

HEINAL OSWIATOWY

NR 8-9/175
2018

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Szkoła jako wspólnota edukacyjna
uczniów, rodziców, nauczycieli

Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-educacyjne

- Marta Paluch-Chrabąszcz**, Szkoła jako wspólnota edukacyjna uczniów, rodziców i nauczycieli 3
- Anna Sajdak-Burska**, Rodzice – (nie)oczywisty podmiot wspólnoty szkolnej 8
- Wiesława Krysa, Magdalena Orlik**, Wspólnota: zaufanie, proaktywność, współpraca 11
- Katarzyna Ząbkowska-Kruczek**, Z notatnika nauczyciela. Kilka słów o rodzicach 13
- Kamila Lasocińska**, Metoda storytelling – opowiadanie narracyjne w wychowaniu do wartości 15
- Grzegorz Humenny, Paweł Grygiel**, Częstość i struktura relacji przyjacielskich wśród dzieci kończących szkołę podstawową 18

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

- Damian Cisowski**, E-matematyka 25

Książki warte polecenia

- Marzena Sula-Matuszkiewicz**, Partnerstwo edukacyjne 26

Felietony o dziecku

- Alicja Janiak**, Szkolne impresje 27

Kobiety w polskiej pedagogice i edukacji

- Marta Jesionek, Stefania Sempołowska** 28

Recenzje

- Małgorzata Kaliszewska**, Recenzja: Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej 31
- Krystyna Duraj-Nowakowa**, Recenzja: Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki 32

Konteksty i inspiracje

- Aldona Kruk**, Gra Szlakiem nowohuckiej Solidarności 33

Informacje i komunikaty

- Konferencja „Przeciwdziałanie uzależnieniom w sieci” 34
- XXIV Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej 35
- Konferencja „Wychowanie do wartości”. Uroczystość wręczenia nagród laureatom konkursu „Kreatywny Nauczyciel” – fotogaleria 36

Dodatek informacyjny dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych

Ewa Jakubowska, Z czym startujemy w nowy rok szkolny 2018/2019? Prawne vademe-cum dyrektora szkoły

Okładka: Fot. E. Demczuk



Wydawca:
Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:
Jarosław Chodźko (przewodniczący), Jolanta Adamczyk, Cezary Burtak, Małgorzata Dutka-Mucha, Tadeusz Szczeklik

Rada Redakcyjna:
prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbownik prof. Ignatianum, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:
Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJK, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Halina Wesołowska (wicedyrektor MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów: dr Ilona Dudzik-Garstka, dr Małgorzata Jaśko, Mariola Kozak, Elżbieta Łęcznarowicz, Wojciech Papaj

Opracowanie materiałów i korekta:
Zofia Wyżlińska

Redaktor naczelna:
Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:
Redakcja „Hejnału Oświatowego”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/>

Warunki przyjmowania materiałów:
Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl
Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Times New Roman; rozmiar czcionki 12; odstęp wiersza 1,5; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Recenzją objęto materiały z działu: „Dydaktyka i wychowanie – teoria i badania”.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

Nakład 2000 egzemplarzy

Skład i druk: Digital Art Studio

ISSN 1233-7609

Od redakcji

Drodzy Czytelnicy

Z przyjemnością zapraszamy do lektury, pierwszego w nowym roku szkolnym, „Hejnału Oświatowego” poświęconego problematyce szkoły jako wspólnoty edukacyjnej uczniów, rodziców i nauczycieli. Polecamy do przeczytania artykuły pokazujące zarówno problemy partnerstwa edukacyjnego w szkole, jak i przykłady dobrej praktyki.

Zwracamy Państwa uwagę na tekst o metodzie storytelling, która, jak pisze autorka, może być inspiracją dla nauczycieli potrzebujących skutecznych narzędzi wspomagających rozwój twórczy ucznia i zwiększających jego motywację do nauki. Z jej pomocą można wzbudzać zainteresowania młodych ludzi, stymulować ich wyobraźnię, pobudzać do myślenia i wspierać kształtowanie postaw.

Kontynuujemy cykl artykułów poświęconych kobietom odgrywającym istotną rolę w polskiej pedagogice. Zapraszamy do udziału w konferencjach, spotkaniach oraz kolejnej edycji regionalnego konkursu „Kreatywny Nauczyciel”, organizowanego przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, tym razem pod hasłem: Edukacja regionalna w praktyce pedagogicznej. „Hejnał” jest partnerem medialnym tego wydarzenia.

Przekazujemy do rąk Państwa kolejny „Dodatek informacyjny”, skierowany do dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Zapraszamy wszystkie osoby pełniące funkcje kierownicze w oświacie do dzielenia się refleksjami i własnymi doświadczeniami na łamach naszego czasopisma.

W nowym roku szkolnym życzymy Państwu sukcesów edukacyjnych, wytrwałości w podejmowaniu ambitnych wyzwań, satysfakcji z pracy i realizacji swoich zamierzeń.

Milej lektury



Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

Szkoła jako wspólnota edukacyjna uczniów, rodziców i nauczycieli

MARTA PALUCH-CHRABĄSZCZ

Rodzice i nauczyciele powinni tworzyć razem z dzieckiem jedną „drużynę”. Bardzo istotne jest zbudowanie relacji, która będzie dziecku wspierała w rozwoju.

Z życia szkoły – dzień marzeń

Trwa lekcja. Przechadzając się po korytarzu, słyszymy tylko ciszę. Uchylając drzwi do jednej z czwartych klas, możemy zobaczyć pochłoniętego tematem nauczyciela, który z pasją przekazuje uczniom wiedzę. Widać ciekawe rekwizyty na stole, dzieci, które ekscytują się opowieściami, wręcz nie mogą usiedzieć na miejscach. Mają mnóstwo pytań, chcą dotknąć tych niesamowitych przedmiotów, rozwiązać zagadki przygotowane przez prowadzącego i obejrzeć zapowiadany przez niego film. Gdy dzwoni dzwonek zwiastujący koniec lekcji, dzieci niechętnie podnoszą się z krzeseł. Chcą jeszcze zapytać o tyle szczegółów i porozmawiać z inspirującym wychowawcą. Nauczyciel poświęca swój czas i cierpliwie tłumaczy uczniom nurtujące ich kwestie.

Po lekcji dzieci biegną do szatni, gdzie czekają na nich uśmiechnięci rodzice, wymieniający między sobą pomysły na aktywny weekend z pociechami. Niektórzy umawiają się na wspólne wyprawy. Wychowawca odprowadza klasę, wita się miło z rodzicami, gratuluje mamie Franka i tacie Zosi ostatnich sukcesów w olimpiadzie historycznej. Podchodzi do rodziców Michała i Kuby, którzy dziś pokłócili się na jednej z przerw. Tłumaczy całe zajście i z dumą opowiada, jak chłopcy doszli do kompromisu. Szczęśliwe dzieci, po wyjściu ze szkoły, z euforią opowiadają rodzicom ciekawą lekcję (jednocześnie utrwalając przerabiany temat). Nie mają zadania domowego, za wyjątkiem odszukania w Internecie zakończenia ciekawej legendy, którą opowiadał nauczyciel, a i to – tylko dla chętnych. Fabuła była tak wciągająca, że każdy chce

sprawdzić, jak skończyła się ta historia. Po przyjeździe do domu rodzice mają czas dla dzieci. Grają wspólnie w gry planszowe, sprawdzają zakończenie legendy i przygotowują smaczny podwieczorek. Piękna wizja... Dlaczego jednak codzienność tak bardzo różni się od tego opisu?

Wspólny cel

Polskiej edukacji narodowej przyświecają dość jasno sformułowane cele, które zresztą pokrywają się w większości z naszą intuicją. Materiały przygotowane przez Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich o Obywatelskiej Odpowiedzialności za Edukację Narodową, jako umiejętności podstawowe wymieniają: „umiejętność uczenia się; krytycznego myślenia; znajomość dwu języków obcych; umiejętność biegłego posługiwania się podstawami matematyki, wiedzy o otaczającej nas przyrodzie, oraz współczesnymi technikami przekazu informacji; umiejętność komunikowania; umiejętności rozumienia i korzystania z informacji typowej i najczęściej pojawiającej się w życiu codziennym: w pracy, w szkole, w życiu publicznym i społecznościach lokalnych” (Pietrzyk, Sieprawska, 2003).

Co ważne, w polskiej edukacji istotne jest nie tylko nabywanie konkretnej wiedzy i umiejętności, ale także kształtowanie w dzieciach wartości, takich jak: „udział w życiu społeczności współczesnego świata, tolerancja, poszanowanie praw, w tym praw mniejszości, umiłowanie wolności, poczucie solidarności, poczucie więzi społecznej i patriotyzmu”. Zapewniony powinien być również rozwój „umiejętności łączenia aktywnej współpracy i harmonijnej-

go współdziałania w pracy, w rodzinie i społecznościach lokalnych z umiejętnością wyboru i stawiania własnych celów oraz ich realizacji” (Pietrzyk, Sieprawska, 2003). Czy jest ktoś, kto się nie zgodzi, że wszystkie te cele są dobre i ważne?

Zatem, skoro jest pewna jedność co do tego, że szkoła ma przekazywać wiedzę i umiejętności potrzebne w codziennym funkcjonowaniu, kształtować postawy w oparciu o szlachetne wartości, jak też sprawować szeroko rozumianą opiekę nad uczniami, dlaczego codzienność szkolna nie wygląda tak jak ta przytoczona w opisie na wstępie? Przyjrzyjmy się dokładnie realizowaniu tych celów.

Jak rodzice mogą wesprzeć dzieci w rozwoju i pomóc w procesie edukacji

Najważniejszym zadaniem rodziców względem dzieci, także i w kontekście edukacji, jest **zadbanie o własną rodzinę**. Szczęśliwa i spełniona rodzina jest najlepszym środowiskiem do rozwoju dla dzieci. W domu, w którym nie ma strachu i krzyków, a w zamian jest spokój i rozmowa, zaś dzieci mają zaspokojone podstawowe potrzeby rozwojowe, będzie szansa na stworzenie bezpiecznej przystani, z której chętnie „wypływa się na szerokie wody” i eksploruje otaczający świat. Nie mniej istotny jest system wartości przekazywany dziecku. Szacunek do innych i do samego siebie, okazywanie pomocy, empatia, otwartość oraz chęć zrozumienia innych będą bardziej sprzyjały odnalezieniu się w realiach szkoły niż egoistyczne myślenie wyłącznie o samym sobie, chęć nieustannej rywalizacji i bycia najlepszym oraz przekonanie o słuszności jedynie swojej racji. Trzeba jednak pamiętać, że to co chcemy przekazywać dzieciom, trzeba im pokazywać na własnym przykładzie. Dobrze jest mieć to na uwadze zwłaszcza pod względem kluczowych zachowań, postaw i używanego języka.

Należy wspomnieć o dużej roli **opinii domu o szkole**, edukacji, kształceniu i rozwoju osobistym. Dzieci bardzo poważnie traktują zdanie rodziców. Jeżeli słyszą, że „szkoła jest głupia”, albo „Ta wasza pani jakieś niestworzone rzeczy wymyśla”, to niestety, mimo największych starań nauczycieli, ciężko będzie wzbudzić w dziecku pozytywne nastawienie do szkoły. Dlatego rodzice sami powinni pracować nad własnym

stosunkiem do edukacji oraz nad tym, jak się o tym wypowiadają.

Aby dziecku łatwiej było przystosować się do wymogów szkolnych – planu lekcji czy innych obowiązków ucznia, warto już wcześniej **stawiać mu granice** i wyznaczać obowiązujące w domu zasady. Bywa, że dzieci są zaskoczone tym, że w szkole panują pewne normy. Jeżeli nigdy wcześniej nie musiały przestrzegać żadnych, nawet prostych zasad, może się okazać dla nich zbyt trudne, by nagle respektować reguły szkolne. Od dawna słyszy się także o negatywnych skutkach tzw. „wychowania bezstresowego”. Życie po prostu takie nie jest. Każdy jest narażony na stres. Bardziej pomocne będzie pokazywanie dziecku sposobów radzenia sobie ze stresem, aniżeli zupełne pozbawianie dziecka kontaktu z trudnymi sytuacjami, jak choćby z tym, że nie zawsze są spełniane wszelkie jego zachcianki.

W polskiej edukacji istotne jest nie tylko nabywanie konkretnej wiedzy i umiejętności, ale także kształtowanie w dzieciach wartości.

Jak jeszcze można ułatwić dzieciom start w edukacji? Już od wczesnych lat warto razem z dzieckiem poznawać świat, a dzięki temu **wzbudzać w nim ciekawość poznawczą**, otwartość i chęć poszukiwania odpowiedzi na nurtujące kwestie. Dzięki temu pomożemy dziecku odkrywać jego pasję, pokażemy możliwości rozwoju, stworzymy okazję do odowiedzenia nowych miejsc i poznania ciekawych ludzi. Chciałabym jednak mocno podkreślić, iż nie jest to równoznaczne z zapisywaniem dzieci na szereg „zajęć dodatkowych”. Rodzice często, chcąc zadbać o rozwój swojej pociechy, mając najlepsze intencje, osiągają efekt przeciwny do zamierzonego. Jeżeli przedszkolak ma tak pełny grafik zajęć jak student i z jazdy konnej biegnie na angielski, a z basenu na robotykę, to może się to raczej skończyć przestymulowaniem dziecka i jego zmęczeniem, co zabije wszelką jego pasję i chęć rozwoju. Oczywiście to ważne, by zadbać o ciekawe formy spędzania wspólnego czasu, które jednocześnie dadzą możliwość rozwoju, ale nawet zwykły spacer po lesie jest dobrą okazją do nauki i poznawania świata przyrody. Tak spędzany czas pozwala uniknąć presji nazbyt szybkiego rozwoju, a jednak o ten rozwój

dba. Co więcej jest to czas wspólny, buduje więc bliskość z dzieckiem i jest dobrym momentem na rozmowę i wysłuchanie go. Dzięki tej bliskości dziecko, które już trafi do szkoły, będzie miało śmiałość zwrócić się ze wszystkim do swojego rodzica – przyjaciela.

Spędzanie wspólnie czasu pozwala też na kształtowanie **stylu życia**. Nie mam na myśli szczególnego rodzaju nawyków rodziny, ale raczej zdrowe podejście do diety, dbanie o aktywność fizyczną oraz odpowiednią ilość snu. Wydaje się to może oczywiste, ale jednak w dobie czasów „instant” i „fast” niejednokrotnie bywa trudne znalezienie czasu na pełnowartościowy obiad i wyjście z dzieckiem na rower. Niestety nie da się tego niczym zrekomensować. Zdrowe i silne dziecko będzie miało większą chęć do nauki niż dziecko „tabletowe”, odżywiający się chipsami.

Jest jeszcze jedna warta podkreślenia rzecz. Podczas wychowywania, niejednokrotnie starannie przemyślanego i rozplanowanego, rodzice bywają nastawieni wyłącznie na pozytywne efekty, zapominając, że **ważny jest przecież cały proces**. Czasy rzeczywiście się zmieniły, w pracy wszyscy oczekują mierzalnych efektów, ewaluacji, które potwierdzą skuteczność oddziaływań. To jednak nie sprawdza się w przypadku wychowania. Trzeba liczyć się z tym, że zarówno dorosłym, jak też i dzieciom nie wszystko się uda lub nie wszystko się uda od razu. Obecnie nagminne jest bardzo częste wycofywanie się i poddawanie dzieci, gdy tylko doświadczą pierwszej porażki. A przecież te porażki są wpisane w uczenie się. Zatem bardzo istotne jest, by nauczyć dziecko doceniania własnych wysiłków oraz konfrontowania się z błędem czy niepowodzeniem oraz chęcią podjęcia starania kolejny raz. To z kolei będzie jednym z czynników kształtujących odporność psychiczną.

Co może dać od siebie nauczyciel

W czasach wszechobecnego pędu i szybkich zmian dużo trudniejsze jest wyposażenie dzieci w wiedzę i umiejętności rzeczywiście **przydatne**. Wiedza dość szybko się dezaktualizuje. Powstają nowe zawody, a te, które dobrze znamy – przestają istnieć. Co w takim razie warto przekazywać uczniom, co naprawdę ma znaczenie? Na pewno ważniejsze od przekazywania konkretnej wiedzy jest

raczej rozwijanie umiejętności uczenia się i rozwiązywania problemów. Coraz mniej liczy się odpytywanie dzieci „z pamięci”, a bardziej zdolność odszukania potrzebnych informacji oraz logicznego ich przetworzenia. Ważne jest łączenie szczegółów w całość i spojrzenie „z lotu ptaka”, które pozwala dokonać selekcji tego, co ważne oraz umiejętnie żonglować tą wiedzą i jej używać.

To co może zrobić nauczyciel, to uczyć właśnie takich kompetencji – poszukiwania wiedzy, uczenia się i praktycznego z tego korzystania. Do tego konieczne jest wyjście poza schemat i zdolność kreatywnego myślenia oraz dostrzeganie inspiracji wokół siebie. Aby tego uczyć, sam nauczyciel powinien operować innymi zdolnościami niż jeszcze dwie dekady temu. Potrzeba, by też potrafił wyjść poza schemat, traktował dzieci indywidualnie i możliwie najlepiej rozpoznawał ich potencjał, i pomagał rozwijać talenty. Nie może już traktować wszystkich uczniów w klasie tak samo, ponieważ każdy z nich jest inny i ma inne predyspozycje. Jak głosi powszechnie znane powiedzenie: „Każdy jest geniuszem. Ale jeśli zaczniesz oceniać rybę pod względem jej zdolności wspinania się na drzewa, to przez całe życie będzie myślała, że jest głupia”. Zatem to co może dać nauczyciel swoim uczniom, to dostrzeganie ich mocnych stron i zdolności, które następnie będą mogli rozwijać. Okazją do tego mogą być koła zainteresowań, konkursy, sekcje tematyczne, grupy teatralne itp.

Przy tym wszystkim ważne jest, aby nauczyciel był **wykształcony** i swoją wiedzę i umiejętności przekazywał uczniom z **pasją** i w ciekawej, dostosowanej do ich wieku i możliwości formie. Nie jest to łatwe zadanie, biorąc pod uwagę, że klasa to nie tylko grupa, ale to także zbiór indywidualności. (Maksymowska, Jarnuszkiewicz, 2018).

Istotna jest także konieczność dbania przez nauczyciela o **rozwój moralny** dzieci i młodzieży. Oprócz troski o rozwój intelektualny uczniów, ważne jest też ich wychowywanie. Przekazywanie wartości rozpoczyna się już na poziomie ustalania i wdrażania obowiązujących norm klasowych. Niezmiennie istotne jest jasne formułowanie reguł, a następnie ich konsekwentne stosowanie. Mocny akcent kładziony jest na sprawiedliwe traktowanie uczniów. Nie zawsze oznacza to traktowanie ich do-



Fot. E. Demczuk

kładnie w ten sam sposób, ponieważ są to różne osoby z różnymi możliwościami. Nie jest to proste zadanie, ponieważ trzeba też umiejętnie wytłumaczyć to uczniom, tak by nie zachwiać w nich poczucia sprawiedliwości. Do tego konieczne są kompetencje interpersonalne, a także wewnętrzne „ciepło”. Kluczowa okazuje się umiejętność rozmowy z uczniami – słuchanie ich, nauka rozwiązywania konfliktów i moderowanie działań klasowych. Zatem obecnie zadania nauczyciela są bardzo złożone i w dużym stopniu uwzględniają indywidualne podejście do ucznia, co w przypadku klasy około 20-, 30-osobowej jest sporym wyzwaniem.

Rola dziecka we wspólnocie edukacyjnej

W dyskusjach na temat rozwoju edukacyjnego dzieci jednym z najczęściej podejmowanych wątków jest stymulowanie rozwoju, wzmacnianie kompetencji, kształtowanie i poprawianie tego, co już jest. Dodatkowo zainteresowanie koncentruje się wokół tego, co mogą zrobić dla dziecka rodzice i nauczyciele, by lepiej się rozwijało. W tym wszystkim nie można jednak pominąć samego dziecka. Konieczne jest słuchanie i przyglądanie się mu, bo dziecko ma swoją mądrość. To co trzeba zrobić, to po prostu pomagać mu w realizacji jego naturalnego potencjału.

Przyjrzyjmy się temu, co zostawił w spadku jeden z twórców kanonów myśli pedagogicznej, Janusz Korczak:

1. „Dziecko chce być dobre. Jeśli nie umie – naucz. Jeśli nie wie – wytłumacz. Jeśli nie może – pomóż”.

Dziecko, rodząc się, nic nie wie o świecie. Bardzo dobrze odczuwa

wszelkie niedogodności i informuje o tym otoczenie poprzez płacz. Rosnąc, poznaje świat, ale żeby ten świat był dla niego bezpieczny, potrzebuje przewodnika. To rolą dorosłych jest ustalenie zasad i granic. Bynajmniej nie po to, by dziecko ograniczać, ale po to, by na bazie tego mogło w przyszłości wyruszać w dalekie podróże. Sporym błędem jest oddawanie sterów w ręce dziecka, a niestety zdarza się to nierzadko. Wyobraźmy sobie zwykłą, codzienną sytuację – przejście dla pieszych. Jest właśnie zapalone światło czerwone, a kilkunastu dorosłych powstrzyma dziecko i wytłumaczy, dlaczego tak robić nie wolno. Nie bójmy się więc stawiać dzieciom granic. Przecież ucząc dziecko zasad gramatyki, nikt się nie przeraża tym, że coś dziecku narzuca. To już jego rolą będzie tworzyć wypowiedzi w zgodzie z tym, czego pragnie, ale najpierw musi wiedzieć jak.

2. „Nie zabiegajmy o to, by każdy czyn uprzedzić, w każdym zawahaniu się natychmiast drogę wskazać, przy każdym pochyleniu biec z pomocą. Pamiętajmy, że w momencie silnych zmagani może nas zabraknąć”.

To co trzeba zrobić, to po prostu pomagać dziecku w realizacji jego naturalnego potencjału.

Jak wyżej wspomniano, obecnie dzieci często mają nadmiar zajęć pozalekcyjnych. Oczywiście jest, iż rodzice chcą w ten sposób jak najlepiej zadbać o rozwój swoich pociech. Przeciążenie i zmęczenie dzieci nie jest jedyną możliwą konsekwencją takiego stanu rzeczy.

Dziecko, które ma cały czas zorganizowany w konkretny sposób, traci też kreatywność w tworzeniu sobie zabaw samodzielnie i nie ma praktyki w spędzaniu czasu z samym sobą. Warto więc czasem dać dziecku ponudzić się, побыć chwilę samemu, choćby po to, by mogło usłyszeć siebie. Dodatkowo ma też okazję pokonywać trudności. Naturalnie nie chodzi o to, by zostawiać dziecko, które płacze, bo właśnie się zraniło. Jeżeli jednak jest bezpieczne, nie wyręczajmy go we wszystkim – dajmy szansę skosztować samodzielności.

3. „...mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być”.

Kiedy już damy dzieciom okazję do tego, by mogły usłyszeć siebie, sami też próbujemy je wysłuchiwać i za nimi podążać. Traktujmy je poważnie. One nie są z innego, dziecięcego świata. Należymy do tego samego świata. Często więc są świadkami tych samych wydarzeń co my dorośli. Nie odgradzajmy ich od wszelkich trudności, ale raczej tłumaczmy i po prostu z nimi rozmawiamy.

4. „...szczęście dla ludzkości, że nie możemy zmusić dzieci, by ulegały wpływom wychowawczym i dydaktycznym zamachom na ich zdrowy rozum i zdrową ludzką wolę”.

Dziecko, które ma szansę zdrowo się rozwijać, wykształca w sobie naturalnie pewne zainteresowania, zdolności i preferencje. I tu jest właśnie moment, by go nie ograniczać. Jeżeli woli uczyć się matematyki niż polskiego, nie zmuszajmy go do pisania wypracowań na szóstkę. Jeżeli ma talent plastyczny, niech rozwija się na ścieżce artystycznej. Czasem bywa tak, że rodzice, chcąc dla dzieci jak najlepiej i kierując się własnym doświadczeniem, doradzają dzieciom coś, co jest całkiem niezgodne z ich naturalnymi skłonnościami. Czy jednak dlatego, że ktoś uważa, że przyszłość leży w nauce przedmiotów ścisłych, chciałby wychować nieszczęśliwego inżyniera, zamiast cieszącego się życiem artysty?

Współpraca rodziców i nauczycieli

Pierwszymi i najważniejszymi towarzyszami i przewodnikami w rozwoju dzieci są rodzice. Kiedy dzieci rozpoczynają edukację, „do gry” wkraczają nauczyciele. Ten moment jest szczególnie ważny. Od tej chwili rodzice i nauczyciele powinni tworzyć razem z dzieckiem jedną „drużynę”. Bardzo

istotne jest zbudowanie relacji, która będzie dziecko wspierała w rozwoju. „Brak współdziałania rodziców i szkoły może utrudniać i spowalniać proces socjalizacji, może budować podwójne normy i wartości (co dobre, a co złe) i je relatywizować (kiedy coś jest dobre, a kiedy to samo jest złe), tworzyć w oczach dziecka niespójny obraz rzeczywistości wynikający z różnych przekazów ważnych dla dziecka osób” (Maksymowska, Jarnuszkiewicz, 2018). Ogromnie ważne jest, aby rodzice i nauczyciele współdziałali ze sobą, w dobrym tego słowa znaczeniu. Barbara Karolczak-Biernacka twierdzi, że współdziałanie dzieli się na współpracę i współzawodnictwo, a więc nie każde współdziałanie jest współpracą (Banasik, 2013). Zatem w tym ujęciu współdziałania będzie zdecydowanie chodziło o współpracę. Jak zatem stworzyć tę przestrzeń współpracy?

Na początek najważniejsze będzie **nawiązanie i utrzymanie relacji między nauczycielem a rodzicem**. To nauczyciel powinien wykonać pierwszy krok i zainicjować współpracę, wprowadzić rodziców w „szkolny świat”, który dobrze zna („Współpraca pomiędzy szkołą a rodzicem. Wsparcie procesu edukacyjnego”). Na początku roku szkolnego można zorganizować spotkanie integracyjne dla uczniów i ich rodziców. Następnie trzeba ustalić wspólne cele i zasady oraz umówić się na szczerą i okazywać sobie wsparcie i zrozumienie w przypadku pojawiających się trudności. Do tego niezbędny jest szacunek „(...) ważne jest, aby nauczyciel postrzegał rodzica jako kluczowego partnera, a rodzice widzieli w nauczycielu eksperta i doradcę w procesie nauczania i wychowania” (Gogolin, Szymik, 2016).

Bardzo istotne jest zbudowanie relacji nauczyciele – rodzice, która będzie dziecko wspierała w rozwoju.

