

MAJ 2012
NR 5 (703)

CENA 14,50 ZŁ (VAT 5%)
INDEX 366781

NOWA SZKOŁA

MIESIĘCZNIK SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNY

ZAROBKI NAUCZYCIELI

*daleko poza
unijną średnią...*

PORTRET MATURZYSTY 2012

*jeszcze nie wiedzą,
co chcą studiować...*

MIEDZY ZABAWĄ A PRACĄ

*czy nauka w szkole
może sprawiać
przyjemność?*



EWA PISULA

RODZICE DZIECI Z AUTYZMEM

Publikacja Ewy Pisuli – znakomitej specjalistki w dziedzinie dziecięcych zaburzeń rozwojowych – zawiera analizę sytuacji rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Dotknięto w niej kwestii doświadczania stresu przez rodziców, jego przyczyn, przebiegu oraz radzenia sobie. Autorka wnikliwie analizuje interakcje rodziców z autystycznym dzieckiem oraz obraz dziecka w oczach rodziców. Rozpatruje możliwości udzielenia pomocy rodzicowi oraz obszary, w jakich pomoc ta jest najbardziej potrzebna.



EDUKACJA I POLITYKA

3

LIDIA JASTRZĘBSKA

Ile naprawdę zarabia nauczyciel?

8

XVIII Tatrzańskie Sympozjum Naukowe
„EDUKACJA JUTRA”

NAUCZYCIELE

10

ELŻBIETA ŚWIDERSKA-CHORAŻY

XLII Olimpiada Literatury i Języka Polskiego

14

KLEMENS STRÓŻYŃSKI

Opowieści Wujostwa Emerykostwa (134)

17

JAROSŁAW MICHAŁSKI

Nauczyciel „wiedzy serdecznej”

UCZNIOWIE

21

LIDIA POKINKO

Portret maturzysty 2012

24

MONIKA JUREWICZ

Między zabawą a pracą w przestrzeni życia dziecka

EDUKACJA MEDIALNA

37

LIDIA POKRZYCKA

Media i edukacja w Islandii

HARCERSTWO

41

TOMASZ KACZOROWSKI

Osobisty przykład a budowanie autorytetu
wychowawcy

POKÓJ NAUCZYCIELSKI

44

ALICJA ZIĘBA

Tekst do kosza (208)

PIŚMIENNICTWO PEDAGOGICZNE

IZABELA BEDNARSKA-WNUK

Zarządzanie szkołą XXI wieku: perspektywa menedżerska.

Rec. Elżbieta Trojan

47

ANNA STEFANIAK (oprac.)

Lęk jako zjawisko społeczne i psychologiczne (bibliografia w wyborze za lata 1977-2012)

51

KORESPONDENCJE

ZBIGNIEW GOŁĄBEK

Spotkanie z przyrodą i historią

59

TADEUSZ PETER

Prawa autorskie

60

RED.

„Płomyczek” ma 95 lat!

62

I

OKŁADKA

rys. Vallentin Vassileff

Rada redakcyjna:

Aleksander Nalaskowski (przewodniczący), Czesław Banach, Mirosław Szymański, Szczepan Barański, Barbara Galas, Janusz Gęsicki

Redakcja:

Jacek Jackowski (redaktor naczelny), Maria Błogowska (sekr. red.) oraz zespół

Stale współpracują:

Lidia Jastrzębska, Monika Jurewicz, Marek Kazimierowicz, Bolesław Niemierko, Lidia Pokrzycka, Klemens Stróżyński, Elżbieta Trojan, Alicja Zięba, Urszula Zdrojewska

Adres redakcji:

00-963 Warszawa 81, skr. poczt. 39 tel./fax 22 622 45 24
e-mail: redakcja@nowaszkola.pl

Wydawca:

Korporacja Polonia, Warszawa

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania i adiustacji tekstów oraz zmiany tytułów.
Prosimy o przysyłanie tekstów na podany adres mailowy. Standardowa strona w czasopiśmie
liczy 2800 znaków. Honoraria wypłacamy wyłącznie za artykuły zamówione.
Redakcja nie odpowiada za treść ogłoszeń i reklam.

Zawód nauczyciela jest zawodem dość specyficznym, jeśli chodzi o wycenę wartości jego pracy. O ile w przypadku innych profesji premie i podwyżki związane są z efektami pracy, o tyle w wypadku nauczyciela trudno jest je zmierzyć (np. w postaci wyników sprzedaży, pozyskanych klientów itp.). Stąd też założenie, że jego efektywność, wiedza i kompetencje rosną wraz ze stażem pracy.



ILE NAPRAWDĘ ZARABIA NAUCZYCIEL?

LIDIA JASTRZĘBSKA

Wraz z nadejściem nowego roku szkolnego 2011/2012 zmieniły się minimalne stawki wynagrodzenia nauczycieli w Polsce. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 lipca 2011 roku przyniosło 7 proc. wzrost płac – co w przypadku wynagrodzeń zasadniczych wiązało się, zależnie od stopnia awansu zawodowego, z podwyżką w wysokości od 95 do 196 PLN.

Jaka praca, taka płaca?

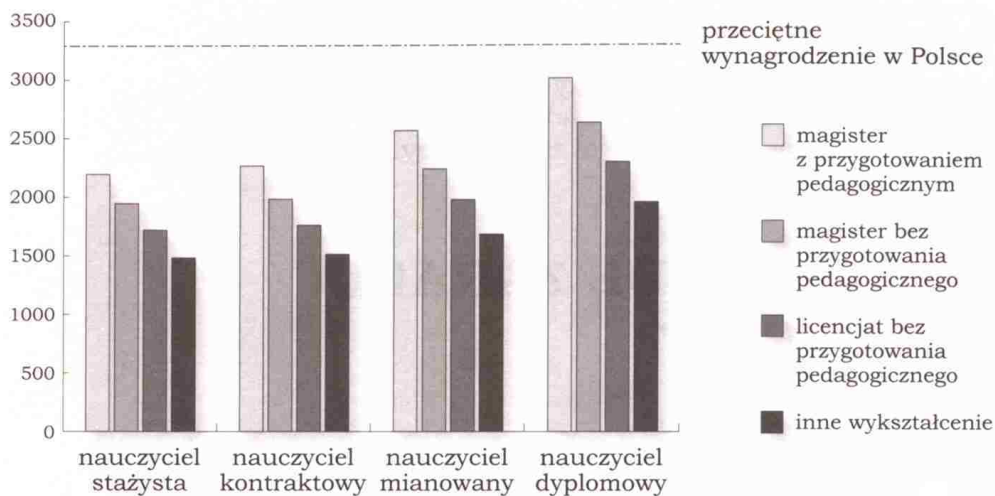
Nauczyciel jest zawodem dość specyficznym, jeśli chodzi o wycenę wartości jego pracy. O ile w przypadku innych profesji premie i podwyżki związane są z efektami pracy, o tyle w wypadku nauczyciela trudno jest je zmierzyć (np. w postaci wyników sprzedaży, pozyskanych klientów itp.). Stąd też założenie, że jego efektywność, wiedza i kompetencje rosną wraz ze stażem pracy.

Zgodnie z treścią Karty Nauczyciela, wynagrodzenie nauczyciela

składa się z wynagrodzenia zasadniczego, dodatków (za wysługę lat, motywacyjnego, funkcyjnego oraz za warunki pracy), wynagrodzenia za nadgodziny i zastępstwa, nagród i innych świadczeń. Największe kontrowersje budzi jednak nie zwiększona płaca zasadnicza, ale pozostałe elementy wynagrodzenia.

Ile naprawdę zarabia nauczyciel? Na to pytanie nie da się jednoznacznie odpowiedzieć – odpowiada Teresa Hantz z firmy Sedlak & Sedlak, specjalizującej się z badaniu płac polskich pracowników. Poza ustawową płacą zasadniczą, wysokość dodatków nie jest dla wszystkich nauczycieli jednakowa. Uposażenie tej grupy zawodowej zależy od typu szkoły (podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne), liczby jej oddziałów, a także lokalizacji. Do kwoty średniego wynagrodzenia nauczyciela wlicza się poza tym tzw. trzynastka, która również znacząco zmienia wielkość średnich miesięcznych dochodów czy dodatki przyznawane tylko raz w życiu zawodowym (np. odprawa emerytalna).

Wykres 1. Wynagrodzenie zasadnicze nauczycieli w zależności od stopnia awansu zawodowego (2011 r.)



Źródło: Dz.U. 2011 nr 161 poz. 967

Po 1 września 2011 roku średnie wynagrodzenie brutto nauczycieli kształtowało się następująco: 4 817 PLN dla nauczyciela dyplomowanego (wcześniej 4 502 PLN), 3 770 PLN dla nauczyciela mianowanego (wcześniej 3 523 PLN), 2 906 PLN dla nauczyciela kontraktowego (wcześniej 2 716 PLN). Nauczyciel stażysta średnio zarabia 2 618 PLN (przed 1 września było to 2 447 PLN). Jednak kwota średniego wynagrodzenia brutto to szacunek teoretyczny. Nauczyciele mogą zarabiać poniżej lub powyżej tego progu, a w wielu placówkach płace nie osiągają wysokości wyliczonej średniej.

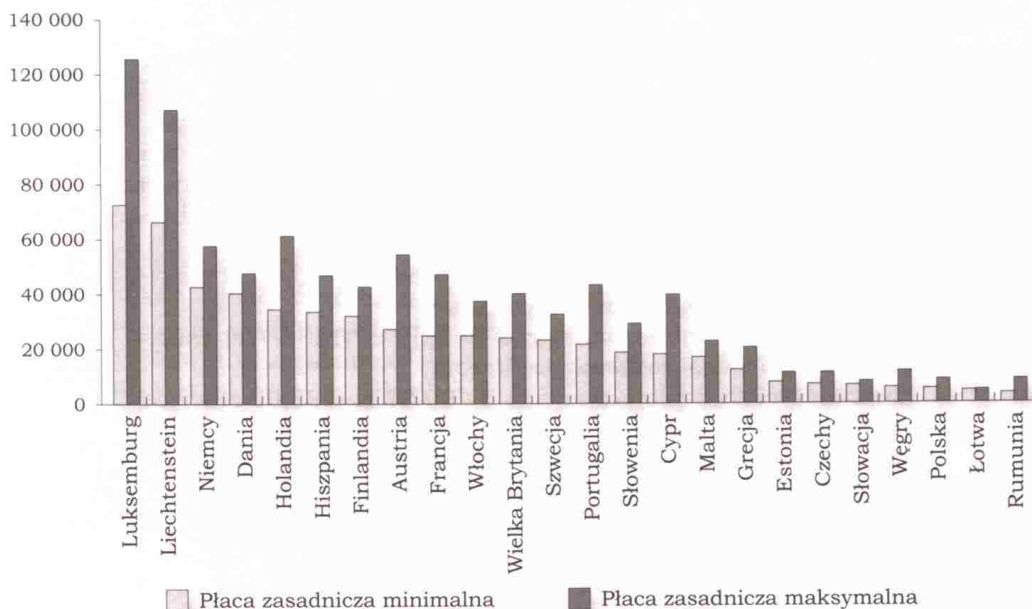
Niezdrowy system wynagradzania

O wysokości dodatków do wynagrodzenia zasadniczego decyduje gmina. Mogą one sięgać kilku, a nawet kilkuset procent kwoty bazowej

(rzadko i tylko w przypadku dyrektorów placówek z licznymi oddziałami). Im bogatsza gmina, tym wynagrodzenie nauczyciela jest potencjalnie wyższe. Dodatek funkcyjny dla dyrektora szkoły (jego wielkość zależy głównie od rodzaju placówki i liczby jej oddziałów) w Warszawie wynosi od 600 do 2 600 PLN. Dyrektor szkoły w Gdańsku może dostać również atrakcyjny dodatek – od 1 050 do 2 510 PLN, w Sieradzu od 450 do 1 600 PLN, w Rzeszowie od 300 do 1 500 PLN, zaś w Częstochowie od 410 do 800 PLN. Dodatki funkcyjne dla wychowawców klas wynoszą od 50 do 200 PLN.

Jeszcze bardziej zróżnicowane są wielkości dodatków motywacyjnych. Ich stawki podawane są zazwyczaj jako procent wynagrodzenia zasadniczego lub kwoty bazowej, określonej w ustawie budżetowej. Licząc szacunkowo wysokość takiego

Wykres 2. Roczne wynagrodzenie zasadnicze brutto nauczycieli uczących w gimnazjum (lub szkołach o analogicznym poziomie) w poszczególnych krajach UE (w EUR)



Źródło: *Teachers and School Heads Salaries and Allowances in Europe 2009/2010*, Eurydice Network

dotadku dla nauczyciela kontraktowego, najwięcej może on dostać we Wrocławiu – nawet 1 900 PLN. Dodatek motywacyjny w Częstochowie wynosi od 79 do 419 PLN, w Krakowie od 45 do 674 PLN, zaś w Sieradzu od 70 do 90 PLN. Jednak otrzymanie takiego dodatku wiąże się ze spełnieniem szeregu warunków, zaś jego górna granica jest bardzo rzadko możliwa do osiągnięcia, szczególnie jeśli nauczyciel nie piastuje dodatkowych funkcji.

Taka sytuacja spotyka się z krytycznymi ocenami nauczycieli. – *Obecny system wynagradzania stworzył niezdrową i niedobłą sytuację* – komentuje sprawę nauczyciel z Częstochowy – *Wielokrotnie zdarza się, że zarobki nauczyciela,*

np. dyplomowanego w jednej szkole są zupełnie różne od zarobków nauczyciela o analogicznym stopniu zawodowym, stażu pracy i wykształceniu w innej placówce. Różnica ta spowodowana jest nie wkładem jego pracy i poświęceniem, ale wielkością nakładów na oświatę miasta lub gminy, w której pracuje.

W unijnym ogonku

W raporcie Komisji Europejskiej, która zbadała zarobki nauczycieli w Unii Europejskiej w roku szkolnym 2009/2010 płace polskich nauczycieli pozostają daleko poza unijną średnią. Gorzej zarabiają tylko łotewscy i rumuńscy pedagodzy, porównywalne płace są na Węgrzech, w Czechach i Słowacji. Rekord w skali

Pod koniec kwietnia br. zakończyły się konsultacje MEN ze związkami zawodowymi w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli. Strona rządowa podtrzymała propozycję zwiększenia wynagrodzenia zasadniczego od 1 września 2012 r. o 3,8 proc. w stosunku do stawek obowiązujących od 1 września 2011 r. Jak informuje MEN, wzrost ten odpowiada wzrostowi kwoty bazowej dla nauczycieli określonej w ustawie budżetowej na 2012 r., która będzie obowiązywała od 1 września br.

Średnie wynagrodzenie od 1 września 2012 r. dla nauczycieli w grupach awansu zawodowego ma kształtować się na następujących poziomach:

- dla nauczyciela stażysty: 2 717,59 zł (99,49 zł więcej od obecnego wynagrodzenia średniego),
- dla nauczyciela kontraktowego: 3 016,52 zł (110,43 zł więcej od obecnego wynagrodzenia średniego),
- dla nauczyciela mianowanego: 3 913,33 zł (143,27 zł więcej od obecnego wynagrodzenia średniego),
- dla nauczyciela dyplomowanego: 5 000,37 zł (183,07 zł więcej od obecnego wynagrodzenia średniego).

Proponowane minimalne stawki wynagrodzenia zasadniczego od 1 września 2012 r. dla nauczycieli z tytułem magistra z przygotowaniem pedagogicznym (stanowiących 95% ogółu nauczycieli) wynoszą:

- dla nauczyciela stażysty: 2 265 zł (83 zł więcej od stawki aktualnie obowiązującej),
- dla nauczyciela kontraktowego: 2 331 zł (85 zł więcej od stawki aktualnie obowiązującej),
- dla nauczyciela mianowanego: 2 647 zł (97 zł więcej od stawki aktualnie obowiązującej),
- dla nauczyciela dyplomowanego: 3 109 zł (114 zł więcej od stawki aktualnie obowiązującej).

Przyjęte rozwiązanie zachowuje dotychczasową proporcję między wynagrodzeniem zasadniczym a średnim, która jest warunkiem motywowania przez jednostki samorządu terytorialnego nauczycieli do podnoszenia jakości pracy przez odpowiednie kreowanie dodatków, w tym dodatku motywacyjnego.

Spotkanie zakończyło się zgłoszeniem przez związki zawodowe postulatów w sprawie dalszych prac nad rozwiązaniami systemowymi dotyczącymi wynagrodzeń nauczycieli.

Europy ustanowił Luksemburg – roczna pensja zasadnicza nauczycieli wynosiła tam od 72 332 do 125 671 EUR brutto (średnio 101 471 EUR), drugie miejsce zajął Liechtenstein (od 65 961 do 107 053 EUR). Na trzecim miejscu uplasowały się pensje niemieckich nauczycieli, którzy zarabiali wtedy „tylko” od 42 148 do 57

882 EUR rocznie. Dla porównania, polski nauczyciel zarobił w tym okresie od 5 024 do 8 448 euro.

Za mało pracy?

Raport OECD badający stan edukacji w 2009 roku wzbudził wielką burzę. Według zebranych w nim danych, polski nauczyciel statystycznie

spędza przy tablicy 489 godzin rocznie. Wyliczono więc, że dziennie daje to niecałe 3 godziny. Wskaźnik ten obrazuje czas spędzony przez nauczyciela na zajęciach w klasie. Całościowy wymiar jego godzin pracy jest w poszczególnych krajach regulowany w różny sposób. OECD stworzyła także drugie zestawienie – całościowego czasu pracy nauczyciela. Chociaż liczba godzin, jaką polscy nauczyciele spędzają przed tablicą jest jedną z niższych w badaniu, to po uwzględnieniu wszystkich przepracowanych godzin osiągają oni wyniki bardzo zbliżone do średniej. W Hiszpanii na przykład nauczyciel spędza przed tablicą 880 godzin (więcej niż średnia OECD), ale jego całościowy czas pracy (1425 godzin)

jest niższy niż czas pracy polskiego pedagoga (1480 godzin).

Dla nauczycieli gwarantowaną płacą jest tylko wynagrodzenie zasadnicze. To, czy w danej placówce będzie on zarabiał na poziomie wyliczonych średnich zależy od rezultatów negocjacji płacowych na poziomie lokalnym. Jak wynika z Ogólnopolskiego Badania Wynagrodzeń, przeprowadzonego przez Sedlak & Sedlak w 2010 roku, szkolnictwo, obok kultury i sztuki, należy do najgorzej opłacanych branż w kraju. Mediana (przeciętna) wynagrodzenia całkowitego nauczycieli wynosiła 2 100 PLN brutto.

Lidia Jastrzębska
dziennikarka oświatowa

SZANOWNI CZYTELNICY SZANOWNI PRENUMERATORZY

w związku z powtarzającymi się zapytaniami o możliwość uzupełnienia posiadanych przez Państwo roczników „Nowej Szkoły” o brakujące numery, informujemy że istnieje taka możliwość, ponieważ posiadamy pewną liczbę archiwalnych numerów (niestety ze sporymi brakami).

Prosimy o zestawienie brakujących numerów, podanie nazwy instytucji zamawiającej, adresu i numeru NIP niezbędnych do wystawienia faktury i przesłanie na adres:

redakcja@nowaszkola.pl



Zakopane, 25-27 czerwca 2012

XVIII Tatrzańskie Sympozjum Naukowe

EDUKACJA JUTRA

Zakopane, 25-27 czerwca 2012

Tatrzańskie Sympozjum Naukowe to cykliczna konferencja międzynarodowa skupiająca ludzi, którym bliskie są sprawy edukacji w społeczeństwie opartym na wiedzy. Spotkania w ramach Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego odbywają się nieprzerwanie od 1996 r. Uczestnicy, zarówno na sesjach jak i w kulisach, dyskutują na tematy ważne dla praktyków i teoretyków. Ta prestiżowa impreza integruje najwybitniejszych przedstawicieli polskiej nauki z różnych dziedzin, a w szczególności nauk pedagogicznych. Sympozjum z roku na rok przyciąga nowych uczestników, którzy czynnie angażując się w toczące debaty – dzielą się swoją wiedzą, refleksjami i doświadczeniem.

Celem XVIII Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego „Edukacja Jutra” jest ukazanie myśli polskich i zagranicznych naukowców w najważniejszych kwestiach dotyczących edukacji i nauk o niej oraz dokonanie refleksji naukowej nad szeroko rozumianą problematyką edukacyjną. Uczestnicy konferencji podejmą również próbę określenia wizji edukacji w Polsce i w świecie współczesnym. Założeniem organizatorów XVIII Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego jest stworzenie ogólnopolskiej platformy porozumienia w jakże ważnych sprawach dotyczących edukacji i nauk o niej, w oparciu o teorię i działania praktyczne.

Tegoroczne spotkanie jest szczególne ze względu na 80. rocznicę urodzin i półwiecze aktywności naukowo-badawczej prof. zw. dra hab. Kazimierza Denka, nauczyciela akademickiego, inicjatora i duchowego Ojca spotkań pod Giewontem.

Organizatorem XVIII Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego, już po raz trzeci, jest

Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

wraz z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższą Szkołą Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Gdańską Wyższą Szkołą Humanistyczną w Gdańsku, Szczecińską Szkołą Wyższą „Collegium Balticum”, Wyższą Szkołą Humanistyczną w Lesznie, Wielkopolską Wyższą Szkołą Społeczno-Ekonomiczną w Środzie Wielkopolskiej, Uniwersytetem Opolskim w Opolu, Wyższą Szkołą Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu, Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

Edukacja, ma spełniać oczekiwania całego społeczeństwa naszego kraju – ma być edukacją opartą na rodzimej tradycji nauk o wychowaniu, a także dążyć do sprostania wyzwaniom społeczeństwa wiedzy. Wyrażając nadzieję, iż popieracie Państwo nasze cele,

serdecznie zapraszamy do udziału w Sympozjum!

Komitet Naukowy XVIII Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek – przewodniczący
dr hab. Władysław Łuszczuk prof. WSH – wiceprzewodnicząca

prof. dr hab. Andrzej Stanisław Barczak, dr hab. Andrzej Ćwikliński prof. UAM,
prof. dr hab. Ihor Dobriansky, prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa,
dr hab. Jan Grzesiak prof. UAM, prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński,
dr Aleksandra Kamińska, dr hab. Anna Karpińska prof. UwB, dr hab. Damian Knecht
prof. UP, dr Jerzy Kopel prof. WSH, dr hab. Romuald Kalinowski prof. UPH,
dr hab. Eugeniusz Kameduła prof. WWSSE, prof. zw. dr hab. Tadeusz Koszczyc.
prof. zw. dr hab. Maria Kujawska, dr hab. Pola Kuleczka prof. UZ,
prof. zw. dr hab. Stefan Kwiatkowski, prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński,
ks. prof. zw. dr hab. Janusz Mastalski, prof. zw. dr hab. Tadeusz Maszczak,
dr Jerzy Matynia prof. WSPiA, prof. zw. dr hab. Juliusz Migasiewicz,
prof. zw. dr hab. Zbyszek Melosik, dr hab. inż. Janusz Morbitzer prof. UP,
dr Piotr Oleśniewicz, prof. zw. dr hab. Stanisław Palka,
prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, dr Piotr Wensierski prof. GWSH,
prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta, prof. zw. dr hab. Aleksander Zandecki,
prof. zw. dr hab. Mikołaj Zymomrya, doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.,
prof. zw. dr hab. Kazimierz Żegnałek, dr hab. Aleksandra Żukrowska prof. CB.

Patronat Naukowy:

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Patronat honorowy:

Wojewoda Śląski – Zygmunt Łukaszczyk,
Marszałek Województwa Śląskiego – Bogusław Śmigielski,
Prezydent Miasta Sosnowca – Kazimierz Górski,
Burmistrz Zakopanego – Janusz Majcher,
Starosta Zakopiański – Andrzej Gąsiennica-Makowski.

