

HEINAL OSWIATOWY

NR 2/180
2019

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Kompetencje
społeczne
i rozwój osobisty
nauczyciela

Od redakcji

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Piotr Modzelewski

Zjawisko stresu i wypalenia zawodowego. Jak sobie z nimi poradzić dzięki drobnym zmianom w stylu życia 3

Paweł Ochwat

Dobry żart zdrowia wart, czyli o wypaleniu zawodowym nauczycieli 8

Danuta Sterna

Pięć prawd o nauczaniu 11

Bernadeta Koszytyła

Nabywanie kompetencji społecznych podczas szkoleń 12

Elżbieta Curyło

Myślenie wizualne w edukacji, czyli rola rysunku w procesie przyswajania wiedzy 14

Zarządzanie placówką oświatową

Jerzy Grad

Co zmieniły w organizacji wycieczek szkolnych nowe przepisy? 16

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie informuje

Henryk Palkij, Przemysław Majkut

Wyniki egzaminu maturalnego z historii jako efekt kształtowania umiejętności historycznych w szkole 18

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Nina Jendrusik, Elżbieta Poręba-Szarkowska

O patriotyzmie dla dzieci 25

Książki warte polecenia

Marzena Sula-Matuszkiewicz

Kompetencje etyczne nauczycieli 27

Kobiety w polskiej pedagogice i edukacji

Marta Jesionek

Olga Drahonowska-Małkowska 28

Konteksty i inspiracje

Franciszek Ruchała

Zastosowanie metody WW do analizy wyników egzaminu z kwalifikacji E.07 w szkołach województwa małopolskiego 28

Informacje i komunikaty

Konferencja „Mentoring w szkole – perspektywy rozwoju” 33

Konkurs edukacyjny „Niezwyrodnicy 1918. Ofiary totalitaryzmów” 34

Wydawnictwo Papiilon zaprasza przedszkola do wzięcia udziału w ogólnopolskim konkursie pt. „Urodziny Elmera” 35

Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

Jarosław Chodźko (przewodniczący, dyrektor MCDN), Jolanta Adamczyk, Cezary Burtak, Małgorzata Dutka-Mucha, Tadeusz Szczeklik

Rada Redakcyjna:

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

Redaguje zespół w składzie:

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

Redaktor naczelna:

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

Adres redakcji:

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

Opracowanie materiałów i korekta:

Justyna Domagała

Warunki przyjmowania materiałów:

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

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

Redakcja zastrzega sobie prawo do redakcji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny. Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

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

Nakład 1000 egzemplarzy

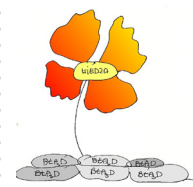
Skład i druk: Drukarnia SZMYDT

Od redakcji

Szanowni Czytelnicy!

Zapraszam do lektury nowego numeru naszego czasopisma, poświęconego zagadnieniom związanym z kompetencjami społecznymi i rozwojem osobistym nauczyciela. Na szczególną uwagę zasługują teksty poruszające problematykę stresu i wypalenia zawodowego. Autorzy artykułów wskazują na różnice między stresem a wypaleniem zawodowym, pokazują sposoby radzenia sobie z nimi, zwracają uwagę na istotną rolę poczucia humoru w redukcji stresu, stwierdzają, że perfekcjonizm w pracy nauczyciela jest ciężarem.

Warto pamiętać, jak napisała jedna z autorek, że „nauczyciel stawiający sobie za duże wymagania i bojący się popełnić błąd bazuje na swoich przyzwyczajeniach i sprawdzonych metodach, a to blokuje podejmowanie wyzwań i wprowadzanie koniecznych zmian. Błąd jest konieczny i nieuchronny w uczeniu się, ale też w nauczaniu”.



W numerze kontynuujemy cykl artykułów o kobietach odgrywających istotną rolę w polskiej pedagogice, proponujemy do przeczytania tekst o myśleniu wizualnym w edukacji, czyli o roli rysunku w procesie przyswajania wiedzy. Zwracamy Państwa uwagę na artykuł o zmianach w zakresie organizowania wycieczek przez szkoły i placówki.

Zapraszamy do współpracy i dzielenia się swoimi doświadczeniami. Łamy „Hejnał Oświatowy” są otwarte dla wszystkich zainteresowanych sprawami oświaty.

