

HEINAŁ OSWIATOWY

NR 10/186
2019

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609

Wychowanie dziecka w XXI wieku



Od redakcji

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Krzysztof Gerc

Kształtowanie poczucia własnej wartości u dziecka..... 3

Alicja Janiak

Korczakowska idea praw dziecka 9

Ks. Jacek Siewiora

Rodzice i nauczyciele – partnerami w procesie wychowania dzieci (?) 13

Wiesława Krysa

O odpowiedzialności w wychowaniu dziecka w XXI wieku 16

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie informuje

Karolina Kołodziej, Urszula Mazur

Diagnoza umiejętności rozwiązywania zadań z kontekstem praktycznym na egzaminie ósmoklasisty 19

Z naszych doświadczeń — przykłady dobrej praktyki

Barbara Kozik

Działalność pedagogiczna i dydaktyczna w bibliotece pedagogicznej – wybrane przykłady 23

Dominika Przepiórka

Efektywne doradztwo edukacyjno-zawodowe w liceum ogólnokształcącym... 25

Książki warte polecenia

Marzena Sula-Matuszkiewicz

Kryzys czy przemiany rodziny w XXI wieku 27

Recenzje

Krystyna Duraj-Nowakowa

Recenzja książki *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej* 28

Kobiety w polskiej pedagogice i edukacji

Marta Jesionek

Jadwiga Brożynowa 29

Zdarzyło się

Marta Pawlik, Katarzyna Niewidok

Edukacja w kulturze – kultura w edukacji 31

Konteksty i inspiracje

Krzysztof Struziak

Opieka nad dziećmi uchodźców galicyjskich w latach I wojny światowej na przykładzie obozu Chocień w Czechach, cz. II 32

Dodatek informacyjny dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych

Małgorzata Dutka-Mucha, Izabela Suckiel

Awans zawodowy i ocena pracy nauczycieli od 1 września 2019 roku – analiza zmian 1-4

Okładka: Fot. E. Demczuk



Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor MCDN), Cezary Burtak, Małgorzata Dutka-Mucha, Barbara Ledwoń, Ewa Sojat

Rada Redakcyjna:

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

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 MCDN: dr Ilona Dudzik-Garstka, dr Małgorzata Jaśko, Mariola Kozak, Wojciech Papaj

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>

Opracowanie materiałów i korekta:

Justyna Domagała

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesyłać 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.

Redakcja zastrzega sobie prawo do redakcji 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 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Firma Usługowo-Handlowa „SZMYDT”

ISSN 1233-7609

Od redakcji

Drodzy
Czytelnicy

W tym wydaniu czasopisma dużo miejsca zajmują zagadnienia związane z wychowaniem dziecka oraz wspieraniem jego rozwoju. Preambuła ustawy z 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* podkreśla, że „kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”. Wprowadzenie do problematyki stanowi artykuł dr. Krzysztofa Gercy, w którym autor przedstawia m.in. wyzwania i różne możliwości kształtowania poczucia własnej wartości oraz samoakceptacji u dzieci i młodzieży.

Zapraszamy także do uczestnictwa w kursach kwalifikacyjnych, konferencjach, warsztatach, sieciach współpracy i samokształcenia organizowanych przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Na stronie www.mcdn.edu.pl czekają na Państwa aktualne propozycje edukacyjne. Zachęcamy do udziału w XI edycji regionalnego konkursu „Kreatywny Nauczyciel”, tym razem pod hasłem „Wycieczki w edukacji dzieci i młodzieży – uczenie się przez odkrywanie, przeżywanie i działanie”.

Do tego numeru dołączamy kolejny „Dodatek informacyjny dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych”.

W imieniu całej redakcji z okazji Dnia Edukacji Narodowej wszystkim nauczycielom, dyrektorom oraz pracownikom szkół i placówek oświatowych życzę zrealizowania planów i spełnienia marzeń.

Daria Grodzka
redaktor naczelna miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

Kształtowanie poczucia
własnej wartości u dziecka

dr Krzysztof Gerc

Troskliwe, otwarte i po prostu mądre wychowanie stanowi wyjątkową szansę wyposażenia dziecka w trwałe zasoby psychiczne i horyzont wyznawanych wartości, przekładające się na jego poczucie własnej wartości.

Powszechnie znana jest metafora, w której gromadzenie doświadczeń życiowych przez człowieka porównuje się do czynności pakowania bagażu, przed dłuższą i trudną do zaplanowania oraz przewidzenia podróżą. Wszystkie negatywne, bolesne doświadczenia życiowe stanowią o przytłaczającym ciężarze metaforycznego bagażu; natomiast – przeżycia pozytywne mają sprawiać, że owo obciążenie staje się mniejsze, a podróż – bezpieczniejsza i bardziej przewidywalna. Przedstawiona metafora pośrednio opisuje zasadniczy temat artykułu, ilustrując, jak w największym uproszczeniu można charakteryzować kształtowanie poczucia własnej wartości u dziecka, utożsamiając je z synergicznym efektem doświadczenia (w tym przede wszystkim oddziaływań środowiska rodzinnego oraz rówieśniczego) oraz cech warunkowanych biologicznie.

Poczucie własnej wartości dziecka w świetle rozstrzygnięć psychologii rozwojowej oraz założeń psychologii pozytywnej

Zgodnie z założeniami dynamicznie rozwijającego się współczesnego w psychologii kierunku określanego jako *psychologia pozytywna* (Seligman i in., 2005), doświadczenie szczęścia i radości życia, a także poczucia osobistej wartości są potencjalnie dostępne każdemu człowiekowi, zależąc w znacznej mierze od niego samego. Twórcy psychologii pozytywnej (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002) proponują, by w życiu nie koncentrować się na osobistych deficytach, porażkach, lecz raczej rozwijać indywidualne talenty, mocne strony; by – kiedy pojawia się życiowa trudność, cierpienie, wzrasta obciążenie psychiczne –



Fot. E. Demczuk

poszukiwać środków zaradczych (także efektywnego wsparcia najbliższych), jak również pielęgnować najistotniejsze wartości życia osobistego i społecznego, np. zaufanie do innych ludzi, refleksja w myśleniu i działaniu, otwartość na potrzeby innych ludzi.

Nawet jeśli uwzględni się krytyczne uwagi odnoszące się do koncepcji psychologii pozytywnej (por. Tucholska, Gulla, 2007), sugestie wynikające z jej założeń wydają się być ważne i przydatne w praktyce wychowawczej oraz terapeutycznej dotyczącej problematyki poczucia własnej wartości dziecka. Sprowadzają się one m.in. do rozpoznania pozytywnych aspektów osobistego funkcjonowania człowieka i lepszego ich zrozumienia, a także do poszukiwania ich uwarunkowań, np. w konkretnych faktach i okolicznościach życia oraz w określonym sposobie myślenia czy interpretowania rzeczywistości.

Wczesne doświadczenia emocjonalne i społeczne – jak udowodniono (Sikorska, 2016; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2019) – są niezwykle istotne dla procesu kształtowania się odporności psychicznej dziecka oraz doświadczania przez nie poczucia własnej wartości. Do ważnych czynników, związanych z optymalnym rozwojem emocjonalnym dziecka zalicza się: brak dłuższych separacji matki i dziecka w pierwszych latach życia, zaufanie i poczucie bezpieczeństwa w relacji dziecka z osobami dla niego ważnymi, klarowne i racjonalne granice oraz wymagania stawiane dziecku, przewidywalne zasady i prawidłowo udzielane przez bliskich dorosłych informacje zwrotne odnoszące się do zachowania dziecka. Wiążą się z osobami dla dziecka ważnymi, troskliwa opieka i przewidywalne wsparcie ze strony osób najbliższych uważane są za najważniejszy czynnik zabezpieczający dzieci i młodzież przed zaistnieniem lub negatywną ewolucją zaburzeń zdrowia psychicznego. Formy udzielanego dziecku wsparcia oraz zakres skierowanej na nie uwagi powinny być adekwatne do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka (wystarczające, lecz nie nadmierne).

Poczucie własnej wartości kształtuje się stopniowo w toku rozwoju dziecka, a ujawnia się wyraźnie już u dzieci około 7 r.ż. i wiąże się z rozwijającą się w tym wieku zdolnością do werbalizacji stosunku do samego siebie oraz

z uświadamianymi aspektami samooceny. Formuje się ono w relacji do doświadczenia satysfakcji z życia oraz subiektywnego doświadczenia szczęścia.

Susan Harter (2001), charakteryzując psychologiczny fenomen samooceny, wskazuje, że jest ona ufundowana na rezultacie porównania dokonywanego spontanicznie, a odnoszącego się do tego, jak dziecko postrzega siebie w aktualnym momencie życia oraz jakie pragnęłoby być w przyszłości. Konkluzja ta uwzględnia różne aspekty funkcjonowania dziecka oraz jego rozmaite sprawności wyrażające się w: osiągnięciach szkolnych, sukcesach sportowych czy atrakcyjności społecznej potwierdzanej przez zakres relacji rówieśniczych.

Wczesne doświadczenia emocjonalne i społeczne są niezwykle istotne dla procesu kształtowania się odporności psychicznej dziecka

Ważnym aspektem rozwoju poczucia własnej wartości u dziecka jest doświadczenie dostępności wsparcia otrzymywanego w różnych sytuacjach i momentach życia od osób mu bliskich. Analizując znaczenie wczesnodziecięcych doświadczeń emocjonalnych dla rozwoju poczucia własnej wartości, zauważa się związek bezpiecznego stylu przywiązania z obserwowaną w odroczonej perspektywie skutecznością dziecka w zmaganiu się z codziennymi trudnościami, a także z wyższym jego krytycyzmem w stosunku do obserwowanych zjawisk oraz otwartością na świat, wyrażającą się w dociekliwości, motywacji poznawczej czy pragnieniu działania.

Wśród czynników, które – zdaniem badaczy (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2019) – prowadzą do zaistnienia niekorzystnego (pozabezpiecznego) modelu przywiązania u dziecka, a następnie do deficytu jego samooceny oraz poczucia własnej wartości wymienia się: nieadekwatne reakcje rodziców na potrzeby dziecka we wczesnym dzieciństwie, wyrażane przez płacz czy też inne sygnały, brak akceptacji dla spontanicznej aktywności dziecka, deficyt troskliwej opieki, różne przejawy nadużyć i przemocy wobec dziecka.

Helen Bee (2004), poszukując przyczyn rozbieżności w samoocenie dzieci w podobnym wieku rozwojowym, wskazuje na trzy grupy czynników:

- dziecięce doświadczenia (zauważone i zapamiętane przez dziecko sukcesy i porażki, odniesione w różnych dziedzinach życia, związane z określonym poziomem osobistego trudu i zaangażowania);
- znaczenie, jakie osoby dla dziecka ważne (np. rodzice, dziadkowie, nauczyciele) przypisują konkretnym sprawnościom, kompetencjom czy cechom funkcjonowania dziecka;
- uwewnętrznione przez dziecko opinie oraz oceny wyrażone przez środowisko społeczne na jego temat.

Osiągnięcia psychologii rozwojowej (Bee, 2004) oraz psychologii społecznej (Brown, 2014) potwierdzają, że indywidualne osądy, jakie deklaruujemy względem samych siebie, w istotny (choć zdecydowanie w niewyłączny sposób) wynikają z opinii, jakie wyrażają o nas inni ludzie. Ta tendencja nasila się w rozwoju dziecka, kiedy jest ono poznaczono predysponowane do dokonywania operacji zadaniowych (stadium operacji formalnych według Jeana Piageta), co odzwierciedla się w zdolności do przyjęcia perspektywy zewnętrznej w ocenie samego siebie.

Dlatego też samoocena dziecka – między innymi ze względu na wzrost samoświadomości dziecka – w okresie dojrzewania wykazuje tendencję spadkową. Wzrost i relatywną stabilność samooceny oraz poczucia własnej wartości u adolescentów obserwuje się dopiero w perspektywie kolejnych kilku lat życia (Ecsles i in., 2005). Podobnie postrzeganie siebie jako osoby kompetentnej przez dziecko jest najwyższe w okresie wieku przedszkolnego, a następnie stopniowo spada. Dowodzą tego liczne badania dzieci zrealizowane za pomocą różnych narzędzi (Vasta i in., 2004). Adekwatnie do ich wyników Seligman (2002) zaleca, by pracę nad poprawą samopoczucia dziecka i jego samooceny rozpoczynać od kształtowania u niego wysokiego poczucia własnej wartości. Badacz łączy je z uprzednim doświadczeniem dziecka, dotyczącym m.in. percepcji skuteczności własnych działań. Poczucie własnej wartości u dziecka jest zatem pośrednio efektem doświadczanego przez nie powodzenia życiowego, przełamывania frustracji, pokonywania trudności, konfrontowania się z zadaniami wymagającymi zaangażowania i trudu.

Zdaniem Martina Seligmana (Seligman i in., 1995), troska rodziców, wy-

rażająca się w otaczaniu dziecka bezwarunkową miłością i czułością, powoduje, że doświadczając przewidywalnego przez siebie bezpieczeństwa, będzie ono w stanie w sposób aktywny poznawać otaczający świat. Otwartość na świat i towarzysząca tej postawie odwaga stanowią ważną podstawę dla tworzenia u dziecka stabilnego poczucia własnej wartości nawet wówczas, gdy otoczenie będzie formułowało krytyczne i niekiedy niesprawiedliwe sądy na jego temat i na temat efektów jego aktywności. Pochwały formułowane przez osoby dla dziecka ważne powinny – zdaniem badacza (tamże) – towarzyszyć faktycznym osiągnięciom dziecka oraz różnić się intensywnością.

Martin Seligman (2002) uznaje jednocześnie, że optymizm – łączący się często z poczuciem osobistej wartości i kompetencji – nie wiąże się wyłącznie z postawą wyrażaną jedynie w afirmatywnych stwierdzeniach czy osobistej wizji sukcesów, lecz podobnie jak przeciwstawiany mu pesymizm wynika z określonego, charakterystycznego dla każdej osoby sposobu uzasadniania przyczyn różnych wydarzeń. Określa je *stylem wyjaśniania*, składającym się z trzech następujących wymiarów: stałości, zasięgu oraz personalizacji.

Pierwszy aspekt stylu wyjaśniania (stałość), na ogół współwystępujący u dziecka z niskim poczuciem własnej wartości oraz zagrożeniem depresją, związany jest z przekonaniem, że czynniki, które prowadzą do doświadczanej przez nie porażki są raczej niezmiennie i trwale. Dzieci o wyższej samoocenie, doświadczające poczucia osobistego sprawstwa, postrzegają niepowodzenie jako rezultat krótkotrwałych i przemijających okoliczności. Sukces natomiast przez pierwszą grupę dzieci traktowany jest jako chwilowy i przemijający, przypadkowy, podczas gdy druga grupa dzieci dąży do celebracji osobistego dokonania i jego generalizacji na przyszłość.

Drugi z wymiarów wyjaśniania określony został jako zasięg i dotyczy zakresu sytuacji życiowych, na jaki mogą być generalizowane przyczyny potencjalnych trudności doświadczanych przez dziecko lub też skutki odnoszonych przez nie sukcesów. Dzieci o niskim poczuciu własnej wartości skłonne są uznawać, że efekty ich niepowodzenia będą miały charakter uogólniony, manifestujący się

w różnych dziedzinach życia, sukcesy zaś – będą miały niewielkie znaczenie z uwagi na swój wyjątkowy i raczej izolowany zakres oddziaływania. Trzecim aspektem stylu wyjaśniania jest personalizacja (wewnętrzna lub zewnętrzna), czyli przypisanie konkretnej osobie odpowiedzialności za stwierdzany stan rzeczy.

Dzieci o wyższej samoocenie, doświadczające poczucia osobistego sprawstwa, postrzegają niepowodzenie jako rezultat krótkotrwałych i przemijających okoliczności

Seligman wskazuje, że dzieci charakteryzujące się niskim poczuciem własnej wartości zwykle same siebie obwiniają za niepowodzenia, doświadczając w tym kontekście poczucia winy, złości, wstydu i zakłopotania. Pozostałe dzieci, napotykając na trudności, upatrują ich źródeł raczej poza sobą, co częściowo chroni je przed deficytem samooceny. Seligman dostrzega jednak niebezpieczeństwo przyjęcia takiej postawy, odnoszące się do charakteryzowanego wymiaru stylu wyjaśniania. Jego zdaniem dziecko powinno w toku rozwoju uczyć się rezezwania swojej odpowiedzialności i jej zakresu w konkretnej sytuacji oraz zdobyć sprawność sprostania konsekwencjom swoich działań. Deficyt tych kompetencji przekłada się negatywnie na poczucie własnej wartości u dziecka, zwłaszcza zaś na stabilność samooceny.

Seligman wspomina również, że niekorzystna dla rozwoju dziecka jest sytuacja, w której ono samo lub jego otoczenie mają bezpodstawne pretensje. W takich okolicznościach istotne jest przywrócenie dziecku właściwej oceny sytuacji i uświadomienie mu bezpodstawności pretensji i związanego z nimi poczucia winy.

Znaczenie doświadczeń rodzinnych w procesie kształtowania się poczucia własnej wartości u dziecka

W rodzinach, z których wywodzą się dzieci charakteryzowane jako odporne psychicznie, ujawniające wysokie poczucie własnej wartości (por. Sikorska, 2016) zaobserwowano stabilną hierar-

chię wartości. Wśród wartości szczególnie cenionych w takich systemach rodzinnych znajdują się: wykształcenie, lojalność, zaufanie, szczerość, tolerancja. Cenione są również takie wartości, jak: osobista niezależność i szacunek dla indywidualizmu członków rodziny. Pomiędzy rodzicami nie obserwuje się rywalizacji odnoszącej się zarówno do sfery wychowania, jak też osiągnięć osobistych; relacje małżeńskie charakteryzuje natomiast relatywnie wysoka stabilność, emocjonalne zaangażowanie oraz otwarcie okazywana wzajemna życzliwość (por. Opora, 2005; Sikorska, 2016).

W takich systemach rodzinnych dziecko częściej i w sposób dla siebie bezpieczny dąży do podejmowania prób samodzielnego poszukiwania nowych rozwiązań i rozstrzygania trudnych dla siebie sytuacji. W przypadku zaistnienia potrzeby uzyskania wsparcia w adekwatny sposób prosi rodziców o pomoc, gdyż taka postawa jest premiovana w jego systemie rodzinnym. Przedstawiony kontekst aktywności sprzyja kształtowaniu, a następnie rozwijaniu u młodego człowieka poczucia własnej wartości, zgodnie z założeniem, że warunkiem podejmowania prób spontanicznego, samodzielnego działania jest choćby szczątkowe przekonanie o tym, że może ono zakończyć się sukcesem.

Rodzice oraz inne osoby w bliskim otoczeniu społecznym dziecka swoim codziennym postępowaniem mogą przyczyniać się do postrzegania go przez rówieśników jako bardziej koleżeńskie i atrakcyjne towarzysko, zwiększając pośrednio jego poczucie własnej wartości. Ważnym czynnikiem jest rozwijanie samodzielności dziecka w sytuacjach zadaniowych, angażujących kompetencje społeczne. Badania (Kuszek, 2005) wskazują, że dzieci, które już w wieku przedszkolnym prezentowały wyższy lub adekwatny do wieku metrykalnego poziom samodzielności częściej były określane przez rówieśników jako koleżeńskie, częściej były też wybierane jako partnerzy do współdziałania w zabawie oraz w różnych sytuacjach edukacyjnych. Stwierdzono również, że częściej nawiązywały one pozytywne relacje z nauczycielami, co pozwalało im uzyskiwać od nich bardziej adekwatne formy wsparcia, a w konsekwencji działać efektywniej, co w naturalny sposób pozytywnie wpływało na samoocenę oraz poczucie własnej wartości.

Analizując znaczenie wsparcia otoczenia społecznego dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w kształtowaniu u niego poczucia własnej wartości, warto dostrzec również znaczenie troski o harmonijny rozwój dziecka, wyrażanej m.in. przez zachęcanie go i aktywne współuczestniczenie z nim w zabawach i czynnościach sprzyjających rozwojowi sprawności ruchowej. Badania (por. Hornowska i in., 2014) wskazują, że osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju motorycznego we wczesnym dzieciństwie współwystępuje z wyższym poziomem rozwoju poznawczego w wieku szkolnym, zwłaszcza w zakresie tempa przetwarzania informacji i pamięci roboczej. Efektywniejsza realizacja zadań poznawczych wpływa zaś pozytywnie na samoocenę dziecka, kreuje poczucie własnej wartości oraz pozwala mu uzyskać wyższą pozycję społeczną, zwłaszcza w okresie wczesnoszkolnym, kiedy dzieci chętniej wybierają jako towarzyszy zabaw i potencjalnych przyjaciół tych rówieśników, którzy częściej uzyskują pochwały od nauczycieli oraz osiągają wysokie efekty dydaktyczne.

Poczucie własnej wartości dziecka utożsamiane bywa czasem z jednym z aspektów tzw. wewnętrznej siły dziecka do zmagania się z trudnościami. W nieodległej przeszłości podejmowano w tym kontekście wiele badań dotyczących predyktorów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży funkcjonujących w środowiskach o zróżnicowanej charakterystyce etnicznej oraz społeczno-ekonomicznej. Wnioski z tych badań (np. Werner, 2000), obok przedstawionych wcześniej czynników psychologicznych i społecznych, uwzględniają również znaczenie przekonań religijnych rodziny dla siły wewnętrznej dziecka. Poglądy odnoszące się do bezpieczeństwa i sensowności istnienia, stabilności norm i wartości, wiara w znaczenie i celowość życia są przekazywane przez rodziców i innych ważnych dla dziecka dorosłych, stanowiąc dla niego istotne oparcie w sytuacjach trudnych, zwłaszcza w tych okolicznościach rozwojowych lub momentach życia, kiedy samoocena i poczucie własnej wartości są zagrożone (np. w okresie dojrzewania)

Wyzwania i możliwości kształtowania poczucia własnej wartości oraz samoakceptacji u dzieci i młodzieży

Obserwowane współcześnie zainteresowanie psychologią (szczególnie charakterystyczne dla osób młodych, ale powszechnie ujawniane przez ludzi w różnym wieku), wynika między innymi z realnego pragnienia wypełnienia własnego życia szczególnym rodzajem sensu, opartego na rozwoju osobistego potencjału, przekładającego się na samoocenę oraz poczucie własnej wartości. Christopher Peterson oraz Martin Seligman (2004) wymieniają sześć cnót charakterologicznych, cenionych w różnych kulturach i tradycjach religijnych, związanych z doświadczeniem tzw. wartościowego życia, które warto w tym kontekście przywołać: mądrość, odwaga, humanitaryzm, sprawiedliwość, umiar i transcendencja. Rozwijanie tych kompetencji – wedle zwolenników psychologii pozytywnej – przekłada się na doświadczenie osobistego zadowolenia, satysfakcji z życia oraz kreuje poczucie własnej wartości.

Poczucie własnej wartości dziecka utożsamiane bywa czasem z jednym z aspektów tzw. wewnętrznej siły dziecka do zmagania się z trudnościami

W tym kontekście konieczne jest wprowadzenie podstawowego rozróżnienia pomiędzy poczuciem życiowego zadowolenia, które utożsamiane jest często z efektem zaspokojenia potrzeby zmysłowej przyjemności (doświadczenie o znaczeniu incydentalnym), od głębszej satysfakcji wynikającej z zaangażowania w osobiste, wartościowe plany i aktywność związaną z ich realizacją, uwzględniającą osobiste zalety i kompetencje. Tej ostatniej sprzyja przyjęcie przez rodziców i inne ważne osoby w bliskim otoczeniu dziecka konsekwentnej i refleksyjnej postawy w kierowaniu się w codziennych oddziaływaniach wychowawczych potrzebami i zainteresowaniami dziecka (Mönks, Ypenburg, 2007). Wyraża się to w gotowości do udzielania odpowiedzi na pytania dziecka oraz w stymulowaniu go do zróżnicowanej aktywności poznawczej i – stosownie do możliwości rodzica – podejmowaniu wspólnego z dzieckiem i satysfakcjonującego dla niego emocjonalnie i poznawczo działania. Takie postępowanie zwiększa prawdopodobieństwo dostrzeżenia przez dziecko

sensowności podejmowanej przez siebie aktywności oraz intensyfikuje jego satysfakcję i radość ze wspólnej zabawy. Dziecko doświadcza w tych okolicznościach cennego rozwojowo przekonania, że relacja z nim jest dla otoczenia społecznego (zwłaszcza dla rodziców) ważna i wartościowa.

W środowisku pedagogów (Olbrycht, 2012; Olearczyk, 2016) pojawiają się sygnały zaniepokojenia związane z konstatacją, że oto z podniesieniem poziomu zamożności ludzi nie wiąże się istotne zwiększenie doświadczanego przez nich poczucia zadowolenia ze swojego życia. Co więcej, odnotowuje się rosnącą liczbę zaburzeń zdrowia psychicznego, depresji czy sygnałów o osobistych problemach psychologicznych, wynikających choćby z presji czasu, rywalizacji, osamotnienia. Doświadczający takich stanów dorośli w naturalny sposób pragną z jednej strony uchronić przed ich przeżywaniem swoje dzieci, z drugiej zaś bardzo dbają o intensywną stymulację rozwojową dzieci w określonych obszarach, w celu – ich zdaniem – ułatwienia im funkcjonowania w warunkach presji czasu i rywalizacji.