W ramach Sympozjum odbędą się dwie sesje plenarne, uczestnicy wezmą udział w pięciu panelach dyskusyjnych. Będzie miało miejsce Spotkanie Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Integracyjną częścią i tradycją Tatrzańskich Sympozjów Naukowych „Edukacja Jutra” jest łączenie naukowych dysput z podziwianiem piękna Tatr. W tym roku uczestnicy Sympozjum, w zależności od stopnia zaawansowania i indywidualnych zainteresowań, mają do dyspozycji trzy tatrzańskie trasy wycieczkowe, spotykające się na Kalatówkach gdzie uczestnicy wysłuchają wykładu przewodnika tatrzańskiego.

Zapraszamy do udziału w Sympozjum!

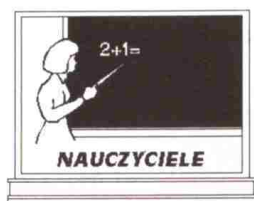
Wyższa Szkoła Humanitas

ul. Kilińskiego 43, 41-200 Sosnowiec

www.humanitas.edu.pl

tel. 32 363 12 00





XLII OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO

**ELŻBIETA
ŚWIDERSKA-CHORAŹY**

W okresie przemian cywilizacyjnych, w obliczu kolejnej reformy edukacji, ciągłych zmian podstawy programowej, nowych podręczników (także w wersji elektronicznej), zmieniających się sposobów sprawdzania wiedzy uczniów itp., szczególną wartość posiadają te działania dydaktyczne, które są kontynuowane na przekór wszelkim trudnościom i od lat służą polskiej szkole i nauczycielom. Olimpiada Literatury i Języka Polskiego wpisuje się od wielu lat w działania na rzecz rozwoju myśli humanistycznej, a przede wszystkim szkolnej polonistyki.

Szkole czeka zmiana podstawy programowej, kolejna „nowa matura” w 2015 roku, ograniczenie liczby godzin wielu przedmiotów, między innymi języka polskiego i historii. Tym istotniejsza jest rola Olimpiady, która wypracowała nie tylko własny kształt organizacyjny, ale przede wszystkim dba o wzbogacenie osobowości uczniów przez kontakt z twórczą myślą, z piśmiennictwem różnych epok.

Twórczy i poszukujący nauczyciele i uczniowie wpływają też na styl pracy szkoły. W sprawozdaniach nauczycieli z I etapu – eliminacji szkolnych wynika, że dużym

zainteresowaniem uczniów cieszą się prace prezentowane przez uczestników Olimpiady, imponuje ich wiedza i sposób jej przekazywania. Skierowanie uwagi uczniów na literaturę jako sztukę słowa i język jako podstawowe narzędzie kontaktów ze światem – to realizacja idei Olimpiady w pracy szkolnej.

Zgodnie z zainteresowaniami młodzieży już od 19 lat istnieje specjalizacja teatrologiczna, a na XLIII Olimpiadzie pojawi się specjalizacja kulturoznawcza. Tematy z wiedzy o kulturze pojawiły się już wcześniej na etapie szkolnym, a od ubiegłego roku także na etapie okręgowym. Cieszą się one dużym zainteresowaniem uczniów.

Uczestnicy eliminacji szkolnych XLII Olimpiady mieli do wyboru następujące tematy:

1. Koncept w literaturze epok dawnych – kategoria estetyczna, zasada tworzenia, poetycki sposób tworzenia.

2. Romantyk – człowiek, który pyta. Przestrzeń tajemnicy w liryce polskiego romantyzmu.

3. „Ja” w obcym świecie. Bohater wobec społeczeństwa w powieści dziewiętnastowiecznej.

4. Pozytywizm i nowoczesność.

5. Kobieta w podróży. Relacje XIX- i XX- wieczne.

6. Waganci, „mędrki piśmienne”, przewodnicy narodu i dekadenci.

7. Nie trać czasu! Czas to pieniądź. (Czy tylko?) Obraz czasu utrwalony w polszczyźnie – w formach językowych i utworach literackich.

8. Dialog literatury z fotografią: przywołania, aluzje, użycia.

Tematy teatrologiczne:

1. Pośród masek.

2. Losy aktora prowincjonalnego zapisane w pamiętnikach aktorów przełomu wieków XIX i XX.

3. Awangarda w teatrze polskim XX wieku.

Jury Komitetów Okręgowych dokonało oceny nadesłanych prac, biorąc pod uwagę ich samodzielność, oryginalność opracowania, kompozycję, językowy poziom wypowiedzi.

Uczestnicy zawodów II stopnia (okręgowych) mieli do wyboru obok tekstów do interpretacji także rozprawki.

Tematy rozprawek:

1. Humanistyczny ideał osoby ludzkiej w piśmiennictwie renesansu. Przedstaw go na podstawie wybranych utworów, a także napisz, co o nim sądzisz w kontekście współczesnych (dwudziestowiecznych) koncepcji człowieka.

2. *Polaty się łązy me czyste rzęsi-ste* – życie pisarza jako temat jego twórczości. Omów na wybranych przykładach.

3. Motyw snu i wyobrażenia oniryczne w utworze literackim. Na kilku przykładach ukaż funkcje tych zjawisk w literaturze dawnej i współczesnej.

4. „Zmory” i „dreszcze” – dzieciństwo i dojrzewanie w prozie XX wieku.

Interpretacje:

1. Zinterpretuj wiersz Jana Andrzeja Morsztyna *Zapust*, sytuując go w kontekście poezji dawnej oraz współczesnej, charakteryzującej się podobnym stosunkiem do języka.

2. Zinterpretuj opowiadanie Bolesława Prusa *Pod szychdami*, zwracając uwagę na kłopoty realisty z opisywaniem rzeczywistości.

3. Zinterpretuj wiersz Pawła Marciniewicza *Reklamówka*, odwołując się do innych utworów (poetyckich lub prozatorskich), których przedmiotem jest refleksja nad kondycją współczesnego człowieka.

4. Zinterpretuj wiersz *Hortus conclusus* Jacka Dehnela (ur. 1980 r.), zwracając uwagę na użytą w nim topikę.

Specjalizacja teatrologiczna:

1. Jak rozumieć pojęcie „klasyki” w teatrze? Omów na wybranych przykładach.

2. Twórczość Wyspiańskiego w świetle koncepcji artysty – teatru Edwarda Gordona Craiga.

3. Teatr Telewizji dawniej i dziś – na wybranych przykładach przedstawień archiwalnych i realizowanych obecnie omów jego przemiany.

Po napisaniu pracy uczniowie rozwiązywali test językowy w dwóch grupach, złożony z 7 poleceń. Oto trzy spośród nich:

1. Do każdego z podanych wyrazów dopisz stosowny rzeczownik tak, by pokazać różnice znaczeniowe, jakie zachodzą między wyrazami w poszczególnych parach:

a) uzyskać..... pozyskać.....

b) reprezentatywny..... reprezentacyjny.....

c) efektywny..... efektowny.....

2. W podanych połączeniach zastąp „natrętny”, ogólnikowy przymiotnik precyzyjniejszymi określeniami. Unikaj powtarzania określeń w odpowiedziach.

a) wysoka forma.....

b) wysoka frekwencja.....

c) wysoki wzrost poparcia społecznego.....

3. Zanalizuj podane wypowiedzenie złożone:

a) Wyodrębnij i ponumeruj wypowiedzenia składowe oraz sporządź wykres zależności między nimi.

b) Określ typy wypowiedzeń składowych.

Agresja w języku polityki jest pochodną takiego nastawienia, że nie toleruje się odmiennych poglądów i przyznaje rację jedynie sobie, nad czym ubolewam, bo to prowadzi do braku poszanowania drugiego człowieka. (według Jana Miodka)

Uczniowie zakwalifikowani do eliminacji ustnych rozmawiali z jurorami na temat swojej pracy z etapu szkolnego. Rozmowa sprawdziła wiedzę historyczno-literacką i językową kandydatów. Najlepsi uczestnicy eliminacji okręgowych zostali skierowani do III etapu i po weryfikacji przez Komitet Główny uzyskali tytuł

finalisty i zwolnieni zostali z egzaminu dojrzałości z języka polskiego.

Do III etapu przystąpiło 300 osób. Mieli do wyboru następujące tematy:

Tematy rozprawek:

1. Literackie figle. Na wybranych przykładach zarysuj zagadnienie roli śmiechu w kulturze, biorąc pod uwagę programy literackie, z jakimi są związane utwory z tego kręgu. Wskaż gatunki służące zabawie lub ośmieszeniu oraz scharakteryzuj zjawiska stylistyczne pełniące podobną funkcję.

2. Tożsamość jednostki w literaturze różnych epok – dana, zadana, poszukiwana, kreowana... Rozważ zagadnienie tożsamości, jej miejsca i funkcji w fabule i dyskursie literackim.

3. Koncepcje języka literackiego w literaturze XX wieku. Wymień różne sposoby posługiwania się językiem i scharakteryzuj je na przykładach poezji wybranych twórców.

Interpretacje porównawcze:

1. Porównaj fragment *Odprawy posłów greckich* Jana Kochanowskiego (monolog Kasandry) oraz wiersz Wisławy Szymborskiej *Monolog dla Kasandry*.

2. Porównaj wiersze Franciszka Karpińskiego *Do Marcina Badeniego, kawalera Orderu Świętego Stanisława, przyjaciela* oraz *Oczy Czesława Miłosza*.

3. Porównaj wiersze Janusza Stanisława Pasierba *Stare kobiety w kościele* oraz *Stare kobiety Czesława Miłosza*.

Specjalizacja teatrologiczna:

1. Rola muzyki w przedstawieniach teatralnych dawniej i dziś.

2. Najnowsze tendencje w teatrze – inscenizowanie adaptacji scenariuszy filmowych. Omów zagadnienia na wybranych przykładach.

3. Poszukiwanie nowej stylistyki we współczesnym teatrze. Omów na wybranych przykładach.

Do części ustnej dopuszczono 108 uczestników, którzy omawiali przygotowane przez siebie tematy: literacki i językowy spośród zamieszczonych na stronie internetowej olimpiady.

W XLII Olimpiadzie uczestniczyli, jak co roku, uczniowie spoza kraju. Przybyli oni z Litwy, Łotwy, Białorusi, Ukrainy, Węgier. Po raz drugi w Olimpiadzie brali także udział uczniowie ze szkół polskich z Belgii, Niemiec i Francji. Tytuł laureata przyznano 51 osobom, wśród nich było 8 osób z zagranicy.

Oto uczniowie, którzy uzyskali największą liczbę punktów:

1. Przemysław Sielańczyk, Katowice (90 pkt.)

2. Anna Jadwiga Stanisław, Rzeszów (90 pkt.)

3. Ilona Podlecka, Kraków (90 pkt.)

4. Katarzyna Siekańska, Kraków (90 pkt.)

5. Olaf Stachowski, Kraków (90 pkt.)

Obcowanie z literaturą, a więc z kulturą, tradycją, obyczajem, ideą, pięknem pozwala lepiej zrozumieć człowieka, nawiązać dialog

Od 1989 roku olimpiada przeprowadzana jest w środowiskach polskich na Litwie, Łotwie, Białorusi, Ukrainie, w Czechach, na Węgrzech i na Słowacji. Od dwóch lat w Belgii i Francji. Poza Polską w pierwszym etapie bierze udział około 300-400 osób. Najlepsi otrzymują stypendium rządu RP na studiowanie filologii polskiej na Uniwersytecie Warszawskim.

Najlepszy wynik wśród uczniów spoza kraju osiągnęli:

Weronika Krajewska (Budapeszt, Węgry) – 86 pkt.

Ilona Saratowkina (Odessa, Ukraina) – 84 pkt.

Julia Kirenina (Grodno, Białoruś) – 83 pkt.

Aleksander Suduiko (Wilno, Litwa) – 82 pkt.

Dorota Stankiewicz (Wilno, Litwa) – 80 pkt.

Piotr Banach (Wolowe-St-Pierre, Belgia) – 75 pkt.

Jelena Kudelina (Kowalczyki, Litwa) – 74 pkt.

Patryk Baziński (Paryż, Francja) – 74 pkt.

z przeszłością. Poloniści, rozumiejąc idee Olimpiady, wprowadzają swoich uczniów w sferę odbioru literatury, ukazują jej atrakcyjność i rolę w zrozumieniu kondycji ludzkiej. Uczniowie zaś szukają w literaturze głębszych treści, zawartych w niej sensów i sposobów przeżywania świata.

dr Elżbieta Świdorska-Choraży
Sekretarz Komitetu Okręgowego
Olimpiady Literatury i Języka
Polskiego w Warszawie



OPOWIEŚCI WUJOSTWA EMERYKOSTWA (134)

KLEMENS STRÓŻYŃSKI

– *I jeszcze dlatego tak lubię Wuję Emeryka i Wujenkę Emerykową, bo opowiadają ciekawie o dawnych czasach* – powiedział Krzyś, siedząc na majowej trawie, na Wielkiej Polanie pod Starą Sosną, otoczony wianuszkiem swoich przyjaciół ze Szkoły Puchatka. – *A te dawne czasy z opowieści Wuję i Wujenki dają się lepiej rozumieć, niż te nowe czasy, o których nikt nie opowiada, bo nie ma na to czasu.*

– *Chyba nie dlatego nikt nie opowiada o obecnych czasach, bo nie ma na to czasu* – wtrącił się Kłopotuchy – *ale dlatego, że coraz mniej osób w ogóle potrafi opowiadać. Bo po co umiejętność opowiadania, kiedy wszystko można obejrzeć w telewizji albo wysłuchać ze słuchawek wetkniętych w uszy?*

– *Ale my jeszcze potrafimy opowiadać, prawda, Puchatku?* – nieśmiało zapiszczał Prosiaczek.

– *Tak, Prosiaczku* – potwierdził Puchatek. I zaraz dodał całkiem mądrze, zaprzeczając zarzutom przypisującym mu „Bardzo Mały Rozumek”: – *I potrafimy też słuchać opowieści. Bo kto nie potrafi słuchać, nie potrafi też opowiadać. A kto nie potrafi opowiadać, nie umie również słuchać.*

– *A czy mógłbyś nam powtórzyć którąś z opowieści twojego Wujostwa?* – poprosił Królik. – *Tak, tak,*

opowiedz nam też – zgodny chór głosów potwierdził, że Królik wyraził głos wszystkich¹.

– *To opowiem wam na początek historyjkę Wujenki Emerykowej, która się wam na pewno przyda jako nauczycielom, bo mówi o tym, że dzieci lubią przyciągać uwagę dorosłych* – Krzyś zapowiedział nie tylko treść historyjki, ale także określił jej dydaktyczną użyteczność. Ta belferska skaza przeszła na Krzysia prawdopodobnie w związku z częstszym niż normalnie obcowaniem z nauczycielami – nie tylko w jego normalnej szkole, ale i w Szkole Puchatka².

– *Dziecko niekiedy broi, żeby przyciągnąć uwagę rodziców* – zasnul³ swoją opowieść Krzyś. – *A Wujenka podała przykład z dziejów własnej rodziny (ściślej – z własnych dziejów), że brojenie skutecznie*

¹ Gdyby ten tekst pisał ktoś mądrzejszy (o czym wspominało już wcześniej), użyłby zgrabnego łacińskiego sformułowania „vox populi”, co nie tylko znaczy prawie to samo, ale jeszcze dodatkowo posiada walor politycznej słuszności.

² Zgodnie z zasadą „Z kim przestajesz, takim się stajesz”.

³ Swego czasu Wuj Emeryk ubolewał, że w języku brakuje formy dokonanej dla sformułowania „zaczął snuć opowieść”. A ponieważ natura nie znosi próżni, a Wuj Emeryk jeszcze bardziej, utworzył formę dokonaną od „zaczął snuć” w postaci „zasnul”.



Rys. Anna Michalak

skupia uwagę rodzica na dziecku. Otóż pamięta, jak w dzieciństwie wbrew woli ojca wlaźła na parapet okienny na drugim piętrze i stamtąd, machając nóżkami na zewnątrz, witała tatusia wracającego w domowe pielesze radosnym „Zobacz, tatusiu, gdzie ja jestem”.

– Tak, tak, to właśnie lubią Tygrysy – z rozmarzeniem westchnął Tygrysek. – Co za szkoda, że nasza szkoła jest tylko parterowa...

– I kiedy już ojciec po ostrożnym jej wydobyciu z parapetu – Krzys kontynuował swą opowieść – postanowił rozliczyć się z nią w sposób tradycyjny, acz przez dzieci mało akceptowany, wujenka Emerykowa mogła zaobserwować pełne skupienie uwagi tatusia na sobie. Mianowicie późniejsza wujenka umykała wokół stołu, osłaniając pupę rękami i wrzeszcząc „Już nigdy, tatusiu, już nigdy”, zaś jej tatuś a przyszły teść wuja Emeryka ścigał ją z pasem w dłoni, wołając: „Zawsze obiecujesz, że nigdy i zawsze robisz to samo”.

A skupienie uwagi tatusia wujenki na ściganym dziecku było tak solenne, że w pewnym momencie nie zauważył porzuconego w pośpiechu na podłodze płaszczka i potknąwszy się, wywinął kozła na parkiecie.

– Oooo... – jęknęli słuchacze, a jęk był bardzo dwuznaczny. Wyrażał zarówno współczucie dla rozplaszczanego na parkiecie tatusia, jak i radość z powodu uniknięcia kaźni przez Wujenkę.

– Wujenka pewnie była zadowolona, że udało się jej tak bardzo przyciągnąć uwagę tatusia – domyślał się Królik.

– No, z jej opowieści to tak jednoznacznie nie wynikało – odpowiedział Krzys. – Wspominała, że miała szczęście, ale nie wiem, czy się to odnosiło do tego skupienia uwagi, o którym wspominałaś.

– Potwierdza się, że prawdziwa pedagogika nie zna prostych i jednoznacznych odpowiedzi – sentencjonalnie zauważył Kłapouchy. – Ale może coś jeszcze nam opowiesz, Krzysiu?

– To jeszcze wam opowiem, co Wuj Emeryk opowiedział mi o nauce chodzenia Beatki, córki jego siostrzenicy – powiedział Krzyś i zaraz przystąpił do rzeczy. Tylko krótko zaznaczył na wstępie (zgodnie z zasadą „Z kim przestajesz, takim się stajesz”), iż do czasu nauki szkolnej najważniejsza jest dla dziecka nauka dwóch umiejętności: Chodzenia⁴ i Mówienia.

– Kiedy Beata zbliżała się do osiągnięcia wieku dziesięciu miesięcy, czyli do podejmowania prób samodzielnego stania i chodzenia, siostrzenica Wuja Emeryka postanowiła fachowo wesprzeć rozwój swego dziecka. Była bowiem dziewczyną nie tylko wykształconą i opiekuńczą, ale i na wskroś nowoczesną. Postanowiła zatem kupić Beatce CHODZIK – powiedział Krzyś.

– Może raczej Wuj Emeryk powinien kupić ten CHODZIK? – przypuścił Tygrysek – to wujkowie i dziadkowie najczęściej kupują dzieciom różne potrzebne urządzenia...

– Niestety, Wuj Emeryk okazał się zdecydowanym przeciwnikiem CHODZIKÓW, deklarował nawet, że na sam pomysł szlag go trafił, a kiedy zobaczył ten przedmiot, to taką pianę puścił z ust, że aż zamoczył dywan siostrzenicy. I chyba z miesiąc – zastanowił się Krzyś – a może i dłużej, z nią nie rozmawiał. Tylko powiedział, że sama zobaczy, co narobiła.

– A jak wyglądał ten CHODZIK? – Prosiaczek nie mógł pohamować swej ciekawości. W gruncie rzeczy wszyscy pozostali słuchacze byli ciekawi tego, tyle że oni wiedzieli, iż nie wypada się pytać...

– Chodzik był bardzo piękny i jak siostrzenica to określiła, „wypasiony” – relacjonował Krzyś. – Miał poszycie z kolorowego plastiku, cztery kółka skręcające tam, gdzie dziecko chciało się udać, poręcze do trzymania się oraz paski, którymi dziecko było przypinane w pozycji zapewniającej absolutne bezpieczeństwo. No, jeszcze dwie pozytywki z mnóstwem melodii, jedna uruchamiała się przyciskiem, a druga okrzykiem. Jeszcze kolorowe diody, które włączały się podobnie. I tak dalej...

– Już się domyślam, co miał na myśli Wuj Emeryk, mówiąc siostrzenicy, że sama zobaczy, co narobiła – powiedział Kłapouchy.

– I co dalej, Krzysiu? – niecierpliwił się Puchatek.

– Ano, po kilku miesiącach, kiedy już rówieśnicy Beatki samodzielnie chodzili, siostrzenica puściła swoją córeczkę bez chodzika. No i wyszło na Wuja Emeryka. Beata po pierwsze, wcale nie chciała chodzić bez chodzika. Po drugie, kiedy już musiała, co chwila się wywracała, a właściwie – rozpaczliwie rozplaszczała na podłodze. Nie potrafiła nawet tak się przewracać, jak jej rówieśnicy – czyli bez bolesnych skutków. W efekcie Nauka Chodzenia z CHODZIKIEM okazała się dłuższa i trudniejsza niż bez niego.

– Właśnie – Kłapouchy sformułował myśl nienową, ale wciąż bardzo pożyteczną: – Kupując zabawkę czy cokolwiek innego dla dziecka, zawsze należy sobie odpowiedzieć na pytanie: „Po co jest ten przedmiot”.

– Chyba nie tylko przy kupowaniu dla dzieci – zastanowił się Krzyś. – ZAWSZE należy sobie zadawać takie pytanie. Na przykład: „Po co jest szkoła”.

Klemens Stróżyński

⁴ Chodzenia – prawdopodobnie dlatego, że do szkoły się właśnie CHODZI.

Kreować nauczycielską rolę jest zupełnie czymś innym, niż ją wielokrotnie odtwarzać! Rutyna nie daje szans nauczycielowi, bowiem zapomina wówczas o potrzebie stałego interpretowania sensu swojego uczestnictwa, a poddaje się stereotypom i utrwalonym kanonom działania.

NAUCZYCIEL „WIEDZY SERDECZNEJ”

JAROSŁAW MICHALSKI

Pedeutologia podkreśla przede wszystkim wizerunek nauczyciela mądrego. To człowiek inteligentny, mający stosunkowo dużą wiedzę oraz doświadczenie życiowe i zawodowe, czyli kompetentny. Wiedzę, zarówno ogólną, jak i specjalistyczną, nabytą przez naukę i doświadczenie, umie wykorzystać w pracy dydaktyczno – wychowawczej w szkole i poza nią. Mądry nauczyciel powinien odznaczać się więcej niż przeciętnym poziomem inteligencji, erudycją, zdolnością logicznego, rozsądnego myślenia, które pozwoli mu trafnie określić tak zwaną strefę bliższego rozwoju każdego ucznia w grupie bądź w klasie¹.

Wniosek jest więc taki: *wiedza to główna cecha człowieka, wynik poznania, gromadzenia informacji o świecie*². Nauczyciel staje się wzorem i źródłem inspiracji dla naszej

praktyki. Można wzbudzić w sobie silną wiarę, czytając teksty odnoszące się do praktyki współczucia, kiedy jednak spotykamy osobę, która sama praktykowała i która może nas nauczyć owej praktyki współczucia z własnego doświadczenia, inspiracja taka jest o wiele silniejsza. Tsong-kha-pa (1357-1419) powiada, że *jeżeli umysł nauczyciela nie jest zdyscyplinowany, nie ma żadnej nadziei na to, że nauczyciel ów będzie w stanie zdyscyplinować innych. Nauczyciele powinni być powściągliwi w zachowaniu; ich umysły za pomocą siły koncentracji powinny być chronione przed rozproszeniem uwagi. Powinni być obdarzeni mądrością, która przeszywa powierzchowną otoczkę zjawisk*³.

Od tego jednak, czym jest wynik poznania, zależy status człowieka. Wiedza daje człowiekowi prawo do prawdy! Chodzi więc o przekształcenie wiedzy w mądrość. Cechą mądrego człowieka jest nie tylko połączenie „miłości i prawdy”, posiadanie „wielkiego rozumu”, ale także osiągnięcie umiejętności zdobycia „doświadczenia i wiedzy o życiu”. Ale mądrość nie może się obyć bez wiedzy. W związku z tym

¹ J. Kuźma, *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, H. Moroz (red.). Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 28-29.

