

ISSN 2083-179X

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 31

2018

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 31

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 31



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2018

Licencja Creative Commons



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Drózka (UJK), Wiesław Jamrożek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoğlu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Wiesław Łuczaj (UJK), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrowski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
Sekretarz redakcji: Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl
Zastępca sekretarza: Doroa Beltkiewicz – stped@ujk.edu.pl
Koordynator POLINDEX: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl
Wanda Drózka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl
Halina Król, pedagogika – krolhalina@poczta.fm
Jerzy Mądrowski, muzyka – jerzy.madrowski@ujk.edu.pl
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl
Urszula Ślusarczyk, sztuki piękne – urszula.slusarczyk@ujk.kielce.pl
Małgorzata Stawiak-Ososińska, historia myśli pedagogicznej – malgorzata.stawiak-ososinska@ujk.edu.pl
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Agnieszka Szplit, język angielski – agnieszka.szplit@gmail.com
Paul Siayor, język angielski – paulsiayor@onet.eu
Anna Wileczek, język polski – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Doroa Beltkiewicz (Akademia Ignatianum w Krakowie), Teresa Giza (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach), Maciej Kołodziejski (Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa), Werona Król-Gierat (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Katarzyna Palka (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Krystyna Iwanowska-Bieniek

Projekt okładki – Marzena Buksińska

Formatowanie komputerowe – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2018

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MAŁGORZATA CICZKOWSKA-GIEDZIUN, MAGDALENA ZMYŚŁOWSKA, Wolność i odpowiedzialność jako istotne wartości w pracy socjalnej z rodziną	11
BOŻENA MATYJAS, Szkoła jako przestrzeń edukacji i socjalizacji dzieci w środowisku dużego miasta	25
BARBARA SKAŁBANIA, Jak skutecznie pomagać – kompetencje nauczyciela do pomagania uczniom	41
MACIEJ KOŁODZIEJSKI, Twórcza perspektywa kształcenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych jako idea wciąż aktualna	57
IRENEUSZ ŚWITAŁA, Seniorzy jako członkowie społeczności lokalnej – wybrane aspekty socjalno-etyczne	79
KINGA TUREK, <i>Why do small children need a speech therapist? Speech therapist's task in early support of child development</i>	95
MATEUSZ BARŁÓG, MARLENA STRADOMSKA, Diagnoza, jej metody i składowe oraz terapia psychologiczna jako etapy procesu wsparcia	107

BADANIA I KOMUNIKATY

PAULINA FORMA, KRZYSZTOF ŁYSAK, Świętokrzyska szkoła zawodowa wobec zmian zachodzących w kształceniu zawodowym (w świetle komunikatów z badań „Nowoczesna szkoła zawodowa – nowoczesny region”)	121
MONIKA BAJAK, Education to free time – upbringing environments and the development of new technology. The ways contemporary youth is spending free time. Own research	135
ŁUKASZ PULCHNY, Słuchanie muzyki w świetle wybranych osiągnięć uczniów	153

RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

KINGA TUREK, JOANNA SADEL, Nauczycielskie normy etyczne – dekalog pracy nauczyciela	175
--	-----

Sprawozdanie z V Warsztatów Metodycznych dla Dyrektorów, Kierowników i Wychowawców burs i internatów z terenu województwa świętokrzyskiego (Kielce, 23 maja 2018 roku) – ANITA GARBAT	191
---	-----

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

MAŁGORZATA CICZKOWSKA-GIEDZIUN, MAGDALENA ZMYŚŁOWSKA, Freedom and responsibility as significant values in social work with family	11
BOŻENA MATYJAS, School as a space for education of school-aged children ...	25
BARBARA SKAŁBANIA, How to effectively help – the teacher’s competence to help students	41
MACIEJ KOŁODZIEJSKI, Creative perspective of education at general music schools as a presently existent idea	57
IRENEUSZ ŚWITAŁA, Seniors as members of the local community – selected social and ethical aspects	79
KINGA TUREK, <i>Po co logopeda małym dzieciom? Zadania logopedy we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka</i>	95
MATEUSZ BARŁÓG, MARLENA STRADOMSKA, Diagnosis, its methods and components as well as psychological therapy as stages of the support process	107

RESEARCHES & STATEMENTS

PAULINA FORMA, KRZYSZTOF ŁYSAK, Świętokrzyska vocational school in the face of changes taking place in vocational education (in the light of messages from „The modern vocational school – modern region”)	121
MONIKA BAJAK, Wychowanie do czasu wolnego – środowiska wychowawcze a rozwój nowych technologii. Współczesne sposoby spędzania czasu wolnego przez młodzież. Badania własne	135
ŁUKASZ PULCHNY, Listening to music in the light of students’ selected achievements	153

REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

KINGA TUREK, JOANNA SADEL, Teacher’s ethical norms – decalogue of the work of a teacher	175
Sprawozdanie z V Warsztatów Metodycznych dla Dyrektorów, Kierowników i Wychowawców burs i internatów z terenu województwa świętokrzyskiego (Kielce, 23 maja 2018 roku) – ANITA GARBAT	191

Artykuły i rozprawy

Wolność i odpowiedzialność jako istotne wartości w pracy socjalnej z rodziną

Freedom and responsibility as significant values in social work with family

Wprowadzenie

Problematyka podmiotowości w naukach społecznych występuje od dawna, natomiast wciąż mało rozpoznane jest zagadnienie podmiotowości rodziny w pracy socjalnej.

Czynnikiem warunkującym podmiotowość rodziny jest uznanie każdego członka rodziny za jednostkę w pełni autonomiczną, której przysługuje prawo do wolności i decydowania o sobie oraz do ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie. Z pedagogicznego punktu widzenia, podbudowanego filozoficznie, podmiotowe traktowanie rodzin umożliwia im występowanie w roli podmiotu własnego działania. Takie podejście pozwala rodzinom dokonywać wyborów, podejmować decyzje, kierować swoim rozwojem, brać odpowiedzialność za własne postępowanie wraz z ponoszeniem jego konsekwencji (Łobocki 1999, s. 165).

Przedmiotem niniejszych rozważań jest podmiotowe podejście w pracy socjalnej z rodziną, rozumiane jako koncepcja pomagania ku wartościom. Punktem wyjścia stało się stwierdzenie, przytoczone przez Józefa Górniewicza, że

konceptje filozoficzne podmiotowości zakładają z jednej strony to, że człowiek jest wolny w swoich decyzjach i czynach, że ma on swobodę działania. Z drugiej strony wskazuje się na jego poczucie odpowiedzialności funkcjonowania w rzeczywistości materialnej i społecznej (2001, s. 24).

Zatem wolność i odpowiedzialność zostaną przeanalizowane w kontekście szans i ograniczeń, jakie pojawiają się w pracy socjalnej z rodziną.

Wolność i odpowiedzialność w naukach humanistycznych i społecznych

Wolność i odpowiedzialność jako kategorie rozważań interesują przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych. Szczególne miejsce znajdują w rozważaniach filozofów, ale również pedagogów.

Słowo wolność można odnosić do trzech zakresów znaczeniowych: działania na podstawie niczym niezdeterminowanej woli (Schaff 1965, s. 105), niepodlegania działaniu żadnych obiektywnych konieczności historycznego rozwoju oraz możliwości wyboru jednego z wielu wariantów działania (Dziemidok 2010, s. 34). W ujęciu filozoficznym wolność polega na wykonywaniu swej woli lub przynajmniej na przeświadczeniu, że się ją wykonuje (Montesquieu 1957, s. 263). Bohdan Dziemidok (2010) zaznacza, że wyróżnia się dwa zasadnicze rodzaje wolności: wolność „od” jako wolność negatywną oraz wolność „do” jako wolność pozytywną. Ta pierwsza rozumiana jest w kategorii braku przymusu i odnosi się do jednostki, która nie jest ograniczona w działaniu i podejmowaniu decyzji przez obiektywnie istniejące czynniki, jak np. więzienie czy wykluczenie ze wspólnoty. Natomiast wolność „do” jest wynikiem pragnienia jednostki do „bycia panem swojego losu” i ma związek z realizowaniem własnych możliwości.

Warto podkreślić, że wolność jest łączona z odpowiedzialnością, jak np. w filozofii Johanna Fichtego. Filozof ten traktuje odpowiedzialność jako czynienie z wolności właściwego użytku (za: Pakuła 2005, s. 11), złem jest natomiast bierność i lenistwo, czyli swoisty brak wolności. Wolność człowieka/jednostki powiązana jest zatem z odpowiedzialnością za kreowany i tworzony świat, za siebie, swoje decyzje oraz postępowanie. Wolnym jest ten, kto podejmuje działania, za które bierze odpowiedzialność w ramach określonej przestrzeni, np. prawnej, społecznej, środowiskowej.

Wolność związana z możliwością posiadania wyboru jest również charakterystyczna dla poglądów Immanuela Kanta czy Martina Heideggera i, jak podkreśla Natalia Pakuła, „jest realizowana poprzez podporządkowanie się prawu, które człowiek sam na siebie nakłada po to właśnie, aby umożliwić zaistnienie wolności” (2005, s. 16). Wolność może zatem urzeczywistniać się dzięki podejmowaniu aktywności i odpowiedzialności. Człowiek wolny, to człowiek chcący podejmować działanie, biorący na siebie określone zobowiązania oraz konsekwentnie je realizujący.

Wolność ujmowana może być także w aspekcie konstrukcji zbudowanej z konieczności i powinności. W przekonaniu Wojciecha Kojsa (2010) wolność odnosi się do „informacyjno-wolicjonalnych cech człowieka”, które umożliwia-

ją uświadomienie sobie potrzeby, stwierdzenie istnienia lub zaistnienia pożądanego obiektu oraz możliwości jej zaspokojenia. Autor podkreśla, iż wolność w działalności pracy socjalnej, ujmowana w kontekście systemu społecznego, jest regulowana przez akty prawne, które z kolei przyznają obywatelom prawo do podejmowania działań i upominania się o wolność.

Warto także podkreślić, że wolność bywa czasem ograniczana, co wiąże się z funkcjonowaniem w określonej przestrzeni społecznej, wymagającej przestrzegania określonych norm i praw. Sytuacja taka będzie występować w przypadku osób, które łamią porządek społeczny i które zostały za to skazane (List, Valentini 2016, s. 1043), ponieważ – jak podkreśla Daphne Brandenburg (2016) – człowiek posiada zdolność do korzystania z odpowiedniej formy wolności, generującej wymóg działania zgodnego ze zobowiązaniami wobec siebie i społeczeństwa.

W ujęciu filozoficznym odpowiedzialność jest rozumiana jako „wzięcie na siebie skutków własnego działania” (Schwartlander 1995, s. 8), co wynika z wewnętrznego przymusu człowieka jako osoby moralnej. Roman Ingarden (2003), rozpatrując ideę odpowiedzialności, rozróżnia jej trzy perspektywy: pierwsza występuje wówczas, gdy ktoś ponosi odpowiedzialność za coś, druga dotyczy sytuacji, gdy ktoś jest pociągany do odpowiedzialności za coś, a trzecia, gdy ktoś działa odpowiedzialnie. W przekonaniu tego filozofa tylko działanie, które wynika z wolności, może być odnoszone do odpowiedzialności. Podejmowanie odpowiedzialności staje się możliwe, gdy dana osoba ma swobodę wyboru i decyzji. Zdaniem Małgorzaty Kunickiej (2015), stwarza to możliwość, by podmiot nie brał odpowiedzialności za coś, co wymaga kompetencji, których nie posiada.

Z kolei Hans Jonas (1996) w swojej koncepcji wymienia pewne warunki, które muszą powstać, by zaistniała odpowiedzialność. Chodzi tutaj o sytuacje, gdy działanie podejmowane przez podmiot ma wpływ na świat, podlega kontroli sprawcy oraz sprawca może przewidzieć skutki swojego działania. Ponadto odpowiedzialność może być rozpatrywana w dwóch zasadniczych kontekstach: w aspekcie prawnym – kiedy jest jednoznaczna z byciem rozliczanym za swoje czyny (tzw. odpowiedzialność formalna) oraz w aspekcie substancjalnym „odpowiedzialność za kogoś/coś, angażująca osobę do określonych czynów względem kogoś/czegoś” (za: Kunicka 2015, s. 64).

W rozważaniach pedagogicznych wolność i odpowiedzialność często analizowane są w odniesieniu do innych kategorii, jakimi są podmiot czy podmiotowość. Astrid Męczkowska (2006) wskazała, iż człowiek pretendujący do bycia podmiotem powinien realizować pewne postulaty, wśród których znajduje się

wolność, rozumiana jako autonomia, podporządkowana jedynie rozumowi, oraz aktywność, jako środek niezbędny do realizowania ludzkiego powołania do wolności. Z kolei, według Ewy Kubiak-Szymborskiej,

aktywności sprawczej towarzyszy wolność wyboru zarówno celu, jak i sposobu działania, w której działanie jest zgodne z wyznawanym systemem wartości, a wybory, jakich dokonuje i będące ich następstwem decyzje, są zgodne z własnymi preferencjami (2003, s. 92).

Podobnie zagadnienie to postrzegają inni znamienici pedagodzy, tacy jak Maria Czerepaniak-Walczak (1994, 1999) czy Wincenty Okoń (2007), którzy podkreślają znaczenie wolnych wyborów i ponoszenia odpowiedzialności za własne czyny w rozważaniach nad podmiotowością.

Jak podkreśla Górniewicz (2001), odpowiedzialność nie jest kategorią czysto naukową, lecz praktyczną i ciągle brakuje integralnej koncepcji tego pojęcia. W przekonaniu autora, odpowiedzialność ma wymiar ontyczny oraz interakcyjny i występuje zawsze w jakimś konkretnym odniesieniu. Pedagogiczne koncepcje odpowiedzialności ukazują jej utylitarny charakter, rozumiany jako postępowanie przynoszące korzyść jednostce oraz wspólnocie. Ukazują także odpowiedzialność jako wartość autoteliczną, co jest odnoszone do ukształtowania postawy odpowiedzialności człowieka jako celu wychowania.

Wolność i odpowiedzialność – szanse i ograniczenia w pracy socjalnej z rodziną

Jedną z zasad pracy socjalnej jest prawo do samostanowienia, charakteryzujące się prawem klienta „do wolności i odpowiedzialności za swoje życie (z wyłączeniem sytuacji zagrożenia zdrowia i życia)” (Szarfenberg, b.d.). Wolność – jedna z podstawowych wartości pracy socjalnej – rozumiana jest jako sytuacja, w której jednostka ma prawo dokonywać wyborów spośród wachlarza dostępnych możliwości, a wyraża się w poszanowaniu decyzji i wyborów osoby, a także jej prawa do współtworzenia procesu pomagania (Kadela, Kowalczyk, b.d.). Podobnie widzi to Marta Łuczyńska, która pisze, iż

poszerzenie obszarów wolności klienta, możliwości decydowania o sobie, uczenie go samodzielności życiowej, to tylko niektóre cele pracy socjalnej, której efektem może być zwiększenie u niego poczucia odpowiedzialności za siebie i w efekcie zmniejszenie zakresu odpowiedzialności pracownika socjalnego (2013b, s. 13).

Oznacza to z jednej strony uznanie każdego członka rodziny za jednostkę w pełni autonomiczną (Antle, Regehr 2003, s. 140), a z drugiej sprowadza rolę profesjonalisty do tworzenia różnorodnych sytuacji, w których rodziny mają możliwość szukania rozwiązań, podejmowania decyzji, działania oraz oceny osiągniętego efektu. Profesjonalista, pokazując rodzinie możliwości wyborów, poszerza jej to pole. Natomiast rodzina dokonując tych wyborów bierze też za nie odpowiedzialność i ponosi ich konsekwencje (Długi 2012, s. 55). Warto też pamiętać, że rodzina ma wiedzieć i być świadoma, co robi i w jakim celu oraz jakich skutków może się spodziewać po podjęciu działań, a także mieć świadomość ról pełnionych przez poszczególnych członków rodziny, wynikających z przynależności do określonej sieci (Tam 2003, s. 450).

Towarzystwo, przewodzenie czy wspieranie rodziny w tych decyzjach powinno być dokonywane zawsze z pewnej perspektywy i dystansu oraz ze zwróceniem uwagi na system wartości danej rodziny, łącznie z kwestią wyznania religijnego (Carlson-Thies 2017, s. 108), aby nie przejąć za nią odpowiedzialności i nie uzależnić jej od siebie (Długi 2012, s. 57).

W rodzinach może pojawiać się obawa przed braniem odpowiedzialności za swój los. Są rodziny, które przejawiają postawę roszczeniową i mają podejście, że to pracownik socjalny czy asystent rodziny mają „coś” zrobić, by ich życie uległo zmianie. W takich sytuacjach istotne jest, aby jasno wytyczyć granice odpowiedzialności profesjonalistów, którzy są po to, by ukazywać możliwości wyborów i ich skutki, natomiast ostatecznie to rodzina bierze odpowiedzialność za swoje życie (Rudzka 2012, s. 98–99).

Aksjologiczny wymiar pracy pracowników socjalnych badany był przez Mariolę Bieńko (2012). Autorka pytała tę grupę zawodową o ważność poszczególnych wartości w ich pracy. Z badań wynika, że wolność decyzji i wyboru uzyskała jedynie 11,6% wskazań pracowników socjalnych i była jedną z rzadziej wskazywanych wartości, w odróżnieniu od odpowiedzialności, która miała 60% wskazań i znalazła się na pierwszym miejscu w hierarchii wartości pracy socjalnej. Dalsza analiza ukazała zależności pomiędzy wskazywaniem rangi poszczególnych wartości w pracy socjalnej a miejscem zamieszkania, wiekiem czy wykształceniem. Na przykład odpowiedzialność najniżej cenili pracownicy socjalni mieszkający na wsi. Z kolei im większa miejscowość, z której pochodzili respondenci, tym częściej deklarowana była ważność wolności wyboru i decyzji. Im starsi pracownicy, tym bardziej cenili odpowiedzialność. Osoby ze średnim wykształceniem najniżej w całej grupie badanych cenili odpowiedzialność. Ważność tej wartości wzrastała wraz z coraz wyższym wykształceniem. Podobnie rzecz wyglądała w przypadku wolności

wyboru i decyzji. Powyższe badania, jak pisze Marta Łuczyńska (2013b), nie-
zbyt dokładnie precyzują, jaki wymiar odpowiedzialności mieli na myśli re-
spondenci. Niemniej wiadomo, że immanentną cechą odpowiedzialności jest
wolność, którą badani pracownicy socjalni nie uznają za szczególnie ważną.
Jak słusznie zauważa M. Łuczyńska: „im więcej odpowiedzialności bierze oso-
ba pomagająca za klienta, tym samym takiego obszaru wolności decydowania
o sobie go pozbawia” (2013b, s. 13).

Osoba pomagająca winna być nastawiona na poszerzanie obszarów wolno-
ści klienta, choć może się w jej pracy pojawiać dylemat etyczny, wywołujący
napięcia pomiędzy prawem klienta do wolności wyboru a tym, co jest postrze-
gane jako dobre dla niego (Olech 2013, s. 19) – co wynika z odpowiedzialności
pracowników socjalnych, która balansuje między powinnościami w stosunku
do społeczeństwa a prawem osób wspieranych do samostanowienia o sobie
(Freedberg 1989, s. 33). Jeśli proponowane rozwiązania są niezgodne z wolą
klienta, to zwykle ostateczna decyzja poprzedzana jest przekonywaniem i na-
kłanianiem go do zmiany swojego postępowania. Jeśli to nie działa, zdarza się,
że wolność jednostki czy rodziny poświęca się w imię wyższej wartości, jaką
w ocenie pracownika socjalnego czy asystenta rodziny jest zdrowie i/lub życie
jednostki. Warto jednak pamiętać, że dobro klienta, postrzegane w wymiarze
prawa, dodatkowo naznaczone jest osobistym sensem i wymiarem, jaki nadają
tej kategorii profesjonaliści (Olech 2013, s. 28). Realizacja subiektywnego zna-
czenia, jakie nadają profesjonaliści dobru klienta, bez wsłuchiwania się w war-
tości, potrzeby i cele samych klientów, zagraża ich wolności. Powoduje także
podejmowanie decyzji niesłusznych, nietrafionych, czasem nawet szkodzących
klientowi.

Beulah R. Compton i jego współpracownicy na pytanie: za co jest odpo-
wiedzialny pracownik socjalny, odpowiadają, że przede wszystkim za siebie,
tzn. za własną postawę i podejmowane działania w sytuacji pomocowej. Co
oznacza, że pracownik stara się zrozumieć sytuację klienta, tworzy warunki
potrzebne dla rozwoju sytuacji pomocowej, „przygląda się” sobie, aby być jak
najbardziej pomocnym, dba o klimat i atmosferę sprzyjającą przyjęciu pomo-
cy przez klienta, tworzy przestrzeń dla lepszego rozwiązywania potrzeb czy
problemów klienta, odwołując się do własnej wiedzy i doświadczeń, informuje
o możliwościach oferowanej pomocy (za: Łuczyńska 2013a, s. 12–13).

Praca socjalna jest profesją, która styka się z wieloma sytuacjami wymaga-
jącymi odpowiedzialności, a w aspekcie działań zawodowych pracownika so-
cjalnego wiąże się z podnoszeniem własnych kwalifikacji oraz kierowaniem się
takimi wartościami, jak zaangażowanie i uczciwość. Istotę pracy socjalnej sta-

nowi bowiem bezpośredni kontakt z klientem, w którym odnajdziemy wszystkie rodzaje odpowiedzialności. Wanda Kaczyńska (2010) konstatuje, iż cechą profesjonalnej pracy socjalnej jest odpowiedzialne działanie oraz ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje, ale również za klienta, z którym pracownik współpracuje w ramach określonej umowy. Jej zdaniem, pracownik socjalny może także być pociągnięty do odpowiedzialności za efekty własnej działalności.

Wiktor Sawczuk (2007) zwraca uwagę, iż odpowiedzialność stanowi pochodną systemu wartości, jaki dany pracownik wyznaje. Jest to o tyle ważne, że stanowi punkt odniesienia dla ocen moralnych dokonywanych w stosunku do własnych działań. Wskazane podejście do wykonywanych zadań zawodowych daje możliwość ich postrzegania jako dobrych lub złych, a następnie podejmowania tych uznanych jako dobre i unikania złych.

Jak podkreśla Krzysztof Gąsecki (2007), odpowiedzialność świadczy o dojrzałości profesjonalisty jako człowieka. Jej przejawem są postawy przyjmowane w pracy z drugim człowiekiem, co warunkuje kierowanie się w relacjach takimi cechami, jak bycie roztroprnym i sprawiedliwym, zachowującym umiar i rozwijającym się w pracy nad sobą samym. Odpowiedzialność w tym rozumieniu związana jest z podejmowaniem decyzji i ponoszeniem konsekwencji za dokonane wybory. Ważność zyskuje również kwestia stałej pracy nad sobą, umiejętności oceniania własnych zachowań z punktu widzenia dobra rodziny, z którą się współpracuje, korygowania ich w zależności od dokonanej oceny moralnej. W efekcie przyjęcia odpowiedzialnej postawy pracownik socjalny popełniający błąd podejmie działania zmierzające do jego naprawy. Wydaje się, że takie podejście do własnej pracy umożliwia kreowanie autentycznego obrazu pracownika i przyczynia się do budowania jego autorytetu w sposób naturalny.

Według Wojciecha Kojsa, odpowiedzialność jest

relacją działającego podmiotu do jego czynów świadomych i wolnych oraz do konsekwencji z nich wynikających. Konsekwencje te mogą zależeć od podmiotu czynu (odpowiedzialność przed samym sobą) lub/i obowiązujących w społeczeństwie kar (2010, s. 56).

Autor wyróżnia zatem odpowiedzialność cywilną – związaną z koniecznością naprawiania krzywd wyrządzonych innym, karną – dotyczącą czynu przestępczego oraz dyscyplinarną – obejmującą przewinienia dokonane w obszarze wykonywanej pracy.

Warto podkreślić, że pracownik socjalny ponosi także odpowiedzialność zawodową, która jest regulowana przez *Kodeks Etyczny Pracowników Socjalnych*, stworzony przez Polskie Towarzystwo Pracowników Socjalnych (2008). Dokument ten zawiera standardy odnoszące się do odpowiedzialności pracownika wobec klienta, współpracowników, pracodawcy, własnego zawodu oraz wobec społeczeństwa. Od pracownika socjalnego oczekuje się zaangażowania w niesienie pomocy klientowi, z poszanowaniem jego podmiotowości i godności, rzeczywistej współpracy z innymi pracownikami, uwzględniania w swojej działalności zasad regulujących pracę instytucji, w której jest zatrudniony, dbania o rangę zawodu oraz działania na rzecz dobra wspólnego. Działania te zobowiązują do profesjonalnego postępowania wobec osób zgłaszających się po pomoc, realnego angażowania się w podejmowane działania zawodowe, lojalności wobec instytucji zatrudniającej (chodzi o dysponowanie środkami w sposób racjonalny, uczciwość w działaniu, dbanie o dobro instytucji poprzez zaangażowanie w pracę). Ponadto w kodeksie etycznym Międzynarodowego Stowarzyszenia Pracowników Socjalnych wskazuje się także na zobowiązania pracowników dotyczące konieczności prowadzenia badań naukowych, budowania wiedzy oraz ewaluowania własnej pracy (Antle, Regehr 2003, s. 139). Niektórzy badacze rozważają także zasadność istnienia nowych obszarów odpowiedzialności, takich jak: wykorzystywanie terapii z udziałem zwierząt, zaangażowanie pracowników społecznych w ochronę środowiska czy polowanie na zagrożone gatunki zwierząt (Gray, Coates 2012).

Odpowiedzialność za podejmowane działania implikuje konieczność dbania o własny warsztat pracy, czyli stałe podnoszenie kwalifikacji, uaktualnianie wiedzy, zdobywanie nowych umiejętności, które warunkują poprawne realizowanie zadań, opartych na najnowszych osiągnięciach nauki. W przekonaniu Tadeusza Pilcha (1995), stałe doskonalenie własnych umiejętności umożliwia również zapobieganie popadania w rutynę oraz implikuje dążenie do doskonałości, pod warunkiem, iż wynika z wewnętrznej potrzeby, a nie wymagań generowanych przez instytucję zatrudniającą.

Podsumowanie

Inspirując się założeniami pedagogiki humanistycznej, uwzględniającej prawo człowieka do samostanowienia, można postulować, aby formy pomocy wolne były od wszelkich form przymusu – zarówno tych jawnych, jak i ukrytych w postaci manipulacji. Idea pomagania opiera się tu na zasadach partnerstwa

i dialogu, gdzie obie strony, pomagający i wspomagany, zachowują symetryczną pozycję w procesach wzajemnej interakcji. Zakładanym rezultatem takiego podejścia jest osiągnięcie porozumienia, tworzącego właściwy klimat do poszerzania zakresu podmiotowości wspomaganego (Męczkowska 2006), ze szczególnym uwzględnieniem wolności i odpowiedzialności. Istotne jest ożywienie dyskursu podejścia podmiotowego jako koncepcji pomagania ku wartościom.

Poszukując optymalnego wzorca pomocy społecznej i pracy socjalnej opartej na podmiotowości należałoby, po pierwsze, rozpocząć od relacji jednostka – pomoc społeczna – społeczeństwo – państwo. Kierunek poszukiwań zmierzać powinien do zwiększania praw i realnych możliwości jednostki, a system pomocy społecznej, społeczeństwo i państwo winny wspierać jednostkę w tych poczynaniach. Sprzyja temu też zmiana paradygmatu pomocy, dążącego do pracy bazującej na modelach wyzwalających możliwości i zasoby jednostek, np. empowerment, praca socjalna oparta na zasobach (w tym Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach), Konferencja Grupy Rodzinnej, Videotrening Komunikacji czy Dialog Motywujący.

Wymaga to również zdecydowanych zmian w procesie kształcenia przyszłych pracowników socjalnych oraz dokształcania już pracujących w zawodzie. Badania pokazują, że pracownicy socjalni nie czują się dobrze przygotowani do pracy socjalnej respektującej prawo do samostanowienia o sobie, brakuje im wiedzy i umiejętności, często czują się niepewnie w sytuacjach złożonych pod względem etycznym (Bean, Hedgpeth 2004, s. 49). By mówić o wartościach w praktycznej pracy socjalnej należy dobrze kształcić studentów pod względem etycznym i uwrażliwiać na aksjologiczny wymiar pracy socjalnej, ponieważ, jak wskazuje Ian Hyslop (2011), praca socjalna jest pełna sprzeczności – z jednej strony zadaniem osób pomagających jest poszerzenie wolności w pracy z podopiecznymi, a z drugiej ich kontrolowanie.

BIBLIOGRAFIA

- Antle B.J., Regehr Ch. (2003), *Beyond Individual Rights and Freedoms: Methaethics in Social Work Research*, „Social Work”, 48(1), s. 135–144.
- Bean K.F., Hedgpeth J. (2014), *The Effect of Social Work Education and Self-Esteem on Students' Social Discrimination of People with Disabilities*, „Social Work Education”, 33(1), s. 49–60.
- Bieńko M. (2012), *Dylematy profesji i roli w refleksyjnym projekcie tożsamości współczesnego pracownika socjalnego*, w: M. Rymsza (red.), *Pracownicy socjalni i praca*

- socjalna w Polsce. Między służbą a urzędem* (s. 93–120), Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Brandenburg D. (2016), *Implicit attitudes and the social capacity for free will*, „*Philosophical Psychology*”, 29(8), s. 1215–1228.
- Carlson-Thies S. (2017), *Religious Freedom is Good for Social Work and Social Justice*, „*Social Work & Christianity*”, 44(1&2), s. 96–111.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin–Gorzów Wielkopolski: WOM.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, w: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością* (s. 76–90), Bydgoszcz: WERS.
- Długi B. (2012), *Znaczenie relacji w pracy socjalnej*, w: D. Błasiak, I. Piątkowska-Lipka (red.), *Rola pracy socjalnej w przeciwdziałaniu zjawisku wykluczenia społecznego* (s. 53–70), Katowice: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego.
- Dziemidok B. (2010), *Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wolnością człowieka*, „*Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska*”, 35(1), s. 25–45.
- Freedberg S. (1989), *Self-Determination: Historical Perspectives and Effects on Current Practice*, „*Social Work*”, 34(1), s. 33–38.
- Gąsecki K. (2007), *Etyczny wymiar profesji nauczycielskiej*, w: W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?* (s. 267–282), Toruń: Adam Marszałek.
- Górniewicz J. (2001), *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, wyd. 2, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Gray M., Coates J. (2012), *Environmental ethics for social work: Social work's responsibility to the non-human world*, „*International Journal of Social Welfare*”, 21, s. 239–247.
- Gurycka A. (1989), *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka (s. 9–24), Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Hyslop I. (2011), *Social work as a practice of freedom*, „*Journal of Social Work*”, 12(4), s. 404–422.
- Ingarden R. (2003), *Książeczka o człowieku*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jonas H. (1996), *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, Kraków: Wydawnictwo „Platan”.
- Kaczyńska W. (2010), *O odpowiedzialności etycznej pracownika socjalnego*, w: *O etyce służb społecznych*, red. W. Kaczyńska (s. 101–117), Warszawa: OPSiR.
- Kadela K., Kowalczyk J. (b.d.), *Standardy pracy socjalnej. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*, Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych (WRZOS), http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Standardy_pracy_socjalnej_pdf (dostęp: 14.12.2017).

- Kodeks Etyczny Pracowników Socjalnych PTPS*, Warszawa 2008, http://federacja-socjalnych.pl/images/PDF/kodeks_etyczny.pdf (dostęp: 5.02.2018).
- Kojs W. (2010), *Wolność i odpowiedzialność w pracy socjalnej i opiekuńczej*, w: W. Woronowicz, D. Apanel (red.), *Opieka, wychowanie, kształcenie. Moduły edukacyjne* (s. 45–60), Kraków: „Impuls”.
- Kubiak-Szyborska E. (2003), *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego.
- Kunicka M. (2015), *Wychowanie a etyka odpowiedzialności*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, 18(3), s. 59–70.
- List C., Valentini L. (2016), *Freedom as Independence*, „*Ethics*”, 126, s. 1043–1074.
- Łobocki M. (1999), *Możliwości i granice podmiotowego traktowania uczniów w wychowaniu*, w: E. Kubiak-Szyborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością* (s. 164–175), Bydgoszcz: WERS.
- Łuczyńska M. (2013a), *Dylematy etyczne – różne spojrzenie*, w: M. Sokołowska (red.), *Dylematy etyczne pracowników socjalnych* (s. 5–15), Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Łuczyńska M. (2013b), *Pracownicy socjalni w procesie profesjonalizacji*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Montesquieu Ch. (1957), *O duchu praw*, t. 1, Warszawa: PWN.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 10 uzupełnione, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olech A. (2013), *Źródła i rodzaje dylematów etycznych w pracy socjalnej oraz możliwości ich rozwiązywania*, w: M. Sokołowska (red.), *Dylematy etyczne pracowników socjalnych* (s. 16–46), Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Pakuła N. (2005), *Koncepcja wolności w filozofii Fichtego*, „*Preteksty*”, 1, s. 19–22.
- Pilch T. (1995), *Rozważania wokół etyki nauczyciela-wychowawcy*, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*”, 5, s. 3–7.
- Rudzka A. (2012), *Rola pracownika socjalnego przy zawieraniu, monitorowaniu, ewaluacji kontraktu*, w: D. Błasiak, I. Piątkowska-Lipka (red.), *Rola pracy socjalnej w przeciwdziałaniu zjawisku wykluczenia społecznego* (s. 96–100), Katowice: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego.
- Sawczuk W. (2007), *Etyka a etos pedagogów – między wyobrażeniami a rzeczywistością*, w: *Po co etyka pedagogom?*, red. W. Sawczuk (s. 113–122), Toruń: Adam Marszałek.
- Schaff A. (1965), *Filozofia człowieka*, Warszawa: „Książka i Wiedza”.

- Schwartlander J. (1995), *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, „Znak”, 10, s. 5–19.
- Szarfenberg R. (b.d.), *Standardy pracy socjalnej. Wprowadzenie*, Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych (WRZOS), http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/SPS%20wprowadzenie_2601.pdf (dostęp: 14.12.2017).
- Tam T.S. (2003), *Humanitarian attitudes and support of government responsibility for social welfare. A study of perceptions of social work graduates in Hong Kong and the People's Republic of China*, „International Social Work”, 46(4), s. 449–467.

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy kwestii podmiotowego podejścia do pracy socjalnej z rodziną w perspektywie koncepcji pomagania ku wartościom. Szczególna uwaga została zwrócona na dwie wartości: wolność i odpowiedzialność, które zostały przedstawione w perspektywie filozoficznej oraz pedagogicznej. Wartości te mają kluczowe znaczenie we współczesnej pracy z rodzinami doświadczającymi trudności i są przedmiotem rozważań wielu badaczy. Budowanie podmiotowej relacji z osobami wspieranymi wymaga uznania autonomiczności jednostki i stanowi jedno z najważniejszych zadań pracowników socjalnych i asystentów rodziny. Celem artykułu jest ukazanie szans i ograniczeń, które pojawiają się w pracy socjalnej z rodziną w odniesieniu do profesjonalistów oraz do rodzin, którym udzielane jest wsparcie i pomoc. Zwrócono także uwagę na etyczne aspekty działań pracowników socjalnych, z uwzględnieniem kodeksów etycznych oraz badań prowadzonych w tym obszarze. Opracowanie zawiera także próbę nakreślenia postulatów dotyczących profesjonalnego pomagania ku wartościom oraz wskazówki w zakresie kształcenia przyszłych i obecnych pracowników socjalnych.

SŁOWA KLUCZOWE: praca socjalna, rodzina, podmiotowość, wolność, odpowiedzialność

SUMMARY

The aim of the article is to present the issue of a subjective approach to social work with the family, including values. The particular attention has been paid to two values: freedom and responsibility, which have been presented in a philosophical and pedagogical perspective. These values are crucial in contemporary work with multi-problem families and are the issue of considerations of many researchers, becoming one of the most important tasks for social workers and family assistants. The article aims to show the opportunities and obstacles that appear in social work in

relation to professionals and to multi-problem families. Authors were also interested in the ethical aspects of activities of social workers, including ethical codes and research conducted in this area. The study also includes an attempt to outline the postulates for social work education, regarding professional approach to values in helping professions.

KEYWORDS: social work, family, subjectivity, freedom, responsibility

MAŁGORZATA CICZKOWSKA-GIEDZIUN – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: małgorzata.ciczkowska@uwm.edu.pl

MAGDALENA ZMYSŁOWSKA – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: magdalena.zmyslowska@uwm.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 13.02.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.06.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.06.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Szkoła jako przestrzeń edukacji i socjalizacji dzieci w środowisku dużego miasta

School as a space for education of school-aged children

Wprowadzenie

Szkoła, w ujęciu pedagogiki społecznej, stanowi jedną z bardzo ważnych przestrzeni edukacji i socjalizacji dzieci – drugą po rodzinie, której przypisuje się rolę podstawową. Można stwierdzić, iż szkoła zajmuje w życiu i rozwoju dziecka miejsce wtórne do rodziny, powinna być także przestrzenią komplementarną wobec rodziny.

Szkołę można rozpatrywać w różnych ujęciach, w literaturze pedagogicznej określa się ją jako instytucję oświatowo-wychowawczą, której zadaniem jest kształcenie oraz wychowanie dzieci i młodzieży (Śliwerski, Milerski 2000, s. 227). Ale szkoła to także budynek, który jest siedzibą instytucji pełniącej funkcje edukacyjne, to również wspólnota nauczycieli i uczniów, w której odbywa się/przebiega proces nauczania – uczenia się.

Od strony organizacyjnej szkołę można przyrównać do instytucji, która rządzi się własnymi prawami i regułami, wytwarza wspólny produkt oraz dotyczy ludzi połączonych więzami instytucjonalnymi i socjologicznymi, uwzględniając sposób, w jaki rozumie zależność między szkołą a społeczeństwem oraz ideologiami edukacyjnymi, które determinują kształt i obraz danej szkoły funkcjonującej w danym państwie (Chrobak 2016, s. 1126).

Szkołę jako instytucję można scharakteryzować poprzez:

- 1) cel wynikający z roli, jaką odgrywa szkoła w całym systemie oświatowym,
- 2) skład społeczny organizacji, który zależy od jej usytuowania systemowego i środowiskowego,
- 3) program działania, tj. ogół specjalistycznych zadań, do których zaliczane są przedmioty nauczania,

- 4) technologię działania, czyli metody, formy oraz środki kształcenia i wychowania,
- 5) strukturę działania, czyli sposób ukształtowania wspólnoty nauczycieli i uczniów (zarządzanie i samorządność) (Śliwerski, Milerski 2000, s. 228).

Szkoła jest instytucją wychowawczą wpisaną w system społeczny; sama go także tworzy. W literaturze pedagogicznej charakteryzuje się szkołę jako integralny element struktury społecznej, a także instytucję zorganizowanej edukacji masowej. Edukacja szkolna postrzegana jest z kolei jako podstawowy czynnik, warunkujący rozwój zarówno całych społeczeństw, jak i indywidualnych biografii. Wyznacza ścieżki społeczne jednostek, stanowiąc pomost pomiędzy dzieciństwem a momentem wejścia na rynek pracy. Wychowawcza rola szkoły polega na przygotowaniu uczniów do funkcji i zadań, które będą pełnili w przyszłości, w życiu dorosłym. W szkole gromadzą się nie tylko uczniowie, ale także przedstawiciele wszystkich grup społecznych i kultur, tutaj toczy się rozmowa o znaczeniach i wartościach społecznego życia (Forma 2012, s. 37).

Przedstawiona powyżej charakterystyka szkoły jako instytucji edukacyjnej i wychowawczej wynika z funkcji, które ona pełni. Powszechnie wyróżnia się trzy funkcje szkoły:

- rekonstrukcyjną, polegającą na odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej, przekazywaniu uczniom ciągłości procesu historycznego i odtwarzaniu struktury społecznej;
- adaptacyjną, realizującą się w przystosowywaniu uczniów do zastanych struktur życia społeczno-politycznego, wprowadzaniu ich w istniejące i projektowane role społeczne i zawodowe, a także na takim przedstawianiu obrazu świata, aby uznali oni istniejący ład społeczny za właściwy i słuszny;
- emancypacyjną, która polega na przygotowaniu uczniów do nieprzerwanej aktywności samokształceniowej i samowychowawczej oraz uniezależnieniu ich od krytyki, dzięki czemu mogliby pokonywać istniejące ograniczenia rozwojowe oraz uczestniczyć w przekształcaniu otaczającego ich świata (Chrobak 2016, s. 1126).

W praktyce edukacyjnej eksponuje się zintegrowaną funkcję dydaktyczno-wychowawczą (wraz z opieką i profilaktyką), a w myśli pedagogicznej wyróżnia się funkcję kulturową i aksjologiczną (Śliwerski, Milerski 2000, s. 227).

Szkoły, aby prawidłowo wypełniały przypisane im funkcje, powinny być zintegrowane z otoczeniem społecznym, kulturalnym, sportowym, ekologicznym. Tworzą tzw. „scenerię”, w którą wpisane jest środowisko szkolne. Stanowią one ramy przestrzenne dla szkoły jako przestrzeni socjalizacyjnej, wychowawczej i edukacyjnej (Matyjas 2017, s. 53).

Współczesne badania dotyczące dziecka, dzieciństwa ponownie zwracają się w stronę szkoły, czyniąc ją miejscem rozwoju dziecka. Można powiedzieć, że dziecko i dzieciństwo wpisują się w tradycyjne obszary szkoły, powracając do swojej fundamentalnej symbiozy (Smolińska-Theiss 2014, s. 65). Dziecko zaczyna być ujmowane podmiotowo, jako ważny uczestnik własnego rozwoju, socjalizacji i edukacji. Także jako podmiot zakorzeniony w kulturze i historii, jako twórca własnej przestrzeni życia. Takie właśnie, tj. podmiotowe i holistyczne traktowanie dziecka i dzieciństwa widoczne jest w polskich i zachodnich badaniach (Jarosz 2017, s. 57 i n.).

Badania dzieciństwa, zorientowane na dziecko, usytuowane są w orientacji humanistycznej (dziecko jako *humanum*), odnoszą się do dziecka jako podmiotu wychowania, socjalizacji czy edukacji. Próbuje wnikliwie opisać sytuację dziecka, ukazując jednocześnie bogactwo jego powiązań, relacji będących podstawą poszerzających się stopniowo procesów edukacyjnych, które umożliwiają małemu obywatelowi osiągnięcie dyspozycji do współbycia, współdziałania, bycia twórczym w swoim środowisku życia (Segiet 2011, s. 115). Bardzo ważne jest, aby szkoła + nauczyciele traktowali uczniów jako rzeczywiste i pierwszoplanowe podmioty działalności edukacyjnej i wychowawczej, pamiętając, że wychowanie ma obejmować rozwój całej osoby (dziecka) – zdolności intelektualnych, sfery emocjonalno-społecznej, fizycznej, rozwój „ja” i aspiracji.

Szkołę tworzą, oprócz nauczycieli i uczniów, także personel pomocniczy i administracyjny oraz rodzice jako współpartnerzy (rada rodziców). Tylko dobra współpraca wymienionych podmiotów, składających się na funkcjonowanie szkoły, może zapewnić prawidłową socjalizację i edukację dzieci/uczniów.

Należy dodać, iż to właśnie w szkole uczniowie mogą się nauczyć współuczestnictwa, demokracji, osobowej odpowiedzialności w pracy (własnej i z innymi uczniami), wrażliwości na drugiego człowieka, ponieważ doświadczają oni tutaj wspólnoty osób, w której respektowana jest odmiennosc ról i kompetencji. Taki obraz szkoły przenoszą następnie na trudniejsze, późniejsze funkcjonowanie w życiu społecznym (Matyjas 2017, s. 52–53).

Szkoły różnego szczebla i typu funkcjonowania zależą od polityki oświatowej danego państwa, w tym systemu i ustroju szkolnictwa, jego organizacji. I chociaż założenia ideowe, wartości leżące u podstaw istnienia szkoły uznawane są za uniwersalne w odniesieniu do całości wspólnoty narodowej, także jej pojedynczych obywateli – zarówno dzieci/młodzieży, jak i dorosłych – to w obrębie sieci szkół funkcjonujących na terenie danego państwa występują różnice, spowodowane chociażby ich geograficznym położeniem: wieś, małe czy duże miasto. Problematyka ta zostanie poruszona w dalszej części rozważań.

Szkoła (podstawowa) w środowisku dużego miasta

Jak już zaznaczono wcześniej, szkoła jest częścią systemu społecznego, a także częścią generowanego przez społeczeństwo systemu oświatowego. Dlatego też „zrozumienie” szkoły wymaga odniesień do kontekstu społecznego i całego systemu oświatowego danego państwa. W Polsce wyróżnić można zasadniczo dwie cechy, które rzutują na przemiany szkoły i przyjmowane w polskich warunkach teorie społecznego funkcjonowania szkoły. Jest to widoczna i realna demokratyzacja oświaty oraz wynikające z niej umasowienie kształcenia (Smolińska-Theiss 2014, s. 87). Szkoła traktowana jest we współczesnym dyskursie pedagogicznym jako organizacja ucząca się, która ma służyć dziecku, szanując jego godność, prawa, traktując go jako humanum. Barbara Smolińska-Theiss (2014, s. 93) dowodzi, że kategoria podmiotowości stała się specyficzną trampoliną zmian polskiej pedagogiki po 1989 r. (początek przemian polityczno-społecznych) i związanych z nimi procesów otwarcia na nowe teorie, zagadnienia i obszary badań. Ich zasadniczą cechą było odejście od pedagogiki reaktywnej, psychologicznej na rzecz szeroko rozumianej edukacji wpisanej w kontekst społeczno-kulturowy. W centrum edukacji znalazł się człowiek, zanurzony w czasie i przestrzeni, aktywny, twórczy, zmieniający rzeczywistość i rozwijający się dzięki własnym wyborom i działaniom. Powoli, wraz z postępującymi przemianami otwierało się pole dla nowej pedagogiki, łączącej podmiotowość i sprawczość w perspektywie indywidualnego rozwoju i zmiany społecznej. Polska szkoła po prawie 30 latach transformacji to szkoła oparta na nowym paradygmacie funkcjonowania, czyli otwarciu się w dużej mierze na nowe zagadnienia i tematy badawcze transmitowane z pedagogiki zachodniej. Wśród nich znalazły się badania nad dzieciństwem, które zaczęły docierać do Polski, niestety, z dużym opóźnieniem. Na szczęście sytuacja diametralnie się zmieniła, zwłaszcza w ostatniej dekadzie.

Postawiło to w zupełnie innej perspektywie badania nad szkołą, które na nowo musiały zinterpretować miejsce dziecka w szkole, relacje dziecko – dorośli, uczeń – nauczyciel (Smolińska-Theiss 2014, s. 94). Ważnym zagadnieniem okazała się także współpraca (partnerstwo) szkoły z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Kierunek wprowadzanych reform szkolnych zwrócono na budowanie nowych, demokratycznych relacji szkoły ze środowiskiem.

Środowisko lokalne, w omawianym przypadku, stanowi duże miasto (Warszawa). To specyficzne, różniące się od innych środowisko życia, socjalizacji i edukacji rodzin, ich dzieci (Winclawski 1976, s. 184). W Polsce wszystkie społeczności terytorialne liczące ponad 100 tys. osób traktuje się jako spo-

łeczności wielkomiejskie. Ich liczba ciągle się zwiększa, miast dużych, liczących ponad 200 tys., jest 17. Warszawa, obecnie miasto prawie dwumilionowe, to stolica kraju, środowisko wielkomiejskie, które dzięki swym możliwościom zaspokajania ludzkich potrzeb stanowi atrakcyjny teren do życia dla współczesnego społeczeństwa. Należy także dodać, że dynamicznie rozwijające się duże miasto stawia swym obywatelom wiele wymagań, których realizacja decyduje o powodzeniu życiowym w tym środowisku. „Wymagania te, to wysokie kwalifikacje zawodowe, wykształcenie, konieczność permanentnej edukacji” (Winclawski 1976, s. 185).

Duże/wielkie miasto nie stanowi, rzecz jasna, monolitycznego tworu przestrzennego i społeczno-kulturalnego. Środowisko dużego miasta stwarza dla swoich mieszkańców, rodzin, dzieci, instytucji oświatowo-wychowawczych pewien „układ możliwości”, który jest bogatszy i pełniejszy w porównaniu ze środowiskami mniejszymi. Duże miasto umożliwia korzystanie z wielości różnorodnych ofert, natomiast bliskość egzystencji ludzi różnych warstw społecznych, zawodów, wykształcenia sprzyja uniformizacji wzorów życia. Jednak te same zmienne różnicują możliwości korzystania z szans, jakie daje miasto. Szczególnie dotyczy to dzieci, które przypisane niejako do określonych sfer ekologicznych miasta znajdują w nich zróżnicowane warunki rozwoju (Matyjas 2017, s. 60–61).

Traktując duże miasto jako środowisko społeczne koniecznie trzeba podkreślić jego relacyjny charakter, który należy odnieść także do szkoły i jego współpracy z różnego typu instytucjami środowiska miejskiego. Mowa tutaj o instytucjach oświatowo-wychowawczych, kulturalnych, artystycznych, rekreacyjno-sportowych i innych. Szkoła wielkomiejska ma ogromne możliwości współpracy na poziomie instytucjonalnym, zachęca także konkretnych uczniów do korzystania z tej oferty w czasie zajęć pozaszkolnych.

Reasumując można stwierdzić, iż szkoła (podstawowa) jako przestrzeń edukacji i socjalizacji dzieci posiada swoją specyfikę przez fakt jej umiejscowienia w środowisku dużego miasta, które różni się od środowisk wiejskich i małomiasteczkowych. Mówiąc inaczej, duże miasto stwarza potencjalnie większe możliwości dla rodziców i uczniów: możliwość wyboru typu szkoły, np. publiczna, niepubliczna, profilowana (artystyczna, sportowa, językowa), mająca wysoką pozycję w rankingach szkół, przyjazna uczniom, dysponująca dobrym zapleczem opiekuńczo-wychowawczym (świetlica, stołówka) itp. I chociaż w polskim systemie szkolnym występuje tzw. rejonizacja, to dzieci mogą wybierać takie szkoły, które wymienione zostały powyżej. Nie ma w tym zakresie większych ograniczeń, a jeśli są, to głównie finansowe (rodziców).

Omówienie wyników badań empirycznych

Badania przeprowadzone zostały w jednej ze szkół podstawowych Warszawy (w dzielnicy położonej blisko centrum miasta) w roku szkolnym 2016/2017¹. Uczestniczyło w nich 114 uczniów, 114 rodziców, 7 wychowawców klas oraz pedagog i psycholog szkolny.

Celem badań było poznanie warunków edukacyjnych i socjalizacyjnych, jakie oferuje uczniom wytypowana szkoła. Poznanie owej przestrzeni (diagnoza) może przyczynić się do podjęcia działań kreujących „dobre” dzieciństwo, uwzględniających integralny, całościowy rozwój osobowości dzieci w wieku szkolnym.

