2) Liczba odpowiedzi	W zarządzaniu placówką oświatową dostrzegam symptomy manipulacji społecznej, N=62 W zarządzaniu placówką oświatową nie dostrzegam symptomów manipulacji społecznej, N=34
3) Wartość testu	$\chi^2 = \frac{2 \cdot (n_o - n_e)^2}{n_e} = 8,2$

4) Interpretacja statystyczna i pedagogiczna	Ponieważ $\chi^2_{obl.} = 8,1 > \chi^2_{\alpha=0,05} = 3,841$, deklaracje słuchaczy wykazują istotnie statystyczną przewagę opcji mówiącej o stosowaniu środków manipulacji społecznej w zarządzaniu. Nauczyciele podkreślają, że dyrektorzy kreują obraz rzeczywistości szkolnej daleko odbiegający od stanu faktycznego. Niejednokrotnie zarządzający podchodzą w sposób wysoce tendencyjny do określonych problemów pedeutologicznych bądź edukacyjnych, świadomie zniekształcają komunikat, stosując dezinformację lub blokowanie dostępu do prawdy, wzbudzają rywalizację antagonistyczną, stwarzają pozorność wyboru itp.
--	--

Dane w liczbach naturalnych; N=96.

Źródłostów manipulacji wskazuje na przedmiotowe traktowanie osoby poddanej określonym działaniom w sposób niejawnym. „Odebranie manipulowanemu podmiotowości rodzi konsekwencje sięgające w obszar jego wolności. Jest to ograniczenie przestrzeni jego swobodnego wyboru. Redukowanie wolności ponad potrzebę to wkraczanie w obszar manipulacji. Osoba manipulowana mylnie sądzi, że decyduje o podejmowanych przez siebie działaniach. Nie zdaje sobie sprawy z tego, że jest jedynie narzędziem w rękach rzeczywistego sprawcy, które ma służyć osiągnięciu celów ważnych dla niego”¹². Brak otwartości i skryte działania zaburzają kulturę organizacyjną oraz powodują zawężanie swobody wymiany myśli pedagogicznej. Struktura informacji i pracy postrzegana jest częściowo jako zagmatwana, problematyczna o braku jasno wytyczonych dróg rozwiązywania potencjalnych konfliktów. Wytworzony zostaje sztuczny autorytet lidera, który dba tylko o swoje interesy i grupy sprzyjającej władzy. Grupowa potrzeba kierowania nie jest spełniona, a zespół nauczycieli uzależniony jest zbyt silnie od jednej lub kilku osób. Manipulacja kojarzona jest głównie z nieuczciwymi metodami argumentacji i stanowi określone wypaczenie kultury organizacyjnej. Niemniej jej stosowanie pozwala chronić osobiste interesy uczestnika interakcji. Głębsza analiza manipulacji powiązana może być z relatywizmem etycznym, co czyni z niej w dużym stopniu kontrowersyjną dziedzinę zachowań ludzkich.

¹² A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006, s. 18.

Tabela 3. Zarządzanie w świetle stosowania metod aktywizujących

1) Pytanie	Czy dyrekcja, rozwiązując bieżące problemy lub realizując określone zadania, stosuje metody aktywizujące?
2) Liczba odpowiedzi	W rozwiązywaniu problemów dyrekcja szkoły stosuje metody aktywizujące, N=25 W rozwiązywaniu problemów dyrekcja szkoły nie stosuje metod aktywizujących, N=71
3) Wartość testu	$\chi^2 = \frac{2 \cdot (n_o - n_e)^2}{n_e} = 22$
4) Interpretacja statystyczna i pedagogiczna	Ponieważ $\chi^2_{\text{obl.}} = 22 > \chi^2_{\alpha=0,05} = 3,841$, deklaracje słuchaczy wykazują istotnie statystyczną przewagę opcji mówiącej o niestosowaniu metod aktywizujących przy rozwiązywaniu określonych problemów lub realizacji zadań. Nauczyciele akcentują, że w większości rady pedagogiczne przypominają monolog lub wymuszoną dyskusję bez naturalnego zaangażowania członków grona pedagogicznego.

Dane w liczbach naturalnych; N=96.

W zarządzaniu pomocne jest wypracowanie właściwego sposobu prowadzenia rozmów w czasie zebrań; należy zadbać o atmosferę życzliwości i szczerości przy wymianie poglądów. Przewyciężenie poczucia bierności u nauczycieli przez zwiększenie ich zaangażowania w sprawy szkoły jest istotnym czynnikiem rozwoju małej organizacji. Realizacja otwartej komunikacji z użyciem metod aktywizujących wychodzi na przeciw grupowej potrzebie porozumienia się wszystkich ze wszystkimi bez podziału na nadrzędne i podrzędne role. Do popularnych metod aktywizujących wywodzących się z teorii TQM można zaliczyć m.in.: rybi szkielet, szczegółową sieć działań, piramidę priorytetów, analizę SWOT, burzę mózgów, sesję plakatową, koło decyzji, schemat pokrewieństw itp. Stosowanie wspomnianych rozwiązań wzmocni przywództwo przez budowanie sieci współpracy i wsparcia dla przemian pedagogicznych. Szkoła będzie na tyle wydajniejsza, na ile w jej działalności uwzględnione zostanie osobiste zaangażowanie i kreatywność pracowników.

Tabela 4. Zarządzanie w świetle kwalifikacji pedagogicznych

1) Pytanie	Kto według Pana/Pani jest bardziej kompetentny do pełnienia roli kierowniczej w placówce oświatowej: osoba niebędąca nauczycielem czy nauczyciel?
2) Liczba odpowiedzi	Uważam, że osoba niebędąca nauczycielem jest bardziej kompetentna aniżeli nauczyciel do pełnienia roli kierowniczej w placówce, N=18 Uważam, że osoba będąca nauczycielem jest bardziej kompetentna aniżeli osoba niebędąca nauczycielem do pełnienia roli kierowniczej w placówce, N=78
3) Wartość testu	$\chi^2 = \frac{2 \cdot (n_o - n_e)^2}{n_e} = 37,5$
4) Interpretacja statystyczna i pedagogiczna	Ponieważ $\chi^2_{\text{obl.}} = 37,5 > \chi^2_{\alpha=0,05} = 3,841$, deklaracje słuchaczy wykazują istotnie statystyczną przewagę opcji mówiącej o powierzeniu obowiązków dyrektora szkoły osobie będącej nauczycielem. W myśl prawa oświatowego dyrektorem placówki może być menedżer, czyli osoba niemająca kwalifikacji pedagogicznych. Menedżer według opinii nauczycieli to sprawny inwestor i gospodarz administracyjny, jednak specyfika pracy szkoły wymaga szerokiej wiedzy o teorii i praktyce wychowania.

Dane w liczbach naturalnych; N=96.

Według artykułu 36. *Ustawy o systemie oświaty*:

- Szkołą lub placówką kieruje nauczyciel mianowany lub dyplomowany, któremu powierzono stanowisko dyrektora.
- Szkołą lub placówką może również kierować osoba niebędąca nauczycielem powołana na stanowisko dyrektora przez organ prowadzący, po zasięgnięciu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Osoba, o której tu mowa, nie może sprawować nadzoru pedagogicznego. W przypadku powołania takiej osoby na stanowisko dyrektora nadzór pedagogiczny sprawuje nauczyciel zajmujący inne stanowisko kierownicze w szkole lub placówce.

Zdecydowana większość słuchaczy (N=78) uważa, że szkoła to specyficzna instytucja, w której przywództwo istotnie koreluje z wiedzą i przygotowaniem pedagogicznym. Takie przykładowe zadania, jak sprawowanie

opieki nad uczniami oraz stwarzanie warunków harmonijnego rozwoju psychofizycznego, monitorowanie awansu zawodowego czy zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli, ściśle wiążą się z dziedzinami i subdyscyplinami pedagogiki. Nie jest temu w stanie w pełni sprostać przywódca menedżer (wyalienowany pedagogicznie), ponieważ praca z nauczycielami, dziećmi i młodzieżą to specyficznie zorganizowany kompleks wartości koherentnych wobec współczesnych teorii i nurtów pedagogicznych.

Refleksja końcowa

Kultura organizacyjna szkoły warunkuje rozwój pedagogiczny podmiotów – uczestników edukacji. Dobry przywódca potrafi zapewnić atmosferę sprzyjającą identyfikowaniu się nauczycieli z misją, celami i wartościami placówki oświatowej. Zaangażowanie pracowników może efektywnie funkcjonować przede wszystkim w warunkach otwartej komunikacji w strukturze pionowej, poprzez dialog kierownictwa z nauczycielami, co wymaga stosowania metod aktywizujących w realizacji określonych zadań. Jak dostrzegają nauczyciele, w zarządzaniu istnieje zbyt wiele manipulacji społecznej, co wykształca ukryty autorytaryzm i nie jest elementem sprzyjającym synergii peudeutologicznej. W wielu placówkach nauczyciele recypują zarządzanie poprzez działania wymuszone. W tym świetle dyrektor nie wierzy, by podwładni mogli pomóc w racjonalizacji decyzji, i najczęściej podejmuje je jednoosobowo. Zadaniem dobrego zarządzania powinna być emancypacja pedagogiczna umożliwiająca tworzenie norm i wartości życia szkolnego odpowiadających potrzebom różnych grup społecznych. Nie jest to zadanie łatwe, lecz może być zrealizowane z odwołaniem się do konsultatywnych i demokratycznych form warunkujących pożądaną profil kierowania.

Bibliografia

- Binkowski J., *Pani na gminnych włościach*, „Angora” 36/2012.
Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
Hamrol A., *Zarządzanie jakością z przykładami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Krawcewicz S., *Zawód nauczyciela. Z badań nad doskonaleniem i samokształceniem*, Książka i Wiedza, Warszawa 1970.

- Krzysztofiak M., Urbanek D., *Metody statystyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Łucewicz J., *Tworzenie kultury jakości w organizacji*, w: E. Konarzewska-Gubała (red.), *Zarządzanie przez jakość. Koncepcje, metody, studia przypadków*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław 2007.
- Pielachowski J., *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, „eMPi2”, Poznań 2002.
- Wiatrowski Z., *Dylematy oraz problemy nauczycieli i zawodu nauczycielskiego w okresie reformy systemu edukacji w Polsce*, w: R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2003.
- Wróbel A., *Wychowanie a manipulacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Znowelizowana Ustawa o systemie oświaty po zmianach z 27 września 2013 r.*, Poznań 2013.
- Żbikowski J., *Teoria organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2004.

Martyna Szczotka

Akademia Ignatianum w Krakowie

Nauczyciel wychowania przedszkolnego w percepcji dzieci 3-4-letnich

The preschool children's teacher
in the perception of 3-, 4-year-old

Słowa kluczowe

nauczyciel wychowania przedszkolnego, cechy osobowe nauczyciela, dziecko przedszkolne

Streszczenie

Nauczyciel dla dzieci, szczególnie w wieku przedszkolnym, staje się po rodzicach i innych członkach rodziny osobą szczególnie ważną. W rejestrze warunków skuteczności wszelkich sposobów postępowania wychowawczego w przedszkolu na pierwszym miejscu wymienia się postawę nauczyciela. Oddziaływanie nauczyciela zależne jest od tego, jaki jest on sam i jaką atmosferę stwarza wokół siebie, a także jaki jest jego stosunek do dziecka. Stanowi wzór do naśladowania oraz podstawowe źródło wiedzy o otaczającej rzeczywistości. Dziecko identyfikuje się z nauczycielem, obserwując i naśladowując to, co mówi, jak mówi i jak się zachowuje. I tylko ten nauczyciel, który w wysokim stopniu poznał i wcielił w życie wiedzę o świecie oraz wartościowe normy i wzorce postępowania i który ucieleśnia w swoim życiu humanistyczne wartości dobra, piękna, prawdy, rzetelności i uczynności, jest w stanie zaszczerpić swoim wychowankom gotowość do bezinteresownego działania na rzecz innych ludzi.

Key words

a preschool teacher, preschool teacher's features, preschool child

Summary

The teacher for children, especially those in the preschool age, becomes a particularly important person immediately after the parents and other family members. The effectiveness conditions registry of all educational practises in the nursery school in the first place mentions the attitude of the teacher. The influence of the teacher depends on what he is like himself as well as the atmosphere he creates and his attitude towards the child. He is the authority to follow as well as the primary source of knowledge about the surrounding reality. The child identifies with the teacher by observing and imitating what he says, how he speaks and how he behaves. Only the teacher who met the knowledge of the world to a high degree of expertise, and who turns it into life along with valuable norms and standards of behaviour, as well as the one who embodies in his life the humanistic values of goodness, beauty, truth, reliability and helpfulness, is able to instil in his pupils the willingness to act selflessly for the benefit of other people.

Wstęp

W przedszkolach, szkołach pracują różni nauczyciele, którzy z mniejszym lub większym zaangażowaniem realizują własne zadania zawodowe, mniej lub bardziej twórczo podchodzą do procesu nauczania, a do uczniów z większą lub mniejszą sympatią, ufnością i wiarą. Nauczyciel jako podstawowy realizator procesu edukacyjnego, stojący przed nowymi wyzwaniami, musi być otwarty na różne możliwości, poddawać je refleksji i szukać nowych rozwiązań. Do życia we współczesnym świecie wymagana jest nowa jakość jego aktywności, wyznaczana wyższym poziomem autonomii i indywidualnej odpowiedzialności za dynamikę zmian dokonujących się w nim samym¹. Zawód nauczyciela jest więc szczególny. Podejmując się pracy z dziećmi, nauczyciel oddaje swej pracy całego siebie, całe swoje serce i umiejętności. W zawodzie tym nie powinno być miejsca dla ludzi, którzy traktują swą pracę jedynie jako źródło dochodu. „Nauczanie to zajęcie dla odważnych, wymagające energii, poświęcenia i determinacji (...), pasją nie jest zaś dodatkiem do dobrego nauczania, ale jego fundamentem. Trzeba ją zatem pielęgnować i podtrzymywać”².

¹ I. Adamek, *Nauczyciel w sytuacji zmian zachodzących w edukacji*, w: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska (red.), *Edukacja małego dziecka. Przedszkole – przemiany instytucji i jej funkcji*, t. 8, Kraków 2015, s. 27.

² Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008, s. 29.

W tym kontekście należy więc zadać ważne pytanie o to, jakim jest człowiekiem – czy ma wartości, cechy i umiejętności, które może wnieść ze sobą do społeczności dziecięcej, oraz w jaki sposób jest w niej postrzegany.

Jaki nauczyciel potrzebny jest w przedszkolu?

W prowadzonych współcześnie analizach i badaniach nad kształceniem nauczycieli można wskazać wiele kompetencji, którymi winien odznaczać się nauczyciel wychowania przedszkolnego. Podkreśla się, że dobry wychowawca powinien być przede wszystkim dobrym człowiekiem, dla którego największą wartością jest drugi człowiek³. Alina Rynio za wzorowego wychowawcę uważa osobę, która dzięki swym przymiotom cenionym przez społeczeństwo wyróżnia się z otoczenia⁴. Jolanta Andrzejewska sugeruje, że współczesny, dobry nauczyciel powinien przede wszystkim mieć niepowtarzalną osobowość, refleksyjną, myślącą nie tylko w sposób kreatywny, lecz także krytyczny, skłoną do współpracy oraz potrafiącą podołać nowym, oryginalnym wyzwaniom⁵. Wzór, skupisko cnót – według Henryki Kwiatkowskiej – to kategorie, które były, są i zapewne będą obecne w opisie nauczyciela⁶. W literaturze nieustannie podkreśla się, że nauczyciel w toku codziennych spotkań z dziećmi powinien uruchamiać tzw. mechanizm życzliwego koła, czyli taki typ relacji, aby ich wzajemne zachowania pozostawały w czytelnym, pozytywnym i korzystnym dla obu stron związku. Warunkiem tego jest zaufanie i pełna akceptacja dzieci, ich indywidualnych możliwości. Współczesny nauczyciel to nauczyciel stymulujący rozwój dziecka, który przyjmuje postawę zaciekawienia światem i zaraża swą ciekawością dzieci. To przewodnik, a zarazem pośrednik pomiędzy dzieckiem a otaczającym go światem, który tak organizuje mu warunki działania, aby mogło samodzielnie zdobywać doświadczenia⁷. Coraz częściej postrzegany jest

³ B. Grzeszkiewicz, *W poszukiwaniu wzoru nauczyciela wychowania przedszkolnego*, w: E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela*, Zielona Góra 2002, s. 281.

⁴ A. Rynio, *Wzór osobowy wychowawcy*, w: A. Wilk (red.), *Drogowskazy wychowania*, Lublin 2012, s. 62.

⁵ J. Andrzejewska, *Samokształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, w: S. Guz (red.), *Edukacja przedszkolna na przełomie tysięcy – wybrane zagadnienia*, Warszawa 2001, s. 96.

⁶ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 34.

⁷ D. Gulińska-Grzeluska, *Kompetencje nauczyciela przedszkola*, w: E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Toruń 2010, s. 165.

jako kreator rzeczywistości edukacyjnej⁸. Jego postawa jest przedmiotem, wzorem dziecięcego naśladownictwa. Dlatego też wskazane jest, by okazywał zainteresowanie tym, co go otacza, wyrażał zdziwienie przerażające się w badanie, dociekanie i radość z poszukiwania i poznawania. Powinien mieć różnorodne pomysły, wychodzić z propozycjami działań, które są zgodne z możliwościami poznawczymi dziecka, jego zainteresowaniami i potrzebami. Ważne, aby był dynamiczny w sensie fizycznym i psychicznym. W sensie fizycznym powinien podobnie jak dzieci, dla których aktywność fizyczna jest naturalną potrzebą, przemieszczać się i organizować zajęcia lub jego elementy zarówno w sali, jak i poza nią. Z kolei nauczyciel dynamiczny w sensie psychicznym to taki, który jest otwarty na pomysły dzieci, potrafi je przyjmować i przekształcać, a nie odrzucać, skłonny zmieniać własne pomysły i projekty działań pod wpływem oczekiwań i potrzeb dzieci. Nauczyciel musi być otwarty na dziecko i na siebie samego. Na dziecko dlatego, że jest zobowiązany udzielać wsparcia i pomocy każdemu stosownie do jego indywidualnych potrzeb, oczekiwań i możliwości⁹. Przewidywać nie tylko pozytywne i korzystne skutki edukacyjnych oddziaływań, ale także możliwość wystąpienia trudności i barier w rozwoju. Nauczyciel otwarty na siebie powinien dążyć do samodoskonalenia, dbać o własny rozwój intelektualny, poszerzać wiedzę merytoryczną i kompetencje w tym zakresie, ale także musi rozwijać własne cechy osobowości niezbędne do pracy z najmłodszymi. Laura J. Colker, prowadząc badania z nauczycielami wczesnej edukacji, pisze o dwunastu cechach, którymi w opinii badanych powinien charakteryzować się „skuteczny” nauczyciel. Wymienia tu m.in.: entuzjazm i dobre nastawienie, ciepło, życzliwość, pracowitość, zaangażowanie, opiekuńczość, pasję i wytrwałość. Według autorki dzieci potrzebują nauczycieli, którzy są elastyczni, gotowi do poświęceń, obrony własnych przekonań, zarówno gdy chodzi o potrzeby dzieci, jak i kwestie dotyczące edukacji. Gotowi do podejmowania ryzyka, skłonni do kompromisu i cierpliwi zarówno w kontaktach z dziećmi, a także z rodzicami i z szeroko pojętym „systemem edukacji”. Ważne są również szacunek i autentyczność, gdyż małe dzieci to „sprytni sędziowie charakteru” i wiedzą, kiedy nauczyciel jest prawdziwy, a kiedy udaje. Istotne w pracy z dziećmi jest też poczucie humoru. Kreatywność także świad-

⁸ M. Woźniak, *Nauczyciel jako animator aktywności dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 4/2010, s. 25.

⁹ Tamże.

czy o skuteczności nauczyciela¹⁰. Ważne, aby nauczyciel był innowacyjny, otwarty na nowości, różnorodność, niezgodność i sprzeczność oraz na konflikty i problemy. Powinien ujmować zagadnienia i tematy w kategoriach możliwości i prawdopodobieństwa, poszukiwać i śledzić zmiany w otoczeniu oraz podejmować ryzyko. Istotne, aby pozwalał dziecku być sobą, czyli akceptował jego zainteresowania i upodobania¹¹. Traktował jako autonomiczną, zintegrowaną jednostkę z przysługującymi jej prawami, cechami adekwatnymi do wieku. Dbał o to, aby podczas zajęć zachowywać odpowiednie proporcje nauki i zabawy, gdyż ta ostatnia jest dla najmłodszych naturalną właściwością rozwojową. Niezwykle istotny jest także sposób, w jaki nauczyciel zwraca się do dziecka. Ma on ogromny wpływ na budowanie się jego samooceny. Jeżeli nauczyciel, zwracając się do dziecka, będzie skupiał się jedynie na jego niepozytywnym zachowaniu, to ono szybko przyzwyczai się do myśli, że jest niegrzecznym i niemądrym dzieckiem. Taka sytuacja powoduje utrwalanie nieakceptowanych zachowań i zbija jego motywację do pracy nad sobą. Bardzo ważne jest zatem, by nauczyciel skupiał się przede wszystkim na tym, co w dziecku dobre, i wzmacniał jego pozytywne i mocne strony osobowości, by mówił do dziecka o dziecku dobrze, by formułował komunikaty, które budują i podwyższają, a nie zaniżają jego samooceny. W efektywnej komunikacji ważne jest budowanie sytuacji zaufania, bezpieczeństwa i wiarygodności oraz dobrej atmosfery zachęcającej do utrzymania interakcji. Nauczyciel winien nauczyć się także rozumienia nie tylko słownych wypowiedzi dziecka, ale także starać się rozumieć pozawerbalne komunikaty wyrażone miną, gestem, postawą ciała. Prawidłowo odczytane komunikaty pozwolą nauczycielowi lepiej poznać dziecko, zbliżyć się do niego, odczytać, co aktualnie przeżywa, i udzielić mu wsparcia. Nauczyciel winien także mieć umiejętność empatii, czyli rozwijać własną inteligencję emocjonalną, która wspomaga komunikację. Wychowawca empatyczny umie dostrzegać, rozumieć i odpowiednio reagować na emocje innych osób. Stara się poznać, co czują, co myślą, co przeżywają w różnych sytuacjach jego wychowankowie. Wie, kiedy należy śpieszyć z pomocą, a kiedy się od niej powstrzymać. Nauczyciel o wysokiej inteligencji emocjonalnej potrafi występować w obronie dziecka oraz rozumieć jego zachowania w różnych sytuacjach edukacyjnych.

¹⁰ L.J. Colker, *Twelve characteristics of Effective Early Childhood Teachers*, <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200803/BTJ_Colker.pdf> (dostęp: 3.03.2014).

¹¹ M. Trubiłowicz, E. Butyńska, *Nauczyciel z pasją*, w: M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Toruń 2014, s. 316.

Dzieci, które uczęszczają do przedszkola, oraz te, które dopiero zaczynają swą przygodę z przedszkolem, potrzebują przede wszystkim warunków do rozwoju na miarę swego wrodzonego potencjału w zakresie wszystkich sfer. Warunki te obejmują różne płaszczyzny, które najogólniej można nazwać psychologiczną, pedagogiczną i materialną¹². Płaszczyznę psychologiczną stanowi atmosfera placówki i klimat w niej panujący, będący podstawą do realizacji jednej z najważniejszych potrzeb rozwojowych w tym okresie, mianowicie potrzeby bezpieczeństwa. Steve Bauer podkreśla, że tylko wtedy dzieci będą w stanie dużo osiągnąć, gdy będą czuć się bezpiecznie¹³. Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa dziecku wiąże się z pedagogicznymi kompetencjami nauczyciela i kulturą osobistą innych osób pracujących w przedszkolu oraz z materialną bazą placówki. Te wszystkie warunki powinny być zapewnione we współpracy z domem rodzinnym i środowiskiem lokalnym. Największy wpływ na modelowanie współdziałania tych warunków ma jednak nauczyciel.

Problematyka badawcza i analiza wyników badań

Jaki zatem powinien być i jaki jest współczesny nauczyciel przedszkola? Celem podjętych analiz było ukazanie sposobu postrzegania nauczyciela przez dzieci 3-4-letnie, czyli takie, które dopiero rozpoczęły swą przygodę z przedszkolem. W badaniu sondażem diagnostycznym wzięło udział 98 dzieci z trzech jaworznickich przedszkoli. Kwestionariusz wywiadu składał się z 5 pytań: Czy lubisz swoją panią w przedszkolu? Dlaczego lubisz swoją panią? Co najchętniej lubisz robić ze swoją panią? Jaka powinna być pani w przedszkolu? Jaka nie powinna być pani w przedszkolu? Podstawą powodzenia wychowawczego jest dobra relacja między wychowawcą a wychowanekami. Na tę relację wpływ może mieć wiele czynników, jednym z nich jest stosunek nauczyciela do dzieci i odwrotnie. Na podstawie analizy wyników badań można zauważyć, że wszystkie dzieci lubią swoją panią w przedszkolu. Tabela 1 przedstawia powody sympatii dzieci przedszkolnych.

¹² M. Suświłło, *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?*, w: D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna: obszary sporów, poszukiwań, wyzwania i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Kraków 2010, s. 105.

¹³ S. Bauer, *What Qualities Should Preschool Teachers Have?*, <http://www.tutortime.co.id/curriculumfile/Teachers-role.pdf> (dostęp: 23.03.2014).

Tabela 1. Uzasadnienie sympatii wobec nauczyciela

Uzasadnienie sympatii	Badane dzieci (N=98)	
	3-4-letnie	%
wesołe usposobienie	87	89
poczucie humoru	56	57
uprzejmość	67	68
pomoc w różnych sytuacjach	79	81
posiadanie ciekawych pomysłów	42	43
przygotowywanie ciekawych zadań do wykonania	23	23
wspólna zabawa	76	78
nagradzanie właściwych zachowań	10	10
sympatia w stosunku do dzieci	65	66
opieka nad dziećmi	33	34
nauka piosenek i wierszyków	19	19
gra na pianinie	4	4
pozytywna aparycja (jest ładna i ładnie się ubiera)	24	24
Razem	585	

Źródło: opracowanie własne

Radość, pogoda i uśmiech jako atrybuty dzieciństwa niezwykle pozytywnie wpływają na rozwój fizyczny, jak i psychiczny dziecka. Stąd żywe, ciepłe i pogodne usposobienie oraz poczucie humoru doceniło 89 proc. i 57 proc. dzieci. Powszechnie wiadomo, że taktownym żartem można w sposób bardziej skuteczny przywołać dziecko do porządku niż za pomocą surowego upomnienia. Często zdarza się, że płatanie przez dzieci figle stają się dla nauczyciela bardzo kłopotliwe, a nawet przykre. Na niemądry żart najlepiej reagować żartem lepszym, dowcipniejszym. Kultura żartu to rzecz niezwykle cenna. Dobrze, jeżeli człowiek zdobędzie ją stosunkowo wcześnie. Dziecko w wieku przedszkolnym potrzebuje nadzoru pedagogicznego swej nauczycielki, która

w odpowiedni sposób zahamuje nadmiar popisów i wygłupów, miłym żartem odwróci uwagę i upomni. 68 proc. dzieci wskazało, że lubi swą panią, ponieważ jest uprzejma. Dla 81 proc. wychowanków liczy się, że pani jest zawsze gotowa do życzliwej pomocy. Pomysłowość nauczycielki doceniło 43 proc. dzieci, a 23 proc. wskazało na przygotowanie ciekawych zadań do wykonania. Okres przedszkolny to czas beztrudnych, dziecięcych zabaw. Z wypowiedzi dzieci (78 proc.) wynika, że nauczycielka bierze udział w różnych formach aktywności dzieci bezpośrednio, a nie przez dozorowanie. Bawi się z nimi, prowadzi różne zabawy kołowe, gra w gry stolikowe, układa puzzle itp. 10 proc. 3-4-latków darzy sympatią nauczycielkę, która za pomocą naklejek, pieczętek nagradza pozytywne zachowania w grupie. 66 proc. wychowanków odczuwa sympatię nauczycielki wobec nich samych, a 34 proc. ceni za to, że opiekuje się dziećmi w przedszkolu. Ponadto pani w przedszkolu jest lubiana, ponieważ uczy dzieci piosenek i wierszyków (19 proc.), a także gra na pianinie (4 proc.). 24 proc. dzieci doceniło również ładny wygląd i strój nauczycielki.

Nauczycielka w przedszkolu decyduje o kierunku i treści pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi. Proponuje dzieciom nie tylko różnorodne formy działalności, ale również pobudza zainteresowania, rozszerza zakres umiejętności, wyzwala inicjatywę dziecka. Odpowiedzi dzieci dotyczące tego, co najchętniej lubią robić ze swoją panią w przedszkolu, zawiera poniższa tabela.

Tabela 2. Wspólne działania dzieci i nauczyciela w przedszkolu

Wspólna aktywność	Badane dzieci (N=98)	
	3-4-letnie	%
zabawa	98	100
taniec	45	46
śpiew	67	68
przygotowywanie przedstawień teatralnych	23	23
wykonywanie prac plastycznych	43	44

Wspólna aktywność	Badane dzieci (N=98)	
	3-4-letnie	%
zabawy i gry ruchowe w ogrodzie przedszkolnym	87	89
nauka	9	9
Razem	372	

Źródło: opracowanie własne

Z pewnością nie jest zaskoczeniem, że czynnością, którą dzieci lubią z panią robić najbardziej, jest zabawa. Najwięcej dzieci wskazuje również na działalność artystyczną. Wiek przedszkolny jest okresem szczególnej podatności na rozwój w każdym wymiarze, jednak aktywność artystyczną w postaci zabawy cechuje uczucie przyjemności, co związane jest z dominacją sfery emocjonalnej nad sferą intelektualną. Małgorzata Suświłło w pracy pt. *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?* zwraca uwagę na konieczność posiadania przez nauczyciela szeroko rozumianych zdolności i umiejętności artystycznych: wizualnych, muzycznych, taneczno-ruchowych i teatralnych (językowych i aktorskich). Działalność artystyczna stanowi swoiste wprowadzenie dziecka w kulturę. Jeśli w przedszkolu nada się odpowiednią rangę zajęciom artystycznym, to w przyszłości dzieci jako uczniowie będą czuli potrzebę i wagę kształcenia się w tym zakresie. Ponadto 89 proc. wychowanków wspólnie z panią lubi uczestniczyć w zabawach i grach ruchowych w ogrodzie przedszkolnym. Działaniom tym zwykle towarzyszy duże zaangażowanie uczuciowe i przeżywanie emocji, które są związane z nieskrępowaną radością i zadowoleniem, sprzyjają wypoczynkowi i odprężeniu, a zarazem skupieniu uwagi i zainteresowaniu ze strony najmłodszych. Zadziwiające jest, że 9 proc. dzieci lubi uczyć się wspólnie z nauczycielką. W wieku 4 lat wzrasta u dzieci świadomość zbliżającej się edukacji w szkole. Być może to sprawia, że dzieci chętnie uczestniczą w organizowanych w przedszkolu zajęciach dydaktycznych.

Postawa nauczycielki jest jednym z najważniejszych czynników wywierających wpływ na rozwój dziecka. Nauczycielka jest wzorem do naśladowania, stymuluje przeżycia dzieci, organizuje warunki cieka-

wej zabawy, dostarcza wiadomości o otaczającym świecie. Oczekiwania wobec nauczycielki przedstawione w odpowiedzi na pytanie: „Jaka powinna być pani w przedszkolu?” zawiera tabela 3.

Tabela 3. Wskazane cechy osobowe nauczyciela według dzieci 3-4-letnich

Cechy pożądane u nauczyciela w opinii dzieci przedszkolnych	Badane dzieci (N=98)	
	3-4-letnie	%
lubiana przez wszystkie dzieci	78	80
lubiąca bawić się z dziećmi	66	67
powinna lubić dzieci	55	56
dobra	58	59
miła	46	47
fajna	38	39
powinna pomagać dzieciom	27	28
powinna opiekować się dziećmi	13	13
Razem	381	

Źródło: opracowanie własne

Powyższe odpowiedzi mogą świadczyć o silnym poczuciu wspólnoty badanych dzieci. 80 proc. 3-4-latków uważa, że nauczycielka powinna być „lubiana przez wszystkie dzieci”, 67 proc. wskazuje, że ma „lubić bawić się z dziećmi”, i 56 proc. sądzi, że powinna „lubić dzieci”. Według 59 proc. wychowanków pani w przedszkolu ma być także dobra, miła (47 proc.) i jak to określają dzieci „fajna” (39 proc.). Ważną cechą osobową charakteryzującą dobrego nauczyciela jest opiekuńczość (13 proc.), a wraz z nią ciepło okazywane dzieciom. Cecha ta powinna przejawiać się w postawie wychowawcy. W towarzystwie dzieci powinien on, niezależnie od własnego samopoczucia czy problemów, być pogodny. Ważne, aby poprzez swój uśmiech, kontakt wzrokowy czy miły gest zapewniał je o swojej prawdziwej sympatii i oddaniu. Właśnie dzięki tym sygnałom nauczyciel utwierdza dzieci w przekonaniu, że troszczy się o nie. Pokazuje, że bardzo mu na nich zależy i że nie jest mu obojętny ich dalszy los. Kolejne pytanie dotyczyło cech nauczyciela nieakceptowanych przez dzieci.

Tabela 4. Cechy osobowe nauczyciela nieakceptowane przez dzieci 3-4-letnie

Cechy niemile widziane u nauczyciela w opinii dzieci przedszkolnych	Badane dzieci (N=98)	
	3-4-letnie	%
zła	87	89
krzycząca	76	78
denerwująca się	68	69
okropna	14	14
dokuczająca dzieciom	5	5
smutna	54	55
niepozwalająca dzieciom bawić się	73	74
bijąca dzieci	48	49
niepomagająca dzieciom	61	62
stosująca kary	38	39
podobna do mamy	1	1
Razem	525	

Źródło: opracowanie własne

Cechą niezbędną w byciu nauczycielem jest cierpliwość. Nauczyciel nie może pozwolić na wyprowadzenie siebie z równowagi przez na przykład nieodpowiednie zachowanie dzieci. W każdej sytuacji musi być opanowany. Według dzieci 3-4-letnich pani w przedszkolu nie może być zła (89 proc.) i okropna (14 proc.). Nie może krzyczeć (78 proc.), denerwować się (69 proc.), bić dzieci (49 proc.), jak również dokuczać im (5 proc.). Nie może także być smutna (55 proc.). Nie powinna zabraniać dzieciom bawić się (74 proc.). Według 39 proc. dzieci nie może stosować kar i powinna zawsze starać się pomóc dzieciom. Zastanawiająca jest odpowiedź jednej dziewczynki, która uważa, że pani w przedszkolu nie powinna być podobna do mamy. Obecnie rodzice pochłonięci pracą, pogonią za lepszym życiem nie mają dla dzieci zbyt wiele czasu i być może zaniedbują wychowanie swoich pociech. Pani w przedszkolu, z którą dziecko spędza większość swego czasu, zawsze znajdzie chwilę, by porozmawiać z dzieckiem, pomóc mu rozwiązać jakiś problem czy pobawić się.

Podsumowanie

Na zakończenie rozważań trzeba zaznaczyć, że zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego jest profesją niesłychanie trudną i pracochłonną. Bycie wychowawcą dziecka wiąże się z wieloma obowiązkami, zadaniami, ale przede wszystkim z wielką odpowiedzialnością. To od niego w dużym stopniu zależy prawidłowy, harmonijny rozwój wszystkich wychowanków. W profesji tej bardzo ważna jest nie tylko wiedza i umiejętności, ale także postawy, wartości oraz osobowość, która powinna być niepowtarzalna. Ma ona duży wpływ na jakość relacji z dziećmi, a także decyduje o autorytecie nauczyciela wśród wychowanków i wizerunku przedszkola w społeczeństwie. To właśnie cechy osobowe i kompetencje nauczyciela rozstrzygają dziś o jakości przedszkola. W związku z tym nie dziwi zainteresowanie, jakim obecnie darzy się osobę nauczyciela. Z przeprowadzonych badań wynika, że stosunek dzieci do nauczyciela jest pozytywny. Dzieci lubią swojego nauczyciela przede wszystkim za to, że jest miły, uczynny, prowadzi ciekawe zajęcia. Lubią czas spędzany wspólnie z wychowawcą, a wśród preferowanych przez nie czynności znajduje się szeroko rozumiana działalność artystyczna, zabawa oraz nauka. Nauczyciel pełni więc rolę nie tylko kierownika procesu wychowania, ale i partnera, gdyż bawi się z dziećmi, słucha ich propozycji i rad. Wiele cech pożądanых w dobrym nauczycielu jest wymienianych przez osoby, dla których praca nauczyciela ma największe znaczenie – a więc dzieci. Z racji tego, że świat wciąż się zmienia, nauczyciel stoi przed trudnym wyzwaniem ciągłego powiększania swojej wiedzy, umiejętności, a także wzbogacania osobowości. Zadanie to jest niesłychanie ważne, gdyż podstawowym obowiązkiem nauczyciela jest wspomaganie rozwoju dziecka, jednak jest to niewykonalne, gdy on sam nie rozwija własnych umiejętności i wiadomości.

Bibliografia

- Adamek I., *Nauczyciel w sytuacji zmian zachodzących w edukacji*, w: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska (red.), *Edukacja małego dziecka. Przedszkole – przemiany instytucji i jej funkcji*, t. 8, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Andrzejewska J., *Samokształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, w: S. Gus (red.), *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci – wybrane zagadnienia*, Wyższa

- Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2001.
- Bauer S., *What Qualities Should Preschool Teachers Have?*, <<http://www.tu-tortime.co.id/curriculumfile/Teachers-role.pdf>> (dostęp: 23.03.2014).
- Colker L.J., *Twelve characteristics of Effective Early Childhood Teachers*, <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200803/BTJ_Colker.pdf> (dostęp: 3.03.2014).
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, tłum. T. Kościuczuk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Grzeszkiewicz B., *W poszukiwaniu wzoru nauczyciela wychowania przedszkolnego*, w: E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Gulińska-Grzeluszka D., *Kompetencje nauczyciela przedszkola*, w: E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Rynio A., *Wzór osobowy wychowawcy*, w: A. Wilk (red.), *Drogowskazy wychowania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Suświłło M., *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?*, w: D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna: obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010.
- Trubiłowicz M., Butyńska E., *Nauczyciel z pasją*, w: M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Woźniak M., *Nauczyciel jako animator aktywności dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 4/2010.

Agnieszka Bereza

Zakład Socjopedagogiki Specjalnej UMCS w Lublinie

Kompetencje kreatywne nauczyciela prowadzącego dodatkowe zajęcia w szkole

The competence of a teacher of creative extracurricular activities at school

Słowa kluczowe

kompetencje kreatywne, twórczość, innowacyjność, szkoła, zajęcia dodatkowe

Streszczenie

Współczesna szkoła wymaga od nauczyciela nieszablonowych i niestandardowych działań, szczególnie w sytuacjach pozalekcyjnych. Dlatego też ważną rolę nauczyciela jest uważnie słuchać swojego ucznia, dowiadywać się, co go interesuje, a potem stwarzać mu sytuacje, w których mógłby rozwijać swoje zainteresowania. Do zaaranżowania takiej sytuacji edukacyjnej potrzeba twórczej, świadomej i refleksyjnej postawy nauczyciela. Należy również jasno określić cele i środki podejmowane do realizacji. Twórczy nauczyciel to taki, który jest kreatywny i nie naśladuje innych. Stara się być świadomym kreatorem otaczającej go rzeczywistości. Ma potrzebę nieustannego ulepszania swojej pracy. A widoczne efekty swoich oddziaływań pozwalają mu czuć satysfakcję zawodową. Niniejszy artykuł przedstawia teoretyczno-empiryczne rozważania na temat kompetencji kreatywnych nauczycieli prowadzących dodatkowe zajęcia w szkole. Część empiryczną stanowią wyniki badań sondażowych.

Key words

creative competence, creativity, innovation, school, activities

Summary

Modern schools require teachers unconventional and non-standard measures, especially in situations extracurricular activities. Therefore, the important role of the teacher is to listen carefully to his disciple, find out what interests them,

and then create him situations where he could pursue his interest. To arrange such a situation, the educational need of creative, conscious and reflective attitude of the teacher. It should also clearly define the objectives and measures taken for implementation. Creative teacher is one that is creative and not imitate others. He is trying to be aware of the creator of the reality around him. It has the need to constantly improve their work. A visible effects of their interactions allow him to feel job satisfaction. This paper presents a theoretical and empirical reflections on the creative competence of teachers for additional classes in school. The empirical part are the results of surveys.

Definicja i typologia kompetencji

Zgodnie z Kartą Nauczyciela nauczyciel zobligowany jest do realizowania tzw. dodatkowej godziny, zwanej inaczej godziną do dyspozycji dyrektora. Celem zajęć prowadzonych w ramach wspomnianej „godziny” jest zwiększanie szans edukacyjnych uczniów. Dla nauczyciela oznacza to, że może ten czas poświęcić na pracę z uczniem zdolnym lub z uczniem mającym trudności w nauce lub też przygotować zajęcia poszerzające zainteresowania uczniów. Zatem zajęcia te powinny wychodzić naprzeciw indywidualnym potrzebom uczniów. W zależności od istniejących potrzeb w szkole może to być pomoc edukacyjna uczniom, rozwijanie i pogłębianie zainteresowań czy też sprawowanie opieki nad nimi. Tematykę tychże zajęć wybiera sam nauczyciel po konsultacji z dyrektorem szkoły¹. W związku z tym nauczyciele stanęli przed wyborem tematyki zajęć, którą mogliby realizować z uczniami. W tym celu niezbędne dla nauczyciela jest także dokończenie się lub nabycie nowych kompetencji.

Słowo „kompetencje”, tak aktualne w dzisiejszych czasach i niejednokrotnie nadużywane, można uprościć poprzez zastąpienie go innym – „umiejętności”. Istnieje wiele definicji kompetencji czy kompetencji zawodowych. Jednak by uniknąć sztucznego komplikowania sensu treści niniejszego artykułu, ograniczę się do podania jednej definicji. Kompetencja jest to „określenie ogółu zdolności, umiejętności, wiadomości i uprawnień potrzebnych w danej dziedzinie, umożliwiających zajęcie stanowiska lub podjęcie pracy w konkretnym zawodzie, ułatwiającym wykonywanie zadań, sprecyzowanie obowiązków, oczekiwań itp.”². Dla nauczycieli, jako grupy zawodowej, opracowano standardy kompetencji

¹ *Ustawa o Karcie Nauczyciela*, art. 42, ust. 2 pkt 2.

² K. Janus (red.), *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia. Pojęcia. Terminy*, Warszawa 2006, s. 79.

zawodowych³. Przyjęto, że będą to kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjne, medialne. Nieco później ten podział został zmodyfikowany, a kompetencje przedstawiono w sposób następujący: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne. Jeden i drugi podział zawiera kompetencje kreatywne. Mają się one wyrażać poprzez:

- innowacyjne i niestandardowe działania,
- preferencje działań na rzecz stymulowania rozwoju ucznia,
- umiejętność wyzwiania kreatywnych zachowań uczniów i wspomagania ich w rozwoju krytycznego, samodzielnego i twórczego myślenia,
- wykorzystywanie różnorodnych technik twórczego rozwiązywania problemów,
- tworzenie warunków do samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów,
- zachęcanie uczniów do udziału w społecznych formach tworzenia wiedzy i jej wykorzystywania w praktycznym działaniu⁴.

Znaczenie twórczości w pracy nauczyciela

„Twórczość” według klasycznej definicji autorstwa Morrisa Steina (1953) „to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie”⁵. Twórczość, jako cecha osoby, to zdolność tej osoby do produkowania wytworów, charakteryzujących się połączeniem dwóch cech: nowości i wartości. Aby uniknąć nieporozumień, związanych z wieloznacznością słowa „twórczość”, zastępuje się je innym terminem, jakim jest „kreatywność”. Kreatywność przejawia się poprzez zachowania polegające na produkcji nowych i wartościowych wytworów (głównie z dziedziny literackiej: wierszy, utworów literackich, dowcipów kabaretowych itp.). Niekiedy owym wytworem może być również samo zachowanie. Zdolność do tworzenia – produkowania nowych i wartościowych wytworów nie jest tożsama z zachowaniem, jednak istnieje pewien rodzaj

³ Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli przedstawione przez H. Kwiatkowską na posiedzeniu KNP PAN 13 listopada 1997 r. w Warszawie.

⁴ E. Piotrowski, *Rola nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym w reformowanej szkole*, w: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005, s. 284-285.

⁵ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002, s. 17.

ekspresji będący niezbędnym warunkiem stwierdzenia twórczości rozumianej jako atrybut osoby⁶.

Zdaniem Bogdana Suchodolskiego twórczość jest najwyższą formą działania między ludźmi i dla ludzi. Za zalety twórczości uznaje:

- Likwidowanie obaw i lęków, niwelowanie samotności. Poprzez twórczość człowiek odnajduje drogę do wspólnoty ludzkiej, jednocześnie akceptując swoją wolność.
- Komitywa pracy i zabawy (*homo faber* – twórca i *homo ludens* – człowiek zabawy). Poprzez twórczość praca przestaje być ciężkim trudem, a staje się zabawą.
- Przekraczanie granic świata rzeczy jako wytworów produkcji i konsumpcji, a wstępowanie w świat wyobraźni, nowych możliwości.
- Ochrona przed przesytym i zniechęceniem. Twórczym stylem życia przyjmujemy ryzyko, które ma dawać poczucie sensu istnienia.
- Wolność, która nie przeraża i nie ciąży⁷.

Jednym z wymiarów twórczości jest innowacyjność, która zdaniem Romana Schulza ma zasadnicze znaczenie w edukacji. W swoich rozprawach podkreśla on ważność twórczego kształcenia poprzez innowacyjne działania w dobie intensywnych przemian społecznych. Poprzez twórczość w działaniach pedagogicznych nauczyciel będzie miał wpływ na innowacyjne zachowania społeczne. „Innowację” pojmuje jako wytwór nowoczesnej pracy ludzkiej oraz jako zmianę rozwojową w społecznym zachowaniu się ludzi oraz własnej osobowości. Schulz określił cztery główne cele kształcenia dla innowacji⁸:

1. Wychowanie do działalności kulturotwórczej, czyli aktywne uczestnictwo dzieci i młodzieży szkolnej w: nauce, literaturze, sztuce, religii itp., co dla wychowania ma perspektywiczne znaczenie. Jest to edukacja do twórczości, a jej przeciwieństwem jest odtwarzanie.
2. Wychowanie do twórczej pracy, co ma stanowić jedno z głównych założeń pracy nauczyciela współczesnej szkoły. Nauczyciel ma być swoim wzorem dla swojego ucznia w twórczym myśleniu i działaniu.
3. Wychowanie do zmian społecznych, w celu kształtowania ludzi, którzy „będą chcieli i potrafią wzbogacać zasób społecznego doświadczenia – innowatorów społecznych, rozwijających nowe wzory zachowań

⁶ Tamże, s. 19.

⁷ Za: K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości* (przeгляд stanowisk polskich), w: K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003, s. 23-24.

⁸ R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, s. 358-360.

społecznych i w sposób konstruktywny przekształcających istniejącą rzeczywistość społeczną”⁹.

4. Wychowanie do samorozwoju wyrażanego poprzez działania typu: autokreacja, kierowanie własnym życiem, doskonalenie oraz samo-realizacja.

W jakich sytuacjach nauczyciel może uwalniać swoje twórcze oddziaływanie we współczesnej szkole? Nie każda lekcja stwarza nauczycielowi sposobność do działań twórczych. Nauczyciel jest zobligowany realizować podstawę programową, która nie zawsze „zezwała” na swobodę działań. I tak oto szkolne zajęcia dodatkowe stworzyły przestrzeń do twórczych działań zarówno nauczycielom, jak i uczniom. Krzysztof J. Szmidt jest twórcą pojęcia „lekcje twórczości”, które rozumie jako zajęcia edukacyjne uczące rozwiązywania problemów twórczych i rozwijania potencjału twórczego. Z założenia mają to być lekcje myślenia i działania twórczego¹⁰.

Cechy kreatywnego nauczyciela

Zadaniem każdego nauczyciela jest dążyć do doskonałości. Określono standardy, które mają pomóc w rzetelnym wypełnianiu obowiązków zawodowych. Jednakże doskonałość w zawodzie, tak szczególnym jak ten, wymaga również pracy nad sobą i swoją osobowością. Zdaniem Stefana Szumana na osobowość doskonałego nauczyciela składają się dwa elementy:

1. to, co nauczyciel posiadał i ma do rozdania,
2. sposób rozdawania, zwłaszcza umiejętność oddziaływania na innych.

„Bogata osobowość, dojrzały charakter, wielka wiedza i piękna dusza nie stanowią jeszcze talentu, podobnie jak umiejętność oddziaływania, zdolności agitacyjne lub kontaktowość. Dopiero harmonijne współwystępowanie obydwu elementów warunkuje pełną osobowość nauczyciela”¹¹.

Według Wincenta Okonia gwarancją prawidłowego funkcjonowania w zawodzie i utrzymania autorytetu będzie odznaczanie się takimi umiejętnościami jak: prawość i stałość charakteru połączone ze sprawiedliwością względem innych oraz konsekwencją i wytrwałością w po-

⁹ Tamże, s. 359.

¹⁰ K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości*, dz. cyt., s. 84.

¹¹ W. Okoń, *Osobowość nauczyciela. Rozprawy: J.Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baley*, Warszawa 1962, s. 15.

konywaniu przeszkód, poziom intelektualno-kulturalny, na który składa się ogólna wiedza o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze oraz własny stosunek do tej wiedzy i przekonania, a także postawa twórcza wyrażająca się w potrzebie i umiejętności realizowania twórczej pracy związanej z wykonywaniem zawodu. Szczególnym rodzajem twórczości jest praca naukowa w dziedzinie wychowania i kształcenia, wyrażająca się w organizowaniu działalności badawczej w szkole i środowisku¹².

Wśród najbardziej pożądanych cech psychopedagogicznych nauczyciela na pierwszym miejscu plasuje się plastyczność myślenia, jako determinant twórczości pedagogicznej, czyli twórczego nauczania i wychowania, które ma eliminować niebezpieczne, bo schematyczne, zawodowe „chwyty pedagogiczne”. Jako kolejne wymieniane są: cierpliwość, autentyczność, poczucie sprawiedliwości, umiejętność organizowania pracy dydaktycznej, współdziałanie, umiejętność komunikacji itp.¹³.

Badania własne

Niniejsze opracowanie jest próbą oceny kompetencji kreatywnych nauczycieli prowadzących dodatkowe zajęcia w szkole. Mówiąc prościej, ma na celu przedstawienie wkładu kreatywności, twórczości i pomysłowości nauczycieli w organizowaniu oraz prowadzeniu zajęć dodatkowych dla swoich uczniów. W badaniach wzięło udział 42 nauczycieli pracujących głównie w lubelskich szkołach podstawowych, kilku z nich ma doświadczenie w pracy z licealistami. Grupa badanych prowadzi zajęcia dodatkowe w szkole. Badania przeprowadzono na początku 2013 r. W celu zebrania materiału badawczego wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Posłużono się techniką kwestionariusza ankiety w opracowaniu własnym. Kwestionariusz zawierał 9 pytań o charakterze otwartym, półotwartym i zamkniętym. Jedno pytanie uszczegółowiono 9 pytaniami dodatkowymi, które dotyczyły kreatywności w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć dodatkowych w szkole.

Zebrany materiał badawczy jest próbą odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy nauczyciele wykazują się posiadaniem kompetencji kreatywnej?
- Jak nauczyciele oceniają swoje kompetencje kreatywne?
- Jak często nauczyciel jest inicjatorem nowych działań w szkole?

¹² S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Opole 2002, s. 22.

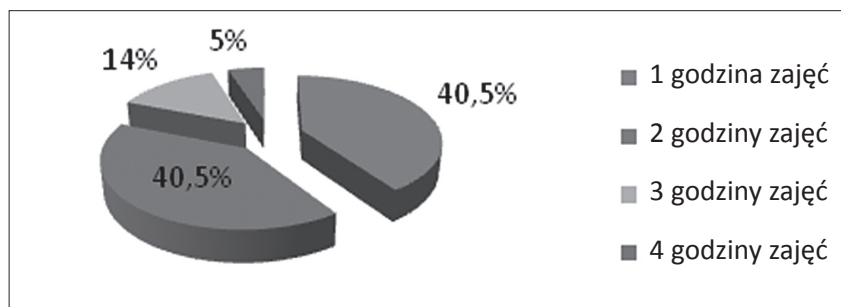
¹³ Tamże, s. 101.

- Ile zajęć dodatkowych w szkole prowadzą nauczyciele etatowi?
- Z zakresu jakich dziedzin są organizowane dodatkowe zajęcia szkolne?
- Z czyjej inicjatywy są organizowane dodatkowe zajęcia szkolne?

Analiza wyników badań

Zebrany materiał badawczy dowodzi, iż 40,5 proc. badanych nauczycieli prowadzi jedną lub dwie godziny zajęć dodatkowych w tygodniu. 14 proc. stanowią ci, którzy prowadzą 3 godziny zajęć dodatkowych. Najmniej liczną grupę, bo 5 proc., reprezentują ci, którzy wypracowują 4 godziny zajęć dodatkowych. Wyniki badań obrazuje poniższy wykres (wykres 1). Zajęcia te w głównej mierze są prowadzone w ramach tzw. godzin karcianych i są to, jak wiadomo, zajęcia wliczone do pensum nauczyciela. Niektóre spośród nich są dodatkowo finansowane: albo z funduszy pokrywających koszty projektu, w ramach którego są realizowane zajęcia, albo z funduszy szkoły.

Wykres 1. Ilość zajęć dodatkowych prowadzonych w wymiarze tygodniowym przez nauczyciela

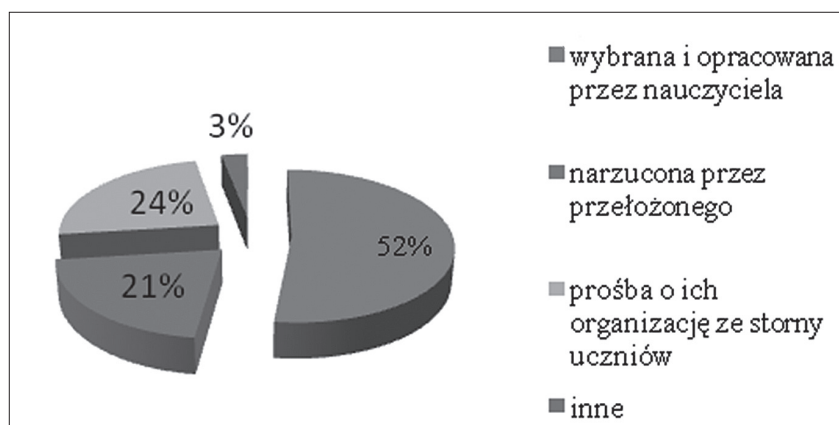


Źródło: Obliczenia własne

W przeważającym stopniu tematyka zajęć jest wybierana i opracowywana przez nauczyciela (52 proc.). Decyzję, czemu mają być poświęcone zajęcia dodatkowe, podejmowaną przez dyrektora szkoły potwierdziło 21 proc. badanych nauczycieli. Natomiast 24 proc. badanych osób zorganizowało zajęcia dla uczniów, którzy poprosili o ich stworzenie, ponieważ dana tematyka leży w kręgu ich zainteresowań. Jeden nauczyciel (3 proc.)

z grupy badanych prowadzi zajęcia w ramach projektu, do którego szkoła została zakwalifikowana. Analizę tychże wyników przedstawia wykres 2.

Wykres 2. Tematyka zajęć dodatkowych

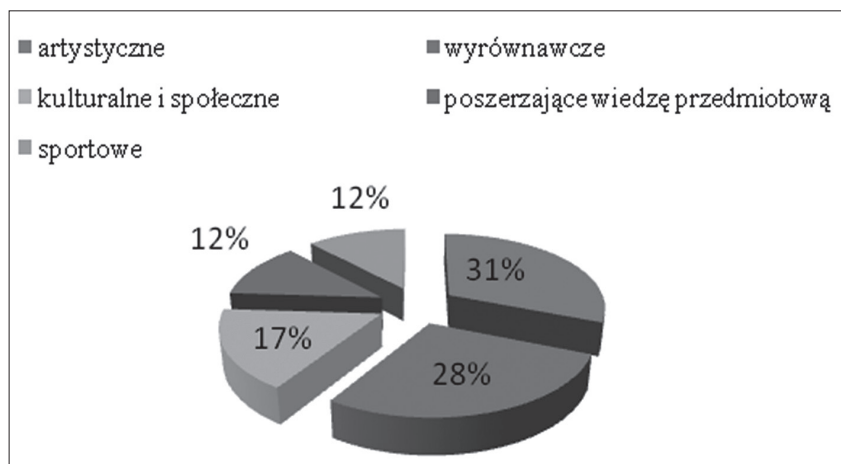


Źródło: Obliczenia własne

60 proc. badanych nauczycieli deklaruje posiadanie zmysłu artystycznego i estetycznego oraz chęć wykorzystywania go w pracy z dziećmi. Nie dziwi więc fakt, iż największa grupa badanych nauczycieli (31 proc.) prowadzi zajęcia artystyczne. W głównej mierze są to zajęcia plastyczne (rysunek, zajęcia z nauki techniki origami) i muzyczne (wokalne, instrumentalne). Rzadziej były wymieniane techniczne, mające na celu rozwój manualny dzieci (szycie, haftowanie) oraz zajęcia poświęcone fotografii. Nieco mniejszą grupę, bo 28 proc., stanowią nauczyciele prowadzący zajęcia wyrównujące wiedzę przedmiotową. Tego typu zajęcia tworzone są z myślą o uczniach, którzy pracują wolniej lub nie rozumieją realizowanych na lekcji tematów. 17 proc. badanych osób prowadzi zajęcia pozwalające zdobyć wiedzę i umiejętności z zakresu dziedzin kulturalnych oraz społecznych. Nauczyciele wymieniali zajęcia takie jak: teatralne, filmowe, czytelnicze, zajęcia poświęcone uwrażliwianiu na potrzeby innych (koło misyjne), terapeutyczne dla dzieci z problemami w komunikacji społecznej oraz usprawniające relacje interpersonalne, zajęcia pozwalające zdobyć wiedzę z dziedziny gier i zabaw oraz kształtujące umiejętności orientacji w terenie w ramach zajęć ze szkoły przetrwania. Dwie naj-

mniej liczne grupy stanowili nauczyciele realizujący tematykę poszerzającą wiedzę przedmiotową (w zakresie historii, matematyki, informatyki i języków obcych) oraz zajęcia sportowe (szkolny klub sportowy, taniec, szachy). W obu grupach znaleźli się nauczyciele stanowiący 12 proc. wszystkich badanych. Wyniki badań przedstawia wykres 3.

Wykres 3. Zakres tematyczny zajęć dodatkowych



Źródło: Obliczenia własne

91 proc. badanych osób twierdzi, że lubi prowadzić swoje zajęcia dodatkowe. Za ich cenne walory uważają:

- możliwość obserwowania rozwoju ucznia (10 osób),
- kształtowanie zainteresowań oraz rozwój talentu (10 osób),
- zadowolenie uczniów oraz własna satysfakcja (8 osób),
- możliwość dzielenia się swoją pasją (6 osób).

Rzadziej podawano powody typu:

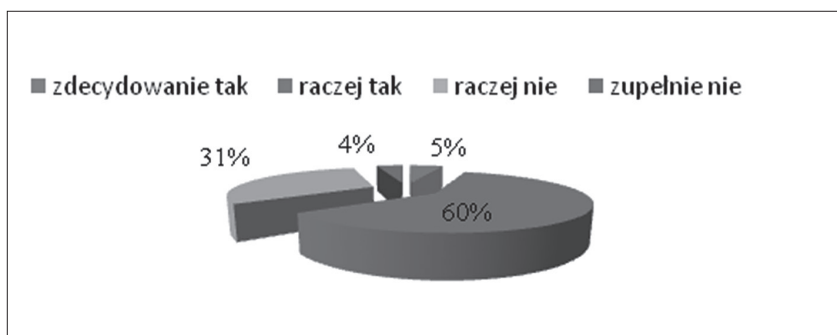
- możliwość dowolności wynikająca z braku ograniczeń edukacyjnych spowodowanych programem nauczania,
- luźna atmosfera,
- możliwość lepszego poznania uczniów oraz obserwowania ich w innych sytuacjach,
- chęć pomocy uczniom w zdobywaniu wiedzy i umiejętności,

- kształtowanie swojego warsztatu pracy, zdobywanie dodatkowych doświadczeń, samorozwój.

9 proc. badanych stanowią ci, którzy wskazują na ambiwalencję odczuć związanych z prowadzeniem zajęć dodatkowych. Z jednej strony twierdzą, że lubią je prowadzić, z drugiej zaś mówią, że prowadzi się je trudniej z powodu braku możliwości zapanowania nad dyscypliną, wymagają też poświęcenia większej ilości czasu na przygotowanie materiałów. Jeśli chodzi o zdolność przygotowywania własnych, dodatkowych materiałów do zajęć, to 71 proc. deklaruje, że raczej nie ma z tym problemu, a 29 proc. zdecydowanie wskazuje na łatwość w ich przygotowaniu.

60 proc. badanych nauczycieli twierdzi, że zazwyczaj inicjują nowe działania w szkole, informując przy tym swojego przełożonego. 31 proc. wyznaje, że zazwyczaj nie są inicjatorami owych działań. 5 proc. deklaruje zdecydowanie w podejmowaniu nowych przedsięwzięć, a 4 proc. zupełnie ich nie podejmuje. Wyniki przedstawia wykres 4.

Wykres 4. Podejmowanie inicjatywy



Źródło: Obliczenia własne

Według ocen, które nauczyciele mieli sobie przyznać za posiadanie danej umiejętności, wynika, iż napisanie i zrealizowanie programu autorskiego jest domeną 41 proc. badanej grupy w stopniu bardzo dobrym (5 proc.) i dobrym (36 proc.), 45 proc. ocenia tę zdolność w stopniu dostatecznym, natomiast 14 proc. badanych stwierdza u siebie brak tejże umiejętności. Efektywnym wykorzystaniem czasu podczas zajęć chwali się 83 proc. badanych nauczycieli w stopniu bardzo dobrym (14 proc.) oraz dobrym

(69 proc.), a 17 proc. ocenia posiadanie tej zdolności w stopniu dostatecznym. Jeśli chodzi o dostosowywanie zajęć do niezaplanowanych zmian (tj. zmiana sali, brak sprzętu, pogoda), to 36 proc. badanych nauczycieli ocenia posiadanie tej umiejętności w stopniu bardzo dobrym, 54 proc. – dobrym, a 10 proc. – w stopniu dostatecznym. Nikt nie wskazał na brak posiadania tejże umiejętności. Podobnie ma się sytuacja, jeśli chodzi o zdolność do stosowania oryginalnych rozwiązań, zarówno tych organizacyjnych, jak i metodycznych, bez korzystania z gotowych wzorów: 17 proc. badanych ocenia posiadanie tej umiejętności w stopniu bardzo dobrym, 62 proc. w stopniu dobrym, a 21 proc. w stopniu dostatecznym. Nikt nie wskazał braku posiadania tejże umiejętności. Zdolność szybkiego podejmowania decyzji deklaruje w stopniu bardzo dobrym 24 proc. badanych, w stopniu dobrym – 62 proc., a dostatecznym – 14 proc. Sprawne i twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych ocenia u siebie na bardzo dobrym poziomie 19 proc. badanych, 64 proc. uważa tę swoją zdolność za dobrą, a 17 proc. za dostateczną. Do umiejętnego korzystania z literatury pedagogicznej i specjalistycznej oraz nowoczesnych technologii na bardzo dobrym i dobrym poziomie przyznaje się po 45 proc. badanych nauczycieli, a 10 proc. ocenia tę zdolność u siebie w stopniu dostatecznym. Reasumując wyżej opisane noty, można ogólnie stwierdzić, że nauczyciele oceniają swoje zdolności twórcze na dobrym poziomie. Właściwie rzadko przyznają, że nie mają danej umiejętności. Wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1.

Umiejętność	Brak %	Dostateczna %	Dobra %	Bardzo dobra %
Napisanie programu autorskiego oraz jego realizacja	14	45	36	5
Efektywnie wykorzystywanie czasu podczas zajęć	0	17	69	14
Dostosowanie zajęć do nieplanowanych zmian	0	10	54	36
Oryginalne rozwiązania	0	21	62	17
Podejmowanie szybkich decyzji	0	14	62	24

Umiejętność	Brak %	Dostateczna %	Dobra %	Bardzo dobra %
„Myślenie w biegu”, czyli sprawne i twórcze rozwiązania problemów edukacyjnych	0	17	64	19
Korzystanie z literatury oraz nowoczesnych technologii	0	10	45	45

Źródło: Obliczenia własne

Z refleksji dotyczących organizacji oraz realizacji zajęć dodatkowych wynika, iż badani nauczyciele chętnie prowadzą zajęcia w tej formie z wielu powodów:

- dostosowanie tempa pracy do możliwości uczniów, niekiedy jest to – jak twierdzą – maksymalnie możliwe wydłużenie czasu zajmowania się tematem,
- sposobność lepszego poznania swoich podopiecznych, czasem z zupełnie innej strony,
- możliwość dzielenia się swoją pasją oraz „zarażania” nią swoich uczniów, co często owocuje dużą frekwencją uczestników zajęć,
- możliwość udzielania pomocy, w szczególności tym, którzy jej naprawdę potrzebują,
- radość, satysfakcja, zadowolenie, co daje poczucie sukcesu zawodowego.

Do mankamentów, na jakie zwrócono uwagę, zaliczono:

- brak odpowiednich warunków do pracy, np. zbyt liczne grupy, nieodpowiednie warunki lokalowe,
- zbyt krótki czas zajęć, tj. w przypadku niektórych zajęć dodatkowych jedna godzina lekcyjna jest niewystarczająca,
- trudności w mobilizowaniu do pracy tych uczniów, którzy zostali do zajęć zobligowani, a sami nie mają ochoty w nich uczestniczyć.

Wnioski końcowe

Kreatywność i twórczość, jako kompetencja zawodowa nauczycieli, według powyższych badań przedstawia się na dobrym poziomie. Mówiąc kolokwialnie, można się pokusić o stwierdzenie, iż zdolności krea-

tywne badanej grupy nauczycieli są na „całkiem przyzwoitym poziomie”. Niestety dobrana próba do badań stanowi niewielką grupę (42 osoby), co nie daje możliwości uznania jej za reprezentatywną. Jednak w zaistniałych warunkach (mam tu na myśli konieczność wypracowywania godzin dodatkowych wynikających z *Ustawy o Karcie Nauczyciela*) możliwości organizowania zajęć dodatkowych z wykorzystaniem kompetencji kreatywnych na wysokim poziomie są bardzo realne, czego zbadana grupa nauczycieli jest dowodem.

Bibliografia

- Janus K. (red.), *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia. Pojęcia. Terminy*, Wydawnictwo Buchmann, Warszawa 2006.
- Korczyński S., *Obraz nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Okoń W., *Osobowość nauczyciela. Rozprawy: J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowski, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Piotrowski E., *Rola nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym w reformowanej szkole*, w: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli przedstawione przez H. Kwiatkowską na posiedzeniu KNP PAN 13 listopada 1997 r. w Warszawie.
- Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa 1990.
- Szmidt K.J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, w: K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Ustawa o Karcie Nauczyciela*, art. 42, ust. 2, pkt 2.

Urszula Słyk

doktorantka w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Radość tworzenia i przeżywania dziecka w małych formach scenicznych na zajęciach organizowanych w szkole podstawowej

The joy of creation of the child
in a small drama performed in the classes
organized in primary school

Słowa kluczowe

tworzenie, przeżywanie, radość, dziecko, małe formy teatralne

Streszczenie

W artykule zaprezentowano założenia teoretyczne oraz wyniki badań ukazujące radość tworzenia i przeżywania dziecka podczas celowo organizowanej aktywności teatralnej w szkole. Główną uwagę w pracy zwrócono na aspekt cielesności w doświadczaniu dziecka sztuki parateatralnej obudowanej muzyką, ruchem i tańcem.

Key words

creating, experiencing, joy, child, small drama forms

Summary

The article presents the theoretical assumptions as well as the results of the research, showing children's joy of creating and experiencing, during deliberately arranged drama activity at school. The main attention in the paper has been drawn to the aspect of corporality in child's experiencing the parateatrical art enriched by music, movement and dance.

Wstęp

Małe formy sceniczne to przede wszystkim różnego rodzaju widowiska, przedstawienia, teatrzyki, w których aktorami są dzieci. Przedstawienia teatralne, szczególnie te tworzone przez dzieci w młodszym wieku szkolnym, odgrywają ogromną rolę w kształtowaniu osobowości ucznia pod względem intelektualnym, moralno-społecznym, estetycznym i emocjonalnym. Rozwijają umiejętności twórczej ekspresji, uwalniają na piękno muzyki, kształtują pozytywne cechy charakteru, ekspresyjną sztukę mówienia, ruch, taniec. Kontakt z dziełem sztuki kształci więc nie tylko wrażliwość estetyczną, ale również postawę wobec ludzi i świata oraz system wartości. Organizacja przedstawienia teatralnego pozwala na rozwinięcie zdolności poznawczych, doskonalenie pamięci, poprawnej wymowy, sprzyja koncentracji uwagi. Daje dzieciom radość ze wspólnej zabawy i satysfakcję z własnej aktywności twórczej.

Rola cielesności w doświadczaniu dziecięcej sztuki parateatralnej

W sztuce teatralnej podstawą jest obecność aktora, który poprzez swoją kreację buduje sceniczną rzeczywistość (atmosferę, nastrój, dramaturgię). Dzięki temu nawiązuje kontakt z publicznością. Aktor poprzez słowo, ruch, gestykulację, mimikę, a więc i „mowę” całego ciała, może wywołać różne stany nastrojowe lub emocjonalne u widzów, m.in. radość, smutek, gniew, złość czy płacz. Istota i znaczenie cielesności ruchu teatralnego dla pełnego tworzenia sztuki i rozwoju potencjału człowieczeństwa znajduje się w kręgu zainteresowań badawczych Katarzyny Krasoń, która charakteryzuje to zagadnienie słowami: „W tradycyjnie pojmowanym teatrze słowo opisywało cielesność, zaś współcześnie odwrócono tę relację, to właśnie ciało przekazuje myśli, swoiście opowiada słowo. Ucieleśnienie pełni zatem rolę symetryczną z postacią, jest równoprawnym partnerem *bycia aktorskiego*, nabierającego sensu zwłaszcza w kontekście świadomej kreacji aktorskiej. Aktor musi rozumieć swoje ciało, inaczej straci sceniczną rację, musi także opanować sposoby ruchowego posługiwania się nim, wkładając w tę aktywność znaczenia niosące walor ostensywny. Mowa ciała i jej doskonalenie winno być równocześnie spowinowacane z pracą nad wnętrzem, by tworzony teatr miał wymiar totalny. Zmierzamy do

tego, by aktor odkrywał własne tajemnice i samego siebie, jednocześnie stymulując wyobraźnię oraz kreatywność, bazując na alfabecie ciała przy dominującym uruchamianiu potencjału indywidualnych cech osobowości”¹.

Dziecko czuje potrzebę spontanicznego wypowiedania się swoim ciałem. Muzyka w danym przedstawieniu uzupełnia powstałe emocje oraz sprzyja swobodzie w poruszaniu się po scenie przez małego aktora, a także pobudza i włącza publiczność do spontanicznej aktywności. Jak zauważają Katarzyna Krasoń i Grażyna Szafraniec: „Spektakl ma wymiar *otwarty* wymagający dopełnienia przez oglądającego i dogłębnego wyzyskania wieloznaczności interpretacyjnej. Aktorzy działając równocześnie, stwarzają szansę dla widza, by podążył za wybraną przez siebie opowieścią, a dzieło ma dzięki temu charakter mobilnej i nieprzewidywalnej kompozycji”².

Inszenizacje słowno-muzyczne zaspokajają w dziecku potrzebę bycia aktorem, tancerzem, śpiewakiem, mówcą. Nawiązując do koncepcji Emila Jaques-Dalcroze’a czy Carla Orffa, sztuka teatralna integruje nie tylko słowo, muzykę i ruch, ale także działa na zmysły, uprawiając w drgania cały organizm zewnątrznie, jak i wewnątrznie zgodnie ze swoją wolą i uczuciami³. Ekspresja teatralna pobudza lub uspokaja, aktywizuje lub relaksuje cały organizm dziecka.

Potrzebę tworzenia, wyrażania siebie poprzez ruch podkreślał Rudolf Laban, który opracował i usystematyzował prawa i zasady ruchu ciała ludzkiego. Ruch prowadzi do poznania własnego ciała, kształtuje związek jednostki z otoczeniem albo drugą osobą lub grupą⁴. Człowiek może realizować się w tańcu, wyrażając w nim swoje uczucia poprzez ekspresję i kreację, odzyskuje w ten sposób poczucie swobody i odprężenia. „Swobodna, nieskrępowana improwizacja rozwija fantazję, ma charakter kataraktyczny. Człowiek uwalnia się w twórczym akcie z nadmiaru emocji”⁵.

Katarzyna Krasoń w swoich rozważaniach nad cielesnością aktu tworzenia zwraca szczególną uwagę na współdziałanie gry aktorskiej z na-

¹ K. Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Kraków 2013, s. 178.

² Tamże, s. 210.

³ K. Krasoń, G. Szafraniec, *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*, Kraków 2002, s. 25.

⁴ Tamże, s. 27.

⁵ Tamże.

turą i przeżyciami człowieka. Badaczka zauważa, że „istotą wizualizacji kinestetycznej jest specyficzne postrzeganie ciała, jako drogi stymulowania potencjalnych możliwości człowieka, ponieważ bazuje na przyrodzonej formie aktywności, eksplorowania świata i poznawania siebie, *In-nego* i świata wokół, a zatem rozwijania ciała i intelektu równolegle. Akt tworzenia dodatkowo determinowany jest indywidualnym przeżyciem, asocjacjami i przesłaniem, jakie uczestnicy pragną przekazać widzowi. Koncepcja zasadza się na konstruowaniu spektaklu, w którym podstawowym sposobem obrazowania jest uporządkowanie ruchu w kinesferze, tworzenie układów przestrzenno-ruchowych, które opowiadają opracowaną przez poszczególnych aktorów «historię». Owa cielesna narracja ukazuje własny *referent kulturowy*, pozwala zrozumieć siebie i komunikować o swoich odkryciach widzów i współtwórców spektaklu⁶. Ciało staje się węzłem treściowym, centrum metaforycznego obrazowania, medium porozumienia, ale i zmiany samego siebie⁷.

„Teatralizacja ruchowa jest też czymś na kształt doświadczenia estetycznego emanującego charakter czy jakości uczuciowe przyrodniczego otoczenia wiążące w sobie dwie potężne siły: naturę i kulturę oraz połączenia myślenia krytycznego z doświadczaniem emocji, a zatem scalaniem sfery poznawczej i afektywnej⁸. Jak pisze Katarzyna Krasoń: „Każdy uczestnik teatralizacji podejmuje ćwiczenia symultanicznie zespalające ciało, umysł i ducha, przynoszące szansę na osobistą transformację, rzeczywiste wzrastanie, edukacja zaś implikuje równoległy wielowymiarowy rozwój w liniach: poznawczej, moralnej, emocjonalnej, cielesnej i duchowej⁹”.

Małe formy sceniczne na przykładzie inscenizacji słowno-muzycznych

Małe formy sceniczne, takie jak: improwizacje słowne, ruchowe, inscenizacje, teatryki (lalek, cieni), etiudy pantomimiczne inspirowane bajką, opowiadaniem albo sytuacją z życia, a szczególnie gry dramatycz-

⁶ K. Krasoń, *Cielesne kreowanie roli – wizualizacyjne techniki parateatralne jako wsparcie rozwoju*, w: K. Krasoń (red.), *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, Katowice 2011, s. 300.

⁷ K. Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*, dz. cyt., s. 219.

⁸ Tamże, s. 327.