Aby było to możliwe, niezbędna jest **przejrzysta komunikacja** – aktywne słuchanie się nawzajem, zadawanie pytań w przypadku wątpliwości oraz jasne zasady współpracy. Co istotne, trzeba też wyznaczyć sposoby i czas na rozmowę. Do indywidualnych form kontaktu z rodzicami „M. Łobocki zaliczył: konsultacje pedagogiczne, prowadzenie korespondencji, rozmowy telefoniczne oraz wizyty domowe” (Gogolin, Szymik, 2016). Zatem oprócz charakterystycznie kojarzących

się ze szkołą zebrań z rodzicami, szkoła ma znacznie bogatszą ofertę współpracy i komunikacji. Warto pamiętać, że obie strony są dla siebie nawzajem bardzo cennym źródłem wiedzy, a bez rozmowy nie będzie możliwe przekazanie jej sobie. Rodzice mogą poinformować nauczyciela o trudnościach, z jakimi boryka się ich dziecko, chorobach, systemie motywacyjnym, jaki stosują. Nauczyciel zaś może podzielić się swoim doświadczeniem pedagogicznym i obserwacją dziecka w grupie kolegów i koleżanek z klasy.

Ostatni już poruszony przeze mnie obszar wpływający na współdziałanie obu stron to **wzajemne zaangażowanie**. Aby współpraca układała się pomyślnie, konieczny jest włożony w to wysiłek. Jest to nie tylko znalezienie czasu na rozmowę, udział w zebraniu, chęć zrozumienia i otwartość. To także ustawiczny rozwój nauczycieli i rodziców. Bardzo wskazanym działaniem jest korzystanie z różnych form doszkalania się, np. poprzez udział w spotkaniach z ekspertem (dietetykiem, psychologiem etc.). To także uczestnictwo w wydarzeniach z życia szkoły, dzielenie się pomysłami na wspólne spędzenie czasu w ciekawy sposób – np. dzień bez nauki, dzień talentów. Warto wkładać wysiłek i kreatywnie podchodzić do tworzonej relacji. Rodzicom na pewno znacznie przyjemniej będzie otrzymać list gratulacyjny z powodu sukcesu dziecka w konkursie czy postępów w nauce lub zachowaniu, niż czytać kolejne skargi i żale. Dzięki takim okazjom pogłębia się więź między wszystkimi członkami wspólnoty edukacyjnej.

Trudności i wyzwania we współdziałaniu nauczycieli i rodziców

Zasadniczą trudność sprawiają: brak chęci lub możliwości współpracy. Problemem będzie zatem trudność w nawiązaniu i utrzymaniu relacji, w zdrowej komunikacji, brak zaangażowania którejkolwiek ze stron czy brak szacunku.

Przeszkody mogą też mieć inny charakter. Przede wszystkim, na co uskarża się większość osób – **brak czasu**. Jak już wspomniano, czasy się zmieniły, wszechobecnie otaczający pęd to codzienność. Jest mnóstwo technologii i udogodnień, które mają przyspieszać naszą pracę i wykonywanie obowiązków, ale paradoks polega na tym, że mniej czasu poświęcamy relacjom. Ten brak czasu jest zauważalny zarówno po stronie nauczycieli, jak też rodziców.

Jest to kwestia, z którą ciężko dyskutować, ponieważ czasem rodzice mają tak ułożone zobowiązania zawodowe, że naprawdę bardzo trudno im spotkać się z nauczycielem w godzinach jego pracy. Co więcej, czasem okoliczności też bywają niesprzyjające – jak choroba w rodzinie, przeprowadzka itp. Możliwość kontaktu przez telefon czy Internet nie zastąpi rozmowy na żywo. Każdy dysponuje tym samym czasem – 24 godziny na dobę i to od nas zależy, na co go przeznaczymy. Jeżeli priorytetem będzie dziecko, na pewno łatwiejsze będzie wówczas umówienie się na spotkanie w jego sprawie.

Duży problem stanowić może **rozbieżny system wartości i oczekiwań** nauczycieli i rodziców. Dlatego bardzo istotna jest rozmowa, jeszcze zanim dziecko zacznie naukę w danym miejscu. Szkoła może być dobra, rodzice mogą być zainteresowani współpracą, a jednak mimo wszystko to może się różnić. I mimo dobrych chęci, jeżeli podejście do spraw najważniejszych będzie mocno się różniło, może lepiej to wiedzieć od początku i zdecydować się na wybór innej szkoły.

Kolejną przeszkodą na drodze do współpracy może być **wroga postawa i negatywne nastawienie do siebie nawzajem**. Nie wynika to z czyjejś złośliwości czy nieprzyjemnego usposobienia. Najczęściej bierze się z niewiedzy, niezrozumienia drugiej strony i lęku. Można spytać, gdzie w tym wszystkim kryje się lęk, skoro raczej widoczny jest atak. Jednak, jak głosi słynne porzekadło: „najlepszą obroną jest atak” i niestety wiele osób często z tego korzysta. Jakie są zatem źródła tego lęku? Bywa, że składa się na to historia życia, złe doświadczenia. Może być tak, że kiedyś, ten zgorzkniały dziś nauczyciel, wybrał ścieżkę kariery naprawdę z pasji, ale wypalenie zawodowe i zmęczenie sprawiło, że przestał się starać. Także i rodzice miewają przykre wspomnienia związane ze szkołą zarówno z czasów swojej edukacji, jak i nieudanej współpracy z nauczycielami z wcześniejszych lat szkolnych swoich dzieci. To bardzo trudne, ale w takiej sytuacji jedynie spora dawka otwartości, dobrej woli i próby podjęcia wysiłku kolejny raz mogą przynieść dobre rezultaty.

Jest jeszcze jedna kwestia, która może przyczyniać się do powstania lęku. „Żaden rodzic nie chce być niewydolnym, złym rodzicem. Często jest

zagubiony, rozczarowany tym, że mimo starań jego zabiegi wychowawcze nie przynoszą pożądanego skutku. Woli szukać przyczyn trudności czy niepowodzeń wychowawczych na zewnątrz a nie w sobie” (Maksymowska, Jarnuszkiewicz, 2018). Nie inaczej jest też z nauczycielami. Niekiedy trudno jest im przyznać, że mają trudność w poradzeniu sobie z jakimś zachowaniem ucznia. Nie chcą być odbierani jako niekompetentni, więc w efekcie często winą obarczają rodziców. Niestety takie podejście obu stron tylko utrudnia znalezienie dobrego rozwiązania w trudnej sytuacji. To jednak można pokonać przy stworzeniu i podtrzymaniu dobrej i szczerzej relacji między nauczycielami a rodzicami.

Niezbędna jest przejrzysta komunikacja – aktywne słuchanie się nawzajem, zadawanie pytań w przypadku wątpliwości oraz jasne zasady współpracy.

Ostatnim już, zdecydowanie współczesnym, wyzwaniem są **media społecznościowe**. Bardzo szybko ukazują się w sieci negatywne komentarze, np. na temat nauczycieli czy szkoły. Często nie są one wcześniej skonfrontowane i rzetelnie sprawdzone. Nawet jeżeli okaże się, że opisane sytuacje wyglądały jednak inaczej, negatywne wrażenie pozostaje. Ze słynnych portali społecznościowych korzystają zarówno rodzice, nauczyciele, jak też same dzieci. Nie byłoby w tym nic złego, niestety często „obrzucają” się bardzo niepochlebnymi komentarzami. Dochodzi do konfliktów, które nie zostają rozwiązane, a to, że są obecne w sieci, doprowadza tylko do ich eskalacji. Jest to wyzwaniem także o tyle, że jeszcze nie wypracowano dobrych rozwiązań takich trudnych sytuacji, ponieważ nadal są nowe i każdej ze stron ciężko się w tym odnaleźć.

Czy zatem, skoro jest tyle przeszkód na drodze do budowania wspólnoty edukacyjnej, warto w ogóle podejmować ten trud? Pierwszym i nadrzędnym argumentem są przede wszystkim dzieci. Jeżeli będą miały dobre warunki rozwoju, na pewno ich szanse, aby przejść pomyślnie proces edukacji i realizować swój potencjał będą większe. Po drugie, sporo już wiemy i nadal się uczymy, więc nie startujemy od zera i szkoda byłoby niweczyć te wnioski, które już są wypracowane. Jak

mówił Arthur Ashe: „Zaczynaj tam gdzie jesteś, użyj tego co masz, zrób co możesz”, a ja dodam od siebie – i wierz w sens i sukces swoich działań.

Słowa kluczowe: szkoła, wspólnota edukacyjna uczniów, rodziców i nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA:

Banasik M.: *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2013. ISBN 978-83-231-2951-6.

Gogolin O., Szymik E.: *Współpraca rodziców z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań sondażowych*. „Studia i Prace Pedagogiczne” 2016 (3) Rozprawy i Materiały (Pedagogika), s. 87–105. ISSN 2353-4797.

Maksymowska E., Jarnuszkiewicz M.: *Rola Rodziców w Edukacji Dzieci*; portal: *rodzicewedukacji.pl*: <http://rodzicewedukacji.pl/rola-rodzicow-w-edukacji-dzieci/> (dostęp: 9.06.2018).

Obywatelska odpowiedzialność za edukację narodową: założenia powołania i zasad działania Rady Edukacji Narodowej: zasadnicze cele polskiej edukacji: uwagi szczegółowe do dokumentu „Zasadnicze cele polskiej edukacji”. Oprac., red. K. Pietrzyk, A. Sieprawska; Rzecznik Praw Obywatelskich. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich 2003. <https://www.rpo.gov.pl/pliki/1139860517.pdf> (dostęp: 25.06.2018).

Współpraca pomiędzy szkołą i rodzicem. Wsparcie procesu edukacyjnego. Poradnik dla szkół i rodziców, Projekt Comenius Regio: „Edukacja w regionach charakteryzujących się brakiem dostępu do infrastruktury i zawodów o wysokich kwalifikacjach w kontekście strategii »Europa 2020«”, Nauczyciele Zespołu Szkół im. W. Szybińskiego w Cieszynie Psycholodzy i Pedagodzy z Zespołu Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Cieszynie. <http://docplayer.pl/6566606-Wspolpraca-pomiedzy-szkola-i-rodzicem-wsparcie-procesu-edukacyjnego.html> (dostęp: 25.06.2018).

* * *



Marta Paluch-Chrabąszcz jest absolwentką UJ, psychologiem, pracującą indywidualnie i grupowo z dziećmi, rodzicami i nauczycielami w szkole podstawowej i przedszkolu. Uczestniczka

konferencji i projektów edukacyjnych z obszaru psychologii, takich jak: „Psychodebiuty”, „W Stronę Zmian”, „Wgląd” oraz międzynarodowej, interdyscyplinarnej konferencji „Zdrowie i odporność psychiczna”. Trener w programie „Odyseja umysłu”. W zainteresowaniach skoncentrowana wokół resilience, psychoterapii oraz trenerstwa i coachingu.

Rodzice – (nie)oczywisty podmiot wspólnoty szkolnej

DR HAB. ANNA SAJDAK-BURSKA

Rodzice mogą być oczywistym, ważnym i realnym podmiotem wspólnoty szkolnej, o ile sami zechcą się w nią zaangażować i wyjść z inicjatywą.

Szkoła jest wdzięcznym miejscem do badań pedagogicznych. Biblioteczne regały uginają się wręcz pod ciężarem prac, w których kategorie: „nauczyciel”, „uczeń”, „podmiotowość”, czy też „wspólnota szkolna” odmieniane są na tysiące sposobów i pełnią rolę swoistych słów-kluczy, wytrychów, lejtmotywów badanej rzeczywistości szkolnej. Najciekawsze są jednak te badania, które choć nie mają mocy generalizacyjnej, wchodzą w głąb rzeczywistości szkolnej i nabierają mocy eksplanacyjnej, objaśniającej istotę badanych zjawisk. W odkrywaniu tego, co na pozór niewidoczne najcenniejsze zdają się badania etnograficzne lub wręcz antropologiczne szkoły, których warunkiem niezbywalnym jest bycie badaczem przyglądającym się „od wewnątrz” badanej rzeczywistości, bycie aktywnym uczestnikiem procesów edukacyjnych przebiegających w szkole.

By zbadać, odkryć sensy i znaczenia obserwowanych zdarzeń, a potem opisać, czym jest, czym może być wspólnota szkolna – wspólnota uczniów, nauczycieli i rodziców, trzeba po prostu być jednym z tych podmiotów i zanurzyć się w szkole z pełną pokorą i wszystkimi tego konsekwencjami. Tu badania tzw. „obiektywne” pozwolą dotrzeć jedynie do powierzchni zdarzeń, dokumentów, zapisanych po-

winności czy deklarowanych narracji. Podejście etnograficzne, antropologiczne z zacięciem krytycznym może odsłonić zupełnie inny obraz badanej rzeczywistości, do której nie mają dostępu badacze, obserwatorzy zewnętrzni. Dlatego warto sięgać do różnych perspektyw. Tradycyjnie opisywanymi podmiotami szkolnej sceny edukacyjnej są uczniowie i nauczyciele. W artykule chciałabym jednak poświęcić uwagę grupie, która już takim oczywistym podmiotem nie jest, a mianowicie rodzicom i sięgnąć właśnie do opisów antropologicznych, etnograficznych ich (nie)bycia.

Miejsce rodziców we wspólnotach szkoły wywalczyli sobie sami, w momencie kiedy w Polsce po 1989 r. niektórzy z nich, zapewne liderzy, z potrzeby serca, spełnienia ideałów, dla swoich i przyjaciół dzieci sami zaczęli zakładać szkoły – wtedy nazywane społecznymi. Ich – czasem pełen brawury – gest odwagi miał źródło niewątpliwie w rozczarowaniu tradycyjnym systemem szkolnym, który nie oferował dzieciom optymalnych warunków rozwojowych. Można powiedzieć, iż u źródeł uznania podmiotowości rodziców byli oni sami jako jedni z kreatorów edukacyjnej rzeczywistości. Inicjatywy rodziców wpisywały się niewątpliwie w tzw.

oddolną strategię demokratyzowania systemu oświatowego, strategię uspołecznienia edukacji, która – jak pisze Bogusław Śliwowski – przyczyniła się do zreformowania szkolnej edukacji z udziałem samych zainteresowanych tym podmiotów, dzięki dopuszczeniu przez władze oddolnego ruchu przemian jako dzieła społecznej transformacji¹. Rodzice (poszczególne osoby, stowarzyszenia, wspólnoty) byli czasem ważnymi liderami takich zmian.

Wolność w obszarze kształcenia, jaka miała szansę zaistnieć po 1991 r., stworzyła znakomitą przestrzeń dla urzeczywistnienia modelu emancypacyjnego edukacji², który fundamentem budowania relacji wspólnotowych w szkole czynił właśnie rodzinę dziecka. Co z tego zostało? Warto przyrzeć się nie tylko rozwiązaniom strukturalnym, ale także badanom na temat postaw i zaangażowania rodziców we wspólnotę szkoły swoich dzieci. Strukturalnie reforma z 1991 r. dała rodzicom możliwość zabierania głosu w sprawach dotyczących ich własnych dzieci w ramach działań rady szkoły i rady rodziców. Rady szkoły powstały jako nowe ciało, w skład którego mieli wchodzić reprezentanci trzech ważnych podmiotów: nauczycieli, uczniów i ich rodziców, a któremu powierzono szereg zadań dotyczących wspierania procesu dydaktyczno-wychowawczego pracy szkoły. Reprezentacja rodziców w radzie szkoły ma o wiele większe kompetencje niż dawne tzw. komitety rodzicielskie, może nie tylko opiniować, ale także występować z inicjatywami, wnioskami dotyczącymi wszystkich spraw szkoły. Rada rodziców winna aktywizować środowisko rodziców w dziele budowania wspólnoty szkolnej, wspierać nauczycieli i kadrę pedagogiczną szkoły w realizacji programu kształcenia, wychowania oraz pełnieniu funkcji opiekuńczych. Rodzice zyskali w ten sposób realny wpływ na proces edukacji swoich własnych dzieci. Tyle zamierzeń, oczekiwań, pokładanych



Fot. E. Demczuk

nadziei, deklaracji. A jak wygląda rzeczywistość? Z pewnością jest różnorodna.

W listopadzie 2013 r. w Wyższej Szkole Nauk Społecznych Pedagogium w Warszawie odbyła się debata z udziałem naukowców, dyrektorów szkół i przedstawicieli Centrum Doskonalenia Nauczycieli na temat mitów współpracy szkoły z rodzicami. Rozpoczął ją Bogusław Śliwerski, który tak opisuje swój w niej udział: „Otwierał ją mój wykład na temat owych mitów, co rozgrzało uczestników do czerwoności. Przyjąłem bowiem do swojej analizy kategorię mitu jako czegoś iluzorycznego, pozoru. Pokazałem, w jakim stopniu i zakresie polityka rządów od 1993 r., a więc wszystkich niemalże już sprawdzonych u władzy stronnictw politycznych, okazała się w obszarze oświaty publicznej także wielkim parawanem kłamstwa. »Współpraca« szkoły z rodzicami jest w polskiej oświacie efektem notorycznie współtworzonych przez władze iluzji, złudzeń, fikcji, naiwnych wyobrażeń, wiary w rzeczy niemożliwe. To ukryte podtrzymywanie politycznej władzy nad rodzicami przez m.in.: propagandę, manipulację, PR-owską perswazyjność władzy. Rodzice zostają uwikłani w iluzoryczność, która wydaje się nadawać ton ich obecności w szkole, chociaż w istocie chodzi o to, by nie wystawiali głów ponad to, czego oczekuje od nich MEN, kurator oświaty czy dyrektor szkoły”³.

Dyskusja objęła szerokie pole problematyki iluzyjności udziału rodziców w sprawowaniu społecznej kontroli nad procesem kształcenia i wychowania ich dzieci i pozoru ich bycia podmiotem edukacyjnej wspólnoty. Badacze byli zgodni co do tego, że nastąpiła swego rodzaju dezercja rodziców, wycofanie się z brania odpowiedzialności za szkołę i kształcenie dzieci oraz chowanie za fasadą strukturalnych rozwiązań. Do podobnych konkluzji dochodzi w swoich badaniach także Krzysztof Polak⁴. Przekonanie o istnieniu harmonijnej wspólnoty szkolnej opartej na współpracy szkoły z rodzicami jest zdaniem autora rodzajem iluzji o pandemicznych rozmiarach. Silne przekonanie (wynikające najczęściej z uwikłania ideologicznego nauczycieli) o potrzebie integracji szkoły i rodziców konfrontuje się ze ścianą oporu wynikającą z różnych systemów wartości i przekonań, odmienności perspektyw postrzegania działań szkoły oraz sprzecznych interesów złudnie

uspójnionych hasłem dbałości o dobro dziecka. Budowanie wspólnoty szkolnej opartej na harmonijnej współpracy nauczycieli z rodzicami powierzonych dzieci jest swego rodzaju grą pozorów, na którą przyzwalają wszystkie zainteresowane strony. Czy zatem rodzice są podmiotem lub/i partnerem działań szkoły? Czy są ważni dla powodzenia pracy szkoły?

Rodzice w szkole są ważni, o ile sami o tę ważność zabiegają (A. Nalaskowski).

Na jednym z wykładów prof. Aleksandra Nalaskowskiego usłyszałam myśl autora, przedstawiającą tezę: „rodzice w szkole są ważni, o ile sami o tę ważność zabiegają”⁵. Nie można bowiem rodziców traktować jako jednorodnej grupy, wręcz przeciwnie. Jak pokazują etnograficzne badania A. Nalaskowskiego to wyjątkowo zróżnicowana wewnętrznie społeczność, która wraz z postępem uczęszczania ucznia do szkoły rezygnuje z początkowej homogeniczności na rzecz realizowania indywidualnego interesu. Dwudziestopięcioletnie codzienne, etnograficzno-antropologiczne doświadczanie rzeczywistości szkolnej pozwoliło pedagogowi na dookreślenie pewnej trwałej typologii rodziców⁶:

- Rodzice dostawcy – rodzice, którzy oddają dzieci szkole, zdają się całkowicie na działania nauczycieli, pokładają w szkole bezwarunkową ufność, ale też nie angażują się w nic, co nie jest wymagane. Sytuację powierzenia dziecka szkole traktują dla siebie jako wygodną. Z wdzięcznością podchodzą do systemu powiadamiania ich w razie konieczności o sytuacjach trudnych czy wagarach dziecka, ale też nie odczuwają potrzeby wchodzenia w głąb w funkcjonowanie szkoły.
- Rodzice spokojni – zdaniem A. Nalaskowskiego to pewnego rodzaju elita, rodzice najzdolniejszych uczniów, często rozmawiający z własnymi dziećmi, dobrze poinformowani przez nie o życiu szkoły. Chętni do zaangażowania, pomocy szkole na różne sposoby, doskonalili partnerzy w dbałości o wychowanie i kształcenie.
- Rodzice aktywni – grupa autentycznie zainteresowanych osób, zaangażowanych, chętnych do pomocy, identyfikujących się z placówką i wspólnotą szkolną.

- Rodzice z obawą – charakteryzujący się niewiedzą na temat postępów w nauce swoich dzieci, często zaskakiwani na wywiadówkach różnymi informacjami. Sprawiający wrażenie bycia w ciągłym lęku przed tym, co dowiedzą się w szkole o własnych dzieciach. Zdaniem profesora cechą charakterystyczną tej grupy rodziców jest skarczenie na własne dzieci, obnażające ich bezradność wychowawczą. Ich załękniosta postawa współtowarzyszy krytycznemu podejściu, dlatego też – jak pisze A. Nalaskowski – z podejrzliwością traktują komplementy co do postępów w nauce lub funkcjonowania w szkole ich własnych dzieci.
- Rodzice chwilowo zatroskani – to bardzo ciekawa grupa rodziców, którzy deklarują chęć współpracy ze szkołą, z ogromnym zaangażowaniem uczestniczą w wywiadówkach, chodzą na indywidualne spotkania z nauczycielami, pilnie notują wskazówki pedagogów, ale w domu tracą zdecydowanie zapał do rozmów i pracy z dzieckiem. Chwilowo zatroskani na potrzeby doraźnego kontaktu ze szkołą.
- Rodzice osobno – rodzice po rozwodzie, co czasem przekłada się na trudniejszą sytuację dziecka. Z obserwacji profesora część z rodziców żyjących osobno stara się zmonopolizować obszar kontaktów ze szkołą, część jednak podejmuje je naprzemiennie, a zdarza się, że rozwiedzione małżeństwa bywają w szkole wspólnie. Ta kategoria nie jest rozłączna z pozostałymi, jednak grupa ta staje się coraz bardziej pojemna.
- Rodzice w niedostatku – to wyjątkowa grupa w opisie A. Nalaskowskiego, choć z pewnością występująca w każdej szkole powszechnej. Szkoła, będąca obiektem dwudziestopięcioletnich badań profesora, była szkołą z czesnym, dlatego też popadnięcie w niedostatek spowodowane zdarzeniami losowymi typu śmierć jednego z rodziców czy bankructwo miało bezpośredni związek z funkcjonowaniem dziecka w szkole. Działania dyrektora na rzecz pozostania ucznia mocno zacieśniały niemal intymną więź pomiędzy szkołą, jej dyrektorem a rodzicami.
- Rodzice relegowanych – to grupa rodziców uczniów usuniętych ze szkoły

za złamanie regulaminu. W tej grupie reakcje na przewinienie dziecka są bardzo zróżnicowane od przeproszenia i pokornego zabrania dokumentów po straszenie sądem i nagłośnieniem sprawy w mediach.

Przedstawiona powyżej typologia, sporządzona przez aktywnego badacza szkolnej rzeczywistości, daje podstawy do twierdzenia, iż rodzice mogą być oczywistym, ważnym i realnym podmiotem wspólnoty szkolnej, o ile sami zechcą się w nią zaangażować i wyjść z inicjatywą. Zdecydowanie większa część rodziców prezentuje postawy, które koncentrują się na doraźnych problemach własnego dziecka, a nie poczuciu celowości wspierania procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły w poszczególnych jego elementach. Można mieć jedynie nadzieję, że w każdym zespole klasowym pośród być może przypadkowo zebranego grona rodziców znajdziemy rodziców „aktywnych” lub „spokojnych”, którzy staną się partnerami nauczycieli, wspierając ich w rozwiązywaniu pojawiających się problemów.

Na zakończenie jeszcze zaproszenie do refleksji nad innymi (nie)oczywistymi podmiotami wspólnoty szkolnej. Stosunkowo rzadko bowiem myśli się o tych wszystkich pracownikach szkoły – osobach zatrudnionych w sekretariatach, administracji, na portierniach, prowadzących sklepiki szkolne, dbających o porządek, czy też cierpliwie naprawiających wszystkie dobra materialne i innych osobach, bez których szkoła nie mogłaby funkcjonować. Najczęściej niezauważani, lekko „przeźroczyści”. Tymczasem w życiorysach osób nierzadko znaczące miejsce w pamięci zajmuje nie matematyk, a właśnie pani woźna, która ratowała z niejednej opresji młodego człowieka. Myślę, że ich wkład w budowanie wspólnoty szkolnej jest nie do przecenienia, wręcz fundamentalny.

Aleksander Nalaskowski, rekonstruując etnograficzny, miejscami antropologiczny obraz kierowanej przez siebie Szkoły Laboratorium w Toruniu, tak pisze o gospodarzu szkoły: „To była nasza »pani T.« – osoba niezwykle uczciwa i zdyscyplinowana, stawiająca dobro szkoły i ucznia ponad wszystkim. Praca była dla niej nie tyle zatrudnieniem, ile sensem życia. Otwierała szkołę o 7.15. Robiła zakupy żywności i wszelkich środków czystości. Odpowiadała za porządek w kuchni i jadalni. Przygotowywała drugie śniadanie dla uczniów i nauczy-

cieli. Spełniała różne prośby uczniów: »A usmaży mi pani jajko?«, »A zaplecie mi pani włosy?«, »A powie pani dyrektorowi, żeby się zgodził?«, »A zrobi mi pani pastę jajeczną?«, »A ma pani rozpuszczalnik?« (...) Uczestniczyła też nierzadko w naszych wyjazdach i pielgrzymkach. W czasie wycieczek, kiedy korzystaliśmy z gościny zaprzyjaźnionej placówki (np. szkoły Jerzego Gیزی w Krakowie) jako bazy noclegowej, wraz z uczniami robiła śniadania i kolacje. Dozorowała szkołę w wakacje, a w czasie wyjazdu urlopowego organizowała zastępstwa. Była dyspozycyjna 24 godziny na dobę. Lojalna wobec kadry i uczniów, nigdy na nich nie skarżyła⁷. Prawdziwy, choć nieoczywisty, fundament edukacyjnej wspólnoty.