Placówka, w której przeprowadzono badania, należy do średniej wielkości szkół, liczy 423 uczniów i zatrudnia 60 nauczycieli, plus dodatkowo: pedagoga, logopedę i reedukatora (stan na rok szkolny 2016/2017).

Infrastruktura szkoły jest dosyć dobra, funkcjonują tutaj dwie świetlice, nowoczesne boisko sportowe, sala gimnastyczna, biblioteka. Placówka posiada bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych dla uczniów na każdym etapie edukacji (wczesnoszkolna, dla dzieci starszych). Dla uczniów badanych klas V i VI organizowane są m.in. koła zainteresowań (plastyczne, przyrodnicze, informatyczne, teatralne) oraz Szkolny Klub Wolontariatu. Wymieniona oferta zajęć pozalekcyjnych stwarza uczniom możliwość rozwoju własnych zainteresowań, poszerzania wiedzy, nabywania nowych umiejętności, w tym współpracy z innymi, zaangażowania w pracę wolontariacką i akcje społeczne (np. dbanie o środowisko).

Na uwagę zasługuje praca samorządu uczniowskiego, która kształtuje u uczniów postawy obywatelskie, wartości demokratyczne, np. poprzez organizację różnego typu akcji. Jedną z nich jest akcja „Zawody”, skierowana do uczniów klas V i VI, która „przygotowuje” do pracy w różnych zawodach poprzez zaprezentowanie ciekawej charakterystyki danej profesji (pracownika korporacji, policjanta, pracownika ochrony, pilota/stewardessy, ogrodnika itp.). Poszukiwana jest tutaj kreatywność uczniów w przedstawianiu konkretnego zawodu, z wykorzystaniem różnych środków wyrazu (formy muzyczne, plastyczne, teatralne).

Samorząd uczniowski angażuje się także w organizowanie Narodowego Dnia Sportu, różnych innych wydarzeń, np. Uczniowie Sportowcy Razem dla

¹ Wykorzystano w nich metodę sondażu diagnostycznego; ankietę (autorską) skierowaną do uczniów, rodziców i wychowawców badanych klas (V i VI).

Czystego Powietrza, Dni Szkoły. Ponadto wiele innych aktywności uczniów o zasięgu szkolnym, regionalnym, a nawet globalnym (np. akcja „Sprzątanie świata”) organizuje miasto/dzielnica.

Szkoła współpracuje z władzami dzielnicy, a także z różnymi instytucjami (kulturalnymi, sportowymi) z terenu i spoza dzielnicy. Nie bez znaczenia jest fakt, iż badana placówka znajduje się blisko centrum miasta i jest z nim dobrze skomunikowana. Dzieci i ich rodziny mogą korzystać więc z bogactwa infrastruktury, oferty kulturalnej i sportowej środowiska miejskiego, czyli sieci teatrów, kin, muzeów, Pałacu Młodzieżowego z ofertą zajęć dla dzieci; w pobliżu znajduje się także Centrum Nauki Kopernik – bardzo popularne miejsce, często odwiedzane przez uczniów.

W środowisku miasta, określanym jako centrum, znajdują się miejsca do aktywnego spędzania czasu wolnego, np. ścieżki rowerowe, główne ulice spacerowe miasta, parki, a także centra handlowe z bogatą infrastrukturą i również ofertą zajęć dla dzieci. Możliwości spędzania czasu wolnego w środowisku dużego miasta są bardzo duże – można jedynie zadać pytanie, na ile dzieci/uczniowie, ich rodziny i szkoły w nich uczestniczą, na ile się w nie angażują.

Należy zaakcentować, iż każda szkoła (niezależnie od położenia geograficznego, typu miejsca zamieszkania, wielkości placówki) posiada kulturę tożsamość, która wynika z wartości, norm, symboli i przekonań personelu szkoły i jej uczniów. Powyższe stwierdzenie dotyczy także badanej placówki. Albowiem, jak twierdzi Krzysztof Wojciechowski (1999, s. 145), każda przestrzeń, a taką właśnie tworzy szkoła (podstawowa), jest wspólna, stała, a jednocześnie wyjątkowa i powszechna.

Szkoła jako przestrzeń edukacji i socjalizacji uczniów definiowana jest również na podstawie panujących tam kultury i klimatu. Kultura szkoły to wypadkowa rozmaitych zdarzeń i procesów, jakie zachodzą w szkole. Natomiast klimat szkoły określa się także jako atmosferę wychowawczą, klimat społeczny, który sprawia, że uczniowie lubią szkołę, czują się w niej dobrze, bezpiecznie albo wręcz przeciwnie. Pozytywny klimat społeczny w szkole jest podstawowym warunkiem sprzyjającym bezpieczeństwu emocjonalnemu i wszechstronnemu rozwojowi dzieci. Współdecyduje także o efektywności działań edukacyjnych (osiągnięcia uczniów, motywacja do nauki, satysfakcja ze szkoły) (Forma 2012, s. 50).

Jak już wspomniano, na ocenę szkoły jako miejsca edukacji, socjalizacji i wychowania dzieci wpływa wiele czynników, które tworzą ogólny obraz szkoły. Niewątpliwie na dobre jej postrzeganie przez uczniów należy zaliczyć ich ocenę. Zadano więc piąto- i szóstoklasistom pytanie: „Czy lubisz chodzić do szkoły?”. Odpowiedzi uczniów zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Szkoła jako miejsce, które uczniowie lubią

Czy lubisz chodzić do szkoły?			
Odpowiedzi	dziewczynki	chłopcy	ogółem w proc.
Tak	39	32	62,28
Nie	18	25	37,72
Razem	114		100,00

Źródło: badania własne.

Z otrzymanych danych wynika, że zdecydowana większość badanych uczniów (62,28%) lubi chodzić do szkoły, ale nieco więcej niż jedna trzecia spośród nich (37,72%) stwierdziła coś przeciwnego. Ta druga grupa uczniów powinna budzić niepokój rodziców i nauczycieli. Ważne będzie tutaj znalezienie przyczyny nie-lubienia szkoły (np. nieprawidłowe relacje z nauczycielami, rówieśnikami, brak poczucia bezpieczeństwa czy akceptacji, osiągnane wyniki w nauce i inne).

Zaistniała sytuacja powinna zostać przeanalizowana przez wychowawców klas, nauczycieli uczących w tych klasach oraz pedagoga i psychologa szkolnego w celu zmiany lub modyfikacji negatywnych czynników szkolnych, które powodują, że uczniowie nie lubią swojej szkoły. Uświadomienie sobie przez szkołę, ale i rodziców tego faktu jest konieczne, by podjąć działania pedagogiczne, profilaktyczne czy kompensacyjne, zmieniające nastawienie ucznia do szkoły.

Z analizy ankiet skierowanych do wychowawców klas wynika, że prawdopodobną przyczyną nielubienia szkoły przez badanych piąto- i szóstoklasistów są ich relacje z rówieśnikami oraz z nauczycielami, którzy stawiają uczniom wymagania dotyczące ich wychowania.

Wszyscy wychowawcy wskazywali, iż w klasach „zdarzają się konflikty między uczniami, przepychanki słowne, wyzwiska, wulgaryzmy” (wychowawca 1); „niewłaściwe zachowania wśród dziewcząt, kłótnie, konflikty” (wychowawca 2); „szczególnie przemoc słowna pomiędzy niektórymi uczniami (stałe, kilka osób)” (wychowawca 3); „zachowania agresywne, wulgaryzmy, nieżyczliwość, wyśmiewanie, gadatliwość” (wychowawca 4). Podobne były także wypowiedzi pozostałych trzech wychowawców klas, do których uczęszczali badani uczniowie. W poszczególnych klasach liczba uczniów sprawiających trudności wychowawcze wahała się od 1–2, 4–5 uczniów aż do 11 (klasa V). Wychowawcy wskazywali też, iż w każdej klasie zdarzają się uczniowie posiadający złe relacje międzyrówieśnicze, które niewątpliwie wpływają na ich indywidualne odczucia i ocenę szkoły w kategoriach jej lubienia bądź nielubienia.

Należy dodać, iż wychowawcy klas współpracowali w opisanych przypadkach z pedagogiem szkolnym, co należy ocenić pozytywnie. Konsultowali się z nim nie tylko w związku z występującymi w klasach nieprawidłowymi relacjami rówieśniczymi, ale także z powodu trudności wychowawczych, niepowodzeń edukacyjnych, kłopotów rodzinnych oraz w sprawie pomocy socjalnej (wywiad z pedagogiem szkolnym). Szybka diagnoza danego typu spraw wychowawczych stała się też możliwa dzięki temu, że klasy V i VI były stosunkowo małe liczebnie (od 18 do maksymalnie 24 uczniów).

Wracając do danych zawartych w tabeli 1, stwierdzić należy, iż prawie dwie trzecie badanych uczniów lubi swoją szkołę i chętnie do niej uczęszcza. To spora grupa piąto- i szóstoklasistów, a ich dzieciństwo można określić jako bezpieczne edukacyjnie, szkolnie i rówieśniczo. Dzieci te dobrze realizują się w roli ucznia, kolegi czy członka społeczności szkolnej.

Szkoła, w tym przypadku szkoła podstawowa, to miejsce różnorodnej aktywności uczniów, zdobywania wiedzy, rozwijania zainteresowań, hobby, realizacji swoich aspiracji. Takie możliwości powinni stwarzać uczniom pracujący w szkole nauczyciele, m.in. poprzez prowadzenie różnego typu zajęć dodatkowych, w tym kół zainteresowań (nie tylko przedmiotowych, lecz także innych, choćby wolontariat, koło plastyczne, turystyczne). W ankiecie zapytano więc uczniów, czy uczęszczają na zajęcia dodatkowe w szkole oraz na jakie. Uzyskane od respondentów odpowiedzi przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Udział badanych uczniów w zajęciach dodatkowych

Czy uczęszczasz na zajęcia dodatkowe w szkole?			
Odpowiedzi	dziewczynki	chłopcy	ogółem w proc.
Tak	50	41	79,82
Nie	7	16	20,18
Razem	114		100,00

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli 2 dowodzą, iż badani piąto- i szóstoklasiści uczęszczają w zdecydowanej większości (prawie 80% ogółu badanych) na zajęcia dodatkowe w szkole. To bardzo dobre wyniki pokazujące, że uczniowie korzystają z bogatej oferty zajęć. Są to szkolne koła zainteresowań, tzw. przedmiotowe (język rosyjski, język niemiecki, język angielski, kółko przyrodnicze), a także inne: wolontariat, kółko sportowe (SKS – piłka nożna, piłka siatkowa), zajęcia reedukacyjne, koło plastyczne, teatralne.

Z danych zamieszczonych w ankiecie wynika, iż uczniowie korzystają z zajęć dodatkowych, rozwijają swoje zainteresowania także poza szkołą, w innych miejscach, instytucjach edukacyjnych, sportowych, znajdujących się w szeroko rozumianym środowisku miasta, np. w Pałacu Młodzieży. Zajęcia te nie tylko rozwijają dzieci, ale służą także poszerzaniu i utrwalaniu wiedzy z konkretnych przedmiotów (głównie z języka angielskiego, ale w kilku przypadkach też z matematyki). Stanowią one uzupełnienie oferty szkolnej. Dostęp do zajęć dodatkowych w szkole związany jest niewątpliwie z odległością szkoły od miejsca zamieszkania uczniów. Na pytanie: „Jak daleko od Twojego domu znajduje się szkoła?”, 75 (65,79%) uczniów odpowiedziało, że blisko, w tej samej dzielnicy; 39 (34,21%) – daleko, w innej dzielnicy. Badaniem objęto 114 (100%) wychowanków. Stwierdzono, że ponad dwie trzecie badanych nie mieszka w dzielnicy, w której znajduje się szkoła. Można zatem przypuszczać, że w 23-osobowej grupie uczniów nieuczęszczających na zajęcia dodatkowe w szkole znajdują się ci, którzy mieszkają w odległych od szkoły dzielnicach.

Na terenie szkoły uczniowie mogą brać udział w konkursach i olimpiadach, angażować się w przygotowywanie akademii lub innych imprez szkolnych, pracować w samorządzie itd. To ważny czynnik edukacyjno-socjalizacyjny w przypadku dzieci w wieku szkolnym. Z badań wynika, że biorą oni udział w konkursach, olimpiadach – 67 (51,15%); angażują się w przygotowywanie akademii oraz innych imprez szkolnych – 43 (32,82%); pracują w samorządzie uczniowskim – 21 (16,03%). W tym przypadku liczba odpowiedzi nie sumuje się do $N = 114$ (100%), ponieważ uczniowie mieli możliwość wielokrotnego wyboru.

Otrzymane wyniki są zadowalające, lecz nie lokują się wysoko: nieco ponad 50% uczniów uczestniczy w konkursach czy olimpiadach. Wydawać by się mogło, iż powinna się tutaj angażować większa grupa piąto- i szóstoklasistów, zwłaszcza że 96-osobowa grupa (na 114 badanych) deklaruje, iż uzyskuje bardzo dobre i dobre wyniki w nauce. Możliwości uczniów wskazują więc, że mogliby aktywnie uczestniczyć w tego typu działaniach. Prawdopodobnie brakuje im motywacji do zwiększonego wysiłku intelektualnego, którą powinni ożywiać nauczyciele i rodzice. To jedynie przypuszczenia pedagoga – autorki artykułu. Być może o tego typu aktywności decydują inne czynniki indywidualne czy rodzinne, o które jednakże uczniów nie pytano.

Pozytywnie należy ocenić pracę badanych w samorządzie klasowym/szkolnym, ponieważ zaangażowanych było w nią 21 uczniów: 7 klas po 3 osoby: przewodniczący, zastępca przewodniczącego, skarbnik. Dzieci, które są członkami samorządu uczniowskiego, uczą się w ten sposób postaw obywatelskich,

demokratycznych. Uczą się zarządzać, planować, angażować, współuczestniczyć, brać odpowiedzialność za swoje obowiązki, działania. Kształtują w ten sposób swoje kompetencje społeczne, komunikacyjne. Praca w samorządzie uczniowskim stwarza dobre warunki do rozumienia i kształtowania obywatelkości; istnieje duże prawdopodobieństwo, że „zaowocuje” w przyszłości podobnymi postawami w życiu dorosłym.

Do warunków edukacyjno-socjalizacyjnych, jakie stwarza badanym szkoła (podstawowa), należy zaliczyć organizację wycieczek szkolnych, które wpisują się w pełnienie przez uczniów funkcji kolegi, członka społeczności szkolnej. W organizowanych przez szkołę wycieczkach bierze udział 100 uczniów, co stanowi 97,09% ogółu piąto- i szóstoklasistów uczestniczących w badaniach. Wycieczki, oprócz zalet edukacyjnych, stwarzają możliwości kontaktów nieformalnych (odwrotnie niż na lekcjach w szkole). Stwarzają także dla nauczycieli możliwość poznania ucznia w sytuacjach, które są inne niż te w szkole. To dobre źródło informacji o dziecku, jego cechach osobowości, zachowaniach, relacjach z rówieśnikami, umiejętnościach organizacyjnych i komunikacyjnych. Nieuczestniczenie w wycieczkach szkolnych odbywa się z niekorzyścią dla dziecka. W 114-osobowej grupie badanych, 14 nie uczestniczy w wycieczkach szkolnych, statystycznie wypada po 2–3 osoby z klasy. Nie jest to duża liczba, ale warta szczegółowej analizy sytuacji dziecka i ewentualnie wsparcia go (finansowo), by jednak brał udział we wspólnych wyjazdach uczniów.

Należy dodać, że przestrzeń edukacyjno-socjalizacyjną szkoły, oprócz nauczycieli i uczniów, tworzą także rodzice uczniów, dlatego tak ważna jest współpraca (synergia oddziaływań wychowawczych, socjalizacyjnych, edukacyjnych) szkoły – nauczycieli i rodziców dzieci. Może się ona realizować poprzez różne formy kontaktu (w badanej szkole przedstawia je tabela 3).

Tabela 3. Współpraca rodziców badanych uczniów ze szkołą

Jak twoi rodzice współpracują ze szkołą?	Odpowiedzi uczniów*
Wywiadówki	83
Wezwania nauczyciela	11
Wezwania pedagoga	6
Inne (e-maile, telefony, rozmowy podczas dni otwartych szkoły, podczas imprez charytatywnych)	29

* odpowiedzi nie sumują się do N = 114 (100%), ponieważ uczniowie mieli możliwość wielokrotnego wyboru

Z otrzymanych danych wynika, że zdecydowana większość rodziców badanych uczniów (mniej niż cztery piąte) uczestniczy w wywiadówkach, pozostali utrzymują kontakt z nauczycielem e-mailowo (podgląd do dziennika ocen, uwag). Zdarzają się też sytuacje, gdy rodzic wzywany jest do szkoły przez nauczyciela bądź pedagoga – łącznie 17 przypadków, kiedy dziecko ma kłopoty w nauce, z zachowaniem, sprawia trudności wychowawcze.

Współpracę rodziców ze szkołą wychowawcy ocenili jednoznacznie: bardzo dobra – 2 odp., dobra – 2 odp., dostateczna – 1 odp., słaba – 2 odp. Korzystne dla uczniów, ich edukacji, wychowania są oczywiście oceny bardzo dobre i dobre, stwarzają bowiem szansę na wspomnianą wcześniej synergiczność oddziaływań obydwu środowisk w celu harmonijnego i wszechstronnego rozwoju uczniów. Dobra współpraca rodziców ze szkołą to na pewno jeden z ważnych czynników kreujących „dobre” dzieciństwo (jednolitość i konsekwencja oddziaływań, wymagań, kierowanie się dobrem dziecka). Takich rodziców, w przypadku badanych piąto- i szóstoklasistów, było trochę więcej niż połowa, pozostali, w ocenie wychowawców, dostatecznie i słabo współpracowali z nauczycielami. W „naprawieniu” takiej sytuacji mogłoby pomóc kształtowanie przez nauczycieli kultury pedagogicznej rodziców, w formie tradycyjnej – kiedy pojawiają się w szkole na spotkaniach lub w formach niekonwencjonalnych – polecenie drogą e-mailową interesujących książek, programów naukowych i popularnonaukowych, zwracających uwagę na konieczność i ważność współpracy rodziców ze szkołą dla dobra dziecka i jego wychowania, a także polecanie warsztatów organizowanych przez szkołę czy inne instytucje edukacyjne, w których rodzice mogliby uczestniczyć, a które kształtują umiejętności wychowawcze rodziców. Dla dobra dziecka warto takie działania stale podejmować.

Z badań wynika, że rodzice piąto- i szóstoklasistów troszczą się o ich edukację w szkole. Zastanawia więc, dlaczego niektórzy z nich nie współpracują w tym zakresie z placówką szkolną. Wśród różnych działań, jakie podejmują rodzice wobec dzieci (w domu), znalazły się: rozmowy o szkole (74 odp.), pomoc w lekcjach (70 odp.), sprawdzanie zeszytów (35 odp.). Ponieważ badani mieli możliwość wyboru co najmniej jednej odpowiedzi, liczba wyborów jest większa niż $N = 114$. Widać więc, że zdecydowana większość badanych rodziców troszczy się o edukację dziecka w szkole, wspierając go w nauce w domu, lecz także poprzez systematyczną współpracę z nauczycielem (nauczycielami), inni rodzice (około cztery piąte badanych) nie podejmują ze szkołą stałej współpracy.

Podsumowanie

Szkoła (podstawowa) to drugie po rodzinie, oprócz przedszkola, ważne środowisko wychowawcze, edukacyjne, tworzące przestrzeń do rozwoju dziecka, jego wychowania, kształcenia. Badana placówka szkolna stwarza swoim uczniom dobre, korzystne dla rozwoju ich osobowości warunki socjalizacyjno-edukacyjne. Jest to szkoła średniej wielkości (ze względu na liczbę uczniów), z małymi liczebnie klasami (V i VI), dobrze wyposażona w specjalistyczne klasy-pracownie, posiadająca dobrą infrastrukturę, w tym sportową, proponująca uczniom szeroką ofertę zajęć pozalekcyjnych. Szkoła zatrudnia dobrze przygotowaną merytorycznie kadrę nauczycielską, dbającą o harmonijny, wszechstronny rozwój uczniów, współpracującą z rodzicami i pedagogiem szkolnym w przypadku niepowodzeń szkolnych, trudności wychowawczych, konfliktów w rodzinie. To także szkoła szeroko współpracująca ze środowiskiem.

Otrzymane dane dowodzą, że zdecydowana większość uczniów lubi swoją szkołę, tworzącą dobry, przyjazny klimat do nauki. Mają w tym środowisku duże możliwości rozwijania swoich zainteresowań, utrwalania wiedzy poprzez uczestnictwo w zajęciach różnego typu kół: przedmiotowych, ogólnorozwojowych, hobbyistycznych. Także poprzez aktywność w organizowanych przez szkołę konkursach, olimpiadach. Spora grupa uczniów pracuje w samorządzie uczniowskim, co jest szczególnie cenne, jeśli chodzi o rozwijanie postaw proobywatelskich, obywatelskiej aktywności powiązanej z obowiązkowością, odpowiedzialnością, własną inicjatywą. Badana placówka stwarza też dzieciom dobre warunki do funkcjonowania w roli ucznia, kolegi i członka społeczności szkolnej (m.in. organizowanie imprez szkolnych, uroczystości, wycieczek klasowych).

Z otrzymanych danych dotyczących szkoły jako przestrzeni edukacyjno-socjalizacyjnej można wnioskować, iż funkcjonuje ona prawidłowo, stara się stworzyć warunki kreujące „dobre” edukacyjnie i wychowawczo środowisko. Nie wszystko jednak się udaje tak, jak życzyliby sobie pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy. Chodzi m.in. o współpracę rodziców ze szkołą. Należy dodać, że w szkołach publicznych jest to powszechna „bólączka”. Nauczyciele tam pracujący wskazują na małą aktywność i zaangażowanie rodziców uczniów nie tylko w sprawę nauki, lecz także bieżącej działalności szkoły. Mimo podejmowanych przez nich starań nie zawsze osiągają w tym zakresie sukces.

Jak więc należy ocenić badaną szkołę podstawową jako przestrzeń edukacji i socjalizacji uczniów/dzieci w środowisku dużego miasta. Można ją określić jako sprzyjającą dzieciom, ich edukacji, socjalizacji, sprzyjającą nauce dzieci,

rozwojowi ich zainteresowań (naukowych, językowych, hobbistycznych, sportowych), aktywności uczniowskiej, np. poprzez pracę w samorządzie uczniowskim. To także przestrzeń dobrych kontaktów z rówieśnikami, koleżankami i kolegami z klasy (wspólne spędzanie czasu, wycieczki szkolne). Można także określić badaną przestrzeń szkoły jako naznaczoną troską większości rodziców o jednolitość oddziaływań wychowawczo-socjalizacyjnych oraz edukacyjnych domu i szkoły, służących „dobremu” rozwojowi, wychowaniu i kształceniu dzieci (Matyjas 2017, s. 157–158).

BIBLIOGRAFIA

- Chrobak S. (2016), *Szkoła jako wspólnota wychowawcza*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom: Wydawnictwo POLWEN.
- Forma P. (2012), *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Jarosz E. (2017), *Dziecko i dzieciństwo*, „Pedagogika Społeczna”, 2 (64).
- Matyjas B. (2017), *Topos dzieciństwa wielkomięjskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa: Difin.
- Segiet K. (2011), *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Śliwerski B., Milerski B. (red.) (2000), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa: PWN.
- Winclawski W. (1976), *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa: PWN.
- Wojciechowski K.H. (1999), *Koncepcje przestrzeni geografii humanistycznej*, w: *Przestrzeń w nauce współczesnej*, red. S. Szymotiuk, G. Nowak-Starz, t. 1, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Wskazano w nim na szczególne oddziaływanie nauczycieli oraz specjalistów: pedagogów, psychologów, wspierających nauczycieli w organizowaniu edukacji, wychowania i socjalizacji dzieci. Dużą rolę w szkołach z „korzystnymi warunkami społeczno-edukacyjnymi” odgrywiają, obok nauczycieli, także rodzice i środowisko lokalne – w tym przypadku duże miasto, okre-

ślane jako środowisko wielkomiejskie. Celem artykułu jest przedstawienie szkoły, jej wybranych cech, które kształtują dziecko i przygotowują do życia społecznego. Jako tło do badań przyjęto aktualne zadania nauczycieli w polskiej, szkolnej przestrzeni. Wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych w jednej z warszawskich szkół podstawowych dowodzą, że stwarza ona swoim uczniom dobre, korzystne warunki socjalizacyjno-edukacyjne.

SŁOWA KLUCZOWE: szkoła, edukacja, przestrzeń socjalizacji, duże miasto, środowisko

SUMMARY

The article has a theoretical-empirical character. It indicates that special impact of teachers and specialists: pedagogues, psychologists, supporting teachers in organizing education, upbringing and socialization of children. In these processes teachers play the main role, with “favorable social and educational conditions”, also parents and the local environment – in this case a big city, determined as a metropolitan environment. The aim of the article/research is to describe school and its selected features, which shape children and prepare them for social life. As a background to the research, the current tasks of teachers in the Polish school space were adopted. The results of the empirical research, conducted in one of primary schools in Warsaw, prove that school provides children with favourable social-educational conditions.

KEYWORDS: education, the ideal of education, the personal models, authority, moral perfection

BOŻENA MATYJAS – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: bozena.matyjas@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 14.03.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.06.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.06.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Jak skutecznie pomagać – kompetencje nauczyciela do pomagania uczniom

How to effectively help – the teacher's competence to help students

Wprowadzenie

Współczesny człowiek żyje w wielowymiarowej przestrzeni, którą cechuje pośpiech, płynność, ambiwalencja, a to wymaga ustawicznego dokonywania wyborów i dostosowywania się do nowych warunków życia. Gwarantem dobrej adaptacji jest edukacja, która dostarcza odpowiedzi na kluczowe pytania egzystencjalne, pomaga przy planowaniu własnego skryptu życiowego w dążeniu jednostki do pozyskiwania dobrostanu. Edukacja, podobnie jak inne dziedziny życia, jest miejscem ciągłej zmiany, która kreuje nowy obraz nauczyciela i ucznia, nową jakość relacji między nimi oraz relacji w układzie nauczyciel – rodzic. Pytanie: „Kim jest współczesny nauczyciel?”, przywołuje wizerunek człowieka renesansu z uwagi na: zakres zdobywanej wiedzy, wielość kompetencji, szeroki wachlarz powinności zawodowych oraz konieczność ciągłego doskonalenia się. Współczesny nauczyciel w ramach przypisanych zadań ma: nauczać, wychowywać, opiekować się, ale przede wszystkim pomagać uczniom i rodzicom w obszarze edukacyjnym, wychowawczym i rozwojowym przy redefiniowaniu terminu „pomoc” i rozumieniu go jako zwrot ku człowiekowi i jego podmiotowości.

Zadania związane z procesem nauczania budzą chyba najmniej emocji wśród nauczycieli, gdyż ich realizacja opiera się na kierunkowym przygotowaniu zawodowym i postępowaniu metodycznym, zgodnym z nauczonym przedmiotem. Wątpliwości dotyczą realizacji zadań związanych z wychowaniem i pomaganiem, gdyż oba terminy nie są definicyjnie jednoznaczne i brakuje recept gwarantujących skuteczność obu procesów. Można przyjąć, że wychowanie i pomoc są związane ze sobą i wzajemnie się warunkują, chociaż kompetencje wychowawcze nauczy-

ciela/rodzica są częściej przedmiotem naukowych analiz, natomiast kompetencje związane z pomaganiem ciągle stanowią źródło nauczycielskich dylematów, zawartych w pytaniu: „Jak pomagać? Co robić w trudnej sytuacji?”

Artykuł dotyka tematu kompetencji w działaniach pomocowych, które – jak podaje Gerard Egan – należy odróżnić od modelu kompetentnej pomocy (2002, s. 29; zob. Wojciechowski i in. 2013, s. 60). W odpowiedzi na postawione w temacie pytanie konieczny jest namysł nad znaczeniem kategorii „pomoc”, jak też nad kompetencjami, które uprawniają do skutecznej realizacji zadań pomocowych nauczyciela w relacji z uczniami.

Rozważania podjęte w artykule koncentrują się wokół kompetencji nauczyciela związanych z realizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej, którą zapewniają uczniom zapisy prawa oświatowego. Zgodnie z ich z treścią, pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na identyfikowaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb uczniów oraz rozpoznawaniu zasobów i potrzeb środowiska, wspomaganie funkcjonowania uczniów w warunkach przedszkola i szkoły oraz tworzeniu warunków do ich optymalnego rozwoju. Inaczej ujmując, jest to pomaganie dzieciom i młodzieży w realizowaniu roli ucznia. Poza obowiązującymi procedurami udzielania pomocy istotne są kompetencje osób pomagających, które często wykraczają poza klasyczne kompetencje zawodowe nauczyciela związane z realizacją procesu edukacyjnego z uwagi na specyfikę relacji osobowej w układzie pomagający – wspomagany.

Definiowanie i rozumienie terminu „pomoc” – analiza pola znaczeń

Termin „pomoc” jest mocno zakorzeniony w języku potocznym i kojarzony z określonymi działaniami człowieka, ukierunkowanymi na rozwiązanie problemu. Jest on obecny we wszystkich sferach życia i używany w różnych sytuacjach i w różnym znaczeniu. Dowodem braku ostrości kryteriów definicyjnych dla analizowanego terminu jest synonimiczne stosowanie słów, takich jak: pomoc, wsparcie, wspomaganie.

W literaturze pedagogicznej pomoc definiowana jest w zależności od subdyscypliny pedagogiki. W pedagogice społecznej (poradownictwo) określa się ją jako: „wspieranie kogoś fizycznie lub moralnie, rodzaj czynności, działań lub zachowań, które wyodrębniają się z uwagi na altruistyczny cel, do którego zmierza wspomagający, a nie ze względu na ich wykonanie, organizację czy przebieg” (Kargulowa 2006, s. 206). W pedagogice specjalnej przyjmuje się

definicję pomocy za Zdzisławem Dąbrowskim: „... pomoc polega na współdziałaniu z podmiotem sytuacji trudnej w realizacji na normalnym poziomie jego aktywności podstawowej, przywracaniu normalności tej sytuacji, zapobieganiu aktualizacji sytuacji trudnej, albo też na ułatwianiu lub uefektywnianiu sytuacji będących w granicach normy” (1994, s. 66). Z terminem „pomoc” współwystępują terminy: „wspomaganie” i „wspieranie”, które są różnicowane definicyjnie, odnoszą się zarówno do wspierania jednostki, jak też do tworzenia warunków dla jej wszechstronnego rozwoju. Według Władysława Dykcika, wspomaganie „obejmuje dynamizowanie, wzmacnianie czynników sprzyjających lub utrwalanie korzystnych sił, mechanizmów i tendencji (2001, s. 88). Wspomaganie jest traktowane jako synonim słowa pomoc (Winiarski 1999, s. 342). O niejednoznaczności rozumienia pomocy decyduje zróżnicowanie kryteriów oceniających jej profesjonalizm, którymi są: kompetencje pomagającego, wykorzystywany obszar nauki, rodzaj umiejętności kształtowanych u odbiorcy pomocy (zob. Hajduk, Hajduk 2008, s. 40).

Pomaganie jako rodzaj działania, interakcji międzyosobowej czy formy instytucjonalnej spotykamy w pracach z zakresu poradownictwa. Dotyczą one rodzajów pomocy/poradnictwa (Kargulowa 1986; 2006), modeli działania profesjonalnych doradców/osób pomagających (Wojtasik 1993), ich kompetencji (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał 2012, t. 13), ale też w pracach psychologicznych z zakresu sposobów udzielania pomocy (Okun 2002; Egan 2002), metod i strategii pomocowych oraz cech osobowościowych osoby pomagającej (Murgatroyd 2000; Okun 2002).

Tematyka artykułu zachęca do szczegółowej analizy dwóch form pomocy obecnych w edukacji: pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Pomoc psychologiczna „obejmuje szerszy zakres oddziaływań psychologicznych, mających wzmocnić zdolność danej jednostki do kierowania własnym życiem” (Hajduk, Hajduk 2008, s. 52). Pomoc pedagogiczna „udzielana uczniowi lub studentowi może ułatwić mu radzenie sobie z problemami edukacyjnymi, osobistymi albo związanymi z kontaktami społecznymi z rówieśnikami, rodzicami lub innymi członkami rodziny” (tamże, s. 49). Pomoc pedagogiczna ma charakter rozproszony, udzielana jest przez różne osoby i instytucje wspomagające edukację, w tym przez nauczycieli i wychowawców, specjalistów szkolnych oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, co regulowane jest zapisami systemowych rozwiązań oświatowych.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna adresowana jest do uczniów z grupy ryzyka rozwojowego, edukacyjnego, z niepełnosprawnością, przewlekle chorych, ze środowisk odmiennych kulturowo, doznających szkolnych niepo-

wodzeń, ale też do uczniów zdolnych. Jak podaje Wiesław Ciczkowski, jest ona adresowana zarówno do uczniów niewykazujących deficytów rozwojowych, jak też do uczniów przejawiających różne deficyty (1999, s. 197). Działania nauczyciela w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowane są w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz w formie dodatkowych zajęć, takich jak: zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia specjalistyczne (korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, inne terapeutyczne) oraz zajęcia rozwijające umiejętność uczenia się, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, klasy terapeutyczne, porady, konsultacje i warsztaty (Dz.U. z 25 sierpnia 2017 r., poz. 1951). Bieżąca pomoc realizowana jest w trakcie pracy nauczyciela poprzez: dostosowywanie wymagań i oczekiwań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, angażowanie go do pracy, korygowanie i kompensowanie braków oraz deficytów rozwojowych, udzielanie porad, instruowanie, tworzenie warunków zgodnie z osobistymi preferencjami i dominującą modalnością w zakresie uczenia się. Kompetencje do pomagania odnoszą się do procesu systematycznego wspomagania ucznia, jak też do działań interwencyjnych, warunkowanych pojawieniem się sytuacji trudnej. Zmiana w edukacji i utrzymujące się napięcie między adaptacyjnym i emancypacyjnym modelem wymaga redefiniowania zadań pomocnych nauczyciela wobec ucznia. Adaptacyjny model edukacji wykreował nauczyciela jako informatora, kontrolera, instruktora, przewodnika (zob. Freiner 1995), natomiast w modelu emancypacyjnym nauczyciel występuje w roli empatycznego doradcy, towarzysza w rozwoju, spolegliwego opiekuna czy konsultanta (zob. Wojtasik 1993; Kargulowa 2006). Do grupy nowych zadań, powinności nauczyciela Bogusława Gołębiak (1998) zalicza refleksyjność, czyli zdolność do namysłu, oraz nastawienie na działanie. Zmienia się też zakres pomocy, która ma być odpowiedzią na potrzeby ucznia, a nie ograniczać się wyłącznie do działań edukacyjno-rehabilitacyjnych, opiekuńczych (Wojciechowski i in. 2013, s. 51).

Kompetencje nauczyciela – wybrane koncepcje pedeutologiczne

Jednym z warunków zawodowego sukcesu jest wysoki profesjonalizm związany z posiadaniem kompetencji, rozumianych jako „wielce złożona dyspozycja, stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania” (Dylak 1995, s. 37). W ujęciu Marii Czerepaniak-Walczak kompetencja to kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia (1999, s. 60). Pojęcie „kompetencja” pochodzi od łacińskiego słowa *competens*

(kompetentny) i określa sposób wykonywania czynności jako „odpowiedni, właściwy” (Bańkowski 2000, s. 770). Klasyfikacje kompetencji zawodowych nauczyciela spotykamy w pracach m.in. Dylaka 2004, Banacha 1995, Czerepaniak-Walczak 1999, Denka 1998, Taraszkiewicz 2001, Kwaśnicy 1990, 1991, Strykowskiego 2005, Kwiatkowskiej 2008, Szempruch 2001, 2011, 2013. Warto odnieść się tutaj do wybranych klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela, które stanowią bazę dla opracowania kompetencji związanych z działaniami pomocowymi wobec uczniów. Czesław Banach wskazuje na potrzebę kształtowania u nauczycieli takich umiejętności, jak: „poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, życiowego doradztwa, praktyczno-moralna i organizacyjno-techniczna” (2004, s. 551). Robert Kwaśnica wyróżnia dwie grupy kompetencji nauczycielskich: praktyczno-moralne oraz techniczne, związane z tezą, iż doświadczenia człowieka powstają w dwóch sferach znaczeń: wiedzy praktyczno-moralnej i wiedzy technicznej. Obszar kompetencji praktyczno-moralnych obejmuje kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne, a w obszarze kompetencji technicznych mieszczą się kompetencje postulacyjne, metodyczne oraz realizacyjne. **Kompetencje interpretacyjne** obejmują wartości, wiedzę i umiejętności, co pozwala nauczycielom na interpretowanie i nadawanie sensu wszystkiemu, co się dzieje w jego otoczeniu. **Kompetencje moralne** – umożliwiają nauczycielowi autorefleksję moralną dotyczącą własnego postępowania w sposób zgodny z wyborem i przy szanowaniu potrzeb innych. **Kompetencje komunikacyjne** – pozwalają nauczycielowi na prowadzenie dialogu ze sobą oraz innymi podmiotami relacji. **Kompetencje postulacyjne** – ułatwiają definiowanie celów i identyfikowanie się z nimi. **Kompetencje metodyczne** – pozwalają na porządkowanie własnych działań i przyjmowanie strategii postępowania w różnych sytuacjach edukacyjnych. **Kompetencje realizacyjne** – pozwalają nauczycielowi (na bazie wiedzy i umiejętności) na sprawne posługiwanie się metodami i środkami działania pedagogicznego.

Z kolei Waław Strykowski (2005) w grupie kompetencji zawodowych nauczyciela umieszcza m.in. kompetencje psychologiczno-pedagogiczne oraz diagnostyczne. Przez kompetencje psychologiczno-pedagogiczne autor rozumie „bardzo rozległy obszar wiedzy psychologicznej i pedagogicznej współczesnego nauczyciela, pozwalający mu znaleźć kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych” (2005, s. 19–20). Bo, jak zauważa autor, nie można przecież wyobrazić sobie profesjonalnej działalności edukacyjnej nauczyciela bez kompetencji psychologiczno-pedagogicznych” (tamże, s. 20).

W ostatnim czasie coraz częściej wymieniane są kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela (King 2003; Strykowski 2005; Wysocka 2006; Skalbania 2011a i b; Wosik-Kawała, Zubrzycka-Maciąg 2015), niezbędne do realizacji zadań związanych z organizowaniem i realizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zwłaszcza na pierwszym poziomie, tj. w trakcie bieżącej pracy nauczyciela z uczniem. Kompetencja diagnostyczna wymaga od nauczyciela posiadania określonych dyspozycji, do których należą: wiedza merytoryczna dotycząca procesu myślenia, pamięci, społecznego funkcjonowania ucznia, zdolności do korzystania z posiadanej wiedzy, umiejętność obserwowania i prowadzenia rozmowy, sprawność techniczna związana z doбором technik poznawania (Sztander 1999, za: Wysocka 2006, s. 29–30). Kompetencja terapeutyczna jest rodzajem pomocy, której planowanie i przebieg wyznacza diagnoza. Jak zauważa Gail King, „ostatnio znowu zaleca się, żeby każdy nauczyciel miał pewne umiejętności terapeutyczne” (2003, s. 20).

Kompetencje nauczyciela do pomagania uczniom są wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw i pragnień, są konfiguracją opisanych szeroko kompetencji zawodowych związanych z pracą nauczyciela, są działaniem zawierającym szereg różnych czynności podejmowanych w trosce o dobro ucznia, zwiększenie szans edukacyjnych i wzmocnienie jego osoby. Kompetencje do pomagania są też osobistym wyróżnikiem czy predyspozycją, których świadomość decyduje o przebiegu i efektach udzielanej pomocy. Wpisują się one w nowy obszar edukacji, nowe zadania nauczyciela oraz jego nową rolę osoby realizującej system pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Kompetencje nauczyciela do pomagania uczniom i ich (re)konstruowanie

Kompetencje do podejmowania działań pomocowych są trudne do jednoznacznego definiowania z uwagi na ich dynamiczny i miękki charakter, co podkreślają przedstawiciele poradownictwa (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał 2012, s. 106). Można analizować je w odniesieniu do struktury, która obejmuje: wiedzę, umiejętności, postawę oraz osobowość nauczyciela. Ich rozwój jest procesem systematycznego przygotowania osoby do podejmowania działań pomocowych, w których kluczową rolę odgrywa relacja osobowa.

W definiowaniu kompetencji do pomagania warto poznać istotę pomocy w pracy nauczyciela z uczniem, w której nauczyciel:

1. Opiera działania pomocowe na rzetelnej wiedzy merytorycznej, psychologicznej i pedagogicznej, wiedzy o uczeniu zdobywanej w wyniku obserwacji i interpretacji jego zachowań, przebiegu i efektów działań edukacyjnych, jak też na wiedzy pozyskiwanej z różnych innych źródeł (od rodziców, nauczycieli, specjalistów, a także rówieśników).
2. Podejmuje czynności diagnostyczne w celu identyfikowania potrzeb edukacyjnych i rozwojowych ucznia, jego zdolności i zainteresowań, identyfikuje potencjał i trudności ucznia, poznaje ich mechanizmy.
3. Stosuje szeroki wachlarz sposobów pracy z uczniem, dostosowując ją do indywidualnych potrzeb, poszukuje nowych rozwiązań i modyfikuje metody pracy własnej.
4. Stosuje prawidłową komunikację w relacji z dzieckiem i jego rodzicem, posługuje się i rozumie specjalistyczną terminologię w obszarze diagnozy i terapii, dba o skuteczne porozumiewanie się w relacjach interpersonalnych z uczniem i innymi podmiotami edukacji.
5. Organizuje i realizuje formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, bazując na procedurach i wymaganiach, ale też projektuje sposoby ich ewaluacji.
6. W procesie udzielania pomocy współpracuje z innymi podmiotami w zakresie tworzenia modelu zintegrowanych oddziaływań i modyfikowania swojej praktyki.
7. Uwzględnia zasady postępowania etycznego z poszanowaniem godności ucznia i odpowiedzialności za poczucie komfortu w relacji z nauczycielem.
8. Stosuje refleksję, czyli namysł nad własnym działaniem, oraz namysł w działaniu ukierunkowanym na niesienie skutecznej pomocy.

Podstawą wszelkich działań pomocowych jest rozległa wiedza nauczyciela z zakresu nauk społecznych oraz wiedza o dziecku i jego środowisku, co wchodzi w zakres kompetencji merytorycznych. **Kompetencje merytoryczne** nauczyciela w obszarze udzielania pomocy uczniom dotyczą posiadania wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, metodycznej oraz prawnej w zakresie przepisów prawa oświatowego, zwłaszcza w odniesieniu do systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Podstawą podejmowania działań pomocowych jest wiedza o dziecku, przebiegu jego rozwoju i potrzebach, roli środowiska rodzinnego w procesie wspomagania, którą uzupełniają wyniki diagnozy funkcjonalnej, dokonywanej na bieżąco przez nauczyciela. W poznawaniu ucznia ważną rolę odgrywa jego środowisko wychowawcze, w którym uczeń wzrasta i wychowuje się. Kompetencje merytoryczne nauczyciela pozwalają na poszukiwanie i wymianę posiadanej wiedzy, jej aktualizację w zakresie zmieniających

się potrzeb ucznia, ułatwiają też identyfikowanie osobistych oczekiwań, auto-diagnozę potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego.

Posiadanie wiedzy metodologicznej w połączeniu z umiejętnościami diagnostycznymi i etyczną postawą nauczyciela wchodzi w zakres **kompetencji diagnostycznych**, których nabywanie jest efektem kształcenia, doświadczenia oraz osobistego systemu wartości. Kompetencje te łączą się z umiejętnościami w zakresie: diagnozowania i monitorowania rozwoju ucznia, mierzenia indywidualnego progresu, rozpoznawania szczególnych uzdolnień i potrzeb edukacyjnych, formułowania wobec uczniów oczekiwań odpowiednich do ich wieku, zdolności, poziomu rozwoju (Gołębniak 1998, s. 160–161). W klasyfikacji, opracowanej w 1998 r. przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego, działania diagnostyczne włączone zostały do kompetencji pragmatycznych, które obejmują m.in. umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego (np. dokonanie diagnozy stanu wiedzy ucznia, zaburzeń jego rozwoju, szczególnych uzdolnień, zainteresowań czy potrzeb edukacyjnych), rozumienie potrzeby i umiejętność różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz podmiotowych możliwości ucznia oraz materialnych i kulturowych warunków działania, umiejętność realizowania założeń edukacji skorelowanej i integracyjnej (Czerwiński 2007). Kompetencje diagnostyczne wiążą się z postawą etyczną, która winna uwzględniać: respektowanie podmiotowości ucznia, szanowanie jego autonomii oraz praw, respektowanie zasad etycznych, zwłaszcza w procesie diagnozowania (zob. Wysocka 2006; 2013).

Rozpoznanie jest pierwszym etapem dla budowania relacji między nauczycielem i uczniem, pozwala na określenie jego potrzeb oraz projektowanie sposobów ich zaspokajania. Odbywa się to poprzez formułowanie celów i zadań dla działań pomocowych, opracowywanie programów wspomaganie ucznia czy korygowania jego opóźnień rozwojowych i edukacyjnych na podstawie interpretacji wyników diagnozy. Niezbędne są tu **kompetencje komunikacyjne/interpretacyjne**, które odnoszą się do znajomości języka diagnozy, jak też bezpośredniej komunikacji nauczyciela z uczniem, pozwalają na precyzowanie oczekiwań, formułowanie poleceń, prowadzenie dialogu czy przygotowanie informacji o uczniu. Rozczytanie przez nauczyciela treści diagnozy ułatwia przełożenie jej na język praktyki edukacyjnej i zastosowanie w działaniach nakierowanych na pomaganie. Niezwykle cenne są umiejętności prowadzenia rozmowy z wykorzystaniem techniki odzwierciedlania uczuć, parafrazowania, negocjowania czy konsultowania, co występuje w relacji z uczniem, jak też jego rodzicem. Dyrektywny język, niejasne komunikaty utrudniają prawidłową

relację, są źródłem wielu nieporozumień, a czasem prowadzą do sytuacji konfliktowych, które utrudniają skuteczność pomocy nauczyciela.

Organizacja procesu pomocy wymaga **kompetencji realizacyjno-metodycznych**, które umożliwiają nauczycielowi planowanie i realizację czynności według określonego porządku, zasad, właściwego doboru metod pracy i ich modyfikowania zależnie od potrzeb ucznia. Ten rodzaj kompetencji wiąże się z kreatywnością i elastycznością nauczyciela, który projektuje, realizuje i ocenia efekty swoich działań oraz ciągle poszukuje nowych rozwiązań. Posiadanie takich kompetencji rozwija krytycyzm wobec klasycznych strategii działań, ułatwia akceptację innych rozwiązań, wspiera kreatywność i autonomię ucznia. Nauczyciel kreatywny rezygnuje z gotowych scenariuszy na rzecz tworzenia takich sytuacji, które aktywizują osobisty rozwój ucznia. Autoocena i autoewaluacja są pożądanymi umiejętnościami w obszarze kompetencji realizacyjnych. Nauczyciel jako osoba pomagająca powinien stawiać sobie pytania: „Co robię jako nauczyciel?” (autorefleksja), „Co osiągam?” (autoewaluacja) oraz „Co powinienem i co mogę zmienić w swoim postępowaniu?” (miniinnovacja) (Grzesiak 2008, s. 40).

Realizacja form pomocowych dokonuje się we współpracy z innymi podmiotami, co stawia przed nauczycielem oczekiwania związane z umiejętnością współdziałania, partnerskiej współpracy. Partnerami dla nauczyciela są rodzice, specjaliści poradni psychologiczno-pedagogicznej lub inni wychowawcy, którzy współuczestniczą w realizacji pomocy uczniom w różnym stopniu i w różnym zakresie. **Kompetencje współdziałania** pomagają w pracy zespołowej, postawieniu interdyscyplinarnej diagnozy, planowaniu zajęć specjalistycznych, opracowywaniu programów edukacyjno-wychowawczych dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, terapeutycznych, profilaktyki czy podjęciu ważnej decyzji edukacyjnej. Są one niezbędne w bezpośredniej pracy z uczniem, gdzie nauczyciel dostrzega związki między swoim stylem pracy a stylem pracy ucznia i dokonuje jego modyfikacji, podejmuje współpracę z innymi uczestnikami edukacji w celu tworzenia warunków dla rozwoju, zapobiega sytuacjom konfliktowym, a w przypadku ich wystąpienia skutecznie je rozwiązuje.

Wyróżnikiem profesjonalizmu osoby pomagającej są **kompetencje w zakresie refleksyjnego działania**. Ich posiadanie pozwala na ciągle modyfikowanie i doskonalenie praktyki, ustawiczne doskonalenie się, namysł nad wartością posiadanej wiedzy i zdobytych umiejętności. Autorefleksja nauczyciela i korzystanie z informacji zwrotnych stanowią inspirację do poszukiwań, wprowadzania zmian, tworzenia profesjonalnego warsztatu pracy. Osoby zajmujące się po-

mocą zwracają uwagę na refleksyjność jako kluczową kompetencję, która jest „... postrzegana jako krytyczny namysł doradców nad własnym działaniem, z uwzględnieniem jego kontekstów i reakcji zwrotnych” (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał 2012, s. 107). Analizowanie własnych przekonań jest kluczem do myślenia i działania, kreowania rzeczywistości edukacyjnej i podejmowania samodoskonalenia.

W procesie udzielania pomocy istotne są też cechy osobowości osób pomagających, takie jak: chęć udzielania pomocy innym, bezwzględna akceptacja, autentyczność, empatia, bezinteresowność, ciepło, otwartość, chęć współpracy, chęć doskonalenia się, poczucie odpowiedzialności, ale też uznawanie podmiotowości i swobody działania osoby wspomagannej w nurcie humanistycznych koncepcji. Nadmierne przywiązanie do treningu, stosowanie dużej liczby ćwiczeń bez uwzględnienia naturalnej potrzeby zabawy, swobodnego działania czy relaksu skutkuje przetrenowaniem dziecka/ucznia. Fiksacja na programie pomocy bez uwzględnienia potrzeb i podmiotowości wspomaganego staje się działaniem pozorowanym, mało efektywnym. Relacja pomocowa nawiązana między nauczycielem i uczniem realizowana jest w aspekcie aksjologicznym (system wartości), teleologicznym (system celów) oraz etycznym (zasady moralne), przy zaangażowaniu obu jej stron. Pomaganie to nie tylko udzielanie rad i wskazówek, instruowanie, trenowanie czy jednostronne rozwiązywanie problemu, ale przede wszystkim jest to sztuka bycia z drugą osobą w trudnej dla niej sytuacji, to sztuka mówienia i milczenia, dawania i brania, wzajemnego szacunku i odpowiedzialności, wspólnego działania na rzecz poprawy, zmiany sytuacji. Dobra i skuteczna pomoc opiera się na spójności działań dawcy i odbiorcy pomocy, związkach między potrzebą a ofertą, oczekiwaniem a konkretnym działaniem.