² Wasyl G. Kremień, *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, Warszawa 2011, s. 293.

³ Dalajlama, *Droga do wolności*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2003, s. 32.

rodzi się następujący problem: czy każda wiedza prowadzi do mądrości? Rozwiązanie tego problemu ma kluczowe znaczenie również dla nowoczesnego procesu edukacyjnego, który charakteryzuje tendencja do racjonalnej uniwersalizacji aktywności poznawczej⁴.

To czyni aktualnym problem jednostki, która dziś dąży do mądrości jako warunku osiągnięcia prawdy. Efekt poznania jeszcze nie jest wiedzą. Poznanie bowiem wymaga pewnej refleksji po to, by określić co należy do sfery wiary, pomysłu lub wiedzy. Formę prawdy, która jest związana z procesem pozyskiwania wiedzy, nie można absolutyzować, gdyż nie wyczerpuje wszystkich form oceny wyniku poznania. Mądrość bywa swego rodzaju „doświadczeniem”, obciążonym etyczną duchowością, proroczymi przepowiedniami o głębi bytu, wizją, która odkrywa wyższe wartości prawego życia. Właśnie one określają, jaką w swoich cechach podstawowych musi być jednostka, do czego powinna ona dążyć. Przecież choć mądrość zawiera składnik związany z wiedzą, jednakże jest ona podporządkowana zadaniu egzystencjalnego wejścia w świat ważnych wydarzeń, najwyższych wartości życiowych. W odniesieniu do kwestii duchowej mądrość jest dla człowieka rodzajem świadomej orientacji uie-runkowanej na zrozumienie podstaw życia⁵. Ale jak osiągnąć ten cel? Warto wskazać aspekt inteligencji duchowej, bo ludzie nią obdarzeni, mogą być twórczy, zmieniać reguły i wpływać na okoliczności, w których się znaleźli. Inteligencja duchowa

sprowadza, że potrafimy różnicować. Wyposaża nas w zmysł moralny: umiejętność naginania, za pomocą rozumu i współczucia, sztywnych reguł oraz równoważną zdolność zauważania ograniczeń rozumu i współczucia. Wykorzystujemy ją, roztrząsając kwestię dobra i zła i wyobrażając sobie nie urzeczywistnione możliwości: marząc, dążąc do czegoś i podnosząc się z rynsztoka. Tym, co przede wszystkim odróżnia inteligencję duchową od emocjonalnej, jest moc przemiany. Zgodnie z definicją D. Golemana, inteligencja emocjonalna pozwala mi się rozeznać w moim położeniu i stosowanie się zachować. Działam wtedy w obrębie sytuacji, pozwalając, by okoliczności mną powodowały. Natomiast inteligencja duchowa pozwala mi postawić sobie pytanie: Czy w ogóle chcę pozostać w tej sytuacji, czy raczej zdecyduję się ją zmienić, stwarzając sobie lepsze warunki? Oddziaływanie na same granice polega więc na tym, by pozwolić sobie na kierowanie biegiem wypadków⁶.

Nauczyciele powinni umieć przełożyć swoje rozumienie całego zagadnienia na pouczenie, które będzie zarazem pożyteczne i łatwe do zrealizowania. Jedynie poprzez ukazanie właściwej ścieżki można wyzwolić wszystkie istoty. Pierwszym więc celem nauczania innych jest pomóc im zrozumieć. Stąd ważne jest, aby przemawiać w sposób trafiający do słuchaczy, aby robić wszystko, co konieczne, by słuchacze pojęli przekazywaną treść. Pobudki do nauczania powinny być zawsze czyste – nigdy nie zabarwione

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 293.

⁶ D. Zohar, I. Marshall, *Inteligencja duchowa*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2001, s. 15.

chęcią zdobycia sławy czy korzyści materialnych. Jeśli pobudką są pieniądze, to nauczanie staje się zwykłą, przyziemną sprawą.

Nauczanie to obowiązek, którego głównym celem jest chęć pomagania innym, jak twierdzi tybetański mistrz Po-to-wa (1031-1106). Nie ma sensu wzbudzać w innych uczucia wdzięczności czy przyjmować ich podziękowań, gdyż to, co robisz, nie jest w gruncie rzeczy niczym innym jak wypełnianiem własnego przyrzeczenia⁷.

Jak słusznie twierdził J. Radziejwicz *podstawą skutecznego dialogu wychowawczego bywa zazwyczaj konfrontacja poglądów, dążeń i interesów, to przecież istotnym jej substratem bywa konfrontacja **systemów wartości**. WIARA w dobro przyjętego wspólnie zamiaru czy rozwiązania. NADZIEJA dotycząca jego spodziewanych skutków. Aktywna emocjonalno – praktyczna postawa spotęgowana do uczucia MIŁOŚCI. To jest prawdziwy i mocny grunt, na którym wyrosnąć może autentyczne porozumienie się człowieka – nauczyciela z człowiekiem – uczniem⁸.*

Ważne jest w tym kontekście odniesienie do mądrości starożytnych filozofów, że to nie tylko znajomość rzeczy wiecznych, początków wszystkiego, co istnieje, ale zastosowanie tej wiedzy w sprawach ludzkich. Dlatego człowiek w swoich działaniach

musi kierować się rozumem, który trzeba wykształcić, wychować. „Rozsądny człowiek jest dobry” – ta teza Sokratesa jest obecnie bardziej aktualna niż kiedykolwiek, głównie dla działalności edukacyjnej, wychowania jednostki, przygotowania jej do życia. Także bardzo zasadna jest w omawianym kręgu zagadnienia koncepcja wychowania i edukacji H. Skovorody.

Według tego myśliciela poziom mądrości jest określany przez emocjonalne, serdeczne przeżycia. Człowiek, aby stać się mądrym, powinien osiągać swoje cele, kierując się „wiedzą serdeczną”. Mądrość ma być uczciwa, co pozwoli człowiekowi zastosować siły swego umysłu do przedmiotów, które są tego warte. Bez spełnienia tego warunku można być kompetentnym i mądrym, ale posiadana wiedza nie będzie uczciwa. W codziennym życiu nie uznaje się dobroci i mądrości życiowej, jeśli nie są one wyższe od zrozumienia dla ludzkich słabości i od zdolności do rozwiązania wyłącznie spraw osobistych, zgodnych z egoistycznymi celami.

Tak więc proces kształtowania u człowieka mądrości musi koniecznie uwzględniać „czynnik duszy”, „poznanie za pomocą serca”. Prawdziwa mądrość i oparta na niej wiedza polegają na tym, że uznając prawa rozumu w teorii, mniej należy mu ufać w praktyce. Z tej sprzeczności wynika wniosek, że wartość *bezwzględna* dla ludzi posiada nie orientacja na umysł, ale na serce, czyli na sferę moralno – emocjonalną. W tym przypadku *moralna mądrość człowieka przeciwstawia się racjonalnej amoralności, oszustwu*. Takim sposobem podkreśla się znaczenie *moralno – etycznego sensu*

⁷ Dalajlama, *Droga do wolności...*, op. cit., s. 34.

⁸ Julian Radziejwicz, *Dialog w procesie opiekuńczo – wychowawczym* [w:] Człowiek w systemie pomocy, A. Kożyczkowska, M. Szczepaska – Pustkowska (red.) Wydawnictwo GWSH, Gdańsk 2010, s. 127.

mądrości. Przecież przekształcenie z przedmiotu w podmiot jest możliwe tylko poprzez odwołania się do wewnętrznego świata człowieka, który jest zawsze wyjątkowy, indywidualny, jedyny. Takim światem jest dla H. Skovorody „serce”⁹.

Jest to bardzo ważne stanowisko dla rozumienia działalności nauczyciela „wiedzy serdecznej”, ponieważ wyraźnie podkreślona została rola „mądrej miłości” – jako drogi do bycia dobrym człowiekiem, która tym samym wymaga od nauczycieli prawdziwej autentyczności wobec uczniów. Czy nauczyciel jest w klasie z powodu sztuki swojego działania, czy też z powodu wygodnego dla siebie praktycyzmu? Kreować nauczycielską rolę jest zupełnie czymś innym, niż ją wielokrotnie odtwarzać! Rutyna nie daje szans nauczycielowi „wiedzy serdecznej”, bowiem zapomina wówczas o potrzebie stałego interpretowania sensu swojego uczestnictwa, a poddaje się stereotypom i utrwalonym „na stałe” kanonom działania.

Niezbędny w tym procesie jest również pedagogiczny takt, który pozwala na niezwykle odkrycie, że można i warto delikatnie odnosić się do wychowanka. Takie podejście do pracy z uczniami zawsze wygra z tak lubianym przez wielu nauczycieli sarkazmem! Uczeń nie przychodzi do szkoły po to, żeby doświadczać „wychowania wyobcowanego” i odpowiadać przy tablicy sparaliżowany strachem! Właśnie brak świadomości znaczenia taktu pedagogicznego temu sprzyja, bo o tej kategorii niewiele się mówi

w kształceniu nauczycieli i ich doskonaleniu zawodowym. Nie podkreśla się także wyjątkowości tej nauczycielskiej sztuki, a nawet pojawiają się komentarze kierowane do studentów, że wybrali sobie beznadziejny zawód. Jak zatem można oczekiwać skuteczności procesu kształcenia i wychowywania?

A właśnie „wiedza serdeczna” wpływa z kultury bycia, to fascynacja dzielenia się nią, radość, że uczniowie ją rozumieją, ale nigdy nie przerzucanie na uczniów własnych kompleksów, słabości metodycznej i braku własnego wychowania! Nauczyciel „wiedzy serdecznej” wciąż wzmacnia swą mądrość i jest przekonany o potrzebie prawdy, nie zaś przekazuje tylko wiedzę, aby następnie obrzucać uczniów nieprzeniknionym spojrzeniem. Taka szkoła jest tak naprawdę wielką porażką dla założonego znaczenia jej nazwy!

Czym jest wobec tego „wiedza serdeczna” nauczyciela? To umiejętność połączenie posiadanej erudycji z pedagogicznym taktem, prowadzące do stałego potwierdzania sztuki nauczycielskiej, a zdecydowanie odrzucające zawodowe niedbalstwo i niewychowawczy styl bycia.

Warto postawić pytanie – czy faktycznie w wielu szkołach jest przez nauczycieli promowana właśnie „wiedza serdeczna” czy też „wiedza parenetyczna”? Szacunek dla nauczyciela ma wielkie znaczenie, ale przede wszystkim to właśnie nauczyciel nie może o tym nigdy zapomnieć!

⁹ Wasyl G. Kremień, *Filozofia antropocentryzmu...*, op. cit., s. 295-296.

W tym roku zdawało maturę ponad 380 tys. uczniów szkół średnich. Zdecydowana większość podejmie dalszą naukę, tyle że połowa z nich jeszcze nie wie, co chce studiować. Oznacza to, że te ważne decyzje będą podejmowane w pośpiechu i na chybił trafił...



PORTRET MATURZYSTY 2012

LIDIA POKINKO

Im bliżej matury, tym częściej pojawiają się informacje na podstawie mniej lub bardziej rozległych sondaży na temat dalszej drogi edukacyjnej maturzystów. Fundacja Edukacyjna Perspektywy już od kilku lat prezentuje portret maturzysty, który powstaje na podstawie ankiet wypełnianych przez maturzystów podczas wrześniowego Salonu Maturzystów Perspektywy organizowanego w całej Polsce. Ostatnio Uczelnia Vistula podczas XVII Międzynarodowego Salonu Maturzystów Perspektywy 2012 (1-3 marca 2012 r.) przeprowadziła własny sondaż.

Jeszcze nie wiedzą, na co pójdą...

Na forach internetowych mnożą się wątki o decyzjach tegorocznych absolwentów liceów i techników. Jeden z typowych: *Na początku kwietnia chciałem iść na filologię angielską. Jednak gdy dowiedziała się o tym moja wychowawczyni (nauczycielka języka) – odradziła mi. Pod jej wpływem zrezygnowałem z marzeń o byciu poliglota i zdaję na maturze chemię i biologię. Za miesiąc matura,*

a ja nadal nie wiem, co robić. Chemia i biologia idą mi dobrze. Po maturach próbnych z łatwością dostałbym się na weterynarię. Jednak nie wiem, czy robienie czegoś, co mnie tak naprawdę nie kręci, ale daje pieniądze jest dobrym rozwiązaniem? Ostatnio czytałem artykuł, w którym były wypisane zawody przyszłości, a wśród nich tłumacz języków azjatyckich. Z moimi próbnymi wynikami dostałbym się na iranistykę lub turkologię na Uniwersytecie Jagiellońskim. Czy nauka takich języków ma sens? Czy po takich kierunkach nie będzie problemów z pracą?

Portret maturzysty 2012 powstał na podstawie ponad 40 tys. ankiet wypełnionych przez maturzystów na 17 edycjach salonu. Wynika z nich, że decyzję o wyborze uczelni i kierunku studiów większość maturzystów zostawia sobie „na później”. Jednak proszeni o wskazanie konkretnych kierunków studiów najczęściej wybierają psychologię, ekonomię i pedagogikę. W dalszej kolejności – turystykę i rekreację, zarządzanie, prawo, dziennikarstwo i komunikację społeczną, budownictwo, biotechnologię, geodezję

i kartografię, chemię, informatykę, matematykę, stosunki międzynarodowe, filologię angielską, socjologię.

Ponad 10 tys. respondentów wytypowało inne kierunki i specjalizacje – przede wszystkim kierunki medyczne (lekarski, stomatologia), farmację, bezpieczeństwo narodowe, fizjoterapię, logistykę, rzadkie filologie, a nawet tak specjalistyczne jak informatyka stosowana z komputerową nauką o materiałach.

Tym śladem poszła warszawska Uczelnia Vistula, przeprowadzając ankietę w grupie 244 maturzystów odwiedzających marcowy salon i ich stoisko. Z tego sondażu również wynika, że 49 proc. maturzystów na 2 miesiące przed maturą nie podjęło jeszcze decyzji co do wyboru kierunku studiów.

– *Jest to jedna z najtrudniejszych decyzji życiowych, dlatego nie dziwię się, że aż połowa maturzystów ma problem z jej podjęciem. Problemem jest jednak to, że ponad 50 proc. absolwentów szkół średnich będzie musiało dokonać wyboru studiów pod presją czasu, a pośpiech jest zwykle złym doradcą* – komentuje ten problem **prof. dr hab. Jan Fazlagić**, ekspert ds. zarządzania wiedzą z Uczelni Vistula. Jego zdaniem, w dużej mierze jest to efekt przestarzałego systemu nauczania w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Powinien on kłaść większy nacisk na identyfikację i rozwój zainteresowań, w innym przypadku będziemy produkować armię wykształconych, ale bezrobotnych absolwentów, którzy przy wyborze studiów, zamiast predyspozycjami osobowościowymi i zainteresowaniami, będą kierować się sugestiami

znajomych lub rodziców, bądź też chwilową modą.

Dla pocieszenia – polscy maturzyści nie różnią się od maturzystów z innych państw europejskich. Uczelnia przywołuje badania naukowców z hiszpańskiego Uniwersytetu w Cádiz, gdzie przebadano 700 uczniów w wieku od 17 do 20 lat. Każdy z nich wypełnił kwestionariusz Cattella, obrazujący osobowość na pięciu różnych poziomach. Następnie zweryfikowano umiejętności zawodowe ankietowanych, testując je pod kątem umiejętności naukowych, mechanicznych, społecznych i artystycznych. Końcowy etap eksperymentu polegał na wyborze przez uczniów jednego z 52 zaproponowanych im zawodów. Wyniki były zaskakujące – niemal 70 proc. uczniów nie miało pomysłu na to, jaką ścieżkę kariery wybrać i w jakiej pracy mogliby się sprawdzić.

Zmieniają się kryteria wyboru uczelni

Mimo wątpliwości związanych z wyborem kierunku studiów, uczniowie uważają, że najbardziej atrakcyjne są kierunki techniczne (44 proc.) – to one gwarantują znalezienie najlepszej pracy. Uczelnie techniczne przez wiele lat borykały się z niedoborem studentów. Teraz ten trend wyraźnie się odwraca, choć na informatykę wciąż jest zbyt mało kandydatów w stosunku do zapotrzebowania rynku pracy.

Na studia techniczne decyduje się także coraz więcej dziewcząt. Według raportu „Dziewczyny na politechnikach 2012” Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy”, mimo że spada liczba studentów w Polsce, to kobiet

na politechnikach jest coraz więcej. W ciągu 5 lat trwania akcji przybyło ich ponad 14 tysięcy! Jedyny wzrost w liczbie studentów w ostatnich pięciu latach, jaki odnotowały uczelnie techniczne to wyłącznie zasługa dziewczyn. W tym samym czasie liczba mężczyzn spadła o 1,7 tysiąca.

Zdaniem maturzystów, znalezienie pracy gwarantują również studia medyczne oraz ekonomiczne, wskazwane odpowiednio przez 25 proc. i 20 proc. ankietowanych. Za najmniej przyszłościowe studia maturzyści uważają kierunki humanistyczne (7 proc.) i te związane ze sportem, turystyką i rekreacją (4 proc.).

– To mit powielany od wielu lat. Nasi absolwenci nie narzekają na brak pracy. Znajdują ją zarówno w turystyce biznesowej, jak i masowej, nie tylko w Polsce, ale i za granicą – tłumaczy mgr Krzysztof Celuch z Wyższej Szkoły Turystyki i Rekreacji.

Choć kadra dydaktyczna pozostaje wciąż bardzo ważnym czynnikiem wyboru szkoły, studenci zaczynają coraz bardziej zwracać uwagę na warunki studiowania. Nowoczesny kampus staje się magnesem przyciągającym maturzystów. Infrastruktura i bogata oferta sportowa jest bardzo ważna dla 76 proc. ankietowanych. Co ciekawe, duże znaczenie dla przyszłych studentów ma też dogodna lokalizacja uczelni – wskazuje na nią aż 77 proc. maturzystów.

55 proc. badanych docenia międzynarodowe środowisko studiowania, więcej, bo aż 63 proc. maturzystów zwraca uwagę na możliwość studiowania w języku angielskim. Jeszcze więcej, bo ponad 3/4 przyszłych studentów, wybierając

uczelnię wyższą, bierze pod uwagę ofertę programów stypendialnych. Co ciekawe, coraz częściej mogą oni liczyć na pomoc ze strony prywatnych uczelni.

Co po studiach?

Czy uzyskanie dyplomu z wyróżnieniem i ukończenie renomowanej uczelni zwiększa szanse absolwentów wyższych uczelni na znalezienie pracy? Zdaniem tegorocznych maturzystów – nie. O wiele ważniejsza jest znajomość języków obcych, wskazwana przez 34 proc. ankietowanych oraz doświadczenie zawodowe zdobyte podczas studiów (31 proc.). Jedynie 19 proc. badanych wskazuje, że pomocne może być ukończenie kilku kierunków.

Interesujące są też plany zawodowe tegorocznych maturzystów. 27 proc. z nich widzi swoją przyszłość w międzynarodowej firmie. Mniejszym prestiżem cieszą się firmy polskie (13 proc.) oraz praca w administracji publicznej (7 proc.). Co ciekawe, duża część badanych chce otworzyć własną firmę (23 proc.). Jednak aż 22 proc. badanych planuje wyjechać z kraju w poszukiwaniu zatrudnienia, a jedynie 6 proc. maturzystów wybiera karierę naukową. Nie zmienia to faktu, że podejmując decyzję o wyborze kierunku studiów, maturzyści rzadko kierują się potrzebami pracodawców. W efekcie część z nich po ukończeniu nauki ma problem ze znalezieniem pracy i zasila szeregi bezrobotnych. Tak jest m.in. w przypadku absolwentów ekonomii, psychologii, finansów i bankowości.

Lidia Pokinko
Warszawa

W puli koronnych grzechów polskiej szkoły wymienia się: „uczenie pod testy”, permanentny brak indywidualizacji środków i metod nauczania, dominacja indywidualnej formy pracy – w zamian brak pracy w grupach, wyuczona bezradność uczniów, pozorna aktywność uczniów, ogólny brak satysfakcji z uczenia się.

MIEDZY ZABAWĄ A PRACĄ w przestrzeni życia dziecka

MONIKA JUREWICZ

Pierwsze lata życia dziecka to okres jego intensywnego rozwoju. W tym czasie rozwijają się wielorakie dyspozycje oraz zdolności dziecka związane z uczeniem się.

Wiek przedszkolny charakteryzuje się dużą plastycznością psychiki dziecka. Małe dziecko jest bardzo wrażliwe, przejawia dużą skłonność do naśladownictwa. W okresie tym dziecko rozwija się pod każdym względem – zarówno fizycznym, psychicznym, jak i społeczno-emocjonalnym. O rozwoju tym decyduje nie tylko rodzina, ale i inne instytucje opiekuńczo – wychowawcze.

Natomiast młodszy wiek szkolny przypada na okres kształtowania się całościowych struktur psychiki oraz osobowości dziecka. W tym okresie jest ono bardzo elastyczne i podatne na oddziaływania wychowawcze. Wynika z tego, że głównym celem edukacji wczesnoszkolnej powinno być wspomaganie i stymulowanie harmonijnego rozwoju osobowości dziecka poprzez zaspokajanie jego potrzeb rozwojowych oraz

stwarzanie warunków do rozwoju jego potencjalnych zdolności i zainteresowań. Drugim bardzo ważnym celem jest przygotowanie do nauki na wyższych szczeblach kształcenia.

Zgodnie z założeniami wielu koncepcji psychologicznych rozwój człowieka uwarunkowany jest różnorodnymi czynnikami. Należą do nich zarówno uwarunkowania genetyczne, środowiskowe, wychowanie postrzegane w szerokim ujęciu oraz aktywność własna jednostki.

W myśl teorii Jana Amosa Komeńskiego swoistość natury ludzkiej bazuje na tym, że jest ona wyposażona w mowę, rozum i zdolność działania, która wyrasta bezpośrednio z fizycznej sprawności ręki. Mens, lingua, manus to trzy kluczowe, sprzężone płaszczyzny ludzkiej natury.

Zatem rozwój człowieka – zdaniem Jana Amosa Komeńskiego – ziszcza się w wyniku symbiozy tych trzech czynników, która zachodzi na terenie obiektywnej rzeczywistości. Dlatego też jego w przekonaniu, rozumieć to znaczy dobrze mówić i dobrze działać, ale dobrze mówić – to znaczy dobrze rozumieć i dobrze

działać, dobrze działać oznacza dobrze rozumieć i dobrze działać¹.

Podnoszenie efektywności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych jest możliwe tylko wówczas, jeżeli instytucje oświatowe będą respektowały kluczowe zasady pracy z dzieckiem to znaczy:

- a) zasadę indywidualizacji,
- b) zasadę stopniowania trudności,
- c) zasadę ciągłości oddziaływań czy
- d) zasadę systematyczności.

Indywidualizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej powinna przebiegać adekwatnie do potrzeb i możliwości dziecka, z uwzględnieniem jego mocnych i słabych stron. Jak dowodzą wyniki wielu badań, nauczyciele mają tendencje do koncentrowania się na słabych punktach przy jednoczesnym ignorowaniu mocnych stron dziecka.

Nieodzownym warunkiem funkcjonalnej edukacji w szkole jest wykreowanie stosownych relacji między wychowawcą a dzieckiem, to znaczy respektowanie zasady podmiotowości w procesie wychowania.

Podmiotowe traktowanie uczniów oznacza przede wszystkim humanistyczną i partnerską postawę wobec współuczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego. Postuluje ona zabezpieczenie uczniom prawa do bycia niezależnymi i samodzielnymi na miarę ich możliwości i na ogół bez szkody dla dobra wspólnego, wiąże się także z respektowaniem prawa do poszanowania ich godności osobistej oraz

ponoszenia przez nich odpowiedzialności za swoje postępowanie i kierowanie własnym rozwojem.

Dlatego podmiotowe traktowanie uczniów klas początkowych ma miejsce wtedy, gdy nauczyciel stworzy uczniom w klasie szkolnej warunki zapewniające podejmowanie autotypowanej aktywności edukacyjnej według własnych pomysłów i samodzielnie dobranych środków dydaktycznych, oceniając według własnych norm, wartości i standardów².