Na świeczniku szkolnej podmiotowości w pedagogicznych narracjach błyszczy pełnym blaskiem przede wszystkim nauczyciele i uczniowie. Zawsze są i będą w centrum uwagi. Gdzieś na peryferiach pojawia się osoba dyrektora (choć to pierwsza osoba w szkole, czasem wręcz kultowa), czy też postać pedagoga szkolnego. Takie patrzenie nie dziwi – tak jak na scenie teatralnej bez aktorów nie byłoby przedstawienia, tak na scenie edukacyjnej bez nauczycieli i uczniów nie byłoby szkoły. Każdy projekt oprócz głównych wykonawców potrzebuje także ludzi drugiego i trzeciego planu, bez działań których pomyślność przedsięwzięcia zawisłaby na włosku. Takich (nie)oczywistych, a budujących wspólnotę podmiotów potrzebuje także projekt szkoła.

Słowa kluczowe: rodzice, nauczyciele, uczniowie, wspólnota szkolna.

PRZYPISY:

- ¹ Zob. B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998, s. 21.
- ² B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001, tenże, *Edukacja autorska*, Kraków 1996; B. Śliwerski, W. Śliwerska, *Edukacja w wolności*, Kraków 1993.
- ³ B. Śliwerski, *Ależ było gorąco w Pedagogium...*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/11/alez-byo-goraco-w-pedagogium.html> (dostęp: 20.05.2018).
- ⁴ K. Polak, *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.
- ⁵ Generalnie A. Nalaskowski prezentuje poglądy dość radykalne dotyczące miejsca i roli rodziców w szkole. Optymalny układ homeostazy, do którego powinniśmy dążyć zdaniem profesora, to stan, kiedy profesjonalna, duża publiczna szkoła ze znakomicie przygotowanymi i opłacanymi nauczycielami zajmuje się kształceniem dzieci, rodzice zaś zajmują się swoją pracą zarobkową, dbając o dostatnie państwo, które utrzymuje powyższe szkoły. Patrz wykład prof. A. Nalaskowskiego *Wyjaśnione i niewyjaśnione relacje między rodzicami a szkołą*, <https://www.youtube.com/watch?v=qYOGPsvZ2ZA> (dostęp: 20.05.2018).

ów w szkole. Optymalny układ homeostazy, do którego powinniśmy dążyć zdaniem profesora, to stan, kiedy profesjonalna, duża publiczna szkoła ze znakomicie przygotowanymi i opłacanymi nauczycielami zajmuje się kształceniem dzieci, rodzice zaś zajmują się swoją pracą zarobkową, dbając o dostatnie państwo, które utrzymuje powyższe szkoły. Patrz wykład prof. A. Nalaskowskiego *Wyjaśnione i niewyjaśnione relacje między rodzicami a szkołą*, <https://www.youtube.com/watch?v=qYOGPsvZ2ZA> (dostęp: 20.05.2018).

- ⁶ A. Nalaskowski, *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*, Kraków–Warszawa 2017, s. 94–101.
- ⁷ Tamże, s. 54.

BIBLIOGRAFIA:

- Nalaskowski A.: *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*. Kraków–Warszawa: ORE, Impuls, 2017. ISBN 8380953878, 9788380953871.
- Nalaskowski A. Wykład: *Wyjaśnione i niewyjaśnione relacje między rodzicami a szkołą*, <https://www.youtube.com/watch?v=qYOGPsvZ2ZA> (dostęp: 20.05.2018).
- Oziemblewska K.: *Edukacja domowa wg Marii Skłodowskiej-Curie*, <http://swiadoma-edukacja.pl/edukacja-domowa-wg-marii-skłodowskiej-curie/> (dostęp: 17.05.2018).
- Polak K.: *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.): *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Impuls, 2013. ISBN 978-83-7850-174-9.
- Śliwerski B.: *Ależ było gorąco w Pedagogium...*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/11/alez-byo-goraco-w-pedagogium.html> (dostęp: 16.05.2018).
- Śliwerski B.: *Edukacja autorska*. Kraków: Impuls, 1996. ISBN 978-83-7308-738-5.
- Śliwerski B.: *Edukacja pod prąd*. Kraków: Impuls, 2001. ISBN 83-7308-035-X.
- Śliwerski B.: *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Impuls, 1998. ISBN 978-83-7308-715-6.
- Śliwerski B.: *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Impuls, 2008. ISBN 9788373087347.
- Śliwerski B.: *Rada szkoły – rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Kraków: Impuls, 2002. ISBN 83-7308-145-3.
- Śliwerski B., Śliwerska W.: *Edukacja w wolności*. Kraków: Impuls, 1993. ISBN 9788373087606.

* * *



Dr hab. Anna Sajdak-Burska – kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński.

Wspólnota: zaufanie, proaktywność, współpraca

WIESŁAWA KRYSA
MAGDALENA ORLIK

„Bo coś takiego jak zbiorowa Natura Człowieka nie istnieje. Jest tylko natura pojedynczych, indywidualnych osób” (D. Terakowska).

Szkola to miejsce prosperowania specyficznego społeczeństwa. Jego specyfika polega na tym, że w zakresie obszaru ekonomicznego nie znajdziemy tu wyceny wytworzonych dóbr w postaci gratyfikacji finansowych. Inwestycje, które w niej zachodzą, mają jednak na celu to samo co w realnej gospodarce na poziomie kraju: podniesienie wydajności pracy. W naszym przypadku wszystkie podejmowane przedsięwzięcia dotyczą w szkole tych zasobów, które literatura określa jako kapitał ludzki. Grodzicki twierdzi, że kapitałem ludzkim jest wiedza, umiejętności i możliwości jednostek, mające wartość ekonomiczną dla organizacji (Grodzicki, 2003, s. 42). Taką organizację może stanowić szkoła, gdyż spełnia kryteria charakteryzujące ten kapitał. Ehrenberg i Smith piszą, że teoria kapitału ludzkiego ukazuje ludzi jako jednostki posiadające określone umiejętności (Ehrenberg, Smith, 1997).

Zatem, jakie umiejętności powinni posiadać członkowie owego szkolnego społeczeństwa, aby stanowiły one wyznacznik wspólnoty wszystkich jego uczestników? Ogromną rolę odgrywa tu zaufanie.

Zaufanie w szkole, w której dzieci i młodzi ludzie przebywają obowiązkowo przez wiele godzin i lat stanowi bardzo ważny czynnik samopoczucia i rozwoju. Taki czas przebywania w środowisku szkolnym odciska na całe życie swój ślad na doświadczeniach w zakresie współżycia społecznego i osobistej samorealizacji. Jak wskazują autorzy raportu OECD Skills Outlook 2013: „Zaufanie jest opoką demokracji. Bez zaufania do innych ludzi i zasad prawa, wszystkie relacje, czy to w interesach, czy w politycznych i społecznych sprawach są mniej efektywne”¹. Pierwsze doświadczenia w tym obszarze nabywane są właśnie w szkole. Relacje międzyludzkie doświadczane w szkole mogą być utrwalane albo kompensowane w środowisku rodzinnym. Stąd za-

ufanie rodziców do szkoły i nauczycieli odgrywa niezwykle ważną rolę, gdyż ich poziom zaufania będzie miał odzwierciedlenie w poziomie zaufania dzieci i może znacząco wpływać na wymiar profilu społecznego szkoły.

Zaufanie w szkole stanowi
bardzo ważny czynnik
samopoczucia i rozwoju.

Jednym z czynników wpływających na poziom zaufania jest codzienna rzeczywistość, do której zalicza się ocenianie. Często budzi ono wiele emocji, frustracji, jest źródłem stresu. W tej kwestii można szukać różnych alternatyw.

„W swojej pracy zawsze dążyłam do tego, aby uczniowie po skończonej lekcji w pełni wiedzieli, czego się nauczyli i byli zadowoleni z jej przebiegu. Często zastanawiałam się, jak wpływa na to tradycyjny sposób prowadzenia lekcji, gdy nauczyciel podaje temat, a po zakończeniu zajęć ocenia uczniów stopniami. Poszukując ciekawych rozwiązań we współczesnej dydaktyce, natknęłam się na pojęcie »nauczanie kształtujące/ wspierające«. Postanowiłam pogłębić swoją wiedzę dotyczącą tej tematyki. Podstawowa różnica między ocenianiem tradycyjnym a kształtującym polega na tym, że celem tego drugiego jest wspieranie ucznia w procesie uczenia. Uczeń nie jest oceniany za pomocą stopni, lecz oceny opisowej, stanowiącej informację zwrotną, która ma mu wskazać, co robi dobrze, co źle i nad czym powinien popracować. Zamiast tradycyjnego tematu pojawia się tu cel lekcji i tzw. NaCoBeZu (na co będziemy zwracać uwagę). Po skończonych zajęciach uczeń dokonuje swojej samooceny – zastanawia się, na ile opanował cel lekcji. Postanowiłam wprowadzić nauczanie kształtujące do swojej pracy już od pierwszej klasy. Po dłuższej obserwacji zauważyłam, że uczniowie

są bardzo zadowoleni ze sposobu prowadzenia lekcji i oceniania. Wyrażali to chętnym uczestnictwem w lekcji, swoją aktywnością i zaangażowaniem. Widząc to, dostrzegłam, że ocenianie kształtujące daje im wiele radości, a mi satysfakcji z codziennej pracy. W dalszej konsekwencji oznacza to świadomość prawdziwego, aktywnego uczestnictwa w zajęciach, a co najważniejsze poczucie bezpieczeństwa i zaufania do szkoły” (M. Orlik).

Kolejnym czynnikiem o niebagatelnym znaczeniu dla szkolnej wspólnoty jest **proaktywność**. O proaktywności pisał Stephen Covey, amerykański mówca motywacyjny i autor książek na temat przywództwa. Według niego postawa proaktywna to pierwszy z nawyków, jaki warto w sobie wypracować, aby działać skutecznie. Covey uważał, że proaktywność to branie odpowiedzialności za swoje życie i decyzje. Za duże odniesienie do edukacji można uznać jego stwierdzenie, że ludzie odpowiadają swoim zachowaniem na pobudzenie do działania.

Covey wyróżnił dwie postawy:

1. postawa reaktywna – kiedy płyniemy z prądem i uzależniamy swoje decyzje od czynników od nas niezależnych,
2. postawa proaktywna – kiedy kierujemy się określonymi wartościami, które filtrują naszą reakcję na daną sytuację, tym samym sprawiając, że bierzemy sprawy w swoje ręce i kierujemy nimi.

Pojawia się więc pytanie: jak mobilizować uczniów do brania odpowiedzialności za swoje życie i edukację? Co zrobić, aby wykazywali inicjatywę, zgłaszali swoje propozycje, artykułowali pomysły na usprawnienie działania w przestrzeni szkolnej? Bardzo prostym sposobem, a jednocześnie mało stosowanym jest zapewnienie im przyjaznej atmosfery do wyrażenia oczekiwań.

„W każdej kolejnej swojej klasie opracowuję wspólnie z uczniami dokładne uściślony system motywacyjny, będący

równocześnie kodeksem praw i zasad zgodnego życia w klasie. W związku z tym, że dzieci lubią otrzymywać różne znaczki za ustaloną wcześniej ilość danych aktywności, postanowiłam przed zakończeniem roku szkolnego zapytać uczniów, jakiego sposobu motywowania oczekują w kolejnej klasie. W spokojnej, bezpiecznej atmosferze uczniowie »złożyli« swoje zamówienia na wybrany znaczek motywacyjny. Przeprowadziłam też z nimi wywiad na temat ich innych oczekiwań lub sugestii na kolejny rok nauki. W pewnej klasie dzieci wyraziły chęć posiadania miękkich poduszek na krzesłach. W uzgodnieniu z rodzicami i za ich fundusze zamówiłam takie poduszki. Przed wysłaniem zamówienia dzieci mogły wybrać poduszkę w swoim ulubionym kolorze, korzystając z wyświetlanej na dużym ekranie oferty handlowej, którą następnie przekalkulowały na matematyce. Inną sugestią uczniów była potrzeba zwiększenia działań matematycznych na liczbach rzymskich. Wszystkie te inicjatywy zostały przeze mnie zrealizowane» (M. Orlik).

Czy to były wielkie przedsięwzięcia? Na pewno nie, ale ich wartość polegała na odczuwaniu zadowolenia przez uczniów. Poczucie wysłuchania i zrealizowania jakiegoś oczekiwania zaspokaja potrzeby na bardzo głębokim poziomie i w konsekwencji znacząco wpływa na jakość pracy.

Kolejnym potężnym czynnikiem wpływającym na poziom społeczny wspólnoty szkolnej jest **współpraca**. Zazwyczaj kojarzy się ona z obszarami relacji z rodzicami i nic w tym dziwnego: w końcu celem działania całej wspólnoty szkolnej jest dobro ucznia – czyjegoś dziecka. W wielu przypadkach tylko duża determinacja nauczyciela w tym względzie może przynieść zamierzony skutek.

„Marzeniem każdego nauczyciela jest to, żeby współpraca z rodzicami zawsze przebiegała owocnie i zgodnie. Jednak nie zawsze jest tak, jak nauczyciel sobie zaplanuje. W swojej pracy spotkałam się z takimi rodzicami, z którymi współpraca nie do końca spełnia moje oczekiwania. Uważam, że to znacząca strata przede wszystkim dla dziecka. Ewa jest uczennicą klasy pierwszej. Już na samym początku roku szkolnego zauważyłam, że bardzo trudno było jej się odnaleźć w grupie rówieśników. Problemy z zachowaniem i skupieniem uwagi spowodowały, że uczniowie nie chcieli nawiązywać z nią



Fot. E. Demczuk

bliższych relacji. Wnikliwa obserwacja pedagogiczna dostarczyła mi kolejnych informacji: dziewczynka ma duże problemy z samodzielnym rozumieniem zadań, z czytaniem, analizą i syntezą wzrokową. Wielokrotnie zapraszałam rodziców na rozmowę dotyczącą Ewy. Niestety, brak czasu, którym się ciągle tłumaczyła mama, spowodował, że spotkanie z nią odbyło się dopiero po kilku miesiącach. Została wówczas zaprezentowana sporządzona przeze mnie opinia dotycząca funkcjonowania Ewy. Mama, niestety nie zgadzała się z większością moich spostrzeżeń, wyrażając opinię, że jej córka bardzo dobrze funkcjonuje w domu i nie przejawia żadnych problemów. Pomimo moich wyjaśnień, że funkcjonowanie dziecka w szkole i w domu mogą cechować duże różnice, uparcie obstawała przy swoim zdaniu. Dopiero po tygodniu oznajmiła, że zgadza się na skierowanie córki na badania psychologiczne. W oparciu o wyniki tych badań Ewa dostała orzeczenie o kształceniu specjalnym. W szkole zebrał się specjalny zespół orzekający, który przygotował indywidualny program terapeutyczny. Zalecenia w nim zawarte dotyczyły nie tylko nauczycieli, ale i rodziców. Po przeczytaniu zaleceń mama Ewy miała dużo sugestii. Nie zgadzała się na tak częste spotkania i wizyty w poradni, tłumacząc się ciągle brakiem czasu. Długie dyskusje doprowadziły w końcu do tego, że mama zaczęła dostrzegać, iż wszystkie zalecenia mają na celu poprawę funkcjonowania dziecka. Niestety, w takiej mało sprzyjającej atmosferze przebiegł cały rok Ewy w klasie pierwszej. Dzieje się tak, bo

w naszej pracy zdarzają się i tacy rodzice, z którymi współpraca nie przebiega tak, jak byśmy chcieli. Najważniejsze jest jednak to, aby swoją determinacją kierowaną dobrem dziecka doprowadzić do wspólnego porozumienia. Przy zachowaniu takiej postawy wierzę, że kolejny rok nauki Ewy będzie dla jej rodziców okazją do podjęcia bardziej efektywnej współpracy» (M. Orlik).

Potężnym czynnikiem wpływającym na poziom społeczny wspólnoty szkolnej jest współpraca.

Każdy uczeń, a pośrednio przez niego także i rodzic, podlega systemowi szkolnemu, który wymaga podporządkowania się pewnym regułom. Dotyczy to oceniania, rywalizacji, porażek w nauce i w sporcie, niepowodzeń w relacjach z rówieśnikami, konfliktów, poczucia bycia wykluczonym, strachu przed nauczycielami (ale także przed surowym rodzicem), nadmiernych wymagań dorosłych. Kreowanie przez nauczyciela poczucia bezpiecznej, współpracującej ze sobą i pełnej zaufania wspólnoty niweluje naturalną reakcję stresową i przyjmowanie postawy reaktywnej.

Stwarzając uczniom przestrzeń do proaktywności, utwierdzamy ich w tym, że naprawdę mają wpływ na swoje życie. Tym samym wyzwalamy w nich energię, budującą podstawową satysfakcję nauczyciela w postaci wspianego ucznia.

Słowa kluczowe: zaufanie, proaktywność, współpraca, wspólnota.

PRZYPISY:

¹ OECD, *First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Outlook 2013, s. 273.

BIBLIOGRAFIA:

Coven S.: *7 nawyków skutecznego działania*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2007. ISBN 9788373018778.

Ehrenberg R. G., Smith R. S.: *Modern Labor Economics*. New York: Harper Collins, 1997. ISBN-13: 978-0321533739; ISBN-10: 0321533739.

Grodzicki J.: *Rola kapitału ludzkiego w rozwoju gospodarki globalnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2003. ISBN 83-7326-137-0.

OECD, *First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Outlook 2013. [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf) (dostęp: 25.06.2018).

* * *



Wiesława Krysa – coach, trener ICI – International Consulting&Training Ltd od 2012 r., szkolenia w edukacji dla nauczycieli, pedagogów, psychologów, bibliotekarzy, doradców metodycznych i zaradków zarządzającej oświatą. Nauczyciel dyplomowany w Szkole Podstawowej nr 17 w Tarnowie. Autorka publikacji w prasie pedagogicznej: „Co Słychać”, „Szkoła Specjalna”, „Wychowawca”, „Świat Ciszy”, na witrynie internetowej: „Edukator 2”, „TRENDY”, „Hejnał Oświatowy” oraz w sieci: www.coachingedukacyjny.edu.pl/bazawiedzy. Współautorka książek: *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia* (Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2014) oraz *Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela. Jak motywować ucznia do pracy* (Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2015), współautorka artykułu w monografii naukowej *Coaching jako konstruktywny dialog* (Wyd. Poltex Akademia Leona Koźmińskiego, Warszawa 2016). Współautorka książki *77 coachingowych lekcji wychowawczych. Trzyletni program wychowawczy dla uczniów liceum* (Wyd. FSRE, Tarnów 2016). Współautorka artykułu w monografii naukowej *Edukacja jutra* (Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2017). Laureatka tytułu „Kreatywny Nauczyciel” – 2015. Laureatka odznaczenia KEN 2017. Wykładowca na studiach podyplomowych z Coachingu i Mentoringu UMCS w Lublinie.



Magdalena Orlik – nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, logopeda. Obecnie nauczyciel kontraktowy edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 17 w Tarnowie. Pracuje z dziećmi metodą oceniania kształtującego.

Z notatnika nauczyciela. Kilka słów o rodzicach

KATARZYNA ZĄBKOWSKA-KRUCZEK

Uśmiech, kompetencje, uczciwość, dobra wola. Czyli o tym, jak „oswoić” rodzica. Bo przecież wiadomo, że „oswoić – to znaczy stworzyć więź”.

Współpraca z rodzicami to jedna z najistotniejszych sfer pracy nauczycielskiej. Bez niej nie uda się zorganizować procesu dydaktycznego ani wychowawczego. Szkoła i dom rodzinny stanowią główne filary mające na celu wspieranie rozwoju ucznia, dlatego dobra współpraca na linii nauczyciel – rodzic jest konieczna dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania dziecka.

W Preambule Europejskiej Karty Praw i Obowiązków Rodziców czytamy: „Wychowanie dzieci stanowi wyraz nadziei rodziców, co jest potwierdzeniem faktu, że mają oni na uwadze przyszłość i pokładają wiarę w wartości przekazywane następnym pokoleniom. Odpowiedzialność rodziców wobec dzieci stanowi podwalinę istnienia ludzkości. Tymczasem, tak we współczesnej Europie, jak i w przyszłej, nie muszą oni sami dźwigać odpowiedzialności za wychowanie dzieci. W dziele tym są wspomagani przez osoby i grupy społeczne, zaangażowane w działania edukacyjne”.

Tyle teorii, a jak to wygląda w polskiej szkole? Rola i pozycja rodzica na przestrzeni ostatnich lat bardzo się wzmocniła. Czasami nauczycielom trudno jest zaakceptować zmiany, szczególnie tym, którzy rozpoczynali pracę w nieco innych warunkach i okolicznościach. A polska szkoła się zmienia, zmienia się rodzic, jego oczekiwania bywają bardzo konkretne. Podczas rozmów z nauczycielami często słyszy się hasło „roszczeniowy rodzic”, co oznacza po prostu kłopoty. A tych nikt nie lubi...

Podobnie wygląda to z perspektywy rodzica. Ulubionym tematem rozmów mam na placach zabaw są kwestie: „Kto będzie uczył w pierwszych klasach? Kto przejmie wychowawstwo w czwartej? Co zrobić, by dziecko nie wpadło w objęcia pani X lub co zrobić, by pani Y stała się wychowawcą klasy”. Rodzice tworzą nie-

formalne rankingi nauczycieli, dyskutują o metodach stosowanych przez pedagogów, komentują, oceniają. Tacy są i to się już nie zmieni. W końcu „Rodzice mają prawo wpływać na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci. Rodzice mają obowiązek osobiście włączać się w życie szkół ich dzieci i stanowić istotną część społeczności lokalnej” (Punkt 7 wspomnianej Europejskiej Karty Praw i Obowiązków Rodziców) oraz „Rodzice mają prawo żądać od odpowiedzialnych władz publicznych wysokiej jakości usług edukacyjnej. Rodzice mają obowiązek poznać siebie nawzajem, współpracować ze sobą i doskonalić swoje umiejętności »pierwszych nauczycieli« i partnerów w kontakcie: szkoła – dom” (Punkt 6 Europejskiej Karty...).

Współpraca z rodzicami to jedna z najistotniejszych sfer pracy nauczycielskiej.

Każdy pomysł nauczyciela, nawet ten najbardziej niesamowity, nie zostanie zrealizowany, jeśli nie zyska aprobaty rodzica. Wiele problemów na linii nauczyciel – rodzic ma podłoże w zakłóceniach komunikacyjnych. Rodzice są różni. Jedni są bardziej chętni do uczestniczenia w życiu szkolnym, inni mniej. Lecz nawet ci „najtrudniejsi” zaczęli współpracować, jeśli tylko obdarzą nauczyciela zaufaniem. Jak to zrobić?

Wzajemny szacunek to fundament dobrej relacji z rodzicem. Nauczyciel, budując płaszczyznę porozumienia, musi stworzyć atmosferę życzliwości i sympatii. Rodzic czeka na informacje o dziecku, a sposób przekazywania wiadomości (szczególnie tych złych) świadczy o profesjonalizmie pedagoga. Przekazywane informacje muszą być szczerze i rzeczowe. To nauczyciel jest

osobą prowadzącą rozmowę i podczas dyskusji musi dać przestrzeń rodzicowi do „wygadania się, często wyżalenia”. Kultura osobista zabrania przerywania, nadmiernego gestykulowania, ale o tym wszyscy wiemy.

Warto zadbać o dobre miejsce do przeprowadzenia rozmowy. Na pewno korytarz szkolny, przerwa nie sprzyjają takim inicjatywom. Zaprośmy rodzica do sali, gdzie nikt nie będzie przeszkadzał w rozmowie. Zawsze rozpoczynamy od dobrych wiadomości, pochwalenia ucznia. Rodzic chce wiedzieć, że znamy jego dziecko, dostrzegamy starania i nagradzamy nawet drobne sukcesy. Nie ma nic gorszego niż nauczyciel atakujący i bombardujący rodzica zarzutami i pretensjami. Ten na pewno zacznie się bronić i trudno mu się dziwić. Taki scenariusz nie wróży dobrego zakończenia. Nie jesteśmy przecież na wojnie, nie musimy ze sobą walczyć, jesteśmy po jednej stronie i przyświeca nam jeden cel: dobro dziecka.

Konieczne jest wyjaśnianie wszelkich niedomówień, ważne są szybkie reakcje, ponieważ „zamiatanie spraw pod dywan” generuje tylko problemy i prowadzi do nadmiernej, niepotrzebnej eskalacji. Nie bójmy się pytać rodzica o radę, wspólnie ustalmy stanowisko, nie narzucamy gotowych rozwiązań. To na nauczyciela spoczywa obowiązek wykonania pierwszego ruchu w kierunku dobrej współpracy, a jeśli pojawi się krytyka naszych poczynań, to trzeba ją przyjąć i spokojnie przeanalizować. Nauczyciel nie jest istotą nieomylną i o tym warto pamiętać. Każdy ma prawo do popełniania błędów, czasami warto posłuchać opinii na własny temat.

Rodzic chce wiedzieć, co się dzieje z jego dzieckiem, dlatego ważne jest, by wychowawca i nauczyciele na bieżąco informowali o postępach ucznia. Teraz, gdy szkoły pracują z pomocą dzienników elektronicznych, jest to szczególnie proste. Wystarczy wysłać wiadomość, rodzic ma wgląd w uwagi oraz pochwały na temat dziecka. Wydaje się, że nic nie jest go w stanie zaskoczyć. A jednak nadal okres klasyfikacji w polskiej szkole to napięty i nerwowy czas. Rodzice często zarzucają nauczycielom, że nie wiedzieli o kłopotach i nie mogli w porę zareagować. W trakcie zebrań słyszeli, że wszystko jest w porządku, a w proponowanych ocenach z zachowania pojawia się nota „zachowanie poprawne”.



Fot. T. Łopuszyński

Dlatego ważne jest, by na bieżąco informować rodzica o problemach i starać się je wspólnie rozwiązywać.

Wspomniany już okres klasyfikacji, szczególnie ten czerwcowy, to czas nasilenia aktywności rodziców. Pojawiają się opiekunowie, którzy za wszelką cenę starają się wpłynąć na oceny pociechy. To trudny czas dla nauczyciela, a nawet rzecz można, sprawdzian jego kompetencji, często asertywności. Jak sobie pomóc w tym trudnym okresie? Już we wrześniu należy omówić z rodzicami wymagania na poszczególne oceny i warto zrobić to dokładnie i wyczerpująco. Nie ograniczamy się tylko do wklejania informacji w zeszyty przedmiotowe, porozmawiamy z rodzicami o stylu naszej pracy. Zaznaczmy, co jest dla nas ważne. Jeśli to uczynimy, zyskamy ważny punkt odniesienia, który wykorzystać można podczas czerwcowych negocjacji.