Pomoc nauczyciela/wychowawcy zbyt często jest nadmiernie sformalizowaną relacją, w której dominuje dydaktyzm, a procedura, przepis czy metoda są ważniejsze od osoby i jej potrzeb. W działaniach pomocowych nauczyciela wobec ucznia, zwłaszcza w zakresie pracy korekcyjno-kompensacyjnej (popularna forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej) zbyt mało jest refleksji, a zbyt dużo rutynowych działań z wykorzystaniem dostępnych kart pracy czy gotowych scenariuszy publikowanych w licznych poradnikach metodycznych. Brak refleksji powoduje schematyzm działań nauczyciela, powielanie scenariuszy, w których gubią się indywidualne potrzeby ucznia. Dość często pomaganie w warunkach szkolnych sprowadza się do dyrektywnego zarządzania osobą, czasem i strategią postępowania, bez przyzwolenia na samorealizację, autonomię osoby wspomagannej. Nauczyciel pomagający w roli nieomylnego

eksperta, informatora to powszechny obraz terapeuty, diagnosty czy doradcy. Mottem dla podejmowanych przez niego działań pomocowych jest stwierdzenie: „Ja mam doświadczenie i lepiej wiem co dla ucznia jest dobre”. Konieczne jest propagowanie obrazu nauczyciela w roli refleksyjnego praktyka, konsultanta, który uwzględnia perspektywę etyczną, odrębność światów i systemów wartości, którego kompetencje są ustawicznie konstruowane i modyfikowane na bazie wiedzy i osobistych doświadczeń, ale też w wyniku licznych interakcji i analizowania informacji zwrotnych. Kompetencja nauczyciela do pomagania uczniom ma charakter złożony z uwagi na różnorodność potrzeb uczniów, związanych m.in. z zapobieganiem szkolnym niepowodzeniom, podejmowaniem działań korygujących i stymulujących rozwój, wspieraniem autokreacji i autonomii ucznia.

Podsumowanie

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dotyczy coraz większej grupy uczniów znajdujących się na różnych etapach edukacji szkolnej, stąd zasadne jest analizowanie tych działań w warunkach pracy szkoły. Opiera się ona przede wszystkim na relacji osobowej, zasobach oraz kompetencjach obu podmiotów: dawcy i odbiorcy pomocy. Uzupełnieniem dla relacji osobowej są formy wsparcia społecznego w ramach systemowych rozwiązań edukacyjnych.

W niniejszym artykule podnoszony jest temat kompetencji nauczycieli do pomagania uczniom, jakkolwiek musimy zdać sobie sprawę z potrzeby mówienia też o kompetencjach uczniów do jej przyjmowania, o czym pisze m.in. Kargulowa (2006), Wojciechowski (2013). Konkludując rozważania teoretyczne na marginesie praktyki edukacyjnej, można wnioskować, iż proces pomocy w edukacji wymaga zmiany w kierunku większej koncentracji na relacji osobowej, spotkania dialogowego, identyfikowania potencjału i zasobów ucznia, wspólnym rozwiązywaniu problemów, co wymaga dojrzałej postawy, szerokiej wiedzy i miękkich kompetencji nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Banach C. (1995), *Cechy osobowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 3, s. 39–40.
Bańkowski A. (2000), *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa: PWN.

- Buber M. (1991), *O Ja i Ty*, przekł. J. Doktor, w: B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Ciczkowski W. (1999), *Pomoc społeczna*, w: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. T. Pilch, D. Lalak, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji*, „*Neodidagmata*”, 24.
- Czerwiński K. (2007), *Kompetencje współczesnego nauczyciela i ich uwarunkowania (przegląd najważniejszych polskich koncepcji)* – repozytorium Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/179/kompetencje_wspolczesnego_nauczyciela_i_ich_uwarunkowania (dostęp: 3.02.2018).
- Dąbrowski K. (1994), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
- Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”.
- Dykcik W. (2001), *Tendencje rozwojowe pedagogiki specjalnej w zakresie opieki, edukacji i rehabilitacji*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 67–137.
- Dylak S. (2004), *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 553–567.
- Egan G. (2002), *Kompetentne pomaganie: model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Feiner M. (1995), *Ku nowym sposobom myślenia i praktykowania pedagogicznego*, „*Edukacja. Studia – badania – innowacje*”, 3, s. 10–19.
- Gołębnik B. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań: Wydawnictwo „Edytor”.
- Grzesiak J. (2008), *Autoewaluacja wyznacznikiem kompetencji współczesnego nauczyciela*, w: K. Żegnałek (red.), *Komponenty współczesnego nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Hajduk B., Hajduk E. (2008), *O pomocy skutecznej i nieskutecznej*, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kargulowa A. (1986), *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kargulowa A. (2006), *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN.
- King G. (2003), *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Kwaśnica R. (1990), *Ku pytaniom o pedagogiczne kształcenie nauczycieli*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Kopernika.
- Kwaśnica R. (1991), *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych potencjalnych uczestników dokształcania*, w: B. Potyrała, T. Stasińko, R. Kwaśnica (red.), *Warunki dokształcania nauczycieli do magisterium*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwo WAIp.
- Okun B. (2002), *Skuteczna pomoc psychologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Zdrowia.
- Murgatroyd S. (2000), *Poradnictwo i pomoc*, tłum. E. Turlejska, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Siarkiewicz E., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska-Pękal D. (2012), *Rzecz o refleksyjnym praktyku badaczu, czyli o niekonwencjonalnych sposobach kształcenia doradców*, w: *Dyskursy młodych andragogów*, t. 13, red. M. Olejarz, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 105–129.
- Skalbania B. (2011a), *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków: „Impuls”.
- Skalbania B. (2011b), *Relacja terapeutyczna w procesie wychowania uczniów z zaburzeniami rozwojowymi*, w: *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*, red. J. Baran, T. Cierpiałowska, A. Mikrut, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Szempruch J. (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów: Wydawnictwo Fosze.
- Szempruch J. (2011), *Relacje teorii i praktyki pedagogicznej w kształtowaniu wiedzy profesjonalnej nauczyciela*, w: *Kultura – edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*, red. J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska, Kielce: Wydawnictwo Libron.
- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków: „Impuls”.
- Strykowski W. (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, 27/28.
- Taraszkiewicz M. (2001), *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań: Wydawnictwo ARKA.
- Winiarski M. (1999), *Wspomaganie rozwoju*, w: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. T. Pilch, D. Lalak, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 341–343.
- Wojciechowski F., Opozda-Suder S. (2013), *Wymiar osobowy relacji pomocowej w kontekście niepełnosprawności*, w: *Rozwój integralny dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Środowisko i programy wspomagające*, red. M. Babiaryz, Kielce: Wydawnictwo UJK, s. 25–73.

- Wojtasik B. (1993), *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wosik-Kawala D., Zubrzycka-Maciąg T. (red.) (2015), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków: „Impuls”.
- Wysocka E. (2006), *Uwarunkowania procesu diagnostycznego*, w: *Diagnoza psychopedagogiczna*, red. E. Jarosz, E. Wysocka, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 29–51.
- Wysocka E. (2013), *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków: „Impuls”.

STRESZCZENIE

Pomoc w edukacji jest ważnym tematem, zwłaszcza w kontekście aktualnych zmian oświatowych. Niniejszy artykuł jest głosem w debacie tematycznej i ma na celu pokazanie kompetencji nauczyciela do działań pomocowych wobec uczniów z perspektywy emancypacyjnego paradygmatu edukacji. Rozpoczyna się objaśnieniem pojęcia „pomoc” i terminów bliskoznacznym oraz zdefiniowaniem pomocy w wymiarze psychologicznym i pedagogicznym. Dokonano w nim też przeglądu klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela na podstawie wybranych koncepcji pedeutologicznych. Na bazie opisanych klasyfikacji i przy uwzględnieniu paradygmatu pomocy, opartej na rozwijaniu autonomii i podmiotowości jednostki, opracowano katalog kompetencji nauczyciela do działań pomocowych w obszarze edukacji. Zamiarem autorki artykułu jest wywołanie refleksji nad osobistymi zasobami nauczycieli w roli osób pomagających.

SŁOWA KLUCZOWE: pomoc, szkoła, uczeń, nauczyciel

SUMMARY

Assistance in education is an important topic, especially in the context of current educational changes. This article is a voice in the thematic debate and aims to show the teacher's competence to help students in the perspective of the emancipating educational paradigm. The content of the article begins with explaining the notion of help and terms that are synonymous and defining assistance in the psychological and pedagogical dimension. Next, it was used to review the classification of the teacher's professional competences based on selected pedeutological concepts. On the basis of the described classifications and taking into account the paradigm of assistance based on developing the autonomy and subjectivity of the unit, a catalog of the teacher's

competences for assistance activities in the area of education was developed. The intention of the author of the article is to stimulate reflection on the personal resources of teachers in the role of helping people.

KEYWORDS: help, student, school, teacher

BARBARA SKAŁBANIA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: skalbania@op.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 10.03.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.06.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.06.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Twórcza perspektywa kształcenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych jako idea wciąż aktualna

Creative perspective of education at general music schools as a presently existent idea

Zamiast wstępu

Kultura i sztuka stanowią wytwór ludzkiej działalności twórczej. Obserwując małe dzieci słuchające muzyki zauważamy ich spontaniczne reakcje kinestetyczno-ruchowe i werbalno-oralne, demonstrowane głównie w nuceniu, śpiewaniu, rytmizowaniu i rytmicznym poruszaniu się. Kiedy dzieci dorastają i stopniowo rozpoczynają formalną edukację w szkole, tracą naturalną spontaniczność muzyczno-ekspresyjno-ruchową, która miała charakter twórczej odpowiedzi na muzykę rejestrowaną z otoczenia (Miner 2007, s. 42–47). I chociaż twórczość jest immanentną cechą gatunku ludzkiego, to **naśladowanie i działania zachowawcze**, a nie twórcze i transgresyjne, stanowią podstawę formalnej edukacji muzycznej dziecka. Jak pisze Paul Johnson, „skoro wszyscy jesteśmy obrazem Boga, każdy z nas ma cechy twórcze i cały problem polega na tym, jak je wydobyć” (2008, s. 10). Zgodnie z koncepcjami egalitarnymi¹, potencjalnie albo rzeczywiście jesteśmy twórcami, ale stopień spełniania tej roli jest bardzo różny, wiadomo jednakże, iż twórcze jednostki budują na dokonaniach poprzedników i nikt nie tworzy w próżni (tamże, s. 10–11). W szkole muzycznej, gdzie **kształcenie ukierunkowane jest głównie na odtwarzanie muzyki (z nut), akcentuje się wykonawstwo**. Aspekt twórczy dotyczy jedynie odczytywania intencji kompozytora w zapisie nutowym, pod kierunkiem nauczyciela. Ma więc specyficzną (re)interpretacyjną². Zdaniem Edwina E. Gordona (1999, s. 479),

¹ Egalitarny oznacza tyle co równoprawny lub ujednoczony, dążący do uprawnienia i oparty na zasadach egalitaryzmu (cyt. za: Sobol 1995, s. 269).

² Tym bardziej że szkoły muzyczne bezpośrednio nie przygotowują ani kompozytorów, ani dyrygentów, a jedynie wykonawców muzyki – instrumentalistów i wokalistów, czyli nastawione są na kształtowanie kompetencji odtwórczych.

„uznając słuszność poglądu, że kultura artystyczna społeczeństwa niekoniecznie jest określona liczbą wirtuozów, którymi może się poszczycić, lecz raczej procentem ogółu populacji, jaki uczestniczy w działaniach muzycznych, główna troska związana z przetrwaniem edukacji muzycznej w naszej społeczności powinna obecnie dotyczyć przekonania rodziców o ważności podejmowania przez nich wobec dzieci nieformalnego kierowania muzycznego w domu”, a następnie **edukacji muzycznej ekstensywnej (powszechnej)** i (jeśli spełniają one określone warunki osobowościowe, motywacyjne oraz te związane z wytrwałością, cierpliwością i wytrzymałością powiązaną z długotrwałym wysiłkiem) **intensywnej (profesjonalnej, zawodowej)**. Jest to ważne z wielu powodów, ale najważniejsze jest przygotowanie muzykalnych i świadomych słuchaczy, wykonawców i twórców kultury muzycznej, a więc osób, które charakteryzować się będą muzykalnością, przejawiającą się w sposobie wykonania choćby najprostszego utworu muzycznego, okazywaniu reakcji na muzykę (wyrażanych w obserwowalnych zachowaniach, np. wyraz twarzy, ruch) czy w stanach emocjonalnych. Muzykalny odbiorca, zdaniem Ewy A. Zwolińskiej (2013, s. 87), potrafi w muzyce usłyszeć lub/i wyrazić podczas wykonywania muzyki wiele znaczeń za pomocą struktur muzycznych, lub/i odczytać treści emocjonalne i wartości estetyczno-formalne w muzyce, lub/i rozumieć muzykę, czyli odbierać muzykę asocjowaną z przeżyciem estetyczno-emocjonalnym oraz wyrażać ją za pomocą najbliższych sobie form ekspresji (śpiew, gra na instrumencie, taniec czy tworzenie i improwizowanie muzyki). W ogólnokształcącej szkole muzycznej pionu podstawowego uczestnictwo w twórczych zajęciach muzycznych, **rozwijających jednocześnie myślenie muzyczne i niemuzyczne**, jak dialogowość, pytajność i motywację, pozwoliłoby w pełni rozwinąć zaangażowanie w muzykę i zdolność doceniania muzyki w dorosłym życiu (Lynn 1987).

Specyfika szkolnictwa muzycznego pionu podstawowego z uwagami krytycznymi w kontekście odtwórczości i twórczości

Zofia Konaszek (2015, s. 11–27) dokonała **wnikliwej charakterystyki szkolnictwa muzycznego pionu podstawowego**, którą wybiórczo autor niniejszego tekstu uzupełnił w zakresie niektórych obszarów funkcjonowania, przede wszystkim w kontekście zagrożeń, szans i perspektyw rozwoju.

Tabela 1. Specyfika szkoły muzycznej – szanse i zagrożenia

Podstawowe założenia	Mocne strony	Zagrożenia (słabe strony)	Inne zagrożenia	Autorskie propozycje zmian
Skoncentrowanie kształcenia na muzyce artystycznej	<ul style="list-style-type: none"> • kontakt z kulturą wysoką, • aktywne uczestniczenie w życiu artystycznym, • kontakt z szerszym środowiskiem muzycznym 	<ul style="list-style-type: none"> • jednostronność kształcenia, • ograniczenia w innych, pozamuzycznych dziedzinach wiedzy, • czasochłonność kształcenia 	<ul style="list-style-type: none"> • w zależności od wybranego instrumentu homogeniczność kształcenia (akordeon, fortepian) wraz z otoczką „osamotnienia”, • skupianie się jedynie na muzyce artystycznej, która ma charakter odtwórczy, brakuje „oddechu” na pozostałe gatunki muzyczne (jazz, folk, blues), które kształtowałyby podejście twórcze i improwizacyjne oraz działanie zespołowe w doskonaleniu umiejętności myślenia muzycznego (audiacji muzycznej), • brak możliwości rozwijania pozostałych inteligencji wielorakich dziecka, głównie matematycznej i językowej w ofercie zajęć pozalekcyjnych szkoły 	<ul style="list-style-type: none"> • alternatywne powoływanie zespołów muzycznych, • muzykowanie zespołowe, • zakładanie kół zainteresowań (matematycznych, językowych, przyrodniczych), • grywanie repertuaru spoza muzyki artystycznej, • rozwijanie wielu inteligencji, nie tylko muzycznej, np. kinestetyczno-ruchowej, szczególnie potrzebnej muzykom w ich przyszłej pracy, ale także w codziennym życiu

<p>Wczesne rozpoczęcie nauki gry na instrumencie i długi czas kształcenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • możliwość doskonalenia zdolności muzycznych i indywidualizacji kształcenia w ramach profesjonalizacji, • stopniowe podnoszenie umiejętności wykonawczych 	<ul style="list-style-type: none"> • rozszerzenie oferty gry na instrumentach, które wcześniej zarezerwowane były dla młodzieży (klarnet, harfa, puzon, obój, fagot, trąbka) wraz z dopasowaniem instrumentów do właściwości psychofizycznych dziecka 	<ul style="list-style-type: none"> • brak odpowiedniego podejścia psychodydaktycznego do małych dzieci, które są w określonym momencie rozwojowym, gdzie formy zabawowe są najlepszą metodą umuzykalnienia i rozwinięcia wewnętrznej motywacji, a być może pasji gry na instrumencie, • zinstrumentalizowanie działań dydaktycznych i spowodowanie kształcenia muzycznego małych dzieci do spełniania oczekiwań technicznych nauczycieli, • instrumentalne traktowanie materiału muzycznego do zdobywania biegłości technicznej na niekorzyść podejścia psychologicznego z emocjami w tle 	<ul style="list-style-type: none"> • stosowanie podejścia dialogicznego w edukacji, mediowanie z uczniem repertuaru zgodnego z jego indywidualnymi możliwościami, • podnoszenie motywacji wewnętrznej ucznia poprzez wspieranie i zachęcanie do poszukiwania własnej tożsamości na niekorzyść konkursywizmu, który rodzi wygranych i przegranych, • zwracanie uwagi na emocje i estetykę wykonania, czyli myślenie o wykonawstwie muzycznym na sposób twórczy w kategoriach emocjonalnych
<p>Selekcja dzieci i młodzieży pod kątem predyspozycji</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie zdolności i talentów muzycznych 	<ul style="list-style-type: none"> • zjawisko odśiewu uczniów nieradzących sobie z wieloma 	<ul style="list-style-type: none"> • problematyczność w muzycznej diagnozie początkowej ucznia – tzw. sprawdzian predyspozycji, 	<ul style="list-style-type: none"> • stosowanie alternatywnych metod pomiaru zdolności muzycznych (testy, np. IMMA, MAP E.E. Gordona

i uzdolnień muzycznych	<ul style="list-style-type: none"> • obowiązkami muzycznymi i pozamuzycznymi, • wyjątkowość kształcenia muzycznego, podkreślana wielokrotnie jako „zaszczyt” 	<p>w którym bierze się pod uwagę elementy często niewspółgrające z najnowszymi wynikami badań w tym zakresie, np. zamiast wykłaskiwania rytmów i problemów kinestetyczno-ruchowych ucznia związanych z tym zabiegiem, powinno się stosować powtarzanie rytmów na sylabie, np. BAH (jak to proponuje Edwin E. Gordon),</p> <ul style="list-style-type: none"> • stosowanie subiektywnego oceniania zamiast obiektywnego pomiaru (zdolności, osiągnięcia) 	<p>lub STMI H. Winga), sprawdzianów predyspozycji oraz swobodnych rozmów o muzyce tak, aby wybrany kierunek specjalizacji instrumentalnej zgodny był z preferencjami barwy instrumentu^a</p>
Łączenie kształcenia muzycznego z ogólnym	<ul style="list-style-type: none"> • bezpośredni kontakt z uczniami, łagodne przechodzenie z edukacji ogólnej do muzycznej oraz łatwość w dopasowywaniu planu zajęć 	<ul style="list-style-type: none"> • brak współpracy i zrozumienia specyfiki kształcenia między nauczycielami przedmiotów ogólnych a nauczycielami przedmiotów muzycznych, • w przypadku 6-latków i 7-latków w szkole ogólnokształcącej muzycznej 	<ul style="list-style-type: none"> • zorganizowana współpraca nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących z nauczycielami przedmiotów muzycznych, • zwracanie uwagi na rozwój muzyczny uczniów, zgodny z teoriami rozwoju

<p>Rozbudowany program przedmiotów muzycznych</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ambicje kształcenia wielostronnego muzycznego, a nie tylko w zakresie jednego instrumentu • ciągłe doskonalenie słuchu muzycznego, kształtowanie gustu, dobrych nawyków 	<ul style="list-style-type: none"> • rezygnacja z nauki w szkole muzycznej • powolne przechodzenie ku jednostronności i jedno-kierunkowości zamiast wielo-kierunkowości 	<p>tw. nagły proces zapominania o różnicach fizycznych, psychicznych, intelektualnych i motorycznych między tymi dziećmi,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ograniczanie rozwoju ogólnego na rzecz rozwoju muzycznego, • wysokie wymagania stawiane po dwóch stronach kształcenia: ogólne versus muzyczne 	<p>wyodrębnionymi w ramach badań,</p> <ul style="list-style-type: none"> • wspomaganie rozwoju ogólnego uczniów i badanie ich preferencji pozamuzycznych, • holistyczne pojmowanie kształcenia muzycznego i ogólnego
<p>Rozbudowany program przedmiotów muzycznych</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ambicje kształcenia wielostronnego muzycznego, a nie tylko w zakresie jednego instrumentu • ciągłe doskonalenie słuchu muzycznego, kształtowanie gustu, dobrych nawyków 	<ul style="list-style-type: none"> • brak podejścia holistycznego do problemów codziennych ucznia, • brak współdziałania nauczycieli co do rozwijania indywidualnych predyspozycji ucznia i widzenia całościowego obrazu kształcenia ogólnego i muzycznego, 	<p>zróżnicowany poziom zdolności muzycznych słuchowych (tonalnych i rytmicznych), a więc często problemy z przedmiotami związanymi z kształceniem słuchu muzycznego</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zwiększenie przepływu informacji o uczniu z dbałością o jego rozwój indywidualny i społeczny

	<ul style="list-style-type: none"> • zwiększenie wymagań co do gry na instrumencie i wymaganie postępów, a więc zwiększenie biegłości gry 	<ul style="list-style-type: none"> • nastawienie na kształcenie instrumentalne solistyczne • ciągle wysiłek i brak rozrywki, • opanowanie języka muzyki, zapisu nutowego i szeregu określeń pomocniczych, • zwiększanie wymagań i dążenie do doskonałości 	<ul style="list-style-type: none"> • obserwowanie czegoś w rodzaju „zabierania dzieciństwa” i próby specjalizowania uczniów w młodszych wieku szkolnym w jednej dziedzinie kosztem zabawy, radości i spontaniczności 	<ul style="list-style-type: none"> • ukierunkowanie na umuzykalnienie z rozwojem zdolności wielorakich i akcentowaniem roli uczuć i emocji w tworzeniu dzieła muzycznego, • umożliwianie eksperymentowania z muzyką na zajęciach, np. pozalekcyjnych, dotyczących twórczości muzycznej zespołowej^b
<p>Współzawodnictwo i konkurencja</p>	<ul style="list-style-type: none"> • poddawanie refleksji i krytyce wykonanych muzycznych w celu budowania transgresyjnego podejścia 	<ul style="list-style-type: none"> • ciągle porównywanie jednych do drugich, rywalizacja, egzaminy, pojawianie się 	<ul style="list-style-type: none"> • przeżywanie porażek i w związku z tym odchodzenie ze szkoły muzycznej 	<ul style="list-style-type: none"> • nastawienie na uczenie się i wspólne emocjonowanie się, społeczne uczenie się i pomoc innym, spotkania z uczniami-mistrzami, wymiana poglądów, panowanie nad treścią i emocjami, uczenie

<p>do obowiązków szkolnych na niekorzyść podjęcia zachowawczego</p>	<p>lepszich i gorszych uczniów,</p> <ul style="list-style-type: none"> • oczekiwania rodziców, • niezdrowa atmosfera współzawodnictwa prowadząca do generowania wygranych i przegranych, co łączy się ze stratyfikacją społeczną 	<p>się występów publicznych na zasadzie dzielenia się doświadczeniem</p>	
<p>Konieczność udziału w koncertach i konkursach w ciągu całego cyklu kształcenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • przecenianie znaczenia konkursów, • ukierunkowanie na konkursowość, • subiektywizm w ocenianiu podczas konkursów i egzaminów 	<ul style="list-style-type: none"> • koncerty powinny być dla wszystkich uczniów, a nie dla najlepszych, • dbałość o przygotowanie do koncertu i przede wszystkim rozwój ucznia 	<ul style="list-style-type: none"> • większa obiektywizacja oceniania podczas egzaminów i konkursów (np. stosowanie skal), ocena wyważona między spełnianiem wymagań na tle innych uczniów i spełnianie wymagań na tle możliwości rozwojowych podmiotu, • zwiększenie wysiłków na rzecz otwartych koncertów przed rozmałą publicznością

<p>Specyficzni uczniowie w niezwykłym miejscu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • uczniowie szczególnie uzdolnieni, wybitnie uzdolnieni i utalentowani, reprezentujący mały odsetek uczniów w ogóle 	<ul style="list-style-type: none"> • uzależnienie od ocen zewnętrznych, • szczególny rodzaj muzykalności i podatność na szczególny rodzaj emocjonalności, • wysoka motywacja do osiągnięć powoduje lęki, depresje, załamania na różnych etapach edukacyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> • zniechęcenie do kontynuowania nauki, • nuda repertuarowa (jedynie klasyka) 	<ul style="list-style-type: none"> • zwiększenie kontaktu z pedagogiem szkolnym i psychologiem, najlepiej, jeśli personel psychopedagogiczny posiada wykształcenie muzyczne i prowadzi badania w tym zakresie
<p>Kształcenie w relacji mistrz – uczeń</p>	<ul style="list-style-type: none"> • relacja nauczyciel – uczeń, mentor, mistrz, wzór do naśladowania, pasjonat 	<ul style="list-style-type: none"> • występowanie nauczycieli frustratów z brakami w zakresie podejścia psychopedagogicznego 	<ul style="list-style-type: none"> • popełnianie błędów dydaktycznych, wychowawczych i psychologicznych, nadmierne wymagania, nieomyślność, brak umiejętności dialogu nauczyciela z dzieckiem i rodzicem 	<ul style="list-style-type: none"> • zwiększenie kompetencji psychopedagogicznych i metodycznych nauczycieli szkół muzycznych na zachęcanie, budowanie i zwiększanie motywacji wewnętrznej uczniów oraz dialogowość w relacji nauczyciel – uczeń

^a Zob. prace: Trzos 2009.

^b Zdaniem Pétera Erdei: „W naszym systemie edukacyjnym kształcenie muzyczne jest w sposób oczywisty powiązane z rozwojem wrażliwości ludzkiej i umiejętności współdziałania z innymi” (cyt. za: Herbolty-Kocsár 2005, s. 7).

Specjalności i czynności muzyczne

Jan Wierszyłowski (1979, s. 44) wymienia trzy podstawowe grupy specjalistów muzycznych i związanych z tym specyficznych czynności muzycznych, charakterystycznych dla współczesnej kultury muzycznej, nieco rozszerzonych tutaj treściowo. Do pierwszych zaliczono twórców (kompozytorów), drugich nazwano odtwórcami (wykonawcami), trzecia grupa to słuchacze.

Twórcy (kompozytorzy) (1). Zajmują się tworzeniem i konstruowaniem nowych ukształtowań dźwiękowych. Komponowanie muzyki wymaga **tworzenia partytury** (rozumianej jako zapis utworu muzycznego, prezentującej wszystkie partie dzieła w ten sposób, że to, co brzmi jednocześnie, zapisane jest jedno nad drugim pionowo, a to, co brzmi w kolejnych odcinkach czasu, zapisane jest od lewej do prawej)³ lub jakiejś innej komunikatywnej rejestracji (Sloboda 2002, s. 181). Wyróżnia się kompozytorów muzyki związanej z tekstem, muzyki instrumentalnej, programowej oraz muzyki absolutnej, konkretnej, elektronicznej na użytek radia i telewizji czy filmu (Wierszyłowski 1979, s. 44). Najważniejszym elementem procesu komponowania jest **kształtowanie i doskonalenie idei muzycznych** i chociaż, zdaniem Johna Slobody (2002, s. 150–166), pomysł może pojawić się spontanicznie, nieoczekiwanie i nagle, to jego późniejszy rozwój (w procesie komponowania) może trwać długie lata, jak to czynił np. Ludwig van Beethoven, powracając wciąż do swoich rękopisów i udoskonalając je. Kompozycji można się nauczyć, odkrywając systematycznie, że muzyczne pomysły mogą być doświadczane na różne sposoby, wszelkie nowe idee muzyczne można konstruować poprzez rekonfigurowanie już znanych i wyuczonych treści (motywów, schematów) w nowych kontekstach (Freund 2011, s. 67–79). W procesie komponowania odnajduje się bezpośrednie nawiązania do relacji między dwoma psychologicznymi atrybutami twórczości muzycznej, mianowicie **poznawczymi** – ściśle kontrolowanymi i podtrzymywanymi przez centralny układ nerwowy oraz **emocjonalnymi**, które można rozumieć jako wewnętrzną ekspresję i zarazem refleksję (Nagy 2015, s. 68–75). Twórczość muzyczna powinna obejmować kompozycję i improwizację, ponieważ jeśli odniesiemy rozważania do kształcenia w zakresie sztuk plastycznych, pierwszą rzeczą jaką zajmuje się człowiek jest tworzenie. W muzyce zaś brakuje miejsca na komponowanie, a najwięcej czasu poświęca się wykonawstwu muzyki (Sloboda 1999, s. 11). Jak zauważa Sloboda (1999, s. 20–21), codzienne środowisko klasy lekcyjnej wydaje się być najmniej prawdopodobnym miej-

³ <http://www.muzykotekaskolna.pl/wiedza/terminy/partytura/> (dostęp: 18.03.2017).

scem, w którym przeżycie emocjonalne krystalizujące może się wydarzyć, ponieważ wszystkie klasowe procesy emocjonalne koncentrują się na procesach oceniania, a nie zaangażowania w treść muzyki i twórczego interpretowania utworów muzycznych. Jednocześnie, zamiast koncentrować się na percepcyjnej korekcie wykonywanego materiału muzycznego, uczniowie z wysokimi osiągnięciami muzycznymi skupiają się na doskonaleniu techniki gry, po to, by zostać najlepszym instrumentalistą, a samo słuchanie muzyki i delectowanie się nią stało się czymś odległym i zapomnianym.

Odtwórcy (2). Według *Słownika języka polskiego*⁴, twórca to „wykonawca utworu muzycznego (...); osoba, która naśladuje lub odtwarza coś już istniejącego”, ale także „oddający coś wiernie w swoim dziele”. Wykonywanie muzyki wymaga ciągu ruchów tworzących dźwięk (Sloboda 2002, s. 181). Uważa się, że w zakresie umiejętności technicznych nie istnieją większe różnice pomiędzy samymi odtwórcami (profesjonalistami), ponieważ występują one dopiero w **warstwie interpretacyjnej**, kiedy odtwórca staje się częściowo współtwórcą lub nawet twórcą – interpretatorem utworu muzycznego⁵. Solista interpretuje wówczas utwór, nadając mu **indywidualny, niepowtarzalny i jednocześnie nasycony pierwiastkami subiektywizmu kształt brzmieniowy** w zależności od własnego sposobu rozumienia intencji kompozytora i od swych możliwości twórczych, które polegają na aplikacyjnym wykorzystaniu marginesu swobody i wieloznaczności zapisu dzieła muzycznego (Wierszyłowski 1979, s. 47). Wykonywanie muzyki obejmuje wszystkie zewnętrzne przejawy muzycznego zachowania (nucenie, improwizowanie piosenki podczas zabawy, taniec przy muzyce) czy sytuacji, w której uczestniczy jeden wykonawca lub cała grupa, a działania muzyczne realizowane są z pełną świadomością zaprezentowania muzyki słuchaczom (odbiorcom). Wykonawcy najczęściej realizują istniejącą, już wcześniej zaplanowaną kompozycję (Sloboda 2002, s. 80). Można grać na instrumentach lub śpiewać (1) bez przygotowania, (2) z przygotowaniem, po-

⁴ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/odtw%C3%B3rca.html> (dostęp: 17.03.2018).

⁵ Nowoczesna neurodydaktyka umożliwia badanie zachodzących procesów podczas wykonawstwa artystycznego. Stwierdzono, że prawa półkula mózgu specjalizuje się w myśleniu metaforycznym, odpowiada za poczucie humoru, poszukiwanie rozwiązań i syntezę, jest centrum wizualizacji, wyobraźni i konceptualizacji, a lewa półkula jest potrzebna do pracy artystycznej i osiągnięcia równowagi. Mózg ludzki jest zdolny do tworzenia nowych połączeń (synaps), aktywowania nowych ścieżek i demaskowania dróg drugorzędnych, jest materia niesamowicie plastyczną, a muzyka jest silnym bodźcem neuroplastyczności mózgu. Zob. więcej: Demarin, Bedeković, Puretić & Pašić 2016, s. 343–348.

legającym na kilkukrotnym wykonywaniu (powtarzaniu, ćwiczeniu) utworu na podstawie partytury w celu uzyskania coraz lepszego efektu wykonawczego związanego z dokładnością wobec zapisu oraz (3) wykonywać z pamięci, co uzyskuje się w wyniku długotrwałego ćwiczenia i polega na całkowitym zapamiętaniu partytury (Sloboda 2002, s. 81).

Istnieją jednakże koncepcje, w których wykonawcy nie tyle wiernie wypełniają życzenia kompozytora, ale mają do odegrania zdecydowanie bardziej kluczową rolę w interpretacji partytury, tak jak np. aktorzy, od których wymaga się, aby znaleźli nowe reinterpretacje tekstów, lub nauczyciele, egzaminatorzy, arbitrzy, krytycy, agenci, promotorzy czy producenci płyt, na co dzień interpretujący różne ustalenia, wspierając w ten sposób rozwój praktyki muzyki artystycznej (klasycznej, poważnej) (Wilkinson 2016, s. 325–336). W rezultacie badań skuteczność muzyczna jest postrzegana jako relacja przyczynowa pomiędzy *performatywną fizycznością* a *performatywną oralnością*, ponieważ fizyczne działania (operowanie kłapami na instrumencie, używanie klawiatury, kinestetyka), które stanowią wyjściową produkcję dźwięku w muzyce, połączone są z przetwarzaniem zakodowanym w systemie słuchowym, odpowiedzialnym za świadome i podświadome procesy poznawcze związane z wydajnością. Zgodnie z tą propozycją, efekt muzyczny jest wypadkową fizycznych elementów wydajności i dźwiękowych efektów końcowych. Te ostatnie wiążą się jednak z **pragnieniem umysłu i** – jak twierdzi Gordon – **możliwościami audiacyjnych do komunikowania uczuć, znaczeń, myśli i intencji wykonawczych**. Sama wydajność jest efektem koniunkcji działań fizycznych i słuchowych, rodzajem manifestacji dźwiękowej, uporządkowanej w syntaksę i zespolonej z intencją przekazania określonej emocji sugerowanej przez kompozytora (Nagy 2015, s. 68–71). Problem w tym, że celem kształcenia w szkołach muzycznych pionu podstawowego jest m.in. posiadanie wiedzy niezbędnej do rozwijania gry na instrumencie i do świadomego uczestnictwa w życiu muzycznym, wykazywanie wrażliwości artystycznej w kreatywnym realizowaniu zadań, rozwijanie pasji muzycznych poprzez podejmowanie inicjatyw artystycznych, czytanie nut ze zrozumieniem, wykorzystywanie wiedzy ogólnomuzycznej oraz umiejętności niezbędnych do zrozumienia i wykonywania utworów, realizacja wskazówek wykonawczych ze zrozumieniem, systematyczne rozwijanie własnych umiejętności oraz skuteczne radzenie sobie ze stresem⁶. Jak widać, w gąszczu podstawowych powinności muzyczno-technicznych i określonych funkcji brakuje

⁶ <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs//505/191600/191607/191608/dokument107731.pdf> (dostęp: 18.03.2018).

emocjonalnej satysfakcji u młodego wykonawcy. Innymi słowy, zdaniem Slobody (1999, s. 40–41),

przyczyną braku reakcji emocjonalnych na muzykę (...) jest fakt, iż będąc ocenianym kieruje się uwagę na obronę swojej osoby i występuje obawa, że wykonanie może spotkać się z krytyką. Całą energię poświęca się więc na sytuacje towarzyszące muzyce (m.in. werbalizm, autokratyzm, formalizm – M.K.) i na samą muzykę pozostaje już niewiele zasobów (...). Istnieją dane świadczące o tym, że młodzi ludzie, którzy nie doświadczają pozytywnych reakcji emocjonalnych wywołanych przez muzykę, lecz tylko odczuwają zagrożenie i strach, bardzo szybko odchodzą od muzyki i tworzy się wobec nich opinia, że są niemuzycalni.

Emocje są więc elementem regulacyjnym organizmu, mobilizującym różne endogenne systemy, które pozwalają koordynować nasze zaangażowanie w świat zewnętrzny i radzić sobie z wyzwaniem środowiska fizycznego i społecznego. Zwłaszcza ostre stany emocjonalne, takie jak strach lub złość, są połączone ze wzmocnieniem przetwarzania percepcyjnego, podejmowaniem decyzji i wyborem działania, co powoduje wzrost energetyczny organizmu i naraża go jednocześnie na straty (Germer 2011, s. 761).

Słuchacze (3). To zwykli melomani lub krytycy muzyczni omawiający utwory muzyczne, koncepcje wykonawcze, brzmienie i możliwości aplikacyjne instrumentów, a nawet reżyserzy dźwięku⁷. Samo słuchanie muzyki jest najczęściej procesem biernym, któremu towarzyszy szereg czynności umysłowych, niekoniecznie musi być przy tym widoczna jakaś aktywność fizyczna. Często jednak słuchaniu towarzyszą specyficzne czynności behawioralne w postaci kinestetyczno-ruchowych reakcji na muzykę (tupanie, klaskanie, tańczenie, kołysanie się). Produktem słuchania muzyki jest szereg przemijających i niekomunikatywnych obrazów umysłowych, uczuć, wspomnień i oczekiwań, diagnozowanych jako uogólnione reakcje na właściwości rytmu, które mogą być wspólne wielu utworom muzycznym⁸. Wiele badań wskazuje, że **muzyki używa się do wywoływania stanów emocjonalnych i kontrolowania emocji, ekspresji, aktywacji, relaksu i komunikacji** (Gurgen 2016, s. 229–242). Emocje są czymś więcej niż tym, co jedynie odczuwamy, ponieważ ich odzwierciedleniem mogą być reakcje kinestetyczno-ruchowe. Liczne badania wykazały, że słuchanie muzyki zmienia puls, tempo oddychania, a nawet temperaturę ciała. Muzyka taneczna np. zwiększa tętno, a delikatne melodie relaksują mięśnie. Nic też dziwnego, że

⁷ Por. Wierszyłowski 1979, s. 47.

⁸ Sloboda 2002, s. 181.

ludzie słuchają muzyki w szybkim tempie, aby wykonywać ćwiczenia fizyczne, a wolnych utworów, aby się relaksować (Millar 2013, s. 14). Prezentowane tutaj podejście wypływa bezpośrednio z tezy, że istnieje wiele sytuacji związanych z muzyką, w których ludzie doświadczają emocji, jednakże emocje te nie wynikają bezpośrednio ze struktury formalnej muzyki, jak twierdzą przedstawiciele muzykologicznych szkół absolutystycznych w myśleniu o muzyce, a ze **skojarzeń i konotacji emocjonalnych** (Sloboda 1999, s. 40)⁹ oraz **doceniania muzyki** – rozumianego jako pewnego rodzaju „uczta intelektualna”, niemająca nic wspólnego ze skojarzeniami, za to bardziej, zdaniem Ewy Białej¹⁰, z „zachwytem nad celną puentą czy ripostą”. Tym samym muzyka jest rodzajem języka emocji i znaczeń, posiada swoistą gramatykę, składnię i semantykę. Im bardziej ją rozumiemy, tym głębiej przeżywamy, również wtedy, kiedy jej dźwięki ułożone w syntaksę są fizycznie nieobecne, a jedynie wyobrażone¹¹, co związane jest z **audiacją muzyczną, a więc myśleniem muzycznym** (por. Gordon 1999; 1997). Zdaniem Gordona (1999, s. 129), „ulegamy wrażeniom, kiedy czujemy i reagujemy na to, co percypujemy (realnego i wyobrażeniowego) tak jak wtedy, gdy emocjonujemy się, śpiewamy, śpiewnie recytujemy czy poruszamy się”.

Większość ludzi wierzy, że bycie twórczym oznacza np. skomponowanie utworu, ale jest to rozumienie oparte jedynie na podejściu atrybutywnym, a przecież **twórczość może dotyczyć też określonej działalności dydaktycznej o charakterze procesualnym** (rozłożonej w czasie) (Walsh 2015). Jeśli twórczość definiujemy jako koniunkcję nowości i wartości¹², to w pewnym sensie **każdy odtwórca** (instrumentalista w orkiestrze, solista, dyrygent) jest jednocześnie w jakimś stopniu **kreatorem, ponieważ nadaje utworowi określony kształt, interpretując zamysł kompozytora i modelując wykonanie w kierunku swojej własnej percepcji interpretacyjnej i rozumienia muzyki**. Artur Rubinstein wypowiedział się na ten temat w następujący sposób: „Mam jednak głębokie przeświadczenie, że utalentowany wirtuoz, pod warunkiem, że stanie się współtwórcą, a nie wyłącznie odtwórcą, może każdy wykonywany przez siebie utwór uszlachetnić” (cyt. za: Fleyczuk 2009, s. 120). Wykonywanie ról muzycznych (zawodów) jednakże polega na realizacji specyficznych czynności muzycznych, wymagających od danego specjalisty odpowiednich sprawności i zdolności podstawowych. Jan Wierszyłowski przedstawił to za pomocą poniższej tabeli.

⁹ Sloboda 1999a, s. 40.

¹⁰ <http://www.brasserwis.pl/artykuly/wyobraznia-muzyczna/> (dostęp: 18.03.2018).

¹¹ Tamże.

¹² Gerlovina 2011.

Tabela 2. Typowe czynności w specjalnościach muzycznych

Profil działalności muzycznej	Tworzenie muzyki	Słuchanie muzyki	Czytanie nut	Odtwarzanie z pamięci
Kompozytor	czynność główna	czynność drugoplanowa	czynność trzecioplanowa	–
Dyrygent	czynność trzecioplanowa	czynność drugoplanowa	czynność główna	czynność drugoplanowa
Solista (instrumentalista, śpiewak)	czynność trzecioplanowa	czynność drugoplanowa	–	czynność główna
Muzyk zespołowy (instrumentalista, śpiewak)	–	czynność drugoplanowa	czynność główna	–
Akompaniator	czynność trzecioplanowa	czynność drugoplanowa	czynność główna	–
Reżyser dźwięku	czynność trzecioplanowa	czynność główna	czynność drugoplanowa	–
Krytyk muzyczny	czynność trzecioplanowa	czynność główna	czynność drugoplanowa	–

Źródło: opracowanie na podstawie: Wierszyłowski 1979, s. 64.

Zdaniem Wierszyłowskiego (1979, s. 63), jedyną czynnością, która ma **charakter uniwersalny, jest słuchanie muzyki**. Bez niej bowiem żaden profil zawodowej działalności muzycznej nie mógłby być realizowany, i jednocześnie, jak twierdzi Krystyna Fleyczuk (2009, s. 120), „geneza dzieła wskazuje na jego powiązania z literaturą piękną, nauką. Utwór sam w sobie stanowi tylko graficzny zapis autorskiego pomysłu”. Mieko Kanno (2012, s. 171–172) reprezentuje pogląd, że w świecie zachodniej muzyki artystycznej (klasycznej, poważnej), nazywanej przez Craiga Wrighta „muzyką białych martwych ludzi” (2010), wielu kompozytorów to jednocześnie muzycy-wykonawcy, za to większość wykonawców nie jest kompozytorami. Znany od wieków podział pracy – komponowanie i wykonywanie – stał się szczególnie wyraźny dzięki rozpowszechnianiu drukowanych partytur. W związku z tym samo wykonanie utworu muzycznego nie jest efektem pracy kompozytorskiej kompozytora (w przeciwieństwie do wyniku jego pracy będącej produktem, jak również własności kompozytora). Reasumując, **dzieło muzyczne jest tym, co powstaje**

podczas wielokrotnych koncertów z użyciem partytury, a tożsamość utworu muzycznego jest wypadkową wielu złożonych procesów, obejmujących stopień wkładu poszczególnych wykonawców w interpretację zapisu nutowego (Kanno 2012, s. 171–172). Kanno (2012, s. 172) twierdzi więc, że tożsamość dzieła muzycznego obejmuje wkład nie tylko kompozytora, ale również innych osób (muzyków, dyrygenta), choć jednocześnie przyznaje, że zapis determinuje znaczną część tożsamości dzieła muzycznego. W związku z tym wielu specjalistów muzyków, szczególnie wykonawców, sądzi, że zapis nutowy (partytura) obejmuje tylko niewielką część tego, co stanowi o tożsamości muzyki artystycznej.

Komponowanie i interpretowanie muzyki, obecne w śpiewaniu, graniu na instrumentach lub nawet tańcu, składa się na szereg złożonych funkcji w twórczej działalności człowieka. Codzienne ćwiczenia i praktyka, zróżnicowane i bogate środowisko rodzinne oraz wsparcie rodziców często nie wystarczają, by wyjaśnić zaistnienie wyjątkowych talentów muzycznych (Ukkola 2009), jak: **Wolfgang A. Mozart**¹³, **Yehudi Menuhin**¹⁴ czy **Jacqueline Mary du Pré**¹⁵. Rosamund Shuter-Dyson i Clive Gabriel (1986, s. 167; zob. też Henson 2008, s. 196) opisują przypadek cudownego dziecka Pepita Areoli, którego talent muzyczny ujawnił się zanim jeszcze otrzymał jakiekolwiek wykształcenie muzycz-

¹³ Przypadek Wolfganga Amadeusza Mozarta jest o tyle niezwykły, że sięgając wstecz aż do okresu dzieciństwa, znajdujemy pierwszą operę napisaną przez młodego geniusza z Salzburga pt. *Apollo i Hiacynt*, skomponowaną w wieku 11 lat na zamówienie, będącą dowodem dojrzałego stylu kompozytorskiego wzorowanego na twórczości Christoph'a Willibalda Glucka, Jeana Philipa Rameau i Georga F. Haendla. Zob. więcej: *Musical youth. Irish Times* [serial online], February 10, 2006: Available from: Newspaper Source, Ipswich, MA (dostęp: 17.03.2018).

¹⁴ Lord Yehudi Menuhin (1916–1999), genialny skrzypek i dyrygent, według niego nic na świecie nie było tak naturalne ani tak przyjemne oraz bardziej niezbędne, jak muzyka i gra na skrzypcach. Uważał, że muzyka doskonalili artystę, a nie na odwrót. Zob. więcej: <http://www.menuhin.org/the-music> (dostęp: 20.03.2018).

¹⁵ Błyskotliwa i charyzmatyczna angielska wiolonczelistka, chorowała na stwardnienie rozsiane, zmarła w Londynie w 1987 r. w wieku 42 lat. Jej kariera, do momentu choroby, trwała zaledwie dekadę, ale w czasie swojej świetności została uznana za jedną z czołowych wiolonczelistek na świecie i była wzorem dla wielu młodych muzyków. Jej wykonawstwo obejmowało szeroką gamę utworów muzycznych, głównie zaś specjalizowała się w sonatach Johanna Brahmsa oraz koncertach Josepha Haydna, Luigiiego Boccheriniego, Roberta Schumanna, Antonína Dvořáka i Camille'a Saint-Saënsa. Interesowała się muzyką angielską. Zob. więcej: <https://www.nytimes.com/1987/10/20/obituaries/jacqueline-du-pre-noted-cellist-is-dead-at-42.html> (dostęp: 20.03.2018).

ne (jego ojciec nie był muzykalny, matka grała na fortepianie w wieku 5 lat). Pepito, mając dwa i pół roku, potrafił zagrać na pianinie różne melodie, zwłaszcza te, które matka grała lub śpiewała, czasami tworzył je sam. W momencie rozpoczęcia przez Charlesa Richeta badań, Pepito miał trzy lata i siedem miesięcy. Potrafił wówczas zagrać z pamięci 20 utworów z akompaniamentem, a jego improwizacje fortepianowe wskazywały już na pewne poczucie formy muzycznej.

Zamiast zakończenia

Wydaje się, że pierwiastki odtwórczości i twórczości przeplatają się ze sobą podczas profesjonalnego kształcenia muzycznego. Znaczącą dominantą procesów nauczania i uczenia się są bezpośrednie relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami (Poraj 2015, s. 45), a jakość tych relacji decyduje o skuteczności interakcji w środowisku szkolnym, zwłaszcza tak nietypowym jak szkoła muzyczna. Szczególnie ważna jest postawa pytajna nauczyciela, jako najbardziej charakterystyczna jedynie dla istot ludzkich, ponieważ – zdaniem Neila Postmana – wszystko, co wiemy, ma swój początek w pytaniach (cyt. za Kołodziej-ski 2015, s. 69). Kolejną, niezwykle ważną funkcją w pracy nauczyciela szkoły muzycznej jest motywowanie, które odnosi się bezpośrednio do oczekiwań sukcesu, wysiłku i efektów uzyskiwanych przez uczniów. John Dewey twierdził, że **uczniowie aktywnie uczestniczący w procesach nauczania i uczenia się są bardziej zmotywowani i osiągają wyższe rezultaty końcowe, inaczej mówiąc, działając poznają (nowe) (tamże)**. W procesach transgresyjnych instrumentalną rolę spełniają mechanizmy motywacyjne, które łączą się w sposób naturalny z emocjami. Na sekwencje procesów twórczego nauczania i uczenia się wpływają zarówno emocje pozytywne, jak i negatywne, pełniąc funkcje angażujące i pobudzające, poznawcze i sterujące procesem twórczym. Do emocji przyczyniających się do wytwarzania nowych pomysłów, a więc o charakterze filokreatywnym, zaliczono następujące (Nęcka 2005, s. 79):

- **zaciekawienie** (ułatwia dostrzeżenie problemu i przyczynia się do powstania i podtrzymania motywacji samoistnej). Badania wykazały, że zaciekawienie doświadczane przez młodzież podczas procesu eksplorowania informacji wywołuje uczucia zarówno przyjemności, jak i bólu. Ciekawość intelektualna stanowi podstawę uczenia się i jest jednym z celów edukacji ukierunkowanej na promowanie wewnętrznego pragnienia zdobywania informacji w ramach procesów uczenia się. Realizacja zadań edukacyj-

nych ze strony nauczyciela powinna sprowadzać się do projektowania metod nauczania i uczenia się, zmierzających do wywoływania zaciekawienia u uczniów (por. Bowler 2010, s. 1332);

- **radość** (zadowolenie, szczęście i przyjemność). Modele psychologiczne wskazują na kilka odmiennych mechanizmów związanych z wielością różnych reakcji emocjonalnych, jakie muzyka może wywołać u człowieka. Uważa się, że u ludzi doświadczanie przyjemności poprzez muzykę wiąże się z emocjami wywołanymi przez tę muzykę;
- **empatię interpersonalną** (ułatwia współpracę i wzmacnia efekt twórczości grupowej, szczególnie przydatna w muzykowaniu zespołowym i współpracy z nauczycielem podczas zajęć);
- **pobudzenie emocjonalne** (utworem, frazą, wykonaniem, aplauzem, harmonią, rytmiką itp.). Można to opisywać częściowo jako doświadczenie krytyczne lub doświadczenie krystalizujące (por. Sloboda 2002).