Dziecko jest osobą rozwijającą się, poznającą, przeżywającą i działającą. Należy liczyć się z jego godnością, uzewnętrzniać wobec niego szacunek i serdeczność, stwarzać atmosferę, która sprzyja rozwojowi człowieka, konstruktywnym zmianom w jego osobowości i zachowaniu.

Wspieranie rozwoju dziecka powinno opierać się na rozumieniu jego prawidłowości rozwojowych i potrzeb, pomaganiu w zdobywaniu wiedzy i umiejętności poprzez doświadczenia, rozwijaniu różnych obszarów aktywności oraz dbaniu o bezpieczeństwo. Dziecko musi być traktowane w sposób podmiotowy.

Realizacja idei podmiotowości w szkołach i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych umożliwia efektywne oddziaływanie nauczycieli i wychowawców na wszechstronny rozwój dziecka i powinna być kluczowym mottem pracy każdego pedagoga³.

¹ M. Walentynowicz, *Wychowanie poza szkołą w systemie pedagogicznym Jana Amosa Komeńskiego* [w:] L. Leja (red.), *Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki*. Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1974, s. 45.

² K. Duraj-Nowakowa, *Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej. Założenia i scenariusze zajęć*, Kielce 2001, s. 25.

³ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom 4*, praca zbiorowa, wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 237.

Podobne stanowisko prezentuje J. Bruner, który jest zdania, że fundamentalnym celem nauczania jest wspieranie lub kształtowanie rozwoju⁴. Tymczasem struktura oraz program nauczania współczesnej szkoły często przejawia postać mocno sformalizowaną.

„Źródłem wiedzy – jak się zakłada – jest nauczyciel oraz program, który realizuje, a warunkiem skuteczności jej transmisji – nauczycielskie kompetencje przekazowe”⁵. Nauczyciel transmisji reprezentuje wobec komunikacji edukacyjnej postawę scentralizowaną, a wszystkie kontakty werbalne z dziećmi są podstawowym środkiem przekazu wiedzy. Najczęściej występują monologi nauczyciela lub odpowiedzi dziecka zgodnie z preferowanym schematem komunikacji: pytanie-odpowieź-ocena.

Nadrzędnym zadaniem nauczyciela jest więc ocena i korekta osiągnięć dziecka zgodnie z kryterium wiedzy formalnej zawartej w programach. W takim modelu nauczania niewątpliwie nie ma miejsca ani na autentyzm dyskursu pedagogicznego ani też na dialog pomiędzy nauczycielem a dzieckiem. Jak zauważa R. Meighan „główna oś dyskursu jest albo stale kontrolowana przez nauczyciela, albo szybko wraca pod jego kontrolę”⁶.

Zgodnie z potocznym postrzeganiem procesu nauczania-uczenia się: czego nauczyciel w czasie trwania lekcji nie przekaze, uczeń się nie nauczy. Ponadto zakłada się, że najpierw trzeba odtwórczo przyswoić sobie odpowiedni zasób wiedzy, a dopiero później można pokusić się o generowanie nowych pomysłów.

Istotnym atrybutem potocznego, nauczycielskiego myślenia jest dewiza: wszyscy razem, to samo, w tym samym czasie, z takim samym efektem. Zdaniem D. Klus-Stańskiej przekonania te generują potocznie tworzone teorie wiedzy, określane w psychologii naiwnymi⁷.

Jak zauważa J. Bruner dziecko uczestniczące w procesie kształcenia szkolnego, sformalizowanego musi dostosowywać swoje uczenie się i swoją uwagę do narzucanych mu wymagań. Ponadto nieustannie jest zmuszane do obracania się w obcym świecie, w którym słowa, wykresy i inne abstrakcje nieoczekiwanie nabierają ogromnego znaczenia.

Oczekuje się od dziecka, aby porzuciło to, co widzi wyraźnie, ma tuż przed nosem, na rzecz tego, co jest niepojęte i mgliste. Szkoła domaga się od dziecka, aby wykazywało się takimi cechami jak systematyczność i porządek, opanowanie i bezruch.

Autor dobitnie sugeruje, iż nikt dotychczas takich zachowań od dziecka nie oczekiwał. Ponadto zwraca uwagę, iż szkoła odrywa ucznia od domu⁸. Niemal u wszystkich dzieci – sugeruje J. Bruner – występuje

⁴ J. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1974, s. 20.

⁵ D. Klus-Stańska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIP, Warszawa 2009, s. 476.

⁶ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń 1993, s. 175.

⁷ Podaję za: D. Klus-Stańska, *op. cit.*, s. 477.

⁸ Tamże, s. 161.

wewnętrznie umotywowana dyspozycja do uczenia się. Oznacza to, że dziecko jest zmotywowane do aktywności nie ze względu na czynniki zewnętrzne typu nagrody, ale z uwagi na samo działanie bądź pomyślne zakończenie podjętego działania. Prototypem motywacji wewnętrznej jest ciekawość dziecka, która popycha go do takich działań, przy pomocy których wszystko to, co niejasne, niepewne, nieskończone staje się jasne, skończone czy pewne. Tak więc istotą radości staje się możliwość rozstrzygnięcia lub też samo poszukiwanie ewentualnych wyjaśnień⁹.

Pośród wielorakich form aktywności dziecka można wyróżnić trzy podstawowe typy: zabawa-nauka-praca. Jak zauważa D. Waloszek „zabawa podobnie jak nauka i praca jest prawem człowieka i jednocześnie obowiązkiem wobec własnego życia i życia wspólnotowego. Jest dla dziecka stanem doświadczania „użycia” danych mu przez naturę narzędzi wielozmysłowego poznania siebie i świata. Na jej podstawie rozpoznaje siebie w świecie i świat w sobie.

Zabawa jest jednocześnie sposobem „układania się” z drugim człowiekiem, sposobem wrastania w społeczne reguły życia”¹⁰. Można by pokusić się o stwierdzenie, iż poprzez zabawę dziecko poznaje otaczający go świat i równocześnie zabawa jest całym światem dziecka.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć szereg opracowań,

w których autorzy poszukują cech wspólnych oraz różnic pomiędzy tymi trzema formami aktywności, tzn. zabawą- nauką- pracą.

W grupie cech wspólnych najczęściej wskazuje się na to, iż są to:

- czynności społecznie uwarunkowane,
- czynności celowe,
- wpływają kształcąco na rozwój jednostki oraz całego społeczeństwa,
- czynności indywidualne dla każdego osobnika,
- dziecko zdobywa wiadomości i umiejętności,
- naśladuje i odtwarza elementy pracy ludzkiej,
- sporządza wytwory, w których wykonanie wkłada wiele pracy.

Pośród wyróżnionych różnic odnajdujemy następujące rozbieżności:

- odmienna struktura, odmienny przebieg,
- inny stosunek dziecka do własnych czynności,
- zabawa w przeciwieństwie do pozostałych form aktywności nie jest obowiązkiem, jest zaspokojeniem potrzeby działania,
- zabawa w przeciwieństwie do pozostałych form aktywności sprawia dziecku przyjemność (nie jest to tylko przyjemność

⁹ J. Bruner, *op. cit.*, s. 162.

¹⁰ D. Waloszek, *Socjopedagogiczny wymiar zabawy w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] D. Klus-Stańska, *op. cit.*, s. 353.

funkcjonalna związana z zaspokajaniem potrzeb biologicznych),

- zabawa to także przyjemność z odbierania wrażeń,
- zabawa dostarcza przyjemność z osiągniętego celu,
- zabawa dostarcza radości z odtworzenia i przekształcania rzeczywistości,
- w zabawie dziecko podejmuje te czynności, które go w danej chwili interesują,
- wytwory zabawowe nie mają wartości materialnej, praktycznej ani utylitarnej,
- potrzeby i zainteresowania dziecka znajdujące swój wyraz w zabawach rozwijają się u niego w kontakcie ze środowiskiem i rzeczywistością.

Zabawa jest jedną z kluczowych form działalności dzieci i dorosłych. W czasie zachowań zabawowych dziecko wykazuje wysoki poziom zaangażowania. Zdaniem D. Waloszek zabawa jest odzwierciedleniem „tchnienia” mającego swój początek w duszy człowieka. Sama będąc działaniem wyobraźni i emocji jest determinantem każdego kolejnego przedsięwzięcia. Jest zdarzeniem efemerycznym, niepowtarzalnym, tak jak osobliwe są „wytwory duszy”¹¹.

Termin zabawa – zdaniem K. Tyborskiej – jest używany stosunkowo

dowolnie, z reguły jednak obejmuje wszystkie te czynności, które podejmuje dziecko dobrowolnie, bez żadnego przymusu z zewnątrz. Intencją zabawy jest rozrywka i to właśnie różni zabawę od pracy¹².

Niezwykle cenną interpretację zabawy przedstawia J. Bruner, według którego dużą część zabaw należy traktować jako ćwiczenia w radzeniu sobie z otoczeniem¹³. Równocześnie L. Wygotski zwraca uwagę, iż zabawa jako taka nie istnieje, bo nie istnieje taki rodzaj działalności, który należałby do tego pojęcia, a to dlatego, iż samo pojęcie zabawy jest pojęciem dorosłych, a dla dziecka wszystko, co robi jest czymś poważnym¹⁴.

J. Van Gilis opierając się na projekcie badań z 2004 r. poświęconemu wiedzy dzieci z zakresu rozlicznych dziedzin wyeksplikował stanowisko dzieci na temat zabawy. Zdaniem autora, dla dzieci zabawa jest aktywnością, którą trudno jest szczegółowo opowiedzieć. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż jej przedmiot jest za każdym razem na nowo interpretowany przez dzieci, a cel nie jest jasno określony, np. zabawa w lekarza, zabawa w dom, zabawa w sklep¹⁵.

T. Lewińska definiując zabawę zwraca uwagę, iż jest ona potrzebą

¹² Podaje za J. Truskolaską, *Osoba i zabawa*, Lublin 2007, s. 65-66.

¹³ J. Bruner, *op. cit.*, s. 166.

¹⁴ L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002, Wyd. Zysk, s. 103.

¹⁵ M. Kiellar-Turska, *Zobaczyć więcej niż widać. Dziecko wobec zabawy dramatycznej i widowiska teatralnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008/2, s. 7.

¹¹ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna*, Kraków 2006, s. 253.

zarówno małych, jak i dużych. Równocześnie podkreśla, iż ta forma aktywności jest przynależna każdemu człowiekowi, stanowiąc autentyczne dopełnienie całokształtu jego aktywności i egzystencji. Sprawia, że życie dorosłego nabiera innego wymiaru, stając się bardziej atrakcyjnym, interesującym czy wręcz ubogaconym o nieznane dotychczas wartości. Zabawa to forma świętowania – przeciwnieństwo codzienności¹⁶.

K. Tyborowska zaznacza, że w momencie zabawy nie liczy się jej ostateczny efekt, a jedynie przyjemność, jaką czerpie jednostka w czasie jej trwania¹⁷. W przypadku człowieka zabawa pełni funkcję czynnika ograniczającego wpływ zewnętrznych bodźców i podnieć, dając tym samym początek wewnętrznie motywowanego procesu uczenia się. To znaczy, że rzeczy „robione dla zabawy” są tymi, które stanowią nagrodę same w sobie¹⁸.

Założenia i metoda badań

Głównym celem podjętych badań było zebranie opinii dzieci w wieku wczesnoszkolnym na temat preferowanych form aktywności. Badania przeprowadzono w miesiącach stycznia – marzec 2011 roku na terenie województwa mazowieckiego. Aby wyniki badań były reprezentatywne zastosowano metodę celowo-losowego doboru próby badawczej.

Badaniami objętych zostało 60 dzieci z klas I-III. Były to dzieci pomiędzy szóstym a dziewiątym rokiem

życia. Szczegółowa analiza zebranego materiału badawczego wykazała, iż dziewczynki stanowiły 56,67% badanych dzieci. Najliczniejszą grupę dziewczynek odnotowano w klasie I szkoły podstawowej. Ze względu na wysoką niejednorodność pojęć zabawa i praca (o czym pisałam wcześniej) w pierwszej kolejności zapytano badanych o to, w jaki sposób definiują podane terminy.

Poniżej zamieszczono najczęściej pojawiające się odpowiedzi dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wszystkie zamieszczone wypowiedzi zostały zapisane zgodnie z oryginalnym przekazem badanych. Jak wynika ze szczegółowej analizy zebranego materiału respondenci definiując pojęcie zabawa zwracali uwagę głównie na towarzyszące im przyjemne, radosne doznania oraz brak przymusu, obowiązku w czasie tej formy aktywności. Pojawiły się także wypowiedzi wskazujące na *uczestników zabawy*: dzieci czy wręcz przyjaciele, ale także *miejsce*: dom, podwórko oraz *czas*: po lekcjach, czas wolny.

Uogólniając wypowiedź dzieci można pokusić się o stwierdzenie, iż według badanych zabawa jest czasem wolnym, spędzaniem z rówieśnikami (nawet przyjaciółmi) wywołującym przyjemne, radosne doznania.

Co to jest zabawa?

Najczęściej pojawiające się wypowiedzi dzieci w młodszym wieku szkolnym na ten temat:

- Czas wolny od szkoły.
- Jak się bawią dzieci w domu albo na podwórku i jest wtedy fajnie.

¹⁶ Podaje za: J. Truszkowska, *Osoba i zabawa*, s. 66.

¹⁷ *Op. cit.*

¹⁸ J. Bruner, *op. cit.*, s. 187.

- Można robić wszystko co się chce, przy zabawie odpoczywa się od lekcji.
- Ma się radość z tego, że się bawi, wtedy jest się szczęśliwym.
- Czas wolny tylko dla mnie.
- To jest „coś” takiego, w czym można pobyc z przyjaciółmi mieć fajny humor i być bardzo, bardzo wesołym.

Kolejne pytanie, które zadano badanym dotyczyło terminu *praca*. Jak wynika z wypowiedzi dzieci, praca łączy się z obowiązkiem, z reguły nie towarzyszą jej przyjemne doznania, wręcz pojawiła się sugestia, że praca jest tą aktywnością, która znajduje się na skrajnym biegunie w stosunku do zabawy. Ponadto badani zwracali uwagę na znaczenie pracy sugerując, iż jest ważna, ponieważ dzięki niej stajemy się mądrzejsi oraz zarabiamy pieniądze (a nawet możemy pozwolić sobie na przyjemności typu Mcdonalds). Pojawiła się także wypowiedź, która wskazuje, iż praca jest wartością autoteliczną, tzn. umożliwiającą realizację siebie. Dodatkowo badani zwracali uwagę na miejsce pracy wskazując: siedzenie przy biurku, chodzenie do szkoły, ale także konkretne czynności typu: liczenie, kolorowanie, pisanie, czytanie.

Uogólniając można powiedzieć, że zdaniem badanych praca jest ważna, ale z reguły nie sprawia przyjemności i wymaga dużego wysiłku (w skrajnych wypadkach nawet powoduje, że człowiek „pada z nóg”).

Co to jest praca?

Najczęściej pojawiające się wypowiedzi dzieci w młodszych wiekach szkolnym na ten temat:

- To brak czasu na zabawę.
- Praca jest związana z tym, co się niekoniecznie lubi.
- Trzeba wykonywać polecenia, które ktoś inny każe spełniać.
- To jest wtedy jak się zarabia pieniądze.
- Praca jest nudna, wolę się bawić.
- To siedzenie przy biurku.
- Praca to jest ciężka nauka, na pracę trzeba zasłużyć.
- Praca jest ważna.
- Praca jest kiedy mama i tata idą do pracy i nie ma ich cały dzień, a po pracy mogą zabrać mnie do Mcdonaldsa
- Praca jest wtedy, kiedy tata i mama rano wstają, ubierają się ładnie, odwożą mnie do szkoły, a sami jadą do biura i jak wracają to tata mówi „padam z nóg”.
- To chodzenie do szkoły, to jest nieprzyjemne.
- No, że się pracuje np. liczenie, kolorowanie, pisanie, pisanie i czytanie.
- Praca to takie „coś”, że nie ma czasu na zabawę. Uczysz się dużo i zdobywasz mądrość.

Autorkę interesowało również, jak dzieci postrzegają naukę w szkole. Czy według respondentów nauka w szkole bliższa jest doznaniom charakterystycznym dla zabawy (działalności wywołującej radość, pozytywne, przyjemne doznania), czy też dla pracy (generującej niechęć, brak przyjemności, duży wysiłek, raczej przykry obowiązek).

Szczegółowa analiza zebranego materiału wykazała, iż dzieciom trudno było jednoznacznie stwierdzić, czy nauka w szkole to zabawa, czy praca. Jak się okazało, badani zwracali uwagę, iż w trakcie zajęć szkolnych pojawiają się elementy działalności zabawowej, jak sugerowały dzieci, „takie pomieszanie zabawy z pracą”. Równocześnie odnotowano wypowiedzi, w których dzieci dostrzegały również obecność zabawy i pracy, ale ze względu na zupełnie inne kryterium.

Otóż badani dokonali podziału własnej aktywności ze względu na organizację pracy w szkole, tzn. czas lekcji – to praca z zaznaczeniem: sprawdziany, zadania oraz czas przerwy jako działalność zabawową. Niemniej jednak muszę stwierdzić z przykrością, iż w wypowiedziach badanych dzieci dominoowało przekonanie, iż nauka w szkole to praca (często także ze wskazaniem na ciężką pracę). W opiniach badanych rysuje się obraz biernego ucznia, którego aktywność oscyluje wokół wykonywania poleceń zleconych przez nauczyciela.

Niezmiernie wymowne w tej kwestii są wypowiedzi: „nauka w szkole to jest praca, bo trzeba siedzieć w ławkach cały czas i się uczyć”. Równocześnie respondenci zwracali

uwagę na trudności, jakie napotykają w czasie nauki w szkole. Być może negatywne odczucia związane z doświadczaniem trudności szkolnych stały się przyczynkiem do postrzegania nauki w kategoriach pracy, a nie zabawy.

Czy nauka w szkole to zabawa czy praca?

Najczęściej pojawiające się wypowiedzi badanych:

- Czasem zabawa bo bawimy się z panią.
- Nauka w szkole to zabawa i praca, ponieważ na przerwach jest zabawa a na lekcjach praca (sprawdziany i zadania).
- Oczywiście, że praca, ponieważ trzeba robić, co pani każe.
- Nauka w szkole to ciężka praca, bo są trudne zadania, trudne słowa do pisania.
- Ucząc się w szkole ja się bawię i uczę.
- Praca, bo trzeba odrobić pracę domową i robić na lekcji ćwiczenia.
- To jest praca, bo trzeba siedzieć w ławkach cały czas i się uczyć.
- Nauka w szkole to takie pomieszanie zabawy i pracy.
- To taka zabawa, w której trzeba trochę popracować.
- Nauka to praca, jest wtedy, kiedy muszę czytać na głos.

Tak wiele mówi się i pisze na temat systemu oświaty, preferowanego modelu kształcenia. W prezentowanych debatach głównie zabierają głos teoretycy, jak i praktycy, osoby bezpośrednio zaangażowane w życie szkoły, jak również osoby pośrednio uwikłane w sprawy oświaty. Przede wszystkim jednak są to osoby dorosłe, często mające już za sobą edukację formalną.

Z punktu widzenia podjętych rozważań interesowała mnie opinia badanych dzieci na temat tego, jak powinna wyglądać nauka w szkole. Wydaje mi się, iż w podjętych przez autorkę dociekania o miejscu zabawy, nauki i pracy w życiu dziecka niezmiernie istotny jest głos właśnie dzieci – jako osób bezpośrednio uczestniczących w tej przestrzeni.

Według badanych dzieci nauka w szkole powinna przybierać postać działalności zabawowej. Tylko nieliczni respondenci wskazywali, iż pożądane byłoby, aby nauka w szkole była pracą. Wśród argumentów przemawiających za tym stanowiskiem pojawiały się: „trzeba ciężko pracować, żeby nie powtarzać dwa razy tej samej klasy” czy też „nauka powinna być pracą, bo się wtedy człowiek rozwija, a przy zabawie to już nie”.

Uogólniając wypowiedzi dzieci można dostrzec w nich głosy znaczących w życiu dziecka osób dorosłych, dla których zabawa jest nic nieznaczącym epizodem w życiu dziecka. I o ile można ją tolerować we wcześniejszym stadium rozwojowym, o tyle na poziomie edukacji szkolnej jest tylko „strata czasu”.

Zdaje sobie sprawę, iż być może moje słowa brzmią zbyt ostro. Na potwierdzenie przytoczonej tezy przywołam wyniki badań prowadzonych przez E. Gruszczyk-Kolczyńską, z których to wynikało, iż już na poziomie edukacji przedszkolnej marginalizuje się działalność zabawową dziecka, zastępując ją różnymi zajęciami.

Dlaczego tak się dzieło/dzieje? Albowiem w opinii niektórych dorosłych stymulacja rozwoju dziecka jest możliwa tylko i wyłącznie poprzez udział dziecka w różnorodnych zorganizowanych zajęciach. Zgodnie z dewizą „im więcej, tym lepiej”. Jak się okazuje, efekt może być zupełnie odwrotny.

Po pierwsze: intensywny udział dziecka w rozlicznych zajęciach nie musi przekładać się na wyższy poziom osiągnięć. Każde dziecko ma określony poziom możliwości percepcyjno-motorycznych. Zaburzenie tego stanu może doprowadzić do przemęczenia, a w konsekwencji do bierności i apatii.

Po drugie; najcenniejszym darem dla wszechstronnego rozwoju dziecka jest zabawa, i to przede wszystkim zabawa spontaniczna, która uaktywnia wszystkie dyspozycje, siły i zdolności dziecka.

Równocześnie na uwagę zasługują przeważające opinie, z których wynika, iż nauka w szkole powinna przybierać postać działalności zabawowej. Znamienne jest, iż w wypowiedziach niektórych respondentów pojawia się wahanie, co do możliwości urzeczywistnienia powyższego postulatu. Jak sugerują badani, nauka w szkole powinna być zabawą, ale jednocześnie zwracają

uwagę, iż „niestety w szkole trzeba się uczyć, a nauka nie jest fajna i nie każdy ją lubi”.

Czy nauka w szkole powinna być zabawą czy pracą?

W grupie najczęściej występujących opinii znalazły się takie wypowiedzi badanych:

- Zdecydowanie pracą, ponieważ ten co się bawi nie może wybrać dobrego gimnazjum i będzie mieć słabe oceny. Ja nie mam czasu na zabawę. Im człowiek starszy, tym ma więcej obowiązków. Trzeba ciężko pracować, żeby nie powtarzać dwa razy tej samej klasy.
- Nauka powinna być zabawą, ale niestety w szkole trzeba się uczyć, a nauka nie jest fajna i nie każdy ją lubi.
- Nauka powinna być zabawą, ale jest pracą może dlatego, że trzeba chodzić do szkoły, żeby być mądrym i dużo umieć.
- Powinna być pracą, bo się wtedy człowiek rozwija, a przy zabawie to już nie.
- Zabawa i praca musi być w szkole, ale fajnie by było, jakby była zabawa, bo wtedy mógłbym biegać i bawić się z kolegami.
- Uważam, że zabawą, bo jak będę duży to będę pracował.
- Powinna być zabawą, bo to jest fajniejsze. Niestety, nauka jest pracą, bo mamy dużo zadawane

do domu i mało jest w szkole czasu na zabawę. Pani nam daje tylko 1 sekundę.

- Uważam, że powinna być zabawą tak jak w przedszkolu, bo mam dopiero 8 lat. Pracować będę jak będę stary. Nauka nie może być zabawą, bo jak się śmiejemy to pani krzyczy i każe być cicho. Musimy robić wszystko, co pani chce. I nie możemy mieć swoich zabawek, bo mamy grzecznie siedzieć w ławkach, a ja chciałbym uczyć się na piłeczkach i klockach
- Zabawą, czasami na lekcji jest trudno i pani jak tłumaczy to się nie wie. Jakbyśmy się bawili byłoby prościej.
- Wolę, żeby była zabawą, bo wtedy jest wesoło. Jakby nauka była pracą to bym była zmęczona, bo rodzice jak wracają z pracy to są zmęczeni.