Bardzo ważne, by rodzic znalazł w nauczycielu sprzymierzeńca, a odwiedzanie szkoły nie było dla niego przykrym obowiązkiem, lecz przywilejem. Każdy szkolny kalendarz rezerwuje kilka dni w roku szkolnym na zebrania z rodzicami. Te spotkania mają szczególny charakter i pozwalają wychowawcy na poznanie rodziców. Część z nich kontaktuje się ze szkołą tylko przy takiej okazji. To nauczyciel jest gospodarzem tego spotkania, dlatego na nim spoczywa obowiązek zadbania o atmosferę i stworzenie ciekawego scenariusza. Warto wcześniej otworzyć salę lekcyjną, tak by rodzice nie musieli czekać na przyście nauczyciela, co budzi skojarzenia z układem uczeń – nauczyciel. Rodzice potrzebują trochę czasu, by porozmawiać, załatwić sprawy organizacyjne.

Grzecznie będzie, gdy uczynią to bez asysty wychowawcy. Przygotowując salę do zebrania, można postarać się o inne ułożenie ławek, nie szkolne. Niech to będzie okrąg lub układ konferencyjny.

Prowadząc zebranie, nie mówmy do rodzica zza biurka, usiádmmy wspólnie. Zebranie musi przebiegać w przyjaznej atmosferze, zawsze zaczynamy od pochwał i stopniujemy przekazywanie informacji. Zapraszamy rodziców do rozmowy, wspólnie szukamy rozwiązań. Niech zebrania klasowe nie będą areną wojenną, lecz miejscem gdzie wspólnie szukamy sposobu na wyjście z kłopotów. Zamiast wyliczać, czego dzieci nie zrobiły, lepiej jest opisać, co muszą zrobić. Mówmy o uczniach z sympatią, opowiedzmy rodzicom zabawne sytuacje klasowe. Nie zanudzajmy rodziców przepisami i przypominaniem regulaminów. Stale się do nich odnośmy, lecz niech to nie będzie monotonne odczytywanie stosu kartek.

**Bardzo ważne, by rodzic znalazł
w nauczycielu sprzymierzeńca.**

Pozwólmy rodzicom mówić o dzieciach. Ciekawym sposobem na rozpoczęcie zebrania jest zainicjowanie rozmowy „Proszę, aby każdy z Państwa powiedział coś dobrego o synu lub córce”. Takie działania stanowią kopalnię obserwacji i pomagają w poznaniu rodzin, rozluźniają atmosferę i służą budowaniu odpowiedniej atmosfery. Omawiając problemy z nauką, mówmy problemowo, nie personalnie. Indywidualne osiągnięcia uczniów omawiamy na osobności, niech będą

to przekazy szczere, konstruktywne i rzeczowe. Organizując spotkanie z rodzicami, warto pamiętać, że rodzic to nasz sojusznik. I jeśli on jeszcze o tym nie wie, to ze spotkania powinien wyjść właśnie z takim przekonaniem.

Spotkania z rodzicami nie muszą ograniczać się tylko do płaszczyzny zebrania i obowiązkowych wezwań. Jeśli zależy nam na właściwych relacjach w klasie, to warto zorganizować spotkanie z rodzicami, w którym wezmą udział także dzieci. Może będzie to przedstawienie dla rodziców albo wspólna wycieczka, może ognisko z okazji zakończenia roku szkolnego. Namawiajmy rodziców do udziału w życiu szkoły. Festyny, konkursy, akcje charytatywne, funkcja w Radzie Rodziców – z pewnością w klasie znajdują się chętni.

Przepis na sukces? Nauczyciel kompetentny i profesjonalny, życzliwy, wyrozumiały, czyli „ludzki”. Nasza relacja z rodzicem wymaga sporo taktu, zrozumienia, niejednokrotnie ustępstw i kompromisów. Aldous Huxley, amerykański pisarz i eseista pisał: „Chciałem zmienić świat. Doszedłem jednak do wniosku, że mogę jedynie zmieniać samego siebie”. No cóż, jeśli lubimy naszą pracę, musimy polubić również rodziców. Bez tego ani rusz!

Słowa kluczowe: rodzice, nauczyciele, współpraca z rodzicami.

* * *



Katarzyna Ząbkowska-Kruczek – dyplomowana nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 144 w Krakowie.

Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2018/2019

100. rocznica odzyskania niepodległości – wychowanie do wartości i kształtowanie patriotycznych postaw uczniów.
- Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów.
- Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. Rozwój doradztwa zawodowego.
- Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci.

Metoda storytelling – opowiadanie narracyjne w wychowaniu do wartości

DR KAMILA LASOCIŃSKA

Metoda storytelling jest interesująca dla nauczyciela i wychowawcy, gdyż za jej pomocą może wzbudzać zainteresowania uczniów, stymulować ich wyobraźnię, pobudzać do myślenia, wspomagać kształtowanie postaw.

Z metodą storytelling po raz pierwszy spotkałam się w ramach projektu międzynarodowego „T-story. Storytelling Applied to Training”¹, którego byłam czynnym uczestnikiem. Udział w projekcie był związany z moim zainteresowaniem metodą „storytelling”, którą na gruncie edukacji można inaczej określić jako *uczenie się poprzez opowiadanie historii*. Metoda storytelling jest interesująca dla nauczyciela i wychowawcy, gdyż za jej pomocą może wzbudzać zainteresowania uczniów, stymulować ich wyobraźnię, pobudzać do myślenia, wspomagać kształtowanie postaw. Jest to także interesująca metoda dla ucznia, który poprzez storytelling wyraża siebie, swoje pomysły, idee w sposób obrazowy i twórczy. Uczeń ma szansę ciekawej autoprezentacji, komunikowania się, a także rozumienia innych osób, ich intencji, postaw, wartości. Ponadto metoda ta jest dobrym sposobem przekazywania wiedzy, uczenia pewnych zasad, rozumienia kultury własnej i innych.

Poprzez zastosowanie storytelling w edukacji możliwe staje się zrozumienie i poznanie sytuacji, problemów, zagadnień, które nie są dla nas dostępne, bądź trudne do ujęcia czy wyrażania w innej formie. Mogą być to historie innych ludzi, ich doświadczenia, przeżycia, emocje i znaczenia, jakie nadają swoim doświadczeniom. Mogą być to historie osobiste, którymi osoba dzieli się z innymi, mające charakter autobiograficzny. Metoda ta pozwala na zrozumienie motywów, wartości, jakimi kierują się bohaterowie opowieści. Ostatecznym efektem stosowania metody storytelling jest refleksja i autorefleksja, która służy osobistemu rozwojowi,

pomaga rozumieć siebie, innych ludzi, świat, w którym żyjemy.

Czym jest metoda storytelling?

Storytelling, czyli inaczej opowiadanie historii, a także innowacyjna metoda kształcenia, która pozwala nauczycielom przekazać wiedzę w interesujący sposób – poprzez wykorzystanie historii, metafor oraz narracji. Metoda ta angażuje słuchaczy oraz stymuluje ich emocje i wyobraźnię. Storytelling jest metodą nauczania o charakterze uniwersalnym, która może być stosowana na każdym poziomie edukacji formalnej i nieformalnej w odniesieniu do różnych dziedzin wiedzy. Zakłada się, że może być wykorzystana w nauczaniu wszystkich przedmiotów².

Metoda ta jest dobrym sposobem przekazywania wiedzy, uczenia pewnych zasad, rozumienia kultury własnej i innych.

Storytelling może być inspiracją dla nauczycieli, którzy potrzebują skutecznych narzędzi wspomagających rozwój twórczy uczniów, zwiększających ich motywację, a także zachęcających do podejmowania refleksji nad wartościami. Metoda ta wywodzi się z czasów, kiedy nie istniał alfabet, a jedyną drogą wymiany informacji były historie przekazywane z ust do ust. Ten sposób dostarczania wiedzy opierał się na budowaniu opowieści nacechowanej pewnym ładunkiem emocjonalnym, a także wykorzystywaniu odpowiednich metafor i symboli.

Storytelling od najdawniejszych czasów był jedynym dostępnym narzędziem

dziem, dzięki któremu społeczności mogły zachować i przekazywać swoje dziedzictwo. Opowiadanie historii miało istotne znaczenie w kształceniu innych, zapisywaniu wydarzeń historycznych, przekazywaniu wartości kulturowych, łączeniu pokoleń i dzieleniu się wspólnymi doświadczeniami. Historie i opowieści były przekazywane w każdej kulturze jako sposób rozrywki, edukacji, ochrony dóbr kultury i wpajania wartości moralnych, a tym samym kształtowania postaw³.

Atrakcyjność, skuteczność i efektywność metody wiąże się z możliwościami, jakie oferuje w zakresie komunikowania się, przekazywania wiedzy, przekonywania innych, poruszania trudnych kwestii i problemów. Przez pokazanie szerszego kontekstu danego problemu (w formie metafory, opowieści) storytelling umożliwia bezpieczne dla odbiorcy dzielenie się spostrzeżeniami i refleksjami. Może poddawać gotowe pomysły rozwiązań, edukować i zmieniać dotychczasowe patrzenie na przedstawiony w opowiadaniu problem. Jest to zatem metoda wspomagająca kreatywność, wyobraźnię, otwartość, wieloaspektowe patrzenie na rzeczywistość. Warto wskazać **ważne aspekty edukacyjne metody storytelling**, przede wszystkim pozwala na:

- *Wspomaganie procesu zapamiętywania* – poprzez opowiadanie zwiększa się zakres uwagi, ale także snucie historii jest umiejętnością komunikowania w sposób angażujący emocjonalnie, wciągający słuchacza w dialog, trwale zapadający w pamięć.
- *Pobudzanie ciekawości związanej z otaczającym nas światem* – poprzez odpowiednie stosowanie opowieści, a także atrakcyjny sposób narracji i przekazywania ich słuchającym można zaciekać danym problemem czy sytuacją.
- *Wzbudzenie refleksji i autorefleksji* – opowieści i różne techniki narracyjne służą wszechstronnemu rozwojowi, mogą zmieniać sposób myślenia, działania, postrzegania różnych zjawisk czy pojawiających się w życiu problemów. Storytelling dostarcza wiedzy w kontekście społecznym. Historia jest interaktywna, to nie jest coś, czego ludzie tylko słuchają lub czytają. Oni jej doświadczają emocjonalnie, przetwarzają i przekazują ją innym.

- *Trening wyobraźni i twórczego myślenia* – stosowanie opowiadania historii w procesie edukacji zakłada wykorzystanie metafory, która jest ważnym sposobem stymulowania wyobraźni^{4,5,6}, ale także metoda ta daje możliwość aktywnego tworzenia, przekształcania, transformacji treści opowiadań. Pozwala na wprowadzanie własnych pomysłów na rozwiązanie trudności czy problemów, które przywołuje opowieść. Opowiadanie jest środkiem wymiany i interpretacji doświadczenia, pomaga przełamywać bariery kulturowe, obserwować sytuacje, w których nie uczestniczymy bezpośrednio, słuchać innych, tworzyć innowacyjne rozwiązania⁷.

**Jest to metoda wspomagająca
kreatywność, wyobraźnię, otwartość,
wieloaspektowe patrzenie
na rzeczywistość.**

Podstawowe zasady storytelling – znaczenie narracji

Należy podkreślić, że każde opowiadanie ma pewną strukturę, nie jest to tylko ciąg zdarzeń. Kluczowe elementy opowieści to: fabuła, postacie (bohaterowie) i narracyjny punkt widzenia⁸. Opowieść ma swoje przesłanie, na koniec opowieści bohater jest innym człowiekiem niż był na początku, przechodzi przemianę polegającą na tym, że inaczej postrzega siebie i swoje życie⁹. Przemiana bohatera symbolizuje możliwość odkrywania sensu, zmiany punktu widzenia, odnajdywania nowych wartości. Opowiadania wywierają na nas ogromny wpływ, dlatego znaczenie mają opowieści, które funkcjonują w pewnym kontekście kulturowym, ale także te, które odnoszą się do nas samych, mają swój kontekst autobiograficzny.

W mitach, przypowieściach, baśniach, opowieściach rodzinnych oraz innych typach historii znajdujemy słowa i obrazy obcych narratorów, natomiast jeśli chodzi o własną historię musimy podjąć wysiłek określania siebie, swojego życia, wartości i celów, jakie mają dla nas znaczenie. Autobiograficzne opowiadanie nie jest zatem tylko informacją o naszym życiu, ale stanowi przekaz emocjonalny, określa rozwój osoby¹⁰. Ważną rolę w stosowaniu metody sto-

rytelling może zatem pełnić kontekst autobiograficzny, odwołanie się do doświadczeń uczniów, uwzględnienie ich doświadczeń, przeżyć i emocji¹¹.

Ważną cechą stosowania metody storytelling w procesie uczenia się jest występowanie dwóch stron – narratora i słuchacza. Storytelling jest bowiem rozumiany jako tworzenie wspólnego dzieła, które uwzględni narratora i słuchacza, wymagającego interakcji i zrozumienia, co stanowi jego prawdziwą wartość z perspektywy poznawczej, rozwojowej i edukacyjnej¹². Dlatego ważną rolę odgrywa zachowanie cztero-elementowej struktury opowiadania, która pozwala na efektywne korzystanie z metody:

I element – **Temat opowiadania (Co się wydarzyło?)** – jest to pomysł związany z połączeniem treści opowiadania z nauczaniem i rozwojem. Temat dotyczy zdarzeń, które określają doświadczenia bohaterów opowieści.

II element – **Tło opowiadania (Gdzie? W jakich okolicznościach?)** – jak tylko wybierzemy temat, wydarzenia z nim związane dzieją się w określonym miejscu i czasie. Przy opisie miejsca należy uwzględnić istotne aspekty, które mogą być kluczowe dla rozwoju opowiadania. Za wyjątkiem opowiadań fikcyjnych, czas jest już z reguły określony, ponieważ wydarzenia mają miejsce w konkretnym momencie historii. Czas może być ogólny, ten sam dzień, miesiąc lub rok, albo może się widocznie zmieniać w trakcie opowiadania.

III element – **Bohater (owie) (Kto jest bohaterem? Kim są bohaterowie?)** – to inaczej uczestnicy akcji. Mogą to być osoby, zwierzęta, jednostki, liczby i inne. Bohaterami są wszyscy lub wszystko, co uczestniczy w akcji. Bohaterowie mogą być opisywani poprzez rolę, jaką odgrywają lub mieć konkretną charakterystykę, która określa ich tożsamość. Ujawnienie ich cech, funkcji powinno być związane ze znaczeniem ich działań w trakcie rozwoju opowiadania.

IV element – **Fabuła (Jak się potoczyła historia?)** – większość opowiadań rozpoczyna się od bohaterów znajdujących się w znanym sobie świecie, w którym mają określoną tożsamość i odgrywają określone role. Następnie ma miejsce wydarzenie, które zakłóca ten porządek i postacie próbują zapobiec kryzysowi, ale z czasem muszą zmierzyć się z jego poważniejszymi aspektami.

Potem osiągną moment poznania i zrozumienia, zmieniają się i powstaje nowy porządek. Każde opowiadanie ma: początek, środek, zakończenie, wszystkie te elementy określają charakter opowiadania i są inaczej konstruowane. *Początek* powinien zawierać pytanie, dylemat lub kontrowersyjną sytuację, która przyciągnie uwagę słuchaczy, odbiorców; *Środek* dotyczy zdarzeń, tego, co się wydarzyło. Dobrze by było, żeby zawierał punkt zwrotny opowiadania, w którym bohater podejmuje ważną decyzję mającą wpływ na to, co się z nim dzieje dalej; *Koniec* – jest momentem odkrycia rozwiązania dla postawionego dylematu bądź pytania. Słuchacz poznaje morał lub płynącą naukę z opowieści, która może być mu przekazana bezpośrednio bądź w sposób wymagający osobistej interpretacji¹³.

Stosując metodę storytelling, podzieliłam zajęcia na cztery części (obszary), które ukazują, jak wykorzystać **opowiadanie narracyjne w praktyce edukacyjnej**:

I część – nawiązanie do historii, opowieści, które przywołują ważne treści edukacyjne, wychowawcze, inspirujące, metaforyczne.

II część – tworzenie opowiadań, czyli stosowanie aktywizujących zadań, które inspirują własną narrację¹⁴ i wykorzystanie struktury opowiadania.

III część – wprowadzenie zróżnicowanych aktywności bazujących na opowiadaniu, pozwalających na włączenie elementów wizualnych, dźwiękowych, ruchowych, dramowych i innych, a także wykorzystanie materiałów stymulujących wyobraźnię.

IV część – włączenie form cyfrowego storytelling, czyli stworzenie opowieści multimedialnej. Cyfrowe narzędzia są coraz częściej wykorzystywane do opowiadania osobistych historii, wpływa na to dostępność darmowych programów do edycji multimedialnych. Tak przygotowana opowieść nie składa się już tylko z tekstu, ale jest wzbogacana innymi mediami (pojawia się obraz, muzyka, głos lektora, napisy i in.). Mogą być to osobiste historie opowiedziane przez uczniów za pomocą technik multimedialnych lub przetworzone opowiadania, które mają inspirować refleksję. Włączenie elementów cyfrowych jest możliwe, ale nie jest oczywiście konieczne.

Te cztery części pokazują wiele możliwości wykorzystania metody storytel-



Fot. M. Stachurska

ling w edukacji do wartości, mogą być to opowiadania gotowe, istniejące w określonym kręgu kulturowym, uczestnicy mogą tworzyć własne opowieści i dzielić się nimi. Istotne jest wprowadzenie elementów wzbogacających wyobraźnię i kreatywność – włączenie środków i materiałów pobudzających różne zmysły, wprowadzenie elementów multimedialnych, zastosowanie metafory, a także stawianie pytań pobudzających ciekawość poznawczą.

Opowiadanie historii jest przekazywaniem zdarzeń poprzez słowa, obrazy, dźwięki, często też improwizację. Można uznać, że opowiadania zawsze służyły po części wychowywaniu, przekazywaniu wartości i mądrości życiowych. Jak pisze Klaus Vopel, wszyscy mamy dostęp do naszej mądrości, gdy prezentujemy naszą historię¹⁵. Kiedy mówimy jakąś historię, nie koncentrujemy się bowiem tylko na faktach, ale historia rozwija się, ujawniając okoliczności, charakter bohaterów, ich emocje, trudności, napotkane problemy i ich rozwiązania. Ponadto historia staje się żywa dzięki szczegółom opowiadania, skojarzeniom, które sięgają głęboko w nasze doświadczenia¹⁶. **Historie pozwalają rozumieć świat, ludzi i siebie samych.** Konstruowanie i przekazywanie historii porządkuje rzeczywistość, a także nasze doświadczenia, ujawnia ich sens, wartość, wzbogaca nas wewnątrz¹⁷.

Każda historia ma u podstaw pytanie, a z tego pytania wynika cały sens historii. Istnieją historie, w których najważniejszą funkcją jest postawienie ważnego pytania i poszukiwanie na nie odpowiedzi. W każdej opowieści warto

uświadomić sobie zatem, na jakie pytanie odpowiada, gdyż daje to możliwość refleksji, uczenia się, rozumienia świata wartości¹⁸. Dzięki tym właściwościom prezentowana przeze mnie metoda staje się bardzo atrakcyjna, efektywna i skuteczna, warto ją wprowadzać na różnych poziomach edukacji, w odniesieniu do różnych zagadnień przedmiotowych i wychowawczych.

Storytelling stwarza atmosferę porozumienia, podejmowania dialogu, stawiania ważnych pytań. Przywołuje przykłady życia innych ludzi czy postaci fikcyjnych, ukazując sens i wartość ich działań. Ujawnia dylematy i trudności, z którymi się zmagają, ale także wybory i decyzje, jakie podejmują. Pozwala pogłębiać refleksję i autorefleksję, istotną w zrozumieniu i przyjmowaniu wartości społecznych, kulturowych czy moralnych.

Słowa kluczowe: storytelling, kreatywność, wartości, narracja, autorefleksja.

PRZYPISY:

- ¹ Oficjalna strona projektu: <http://www.tstory.eu/> (dostęp: 22.05.2018).
- ² Założenie projektu „T-story. Storytelling Applied to Training”.
- ³ Opracowanie na podstawie podręcznika i materiałów projektu „T-Story. Storytelling Applied to Training”, www.tstory.eu (dostęp: 22.05.2018).
- ⁴ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, s. 490–496.
- ⁵ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2005, s. 188–202.
- ⁶ K. J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010, s. 117–127.

- ⁷ Materiały wypracowane w ramach projektu: „T-Story. Storytelling Applied to Training”, www.tstory.eu (dostęp: 22.05.2018).
- ⁸ Tamże.
- ⁹ K. W. Vopel, *Sztuka opowiadania, sztuka słuchania*, Kielce 2003.
- ¹⁰ Tamże, s. 27.
- ¹¹ Przykłady wykorzystania opowieści autobiograficznych zob. K. Lasocińska, J. K. Wawrzyniak, *Autobiografia jako twórcze wyzwanie – scenariusze warsztatów biograficznych*, Warszawa 2013.
- ¹² Podręcznik projektu „T-Story. Storytelling Applied to Training”, www.tstory.eu (dostęp: 22.05.2018).
- ¹³ Tamże.
- ¹⁴ Przykładem mogą być zadania autobiograficzne, ale także zawierające elementy fikcyjne.
- ¹⁵ K. W. Vopel, dz. cyt., s. 9.
- ¹⁶ Tamże, s. 38.
- ¹⁷ Tamże, s. 17.
- ¹⁸ Tamże, s. 48.

BIBLIOGRAFIA:

Lasocińska K., Wawrzyniak J. K.: *Autobiografia jako twórcze wyzwanie – scenariusze warsztatów biograficznych*. Warszawa: ŻAK, 2013. ISBN 978-83-62015-60-3.

Limont W.: *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP, 2005. ISBN 9788 374 89 1981.

Podręcznik i materiały przygotowane do projektu: „T-Story. Storytelling Applied to Training”, www.tstory.eu (dostęp: 22.05.2018).

Szmidt K. J.: *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin, 2010. ISBN 978-83-7641-319-8.

Szmidt K. J.: *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP, 2013. ISBN 978 837489 4265.

Vopel K. W.: *Sztuka opowiadania, sztuka słuchania*. Kielce: „Jedność” 2003. ISBN 837 2245 908.

* * *



Dr Kamila Lasocińska – absolwentka Wydziału Edukacji Wizualnej w Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała na Wydziale

Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje jako adiunkt w Katedrze Pedagogiki Twórczości w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Swoje zainteresowania naukowe koncentruje wokół problematyki aktywności twórczej człowieka w aspekcie jego doświadczeń autobiograficznych, a także wprowadzania innowacyjnych metod dydaktycznych w edukacji. Autorka monografii pt. *Życie poza schematem. Analiza biografii twórców* (2011) oraz współautorka monografii napisanej wraz z J. K. Wawrzyniak pt. *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych* (2013).

Częstość i struktura relacji przyjacielskich wśród dzieci kończących szkołę podstawową

GRZEGORZ HUMENNY

PAWEŁ GRYGIEL

Relacje przyjacielskie współtworzą istotny kontekst rozwojowy, poprzez który nabywa się umiejętności rozwiązywania konfliktów, uczy się sposobów negocjacji, w konsekwencji zaś rozwija się społeczne umiejętności oraz zaspokaja potrzebę bliskości. W artykule interesować nas będzie zagadnienie częstości oraz struktury relacji przyjacielskich nawiązywanych przez uczniów kończących naukę w polskich szkołach podstawowych.

Przyjaźń jest przeważnie pierwszą znaczącą relacją o charakterze pozarodzinnym, którą dzieci nawiązują z innymi (Bell & Coleman, 1999; Rubin & McDonald, w druku). Badacze zjawiska są zgodni, że przyjaźń jest relacją wzajemną i niesprowadzalną do jednokierunkowej atrakcyjności. Jej cechą jest występowanie wzajemnego (pozytywnego) uczucia (afektu). Relacje przyjacielskie są więc raczej pochodną motywów emocjonalno-społecznych niż instrumentalnych. Ważne, że przyjaźń ma charakter dobrowolny – nie wynika z obowiązku ani nakazu (przypisania). Nie można wyznaczyć komuś przyjaciela, czy też nakazać przyjaźni z drugą osobą. Istotne także, że przyjaźń jest relacją egalitarną, w której obie strony traktują się jako równe. Zasadniczo więc **przyjaźń** może być zdefiniowana jako **dobrowolna, wzajemna, egalitarna, pozytywna relacja emocjonalna**, przeważnie wiążąca się ze wspólnym spędzaniem czasu (Rubin & Bowker, w druku).

Znawcy problematyki, Kenneth H. Rubin oraz Kristina McDonald (w druku), wskazują na różnice w podstawowych funkcjach pełnionych przez przyjaźń w kolejnych okresach dzieciństwa. Ich zdaniem we wczesnym dzieciństwie przyjaźń bazuje na maksymalizacji emocji, zwiększaniu poziomu satysfakcji doświadczanej w trakcie wspólnych gier i zabaw. W okresie środkowym pozwala na naukę norm i rozwój niezbędnych umiejętności społecznych. Pod koniec

dzieciństwa z kolei wspomaga ona proces budowania tożsamości, zestawu przekonań na własny temat.

Zasadniczo więc (por. Hartup, 1996; Newcomb & Bagwell, 1995; Rubin & Bowker, w druku) przyjaźń: 1) zapewnia wsparcie emocjonalne, podniesienie samooceny, poczucia własnej wartości; 2) jest podstawą bezpieczeństwa emocjonalnego oraz dobrostanu emocjonalnego (niższy poziom lęku, samotności i depresji); 3) stwarza warunki i okazję do okazywania drugiej osobie bliskości i oddania oraz do odczuwania okazywanych przez nią uczuć; 4) pozwala rozwijać empatię, altruizm, pewność siebie oraz umiejętności społeczne i poznawcze; 5) wiąże się ze współdzieleniem interesów, nadziei i obaw; 6) dostarcza wsparcia instrumentalnego oraz informacyjnego; 7) stanowi podstawę kształtowania się – w późniejszym okresie – relacji romantycznych, małżeńskich i rodzicielskich. Relacje przyjacielskie współtworzą więc istotny kontekst rozwojowy, poprzez który nabywa się umiejętności rozwiązywania konfliktów, uczy się sposobów negocjacji, w konsekwencji zaś rozwija się społeczne umiejętności oraz zaspokaja potrzebę bliskości.