Życzę miłej lektury



Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

Zjawisko stresu i wypalenia zawodowego. Jak sobie z nimi poradzić dzięki drobnym zmianom w stylu życia

Piotr Modzelewski

Drobne zmiany w stylu życia mogą chronić nas przed stresem i wypaleniem zawodowym lub/i pomóc łatwiej sobie z nimi poradzić, gdy zauważymy już ich zaawansowane objawy.

Jeśli ciągły stres sprawia, że odczuwamy bezradność, rozczarowanie oraz całkowite wyczerpanie, może oznaczać to, że jesteśmy na najlepszej drodze do wypalenia zawodowego. Gdy jesteśmy wypaleni, problemy wydają się na nierozwiązywalne, są w czarnych barwach i ciężko jest wtedy wykrzesać energię zarówno do pracy z innymi, jak i pomocy samemu sobie. Drobne zmiany w stylu życia mogą chronić nas przed stresem i wypaleniem zawodowym lub/i pomóc łatwiej sobie z nimi poradzić, gdy zauważymy już ich zaawansowane objawy. Wypalenie może negatywnie oddziaływać nie tylko na pracę zawodową, ale także na relacje i zdrowie. Często dotyka nauczycieli i innych pracowników związanych z oświatą, opieką i wychowaniem. Rozpoznając wczesne sygnały ostrzegawcze stresu, możemy podjąć odpowiednie kroki, aby uchronić się przed zamianą go w chroniczną formę stresu i przyszłym wypaleniem zawodowym¹.

Wypalenie może przybierać dramatyczne skutki, dotyka osoby pracujące z ludźmi, opiekujące się innymi, empatyczne i bardzo ambitne. „Cztery lata temu przestałam pracować. Wypaliłam się podczas ostatniego roku mojej

prawniczej praktyki, co doprowadziło do trzech wizyt w szpitalu, niezliczonych konsultacji z lekarzami, prawie codziennych ataków lęku i paniki. Odbudowanie mojego życia na nowo było jedną z najcięższych rzeczy do wykonania”, jak pisze Paula Davis-Laack².

Stres i wypalenie zawodowe – różnice i podobieństwa

Podstawową różnicą między stresem a wypaleniem zawodowym jest to, że stres jest nieunikniony. Mimo że wszyscy doświadczamy stresu, nie każdy rozwinie w sobie wypalenie zawodowe. Osoby dobrze radzące sobie posiadają odpowiednią osobowość (np. stabilność emocjonalną, ekstrawersję, optymizm dyspozycyjny) oraz znają strategię radzenia sobie ze stresem³. Stres jest odpowiedzią na wymagania otoczenia, natomiast wypalenie zawodowe jest kumulacją w czasie licznych stresorów, co prowadzi do poziomów stresu, którymi trudno jest zarządzać. Amerykański psycholog Herbert Freudenberger jako pierwszy w latach 70. XX wieku zdefiniował termin „wypalenie” jako efekt ekstremalnego stresu i idealizmu u profesjonalistów wykonujących zawody

Stres	Wypalenie
Nadmierne zaangażowanie	Brak zaangażowania
Nadmierne reakcje emocjonalne	Emocje stłumione
Wywołuje poczucie pilności spraw i nadpobudliwości	Wywołuje poczucie bezradności i braku nadziei
Utrata energii	Utrata motywacji, ideałów, nadziei
Prowadzi do lęku	Prowadzi do izolowania się, depresji (objawom depresji też mogą towarzyszyć objawy lęku)

Tabela 1. Stres a wypalenie – różnice w zakresie procesów motywacyjnych i emocjonalnych

związane z pomaganiem i opieką. Dziś ta definicja obejmuje konsekwencje nadmiernego stresu w dowolnej profesji. Kiedy osiągamy punkt, w którym nie potrafimy sobie już radzić ze stresorami i we własnym życiu, można mówić o wypaleniu^{4,5}. W człowieku początkowo zaangażowanym i przejawiającym silne reakcje emocjonalne na skutek stresorów następuje duża zmiana, gdy dojdzie do wypalenia zawodowego. Tabela 1. (s. 3) zestawia różnice między stresem i wypaleniem.