Równie ciekawe i zaskakujące były wypowiedzi dzieci o tym, dlaczego nauka nie może być zabawą? Szczegółowa analiza zebranego materiału pozwala zauważyć, że dominuje przekonanie spójne ze znanymi porzekadłami ludowymi typu: „Bez pracy nie ma kołaczy” czy też „Jaka praca taka płaca”.

Z drugiej strony słyszalny jest w wypowiedziach dzieci pogląd, iż skoro w szkole nauka zawsze była pracą to po prostu nie może być inaczej. Jednocześnie mali respondenci zwracają również uwagę na pozorną wartość takiego stanu rzeczy. Twierdzą, że chociaż nauka w szkole przebiega w formie

pracy (towarzyszą jej nieprzyjemne doznania, zdaniem dzieci nie jest fajna) to stanowi mimo wszystko dominujący potencjał ich rozwoju, np. *nauka nie może być zabawą, bo wtedy by się robiło co się chce, byśmy nawet wszyscy nie chodzili do szkoły*. Czy wręcz wypowiedzi, z których wynika, że taki stan rzeczy jest szansą na osiągnięcie zamierzonych celów życiowych np.: *bo muszę się uczyć, żeby zostać lekarzem lub strażakiem*.

Dlaczego nauka w szkole nie może być zabawą?

Dzieci uzasadniają swoją opinię w następujący sposób:

- Bo trzeba się uczyć, żeby dostać pracę.
- Po prostu w szkole trzeba się uczyć, a to nie jest fajne.
- Bo jest cięższa od innych zajęć.
- Bo wtedy by się robiło co chce, byśmy nawet wszyscy nie chodzili do szkoły.
- Bo muszę się uczyć, żeby zostać lekarzem.
- Zawsze pracą, bo w domu mogę się pobawić. Pracuje się w szkole po to, by robić w domu to, co się chce.
- Bo trzeba się uczyć i szybko mi się nudzi.
- Bo trzeba i tak się nauczyć, bo inaczej się nie zda, dla nas nie jest zabawa, tylko książka i praca, która będzie potrzebna.

- Bo czasami trzeba popracować, żeby coś z tego wyszło.
- Bo lekcje są za długie i nasza pani zadaje nam do domu.
- Bo się uczysz, a jak się skończysz uczyć to możesz się bawić.

Podsumowanie i wnioski

Szczegółowa analiza zebranego materiału badawczego pozwala stwierdzić, iż w wypowiedziach dzieci dominują potoczne przekonania na temat zabawy. Można przypuszczać, iż wypowiedzi dzieci są bezpośrednim odzwierciedleniem poglądów dorosłych (rodziców i nauczycieli) na temat roli zabawy.

Jak wynika z doświadczeń autorki w wielu wypadkach zabawa postrzegana jest jako „strata czasu” (wypowiedź rodziców) oraz tak zwane „nicnierobienie” (wypowiedzi nauczycieli). Równocześnie przekroczenie przez dziecko progu szkoły dla wielu dorosłych jest powiązane z porzuceniem „beztroskiego dzieciństwa” na rzecz „poważnej, odpowiedzialnej nauki”.

Na potwierdzenie powyższych słów można przytoczyć zasłyszana wypowiedź rodzica dziecka kończącego edukację przedszkolną: „jak pójdziesz do szkoły to skończy się zabawa, tam będzie tylko nauka!”. W tym miejscu należałoby zadać kluczowe pytanie dla podjętych rozważań: czy nauka w szkole nie może odbywać się poprzez działalność zabawową? To pytanie nabiera szczególnego znaczenia właśnie dzisiaj, kiedy to uczestnikami procesu edukacyjnego stają się dzieci o rok młodsze.

Wprowadzenie zabawy jako rodzaju aktywności ucznia – sugeruje D. Waloszek – może dać satysfakcję z uczenia się nawet najtrudniejszych wiadomości i umiejętności. Albowiem zabawa dostarcza nieoczekiwane olśnienie, skuteczne zdziwienie czy też wzruszenie. Tym bardziej, że wszystkie wymienione cechy są nieodzownym warunkiem skutecznego procesu edukacyjnego¹⁹.

Szczególnie niepokojąco – z punktu widzenia jakości procesu edukacyjnego oraz dominujących w nim form aktywności uczniów – zabrzmiały wybrane wypowiedzi dzieci:

Uważam, że nauka w szkole powinna być zabawą tak jak w przedszkolu, bo mam dopiero 8 lat. Pracować będę jak będę stary czy też:

Nauka nie może być zabawą, bo jak się śmiejemy to pani krzyczy i każe być cicho. Musimy robić wszystko, co pani chce. I nie możemy mieć swoich zabawek bo mamy grzecznie siedzieć w ławkach a ja chciałbym uczyć się na piłeczkach i klockach.

E. Gruszczyk-Kolczyńska dokonując analizy funkcjonowania współczesnej szkoły na I etapie kształcenia wielokrotnie zwracała uwagę, iż dominującą formą pracy szkoły jest „edukacja papierowa”. Dzieci nie doświadczają poprzez bezpośrednie poznanie, a jedynie wypełniają kolejne karty pracy, które mają być miernikiem poziomu ich „szkolnego funkcjonowania”.

Podobne stanowisko prezentuje H. Muszyński, który stwierdza,

że niestety rozległe możliwości rozwojowe dzieci w tym wieku (od aut. młodszym wieku szkolnym) często nie są nawet dostrzegane, nie mówiąc już o ich wykorzystaniu w nauczaniu początkowym. Zarysowuje się tutaj godna zastanowienia przepaść między bogatym w wielostronne doświadczenia życiem dziecka w przedszkolu a zubożonym gwałtownie i sprowadzonym do biernego siedzenia w ławce doświadczaniem życia szkolnego²⁰.

To w głównej mierze od nauczyciela wychowawcy i przyjętej przez niego hierarchii wartości oraz strategii działania w rozlicznych sferach, w istotnym stopniu zależy postawa dziecka w dorosłym życiu. W trakcie zajęć szkolnych nauczyciel powinien w taki sposób dostosować metody i formy pracy, aby uwolnić dziecko od wszelkich uprzedzeń oraz otworzyć na innych ludzi.

Niełatwym zadaniem jest również obudzenie w dziecku poczucia własnej odrębności i swoistej autonomizacji, która ma zaowocować pewnością siebie. Jak wiadomo, jest ona „motorem” do podejmowania kolejnych wyzwań i szeroko rozumianego rozwoju. Rozwój jest złożonym i długotrwałym procesem, w którym decydującą rolę odgrywa okres wczesnoszkolny i doświadczenia z niego wyniesione. W tej kwestii rola nauczyciela jest niebagatelnie

¹⁹ D. Waloszek, *Socjopedagogiczne...*, op. cit., s. 336.

²⁰ H. Muszyński, *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań i konieczności* [w:] D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Centrum Edukacyjne Blżej Przedszkola, Kraków 2010, s. 20.

ważna, ponieważ w pewnym sensie decyduje o ludzkim obliczu w niedalekiej przyszłości.

Niemniej jednak D. Waloszek zwraca uwagę, iż rozmowa o zabawie w edukacji wczesnoszkolnej nie jest przekonywaniem do uległości i uchylania się od odpowiedzialności za poziom uczenia się dzieci. Wprost przeciwnie, jest dowodem troski o jakość edukacji, przebiegającej drogą najbardziej znaną, bliską i bezpieczną, jaką jest zabawa, dopóki dziecko nie zrozumie istoty nauki, dopóki nie wypracuje właściwego sobie stylu uczenia się²¹.

W okresie szkolnym zabawa powinna być nadal widoczna w działalności dziecka. Albowiem ma swoją wewnętrzną postać w szkolnej nauce i pracy. W zabawie kształtuje się nowy związek pomiędzy polem sensu to znaczy sytuacją „w myśli” a sytuacją rzeczywistą²². Jakże znamienne wydają się być odpowiedzi badanych na pytanie: czy nauka w szkole powinna być zabawą czy pracą? *Nauka w szkole powinna być zabawą, czasami na lekcji jest trudno i pani jak tłumaczy to się nie wie. Jakbyśmy się bawili byłoby prościej czy też nauka powinna być zabawą ale niestety w szkole trzeba się uczyć a nauka nie jest fajna i nie każdy ją lubi.*

Zatem pojawia się kolejne koronne pytanie: czy nauka w szkole

może sprawiać przyjemność? Niewątpliwie odpowiedź na tak postawione pytanie może być twierdząca, ale tylko wówczas, jeżeli uda się wyeliminować ze szkoły transmisyjną koncepcję nauczania.

Jak dowodzą rozliczne doniesienia oraz wyniki badań zmiany dokonujące się w polskiej szkole w wielu wypadkach mają charakter wyłącznie powierzchowny. Z drugiej strony wydaje się, że ze względu na niespójność oczekiwań wobec szkoły i nauczyciela nie mogą przybierać innej formy. I tak w puli koronnych grzechów polskiej szkoły wymienia się: „uczenie pod testy”, permanentny brak indywidualizacji środków i metod nauczania, dominacja indywidualnej formy pracy – w zamian brak pracy w grupach, wyuczona bezradność uczniów, pozorna aktywność uczniów, ogólny brak satysfakcji z uczenia się.

Remedium na tak postawione zarzuty powinien być postulat głoszony przez m. in. A. Kalinowską, M. Zytka, A. Dąbrowskiego: pozwólmmy dzieciom myśleć, działać, mówić i pisać!²³.

dr Monika Jurewicz
Szkoła Główna Gospodarstwa
Wiejskiego w Warszawie

²¹ D. Waloszek, *Socjopedagogiczne...*, op. cit., s. 365.

²² T. Czub (przekład), *Kryzys siódmego roku życia* [w:] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002, Wyd. Zysk, s. 163.

²³ Pozwólmmy dzieciom – to dominujący człon w serii książek stanowiących efekt analiz i przemyśleń związanych z wynikami badań przeprowadzonych w 2006 i 2008 roku, dotyczących monitorowania umiejętności językowych i matematycznych dzieci kończących klasę III szkoły podstawowej.

Studenci dziennikarstwa w Iceland University są nastawieni na praktyczną naukę, ale też z wielką ciekawością zapoznają się z zagadnieniami teoretycznymi. Zadają wiele pytań, wymieniają uwagi z wykładowcą. Także same sale wykładowe z owalnym układem stołów zachęcają do dyskusji. Oczywiście, wykładowca posiada pełny pakiet pomocy multimedialnych.



MEDIA I EDUKACJA W ISLANDII

LIDIA POKRZYCKA

W marcu br. w ramach programu Erasmus, realizowanego przez Wyższą Szkołę Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie, prowadziłam wykłady z zakresu dziennikarstwa w Iceland University w Reykjavíku. Podczas pobytu w Islandii miałam okazję zapoznać się ze sposobami kształcenia adeptów dziennikarstwa oraz specyfiką islandzkich mediów. W artykule opisuję system medialny w Islandii oraz wnioski z wizyty w Iceland University.

Media drukowane

Najważniejszym wydarzeniem w najnowszej historii mediów w Islandii było pojawienie się w 2001 roku bezpłatnego dziennika „Frettabladid”. Przed jego wejściem na rynek w kraju istniały trzy dzienniki. „Morgunbladid” dominował w godzinach porannych, z kolei tabloid „DV” („Dagbladid Visir”) w godzinach popołudniowych, a trzecia gazeta „Dagur” została połączona z „DV” w 2000 roku. Bezpłatny „Frettabladid” skutecznie obniża czytelnictwo

pozostałych płatnych gazet. „Morgunbladid” i „DV” zmuszone zostały więc do redukcji zatrudnienia z powodu zmniejszania przychodów reklamowych i liczby subskrypcji.

Tabloid „DV” zbankrutował w 2003 r. i został reaktywowany dzięki nowym właścicielom jako agresywny brukowiec. Z powodu agresywnej polityki redakcyjnej dziennik wywołał kontrowersje i krytykę opinii publicznej (bezpośrednim powodem było samobójstwo osoby, która była przedmiotem jednego z newsów). Aktualnie tytuł zmienił właścicieli i ukazuje się trzy razy w tygodniu.

Lokalne pisma w Islandii zazwyczaj ograniczają się do zatrudniania 1-2 osób na etatach. Najsilniejsze redakcje znajdują się w pobliżu większych ośrodków miejskich. W sumie istnieje ponad 20 lokalnych i regionalnych gazet, z których 16 publikowanych jest poza stolicą i jej najbliższymi okolicami. Pisma, które swoim zasięgiem obejmują dzielnice w Reykjavíku i znajdują stałych czytelników wydawane są w cyklu miesięcznym, ale większość pozostałych tytułów to tygodniki. Niektóre



Kampus Iceland University

z lokalnych gazet, w szczególności te, które wychodzą na gęsto zaludnionych obszarach są bezpłatne, z kolei publikowane w małych miejscowościach poza południowo-zachodnią częścią kraju są kolportowane w ramach prenumeraty.

Radio i telewizja

Po dwóch nieudanych próbach (od 1920 roku) założenia prywatnego radia w miastach Reykjavik i Akureyri, w 1930 roku powstało radio państwowe RUV, które nastawione jest na apolityczność. W różnych wyciecznych dla RUV w okresie od 1930 do 1986 roku widać, że instytucja wolą unikać kontrowersji, nawet kosztem atrakcyjności materiałów. W związku z tym RUV cieszy się największym zaufaniem wśród Islandczyków. Do 1983 r. RUV był transmitowany na jednym kanale radiowym. Polityka programowa radia była ambitna, ramówka zawierała dużo informacji kulturalnych i edukacyjnych wraz z elementami rozrywki oraz muzyką pop czy rock. Jednak monopol RUV spotkał się z krytyką Islandczyków. W związku z tym w 1983

roku RUV rozpoczął nadawanie na drugim kanale, nazwanym Ras 2, który poświęcono na bieżące informacje i odtwarzanie muzyki popularnej.

Prywatne stacje radio- we pojawiły się w 1986 roku, kiedy zniesiono monopol państwa na nadawanie. Główna prywatna stacja to Bylgjan, która wprowadziła prawdziwą konkurencję na rynku transmisji radiowej¹.

Jednak rynek radiowy w Islandii w ostatnich latach staje się coraz bardziej rozproszony. W Islandii istnieje kilkanaście rozgłośni, które mają mniejsze grupy docelowe. Wśród nich są stacje, które specjalizują się w odtwarzaniu konkretnych rodzajów muzyki lub ich oferta skierowana jest wyłącznie do młodych ludzi. Przykładem może być Country Radio of Iceland, które rozpoczęło nadawanie w 1992 roku. Stacja promuje muzykę country, także w wydaniu islandzkich, amatorskich zespołów².

Islandzki państwowy kanał telewizyjny RUV po raz pierwszy nadał swój program w 1966 roku. We wczesnych latach telewizja islandzka nadawała tylko wieczorem trzy dni w tygodniu. Dopiero w roku 1968 rozpoczęła nadawanie sześć razy w tygodniu. Jeden dzień, czwartek, pozostawał na konserwację sprzętu. Aż do 1983 roku telewizja RUV nie nadawała programów w lipcu z powodu letnich wakacji. Jednak w związku z większą konkurencją, po zakończeniu

¹ http://www.ejc.net/media_landscape/article/iceland/

² <http://kantry.is/CountryRadio.htm>

monopolu telewizyjnego, RUV stopniowo zwiększał swój czas antenowy. Ale i aktualnie ma tylko jeden kanał, nadający przez 14 godziny na dobę, podczas gdy prywatne stacje nadają znacznie dłużej³.

W 1986 roku, kiedy monopol państwa w telewizji się skończył, powstała prywatna stacja telewizyjna Stod 2 (kanał 2), który jest częścią konglomeratu medialnego „Media 365”, właściciela m.in. radia Bylgian.

Trzecim graczem na rynku telewizji prywatnej jest SkjárEinn (Screen One). Został on założony w 1999 roku i uzyskał dość duży procent udziałów w rynku, emitując wiele amerykańskich seriali i programów rozrywkowych oraz niskobudżetowe, ale popularne produkcje islandzkie⁴.

Internet

Korzystanie z Internetu w Islandii jest powszechne. Ponad 90% populacji wykorzystuje komputer i Internet w celach zawodowych i prywatnych. W zasadzie wszystkie tradycyjne media oferują treści *online*. Większe firmy medialne posiadają kompleksowe strony internetowe oferujące treści w formie wideo, zdjęć i tekstów. Ta zawartość jest tworzona przez dziennikarzy dla bardziej



Rektorat Iceland University

tradycyjnych rynków zbytu, takich jak telewizja, radio czy gazety, ale jest także dostosowana do potrzeb sieci. Jednak duża ilość tekstów jest pisana wyłącznie dla sieci.

Akty prawne dotyczące mediów

Do 2011 roku przepisy dotyczące islandzkich mediów można było znaleźć w pięciu różnych aktach prawnych. Były to artykuły Konstytucji dotyczące wolności słowa i ochrony prywatności, ustawa o druku, o radiofonii i telewizji oraz specjalna ustawa o RUV, ustawa o telekomunikacji i o konkurencji⁵. 15 kwietnia 2011 r. islandzki parlament przyjął nową ustawę dotyczącą mediów. Ustawa zawiera wiele ważnych zmian w istniejących ramach prawnych. Wprowadza obowiązek, dla wszystkich mediów islandzkich, rejestracji w Urzędzie ds. Środków Przekazu⁶. Według nowego prawa

³ B. Gudmundsson, *The Icelandic Journalism Education Landscape*. In *European Journalism Education* (ed) Georgios Terzis, UK Intellect, Bristol/ US Intellect, The University of Chicago Press 2009.

⁴ http://www.ejc.net/media_landscape/article/iceland/

⁵ <http://immi.is/Home, Icelandic Modern Media Initiative>

⁶ <http://www.icenews.is/index.php/2011/04/16/22809/>, <http://>

dostawcy usług medialnych muszą przedstawiać Urzędowi informacje na temat właścicieli mediów i informować o wszelkich zmianach. Informacje te są następnie publikowane na specjalnej stronie internetowej. Nowe prawo wzmacnia ochronę dziennikarskich źródeł informacji, stwarzając w Islandii swoistą mekkę wolności słowa.

Edukacja dziennikarska w Iceland University

Edukacja adeptów dziennikarstwa w Islandii opiera się na praktyce. Studenci podczas warsztatów pracują przede wszystkim nad newsami radiowymi, telewizyjnymi i prasowymi. Niejednokrotnie podczas zajęć wykorzystywane są dyskusje (np. pod kątem problemów etycznych spotykanych w zawodzie dziennikarza). Podczas wykładów poruszane są oczywiście także zagadnienia teoretyczne, ale stanowią one około 20% wszystkich przedmiotów w semestrze. Często przedmioty są prowadzone tzw. metodami kombinowanymi, czyli np. dzieli się zajęcia na trzy sekcje, każde prowadzone przez wykładowców-specjalistów w wąskich dziedzinach, przybliżając zagadnienia teoretyczne, utrwalając je odpowiednimi ćwiczeniami.

Podczas spotkania z pracownikami Instytutu Dziennikarstwa Iceland University dowiedziałam się, że w ramach ćwiczeń warsztatowych praktykuje się podział na dwie grupy: wydawców (2 rok studiów) i reporterów (1 rok), które pracują pod okiem

doświadczonego superwydawcy – wykładowcy. Pierwszy rocznik zbiera informacje, a drugi je redaguje, poprawiając ewentualne błędy. Efekt wspólnej pracy publikowany jest w formie instytucyjnej gazetki studenckiej.

Zamiast stresujących egzaminów w Iceland University preferowane są prace semestralne w formie np. reportażu, czy wyprodukowania wiadomości telewizyjnych. Studia kończą się pisanie „projektu”, pracy praktycznej opartej na teorii oraz odrębnej pracy badawczej. Na napisanie prac kończących edukację dziennikarską przeznaczony jest semestr (3 miesiące).

Podczas prowadzonych zajęć mogłam się przekonać, że studenci dziennikarstwa w Iceland University są nastawieni na praktyczną naukę, ale też z wielką ciekawością zapoznają się z zagadnieniami teoretycznymi. Zadają wiele pytań, wymieniają uwagi z wykładowcą, nie ma dużego dystansu pomiędzy studentem a prowadzącym zajęcia. Także same sale wykładowe zachęcają do dyskusji, przeważają sale z układem stołów w tak zwaną podkowę. Oczywiście wykładowca posiada pełny pakiet pomocy multimedialnych.

Podsumowując można stwierdzić, że edukacja dziennikarska w Iceland University opiera się na praktyce i życzliwości wykładowców. A po ukończeniu studiów absolwenci mogą np. założyć bardzo popularną w Islandii jednoosobową formę wydawnictwa, bo posiadają praktyczną wiedzę w zakresie edytorstwa, dziennikarstwa, reklamy i marketingu oraz zarządzania.

dr Lidia Pokrzycka

www.guardian.co.uk/media/greenslade/2011/apr/18/pressfreedom-iceland,
http://www.readriteweb.com/archives/iceland_passes_proposal_to_become_new_media_haven.php

Żartobliwa definicja słowa „dyplomata” mówi, że jest to ktoś, kto potrafi ci powiedzieć „wynoś się” w taki sposób, że poczujesz radość na wieść o zbliżającej się podróży. Z wychowawcą jest podobnie, z tą różnicą, że z radością wyruszy on w tę podróż razem z tobą.



OSOBISTY PRZYKŁAD A BUDOWANIE AUTORYTETU WYCHOWAWCY

TOMASZ KACZOROWSKI

Nie jest łatwo zastosować się do harcerskich zasad w dzisiejszym świecie. Ideę służby jako pewnej postawy wobec świata i innych ludzi zamienia się na wolontariat – bardzo często, niestety, rozumiany jako wymianę korzyści – kilka godzin mojego czasu w zamian za punkty na szkolnym świadectwie. Braterstwo nie przystaje do coraz wcześniej rozpoczynanego „wyścigu szczurów”, a praca nad sobą, doskonalenie własnej osobowości nie jest już atrakcyjne w dobie testów i powszechnej świadomości, że nie jest ważne, co tak naprawdę umiesz i potrafisz, ważne czy wiesz, jak odpowiadać zgodnie z kluczem – egzaminu gimnazjalnego czy maturalnego.

Dlaczego więc harcerstwo nadal pozostaje tak atrakcyjne? Dlaczego – pomimo iż opiera się na zasadzie dobrowolności – nadal przyciąga dzieci i młodzież? I dlaczego – niestety – wielu rozczarowuje? Kluczem

do odpowiedzi na te pytania jest zrozumienie metody harcerskiej i roli instruktora harcerskiego w procesie wychowania. Można by rzec, że to właśnie osoba wychowawcy, a nie program jest pierwszym, podstawowym narzędziem wychowawczym.

Metoda harcerska opiera się na Prawie i Przrzeczeniu. Są one sformułowane w sposób pozytywny – ukazują pewien ideał, system wartości, jakimi należy się kierować w życiu. Nie mówią, czego nie wolno czynić na drodze życia, ale jak przejść tę drogę Prawdy, Dobra i Piękna. Słowa rozpoczynające przrzeczenie: „Mam szczerą wolę...” oznaczają dobrowolne podjęcie zasad etycznych zawartych w Prawie Harcerskim. Aby jednak dziecko czy młody człowiek chcieli podążać drogą trudności i wysiłku związanego z pracą nad sobą, muszą na tę drogę zostać pociągnięci nie przez słowo, nie przez nakaz, ale przez osobisty przykład drugiego człowieka. I jest to trochę tak, jak

z zakochaniem – początkowe zauroczenie osobą wychowawcy, idealizacja wszystkiego co robi, często bezkrytyczne przyjmowanie jego słów – z czasem przeradza się w „trwały związek” z harcerstwem – następuje przeniesienie punktu ciężkości z osoby wychowawcy na treści, jakie propaguje. Podziw dla sposobu, w jaki żyje uzupełniony jest pytaniem: dlaczego tak właśnie postępuje, a logiczną konsekwencją tego pytania jest kolejne: czy i ja mogę działać tak samo, na podstawie tych samych zasad.