Tworzenie (komponowanie), odtwarzanie (wykonywanie), słuchanie oraz rozumienie muzyki wymaga zaangażowania szerokiego zakresu procesów poznawczych i emocjonalnych. Szczególnie te ostatnie są **głównym motorem zajmowania się działalnością muzyczną, leżącą u podstaw tworzenia, uprawiania i percypowania muzyki** spośród wielu różnych stanów afektywnych, komunikowanych przez ludzi podczas jej słuchania (Kołodziejski 2015). Potrzebne są zmiany w kierunku animacji działalności twórczej szkół muzycznych poprzez wprowadzenie działań wzmacniających gotowość uczniów do improwizacji muzycznej (harmonicznej i rytmicznej). Według Barbary Pazur, dzięki wczesnej inicjacji uczenia się improwizacji szybciej przebiegają procesy nauczania i uczenia się umiejętności czytania i pisania muzyki ze zrozumieniem, a muzyczny słownik słuchowy i wykonawczy staje się już na tyle rozwinięty u dzieci, iż możliwe jest wewnętrzne słyszenie muzyki (czyli zachodzenie procesów audiacji muzycznej) zanim tę muzykę się wykona (odtworzy). W kontekście wizualizacji zapisu nutowego, zabiegi te podniosą w perspektywie jakość kształcenia wykonawców muzyki (Pazur 2015; 2016; 2016a). Jak twierdzi Gordon (1999, s. 67),

dopiero kiedy nauczyciel zaopatrzy uczniów w umiejętność tworzenia i improwizowania, muzyka stanie się tak naprawdę ich własnością (...). Relatywna wartość muzyki, którą uczniowie tworzą, nie jest tak ważna. Ważne jest, aby uczniowie mieli poczucie, że jest to ich muzyka, że należy ona tylko do nich. W rezultacie odkrywają, że rzemiosło polega na imitacji, podczas gdy sztuka opiera się na twórczości i jej najlepszym wykonaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Bowler L. (2010), *The self-regulation of curiosity and interest during the information search process of adolescent students*, „Journal of The American Society for Information Science & Technology”, 61(7).
- Demarin V., Bedeković M.R., Puretić M.B. & Pašić M.B. (2016), *Arts, Brain and Cognition*, „Psychiatria Danubina”, 28(4).
- Fleyczyk K. (2009), *Współpraca kompozytora i dyrygenta w procesie tworzenia interpretacji utworu muzycznego*, w: *Wartości w muzyce. Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, t. 2, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice: UŚ.
- Freund D. (2011), *Guiding Young Composers*, „Philosophy of Music Education Review”, 19(1).
- Gerlovina Z. (2011), *Eureka! Unraveling the Mystery Behind Creativity*, Columbia University Academic Commons, <https://doi.org/10.7916/D8ZP4D3F> (dostęp: 18.03.2018).
- Germer M. (2011), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, „Notes”, 67(4), 761.
- Gordon E.E. (1997), *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków: ZamKor.
- Gordon E.E. (1999), *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz: WSP.
- Gurgen E.T. (2016), *Social and Emotional Function of Music Listening: Reasons for Listening to Music*, „Eurasian Journal of Educational Research”, 66, 229–242.
- Johnson P. (2008), *Twórcy*, Warszawa: „Świat Książki”.
- Kanno M. (2012), *As if the composer is dead*, „Mortality”, 17(2), doi:10.1080/13576275.2012.675197, s. 171–172.
- Kołodziejski M. (2015a), *Motywacja w procesie nauczania i uczenia się muzyki*, w: *Horizonty umenia. Zbornik prispevkov z mednarodnej vedeckej webowej konferencie Horizonty uemania 3 (15 października – 15 listopada 2015)*, Banská Bystrica: Akademia umeni.
- Kołodziejski M. (2015b), *Refleksja w pracy nauczyciela (nie tylko) szkoły muzycznej*, w: *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Toruń: Adam Marszałek.
- Konaszekiewicz Z. (2015), *Specyfika szkoły muzycznej w Polsce – szanse i zagrożenia*, w: *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Toruń: Adam Marszałek.
- Leech-Wilkinson D. (2016), *Classical Music as Enforced Utopia. Arts and Humanities in Higher Education. An International Journal of Theory*, „Research and Practice”, 15(3–4).
- Lynn D.H. (1987), *What Place for the Arts?*, Washington, DC: Council for Basic Education.
- Millar A. (2013), *Music & Emotion: Why Do Sad Songs Make Us Cry?*, „Odyssey”, 22(7).

- Miner B. (2007), *Fostering Musical Creativity in the Elementary Classroom*, „Inquiry Journal”, 8.
- Music and the Brain: Studies in the Neurology of Music* (2008), red. M. Critchley, R.A. Henson, Michigan: University of Michigan, s. 196.
- Musical youth*. *Irish Times* [serial online], February 10, 2006: Available from: Newspaper Source, Ipswich, MA (dostęp: 17.03.2018).
- Nagy Z. (2015), *The Apperception of Musical Creativity: Performance as Ritual, Composition as Self-Realization*, „Creativity Research Journal”, 27(1).
- Nęcka E. (2005), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Pazur B. (2015), *Improwizacja muzyczna według Edwina E. Gordona*, w: *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejski i B. Pazur, Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Pazur B. (2016a), *Grupowa nauka gry na instrumentach według koncepcji Edwina Eliasa Gordona*, w: *Transgresje w edukacji, t. 2, Twórcza edukacja i edukacja do twórczości*, red. M. Kołodziejski, Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora.
- Pazur B. (2016b), *Nauka audiacji na zajęciach dziecięcej orkiestry smyczkowej*, w: *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu*, red. B. Pazur, Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Poraj G. (2015), *Wypełnianie zadań rozwojowych ucznia w relacji z nauczycielem*, w: *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Toruń: Adam Marszałek.
- Shuter-Dyson R. & Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa: WSiP.
- Sobol E. (red.) (1996), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa: PWN.
- Sloboda J. (1999a), *Emocje i znaczenia w przekazie muzycznym – perspektywy psychologiczne*, w: *Poznanie, emocje i wykonanie. Trzy wykłady z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska & A. Miśkiewicz, Warszawa: AMFC.
- Sloboda J. (1999b), *W jaki sposób psychologia pomaga zrozumieć i kształcić wykonawców muzyki?*, w: *Poznanie, emocje i wykonanie. Trzy wykłady z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska & A. Miśkiewicz, Warszawa: AMFC.
- Sloboda J. (2002), *Umysł muzyczny, poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa: AMFC.
- Trzos P.A. (2009), *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza & Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Ukkola L.T., Onkamo P., Raijas P., Karma K. & Järvelä I. (2009), *Musical Aptitude is Associated with AVPR1A-Haplotypes*, Plos ONE, 4(5), doi:10.1371/journal.pone.0005534.

- Herboly-Kocsár I. (2005), *Nauczanie polifonii, harmonii i form w szkole podstawowej*, Warszawa: AMFC.
- Wierszyłowski J. (1979), *Psychologia muzyki*, Warszawa: PWN.
- Wright C. (2010), *Listening to music*, Cengage Learning.
- Zwolińska E.A. (2013), *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*, Bydgoszcz: UKW.

Netografia

- <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs//505/191600/191607/191608/dokument107731.pdf> (dostęp: 18.03.2018).
- <http://www.brasserwis.pl/artykuly/wyobraznia-muzyczna/> (dostęp: 18.03.2018).
- <http://www.menuhin.org/the-music> (dostęp: 20.03.2018).
- <http://www.muzykotecaszkolna.pl/wiedza/terminy/partytura/> (dostęp: 18.03.2017).
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/odtw%C3%B3rca.html> (dostęp: 17.03.2018).
- <https://www.nytimes.com/1987/10/20/obituaries/jacqueline-du-pre-noted-cellist-is-dead-at-42.html> (dostęp: 20.03.2018).
- Walsh S., *What is creativity?*, http://pixelartists.com/wp-content/uploads/2015/04/What_is_Creativity_the_book.pdf (dostęp: 18.03.2018).

STRESZCZENIE

Autor porusza problem kształcenia przyszłych profesjonalistów w szkołach muzycznych ogólnokształcących, gdzie edukacja ukierunkowana jest głównie na odtwarzanie muzyki (z nut) i akcentuje się wykonawstwo muzyczne. Pierwiastek twórczy występuje w niewielkim stopniu i dotyczy jedynie odczytywania intencji kompozytora w zapisie nutowym pod kierunkiem nauczyciela, a zatem ma specyfikę (re)interpretacyjną. Należy zmodyfikować programy kształcenia w szkołach muzycznych na rzecz rozwijania gotowości uczniów do podejmowania wyzwań twórczych i improwizacyjnych, ponieważ rozwijając audiację muzyczną rozwija się dialogowość, pytajność i motywację, co pozwala na pełniejsze zaangażowanie się ucznia w rozumienie muzyki i zdolność jej doceniania w dorosłym życiu.

SŁOWA KLUCZOWE: profesjonalna edukacja muzyczna, kreatywność, improwizacja, szkoła muzyczna

SUMMARY

The author deals with the issue of the professionals-to-be education at general music schools in which the education is mainly directed at playing music (following

the music notes) and what is underlined is the music performance. A creative excerpt happens very seldom and considers only the reproduction of a composer's intention comprised in the music notes under the teacher's supervision, thus it is of (re)interpretation character. Therefore, the core curricula at music schools should be modified for the benefit of the development of the students' readiness to undertake some creative and improvisational challenges since developing the music audiation what evolves is the dialogue, interrogation and motivation, which allows for the student's more complete devotion to music comprehension and the ability to appreciate it in the adult life.

KEYWORDS: professional music education, creativity, improvisation, music school

MACIEJ KOŁODZIEJSKI – Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze
e-mail: kolomaciej@poczta.onet.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 19.06.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.06.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.06.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Seniorzy jako członkowie społeczności lokalnej – wybrane aspekty socjalno-etyczne

Seniors as members of the local community – selected social and ethical aspects

Starzenie się społeczeństwa polskiego

W Polsce, podobnie jak w innych państwach Unii Europejskiej, wzrasta liczba osób starszych w ogólnej strukturze społecznej. Proces starzenia się społeczeństw uwarunkowany jest dwoma wskaźnikami, które muszą wystąpić jednocześnie, by można było stwierdzić, czy dane społeczeństwo starzeje się czy też nie. Wydłużenie ludzkiego życia, a tym samym powiększanie liczebności najstarszej grupy wiekowej oraz spadek liczby urodzeń warunkują proces starzenia się ludności.

W Polsce od 1988 r. obserwujemy stopniowy, lecz sukcesywny przyrost liczby osób starszych w ogólnej strukturze społecznej i jednocześnie spadek liczby urodzeń. Od 1989 r. w naszym kraju mówi się o depresji urodzeniowej, która trwała do 2003 r. Natomiast systematyczny wzrost liczby osób starszych w społeczeństwie polskim obserwujemy od 1988 r., kiedy to osoby w wieku 60+ stanowiły 14,5% ogólnej populacji, w 2010 r. procent ten wynosił już 19,6, a w 2011 r. osoby przekraczające „umowny próg starości” stanowiły 23,9% (GUS, 2011).

Jak wynika z danych statystycznych, Polska jest państwem starym demograficznie, ponieważ – według kryteriów Edwarda Rosseta – przekroczenie progu 12% osób powyżej 60. roku życia klasyfikuje nas do państw o zaawansowanej starości.

Innym wskaźnikiem starzenia się społeczeństwa jest relacja między populacją najmłodszych obywateli 0–14 lat a pokoleniem 65+. Według danych, w 2010 r. liczba osób starszych przypadających na 1 tysiąc dzieci wynosiła 1,7 tys. w miastach oraz 764 na wsi, a do 2035 r. nastąpi dwukrotny wzrost tych liczb. Z danych Eurostatu wynika, że w 2020 r. osoby po 60. roku życia stanowią będą 25% społeczeństwa polskiego, a według

GUS najbliższe lata będą cechowały się przyrostem ludności w najstarszych grupach wiekowych 85+, i w 2030 r. będzie to 2,1% społeczeństwa (Rządowa Rada Ludnościowa, 2011). W Polsce obserwuje się regionalne zróżnicowanie, największy procent (21–22%) osób starszych zamieszkuje w województwach: łódzkim, świętokrzyskim i śląskim, a najmniej (19%) w warmińsko-mazurskim, podkarpackim, wielkopolskim. Najstarszym demograficznie miastem jest Łódź (26,2% osób w wieku 60+), a najmłodszym Rzeszów (19,4%) (Błądowski, Szatur-Jaworska, Szweda-Lewandowska, Kubicki 2012, s. 6 i n.).

Jedną z cech starszego społeczeństwa w Polsce jest tzw. singularyzacja starości, czyli wysoki odsetek osób starszych prowadzących jednoosobowe gospodarstwa domowe oraz feminizacja starzenia się (ok. 33% kobiet powyżej 75. roku życia mieszka samotnie) (Szatur-Jaworska 2012, s. 422), a nadwyżka ta systematycznie wzrasta w starszych grupach wiekowych (w grupie osób 70–74 wskaźnik feminizacji wynosi 147, a w grupie 85+ aż 284) (GUS, 2012).

Zaprezentowane dane wskazują, że problem starości należy rozpatrywać nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale i społecznym, co oznacza potrzebę podjęcia celowych działań organów administracji publicznej oraz innych organizacji i instytucji, które realizują inicjatywy kształtujące warunki godnego i zdrowego starzenia się.

Sytuacja osób starszych w Polsce

Sytuacja osób starszych w Polsce zmienia się z roku na rok. Obecnie osoba starsza znacznie różni się od swojego rówieśnika sprzed 20–30 lat. Współcześnie osoby starsze, pomimo iż są grupą narażoną na wielopłaszczyznową marginalizację, są świadome swoich praw, coraz chętniej angażują się w inicjatywy środowisk lokalnych na rzecz seniorów. Pozytywnie napawa też wizerunek seniora-lidera (Pikuła 2014, s. 95–104), który coraz częściej podejmuje działania ukierunkowane na najstarsze pokolenie. Osoby starsze, świadome swoich możliwości, nie chcą już „wpisywać się w stereotypowy obraz starości”, wręcz przeciwnie, kreują model seniora aktywnego, który na starość ma motywację i chęci do samorealizacji. Niejako wychodząc naprzeciw oczekiwaniom społecznym, stopniowo zmienia się również polska polityka senioralna.

Polityka senioralna w Polsce to ogół działań, które mają na celu zapewnienie warunków wydłużenia efektywności zawodowej i społecznej oraz samodzielnego, bezpiecznego, zdrowego życia osób starszych. Rada Ministrów w grudniu

2013 r. przyjęła uchwałę w sprawie Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020, w której ujęto obszary wymagające działań naprawczych i usprawnienia; w kontekście osób starszych są to: zdrowie i samodzielność, przestrzeń i miejsce zamieszkania, aktywność zawodowa, aktywność edukacyjna, społeczna i kulturalna (*Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej*, 2013). Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej pozwolą na zbudowanie systemu wsparcia seniorów, opartego na aktywności własnej najstarszej grupy. Poprzez odwołanie się do zasobów i potencjału środowisk lokalnych, w których mieszkają osoby starsze, w pełni wykorzystuje się zasadę subsydiarności (pomocniczości) w pomocy społecznej, co pozwala na kształtowanie pozytywnej przestrzeni życiowej seniorów.

Biorąc pod uwagę uwarunkowania podejmowania aktywności przez osoby starsze, oddziaływanie na obszar zdrowia i samodzielności jest priorytetowym zadaniem. Polska, w odróżnieniu od państw Unii Europejskiej, nie koncentruje się na profilaktyce zdrowotnej; liczba osób starszych przewlekle chorych lub żyjących na progu ubóstwa wciąż jest na bardzo wysokim poziomie, obniżając jakość życia polskich seniorów. Aż 62% mężczyzn i 62,5% kobiet w wieku senioralnym źle ocenia swój stan zdrowia, deklaruje małą aktywność fizyczną, problemy z nadwagą i sprawnym porozumiewaniem się, 63% osób starszych uskarża się na trzy i więcej dolegliwości, głównie ze strony narządu ruchu, krężenia, zaburzenia równowagi, na pogorszenie funkcji zmysłowych, pamięci. Wielochorobowość w grupie osób 65+ prowadzi do uznania ich za osoby wymagające odmiennego, specjalistycznego, geriatrycznego podejścia. Pomimo iż lekarze o specjalizacji geriatrycznej są potrzebni, to ich liczba wciąż jest niewystarczająca. W 2012 r. pracowało w Polsce 275 geriatrów, co w przeliczeniu na 100 tys. populacji Polski oznacza 0,66, dla porównania w Niemczech wskaźnik ten wynosi 2,7, a w Hiszpanii 2,5.

Obok stanu zdrowia, motywacja do podejmowania aktywności uwarunkowana jest ich pozycją społeczną i rodzinną. W naszym kraju widoczne jest wykluczenie i marginalizacja najstarszej grupy wiekowej. Postawy młodszych pokoleń nacechowane są negatywnie, występuje zjawisko ageizmu i gerontofobii. Kult młodości i atrakcyjności fizycznej, doprowadził do spychania seniorów na margines życia społecznego. Na ciężką sytuację osób starszych wpływają też liczne negatywne stereotypy. Polski stereotyp starości to wizja klęski, niepełnosprawności, malkontentstwa, życia w ubóstwie i biedzie. Rozluźnienie więzi rodzinno-sąsiedzkich implikuje poczucie osamotnienia osób starszych.

Pomimo iż osoby starsze chcą aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym, często napotykać bariery, które im to uniemożliwiają. Oprócz niechęci młod-

szych pokoleń, problemem staje się niezrozumienie potrzeb najstarszej generacji, bariery architektoniczne, przestrzenne czy też komunikacyjne.

Aktywizacja seniorów oraz jej uwarunkowania

Zgodnie z klasyfikacją Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), początek starości przypada pomiędzy 60. a 65. rokiem życia – jest to okres później dorosłości, w którym zachodzą zmiany fizyczne, psychiczne oraz zmieniają się role społeczne pełnione przez jednostkę.

Ostatnia faza życia człowieka uwarunkowana jest licznymi czynnikami, wśród których istotną rolę odgrywają: stan zdrowia, dotychczasowy styl życia, postawa wobec własnej starości, możliwość samodzielnego zaspokojenia potrzeb niższego i wyższego rzędu, aktywność społeczno-kulturowa, która pozwala seniorowi na podnoszenie jakości swojego życia oraz zaspokajanie potrzeb. Czynny udział seniorów w życiu rodzinnym, społecznym, kulturowym czy politycznym staje się dla człowieka starszego pewnego rodzaju „sposobem przeżywania” starości w warunkach konstruktywnych i służących prawidłowemu przeżywaniu schyłkowego okresu życia. Aktywność jest określoną formą działalności człowieka wpływającą na pozytywną samoocenę, lepszy stan zdrowia, osiągnięcie zamierzonych celów i zaspokojenie własnych potrzeb (Juszczak 2007, s. 411).

Aktywność może być traktowana jako synonim życia, jest to wysiłek stały i dostosowany do możliwości i predyspozycji danej osoby. Jest niezbędnym warunkiem rozwoju człowieka i kształtowania jego osobowości, daje człowiekowi szansę wyrażenia siebie, w formie bardzo indywidualnej, zależnej od upodobań, uzdolnień, zwyczajów (Zych 2001, s. 12 i n.). Aktywność człowieka starszego jest sposobem porozumiewania się z innymi ludźmi i poznawania otaczającej rzeczywistości społecznej, kulturowej, przyrodniczej. Przejawia się w działaniu fizycznym, są to zachowania, czyny, reakcje, oraz psychicznym (intelektualnym), na co składają się przekonania, pomysły, idee, inicjatywy (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dzięgielewska 2006, s. 160 i n.).

Przemiany społeczno-kulturowe oraz zmiany postaw i stereotypów dotyczących starości wpłynęły na aktywizację osób starszych w działaniach związanych z czasem wolnym i uczestnictwem w kulturze.

Jak wskazuje literatura przedmiotu, aktywność osób starszych można podzielić na aktywność formalną, nieformalną oraz samotniczą. Niezależnie od preferowanego typu pomagają one człowiekowi starzejącemu się w rozwoju

i samorealizacji. Aktywność formalna polega na udzielaniu się w różnych stowarzyszeniach społecznych, polityce czy wolontariacie, nieformalna zaś na utrzymywaniu kontaktów z rodziną, przyjaciółmi czy sąsiadami, a samotnicza charakteryzuje się rozwijaniem własnych zainteresowań, działalnością hobbystyczną itp. (Kaczmarek, Trafiałek 2007 s. 49–55). Wśród form aktywności, które dotyczą obszarów zainteresowań osób starszych, możemy wyróżnić aktywność domowo-rodzinną, kulturalną, zawodową, społeczną, edukacyjną, religijną, rekreacyjną (Orzechowska 1999, s. 28).

Do czynników warunkujących aktywność osób starszych należą uwarunkowania genetyczno-biologiczne, ekonomiczne, społeczno-kulturowe oraz środowiskowe. Czynniki biologiczne określają indywidualne predyspozycje rozwoju i kształtowania się osobowości seniora, ekonomiczne to warunki materialne i wysokość dochodów, a środowiskowe to miejsce zamieszkania czy warunki komunikacyjne.

Aktywność zależy także od poziomu wykształcenia, indywidualnej sytuacji rodzinnej, sprawności intelektualnej warunkującej sprawność umysłową. Ważnym motywem aktywności jest chęć zdobywania nowych wrażeń poprzez uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych, sportowo-rekreacyjnych czy politycznych. Aktywność jest niezbędnym warunkiem zdrowia i udanego życia niezależnie od wieku człowieka, stanowi naturalną potrzebę. Im bardziej różnorodna i zaplanowana jest aktywność seniora, tym bardziej poszerza się jego przestrzeń życiowa oraz zwiększa sprawność fizyczna, psychiczna i społeczna (Kaczmarek, Trafiałek 2007, s. 47).

Szczególne znaczenie przypisuje się aktywności ruchowej, ponieważ z punktu widzenia fizjologii podczas wysiłku fizycznego mózg jest bardziej aktywny niż gdy siedzimy. Ruch to bodziec pobudzający mózg, który zaczyna wydzielać endorfiny i serotoninę, czyli związki chemiczne redukujące stres, poprawiające nastrój, działające przeciwdepresyjnie (Juszczak 2007, s. 411).

Podjęcie aktywności fizycznej o małej i umiarkowanej intensywności powoduje wytworzenie białek, które mają działanie naprawcze, regenerują komórki nerwowe w mózgu, wzmacniają połączenia nerwowe, przez co podnosi się sprawność intelektualna. Ćwiczenia fizyczne zaleca się jako działanie prewencyjne i terapeutyczne w chorobie Alzheimera i Parkinsona, jednak warunkiem ich skuteczności jest regularność, a efekt terapeutyczny osiąga się już po 20 minutach aktywności.

Zdaniem fizjologów i geriatrów odpowiednio dobrana aktywność fizyczna hamuje rozwój wielu chorób, m.in. nadciśnienia, cukrzycy, osteoporozy, choroby niedokrwiennej serca czy otyłości; poprawia wydolność tlenową, koordyna-

cję ruchową, wzmacnia mięśnie, a przede wszystkim poprawia samopoczucie (Mogielnicka 2007).

Obok aktywności fizyczno-ruchowej istotną rolę odgrywa również aktywność społeczna, która przejawia się w uczestnictwie seniorów w zajęciach uniwersytetów trzeciego wieku, klubach seniora, ośrodkach wsparcia, centrach aktywności itp. Możliwość uczestniczenia, wraz z rówieśnikami, w różnego rodzaju wyjściach, wykładach, spotkaniach staje się dla seniora podstawą do kształtowania pozytywnego obrazu własnej starości, która wcale nie musi (i nie powinna) wpisywać się w stereotypową wizję starości. Czynny udział w życiu społecznym pozwala na zaspokojenie licznych potrzeb człowieka starszego.

Według Brunona Synaka (2003), do najistotniejszych potrzeb seniora należy zaliczyć: potrzebę integracji ze środowiskiem oraz najbliższą rodziną, potrzebę użyteczności i uznania, potrzebę autonomii (niezależność bytowa i ekonomiczna), potrzebę bezpieczeństwa (w funkcjonowaniu codziennym), potrzebę satysfakcji życiowej (subiektywne zadowolenie z usytuowania w środowisku). Poprzez zaangażowanie w wolontariat, zajęcia oferowane przez placówki kulturalno-edukacyjne czy też indywidualne i zróżnicowane propozycje aktywizujące najstarszą grupę wiekową, nawet seniorzy samotnie mieszkający lub ci, którzy nie odczuwają zadowalającej więzi z bliskimi, mogą czuć się potrzebni i użyteczni, a tym samym odczuwać piękną jesień życia.

Aktywne uczestnictwo ludzi starszych w życiu społecznym wiąże się z wykorzystaniem swojego czasu i doświadczenia przy realizowaniu inicjatyw społecznych, obywatelskich, lokalnych, przyczyniając się tym samym do podniesienia samooceny i jakości życia.

Działania społeczności lokalnej na rzecz osób starszych

Wraz z postępującym procesem starzenia się polityka senioralna musiała jasno i precyzyjnie określić kierunki rozwoju. Jednym z priorytetów polityki skoncentrowanej na osoby starsze stało się zobowiązanie środowisk lokalnych do realizacji programów wspierających aktywność seniorów. W Polsce, zgodnie z założeniami długotrwałej polityki senioralnej, prowadzony jest Rządowy Program na Rzecz Osób Starszych na lata 2014–2020 (ASOS).

Jednym z głównych priorytetów przedstawionych w dokumencie jest jak najlepsze wykorzystanie potencjału osób 50+ na rynku pracy (w Polsce mamy jeden z najniższych wskaźników zatrudnienia osób w wieku 55–64 lata). Pro-

filaktyka i promocja zdrowego stylu życia oraz rozwój usług medycznych mają wspierać seniorów w utrzymaniu dobrego stanu zdrowia i samodzielności. Dzięki temu będą mogli kontynuować aktywność zawodową i uczestniczyć w wybranych formach życia społecznego. Specjalnie dostosowana do potrzeb i zainteresowań osób starszych oferta edukacyjna, a w konsekwencji wzrost ich udziału w różnego rodzaju zajęciach edukacyjnych czy kursach, to kolejny z celów polityki senioralnej. Jednym ze sposobów ich realizacji jest wspieranie rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku. Aktywność obywatelska i wolontariat ma wspierać zaangażowanie seniorów w życiu społeczności lokalnej wykorzystując ich umiejętności i doświadczenie.

13 września 2013 r. rząd przyjął nowelizację ustawy o samorządzie gminnym, wprowadzając zasadę powoływania gminnych rad seniorów, co pozwoli na zwiększenie udziału osób starszych w procesach decyzyjnych dotyczących środowiska lokalnego (Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej). W dokumentach tych zastosowano w praktyce zasadę partnerstwa polityczno-społecznego, która integruje działania instytucji reprezentujących środowiska osób starszych i administrację publiczną. Jest to wyraz nowoczesnego podejścia do problematyki osób starszych i podmiotowego ujęcia tej kwestii.

Wraz ze zwiększającą się świadomością społeczeństw dotyczącą korzyści płynących z podejmowania różnego rodzaju aktywności przez seniorów, rozrasta się paleta oferty skoncentrowanej na człowieka starszego, który pomimo naturalnych ubytków zdrowotnych nadal pragnie, w miarę swoich możliwości, funkcjonować w społeczeństwie.

W Polsce z roku na rok przybywa uniwersytetów trzeciego wieku, wzrasta liczba placówek w środowiskach lokalnych, które oddziałują na seniora w sposób holistyczny. Coraz częściej nie tylko mówi się o problemach najstarszej grupy wiekowej, ale również podejmuje działania ukierunkowane na ich rozwiązanie.

W ramach wspomnianego już programu ASOS na terenie całej Polski realizowane są programy na rzecz aktywizacji osób starszych. Istotne jest, iż dofinansowanie na realizację projektu mogą otrzymać organizacje, placówki, instytucje działające w środowisku lokalnym seniora, czyli tam, gdzie jednostka funkcjonuje na co dzień. W ramach działań projektowych odbywają się wykłady, prelekcje dotyczące zdrowego trybu życia, seniorzy nabywają nowe umiejętności, jak choćby korzystanie z nowinek technologicznych, uruchamia się platformy informacyjne dla osób starszych, prowadzone są kampanie społeczne, jak również punkty konsultacyjne, gdzie uczestnicy mogą uzyskać porady prawne, lekarskie, pielęgniarskie czy socjalne.

Standardy pracy socjalnej z osobą starszą – wybrane aspekty etyczne

Zgodnie z obowiązującą ustawą o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r. ludzie starsi, jako zbiorowość, nie zostali uznani za grupę ryzyka, ponieważ starość nie zawsze jest dysfunkcją (Leszczyńska-Rejchert 2010, s. 142–150). Jednakże mogą oni ubiegać się o świadczenia społeczne, czyli środki umożliwiające zaspokajanie indywidualnych potrzeb w przypadku, gdy sami nie są w stanie ich zrealizować ze względu na niepełnosprawność, długotrwałą chorobę czy trudności w prowadzeniu gospodarstwa domowego. W ramach systemu pomocy społecznej zagwarantowano im pomoc środowiskową w miejscu zamieszkania oraz pomoc instytucjonalną w placówkach pobytu dziennego lub całodobowego. Podstawową zasadą pomocy społecznej na rzecz seniorów jest pozostawienie ich w dotychczasowym środowisku lokalnym tak długo, jak to będzie możliwe i udzielenie pomocy w miejscu zamieszkania. Przemawiają za tym nie tylko względy ekonomiczne – jest to najtańsze i najefektywniejsze rozwiązanie, ale także względy etyczne, gdyż zmiana miejsca pobytu, często wbrew woli osoby starszej, powoduje wiele cierpień i burzy poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji.

Na całym świecie opieka nad osobami starszymi ma głównie charakter nieformalny, a ciągłość opieki zapewniają więzi międzypokoleniowe i zasada wzajemności (nawet w tych państwach, które posiadają dobrze rozbudowany instytucjonalny system pomocy społecznej dla seniorów). Z punktu widzenia zasad etyki chrześcijańskiej opieka nad osobami starszymi spoczywa na rodzinie, przede wszystkim na dzieciach, które powinny zapewnić im życie wśród osób bliskich, w lokalnej społeczności. Jednak w obecnej sytuacji społeczno-kulturowej wiele rodzin nie jest w stanie wywiązać się z tego zadania, które wymaga wysiłków organizacyjnych i zasobów materialnych.

Charakterystyczny dla naszych czasów indywidualizm przyczynił się do rozluźnienia więzi międzypokoleniowych, co spowodowało wzrost poczucia osamotnienia i izolacji wśród seniorów. Liczba osób samodzielnie funkcjonujących maleje wraz z zaawansowanym wiekiem, np. wśród osób 65–74-letnich ok. 75% funkcjonuje samodzielnie, w wieku 75–80 lat już tylko 1/3 (Pikuła 2011, s. 142 i n.).

Pogorszenie się stanu zdrowia i poziomu sprawności psychofizycznej rodzi potrzebę działań wspomagających, które sprzyjają poprawie warunków życia i umożliwiają przewyciężanie sytuacji trudnych, a obowiązek ten spoczywa na władzach lokalnych.

Każda interwencja w stosunku do osoby starszej rozpoczyna się pracą socjalną i jest elementem towarzyszącym wszelkim innym formom pracy, w szczególności świadczeniu usług socjalnych. Wprowadzenie standardów pracy socjalnej ma sprawić, że w każdym miejscu w Polsce, w mieście czy na wsi, każda osoba lub rodzina, która nie radzi sobie w życiu, będzie mogła liczyć na dobrze zorganizowaną pomoc.

Opracowanie i wprowadzenie standardów usług i modeli instytucji w obszarze pracy socjalnej ma spowodować, że będzie ona efektywniejsza i dotrze do tych, którzy jej rzeczywiście potrzebują. W obszarze standardów mieszczą się standardy bardziej szczegółowe, dotyczące konkretnych dziedzin, np. przemocy w rodzinie, bezrobocia, niepełnosprawności czy specyficznych problemów ludzi starszych. Podstawą pracy jest tzw. ścieżka postępowania, czyli zestaw działań, które trzeba wykonać, oraz narzędzia, z jakich można korzystać, aby zrealizować cel pomocowy wspólnie z osobą potrzebującą. Początkowo należy dokonać diagnozy i ocenić sytuację, w jakiej znalazła się osoba starsza, wyznaczyć i opracować realistyczny plan działań oraz określić pakiet usług możliwych do zaproponowania. Na potrzeby standardu pracy socjalnej z osobami starszymi opracowano tzw. profile klienta, a klasyfikacja ta oparta jest na 9 kategoriach związanych z funkcjonalnym stanem zdrowia oraz 27 kategoriach społeczno-ekonomicznych (Balon, Rutkiewicz, Staręga-Piasek, Stec, Szmaglińska, Zieleny 2011, s. 3–6).

Oczywiście stan zdrowia i sytuacja materialna to podstawowe wyznaczniki określające położenie osoby starszej, a dokładna kategoryzacja osób umożliwi szybszą diagnozę i działanie interwencyjne. Ważne jest, aby osoby starsze zachęcać do współpracy i motywować je do realizacji celu, uzgodnionego z pracownikiem socjalnym, co chroni przed uzależnieniem od pomocy społecznej. Jest to również warunek podmiotowego traktowania człowieka starszego, a dostrzeganie i wzmacnianie mocnych stron, kompetencji, umiejętności i zdolności wpływa na wzrost satysfakcji oraz podnosi poczucie wartości.

Kodeks Etyczny Polskiego Towarzystwa Pracowników Socjalnych za nadrzędną i elementarną wartość w pracy z ludźmi starszymi uznaje godność człowieka, traktowanie go jako celu, a nie jako środka podejmowanych działań. Każdy człowiek, niezależnie od pozycji socjalnej, ma prawo oczekiwać pozytywnego nastawienia ze strony osoby pomagającej. Godność, jako naturalne prawo człowieka, podlega ochronie nie tylko w ramach systemu prawnego, ale również etycznego (Polskie Towarzystwo Pracowników Socjalnych).

Praca pracownika socjalnego z osobami starszymi bywa trudna ze względu na zmiany psychiczne związane z procesem starzenia się. W miarę starzenia się

postępuje usztywnienie systemu wartości, akceptowane wartości są coraz mniej funkcjonalne i nieadekwatne do obiektywnych potrzeb człowieka. Zmniejsza się również zdolność przystosowywania się do środowiska biologicznego i społecznego, gloryfikowanie przeszłości, niechęć do zmian i nowości, usztywnianie poglądów i postaw. Postawy nie są elastyczne, nie podążają za zmieniającymi się warunkami i charakteryzują się stałym stosunkiem do różnych podmiotów, co wpływa na zmniejszanie się poczucia bezpieczeństwa, budzi lęk i niepokój. W miarę starzenia się trudniej jest zaspokoić potrzebę własnej wartości i uznania, wzrasta subiektywizm i nieadekwatność oceny własnej pozycji w systemie społecznym (Balon, Rutkiewicz, Staręga-Piasek, Stec, Szmaglińska, Zielony 2011, s. 35).

Zrozumienie przez pracownika socjalnego zmian w osobowości osób starszych ułatwia mu nawiązanie kontaktu pomocowego w miejscu zamieszkania podopiecznego. Oczekuje się tutaj zaangażowania opiekuna w sprawy prywatne, dotyczące warunków mieszkaniowych, stanu zdrowia, sytuacji materialnej i rodzinnej. Pracownik socjalny występuje w charakterze opiekuna, powiernika, łącznika ze światem zewnętrznym, co sprzyja tworzeniu się atmosfery opartej na zaufaniu. Starsi klienci często oczekują od pracownika relacji przyjacielskich, opartych na poczuciu empatii i zrozumieniu, oczekują pomocy w trudnych, bardzo zindywidualizowanych sytuacjach życiowych, które przekraczają możliwości i kompetencje pracowników socjalnych. Osoba starsza może być skonfliktowana z rodziną, sąsiadami, popadać w długi, zaciągać kredyty, może dochodzić do tzw. konfliktu interesów, gdy odmienne poglądy osoby starszej i jej środowiska mogą prowadzić do sytuacji kryzysowych i całkowitej alienacji osoby starszej. Pracownicy socjalni stoją często przed dylematami natury etycznej, co jest dobre, a co jest złe dla klienta. Etyka, jako teoria powinności moralnych wdrażająca postępowanie, jak również teoria realnie uznawanych wartości w danej społeczności i przyjętych sposobów postępowania, może ułatwić podjęcie decyzji zawodowych (Ossowska 2000, s. 9–20).

Aksjologia, obok wiedzy i metod działania, stanowi jeden z filarów profesjonalnej pracy socjalnej, ponieważ wartości mają wpływ na przebieg interwencji socjalnej. Deontologia zawodowa, która zawiera moralne powinności związane z profesją pracownika socjalnego, pomaga rozstrzygać dylematy moralne, czyli sytuacje, w których musimy dokonać trudnego wyboru pomiędzy alternatywnymi opcjami, konkurencyjnymi względem siebie, a żadna z nich nie jest w pełni satysfakcjonująca dla opiekuna osoby starszej (Chyrowicz 2008, s. 9–15). Refleksje etyczne dotyczące hierarchii wartości często towarzyszą

pracownikom socjalnym w wykonywaniu codziennej pracy, a ich źródłem jest konflikt norm i wartości, który pojawia się podczas obcowania z człowiekiem potrzebującym pomocy. Interwencja wymaga dużej ingerencji w życie innych ludzi, co niesie ryzyko przekraczania granic prywatności i intymności, a wybór między działaniem legalnym a skutecznym, jak twierdzą pracownicy socjalni, jest trudny ze względu na niejednoznaczne przepisy. W wielu przypadkach musi on podjąć decyzję czy udzielić pomocy, gdy jest potrzebna, ale klient nie spełnia wymagań zawartych w ustawie lub odwrotnie, gdy osoba spełnia wymogi formalne, ale jego zachowanie jest negatywnie oceniane przez służby socjalne czy otoczenie. Sytuacje takie prowadzą do dyskomfortu psychicznego, niepokoju czy podważania własnych kompetencji zawodowych. Pracownik socjalny z jednej strony jest urzędnikiem państwowym, a z drugiej opiekunem klienta, musi wykazać się lojalnością wobec swego pracodawcy, a także zdobyć zaufanie podopiecznego, stworzyć relacje partnerskie (Baum 2012, s. 101–106).

Zawód pracownika socjalnego jest trudny, bo wymaga ciągłych wyborów natury etycznej, a system wartości nie zawsze pokrywa się z systemem wartości klienta. Czasem zdarza się, że klient wywołuje u pracowników socjalnych silną antypatię, są to tzw. nieznośni klienci, którzy wykazują postawy wrogości wobec opiekuna. Są to osoby z chorobami psychicznymi, uzależnieni od środków psychoaktywnych (alkoholicy, narkomani), z którymi nie można nawiązać sensownego kontaktu lub odrzucają proponowane rozwiązania. Utrwalili oni sztywne sposoby zachowań, mają negatywny pogląd na świat, wykazują jawną wrogość lub oczekują ciągłej dyspozycyjności od pracownika socjalnego. Bardzo trudno jest żywić jednocześnie uczucia pozytywne i negatywne wobec klienta, nawet gdy uświadamiamy sobie jego cierpienie związane z chorobą i sytuacją życiową. Jak ma postępować pracownik socjalny i kierować się kodeksem etycznym, gdy jest krzywdzony przez klienta, doznaje przemocy werbalnej, a niekiedy i fizycznej. To dylematy moralne, które musi sam rozstrzygać, a na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi.

Podsumowanie

Wzrost liczby osób starszych w społeczeństwie polskim staje się wyzwaniem dla wielu rodzin i służb społecznych. Choć tradycyjnie to rodzina powinna sprawować opiekę nad osobami starzejącymi się, to w obecnej rzeczywistości

społeczno-kulturowej ciężar opieki nad seniorami spada również na instytucje państwowe, a także spoza sektora rządowego.

Polska od 2004 r. zmienia swoją politykę społeczną; odchodzi się od modelu państwa opiekuńczego, a koncentruje się na aktywizowaniu i pobudzaniu do działania w środowisku zamieszkania. Istotnym narzędziem w tym obszarze stała się praca socjalna, która jako świadczenie niepieniężne przysługuje wszystkim potrzebującym. Praca socjalna bowiem to nie tylko pracownik, który przeprowadza wywiady, prowadzi dokumentację klienta, przyznaje zasiłki, to osoba, która motywuje i kreuje pozytywną przestrzeń życia indywidualnych przypadków, jak i grup społecznych. Poprzez wykorzystywanie tradycyjnych i nowoczesnych metod pracy pracownik socjalny potrafi aktywizować swoich klientów, w tym i osoby starsze, które coraz częściej korzystają z pomocy społecznej.

Zakres usług służb społecznych i zdrowotnych adresowanych do osób starszych i ich rodzin powinien opierać się na propagowaniu wiedzy na temat starości, pomocy w organizacji terapii zajęciowej i gimnastyki, zapewnieniu opieki długoterminowej i paliatywnej w domach pacjentów, a także organizacji kursów, szkoleń dla osób pielęgnujących. Ważne są działania kształtujące pozytywne postawy wobec osób starszych, wewnątrzrodzinną integrację czy przygotowanie młodego pokolenia do starości poprzez realizowanie programów edukacyjnych wychowania do starości oraz przez starość.

W przyszłości znacznie wzrośnie zapotrzebowanie na profesjonalnych opiekunów osób starszych, ponieważ wiele rodzin nie będzie w stanie spełniać funkcji opiekuńczych wobec swoich rodziców czy dziadków. Zmiany w relacjach rodzinnych spowodowane zwiększającą się mobilnością przestrzenną (poszukiwanie pracy), nasileniem się indywidualizmu, egoizmu, konsumpcjonizmu oraz zmiany w systemie wartości młodszych ludzi, prowadzą do braku możliwości częstego kontaktowania się z rodziną, co powoduje oddalenie emocjonalne. Dlatego pomoc społeczna powinna brać pod uwagę te zmiany i zmierzać w kierunku tworzenia rozwiązań umożliwiających zaspokojenie potrzeb starszego pokolenia.

Najlepszą formą wsparcia materialnego i psychospołecznego jest praca socjalna w naturalnym środowisku życia osoby starszej, która pomaga w usuwaniu barier związanych z wiekiem. Przede wszystkim chodzi tu o bariery psychiczne, społeczne i kulturowe, które znacznie obniżają jakość życia starszego pokolenia i prowadzą do marginalizacji i wykluczenia społecznego, co jest sprzeczne z zasadami współżycia społecznego w demokratycznym państwie i etyką personalistyczną.

BIBLIOGRAFIA

- Balon K., Rutkiewicz G., Starega-Piasek J., Stec K., Szmaglińska I., Zielony M. (2011), *Standard pracy socjalnej z osobą starszą. Kapitał ludzki. Narodowa Strategia Spójności*, Warszawa: Kapitał Ludzki.
- Baum E. (2012), *Uwagi o wybranych kontekstach etycznych pracy opiekunów osób starszych*, „Nowiny Lekarskie”, 81, 1, s. 101–106.
- Błądowski P., Szatur-Jaworska B., Szweda-Lewandowska Z., Kubicki P. (2012), *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce 2012*, Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Chyrowicz B. (2008), *O sytuacjach trudnych, bez wyjścia w etyce*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Główny Urząd Statystyczny (2011 i 2012), *Narodowy spis powszechny*, Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Juszcak K. (2007), *Aktywność szansą na lepszą starość*, w: B. Bugajska (red.), *Życie w starości* (s. 407–416), Szczecin: ZAPOL.
- Kaczmarek K., Trafialek T. (2007), *Aktywizacja osób w starszym wieku w aspekcie działalności instytucji, organizacji pozarządowych*, w: K. Kędziora-Kornatowska, M. Muszalik (red.), *Kompendium pielęgnowania pacjentów w starszym wieku* (s. 47–55), Lublin: Wydawnictwo Czelej.
- Leszczynska-Rejchert A. (2010), *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <http://www.mpips.gov.pl/aktualnosci-wszystkie/seniorzy/art.6371.gminne-rady-seniorow-html> (dostęp: 22.09.2014).
- Mogielnicka M. (2007), *Rola aktywności w życiu ludzi starszych – program warsztatu. Dodać życia do lat*, w: B. Bugajska (red.), *Życie w starości*, Szczecin: ZAPOL.
- Orzechowska G. (1999), *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Ossowska M. (2000), *Normy moralne*, Warszawa: PWN.
- Pikuła N. (2011), *Etos starości w aspekcie społecznym. Gerontologia dla pracowników socjalnych*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pikuła N. (2014), *The seniors: creators and leaders of contemporary culture*, „Pedagogy” (Bulgarian Journal of Education Research and Practice), 86, 1, s. 95–104.
- Polskie Towarzystwo Pracowników Socjalnych, *Kodeks etyczny*, <http://www.ops.srem.pl> (dostęp: 7.10.2014).
- Rządowa Rada Ludnościowa (2011), *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2010–2011*.

- Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013, Warszawa 2012. Załącznik do Uchwały nr 137 Rady Ministrów z dn. 24 sierpnia 2012.
- Synak B. (2003), *Polska starość*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Szatur-Jaworska B. (2012), *Sytuacja rodzin i więzi rodzinne ludzi starszych i osób na przedpolu starości*, w: M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski, *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce* (s. 420–448), Warszawa: Termedia Wydawnictwa Medyczne.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020*, Monitor Polski, Warszawa 4 lutego 2014.
- Zych A. (2001), *Słownik gerontologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

STRESZCZENIE

Wraz ze wzrostem liczby osób starszych w populacji Polski nasilają się potrzeby w zakresie opieki i efektywnej pomocy zarówno z sektora rządowego, jak i organizacji non-profit. Nowe standardy pracy socjalnej oparte są na holistycznym podejściu do człowieka starszego, wraz ze wszystkimi uwarunkowaniami biopsychosocjalnymi oraz na partnerskim modelu pracy, który winien opierać się na zasadach etycznych. Przestrzeganie zasad Kodeksu Etycznego Polskiego Towarzystwa Pracowników Socjalnych sprzyja budowaniu wzajemnego szacunku między opiekunem a klientem – seniorem. W artykule przedstawiono główne bariery w funkcjonowaniu osób starszych w środowisku lokalnym, podkreślono rolę aktywności w procesie dobrego starzenia się oraz scharakteryzowano standardy pracy socjalnej z seniorami.

SŁOWA KLUCZOWE: starość, osoba starsza, praca socjalna, wsparcie, kodeks etyczny

SUMMARY

As the number of older people in Poland's population increases, so do the needs for care and effective help from social services. The new standards of social work are based on a holistic view on the elderly, along with all the biopsychosocial determinants, and on a partnership model that must be based on ethical principles. Adhering to the principles of the Code of Ethics of the Polish Society of Social Workers promotes mutual respect between the carer and the client – the senior. In the article the stress

has been put on: the main barriers in the functioning of the elderly in the local environment, the role of the activity in the process of good aging and the standards of social work with seniors.

KEYWORDS: old age, social work, support, help, ethics, ethics code

IRENEUSZ ŚWITAŁA – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
e-mail: ireneuszmswitala@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 13.03.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.06.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.06.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Why do small children need a speech therapist? Speech therapist's task in early support of child development

Po co logopeda małym dzieciom? Zadania logopedy we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka

Introduction

Logopaedics is a multidisciplinary science which concerns all the issues connected with lingual communication and analyses them from different viewpoints: medical, linguistic, psychological, pedagogical and artistic. The analysis is thorough and comprehensive (from the pattern, through the norm, to pathology). Logopaedics studies all the dysfunctions in the process of acquiring linguistic and communicative competence as well as their consequences such as various speech disorders (Skorek 2005, p. 94). The main tasks of logopaedics are concentrated on forming proper articulation, perfecting the developed articulation, removing speech impediments, teaching speech in case of lack or loss of it, correcting voice disorders and eliminating difficulties in reading and writing. According to a dictionary, a speech therapist is a specialist who helps to develop proper speech, prevents the development of speech disorders and also eliminates speaking difficulties in the process of speech therapy (Skorek 2005, p. 94). The prevention of speech disorders takes into consideration all the aspects of human life. Suitable measures are taken in order to: prevent future development of speech disorders in the early stages of life, including fetal life (primary prevention), early identification of speech disorders (secondary prevention) and the treatment of the existing communication disorders (tertiary prevention) (Moćko, Sroka, Szlachta 2012, p. 169; Węsierska 2012, pp. 30–43; Kornaś 2006, pp. 185–187). A lot of these tasks may be fulfilled with the help of kindergarten and school teachers as a part of prevention in its broad sense. These preventive measures should be

employed to help all the preschool and early school age children, not only the ones with speech difficulties (Jastrzębowska 1996, p. 20).

Main body

Early support of child development (ESCD) is a group of omnidirectional therapy measures targeted at a child. This therapy concerns these children who were diagnosed with or are suspected of developmental anomalies. This means that the therapy is addressed to disabled children or the ones who are at risk of disability (Abramowska 2009; Abramowska 2002, pp. 7–10; Turek 2015, p. 45; Turek 2016, pp. 226–227; Waszkielewicz 2009, pp. 4–6; Serafin 2012, pp. 55–61; Cytowska 2008, pp. 15–26; Skalbani 2011, pp. 139–142, 149–151). Logopaedics is a part of a multi-specialist team, which is responsible for the identification of disorders at an early stage and the support for the child. According to Elżbieta Stecko (2002, p. 14–22) the prevention of speech development dysfunctions of children is connected with the stimulation of swallowing, breathing and articulation. It is based on all various preventive action which are oriented on proper development and functioning of these three elements that are responsible for speech development. Prevention makes sense if it is undertaken from the moment of birth. The stimulation of the functions responsible for speech development brings desirable results mainly until the age of three. The best and the only time for enhancing the development of speech ability is during the first three years of life. This is an absolute condition of proper speech development (Hellbrügge, von Wimpffen 1991, p. 28, as cited in Stecko 2002, p. 14). Therefore during the further stages of child's life, all the changes will no longer have preventative nor stimulative function, but they will be aimed at correcting the anomalies that had occurred at an early stage of speech development (age 0–3). The sense of prevention understood in this way is in accordance to the actions undertaken in the process of speech therapy of early support of child development. The main task of a speech therapist is preventing speech disorders, which includes preventing the development of anomalies and the support for speech development of a child, i.a. through stimulating proper infant reflexives and the correct development of functions such as swallowing and breathing. The prevention is also aimed at perfecting speech and preventing developmental dissonances through the process of improving the work of speech organs, developing and sensitising of auditory perception,

doing orthophonic, phonatory, rhythmic and dictional exercises. In prevention, it is vital to develop cognitive and lingual skills and broaden children's passive and active stock of words. This process should be organised mindfully, properly and systematically.