Posiadanie przynajmniej jednego przyjaciela zmniejsza prawdopodobieństwo wiktymizacji, a tym samym możliwość wystąpienia takich jej negatywnych efektów, jak odczuwanie lęku i okazywanie agresji. Przebywanie blisko przyjaciela ogranicza negatywne, psy-

chologiczne efekty stresujących sytuacji społecznych. Ponadto **dobra i stabilna relacja przyjacielska w młodości przekłada się w dłuższym czasie na lepsze funkcjonowanie psychiczne, a jej efekty mogą ujawniać się także w życiu dorosłym** (Rubin & Bowker, w druku). Brak przyjaźni wiąże się z wieloma negatywnymi efektami psychospołecznymi, m.in. wyższym poczuciem samotności, lęku, depresji (Asher & Paquette, 2003; Kelvin, 2016). Dzieci pozbawione relacji przyjacielskich częściej stają się ofiarami wiktymizacji (Menesini & Salmivalli, 2017), prawdopodobnie także dlatego, że nazywane są jako „łatwe cele”, to jest podmioty pozbawione ochrony osób mogących stanąć w ich obronie.

Dzieci o niskim poziomie atrakcyjności interpersonalnej, np. ze względu na ograniczony zasób umiejętności społecznych, starające się nawiązać jakiegokolwiek pozytywne relacje interpersonalne, dążąc do zaspokojenia potrzeby bliskości, mogą być zmuszone do wchodzenia w relacje z osobami, z którymi nikt (nawet one) nie chce się przyjaźnić. W ten sposób tworzą związki osób odrzucanych przez innych, wzmagając tym samym poczucie własnego niepokoju czy lęku (Rubin & Bowker, w druku; Rubin, Wojsławowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006).

Relacje przyjacielskie mogą wiązać się z kłótniami, konfliktami, zazdrością, poczuciem zdrady itd. (William M. Bukowski, Newcomb & Hartup, 1998). Badania wskazują, że pomiędzy przyjaciółmi, w porównaniu z osobami niebędącymi przyjaciółmi, częściej dochodzi do konfliktów, ale równocześnie konflikty te są znacznie efektywniej rozwiązywane i są to częściej rozwiązania pozytywne. To zaś może prowadzić do nabywania przez przyjaciół ważnych na dalszych etapach życia umiejętności (Rubin & Bowker, w druku). Także utrata przyjaźni okazać się może znaczącym czynnikiem stresogennym, zwiększającym prawdopodobieństwo poczucia społecznej izolacji, w konsekwencji zaś lęku czy depresji, którym towarzyszyć mogą problemy natury fizjologicznej, poczucie winy, gniew (Bowker, Rubin, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2006; Laursen, Hartup & Koplas, 1996). Przyjaźń – podobnie jak inne typy relacji interpersonalnych – ma więc swoją „ciemną stronę”.

Podkreślić w tym miejscu wypada, że uczestniczenia w relacjach przyjacielskich

nie należy utożsamiać z wysoką pozycją zajmowaną w ramach grupy rówieśniczej, wysokim statusem socjometrycznym, wysokim poziomem akceptacji (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Dzieci niepopularne, odrzucane lub izolowane mogą posiadać przyjaciół, podczas gdy uczniowie o wysokim poziomie akceptacji ze strony rówieśników mogą ich nie mieć wcale lub dysponować bardzo rzadkimi sieciami tego typu. Badania wskazują przykładowo, że 39% dzieci odrzucanych w ramach zbiorowości rówieśniczej posiada przynajmniej jednego przyjaciela w grupie, podczas gdy 31% dzieci popularnych nie posiada ich wcale (Gest, Graham-Bermann & Hartup, 2001).

Posiadanie przynajmniej jednego przyjaciela zmniejsza prawdopodobieństwo wiktymizacji.

Sferą, w ramach której formują się pierwsze przyjaźnie, jest zabawa (Coplan & Arbeau, 2009). Badania wskazują, że już we wczesnym dzieciństwie (okresie przedszkolnym) dzieci wykazują tendencję do preferowania interakcji z jednymi dziećmi i braku chęci zabawy z innymi (Parry, w druku). Wprawdzie dzieci potrafią rozróżniać przyjaciół od innych partnerów już we wczesnym dzieciństwie, lecz to, jak rozumiane jest samo zjawisko przyjaźni, oraz to, jakie są jego przejawy behawioralne, zmienia się dynamicznie aż po okres adolescencji (Newcomb & Bagwell, 1995).

Badania wskazują przykładowo, że młodsze dzieci (przed ukończeniem 9. roku życia) określają mianem przyjaciół osoby, z którymi bawią się/grają oraz dzielą się rzeczami (Oden, 1982). W tym okresie przyjaźń mocno wiąże się z bliskością przestrzenną (Rubin, Bukowski & Laursen, 2011), która wykorzystywana bywa jako jeden z podstawowych definicyjnych wskaźników przyjaźni (Fujisawa, Kutsukake & Hasegawa, 2005; Santos, Vaughn & Bost, 2008). Kolejne etapy rozwoju wiążą się jednak ze spadkiem znaczenia prostej przestrzennej dostępności partnera (zabawy), z jednoczesnym wzrostem roli podobieństwa (homofilii) ze względu na posiadane cechy, w tym społeczno-demograficzne (takie jak płeć czy rasa), ale także podobne style zachowania (interakcji), zbliżone zainteresowania dotyczące tego, jak spędzać czas, np. w co

i jak się bawić, czy złożone cechy psychologiczne, takie jak poczucie humoru, wrażliwość, uprzejmość, towarzyskość (Berndt, 1982; Gest i in., 2001; Howes, 2009; Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Między 9. a 10. rokiem życia przyjaciółmi określa się osoby lubiące się i wzajemnie wspierające. Z kolei w okresie preadolescencji przyjaciółmi określa się osoby, które rozumieją się wzajemnie i dzielą własnymi przemyśleniami, uczuciami i tajemnicami (por. Oden, 1982).

Wyniki badań obserwacyjnych oraz opartych na wywiadach z matkami i nauczycielami wskazują, że około 75% dzieci w wieku przedszkolnym zaangażowanych jest we wzajemne relacje o charakterze przyjacielskim. W okresie szkolnym wśród nastolatków wskaźnik ten waha się między 80% a 90%. Ponad 90% osób dorosłych deklaruje posiadanie przyjaciół. Poziom ten nieco spada wśród osób starszych, lecz nadal sięga ponad 80% wśród osób w wieku ponad 65 lat (por. dla przeglądu: Hartup & Stevens, 1999). Posiadanie relacji przyjacielskich jest więc stosunkowo powszechne na wszystkich etapach życia.

Powstaje pytanie, jak przedstawia się struktura relacji przyjacielskich. Jaka część przyjaciół to osoby uczące się w tej samej klasie? Ilu przyjaciół to osoby spoza szkoły? Biorąc pod uwagę obowiązek szkolny oraz czas spędzany przez dzieci w szkole, można oczekiwać, że większość relacji przyjacielskich będzie relacjami „wewnątrzszkolnymi”. Przykładowo w USA przeciętny uczeń w ciągu roku spędza w szkole 170–180 dni, pięć dni w tygodniu, sześć i pół godziny dziennie (Patall, Cooper & Allen, 2010; Silva, 2007). Badania prowadzone na podstawie wypełnianych przez uczniów dzienników wskazują, że w Stanach Zjednoczonych dzieci w wieku 6–8 lat w ciągu całego tygodnia (włączając weekend) spędzają w szkole przeciętnie 32 godziny 18 minut, zaś w wieku 9–12 lat średnio 33 godziny oraz 37 minut, tj. około 20% tygodnia, co daje 33% po uwzględnieniu czasu przeznaczonego na sen (obliczenia własne na podstawie danych zawartych w: Hofferth & Sandberg, 2001). W Polsce uczeń placówki publicznej w ciągu sześciu lat nauki w szkole podstawowej przebywa – licząc tylko obowiązkowe godziny lekcyjne – blisko 6 000 godzin (Dolata i in., 2015).

Interesujące, że w literaturze odnaleźć można niewiele wyników badań dotyczących dystrybucji relacji przyja-

cielskich dzieci w wieku szkolnym w ramach i poza oddziałami klasowymi lub szkołami, w których pobierają naukę. Przykładowo w badaniach Kupersmidt, DeRosier i Patterson (1995) 77% osób wskazanych jako przyjaciel uczęszczało do tej samej klasy. W badaniach Witkow & Fuligni (2010) 75% młodzieży wskazało jako przyjaciela osobę ze swojej szkoły, w badaniach zaś Urberg (Urberg, Degirmencioglu, Tolson & Halliday-Scher, 1995) średnio 72% przyjaciół wskazywanych było wśród osób z tej samej szkoły (najwięcej wśród szóstkłasiaków, najmniej wśród dwunastokłasiaków). Na podstawie nielicznych badań można przypuszczać, że większość przyjaciół uczniowskich nawiązuje się w ramach zespołów klasowych, w których funkcjonują dzieci i młodzież w okresie nauki szkolnej.

Sferą, w ramach której formują się pierwsze przyjaźnie, jest zabawa.

Zjawiskiem leżącym u podstaw większości obserwowanych relacji społecznych – jak zostało to już wspomniane – jest zasada homofilii (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001). Wiąże się ona z występowaniem procesu „przekładania” (transmisji) dowolnych, społecznie znaczących charakterystyk (cech statusowych i/lub wartości) na odległość w sieci, liczbę relacji, które przebyć musi informacja, aby połączyć dwie osoby (McPherson i in., 2001). Od początku życia jednym z ważniejszych kryteriów oceny podobieństwa jest płeć (Fagot, 1993).

Badania wskazują (dla przeglądu por. Rose & Rudolph, 2006), że dzieci już od drugiego roku życia wykazują – nawet w sytuacji braku alternatywy – niechęć do posługiwania się zabawkami uznawanymi za przeznaczone dla płci przeciwnej (Caldera, Huston & O'Brien, 1989). Co ważne, niemal od początku jako partnerów do zabawy preferują osoby tej samej płci. Tendencja ta po raz pierwszy ujawnia się między 18. a 28. miesiącem życia (La Freniere, Strayer & Gauthier 1984), staje się wyraźna między 30. a 36. miesiącem, osiągając szczyt około 11. roku (Stockard, 2006). Analizy Candice Feiring (1999) wskazują przykładowo, że wśród 9-latków na każdą osobę przeciwnej płci wchodzącą w skład sieci koleżeńskiej przypada aż osiem osób tej samej płci.

Do podobnych wniosków prowadzą także wyniki badań z Europy. Przykładowo blisko 80% wskazań przyjaciół dokonywanych przez uczniów z hiszpańskich szkół podstawowych (N > 6000, Mwiek = 13,1) nakierowanych było na przedstawicieli tej samej płci (Babarro, Diaz-Aguado, Martinez Arias & Steglich, 2016).

Wśród czynników prowadzących do powstania preferencji homofilnych wymienia się między innymi czynniki o charakterze behawioralnym (Mehta & Strough, 2009), w tym większe zapotrzebowanie chłopców na ruch fizyczny, wynikające ze specyfiki rozwoju psychomotorycznego, skutkujące preferowaniem innego typu zabawek, form gier, partnerów interakcji, a ostatecznie także różnymi typami sieci rówieśniczych. Z drugiej strony wskazuje się, że „biologiczne” podstawy segregacji płciowej wzmacnianie są w ramach procesu socjalizacji pierwotnej przez głównych jej agentów: rodziców oraz kulturę masową (kod kulturowy).

Pytania i hipotezy

W niniejszym studium interesować nas będzie zagadnienie częstości oraz – przede wszystkim – struktury relacji przyjacielskich nawiązywanych przez uczniów kończących naukę w polskich szkołach podstawowych.

Odpowiedź na pytanie o kształt struktury relacji przyjacielskich będzie miała implikacje o charakterze metodologicznym. Biorąc pod uwagę, iż podstawowym (i najbardziej rzetelnym) źródłem informacji o relacjach społecznych (w tym przyjacielskich) dzieci w wieku szkolnym są badania socjometryczne dotyczące rówieśników uczących się w tej samej szkole/klasie, powstaje pytanie, na ile zadawanie pytań dotyczących relacji z kolegami/koleżankami ze środowiska szkolnego powodować może obciążenie wyników badań na temat relacji rówieśniczych.

Zagadnienie to ma także znaczenie bardziej praktyczne. Jeżeli przyjmimy, że relacje przyjacielskie są – zgodnie z przedstawionymi wynikami badań – istotnym elementem wsparcia (emocjonalnego, społecznego czy instrumentalnego), przekładającego się nie tylko na dobrostan psychospołeczny czy mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia objawów psychopatologicznych, ale także na lepsze wyniki w nauce, powstaje pytanie, na ile zerwanie

dotychczasowych relacji przyjacielskich poprzez zmianę klasy (np. w wyniku przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły ponadgimnazjalnej) obniża poziom dostępnego wsparcia, a tym samym jakość otoczenia, w ramach którego funkcjonują dzieci. Pytanie to będzie jednak miało praktyczne znaczenie jedynie wówczas, gdy dominująca część relacji przyjacielskich kształtować się będzie w ramach jednego oddziału klasowego.

Jak zostało to już wskazane, w niniejszym artykule stawiamy pytania dotyczące częstości oraz struktury relacji przyjacielskich wśród uczniów kończących naukę w polskich szkołach podstawowych. Interesować będzie nas m.in.: Jak częste są relacje przyjacielskie wśród uczniów piątych oraz szóstych klas szkoły podstawowej? Czy częstość występowania relacji przyjacielskich różnicować się będzie ze względu na płeć dzieci? Czy występują jakieś różnice między piątą i szóstą klasą? Czy osoby wskazywane jako przyjaciele/przyjaciółki to osoby uczące się w tej samej klasie? Jaka część spośród przyjaciół to wprawdzie osoby spoza klasy, lecz uczące się w tej samej szkole? Jak liczna jest grupa przyjaciół/przyjaciółek spoza środowiska szkolnego? Czy wybór przyjaciół/przyjaciółek będzie wiązać się z płcią badanych dzieci? Innymi słowy: czy chłopcy częściej jako przyjaciół wskazywać będą chłopców, zaś dziewczynki częściej wybierać będą dziewczynki (homofilia ze względu na płeć)?

Opierając się na – przedstawionych wcześniej – wynikach dotychczasowych badań, sformułowaliśmy następujące hipotezy:

H1: Relacje przyjacielskie będą stosunkowo powszechne: posiadanie przyjaciela/przyjaciółki deklaruować będzie przynajmniej cztery piąte badanych uczniów/uczennic.

H2: Zdecydowana większość (przynajmniej trzy czwarte) osób uznawanych za przyjaciół/przyjaciółki uczyć się będzie w tej samej klasie szkolnej (wystąpi więc zjawisko homofilii klasowej).

H3: Wystąpi także wyraźne zjawisko homofilii płciowej: zdecydowana większość (przynajmniej cztery piąte) relacji przyjacielskich zachodzić będzie pomiędzy osobami tej samej płci.

Próba

Badania, na podstawie których przeprowadzone zostaną analizy, sfinansowa-

ne zostały w ramach grantu dla młodych naukowców, realizowanego na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego (decyzja nr 221.3110.3.2016) w okresie od 1 sierpnia 2016 r. do 30 września 2017 r. Pomiar miał charakter podłużny (longitudinalny) i przeprowadzony został trzykrotnie w ciągu roku szkolnego. Pierwsza fala zrealizowana została w grudniu 2016 r. i styczniu 2017 r. wśród uczniów klas piątych i szóstych wybranych szkół w Polsce.

Szkoły do badania wybrane zostały celowo, aby reprezentować placówki wielkomiejskie, miejskie oraz wiejskie. Analizy przeprowadzone zostały z wykorzystaniem danych z I fali badań, w ramach której badaniem objętych zostało 51 oddziałów klasowych z 13 szkół. Przeciętna liczba dzieci objętych badaniem w ramach oddziału klasowego wyniosła 12,69 (Min = 7; Max = 24; SD = 3,66). Kwestionariusze wypełniło 647 osób (232 w klasie piątej i 415 w klasie szóstej), w tym 49,9% chłopców i 50,1% dziewcząt. Średnia wieku badanych dzieci wyniosła niecałe 12 lat ($M = 11,97$; $SD = 0,67$); w klasach piątych niespełna 11 i pół roku ($M_5 = 11,35$; $SD_5 = 0,47$), w klasach zaś szóstych niespełna 12 i pół roku ($M_6 = 12,30$; $SD_6 = 0,50$).

Narzędzie badawcze

Uczniowie wypełniali ankietę internetową w szkołach pod nadzorem wykwalifikowanego ankietera w obecności nauczyciela. W pierwszej turze narzędzie badawcze składało się z siedmiu zasadniczych części: 1) identyfikacji osoby, którą uczeń/uczennica nazywa swoim przyjacielem/swoją przyjaciółką; 2) oceny siły relacji przyjacielskich z wykorzystaniem Skali Jakości Przyjaźni (Friendship Quality Scale – FQS; W.M. Bukowski, Hoza & Boivin, 1994); 3) pomiaru socjometrycznym metodą Coie'a (1982); 4) trzech różnych kwestionariuszy do oceny poziomu samotności, tj. Skali Samotności de Jong Gierveld (de Jong Gierveld & Kamphuls, 1985), Skali Samotności i Relacji Społecznych (Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale; Asher, Hymel & Renshaw, 1984; Asher & Wheeler, 1985), Skali Samotności Louvain dla Dzieci i Młodzieży (The Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents; Marcoen, Goossens & Caes, 1987); 5) Skali Potrzeby Przynależności (Need to Belong Scale; Leary, Kelly, Cottrell

& Schreindorfer, 2013); 6) pytań na temat doświadczanych w szkole zachowań agresywnych oraz 7) metryczki.

Pierwszą część ankiety rozpoczynało pytanie: „Czy znasz kogoś, kogo możesz nazwać swoim przyjacielem lub przyjaciółką – kogoś, na kogo możesz liczyć, kto cię wspiera, z kim łączą się bliskie, serdeczne stosunki oparte na wzajemnej życzliwości i zaufaniu? Płeć ani wiek tej osoby nie mają znaczenia”. Dodatkowo, w pierwszej części kwestionariusza uczniowie deklarowali m.in., ilu mają takich przyjaciół, czy najlepszy przyjaciel uczęszcza do tej samej co oni klasy lub szkoły oraz jaka jest jego/jej płeć. Pytania te stanowią podstawę analiz podjętych w ramach niniejszego tekstu.

Wyniki

Częstość występowania relacji przyjacielskich

Zgodnie z oczekiwaniami zdecydowana większość uczniów/uczennic kończących naukę w szkole podstawowej (92,7%) zadeklarowała znajomość z kimś, kogo można nazwać przyjacielem. Jedynie niespełna jedna dziesiąta badanych (7,3%) stwierdziła, że nie zna nikogo takiego, kogo mogłaby określić jako swojego przyjaciela lub przyjaciółkę (por. rys. 1). Nie wystąpiły statystycznie istotne różnice związane z częstością posiadania lub nieposiadania przyjaciela pomiędzy uczniami piątej oraz szóstej klasy ($\chi^2(1) = 1,48$, $p = 0,22$). W klasie piątej fakt posiadania przyjaciela potwierdziło 94,4% respondentów, a w klasie szóstej – 91,8%.

Odnutowano niewielkie, choć statystycznie istotne ($\chi^2(1) = 3,92$, $p < 0,05$) różnice między deklaracjami chłopców i dziewcząt. Dziewczeta nieco częściej niż chłopcy (94,8% wobec 90,7%) wska-

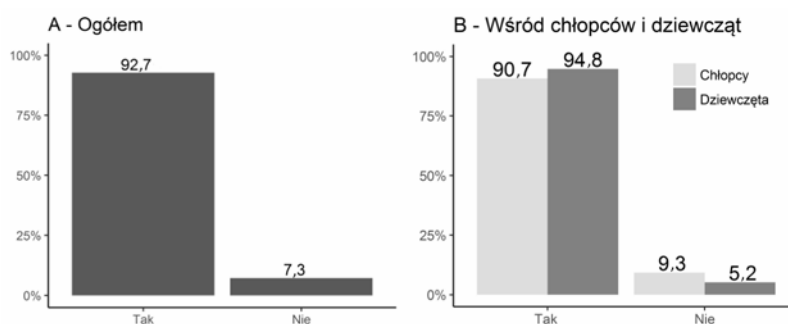
zały na posiadanie relacji przyjacielskich. Bardziej szczegółowa analiza wyników dowodzi, że różnice te wynikają z częstszego posiadania relacji przyjacielskich przez dziewczęta niż przez chłopców w klasie piątej (lecz nie szóstej). O ile w klasie piątej fakt posiadania przyjaciół potwierdziło 98,3% dziewcząt oraz 90,4% chłopców ($\chi^2(1) = 6,77$, $p < 0,01$), o tyle w klasie szóstej międzypłciowe różnice były mniejsze (92,8% wobec 90,9%) i statystycznie nieistotne ($\chi^2(1) = 0,49$, $p = 0,48$).

Uwaga: „Tak” oznacza, że dziecko zadeklarowało posiadanie przynajmniej jednej osoby, którą można określić mianem przyjaciela/przyjaciółki; „Nie” oznacza, że dziecko nie potrafiło wskazać ani jednej takiej osoby.

Struktura przyjaźni

Zgodnie z postawioną hipotezą zdecydowana większość osób wskazywanych jako najlepsi przyjaciele/najlepsze przyjaciółki to dzieci uczące się w tym samym oddziale klasowym (85,7%). Jedynie 5,2% najlepszych przyjaciół okazało się uczniami/uczennicami z innych klas tej samej szkoły, a 9,2% osobami spoza szkoły. Dodajmy, że na 31 przyjaciół ze szkoły (choć spoza klasy) 9 uczęszczało do młodszych klas, 16 do klas równoległych, a 9 do oddziałów starszych. Z kolei na 55 przyjaciół spoza środowiska szkolnego 10 osób okazało się członkami rodziny (przede wszystkim byli to kuzyni/kuzynki oraz rodzeństwo), wśród pozostałych (45 osób) 21 osób było w tym samym wieku, 20 przyjaciół okazało się starszych, a tylko jedna młodsza. Troje uczniów wskazało, że ich najlepszymi przyjaciółmi są osoby dorosłe spoza rodziny. Wyniki badań wskazują więc na zasadniczą rolę oddziału klasowego jako

Rysunek 1



Rysunek 1. Częstość występowania relacji przyjacielskich (ogółem oraz pomiędzy chłopcami i dziewczętami)

środowiska, w ramach którego powstają relacje przyjacielskie w okresie wczesnej adolescencji.

Istotne, że struktura „pochodzenia” osób uznawanych za przyjaciół/przyjaciółki nie różni się znacząco między klasą piątą i szóstą ($\chi^2(2) = 1,46, p = 0,48$). W przypadku klasy piątej 87,2% przyjaciół stanowiły osoby z tej samej klasy, 5,5% osoby ze szkoły (choć spoza klasy), a 7,3% osoby spoza szkoły. Odpowiednie dane dla klasy szóstej wyniosły: 84,8%, 5,0% oraz 10,2%. Także płeć nie różnicowała analizowanych wskazań respondentów ($\chi^2(2) = 0,67, p = 0,72$). Wśród chłopców 86,7% zadeklarowało posiadanie przyjaciół ze środowiska klasowego, 5,1% ze środowiska szkolnego (choć pozaklasowego), a 8,2% wskazało w tym kontekście na osoby spoza szkoły. Analogiczne dane dla dziewcząt przedstawiają się następująco: 84,7%, 5,2% oraz 10,1%. Dodajmy, że struktura ta nie różni się pomiędzy chłopcami i dziewczętami zarówno w klasie piątej ($\chi^2(2) = 0,58, p = 0,75$), jak i w klasie szóstej ($\chi^2(2) = 2,26, p = 0,32$).

Homofilia relacji przyjacielskich ze względu na płeć

Wyniki prowadzonych analiz potwierdzają również trzecią ze stawianych hipotez. Wśród badanych osób

aż 91,3% zadeklarowało, że najlepszym przyjacielem/przyjaciółką jest osoba tej samej płci. Nie odnotowano w tym względzie różnic pomiędzy uczniami klas piątych i szóstych ($\chi^2(1) = 0,09, p = 0,77$). Wskaźnik homofilii płciowej wśród uczniów klas piątych wyniósł 91,8%, a w klasach szóstych 91,1%. Wystąpiły z kolei niewielkie, lecz statystycznie istotne różnice między chłopcami a dziewczętami ($\chi^2(1) = 7,78, p < 0,01$). Analiza danych (por. rys. 2) wskazuje, że nieco wyższy poziom homofilii relacji przyjacielskich ze względu na płeć charakteryzuje uczennice niż uczniów. O ile wśród dziewcząt wskaźnik ten wyniósł 94,5%, o tyle wśród chłopców 88,1%.

Uwaga (do rys. 2.): Panel A dotyczy homofilii przyjaźni bez względu na to, jakie jest „źródło” przyjaźni (klasa, szkoła, środowisko pozaszkolne); Panel B – odnosi się do przyjaciół pochodzących z tej samej klasy; Panel C – dotyczy przyjaciół z tej samej szkoły, lecz innej klasy; Panel D z kolei dotyczy relacji przyjacielskich z osobami spoza szkoły.

Bardziej szczegółowe analizy wykazują jednocześnie, że różnice w poziomie homofilii relacji przyjacielskich ze względu na płeć między chłopcami a dziewczętami wiążą się z przyjaciółmi pochodzącymi spoza oddziału klasowego. Dziewczeta wykazują wyższy

niż chłopcy poziom homofilii zarówno w przypadku przyjaciół uczących się w tej samej szkole, lecz innej klasie ($\chi^2(1) = 4,05, p < 0,05$), jak i wśród przyjaciół/przyjaciółek spoza szkoły ($\chi^2(1) = 8,70, p < 0,01$). Wskaźnik homofilii relacji przyjacielskich nawiązywanych z osobami ze środowiska szkolnego (choć pozaklasowego) wyniósł dla dziewcząt 81,3%, dla chłopców zaś 46,7%.

Z kolei w kontekście przyjacielskich relacji nawiązywanych z osobami spoza szkoły poziom homofilii dla dziewcząt wyniósł 100%, a dla chłopców 75,0%. Podkreślamy, że w przypadku przyjaciół/przyjaciółek pochodzących z tej samej klasy nie odnotowano statystycznie istotnych różnic w analizowanym zakresie ($\chi^2(1) = 1,68, p = 0,20$). Wskaźnik homofilii dla chłopców wyniósł w tym przypadku 91,7%, dla dziewcząt zaś 94,6%. Przeprowadzone badania wskazują więc jednoznacznie na występowanie zjawiska homofilii relacji przyjacielskich ze względu na płeć.