Jak poradzić sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym?

Strategie opanowania stresu i powiązanych z nim stanów zbiorczo nazywa się zarządzaniem stresem. Istnieje wiele strategii zarządzania stresem i każdy powinien dopasować je do swojej indywidualnej sytuacji życiowej oraz swoich potrzeb⁶. Poniżej prezentowane są strategie, które można uznać za podstawowe dla zarządzania stresem.

1. Pierwszym elementem skutecznego zarządzania stresem powinno być **zidentyfikowanie źródeł stresu w naszym życiu**.

Niektóre stresory łatwo jest zidentyfikować, gdyż są nimi duże zmiany w życiu, np. zmiana pracy, przeprowadzka, zmiany w relacji partnerskiej. Inne wymagają przeanalizowania naszych myśli, uczuć, zachowań, które przyczyniają się do codziennego stresu. Takimi mniejszymi stresorami mogą być zamartwianie się lub odwlekanie na później kolejnych obowiązków zawodowych, co wywołuje stres. Pomocne może być prowadzenie **dziennika stresu**, dzięki któremu możliwe będzie zidentyfikowanie regularnych stresorów oraz sposobów radzenia sobie z nimi. Za każdym razem, gdy będziemy zestresowani, zapisujemy to w dzienniku, dzięki czemu rozpoznamy schematy powstawania naszego stresu. Zapisujemy:

- Co spowodowało nasz stres? (lub hipotetyczną przyczynę, gdy jej nie znamy)
- Jak się czuliśmy fizycznie i jakie emocje odczuwaliśmy?
- Jakie zachowania przejawialiśmy?
- Co nam pomogło poczuć się lepiej?

2. **Unikanie niekoniecznego stresu.**

Nie każdego ze stresorów można unik-

nąć i ciągle unikanie nie jest zdrowym podejściem do życia, ale może nas zaszkodzić ilość stresujących sytuacji, które jesteśmy w stanie wyeliminować.

W zakresie tej strategii powinniśmy:

- uczyć się mówić „nie”, znając swój limit zadań i możliwości, i trzymać się go. Bez względu na to, czy chodzi o nasze życie prywatne, czy zawodowe, branie na siebie większej ilości spraw niż możemy udźwignąć jest pewną drogą do stresu i wypalenia. Nauczmy się także rozróżniać „powinienem” od „muszę” i kiedy to możliwe, odpowiadajmy „nie”;
- unikaj ludzi, którzy nas stresują, ograniczyć czas spędzany z nimi lub zakończyć relację;
- przejąć kontrolę nad naszym otoczeniem, np. wyłączając wieczorne wiadomości (jeśli nas denerwują) lub robiąc zakupy online, zamiast stać w kolejkach. Zadawajmy sobie pytania: „Co stresuje mnie w moim najbliższym otoczeniu?”, „Jak mogę to ograniczyć?”;
- przeanalizować listę rzeczy do zrobienia, przesuwać na sam dół listy niekonieczne zadania lub eliminując je całkowicie⁷.

Wypalenie dotyka osoby pracujące z ludźmi, opiekujące się innymi, empatyczne i bardzo ambitne

3. **Modyfikowanie sytuacji.**

Jeśli nie można czegoś uniknąć, może warto spróbować to zmienić. W tym punkcie najważniejsze jest zmienienie sposobu komunikacji oraz działania na co dzień. Przykładowo zamiast trzymać w sobie myśli i uczucia, warto je wyrażać. Jeśli coś nas niepokoi, starajmy się swoje zmartwienia komunikować bliskiej osobie. Swoje niepokoje i zmartwienia możemy spisywać także na kartce. Ekspresyjne pisanie zgodnie z badaniami J. Pennebaker'a zmniejszało stres oraz sprawiało, że ludzie rzadziej odwiedzali lekarzy, chociażby z powodu infekcji. Niewyrażone myśli i uczucia są kumulującym się stresorem w ciele. Możemy pisać bez względu na gramatykę i ortografię oraz tak często, jak uznamy to za pomocne⁸. Jeśli nie znamy życzliwej osoby lub nie chcemy wyrażać siebie za pomocą pisania, można skorzystać z pomocy psychologicznej.