Some important tasks of a speech therapist include the cooperation with other ESCD specialists, making diagnoses on the basis of psychological and pedagogical report, which is a source of valuable information about the child. A speech therapist chooses diagnostic tools considering the children individually. The diagnosis should end in drawing conclusions for the future therapy and the instructions for the parents. It is also preparing the plan of early support of child development for the child in terms of speech therapy and its further evaluation. The program of the therapy includes the following issues and directions of activities undertaken by a speech therapist in the process of early support of child development:

1. Orofacial therapy.
2. Infant reflexives and the therapy of feeding.
3. The therapy of feeding.
4. Somatognosis.
5. The child's readiness for communication.
6. The development of nonverbal communication.
7. The development of verbal communication.
8. The development of play and the development of speech.
9. The development of speech and the therapy of speech disorders.
10. The development of visual perception and early education of syllabic reading.
11. The development of auditory perception.
12. The development of manual and writing skills (Turek 2015, pp. 17–20; Turek 2016, pp. 461–465).

A speech therapist in early support of child development conducts the therapy in practice, from the moment of the child being signed up to the moment of the child starting school. During infancy (first year) and early childhood (second and third year) a speech therapist is one of those experts, who are able to largely predict the child's development on the basis of examination. Proper reflexes and functions of the orofacial complex are primary in relation to the secondary skill of articulation (speech). A speech therapist is the person whose task is to evaluate the quality of orofacial reflexes, the reaction to touch, the way of eating. A speech therapist's competences enable him or her to choose a suitable teat and baby's bottle. Taking into consideration the needs and the abil-

ities of the child, a speech therapist may also instruct the mother in feeding the baby, including the best position of doing it. Thanks to early orofacial stimulation, the child may improve the articulation of sounds and consequently, improve the verbal and nonverbal communication. What is more, a speech therapist in early support of child development conducts the therapy of kindergarten and early school children. On the basis of examination, he or she checks the understanding and the production of speech, the way of articulation, the condition and the structure of speech organs, the fluency of speech, hearing (of phonemes), phonation and the way of swallowing and breathing. The examination should be connected with the interview with the parents and the observation of the child. A speech therapist may early find a speech disorder or other anomalies related to speech development. This is the person who helps children develop their communication skills, enhances the ability of articulation, levels speech delays, corrects articulation disorders through numerous articulation, aural, phonatory and breathing exercises and stimulates cognitive and lingual development. A speech therapist strengthens the processes connected with memory, attention, hearing self-control, vision, movement and helps the child to develop reading and writing skills.

It is important to early undertake the actions oriented on the child and the family. The younger the child is at the beginning of the therapy, the greater the chances for proper and harmonic improvement are. Early support is beneficial, because it is effective. It is also economical. The earlier the diagnosis is made and the corrective measures implemented, the better the prognosis is. The therapy which began later in life (i.e. at the school age) lasts longer, because the wrong habits and behaviour had already been strengthened. The results of the therapy appear much later and it cannot be guaranteed that they will meet the parents' expectations (Abramowska 2002, p. 12).

A speech therapist's task is to conduct a detailed examination of the child, supplied with an interview with the parents and, if necessary, specialised diagnostic examination. Early identification and elimination of speech disorders helps to compensate the developmental deficits and overcome the difficulties of learning at school. Speech examinations serve to identify and undertake actions aimed at correcting speaking difficulties. A speech therapist should also cooperate with the parents in early support of child development. The skill of talking to the parents, the dialogue and the cooperation are important elements of the therapy. Speech therapists are obliged to inform the parents about the development of their child, but also about the significance of preventing speech disorders. The parents should know as much as possible about the process of

speech development. Speech therapists and other specialists (doctors, teachers, pedagogues) ought to make the parents aware of the factors that have a positive and negative impact on the development of speech. They should give advice and guides and serve them with help. The courses and workshops concerning prevention should be organised for the parents themselves. For the good of the child, they should be aware of this process before the conception, during prenatal period and right after the birth. Thanks to such meetings, the parents would be able to mindfully work on their children's speech development. They would gain the knowledge of the development of infant reflexes and the consequences of the prevailed reflexes. The parents would also know how to feed their babies, how long and what types of teats they should give their children and how to put a baby to sleep. They would take care of the correction of their children's bite, checking the way of swallowing and breathing and also visiting a specialist in order to do hearing tests. They would know how to stimulate the speech development of their children and how they can play with them to stimulate speech organs and how to address their child. The parents should also understand the consequences of neglecting the child during the period of the most intense development of speech. In addition to attending workshops and courses, they may obtain the information about preventing speech disorders at individual consultations with a speech therapist. It would be also of a great value if they could receive information about the institutions and specialists they can turn to in case of problems or concerns about the child's well-being. Doctors (paediatricians, laryngologists, phoniatrists, dentists, orthodontists, physiotherapists and the like) and other people working with children (teachers) should also be aware of the significance of preventing speech disorders and have some background knowledge about the issue.

The parents, thanks to the cooperation with speech therapists, ought to be able to identify speech disorders at an early stage (0–3 year-old children). They need to know how to check if the way of breathing is correct, that is if the child breaths through the nose. This is the only proper way children and adults should breathe. Another important issue is the impact of feeding method on training the speech. The functioning of gastrointestinal tract affects the effectiveness of articulation and the way of breathing influences the organisation and the fluency of speaking (phonation). Show me how you eat and I will tell you how you speak (Stecko 2013, p. 12). Feeding is a fundamental factor that affects the development of the respiratory tract. During feeding, the oral cavity, speech organs and the whole respiratory tract work intensively. In the first half-year of a child's life, sucking affects both the efficiency of the respiratory system

and the development of the oral cavity, because it is closely connected with breathing and swallowing. Breastfeeding is an excellent training for the chest muscles and the orbicularis oris muscle, which is responsible for closing lips. In case there is a need of giving the baby some extra food through the teat that is suitable for feeding. It should be short, 'active', similar to the shape of a breast, with slanting top and proper elasticity and springiness. Eating from a feeding bottle for too long, using a teat and sucking fingers hinder the contact between the tongue and the palate. Sucking a teat for a long time causes serious dysfunctions of the jaw, bite and teeth such as distocclusion, infraocclusion, narrowing of the jaw, protrusion of upper incisors and Gothic palate (high and sharply vaulted). When parents constantly feed the child with a bottle, learning to eat with a spoon is delayed. After the first year of life, the reflex of sucking should be fading. Prolonging it is a serious mistake. Orthodontists point out that children ought not to suck and hold an empty teat in their mouth after the age of one and a half. The same is with the teat of the bottle, which the child sucks in order to satisfy hunger. Prolonging the suction reflex causes dysfunctions in masticatory apparatus as well as in physical, mental and neural development. From that age, the child should be taught to take food into the mouth from a spoon. The child should start eating solid food, because it makes him or her chew and bite. This is a source of physiological stimuli for proper growth and development of masticatory apparatus. It is advisable to give children snacks such as corn crisps, crust of bread, small pieces of fruit and vegetables (apple, carrot, turnip cabbage). The next step is learning to drink from an open mug. The child should not drink from leak proof toddler cups as it strengthens sucking. Such cups should be used occasionally. Parents ought to use a soft, transparent cup (to control the supply of the liquid) which fits the child's vocal organs and allows breathing through the nose. The best one has smooth, profiled edges. The position of sleep and while the child is awake also fills an important role. The child's head should be placed higher than the rest of the body (Pluta-Wojciechowska 2011, pp. 144–176; Stecko 2012, pp. 27–30; Stecko 2013; Rokitiańska 2004, pp. 43–44; Malicka 2013, pp. 47–53; Łuszczuk 2013, pp. 55–61).

The parents should take care of their child's teeth and bite since the early years of the child's life. Proper functioning of teeth is an important part of our health. But in case of already existing malocclusion, they should seek for help at the orthodontist's. Malocclusions include: thumb sucking, using wrong teats, breathing through the mouth (chronic colds, adenoid hypertrophy), caries, onychophagy. Malocclusions result in periodontal diseases (periodontosis),

caries, dysfunctions and disorders of speech (interdental lispings is the most common) (Rokitiańska 2004, p. 53–55).

No one has closest contact with the child than the parents. Every day they do plenty of activities connected with nursing the newborn and later on the baby. Therefore, they should be aware of the opportunities they may take to stimulate the development of their child's speech. Time spent with the child is a perfect occasion. During everyday activities such as nursing, getting dressed, feeding, going for a walk, the parents ought to describe what they are doing with short sentences. They should broaden the child's vocabulary using the names of utility goods, food, clothes, toys, familiar animals and basic activities. They should also speak correct Polish, without diminutives. A good idea is to sing simple songs, tell and read interesting stories and describe pictures in them, day by day adding something new. It needs to be stressed, however, that the parents must avoid giving the child a tablet, a mobile phone or a computer to play. When the child is watching television, the programmes should be suitable to the age. The parents need to organise fun activities that exercise speech organs, especially the tongue, lips and the palate, which must function well in order to speak properly. These activities include also playing with onomatopoeias, where echoing different sounds helps the child develop speech. Plays with words with the use of pictures, photographs, illustrated books, board games facilitate and develop speech (Stecko 2002, p. 61–67; Pluta-Wojciechowska 2007).

The parents must be patient with their children. They should listen to them carefully without interrupting, correcting and overwhelming them with too much talking. If the parents notice that there is a delay in speaking, it is worth visiting a speech therapist or signing up the child to a kindergarten or to classes, where the child would spend time with other children. The influence of peers motivates the child to speak, whereas play is a perfect environment to activate spontaneous speaking. Nevertheless, the parents must be aware of the fact that it is not enough to develop verbal communication and correct speech. Time flies and the parents cannot passively wait for the child to develop proper speech. In case of lack of speech or a significant delay, they should take the child to a speech therapist as soon as possible.

The parents may organise plays and games with letters to help the child acquire reading skills. The best time to do it is when the child starts kindergarten. During this period children are naturally interested in the world of letters and they are not aware of the fact that learning to read is a difficult process. Reading facilitates intellectual development and helps the child learn effectively. It

is also helpful during the work with children who have communication problems. Reading improves dysfunctional speech. It also makes it easier to learn proper articulation. The contact with the parents is better because the child is able to hold a conversation. What is more, reading facilitates learning foreign languages in future life (Cieszyńska 2006, p. 16–18).

Ending

Despite the fact that we live in the 21st century and it may seem the awareness of speech therapy is high, there are still lots of misconceptions prevailing in the society. Even nowadays some parents hold the following opinions: ‘The problem will resolve itself’, ‘There is plenty of time’, ‘I know some children, who started speaking late, there was no problem and I am the best example of it’, ‘Little children do not need help’, ‘It is not worth spending parents’ time and money’, ‘There is no sense in speech therapy, what can be done with a little child?’, ‘Older children are those who need a speech therapy, not the young ones’. Pedagogues and other people who work with children see the point of the speech therapy of little and older children. However, the situation when the parents come to a speech therapist too late is frequent. The parents are very often not aware of the fact how important early prevention is. Doctors linger, whereas close family calms the parents down, giving them hope that everything will be alright. Contrary to this misconception, this is the most important time in early support of child development. The younger the child is at the beginning of the therapy, the greater the chances for a proper and harmonic development are. The clock cannot be turned back. How difficult it is to make up for the wasted time. Sometimes it is impossible. In my opinion, it is necessary to take action in order to inform the parents about the prevention of speech disorders and early support of child development. This may include workshops and courses or individual consultations with speech therapists. Doctors (paediatricians, laryngologists, phoniatrists, dentists, orthodontists, physiotherapists and the like) and other people working with children (e.g. teachers and the employees of psychological-pedagogical counselling centres) should be aware of the significance of preventing speech disorders and have some background knowledge about the issue. Nowadays the cooperation between speech therapists and doctors is necessary (e.g. with neurologists, psychiatrists, clinical psychologists, orthodontists, laryngologists and phonia-

trists). For a speech therapist and doctors it is also important to become familiar with various disciplines and their subjects. Speech therapists should have broad theoretical knowledge and good practical skills. They should be able to use theoretical knowledge in practice, for the good of the child and the family in early support of child development.

REFERENCES

- Abramowska B. (ed.) (2002), *Wczesna interwencja*, Warszawa: PSOOU.
- Abramowska B. (ed.) (2009), *Twoje dziecko jest inne. Informacje i porady praktyczne dla rodziców i dzieci zagrożonych niepełnosprawnością bądź dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 0–7 lat*, Warszawa: PSOOU.
- Cieszyńska J. (2006), *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Cytowska B. (2008), *Idea wczesnej interwencji i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, in: *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, B. Cytowska, B. Winczura (ed.), Warszawa: „Impuls”.
- Hellbrügge T., von Wimpffen J.H. (1991), *Pierwsze 365 dni życia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Promyk Słońca.
- Jastrzębowska G. (1996), *Podstawy logopedii dla studentów logopedii, pedagogiki, psychologii, filologii*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kornaś D. (2006), *Profilaktyka i pomoc świadczona rodzicom dzieci z wadą słuchu we wczesnej interwencji*, in: A. Czapiga (ed.), *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka. Teoria i praktyka*, Wrocław: WTN.
- Łuszczuk M. (2013), *Zaburzenia czynnościowe w obszarze narządu zucia jako podłoże wad wymowy*, „Forum Logopedyczne”, 21.
- Malicka I. (2013), *Oddychanie jako jedna z funkcji prymarnych*, „Forum Logopedyczne”, 21.
- Moćko N., Sroka A., Szlachta M. (2012), *Wstępna identyfikacja zaburzeń mowy – przesiewy logopedyczne w praktyce nauczyciela*, in: K. Węsierska (ed.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, vol. 1, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pluta-Wojciechowska D. (2007), *Dziecko z rozszczepem podniebienia pierwotnego i/lub wtórnego – leczenie wielospecjalistyczne, diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, kurs, Kraków.
- Pluta-Wojciechowska D. (2011), *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Rokitiańska M. (2004), *Podstawy ortodoncji dla logopedów*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

- Serafin T. (2012), *Wybrane aspekty dotyczące możliwości prowadzenia działań wspierających rozwój małych dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych oraz ich rodziny*, Kraków: „Impuls”.
- Skalbania B. (2011), *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków: „Impuls”.
- Skorek E.M. (2005), *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Kraków: „Impuls”.
- Stecko E. (2002), *Zaburzenia mowy u dzieci: wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Stecko E. (2013), *Logopedia małego dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo ES.
- Turek K. (2015), *Teczka pracy logopedy. Wczesna interwencja i wczesne wspomaganie rozwoju w logopedii*, Poznań: Forum Media Polska.
- Turek K. (2016), *Edukacja i profilaktyka w oddziałach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w kontekście praktyki w ośrodku*, in: *Edukacja na rozdrożu*, vol. 3: *Dzieciństwo szans i zagrożeń*, ed. R. Bernatova, S. Kania, S. Śliwa, Opole: Instytut Śląski.
- Turek K. (2016), *Kompetencje nauczyciela – logopedy, specjalisty Wczesnego Wspomagania Rozwoju*, in: Asmakowec, Koziej, Lewtierow, Mielniczkin (ed.), *Lichnost' Professionala: Razvitiye, Obrazovaniye, Zdorov'ye*, Omsk: Omskij Gosudarstwiennyj Uniwersytet.
- Waszkielewicz A.M. (2009), *Wczesne wspomaganie. System edukacji*, Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.
- Węsierska K. (2012), *Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym*, in: K. Węsierska (ed.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, vol. 1, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

SUMMARY

The article concerns the issues of speech therapy. The tasks of a speech therapists as a specialist in early support of child development are described, considering especially the practical aspect. The speech therapist, being a specialist in speech development, preventing speech disorders and their elimination, discusses important factors that have an impact on the child development, in particular communication abilities. The speech therapist also points out the significance of the cooperation with the parents. The article includes a lot of valuable information for the parents in terms of child development. It explains the meaning of preventing speech disorders. The article stresses the conviction that doctors (paediatricians, laryngologists, phoniatrists, dentists, orthodontists, physiotherapists and the like) and other people working with children (e.g. teachers) need to have background knowledge of speech therapy.

KEYWORDS: speech therapist, speech therapy, preventing speech disorders, child, early support of child development

STRESZCZENIE

Artykuł podejmuje problematykę zagadnień logopedycznych. Omawia zadania logopedy jako specjalisty we wczesnym wspomaganiu rozwoju, a w szczególności jej aspekt praktyczny. Logopeda, jako specjalista zajmujący się kształtowaniem mowy, zapobieganiem zaburzeniom mowy i ich usuwaniem, zwraca uwagę na zagadnienia mające istotny wpływ na rozwój dziecka, a w szczególności na kształtowanie jego możliwości komunikacyjnych. Akcentuje ważność współpracy z rodzicami. Artykuł zawiera wiele cennych wskazówek logopedycznych, adresowanych do rodziców, odnośnie rozwoju dziecka. Wyjaśnia znaczenie profilaktyki logopedycznej. Podkreśla, iż podstawową wiedzę z zakresu logopedii powinni także posiadać lekarze (pediatrzy, laryngolodzy, foniatry, dentyści, ortodonci, rehabilitanci i inni) oraz inne osoby pracujące z dziećmi (nauczyciele w przedszkolach, w szkołach itd.).

SŁOWA KLUCZOWE: logopeda, terapia logopedyczna, profilaktyka logopedyczna, dziecko, wczesne wspomaganie rozwoju

KINGA TUREK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: turek.kuna@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 4.03.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.06.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.06.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Diagnoza, jej metody i składowe oraz terapia psychologiczna jako etapy procesu wsparcia

Diagnosis, its methods and components as well as psychological therapy as stages of the support process

Wprowadzenie

Wsparcie osoby lub rodziny jest zawsze pewnym procesem, który ma prowadzić do pozytywnej zmiany w funkcjonowaniu. By uzyskać tenże efekt wskazane jest prowadzenie określonych działań i podnoszenie jakości ich realizacji na poszczególnych etapach. Proces pomagania czy też często pracy socjalnej są to działania mające na celu wspieranie i wywoływanie zmiany jednostki lub rodziny oraz poprawę funkcjonowania w jej środowisku społecznym (Kowalczyk, Kadela 2014).

W języku greckim „diagnoza” to: rozróżnienie, osądzenie. Pierwotnie uznawana za patologiczny stan organizmu, w późniejszych etapach – jako ogólne określenie stanu zdrowia osoby (Ziemska 1973). Dziś należy do jednej z najbardziej podstawowych dziedzin psychologii (Paluchowski 2006). W niniejszym artykule oznacza fazę procesu pomagania. Jest to etap trudny, ale i niezwykle ważny z perspektywy efektywności działań w kolejnych elementach współpracy, właściwym wyznaczeniu celów i prowadzeniu procesu wsparcia (Kotlarska-Michalska 1999; Paluchowski 2006; Skalbiana 2011; Kowalczyk, Kadela 2014). W artykule oparto się na przykładzie pracy specjalistów z pacjentami kliniki psychiatrycznej.

O diagnozie parę słów...

Kowalczyk i Kadela (2014) przedstawiają pracę socjalną jako proces metodycznego postępowania, składający się z sześciu głównych etapów:

- 1) diagnozy i oceny
- 2) wyznaczenia celów

- 3) opracowania planu działania i budowy indywidualnego pakietu usług
- 4) realizacji planu działań
- 5) systematycznej ewaluacji działań
- 6) ewaluacji końcowej (Kowalczyk, Kadela 2014).

Etap diagnozy obejmuje rozpoznanie sytuacji i zgłoszonego problemu, przede wszystkim poprzez profesjonalne zebranie informacji, a kończy się wydaniem oceny/diagnozy. W procesie pomagania celem diagnozy jest zrozumienie i wyjaśnienie mechanizmów funkcjonowania jednostki lub rodziny, a także zweryfikowanie przyczyn trudności. Oprócz zebrania właściwych informacji ważne jest właściwe przeanalizowanie danych i ich interpretacja. Zatem opisując diagnozę jako etap procesu pomagania, można w niej wymienić pewne składowe: rozpoznanie sytuacji, pogłębienie informacji i wiedzy o sytuacji, a na końcu wydanie diagnozy (Kowalczyk, Kadela 2014).

Podczas procesu rozpoznawania sytuacji niezwykle ważnym elementem jest pierwsze spotkanie i zapewnienie w nim odpowiednich warunków psychologicznych. Tworzenie atmosfery diagnostycznej musi opierać się na podstawowych wartościach, które budują właściwą relację pomocową (Kowalczyk, Kadela 2014; Szustrowa 2005).

Skuteczna diagnoza ma wiele czynników i zależności wynikających z celów i sytuacji jej prowadzenia. Przede wszystkim może mieć charakter panelowy (pracy z indywidualnym klientem), ale i charakter diagnozy grupowej, np. gdy diagnozie poddajemy rodzinę. Znaczenie ma także ogólny cel i motywacja klienta – zewnętrzna lub wewnętrzna. Przykładem motywacji zewnętrznej może być przymus sądowy czy policyjny, dobrowolnej – zgłoszenie się na terapię do poradni i poddanie się diagnozie (Stemplewska-Żakowicz, Krejtz 2005).

Wpływ ma także osoba, z którą prowadzimy wywiad/diagnozę, czy jest to osoba dorosła, dziecko, osoba o specyficznych trudnościach i funkcjonowaniu (Stemplewska-Żakowicz, Krejtz 2005).

Wywiad prowadzony w diagnozie może mieć charakter ustrukturalizowany bądź nie. Każdy z rodzajów ma swoje zalety i wady. Jednakże Szustrowa (za: Stemplewska-Żakowicz, Krejtz 2005) podaje najważniejsze kroki prowadzenia wywiadu diagnostycznego, niezależne od struktury:

- 1) cel wywiadu
- 2) orientacja teoretyczna
- 3) pytania i hipotezy
- 4) wskaźniki
- 5) operacjonalizacja.

Określenie celu wywiadu i jego przeprowadzenie musi być osadzone w pewnej perspektywie teoretycznej, gdzie badacz – diagnosta ma założenia, wynikające z podstaw teoretycznych, i bada interesujące go obszary funkcjonowania. Ważnym elementem jest właściwa orientacja w podejściu teoretycznym i utrzymanie obiektywizmu, aby intuicja badawcza nie doprowadziła do wypaczenia wyników i zjawiska samoospełniającego się proroctwa (Blanck 1993; Zimbardo 1999), czyli wytworzenia złudnych efektów opartych na oczekiwaniach prowadzącego diagnozę. Dla wyeliminowania tego zagrożenia istotne jest określenie wskaźników i ich operacjonalizacja. Zatem przy tworzeniu diagnozy i stawianiu hipotez w konkretnej kanwie teoretycznej ważna jest umiejętna organizacja schematu badawczego, by testować różne alternatywne hipotezy i postawić właściwą diagnozę.

Specyfiką kontaktu diagnostycznego jest asymetria ról. Jedna osoba opowiada, a druga słucha, przy czym ta pierwsza, a więc diagnosta, ukierunkowuje tok rozmowy i wypowiedzi klienta. W prowadzeniu wywiadu ważna jest autentyczność diagnosty, zaangażowanie i rzeczywista chęć pomocy, tak aby osoba diagnozowana mogła odczuwać podmiotowość, akceptację i empatię osoby pomagającej. Badania wskazują natomiast na znaczenie inteligencji emocjonalnej, rozumienia emocji, na radzenie sobie ze stresem specjalisty czy ogólnej postawy względem pomocy społecznej (Barłów, Stradomska 2017; Ogińska-Bulik 2006; Kowalczyk, Kadela 2014; Szustrowa 2005). Stworzenie odpowiedniego kontaktu diagnostycznego jest również ważne z perspektywy zmiany, gdyż osoba badana może nie mieć rzeczywistej motywacji do zmiany i pojawia się u niej opór. Ważnymi aspektami są zatem prawidłowa relacja i umiejętne stworzenie atmosfery do prowadzenia zaawansowanych działań. Diagnoza jest procesem komunikacyjnym, w którym pojawiają się pewne elementy ważne w wykluczeniu trudności i oporu. Sztuką diagnosty jest umiejętne utrzymanie dystansu i bliskości, właściwej relacji, zadawanie pytań pobudzających motywację i zrozumienie, a także ograniczanie pułapek. Do najważniejszych pułapek w procesie diagnozy należą (Szustrowa 2005):

- nieadekwatność działań, np. zbyt szybkie przechodzenie do pytań i diagnozy
- nienaturalna sympatia diagnosty i przesadne przymilanie się, co może doprowadzić do kontaktu pozornego.

Dlatego istotne jest stosowanie różnych technik. Szustrowa (2005) podaje najważniejsze wskazówki radzenia sobie z oporem klienta:

- milczenie
- zmiana lub przeformułowanie pytania

- komunikaty o dostrzeganiu trudności osoby badanej
- parafraza
- udzielanie dodatkowych informacji
- prośba o konkretyzację wypowiedzi.

Sposoby radzenia sobie z oporem mogą efektywnie pomóc, jednakże zdarza się, że potęgują niechęć. Znaczenie ma doświadczenie diagnosty oraz umiejętności i wiedza. Ważne jest wyeliminowanie pewnych naturalnych, jednakże niewłaściwych metod: oceniania, poczucia nadmiernej odpowiedzialności, tendencji do dominacji czy nawet lęku, chociażby przed bezradnością i nie-
możnością pomocy klientowi, tak aby u klienta wzbudzić poczucie godności, równości, wolności czy prawa do samostanowienia (Kowalczyk, Kadela 2014; Szustrowa 2005).

Zastosowanie metod projekcyjnych w diagnozie

Jako pierwszy słowo „projekcja”, z łac. *proicere* (wyrzucać, wyciągać), użył w 1896 r. Zygmunt Freud, pisząc: „projekcja jest procesem polegającym na emitowaniu podniecenia na zewnątrz, przez przypisywanie własnych popędów, pragnień i uczuć innym ludziom i światu” (Ekel, Tomaszewski 1982, s. 54). Pojęcie „metoda projekcyjna” wprowadził natomiast L. Frank w 1937 r. (Rembowski 1975, s. 35).

Według definicji z 1942 r., metody projekcyjne to zastosowanie wobec danej osoby materiałów bodźcowych celem ujawnienia indywidualnych właściwości osobowości. Swobodne oraz nieświadome przypisywanie znaczeń materiałowi bodźcowemu stwarza warunki sprzyjające określeniu psychicznego funkcjonowania badanej osoby. Samo pojęcie technik projekcyjnych odnosi się do każdej metody badania, która skupia się na projekcji, wykluczającej sztywne procedury postępowania. Zalicza się do nich m.in.: rysunek, zadania konstrukcyjne czy malowanie. W szerokim znaczeniu termin „projekcja” oznacza uzyskiwanie informacji o innych poprzez pytanie zadane nie wprost (www.ptp.org.pl).

Podstawą metod projekcyjnych są wieloznaczne, mało ustrukturyzowane i fragmentaryczne bodźce, zmuszające jednostkę do działania twórczego, a przez to do ukazania swojego wnętrza, a więc do wypowiedzenia się zgodnego z własnymi myślami i odczuciami. W wielu przypadkach pozwalają wyjaśnić zachowanie człowieka (Bukowski, Kosmala 2007).

W pracy przedstawiono możliwości, jakie daje zastosowanie technik projekcyjnych w identyfikowaniu przekonań osób poddanych psychoterapii gru-

powej. Na konkretnych przykładach pokazano proces tworzenia „sytuacji projekcyjnych” oraz zasady ich interpretacji w kategoriach poznawczych. Całość osadzono w ramach studium przypadku, odnosząc podejmowane działania do konkretnej osoby badanej i jej problemu. Prezentowane podejście wpisuje się w nurt eklektycznych koncepcji psychoterapii (Bukowski, Kosmala 2007).

Metody projekcyjne uzupełniają metody ilościowe stosowane w profesjonalnej diagnozie. Bardzo trudno ocenić i diagnozować symptomy chorobowe czy trudności osobowościowe u pacjentów jedynie metodami kwestionariuszowymi. Kolejną sprawą jest to, że każda jednostka stanowi zupełnie odrębne indywiduum. Specjalistyczna diagnoza wychodzi naprzeciw różnorodności, tworząc odrębną dziedzinę – psychologię różnic indywidualnych. Metody projekcyjne są znaczącym uzupełnieniem tego, co może być nieuświadomione u klienta. W tychże technikach można opierać się głównie na wyobraźni, skojarzeniach, potrzebach, trudnościach i aktualnym stanie psychicznym osoby. Co ważne, badacz nie jest w stanie rozpoznać różnorodnych deficytów u osoby badanej podczas jednego spotkania, a ramy czasowe procesu pomagania często są ograniczone. Techniki projekcyjne są uzupełnieniem tego, co udało się dowiedzieć za pomocą innych źródeł – wcześniej wspomnianych: obserwacji, kwestionariuszy czy innych metod, dlatego stanowią tak istotny aspekt, zazwyczaj pomijany (Braun-Gałkowska, Steuden 1985). W kolejnej części artykułu przedstawiono przykład metody własnej, inspirowanej profesjonalnymi metodami projekcyjnymi; celem jest ukazanie możliwości autorskiego poszerzenia diagnozy przez profesjonalistów.

Przykładowa metoda projekcyjna na podstawie badań własnych „Klinika psychiatryczna jako człowiek”

W latach 2015–2018 przebadano ponad 200 wolontariuszy Kliniki Psychiatrycznej Uniwersytetu Medycznego, działających w ramach wolontaryjnego Stowarzyszenia Centrum Wolontariatu. Badania ilościowe zostały uzupełnione metodami jakościowymi i zebrane m.in. w pracy magisterskiej pt. *Kontrola emocji i wypalenie zawodowe u wolontariuszy* (2016). W niniejszym artykule jedna z użytych wówczas metod jakościowych zostanie opisana jako przykład metody projekcyjnej w diagnozie, w tym przypadku diagnozie wypalenia zawodowego.

Spersonalizowany pomysł zaczerpnięto z książki Dominiki Maison (2010), *Jakościowe metody badań marketingowych*. Metodę tę zastosowano bazując na jakościowych badaniach dotyczących kwestii związanych z marketingiem.

W tym przypadku osoba badana miała za zadanie przedstawić: „Klinikę psychiatryczną jako człowieka”. Jeśli badani dopytywali się, co może dodatkowo być opisane/przedstawione/narysowane w pracy, osoba przeprowadzająca badania jeszcze raz wyjaśniała i powtarzała instrukcję do metody projekcyjnej. Przygotowana została lista informacji, która mogła pomóc w wykonywaniu zadania. Za każdym razem, gdy przeprowadzano badanie, lista dodatkowych elementów podawana była w identycznej kolejności.

Skonkretyzowane zadanie do metody projekcyjnej brzmiało następująco: „Jeśli trudno Ci wykonać pracę, proszę dokładnie zastanów się, jaką może być osobą. Podana zostanie zaraz lista elementów charakteryzujących człowieka, które mogą Ci pomóc w wykonaniu pracy”.

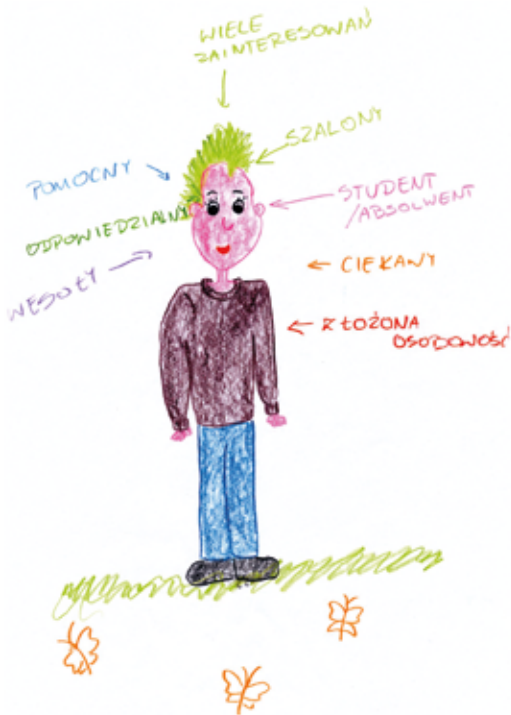
Dodatkowe informacje zebrane do metody „Klinika psychiatryczna jako człowiek”.

- wiek
- płeć
- miejsce zamieszkania
- wykształcenie
- plany na wakacje
- plany na przyszłość
- cele w życiu
- wykonywany zawód
- cechy charakteru
- zainteresowania



Schemat 1. Metoda projekcyjna „Klinika psychiatryczna jako człowiek”

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 1. Przykład metody projekcyjnej

Źródło: badania własne.



Rysunek 2. Przykład metody projekcyjnej

Źródło: badania własne.

Przedstawiona metoda pozwoliła pogłębić analizę ilościową i w sposób jakościowy uzupełnić wiedzę na temat stresu zawodowego. Same metody ilościowe wskazywały jedynie poziom wypalenia i stresu, a jakościowe analizy mogą ukazać charakter, kierunek, a przez to i możliwości działania czy profilaktyki. Zatem metody jakościowe są niezwykle istotne w diagnozie, ponieważ oprócz wykazania deficytów lub talentów mogą także ukazać ich specyfikę.

Po diagnozie – nowoczesne możliwości terapii osób z zaburzeniami psychicznymi

Kolejnym etapem po diagnozie jest określenie możliwości działania. W przypadku diagnozy zaburzeń psychicznych często narzędziem stymulacji jest terapia.

Przekrój ostatnich lat pokazuje, jak zmieniał się stosunek do terapii osób z zaburzeniami psychicznymi. Obok podstawowej w działaniu farmakoterapii, coraz częściej zaczęto stosować różne formy oddziaływań terapeutycznych, mających charakter psychologiczny. Celem alternatywnych metod terapeutycznych jest eliminowanie skutków polekowych oraz podniesienie poziomu jakości życia społeczno-emocjonalnego pacjentów (Cierpiałowska 2005). Taki cel terapii jest ważny ze względu na utrudnione funkcjonowanie osób psychicznie chorych w społeczeństwie. Nie potrafią oni skutecznie nawiązywać relacji społecznych lub wycofują się z kontaktów.

Do rozwiązywania problemów osób z zaburzeniami psychicznymi dążą różne nurty terapeutyczne:

- biologiczny (farmakoterapia)
- psychodynamiczny, wywodzący się z psychoanalizy
- behawioralny
- poznawczy
- humanistyczny (Mcnamee 2005).

Istnieje także podejście eklektyczne, które stara się łączyć różne metody pracy z poszczególnych nurtów. Szeroko stosowaną formą oddziaływań jest też terapia zajęciowa. Główną metodą pracy jest tutaj arteterapia, czyli terapia przez doznania estetyczne (estetoterapia), pracę w ogrodzie (hortikuloterapia), gry i zabawy (ludoterapia), śmiech (hilaroterapia). Arteterapia wyjaśnia, w jaki sposób oddziaływania za pomocą sztuki zmieniają odczucia, zachowanie czy też myśli osoby korzystającej z terapii. Może być ona stosowana zarówno wobec dzieci, jak i dorosłych – zdrowych, ale też z określonym zaburzeniem psy-

chicznym czy emocjonalnym (Stańko 2008, 2009a, 2009b). McNamee (2005) w swoich badaniach potwierdza założone tezy o pozytywnym wpływie arteterapii na układ nerwowy jednostki.

Zatem oprócz „klasycznych” metod terapii wskazane jest rozwijanie nowoczesnych form wsparcia, chociażby w różnych odmianach arteterapeutycznych.

Podsumowanie

W pracy diagnosty czas ma wyjątkowe znaczenie, pełni bardzo poważne funkcje, a niespełnienie podstawowych prowadzi do negatywnych konsekwencji. Dynamizm zmiany – wczesna diagnoza, adekwatne rozwiązania, leczenie i profilaktyka mogą doprowadzić do bardzo pozytywnych konsekwencji w procesie zdrowienia. Niepewność natomiast zawsze towarzyszy diagnoście i klientowi.

Dane zawarte w artykule miały na celu omówienie podstawowych czynników skutecznej diagnozy oraz przypomnienie pułapek i wskazanie nowości w pracy socjalnej czy specjalistycznym pomaganiu. W artykule podkreślono znaczenie metod projekcyjnych jako ważnych składowych procesu pomagania, diagnozy i terapii, także profilaktyki. Metody jakościowe pozwalają uzupełnić metody ilościowe, a przy tym dotrzeć do ważnych treści. Na końcu opisano główne nurty terapii z podkreśleniem nowoczesnych metod arteterapeutycznych. Reasumując, diagnoza jest składową procesa pomagania, wymaga doskonalenia i uzupełniania, by podnosić efektywność pomocy.

Właściwe postawienie diagnozy jest nie tylko warunkiem umożliwiającym wybór metody postępowania interwencyjnego, ale determinującym jego skuteczność i efektywność. Podstawę prawidłowej diagnozy stanowi zbiór informacji, które można uzyskać w różny sposób. Błędy, które pojawiają się w tym pierwszym etapie mogą wpływać negatywnie na cały proces wsparcia (Jarosz, Wysocka 2006, s. 51).

Podsumowując wyniki długoletnich badań, z dużym prawdopodobieństwem można uznać, że diagności i specjaliści w pracy z osobami zaburzonymi nie mogą liczyć na wiele nagród w miejscu pracy, co może przekładać się na poziom stresu. Ponadto powyższa grupa zawodowa pozostawiona jest najczęściej bez szkoleń czy wsparcia, co widać również w badaniach naukowych (Barłóg, Stradomska 2015; Wolicki 2008, s. 42). Warto zainteresować się pracą wolontariuszy i objąć ich większą profilaktyką stresu w miejscu pracy. Należy wzmacniać zasoby osobiste, m.in. samoocenę i inteligencję emocjonalną, które istot-

nie wiążą się z poziomem stresu zawodowego, zwłaszcza że u osób młodych poziom inteligencji emocjonalnej jest niższy niż u dorosłych (Siwy-Hudowska, Kieszkowska-Grudny 2010). Warto również podjąć próbę badań jakościowych w celu lepszego zrozumienia wysiłku psychicznego i fizycznego tych osób, np. poprzez arteterapię i wywiady; pogląd na jednostkę byłby wówczas bardziej rozbudowany i rzetelniejszy.

Każdy specjalista, a nawet wolontariusz, jest zobligowany do tego, aby radzić sobie z trudnymi sytuacjami, np. agresją pacjenta wobec osób pomagających. Wszelkie kwestie związane z diagnozą psychologiczną oraz dalszą terapią należy traktować bardzo poważnie, gdyż im więcej możliwości i danych na temat pacjenta, tym w przyszłości zostaną osiągnięte lepsze wyniki terapeutyczne.

BIBLIOGRAFIA

- Barłóg M., Stradomska M. (2015), *Stres zawodowy w grupie wolontariuszy klinik medycznych w Lublinie*, w: *Wsparcie wczesnorozwojowe dzieci zagrożonych niepełnosprawnością i niepełnosprawnych*, red. K. Barłóg (s. 159–171), Rzeszów: UR.
- Barłóg M., Stradomska M. (2017), *Samoocena i inteligencja emocjonalna jako indywidualne predykatory gotowości do tworzenia rodziny zastępczej, rodziny adopcyjnej oraz postawy względem pomocy społecznej*, „Fides et Ratio”, 1(29), s. 276–288.
- Blanck P.D. (red.) (1993), *Interpersonal Expectations: Theory, Research and Applications*, New York: Cambridge University Press.
- Braun-Gałkowska M. (2007), *Zmiany w rysunku jako projekcja zmian w psychice badanego*, w: *Rysunek projekcyjny w badaniach relacji społecznych. Problemy wychowawcze i kliniczne*, red. B. Kostrubiec, B. Mirucka, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Braun-Gałkowska M., Steuden S. (1985), *Projekcja niepokoju*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, 1–3, s. 85–94.
- Bukowski S., Kosmala B. (2007), *Techniki projekcyjne w identyfikacji przekonań*, „Psychoterapia”, 4(143), s. 37–44.
- Cierpiałkowska L. (2005), *Psychoterapia indywidualna i grupowa*, w: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1 (s. 269–297), Warszawa: PWN.
- Ekel J., Tomaszewski T. (1982), *Orientacja w otoczeniu*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa: PWN.
- Frank L. (1939), *Projective Methods for the Study of Personality*, „The Journal of Personality”, 8, s. 389–413.
- Frank L. (1948), *Projective methods*, Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Kadela K., Kowalczyk J. (2014), *Standardy pracy socjalnej*, Warszawa: Wrzos.
- Kotlarska-Michalska A. (1999), *Diagnozowanie i projektowanie w pracy socjalnej*, Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 17–36.
- Maison D. (2010), *Jakościowe metody badań marketingowych*, Warszawa: PWN.
- McNamee C. (2005), *Bilateral Art: Integrating arttherapy, family therapy, and neuroscience*, „Contemporary Family Therapy: An International Journal”, 27, 4, s. 545–557.
- Ogińska-Bulik N. (2006), *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa: Difin.
- Paluchowski W.J. (2006), *Diagnoza psychologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Rembowski J. (1975), *Metody projekcyjne w psychologii dzieci i młodzieży*, Warszawa: PWN.
- Siwy-Hudowska A., Kieszkowska-Grudny A. (2010), *Osobowość makiaweliczna i jej czynniki w porównaniach międzyplciowych: znaczenie inteligencji emocjonalnej i lęku*, „Psychologia Społeczna”, 5, 1(13), s. 27–41.
- Skałbiana B. (2011), *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków: „Impuls”.
- Stańko M. (2008), *Art therapy as a professional method of help for cancer patients*, „Contemporary Oncology”, 12(3), s. 148–152.
- Stańko M. (2009), *Arteterapia – mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii*, „Psychoterapia”, 2, s. 29–35.
- Stańko M. (2009), *Arteterapia z dziećmi i młodzieżą – perspektywa rozwojowa*, „Psychiatria”, 2, s. 66–73.
- Stemplewska-Żakowicz K., Krejtz K. (2005), *Wywiad psychologiczny*, Warszawa: PTP.
- Stradomska M. (2016), *Kontrola emocji i wypalenie zawodowe u wolontariuszy*, praca magisterska UMCS.
- Szustrowa T. (2005), *Swobodne techniki diagnostyczne*, Warszawa: PTP.
- Wolicki M. (2008), *Psychologiczne uwarunkowania wypalenia zawodowego*, w: T. Zbyrad (red.), *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, Stalowa Wola: WZNoS KUL, s. 33–45.
- Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Zimbardo P. (1999). *Psychologia i życie*, Warszawa: PWN.
- <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=408>.

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł ma na celu omówienie etapów procesu wsparcia ze szczególnym uwzględnieniem etapu diagnozy oraz metod projekcyjnych jako form wzbogacają-

cych. W pierwszej części omówiono diagnozę, podstawowe aspekty, czynniki warunkujące skuteczność i główne zagrożenia. W dalszej części opisano metody projekcyjne, na przykładzie metody własnej zastosowanej w badaniu naukowym. Na końcu przedstawiono możliwości terapii w pracy z osobami z zaburzeniami psychicznymi jako przykład kolejnych etapów procesu pomagania. Artykuł ma zatem wymiar teoretyczno-praktyczny.

SŁOWA KLUCZOWE: diagnoza psychologiczna, terapia psychologiczna, wsparcie

SUMMARY

This article aims to discuss the stages of the process of helping, with particular focus on the diagnosis stage and projection methods as enriching forms. The first part discusses the diagnosis, basic aspects, factors conditioning effectiveness and basic threats. The following describes the projection methods, on the example of the own method used in the scientific study. Finally, the possibilities of therapy at work with people with mental disorders are presented as an example of the next stages of the helping process. The article has a theoretical and practical dimension.

KEYWORDS: psychological diagnosis, methods and components and psychological therapy as stages of the helping process.

MATEUSZ BARŁÓG – Uniwersytet Jagielloński

e-mail: m4teuszbarlog@gmail.com

MARLENA STRADOMSKA – Uniwersytet Marii Skłodowskiej Curie w Lublinie

e-mail: stradomskamarlena@onet.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 30.06.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.09.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.09.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Badania i komunikaty

Świętokrzyska szkoła zawodowa wobec zmian zachodzących w kształceniu zawodowym (w świetle komunikatów z badań „Nowoczesna szkoła zawodowa – nowoczesny region”)

Świętokrzyska vocational school in the face of changes taking place in vocational education (in the light of messages from „The modern vocational school – modern region”)

Edukacja oznacza zorganizowane programy nauczania. Formalna edukacja zakłada, że młodzi ludzie muszą wiedzieć, rozumieć i potrafić robić rzeczy, których by się nie nauczyli, gdyby ich pozostawić samym sobie. Kluczową kwestią jest tu to, czym są takie rzeczy i jak edukacja powinna być zorganizowana, by pomóc uczniom się ich nauczyć.

Ken Robinson

Tematyka szkolnictwa zawodowego poruszana jest w wielu dokumentach strategicznych Unii Europejskiej (UE), a także szerebie krajowego oraz regionalnego. Jak wskazują liczne opracowania, szkolnictwo zawodowe jest istotnym elementem kształcenia kadr dla gospodarki narodowej. Niestety, po reformie edukacji końca lat dziewięćdziesiątych XX w. szkolnictwo zawodowe utraciło na znaczeniu, a popularność szkół zawodowych i technicznych wśród uczniów dramatycznie spadła. Nie bez znaczenia dla osłabienia prestiżu szkolnictwa zawodowego było utworzenie w kraju wielu szkół wyższych, głównie o profilu humanistycznym, zmniejszenie wymagań w procesie kwalifikacji do liceów oraz rekrutacji na studia, a także większa zdawalność egzaminu maturalnego. W wyniku tych procesów obecnie na rynku pracy brakuje wykwalifikowanych pracowników, dlatego przed szkolnictwem zawodowym otwierają się nowe możliwości.

Szkolnictwo zawodowe to specyficzne środowisko edukacyjne, co spowodowane jest m.in. pewnym stereotypowym podejściem opinii społecznej. Nie można jednak zaprzeczyć, że odpowiada ono na potrzeby rynku pracy.

Obecnie skuteczne działania, zmierzające do wykreowania nowoczesnej szkoły zawodowej w regionie świętokrzyskim, szkoły pozytywnego wyboru, nie byłyby możliwe bez diagnozy stanu szkolnictwa zawodowego. Trzeba dodać, że w sytuacji, gdy polski sektor oświaty podlega przeobrażeniom, pogłębione analizy dotyczące stanu szkolnictwa zawodowego w Polsce warto uaktualniać. Jak donoszą m.in. publikacje Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEziU), w ciągu ostatnich lat staje się ono przedmiotem wieloaspektowych badań, jak np. projekt „Szkoła zawodowa, szkoła pozytywnego wyboru”. Dlatego też Urząd Marszałkowski Województwa Świętokrzyskiego prowadził szerokie badania („Nowoczesna szkoła zawodowa – nowoczesny region”), których wyniki wspomagają diagnozę stanu szkolnictwa zawodowego w regionie świętokrzyskim w kontekście powiązań z otoczeniem biznesu.

Odnosząc się do literatury branżowej i strategicznych dokumentów, takich jak m.in. raport „Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu”, kształcenie zawodowe jest określone jako proces, w wyniku którego uczniowie otrzymują pewien zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji z zakresu przemysłu, rolnictwa i hodowli oraz szeroko rozumianych usług. Obejmuje on przekazanie określonego zasobu wiedzy ogólnej oraz specjalistycznych umiejętności teoretycznych i praktycznych, których opanowanie uprawnia uczniów do wykonywania wybranego zawodu. Rezultatem kształcenia zawodowego, jak podają m.in. Czesław i Małgorzata Kupisiewiczowie, jest wykształcenie zawodowe uzyskane w określonej specjalności¹.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 grudnia 2017 r.², zmieniającym rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, na podstawie art. 46 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59, 949 i 2203), dokonano wpisu w załączniku do rozporządzenia w tabeli zatytułowanej „Struktu-

¹ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz 2009, s. 90.

² Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2018 r., z wyjątkiem § 1 pkt 2 lit. a, które zaczęło obowiązywać z dniem następującym po dniu ogłoszenia.

ra klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego”. Pozycja dotycząca zawodu „Technik informatyk” o symbolu cyfrowym 351203 otrzymała brzmienie K1 – Montaż i eksploatacja systemów komputerowych, urządzeń peryferyjnych i sieci oraz K2 – Programowanie, tworzenie i administrowanie stronami internetowymi i bazami danych. Do pozycji dotyczącej zawodu „Monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie” o symbolu cyfrowym 712905 dodaje się pozycję dotyczącą zawodu „Monter stolarki budowlanej” o symbolu cyfrowym 712906.

W dokumentach normatywnych, tj. wspomnianym powyżej rozporządzeniu oraz Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, uwzględniono zarówno dotychczas istniejące, jak również nowe zawody, określone na wnioski ministrów właściwych dla tych zawodów, oraz zmiany w dotychczasowych zawodach zgłoszone przez ministrów dla nich właściwych. W pozostałych klasach czteroletniego technikum, klasach dotychczasowej zasadniczej szkoły zawodowej prowadzonych w branżowej szkole I stopnia i pozostałych semestrach szkoły policealnej aż do czasu zakończenia kształcenia ma zastosowanie dotychczasowe rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego³.

Należy dodać, że zmiany w strukturze zawodów są konsekwencją pogłębionej analizy ekspertów. Uwzględniają one m.in.: aktualne trendy w danej branży, potrzeby rozwojowe przemysłu, postęp techniczny, nowe rozwiązania technologiczne, którym towarzyszą nowe formy organizacji pracy, jak również strukturę szkolnictwa zawodowego.

Odnosząc powyższe zapisy do strategii rozwoju województwa świętokrzyskiego, warto zwrócić uwagę na cel strategiczny Strategii Badań i Innowacyjności (RIS3)⁴ – zakłada się w nim, iż do 2020 r. w województwie świętokrzyskim zapanuje kultura sprzyjająca innowacjom, przedsiębiorczości i konkurencyjności, która pomoże stworzyć nowe i trwałe miejsca pracy dla wysoko wykwalifikowanych pracowników oraz wesprze wzrost gospodarczy.

Dla zilustrowania miejsca szkolnictwa zawodowego w przyszłym obliczu województwa należy dookreślić specyficzne cechy umiejscowienia w świętokrzyskiej przestrzeni.

³ Dz.U. poz. 622.

⁴ *Strategia Badań i Innowacyjności (RIS3): Od absorpcji do rezultatów – jak pobudzić potencjał województwa świętokrzyskiego 2014-2020+ (2014)*, Kielce: UM, s. 12.

Tabela 1. Położenie i specyfika regionu świętokrzyskiego

POŁOŻENIE
<ul style="list-style-type: none"> • Peryferyjne położenie. • W promieniu 200 km mieszka 10 mln ludzi.
SPECYFIKA REGIONU
<ul style="list-style-type: none"> • Jeden z najwyższych wskaźników bezrobocia. • Poziom PKB w przeliczeniu na jednego mieszkańca należący do najniższych w Polsce i Europie / sześć powiatów z województwa świętokrzyskiego (na 14) w pierwszej setce najbardziej zamożnych powiatów w Polsce (skarżyski – 13, opatowski – 24, buski – 45, sandomierski – 53, ostrowiecki – 61, kazimierski – 62). • Niezbyt duża liczba lokalnych przedsiębiorstw odnoszących sukcesy, które są rozpoznawalne poza granicami województwa / w Kielcach mieszka trzeci najbogatszy człowiek w Polsce. • Słabo rozwinięta infrastruktura wsparcia / najwyższy wskaźnik drużyn sportowych grających w polskiej pierwszej lidze (piłka nożna, piłka ręczna, siatkówka itd.). • Mało produktywne rolnictwo / ale duży potencjał związany z rozwojem przetwórstwa rolno-spożywczego. • Niska konkurencyjność i eksport / ale siódma pozycja wśród polskich miast pod względem jakości życia i druga pod względem bezpieczeństwa publicznego. • Liczba turystów zagranicznych odwiedzających co roku województwo jest wśród najniższych w Polsce / 64,5% obszaru województwa to tereny prawnie chronione ze względu na środowisko naturalne. • Województwo należy do najsłabszych pod względem rocznej liczby patentów / jedno z kieleckich mikroprzedsiębiorstw odpowiada za połowę patentów pochodzących z terenu województwa.

Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://www.polskawschodnia.2007-2013.gov.pl>

Zilustrowany powyżej dwudzielny (dychotomiczny) obraz można określić faktami, np. że gospodarka województwa świętokrzyskiego jest zdominowana przez przemysł tradycyjny. Budownictwo, odlewnictwo i branża metalowa stanowią trzon świętokrzyskiego przemysłu. Wynika to z obecności bogactw mineralnych, takich jak surowce skalne, kopaliny dla przemysłu chemicznego i energetycznego, a także długiej tradycji wytwarzania i przetwarzania metali. Duże złoża minerałów stanowią dobrą bazę do produkcji materiałów budowlanych. W pobliżu Kielc oraz w północno-zachodniej części województwa znajduje się wiele ośrodków przemysłu wydobywania kopaliny oraz przetwó-

stwa surowców, np. przemysł wapienniczy i cementowy. W południowej części zlokalizowane są największe centra wytwarzania produktów gipsowych w kraju oraz cegielnie. Oprócz tego przemysł maszynowy i przemysł precyzyjny stanowią kolejne filary życia gospodarczego w województwie świętokrzyskim⁵.

Uwzględniając powyższe, zasadne wydaje się wykorzystanie potencjału województwa i jego sił społecznych⁶ do wyrównania poziomu kształcenia zawodowego w województwie świętokrzyskim oraz objęcie wsparciem w pierwszej kolejności szkół zawodowych, w których poziom zdawalności egzaminów zawodowych dla poszczególnych zawodów/kwalifikacji był niższy od średniej wojewódzkiej zdawalności egzaminu zawodowego dla określonego zawodu/kwalifikacji w danej sesji egzaminacyjnej oraz szkół, w których średni wojewódzki poziom zdawalności dla danego zawodu/kwalifikacji nie przekroczył 50%.

Zaznaczyć należy, że najprawdopodobniej niski poziom zdawalności egzaminów zawodowych w poszczególnych szkołach związany jest z niewystarczającym zapleczem technicznym, niezbędnym do praktycznej nauki zawodu, a kształcenie zawodowe nie może opierać się głównie na zdobywaniu wiedzy książkowej. Ponadto pojawiający się w ostatnich latach deficyt niektórych zawodów na rynku pracy, przy jednoczesnym rosnącym bezrobociu wśród osób kończących studia, oznacza konieczność poprawy funkcjonowania w województwie świętokrzyskim także obszaru szkolnictwa zawodowego poprzez powiązanie jego oferty edukacyjnej z potrzebami rynku pracy.

Wyzwania dla szkolnictwa zawodowego

Szkolnictwo zawodowe powinno stwarzać młodym ludziom możliwość zdobycia nowoczesnego zawodu dostosowanego do potrzeb innowacyjnej gospodarki. Kluczowe jest zwiększenie zaangażowania pracodawców w proces kształcenia, szczególnie w przypadku programów o profilu praktycznym. Kwestią o priorytetowym znaczeniu jest też właściwe rozpoznanie potrzeb szkół i potrzeb pracodawców oraz ich wzajemnych oczekiwań dotyczących współ-

⁵ Indywidualna diagnoza potrzeb Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Zespole Placówek Edukacyjno-Wychowawczych w Skarżysku-Kamiennej.

⁶ Siły społeczne – rozumiane jako aktualnie ujawniające się albo ukryte (potencjalne) wartości jednostek i grup społecznych, urządzeń i instytucji, cyt. za: Radlińska 1961, s. 33.

pracy i jej efektów. Badania szkolnictwa zawodowego wskazują, że doświadczenie takiej współpracy ma stosunkowo niedużą część szkół, natomiast jej efekty są oceniane jednoznacznie pozytywnie.

Warto zauważyć, że tradycyjne polskie szkolnictwo zarówno w kształceniu ogólnym, jak i zawodowym kładło dotychczas nacisk na wiedzę podręcznikową. Poprawa wyników PISA⁷ świadczy o tym, że został wykonany pierwszy krok w kierunku rozwijania myślenia problemowego i umiejętności stosowania nabytej wiedzy w zadaniach praktycznych. Jednak badanie to wykazało, że większość uczniów o najniższych kompetencjach ogólnych kontynuuje naukę właśnie w szkolnictwie zawodowym. Biorąc pod uwagę ich późniejszą, ograniczoną adaptacyjność na rynku – nowoczesna szkoła musi wyposażać absolwentów w umiejętności dalszego, samodzielnego uczenia się (zarówno formalnego, jak i nieformalnego). Sprzyjają temu działania zmierzające do wzmocnienia roli kluczowych kompetencji, takich jak: umiejętność komunikowania się (w języku ojczystym oraz obcym), umiejętność rozumowania matematycznego, podstawowe kompetencje naukowo-techniczne czy też umiejętność uczenia się.

Specyfika województwa świętokrzyskiego, wyrażona poprzez barometr zawodów deficytowych oraz nadwyżkowych, ukazuje dane o zapotrzebowaniu na zawody i kwalifikacje, dzięki którym można ułatwiać dopasowanie popytu i podaży pracy w województwie oraz wspierać lokalną politykę rynku pracy, politykę szkoleniową i doradztwo zawodowe.

Tabela 2. Zawody deficytowe i nadwyżkowe w województwie świętokrzyskim

ZAWODY DEFICYTOWE	ZAWODY NADWYŻKOWE
<ul style="list-style-type: none"> • betoniarze i zbrojarze • blacharze i lakiernicy samochodowi • brukarze • cieśle i stolarze budowlani • dekarze i blacharze budowlani • elektrycy, elektromechanicy i elektrycy 	<ul style="list-style-type: none"> • ekonomiści • filozofowie, historycy, politolodzy i kulturoznawcy • nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących • pedagodzy • pracownicy administracyjni i biurowi

⁷ Programme for International Student Assessment – międzynarodowe badanie; celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia, w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• fryzjerzy• kierowcy autobusów• kierowcy samochodów ciężarowych i ciągników siodłowych• krawcy i pracownicy produkcji odzieży• kucharze• lekarze• mechanicy pojazdów samochodowych• monterzy instalacji budowlanych• murarze i tynkarze• operatorzy i mechanicy sprzętu do robót ziemnych• operatorzy obrabiarek skrawających• piekarze• pielęgniarki i położne• robotnicy budowlani• robotnicy obróbki drewna i stolarze• samodzielni księgowi• spawacze• ślusarze | <ul style="list-style-type: none">• pracownicy biur podróży i organizatorzy obsługi turystycznej• pracownicy ds. ochrony środowiska i bhp• specjaliści administracji publicznej• specjaliści technologii żywności i żywienia• technicy informatycy• technicy mechanicy |
|---|---|

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Barometr zawodów 2018, województwo świętokrzyskie*, https://barometrzawodow.pl/.../Barometr/2018/swietokrzyskie/Raport_województwo_swietokrzyskie.pdf.

Oczywiście skład grup zawodów deficytowych i nadwyżkowych jest różny w poszczególnych powiatach województwa, w których obrębie występuje zróżnicowanie ze względu na specyfikę rynku pracy. Z kolei na strukturę zatrudnienia na danym rynku wpływają: położenie geograficzne, inwestycje, infrastruktura komunikacyjna, liczba i profil szkół, co przekłada się zarówno na podaż pracy, jak i zapotrzebowanie na zawody.

Jak wskazuje literatura przedmiotu, w województwie świętokrzyskim niezwykle ważnym elementem polityki regionalnej stało się inwestowanie w kształcenie, szkolenia oraz szkolenia zawodowe na rzecz zdobywania umiejętności i uczenia się przez całe życie. Taki profil działania sprzyja przede wszystkim doskonaleniu modelu kształcenia zawodowego oraz jego promocji.

Wskazana powyżej problematyka implikuje interdyscyplinarne (wielosektorowe) wyzwanie, tj. realizację programów rozwojowych, pozwalających na wyrównywanie poziomu kompetencji społecznych i umiejętności uniwersalnych (np. językowych, cyfrowych, komunikacyjnych), niezbędnych w celu rozpoczęcia kolejnego etapu edukacji lub wejścia na rynek pracy.

Zgodnie z dotychczasowymi badaniami przeprowadzonymi wśród pracodawców⁸, kompetencje kształtowane w procesie edukacji formalnej nie są wystarczające do efektywnego wykonywania pracy bezpośrednio po zakończeniu szkoły. Pracodawcy nadal oczekują od absolwentów zarówno bardziej praktycznych umiejętności – najlepiej powiązanych bezpośrednio z danym sektorem/branżą – jak i umiejętności bardziej uniwersalnych, pozwalających szybko adaptować się do nowych warunków i wymagań możliwych do wykorzystania na różnych stanowiskach. Poszukują także osób dysponujących zestawem tzw. kompetencji miękkich, obejmujących np.: umiejętności pracy grupowej, przejrzyste komunikowanie się, samoorganizację, nowatorskie podejście do rozwiązywania problemów itp. Jak donoszą dane, zawarte m.in. w materiałach *Młodzi w liczbach 2012. Raport i załączniku nr 1 do programu „Młodzi na rynku pracy”*, zwiększenie powiązania systemu edukacji i umiejętności osób z potrzebami rynku pracy jest konieczne wobec obecnej sytuacji na rynku pracy, o czym świadczy rosnące bezrobocie wśród ludzi młodych, pomimo jednej z najwyższych w Europie stóp skolaryzacji. Pomijając kwestię wpływu spowolnienia gospodarczego na potencjał zatrudnieniowy przedsiębiorstw, wyniki badań pracodawców świadczą o niespełnieniu przez absolwentów wymagań zarówno co do umiejętności, jak i postaw.

Metodologiczny desk research

Odnosząc się do metodologicznych podstaw prowadzonych dotychczas badań (konceptualizacji badań), zgodnie z analizą danych zastanych (desk research) dokonano przeglądu treści występujących w następujących materiałach:

- Raportie na zlecenie Świętokrzyskiego Związku Pracodawców Prywatnych LEWIATAN;
- Raportie końcowym z badania: Opracowanie metodologii i przeprowadzenie badań ankietowych wśród uczniów, nauczycieli i administracji z rekomendacjami „nowych zawodów” oraz opracowanie wniosków z przeprowadzonych badań;

⁸ Raport końcowy z procesu badawczego realizowanego w ramach projektu „Nowoczesna szkoła zawodowa – nowoczesny region”, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Świętokrzyskiego na lata 2014–2020, przygotowany na zlecenie Świętokrzyskiego Związku Pracodawców Prywatnych LEWIATAN.

- Raporcie końcowym z procesu badawczego, realizowanego w ramach projektu „Nowoczesna szkoła zawodowa – nowoczesny region”, przygotowanym na zlecenie Świętokrzyskiego Związku Pracodawców Prywatnych LEWIATAN;
- Strategii Badań i Innowacyjności (RSI3): Od absorpcji do rezultatów – jak pobudzić potencjał województwa świętokrzyskiego 2014–2020+;
- Raporcie pt. „Re-Wizje. Jaka będzie Polska za 10 lat? Państwo, rynek, praca, edukacja, styl życia, Polska w Unii Europejskiej”;
- Barometrze zawodów 2017 – raportie podsumowującym badanie w województwie świętokrzyskim;
- Publikacji z projektu „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, zatytułowanej *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami – przykładowe rozwiązania*, KOWEZiU 2013;
- Standardach jakości kształcenia zawodowego, KOWEZiU 2013, także publikacja z projektu „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”;
- Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 60);
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2017 poz. 860);
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2017 poz. 703);
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2017 poz. 622);
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017 poz. 649).

Wymienione powyżej raporty, publikacje i dokumenty strategiczne oraz materiały źródłowe stanowią interdyscyplinarne źródło informacji niezbędnych do rzetelnej oceny stanu i opracowania modelu współpracy szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Wykorzystanie dotychczasowych badań stanowi zatem tło dla wniosków kształtowania się polityki regionalnej województwa świętokrzyskiego, dla której kluczowe znaczenie ma umiejętność szybkiego reagowania na wyzwania oraz zdolność funkcjonowania i rozwoju w sytuacji zmiany oraz niekorzystnych warunków zewnętrznych.

Jak wynika z powyższych źródeł, województwo świętokrzyskie, podobnie jak Polska, w latach 2014–2020 pozostanie priorytetowym obszarem interwencji strukturalnej Unii Europejskiej – jako region cechujący się zasobami, inteligentnymi specjalizacjami (np. dokument „Uszczegółowienie inteligentnych specjalizacji województwa świętokrzyskiego”). Biorąc pod uwagę fakt, iż w województwie świętokrzyskim dominują tradycyjne sektory: budownictwo, przemysł metalowo-odlewniczy i rolnictwo założono, iż opracowanie modelu współpracy szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym skupiać powinno się także na dalszych implikacjach, np. na tym, w jaki sposób zasoby szkolnictwa zawodowego stanowiąc będą przyszły potencjał firm z tych sektorów (wchodzących jednocześnie na ścieżkę innowacji), tak że możliwe będzie wygenerowanie pozytywnego impulsu do rozwoju całego regionu.

Dokonując analizy założeń metodologicznych przyjętych w poszczególnych raportach można stwierdzić, że podczas badań wykorzystano metody ilościowe (kwestionariusze ankietowe CAPI i CAWI) oraz jakościowe (wywiady zogniskowane, wywiady pogłębione czy też studium przypadku, obejmujące obserwację uczestniczącą).

Podsumowanie – czyli rzecz o czynnikach sukcesu efektywnej współpracy szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym w województwie świętokrzyskim

Analiza wyników badań ilościowych i jakościowych pozwoliła na wyodrębnienie na ich podstawie sześciu czynników sukcesu, które mogą przyczynić się do stworzenia bardziej efektywnego modelu współpracy szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym, a także podniesienia jakości kształcenia zawodowego.

Zaliczyć do nich można:

- oddziaływanie na rzecz inteligentnej promocji kształcenia zawodowego wśród uczniów i ich rodziców,
- zwiększenie dostępności doradztwa zawodowego,
- uwzględnienie znaczenia umiejętności miękkich w procesie kształcenia zawodowego oraz nauka zarządzania karierą zawodową,
- stworzenie bazy informacji o rozwoju gospodarczym regionu opartej na aktualnych badaniach,
- wypracowanie rozwiązań systemowych w zakresie organizacji praktyk zawodowych w przedsiębiorstwach,

- zwiększenie dostępności najnowszych rozwiązań technologicznych w procesie kształcenia – poprzez doposażenie szkół lub współpracę z przedsiębiorcami.

Resumując, system oświaty w Polsce w ciągu ostatnich lat i obecnie ulega dynamicznym przemianom. Wśród nich jest wiele zmian pozytywnych, mających korzystny wpływ na funkcjonowanie polskiej szkoły i jej wizerunek w Europie. Niemniej jednak wciąż istnieje wiele obszarów problemowych, które są wyzwaniem dla polskiej edukacji zarówno na poziomie krajowym, regionalnym, jak również lokalnym.

BIBLIOGRAFIA

- Analiza dotycząca poziomu szkolnictwa zawodowego na obszarze województwa świętokrzyskiego. Dokument opracowany w celu realizacji Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Świętokrzyskiego na lata 2014–2020*, Kielce, lipiec 2015, www.2014-2020.rpo-swietokrzyskie.pl.
- Apanowicz J. (2005), *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie. Prace habilitacyjne*, Warszawa: Difin.
- Babbie E. (2007), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: PWN.
- Badanie potencjału szkolnictwa zawodowego w województwie świętokrzyskim oraz perspektyw i uwarunkowań włączenia w budowanie gospodarki opartej o wiedzę. Raport końcowy*, Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków 2013, www.cds.krakow.pl.
- Barometr zawodów 2018, województwo świętokrzyskie*, https://barometr.zawodow.pl/.../Barometr/2018/swietokrzyskie/Raport_województwo_swietokrzyskie.pdf.
- Chłoń-Domińczak A., Dębowski H., Drogosz-Zabłocka E., Dybaś M., Holzer-Żelazewska D., Maliszewska A., Tomasiak M. (2012), *Edukacja zawodowa w Polsce*, w: A. Wojciuk (red.), *Raport o stanie edukacji 2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Churchill G.A. (2002), *Badania marketingowe. Podstawy metodologiczne*, Warszawa: PWN.
- Czepiel A.P. (2013), *Dlaczego należy zwiększyć efektywność doradztwa zawodowego w polskich szkołach?*, „Analiza Forum Obywatelskiego Rozwoju”, 9.
- Duda W., Kukła D. (2010), *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Dziedziczak-Foltyn A., Brzeziński K. (2013), *Kształcenie zawodowe i kształcenie dualne w Polsce i województwie łódzkim. Stan obecny i perspektywy rozwoju. Analiza danych zastanych*, Łódź: HRP Group, ASM – Centrum Badań i Analiz Rynku.

- Efektywna edukacja* (2017), Raport z badania przygotowany przez Millward Brown na zlecenie Związku Pracodawców Motoryzacji i Artykułów Przemysłowych oraz Centrum Innowacyjnej Edukacji, Kielce: EFNI.
- Groźlińska E., Kruszewski A. (2013), *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce. Raport*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Gruszczyński L.A. (2003), *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocki J., Smak M., Wichrowski A. (2014), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Informacja sygnałna na temat zawodów deficytowych, zrównoważonych i nadwyżkowych w II półroczu 2016 r.* (2016), Warszawa: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.
- Jastrzębska A., Ktra J., Maj P. (2015), *Barometr zawodów 2016. Raport podsumowujący badanie w województwie świętokrzyskim*, Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy.
- Jastrzębska A., Ktra J., Maj P. (2016), *Barometr zawodów 2017. Raport podsumowujący badanie w województwie świętokrzyskim*, Kielce: Wojewódzki Urząd Pracy.
- Kabaj M. (2004), *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu*, Warszawa: Scholar.
- Kabaj M. (2012), *Projekt programu wdrożenia systemu kształcenia dualnego w Polsce*, Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kaczmarczyk S. (2011), *Badania marketingowe. Podstawy metodyczne*, Warszawa: PWE.
- Kamieniecka M. (2015), *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych. Raport podsumowujący*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krawczyk-Blicharska M., Chabior A. (2014), *Rola doradców zawodowych w aktywizacji osób bezrobotnych*, „Edukacja Dorosłych”, 2.
- Kukła D., Duda W. (2010), *Doradztwo zawodowe wobec nowych wyzwań i oczekiwań społeczno-gospodarczych*, Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Kształcenie w Niemczech. Maszeruj swoją drogą!*, Federalna Agencja Pracy (BA), Centrala Pośrednictwa z Zagranicy i Specjalistów (ZAV), maj 2013, www.gwarrancje.dwup.pl.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Małecka M., Burewicz A. (2014), *Skuteczność metody projektu w kształceniu umiejętności zawodowych ucznia*, www.podn.wodzislaw.pl/wp-content/uploads/2014/05/SkutecznośćMetody.doc.
- Mazurkiewicz G., Gocłowska A. (red.) (2014), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, Kraków: UJ.
- Nowakowska-Siuta R. (2006), *Kształcenie zawodowe w krajach UE*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Nowak I. (2013), *Podręcznik dobrych praktyk z zakresu współpracy szkół zawodowych i pracodawców*, Łódź: HRP Group, ASM – Centrum Badań i Analiz Rynku.

- Oferta edukacyjna szkół zawodowych województwa świętokrzyskiego, Informator 2018/2019*, (2018), Kielce: Kuratorium Oświaty.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/16* (2016), Warszawa: GUS.
- Piasta Z., *Ekspertyza dotycząca woj. świętokrzyskiego w kontekście strategii rozwoju społeczno-gospodarczego Polski Wschodniej do roku 2020*, <https://www.polskawschodnia.2007-2013.gov.pl/.../ekspertyzy%20do%20strategii%>.
- Podwójcic K. (2015), *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Raport końcowy z badania wśród uczniów, nauczycieli i administracji z rekomendacjami „nowych zawodów” (2014), w: *Strategia Badań i Innowacyjności (RIS3): Od absorpcji do rezultatów – jak pobudzić potencjał województwa świętokrzyskiego 2014-2020+*, Kielce: UM.
- Raport końcowy z badania: „Opracowanie metodologii i przeprowadzenie badań ankietowych wśród uczniów, nauczycieli i administracji z rekomendacjami *nowych zawodów* oraz opracowanie wniosków z przeprowadzonych badań”.
- Raport końcowy z procesu badawczego, realizowanego w ramach projektu „Nowoczesna szkoła zawodowa – nowoczesny region”, przygotowany na zlecenie Świętokrzyskiego Związku Pracodawców Prywatnych LEWIATAN.
- Raport końcowy „Zapotrzebowanie na zawody i kwalifikacje w województwie świętokrzyskim wraz z analizą oczekiwań pracodawców wobec kształcenia zawodowego i ustawicznego”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 grudnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2017 poz. 860).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dziennik Ustaw 2017 r. poz.703).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2017 r. poz. 622).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017 poz. 649).

STRESZCZENIE

Dziś edukacja oznacza zorganizowane programy nauczania. Formalna edukacja zakłada, że młodzi ludzie muszą wiedzieć, rozumieć i potrafić robić rzeczy, których by się

nie nauczyli, gdyby ich pozostawić samym sobie. Kluczową kwestią jest, czym są takie rzeczy i jak edukacja powinna być zorganizowana, by pomóc uczniom się ich nauczyć. Tekst ukazuje wyzwania dla szkół zawodowych w województwie świętokrzyskim.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo zawodowe, wyzwania, województwo świętokrzyskie

SUMMARY

Education means organized curricula. Formal education presupposes that young people need to know, understand and be able to do things they would not learn if left alone. The key issue here is what these things are and how education should be organized to help students learn them. The text shows the challenges for vocational schools in the Świętokrzyskie Voivodeship.

KEYWORDS: vocational education, challenges, Świętokrzyskie Voivodeship

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: paulina.forma@ujk.edu.pl

KRZYSZTOF ŁYSAK – Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach

e-mail: krzysztof.lysak@scdn.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 6.11.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.11.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.11.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Education to free time – upbringing environments and the development of new technology. The ways contemporary youth is spending free time. Own research

Wychowanie do czasu wolnego – środowiska wychowawcze a rozwój nowych technologii. Współczesne sposoby spędzania czasu wolnego przez młodzież. Badania własne

Introduction

Free time is an environment of human life and one of the most controversial types of social time. At present free time is one of the most restricted values of human life and therefore, it is also extremely valuable. Dynamic development of civilisations, which is mainly the result of the scientific and technical revolution, may be the reason to assume that the importance of free time will be rising. Free time is especially important for the young generation. Certain forms of spare time behaviour may be significant stimulants of the morphological, functional, psychological and social development of children and youth. Particular forms of physical, intellectual and social activity might also trigger desirable behaviour.

In the age of the development of modern civilisation, we are the witnesses of quick changes in human life. These changes may be both positive and negative. They have an impact on school-age children (Woynarowska 2003, p. 45). Therefore, the issue of the balance between two basic aspects of life: study and rest are of prime importance. A young human, who starts school, is subject to some restrictions. Play and entertainment are being gradually shortened while duties take more and more time.

What is free time?

According to the most common definition in the world written by Joffre Dumazedier, the term ‘free time’ is synonymous to the words

'holidays' and 'leisure'. All of these terms indicate activities that a person does voluntarily in order to relax, entertain themselves, develop their knowledge, take part in social life after finishing occupational, family or social duties. Free time is social good developed by society to regain mental and physical strength after work or learning, aimed at pursuing own passions and interests as well as providing suitable leisure time and shaping a strong personality (Winiarski 1979, pp. 33–34). Jan Danecki uses the term 'free time' for the excess time that is left after finishing any housework as well as work aimed at economic profit.

Another definition of free time was presented by Polish sociologist Zygmunt Skórzyński. According to him, free time stands for the time that is not devoted to professional duties, housework and social responsibilities (Skórzyński 2012, p. 115). Free time is an important aspect of life in pedagogy, including social pedagogy, in which free time is one of the fundamental terms (Matyjas 2003, p. 559). A clear and detailed interpretation of free time was described by a prominent Polish pedagogue whose name was Aleksander Kamiński. According to his definition, free time stands for the activities and behaviour outside of working hours, housework, studying and satisfying the physical needs. These activities are participated voluntarily in order to rest, play, stimulate one's mental, social, technical, artistic and physical development (Kamiński 2012, p. 115). Skórzyński, similarly to contemporary scientists, stresses the relationship between the lifestyle and the style of spending leisure time. This standpoint may be observed in one's present situation, which is connected with the accumulation of harmful factors such as: sedentary work, hectic pace of life, ubiquitous noise, lack of physical activity, overworking, addictions. Free time was also defined by Bożena Matyjas, who points out that this is the time, which a child may spend at his or her discretion, devoting it to relaxation, entertainment and satisfying own interests (Matyjas 2003, p. 560). By definition, free time for children is the time left after doing their duties. The author emphasises the fact that free time is a vital part of child's proper development.

Students' (youth) free time is the time left after fulfilling school and home obligations. A teenager chooses leisure activities by preference, in accordance with his or her psychosocial needs (Cieloch 1992, p. 50). Reasonably, free time is spent on rest, which brings pleasure, voluntary and unpaid social activity, development of interests and talents through gaining knowledge, recreation as well as amateur artistic and scientific work.

Zdzisław Dąbrowski, studying the issue of free time, tried to find the ways children spend their free time. He managed to distinguish three groups:

1. The first group – these are the children who, apart from studying, spend their time only on leisure activities. This way the parents try to guarantee a carefree and possibly the longest childhood. Such children may be inept and selfish in their future life.
2. The second group – these are the children who casually do some chores. However, the parents' aim is not to develop proper attitudes and skills, but they take advantage of the fact that the children are able to do some housework and it does not pose a threat to their health. In effect, these children are not systematic nor persistent and they lack a sense of responsibility.
3. The third group – these are the children whose parents assign them housework but also let them have some free time to their disposal. The parents take into consideration educational objectives while assigning duties. As a result, these children early become self-reliant, systematic and responsible. They are able to appreciate the outcome of their efforts and organise their free time (Dąbrowski 2000, p. 68).

The significance of upbringing environment in education to free time

In various social groups, there are different attitudes towards free time and there are also diverse types of leisure activities. Children often copy the ways the adults behave, either through imitation or because of their parents' influence. A family forms the child's attitude towards free time and passes the ways it may be spent (Patrol 2009, p. 395). School and family, being educational institutions, should present the youth with the ways of spending leisure time (Woynarowska 2003, p. 91). Both environments help the youth develop their interests, which they fulfill choosing different forms of free time activities. Parents' attitudes towards free time are of great importance. It is vital that parents understand their children's need of the contact with the environment, recognise the patterns of polite behaviour in their free time and show the children the possibility of taking up activities interesting to them. The ongoing changes in today's society result in greater amount of free time. Adolescents, who are in the period of transition between childhood and adulthood, undergo intensive psychophysical development. The attitudes shaped at this time may be highly significant in their adult life.

Human are social beings and their behaviour is connected with imitating the patterns observed in social environment. Many of them are acquired willfully, e.g. smiling, holding hands. Others, such as reading and writing, are the re-

sult of conscious human measures. The more information we get and the more adequate education and upbringing are, the more we know about the world. The process of socialisation brings an enormous amount of information and the process of education and upbringing orders it. Stanisław Kowalczyk, taking into consideration human culture of living, wrote about media that it constitutes an integral part of culture, which is why the quality of its issues as well as semantic, axiological and moral content has a huge impact on the quality of culture (Kowalczyk 2013, p. 215). Because of the fact that the strength of digital influence is constantly rising, it became an important factor in shaping young people's opinions about the reality we live in. This mechanism is known as imitation or modeling. Janina Maciaszkowa points out the role of the parents who pass the ways of spending free time on their children. She stresses the fact that the culture of family home is connected with the developing habits of the children (Maciaszkowa 1981, p. 102). Through proper upbringing, the child will be able to slowly convert his or her natural willingness to play into a valuable forms of spending free time in adult life (Jegier 2016, p. 12). It is important to prepare children for spending free time reasonably since their early years of life. Reasonable ways of spending free time include: rest, regaining mental and physical strength, entertainment, voluntary social activity or development of interests through acquiring knowledge (Okoń 2001, p. 58).

The development of new technologies and free time

Nowadays the relationship between the development of technology and free time is a debatable issue. Despite the fact that free time is a result of technical progress, which is why shortening the time of work was possible, there are more of those who think that the development of technology leads to limiting free time and its fragmentation (Winiarski 2012, p. 144). Paradoxically, the development of new technologies deprives us of free time instead of saving it. Tomasz Szlendak points out that the lack of free time is also a result of the desire to fulfill many social roles at the same time (Szlendak 2009, p. 206). In the face of constantly changing world and the development of new forms of communication and entertainment, it is worth posing some key questions: What is the meaning of free time nowadays? What are the ways the youth spend their free time? What should we mainly focus on?

Fast developing technologies, electronic devices, their commonness and availability are the reason why people spend more time in digital (artificial),

electronic environment and not in the real world (Matyjas 2008, p. 100). This artificial, electronic environment or so called cyberspace, provides an abundance of opportunities. For people, it is a place of communication, social contacts, marketing, trade and business, financial transactions as well as the source of knowledge and information. The young use new media mainly for entertainment. A computer is first and foremost used to communicate, which may lead to depersonalisation of learning, work and other activities.

Although new digital technologies are relatively young, their influence on social changes is thought as unquestionable by the representatives of all the branches of science. Analysing the literature on this issue, it is possible to recognise some changes in the information society, e.g. social 'stratification'. It may be observed in slow, but gradual fading of traditional social relationships in families, which turn into technological individualism, facilitation of interpersonal contacts between people in distant places and the increase social interaction. As far as economic changes are concerned, more and more business contacts and transactions were moved to the web, but also financial institutions make customers conduct their communication and business online. What is more, significant changes concern also psychosomatic problems, such as cyber disorders, somatic implications of compulsive using of cyber technology (posture defects, improper nutrition models and vision defects).

Research shows that children and youth more and more often use the mass media in their free time. Watching television and staying online is becoming the most popular leisure activity among children. In Poland and other highly developed countries, more than a half of available free time is devoted to watching programmes and surfing the Internet (Winiarski 2012, p. 157). Where does this phenomenon come from? First and foremost, such activities are inexpensive, easily accessible and they bring profits. They are a source of information and entertainment, provide emotional relaxation and create the environment where people may escape from problems and difficulties of life. Unfortunately, television and the Internet influence our emotions, thinking and imagination. They may have both positive and negative impact on a child. Children use multimedia devices almost all as a complement and frequently a prerequisite for effective communication, learning, entertainment. We move our habits and interests to the web and we search for information that is interesting to us. Moreover, social status, group and class also influence using the Internet. As active members of social reality, we perceive it through our knowledge and opinions and we modify it according to our beliefs. The power of digital media may be also observed in the area of the patterns of behaviour and visualisation.

Free time is one of the most serious problems people face nowadays. It is an inseparable part of human life and it influences its quality. Free time, which is properly planned and spent, influences one's social life. Free time is a tool to learn about the reality and enables people to gain life experience (Patrol 2009, p. 399).

Own research

The aim of the research was to learn the ways middle school students in Myślenice County spend their free time. An auctorial survey was used as a research tool. Participation was anonymous. The survey was conducted in May, 2017 in random schools in Myślenice County. The interviewees answered the questions of how they spent their free time during 3 months before the survey. In the survey, there were 11 forms of free time activities and 4 possible answers.

The sample for the research was chosen randomly. The total number of surveys was 138. The analysis of the structure of surveyed interviewees in terms of demographic data shows that the number of boys (48,6%) was slightly lower than the number of girls (51,4%).

The sex of the interviewees is presented in table 1. A small majority of the children are girls.

On the basis of the analysed material, it is concluded that the most frequent way of spending free time both among girls and boys is in front of the computer. Children and youth use the mass media in their free time. Watching television and being online became the most frequent free time activities among children. Unfortunately, television and the Internet affect imagination, emotions and thinking. They have both positive and negative impact on child development. Children's multimedia devices are on nearly all day as a complement and frequently a prerequisite for effective communication, learning and entertainment. Using a computer is very attractive to young people, it facilitates the development of interests and broadening knowledge. However, too much time spent in front of the computer or TV may cause many somatic and emotional defects and lead to addiction mainly from computer games and the Internet. Young generation is far ahead of their parents in terms of using technology and digital media for different

Table 1. The sex of the interviewees

Sex	Number	%
Girls	71	51,4
Boys	67	48,6
TOTAL	138	100

Source: own study.

purposes as well as the fastness of mastering and introducing new programmes. Young people feel much better in multitasking environment where they are exposed to a lot of information and must do plenty of activities at the same time. At present, there is a lot of evidence that the lack of parental control over watching TV and doing it for too long results in many adverse effects. Developing the ability of using media, including television, is a vital part of upbringing a child. It is worth mentioning the opinion of Janusz Morbitzer, who stresses that in the digital age, there is a need of upbringing children according to humanistic values.

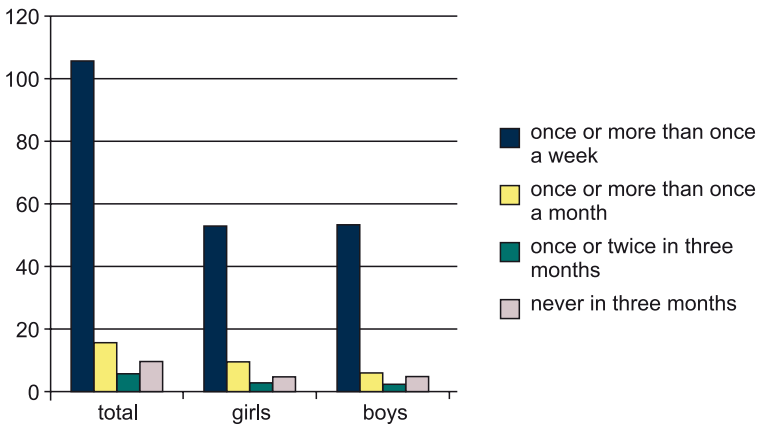


Diagram 1. Free time spent in front of the computer

Source: own study.

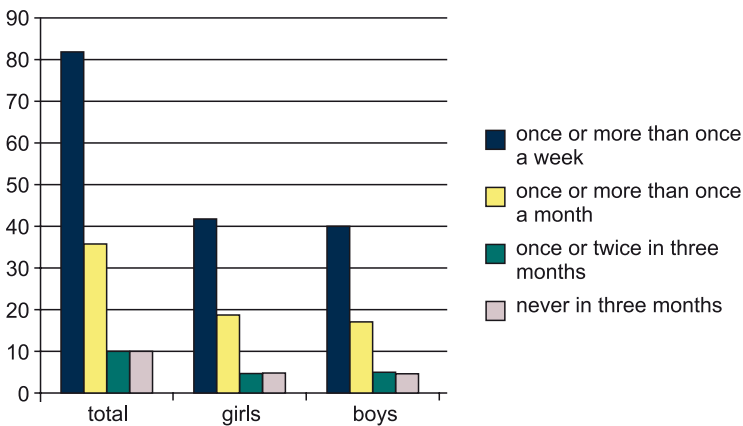


Diagram 2. Free time spent in front of TV

Source: own study.

He states that in the age of computers, the Internet, mobile phones and other media which apart from facilitating our life also bring a lot of threats, humanistic orientation becomes a necessity. Contrary to technical knowledge, the knowledge about humans and values is not cumulated and every generation discovers it anew (Morbitzer 2007, p. 7). According to the research, multimedia became an inseparable part of everyday life for modern generation.

Many of free time activities are done in a group. The research shows that middle school students eagerly spend their free time with friends outdoor, more than a half of the interviewed boys and girls does such activities more than once a week. A lot of authors stress the fact that human is a social being. Living among other people, we are connected with plenty of relationships. We want to belong to a group and have friends. We have a total leeway in choosing free time activities. It is the easiest to seek and find friends interested in the same areas and valuing similar ideas and lifestyle. Thanks to doing some activities with others we learn to cooperate, sacrifice, share, solve conflicts, fulfil social roles and build relationships. A group is not a place for egocentric attitude. The thing that matters is the well-being of the whole group. Nevertheless, everybody has also a possibility to compare themselves with others, use their skills and ideas, broaden own experience and thus develop one's social and emotional aspect of life. Human, as a social being, needs company for proper development. This company is mainly a family, but also a peer group, which is why spending free time with friends is a vital part of upbringing and socialisation.

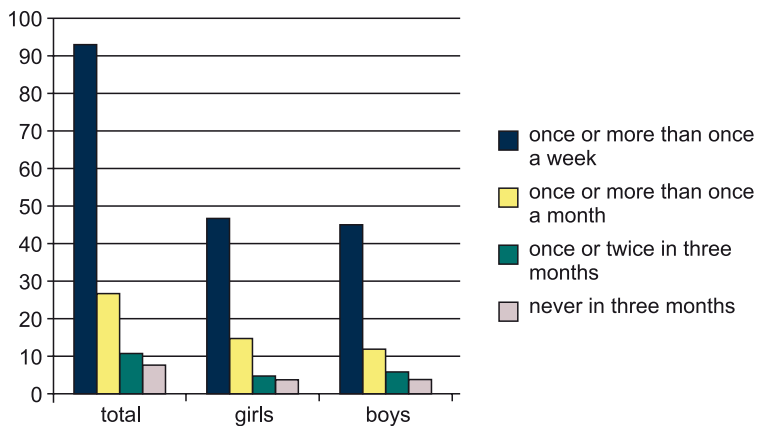


Diagram 3. Free time spent with friends outdoor

Source: own study.

A typical phenomenon in today's world is sedentary lifestyle and lack of physical activity in free time. According to the conducted survey the boys in comparison to the girls, slightly more often do some sport. Most of free time is spent in front of TV or a computer, which is the reason why the average physical activity among children and youth is decreasing year by year. Furthermore, a high proportion of children at the school age suffer from faulty postures and coordination disorders. Unlimited and unrestricted physical activity and the extension of human freedom may constitute strong incentives for physical activity in free time and have a huge impact on proper development in childhood as well as adulthood (Kwilecki 2011, p. 5). Physical activity is one of the ways of strengthening immune system, taking care of one's health, physical condition and mental health. Physical activities not only develop physical fitness, but they are also positive exhaustion and oxygenation of the body. The parents' behaviour and their positive attitude toward active free time is a chance for children to develop physical culture. It also becomes the example that the children may follow in their future life. Lack of physical activity in children's life may cause some disorders in their development. Proper ways of spending free time function as stimulants of optimal and comprehensive development. They also shape the need of constant participation in physical culture, including physical and recreational activity. It should be remembered that active leisure is an important part of social education.

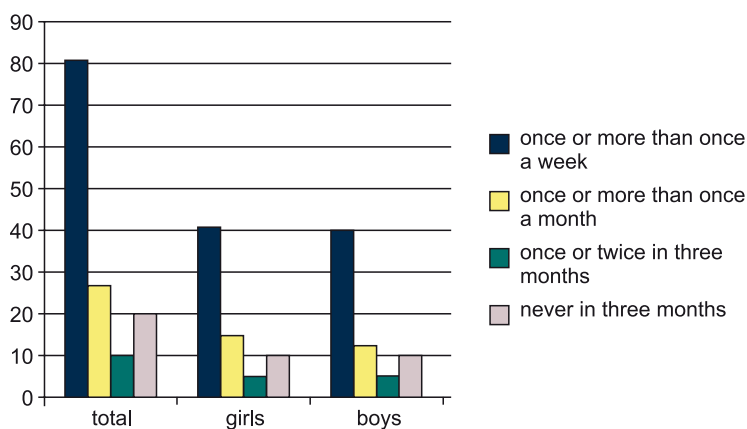


Diagram 4. Free time spent on doing sport

Source: own study.

According to students' opinions, the majority of them stated that once or more than once a week they went shopping with their families. The strongest

factors that influence children’s decisions on how they spend free time are the patterns of family life. The amount of time free spent with the child and the types of chosen activities affect the relationships in the family. The better the relationships are, the greater the influence of the parents is on the ways their children spend free time. Spending free time together, going for a walk and shopping together, family games and plays, frequent conversations let the children not only have a nice afternoon or evening, but they also shape the habit of spending free time in a pleasant way. These are the parents who are responsible for helping their children to develop and shape the skill of dedicating their free time to proper activities. This way they have a huge impact on their children’s leisure time. In order to make this time reach in valuable tasks, the parents may choose different forms of activities, show attractive classes, subjects and the opportunities of personal development as well as pointing out the chances of enjoyable and interesting free time activities.

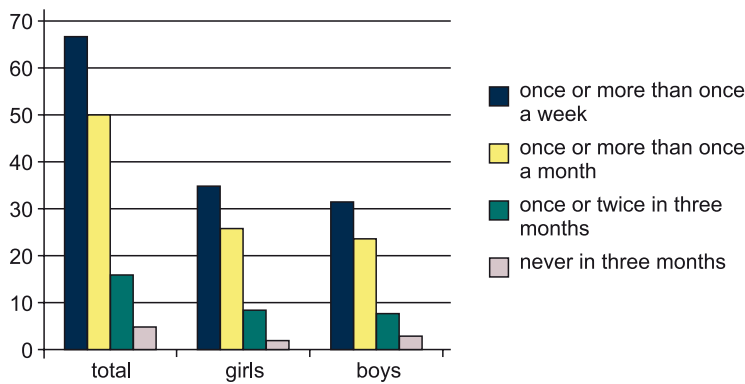


Diagram 5. Free time spent on shopping with family

Source: own study.

Answering the question ‘How often did i dance at the disco?’, the boys and the girls provided similar answers. Almost a half of the interviewees did not spend their free time this way in the past three months. On average, every eighth was at the disco once or more than once a month. One of the most important forms of spending free time is taking part in cultural life and entertainment. Contact with culture not only makes free time more attractive, but also contributes to the development of personality. Entertainment is a part of play. Play satisfies the need of fun and joy and positively affects social life and the skill of cooperating with other people.

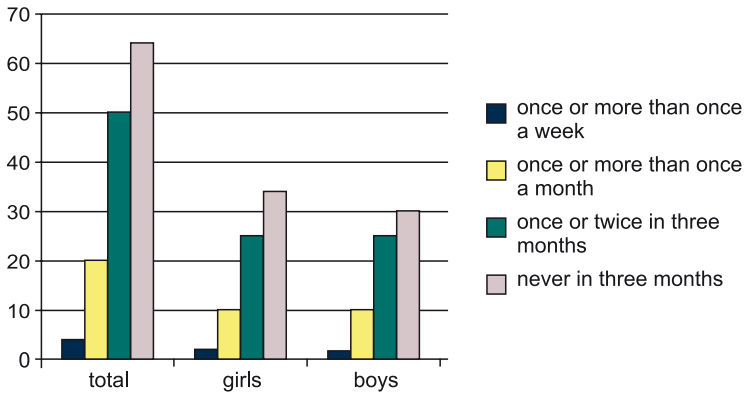


Diagram 6. Free time spent at the disco

Source: own study.

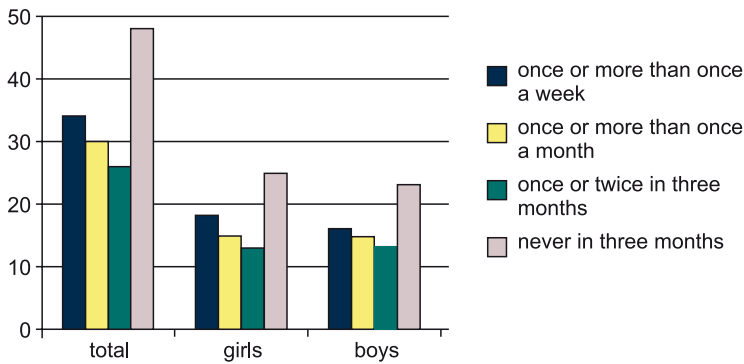


Diagram 7. Free time spent on reading books

Source: own study.

The conducted research shows that during the week before the survey, slightly higher number of girls than boys read a book. Among the interviewees a high proportion of the girls and the boys stated that they did not read a book in the past three months. In the age of computers and colourful media reading books does not seem to be a popular free time activity among children and youth. It is widely believed that the era of print is coming to an end. The mass media, which use picture and sound, have dominated human life. However, books will remain an important source of knowledge about the world. They have a timeless value which is a vital part of human development. This fact

should not be forgotten. Reading is an activity that should be done eagerly and frequently since the early years of life. This is an excellent way of spending free time. It facilitates constant development. Children who have regular contact with literature develop their imagination, broaden their vocabulary, stimulate the development of language and learn to express their thoughts more precisely. That is why it is so important for children to read books more often.

On the basis of the analysed material, it is concluded that the interviewees rarely go to the cinema – nearly a half of the interviewees did not go to the cinema in the past three months. More than a half of the interviewees stated that they did not go to a concert in the past three months. What may be the reason of low interest in cinema and concerts among the interviewed? The quality of TV sets and music media players has considerably changed in the recent years. A traditional cinema, on the other hand, has not changed at all. At present, cinema is not able to offer anything different from what children may have at home. Furthermore, concerts and films watched at home are inexpensive.

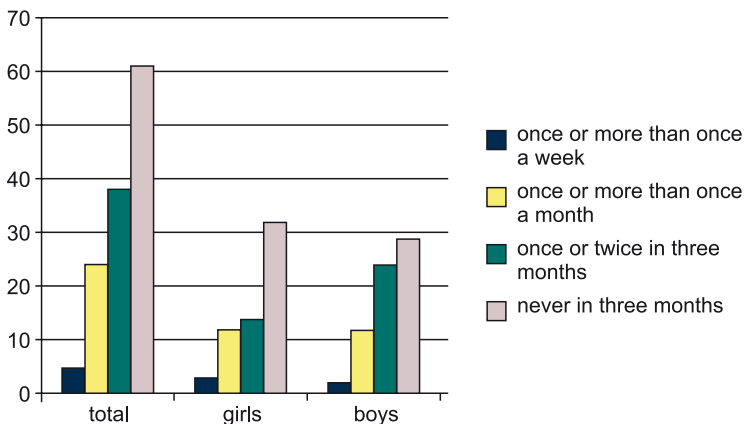


Diagram 8. Free time spent at the cinema

Source: own study.

More than a half of the interviewed girls (70,42%) and boys (67,16%) stated that they did not go to a concert in the past three months.

The least popular leisure activity among the interviewees is going to a museum. Both among the girls and the boys, there was no person visited a museum during the week before the survey. 70,28% of the interviewees stated that they did not go to a museum in the past three months.

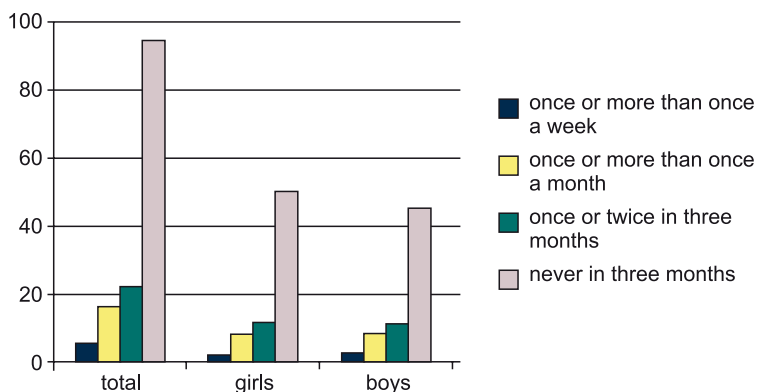


Diagram 9. Free time spent at concerts

Source: own study.

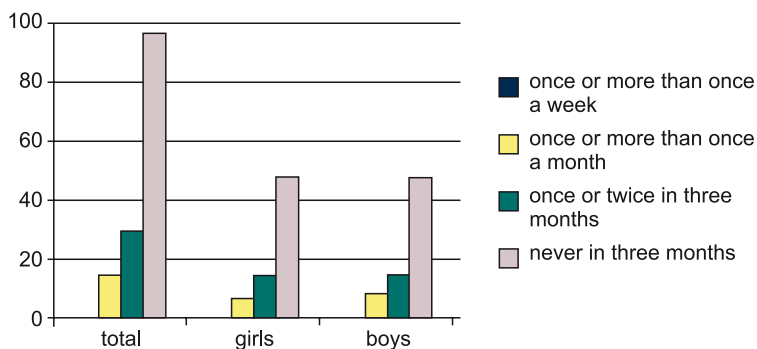


Diagram 10. Free time spent on visiting museums

Source: own study.

Table 2. The activities girls do in their free time

	Once or more		Once or more		Once or twice		Never	
	than once a week		than once a month		in 3 months		in 3 months	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Girls N = 71								
I danced at the disco	2	2,81	10	14,08	25	35,21	34	47,88
I was at the cinema	3	4,22	12	16,90	14	19,71	32	45,07
I was at a concert	2	2,81	8	11,26	11	15,49	50	70,42

I read a book	18	25,35	15	21,12	13	18,30	25	35,21
I was at a match	18	25,35	18	25,35	12	16,90	26	36,61
I practised a particular sport	41	57,74	15	21,12	5	7,04	10	14,08
In front of the computer	53	74,64	10	14,08	3	4,22	5	7,04
In front of TV	42	59,15	19	26,76	5	7,04	5	7,04
I visited a museum	0	0	7	9,85	15	21,12	49	69,01
I did shopping with my family	35	49,29	26	36,61	8	11,26	2	2,81
I actively spent time outdoor with my friends	47	66,19	15	21,12	5	7,04	4	5,63

Source: own study.

Table 3. The activities boys do in their free time

Boys N = 67	Once or more than once a week		Once or more than once a month		Once or twice in 3 months		Never in 3 months	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	I danced at the disco	2	2,98	10	14,92	25	37,31	30
I was at the cinema	2	2,98	12	17,91	24	35,82	29	43,28
I was at a concert	3	4,47	8	11,94	11	16,41	45	67,16
I read a book	16	23,88	15	22,38	13	19,40	23	34,32
I was at a match	18	26,86	16	23,88	10	14,92	26	38,80
I practised a particular sport	40	59,70	12	17,91	5	7,46	10	14,92
In front of the computer	53	79,10	6	8,95	3	4,47	5	7,46
In front of TV	40	59,70	17	25,37	5	7,46	5	7,46
I visited a museum	0	0	8	11,94	15	22,38	48	71,64
I did shopping with my family	32	47,76	24	35,82	8	11,94	3	4,47
I actively spent time outdoor with my friends	46	68,65	12	17,91	6	8,95	4	5,97

Source: own study.