Prawo Harcerskie jest jednakowe dla wszystkich: od 10-letnich harcerzy młodszych do dorosłych wędrowników i instruktorów, ale interpretacja prawa, zakres jego zastosowania w życiu codziennym, jego rozumienie jest oczywiście pogłębiane wraz z wiekiem i zdobytych harcerskim doświadczeniem. I to właśnie owo doświadczenie pozwala na budowanie autorytetu, umożliwia pociąganie innych przez osobisty przykład.

Budowanie autorytetu odbywa się stopniowo. Metoda harcerska oparta jest o system małych grup – zastępów. Każde działanie podejmowane jest w grupie kilku rówieśników pod kierunkiem takiego jak oni – starszego kolegi. I to właśnie jest miejsce, gdzie zaczyna się budowanie autorytetu – młodzi ludzie uczą się, co to znaczy być wzorem dla swoich rówieśników. Doświadczają po raz pierwszy ciężaru odpowiedzialności za innych i są bezlitośnie rozliczani z każdego rozdzwieku między zasadami, które głoszą a sposobem, w jaki postępują. Wielu z nich podejmie kiedyś odpowiedzialność za większe zespoły – drużyny, szczepy,

hufce, ale te pierwsze doświadczenia wychowawczych relacji bezpośrednich i wzajemnych – bo przecież w jakiś sposób oni są przez swych podopiecznych wychowywani do bycia wychowawcami – będą stanowiły podstawę podejmowanych przez nich działań.

Trzeba przy tym pamiętać, że owe działania nie ograniczają się tylko do obszarów *stricte* związanych z wychowaniem, albo inaczej – oddziaływania wychowawcze w harcerstwie mają znacznie szerszy zakres niż na przykład w szkole, gdzie wiedza, przekazywane treści są w znacznym stopniu nie powiązane z osobą wychowawcy. W harcerstwie zarówno wychowanek, jak i wychowawca jest „całym życiem”, a to oznacza, że ów osobisty przykład – wszystkie aspekty życia wychowawcy, całość kształtu jego postawy, jego codzienne postępowanie są oddziaływaniem wychowawczym. Harcerski instruktor nie może tłumaczyć się, że jest „po szkole”, że wyszedł z pracy i teraz zasady Prawa i Przrzeczenia już go nie obowiązują – aż do następnej zbiórki. Harcerz obserwuje swego wychowawcę i stale weryfikuje to, co on czyni i mówi z ideami i zasadami, które są dla nich obu wspólne. Jeżeli weryfikacja ta przebiega pozytywnie, wzrasta autorytet wychowawcy.

Autorytet jest budowany i weryfikowany nie tylko przez bierną obserwację. Metoda harcerska zakłada uczenie przez działanie, a to oznacza nie tylko wspólne podejmowanie działań i aktywne w nich uczestnictwo, lecz także zachętę do podejmowania wyzwań, dokonywanie własnych wyborów, samowychowanie.

Wracając do przytoczonej na początku artykułu definicji – instruktor to ktoś, kto wyruszy w drogę z wychowankiem, będzie mu towarzyszył w samodzielnym odkrywaniu świata i własnym życiem potwierdzi, że drogę tę da się przejść w zgodzie z harcerskimi ideałami. Autorytet potwierdza się w działaniu. Instruktor to ktoś, kto więcej wie, więcej potrafi, więcej przeżył i więcej doświadczył i chce, i może się tym dzielić z podopiecznymi. Instruktor to ktoś, kto wyprzedza podopiecznych o kilka kroków, ale idzie cały czas z nimi, jest gotów do wychowywania przede wszystkim samego siebie, przez własny przykład potrafi zafascynować ich perspektywą rozwoju.

Czy może to być atrakcyjna forma wychowania? Zdecydowanie tak. Jednak na pytanie, czy może prowadzić do rozczarowań również należy odpowiedzieć twierdząco. Siła harcerstwa, jaką jest wychowanie przez osobisty przykład, może być również jego słabością. To trochę jak z nauką pływania przez wrzucanie delikwenta na głęboką wodę. Nie wszyscy są w stanie to przetrwać. Zgoda na budowanie autorytetu w działaniu, wychowanie przez rówieśników niesie ze sobą kilka niebezpieczeństw, z których dobry wychowawca musi zdawać sobie sprawę.

Skoro autorytet wychowawcy jest budowany przez osobisty przykład, to pojawia się bardzo mocna pokusa do „budowania na sobie”. Autorytetu nie budujemy dla niego samego, jest on wyłącznie narzędziem, które ma prowadzić wychowanków ku celom i ideom wynikającym z metody harcerskiej. Instruktor nie zachęca

swych podopiecznych, aby wyłącznie naśladowali jego cechy czy postawę, niejako prowadząc ich za rękę przez życie, ale potrafi, uwzględniając ich rozwój osobisty, ich indywidualność, ich możliwości zachęcić ich do samodzielných decyzji i wyboru życiowej drogi. Często, niestety, zdarza się tak, że świetnie działający zespół rozsypuje się w chwili zmiany warty – wraz z odejściem drużynowego czy komendanta. I nie jest to cechą wyłącznie harcerską – wiele pozornie dobrych dzieł upadało wraz z odejściem prowadzącego je księdza czy nauczyciela, którzy nie potrafili fascynacji ich osobą przekuć w fascynację idea.

Zdarza się też i tak, że idea jest fascynująca, ale osobisty przykład już nie bardzo. To jest owa „radość na wieść o zbliżającej się podróży”. Trzeba ową radość samemu odczuwać, traktować Prawo i Przrzeczenie jako kodeks, którego chce się przestrzegać, według którego chce się żyć i którego przestrzeganie może dać radość, aby taką postawę przekazać swoim podopiecznym.

Czy warto tak budować? Z perspektywy instruktorskich doświadczeń, harcerskiego małżeństwa, rodzica dwójki instruktorów, dwójki harcerzy mogę powiedzieć, że tak. Osobisty przykład buduje autorytet. Zgodność czynów i zasad, wspólnota idei procentuje znacznym zmniejszeniem problemów wychowawczych, pogłębieniem relacji.

**Tomasz Kaczorowski hm.,
kszałceniowiec, ojciec dwójki
harcerskich instruktorów,
dwojga harcerzy i dwojga zuchów**



TEKST DO KOSZA (208)



ALICJA ZIĘBA

Moja przyjaciółka pisała niedawno artykuł o trudnościach komunikacyjnych. No i już tu trzeba wyjaśnić: nie chodziło jej ani o totalne rozkopanie śródmieścia Warszawy, ani o autostradę A-2, zakończoną malowniczym bajorem. Analizie poddawała kłopoty w komunikowaniu się ludzi. Wiadomo – porozumiewamy się werbalnie lub niewerbalnie. Może nam w tym przeszkadzać mnóstwo: od gwar poczynając, na hałasie kończąc. Chcąc ozdobić tekst jakimś sympatycznym akcentem, przytoczyła anegdotę, opowiadaną niegdyś przez księdza Tischnera. Pozwolą Państwo, że i ją przypomnę.

Otóż, odbywały się kiedyś w Górcach zawody balonowe. *„I jedyn balon stracił orientację i zlądował kasik na polanie, moze i Sumolowej. Ci, co wylądowali, wystawiają nieśmiało głowy z kosza. Uwidzieli gazdę, co prawie siano kosił, więc się pytajom: – Gazdo, nie wyicie, kany my som? A gazda na to: Wyim. W balonie”.*

Sama, zresztą, też kiedyś doświadczyłam podobnej przygody, przecierając nowe szlaki z gromadką młodzieży. Mieliśmy przesiąść się w Chabówce, a nikt tam przedtem nie był. Więc tak sobie odliczaliśmy stacje

i w którymś momencie na korytarzu pociągu rozpoczęła się dyskusja typu: „to będzie Chabówka/ nie, chyba jeszcze nie/ tak, raczej na pewno Chabówka/ czy nie za wcześniej/ chyba teraz”. Zwolennicy ostatniej opcji wygrali, wyrzuciliśmy na peron kilkanaście plecaków, trzy gitary, psa Bułę i sześć śpiworów. Następnie przeczytaliśmy oddaloną chytrze tablicę z nazwą stacji i ekspresowo wrzuciliśmy wszystko z powrotem. Gazdę, melancholijnie obserwującego naszą błyskawiczną akcję, lekko zaatakowałam pretensją, że słyszał wahanie, a nic nie powiedział. „A dyć nie pytaliście” – i tu miał rację.

Oba przykłady pokazują, że cokolwiek o komunikacji interpersonalnej mówią mądre książki – może ona nie podlegać doskonaleniu z przyczyn niezależnych od wszystkich naukowych ustaleń. Potrafimy zamienić hałas na ciszę, zdołamy doprecyzować systemy znakowe, rozumiemy szereg konwencji ekspresji – a i tak staniemy bezradni wobec przeszkody, na którą nie mamy wpływu. To bariera mentalna, nierzadko najsilniej utrudniająca nie tylko porozumienie, ale i zrozumienie. Doskwiera mi ona, zwłaszcza gdy obserwuję ludzi młodych. A w maju – to obserwacja szczególna, bo połączona ze świadomością, że oni wkrótce wejdą do „naszego” świata: dorosłych i samodzielnych.

Patrzac na mlodzię, coraz częściej z roku na rok mam wrażenie, że to ja żyję w jakimś koszu balonu, nie bardzo wiedząc, gdzie naprawdę jestem. Wystarczy dostrzec, jak różnymi językami posługujemy się na co dzień. Dosłownie. Buduję dążące do pełnej poprawności zdania złożone, stosuję imiesłowowe równoważniki, unikam powtórzeń – wyznaczyłam sobie ów standard w komunikacji na lekcjach i nie tylko. W zamian otrzymuję np. taką informację o Wokulskim: „facet się najpierw zakochał, a potem olał pannę”. Merytorycznie bez zarzutu. Za to znalezienie synonimu do „olał” zajmuje parę minut. No i jeszcze coś trzeba zrobić z panną. Wybranka serca? Narzeczona? Dziewczyna? Obiekt uczuć? Okazuje się, że zróżnicowanie znaczeń jest prawie niewykonalne.

We wszechobecnych prozaizmach nawet podczas rozmowy z nauczycielem mlodzię nie widzi problemu. Zanika sztuka decorum i wyczucie sytuacji. Kto wie, może początek tego regresu tkwi w domach, gdzie rodzice wyobrażają sobie, iż wzmocnienie więzi nastąpi przez upodobnienie sfery językowej? „Luzik, młody. Poprawisz tę bańkę. Nieżle kumas i masz pałera, więc tylko zakuj te tabelki”. Ojca rozpiera duma, bo umie mówić jak syn, a młody otrzymał wsparcie pozytywne. Ma kolejnego pałera i następny luzik. Tyle że z tego domu nie wyniesie wzorców eleganckiej polszczyzny.

W moim koszu ciągle jeszcze balastem niezbędnym jest sztuka stylu. Niestety, wszędzie wokół króluje język skrót. Mamy epokę mailowo – esemesową. Wymyśliśmy paski informacyjne kanałów telewizyjnych. Reklama z banneru musi dać się szybko przeczytać. Wklepujemy świeżo wymyślone wpisy blogów bez żadnej ich korekty.

A na próbnych maturach u znajomego polonisty zobaczyłam zdanie: „Cez. Bar. zdecydował się na wyjazd z Pol.” Kolega, owszem, od pierwszej klasy tłumaczył, co to takiego literacka polszczyzna i dlaczego należy wchłaniać jej jak najwięcej. Cóż, matura to nie lekcja – i ta różnica sytuacji wystarczyła, by wrócić do nawyków przekazu jak najłatwiejszego.

Mentalność tworzy też kolosalne przeszkody w rozumieniu. Zacząć można banalnie – od lektur. Niektóre z nich uważam za bezpowrotnie stracone dla pokolenia, dojrzewającego na moich oczach. Konrad Wallenrod czy Kordian to dzisiaj tacy militarni frajerzy, bo trzeba umieć znaleźć sojuszników, stworzyć grupę (koalicję?), a nie porywać się z motyką na słońce, aby głupio stracić życie. Werter też frajer. Jeśli panna jest nieosiągalna, szukamy innej. Doktor Judym? Megafrajer. Na studia idzie się po to, żeby mieć taki zawód, który da kasę, a nie w celach filantropijnych. Na wszelki wypadek dodaje, iż to nie są moje opinie o bohaterach. Co roku uczniowie grzecznie analizują, wskazują, co trzeba, budują kontekst itd. – a potem mówią o frajerach. Pojęcia takie jak etos czy misja stają się na moich oczach równie abstrakcyjne jak repasacja pończoch.

Drastycznie zmieniło się rozumienie własnego uczestniczenia w świecie, istnienia w nim. Dawniej chłoniliśmy świat dla niego samego. Chodziliśmy na kursy, bo interesowała nas fotografia, metaloplastyka czy modelarstwo. Dziś nie ma na to czasu. Są „doszkalania”, żeby dobrze zdać maturę. Lektoraty językowe nie dla wiedzy, lecz z powodu certyfikatu. Boli mnie bardzo przewartościowanie dla mnie ekstremalne: wolontariat.

Niegdyś wyłącznie z „wysokich” pobudek lub ze zwykłego odruchu serca. Obecnie coraz częściej słyszę wyjaśnienie: „bo to będzie dobrze wyglądało w papierach”. Niestety, „litera urzędu” sankcjonuje takie wyrachowanie już na etapie gimnazjalnym, gdzie wiadomo, że kilka godzin WOŚP-u stworzy dodatkowe punkty w rekrutacji do zaplanowanego liceum. Co gorsze – nie różnicuje tych kilku godzin od kilkuset, spędzonych na przykład na onkologii dziecięcej czy w schronisku dla zwierząt. Znow coś, co chyba miało być nobilitacją, zdeprecjonowało wartość – za to młodych ludzi nauczyło sprytu. Niestety, trudno im się dziwić.

Kiedyś dyskutowaliśmy na lekcji o zmianach obyczajowych. W roli typowego belfra broniłam pewnych zasad *savoir-vivre'u*. Okazało się, że o wielu z nich musiałam po prostu plastycznie opowiedzieć. Na przykład nie do wyobrażenia dla chłopaków był męski obowiązek otwierania damie drzwi auta lub wysiadanie i okrażanie samochodu, by ułatwić kobiecie wyjście. Dziewczyny skarżyły się na coś, co od czasu do czasu widuję przy dużych, ciężkich wejściach do budynków: panowie przepuszczają panie – niech one poszarpią się z tym żelastwem. Abstrakcją okazał się problem wstawiania, gdy płeć żeńska nawiązuje rozmowę z tą przeciwną. Dobiła mnie wówczas argumentacja „moich” mężczyzn. W skrócie polegała na tym, że kobiety same są sobie winne, bo wymyśliły emancypację i feminizm, więc strach podejść, aby się nie narazić. „Poza tym to tylko zachowania”...

Widzę, jak zmiany mentalne modyfikują kulturę i podstawowe dawniej stosunki międzyludzkie. Zanika na przykład sztuka pisania podań, nie

mówiąc już o pisaniu listu. Przepadła zwyczaj stosowania wielkich liter przy tytułach i zaimkach, odnoszących się do adresata. Samo słowo „epistolografia” znają prymusi w klasach humanistycznych. Mamy głównie telefony. A młodzież nie rozumie, jak ludzie umawiali się kiedyś w świecie bez komórek. No właśnie, znow coś mija bezpowrotnie. Podejmowaliśmy świadome decyzje, przeznaczaliśmy czas dla innych, szanowaliśmy to. Codziennie w związku z wieloma sprawami myśleliśmy, jak ważne dla nas jest, by się zobaczyć. Dziś? „Zdzwonimy się”. Jakoś. Kiedyś. Może. Inny wariant – odwoływanie spotkania, bo „nie mogę, sorki, coś mi wypadło”. Dawniej zwyczajnie nie wypadało (dzieci nie wyczuwają różnic tych dwóch znaczeń).

Tak sobie coraz częściej rozważam – zwłaszcza w maju – że przez lata pracy możemy metodycznie podpatrywać różne zmiany: języka, zachowań, wartości, celów u młodych ludzi. Próbuje my czegoś uczyć, trochę kształtować postawy – ale ja mam już do tej misji nieco dystansu. Widzę, jak rośnie przepaść między moją a ich mentalnością. Są sympatyczni i pobłażliwie patrzą na psorkę i jej starania. Czasem nawet to szanują. Lecz widać, że pójdą swoimi drogami we własnym kierunku. Chyba więc pora przyznać (zamiast grzęznąć w bilansie rzekomych niepowodzeń), iż taka dziś jest po prostu kolej rzeczy – zatem czas na sztukę mentalnego kompromisu zamiast obrony archaicznych szaleństw. I gdzieś w tym wszystkim trzeba znaleźć swoje miejsce. *Kany my som?* Może w balonie. Zaś ten felieton najlepiej wrzucić do kosza. Ano, hej!

Alicja Zięba

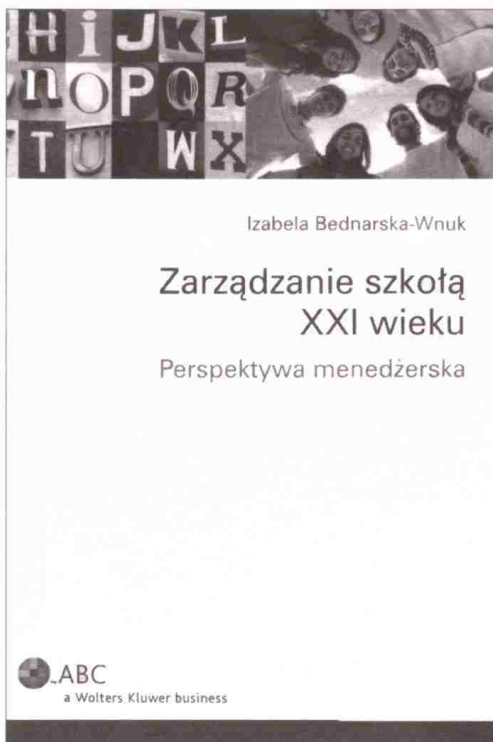
ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ XXI WIEKU



Współczesne organizacje pozostają pod wpływem wielu zmian dokonujących się we wszystkich obszarach życia. Wśród organizacji publicznych szczególne miejsce zajmują szkoły publiczne, których rola stale wzrasta, zwłaszcza w kontekście gospodarki opartej na wiedzy. Szkoły publiczne muszą odnaleźć się w warunkach nasilającej się konkurencji, niżu demograficznego i intensywnego rozwoju szkół niepublicznych, podejmując działania m.in. o charakterze marketingowym.

Problematyka dotycząca roli dyrektora w zarządzaniu szkołą z perspektywy menedżerskiej jest w odróżnieniu od ujęcia z perspektywy pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej, poruszana bardzo rzadko. Przesłanki te stały się podstawowym motywem do podjęcia analiz teoretycznych i przeprowadzenia badań własnych na temat roli dyrektora w zarządzaniu szkołą przez Izabelę Bednarską-Wnuk w pracy *Zarządzanie szkołą XXI wieku: perspektywa menedżerska*.

Izabela Bednarska-Wnuk: ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ XXI WIEKU: PERSPEKTYWA MENEDŻERSKA. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010, s. 183.



Celem książki jest prezentacja roli dyrektora w zarządzaniu szkołą, zwłaszcza publiczną, oraz ukazanie podobieństwa roli dyrektora szkoły do roli menedżera organizacji gospodarczej. Charakterystyka zaś roli dyrektora w zarządzaniu szkołą dokonana została za pomocą koncepcji roli z perspektywy podmiotowej oraz pod względem funkcjonalnym. W tym również zakresie książka ma

na celu wskazać wspólne elementy łączące pracę dyrektora szkoły z pracą menedżera.

Aby osiągnąć powyższy cel autorka dokonuje analizy krajowej i zagranicznej literatury z zakresu zarządzania, socjologii, psychologii oraz pedagogiki poświęconej roli dyrektora w zarządzaniu szkołą, obejmującej zagadnienia sposobu pełnienia i realizacji funkcji kierowniczych, a także adresowanych do niego wymagań kompetencyjnych.

Badania literaturowe stanowiące podstawę teoretyczną niniejszej rozprawy, uzupełnione zostały badaniami własnymi przeprowadzonymi z udziałem dwóch narzędzi badawczych: kwestionariusza ankiety i wywiadu kwestionariuszowego. Badaniem objęto 392 respondentów: dyrektorów szkół publicznych, pracowników nadzoru pedagogicznego, rodziców oraz nauczycieli szkół publicznych z województwa łódzkiego.

Na treść niniejszej publikacji składa się pięć rozdziałów, które zawierają rozważania teoretyczne oraz prezentują wyniki badań własnych.

W rozdziale pierwszym zatytułowanym **Miejsce szkoły w procesie zarządzania** autorka ukazuje szkołę jako specyficzną organizację publiczną oraz zachodzące relacje między dyrektorem a środowiskiem szkoły. Charakteryzuje również elementy otoczenia szkoły i wskazuje na ich znaczenie w pracy dyrektora szkoły. W tej perspektywie nakreśla usytuowanie dyrektora w strukturze szkoły, omawiając jego zadania i obowiązki w świetle obowiązujących przepisów prawa. Nowe prawo oświatowe wzmocniło rolę dyrektora szkoły

w zakresie uprawnień i obowiązków. Zwiększyła się także jego odpowiedzialność przed władzami oświatowymi, lokalnym środowiskiem oraz rodzicami.

Rozdział drugi noszący tytuł **Kształtowanie się menedżeryzmu oświatowego w Polsce**, porusza zagadnienia ewolucji roli dyrektora szkoły, odnosząc się do podstawowych koncepcji w opisie jego roli w zarządzaniu szkołą, poczynając od XVIII wieku do czasów współczesnych. Stały się one punktem wyjścia do zaprezentowania rozwoju menedżeryzmu w oświacie jako konsekwencji takiej zmiany jak transformacja gospodarcza.

Autorka przybliżyła także wpływ menedżeryzmu oświatowego na rolę dyrektora w zarządzaniu szkołą poprzez omówienie ról dyrektora w świetle wybranych propozycji klasyfikacyjnych. W rozdziale tym podjęto także kwestie związane z obowiązkiem dydaktycznym dyrektora szkoły w Polsce oraz w kontekście rozwiązań proponowanych w wybranych krajach Unii Europejskiej.

Trzeci i czwarty rozdział są rozdziałami empirycznymi.

Rozdział trzeci – **Kompetencje menedżera oświaty w świetle praktyki zarządzania szkołą** ujmuje kompetencje jako podstawową kategorię opisu roli kierowniczej, przynosząc charakterystykę składników kompetencji dyrektora szkoły, do których należą: wiedza, doświadczenie zawodowe, cechy osobowościowe i umiejętności. Wyniki przedstawionych badań wskazują na występowanie różnic w poglądach dotyczących cech sylwetki dyrektora szkoły.

Na podstawie ich przeglądu oraz tych, które odnoszą się do roli menedżerów organizacji gospodarczej można wyróżnić te, które wstępują najczęściej na obu stanowiskach kierowniczych. Zalicza się do nich: kreatywność, samodzielność oraz zdolności przywódcze. Wydaje się, że cechy te są konieczne w pracy każdego menedżera, a także u dyrektora szkoły, zwłaszcza w kontekście funkcjonowania menedżeryzmu oświatowego. Mogą one ułatwić sprawne realizowanie funkcji zarządzania w szkole, a to prowadzi do powodzenia w realizacji jej koncepcji rozwoju.

Współczesne szkoły, które funkcjonują w warunkach zmieniającego się otoczenia, coraz bardziej uświadamiają sobie znaczenie zasobów ludzkich. W tym kontekście ogromną rolę przywiązuje się do jak najlepszych pracowników, określając ich wymagane zbiory kompetencji. Od dyrektora szkoły wymaga się natomiast umiejętnego zarządzania tymi kompetencjami, co stanowi jedną z najnowszych i dynamicznie rozwijających się koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi, zasygnalizowanymi w tym rozdziale.

Kolejny rozdział noszący tytuł **Funkcje zarządzania menedżera oświaty – teoretyczne i praktyczne aspekty ich realizacji** przynosi charakterystykę podstawowych funkcji kierowniczych, do których należą: planowanie, organizowanie, (organizacja czasu pracy, struktura organizacyjna szkoły), motywowanie i kontrolowanie w procesie zarządzania szkołą. Funkcja kontrolna realizowana przez dyrektora szkoły pełni istotną rolę, bowiem od jej wyników

zależy dalsze funkcjonowanie tej organizacji w otoczeniu.