⁹ Tamże.

ne, zajmują znaczące miejsce w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wcielanie się w role oparte na wyobraźni, twórczości ruchowej czy słowie przełamują nieśmiałość i skrępowanie¹⁰. Stają się szansą na rozwinięcie dziecięcej aktywności i twórczości. Dziecko, bawiąc się w teatr, chętnie wciela się w jakąś postać, a odgrywanie konkretnej roli pozwala na identyfikowanie się z bohaterem, jego charakterem, wyglądem zewnętrznym, emocjami, przeżyciami.

Niewielką formą teatralną są np. inscenizacje słowno-muzyczne, które mogą stać się barwnym widowiskiem bajek i wierszy znanych polskich poetów, m.in. Juliana Tuwima, Jana Brzechwy, Marii Konopnickiej, Wandy Chotomskiej, Ludwika Jerzego Kerna. Utwory tych poetów niejednokrotnie w krzywym zwierciadle przedstawiają codzienne rozterki zwykłych ludzi, zwierząt, roślin, zjawisk itp. „Dotykają” wszystkiego, z czym człowiek na co dzień się spotyka. Dlatego dzieciom są znane, bliskie i przez nie lubiane, a jednocześnie zawarty w nich humor sprzyja wyzwalaniu wyobraźni, bawi i uczy.

Placówki przedszkolne, szkolne czy organizacje kulturalno-oświatowe, m.in. biblioteki, miejskie ośrodki kultury, chętnie organizują np. konkursy recytatorskie dla dzieci i uczniów w każdym wieku. Na uwagę zasługują m.in. organizowane w formie konkursów inscenizacje słowno-muzyczne inspirowane twórczością Ludwika Jerzego Kerna. Celem konkursu jest popularyzowanie twórczości poety, rozwijanie twórczej wyobraźni i wrażliwości dzieci na najwybitniejsze dokonania literatury polskiej, inspirowanie i promocja twórczości artystycznej dzieci, a także kształtowanie umiejętności pracy w zespole i komunikowania się w grupie¹¹. Możliwość udziału w konkursie zachęca i mobilizuje nauczyciela do wzmoczonego wysiłku planowania i przygotowania dzieci do występu. Organizowanie konkursu sprzyja popularyzowaniu twórczości wielkich poetów, m.in. wspomnianego Ludwika Jerzego Kerna. Ten wierszopisarz, wzorując się na starożytnym bajkopisarzu Ezopie czy innych poetach jak Jean de La Fontaine lub Ignacy Krasicki, w postaciach zwierząt ukrywa ludzkie przywary.

¹⁰ T. Samulczyk-Pawłuk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Kraków 2005, s. 193.

¹¹ Miejski Konkurs Inscenizacji Słowno-Muzycznej do utworów Ludwika Jerzego Kerna. Kategorie: uczniowie kl. I-III oraz IV-VI, Dom Zdrojowy. Honorowy patronat nad konkursem sprawuje syn Ludwika Jerzego Kerna Krzysztof Kern. Organizator – Szkoła Podstawowa nr 4, Jastrzębie-Zdrój 2014. Konkurs organizowany po raz drugi. Regulamin konkursu: <regulamin_konkursu_Kernalia_2015.doc> (dostęp: 5.03.2015).

Kern w humorystyczny sposób częściej śmieje się z naszych wad, niż je potępia. Do bajek dołącza morały, ale i w nich żartuje, wzbudzając śmiech i sympatię czytelnika¹².

Poezja wpływa korzystnie na kształtowanie i rozwój wyobraźni dziecka, jego uczuć, inspiruje do twórczej aktywności, wzbogaca indywidualne cechy charakteru. Bogactwo przeżyć estetycznych, podczas słuchania i wykonywania utworów poetyckich, czyni dzieci wrażliwymi na piękno języka ojczystego. Recytowanie i inscenizowanie wierszy ośmiela dzieci w kontaktach społecznych, uczy współdziałania i współodpowiedzialności. Wpływa na kształtowanie poprawnej wymowy pod względem artykulacji, intonacji, modulacji i siły głosu oraz na regulację oddechu. Doświadczenia zdobyte przez obcowanie dziecka z poezją, muzyką, sceną i publicznością przygotowują do kształtowania umiejętności odbioru sztuki i czerpania korzyści z jej bogatych zasobów estetyczno-wychowawczych.

Twórcza ekspresja dzieci w pracy nad tekstem poetyckim

Ekspresja twórcza „jest naturalnym przejawem aktywności psychicznej, wynika z naturalnych potrzeb dziecka, m.in. potrzeby wyrażania siebie, swego istnienia, komunikowania innym własnych myśli, odczuć oraz sposobów widzenia i rozumienia rzeczywistości. *Ekspresja* jest manifestowaniem własnej niepowtarzalności, sposobem nawiązywania dialogu z innymi ludźmi”¹³. Przykładem ekspresyjnych działań dziecka może być opracowanie inscenizacji słowno-muzycznej np. do bajki Ludwika Jerzego Kerna pt. *Konik polny i mrówka*. Po wysłuchaniu bajki przeczytanej przez nauczyciela i wspólnym omówieniu charakterystycznych cech bohaterów dzieci same mogą zdecydować, w jaki sposób „ożywić” treść wiersza. Dla dzieci to ekscytujący moment twórczych rozmów, pełnych ekspresyjnych zachowań, poszukiwań, prób identyfikowania się z bohaterami. Sam proces przeżywania, przygotowywania się do odegrania wybranych ról, towarzysząca myśl o wspólnym występie jest najważniejszym elementem mobilizowania się „małego aktora” do tego, by wypaść jak najlepiej przed widownią, którą najczęściej są rodzice, koledzy, nauczyciele. W trakcie zabawy dzieci tworzą spektakl na miarę swoich możliwości, w którym doskonaliły swoje umiejętności teatralne,

¹² L.J. Kern, *Portret poety*, Warszawa 2003, s. 6.

¹³ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, s. 39.

krasomówcze, taneczne czy wokalne. Podczas prób towarzyszą dzieciom niezapomniane emocje, rodzą się pomysły, które z kolei są poddawane ciągłej weryfikacji. Uczestnicy zajęć zastanawiają się nad doбором odpowiednich kostiumów, rekwizytów, scenografii. Powstaje plan widowiska, a równocześnie tworzą się więzi koleżeńskie, chęć współpracy z innymi, samodyscyplina, odpowiedzialność.

Tworzenie sztuki z dziećmi z pewnością wymaga czasu i przemyśleń oraz organizacji zajęć ze strony nauczyciela. Dobrze jest, jeżeli nauczyciel, szczególnie w klasach I-III szkoły podstawowej, dostrzega potrzeby dzieci w zakresie ich aktywności ruchowej, twórczej czy spontanicznej. Ma chęć urozmaicenia i doskonalenia swojego warsztatu pracy. Chętnie słucha propozycji dzieci i wspólnie z nimi tworzy „coś niezwyklego”. Zajęcia pozalekcyjne są dobrą okazją do organizowania zajęć artystyczno-muzyczno-teatralnych. Zajęcia grupowe pozwalają dzieciom na otwarcie się i poznanie innych. Dzięki wspólnej zabawie w teatr i różnym ćwiczeniom grupa integruje się oraz wzmacnia więzi, także z osobą prowadzącą, dzięki czemu najmłodszy mają poczucie bezpieczeństwa i wsparcia. Ważne, aby rozwój psychospołeczny dziecka przebiegał w prawidłowy sposób. Jeśli w zajęciach uczestniczy dziecko bardzo nieśmiałe, to zadaniem prowadzącego jest ośmielenie go poprzez odpowiedni dobór zadań do tego, by mogło poczuć się pewniej w grupie rówieśniczej. Wzmacnianie pewności siebie jest istotnym celem zajęć dramowo-teatralnych. Każde wystąpienie, nawet w małej i znanej grupie osób, może być dla dziecka stresujące. Ważne jest, aby zachęcać je do działania, ale do niego nie zmuszać¹⁴.

Rolą nauczyciela podczas przygotowań spektaklu przez dzieci jest budowanie w nich wiary we własne możliwości, zachęcanie ich do projektowania, eksperymentowania i eksponowania różnych pomysłów. Istotne staje się zachęcanie do wyboru tych najlepszych, które towarzyszą słowu mówionemu, w tańcu czy w śpiewie. Odpowiedzialnością za oprawę muzyczną widowiska często obarcza się nauczyciela, chociaż dzieci również mogą współuczestniczyć w wyborze odpowiedniej muzyki do treści przedstawienia. Na przykład do inscenizacji utworu pt. *Konik polny i mrówka* jako uwertura może posłużyć muzyka z filmu *Piraci z Karaibów* (wersja wykonana na skrzypcach), natomiast słowu mówionemu lub improwizacji ruchowej czy przejściu do kolejnej sceny mogą

¹⁴ A. Rainka, K. Taranko, *Spotkanie z dramą. Praktyczne zastosowania metody w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*, Gdańsk 2011, s. 11.

towarzyszyć wybrane fragmenty muzyki instrumentalnej, np. *Cztery pory roku* Antoniego Vivaldiego. Innym przykładem twórczej działalności dziecka jest udział w przygotowaniu bajki muzycznej pt. *Piotruś i Wilk* Sergiusza Prokofiewa.

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji i analiz można wyliczyć najważniejsze ogniwa dydaktyczne w pracy nad tekstem bajki muzycznej i jej realizacją:

- 1) wprowadzenie – opowiadanie bajki przez nauczyciela – zaciekawienie fabułą;
- 2) wskazanie postaci, ich charakterystycznych cech – rozmowa z dziećmi;
- 3) wykonanie sylwetek postaci, np. rysowanie i wycinanie z papieru;
- 4) wysłuchanie bajki muzycznej z nagrania CD;
- 5) próby wcielania się w różne role, odgrywanie krótkich scenek;
- 6) identyfikowanie zwierząt z brzmieniem konkretnego instrumentu;
- 7) pokaz i wykonanie instrumentów muzycznych;
- 8) oglądanie animacji filmowej (ta część nie jest konieczna, ale ze względu na ciekawą animację warto ją obejrzeć)¹⁵;
- 9) wybór narratora, przydział ról;
- 10) przygotowanie rekwizytów, scenografii, kostiumów itp.;
- 11) dopracowanie gry aktorskiej: ruchu scenicznego, gestykulacji, mimiki, wyrażanie emocji itp.

Przygotowaną bajkę, według wyżej wypunktowanego schematu, mogą opracować uczniowie z klas najmłodszych, jak i uczniowie z klas IV-VI. Warto docenić każdą aktywność dziecka, która w procesie realizacji przedstawienia dodaje odwagi, wzmacnia poczucie własnej wartości oraz wpływa na rozwój umiejętności, samodzielności i zdolności współpracy z innymi. Bajkę można przedstawić podczas szkolnych lub rodzinnych uroczystości, np. z okazji Dnia Babci, Dnia Dziadka, Dnia Matki, Dnia Teatru, m.in. dla przedszkolaków czy społeczności szkolnej. Przedstawienie można zrealizować w wybranej formie: inscenizacji słowno-muzycznej, teatrzyku lalkowego, teatrzyku cieni. Realizacja przedstawienia w dużej mierze zależy od motywacji wewnętrznej nauczyciela. Wówczas nauczyciel znajdzie: czas, pomysł, przygotowuje uczniów, muzykę, zaplanuje miejsce. Istotna jest także współpraca z rodzicami, którzy przygotowują stroje, rekwizyty, dekoracje. Nauczyciel dzięki własnej aktywności, twórczej postawie, wytrwałości, cierpliwości i chęci współpracy z innymi

¹⁵ Animacja filmowa do bajki *Piotruś i Wilk* opublikowana 10 lutego 2014 r. Film nagrodzony Oscarem oparty na baśni muzycznej Sergiusza Prokofiewa, <<https://www.youtube.com/watch?v=TcisCR3-OFU>> (dostęp: 5.03.2015).

jest w stanie dopracować z dziećmi nawet najdrobniejsze, czasami z pozoru nieistotne szczegóły, które w ostateczności nadają kształt i właściwy obraz całemu przedstawieniu. W szkole z pewnością znajdują się tacy nauczyciele, którzy chętnie wraz z uczniami będą próbować własnych sił w realizowaniu swoich zamierzeń.

Wspieranie rozwoju dziecka w wymiarze aksjologicznym

Jednym z wielu sposobów wspierania rozwoju dziecka jest stymulowanie jego aktywności twórczej w wymiarze aksjologicznym. Wartość tego aspektu dotyczy konstruowania rzeczywistości i doskonalenia człowieczeństwa na każdym szczeblu edukacji. Realizacja małych form teatralnych umożliwi dostrzeżenie głębi spektaklu, wejście w wartości duchowe. Zaczynając od najmłodszych, warto stopniowo rozwijać w nich zdolność rozpoznawania np. dobra i zła, prawdy – wolności, pracowitości, tolerancji, sprawiedliwości, piękna czy miłości. Należy budować w dzieciach umiejętność dostrzegania tego, co cenne i pożądane. Niezwykle ważne jest wdrażanie do rozumienia wartości i zdolności logicznego myślenia, wspomaganie umiejętności akceptowania wartości jako własnych, konsekwentne urzeczywistnianie przyjętych zobowiązań w świecie wartości oraz tworzenie wartości, które wymagają aktywności twórczej, rozwoju uzdolnień, talentu czy przekraczania stereotypów¹⁶. Środkiem prowadzącym do osiągnięcia wyżej wymienionych celów może być doświadczanie, pokonywanie własnych barier, przekraczanie samego siebie poprzez stawianie sobie poprzeczek i pokonywanie ich z wytrwałością i pracowitością na miarę swoich możliwości. W tym przypadku proces realizowania wartości sprzyja kształtowaniu się osobowości oraz podążaniu do celu, co w ostateczności nadaje sens życiu.

Metody i formy pracy scenicznej z dziećmi

Praca z dziećmi powinna odbywać się etapowo z wykorzystaniem różnych metod i form pracy. W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dużą popularnością cieszą się m.in. zabawy dowolne organizowane spontanicznie z inicjatywy jednego lub dwojga dzieci, które same dzielą

¹⁶ U. Ostrowska, *Stymulowanie aktywności twórczej dzieci – inspiracje aksjologiczne*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Katowice – Mysłowice 2007, s. 26.

pomiędzy siebie role i decydują o kolejnych etapach jej przebiegu¹⁷. Wśród wielu propozycji można odnaleźć:

- zabawy tematyczne, twórcze, które polegają na odgrywaniu różnych ról, co daje możliwość przeżywania funkcji społecznych, np. zabawa w dom, w szkołę, bycie mamą, nauczycielką, policjantem, kierowcą;
- gry z wykorzystaniem danego tekstu (czytanki, wiersza) – dziecko wciela się w postać i odtwarza rolę bohatera;
- zabawy w role (dziecko tworzy dialogi i rolę – jest twórcą);
- przedstawienia kukiełkowe (identyfikacja dziecka z postacią w inscenizacji), scenki są krótkie i zrozumiałe;
- psychodramy (gry dramatyczne) – zabawa polega na odbywaniu scenek na określony temat, zespół sam określa scenariusz, przydziela role;
- gry sceniczne – publiczny występ zespołu teatralnego, który opiera się na gotowych tekstach literackich.

Zadaniem uczestników jest wyuczenie się na pamięć swoich słownych ról i gra aktorska. Uczestnicy zespołu przygotowują dekoracje, stroje, oprawę muzyczną. Efektem końcowym nie ma być założony sukces na scenie, lecz radość z publicznej prezentacji spektaklu¹⁸. Dzieci chętnie podejmują się każdej aktywności, a rolą nauczyciela jest umiejętne planowanie i kierowanie całym procesem rozwijania wszechstronnych zdolności i umiejętności wychowanków. Zagadnieniem rozwijania zdolności i umiejętności muzycznych dziecka zajmowało się wielu pedagogów, np.: Jadwiga Uchyła-Zroski, Małgorzata Suświłło, Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz, Romualda Ławrowska, Mirosław Kisiel, Maciej Kołodziejcki, Barbara Kamińska, Wiesława Sacher, Wojciech Jankowski. Pedagodzy muzycy zajmowali się zagadnieniami związanymi z sytuacją muzyki w polskiej oświacie (konceptje, systemy, standardy), kształceniem i usytuowaniem nauczyciela muzyki w szkolnictwie, poszukiwaniem modelu „uniwersalnego” i „integralnego” w sposobie uczenia się i uprawiania muzyki¹⁹. W centrum zainteresowania zawsze powinno być dobro dziecka, jego wszechstronny rozwój oraz przygotowanie go do czerpania z wzorców szeroko rozumianej kultury.

¹⁷ B. Stankiewicz, *Zabawy twórcze i widowiska lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 1979, s. 62.

¹⁸ D. Bator, *Rola nauczyciela kl. I-III w edukacji teatralnej dzieci w młodszym wieku szkolnym*, <http://kurierblazowski.w.interia.pl/nr64/64s10.htm> (dostęp: 9.02.2015).

¹⁹ W. Jankowski, *O potrzebie „metodocentryzmu” w odniesieniu do muzyki w szkole*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, <http://www.muzykajest.pl/muzyka-w-edukacji/analizy-i-badania/wojciech-jankowski-o-potrzebie-metodocentryzmu-w-odniesieniu-do-muzyki-w-szkole/> (dostęp: 20.03.2015).

Założenia badań własnych

Celem badań prezentowanych w niniejszym artykule było uzyskanie informacji dotyczącej aktywności uczniów w zakresie twórczej ekspresji oraz ich reagowania na impulsy muzyczne podczas tworzenia małych form scenicznych w środowisku szkolnym. Podmiotem stali się uczniowie realizujący program twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej, którzy przygotowywali inscenizację do dwóch bajek Ludwika Jerzego Kerna *Wilk i Wilk pasterzem*. Badania przeprowadzono w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Szkole Podstawowej nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju w roku szkolnym 2014/2015. Podczas badań zastosowano metodę obserwacji i metodę dialogową²⁰, w formie rozmowy grupowej²¹. Celem badań było zdiagnozowanie poziomu zaangażowania dzieci w twórczą i ekspresyjną działalność teatralną podczas tworzenia małych form scenicznych w szkole oraz w czasie trwania konkursu. Problem badawczy został ustalony i wyartykułowany w formie dwóch pytań:

1. Czy i w jakim stopniu zaangażowanie uczniów w proces przygotowywania inscenizacji słowno-muzycznych rozwija ich działalność aktorsko-teatralną?
2. Czy i w jakim stopniu inscenizacje słowno-muzyczne wpływają na wzrost aktywności artystyczno-teatralnej dzieci w młodszym wieku szkolnym?

W badaniach wzięli udział uczniowie klasy IIa, ubiegłoroczni uczestnicy konkursu inscenizacji słowno-muzycznej, oraz uczniowie klasy IIb, którzy mieli możliwość zaprezentowania swoich umiejętności podczas tegorocznego udziału w tym samym konkursie, zorganizowanym przez Szkołę Podstawową nr 4 im. Ludwika Jerzego Kerna we współpracy z Miejskim Ośrodkiem Kultury – Dom Zdrojowy w Jastrzębiu-Zdroju²². Do udziału w konkursie obie grupy dzieci przygotowywał nauczyciel muzyki i edukacji wczesnoszkolnej we współpracy z wychowawcami klas.

W trakcie prowadzonych eksploracji zastosowano rozmowę grupową bezpośrednią²³. Pytania skierowane były do uczniów z klasy IIa: sześciu dziewczynek i jednego chłopca oraz do uczniów z klasy IIb: trzech

²⁰ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011, s. 278.

²¹ Tamże, s. 284.

²² Informacja nadesłana przez organizatorów konkursu, Szkoła Podstawowa nr 4: *Kern by się cieszył*. Jastrzębski Portal Informacyjny <<http://jasnet.pl/?m=wydarzenia&id=36040>> (dostęp: 17.03.2015).

²³ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 285.

dziewczynek i trzech chłopców. Wszyscy w wieku 8 lat²⁴. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego warto przygotowywać się do występów i brać udział np. w konkursach. W uzasadnieniach dzieci najczęściej twierdziły, że „jest to dobra zabawa”. Odwoływały się również do pozytywnych przeżyć i emocji: „sprawiam sobie radość”, „można rozweselać innych”, „bo można rozwijać swoje umiejętności”, „żeby zdobyć odwagę”, „chciałabym zostać aktorką”, „czuję się wyróżniona”, „żeby rodzice byli dumni i szczęśliwi”. Na podstawie wypowiedzi można stwierdzić, że dzieci z chęcią dążą do doznawania przyjemności. Mają motywację wewnętrzną i zewnętrzną²⁵.

Takie samo pytanie skierowano do dzieci z klasy IIb, które w roku szkolnym 2014/2015 przygotowywały się do udziału w tym samym konkursie słowno-muzycznym. Chociaż wypowiedzi dzieci są inne od poprzedniej grupy, to jednak zawierają podobne określenia dotyczące pozytywnych odczuć i chęci dążenia do satysfakcji. Odzwierciedlają to następujące wypowiedzi respondentów: „można pokazać to, co się czuje”, „to jest dobra zabawa”, „można sprawiać przyjemność sobie i innym”, „można pokazać to, co się potrafi najlepiej”, „dostajemy oklaski”, „można poczuć się jak inna osoba”, „każdy może pokazać coś innego”, „można pokazać swój talent”, „można zdobywać nagrody”.

Na podstawie obserwacji²⁶ zajęć przygotowujących małych aktorów do występu zauważono ogromne zainteresowanie i poruszenie dzieci na samą myśl o publicznej prezentacji. Dzieci były ożywione i chętnie poddawały tekst autorskim modyfikacjom. Wytrwale i konsekwentnie doskonaliły swój warsztat głosowy, efektywną gestykulację, okazywanie emocji, reakcje na sygnały muzyczne czy poruszanie się po scenie, a także pracowały nad charakteryzacją.

Inscenizacje słowno-muzyczne to krótkie widowiska, w których dzieci uwielbiają odgrywać swoje role. Wiersze Ludwika Jerzego Kerna pt. *Konik polny i mrówka* oraz *Wilk i Wilk pasterzem* z powodzeniem nadają się do zaprezentowania szerszej publiczności.

Jakub P. lat 7, uczeń klasy IIa, w roli tytułowego bohatera, konika polnego, wykorzystywał swój cały fizyczny potencjał. Poprzez własne

²⁴ Badania własne: wywiad w formie rozmowy z uczniami kl. II, Szkoła Podstawowa nr 3 w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego, Jastrzębie-Zdrój, 2015.

²⁵ B. Szmigielska, *Dziecięca teoria zabawy. Wiedza dzieci o świecie jako przedmiot badań psychologicznych*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Oblicza sztuki dziecka*, dz. cyt., s. 197.

²⁶ Arkusz obserwacyjny zajęć prowadzonych od 3 do 17 marca 2015 r.

emocje, najtrafniej za pomocą swojego ciała, ilustrował charakter i bez troski sposób życia głównego bohatera – konika. Jakub, w pełnej ekspresji wewnętrznego przeżycia, poprzez wyraziste cielesne ruchy, przemyślaną gestykulację, improwizację gry na instrumencie, mimikę twarzy dostosowaną do danej sytuacji czy nawet taniec w całości przenosił się do świata wyobraźni, a widz podążał tam razem z nim. Rolę towarzyszących zwierzątek odgrywały dziewczynki w postaciach: zajączka, motylka, mrówki, biedronki. Każda z nich, poprzez zaplanowany sposób poruszania się, uzupełniała przestrzeń sceniczną. Słowo dziecka wraz z ekspresyjną mową ciała i odwrotnie – ciało posłuszne słowu wraz z towarzyszącą w tle muzyką dodatkowo wzmacniały dramaturgię widowiska. Jedną z dziewczynek, Patrycja S. 7 lat, w roli zajączka obserwowała poczynania konika polnego poszukującego pożywienia. Wypowiedane słowa współgrały z jej cielesnym przedstawieniem współodczuwania, empatii i byciem w relacji z głównym bohaterem.

Inna inscenizacja słowno-muzyczna, również do wierszy Ludwika Jerzego Kerna: *Wilk i Wilk pasterzem*, została przedstawiona przez uczniów klasy IIb. Główny bohater, Konrad B. lat 8, w roli wilka nie miał łatwego zadania. Chociaż pamięciowe opanowanie tekstu nie sprawiło uczniowi trudności, to jednak rytmiczne poruszanie się zgodnie z muzyką było dla niego wyzwaniem. Dostosowanie ruchu ciała i reagowanie w odpowiednim czasie na sygnały dźwiękowe wymagało dłuższego wyćwiczenia i przerehabilitacji „sztucznych i kanciastych” ruchów na płynne, aby były zgodne z aktualnymi emocjami, tekstem i reakcją ciała na zmieniającą się muzykę. Z opanowaniem własnego ciała i dostosowaniem się do danej sytuacji z łatwością poradzili sobie pozostali mali aktorzy występujący w roli Czerwonego Kapturka, pasterza, pieska czy owieczek. Dziewczynkom znacznie łatwiej było wejść w rolę i oddać się podszeptom wyobraźni. Także chętniej dzieliły się pomysłami, a nawet w pewnym sensie zarządzały chłopcami, którzy bez sprzeciwu słuchali i korzystali z gotowych pomysłów koleżanek. Ania P. lat 8, w roli Czerwonego Kapturka, jako narrator czuwała nad przebiegiem całej opowieści. Dzięki odpowiedniej grze aktorskiej, a także swojej charyzmie z łatwością przekonywała do siebie współtwórców przedstawienia, jak i widzów.

Na podstawie rozmowy z uczniami oraz obserwacji ich zachowania można przypuszczać, że ekspresyjne działania dzieci są niezwykle cenne dla nich samych, doznają poczucia własnej wartości, co dodaje im odwagi, pewności siebie, większego zdyscyplinowania i poczucia odpowiedzialności. Wciągnięcie w wir procesu przygotowywania i realizacji widowiska

ska sprawiało, że wspólnie dążyły do osiągnięcia celu – sprawdzenia się, pokonania własnych słabości i uzyskania satysfakcji z udanego występu.

Podczas występu pojawiały się różne nieprzewidziane sytuacje, wynikające m.in. z silnych emocji, np. zapomnienie tekstu lub przypadkowa zamiana rekwizytów. Zaistniały także utrudnienia niezależne od uczestników, np. awaria nagłośnienia, chwilowy brak prądu, zawieszenie się ścieżki dźwiękowej itp. Jednym ze sposobów poradzenia sobie ze stresem w takich sytuacjach było wcześniejsze wdrożenie i przygotowanie dzieci do umiejętności przewidywania danej sytuacji oraz propozycje ich rozwiązań („Co zrobisz, jeżeli...”, „Jak się zachowasz, gdy...” itp.).

Działania twórcze wzmacniają siłę woli, dzieci łatwiej sobie radzą ze stresem i trudną sytuacją, łatwiej też znoszą niepowodzenia, potrafią się nawet śmiać z samych siebie, co świadczy o ich bogatej wyobraźni oraz umiejętności rozładowania napięcia emocjonalnego na całym ciele (napięcie mięśni, drżenie rąk i nóg, regulacja oddechu, siły głosu). Emocje towarzyszące przygotowaniom i prezentacji efektów pracy dostarczyły niezapomnianych wrażeń, a powstała pomiędzy uczestnikami „tajemnica rozterek” zjednoczyła i zdyscyplinowała całą grupę.

Warto również zwrócić uwagę na zaangażowanie i rolę obecności rodzica podczas przygotowań, jak i podczas występów dzieci. Rodzic w miarę swoich możliwości chętnie służył pomocą w formie przywiezienia dzieci w miejsce docelowe, czuwania nad ich bezpieczeństwem, dostarczenia rekwizytów, pomocy podczas zakładania przygotowanych kreacji czy przygotowania dekoracji scenicznej. Niejednokrotnie był wsparciem i służył dobrą radą. Na podstawie obserwacji zauważono także, iż szczególnie matkom bardzo zależy na udziale ich dziecka w różnych artystycznych przedsięwzięciach. Wytworzona bliskość i dążenie do osiągnięcia celu gwarantują radość ze wspólnego przygotowywania i tworzenia przez dzieci małych form scenicznych w szkole z udziałem ich opiekunów. Wyróżnienie to pozytywnie wpływa na wzmocnienie się więzi rodzica z jego dzieckiem.

Chęć występowania dzieci jest ogromna. Nastrój zaangażowania udziela się szczególnie matkom, co można stwierdzić na podstawie obserwacji i prowadzonych z nimi rozmów. Dla nauczyciela to także wyzwanie, niezapomniane chwile i emocje, które utwierdzają go w przekonaniu, że warto współpracować z innymi nauczycielami i z rodzicami dla dobra wszystkich dzieci, by móc chociaż po części spełniać ich marzenia.

Inscenizowanie ruchem wierszy, bajek lub opracowanie krótkich etiud tanecznych wzbogaca sferę wewnętrzną i emocjonalną dziecka.

Zaspokaja w nim potrzebę przeżywania, wzmacniania się i relaksu, potrzebę bycia twórczym i otwartym na nowe doświadczenia. Podczas występów na scenie dzieci doskonalą swoje zdolności i umiejętności, które mogą przenosić się na inne obszary ich działalności, np. w zakresie innych przedmiotów czy kontaktów społecznych. Rozwijają się procesy poznawcze, takie jak: myślenie, pamięć, uwaga, rozumowanie, spostrzeganie. Dzieci zdobywają umiejętność koncentrowania się, zdolność szybkiego reagowania na bodźce zewnętrzne, koordynację ruchową lub ogólną sprawność fizyczną w zakresie motoryki dużej i małej, przydatnej w sporcie. Podczas ćwiczeń z tekstem scenicznym dzieci doskonalą się w wyrazistej mowie, modulacji głosu, słuchaniu, a to z kolei pozytywnie wpływa na przyswajanie języka ojczystego lub obcego. W kontaktach społecznych, współpracując ze sobą, łatwiej jest im zrozumieć potrzeby innych, rozpoznają ich emocje, potrafią dążyć do zgody, porozumienia, współpracy i odpowiedzialności za siebie i innych. Razem bawią się i chętnie spędzają ze sobą czas.

Zakończenie

Na podstawie przeprowadzonych dociekań można wysnuć wnioski, wskazując na wartości wychowawczo-dydaktyczne i ogólnorozwojowe dzieci podczas tworzenia przez nie małych form teatralnych. Uczniowie chętnie wczuwają się w role. Doskonalą cielesne ruchy, by współgrały ze słowem mówionym i muzyką. Ciało małego aktora staje się „akumulatorem” emocji, które uwalnia m.in. poprzez odpowiedni ruch, gest, mimikę twarzy, grymas w konkretnej sytuacji. W ten sposób przekazuje widzowi swoje uczucia.

Dzięki bogatej wyobraźni dzieci mogą przenosić się w wymarzone miejsca, być, kim zechcą, albo dążyć do realizowania swoich pomysłów. Ta forma zabawy jest dla dziecka w pewnym sensie zaspokajaniem potrzeby przemieszczania się i autokreacji. Wczuwanie się w inną postać i realizowanie jej sposobu bycia pozwala na spostrzeganie przez dziecko otoczenia z innej perspektywy świata realnego. Dzięki temu może oderwać się od rzeczywistości, która w świecie wyobraźni może być zawsze taka, jaką sobie wymarzy. Takie przeobrażenia w twórczości artystycznej sprawiają dziecku podwójną radość: wewnętrzną, wyobrażeniową, bo przenoszą w świat fantazji, oraz radość zewnętrzną, wizualną, wprawiając w zachwyt najbliższe otoczenie.

Bibliografia

- Kern L.J., *Portret poety*, Wydawnictwo „Wilga”, Warszawa 2003.
- Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Kisiel M., *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Kołodziejcki M., *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2012.
- Krasoń K., *Cielesne doświadczanie referentu kulturowego w teatrze dziecięcym*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński (red.), *Inter-subiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, Wydawnictwo Centrum Ekspresji Dziecięcej, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała – Katowice 2009.
- Krasoń K., *Cielesne kreowanie roli – wizualizacyjne techniki parateatralne jako wsparcie w rozwoju*, w: K. Krasoń (red.), *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
- Krasoń K., *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2013.
- Krasoń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B. (red.), *Oblicza sztuki dziecka – w poszukiwaniu istoty ekspresji*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Katowice – Mysłówice 2007.
- Krasoń K., Szafraniec G., *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja odkrywanie – poznawanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Lelonek M., Wróbel T. (red.), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Ławrowska R., *Rytm, muzyka, taniec w edukacji. Podręcznik dla studentów i nauczycieli pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo „ZamKor”, Kraków 2005.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Ostrowska U., *Stymulowanie aktywności twórczej dzieci – inspiracje aksjologiczne*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Oblicza sztuki*

- dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Katowice – Mysłowice 2007.
- Rainka A., Taranko K., *Spotkanie z dramą. Praktyczne zastosowania metody w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk 2011.
- Samulczyk-Pawluk T., *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Stankiewicz B., *Zabawy twórcze i widowiska lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2003.

Materiał zdjęciowy dokumentujący przebieg działań pedagogiczno-artystycznych²⁷



Fot. 1. Wiosna, szczęśliwy i beztroski konik polny umiła czas wszystkim zwierzątkom.

²⁷ Konkurs Inscenizacji Słowno-Muzycznej do utworów Ludwika Jerzeg Kerna *Konik polny i mrówka*, Dom Zdrojowy, Jastrzębie-Zdrój, 2014 r.



Fot. 2. Lato, konik polny nie słucha dobrych rad innych zwierząt.



Fot. 3. Jesień – zima, konik polny słabnie, zasypia – śni o lecie, zamarza z głodu.



Fot. 4. Finał – nadchodzi wiosna, przyroda ponownie budzi się do życia.



Fot. 5. *W krainie bajek*, ZSMS Jastrzębie-Zdrój, 2010 r.



Fot. 6. *Za górami, za lasami*, Dni Teatru, ZSMS, Jastrzębie-Zdrój, 2010 r.



Fot. 7. *Jesteśmy przyjaciółmi lasu*, przedstawienie z okazji Dnia Ziemi, kl. I-III, ZSMS, Jastrzębie-Zdrój, 2010 r.

Stanisław Leszto

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Wiedza nauczycieli i wychowawców na temat narkotyków

Knowledge of teachers and educators
about drugs

Słowa kluczowe

nauczyciele, wychowawcy, narkomania, substancje psychoaktywne, młodzież, uzależnienie

Streszczenie

Prezentowany tekst związany jest z tematyką używania substancji psychoaktywnych. Reprezentatywna populacja badawcza liczyła 130 osób. Badania porównawcze zostały przeprowadzone na terenie dwóch województw: łódzkiego i śląskiego. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankiety i opracowano własne narzędzie badawcze. Celem badań było pozyskanie opinii nauczycieli i wychowawców zatrudnionych w gimnazjum na temat zjawiska narkomanii, w szczególności: dostępności narkotyków, miejsc zakupu i zażywania, uwarunkowań. Badania wykazały, że nauczyciele i wychowawcy mają podstawową wiedzę na temat narkotyków, jednak nie dostrzegają zjawiska w szkole, co bez wątpienia przekłada się na mniej efektywne oddziaływanie kadry pedagogicznej w zakresie profilaktyki narkomanii.

Key words

teachers, educators, drug abuse, psychoactive substances, youth, addiction

Summary

Presented text is related to the topic of using psychoactive substances. Representative population consisted of 130 people. Comparative studies were realized in the territory of two voivodeships: Łódź and Silesian. The method of a diagnostic survey with a questionnaire technique was used. Addition-

ally, own research tools were developed. The aim of these studies was to obtain opinions of teachers and educators about the phenomenon of drug addiction, in particular: availability of drugs, places of purchase and use, conditions of this phenomenon. Researches have shown: teachers and educators possess basic knowledge about drugs, unfortunately, not to see the drug problem in the school what undoubtedly translates into the less effective interaction of teaching staff in the field of drug prevention.

Wprowadzenie

Badania epidemiologiczne wskazują na rozwój uzależnień substancjalnych, w tym także od narkotyków. W ramach oddziaływań mieszczących się w obrębie szeroko rozumianej profilaktyki społecznej, także w odniesieniu do rozpowszechniania używania substancji psychoaktywnych przez młodzież, szczególną uwagę należy zwracać na rzetelne przygotowanie zawodowe, profesjonalizm w działaniu. Przyczyną nieskutecznych oddziaływań profilaktycznych realizowanych przez placówki oświatowe może być niewłaściwe przygotowanie nauczycieli w zakresie tematyki uzależnień od substancji. Błędne postrzeganie przez pedagogów zjawiska narkomanii, niewłaściwa ocena problemu, brak znajomości środków odurzających oraz efektów ich działania może mieć wpływ na rozprzestrzenianie się uzależnienia. Niedoinformowanie oraz brak odpowiedniego przeszkolenia wpływają bez wątpienia na obniżenie efektywności realizowanych przez pedagogów programów profilaktycznych. Pojawia się zatem pytanie, czy nauczyciele mają wystarczającą (do realizacji zadań profilaktycznych w szkole) wiedzę na temat uzależnienia od substancji psychoaktywnych.

Jedna z definicji terminu „narkotyk” stwierdza: „potoczna nazwa niektórych substancji psychoaktywnych działających na ośrodkowy układ nerwowy. Ze względu na poglądy społeczne, różnice kulturowe, stany prawne itp. nie ma jednoznacznej definicji słowa narkotyk. Narkotykami nazywa się:

- substancje, których regularne przyjmowanie prowadzi do uzależnienia fizycznego, m.in. opiaty i opioidy (np. morfina, heroina), fentanył, niektóre benzodiazepiny,
- wszystkie substancje psychotropowe, które aktualnie są nielegalne (tzw. policyjna definicja narkotyku; narkotyk z punktu widzenia obowiązującego prawa),

- według leksykonu Światowej Organizacji Zdrowia narkotykami można określić wszystkie substancje mające wpływ na świadomość, w tym poza powyższymi także kofeinę, nikotynę oraz alkohol etylowy¹.

Metodologia

Badania związane z wiedzą nauczycieli na temat substancji psychoaktywnych są częścią szerszych badań epidemiologicznych prowadzonych przez autora niniejszego opracowania wśród populacji gimnazjalistów. Przedmiotem badań autora było poznanie wiedzy nauczycieli i wychowawców na temat dostępności, miejsc zakupu, spożywania środków odurzających oraz uwarunkowań zjawiska narkomanii wśród młodzieży szkół gimnazjalnych.

W metodzie sondażu diagnostycznego posłużono się techniką ankiety oraz wykorzystano kwestionariusz wywiadu własnego opracowania. Kwestionariusz wywiadu dla nauczycieli zawierał 19 dyspozycji. Zebrany materiał dostarczył danych na temat wiedzy nauczycieli w kwestii obrazu i uwarunkowań zjawiska narkomanii. Dla odpowiedzi nauczycieli z różnych województw zastosowano test istotności różnic z wykorzystaniem testu χ^2 .

Badaniami objęto reprezentatywną próbę 130 nauczycieli (N=130) z określonego wcześniej terenu badań (województwo łódzkie i śląskie). Kryterium włączenia było posiadanie etatu w wytypowanej do badań placówce. Specyfika zjawiska używania i nadużywania substancji psychoaktywnych (charakter ukryty i drażliwy) determinowała anonimowość przeprowadzonych badań.

O wyborze regionu do badań zdecydował wysoki lub średni stopień uprzemysłowienia i urbanizacji. Dotychczasowe wyniki badań z zakresu uwarunkowań i profilaktyki zjawiska narkomanii wykazują, że w terenach miejskich i aglomeracji wielkomiejskich zjawisko to dynamicznie się rozwija oraz notuje się tam największą liczbę przypadków uzależnień. W obu regionach kraju uwzględniono porównywalność pod względem cech społeczno-demograficznych. Pod uwagę wzięto takie zagadnienia jak:

- strukturę ludności;
- ruch naturalny ludności;
- gęstość zaludnienia;
- strukturę wiekową;

¹ Za: <<https://pl.wikipedia.org/wiki/Narkotyky>> (dostęp: 21.10.2015).

- uprzemysłowienie;
- strukturę zatrudnienia;
- liczbę gimnazjów;
- liczbę uczniów uczęszczających do gimnazjów.

Próba była wewnętrznie zróżnicowana pod względem awansu zawodowego i stażu pracy nauczycieli.

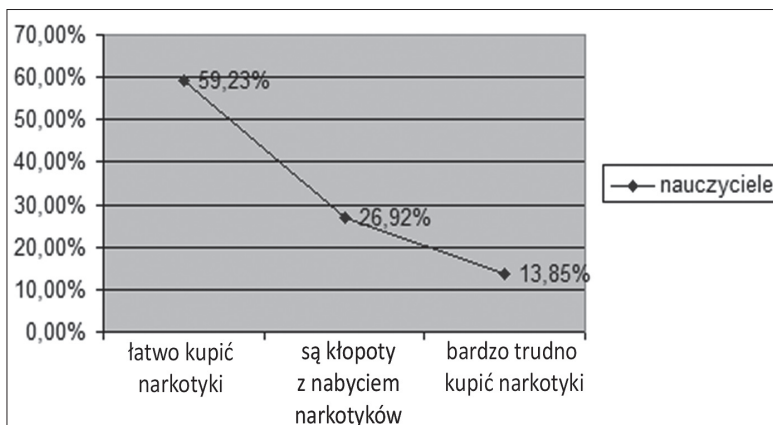
Najwięcej wśród badanych respondentów (70 proc. ogółu badanych) było nauczycieli mianowanych. Pozostali to nauczyciele: kontraktowi (13,1 proc.), dyplomowani (6,2 proc.), stażysta (8,5 proc.) oraz pozostali, zatrudnieni na różnych warunkach, wynikających z art. 7 ust. 1a i 1b *Ustawy o systemie oświaty* (2,3 proc.).

Jeżeli chodzi o staż pracy zawodowej, najwięcej badanych nauczycieli ma staż pracy w szkolnictwie od 5 do 10 lat (60 proc.), kolejną grupę stanowili nauczyciele pracujący w szkolnictwie powyżej 10 lat (17,7 proc.), a także od roku do 5 lat (16,2 proc.) oraz poniżej jednego roku (6,2 proc.).

Wiedza nauczycieli na temat dostępności oraz miejsc zakupu i spożywania środków odurzających

Podobnie jak w przypadku rodziców niezwykle interesujące wydało się określenie znajomości przez nauczycieli zagadnień związanych z dostępnością, miejscami zakupu i spożywania przez młodzież gimnazjalną narkotyków. Wykres 1 i tabela 1 przedstawiają rozkład odpowiedzi nauczycieli związanych z dostępnością narkotyków.

Wykres 1. Dostępność narkotyków w opinii nauczycieli



Źródło: Obliczenia własne

Tabela 1. Dostępność narkotyków w relacji nauczycieli z poszczególnych województw

dostępność narkotyku	województwo łódzkie		województwo śląskie	
	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
łatwo kupić narkotyki	37	28,5%	40	30,8%
są kłopoty z nabyciem narkotyków	15	11,5%	20	15,4%
bardzo trudno kupić narkotyki	8	6,2%	10	7,7%

$$\chi^2 = 109,60$$

$$df = 2$$

$$p < 0,05$$

Źródło: Obliczenia własne

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 1, 30,8 proc. badanych wychowawców z województwa śląskiego oraz 28,5 proc. badanych wychowawców z terenu województwa łódzkiego wskazało, iż narkotyki są łatwo dostępne. Tylko 7,7 proc. wychowawców z województwa śląskiego oraz 6,2 proc. z łódzkiego stwierdziło, że młodzież może mieć duże kłopoty z nabyciem narkotyków.

Dla tabeli 1 wykonano pomiar istotności różnic za pomocą testu χ^2 . Uzyskano wartość chi-kwadrat równą 109,60. Ponieważ chi-kwadrat jest większe od wartości chi-kwadrat teoretycznej 5,99, hipotezę H_0 , w której założono, iż nie ma istotnych różnic w wypowiedziach nauczycieli na temat dostępności narkotyków, należy odrzucić. Stąd też przyjmujemy hipotezę H_1 , w której założono, że w wypowiedziach nauczycieli z obu województw na temat dostępności narkotyków występują różnice.

Podczas badań pozyskano także dane na temat miejsc zakupu narkotyków. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na ten temat przedstawiono w tabeli 2 i tabeli 3.

Tabela 2. Miejsca zakupu narkotyków w opinii nauczycieli

miejsce zakupu narkotyków	liczba nauczycieli	%
dyskoteka	85	50,0%
ulica	63	37,1%
pub	12	7,1%
szkoła	6	3,5%
inne	4	2,4%

Źródło: Obliczenia własne

Tabela 3. Miejsca zakupu narkotyków w relacji nauczycieli z poszczególnych województw

miejsce zakupu narkotyków	województwo łódzkie		województwo śląskie	
	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
dyskoteka	39	22,9%	46	27,1%
ulica	31	18,2%	32	18,8%
pub	4	2,4%	8	4,7%
szkoła	2	1,2%	4	2,4%
inne	1	0,6%	3	1,8%

$$\chi^2 = 2,10$$

$$df = 4$$

$$p < = 0,05$$

Źródło: Obliczenia własne

Okazuje się (porównaj tabela 2 i tabela 3), że 50,0 proc. badanych nauczycieli (w tym 27,1 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli z województwa śląskiego i 22,9 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli z województwa łódzkiego) wskazało na pierwszym miejscu dyskotekę jako miejsce nabywania przez młodych ludzi narkotyków. Kolejne miejsca, które wymienili nauczyciele, to: ulica (37,1 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli – w tym 18,8 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa

śląskiego i 18,2 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa łódzkiego), pub (7,1 proc. wypowiedzi nauczycieli – w tym 4,7 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa śląskiego i 2,4 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa łódzkiego). Nauczyciele wskazali także szkołę jako miejsce nabywania narkotyków (3,5 proc. wypowiedzi nauczycieli – w tym 2,4 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa śląskiego i 1,2 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa łódzkiego).

Uzyskana, dla tabeli 3, wartość χ^2 to 2,10 przy $df=4$ i prawdopodobieństwie wyższym od 95 proc. Ponieważ uzyskana wartość χ^2 jest niewielka (w porównaniu z chi-kwadrat teoretycznym – 9,48), przyjmujemy hipotezę H_0 , w której założono, że nie ma istotnej różnicy w odniesieniu do wypowiedzi nauczycieli z obu województw na temat miejsc zakupu narkotyków.

Nauczyciele również wyrazili swoje opinie na temat miejsc zażywania narkotyków przez młodzież. Rozkład odpowiedzi nauczycieli związanych z tym tematem przedstawiono w tabeli 4 i tabeli 5.

Tabela 4. Miejsca spożywania narkotyków w relacji nauczycieli

miejsce spożywania narkotyków	liczba nauczycieli	%
dyskoteka	91	45,0%
ulica	42	20,8%
dom	36	17,8%
pub	21	10,4%
inne	12	5,9%

Źródło: Obliczenia własne

Tabela 5. Miejsca spożywania narkotyków w relacji nauczycieli z poszczególnych województw

miejsce spożywania narkotyków	województwo łódzkie		województwo śląskie	
	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
dyskoteka	41	20,3%	50	24,7%
ulica	22	10,9%	20	9,9%

miejsce spożywania narkotyków	województwo łódzkie		województwo śląskie	
	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
dom	20	9,9%	16	7,9%
pub	10	5,0%	11	5,4%
inne	4	2,0%	8	4,0%

$$\chi^2 = 43,91$$

$$df = 4$$

$$p < 0,05$$

Źródło: Obliczenia własne

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 4, 45 proc. badanych nauczycieli (w tym 24,7 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli z województwa śląskiego oraz 20,3 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli z województwa łódzkiego – porównaj tabela 5) podało dyskotekę jako miejsce, w którym najczęściej dochodzi do spożywania przez młodzież narkotyków. Kolejne miejsca, gdzie dochodzi do zażywania narkotyków według nauczycieli, to: ulica (20,8 proc. wypowiedzi nauczycieli – w tym 10,9 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa łódzkiego i 9,9 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa śląskiego), dom (17,8 proc. wypowiedzi nauczycieli – w tym 9,9 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa łódzkiego i 7,9 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa śląskiego). Interesujący wydaje się fakt, iż miejscem, którego nie podali nauczyciele, w odniesieniu do spożywania narkotyków przez młodzież, była szkoła.

Z zestawienia danych (tabela 4 i tabela 5) wynika, iż wychowawcy nie dostrzegają problemu występowania zjawiska narkomanii w szkołach. Wydaje im się, że środowisko szkolne w odniesieniu do uzależnień jest sterylne. Wyniki badań wykazały, że tak nie jest. Interesujące wydają się tu opinie nauczycieli z gimnazjów, w których uczniowie deklarowali kontakt z narkotykami. Kilka przykładów wypowiedzi:

- „u nas w szkole nie ma narkotyków, jeśli były, to niewiele przypadków; rok temu był jeden chłopiec, ale pedagog szkolny i dyrektor coś tam zaradzili; jeśli biorą narkotyki, to poza szkołą; moja klasa jest czysta, są za mądrzy, żeby brać narkotyki...” – nauczycielka z Tomaszowa Mazowieckiego;

- „żaden z naszych uczniów nie może brać narkotyków, przecież to niemożliwe...” – nauczycielka z Mysłowic;
- „gdyby brali narkotyki, byłoby widać” – nauczycielka z Piotrkowa Trybunalskiego;
- „jak do tej pory, nikogo nie złapaliśmy, przecież nie możemy chodzić za nimi jak cień” – nauczyciel z Bełchatowa;
- „sądzę, że nikt u nas nie bierze narkotyków” – nauczycielka z Zawiercia;
- „mieliśmy kilku podejrzanych uczniów, ale nic nie można było im udowodnić...” – nauczycielka z Jaworzna.

Dla tabeli 5 wykonano pomiar istotności różnic za pomocą testu χ^2 . Uzyskano wartość chi-kwadrat równą 43,91. Ponieważ chi-kwadrat jest większe od wartości chi-kwadrat teoretycznej 9,48, hipotezę H_0 , w której założono, iż nie ma istotnych różnic w wypowiedziach nauczycieli na temat miejsc spożywania narkotyków, należy odrzucić. Stąd też przyjmujemy hipotezę H_1 , w której założono, że w wypowiedziach nauczycieli z obu województw na temat miejsc spożywania narkotyków występują różnice.

Wiedza nauczycieli na temat uwarunkowań zjawiska narkomanii wśród młodzieży

Ważnym czynnikiem, warunkującym skuteczność profilaktyki w zakresie narkomanii realizowanej przez szkołę, jest znajomość determinantów uzależnienia. Nauczyciele winni orientować się w tym, co popycha młodych ludzi do sięgania po narkotyki. Problemy w szkole, niedostosowanie, kłopoty w kontaktach z kolegami z klasy, niepowodzenia szkolne także mogą mieć wpływ na poszukiwanie przez młodych ludzi alternatywy dla własnych kłopotów. Często stanowi ją grupa rówieśnicza, w której dochodzi do kontaktu z narkotykami. Tylko pełna świadomość tego faktu może spowodować, że w środowisku szkolnym będzie eliminować się negatywne czynniki zwiększające ryzyko powstania uzależnienia, przez co podniesie się efektywność profilaktyki pierwszorzędowej.

W związku z tym ciekawe okazało się określenie stanu wiedzy nauczycieli na temat determinantów zjawiska narkomanii wśród młodzieży. W tabeli 6 i tabeli 7 przedstawiono zestawienie danych związanych z wypowiedziami nauczycieli na temat motywów przyjmowania przez młodzież narkotyków.

Tabela 6. Motywy przyjmowania narkotyków w opinii nauczycieli

zaspokajana potrzeba	liczba nauczycieli	%
imponowanie rówieśnikom	64	31,1%
zaspokojenie ciekawości	43	20,9%
eliminacja nudy	31	15,0%
ucieczka od problemów życiowych	27	13,1%
dostarczanie przyjemności	14	6,8%
wzmocnienie doznań	11	5,3%
ucieczka w świat iluzji	7	3,4%
unikanie odpowiedzialności	5	2,4%
zaspokajanie popędu seksualnego	4	1,9%

Źródło: Obliczenia własne

Tabela 7. Motywy przyjmowania narkotyków w relacji nauczycieli z poszczególnych województw

zaspokajana potrzeba	województwo łódzkie		województwo śląskie	
	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
imponowanie rówieśnikom	31	15,0%	33	16,1%
zaspokojenie ciekawości	17	8,3%	26	12,6%
eliminacja nudy	14	6,8%	17	8,3%
ucieczka od problemów życiowych	13	6,3%	14	6,8%
dostarczanie przyjemności	8	3,9%	6	2,9%
wzmocnienie doznań	5	2,4%	6	2,9%

zaspokajana potrzeba	województwo łódzkie		województwo śląskie	
	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
ucieczka w świat iluzji	4	1,9%	3	1,5%
unikanie odpowiedzialności	3	1,5%	2	1,0%
zaspokajanie popędu seksualnego	1	0,5%	3	1,4%

$$\chi^2 = 3,05$$

$$df = 8$$

$$p < 0,05$$

Źródło: Obliczenia własne

Okazuje się (porównaj tabela 6 i tabela 7), że imponowanie rówieśnikom to – według nauczycieli – główna przyczyna zażywania przez młodych ludzi narkotyków. 31,1 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli (w tym, 16,1 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli z województwa śląskiego oraz 15,0 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli z województwa łódzkiego) podało taką odpowiedź. Wśród przyczyn, które podali nauczyciele, znalazły się jeszcze: zaspokojenie ciekawości (20,9 proc. ogółu wypowiedzi badanych nauczycieli – w tym 12,6 proc. z województwa śląskiego i 8,3 proc. z województwa łódzkiego), eliminacja nudy (15,0 proc. ogółu wypowiedzi badanych nauczycieli – w tym 8,3 proc. z województwa śląskiego i 6,8 proc. z województwa łódzkiego), ucieczka od problemów życiowych (13,1 proc. ogółu wypowiedzi badanych nauczycieli – w tym 6,8 proc. z województwa śląskiego i 6,3 proc. z województwa łódzkiego). Badani nauczyciele wymienili także: dostarczenie przyjemności, wzmocnienie doznań, ucieczkę w świat iluzji. Nauczyciele wskazali też jako przyczynę zażywania narkotyków przez młodzież zaspokajanie popędu seksualnego – 1,9 proc. badanych nauczycieli (w tym 1,4 proc. badanych nauczycieli z województwa śląskiego oraz 0,5 proc. badanych nauczycieli z województwa łódzkiego).

Dla porównania wyników badań uzyskanych w obu województwach, prezentowanych w tabeli 7, zastosowano test istotności róż-

nic z wykorzystaniem testu χ^2 . Uzyskano wartość χ^2 równą 3,05 przy $df=8$ i prawdopodobieństwie wyższym od 95 proc. Ponieważ uzyskana wartość χ^2 jest mniejsza od wartości chi-kwadrat teoretycznej – 15,50, przyjmujemy hipotezę H_0 , w której założono, że nie ma istotnej różnicy w odniesieniu do wypowiedzi nauczycieli z obu województw na temat personalnych motywów przyjmowania przez młodzież narkotyków.

Tabela 8 oraz tabela 9 zawierają rozkład opinii uzyskanych od nauczycieli na temat środowiskowych uwarunkowań narkomanii.

Tabela 8. Środowiskowe determinanty narkomanii w relacji nauczycieli

przyczyny środowiskowe	liczba nauczycieli	%
wpływ kolegów	71	34,3%
moda	52	25,1%
inne	34	16,4%
brak opieki rodziców	21	10,1%
przemoc w rodzinie	15	7,2%
niepowodzenia szkolne	9	4,3%
odurzanie się rodziców	5	2,4%

Źródło: Obliczenia własne

Tabela 9. Środowiskowe determinanty narkomanii w relacji nauczycieli z poszczególnych województw

przyczyny środowiskowe	województwo łódzkie		województwo śląskie	
	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
wpływ kolegów	35	16,9%	36	17,4%
moda	21	10,1%	31	15,0%
inne	15	7,2%	19	9,2%
brak opieki rodziców	9	4,3%	12	5,8%

przyczyny środowiskowe	województwo łódzkie		województwo śląskie	
	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
przemoc w rodzinie	7	3,4%	8	3,9%
niepowodzenia szkolne	3	1,4%	6	2,9%
odurzanie się rodziców	2	1,0%	3	1,4%

$$\chi^2 = 1,56$$

$$df = 6$$

$$p < 0,05$$

Źródło: Obliczenia własne

Z analizy danych zawartych w tabeli 8 wynika, że wpływ kolegów – według nauczycieli – to najważniejsza środowiskowa przyczyna powstawania narkomanii. Takiej odpowiedzi udzieliło 34,3 proc. badanych nauczycieli (17,4 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli z województwa śląskiego oraz 16,9 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli z województwa łódzkiego – porównaj tabela 9). Na kolejnych miejscach znalazły się: moda (25,1 proc. ogółu wypowiedzi badanych nauczycieli – w tym 15,0 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa śląskiego i 10,1 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa łódzkiego), brak opieki rodziców (10,1 proc. ogółu wypowiedzi badanych nauczycieli – w tym 5,8 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa śląskiego i 4,3 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa łódzkiego), przemoc w rodzinie (7,2 proc. ogółu wypowiedzi badanych nauczycieli – w tym 3,9 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa śląskiego i 3,4 proc. wypowiedzi nauczycieli z województwa łódzkiego). Według nauczycieli wśród środowiskowych przyczyn zjawiska narkomanii na ostatnim miejscu można wymienić odurzanie się rodziców (2,4 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli – 1,4 proc. nauczycieli z województwa śląskiego i 1,0 proc. z województwa łódzkiego). Stosunkowo nisko nauczyciele sklasyfikowali niepowodzenia szkolne jako przyczynę powstawania narkomanii (4,3 proc. wypowiedzi badanych nauczycieli – w tym 2,9 proc. z województwa śląskiego i 1,4 proc. z województwa łódzkiego). Wynika to z faktu, iż nauczyciele często nie dopuszczają myśli o tym, że szkoła może mieć negatywny wpływ na jakąkolwiek sferę życia młodego człowieka.

Dla tabeli 9 zastosowano test istotności różnic z wykorzystaniem testu χ^2 . Uzyskano wartość χ^2 równą 1,56 przy $df=6$ i prawdopodobieństwie wyższym od 95 proc. Ponieważ uzyskana wartość χ^2 jest niewielka (w porównaniu z chi-kwadrat teoretycznym – 12,59), przyjmujemy hipotezę H_0 , w której założono, że nie ma istotnej różnicy w odniesieniu do wypowiedzi nauczycieli z obu województw na temat środowiskowych motywów przyjmowania przez młodzież narkotyków.

Wnioski

Badania wykazały, że nauczyciele mają orientację w odniesieniu do dostępności narkotyków na rynku. Mają także wiedzę co do miejsc zakupu i spożywania narkotyków przez młodzież gimnazjalną. Warto także zwrócić uwagę, że badani respondenci potrafili prawidłowo wymienić determinanty spożywania narkotyków przez gimnazjalistów. Istotne jest także, iż pomiędzy odpowiedziami nauczycieli z województwa łódzkiego i województwa śląskiego nie wykryto (poza danymi związanymi z dostępnością narkotyków, tabela 1) różnic istotnych statystycznie. Niepokojący jest jednak fakt, iż nauczyciele nie dostrzegają zjawiska narkotyzowania się uczniów oraz dystrybucji narkotyków na terenie placówek oświatowych (porównaj tabela 3 i tabela 4), choć – jak wykazały badania własne autora nad gimnazjalistami – taki proceder ma miejsce i jest znaczący.

Realizację zadań z zakresu profilaktyki używania substancji psychoaktywnych (w tym narkomanii) w placówkach oświatowych zapewniają pedagodzy i psychologowie szkolni oraz nauczyciele. To oni stanowią kadre, na której skupia się większość zajęć związanych z realizacją programów profilaktycznych, współpracy z rodzicami i innymi instytucjami oraz diagnozą zjawiska. Głównym zadaniem pedagoga i psychologa szkolnego, który otrzymał zadanie realizacji działań z zakresu profilaktyki narkomanii w swojej szkole, powinno być zdobycie fachowej, niemal eksperckiej wiedzy z zakresu zjawiska narkomanii. Wiedzę tę zdobyć można na różnego rodzaju kursach i szkoleniach przeznaczonych dla realizatorów programów profilaktycznych z zakresu uzależnień. Posiadanie rzetelnej wiedzy pozwoli na realizację kolejnych zadań mieszczących się w ramach systemu prewencji zjawiska narkomanii. Wiedza ta powinna także pozwolić na prawidłowe stosowanie założonych do realizacji programu profilaktycznego metod i form działania.

Ważnym zagadnieniem w ramach pracy pedagoga i psychologa w zakresie profilaktyki zjawiska narkomanii jest wczesna diagnoza. Tuż po rodzicach to właśnie nauczyciel może zaobserwować i wykryć proceder dystrybucji czy spożywania narkotyków przez uczniów.

Bibliografia

- Jędrzejko M. (red.), *Narkomania. Spojrzenie wielowymiarowe*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Pułtusk – Warszawa 2009.
- Jędrzejko M. (red.), *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Pedagogium, Pułtusk 2006.
- LaRusso M.D., Romer D., Selman R.L., *Teachers as Builders of Respectful School Climates: Implications for Adolescent Drug Use Norms and Depressive Symptoms in High School*, „Journal of Youth and Adolescence” 37/4, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4>.
- Malczewski A., Kidawa M., Struzik M., Sokołowska E., Strzelecka A., Radomska A., Chojecki A., Bajeroska D., Jedruszak B., Muszyńska Ł., Krawczyk D., *Raport Krajowy 2009. Sytuacja narkotykowa w Polsce*, Warszawa 2009.
- Sierosławski J., Bukowska B., Jabłoński P. (red.), *Monitorowanie narkotyków i narkomanii na poziomie lokalnym*, Krajowe Biuro do spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2007.
- Palmer R.H.C., Young S.E., Hopfer C.J., Corley R.P., Stallings M.C., Crowley T.J., Hewitt J.K., *Developmental epidemiology of drug use and abuse in adolescence and young adulthood: Evidence of generalized risk*, „Drug And Alcohol Dependence” 102(1-2), <http://dx.doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2009.01.012>.
- Sela-Shayovitz R., *Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events*, „Teaching and Teacher Education” 25(8), <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.010>.
- Tupper K.W., *Teaching teachers to just say „know”: Reflections on drug education*, „Teaching and Teacher Education” 24/2, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.007>.
- Vegaa W.A., Aguilar-Gaxiolab S., Andradec L., Bijld R., Borgese G., Caraveo-Anduagae J.J., DeWitf D.J., Heeringag S.G., Kesslerh R.C., Kolodyi B., Merikangasj K.R., Molnarh B.E., Walters E.E., Warner L.A., Wittchen H.U., *Prevalence and age of onset for drug*

use in seven international sites: results from the international consortium of psychiatric epidemiology, „Drug And Alcohol Dependence” 68(3), [http://dx.doi.org/10.1016/S0376-8716\(02\)00224-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0376-8716(02)00224-7).

Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Tatiana Senko

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Relacje ojca z synem i charakterystyka ich zachowań osobowościowych

Comparative analysis of the relationship between father and son and their behavior personality

Mali chłopcy ubóstwiają swoich
ojców i chcą stać się tacy jak oni:
duzi, wszytkowiedzący, potężni i silni.
A. Friesen¹

Słowa kluczowe

ojciec, syn, relacje ojca z synem, formy zachowań osobowościowych

Streszczenie

W artykule autorka opisuje poglądy na temat roli ojca w rodzinie u chłopców w wieku przedszkolnym oraz charakteryzuje relacje ojciec – syn. Podaje również charakterystykę współczesnego obrazu ojca i jego roli w życiu dziecka oraz znaczenie relacji ojca z synem w ramach kontaktów rodzinnych. Głównymi problemami badawczymi były: analiza relacji ojca i syna oraz analiza zależności pomiędzy osobowością ojca a zachowaniem osobowościowym syna. W badaniu wykorzystany zostały sondaż diagnostyczny, ankieta, wywiad, rysunek „Mój tata” oraz autorska metoda diagnozy zachowań osobowościowych. Do analizy statystycznej danych empirycznych stosowano standardowe procedury statystyczne. Wyniki badań pokazują, że istnieje wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym ojca a zachowaniem osobowościowym syna.

¹ A. Friesen, *Od agresji do czułości, czyli prawie wszystko o sztuce wychowania*, Kielce 2006, s. 127.

Key words

father, son, father-son relationships, forms of behavior personality

Summary

The goal of the study was to research communication between fathers and their sons employing empirical analysis of the individual behaviour forms in pairs father – son. Author's method of diagnostics of individual behaviour forms was used. Statistical analysis was conducted with standard statistical criteria. In conclusion, the relations between various individual behaviour forms of fathers and their sons are revealed and described.

Wprowadzenie

Każdy człowiek przeżywa i wyraża swoje człowieczeństwo poprzez swoją płeć, czyli fakt bycia kobietą lub mężczyzną. Człowiek nie może żyć i funkcjonować poza swoją płciowością. Bycie kobietą lub mężczyzną to nie jedna z wielu cech danego człowieka, ale jego sposób bycia osobą. Płciowość bowiem ujmuje całego człowieka, a więc nie tylko wpływa na sposób jego ubierania się czy zachowania się kobiety lub mężczyzny, ale także określa ludzkie ciało, emocje, wyobrażenia, sposoby myślenia, działania, podejścia do swoich życiowych zadań, pełnienia ról rodzicielskich, rozwiązywania problemów, a także na sposoby kontaktowania się z samym sobą, z drugim człowiekiem i z Bogiem².

Aby mówić o ojcu i jego funkcji, trzeba pamiętać także o matce, która najczęściej jako opiekun pierwszoplanowy w najwcześniejszych okresach życia dziecka niejako wyznacza „optykę” spojrzenia na ojca, przedstawia go dziecku, co może znacząco wpływać na doświadczenie jego obecności lub nieobecności w życiu dziecka, ułatwiając lub ograniczając je swoim nastawieniem i decyzjami³. To znaczy, że wyróżnianie w rodzicielstwie ojcostwa zyskuje sens tylko i wyłącznie w kontekście odróżniania go od macierzyństwa i odwrotnie, analogicznie jak – przy założeniu komplementarności i biegunowości – męskość może być dobrze zrozumiana jedynie w relacji do kobiecości⁴. Te dwie rzeczywistości istnieją dzięki sobie nawzajem i każda cecha ludzka przez odniesienie do płci nabiera innego kolorytu – inne są czułość, stanowczość czy emocjonalność matki,

² M. Jankowska, *Miłość ojcowska w wychowaniu dziecka*, „Kwartalnik Naukowy” 4/2010, s. 45-55.

³ J. Nicolosi, *Wstyd i utrata przywiązania*, Bydgoszcz 2011.

⁴ A. Medinger, *Podróż ku pełni męskości*, Poznań 2005.

a inne ojca⁵. Często ojca określają jako „świadka początku, opiekuna wzrastania i przewodnika w drodze ku przyszłości”, zwracając jednocześnie uwagę, że przyszłość ojcostwa związana jest ściśle z uznaniem właściwej wzajemnej relacji między płciami, pielęgnowaniem równości w odmienności przekazu rodzicielskiego od kobiety i mężczyzny, gdzie obydwójce mają należne im, właściwe miejsce, jako ci, z których „utkanie” jest każde ludzkie życie⁶. O ile kobieta niejako naturalnie staje się matką poprzez stałe obcowanie z rozwijającym się w jej ciele dzieckiem, o tyle mężczyzna staje się ojcem poprzez świadome, intelektualne uznanie i przyjęcie dziecka, czasem wcale nie w pierwszych momentach jego życia. Jednak ojciec, jak mówią specjaliści, jest „trudniejszym” partnerem dla dziecka niż matka – używa bardziej zróżnicowanego słownictwa, częściej stawia granice, wyzwania, mniej nagradza, świadomie zachowuje się w sposób nieco przekorny i destabilizujący, jest mniej skłonny do wyręczania, zmuszając niejako dziecko do szukania rozwiązania, a tym samym do robienia postępów⁷. Jednocześnie tam, gdzie macierzyństwo jest niedojrzałe, ojcostwo bywa trudne⁸.

Ponadto ważne, by zrozumieć, że podstawowym warunkiem bycia dobrą matką, dobrym ojcem oraz właściwego wychowywania dzieci są poprawne relacje i więzi między małżonkami. Jeżeli chodzi o mężczyznę, w pełnej ciepła rodzinie nie uchyla się on od rodzinnych obowiązków. Żonie trudno prawdziwie kochać męża, który jej nie wspiera, nie pomaga w codziennych obowiązkach. Oczywiście żona również powinna wspierać męża. Gdy kobieta musi przyjąć na siebie dodatkowe obowiązki, ponieważ mąż kompletnie je ignoruje, to trudno jej uwierzyć w jego miłość i czuć się bezpiecznie. Dla kobiety ogromnie ważne jest bowiem wzięcie przez mężczyznę odpowiedzialności za rodzinę. Kobieta szuka w mężu oparcia, ciepła, chce dzielić z nim swoje troski i obawy,

⁵ Zob.: M. Braun-Galkowska, *Być ojcem*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Lublin 2001; J. Wojciechowska, *Bo do dziecka trzeba dwojga*, „Charaktery. Magazyn Psychologiczny” 7(126)/2007, s. 18-20.

⁶ Zob.: X. Lacroix, *Naucz mnie żyć. Esej o ojcostwie*, Poznań 2007; J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Kraków 2009; Н.В. Гольцова, *Супружеское взаимодействие в молодых семьях и «гражданских» браках*, w: Б.Д. Парыгин, Т.И. Короткина (red.), *Социальная психология сегодня: наука и практика*, Санкт-Петербург 2012, s. 50-51; Н.В. Смирнова, *Сравнительный анализ родительства у мужчин с разным стажем отцовства*, w: Е.Е. Сапогова (red.), *Психосфера: сборник научных трудов кафедры психологии ТулГУ*, Тула 2009, s. 84-99.

⁷ X. Lacroix, *Naucz mnie żyć*, dz. cyt.

⁸ J. Augustyn, *Ojcostwo*, dz. cyt.

chce być kochana. Jeśli tata weźmie pełną odpowiedzialność za rodzinę oraz będzie okazywał miłość żonie i dzieciom, zyska doskonale rozwijające się maleństwa w ciepłej, pełnej miłości atmosferze. Mąż powinien wykorzystać i doceniać naturalną zdolność kobiety do wyczuwania potrzeb emocjonalnych, dzięki temu nauczy się od niej wrażliwości. Gdy obydwójce będą ze sobą rozmawiać o swoich uczuciach, staną się sobie bliżsi i ułatwi to ich porozumienie, które jest tak ważne w rodzinie. Należy pamiętać, że relację między małżonkami są podstawowymi więziami rodzinnymi i mają ogromny wpływ na życie każdego członka rodziny. Im są one silniejsze i trwalsze, tym mniej rodzice będą mieli problemów z dziećmi⁹.

Spójność tych więzi ma wpływ na poczucie bezpieczeństwa każdego dziecka w rodzinie. Nim podejmie się jakiegokolwiek działania wychowawcze wobec dzieci, należy zadbać o relacje małżeńskie. Zarówno ojciec, jak i matka razem z całą rodziną pragną zapewnić swojemu dziecku szczęśliwe i radosne dzieciństwo. Analiza swoich stosunków rodzinnych, konkretnych relacji mężczyzny z żoną i dziećmi oraz swojej osobowości może każdemu ojcu dać możliwość tworzenia komfortowych warunków w swoim domu i wśród swoich dzieci, pomóc im zrozumieć, na czym polega rola każdego z rodziców.

„Jestem czterdziestoletnim mężczyzną, wyrosłem i mieszkam w środowisku wiejskim w małej miejscowości. Jestem żonaty od 18 lat, mam dwóch synów w wieku 14 i 17 lat. Mieszkamy sami we własnym domu. Postrzegany jestem jako człowiek spokojny, zrównoważony. Ja traktuję cały otaczający mnie świat z przymrużeniem oka, a czasami zbyt mocno mrużę oczy, co wyprowadza moją żonę z równowagi, gdyż ma do mnie pretensje, że zbyt luźno traktuję niektóre sprawy. Zauważyłem, że mój starszy syn ma podobne do mojego podejście do wielu spraw i zaczęło mnie to irytować, a zarazem uzmysłowiło mi, jak na pewne sprawy patrzy moja żona i czasami przyznają jej rację, gdy ma do mnie pretensje o moje podejście do świata. Ja osobiście jestem typem domatora, bardzo lubię spędzać czas w domowym zaciszu, nie chce mi się nigdzie wychodzić. Moja żona natomiast bardzo lubi odwiedzać swoje znajome i często nie ma jej w domu, szczególnie w dni świąteczne. Cechę tę przejęła po swojej mamie, która uwielbia przebywać poza domem, nawet gdy nie była w nim kilka dni... Nie dochodzi między nami do konfliktów na tym

⁹ R. Campbell, *Sztuka zrozumienia, czyli jak naprawdę kochać swoje dziecko*, Warszawa 2006.

tle, bo ja mam święty spokój w domu, a żona jest szczęśliwa, gdy ma możliwość wyjścia. Oczywiście czasami towarzyszę jej, ale sporadycznie. Obydwoje jesteśmy już do tego przyzwyczajeni.

Dwaj moi synowie też lubią wycieczki po najbliższej okolicy. Szczególnie często przebywają u swoich dziadków od strony żony, gdyż tam się wychowali. Zaraz po ślubie zamieszkaliśmy u rodziców mojej żony i mieszkaliśmy tam przez 13 lat. Dlatego moi synowie czują szczególny sentyment do domu swojego dzieciństwa i jak tylko mogą, to przebywają u dziadków. Spędzają tam weekendy i dni wolne od szkoły. Jest to o tyle dobra sytuacja, że moi teściowie są w podeszłym wieku i mieszkają sami, dlatego obecność moich dzieci jest dla nich dużą podporą. Starszy syn prawie całkowicie przejął kontrolę nad domem swoich dziadków, pomagając im w każdej trudnej dla nich sytuacji. Myślę, że jest to dla niego spory obowiązek, ale muszę przyznać, że wywiązuje się z niego bardzo dobrze. Taka sytuacja wywarła znaczny wpływ na jego osobowość, gdyż stał się zbyt odpowiedzialny za innych i to chyba spowodowało, że musiał zbyt szybko dorosnąć do tej roli, a przez to stał się zbyt poważny jak na swój wiek. Oczywiście dziadkowie nie pozostają sami z wnukiem, staramy się, jak tylko możemy, pomagać im w tej sytuacji, ale główne obowiązki przejął mój starszy syn. Młodszy syn też lubi przebywać w domu dziadków, ale on bardziej swobodnie traktuje całą sytuację, widząc bardziej okazję do wyrwania się z domu, aniżeli potrzebę pomocy dziadkom.

My z żoną staramy się przebywać jak najczęściej z synami, aby nie zniszczyć relacji, jakie od zawsze były w naszym domu. Urządzamy wspólne samochodowe i piesze wycieczki, chociaż coraz rzadziej jest z nami starszy syn, który towarzystwa szuka już w gronie swoich rówieśników. Młodszy syn najczęściej przebywa z nami, ale i tu widać tendencje do szukania sobie grona przyjaciół wśród rówieśników. Mamy dobre relacje z moimi, jak i z rodzicami żony. Mieszkamy wszyscy bardzo blisko siebie i bardzo często mamy okazje do nawet przypadkowych spotkań. Jednak moi synowie ogromną większość czasu spędzają w domu, w którym się wychowali, czyli u rodziców żony. Jest to na pewno podyktowane i tym, że w moim rodzinnym domu mieszkają trzy rodziny: moi rodzice, moja siostra i brat ze swoimi rodzinami. Mają oni zbyt małe dzieci, aby moi synowie chcieli z nimi spędzać dużo czasu.

Ja z moją żoną jesteśmy bardzo niekonfliktowymi ludźmi, staramy się zawsze z uśmiechem iść przez życie, chociaż moje zbyt luzackie podejście do niektórych spraw denerwuje moją żonę. Nieraz sprowadza

mnie na ziemię, do rzeczywistości, ale robi to w tak delikatny sposób, że czasami robię coś na przekór, aby wysłuchać jej pouczeń. Moja żona jest bardzo ciepłą i opanowaną osobą. Chociaż zdarza się, że reaguje zbyt emocjonalnie, to nigdy nie doszukałem się w jej reakcjach złych intencji czy zamiarów. Staram się z chłopcami, aby była ona cały czas w centrum naszej uwagi, choćby nawet ze względu na jej posturę, bo jest dosyć drobna.