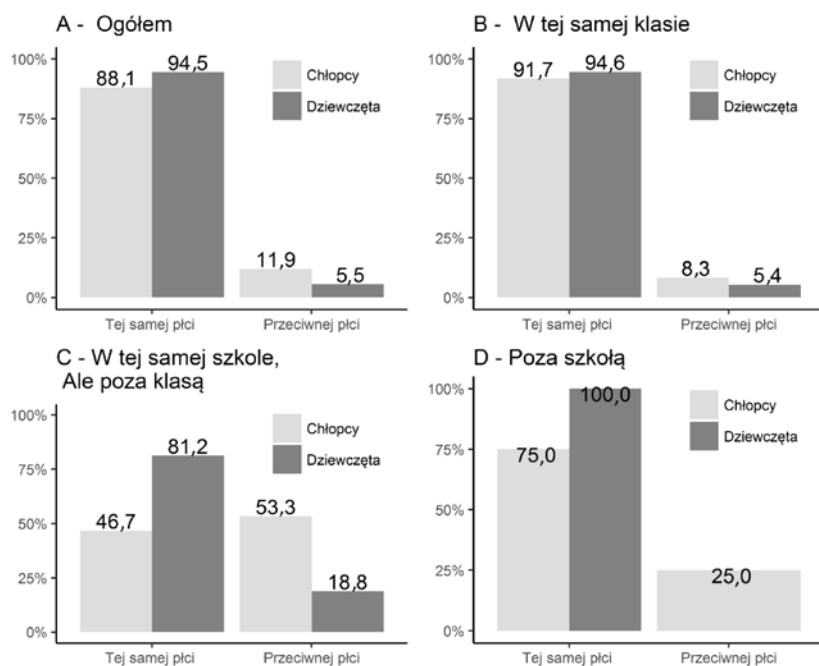
Dyskusja

W niniejszym studium interesowało nas zagadnienie częstości oraz struktury relacji przyjacielskich nawiązywanych przez uczniów kończących naukę w polskich szkołach podstawowych. Opierając się na wynikach badań zrealizowanych wśród uczniów klas piątych oraz szóstych 51 oddziałów klasowych z 13 szkół, potwierdzono wszystkie trzy postawione hipotezy.

Przeprowadzona wstępna analiza danych wykazała, że **relacje przyjacielskie są powszechne**. Posiadanie przyjaciół deklaruje niemal 93% badanych, potwierdzając tym samym hipotezę H1. Zgodnie z oczekiwaniami (hipoteza H2) wyniki wskazują także na zasadniczą rolę oddziału klasowego jako środowiska, w ramach którego powstają relacje przyjacielskie w okresie wczesnej adolescencji. Aż 86% osób uznawanych za przyjaciół/przyjaciółki to osoby uczące się w tym samym oddziale szkolnym. Potwierdziła się także hipoteza o homofilii relacji przyjacielskich ze względu na płeć ucznia (hipoteza H3). Zdecydowana większość (91%) związków tego typu występuje pomiędzy osobami tej samej płci.

Zjawisko to występuje zarówno w piątej, jak i w szóstej klasie. Wyższy poziom homofilii cechuje wskazania dziewcząt niż chłopców, przy czym płeć uczniów nie różnicuje poziomu homofilii w przypadku

Rysunek 2



Rysunek 2. Różnicowanie struktury relacji przyjacielskich ze względu na płeć uczniów (odsetki wskazań przyjaciół/przyjaciółek będących osobami tej samej oraz przeciwnej płci co osoba wskazująca)

przyjaciół/przyjaciółek uczęszczających do tych samych oddziałów klasowych. Różnice w tym zakresie między dziewczętami i chłopcami dotyczą przyjaźni z innymi uczniami tej samej szkoły, a przede wszystkim z osobami spoza szkoły. W obu przypadkach chłopców cechuje niższy poziom homofilii.

Wyniki badań wskazują na zasadniczą rolę oddziału klasowego jako środowiska, w ramach którego powstają relacje przyjacielskie w okresie wczesnej adolescencji.

Przypomnijmy, że jeden z powodów, dla których postawiliśmy pytanie o strukturę relacji przyjacielskich, miał charakter metodologiczny i wiązał się z zagadnieniem potencjalnego obciążenia wyników badań socjometrycznych nad relacjami rówieśniczymi poprzez ograniczanie ich do środowiska szkolnego (por. podrozdział „Pytania i hipotezy badawcze”). Fakt, że 90,9% osób wskazywanych jako najlepsi przyjaciele/najlepsze przyjaciółki to rówieśnicy z tej samej szkoły, wskazuje, że ograniczanie badań socjometrycznych do środowiska wewnątrzszkolnego nie powinno zbyt mocno obciążać płynących z nich wniosków. Oczywiście warto kontynuować badania nad tym zagadnieniem, choćby poprzez uzupełnienie badań socjocentrycznych (obejmujących wszystkie relacje zachodzące w określonej zbiorowości, w naszym przypadku szkole lub oddziale klasowym) badaniami egocentrycznymi (obejmującym wszystkie relacje danego podmiotu) (dla przykładu por. Haythornthwaite, 1996).

Zagadnienie struktury relacji przyjacielskich interesowało nas także w kontekście potencjalnej utraty znaczącego źródła wsparcia (społecznego, emocjonalnego, instrumentalnego) w sytuacji zmiany klasy/szkoły. Badania wskazują, że zmiana klasy związana z przejściem ze szkoły do szkoły powoduje rozpad dotychczasowych (klasowych) relacji przyjacielskich (Hardy, Bukowski & Sippola, 2002).

Przypomnijmy, że dotychczas w Polsce konieczność zmiany środowiska klasowego pojawiała się już po szóstej klasie szkoły powszechnej, wiążąc się z przejściem ze szkoły podstawowej do gimnazjum. Zmiana środowiska społecznego wpisana była więc w system edukacyjny na stosunkowo wczesnym etapie rozwoju dzieci. Dane wskazujące, że zdecydowana

większość przyjaciół/przyjaciółek to osoby z tej samej klasy, świadczy, że przejście do gimnazjum pozbawiało dzieci zasadniczej części wsparcia rówieśniczego. Powstaje więc interesujące pytanie, na ile likwidacja gimnazjów, stabilizując strukturę środowiska rówieśniczego, przyczyni się jednocześnie do poprawy jego jakości, a tym samym ograniczy (potencjalne) negatywne efekty związane z koniecznością budowania (odbudowywania) przez dzieci relacji przyjacielskich już po szóstej klasie.

Warto podkreślić, że odpowiedź na to pytanie wcale nie jest jednoznaczna. W okresie wczesnej adolescencji relacje przyjacielskie są ciągle umiarkowanie stabilne. Dzieci z jednej strony często tracą przyjaciół, z drugiej posiadają zdolność do łatwego zawierania nowych przyjaźni (Hardy i in., 2002). Ponadto badania wskazują, że w tym okresie dynamika zmian w przyjaźniach wśród uczniów przed zmianą i po zmianie szkoły jest podobna, co może sugerować, że jest ona integralną częścią procesu rozwoju psychospołecznego (dla przeglądu por. Poulin & Chan, 2010).

Słowa kluczowe: częstotliwość, struktura relacji przyjacielskich wśród dzieci.

Tekst pochodzi z wydawnictwa konferencyjnego XXIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej pt. *Diagnostowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, red. M. K. Szmigiel, B. Niemierko, Łódź 2017.

BIBLIOGRAFIA:

- Asher S. R., Hymel S., & Renshaw P. D. (1984): *Loneliness in children*. "Child Development", 55(4), 1456. <https://doi.org/10.2307/1130015>. ISSN 0009-3920 (print); 1467-8624 (web).
- Asher S. R., & Paquette J. A. (2003): *Loneliness and peer relations in childhood*. "Current Directions in Psychological Science", 12(3), 75–78. ISSN 1467-8721.
- Asher S. R., & Wheeler V. A. (1985): *Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status*. "Journal of Consulting and Clinical Psychology", 53(4), 500–505. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.500>. ISSN 0022-006X (print); 1939-2117 (web).
- Babarro J. M., Diaz-Aguado M. J., Martinez Arias R., & Steglich C. (2016): *Power structure in the peer group: The role of classroom cohesion and hierarchy in peer acceptance and rejection of victimized and aggressive students*. "The Journal of Early Adolescence". <https://doi.org/10.1177/0272431616648451>. ISSN 02724316.

Bell S., & Coleman S. (red.) (1999): *The anthropology of friendship*. Oxford: Berg. ISBN-13: 978-1859733158. ISBN-10: 1859733158.

Berndt T. J. (1982): *The Features and Effects of Friendship in Early Adolescence*. "Child Development", 53(6), 1447. <https://doi.org/10.2307/1130071>. ISSN 0009-3920 (print); 1467-8624 (web).

Bowker J. C. W., Rubin K. H., Burgess K. B., Booth-LaForce C., & Rose-Krasnor L. (2006): *Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood*. "Merrill-Palmer Quarterly", 52(4), 671–693. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0000>. ISSN 0272-930X; E-ISSN 1535-0266.

Bukowski W. M., Hoza B., & Boivin M. (1994): *Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale*. "Journal of Social and Personal Relationships", 11(3), 471–484. <https://doi.org/10.1177/0265407594113011>. ISSN 02654075.

Bukowski William M., Newcomb A. F., & Hartup W. W. (red.) (1998): *The company they keep: friendships in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. ISBN 0-521-45198-1.

Caldera Y. M., Huston A. C., & O'Brien M. (1989): *Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys*. "Child Development", 60(1), 70. <https://doi.org/10.2307/1131072>. ISSN 0009-3920 (print); 1467-8624 (web).

Coie J. D., Dodge K. A., & Coppotelli H. (1982): *Dimensions and types of social status: A cross-age perspective*. "Developmental Psychology", 18(4), 557–570. ISSN: 0012-1649. eISSN: 1939-0599.

Coplan R. J., & Arbeau K. A. (2009): *Peer interactions and play in early childhood*. W: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen (red.): *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (ss. 143–161). New York: Guilford Press. ISBN-13: 978-1609182229. ISBN-10: 1609182227.

de Jong Gierveld J., & Kamphuis F. (1985): *The development of a Rasch-type loneliness scale*. "Applied Psychological Measurement", 9(3), 289–299. <https://doi.org/10.1177/014662168500900307>. eISSN: 15523497. ISSN: 01466216.

Dolata R., Hawrot A., Humenny G., Jasińska-Maciąg A., Koniewski M., Majkut P., Otręba-Szklarczyk A. (2015): *(Ko)wariancy efektywności nauczania: wyniki badania w klasach IV–VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. ISBN 978-83-65115-59-1.

Fagot B. I. (1993): *Gender-role development in young children: from discrimination to labeling*. "Developmental Review", 13(2), 205–224. <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1009>. ISSN 10902406, 02732297.

Feiring C. (1999): *Other-sex friendship networks and the development of romantic relationships in adolescence*. "Journal of Youth and Adolescence", 28(4). ISSN 0047-2891.

- Fujisawa K. K., Kutsukake N., & Hasegawa T. (2005): *Reconciliation pattern after aggression among Japanese preschool children*. (2), 138–152. <https://doi.org/10.1002/ab.20076>.
- Gest S. D., Graham-Bermann S. A., & Hartup W. W. (2001): *Peer experience: common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status*. "Social Development", 10(1), 23–40. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00146>. Online ISSN 1467-9507.
- Gifford-Smith M. E., & Brownell C. A. (2003): *Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks*. "Journal of School Psychology", 41(4), 235–284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7). ISSN 0022-4405.
- Hardy C. L., Bukowski W. M., & Sippola L. K. (2002): *Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school*. "The Journal of Early Adolescence", 22(2), 117–142. ISSN 02724316.
- Hartup W. W. (1996): *The company they keep: Friendships and their developmental significance*. "Child Development", 67(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1131681>. ISSN 0009-3920 (print); 1467-8624 (web).
- Hartup W. W., & Stevens N. (1999): *Friendships and adaptation across the life span*. "Current Directions in Psychological Science", 8(3), 76–79. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00018>. Online ISSN 1467-8721.
- Haythornthwaite C. (1996): *Social network analysis: An approach and technique for the study of information exchange*. "Library & information science research", 18(4), 323–342. ISSN 0740-8188.
- Hofferth S. L., & Sandberg J. F. (2001): *How American children spend their time*. "Journal of Marriage and Family", 63(2), 295–308. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00295.x>. ISSN 0022-2445 (print); 1741-3737 (web).
- Howes C. (2009): *Friendship in Early Childhood*. W: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen (red.): *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (ss. 180–194). New York: Guilford Press. ISBN-13: 978-1609182229. ISBN-10: 1609182227.
- Kelvin R. (2016): *Depression in children and young people*. "Paediatrics and Child Health", 26(12), 540–547. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2016.08.008>. ISSN 1751-7222.
- Kupersmidt J. B., DeRosier M. E., & Patterson C. P. (1995): *Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics*. "Journal of Social and Personal Relationships", 12(3), 439–452. <https://doi.org/10.1177/0265407595123007>. ISSN 0265-4075 (print); 1460-3608 (web).
- La Freniere P., Strayer F. F., & Gauthier R. (1984): *The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective*. "Child Development", 55(5), 1958. <https://doi.org/10.2307/1129942>. ISSN 0009-3920 (print); 1467-8624 (web).
- Laursen B., Hartup W. W., & Koplas A. L. (1996): *Towards understanding peer conflict*. "Merrill-Palmer Quarterly", 42(1), 76–102. ISSN 0272-930X; E-ISSN 1535-0266.
- Leary M. R., Kelly K. M., Cottrell C. A., & Schreindorfer L. S. (2013): *Construct validity of the Need to Belong Scale: Mapping the nomological network*. "Journal of Personality Assessment", 95(6), 610–624. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.819511>. ISSN 0022-3891 (print); 1532-7752 (web).
- Marcoen A., Goossens L., & Caes P. (1987): *Loneliness in pre-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach*. "Journal of Youth and Adolescence", 16(6), 561–577. ISSN 0047-2891 (print); 1573-6601 (web).
- McPherson M., Smith-Lovin L., & Cook J. M. (2001): *Birds of a feather: Homophily in social networks*. "Annual Review of Sociology", 27(1), 415–444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>. ISSN 0360-0572.
- Mehta C. M., & Strough J. (2009): *Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span*. "Developmental Review", 29(3), 201–220. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.06.001>. ISSN 10902406, 02732297.
- Menesini E., & Salmivalli C. (2017): *Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions*. "Psychology, Health & Medicine", 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>. ISSN 1354-8506.
- Newcomb A. E., & Bagwell C. L. (1995): *Children's friendship relations: A meta-analytic review*. "Psychological Bulletin", 117(2), 306–347. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306>. ISSN: 0033-2909. eISSN: 1939-1455.
- Oden S. (1982): *Peer Relationship development in childhood*. W: L. G. Katz (red.): *Current topics in early childhood education* (T. 4, ss. 87–117). Norwood N. J: Ablex Publ. ISBN-13: 978-0893910150; ISBN-10: 0893910155.
- Parry J. (w druku): *Making connections – young children exploring early friendships through play*. W: G. Goodliff, N. Canning, J. Parry, & L. Miller (red.): *Young children's play and creativity: multiple voices*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Patall E. A., Cooper H., & Allen A. B. (2010): *Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009)*. "Review of Educational Research", 80(3), 401–436. <https://doi.org/10.3102/0034654310377086>. ISSN 0034-6543 (print); 1935-1046 (web).
- Poulin F., & Chan A. (2010): *Friendship stability and change in childhood and adolescence*. "Developmental Review", 30(3), 257–272. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.01.001>. ISSN 10902406, 02732297.
- Rose A. J., & Rudolph K. D. (2006): *A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys*. "Psychological Bulletin", 132(1), 98–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>.
- Rubin K. H., & Bowker J. C. (w druku): *Friendship*. W: M. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, & J. E. Lansford (Red.): *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development* (pobrano z http).
- Rubin K. H., Bukowski W. M., & Laursen B. (red.) (2011): *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, NY: Guilford Press. ISBN-13: 978-1609182229. ISBN-10: 1609182227.
- Rubin K. H., Bukowski W. M., & Parker J. G. (1998): *Peer interactions, relationships, and groups*. W: W. Damon & N. Eisenberg (red.): *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5. wyd., ss. 619–700). New York: Wiley. ISBN-13: 978-0471272908. ISBN-10: 0471272906.
- Rubin K. H., & McDonald K. L. (w druku): *Social relationship*. W: M. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, & J. E. Lansford (red.): *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development* (pobrano z http).
- Rubin K. H., Wojslawowicz J. C., Rose-Krasnor L., Booth-LaForce C., & Burgess K. B. (2006): *The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship Quality*. "Journal of Abnormal Child Psychology", 34(2), 139–153. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>. ISSN 0091-0627 (print); 1573-2835 (web).
- Santos A. J., Vaughn B. E., & Bost K. K. (2008): *Specifying social structures in preschool classrooms: descriptive and functional distinctions between affiliative subgroups*. "Acta Ethologica", 11(2), 101–113. <https://doi.org/10.1007/s10211-008-0047-0>. ISSN 0873-9749. EISSN 1437-9546.
- Silva E. (2007): *On the Clock: Rethinking the Way Schools Use Time*. Washington: Education Sector.
- Stockard J. (2006): *Gender socialization*. W: J. Saltzman Chafetz (Red.): *Handbook of the Sociology of Gender* (ss. 215–227). Springer US. ISBN 978-0-387-36218-2.
- Urberg K. A., Degirmencioglu S. M., Tolson J. M., & Halliday-Scher K. (1995): *The structure of adolescent peer networks*. "Developmental Psychology", 31(4), 540–547. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.540>. ISSN 0012-1649 (print); 1939-0599 (web).
- Witkow M. R., & Fuligni A. J. (2010): *In-School versus Out-of-School friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents*. "Journal of Research on Adolescence", 20(3), 631–650. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00653.x>. Online ISSN: 1532-7795.

* * *

Grzegorz Humenny – Uniwersytet Jagielloński, Instytut Badań Edukacyjnych.
Paweł Grygiel – Instytut Badań Edukacyjnych.

E – matematyka

DAMIAN CISOWSKI

Warto szukać nowych, atrakcyjnych metod dydaktycznych, opartych na technologiach, które są bliższe współczesnej młodzieży niż tablica i kreda.

Będąc absolwentem poprzedniego jeszcze systemu edukacyjnego, sprzed reformy z 1999 r., początkowo nieprzychylnym okiem taksowałem innowacje technologiczne wprowadzane stopniowo do szkół. Jako weteran kredy i tablicy wykonanej ze stalowej magnetycznej blachy, przez długi czas, nie widziałem sensu takiej fundamentalnej zmiany metod nauczania. Na przestrzeni kilku lat na stanowisku nauczyciela matematyki zacząłem zastanawiać się nad różnicami pomiędzy współczesną młodzieżą a pokoleniem lat 80.–90., do którego sam się zaliczam. Nie będę w tym miejscu przytaczał bardziej lub mniej przekonujących teorii neurologiczno-psychologicznych, traktujących o zmianach w budowie mózgu bądź bodźcach pochodzących ze środków multimedialnych, które nieustannie bombardują zmysły moich uczniów. Ewolucja intelektualna i emocjonalna człowieka jest jednak czymś naturalnym. W końcu i ja sam zgodziłem się po części z tezą, iż należy szukać nowych, atrakcyjnych metod dydaktycznych, opartych na technologiach, które są bliższe współczesnej młodzieży niż tablica i kreda.

Moim pierwszym kontaktem z innowacyjnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi były oczywiście tablice interaktywne, będące już niemal standardowym wyposażeniem współczesnej szkoły. Pisałem o tym obszernie na łamach „Hejnału Oświatowego” w numerze 8–9/2013. W tym wypadku pominę tenże aspekt nowoczesnego nauczania, skupiając się na innej płaszczyźnie powyższego zagadnienia, na e-learningu.

O metodach e-learningowych słyszałem nieco wcześniej od innych kolegów i koleżanek po fachu. Sam jednak zdecydowałem się zgłębić powyższy aspekt nowoczesnej dydaktyki, zaczynając od kursu organizowanego przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. W grudniu ubiegłego roku miałem przyjemność uczestniczyć



Fot. M. Grewenda

w warsztatach zorganizowanych przez ww. jednostkę. Ciekawie przeprowadzone zajęcia rozbudziły moją ciekawość i skłoniły do poszukiwania na własną rękę interesujących rozwiązań związanych z tą koncepcją nauczania. Oprócz wskazówek dotyczących wprowadzania nowoczesnych rozwiązań w pracy z młodzieżą i dziećmi, uczestnictwo w kursie uświadomiło mi również problematykę związaną z kwestią praw autorskich w przypadku pozyskiwania środków dydaktycznych za pomocą Internetu. Polecam wszystkim nauczycielom, wykorzystującym zasoby z sieci podczas lekcji, przyjrzenie się powyższemu problemowi.

Prostym i skutecznym narzędziem, pozwalającym (zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi) zapoznać się z metodą „uczenia na odległość”, jest aplikacja, którą proponuje nam strona internetowa learningapps.org. Po utworzeniu osobistego konta na powyższej stronie należy założyć konta uczniów, grupując ich według poszczególnych klas. Strona learningapps.org jest dostępna w pol-

skiej wersji językowej, toteż przebrnięcie przez niezbyt długi ciąg prostych poleceń nie sprawi trudności żadnemu nauczycielowi. Aplikacja umożliwia konstrukcję zadań dla uczniów w rozmaitych formach: testu wyboru, grafów, osi, gry skojarzeń czy układanek logicznych. Od wyobraźni nauczyciela zależy jedynie forma zadań, które przygotowuje dla swoich podopiecznych. Co prawda mankamentem jest brak wbudowanego edytora wyrażeń matematycznych, jednak należy pamiętać, iż ww. forma stanowi jedynie pewne uzupełnienie pracy ucznia. Aby ułatwić nowym użytkownikom tworzenie własnych testów, [learningapps](http://learningapps.org) posiada ich znaczne archiwum, uszeregowane według dziedzin wiedzy i poziomu edukacyjnego. Na podstawie gotowych aplikacji można utworzyć własne, wzorując się na danym schemacie, lub stworzyć je według własnej oryginalnej koncepcji. Korzystając z zasobów archiwum, należy wziąć poprawkę na fakt, iż umieszczane w nim przez użytkowników testy nie są recenzowane. Jeśli chcemy więc

skorzystać z „gotowca”, rozsądnie jest wcześniej sprawdzić jego poprawność merytoryczną. Program umożliwia nauczycielowi prześledzenie pracy poszczególnych uczniów nad zadanym materiałem, włącznie z liczbą prób podjętych przez nich w celu rozwiązania zadanej łamigłówki.

Innym wartym wspomnienia rozwiązaniem jest aplikacja Plickers, którą możemy pobrać ze strony www.plickers.com. Program ten idzie o krok dalej niż learningapps, umożliwiając wykorzystanie smartfona. Gadżet przyporządkowujący nauczycieli o ból głowy i wielbiony przez młodzież, może zostać w tym wypadku wykorzystany jako narzędzie edukacyjne. Aplikacja pozwala nauczycielowi na konstruktywne wykorzystanie smartfonów podczas przeprowadzenia szybkiej powtórki wiadomości w czasie lekcji. Aplikacja ta wykorzystuje proste kody rysunkowe, które możemy sporządzić samodzielnie lub pobrać z odpowiedniej strony internetowej. Wiele pożytecznych informacji o pierwszych krokach z powyższą aplikacją możemy znaleźć na stronie internetowej: <http://www.superbelfrzy.edu.pl/>.

Istnieje wiele programów, których użycie uatrakcyjni szkolną lekcję matematyki, a niekiedy zachęci uczniów do sięgnięcia po zastosowane przez nauczyciela narzędzia w czasie wolnym. Znany niemal wszystkim nauczycielom i zarazem bardzo pomocny program Geogebra, którego najnowsza wersja ukazała się w 2018 r., nie wyczerpuje tematu. Nawiązując do geometrii, do zastosowania doskonale nadaje się również program Geometria. W przypadku omawiania teorii funkcji lub równań funkcyjnych łatwym w użyciu narzędziem jest program Graph. Umożliwia on nie tylko sporządzanie wykresów funkcji elementarnych, ale również daje możliwość badania zbiorów na płaszczyźnie kartezjańskiej, nie wykluczając zbiorów fraktalnych. Jest to program darmowy, podobnie jak wiele innych, które uczniowie mogą pobrać z sieci za naszą radą. Warto wymienić choćby Microsoft Mathematics, którego ostatnia wersja

4.0 pochodzi co prawda z 2011 r., lecz na poziomie nauczania szkolnego (głównie dla szkół ponadgimnazjalnych) jego szerokie zastosowania są zadowalające. Nauczyciele pracujący w szkołach, których uczniowie są wyposażeni w tablety, mogą z powodzeniem wykorzystać ww. aplikację podczas lekcji matematyki bądź zajęć koła matematycznego.

Połączenie i rozmaite kombinacje narzędzi e-learningowych oraz szerokiego zasobu darmowych programów matematycznych tworzą wiele możliwości zastosowania w nauczaniu szkolnym. Od inwencji i pomysłowości nauczyciela zależy tylko, jak i w jakim zakresie skorzysta z ww. aplikacji oraz które z nich poleci swoim podopiecznym. Na własnym przykładzie przekonałem się, iż nauczyciel matematyki na progu XXI w. winien dostrzec zalety nowoczesnych technologii, które nie stają w opozycji do tradycyjnego modelu nauczania.

Internetowe aplikacje i programy matematyczne nie powstały, aby zastąpić wyobraźnię i kreatywność ucznia ani tym bardziej nauczyciela. Użyte z rozmysłem i zastosowane w odpowiednich proporcjach mogą ubogacić lekcję matematyki. Dla uczniów, którzy nie pałają sympatią do Królowej Nauk, mogą stanowić bodziec, który zachęci ich do samodzielnej nauki, zaś tym, którzy matematykę już pokochali, pomogą poszerzyć horyzonty, a może nawet natchną do nowych badań i odkryć.

Słowa kluczowe: e-matematyka.

NETOGRAFIA:

www.plickers.com
<https://learningapps.org/>
<http://www.superbelfrzy.edu.pl/>
<http://www.krakow.mcdn.edu.pl/>

* * *



Damian Cisowski – matematyk, absolwent wydziału Matematyki Fizyki i Chemii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, członek Polskiego Towarzystwa Matematycznego, nauczyciel szkół ponadgimnazjalnych.

Partnerstwo edukacyjne

MARZENA
SULA-MATUSZKIEWICZ

Partnerstwo wymaga od podmiotów poznania siebie, wzajemnego potencjału społecznego i rozpoznania możliwości współpracy.