Analizując obszary kontrolowane przez dyrektora szkoły publicznej, autorka wyodrębnia: zasoby ludzkie (bieżąca obserwacja i monitorowanie pracowników, analiza ich kompetencji, kontrolowanie nauczycieli w zakresie dydaktyki i realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych), zasoby rzeczowe (kontrolowanie bazy materialno-technicznej placówki edukacyjnej), zasoby finansowe (kontrolowanie środków finansowych posiadanych przez Rady Rodziców bądź nauczycieli, wydatki budżetowe), zasoby informatyczne (kontrolowanie systemu informatycznego).

Dyrektorowi szkoły jako podmiotowi kontrolującemu podlega więc wiele obszarów. W odróżnieniu od menedżera organizacji gospodarczej, dyrektor szkoły sam podlega kontroli i jest ona o wiele bardziej złożona, ponieważ odpowiada on przed wieloma organami, za różne obszary, często niekompatybilne ze sobą. Współcześnie funkcja kontrolowania – nadzoru pedagogicznego interpretowana jest jako mierzenie jakości pracy szkoły, co ma powodować jakościowy rozwój szkoły. Nadzór ma współtworzyć sytuacje sprzyjające kreowaniu szkoły samouczącej się i samodoskonalącej.

Rozdział piaty – ostatni niniejszej rozprawy – **Kierunki zmian w zarządzaniu szkołą** prezentuje wyzwania dla roli, jakie musi podjąć dyrektor szkoły w świetle współczesnych koncepcji zarządzania. Zmiany dokonujące się w otoczeniu szkoły powodują, że zmienia się dotychczasowy wizerunek jej dyrektora. W treści roli dyrektora szkoły będzie

można wyróżnić takie składniki, jak: zarządzanie jakością, zarządzanie szkołą funkcjonującą w warunkach zmian, społeczna odpowiedzialność biznesu, zarządzanie szkołą jako organizacją uczącą się, kierowanie lokalną polityką edukacyjną, zarządzanie organizacją konkurującą na rynku edukacyjnym, pozyskiwanie zasobów i ich alokowanie.

Autorka omawia także pięciopoziomową hierarchiczną koncepcję struktury ról dyrektora szkoły, która zakłada, iż aby stać się przywódcą, trzeba przejść następujące etapy: wysoce kompetentnej jednostki, użytecznego członka zespołu, odpowiedzialnego menedżera, skutecznego kierownika.

Izabela Bednarska-Wnuk podkreśla, że wyzwania dla dyrektora szkoły w świetle współczesnych koncepcji zarządzania charakteryzuje duża różnorodność.

Wpływają na to takie czynniki, jak:

- *zmiany w edukacji* (swoboda programowa oraz wybór systemu oceniania, różnorodność oferty edukacyjnej),
- *różnorodność źródeł finansowania szkoły,*
- *konkurencja między placówkami,*
- *wzrastający wpływ rodziców i środowiska lokalnego na szkołę,*
- *coraz większa autonomia dyrektorów szkół oraz*
- *wykorzystanie w szkołach mechanizmów gospodarki wolnorynkowej.*

Pracę kończą zalecenia dotyczące działań wspierających adaptację menedżera oświaty w warunkach zmian.

Prowadzone rozważania i przedstawione wyniki badań w książce wskazują, że zmiany w polskim systemie edukacji przyczyniają się do ukierunkowania reorientacji roli dyrektora w zarządzaniu szkołą publiczną na implementację i rozwinięcie tych cech, które są charakterystyczne dla ról kierowniczych w organizacjach gospodarczych.

Zdaniem autorki, proces menedżeryzacji roli dyrektora szkoły nie tylko ma miejsce, ale będzie się pogłębiał. Wskazują na to proponowane kolejne zmiany w edukacji: nadanie dyrektorom szkół statusu urzędnika mianowanego, zwiększenie autonomii dyrektora szkoły w kierunku usamodzielnienia się od jednostki samorządu terytorialnego czy zatrudnianie dyrektora szkoły na podstawie Kodeksu Pracy, a nie Karty Nauczyciela.

*

Niniejsza publikacja to doskonały przewodnik, będący nieocenionym wsparciem dla osób zarządzających placówkami oświatowymi. Może także stanowić podręcznik do nauczania przedmiotu „Organizacja i zarządzanie oświatą”. Przydatne informacje znajdują w niej wszystkie osoby zainteresowane procesem zarządzania szkołą.

Elżbieta Trojan
Pedagogiczna Biblioteka
Wojewódzka, Opole

LĘK JAKO ZJAWISKO SPOŁECZNE I PSYCHOLOGICZNE

– bibliografia w wyborze za lata 1977-2012
ze zbiorów Biblioteki Pedagogicznej
im. H. Radlińskiej w Siedlcach

Wydawnictwa zwarte:

1. ANTONY Martin M., McCA-BE Randi E: *10 prostych sposobów radzenia sobie z paniką*. Przekł. Marian Leon Kalinowski, wyd. 1. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

2. BANDELOW Borwin: *5 prostych sposobów radzenia sobie z lękiem*. Przekł. Wojciech Szreniawski. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

3. BAUMAN Zygmunt (przekł. Janusz Margański): *Płynny lęk*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.

4. BEMIS Judith, BARRADA Amr (przekł. Lidia Lewicka): *Pokonać lęki i fobie: jak radzić sobie z niepokojem i napadami paniki?* Wyd. 2. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

5. BEMIS Judith, BARRADA Amr (przekł. Lidia Lewicka): *Oswoić lęk: jak radzić sobie z niepokojem i napadami paniki?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

6. BOURNE Edmund J. (tł. Robert Andruszko): *Lęk i fobia: praktyczny podręcznik dla osób z zaburzeniami*

lękowymi. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

7. CIERPIAŁKOWSKA Lidia: *Psychologia zaburzeń osobowości i zaburzeń lękowych*, [w:] *Psychologia kliniczna*, T. 2., s. 47-74.

8. CLARKSON Michael (z ang. przeł. Klara Kopcińska): *Codzienne lęki: objawy, przyczyny, metody zwalczania*. Klub dla Ciebie, Warszawa 2006.

9. COOK Marshall J. (przeł. Tomasz Śmierzchalski): *Oswoić lęk*. Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W drodze, Poznań 2009.

10. DEREZIŃSKA Ida, GAJDZIK Monika: *Dziecko z zaburzeniami lękowymi w szkole i przedszkolu: informacje dla pedagogów i opiekunów*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

11. DODZIUK Anna: *Nie bać się śmierci*. Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2001.

12. DRYDEN Windy (tł. tekstu Ewa Klimas-Kuchtowa): *Ujarzmić lęk. Jedność*, Kielce 2002.

13. ECKERSLEY Jill (tł. Ewa Klimas-Kuchtowa): *Jak pomóc dzieciom*

radzić sobie z lękiem: poradnik dla rodziców i wychowawców. Wydawnictwo Jedność, cop. Kielce 2008.

14. EIMER Bruce N., Torem Moshe S.: *10 sposobów, jak pokonać lęk przed zmieniającym się światem*. Przekł. Ewa Jusewicz-Kalter, wyd. 2. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

15. EIMER Bruce N., TOREM Moshe S. (przekł. Ewa Jusewicz-Kalter): *Niepewność jutra: 10 sposobów, jak pokonać lęk przed zmieniającym się światem*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

16. FAJKOWSKA Małgorzata, SZYMURA Błażej (red.): *Lęk: geneza, mechanizmy, funkcje*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, cop. Warszawa 2009.

17. FOX Bronwyn (tł. Beata Godlewska): *Opanować lęk*. Wydawnictwo Medyczne Via Medica, Gdańsk 2004.

18. GARDNER James, BELL Arthur H. (z ang. przekł. Marek Czekański): *Jak pokonać lęki i fobie*. Świat Książki – Bertelsmann Media, Warszawa 2008.

19. GARTNER Karl (z ang. przekł. Anna Bender): *Życie wolne od lęku. Diogenes*, Warszawa 1999.

20. GOSZCZYŃSKA Maryla: *Człowiek wobec zagrożeń: psychospołeczne uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka*. Żak, Warszawa 1997.

21. GOSZCZYŃSKA Maryla: *Człowiek wobec zagrożeń: uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka*. Żak, Warszawa 1997.

22. GRÜN Anselm (przekł. z jęz. niem. Ryszard Zajączkowski): *Przećmień swój lęk: jak odzyskać radość życia?* Wydawnictwo Jedność, cop. Kielce 2007.

23. HILLIARD Erika B. (przeł. Agnieszka Cioch): *Żyj pełnią życia pomimo nieśmiałości i lęku: w drodze do pewności siebie*. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.

24. JAKUBOWSKI Witold: *Lęk w filmie: refleksje pedagoga*. Impuls, Kraków 1997.

25. JANOWSKI Maciej: *Radzenie sobie z lękiem, smutkiem i złością*. „Chowanna” 2005, T. 1, s. 92-107.

26. JAROSZ Marek: *Jak skutecznie radzić sobie z lękiem*. Piątek Trzynastego Wydawnictwo, Łódź 2004.

27. JAROSZ Marek: *Jak skutecznie radzić sobie z lękiem i jak działać rozważnie mimo lęku*. Warszawa Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 1995.

28. JEFFERS Susan (przeł. Maria Veith): *Mimo lęku: jak żyć szczęśliwie i aktywnie wbrew dręczącym nas obawom*. Wydawnictwo Medium, cop. Warszawa 1996.

29. JUROSZEK Weronika: *Auto-prezentacja młodzieży szkolnej: emocjonalne i poznawcze konsekwencje deprecjonującej i faworyzującej autoprezentacji u młodzieży z wysokim i niskim lękiem społecznym*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

30. VON KALCKREUTH Elftraud (tł. Magdalena Rykowska): *Nie lękaj się lęku: jak zrozumieć i przyjąć codzienne obawy*. Wydawnictwo Jedność, cop. Kielce 2008.

31. KĘPIŃSKI ANTONI: *Lęk* [rozdz. *Demonologia lęku* napisał Jan Mitar-ski] Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1977.

32. KIERKEGAARD Søren (przeł., wstęp i przypisy Antoni Szwed): *Pojęcie lęku: proste rozważania o charakterze psychologicznym, odniesione do dogmatycznego problemu grzechu pierworodnego autorstwa Vigiliusa Haufniensisa*. De Agostini, we współpr. z Ediciones Altaya Polska, Warszawa 2002.

33. KÖHLER Henning (z jęz. niem. przeł. Barbara Kowalewska): *O dzieciach lękliwych, smutnych i niespokojnych: duchowe podstawy praktyki wychowawczej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

34. KRYNICKI Waldemar: *Na początku był lęk: teoria psychiki i zaburzeń psychicznych*. Wydawnictwo Adam Marszałek, cop. Toruń 2007.

35. KUBACKA-JASIECKA Doro-ta: *Struktura „ja” a związek między agresywnością i lękiem*. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1986.

36. LAST Cynthia G. (przeł. Przemysław Hejmej): *Jak pomóc dziecku, które się boi: przezwyciężanie lęków i niepokojów u dzieci*. Wydawnictwo eSPe, Kraków 2012.

37. LEAHY Robert L. (tł. Sylwia Kuchta, Joanna Jedlińska): *Lekarstwo na zmartwienia: jak w siedmiu krokach osiągnąć wewnętrzną harmonię*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

38. LEARY Mark, KOWALSKI Robin M. (przeł. Ewa Zaremba):

Lęk społeczny. Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2001.

39. LIBISZOWSKA-ŻÓŁTKOWSKA Maria (red. nauk.): *Czego obawiają się ludzie? Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie*. Wydawnictwa Uniwersyte-tu Warszawskiego, cop. Warszawa 2007.

40. LOBA Anna, LOBA Mirosław (red. nauk.): *Niebezpieczeństwo w literaturze dawnej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2007.

41. MANENTI Alessandro (przeł. Jerzy Kochanowicz): *Życie ideałami. Cz. 1. Między lękiem a pragnieniem*. Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2005.

42. MASQUIN Louis (przeł. Dorota Szczerba): *Jak pokonać lęk: aspekt medyczny, psychologiczny i duchowy*. Wydawnictwo Salwator, Kraków 2008.

43. MATTIS Sara G., OLLENDICK Thomas H. (przeł. Ewa Zaremba-Popławska): *Lęk i fobie nastolatków: jak pomóc dzieciom przezwyciężyć napady paniki*. Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2004.

44. McKINNON Pauline (przeł. Monika Kowaleczko-Szumowska): *Wycisz strach: jak przezwyciężyć lęk, panikę i agorafobię*. Zysk i S-ka, Poznań 2007.

45. MESJASZ Joanna: *Kłątwa czy dar przemijania? Studium z tanatopsychologii*. Difin, Warszawa 2010.

46. MEYER-GLITZA Erika (tł. Magdalena Jałowicz): *Jakub pogromca strachu: terapeutyczne*

opowiadania dla dzieci przeżywających lęki. Jedność, Kielce 2001.

47. MOLICKA Maria: *Bajki terapeutyczne dla dzieci*. Wyd. 2 popr. Media Rodzina, cop. Poznań 1999.

48. MOLICKA Maria: *Bajkoterapia: o lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Media Rodzina, cop. Poznań 2002.

49. MURPHY Joseph (przeł. Piotr Turski): *Pokonaj lęk i obawy*. Wyd. 1, dodr. Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2008.

50. MURPHY Joseph (przeł. Jerzy Moderski): *Zdobądź pewność siebie i poczucie własnej wartości*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2008.

51. OSIŃSKI Zbigniew Mirosław: *Lęk w kulturze społeczeństwa polskiego w XVI-XVII wieku*. Wydawnictwo DiG, Warszawa 2009.

52. OTTOSON Jan-Otto (przeł. Jacek Kubitsky): *Życie bez lęku*. Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 1998.

53. OTTOSON Jan-Otto (przeł. Jacek Kubitsky): *Życie bez lęku: porady dla tych, którzy się boją*. Wyd. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

54. POCHWIC Teresa: *Lęk u dziecka*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1985.

55. POPEK Lidia: *Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie*, [w:] *Psychiatria dzieci i młodzieży*. s. 129-141.

56. RACHMAN Stanley (przeł. Joanna Kowalczevska): *Zaburzenia lękowe*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

57. RANSCHBURG Jenő (tł. Magdalena Schweinitz-Kulisiewicz): *Lęk, gniew, agresja*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.

58. RIEMANN Fritz (przeł. Urszula Poprawska): *Oblicza lęku: studium z psychologii lęku*. Wydaw. Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2005.

59. ROGGE Jan-Uwe (przeł. z niem. Justyna Rajczyk): *Krótkie opowiadania na pokonanie strachu*. Wydawnictwo Jedność, cop. Kielce 2005.

60. ROŻNOWSKA ANNA: *Lęk i agresja w szkole*. Wyd. 2. Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2006.

61. SERVAN-SCHREIBER David (przeł. Barbara Krupa): *Pokonać stres, lęk i depresję bez leków i psychoanalizy*. Prószyński i S-ka, cop. Warszawa 2003.

62. SIKORSKI Dariusz Konrad, SUCHARSKI Tadeusz (red.): *Przestrzenie lęku: lęk w kulturze i sztuce XIX-XX wieku*. Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2006.

63. SCHOPF Josef (tł. Magdalena Sildatke-Bauer): *Leczenie zaburzeń lękowych*. Wydawnictwo Medyczne Via Medica, Gdańsk 2004.

64. SZPECHT-TOMANN Monika (tł. Jakub Cieśla): *Gdy dziecko się boi*. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2009.

65. TŁOKIŃSKI Waldemar (red.): *Lęk – w poszukiwaniu specyficzności*. Arx Regia, Warszawa 1991.

66. TŁOKIŃSKI Waldemar (red.):

Lęk: różnorodność przeżywania. Arx Regia, Warszawa 1993.

67. TRICKETT Shirley (tł. Piotr Żak): *Lęk i depresja: jak radzić sobie z lękiem i depresją*. Wydawnictwo Jedność, Kielce 1999.

68. URBANIUK Julita: *Dziecko z fobią społeczną*, [w:] *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, s. 471-478.

69. WHITEHEAD Tony (tł. Aleksandra Lenobel): *Pokonać lęk*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1995.

70. WINEMAN-MARCUS Irene, MARCUS Paul (przekł. Elżbieta Zubrzycka): *Nocne straszidła: dlaczego dzieci boją się zasypiać*. Il. Justyna Chudzińska. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, cop. Gdańsk 2002.

71. WITTCHEN H.-U. [et al.] (przekł. Eliza i Robert Modzelewscy): *Wszystko co chcielibyście wiedzieć o lęku (i o co boicie się zapytać)*. Springer PWN, Warszawa 1995.

72. WOJTOWICZ Marek: *Doświadczenie lęku egzystencjalnego jako sytuacja wyboru*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

73. WRIGHT Norman H. (przekł. z ang. Zbigniew Kościuk): *Jak pokonać lęk*. Rodzinny Krag, Warszawa 1995.

74. VANIER Jean, AUGUSTYN Józef: *Depresja. Uczucia. Lęk*. M, Kraków 1992.

75. YALOM Irvin D. (przeł. Anna Dodziuk): *Patrząc w słońce: jak przezwyciężyć grozę śmierci*. Wskazówki dla czytelników *Patrząc w słońce...*

Krzysztof Wolański, Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2008.

Artykuły z czasopism:

1. ALBIŃSKI Rafał, BEDYŃSKA Sylwia: *Zapasy z samym sobą, czyli jak nie zwlekać*. „Psychologia w Szkole” 2010, nr 1, s. 25-37.

2. BAWOŁ Joanna: *Niwelowanie lęków u dzieci – propozycja zajęć w przedszkolu*. „Wychowanie na co Dzień” 2010, nr 1/2, dod. Wkładka Metodyczna, s. VI-VIII.

3. BABEL Przemysław: *W stanie lęku*. „Charaktery” 2005, nr 11, s. 20-21.

4. BORECKA-BIERNAT Danuta: *Agresywna strategia radzenia sobie młodzieży w społecznych sytuacjach trudnych w aspekcie lęku i modelującego wpływu rodziców*. „Forum Oświatowe” 2008, nr 2, s. 45-62.

5. BOT Jolanta: *Terapia bajką*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 5, s. 53-56.

6. CHODKIEWICZ Jan: *Terapia osób uzależnionych od alkoholu: lęk i depresja a zasoby osobiste*. „Alkoholizm i Narkomania” 2010, nr 3, s. 201-216.

7. CHRZANOWSKA Agnieszka: *Lista przebojów zaburzeń*. „Charaktery” 2009, nr 10, s. 17-26.

8. DĄBROWSKA-KRÓL Hanna: *Problemy adaptacyjne młodzieży gimnazjalnej*. „Nowa Szkoła” 2006, nr 6, s. 45-47

9. DUDA Dorota: *Regeneracja organizmu: oddech – pigułka na stres*. Cz. 2. „Eko Świat” 2005, nr 10, s. 46.
10. DUDA Dorota: *Uwierz w siebie*. „Eko Świat” 2005, nr 11, s. 46.
11. FIJEWSKI Piotr: *Zgoda na niepokój*. „Charaktery” 2011, nr 11, s. 80-82.
12. GALLOS Sylwia: *Lęki dzieci*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 2, s. 53-55.
13. GÓRSKA Dominika: *Uogólnione zaburzenie lękowe z perspektywy dysregulacji emocji*. „Czasopismo Psychologiczne” 2009, nr 1, s. 105-118.
14. GRABIŃSKA-UJDA Storrada: *Zaburzenia lękowe i zespół uzależnienia od alkoholu czyli o lękach i lekach*. „Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia” 2007, nr 3, s. 20-22.
15. GRIGORIEW Renata: *Przyjazna kreacja księżycy w poezji Doroty Gellner jako próba oswojenia dziecięcego strachu przed mrokiem*. „Biblioterapeuta” 2010, nr 1, s. 4-9.
16. HANĆ Tomasz: *Czego boi się dziecko nadpobudliwe?* „Remedium” 2006, nr 4, s. 30-31.
17. HOFFMAN Agnieszka: *Lęk testowy na lekcjach języków obcych. Wskazówki dla nauczycieli. osobiste*. „Alkoholizm i Narkomania” 2010, nr 3, s. 201-216.
18. IZYDORCZYK Bernadetta: *Autodestruktywny wymiar jakości życia ludzi doświadczających lęku i depresji*. „Chowanna” 2005, T. 1, s. 78-91.
19. KIEDROWSKA Małgorzata: *Lęk i jego rola w regulacji zachowania człowieka*. „Wychowanie na co Dzień” 2007, nr 12, s. 22-25.
20. KOŁODZIEJ Jakub: *Oblicza lęku*. „Charaktery” 2006, nr 9, s. 30-31.
21. KOWALSKA Marlena: *Scenariusze: Nie szata zdobi człowieka*. „Biblioterapeuta” 2010, nr 3, s. 11-14.
22. KOZERA Patrycja: *Gdy twarz cię zdradza*. „Charaktery” 2007, nr 10, s. 64-67.
23. KUCIŃSKA Marzenna: *Pod ciężarem lęku*. „Charaktery” 2006, nr 10, s. 72-73.
24. KUDLIK Agata: *Wpływ lęku na procesy pamięciowe z uwzględnieniem pośredniczącej roli muzyki*. „Ruch Pedagogiczny” 2008, nr 5/6, s. 19-40.
25. KURZA Katarzyna: *Zaburzenia lękowe i depresyjne u dorosłych dzieci alkoholików*. „Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia” 2006, nr 1/2, s. 27-29.
26. KRZEMIONKA Dorota: *Jutro to dziś... tyle że jutro*. „Charaktery” 2012, nr 1, s. 14-23.
27. LAMPARSKA-WARCHALSKA Aleksandra: *Odmowa chodzenia do szkoły – problem wychowawczy czy zdrowotny?* „Psychologia w Szkole” 2006, nr 3, s. 13-22.
28. LUBOWIECKA Jadwiga: *Bajki pomagają dzieciom oswoić lęk*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 5, s. 12-17.
29. ŁUKASZEWSKI Wiesław: *Życie, śmierć i ja*. „Charaktery” 2010, nr 8, s. 60-63.

30. MAJEREK Bożena, TRUSZ Sławomir: *Tolerancja niepewności jako element kompetencji społecznych w kulturze indywidualizmu*. „Edukacja 2011”, nr 4, s. 66-74.

31. MANDAL Eugenia: *Lęk przed sukcesem*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 7, s. 9-13.

32. MATRAS-MASTALERZ Wanda: *Kiedy boję się szkoły? Metody oddziaływań biblioterapeutycznych minimalizujących lęk i agresję wśród dzieci i młodzieży*. „Poradnik Bibliotekarza” 2009, nr 6, s. 36-39.

33. MAZUR Agnieszka: *Zaburzenia emocjonalne u 7-letniej dziewczynki w procesie adaptacji do sytuacji szkolnej*. „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 1, s. 55-61.

34. MICHAŁOWSKI Jarosław: *W pułapce lęku*. „Charaktery” 2010, nr 9, s. 80-84.

35. MICHAŁOWSKI Jarosław: *Strach z lotu ptaka*. „Charaktery” 2010, nr 5, s. 84-86.

36. MOLICKA Maria: *Baśń i bajka w terapii dzieci z zaburzeniami depresyjnymi*. Cz. 2. „Remedium” 2005, nr 4, s. 8-9.

37. NOWAK PIOTR: *Nowe technologie a biblioteka: niepokoje czytelników trzeciego wieku*. „Przegląd Biblioteczny” 2008, z. 3, s. 418-428.

38. OKUSZKO Michał: *Czy dzieci boją się wody: zależność od poziomu umiejętności pływackich*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2007, nr 10, s. 51-54.

39. OLESZKOWICZ Anna: *Wagary ponad miarę*. „Psychologia w Szkole” 2006, nr 3, s. 3-12.

40. ORŁOWSKA Małgorzata: *W potrzasku – o lęku podopiecznych pomocy społecznej*. „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2005, nr 3/4, s. 32-34.