Conclusion

The interviewed population of middle school students is characterised by intense physical activity. The students often do some sport and spend free time with their friends outdoor. However, the most popular free time activities among young people in Myślenice County are the ones without movement, such as watching television and sitting in front of a computer. At the time of huge socio-economic changes, it is worth taking care of the youth, often left on their own. They should be provided with care and shown the positive examples of spending free time properly. Young people should be taken care of in the early years of life, in order to bring them up 'for society' as people who are physically and intellectually active and have high moral standards.

Family fulfils a crucial role in upbringing the child to reasonable forms of spending free time. Leisure time in the family is so important, because it concerns the people who are emotionally connected with each other. This is the time spent in a casual and natural way and is present in everyday activities and interactions. In family environment, the child may observe various ways of spending free time and begins to imitate them, assuming that they are the best.

Young people spend less and less time on outdoor activities and playing with peers. It may be the result of wide accessibility of computers and the Internet, which give the feeling of having contact with the whole world without leaving home and meeting other people in person. TV and computer are great inventions allowing children to develop faster e.g. through the easy access to information. However, they cannot fill children's whole free time and prevent them from doing other activities. They will never replace doing sport, which develops coordination, balance and fitness in general. They will not replace the emotions and feelings that are evoked through the contact with nature, the environment and other people, which are the things that positively affect the development of experience and mind.

The most important adverse effects of spending free time improperly include diseases of affluence, which young people are the most prone to. These diseases bring damage to their mind and health and may completely change their life. Modern conveniences, the media, the Internet and computer games lower children's everyday physical activity to minimum. The mass media, especially television, year after year deprive children of more of free time and make them lead sedentary lifestyle. The most beneficial is a proper balance between all the spheres of human development: learning, leisure and physical activity. Free time

contributes to building values in personal and social life. It is also a significant educational factor in the process of human development. This is why both planning and upbringing to free time is so important nowadays.

REFERENCES

- Cieloch G., Kuczyński J., Rogoziński K. (1992), *Czas wolny – czasem konsumpcji?*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Dąbrowski Z. (2000), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, vol. 2, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Jegier A. (ed.) (2016), *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, Warszawa: Difin.
- Kamiński A. (2012), *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, in: M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kowalczyk S. (2013), *Personalistyczno-aksjologiczne podstawy funkcjonowania mass mediów*, in: M. Jędrzejko, D. Morańska, *Pałapki współczesności. Cyfrowi tubylcy. Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, vol. 1, Dąbrowa Górnicza–Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Kwilecki K. (2011), *Rozważania o czasie wolnym – wybrane zagadnienia*, Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa.
- Maciaszkowa J. (1981), *Wychowanie w rodzinie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 4.
- Matyjas B. (2003), *Czas wolny*, in: E. Różycka, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 1, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Morbitzer J. (2007), *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Patrol R. (2009), *Modele czasu wolnego i ich znaczenie w kształtowaniu prozdrowotnego stylu życia w ujęciu pedagogiki desocjalizacyjnej*, in: *Małe tęsknoty? Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie*, ed. W. Muszyński, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Skórzyński Z. (2012), *Z zagadnień wolnego czasu ludności miast w Polsce*, in: M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Szlendak T. (2009), *Co się dzieje z czasem wolnym? Od codziennego znoju i odpoczynku do codzienności, w której czas eksplodował*, in: *Barwy codzienności. Analizy*

- za socjologiczna*, ed. M. Bogunia-Browska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Winiarski M. (1979), *Organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży w rejonie zamieszkania*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Winiarski R. (ed.) (2012), *Rekreacja i czas wolny*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Wojnarowska B. (2003), *Aktywność fizyczna (ruchowa)*, in: T. Pilch (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 1, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnarowska B. i in. (2003), *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: UW, IMiD.

SUMMARY

The issue of free time and reasonable ways of spending it is attracting more and more attention among pedagogues and sociologists. Free time filled with inappropriate activities may result in dangerous plays and plenty of fateful ideas, which are inappropriate from the educational point of view. Even the fact of not spending this time in a reasonable way inhibits child development. However, a proper organisation of children's spare time holds an enormous significance to their development, both mental and physical.

The ways of spending free time will be presented on the basis of own research conducted among the students of middle schools in Myślenice County.

KEYWORDS: free time, youth, activity

STRESZCZENIE

Kwestia wolnego czasu oraz jego racjonalnego wykorzystania budzi coraz większe zainteresowanie wśród pedagogów, socjologów. Źle wypełniony czas wolny może być źródłem wielu niefortunnych pomysłów, nieodpowiednich z wychowawczego punktu widzenia, i niebezpiecznych zabaw. Sam fakt niewykorzystania tego czasu w sposób racjonalny zuboża dziecko, hamując wpływ na jego rozwój. Natomiast czas ten spożytkowany w odpowiedni sposób ma ogromne znaczenie dla rozwoju dziecka, zarówno psychicznego, jak i fizycznego.

Wykorzystanie czasu wolnego przedstawione zostanie na podstawie badań własnych, przeprowadzonych wśród uczniów gimnazjów powiatu myślenickiego.

SŁOWA KLUCZOWE: czas wolny, młodzież, aktywność

MONIKA BAJAK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: monikaletocha0@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 7.03.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.06.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.06.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Słuchanie muzyki w świetle wybranych osiągnięć uczniów

Listening to music in the light of students' selected achievements

Wstęp

Dbanie o wszechstronny rozwój ucznia należy do jednych z podstawowych zadań edukacyjnych nauczyciela. W warunkach powszechnego kształcenia – przy dużej ilości uczniów w oddziale klasowym – nie jest zadaniem prostym. Problemem może być indywidualizacja kształcenia muzycznego (w zakresie oddziaływań dydaktycznych nauczycieli i sposobu oceny osiągnięć uczniów). W tekście zwrócono uwagę na te osiągnięcia muzyczne uczniów, które wiążą się z ewaluacją jakości kształcenia pod koniec pierwszego etapu edukacyjnego.

O ewaluacji w kształceniu muzycznym

Pomiar osiągnięć, rozumiany jako podejmowana czynność diagnostyczna nauczyciela, odnosi się do procesu uczenia się, realizowanych treści oraz regulatorów przebiegu tegoż postępowania (Niemierko 1990, s. 10). Wskazane obszary stanowią pewnego rodzaju wytyczne do prawidłowego charakteryzowania osiągnięć szkolnych. Nauczyciel, który chce kontrolować stymulację rozwoju umiejętności w zakresie konkretnego osiągnięcia, musi trafnie dobrać odpowiednie treści nauczania oraz ustalić zakres swoich oczekiwań względem uczniów. Powinien również pamiętać o doborze odpowiednich metod, które pozwolą sprawdzić i obiektywnie ocenić postępy pracy uczniów. Osiągnięcia, rozumiane jako ogół podejmowanych czynności, odnoszą się nie tylko do oczywistego trudu działań dziecka, lecz także do wkładu i czasu oddziaływania nauczycieli kształtujących szkolną rzeczywistość.

Trzeba zaznaczyć, iż na gruncie edukowania muzycznego stosuje się dość rozproszone semantycznie pojęcia osiągnięć edukacyjnych. Poję-

cia osiągnięcia, sprawności, umiejętności czy kompetencji stosowane są często zamiennie (Kołodziejski 2009, s. 33), a skutkiem tego stanu rzeczy może być chaos leksykalny prowadzonej w tym obszarze ewaluacji. John Sloboda twierdzi, że osiągnięcia są pewnymi dokonaniem, opartymi na realizacji założonych uprzednio celów (2002, s. 263–264). Osiągnięcia muzyczne uczniów uznac więc można za zmianę obserwowalnego poziomu zrealizowanego planu działań w wyznaczonym przez nauczyciela obszarze edukacyjnym. Należy pamiętać, że rozwój ten możliwy jest przede wszystkim dzięki gromadzeniu ciągłych doświadczeń osobistych przez ucznia (Kołodziejski 2009, s. 33). Podobne jest rozumienie Edwina E. Gordona, który osiągnięcia definiuje głównie jako ostateczne „dokonania w muzyce”, koncentrując ich istotę na rozwoju audiacji (1999, s. 498; zob. też: Zwolińska 2010). Kierując się inspiracją Gordona zakłada się, że osiągnięciami muzycznymi nazwać można te umiejętności, do których uczeń doszedł samodzielnie, angażując procesy mentalne (Zwolińska 2014; Bonna 2016). W refleksji tak zorientowanej należy pamiętać, że każdy uczeń ma inne, choć wrodzone, predyspozycje do nauki muzyki. Daje to, zgodnie z natywistycznymi koncepcjami rozwoju, możliwość opisu dynamicznego potencjału zdolności do nabywania konkretnych (tj. specyficznych) osiągnięć w nauce muzyki przez uczniów do ok. 10. roku życia.

Osiągnięcia muzyczne są rozpatrywane w kontekście procesu ewaluacji kształcenia muzycznego. Do kluczowych zagadnień związanych z ewaluacją należą: pomiar, diagnoza oraz ocena osiągnięć. Pojęcia te odnoszą się do opisu potencjalności uczniów i kontroli osiągnięcia względnie trwałych rezultatów uczenia się muzyki, w tym skuteczności i efektywności procesu nauki (Denek 2009, s. 17; Zwolińska 2010; Trzos 2007b). W analizie procesu ewaluacji potrzebne jest całościowe ujęcie kluczowych jej aspektów w odniesieniu do treści, programu oddziaływań form aktywności muzycznej, i w ten sposób odniesienie się do możliwości oceniania osiągniętych rezultatów uczenia się muzyki (Trzos 2007a, s. 239–250). Szczególną uwagę koncentruje się na problemie diagnozy. Realizacja jej celu, jako „opisu, wyjaśnienia, przewidywania przebiegu zjawisk oraz kierowanie nimi” (Skalbania 2013, s. 19), oznacza nie tylko wskazanie poziomu analizowanej zmiennej, ale próbę definiowania przypuszczeń związanych z rozwiązaniem konkretnej trudności dydaktycznej. W praktyce pedagogicznej odnoszącej się do dziecka w młodszym wieku szkolnym proponuje się prowadzenie diagnozy holistycznej (całościowej), która skupia się na opisie całej osobowości ucznia (tamże, s. 19–20). W piśmiennictwie podkreśla się przy tym znaczenie roztropnego rozeznania aparatury (pojęciowo-narzędziowej) pomiaru dydaktycznego, zgodnie z ustalonymi już regułami

(Okoń 2003, s. 340–341; Niemierko 1975, s. 10). Reguły te pozwalają kontrolować skuteczność i celowość działań, a przyjęty w nich system symboli (tzw. skala pomiarowa) „... powinien odzwierciedlać wybrane właściwości uczniów” (Niemierko 2002, s. 153–154; zob. też: Gagne, Briggs 1992, s. 236–237). Ustalenia te, znane w literaturze przedmiotu, eksponowane są zwłaszcza gdy chodzi o proces oceny jako źródła formułowania informacji zwrotnej o osiągnięciach ucznia (Kojas 2009, s. 39; Urbanek 2014, s. 287).

Osiągnięcia muzyczne dziecka jako przedmiot badań edukacyjnych

W literaturze naukowej odnaleźć można liczne raporty z badań związane z pomiarem dydaktycznym w obszarze edukacji muzycznej. Szczególną uwagę zwraca dorobek Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego, dedykowany ewaluacji i innowacjom w edukacji¹. Znane są również inicjatywy wymiany doświadczeń przy wspieraniu potencjału dydaktycznego nauczycieli muzyki właśnie z zaznaczeniem specyfiki badania przenikających się rzeczywistości świata muzyki i edukacji (Piotrowski, Trzos 2012; Sacher, Weiner 2011).

Beata Bonna przedstawiła wyniki badań, których celem było określenie środowiska rodzinnego i przedszkola w rozwoju muzycznym uczniów. W tym celu przeprowadziła sprawdzian umiejętności muzycznych w grupie 222 dzieci sześciolatków (Bonna 2005, s. 180). Autorka, analizując wyniki badań, dostrzegła liczne dysproporcje związane ze stopniem opanowania wybranych kompetencji muzycznych. Zauważyła, że najlepiej ukształtowane umiejętności uczniów dotyczyły określania barwy słyszanych instrumentów, głosów żeńskich i męskich, tempa oraz określania nastroju podanych utworów (Bonna 2005). Dzieci miały często problemy z percepcją tonalności i wysokości dźwięków oraz z określaniem ilości słyszanych dźwięków. Zdecydowanie najłatwiej radziły sobie jednak z określaniem metrum danych utworów oraz z odróżnianiem dźwięków

¹ Mowa o Wielkopolskim Forum Pedagogicznym, którego naukowym pokłosiem jest wieloletnia seria wydawnicza, pod redakcją Jana Grzesiaka, prezentująca przegląd aktualnych badań i studiów teoretycznych dotyczących pomiaru, diagnozy i ewaluacji w procesie dydaktycznym. Na przestrzeni 15 lat odnotowano również głosy przedstawicieli pedagogiki muzyki, podejmujących (lub kontynuujących) badania nad aplikacją innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych, których podstawą jest właśnie kontrola pomiaru osiągnięć muzycznych i ewaluacji zasobów programowych wczesnego nauczania muzyki.

długich od krótkich. Beata Bonna zauważa, że poziom kompetencji muzycznych badanych sześciolatek w niektórych obszarach jest zdecydowanie zbyt niski, gdyż w wielu przypadkach nie spełnia on wymogów programowych. Na podstawie przeprowadzonych badań autorka stwierdziła również, że poziom zdolności muzycznych ma wpływ na wyniki sprawdzianu (2005, s. 181). Im poziom zdolności ucznia był wyższy, tym lepszy wynik otrzymał on ze sprawdzianu umiejętności. Po prześledzeniu rezultatów związanych ze współzależnością wpływu środowiska rodzinnego na posiadany poziom kompetencji dzieci, stwierdzono, że zmienne te nie są zależne względem siebie. Istniejących powiązań doszukano się jednak pomiędzy innymi czynnikami, takimi jak: uczęszczanie na dodatkowe zajęcia muzyczne w przedszkolu, poziom wykształcenia ogólnego nauczycielek czy poprawność realizacji treści programowych. Wyniki badań autorki mogą stanowić źródło inspiracji dla wielu młodych pedagogów interesujących się rolą wpływu społecznego na wielostronny rozwój ucznia.

Ciekawe badania edukacyjne nad występowaniem preferencji brzmień instrumentalnych jako możliwych determinantów osiągnięć uczniów w nauce gry instrumentalnej przedstawił Paweł Trzos (2009). Jego dwuletnie badania porównawcze (z elementami rozumowania eksperymentalnego) dotyczyły sprawdzania istotności ewentualnych korelacji, o jakich donosił wcześniej Gordon (1984; Zwolińska 2011, s. 146). Badania właściwe związane były z pomiarem początkowym (w którym przeanalizowano podstawowe zdolności muzyczne badanych, a także ich preferencje barwy instrumentalnej) oraz pomiarem końcowym (który obejmował sprawdzian osiągnięć uczniów w nauce gry instrumentalnej oraz ocenę osiągnięć w trakcie nauki gry na instrumencie) (Trzos 2009, s. 70). Na podstawie wybranych wyników badań stwierdzono m.in., że w ewaluacji oddziaływania (form, treści, metod, tempa pracy) należy uwzględnić pomiar i diagnozę zainteresowania uczniów brzmieniem instrumentów, które należałoby rozpatrywać w znaczeniu konkretnych wyborów preferencyjnych. Ujawniono w tym aspekcie związki z osiąganiem rezultatów w pokonywaniu trudności gry instrumentalnej (Trzos 2007b, s. 190). Powiedzieć zatem można, że podczas projektowania zajęć muzyki powinno się uwzględniać zainteresowania uczniów. Takie działania zmotywują najmłodszych do aktywnej pracy na zajęciach, a tym samym wpłyną korzystnie na ich muzyczny rozwój.

Interesujące wnioski, związane z diagnozą kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, przedstawiła Agnieszka Weiner w raporcie z badań z 2016 r. (2016, s. 73). Miały one charakter nie tylko diagnostyczny, lecz także weryfikacyjny i eksploracyjny. Badania przeprowadzono na terenie całej Polski w 150 szkołach (z różnych miast). Ich celem było zdiagnozowanie po-

ziomu kompetencji muzycznych uczniów skupiających się na umiejętnościach percepcyjnych (tamże). Przedstawione wyniki badań dzieci, które ukończyły trzecią klasę pokazują, że poziom badanej grupy był mocno zróżnicowany. Ponad 80% uczniów uzyskało wyniki mieszczące się w środkowej skali możliwych punktów. Niecałe 9% badanych otrzymało zaś wyniki poniżej przeciętnej. Nieco więcej osób (tj. 11% populacji) znalazło się w najwyższym przedziale kompetencji muzycznych (tamże, s. 74). Stwierdzono zatem, że rozkład procentowy wyników ma charakter normalny. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że zmienna, jaką jest płeć, różnicuje poziom muzyczny dzieci. Zauważono bowiem, że dziewczynki posiadają trochę wyższy poziom umiejętności percepcyjnych niż chłopcy (tamże, s. 75). Innym przykładem zmiennej, która w znaczny sposób ukazuje rozbieżności w zakresie poziomu kompetencji muzycznych dzieci, jest miejsce zamieszkania. Z raportu bowiem jasno wynika, że najwyższe osiągnięcia miały osoby, które mieszkają w miastach, niższe na wsi, a najniższe w miastach wojewódzkich (tamże, s. 76).

Maciej Kołodziejski odniósł się do konieczności weryfikowania osiągnięć muzycznych wynikających z różnic programowych, jakie niosą ze sobą powszechna koncepcja edukacji muzycznej oraz koncepcja Gordona (Kołodziejski 2011, s. 205). Na podstawie wyników jego badań okazało się, że prowadzenie zajęć opartych na metodyce oddziaływania sekwencyjnego ma korzystny wpływ na poziom zdolności muzycznych uczniów klas pierwszych (tamże, s. 206). Z badań wynika jednoznacznie, że poziom kompetencji wokalnych dzieci obniża się wraz z ich wiekiem. Utrzymanie stałego poziomu wymaga bowiem ciężkiego i regularnego treningu (tamże). Dotyczy to także optymalizacji rozwoju podstawowej formy aktywności muzycznej, tj. słuchania muzyki (Kołodziejski 2011; zob. też: Parkita 2005).

Na podstawie dostępnych raportów odnoszących się do stanu badań w muzyce można przypuszczać, że proces ewaluacji osiągnięć muzycznych wpisuje się w przedmiot wielu aktualnych badań edukacyjnych. Stanowiska badaczy są zgodne w jednym temacie, który dotyczy niezadowolającego stanu powszechnego kształcenia muzycznego. Wymagać to będzie pobudzenia aktywności teoretyków i praktyków w tym dość wyraźnie zaniedbanym obszarze edukacji dziecka (Frołowicz 2014; Trzos 2012). Jednocześnie podjęcie analizy tej problematyki wymaga odniesienia się do stanu praktyk nauczycieli i próby sprawdzenia kapitału ich wiedzy osobistej, co okazuje się równie ważne i problematyczne w inicjowaniu zmian optymalizujących ten fragment rzeczywistości edukacyjnej. Doniesienia badaczy w tym zakresie również są podobne (Manurzevska 1990; Kołodziejski 2009; Weiner 2002; Trzos 2012 i in.).

Metoda badań

W celu przeprowadzenia badań poziomu osiągnięć muzycznych w zakresie słuchania muzyki skorzystano z metody testowania. Wybrano 375 uczniów klas trzecich z siedmiu bydgoskich szkół podstawowych i przeprowadzono z nimi sprawdzian umiejętności muzycznych. Autorskie narzędzie diagnostyczne zawiera następujące elementy:

- a) zbiór dziesięciu zadań dla uczniów klas trzecich, obejmujący rozumienie pojęć muzycznych oraz sprawdzający ugruntowanie wiedzy badanych;
- b) propozycję przeprowadzenia części praktycznej sprawdzianu dla nauczyciela;
- c) płytę CD z nagranyimi czytanyimi poleceniami zadań oraz przykładami muzycznymi;
- d) instrukcję do sprawdzianu dla nauczyciela, obejmującą zakres ocenianych osiągnięć muzycznych, strukturę sprawdzianu i propozycję jego oceny oraz wskazówki dotyczące sposobu jego przeprowadzenia;
- e) klucz odpowiedzi;
- f) kartę oceny umiejętności ucznia w zakresie słuchania muzyki.

Badania przeprowadzono na przełomie maja i czerwca 2017 r. Nie uwzględniono w nich zmiennej rozróżniającej, jaką była płeć. Celem badań było bowiem sprawdzenie poziomu osiągnięć wszystkich uczniów kończących konkretny, tj. pierwszy etap edukacyjny.

Wyniki

W celu organizacji uzyskanych danych podjęto sprawdzenie problemu badawczego, wyrażonego pytaniem: *Jaki poziom osiągnięć w zakresie słuchania muzyki prezentują badane dzieci w młodszym wieku szkolnym?* Przeprowadzone analizy pozwoliły zdiagnozować ogólny poziom badanych uczniów.

Pierwsze zadanie pisemnej części sprawdzianu, związane z rozumieniem pojęć, dotyczyło wskazywania natężenia g ł o ś n o ś c i słyszanej melodii². Odpowiedzi badanych ujęte zostały w poniższej tabeli.

² W tekście uwzględniono analizę i interpretację wyników pisemnej części sprawdzianu umiejętności muzycznych w zakresie słuchania muzyki, gdyż tylko ta część odznacza się największym obiektywizmem badawczym.

Tabela 1. Słuchanie muzyki. Element: dynamika. Wyniki sprawdzianu

	cicho		umiarkowanie		głośno		Procent poprawnych odpowiedzi
	L.O. ^a	%	L.O.	%	L.O.	%	
Przykład nr 1	36	9,6	326	86,93	10	2,67	86,67%
Przykład nr 2	5	1,13	40	10,67	329	87,73	87,47%
Przykład nr 3	359 ^b	95,74	8	2,13	7	1,87	95,73%

^a Objaśnienie: L.O. – liczba odpowiedzi. Łączna liczba wskazań może przekraczać pełną liczbę badanych osób, gdyż przy analizie danych uwzględniano także sytuacje, w których uczeń wskazał więcej niż jedną odpowiedź.

^b Pogrubiona czcionka oznacza poprawną odpowiedź w podanym przykładzie.

Źródło: badania własne.

Badane osoby nie miały większych problemów z rozwiązaniem tego zadania. Procent poprawnych odpowiedzi we wszystkich przykładach wynosi bowiem ponad 85% (tabela 1). W przykładzie pierwszym celowo zaprezentowano melodię o umiarkowanym natężeniu głośności. Stanowiła ona punkt odniesienia do dalszych przykładów tego zadania. Dzięki niej uczniowie byli w stanie trafnie wskazać poprawne odpowiedzi w kolejnych przykładach. Wraz z każdym następnym przykładem dzieci coraz częściej wskazywały dobrą odpowiedź. Co ciekawe, okazało się że zmiana tonalności podanych melodii nie wykazała związku z postrzeganiem jej dynamiki. Przykład muzyczny nr 2 dotyczył dynamiki głośniejszej, ale w odróżnieniu od dwóch poprzednich (durowych) przykładów, był ekspozycją tonalności mollowej harmonicznego. Mimo to uczniowie bez dostrzegalnych różnic wskazali symbol graficzny dedykowany właściwej odpowiedzi („melodia głośna”).

Kolejne zadanie dotyczyło słuchania muzyki zgodnie z subiektywnym rozumieniem zjawisk m e l o d y c z n y c h w muzyce. Uczniowie mieli zakolorować strzałkę, której wektor miał sugerować kierunek słuchanej melodii. Wyniki rozwiązań ukazano w tabeli 2.

Uczniowie trafnie wskazywali kierunek prezentowanych prostych melodii. Około 90% badanych wytypowało dobrą odpowiedź w dwóch pierwszych przykładach zadania, pomimo różnic tonalności (jeden przykład dotyczył melodii durowej, drugi mollowej harmonicznego). Przykłady te rzeczywiście były dość proste. Melodia w nich zmierzała konsekwentnie w dół lub w górę. Kierunek melodii w ostatnim przykładzie miał charakter niejednoznaczny. Początkowo melodia szła typowo do góry, dopiero zaś na koniec zmieniła swój kierunek

w przeciwną stronę³. Dla dzieci przykład ten okazał się jednak zbyt złożony, co sugeruje jednocześnie brak operowania treścią tonalną tego przykładu (mollo-wa harmoniczna).

Tabela 2. Słuchanie muzyki. Element: melodyka. Wyniki sprawdzianu

	w górę		w dół		nie wiem		Procent poprawnych odpowiedzi
	L.O.	%	L.O.	%	L.O.	%	
Przykład nr 1	32	8,53	335	89,33	8	2,13	89,07%
Przykład nr 2	340	90,67	23	6,13	15	4	90,13%
Przykład nr 3	170	45,33	112	29,87	107	28,53	26,13%

Źródło: badania własne.

Tylko nieco ponad jedna czwarta uczniów potrafiła zaznaczyć poprawną odpowiedź. Mogłoby się wydawać, że jest to słaby wynik, lecz uwagę przyciąga coś jeszcze. Odpowiedź „nie wiem” wskazało tu aż 107 osób. Podejrzewać zatem można, że część z nich zauważyła zróżnicowany charakter słyszanej melodii, jednakże nie miała odpowiedniej wiedzy z tego zakresu, by dobrze ocenić moment jej zakończenia.

Zadanie trzecie związane było ze słyszeniem muzyki w zakresie elementu artykula cji. Sprawdzono w nim umiejętności związane z rozróżnianiem melodii artykułowanej jako staccato i legato. Uczniowie mieli udzielać odpowiedzi kolorując odpowiednie ścieżki: ślady ludzkich stóp (dźwięki krótkie) lub zakolorować je (w przypadku dźwięków długich). Chodziło głównie o odniesienie się do poczucia różnic artykułowanego dźwięku w takim brzmieniu, jaki najczęściej występuje w codziennej muzyce uczniów. Rozkład odpowiedzi badanych zaprezentowano poniżej.

W przykładzie pierwszym aż trzy czwarte badanych osób dostrzegło, że podana melodia zbudowana jest z dźwięków krótkich (tabela 3). Uczniowie wykazali jednak większe problemy z określeniem charakteru dźwięków w melodii drugiej. Różnica między przykładami polegała na tym, że drugą melodię, zbudowaną z dźwięków połączonych, wzbogacono o dźwięki nadające dodatkowy

³ Celem takiej budowy melodycznej było odniesienie się do założeń Gordona (2000, s. 15–33) sugerujących, że to końcowy dźwięk określa podstawę danej tonalności. Dźwięk ten był zatem docelowym punktem, jaki realizowała tonalność trzeciej melodii.

rytm. Zabieg ten sprawił, że uczniowie kierowali się tłem rytmicznym i z tego powodu określali słyszana melodię jako staccato.

Tabela 3. Słuchanie muzyki. Element: artykulacja. Wyniki sprawdzianu

	dźwięki krótkie		dźwięki długie		Procent poprawnych odpowiedzi
	L.O.	%	L.O.	%	
Przykład nr 1	284	75,73	72	19,2	75,73%
Przykład nr 2	167	44,63	188	50,13	49,87%

Źródło: badania własne.

Kolejne pytanie sprawdzianu dotyczyło słuchania muzyki w zakresie zjawisk agogiki. Uczniowie zostali poproszeni tu o wskazanie odpowiednich ilustracji obrazujących zmiany tempa słyszanych melodii. Tempo jest głównym elementem zadań muzycznych, zarówno w podręcznikach, jak i ćwiczeniach praktycznych, stąd doświadczenia muzyczne uczniów w tym zakresie mogą wskazywać na ukształtowane już umiejętności. Wyniki przedstawiono poniżej.

Tabela 4. Słuchanie muzyki. Element: agogika. Wyniki sprawdzianu

	przypiesza		spowalnia		brak zmiany tempa		Procent poprawnych odpowiedzi
	L.O.	%	L.O.	%	L.O.	%	
Przykład nr 1	277	73,86	39	10,4	54	14,4	73,07%
Przykład nr 2	42	11,2	219	58,4	107	28,53	58,13%

Źródło: badania własne.

Około 73% badanych dzieci potrafiło wskazać właściwą odpowiedź w przykładzie pierwszym (tabela 4). Melodia ta charakteryzowała się tym, że stawała się stopniowo coraz wolniejsza. Dostrzegalna regularna zmiana tempa ułatwiła uczniom w tym przypadku wytypowanie prawidłowej odpowiedzi. Melodia druga była trudniejsza ze względu na to, że zmianę jej tempa (spowalnianie) zaobserwować można było dopiero w końcowej fazie trwania utworu. Z powodu nieuważnego wysłuchania całości melodii przez dzieci aż 107 osób wskazało błędną odpowiedź. Prawdopodobnie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej

nie zwracają uwagi na całościowe słuchanie muzyki w szkole. Oczekują oni od dzieci interpretacji poszczególnych utworów na podstawie tylko ich fragmentów (wytlumaczeniem może być brak czasu czy nadmiar obowiązkowych treści programowych do zrealizowania). W przyszłości warto byłoby jeszcze zwrócić uwagę na osiągnięcia uczniów w zakresie umiejętności analizowania zjawisk augmentacji i dyminucji w muzyce. To bardzo ciekawy kierunek, który sugerują doniesienia o konieczności rozwijania dziecięcego solfeżu rytmicznego (Gordon 2000, s. 22–34).

Ostatnie zadanie związane było ze słuchaniem muzyki w zakresie zjawisk h a r m o n i i. Badani zostali poproszeni o ocenienie podanych melodii pod kątem ich wspólnego brzmienia (jako treści konsonansów i dysonansów). Rozkład odpowiedzi uczniów obrazuje poniższa tabela.

Tabela 5. Słuchanie muzyki. Element: harmonia. Wyniki sprawdzianu

	konsonans		dysonans		nieokreślony		Procent poprawnych odpowiedzi
	L.O.	%	L.O.	%	L.O.	%	
Przykład nr 1	259	69,07	42	11,2	80	21,33	67,2%
Przykład nr 2	104	27,73	96	25,6	176	46,93	24,27%
Przykład nr 3	29	7,73	268	71,47	76	20,27	70,67%
Przykład nr 4	248	66,13	53	14,13	80	21,28	20%
Przykład nr 5	232	61,87	53	14,13	87	23,2	61,6%
Przykład nr 6	84	22,4	173	46,13	118	31,47	31,20%

Źródło: badania własne.

Patrząc na wyniki, można przyznać, że zadanie to stanowiło większe wyzwanie dla uczniów w młodszym wieku szkolnym. Sporym utrudnieniem był tu wybór przykładów muzycznych, zróżnicowanych nie tylko tonalnie, lecz również wielorakich pod kątem ilości i długości posiadanych dźwięków. Melodie nr 1 zagrano w tonalności mollowej. Uczniowie, mimo specyficznego w niej „minorowego nastroju”, potrafili dostrzec spójność melodyczną i poprawnie zaklasyfikować ją jako konsonans (tabela 5). Kolejny przykład muzyczny także miał charakter mollowy, dźwięki w nim jednak nie brzmiały ze sobą spójnie. Niecała połowa badanych uznała, że trudno jest określić w sposób jednoznaczny odpowiedniość brzmieniową dźwięków tworzących tę melodię. Melodia

nr 3 była najbardziej oczywistym przykładem dysonansu, składającym się z paru dźwięków nachodzących na siebie. Poprawną odpowiedź wskazało tu ponad 70% badanych uczniów. Dzieci rozwiązujące sprawdzian w zdecydowanej większości uznały melodię nr 4 za przykład typowego konsonansu. Dźwięki w tym przykładzie muzycznym współbrzmiały ze sobą, a to za sprawą spójności kadencyjnej akompaniamentu. Melodia ta kojarzyć mogła się badanym z odpowiedzią muzyki liturgicznej właściwą kościelnej kadencji $S_1^5 - T_3^1$. Takie rozwiązanie jest rzeczywiście dość popularne.

Melodia nr 5 stanowiła typowy przykład konsonansu opartego na zestawieniu ze sobą dominanty i toniki durowej. Większość dzieci czuła dobre współbrzmienie akordowe i trafnie potrafiła wskazać właściwą odpowiedź. Ostatni przykład muzyczny trudno jest jednoznacznie zaklasyfikować do grupy konsonansów bądź dysonansów. Aż 173 uczniów uznało jednak, że składowe dźwięki tej melodii nie współbrzmiały ze sobą. Dokonali oni przypuszczalnie subiektywnej oceny na podstawie słyszanych różnic między ostatnim a przedostatnim przykładem muzycznym. Stwierdzili, że kolejna melodia różni się na tyle mocno od poprzedniej, że zaznaczyli burzę z piorunami (dysonans). Podsumowując wyniki tego zadania stwierdzić można, że uczniowie mają podstawowe wyobrażenie na temat konsonansów i dysonansów. Trafnie identyfikują tylko proste przykłady muzyczne (trochę częściej te mollowe), które oparte są na podstawowych stopniach skali muzycznej: dominancie i tonice.

Druga część pisemnego sprawdzianu dotyczyła zadań ugruntowania wiedzy. W pierwszym uczniowie mieli za zadanie rozpoznać instrument po jego brzmieniu. Właściwy obrazek ilustrujący konkretny instrument otaczano pętlą. Przedstawiona zaprezentowane zostały w poniższej tabeli.

Tabela 6. Słuchanie muzyki. Element: brzmienie instrumentu. Wyniki sprawdzianu

	pianino		gitara		bębenek		skrzypce		Procent poprawnych odpowiedzi
	L.O.	%	L.O.	%	L.O.	%	L.O.	%	
Przykład nr 1	1	0,27	1	0,27	3	0,8	372	99,2	98,93%
Przykład nr 2	371	98,93	1	0,27	3	0,8	2	0,53	98,67%
Przykład nr 3	2	0,53	372	99,2	2	0,53	1	0,27	98,93%

Ze wszystkich dziesięciu zadań, to związane z rozpoznawaniem instrumentów muzycznych okazało się dla uczniów najłatwiejsze (tabela 6). Potwierdzają to wyniki zestawiające procent poprawnych odpowiedzi – we wszystkich trzech przykładach muzycznych ponad 98% badanych bez problemu otoczyło pętlą właściwy instrument. Zakłada się zatem, że uczniowie słuchają na co dzień różnorodnej muzyki, w której odnajdują podstawowe instrumenty, takie jak: pianino, gitarę, skrzypce czy proste instrumenty perkusyjne. Mimo iż nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie mają możliwości prezentowania na zajęciach instrumentów, to wspólne wyjścia do filharmonii czy innych miejsc związanych z muzyką dają możliwość ich zobaczenia (oraz powiązania nazwy/wyglądu z barwą ich brzmienia). Prezentacja audio/video nie jest wystarczającym rozwiązaniem.

Kolejne zadanie sprawdzianu dotyczyło rozpoznawania rodzajów ludzkich głosów. Dzieci zgodnie z podstawą programową powinny bowiem rozpoznawać najwyższy żeński oraz najniższy męski głos. Odpowiedzi badanych zestawiono poniżej.

Tabela 7. Słuchanie muzyki. Element: rodzaje ludzkich głosów. Wyniki sprawdzianu

	bas		tenor		alt		sopran		Procent poprawnych odpowiedzi
	L.O.	%	L.O.	%	L.O.	%	L.O.	%	
Przykład nr 1	305	81,33	59	15,73	12	3,2	25	6,67	75,2%
Przykład nr 2	8	2,13	5	1,33	144	38,4	223	59,47	55,47%

Źródło: badania własne.

Ponad trzy czwarte badanych poprawnie wskazało odpowiedź „bas” w przykładzie pierwszym (tabela 7). Wynika z tego, że dzieci traktują najniższy męski głos jako ten najbardziej różniący się od pozostałych. Uczniowie mieli większe problemy z drugim głosem (sopranem). Zauważali, że podaną melodię śpiewa tutaj kobieta, lecz trudno było im jednoznacznie wskazać dokładny rodzaj jej głosu. Można zatem stwierdzić, że łatwiej jest określić uczniom rodzaj głosu rzadziej słyszanego niż tego, do którego są przyzwyczajeni.

Podczas pisemnej części sprawdzianu zbadano poziom znajomości budowy formalnej. Przedstawione poniżej analiza i interpretacja wyników tego zadania odnoszą się do tabeli 8.

Najłatwiejszym przykładem muzycznym dla badanych uczniów okazała się melodia nr 1, zbudowana z trzech różnych części. Prawie 80% dzieci wskazało tutaj prawidłową odpowiedź. Prawdopodobnie dużą podpowiedzią w tym

przykładzie była ekspozycja innych instrumentów w każdym nowym fragmencie utworu. Przykład drugi także miał budowę trzyczęściową, jednakże pierwsza i trzecia z nich była taka sama (ABA). Zdecydowana większość uczniów wiedziała, że utwór ten składa się z więcej niż jednej części, ale nie była świadoma tego, czy części powtarzające należy liczyć podwójnie. Z tego powodu aż 186 osób zamalowało tylko dwie figury geometryczne. Ostatni przykład, który z pozoru powinien być najłatwiejszy, sprawił badanym największą trudność. Melodia nr 3, znana dzieciom (Żabki), składała się z dwóch części. Niestety, tylko 23% badanych uczniów potrafiło wskazać prawidłową odpowiedź. Przypuszcza się, że dzieci utożsamiają budowę formalną utworu z jego warstwą tekstową. Świadczy to o tym, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej kładą większy nacisk na zapamiętanie tekstu niż poszczególnych części melodii.

Tabela 8. Słuchanie muzyki. Element: budowa formalna utworów muzycznych. Wyniki sprawdzianu

	trzy części		dwie części		jedna część		Procent poprawnych odpowiedzi
	L.O.	%	L.O.	%	L.O.	%	
Przykład nr 1	296	78,93	34	9,07	35	9,33	78,93%
Przykład nr 2	129	34,4	186	49,6	51	13,33	34,67%
Przykład nr 3	30	8	88	23,47	246	65,6	23,47%

Źródło: badania własne.

W przedostatnim zadaniu uczniowie poproszeni zostali o podanie nazw tańców do prezentowanych fragmentów melodii. Poniżej przedstawiono poprawne odpowiedzi do wszystkich czterech przykładów oraz liczbę dobrych wskazań:

- przykład nr 1 – kujawiak – 194 dobre wskazania (51,73%);
- przykład nr 2 – marsz – 14 dobrych wskazań (3,73%);
- przykład nr 3 – krakowiak – 221 dobrych wskazań (58,93%);
- przykład nr 4 – polka – 65 dobrych wskazań (17,33%).

Na podstawie powyższego zestawienia zobaczyć można, że uczniowie najlepiej rozpoznają kujawiaka oraz krakowiaka. Obowiązek nauki rozpoznawania tych tańców wynika rzeczywiście z zapisów podstawy programowej. Prawdopodobnie procent poprawnych odpowiedzi wzrósłby, gdyby uczniowie nie musieli sami wpisywać nazw tańców, tylko mogli wybrać odpowiednie wyrazy spośród listy podanych propozycji. Zadanie jednak miało odnosić się typowo

do wiedzy – chciano w nim sprawdzić, czy uczniowie kojarzą tylko poszczególne melodie, czy także dysponują odpowiednim słownictwem z tego zakresu. Polka była przykładem czeskiego tańca, który nie występuje w podstawie programowej. Wybrano jednak tę propozycję, gdyż na podstawie wcześniej przeprowadzonych badań ankietowani nauczyciele wczesnoszkolni zadeklarowali, że uczą dzieci polki⁴. Na 375 badanych uczniów tylko 65 osób rozpoznało melodię i trafnie nazwało ten taniec. Świadczy to o tym, że nauczyciele w większości nie wprowadzają jednak polki na zajęciach muzyki. Najmniejsza liczba badanych uczniów (niecałe 4%) potrafiła rozpoznać marsz jako jedną z form ruchowo-tanecznych. Podczas wielu zajęć dzieci poruszają się marszowo, ale wydaje się, iż brakuje uświadamiania uczniom istoty marsza w trakcie zabaw lub ćwiczeń gimnastycznych. Dzieciom brakuje wiedzy na temat nazewnictwa tańców – warto poprawić ten obszar nauczania, gdyż wiadomości z tego zakresu powinny iść w parze z umiejętnościami.

Ostatnie zadanie pisemnej części sprawdzianu dotyczyło rozumienia notacji muzycznej. Uczniowie mieli za zadanie początkowo podpisać nuty, a następnie wysłuchać trzech melodii i wskazać, która z nich jest zgodna z określonym zapisem nutowym. Wyniki badań zestawiono w poniższej tabeli.

Tabela 9. Słuchanie muzyki. Element: notacja muzyczna. Wyniki sprawdzianu

	poprawnie podpisane nuty		piano		flet		gitara		Procent poprawnych odpowiedzi
	L.O.	%	L.O.	%	L.O.	%	L.O.	%	
Przykład nr 1	86	22,93	140	37,33	153	40,8	80	21,33	31,2%
Przykład nr 2			156	41,6	123	32,8	86	22,93	28,27%

Źródło: badania własne.

Podane zadanie uznać należy za najtrudniejsze z całego sprawdzianu. Podczas analizy dwóch pierwszych problemów badawczych z opinii badanych respondentów wynikało, że uczniowie są zaznajamiani z notacją muzyczną. Z tego powodu poproszono dzieci o podpisanie nut (solmizacyjnie bądź literowo).

⁴ Badania ankietowe, o których mowa w tekście, przeprowadzone zostały również na przełomie maja i czerwca 2017 r. Grupą badanych byli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy wypowiedzieli się na temat sposobów prowadzenia ewaluacji osiągnięć muzycznych swoich uczniów.

Okazało się, że bardzo mały odsetek badanych nauczycieli tak naprawdę uczy zapisu i odczytywania nut. Świadczą o tym wyniki badań własnych – tylko 22% uczniów potrafiło wykonać tę czynność (tabela 9). Sama znajomość nut nie jest jednak aż tak ważna, jak umiejętność dostrzegania zmian w melodiach. Śledząc bowiem zapis nutowy można wychwycić różnice między wysokością dźwięków oraz długością ich trwania. Uczniowie ewidentnie nie poradzi sobie z tym zadaniem. Pierwszy przykład dotyczył dostrzeżenia zmian rytmicznych w podanych melodiach, drugi – zaobserwowania różnic melodycznych. Wyniki w obu przykładach były do siebie zbliżone. Można powiedzieć, że niecała jedna trzecia badanych ma jakiegokolwiek pojęcie na temat rozumienia zapisanej muzyki. Łączenie słyszanej melodii z jej zapisem jest niezwykle trudne, jednakże warto wprowadzać pewne elementy z tego obszaru nauczania.

Łączny, maksymalny wynik, jaki mogli otrzymać uczniowie za napisanie teoretycznej części sprawdzianu, wynosił 30 punktów. W celu ustalenia poziomu osiągnięć w zakresie słuchania muzyki przez uczniów wyznaczono następujące przedziały punktowe:

- od 0 do 12 punktów – poziom niski;
- od 13 do 21 punktów – poziom średni;
- od 22 do 26 punktów – poziom wysoki;
- od 27 do 30 punktów – wynik bardzo wysoki (por. Bonna 2005, s. 220)⁵.

Rozkład liczbowo-procentowy poziomu osiągnięć w zakresie słuchania muzyki badanych uczniów odzwierciedla poniższa tabela.

Tabela 10. Poziom umiejętności muzycznych badanych dzieci

Ustalony poziom umiejętności muzycznych	Liczba osób	%
Niski	28	7,47
Średni	304	81,07
Wysoki	41	10,93
Bardzo wysoki	2	0,53

Źródło: badania własne.

⁵ Przy tworzeniu przedziałów punktowych oraz ustalaniu poziomów umiejętności muzycznych dziecka kierowano się częściowo propozycją Beaty Bonny, która stworzyła własny sprawdzian umiejętności muzycznych. Klasyfikację własną wzbogacono o jeden dodatkowy, najwyższy poziom. Zabieg ten miał na celu wyłonić najzdolniejsze jednostki.

Patrząc na tabelę 10 można stwierdzić, że założone progi przedziałowe całym dobrze odzwierciedlają rzeczywisty poziom umiejętności muzycznych badanych uczniów. Zdecydowana większość (nieco ponad 80%) uzyskała średni wynik ze sprawdzianu. Grupa ta ma dość duży potencjał i przy odpowiedniej pracy jest w stanie poprawić swoje osiągnięcia w zakresie słuchania i rozumienia muzyki. Niski poziom umiejętności muzycznych posiada 7% badanych uczniów. Wśród osób, które napisały sprawdzian znajduje się mała grupa o ponadprzeciętnym poziomie osiągnięć z zakresu słuchania muzyki. Z całej próby tylko 1% to osoby uzdolnione muzycznie. Warto, by nauczyciel potrafił odnaleźć takie jednostki w swojej klasie i mocno je wspierać.

Wnioski

Dzięki przeprowadzonej analizie i interpretacji wyników wszystkich zadań pisemnej części sprawdzianu można ocenić ogólny poziom muzyczny uczniów z zakresu słuchania. Udało się wskazać obszary muzycznej edukacji, z którymi dzieci znajdujące się w młodszym wieku szkolnym mają problemy (rozdzielanie konsonansów i dysonansów, rozumienie notacji muzycznej oraz wskazywanie części składowych melodii). Wnioski końcowe zestawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Zestawienie wniosków z pisemnej części sprawdzianu

Rozumienie pojęć	Ugruntowanie wiedzy
<p>1. Uczniowie potrafią różnicować melodie pod kątem ich głośności. Tonalność przykładów muzycznych nie ma wpływu na rozumienie pojęcia dynamiki.</p> <p>2. Dzieci w młodszym wieku szkolnym potrafią określać kierunek prostych, jednostajnych melodii zróżnicowanych tonalnie. Większość z nich dostrzega także melodie o zmiennym kierunku, lecz nie potrafi dobrze ich sklasyfikować.</p> <p>3. Uczniowie rozumieją różnice między pojęciami staccato i legato. Mają jednak problem z właściwym określaniem długości słyszanych dźwięków w melodiach zakłóconych przez dodatkowe elementy rytmiczne.</p>	<p>1. Uczniowie dysponują wystarczającą wiedzą na temat podstawowych instrumentów muzycznych. Potrafią identyfikować słyszane instrumenty po ich brzmieniu.</p> <p>2. Uczniowie posiadają podstawową wiedzę z zakresu rozpoznawania rodzajów ludzkich głosów. Łatwiej przychodzi im jednak rozróżnianie głosów męskich niż żeńskich. To, że na co dzień dzieci mają kontakt z wieloma kobietami, które mówią w różnych skalach sprawia, że nie potrafią one wychwycić różnic między tymi głosami.</p> <p>3. Dla dzieci w młodszym wieku szkolnym budowa formalna utworu połączona</p>

4. Dzieci reagują na zmianę tempa różnych melodii. Nie wsłuchują się one jednak w całość utworu muzycznego, ale interpretują tylko jego fragment.

5. Uczniowie w sposób subiektywny klasyfikują różne melodie jako przykłady konsonansów lub dysonansów. Trafnie potrafią określić przykłady muzyczne oparte na I i V stopniu skali (trochę częściej mollowe niż durowe).

jest z jego warstwą tekstową. Uczniowie, którzy słyszą samą melodię, wyróżniają jej poszczególne części na podstawie wplątanych w nią nowych instrumentów.

4. Uczniowie mają znikomą wiedzę na temat podstawowych tańców. Kojarzą melodie, lecz nie posiadają odpowiedniego zasobu słów, by móc nazwać to, co słyszą.

5. Uczniowie nie posiadają podstawowej wiedzy na temat czytania notacji muzycznej. Nie znają wartości nut. Zdecydowana większość z nich nie potrafi dopasować odpowiedniej melodii do zapisu nutowego.

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe uwagi, dotyczące poziomu osiągnięć muzycznych uczniów w zakresie słuchania muzyki, ukazują liczne powiązania pomiędzy poszczególnymi jej aspektami składającymi się na jakość edukacji muzycznej w Polsce. W sposób jasny wskazują te obszary wiedzy i umiejętności muzycznych dzieci, które rozwijane powinny być w szkołach. Stanowią one punkt wyjścia do dalszych, szczegółowych badań relacji rozwojowych poszczególnych kategorii muzycznej aktywności małego dziecka. Hierarchizują również szereg oddziaływań pedagogicznych – pozwalają przeznaczyć odpowiednią ilość czasu na realizację wybranych treści programowych.

Diagnozowanie umiejętności muzycznych uczniów jest niebywale istotną kwestią w procesie nauczania. Kształcenie muzyczne przyczynia się bowiem do wspomagania wielostronnego rozwoju dziecka. Dostępne raporty z badań nad edukacją muzyczną jednoznacznie potwierdzają, że wyniki pomiaru osiągnięć muzycznych dzieci powinny być miarodajne i w ten sposób stanowić istotne źródło wiedzy na temat zmian potencjału muzycznego uczniów znajdujących się na różnych etapach edukacji.

Prowadzenie pomiaru i ewaluacji przynosi korzyści zarówno dla ucznia, jak i samego nauczyciela. Dzieci, które znają poziom własnych możliwości (są świadome swoich mocnych i słabych stron), potrafią lepiej wykorzystywać posiadane umiejętności. Dla nauczyciela diagnoza osiągnięć stanowi dobre źródło wiedzy na temat postępów w muzyce i zasobu intelektualnego ucznia (Skalbania 2013, s. 16–22). Dzięki niej jest on w stanie dokonywać indywidualizacji

swoich działań w obrębie stosowanych metod i narzędzi pracy. Pozwala to na tworzenie sprzyjających warunków nauki oraz pobudza ciekawość poznawczą dzieci do zgłębiania tajemniczego i wspaniałego zarazem świata muzyki.

BIBLIOGRAFIA

- Arends R. (1995), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP.
- Bonna B. (2005), *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Bonna B. (2016), *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Denek K. (2009), *Ewaluacja szkolna w aspekcie ustalania efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego zorientowanego na jakość*, w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, Kalisz: UAM, s. 17–37.
- Frołowicz E. (2014), *W poszukiwaniu nowych sensów wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, w: A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, Gdańsk: Athenae Gedanenses.
- Gagne R., Briggs L. (1992), *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa: WSiP.
- Gordon E.E. (1984), *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, Chicago: GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ale. Chicago. IL 50538.
- Gordon E.E. (1999), *Sekwencje uczenia się muzyki*, Bydgoszcz: WSP.
- Gordon E.E. (2000), *Wykłady*, w: E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według E.E. Gordona*, Bydgoszcz: WSP.
- Jaworska A. (1997), *Osiągnięcia uczniów klas I-III w zakresie przedmiotu muzyka*, w: A. Białkowski (red.), *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kocór M. (2012), *Nauczyciel wobec reformy oceniania*, „Edukacja i Dialog”, 234, s. 26–29.
- Kojs W. (2009), *Prakseopedagogiczne aspekty kontroli i oceny procesów kształcenia i wychowania*, w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, Kalisz: UAM.
- Kołodziejski M. (2009), *Wybrane sposoby oceniania osiągnięć muzycznych uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Płock: PWSZ.
- Kołodziejski M. (2011), *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock: PWSZ.
- Manturzevska M. (1990), *Badania ocen osiągnięć muzycznych wydawanych przez nauczycieli szkół muzycznych*, w: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa: WSiP.