Moi synowie sporo różnią się od siebie charakterami. Starszy syn – jak już wspominałem – to zbyt szybko dorosły człowiek, o ukształtowanym światopoglądzie i opanowanym, trochę zbyt sztywniackim sposobie bycia, zawsze można na nim polegać, nigdy nie zawiedzie, a obowiązkiem, jaki sobie narzucił przy rodzicach żony, budzi powszechny podziw. Sytuacja taka sprawia, że stał się trochę uparty w swoich dążeniach i niejednokrotnie trudno go przekonać do zmiany zapatrywań, choć nie zawsze są słuszne. Młodszy syn szuka zawsze okazji do zabawy. Nie może sobie znaleźć miejsca. Mimo że ma 14 lat, bardzo często jest duszą towarzystwa, które potrafi rozbawić swoim sposobem bycia. W większości sytuacji szuka okazji do zrobienia korzystnego interesu, kupując i sprzedając nie zawsze z zyskiem. Jednak strata nigdy nie budzi w nim przykrych emocji. Wszystko potrafi sobie tak wytłumaczyć, że w większości spraw widzi same plusy. Jak dotąd nie mieliśmy żadnych problemów wychowawczych ze swoimi dziećmi i na razie wszystko wskazuje na to, że sytuacja taka ma szansę potrwać jeszcze długi czas. Życie niesie ze sobą masę różnych niespodzianek, czasami przykrych, ale mam nadzieję, że jak najdłużej będą nas one omijać.

Oczywiście dorastanie dzieci musi rodzić pewnego rodzaju niepokój o ich przyszłość. Uświadamia też przemijalność naszego życia. Pojawiają się refleksje. Nie zawsze wszystko układa się właściwie, czasami spotyka nas w życiu porażka, ale nie jest to nigdy powód do zamykania się w sobie. Trzeba oczywiście z każdej takiej sytuacji wyciągnąć wnioski, aby móc w przyszłości uniknąć takowych porażek, chociaż często życie bywa na tyle nieprzewidywalne, że żadne przygotowania nie są w stanie uchronić nas przed upadkiem. Jednak wówczas czyjeś wsparcie, nawet jedno słowo czy choćby gest, są w stanie postawić nas do pionu i sprawić, że dalej próbujemy mierzyć się ze swoim życiem. Na pewno sytuacje rodzinne mają niebagatelny wpływ na nas i na nasze dzieci. Wiem, że trzeba starać się tak kierować swoimi dziećmi, aby można było bez obaw czekać na ich powroty do domu, choćby nawet były gośćmi w domu, który zawsze kojarzyć się powinien z rodzinnym ciepłem.

Niestety rodzinny dom, nie wszystkim kojarzy się z ciepłymi uczuciami. Wielu wyniosło z niego tylko upokorzenie, strach i ogromny stres. Uczucia te niejednokrotnie rodziły problemy emocjonalne dorastających tam ludzi. Brak wzajemnego zrozumienia prowadzi zazwyczaj do sytuacji konfliktowych, których skutki dotyczą najbardziej najsłabszych, czyli dzieci, które ze swej natury w żaden sposób nie są na tym etapie przygotowane, aby w pełni radzić sobie z tego typu problemami. Problemy te mogą doprowadzić do poważnych zaburzeń w sferze emocji, z którymi nie tak łatwo jest postępować jak ze schorzeniami natury fizycznej. Dlatego trzeba cenić pracę tych, którzy leczą tę specyficzną sferę ludzkiej egzystencji” (Stanisław, 40 lat).

Ten przykład wyraźnie pokazuje, że ojciec dobrze rozumie, iż pewne sytuacje rodzinne mają niebagatelny wpływ na każdego członka rodziny, w szczególności zaś na dzieci – jego synów, którzy uczą się, podpatrują i wynoszą w świat to, co zostało w nich posiane, a niejednokrotnie przynoszą odpłatę swoim rodzicom za wyniesione z dzieciństwa przeżycia¹⁰. „Jesteśmy ojcami. (...) Patrzyliśmy z dumą i zachwytem na nowo narodzone, ruchliwe kłębuszki w ramionach naszych żon, pełni zdumienia i miłości wobec dokonanego na naszych oczach cudu”¹¹. Przytoczone słowa świadczą o pełnym miłości i zaangażowania podejściu mężczyzny do roli ojca. Jednak istnieje kilka zasadniczych różnic między odczuwaniem miłości macierzyńskiej a ojcowskiej¹². Wszelkie różnice między miłością matki i ojca wynikają z bliższej więzi biologicznej mamy z dzieckiem. Przez długi czas, jeszcze po urodzeniu, dziecko jest zależne od matki, co stanowi niejako fundament miłości macierzyńskiej. Najczęściej wymienia się trzy cechy tej miłości:

- bezwarunkowość,
- wszechobecność,
- stałość.

Pierwsza cecha wiąże się z tym, że dziecko nie musi spełniać żadnych warunków, matka kocha w dziecku wszystkie jego cechy. Druga cecha dotyczy tego, że matka kocha bez względu na okoliczność, zawsze. Ostatnia cecha określa jasno, że matka nigdy nie przestanie kochać swojego dziecka. Odnosząc się do wyżej wymienionych cech, miłość ojcowska różni się od matczynej tym, że nie jest bezwarunkowa.

¹⁰ Przykład pochodzi z pracy doradczej autorki.

¹¹ J. McDowell, N. Wakefield, *Zadziwiający wpływ tatusia*, Warszawa 1994, s. 9.

¹² K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa 2007, s. 103.

By zasłużyć na miłość ojca, dziecko musi spełniać jego określone oczekiwania. Idąc dalej, tata kocha w dziecku te cechy, które odpowiadają jego wymaganiom, oraz te, które pomogą dziecku w przyszłym życiu. Ojciec wreszcie nie potrafi kochać dziecka bezustannie, miłość ma tendencję zaniku w okresie dojrzałości dziecka. Nie świadczy to bynajmniej o tym, że miłość ojcowska jest mniej ważna dla dziecka. Spełnia ona tylko inne funkcje, stanowiąc dla dziecka zachętę do dalszego rozwoju. Jak jednak wiadomo, życie niejednokrotnie całkowicie odbiega od teorii, więc niekiedy trudno tak jednoznacznie różnicować miłość ojcowską i macierzyńską, gdyż różnice te mogą się zupełnie zacierać¹³.

Cechą różnicującą obie płci jest również stałość w nastrojach psychicznych. Otóż kobiety mają stosunkowo mniejszą stabilność emocjonalną w porównaniu z przedstawicielami płci przeciwnej. Wiąże się to z hormonami płciowymi, czyli comiesięcznymi przemianami w organizmie kobiety, a jak wiadomo – to one mają wpływ na zachowanie. Mężczyzna zaś dzięki swojej większej stabilności emocjonalnej potrafi w procesie wychowania zapewnić konsekwentne stosowanie nagród czy kar, szczególnie za duże przewinienia. Jednak równowaga procesów emocjonalnych nie jest zapewniona tylko przez fakt bycia mężczyzną, gdyż wpływa na to wiele czynników zewnętrznych i wewnętrznych. U kobiet występuje dodatkowo czynnik związany z procesem rozrodczym.

Częstym powodem zaburzeń emocjonalnych u mężczyzn są napięcia, jakie niesie ze sobą codzienne życie. Normalny mężczyzna potrafi jednak o wiele łatwiej przestrzegać konsekwencji działań, szczególnie w sytuacjach trudnych, co ma tak ogromne znaczenie w procesie wychowania dziecka, gdyż to właśnie konsekwencja jest podstawowym warunkiem, który zapewnia maluchowi równowagę emocjonalną¹⁴. Odnosząc się do tej konsekwencji, należy pamiętać, że „miłość ojcowska wiąże się nie tylko ze stawianiem nakazów i zakazów, karaniem i nagradzaniem, lecz – szerzej – z uczeniem dziecka wartości, którymi będzie się w życiu kierowało, i tych wszystkich umiejętności, które będą mu przydatne”¹⁵.

Ciekawe różnice pokazały badania nad kontaktem matki i ojca z dzieckiem podczas zabawy. Zabawy z tatą zawierają dużo ruchu, są spontaniczne, żywe, przepełnione radością i śmiechem, a dziecko w mo-

¹³ Zob.: K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, Warszawa 1986; J. Boguszewska, W. Łukaszewski, *Moje serce zależy od tatusia*, „Charaktery. Magazyn Psychologiczny” 7(126)/2007, s. 10-17.

¹⁴ K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, dz. cyt.

¹⁵ K. Jankowski, *Nie tylko dla rodziców*, Warszawa 1980, s. 48.

mencie, gdy ojciec wykaże swoją dominację, chętnie się podporządkowuje. Staje się on obiektem uwielbienia, bo przecież zabawy z nim są bardzo pomysłowe, szalone i pełne niespodzianek. Zabawy z mamą natomiast są bardziej dydaktyczne, werbalne i co za tym idzie – spokojniejsze. Wiąże się to z większą opiekuńczą rolą matki. Badania te zwracają uwagę na jeszcze jeden fakt – dzisiejsi mężczyźni przeżywają to, czego dawni mężowie nie znali: uczestniczą w badaniu USG, dowiadują się, jak przebiegają ciążę ich żon, obserwują brzuch i z czułością mówią do swoich dzieci, wspierają żony również podczas porodu. Coraz bardziej widoczne są również zmiany w roli ojca w życiu codziennym. Wbrew pozorom ojcowie są troskliwymi i bardzo uważnymi opiekunami niemowląt. Wielokrotnie korzystają też z praw do urlopów dla ojców nie tylko z konieczności, ale i z chęci. Takie zmiany implikują ogromny wpływ ojców na rozwój dzieci we wszystkich sferach¹⁶. Myślę, że bez względu na to, jak duże byłyby różnice między kobietami a mężczyznami, to i tak oboje spełniają identycznie ważne role w życiu swoich dzieci, a doskonale uzupełniając się w swej „inności”, każdego dnia kształtują ich osobowość.

Nie bez powodu kobieca i męska psychika mają cechy kontrastujące, gdyż dzięki temu w pełni oddziałują na całokształt psychiki dziecka, zarówno córki, jak i syna. Jednak tylko i wyłącznie ojciec jest niezbędnym w wychowaniu syna i może być najlepszym przykładem dla niego w przygotowaniu chłopca do roli ojca w jego dorosłym życiu.

Ojcostwo dla mężczyzny

Powszechnie uważa się, że miarą dojrzałości każdego mężczyzny, bez względu na to, czy założył rodzinę, czy też nie, jest ojcostwo. Każdy dorosły mężczyzna jest w jakiejś mierze ojcem, nawet wtedy, gdy nie spłodził i nie wychowuje własnego dziecka. W postawie ojcowskiej w stosunku do swoich dzieci, a także innych ludzi, mężczyzna w pełni może wyrażać swoją osobę i samego siebie urzeczywistniać poprzez działanie, tworzenie, pracę dla dobra innych i społeczeństwa. Przeżywanie rodzicielstwa dostarcza wiele satysfakcji i istotnie wzbogaca rozwój osobowy człowieka dorosłego. Mężczyzna może realizować swoją męskość nie

¹⁶ Zob.: I. Obuchowska, *Nasze dzieci. Jak je kochać i rozumieć*, Poznań 2008; R. Campbell, *Sztuka zrozumienia, czyli jak naprawdę kochać swoje dziecko*, dz. cyt.; A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 1992; B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 2001.

tylko poprzez fizyczną aktywność seksualną i ojcostwo fizyczne, ale także poprzez dawanie siebie innym na polu społecznym – ojcami wszak nazywa się wybitnych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych czy prądów społecznych, pionierów, którzy stworzyli lub zapoczątkowali coś nowego. Ojcostwo nieodzownie rozpatruje się na tle męskości.

Współcześnie wiele się słyszy, pisze i mówi o kryzysie ojcostwa i kryzysie męczyzny. Zauważa się także pewien niepokojący trend: kobiety stają się bardziej męskie, a mężczyźni zniewieściali. Równocześnie jednak, zwłaszcza w rodzinach niepełnych, kiedy dzieci wychowuje samotna matka, dzieci marzą i tęsknią za tatą, a kobieta mimo swej zaradności wiele razy chętnie podparłaby się na męskim ramieniu. W literaturze psychologiczno-pedagogicznej autorzy podają, że dostrzeganie i analizowanie przez różne grupy społeczne w ostatnich dziesięcioleciach „kryzysu ojcostwa” wynika ze splotu społeczno-gospodarczych i kulturowych procesów oraz przemian cywilizacyjnych wiążących się przede wszystkim z nieobecnością pracującego ojca w pobliżu rodziny oraz z wynikającą z tego dewaluacją jego roli. Odpowiedzią na taki stan rzeczy jest m.in. promowanie „nowej jakości” ojcostwa. W społecznym przekazie spotkać możemy przeciwstawne tendencje modelowania wizerunku ojca: z jednej strony wzorami są ojcowie uczestniczący w życiu dziecka od jego poczęcia, towarzyszący matkom w gabinecie ginekologicznym i przy porodzie, z drugiej strony zaś eksponuje się również wartość samotnego macierzyństwa w obliczu rozstań rodziców¹⁷. Niektórzy autorzy sądzą, że jeśli w obecnych czasach „załamało się” ojcostwo wielu mężczyzn, to także dlatego, że opierane było głównie na ogólnych wartościach czerpanych z przekazu społecznego, kulturowego czy religijnego, a nie na osobistych wartościach ludzkich i duchowych męczyzny¹⁸.

Istnieją również poglądy mówiące o tym, że aktualnie powszechnie dostrzec można oznaki kryzysu męskości, który wynika z braku jasnych standardów dotyczących tożsamości, ciała, ról społecznych, stylu myślenia oraz życia. Kryzys ten przejawia się „kulturowym niepokojem wokół kategorii męskości”, zanikającym binaryzmem płci, poczuciem niepewności, niemęskości, tożsamościowej nieadekwatności i kruchości u wielu mężczyzn¹⁹. Całość obserwowanych zjawisk nie sprzyja definiowaniu w najbliższym nam kręgu kulturowym pojęcia męskości, a związany

¹⁷ Zob.: J. Augustyn, *Ojcostwo*, dz. cyt.; D. Kornas-Biela, *Współczesny kryzys ojcostwa*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, dz. cyt.

¹⁸ J. Augustyn, *Ojcostwo*, dz. cyt.

¹⁹ Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków 2006.

z nią kryzys trwa, na czym paradoksalnie korzystają najbardziej walczące o rynki zbytu media. Dla przeciwwagi w rozpatrywaniu ojcostwa w kontekście kryzysu męskości przytoczyć można opinię stawiającą ciekawą, choć dyskusyjną hipotezę, weryfikowaną badaniami, według której w populacji młodych dorosłych 10 proc. więcej mężczyzn niż kobiet pragnie mieć w przyszłości dziecko, 10 proc. więcej mężczyzn wykazuje też mniejszą obojętność wobec tego faktu²⁰. Bycie dobrym ojcem oznacza: zadać sobie pytania, które dręczyły nas w dzieciństwie, i udzielić dzieciom dokładnych odpowiedzi²¹.

Ważne jest, by zrozumieć, że ojcostwo zawiera w sobie zadanie formowania nowego życia. Ma ono być nośnikiem wartości ojca, które pozostanie po nim, zastąpi go, będzie kontynuacją życia. Mężczyzna dzisiejszych czasów pragnie dziecka, czasem bardziej niż kobieta. Może to zaskakiwać ze względu na utarty wzór pełnienia ról w rodzinie przez kobiety i mężczyzn. Istotą ojcostwa jest pragnienie silnie wpisane w męską naturę. Ojcostwo to nie tylko bycie rodzicem swego dziecka. Dziecko poczęte przez jednego mężczyznę może otrzymać nazwisko drugiego, a wychowane być przez trzeciego – ojcostwo może się zatem realizować poprzez „więzy krwi”, jak i poprzez uznanie czy przybranie (jako zastępcze, adopcyjne czy tzw. duchowe). Brak ojca lub trudności w prawidłowym sprawowaniu przez niego funkcji ojcowskich wiążą się z trudnościami w dojrzwaniu społecznym dziecka, gdyż to ojcowie w większym stopniu odpowiedzialni są za kształtowanie w nim ustosunkowania się do norm i wartości, a także w większym stopniu niż matki przekazują mu wzorce odniesień, postaw i zachowań społecznych²².

W literaturze psychologiczno-pedagogicznej ojców dzieli się na:

- dobrych – to ojcowie obecni i aktywnie uczestniczący w życiu dziecka;
- nieobecni – to ojcowie, którzy mogą być nieobecni zarówno fizycznie, jak i – częściej – psychicznie, nieobecność psychiczna ojca może być związana z jego oderwaniem od codziennych spraw rodziny i wycofaniem z uwagi na absorbującą pracę, jak i z powodu niewłaściwych relacji między rodzicami czy nieprawidłowego podziału obowiązków i odpowiedzialności między nimi;
- słabi – to typ ojca, który nie dorósł do swojej roli, nie podejmuje odpowiedzialności za innych, nie orientuje się w ich potrzebach, wy-

²⁰ J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Warszawa 1987.

²¹ C. Rise, *Sztuka ojcostwa*, Poznań 2006.

²² K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, dz. cyt.

cofuje się z kontaktów z dzieckiem, nie stanowi dla rodziny oparcia, a partnerka przyjmuje wobec niego rolę opiekuńczą;

- „trujący” – to mężczyźni, którzy angażują się w emocjonalny związek z dzieckiem, okazując swą miłość warunkowo, przejawiając przy tym nadmierną surowość, przemoc i przedmiotowe traktowanie²³.

Mężczyźni dzisiaj nie chcą już opierać swojego podejścia do dziecka tylko na zachowaniu intuicyjnym, ale na wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Pragną kształcić się do mądrego i dojrzałego ojcostwa. Większość z nich dobrze rozumie, że „Trudno być dobrym człowiekiem. Trudno być dobrym mężem. Najtrudniej być dobrym ojcem”²⁴. Mężczyźni zdają sobie sprawę z wagi powołania, jakim jest ojcostwo. Różne badania wskazują, że wywiera ono bardzo duży wpływ na życie czy rozwój psychiczny mężczyzny, choć jest to z pewnością mniej znaczący fakt w ich życiu niż macierzyństwo dla kobiety²⁵. Mężczyźni coraz bardziej angażują się w obowiązki domowe czy w opiekę nad dziećmi, a w ich relacjach z potomkami widać miłość i serdeczność, czyli stają się bardziej otwartymi partnerami w życiu swoich dzieci²⁶.

Bardzo dobrze podejście mężczyzn do roli ojca pokazują cechy dobrego ojca wyliczane w poniższej kolejności przez samych zainteresowanych:

- interesowanie się dzieckiem, dysponowanie czasem dla niego, cierpliwość w organizacji mu czasu wolnego oraz rozmowy,
- dbałość o warunki bytowe,
- wyrozumiałość i tolerancyjność oraz pomoc w kłopotach,
- miłość, ciepło rodzinne, uczucie oraz serdeczność,
- umiejętność egzekwowania obowiązków, pilnowanie,
- świecenie przykładem, bycie autorytetem, surowość i dystans, które jednak nie wykluczają koleżeńskiego podejścia do dziecka,
- poszerzanie wiedzy pedagogicznej, jak i dotyczącej psychologii dziecka,
- koleżeństwo i przyjaźń,
- zatroskanie o wykształcenie i awans społeczny dzieci²⁷.

²³ D. Kornas-Biela, *Współczesny kryzys ojcostwa*, dz. cyt.

²⁴ J. McDowell, N. Wakefield, *Zadziwiający wpływ tatusia*, dz. cyt., s. 41.

²⁵ K. Pospiszył, *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa 1980.

²⁶ T. Sosnowki, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Warszawa 2011.

²⁷ J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, dz. cyt.; M. Trawińska, *Bariery małżeńskiego sukcesu*, Warszawa 1977.

Powyższa lista pokazuje, że mężczyźni dobrze orientują się w swoich rolach ojcowskich. Ojcostwo wywiera duży wpływ na życie mężczyzny i jego rozwój psychiczny, choć z pewnością nie jest to aż tak znaczący fakt w jego życiu, jak zostanie matką dla kobiety. Szczególną rolę w dojrzewaniu do roli ojca mają dwa okresy:

- oczekiwania na dziecko
- i przyswojenia sobie odpowiedniego wzoru postępowania wobec nowo narodzonego potomka, co dzieje się już w pierwszych latach życia dziecka.

Okres oczekiwania jest odbierany przez ojców jako radosny, szczególnie gdy wyczekiwane dziecko jest pierworodnym. Owo szczęście zakłócają jednak obawy związane z niepewnością, czy poradzi on sobie w całkiem nowej sytuacji. Bardzo interesującym zjawiskiem jest podświadoma zazdrość mężczyzn o swoje żony, o to, że są w ciąży. Postawa ta może przejawiać się w dwóch skrajnie różnych zachowaniach:

- mężczyzna nie przyjmuje do wiadomości, że jego żona w okresie ciąży nie może wykonywać wielu prac, a co za tym idzie – nie pomaga jej w nich, zachęcając ją do różnorakiego wysiłku,
- mężczyzna jest nadopiekuńczy i nadgorliwy w stosunku do swojej brzemiennej żony.

Warto podkreślić, że właściwe dopasowanie się ojca do swojej nowej roli jest miarą osiągniętej przez niego społecznej dojrzałości, a pozabawienie go możliwości spełniania się w tej roli to dla niego strata stymulatorów rozwoju społecznego. Bliskie kontakty emocjonalne z dzieckiem dają korzyści nie tylko dziecku, ale i ojcu, który dzięki nim wzbogaca swoją osobowość²⁸: „mężczyzna, który postanawia stać się dobrym ojcem, w pełnym znaczeniu tego słowa, podejmuje wyzwanie, które stwarza ogromną szansę na rozwój wewnętrzny, zarówno dziecku, jak i jemu samemu. Jest to jeden z autentycznie wspaniałych aspektów ojcostwa!”²⁹. To wszystko pokazuje, że niezwykle budujące jest rosnące coraz bardziej zaangażowanie mężczyzn w wychowanie swoich dzieci. Co więcej, nie chcą oni opierać się tylko i wyłącznie na swojej intuicji, ale pragną poszerzać swoje horyzonty wychowawcze. Odnalezienie się w roli ojca to niezwykle szansa na ich rozwój psychiczny i społeczny.

²⁸ K. Pospiszył, *Ojciec a rozwój dziecka*, dz. cyt.

²⁹ J. McDowell, N. Wakefield, *Zadziwiający wpływ tatusia*, dz. cyt., s. 139.

Rola ojca w rodzinie

Rodzina jako podstawowa komórka społeczna kształtuje młodą osobowość. I to właśnie od rodziny w ogromnym stopniu zależy, czy owa młoda osobowość ukształtuje się właściwie, czy też zacznie przejawiać pewne odchylenia od przyjętych norm i ukształtowanych reguł. Nie można więc mówić o „naprawie” osobowości bez właściwych działań naprawczych skierowanych również na rodzinę, w której „niesforna” osobowość wyrastała. Oczywiście nie jest to reguła, ale zaburzenia sfery psychicznej w bardzo dużym stopniu odzwierciedlają zawirowania w relacjach wewnątrzrodzinnych. Rodzina to odzwierciedlenie relacji i związków zachodzących między poszczególnymi jej członkami. Charakterystycznymi związkami są relacje matka – ojciec, matka – dzieci oraz ojciec – dzieci³⁰. Współczesna rodzina wciąż ewoluuje, a co za tym idzie – zmianie ulegają role matki i ojca przez tysiąclecia tak ściśle określone w różnych kulturach starożytnych, chrześcijańskich czy plemiennych³¹.

Analiza obrazu ojca i jego roli w życiu rodziny pokazuje, że od lat kultura europejska czerpała z kultury starożytnej Grecji i Rzymu oraz – przez rozpowszechnianie chrześcijaństwa – z kultury hebrajskiej, w których ojciec był centralną postacią w rodzinie. Widoczna była silna struktura patriarchalna, gdyż to ojciec reprezentował rodzinę, był sędzią oraz decydem w sprawach życiowych członków rodziny i majątkowych³². Warto też zwrócić uwagę na problematykę postaci ojca w ujęciu biblijnym. W Biblii znajdziemy wiele informacji o tym, jak ojciec powinien postępować wobec małżonki i swoich dzieci. Można zauważyć, że nie jawi się on tylko jako surowy i wymagający władca, lecz jako troskliwy, oddany żonie i dzieciom. Dla kontrastu w starożytnej Sparcie ojca praktycznie nie interesowało wychowanie dziecka, gdyż zwracano uwagę na wychowanie wojskowe i już siedmiolatek oddawany był pod opiekę państwa.

W historii najnowszej ojciec jawi się jako osoba nieobecna, gdyż zwraca się uwagę na jego funkcję zabezpieczającą materialnie. To przede wszystkim matki sprawowały opiekę nad dziećmi, a mężczyźni masowo rozpoczynali pracę zarobkową poza domem, co sprawiało, że ciężar

³⁰ Т.В. Сенько, *Психология взаимодействия. Часть шестая. Взаимодействие детей в семье*, Бельско-Бяла 2012, с. 200-248.

³¹ W. Kołodziej, *Rola ojca w życiu rodziny i dziecka*, w: I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, t. 1, Kraków 2010, s. 35-47.

³² K. Pospiszył, *Ojciec a rozwój dziecka*, dz. cyt.

odpowiedzialności za wychowanie dziecka spadał na barki kobiety. Dopiero po drugiej wojnie światowej zwrócono większą uwagę na potrzebę obecności ojca w wychowaniu dziecka³³. Zmiany w poglądach na rolę ojca polegały na „demontowaniu kamiennego posągu patriarchy, budzącego lęk i narzucającego dystans i na ukazaniu konieczności uczestnictwa w wychowaniu, ojca czulego łatwo nawiązującego kontakt z dziećmi i bez reszty skoncentrowanego na ich potrzebach rozwojowych”³⁴.

W badaniach naukowych prym wiedzie rola matki, a przecież wiadomo, że do prawidłowego i pełnego rozwoju dziecka potrzeba dwoje konkretnych, odmiennych psychicznie ludzi: matki i ojca. Ojciec natomiast rozmył się gdzieś w ogólnej kategorii „rodzicielstwa”, jakby był potrzebny tylko do prokreacji³⁵. Może być to spowodowane faktem, że wielu mężczyzn unika wypełniania ojcowskich zadań, ograniczając je tylko do przydzielonych przez sąd tzw. widzeń i alimentów. Dziecko więc automatycznie zostaje przypisane matce. To tradycyjne pojmowanie roli ojca jako zabezpieczającego materialnie utrzymywało pogląd, że głównym obowiązkiem mężczyzny jest zapewnienie bytu rodzinie. Znajdują się też zwolennicy teorii, iż ojciec jest wręcz zbyt cenny, gdyż od samego początku, czyli poczęcia i na późniejszym etapie, to matka jest najściślej związana z dzieckiem i to ona jest w stanie zaspokoić wszystkie jego potrzeby³⁶.

Trudną sytuację dla dziecka, jaką z pewnością staje się rozstanie rodziców, pogłębia niekiedy niechęć współmałżonków do siebie, a co za tym idzie ograniczany jest w znacznym stopniu kontakt z ojcem, tak potrzebnym do pełnego rozwoju psychicznego dziecka. Tymczasem „miłość ojcowska w najróżniejszych teoriach przedstawiana jest jako warunek konieczny do tego, by aktywizować proces społecznego dojrzewania dziecka”³⁷. W miarę dojrzewania dziecko spostrzega u ojca cechy, które mu imponują, tata staje się dla niego reprezentantem społeczeństwa. Gdy dziecko pokocha swojego ojca, przyswoi sobie tzw. symbol ojca, co pozwoli mu dostosować się do życia społecznego. Nie wystarczy jednak sama obecność ojca w rodzinie, by nastąpiły pożądane zmiany w psychice dziecka, gdyż musi on w pełni uczestniczyć w życiu swojego dziecka,

³³ T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie*, dz. cyt.

³⁴ K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, dz. cyt., s. 103.

³⁵ J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, dz. cyt.

³⁶ W. Kołodziej, *Rola ojca w życiu rodziny i dziecka*, dz. cyt., s. 37-47.

³⁷ K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, dz. cyt., s. 14.

interesować się nim, a jednocześnie konsekwentnie przestrzegać głośzonych przez siebie wartości. Skuteczność jego oddziaływania zależy od tego, czy sam reprezentuje odpowiednie wartości społeczne.

Dzieci, które zostały pozbawione tak cennego kontaktu z ojcem lub wychowywane są przez ojca o niedojrzałych postawach, mogą pozostać ludźmi społecznie niedojrzałymi³⁸. Innymi skutkami pozbawienia dzieci opieki ojcowskiej są postawy lękowe, które mogą być podstawą do zaburzeń psychicznych. Brak należytej opieki wpływa na wzrost agresji i zachowań przestępczych. Jednak nie zawsze daje się w sposób oczywisty zauważyć objawy zaburzeń w zachowaniu. Czasem są one trudne do uchwycenia i mogą dotyczyć na przykład złego przyswojenia obrazu siebie i swojej roli społecznej, odpowiedniego funkcjonowania w roli wskazanej przez posiadaną płęć³⁹. Można ich unikać, uświadamiając mężczyznom konieczność przebywania ze swoimi potomkami każdego dnia w różnych sytuacjach i podkreślając, że „obecność ojca w procesie wychowania jest nie tylko ważna i konieczna, ale praktycznie niemożliwa do zastąpienia”⁴⁰.

Jak widać, rola ojca w rodzinie uległa zmianie z zimnego, zdystansowanego decydenta w bardziej uczuciowego uczestnika wychowania swoich dzieci. Poświęca się mu coraz więcej uwagi, zaznaczając, jak wielką rolę odgrywa w życiu rodziny, w wychowaniu dzieci i jak mały człowiek może ucierpieć, gdy zostanie pozbawiony odpowiednich ojcowskich wzorców. Jednak niedużo uwagi zwraca się w badaniach naukowych na analizę różnic w relacjach ojca z córką oraz ojca z synem⁴¹. Dlatego w tym artykule podana zostanie szczegółowa charakterystyka jednego z bardzo ważnych we współczesnej rodzinie związków, jaki zachodzi pomiędzy ojcem a synem.

Znaczenie ojca w wychowaniu synów

Dobre ojcostwo ochroni rodzinę, ratuje, buduje, daje poczucie bezpieczeństwa, wspomaga, daje i kształtuje hierarchię wartości, otwiera na drugiego człowieka, jego potrzeby, a także daje poczucie wartości

³⁸ Tamże, s. 15.

³⁹ K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, dz. cyt.

⁴⁰ J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, dz. cyt., s. 16.

⁴¹ Т.В. Сенько, *Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме*, Минск 2000, с. 181-187.

będące podstawą właściwej samooceny. Ojciec ma do spełnienia w rozwoju i wychowaniu dziecka specyficzną, niezwykle ważną i trudną rolę. W żadnym przypadku nie zastąpi ojca nawet najlepsza matka, ale także rola ojca nie może polegać na zastąpieniu matki. Skomplikowany proces wychowania dzieci jest z góry skazany na niepowodzenie, jeżeli dzieci pozbawione są wpływu wychowawczego ojca. Ojciec ma za zadanie wnieść w życie dziecka pierwiastek stabilizacji zewnętrznej i wewnętrznej, koniecznej dla prawidłowego rozwoju. Autorytet ojca zależy od jego postawy i zaangażowania w rolę wychowawczą. Ojciec staje się autorytetem tylko wtedy, gdy jest obecny i kiedy jest wzorem⁴². Ojciec bowiem „dostarcza dziecku tych bodźców i wzorów w jego rozwoju społecznym i moralnym, których matka nie może zupełnie lub w tak szerokim zakresie mu oferować”⁴³.

W literaturze podejmującej problematykę ojcostwa często mamy do czynienia z tendencją, by analizować pojęcia: „ojciec”, „ojcostwo” wyłącznie w aspektach:

- biologicznym, który stanowi podstawę „wierzów krwi”, pokrewieństwa – ojcem jest mężczyzna, który miał biologiczny udział w poczęciu dziecka;
- prawnym, podającym definicję ojcostwa – ojcem jest ten mężczyzna, któremu dziecko jest prawnie przypisane; według polskiego prawa na przykład obowiązuje domniemanie, że mężczyzna będący mężem matki jest ojcem dziecka urodzonego przez nią podczas trwania małżeństwa lub przed upływem 300 dni od jego ustania lub unieważnienia; domniemanie to może być obalone w wyniku sądowego zaprzeczenia ojcostwa;
- psychiczno-społeczno-duchowym, to aspekt ojcostwa, który wiąże mężczyznę w sposób głęboki i trwały z rodziną; mężczyzna aktualizuje swoje ojcostwo, nadając mu nowy wymiar dzięki trwałej więzi z kobietą, która jest jego żoną, towarzyszką jego życia, a zwłaszcza matką jego dzieci, czyli dojrzałą osobą płci męskiej, jednoczącą się w akcie małżeńskim z osobą płci żeńskiej i powołującą z nią do istnienia nowe życie⁴⁴.

Ważny dla ojcostwa jest wstępny akt uznania dziecka w świadomości mężczyzny – ojca. Macierzyństwo w swojej genezie zawiera element

⁴² W. Póltawska, *Płciowość jako dar i zadanie*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, dz. cyt., s. 235.

⁴³ J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, dz. cyt., s. 16.

⁴⁴ M. Jankowska, *Miłość ojcowiska w wychowaniu dziecka*, dz. cyt., s. 45-55.

ściślego kontaktu z dzieckiem; ojcostwo opiera się głównie na duchowej więzi. Relacje między ojcem i dzieckiem ubogacają obie strony. Dziecko nie istniałoby, nie rozwinęłoby się prawidłowo, gdyby nie aktywna obecność ojca, z kolei dziecko ze swej strony wywiera istotny wpływ na życie mężczyzny, na rozwój jego psychiki i osobowości⁴⁵.

Aby możliwe było stworzenie jedności najpierw małżeńskiej, a po narodzeniu dziecka rodzinnej, nieodzowna jest integracja wszystkich aspektów ojcostwa w osobie jednego i tego samego mężczyzny. Wyróżnia się wiele funkcji ojcowskich, charakteryzując je pojęciami: „rodzic”, „żywiciel”, „obrońca”, „wychowawca”, „obiekt identyfikacji”, „towarzysz zabaw”. Te wszystkie określenia można sprowadzić do trzech podstawowych funkcji ojca w rodzinie:

- prokreacyjna,
- wychowawcza,
- utrzymanie i ochrona rodziny⁴⁶.

Każdy mężczyzna ma zapewnić warunki rozwoju rodziny i czuwać nad wszechstronnym rozwojem wszystkich jej członków. Zadaniem każdego mężczyzny jest przede wszystkim utrzymanie i ochrona rodziny. Dziś czasami okazuje się, że mężczyzna, którego żona pracuje, stracił już pozycję w swojej rodzinie i nie ma w tym względzie czego przekazywać swoim dzieciom. Wydaje się, że właśnie tym bardziej ojciec powinien nauczyć swoje dzieci szacunku dla pracy w ogóle, ale także dla własnej pracy, dla pracy matki dziecka i innych ludzi⁴⁷. Współcześnie inaczej wygląda ochrona rodziny niż dawniej i w tym przypadku ojciec ma o wiele trudniejsze i bardziej skomplikowane zadanie. Chodzi już nie tylko o ochronę żony i dzieci oraz mienia przed agresją zewnętrzną czy jakąś katastrofą losową, lecz także o ochronę przed różnorodnymi destrukcyjnymi wpływami, jakie zagrażają rodzinie ze strony świata współczesnego, zgubnych ideologii, niesłużących w żadnym względzie dobru społeczeństwa, rodziny, jednostki na płaszczyźnie moralnej, społecznej, politycznej czy duchowej. Dziś ojcostwo wymaga ściślej współpracy kobiety i mężczyzny w okresie przygotowania do małżeństwa, jak też w późniejszym życiu małżeńskim i rodzinnym. Jeżeli mężczyzna ma być wiernym ojcem i pełnić wychowawczą rolę w rodzinie, musi wykazać się dojrzałością osobową oraz wewnętrzną

⁴⁵ B. Mierzwiński, *Mężczyzna jako mąż i ojciec*, w: K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie*, Warszawa 1997, s. 60-61.

⁴⁶ Tamże, s. 60.

⁴⁷ Tamże.

ną spójnością i harmonią w postawie wobec obowiązków małżeńskich, rodzinnych i zawodowych⁴⁸.

Przygotowanie do ojcostwa wymaga przeanalizowania typu ojcostwa, którego mężczyzna doświadczył w dzieciństwie i w okresie dojrzewania, jak również wzmocnienia poczucia własnej wartości, szczególnie w przypadku, gdy wytworzyło się u niego, w związku z brakiem pozytywnych wzorców, negatywne nastawienie lub poczucie braku kompetencji⁴⁹. W procesie tego przygotowania każdy ojciec odgrywa ogromną rolę w wychowaniu swoich synów: młody człowiek szybciej przyswaja sobie cechy prezentowane przez przedstawicieli tej samej płci. Ma to duży wpływ na uczenie się przez dzieci ról społecznych związanych z płcią. Będą one jeszcze lepiej przyswajane, gdy syn będzie miał możliwość obserwacji przedstawiciela płci męskiej na co dzień, w różnych sytuacjach życia, który równocześnie prezentuje jak najbardziej poprawny i wartościowy stosunek do problemów. Zdaniem psychoanalityków i antropologów człowiek nie dziedziczy umiejętności rozpoznawania nieprzyjaciół ani sposobów poszukiwania partnera, stąd nauczanie chłopca, jak wypełnia się określone role społeczne, wymaga udziału innych mężczyzn, a brak procesu inicjacji w tym obszarze ujemnie wpływa na poczucie własnej wartości oraz poczucie dojrzałości u dorosłego człowieka⁵⁰. Na podstawie badań niektórzy autorzy wskazują na powiązania pomiędzy nieobecnością ojca, brakiem odczuwanych przez syna żywych kontaktów emocjonalnych z nim (przy jednoczesnym nadmiernym związaniu z matką) a trudnościami w zakresie ustalania się identyfikacji płciowej⁵¹ i niepowodzeniami w zakresie nawiązywania satysfakcjonujących kontaktów heteroseksualnych w wielu wymiarach w późniejszym okresie życia⁵². Ponadto poczucie syna, że jest doceniany przez ojca, ma podstawowe znaczenie dla zyskania przez niego pewności siebie nie tylko jako człowieka, ale także jako mężczyzny.

Obecność ojca i jego autorytet to fundamentalne elementy, szczególnie dla chłopców, gdyż pozbawieni obcowania z ojcem po założeniu rodziny nie będą potrafili odnaleźć się w nowej roli⁵³. Brak ojcowskiego

⁴⁸ M. Jankowska, *Miłość ojcowska w wychowaniu dziecka*, dz. cyt., s. 45-55.

⁴⁹ J. Augustyn, *Dojrzewanie do ojcostwa*, w: J. Augustyn (red.), *Ojcostwo*, Kraków 1998.

⁵⁰ C. Rise, *Sztuka ojcostwa*, dz. cyt., s. 93.

⁵¹ J. Groth, *Nieobecność ojca*, w: S. Jabłoński (red.), *Ojciec...*, Poznań 2000.

⁵² K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, dz. cyt.

⁵³ I. Grochulska, *Autorytet rodzicielski*, „Blżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 8(95)/2009, s. 20-21.

wzorca ma wpływ nie tylko na syna, ale również na wnuki. Warto zauważyć też, że chłopcy wychowywani tylko przez matkę tworzą wypaczony obraz idealnego mężczyzny, do którego bardzo chcą się upodobnić. Nie chcą oni naśladować w niczym matek, uważając ich zachowanie za typowo kobiece, a przecież chcą stać się prawdziwymi mężczyznami. Co za tym idzie, buntują się przeciw wszystkim zasadom przekazywanym przez matki.

To nie jedyny ujemny skutek braku ojca. Na kolejny zwrócono uwagę podczas badań nad psychopatią (socjopatią), czyli nieumiejętnością wczuwania się w psychikę innych, brakiem sumienia, a także słabo rozwiniętymi uczuciami wyższymi. Z badań psychiatrów wynika, że wśród osób z psychopatią najliczniejszą grupę stanowili ci, którzy doznali długiej rozłąki z ojcem. Dziecko, a w szczególności chłopiec, pozbawione możliwości obcowania z ojcem ma gorsze warunki do kształtowania osobowości pod kątem moralności, czyli sumienia, przez co ma większe szanse stać się osobą całkowicie obojętną na krzywdę drugiego człowieka. Oprócz tego dzieci wychowywane bez rodzica płci męskiej są mniej dojrzałe, mają problemy w kontaktach z innymi dziećmi oraz mniejsze poczucie bezpieczeństwa. Z tego jasno wynika, że ojciec powinien aktywnie włączyć się w proces wychowania dziecka, a w szczególności chłopców⁵⁴.

W trzecim roku życia chłopiec zaczyna utożsamiać się ze swoją płcią, obserwuje ojca, identyfikuje się z nim, a naśladowując go, nabywa pewnego rodzaju poczucia męskości. Mały przedstawiciel męskiej grupy społeczeństwa idealizuje swojego tatę, wierząc, że jest on najsilniejszy, najmądrzejszy i najbogatszy na świecie. Z pewnością można zauważyć, jak kopiuje on zachowania ojca w zabawie, odgrywając taką samą rolę, jaką pełni ojciec w rodzinie. Naśladuje jego ton głosu, „wychodzi do pracy”, rozmawia i konsultuje różne sprawy z „żoną” i wbrew pozorom nie jest to tylko zabawa. Chłopczyk uczy się, jak zachowuje się mężczyzna, co rzutuje na jego sposób odgrywania ról w dorosłym życiu. Wynika z tego jasno, że ojciec powinien spędzać jak najwięcej czasu z dziećmi, by miały one możliwość poznania go i zrozumienia jego charakteru. Sama obecność nie gwarantuje dobrego wpływu na podopiecznych. Muszą oni czuć, że ojciec jest nimi naprawdę zainteresowany, i przede wszystkim muszą wiedzieć, że są przez niego kochane. Ten ostatni warunek to klucz do sukcesu, gdyż poczucie miłości

⁵⁴ K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, dz. cyt.

sprawia, że dzieci chcą wyrastać na podobieństwo rodziców (nie tylko ojca, lecz także matki) i pragną sprawiać im radość. A co jeżeli ojciec nie może spędzać tak dużo czasu z synem? Owszem, częste spotkania z tatą z pewnością ułatwiają identyfikację chłopca z nim, jednak wszystko w dużej mierze zależy od tego, jakie mężczyźni mają stosunki z dzieckiem. Z pewnością chłopiec nie będzie naśladował kogoś, kto ciągle go upomina, wypomina każde potknięcie i najmniejszy błąd czy na każdym kroku wyśmiewa lub całkowicie ignoruje.

Na przykładzie drugiej wojny światowej można spostrzec, że choć ojciec odbywał kilkuletnią służbę wojskową, to i tak chłopiec utożsamiał się z nim, a pomagały w tym z pewnością opowieści matki o mężu, pełne dumy i miłości, jej zapewnienia, że tata będzie dumny, gdy maluch będzie jej pomagał. Przede wszystkim ważne jest, by ojciec i syn dobrze czuli się w swoim towarzystwie, a może w tym pomóc bliskość i okazywanie sobie uczuć. Są jednak przypadki, kiedy to mężczyźni czują się nieswojo w towarzystwie własnych dzieci, a najczęściej dotyczy to synów, gdyż w podświadomości synowie i ojcowie są skłonni do rywalizacji i krytycznego podejścia do siebie nawzajem. Czasem na przełamanie tych trudności jest czas tuż po narodzinach dziecka. Pomagając w jego pielęgnacji, opiekując się nim od samego początku, tata uczy się, jakie jest jego dziecko, czego potrzebuje i jak wielką radość sprawia przebywanie z nim. Tego nie da się wyczytać z żadnej książki, to trzeba przeżyć, będąc przy dziecku⁵⁵.

Ważne, by udział ojca w rozwoju syna był ciągłym procesem, a nie przypadkowym zdarzeniem. Niektórzy autorzy wyróżniają cztery istotne fazy wzajemnych relacji ojca z synem⁵⁶:

- *chłopięce przedszkole*, czas wczesnego dzieciństwa, w którym ojciec wspiera syna fizycznie i emocjonalnie, ucząc go jazdy na rowerze, pływania, grając z nim w piłkę, organizując mu pierwsze ryzykowne wyzwania i przygody, opowiadając męskie opowieści itd., to bardzo ważne, aby ojciec był obecny w życiu syna w tej fazie należącej do matki, ponieważ właśnie wtedy buduje zaufanie i szacunek do siebie, na którym oprze się, gdy przyjdzie czas dorostania syna;
- *postrzyżyny*, to czas zbliżony do pierwszego opuszczenia domu przez syna, czyli pójścia do „zerówki”, wiek od około 6. roku życia, w którym chłopiec wychodzi spod opiekuńczych ramion matki, a jego oj-

⁵⁵ B. Spock, *Dr Spock o rodzicielstwie*, Warszawa 1992.

⁵⁶ W. Eichelberger, *Zdradzony przez ojca*, Warszawa 1998.

ciec przejmuje odpowiedzialność za jego dalsze wychowanie; to czas, w którym powinien nauczyć syna, jak być odpowiedzialnym mężczyzną, czyli przekazać mu, jak stać się autonomicznym w stosunku do innych, dbającym o losy bliskich, powinien nauczyć go wielu umiejętności, a czasu jest niewiele, bo okres ten trwa do około 14. roku życia; ważne, by w tym czasie poświęcać chłopcu szczególnie wiele uwagi, pomimo zapracowania i zmęczenia, warto inwestować we wspólne zainteresowania, to czas wspólnych wypraw z synami, podczas których ojciec i syn sprawdzają się w trudnych warunkach, uczą się wzajemnej lojalności i zaufania, bez opiekuńczej mamy; synowie uczą się, że rola matki nie sprowadza się tylko do bycia w domu i dbania o mężczyzn, to bardzo ważna nauka na przyszłość;

- *strzala wystrzelona z łuku* – to okres 15.-16. roku życia syna, czas, kiedy zaczyna sprawiać problemy; jeśli był do tej pory pozbawiony opieki ojca, sam szuka wzorców i autorytetów, wikłając się w ryzykowne sytuacje, nie chce już wsparcia ojca, który dotąd się nim nie interesował, a od matki separuje się, bo takie jest prawo rozwoju; jest bardzo zagubiony i samotny, nie jest już dzieckiem, potrzebuje naszego szacunku i zaufania do siebie, ale rzadko może na to liczyć, a my nie możemy go dalej wychowywać poprzez system kar i nakazów, bo to sprowokuje jedynie stan wojny, z której wyjdzie jako na zawsze pokonany, uległy, niezdolny do samodzielnego radzenia sobie w życiu lub stracimy go, bo nie będzie chciał mieć już nic wspólnego z ojcem, który wcześniej nie poświęcał mu czasu, nie dawał wsparcia i miłości; jedyne, co można robić, to budować partnerstwo z synem, to ostatnia taka możliwość, potem syn bezpowrotnie odejdzie do swoich rówieśników, ale jego ojciec będzie mógł nadal na niego wpływać poprzez przykład własnego zachowania i postępowania;
- *czas rozliczania* – to okres zaczynający się po 15.-16. roku życia syna; dotychczasowy lęk przed rodzicami już nie działa, syn rozlicza ojca z tego, w jakim stopniu on sam jest wierny wpajany synowi zasadom; to też czas, kiedy przekonujemy się, co zdołaliśmy synowi przekazać, na ile nasze wychowanie było skuteczne, to czas tzw. wyjmowania z szuflad wychowania, już nie ma możliwości straszenia i „pohukiwania”, czego to nie zrobimy mu czy co właśnie planujemy mu za karę zrobić; teraz aby zachować szacunek syna, ojciec może jedynie szczerze i otwarcie z nim rozmawiać, niczego nie udając, nie tając, nie stwarzając pozorów, że jest nieomylny; to pozwala synowi przekonać się, że jest dla swojego ojca

ważny; jedyna właściwa dalsza droga powinna polegać na wzajemnym wspieraniu się w byciu mężczyzną.

Jak widać, już od pierwszych dni życia dziecka ojciec może budować naprawdę silną więź ze swoim synem, co z pewnością dodatnio wpływa na ich późniejsze relacje w trudnym okresie dorastania.

Skutki braku ojca dla synów

Często w literaturze psychologiczno-pedagogicznej podkreśla się konsekwencje braku ojca w wychowaniu syna. Brak ojca w sposób fizyczny lub ojciec źle sprawujący swoje funkcje w rodzinie w ogromnej mierze decydują o licznych patologiach społecznych. Podstawowym problemem dzieła Kazimierza Pospiszyla jest pokazanie wypaczeń w zachowaniu chłopca pozbawionego odpowiedniej opieki ze strony ojca. Wymienia się dziesięć charakterystycznych postaci wypaczeń zachowania synów⁵⁷:

1. Bohater – takie zachowanie opuszczonego i zaniedbanego przez ojca chłopaka to wynik braku identyfikacji ze swoją płcią. Chłopiec nie czuje się pewnie w swej męskości ani w żadnych swoich poczynaniach, dlatego pragnie niepodważalnych dowodów swojej sprawności, które tuszują odczuwaną słabość. Z przesadą dąży do sukcesów, zaszczytów, pieniędzy i władzy, co męczy otoczenie i powoduje, że staje się on niepopularny. Jak widać, bohaterstwo, które kojarzy się raczej z czymś pozytywnym, w tym przypadku charakteryzuje człowieka, którym miotają sprzeczności.
2. Dobry Chłopiec – podobnie jak wcześniej opisany chce za wszelką cenę podobać się innym, tyle że dąży do tego inną drogą: nie chce nikomu przeszkadzać ani nikogo obrazić i cały czas przeprasza. Pod przykrywką wrażliwego knuje intrygi, chcąc ośmieszyć innych ze swojego otoczenia, co sprawia mu satysfakcję i niekiedy przynosi korzyści.
3. Wieczny Młodzieniec – to mężczyzna, który jest beztroski, naiwny, nieodpowiedzialny, a co za tym idzie, unika stałych związków i systematycznej pracy. Te cechy stanowią poważną przeszkodę w osiąganiu życiowych sukcesów, a to doprowadza młodzieńca do przygnębienia czy depresji. Taki typ mężczyzny nieustannie tęskni za ojcem, co wyraża przez bunt i arogancję skierowaną przeciw matce.
4. Podrywacz – bywa zazwyczaj wesołym, pewnym siebie i uwodzicielskim mężczyzną. Autor podkreśla jednak, że pomimo zewnętrznego

⁵⁷ K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, dz. cyt.

- czaru, uroku i wesołości podrywacz to osoba smutna i zagubiona, która usilnie broni się przed osamotnieniem licznymi miłosnymi podbojami.
5. Homoseksualista – przyczyn orientacji homoseksualnej autor nie szuka w silnym przywiązaniu syna i matki, a w tęsknocie chłopca za nieobecnym ojcem. Przez brak bliskich kontaktów z ojcem chłopiec nie uczy się właściwego stosunku do swojego ciała, co wzbudza strach przed kobietami, które „sprawdzają” męską sprawność, a jednocześnie pobudza fantazję ciałem innego przedstawiciela płci męskiej, który stanowi uosobienie wyobrażenia o męskiej sprawności. Jako dowód autor podaje, że incydenty homoseksualne pojawiają się w życiu chłopaka wtedy, kiedy najbardziej potrzebna jest męska, konkretna i zdecydowana ręka, czyli w chwilach zwątpienia, bezradności i zagrożenia.
 6. Feminista – staje się nim chłopiec wychowywany przez despotycznego ojca, który krzywdzi nie tylko dzieci, lecz także żonę. Chłopiec podejmuje wtedy postanowienie o konieczności obrony skrzywdzonych przez mężczyzn niewiast. Czuje się spełniony, gdy czuje wdzięczność ze strony kobiet i otoczenia.
 7. Narcyz – wiodącą cechą przedstawicieli tego typu jest egocentryzm. Taki typ mężczyzny innych ludzi traktuje instrumentalnie, chcąc, by spełniali ważne dla niego funkcje. Dla otoczenia jest miły, gdy wzbudza ogólne zainteresowanie czy podziw. Przede wszystkim osoba taka boi się samotności. Wpływ na kształtowanie się narcyza ma ojciec, który traktuje syna jako narzędzie do spełniania własnych ambicji.
 8. Buntownik – to osoba agresywna, zawzięta i dominująca, wykazująca przestępcze skłonności. Tacy chłopcy początkowo mieli dobry kontakt z ojcem, jednak trwało to krótko i zakończyło się nagle. Potrzebują oni „silnej ręki”, co autor tłumaczy tym, że buntownicy dobrze czują się w społecznościach o sztywnych, nieugiętych regułach, co doskonale pasuje do gangów.
 9. Desperat – wykazuje skłonności do autoagresji, a nawet do samobójstw. Autor przytacza w tym miejscu dużo przykładów wzrostu liczby samobójstw i okaleczeń. Uważa, że chłopiec instynktownie czuje, że aby stać się prawdziwym mężczyzną, trzeba cierpieć, gdyż męskość zdobywa się z poświęceniem. Nasuwa się wniosek, że gdy jest wychowywany bez ojca, sam poszukuje cierpienia.
 10. Nałogowiec – ostatni na liście jest typ, który coraz bardziej uwidacznia się w dzisiejszych czasach. Istnieją dwie postacie alkoholizmu i narkomanii. Pierwsza – matriarchalna – powstaje, gdy ojciec jest

nieobecny i odpowiedzialność za wychowanie syna spada na matkę, która często przejawia postawę nadopiekuńczości w stosunku do niego. Reakcją chłopca na takie ograniczenie i psychiczne zagubienie jest popadanie w nałóg alkoholizmu i narkomanii. Druga postać, patriarchalna, również jest wynikiem braku bliskości ojca z synem, tyle że chłopiec w tym przypadku alkohol spożywa w towarzystwie innych mężczyzn z powodu atmosfery bratania się z innymi przedstawicielami płci męskiej. W tym przypadku powstaje jeszcze jedno niebezpieczne zjawisko: wzajemne stymulowanie się uczestników libacji do zachowań agresywnych. W ich przekonaniu męskość tkwi bowiem w sile i poniżaniu innych.

Bardzo ważne jest uświadomienie ojcom konsekwencji ich braku, by unikać tak rażących skutków ich nieobecności. Wszystkie wymienione wyżej wypaczenia w zachowaniu chłopców mają ogromny wpływ na ich dorosłe życie i mogą znacznie utrudniać interakcje międzyludzkie. Należy uświadomić ojcom, ile mogą zdziałać dla swoich synów, gdyż tym negatywnym skutkom można przeciwdziałać.

Podsumowując, warto podkreślić, że relacje między ojcem a synem są różne. Czasami występują konflikty i nieporozumienia, ale są one w nieznacznej mierze potrzebne do prawidłowego rozwoju. Jednak wstępnym i podstawowym warunkiem sukcesu ojców w wychowaniu swoich synów jest pozytywny stosunek do siebie i do nich oraz wykorzystanie przez ojców pozytywnych form zachowań osobowościowych wobec synów⁵⁸. Jeśli ojciec nie lubi innych, zwykle łączy się to z niechęcią do siebie, zwiększoną drażliwością, trudnościami z porozumiewaniem się itp. Jeśli nie lubi się siebie, trudno kochać innych⁵⁹. Sympatii i miłości do swoich dzieci – i synów, i córek – nie można się nauczyć. Osobowość ojca i jego formy zachowań osobowościowych wymagają więc od niego nie tylko wiedzy na temat swego dziecka, lecz także podejmowania decyzji oraz zdolności pozytywnego komunikowania się, nawiązywania pozytywnych kontaktów i wpływania na otoczenie poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji w rodzinie.

Kompetencje osobowościowe i komunikacyjne każdego ojca wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji wychowawczych oraz skutecznością zachowań osobowościowych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Dotyczą one m.in.:

⁵⁸ Т.В. Сенько, *Психология взаимодействия*, dz. cyt., s. 184-187.

⁵⁹ E. Fromm, *The art loving*, New York 1993.

- doskonalenia własnych zachowań osobowościowych;
- wiedzy o zachowaniach osobowościowych syna (synów) oraz wiedzy o pozytywnej komunikacji interpersonalnej;
- nabycia umiejętności interpretacji różnych sytuacji i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z synem;
- nabycia umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z nim;
- opanowania wysokiego poziomu umiejętności komunikacji z synem, odporności na przeszkody, zdolności do modyfikacji własnego zachowania osobowościowego;
- umiejętności antycypowania wyników wychowania dzieci we własnej rodzinie, zrozumienia dialogowego charakteru relacji ojciec – syn, jak również innych relacji w rodzinie.

Kompetencje te mogą posłużyć każdemu ojcu do podtrzymania, a czasem wręcz przywrócenia właściwych relacji w procesie kształcenia więzi między „ja” i „my”. Dzięki nim ojciec będzie mógł wspomagać rozwój dziecka, uczyć go prawidłowej samooceny, ale także rozwijać poczucie przynależności do swojej rodziny oraz bycia członkiem określonej społeczności lokalnej. Najważniejsza w tym kontekście wydaje mi się wizja osobowości ojców i ich zachowań osobowościowych. Nasuwa się pytanie o przygotowanie takich metod, które mogłyby być wykorzystywane przez rodziców – zarówno ojców, jak i matki – w ich codziennym życiu i pracy nad osobowością własną i dziecka oraz zachowaniem osobowościowym.

Metoda

Celem badań była analiza poglądów na rolę ojca w rodzinie u chłopców w wieku przedszkolnym, analiza porównawcza relacji ojca i syna oraz analiza zależności pomiędzy osobowością ojca a zachowaniem osobowościowym syna. Badania przeprowadzono wśród chłopców w wieku starszym przedszkolnym (5 i 6 lat) oraz ich ojców. Uczestniczyło w nich 60 osób: 30 chłopców oraz 30 mężczyzn, ich ojców. Zastosowano następujące metody: metoda sondażu diagnostycznego, ankiety, wywiady, rysunek „Mój tata”⁶⁰ oraz autorska metoda diagnozy zachowań osobo-

⁶⁰ Narzędzia badawcze zostały opracowane i opisane w ramach prowadzonego przez autorkę seminarium dyplomowego (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, 2004-2006, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, 2010-2012) oraz seminarium magisterskiego (Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2007-2012).

wościowych⁶¹ (samoocena ojców, projekcyjna metoda masek⁶²). Zachowanie osobowościowe to zachowanie, którego podstawą z jednej strony są zwroty jednego człowieka do drugiego (w tym badaniu ojca do syna oraz syna do ojca), będące bezpośrednimi lub skrytymi ambicjami, z drugiej – odpowiedzi na te zwroty (syna do ojca i ojca do syna), które są bezpośrednim lub skrytym ich uznaniem.

W odróżnieniu od zachowania komunikacyjnego i zachowania interaktywnego, które są przypisane wymianie informacji, organizacji i regulowaniu procesu współdziałania, głównym zadaniem zachowania osobowościowego jest uzgodnienie wzajemnych praw i obowiązków uczestników interakcji (ojca i syna). Proponowana metoda daje możliwość dość dokładnego badania różnych form zachowań osobowościowych, które przejawiają się we współdziałaniu międzyosobowym, oraz dynamiki procesu współdziałania jednostek. W ramach metody diagnozy zachowania osobowościowego w tym badaniu wykorzystano techniki samooceny (ojciec ocenia swoje formy zachowań osobowościowych wobec syna i syn ocenia swoje formy zachowań osobowościowych wobec ojca) oraz techniki oceny ekspertowej (ojciec, jako ekspert, ocenia formy zachowań osobowościowych syna i syn, jako ekspert, za pomocą metody masek ocenia formy zachowań osobowościowych ojca).

Do analizy statystycznej danych empirycznych zastosowano standardowe procedury statystyczne w programie STATISTICA 6.0.

Wyniki

I. Analiza poglądów na rolę ojca w rodzinie u chłopców w wieku przedszkolnym zebranych za pomocą wywiadu

Wyniki pokazują:

1) Powód nieobecności ojca:

- najczęściej podawanym przez chłopców powodem nieobecności ojca jest odpowiedź: *tata dużo pracuje* (63,6 proc. chłopców podało tę odpowiedź);

⁶¹ Zob.: T.B. Сенько, *Психология взаимодействия*, dz. cyt., s. 9-94; T. Senko, *Ogólna charakterystyka metody diagnozy zachowania osobowościowego*, w: D. Czubala, G. Grzybek (red.), *Zagadnienia społeczne: Wychowanie regionalne, opieka socialna, pomoc psychologiczna. Oświata i kultura na Podbeskidziu*, t. 2, Bielsko-Biała 2005, s. 219-224; T. Senko, *Metoda diagnozy zachowań osobowościowych*, w: Y. Karandashev, T. Senko (red.), *Studia Psychologiczno-Pedagogiczne*, t. 1, Bielsko-Biała 2007, s. 215-230.

⁶² T. Senko, *Metoda diagnozy zachowań osobowościowych*, dz. cyt., s. 220-224.

- drugim co do częstości argumentem jest odpowiedź, że tata ma dużo zajęć w domu (22,7 proc. chłopców podało tę odpowiedź);
 - bardzo budującym wynikiem jest całkowity brak odpowiedzi, że tata nie spędza czasu z synem, gdyż mu się nie chce; może to świadczyć o tym, że ojcowie chcą spędzać czas ze swoimi synami i pomimo tak wielu zajęć starają się znaleźć dla nich chwilę.
- 2) Analiza form spędzania czasu chłopców z ojcami pokazuje, że zarówno chłopcy spędzający niewiele czasu z ojcem, jak i chłopcy mający możliwość spędzania większej jego ilości z ojcem podają wiele form spędzania owego czasu oraz różne przykłady pozytywnych form wspólnej aktywności:
- bawią się z ojcem (30 proc.),
 - chodzą z ojcem na spacer (24 proc.),
 - pracują z ojcem (14 proc.),
 - oglądają wspólnie telewizję (12,5 proc.),
 - jeżdżą z tatą na rowerze/zjeżdżają na sankach (10 proc.),
 - przytulają się do taty (10 proc.),
 - rozmawiają z ojcem na różne tematy (4,4 proc.),
 - ojcowie czytają im książki na dobranoc (4 proc.),
 - chodzą wspólnie na basen (4 proc.),
 - tylko jeden chłopiec zwrócił uwagę, że nic wspólnie z tatą nie robi, ta odpowiedź padła od chłopca, którego tata pracuje daleko od miejsca zamieszkania.
- 3) Funkcje ojca według ich synów:
- chłopcy zwracają uwagę, że tata jest potrzebny do pracy (19,1 proc.);
 - odpowiedzi, że tata ma pomagać mamie w domu, wykonując również prace, takie jak sprzątanie i gotowanie, udzieliło 16,4 proc. chłopców; można stwierdzić, że zacierają się sztywne role mężczyzny i kobiety w rodzinie, gdyż często to właśnie ojcowie wykonują prace domowe;
 - chłopcy często odpowiadali, że tatuś jest po to, by przynosił pieniądze (14,5 proc.), by się bawił z dziećmi (11,8 proc.) oraz żeby przytulał (7,2 proc.);
 - chłopcy opowiadali też, że tata jest po to, by kochać swoją rodzinę (11 proc.);
 - niewielka liczba chłopców stwierdzała, że tata winien się kłócić, złościć czy dawać kary (3 proc.);
 - tylko jeden chłopiec powiedział, że ojciec potrzebny jest, by on – syn – miał rodzeństwo;

- żaden z chłopców nie odpowiedział, że ojciec jest potrzebny po prostu, by być w rodzinie.
- 4) Cechy ojca według ich synów:
- dzieci podawały bardzo wiele cech, którymi ich zdaniem powinien odznaczać się ojciec, oraz dużo pozytywnych form zachowań ojca wobec dzieci i rodziny jako całości;
 - największa liczba chłopców (15,2 proc.) odpowiedziała, że ojciec musi być pracowity i zaradny, co pokrywa się z odpowiedziami na wcześniejsze pytanie: chłopcy zaznaczali, że ojciec jest po to, by pracować i przynosić pieniądze;
 - bardzo częstą odpowiedzią chłopców było stwierdzenie, że superojciec kupuje prezenty i słodycze (8,6 proc.);
 - chłopcy mówili też, że ojciec musi być kochający (14,1 proc.), świadczyć to może o potrzebie miłości ze strony ojca, jego bliskości;
 - tylko 4 proc. chłopców stwierdziło, że superojciec jest silny i stanowczy.

Uzyskane na pierwszym etapie wyniki pokazują, że:

1. Chłopcy w wieku przedszkolnym znają rolę ojca w rodzinie, jaką jest funkcja zarobkowa, oraz że praca zarobkowa ojca wpływa na ilość czasu spędzanego z synem, gdyż to właśnie praca była najczęściej podawanym powodem spędzania małej ilości czasu ojca z dzieckiem.
2. Wszyscy badani chłopcy lubią spędzać czas z ojcem, na pytanie o to większość reagowała uśmiechem i natychmiastową odpowiedzią, co może świadczyć, że ten czas jest dla nich ważny i wyczekiwany, niektórzy od razu argumentowali swoją odpowiedź, mówiąc, co wspólnie z tatą robią.
3. Wymieniane przez chłopców cechy taty pokrywały się ze stwierdzeniami odnośnie do roli taty w rodzinie. Skoro ojciec powinien pomagać w domu czy przynosić pieniądze, superojciec będzie pracowity, zaradny i pomocny.
4. Widać również, że przedszkolakom brakuje częstej obecności ojca, gdyż nierzadko powtarzali, że „tata powinien mieć dla nich czas”. Nie ulega jednak wątpliwości, że chłopcy mają podobny obraz superojca, gdyż stwierdzali, że powinien być pracowity i zaradny oraz kochający, co pokazuje, że mają podobny obraz roli ojca w rodzinie.
5. Dzieci jasno stwierdzały, że tata powinien pracować, pomagać czy kochać swoją rodzinę, ale niekoniecznie musi zarabiać dużo pieniędzy.

dzy. Świadczyć to może o potrzebie obecności ojca, o tym również, iż chłopcy znają rolę taty w rodzinie, nie tylko tą zarobkową, ale przede wszystkim opiekuńczą.

6. Widać więc, że chłopcy w wieku przedszkolnym mają prawidłowy obraz roli ojca w rodzinie, gdyż nie skupiają się tylko na jego funkcji zarobkowej.

II. Analiza poglądów na rolę ojca w rodzinie u chłopców w wieku przedszkolnym zebranych za pomocą analizy rysunków „Mój tata”

Rysunki chłopców, których ojcowie mają dla nich dużo lub mało czasu, sklasyfikowane zostały pod względem tego, co chłopcy narysowali, ilości szczegółów narysowanej postaci, w tym kolorów i innych dorysowanych elementów oraz zagospodarowania przestrzeni na kartce.

1. Jakościowa analiza rysunków chłopców, których ojcowie mają dla nich dużo czasu, pokazuje, że chłopcy najczęściej umiejscawiali na rysunku uśmiechniętą postać swojego ojca w centralnej części kartki. Większość prac jest kolorowa i pełna szczegółów. Chłopcy, rysując swojego tatę, opowiadali, że chodzi on elegancko ubrany, ma krótkie włosy czy spodnie w kratkę i próbowali przedstawić to na rysunku. Na niektórych z nich dzieci dorysowywały cechy szczególne. Dla przykładu postać taty kucharza, który ma czapkę kucharską oraz, co ciekawe, w jednej ręce kwiaty dla mamy, a w drugiej kij do golfa, gdyż tata w niego gra. Inna postać ojca ubrana jest w koszulkę drużyny piłkarskiej, której jest kibicem. Na jednej pracy autor sam się podpisał. To praca najbardziej przykuwająca uwagę. Zagospodarowana jest cała przestrzeń kartki. W centralnej części widnieje postać taty. Po prawej stronie dorysowany jest robot, a po lewej maszyna nim sterująca. Chłopiec opowiadał, że z tatą konstruuje różne roboty. Inny chłopiec, kolorując postać, tłumaczył, że chciał użyć wszystkich kolorów. Bardzo ciekawe są prace, na których tatusiowie mają dorysowane szczegóły swojego wyglądu, takie jak broda czy okulary lub koszulka z samochodem. Na jednym rysunku widnieją nawet sznurówki u butów. Wszystkie prace tej grupy chłopców są pełne żywych, ciepłych kolorów.
2. Jakościowa analiza rysunków chłopców, których ojcowie mają dla nich mało czasu, pokazują, że ich rysunki narysowane są jedną, czarną kredką lub ołówkiem. Są one bardzo proste, bez szczegółów. Dla przykładu postać jednego taty sześciolatniego chłopca jest bardzo

mała, umiejscowiona w prawym, dolnym rogu kartki. Na innym rysunku tata, narysowany czarną kredką, trzyma wędkę. W większości te proste, jednokolorowe prace należą do chłopców, których ojcowie pracują daleko od miejsca zamieszkania.

Uzyskane na drugim etapie wyniki pokazują, że:

- większa część prac chłopców w wieku 5-6 lat to kolorowe, staranne prace, przy wykonywaniu których bardzo się starali;
- są też prace, które powstały bardzo szybko, pozbawione szczegółów i kolorów;
- w większości prace te należą do dzieci, których ojcowie pracują daleko;
- chłopcy przedstawiali ojców w różnych sytuacjach, na przykład między samochodami, które ojciec ma lub naprawia, albo z atrybutami ich zainteresowań, takimi jak kij do gry w golfa albo wędka..

III. Analiza porównawcza relacji ojców z synami

Wyniki pokazują, że:

1) Przypatrując się relacjom ojca i syna, na wstępie należy zastanowić się, co ich łączy – czy mają wspólne zainteresowania:

- jak wynika z badań większość ojców (76,6 proc.) i synów (68,8 proc.) ma takie same zainteresowania i aby je rozwijać, powinni jak najwięcej czasu wolnego spędzać razem;
- równocześnie jest to raczej trudne do zrealizowania, gdyż aż 83,6 proc. ojców, pomimo szczerych chęci, nie potrafi wygospodarować sobie możliwości częstego spędzania czasu wolnego z synami;
- jeżeli już zaistnieje taka sytuacja, to w 56,2 proc. jest to oglądanie telewizji;
- pocieszający jest jednak fakt, że 44,8 proc. stawia na aktywność fizyczną i zabiera synów na wycieczkę rowerową czy basen.

2) Analiza pytania na temat konfliktów pomiędzy ojcem i synem pokazuje, że zdaniem ojców (46,6 proc.) i synów (39,2 proc.) nie występują kłótnie oraz konflikty podczas ich wzajemnych oddziaływań zbyt często, a tylko czasami.

Powyższe dane pokazują że:

- ojciec z synem mają wiele wspólnych zainteresowań, jednak praca ojca przeszkadza we wspólnym spędzaniu czasu wolnego;
- nieodpowiednie relacje ojca z synem, konflikty i kłótnie czasami wpływają niekorzystnie na ich wzajemne relacje;

- zarówno ojciec wpływa na syna, jak i syn na ojca; jest to raczej wpływ pozytywny, ale może też być negatywny.

Uzyskane wyniki pokazują, na ile ważna jest dalsza głębsza analiza takich form zachowań osobowościowych ojców, zarówno matek, jak i ich synów, które powodują problemy i konflikty w kontaktach międzyosobowych.

IV. Analiza zachowań osobowościowych ojców wobec synów na podstawie samooceny ojców

Wyniki pokazują, że charakterystycznymi formami zachowań ojców w stosunku do synów są:

- 1) formy dominacyjne (87,3 proc.); wśród nich formy pozytywnej dominacji (67,3 proc.), które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, oraz formy negatywnej dominacji (20,0 proc.), które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;
- 2) formy podporządkowania (12,7 proc.); wśród nich formy pozytywnego podporządkowania (10,1 proc.), które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje się”, „jest posłuszny”, „ufa”, oraz formy negatywnego podporządkowania (2,6 proc.), które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;
- 3) pozytywność (77,4 proc.), która charakteryzuje się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa”;
- 4) negatywność (22,6 proc.), która charakteryzuje się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

V. Analiza zachowań osobowościowych ojców wobec synów na podstawie ocen ekspertowych synów (metoda masek)

Wyniki pokazują, że z punktu widzenia synów dla ojców charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do synów:

- 1) formy dominacyjne (94,5 proc.); wśród nich formy pozytywnej dominacji (64,5 proc.), które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, oraz formy negatywnej do-

- minacji (30,0 proc.), które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;
- 2) formy podporządkowania (5,5 proc.); wśród nich formy pozytywnego podporządkowania (4,2 proc.), które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa”, oraz formy negatywnego podporządkowania (1,4 proc.), które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;
 - 3) pozytywność (68,7 proc.), która charakteryzuje się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa”;
 - 4) negatywność (31,4 proc.), która charakteryzuje się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

VI. Analiza porównawcza zachowań osobowościowych ojców na podstawie ich samooceny oraz na podstawie oceny ekspertowej synów (metoda masek)

Wyniki pokazują, że ojcowie uważają, że w ich zachowaniu osobowościowym jest dużo dominacji w stosunkach do synów, ale przeważają pozytywne formy zachowań ($r=0,64$, przy $p<0,01$). Taka sytuacja może być bardzo dobra dla ustalenia pozytywnych emocjonalnych kontaktów między ojcem a synem. Oprócz tego formy negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania, które ojcowie ich zdaniem wykorzystują wobec synów, mogą prowokować różnego rodzaju nieporozumienia i konflikty.

Synowie zauważają, że w zachowaniu osobowościowym ojców w stosunku do nich jest zarówno dość dużo form pozytywnej dominacji, ale są i formy dominacji negatywnej oraz pozytywności, jak i negatywności ($r=0,58$, przy $p<0,01$). Przy czym przewaga oddana jest pozytywnym dominacyjnym i pozytywnym podporządkowanym formom zachowań osobowościowych ($r=0,62$, przy $p<0,01$). Taka sytuacja może być dobra dla ustalenia pozytywnych emocjonalnych kontaktów pomiędzy ojcem a synem. Oprócz tego formy negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania, które ojcowie zdaniem synów wykorzystują wobec nich, mogą prowokować nieporozumienia i konflikty.

VII. Analiza zachowań osobowościowych synów na podstawie ich samooceny

Wyniki pokazują, że dla synów charakterystycznymi formami w stosunku do ojców są:

- 1) najczęściej formy podporządkowania (72,6 proc.), wśród nich formy pozytywnego podporządkowania, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” (62,2 proc.), a formy negatywnego podporządkowania – „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” – preferuje nieco mniej synów (10,4 proc.);
- 2) oprócz tego synowie przyjmują również formy dominacji (27,4 proc.), wśród nich formy pozytywnej dominacji, a więc zachowania typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” (17,6 proc.), a formy negatywnej dominacji, a więc zachowania takie jak: „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, wybrało najmniej badanych synów (9,8 proc.);
- 3) formy pozytywności – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” – są charakterystyczne dla 79,8 proc. synów;
- 4) formy negatywności, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”, są charakterystyczne dla 20,2 proc. synów.

VIII. Analiza zachowań osobowościowych synów na podstawie oceny ekspertowej ojców

Wyniki pokazują, że z punktu widzenia ojców dla synów charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do ojców:

- 1) formy dominacji (46,4 proc.), zarówno pozytywnej, a więc zachowania typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” (36,2 proc.), jak i negatywnej, a więc takie formy jak „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” (10,2 proc.);
- 2) formy podporządkowania (53,6 proc.), tak pozytywnego, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” (33,2 proc.), jak i negatywnego, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” (20,4 proc.);
- 3) formy pozytywności – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” – są charakterystyczne dla 69,4 proc. synów;

- 4) formy negatywności, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”, są charakterystyczne dla 30,6 proc. synów.

IX. Analiza porównawcza zachowań osobowościowych synów na podstawie ich samooceny oraz na podstawie oceny ekspertowej ojców

Wyniki analizy pokazują, że synowie zauważają w ich zachowaniu osobowościowym dużo podporządkowania w stosunkach do ojców. W zależności od tego, jakie formy dominacji wykorzystują ojcowie, synowie podporządkowują się w sposób pozytywny lub negatywny ($r=0,58$, przy $p<0,01$). Synowie zauważają, że w ich zachowaniu są także formy dominacji – w większym stopniu pozytywnej. Taka sytuacja w stosunkach synów do ojców pozwala mieć komfort emocjonalny z ojcem, ale formy negatywnej dominacji i negatywność mogą, podobnie jak w sytuacji komunikacji ojca z synem, prowokować różnego rodzaju problemy.