Sami rodzice, choć często sobie tego nie uświadamiają, ujawniają przed swoimi dziećmi lęk przed tym, jak poradzą sobie one w nowych i trudnych dla nich sytuacjach. Niektórzy rodzice, pragnąc uchronić dziecko przed przeżywaniem potencjalnej porażki, nie motywują go do podejmowania nowych wyzwań i zadań, w których spodziewają się, że dziecko mogłoby nie odnieść sukcesu. Takie postępowanie uznać należy za niewłaściwe w perspektywie kształtowania poczucia własnej wartości u dziecka. Dziecko w przedstawionych okolicznościach nie doświadcza sposobności nauczenia się konstruktywnego radzenia sobie z doświadczeniem porażki, co często powoduje, że tym boleśniej przeżywa osobistą przegraną w starszym wieku. Ponadto nawet szczególnie uzdolnione dziecko nie doświadczy poczucia własnej kompetencji i własnej wartości, a w konsekwencji nie będzie aspirowało do podejmowania określonych aktywności, obserwując, że jego rodzice pozostają pełni obaw o to, jak sobie poradzi w określonej sytuacji.

Stwarzanie młodemu człowiekowi okoliczności, w których, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym, może doświadczyć pewnych trudności

związanych z realizacją konkretnych zadań, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu poczucia pewności siebie. Dopuszczając sytuacje, w których dziecko doświadcza pewnych deficytów i własnej niekompetencji, potrzebne jest cierpliwe towarzyszenie mu w chwilach, w których musi ono uporać się z przeżyciem porażki. Opisywana postawa rodziców i osób bliskich dziecku zwiększa prawdopodobieństwo ukształtowania się u niego właściwego stylu wyjaśniania sytuacji, szczególnie w wymiarze personalizacji. Pomoc udzielona dziecku w określeniu przyczyn jego niepowodzenia (w jakim stopniu odpowiedzialne są za nie czynniki zewnętrzne, a w jakim niewystarczający poziom własnych starań lub brak określonych umiejętności, które dziecko dopiero rozwinię w przyszłości) może pozytywnie wpłynąć na rozwijanie u niego poczucia własnej wartości, dając mu poczucie predyspozycji do radzenia sobie w sytuacjach kryzysu.

Dynamiczny progres dyscyplin naukowych zajmujących się rozwojem dzieci i młodzieży, a zwłaszcza psychologii i pedagogiki, przyczynił się w ostatnich latach do wzrostu świadomości dotyczącej znaczenia pewnych wczesnych doświadczeń w życiu dzieci i młodzieży. Istotną w tym aspekcie kwestią jest dbałość o integralność doświadczeń dziecka. Im mniejsze dziecko, tym większe znaczenie odgrywa spójność stawianych mu wymagań (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2019).

Odrębne zagadnienie stanowi możliwość kształtowania i wzmacniania poczucia własnej wartości u dzieci poprzez powierzenie im realizacji relatywnie istotnych zadań dopasowanych do ich możliwości rozwojowych. **Dziecko, które już od najmłodszych lat jest angażowane i zachęcane do podejmowania określonych aktywności w środowisku domowym, nabiera poczucia sensu i celu, a także wrażenia znaczącej partycypacji.** Zyskuje ono przekonanie, że stanowi ważną, bo odpowiedzialną za wypełnianie konkretnych obowiązków osobę, co kształtuje w nim poczucie własnej wartości, które adekwatnie do rozwoju procesów poznawczych dziecka może zawrzeć się w konstatacji: wnoszę do rodziny to, co potrafię, stosownie do moich możliwości, zatem jestem dla niej ważny i jej potrzebny. Rezultatem takiego postępowania wychowawczego

środowiska dziecka jest nie tylko kształtowanie u niego poczucia obowiązku i determinacji, ale przede wszystkim ułatwianie mu budowania poczucia własnej wartości w różnych grupach społecznych oraz w odniesieniu do różnych zadań w przyszłości.

Przedstawione sugestie wydają się być łatwe do wykorzystania w środowisku rodzinnym, lecz bardziej skomplikowane jest ich wdrażanie przez instytucje educacyjne. Wewnętrzne poczucie kontroli dziecka, związane z poczuciem własnej wartości, może być wzmacniane w sytuacjach, w których będzie ono w sposób bezpieczny i sprawiedliwy konfrontowane z konsekwencjami swoich działań – łagodne, lecz klarowne wskazanie na powiązania jego działań ze skutkami jest ważnym krokiem w nauce późniejszych antycypacji i podejmowania osobistych decyzji przez dziecko.

Poczucie kontroli wewnętrznej wzrasta wraz z wiekiem dzieci, kiedy zyskują one coraz większe możliwości wpływania na otoczenie. Konsekwencją dostrzeżenia tej zależności jest zyskiwanie przez dziecko stabilnej samooceny oraz poczucia pewności siebie. Dzieci przejawiające poczucie wewnętrznej kontroli różnią się pod wieloma względami od swoich rówieśników wykazujących zewnętrzne umiejscowienie kontroli. Wykazują one wyższą samoocenę, inicjatywę w działaniu, wytrwałość, oparcie, chęć współpracy z kolegami. W okresie przedszkolnym charakteryzują się większą aktywnością w sferach: poznawczej, motorycznej i społecznej.

Pragnienie identyfikacji i eksperymentalnej weryfikacji skutecznego modelu oddziaływań, inicjujących korzystne zmiany w zakresie samooceny i poczucia własnej wartości u dzieci pochodzących z różnych środowisk stały się inspiracją do podjęcia badań zrealizowanych przez zespół Paula Cartera (2018). Cytowani badacze, zainspirowani rezultatami badań prowadzonych w środowisku osób dorosłych, postanowili sprawdzić, czy pozytywna interwencja psychologiczna, realizowana w konwencji behawioralno-poznawczej, ułatwiająca ocenę osobistego wpływu dziecka na konkretną sytuację lub zdarzenie, wpłynie na modyfikację jego samooceny.

Przywołane badania Paula Cartera z zespołem (2018), przeprowadzone w Północnej Walii dowiodły, że uczniowie

wie w wieku szkolnym (8-11 lat), uzupełniający **pozytywny pamiętnik wydarzeń**, rejestrując trzy doświadczenia codziennie przez 7 dni, deklarowali wzrost poczucia osobistego szczęścia, tendencję do obniżenia poziomu depresji, a efekt interwencji był zauważalny bezpośrednio po niej oraz utrzymywał się w perspektywie sześciu kolejnych miesięcy. Warto odnotować, że dzieci uzupełniały pamiętnik zdarzeniami pozytywnymi, co – zdaniem Cartera (tamże) – uruchamiało pozytywne myślenie, które inicjowało proces zmian poznawczych oraz emocjonalnych. Interwencja z obszaru psychologii pozytywnej, polegająca na uzupełnianiu dzienniczków przypominających dzieciom o miłych zdarzeniach, okazała się skuteczna w kontekście poprawy samo-poczucia u dzieci. Koncentracja dziecka na wyjaśnianiu przyczyn pozytywnych wydarzeń, które go spotkały, związana z interwencją terapeutyczną, modyfikuje m.in. styl wyjaśniania – powoduje wykształcenie się u dziecka stylu bardziej zrównoważonego, odzwierciedlającego znaczenie pozytywnych wydarzeń, ze zinternalizowanymi przyczynami w procesie kształtowania się poczucia własnej wartości u dziecka.

Intensywna aktywność poznawcza, inicjatywa i pomysłowość są znakomitą bazą dla działań kreatywnych oraz powstawania twórczych rezultatów. Obrona własnego stanowiska, pomysłu czy promocja wykonanej pracy udaje się dzięki poczuciu niezależności od opinii innych. Dzieci charakteryzujące się wewnętrznym poczuciem kontroli są mniej zależne społecznie i mniej podatne na naciski, częściej też bywają nowatorskie i oryginalne w działaniu.

Interesującą propozycją kształtowania u dziecka dobrostanu oraz poczucia własnej wartości w instytucjach educacyjnych, analogicznie opartą na interwencji behawioralno-poznawczej, jest zachęcanie wychowanka do wyrażania wdzięczności za to, co pozytywnego – w jego odczuciu – spotkało go w konkretnym czasie. Interwencję taką zaproponowali, aplikując wyniki przeprowadzonego przez siebie eksperymentu, Jeffrey J. Froth oraz Giacomo Bono (2008).

Zadaniem, jakie badacze postawili przed dziećmi było jednokrotne w tygodniu wyrażanie za pomocą **rysunków wdzięczności** za to, czego doświadczyły konkretnego dnia. Rezultaty ekspery-

mentu doprowadziły do wniosków, że dzieci w wieku szkolnym są w stanie przedstawić fakty, za które są wdzięczne oraz określić swój udział w określonych zdarzeniach. Zdaniem cytowanych badaczy, promowanie wdzięczności wśród dzieci wiąże się z wieloma korzystnymi efektami odnoszącymi się do ich samopoczucia, percepcji doświadczanego wsparcia i kształtowania zachowań prospołecznych. Poza poprawą funkcjonowania społecznego i emocjonalnego, wdzięczność może również – zdaniem autorów badania (tamże) – pośrednio przyczyniać się do odnoszenia istotniejszych sukcesów w szkole poprzez zwiększenie u dzieci motywacji do osiągnięć. Konkluzje te powinny być szczególnie istotne dla psychologów i pedagogów pracujących z dziećmi zagrożonymi zaburzeniami zdrowia psychicznego lub niedostosowaniem społecznym.

Poczucie własnej wartości u dziecka wiąże się z posiadaniem przez nie zasobów, określanych wspólnie jako prężność psychiczna (*resilience*). Ilustruje je modelowo zaproponowana przez Constantine'a i jego współpracowników (1999) relacja pomiędzy intrapsychicznymi cechami jednostki oraz czynnikami zewnętrznymi. Potencjał wewnętrzny stanowią w tym modelu: kompetencja społeczna, autonomia, poczucie ja oraz poczucie sensu i celu. Zasoby otoczenia uczestniczące w rozwijaniu kompetencji wewnętrznych to: opiekuńcze związki o charakterze wspierającym, wysokie oczekiwania ze strony osób dorosłych i rówieśników oraz znacząca partycypacja, czyli udział w odpowiednich, angażujących i odpowiedzialnych działaniach. Kształtowanie odporności psychicznej dzieci przekłada się zatem na ich poczucie własnej wartości.

Badania (por. Werner, 2000; Opora, 2005; Sikorska, 2016) nad optymalnym środowiskiem rodzinnym pokazują, że niezależnie od pozostawania w stresującym środowisku i w ubogich warunkach rodzice mogą podejmować czynności mające na celu kształtowanie odporności psychicznej własnych dzieci i rozwijanie u nich poczucia własnej wartości. Relacje oparte na silnej więzi emocjonalnej, komunikacja wewnątrz rodziny, dyscyplina wychowawcza, pielęgnowanie predyspozycji do doświadczania wdzięczności w relacjach społecznych oraz motywowanie dzieci do

realizowania talentów i zainteresowań, a także otwartości i krytycyzmu w myśleniu, oraz refleksji w działaniu są czynnikami ważnymi w procesie kształtowania się poczucia własnej wartości u dziecka. Troskliwe, otwarte i po prostu mądre wychowanie stanowi wyjątkową szansę wyposażenia dziecka w trwałe zasoby psychiczne i horyzont wyznawanych wartości, przekładające się na jego poczucie własnej wartości.

Nawiązując do metafory, przytoczonej we wprowadzeniu do niniejszego artykułu, można stwierdzić, że przede wszystkim od osób dorosłych zależy, czy bagaż doświadczeń wyniesionych przez człowieka z dzieciństwa i adolescencji będzie stanowił dla niego cenny posag czy też obciążający balast.

Słowa kluczowe: poczucie własnej wartości u dziecka, samoocena, rodzina.

Bibliografia:

- Bee H. *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zys i Spółka, 2004.
- Brown J.D. *Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing* [w:] Suls J. [red.] „Psychological perspectives on the self” nr 4/2014. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carter P.J., Hore B., McGarrigle L., Edwards M., Doeg G., Oakes R., Champion A., Carey G., Vickers K., Parkinson J.A. *Happy thoughts: Enhancing wellbeing in the classroom with a positive events diary*. „The Journal of Positive Psychology” nr 13/2018.
- Constantine N., Benard B., Diaz M. *Measuring protective factors and resilience traits in youth: The Healthy Kids Resilience Assessment*. „American Psychologist” nr 55/1999.
- Eccles J.S., O'Neill S.A., Wigfield A. *Ability Self-Perceptions and Subjective Task Values in Adolescents and Children* [w:] Moore K.A., Lippman L.H. [red.] *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer Science + Business Media, 2005, http://dx.doi.org/10.1007/0-387-23823-9_15.
- Froh J.J., Bono G. *The gratitude of youth* [w:] Lopez S.J. [red.] „Positive psychology: Exploring the best in people” nr 2/2008. Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
- Harter S. *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press, 2001.
- Hornowska E., Brzezińska A.I., Appelt K., Kaliszewska-Czeremska K. *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 2014.
- Kuszak K. *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2005.
- Mönks F.J., Ypenburg I.H. *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*.

Kraków: Wydawnictwo WAM, 2007.

- Olearczyk T. *Cisza w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2016.
- Olbrycht K. *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*. „Paedagogia Christiana” nr 1/2012.
- Opora R. *Praktyczne implikacje wynikające z badań nad odpornością psychiczną u dzieci i młodzieży*. Studia Gdańskie. T. 5 Gdańsk: Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, 2005.
- Peterson C., Seligman M.E.P. *Character strengths and virtues. A handbook of classification*, Oxford: Oxford University Press, 2004.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019.
- Seligman M.E.P., Reivich K., Jaycox L., Gillham J. *Optymistyczne dziecko*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, 1995.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. *Positive Psychology*. „American Psychologist” nr 55/2000.
- Seligman M.E.P. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster, 2002.
- Seligman M.E.P., Steen T., Park N., Peterson Ch. *Positive psychology progress: empirical validation of interventions*. „American Psychologist” nr 60(5)/2005.
- Seligman M.E.P. *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, 2006.
- Sikorska I. *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2016.
- Tucholska K., Gulla B. *Psychologia pozytywna – krytyczna analiza koncepcji*. Studia z psychologii w KUL. T. 14 [red. Francuz P., Otrębski W.] Lublin: Wydawnictwo KUL, 2007.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP, 2004.
- Werner E. *Protective factors and individual resilience* [w:] Shonkoff J.P., Meisels S.J. [red.] *Handbook of Early Childhood Intervention*. Second edition, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.



Dr Krzysztof Gerc – doktor nauk humanistycznych, psycholog; zainteresowania i publikacje naukowe dotyczą: problematyki wspierania rozwoju dzieci i młodzieży ujawniających deficyty rozwojowe oraz kwestii wpływu kultury organizacji i jej znaczenia w procesie zarządzania w oświacie i służbie zdrowia w szeroko rozumianym kontekście psychologii rehabilitacji oraz psychologii wychowawczej, a także zagadnień rozwoju psychicznego osób z niepełnosprawnością w biegu ich życia.

Korczakowska idea praw dziecka

dr Alicja Janiak

Zrozumienie istoty dziecka, konieczność troski o jego rozwój, ochronę jego osoby, natury stało się podstawą sformułowania przez Janusza Korczaka praw dziecka, a także obowiązków kształtujących i rozwijających jego człowieczeństwo.

Czas życia i działalności Janusza Korczaka (1878 lub 1879-1942) to czas dramatycznych wydarzeń naznaczonych silnym redukcjonizmem człowieka. Podłożem tego zjawiska były koncepcje człowieka, w szczególności ewolucjonizm propagujący niepełną wizję osoby ludzkiej, sprowadzającej jej istnienie do wymiaru ściśle biologicznego. Natomiast nowy ustrój gospodarczy, kapitalizm przyniósł niekorzystne zmiany społeczno-polityczne i moralno-światopoglądowe¹. Wszystkie te zjawiska deprecjonowały obraz człowieka, jego rozwój i moralność.

Równolegle z tymi niepokojącymi ideami i zjawiskami pojawiła się pedagogia Janusza Korczaka, która odkrywała obraz dziecka jako kogoś wyjątkowego, jako osoby ludzkiej, podmiotu, centralnej postaci w procesie pedagogicznego wychowania i kształcenia. Korczakowskie spojrzenie na dziecko łączyło się z symboliką ówczesnych wyzwań społecznych: dziecko stawało się znakiem odnowy i przemiany moralnej społeczeństwa². Zrozumienie istoty dziecka, konieczność troski o jego rozwój, ochronę jego osoby, natury stało się podstawą sformułowania przez Janusza Korczaka praw dziecka, a także obowiązków kształtujących i rozwijających jego człowieczeństwo.

Korczakowskie dziecko

Janusz Korczak, korzystając z pozytywistycznych metod badań, nie zamknął swego spojrzenia na dziecko tylko do przestrzeni zmysłowego poznania i pragmatycznego ujmowania jego istoty. Otworzył się przede wszystkim na jego duchowy, pozamaterialny wymiar, co pomogło mu zrozumieć, że dziecko, dzięki swej prostocie, jasności myślenia jest kimś wyjątkowym w całej strukturze procesu pedagogicznego. Stąd pisał o nim jako o „niedocieczonej tajemnicy”³ w tomie modlitw *Sam na sam*

z Bogiem: „Boże, kochając to małeństwo bez pamięci, może Ciebie w nim Kocham, bo jesteś – jesteś – jesteś w tym Najmniejszym – Największa Tajemnico – Boże”⁴.

W swojej pracy lekarza i pedagoga odkrywał naturę dziecka. To osoba ludzka, istota rozumna, psychiczno-duchowa na określonym etapie rozwoju. Ta koncepcja dziecka to wizja realistyczna, zrodziła się ona bowiem w konkretnej rzeczywistości społecznej. Mieści się w obszarze klasycznej antropologii jako nurt personalistyczny, w tym także chrześcijański, i jako humanizm. Rzeczywiste poznanie dziecka przez Korczaka doprowadziło go do przekonania, że ze względu na specyfikę rozwoju dziecka, potrzebna jest mu opieka, troska, zabezpieczone określonymi prawami i obowiązkami. Pedagog łączył te zadania w jedną określoną całość i miało to sens, zdawało egzamin, gdy były one połączone z miłością do dziecka⁵.

Działania te stanowiły konkretny wyraz troski o bezpieczeństwo dziecka i jego rozwój. Obowiązki i prawa wobec dzieci nierozdzielnie połączone ze sobą w formę *Regulaminu, Sądu Koleżeńskiego, Zakładów*, obowiązujące w prowadzonych przez niego domach dziecka były podstawą tworzenia przyjaznego, życzliwego klimatu pomiędzy mieszkańcami, a także stylu relacji dorosłych z dziećmi. Klarowność form współżycia społecznego dawała dzieciom poczucie bezpieczeństwa wyrażające się radością, spokojem i twórczą pracą.

W procesie pedagogicznego współdziałania na płaszczyźnie dialogu dziecko było podmiotem czującym, przeżywającym, doświadczającym siebie w sposób twórczy, dynamiczny, przeobrażający, kontemplatywny, odkrywający w sobie samym własną duchowość i osobowość⁶. Wówczas stawało się podmiotem godnym zaufania i osobą zdolną do dialogu – dziecko i wychowawca to dwie osoby ludzkie kierujące się

pragnieniem dobra, rozwoju poza sferą oddziaływań opartych na przymusie.

Pedagogia Janusza Korczaka odkrywała obraz dziecka jako kogoś wyjątkowego, centralnej postaci w procesie pedagogicznego wychowania i kształcenia

Personalistyczne podejście do dziecka, pełne szacunku dla jego osoby, stało się zasadniczą myślą w poszukiwaniu pośrednich dróg wychowania; pomiędzy przymusem, samowolą a dialogiem, porozumieniem i umową⁷. W oparciu o tak rozumianą zasadę podmiotowości dziecka stworzył Korczak model wychowania charakteryzującego się wrodzoną potrzebą własnego rozwoju, aż po osobowość dynamiczną o nieograniczonych duchowo wymiarach⁸.

Korczakowska idea praw dziecka

W rzeczywistości rządzonej przez dorosłych Korczak zauważał brak właściwego i odpowiedniego miejsca dla dziecka⁹. Społeczeństwo dorosłych podporządkowywało sobie dzieci w imię przewagi prawnej, społecznej, gospodarczej, o czym pisał: „Zróbmy bilans, obliczmy, ile z ogólnego rachunku należy się dziecku, ile mu przypada w dziele nie z łaski, nie jako jałmużna. Sprawdzmy rzetelnie, ile wydzielamy na użytek ludu dziecięcego, narodu małego, klasy pańszczyźnianej. Ile wynosi scheda, jaki winien być podział, czy nie wydziedziczyliśmy — nieuczciwi opiekunowie — nie wywłaszczyli. Ciasno im, duszno, biednie, nudno i surowo”¹⁰.

Według niego Deklaracja Genewska w 1923 roku tylko życzeniowo zwróciła uwagę na konieczność ochrony dziecka i jego praw. Nawiązując do jej haseł, w 1929 roku wydał broszurę *Prawo dziecka do szacunku*¹¹, jako programową

syntezę swojej myśli pedagogicznej¹². Wystąpił w niej jako trybun praw dziecka, pisząc: „lata pracy potwierdzały coraz oczywiście, że dzieci zasługują na szacunek, zaufanie, życzliwość, że miło z nimi w pogodnej atmosferze łagodnych odczuwań, wesołego uśmiechu, rześkich pierwszych wysiłków i zdziwień, czystych, jasnych, kochanych radości, że praca rażąca, owocna i piękna”¹³.

Tematyka praw dziecka do szacunku dla jego człowieczeństwa, w tym także prawa do miłości i zaspokojenia ważnych dla życia potrzeb stale przewijała się w jego myśli i działalności pedagogicznej¹⁴. Jako pierwszy w literaturze pedagogicznej zażądał stanowczego przestrzegania niezbywalnych praw dziecka¹⁵. Sam sformułował prawa dziecka, będące podstawą całej jego pedagogii, wśród których szacunek do dziecka był najważniejszym odniesieniem we wszelkich działaniach wobec dziecka i pełnił funkcję „kamienia węgielnego”¹⁶ w pedagogii praw.

Korczakowskie prawa były związane nierozdzielnie z rozwojem dziecka i ich filozoficzno-społeczną interpretacją¹⁷. Oznacza to, że można je analizować w perspektywie prawa naturalnego, jak i na podstawie Bożego zamysłu czyniącego z dziecka najdoskonalszą postać człowieka. Łączą się one bardziej z aksjologią wychowania niż z prawnymi normami. Powstają bowiem w relacji dziecko – dorosły. Dorosli dorastają do szacunku i ufności wobec dziecka, natomiast dziecko uczy się zaufania do dorosłych. Prawa dziecka stają się rodzajem wyzwania i umowy społecznej znajdującej swój wyraz w praktyce wychowania. Istnienie

praw i ich przestrzeganie staje się pedagogiczną koniecznością, prawo chroni bowiem i zabezpiecza ludzką wolność w dziecku, która na płaszczyźnie ontologii i aksjologii staje się drogą rozwoju¹⁸. Nacechowane podmiotowym i osobowym spojrzeniem na dziecko stanowią zasadę moralnego i wychowawczego odniesienia do niego.

Podstawowe prawo szacunku do dziecka Janusz Korczak wyprowadził z naturalnej godności zadanej przez Stwórcę¹⁹. W swoim programowym dziele *Prawo dziecka do szacunku* zwracał uwagę, że szacunek jest podstawą zrozumienia istoty dziecka i kształtowania z nim właściwej relacji. Wyraża się ona miłością, zaufaniem, wyrozumiałością, powagą, serdecznością. Sam kierował się taką postawą i nastawieniem wobec dziecka, traktując je osobowo, indywidualnie, z godnością, odnosząc się do każdego po imieniu.

Szacunek wobec dziecka to również uznanie jego prawa do posiadania własności, do tajemnicy, do dialogu z dorosłymi, do wypowiadania swoich myśli. Z zasadą szacunku Janusz Korczak wiązał nie tylko uznanie praw dziecka, uwzględnienie jego indywidualności, ale również stawianie wymagań na miarę jego możliwości: „Nieprawdą jest, że dziecko pragnie szybki z okna, gwiazdki z nieba, że je przekupić można pobłażaniem i uległością, że jest wrodzonym anarchistą. Nie, dziecko ma poczucie obowiązku, nienarzuconego przemocą, lubi plan i ład, nie wyrzeka się prawideł i obowiązków. Żąda tylko, by brzemię nie było zbyt ciężkie, by grzbietu nie

raniło, by znalazło wyrozumienie, gdy się zawaha, pośliźnie, gdy znużone przystanie, by tchu zaczerpnąć”²⁰.

Z podstawowego prawa dziecka – prawa do szacunku – Janusz Korczak wyprowadził kilka bardziej szczegółowych praw wzajemnie się przenikających i uzupełniających. Dokładnym ich opracowaniem, uszczegółowieniem i wyjaśnieniem zajął się w przywoływanych wyżej rozważaniach pod tytułem *Prawo dziecka do szacunku* i pośrednio w swoim kluczowym dziele pedagogicznym *Jak kochać dziecko*. Pisał: „Szacunek dla niewiedzy dziecka”, „szacunek dla niepowodzeń i łez”, „szacunek dla własności dziecka i jego budżetu”, „szacunek dla tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu, szacunek dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego”, „szacunek dla każdej z chwil z osobna, bo umrze i nigdy się nie powtórzy, a zawsze na serio skaleczona krwawicę będzie, zamordowana płoszyć upiorem złych wspomnień”²¹.