Bardzo ważne jest również stworzenie balansu w życiu pomiędzy pracą i innymi rodzajami aktywności. Ludzie w nadmiarze stresu i zobowiązań często rezygnują z odrobiny przyjemności, jednak jest to szybka droga do utraty motywacji, a długoterminowo – wypalenia. Wyjście do kina, odwiedzenie znajomych choć na trochę może dodać nam energii do dalszej pracy, mimo wielu zobowiązań. Próbujemy znaleźć równowagę pomiędzy pracą, rodziną, aktywnościami społecznymi i własnymi celami i zainteresowaniami.

4. **Zaadaptowanie się do stresorów.**

Strategię tą można opisać zdaniem „Jeśli nie możesz zmienić stresora, zmień siebie”.

Do kluczowych umiejętności należy tu:

- przeramowanie sytuacji, problemu; Spróbujmy spojrzeć na stresującą sytuację w bardziej pozytywnej perspektywie. Przykładowo: „Jeśli nie rozpoczął się wyczekiwany przez nas kurs doskonalący, pomyślmy o możliwości odpoczynku, która nas czeka”;
- patrzenie na problemy z perspektywy; Zadawajmy sobie pytania: „Na ile ten problem będzie ważny w długoterminowej perspektywie?”, „Czy będę się tym przejmował za miesiąc (rok, pięć lat)”?
- zrezygnowanie z perfekcjonizmu; Przestańmy skazywać się na porażkę, wymagając od siebie perfekcji⁹. Przykładowo: niektórzy nauczyciele chcieliby wesprzeć każde dziecko w nauce, wychowaniu, terapii (co prawdopodobnie wynika z historycznej misyjności zawodu), niestety nie zawsze osiągnięcie znaczących sukcesów będzie możliwe. Niektórzy uczniowie chęć do dalszej nauki, zainteresowanie nauką będą przejawiać dopiero po okresie obowiązkowej nauki, po 18 roku życia. Podobnie jak w psychologii (psychoterapii) często zdarzają się niepowodzenia terapeutyczne, pacjenci zmieniają psychologów, rezygnują z terapii, mają wreszcie dobrowolność (relacja terapeutyczna i udział w terapii opiera się na dobrowolności), tak żaden nauczyciel-wychowawca nie znajdzie recepty na wszystkie problemy dzieci i młodzieży¹⁰;
- dziennik wdzięczności; Zaczynijmy doceniać nawet drobne rzeczy w naszym życiu, gdy pojawia się stres. Zatrzymajmy się na chwilę i pomyślmy,

za co jesteśmy wdzięczni życiu, włączając w to nasze pozytywne cechy, talenty. Badania psychologiczne wskazują, że rozwijanie w sobie postawy wdzięczności zwiększa poziom szczęścia i pozwala lepiej radzić sobie ze stresem, gdyż nabieramy perspektywy, widząc, że sporo rzeczy w naszym życiu jest dobrych¹¹.

5. Aktywność fizyczna.

Kiedy jesteśmy zestresowani i wypaleni prawdopodobnie ostatnią rzeczą, jaką chcemy wykonywać są ćwiczenia fizyczne, jednak aktywność fizyczna ma udowodnione działanie antystresowe oraz antydepresyjne. Co więcej, początkowo wystarczy nawet 20 minut, aby odczuć pozytywne efekty ćwiczeń. Z czasem można zwiększać ich ilość. Wystarczy aktywność aerobowa, czyli spacer (w tym z psem), bieganie, rower, pływanie, ćwiczenia na orbitreku czy wioślarszu. Ćwiczenia zwiększają poziom endorfin wywołujących dobre samopoczucie i lepiej od innych sposobów (np. używek) odwracają uwagę od codziennych zmartwień¹².

6. Więzy z innymi ludźmi.

Posiadanie sieci wsparcia społecznego silnie oddziałuje na poziom stresu. Niektóre badania pokazują, że ludziom wystarczy samo postrzegane wsparcie społeczne, czyli wiara, że mogą na kogoś liczyć. W przypadku autentycznego wsparcia pamiętajmy, że inni nie zawsze będą zdolni do zmniejszenia naszego stresu praktycznie, ale najważniejsze jest, aby byli dobrymi słuchaczami. Spędzanie czasu z drugim człowiekiem często uspokaja, wywołuje poczucie bezpieczeństwa, bycia zrozumianym.