Ojcowie uważają, że w zachowaniu osobowościowym synów w stosunku do nich dość dużo jest form dominacji ($r=0,61$, przy $p<0,01$), przy tym przewaga oddana jest pozytywnym formom zachowań osobowościowych ($r=0,58$, przy $p<0,01$). Ojcom taka sytuacja bardzo się nie podoba. Ale to dobra sytuacja rozwojowa, która pokazuje, że chłopcy szukają możliwości, by być aktywnymi nie tylko w stosunku do rówieśników, ale także w stosunku do osób dorosłych. Jeżeli ojcowie chcą, by ich synowie w swoim dorosłym życiu byli aktywni i odnosili sukcesy w życiu osobistym oraz zawodowym, to muszą oni starać się rozwijać formy pozytywnej dominacji u swoich synów.

Oprócz tego powyższa sytuacja może być dobra dla ustalenia pozytywnych emocjonalnych kontaktów ojca i syna. Natomiast formy negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania, które synowie zdaniem ojców wykorzystują wobec nich, mogą prowokować dość dużo konfliktów pomiędzy ojcem i synem zarówno na tym etapie, jak i w przyszłości.

X. Statystyczna analiza związku form zachowań osobowościowych ojców i ich synów

Wyniki pokazują, że:

- 1) poziom dominacji ($r=0,42$, przy $p<0,001$) w zachowaniu osobowościowym ojców jest tym wyższy, im niższy jest w zachowaniu synów poziom podporządkowania;
- 2) poziom dominacji ($r=0,53$, przy $p<0,001$) w zachowaniu osobowościowym ojców jest tym wyższy, im wyższy jest w zachowaniu synów poziom negatywnej dominacji;
- 3) poziom negatywnej dominacji ($r=0,46$, przy $p<0,001$) w zachowaniu osobowościowym ojców jest tym wyższy, im niższy jest w zachowaniu synów poziom negatywnego podporządkowania;
- 4) pozytywny charakter zachowań osobowościowych ojców ($r=0,42$, przy $p<0,001$) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych synowie wykazują pozytywnie zorientowane formy zachowań osobowościowych wobec ojców;
- 5) negatywny charakter zachowań osobowościowych ojców ($r=0,36$, przy $p<0,001$) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych synowie wykazują negatywnie zorientowane formy zachowań osobowościowych wobec ojców;
- 6) negatywna dominacja ojców ($r=0,53$, przy $p<0,01$) prowokuje konflikty z synami, dla których charakterystyczne są formy pozytywnego podporządkowania;
- 7) w kontaktach ojców i synów z negatywnymi formami, zarówno dominacji, jak i podporządkowania ($r=0,61$, przy $p<0,01$), często powstają konflikty, walki i negatywizm w stosunkach ojców – synów.

Zakończenie

Teoretyczna analiza poglądów na temat ojca odsyła do zagadnień dotyczących ojca i jego pozycji w dzisiejszym świecie. Jego rola ewaluowała na przestrzeni wieków, z pozycji jedyne go żywiciela rodziny i decydenta o wszystkich jej sprawach do pełnego uczestnika w wychowaniu dzieci. Stało się tak za sprawą rozwoju badań nad uczestnictwem ojca w wychowaniu i dzięki zwróceniu uwagi na konsekwencje braku ojca. Miłość matczyna i ojcowska różnią się, przez co w wychowaniu i kształtowaniu psychiki dziecka spełniają inne, lecz równie ważne funkcje. Różnice te wynikają głównie z bliskiej więzi biologicznej matki i dziecka oraz sta-

łości emocjonalnej. Uczestnictwo ojca w wychowaniu dzieci ma szczególnie duży wpływ na synów. Wiąże się to z szybszym przyswajaniem wartości, zachowań przez przedstawiciela tej samej płci. Mały chłopczyk od najmłodszych lat uczy się ról związanych ze swoją płcią. Brak pozytywnego, ojcowskiego autorytetu niesie wiele niekorzystnych wypaczeń w zachowaniu synów, które rzutują na jego przyszłe, dorosłe życie.

Badania własne potwierdzają, że komunikacja w rodzinie stanowi jedno z najczęstszych źródeł komfortu, jak i dyskomfortu, zarówno dla dzieci, jak i dla osób dorosłych, dla synów, jak i dla ich ojców. Uzyskane rezultaty mają wartość poznawczą oraz praktyczną.

Ich poznawcza wartość polega na szczegółowym opisanu form zachowań osobowościowych ojców i synów w ich wzajemnych relacjach; artykuł pokazuje, jak ważne w teoretycznej i empirycznej analizie komunikacji pomiędzy ojcem a synem jest zwrócenie uwagi nie tylko na to, w jaki sposób ojciec odbiera zachowanie oraz charakterystykę osobowości syna, lecz także na to, jak syn widzi swojego ojca. Wyniki badań pokazują również konieczność dalszej głębszej empirycznej analizy form zachowań osobowościowych zarówno ojców, jak i ich synów, które rodzą emocjonalny komfort albo problemy i konflikty w kontaktach międzyosobowych.

Analizując opisane wyniki, można stwierdzić, że dla syna ojciec, a dla ojca syn jest ważnym punktem odniesienia oraz że istnieje wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym ojca a zachowaniem osobowościowym syna. Pozytywna dominacja w zachowaniu osobowościowym ojców tworzy warunki dla powstania pozytywnego podporządkowania w zachowaniu osobowościowym synów, także pozytywna dominacja w zachowaniu osobowościowym synów może tworzyć warunki dla powstania form pozytywnego podporządkowania w zachowaniu osobowościowym ojców. Taka sytuacja jest bardzo ważnym czynnikiem rozwoju osobowościowego syna i prowadzi do komfortu w relacjach pomiędzy ojcem a synem, co w efekcie daje możliwość odniesienia sukcesu w komunikacji i ich wzajemnych relacjach.

Poza tym negatywna dominacja w zachowaniu osobowościowym ojców tworzy warunki dla powstania negatywnego podporządkowania w zachowaniu osobowościowym synów, jak również negatywna dominacja w zachowaniu osobowościowym synów może tworzyć warunki dla powstania form negatywnej dominacji oraz negatywnego podporządkowania w zachowaniu osobowościowym ojców. Taka sytuacja jest czynnikiem powstawania konfliktów pomiędzy ojcem a synem, przeszkadza w pozytywnym rozwoju osobowościowym syna i w efekcie prowadzi do

dyskomfortu we wzajemnych relacjach ojca i syna oraz w komunikacji pomiędzy nimi, a także w komunikacji całej rodziny.

Praktyczna wartość wyników polega natomiast na tym, że mogą one być wykorzystane w pracy z rodzicami w ramach programów rozwojowych, terapeutycznych i korekcyjnych oraz w pracy z przyszłymi nauczycielami w ramach przygotowania ich do pracy z rodziną.

Bibliografia

- Augustyn J., *Dojrzewanie do ojcostwa*, w: J. Augustyn (red.), *Ojcostwo*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998.
- Augustyn J., *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Boguszewska J., Łukaszewski W., *Moje serce zależy od tatusia*, „Charaktery. Magazyn Psychologiczny” 7(126)/2007, s. 10-17.
- Braun-Gałkowska M., *Być ojcem*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Campbell R., *Sztuka zrozumienia, czyli jak naprawdę kochać swoje dziecko*, tłum. R. Zabrzęski, Oficyna Wydawnicza Vocatino, Warszawa 2006.
- Eichelberger W., *Zdradzony przez ojca*, Do, Warszawa 1998.
- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, tłum. M. Więznowska, Media Rodzina, Poznań 1992.
- Friesen A., *Od agresji do czułości, czyli prawie wszystko o sztuce wychowania*, tłum. M. Jałowicz, Jedność, Kielce 2006.
- Fromm E., *The art loving*, Harper & Row, New York 1993.
- Grochulska I., *Autorytet rodzicielski*, „Blżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 8(95)/2009, s. 20-21.
- Groth J., *Nieobecność ojca*, w: S. Jabłoński (red.), *Ojciec...*, Fundacja Humaniora, Poznań 2000.
- Jankowska M., *Miłość ojcowiska w wychowaniu dziecka*, „Kwartalnik Naukowy” 4(4)/2010, s. 45-55.
- Jankowski K., *Nie tylko dla rodziców*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.
- Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.
- Kołodziej W., *Rola ojca w życiu rodziny i dziecka*, w: I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, t. 1, Impuls, Kraków 2010, s. 35-47.

- Kornas-Biela D., *Współczesny kryzys ojcostwa*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Lacroix X., *Naucz mnie żyć. Esej o ojcostwie*, tłum. M. Jarosiewicz, W drodze, Poznań 2007.
- McDowell J., Wakefield N., *Zadziwiający wpływ tatusia*, tłum. M. Lipska, Vocatio, Warszawa 1994.
- Medinger A., *Podróż ku pełni męskości*, tłum. A. Kowalczyk, W drodze, Poznań 2005.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Impuls, Kraków 2006.
- Mierzwiński B., *Mężczyzna jako mąż i ojciec*, w: K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 1997.
- Nicolosi J., *Wstyd i utrata przywiązania*, tłum. A. Jetkowska, Wydawnictwo Mateusza, Bydgoszcz 2011.
- Obuchowska I., *Nasze dzieci. Jak je kochać i rozumieć*, Media Rodzina, Poznań 2008.
- Pospiszyl K., *O miłości ojcowskiej*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.
- Pospiszyl K., *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.
- Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Żak, Warszawa 2007.
- Półtawska W., *Płciowość jako dar i zadanie*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Rise C., *Sztuka ojcostwa*, tłum. A. Soćko, W drodze, Poznań 2006.
- Senko T., *Metoda diagnozy zachowań osobowościowych*, w: Y. Karandashev, T. Senko (red.), *Studia psychologiczno-pedagogiczne*, t. 1, Bielsko-Biała 2007, s. 215-230.
- Senko T., *Ogólna charakterystyka metody diagnozy zachowania osobowościowego*, w: D. Czubała, G. Grzybek (red.), *Zagadnienia społeczne: Wychowanie regionalne, opieka socjalna, pomoc psychologiczna. Oświata i kultura na Podbeskidziu*, t. 2, Bielsko-Biała 2005, s. 219-224.
- Sosnowski T., *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2011.
- Spock B., *Dr Spock o rodzicielstwie*, tłum. K. Niecikowska-Jastrzębska, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1992.
- Trawińska M., *Bariery matżeńskiego sukcesu*, Książka i Wiedza, Warszawa 1977.
- Witczak J., *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

- Wojciechowska J., *Bo do dziecka trzeba dwojga*, „Charaktery. Magazyn Psychologiczny” 7(126)/2007, s. 18-20.
- Гольцова Н.В., *Супружеское взаимодействие в молодых семьях и «гражданских» браках*, в: Т.И. Короткина, Б.Д. Парьгин (ред.), *Социальная психология сегодня: наука и практика*, СПб-ГУП, Санкт-Петербург 2012, с. 50-51.
- Сенько Т.В., *Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения*, Карандашев, Минск 1998.
- Сенько Т.В., *Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме*, Карандашев, Минск 2000.
- Сенько Т.В., *Психология взаимодействия. Часть шестая. Взаимодействие детей в семье*, Карандашев, Бельско-Бяла 2012.
- Смирнова Н.В., *Сравнительный анализ родительства у мужчин с разным стажем отцовства*, в: Е.Е. Сапогова (ред.), *Психосфера: сборник научных трудов кафедры психологии ТулГУ*, ТулГУ, Тула 2008, с. 84-99.

Angelika Szamne

Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie

Psychospołeczne właściwości nowego pokolenia ukraińskich nastolatków jako podmiotów wychowania

Psychosocial peculiarities of the new generation
of Ukrainian adolescents
as subjects of the education

Słowa kluczowe

wiek nastoletni, metoda zogniskowanego wywiadu grupowego, analiza treści, badania kohortowe, psychologia pokoleń, psychosocjalne właściwości, alternatywne typy dorostania, problemy edukacji

Streszczenie

W artykule przedstawiono analizę wyników zogniskowanego wywiadu grupowego z nauczycielami na temat psychosocjalnych właściwości grup nastolatków dorastających w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX stulecia oraz współczesnego pokolenia nastolatków (w kontekście socjalnych, kulturalnych i społeczno-ekonomicznych transformacji na Ukrainie). Przeprowadzona analiza pozwoliła wydzielić i opisać kategorie pozytywnych i negatywnych charakterystyk lat adolescencyjnych. Analizowano fenomeny psychosocjalnych akceleracji, mnogiej wizji i alternatywnego psychosocjalnego rozwoju (produktywnego i nieproduktywnego typu dorostania) współczesnych ukraińskich nastolatków. Zwrócono uwagę na konieczność udoskonalenia treści i mechanizmów edukacji z uwzględnieniem szybkich przemian w psychologii nowych pokoleń.

Key words

adolescence, the focus-group method, the psychology of generations, the cohort, psychosocial peculiarities, the alternativeness of maturing, the issues of upbringing

Summary

The results of focus-groups being conducted with teachers who compared psychosocial peculiarities of the cohort of adolescents of 70-80th of the 20th century and a contemporary adolescents' generation (in the context of socio-cultural and social-economical transformations in Ukraine) are discussed. The content analysis and generalization of the teachers' answers made it possible to distinguish and describe the categories of positive and negative peculiarities of the contemporary adolescence. The phenomena of 'the psychosocial acceleration', 'the multiple vision' and the alternativeness of the psychosocial development (the productive and unproductive types of maturing) of the contemporary adolescents are being analyzed. The necessity of enhancement of the content and mechanisms of upbringing taking into consideration rapid changes in the psychology of new generations is emphasized.

Шамне Анжелика Владимировна ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ УКРАИНСКИХ ПОДРОСТКОВ КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье представлены результаты проведения фокус-групп с учителями, в процессе которых они сравнивали психосоциальные особенности когорты подростков 70-80-х гг. XX века и современного поколения подростков (в контексте социокультурных и социально-экономических трансформаций в Украине). Контент-анализ и обобщение ответов учителей позволили выделить и описать категории позитивных и негативных характеристик современного отрочества. Анализируются феномены «психосоциальной акселерации», «множественного видения» и альтернативности психосоциального развития (продуктивного и непродуктивного типов взросления) современных украинских подростков. Подчеркивается необходимость усовершенствования содержания и механизмов воспитания с учетом быстрых изменений в психологии новых поколений.

Ключевые слова

подростковый возраст, метод фокус-групп, контент-анализ, психология поколений, когорта, психосоциальные особенности, альтернативность взросления, проблемы воспитания.

Введение

Актуальность проблемы психоисторических изменений в психологии человека связана с радикализмом трансформаций культурной и экономической систем, институциональных и ценностно-нормативных изменений в современном мире. Психологи и социологи в качестве новых характеристик современного человека называют потерю физиологической и психической устойчивости, специализацию в профессиональной сфере, индивидуализацию и угасание коллективистских чувств, плюрализацию мировоззрения, нестабильность, усиление индивидуалистических ценностей и независимость представлений о своем «Я», дискурсивную гетерогенность, психологическую аккумуляцию, изменения ментальности, стремление и готовность к самореализации, самоосуществлению, само моделированию и т.п. (Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Э.В. Галажинский, В.И. Долгова, Л.А. Коростылева, Т.Д. Марцинковская, В.Е. Семенов, Л.Г. Сокурская, Э.В. Сайко, Н.М. Толстых, В.И. Пищик, Н.В. Попкова и др.).

Психолого-педагогический аспект этой проблемы состоит в понимании того, что в новых культурно-исторических условиях происходит также трансформация способов влияния социума на развитие личности и изменение традиционных механизмов социальной идентификации. Сенситивно реагируя на социально-экономические и ценностно-нормативные изменения, подрастающие поколения приобретают новые характеристики, по ряду параметров отличающиеся от предыдущих поколений.

Анализ литературы

Проблема поколений и, в частности, их отличительных особенностей в условиях быстрых социально-экономических трансформаций, в последние десятилетия все чаще становится предметом исследования в социологических, культурологических и педагогических работах западных и отечественных ученых. Однако в *психологически-предметном* плане группы поколений до сих пор остаются на периферии исследовательской практики (Пищик, 2011). В психологии проблема поколений исследовалась преимущественно в пределах изучения взаимовлияния разных поколений (А.И. Афанасьева, Л.Н. Коган, Ю.А. Левада, Л.Е. Петрова и др.),

описания разных возрастных когорт в контексте проблем социализации личности (Ю.В. Клочко, И.С. Кон, Н.А. Логинова, Г.В. Папаян, А.В. Толстых и др.). Большинство исследований в этой области базируются на сравнительном анализе результатов опроса представителей разных поколений. Так, например, в последнее время Н.М. Толстых (2012) сравнивала ценности и цели двух поколений современных россиян: московских подростков (16-17 лет) и их родителей (от 37 до 49 лет), В.И. Пищик (2011) на примере представителей советского, переходного и постсоветского поколений исследовала процесс трансформации ментальности и т.п.

Недостаток подобного рода исследований состоит в том, что они не позволяют в полной мере раскрыть психосоциальные особенности *нового поколения подростков и юношей*, которое сформировалось в условиях постсоциализма. Это поколение называют по-разному: первое интернет-поколение, «глобальные дети», «цифровое поколение», «цифровая нация» (digital nation), «сетевое поколение» (net generation), медиа – поколение, медиа – активное поколение (Ю.О. Годик, И.В. Жилавская, Е.Р. Исаева, С.Б. Цимбаленко и др.), «социокультурно первое поколение, способное к нестандартной биографии» (Л.Г. Сокурская), поколение «next» (В.И. Долгова и др.), «эхо-поколение» (поколение Y, Z), которому присущи ценности сразу нескольких поколений (Howe, Strauss, 1991) и т.п.

Надо отметить, что западные психологи предлагают *социологический портрет* «цифрового поколения», который состоит из таких характеристик как «тотальная» креативность, инновационность (демократичность), информированность, многозадачность, а также проблемных зон – информационная перегруженность, интернет-зависимость, доступ к «опасному» контенту и т. п. (Palfrey, Gasser, 2008). Отечественными социологами и психологами также предпринимаются отдельные попытки описания характеристик современного поколения подростков и юношества (преимущественно на примере студентов) (Е.Р. Исаева, Л.А. Регуш, Л.Г. Сокурская, Д.И. Фельдштейн, О.В. Яремчук и др.). Несмотря на это, актуальным является создание *целостного психосоциального портрета* современного отрочества, который на сегодняшний день, несмотря на огромное количество разрозненных эмпирических данных, достаточно фрагментарен, страдает неполнотой и базируется преимущественно на данных самоотчетов.

Цели и методы исследования

Цель исследования состояла в определении комплекса новых психосоциальных характеристик современных украинских подростков (12-18 лет) методом фокус-групп, в контексте сравнительного анализа когорты подростков 70-80-х гг. XX ст. (1960-1975 годов рождения) и поколения подростков начала XXI ст. (1994-2000 годов рождения).

Методическое обеспечение исследования состояло в следующем:

- сравнивались два поколения *одного возраста*, то есть две возрастные когорты (cohort);
- когортный анализ должен был нивелировать классические эффекты возраста (возрастные закономерности) и акцентировать внимание на *эффектах времени*, которые порождаются широким социально-культурным и историческим контекстом;
- исследуемыми были не сами подростки, а учителя, которые фактически выступали в качестве *экспертов*;
- основным методом были не опросники, а *метод фокус-групп*.

Метод фокус-групп (англ. *focus group interviews*) можно кратко определить как групповое полустандартизированное интервью, которое проходит в форме серий групповых дискуссий, в ходе которых участников «фокусируют» на вопросах, которые интересуют исследователя, с целью получения от них субъективной информации. Методика проведения выстраивалась в соответствии с (Богомолова, Фоломеева, 1997; Грачева, 2008; Мельникова, 2007). Как справедливо отмечают Н.М. Богомолова и Т. В. Фоломеева (1997, с. 68), фокус-группы имеют высокую степень валидности. По их словам, именно в фокус-группе люди максимально искренни, открыты и делятся теми взглядами, которые невозможно получить другими методами.

В качестве *участников фокус-групп* в нашем исследовании выступали учителя (большинство из них – классные руководители) разных типов средних общеобразовательных заведений (школы, лицеи, гимназии, интернаты г. Кривого Рога). Состав участников групп носил репрезентативный характер и был стандартизирован по основным социально-демографическим характеристикам: полу, возрасту и опыту работы. Исследование проходило в течение 2012/2013 учебного года во время работы курсов повышения квалификации учителей, психолого-педагогических и методических

семинаров в педагогических коллективах. Всего в ходе исследования было проведено 14 фокус-групп, в которых приняли участие 245 учителей в возрасте от 26 до 59 лет.

Каждая группа получала *проблемное задание*: на основе сравнительного анализа кагорты подростков «эпохи застоя» (70-80-х гг. XX ст.) и поколения подростков начала XXI ст., развитие которых происходило в разных социально-экономических условиях, выделить основные тенденции позитивных и негативных психосоциальных (личностных, социально-психологических, межличностных, социально-ролевых, ценностно-смысловых, коммуникативных и т. п.) изменений этой возрастной группы.

Для большинства учителей предложенное задание требовало ретроспективного анализа, актуализации и обобщения собственного педагогического опыта как совокупности знаний, умений и навыков, выработанных в процессе учебно-воспитательной работы, как «большого или меньшего количества фактов воспитания, пережитых воспитателем»...и «мыслей, выведенных из опыта» (К. Д. Ушинский).

Педагогический опыт является уникальным источником развития педагогической, но, к сожалению, в меньшей степени – психологической науки. Метод обобщения результатов наблюдений учителей и их опыта взаимодействия с детьми мало используется в возрастной психологии в силу ряда сложностей, связанных, во-первых, с организационно-методическими особенностями сбора этой информации, и, во-вторых, со своеобразием ее использования в качестве проверки истинности теорий и концепций в психологии. В нашем исследовании педагогический опыт выступал в качестве эмпирического индикатора предположения о психосоциальной специфичности нового поколения подростков XXI века.

Следует подчеркнуть, что основное внимание мы обращали на актуализацию опыта учителей 35-55 лет, которые, во-первых, работали как с подростками 70-80-х гг. так и с современными подростками (непосредственное сравнение); во-вторых, могли сравнивать кагорту своих ровесников в подростковом возрасте с современными подростками (автобиографическое сравнение).

Вербализация учителями в условиях группового обсуждения собственных взглядов объективно способствовала организации «внутреннего диалога», педагогическим «инсайтам», прояснению смысла собственных установок, ожиданий и критериев оценки со-

временных подростков, актуализации *своего* ценностно-смыслового отношения к ним, активизации совокупности рефлексивных, перцептивных, аналитических, креативных и других характеристик педагогического опыта, его структуризации и т.п.

После обсуждения в мини-группах участники фиксировали результаты в отчете, который был основой дальнейшей групповой дискуссии. Было получено 1064 ответа учителей (584 позитивных и 480 негативных характеристик), которые обрабатывались методом стандартной процедуры семантического анализа. В результате классификации содержания ответов в соответствии с их значениями и характером был сформирован перечень из 14 категорий: семь ключевых категорий позитивной направленности и семь – негативной. Определено их содержание (единицы анализа) и частота упоминания в процентах от общего объема озвученных характеристик (таблица 3).

Результаты исследования

Статистическая обработка данных позволила описать симптомокомплексы *позитивных и негативных психосоциальных характеристик* современного поколения украинских подростков сравнительно с подростками 70-80 гг.

Среди перечня качественно новых *позитивных характеристик* современного подростка (таблица 1) наибольший вес имеют категории «*Психосоциальная активность*» (19% от общего количества ответов учителей) и «*Сила Я*» (17%), в которых прослеживаются присущие современному отрочеству субъектность, стремление к самовыражению, самоутверждению, самореализации, самообразованию, к поиску собственных решений коммуникативных, ценностно-смысловых, учебных и других разноплановых задач, автономия, отсутствие слепого подражания и поклонения авторитетам, критичность мышления и личностно-субъектный ресурс, который обеспечивает эти процессы (самодостаточность, самоуверенность, отсутствие комплексов, раскованность, самостоятельность, оптимизм и т.п.). Перечень этих характеристик доказывает, что нарастающая изменчивость социального мира закономерно усиливает субъектный вектор современного отрочества, которое превращается в действенный элемент процесса конструирования социальной реальности.

Таблица 1. *Новые позитивные характеристики современного отрочества (содержание категорий)*

Категории	Примеры высказываний (единицы содержания категорий)
Психо социальная активность	Стремление (способность) к самовыражению, самоутверждению, самореализации, самообразованию. Отсутствие слепого подражания, поклонения авторитетам, беспрекословного подчинения. Свободно выражают свое мнение и отстаивают свою правоту, отсутствие страха критики, критичность мышления. Активная позиция в овладении знаниями и проектировании (моделировании) будущего, настойчивость, целенаправленность (способность к четкой реализации действий для достижения целей), активная жизненная позиция, инициативность, социальная смелость.
Сила Я	Самодостаточность, самоуверенность, отсутствие комплексов, любовь к себе, раскованность, самостоятельность, индивидуализм, ориентация на себя, оптимизм.
Социально-психологическая компетентность	Коммуникабельность, коммуникативные навыки (умение договариваться, вести диалог, навыки самопрезентации и т.п.), открытость, откровенность, естественность, раскованность в общении, умение устанавливать связи с людьми любого возраста, широта контактов, способность получать желаемое через влияние на ближайшее окружение, острое ощущение справедливости, активная позиция в общении, лидерские качества, стремление к лидерству, харизматичность.
Прагматизм. Адаптивность	Прагматизм, „коммерческое сознание”, избирательное отношение к знаниям, ориентация на узкую специализацию, рациональность в выборе интересов, занятий, учебных предметов, практицизм, активность в поиске источников прибыли (заработок денег). Легкость адаптации (приспособление) к условиям окружающей среды (скорость адаптации, гибкость), мобильность(способность к быстрому переключению от одной деятельности на другую), устойчивость к стрессам; легкость схватывания новой информации и ориентации в новых обстоятельствах.

Категории	Примеры высказываний (единицы содержания категорий)
Эрудированность, информованность, креативность	Умение работать с информацией, широкий доступ к информации как опыту поколений, высокий уровень интеллектуального развития, навыки поиска и обработки большого объема информации, скорость ее обработки, информированность последними достижениями науки, техники, сексуальная осведомленность, избирательное (рандомное) восприятие информации, многосторонность интеллектуальных интересов. Креативность, умение быстро генерировать идеи, нестереотипное, креативное мышление, высокие творческие способности и стремление к их реализации.
Аполитичность и свобода выбора	Аполитичность, отсутствие интереса к политике, деидеологизированность. Принятие идей демократии, демократических ценностей, свободы слова, вероисповедания и свободного выбора собственной позиции. Знание своих прав, общее повышение уровня правовой культуры, плюрализм, альтернативность мировоззренческих убеждений, реформаторские, прогрессивные взгляды.
Владение информационными технологиями	Высокий уровень владения новыми технологиями, мобильность, восприимчивость и скорость освоения нового (технических новинок, информационных технологий, программного обеспечения), знание и владение новыми информационными, компьютерными технологиями с детства (айпад, айфон, электронные книги), скорость формирования новых навыков в этой сфере, виртуальная субкультура как средство самовыражения.

Большинство подростков, по мнению учителей, ориентированы сегодня на критерии, которые традиционно рассматривались как индивидуалистические: поиск путей самореализации, стремление к благополучию, самостоятельность взглядов, получение от жизни «своего». Отрочество XXI ст. характеризуется учителями как более индивидуализированное в плане социальной направленности. Если подросток 70-х и 80-х годов осознавал себя, прежде всего, как часть общества и ставил интересы коллектива (группы) выше собственных, то для современного подростка главной ценностью является он сам и поэтому в мотивации общения, учения и любой другой деятель-

ности на первом месте оказывается ориентация на себя, стремление к самоутверждению и самореализации, то есть тот тип социального характера, который Д. Рисмен назвал «ориентованный-на-себя».

Значимыми в оценках учителей являются социально-психологические характеристики подростков, которые позволяют им эффективно реализовывать социальное взаимодействие (категория «*Социально-психологическая компетентность*» – 16%). С одной стороны, они, на наш взгляд, предопределены общей спецификой подросткового возраста и его ведущей деятельностью (общение), с другой – свидетельствуют о новых возрастных тенденциях: стремление к коммуникативной инициативе-лидерству, усиление способности осмысленно влиять на социальное (в том числе семейное) окружение, получать желаемое (в том числе манипулятивно) в соответствии с собственными целями, презентовать себя, инициировать процессы разнохарактерной коммуникации и взаимодействия с представителями других аут-групп как носителей существенно разных ценностей, приоритетов, возможностей, избирать адаптационные и другие тактики нерегламентированного социального взаимодействия в условиях интернет – пространства (соцсетей) и т. п. Подросток, таким образом, выступает в качестве более активного (сравнительно подростком 70-80-х гг.) субъекта организации собственной социокультурной среды развития, более активно «*социализирует людей*» (Д. Эльконин, А. Венгер, Д. Винникот), которые его окружают, пытаясь таким образом сконструировать удобный и приятный для себя мир.

Новые характеристики самосознания (категория «*Аполитичность и свобода выбора*» – 11%) свидетельствуют о том, что современное поколение подростков, с одной стороны, является аполитичным, деидеологизированным, из другой – оно является носителем новых демократических ценностей и реформаторских мировоззренческих убеждений. Они имеют значительную свободу в выборе и поиске идентичности, связанную с отсутствием идеологического давления, низким уровнем контроля взрослыми (родителями) правил и норм поведения, взглядов, проведения свободного времени, внешности и т. п.

Категории «*Эрудированность, информированность, креативность*» (14%), «*Владение информационными и интернет – технологиями*» (9%) отображают характерную для «цифрового поколения» систему новых навыков и когнитивных характерис-

тик: умение искать и обрабатывать большой объем информации, ее избирательное восприятие, скорость овладения информационными технологиями, мобильность, умение быстро генерировать идеи, креативное мышление. Большой поток информации стимулирует интеллектуальное, аффективное и психосоциальное развитие отрочества. В этих условиях изменяется общий тип мышления нового поколения, которое все более становится «клиповым» (М. Сандомирский), аннотационным, воспринимающим информацию, которая является сжатой, емкой по форме и содержанию, практико-ориентированной, функциональной.

Более выраженными становятся прагматизм в отношении к учебе и общению, усиление избирательного отношения к знаниям, ориентация на узкую специализацию, рациональность в выборе интересов, занятий, учебных предметов, склонность к практическому отделению нужного (полезного) от «лишнего» (не связанного непосредственно с целью), появление «коммерческого сознания», гибкость, толерантность к неопределенности, легкость приспособления к изменениям социальной микро- и макросреды (Категория «*Прагматизм. Адаптивность*» – 14%).

В целом в *симптомокомплексе позитивных характеристик*, выделенных учителями, личность современного подростка выступает как меняющаяся, динамическая система, которая постоянно конструирует свой внутренний мир и мир своего социального взаимодействия, стремится выйти «за пределы» своего индивидуального «Я». Четко выраженными являются усиление субъектности, личностной автономии, стремление к самореализации, активный поиск средств творческого самовыражения, самостоятельность, ориентация на индивидуалистические ценности, снижение уровня конформизма, уменьшение масштабов социальных идентификаций, нивелирование сферы морально-этических отношений, прагматичная направленность, инициативность. Все это подтверждает данные социологических и социально-психологических исследований последних лет, в которых новое поколение характеризуется стремлением проявить свою индивидуальность, отрицанием традиционных ценностей-норм и приверженностью основным принципам рыночных отношений. С той или иной мерой детализации этот вывод был «инсайтным» итогом работы всех фокус-групп. Как справедливо обобщила одна из участниц: «без воспитания духовности мы будем иметь поколение «монстров» – карьеристов, прагматиков и индивидуалистов».

Качественно новые *негативные психосоциальные характеристики* (таблица 2) современного подростка также представлены семью категориями. На первом месте (20% от общего количества ответов) находится категория «*Бездуховность, негативные ценностные трансформации*». Ее содержание отображает присущие современному отрочеству моральный и духовный нигилизм, культ денег и материальных ценностей, меркантильность, потребительский образ жизни, обесценивание моральных ценностей (совести, доброты, честности) и пренебрежительное отношение к нормам морали, распущенность, вседозволенность, интолерантность, отсутствие идеалов и патриотизма. Учителя связывают эти деформации с такими социальными факторами как вариативность новых способов понимания и трактовки жизни, права и морали, расширение возможностей (но и искушений) социальной жизни, которые допускают относительность и плюрализм, девальвация духовных ценностей и норм предыдущих поколений, которая усложняет их передачу подросткам.

Таблица 2. *Новые негативные характеристики современного отрочества (содержание категорий)*

Категории	Примеры высказываний (единицы содержания категорий)
Аддикции. Ранний сексуальный опыт. Слабое здоровье	Увеличение объема и роли виртуального общения сравнительно с непосредственным; компьютерная, игровая, интернет-зависимость (чаты, социальные сети, веб-сайты). Виртуальная личность. Раннее вовлечение в азартные игры. Перегрузка информацией, не контролируемый доступ к негативной информации. Сексуальная раскованность, раннее сексуальное развитие. Ненормативная лексика, широкое распространение вредных привычек: табакокурение, употребление алкоголя. Ослабленное (слабое) здоровье, низкий иммунитет, неудовлетворительное физическое состояние
Бездуховность, негативные ценностные трансформации	Культ денег и материальных ценностей, приоритет материальных ценностей над духовными. Меркантильность, потребительский образ жизни, обесценивание духовности и моральных ценностей, отсутствие коллективистических чувств, пренебрежительное отношение к нормам морали, поверхностное отношение к жизни, распущенность, вседозволенность, интолерантность. Желание покинуть страну, отсутствие идеалов

Категории	Примеры высказываний (единицы содержания категорий)
Эмоциональная неуравновешенность	Эмоциональная уязвимость, неустойчивость, несдержанность, психическая неуравновешенность, гиперактивность, импульсивность, эмоциональная несдержанность, обидчивость, тревожность, склонность к суицидальным проявлениям, непоседливость, невнимательность.
Негативные психосоциальные качества	Невоспитанность, нигилизм, цинизм, развязность, низкий уровень культуры поведения; грубость безразличие, жестокость, агрессивность, эгоистичность, эгоцентризм, безосновательная самоуверенность, категоричность, завышенная самооценка, упрямство, лень, оценка окружающих по внешним (статусным, материальным) признакам.
Пассивность и инфантильность	Личностная незрелость, инфантильность, отсутствие собственных жизненных целей и убеждений, пассивность в учебе и жизни, стремление к „легкой” жизни без обязанностей, безответственность, отсутствие мотивации саморазвития, неуверенность в будущем, безынициативность, зависимость от референтной группы (легко поддаются влиянию).
Низкая мотивация обучения	Нежелание учиться, низкая внутренняя мотивация обучения, снижение значимости, ценности и качества знаний. Нежелание читать литературу, недостаточное время и объем чтения, ограниченный словарный запас. Потребительское и пренебрежительное отношение к знаниям.
Изменения в отношениях со взрослыми	Потеря авторитета родителей, неуважение к взрослым (учителей, родителей), отсутствие субординации в отношениях со старшими. Склонность манипулировать близкими (родителями). Конфликты, непонимание со взрослыми.

На втором месте по объему – категория «*Негативные психосоциальные качества*» (13%), содержанием которой является комплекс таких характеристик современных подростков как невоспитанность, нигилизм, цинизм, низкая правовая культура, развязность, жестокость, грубость, безразличие, агрессивность, эгоистичность, эгоцентризм, самовлюбленность, излишняя раскованность, безосновательная самоуверенность, завышенная самооценка, упрямство, лень, неумение слушать других, отсутствие толерантности, категоричность.

Эти психосоциальные характеристики дополняет содержание категории «*Пассивность и инфантильность*» (9%), в частности, такие качества современных подростков как безответственность, безынициативность, отсутствие жизненных целей и целеустремленности, сложности в выборе жизненного пути, пассивность в учебе и жизни, отсутствие мотивации саморазвития и желания работать над собой, неуверенность в будущем, склонность к негативному внешнему влиянию, инфантильность, желание иметь много, не прилагая усилий, отстаивание своих прав без признания обязанностей и т.п.

Современного подростка сравнительно с 70-80-ми гг., по мнению учителей, характеризует пренебрежение к знаниям, снижение их значимости, ценности и качества, низкая мотивация обучения, отсутствие интереса к техническим наукам, значительно меньшая заинтересованность литературой, нежелание читать и ограниченный словарный запас, потребительское отношение к знаниям (категория «*Низкая мотивация обучения* – 13%).

В категории «*Эмоциональная неуравновешенность*» (15% ответов), по нашему мнению, воплощены традиционные эмоционально-поведенческие проблемы подросткового возраста, вероятно, усиленные спецификой кризисного состояния общества. Учителя, однако, считают, что эмоциональные проблемы являются существенной особенностью подростка современного времени, которая отличает его от подростков 70-80-х гг. Это образ значительно более импульсивного, эмоционально несдержанного, невнимательного подростка с неустойчивой психикой и низким контролем над эмоциями. Он уязвим, обидчив, тревожен, замкнут, склонен к суициду и т.п.

Его отношения с родителями, учителями и другими взрослыми в целом характеризуются уменьшением дистанции и субординации, большей раскованностью, нигилистическим отношением к опыту старших поколений, снижением значимости личности учителя и авторитета родителей, уменьшением влияния взрослых (семьи), склонностью манипулировать близкими (родителями) (категория «*Изменения в отношениях из взрослыми (родителями, учителями)*» – 8%). Скорее всего эти тенденции обусловлены трансформациями межпоколенческих взаимодействий, нивелированием межпоколенческой преемственности (Т.Д. Марцинковская, З. Бауман, М. Грановеттер и др.), усилением внутренне поколенческого заимствования (как правило, элементов субкультур

западных стран), потерей взрослым функции основного носителя ценностей, образцов поведения и социальных норм. Подростки имеют доступ к абсолютно разным (преимущественно отличающимся от родительских) образцам поведения, что способствует усвоению ценностей и социальных норм не только в непосредственных контактах с миром взрослых, но и в пределах свободной информации, которая поступает из экранов телевизора, интернет-страниц, каналов масс-медиа, веб-сайтов, молодежных журналов и т.п.

Категория «*Аддикции. Ранний сексуальный опыт. Слабое здоровье*», состоит из трех относительно самостоятельных компонентов (соответственно 10%, 7%, 5%, в целом – 22%), которые презентуют важные психосоциальные изменения в социальной ситуации развития современного отрочества. Это распространение аддиктивных форм поведения (фармакологических и субстанциональных зависимостей): компьютерной, игровой (включая и компьютерные игры), алкогольной, табачной, сексуальной, суицидальной. По мнению учителей, современное отрочество все больше характеризует погружение в интернет-пространство (интернет-зависимость), увеличение времени виртуального общения в социальных сетях (сравнительно с непосредственным, межличностным общением), негативное влияние виртуальной субкультуры, не контролируемый доступ к разным видам информации, массовое распространение вредных привычек (курение, пивной алкоголизм) и ненормативной лексики, сексуальная акселерация и раскованность, более раннее начало половой жизни, слабое здоровье (сниженный иммунитет, недостаток двигательной активности, неудовлетворительное физическое состояние).

В целом *симптомокомплекс негативных характеристик* современных подростков показывает, что они (сравнительно с подростками «эпохи застоя») являются более социально пассивными и инфантильными. Стремления к независимости, усиления конфликтности отношений со взрослыми, склонности к девиантным (а тем более деликвентным поступкам) в большинстве фокус-групп *не выявлено*. При этом зафиксирован факт нежелания самостоятельности, тенденцию к беззаботному комфортному существованию, нивелирование духовно-моральных стремлений на фоне приоритета материального над духовным, отсутствие идеалов, образцов для подражания, эгоцентризм, экстернальность, отсутствие жизненных

целей и мотивации саморазвития, нежелание учиться, поиск путей ухода от реальности (разнообразные аддикции), дискодантность в поведении, которые в целом отображают инфантильность, незрелость личностно-эмоциональной сферы и психологическую неготовность к переходу во взрослое состояние.

Надо отметить, что ответов, связанных с изменениями в *классических возрастных* особенностях подросткового возраста (возникновение чувства взрослости, подростковое стремление к эмансипации, признаки подросткового кризиса и т.п.) также *не было* зафиксировано, что имплицитно может свидетельствовать об их независимости от изменяющихся социально-экономических условий. Но, сравнительно с 70-80-ми годами, некоторые устоявшиеся возрастные характеристики отрочества приобрели несколько иное содержание (например, характерная для подростков эмоциональная неуравновешенность достигает уровня угрозы суицида, стремление к самоутверждению и общение с ровесниками приобретают качественно новые формы и т.п.).

Анализ результатов исследования

Сравнительный анализ содержания категорий позитивной и негативной направленности (таблицы 1, 2) показал, что большинство из них являются *альтернативными*, содержательно противостоят друг другу, что позволяет объединить их в семь «оппозиций» (таблица 3).

Например, в первой «оппозиции» категорий, с одной стороны, зафиксирована характерная для современного отрочества жизненная активность, субъектность, автономность, стремление к самовыражению, самоутверждению (категория «*Психосоциальная активность*»), с другой – экстернальность, отсутствие мотивации саморазвития, личностная незрелость, инфантильность, отсутствие жизненных целей, социальная пассивность, стремление к «легкой» жизни без обязанностей, зависимость, склонность к влиянию извне (категория «*Пассивность и инфантильность*»). Подобная ситуация характерна для остальных шести пар категорий.

Таблица 3. Семь пар содержательно «оппозиционных» категорий (их процент от общего объема информации)

Категории позитивной направленности	%	№	Категории негативной направленности	%
Психосоциальная активность	9	1	Пассивность и инфантильность	9
Прагматизм. Адаптивность.	14	2	Бездуховность, негативные ценностные трансформации	20
Сила Я	17	3	Эмоциональная неуравновешенность	15
Социально-психологическая компетентность	16	4	Негативные психосоциальные качества	13
Эрудированность, информированность, креативность	14	5	Низкая мотивация обучения	13
Владение информационными технологиями	9	6	Аддикции. Ранний сексуальный опыт. Слабое здоровье.	22
Аполитичность и свобода выбора	11	7	Изменения в отношениях со взрослыми	8

Можно допустить, что это связано с возрастными закономерностями становления самосознания подростка (Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович, М.Й. Боришевский, Т.В. Рябова, И.И. Чеснокова и др.), которое сопровождается рядом психосоциальных противоречий. С точки зрения этих закономерностей полученный результат действительно можно интерпретировать в контексте причинно-следственных зависимостей: прагматизм формирует культ материальных ценностей и потребительский образ жизни (№ 2); эмоциональная неуравновешенность и неустойчивая самооценка приводят к демонстрации самодостаточности и самоуверенности (№ 3); коммуникативная компетентность приводит к безосновательной самоуверенности, развязности, упрямству (№ 4); информированность снижает мотивацию обучения (№ 5); владение информационными технологиями связано с возникновением аддикций (№ 6); деидеологизация и увеличение роли демократических форм воспитания уменьшает влияние взрослых (№ 7).

Однако, такое объяснение кажется как минимум неполным, поскольку, во-первых, причинно-следственные зависимости, как известно, представляют только один из типов детерминации. Во-вторых, увеличение значения самодетерминации (роли внутренних условий, например, Я-концепции, индивидуального опыта и т. п.) в период отрочества приводит к увеличению вариативности, пластичности, индивидуализации развития (его содержания, темпов, структуры). Поэтому можно говорить только об ориентировочных возрастных критериях нормативности и о закономерностях процесса взросления *с выраженными индивидуальными вариациями*. Поэтому „оппозиционность” выделенных характеристик может быть интерпретирована иным образом: как гносеологический результат диалектического, „множественного” *видения* современного подростка взрослым (учителем) и как онтология бытия – реального существования разных путей (типов, стратегий) жизненного самоосуществления в этот период.

Период отрочества (взросление) можно рассматривать как *составляющую* типичного для каждой личности, целостного, единственного на протяжении всего времени жизни *способа развития* (К. А. Абульханова-Славская), поэтому он может иметь прогрессивный или регрессивный характер, может осуществляться гармонично или противоречиво, может быть интенсивным или экстенсивным, более индивидуализированным или типичным.

Совокупность позитивных – негативных характеристик подростков можно с этой позиции интерпретировать как *вариативность их способов развития*, представленную *полюсами* континуума „продуктивное – непродуктивное” психосоциальное развитие. Обобщая результаты работы фокус-групп, можно (с известной долей условности), дифференцировать и описать крайние варианты этого континуума как ***психотипы процесса взросления*** подростков в современном украинском обществе.:

1) *подростки первого типа* успешно реализуют свой личностный потенциал, адаптированы к социальным и возрастным изменениям, имеют высокий для своего возраста уровень субъектной активности, целеустремленные, автономные, самоуверенные, эгоцентрические, прагматичные, эрудированные, информированные, компетентны в использовании современных информационных технологий, проявляют гибкость при реализации собственных ценностей в поведении, социальную лабильность, стремятся самостоятельно принимать ре-

шение, имеют устойчивую Я-концепцию, стремление к лидерству, потребность в достижениях, высокий уровень карьерной ориентации, ориентации на себя и в целом – престижно-прагматичных ориентаций в составе жизненных перспектив, готовность к разным (в том числе манипулятивным) способам взаимодействия и влияния в разных социальных группах и ситуациях;

2) *подростки второго типа* переживают сложности социально-психологической адаптации, эмоциональную неуравновешенность, неверие в себя, конформность, зависимость, отчуждение, у них низкий уровень социального контроля и субъектной активности. Для них характерны проблемы самоопределения, диффузная идентичность, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личных проблем (аддикции), ранний сексуальный опыт, культ материальных ценностей, духовный нигилизм, преобладание мотивов собственного благополучия над общественными мотивами, стремление удовлетворять прежде всего личные интересы, потребительский образ жизни, низкий уровень культуры поведения, безразличие к окружающим, экстернальный локус контроля, отсутствие мотивации саморазвития и стремления реализовать свой личный потенциал, тенденции личностного маргинализма, отсутствие духовно-моральных ориентаций в составе жизненных перспектив.

Заключение

В исследования выявлены те психосоциальные характеристики (ценностные ориентации, мировоззренческие установки, субъектные и коммуникативные характеристики, особенности общения с ровесниками и взрослыми, социальные навыки и т.п.), по которым пролегает «водораздел» между подростками 70-80-х гг. и современным отрочеством. Их совокупность позволяет говорить о феномене «психосоциальной акселерации» современных подростков и появлении нового типа отрочества, который интенсивно складывается в XXI столетии на наших глазах.

С осознанием этого оказались связаны необычайно продуктивные «побочные продукты» работы фокус-групп, не менее значимые, чем основные результаты. Попытка экстраспекции представлений учителей о современных подростках в условиях работы фокус-групп позволила им определить уровень знания и понимания современного подростка как «*другого*» сравнительно с преды-

душим поколением, осознать и построить в своем воображении «модель» современного отрочества – *конструктивного* в своей основе, которая требует не только отрицания, «большого отказа», но и наличия позитивной программы его развития.

Обобщение собственного опыта позволило учителям сформировать целостное (в целом – позитивное) понимание современного подростка как субъекта взросления – активного, изменяющегося, погруженного во множественные коммуникации, открытого новому опыту, способного действовать в автономном режиме, который имеет потребность в самоосуществлении, готовность к самореализации в сферах интер- и интраперсональных отношений и воспринимает творчество как способ человеческого существования.

Четко оформилось понимание того, что отрочество является субъектом не только образовательного процесса, но и *детерминантой ценностно-нормативных изменений* в культуре. Оно «с опережением» начинает жить и действовать как активный субъект культурно-исторического действия и коллективного интеллекта, генерирует социокультурные вариации, «превращает» социальные роли, привносит позитивную динамику, например, предлагает отличающиеся от общепринятых формы поведения, навыки, образы мира, нормы, ценности, представления и очень часто в связи с этим сталкивается с непониманием, неприятием и осуждением взрослого сообщества.

При этом ряд выявленных характеристик (усиление индивидуализма, престижно-прагматичных, рыночных ориентаций, нивелирование духовных ценностей и сферы морально-этических отношений) показал, что жизненная активность, целеустремленность, творчество и другие важнейшие характеристики субъектности могут быть как жизнеутверждающими, «экологичными», так и агрессивными, разрушающими. Современный подросток взрослеет в соответствии с принимаемыми им жизненными ценностями и в этом процессе потенциально «наполняет» свое настоящее и, что особенно важно, свое будущее духовностью (гуманностью) или бездуховностью (негуманностью) личностных целей и смыслов. Это лишний раз показывает, как много зависит от того, *ЧТО* является реальной (а не только декларированной) целью образования (развитие субъекта или личности, обучение или воспитание), какие воспитательные цели и задачи реализует взрослое сообщество относительно отрочества, как они учитывают быстрые изменения в психологии новых поколений.

Литература

- Богомолова Н.Н., Фоломеева Т.В. (1997) *Фокус-группы как метод социально-психологического исследования*. Москва: Изд-во Магистр, 80 с.
- Грачева И.Г. (2008) Фокус-групповая дискуссия: проблема повышения эффективности. *Проблемы социальной психологии личности*, <http://psyjournals.ru/sgu/socialpsy/issue/30323_full.shtml>.
- Мельникова О.Т. (2007) *Фокус-группы: методы, методология, моделирование*. Москва: Изд-во Аспект Пресс, 320 с.
- Пищик В.И. (2011) Поколения: социально-психологический анализ. *Социальная психология и общество*. № 2, с. 80-88.
- Толстых Н.Н. (2012) Подростки и их родители: что ценят и чего хотят сегодня? *Психологическая наука и образование*, № 4, с. 70-78.
- Palfrey J., Gasser U. (2008) *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: NY. Basic Books, 288 с.
- Howe N., Strauss W. (1991) *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: Perennial, 544 с.

DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE
NAUKOWO - METODYCZNE

EXPERIMENTS, RESEARCHES, AND
SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL PROPOSALS

Bogdan Urbanek

Spółeczna Akademia Nauk w Łodzi, Wydział Zamiejscowy Szczecinek
Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych

Wzajemne zaufanie – ważnym elementem współpracy szkoły z rodzicami

Mutual trust – an important element of co-operation of school with parents

Słowa kluczowe

uczeń, nauczyciel, szkoła, edukacja, wychowanie, współpraca, rodzina, kompetencje nauczyciela

Streszczenie

Zmieniający się świat modyfikuje oczekiwania społeczne wobec szkoły i nauczyciela, wyznaczając mu nowe zadania, obowiązki i prawa. W niniejszym artykule poddano refleksji najistotniejszy z podmiotów kształtujących młodego człowieka – rodzinę. Przedstawiono relacje szkoły z domem rodzinnym dziecka oraz dokonano próby spojrzenia na rodzinę w aspekcie aksjologicznym. W opracowaniu zinterpretowano kompetencje nauczyciela niezbędne do efektywnej współpracy z rodzicami. Podejmowane innowacyjne działania wymagają od nauczycieli odpowiednich kwalifikacji i przygotowania. Autor artykułu nawiązuje do wieloletniego doświadczenia nauczyciela wychowawcy.

Key words

student, teachers, school, education, upbringing, co-operation, family, teacher's competences

Summary

The changing world modifies the social expectations directed towards school and teachers setting new tasks, duties and rights. This article concerns the most important subject that educates and shapes the life of a young man

– family. Its aim was to show that family is the basic needs of junior high school students. There were also relations between family home and school presented. The author of this article attempted to look at the family on the basic of values. Moreover, there were teacher's skills and competences analysed. These competences are useful in order to maintain an effective co-operation with parents. The innovative operations require from the teachers proper qualifications and preparations. The author of the article is referring to his own long-term experience as a teacher and educator.

Wprowadzenie

Rodzina jest podstawową komórką życia społecznego i główną instytucją wychowawczą, co do tego nie ma i nie powinno być wątpliwości. W rodzinie dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia – akceptacji, aktywności, samodzielności, dobroci, miłości, bezpieczeństwa, zaufania. W rodzinie kształtuje się osobowość dziecka, jego emocje, postawy moralne, charakter. Zdaniem reformatorów oświaty rodzice mają bezwzględne pierwszeństwo w wychowaniu dzieci, więcej – powinni mieć także rozstrzygający głos w kwestii decydowania o kierunku wychowania dziecka w szkole, która – będąc drugim czynnikiem kształtującym dziecięcą osobowość – czyni to, wypełniając swe podstawowe funkcje: dydaktyczną, wychowawczą oraz opiekuńczą. Szkoła gwarantuje dzieciom (uczniom) nabycie wiedzy i wiadomości niezbędnych do dalszej edukacji, kształci uzdolnienia, poszerza krąg zainteresowań, przekazuje system obowiązujących norm i wartości, uczy współdziałania i współpracy w zespole, zabezpiecza prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny, proponuje różne formy organizacji czasu wolnego¹. A skoro tak, narzuca to wręcz konieczność niezbędnej współpracy i współdziałania rodziców i szkoły, która w krajach zachodniej Europy zyskała określenie „pokrywającej się edukacji”². Najogólniej rzecz ujmując, polega ona na jednoczesnej edukacji rodziców i ich dzieci oraz budowaniu szerokiego współuczestnictwa rodziców w wychowywaniu dzieci, a także ich wpływu na zakres i warunki prowadzonej w szkole edukacji, m.in. poprzez aktywną działalność w samorządzie lokalnym³.

¹ K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009, s. 171.

² T. Pilch, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, s. 26.

³ J. Kołodziejczyk, *Partycypacja uczniów i rodziców w zarządzaniu szkołą*, w: G. Mażurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków 2011, s. 67.

Relacje między nauczycielem, rodzicami i uczniem w procesach edukacyjnych powinny opierać się na bezwzględnej wzajemnej akceptacji. Szczególny szacunek należy się godności wychowanka. We wzajemnych relacjach wychowawca – wychowanek należy zatroszczyć się świadomie o aksjologicznie uzasadniony dobór wartości, które chcemy, by stały się udziałem wychowanka. Cel jest istotny, wychowawca nie stawiający przed sobą żadnego celu nie jest potrzebny, by zajmować się wychowankiem. Wychowanie i nauczanie nie są zatem do pomyślenia bez określenia celu wychowania, a więc nie istnieją one bez wartościowania i bez wartości. Dlatego aspekty aksjologiczne nie powinny znikać z pola widzenia pedagogiki i szkolnej praktyki edukacyjnej, zwłaszcza ze wzajemnych osobowych relacji nauczyciela z uczniem i jego domem rodzinnym. Wszak istotą procesu wychowawczego jest relacja człowieka do człowieka, będąca całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo⁴.

Podkreślanie wartości cech osobowościowych nauczyciela będzie dla dalszych rozważań istotne, ponieważ dzisiaj w kształceniu nauczycieli treści te nie zawsze właściwie wybrzmiewają. Często bowiem w kwalifikacjach pedagogicznych pokutuje jakiś dziwny, niezbyt zrozumiały mit sprowadzający istotę tychże kwalifikacji pedagogicznych do instrumentalności *stricte* technicznej, do fachowości na wzór zawodów technologicznych. Takie rozumienie nie zachęci do wyjścia poza przeciętność, nie roztoczy nad nauczycielem celów, do których warto i należy zmierzać⁵. Aby być dobrym nauczycielem-wychowawcą, trzeba stale wzbogacać swoją wiedzę o świecie, a zarazem doskonalić własny system wartościowania tego, co dobre, oraz tego, co piękne. Można wówczas mówić o dynamicznym rozwoju osobistych wartości danego nauczyciela oraz o jego gotowości do przekazywania tych wartości. Gdy zostanie w nim zaszczerpione – przez innych lub przez niego samego – stałe dążenie do stawiania się mądrzejszym, lepszym, wrażliwszym na prawdę, dobro i piękno, a zarazem do czynienia ludzi (swoich podopiecznych) takimi⁶.

Wydaje się, że nie ma także potrzeby (i sensu), by nauczyciel skrywał przed rodzicami wszelkie czynności organizacyjne integrujące pro-

⁴ B. Urbanek, *Jak wspierać rodziców w wychowaniu?*, w: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Edukacja ustawiczna. Pozaszkolne formy wychowania i kształcenia*, Sosnowiec 2013, s. 255.

⁵ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1990, s. 66.

⁶ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 153.

ces edukacyjny. Mało tego – do planowania czynności pedagogicznych nauczyciela należy jak najbardziej zachęcać rodziców, taki jest bowiem cel wychowawczy planowania. Staje się to szczególnie ważne w klasach najmłodszych, w których ciągle jeszcze pokutują trudności dydaktyczno-wychowawcze wychowania przedszkolnego, ponieważ wczesna edukacja dzieci pozostaje nadmiernie jednostronna i sformalizowana, często ze szkodą dla harmonijnego rozwoju osobowości dzieci⁷.

Wspierać – tak, ale i umieć przekonywać

Każdy nauczyciel doskonale wie, a wychowawca klasy szczególnie, że tylko wtedy będzie w stanie należycie wypełniać swoją rolę, gdy nawiąże współpracę z rodzicami⁸. Współpraca nauczycieli z rodzicami – poczynając już od przedszkola – pozwala wytyczyć cel w wychowaniu i nauczaniu oraz konsekwentnie dążyć do jego osiągnięcia. Warunkuje także harmonijny i wszechstronny rozwój dzieci, wpływa zarówno na ich postępy w edukacji, jak i w zachowaniu. Oczywiście, rodzice oczekują, że podstawowe metody pracy, zwłaszcza w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej, będą uwzględniać właściwości psychiki małego dziecka i jego prawidłowości rozwojowe oraz obejmą zarówno proces wychowania, jak i kształcenia⁹. „W procesie dydaktyczno-wychowawczym partnerzy [rodzice i nauczyciele – B.U.] muszą zawsze widzieć w dziecku (uczniu) człowieka-osobę, to ważne, bo przecież wychowanie to nic innego jak formowanie się osoby”¹⁰.

Współpraca z rodzicami, musi opierać się na wspólnych wartościach szkoły i rodziny. Pamiętajmy przy tym, że to rodzicom przypisuje się prawo pierwszeństwa w wychowaniu swoich dzieci. Nie ukrywajmy jednak, że może tu być problem. Zdarza się bowiem, że nauczyciele, zwłaszcza małych dzieci, miewają nierzadko poczucie swoistej nieomyślności, nawet ostentacyjnie to okazując. Do niczego dobrego to nie prowadzi, a już na

⁷ W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 1999, s. 247.

⁸ K. Duraj-Nowakowa, *Założenia wielostronnego integrowania wczesnej edukacji*, „Nauczyciel i Szkoła” 1(51)/2012, s. 14.

⁹ B. Urbanek, *Co może wyczarować nauczycielska wyobraźnia?*, w: K. Denek, A. Kamińska, E. Kraus, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Jakość kształcenia i niepowodzenia szkolne*, Sosnowiec 2015, s. 80.

¹⁰ K. Wojciechowska, *Metody aktywizujące w twórczej pracy nauczyciela przedszkola*, w: K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, A. Żukrowska (red.), *Wokół Małych Ojczyzn*, Szczecin 2013, s. 160.

pewno nie do współpracy, dobrej, harmonijnej, oczekiwanej, skutkującej edukacyjnym bądź wychowawczym sukcesem dziecka¹¹. Poza tym nadmierne mentorstwo wobec rodziców też nie jest wskazane, zdecydowanie. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że wielu rodziców po prostu nie ma wiedzy z zakresu pedagogiki czy psychologii. A skoro tak, to owa niewiedza bardzo szybko może przerodzić się w nieufność, a nawet w niechęć czy wręcz we wrogość wobec zinstytucjonalizowanych metod nauczania i wychowania. Rodzice często, a może i zazwyczaj, nie znając podstawy programowej nauczania swojego dziecka, nie rozumieją, dlaczego ich pociechy uczą się tak a nie inaczej. Bywa nawet, że niezrozumienie sposobu czy systemu przekazywania wiedzy powoduje, że rodzice mają wrażenie, jakby ich dziecko latami uczyło się tego samego. W pewnym sensie koło się zamyka, ponieważ nauczyciele powinni może nie tyle *stricte* edukować rodziców, ile bardziej pokazywać im właściwe kierunki tej edukacji¹². Może to przynieść efekty, chodzi wszak o to, by rodzice w świadomy i maksymalnie efektywny sposób wspierali pracę, którą ich dziecko wykonuje w szkole pod okiem nauczyciela. W klasach młodszych dobrym pomysłem mogłoby być regularne informowanie rodziców (np. raz w miesiącu) o zakresie nauczanego w najbliższym czasie materiału i omówieniu (wyjaśnieniu) spodziewanych trudności.

Wspierając rodziców, nauczyciele powinni zwracać uwagę na utwierdzenie ich w przekonaniu, że potrafią być właśnie dobrymi, skutecznie wspomagającymi dzieci rodzicami, a także na edukowanie ich poprzez stawianie i analizowanie problemów, wskazywanie alternatywnych sposobów postępowania oraz pokazywanie mocnych stron dziecka. Działania pedagogiczne nauczyciela powinny być bowiem ukierunkowane zarówno na osiągnięcie celów w ciągu relacji uczeń – nauczyciel – uczeń – nauczyciel, ale także relacji nauczyciel – rodzic¹³. Nic więcej, choć może jedynie to, że tylko właściwa współpraca pozwoli wychowawcy z wielu indywidualności uczniów i ich rodziców utworzyć zwarte, zgodnie żyjące, współpracujące i kontaktujące się ze sobą zespoły klasowe.

Wiadomo, że współdziałanie szkoły z rodzicami może być różnorodne, w zależności od potrzeb i szczebla nauczania oraz wszystkich innych

¹¹ P. Kowolik, *Wychowanie istotnym elementem wszechstronnego rozwoju ucznia*, w: L. Pawelski (red.), *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, Szczecinek 2007, s. 41.

¹² B. Urbanek, *Widzieć w szkole sojuszników*, „Nauczyciel i Szkoła” 1-2(46-47)/2010, s. 193.

¹³ B. Urbanek, *Batalia o nauczycielską jakość*, „Vox Educandi” 6(20)/2005, s. 5.

okoliczności może mieć charakter indywidualny lub zespołowy. Ciekawymi formami współpracy, jakie można zaproponować rodzicom, jest np. stworzenie grup wsparcia – samopomocy rodziców czy też rozwiązywania problemów wychowawczych. Z kolei motywowanie rodziców do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły można osiągnąć poprzez ich udział w planowaniu i współtworzeniu programów wychowawczych oraz przez współtworzenie dokumentów szkolnych. Partnerskie relacje szkoły z rodzicami można osiągnąć też przez organizowanie dni otwartych, a także imprez klasowych i szkolnych czy pozaszkolnych z udziałem rodziców. Organizowanie częstych spotkań integracyjnych rodziców z wychowawcami klas umożliwi wzajemne poznanie się, nawiązanie kontaktu, wspólny dialog i porozumiewanie się. Wiele badań prowadzonych wśród rodziców na różnych etapach kształcenia wskazuje – przytoczę tu choćby dane z mojej macierzystej szkoły w Szczecinku – że rodzice uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej oczekują dla swoich dzieci przede wszystkim solidnej edukacji (80 proc. wskazań), dobrego przygotowania do sprawdzianów (80 proc.), właściwego przygotowania do obowiązków szkolnych w nowej dla nich rzeczywistości na kolejnym szczeblu nauczania – klasy IV-VI (74 proc.). Chcą mieć przy tym pewność, że ich dziecko zostanie przygotowane do radzenia sobie z różnymi problemami (74 proc.) i zdobędzie przygotowanie do samodzielnego podejmowania decyzji (68 proc.). Rodzice oczekują, że będzie ono także przygotowane do pracy w zespole (75 proc.), jak również, że zostaną mu wpojone zasady dobrego wychowania i kultury osobistej (90 proc. – najwięcej wskazań), zwracali też uwagę na kształtowanie postaw i umiejętności prospołecznych (56 proc.). Ponadto oczekują zwykle od nauczycieli stwarzania przyjemnej, przyjaznej i pozytywnej atmosfery na lekcjach (80 proc.), upatrując w tym działań, które zmniejszą stres, wyzwolą motywację do zdobywania wiedzy i wzmocnią wiarę we własne siły.

Jestem przekonany, że podobne, jeśli nie identyczne, wskazania bilansowałyby badania ankietowe przeprowadzone wśród rodziców uczniów klas szóstych, którzy – podobnie jak trzecioklasiści – stoją przed wyborem kolejnego etapu kształcenia (gimnazjum). Niejako na dowód podaję przykład ankiety, o wypełnienie której poprosiłem rodziców uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2011/2012¹⁴ (patrz aneks zamieszczony na końcu artykułu).

¹⁴ Teczka wychowawcy klasy VIA w roku szkolnym 2011/2012 (dokumentacja Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Szczecinku w Zachodniopomorskiem oraz w zbiorach archiwalnych autora).

Analiza badań własnych

Z analizy treści ankiety skierowanej do rodziców – na pytanie, czego oczekują rodzice od szkoły, uzyskano następujące odpowiedzi:

- 90 proc. – przygotowania ucznia do kontynuowania nauki na kolejnych etapach kształcenia,
- 85 proc. – wysokiego poziomu nauczania, na miarę możliwości ucznia,
- 84 proc. – szerokiej i wszechstronnej oferty zajęć pozalekcyjnych.

Inne odpowiedzi dotyczyły problemów bezpieczeństwa i dyscypliny dzieci (65 proc.), zachęcenia uczniów do aktywności w pracy na rzecz szkoły i środowiska (50 proc.).

Rodzice zasugerowali, aby szkoła w działaniach wychowawczych skupiła się na:

- działaniach na rzecz podnoszenia kultury osobistej uczniów (85 proc.),
- zdecydowanej walce z agresją, przemocą i wulgaryzmami (76 proc.),
- przeciwdziałaniu uzależnieniom (70 proc.).

Pozostałe działania dotyczyły organizacji czasu wolnego (65 proc.).

Wspieranie pracy wychowawczej szkoły ankietowani rodzice zadeklarowali poprzez:

- aktywne działanie w szkolnych lub klasowych strukturach Rady Rodziców (72 proc.),
- wspomaganie potrzeb szkoły (materialne) (70 proc.).

Informacje o postępach w nauce oraz zachowaniu własnych dzieci rodzice chcieliby uzyskiwać od:

- wychowawcy klasy podczas indywidualnych konsultacji (90 proc.),
- nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów (80 proc.),
- wychowawcy klasy na spotkaniach ogólnych z rodzicami (75 proc.).

Pozostałe odpowiedzi to: przedstawiciele dyrekcji szkoły (40 proc.) i szkolnego pedagoga (27 proc.).

Spotkania wychowawcy klasy z rodzicami powinny stwarzać większą możliwość wymiany doświadczeń w zakresie dydaktyki i wychowania (76 proc.), dawać możliwość uczestnictwa w okresowych spotkaniach ze specjalistami z różnych dziedzin (74 proc.).

Analizując powyższe wyniki, należałoby też odnieść się do oczekiwań rodziców co do organizacji i sposobów funkcjonowania pozalekcyjnych kół zainteresowań (stosunkowo dużo wskazań), które mogłaby i powinna organizować szkoła. Optowano za ich różnorodnością i atrakcyjnością, a także za tym, by nie były one li tylko formą pracy z uczniami zdol-

nymi, lecz stanowiły ofertę dla wszystkich chętnych uczniów. Podawano (dopisywano) konkretne przykłady, np. by praca koła matematycznego nie polegała na tym, że nauczyciel dwa razy w tygodniu przez godzinę przygotowuje troje uczniów do konkursu przedmiotowego, będących *de facto* i tak najlepszymi w szkole matematykami, ale niech nade wszystko mają tu okazję nadrobić braki uczniowie z trudnościami w nauce. Wydawałoby się to proste, logiczne i oczywiste, a jednak. Rodzice są przekonani – i słusznie – że koła zainteresowań pozwolą uczniom także odnaleźć i rozwijać pasje twórcze, a ich uczestnictwo np. w zajęciach kulturalnych to nie tylko jedna z form edukacji kulturalnej, ale również, a może przede wszystkim – szansa na zmiany w budowaniu własnych i pożądaných hierarchii wartości. Z przeprowadzonych analiz wynika też, że oczekiwania rodziców (i uczniów, co wynika z wcześniej przeprowadzonych wśród nich ankiet) wobec szkoły koncentrują się przede wszystkim wokół zagadnień, które obejmują kwestie edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze, a jednak.

Korzyści zawsze są obopólne

Wiadomo powszechnie, że stroną aktywniejszą w kontaktach rodzice – szkoła zawsze będą nauczyciele, czasami dyrekcja szkoły. Mimo że udział własny rodziców, polegający na włączaniu się w różne formy współpracy i pomocy, generalnie jest znacznie mniejszy od oczekiwanego, a niekiedy nawet i deklarowanego, to jednak spotyka się rodziców, którzy sami oferują pomoc w organizowaniu takich imprez klasowych, jak: wycieczki, biwaki, pikniki, spotkania integracyjne, dyskoteki itp. Do form współpracy, jaką rodzice są skłonni zaoferować szkole, należy również pomoc w drobnych naprawach, remontach, dekoracji, jak też aktywna praca w Radzie Rodziców.

Pamiętajmy jednak, że obowiązuje tu niepisana, ale swoista zasada „coś za coś”, ponieważ warunkiem sprawnego, wspólnego działania pedagogicznego nauczyciela, ucznia i rodziców jest dialog. Sytuacji dialogicznej powinna, wręcz musi towarzyszyć obopólna chęć rozmawiania i słuchania siebie¹⁵. Dialog to nie tylko wymiana myśli, rozmowa, konwersacja, jego dojrzałość to także dobrowolna, dwustronna gotowość do zmieniania się pod jakimś względem, także uznanie, uszanowanie czy-

¹⁵ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 227.

ichs racji¹⁶. Indywidualne kontakty rodziców z wychowawcami zawsze stanowią najczęstszą i najistotniejszą płaszczyznę współpracy. Niezależnie od ważności poruszanych problemów sytuacja zawsze wymaga, by rozmowa między partnerami w wychowaniu młodego człowieka prowadzona była w odpowiednim czasie i miejscu¹⁷.

Absolutnie nie powinna to być krótka przerwa między kolejnymi lekcjami, a miejscem spotkanie – szkolny korytarz. Gospodarz takiego spotkania, nauczyciel, w jakiegokolwiek sytuacji nie powinien sobie na to pozwolić. Każda rozmowa z rodzicami naszych podopiecznych to bowiem źródło ważnych i cennych dla obu stron informacji, pozwalających rozpoznać przyczyny niepowodzeń, ale i sukcesów, dzięki czemu można szybciej dochodzić do wspólnych ustaleń i diagnoz¹⁸. Właściwe komunikowanie i porozumiewanie się z rodzicami jest bardzo istotne i wzmacnia skuteczność wszelkich działań wychowawczych. Oczywiście ważne jest, aby komunikaty te były wspierające, by świadczyły o gotowości nauczycieli do pomocy rodzicom w pokonywaniu trudności. O efektywności współpracy wychowawcy z rodzicami na pewno przesądzi w dużej mierze rzeczowość zarówno spotkań i rozmów indywidualnych, jak też tematyka zebrani ogólnych oraz atmosfera, w jakiej będą one przeprowadzane, przy czym zawsze ważny jest pierwszy kontakt wychowawcy z rodzicami. Rodzice mogą być aktywnym ogniwem w pracy każdej placówki oświatowej, począwszy od przedszkola, wiele zależy od nauczycieli – czy potrafią włączyć rodziców w całokształt działań, uwzględniając ich potrzeby, sugestie, zaspokoić oczekiwania¹⁹.

A co na to uczniowie? Ogólnie – powiedziałbym – ich oczekiwania idą w kierunku stwarzania przyjemnej i pozytywnej atmosfery na lekcjach, niezależnie od tego, czy mają lat siedem, czy siedemnaście oraz indywidualnego ich traktowania. Ze strony wychowawców uczniowie zawsze oczekują – wsparcia, dobroci, zaufania i dyskrecji. Chcą, by wychowawca wstawiał się za klasą, lepiej rozumiał ich uczniowskie problemy, dylematy, troski i niepokoje, pomagał w ich rozwiązywaniu. Jasne, oczekują, że ich wychowawca powinien zawsze brać ich stronę w ewentualnych sporach czy konfliktach z innymi (uczącymi ich) nauczycielami, co znaczy, że chcą, by wychowawca wykazywał większą niż

¹⁶ W. Kojs, *O wielkich edukatorach i marnej edukacji*, „Nowa Szkoła” 8/2014, s. 26.

¹⁷ L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna trójjednia*, Szczecinek 2012, s. 51.

¹⁸ A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2011, s. 72.

¹⁹ D. Elsner, *Jak planować rozwój placówki oświatowej*, Warszawa 2001, s. 26.

inni cierpliwość, wyrozumiałość, tolerancję. Czy to tak wiele, no właśnie. W tym też kontekście współpraca z rodzicami może przynieść bardzo pozytywne rezultaty – wiem to z własnego doświadczenia – których bym nie bagatelizował. Autorytet nauczyciela wychowawcy w symbiozie z naturalnym autorytetem rodzica może przynieść nieoczekiwane i nadzwyczaj pozytywne efekty. Warunek – działania te należy starannie i długofalowo zaplanować.

Czy bilans tych działań zawsze jest dodatni?

Najprościej przekonać się o tym, zapraszając rodziców na tzw. lekcję partnerską²⁰. Tak ją nazywam, ponieważ obowiązujące na ogół określenie „lekcja otwarta” niewiele według mnie znaczy, po prostu. Nikomu z nas nie jest i nie powinno być obojętne, jak uczestniczący w szkolnych zajęciach zaproszeni goście, głównie rodzice, oceniają ich przebieg. W przeszłości sam uczestniczyłem w takiej lekcji, obserwując popisy mojej wówczas ośmioletniej, a dziś już dorosłej córki. Fakt, dzieci w wieku wczesnoszkolnym lubią wyrażać siebie za pomocą ruchu, gestów, słów, rysunku, znajdując przyjemność w opowiadaniu, w dzieleniu się swoimi przeżyciami i pragnieniami. Charakteryzująca dzieci w tym wieku naturalna aktywność, ciekawość i chłonność umysłu, plastyczność, wrażliwość, skłonność do naśladownictwa, łatwość przyswojenia umiejętności praktycznych i wiedzy czerpanej z otoczenia, a ponadto także wrażliwość emocjonalna – to czynniki stwarzające szczególnie korzystne warunki do kształtowania twórczej dziecięcej osobowości²¹. I tak wtedy było.

W latach 2002-2012, realizując autorski program innowacji dotyczących edukacji regionalnej w ramach modernizacji nauczania języka polskiego, wielokrotnie realizowałem cykl wychowawczo-profilaktyczny „Zawody naszych rodziców”, dzięki czemu udało mi się – tak myślę – wypracować przez te wszystkie lata aktywne formy współdziałania rodziców i uczniów. Tak że organizowanie lekcji partnerskich dla rodziców zawsze było stałym elementem mojej pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole; w zależności od ustaleń wynikających z planowania własnej pracy, a także planu pracy szkoły, przeprowadzałem je zwykle raz

²⁰ B. Urbanek, *NASZ WSPÓLNY ŚWIAT – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego*, Wrocław 2005, s. 24.

²¹ M. Sobieszczyk, *Kreatywny nauczyciel – warunek twórczej edukacji dziecka?*, w: K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna (red.), *Edukacja jutra*, t. 2, Wrocław 2008, s. 319.

w semestrze w różnych poziomach klas. Niektóre formy miały charakter stały, co znaczyło, że były wpisane do kalendarza przedsięwzięć dydaktycznych, zarówno moich indywidualnych, jak i szkoły. Po zakończeniu lekcji z udziałem rodziców proponowałem im, by zechcieli wypełnić krótką ankietę ewaluacyjną, uważając, że jest to właściwy, w miarę obiektywny i prosty sposób wyrażania zarówno własnej opinii o czymś, co podlega ocenie, jak też dość skuteczny w odbiorze. Wyniki tych ankiet zawsze utwierdzały mnie w przekonaniu, że lekcja z udziałem rodziców została właściwie przeprowadzona (głównie przez uczniów asystentów przedmiotowych). Zdaję sobie sprawę z tego, że każdy nauczyciel po lekcji, w przebieg której wkłada wiele twórczego wysiłku, ma poczucie pewnego spełnienia, choć rzadko kiedy tak do końca jesteśmy z siebie zadowoleni.