Korczakowskie prawa dziecka wyrażają z dojrzałej, mądrej ojcowskiej miłości tego pedagoga do dziecka i zrozumienia kondycji psychiczno-fizyczno-duchowej małego człowieka. Wiedział z praktyki, że żadne prawa nie będą przestrzegane albo będą nadużywane, niewłaściwie interpretowane, gdy dorośli będą się kierować tylko przedmiotowym podejściem do dziecka, bez miłości do jego osoby. Wydaje się, że jest to najważniejsze przesłanie dla współczesnej pedagogiki.

Niektóre z Korczakowskich praw znalazły się w nowym ustawodawstwie międzynarodowym, w Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Dziecka uchwalonej w 1989 roku, a więc po około 60-70 latach od sformułowania przez Janusza Korczaka praw dziecka. Zatem w historycznym rozwoju praw dziecka bardzo ważny stał się jego głos – głos człowieka budującego swoją ideę, pedagogię na pełnej, integralnej wizji dziecka-człowieka.

Korczakowskie przesłanie dla pedagogiki „dzisiaj”

Pedagogika „dzisiaj” jest przestrzenią edukacyjno-wychowawczą zdominowaną przez myśl postmodernistyczną, która kieruje się redukcjonistyczną wizją dziecka, człowieka, świata. Postmodernizm jako ruch kulturowy pojawił się w latach 50. i 60. ubiegłego stulecia



Fot. E. Demczuk

i przeniknął wszystkie wymiary życia ludzkiego aż po współczesność. Głosi on, że dziecko nie jest osobą, ale wytworem społeczno-biologicznym określonym przez obecność tu i teraz²² a nawet wręcz bytem tylko zwierzęcym²³. Zredukował rozumienie istoty dziecka i oderwał od miłości jako naczelnej zasady i podstawy ludzkiego bytu.

Postmodernizm zakłada, że dziecko nie jest bytem osobowym, psychiczno-duchowym, można więc spojrzeć inaczej na jego wolność, kwestię praw, obowiązków i miłość. Prawa w swojej istocie, tak jak to widział Korczak, mają służyć zabezpieczeniu godności osoby, jak i wolności w znaczeniu zdolności rozwojowej, a nie samowoli. Postmodernizm odrzuca tę prawdę i głosi swoją nierealistyczną ideę, że wolność to nie cecha bytu, która ma służyć rozwojowi, ale naczelna zasada wyrażająca się swobodą, aż po przekraczanie naturalnych granic moralności chroniących przed nieszczęściem. Wydaje się, że postmodernizm zmienił również dotychczasową definicję pojęcia prawa. Dla niego prawo to korzystanie z posiadanej władzy, a nie służba, zabezpieczanie, ochrona.

Drugi element postmodernistycznej wizji rozwoju dziecka, odwołując się do niesprawdzonych przez życie idei oświeceniowych zakłada, że dziecko jest dobre z natury, a skoro tak, to uważa zarazem, że wychowanie nie jest dziecku potrzebne, że ono już wszystko wie i rozumie jak dorosły, zatem nie są mu potrzebne prawa połączone z mądrą miłością wychowawczą. Ono dostaje od postmodernistycznych idoli narzędzie prawa w postaci władzy, rządzenia dorosłymi, światem według własnej interpretacji.

Postmodernizm odwraca role – pozwala dziecku być dorosłym. Daje władzę nad światem dziecku, które nie jest w stanie myśleć jak dorosły, ponieważ myśli i działa zgodnie ze swoim doświadczeniem jako osoba, która dopiero się uczy, poznaje. Na tym polega porażka postmodernistów: kreują dziecko na dorosłego, ale nie są w stanie zmienić natury rozwoju i ludzkiego dojrzewania. Nie da się ominąć poszczególnych etapów, zmienić ich ani zamienić. A doświadczenie życia, realizm życia pokazuje, że odwrócenie porządku aksjologicznego i rzeczywistości społecznej najczęściej kończy się porażką dorosłych i nieszczęściem tych najmniejszych. Ponieważ idealizm postmodernistyczny

nie daje dziecku tego, co jest mu najbardziej potrzebne: miłości i wynikającego z niej najważniejszego przykazania pedagogicznego praw jako zasad chroniących i zabezpieczających jego osobę. A także obowiązków jako narzędzi, środków, sposobów tę osobę umacniających.

Redukcjonistyczna idealistyczno-postmodernistyczna wizja dziecka²⁴, jak i skrajny, wynikający z jej hasła pajdcentryzm głosi dzisiaj, że dziecku do szczęścia i rozwoju nie jest potrzebna mądra wychowawcza miłość dorosłych, ale bezgraniczna swoboda. Odrzucił pierwotne znaczenie miłości jako wartości²⁵ – najważniejszego aspektu ludzkiej egzystencji. Według zwolenników utopijnej idei postmodernistycznej miłość oznacza krępowanie wolności i rozwoju dziecka, kontrolę, ograniczanie jego kreatywności, szczególnie wtedy, gdy ją chce urzeczywistniać poza moralnością. Wówczas ten, który wymaga w imię prawa dobra dziecka, kieruje się nie-miłością – tak krzyczy głośna kultura postmodernizmu. Usiłuje w to miejsce stworzyć model „nowej miłości”; mądry dorosły rodzic, wychowawca to taki, który nie stosuje żadnych reguł moralności i pozwala na wszystko. Dlatego też do tej koncepcji pasują prawa dziecka rozumiane jako korzystanie z wolności bez granic, bycie „dorosłym” bez żadnej odpowiedzialności i żadnych obowiązków. Czy przypadkiem postmodernizm nie chce wmówić człowiekowi, że miłość i wynikające z niej prawa nie istnieją? Że jest to tylko iluzja?

Ale w zasadzie ta ponowoczesna myśl nie zmienia i nie jest w stanie tak naprawdę zmienić natury miłości, którą jest umiłowanie dobra i troska o nie z miłości. A tym bez wątpienia i w sposób szczególny jest człowiek, a więc i dziecko. Bo rzeczywistość miłości jest zakorzeniona w ontologii ludzkiego bytu, w fizyczności, w strukturze psychiczno-emocjonalnej. Bez miłości człowiek nie może żyć. Jest to największa ludzka potrzeba i gdy nie jest zaspokojona, człowiek umiera we wszystkich wymiarach ludzkiego życia i działania.

Czy miłość jest swobodą, jak usiłują lansować współczesne postmodernistyczne interpretacje świata? Co dziecko czyni bardziej osobą? Miłość czy swoboda?

Miłość rządzi się jednym prawem, w którym dziecko jest największą wartością, które ze względu na specyficzną

dla tego etapu życia naturę rozwoju potrzebuje pomocy i wsparcia, żeby przede wszystkim nauczyć się rozumieć i rozpoznawać, co jest dobre, a co złe. Bo to tutaj, na płaszczyźnie moralności rozstrzyga się człowieczeństwo dziecka i jego szczęście, rozwój, przyszłość. A czy swoboda bez ukształtowanej wartości aksjologii w małym młodym człowieku jest w stanie ukazać mu właściwą drogę? Miłość jest upodobaniem w dobro, jakim jest dziecko i robi wszystko, aby je w pełni rozwinąć. Czy tym samym jest swoboda? Oczywiście, że nie! Ponieważ na miejscu absolutu rozstrzygającego o dobru i złu stawia dziecko, które ze względu na rozwój nie jest jeszcze w stanie właściwie rozstrzygać i decydować o moralności. A w tym wypadku pewna jest jedna droga, droga do permissywizmu²⁶.

Dlatego Korczak dzisiaj może przyjąć z pomocą współczesnemu pedagogowi przede wszystkim w jasnym, realistycznym zrozumieniu antropologii dziecka. W uświadomieniu, że wszelką zasadą oddziaływania pedagogicznego jest i może być tylko miłość, dzięki której można właściwie interpretować i stosować prawa wobec dziecka. Korczakowskie prawo dziecka do szacunku zostało uznane w literaturze przedmiotu „prawem nad prawami”²⁷; bo kształtuje w dorosłym postawę dialogu wobec dziecka, a wychowawca w jego koncepcji staje się spolegliwym, wspomagającym i troskliwym opiekunem, dlatego że: „Światu nie praca i pomarańcze potrzebne, a nowa wiara. Wiara w życie przyszłe wiązać się musi z dzieckiem jako nadzieją”²⁸, tak pisał Janusz Korczak.

Stąd też wydaje się, że jego myśl jest niezwykle aktualna, wskazuje bowiem na właściwy kierunek działań podkreślających godność osoby, których podstawą jest droga powinności moralnej wynikająca z miłości do dziecka²⁹. Gdy dziecko jest wychowywane na drodze miłości, to polecenia, wskazówek, zadań od dorosłego nie będzie odbierało w sposób opresyjny czy jako środek przymusu czy ograniczenia. Dlatego że dziecko, które doskonale wyczuwa, kto je kocha, wyczuwa również troskę o nie wynikającą z miłości. Nie obrazi się, a raczej będzie współdziałało, uczestniczyło w tym dialogu, dokładając wszelkich starań ze swojej strony.

Taką postawę u dziecka może zrodzić dorosły, który kieruje się miłością;

dojrzałą, rodzicielską, bezinteresowną, bezwarunkową. Bo sam będzie przestrzegał praw dziecka i otwierał dziecko na prawdziwy dialog i gotowość do współdziałania.

Słowa kluczowe: dziecko, Korczak, miłość, pedagogika, prawa, wychowanie.

Przypisy:

- ¹ Por. St. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2007, s. 183.
- ² Por. B. Smolińska-Theiss, *Korczakowska idea praw dziecka*, „Pedagogika Społeczna” nr 3-4/2010, s. 8.
- ³ Por. St.Cz. Michałowski, *Personalizm ponadwyznaniowy w pedagogii Janusza Korczaka* [w:] K. Rędziński, M. Zieliński [red.] *Społeczne determinanty edukacji i gospodarowania*, Gliwice 2008, s. 91, 99.
- ⁴ J. Korczak, *Sam na sam z Bogiem* [w:] J. Tarnowski [red.] *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa 1990, s. 184.
- ⁵ Por. W. Wróblewska, *Implikacje założeń pedagogiki Janusza Korczaka dla autoedukacji człowieka* [w:] M. Lubińska-Bogacka, M. Banach [red.] *Jestem nie po to, aby mnie kochać i podziwiać, ale po to, abym ja działał i kochał*, Kraków 2014, s. 257.
- ⁶ Por. St.Cz. Michałowski, art. cyt., s. 91.
- ⁷ A. Gurycka, *Korczakowskie inspiracje*, Warszawa 2002, s. 116.
- ⁸ N. Han-Ilgiewicz, *Pedagogika Janusza Korczaka – pedagogiką mądrości miłości* [w:] P. Poręba [red.] *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, Lublin 1979, s. 29.
- ⁹ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Warszawa 2003, s. 69.
- ¹⁰ J. Korczak, *Wybór pism*, t. 3, Warszawa 1958, s. 411.
- ¹¹ Por. A. Zych, *Dziecko w utworach Janusza Korczaka*, „Przemiany” nr 6/1979, s. 12.
- ¹² Por. I. Kopczyńska-Sikorska, *Idee praw dziecka w życiu i pracy Janusza Korczaka*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 6/1992, s. 336.
- ¹³ J. Korczak, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 406.
- ¹⁴ Por. A. Zych, art. cyt., s. 13.
- ¹⁵ Por. M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin, 2003, s. 57.
- ¹⁶ T. Kukołowicz, *Szacunek dla wychowanka w ujęciu J. Korczaka* [w:] T. Kukołowicz [red.] *Teoria wychowania*, Stalowa Wola 1996, s. 61.
- ¹⁷ B. Smolińska-Theiss, art. cyt., s. 8 i 11.
- ¹⁸ Tamże.
- ¹⁹ Por. T. Kukołowicz, art. cyt., s. 61.
- ²⁰ J. Korczak, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 186; por. s. 280.
- ²¹ Tamże, s. 412-414.
- ²² W. Kamińska, *Ontologiczne i antropologiczne założenia postmodernizmu*, „Stupskie Studia Filozoficzne” nr 3/2001, s. 60.
- ²³ Zob. A. Rynio, *Wychowanie do odpowiedzialności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019, s. 89.

²⁴ Tamże, s. 90-91.

²⁵ Por. W. Kamińska, art. cyt., s. 60.

²⁶ Por. https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2715/1/Alicja%20Korzeniecka-Bondar_Sprzecno%C5%9Bci%20procesu%20wychowania%20dziecka.pdf (dostęp 9.07.2019).

²⁷ Por. J. Bińczycka, *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość* [w:] J. Wilk [red.] *W służbie dziecku*, cz. 1, Lublin 2003, s. 104.

²⁸ J. Korczak, *Pisma rozproszone. Listy 1913-1939* [red. H. Kirchner, A. Lewin, St. Wołoszyn] Warszawa 2008, s. 182.

²⁹ Por. J. Korczak, *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku* [w:] J. Tarnowski [red.] *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa 1990, s. 180.

Bibliografia:

- Bińczycka J. *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość* [w:] Wilk J. [red.] *W służbie dziecku*. Lublin: KUL, 2003.
- Gurycka A. *Korczakowskie inspiracje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2002.
- Han-Ilgiewicz N. *Pedagogika Janusza Korczaka – pedagogiką mądrości miłości* [w:] Poręba P. [red.] *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, Lublin: KUL, 1979.
- Kamińska A. *Ontologiczne i antropologiczne założenia postmodernizmu*. „Stupskie Studia Filozoficzne” nr 3/2001.
- Kopczyńska-Sikorska J. *Idee praw dziecka w życiu i pracy Janusza Korczaka*. „Wychowanie w Przedszkolu” nr 6/1992.
- Korczak J. *Pisma rozproszone. Listy 1913-1939* [red. H. Kirchner, A. Lewin, St. Wołoszyn] Warszawa: IBL PAN, 2008.
- Korczak J. *Sam na sam z Bogiem* [w:] Tarnowski J. [red.] *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa: ATK, 1990.
- Korczak J. *Wybór pism* [wybór I. Newerly, red. D. Stępniewska] Warszawa 1958.
- Kukołowicz T. *Szacunek dla wychowanka w ujęciu J. Korczaka* [w:] Kukołowicz T. [red.] *Teoria wychowania*, Stalowa Wola: Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, 1996.
- Kunowski St. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2007.
- Łobocki M. *ABC wychowania*. Lublin: UMCS, 2003.
- Michałowski St.Cz. *Personalizm ponadwyznaniowy w pedagogii Janusza Korczaka* [w:] Rędziński K., Zieliński M. [red.] *Społeczne determinanty edukacji i gospodarowania*. Gliwice: GWSP, 2008.
- *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku* [w:] Tarnowski J. [red.] *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa: ATK, 1990.
- Rynio A. *Wychowanie do odpowiedzialności*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2019.
- Smolińska-Theiss B. *Korczakowska idea praw dziecka*. „Pedagogika Społeczna” nr 3-4/2010.
- Stanisławska A.K. *Wolność bycia i wolność posiadania. Kilka refleksji na podstawie*

badan sondażowych młodzieży licealnej [w:] Gajda J. [red.] *O nowy humanizm w edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.

• Śliwerski B. *Pedagogika Janusza Korczaka* [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. [red.] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN, 2003.

• Wróblewska W. *Implikacje założeń pedagogiki Janusza Korczaka dla autoedukacji człowieka* [w:] Lubińska-Bogacka M., Banach M. [red.] *Jestem nie po to, aby mnie kochać i podziwiać, ale po to, abym ja działał i kochał*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.

• Zych A. *Dziecko w utworach Janusza Korczaka*. „Przemiany” nr 6/1979.

Netografia:

https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2715/1/Alicja%20Korzeniecka-Bondar_Sprzecno%C5%9Bci%20procesu%20wychowania%20dziecka.pdf (dostęp 9.07.2019).



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

Polecamy sieci współpracy i samokształcenia

W roku szkolnym 2019/2020 Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli zaprasza do udziału w następujących sieciach współpracy i samokształcenia dotyczących wychowania i profilaktyki:

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie

- Sieć „Doskonalenie umiejętności wychowawczych nauczyciela”
Koordynator: Mariola Kozak; kontakt: m.kozak@krakow.mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli – realizatorów „Golden Five”
Koordynator: Mariola Kozak; kontakt: m.kozak@krakow.mcdn.edu.pl

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Oświęcimiu

- Sieć „Wychowanie i profilaktyka”
Koordynator: Ilona Dudzik-Garstka; kontakt: igarstka@oswiecim.mcdn.edu.pl
- Sieć nauczycieli – realizatorów „Golden Five”
Koordynator: Ilona Dudzik-Garstka; kontakt: igarstka@oswiecim.mcdn.edu.pl

Rodzice i nauczyciele – partnerami w procesie wychowania dzieci (?)

Ks. dr hab. Jacek Siewiora

Nieco upraszczając, można przyjąć, że od momentu wyłonienia się szkoły jako placówki edukacyjnej, której zadaniem było kształcenie i wychowanie, pojawił się problem relacji, jakie powinny ją łączyć ze środowiskiem rodzinnym wychowanka.

Model relacji placówki edukacyjnej ze środowiskiem rodzinnym dziecka zmieniał się pod wpływem wielu czynników. Wśród nich należy wymienić przede wszystkim czynniki ideologiczne, polityczne i ekonomiczne. Można więc przyjąć, że stosunki te przybierały formę wykluczenia, obojętności bądź szacunku i współpracy, które z racji ograniczenia miejsca zostaną tylko zarysowane. Kiedy zatem w tytule niniejszej refleksji pojawia się pytanik, to jest on rozumiany jako zaproszenie do refleksji nad stanem współczesnych relacji między rodzicami i nauczycielami.

Model wykluczenia i obojętności

Chyba najbardziej znanym modelem, w którym rodzina była wykluczana z procesu wychowania dzieci, była grecka Sparta. Los dziecka nie zależał tam od woli rodziców. Tuż po narodzinach starszyzna oceniała stan noworodka i decydowała o jego dalszym losie. Dzieci uznane za silne i zdrowe zachowywano przy życiu, słabe i chorowite porzucano na pewną śmierć w górach, co oczywiście miało związek z kultywowaniem militarystycznego sposobu funkcjonowania ówczesnych miast-państw. Do siódmego roku życia chłopiec pozostawał pod opieką matki i innych kobiet z rodziny. W tym okresie udzielało mu rodzinie swoistego wsparcia, o czym wspomina Plutarch: „Dbano (...) umiejętnie o karmicielki, by bez powijaków chowając niemowlęta, już wtedy nadały im kształt i wygląd wolnych jednostek, uczyły je zadowalać się prostym pożywieniem, przyzwyczajały znosić odważnie ciemność i samotność, od-uczały kapryśków i kwileń”¹.

Gdy chłopiec ukończył siedem lat, przechodził pod opiekę państwa i podlegał planowemu wychowaniu. Od tego momentu żył w grupie i kształtował w sobie cechy typowe dla spartańskiego obywatela i żołnierza². Dotychczasowe uprawnienia rodziców względem dziecka przejmował Pajdonom, specjalny urzędnik, który też sprawował pieczę nad jego kształceniem i wychowaniem³.

Skoro przewodnim celem funkcjonowania państwa było zbudowanie własnej siły militarnej, dzięki której będzie można skutecznie rywalizować z sąsiadami, oczywiste było, że za kluczowy czynnik w wychowaniu uważano zdobywanie sprawności fizycznej poprzez ćwiczenia fizyczne i wojskowe. Od wychowanków oczekiwano przede wszystkim, aby nauczyli się słuchać, znosić zmęczenie i zwyciężać w walce. Oprócz tego uczyli się zasad czytania i pisanie oraz śpiewów chóralnych, gdyż jak uważano, muzyka rozpalala ducha bojowego i pomagała żołnierzowi w walce.

Nowożytnym przykładem celowego przesunięcia odpowiedzialności za

wychowanie młodego pokolenia z rodziny na państwo i tym samym zminimalizowania możliwości ich współpracy jest system edukacji wprowadzony w Rosji Sowieckiej. W radzieckiej przestrzeni kulturowej podjęto próbę uformowania „nowego człowieka radzieckiego”⁴, co w praktyce oznaczało wychowywanie już małych dzieci w duchu posłuszeństwa wobec władzy partii⁵. Oświata sowiecka została scentralizowana i uzależniona od politycznych potrzeb, a za jej główne zadanie uznano wychowanie przez pracę, podporządkowanie jednostki państwu i połączenie edukacji ze szkoleniem wojskowym⁶.

Bolszewicy już w październiku 1918 roku wydali dekret w sprawie utworzenia tzw. jednolitej szkoły pracy, w której królowała zasada wychowania przez pracę oraz pełen rozwój aktywności i samodzielności uczniów⁷. Na pierwszy rzut oka brzmi to bardzo interesująco. Jednak podstawowym celem szkoły sowieckiej była edukacja i wychowanie młodego pokolenia zgodnie z ideologią komunistyczną, która determinowała



Fot. E. Dęmczuk

życie społeczeństwa. Za główny cel edukacji radzieckiej na wszystkich poziomach uznano przygotowanie godnego uczestnika kolektywu pracowniczego, który wraz z całym krajem buduje „świetlaną przyszłość”⁸. Natomiast pod kluczowym pojęciem „socjalistycznej strategii wychowawczej” rozumiano „system celowych, planowych i świadomych działań mających zasadnicze znaczenie dla ukształtowania fundamentalnych poglądów, przekonań, postaw i właściwości mających decydujące znaczenie dla kształtu osobowości ludzkich odpowiadających społecznym zapotrzebowaniom ustroju społecznego w jego poszczególnych fazach rozwojowych”⁹.

Cele formułowane były wzniośle, jednak to nie rodzina miała być współodpowiedzialna za ich realizację, o czym świadczy wywód A.S. Makarenki: „kwestią, na którą należy zwrócić największą uwagę, jest kwestia celu wychowania. W niektórych rodzinach można zaobserwować całkowitą bezmyślność w tej sprawie: rodzice i dzieci mieszkają w pobliżu, a rodzice mają nadzieję, że wszystko się ułoży. Rodzice nie mają ani jasnego celu, ani konkretnego programu. Oczywiście w tym przypadku wyniki zawsze będą losowe”. A następnie pouczał rodziców: „Czy chcesz wychować prawdziwego obywatela kraju radzieckiego, osobę kompetentną, energiczną, uczciwą, oddaną swojemu ludowi, przyczynę rewolucji, pracowitą, pełną werwy i uprzejmości? A może chcesz, żeby z twojego dziecka wyrósł chciwy, tchórzliwy burżuj?”¹⁰. Chodziło przede wszystkim o to, aby młody budowniczy komunizmu wyżej stawiał dobro socjalistycznej ojczyzny niż lojalność wobec rodziny, która jawiła się jako środowisko co najmniej niepewne w swojej lojalności wobec władzy.