41. PASZKIEWICZ Aneta: *O wagarach i fobii szkolnej w literaturze*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 10, s. 36-41.

42. PAWEŁKA Elżbieta: *Rola biblioteki szkolnej w pokonywaniu library ankiety*. „Biblioteka w Szkole” 2008, nr 10, s. 3-5.

43. PETRYKOWSKA Katarzyna R.: *Dorośle Dziecko Alkoholika – zaburzenia lękowe czy już zespół stresu pourazowego?* „Świat Problemów” 2012, nr 2, s. 23-26.

44. PITALA Magdalena, SREBRO Ewa: *Fobia szkolna: co robić, kiedy dziecko boi się iść do szkoły?* „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 1, s. 43-54.

45. PLEWIŃSKA Aleksandra: *Konsekwencje lęku szkolnego*. „Edukacja i Dialog” 2006, nr 3, s. 44-49.

46. PODPORA-POLIT Emilia: *Lęk przed mówieniem w języku obcym – przyczyny, objawy, praktyczne wskazówki dydaktyczne*. „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 5, s. 67-70.

47. RADOMSKA Anna: *Kto się boi ośmieszenia? O syndromie gelotofobii*. „Nowiny Psychologiczne” 2009, nr 1, s. 21-42.

48. RAJSKA-KULIK Izabela, Roszkowska Agnieszka: *Samoakceptacja*

i poziom lęku maltretowanych kobiet a ich sposoby radzenia sobie z przeemocą ze strony partnera. „Chowania” 2005, t. 1, s. 62-77.

49. SMYKAJ Joanna: *Odmowa chodzenia do szkoły*. „Remedium” 2006, nr 7/8, s. 10-11.

50. STACHOWICZ Małgorzata, LYCZKO Anna: *Problem lęku przed wodą w nauczaniu pływania dzieci w wieku 7-9 lat*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2009, nr 7, s. 30-33.

51. STAŃCZAK Irena: *Lęk szkolny dziecka na etapie wczesnej edukacji*. „Nauczanie Początkowe” 2010/2011, nr 1, s. 14-19.

52. ŚWIGOŃ Marzena: *Library anxiety: przegląd współczesnych kierunków badań*. „Przegląd Biblioteczny” 2009, z. 3, s. 313-324.

53. ŚWIGOŃ Marzena: *Library anxiety: teoria, założenia, modele*. „Przegląd Biblioteczny” 2009, z. 2, s. 177-189.

54. TRAWIŃSKA Wioletta: *Spotkania w magicznym pokoju: program zajęć biblioterapeutycznych na temat lęków*. „Biblioterapeuta” 2006, nr 4, s. 14-22.

55. WASILEWSKA Małgorzata: *Lęki i obawy studentów związane z perspektywą dorosłego życia*. „Edukacja” 2010, nr 4, s. 54-67.

56. WILCZEWSKA-WOJCZYSZYN Maja: *Scenariusze: Każdy ma swojego stracha. Scenariusz zajęć biblioterapeutycznych w oparciu o opowiadanie Eriki Meyer-Glitza „Reportaż Marcina”*. „Biblioterapeuta” 2010, nr 3, s. 14-16.

57. WOJEWÓDZKA Katarzyna: *Anoreksja jako choroba oparta na lęku*. „Lider” 2010, nr 11, s. 24-25.

58. WOJTOWICZ Mirosława: *Scenariusze: Zmartwienie Ewy*. „Biblioterapeuta” 2010, nr 3, s. 7-11.

59. WOŹNIAK Anna: *Lęk – mit czy rzeczywistość?* „Edukacja i Dialog” 2005, nr 4, s. 39-43.

60. WRÓBEL Małgorzata: *Nie taki mrok straszny*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 10, s. 48-49.

61. ZABŁOCKA Małgorzata: *Wspieranie rozwoju dzieci nieśmiałych*. „Remedium” 2006, nr 6, s. 6-7.

62. ZAWISZA-MASŁYK Ewa: *Dziecięce strategie radzenia sobie z rzeczywistością wobec tragicznych wydarzeń z 10 kwietnia 2010 roku*. „Nowa Szkoła” 2010, nr 4, s. 20-24.

63. ZIEZIULEWICZ Małgorzata Maria: *Strach ma wielkie oczy...* „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 2, s. 49-53.

64. ZINCZUK Joanna, DRAHEIM Szymon, Emilia: *Represywny styl radzenia sobie z bodźcami zagrażającymi a samooszukiwanie*. „Czasopismo Psychologiczne” 2009, nr 1, s. 23-41.

Anna Stefaniak
Biblioteka Pedagogiczna
im. H. Radlińskiej w Siedlcach

SPOTKANIE Z PRZYRODĄ I HISTORIĄ



We wtorek 24 kwietnia 2012 roku pogoda była wymarzona na wycieczkę. Uczniowie kl. IVa wraz ze swoim wychowawcą wyruszyli sprzed Szkoły Podstawowej im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Czerwinie w kierunku miejscowości Laski. Trasa wiodła obok odbudowanego zabytкового XVIII-wiecznego dworku. Teraz obiekt prezentuje się imponująco, choć bardzo różni się wyglądem od stanu pierwotnego. Idąc przez las uczniowie popisywali się znajomością gatunków drzew. Z pomocą swojego wychowawcy z łatwością rozpoznali: dąb, brzozę, robinie akacjową, olszę, sosnę, czeremchę, osikę, wierzbę... Podziwiali pięknie kwitnące zawiłce o zabarwieniu białym, żółtym i bordowym. Wsluchiwali się w bijące „serce lasu”.

Droga przez las prowadziła do celu wycieczki, na Łysą Górę. Jest to najwyższe wzniesienie na terenie gminy Czerwin, położone 127,9 m. n. p. m. Na swój pierwszy w życiu szczyt, uczniowie podążyli najtrudniejszym podejściem. Nic dziwnego, że było wiele radości z jego zdobycia. Był to wstęp do prawdziwej górskiej wyprawy w Bieszczady, na którą klasa wybiera się we wrześniu. Po zrobieniu pamiątkowego zdjęcia uczniowie wysłuchali opowieści. W miejscu,

w którym byli wiele lat temu doszło do pewnego zdarzenia.

„Było to w niedzielę 10 września 1939 r. Do Lask od strony Sokołowa przybyło wielu niemieckich żołnierzy. Dziś żyje już tylko kilku świadków tej „czarnej niedzieli”. Niemcy dokonali w wiosce mordu na mieszkańcach Lask. Niedaleko od Łysej Góry od strony Lask znajdowały się zabudowania Aleksandra Łukasiaka. W budynkach nie było mieszkańców. Wcześniej, przeczuwając niebezpieczeństwo, ukryli się w jednym z wykopów na Łysej Górze. Wśród ukrywających się osób byli: Aleksander Łukasiak, żona Stanisława Cudnocha z dziećmi: Ireneuszem, Tadeuszem, Krystyną, córki Jana Kołoty oraz Wacław Dmochowski. Niestety, zostali zauważeni przez Niemców, którzy podążyli inną drogą w kierunku Czerwina. Pociskami zapalającymi podpalono zabudowania. Do ukrywających się osób przyszło dwóch Niemców, którzy przyjechali motorem. Kazali wyjść z ukrycia kobietom i dzieciom. W kierunku Aleksandra Łukasiaka i Wacława Dmochowskiego oddali strzały. Aleksander Łukasiak został trafiony kulą z tyłu, która rozerwała mu brzuch. Niemcy sądzili, że został zabity. Nie mieli szacunku dla ciała, kopali je. Później

okazało się, że Aleksander był ciężko ranny. Niestety, nikt nie był w stanie udzielić mu pomocy. W wykopie został przez całą noc. Rano już nie żył.”

W chwili oddawania strzałów przez Niemców Wacław Dmochowski się odwrócił. Kula, która miała przebić jego serce, zatrzymała się na przedwojennej srebrnej dwuzłotowej (pięciozłotowej?) monecie, którą miał w portmonecie, co uratowało mu życie. Podobne przedwojenne monety wychowawca pokazał uczniom. Dziś nie są znane losy tej wyjątkowej monety. Niemcy, zaskoczeni całym zdarzeniem, do Wacława Dmochowskiego już więcej nie strzelali. Zawieźli go do Ostrowi Mazowieckiej, do tzw. czerwoniaka – tak ludzie nazywali budynek z czerwonej cegły, w którym przetrzymywano i przesłuchiowano zatrzymanych. Wacław Dmochowski wykorzystał nieuwagę Niemców i uciekł. Noc spędził u krewnych i na drugi dzień powrócił do domu. Wacław Dmochowski przeżył wojnę i żył jeszcze bardzo długo.

Aleksander Łukasiak w chwili śmierci miał 32 lata, osierocił córki: 13-letnią Jadwigę, 11-letnią Halinę, 6-letnią Helenę, i najmłodszą Celinę. Został pochowany w jednej mogile z Józefem Kuśmierczykiem, zamordowanym tego dnia przez Niemców w zbiorowej egzekucji z innymi mieszkańcami Lask.

Z Łysej Góry grupa uczniów udała się w kierunku parafialnego cmentarza. Przy mogile Aleksandra Łukasika i Józefa Kuśmierczyka uczniowie odmówili modlitwę za zmarłych i zapalili płomień pamięci. Wycieczkę zakończono przy Krzyżu Katyńskim, gdzie oddano hołd tym wszystkim, którzy zostali zamordowani na „nie-ludzkiej ziemi” w 1940 r. oraz ofiarom tragedii smoleńskiej z 10 kwietnia 2010 r. Dla uczniów ta wycieczka była prawdziwym spotkaniem z przyrodą i historią.

Zbigniew Gołąbek

PRAWA AUTORSKIE

Walka o prawa autorskie na przesłonięciu dziejów miała już kilka odsłon. Co autor „Cyrulika Sewilskiego” i „Wesela Figara” ma wspólnego z ACTA? Kto wie, że królowa Jadwiga miała tylko 32 książki, ale dwieście lat temu, czyli na początku XIX wieku w Wenecji wydawano drukiem już 4 tysiące tytułów rocznie! I to na eksport. Już wówczas druk i przedruk odbywał się żywiotowo,

bez jakiegokolwiek kontroli, choćby nad zgodnością tekstu z oryginałem.

Wówczas władcy tego świata podjęli działania w celu zaprowadzenia jakiegoś porządku – były to pozwolenia na druk i przyznawane przywileje na wyłączność druku. Okazuje się, że pierwszym takim ustawodawcą był papież Leon X, który znając wydawnicze perypetie swojego protegowanego, Pietra Aretino, wprowadził

w bulli z 4 maja 1515 roku zasadę uzyskiwania pozwolenia na druk od kościelnego urzędnika. To temu papieżowi przyklejono etykietę pioniera cenzury.

Przedstawiciele nowych zawodów – drukarze i księgarze zorganizowali się w korporacje. To w konsekwencji doprowadziło do konfliktu z autorami drukowanych i sprzedawanych treści. Wówczas pojawił się problem własności intelektualnej wraz z trwającym do współczesności konfliktem między prawami producentkami a autorskimi. Powstało zaskoczenie, że autorzy oczekują zapłaty za swoje utwory. Ich zdaniem autor miał się żywić manną niebieską albo otrzymywać jakieś wynagrodzenie od „księcia” – jak nazywał władcę Machiavelli.

W 1723 roku zabroniono autorom wydawania książek przez nich samych. Po tym fakcie księgarze wykorzystali swoją monopolistyczną pozycję. Sprawę rozwiązali na swoją korzyść płacąc symboliczną kwotę autorowi. Drugą istotną sprawą było przejęcie przez księgarza praw do utworu. Księgarz twierdził, że utwór należy do niego, skoro otrzymał na jego drukowanie urzędowy przywilej (czyli koncesję). Jeszcze w końcu XVIII wieku wnuki La Fontaine’a, autora słynnych bajek, przegrały proces z księgarzem o spuściznę po ich dziadku.

Kluczowym rokiem dla praw autorskich był rok 1777. To teatr kanalizował emocje polityczne i dlatego nim zainteresowała się rewolucja francuska, a później Napoleon. Teatr był miejscem spotkań wszystkich klas społecznych.

Od początku istnienia nowoczesnego teatru władcy kontrolowali jego repertuar, bo – jak powiedział jeden z cenzorów Ludwika XVI – kiedy czytasz jakiś tekst to twoje serce pozostaje chłodne; co innego, kiedy siedzisz w ciemnej sali wśród wielu innych i to samo zdanie podawane jest przez aktora. Fakt, że autorowi sztuki trzeba płacić poza dyskusją – to tradycja jeszcze z czasów rzymskich.

Powodem wprowadzenia praw autorskich majątkowych było zabezpieczenie interesów twórców oraz wydawców.

Efektom naruszenia tych właśnie praw są m.in. następujące szkody:

- utrata przez twórców zysków z tytułu rozpowszechniania utworów,
- straty firm zajmujących się dystrybucją i promocją utworów,
- straty państwa związane z nie odprowadzonymi podatkami.

Prawa autorskie osobiste są prawami „ojcostwa utworu” i obejmują przede wszystkim prawo autora do wiązania z dziełem jego nazwiska. Prawo to nigdy nie wygasa i jest, z natury rzeczy, niezbywalne, nie można się go zrzec ani przenieść na inną osobę. W ramach ochrony dóbr osobistych autor ma prawo do przedstawiania utworu pod pseudonimem lub anonimowo. Do osobistych praw autorskich należy także prawo do zachowania niezmienionej treści i formy utworu, zakazujące wprowadzania zmian, zniekształceń, przeinaczeń czy prawo do nadzoru nad korzystaniem z dzieła.

Warto nadmienić, że prawo do anonimowej publikacji dzieła jest często wykorzystywane w umowach kupna/sprzedaży utworów – umowne zobowiązanie nabywcy do anonimowego rozpowszechniania dzieła jest de facto zrzeczeniem się przez twórcę autorskiego prawa osobistego do oznaczenia utworu nazwiskiem lub pseudonimem.

Autorzy stron internetowych bez zastanowienia kopiują cudze teksty i wklejają je na własne witryny. Są to oczywiście **działania wbrew prawu**. Zasady korzystania z cudzych utworów znajdziemy w ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych z 4 lutego 1994 r. Już

w jej pierwszym artykule dowiadujemy się, że ochronie podlega „każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiejkolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia”.

Tak, więc wszystkie teksty publikowane w Internecie są prawnie chronione, a ich autorzy mogą od łamiących je osób **żądać zadośćuczynienia**. Warto o tym pamiętać zakładając własną witrynę, gdyż jak mówi stara łacińska sentencja „ignorantia iuris nocet”, czyli nieznanomość prawa szkodzi...

Tadeusz Peter

„PŁOMYCZEK” MA 95 LAT!

Założone w 1917 roku, gdy Polski nie było jeszcze na mapie Europy, trwa nieustannie, by – jak powiedzieli jego twórcy, światli nauczyciele – polskie dzieci nie zapomniały języka polskiego. Bliskie szkole, edukacji i wychowaniu młodych pokoleń, przetrwało różne czasy. Nigdy jednak Płomyczek nie deprawował młodych Czytelników, nie namawiał ich do cwaniactwa, prywaty, karierywiczostwa. Uczył – i nieprzerwanie czyni to do dziś – miłości do ojczystego kraju, szacunku wobec dorosłych, partnerstwa w stosunku do rówieśników. Budzi dumę z osiągnięć polskiej kultury i nauki, przypomina tradycje narodowe i regionalne.

Uratowany 20 lat temu przez wydawnictwo „Amos” od likwidacji, nieco wydroślał, przejąwszy także czytelników zlikwidowanego przed laty „Płomyka”. Adresowany jest dziś do uczniów starszych klas szkół podstawowych i gimnazjów. Czytany jak głośni napis na legitymacji „Przyjaciela Płomyczka” przez tych, którzy chcą wiedzieć więcej niż muszą, umieć więcej niż jest od nich wymagane.

95 lat to wiek, jakim nie może się poszczycić żadne inne czasopismo dziecięce. Wierzimy, że PŁOMYCZEK doczeka wielkiego Jubileuszu – stulecia istnienia!

(Red.)

NOWA SZKOŁA

MIESIĘCZNIK SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNY

**Prenumeratę na 2012 rok
można zamówić za pośrednictwem:**

- RUCH S.A.
- GARMOND PRESS S.A.
- KOLPORTER S.A.
- Redakcji „Nowej Szkoły”.

ABY ZAPRENUMEROWAĆ NOWĄ SZKOŁĘ TRZEBA:

1. Wypełnić czytelnie i dokładnie blankiet pocztowy w taki sposób, aby zawierał:
 - tytuł czasopisma,
 - okres, na jaki dokonujemy prenumeraty (od numeru do numeru),
 - liczbę zamawianych egzemplarzy każdego numeru,
 - indeks – 366781.
2. Dokonać wpłaty w dowolnym urzędzie pocztowym lub przelewem. Uwaga! *Wpłaty do Ruch S.A. wyłącznie w jednostkach kolportażowych Ruch.* W roku 2012 ukaże się 10 numerów czasopisma (w drugim półroczu – 4 numery). **Cena 1 egz. Nowej Szkoły w 2012 r. wynosi 14,50 zł.**

WARUNKI PRENUMERATY:

I. RUCH S.A. CZOSP,

ul. Annopol 17a
03-236 Warszawa
tel. 801 800 803, 801 443 122, 22 717 59 59
www.prenumerata.ruch.com.pl
e-mail: prenumerata@ruch.com.pl

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmowane są na okresy: kwartalne, półroczne oraz roczne.

2. Wpłaty na prenumeratę krajową przyjmują jednostki kolportażowe RUCH SA właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
3. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę: cena prenumeraty + rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową, przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są od dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy RUCH SA
konto: PEKAO S.A. IV O/Warszawa: 681240105311-11000004430494.
4. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela RUCH S.A. CZOSP, 03-236 Warszawa, ul. Annopol 17a lub telefonicznie:
801 800 803
801 443 122
22 717 59 59,
Internet: www.prenumerata.ruch.com.pl
e-mail: prenumerata@ruch.com.pl
5. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
do 1 czerwca 2012 r.

II. GARMOND PRESS SA

Biuro Handlowe w Warszawie
ul. Nakielska 3
01-106 Warszawa
e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.pl
tel. 22 837-30-08

III. KOLPORTER S.A.

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy na terenie całego kraju. Informacje pod numerem infolinii 0801-205-555 lub na stronie internetowej <http://dp.kolporter.com.pl>

IV. PRENUMERATA REDAKCYJNA

Nowa Szkoła,
00-963 Warszawa 81,
skr. poczt. 39,
tel./fax 22 622-45-24
redakcja@nowaszkoła.pl

Konto: Wydawnictwo Korporacja Polonia nr 12 1140 2004 0000 3702 3369 7927.
Prenumerata ciągła od dowolnego numeru naabrany okies, a także numery archiwalne.

PRZECZYTALIŚMY...

Studia dają papierek, pracę dają znajomości. Tegorocznym maturzyści wchodzi w dorosłość bez złudzeń i większych nadziei. Na wszelki wypadek nie rezygnują jednak z wyścigu. Na dziewięć osób, pięć zamierza wyjechać za granicę.

Julian Ćwieluch: Co się stanie z naszą klasą? „Polityka” nr 17/18 (2856) z 25 kwietnia – 8 maja 2012.

Gdyby nie mistrzostwa Europy w piłce nożnej, pewnie długo czekalibyśmy na przyspieszenie budowy dróg, raczej nie znalazłyby się pieniądze na odnowienie albo postawienie od podstaw kilkudziesięciu dworców kolejowych, pewnie nadal warszawianie zaopatrywaliby się w tanie towary u wschodnich handlarzy na największym bazarze Europy, na miejscu którego dziś bryluje Stadion Narodowy, a z małych lotnisk latałoby z pewnością mniej samolotów.

Maciej Łukasik: Jak Euro 2012 zmieniło polską rzeczywistość. „Private Banking” nr LIX (maj) 2012.

W szkole nie ma żadnych lekcji, gdzie podejmuje się wolną dyskusję, gdzie nauczyciel może obserwować procesy myślenia. Zresztą nie jest do tego w ogóle przygotowany. Nauczyciel nie mówi: „myślcie”, „porozmawiamy”, mówi: „zapiszcie”, „nauczcie się”, „sprawdzam”.

Magdalena Środa: Rzecz o myśleniu. „Wprost” nr 19 z 6 maja 2012.

Nie ma chyba drugiej takiej branży, na którą w ostatnich latach spadło aż tyle egipskich plag, co na prasę drukowaną. Pełzający światowy kryzys finansowy, który trwa od 2008 roku wystraszył reklamodawców, którzy kryzysowe oszczędności rozpoczęli

od obciążenia budżetów przeznaczonych na reklamę. Na to nałożył się spadek sprzedaży gazet. Z numeru na numer, z roku na rok robią się z tego dziesiątki tysięcy egzemplarzy mniej.

Piotr Stasiak: Jak żyć na papierze? „Polityka” nr 17/18 (2856) z 25 kwietnia – 8 maja 2012.

Na maturze nie wolno korzystać z internetu, na egzaminach licencyjnych z bazy danych, a na egzaminie na aplikację z tekstów ustaw. Chodzi o to, aby wykuć wiedzę, zamiast posługiwać się nią do argumentowania, sprawdzania, eksperymentowania. Jak byśmy oceniali ośrodki kształcenia kierowców, gdyby przeprowadzały egzaminy bez samochodów, tylko na podstawie wyuczonego na pamięć kodeksu drogowego?

Klaus Bachmann: Co z tego, że wiedzą, jeśli nie potrafią. „Gazeta Wyborcza” z 12-13 maja 2012.

Jeszcze nigdy w Polsce nie było tak solidarnego protestu redaktorów. (...) senatorowie postanowili całkowicie skasować instytucję sprostowania, wprowadzając w jego miejsce odpowiedź prasową. Ta pozornie drobna zmiana będzie mieć dramatyczne konsekwencje. Sprostowanie odnosi się do faktów i publikowane jest wówczas, gdy dany artykuł zawiera fałsz, który można wykazać. W przeciwieństwie do sprostowania odpowiedź prasowa nie musi odnosić się do faktów. Mogłaby ją wysłać każda osoba w jakikolwiek sposób dotknięta publikacją. Nietrudno sobie wyobrazić konsekwencje...

List otwarty do Senatorów RP. „Angora” nr 20 (1144) z 20 maja 2012.

Wybrała: M.B.



PSYCHOLOGIA UCZNIA I NAUCZYCIELA

podręcznik akademicki



redakcja naukowa
Stanisław Kowalik

WYDAWNICTWO NAUKOWE PWN

PSYCHOLOGIA UCZNIA I NAUCZYCIELA

Redakcja naukowa Stanisław Kowalik

- pierwszy od dwudziestu lat, nowoczesny podręcznik podejmujący całościowo problematykę psychologii kształcenia,
- zagadnienia z zakresu psychologii rozwoju dzieci i młodzieży dobrane pod kątem potrzeb nauczycieli kształcących w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich różnego typu,
- propozycje działań i zastosowania wiedzy psychologicznej w praktyce edukacyjnej
- odniesienia do polskiego systemu edukacji,
- elementy ułatwiające przyswojenie wiedzy: schematy, wykresy, ramki, wyróżnienia definicji i najważniejszych pojęć.

PSYCHOLOGIA NAUCZANIA UJĘCIE POZNAWCZE

podręcznik akademicki



Maria Ledzińska
Ewa Czerniawska

WYDAWNICTWO NAUKOWE PWN

Maria Ledzińska, Ewa Czerniawska

PSYCHOLOGIA NAUCZANIA UJĘCIE POZNAWCZE podręcznik akademicki

- wiedza z zakresu psychologicznych podstaw nauczania oraz nauczania uczenia się
- praktyczne implikacje opisywanych idei,
- analiza problemów nauczania na początku XXI wieku,
- wnikliwe analizy psychologiczne pobudzające do refleksji, tworzenia nowych lub zmiany własnych sposobów nauczania,
- atrakcyjna i komunikatywna forma prezentowanych treści uwzględnia najwyższe standardy naukowości i potrzeby czytelników.



WYDAWNICTWO NAUKOWE PWN • www.pwn.pl