Fakt, nauczyciel powinien dysponować darem słowa, to bezdyskusyjne, ponieważ jako uczestnik procesu dydaktyczno-wychowawczego, a więc osoba dialogowa, skierowany jest ku uczniowi, który potrzebuje słowa wypowiedzianego w nienaganej polszczyźnie²². Powinien też umieć słuchać, analizować, komentować i oceniać. Jednak gdybym wyłącznie sam miał oceniać zaangażowanie swoich uczniów w przebieg takich lekcji, to znając ich już jakiś czas – wystawiłbym im pozytywną ocenę, może nawet więcej niż pozytywną. Nie sądzę, aby chcieli się popisywać przed swoimi rodzicami, bardziej zależało im na tym, by dobrze wypaść w ogólnym wizerunku. Poza tym znałem ich doskonale i wiedziałem, kiedy chcą sprawić przyjemność także mnie. Wydaje mi się, że warto w tym miejscu dopowiedzieć kwestię na pewno dla mnie wówczas, a i dziś najważniejszą – dzięki takim lekcjom obalałem dość powszechne, niestety, wśród rodziców mniemanie, że nauczyciele dużo wysiłku wkładają jedynie w pracę z uczniem zdolnym, co im (nauczycielom) rzekomo bardziej się opłaca²³. Przekonałem się o tym nieraz, że w ten oto sposób – podczas lekcji z aktywnym udziałem całej klasy i obecnością rodziców – można i trzeba zdecydowanie łamać te niekorzystne dla nas, nauczycieli, stereotypy. Warto o tym pamiętać. Dziś często wracam do organizacji takich lekcji podczas zajęć ćwiczeniowych z moimi studentami i rad jestem, dostrzegając ich zainteresowanie.

²² K. Denek, *Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Sosnowiec 2015, s. 186.

²³ W. Łuszczuk, *Szkola jutra w oczekiwaniach uczniów*, w: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Kształcenie i wychowanie*, Sosnowiec 2011, s. 246.

W rozważaniach tych nie można oczywiście pominąć wzajemnych oczekiwań rodziców wobec szkoły i odwrotnie. Te pierwsze można by pogrupować następująco:

- **Oczekiwania wobec nauczyciela** – rodzice chcieliby, aby nauczyciel był dobrze przygotowany merytorycznie (do nauczania), potrafił rozwiązywać problemy i był dla ich dzieci, a także ich samych autorytetem. Wydaje się to zasadne i oczywiste.
- **Oczekiwania wobec placówki oświatowej** – szkoła powinna być bezpieczna, gwarantować opiekę (co najmniej pielęgniarstwo na etacie, stołówka itp.), wysoką jakość pracy (nauki) i wypoczynku (np. w czasie przerw śródlekcyjnych), organizować czas wolny dzieciom, którymi po zajęciach nie mogą zaopiekować się rodzice (świetlica, sekcje zainteresowań).
- **Oczekiwania odnośnie do bazy (wyposażenia) szkoły** – powinna być placówką nowoczesną na miarę potrzeb XXI wieku, po prostu.
- **Oczekiwania dotyczące relacji nauczyciela z dzieckiem i rodzicami** – potrzeby dzieci powinny być akceptowane, wymagania dostosowane do ich możliwości, nauczyciele powinni być wobec dzieci tolerancyjni. Rodzice oczekują rzetelnej informacji o dziecku, powinni wiedzieć, kiedy nauczyciel ma dla nich czas.

Natomiast oczekiwania nauczycieli wobec rodziców ująłbym w następujących grupach:

- Rodzice powinni informować nauczyciela o tym, jak dziecko funkcjonuje w domu, nie powinni ukrywać np. chorób, słabych stron, ale także pokazywać zalety dziecka, których w szkole ono nie chce (nie może) ujawnić.
- Powinni systematycznie kontaktować się ze szkołą oraz interesować się postępami dziecka.
- Rodzice powinni starać się tworzyć tzw. jednolity front wychowawczy z nauczycielem.
- Nie powinni deprecjonować, podważać, lekceważyć, drwić ze szkoły i nauczycieli, w ogóle, a w obecności dziecka – w szczególności.
- Rodzice winni akceptować nauczyciela jako dobrego dydaktyka, wychowawcę, doceniać jego pracę i zaangażowanie, wspierać go.

Zakończenie

Czy to zbyt dużo, zarówno dla jednych, jak i drugich? Niekoniecznie, nauczyciele i rodzice powinni w równym stopniu dostrzegać i reagować na zmiany zachodzące w dziecięcej (uczniowskiej) psychice i zachowa-

niu, tak pozytywne, jak i negatywne. Cieszyć się z postępu, doceniać sukces, ale i zastanawiać się nad przyczynami i skutkami szkolnych niepowodzeń. Wpływając na rozwój ucznia, nauczyciele powinni w sposób jasny, precyzyjny przekazywać wszystkie informacje rodzicom. Przy czym jedni i drudzy winni pamiętać, że najważniejszym, najistotniejszym elementem skutecznej współpracy jest wzajemne zaufanie. Współpraca szkoły z rodziną jest więc niezwykle ważna i powinna się opierać na życzliwych relacjach partnerskich. Tak powinno być, wszak rodzice i nauczyciele wspólnie ponoszą odpowiedzialność za dziecko i jego rozwój, choć rodzic powinien pamiętać, że najważniejszą wychowawcą dziecka jest on sam. Miejmy tego świadomość.

Bibliografia

- Denek K., *Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Oficyna Wydawnicza HUMANITAS, Sosnowiec 2015.
- Denek K., Dymara B., Korzeniowska W., *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2009.
- Duraj-Nowakowa K., *Założenia wielostronnego integrowania wczesnej edukacji*, „Nauczyciel i Szkoła” 1(51)/2012.
- Elsner D., *Jak planować rozwój placówki oświatowej*, MENTOR, Warszawa 2001.
- Grzesiak J., *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela*, w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Wydawnictwo UAM, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa Konin, Kalisz – Konin 2010.
- Karpińska A., *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie TRANS HUMANA, Białystok 2011.
- Kojs W., *O wielkich edukatorach i marnej edukacji*, „Nowa Szkoła” 8/2014.
- Kołodziejczyk J., *Partycypacja uczniów i rodziców w zarządzaniu szkołą*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Kowolik P., *Wychowanie istotnym elementem wszechstronnego rozwoju ucznia*, w: L. Pawelski (red.), *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, Wydawnictwo Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2007.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

- Łuszczuk W., *Szkoła jutra w oczekiwaniach uczniów*, w: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Kształcenie i wychowanie*, Oficyna Wydawnicza HUMANITAS, Sosnowiec 2011.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 1999.
- Pawelski L., Urbanek B., *Pedagogiczna trójjednia*, Wydawnictwo Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2012.
- Pilch T., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1995.
- Sobieszczyk M., *Kreatywny nauczyciel – warunek twórczej edukacji dziecka?*, w: K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna (red.), *Edukacja jutra*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2008.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2013.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo APOSTOLICUM, Warszawa 1990.
- Urbanek B., *Batalia o nauczycielską jakość*, „Vox Educandi” 6(20)/2005.
- Urbanek B., *Co może wyczarować nauczycielska wyobraźnia?*, w: K. Denek, A. Kamińska, E. Kraus, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Jakość kształcenia i niepowodzenia szkolne*, Oficyna Wydawnicza HUMANITAS, Sosnowiec 2015.
- Urbanek B., *Jak wspierać rodziców w wychowaniu?*, w: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Edukacja ustawiczna. Pozaszkolne formy wychowania i kształcenia*, Oficyna Wydawnicza HUMANITAS, Sosnowiec 2013.
- Urbanek B., *NASZ WSPÓLNY ŚWIAT – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2005.
- Urbanek B., *Widzieć w szkole sojuszników*, „Nauczyciel i Szkoła” 1-2 (46-47)/2010.
- Wojciechowska K., *Metody aktywizujące w twórczej pracy nauczyciela przedszkola*, w: K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, A. Żukrowska (red.), *Wokół Małych Ojczyzn*, Wydawnictwo Naukowe SSW COLLEGIUM BALTICUM, Szczecin 2013.

Aneks

Szanowni Rodzice!

Proszę o wypełnienie ankiety, która pomoże mi poznać Państwa oczekiwania wobec szkoły (dyrekcji szkoły, wychowawcy klasy, nauczycieli). Ankieta jest anonimowa, a uzyskane informacje zostaną wykorzystane w pracy szkoły, a także ewentualnych publikacjach naukowych jej autora. Proszę wybrać (zaznaczyć) maksymalnie dwie odpowiedzi, dodając w razie potrzeby własne uwagi i przemyślenia. Bardzo Państwu dziękuję za współpracę.

Bogdan Urbanek
Wychowawca Klasy VIA

- Od szkoły oczekuje Pani/Pan:
 - a) wysokiego poziomu nauczania, na miarę możliwości ucznia
.....
 - b) przygotowania ucznia do kontynuowania nauki na kolejnych etapach kształcenia
 - c) zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa i dyscypliny
.....
 - d) zachęcenia ucznia do aktywności w działaniach na rzecz szkoły i środowiska
 - e) szerokiej i wszechstronnej oferty zajęć pozalekcyjnych
.....
 - f) inne (jakie?)

- Zdaniem Pani/Pana w działaniach wychowawczych powinienem skupić się na:
 - a) zdecydowanej walce z agresją, przemocą i wulgaryzmami
.....
 - b) działaniach na rzecz podnoszenia kultury osobistej uczniów
.....
 - c) inicjatywach w zakresie organizacji czasu wolnego
.....
 - d) przeciwdziałaniu uzależnieniom
 - e) inne (jakie?)

- Mogłabym/mógłbym wspierać pracę wychowawczą szkoły poprzez:
 - a) współdziałanie w realizacji klasowego programu wychowawczego
 - b) wspomaganie potrzeb szkoły – materialnie
 - c) aktywne działanie w szkolnych bądź klasowych strukturach Rady Rodziców
 - d) inne (jakie?)

- Wszelkie informacje o postępach w nauce oraz uwagi wychowawcze o dziecku chciałabym/chciałbym uzyskiwać od:
 - a) wychowawcy klasy na spotkaniach ogólnych z rodzicami
 - b) wychowawcy klasy podczas indywidualnych spotkań konsultacyjnych
 - c) nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów
 - d) przedstawicieli dyrekcji szkoły
 - e) szkolnego pedagoga
 - f) w inny sposób (jaki?)

- Spotkania wychowawcy z rodzicami powinny:
 - a) być okazją do wymiany informacji i uwag o zachowaniu i postępach w nauce dziecka
 - b) stwarzać większą możliwość wymiany doświadczeń w zakresie dydaktyki i wychowania
 - c) dawać możliwość uczestnictwa w okresowych spotkaniach ze specjalistami z różnych dziedzin
 - d) inne (jakie?)

Eugeniusz Szymik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Edukacja regionalna w szkole podstawowej – propozycja programu i gry dydaktycznej

Regional education in elementary school –
suggestion of the program and the educational game

Słowa kluczowe

edukacja regionalna, program z zakresu edukacji regionalnej, gra dydaktyczna

Streszczenie

Część teoretyczna artykułu definiuje pojęcie edukacji regionalnej, zawiera uwagi ogólne dotyczące edukacji regionalnej w zreformowanej szkole, autorski program z zakresu edukacji regionalnej pt. *Promowanie kultury regionu* oraz definiuje pojęcie: gra dydaktyczna. Część praktyczna prezentuje przykład gry dydaktycznej pt. *Gra dydaktyczna „Moja Milówka”*, która może okazać się przydatna na lekcjach (np. przyrody) w szkole oraz stać się inspiracją dla nauczycieli do skonstruowania własnych gier w pracy z wychowankami.

Key words

regional education, program in the field of regional education, educational game

Summary

The theoretical part of the article defines the theme of regional education, contains general comments on the regional education in the reformed school, author's program of regional education *Promoting a culture of the region*, and defines the term: a educational game. The practical part presents an example of teaching the game *Educational game „My Milówka”*, which may be useful in the classroom (eg. natural sciences) and in the activities of the regional circles in school. They can become an inspiration for teachers to construct their own games for pupils.

Wprowadzenie

Artykuł definiuje pojęcie edukacji regionalnej, zawiera ogólne uwagi dotyczące edukacji regionalnej w zreformowanej szkole, przedstawia program z zakresu edukacji regionalnej pt. *Promowanie kultury regionu*¹ oraz przykład gry dydaktycznej² na temat gminy Milówki, która stanowi rezultat mojej pracy z uczniami szkoły podstawowej.

Głównym celem artykułu jest podkreślenie wagi kształtowania poczucia własnej tożsamości u uczniów oraz uwrażliwiania ich na piękno lokalnej przyrody i bogactwo kultury regionalnej, a także budowania poczucia zakorzenienia w tradycjach kultury Żywiecczyzny.

Mariola Kulwikowska, powołując się na rozumienie pojęcia edukacji regionalnej w ujęciu Renaty Mistrz, podaje, że „edukacja regionalna to proces nauczania i wychowywania oraz kształtowania tożsamości człowieka związanego ze swoją ziemią i kulturą”³.

Warto przyrzeć się zapisom „Podstawy programowej” (rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r.)⁴ dotyczącym edukacji regionalnej na I, II i III etapie edukacyjnym.

Oto one:

I etap edukacyjny: klasy I-III

Podstawa programowa *edukacji wczesnoszkolnej*

Wymagania szczegółowe po zakończeniu klasy III:

Uczeń SP „zna najbliższą okolicę, jej ważniejsze obiekty, tradycje; wie, w jakim regionie mieszka; uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność”⁵.

¹ Ta część tekstu była drukowana w książce mojego autorstwa pt. *Edukacja regionalna w szkole podstawowej. Skrypt dla nauczycieli i studentów*, Cieszyn 2013, s. 6-12.

² Pod pojęciem gry dydaktycznej rozumiem problemową metodę nauczania – uczenia się, która prowadzi do samodzielnego odkrywania wiedzy, w wyniku przeprowadzonych działań dydaktycznych. Por. F. Szlosek, *Gry dydaktyczne*, z. 41, Warszawa 1999, s. 5.

³ M. Kulwikowska, *Elementy edukacji regionalnej*, „Życie Szkoły” 7/1997, s. 400.

⁴ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r., Dz.U. nr 4, poz. 17.

⁵ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, s. 49.

II etap edukacyjny: klasy IV-VI

Podstawa programowa przedmiotu *język polski*

Uczeń „identyfikuje: opowiadanie, powieść, baśń, legendę, mit, bajkę, fraszkę, wiersz, przysłowie, komiks”⁶; „operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych (na tym etapie skoncentrowanym przede wszystkim wokół tematów: dom, rodzina, szkoła i nauka, środowisko przyrodnicze i społeczne)”⁷.

Podstawa programowa przedmiotu *historia i społeczeństwo*

„Mała Ojczyzna”. Uczeń: „1) opisuje swoją «małą Ojczyznę», uwzględniając tradycję historyczno-kulturową i problemy społeczno-gospodarcze; 2) zbiera informacje o rozmaitych formach upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości «małej Ojczyzny»; 3) wskazuje na planie miejscowości siedzibę władz lokalnych i na przykładach omawia zakres działań oraz sposoby powoływania władz”⁸.

Podstawa programowa przedmiotu *plastyka*

Uczeń: „określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w swoim środowisku lokalnym i regionalnym, a także uczestniczy w życiu kulturalnym tego środowiska (zna placówki kultury działające na jego rzecz)”⁹.

Podstawa programowa przedmiotu *wychowanie do życia w rodzinie*

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

„Przekaz wartości i tradycji w rodzinie, wspólne świętowanie, spędzanie wolnego czasu”¹⁰.

⁶ Podstawa programowa z komentarzami, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 31.

⁷ Tamże, s. 32.

⁸ Podstawa programowa z komentarzami, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, s. 28.

⁹ Podstawa programowa z komentarzami, t. 7: *Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, s. 40.

¹⁰ Podstawa programowa z komentarzami, t. 4, dz. cyt., s. 158.

III etap edukacyjny

Podstawa programowa przedmiotu *język polski*

Uczeń: „dostrzega zróżnicowanie słownictwa – rozpoznaje słownictwo ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu (wyrazy gwarowe, terminy naukowe, archaizmy i neologizmy, eufemizmy i wulgaryzmy”¹¹; „dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość”¹².

Analiza „Podstawy programowej” prowadzi do wniosku, że w niewielkim stopniu uwzględnia ona treści związane z edukacją regionalną.

Prezentowany program umożliwia nauczycielowi omówienie zagadnień związanych z edukacją regionalną na zajęciach kółka regionalnego, daje mu wiedzę na temat sposobów ujmowania tematyki regionalnej w programach, natomiast gra dydaktyczna ma na celu utrwalenie wiedzy uczniów na temat ich „małej ojczyzny” (m.in. o obiektach sakralnych, etymologii nazw miejscowych usytuowanych na terenie gminy Milówka, a także o tradycjach, obyczajach i zwyczajach kulturowych przez jej mieszkańców).

Program z zakresu edukacji regionalnej

*Promowanie kultury regionu*¹³

WSTĘP

Poprzez edukację regionalną uczymy dzieci szacunku, tolerancji oraz otwarcia na różnorodne aspekty życia społecznego i kultury, przybliżając im własny region, tzw. małą Ojczyznę. Swoją wędrówkę w tej edukacji uczeń rozpoczyna od rodzinnego domu, poprzez szkołę, wieś, a kończy ją, poznając region i kraj. Aby dziecko mogło przywiązać się do swojego regionu, musi go dobrze poznać, dostrzec bogactwa tkwiące w jego kulturze, piękno zabaw, zwyczajów ludowych.

Każdy zadaje sobie czasem pytanie o to, skąd pochodzi, jak żyli jego przodkowie, jak się ubierali, jakie były koleje ich losu. Te pytania nurtują nie tylko dorosłych, zadają je również dzieci. Rozwój dziecka w młod-

¹¹ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, dz. cyt., s. 36.

¹² Tamże, s. 38.

¹³ Składam serdeczne podziękowania mgr Annie Matusznej, nauczycielce Szkoły Podstawowej nr 2 w Kamesznicy, za cenne sugestie w pracy nad napisaniem programu.

szym wieku szkolnym charakteryzuje intensywna motywacja do poznawania otaczającego świata, ludzi, rzeczy i zjawisk. Poznanie przez dzieci własnego dziedzictwa kulturowego powinno więc odbywać się od ich wczesnego dzieciństwa na każdym etapie edukacji poprzez formy i metody dostosowane do ich wieku, rozwoju psychofizycznego i intelektualnego we współpracy ze środowiskiem. Poznając dziedzictwo kulturowe regionu, uczeń uświadomi sobie, kim jest i jakie są jego korzenie. Więź z „małą Ojczyzną” umożliwi umiłowanie tego, co składa się na pojęcie szeroko rozumianego patriotyzmu.

CELE EDUKACYJNE

- rozwijanie i wzmacnianie aktywnego udziału dziecka w życiu wspólnoty rodzinnej, klasowej, szkolnej i lokalnej;
- wzmacnianie prawidłowych relacji z rodziną;
- wyposażenie ucznia w zasób wiedzy o własnym regionie;
- kształtowanie u uczniów poczucia własnej tożsamości regionalnej;
- kształtowanie więzi emocjonalnych ze swoim miejscem zamieszkania i ludźmi zamieszkującymi nasz region;
- rozbudzanie ciekawości poznawczej, zachęcanie do aktywności badawczej i wyrażania własnych myśli i przeżyć;
- rozwijanie ekspresji twórczej dziecka.

TREŚCI NAUCZANIA

Program składa się z pięciu bloków tematycznych. Treści edukacji regionalnej nie stanowią odrębnego działu programowego, lecz odnajdujemy je we wszystkich edukacjach (polonistycznej, społeczno-przyrodniczej, estetyczno-manualnej, muzyczno-ruchowej). Dotyczą one przede wszystkim zjawisk, z jakimi dzieci spotykają się na co dzień, i skupiają się wokół najbliższego regionu.

I blok tematyczny – „*Moja rodzina, mój dom*”

- dotyczy najbliższego otoczenia domu rodzinnego.

II blok tematyczny – „*Moja szkoła*”

- dotyczy szkoły, do której uczęszczają uczniowie.

III blok tematyczny – „*Moja miejscowość i okolica*”

- dotyczy najbliższej okolicy zamieszkania uczniów.

IV blok tematyczny – „*Tradycje kulturowe regionu*”

- dotyczy tradycji, obyczajów ludowych najbliższego regionu.

V blok tematyczny – „*Polska – moja Ojczyzna*”

- dotyczy historii kraju.

Blok tematyczny	Treści nauczania	Osiągnięcia ucznia	Sposoby realizacji
<i>1. Moja rodzina, mój dom.</i>	1. Członkowie rodziny, więzi rodzinne – stopnie pokrewieństwa.	<ul style="list-style-type: none"> • rozumie pojęcia: rodzina, rodzice, dziecko, rodzeństwo, dziadkowie, wnuki; 	Prowadzenie rozmów na temat przeżyć i doświadczeń dzieci, związanych z życiem rodzinnym.
	2. Dzieje rodziny (pamiątki rodzinne, przodkowie).	<ul style="list-style-type: none"> • zbiera pamiątki rodzinne; 	Wystawa zdjęć i pamiątek rodzinnych.
	3. Bliższe i dalsze pokrewieństwo w rodzinie.	<ul style="list-style-type: none"> • tworzy drzewo genealogiczne do trzeciego pokolenia; 	Wykonanie drzewa genealogicznego i jego prezentacja (karta pracy).
	4. Praca zawodowa rodziców.	<ul style="list-style-type: none"> • wypowiada się na temat rodzaju pracy, jej wytworów; 	Poznanie domów w dawnych czasach – zajęcia w skansenie.
	5. Dom jako miejsce zamieszkania i jego otoczenie.	<ul style="list-style-type: none"> • odróżnia stare budownictwo od nowoczesnego; 	Prace plastyczne: „Moja rodzina”, „Mój dom” (do wyboru).
	6. Dom miejscem pracy i nauki (podział obowiązków w rodzinie, miejsce do nauki i zabawy, kulturalne współzycie z sąsiadami).	<ul style="list-style-type: none"> • wykazuje związek emocjonalny z rodziną, poszanowanie, • umie zgodnie współżyć z rodzeństwem, • potrafi kulturalnie odnosić się do sąsiadów. 	
<i>2. Moja szkoła.</i>	1. Budynek szkolny i jego otoczenie (pomieszczenia i ich przeznaczenie).	<ul style="list-style-type: none"> • orientuje się w szkole, zna usytuowanie pomieszczeń i ich przeznaczenie; 	Wycieczka po budynku szkolnym oraz rozmowy z jej pracownikami (pielęgniarką, szatniarką, pedagogiem).
	2. Klasa jako miejsce nauki (meble i urządzenia).	<ul style="list-style-type: none"> • potrafi wymienić urządzenia i sprzęt znajdujący się w klasie; 	Wypowiedzi na temat wyglądu szkoły, klasy.

Blok tematyczny	Treści nauczania	Osiągnięcia ucznia	Sposoby realizacji
	3. Podział obowiązków w klasie – dyżurni klasowi (właściwy stosunek do kolegów, nauczycieli i pracowników szkoły).	<ul style="list-style-type: none"> • poznaje pracowników szkoły i szanuje ich pracę; 	Wycieczka po okolicy, obserwacja otoczenia.
	4. Jestem pierwszakiem (ślubowanie).	<ul style="list-style-type: none"> • ustala zasady zachowania pierwszoklasisty, tworzy „Regulamin pierwszaka”, • jest świadomy tradycji ślubowania w szkole; 	Ilustrowanie wzorowego zachowania ucznia (karta pracy).
	5. Kalendarz imprez szkolnych – święta państwowe i regionalne obchodzone w szkole.	<ul style="list-style-type: none"> • bierze udział w uroczystościach szkolnych. 	Udział w uroczystościach szkolnych. Założenie kroniki klasowej.
3. <i>Moja miejscowość i okolica.</i>	1. Moja miejscowość (adres zamieszkania, ważniejsze obiekty, miejsca pamięci narodowej, wycieczka pod pomnik, wyjście do Rezerwatu Przyrody w Kamesznicy).	<ul style="list-style-type: none"> • samodzielnie zapisuje swój adres, • wie, gdzie znajdują się miejsca pamięci narodowej; 	Spacer po okolicy, wskazywanie uczniom ważniejszych obiektów i nazywanie ich.
	2. Położenie geograficzne Kamesznicy (okoliczne wsie, miasta, podział administracyjny – gmina, powiat, województwo).	<ul style="list-style-type: none"> • ocenia wygląd najbliższego otoczenia, • potrafi wymienić nazwy najbliższych wsi i miast, • potrafi określić i pokazać na mapie, w jakiej części Polski leży Kamesznica; 	Praca z mapą – wskazanie granic wsi oraz województwa. Praca plastyczna: wyszywanie serwetek, robienie na drutach. „Tu mieszkam” (karta pracy).

Blok tematyczny	Treści nauczania	Osiągnięcia ucznia	Sposoby realizacji
	3. Symbole miejscowości – herb, charakterystyczna zabudowa.	<ul style="list-style-type: none"> wykonuje barwny herb Kamesznicy; 	Wykonanie albumu z prac dzieci.
	4. Moja droga do szkoły (zasady przekraczania jezdni, znaki drogowe w pobliżu szkoły).	<ul style="list-style-type: none"> zna sposoby przechodzenia przez jezdnię, potrafi wymienić niektóre znaki drogowe; 	
	5. Mieszkańcy mego otoczenia (zawody ludności w regionie).		Gromadzenie informacji poprzez wywiady na temat pracy ludności w okolicy.
	6. Władze gminne (wójt, radni).	<ul style="list-style-type: none"> poznaje siedzibę władz wsi, osoby rządzące gminą. 	Wycieczka do Urzędu Gminy Milówka. Spotkanie i rozmowa z policjantem.
<i>4. Tradycje kulturowe regionu.</i>	1. Uczestniczę w życiu kulturalnym regionu, oglądam ekspozycję w Starej Chałupie, Muzeum w Żywcu.	<ul style="list-style-type: none"> poznaje środowisko lokalne, śłucha przewodnika, zadaje pytania; 	Zajęcia muzealne – wycieczka.
	2. Zwyczaje i tradycje świąt bożonarodzeniowych (karty świąteczne, ubieranie choinki, wigilia, szopka, kolędniczy z gwiazdą).	<ul style="list-style-type: none"> zna tradycje choinki bożonarodzeniowej w regionie, kultywuje tradycyjne zwyczaje świąt Bożego Narodzenia, wykonuje ozdoby świąteczne; 	Wykonanie kart świątecznych i ozdób choinkowych. Słuchanie i nauka wybranej kolędy.
	3. Zwyczaje związane z końcem karnawału – zapusty.	<ul style="list-style-type: none"> wie, co to są zapusty i kultywuje tradycje tłustego czwartku, odczuwa związek z tradycją; 	Udział w konkursie piosenek zapustowych. Uczestnictwo w zapustach.

Blok tematyczny	Treści nauczania	Osiągnięcia ucznia	Sposoby realizacji
	4. Wielkanocne zwyczaje w naszych rodzinach (symbolika wielkanocnej palmy, święconka, malowanie jajek, oblewanki).	<ul style="list-style-type: none"> wypowiada się na temat tradycji i zwyczajów związanych ze świętami wielkanocnymi, śpiewa piosenkę towarzyszącą obrzędom; 	Konkurs na palmę wielkanocną, kwiaty z bibuły. Przeprowadzenie wywiadu z babcią lub dziadkiem.
	5. Miejsce podania oraz przekazy dotyczące wsi i jej mieszkańców (przekaz obyczajowy).	<ul style="list-style-type: none"> rozumie znaczenie przysłów w tradycji. 	Zebranie w zbiorek starych przysłów i porzekadeł. Ilustrowanie przekazów obyczajowych.
5. <i>Polska – moja Ojczyzna.</i>	1. Poznajemy symbole narodowe (godło, flaga, hymn).	<ul style="list-style-type: none"> zna polskie symbole narodowe; 	Nauka hymnu państwowego.
	2. Warszawa – stolica Polski (zabytki, pomniki, dawne stolice).	<ul style="list-style-type: none"> rozumie pojęcie „ojczyzna”, potrafi zaśpiewać hymn państwowy, wie, że Warszawa jest stolicą Polski, zna jej herb, wskazuje na mapie Polski: Wisłę, Kraków, Warszawę, swoją miejscowość; 	Słuchanie legend związanych z powstaniem państwa polskiego. Praca z mapą, przewodnikami turystycznymi. Wykonanie albumu tematycznego o Warszawie.
	3. Kultura wybranych regionów w Polsce (położenie, krajobraz, strój ludowy, obrzędy i tradycje).	<ul style="list-style-type: none"> wypełnia barwną plamą rysunek schematyczny stroju ludowego Kurpiów; 	Kolorowanie stroju regionalnego wg instrukcji (karta pracy).
	4. Sławni Polacy, którzy rozślawili imię naszej Ojczyzny.	<ul style="list-style-type: none"> potrafi wymienić nazwiska sławnych Polaków. 	

PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW

Preferowanymi sposobami pracy powinny być metody aktywizujące, dostosowane do rozwoju intelektualnego uczniów, ich zainteresowań oraz pobudzające do kreatywnego działania i tworzenia.

W realizacji edukacji regionalnej we wszystkich sferach aktywności ucznia pomogą nauczycielowi:

- liczne zajęcia terenowe, podczas których uczniowie będą poznawali historię, obyczaje regionu;
- spotkania z ciekawymi ludźmi, lekcje w szkole, na których będą omawiane materiały zebrane podczas zajęć terenowych;
- udział w konkursach i wystawach organizowanych na forum klasy i szkoły;
- lekcje muzealne, odwiedzanie wystaw prezentujących prace twórców regionalnych;
- eksponowanie prac plastycznych o tematyce regionalnej.

Przy doborze metod pracy należy pamiętać, że nadrzędnym zadaniem w realizacji problematyki regionalnej jest wykształcenie poczucia więzi z otoczeniem i odnajdywanie wartości w jego dziedzictwie kulturowym. Wskazana jest zatem współpraca z instytucjami kultury znajdującymi się w regionie, twórcami ludowymi, z rodzicami angażującymi się i współpracującymi z nauczycielem.

UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU

Program niniejszy opiera się na *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* oraz założeniach programowych *Dziedzictwo kulturowe w regionie*. Został opracowany z myślą o uczniach klasy pierwszej szkoły podstawowej, u których dopiero kształtuje się świadomość tożsamości narodowej. Przybliżenie im wiadomości o najbliższym otoczeniu oraz umożliwienie poznania specyfiki własnego regionu umożliwi identyfikację ze swoją „małą Ojczyzną”. Dopełnieniem pracy na zajęciach szkolnych są opracowane przeze mnie karty pracy do poszczególnych jednostek lekcyjnych. Karty pracy są czarno-białe, dlatego też uczniowie mają możliwość ilustrowania, odzwierciedlania zdobytych wiadomości podczas realizacji programu.

Należy zaznaczyć, że program może być z powodzeniem realizowany w wyższych klasach szkoły podstawowej z uwagi na jego elastyczność i uniwersalne treści. Ułatwi on na pewno nauczycielowi realizację zagadnień z zakresu ścieżki regionalnej.

EWALUACJA PROGRAMU

Po realizacji programu następuje zdiagnozowanie osiągnięć uczniów poprzez:

- pogadanki diagnozujące poziom wiadomości i umiejętności pod hasłem: „Wiem, kim jestem i skąd pochodzę”;
- gromadzenie, przy pomocy dzieci i rodziców, eksponatów związanych z tradycjami ludowymi naszej miejscowości i regionu, tworzenie kącika regionalnego;
- obserwację zaangażowania dziecka, jego aktywności w poszukiwaniu i gromadzeniu materiałów;
- zorganizowanie wystawki prac dzieci wykonywanych różnymi technikami, udział w konkursach plastycznych;
- analizę wytworów pracy uczniów;
- indywidualne karty pracy.

Poniżej przedstawiam przykład gry dydaktycznej¹⁴, skonstruowanej przeze mnie z uczniami w ramach zajęć kółka regionalnego, przy czym uczniowie ci zostali wcześniej wyposażeni w zasób wiadomości, który umożliwił im przystąpienie do poniższej gry.

GRA DYDAKTYCZNA „MOJA MILÓWKA”

Cel gry – Gra służy utrwaleniu wiadomości o gminie Milówka.

Czas rozgrywki – 45 minut.

Liczba uczestników – W grze mogą brać udział równocześnie co najmniej dwie osoby. Liczba graczy decyduje o czasie rozgrywki. Im więcej graczy, tym dłuższa gra.

Niezbędne rekwizyty:

- opis reguł gry,
- plansza gry,
- pionki w ilościach odpowiadających liczbie graczy, oznakowane kolejnymi liczbami, literami lub inicjałami graczy,
- kostka do gry,
- zestaw kartoników opisanych z jednej strony identycznie wyglądającymi napisami „LOS”, a z drugiej strony zawierającymi odpowiednie polecenia (proponowane polecenia przedstawia plansza 1),

¹⁴ Inspiracją do skonstruowania gry dydaktycznej stał się dla mnie artykuł E. Wrony pt. *Gra dydaktyczna „Moja Czerwionka”*, w którym autorka w oryginalny sposób przybliżyła swoim wychowankom jeden z zakątków ziemi rybnickiej. E. Wrona, *Gra dydaktyczna „Moja Czerwionka”*, w: *Biuletyn dla nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Czerwionka 2001, s. 25-31.

- zestaw kartoników opisanych z jednej strony identycznie wyglądającymi napisami „???” a z drugiej strony zawierających pytania (proponowane pytania przedstawia plansza 3),
- zestaw kartoników z „pieniężmi” (plansza 2),
- odpowiedzi na pytania (plansza 5).

Zasady gry:

- Wszyscy gracze kolejno rzucają kostką i wykonują ruch determinowany liczbą wyrzuconych oczek. Kolejność udziału w grze nie ma wpływu na wynik. Gra kończy się po wykonaniu identycznej liczby rzutów przez wszystkich uczestników.
- Przed rozpoczęciem gry losowana jest kolejność i wszystkie pionki ustawione zostają w polu „START”.
- Obok planszy gry należy położyć kartoniki „LOS” i „???” oraz „DUKATY”, miejsce to można nazwać BANKIEM.
- Każdy uczestnik na początku gry otrzymuje 500 DUKATÓW.
- Po wykonaniu rzutu kostką każdy uczestnik gry przesuwają swój pionek zgodnie z liczbą wyrzuconych oczek.
- Na wynik gry mają wpływ wydarzenia niezależne od woli uczestników gry. Spisane są one na kartonikach opisanych „LOS” i „???”. Przed rozpoczęciem gry kartoniki te należy potasować i odwrócić pytaniami oraz poleceniami w dół obok planszy gry. Wykorzystane kartoniki odkładamy na bok i w razie potrzeby tasujemy z innymi w celu ponownego użycia.
- Jeżeli pionek zatrzyma się na polu oznaczonym napisem „P”, należy wziąć pierwszą z wierzchu kartę „???” głośno przeczytać pytanie i udzielić odpowiedzi.
- Za poprawną odpowiedź zyskuje się prawo do przesunięcia pionka o 3 pola do przodu lub uzyskania 100 DUKATÓW, za odpowiedź błędną lub za brak odpowiedzi trzeba się cofnąć o 5 pól lub zapłacić karę 200 DUKATÓW.
- Jeżeli pionek zatrzyma się na polu oznaczonym napisem „L”, należy wziąć pierwszą z wierzchu kartę „LOS”, głośno przeczytać polecenie i wykonać je.
- Jeżeli pionek zatrzyma się na polu „BANKRUT” lub grający wyciągnie kartę „LOS” z napisem „BANKRUT”, to traci wszystkie zarobione pieniądze.
- Jeżeli pionek zatrzyma się na „CZARNYM POLU”, to gracz musi wrócić na poprzednie czarne pole lub, w przypadku pierwszego

„CZARNEGO POLA”, na pole „START”. Można się wykupić, płacąc każdemu uczestnikowi gry 100 DUKATÓW.

- Jeżeli dwóch lub więcej graczy spotyka się na tym samym polu planszy, np. „L”, to wszyscy ciągną kartonik „LOS” i wykonują swoje polecenie, tak samo z polem „P”, „BANKRUT” i „CZARNE POLE”.
- Gracz, którego pionek jako pierwszy przekroczy metę, uzyskuje w zależności od liczby graczy odpowiednią ilość dukatów, np. przy 20 graczach pierwszy, który przekroczy metę, otrzymuje 20x100 DUKATÓW, tj. 2000 DUKATÓW, drugi 1900 DUKATÓW itd.
- Gracz, który ma najwięcej DUKATÓW, wygrywa.
- Gra kończy się w momencie przekroczenia przez wszystkich uczestników pola „META”.
- Po rozegraniu kilku partii można zmienić treść kartoników „LOS” i „???” a nawet zmienić niektóre zasady gry.
- Plansze i pionki uczniowie mogą wykonać sami.

Plansza 1. Kartoniki „Los”

Bankrut	Bankrut	100 dukatów
100 dukatów	100 dukatów	200 dukatów
300 dukatów	Wracasz na czarne pole	Wracasz na czarne pole
Suma dukatów x 2	Suma dukatów x 2	Wracasz na start
Tracisz kolejkę	Tracisz kolejkę	Tracisz kolejkę
Dodatkowy rzut	Dodatkowy rzut	Dodatkowy rzut
Cofasz się o 1 pole	Cofasz się o 2 pola	Cofasz się o 3 pola
Przesuwasz się o 3 pola do przodu	Przesuwasz się o 2 pola do przodu	Przesuwasz się o 1 pole do przodu

Plansza 2. „Dukaty”

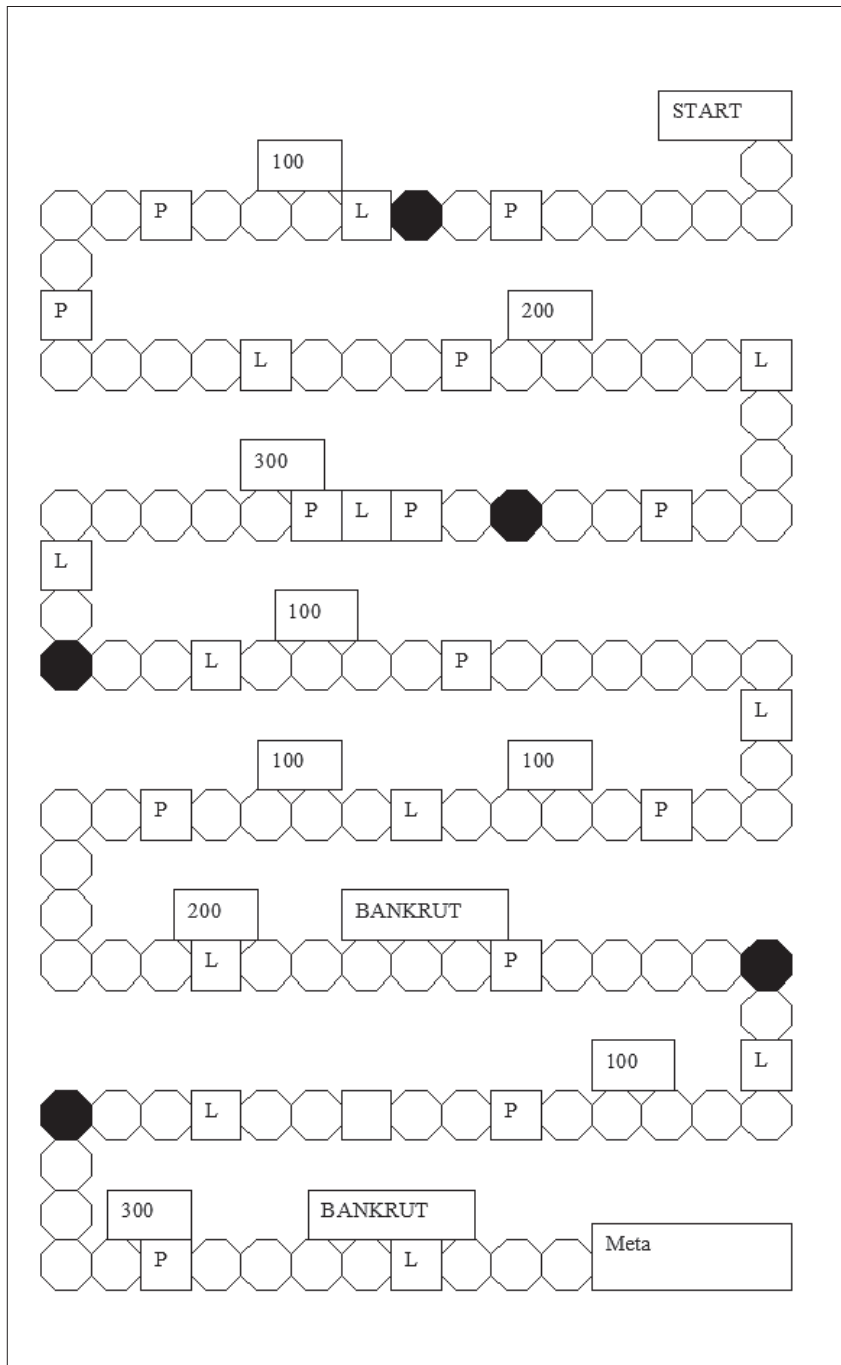
100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów
100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów
100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów	100 dukatów
200 dukatów	200 dukatów	200 dukatów	200 dukatów	200 dukatów	200 dukatów
200 dukatów	200 dukatów	200 dukatów	200 dukatów	200 dukatów	200 dukatów
300 dukatów	300 dukatów	300 dukatów	300 dukatów	300 dukatów	300 dukatów

Plansza 3. „Pytania”

1. Jaka jest powierzchnia gminy Milówka?	2. Do jakiego województwa należała kiedyś Milówka, a do jakiego należy obecnie?	3. Jak nazywa się główna rzeka przepływająca przez Milówkę i jakiej rzeki jest dopływem?	4. Do jakiego powiatu należy obecnie gmina Milówka?
5. Wymień sołectwa wchodzące w skład gminy Milówka?	6. Z jakimi gminami graniczy gmina Milówka?	7. Jaka jest liczba mieszkańców gminy Milówka?	8. Jak nazywają się najwyższe góry usytuowane na terenie gminy Milówka i jaka jest ich wysokość?
9. Z którego wieku pochodzą pierwsze wzmianki o Milówce?	10. Kiedy utworzono gminę Milówka?	11. Podaj imię i nazwisko obecnego wójta gminy Milówka.	12. Jak nazywał się legendarny zbójnik żywiecki mieszkający w Kameszniczy, łupiący niegdyś bogatych, o którym pamięć przetrwała w piosence: „Ni ma nad Proćpaka / Tynzsego chłopaka / Łon niby pon jaki / Mo Kabot złocisty”?

13. Od czego pochodzi nazwa miejscowości Milówka?	14. Jak wygląda herb Milówki?	15. Podaj nazwę instrumentu muzycznego typowego dla Milówki i okolic.	16. Uzupełnij zdanie: „W herbie Szarego znajdują się
17. Jaka jest często używana nazwa kościoła pod wezwaniem Matki Boskiej Szkaplerznej?	18. Kto tworzy najstarszą kapelę góralską?	19. Jaki to obiekt sakralny i gdzie się znajduje? 	20. Nazwa tej wsi pochodzi od pierwszej chałupy wybudowanej z drewna lipowego. O jakiej miejscowości jest mowa?
21. Kultura tego koczowniczego plemienia Wołochów, zajmującego się uprawą roli, przewija się przez całą Żywiecczyną. O kim mowa?	22. Jaki przedmiot znajduje się w logo powiatu żywieckiego?	23. Wyjaśnij, kim byli „podłaźnicy”, a kim „szlachcice”.	24. Wyjaśnij znaczenie podanych wyrazów gwarowych: haśnik – zapaska – Godni Świynta.
25. Dawniej choinka nazywana była	26. Jakie osoby wchodziły w skład „dziadów”?	27. Wymień nazwy regionalnych tańców ludowych z Milówki i jej okolic.	28. Jak nazywają się dawne naczynia oraz sprzęty do noszenia wody?
29. Wymień dawne nazwy naczyń i sprzętów do pieczenia chleba.	30. Objaśnij nazwy części stroju ludowego Twoich przodków wspólne dla kobiet i mężczyzn: kierpce – kopytka.		

Plansza 4. „Gra”



Plansza 5. „Odpowiedzi”

Odpowiedzi:

1. 93 km².
2. Przed rokiem 1999 do województwa bielskiego, a od 1.01.1999 r. do województwa śląskiego.
3. Soła, dopływ Wisły.
4. Żywiecki.
5. Milówka, Kamesznica, Laliki, Nieleddwia, Szare.
6. Istebna, Rajcza, Radziechowy-Wieprz, Ujsoły, Węgierska Górka, Wisła.
7. Ok. 4500 mieszkańców.
8. Prusów (1010 m), Sucha Góra (1040 m), Zabawa (824 m), Syberia (637 m), Mała Barania (659 m).
9. Z XVII w.
10. W 1972 roku.
11. Robert Piętka.
12. Jerzy Fiedor zwany „Proćpakiem”.
13. Pierwotna nazwa Milówki w pisowni staropolskiej brzmiała „Myłowy”, co oznaczało „miłe łowy”.
Według A. Komonieckiego Kamesznica była bogata w lśniące kamienie. Znajdowało się tutaj dużo kamieniołomów. Kiedy furmanie wieźli kamienie, złamała się w wozie „sznica” („śnica”) i stąd nazwa Kame-sznica. Pozostałości kamieniołomów znajdują się jeszcze do dziś w różnych miejscach.
14. Herbem jest serce przeszyte na krzyż dwoma strzałami.
15. Dudy żywieckie.
16. Trzy podkowy.
17. Kościół na Grapce.
18. Dudziarz i skrzypek.
19. Kościół Najświętszego Imienia Maryi w Kamesznicy.
20. Lipowa.
21. O Wałachach (Wołochach).
22. Kapelusz z trójkolorowym piórkiem.
23. „Podłóżnikami” lub „położnikami” nazywano dzieci (zwłaszcza chłopców), które chodziły z „położnicą”, czyli ozdobioną zieloną gałązką w okresie bożonarodzeniowym na pograniczu góralszczyzny żywieckiej i śląskiej (tutaj zwyczaj ten przetrwał do dziś), składając życzenia. Grupy tzw. szlachciców były bardzo typowe dla Kamesznicy. Była to jedna z form kolędowania w drugi dzień świąt Bożego Narodzenia, która przetrwała do dziś.

24. Haśnik – chłopak, pasterz; zapaska – fartuch; Godni Świynta – okres świąt Bożego Narodzenia.
25. Połaźnicą lub podłaźnicą.
26. Diabły, konie, pacholki, niedźwiedz, Cygan, Żyd, Żydówka, kominiarz.
27. Siusiany, obyrtka, hajduk.
28. Konew, putnia, wogi.
29. Łopata chlebowa, ciosek, niecki, dzieża na ciasto i słomianka do formowania bochenka.
30. Kierpce – obuwie góralskie wykonane ze skóry; kopytka – skarpety robione na drutach z wełny.

Podsumowanie

Reasumując, należy stwierdzić, że zarówno autorski program z zakresu edukacji regionalnej pt. *Promowanie kultury regionu*, jak i gra dydaktyczna *Moja Milówka* jako jeden ze sposobów poznawania dziedzictwa kulturowego regionu umożliwiają uczniom zdobywanie wiedzy poprzez: zabawę i twórczą aktywność, prowokują do wysiłku intelektualnego, sprzyjają upodmiotowieniu edukacji, dają poczucie satysfakcji z dobrze wykonanego zadania. Stanowią zatem sposób pogłębiania wiedzy o regionie, miejscowości, z której uczeń pochodzi, o jej zabytkach, obyczajach i tradycjach. Mogą stać się inspiracją dla studentów kierunków humanistycznych i nauczycieli dla tworzenia autorskich programów oraz gier dydaktycznych.

Bibliografia

- Bałachowicz J., Falińska B. (red.), *Kultura regionalna w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2010.
- Bednarek S. (red.), *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w regionie w zreformowanej szkole*, Silesia, Wrocław 1999.
- Borowska M., *Kształcenie i wychowanie w regionie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 8/1995.
- Chudziński E., *Z dziejów regionalizmu w Polsce*, „Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego”, Kraków 1995.
- Czubala D., *Wiedza o regionie w nauczaniu szkolnym*, w: H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga*

- jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Damrosz J., *Region i regionalizm*, Instytut Kultury, Warszawa 1987.
- Damrosz J., *Rola nauczyciela w krzewieniu lokalizmu i regionalizmu*, „Szkola a Regionalizm” nr 2, Ciechanów 1996.
- Dymara B., Korzeniowska W., Ziemski F., *Dziecko w świecie tradycji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Edukacja regionalna*, Związek Górnośląski, Katowice – Opole – Cieszyn 1995.
- Gąsior J., Juraszek T., *Słownik gwary żywieckiej*, Żywiec 2011.
- Goźlińska E., *Jak skonstruować grę dydaktyczną?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.
- Grabowska D. (oprac.), *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1995.
- Hryciów R., *Powiat Żywiec. Turystyka*, Żywiec 2000.
- Kaganiec M., *Herby i pieczęcie miast górnośląskich*, Muzeum Śląskie, Katowice 1992.
- Kalendarz PCK. I Ty możesz oddać krew*, 1999.
- Korzańska J., *Świat wczoraj a dziś*, Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza, Warszawa 2001.
- Kubica M., Puda J., *Żywiec i Żywiecczyzna na dawnych pocztówkach*, Drukarnia Akcydensowa Karol Gąsior, Żywiec 2001.
- Kulwikowska M., *Elementy edukacji regionalnej*, „Życie Szkoły” 7/1997.
- Lipicki K., *Wykorzystanie treści regionalnych w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły” 7/8/1998.
- Michalewska M.T. (red.), *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Motyka W., *Gmina Milówka. Przewodnik*, Milówka 1993.
- Pajka S., *Miejsce regionalizmu w edukacji szkolnej*, „Ruch Pedagogiczny” 3-4/1990.
- Seria: *Obiekty sakralne*, fot. Z. Gucwa.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r.*, Dz.U., nr 4, poz. 17.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*.

- Podstawa programowa z komentarzami, t. 4: Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia.*
- Podstawa programowa z komentarzami, t. 7: Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne.*
- Rospond S., *Słownik etymologiczny miast i gmin PRL*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1984.
- Simonides D., *Najpiękniejsze zwyczaje i obrzędy górnośląskie*, Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Katowicach, Katowice 1995.
- Szczepański M., *Edukacja regionalna*, „Śląsk” 2/1997.
- Szłosek F., *Gry dydaktyczne*, z. 41, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1999.
- Szołtysek M., *Rybnik nasze gniazdo*, Drukarnia Oldprint, Rybnik 1997.
- Szymik E., Matuszna A., *Zwyczaje i obrzędy mieszkańców Żywiecczyzny (na przykładzie wsi Kamesznica)*, w: K. Rędziński (red.), *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010.
- Wrona E., *Gra dydaktyczna „Moja Czerwionka”*, *Biuletyn dla nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Czerwionka 2001.
- Zalitacz J., *Milówka i okolice*, Roksana, Krosno 1999.

Jan Czechowski

Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie

Problemy emocjonalno-wychowawcze dzieci w młodszym wieku szkolnym

Emotional and educational problems of younger school-age children

Słowa kluczowe

trudności emocjonalne dzieci, lęk, ucieczka, patologie zachowań, nieprzystosowanie społeczne

Streszczenie

Dzieci w młodszym wieku szkolnym przejawiają w licznych przypadkach zachowania, które określić możemy jako trudne, patologiczne lub tzw. nieprzystosowane. Dzieci w klasach nauczania zintegrowanego ujawniają też liczne problemy emocjonalne, które należy niezwłocznie rozpoznać, odpowiednio zdiagnozować i zniwelować. Pojawiające się wśród uczniów formy zachowań typu: ucieczka z zajęć szkolnych, kradzież jakiejś rzeczy, jawny brak posłuszeństwa, wulgaryzmy, brak zdyscyplinowania, nieszanowanie dorosłych, a także chuligaństwo należy odpowiednimi metodami zmieniać na lepsze. W pracy wykorzystano metody badań jakościowych w celu zgłębienia problematyki związanej z ujawnianymi przez dzieci w młodszym wieku szkolnym problemami emocjonalno-wychowawczymi. Dzięki zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego, kwestionariusza wywiadu i rozmowy zebrano dane, tj. wypowiedzi osób badanych z zakresu następujących pól tematycznych: rodzaje zaburzeń emocjonalno-wychowawczych dzieci w młodszym wieku szkolnym; cechy zachowań dzieci z trudnościami emocjonalnymi; przykładowe formy pomocy udzielanej dzieciom z zaburzeniami.

Osoby poddane badaniu to rodzice oraz nauczyciele – wychowawcy klas młodszych. Rozmowa i wywiad zostały przeprowadzone w kilku szkołach podstawowych na terenie Krakowa. Dobór osób badanych został dokonany na drodze losowej. Łączna liczba osób uczestniczących w badaniu wyniosła 63. Dzięki przeprowadzonej rozmowie i wywiadowi udało się uzyskać dane potrzebne do wysunięcia końcowych wniosków. Odpowiednio wcześniej zdiagnozowane problemy dziecka i konkretna pomoc mu udzielona mogą przywrócić szansę na osiągnięcie przez dziecko optymalnego rozwoju we wszystkich swoich wymiarach: psycho-fizyczno-duchowym.

Key words

emotional problems of children, fear, escape, social pathologies of behaviors, social maladjustment

Summary

Younger school-age children in numerous cases show behavior, which can be defined as difficult, pathological or maladjusted. Children in the integrated teaching classes disclose many emotional problems that need to be immediately recognized, diagnosed and overcome. Many different forms of behaviors among students, such as: escaping from school, stealing some things, open disobedience, vulgarity, lack of discipline, lack of respect towards the adults and hooliganism should be overcome by suitable methods. In the study qualitative research methods were applied in order to explore issues related to the younger school-age children with emotional and behavioral problems. Thanks to the method of diagnostic survey, questionnaire, interview, and conversations the required data has been collected, i.e.: types of emotional and educational disorders of younger school-age children; characteristics of children with behavioral and emotional difficulties; sample forms of assistance given to children with disorders.

The interviews and conversations were performed with the teachers and educators working in several primary schools in Cracow. The choice of subjects was made randomly. The total number of people participating in the study was 63. Thanks to conducted interviews and questionnaires author of the research managed to get data needed to draw the final conclusions. An early diagnosed problems of the child and the real assistance given to him can restore opportunity for a child's optimal development in all its dimensions: psychophysical and spiritual.

Wprowadzenie

Praca w szkole, trud nauczania i wychowania, rodzicielska opieka nad dzieckiem, wprowadzanie dzieci w świat wartości i kultury w większości przypadków wiążą się z koniecznością radzenia sobie z różnymi trudnościami natury wychowawczej, emocjonalnej, społecznej i moralnej. Dzieci w młodszym wieku szkolnym przejawiają w licznych przypadkach zachowania, które określić możemy jako trudne, patologiczne lub tzw. nieprzystosowane. Dzieci w klasach nauczania zintegrowanego ujawniają też liczne problemy emocjonalne, które należy niezwłocznie rozpoznać, odpowiednio zdiagnozować i zniwelować. Prawidłowy rozwój człowieka uwarunkowany jest zaistnieniem takich zachowań, które nie zakłócają procesu osiągania pełnej dojrzałości. Pojawiające się wśród uczniów formy zachowań patologicznych typu: ucieczka z zajęć szkolnych, kradzież jakiejś rzeczy, jawny brak posłuszeństwa, wulgaryzmy, brak zdyscyplinowania, nieszanowanie dorosłych, a także chuligaństwo należy odpowiednimi metodami zmieniać na lepsze. Zachowaniom trudnym towarzyszą zazwyczaj pewne problemy emocjonalne. Wśród nich wyróżniamy: lęk, który może przyjąć postać fobii, pojawiający się nagle gniew, częsty płacz, zaburzenie koncentracji i uwagi, nieadekwatny do sytuacji niepokój, psychoruchowa nadpobudliwość, wzmożona nieśmiałość.

W odniesieniu do przywołanych przykładów trudnych zachowań dziecka w młodszym wieku szkolnym potrzebne jest włączenie do pedagogicznych działań diagnozy, pomocy specjalisty oraz zorganizowanej i prawidłowo zaplanowanej współpracy rodziców, wychowawców, nauczycieli, psychologa lub pedagoga szkolnego, a nawet rówieśników. Przede wszystkim środowisko rodzinne i szkolne – klimat i atmosfera tu panująca – mają decydujący wpływ na powstające u dzieci różnego rodzaju problemy emocjonalne. W pracy wykorzystano metody badań jakościowych w celu zgłębienia problematyki związanej z ujawnianymi przez dzieci w młodszym wieku szkolnym problemami emocjonalno-wychowawczymi. Dzięki zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego uzyskano odpowiedzi dotyczące ważnych zagadnień. Poprzez zastosowanie kwestionariusza wywiadu i rozmowy zebrano dane, tj. wypowiedzi osób badanych z zakresu następujących pól tematycznych:

- rodzaje zaburzeń emocjonalno-wychowawczych dzieci w młodszym wieku szkolnym;

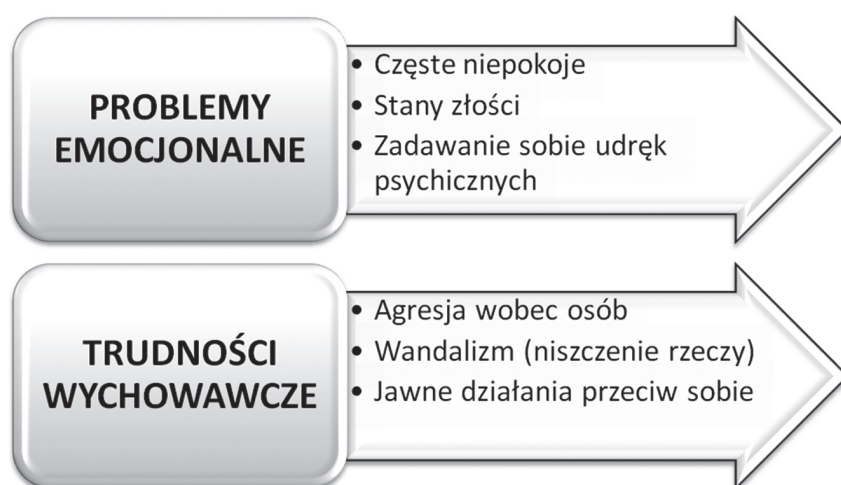
- cechy zachowań dzieci z trudnościami emocjonalnymi;
- przykładowe formy pomocy udzielanej dzieciom z zaburzeniami.

Osoby poddane badaniu to rodzice oraz nauczyciele – wychowawcy klas młodszych. Rozmowa i wywiad zostały przeprowadzone w kilku szkołach podstawowych na terenie Krakowa. Dobór osób badanych został dokonany na drodze losowej. Łączna liczba osób uczestniczących w badaniu wyniosła 63. Wychowawcy klas nauczania zintegrowanego (12 osób) w pierwszym etapie badań wytypowali te dzieci, które ich zdaniem ujawniają problemy emocjonalno-wychowawcze. W każdej klasie zostało wyróżnionych przeciętnie 5 osób. Na drodze bardziej pogłębionych pytań zwrócono się do rodziców i wychowawców tychże dzieci. Dzięki przeprowadzonej rozmowie i wywiadowi udało się uzyskać dane potrzebne do wysunięcia końcowych wniosków.

Rodzaje zaburzeń emocjonalno-wychowawczych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Zarówno w szkole, jak i w domu rodzinnym można zaobserwować nieprawidłowe zachowania dziecka oraz jego reakcje emocjonalne nieadekwatne do danej sytuacji. Zaburzenia emocjonalne oraz zaburzenia zachowania przekładają się nie tylko na osiąganie gorszych wyników w nauce, ale także problemy w budowaniu relacji z rówieśnikami i ogólnie pojawiające się trudności w kontaktach interpersonalnych. Należy pamiętać, że dzieci rozpoczynają naukę szkolną, wnosząc do klasy pewne nawyki i przyzwyczajenia, których nauczyły się w domu. Brak dyscypliny, posłuszeństwa, często też chamstwo i agresja zachowań niektórych uczniów to wynik zaniedbań wychowawczych w domu rodzinnym. Z jakimi typami zaburzeń emocjonalno-wychowawczymi możemy się zetknąć w klasach nauczania zintegrowanego, dowiedzieliśmy się dzięki przeprowadzonym badaniom. Rodzice i wychowawcy na podstawie własnych obserwacji i wiedzy wskazali na typy zaburzeń emocjonalno-wychowawczych, jakie można zaobserwować wśród dzieci klas I-III. Wyróżnione zostały następujące rodzaje:

Rysunek 1. Rodzaje emocjonalno-wychowawczych problemów dzieci w młodszym wieku szkolnym – według opinii badanych osób
(źródło: opracowanie własne)



Wyszczególnione trudności, jakie ujawniają dzieci w młodszym wieku szkolnym, są uciążliwe i dla nich samych, i dla dorosłych: wychowawców, rodziców, nauczycieli, opiekunów. Problem bowiem ukryty jest często w sferze emocjonalnej dziecka i przyjmuje postać niepokoju, lęku, złości, zaburzenia koncentracji czy uwagi. Trudnym zadaniem jest odnalezienie przyczyny takiego stanu i rozwiązanie tak głęboko zagnieżdżonego problemu. Dzieci z zaburzeniami zachowują się także w sposób niewłaściwy, utrudniając pracę na lekcji, wspólne zabawy, kontakty z innymi, relacje z rówieśnikami. Niezwykle cennym środkiem zaradczym i swoistą profilaktyką w opisywanych sytuacjach jest odwołanie się w pracy pedagogicznej do metody naśladowstwa. Na drodze modelowania można bowiem skutecznie kształtować pozytywne interakcje w bliższym i dalszym środowisku dziecka. Potrzebny jest tu silny wzorzec osobowościowy nauczyciela, wychowawcy lub rodzica, który będąc wobec dziecka cierpliwym i opanowanym, z czasem wypracuje w nim radość płynącą ze wspólnej zabawy i nauki oraz zrozumienie, że stosowanie się do reguł właściwego współżycia społecznego wywiera korzystny wpływ na wzajemne interakcje. Dziecko

wówczas zaczyna także postrzegać rzeczywistość nie tylko już na sposób wyłącznie egoistyczny, ale także w optyce interesu grupy i drugiego człowieka.

Zdolność radzenia sobie w życiu wynika – według Daniela Golemana – z wypracowania w sobie cechy bycia opanowanym, wytrwałym. Czynnikiem decydującym o osiąganym w życiu sukcesie jest także umiejętność budowania dobrych relacji z innymi. Cechy te i umiejętności winno się kształtować w człowieku już od najmłodszych lat¹.

Dzieci mające trudności emocjonalne i przejawiające w swym zachowaniu różne nieprawidłowości, które z kolei przekładają się na słabsze wyniki w nauce lub problemy natury wychowawczej, trzeba tym bardziej otoczyć opieką i z należytą uwagą starać się każdy z przypadków rozwiązać indywidualnie. Terapeutyczno-wychowawcze podejście do dziecka, które okazało się skuteczne, niekoniecznie przyniesie oczekiwane rezultaty w przypadku innego dziecka. Decydującą zasadą jest tu traktowanie indywidualne dzieci z problemami.

Cechy zachowań dzieci z trudnościami emocjonalnymi

Dzieci o zachowaniu niedostosowanym społecznie łatwo w grupie wyróżnić i wyodrębnić od pozostałych uczniów. Uczniowie nie wykazujący jakichś aberracji w swoim zachowaniu, którzy postępują w sposób nieodbiegający od norm i nie sprawiają większych problemów wychowawczych, stanowią w pewnym sensie grupę porównawczą dla osób z problemami. Warto zatem zadać sobie pytanie dotyczące charakterystycznych cech dziecięcego zachowania, które uznać możemy za niepokojący symptom rozwoju społeczno-emocjonalnego dla tego wieku dziecka. Zrealizowane z wykorzystaniem metody rozmowy i wywiadu badania pozwoliły ustalić najbardziej charakterystyczne cechy zachowań, które nazwać możemy nieprawidłowymi. Wychowawcy i rodzice wypowiedzieli się na temat zachowań dzieci, które mogą niejednokrotnie zaobserwować wśród dzieci jako reakcje na różne sytuacje i bodźce.

¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 68.

Rysunek 2. Charakterystyczne cechy zachowań dzieci z zaburzeniami emocjonalno-wychowawczymi (źródło: opracowanie własne)



Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku 2, istnieją cechy zachowań dzieci z klas nauczania zintegrowanego, które sygnalizują konieczność reakcji ze strony opiekunów i wychowawców. Zachowania te wprowadzają bowiem nieład w życie szkolne, powodują także spiętrzenie się wewnętrznych konfliktów i rozterek takich osób. Pomoc takim uczniom jest koniecznie potrzebna, by mogli oni normalnie się rozwijać i nie wchodzić w konflikty ze swoimi kolegami i koleżankami. Często u takich osób daje się także zauważyć problem ze skupieniem uwagi na czymś ważnym oraz różnego rodzaju napięcia i towarzyszące temu niepokoje. Nie należy wówczas dziecka krytykować, ganić i karać, gdyż możemy spotęgować u niego poczucie własnej bezwartościowości, stan załębienia, złości i nieporadność. W celu udzielenia dziecku skutecznej pomocy przy planowaniu programu działań warto pamiętać o kilku kwestiach. Wśród nich wymienić należy:

- konsekwentne wdrażanie dziecka w tzw. abc dobrego wychowania (przy użyciu odpowiednio skonstruowanych zajęć, rozmów i ćwiczeń można przekazać dziecku najważniejsze zasady regulujące współżycie społeczne);
- stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych, które dobitnie informują o tym, jakie zachowania są moralnie pozytywne, a które z nich są szkodliwe;
- stanowienie dla dziecka wzoru osobowego i przykładu dobrego postępowania;
- odwołanie się do pomocy specjalistów;
- konsekwencja w przestrzeganiu ustalonych zasad;
- posługiwanie się w pracy dydaktyczno-wychowawczej sugestywnymi wzorami bohaterów świata dziecięcego z animowanej bajki lub lektury;
- odwołanie się do współpracy: nauczyciela z rodzicami dzieci i rodziców z nauczycielem dzieci;
- rzetelne poznanie dziecka ujawniającego wspomniane problemy.

Współpraca szkoły i domu rodzinnego dziecka wykazującego zaburzenia w zachowaniu jest bardzo ważnym elementem w procesie nauczania i wychowania takiego dziecka. Można bowiem wówczas wspólnie opracować system nagród i kar oraz swoistego „monitoringu” postępów, jakie poczynił dany chłopiec czy dziewczyna. Rodzice otrzymują informacje od nauczyciela dotyczące zachowań swojego dziecka na lekcjach z ostatniego tygodnia lub miesiąca. Według zebranych punktów dodatnich lub ujemnych, które obrazują jakość zachowań dziecka, wyznaczane są dla dziecka nagrody lub kary. Konsekwencja samych rodziców, nauczycieli, wychowawcy, a nawet innych uczniów w przestrzeganiu ustalonych zasad przyniesie efekty pracy wychowawczej w przypadku dziecka trudnego.

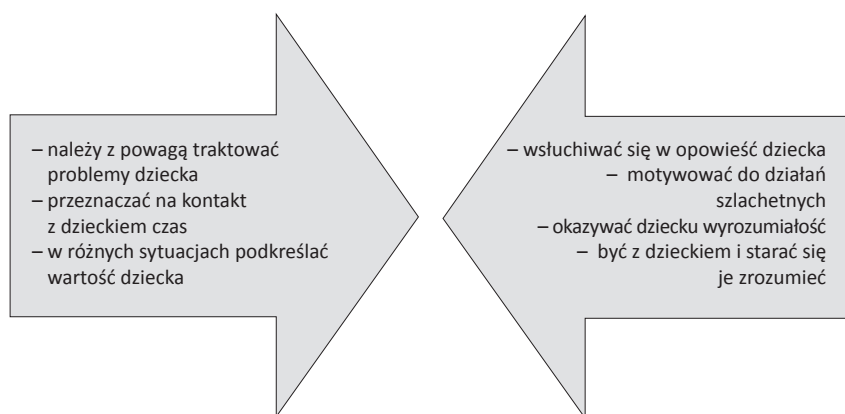
Należy pamiętać, że w młodszym wieku szkolnym dzieci adaptują się do nowego dla nich środowiska. Szkoła jest w ich postrzeganiu instytucją wychowawczą oraz miejscem spotkań z kolegami i koleżankami. Pojawia się pomalą autonomia osobista, rozwija się postawa względem środowiska rówieśniczego i społeczeństwa w ogólnym znaczeniu. Na tym etapie rozwoju dziecko jest już w stanie zawiązywać pierwsze przyjaźnie i przywiązywać się do wybranych osób².

² B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2000.

Przykładowe formy pomocy udzielanej dzieciom z zaburzeniami

Rozwój emocjonalny dzieci w młodszym wieku szkolnym jest ściśle powiązany z rozwojem społecznym. Dzieje się tak dlatego, gdyż zawiązywane relacje opierają się na stosunkach emocjonalnych, a kontakty z innymi mają zawsze swą temperaturę uczuciową. Środowisko wychowawcze stosuje wobec dziecka różnego rodzaju nagrody, kary, pokazuje przykłady i wzory postępowania. We wspólnych zabawach, pracach i nauce dzieci rozwijają w sobie różne umiejętności. Osoby, które w swoich zachowaniach, sposobie przeżywania różnych wydarzeń i sytuacji, przyjmowanych formach kontaktu z innymi wykazują znaczące nieprawidłowości, są zagrożone niebezpieczeństwem utraty możliwości osiągnięcia pełni rozwoju. Uczestnicy badania – rodzice i wychowawcy – odpowiadali na pytanie związane z formami pomocy udzielanej dzieciom z zaburzeniami. Przedstawione propozycje osób badanych ujęte zostały w następujący sposób.

Rysunek 3. Formy pomocy adresowane do dzieci z zaburzeniami emocjonalno-wychowawczymi (źródło: opracowanie własne)



Prawidłowy rozwój emocjonalny może być podstawą przeżywanej radości i szczęśliwie zawiązywanych relacji z innymi. Silne emocje lub pojawiające się zaburzenia w tej sferze zakłócają uwagę, pamięć, koncentrację, co w konsekwencji może przekładać się na problemy dziecka w nauce. Dzięki emocjom człowiek uczy się także zachowań, które

są akceptowane społecznie i zgodne z przyjętymi w danej społeczności normami. Jakikolwiek zaburzenia w tej materii mogą zakłócać prawidłowy rozwój nie tylko społeczny, ale także umysłowy, duchowy i moralny. Ważnym zatem zadaniem osób odpowiedzialnych za wychowanie dzieci, zwłaszcza w okresie tzw. średniego dzieciństwa, jest otoczenie szczególną troską i pomocą tych, którzy ujawniają problemy emocjonalne i wychowawcze. W żadnym wypadku nie należy bagatelizować zauważonych symptomów złych zachowań czy nawyków dziecka. Potrzeba wygospodarowania przez dorosłych czasu na kontakt z dzieckiem. Konieczne jest podkreślanie pozytywnych cech i czynów, jakie stają się udziałem dziecka. Buduje się wówczas w jego świadomości poczucie własnej wartości. Słuchanie dziecka, motywowanie do działań społecznie użytecznych, wyrozumiałość i obecność przy dziecku to także czynniki wspomagające jego rozwój i modyfikowanie złych zachowań. Przykładowe objawy zachowania mającego wpływ na negatywny rozwój i funkcjonowanie dziecka to zdaniem Anieli Popielarskiej³ lęk i egocentryzm. Stanowią one pewną normę w określonych okresach życia. Nabierają jednak charakteru chorobowego na drodze mechanizmów generalizacji i fiksacji. W sytuacji powtarzania się traumatycznych doświadczeń powodują one także zakłócenia i nasilenie objawów autonomicznych.

Zakończenie

Problemy emocjonalno-wychowawcze dzieci będących na etapie nuczania zintegrowanego należy traktować z całą powagą. U dzieci takich łatwiej o wybuch złości czy agresji. Częściej też niż w przypadku dzieci zdrowych i zrównoważonych emocjonalnie odnotowuje się napady smutku i złego humoru. Sytuacje, z jakimi opisywane przez nas dzieci się stykają, mogą sprawiać wrażenie zagrożenia, powodować ucieczkę dziecka i pojawiające się lęki. One z kolei potęgują opisywane w niniejszym opracowaniu zaburzenia natury emocjonalnej. Nieśmiałość czy nadmierny wstyd mogą znacząco zakłócać budowanie ważnych dla rozwoju społecznych relacji z rówieśnikami i dorosłymi. Odpowiednio jednak wcześniej zdiagnozowane przez nas problemy i konkretna pomoc dziecku, które ujawnia opisywane przez nas problemy, mogą przywrócić szansę na osiągnięcie przez dziecko optymalnego rozwoju we wszyst-

³ A. Popielarska, *Zaburzenia nerwicowe*, w: A. Popielarska, M. Popielarska (red.), *Psychiatria wieku rozwojowego*, Warszawa 2000, s. 124-126.

kich swoich wymiarach: psycho-fizyczno-duchowym. Potrzeba jednak ścisłej współpracy i gotowości do niesienia pomocy wielu osób. Przede wszystkim rodziców, wychowawców, nauczycieli, pedagoga czy psychologa szkolnego lub innych specjalistów z różnych dziedzin. Stawką jest tu zdrowie emocjonalne i prawidłowy rozwój społeczny oraz umysłowy dziecka. Nie należy dzieci karać, ganić, krytykować, obrażać czy wykluczać ze wspólnych zabaw i gier jedynie z tego powodu, że nie potrafią się one odpowiednio zachować w grupie i z nią współpracować. Trzeba przyjąć mądre zasady postępowania, odkryć przyczynę problemu, obserwować dziecko, rozmawiać z nim, współpracować z innymi na rzecz pomocy takiemu dziecku. Okazanie szacunku i zainteresowania oraz konsekwencja w działaniach względem dziecka pozwolą na osiągnięcie pełnego sukcesu wychowawczego w tak trudnych sytuacjach pracy pedagogicznej, jak opieka nad dzieckiem ujawniającym trudności emocjonalne w zachowaniu.

Bibliografia

- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2000.
- Popielarska A., *Zaburzenia nerwicowe*, w: A. Popielarska, M. Popielarska (red.), *Psychiatria wieku rozwojowego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 2000.

Agnieszka Kaczor

doktorantka Akademii Ignatianum w Krakowie

Kim jest świetliczanin?

Who is the common-room worker?

Słowa kluczowe

świetlica szkolna, wszechstronny rozwój

Streszczenie

Zapotrzebowanie społeczne na istnienie świetlic szkolnych jest kwestią bezdyskusyjną, stąd też warto się zastanowić nad tym, jakie funkcje i zadania wynikające z wyzwań współczesności przypisane są do tej formy opieki nad dzieckiem. Mając na uwadze wszechstronny rozwój dzieci uczęszczających do świetlicy szkolnej, ważne jest, aby punktem wyjścia do organizacji życia świetlicy była znajomość potrzeb świetliczan i chęć ich twórczego zaspokajania.

Key words

school common-room, comprehensive development

Summary

Social demands for existence of a common-room at school is indisputable. Therefore it is worth reconsidering the functions and tasks of this form of child care present challenges. Taking into account the priority of the comprehensive development of pupils attending the common-room, it is important to organize school common-room daily routines in such a way as to suit children's needs.

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu opisano liczne formy świetlicowe. Do najciekawszych z nich należą niewątpliwie świetlice tematyczne, dworcowe, kramikowe oraz świetlice typu instruktorskiego czy świetlice zielone. Szczegółowy podział świetlic zamieściła w swej książce Grażyna Gajewska. Biorąc pod uwagę rodzaj działalności, wyróżniła świetlice: profilaktyczne, terapeutyczne, socjoterapeutyczne, profilaktyczno-wychowawcze, rewalidacyjne i opiekuńcze. Kierując się nazwą podmiotu zakładającego świetlicę, wskazała na istnienie świetlic: szkolnych, gminnych, Caritas, PCK, PEFRON oraz świetlic, których organami założycielskimi są inne stowarzyszenia i fundacje. Mając na względzie lokalizację świetlicy, wyróżniła świetlice: wiejskie/miejskie, szkolne, środowiskowe oraz świetlice i kluby przy domach kultury/zakładach pracy. Natomiast z uwagi na stan zdrowia świetliczan Gajewska wymieniła świetlice: dla osób niepełnosprawnych intelektualnie/ruchowo, dla osób niesprawnych psychicznie, dla osób niedowidzących/niedosłyszących, dla osób zdrowych i świetlice integracyjne¹.

Powyższy podział wskazuje na bogactwo i zróżnicowanie tej formy opieki. A biorąc pod uwagę, że „nikt świetlic z premedytacją nie zakładał (...), ich początek był zupełnie spontaniczny (...), potrzeby spowodowały rozwój akcji świetlicowej”², należy podkreślić, że świetlica działa dla świetliczan, a co za tym idzie – powinna być placówką na miarę ich potrzeb. Dlatego podjęcie próby dookreślenia tego, kim jest świetliczanin, poprzedzone być musi określeniem formy świetlicowej, z oferty której korzysta świetliczanin.