Przyjęty model wychowania wspierany był przez różnorodne organizacje dziecięce i młodzieżowe, które oczywiście także bazowały na tym samym fundamencie ideologicznym. Przewodnicy i pionierzy pracujący z dziećmi mieli pozostawać w stałym kontakcie z nauczycielem i pomagać w realizacji programu naukowo-wychowawczego. Z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, że całkowite zawłaszczenie szkoły przez państwo komunistyczne w warstwie wychowawczej miało uczynić z niej sprawne narzędzie indoktrynowania młodego pokolenia¹¹. W kon-

Rodzice ¹⁶	Nauczyciele
Wspierający To rodzic zadowolony i zaangażowany, przygotowany do pomocy w kwestiach praktycznych, chętny do pracy, miły partner, aktywny, dostępny na żądanie, ma wystarczająco dużo czasu. - Nadaje się do: udzielania pomocy, komitetów rodzicielskich. - Jak podchodzić: apelować o poczucie solidarności, sojuszu, partnerstwa ze wspólnymi celami.	Frustrat Frustracja nauczycieli wynika z tzw. ekonomizacji edukacji, z tego, że praca dydaktyczna na szkole jest niełatwa, a współpraca z rodzicami coraz bardziej utrudniona. Rodzice nie ufają nauczycielowi, a mówienie prawdy o zachowaniu ich dzieci bardzo często rodzi gniew i agresję rodziców. Przyczyną frustracji jest także świadomość pracy w środowisku podzielonym i skłóconym. Te podziały biorą się z różnicy wieku, różnych światopoglądów czy innego spojrzenia na zagadnienia związane z dydaktyką¹⁷.
Nieobecny Nie uważa się za odpowiedniego do wniesienia znaczącego wkładu w życie szkoły, angażuje się tylko wtedy, gdy zostanie wyrażenie o to poproszony. - Nadaje się do szkolnej sieci wsparcia, może służyć jako pomost do innych nieobecnych rodziców lub grupy rodziców. - Nie nadaje się do pracy w komitetach rodzicielskich bez wcześniejszego przeszkolenia. - Jak podejść: szukać kontaktu, okazywać zainteresowanie, brać udział w dyskusji o dzieciach, okazywać empatię, sprawdzać, gdzie można pomóc, zdobywać zaufanie.	Rzemieślnik To grupa nauczycieli przeznaczających stosunkowo niewiele czasu na pracę zawodową, w zasadzie ograniczają się tylko do realizacji pensum. Rządziej niż nauczyciele z innych grup uczestniczą w egzaminach próbnych, zajęciach dodatkowych, w wyjściach z klasą, wycieczkach i zielonych szkołach, rzadziej wypełniają karty osiągnięć szkolnych, rzadziej biorą udział w spotkaniach zespołów przedmiotowych, mniej czasu poświęcają na indywidualne spotkania z rodzicami uczniów. Traktują swoją pracę tak, jak się traktuje pracę w urzędzie, czyli poświęcają jej tylko tyle czasu, ile się od nich wymaga.
Polityk Charakteryzuje go chęć udzielania pomocy w podejmowaniu decyzji, wywierania wpływu i zaangażowania. - Nadaje się do rady szkoły. - Nie nadaje się do niesienia pomocy w sposób praktyczny. - Jak podejść: apeluj o chęć wpływania na politykę szkolną. W celu pełnego wykorzystania zdolności tego rodzica, poprosz go o udział w pracach rady rodziców.	Zapracowany Jest to grupa ciężko pracująca i jednocześnie niezadowolona z wykonywanej przez siebie pracy. Ponieważ ich gospodarstwa domowe mają szczególnie niskie dochody w przeliczeniu na jedną osobę, można zadać pytanie, czy nauczyciele ci nie pracują bardzo dużo przede wszystkim z tego powodu, że czują się do tego zmuszeni. Alternatywna charakterystyka: zapracowanie tych nauczycieli wynika z poczucia obowiązku i zawodowej odpowiedzialności. Wskazuje na to wiele czynności zawodowych, którym poświęcają więcej czasu niż inne grupy nauczycieli, a które nie wiążą się z dodatkowymi znaczącymi dochodami¹⁸.
Twórca kariery Rozumie odpowiedzialność za wychowanie dziecka, opiekę nad dzieckiem i jego edukacją. Charakteryzuje go podejście kompleksowe, jest zadowolony dopóki szkoła podejmuje wszystkie zadania. Przyjmuje postawę „szkoła jest dla rodziców” i postrzega nauczycieli jako przedłużenie rodziców. - Odpowiedni do szkolnej rady doradczej lub rady szkolnej. - Nie nadaje się do czasochłonnych działań. - Jak podejść: podjąć rozmowę na temat pracy, kariery, edukacji, ukazać funkcje szkolnego komitetu rodziców, scharakteryzować interesujące osoby wchodzące w jego skład.	Profesjonalista To doświadczeni nauczyciele, którzy pracy poświęcają dużo czasu. Z tego powodu mają kłopoty z godzeniem życia zawodowego z osobistym. Najczęściej na intensywną pracę zawodową pozwala im stabilna sytuacja ekonomiczna gospodarstwa domowego¹⁹.
Dręczyciel Czuje się urażony i niezrozumiany w oparciu o własne doświadczenia edukacyjne. Łatwo potępia błędy szkoły i jest zadowolony tylko wtedy, gdy szkoła ustępuje i bierze pełną odpowiedzialność za zaistniałe problemy. - Nadaje się do: szkolnej rady doradczej, rady szkoły. - Nie nadaje się do: działań pomocniczych, komitetów rodzicielskich. - Jak podejść: okazać prawdziwe zainteresowanie motywami tego rodzica oraz jego pomysłów dotyczących wychowania i edukacji dzieci. Bądź profesjonalny, ale pamiętaj, że rodzic często chce jak najwięcej osiągnąć bez własnego zaangażowania; miej na uwadze swoje. Bądź dobrze przygotowany; zadawaj precyzyjne pytania, artykułuj podziękowania po spotkaniu. Rób notatki na temat rozmowy.	Pasjonat Nauczycielska pasja przejawia się w trzech różnych obszarach: wiedzy przedmiotowej, wydarzeń rozgrywających się na świecie i pracy z dziećmi. R.L. Fried wymienia cechy charakteryzujące nauczyciela pasjonata: - lubi pracować z młodymi ludźmi i interesuje się ich wiedzą i pomysłami; - ewentualny brak wiedzy i umiejętności uczniów nie zmniejszenia jego życzliwości dla nich; - dba o uczniów; - ma świadomość problemów szkolnych i pozaszkolnych i skutecznie się do nich odnosi; - jest poważny, choć ma poczucie humoru; - toleruje banalne zachowania, jakie czasem prezentują uczniowie, ale jednocześnie jest krytyczny i bardzo uważny na maniery, których powinni przestrzegać; - uniką potępienia oraz próbuje stworzyć kulturę wzajemnego szacunku; - podejmuje ryzyko; dlatego tak jak każda osoba popełnia błędy, ale wyciąga z nich wnioski; - stara się stworzyć i utrzymywać środowisko uczenia się, w którym uczniowie mogą uczyć się na własnych błędach; - poważnie podchodzi do swoich zadań i jasno wyraża swoje pomysły i przekonania²⁰.
Superrodzic Czuje się odpowiedzialny za wychowywanie dzieci i edukację razem ze szkołą, jest przygotowany do wspierania szkoły, jest skłonny inwestować w relacje szkolne, myśli krytycznie wraz ze szkołą, wnosi dobre pomysły, jest zadowolony, gdy szkoła robi wszystko, co w jej mocy, by osiągnąć dobre samopoczucie wychowanków. - Nadaje się do myślenia o problemach, znajdowania rozwiązań sytuacji kryzysowych, pozyskiwania funduszy. - Jak podejść: okazać ciepłe zainteresowanie opiniami i oczekiwaniami rodzica w odniesieniu do wychowania i edukacji, bądź otwarty na jego pomysły.	Wypalony Rzadziej niż pozostali nauczyciele uczestniczą w zajęciach prowadzonych w dni wolne od szkoły czy w zajęciach organizowanych poza szkołą. Nauczyciele z tej grupy najrzadziej rozmawiają z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami, rzadko sprawdzają prace podczas okienek, rzadko też tworzą dokumentację szkolną. Są wypaleni m.in. dlatego, że czują, iż nie mają autorytetu. Stają się niejako rzemieślnikami, usługodawcami. Mają poczucie, że są nierozumiani. Wypalenie pojawia się także dlatego, że większość z nich nie potrafi oddzielić pracy od życia prywatnego. Wiele problemów ze szkoły przenoszą do domu rodzinnego, i odwrotnie. Taki styl życia obciążony jest różnego rodzaju chorobami. Dodatkowo część z nauczycieli tej grupy prowadzi niezdrowy styl życia: pali papierosy, nie dba o właściwą dietę²¹.

sekwencji władza komunistyczna nie zamierzała pozwolić, aby jakieś inne środowiska, a zwłaszcza rodzina czy Kościół (Cerkiew) miały możliwość oddziaływania na dzieci i młodzież. Generowało to całą paletę działań prewencyjnych mających na celu zminimalizowanie oddziaływań środowisk mogących utrudnić realizację politycznych celów wypływających z przyjętej ideologii marksistowsko-leninowskiej.

Model szacunku i współpracy

To zupełnie inny od poprzedniego model koegzystencji systemu oświatowego i rodziny. Nastawienie na współpracę wypływa z przekonania, że to właśnie rodzina jest prymarną instytucją wychowawczą. „O jej roli jako naturalnego środowiska wychowawczego świadczy fakt, że to ona, a nie przedszkole czy szkoła, mimo ich niepodważalnego znaczenia w wychowaniu, stanowi pierwsze źródło przekazu symbolicznego; w niej (...) dziecko uczy się wyrażania uczuć i myśli, a także odpowiednich reakcji i zachowań; w niej spotyka się też z wartościowaniem; (...) w rodzinie dziecko uczy się po raz pierwszy norm postępowania i jest wdrażane do funkcjonowania w czekających je rolach społecznych”¹².

Mówiąc o pożądanym modelu relacji między szkołą a rodzicami, opartych na szacunku i współpracy, należy mieć na uwadze, że domaga się on od uczestników odpowiedzialnego zaangażowania. Dla naszych rozważań warto przywołać, że zasadniczo rozróżnia się dwie formy zaangażowania i uczestnictwa rodziców, a mianowicie spontaniczne i planowane¹³. Przy czym, przy uwzględnieniu tej dyktomii, zaangażowanie rodziców we wspieranie ich własnego dziecka na przykład przy odrabianiu lekcji, zarówno w domu, jak i w szkole, przykładowo przez rozmowę z nauczycielem. Zawsze będzie jednak chodziło o aktywny udział rodziców w procesie kształcenia.

Jest to o tyle trudne, że zarówno po stronie rodziców, jak i nauczycieli spotykamy różne typy zachowań, które mają kolosalny wpływ na jakość współpracy rodziny i szkoły. Uogólniając, można powiedzieć, że po stronie rodziców są to następujące typy postaw: wspierający, nieobecny, polityk, twórca kariery, dręczyciel i super rodzic¹⁴, natomiast po stronie nauczycieli: frustrat,

rzemieślnik, zapracowany, profesjonalista, pasjonat oraz wypalony¹⁵. Można więc podjąć próbę stworzenia rysu charakterystycznego poszczególnych typów i wskazać na te obszary, w których poszczególnych rodziców można zaprosić do współpracy, przy czym ponieważ „Hejnał Oświatowy” jest skierowany do pedagogów, charakteryzując grupę podstaw nauczycielskich, poprzestaniemy tylko na opisie i zostawimy samym zainteresowanym poszukiwanie tego, jak ze swojej strony mogą tę współpracę realizować (Tab. s. 14).

Przed laty M. Łobocki wyróżnił siedem zasad nazywanych strategiami współpracy tych dwóch środowisk:

- zasada pozytywnej motywacji – bycie świadomym celowości podejmowanej współpracy oraz dobrowolne i szczerze w nią zaangażowanie;
- zasada partnerstwa – poczucie bycia równorzędnymi partnerami współdziałania;
- zasada wielostronnego przepływu informacji – dotyczy uruchamiania różnorodnych kanałów porozumiewania się między sobą;
- zasada jedności oddziaływań – realizowanie zgodnych ze sobą celów wychowania;
- zasada aktywnej i systematycznej współpracy – czynne i systematyczne angażowanie się nauczycieli i rodziców we wzajemne współdziałanie;
- zasada elastycznej i twórczej postawy partnerów współpracy;
- zasada taktu i dyskrecji²².

Realizm nie pozwala nam naiwnie myśleć, że samo wyartykułowanie takich czy podobnych strategii zawsze i w każdej sytuacji niejako automatycznie uruchomi proces współpracy rodziców i nauczycieli. Niemniej jednak wydaje się, że pamięć o tych zasadach, powiedzenie o nich rodzicom, dbałość o ich przestrzeganie może pozwolić patrzeć na siebie jak na sprzymierzeńców w realizacji procesu kształcenia.

Słowa kluczowe: rodzice, nauczyciele, proces wychowania dzieci.

Przypisy:

¹ Zob. Plutarch, *Żywot Likurga* 16, s. 12-13; zob. <http://www.zdziabek.pl/Podstrony/Historia%20w%20zrodach/I.%20II.%208.%20Wychowanie%20spartanskie.htm> (dostęp 12.08.2019).

² R. Kulesza, *Starożytna Sparta*, Poznań 2003; K. Konat, *Agoge – spartańska szkoła życia*, <http://www.histurion.pl/historia/starozyt->

nosc/grecja/agoge_-_spartanska_szkola_zycia.html (dostęp 12.08.2019).

³ R. Kulesza, dz. cyt., s. 70.

⁴ Zob. M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Paryż 1988, s. 24-31.

⁵ A. Kadykało, *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*, Warszawa 2012, s. 227, https://deputow.ceon.pl/bitstream/handle/item/86/Rozprawa%20doktorska_Anna%20Kadyka%C5%82o.pdf?sequence=1 (dostęp 12.08.2019).

⁶ https://pl.wikipedia.org/wiki/O%C5%9Bwia%C4%85zku_Radzieckim (dostęp 12.08.2019).

⁷ W. Okoń, *Radzieckie eksperymenty szkolne*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 10, s. 30, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1967-t10/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1967-t10-s27-49/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1967-t10-s27-49.pdf (dostęp 12.08.2019).

⁸ <https://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/sovetskaya.html> (dostęp 12.08.2019).

⁹ Zob. W. Pomykało, *Socjalistyczna strategia wychowawcza*, Warszawa 1973, s. 10 [cyt. za:] B. Wagner, *Strategia wychowawcza w PRL*, Warszawa 2009, s. 8.

¹⁰ A.C. Макаренко, *О воспитании*, Москва 1988 [cyt. za:] <http://iaefremov.narod.ru/vyrtz-2006/vospit.htm> (dostęp 12.08.2019).

¹¹ Zob. N. Panowa, *Oni będą pionierami*, Warszawa 1952.

¹² *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 1999, s. 192.

¹³ F.K. Smit, G. Driessen, R. Sluiter, P. Sleegers, *Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships*, „Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships International Journal about Parents in Education” nr 1(0)/2007, s. 46, <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/23/13> (dostęp 14.08.2019).

¹⁴ Tamże, s. 52.

¹⁵ J. Herczyński, P. Strawiński, *Postawy zawodowe nauczycieli: próba typologii*, „Edukacja” nr 3(128)/2014, s. 23, <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2014/3-2-herczyński-strawinski-postawy-zawodowe-nauczycieli.pdf> (dostęp 14.08.2019).

¹⁶ F.K. Smit, G. Driessen, R. Sluiter, P. Sleegers, art. cyt., s. 52.

¹⁷ G. Starzak, *Nauczyciel: wypalony, sfrustrowany, niezrozumiany*, „Don Bosco” listopad 2013, s. 12, <http://www.donbosco.pl/archiwum-2013-11-2540> (dostęp 14.08.2019).

¹⁸ J. Herczyński, P. Strawiński, dz. cyt., s. 35.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Zob. więcej: R.L. Fried, *The Passionate Teacher: A Practical Guide*, Boston 2001.

²¹ G. Starzak, dz. cyt.

²² M. Łobocki, *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 1994, s. 115-117.

Bibliografia:

- Fried R.L. *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston, 2001.
- Heller M. *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*. Paryż: Instytut Literacki, 1988.
- Herczyński J., Strawiński P. *Postawy zawodowe nauczycieli: próba typologii*. „Edukacja” nr 3(128)/2014, <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2014/3-2-herczyński-strawiński-postawy-zawodowe-nauczycieli.pdf> (dostęp 14.08.2019).
- Kadyka A. *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*. Warszawa: Księgarnia Akademicka, 2012, https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/86/Rozprawa%20doktorska_Anna%20Kadyka%C5%82o.pdf?sequence=1 (dostęp 12.08.2019).
- Konat K. *Agoge – spartańska szkoła życia*; http://www.histurion.pl/historia/starożytnosc/grecja/agoge_-_spartanska_szkola_zycia.html (dostęp 12.08.2019).
- Kulesza R. *Starożytna Sparta*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2003.
- Łobocki M. *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*. Lublin: Wy-

dawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1994.

- Макаренко А.С. *О воспитании*. Москва, 1988 [cyt. za:] <http://iaefremov.narod.ru/vyrtz-2006/vospit.htm> (dostęp 12.08.2019).
- Okoń W. *Radzieckie eksperymenty szkolne*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 10, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1967-t10/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1967-t10-s27-49/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1967-t10-s27-49.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1967-t10/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1967-t10-s27-49/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1967-t10-s27-49.pdf) (dostęp 12.08.2019).
- Panowa N. *Oni będą pionierami*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1952.
- *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Plutarch. *Żywot Likurga* 16, zob. <http://www.zdziabek.pl/Podstrony/Historia%20w%20zrodlach/I.%20II.%208.%20Wychowanie%20spartanskie.htm> (dostęp 12.08.2019).
- Pomykało W. *Socjalistyczna strategia wychowawcza*. Warszawa, 1973.
- Smit F.K., Driessen G., Sluiter R., Slegers P. *Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships*. „International Journal about Parents in Education”

nr 1(0)/2007, <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/23/13> (dostęp 14.08.2019).

- Starzak G. *Nauczyciel: Wypalony, sfrustrowany, niezrozumiany*. „Don Bosco” listopad 2013, <http://www.donbosco.pl/archiwum-2013-11-2540> (dostęp 14.08.2019).

Netografia:

- https://pl.wikipedia.org/wiki/O%C5%9Bwiata_w_Zwi%C4%85zku_Radzieckim (dostęp 12.08.2019).
- <https://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/sovetskaya.html> (dostęp 12.08.2019).



Ks. dr hab. Jacek Siewiora
– profesor Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, nauczyciel konsultant MCDN ODN w Tarnowie, autor wielu publikacji z zakresu katechetyki i pedagogiki.

O odpowiedzialności w wychowaniu dziecka w XXI wieku

Wiesława Krysa

Jesteśmy odpowiedzialni nie tylko za to, co robimy, lecz także za to, czego nie robimy (Molier).

Aksjologiczny wymiar wychowania

Dokonujące się w naszym kraju przewartościowania w sferze politycznej i przeobrażenia ekonomiczne doprowadziły do wielu dyskusji zawierających się w pytaniu: Jak odpowiedzialnie wychowywać młode pokolenie? Wydaje się, że we współczesnej koncepcji wychowania należy zawrzeć postulat, który mówi o realizacji zadań wychowawczych akceptowalnych przez ludzi o różnej orientacji światopoglądowej i religijnej. Jest to wymiar aksjologiczny i dotyczy celów wychowania oraz obszaru pragmatycznego, czyli odnoszącego się do metod i technik oddziaływań wychowawczych.

W tym kontekście warto przypomnieć sobie, że wychowanie to świadomie organizowana działalność społeczna

oparta na relacji między wychowawcą a wychowankiem, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną związaną z poznawaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia (Okoń, 2007). Odnosząc się do owych zmian, z całą pewnością można stwierdzić, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice są zgodni co do ich efektów, czyli chcą, aby dziecko/wychowanek podlegało wszystkim tym zmianom w jak najlepszym ich znaczeniu. Stąd pojawia się konieczność zdefiniowania cech wychowania, aby odpowiedzieć na pytanie, jak odpowiedzialnie to wychowanie realizować.

Wśród cech podawanych przez literaturę przedmiotu szczególne znaczenie ma intencjonalność wychowania. W praktyce oznacza to, że wychowawca jest świadomy celów, jakie pragnie osiągnąć w wyniku planowo organizowanej działalności wychowawczej. W tym przypadku mówi się o tzw. wpływach intencjonalnych, czyli oddziaływających na rozwój, zwłaszcza społeczny i moralny wychowanków lub wspomaganie ich w tym rozwoju. Trzeba jednak przy tym przyznać, że intencjonalność wychowania niesie ze sobą także pewne problemy. Na przykład przesadna świadomość celów wychowawczych, zwłaszcza tych mało realnych, może przełożyć się jedynie na pięknie opisane działania, które nigdy nie ujrzą światła dziennego w praktyce szkolnej. Skutkiem zaś nadmiernego kierowania rozwojem wychowanków, wedle ściśle określonych z góry

celów, może być odzwyczajanie ich od ponoszenia odpowiedzialności za siebie samych.

Kolejną ważną cechą wychowania są interakcje, czyli współdziałanie ze sobą wychowawcy i wychowanka. Wychowanie interakcyjne zakłada, że wychowanek jest godnym partnerem swojego wychowawcy i jednocześnie podmiotem własnego wychowania – zasługującym na wysłuchanie i dialog. Wprawdzie w porównaniu z wychowawcą jest z reguły partnerem mniej doświadczonym, ale nigdy nie da się go wykluczyć jako ważnego ogniw istniejącej wzajemności. W interakcji proces wychowawczy jest tym skuteczniejszy, im bardziej sprzyja zaktywizowaniu i usamodzielnieniu wychowanka oraz im częściej wychowawcy na tym zależy w dalszych kontaktach. Skuteczność wychowania jako procesu interakcji zależy bowiem nie tylko od wyzwolenia aktywności wychowanka, lecz w niemałym stopniu także od tego, co jest w stanie zaoferować mu wychowawca (Łobocki, 2008).

Bardzo często na terenie szkoły mamy do czynienia z rozumieniem oceniającym. Jego przeciwieństwem jest rozumienie empatyczne. Ma ono ogromną wartość, gdyż oznacza umiejętność chwilowego życia życiem drugiego człowieka, a przynajmniej rozpoznawania w nim tego przeżycia, które on sam sobie uświadamia (Łobocki, 2003). Rozumienie empatyczne zakłada koncentrowanie

się na znaczeniu, jakie mają wypowiedzi i zachowania drugiej osoby oraz patrzenie na nią w taki sposób, w jaki widzi ona aktualnie sama siebie. W odniesieniu do działalności wychowawczej chodzi tu o uświadomienie sobie tego, czym jest dla dzieci i młodzieży proces wychowania i uczenia się w ich własnym przeświadczeniu. Mając wgląd i rozumiejąc tok myślenia, postrzegania i odbierania świata przez wychowanków, można wprowadzać w proces ich wychowania system czynności rozwijających w nich poczucie sprawczości, czyli brania odpowiedzialności za swoje życiowe działania.

Ćw. 1. Pytania do refleksji:

- 1) Na ile jestem świadoma/-y realnej intencjonalności celów wychowawczych, które chcę realizować z moimi uczniami w bieżącym roku szkolnym?
- 2) Jaka jest jakość empatii i interakcji zachodzących między mną a moimi uczniami?
- 3) Jak często, zamiast narzucać im określony sposób postępowania, pozwalam im samodzielnie dokonać wyboru postępowania?

Odpowiedzialność w wychowaniu

Na początek warto zdać sobie sprawę z tego, jak definiowane jest pojęcie

odpowiedzialności. Słownik języka polskiego podaje następujące wyjaśnienia tej kwestii. Odpowiedzialność to:

1. „obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje lub czyjeś czyny”
2. „przyjęcie na siebie obowiązku zadbania o kogoś lub o coś”.

Odpowiedzialny to:

1. „gotowy do ponoszenia konsekwencji za swoje postępowanie”
2. „mający obowiązek dopilnowania czegoś”.

Reasumując, przez odpowiedzialność rozumie się: ponoszenie odpowiedzialności, podejmowanie odpowiedzialności, pociąganie do odpowiedzialności lub działanie odpowiedzialne.

Aby spełniać te kryteria w codziennej pracy pedagogicznej, czyli uczyć dziecko XXI wieku odpowiedzialności, należy skutecznie przewartościować własne podejście do tej niezwyklej wartości. Stare przysłowie mówi, że przykład idzie z góry. W pedagogice mówimy o modelowaniu. Metoda modelowania, czyli przykładu, jest jedną z najbardziej skutecznych metod wychowania. Wciąż nie wszyscy zdają sobie sprawę z tego, że przybierane przez nauczycieli i rodziców postawy prospołeczne mają podstawowy wpływ na rozwój społeczny i moralny młodego pokolenia. Obserwowane i doznawane w praktyce przykłady różnych wartości, którymi kieruje się otoczenie dziecka, skutkują ich naturalnym wchodzeniem w życie



Fot. E. Demczuk

tego dziecka. Zatem, w jaki sposób rozwijać odpowiedzialność? – być samemu odpowiedzialnym.

Proponuję teraz inne podejście do działań wychowawczych związanych z odpowiedzialnym wychowywaniem współczesnego dziecka. Odwołam się do koncepcji Stephena Karpmana, ilustrującej tzw. rolę skryptowe, które przyjmują ludzie w różnych sytuacjach. W związku z tym, że wielokrotnie sama byłam uwikłana w owe role, zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym, myślę, że warto się z nimi zapoznać, aby z całą odpowiedzialnością podejść do odpowiedzialności za swoje życie i dzięki temu stawać się modelem wartościowej roli dla swoich wychowanków.

Ćw. 2 Uzupełnij tabelę (obok) w miejscu TAK (zdarza mi się) lub NIE (nie podlegam takim zachowaniom). Zrób to spontanicznie, bez dłuższego zastanawiania się.

Pytanie do refleksji po ćwiczeniu: Co to dla mnie oznacza?

Podsumowując, warto przypomnieć sobie, że proces wychowania na terenie szkoły, w tym wychowania w poczuciu budowania odpowiedzialności w młodym pokoleniu, to system czynności nauczycieli i wychowawców. Jeśli będziemy dbać o zdrowe intencje w podejmowanych czynnościach, to nasi wychowankowie będą przejmować odpowiedzialność za siebie. Odpowiedzialność zaistnieje nawet wtedy, gdy się na to nie zdecydują. Każdy z nas, pedagogów, powinien pamiętać o granicy między nami a innymi ludźmi, między tym, na co mamy wpływ, a na co już nie. I nie jest to bynajmniej brak odpowiedzialności, lecz szacunek dla odpowiedzialności, która może mieć inne kryteria niż nasza.

Ćw. 3. Oceń w skali od 1-5, na ile w codziennej praktyce szkolnej stosujesz się do poniższych stwierdzeń:

- 1) Czuwam nad swoimi zdrowymi intencjami...
- 2) Udzielam informacji zwrotnej na temat nieakceptowalnych zachowań z wyjaśnieniem, dlaczego stanowi to dla mnie problem (z uwzględnieniem otworzenia się i jasnego wyjaśnienia, czego potrzebuję zamiast tego zachowania, bez oczekiwania, że osoba sama się domyśli lub że powinna to już wiedzieć)...

Rola	Dynamika	TAK/NIE
Wybawiciel	Biorę na siebie myślenie i rozwiązywanie problemów innych. Często robię coś, czego tak naprawdę nie chcę zrobić. Robię więcej niż zakładałam/-em, że zrobię. Daję dodatkowe terminy uczniom, którzy nie zdążyli się wywiązać z ustalonych zadań. Robię za uczniów coś, co powinni sami zrobić. Przejmuję odpowiedzialność za zachowania i emocje moich uczniów. Niosę pomoc nieproszona/-y. Myślę, że jestem „wiecznym pomocnikiem”. Moje zaangażowanie w sprawy zawodowe to dla mnie duży koszt czasowy i emocjonalny. Często mam poczucie zmęczenia, wypalenia, frustracji, niesprawiedliwości.	
Prześladownia	Czuję złość i mówię „dość!” Czuję niechęć i złość do osoby (ucznia, rodzica, innego nauczyciela), której pomagałam/-em tak dużym kosztem siebie. Mam drażliwy nastrój, gderam, wyrażam pretensje wobec osoby, której tak bardzo pomagałam/-em. Często zgłaszam problemy dyscyplinarne wychowawcy, aby wyciągnął konsekwencje, ukarał winnych.	
Ofiara	Zaatakowana osoba (uczeń, rodzic) odpowiada tym samym, co powoduje, że czuję się ofiarą całej tej sytuacji pomagania. Mam poczucie krzywdy: tyle się poświęcałam/-em, wypruwałam/-em sobie żyły dla niej/niego, a w zamian otrzymuję tyle niewdzięczności i niechęci. Nie mam pojęcia, co zrobić. Czekam, aż ktoś inny podejmie decyzję lub samo się coś zmieni. Czuję żal, smutek, mam wyrzuty sumienia. Czuję się winna/-y. Myślę, że nie umiem sobie dobrze radzić, że nie jestem dobrym pedagogiem.	