Rodzina i szkoła są przykładem niejednorodnych instytucji, pomimo że wychowywanie jest jednym z ważniejszych celów zarówno dla środowiska rodzinnego, jak i szkolnego. Wychowanie w rodzinie dokonuje się w trakcie codziennego jej funkcjonowania. Opiera się często na spontanicznie powstałych sytuacjach i relacjach między członkami rodziny. Szkoła realizuje przemyślane, zaplanowane procesy kształcenia i wychowania, wykorzystuje wiedzę i profesjonalne metody działania. Współpraca między tymi środowiskami powinna być integralną częścią oddziaływań pedagogicznych, decydując o ich powodzeniu i sukcesie.

Niestety relacje między rodzicami a szkołą przybierają wszystkie możliwe formy. Od relacji wrogich, napiętych lub uprzedzeniowych¹, poprzez poprawne, obojętne, aż po relacje współpracy i współtworzenia. Autorzy książki *Szkoła i rodzina* dokonują analizy przyczyn istnienia i rozwoju takich sytuacji we wzajemnej komunikacji rodziców i nauczycieli. Często zasadniczym powodem konfliktów między tymi podmiotami jest obszar wartości. Niekiedy pojawia się niespójność między światem wartości rodziny a szkolnym systemem wychowania do wartości. To powoduje, że dziecko jest rozdarte pomiędzy aksjologią preferowaną w tych dwóch różnych środowiskach. Stąd wydaje się istotne dążenie szkoły do wypracowania kultury organizacyjnej, w której nauczyciele i rodzice są partnerami i sprzymierzeńcami wspólnego modelu wychowawczego. Osiągnięcie takiej sytuacji jest procesem ciągłym, wymagającym czasu i cierpliwości. Wymaga to zarówno od środowiska rodzinnego, jak

100. rocznica odzyskania niepodległości

Zapraszamy na oficjalną stronę obchodów stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości. Można na niej znaleźć aktualne wiadomości na temat planowanych projektów i działań związanych z rocznicą: <https://niepodlegla.gov.pl/>

i szkoły uświadomienia sobie wspólnych celów, swoich możliwości i potrzeb.

O tym, że stworzenie właściwej kultury organizacyjnej placówki, opartej na partnerstwie różnych podmiotów jest możliwe, świadczą działania modelowe szkół i przedszkoli, prezentowane w pracy *Szkoła i rodzina. Jak można (w praktyce) realizować zasadę partnerstwa edukacyjnego?*² Przytoczone przez autorkę M. Jaśko przykłady dobrych praktyk w zakresie udziału rodziców w życiu szkoły ukazują wagę działań szkoły adresowanych do rodzin uczniów celem ich aktywizowania w taki sposób, aby te relacje miały wymiar dwukierunkowy, aby szkoła mogła lepiej rozwijać się na skutek aktywnej postawy rodziców.

Partnerstwo wymaga od podmiotów poznania siebie, poznania wzajemnego potencjału społecznego i rozpoznania możliwości współpracy.

Działania edukacyjne podejmowane przez placówkę oświatową mogą mieć zdecydowanie szerszy zasięg, wykraczający poza rodziców i uczniów danej szkoły. Szkoła może stać się instytucją wiodącą w systemie edukacyjno-wychowawczym i kulturalno-rekreacyjnym w danym środowisku lokalnym. Współdziałając z placówkami kulturalnymi, zakładami pracy, instytucjami związanymi z ochroną zdrowia i szeroko rozumianym bezpieczeństwem, szkoła stwarza sobie szansę na pozyskanie wsparcia w środowisku lokalnym dla swoich działań edukacyjnych i wychowawczych. Instytucje lokalne mogą wspomóc placówkę oświatową w organizowaniu aktywności dzieci i młodzieży, ich kontaktów z kulturą i nauką, w sprawowaniu opieki społecznej, warunków rekreacji i odpoczynku uczniów. W ten sposób również dzieci i młodzież scalają swoje więzi ze społecznością lokalną, grupami społecznymi, organizacjami i instytucjami funkcjonującymi w bliskim otoczeniu szkoły.

Interesujące pomysły oraz doświadczenia pedagogów w zakresie budowania relacji z różnymi podmiotami mikroregionu zostały przedstawione w książce *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym*. Wiele rozdziałów tej publikacji nawiązuje do idei i praktyki partnerstwa edukacyjnego, modelu szkoły środowiskowej, potrzeby wsparcia ro-

dzinnego i społecznego. Partnerstwo wymaga od podmiotów poznania siebie, poznania wzajemnego potencjału społecznego i rozpoznania możliwości współpracy. Istotne jest również przestrzeganie zasady wzajemności. Tak jak szkoła oczekuje udziału w swoich poczynaniach przedstawicieli lokalnych instytucji, tak sama powinna partycypować w ich przedsięwzięciach.

Prezentowana literatura:

Rodzina i szkoła: od rozpoznania problemów do efektywnej współpracy, red. Małgorzata Jaśko, Jacek Siewiora. Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, 2017. ISBN 978-83-7793-508-8.

Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym: teoria i praktyka, red. naukowa Alina Szczurek-Boruta, Barbara Chojnacka-Synaszkó, Aleksandra Gancarz. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016. ISBN 978-83-8019-593-6.

Słowa kluczowe: rodzina, szkoła, partnerstwo.

PRZYPISY:

¹ J. Mastalski, *Obszary konfliktów między rodziną a szkołą*, [w:] M. Jaśko, J. Siewiora (red.), *Rodzina i szkoła: od rozpoznania problemów do efektywnej współpracy*, Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, 2017, s. 14.

² M. Jaśko, *Szkoła i rodzina. Jak można (w praktyce) realizować zasadę partnerstwa edukacyjnego?* [w:] *Rodzina i szkoła...*, dz. cyt., s. 146.

* * *



Marzena Sula-Matuszkiewicz jest kierownikiem Czytelni Głównej Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie. Jest członkiem Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

Wrzesień

dźwiga kosze
pełne owoców poznania
i pytań bez odpowiedzi...
patrząc w oczy dzieci
o tęczy w kolorze dobra
chciałby znów być uczniem...
ubrał się nawet
w granatowe mundurki śliwek i aronii

Marta Galos

Szkolne impresje

— DR ALICJA JANIAK —

Czy szkoła jest potrzebna? Czy lubimy się uczyć, dlaczego i po co? Kim jest uczeń? Na te pytania staraliśmy się dać wspólną odpowiedź podczas pogadanki o szkole z uczniami z klasy IV B: Ania, Adrian, Kacper, Piotr, Luis, Marcelina z III C, Olaf z III D, Kuba D. z I B (Szkoła Podstawowa nr 5 im. St. Artwińskiego, Kielce). „Szkoła to Dom Nauki” – Kuba D.

- Czy szkoła jest potrzebna?

- Zastanawiam się właśnie... Koniecznie... Jest potrzebna, no bo gdzieś trzeba zdobywać wiedzę, gdzieś się trzeba uczyć. Nie jestem przekonany, czy nauka powinna być w takiej formie?! Te oceny, sprawdziany, klasówki... nie jestem przekonany. Myślę! Jak coś wymyślę, to przyjdę do Pani i powiem.

- Lubicie się uczyć?

- Lubię się uczyć, ale niektórych przedmiotów. Historii i przyrody.

- Och, a ja lubię matematykę! Cyfry! Tajemnicze!

- Dlaczego?

- No bo coś trzeba wiedzieć o świecie.

- Dlaczego trzeba coś wiedzieć o świecie?

- Żeby go znać, rozumieć, żeby być mądrym, żeby dzięki temu zdobyć zawód w przyszłości. A świat poznaje się na lekcjach historii, przyrody, geografii. Z przyrody można się dowiedzieć różnych wiadomości na temat drzew, zwierząt, ptaków, różnych roślin małych i dużych. Jest piękna, bo rosną różne ciekawe kwiaty, zmieniają się pory roku, a z nimi cała przyroda roślin, zwierząt i ludzie też.

- Czego możemy się dowiedzieć o sobie samym z tych przedmiotów?

- Co mnie interesuje, co lubię, kim chciałbym być w przyszłości. A według mnie to ja poznaję siebie, kim jestem, co jest ważne, potrzebne dla mnie i dla innych ludzi. Ogólnie: szkoła jest po-



Fot. T. Łopuszyński

trzebna, ale też uśmiech i dobre żarty na lekcjach, na przerwie też. Wtedy jakoś lekcje są przyjemniejsze i szybciej się kończą. Lubię chodzić do szkoły.

- Czy z książek dowiadujemy się o prawdziwym świecie?

- Z niektórych tak. Z geografii o świecie, państwach, kontynentach. Z przyrody o świecie przyrody, który nas otacza. Lubię język polski, bo można dowiedzieć się dużo prawdziwych wiadomości o ważnych ludziach, zwyczajach. A wszystko w książkach jest napisane ładnym, jasnym językiem. Nasza mowa ojczysta bardzo mi się podoba.

- A ja uwielbiam wychowanie fizyczne! To bardzo potrzebny przedmiot w szkole. Ja lubię ćwiczyć, bo chcę już jako dziecko mieć dobrą kondycję i zdrowie. Niech żyje WF szkolny!

- Czego jeszcze uczymy się w szkole?

- Oprócz czytania, uczymy się dobrze pisać no i myśleć!

- Myśleć?

- Tak. Już Pani tłumaczę: żeby być mądrym nie wystarczy tylko czytać, trzeba też myśleć, żeby rozumieć. Po prostu myślenie jest konieczne potrzebne. A tego można się nauczyć na języku polskim, na matematyce i na innych przedmiotach. Ale najbardziej na nich.

- Czy szkoła uczy tylko czytania, myślenia, czy jeszcze czegoś więcej?

- Nie tylko. Gdy kończymy lekcje, to można robić coś innego niż nauka na lekcjach. Na przykład gry dydaktyczne na świetlicy, ciekawe zabawy np. z matematyki, przyrody, mądre rozmowy. Takie uczenie się przy okazji zabawy, odpoczynku. Tak samo zabawy, zajęcia poza szkołą, dobry film, albo sztuka,

wycieczki, zwiedzanie miasta. To jest takie rozwijanie pasji, tego co bardzo się lubi.

- To świetne spostrzeżenia! – dopowiedziałam. I wobec tego zapytałam dalej:

- Co to znaczy coś wiedzieć?

- To znaczy rozumieć na przykład, jak kolega coś do mnie mówi, albo pani, albo rodzice w domu.

- Skąd wiemy, że coś już wiemy?

- To jasne. No bo się uczymy. A jak się uczymy, to wtedy wiemy, np. wiem dużo z matematyki.

- Albo to, gdy patrzę na coś albo na kogoś. Gdy widzę i poznaję, to znaczy, że już wiem.

- Uczę się i pamiętam, i jak o czymś pomyślę, to mam wiedzę. I o tym wiem. To właśnie znaczy, że wiem.

I na koniec pytanie bardzo ważne: Kim jest uczeń w szkole?

- No nie wie Pani, kto to jest? To ja zaraz powiem. Uczeń to ja!!! *I palcem dzieci pokazują na samych siebie... śmieją się...* Uczeń to ja!!! Czyli człowiek! Tylko człowiek jest uczniem, bo nauką, uczeniem zajmują się ludzie, czyli istoty, które myślą, tworzą, poznają.

I na koniec tej rozmowy zobaczyłam piękną, uśmiechniętą buzię z jasnymi oczyma...

Słowa kluczowe: szkoła, uczeń.

* * *



Dr Alicja Janiak – pedagog, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel w Szkole Podstawowej im. St. Artwińskiego nr 5 w Kielcach.

Stefania Sempołowska

— MARTA JESIONEK —

Artykuł zawiera najważniejsze informacje o życiu i działalności Stefanii Sempołowskiej, nauczycielki, działaczki oświatowej i społecznej oraz pomysłodawczyni „karty praw dziecka”. Tym tekstem kontynuujemy cykl artykułów o kobietach odgrywających istotną rolę w polskiej pedagogice.

Stefania Sempołowska (1869–1944)

Wychowywana przez matkę, pracownicę, zawsze dążyła do celu, odważnie prezentując swoje innowacyjne poglądy, walczyła o bezpłatne szkolnictwo dostępne dla wszystkich bez wyjątku, a także o godne życie bezdomnych dzieci. W jednym z artykułów motywowała: „nie lękajmy się burzyć i tworzyć”¹. Stefania Sempołowska – nauczycielka, działaczka oświatowa i społeczna, autorka wielu tekstów edukacyjnych, pisarka, pomysłodawczyni „karty praw dziecka”.

Urodziła się 2 października 1869 r. w miejscowości Polonisz w powiecie kolskim^{2,3} jako trzecie dziecko Marii i Stanisława Sempołowskich. Ojciec Stefanii posiadał majątek ziemski, popadł jednak w ruinę finansową zaraz po tym, jak w Towarzystwie Kredytowym Ziemskim poręczył pożyczkę za sąsiada, który zbankrutował i uciekł za granicę. Była to jedna z przyczyn ataku serca Stanisława, w wyniku którego zmarł. Dwudziestopięcioletnia wówczas matka Stefanii – rodowita warszawianka, jako młoda wdowa z czwórką dzieci, bez środków do życia, przeniosła się do posiadłości swojej ekscentrycznej teściowej Emilii Lalewiczowej⁴, do wsi Wyszki. Choć majątek Emilii i jej drugiego męża był już zadłużony, stwarzali oni pozory dostatniego życia i starali się zapewnić wnukom szczęśliwe dzieciństwo, otaczając je miłością i serdecznością. Stefania Sempołowska podziwiała swoją babcię, była też z nią bardzo zżyta i to właśnie od niej

pobierała pierwsze nauki, co miało ogromny wpływ na kształtowanie się jej charakteru.

W 1878 r., kiedy to majątek Lalewiczów popadł w zupełną ruinę materialną, matka Stefania wraz z córkami wyjechała do Warszawy, gdzie otworzyła pracownię, modnych wówczas, sztucznych kwiatów. Maria nie bała się pracy rzemieślniczej jak inne ziemianki. Pracowała dużo i ciężko, a córki pomagały jej nie tylko w obowiązkach domowych, ale także i w pracy. Ośmioletnia wówczas Stefania okazała się najpracowitszą z dziewczynek, opiekowała się o rok starszą siostrą Haliną i wspólnie uczęszczały na pensję Teresy Jadwigi Papi. Zdolna Stefania uczyła się bardzo dobrze, a życzliwa i patriotyczna atmosfera szkoły odgrywała znaczącą rolę w budowaniu jej światopoglądu. Szkołę ukończyła w 1884 r., jednak chciała uczyć się dalej i w zamian za możliwość dalszego pobierania nauki bezpłatnie wykonywała obowiązki początkującej nauczycielki⁵.

Stefania Sempołowska – nauczycielka, działaczka oświatowa i społeczna, pisarka.

Ukończenie nauki oraz praca na pensji nie dawały Sempołowskiej żadnych uprawnień do pracy w zawodzie nauczycielki, a ponieważ nauczanie dawało jej ogromną satysfakcję, postanowiła zdać egzamin państwowy nadający niezbędne uprawnienia. Do egzaminu przygotowywała się sama, a żeby zdobyć środki na ten cel podjęła pracę jako nauczycielka domowa w zamożnej rodzinie Kronenbergów. W 1887 r. w I Gimnazjum Męskim w Warszawie Stefania zdała egzamin nauczycielski i zaczęła dokształcać się na tajnym Uniwersytecie Latającym, którego w niedługim czasie stała się prężną działaczką. Chętnie i często wyręczała w pracy organizatorkę Uniwersytetu – Jadwigę Szczawińską-Dawidową, prowadziła sekretariat, wyszukiwała lokale na zajęcia, brała udział w tajnym nauczaniu, a później uczestniczyła także w pracach zarządu. Była członkiem Ligi Polskiej, działaczką Warszawskiego Koła Oświaty Ludowej, a następnie Kobiecego Koła Oświaty Ludowej. Przyczyniła się także do założenia wypożyczalni pomocy szkolnych w Warszawie, z której korzystały prywatne placówki oświatowe. Poznała

wówczas Bolesława Hirszfelda, z którym później łączyła ją bliska przyjaźń.

W 1895 r. Stefania spełniła swoje wieloletnie marzenie i we własnym mieszkaniu, przy ul. Świętokrzyskiej 7 założyła bezwynaniową, tajną szkołę dla dziewcząt. Sama uczyła w niej języka polskiego, historii oraz geografii, a w nauczaniu pomagali jej m.in. Władysław Skłodowski, Helena Skłodowska-Szaylowa oraz Janusz Korczak. Edukacja w tejże szkole była jak na owe czasy bardzo oryginalna, obejmowała 6 klas gimnazjum, a nauczyciele i uczniowie wspólnie siedzieli przy stole, rozwiązując zadania czy omawiając lektury⁶. Mimo że szkoła nie dawała żadnych uprawnień ani nie wydawała świadectw, zdobyła uznanie w środowisku inteligencji.

Sempołowska ogłosiła wówczas kilka nowatorskich pozycji, m.in. napisany we współpracy z Marią Dzierżanowską *Zbiór zadań arytmetycznych. Liczby całkowite* czy stworzone wraz z Julią Unslicht-Bernsteinową i później wielokrotnie wznawiane: *Zbiorek powiastek, opowiadań, wierszyków i ćwiczeń dla dzieci od lat 7 do 9* oraz *Drugi zbiorek powiastek, opowiadań, wierszyków i ćwiczeń dla dzieci od lat 8 do 10*. W 1901 r. współredagowała *Poradnik dla czytających książki*, który dotyczył literatury dla dzieci i młodzieży, pracowała również w Wydziale Czytelni Bezpłatnych Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, a także zajmowała się opieką nad więźniami politycznymi.

22 grudnia 1899 r. Sempołowska została aresztowana z powodu udziału w demonstracji politycznej zorganizowanej przez socjalistów, która odbyła się na pogrzebie inżyniera Jana Tańskiego, gdzie Stefania niosła wieniec z szarfami i napisem: „od kobiet-socjalistek”⁷. Przeszukano jej mieszkanie, a podczas rewizji znaleziono nielegalne wydawnictwa. Została osadzona w kobiecym oddziale więzienia Pawiak. Zwolniono ją z odbywania kary 21 lutego 1900 r., kiedy to ordynator Szpitala Świętego Ducha wystawił jej świadectwo o chorobie, a matka uiściła opłatę w wysokości 500 rubli. Stefania otrzymała nadzór policyjny, jednak nie powstrzymało jej to przed wznowieniem konspiracyjnej działalności w Kobiecy Kół Oświaty Ludowej, gdzie wspierała nauczycieli i działaczy oświatowych z terenów wiejskich. Prowadziła tajne kółka gimnazjalne, uczyła na kursach, wspierała również edukację wśród mło-

dych szwaczek. Po samobójczej śmierci Hirszfelda otrzymała w testamencie środki finansowe na cele oświatowe, których część przeznaczyła na szkoły rolnicze, wynikiem czego 15 października 1900 r. ruszył pierwszy, jedenastomiesięczny kurs w Pszczelnie, nazywany Fermą Ogrodniczą.

31 grudnia 1901 r. Stefania znów została aresztowana i skazana na opuszczenie Cesarstwa Rosyjskiego bez prawa powrotu. Musiała wówczas zamknąć swoją szkołę i demonstracyjnie pożegnać na przez około 500 osób wyjechała do Krakowa. W 1903 r. podjęła pracę nauczycielki geografii w prywatnym I Gimnazjum Żeńskim w Krakowie. Wygłaszała wykłady o antyklerykalnym charakterze, współpracowała z Uniwersytem Ludowym im. Adama Mickiewicza, działała w III Kółce Towarzystwa Szkoły Ludowej, a w czasopiśmie „Naprzód” oraz „Krytyka” ogłaszała artykuły, w których ostro krytykowała galicyjską szkołę średnią.

W 1905 r. nawoływała do solidarności ze strajkiem szkolnym w Królestwie, narażając się tym samym nie tylko środowiskom religijnym, ale także i galicyjskim władzom, które zagroziły pozbawieniem jej prawa do przebywania w Galicji. Ponieważ Stefania nie posiadała obywatelstwa austriackiego, niezbędnego do nauczania w krakowskich szkołach średnich, zrezygnowała z pracy nauczycielki i nielegalnie powróciła do Warszawy. Brała wówczas udział w tworzeniu Związku Nauczycieli Ludowych, a także wchodziła w skład zarządu Polskiego Związku Nauczycielskiego. **Dążyła do unowocześnienia edukacji, upowszechniała ogrody dziecięce i była bardzo ceniona przez demokratyczną inteligencję.** Zajmowała się również edukacją dorosłych i w 1906 r. wraz z Władysławą Weychert-Szymanowską zorganizowała Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych w Warszawie, które działało do 1908 r. Wydawała również zbiory tekstów do nauki dla dorosłych, a wraz z Heleną Radlińską i Marianem Falskim kierowała Kołem Wychowawców.

W latach 1905–1909 była prelewentką Uniwersytetu dla Wszystkich. W 1908 r. na I Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Londynie Sempołowska odważnie wypowiedziała się na temat prześladowania polskich działaczy oświatowych w zaborze rosyjskim, czym naraziła się władzy. 23 października 1908 r. po raz trzeci została aresztowana i kolejne 3 miesiące

spędziła w więzieniu na Ratuszu, w celi dla więźniarek politycznych. Więzienne życie bardzo wstrząsnęło Stefanią, wszechobecny brud i robactwo, a także widok na sąsiednią celę, którą nie bez przyczyny nazywano „salą nędzy ulicznej”⁸, spowodowało, że postanowiła opisać te wspomnienia w książeczce zatytułowanej *Dno nędzy*. Po opuszczeniu więzienia zdecydowała kierować Związkiem Pomocy Więźniom Politycznym, który miał za zadanie ułatwiać kontakty pomiędzy osadzonymi a ich rodzinami, a także zdobywać środki na wszelaką dla nich pomoc.

W 1913 r. Stefania wraz z Janiną Mortkiewiczową podjęły się wydawania starannie ilustrowanego dwutygodnika dla młodzieży pod tytułem „Z Bliska i z Daleka” z dodatkiem dla dzieci „W Słońcu”. Do czasopisma pisali m.in. Stefan Żeromski, Władysław Orkan, Janusz Korczak czy Helena Radlińska. W 1914 r., kiedy to wybuchła wojna, czasopismo przestało się ukazywać, a Sempołowska zainicjowała utworzenie Biura Porad dla Uchodźców, a także punktów pomocy dla nauczycieli przybywających do Warszawy. Była jednym z założycieli Uniwersytetu Ludowego w Warszawie, gdzie prowadziła wykłady, pisała prace naukowe dotyczące organizacji szkolnictwa, a także postulowała o obowiązkowe nauczanie dla wszystkich dzieci oraz o lepszy byt dla nauczycieli. W 1916 r. brała udział w tworzeniu Zrzeszenia Nauczycielstwa Szkół Początkowych, wznowiła także wydawanie pisma „W Słońcu”, które od tamtego czasu było przeznaczone i dla dzieci, i wychowawców, a ukazywało się aż do 1926 r.

W 1919 r. podczas wystąpienia na tzw. sejmie nauczycielskim postulowała o powszechne, jednolite i bezpłatne szkolnictwo oddzielone od spraw religijnych, wystąpiła również o utworzenie „karty praw dziecka”, która miała służyć jego ochronie. W 1920 r. wykladała historię Polski w szkole zorganizowanej przez Centralny Wydział Kulturalno-Oświatowy PPS, była również nauczycielką w prywatnych szkołach średnich dla młodzieży żydowskiej, a także inicjatorką powstania wydziału opieki nad dziećmi robotniczymi. Krytykowała działalność oświatową władzy, a po opublikowaniu artykułu jej autorstwa zatytułowanym *Rządowy projekt reformy ustroju szkolnictwa* wycofano z Sejmu tenże projekt. Pisała liczne artykuły i prace naukowe poświęcone oświacie i wychowaniu.

W kwietniu 1920 r., z polecenia Józefa Piłsudskiego, władze zaakceptowały kandydaturę Sempołowskiej na objęcie przez nią opieki nad jeńcami i więźniami sowieckimi w Polsce. Występowała w obronie więzionych w Polsce komunistów, zdobywała coraz więcej uprawnień do pomocy więźniom politycznym, a także negocjowała z władzami więziennymi. W 1922 r., jako jedyna wniosła prośbę do Prezydenta RP o ułaskawienie zabójcy prezydenta Gabriela Narutowicza⁹.

S. Sempołowska postulowała o obowiązkowe nauczanie dla wszystkich dzieci oraz o lepszy byt dla nauczycieli.

W 1925 r. w Londynie na IX Międzynarodowym Kongresie Penitencjarnym wniosła sprzeciw od stosowania w Polsce kary śmierci wobec przestępców politycznych. W roku następnym postulowała o reformę więziennictwa i została wybrana na honorową przewodniczącą Centralnego Międzypartyjnego Sekretariatu do Walki o Amnestię, wówczas ściśle współpracowała również z KPP. W 1925 r. urząd pocztowo-celny przejął, wysłane na jej adres, komunistyczne wydawnictwa, ujawniono także jej bliskie powiązania z Międzynarodową Organizacją Pomocy Rewolucjonistom. Początkowo, dzięki jej autorytetowi, tolerowano takie zachowanie, dopiero w 1937 r. wszczęto przeciwko niej śledztwo, mimo że wiele wpływowych osób nie miało zastrzeżeń co do jej pracy.

Stan zdrowia Sempołowskiej znacznie się pogorszył, jednak Stefania nie zrezygnowała z życia towarzyskiego oraz politycznego i wszelkie spotkania organizowała u siebie w domu. W 1938 r. nastąpiło otwarcie utworzonego przez nią powązkowskiego oddziału Biblioteki Publicznej im. Bolesława Hirszfelda. W okresie międzywojennym Sempołowska opublikowała wiele pozycji podręcznikowych, wielokrotnie później wznawianych, które przeznaczone były nie tylko do nauczania początkowego, ale także i dla wyższych szczebli edukacji.

Gdy wybuchła II wojna światowa Stefania zdecydowała się pomagać żołnierzom broniącym mostu Poniatowskiego w Warszawie, zanosila im żywność oraz środki czystości, oferowała również swoją pomoc w pisaniu listów. Zmuszona tragicznymi warunkami mieszkalnymi, przeprowadziła się na Mokotów, skąd została wyrzucona przez Niemców. Pomieszki-

wała u rodziny i znajomych, a także, jako że była poszukiwana przez Gestapo, ukrywała się. W niedługim czasie od wybuchu wojny wystosowała list do Józefa Stalina, w którym wyraziła swój sprzeciw wobec aresztowania polskich intelektualistów we Lwowie. W 1940 r., kiedy w Warszawie utworzono getto żydowskie, zorganizowała pomoc dla Żydów, a po likwidacji getta rozpoczęła współpracę z Żydowskim Komitetem Narodowym. Ostatnie miesiące życia Sempołowska spędziła wraz ze swoją siostrzenicą w niewielkim domku przy ulicy Orzechowskiego.