W niniejszym artykule koncentruję się na świetliczanach spędzających czas w świetlicy szkolnej. Wybór tej formy opieki świetlicowej uzasadniam rosnącym zapotrzebowaniem na tę formę opieki nad dzieckiem, wynikającym z wydłużania się czasu pracy zawodowej rodziców oraz jej zakorzenieniem w historii polskiej opieki świetlicowej.

¹ G. Gajewska, K. Bzydło-Stodolna, *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*, Zielona Góra 2005, s. 15-17.

² S. Tazbir, *Znaczenie wychowawcze świetlic*, w: W. Regulski (red.), *Przewodnik świetlicowy. Świetlica i jej zadania*, Warszawa 1936, s. 65.

Świetlica szkolna formą opieki nad dzieckiem

W *Słowniku języka polskiego* świetlica definiowana jest jako „placówka kulturalno-oświatowa, mająca stworzyć dla pracujących i młodzieży warunki doksztalcania się i odpoczynku po pracy lub zajęciach szkolnych, czasem również mająca na celu sprawowanie opieki nad dziećmi (...). Zajęcia w świetlicy. Pracować, zbierać się, bawić się, być w świetlicy, chodzić, uczęszczać do świetlicy”³. W słownikach definiowane są także inne terminy pozostające w związku z terminem świetlica, m.in. „świetlicowy”, „świetlicowa” w znaczeniu osoba pełniąca dyżur w świetlicy, „świetliczanka”, czyli pracownica świetlicowa⁴, „świetlicowiec” – kierownik świetlicy i „świetliczanin” – bywalec świetlicy⁵. Natomiast świetlica szkolna (ang. *school playroom, common room*) to „placówka opiekuńczo-wychowawcza prowadząca zorganizowaną działalność w celu racjonalnego wykorzystania czasu wolnego dzieci i młodzieży”⁶.

Zdaniem Dionizy Wierciochowej pierwowzoru dzisiejszych świetlic szkolnych można szukać w poczynaniach Stanisława Konarskiego, w poglądach Jędrzeja Śniadeckiego i Fryderyka Froebela, którzy uważali, że rozrywka i zabawa powinny być stałym elementem czasu młodego człowieka, a także w istniejących od początku XX wieku izbach harcerskich, funkcjonujących w czasie I wojny światowej lwowskich „gniazdek” czy ognisku krakowskim organizującym dzieciom pogadanki, odczyty oraz gry, zabawy ruchowe i rozrywki umysłowe⁷.

Jednak formalny początek akcji świetlicowej w Polsce wiąże się z powstaniem 11 sierpnia 1915 roku Komisji Zajęć Pozaszkolnych i Wychowania Fizycznego działającej przy Komitecie Obywatelskim Miasta Warszawy. Na jej polecenie zaczęto organizować zajęcia dla dzieci ze szkół powszechnych. Były to głównie ćwiczenia gimnastyczne, wycieczki mające na celu poznanie zabytków, pogadanki i wykłady, przedstawienia kinematograficzne, koncerty i zebrania towarzyskie. Działalność Komisji Zajęć Pozaszkolnych została przerwana 15 września 1917 roku⁸.

³ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 3, Warszawa 1981, s. 211.

⁴ Tamże.

⁵ W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 8, Warszawa 1966, s. 1349-1350.

⁶ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa 2007, s. 462.

⁷ D. Wierciochowa, *O potrzebie świetlic przy szkołach powszechnych*, w: W. Regulski (red.), *Przewodnik świetlicowy*, cz. VII: *Świetlice szkolne*, Warszawa 1937, s. 13-14.

⁸ Tamże, s. 16-17.

Nie spowodowało to jednak braku zainteresowania ideą pracy kulturalno-rozrywkowej, wręcz przeciwnie – ruch świetlicowy zdobywał coraz większą popularność. W latach 1920–1921 pojawiły się świetlice przy szkołach powszechnych. Ich organizacją i prowadzeniem zajmowali się nauczyciele w ramach pracy dorywczej. Zajęcia w świetlicach odbywały się dwa razy w tygodniu, ale ich tematyka była przypadkowa, co wynikało z faktu, że nie opracowywano w tamtym czasie planów pracy świetlicy, nie istniały też jasne zasady ich finansowania. Koordynacją akcji świetlicowej zajęła się powstała w 1929 roku Rada Szkolna. Sprawowała ona pieczę nad rosnącą liczbą świetlic szkolnych, które funkcjonowały coraz sprawniej i cieszyły się bardzo dobrą opinią w środowisku społecznym. Lata 60. i 70. XX wieku były czasem schyłku popularności form świetlicowych. Wiele świetlic szkolnych zostało wtedy zamkniętych z powodu trudności ekonomicznych. Natomiast lata 90. można uznać za kluczowy moment dla rozwoju ruchu świetlicowego: powstały wtedy uregulowania prawne, które do dziś wyznaczają formalne zasady organizacji i prowadzenia świetlicy szkolnej. Obowiązująca obecnie *Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*⁹ stanowi, że obowiązkiem szkoły jest zapewnienie uczniom możliwości korzystania ze świetlicy szkolnej, a zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz szkół publicznych*¹⁰ uczniowie, którzy z przyczyn od siebie niezależnych (praca rodziców, warunki wynikające z organizacji dojazdu do szkoły) zmuszeni są do dłuższego przebywania w szkole, muszą mieć zapewnioną opiekę świetlicową.

Lata 90. XX wieku i początek XXI wieku to okres, w którym świetlice szkolne nie cieszyły się przychylną opinią społeczną. Zaczęły być nazywane „przechowalniami”, co wynikało z kiepskich warunków lokalowych i braków w wyposażeniu pomieszczeń świetlicowych. Niekwestionowanym wrogiem świetlicowej atmosfery było również przekonanie, że w świetlicy dzieci nie robią nic ciekawego, oraz przeludnienie świetlic i związany z nim drażniący hałas¹¹.

⁹ *Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572.

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz szkół publicznych*, Dz.U. z 2001 r., nr 61, poz. 624 z późniejszymi zmianami.

¹¹ Więcej na temat pojęcia świetlicy oraz powstania i organizacji świetlic szkolnych w ujęciu historycznym przeczytać można w: A. Kaczor, *Funkcjonowanie dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze świetlicy szkolnej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” t. LXVI/2013.

Mający miejsce w ostatnich latach stopniowy rozwój badań nad świetlicą szkolną oraz pojawianie się w czasopismach pedagogicznych coraz większej liczby artykułów podejmujących tematykę życia świetlicowego dają nadzieję na zmianę tego niekorzystnego dla świetlicy wizerunku. Ujawniane w czasie badań niedostatki, charakterystyczne dla tej formy opieki nad dzieckiem, są punktem wyjścia do namysłu nad optymalizacją działań świetlicy szkolnej, która szczególnego znaczenia nabiera w kontekście nadania świetlicy statusu środowiska sprzyjającego rozwojowi świetliczanina.

Rozwój dziecka w wieku wczesnoszkolnym w świetle psychologii rozwoju człowieka

Rozważania nad świetlicą szkolną można sytuować w pewnym szczególnym kontekście, jakiego dostarcza spojrzenie na tę formę opieki nad dziećmi przez pryzmat osoby świetliczanina. Jak pisze Maria Kowalczykowa, świetliczanie – oprócz wychowawcy świetlicy, atmosfery współżycia i współdziałania, treści i form pracy oraz lokalu lub miejsca zajęć świetlicowych – stanowią niezbędny element konstytuujący istnienie każdej świetlicy¹². Co więcej – tylko w świetlicy, w której praca prowadzona jest z uwzględnieniem zainteresowań i potrzeb świetliczan, ma szansę zaistnieć proces wychowania cechujący się bogactwem form. Zdaniem Józefa Górniewicza podstawą do wyróżnienia owych form jest rodzaj aktywności wychowanka. Zarówno aktywność umysłowa, jak i praktyczna może mieć walory wychowawcze, jeśli obiekt tej działalności jest traktowany przez wychowawcę jako narzędzie kształtowania osobowości wychowanka¹³. Potrzeby świetliczan wyznaczają to, co będzie się dziać na terenie świetlicy. Spełniają rolę magnesów przyciągających dzieci do świetlicy szkolnej. Potrzeba ekspresji, impresji, dążenie do przeżywania wrażeń odmiennych niż te, które są udziałem dziecka w klasie szkolnej czy w domu, ma decydujące znaczenie w pracy świetlicowej.

Zdaniem Carla Rogersa człowiek rodzi się z niepowtarzalnym potencjałem rozwojowym i tendencją do samoaktualizacji. Jego wszelkie dążenia, popędy i potrzeby stanowią przejaw tej tendencji i prowadzą

¹² M. Kowalczykowa, *Co robimy w świetlicy*, Katowice 1946, s. 47.

¹³ J. Górniewicz, P. Petrykowski, *Wybrane zagadnienia z teorii wychowania*, Toruń 1991, s. 8-9.

do rozwoju jednostki¹⁴. Rozumienie potrzeby jako czynnika niezbędnego do prawidłowego funkcjonowania człowieka odnajdujemy w definicji Tadeusza Tomaszewskiego, który wskazuje na trzy elementy potrzeby: podmiot potrzebujący (człowiek), przedmiot potrzeby (świat otaczający człowieka) i powód potrzeby, którym jest jak najlepsze funkcjonowanie człowieka¹⁵. Znaczenie potrzeb w życiu i rozwoju człowieka stanowi istotny element ujęcia potrzeby przez Kazimierza Obuchowskiego, który pisze, że „potrzebę jakiegoś przedmiotu Y można określić najogólniej jako właściwość osobnika X polegającą na tym, że osobnik X bez przedmiotu Y nie może normalnie funkcjonować, tj. uzyskać optymalnej sprawności w zachowaniu siebie i gatunku oraz w zapewnieniu własnego rozwoju”¹⁶. Zatem z uwagi na fakt, że potrzeba jest czymś, od czego zależy prawidłowy rozwój, a w opinii Abrahama H. Maslowa można klasyfikować ją również jako czynnik determinujący zachowanie człowieka¹⁷, znajomość potrzeb charakterystycznych dla fazy rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym może być uznana za jeden z fundamentów, na których wychowawca świetlicy może oprzeć swe działania w procesie wspomaganie rozwoju świetliczanina. Potrzeby wyznaczają bowiem zadania, jakie powinny być realizowane w świetlicy szkolnej. Dlatego tak istotna jest umiejętność ich rozpoznawania przez wychowawców świetlicy, a w dalszej kolejności umiejętność ich pełnego zaspokajania, która stanowi niezbędny element postrzegania świetlicy szkolnej jako miejsca autentycznego wspomaganie rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Za najbardziej podstawowe Maslow uznaje potrzeby fizjologiczne, których zaspokojenie jest warunkiem koniecznym pojawienia się potrzeb postrzeganych jako wyższe w hierarchii. Specyfika pracy świetlicowej zakłada więc zwrócenie szczególnej uwagi na:

1. potrzeby fizjologiczne dziecka (głód, pragnienie, zmęczenie),
2. potrzebę bezpieczeństwa, w której zdaniem Maslowa zawiera się potrzeba opieki i oparcia, braku lęku oraz potrzeba ładu¹⁸,
3. potrzebę kontaktu emocjonalnego (przynależności i miłości), która w świetlicy najpełniej przejawia się we współdziałaniu z grupą

¹⁴ W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Kraków 2008, s. 212.

¹⁵ E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Gdańsk 2005, s. 18.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 15.

¹⁸ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, s. 195.

i w odczuciu, że jest się przedmiotem zainteresowania drugiej osoby. Potrzeba ta jest jedną z najsilniej dominujących potrzeb u świetliczan. Tym, co charakterystyczne dla wieku dziecięcego, jest fakt, że potrzeba emocjonalna ma charakter pasywny. Dziecko przyjmuje postawę wyczekującą, pragnie być akceptowane, kochane, chce otrzymać uczucia¹⁹,

4. potrzebę szacunku (osiągnięć, mistrzostwa, sukcesu, kompetencji oraz uznania, bycia docenionym). Wychowawca, towarzysząc dziecku podczas pobytu w świetlicy, jest w stanie poznać jego uzdolnienia i je rozwijać. Troszcząc się o to, by dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, może stwarzać w świetlicy warunki do prezentowania na forum grupy osiągnięć sportowych, muzycznych, recytatorskich, plastycznych czy tanecznych.

Zaspokojenie potrzeby sukcesu pomaga budować poczucie własnej wartości i pewności siebie oraz otwiera drogę ku potrzebie samorealizacji (dążenie do tego, by zrealizować to, czym się jest potencjalnie), potrzebie wiedzy i zrozumienia (zrozumienie otaczającego nas świata, systematyzowanie, organizowanie) oraz potrzebom estetycznym²⁰.

Wychowawca świetlicy towarzyszy świetliczanom w szczególnym momencie ich życia, nacechowanym wymaganiami etapu rozwojowego, na którym aktualnie się znajdują. Zgodnie z koncepcją Ericka Eriksona wiek szkolny to czas, w którym szczególnego znaczenia nabiera *industriousness* – potrzeba adekwatności mająca wyraz w poczuciu dobrze wykonywanych zadań, w nieustannym dążeniu do potwierdzania własnego działania fachowego, w chęci „robienia rzeczy dobrze, a nawet perfekcyjnie”²¹. Stąd też powinnością wychowawcy świetlicy, mającego na uwadze stymulację dalszego rozwoju psychospołecznego jednostki, jest stawianie dzieciom zadań rozwojowych, które będą z pożytkiem przez nie rozwiązywane oraz umożliwienie im przejawiania własnej inicjatywy w kreowaniu środków, przy użyciu których rozwiążą problem. Z uwagi na fakt, że poczucie kompetencji rozwija się u dziecka na tle działania fachowego, dotyczącego zarówno nauki, jak i zabawy oraz zdobywania sprawności w działaniach indywidualnych i zespołowych, ważne jest stworzenie dzieciom okazji do osiągnięcia sukcesu i odczuwania satysfakcji z podejmowanych działań, co pozwoli dziecku postrzegać

¹⁹ E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 28.

²⁰ Tamże, s. 16.

²¹ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, s. 134.

siebie jako skutecznego i kompetentnego sprawcę. W przeciwnym razie wytworzyć się może poczucie niższości, równoznaczne z odczuwaniem własnej niedoskonałości, poczuciem bycia gorszym²².

Mającą kluczowe znaczenie dla rozwoju obrazu własnej osoby samoakceptacja, nazywana inaczej poczuciem własnej wartości, obejmuje dwa aspekty. Pierwszy z nich (aspekt poznawczy) – samoocena – stanowi ewaluację własnych cech, drugi (aspekt emocjonalny) najpełniej wyraża się na poziomie lubienia własnej osoby. Anna Kołodziejczyk, powołując się na badania Susan Harter, zauważa, że będąc w wieku wczesnoszkolnym dzieci najczęściej formułują samooceny w odniesieniu do:

- kompetencji szkolnych – odczucia dziecka związane z realizacją obowiązków szkolnych,
- kompetencji sportowych – odczucia dziecka wynikające z aktywności dziecka w dyscyplinach, grach i zabawach ruchowych,
- kompetencji społecznych – poczucie akceptacji i popularności w gronie rówieśników, odczucia związane z relacjami z rodzicami,
- wyglądu zewnętrznego – poczucie atrakcyjności fizycznej,
- własne postępowanie – poczucie bycia akceptowanym w tym, co robi²³.

Problematyka potrzeb charakterystycznych dla danego okresu rozwojowego oraz sposobów ich zaspokajania ma kluczowe znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania dziecka w rodzinie, w szkole oraz w będącej na pograniczu między tymi dwoma miejscami świetlicy szkolnej. O atrakcyjności każdego z tych miejsc decydować będzie liczba i siła potrzeb, które mogą być w nich zaspokajane.

Podjęcie nowej roli społecznej, jaką bez wątplenia jest dla dziecka w wieku 6–7 lat rola ucznia, wiąże się z wieloma zmianami w jego życiu. Pierwszym wyzwaniem, jakie staje przed dzieckiem, jest adaptacja do środowiska szkolnego i jego wymagań. Maria Przetacznik-Gierowska wśród warunków decydujących o osiągnięciu przez dziecko odpowiedniego poziomu dojrzałości szkolnej wymienia:

- niezależność osobistą w zakresie samoobsługi,
- osiągnięcie precyzji w ruchach rąk i palców,
- posiadanie dobrej orientacji w otoczeniu i znacznego zasobu wiedzy ogólnej o świecie,
- umiejętność porozumiewania się w sposób zrozumiały dla rozmówcy,

²² A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1998, s. 38.

²³ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, w: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, s. 251.

- podejmowanie działań intencjonalnych, wykonywanie do końca rozpoczętych czynności,
- umiejętność współdziałania z rówieśnikami, wykonywanie poleceń kierowanych przez nauczyciela do całej grupy,
- dojrzałość emocjonalna – dziecko jest w stanie rozstać się z matką na czas pobytu w szkole, potrafi kontrolować doświadczane emocje, a uzewnętrzniając je, bierze pod uwagę inne osoby²⁴.

Bycie w młodszym wieku szkolnym jest czasem wyraźnych zmian w strukturze intelektualnej i całej osobowości dziecka. Centralny układ nerwowy doskonalą się, następuje mielinizacja komórek nerwowych oraz spadek gęstości istoty szarej na skutek przycinania synaps, co wiąże się z rozwojem kory słuchowej, ciała modzelowatego i tworzącego siatkowego, które są odpowiedzialne za rozwój wyższych procesów i czynności poznawczych²⁵. Następuje rozwój operacji konkretnych, procesy rozumowania stają się logiczne. Dziecko rozwija operacje, które znajdują doskonałe zastosowanie przy rozwiązywaniu problemów noszących znamiona konkretności. Zdaniem Jeana Piageta jest to stadium rozwojowe, w którym „dziecko bez trudu rozwiązuje problemy związane z zachowaniem stałości i prawidłowo uzasadnia swoje odpowiedzi. Gdy natrafia na sprzeczność między myśleniem a percepcją, jak na przykład w problemach dotyczących niezmienników, opiera swoje rozstrzygnięcia na rozumowaniu, a nie na percepcji”. Co więcej dziecko ma umiejętność decentracji w spostrzeganiu i radzi sobie z przekształceniami. Rozwija się u niego odwracalność myślenia oraz szeregowanie i klasyfikacja będące bazą do stworzenia pojęcia liczby²⁶. Wiek 7-9 lat jest czasem zwiększania zasobów poznawczych. Zdaniem Anny Kołodziejczyk świadczy o tym przede wszystkim skrócenie czasu potrzebnego na wykonywanie zadań umysłowych, możliwość jednoczesnego wykonywania większej liczby zadań oraz intencjonalne stosowanie strategii pamięciowych (powtarzanie, organizowanie, elaboracja), pomagających osiągnąć cel pamięciowy²⁷.

Nowe możliwości poznawcze przyczyniają się do wzbogacenia i systematyzacji wiedzy dziecka. Dziecko zaczyna tworzyć uogólnione prze-

²⁴ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985; cyt. za: R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2000, s. 131.

²⁵ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, dz. cyt., s. 235.

²⁶ B.J. Wadsworth, *Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998, s. 129.

²⁷ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, dz. cyt., s. 236-239.

konania na temat zjawisk zachodzących w rzeczywistości. Jego przekonania tworzą spójny system. Wiedza dotycząca konkretnych osób ulega integracji, stanowiąc podwalinę dla wiedzy społecznej, w której zawierają się informacje na temat człowieka oraz współzależności cech psychicznych związanych z płcią, wiekiem, rolą społeczną czy środowiskiem. Jak pisze Anna Kołodziejczyk, owe uogólnione przekonania stanowią bazę dla tworzonych przez dzieci koncepcji zjawisk społecznych, ekonomicznych i politycznych. A zdobyta wiedza pozwala dzieciom lepiej rozumieć rzeczywistość, w której uczestniczą²⁸.

Okres wczesnoszkolny to również czas, w którym następuje rozwój woli, łączący się z zaistnieniem poczucia zobowiązania, nakazującego postępować zgodnie z własnymi normami i wartościami. Dziecko jest w coraz większym stopniu zdolne do oceniania argumentów, nie ogranicza się tylko do przyjmowania gotowych, jednostronnych idei²⁹. W tej fazie rozwoju dziecko staje się bardziej uspołecznione i mniej egocentryczne. Rozumiejąc, że inni mogą dochodzić do wniosków różniących się od tych, do których samo doszło, zaczyna dostrzegać potrzebę sprawdzania trafności własnego myślenia. Chcąc zweryfikować pojęcia, posługuje się mową. Wymieniając informacje ze swoim rozmówcą, dostrzega punkt widzenia drugiej osoby i bywa skłonne go przyjąć za własny, otwiera się na drugiego, wyraża chęć do komunikacji, a w konsekwencji do porozumienia się. Podstawową formę wypowiedzi dziecka w wieku wczesnoszkolnym stanowi mowa sytuacyjna, choć coraz częściej zdarza się, że dziecko podejmuje próby wypowiedzi na tematy niezwiązane z aktualną sytuacją. Wzrasta świadomość językowa dziecka, co bez wątplenia wiąże się z ilościowym (słownik czynny dziecka w wieku wczesnoszkolnym liczy 10 000 słów) i jakościowym rozwojem słownikowym. W tym okresie dziecko uczy się analizować słowa złożone i odczytywać ich znaczenie, precyzyjnie dobiera słowa, wyodrębnia ich odcienie, odróżnia znaczenia dosłowne od metaforycznego, zaczyna używać synonimów, by w końcu rozumieć słowa wieloznaczne, metafory i ironie³⁰.

Wejście w nowe, szkolne środowisko skutkuje nie tylko doświadczeniem innego rodzaju wpływów społecznych, lecz także wiąże się z podejmowaniem aktywności sterowanej przez obowiązki i normy spo-

²⁸ Tamże, s. 240.

²⁹ B.J. Wadsworth, *Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, dz. cyt., s. 129.

³⁰ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, dz. cyt., s. 242.

łeczne. W tej fazie rozwoju dziecko, zgodnie z opracowaniem Renaty Stefańskiej-Klar, stoi przed realizacją następujących zadań rozwojowych:

1. wzbogacenie i uporządkowanie posiadanej wiedzy o świecie i o sobie samym,
2. opanowanie umiejętności potrzebnych do nabywania i organizowania wiedzy oraz do posługiwania się nią w różnych sytuacjach,
3. opanowanie czynności czytania i pisania,
4. wejście w grupę rówieśniczą i znalezienie w niej swojego miejsca,
5. osiągnięcie autonomii osobistej,
6. rozwijanie postaw wobec grup i instytucji społecznych³¹.

W realizacji tych zadań pomocą służyć dziecku mogą rodzice, nauczyciele oraz wychowawcy świetlicy. Ich rola jest kluczowa w tym sensie, że to oni kierując się założeniami wybranej koncepcji pedagogicznej, decydują o atmosferze, w jakiej przebiegał będzie rozwój osobistych zasobów jednostki, i o charakterze relacji opiekuńczo-dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi.

Postrzeżenie rozwoju dziecka jako drogi, która sprzyja harmonijnemu rozwijaniu potencjału istniejącego w człowieku³², powinno skłaniać wychowawców świetlicy do stworzenia optymalnych warunków, które uwzględniając holistyczną wielowymiarowość świetliczanina, pozwolą mu doskonalić się na płaszczyźnie fizycznej (ciało, zmysłowość, motoryka), afektywnej (serce, uczucia, więzi), poznawczej (myśl, wyobraźnia), społecznej (środowisko społeczne, kulturowe) oraz duchowej (miejsce i znaczenie człowieka w kosmosie, globalnym ekosystemie)³³.

Sylwetka świetliczanina w świetle koncepcji fundamentalnych praw życia ludzkiego

Postrzeżana w myśl nowej podstawy programowej jako miejsce wychowania pozalekcyjnego przeznaczone do spędzania czasu wolnego świetlica jest ważnym ogniwem pracy szkoły. Wywiera znaczący wpływ na rozwój przebywających w niej świetliczan. Będąc podmiotem wspie-

³¹ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2009, s. 130-131.

³² W. Żłobicki, *Gestalt i rozwój osobisty – studium empiryczne*, „Gestalt” 1/2006, s. 6.

³³ S. Ginger, *Gestalt – sztuka kontaktu*, Warszawa 2004, s. 25.

rania czy też wspomaganie w rozwoju, świetliczanin ma zgodnie z koncepcją Iwony Majewskiej-Opiełki prawo do poznania i uaktywnienia swoich możliwości, prawo do stopniowego rozwoju, prawo do swej wizji końcowej, prawo wyboru, prawo inwestycji oraz prawo konsekwencji działań i dokonań.

Prawo potencjału

Chcąc zapewnić korzystne warunki dla realizacji wyżej wymienionych praw, wychowawca świetlicy powinien, układając plan pracy dydaktyczno-wychowawczej, uwzględnić możliwość wspierania świetliczanina w harmonijnym rozwoju i pozwalania mu na realizację istniejącego w nim potencjału. Wychodząc w procesie dydaktycznym od możliwości, potrzeb i zainteresowań dzieci, winien stwarzać w trakcie zajęć atmosferę pobudzającą uczenie się. Zdobyta wiedza będzie miała wtedy bezpośrednie znaczenie dla osoby, która się uczy, będzie angażować jej myślenie, uczucia i – co szczególnie istotne – skłaniać dziecko do podejmowania twórczej aktywności.

Wspomaganie rozwoju osoby, w efekcie którego dziecko może odkryć tkwiące w nim potencjalności oraz rozwinąć świadomość siebie, wydarza się w warunkach świetlicowych w towarzystwie rówieśników. Gdy dziecko staje się członkiem świetlicowej społeczności, coraz istotniejsze są dla niego oddziaływania ze strony kolegów. Kontakty z rówieśnikami, nawiązywane w tym okresie przyjaźnie³⁴ i pozycja w grupie określana statusem socjometrycznym często przesądzają o dalszym rozwoju. Grupa bowiem stanowi autonomiczny świat z własnymi, co ważne, często innymi niż w świecie dorosłych, zwyczajami, systemem wartości czy kulturą³⁵. Wejście w grupę rówieśniczą i odnalezienie w niej swojego miejsca pozwala dziecku spokojnie i pewnie realizować stawiane przed nim wymagania.

Tworzeniu pozytywnych relacji z rówieśnikami sprzyja uczestnictwo w zajęciach integracyjnych. Organizowanie w świetlicy gier i zabaw, w trakcie których dzieci mogą lepiej się poznać, dostrzec swoje mocne

³⁴ Typowa dla wieku 8 lat przyjaźń na pierwszym poziomie „zysków i strat” opiera się na wspólnym uczestnictwie w tych samych zajęciach, zamieszkiwaniu w sąsiedztwie i podobnych oczekiwaniach. W wieku lat 9 relacja przechodzi na poziom drugi „normatywny”, ważnym kryterium jest wtedy respektowanie tych samych wartości, zasad i norm. Zob. P. Bryant, A.M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa*, Poznań 1995, s. 66.

³⁵ P. Bryant, A.M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa*, dz. cyt., s. 83.

i słabe strony, doświadczyć pracy w zespole i ćwiczyć się w komunikacji interpersonalnej, jest bazą do budowania zaufania w grupie, a w dalszej kolejności do skutecznego rozwiązywania problemów i konfliktów grupowych. Grupa staje się dla dziecka źródłem emocjonalnego wsparcia, przestrzenią do działań własnych i społecznym tłem dla osiągniętego sukcesu.

Prawo stopniowego rozwoju

Rozwój jest procesem, „w toku którego dokonują się kierunkowe, prawidłowo po sobie następujące zmiany, prowadzące od form czy stanów niższych, prostszych, słabiej zorganizowanych do wyższych, bardziej złożonych, lepiej zorganizowanych”³⁶. W toku tak rozumianego rozwoju, dziecko poznaje siebie. Krocząc drogą rozwoju, pokonuje kolejne etapy rozwojowe. Jak podkreśla Anna Matczak, każdy z tych etapów stanowi konsekwencje poprzedniego, a zarazem jest bazą, która przygotowuje do przejścia do kolejnego etapu. Starając się dookreślić swoją tożsamość, dziecko rozwija się w kierunku idealnego stanu optymalnego. Jego rozwój jest procesem ciągłym, z uwagi na fakt, że zmiany rozwojowe prowadzące do zwiększenia równowagi między jednostką a światem zewnętrznym wymuszane są przez nowe zadania życiowe³⁷, jakie stają przed dzieckiem, do których na etapie wczesnoszkolnym zaliczamy rozpoczęcie nauki w szkole i związane z tym pełnienie roli ucznia, a także świetliczanina.

Stopniowe poznawanie siebie, swych uczuć, potrzeb, a także tkwiących w dziecku możliwości i ograniczeń pozwala młodemu człowiekowi uświadomić sobie, jak te czynniki wpływają na poznanie rzeczywistości. Stąd też samoświadomość bywa uznawana za ważny warunek sprzyjający obiektywizacji poznania³⁸. Mając możliwość uczestnictwa w różnorodnych zajęciach świetlicowych (plastycznych, muzycznych, teatralnych, sportowych), świetliczanin kształtuje swoje zdolności, pasje i rozwija zainteresowania, co pozwala mu postrzegać siebie jako osobę utalentowaną w wielu wymiarach.

³⁶ Rozumienie to pozostaje w zgodzie z definicjami rozwoju przyjmowanymi przez M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1; cyt. za A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 10.

³⁷ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, dz. cyt., s. 10.

³⁸ Tamże, s. 14.

Prawo wizji końcowej

Czując się akceptowane, dziecko pozytywnie myśli o sobie, marzy i projektuje własną przyszłość. Ustala aspiracje i pasje poznawcze. Jego prawdziwe „Ja” może się rozwijać i różnicować. Odczytując wsparcie w postawie wychowawcy, w tym, w jaki sposób reaguje na komunikaty dziecka i jak odpowiada na jego potrzeby, buduje – jak pisze Alice Miller – zdrowe poczucie własnej wartości, które wiąże się z niepodważalną pewnością, że przeżywane uczucia i potrzeby są częścią własnego „Ja”³⁹. Taki pogląd pozostaje w sprzeczności z wizją wychowania mającego na celu pomoc dziecku w staniu się takim, jakie chcemy. Najgorszym z możliwych rozwiązań jest przyczynienie się do powstania w dziecku postawy pokazującej na zewnątrz jedynie to, czego się od niego oczekuje, by w rezultacie całkowicie się z tym zidentyfikować. „Osoby, którym w dzieciństwie nie pozwalano doświadczyć swoich uczuć – twierdzi Alice Miller – także w dorosłym życiu dopuszczają do siebie jedynie te uczucia, na które zezwoli cenzura wewnętrzna, będąca spadkobierczynią rodziców. Niejako zamknięte w wewnętrznym więzieniu osoby te są skłonne do depresji, częściej odczuwają lęk”⁴⁰.

W młodszym wieku szkolnym dziecko coraz większe znaczenie przypisuje psychicznej dostępności rodzica, a nie jego fizycznej obecności. Relacja przywiązania między dzieckiem a rodzicem w coraz większym stopniu ulega zinternalizowaniu. Dla dziecka istotna staje się psychologiczna dostępność dorosłego. Liczy się wrażliwość, dostrzeganie i odpowiadanie na potrzeby i zachowanie dziecka, wspieranie go w sposób szczególny, gdy znajduje się w sytuacji stresowej⁴¹.

Prawo wyboru

Dziecko rozpoczynające naukę w szkole koncentruje swoją aktywność wokół tego, co dzieje się w szkole, codziennych zajęć domowych i zabawy. Jego wola jest na takim poziomie, że w sytuacji, gdy trzeba wybrać między tym, czego się pragnie, a tym, co powinno się zrobić lub do czego czujemy się moralnie zobowiązani, dziecko kieruje się obowiązkiem i wartościami, np. jest w stanie poświęcić swój czas wolny na

³⁹ A. Miller, *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, Poznań 2007, s. 39.

⁴⁰ Tamże, s. 24-25.

⁴¹ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, dz. cyt., s. 246.

rzecz zadań wynikających z pełnienia roli ucznia. Jego wybory zaczynają mieć charakter społeczny i interpersonalny⁴².

W wieku wczesnoszkolnym dziecko wykonuje pierwsze odpowiedzialne zadania. Działania, które podejmuje, są treningiem sprawności, rozwijają kompetencje, uczą konsekwencji i wytrwałości w wykonywaniu zadań, są źródłem przyjemności, wypoczynku, stymulują rozwój sfery zainteresowań i zdolności. Późne dzieciństwo jest czasem, gdy dzieci z zamiłowaniem oddają się zabawom tematycznym, konstrukcyjnym oraz grom i zabawom ruchowym. Podejmowane zabawy nie tylko sprawiają dziecku przyjemność, lecz także rozwijają wyobraźnię przestrzenną, uczą projektowania i planowania, zaspokajają potrzeby emocjonalne – są źródłem przeżyć uczuciowych i polem do ich ekspresji, rozwijają nawyki wartościowania czynności i ich wytworów, sprzyjają tworzeniu norm i wartości oraz kształtują umiejętność dostosowywania się do zachowania typowego dla podjętej roli⁴³.

To, czym wypełniony jest czas, decyduje o jakości procesu kształtowania się struktur i mechanizmów odpowiedzialnych za funkcjonowanie w roli świadomego sprawcy, do których – zdaniem Tomaszewskiego – należą wewnętrzne regulatory motywacji działania, kontroli czynności i zaradności⁴⁴. A zatem świetlica szkolna, w której zgodnie z nową podstawą programową dziecko może wybierać spośród wielu form aktywności, takich jak nauka własna, gry stolikowe, gry i zabawy ruchowe oraz inne formy rekreacji, zajęcia rozwijające zainteresowania, zamiłowania i uzdolnienia, formy kulturalnej rozrywki, i która stwarza okazje do podejmowania społecznej aktywności, pełni istotną rolę w procesie wspomaganego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym i w budowaniu w nim przekonania o własnej skuteczności. Radość z odniesionego sukcesu, ze zdobycia uznania w otoczeniu jest dla dziecka źródłem wysokiej samooceny.

Prawo inwestycji

Zachodzący w młodszym wieku szkolnym rozwój w aspekcie fizycznym, poznawczym, społecznym, emocjonalnym i duchowym sprzyja wielostronnemu poznawaniu rzeczywistości. Dziecko nabywa wciąż

⁴² B.J. Wadsworth, *Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, dz. cyt., s. 122-123.

⁴³ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2000, s. 171-174.

⁴⁴ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, dz. cyt., s. 140.

nowe umiejętności i doskonalili umiejętności wcześniej nabyte, odkrywa przed sobą nowe, nieznane pola aktywności.

Wzrost umiejętności komunikacyjnych wyrażający się w możliwości podejmowania relacji o charakterze dialogicznym pozwala dziecku doświadczyć współdziałania i współpracy, których nieodzowną cechą jest uzgadnianie celu i sposobu działania poprzedzone rozumieniem pragnień innych uczestników interakcji. W wieku 7 lat dziecko zaczyna dostrzegać wewnętrzny charakter przeżyć emocjonalnych, rozumie różnicę między emocjami przeżywanymi a okazywanymi. Co więcej, jest w stanie pojąć, jakie znaczenie mają pragnienia i przekonania danej osoby dla jej emocji (cieszę się bardziej z prezentu, o jakim marzyłem) oraz jest świadome możliwości ukrywania przeżywanych emocji, dlatego też ten okres rozwoju wiedzy dzieci o emocjach nazywany jest przez badaczy okresem umysłowym. Natomiast następujący między 9. a 11. rokiem życia okres refleksyjny jest czasem, gdy dziecko rozwija umiejętność rozważania sytuacji z kilku perspektyw i odczytuje znaczenie przyznania się do winy i uzyskania przebaczenia jako źródło pozytywnych emocji⁴⁵.

Coraz istotniejsze stają się dla dziecka kontakty społeczne. Modelują jego zachowanie, pomagają wypracować własne standardy zachowań, wywierają wpływ na preferencje i wybory dziecka, sprawiają, że zaczyna ono coraz częściej brać pod uwagę oczekiwania grupy, a dążąc do zaspokojenia swoich potrzeb, czyni to na drodze zachowań aprobowanych przez grupę⁴⁶. Będąc w stadium realizmu moralnego według Jeana Piageta (5-7 lat), dziecko postrzega reguły społeczne jako narzucone z zewnątrz, uznając jednocześnie, że nie podlegają one dyskusji ani zmianom, co jest równoznaczne z bezwzględnym nakazem ich respektowania. Natomiast pojawiające się w wieku 8-11 lat stadium relatywizmu moralnego wiąże się z ujmowaniem reguł społecznych w kategoriach umów sporządzanych przez ludzi dla określonych celów, np. prawa czy bezpieczeństwa. Dlatego też dzieci są skłonne bez oporów przyjąć punkt widzenia członka grupy społecznej, z którą utrzymują bezpośrednie interakcje⁴⁷. Jest to także tzw. etap imperialny (Robert Kegan), kiedy „dziecko potrafi już panować w swym działaniu nad percepcją i reakcjami impulsywnymi, chociaż nadal jest ono osadzone w obszarze własnych potrzeb, pragnień, życzeń i zainteresowań”⁴⁸.

⁴⁵ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, dz. cyt., s. 247.

⁴⁶ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, dz. cyt., s. 147.

⁴⁷ Tamże, s. 137.

⁴⁸ Tamże, s. 139.

Między 6. a 7. rokiem życia rozwijają się u dzieci zdolności empatyczne. Dzieci zaczynają rozumieć związek uczuć własnych z uczuciami innych osób, pojawia się u nich autorefleksja i świadomość własnego cierpienia empatycznego, będąca warunkiem zaistnienia dojrzałej empatii. W tym okresie rozumowanie moralne nabiera charakteru prospołecznego. U dzieci coraz częściej obserwować można zachowania altruistyczne, tj. dzielenie się, udzielanie pomocy i współpracę. Motorem takiego postępowania dzieci jest, zdaniem Anny Kołodziejczyk, przejście od orientacji hedonistycznej do orientacji dostrzegającej potrzeby innych⁴⁹.

Troszcząc się o rozwój moralny świetliczan, wychowawca może stymulować go przez połączenie treningu umysłowego z praktycznym. Program wychowawczy powinien uwzględniać rozwijanie u dzieci świadomości istnienia i sensu norm moralnych oraz umożliwiać podejmowanie refleksji nad postępowaniem własnym lub innych osób w sytuacji dylematu normatywnego⁵⁰. Świetlica szkolna jest także doskonałym miejscem dla treningu zdolności do kierowania się regułami. Dzieci chętnie się im podporządkowują lub wyznaczają własne reguły. Dużą popularnością cieszą się więc zabawy o wyraźnej strukturze i czytelnych regułach, dzieci chętnie uczestniczą też w grach inicjujących podział na role. Są to gry planszowe i komputerowe. Jednym z zadań świetlicy może być więc osłabianie fascynacji komputerem, co można osiągnąć, angażując dzieci w gry, w trakcie których podczas przebywania z przyjaciółmi mogą świetnie się bawić, zaspokajając jednocześnie potrzebę udziału w działaniu rządzącym się regułami.

Świetlica szkolna jest polem treningu ról społecznych. Świetliczanin uczy się posłuszeństwa wobec norm jawnych i ukrytych. Wchodząc w nowe, liczne sieci kontaktów, rozwija umiejętności interpersonalne, ale i afektywne czy poznawcze, trafniej rozumie sytuacje społeczne. Przyjmując za prawdziwe twierdzenie, że dziecko poszerza zasób wiedzy i rozwija się dzięki inicjowanej przez siebie aktywności własnej, możliwościom stwarzanym przez otoczenie oraz wpływowi środowiska⁵¹ (aktywne i dwustronne relacje jednostki ze środowiskiem), nie sposób nie dostrzec roli świetlicy w stwarzaniu warunków korzystnych dla społecznego istnienia świetliczanina. A biorąc pod uwagę fakt, że na tym etapie rozwoju osobowości szczególne znaczenie ma gromadzenie doświadczeń pochodzących z porównywania siebie z innymi, siebie w rozmaitych ro-

⁴⁹ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, dz. cyt., s. 250.

⁵⁰ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, dz. cyt., s. 138.

⁵¹ Tamże, s. 147.

lach i perspektywach oraz doświadczanych stanów emocjonalnych podczas pełnienia danej roli, na wychowawcach świetlicy ciąży obowiązek pomocy dziecku w nawiązaniu pozytywnych relacji z rówieśnikami, w trosce o to, by doświadczenie porażki, bycia nie lubianym, bierność, nieśmiałość i niska samoocena nie stały się ich udziałem.

Wszelkie działania wychowawcy świetlicy jako pomocnika aktualizujących sił drzemiących w wychowankach wymagają od niego umiejętności komplementarnego podejścia do wiedzy, sprawności metodycznych i specjalistycznych, tak by stał się specjalistą od wszechstronnego rozwoju człowieka⁵². Chęć doskonalenia siebie tkwiąca w każdym świetliczaninie jest dla wychowawcy okazją dla tworzenia ku temu warunków. Pomoc dzieciom, których rozwój przebiega nieharmonijnie, przez stymulowanie opóźnionych funkcji w trakcie zajęć o charakterze zabawowym⁵³, rozwijanie sprawności manualnej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, analizy i syntezy wzrokowej oraz słuchowej niezbędnych dla nauki czytania i pisania, rozwijanie uwagi, koncentracji i wyobraźni, rozwijanie sprawności fizycznej dzieci, poprawa koordynacji w zakresie dużej i małej motoryki – to tylko niektóre z zadań realizowanych w trakcie zajęć świetlicowych.

Prawo konsekwencji działań i dokonań

Radykalne zmiany, jakie zachodzą w sytuacji życiowej dziecka rozpoczynającego naukę w szkole, są motorem rozwoju. Konieczność wypełniania szkolnych obowiązków stymuluje rozwój procesów umysłowych i działania. Zaliczane przez Annę Matczak do najważniejszych osiągnięć dziecka w wieku wczesnoszkolnym koncentracja uwagi, umiejętność dokonywania celowej, planowej i systematycznej obserwacji oraz zdolność świadomego i kontrolowanego rozwiązywania problemów i doskonalenie sposobu wypowiedzania się pozwalają dziecku radzić sobie z nowymi wyzwaniami.

Podjmując wysiłki, dziecko uczy się, że dzięki wytrwałości i spokojnemu pokonywaniu przeszkód można osiągnąć wymarzony sukces. Rozumie konieczność ponoszenia odpowiedzialności za skutki swoich czynów. Kształtuje w sobie optymistyczny obraz rzeczywistości i utrwała przekonanie, że może osiągnąć upragnione cele, a niepowodzenia czy trudności, jakie pojawiają się na jego drodze, można twórczo pokonać⁵⁴.

⁵² W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*, dz. cyt., s. 72.

⁵³ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, dz. cyt., s. 132.

⁵⁴ Tamże, s. 145.

Zakończenie

Spędzający w świetlicy szkolnej od kilkudziesięciu minut do kilku godzin dziennie świetliczanin jest najczęściej uczniem klas I-III. Z uwagi na zobowiązania zawodowe rodziców przed lub po zakończonych zajęciach lekcyjnych uczestniczy w życiu świetlicowej społeczności. Świetliczanin, wzrastając i tworząc swoją osobową tożsamość, korzysta z różnorodności, jaką oferuje mu świetlica. Pobyt w niej nie pozostaje więc bez wpływu na jego rozwój. Świetliczanin czerpie z bogactwa form i metod, uczy się, jak aktywnie spędzać czas wolny, doświadcza bycia w grupie. Stąd też przed świetlicą szkolną stoi poważne wyzwanie, by wypełnić czas przebywających w niej świetliczan treściami zorientowanymi wokół wszystkich wymiarów ich osobowości, potrzeb i zadań rozwojowych, wynikających z etapu rozwoju, na którym aktualnie się znajdują. Pozwoli to budować obraz świetliczanina pozytywnie nastawionego do siebie i świata, potrafiącego twórczo zaspokajać własne potrzeby, świetliczanina, który aktywnie uczestniczy w otaczającej go rzeczywistości, którą postrzega i umie interpretować w sposób całościowy.

Bibliografia

- Bryant P., Colman A.M. (red.), *Psychologia rozwojowa*, tłum. A. Bezwińska-Walerjan, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Doroszewski W. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 8, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1966.
- Gajewska G., Bzydło-Stodolna K., *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*, Wydawnictwo PEKW GAJA, Zielona Góra 2005.
- Ginger S., *Gestalt – sztuka kontaktu*, tłum. W. Drabik, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 2004.
- Górniewicz J., Petrykowski P., *Wybrane zagadnienia z teorii wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1991.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009.
- Jundziłł E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005.
- Kołodziejczyk A., *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, w: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011.

- Kowalczykowska M., *Co robimy w świetlicy*, „Ognisko” Spółdzielnia Księgarska, Katowice 1946.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Miller A., *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, tłum. N. Szymańska, Media Rodzina, Poznań 2007.
- Nalaskowski A., *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz szkół publicznych*, Dz.U. z 2001 r., nr 61, poz. 624 z późniejszymi zmianami.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 3, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.
- Tazbir S., *Znaczenie wychowawcze świetlic*, w: W. Regulski (red.), *Przewodnik świetlicowy. Świetlica i jej zadania*, Wydawnictwo M. Arct i Dom Książki Polskiej, Warszawa 1936.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572.
- Wadsworth B.J., *Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Wierciochowa D., *O potrzebie świetlic przy szkołach powszechnych*, w: W. Regulski (red.), *Przewodnik świetlicowy. Świetlice szkolne*, Wydawnictwo M. Arct i Dom Książki Polskiej, Warszawa 1937.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń 2000.
- Żłobicki W., *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Żłobicki W., *Gestalt i rozwój osobisty – studium empiryczne*, „Gestalt” 1/2006.

Joanna Poloczek

Akademia Ignatianum w Krakowie

Fiszka tematyczna, czyli o potrzebie tworzenia notatek z literatury

Thematic index cart – a need to create notes from the literature

Słowa kluczowe

fiszka tematyczna, fiszka bibliograficzna, studiowanie literatury, notatki

Streszczenie

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na problem robienia notatek z literatury przedmiotu oraz scharakteryzowanie fiszki będącej narzędziem przydatnym do tworzenia tychże notatek. Autorka wskazuje na sensowność i celowość sporządzania notatek czy na konieczność wyboru tematyki, problematyki pracy naukowej. Wybór tematu, wskazanie na problem (problemy) naukowe i/lub zadanie sobie pytań badawczych jest działaniem poprzedzającym czytanie literatury przedmiotu. W opracowaniu zwrócono także uwagę na rodzaje literatury naukowej i konieczność jej wykorzystania. Wskazano też na rodzaje fiszek, skupiając się głównie na fiszce bibliograficznej i tematycznej – przedstawiono charakterystykę tych notatek oraz przykłady ich graficznego przedstawienia. Ostatni fragment został poświęcony studentom-internautom. Autorka przyjrzała się obecności hasła „fiszka” w Internecie oraz jego rozumieniu przez użytkowników forów tematycznych.

Key words

thematic index cart, bibliographic cart, studying literature, notes

Summary

The purpose of this article is to draw attention to the problem of taking notes from the literature and characterize the index cart, which is a useful tool for the creation of these notes. The author points to reasonableness

and advisability of taking notes and the necessity to choose the subject, the issue of scientific work. The choice of theme, an indication of a problem (problems) scientific and/or putting itself research questions is action prior to reading literature. The article also highlights the types of the scientific literature and the need for its use. Also indicated on the types of indexcards, focusing mainly on bibliographic and thematic cards – presents the characteristics of these notes and examples of graphic presentation. The last part is dedicated to the students – Internet users. The author studied the presence of the keyword ‘index card’ on the Internet and its understanding by the users of the thematic forums.

Wstęp

Pisanie pracy licencjackiej, magisterskiej czy doktorskiej wymaga zapoznania się z wieloma tomami literatury. Efektywne wykorzystanie zdobytej w ten sposób wiedzy wiąże się jednak nie tylko z czytaniem, ale również z notowaniem. Studenci, owszem, czytają literaturę, tworzą różnego rodzaju zapiski, jednak gdy przychodzi moment, w którym notatki te trzeba wykorzystać, to nie wiadomo, gdzie jest ich źródło, do której książki czy artykułu nawiązują, kto jest autorem itd. Powstaje zatem problem: znam opisywane zagadnienie, wiem, że już o nim czytałem, jednak trudno przypomnieć sobie źródło. Wiąże się to z koniecznością ponownego przeglądania literatury i często szukania na „ślepo” pozycji związanych z danym zagadnieniem. Nadmiar czytanych pozycji i ułomność naszego rozumu sprawia, że nie jesteśmy w stanie spamiętać tak wielu szczegółów (autora, tytułu, problemu naukowego) z przeczytanych książek. Rozwiązaniem tych problemów wydaje się wykształcenie umiejętności tworzenia fiszek. Tworzenie fiszek jest zadaniem pracochłonnym i często żmudnym, jednak finalnie zebrane notatki (fiszki tematyczne) okazują się niezbędne podczas redakcji tekstu, gdyż w znaczny sposób ułatwiają uporządkowanie zebranego materiału i efektywne jego wykorzystanie.

Warto uświadomić sobie, że jedną z cech pisania prac dyplomowych jest „studiowanie literatury i źródeł z równoczesnym robieniem notatek”¹. Gromadzenie notatek z literatury przedmiotu jest konieczną częścią pracy naukowej. Pisanie pracy dyplomowej nie polega wyłącznie na przedstawieniu osobistych refleksji i rozmyślań na dany temat, ale

¹ Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej. Skrypt dla studentów*, Poznań 2005, s. 23.

na polemice z zastaną już wiedzą, badaniami, które mają charakter społeczny². Dlatego też celem tego opracowania jest wskazanie na problem tworzenia notatek z literatury oraz scharakteryzowanie fiszki (bibliograficznej, ale przede wszystkim tematycznej) będącej niezbędnym narzędziem podczas pisania rozprawy naukowej.

Zbieranie notatek, tworzenie zapisków – jaki ma to sens?

Tworzenie notatek z literatury jest jednym z elementów poznania naukowego określanego jako celowe poznawanie wybranego wycinka rzeczywistości³. Proces poznania naukowego obejmuje: analizę treści, indukcję, dedukcję oraz syntezę⁴, zatem bez analizy literatury przedmiotu, opisującej dotychczasowe osiągnięcia nauki w obrębie interesujących nas zagadnień, trudno byłoby przejść do dalszych etapów poznania naukowego.

Gromadzenie fiszek, notowanie jest badaniem teoretycznym postrzeganym jako „poznanie zmierzające do gromadzenia wiedzy teoretycznej pozwalającej budować uogólnienia, generalizacje, prawa rozwoju i przemian badanej literatury”⁵. Zapoznanie się z literaturą pozwala nie tylko na tworzenie podstaw teoretycznych, ale także ułatwia sprecyzowanie postawionych sobie problemów oraz stawianie hipotez, które są weryfikowane na podstawie zebranego materiału z literatury przedmiotu⁶.

Ponadto zebrane notatki pełnią wiele przydatnych funkcji podczas pisania rozprawy awansowej. Tworzenie konspektów/fiszek z czytanej literatury „zmusza do lepszej koncentracji uwagi przy czytaniu; do uporządkowania materiału; ułatwia powtarzanie i korzystanie z przerobionego materiału”⁷. Sporządzanie fiszek pozwala również na: wybór interesujących treści i ich sukcesywną selekcję; precyzowanie myśli autora oraz formułowanie własnych myśli, refleksji; zestawianie różnych stanowisk z różnych źródeł; porządkowanie i klasyfikowanie zagadnień; bieżące notowanie własnych uwag, komentarzy⁸. Fiszki

² Zob. tamże, s. 28.

³ K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2012, s. 45.

⁴ Tamże, s. 44.

⁵ Tamże, s. 49.

⁶ Por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, s. 38-39.

⁷ M. Ozorowski, *Przewodnik pisania pracy naukowej*, Warszawa 1997, s. 20.

⁸ Por. Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej*, dz. cyt., s. 106; L. Bartkowiak, *Redagowanie pracy magisterskiej: poradnik dla studentów*, Poznań 1998, s. 57.

służą także wspomaganie ułomnej pamięci, dają możliwość znalezienia najwłaściwszego objaśnienia opisywanych twierdzeń, ułatwiają porównanie, zestawianie i krytyczne ocenianie opinii różnych autorów o tym samym problemie, są również ułatwieniem podczas tworzenia przypisów⁹.

Ustalenie problematyki początkiem zbierania notatek

Aby zbieranie notatek było działaniem celowym, należy przede wszystkim wybrać pewien obszar badań, zakres tematyczny, który będziemy opisywać i badać. Wybrana problematyka to nic innego jak „zespół pytań pochodnych, wiążących się z głównym problemem pracy”¹⁰ lub inaczej „to ogół, czyli całokształt zagadnień, kwestii i spraw, a nawet zadań do rozwiązania, to ogół problemów jakiejś dziedziny poznania (...), układ problemów”¹¹. Dlatego też ustalenie problematyki ułatwia studiowanie literatury – pozwala skupić się na wybranych kwestiach, sprawach, problemach czy zagadnieniach.

W literaturze przedmiotu znajdziemy wiele twierdzeń wskazujących na konieczność wybrania tematu, ustalenia problemów, aby przegląd literatury przynosił zamierzone skutki:

- „Ustalenie problemu jest więc podstawowym i logicznie pierwszym zadaniem z obrębu zadań, należących do szeroko pojętej metody naukowej”¹².
- „Przed przystąpieniem do pracy nad wybranym zagadnieniem formułujemy problemy oraz po wtóre – lub równoległe – określamy ich cel. Wymaga to uświadomienia sobie, w jakim celu studiujemy literaturę oraz do czego mogą być przydatne uzyskane wyniki”¹³.
- Temat pracy „jest początkiem i zarazem niezbędnym warunkiem powstania tekstu. Bez niego bowiem nie można podejmować działań skutecznych, których efektem jest tekst pracy, nie można przecież dokonać sensownego wyboru literatury, którą nieprzypadkowo na-

⁹ J. Pieter, *Praca naukowa*, Katowice 1960, s. 154-156; zob. również K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 177.

¹⁰ H. Seweryniak, *Metodyka pisania prac magisterskich i dyplomowych z teologii*, Płock 1997, s. 11.

¹¹ K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 66.

¹² J. Pieter, *Praca naukowa*, dz. cyt., s. 54.

¹³ K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 72.

zywamy literaturą tematu, nie można dokonać wyboru problemów i nadać im koniecznego słownego kształtu”¹⁴.

- Kluczem do szukania wartościowych danych i informacji do pracy/rozprawy jest właściwe określenie problemów badawczych i wskazanie celów pracy – pozwala to na wskazanie obszaru badań, nakreślenie tematyki¹⁵.

Ustalenie problemu, określenie zakresu tematycznego rozprawy powinno zatem poprzedzać tworzenie fiszek. Wybór dziedziny, obszaru, który będzie przez nas badany, oraz sprecyzowanie tematu pracy ułatwia zbieranie informacji i sporządzanie zapisków oraz notatek. Ponadto ustalenie tematyki pozwala uniknąć zbyt szerokiego, rozległego zagłębiania się w obszary naszych badań, które nie dotyczą bezpośrednio opisywanych problemów, oraz pozwala skupić się na wyszczególnionych aspektach, problemach czy zagadnieniach, które chcemy opisać¹⁶. Ustalenie problemów i celów badawczych pozwala wstępnie odpowiedzieć sobie na pytanie, o czym chcę pisać, czego dotyczyć będzie praca?

Określenie problemu pracy badawczej pozwala również uniknąć „szukania na oślep”¹⁷. Tworzenie notatek z szerokiego zakresu tematycznego sprawia, że notatki, zapiski są chaotyczne i nie dotyczą żadnego konkretnego problemu, przez co trudno sprecyzować problem naukowy czy zadać właściwe pytania badawcze. „Bez dokładnie sformułowanego problemu badacz czuje się zagubiony”¹⁸ – tzn. szuka po omacku informacji czy nawet odpowiedzi na pytania, których jeszcze nie zadał. Postawienie sobie pytań, określenie problemu badań jest zatem kluczowe dla efektywnego poszukiwania materiałów w literaturze przedmiotu. Jeżeli przyjmujemy, że problem oznacza „przeszkodę lub trudność do pokonania”, gdzie „w przypadku pracy dyplomowej przeszkodą jest luka w naszej wiedzy o danym wycinku rzeczywistości”¹⁹, to tworzenie i zbieranie fiszek jest pewnego rodzaju uzupełnieniem tej niewiedzy, kompletowaniem informacji na wybrany przez nas problem (lub grupę problemów).

¹⁴ W. Zaczyński, *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, Warszawa 1995, s. 45.

¹⁵ Zob. Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej*, dz. cyt., s. 22.

¹⁶ Por. W. Wenz, A. Czapięga, K.F. Papciak, *Wokół metodologii i metodyki pracy naukowej. Zagadnienia wybrane nie tylko dla rozpoczynających pisanie pracy magisterskiej*, Wrocław 2007, s. 35.

¹⁷ J. Pieter, *Praca naukowa*, dz. cyt., s. 139-140.

¹⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 21.

¹⁹ Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej*, dz. cyt., s. 24.

Samo ustalenie tematyki rozprawy przysparza często wielu trudności. Warto jednak mieć świadomość, że pierwotnie wybrany temat, w miarę dokładnie sprecyzowany, wcale nie wyklucza jego ewentualnych modyfikacji w trakcie zbierania materiałów czy prowadzonych badań²⁰.

Wybór literatury kluczem do wartościowych notatek

Przegląd i analiza literatury powinny opierać się na pewnym porządku, łądnie problemowym, który pozwala na poszukiwanie odpowiedzi na stawiane sobie pytania naukowe²¹. Czytanie literatury musi mieć charakter „lektury kierowanej”, musi mieć „pewną ideę przewodnią”, jakiś cel, który pozwoli szukać właściwych – potrzebnych do danej pracy – informacji i tworzyć z nich wartościowe notatki²².

Sięgając do literatury, warto wiedzieć, jakie pozycje możemy wyróżnić, która literatura ma większą wartość merytoryczną, do jakich źródeł warto zajrzeć? Wśród rodzajów dzieł naukowych wymienia się: prace studyjne i/lub badawcze (np. rozprawy, monografie, eseje), podręczniki akademickie, teksty popularnonaukowe (poradniki, skrypty), opracowania pomocnicze (słowniki, leksykony, encyklopedie)²³.

W literaturze przedmiotu znajdziemy także rozróżnienie na: literaturę podstawową obejmującą podręczniki standardowe (opisujące zagadnienia z badanej dziedziny nauki) oraz literaturę pomocniczą, czyli podręczniki, prace specjalne, publikacje nawiązujące do badanego problemu, a także słowniki, encyklopedie, prace o technologii i instrukcje²⁴. Inną klasyfikację prezentuje Józef Pieter. W literaturze podstawowej wyróżnia:

- „a) encyklopedie ogólne i specjalne, słowniki fachowe, zestawy bibliograficzne;
- b) podręczniki danej dyscypliny i dyscyplin pokrewnych;
- c) opracowania monograficzne i przyczynkowe (...);
- d) rozprawy, artykuły i recenzje naukowe publikowane w czasopismach naukowych;

²⁰ Por. W. Wenz, A. Czapiga, K.F. Papciak, *Wokół metodologii i metodyki pracy naukowej*, dz. cyt., s. 35.

²¹ K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 68.

²² Por. M. Ozorowski, *Przewodnik pisania pracy naukowej*, dz. cyt., s. 22-23; Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej*, dz. cyt., s. 105.

²³ K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 26.

²⁴ J. Pieter, *Praca naukowa*, dz. cyt., s. 144-146; zob. również K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 94.

e) inne materiały, m.in. artykuły publicystyczne, notatki prasowe, dane statystyczne, dokumenty archiwalne itd.”²⁵.

Podobne zestawienie znajdziemy w opracowaniu Krystyny Duraj-Nowakowej, gdzie literatura podstawowa obejmuje:

- „a) nowoczesne podręczniki i inne dzieła syntetyczne, nadrzędne wobec tematu badawczego;
- b) dzieła specjalistyczne (monografie) o zakresie węższym od podjętego tematu;
- c) dzieła specjalistyczne, syntetyczne z dziedzin pokrewnych;
- d) artykuły”²⁶.

Ciekawą wskazówką efektywnego poszukiwania materiałów do pracy naukowej jest propozycja rozpoczęcia poszukiwań bibliograficznych od najnowszej książki dotyczącej interesujących nas problemów, gdyż prawdopodobnie zawiera najbardziej aktualny stan badań, wiedzy i literatury (bibliografii) na interesujący nas temat²⁷. Czytanie warto rozpocząć także od „studium podstawowych źródeł”, czyli pozycji autora będącego autorytetem w danej dziedzinie. Następnie zapoznajemy się ze źródłami drugorzędnymi, będącymi niejako komentarzami do wybranych przez nas tekstów głównych²⁸.

Fiszka – krótka charakterystyka

Tworzenie fiszek jest niczym innym jak dokumentowaniem poznanych aspektów, zagadnień czy problemów naukowych. W literaturze czytamy, że fiszka tematyczna jest „najlepszym sposobem utrwalania sobie wiedzy”²⁹ oraz „pozwala przyswoić to, co czytamy, podtrzymuje uwagę, utrwała w pamięci i rozjaśnia myśli”³⁰. Fiszka to nic innego jak notatka, zapisek, informacja, uwaga itd.

²⁵ Zob. J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław 1967, s. 85; cyt. za: K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 130-131.

²⁶ K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 130.

²⁷ Zob. W. Wenz, A. Czapiga, K.F. Papciak, *Wokół metodologii i metodyki pracy naukowej*, dz. cyt., s. 47; M. Ozorowski, *Przewodnik pisania pracy naukowej*, dz. cyt., s. 21.

²⁸ Por. W. Wenz, A. Czapiga, K.F. Papciak, *Wokół metodologii i metodyki pracy naukowej*, dz. cyt., s. 48.

²⁹ H. Seweryniak, *Metodyka pisania prac magisterskich i dyplomowych z teologii*, dz. cyt., s. 41.

³⁰ K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 168.

Wyróżnia się kilka (podobnych) rodzajów notatek. Aleksander Swieżawski wymienia np.: pełny cytat, cytat skrócony oraz notatkę własną³¹. Krystyna Duraj-Nowakowa wskazuje na: streszczenie (krótkie; rozwinięte; dokładne), wyciąg (dosłowny cytat), notatki dokumentacyjne³². Mieczysław Ozorowski wskazuje na dwa rodzaje notatek – konspekt ogólny będący streszczeniem przeczytanego dzieła, pomocnym do lepszego i szybszego przypomnienia sobie zawartości czytanej pozycji, oraz konspekt dokumentacyjny niezbędny do redakcji tekstu właściwego pracy, popularną jego formą są fiszki zawierające „cytaty, dane, argumenty, refleksje dotyczące tylko jednego problemu”³³. Wśród rodzajów fiszek wskazuje:

- 1) ogólny zbiór fiszek – są to fiszki na właściwie wszystkie interesujące nas tematy, dziedziny, które mogą zostać kiedyś wykorzystane – aby zbiór taki mógł być użyteczny, powinien „zawierać informacje odsyłające do artykułów w czasopismach, dziennikach, periodykach naukowych i fotokopiach”;
- 2) dokumentację bibliograficzną – fiszki zawierające informacje bibliograficzne o danej pozycji;
- 3) fiszki z dokumentacją szczegółową – są zbiorem pojedynczych notatek z czytanej literatury; wykorzystuje się je podczas redagowania tekstu właściwego pracy³⁴.

Autorka chciałaby zaproponować rozróżnienie na dwa rodzaje fiszek: tematyczne i bibliograficzne (z których sama korzysta). Fiszka bibliograficzna lub inaczej karta biblioteczna zawiera informacje służące identyfikacji danej pozycji. Na fiszce bibliograficznej powinny znaleźć się takie informacje, jak: imię i nazwisko autora (autorów), tytuł (i ewentualnie podtytuły dzieła), miejsce i rok wydania, liczba stron (ss.)³⁵.

Fiszka bibliograficzna ma znormalizowany format (1/8 formatu A4). Na jednej fiszce zapisujemy jedną pozycję bibliograficzną – ważny jest za-

³¹ A. Swieżawski, *Warsztat naukowy historyka, wstęp do badań historycznych*, Łódź 1979, s. 32.

³² K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 170.

³³ Por. M. Ozorowski, *Przewodnik pisania pracy naukowej*, dz. cyt., s. 22; W. Wenz, A. Czapięga, K.F. Papciak, *Wokół metodologii i metodyki pracy naukowej*, dz. cyt., s. 48-49.

³⁴ Por. M. Ozorowski, *Przewodnik pisania pracy naukowej*, dz. cyt., s. 23-25; W. Wenz, A. Czapięga, K.F. Papciak, *Wokół metodologii i metodyki pracy naukowej*, dz. cyt., s. 51-52.

³⁵ W zapisie bibliograficznym artykułu z czasopisma lub publikacji zbiorowej należy pamiętać o numerach stron „od” „do”; zob. A. Swieżawski, *Warsztat naukowy historyka, wstęp do badań historycznych*, dz. cyt., s. 27.

pis jednostronny. Na odwrocie można zapisać ewentualne uwagi o danej pozycji – należy wtedy fiszkę opatrzyć napisem „verte lub znakiem „./.”³⁶. Uwagi na odwrocie mogą dotyczyć najistotniejszych dla nas zagadnień czy tematyki danej pozycji. Informacje te mogą w przyszłości ułatwić poszukiwanie przydatnych danych.

Fiszka tematyczna jest niczym innym jak zbiorem informacji, notatek, myśli, cytatów czy streszczeniem przeczytanej literatury. Fiszka tematyczna występuje zwyczajowo w formacie ½ kartki A4. Autorzy wskazują jednak na dowolność formatu fiszek, zwracając przy tym uwagę na ich powtarzalność – oznacza to, że wszystkie fiszki muszą być jednakowej wielkości. Układ notatek na fiszce również może być dowolny, jednak bezwzględnie powtarzany na każdej fiszce³⁷.

Na fiszce oprócz interesującej nas notatki (cytatu, streszczenia, opisu problemu) powinny znaleźć się dane o autorze, tytuł dzieła, miejsce i rok wydania oraz numer stron. W przypadku czasopism należy pamiętać o tytule czasopisma i numerze wydania³⁸.

Rys. 1. Wzór fiszki bibliograficznej

Nazwisko i imię (skrót)	Dział

Tytuł	
M. r. w., s. ... – ...	
Sygnatura biblioteczna	

Źródło: H. Seweryniak, *Metodyka pisania prac magisterskich i dyplomowych z teologii*, Płock 1997, s. 39; zob. także: Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej. Skrypt dla studentów*, Poznań 2005, s. 31

³⁶ Por. H. Seweryniak, *Metodyka pisania prac magisterskich i dyplomowych z teologii*, dz. cyt., s. 38; Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej*, dz. cyt., s. 31.

³⁷ Por. np. H. Seweryniak, *Metodyka pisania prac magisterskich i dyplomowych z teologii*, dz. cyt., s. 41; A. Swieżawski, *Warsztat naukowy historyka, wstęp do badań historycznych*, dz. cyt., s. 30-31.

³⁸ A. Swieżawski, *Warsztat naukowy historyka, wstęp do badań historycznych*, dz. cyt., s. 31.

Rys. 2. Fiszka bibliograficzna – przykład

Okoń W.
Nowy słownik pedagogiczny
Wydawnictwo Akademickie ŻAK
Warszawa 2007

(ISBN 978-83-89501-19-6)

Źródło: opracowanie własne

Opisywany na fiszce problem lub zagadnienie powinno być opatrzone krótkim hasłem, które pozwoli na porządkowanie zebranych notatek (np. zadania samorządu, funkcje szkoły, cechy nauczyciela itp.)³⁹. Notatki zawarte na fiszkach nie powinny ograniczać się jedynie do cytatów czy parafrazy przeczytanego tekstu – warto wzbogacić je o własne refleksje i spostrzeżenia⁴⁰.

Wśród wskazówek i wytycznych dotyczących tworzenia fiszek warto zwrócić uwagę na następujące:

- utrzymywanie stałego układu graficznego – fiszki powinny być ustandaryzowane, mieć jeden wymiar, aby łatwo je było razem przechowywać i segregować – stosowanie jednego wzoru fiszek – powtarzalność,
- bezwzględne zapisywanie numeracji stron, z których pochodzą informacje,
- stosowanie zarówno zapisu dosłownego (cytaty), jak i streszczenia, parafrazy,
- stosowanie zasady selektywności – jedna fiszka to jedna zasadnicza myśl, pojęcie, problem (monotematyczność fiszek),
- należy zwracać szczególną uwagę na dokładność przepisywanych cytatów,
- jednostronny zapis na fiszce,
- fiszki nie powinny mieć formy zeszytu – pojedyncze kartki ułatwiają porządkowanie materiałów,
- przed rozpoczęciem poszukiwań należy określić problem/problemy, cel/cele, będące „kryterium selekcji”,

³⁹ Tamże.

⁴⁰ M. Ozorowski, *Przewodnik pisania pracy naukowej*, dz. cyt., s. 24.

- wykorzystywanie różnych kolorów papieru do danego problemu szczegółowego (ułatwia to segregowanie materiałów),
 - fiszki papierowe można rozłożyć na większej powierzchni i swobodnie nimi manipulować – przesuwać, porządkować, kategoryzować, tworzyć grupy itd.,
 - każda fiszka musi zawierać informację bibliograficzną wskazującą na dzieło, książkę czy artykuł, w którym znalezione zostały zapisane informacje,
 - stosowanie jednej klasyfikacji fiszek – np. alfabetycznie, problemowo⁴¹.
- Przykłady fiszek tematycznych i układu informacji na nich zawartych prezentują poniższe rysunki (rys. 3, 4 i 5).

Obecnie tworzenie fiszek na papierze odchodzi w zapomnienie. Studenci powszechnie korzystają z udogodnień techniki, a obecność komputera (laptopa) podczas pisania pracy dyplomowej jest normą. Rozwój techniczny niesie także ciekawe rozwiązania w obszarze tworzenia notatek. Papierowe fiszki mogą być śmiało zastępowane plikami tekstowymi i przechowywane w komputerze (lub innych nośnikach pamięci) albo tworzone w specjalnych programach służących do przechowywania, porządkowania czy indeksowania notatek. Wykorzystanie odpowiedniego klucza pozwala na przeszukiwanie zebranej literatury według autorów, chronologii czy tematyki⁴².

Rys. 3. Wzór fiszki tematycznej

KLASYFIKACJA (rozdział, podrozdział)	ŹRÓDŁO (dane bibliograficzne)
s.	
CYTAT lub STRESZCZENIE	UWAGI WŁASNE

Źródło: Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej. Skrypt dla studentów*, Poznań 2005, s. 107

⁴¹ Zob. np. W. Wenz, A. Czapiga, K.F. Papciak, *Wokół metodologii i metodyki pracy naukowej*, dz. cyt., s. 51; H. Seweryniak, *Metodyka pisania prac magisterskich i dyplomowych z teologii*, dz. cyt., s. 41-42; Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej*, dz. cyt., s. 107; K. Duraj-Nowakowa, *Studiorwanie literatury przedmiotu*, dz. cyt., s. 169.

⁴² Zob. np. Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej*, dz. cyt., s. 109; M. Ozorowski, *Przewodnik pisania pracy naukowej*, dz. cyt., s. 24-25.

Rys. 4. Wzór fiszki tematycznej

a. E	b. F	c. G	d. A
e. C		f. D	g. B

Legenda:

A – dane bibliograficzne opracowanego źródła

B – cytaty, uwagi, analiza, omówienie, komentarze, streszczenia itp.

C – problem (zagadnienie, słowo klucz) charakteryzujący tekst zapisany w polu B

D – strona, na której znajduje się tekst, informacja, źródła w polu B

E – numer (kolejny) źródła, książki, artykułu

F – kolejny numer fiszki dotyczący danego źródła

G – kod zastosowany przez autora

Źródło: notatki własne z zajęć Metodologia pracy naukowej, rok akademicki 2008/2009 – WSF-P Ignatianum (archiwum własne)

Rys. 5. Wzór fiszki tematycznej

Oznaczenie, skąd pochodzi wypis (autor, tytuł dzieła, strona)	Data*	Hasło klasyfikacyjne	Nr fiszki
Uwagi	Treść zapisu		

* Autor podaje przykład tworzenia fiszek dla studentów historii, w rubryce „Data” wpisuje się dokładną datę opisywanego wydarzenia historycznego – w przypadku innych dziedzin nauki rubrykę tę można ominąć.

Źródło: A. Swieżawski, *Warsztat naukowy historyka, wstęp do badań historycznych*, Łódź 1979, s. 34

Rys. 6. Fiszki tematyczna – przykład

Kędracka-Feldman E., <i>Jakość w edukacji – teoria i praktyka</i> , Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2002	
Definicja jakości	<p>Jakość bywa różnie definiowana. E. Kędracka-Feldman w swojej publikacji zebrała kilkanaście definicji tego pojęcia, z których możemy wybrać następujące, charakteryzujące jakość cechy (stwierdzenia):</p> <ul style="list-style-type: none"> • jakość to rodzaj doskonałości, do której stale należy dążyć, • jakość jako kategoria filozoficzna, która wskazuje na właściwości, wartość danego obiektu czy zespół cech, które wyróżniają obiekt od innych, • jakość to sposób myślenia, dzięki któremu poszukujemy wciąż lepszych rozwiązań, • jakość, czyli stopień zaspokojenia potrzeb, • jakość rozumiana jako zgodność z wymaganiami, • jakość – zbiór cech czy właściwości obiektu, • i inne*.

* E. Kędracka-Feldman, *Jakość w edukacji – teoria i praktyka*, Warszawa 2002, s. 17-18.

Problem fiszek według studentów-internautów

Autorka zwróciła uwagę na kwestie notatek z literatury i tworzenia fiszek, ponieważ w swoim środowisku studenckim nie spotkała się z nikim (albo nikt się nie przyznał), kto podobnie jak ona tworzyłby takie zapiski. Chcąc dowiedzieć się, co o fiszkach piszą i wiedzą studenci korzystający z zasobów internetowych, zaczęła poszukiwania tego zagadnienia w „sieci”.

Ku swojemu zdziwieniu większość stron odnoszących się do hasła „fiszka” dotyczy nauki języków obcych. Fiszka taka jest dwustronną karteczką wykorzystywaną do nauki języka, gdzie na jednej stronie zapisuje się słowo/zdanie w języku ojczystym, a na odwrocie tłumaczenie w języku, którego się uczymy. Taki rodzaj fiszek wykorzystywany jest również do nauki innych przedmiotów – fiszka taka ma pytanie na jednej stronie i odpowiedź na odwrocie. Pomysł ten zaczerpnięty został od Celestyna Freineta, który proponował naukę z wykorzystaniem fiszek autoreaktywnych⁴³. Metoda ta została spopularyzowana i wykorzystywa-

⁴³ Zob. np.: C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław 1976; E. Filipiak, *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji*,

na jest w nauce wszelakich przedmiotów, np. w matematyce (działania z tabliczki mnożenia na jednej stronie i wynik na odwrocie), w historii (wydarzenie i data), w języku polskim (hasło i definicja) itd.

Informacji o fiszce tematycznej czy bibliograficznej jest znacznie mniej, co wymaga dokładnego i żmudnego szukania. Na jednym z forów na pytanie „Co to jest fiszka?” użytkownik ‘ying yang’ podaje definicję charakteryzującą fiszkę bibliograficzną: „kartka w kartotece dotycząca określonego hasła i zawierająca związane z nim informacje lub notatki”, wykorzystuje się je w katalogach bibliotecznych⁴⁴. Użytkownik ‘ying yang’, charakteryzując fiszkę bibliograficzną, wspomina także o notatkach zapisywanych na fiszce, myląc tym samym fiszkę tematyczną z bibliograficzną.

Na innym forum użytkownik ‘Malinkaaa’ opisuje fiszkę jako „karteczka, na której zapisujesz informacje bibliograficzne, czyli: autor (lub autorzy, o ile jest ich mniej niż trzech), tytuł, wydawnictwo, seria (jeśli jest), numer (jeśli to czasopismo), miejsce i rok wydania ‘dzieła’”⁴⁵. Dalej ‘Malinkaaa’ wskazuje także na skróty wykorzystywane przy tworzeniu bibliografii. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż skróty te wykorzystuje się do tworzenia przypisów (a nie bibliografii) i nie mają one nic wspólnego z fiszkami.