Źródło: opracowanie własne – W. Krysa

- 3) Potrafię słuchać moich uczniów...
- 4) Uznaję zdolność ucznia do samodzielnego rozwiązania danego problemu...
- 5) Wiem, że ponoszę odpowiedzialność za to, co zdecyduję się zrobić...

Ćw. 4. Pytanie do refleksji:

Na ile jestem świadoma/-y związku między moją własną odpowiedzialnością, a celami, jakie chcę osiągnąć w zakresie oddawania moim uczniom odpowiedzialności za siebie samych?

Słowa kluczowe: odpowiedzialność, wychowanie dziecka.

Bibliografia:

- Choy A. *The Winner's Triangle*. „Transactional Analysis Journal” nr 20(1)/1990.
- Łobocki M. *Teoria wychowania w zarysie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.

- Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 2007.
- Rowińska K. *Buduj swoje życie odpowiedzialnie i zuchwale*. Katowice: Rowińska Business Coaching, 2013.

Netografia:

- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/odpowiedzialnosc>

* * *



Wiesława Krysa – coach, trener ICI – International Consulting&Training Ltd od 2012 roku, prowadzi szkolenia dla nauczycieli, pedagogów, psychologów, bibliotekarzy, doradców metodycznych i zawodowych, kadry zarządzającej oświatą. Nauczyciel dyplomowany w Szkole Podstawowej nr 17 w Tarnowie. Laureatka konkursu MCDN „Kreatywny Nauczyciel” 2015. Laureatka odznaczenia KEN 2017. Laureatka Nagrody Ministra Edukacji Narodowej 2018. Laureatka tytułu „Ambasador Coachingu Edukacyjnego” 2019.

Diagnoza umiejętności rozwiązywania zadań z kontekstem praktycznym na egzaminie ósmoklasisty

Karolina Kołodziej

Urszula Mazur

Pierwszy egzamin kończący zreformowaną ośmioletnią szkołę podstawową odbył się w dniach 15-17 kwietnia 2019 roku. W drugim dniu egzaminu ósmoklasiści zmierzali się z zadaniami matematycznymi. Wyniki egzaminu zostały ogłoszone 14 czerwca 2019 roku.

Arkusze egzaminacyjne z matematyki zawierały 15 zadań zamkniętych i 6 zadań otwartych. Analiza wyników egzaminu i obserwacja przedstawionych rozwiązań dostarczyła informacji na temat poziomu wykonania poszczególnych zadań oraz strategii doboru albo tworzenia modeli do sytuacji zadaniowych. Próba ustalenia, jak uczniowie byli przygotowani do rozwiązywania zadań o wyższym stopniu złożoności oraz wymagających wykorzystania narzędzi matematyki do rozstrzygania problemów praktycznych była głównym powodem podjęcia tematu.

Rozwiązywanie problemów praktycznych przy użyciu wiedzy i umiejętności zdobytych na lekcjach matematyki jest kompetencją potrzebną na dalszych etapach edukacji i niezbędną do funkcjonowania w codziennym w życiu. Sformułowane wnioski mogą zostać wykorzystane przez nauczycieli jako wskazówki do dalszej systematycznej pracy z uczniami.

O tym, jaka będzie budowa zestawu egzaminacyjnego z matematyki po klasie ósmej można było wnioskować na podstawie publikacji, które zamieszczane były na stronie CKE w okresie grudzień 2017 – marzec 2019. Lektura *Informatora o egzaminie ósmoklasisty z matematyki od roku szkolnego 2018/2019*, przykładowego arkusza egzaminacyjnego czy arkusza egzaminu próbnego oraz zestawu zadań dedykowanych uczniom i nauczycielom pozwalała zapoznać się z typami zadań, które będą wymagane na egzaminie, ich układem, odniesieniami do zapisów podstawy programowej oraz zasadami oceniania zadań otwartych.

To, że egzamin ósmoklasisty z matematyki będzie sprawdzał gotowość uczniów do rozwiązywania problemów praktycznych, umiejętność stworzenia i zrealizowania własnego planu rozwiązania zadania w celu udzielenia odpowiedzi na pytanie postawione w zadaniu czy też przedstawienia uzasadnienia wskazanych zależności, nie powinno być zaskoczeniem dla zdających.

Analiza wyników egzaminu ósmoklasisty, niespodziewanie duża liczba wglądów do prac egzaminacyjnych, sposób uzasadniania wniosków o weryfikację sumy punktów, rozmów z uczniami i ich rodzicami podczas wglądów do prac skłoniły do zadania następujących pytań:

- Czy wyniki egzaminu są satysfakcjonujące dla uczniów, ich rodziców i nauczycieli?
- Czy uczniowie byli dobrze przygotowani do zmierzenia się z wymaganiami stawianymi na egzaminie, w szczególności z zadaniami dotyczącymi problemów związanych z funkcjonowaniem w otaczającej rzeczywistości?
- Czy absolwenci szkół podstawowych nabyli wiedzę i umiejętności wystarczające do podjęcia dalszej edukacji?
- Czy na podstawie wyników egzaminu ósmoklasisty można przewidywać, jakie będą losy absolwentów pierwszego rocznika ośmioklasowej szkoły podstawowej?

Z powodów oczywistych odpowiedź na ostatnie pytanie będzie odroczone w czasie, chociaż na podstawie odpowiedzi na trzy początkowe pytania można

wnioskować, jaki będzie jej wydźwięk. Ze względu na ramy tekstu, osiągnięć będzie dążenie do udzielenia odpowiedzi na pytanie drugie.

Rodzice uczniów, którzy zgłaszali chęć wglądu do pracy swojego dziecka, często jako powód podawania wątpliwości, czy praca została oceniona poprawnie, podawali to, że uzyskany wynik z egzaminu jest niższy od oceny uzyskanej na zakończenie szkoły podstawowej. Wynika z tego, że uczniowie i ich rodzice spodziewali się wyższych wyników egzaminu z matematyki. Niektórzy wręcz twierdzą, że osiągnięcia egzaminacyjne nie oddają faktycznej wiedzy i umiejętności zdających.

Dane statystyczne przedstawione w niniejszym opracowaniu dotyczą ogółu populacji, to znaczy wyników osiągniętych przez wszystkich ósmoklasistów piszących wersję standardową arkusza, czyli arkusza dla uczniów bez niepełnosprawności i uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Dokładne informacje na temat osiągnięć ósmoklasistów znajdują się w opracowaniu *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2019* zamieszczonym na stronie CKE. W niniejszym opracowaniu autorzy przedstawiają swoje refleksje na temat skuteczności uczniów w rozwiązywaniu zadań, które dotyczą zagadnień praktycznych.

W zestawie zadań egzaminacyjnych były 4 zadania, do których wymagania szczegółowe określono jako *obliczenia praktyczne* albo *rozwiązywanie zadań osadzonych w kontekście praktycznym*. Wśród nich jedno zadanie zamknięte

nia wynika, że sukces częściej osiągnęli ci z ósmoklasistów, którzy potraktowali to zadanie jako rozwiązanie praktycznego problemu niż jako zadanie na zastosowanie wzorów fizycznych.

W kolejnym zadaniu 18 należało rozstrzygnąć, czy bukiet spełniający warunki podane w zadaniu może kosztować 35 złotych. Swoją odpowiedź należało uzasadnić.

Zadanie 18 (2 pkt)

Adam zamówił bukiet złożony tylko z goździków i róż. W bukiecie było 2 razy więcej goździków niż róż. Jedna róża kosztowała 4 zł, a cena jednego goździka wynosiła 3 zł. Czy wszystkie kwiaty w tym bukiecie mogły kosztować 35 zł? Uzasadnij odpowiedź.

Wśród rozwiązań zaobserwowano różnorodne podejścia do tego zadania. Najczęściej były to zapisy wyrażeń arytmetycznych lub algebraicznych opatrzone komentarzem dlaczego bukiet nie może kosztować 35 złotych. Uczniowie wykazali się wieloma pomysłami na uzasadnienie swojej decyzji, prezentując zróżnicowany poziom matematycznego wtajemniczenia. Z sukcesem zrobiło to prawie 41% uczniów, uzyskując za przedstawione rozumowanie 2 punkty. Poniżej zaprezentowano dwa przykłady bezbłędnych realizacji polecenia.

$x = 6$ kwiatów
 1 róża = 2 goździki
 $4 \cdot 2 + 3 \cdot 6 = 10 \text{ zł}$
 Odp.: Lema bukietu zawierającego 2 razy więcej róż niż goździków nie może wynosić 35 zł, bo bukiet

bukiet
 róża = x (zł)
 goździki = $2x$ (zł)
 bukiet: $4 + 3 + 3 = 10$ $30 < 35$
 $4 + 4 + 3 + 3 + 3 + 3 = 20$ $40 > 35$
 $4 + 4 + 4 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 30$
 Odp.: Wszystkie bukiety nie mogą kosztować 35 zł, ponieważ róża kosztuje 4 zł, a goździki 3 zł, więc bukiet nie może kosztować 35 zł, bo bukiet

Zdający rozwiązujący to zadanie często układali równanie i formułowali wniosek na podstawie otrzymanego wyniku. Zdarzało się, że traktowali uzyskane rozwiązanie równania jako cenę róży (goździka) lub popełniali błędy rachunkowe, co powodowało stratę 1 punktu za rozwiązanie zadania. Drugim sposobem instrumentalnego podejścia do rozwią-

zania równania było przyjmowanie wyniku jako punktu wyjścia do odpowiedzi na tak bez sprawdzania, czy rozwiązanie równania spełnia warunki zadania. W przypadku tego zadania miała to być liczba naturalna. Taką sytuację przedstawia przykład przedstawiony poniżej.

$35 \text{ zł} = x + 2x$
 $2x = 35 - x$
 $4x + 3(2x) = 35$
 $4x + 6x = 35$
 $10x = 35$
 $x = 3,5$
 $4 \cdot 3,5 + 3 \cdot 7 = 10 \text{ zł}$
 $3 \cdot 7 = 21 \text{ zł}$
 $10 + 21 = 31 \text{ zł}$
 Odp.: Wszystkie bukiety nie mogą kosztować 35 zł, bo bukiet nie może kosztować 35 zł, bo bukiet

Ostatnie najtrudniejsze w tej grupie zadanie 19 wymagało od ucznia obliczenia liczby konkurencji zaplanowanych z okazji dnia sportu.

Zadanie 19 (3 pkt)

Z okazji dnia sportu w godzinach od 9:00 do 12:00 przeprowadzono połowę z wszystkich konkurencji zaplanowanych na cały dzień, a między 12:00 a 14:00 – jeszcze z pozostałych. O godzinie 14:00 z powodu deszczu zakończono zawody. W tym dniu nie przeprowadzono 12 zaplanowanych konkurencji. Ile konkurencji planowano przeprowadzić podczas całego dnia sportu? Zapisz obliczenia i odpowiedź.

Kluczowym momentem rozwiązania problemu była analiza treści zadania i ustalenie, jaką część wszystkich lub połowę wszystkich konkurencji stanowiły te, które przeprowadzono między godziną 12:00 a 14:00. Ponad 60% ósmoklasistów sobie z tym nie poradziło. Kolejno zaprezentowano różne poprawne sposoby rozwiązania problemu przedstawiono w zadaniu.

$1 - \frac{1}{2} = \frac{1}{2} \rightarrow$ konkurencje na 12:00
 $\frac{1}{2} - \frac{1}{3} = \frac{1}{6} \rightarrow$ konkurencje na 12:00 - 14:00
 $2 \cdot \frac{1}{6} = \frac{1}{3} \rightarrow$ nie przeprowadzono konkurencji
 $\frac{1}{3}$ konkurencji nie przeprowadzono
 $\frac{1}{3}$ konkurencji to 12 konkurencji
 $12 \cdot 3 = 36 =$ wszystkie konkurencje
 Odp.: Planowano przeprowadzić 36 konkurencji podczas całego dnia sportu.

$x =$ wszystkie konkurencje
 $\frac{1}{2}x =$ połowa konkurencji (9:00 - 12:00)
 $\frac{1}{3}x =$ konkurencje (12:00 - 14:00)
 $12 =$ nie przeprowadzone konkurencje
 $\frac{1}{2}x + \frac{1}{3}x + 12 = x$
 $\frac{1}{2}x + \frac{1}{3}x + 12 = x$
 $\frac{1}{6}x + 12 = \frac{1}{2}x$
 $12 = \frac{1}{2}x - \frac{1}{6}x$
 $12 = \frac{1}{3}x$
 $36 = x$
 Odp.: Zaplanowano na ten dzień 36 konkurencji.

$x = 36$
 $\frac{1}{2}x = 18$
 $\frac{1}{3}x = 12$
 $18 + 12 + 12 = 42$
 $42 - 12 = 30$
 $x = 36$
 Odp.: Zaplanowano przeprowadzić 36 konkurencji.

$9:00 - 12:00$ to połowa wszystkich konkurencji
 $12:00 - 14:00$ to $\frac{1}{3}$ wszystkich konkurencji
 nie zrobiono 12 konkurencji
 $\frac{1}{2}x = 12$
 $x = 24$
 $\frac{1}{3}x = 8$
 $24 + 8 + 12 = 44$
 $44 - 12 = 32$
 $12 \cdot 3 = 36$
 Odp.: Planowano podczas dnia sportu 36 konkurencji.

Około 28% piszących udzieliło poprawnej odpowiedzi i otrzymało 3 punkty za swoje rozwiązanie. W obserwowanych rozwiązaniach podobnie jak w przypadku wcześniejszych zadań przeszkodą w uzyskaniu maksymalnej liczby punktów były błędy rachunkowe. Taką sytuację przedstawia kolejny przykład.

$x =$ wszystkie konkurencje
 $\frac{1}{2}x =$ połowa konkurencji (9:00 - 12:00)
 $\frac{1}{3}x =$ konkurencje (12:00 - 14:00)
 $12 =$ nie przeprowadzone konkurencje
 $\frac{1}{2}x + \frac{1}{3}x + 12 = x$
 $\frac{1}{2}x + \frac{1}{3}x + 12 = x$
 $\frac{1}{6}x + 12 = \frac{1}{2}x$
 $12 = \frac{1}{2}x - \frac{1}{6}x$
 $12 = \frac{1}{3}x$
 $12 \cdot 3 = 36$
 $40 = x$

W przypadku prezentowanym powyżej wystarczyło sprawdzanie rozwiązania z warunkami zadania, żeby zweryfikować otrzymany wynik. Najczęstszym problemem dla uczniów było ustalenie, jaką część wszystkich lub połowę zaplanowanych konkurencji stanowiły konkurencje przeprowadzone w godzinach od 12:00 do 14:00. Prawie 5% uczniów, którzy podali poprawny ułamek, nie poradziło sobie z zapisaniem warunku, który prowadził do obliczenia liczby konkurencji planowanych do przeprowadzenia podczas dnia sportu.

Wnioski i rekomendacje

Analiza wyników egzaminu ósmoklasisty pokazuje, że tylko co drugi uczeń potrafi rozwiązywać zadania osadzone w kontekście praktycznym, wykorzystując narzędzia, jakie daje matematyka. Obserwacja sposobów realizacji tej umiejętności przez zdających świadczy o tym, że jest jeszcze wiele do zrobienia pod tym względem na lekcjach matematyki. Zadania egzaminacyjne, szczególnie te z kontekstem praktycznym, dają uczniom możliwość zaprezentowania nieszablonowych, nieschematycznych pomysłów na rozwiązanie i uporania się z problemem nawet w sytuacji, gdy nie pamiętają wzoru czy twierdzenia. Kluczem do ich rozwiązania jest wnikliwa analiza treści zadania i logiczne myślenie. Przedstawione przykłady rozwiązań i ich oceny pokazują, że sformułowanie „wstrzelić się w klucz” w przypadku zadań egzaminacyjnych nie ma zastosowania.

Osiągnięcie zadowalających wyników na egzaminie ósmoklasisty warunkują umiejętności rachunkowe rozwinięte do poziomu umożliwiającego rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych oraz rozumienie i właściwa interpretacja treści zadań oraz pojęć w nim występujących. Stąd proponowane przez autorki **wnioski do wykorzystania podczas planowania pracy dydaktycznej:**

1. Ćwiczenie podstawowych sprawności matematycznych niezbędnych do rozwiązywania zadań, w tym doskonalenie sprawności rachunkowej i rozumienia pojęć.
2. Samodzielne formułowanie przez uczniów problemów praktycznych do rozwiązania ze zwróceniem szczególnej uwagi na ustalenie danych koniecznych do ich rozwiązania.
3. Indywidualne szacowanie wyników zadań osadzonych w kontekście praktycznym przed przystąpieniem do ich rozwiązania. Porównanie wyników proponowanych przez uczniów z uzyskanymi w efekcie rozwiązania zadania. Dyskusja na temat realności podanych szacunkowych wyników, określanie możliwych zakresów liczbowych i możliwych rozwiązań.
4. Stwarzanie okazji do wykorzystania wyuczonego materiału w różnych sytuacjach i dbanie o to, aby uczniowie rozwiązywali zadania różnymi sposobami,

co pozwoli im w przyszłości wybrać najbardziej dla siebie odpowiadający.

5. Rozwiązywanie różnych wersji jednego zadania przy zmienionych danych liczbowych w celu zaobserwowania przez uczniów wpływu tych zmian na wynik końcowy.

6. Wdrażanie do sprawdzania otrzymanych wyników z warunkami zadania, szczególnie zadań z kontekstem praktycznym.

7. Pokazywanie powiązań wiedzy już posiadanej z aktualnie zdobywaną oraz wprowadzanie wszędzie tam, gdzie to możliwe nauczania zorientowanego na problem i związanego z zastosowaniem wiedzy.

8. Stwarzanie uczniom okazji do działania i zachęcanie ich do „atakowania” problemów matematycznych z wykorzystaniem dostępnej im wiedzy i umiejętności.

9. Pozwalanie uczniom na popełnianie błędów i wykorzystywanie ich na dyskusję o źródłach oraz konsekwencjach tych błędów.

Wzięcie pod uwagę wniosków wyciągniętych przez nauczycieli po pierwszym egzaminie ósmoklasisty pozwoli im na skuteczną realizację podstawy programowej, a w konsekwencji dobre przygotowanie uczniów do dalszych etapów edukacji oraz pełnienia ról społecznych i zawodowych.

Słowa kluczowe: diagnoza umiejętności rozwiązywania zadań z kontekstem praktycznym, egzamin ósmoklasisty.

Bibliografia:

- Egzamin ósmoklasisty. Matematyka, http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2019/matematyka/Arkusze_OMAP-100-1904.pdf (dostęp 5.08.2019).
- Informator o egzaminie ósmoklasisty z matematyki od roku szkolnego 2018/2019, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory (dostęp 5.08. 2019).
- Informacje wstępne o wynikach egzaminu ósmoklasisty w 2019 roku, <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/wyniki/> (dostęp 5.08.2019).
- Materiały ćwiczeniowe egzaminu ósmoklasisty – marzec 2019. Arkusz z matematyki, <http://www.oke.krakow.pl/inf/staticpages/index.php?page=2019010312000373&o-e#o-egzaminie> (dostęp 5.08.2019).
- Matematyka. Arkusz egzaminacyjny dla uczniów bez niepełnosprawności i uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/arkusze/arkusze-pokazowe-grudzien-2018> (dostęp 5.08.2019).
- Matematyka. Przykładowy arkusz egzaminacyjny, https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze_pokaz/Pokaz_arkusz_EO_1 (dostęp 5.08.2019).

* * *

Karolina Kołodziej, Urszula Mazur – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie.



Fot. M. Grewenda

Działalność pedagogiczna i dydaktyczna w bibliotece pedagogicznej – wybrane przykłady

Barbara Kozik

Warto z początkiem roku szkolnego zajrzeć na strony internetowe bibliotek pedagogicznych, aby sprawdzić, jak te placówki dostosowują ofertę do zmieniających się potrzeb użytkowników. Oprócz usług *stricto* bibliotecznych i informacyjnych prowadzą szereg działań pedagogicznych z uczniami, i są to nie tylko tzw. lekcje biblioteczne.

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Nowym Sączu, jak wiele bibliotek pedagogicznych w kraju, nie ogranicza swojej działalności jedynie do procesów gromadzenia, opracowania, udostępniania i przechowywania zbiorów czy też działalności informacyjnej oraz bibliograficznej. Jako nauczyciele bibliotekarze wspieramy środowisko edukacyjne w procesie dydaktyczno-wychowawczym propozycjami różnorodnych działań mających na celu rozwijanie kultury czytelnictwa, kształcenie kompetencji informacyjnych uczniów, edukację historyczną, regionalną i patriotyczną. Wspieramy również samokształcenie nauczycieli.

Działania te przyjmują takie formy, jak: konferencje edukacyjne (np. „Ludzie Niepodległości”, konferencja edukacyjna z okazji VI Międzynarodowego Dnia Pamięci o Ofiarach Holokaustu, cykliczne konferencje z biblioterapii, „Nauczyciel z pasją”), wystawy (np. „Modni w Niepodległości: repliki ubiorów, fotografie, prasa, akcesoria – lata 1905-1935”, „Jestem stąd. Polska wielu narodów”, „Charlesa Merrilla podróż przez życie”), warsztaty dla nauczycieli (np. „Astra inspiruje”, „Twórczy nauczyciel – twórczy uczeń”, Gra dydaktyczna „Oil city – galicyjska gorączka czarnego złota”), warsztaty dla uczniów (np. „Serce niepodległe”, „Jestem stąd – Polska wielu narodów”), spotkania autorskie, promocje książek, sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli bibliotekarzy szkolnych, wspomaganie pracy szkół, projekty edukacyjne (np. „Ciemności kryją ziemię” – wiedza o Holokauście i działaniach Polaków, którym

przyznano tytuł Sprawiedliwych Wśród Narodów Świata). Warto wymienić także: wycieczki dydaktyczne (np. Małopolskie dziedzictwo kulturowe – zabytki kultury architektonicznej i piśmienniczej Opactwa Mniszek Benedyktynek w Staniątkach), lekcje biblioteczne (oferta dostępna na stronie: www.pbw-nowysacz.pl), zajęcia biblioterapeutyczne, konkursy czytelnicze, międzybiblioteczne projekty czytelnicze (np. „Zachęć innych do czytania za pomocą fotografowania”), rodzinne gry miejskie, festiwal bajek „Książkowe Moliki” (forma teatralna) i inne przedsięwzięcia (np. Biblioteczne kołędowanie z chórem Vericon, Małopolskie Dzień Rodzin, bookcrossing, Dzień Poezji, Tydzień Mózgu – gry planszowe w bibliotece).

Przedstawię bliżej kilka wybranych przedsięwzięć z zakresu tzw. pracy pedagogicznej z czytelnikiem, zrealizowanych przez PBW w Nowym Sączu w ostatnich dwóch latach.

Tegoroczny projekt czytelniczy „**Literacka mapa Nowego Sącza**” dawał uczniom szansę na nietypowe poznanie topografii miasta i popularyzację książek pisarzy – patronów ulic Nowego Sącza, które są dostępne w bibliotece szkolnej lub pedagogicznej. Chodziło nam również o: wykorzystanie źródeł z księgozbioru podręcznego biblioteki szkolnej lub pedagogicznej w celu przeczytania biogramu wybranego twórcy, rozwijanie zdolności kreatywnych, doskonalenie umiejętności fotograficznych, kształcenie umiejętności pracy zespołowej, uświadczenie młodym ludziom konieczności przestrzegania zasad bezpieczeństwa podczas przemieszczania

się po ulicach miasta. Projekt pozwalał na współpracę biblioteki pedagogicznej z bibliotekami szkolnymi w rozwijaniu kultury czytelniczej uczniów. Uczniowie biorący udział w projekcie otrzymali okolicznościowe dyplomy. Udział uczniów w projekcie czytelniczym zapewnił również nagrody rzeczowe dla każdej z bibliotek szkolnych, m.in. książki, gry planszowe. Nagrody zostały przekazane bibliotekarzom szkolnym i będą służyć całej społeczności szkolnej.

Biblioteki pedagogiczne prowadzą szereg działań pedagogicznych z uczniami, i są to nie tylko tzw. lekcje biblioteczne

W związku z 100. rocznicą odzyskania przez Polskę niepodległości zaprosiliśmy szkoły do udziału w akcji „**Podejmij wyzwanie czytelnicze – 100 książek na 100-lecie niepodległości**”. Ideą wyzwania było uczczenie tej ważnej rocznicy poprzez zjednoczenie całej społeczności szkolnej (nauczyciele, wychowawcy, uczniowie, rodzice, pozostali pracownicy szkoły) wokół wspólnego celu, jakim jest czytanie książek jako przejawu wolności, niezależności, szacunku dla słowa i myśli ludzkiej utrwalonej w książce, ale też zdobywania wiedzy dla własnego rozwoju. Sto lat temu ważne dla naszej ojczyzny było odrodzenie państwowości, języka, kultury narodowej, której jednym ze źródeł jest książka. Kształcenie nauczycieli oraz wychowywanie nowych pokoleń w duchu patriotyzmu, szacunku dla języka polskiego,

kultury i tradycji to jeden z filarów państwowości. W tym czasie powstawały także **pierwsze biblioteki nauczycielskie**, z których wywodzą się obecne biblioteki pedagogiczne, jako zaplecze intelektualne dla kadr oświatowych.