Stefania Sempołowska nie dożyła końca wojny, zmarła 31 stycznia 1944 r. Pochowana została w rodzinnym grobie na cmentarzu Powązkowskim. Ze względu na represje wynikające z zamachu na Kutscherę pogrzeb odbył się w milczeniu, tylko przy udziale najbliższych.

Słowa kluczowe: kobiety w pedagogice, Stefania Sempołowska.

PRZYPISY:

- ¹ A. Pacholczykowa, *Sempołowska Stefania Aniela*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXXVI, Warszawa–Kraków 1995, s. 254.
- ² Tamże, s. 250.
- ³ Niektóre źródła podają niewłaściwe informacje, jako że Sempołowska urodziła się 1 października 1870 r. w miejscowości Polenisz w powiecie kostrzyńskim.
- ⁴ S. Michalski, *Společna i pedagogiczna działalność Stefani Sempołowskiej*, Warszawa 1973, s. 11–12.
- ⁵ A. Pacholczykowa, dz. cyt., s. 251.
- ⁶ S. Michalski, dz. cyt., s. 37.
- ⁷ A. Pacholczykowa, dz. cyt., s. 252.
- ⁸ H. Mortkowicz-Olczakowa, *Panna Stefania*, Warszawa 1961, s. 134.
- ⁹ A. Pacholczykowa, dz. cyt., s. 256.

BIBLIOGRAFIA:

- Michalski S.: *Společna i pedagogiczna działalność Stefani Sempołowskiej*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1973. ISBN (brak).
- Mortkowicz-Olczakowa H.: *Panna Stefania*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1961. ISBN (brak).
- Pacholczykowa A.: *Sempołowska Stefania Aniela*. W: *Polski słownik biograficzny*, t. XXXVI. Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1995. ISBN (brak).

* * *



Marta Jesionek – nauczyciel bibliotekarz Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie, doktorantka Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

Recenzja: Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej

DR HAB. MAŁGORZATA KALISZEWSKA PROF. UJK

Recenzja książki Stanisława Palki: *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, ss. 168.

Profesor Stanisław Palka od lat zajmuje się głównymi kwestiami pedagogicznymi, często z pogranicza nauk, między podejściami, głównie między teorią a praktyką pedagogiczną, jest autorem szeregu opracowań własnych i dwunastu pod redakcją i współredakcją. Przypomnijmy więc te najważniejsze: *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej* (1977), *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej* (1984), *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli* (1989), *Pedagogika w stanie tworzenia* (1999), *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna* (2006).

Wydana niedawno książka: *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej* różni się od wcześniejszych niezwykle pomysłami niedomykania treści, a poszerzeniem ujętych w rozdziałach wątków naukowych o treści tekstów poetyckich, w jakiś sposób odnoszących się do podjętej problematyki. Dlatego zwrócę uwagę głównie na humanistyczne przesłania tej książki, gdyż taka perspektywa coraz częściej, choć nadal za rzadko, pojawia się w literaturze przedmiotu, gdzie mowa jest nawet o profesjonalizmie oświeconym przez hermeneutykę i o zarządzaniu humanistycznym. Uniwersyteckie kształcenie pedagogów i nauczycieli z trudem aplikuje te wątki, które nie poddają się łatwo standaryzacji i pomiarowi, dlatego każda publikacja, która wyraża swoistą „tęsknotę za humanistyką”, wymaga szczególnej uwagi i poparcia oraz promocji w środowisku akademickim, jako przekraczająca ramy standaryzacji ku człowiekowi i wielowymiarowości jego życia.

Autor, pisząc, iż „warto spoglądać na sztukę życia przez pryzmat wiązania podejść badawczych”, zwraca uwagę na potrzebę refleksji i stosowania wielości

perspektyw, gdyż: „wciąż w teatrze świata grana jest ta sama sztuka o człowieku, o jego rozwoju, wzniosłości i nędzy egzystencjalnej, wciąż zadawane jest szekspirowskie pytanie »Być albo nie być?«, zmieniają się tylko autorzy, zmieniają rekwizyty, zmianom ulega scenografia” (s. 10). O wykorzystaniu utworów poetyckich, które stanowią o niezwykłości tej książki, pisze, iż nie są to wiersze ozdobnikami, lecz „przede wszystkim są próbą jakościowego, emocjonalnego ujmowania rzeczy w formie poetyckiej, jako rozwinięcie i pogłębienie klasycznego tekstu naukowego (...), ale pozostawiam czytelnikom i czytelniczkom możliwość własnego odczytywania i interpretowania utworów (...), dzięki czemu treści tych rozdziałów nie stanowią części zamkniętych, lecz mają charakter otwarty, skłaniający do refleksji poznawczej i krytycznej” (s. 11).

Książka wyróżnia się pomysłem niedomykania treści, a poszerzeniem ujętych w rozdziałach wątków naukowych o treści tekstów poetyckich.

Książka zawiera *Wstęp* i osiem rozdziałów, przy czym I i VIII stanowią jakby ramę teoretyczną wywodów, wychodzącą od ustaleń terminologicznych i refleksji nad różnymi związkami w pedagogice. Tam też Autor uzasadnia obecność poezji w książce: „Utwory poetyckie odwołują się do naszych indywidualnych procesów postrzegania, oceniania, przeżywania, przywoływania obrazów wewnętrznych faktów, zjawisk i procesów, zatem dzięki poetyckim tropom wędrujemy przez świat pedagogiki” (s. 21). W rozdziale VII rozważa Autor potrzeby i możliwości rozwoju badawczo-poznawczego pedagogiki teoretyczno-praktycznej, wskazując na pozytywne i negatywne przejawy dzia-



Prof. dr hab. S. Palka, autor książki, fot. arch. redakcji

łalności badawczo-poznawczej (s. 141). W kolejnych rozdziałach podejmuje zaś zagadnienie poziomów rozwijania polskiej pedagogicznej myśli praktycznej i teoretycznej od zarania do dziś, omawia pedagogikę jako naukę teoretyczno-praktyczną i jej orientacje badawcze, wskazuje na potrzebę wiązania podejścia ilościowego i jakościowego, ukazuje doświadczenia naukowe i praktyczne w poznawaniu zjawisk i procesów pedagogicznych, zajmuje się wyjaśnianiem i interpretowaniem w badaniach i praktyce pedagogicznej. Zagadnienia ilustrują utwory m.in. Jana Twardowskiego, Wisławy Szymborskiej, Tadeusza Gajcego, Jana Lechonia, Beaty Szymańskiej.

W *Posłowiu* zaś Stanisław Palka podsumowuje wywody zawarte w książce, podkreślając znaczenie wiązania podejść ilościowych w badaniach pedagogicznych z podejściami jakościowymi, a więc wiązania „wyjaśniania” i „interpretowania” w oparciu o „rozumienie”. Dostrzega dążenie badaczy do ukazania zjawisk „wzrostu” bądź „ubytku” jakiejś

badanej zmiennej, będących źródłem „ optymizmu pedagogicznego”. Ale pedagodzy-badacze spotykają też zjawiska negatywne, pesymistyczne, którym się należy przeciwstawiać, „by jednak uchylać drzwi optymizmowi pedagogicznemu” (s. 152). Wiersz Jana Twardowskiego kończący *Posłowie* ilustruje tę ciekawą granicę, ciągłą oscylację między tym, co optymistyczne a tym, co budzące niepokój. Mamy więc do czynienia z poetyckim obrazem „mocowania się” tego co dobre w człowieku z tym, co postrzegane jest jako złe. Przy czym poczucie tego, co dobre i tego, co złe bywa relatywne, zmienne. Co dla jednego jest dobrym dowcipem, dla innego żenującą wpadką towarzyską, brakiem kultury i wrażliwości („Jak łatwo (...) stać się (...) głupio dowcipnym”). Ta zmienność na gorsze podsumowana jest jednym prostym zdaniem: „Jakie to smutne, że można tak zbrzydnąć!”. S. Palka przypomina, iż utwory Twardowskiego przekonują, iż człowiek w toku życia może również „wyładnieć”. I dodaje, iż – „temu pozytywnemu zjawisku i temu korzystnemu procesowi powinna służyć praktyka pedagogiczna wsparta na danych z badań empirycznych” (s. 152).

Polecam tę lekturę nie tylko studentom, ale głównie nauczycielom praktykom.

Rolą pedagogów, można tu powiedzieć, jest więc dostrzeganie tej granicy, za którą się brzydnie, uwrażliwianie wychowanków na jej kruchość i słabość, uzbrojenie ich w takie wartości, które staną na straży tego, co dobre w człowieku. Polecam tę lekturę nie tylko studentom, ale głównie nauczycielom praktykom, dla których zawarte w niej treści mogą być nośnikami optymizmu pedagogicznego, nadziei, że trudny zawodu zostaną zrównoważone efektami, których może nie widać od razu, ale są one niewątpliwie tą lepszą częścią trwającego i toczącego się życia.

Słowa kluczowe: pedagogika.

* * *



Dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jest członkiem Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

Recenzja: Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki

PROF. DR HAB. KRYSZYNA DURAJ-NOWAKOWA

Recenzja: Barbara Kłasińska, *Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki*, Wyd. UJK, Kielce 2017, ss. 254.

Czytelnikom „Hejnału Oświatowego” rekomenduję nową książkę (antydatowaną, wyszła w maju 2018), ponieważ ma ona walory samokształceniowe, doskonalące i dokształceniowe. Na bogatym materiale literaturowym (dowody w *Bibliografii*, s. 189–206) i doświadczeniach z wieloletniej praktyki tak nauczycielskiej, jak i nauczycielki akademickiej Autorka oparła tę monografię o walorach podręcznika.

Imponująca jest zawartość książki bardzo starannie przemyślanej i skomponowanej w system trzech rozdziałów (z proporcjonalnymi trzema podstrukturalnymi każdy):

1. *Specyfika środowiska akademickiego oraz wybranych form i metod kształcenia w szkole wyższej*,
2. *Osoba i zadania studenta w procesie kształcenia w szkole wyższej*,
3. *Organizacja warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki*.

Tę klasycznie troistą strukturę rozprawy dopełniają *Wstęp*, *Zakończenie* i bogate *Aneksy* (trzy: 1) *Programy wybranych przedmiotów studiów pedagogicznych*, 2) *Inwentarz pojęć pedagogicznych [w wyborze]* i 3) *Recenzje publikacji pedagogicznych. Systemowość w pedagogice na przykładach*).

Szacunek budzi wieloletnia dbałość Autorki o zastosowanie podejścia i metodologii systemologicznej w pracach tak studyjnych, jak i empirycznych, dydaktyczno-wychowawczych oraz pisarskich¹. Na każdym z tych pól aktywności Barbara Kłasińska szuka bowiem rezerw szerszego i pogłębionego poznania i profesjonalnej aktywności. Ciekawie jest – wglądając w szczegółowszy wykaz publikacji Autorki – obserwować drogę, już kilku dziesiątków lat od studiów magisterskich przez doktorat po czasy podoktorskie, systematycznej pra-

cy nauczycielskiej i akademickiej nad dojrzwaniem do samodzielności profesjonalnej i naukowej, osobowej i społeczno-pedagogicznej. Serce rośnie, gdy jako promotorka magisterium i doktoratu mogę obserwować takie postępy, taki wzrost w pracach własnych i z nami – zespołowych. Trwałość pasji i zabiegów otwiera nowe perspektywy postępow.

Książka ma walory samokształceniowe, doskonalące i dokształceniowe.

Zatrzymam nieco bliżej uwagę czytelników – zachęcając do lektury osobistej – na rozdziale trzecim, ponieważ jego treści i układ najbliższe są potrzeb adresatów. I tak Autorka przybliży swistość warsztatu pracy, dodam: nie tylko studentów, ale i (w zasadnym domyśle) czynnych już zawodowo nauczycieli. Czyni to dogłębnie i rozlegle. Jako jedno z głównych słów kluczowych książki termin ten scharakteryzowała w świetle publikacji z przeszłości, które stanowią fundament definicji, jak i w świetle najnowszych publikacji, które dookreślają sens tego pojęcia nie tylko w § 3.1. *Swoistość, składniki i funkcje warsztatu* (w działalności pedagogów), ale doprecyzowuje w § 3.2. *Warunki materialno-techniczne warsztatu pracy* (s. 117–133). Ta baza dla wyjścia do kolejnych kwestii posłużyła ponadto za trampolinę dla trzech kolejnych problemów: 1.3. *Kształtowanie wybranych umiejętności warsztatowych* (s. 134–166), 1.4. *Procedura przygotowania do egzaminów* (s. 167–173), 1.5. *Przydatność komputera w procesie studiowania pedagogiki* (s. 174–182).

Na uwagę zasługuje, że spośród tych rozdziałów § 3.3. o kształtowaniu

wybranych umiejętności został ponadto wyjątkowo, ale w pełni zasadnie uszczegółowiony do trzech kwestii następujących:

3.3.1. *Umiejętność studiowania literatury przedmiotu,*

3.3.2. *Sporządzanie notatek z lektur, i*

3.3.3. *Pisanie i redagowanie prac pisemnych.*

Zwracam na to uwagę, albowiem to te kwestie stanowią rdzeń prac samokształceniowych, kształcących i doskonalących pedagogów i człowieka w ogólności.

Ośmielam się jednak zauważyć, że książka jest adresowana co prawda głównie do studentów pedagogiki, ale ma przydatność dla studentów w ogólności, co najmniej – dla studentów przyszłych nauczycieli. Bowiem praca nad swoją edukacją i to całościowo jest swoista dla każdego człowieka. Każdego więc absolwenta studiów wyższych to obliguje. Zatem owocnych lektur i prób zastosowań zdobytej wiedzy życzę.

Słowa kluczowe: warsztat pracy studentów pedagogiki.

PRZYPISY:

- ¹ Zob. B. Kłasińska, *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć*, Kielce 2011; *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, red. M. Kaliszewska, B. Kłasińska, Kielce 2010.

* * *



Prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa – pedagog i polonistka, nauczyciel akademicki, specjalizuje się w pedeutologii, dydaktyce i metodologii nauk społeczno-humanistycznych; na starcie przez kilka lat na-

uczyciel j. polskiego, obecnie profesor zwyczajny w Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie. Autorka kilkudziesięciu publikacji naukowych; miłośniczka: czasopism społeczno-kulturowych, literatury beletrystycznej (obecnie głównie biografii) oraz podróży naukowych i turystycznych.

W następnym numerze:

Wychowanie do piękna, wychowanie przez piękno (sztuka dla dziecka, dziecko twórcą)

Gra Szlakiem nowohuckiej Solidarności

ALDONA KRUK

24 maja 2018 r. w ramach VII edycji międzyszkolnego konkursu „Oblicza Nowej Huty” odbyła się miejska gra „Szlakiem nowohuckiej Solidarności. A kuku, panie generale”. Gra została zorganizowana przez Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką w Krakowie oraz Zespół Szkół Elektrycznych nr 2 w Krakowie.

Głównymi celami gry było kształtowanie postaw patriotycznych uczniów przez poznawanie historii, dziedzictwa i kultury swojego regionu, upowszechnienie wiedzy o historii NSZZ Solidarność oraz rozwijanie umiejętności pracy zespołowej i korzystania z informacji. Zaproszenie do uczestnictwa w niej skierowano do uczniów gimnazjów, liceów i techników z terenu Krakowa i województwa małopolskiego. Ostatecznie w grze wzięło udział 7 drużyn reprezentujących: Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza, Zespół Szkół Gastronomicznych nr 1, Zespół Szkół Elektrycznych nr 2 oraz Zespół Szkół Mechanicznych nr 3.

Tematyka obejmowała wiedzę z historii Polski w XX w., ze szczególnym uwzględnieniem okresu stanu wojennego i historii Solidarności. Uczniowie mieli do dyspozycji materiały przygotowane na platformie e-learningowej, a trasa przebiegała Szlakiem Nowohuckiej Solidarności – od osiedla Szklane Domy do kościoła Arka Pana. Podczas gry uczniowie mogli się prze-

nieść w trudne lata 80. i stać się na kilka godzin członkami NSZZ Solidarność, którzy wydawali nielegalną gazetę „Hutnik”. Po zamknięciu drukarni i zarekwirowaniu materiałów do następnego numeru należało przygotować nowe materiały i dostarczyć je do zakonspirowanej drukarni. W zdobyciu materiałów pomagali działacze podziemnej Solidarności, a zadaniem uczestników gry było je doręczyć w odpowiednie miejsce. W czasie gry musieli być bardzo ostrożni i uważać na milicyjnych agentów, którzy mogli skonfiskować zebrany materiał. Szczególnie niebezpieczny był obszar osiedli Uroczego, Alei Róż i Placu Centralnego, kontrolowany przez agentów UB, którzy mogli zrobić zdjęcie i wezwać do zapłacenia kolegium, co powodowało stratę czasu.

Przed rozpoczęciem każda drużyna dostała biało-czerwone opaski oraz legitymację członkowską Społecznego Funduszu Pomocy Pracowniczej, do której wklejali zdobyte w trakcie gry pieniądze. Uczniowie mieli do wykonania zadania, za które otrzymywali punkty, m.in. zwa-



Gra Szlakiem nowohuckiej Solidarności, I miejsce, fot. A. Kruk

żenie „na oko” pół kilograma papieru, a następnie w ciągu 7 minut powielenie (na maszynie do pisania lub odręcznie) ulotek, których treść uczniowie odtwarzali z nagrania kasety magnetofonowej; przygotowanie tekstu przemówienia na otwarcie pomnika Solidarności na Placu Centralnym oraz zaśpiewanie hymnu Solidarności, rozszyfrowanie pseudonimów i prawdziwych nazwisk założycieli tajnej struktury „GROT”. Przy pomniku B. Włosika czekała na drużyny rozgrywka w Taboo (hasła związane były z Solidarnością), a w Arce Pana jako działacze podziemia tworzyli kronikę wydarzeń ważnych dla historii Nowej Huty. W trakcie całej gry uczniowie brali udział w loteriach, w których za poprawne odpowiedzi otrzymywali kartki na różne towary; po zakończeniu mogli je wymienić na nagrody rzeczowe lub talony na lody.

Gra, oprócz dobrej zabawy, dała młodym ludziom możliwość poznania Szlaku Solidarności w Nowej Hucie oraz historii Solidarności. Dzięki niej dowiedzieli się m.in., dlaczego noszono przypięte do ubrania oporniki, jak zdobywano wówczas żywność i towary reglamentowane (kartki na żywność i artykuły przemysłowe), jak ważna była konspiracja, jak ciężko było drukować różne materiały (powielanie za pomocą kalki i maszyn do pisania).

Wyniki gry:

I miejsce: Emilia Partyka, Sonia Świątek i Zuzanna Sarota pod opieką pani Agnieszki Dąbrowskiej – Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza w Krakowie.

II miejsce: Szymon Pstrus, Witold Mondry i Michał Kordasz pod opieką pani Marty Wierdak-Róż z Zespołu Szkół Gastronomicznych nr 1 w Krakowie.

III miejsce: Kinga Molik, Teresa Wiczowska, Urszula Pałka pod opieką pani Zofii Steczkowskiej z Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza w Krakowie.

Nagrody w grze ufundowali: Rada Dzielnicy XVIII miasta Krakowa, pan Marek Stasiowski TOMAR Sport i Rada Rodziców w Zespole Szkół Elektrycznych nr 2 w Krakowie.

Słowa kluczowe: gra edukacyjna.

* * *

Aldona Kruk – Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Krakowie Filia w Nowej Hucie.

Konferencja „Przeciwdziałanie uzależnieniom w sieci”

Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego organizuje dla nauczycieli z terenu województwa małopolskiego konferencję na temat przeciwdziałania uzależnieniom w sieci.

Od 2012 r. Województwo Małopolskie poprzez Departament Zdrowia i Polityki Społecznej wraz m.in. z Wojewódzką Komendą Policji w Krakowie jako partnerem realizuje projekt edukacyjny pn. „Zagrożenia w Sieci – profilaktyka, reagowanie”, mający na celu poszerzenie wiedzy w zakresie cyberzagrożeń poprzez działania edukacyjne wdrażane w szkołach przez funkcjonariuszy małopolskiej Policji. Wychodząc naprzeciw potrzebom podnoszenia poziomu edukacji oraz wsparcia innowacyjnych inicjatyw, jak również rozwinięcia współpracy międzyśrodowiskowej od 2017 r. Województwo Małopolskie poprzez Departament Edukacji i Kształcenia Ustawicznego realizuje również program pn. „Uzależnienia w sieci – program przeciwdziałania zagrożeniom w sieci”.

Celem projektu jest m.in. propagowanie wśród mieszkańców regionu zasad bezpiecznego korzystania z zasobów sieci i przeciwdziałanie zagrożeniom i uzależnieniom wynikającym z korzystania z nowych technologii, zwiększenie świadomości nauczycieli, pedagogów oraz wychowawców dotyczącej cyberzagrożeń, a także ich wsparcie w zakresie metodologii minimalizowania wśród uczniów zagrożeń wynikających z cyberprzestrzeni, jak i zapoznanie pedagogów ze sposobami kontrolowania i ograniczania dostępu uczniów do wybranych, niepożądanych treści. W ubiegłym roku zostały zorganizowane dwie konferencje

pn. „W sieci cyfrowych zagrożeń i uzależnień” – dla nauczycieli ze szkół podstawowych oraz grona pedagogicznego ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Obie cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem.

Województwo Małopolskie w partnerstwie z firmą Motorola Solutions specjalizującą się w dziedzinie nowoczesnych technologii, z krakowskimi uczelniami, Policją, Małopolskim Oddziałem Polskiego Towarzystwa Informatycznego i Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli będzie organizowało 23 października 2018 r. bezpłatną konferencję szkoleniową, która odbędzie się w budynku Krakowskiego Parku Technologicznego mieszczącego się przy ul. Podole 60 w Krakowie. Konferencja szkoleniowa skierowana będzie do kadry pedagogicznej ze wszystkich etapów edukacyjnych z terenu województwa małopolskiego. Dodatkową atrakcją będzie możliwość zwiedzenia laboratoriów firmy Motorola Solutions.

We wrześniu br. do szkół zostaną rozesłane drogą mailingową zaproszenia. Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego już teraz pragnie serdecznie zaprosić delegowanych przedstawicieli szkół na to wydarzenie.

Departament Edukacji i Kształcenia Ustawicznego
Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego

MCDN: Akademia Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej, II edycja

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli przystąpiło do realizacji II edycji formy doskonalenia zawodowego nauczycieli „Akademia Dziedzictwa Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej”.

Adresatami Akademii są nauczyciele ze szkół/placówek województwa małopolskiego, którzy pracują z młodzieżą szkolną w wieku 14–20 lat. Akademia finansowana jest z budżetu Województwa Małopolskiego. Celem Akademii jest przygotowanie szkolnych koordynatorów do upowszechniania we własnej placówce wiedzy na temat dziedzictwa historyczno-kulturalnego dawnych Kresów Wschodnich

Rzeczypospolitej oraz organizowania i realizowania wyjazdów na Kresy dla młodzieży szkolnej. Akademia obejmuje: kurs dla nauczycieli (40 godzin) oraz wyjazd edukacyjny na Kresy dla uczestników Akademii w terminie 18–23 września 2018 r. Szczegółowe informacje w zakładce **Akademia Kresy** na stronie www.mcdn.edu.pl

Organizatorzy

XXIV Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej

Wspomaganie Rozwoju Kompetencji Diagnostycznych Nauczycieli

I. Diagnoza przebiegu uczenia się – rola doradców metodycznych i konsultantów w podnoszeniu jakości tej diagnozy

- a. Rozróżnianie wewnętrznej i zewnętrznej motywacji do uczenia się, pobudzanie motywacji wewnętrznej
- b. Rozpoznawanie umiejętności praktycznych i poznawczo-teoretycznych ucznia, prowadzenie obserwacji pracy ucznia w toku lekcji
- c. Ocenianie stanu a ocenianie rozwoju osiągnięć ucznia, wdrażanie koncepcji edukacyjnej wartości dodanej

II. Diagnoza wyniku uczenia się – rozszerzanie i pogłębianie przygotowania nauczycieli w tym zakresie

- a. Interpretacja oczekiwanych, rejestrowanie i analiza uzyskanych wyników uczenia się, stosowanie nieformalnych metod sprawdzania osiągnięć uczniów – ustnych, pisemnych i praktycznych; indywidualnych i grupowych
- b. Zastosowania standaryzowanych narzędzi pomiaru dydaktycznego, szacowanie rzetelności i trafności programowej wyników pomiaru; weryfikacja próbne egzaminu ósmoklasisty
- c. Ocenianie kształtujące i ocenianie sumujące; osiągnięć uczniów, naturalne i regulowane składniki oceny szkolnej

III. Diagnostyka edukacyjna na szerokim świecie

- a. Nowe idee i ich aplikacje w światowej diagnostyce edukacyjnej
- b. Międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych; problemy metodologiczne, reanalizy, popularyzacja wyników i analiza ich znaczenia dla polskiego systemu edukacyjnego
- c. Sprawozdania z wizyt studyjnych i własnych doświadczeń edukacyjnych w różnych krajach świata, bliskich i dalekich

IV. Inne tematy z zakresu diagnostyki edukacyjnej



Katowice, 27–29 września 2018 r.

Miejsce konferencji:
RODN „WOM”
ul. ks. kard. Stefana Wyszyńskiego 7
Katowice

organizatorzy



OKRĘGOWA
KOMISJA
EGZAMINACYJNA
W KATOWICACH



Karta zgłoszenia i wszelkie informacje dostępne są na stronie www.ptde.org

Konferencja „Wychowanie do wartości”. Uroczystość wręczenia nagród laureatom konkursu „Kreatywny Nauczyciel”

Kraków, 28.05.2018 r.



ks dr. hab. Jacek Siewiora, prof. MWSE w Tarnowie, fot. A. Burdek/MCDN



dr Wanda Matras-Mastalerz, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, fot. A. Burdek/MCDN



Nauczyciele-laureaci IX edycji konkursu, dyrekcje przedszkoli i szkół, fot. M. Sula-Matuszkiewicz



Nauczyciele-laureaci IX edycji konkursu, dyrekcje przedszkoli i szkół, fot. M. Sula-Matuszkiewicz



Tadeusz Mikrut, Starostwo Powiatowe w Gorlicach, Maria Siuda, radna Województwa Małopolskiego, fot. A. Burdek/MCDN



Dzieci z Samorządowego Przedszkola nr 110 w Krakowie, fot. M. Sula-Matuszkiewicz

Wszystkie fotografie, archiwum redakcji