Tworzenie więzi z innymi to na przykład wyjście naprzeciw życzliwym kolegom z pracy, pomaganie innym, wychodzenie na kawę lub obiad z przyjacielem, wyjście z kimś do kina, na koncert, odezwanie się do starego przyjaciela telefonicznie lub e-mailowo, dołączenie do klubu skupiającego ludzi o określonych zainteresowaniach. Badania zebrane przez psycholog S. Pinker w książce „Efekt wioski” wskazują, że kontakty z innymi mają duży wpływ na nasze zdrowie psychiczne i fizyczne¹³.

7. Techniki relaksacji.

Istnieje wiele technik relaksacji. Najbardziej podstawowe są techniki

oddechowe, można je bowiem stosować zarówno jako codzienną zorganizowaną praktykę (np. 30 minut rano lub wieczorem) bądź wtedy, gdy jesteśmy zestresowani (podczas krótkiej przerwy w pracy, podczas spaceru, zakupów). Kiedy nasz oddech jest spowolniony i głęboki, odczuwamy stan relaksu, a kiedy oddechujemy szybko i płytko, czujemy niepokój i stres. Najprostszym ćwiczeniem jest skoncentrowanie się na oddechu i liczenie poszczególnych wdechów i wydechów od 1 do 10 (np. wdech – jeden, wydech – dwa itd). Inną łatwą do opanowania techniką relaksacji jest trening autogenny Schulza. Można nauczyć się instrukcji, ale dostępne są także nagrania różnej długości (od kilku do dwudziestu minut) w serwisie YouTube. Badania psychologiczne potwierdzają skuteczność tej techniki relaksacji. Do repertuaru technik relaksacji można zaliczyć także wizualizację, medytację, biofeedback (aktualnie można kupić w przystępnych cenach sprzęt do domowego użytku) oraz masaż¹⁴.

8. Czas na przyjemności.

Jest to czas dla siebie i na odpoczynek. Jedną z zasad terapeutycznych jest „jeśli coś pomaga, rób tego więcej”, zatem znajdziemy aktywność, która dostarcza nam radości, którą lubimy i wykonujemy ją jak najczęściej lub codziennie (np. rower, gra na instrumencie). Niezbędne są też codzienne przerwy od wszystkich obowiązków i zobowiązań. Odmianą takiego czasu na przyjemności mogą być miniurlopy. Weźmy parę dni wolnego (3-5 dni) i wyjedźmy gdzieś. Często taki krótki wypoczynek jest bardzo regenerujący. Jeśli takich miniurlopów będzie kilka w roku, zmniejszymy mocno prawdopodobieństwo wypalenia się.

Mimo że wszyscy doświadczamy stresu, nie każdy rozwinie w sobie wypalenie zawodowe

9. Zarządzanie czasem.

Aby zapobiegać stresowi i wypaleniu zawodowemu lub radzić sobie z nimi, gdy już staną się naszą rzeczywistością, warto nauczyć się lepszego zarządzania swoim czasem. Problemy z właściwym zarządzaniem czasem wywołują dużo stresu, a zarządzanie czasem należy rozumieć szeroko: jako dobre zbalansowanie

czasu na różne sfery życia, ustalanie priorytetów, przekazywanie zadań osobom, które mogłyby nas trochę odciążyć oraz unikanie odlewiania powodującego, że będziemy mieć trudności z poradzeniem sobie z nadmiarem zadań i stresu. Badania przeprowadzone przez T. Pychyla i współpracowników wskazują, że spośród ponad 9000 respondentów aż 94% stwierdziło, że odlewianie działań (prokrastynacja) negatywnie wpływa na ich poczucie szczęścia. Odlewianie jest stresujące oraz wzmacnia poczucie winy¹⁵. Zadania, które musimy wykonać, nas nie ominą, a nasze ciało może odczuwać objawy będące efektem kumulującego się stresu.