Wyzwanie czytelnicze polegało na wypożyczeniu ze zbiorów naszej biblioteki i przeczytaniu 100 książek, przez społeczność danej szkoły, w okresie od 1 września do końca 2018 roku. Do wyzwania czytelniczego zgłosiło się 10 szkół: 6 szkół podstawowych i 4 szkoły ponadpodstawowe. Wyzwanie czytelnicze zrealizowało 5 szkół: Zespół Szkół nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej w Nowym Sączu – 253 książek; Szkoła Podstawowa nr 2 im. Świętej Jadwigi Królowej w Nowym Sączu – 157 książek; Zespół Szkół nr 1 im. Józefa Piłsudskiego w Limanowej – 139 książek; Szkoła Podstawowa nr 2 im. Tadeusza Kościuszki w Limanowej – 114 książek; Szkoła Podstawowa nr 1 im. Bohaterów Warszawy w Kamienicy – 109 książek. Laureaci otrzymali dyplomy, zaś szkoły, które osiągnęły pułap 100 książek i więcej otrzymały nagrody książkowe do zbiorów biblioteki szkolnej.

Sleeveface z książką to dobra zabawa! Sleeveface to typ fotografii przedstawiającej postać z zasłoniętą częścią ciała przez okładkę książki. Dużą rolę odgrywa tutaj perspektywa oraz aranżacja tła. Do zrobienia dobrego zdjęcia trzeba się przygotować. Ważne jest, aby idealnie dobrać strój, miejsce, rekwizyt, przybrać odpowiednią pozę, tak aby powstało złudzenie jedności modelu z graficznym motywem okładki książki. Dzięki temu powstają niewątpliwie ciekawe, czasem zabawne, ale zawsze kreatywne zestawienia człowieka-czytelnika z przesłaniem okładki książki. Do kolejnego projektu czytelniczego „**Moda na ubranie – moda na czytanie, czyli sleeve-face w bibliotece**” szkoły nadesłały bardzo piękne i oryginalne zdjęcia, które prezentowaliśmy na bibliotecznej wystawie i Facebooku biblioteki. Wystawę fotografii w bibliotecznych gablotach obejrzało ponad 500 osób – wielu czytelników chwaliło pomysły uczniów. Również i w tym przypadku biblioteki szkolne, które przystąpiły do projektu otrzymały nagrody – książki do bibliotecznych zbiorów.

Kolejną formą spotkań, którą pragniemy promować, jest „**Festiwal bajek – książkowe moliki**”. Wpisuje się on

w Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa na lata 2016-2020. Jego głównym celem jest zaszczepienie u uczniów zainteresowania książką oraz wspieranie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Dzięki zastosowanym metodom pracy pragniemy też kształtować w uczestnikach umiejętność dyskusji i argumentacji (wybór tekstu do pracy), rozwijać kompetencje społeczne, takie jak współpraca w grupie, oraz wspierać talenty sceniczne uczniów. Festiwal pogłębił również współpracę biblioteki pedagogicznej ze szkołami i przedszkolami. Imprezę organizujemy w tym roku po raz czwarty. Wspiera nas w jej realizacji Koło Sądeckie Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego, które działa przy naszej bibliotece od wielu lat. W tym roku będzie to już 4. edycja. Na widowni zasiadają dzieci i oglądają przedstawienia przygotowane przez swoich rówieśników. Jest to wspaniała możliwość zaprezentowania dokonań aktorsko-teatralnych uczniów i docenienie pracy nauczycieli.

Kontynuacją tematu „Molików”, która zwykle rozpoczyna nowy rok szkolny, gdyż realizujemy ją we wrześniu, są **rodzinne przygodowe gry miejskie**. Odbyły się już jej dwie edycje (w przygotowaniu kolejna): „**Zaginione królestwo Molikolandii**” i „**Moliki w pułapce czasu**”. Wyzwanie ratowania Molików podejmuje zwykle 10-15 drużyn rodzinnych. Dzielni śmiałkowie dostają mapy wraz z zadaniami do wykonania. Wyruszają z biblioteki w teren ratować Królestwo Molikolandii przed okrutnym czarownikiem Berdonem, walczą z potworami, aby uwolnić Moliki, rozwiązują zagadki i zadania kreatywne. Zbierają za każde wykonane zadanie monety albo drogocenne kamienie.

Uczestnicy wykazują się sprytem, zręcznością, odwagą, a także poczuciem humoru. Jest wesoło, baśniowo i rodzinnie. Drużyny podróżowały już między różnymi krainami, były m.in.: archeologami, odczytywały pismo kipu, hieroglify egipskie, szyfry, zdobywały receptury cudownego eliksiru, uruchamiały maszynę czasu. Gra wspaniale uczy współdziałania. Na zwycięzców czeka zwykle sława, nagrody i poczęstunek. Przygotowanie planu gry, rekwizytów, scenografii i zadań do rozwiązania trwa długo i jest pracochłonne. Korzystamy z pomocy sponsorów, zaprzyjaźnionych instytucji i wolontariuszy.

To kilka zaledwie przykładów naszej działalności na rzecz młodego czytelnika i środowiska edukacyjnego. Pragnę przypomnieć, że nasza placówka ma pięć filii w terenie (Limanowa, Gorlice, Nowy Targ, Zakopane, Rabka), których nauczyciele bibliotekarze również realizują atrakcyjne pomysły na pracę pedagogiczną z młodym czytelnikiem, wykraczające poza prezentowaną na stronach internetowych ofertę lekcji bibliotecznych czy zajęć biblioterapeutycznych. Oferta tychże jest co rok poszerzana o nowe tematy lekcji. **Zapraszam do odwiedzania bibliotek pedagogicznych w nowym roku szkolnym!**

Słowa kluczowe: biblioteki pedagogiczne, praca pedagogiczna z czytelnikiem, gra miejska, metoda projektów – biblioteki.



Barbara Kozik – nauczyciel bibliotekarz w PBW w Nowym Sączu, nauczyciel dyplomowany, ekspert ds. awansu nauczycieli.



Fot. M.Grewenda

Efektywne doradztwo edukacyjno-zawodowe w liceum ogólnokształcącym

Dominika Przepiórka

Szkolne doradztwo zawodowe to ważna forma działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Czym ono jest? Kim powinien być doradca zawodowy w szkole?

W tradycyjnym rozumieniu szkoła to miejsce zdobywania konkretnej wiedzy i rzetelnego przygotowania do egzaminów zewnętrznych. Tymczasem szkolne doradztwo zawodowe w szkole ponadpodstawowej powinno być cennym wsparciem dla młodego człowieka, który pełen nadziei i obaw już za kilka lat wkroczy na zmieniający się i trudny rynek pracy. To w tym okresie swojego życia młodzież wypróbowuje różne role społeczne, nabywa doświadczenia i poszukuje własnego „ja”.

Z moich doświadczeń i kontaktów z młodymi ludźmi wynika, że często odwołują się oni do decyzji o podjęciu konkretnych działań dotyczących, sprecyzowania swoich zainteresowań, preferencji zawodowych. Nierzadko niestety zdają się oni na los, ulegają presji rodziców czy środowiska przy podejmowaniu ważnych życiowych decyzji. Zatem często podejmują je w sposób nieprzemyślany, przypadkowy.

Decyzje te mogą skutkować obraniem dwóch kierunków: wielu młodych chce się uczyć dalej, kontynuować naukę na poziomie edukacji wyższej, inni zaś wkroczą wprost na dynamicznie zmieniający się i niestabilny współcześnie rynek pracy. Niezależnie jednak od podjętej decyzji, w obu przypadkach młodzież powinna znać swoje możliwości, pasję, predyspozycje, ale również realia i możliwości lokalnego rynku pracy oraz planować swoją karierę zarówno tę edukacyjną, jak i zawodową. Najbliższymi konsultantami ucznia są jego rodzice, jednak profesjonalnej pomocy poszukuje on w szkole. I to jest zadanie szkolnego doradcy zawodowego, ale również wszystkich tych, którzy w Wewnętrznej Szkolnym Systemie Doradztwa Zawodowego (WSDZ) są odpowiedzialni za realizację poszczególnych działań.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe a prawo oświatowe

Mówiąc o doradztwie zawodowym, należy uściślić to pojęcie. W kontekście szkoły należy mieć na myśli **tzw. doradztwo edukacyjno-zawodowe**. To ono „jest związane z systemem oświaty i dotyczy procesu towarzyszenia uczniom w podejmowaniu decyzji związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz z planowaniem kształcenia i kariery zawodowej. W doradztwie edukacyjno-zawodowym analizuje się to, co dana osoba wie, co umie, co potrafi oraz jaką jest osobą, by móc wybrać określoną ścieżkę kariery lub wykonywać dany zawód”¹.

Szkolne doradztwo zawodowe nie jest nowym zadaniem dla szkół, wprowadzono je ponad 15 lat temu, jednak różnie wyglądała jego realizacja. Od września 2018 roku zasady organizacji tego obszaru pracy szkoły reguluje rozporządzenie, które w zamyśle autorów ma stworzyć spójny system z ujednoliconymi dla wszystkich placówek oświatowych treściami programowymi. Omawiany proces rozpoczyna się w okresie przedszkolnym i jest kontynuowany na kolejnych etapach edukacji.

Aktem prawnym regulującym pracę doradców zawodowych oraz obszar i zakres ich działań jest dziś *rozporządzenie MEN z dnia 16 sierpnia 2018 roku w sprawie doradztwa zawodowego*. Określa ono, na czym powinno to doradztwo polegać, jakie są jego cele na poszczególnych etapach edukacji i podczas jakich zajęć oraz innych działań może być realizowane. W klasach VII-VIII oraz w szkołach ponadpodstawowych celem doradztwa zawodowego jest wspieranie młodzieży w procesie przygotowania do świadomego i samodzielnego wyboru kolejnego etapu kształcenia

oraz zawodu, z uwzględnieniem zainteresowań, uzdolnień i predyspozycji zawodowych uczniów oraz informacji na temat systemu edukacji i rynku pracy.

Obowiązkiem szkoły w każdym roku szkolnym jest opracowanie programu realizacji WSDZ. Ww. rozporządzenie określa, co powinien ten program zawierać. Przede wszystkim są to działania związane z realizacją doradztwa zawodowego, a więc: ich tematyka, metody i formy pracy oraz terminy i osoby za nią odpowiedzialne. Ponadto dokument winien uwzględniać podmioty, z którymi szkoła będzie współpracować w ramach realizacji zaplanowanych działań. Dobór tych podmiotów powinien być adekwatny do potrzeb uczniów na konkretnym etapie edukacyjnym oraz współgrać z lokalnymi i regionalnymi działaniami związanymi z doradztwem zawodowym.

Sylwetka szkolnego doradcy edukacyjno-zawodowego

Doradztwo edukacyjno-zawodowe to z założenia powinien być „spójny, realny i praktyczny system, w którym doświadczeni doradcy pracują z uczniami na każdym etapie edukacji”². Oprócz ucznia niezwykle istotna jest więc **postać doradcy zawodowego**. Wielu specjalistów na różne sposoby próbowało ją definiować oraz określać zakres jej działań.

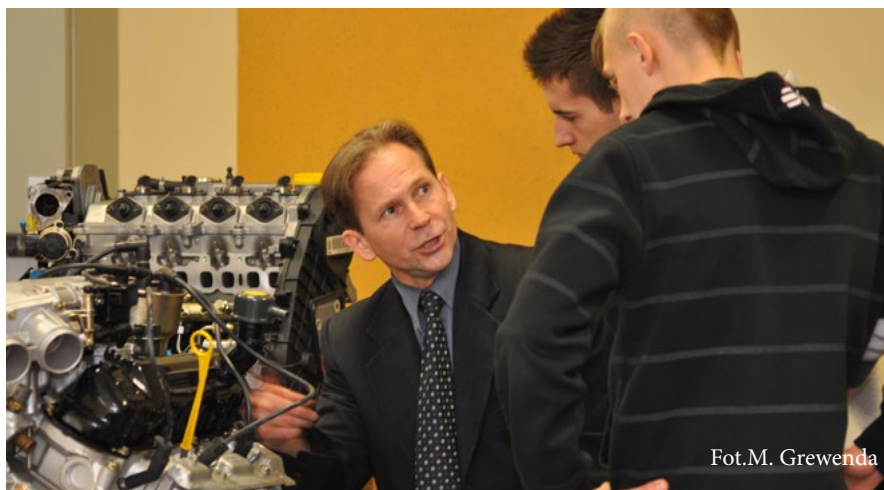
B. Wojtasik podaje, że „doradca zawodu niesie pomoc w zakresie wyboru zawodu i przyszłego kierunku kształcenia nie tylko przez udzielanie porad zawodowych, wskazówek czy informacji zawodowych, lecz także poprzez wszelkie świadome i celowe działania wychowawcze pobudzające do rozwoju w kierunku dokonania trafnego wyboru zawodu, wyuczenia się go i wykonywania”³. Jak wynika z tej definicji, osoba ta

powinna spełniać również pewne wymagania psychologiczne. „To: komunikatywność, szacunek dla autonomii ucznia, wzbudzanie zaufania, dyskrecja, empatia, operatywność, przedsiębiorczość, otwartość na zmiany, umiejętność współpracy, świadomość własnych ograniczeń w zakresie udzielania pomocy”⁴.

„W pracy doradcy niezbędna jest również odporność emocjonalna i samokontrola, umiejętność przełamywania oporów klienta w mówieniu o swoich problemach. Mile widziana jest umiejętność wyjścia do klienta z inicjatywą oraz nawiązanie pierwszego kontaktu. Inne ważne cechy, które powinien posiadać doradca, to: łatwość przerzucania się z jednej czynności na drugą, umiejętność współdziałania, niezależność, samodzielność, wytrwałość i cierpliwość”⁵. Należy zwrócić uwagę również na to, że rola ta wymaga ciągłego dokształcania, poszerzania wiedzy, zdobywania informacji, bycia na bieżąco ze zmieniającym się rynkiem edukacji i pracy oraz dostępną na różnych poziomach kształcenia ofertą edukacyjno-zawodową.

Szkolny doradca zawodowy powinien spełniać wielorakie funkcje: **motywować i aktywizować** do podejmowania działań w zakresie dalszej drogi kształcenia, a potem – zawodu; **wychowywać**, czyli kształtować u ucznia odpowiednią postawę wobec nauki i wyboru zawodu opartą na samodzielności; **kształcić**, czyli wprowadzać ucznia w świat wiedzy o ludzkiej pracy i o zawodach; **pobudzać do refleksji** w zakresie poznawania przez młodzież własnej osobowości i kształtowania samooceny; **informować**, czyli rozpowszechniać wiedzę o rynku edukacji i pracy wśród uczniów, rodziców i nauczycieli.

Celem doradcy jest zatem szeroko rozumiana pomoc uczniom w lepszym rozumieniu siebie i zdobywaniu wiedzy na temat dalszej ścieżki kształcenia oraz pracy w dynamicznie zmieniającym się świecie. Zamiast stawiać się w roli wszechwiedzącej wyroczni delfickiej, dobry doradca powinien mobilizować i wspierać młodzież w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań w kontekście jej przyszłości. „Szkolny doradca zawodowy powinien zatem, obok psychologa, pedagoga i logopedy, stać się kolejną osobą wchodzącą w system pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferowanej przez szkołę uczniowi i jego rodzi-



com”⁶. Jego wysoka ranga w szkolnym systemie jest więc w pełni uzasadniona.

„W kontekście postępującej globalizacji oraz wyzwań stawianych przez szybko zmieniającą się rzeczywistość edukacja, bardziej niż kiedykolwiek, wymaga świadomych i celowych działań ukierunkowanych na wyposażenie młodego człowieka nie tylko w wiedzę, ale i rozwiniętą, elastyczną osobowość, umożliwiającą mu szybką adaptację. W tych okolicznościach zasadne staje się pytanie, jak przygotować młodzież do aktywności wymagającej kreatywnego myślenia i dostosowania się do nieoczekiwanych przemian. Z tego też względu bardzo istotna staje się rola edukacji zawodowej jako sfery kształcenia uczniów”⁷.

Szkoła ponadpodstawowa powinna zatem nauczyć młodego człowieka planowania i kierowania własnym rozwojem, a w konsekwencji brania odpowiedzialności za swój rozwój. „Celem doradztwa zawodowego w liceum ogólnokształcącym jest przygotowanie uczniów do świadomego i samodzielnego planowania kariery oraz podejmowania i zmian decyzji edukacyjnych i zawodowych uwzględniających znajomość własnych zasobów oraz informacje na temat rynku pracy i systemu edukacji”⁸.

Słowa kluczowe: doradztwo edukacyjno-zawodowe, doradca zawodowy.

Przypisy:

¹ A. Pfeiffer [red.] [praca zbiorowa] *Doradztwo edukacyjno-zawodowe. Przykładowe rozwiązania*, Warszawa 2014, s. 6.

² C. Matelak, *Dobre doradzanie to zawodowość*, „Dyrektor szkoły” nr 10/2018.

³ I. Mandrzejewska-Smół, *Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej*, Bydgoszcz 2010, s. 99.

⁴ A. Łukaszewicz, G. Sołtysińska, *Szkolny doradca zawodowy*, Warszawa 2003, s. 11.

⁵ W.M. Francuz, G. Mermon, *Doradztwo zawodowe. Materiały informacyjne*, Kraków 2014, s. 20.

⁶ A. Łukaszewicz, G. Sołtysińska, op. cit., s. 14.

⁷ J. Rafał-Łuniewska, *Doradztwo zawodowe w szkole*, Warszawa 2017, s. 14.

⁸ A. Pregler [red.] [praca zbiorowa] *Przykładowy program doradztwa zawodowego dla liceum ogólnokształcącego z proponowanymi scenariuszami*, Warszawa 2017, s. 6.

Bibliografia:

- ABC Poradnictwa zawodowego w szkole. Warszawa: KOWEŻiU, 2014.
- Łukaszewicz A., Sołtysińska G. *Szkolny doradca zawodowy*. Warszawa: KOWEŻiU, 2003.
- Pfeiffer A. [red.] [praca zbiorowa] *Doradztwo edukacyjno-zawodowe. Przykładowe rozwiązania*. Warszawa: KOWEŻiU, 2014.
- Pisula D. *ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradczą*. Warszawa: KOWEŻiU, 2010.
- Posyniak D. *Rola doradcy zawodowego w kształtowaniu ścieżki kariery zawodowej uczniów różnych typów szkół*. Lublin: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2010.
- Rafał-Łuniewska J. *Doradztwo zawodowe w szkole*. Warszawa: ORE, 2017.
- Rozporządzenie MEN z 16 sierpnia 2018 roku w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2018 r. poz. 1675).



Dominika Przepiórka – absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej na Uniwersytecie Pedagogicznym, nauczycielka języka polskiego w IX Liceum Ogólnokształcącym im. Z. Wróblewskiego w Krakowie. Egzaminator maturalny z języka polskiego.

Kryzys czy przemiany rodziny w XXI wieku

Marzena Sula-Matuszkiewicz

Tragedią współczesnego człowieka jest nie to, że wie on coraz więcej o sensie swego życia, lecz że coraz mniej zajmuje się tym pytaniem (V. Havel).

Przemiany ekonomiczne i społeczne, jakie dokonały się w ostatnim dziesięcioleciu, wymuszają wypracowanie nowych wzorców zachowań. Instytucje, dotychczas wiodące w procesie socjalizacji, utraciły swoje wpływy na rzecz mediów i grupy rówieśniczej, dając tym samym podstawę do formułowania poglądów o kryzysie rodziny, szkoły i Kościoła.

Rodzina i szkoła, funkcjonując obecnie w odmiennych warunkach społecznych i kulturowych, także podlegają przemianom. Współczesna rodzina oraz placówki wychowawcze realizują swoje zadania w odniesieniu do wychowanków (a przynajmniej powinny) w poszanowaniu wolności i prawa dziecka do budowania własnej niezależności. Te wartości odróżniają model współczesnej rodziny od tradycyjnej, w której jednostka nie miała właściwych warunków do wyrażania swoich odmiennych i indywidualistycznych tendencji. Obecnie pozytywnie postrzega się wizję człowieka jako przedsiębiorczej jednostki odpowiedzialnej za siebie i niezależnej od innych, uważając tę wizję za przejaw epoki neoliberalizmu, w której dane nam żyć¹.

Nowoczesne społeczeństwo daje przyzwolenie na odrzucenie nakazów dominujących w dawnym modelu rodziny, zachęca do działania na rzecz realizacji własnych ambicji i dokonywania swobodnych wyborów. Te nowe możliwości implikują inny styl wychowania także w środowisku szkolnym, które stara się tak ukształtować jednostkę, aby mogła samodzielnie funkcjonować w nowoczesnym społeczeństwie. Równie ważnym i nowym zagadnieniem w kwestii wychowania staje się uczestniczenie w kultywowaniu dziedzictwa, a w konsekwencji umiejętności dostrzegania inności i nabywanie kompetencji międzykulturowych.

Autorzy badań i opracowań dotyczących kulturowych funkcji rodziny jako pierwszego środowiska wychowawczego

dziecka dopuszczają krytykę rodziny rozumianej jako instytucja tradycyjna, ale podkreślają jej znaczenie jako wspólnoty otwartej, rezygnującej z tradycyjnego przekazu kulturowego na rzecz alternatywnych rozwiązań wielopłaszczyznowej tożsamości kulturowej². Rodzina nie jest już środowiskiem zamkniętym, chroniącym wartości kulturowe i tradycje. Coraz bardziej to pierwsze środowisko wychowawcze dziecka ulega zmianom ustrojowym i globalizacji, otwierając się na wartości uniwersalne, tożsamość europejską, wpływy pogranicza kultur. Dlatego też szczególne znaczenie w kształtowaniu postawy rozumienia i szacunku dla różnic kulturowych prezentowanych przez jednostki społeczne należy przypisać rodzinie.

Niemniej ważne wyzwania stoją przed szkołą, której często zarzuca się nieumiejętność przygotowania młodego pokolenia do życia w pozaszkolnej rzeczywistości materialnej, społecznej i kulturowej³. Zmiana sposobu kształcenia to konieczność przejścia na doświadczalny i interakcyjny styl nauczania, to konieczność stosowania takiego sposobu oceniania, który dostarcza dziecku informacji pomagających mu uczyć się lepiej. Istotą tej zmiany jest zintegrowanie działalności szkoły z rzeczywistością pozaszkolną, jakiej doświadczać uczniowie i do funkcjonowania w której są przez szkołę edukowani. „Nie da się kredą i tablicą, wykładem i ławkowym reżimem zastąpić atrakcyjności komputerów, tabletów, smartfonów czy innych technologicznych nowinek obecnych w codziennym życiu uczniów”⁴.

Współczesna szkoła powinna stwarzać uczniom okazje do zdobywania samowiedzy i budowania stabilnej samooceny, pomagać współistnieć w społecznym i kulturowym środowisku poza szkołą oraz powinna wyposażać ucznia w umiejętności korzystania z zasobów informacyjnych naszej cywilizacji, zgodnie z założeniami edukacji permanent-

nej. Problemem współczesnych instytucji wychowawczych jest nie to, że wiedzą one coraz więcej o celach swojej działalności, lecz że coraz mniej je realizują na skutek ograniczeń organizacyjnych.

Polecana literatura:

- Janke A.W. [red.] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku: rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2004.
- Lewandowska-Tarasiuk E., Łaszczyk J., Śliwerski B. [red. nauk.] *Pedagogika serca: wychowanie emocjonalne w XXI wieku*. Warszawa: Difin, 2016.
- Ogródzka-Mazur E., Szuścik U., Oelszlaeger-Kosturek B. [red.] *Edukacja małego dziecka: praca zbiorowa. T. 11. Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacyjnego*. Cieszyn: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2017.
- Przygoda A. [red. nauk.] *Wybrane problemy współczesnej rodziny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2017.

Słowa kluczowe: wychowanie, wychowanie w rodzinie.

Przypisy:

¹ A. Przygoda, *Wybrane problemy współczesnej rodziny*, Toruń 2017, s. 14.

² J. Nikitorowicz, *Funkcja kulturowa współczesnej rodziny podstawą i szansą kreowania tożsamości międzykulturowej jako wyzwania XXI wieku* [w:] Janke A.W. [red.] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Toruń 2004, s. 118.

³ E. Lewandowska-Tarasiuk [red.] *Pedagogika serca: wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, Warszawa 2016, s. 34.

⁴ W. Banaszewska, I. Górczyca, J. Górecka, *Podejście konstruktywne w perspektywie możliwości i potrzeby zmian paradygmatu kształcenia* [w:] *Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*, Kraków 2017, s. 114.



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

Recenzja książki *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*

prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa

Recenzja: Małgorzata Kaliszewska, Barbara Klasínska, *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2018, ss. 401.

Czytelnikom „Hejnału Oświatowego”, szczególnie nauczycielom praktykom i studentom, mam satysfakcję zarekomendować – ważką, godną dostrzeżenia, przemyśleń, refleksji i docenienia jej walorów – monografię z zakresu pedagogiki szkoły wyższej. Autorki obszernej książki (ss. 401) to nauczycielki akademickie mające doświadczenie zawodowe w pracy na niższych szczeblach oświaty. Rzecz w tym, że nadal za mało jest w ostatnich latach refleksji nad faktycznymi potrzebami w obszarze kształcenia, które mogłyby spowodować przywrócenie edukacji jej humanistycznych korzeni. I treści tej książki odnoszą się właśnie do tego problemu, obecnego już w szkole podstawowej, gdzie cały czas dominuje testowanie uczniów.