Użytkownicy Internetu opisują również fiszkę jako: swego rodzaju pomoce naukowe⁴⁶, zakładki w tekście informujące o treści książki, artykułu⁴⁷, karteczka do notowania⁴⁸, niedużych rozmiarów kartka (najczęściej formatu A6, A5) dotycząca określonego hasła i zawierająca związane z nim informacje lub notatki⁴⁹, kartka do sporządzania notatek, kartka w bibliotecznym katalogu, kartka w kartotece dotycząca jednego hasła, z notatkami na jego temat⁵⁰.

czyli o tym, jak zorganizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka, Bydgoszcz 2000.

⁴⁴ Za: <http://f.kafeteria.pl/temat.php?id_p=4480097> (dostęp: 25.08.2013).

⁴⁵ Za: <http://forum.o2.pl/temat.php?id_p=4649280> (dostęp: 25.08.2013).

⁴⁶ Użytkownik ‘Guderianka’, <<http://forumarchiwum.gry-online.pl/S043archiwum.asp?ID=3093812>> (dostęp: 25.08.2013).

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Użytkownik ‘amoreg1234’, <<http://forumarchiwum.gry-online.pl/S043archiwum.asp?ID=3093812>> (dostęp: 25.08.2013).

⁴⁹ Za: <http://ematura.edu.pl/raporty/EM_I_JPU.07/co_to_jest_fiszka_12.html> (dostęp: 25.08.2013).

⁵⁰ Za: <<http://definicja.net/definicja/Fiszka>> (dostęp: 25.08.2013).

Większość tematów dotyczących kwestii fiszek to krótkie pytanie i zdawkowe odpowiedzi. Tylko na jednym forum⁵¹ użytkownicy prowadzili dyskusję o przydatności fiszek i źródłach naukowych, w których znaleźć można instrukcję tworzenia fiszek czy notatek z literatury⁵². Wśród uczestników tej dyskusji znaleźli się tacy, którzy nigdy nie słyszeli o fiszkach, jak również tacy, którzy posiadają już znaczną kolekcję fiszek z literatury przedmiotu i rozstrzygają kwestię wyższości fiszek tradycyjnych (papierowych) nad fiszkami zapisanymi w komputerze.

Pozostaje pytanie o przydatność znajdujących w ten sposób informacji. Autorzy pytań nie precyzują, o jaką fiszkę chodzi (tematyczną, bibliograficzną czy może fiszę z własnej pracy licencjackiej lub magisterskiej wymaganej przy składaniu pracy na niektórych uczelniach). Udzielane przez użytkowników Internetu odpowiedzi są więc często nie na temat. Ponadto użytkownicy nie odnoszą się (poza jednym wyjątkiem) do żadnych naukowych źródeł, przez co ich wskazówki często nie są wiarygodne i zawierają wiele błędów merytorycznych. Nie pozostaje nic innego jak poradzić poszukującym informacji o fiszkach tradycyjnych i rzetelnych źródłach informacji, czyli biblioteki i znajdujących się w niej pozycjach naukowych.

Podsumowanie

Sporządzanie wartościowych notatek z literatury niewątpliwie jest długotrwałe, żmudne i męczące. Wydawać się może, że zbieranie różnych notatek, zapisywanie ich na kartkach papieru (lub w plikach tekstowych) oraz ich segregowanie jest zbędne, niepotrzebne i przysparza samych problemów. Autorka opracowania jest jednak przekonana, że systematyczna praca nad notatkami i zapisywanie ich w formie fiszek (lub innych powtarzalnych notatek) pozwala usystematyzować pracę nad niejedną dłuższą wypowiedzią pisemną (referatem, artykułem, tekstem naukowym czy awansowym). Początkowo trzeba poświęcić temu zadaniu więcej czasu i pracy, jednak wypracowanie sobie odpowiedniego warsztatu sporządzania notatek pozwala na efektywne ich wykorzystanie przy redakcji tekstu.

Sporządzanie katalogu fiszek powinno zostać poprzedzone ustaleniem problematyki, określeniem obszaru badawczego czy wyborem tematu pracy.

⁵¹ Za: <<http://www.historycy.org/index.php?showtopic=68999>> (dostęp: 25.08.2013).

⁵² Użytkownik 'Towarzysz Husarski' odwoływał się do pozycji A. Swieżawskiego *Warsztat naukowy historyka, wstęp do badań historycznych*.

Ułatwi to poszukiwanie wartościowych informacji w literaturze przedmiotu. Dobór odpowiedniej literatury, według opisanych wcześniej wskazówek, pozwoli na zebranie wartościowego materiału do opracowania.

Przed przystąpieniem do zbierania notatek warto także zapoznać się z odpowiednią literaturą (np. tą zawartą w bibliografii do tego opracowania), która zawiera wiele wartościowych wskazówek i argumentów przemawiających za użytecznością tej formy pracy z literaturą. Wypracowanie warsztatu pracy z fiszkami w oparciu o fachową literaturę pozwoli uniknąć błędów i przekłamań zawartych w innych opracowaniach (np. internetowych).

Bibliografia

- Bartkowiak L., *Redagowanie pracy magisterskiej: poradnik dla studentów*, Wydawnictwo Uczelniane Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1998.
- Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Filipiak E., *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak zorganizować sytuacje edukacyjne wyzwajające aktywność własną dziecka*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000.
- Freinet C., *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, tłum. H. Semenowicz, Osolineum, Wrocław 1976.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. I, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Ozorowski M., *Przewodnik pisania pracy naukowej*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1997.
- Pieter J., *Praca naukowa*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1960.
- Seweryniak H., *Metodyka pisania prac magisterskich i dyplomowych z teologii*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 1997.
- Swieżawski A., *Warsztat naukowy historyka, wstęp do badań historycznych*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1979.
- Szkutnik Z., *Metodyka pisania pracy dyplomowej. Skrypt dla studentów*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005.
- Wenz W., Czapiga A., Papciak K.F., *Wokół metodologii i metodyki pracy naukowej. Zagadnienia wybrane nie tylko dla rozpoczynających pisanie pracy magisterskiej*, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, Wrocław 2007.
- Zaczyński W., *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, Warszawa 1995.

Natalya Makarenko

Państwowy Uniwersytet w Krzywym Rogu, Ukraina

Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie dziecka utalentowanego

Psychological and pedagogical
guidance of a gifted child

Słowa kluczowe

zdolne dziecko, diagnostyka, psychodydaktyczne podejście, kontekstowe nauczanie

Streszczenie

Dziecko, które wyróżnia się wśród swoich rówieśników znaczącymi osiągnięciami na danym polu aktywności, to dziecko utalentowane. Uzdolnienia mogą być oczywiste i ukryte, wczesne i późne, faktyczne i potencjalne, zależnie od kategorii działalności. Aby określić, a następnie rozwijać uzdolnienia, najpierw należy ustalić ich rodzaj. Ponadto by uniknąć problemów z rozwojem utalentowanego dziecka, trzeba upowszechniać wśród nauczycieli i rodziców wiedzę na temat specyfiki tego typu problemów. Należy wprowadzać efektywne metody nauczania dzieci utalentowanych, takie jak: przyśpieszenie, rozszerzenie, wzbogacenie, problematyzacja czy ułożenie indywidualnych programów ich rozwoju, oraz wykorzystywać w pracy z nimi psychodydaktyczne podejście i kontekstowe nauczanie.

Key words

gifted child, diagnostics, psychological and didactic approach, context instruction

Summary

A child who stands out among one's peers with strongly marked succeed in achieving activity results is gifted. There is obvious and hidden, early and late, actual and potential genius depending on the activity category. To develop genius one should pass several stages of diagnostics to define all its types. To avoid the problems of gifted child's development one should focus on the

educating work among teachers and parents about these problems specificity. The effective teaching methods should be introduced to work with this children category: speeding up, extending, enriching, problematisation, scheduling individual curricular of their development. To guide the gifted children the psychological didactic approach and context instruction should be used.

Наталья Макаренко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Введение

Проблема психологии одаренности по-прежнему актуальна на современном этапе сложной интеграции Украины в Болонскую систему образования. Ребенок, который выделяется среди своих ровесников ярко выраженными успехами в достижении результатов деятельности – одаренный. Существует явная и скрытая, ранняя и поздняя, актуальная и потенциальная одаренность, одаренность в зависимости от вида деятельности. Для развития одаренности в первую очередь необходимо пройти несколько этапов диагностики для выявления всех ее видов. Во избежание проблем развития одаренного ребенка следует усилить просветительскую работу среди учителей и родителей о специфике этих проблем. Необходимо внедрять эффективные методы обучения такой категории детей: ускорение, углубление, обогащение, проблематизацию, составление индивидуальных программ их развития. Для сопровождения одаренных детей использовать психодидактический подход и контекстное обучение.

В настоящее время на Украине разработаны государственные акты поддержки одаренной молодежи, целевые программы, открыт Институт одаренного ребенка при Академии педагогических наук, проводятся постоянные исследования этого психического феномена, усовершенствуется система рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению данной категории детей. Но наличие большого количества научных течений, школ в данной области, которые зачастую высказывают противоположные точки зрения на природу,

развитие одаренного ребенка, отсутствие качественных отечественных лонгитюдных исследований, оставляют проблему открытой, своевременной и актуальной для дальнейшего изучения.

Качественное психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка возможно, с нашей точки зрения при реализации следующих условий:

1. Комплексная диагностика и идентификация всех видов одаренности.
2. Повышение психологической компетентности участников учебно-воспитательного процесса (практических психологов, учителей, родителей), создание основательной системы знаний по этому вопросу с целью формирования личностного отношения к одаренному ребенку.
3. Планирование и внедрение эффективной, развивающей, поддерживающей одарённых детей системы работы, обеспечивающей их личностные саморазвитие, самореализацию, самоопределение и социализацию: либо в специализированных учебных заведениях, либо в общеобразовательных, где можно осуществлять ускорение, углубление, обогащение, проблематизацию обучения, обучение мышлению, повышение социальной компетенции, исследовательское обучение и т.д.

Анализ литературы

Некоторая банальность высказанных условий конкретизирована авторской точкой зрения (2010) на их реализацию. Как уже упоминалось, не существует четкого определения и четкого конструкта одаренности в исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых. Так, Дж.Рензулли (1997) считает, что концептуальная модель одаренности – это сочетание трех характеристик (интеллектуальных способностей, креативности, мотивации); американский психолог А.Танненбаум разработал психосоциальную модель одаренности; немецкий психолог К.Урбан создал компонентную теорию креативности, как основного компонента одаренности, объединившую когнитивные и личностные составляющие. Развернутое описание моделей и концепций феномена представлено в работах О.Щеблановой (2004). Заинтересованность проблемой одаренности способствовала появлению концепций творческой одаренности А.Матюшкина (2003), разработке «Рабочей концепции одаренности» под руководством украинского психолога В.Моляко (1998) и т.д.

Во-вторых, несмотря на то, что одаренность – это результат сложного сочетания когнитивных и личностных особенностей, в практике работы отечественных школ она определяется по результатам тестов, текущей успешности обучения. Массовое тестирование интеллектуальных способностей детей и определение в учреждения нового типа (классы с углубленным изучением предметов) – это и есть «диагностика» одаренности. Хотя известно, что тесты не измеряют природный интеллект. Они являются проверкой знаний, умений, навыков, полученных в школе и семье, потому возможно натаскивание на выполнение заданий тестов и, соответственно, хороший результат.

При этом другие виды одаренности (психомоторная, коммуникативная, лидерская), скрытая одаренность полностью исчезают с поля зрения. Кроме того известно о существовании особого вида одаренности — творческой, т. е. способности к творческой самореализации в различных областях жизнедеятельности. Она, как доказано, не связана однозначно с интеллектом. По результатам исследований одного из фундаторов феномена одаренности Э.Торранса (1988) доказано: если бы мы выявляли одаренных детей на основе тестов на интеллект, то отсеяли бы 70% наиболее творческих из них. Кроме того, высокий уровень интеллектуального развития не только не гарантирует ребенку, да и взрослому успешность в общении с другими людьми, но нередко сочетается с большими затруднениями в установлении контакта и осуществлении коммуникации, а именно в этом и проявляется феномен интеллектуально-социальной диссинхронии. Хотя одаренные дети и подростки с трудностями в общении нередко успешно взаимодействуют с партнерами посредством Интернета, при этом коммуникативные процессы претерпевают существенные изменения по сравнению с традиционными формами общения – исключаются либо модифицируются некоторые сложные коммуникативные действия, требующие высокого уровня развития социально-перцептивных, эмоциональных процессов (эмпатии) и в целом социальной компетенции.

В-третьих, для диагностики и развития одаренности следует пройти пять этапов (по Н.Щеблановой) (2004): скрининга (отсеивания), идентификации, отбора для обучения, индивидуализации процесса обучения и последующего психолого-педагогического сопровождения на всех этапах развития. Или 4-этапное (по А.Савенкову) (2004) определение одаренности: сбор максимального количества информации о ребенке от родителей, врачей, воспитателей, учителей, самих

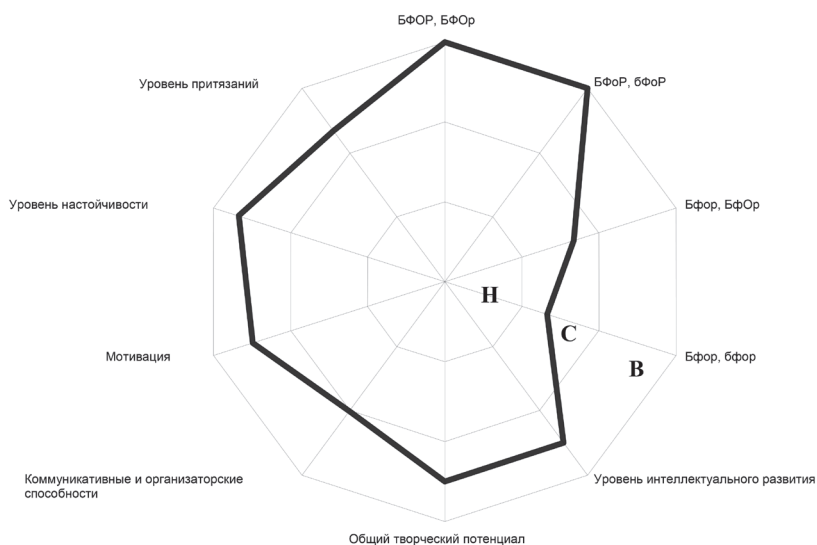
детей; уточнение и конкретизацию полученной информации (акцент переносится с разового исследования на занятия по специальным развивающим программам и параллельную диагностику психосоциального, интеллектуально-творческого, физического развития). Далее – этап самостоятельной оценки – изучения желания детей продолжать обучение в эксперименте (как индикатор одаренности), этап обработки и обобщения материала.

Для организации грамотного психолого-педагогического сопровождения в первую очередь важно определиться с критериями идентификации одаренного ребенка.

Результаты исследования

Мы создали *эталонный профиль одаренного ребенка (2010)*, содержание и составляющие которого обоснованы многочисленными исследованиями основных характеристик одаренности. Профиль поможет практическому психологу, во-первых, реализовать системный подход в изучении данного феномена, во-вторых, комплексно изучить взаимодействие и взаимосвязь составляющих его структурных частей, в-третьих, проследить динамику одаренного ребенка в развитии. Пример эталонного профиля (рис.1):

Рисунок 1. Эталонный профиль одаренного ребенка
Обозначения: Н – низкий уровень развития, С – средний, В – высокий.



Тип мышления, который определяется сочетанием различных показателей развития беглости, гибкости, оригинальности, разработанности (определяемыми по вербальным и невербальным тестам креативности). Это продуктивно-синтетический тип мышления (БФОР и БФОР); продуктивно-аналитический (БФОР и БФОР); продуктивно-информационный (БФОР и БФОР); репродуктивно-рецептурный (Бфор и бфор), где большие буквы БФОР обозначают высокий и средний уровень развития параметров беглости, гибкости, оригинальности, разработанности, а маленькие бфор – низкий уровень (Н.Вишнякова, Н.Макаренко, Дж.Гилфорд, Дж.Рензулли, Е.Торранс); *уровень интеллектуального развития* (Д.Богоявленская, Я.Пономарев, В.Чудновский, Дж.Рензулли и другие); *стиль мышления*: предметно-действенное, абстрактно-символическое, словесно-логическое, наглядно-образное (В.Дружинин, Р.Стернберг и другие); *общий творческий потенциал*: любознательность, воображение, интуиция, творческое мышление, чувство юмора (Л.Божович, А.Матюшкин, Н.Вишнякова, А.Савенков, К.Урбан и другие); *мотивация познавательной деятельности* (А.Матюшкин, В.Рыбалко, К.Хелер, Дж.Рензулли и другие); *уровень настойчивости* (Б.Пашнев, А.Танненбаум, К.Урбан, Ф.Монкс и другие); *уровень притязаний* по показателям сложности выбранной цели (А.Савенков, Р.Стернберг и другие); *коммуникативные и организаторские способности* (В.Рыбалко, А.Савенков и другие).

Профиль создан как эталонный на основе проработанной литературы и отображающий психологическую сущность исследуемого явления в двух аспектах: информации о составляющих одаренности (когнитивных, личностных, мотивационных) и информации о личностных характеристиках ребенка, которые следует развивать в специально созданных условиях. Определенным образом профиль подтверждает слова выдающегося психолога С.Рубинштейна (2000): «Общая одаренность является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности». Что касается повышения компетентности участников учебно-воспитательного процесса (а особенно – практических психологов), то следует также отступить от массовых рекомендаций типа «проведение семинаров, методсоветов», «родительский всеобуч» и т.д., которые, как правило, единичны, неконкретны и не систематизированы. В работе практического психолога современной украинской школы (в том числе и с ода-

ренными детьми) наблюдается дестабилизирующая организация деятельности: нечеткая организация и планирование, плохо структурированная и расплывчатая информация, наличие «бюрократического шума» (мелких подробностей, противоречий), контингент, с которыми связана деятельность. Одаренных детей, определенным образом можно отнести к психологически трудному контингенту, потому что общение с ними может вызвать у учителей и родителей неуверенность и эмоциональное игнорирование.

Более эффективным, на наш взгляд, является контекстное обучение работе с одаренными детьми, при котором с помощью всей системы методов, форм и средств обучения последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессионально-практической деятельности. Центральным звеном (по А.А.Вербицкому) является понятие «контекста» – системы внутренних и внешних факторов, а также условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого с входящими в него компонентами. Овладение умениями и навыками работы с одаренными детьми при таком обучении, осуществляется как процесс динамического движения деятельности от учебной академической, через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность к практической с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной. Семиотическая модель содержит теоретической информации о конкретной области деятельности (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания, вопросы, написание научных работ). Имитационная обучающая модель – это сконструированные на основе содержащейся в них информации ситуации будущей деятельности, требующие анализа и принятия решения на основе теоретической информации (деловые, имитационные, обучающие, ролевые игры, ментальные провокации, техника модерации). Социальная модель предполагает перенесение усвоенных знаний, умений и навыков непосредственно на работу с одаренными детьми (рис.2). *Контекстное обучение* по подготовке к работе с одаренными детьми планируется внедрить в одной из школ нового типа (гимназии) города, где будет сформирована экспериментальная группа практических психологов школ района.

Рис. 2. Контекстное обучение практических психологов для работы с одаренными детьми



Имитационная модель

1. Деловая игра

«Составляем план комплексной диагностики одаренности».

2. Брейнсторминг

«Когнитивные, личностные, мотивационные компоненты одаренности».

3. Составление портфолио одаренного ребенка:

«Портрет», «Коллектор», «Рабочие материалы», «Достижения».

4. Решение задач с некорректно представленной информацией, задач-парадоксов, задач на изобретение.

5. Ролевые игры

«Личностно-ориентированный урок», «Урок с запланированными ошибками», «Урок вдвоем с одаренным ребенком».

6. Обучающие игры

«Диагностика скрытой одаренности».

7. Воркшоп

«Система работы с родителями одаренного ребенка».

8. Составление пошаговых инструкций по работе с одаренными детьми.

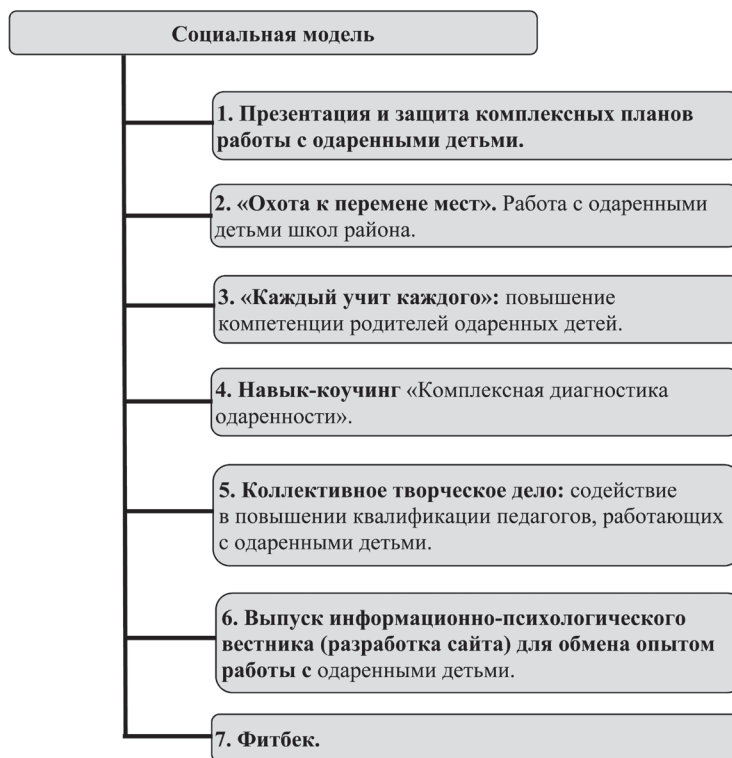
9. Игра-разминка

«Виды и формы одаренности».

10. Кейс-методы.

11. «Hot seats» - коллективное решение проблем.

12. Фитбек.



Выводы и рекомендации

По результатам опросов, 62,3% украинских учителей и 68,6% родителей считают, что «школа находится в глубоком кризисе» и в ней требуются коренные преобразования. 71,5% родителей считают, что в школе в первую очередь необходимо изменить отношение к ученику. Лишь 16,2% учителей отмечают, что за последние годы процессы, происходящие в школе, касаются оптимизации развития ребенка. В такой обстановке сложно говорить об особой системе работы школы с категорией одаренных детей.

Ситуация усугубляется и накопившимися к настоящему времени противоречиями:

- между все более возрастающими требованиями к формированию образованной, интеллектуально развитой, творческой личности и неготовностью образовательной системы решить эту проблему;

- между коллективным характером организации учебно-воспитательного процесса в школе и индивидуальным по своей сути характером учения;
- между целенаправленным воздействием «взрослой» культуры и спонтанностью развития ребенка, его индивидуальности;
- между ожиданиями родителей и реальной педагогической практикой.

Разрешение указанных и других противоречий невозможно осуществить только усилиями школы. Необходим комплексный подход (Министерства образования, высших учебных заведений, местных властей, родителей) к решению проблемы, о котором постоянно и безрезультатно говорят. Потому нами и готовится к запуску пилотный проект в одной из гимназий города с целью внедрения контекстного обучения практических психологов работе с одаренными детьми, учителями, родителями.

Пилотный проект предполагается внедрить в три этапа. На первом организуется контекстное обучение практических психологов района работе с одаренными детьми для их последующей работы с родителями, учителями.

На втором этапе – будет проведена комплексная диагностика одаренных детей по составляющим эталонного профиля, оценки парциальной одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста с помощью методики Н.Фетискина и экспертной оценки общей детской одаренности Д.Хаана, М.Каффа в модификации А.Савенкова. Дополнительная информация будет собрана методами наблюдения, бесед, анализа продуктов деятельности, документов. Цель столь обширной диагностики – определение скрытых видов одаренности: творческой, академической, технической, лидерской, спортивной, артистической, художественно-изобразительной.

На третьем этапе – планируется открытие специальных классов для одаренных детей, в которых за счет вариативной составляющей учебной нагрузки будет внедряться программа по развитию различных видов одаренности.

Литература

- Макаренко, Н.М. (2010). *Самостійне вивчення курсу «Психологія обдарованої дитини»*. Навчальний посібник. Кривий Ріг: Видавничий дім. 186 с.

- Матюшкин, А.М. (2003). *Одаренность и творчество. Мышление, обучение, творчество*. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, Воронеж: МОДЕК. 720 с.
- Моляко, В.О. (1998). *Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості*. Обдарована дитина. № 1. С. 2-4.
- Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии*. Санкт Петербург. 712 с.
- Савенков, А.И. (2004). *Одаренный ребенок дома и в школе*. Екатеринбург: У-Фактория. 272 с.
- Щебланова, Е.И. (2004). *Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследования и практики*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института. 368с.
- Renzulli, J. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing programs for the gifted and talented*. Wetherfield CT: Creative Learning Press. 189 p.
- Torrance, E.P. (1988). *The nature of creativity as manifest in the testing. The nature of creativity*. – Cambridge: Cambr. Press. P. 43-75.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

REVIEWS AND REPORTS

Karolina Fornal

Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Filia w Szczecinku

Recenzja książki:

Grzegorz Grzybek, *Etyczne podstawy pracy socjalnej*,
Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej,
Bielsko-Biała 2007, ss. 204.

Książka autorstwa Grzegorza Grzybka zatytułowana *Etyczne podstawy pracy socjalnej* porusza rzadko spotykane w literaturze filozoficznej kwestie dotyczące moralnych oraz pedagogicznych aspektów pracy socjalnej. Co ciekawe, w swojej pracy autor dokonuje konfrontacji teorii etycznych z praktyką instytucjonalną. Przejrzysty układ pracy oraz treści pozwala stosunkowo łatwo podążać za wywodem autora. Problemy poruszane w kolejnych rozdziałach i podrozdziałach są logicznym następstwem poprzednich, co sprawia, że nawet czytelnik niezajmujący się na co dzień podjętym problemem poznaje i dostrzega związek głównych zagadnień, stanowiących o istocie prowadzenia działalności socjalnej w określonej zbiorowości, z innymi kwestiami społecznymi.

Głównym celem, jaki postawił przed swoją pracą autor, jest sprecyzowanie etycznych podstaw kodeksu etycznego dla pracowników socjalnych i pedagogów zajmujących się tą problematyką.

Wychodząc od historycznego tła rozwoju zagadnień społecznych i socjalnych, Grzegorz Grzybek nieprzypadkowo wymienia Kościół i działaczy związanych z nim jako pionierów podejmujących działania mające przeciwdziałać nasilaniu się dezintegrującej wszystkie zbiorowości ludzkie „kwestii społecznej”. Zapewne w zamierzeniu autora ma to oddawać polskie poczucie religijności i to rzeczywiście autorowi się udało, tym bardziej że swoje poglądy podpira słowami wielkiego autorytetu dla wszystkich Polaków – Jana Pawła II – o rozbudzeniu miłości do bliźniego i sumieniu ludzkim.

Już z samej lektury pierwszych stron książki, na których autor przybliży kilka definicji pojęcia pracy socjalnej, można zauważyć jego dobrą orientację w poruszonym przez siebie problemie. Dlatego w naturalny sposób przyjmujemy jego dalsze rozważania, gdy proponuje uzupełnienie tego zagadnienia o kwestie etyczne (również zaczerpnięte z chrześcijaństwa). Celnie określa potrzeby niezbędne do rozwoju i ulepszenia wykonywania zawodów socjalnych i pedagogicznych. Łacińskie przysłowie *Non progredi est regredi* wyraża jasno intencje autora zawarte w treści jego pracy.

Chcąc zachęcić innych do przyjrzenia się tematowi oraz weryfikacji i rewitalizacji kodeksu etycznego interesującej go grupy zawodowej, Grzegorz Grzybek stosuje ciekawe i dobrze uzasadnione argumenty. Głównym argumentem jest rozwój osobowy, który dokonuje się zarówno u potrzebujących, jak i u udzielających pomocy, podczas zachodzących między nimi interakcji. Autor, wskazując na załamaniu podstawowych wartości niezbędnych do rzetelnego wykonywania pracy socjalnej, kieruje na nie zainteresowanie czytelnika i skłania ku ocenianiu ich ze swojego punktu widzenia. Dzięki temu czytelnik nie tylko zauważa powszechność problemu, lecz także zaczyna czuć się za to odpowiedzialny, co zachęca do refleksji oraz aktywnego szukania rozwiązań, które niewątpliwie przyniosą mu także wymierne korzyści, choćby w postaci doskonalenia się nie tylko moralnego.

Analiza kolejnych wartości pozwala przyszłym pedagogom i pracownikom socjalnym zauważyć wymiar i znaczenie ich pracy. Te zaś pomagają im skonfrontować się z własnymi zdolnościami i możliwościami zawodowymi. W ten sposób uzupełniony o nowe wartości kodeks etyczny proponowany przez autora jest alternatywą, receptą na ciągłe poszukiwanie jak najlepszych sposobów „selekcji” przyszłych kompetentnych pracowników oraz na uniknięcie konfliktów występujących między kierowaniem się zasadami przyjętymi przez „Kodeks Postępowania Administracyjnego a fundamentalnymi zasadami pracy socjalnej”.

Wszelkie analizy wartości prowadzone w omawianej publikacji poparte są wiarygodnymi badaniami naukowymi, które stanowią punkt wyjścia w poszukiwaniach możliwie najbardziej odpowiedniego kodeksu etycznego dla pracowników socjalnych.

Grzegorz Grzybek jest niewątpliwie osobą kompetentną, zorientowaną w problemie i ze znanstwem poruszającą się w podjętym temacie. Zwraca uwagę na kluczowe zagadnienia i rzetelnie poddaje je analizie. Przytoczone cytaty ułatwiają zrozumienie treści, zachęcają do refleksji

poprzez rozliczne wzajemne odniesienia do siebie (pokazując wartości wspólne nam wszystkim). Nie są także pomijane przez autora negatywne strony pracy socjalnej, np. nieszczerze lub niedbałe wykonywanie zawodu. Takie podejście sprawia, że treść książki jest bardziej wiarygodna i obiektywna. Zapewne to celowe działanie autora, które ma również doskonalić czytających. Sam cel założony przez autora, czyli ciągłe polepszanie i usprawnianie profesjonalnej pomocy potrzebującym, jest jak najbardziej godny pochwały i uwagi także innych pracowników nauki.

Publikację zaliczyć można do interesujących, zwłaszcza z uwagi na kontekst społeczny, który znany jest praktycznie każdemu czytelnikowi. Dlatego sposób przedstawienia treści i użytych pojęć nie powinien przysporzyć kłopotów ze zrozumieniem żadnemu czytelnikowi. Dodatkowo wymiar etyczny pracy angażuje czytelnika do zastanowienia się nad sobą, a także nad charakterem oraz sensem pracy socjalnej i pedagogicznej. Plusem są przedstawiane w badaniach poglądy kilku pokoleń, a nawet kultur. Dzięki temu możemy zaobserwować różnice, na które wcześniej mogliśmy nie zwrócić uwagi, a przez to obiektywniej ocenić pracę wykonywaną przez przedstawicieli badanego zawodu. Polecam lekturę tej książki nie tylko specjalistom, ale również wszystkim zainteresowanym fachową działalnością nakierowaną na harmonijne funkcjonowanie społeczeństwa.

Lucyna Majewska

Uniwersytet Zielonogórski

Recenzja książki:

Michael Walzer, *Moralne maksimum, moralne minimum*, tłum. Joanna Erbel, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012, ss. 160.

Dla analizy współczesnych wydarzeń, zwłaszcza tych przebiegających za naszą wschodnią granicą, książka Michaela Walzera jest bardzo przydatna. Już na pierwszych stronach autor opisuje praskie demonstracje z 1968 r. przebiegające pod hasłami „prawda” i „sprawiedliwość”, przez co chce pokazać, że bardzo łatwo można się z takimi hasłami utożsamić. Nie tyle z innymi ludźmi, ile właśnie tylko z określonymi kwestiami i zagadnieniami, które dotyczą każdego człowieka. Śledząc wieści z Ukrainy, identyfikujemy się z problemami Ukraińców, z ich walką o wolność i miejsce na ziemi. Nieważne bowiem, czy jestem Ukraińcem, Polakiem, czy Amerykaninem, znam wspomniane ogólne pojęcia i wiem, jakie mają one dla mnie znaczenie. I jestem w stanie, bez zastanowienia, stanąć w obronie tychże prawd.

Jednak książka nie jest o demonstracji, która jest tu jedynie wprowadzeniem do tematyki, do całej rozprawy o moralności, sprawiedliwości i krytyce – zarówno społecznej, jak i samego siebie (krytyce „ja”). Autor wychodzi dalej, poza determinanty demonstracji, stara się bowiem przybliżyć elementarne pojęcia etyczne, zwłaszcza te, które często są niejasne, trudne do całościowego ujęcia, mają precyzyjnie, indywidualnie zróżnicowane znaczenie, a zatem wąskie granice stosowania. To właśnie, w rozumieniu autora, w tym wyraża się maksymalizm moralny. A z drugiej strony pisze także o minimalizmie moralnym, czyli o szeroko zakrojonych granicach znaczeń, o uniwersalnych wartościach i rozumieniach wspomnianych pojęć.

Co więcej, książka nie jest *stricte* o samej moralności jako takiej, rozłożonej na czynniki pierwsze. Skłonna jestem raczej twierdzić, że autor celowo wprowadza nas w świat konkretnych znaczeń, a przemyślenia o moralności, dystrybucyjności, trybalizmie i sprawiedliwości rozwija dopiero w tle. Jednocześnie autor zakłada, że czytelnik jest już na swój sposób intelektualnie uformowany, pojmując świat według konkretnych czynników kulturowo-obyczajowo-językowych, gdyż może jedynie tymi kategoriami ujmować otaczającą rzeczywistość.

Walzer prowadzi swój wywód jako klasyczną rozprawę naukową, pozwalając czytelnikom na zagłębianie się nawet w najtrudniejsze problemy moralności, za każdym razem z trochę innej strony. Każdy rozdział poświęcony jest innej odsłonie moralności. Z jednej strony autor odwołuje się do sprawiedliwości dystrybucyjnej, w odniesieniu do moralności maksymalistycznej (skondensowanej i elitarnej), co na pierwszy rzut oka wydawać by się mogło nie jest możliwe. Jednak autor porusza tu istotne kwestie realizowania sprawiedliwego podziału dóbr, i to dóbr społecznie uznawanych za ważne dla danego kręgu kulturowego, choć dla innego już niekoniecznie. Warto o tym wiedzieć, aby zrozumieć, dlaczego istnienie wolnorynkowych zachodnich cywilizacji oraz azjatycki trybalizm, w którym doszukać by się można niemalże hierarchii, mogą współistnieć w świecie. Jak zaznacza autor, „to, czego potrzeba, to międzynarodowa zgoda, która uprawomocnia różnorodność wyborów, wspierając każdy polityczny układ, który jest satysfakcjonujący dla plemienia objętego ryzykiem” (s. 82).

Różnorodność kulturowa wymaga od nas akceptacji, najbardziej siebie samego i swojego pojmowania świata, i to na tyle, by móc zrozumieć innych. Podążając dalej, można by się spodziewać, że krytyka (zarówno społeczna, jak i „ja”) dotyczy tylko tego, co znajome nam i bliskie naszym poglądom. Jednak Walzer mówi o możliwościach krytyki wszystkiego, ze względu właśnie na minimalizm moralny oraz dystrybucję sprawiedliwości. Oczywiście według różnych zasad, w różnych krajach i kręgach kulturowych. „Sprawiedliwość wymaga obrony różnicy – tego, żeby różne dobra były dystrybuowane z różnych powodów pomiędzy różne grupy ludzi – i jest to wymóg konieczny, żeby sprawiedliwość była gęstą albo maksymalistyczną ideą moralną” (s. 41).

Z tej racji zagłębianie się w różnorodność kulturową, ba nawet istnienie partykularnych plemion, możliwe, że nic nieznaczących w „wielkim świecie”, daje możliwość prowadzenia krytyki zastanej rzeczywistości według aprobowanych standardów myślenia, wartości, obyczajów

i historii. Dlatego krytyka świata i innych kultur, innych ludzi, innych poglądów musi istnieć, aby była zachowana równowaga w myśleniu, jednak musi ona wychodzić tylko ze stanowiska moralnego maksymalizmu. Także podzielany przez nas samych obraz świata w swojej wewnętrzności – immanentności odgrywa przy tym niemałą rolę. I nie da się krytykować świata w jego ogólnych znaczeniach (maksymalistycznych) wynikających z takiego zastosowania pojęć. Zawsze trzeba wychodzić ze swojego zrozumienia (tego minimalistycznego), by krytyka docierała do jakichś odbiorców.

Takie podejście do problemu molarności wydaje się nietypowe. Zrozumienie, że moralność jest moją prywatną sprawą, dopóki nie przekonam do niej innych. Wtedy staje się już minimalizmem, który opiera się na wartościach i zasadach powtarzających się u wielu jednostek, w ich kulturach, miejscach, obyczajach. Jednak warto zaznaczyć, że minimum nigdy nie stanowi podstawy dla maksimum, chyba że tylko jakaś jego część. A Walzer dodatkowo zadaje czytelnikom pytanie, czy aby na pewno tak jest. Czy może jednak maksimum tworzy właśnie taką prywatną, indywidualną moralność?

Debata we współczesnym świecie o wyznaczeniu granic moralności, dostosowanej do światowych standardów, ciągle udowadnia jednak, że nie da się ustalić jednego ogólnego zrozumienia moralności. Nie da się ustalić uniwersalnej, bardzo szerokiej, aprobowanej przez wszystkich definicji. Zderzenie kultur, szczególnie Europy Zachodniej, Dalekiego i Bliskiego Wschodu oraz Ameryki, powoduje eksponowanie różnic w rozumieniu, wręcz na każdym poziomie. „Moralność jest gęsta od samego początku, jest zintegrowana kulturowo, w pełni wybrzmiewa i przejawia się jako rozmyta jedynie w szczególnych wypadkach, kiedy język moralny zwraca się ku konkretnym celom” (s. 18).

Owa moralność minimalistyczna i maksymalistyczna jest tłem do całej książki, w której Walzer wyraźnie akcentuje ich użyteczność w każdym aspekcie życia. Szuka w niej powiązania dla występowania tak wielu różnorodnych kultur, a także podstawy do wzajemnego krytykowania siebie. Nie tylko na polu kulturowo-politycznym, gdzie zasadą krytyki jest idea sprawiedliwości, ale także chodzi mu o krytykę własnego „ja”. Bo właściwie ciągle to robimy, krytykujemy i oceniamy siebie, ale jak to się dzieje, że zasady moralności mają udział w tej samokrytyce? Zachęcam zatem do lektury pozycji Michaela Walzera nie tylko specjalistów, ale również czytelników pragnących poszerzać horyzont zrozumienia świata i siebie samego.

Gerard Dmuch

Uniwersytet Zielonogórski

Recenzja książki:

Wojciech Słomski, *Mysząc o filozofii współczesnej*,
Europejskie Kolegium Edukacji w Warszawie,
Warszawa 2011, ss. 188.

Poznanie i interpretowanie rzeczywistości jest głównym zadaniem filozofii. Odkrywanie praw rządzących światem było zarazem głównym mechanizmem napędzającym rozwój nauki i kultury. Dlatego w starożytności filozof był uważany za mędrca, za osobę godną naśladowania. Ktoś może się z tym stwierdzeniem nie zgadzać, podając za przykład Sokratesa, który został skazany na śmierć właśnie za głoszenie prawdy. Formalny powód był prozaiczny – rzekoma deprawacja młodzieży. Jak można zatem uważać, że niegdyś filozofia znajdowała się w rozkwicie, skoro jeden z jej najwybitniejszych przedstawicieli został skazany na śmierć? Otóż właśnie dlatego można, a nawet trzeba uważać, że filozofia miała się dobrze, ponieważ nawet władza uznawała, że niektóre poglądy wywodzące się z niej są niebezpieczne i mogą sprzyjać politycznym przewrotom. Nie powstrzymało to dalszego rozwoju, a może nawet pchnęło filozofię na nowe tory, czego wyrazem było powstanie Akademii Platonskiej.

Średniowiecze natomiast nie sprzyjało rozwojowi czystej filozofii. Był to bowiem okres synkretycznego połączenia filozofii z religią. Brakowało zatem prawdziwej wolności refleksji filozoficznej, poglądy, które nie były zgodne z dogmatami religijnymi, zostały całkowicie odrzucone, a ich twórcy niekiedy nawet spaleni na stosie.

Renesans natomiast, chyba po raz pierwszy w filozofii, za główny cel rozważań obrał samego człowieka. Było to doniosłe wydarzenie dla filo-

zofii, bo przez to została mocno związana z kulturą i sztuką, co zapewne pozwoliło na powstanie nowych dziedzin nauki – kulturoznawstwa i historii sztuki.

W wieku XX rozważania filozoficzne dotyczące społeczeństwa, stanu umysłu i metodologii doprowadziły do powstania kolejnych dyscyplin, jak socjologia i psychologia, ale też do oderwania się logiki od filozofii. Rozwijała się również psychoanaliza Sigmunda Freuda, która w rewolucyjny sposób zaczęła odkrywać motywy działania ludzi. W filozofii polskiej pojawiło się wielu znakomitych myślicieli, jak Tadeusz Kotarbiński, Kazimierz Twardowski, Maria Ossowska czy Leszek Kołakowski. Niezależnie od tego, jaką dziedziną nauki zajmowali się filozofowie, zawsze byli oni szanowani w środowisku akademickim, jak i poza nim, za swoją pracę i dokonania w poznawaniu otaczającej nas rzeczywistości.

Usytuowanie filozofii w nauce i kulturze zaczyna się jednak zmieniać na przełomie XX i XXI wieku. Straciła ona wówczas swą wyjątkową pozycję w nauce i kulturze i o tym właśnie traktuje książka Wojciecha Słomskiego *Myśląc o filozofii współczesnej*. Jest to praca, która próbuje odpowiedzieć na pytania: czy istnieje jeszcze możliwość dalszego rozwoju filozofii? Jeśli tak, to w jaki sposób? Czy w przyszłości filozofia powróci na piedestał nauk? Jakie cele powinna sobie stawiać w nowym tysiącleciu? Czy w dzisiejszych czasach filozofia jest jeszcze komuś potrzebna?

Próbując udzielić odpowiedzi na te pytania, Wojciech Słomski podzielił publikację na sześć rozdziałów (choć ostatni, szósty, można by uznać za zakończenie), które konfrontują filozofię ze współczesną rzeczywistością. Pierwszy rozdział opisuje, jak filozofia przekłada się na życie każdego z nas. W kolejnym czytelnik dowie się, jakie na przełomie XX i XXI wieku wysuwano nadzieje i oczekiwania wobec filozofii. W dalszych partiach książki autor stara się wyjaśnić, jak można dziś scharakteryzować filozofię oraz jakie są jej źródła, jej perspektywy i wreszcie jakie działy filozofii nadal zachowały potencjał rozwojowy.

Książka napisana jest zrozumiałym językiem i nawet czytelnik przeciętnie zorientowany w problematyce współczesnej nauki jest w stanie podążać za wywodem autora. Problem pojawia się z zestawieniem rozdziałów. Jest to bowiem bardziej zbiór luźnych myśli aniżeli spójna praca o charakterze monograficznym. Już sama struktura książki budzi zastrzeżenia. Czy nie lepiej byłoby zacząć od źródeł filozofii niż jej wpływu na życie? Oczywiście można przyjąć, że zastosowany przez autora układ rozdziałów lepiej wpływa na zrozumienie jego toku myślenia. Prawdą jest jednak, że gdyby pracę napisano o jakimś konkretnym problemie

z etyki czy ontologii, to zastosowany układ treści z powodzeniem można byłoby uznać za jej wadę. W tym zaś przypadku, ponieważ głównym jej tematem jest cała filozofia, może się to odbić negatywnie na jej społecznym odbiorze.

Autor podjął się bardzo trudnego zadania – chciał określić kierunek rozwoju filozofii w nowym tysiącleciu. Trudność takiego przedsięwzięcia polega na tym, że ciężko jest wypracować jedną metodę działania, którą akceptowaliby wszyscy uczeni. Dlatego też Słomski, zdając sobie sprawę z tej przeszkody, wykorzystuje formę rad i zaleceń aniżeli imperatywów i dyrektyw. Współczesna filozofia, która przestała być filozofią wielkich systemów, zaczęła się specjalizować w np. filozofii kultury, historiozofii, filozofii nauki. To zrozumiałe, zważywszy na gigantyczną ilość zagadnień i problemów, które sobie sama postawiła. Mimo że istnieje wiele różnych dziedzin filozofii, to zdaniem autora nie powinno się wygłaszać twierdzeń bardzo szczegółowych, tak jak to robią np. filozofowie nauki. Słomski pisze, że traktowanie problemów filozofii w taki sposób zbytnio oddala nas od jej prawdziwej istoty, a mianowicie poszukiwania prawd ogólnych. Stąd już tylko krok do przedmiotowego zbliżania się do nauk przyrodniczych. Nie można jednak się nie zgodzić z takim poglądem autora. Filozofia powinna szukać prawd ogólniejszych, a nauki przyrodnicze powinny zajmować się szczegółowymi przypadkami. Metodolodzy i filozofowie języka zajmują się problemami, które chociaż istotne z ich punktu widzenia, są tak naprawdę mało ważne w stosunku do bogactwa życia.

Tak naprawdę wszystkie argumenty wysuwane przez autora odwołują się głównie do jednej myśli przewodniej: filozofia współczesna potrzebuje zmian. Problem polega na tym, że w dzisiejszym świecie, pełnym pośpiechu i kultu pieniądza, nie jest to takie łatwe. Filozofowie od kilku dekad spierają się o to, w jakim kierunku powinna pójść ich dyscyplina. Współcześnie uniwersytety ograniczają możliwość studiowania filozofii, ponieważ takie studia są nierentowne. Filozofia straciła zatem wyróżnioną pozycję w nauce (przynajmniej w Polsce) i tylko konkretne działanie może ją z powrotem wnieść na wyżyny. Współcześnie bowiem nie da się oderwać filozofii od życia. Większość teorii filozoficznych zostało włączonych do nauk szczegółowych, które również w jakimś stopniu sprzyjają rozwojowi samej filozofii. Nie da się już filozofować bez wzięcia pod uwagę kontekstów społecznych, kulturowych, psychologicznych i ekonomicznych. Wydaje się, że autor bierze pod uwagę tego rodzaju rozważania, ale próbuje też wejść głębiej, a mianowicie namawia do tego, by odnaleźć ukryte przesłanki determinujące sposób myślenia o filozofii.

Autor w swojej książce ukazuje możliwe kierunki rozwoju filozofii, które chociaż wydają się zasadne, to jednak mają charakter czysto spekulatywny. Mało prawdopodobne jest, by zostały wcielone w życie, a nawet jeśli, to nie jest on pierwszym, który podjął ten temat. Ukazuje kierunki i formułuje zadania, ale sam raczej nie udziela odpowiedzi, ponieważ skala problemu jest zbyt wielka na to, aby jedna osoba mogła udzielić definitywnych odpowiedzi. Właściwie to samo podjęcie się opracowania takiego tematu jest niewdzięczną pracą. Nic zatem dziwnego, że książka ta to tylko kolejna wypowiedź, która tak naprawdę nie wnosi nic nowego do dyskusji. Jednakże warta jest uwagi choćby za samą próbę podjęcia tak trudnego problemu.

Piotr Kowolik

Górnośląska WSP Mysłowice

Recenzja książki:

Teresa Jemczura, Henryk A. Kretek (red.),
Zrównoważony rozwój – debiut naukowy 2013,
Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej,
Racibórz 2014, ss. 396.

Skupieni wokół wspólnej idei, zespoleni chęcią pomocy ambitnym naukowcom organizatorzy stworzyli odpowiednie warunki, aby zainteresowani mogli wypełnić minima kwalifikacyjne określone w ustawie o szkolnictwie wyższym w temacie nadawania stopni naukowych, a szczególnie w zakresie posiadania minimów niezbędnych do otwarcia przewodu doktorskiego. Przedsięwzięcie pod nazwą *Zrównoważony rozwój – debiut naukowy* można określić jako znaczący element stymulowania środowiska studentów poszukujących możliwości samorealizacji na polu nauki.

Recenzowana praca (teksty w języku polskim) stanowi pokłosie kolejnej, czwartej edycji międzynarodowego przedsięwzięcia realizowanego przez Biuro Parlamentarne prof. dr. hab. Jerzego Buzka, posła do Parlamentu Europejskiego, we współpracy z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Raciborzu i Kołem Naukowym Doktorantów Nauk o Polityce Uniwersytetu Opolskiego. W projekcie naukowym „Debiut naukowy 2013” wzięło udział 64 studentów z 28 uczelni polskich (uniwersytet, politechnika, akademia i szkoły wyższe).

Tematem wiodącym ustanowiono zrównoważony rozwój. Prace nadesłane przez studentów charakteryzowało różnorodne pojmowanie problematyki zróżnicowanego rozwoju, co było zgodne z założeniami.

Zrównoważony rozwój jest traktowany przez piszących teksty wieloaspektowo. Układ pracy podzielony jest na pięć części o tytułach:

1. Biznes, finanse i strategie globalnej gospodarki,
2. Prawo i polityka instrumentami procesów zmian,
3. Demografia, socjologia, czyli aspekt społeczny w procesach transformacji,
4. Nowe wyzwania wobec edukacji, sportu i turystyki,
5. Ekologia i ochrona środowiska celami zrównoważonego rozwoju.

Po spisie treści zamieszczono *Wprowadzenie*, w którym redaktorzy naukowi temu jasno i zrozumiale określili cele publikacji, liczbę przesłanych tekstów, nazwy uczelni, skład Rady Naukowej Debiutu Naukowego 2013 i kryteria dopuszczające tekst do opublikowania.

Pierwsza część (s. 10-115) zawiera dwanaście tekstów zajmujących się budżetami narodowymi państw w kontekście obecnego kryzysu zadłużeniowego w Unii Europejskiej, biogospodarką, energochłonnością transportu, konsumpcją, energetyką i agronomią.

W części drugiej (s. 116-165) znalazło się sześć artykułów, które informują czytelników o zrównoważonym rozwoju w konstytucjach wybranych państw europejskich (Estonia, Hiszpania, Czechy, Irlandia, Węgry, Portugalia, Belgia, Finlandia, Bułgaria, Słowenia, Austria). Kolejno opisano obywatelskie prawo do konsultacji w gminie; postępowanie administracyjne wobec zasady zrównoważonego rozwoju oraz politykę rozwoju jako gwarancję zrównoważonego rozwoju Polski.

Część trzecia (s. 166-245) zawiera dziewięć opracowań o nachyleniu demograficzno-socjologicznym i społecznym (Specjalna Strefa Demograficzna, spółdzielnie socjalne przy zakładach poprawczych, fundacje i stowarzyszenia).

Czwarta część (s. 246-311) w siedmiu artykułach prezentuje teksty o zabawach dzieci, wychowaniu seksualnym dzieci i młodzieży, na temat od dysleksji do innowacji, bezpieczeństwa stacji sportów zimowych, telemedycyny i turystyki.

Ostatnia, piąta część (s. 312-380) prezentuje artykuły o treściach związanych z upcyklingiem – formą wtórnego przetwarzania odpadów, w wyniku którego powstają produkty o wartości wyższej niż przetwarzane surowce. Proces ten pozwala zmniejszyć ilość odpadów, jak i ilość materiałów wykorzystywanych w produkcji pierwotnej. Kolejno zaprezentowano: system jakości ISO 14000 – analiza przypadku miasta Racibórz; projektowanie domów studentów; odnawialne źródła energii i organizmy modyfikowane genetycznie.

Całość zamykają informacje o autorach przesłanych tekstów oraz streszczenia tychże artykułów.

Edycja międzynarodowa (artykuły w języku angielskim, słowackim i ukraińskim) stanowi drugą monografię (*Sustainable development – scientific debut 2013*, red. nauk. Stanisław Dawidziuk, Henryk A. Kretek, Anatolij Kuzmieńskij, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej, Warszawa 2014, ss. 507).

Recenzowane teksty nasuwają pewne refleksje. Widać duże różnice warsztatowe osób po pierwszym i drugim stopniu studiów w zakresie redagowania tekstów naukowych. Odsyłam do lektury: Krystyna Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 270.

Praca nie tylko w przystępny sposób zapoznaje czytelników z bogato dyskutowanymi dziś teoriami odnoszącymi się do zrównoważonego rozwoju, ale także naświetla ich implikacje dla praktyki. Niezaprzeczalnym walorem pracy jest logiczna i przejrzysta struktura.

Uważam problematykę opracowania za interesującą oraz znaczącą poznawczo i społecznie. Książka jest pozycją nader aktualną i cenną, rozpatrującą szeroko zagadnienia podstawowe, jak i aspekty poboczne.

S Y L W E T K I P E D A G O G Ó W

P E D A G O G U E S P R O F I L E S

Renata Bednarz-Grzybek

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Tadeusz Czacki (1765-1813) jako wychowawca młodzieży

Wprowadzenie

Na ukształtowanie osobowości i charakteru człowieka od pierwszych chwil jego życia znaczny wpływ ma otoczenie, w jakim się wychowuje, a więc rodzina, środowisko szkolne i zawodowe. Nie bez znaczenia jest wykonywana praca, wykształcenie, obycie towarzyskie, czytana lektura.

W dobie zaborów wychowanie miało aspekt patriotyczny. Tylko dzięki niemu można było kształtować świadomych siebie Polaków, pamiętających o swojej tożsamości i podejmujących właściwe działania w imię dobra ogółu. Szczególnie podkreślana była rola moralności i wpajanie umiejętności zdecydowanego i godnego postępowania. Taka edukacja wymagała przygotowania odpowiednich warunków. Próbował je stworzyć Tadeusz Czacki w utworzonym w 1805 roku Gimnazjum Wołyńskim, przemianowanym w 1819 roku na Liceum Krzemienieckie¹.

Celem artykułu jest ukazanie poglądów pedagogicznych Czackiego dotyczących ogłady towarzyskiej, kształtowania charakteru młodzieży, wychowania intelektualnego, moralnego, fizycznego oraz właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. Bazę źródłową stanowią przede wszystkim jego listy do kolejnych rektorów Uniwersytetu Wileńskiego oraz korespondencja z Hugonem Kołłątajem.

¹ *Projekt przygotowania do uroczystości otwarcia Gimnazjum*, w: *X. Hugona Kołłątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 3, Kraków 1844, s. 160; K. Warda, *Szkice z dziejów szkół krzemienieckich. Biblioteki liceum, ich zasoby i losy*, Kielce 2000, s. 15.

Tadeusz Czacki – twórca Gimnazjum Wołyńskiego

Na poglądy tego niestrudzonego działacza na niwie publicznej, uczonego i organizatora szkolnictwa polskiego dotyczące wychowania młodzieży wpływ miały wartości kulturowane w rodzinie Czackich². Od dzieci wymagano szacunku do drugiego człowieka, systematyczności i porządku. Przywiązywano dużą rolę do wykształcenia i patriotycznego wychowania, nie lekceważono języka ojczystego. Wspominał o tym sam Tadeusz Czacki w liście do Hugona Kołłątaja z 25 sierpnia 1805 roku³. Podkreślał wagę mowy ojczystej, która jest „skarbem zostawionym nam w dziedzictwie”, i odczuwał dumę, że jest stróżem owej narodowej własności⁴. Pisał o nim Michał Rolle, że „z rodzinnych żywiołów potrafił wydobyć cały zasób wiadomości i to wykształcenie się naukowe, równie jak do spraw publicznych, bez pomocy cudzoziemskich przykładów”⁵. To w środowisku rodzinnym ukształtował się jego patriotyzm i postawa zaangażowania w kwestie społeczne, które towarzyszyły mu przez całe życie⁶. Wczesna śmierć matki Katarzyny z Małachowskich oraz internowanie ojca Szczęsnego Czackiego w majątku przez wojska rosyjskie spowodowały, że Tadeusz wraz z bratem wychowywał się przez pięć i pół roku (1769-1774) w Gdańsku pod opieką stryja Franciszka i jego żony Kunegundy z Sanguszków, kobiety o aspiracjach artystycznych i intelektualnych⁷. Wielu autorów błędnie wskazuje, że po uwolnieniu ojca Tadeusz kształcił się i wychowywał

² W. Korzeniowska, *Mysł pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny Słownik Biograficzny*, Kraków 2010, s. 118; E. Danowska, „Staropolska dusza Jego. Umysł gorliwy a wzniósły”. *Szczęśny Czacki (1723-1790)*, „Rocznik Biblioteki Naukowej PAU i PAN w Krakowie” XLVI/2001, s. 220-225; *Pochwała Tadeusza Czackiego Starosty Nowogrodzkiego, Kawalera Orderów Polskich etc. etc. czytana na publicznym posiedzeniu Towarzystwa Przyjaciół Nauk dnia 15 stycznia 1817 roku przez Stanisława Hrabę Potockiego, Senatora Wojewodę, Ministra Obrzędów Religijnych i Oświecenia Narodowego, Komendanta Jeneralnego Korpusów Kadeckich, Członka Wielu Towarzystw Uczonych, Kawalera Rozmaitych Orderów, w Warszawie, w Drukarni Zawadzkiego i Węckiego Drukarzy i Xięgarzy uprzywilejowanych Dworu Króla Imci Polskiego*, Warszawa 1817, s. 3-8.

³ *Tadeusza Czackiego do Hugona Kołłątaja List XXXIX, dnia 25 sierpnia 1805 roku z Porycka*, w: *X. Hugona Kołłątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 3, dz. cyt., s. 198.

⁴ Tamże.

⁵ M. Rolle, *Tadeusz Czacki i Krzemieniec w setną rocznicę zgonu odnowiciela i reformatora polskiego szkolnictwa*, Lwów 1913, s. 12.

⁶ A. Knot, *Czacki Tadeusz*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 4, Kraków 1938, s. 144-146.

⁷ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wiślańskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, Olsztyn 2009, s. 79.

w domu rodzinnym w Porycku pod kierunkiem lwowskiego nauczyciela geometrii, jezuita, słynnego matematyka i autora prac z dziedziny wojskowości Faustyna Grodzickiego⁸, człowieka niezwyklej uczciwości i odpowiedzialności⁹. Jednak według Ewy Danowskiej ten fakt należy podać w wątpliwość, gdyż bracia Czaccy powrócili z Gdańska w 1774 roku, a w 1773 roku jezuita zmarł¹⁰. Grodzicki osiadł w Porycku w 1767 roku jako misjonarz. „Trudno zatem przypuszczać, żeby niespełna czteroletni w chwili wyjazdu do Gdańska Tadeusz pobierał lekcje np. łaciny i historii wraz ze starszym bratem...” – pisze Ewa Danowska¹¹. Niewykluczone, że nauczycielem udzielającym lekcji Tadeuszowi podczas jego pobytu u stryjstwa w Gdańsku był pochodzący z Warmii Marcin Gerber¹².

Przyszły twórca Gimnazjum Wołyńskiego już we wczesnej młodości wykazywał troskliwość o wychowanie i edukację ubogich dzieci, dostrzegał konieczność powszechnego kształcenia. Uzyskiwane od ojca fundusze przeznaczył na utrzymanie nauczyciela dla dzieci domowników i niezamożnych mieszkańców Porycka¹³. Miał dar przekonywania, umiał walczyć o swoje idee. Ta cecha charakteru okazała się niezbędną w jego późniejszej działalności¹⁴.

Będąc od 1803 roku wizytatorem guberni wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej na wniosek kuratora naukowego okręgu wileńskiego księcia Adama Jerzego Czartoryskiego zapoznał się Czacki ze stanem oświaty w tamtejszym regionie¹⁵. Mimo że nie miał doświadczenia w tej dzie-

⁸ E. Danowska, *Tadeusz Czacki 1765-1813. Na pograniczu epok i ziem*, Kraków 2006, s. 40.

⁹ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 79; F. Majchrowicz, *Tadeusz Czacki i Jego poglądy na sprawy wychowania publicznego*, Odbitka z „Muzeum”, Lwów 1894, s. 4; T. Ziemia, *Tadeusz Czacki i jego zasługi zwłaszcza w dziejach naszego szkolnictwa*, Kraków 1872, s. 6.

¹⁰ E. Danowska, *Tadeusz Czacki 1765-1813*, dz. cyt., s. 40.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ C. Langier, *Tadeusz Czacki. Pisarz – patriota – działacz oświatowy*, Częstochowa 2007, s. 49.

¹⁴ Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List XIII, dnia 19 lutego 1804 z Krzemieńca, w: X. Hugona Kollątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim, t. 2, dz. cyt., s. 367-368; A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 336-337.

¹⁵ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 82; F. Majchrowicz, *Tadeusz Czacki i Jego poglądy na sprawy wychowania publicznego*, dz. cyt., s. 9.

dzinie z pełną odpowiedzialnością podjął się realizacji powierzonego mu zadania. Obrazują to słowa Kollątaja: „Dobro to przez niego urządzone zapowiada niezliczone korzyści teraźniejszym i odległym pokoleniom. Przywiódłeś JW. Pan nauki do tego stopnia w swej ojczyźnej ziemi, do którego wprzód przez nikogo doprowadzone nie były; przełamałeś wszystkie trudności i niepodobieństwa, idziesz w zapasy z dalszemi”¹⁶. Przystępując do działalności oświatowej, miał Czacki na celu zespolenie nauki szkolnej z potrzebami życia codziennego¹⁷. Za jego kadencji zwiększyła się liczba i jakość szkółek parafialnych oraz frekwencja uczniów, wzrósł również poziom przekazywanej wiedzy. W jego opinii ogólna sytuacja edukacyjna nie była jednak zadowalająca¹⁸. „Zaczął się wylęgiwać oddział młodzieży, która na łonie próżniactwa i siebie, i młodszych od siebie kaziła – pisał do Kollątaja. – Nie chcę i nie mogę taić, że wielka część młodzieży bez celu ani do publicznego, ani do prywatnego życia jest sposobną, smutna tylko o jej dalszym losie wypada wieszczba”¹⁹. Uważał, że większość wizytowanych szkół jest „składem głupstwa” i przybytkiem nędzy²⁰. Nie lepiej przedstawiał się zakład dla uczniów prowadzony przez pijarów, w którym było „aż ciemno od fajek w ustach szesnastoletnich chłopców, krzyk, hałas, zabawy w godzinach dla nauki przeznaczonych”²¹.

Wypowiadając się o nauczycielach, ganił niejednokrotnie zaniedbywanie przez nich obowiązków. Wynikał z tego niski poziom nauczania, a wielu uczniów nie było w stanie dokończyć edukacji²². Groziło to negatywnymi skutkami w procesie wychowania. Zauważył też, że

¹⁶ *Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List XXXVI, dnia 29 grudnia 1805 roku z Stołpca*, w: *X. Hugona Kollątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 3, dz. cyt., s. 383.

¹⁷ Z. Kukulski, *Działalność pedagogiczna Tadeusza Czackiego (W setną rocznicę zgonu)*, Warszawa 1914, s. 24.

¹⁸ *O stanie generalnym oświecenia Gubernii wołyńskiej i o środkach urzędzenia i upowszechnienia nauk uczynione i doniesione przez tajnego konsyliarza i wizytatora Tadeusza Czackiego*, w: *X. Hugona Kollątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 2, dz. cyt., s. 254-316.

¹⁹ Tamże, s. 255.

²⁰ I.W. Kosmowska, *Tadeusz Czacki. Jako jeden z twórców szkolnictwa polskiego 1765-1813*, Warszawa 1918, s. 9.

²¹ Tamże.

²² *O stanie generalnym oświecenia Gubernii wołyńskiej*, dz. cyt., s. 255; E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracovienis” *Studia Historica* II (2003), folia 17, s. 145.

zamożniejsza młodzież pobierała edukację u prywatnych nauczycieli. Za istotniejsze uznał zatem uczenie dzieci uboższych obywateli. To one później przejmowały urzędy publiczne w guberniach i powiatach. Niestety, zwykle nie były odpowiednio przygotowane do pełnienia obowiązków z tym związanych²³. Kresowe miasta nie miały w związku z tym szansy na właściwy rozwój, hamowany przez niedostatecznie przygotowanych urzędników²⁴. Czacki postulował zatem, aby rząd ustanowił wszędzie szkoły, które służyłyby wszechstronnej edukacji obywateli. Uważał też, że konieczna jest reforma przygotowania kadry nauczycielskiej. Szkoły zakonne nie były już w stanie udźwignąć tego zadania²⁵. Właściwym miejscem edukacji dla nauczycieli miał być Uniwersytet Wileński.

Własne poglądy pedagogiczne starał się Tadeusz Czacki realizować w utworzonej w Krzemieńcu placówce. Na wybór tej lokalizacji wpłynął fakt, że miasto było położone w centrum Wołynia, ale życie było w nim tańsze aniżeli w Łucku. Istniała tu również łatwość wynajęcia stancji dla studentów w domach katolickich. Pozytywnie rokowało ustronne położenie, dogodnie dla edukacji²⁶.

Idealy wychowawcze

Twórca szkoły krzemienieckiej chciał, aby jej uczniowie odebrali wychowanie obywatelskie. Zależało mu także, aby szanowali tradycję i posiadli znajomość historii, a także biografii postaci zasłużonych dla narodu polskiego²⁷. „O gdyby pomniki przez wdzięczność nazywane mogły przypominać ludzi, którzy w historii postępu światła zrobili epo-

²³ *Bytność Hugona Kollątaja w Porycku dnia 8 października 1803 roku*, w: *X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 1, s. 302.

²⁴ Tamże, s. 303.

²⁵ *Kollątaja uwagi nad trzema Imperatorskimi ukazami, względem oświecenia powszechnego wydanemi: pierwszym 1802 roku dnia 8 września, drugim 1803 roku z dnia 24 stycznia, trzecim tegoż roku dnia 18 maja*, w: *X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 1, dz. cyt., s. 128-130.

²⁶ *Rozmowa Hugona Kollątaja z Tadeuszem Czackim*, w: *X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 1, dz. cyt., s. 127.

²⁷ *Hugona Kollątaja do JP. Mirowskiego list, dnia 12 marca 1806 r. z Stołpca*, w: *X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 4, dz. cyt., s. 85-86.

kę” – pisał²⁸. Zalecał, aby w wychowaniu uwzględniać kwestie dotyczące wzajemnego szacunku między ludźmi²⁹.

Ideale wychowawcze, postulowane przez Czackiego, oparte były na podstawach moralnych i postawie obywatelskiej. Naczelnym zadaniem, jakie starał się realizować w swojej szkole, było wychowanie przyszłych obywateli należycie wypełniających swoje obowiązki³⁰. Podejmował działania mające na celu popularyzację szkoły wśród okolicznej szlachty. Warto jednak podkreślić, że system kształcenia i program nauczania były dziełem Hugona Kołłątaja³¹. Natomiast kwestie finansowe, zebranie funduszy, załatwianie spraw urzędowych, kontakty z władzami oraz dobór odpowiednich nauczycieli to były zadania Tadeusza Czackiego.

O przywiązaniu Czackiego do uczniów i jego odpowiedzialności za ich wychowanie świadczy fakt, że zawsze mogli liczyć na jego wsparcie. Nie zawiódł ich, gdy w 1812 roku zaistniało niebezpieczeństwo wcielenia 380 uczniów do rosyjskiej armii, według imiennego spisu sporządzonego przez gubernatora Michała Komburleja³². Pretekstem do wcielenia ich był udział uczniów w procesji podczas Bożego Ciała i w wieczornym balu wraz z iluminacją. Władze niesłusznie odebrały to jako pronapoleońską demonstrację z okazji zwycięstw francuskiej armii. Tadeusz Czacki przeciwstawił się decyzji, skrócił rok szkolny do 12 czerwca i odesłał uczniów do domu. Wychodził z założenia, że skoro rodzice jemu powierzyli opiekę nad podopiecznymi, to tylko im mógł ich oddać³³.

²⁸ Tadeusza Czackiego do Hugona Kołłątaja List XIV, dnia 5 lutego 1804 roku z Brusilowa, w: X. Hugona Kołłątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim, t. 2, dz. cyt., s. 344-345.

²⁹ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 154.

³⁰ K. Kaczkowski, *O szkole Krzemienieckiej i o jej fundatorze Tadeuszu Czackim, także o innych rzeczach dotkniętych listem Petroniusza Tetery umieszczonym w N. 76. Tygodnika Petersburskiego roku 1845*, s. 92.

³¹ Tadeusza Czackiego do Hugona Kołłątaja List XLV, dnia 1 października 1805 roku z Krzemieńca, w: X. Hugona Kołłątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim, t. 3, dz. cyt., s. 292-293; Tadeusza Czackiego do Hugona Kołłątaja List XLIX Urzędowy, dnia 18 grudnia 1805 roku z Porycka Ner 513, w: X. Hugona Kołłątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim, t. 3, dz. cyt., s. 346-347; A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 78, 84.

³² A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 90.

³³ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 155.

Młody człowiek w ujęciu Czackiego powinien dostatecznie orientować się w sprawach gospodarki i zasadach ekonomii. Takie umiejętności mógł nabyć w zorganizowanym przez niego gimnazjum. Uczniowie co miesiąc w liście do rodziców rozliczali się z pieniędzy, jakie od nich otrzymywali. Nie wolno im było nic brać na kredyt. Uczył w ten sposób gospodarności i oszczędności, co zapobiegło w przyszłości ruinom wielu rodzin.

Nauczyciel w poglądach Tadeusza Czackiego

Organizator Gimnazjum był przekonany o niebagatelnej roli, jaką w wychowaniu odgrywa osoba nauczyciela. Na jego własny charakter i osobowość ogromny wpływ mieli myśliciele oświecenia, Jan Albertandy i Adam Naruszewicz³⁴. Dzięki ich wskazówkom i radom zdobył wiedzę i doświadczenie niezbędne w przyszłej pracy społecznej i oświatowej³⁵. Toteż przy wyborze władz szkolnych Gimnazjum i pedagogów należało według niego oceniać ich osobowość na równi z kompetencjami i kwalifikacjami zawodowymi. Jedynie to pozwoli na budowanie pozytywnych relacji z uczniami w przyszłości. Uważał, że wychowawcy powinni stanowić przykład, walczyć z własną opryskliwością i ponuractwem³⁶, gdyż młodzież widząc negatywne zachowanie nauczycieli, sama nabywała podobnych przywar. Każdy człowiek jest odrębną jednostką, jedyną w swoim rodzaju. Tę jego cechę – zdaniem wizytatora – miał obowiązek uchwycić wychowawca, aby zapewnić sobie powodzenie w działaniach edukacyjnych. Jeśli relacje nauczyciel – uczeń i odwrotnie nie były właściwe, młodzież mogła je nieświadomie przenosić na relacje z innymi ludźmi.

Dobrze wychować młode pokolenia Polaków, zdaniem Czackiego, można było jedynie poprzez troskliwe zainteresowanie, wsparcie i dostateczny dozór, wskazywanie błędów postępowania³⁷. W szkole krze-

³⁴ A. Szymt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 79.

³⁵ M. Rolle, *Tadeusz Czacki i Krzemieniec w setną rocznicę zgonu odnowiciela i reformatora polskiego szkolnictwa*, dz. cyt., s. 12.

³⁶ *Uwagi nad Pismem zawierającym w sobie Ustawy szkolne pod tytułem: Sąd Uczniów Gimnazjum Wołyńskiego*, w: X. Hugona Kollątaja *korrespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 4, dz. cyt., s. 98-99.

³⁷ *Projekt urządzenia Gimnazjum Wołyńskiego w mieście Jego Imperatorskiej Mości Krzemieńcu, i wszystkich innych szkół w guberni wołyńskiej zaprowadzić się mających, po-*

mienieckiej „każdy prawie moment zatrudnienia i zabawy jest przewidzianym i dopilnowanym. Stopniowany jest dozór nad pełnieniem obowiązków religii, zdrowiem fizycznym i pilnością w naukach”³⁸. Nauczyciel miał wskazać wyższość wartości duchowych nad materialnymi, nauczyć, że postępowanie według właściwych zasad obowiązuje przez całe życie, a nie jedynie na terenie szkoły. W poglądach tych zauważamy znaczny wpływ myśli pedagogicznej Grzegorza Piramowicza³⁹.

Zdaniem Czackiego nauczyciel powinien swój zawód wykonywać odpowiedzialnie, poświęcając część swego czasu na własne doskonalenie. Nie powinien zajmować się wielu rzeczami naraz, bo wówczas nie byłby w stanie sprostać zadaniom, codziennym obowiązkom w pracy. Z przykrością zauważył, „iż część profesorów nie ma prawdziwej szlachetnej dumy; umie rachować pieniądze, ale nie patrzy na wielkość obowiązków swoich...”⁴⁰. Doskonale obrazują to słowa: „że kto wiele do ręki bierze, ten słabo ścisła”⁴¹.

Tadeusz Czacki nie był zwolennikiem surowości⁴². Zalecał profesorom, aby łagodnie obchodzili się z uczniami. Był przeciwnikiem kar cielesnych, zwłaszcza chłosty, i używania obelżywych słów, szczególnie względem uczniów starszych – kursowych⁴³. Za cenniejsze uznawał wychowanie poprzez przykład i naśladownictwo. Uczeń doświadcza-

dany do najwyższego potwierdzenia od Wizytatora Nadzwyczajnego Szkół trzech gubernij Wołyńskiej, Podolskiej i Kijowskiej, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim, t. 3, dz. cyt., s. 14.

³⁸ *Mowa Jaśnie Wielmożnego Tadeusza Czackiego tajnego konsyliarza Jego Imperatorskiej Mości, Różnych zgromadzeń uczonych członka, gubernii Wołyńskiej, Kijowskiej i Podolskiej Wizytatora. O pożytkach z wychowania publicznego i domowego przy kończeniu roku Szkolnego w Gimnazjum Wołyńskim miana 1806 roku 20 lipca, Krzemieniec 1806.*

³⁹ *Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List XII, dnia 1 lutego 1804 roku z Krzemieńca, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim, t. 2, dz. cyt., s. 337-338.*

⁴⁰ *Tadeusza Czackiego do Hugona Kollątaja List LII, dnia 14 maja 1806 r., z Krzemieńca, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim, t. 4, dz. cyt., s. 138.*

⁴¹ *Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List V, dnia 2 9br. 1803 roku z Krzemieńca, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim, t. 1, dz. cyt., s. 367.*

⁴² *Noty do Raportu dla objaśnienia co się przydało, poprawiło lub wyrzuciło, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim, t. 2, dz. cyt., s. 324.*

⁴³ *Tadeusza Czackiego do Hugona Kollątaja List L, dnia 27 lutego 1806 r. z Porycka, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim, t. 4, dz. cyt., s. 76-78; Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List XXXV, dnia 26 lutego 1806 r. z Stołpca, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim, t. 4, dz. cyt., s. 71.*

jący surowego postępowania ze strony nauczyciela w przyszłości mógł stać się podobnie surowy. Nadużywanie kar mogło także wywoływać zachowania agresywne u młodzieży. Postulował Czacki, aby w karaniu kierować się zasadą „utrzymania punktu honoru”⁴⁴. Za niehonorowe uznał zaniebdywanie nauki, nieobecność na lekcjach, nieposłuszeństwo, używanie brzydkich wyrażen. Do stosowanych w szkole kar należały: zakaz noszenia szpady w święta i uroczystości, ogłoszenie winy ucznia w całej szkole lub nawet w guberni, zawieszenie w prawach ucznia, a nawet zupełne usunięcie ze szkoły⁴⁵. Surowo postępowano wobec uczniów młodszych klas. Za nieobecność na lekcjach i mszach, spóźnianie się, złe zachowanie, bójki czy dokuczanie nauczycielom karano ich upomnieniem, odesłaniem do dozorca, wywieszeniem nazwiska na drzwiach, siedzeniem w osłej ławce bądź zakazem wyjścia ze stancji⁴⁶.

Uczeń w poglądach Tadeusza Czackiego

Sprawę nadużyć rozstrzygały w gimnazjum także sądy uczniowskie, wprowadzone w 1806 roku z inicjatywy Czackiego⁴⁷. Podlegali im słuchacze wyższych kursów, którzy wybierali spośród siebie trzech sędziów i prezesa. Ich rolą było rozstrzygnięcie sporów między uczniami, najlepiej drogą ugody. Dzięki takiemu praktycznemu wykorzystaniu prawa od początku wpajano młodzieży poczucie obowiązku i sprawiedliwości, a także wzajemnej życzliwości i przyjaźni⁴⁸.