Proponowane są tutaj następujące zalecenia:

- nieprzepełnianie planu – warto unikać planowania zbyt wiele na jeden dzień. Zbyt często nie zdajemy sobie sprawy, ile czasu zajmą nam określone zadania. Eksperci od zarządzania czasem zwykle zalecają zaplanowanie od jednego do trzech najważniejszych zadań na dzień, gdyż dzięki ich zrealizowaniu zwiększymy poczucie sukcesu i satysfakcji oraz nie ulegniemy frustracji;
- ustalanie priorytetów – ważne jest ustalenie listy zadań do zrobienia i uporządkowanie ich ważności. Wykonujemy najpierw zadania o najwyższym priorytecie. Jeśli mamy na liście coś szczególnie stresującego lub nieprzyjemnego, dobrym rozwiązaniem jest wykonanie tego jak najszybciej. Reszta dnia będzie bardziej przyjemna po wykonaniu takiego zadania;
- dzielenie projektów na małe kroki – często duże projekty są przytłaczające, dlatego warto sporządzić plan kolejnych kroków i koncentrować się na raz na pojedynczym możliwym do zrealizowania kroku niż myśleć o wszystkim, o całym projekcie;
- delegowanie odpowiedzialności – nie musimy robić wszystkiego sami. Bez względu na to, czy chodzi o dom, szkołę lub inną pracę, jaką wykonujemy, dzięki przekazywaniu zadań możemy uwolnić się od niekonicznego stresu i zyskać sporo czasu wolnego dla siebie¹⁶.

10. Utrzymywanie zdrowego stylu życia.

Zapobieganie stresowi i wypaleniu

zawodowemu to również utrzymywanie zdrowego stylu życia i dokonywanie codziennych wyborów, które mogą zwiększyć naszą odporność psychiczną. Często zapomina się o podstawach dbania o siebie, co zmniejsza poziom stresu, lęku, depresji i wypalenia zawodowego. Badanie z 2017 roku wskazuje, że poprawienie diety to dobra droga wsparcia osób nawet z poważniejszymi zaburzeniami lękowymi i depresją¹⁷. Inne badania przekonują, że parę porcji warzyw i owoców więcej na co dzień bardzo poprawia nastrój, a także zmniejsza poziom objawów depresji, lęku i to w zaledwie 2 tygodnie. Wnioski z tych badań są ciekawe, gdyż ukazują, że zmiany mogą pojawić się szybko, a zarazem uświadamiają, jak nieadekwatna do dobrego funkcjonowania psychofizycznego jest typowa dieta ludzi zachodu¹⁸. Kilka prostych reguł może pomóc w poprawieniu stanu psychicznego.

Po pierwsze należy przygotować sycające śniadanie, aby dostarczyć energii na cały dzień – bogate w białko, magnez oraz niewielką ilość cukru. Dostarczaniu niezbędnych białek sprzyja zjedanie produktów mlecznych, szynki, jajek, z których nasz organizm czerpie odpowiednią ilość aminokwasów, szczególnie tryptofanu, z którego powstaje serotonina – neuroprzekaznik dobrego nastroju. To właśnie współczesne leki antydepresyjne mają na celu podnieść poziom serotoniny w mózgu, a niedobór tryptofanu może sprzyjać stanom depresyjnym.

Pamiętajmy także o kwasach tłuszczowych omega-3 obecnych w rybach i niektórych olejach roślinnych oraz odpowiedniej ilości witamin z grupy B i magnezu w naszej diecie. Szczególnie ważną rolę w zapobieganiu stresowi ma magnez, który potrafi hamować wydzielanie kortyzolu pod wpływem przedłużającego się stresu. Magnez musi być dobrze przyswajalny i w odpowiedniej dawce, aby działać antystresowo^{19,20}. Wiele badań potwierdza dużą rolę witaminy D w zmniejszaniu objawów depresyjnych (które są zbliżone do objawów wypalenia zawodowego) oraz podnoszeniu poziomu energii²¹.

Kolejną ważną zmianą stylu życia jest odpowiednia ilość i jakość snu. Dobry sen korzystnie działa na umysł i ciało. Zmęczenie może zwiększać stres, ponieważ ułatwia negatywne, irracjonalne myślenie²².