W omawianej publikacji imponuje pomysłowość zaprojektowania oryginalnych prac nad wybraną tematyką w aspekcie bogactwa meritum przesłanek teoretycznych oraz epistemologiczno-gnoseologicznych i metodologicznych – celowo wydobytych i adekwatnie do problematyki wyselekcjonowanych – fundamentów. Godne szczególnej uwagi jest cykliczne kołowo myślenie: wyjście od znajomości praktyki edukacyjnej na uniwersytecie i w szkolnictwie niższym, od fenomenologiczno-hermeneutycznego ich poznawania oczyma respondentów, przez równoległe pogłębione studia literaturowe, konceptualizację własnych rozpoznawń według strategii tzw. badań w działaniu, po analizy i interpretacje przez pryzmat środowiskowych opinii respondentów.

Za podstawę w pierwszym rozdziale była przyjęta koncepcja – ujmowanych całościowo w pełni troistych postaw jako ich składników – pod nazwą kom-

petencji pedagogicznych w opracowaniu dr B. Klasínskiej, co pozwoliło, wychodząc od kategorii oświeconego profesjonalizmu, przez hermeneutyczne okulary patrzeć w stronę warsztatu zawodowych prac pedagogów i wzbogacających ich pasji i zainteresowań, które to w dobie rewolucyjnych zmian systemu edukacji – o różnych wadach i przysmianach – mogłyby wspomagać przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu pracowników niedoszacowanej i nie dość szanowanej profesji (od przedszkola do...). Dalsze zaś aplikacje hermeneutycznych i fenomenologicznych wyjaśnień pracownice autorki potraktowały jako inspiracje i źródła tytułowych kompetencji.

Drugi rozdział, pióra prof. M. Kaliszewskiej, zaciekawia od autorskim podglądem filozoficzno-rzeczowych i warsztatowych inspiracji teoretycznych i źródeł kompetencji hermeneutycznych pedagogów i innych profesji społecznych (s. 143-184). Od początku do końca książkę przenika „tęsknota za duchem humanistycznym”, deficytowym w naszych czasach odpersonalizowania.

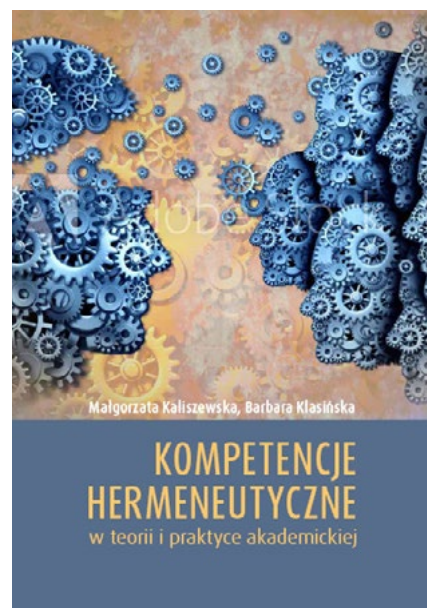
Czym są więc kompetencje hermeneutyczne? Jest to, jak charakteryzują autorki, „zespół wiedzy, umiejętności, sprawności i dyspozycji psychicznych, umysłowych i działaniowych oraz postaw, które umożliwiają człowiekowi:

1. samodzielne, aktywne studiowanie wybranej specjalności akademickiej poprzez celowy, samorządny i aktywny (w sensie aktywnego słuchania, notowania, wypowiedzi ustnych) udział w zajęciach, czytanie ze zrozumieniem, analizowanie (także krytyczne) i interpretowanie tekstów kultury, rozumienie przekazów symbolicznych i świata wartości; słuchanie empatyczne; samodzielne tworzenie krótszych lub dłuższych form

wypowiedzi pisemnej, refleksyjność, świadome, sukcesywne budowanie i bogacenie własnego warsztatu profesjonalnego i naukowego;

2. hermeneutyczne rozumienie społecznego sensu i specyfiki potrzeb wybranego zawodu społecznego, w tym dostrzeganie genezy zawodu i jego podstaw naukowych i kontekstów historycznych, kulturowych i społecznych, aspektów niepewności, dwoistości, ambiwalencji, wartości i antywartości, związków teorii z praktyką, potrzeb i uwarunkowań w pracy z drugim człowiekiem i jego rodziną oraz środowiskiem społecznym;

3. zdolność do podejmowania decyzji i do działania oraz ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje mimo dostrzeżenia niespójności między teorią a praktyką, mimo świadomości niepewności i możliwych dwoistości w sytuacji kontaktu z drugim człowiekiem: uczniem, podopiecznym, klientem, jego światem wartości, językiem



i kompetencją komunikacyjną; zdolność do empatii, do dialogu, do respektowania potrzeby dystansu bądź bliskości we wzajemnych kontaktach; umiejętność refleksji w działaniu i nad działaniem, dokonywania zmian w sobie i weryfikacji własnego postępowania, doskonalenia własnej praktyki na zasadzie koła hermeneutycznego” (s. 329).

To lapidarnie zasygnalizowana zawartość dopiero dwu pierwszych rozdziałów autorstwa erudytek. O zawartości kolejnych nie staję już miejsca, więc, aby zaostrzyć apetyt czytelników, tylko wspomnę, czegoż to możemy się spodziewać dalej. Dalej autorki charakteryzują wybrane kompetencje hermeneutyczne,

a następnie przedstawiają badania w działaniu, będące próbą wprowadzania niektórych kompetencji do zajęć ze studentami. Ostatnie rozdziały są więc wywiedzione z praktyki, ukazują tematykę zajęć i ich przebieg oraz ewaluację, by skoncentrować się wreszcie na uwarunkowaniach doskonalenia tych kompetencji w praktyce akademickiej.

Warto więc poznać starania o wprowadzenie „ducha humanistycznego” do profesji społecznych, gdyż jak wykazują autorki, w nim jest przyszłość tak edukacji wszystkich szczebli, jak i jest on konieczny w zawodach o społecznym charakterze. Zatem owocnych lektur i prze-myśleń życzę!

Słowa kluczowe: kompetencje hermeneutyczne, teoria i praktyka akademicka.



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 nauczyciel języka 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.

Jadwiga Brożynowa

Marta Jesionek

Artykuł zawiera najważniejsze informacje o życiu i działalności Jadwigi Brożynowej, nauczycielki, działaczki oświatowej i społecznej. Tym tekstem kontynuujemy cykl o kobietach odgrywających istotną rolę w polskiej pedagogice i edukacji.

Jadwiga Brożynowa (1917-1986) – działaczka społeczna i oświatowa, nauczycielka w pełni oddana pracy z dziećmi z terenów wiejskich, inicjatorka wielu przedsięwzięć mających na celu podniesienie jakości życia wiejskich społeczności. Obowiązkowa i wymagająca, a zarazem łagodna i wyrozumiała, propagowała wychowanie dziecka polegające na współdziałaniu jego rodziny z innymi placówkami wychowawczymi oraz jego najbliższym środowiskiem. Była niezwykle religijną tradycyjną, a jak wspomina jej bratowa Stefania Niedźwiedz: „Była nie tylko dobrym pedagogiem, ale także prawdziwym człowiekiem”¹.

Jadwiga Brożynowa była nauczycielką, działaczką oświatową i społeczną, kierownikiem Szkoły Podstawowej w Kamieniu (obecnie woj. mazowieckie) i dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 7 im. Stefana Jaracza w Jasle-Żółkowie. Inicjatorka przedsięwzięć podnoszących jakość życia ludności z terenów wiejskich, a w szczególności niosących pomoc dzieciom osierociałym oraz zaniebzanym z niepełnosprawnościami.

Jadwiga Brożynowa urodziła się 27 października 1917 roku w Busowisku w województwie lwowskim w niezamożnej rodzinie robotniczej z tradycjami chrześcijańskimi. Była jednym z sześciorga dzieci Anny z Sabatów i Marcina Niedźwiedziów. Ojciec Jadwigi był zwrotniczym na kolei, matka zajmowała się domem. Dwie siostry – Zofia i Stefania – oraz jedyny brat Józef byli nauczycielami szkół podstawowych, pozostałe dwie siostry, Anna i Julia trudniły się krawiectwem.

Jadwiga swoją naukę rozpoczęła w 1924 roku w Szkole Powszechnej im. Królowej Jadwigi w Samborze, gdzie wraz z rodzeństwem codziennie dojeżdżała pociągiem. Po ukończeniu szkoły powszechnej w 1931 roku rozpoczęła naukę w Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. Adama Asnyka w Samborze, które ukończyła w 1936 roku egzaminem dojrzałości, uzyskując uprawnienia do nauczania w publicznych i prywatnych szkołach powszechnych z polskim i rosyjskim językiem nauczania². Znała trzy języki obce: rosyjski, niemiecki i ukraiński.

Pomimo swoich umiejętności oraz zapалу do pracy w zawodzie nauczycielki początkowo nie otrzymała żadnej posady i przebywała w domu rodzinnym, gdzie pomagała w domowych obowiązkach. Podjęła się wówczas opieki nad świetlicą wiejską Towarzystwa Szkoły Ludowej i organizowała imprezy kulturalne dla miejscowej ludności.

W 1939 roku objęła swoją pierwszą posadę nauczycielki w Szkole Powszechnej w Busowisku, gdzie w młodszych klasach, do roku 1941, nauczała historii, języka rosyjskiego oraz ukraińskiego. Równolegle podwyższała swoje kwalifikacje na dwumiesięcznym kursie historii, w Instytucie Pedagogicznym oraz w Konserwatorium we Lwowie.

Wybuch II wojny światowej uniemożliwił Jadwidze dalszą edukację. W 1944 roku razem z rodzicami, zmuszeni ucieczką, przesiedlili się do Jasła, skąd po ewakuacji miasta przenieśli się do Nowego Sącza. W czasie wojny Jadwiga brała udział w niezorganizowanym tajnym nauczaniu.

W 1945 roku otrzymała posadę nauczycielki i kierowniczką Szkoły

Podstawowej w Kamieniu w województwie kieleckim. Początkowo pracowała w bardzo trudnych warunkach, bez wynagrodzenia, ucząc dzieci w jednej izbie, w której jednocześnie mieszkała³. Mieszkańcy wsi przyjęli ją niezwykle ciepło, przynosili jej żywność, a także z jej inicjatywy przystąpili do przebudowy budynku tak, by przystosować go do potrzeb szkolnych. Szkoła, którą prowadziła, osiągała bardzo dobre wyniki dydaktyczno-wychowawcze, uczniowie zdawali egzaminy do szkół średnich, a sama Jadwiga zaszczerpiła w młodych nauczycielach ogromną odpowiedzialność za wykonywaną pracę⁴. Oprócz pracy dydaktycznej Jadwiga Brożynowa, z pomocą innych nauczycieli, organizowała także różne uroczystości dla mieszkańców wsi, szczególnie takie, które związane były z tradycjami i kulturą regionu oraz świętami chrześcijańskimi.

Jadwiga Brożynowa była nauczycielką, działaczką oświatową i społeczną, inicjatorką przedsięwzięć podnoszących jakość życia ludności z terenów wiejskich

W 1947 roku wzięła udział w zorganizowanym w XXIII Gimnazjum Państwowym w Łodzi centralnym kursie historii, na którym wykładali pracownicy nauki Uniwersytetu Łódzkiego. W tym samym roku wyszła za mąż za mechanika maszynowego Władysława Brożynę, rok później urodziła córkę Annę, a w następnym roku Zofię. W latach 1958-1961 uczęszczała do Zaocznego Studium Nauczycielskiego w Radomiu, gdzie studiowała filologię polską. Studium ukończyła z wynikiem bardzo dobrym pracą dyplomową zatytułowaną „Maria Konopnicka w Żarnowcu”.

W 1958 roku, już jako doświadczony pedagog, objęła stanowisko kierowniczkę oraz nauczycielki języka polskiego w Szkole Podstawowej w Żółkowie. Tam również brała czynny udział w życiu społecznym miejscowości, uczestniczyła między innymi w przedsięwzięciu gazyfikacji wsi i rozbudowie remizy Ochotniczej Straży Pożarnej, organizowała także dla ludności różne uroczystości związane między innymi z Dniami Oświaty, Dniem Książki i Prasy, Dniem Dziecka, Dniem Nauczyciela

czy ze świętami Bożego Narodzenia oraz Nowym Rokiem. Podjęła ponadto inicjatywę rozbudowy szkoły, której w końcu w 1973 roku została dyrektorką, a samą szkołę przemianowano na Szkołę Podstawową nr 7 w Jaśle.

Była członkinią komisji, której celem była ocena pracy nauczycieli oraz kwalifikacja uczniów do szkół średnich. Sprawowała także funkcję kuratora społecznego dla nieletnich w środowisku wiejskim⁵ i pomagała swoim podopiecznym nie tylko jako urzędnik, ale także jako wielkoduszny człowiek, ucząc ich po godzinach pracy, starając się dla nich o zasiłki z opieki społecznej czy czasem nawet zapraszając osierociałe dzieci do swojego domu, by wspólnie obchodzić święta⁶. Wśród nauczycieli zainicjowała również wszechstronną pomoc dzieciom zaniedbanym, która polegała na odwiedzaniu domów tychże dzieci w celu ustalenia przyczyn zaniedbań, a następnie doprowadzaniu do rozwiązania problemów, szczególnie jeśli chodziło o dzieci z niepełnosprawnościami. W szkole zorganizowała pracownię dydaktyczną doskonale wyposażoną w pomoce naukowe, z których korzystali również nauczyciele z innych szkół wiejskich, dla uczniów natomiast organizowała liczne wycieczki krajoznawcze.

W latach 1960-1972 była radną Gromadzkiej Rady Narodowej w Niegłowicach, pełniła funkcję przewodniczącej Komisji Oświaty i Kultury, a w latach 1973-1978 była przewodniczącą Miejskiej Rady Narodowej w Jaśle⁷. Należała między innymi do Towarzystwa Szkoły Ludowej, Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, Ligi Kobiet, Koła Gospodyń Wiejskich, Związku Harcerstwa Polskiego i Związku Nauczycielstwa Polskiego. W 1977 roku Jadwiga Brożynowa przeszła na emeryturę.

Za swoją długoletnią i wyróżniającą pracę pedagogiczną, osiągnięcia w pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz działalność społeczną i oświatową otrzymała liczne wyrazy uznania, została odznaczona między innymi Złotą Odznaką Związku Nauczycielstwa Polskiego w 1968 roku, Srebrnym Krzyżem Zasługi w 1969 roku, Złotym Krzyżem Zasługi w 1973 roku, Odznaką Zasłużony dla Województwa Rzeszowskiego w 1972 roku oraz w 1983 roku Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski⁸. Otrzymała również nagrodę Kuratora Okręgu Szkolnego w Jaśle w 1972 roku,

a w roku 1977 nagrodę pierwszego stopnia Ministra Oświaty i Wychowania.

Jadwiga Brożynowa zmarła 26 kwietnia 1986 roku w Jaśle.

Słowa kluczowe: kobiety w pedagogice i edukacji, Jadwiga Brożynowa.

Przypisy:

¹ R. Żmuda [red.] *Jadwiga Brożynowa (1917-1986): nauczycielka oświatowa i społeczna: praca zbiorowa*, Marki-Struga, Michalimum, 1992, s. 62.

² Tamże, s. 7.

³ Tamże, s. 112.

⁴ Tamże, s. 96.

⁵ Tamże, s. 8.

⁶ Tamże, s. 103-104.

⁷ Tamże, s. 9.

⁸ Tamże, s. 9.

Bibliografia:

● Artykuł powstał na podstawie książki zatytułowanej *Jadwiga Brożynowa (1917-1986): nauczycielka oświatowa i społeczna: praca zbiorowa*, napisanej pod redakcją Ryszarda Żmudy (Marki-Struga: Michalimum 1992), w której oprócz krótkiego życiorysu bohaterki artykułu przedstawiono również fragmenty jej rękopisów oraz korespondencji, a także wspomnienia i refleksje jej najbliższych oraz współpracowników.



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

Zapraszamy do zapoznania się z nowymi zasobami platformy epodreczniki.pl

Epodreczniki.pl to nowoczesna platforma edukacyjna zawierająca bezpłatne e-podręczniki, e-materiały do kształcenia ogólnego, e-materiały dla przedmiotów zawodowych i katalog zasobów dodatkowych.

Twórcy platformy podkreślają, że e-podręczniki ułatwiają kształcenie umiejętności i budowanie wiedzy uczniów poprzez różnorodne formy aktywności i przekazu, ćwiczenia interaktywne oraz materiały multimedialne. Dają możliwość tworzenia lekcji interdyscyplinarnych, autorskich nauczycielskich wersji podręcznika, pracy grupowej, kształcenia indywidualnego. Wszystkie treści wytworzone dla e-podręczników zostały opublikowane na wolnej licencji Creative Commons. Autorzy platformy planują wzbogacanie zbiorów o kolejne podręczniki, multimedia, rozwijanie treści i funkcjonalności i wprowadzanie nowych technologii.

Źródło: <https://epodreczniki.pl>

Edukacja w kulturze – kultura w edukacji

Marta Pawlik
Katarzyna Niewidok

29 sierpnia 2019 roku w foyer Teatru im. Juliusza Słowackiego w Krakowie został podpisany list intencyjny dotyczący współpracy Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli z Teatrem im. J. Słowackiego w Krakowie. Celem wspólnych działań jest rozwijanie u kadry oświatowej Małopolski kompetencji społecznych, psychologicznych oraz ekspresji kulturalnej, w czym pomóc mają artyści teatru.

Na początek zostaną przygotowane dwa warsztaty wspierające nauczycieli w ich pracy z uczniami: „Szkolne działania teatralne w wychowaniu dzieci i młodzieży” oraz „Samoświadomość, praca nad ciałem, autoprezentacja jako element kompetencji osobistych nauczyciela”. Zajęcia będą się odbywały w roku szkolnym 2019/2020 i są skierowane do nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

„Praca nauczyciela jest wieloaspektowa, poza wiedzą, którą przekazuje uczniom ważne są także tzw. kompetencje miękkie z zakresu psychologii, budowania własnego wizerunku, umiejętności moderowania pracy zespołowej czy znajomość sposobów na rozładowanie napięcia w klasie. Dlatego zapytaliśmy pana dyrektora Głuchowskiego, czy byłaby możliwa współpraca wspomagająca nauczycieli w nabywaniu tych umiejętności” – mówił dr Łukasz Cieślík, dyrektor MCDN.

Warsztaty zostały zaprojektowane zgodnie ze zgłoszonymi przez Mało-

polskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli potrzebami, będą to zatem zajęcia wspierające pracę z młodzieżą, szczególnie taką, która sprawia trudności. Poprowadzi je Marta Waldera, aktorka Teatru J. Słowackiego, której bliska jest metoda improwizacji teatralnej według Keitha Johnstona. To metoda uwalniająca od oceny, nastawiona na czucie, ekspresję ciała, współpracę w grupie, metoda, która może pomóc – poprzez konkretne propozycje działań, gier improwizacyjnych – w znalezieniu źródła problemu i rozładowaniu atmosfery na lekcji. Cykl warsztatów z Martą Walderą potrwa trzy tygodnie, łącznie będzie to 6 godzin warsztatów dla jednej grupy nauczycieli.

Drugi z warsztatów związany z autoprezentacją i samoświadomością poprowadzi również aktor Teatru Słowackiego Grzegorz Łukawski. Świadomość własnych zachowań i mowy ciała i to, jak są one dekodowane przez otoczenie jest bardzo ważna. Dlatego ten warsztat ułatwi jego uczestnikom autoanalizę i pozwoli przekonać się, jak widzą nas inni.

Dostarczy również narzędzi, żeby w danym momencie uświadomić sobie, co się z nami dzieje, szczególnie pod wpływem stresu i frustracji. Zajęcia potrwać przez dwa tygodnie – 4 godziny warsztatowe.

„Praca artystów to w dużej mierze praca ze sobą, z własnymi emocjami. Aktorzy w swojej pracy uczą się czerpać z emocji, przetwarzać je na sztukę, ale także – jak niewielu innych – mają z nimi kontakt na co dzień. Poddają je analizie, znają techniki i metody, które bezpośrednio oddziałują na otoczenie. Czy jest nim widz, czy drugi człowiek. Moim zdaniem to bardzo dobry pomysł, aby część tej wiedzy przekazać nauczycielom i to nie w formie wykładu, a zajęć warsztatowych, bo z nich korzysta się najczęściej” – podsumował Krzysztof Głuchowski, dyrektor Teatru im. J. Słowackiego w Krakowie.

Wsparcie dla idei współpracy międzyinstytucjonalnej wyraziła Anna Pieczarka, członek zarządu Województwa Małopolskiego, która podkreśliła, że „podczas warsztatów nauczyciele rozwinią kompetencje, które bez wątpienia przełożą się na sukces w pracy z dziećmi i młodzieżą z małopolskich szkół”.

Szczegółowe informacje na temat organizowanych przedsięwzięć edukacyjnych dla nauczycieli szkół i placówek oświatowych z Małopolski można znaleźć na stronie www.mcdn.edu.pl

Słowa kluczowe: MCDN, Teatr im. J. Słowackiego, współpraca.

Marta Pawlik – rzecznik prasowy Teatru im. J. Słowackiego w Krakowie.

Katarzyna Niewidok – specjalista ds. promocji i analiz Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.



Od lewej: dr Ł. Cieślík, dyrektor MCDN, A. Pieczarka, członek zarządu Województwa Małopolskiego, K. Głuchowski, dyrektor Teatru im. J. Słowackiego w Krakowie, fot. MCDN

Opieka nad dziećmi uchodźców galicyjskich w latach I wojny światowej na przykładzie obozu Chocień w Czechach, cz. II

dr Krzysztof Struziak

W 2018 roku obchodziliśmy 100-lecie odzyskania przez Polskę niepodległości. Artykuł przywraca pamięć o osobach, które zatroszczyły się o dzieci uchodźców galicyjskich w okresie I wojny światowej i stworzyły zorganizowany system opieki społecznej.

Z chwilą wybuchu I wojny światowej wraz z linią frontu przechodzącą przez Galicję setki tysięcy ludzi w obawie przed zbliżającymi się wojskami rosyjskimi zmuszone zostały do ewakuacji w głąb monarchii austro-węgierskiej¹. Oprócz tych, którzy z własnej woli podejmowali decyzję o wyjeździe, rząd przymusowo wysiedlił dziesiątki tysięcy ludzi, dla których rozpoczęła się gehenna życia na uchodźstwie². W pierwszej części artykułu (opublikowanym w „Hejnale Oświatowym” nr 8-9/185/2019) przedstawiono sprawę organizacji opieki nad dziećmi umieszczonymi razem z rodzicami w barakach w miejscowości Chocień w Czechach. W tej części zostaną omówione dalsze losy ewakuowanych z Galicji dzieci.

Już w dniu 5 stycznia 1915 roku w Krakowie odbyło się poufne zebranie, na którym zadecydowano, „by starać się dzieci koniecznie usunąć z baraków a umieścić po wioskach i zapewnić im opiekę lekarską”³. W pismach do rządu, w interwencjach u najwyższych czynników rządowych i członków domu cesarskiego bp Sapieha przedstawiał niewłaściwe postępowanie z uchodźcami, domagał się powrotu do kraju tych, których niepotrzebnie i bezpodstawnie przetrzymywano w barakach, a poprawy stosunków dla tych, którzy, wobec zajęcia jeszcze części kraju przez nieprzyjaciela, zmuszeni byli w obozach barakowych pozostać.

Powracającymi do Krakowa zajmował się, udzielając doraźnej pomocy i opieki, Komitet Doraźnej Pomocy dla Ewakuowanych. 22 XI 1915 roku założono w Krakowie Oddział Pań, który przejął obowiązki ratowania dzieci pozbawionych opieki na terenach

zniszczonych działaniami wojennymi. W porozumieniu z Oddziałem działał też Komitet Opieki nad Dziećmi Ewakuowanymi z Galicji, pod kierownictwem księżnej Teresy Sapieżyny. Deputacja pań komitetowych została „bardzo łaskawie” przyjęta na audiencji przez cesarżową Zytę i przedstawiła jej nędzę dzieci uchodźców oraz uzyskała dla Komitetu poparcie rządu⁴. Było to ważne, tym bardziej że w grudniu 1915 roku nastąpiła w obozie chocińskim częściowa wymiana ludności. Jak donosił „Głos Narodu”, większości mieszkańców Krakowa pozwolono wrócić do miasta, przybyli zaś w ich miejsce jeszcze bardziej wyniszczeni wojną wychodźcy z południowo-wschodnich terenów Galicji: „to obraz nędzy – szczególnie litości bierze patrzeć na wychudzone dzieci, nogi opuchnięte, bo chodzą boso; brak bowiem obuwia”⁵. Wraz z ludnością z Krakowa wyjechali też z początkiem stycznia 1916 roku dotychczas pracujący księża, tj. Karol Słowiaczek, Julian Małyśiak, Adam Pierzchowicz i Wojciech Szemik. Ich miejsce zajęli księża misjonarze z Krakowa, a na proboszcza został wyznaczony ks. Karol Michalski⁶.