Czacki był wprawdzie zwolennikiem wyrabiania u młodzieży samodzielności, jednak w trakcie jej przebywania w murach szkolnych zalecał nadzór nauczycieli. Dobrze było widziane pozostawanie w Krzemieńcu

⁴⁴ *Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List XXXV*, dz. cyt., s. 71.

⁴⁵ Tamże; M. Rolle, *Tadeusz Czacki i Krzemieniec w setną rocznicę zgonu odnowiciela i reformatora polskiego szkolnictwa*, dz. cyt., s. 54.

⁴⁶ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 269.

⁴⁷ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 156; *Sąd uczniów w Gimnazjum Wołyńskim*, w: X. Hugona Kollątaja *korrespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 4, dz. cyt., s. 88-95; *Uwagi nad Pismem zawierającym w sobie Ustawy szkolne pod tytułem: Sąd Uczniów Gimnazjum Wołyńskiego*, dz. cyt., s. 95-113.

⁴⁸ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 156.

w okresie wakacyjnym. Również w czasie wolnym można było prowadzić skuteczne działania wychowawcze. Twórca gimnazjum był czuły zwłaszcza na punkcie karności i punktualności. Każdy uczeń musiał przyjechać na otwarcie szkoły i jedynie ciężka choroba usprawiedliwiała spóźnienie⁴⁹. Nie wolno też było opuścić szkoły przed końcowymi egzaminami, bo to groziło pozostaniem drugi rok na tym samym poziomie. Krytykowane były rozrzutność i lenistwo, a także zaniedbywanie obowiązków. Utworzono w Krzemieńcu specjalną instytucję konwiktów, gdzie uczniowie również poza szkołą byli pod dozorem wychowawców. Czacki był jednak zwolennikiem mieszkania uczniów na stancjach, przy szanowanych rodzinach. Dla najuboższych postulował pokoje bezpłatne, finansowane z obywatelskich ofiar i dotacji rządowych. Był przeciwnikiem tworzenia dużego internatu na wzór koszar, gdyż nie sprzyjało to nauce. Trudno było w tych warunkach zadbać również o nadzór i właściwą opiekę⁵⁰.

Zgodnie z zaleceniami Czackiego od podopiecznych szkoły krzemienieckiej wymagano wzajemnego szacunku, źle widziane było wywyższanie się z powodu urodzenia lub lepszej sytuacji materialnej. Nie przypadkiem wprowadzono obowiązek noszenia specjalnego munduru szkolnego, szytego z sukna krajowego. Wpajano chłopcom poczucie, że jego noszenie jest zaszczytem i powodem do dumy⁵¹. Był to prosty sposób na walkę ze zbytkiem, cudzoziemszczyzną, pogonią za modą. Jednocześnie rozpoznawalny wszędzie strój utrudniał młodzieży przebywanie w miejscach dla niej niewłaściwych.

Czacki niejednokrotnie upominał rodziców w kwestii ubioru uczniów, przestrzegając, by nie wydawali na niego zbyt wiele pieniędzy⁵². Ubranie szkolne było jednym ze sposobów dbałości o wygląd i wyrabiało poczucie estetyki. Kształcenie w tym kierunku Czacki uważał za ważne. Warto przypomnieć, że zorganizował w szkole oddział sztuk pięknych, gdzie uczono rysunku, malarstwa, muzyki i tańca⁵³.

⁴⁹ F. Majchrowicz, *Tadeusz Czacki i Jego poglądy na sprawy wychowania publicznego*, dz. cyt., s. 60-61.

⁵⁰ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 265.

⁵¹ I.W. Kosmowska, *Tadeusz Czacki*, dz. cyt., s. 19.

⁵² E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 156.

⁵³ *List Hugona Kolltątaja do Tadeusza Czackiego, list VI, dnia 12 9bra 1803 r. z Krzemieńca*, w: *X. Hugona Kolltątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 1, dz. cyt., s. 380; K. Kaczkowski, *O szkole Krzemienieckiej i o jej fundatorze Tadeuszu Czackim*, dz. cyt., s. 72.

Tadeusz Czacki zdawał sobie sprawę z tego, że wyrobienie charakteru ma znaczenie dla zdrowia i dalszego funkcjonowania wychowanków w społeczeństwie. Pragnąc uchronić dzieci od nerwowości, trzeba było dać im racjonalne wychowanie, polegające na usuwaniu z ich otoczenia czynników szkodliwych. Decydujący wpływ na życie człowieka mogło mieć nawet jedno słowo czy książka przeczytana we właściwym momencie, jedno upomnienie, rada, zachęta czy odwołanie się do emocji⁵⁴.

Program szkoły krzemienieckiej

Program realizowany w krzemienieckiej szkole miał ogromny wpływ na kształtowanie osobowości młodego człowieka. Gimnazjum w Krzemieńcu było szkołą ogólnokształcącą. Wprowadzono tu nowatorski system, utworzono cztery początkowe klasy i trzy kursy dwuletnie⁵⁵. Uczeń rozpoczynał w gimnazjum naukę po ukończeniu szkoły elementarnej lub odebraniu równorzędnego wychowania w domu⁵⁶. Wychowując i edukując młodzież w gimnazjum, w ciągu pierwszych czterech lat nacisk kładziono na języki obce, wykładano łacinę (wraz z językiem polskim), grekę, rosyjski, francuski, niemiecki, nadobowiązkowo angielski, na każdy z języków poświęcając 4 godziny tygodniowo⁵⁷. Zdaniem Czackiego znajomość języków pozwalała na uzyskanie ogólnej ogłady towarzyskiej, przydawała się w kształtowaniu dalszego rozwoju młodego człowieka, nie była bez znaczenia w komunikacji. Wychowanie takie miało na celu ukształtowanie człowieka twórczego, myślącego, samodzielnego, toteż nie bez znaczenia był nacisk na arytmetykę, naukę moralną, geografę. Na kursach wykłady odbywały się na wzór uniwersytecki. Wykładano sześć obowiązkowych przedmiotów: matematykę elementarną z logiką, fizykę, chemię z historią naturalną, historię z geografą powszechną, prawo i literaturę. Uczeń do wyboru, jako przedmioty nadobowiązkowe, miał grekę, mechanikę, gramatykę porównawczą języków słowiańskich. Po ukoń-

⁵⁴ F. Majchrowicz, *Tadeusz Czacki i Jego poglądy na sprawy wychowania publicznego*, dz. cyt., s. 61.

⁵⁵ K. Kaczkowski, *O szkole Krzemienieckiej i o jej fundatorze Tadeuszu Czackim*, dz. cyt., s. 92.

⁵⁶ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 146.

⁵⁷ *Bytność Tadeusza Czackiego w Stołpcu, dnia 15 lutego 1806 roku*, w: X. Hugona Kollątaja *korrespondencya listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 3, dz. cyt., s. 385-386.

czeniu kursów mógł pozostać w Krzemieńcu na wykładach matematyki wyższej i astronomii⁵⁸.

Tadeusz Czacki postawił sobie ambitne zadanie przygotowania absolwentów gimnazjum do właściwego pełnienia obowiązków w dorosłym życiu⁵⁹. Drobiazgowo zaplanowany program nauczania, plan lekcji i rozkład dnia ucznia wpływały na przyzwyczajenie do systematyczności, pilności i odpowiedzialności. Systematyczność ułatwiała opanowanie obszernego materiału i przygotowanie do egzaminów⁶⁰. Od godziny 5.00 rano do 21.00 wieczorem dzień był zaplanowany w każdym punkcie. Lekcje uczniów kursowych trwały od 8.00 do 12.00, a po południu od 13.00 do 19.00. We wtorki i czwartki po obiedzie przewidziano czas wolny, przeznaczony na nadobowiązkowe, dodatkowe lekcje tzw. talentów (śpiew, rysunek, muzykę, fechtowanie i jazdę konną)⁶¹. Można je było pobierać za małą opłatą. Także w tym przypadku premiowano dobre oceny, niektórzy uczniowie zwolnieni byli z opłat.

Na zabawę i pobyt na świeżym powietrzu przeznaczono godzinę dziennie⁶². Starano się nie zaniedbywać wychowania religijnego, stąd w niedziele i święta o godzinie 9.00 odbywała się dla uczniów msza święta. Jednak również niedziele nie były zupełnie wolne od zajęć. W godzinach od 10.00 do 12.00 dla osób chętnych odbywały się kursy gramatyki powszechnej i bibliografii, lekcje rysunku, a latem wykłady higieny⁶³. Działo to aktywizująco na uczniów.

Według Tadeusza Czackiego nauka w szkole winna mieć zastosowanie praktyczne. Postulował konieczność wprowadzenia mechaniki, weterynarii i ogrodnictwa. To ostatnie zajęcie było szczególnie przez niego ulubione, dlatego propagował zakładanie ogrodów przy każdej szkole: „bo tym sposobem nie tylko uczniom, ale całej wsi może pokazać dobre

⁵⁸ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 147.

⁵⁹ *O stanie generalnym oświecenia Gubernii wołyńskiej*, dz. cyt., s. 303-304. Wyznał zasadę: „jedynie użyteczność daje miejsce ludziom między ludźmi i trwałość ustanowieniom”, cyt. za: F. Majchrowicz, *Tadeusz Czacki i Jego poglądy na sprawy wychowania publicznego*, dz. cyt., s. 28.

⁶⁰ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 266.

⁶¹ *List Hugona Kolltāja do Tadeusza Czackiego, list VI*, dz. cyt., s. 373.

⁶² Tamże.

⁶³ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 149.

prawidła w rolnictwie”⁶⁴. Chciał, aby młodzież poznawała pracę rolnika i ogrodnika z autopsji. Miało to wpływ zarówno na nabywanie sił fizycznych, jak i wprawianie do pracy przydatnej w dalszym życiu.

Tadeusz Czacki postulował, aby wychowawcy zachęcali uczniów do pracy nad sobą. Ich zadaniem miało być udzielanie wskazówek, uczenie i dopomaganie w trudnych sytuacjach. Młodzieży należało zaszcześcić zasady postępowania, biorąc pod uwagę pogodne jej usposobienie oraz uczuciowość, odnoszącą się do ogólnoludzkich stosunków. Czacki uważał, że: „uczniowie powinni być wprawiani do posłuszeństwa prawu, do pełnienia jego przepisów, do zgodnego i spokojnego obcowania z drugimi w społeczności...”⁶⁵.

Na terenie szkoły krzemienieckiej do osiągnięć naukowych motywowano poprzez organizację tzw. popisów, czyli publicznego egzaminu uczniów, w czasie którego uczniowie popisywali się wiedzą, a wybitni byli nagradzani w obecności rodziców, nauczycieli, młodzieży i zgromadzonej publiczności⁶⁶. Publiczne egzaminy odbywały się przez 6 kolejnych dni w godzinach od 8.00 do 12.00 i od 14.00 do 18.00. Przystępowali do nich tylko najlepsi uczniowie, wybrani podczas odbytych wcześniej dziesięciodniowych egzaminów w klasach. Zazwyczaj dzień 28 czerwca był ostatnim dniem „popisów”⁶⁷. Na ich zakończenie zwycięzców nagradzano. W trzech pierwszych klasach nagrodą był list pochwalny z podpisem wizytatora Tadeusza Czackiego, w klasie czwartej i na kursach oprócz listów pochwalnych najlepsi uczniowie otrzymywali medale przypinane przez jedną z matek lub inną zasłużoną damę. W sytuacji, gdy była większa liczba uczniów zasługujących na taką nagrodę, urządzano losowanie. Wylosowani odbierali medale, a pozostali równe medalom świadectwa, zwane akcesytami⁶⁸. Nagrodą

⁶⁴ *Hugona Kolltątaja do Tadeusza Czackiego List XXII, dnia 6 listopada 1804 r., z Stołpca*, w: *X. Hugona Kolltątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 3, dz. cyt., s. 56. Por. *O stanie generalnym oświecenia Gubernii wołyńskiej*, dz. cyt., s. 294.

⁶⁵ *Uwagi nad Pismem zawierającym w sobie Ustawy szkolne pod tytułem: Sąd Uczniów Gimnazjum Wołyńskiego*, dz. cyt., s. 97-98.

⁶⁶ *Projekt urządzenia Gimnazjum Wołyńskiego w mieście Jego Imperatorskiej Mości Krzemieńcu*, dz. cyt., s. 25; A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 268; Z. Kukulski, *Działalność pedagogiczna Tadeusza Czackiego (W setną rocznicę zgonu)*, Warszawa 1914, s. 60.

⁶⁷ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 148.

⁶⁸ Tamże.

dla uczniów było też zapisanie ich do tzw. zaszczytnych ławek, nagrody książkowe i pochwały⁶⁹. Taka praktyka odgrywała ważną rolę. Wychowankowie byli zachęcani do podejmowania wyzwań. Jednocześnie zdawali sobie sprawę, że człowiekowi nic się nie należy, a wręcz przeciwnie – na wszystko trzeba zapracować. W takim duchu mieli potem wychowywać własne dzieci. Wychowanie miało nauczyć młodzież panowania nad sobą i szacunku. Czacki nie pomijał również młodych ludzi mających problemy z przyswojeniem sobie wiedzy. Uważał, że lepsze wyniki osiągną oni pod okiem specjalnie wyznaczonego opiekuna, który będzie ich zachęcał do cięższej pracy. Obrazują to jego słowa zachęty do uczniów: „Podołacie moje dziatki na rok przyszły wszystkiemu, ja wam oddam publiczne świadectwo waszych postępów w naukach, do mego serca publicznie was przycisnę”⁷⁰. Zainteresowanie wychowawcy wychowankiem działało aktywizująco na młodzież i cieszyło się uznaniem ze strony rodziców. Po egzaminach odbywała się liturgia w miejscowym kościele, w czasie której w miłej atmosferze nagradzano uczniów⁷¹. Uroczystościom towarzyszył obrzęd wyzwolenia młodzieży szkolnej na tzw. przybylców światowych. Było to swego rodzaju pasowanie na „sługi dobra publicznego”, czyli osoby, które miały działać dla dobra społeczeństwa⁷². W ten sposób zdaniem Czackiego uczniowie byli również zobowiązani do przysięgi, że wiernie krajowi będą służyć⁷³.

Wychowanie intelektualne odgrywało w poglądach Czackiego niebagatelną rolę. Nie mógł więc pominąć roli biblioteki, którą założył przy szkole krzemienieckiej. Postulował, aby uczniowie przynajmniej dwa razy w tygodniu z niej korzystali. Przewidywał specjalny czas wolny na rozwijanie kultury czytelniczey⁷⁴.

⁶⁹ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 268.

⁷⁰ K. Kaczkowski, *O szkole Krzemienieckiej i o jej fundatorze Tadeuszu Czackim*, dz. cyt., s. 93.

⁷¹ Tamże, s. 94.

⁷² Tamże, s. 95.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ *Projekt urządzenia Gimnazjum Wołyńskiego w mieście Jego Imperatorskiej Mości Krzemieńcu*, dz. cyt., s. 23; *Tadeusza Czackiego do Hugona Kolltątaja List XXXVII, dnia 19 maja 1805 roku z Porycka*, w: *X. Hugona Kolltątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 3, dz. cyt., s. 100-101; *List Hugona Kolltątaja do Tadeusza Czackiego, list VI*, dz. cyt., s. 381-382.

Twórca Gimnazjum w Krzemieńcu nie akceptował trwonienia czasu na nieodpowiednie zajęcia⁷⁵. Rozumiał jednak, że uczniowie młodszych klas muszą mieć nieco swobodniejszy rozkład dnia, aby poświęcić się też spacerom i zabawie⁷⁶. W *Odezwie do uczniów i do zacnych ziomków* pisał, „że młodzież w szkole powinna mieć zabawę, że ci, co się uczą tańcować, powinni, bez uszkodzenia nauk gruntownych, mieć sprawę, że ta młodzież, wychodząc z Krzemieńca, będzie należała do światowej społeczności, w której i praca, i rozrywka, a szczególnie grzeczne obchodzenie się ma miejsce”⁷⁷.

Wiedział, że poprzez wspólną zabawę nawiązują się więzi pomiędzy poszczególnymi uczniami, jak również szczególne relacje na linii nauczyciel – uczeń. Był propagatorem gier i zabaw ruchowych oraz zdrowego współzawodnictwa. Zakazana była natomiast gra w karty, warcaby i inne gry hazardowe. Nadto nie pozwalano trzymać broni palnej, psów i ptaków⁷⁸. Uczniowie nie mogli palić papierosów. Ten ostatni zakaz był jednak często omijany przez starszych uczniów⁷⁹.

Właściwy sposób spędzenia czasu wolnego młodzieży zapewnił Czacki, organizując spotkania towarzyskie. Uważał, że nie należy w wychowaniu kłaść nacisku na wymuszoną grzeczność, jednak wypadało pozbyć się szorstkości, braku delikatności czy nieprzyzwoitości ze strony podopiecznych. W 1810 roku stworzył „kasyno” dla uczniów, gdzie pod kontrolą nauczycieli odbywały się m.in. bale i zabawy⁸⁰. Młodzież miała na nich nabywać pod kierunkiem wychowawców ogłady towarzyskiej. Kasyno miało być otwarte w sobotę albo w wigilię jakiegoś święta, aby nie przeszkadzało pozaszkolnemu przygotowaniu się do lekcji. Uczeń, który nie osiągnął w trakcie tygodnia dobrych wyników w nauce i zachowaniu, w zabawie nie uczestniczył. Zgodnie z wytycznymi Czackiego w każdym kasynie mieli obowiązek być dwaj nauczyciele i prefekt. Dla

⁷⁵ *Projekt urządzenia szkół parafialnych*, w: X. Hugona Kollątaja *korrespondencya listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 2, dz. cyt., s. 183.

⁷⁶ *List Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego, list VI*, dz. cyt., s. 377-379.

⁷⁷ T. Czacki, *Odezwa do uczniów wołyńskiego Gimnazjum, i do zacnych ziomków, którzy dzieci swoje do tej Szkoły oddają. W Krzemieńcu 2 maja 1812*, b.m.w. 1812; M. Rolle, *Tadeusz Czacki i Krzemieniec w setną rocznicę zgonu odnowiciela i reformatora polskiego szkolnictwa*, dz. cyt., s. 89.

⁷⁸ F. Majchrowicz, *Tadeusz Czacki i Jego poglądy na sprawy wychowania publicznego*, dz. cyt., s. 61.

⁷⁹ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 151.

⁸⁰ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 272-273.

uniknięcia zbytku uczniowie pozostawali w mundurach szkolnych⁸¹. Pomysł ten przejęli również okoliczni mieszkańcy⁸². Wiele rodzin, które na czas nauki dzieci zamieszkało w Krzemieńcu, było organizatorami tego rodzaju spotkań. Uczniowie oraz dozorca domowi, pomimo zaproszeń od obywateli krzemienieckich, nie mogli brać udziału w jakichkolwiek publicznych imprezach towarzyskich bez zezwolenia „zwierzchności władz szkolnych”⁸³. Czacki uważał, że wspólne zabawy służyły integracji środowiska i pogłębiały więź pomiędzy szkołą a okolicznymi mieszkańcami. Obycia towarzyskiego uczono pod okiem władzy szkolnej, rodziców i obywateli, w towarzystwie panien z krzemienieckiej pensji Anieli Rosienkiewiczowej⁸⁴. W tak małym mieście jak Krzemieniec stosunki pomiędzy jego mieszkańcami stawały się bliższe, przyjacielskie. Najmniejsze uchybienie młodego człowieka było znane wszystkim. Choroba ucznia budziła współczucie wśród połowy mieszkańców miasta⁸⁵.

Organizując czas wolny dla młodzieży, Czacki pamiętał o rozwijaniu kultury. Swego rodzaju atrakcją dla młodzieży stanowiły występy objazdowego teatru, ale z czasem władze szkolne, mając na uwadze odpowiednie wychowanie młodzieży, zabroniły chodzenia do teatru na nieodpowiednie sztuki. Miały one zgubny wpływ na kształtowanie osobowości młodego człowieka, odciągając go od nauki. Czacki uważał, że był to zbyt znaczny wydatek pieniędzy na bilety. O zakazie zadecydowała jednak głównie niska wartość artystyczna wystawianych komedii, w których szadzono z podstawowych wartości, a aktorzy kaleczyli język polski⁸⁶. Nad imprezami kulturalnymi i towarzyskimi zgodnie z postulatem Czackiego czuwała zwierzchność szkolna. Zwracała ona uwagę na zachowanie młodzieży, przyjezdnych, a nawet licznych prywatnych nauczycieli. Podejrzanym o złą reputację zabraniała dawać lekcje⁸⁷.

⁸¹ M. Rolle, *Tadeusz Czacki i Krzemieniec w setną rocznicę zgonu odnowiciela i reformatora polskiego szkolnictwa*, dz. cyt., s. 88.

⁸² C. Langier, *Tadeusz Czacki*, dz. cyt., s. 146.

⁸³ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wiślańskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 274.

⁸⁴ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 150. Por. H. Cieszkowski, *Notatki z mojego życia*, Poznań 1873, s. 18.

⁸⁵ K. Kaczkowski, *O szkole Krzemienieckiej i o jej fundatorze Tadeuszu Czackim*, dz. cyt., s. 102.

⁸⁶ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 151.

⁸⁷ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wiślańskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 276-277.

Tadeusz Czacki zatroskany o zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny dzieci i młodzieży udzielał wielu rad i dawał szereg wskazówek na temat higienicznego stylu życia⁸⁸. W szkole w tym celu zatrudnił lekarza szkolnego⁸⁹. Lekarz pilnował, aby każdy uczeń został zaszczepiony na ospę, kontrolował, czy ma odpowiednie warunki mieszkaniowe. Zalecał wietrzenie pomieszczeń, w których przebywali uczniowie zarówno w okresie zimowym, jak i letnim. Poparł zakaz sypiania pod pierzyną. Wskazywał sposoby racjonalnego odżywiania. Wspólnie z zatrudnionymi nauczycielami zachęcał uczniów do aktywności sportowej, pływania w wyznaczonych miejscach rzeki Ikwy, gry w palanta, w piłkę oraz lekcji tańca. Zamożniejsi uczniowie uczęszczali na płatne lekcje szermierki i konnej jazdy⁹⁰.

Niebagatelną rolę w procesie wychowania odgrywa religia. Tadeusz Czacki odpowiedzialnością za wychowanie religijne obarczył szczególnie rodziców. Zadbał jednak, aby młodzież krzemieniecka na terenie szkoły była również w podobnym duchu wychowana. Jej wychowankowie mieli być dobrymi chrześcijanami, ale bez znamion fanatyzmu. Usiłowano wpoić w serca wychowanków przywiązanie do wiary ojców, ale i tolerancję, szacunek dla innych wyznań⁹¹. Uczeń gimnazjum miał wstawać o 5.00 rano, pół godziny miało być poświęcone na ubranie się, następne 15 minut na poranny pacierz⁹². Popularnością cieszyły się kazania ks. A. Prokopa, które przyciągały tłumy na nabożeństwa. Nie było ucznia, który nie zapamiętałby kazania⁹³. Według prałata Kulikowskiego, profesora religii w Krzemieńcu i rektora seminarium żytomirskiego, młodzież krzemieniecka mogła być pod względem religijności wzorem dla wszystkich⁹⁴.

W swoich poglądach pedagogicznych opowiadał się Czacki za edukacją kobiet. Dostrzegał rolę kobiety w kształtowaniu nowoczesnego społeczeństwa i konieczność jej kształcenia. Wiedział doskonale, że kobieta

⁸⁸ *O stanie generalnym oświecenia Gubernii wołyńskiej*, dz. cyt., s. 307.

⁸⁹ C. Langier, *Tadeusz Czacki*, dz. cyt., s. 109; W. Osiński, *Zarys wychowania fizycznego*, Poznań 1996, s. 2.

⁹⁰ E. Danowska, *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, dz. cyt., s. 153.

⁹¹ M. Rolle, *Tadeusz Czacki i Krzemieniec w setną rocznicę zgonu odnowiciela i reformatora polskiego szkolnictwa*, dz. cyt., s. 90.

⁹² E. Danowska, *Tadeusz Czacki 1765-1813*, dz. cyt., s. 280.

⁹³ K. Kaczkowski, *O szkole Krzemienieckiej i o jej fundatorze Tadeuszu Czackim*, dz. cyt., s. 104.

⁹⁴ Tamże, s. 103.

to nie tylko ozdoba salonu, ale przede wszystkim matka i osoba kierująca gospodarstwem domowym⁹⁵. Płeć żeńska nie miała w jego opinii zorganizowanego systematycznego wychowania⁹⁶, dlatego pracował nad projektem utworzenia specjalnych szkół dla dziewcząt⁹⁷. Ważne było przygotowanie kobiet do prowadzenia gospodarstwa domowego. Poza nauką czytania i pisania, arytmetyką, nauką moralną i katechizmem opowiadał się za uwzględnianiem w wychowaniu kobiet praktycznych umiejętności, jak przędzenie, uprawa warzyw, pranie, gotowanie, hodowla drobiu, bydła i wyrób nabiału⁹⁸.

Stał na stanowisku, że chcąc wpłynąć na poprawę obyczajów mężczyzn, należy zadbać o ulepszenie obyczajów kobiet, „bo czego częstokroć wychowanie i ostre prawa poprawić w mężczyznach nie zdołają, to dobrze wychowane i cnotliwe kobiety w najprzyjemniejszy sposób niewątpliwie poprawią”⁹⁹. Jego zdaniem mężczyzna oddany służbie publicznej winien w żonie znaleźć oparcie, pomoc i zastępstwo¹⁰⁰. Czacki wiedział doskonale, jak olbrzymi wpływ od najwcześniejszego okresu na wychowanie dzieci ma matka. Stąd doceniał rolę kobiet w pielęgnowaniu wśród dzieci uczuć religijnych, zamiłowania do pracy, walki z próżniactwem. Według niego matka była najlepszą mistrzynią dla córek. Dom rodziców i całe gospodarstwo jawiło się w jego poglądach jako wyjątkowa szkoła dla dzieci. Uważał, że dzieci w rodzinnym domu mają obowiązek wypełniać codzienne prace w gospodarstwie domowym. Nie powinny być wyręczane w tych zadaniach przez domowników. A wychowanie przez pracę wpłynie korzystnie na ich szacunek do pracy w przyszłości. Tym sposobem można było uniknąć przynoszenia przez dzieci do rodzinnego domu wyniosłości czy pogardy dla wiejskiego życia.

⁹⁵ *Mowa Jaśnie Wielmożnego Tadeusza Czackiego Taynego Jego Imperatorskiej Mości Konsyliarza. Starosty Norwogrodzkiego, Imperatorskiego Wileńskiego Uniwersytetu i Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk Członka, Wizytatora Szkół w Guberniach Wołyńskiej, Podolskiej i Kijowskiej, Orderów Orła Białego i S. Stanisława Karwala. Dnia 1 octobra 1805 roku, przy otwarciu Gimnazjum Wołyńskiego, w Krzemieńcu, miana, Krzemieniec 1805.*

⁹⁶ *O stanie generalnym oświecenia Gubernii wołyńskiej*, dz. cyt., s. 244.

⁹⁷ Tamże, s. 280.

⁹⁸ *Projekt urządzenia szkół parafialnych*, w: *X. Hugona Kollątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 2, dz. cyt., s. 148-205.

⁹⁹ *X. Hugona Kollątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, t. 1, dz. cyt., s. 322-323.

¹⁰⁰ *Mowa Jaśnie Wielmożnego Tadeusza Czackiego Taynego Jego Imperatorskiej Mości Konsyliarza*, dz. cyt.

Szkoła guwernantek, którą Czacki miał w planie zorganizować, mogła przygotować odpowiedzialne mistrzynie. Uwolnione od wszelkich przesądów, przygotowane od wczesnej młodości do wypełniania należycie obowiązków, byłyby w stanie pomagać matkom w przyszłości wypełniać obowiązki żony i wychowawczyni dzieci¹⁰¹.

Zakończenie

Tadeusz Czacki uważał, że rozwój oświaty, zrównanie odrębnych warstw narodu w prawach, zrozumienie przez nich obowiązków to szansa na wolność i niepodległość kraju. Dlatego tak niezmiernie ważne było wychowanie przyszłych pokoleń Polaków, jednostek aktywnych, niepodających się ślepo kierowaniu z zewnątrz: „Bo tylko człowiek ciemny, przeszłości kraju nie znający, nie umiejący sobie wzbudzić w duszy poczucia godności narodowej, może bezwolnie poddawać kark pod jarzmo niewoli”¹⁰².

Według Tadeusza Czackiego szkoła miała być wolna od pedagogicznej rutyny, toteż uparcie zachęcał uczniów do tworzenia kółek literackich. Miało to na celu rozwój literatury i życia kulturalnego w szkole krzemienieckiej, zachowanie tożsamości narodowej w warunkach niewoli – pisał Andrzej Szmyt¹⁰³. Organizacje naukowe miały na celu rozwijanie zainteresowań naukowych, samokształcenie w różnych dziedzinach, doskonalenie mowy ojczystej, organizowanie pomocy uczniowskiej i rozwijanie elementów samorządności¹⁰⁴.

Wychowanków Czackiego charakteryzowała ochota do nauki. Praca i uczciwość były ich „godłem”¹⁰⁵. Odznaczyli się szacunkiem dla religii, posłuszeństwem, skromnością w obyczajach. Poczciwość i sumienność to były najważniejsze przymioty, jakimi mieli się charakteryzować¹⁰⁶. Mając na uwadze należyte wychowanie młodych pokoleń, zadbał też Czacki o wychowanie dzieci porzuconych. Świetnie obrazują to słowa księdza

¹⁰¹ Tamże.

¹⁰² I.W. Kosmowska, *Tadeusz Czacki*, dz. cyt., s. 3.

¹⁰³ A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805-1833*, dz. cyt., s. 277-282.

¹⁰⁴ Tamże.

¹⁰⁵ K. Kaczkowski, *O szkole Krzemienieckiej i o jej fundatorze Tadeuszu Czackim*, dz. cyt., s. 87-88.

¹⁰⁶ Tamże, s. 89.

profesora Alojzego Osińskiego przywołane przez Michała Rolle: „lata swoje Czacki przechodził cnymi postępki i otwierał serce swe litościwie sierotom ogarnionym ubóstwem i nędzą”¹⁰⁷.

Tadeusz Czacki otaczał dzieci ojcowską troskliwością. Surowy i ścisły nadzór nad zachowaniem się młodzieży, gruntowna nauka w Gimnazjum Wołyńskim miały wpływ na budowanie zaufania do szkoły we wszystkich warstwach społeczeństwa wołyńskiego – pisał Franciszek Majchrowicz¹⁰⁸. Czacki opowiadając się za oświatą wszystkich stanów, wychodził z założenia, że w ten sposób „zdola z warstw niższych wydobyć żywioły cenne i zużytkować je dla dobra kraju”¹⁰⁹.

Bibliografia

Bytność Hugona Kołłątaja w Porycku dnia 8 października 1803 roku, w: *X. Hugona Kołłątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 1, wyd. F. Kojśiewicz, Kraków 1844.

Bytność Tadeusza Czackiego w Stołpcu, dnia 15 lutego 1806 roku, w: *X. Hugona Kołłątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 3, wyd. F. Kojśiewicz, Kraków 1844.

Cieszkowski H., *Notatki z mojego życia*, Nakładem Tygodnika Wielkopolskiego, Poznań 1873.

Czacki T., *Odezwa do uczniów wołyńskiego Gimnazium, i do zacnych ziomków, którzy dzieci swoje do tej Szkoły oddają. W Krzemieńcu 2 maja 1812*, b.m.w. 1812.

Danowska E., „*Staropolska dusza Jego. Umysł gorliwy a wzniosły*”. *Szczęśny Czacki (1723–1790)*, „Rocznik Biblioteki Naukowej PAU i PAN w Krakowie” XLVI/2001, s. 220–225.

¹⁰⁷ M. Rolle, *Tadeusz Czacki i Krzemieniec w setną rocznicę zgonu odnowiciela i reformatora polskiego szkolnictwa*, dz. cyt., s. 10.

¹⁰⁸ F. Majchrowicz, *Tadeusz Czacki i Jego poglądy na sprawy wychowania publicznego*, dz. cyt., s. 67.

¹⁰⁹ Tamże.

- Danowska E., *Tadeusz Czacki 1765-1813. Na pograniczu epok i ziem*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2006.
- Danowska E., *Życie codzienne w Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu (1805-1831)*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis” *Studia Historica* II (2003), folia 17.
- Hugona Kollątaja do JP. Mirowskiego List, dnia 12 marca 1806 r. z Stołpca*, w: X. *Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzadzania Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 4, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1845.
- Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List V, dnia 2 9br. 1803 roku z Krzemieńca*, w: X. *Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzadzania Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 1, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.
- Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List XII, dnia 1 lutego 1804 roku z Krzemieńca*, w: X. *Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzadzania Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 2, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.
- Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List XIII, dnia 19 lutego 1804 z Krzemieńca*, w: X. *Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzadzania Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 2, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.
- Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List XXII, dnia 6 listopada 1804 r. z Stołpca*, w: X. *Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzadzania Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 3, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.
- Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List XXXV, dnia 26 lutego 1806 r. z Stołpca*, w: X. *Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzadzania*

- Institutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 4, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1845.
- Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego List XXXVI, dnia 29 grudnia 1805 roku z Stołpca*, w: *X. Hugona Kollątaja korespondencya z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Institutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 3, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.
- Kaczkowski K., *O szkole krzemienieckiej i jej fundatorze Tadeuszu Czackim*, Kijów 1847.
- Knot A., *Czacki Tadeusz*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 4, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1938, s. 144-146.
- Kollątaja uwagi nad trzema Imperatorskimi ukazami, względem oświecenia powszechnego wydanemi: pierwszym 1802 roku dnia 8 września, drugim 1803 roku z dnia 24 stycznia, trzecim tegoż roku dnia 18 maja*, w: *X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Institutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 1, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.
- Korzeniowska W., *Mysł pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny Słownik Biograficzny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Kosmowska I.W., *Tadeusz Czacki. Jako jeden z twórców szkolnictwa polskiego 1765-1813*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918.
- Kukulski Z., *Działalność pedagogiczna Tadeusza Czackiego (W setną rocznicę zgonu)*, G. Gebethner i Sp., Warszawa 1914.
- Langier C., *Tadeusz Czacki. Pisarz – patriota – działacz oświatowy*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2007.
- List Hugona Kollątaja do Tadeusza Czackiego, list VI, dnia 12 9bra 1803 r. z Krzemieńca*, w: *X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Institutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 1, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.
- Majchrowicz F., *Tadeusz Czacki i Jego poglądy na sprawy wychowania publicznego*, Odbitka z „Muzeum”, Lwów 1894.

Mowa Jaśnie Wielmożnego Tadeusza Czackiego tajnego konsyliarza Jego Imperatorskiej Mości, Różnych zgromadzeń uczonych członka, gubernii Wołyńskiej, Kijowskiej i Podolskiej Wizytatora. O pożytkach z wychowania publicznego i domowego przy kończeniu roku Szkolnego w Gimnazjum Wołyńskiem miana 1806 roku 20 lipca, Krzemieniec 1806.

Mowa Jaśnie Wielmożnego Tadeusza Czackiego Tajnego Jego Imperatorskiej Mości Konsyliarza. Starosty Nowogrodzkiego, IMPERATORSKIEGO Wileńskiego Uniwersytetu i Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk Członka, Wizytatora Szkół w guberniach Wołyńskiej, Podolskiej i Kijowskiej, Orderów Orła Białego i S. Stanisława Kawalera. Dnia 1 octobra 1805 roku, przy otwarciu Gymnazium Włyńskiego, w Krzemieńcu miana, Krzemieniec 1805.

Noty do Raportu dla objaśnienia co się przydało, poprawiło lub wyrzuciło, w: X. Hugona Kolltątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urządzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech guberniach, t. 2, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.

O stanie generalnym oświecenia Gubernii wołyńskiej i o środkach urządzenia i upowszechnienia nauk uczynione i doniesione przez tajnego konsyliarza i wizytatora Tadeusza Czackiego, w: X. Hugona Kolltątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urządzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 2, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.

Osiński W., *Zarys wychowania fizycznego*, Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu, Poznań 1996.

Pochwała Tadeusza Czackiego Starosty Nowogrodzkiego, Kawalera Orderów Polskich etc. etc. czytana na publicznem posiedzeniu Towarzystwa Przyjaciół Nauk dnia 15 stycznia 1817 roku przez Stanisława Hrabie Potockiego, Senatora Wojewodę, Ministra Obrzędów Religijnych i Oświecenia Narodowego, Komendanta Jeneralnego Korpusów Kadeckich, Członka Wielu Towarzystw Uczonych, Kawalera Rozmaitych Orderów, w Warszawie, w Drukarni Zawadzkiego i Węckiego Drukarzy i Xiegarzy uprzywilejowanych Dworu Króla Imci Polskiego, Warszawa 1817.

Projekt przygotowania do uroczystości otwarcia Gimnazjum, w: X. Hugona Kolltątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej;

przedsięwzięta w celu urządzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 3, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.

Projekt urządzenia Gimnazjum Wołyńskiego w mieście Jego Imperatorskiej Mości Krzemieńcu, i wszystkich innych szkół w guberni wołyńskiej zaprowadzić się mających, podany do najwyższego potwierdzenia od Wizytatora Nadzwyczajnego Szkół trzech gubernij Wołyńskiej, Podolskiej i Kijowskiej, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urządzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 3, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.

Projekt urządzenia szkół parafialnych, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urządzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 2, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.

Rolle M., Tadeusz Czacki i Krzemieniec w setną rocznicę zgonu odnowiciela i reformatora polskiego szkolnictwa, Macierz Polska, Lwów 1913.

Rozmowa H. Kollątaja z T. Czackim, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urządzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 1, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.

Sąd uczniów w Gimnazjum Wołyńskiem, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urządzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 4, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1845.

Szmyt A., Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805–1833, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009.

Tadeusza Czackiego do Hugona Kollątaja List XXXVII, dnia 19 maja 1805 roku z Porycka, w: X. Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urządzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 3, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.

Tadeusza Czackiego do Hugona Kolltątaja List XXXIX, dnia 25 sierpnia 1805 roku z Porycka, w: X. Hugona Kolltątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 3, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.

Tadeusza Czackiego do Hugona Kolltątaja List XLV, dnia 1 października 1805 roku z Krzemieńca, w: X. Hugona Kolltątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 3, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.

Tadeusza Czackiego do Hugona Kolltątaja List XLIX Urzędowny, dnia 18 grudnia 1805 roku z Porycka Ner 513, w: X. Hugona Kolltątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 3, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844.

Tadeusza Czackiego do Hugona Kolltątaja List L, dnia 27 lutego 1806 r. z Porycka, w: X. Hugona Kolltątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 4, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1845.

Tadeusza Czackiego do Hugona Kolltątaja List LII, dnia 14 maja 1806 r., z Krzemieńca, w: X. Hugona Kolltątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, t. 4, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1845.

Uwagi nad Pismem zawierającym w sobie Ustawy szkolne pod tytułem: Sąd Uczniów Gimnazyum Wołyńskiego, w: X. Hugona Kolltątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urzędzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, wyd. F. Kojsiewicz, t. 4, Kraków 1844.

Warda K., *Szkice z dziejów szkół krzemienieckich. Biblioteki liceum, ich zasoby i losy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 2000.

- X. *Hugona Kollątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół, w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej; przedsięwzięta w celu urządzenia Instytutów Naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach*, t. 2, wyd. F. Kojśiewicz, Kraków 1844.
- Ziemia T., *Tadeusz Czacki i jego zasługi zwłaszcza w dziejach naszego szkolnictwa*, Drukarnia C.K. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1872.

Andrzej Paweł Bieś SJ

Akademia Ignatianum w Krakowie

Sylwetka naukowa o. prof. dra hab. Ludwika Grzebienia SJ wraz z bibliografią prac opublikowanych w latach 2009-2015

Ich Magnificencji!

Dostojna Rado Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej!

Szacowna Kapituła Lauru Naukowego „Sapere aude”!

Szanowni Pracownicy i Studenci Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej!

Czcigodni Goście!

Przypadł mi w udziale wielki zaszczyt, a równocześnie trudne wyzwanie i – nie będę ukrywał – także ogromna przyjemność przybliżenia Państwu sylwetki Ojca Profesora Ludwika Grzebienia – jezuity, kapłana, historyka, badacza i nauczyciela akademickiego, metodologa, edytora źródeł, biografą i bibliografą, organizatora życia naukowego, wyróżnionego dzisiaj – 26 września 2015 r. – Laurem Naukowym „Sapere aude”.

Przyszedł na świat w święto Wniebowzięcia Matki Bożej w 1939 r., dwa tygodnie przed początkiem jednego z największych kataklizmów w dziejach świata, w Tułkowicach na Podkarpaciu jako piąty z kolei syn Józefa i Anieli. Po ukończeniu siedmiu klas w Dobrzechowie wyeksponowany został do liceum w Czudcu, gdzie z lektur przedwojennych książek, czasopism i kalendarzy użyczanych przez dyrektora szkoły zrodziła się trwająca do dziś największa pasja Ojca Ludwika: stare papiery! W liceum także doświadczył daru wezwania do służby Bogu i ludziom i w kilka dni po swoich 17. urodzinach, 18 sierpnia 1956 r., wstąpił do nowicjatu Prowincji Małopolskiej Towarzystwa Jezusowego w Starej Wsi koło Brzozowa. Formację duchową i intelektualną kontynuował mimo utrudnień, szykan i przeszkód stawianych zakonnikom przez ówczesne

władze państwowe i organa bezpieczeństwa, uzyskując świadectwo maturalne w liceum dla pracujących w Kaliszu. Studia filozoficzne odbył na jezuickim Wydziale Filozoficznym w Krakowie, a teologiczne na Wydziale Teologicznym „Bobolanum” w Warszawie, gdzie 17 czerwca 1967 r. przyjął święcenia kapłańskie z rąk Sługi Bożego ks. kardynała Stefana Wyszyńskiego. Równocześnie podjął studia historyczne na KUL-u i pomagał w porządkowaniu biblioteki „Bobolanum”, stając się wysokiej klasy bibliotekoznawcą. Studia z historii Kościoła uwieńczył doktoratem uzyskanym w roku 1972 na podstawie dysertacji: *Organizacja bibliotek jezuickich w Polsce od XVI do XVIII w.*¹, napisanej pod kierunkiem ks. prof. Stanisława Librowskiego. W 1978 r. habilitował się na podstawie rozprawy *Pionierski trud misjonarzy słowiańskich 1881-1969*² w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. Tytuł profesora nadzwyczajnego uzyskał z nominacji kościelnej w 1990 r., a państwowy tytuł profesora zwyczajnego w 1999 r. Zajęcia dydaktyczne prowadził na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie oraz na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie. Jezuicką uczelnią w Krakowie kierował jako dziekan Wydziału w latach 1988-1994 oraz rektor Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” (obecnie Akademia Ignatianum) w latach 2004-2010. Od wielu lat kieruje Katedrą Historii Oświaty i Wychowania, będąc wsparciem i wzorem dla wielu młodych badaczy.

Z podróży naukowych do Szwecji, USA, Zambii i Australii przywiózł wiele cennych materiałów źródłowych – lub ich kopii – dotyczących polskich jezuitów, kontynuując w ten sposób zapoczątkowane jeszcze w latach trzydziestych ubiegłego wieku tworzenie jezuickiego centrum dokumentacji i badań historycznych w Krakowie.

Brał czynny udział w licznych konferencjach, sympozjach i kongresach naukowych w kraju i za granicą, prezentując wyniki swoich badań. Pozostaje członkiem towarzystw i stowarzyszeń naukowych – Towarzystwa Naukowego KUL, Polskiego Towarzystwa Historyków Edukacji. Przez kilka kadencji był członkiem Komitetu Historii Nauki i Techniki PAN oraz Rady Naukowej Konferencji Episkopatu Polski.

Już pod koniec studiów historycznych rozpoczął owocną współpracę z *Polskim Słownikiem Biograficznym* oraz *Encyklopedią Katolicką*, za-

¹ Pierwodruk w czasopiśmie naukowym „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 1975, t. 30, s. 223-278 i t. 31, s. 225-281. Wydanie drugie, uzupełnione, Wydawnictwo WAM, Akademia Ignatianum, Kraków 2013.

² Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1977.

mieszczając w nich ponad setkę biogramów i haseł rzeczowych. Słowniki biograficzne i encyklopedie stały się zresztą jego ulubioną formą pisarską, a także świadectwem niewiarygodnej wprost pracowitości. Zawsze chętnie współpracował z inicjatywami innych badaczy, pisząc hasła do różnych wydawnictw leksykograficznych – m.in. *Polscy kanoniści*, *Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, *Słownik biograficzny katolickiego duchowieństwa śląskiego XIX i XX wieku*, *Encyklopedia PWN* czy *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania* oraz *Encyklopedia Filozofii Polskiej*. Ojciec Grzebień, opracowując blisko 50 biogramów jezuitów z terenów Rzeczypospolitej Obojga Narodów dla prestiżowego wydawnictwa *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús*³, stał się ambasadorem naszej kultury w świecie, bo Polacy i ich dokonania stają się w świecie znani, jeżeli zostali opisani w językach obcych.

Ponadto wraz z ks. profesorem Hieronimem Eugeniuszem Wyczawskim OFM (1918-1993) należał do inicjatorów i twórców wielotomowego *Słownika Polskich Teologów Katolickich* odsłaniającego wielkość i bogactwo polskiej kultury duchowej od okresu staropolskiego po czasy współczesne. Po dzieło to sięgają nie tylko historycy, ale również filolodzy, regionaliści, a także badacze zajmujący się zagadnieniami mentalności. Na podstawie własnych badań archiwalnych przygotowali dwunastotomowy *Słownik jezuitów polskich*⁴. Podsumowaniem i do pewnego stopnia uogólnieniem wyników badań nad dziejami zakonu była wydana przez Ojca Grzebienia w 1996 r. *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, obecnie dostępna również w wersji on-line⁵. Z troski o udostępnienie badaczom niezbędnych materiałów i pomoc w dotarciu do istniejących źródeł i opracowań naukowych Ojciec Ludwik zainicjował serie wydawnicze, m.in. „Studia i materiały do dziejów jezuitów polskich”⁶ oraz „Polonica w Archiwum Rzymskim Towarzystwa Jezusowego”⁷, a także opra-

³ T.1-4, red. Ch. O'Neill, J.M. Domínguez, Institutum Historicum Societatis Iesu, Universidad Pontificia Comillas, Roma – Madrid 2001.

⁴ Kraków 1993; maszynopis powielony dostępny w 8 bibliotekach naukowych w Polsce.

⁵ Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego, Instytut Kultury Religijnej, Wydawnictwo WAM, Kraków 1996; wydanie drugie, Kraków 2004. Dostęp on-line pod adresem: <<http://jezuici.krakow.pl/Bibl/enc.htm>>.

⁶ Dotychczas ukazało się 25 tomów.

⁷ 5 tomów serii opublikowały w koedycji Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” oraz Wydawnictwo WAM w Krakowie w latach 2002-2008.

cował niezwykle przydatną dla historyków *Podstawową bibliografię do dziejów Towarzystwa Jezusowego w Polsce*⁸.

Wydawnictwa źródłowe, artykuły w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych charakteryzujące się klarownością przekazu, świetnym warsztatem badawczym i staranną podbudową źródłową, prace z zakresu historii ksiązek i bibliotek, wkładu polskiego duchowieństwa w kształtowanie kultury religijnej na innych kontynentach, na temat poglądów, prac, osiągnięć, wychowanków i edukacji jezuitów polskich... Do tych historycznych panoram dodać trzeba także monografie lokalne, jak kościelne dzieje Dobrzechowa albo historię parafii w Strzyżowie. Ojciec Profesor jest bowiem mistrzem szczegółu, historycznego detalu, dziejowego drobiazgu, z których składa się gmach minionych wieków...

Wszystkie wspomniane wyżej elementy to tylko bardzo ogólne i punktowe dotknięcie szerokiego spektrum zagadnień, o jakich traktuje 1289 publikacji Ojca Profesora, które do wczoraj ukazały się drukiem. A znając pracowitość Zaczynającego Laureata, to na pewno nie koniec...

Czytelnym znakiem uznania dla dotychczasowego dorobku są dwie książki jubileuszowe dedykowane Laureatowi⁹, a także nagroda za całokształt osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych przyznana w roku 2014 przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Szanowni Państwo!

Wielostronność zainteresowań i działań, twórczy niepokój, połączenie talentu i pracowitości z niebywałą energią, skromność i umiłowanie prawdy. Te cechy pozwalają zrozumieć, jak można łączyć pracę duszpasterską w kraju i za granicą z absorbującą i żmudną pracą historyka opierającego własne prace badawcze na archiwaliach i rękopisach, z pełnieniem funkcji dziekana i rektora uczelni akademickiej, kierowaniem Wydawnictwem WAM, budową biblioteki, odpowiadaniem na słane „trejmejlem” – jak Ojciec Profesor zwykł był nazywać pocztę elektroniczną – zapytania...

Przezacny Laureacie!!!

Powinienem jeszcze długo i szczegółowo podnosić Twoje zasługi dla polskiej nauki, ale wiem, że byłby to gwałt zadany Twej pokorze i cierp-

⁸ Tomy 1-2, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.

⁹ *Jezuicka ars historia. Prace ofiarowane Księdzu Profesorowi Ludwikowi Grzebieńowi SJ*, red. M. Ingot, S. Obirek, Kraków 2001; *Pamięć wieków kształtuje potomność. Księga Jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi Ludwikowi Grzebieńowi SJ z okazji 70. rocznicy urodzin*, red. A.P. Bieś, B. Topij-Stempińska, Kraków 2010.

liwości. Przepraszam za nieudolność narracji o Twoich dokonaniach, ale o ich ważkości i doniosłości przekonają się wszyscy, którzy zechcą z nich skorzystać. I oby ich było jak najwięcej.

Bibliografia prac Ojca Profesora Ludwika Grzebienia SJ za lata 2009–2015¹⁰

W bibliografii zestawiono publikacje według roku wydania w następującym układzie: a) opracowania zwarte; b) artykuły w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych; c) wstępy i przedmowy; d) prace redakcyjne i edytorskie; e) recenzje i sprawozdania; f) prace popularyzatorskie; g) wywiady.

2009

- 1114. Szadurski Stanisław. W: *Polski słownik biograficzny* (cyt. dalej: *PSB*). T. 46. Warszawa – Kraków 2009, s. 392-393.
- 1115. Świąty Melchior Grodziecki. „Folia Historica Cracoviensia”. Vol. XV/XVI. R. 2009/2010 [druk: 2011], s. 89-100.
- 1116. *Błogosławiony Jan Beyzym SJ*. Tamże, s. 575-586.

2010

- 1117. *Pedagogika ignacjańska na tle innych pedagogik zakonnych (refleksje nad dziejami szkolnictwa polskiego)*. W: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*. Red. A. Królikowska, Kraków 2010, s. 107-128 (*Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej [2]*).
- 1118. *Nuckowski Jan*. W: *Encyklopedia katolicka* (cyt. dalej: *EK*). T. 14. Lublin 2010, kol. 109-110.
- 1119. *Oleksy Mieczysław Karol*. Tamże, kol. 501-502.
- 1120. *Ołśr Josef*. Tamże, kol. 543.
- 1121. *Olszewski Marcin*. Tamże, kol. 545-546.
- 1122. *Ortiz, Ostisius, Jakub*. Tamże, kol. 835.
- 1123. *Ostrowski Kazimierz*. Tamże, kol. 977.

¹⁰ Niniejszy wykaz jest uzupełnieniem i kontynuacją bibliografii zamieszczonej w księdze pamiątkowej *Pamięć wieków kształtuje potomność* z roku 2010, s. 33-74.

1124. *Pallu Martin*. Tamże, kol. 1173-1174.
1125. *Papenbroch, van Papenbroeck, Papebrochius, Daniel*. Tamże, kol. 1263.
1126. *Paprocki Franciszek*. Tamże, kol. 1313-1314.
1127. *Paprocki Łukasz*. Tamże, kol. 1314.
1128. *Szantyr (Zamstyr) Stanisław August Ursyn*. W: *PSB*. T. 47. Warszawa – Kraków 2010, s. 43-45.
1129. *Szaszkiewicz, Jerzy Kazimierz*. Tamże, s. 147-148.
1130. *Szkoła wielkich Polaków*. „Jezuici – Nasze Wiadomości”. R. 2010, nr 2(38), s. 16-19.
1131. *Znaczenie jezuitów w Rzeczypospolitej na przełomie XVI i XVII w.* „Studia Bobolanum”. R. 10: 2010, nr 3, s. 37-54.

2011

1132. *Kongregacja Dzieci Maryi w Polsce na przełomie XIX i XX wieku (zarys problematyki)*. W: *Katecheza drogą do Boga. Księga Jubileuszowa dedykowana Siostrze Profesor Czesławie Margaricie Sondej OSU*. Red. I. Popiołek, S. Cieślak, Kraków 2011, s. 315-321.
1133. *Kontakty braci Żaluskich z Jezuitami*. W: *Bracia Żalusczy – ich epoka i dzieło*. Red. D. Dukwicz, Warszawa 2011, s. 95-110.
1134. *Powstanie i rozwój szkolnictwa jezuickiego na Rusi Czerwonej do połowy XVII wieku*. W: *Universitati Leopoliensi trecentessimum quinquagesimum anniversarium suae foundationis celebranti in memoriam*. Red. W. Lohman, Kraków 2011, s. 19-41.
1135. *Poznańskie kolegium jezuickie na tle dziejów Towarzystwa Jezusowego na ziemiach Rzeczypospolitej*. W: *Wokół jezuickiej fundacji Uniwersytetu z 1611 roku*. Red. D. Żołądź-Strzelczyk, R. Witkowski, Poznań 2011, s. 61-81.
1136. *Szkoły jezuickie w Inflantach polskich od XVI do XVIII wieku*. W: *Przez Kresy i historię po obrzeża polityki. Profesorowi Marcelemu Kosmanowi w półwiecze pracy naukowej*. T. 1. Red. I. Hofman, W. Maguś, Toruń 2011, s. 329-345.
1137. *Szkoły jezuickie w Winnicy*. W: *Вінницькі Мури. Погляд крізь віки. Матеріали міжнародної наукової конференції „Єзуїтський комплекс у Вінниці крізь призму століть” 9-10 вересня 2010 року*. Red. Вікторія Колесник, Вінницький обласний краєзнавчий музей, ВМГО: „Розвиток”, Вінниця (Winnica) 2011, s. 25-48.

1138. *W stronę polskich gór. Misje jezuickie na Podhalu do połowy XVII wieku.* W: *Historia bliższa ludziom. Prace ofiarowane księdzu Profesorowi Janowi Kracikowi w 70. rocznicę urodzin.* Red. s. E.E. Wróbel CSFN, ks. R. Szczurowski, Kraków 2011, s. 107-113.
1139. *Wspomnienie o przyjacielu i współpracowniku.* W: *Vir honestus ac bonus. Stanisław Litak 1932-2010.* Red. P.P. Gach, M. Surdacki, Lublin 2011, s. 88-90.
1140. *Nakcjjanowicz Jakub.* W: *Encyklopedia Filozofii Polskiej.* T. 2. Lublin 2011, s. 207-208.
1141. *Natoński Bronisław.* Tamże, s. 224-225.
1142. *Nuckowski Jan.* Tamże, s. 261-262.
1143. *Patouillet Louis.* W: *EK.* T. 15. Lublin 2011, kol. 40.
1144. *Pawelski Jan.* Tamże, kol. 100-101.
1145. *Pawłowski Daniel.* Tamże, kol. 163.
1146. *Perkowicz Tomasz.* Tamże, kol. 299.
1147. *Perkowski Józef Ignacy.* Tamże, kol. 299-300.
1148. *Perovius Szymon.* Tamże, kol. 309.
1149. *Perrone Giovanni.* Tamże, kol. 316.
1150. *Persons Robert.* Tamże, kol. 347.
1151. *Petazzi Giuseppe Maria.* Tamże, kol. 381.
1152. *Petit Adolf.* Tamże, kol. 386.
1153. *Pęski Walenty.* Tamże, kol. 418.
1154. *Pętkowski Kasper.* Tamże, kol. 418-419.
1155. *Piątkiewicz Włodzimierz.* Tamże, kol. 448-449.
1156. *Pikarski Adrian.* Tamże, kol. 576-577.
1157. *Piotrkowski Andrzej (młodszy).* Tamże, kol. 695.
1158. *Szczucki Wiktor.* W: *PSB.* T. 47. Warszawa – Kraków 2011, s. 451-452.
1159. *Ks. Feliks Buchwald.* „*Życie Dobrzechowa*”. R. 2011, nr 1, s. 3-5.
1160. *Ks. Karol Józef Fischer.* „*Życie Dobrzechowa*”. R. 2011, nr 2-3, s. 2-5.
1161. *Andrzej Edward Koźmian.* „*Życie Dobrzechowa*”. R. 2011, nr 4, s. 3-4.
1162. *Przedmowa Rektora Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie.* „*Forum Bibliotek Medycznych*”. R. 4: 2011, nr 2(8), s. 5-6.

2012

1163. *Serce bez granic. Obywatel świata, apostoł Afryki, rodak z Huty Komorowskiej, ksiądz kardynał Adam Kozłowiecki, 1911-2007*. San-
domierz 2012, ss. 272.
1164. [Współaut.]: z A. P. Biesiem, W. Słowikiem, *Jezuici polscy w Australii. Południowa Australia 1870-1906. Wiktoria 1950-2012*.
Kraków 2012, ss. 504.
1165. *Antonio Possevino a sprawa katechizmów w językach narodowych*.
W: *Antonio Possevino SJ (1533-1611). Życie i dzieło na tle epoki*.
Red. D. Quirini-Popławska, Kraków 2012, s. 349-371.
1166. *The Circumstances of Partion of the Polish Province and the Origin
of the Lithuanian Province*. W: *Jėzuitai Lietuvoje (1608-2008):
gyvenimas, veikla, paveldas / Jesuits in Lithuania (1608-2008):
Life, Work, Heritage*. Red. N. Markauskaitė, Lietuvos Naciona-
linis Musiejus, Vilnius 2012, s. 19-28.
1167. [Współaut.]: z A. P. Biesiem, E. Dybowską, *Pedagogia jezuitów
(ignacjańska) [Towarzystwa Jezusowego]*. W: *Pedagogie katolickich
zgrupowań zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1. Red. J. Kost-
kiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 61-100.
1168. *Podstawowa bibliografia skargowska*. W: *Ks. Piotr Skarga SJ
(1536-1612). Życie i dziedzictwo*. Red. R. Darowski, S. Ziemiań-
ski, Kraków 2012, s. 391-418.
1169. *Teofil Bzowski SJ (1873-1959), wychowawca i autor literatury
młodzieżowej*. W: *Spółeczeństwo, kultura, wychowanie w poglą-
dach polskich jezuitów okresu II Rzeczypospolitej*. Red. S. Cieślak,
B. Topij-Stempińska, Kraków 2012, s. 289-313.
1170. „*Postanien Serca Jezusa*”. W: *EK*. T. 16. Lublin 2012, kol. 46.
1171. „*Postanien Serca Jezusowego*”. Tamże, kol. 46-47.
1172. *Poulain Agustin*. Tamże, kol. 132.
1173. *Preuschoff Jan Antoni*. Tamże, kol. 381.
1174. *Przeborowski (Przyborowski) Adam*. Tamże, kol. 607-608.
1175. *Puzyna Stefan*. Tamże, kol. 954.
1176. *Rabb Justus*. Tamże, kol. 1015.
1177. *Rader Matthäus*. Tamże, kol. 1084-1085.
1178. *Radzinski Stanisław*. Tamże, kol. 1123-1124.
1179. *Rakowski Mikołaj*. Tamże, kol. 1188-1189.
1180. *Raynaud Théophile*. Tamże, kol. 1247-1248.
1181. *Rhodes Alexandre*. W: *EK*. T. 17. Lublin 2012, kol. 75-76.

1182. *Ribadaneyra Pedro*. Tamże, kol. 79.
1183. *Ricci Matteo*. Tamże, kol. 83-84.
1184. *Robert Southwell, św.* Tamże, kol. 136.
1185. *Rochel Jan*. Tamże, kol. 151-152.
1186. *Rodriguez Alonso*. Tamże, kol. 168.
1187. *Rosweyde Heribert*. Tamże, kol. 373-374.
1188. *Rościszewski Wojciech*. Tamże, kol. 387-388.
1189. *Rougemont Francois*. Tamże, kol. 404-405.
1190. *Rubino Antonio*. Tamże, kol. 511.
1191. *Rudnicki Przemysław Jakub*. Tamże, kol. 548.
1192. *Rudomina Andrzej*. Tamże, kol. 557-558.
1193. *Rudziński Władysław*. Tamże, kol. 561.
1194. *Ruggieri Michele*. Tamże, kol. 570.
1195. *Rybski Andrzej*. Tamże, kol. 647-648.
1196. *Rywocki Andrzej*. Tamże, kol. 722.
1197. *Rzeczyński Gabriel*. Tamże, kol. 724-725.
1198. *Sas Józef*. Tamże, kol. 1133.
1199. *Scaramelli Giovanni*. Tamże, kol. 1186-1187.
1200. *Scheiner Christoph*. Tamże, kol. 1212.
1201. *Schneider Clemens*. Tamże, kol. 1280.
1202. *Segneri Paolo Starszy*. Tamże, kol. 1347.
1203. *Sejbuk Czesław*. Tamże, kol. 1353-1354.
1204. *Szembek (Schembek, Schönbeck) Fryderyk*. W: *PSB*. T. 48. Warszawa – Kraków 2012, s. 54-58.
1205. *Szlagowski Antoni Władysław*. Tamże, s. 346-348.
1206. *Wojenna i powojenna karta Piotra Michałowskiego*. „Życie Dobrzechowa”. R. 2012, nr 1, s. 11-13.
1207. *2012 – rokiem ks. Piotra Skargi*. „Życie Dobrzechowa”. R. 2012, nr 2-3, s. 5.
1208. *Kazanie wygłoszone podczas Mszy św. pogrzebowej ks. mgr. Jerzego Paszendy SJ „Nasze Sprawy”*. R. 2012, nr 6 (307), s. 29-31 [Toż. „Komunikaty”. R. 2012, nr 6, s. 27-28].

2013

1209. *Organizacja bibliotek jezuickich w Polsce od XVI do XVIII wieku*, Kraków 2013, ss. 248 (*Klasyki jezuickiej historiografii* 5).
1210. *Chronologia pobytu i działalności Piotra Skargi SJ w Wilnie (1573-1584)*. „Senoji Lietuvos literatūra”. R. 2013, nr 35-36, s. 15-41.

1211. [Współaut.]: z B. Topij-Stempińska, *Jezuici w Smoleńsku, 1611-1654*. W: *Dziedzictwo Kresów. Nauka i Edukacja*. Red. I. Kozimala, A. Królikowska, B. Topij-Stempińska, Kraków 2013, s. 81-108.
1212. *Początki duszpasterstwa wśród Polonii Australijskiej w XIX wieku*. W: *Dzieje diecezji tarnowskiej*, t. 3: *Memoriae Ecclesiae custos. Księga pamiątkowa dedykowana ks. dr. Ryszardowi Banachowi w 70. rocznicę urodzin*. Red. J. Jurkiewicz, A. Żurek, Tarnów 2013, s. 65-78.
1213. *Recenzja dorobku naukowego ks. dr. Hieronima Fokcińskiego SI na okoliczność nadania godności doktora honoris causa przez Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie*. W: *Promotio doctoris honoris causa Pontificiae Universitatis Cracoviensis Ioannis Pauli II Reverendissimus Doctor Hieronymus Fokciński SI*. Red. M. Wiertek, Kraków 2013, s. 19-42.
1214. *Ks. Jerzy Paszenda SJ (1932-2012) – Człowiek i dzieło*, w: J. Paszenda, *Budowle jezuickie w Polsce XVI – XVIII w.*, t. 5, Kraków 2013, s. 9-29.
1215. *Seweryn Ludwik*. W: *EK*. T. 18. Lublin 2013, kol. 76-77.
1216. *Siekierzyński Tomasz*. Tamże, kol. 143.
1217. *Siemiński Andrzej*. Tamże, kol. 155.
1218. *Skibniewski Mariusz*. Tamże, kol. 283-284.
1219. *Skórski (Skorski) Jan*. Tamże, kol. 309-310.
1220. *Smogulecki Jan Mikołaj*. Tamże, kol. 445.
1221. *Sobieszkański Aleksander Krzysztof*. Tamże, kol. 472-473.
1222. *Sokołowski (Socolovius) Stanisław*. Tamże, kol. 558-559.
1223. *Sokołowski Wojciech*. Tamże, kol. 560.
1224. *Sokulski Stanisław*. Tamże, kol. 566.
1225. *Sollier Jean Baptiste du*. Tamże, kol. 584-585.
1226. *Solski Stanisław*. Tamże, kol. 586-587.
1227. *Sopuch Stanisław*. Tamże, kol. 607-608.
1228. *Stachowski Franciszek Ksawery*. Tamże, kol. 760-761.
1229. *Starker Alojzy*. Tamże, kol. 847-848.
1230. *Susliga Wawrzyniec*. Tamże, kol. 1228-1229.
1231. *Szadurski Stanisław*. Tamże, kol. 1392-1393.
1232. *Szantyr Stanisław*. Tamże, kol. 1416-1417.
1233. *Szembekowie. 1. Fryderyk*. W: *EK*. T. 19. Lublin 2013, kol. 34-35.
1234. *Szulak, Schulak, Franciszek*. Tamże, kol. 144.
1235. *Tanner Adam*. Tamże, kol. 487.

1236. *Tanner Matthias*. Tamże, kol. 487-488.
1237. *Tarquini Camillo*. Tamże, kol. 538.
1238. *Tołoczko, Tołoczko, Józef*. Tamże, kol. 840.
1239. *Trąbczyński, Trąpczyński, Jerzy*. Tamże, kol. 997.
1240. *Trąbczyński, Trąpczyński, Marcin*. Tamże, kol. 997.
1241. *Truchonowicz, Franciszek*. Tamże, kol. 1071-1072.
1242. *Truchonowicz, Piotr*. Tamże, kol. 1072.
1243. *Turbak, Piotr*. Tamże, kol. 1148-1149.
1244. „Tygodnik Soborowy”. Tamże, kol. 1213.
1245. *Ubermanowicz Sebastian*. Tamże, kol. 1261.
1246. *Urráburu Juan Jose*. Tamże, kol. 1401.
1247. *Szornel (Šornel, Schornel, Szornell) Jerzy*. W: *PSB*. T. 48. Warszawa – Kraków 2012-2013, s. 563-564.
1248. *Szrubowski Franciszek*. W: *PSB*. T. 49. Warszawa – Kraków 2013, s. 70-71.
1249. *Sztark Adam*. Tamże, s. 83-84.
1250. *Школы иезуитов в Польше и Белоруссии во второй половине XVIII века*. W: *Религиозное образование в России и Европе в XVIII веке*. Red. E. Токарева, М. Инглот, Санкт-Петербург 2013, s. 108-132.
1251. *Józef Michałowski – ostatni polski encyklopedysta rodem z Dobrzechowa*. „Życie Dobrzechowa”. R. 2013, nr 2-3, s. 3-4.
1252. [Współred.] z A. Betlejem: J. Paszenda, *Budowle jezuickie w Polsce XVI – XVIII w.*, t. 5, Kraków 2013, ss. 435.

2014

1253. *Błogosławiony Jan Beyzym – człowiek i dzieło*, Kraków 2014, ss. 278.
1254. *Genealogia rodu Kozłowieckich herbu Ostoja oraz rodu Dolańskich, Fedorowiczów i Janochów*, Majdan Królewski 2014, ss. 92.
1255. *Jezuicki ośrodek badań historycznych w Krakowie*. „Studia Pedagogica Ignatianiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie”, nr 17, 2014, s. 35-56.
1256. *Kraków – Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego (jezuici)*. W: *Rękopisy w zbiorach kościelnych*. Red. T. Makowski, P. Sapała, Warszawa 2014, s. 139-158.
1257. *Kraków – Biblioteka Naukowa Księży Jezuitów*. W: *Rękopisy w zbiorach kościelnych*. Red. T. Makowski, P. Sapała, Warszawa 2014, s. 189-191.

1258. *Na pograniczu wspomnień i biografii*. W: *Ojciec Franciszek Rzepka SJ. Niedokończona spotkania*, Kraków 2014, s. 4-9.
1259. *Vega Emanuel*. W: *Encyklopedia Katolicka*. T. 20. Lublin 2014, kol. 35-36.
1260. *Verbiest Ferdinand*. Tamże, kol. 45-46.
1261. *Viana Pedro*. Tamże, kol. 68.
1262. *Vitelleschi Muzio*. Tamże, kol. 98.
1263. *Waluszewicz Tomasz Dominik*. Tamże, kol. 189.
1264. *Wargocki Andrzej*. Tamże, kol. 205-206.
1265. *Warol Alojzy*. Tamże, kol. 226.
1266. *Wieczorkowski Michał*. Tamże, kol. 478-479.
1267. *Wierciński Feliks*. Tamże, kol. 534-535.
1268. *Willaert Leopold*. Tamże, s. 633.
1269. *Witoszyński Ignacy*. Tamże, kol. 719.
1270. *Wolnik Bruno*. Tamże, kol. 890.
1271. *Wulfers Stefan*. Tamże, kol. 1025-1026.
1272. *Zabielski Stanisław*. Tamże, kol. 1137.
1273. *Zabielski Wojciech*. Tamże, kol. 1137.
1274. *Zaborski Władysław*. Tamże, kol. 1145.
1275. *Zaluski Łukasz Stanisław*. Tamże, kol. 1218.
1276. *Zatłokiewicz Jan*. Tamże, kol. 1266.
1277. *Żóttowski Władysław*. Tamże, kol. 1609.
1278. *Żułkiewski Karol Marcin*. Tamże, kol. 1618-1619.
1279. *Co z beatyfikacją ks. Piotra Skargi?* „*Życie Duchowe*”. R. 2014, nr 80, s. 67-76.
1280. *Jezuicka edukacja w Polsce*. „*Jezuici – Nasze Wiadomości*”. R. 2014, nr 1(45), s. 12-13.
1281. *Jezuicki konwikt w Tarnopolu*. „*Życie Duchowe*”. R. 2014, nr 79, s. 63-70.
1282. *Wołyń ojca Jana Beyzyma*. „*Wołanie z Wołynia*”. R. 2014, nr 3(118), s. 29-30.
1283. *Wskrzieszenie zakonu jezuitów*. „*Życie Duchowe*”. R. 2014, nr 77, s. 73-78.
1284. *450-lecie przybycia jezuitów do Polski*. „*Życie Duchowe*”. R. 2014, nr 78, s. 67-74.
1285. *Korzenie powołania misyjnego Jana Beyzyma SJ*. „*Życie Duchowe*”. R. 2014, nr 77, s. 123-132. Wywiad przeprowadził Józef Augustyn SJ.

2015

1286. *Ks. Piotr Skarga SJ i jego Żywoty świętych*, Kraków 2015, ss. 79.
1287. *Ksiądz Wawrzyniec Szawan 1887-1962. Duszpasterz i patriota*, Kraków 2015, ss. 176.
1288. *Seminarium nauczycielskie dla jezuickich szkół średnich w Jarosławiu od XVI do XVIII wieku*. W: *Super omnia Veritas. Księga dedykowana Księdzu Profesorowi Tadeuszowi Śliwie w 90. rocznicę urodzin i 50-lecie pracy naukowej*. Red. J. Wołczański, S. Nabywaniec, A. Szal, Lwów – Kraków 2015, s. 301–317.
1289. *Wprowadzenie. Ks. Piotr Skarga SJ i jego „Żywoty świętych”*. W: *Piotr Skarga, Żywoty świętych Starego i Nowego Zakonu*. T. 1, Kraków 2015, s. V–LV.

Wskazówki dla autorów

Półrocznik pedagogiczny „Nauczyciel i Szkoła” wydawany przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. 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. Półrocznik „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;
 - bezpośrednia współpraca naukowa 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 przeje-

rzysty, 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 swoje 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 łamania i naruszania 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 krajowych:

1. dr hab. Alina Budniak
2. prof. dr hab. Edward Wilczkowski
3. ks. prof. nadzw. dr hab. Ireneusz Celary

4. prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa
5. prof. dr hab. Anna Karpińska
6. dr hab. Mirosław Kisiel
7. prof. nadzw. dr hab. Arkadiusz Marzec
8. prof. zw. dr hab. Edward Polański
9. prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec
10. prof. zw. dr hab. Antoni Smołański
11. prof. nadzw. dr hab. Kazimierz Szmyd
12. prof. nadzw. dr hab. Marzenna Magda-Adamowicz
13. dr hab. Ewa Szadzińska
14. prof. nadzw. dr hab. Krystyna Żuchelkowska

Lista Recenzentów zagranicznych:

- assistant professor, PhD. dr hab. Mykytenko Natalia Oleksandriwna
(Ukraina)
- prof. dr hab. Ladislav Rudolf (Czechy)
- prof. dr hab. Paul Hager (Szwajcaria)
- prof. dr hab. Helmut Meschenmoser (Niemcy)
- dr hab. Iwona Pawlowsky (USA)

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. Odstęp między 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.

Guidelines for authors of articles considered for publication

The journal editorial office publishes original materials in the extensive field of education and pedagogy.

- Manuscripts should be no more than 0,5-1,1 sheet, information concerning 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, references entitled Bibliography.
- Information about the author(s) (author's (authors') name(s), each author's professional affiliation, mailing address and email address, telephone number) is required.
- Authors are requested to supply one hard copy of the manuscript – sub-mitted 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.
- The author receives one copy of the Journal.
- The editor reserves the customary right to style the title and if necessary shorten the material accepted for publication without prior consent of the author.
- The contents of the article is of sole responsibility of the author (authors).

The texts of the articles to be published in No. 1 of the issue are to be submitted by 15th December this year, and for No. 2 of the issue by 15th June this year to the editorial office.

.....
 imię i nazwisko

 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 deklaruję wkład osobisty w powstanie publikacji:

- opracowanie koncepcji i założeń (imię i nazwisko autora).....
- opracowanie metod (imię i nazwisko autora).....
- prowadzenie 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

G. Paprotna, *Społeczno-pedagogiczne uwarunkowania funkcjonowania zawodowego nauczycieli przedszkoli*, Kraków 2015, cena 25,00 zł

U. Kontny, H. Jaskólecki, *Ekologiczne konteksty warunków życia i ich uwarunkowania*, Mysłowice 2014, cena 47,00 zł

A. Barczyk-Nessel, *Psychologia, psychiatria i prawo wobec podsądnych zaburzonych psychicznie*, Mysłowice 2013, cena 19,00 zł

J. Spruta, B. Słomczewska-Molnar, *Sztuka i wychowanie. Skrypt dla studentów pedagogiki*, Mysłowice 2013, cena 38,00 zł

E. Dereń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970)*, Mysłowice 2010, cena 30,00 zł

E. Górnikowska-Zwolak, *Mysł feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Mysłowice 2009, cena 30,00 zł

L. Szymczyk, *Wpływ działań edukacyjnych na kształtowanie relacji w rodzinie w aspekcie wychowania seksualnego*, Mysłowice 2009, cena 30,00 zł

Ewaluacja w edukacji przedszkolnej i szkolnej. Teoria i praktyka, Mysłowice 2009, cena 15,00 zł

II. Prace zbiorowe

Tradycje i współczesność edukacji mysłowickiej, red. M. Wójcik, Mysłowice 2013, cena 45,00 zł

Rodzinne źródło dobrostanu społecznego, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłowice 2013, cena 30,00 zł

Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłowice 2011, cena 40,00 zł

Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna, red. B. Urban, Mysłowice 2010, cena 35,00 zł

Emigracja jako problem lokalny i globalny, red. A. Lipski, W. Walkowska, Mysłowice 2010, cena 20,00 zł

Wybrane zagadnienia historii resocjalizacji, A. Barczyk-Nessel, P.P. Barczyk, Mysłowice 2009, cena 11,55 zł

Nauczyciel i Szkoła nr 1(51), red. doc. dr P. Kowolik, Mysłowice 2012, cena 35,00 zł

Nauczyciel i Szkoła nr 2(52), red. doc. dr P. Kowolik, Mysłowice 2012, cena 36,00 zł

Nauczyciel i Szkoła nr 2(54), red. doc. dr P. Kowolik, Mysłowice 2013, cena 37,00 zł