- Niemierko B. (1975), *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, Warszawa: WSiP.
- Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, Warszawa: PWN.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: WSiP.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Parkita E. (2005), *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Sacher W.A., Weiner A. (red.) (2011), *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturą*, Bielsko-Biała: WSA.
- Skałbiana B. (2013), *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków: „Impuls”.
- Sloboda J. (2002), *Umysł muzyczny: Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Trzos P. (2007a), *Audiacyjny kontekst ewaluacji w obszarach wczesnoszkolnej edukacji muzycznej dziecka jako przedmiot zainteresowania przyszłych nauczycieli*, w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, Kalisz: UAM WPA.
- Trzos P. (2007b), *Determinanty wczesnoszkolnego kształcenia muzycznego – Gordonowskie aspekty ewaluacji*, w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autorefleksja i refleksyjność nauczyciela*, Konin: PWSZ, s. 183–195.
- Trzos P. (2009), *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym*, Poznań–Kalisz–Konin: PWSZ.
- Trzos P. (2012), *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Urbanek B. (2014), *Ocenianie – rozpoznawaniem postępów uczniów wobec wymagań edukacyjnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2, s. 287–298.
- Weiner A. (2002), *Przygotowanie absolwentów pedagogiki wczesnoszkolnej do realizacji edukacji muzycznej*, w: L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Weiner A. (2016), *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Zwolińska E.A. (2010), *Efektywność dydaktyczna zajęć korekcyjno-wyrównawczych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Zwolińska E.A. (2011), *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Zwolińska E.A. (2012), *Pomiar i wartościowanie w muzyce*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

STRESZCZENIE

Tekst jest interpretacją wyników badań własnych, dotyczących pomiaru osiągnięć muzycznych uczniów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie słuchania muzyki. Artykuł zawiera kluczowe treści związane ze sposobami ewaluacji osiągnięć edukacyjnych, stanowiącymi bazę teoretyczną do poruszanej tematyki badawczej. Badania przeprowadzono na próbie 375 uczniów klas trzecich uczęszczających do bydgoskich szkół podstawowych. Główne wnioski skłaniają do refleksji nad poziomem muzycznym dzieci w młodszym wieku szkolnym. Korespondują one z innymi raportami edukacyjnymi związanymi z pomiarem potencjału muzycznego ucznia. Ukazują mocne i słabe obszary kształcenia muzycznego dzieci w zakresie rozumienia pojęć oraz ugruntowania wiedzy.

SŁOWA KLUCZOWE: ewaluacja, słuchanie muzyki, wczesna edukacja muzyczna, osiągnięcia edukacyjne, badania edukacyjne

SUMMARY

The present text is an interpretation of the results of my own research regarding the measurement of musical achievements of pupils of early school education in the area of listening to music. The article contains the key contents related to the methods of evaluation of educational achievements constituting a theoretical basis for the research subject. The testing and survey method was mainly utilized. The research was conducted on a sample of 375 third-grade students attending primary schools in Bydgoszcz. The main conclusions give a reflection on a diagnosis of the musical achievements of children at a younger school age. They correspond to other educational reports related to the measurement of the pupil's musical potential. They show some strong and weak areas of musical education of children in terms of understanding of musical terms and consolidating of knowledge.

KEYWORDS: evaluation, listening of music, early music education, educational achievements, educational research

ŁUKASZ PULCHNY – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
e-mail: l.pulchny@wp.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 19.01.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.06.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.06.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

sprawozdania i opinie

Recenzje

Nauczycielskie normy etyczne – dekalog pracy nauczyciela

Teacher's ethical norms – decalogue of the work of a teacher

Etyka jest nauką o tym co moralne, formułuje zasady moralnego postępowania, reguluje postawy jednych ludzi wobec drugih (L. Zbiegień-Maciąg 1996, s. 7). Szczególnym jej rodzajem jest etyka zawodowa, która stanowi zespół zasad i norm, określających jak z moralnego punktu widzenia powinni zachowywać się przedstawiciele danego zawodu (B. Nogajski, J. Śniadecki 2001, s. 206). Obowiązek etycznego postępowania dotyczy każdego rodzaju pracy, w szczególności zaś nauczyciela i wychowawcy. W każdym systemie dydaktycznym, niezależnie od jego podstawowych założeń, akcentuje się właśnie rolę nauczyciela: jako człowieka, organizatora procesu kształcenia i wychowania. Nie od dziś wiadomo, że rezultaty pracy w dużym stopniu zależą od jego predyspozycji i cech osobowościowych, nastawień, postaw, a także od zdobywanych przez niego kwalifikacji i umiejętności zawodowych (C. Kupisiewicz 2000, s. 212). Pracy nauczyciela powinien więc przyświecać pewien kodeks etyczny, w którym odnajdziemy wymienione atrybuty. Taki kodeks stanowi fundament szeroko pojętej edukacji, bowiem odwołuje się do sumienności nauczyciela. Sumienny i odpowiedzialny

nauczyciel wnosi ze sobą do szkoły: własną dyspozycję, umiejętności dydaktyczne i moralne, bogactwo osobowe, poziom idealizmu i identyfikacji ze środowiskiem. Wszystko to stanowi zbiór komponentów etycznych danego nauczyciela (R. Bednarczyk 2008, s. 6).

Analiza literatury pozwala stwierdzić, że „kodeks etyczny to katalog standardów zachowań etycznych, określających sposób postępowania i zachowania, jest zbiorem zasad i wartości etycznych wyznaczających standardy postępowania” (J. Filek 2004, s. 85). Zawód nauczyciela wymaga nie tylko wyższych studiów przygotowujących merytorycznie do pracy, ale również studiów pedagogicznych i psychologicznych, uczących tajemnic postępowania z młodymi ludźmi. Jak pisze Iwona Ma-

lorny, „posiadanie kwalifikacji zawodowych jest niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela, aczkolwiek bez odpowiednich umiejętności interpersonalnych czy kompetencji społecznych jego rola będzie znacznie ograniczona” (I. Malorny 2010, s. 121). Zawód nauczyciela jest powołaniem, posłanictwem z nadzieją na ukształtowanie młodego człowieka, jego stosunku do rodziny, otoczenia, ojczyzny, świata i do wartości, które posiadają. Każdy nauczyciel powinien mieć swój własny dekalog, zasad którego będzie starał się ze wszystkich sił przestrzegać w pracy z młodzieżą. Aleksander Kamiński ostrzega jednak przed ich samowolnym ustalaniem, uchwalaniem, zarządzaniem. Wybitny pedagog pisał: „Normy etyczne kształtuje tradycja zawodu, obyczaj, dzieła wybitnych reprezentantów zawodu” (Kamiński 1971, s. 2). Pamiętając o tym, autorki artykułu podjęły wyzwanie sformułowania, z punktu widzenia pedagogiki teoretycznej, ale głównie praktycznej, zasady etyki nauczycielskiej, w tym głównie obowiązków i powinności moralnych nauczyciela wobec uczniów.

Zasada 1. Ucz dobrze! – kieruj się w działaniu pasją poznawczą

Nauczyciel, nosząc swoje chlubne miano w nawiązaniu do założonej przez Platona (...) pierwszej szkoły – Akademii Platońskiej (...), jest kontynuatorem pierwotnych wzorów: pedagoga i systemu edukacyjnego, stworzonego przez wielkiego myśliciela i nauczyciela (Jeremus 2003, s. 61).

Działając w tym duchu, postaraj się podawać uczniom rzetelną wiedzę w sposób ciekawy, inspirujący do poszukiwań, badań i do samodzielnej pracy. Naukę przedmiotu koreluj z innymi dziedzinami wiedzy, powiązanymi z innowacyjnością i ciekawością nowinek technicznych. Naucz uczniów jak się uczyć, rozbudzaj aktywność przez zainteresowania i właściwą hierarchię wartości. Przede wszystkim sam bądź pasjonatem swojej dziedziny wiedzy, przez co miej nadzieję zarazić uczniów swym optymizmem pedagogicznym i nadzieją na osiągnięcie wielu sukcesów. Staraj się dostrzec indywidualność w uczniach, aby w miarę możliwości dotrzeć do ich indywidualnego życia psychicznego. Wzajemnie umiejcie przyznać się do błędów, analizujcie porażki, aby dojść do zwycięstwa. Szanuj swych uczniów przez sumienną pracę oraz wysokie wymagania (Chaberka 2009, s. 98–99; Bednarska, Musiał 2012, s. 13; Dittfeld 2006, s. 47–48; Mastalski 2005, s. 315–319; Piwoński 2007, s. 19–20).

Nic nie przynosi lepszych rezultatów nauki, jak działanie przepełnione pasją.

Pasja to dynamiczna koncentracja wszystkich sił: intelektu, woli, a nawet uczuć w dążeniu do wyznaczonego celu. Połączona z geniuszem czy choćby talentem (...) nie może nie doprowadzić do wielkości: jest jej zapowiedzią i znakiem (Stróżeński 2002, s. 296).

Tak więc bez pasji nie ma wielkich odkryć i wielkich teorii w nauce. Podejmuj się głównie tych zadań, które będą interesujące z twojego punktu widzenia. Pasja poznawcza i upór człowieka powodują, że poszerzanie wiedzy jest samo w sobie satysfakcjonujące i nie musi służyć żadnym innym celom. To właśnie pasja naukowa powoduje u naukowców zdolność do wieloletniej pracy nad postawionym problemem. Jest źródłem motywacji, warunkiem długofalowej aktywności twórczej. Motywacja z kolei mobilizuje kompetencje i umiejętności. Dzięki temu zapoczątkowuje się spontaniczna aktywność na poszukiwanie rozwiązań, informacji, na wyznaczanie sobie nowych zadań i celów. Praca z pasją, to praca przepełniona pozytywnymi uczuciami (Chmielewska-Banaszak 2007; A. Tokarz 1998, s. 121–134).

Zasada 2. Bądź profesjonalistą

„Kto zdobył wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, ten może być nauczycielem innych” (Czyżewska-Madajewicz, Künstler, Tłumski 1976, s. 23). Znaczący rozwój osobisty nie jest wynikiem zrywów, ale stabilnej, systematycznej, świadomej i rozłożonej na przestrzeni wielu lat pracy nad sobą. Bycie nauczycielem, wykładowcą obliguje do tego, aby stale poszerzać własne kompetencje. Z racji szacunku dla uczniów powinieneś być na bieżąco z osiągnięciami nauki, ciągle docierać do jej nowych zakamarków. Od nauczyciela, wykładowcy wymaga się bardzo dużo. Powinien być dobrym specjalistą w swojej dziedzinie wiedzy, wzbudzać w młodzieży zainteresowania, umiejętnie korzystać w pracy z ułatwień, jakie daje postęp naukowo-techniczny. Być animatorem różnych poczynań edukacyjno-kulturalnych. Mieć wyrobioną, otwartą postawę, prezentować właściwą osobowość, być życzliwym doradcą zarówno uczniów, jak i rodziców. Zdaniem Mieczysława Rusieckiego, profesjonalizm nauczyciela umożliwia wykształcenie u uczniów samodzielności w myśleniu i działaniu. Ona natomiast „prowadzi do założenia fundamentu pod całościowy proces ich samokształcenia i samowychowania” (2007, s. 941). Stanowi ponadto jeden z najważniejszych celów edukacji, gdyż polega na budzeniu u wychowanków wiary we własne możliwości, wdrażania do pilności i syste-

matyczności oraz rozwijania poczucia odpowiedzialności za kształt własnego życia. Konieczne jest więc dbanie o swój rozwój osobisty, o przyrost nowych kompetencji, by stanowić przykład dla młodzieży.

Wiedza zdobyta w trakcie studiów – pisze Anna Pękala – ma być podstawą do dalszego rozwoju naukowego. W miarę nabywania doświadczenia nauczyciele muszą modyfikować swoje sądy i metody. Muszą mieć świadomość, że rozpoczynając pracę, będą uczyli przez długie lata. Dopiero takie spojrzenie pozwoli im zrozumieć konieczność ciągłego kształcenia i doskonalenia (Szlufik, Pękala 2000, s. 131).

Żeby być ekspertem w danej dziedzinie, żeby móc swoją wiedzę służyć innym, trzeba więc co jakiś czas zatrzymywać się, aby odpocząć, zadbać o siebie i swoich najbliższych, aby kochać to co się robi i wykonywać swoje zadania właściwie i rzetelnie.

Pamiętaj, zdobytą wiedzę na studiach specjalistycznych nieustannie uzupełniaj, by najlepiej jak potrafisz przekazywać ją uczniom. Bądź na bieżąco nie tylko z wiedzą ze swojego przedmiotu, ale również z innych przedmiotów, które z nim korelują. Musisz mieć świadomość, iż potrzebujesz wiedzy psychologicznej, filozoficznej i socjologicznej. Wzbogacaj warsztat pracy w zakresie umiejętności pedagogicznych. Postaraj się właściwie planować i organizować pracę indywidualną i zbiorową, tak swoją, jak i powierzonych uczniów. Wzajemnie motywujcie się w kształceniu i samokształceniu, a nawet w postępach badawczych. Zachęcaj do nauki języków obcych, które są koniecznością w obecnym świecie. Staraj się, aby przekazywaną wiedzą, profesjonalizmem i przestrzeganymi zasadami moralnymi zasłużyć sobie na autorytet wśród młodzieży. Bądź dla powierzonej młodzieży przewodnikiem na drodze do celu i to przewodnikiem-pasjonatem, oddanym młodzieży. Chciej również być animatorem życia społeczno-kulturalnego w środowisku. Do tej pracy zachęcaj kolegów, innych pasjonatów, a także młodzież. Ukazuj piękno ziemi ojczystej i dbaj o środowisko naturalne (Komar 1982, s. 433; Szempruch 2011, s. 196–197; Zalewska 2002, s. 7).

Zasada 3. Bądź mądry

Według Biblii mądrość to przede wszystkim trzeźwa ocena rzeczywistości, oparta na wiedzy i zrozumieniu. To również umiejętność spożytkowania wiedzy do rozwiązywania problemów, unikania lub odwracania zagrożeń, osiągania pewnych celów albo udzielania innym rad w takich sprawach. Mądrość to umiejętność podejmowania właściwych decyzji oraz umiejętność właściwe-

go postępowania. Polega ona także na zachowaniu w ludzkim życiu rozumnego środka, a unikaniu sytuacji skrajnych. Pozwala człowiekowi „utrzymać się na swej drodze ku najwyższej wartości” (Szewczyk 1999, s. 27). Człowiek mądry ma odwagę sprzeciwić się banalności i przeciętności. Ta cecha pozwala dobrze kierować swoim życiem. W literaturze podkreśla się, że mądrość nie utożsamia się z wiedzą, ale zakłada jej posiadanie. Zatem człowiek mądry to również ten, który jest zdolny do przekazywania swej mądrości. Musi umieć nie tylko mówić, lecz także słuchać i rozumieć. W zawodzie nauczyciela, wykładowcy ta cecha ma fundamentalne znaczenie. Można powiedzieć, że na niej opiera się jakość pracy. Mądrość nauczyciela, przejawiająca się w umiejętności słuchania i rozumienia drugiej osoby, przyczynia się do łatwego nawiązywania kontaktu i skutecznej komunikacji interpersonalnej pomiędzy uczniem i nauczycielem. Oznacza ona „zgranie się” nauczyciela i uczniów dzięki empatii, wielkiej życzliwości i bezinteresownemu poświęceniu (Sękowski 2000, s. 99; Kałużna-Wielobób 2014, s. 74–75).

Bardzo ważną zasadą w pracy dydaktycznej jest umiejętność prowadzenia dyskusji. Rozmowa z innymi może być natchnieniem i inspiracją do podejmowania rozmaitych inicjatyw, także pozwala zauważyć swoje błędy. Umiejętność porozumiewania się jest podstawą kontaktów międzyludzkich. Człowiek otwarty nie jest hermetycznie zamknięty w swoich poglądach. Dzięki rozmowie potrafi je modyfikować i rozszerzać także swoje horyzonty. Uczy się ponadto przyjmować krytykę, ale jednocześnie uczy się ją wyrażać w konstruktywny sposób, co jest zadaniem bardzo trudnym. Człowiek otwarty na innych to również osoba, która nie stwarza barier, ma się odwagę przyjść do niej ze swoimi rozterkami, z prośbą o poradę. Wykładowca i nauczyciel powinien być tak odbierany przez innych, jako mistrz, z którym można prawie o wszystkim porozmawiać. Jak pisze Rusiecki, właściwa komunikacja „daje szansę dogłębnego rozumienia i mówienia wspólnym językiem. Rośnie kapitał zaufania wobec nauczyciela, umożliwiając pełniejsze ich otwarcie i obopólne budowanie mostów porozumienia, a nawet przyjaźni” (2008, s. 289).

Zasada 4. Bądź sprawiedliwy

W literaturze naukowej można przeczytać, iż ważnym czynnikiem wpływającym na autorytet nauczyciela jest nie tylko jego poziom intelektualno-moralny, ale również postawa twórcza. Ogromne znaczenie mają cechy oso-

biste nauczyciela, gdyż wpływają na ukształtowanie odpowiednich stosunków między nim a jego uczniami. Powodzenie pracy nauczyciela jest uzależnione od tego, czy jest on wobec uczniów sprawiedliwy, wymagający, a jednocześnie cierpliwy, wyrozumiały, serdeczny i przyjaźnie nastawiony. Z perspektywy czasu często uczniowie doceniają stawiane przez nauczycieli wymagania, którym młody człowiek próbuje sprostać, wyrabiając w sobie upór w dążeniu do celu. Gdy są one połączone z rzetelną oceną i atmosferą sprzyjającą pracy, dają poczucie satysfakcji z realizacji postawionych wymagań. Takie kierowanie kształceniem jest sztuką i do takiej postawy należy dążyć. Taka postawa jest odpowiedzialnym podejściem do swojego zawodu, odpowiedzialnie traktuje drugiego człowieka.

Postaraj się być sprawiedliwym i obiektywnym w ocenianiu uczniów za ich naukę, wkład pracy oraz indywidualną postawę wobec wykonywanego zadania. W pracy grupowej różnicuj oceny, gdyż wkład pracy nie zawsze pokrywa się z wynikami wypełnionych zadań. Bądź konsekwentny w tym, iż ocena ucznia to nie tylko jego wiedza, ale również postawa wobec innych, uczciwość i indywidualny wkład pracy. Dokładaj starań, aby uczniowie sami, a także wobec siebie, dokonywali ocen, oraz aby umieli właściwie przyjąć krytykę kolegów. Razem udzielajcie sobie pomocy i wsparcia w trudnych sytuacjach i działaniach (Chaberka 2009, s. 294–295; Markiewicz 1982, s. 430; Mojek 2005, s. 205–208; Pisanski 2007, s. 21–22).

Zasada 5. Bądź życzliwy

Stawiaj uczniom wysokie wymagania, uwzględniając ich możliwości, a więc poziomując przekaz wiedzy. Czyn to z życzliwością, traktując uczniów jednakowo, a zarazem indywidualnie. Wspólnie starajcie się rozwiązywać problemy życiowe i osobiste poszczególnych uczniów, z serdecznością i dobrocią, a także stanowczością. Wyzwalaj w nich empatię, kreatywność i systematyczność. Zdecydowanie wymagaj dyscypliny, aby każdy wychowanek czuł się w szkole bezpiecznie. Bądź praktycznym partnerem, ale stanowczym i z poczuciem humoru. Uśmiech i dobre słowo sprawniej rozładują napięcia niż złość i strofowanie. Respektuj poczucie własnej wartości, odrębność i indywidualizm ucznia. Pamiętaj, nigdy nie pobbłażaj, nie schlebiaj, nie wyśmiewaj! Bądź jednakowo życzliwy dla wszystkich uczniów, bez wyjątku!

Tworzenie pogodnego klimatu, budzenie ducha optymizmu, poczucia radości i humoru są bardzo trudnymi umiejętnościami dydaktycznymi, ale zarazem bardzo istotnymi. Rozładowują one przykre napięcia oraz integrują grupę (Gordon 2003, s. 185; Rusiecki 2008, s. 289). Staraj się zdobyć zaufanie wychowanków poprzez harmonię swych myśli, słów i postępowania. Przyzwyczajaj uczniów do siebie, przez podmiotowy stosunek do nich, dialog, umiejętność przewodzenia, ale i podporządkowania się. Na początku pracy ustal z uczniami czego wymagasz od siebie i od innych. Staraj się uwypuklić wartości wnoszone przez poszczególnych uczniów z zachowaniem ich godności. Ustal i zaszczep zasady etycznego postępowania na dzień dzisiejszy i na przyszłość. Zarówno do pracy i samowychowania podchodź z optymizmem i nadzieją. Tylko w prawdzie i wspólnocie zbudujecie lepszą przyszłość (Kamiński 1971, s. 3–4; Chaberka 2009, s. 479–480; Śliwerski 1997, s. 6–7).

Zasada 6. Okazuj szacunek

Grzegorz Mazurkiewicz zauważa, że przywództwo edukacyjne wiąże się z wyzwaniem w innych zdolności do jak najlepszego wykonywania zadań, a jednocześnie z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia (Mazurkiewicz 2011, s. 84). Edukacyjny przywódca ma więc nie tylko inspirować i wspierać, ale też dbać, by relacje pomiędzy nim a uczniami oparte były na współpracy. Ta zaś wymaga, by we wspólnej pracy zachować szacunek dla wzajemnej autonomii i różnorodności (Majewska-Opiełka 2010, s. 64–72).

Szacunek polega na tym, iż podchodzimy z dystansem do odmiennych opinii innych, z którymi niekoniecznie się zgadzamy. Okazywanie tej cechy pozwala nam wysłuchać rozmówców bez osądzania ich wyborów i podejmowanych przez nich decyzji. Szacunek wobec innych i ich przekonań jest jednym z najważniejszych filarów pracy nauczyciela. Wykładowca spotyka się z wieloma typami ludzi, powinien więc umieć patrzeć na ich wiedzę w oderwaniu od ich upodobań, sposobu postępowania. Takie zachowanie jest możliwe tylko wtedy, gdy okazujemy szacunek, czyli bierzemy pod uwagę odmienne zapatrywania drugiego człowieka (Jazukiewicz 1999; Paszkiewicz 2014).

Pracy nauczyciela powinna przyświecać zasada „buduj mosty zamiast murów”. Szanuj drugiego człowieka i odnoś się do niego z sercem i duszą. Zawiść, zdaniem psychologów, to poczucie dyskomfortu, powstające wtedy, gdy dana

jednostka obserwuje u innych cechy czy przedmioty, których jakość nie dorównuje poziomowi jaki sama posiada. Jest to bardzo destruktywne uczucie, ponieważ zamiast koncentrować się na pozytywnych uczuciach, człowiek zaśmieca swój umysł złymi myślami. Trzeba tę ludzką ułomność zastąpić pozytywnymi emocjami i myśleniem. Właśnie zawiść powoduje, że często zamiast odnosić się do siebie z szacunkiem, w sposób przyjazny, ludzie są wobec siebie podli, bezwzględni, okrutni. Człowiek wartościowy i prawdziwie dobry nigdy świadomie nie stara się szkodzić drugiemu człowiekowi. Swoim postępowaniem udowadniaj to każdego dnia.

Zasada 7. Bądź uczciwy

Uczciwość to „wywiązywanie się z obowiązków moralnych, z danego słowa, to przestrzeganie przyjętych reguł moralnych” (Stachewicz 2014, s. 18). Wartość uczciwości stanowi fundament do budowania kultury sprzyjającej efektywnemu wprowadzaniu zmian. Zdaniem Roberta D. Putnama, „probierzem kapitału społecznego jest zasada uogólnionej wzajemności” (2008, s. 226), a „uogólniona wzajemność i uczciwość stanowią swoistego rodzaju ‘smar’ istotnie ułatwiający funkcjonowanie maszyny społecznej” (2008, s. 228).

W każdej instytucji, a w szczególności w szkole i kontakcie z młodzieżą uczciwość odgrywa kluczową rolę. Należy podkreślić, że uczciwość jest „wspólnym elementem wszystkich religii świata, uniwersalną cnotą moralną świadomych społeczeństw, kanonem moralności” (Ryan 1996, s. 50). Uczniowie, którym nauczyciel przewodzi, muszą mu ufać i wierzyć nie tylko w jego uczciwość, ale także w to, że interesuje się on również nimi i ich aspiracjami. Pedagog musi uczciwie informować uczniów o ich postępach, sytuacji i postępować zgodnie ze swoimi myślami, czyli również mieć odwagę mówić o swoich racjach. W relacjach nauczyciel – uczeń odgrywa on bowiem rolę gwaranta zaufania (Kozmiński 2008, s. 23). Jak pisał Arystoteles,

jesteśmy bowiem skłonni łatwiej i szybciej wierzyć wszystkim ludziom uczciwym, a zwłaszcza w sprawach niejasnych i spornych. (...) Nieprawdą jest (...) że szlachetność mówiącego nie ma żadnego wpływu na siłę przekonywania. Wprost przeciwnie – można powiedzieć – charakter mówcy daje największą wiarygodność (jego słowom) (Arystoteles 1996, s. 303).

Jednak, aby stać się w oczach uczniów osobą uczciwą, konieczne jest budowanie uczciwości od wewnątrz, czyli przede wszystkim nauczenie się myśleć szczerze.

Nieoszukiwanie samego siebie to nie tylko śmiałe wyrażanie swoich poglądów, ale również rzetelne wykonywanie obowiązków. Uczciwość oznacza również umiejętność dostrzeżenia własnych błędów, niedociągnięć, po to, by właściwie modyfikować swoje zachowanie i postępowanie wobec siebie i innych.

Zasada 8. Bądź wytrwały i rzetelny

W dzisiejszych czasach nauczyciel jako źródło wiedzy ma wielką konkurencję w postaci środków masowego przekazu. Powszechny upadek autorytetów nie służy wykonywaniu tego zawodu, dlatego musi on być niezwykle wytrwały i rzetelny w przekazie do młodzieży (Kozakiewicz 1971, s. 6). Jego rolę i „mistrzostwo osobiste” trafnie oddają słowa Małgorzaty Franciszkowskiej:

Mistrzostwo osobiste osiąga się wykraczając poza kompetencje i umiejętności; jest to kształtowanie obiektywnej wizji rzeczywistości, rozwijanie cierpliwości, rozwój duchowy. Mistrzostwo osobiste nie jest stanem, ale procesem. Ludzie o wysokim stopniu mistrzostwa osobistego są w ciągłym trybie nauki i tak naprawdę nigdy nie docierają do celu, nigdy nie przestają się uczyć (Franciszkowska 2007, s. 285).

Wytrwale i rzetelnie wspomagaj młodzież w kształtowaniu jej planów i organizuj proces uczenia się uczniów.

Stare indiańskie przysłowie mówi: „Bądź wytrwały i bez przerwy potrząśnij drzewem, a zawsze z niego coś spadnie”. Niejednokrotnie w swoim życiu przekonujemy się, że w odnoszeniu zawodowych sukcesów towarzyszą rozterki i chwile zwątpienia. Nie od dziś wiadomo, że sukcesu nie można osiągnąć w jeden dzień. Jednakże jeden dzień to wystarczająco dużo, aby zrezygnować i zaprzepaścić swoją szansę. Pamiętaj, aby twojej pracy stale towarzyszyła myśl: „Nie poddawaj się, zmieniaj sposób i próbuj dalej!”. Bycie wytrwałym przypomina bieg w maratonie, nie wyjść na krótkich dystansach. Wytrwałość i rzetelność dotyczy również wypełniania swoich obowiązków. Solidna praca zawsze przynosi oczekiwane rezultaty, nie tylko osobiste, ale również społeczne, a tego między innymi oczekuje się od nauczycieli.

Zasada 9. Bądź odpowiedzialny i ucz odpowiedzialności

„Zadanie, którego realizacji oczekuje się współcześnie od nauczyciela, można sprowadzić do trzech podstawowych wymogów: udostępniać prawdę, uczyć do-

bra, przygotowywać do twórczego i odpowiedzialnego bycia” (Najder-Stefaniak 2007, s. 47). Ucz więc szacunku do pracy, odpowiedzialności, samorządności, innowacyjności, przedsiębiorczości, kulturalnej aktywności, krytycznej autorefleksji, znajomości technologii informacyjno-kulturalnej, właściwego stosunku do mediów i patriotyzmu. Z wizją przyszłości, z nadzieją i optymizmem, a zarazem z poszanowaniem systemu wartości etycznych i moralnych. Chciej, aby twoi uczniowie w przyszłości byli duchowo dojrzałymi, twórczymi i wewnętrznie wolnymi ludźmi. Wszystko to należy łączyć z realizmem dnia codziennego i z naszymi możliwościami (Banach 2000, s. 7; Nikitorowicz 2000, s. 166; Pilch 1995, s. 3–5; Szempruch 2011, s. 155–156; Szempruch 2013, s. 285–290).

Zdaniem Rusieckiego, traktując siebie odpowiedzialnie, chcąc spełnić oczekiwania społeczne wobec swojej osoby, nauczyciel żyje na co dzień pewnym programem, mającym na celu doskonalenie siebie (Rusiecki 2008, s. 294). Program ten, zdaniem autora, wyraża się w czterech kwestiach:

- a) dostrzeżeniu u siebie jakiejś słabości,
- b) uczynieniu konkretnego postanowienia, aby tej słabości się wyzbycić,
- c) systematycznym wdrażaniu podjętego zobowiązania,
- d) kontroli osiągniętego wyniku, połączonej z ewentualną powtórką tego samego działania, jeśli efekt okaże się niezadowalający.

Nauczyciel stosuje powyższy program doskonalenia siebie, bowiem podjęcie pracy pedagogicznej czyni go odpowiedzialnym za rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży. Ponosi on odpowiedzialność przed całym społeczeństwem, które powierzyło mu zadanie kształtowania młodzieży. Zdaniem Andrzeja Tchorzewskiego, warunkiem odpowiedzialnej postawy nauczyciela jest jego kompetencja moralna (która zależy od samokontroli, zdyscyplinowania i konsekwencji), indywidualne rozumienie troski o dziecko (z którą wiąże się akceptacja wychowanka jako osoby) oraz ustawiczne odkrywanie wraz z uczniem nieuświadomionych wartości (Tchorzewski 1997, s. 48–50). Przestrzegaj więc tych warunków, aby odpowiedzialnie wypełniać swoje powołanie.

Zasada 10. Współpracuj!

Współpraca, jak pisze Mieczysław Łobocki (2007, s. 177), oznacza „współdziałanie między nauczycielami i rodzicami, zmierzające do urzeczywistnienia określonych celów, w tym zwłaszcza podejmowania wspólnych decyzji i konkretnych działań”. Pedagog wyznaczył i podał warunki właściwej współpracy między tymi dwoma środowiskami. Najważniejszym z nich są partnerskie relacje, które

łączą i scalają nauczycieli i rodziców. To także podejmowanie razem decyzji dotyczących ucznia. Wyznaczanie wspólnych celów w jego edukacji i wychowaniu. To zaufanie, którym rodzic obdarza nauczyciela. Obopólna odpowiedzialność za przebieg nauczania, gdzie ważna jest komunikacja, informowanie o mocnych i słabych stronach ucznia, postępach i trudnościach w nauce. Rodzic powinien być zaangażowany w edukację dziecka. Nauczyciele jako specjaliści w danej dziedzinie wiedzy są kompetentnymi osobami w zakresie porad i wskazówek dla rodziców oraz innych osób z najbliższego otoczenia. Posiadają wiedzę i umiejętności odpowiadania na pytania rodziców dotyczące rozwoju ich dziecka. Rodzic powinien wyrażać swoje opinie na temat dziecka, dzielić się swoimi niepokojami i wątpliwościami, pytać o wskazówki. Specjaliści udzielają wsparcia rodzicom oraz podejmują się konkretnych działań w trudnych dla rodzica sytuacjach. Współpraca jest poszukiwaniem rozwiązań wobec problemów, z którymi boryka się rodzina. Zatem, podejmuj współpracę z rodzicami, organizacjami oraz ludźmi, którym leży na sercu dobro młodzieży. Respektuj pierwotne prawo rodziców do wychowania. Staraj się poznać warunki, w jakich żyją wychowankowie oraz atmosferę panującą w ich rodzinie. O ile zaistnieje potrzeba pomocy rodzinie, pucz o prawach tak dziecka, jak i rodziny (Łobocki 1985, s. 11–32; Łobocki 2007, s. 175–178; Bednarska, Musiał 2012, s. 181–194).

Szkoła powinna zabiegać o dzieci poprzez docenienie ogromnej roli rodziców i poprzez współpracę z nimi na partnerskich zasadach. O partnerstwie edukacyjnym w szkole pisze również Jolanta Szempruch. Według niej partnerstwo to

równa relacja i wzajemny wpływ, jaki wywierają na siebie poszczególne środowiska życia i edukacji ucznia, jest kategorią interdyscyplinarną i ideą organizującą współpracę różnych podmiotów edukacyjnych: nauczycieli, uczniów, ich rodziców i społeczność lokalną (Szempruch 2011, s. 213).

Istotnym elementem wspólnego działania pedagogicznego jest dialog pomiędzy zainteresowanymi środowiskami. Powinien stać się stałym członem w ich wzajemnej współpracy edukacyjnej. Autorka zwraca uwagę na właściwy rozwój relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami, na podstawie wielu istotnych zasad. Należą do nich wzajemne zaufanie, uzupełnianie się, akceptacja, lojalność, jedność działania, dzielenie się ważnymi informacjami. Podjęcie aktywnej, systematycznej i partnerskiej współpracy na bazie pozytywnej motywacji, z zastosowaniem różnorodnych form działań (Szempruch 2012, s. 210–218).

Pamiętaj, aby być dyskretnym w pracy. Staraj się pomóc każdemu dziecku odstającemu od poziomu nauki szkolnej lub nieumiejącemu dostosować się do

dyscypliny szkolnej. W razie problemów poproś o pomoc rodziców, rodzinę, kolegów z pracy, dyrekcję, lekarza, poradnię lub inne organizacje współpracujące ze szkołą dla dobra dzieci. Wszelkie wyniki badań, diagnozy lekarskie i psychologiczne przechowuj i udostępniaj tylko kompetentnym osobom.

* * *

Wykonywanie zawodu nauczyciela ma charakter powołania. Jego praca powinna służyć drugiemu człowiekowi. Stąd tak ważna jest świadomość etyki zawodowej przez samego nauczyciela. Dotyczy ona jego postaw, kultury osobistej, odpowiedzialności, wrażliwości, samokrytycyzmu, uczciwości, hierarchii wartości, światopoglądu, wiedzy i kompetencji. W dzisiejszym świecie nauczycielowi stawia się wysokie wymagania. Powinien być on wzorem dla swoich wychowanków. Dodatkowo nauczyciel ponosi odpowiedzialność za ucznia, za jego rozwój i dobro, i w konsekwencji za jego dojrzałość. Nauczyciel musi też mieć świadomość przeobrażeń dokonujących się w świecie, a które dotyczą też szkoły. Współczesna szkoła nie jest już tylko miejscem i źródłem wiedzy, w którą wyposaża się ucznia. Stanowi jedno z ogniw procesu dydaktycznego, staje się miejscem stwarzania możliwości do wyzwalań ludzkiego potencjału (Tchorzewski 1992, s. 107). W procesie tym nauczyciel odgrywa znaczącą rolę. Uczeń wraz z nauczycielem odkrywa, poznaje, uczy się i realizuje pewien etap rozwoju. Niezwykle trafnie ujął to Rusiecki pisząc, że „nauczyciel i uczeń – jak turyści spotykają się na ścieżce wysokogórskiej (...). Obaj otwarli się na wielkość. Towarzyszą im ambitne aspiracje. Pokochali trud i wysiłek. Są zdeterminowani trwać na obranej drodze” (2008, s. 289). Właściwe postępowanie nauczyciela stwarza fundamenty dysponowania wszystkimi potencjalnymi umiejętnościami i celującego zdania egzaminów – nie tylko szkolnych. Najważniejszą zasadą w postępowaniu z uczniami, o której nie może zapomnieć nauczyciel, jest poszanowanie godności i podmiotowe traktowanie każdego ucznia. Nauczyciela, który szanuje swoich uczniów, dobrze wykonuje swoją pracę w myśl etosu nauczycielskiego, nie dotknie zniechęcenie i wypalenie zawodowe. Będzie skoncentrowany na tym, co najważniejsze, oddany uczniom i swojej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles (1996), *Dzieła wszystkie. Etyka Eudemejska*, Księga VII, Warszawa: PWN.
- Banach C. (2000), *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, „Edukacja”, 2.

- Bednarczyk R. (2008), *Wstęp do etyki. Zamyślenie nad etyką zawodu nauczyciela*, „Katecheta”, 1.
- Bednarska M., Musiał E. (2012), *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Chaberka M. (2009), *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków: Wydawnictwo Św. Stanisława BM, Dom Wydawniczy Rafael, Wydawnictwo AA.
- Chmielewska-Banaszak D. (2007), *Psychospołeczne determinanty karier naukowych*, w: K. Słomczyński (red.), *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, Zielona Góra–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Czyżewska-Madajewicz K., Künstler M., Tłumski Z. (1976), *Dialogi konfucjańskie*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dittfeld B. (2006), *Dziecko z trudnościami w uczeniu się*, „Nowa Szkoła”, 2.
- Filek J. (red.) (2004), *Etyczne aspekty działalności samorządu terytorialnego*, Kraków: Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Franciszkowska M. (2007), *Współpraca nauczyciela z rodzicami*, w: E. Laska (red.), *Nauczyciel między tradycją a współczesnością*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gordon T. (2003), *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Jazukiewicz I. (1999), *Autorytet nauczyciela*, Kraków: „Impuls”.
- Jeremus A. (2003), *Nowoczesny wizerunek nauczyciela akademickiego*, w: K. Janowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce: Akademia Podlaska.
- Kaluźna-Wielobób A. (2014), *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 68.
- Kamiński A. (1971), *Nauczycielskie normy etyczne*, „Nowa Szkoła”, 10.
- Komar W. (1982), *Problemy postawy badawczej nauczyciela a potrzeby praktyki pedagogicznej*, „Życie Szkoły”, 10.
- Kowalczyk S. (1990), *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Kozakiewicz M. (1971), *Z problemów etyki zawodowej nauczyciela*, w: A. Sarapata (red.), *Etyka zawodów*, Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Koźmiński A.K., Jemielniak D. (2008), *Zarządzanie od podstaw*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kupisiewicz C. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Graf-Punkt.
- Łobocki M. (1985), *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Łobocki M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków: „Impuls”.
- Majewska-Opielka I. (2010), *Wychowanie do szczęścia*, Poznań: Rebis.
- Malorny I. (2010), *Wizerunek współczesnego nauczyciela – implikacje praktyczne jakości kształcenia w zawodzie*, w: M. Kulesza, M. Kafar (red.), *W obliczu nowych*

- wyzwań. *Dylematy młodej kadry akademickiej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Markiewicz A. (1982), *Niektóre problemy etyczne zawodu nauczycielskiego w szkole średniej*, „Życie Szkoły”, 10.
- Mastalski J. (2005), *Nauczyciel*, w: A. Zwoliński (red.), *Jan Paweł II. Encyklopedia Nauczania Społecznego*, Radom: PWE POLWEN.
- Mazurkiewicz G. (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mojek S. (2005), *Formacja moralna*, w: J. Nagórny i K. Jeżyna (red.), *Jan Paweł II. Encyklopedia Nauczania Moralnego*, Radom: PWE POLWEN.
- Najder-Stefaniak K. (2007), *O powinności nauczyciela. Wprowadzenie do refleksji etycznej*, Warszawa: SGGW.
- Nikitorowicz J. (2000), *Tolerancja i odpowiedzialność nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1–2.
- Nogajski B., Śniadecki J. (2001), *Etyka zarządzania przedsiębiorstwem*, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego.
- Paszkiwicz A. (2014), *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniami*, Warszawa: Difin.
- Pilch T. (1995), *Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela – wychowawcy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 3.
- Pisarski M. (2007), *Wybieraj: etyka osobowości czy charakteru?*, „Edukacja i Dialog”, 2.
- Piwoński Z. (2007), *Czy nauczycielowi jest potrzebny kodeks etyczny?*, „Edukacja i Dialog”, 2.
- Putnam R.D. (2008), *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rusiecki M. (2007), *Umiejętności nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 6.
- Rusiecki M. (2008), *Etos zawodu nauczyciela*, „Kieleckie Studia Teologiczne”, 7.
- Ryan L.V. (1996), *Wyzwania moralne w czasach transformacji gospodarczej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 58, 1.
- Sękowski A. (2000), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Stachewicz K. (2014), *Aksjologia prawdy i uczciwości. Krótkie wprowadzenie w problematykę*, w: R. Wiśniewski (red.), *Prawda i uczciwość w życiu publicznym*, Toruń: Towarzystwo Naukowe w Toruniu.
- Stróżewski W. (2002), *O wielkości. Szkic z filozofii człowieka*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szempruch J. (2011), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków: „Impuls”.

- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia*, Kraków: „Impuls”.
- Szewczyk K. (1999), *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa: PWN.
- Szlufik W., Pękała A. (red.) (2000), *Dziecko i sztuka*, Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Śliwowski B. (1997), *Co z etyką nauczycieli?*, „Nowa Szkoła”, 5.
- Tchorzewski A. (1992), *O niektórych zasadach życia społecznego jako wyznacznikach procesu edukacji*, w: J. Górniewicz (red.), *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, Toruń: Adam Marszałek.
- Tchorzewski A. (1997), *Odpowiedzialność jako wskaźnik postawy moralnej nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, 30.
- Tokarz A. (1998), *Motywacja hubrystyczna i poznawcza jako dominanty systemu motywacji do pracy naukowej*, „Przegląd Psychologiczny”, 4.
- Zalewska B. (2002), *Nauczycielski pęd do wiedzy*, „Edukacja i Dialog”, 8.
- Zbiegień-Maciąg J. (1996), *Etyka w zarządzaniu*, Warszawa: Wydawnictwo CIM.

STRESZCZENIE

Artykuł stanowi krótkie wprowadzenie w tematykę nauczycielskich norm etycznych, które określają sposób postępowania i zachowania nauczyciela w stosunku do uczniów. Odnoszą się one do jego postaw, kultury, osobistej odpowiedzialności, wrażliwości, samokrytycyzmu, uczciwości, hierarchii wartości, światopoglądu, wiedzy i kompetencji. Określa najważniejsze zasady, którymi powinien kierować się nauczyciel w postępowaniu z uczniami. Niniejszy tekst ma charakter teoretyczny. Zwraca uwagę na ogromne znaczenie etosu nauczycielskiego, w którym nauczyciel ponosi odpowiedzialność za ucznia, za jego rozwój i dobro, i w konsekwencji za jego dojrzałość.

SŁOWA KLUCZOWE: etyka, etyczny dekalog, nauczyciel, uczeń

SUMMARY

The article is a short introduction to a topic of the teacher's ethical norms, which define teacher's approach and his/her behavior towards students. The norms refer to teacher's altitude, culture, personal responsibility, sensitivity, self-criticism, honesty, hierarchy of values, outlook, knowledge and competences. Describer here ethical co-dex determines the most important rules, teacher should follow in his relationship with students. This article has a theoretical character. It shows an enormous role of the

teacher's ethos, in which teacher takes responsibility for students, their development, well-being and in consequently their maturity.

KEYWORDS: ethics, ethical decalogue, teacher, student

KINGA TUREK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: turek.kuna@gmail.com

JOANNA SĄDEL – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: joannasadel@onet.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 20.02.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.06.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.06.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Sprawozdanie z V Warsztatów Metodycznych dla Dyrektorów, Kierowników i Wychowawców burs i internatów z terenu województwa świętokrzyskiego (Kielce, 23 maja 2018 roku)

Warsztaty metodyczne dla wychowawców burs i internatów odbywają się cyklicznie, od 2014 r., w Zespole Placówek Szkolno-Wychowawczych w Kielcach. Organizują je dyrektor ośrodka Marta Jagniętkowska oraz kierownik do spraw opiekuńczo-wychowawczych Dorota Mietelska. Patronat nad przedsięwzięciem sprawują Świętokrzyski Kurator Oświaty oraz Urząd Miasta Kielce. W przygotowania merytoryczne włączają się systematycznie regionalne ośrodki, zajmujące się doskonaleniem nauczycieli i doradztwem metodycznym, tj. Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (ŚCDN), Samorządowy Ośrodek Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli (SODMiDN) w Kielcach oraz Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji (ŚCPiE) w Kielcach. Swoją aktywny udział w spotkaniach mają także przedstawiciele Komendy Miejskiej Policji w Kielcach oraz doktoranci Uniwersytetu Jana Kochanowskiego (UJK) w Kielcach. W zajęciach warsztatowych uczestniczą wychowawcy, nauczyciele oraz kadra zarządzająca placówkami, które sprawują opiekę nad uczniami pobierającymi naukę poza miejscem zamieszkania z całego województwa świętokrzyskiego. Warsztaty wpisują się w aktualne potrzeby wychowawców i wychowanków podejmując zagadnienia budowania autorytetu, zapobiegania zachowaniom ryzykownym i prowokacyjnym młodzieży, dbania o bezpieczeństwo w sieci i rozwijanie umiejętności uczenia się z wykorzystaniem zasobów internetu. Tematyka warsztatów z lat 2014–2018 prezentowała się następująco:

- I Warsztaty Metodyczne dla Dyrektorów, Kierowników i Wychowawców burs i internatów z terenu województwa świętokrzyskiego, zorganizowane 21 maja 2014 r., dotyczyły „Autorytetu współczesnego wychowawcy” i „Prowokacyjnych zachowań młodzieży”. Prowadzącymi szkolenie byli doradcy metodyczni z SODMiDN w Kielcach, Małgorzata Majta i Agnieszka Sprzęczka-Piłacik.

- II Warsztaty Metodyczne dla Dyrektorów, Kierowników i Wychowawców burs i internatów z terenu województwa świętokrzyskiego, zorganizowane 26 listopada 2014 r., poświęcone były „Seksualności młodego człowieka”. Zajęcia prowadziła Agnieszka Walendzik-Ostrowska, specjalizująca się w pedagogice seksualnej.
- III Warsztaty Metodyczne dla Dyrektorów, Kierowników i Wychowawców burs i internatów z terenu województwa świętokrzyskiego, zorganizowane 18 maja 2016 r., zajęły się problematyką „Zachowań suicydalnych dzieci i młodzieży – czynniki ryzyka oraz objawy i sposoby reagowania”. Prowadzącym warsztaty był Dariusz Łuczak, doktorant UJK w Kielcach.
- IV Warsztaty Metodyczne dla Dyrektorów, Kierowników i Wychowawców burs i internatów z terenu województwa świętokrzyskiego, zorganizowane 24 maja 2017 r., poruszały tematykę „Młodych w cyberświecie – korzyści i zagrożenia”. Spotkaniu przewodził Łukasz Niewczas, terapeuta młodzieży i dorosłych z ŚCPiE w Kielcach.
- V Warsztaty Metodyczne dla Dyrektorów, Kierowników i Wychowawców burs i internatów z terenu województwa świętokrzyskiego, zorganizowane 23 maja 2018 r., rozpoczęły się wystąpieniem Marty Jagniętkowskiej, dyrektora ośrodka, oraz Zbigniewa Wojciechowskiego, dyrektora Nadzoru Pedagogicznego i Strategii Kuratorium Oświaty w Kielcach. Tematem wiodącym była rola uczenia się i rozwijania własnych pasji. Następnie muzycznie zaprezentował się wychowanek placówki, Jakub Ostatek, który poprzedził wystąpienie Alberta Lewandowskiego na temat działań innowacyjnych podejmowanych w placówce. Warsztaty, poświęcone „Efektywnemu rozwijaniu pasji i zainteresowań wychowanków burs i internatów”, poprowadziła Anita Garbat, doktorantka UJK. Całokształt spotkania koordynowała z ramienia Zespołu Placówek Szkolno-Wychowawczych w Kielcach Dorota Mietelska.

Podczas V warsztatów uczestnicy zapoznali się z najnowszym Raportem NASK (Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa) z 2017 r., dotyczącym aktywności młodych ludzi w sieci, a także z ekspertyzą odnośnie do uczenia się osób urodzonych po 1990 r. Uczestnicy pracowali w grupach metodą map myślowych, analizując zasoby portali oświatowych, edukacyjnych: Instytutu Badań Edukacyjnych, Ośrodka Rozwoju Edukacji, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacji Nowoczesna Polska – Wolne Lektury, Biblioteki Narodowej – Polona. Ponadto zapoznali się z treściami na wybranych blogach edukacyjnych, m.in. Grupy Superbelfrów. Zajęcia były także okazją do wymiany doświadczeń

i dyskusji; na ich podstawie ma być stworzona zakładka „Jak się uczyć?” na stronach internetowych placówek, które reprezentowali poszczególni uczestnicy szkolenia. W zakładce znajdują się m.in. informacje na temat stylów uczenia się, roli pamięci, motywacji wewnętrznej i samooceny w rozwijaniu mocnych stron wychowanków. Zakładka ma zawierać także wykaz aktualnej literatury na temat uczenia się oraz linki do zasobów portali edukacyjnych.

Podczas spotkania narodził się również pomysł powołania Forum Wychowawców Burs i Internatów – jako miejsca wymiany doświadczeń, tworzenia banku dobrych praktyk i inspiracji dla osób pracujących z młodym pokoleniem. Pokoleniem, które w dobie „płynnej nowoczesności” wymaga szczególnej uwagi i ukierunkowania na świadome, przemyślane funkcjonowanie w tradycyjnej i wirtualnej przestrzeni.

Warto zaznaczyć, że kielecki ośrodek jest miejscem szczególnym, w którym przebywają dzieci słyszące, słabosłyszące, niedosłyszące, niesłyszące oraz z afazją. W 2018 r. w placówce uruchomiono punkt konsultacyjny, w którym udzielane są porady i darmowe konsultacje surdopedagogiczne, surdologopedyczne i neurologopedyczne. W placówce znajduje się także biblioteka, w której dzieci i młodzież mogą rozwijać pasję czytania, a także korzystać z zasobów internetu pod opieką bibliotekarza.

W czasach ekspansji mediów, wszechobecności internetu kadra pedagogiczna burs, internatów, świetlic szkolnych potrzebuje wsparcia w zakresie umiejętnego kierowania aktywnością młodego pokolenia w sieci. Jak wskazują raporty, np. Raport NASK „Nastolatki 3.0”, młodzież została pozostawiona sama sobie w internecie i stąd potrzeba uświadomienia roli umiejętnego wykorzystania cyfrowych zasobów w rozwijaniu potencjału i tożsamości młodego pokolenia. W swoim założeniu warsztaty wpisują się w koncepcję całościowego uczenia się oraz doskonalenia umiejętności interpersonalnych, terapeutycznych i kompetencji cyfrowych wychowawców placówek oświatowych. Ponadto realizują postulaty raportu Jacques’a Delorsa, aby proces edukacji opierał się na czterech filarach: uczyć się, aby wiedzieć, aby działać, aby żyć wspólnie i być.

ANITA GARBAT – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: garbat.anita@gmail.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 17.06.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.06.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.06.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