Delegaci biskupa Sapiehy, ks. prof. dr Kaczmarczyk i ks. L. Kasprzyk, zdawali sobie sprawę z opłakanych warunków w Choceniu, a prof. Emil Godlewski z polecenia KBK zbadał dokładnie warunki sanitarne i wykazał w memoriale przedłożonym rządowi rażące braki. Sieroty, których rodzice zmarli w barakach, polecono przewieźć do Krakowa i umieścić w domu sierocym. W Nowym Targu utworzono tzw. Bursę Chocińską, która dała schronienie i opiekę 16 wychowankom. Pozostawała ona pod bezpośrednią opieką miejscowego

Komitetu Opiekuńczego, któremu przewodniczył profesor gimnazjalny Adolf Kamiński. Z końcem czerwca 1917 roku zakład ten zamknięto, a we wrześniu powstał dla nich Zakład Sierot w Niepołomicach⁷. Ogółem z uchodźstwa przyjęto 257 dzieci. Liczba ta obejmowała sieroty po uciekinierach z Galicji i internowanych z Królestwa Polskiego, a poza tym: trzy transporty z baraków chocińskich, jeden z baraków z Wagny pod Lipnicą w Styrii, jeden chrześcijańskich i polskich dzieci z żydowskich schronisk tzw. Kinderheime w Wiedniu, dwa z węgierskiego Hradyszcza, a resztę z innych krajów koronnych⁸.

Ciężkie warunki życia zesłańców osiedlonych w barakach doprowadzały do szerzenia się różnych chorób. W Choceniu występowała wysoka śmiertelność dzieci. W latach 1914-19 przeżyły się przez ten obóz 80 122 osoby, z czego 4707 zmarło (5,9%)⁹. Z przeprowadzonych przez B. Ogórka badań wynika, że aż 76,4% ogółu zgonów krakowian w badanym okresie to zgoni osób w wieku poniżej 15 lat. Dla porównania, udział tej grupy w ogóle zgonów krakowian w 1910 roku wynosił niespełna 37%¹⁰. Wewnątrz tej grupy autor wyróżnia jeszcze zgoni niemowląt, których liczba wyniosła 309 (23,9%)¹¹. W 1915 roku spośród osób zapisanych w księdze zgonów, aż 75,3% zmarło na skutek chorób zakaźnych. W ogromnej przewadze były to choroby układu oddechowego (68% ogółu zgonów), którym szczególnie sprzyjają wspomniane powyżej warunki¹². Do tego dochodziły odra i płonica, które również przenoszone są drogą kropelkową. Na niespotykaną skalę występowały też tutaj gruźlica i jaglica¹³: „Ponieważ kierownik Kolumn

Sanitarnych był na miejscu w Choceniu i mógł na miejscu przekonać się o tem, że stosunki tam panujące są dla stanu zdrowia dzieci tamże umieszczonych nadzwyczajnie opłakane, więc postanowiono grupę dzieci najbardziej potrzebujących leczenia przeciwgruźliczego posłać do schroniska w Zakopanem” – zapisano w sprawozdaniu Sekcji Sanitarnej KBK¹⁴.

Decyzję o założeniu schroniska dla dzieci zagrożonych gruźlicą w Zakopanem podjęto w styczniu 1917 roku. Na początek postanowiono utworzyć placówkę dla 50 dzieci i wynajęto za 5000 koron rocznie willę Orle. Ażeby zapewnić im czystsze powietrze, wydzierżawiono w odległości kilkuset kroków od budynku łąkę, na której przez cały dzień mogły przebywać na świeżym powietrzu. Sama willa miała 7 pokoi na parterze i 4 na górze. Jeden duży pokój przeznaczono na jadalnię, w jednym odbywały się lekcje, a reszta przeznaczona została na sypialnie dla dzieci i personelu. Należało natomiast dobudować łazienkę i dwie ubikacje. Miejsca na kuchnię, pralnię i magazyny znajdowały się w innym małym przyległym budynku¹⁵.

Prace przygotowawcze prowadzono od końca stycznia w Krakowie. Kierowniczką Centrali Karolina Bingler poczyniła główne zamówienia na łóżka i najniezbędniejsze sprzęty. W Krakowie przygotowano pościel i ubrania dla dzieci. Transport całego sprzętu odbył się w marcu pod kierownictwem ówczesnej zarządczyni Centrali Kolumn Sanitarnych Janiny Łojkówny. Kierowniczką schroniska została Maria Matuszewska, która razem ze studentką medycyny Krystyną Stawiarską udała się do Zakopanego w połowie marca 1917 roku. Po półtoramiesięcznym pobycie na studia wróciła K. Stawiarska, a zastąpiły ją Maria Pleniewicz, Maria Gawlikówna i Maria Marcinkiewicz. M. Matuszewska objęła kierownictwo, gospodarstwo, administrację, prowadzenie rachunków i odpowiedzialność za kontakt z KBK.

Program dnia ułożono w ten sposób, że dzieci po kilka godzin dziennie wędrowały i spacerowały, a ze względu na to, że leczenie trwało kilka miesięcy, urządzono w schronisku normalną naukę z programem szkół ludowych. Jak napisał w sprawozdaniu z działalności KBK przewodniczący Sekcji Sanitarnej prof. E. Godlewski: „w czasie pobytu dzieci, dzięki staranności pań prowadzą-

cych schronisko, można też było stwierdzić podniesienie kulturalne naszych małych pacjentów, którzy i w naukach robili wyraźne postępy”¹⁶.

W lecie 1917 roku w placówce znajdowało się 60 dzieci, natomiast w zimie trzeba było ich liczbę zmniejszyć do 45, ponieważ część pomieszczeń nie była ogrzewana. Opiekę lekarską jako ordynator objął dr Henryk Wilczyński. Od 1 października 1917 roku schronisko połączono z kliniką pediatryczną UJ w ten sposób, że asystenci kliniczni mieli co tydzień kolejno przyjeżdżać do Zakopanego. W razie nagłych wypadków wzywano któregoś z lekarzy miejscowych. 22 sierpnia 1917 roku odbyło się oficjalne otwarcie i poświęcenie zakładu przez bp. Sapiechę¹⁷.

Pomyślne wyniki uzyskane w leczeniu dzieci były zachętą do założenia drugiej placówki leczniczej. Przygotowania rozpoczęto już w czerwcu 1917 roku. W tym celu wynajęto w Zakopanem za 8000 koron rocznie willę Nosal. Był to dwupiętrowy dom z dużym ogrodem, obejmujący łącznie 14 pokoi. Oprócz tego wynajęto w pobliżu dodatkowy domek z pokoikiem, służący do umieszczenia w nim dzieci z otwartą gruźlicą. Placówka została otwarta w pierwszych dniach października 1917 roku i mogła w czasie zimy pomieścić 55 dzieci. Kierownictwo powierzono Róży Hniłkównie, która także prowadziła naukę, mając do pomocy panie: Paulinę Bestecką, Helenę Malisównę i Zofię Pleniewicz. Obsługę stanowiły 3 służące i sanitariusz¹⁸.

Wydatnej pomocy udzielało obydwu placówkom zarówno Starostwo w Nowym Targu, jak i oddział aprowizacyjny w Zakopanem, „musieliśmy jednak także okolice Zakopanego poruszyć, ażeby dostarczyć, odpowiednią ilość mleka i innych produktów spożywczych dla dzieci. Zarząd schronisk z wdzięcznością wspomina ofiarność p. Ryłskiej, która opłacała przez dłuższy czas 20 litrów mleka dziennie dla schroniska KBK. Tak samo wdzięcznie wspominamy X. Kannonika Nycza z Poronina, p. Dyrektora Szyborskiego z Kuźnic i p. Tadeusza Owczaraka, którzy ogromnie dopomogli nam w zdobyciu całego szeregu środków potrzebnych dla schroniska” – napisano w sprawozdaniu z pracy pierwszego schroniska¹⁹.

Obydwa schroniska w Zakopanem stanowiły pierwsze w kraju zakłady sanatoryjne dla dzieci gruźliczych, a KBK

nosił się z zamiarem utworzenia kolejnych tego typu placówek: „Są fundusze specjalne na walkę z gruźlicą, pragnęlibyśmy z tych funduszy dostać większą kwotę, ażeby można było przeprowadzić zbudowanie schroniska, któryby przez szereg lat mogło ratować zagrożone od gruźlicy dzieci i zwracać je jako zdrowych obywateli polskiemu społeczeństwu” – przekonywał E. Godlewski²⁰.

Na marginesie warto wspomnieć, że dla krakowskich dzieci chorych na gruźlicę, które w lecie nie mogły wyjechać na wieś, staraniem Towarzystwa Walki z Gruźlicą z dr. Tomaszem Janiszewskim na czele, uruchomiono półkolonie wakacyjne. W Parku Jordana, na Oleandrach, w Parku Krakowskim, w parku willi Lasockich na Dębnikach znalazły one rozrywkę, opiekę i otrzymywały zdrowy posiłek. Chcąc dopomóc tej tak użytecznej instytucji, KBK przydzielił jej 300 skrzynek mleka duńskiego i 100 skrzynek mleka Nestlé’a²¹.

Gdy chore dzieci z Chocenia przejeżdżały przez Kraków, wysłano je do kliniki okulistycznej UJ, by zbadać stan ich oczu. Wtedy okazało się, że na 12 dzieci chocońskich, 9 jest chorych na ciężką jaglicę. By je ratować przed utratą wzroku, niezbędne było utworzenie specjalnego ośrodka, tym bardziej że w sumie w Choceniu znajdowało się ich kilkaset, a choroba zaczęła pojawiać się i w innych placówkach. Na początek znaczną część podopiecznych przeniesiono z baraków do innych zakładów opiekuńczych, a następnie utworzono schronisko lecznicze w Oświęcimiu: „Tam mianowicie można było zaaprowidować także schronisko dla dzieci jagliczych w materyały, do których dostarczenia zobowiązał się rząd. Drugim motywem, dla którego wybraliśmy Oświęcim, było to, że w Oświęcimie mieliśmy gotowe pomieszczenie dla dzieci, trzecim wreszcie, że tam Starosta p. Doschot stale okazywał tyle życzliwości dla Komitetu Książęco-Biskupiego, że przypuszczaliśmy wydatne poparcie ze strony lokalnej władzy, co oczywiście jest dla nas rzeczą ogromnie doniosłą” – czytamy w sprawozdaniu z pracy schroniska w Oświęcimiu²².

Celem pozyskania funduszy Sekcja Opieki nad Dzieckiem KBK zwróciła się z prośbą o subwencję (w wysokości takiej, jaką dawano Kolumnom Sanitarnym, tj. 5 K dziennie na dziecko) do c.k. Namiestnika Dillera, który rozporządzeniem z dnia 6 listopada 1916 roku

dotację przyznał²³. Na wiosnę 1917 roku 180 chorych dzieci z Chocenia przeniesiono do drewnianych baraków, a równocześnie rozpoczęto prace budowlane i wyposażono placówkę w odpowiednie sprzęty. Już jesienią przeniesiono podopiecznych do nowych murowanych baraków, w których urządzono także sale lekcyjne i kaplicę. Otoczono je dookoła płotem z drutu kolczastego, tak by je zupełnie odizolować. Opiekę medyczną sprawowała Wanda Wisłocka, a konsultantem został prof. dr K. Majewski, dyrektor kliniki okulistycznej UJ. Z ramienia Sekcji Sanitarnej KBK placówką zajmował się prof. dr Roman Nitsch, natomiast sprawami administracyjnymi kierowała bezinteresownie żona tamtejszego starosty Cecylia z hr. Dzieduszyckich Doschotowa, która otrzymała do pomocy siostry Serafitki. Oprócz wymienionych zaangażowano do pracy 3 służących i 2 stróżów²⁴.

Jak podkreślano w sprawozdaniach, „praca nad dziećmi z zapaleniem egipskim ma zdaniem Komitetu Książęco-Biskupiego doniosłe znaczenie. Tworzenie takich centrali, zwłaszcza w okresie wojny, kiedy jaglica się tak strasznie szerzy, wskazane jest z dwóch względów, raz, ażeby przez wyizolowanie chorych uchronić rodziny pacjentów od zakażenia, ażeby jednym słowem zmniejszyć ilość ognisk szerzącej się epidemii, a z drugiej strony chodzi o to, ażeby jednak tym nieszczęśliwym dzieciom przyjąć z pomocą, ażeby nie dopuścić do tego, by się spełniło ich najsmutniejsze przeznaczenie, tj. by po dłuższym lub krótszym czasie zapadli w wieczną noc, z której nic ich nie zdoła uratować, a co stwarza olbrzymi ciężar dla społeczeństwa, które setki takich ludzi musi utrzymywać²⁵. Postulowano także zakładanie nowych schronisk, by choroba się nie rozszerzała, „jeżeli mamy nie dopuścić do wytworzenia zadawnionych przypadków, gdzie leczenie będzie już miało bardzo niewielki skutek. Już barbarzyńskie traktowanie ludzi naszych w Choceniu, gdzie stwierdziliśmy przeszło 80% dzieci jaglicowych, spowodowało cały szereg przypadków zadawnionych, w których będzie potrzeba więcej niż roku, ażeby dziecko można było uważać za wyleczone” – pisał prof. E. Godlewski²⁶.

Od kwietnia do końca 1917 roku przez schronisko oświęcimskie przeszło 354 dzieci, w tym 324 z Galicji i 30 z Kró-

lestwa Polskiego. W ostatnich dniach grudnia 1917 roku znajdowało się w nim 206 podopiecznych. Statystycznie na leczenie wyżej wymienionych poświęcono 30 917 roboczodni. Ze względu na stan oczu, dzieci uczyły się tylko przez dwie godziny dziennie. Pozostały czas pracowały pod opieką instruktorów w zorganizowanych na miejscu warsztatach: koszykarskim, szewskim i stolarskim²⁷.

W 1918 roku zakład został przeniesiony do Witkowic pod Krakowem, a po zakończeniu misji KBK bp Sapieha na mocy przysługującego mu i przewidzianego statutem prawa rozporządzania majątkiem komitetu darował Uniwersytetowi Jagiellońskiemu wymienione wyżej dwa zakłady w Zakopanem i zakład w Witkowicach²⁸. W latach międzywojennych służyły one dzieciom z całego terenu II Rzeczypospolitej.

Podsumowując, należy podkreślić, że pomimo wysiłków podejmowanych przez różnego rodzaju instytucje charytatywne, opieka nad dziećmi w obozach dla uchodźców nie była, bo być nie mogła, pasmem samych sukcesów. W szkolnictwie, oprócz trudności wynikających z braku podręczników i pomocy naukowych, występowały także częste zmiany kadrowe. Pomimo to **zakładane bez fanfar i rozgłosu szkoły świadczyły o patriotyzmie społeczeństwa i odpowiedzialności za młode pokolenie**. Dowodziły nie tylko ofiarności polskiego nauczycielstwa, ale także głębokiego przywiązania dzieci do polskiej szkoły. W obozach dla uchodźców stanowiły dla wychowanków przystań, w której mogły zapomnieć o codziennych problemach. Nauczyciele, księża i siostry zakonne, lekarze i inni przedstawiciele inteligencji prowadzili bezinteresownie cichą, ale jakże pożyteczną dla narodu pracę, która zaowocowała dopiero w niepodległej Polsce.

Słowa kluczowe: uchodźcy wojenni, Galicja, opieka nad dziećmi, obóz w Choceniu.

Przypisy:

¹ Zob. A. Senensieb [red.] *Szlakiem tułaczym. Księga pamiątkowa wychodźstwa polskiego 1914-1918*, Wiedeń 1919; K. Chołoniewska, *Wśród wysiedleńców w Choczni* [w:] *Wysiedlenie wojenne Krakowa w r. 1914, 1915, Kraków 1916*; Z nowszych prac na temat ewakuacji Krakowa zob. B. Ogórek, *Ewakuacja mieszkańców Krakowa podczas I wojny świa-*

towej. Przebieg, próba kwantyfikacji, warunki życia ewakuowanych, „Krzysztofor: Zeszyty Naukowe Muzeum Historycznego Miasta Krakowa” z. 30/2012. Tam też omówiono dotychczasowy stan badań nad tym tematem.

² Przykładowo – od 7 listopada do połowy miesiąca wyjechało z Krakowa około 60 tys. osób. W. Wróbel, *Troska Biskupa Adama Sapiehy o wysiedlonych i uchodźców w latach 1914-1916*, Kraków 1999, s. 25; Według publikacji prasowych do 15 maja 1915 roku z Krakowa ewakuowano 86 159 osób, „Głos Narodu” nr 223-251/1914; „Czas” nr 557/1915.

³ „Nowości Ilustrowane” nr 2/1915.

⁴ Tamże, s. 92.

⁵ „Głos Narodu” nr 17/1916.

⁶ Tamże.

⁷ Z. Lasocki, *Polacy w austriackich obozach barakowych dla uchodźców i internowanych (wspomnienia z czasów wojny światowej byłego posła do parlamentu austriackiego)*, Kraków 1929, s. 154; *Trzy lata działalności K.B.K. Sprawozdanie Książęco-Biskupiego Komitetu Pomocy dla Dotkniętych Klęską Wojny za lata 1915-1917*, Kraków 1918, s. 204 [dalej: Sprawozdanie KBK].

⁸ *Sprawozdanie KBK*, s. 205.

⁹ Szczytowym okresem pod względem liczby zgonów był kwiecień 1915 roku, kiedy zmarło w obozie aż 327 osób, ale jednocześnie był to okres największego zaludnienia osady. Za: B. Ogórek, dz. cyt., s. 71.

¹⁰ Tamże, s. 68.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 70-71.

¹³ Jaglica, egipskie zapalenie oczu, trachoma, zakaźne zapalenie spojówek o bardzo przewlekłym przebiegu, obejmujące niekiedy rogówkę i całą gałkę oczną, wywołane przez swoiste wirusy, które gromadzą się w komórkach spojówek i tworzą ciała wtrętowe.

¹⁴ *Sprawozdanie KBK*, s. 180.

¹⁵ Tamże, s. 175.

¹⁶ Tamże, s. 176.

¹⁷ Tamże, s. 176-177.

¹⁸ Tamże, s. 178.

¹⁹ Tamże, s. 179.

²⁰ Tamże, s. 179-180.

²¹ Tamże, s. 75-76.

²² Tamże, s. 181.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże, s. 181-182.

²⁵ Tamże, s. 183.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 182.

²⁸ E. Godlewski, *Działalność Księcia Metropoli Adama Stefana Sapiehy w okresie wielkiej wojny*, Kraków 1937, s. 17; Więcej na ten temat: K. Dadej, E. Godlewski, *Działalność zakładu dla dzieci skrofulicznych w Zakopanem*, Kraków 1922; A. Młudzik *Powstanie i działalność zakładu leczniczego dla dzieci chorych na gruźlicę („skrofulicznych”) w Zakopanem od kwietnia 1917 roku do lutego 1922 roku*, „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny”

nr 77/2014; J.W. Rączka, *Zakład Lecznico-Wychowawczy UJ w Witkowicach pod Krakowem*, „Folia Historica Cracoviensia” cz. VI/1999.

Bibliografia:

Materiały źródłowe

- Chołoniewska K. *Wśród wysiedleńców w Choczni* [w:] *Wysiedlenie wojenne Krakowa w r. 1914, 1915*, Kraków 1916.
- „Czas” 1914.
- „Głos Narodu” 1914-1916.
- *Księga pamiątkowa i adresowa wygnańców wojennych z Galicji i Bukowiny 1914-1915. Część III. Prowincja i Bukowina*. Wiedeń 1915.
- Lasocki Z., *Polacy w austriackich obozach barakowych dla uchodźców i internowanych (wspomnienia z czasów wojny światowej byłego posła do parlamentu austriackiego)*. Kraków 1929.
- „Nowa Reforma” 1914-1915.
- „Nowości Ilustrowane” 1915.
- *Polskie kursa handlowe na wychodźstwie w Pradze Czeskiej w roku szkolnym 1914-1915*. Praga 1915.
- Senensieb A. [red.] *Szlakiem tułaczym. Księga pamiątkowa wychodźstwa polskiego 1914-1918*. Wiedeń 1919.
- *Trzy lata działalności K.B.K. Sprawozdanie Książęco-Biskupiego Komitetu Pomocy dla Dotkniętych Klęską Wojny za lata 1915-1917*. Kraków 1918.

Opracowania

- Banach A.K. *Szkolnictwo polskie dla wychodźców z Galicji i Bukowiny w monarchii austro-węgierskiej w czasach I wojny światowej*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1-2/1993.

wej. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1-2/1993.

- Dadej K., Godlewski E. *Działalność zakładu dla dzieci skrofulicznych w Zakopanem*. Kraków: Nakładem Kuratorium Zakładu Leczniczego UJ dla dzieci skrofulicznych w Zakopanem, 1922.
- Godlewski E. *Działalność Księcia Metropolity Adama Stefana Sapiehy w okresie wielkiej wojny*. Kraków 1937.
- Jasiński Z., Rędziński K. *Polscy uchodźcy i polskie szkoły w Czechach i na Morawach w czasie I wojny światowej*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 1995.
- Lasocki Z. *Jedna z kart chrześcijańskiego miłosierdzia w czasie wojny światowej* [w:] „Roczniki Obydwóch Zgromadzeń Św. Wincentego a Paulo” nr 3-4/1937.
- Młudzik A. *Powstanie i działalność zakładu leczniczego dla dzieci chorych na gruźlicę („skrofulicznych”) w Zakopanem od kwietnia 1917 roku do lutego 1922 roku*. „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny” nr 77/2014.
- Ogórek B. *Evakuacja mieszkańców Krakowa podczas I wojny światowej. Przebieg, próba kwantyfikacji, warunki życia ewakuowanych*. „Krzysztofor: Zeszyty Naukowe Muzeum Historycznego Miasta Krakowa” z. 30/2012.
- Rączka J.W. *Zakład Lecznico-Wychowawczy UJ w Witkowicach pod Krakowem*. „Folia Historica Cracoviensia” cz. VI/1999.
- Rędziński K. *Szkolnictwo galicyjskie na uchodźstwie wojennym (1914-1918)*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podońskiego Akademii im. Jana Długosza, 2008.

- Ruszała K. *Działalność polityków Koła Polskiego w Wiedniu na rzecz pomocy Polakom zesłanym w głąb Austro-Węgier podczas I wojny światowej (zarys problemu)* [w:] Baczkowski M., Ruszała K. [red.] *Front wschodni I wojny światowej*. Kraków: Towarzystwo Wydawnicze Historia Jagiellonica, 2013.
- Synowiec A. *Książęco-Biskupi Komitet biskupa Adama Stefana Sapiehy w czasie I wojny światowej*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, „Prace historyczne” z. 130/2003.
- Synowiec A. *Pomoc humanitarna Komitetu Adama Sapiehy dla polskich dzieci podczas I wojny światowej*. „Studia Historyczne” z. 3-4/2003.
- Wróbel W. *Troska Biskupa Adama Sapiehy o wysiedlonych i uchodźców w latach 1914-1916*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, 1999.



Dr Krzysztof Struziak – doktor nauk humanistycznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, historyk. Nauczyciel dyplomowany. Pracuje w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Woli Mędrzechowskiej. Najważniejsze publikacje: *Szczucin i okolice. Zarys dziejów do 1948 roku*, Szczucin 2009; *Gmina Mędrzechów od czasów najdawniejszych do współczesności* [red.] Mędrzechów 2015; *Przemiany w strukturze agrarnej powiatu Dąbrowa Tarnowska w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historica” t. 14/2013.

Nowa publikacja Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego poleca książkę *Techniki i metody relaksacyjne w wychowywaniu, edukacji i terapii. Scenariusze pracy z dziećmi i młodzieżą* autorstwa Gabrieli Dobińskiej i Angeliki Cieślukowskiej-Ryczko.

Przemiany społeczno-kulturowe, rozwój technologiczny, konsumpcjonizm oraz przeformułowanie hierarchii wartości może generować zagrożenia dla młodych ludzi. Pedagodzy, nauczyciele i rodzice borykają się z wieloma trudnościami, dylematami oraz wyzwaniem wychowawczymi. Autorki monografii prezentują bardzo cenne, ale niedoceniane dotąd rozwiązanie – relaksacyjne metody oddziaływań pedagogicznych.

Publikacja składa się z dwóch części. Pierwsza, teoretyczna, zawiera wyjaśnienie podstawowej terminologii związanej ze stresem (etiologią, typologią, skutka-

mi chronicznego stresu) oraz relaksem (procesem relaksacji, walorami wynikającymi z regularnego odprężania się). Druga część stanowi zbiór konspektów zajęć, które można realizować w szkołach, przedszkolach, świetlicach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych, a także w domu.

Autorskie warsztaty adresowane są zarówno do dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych. Przeznaczone są do pracy grupowej oraz indywidualnej. Bogato ilustrowana publikacja zawiera ćwiczenia z relaksacji neuromięśniowej fizycznej aktywnej oraz te ukierunkowane na wypracowanie obrony przed stresora-

mi. Celem nadrzędnym wszystkich propozycji jest osiągnięcie dobrego samopoczucia, samoakceptacji, podwyższenie motywacji do działania i niwelowanie skutków długotrwałego stresu. Jest to praktyczny poradnik dla nauczycieli, wychowawców, pedagogów, opiekunów i rodziców.

Słowa kluczowe: techniki, metody relaksacyjne, wychowywanie, edukacja, terapia.

Marzena Gawłowska – promocja i kontakt z mediami, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Współpraca Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli z Teatrem im. J. Słowackiego w Krakowie

Podpisanie listu intencyjnego o współpracy

Kraków, 29 sierpnia 2019 roku



Od lewej: dr Ł. Cieślík, Dyrektor MCDN, A. Pieczarka, Członek Zarządu Województwa Małopolskiego, K. Głuchowski, Dyrektor Teatru im. J. Słowackiego w Krakowie, fot. MCDN