Innym zaleceniem z zakresu zdrowego

stylu życia jest niemaskowanie objawów alkoholem, papierosami, lekami czy narkotykami. Samoleczenie za pomocą alkoholu i innych substancji może być łatwą ucieczką od stresu, lecz ulga jest jedynie tymczasowa. Nie maskujmy problemu ze stresem lub wypaleniem, wychodźmy naprzeciw problemom i z jasnym umysłem. Przeprowadzone w Wielkiej Brytanii badania na próbie ponad 800 badanych w 2018 roku przekonują, że ludzie, którzy postanowili porzucić alkohol zaledwie na miesiąc (styczeń 2018), spali lepiej, mieli więcej energii, byli bardziej skoncentrowani, a nawet schudli. Pomimo postanowienia, że odstawią alkohol tylko na styczeń, sześć miesięcy później badani nadal pili mniej. Prowadzący badanie R. de Visser stwierdza, że prosty akt odstawienia alkoholu na miesiąc pomógł ludziom pić mniej długoterminowo – nawet w sierpniu badani raportowali jeden dodatkowy dzień trzeźwości tygodniowo. Ponadto można było zauważyć natychmiastowe korzyści: dziewięć na dziesięć badanych osób oszczędzało pieniądze, siedem na dziesięć spało lepiej, a trzy na pięć straciło wagę. W kontekście stresu i wypalenia zawodowego warto też dodać, że 93% uczestników doświadczyło poczucia osiągnięcia, a 67% miało więcej energii²³.

Zapobieganie stresowi i wypaleniu zawodowemu to również utrzymywanie zdrowego stylu życia

Podsumowując powyższe badania i wskazówki można stwierdzić, że różnorodne, często proste działania, mogą wywoływać dużą różnicę, która przekłada się na funkcjonowanie w stresie oraz na poziom naszego dobrostanu psychologicznego w dłuższej perspektywie. Warto takie działania na rzecz radzenia sobie ze stresem i wypaleniem wprowadzać powoli, dając sobie dużo czasu. Najlepiej wyrabiać jeden, dwa nawyki naraz, potem rozszerzając repertuar korzystnych zmian w zakresie antystresowego i zdrowego stylu życia²⁴. Działania te powinny chronić nas przed stresem i wypaleniem, a także być komplementarne do prowadzonej psychoterapii i farmakoterapii, gdy już doświadczymy pełnoobjawowego wypalenia, czyli utracimy motywację, energię, nadzieję i nasze ideały związane z pracą zawodową.

Słowa kluczowe:

stres, wypalenie zawodowe.

Przypisy:

¹ M. Smith, J. Segal, L. Robinson, R. Segal, *Burnout Prevention and Treatment. Techniques for Dealing with Overwhelming Stress*, <https://www.helpguide.org/articles/stress/burnout-prevention-and-recovery.htm?pdf=11826> (dostęp: 07.01.2019).

² P. Davis-Laack, *7 Strategies to Prevent Burnout, Effective burnout prevention strategies from someone who's been there*, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/pressure-proof/201306/7-strategies-prevent-burnout> (dostęp: 07.01.2019).

³ P. Modzelewski, *Wstań. Stres, lęk i depresja a styl życia*, Będzin 2017.

⁴ *Depression: What is burnout?* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK279286/> (dostęp: 07.01.2019).

⁵ A. Brown, *62 Stress Management Techniques & Tips To Prevent A Burnout*, <https://positivepsychologyprogram.com/stress-management-techniques-tips-burn-out/> (dostęp: 07.01.2019).

⁶ P. Smółka, *Generator Charyzmy. Kreowanie osobowości menadżera*, Gliwice 2007.

⁷ L. Robinson, M. Smith, R. Segal, *Stress Management. Using Self-Help Techniques for Dealing with Stress*, <https://www.helpguide.org/articles/stress/stress-management.htm> (dostęp: 07.01.2019).

⁸ J.W. Pennebaker, *Otwórz się: Uzdrawiająca siła wyrażania emocji*, Warszawa 2011.

⁹ L. Robinson, M. Smith, R. Segal, *Stress Management...*, tamże.

¹⁰ E. Drażkowska-Zielińska, K. Drat-Ruszczak, *Podręcznik Pomagania*, Warszawa 2005.

¹¹ E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2012.

¹² G. Reynolds, *The First 20 minutes, Surprising Science Reveals How We Can Exercise Better, Train Smarter, Live Longer*, London 2013.

¹³ S. Pinker, *Efekt wioski: Jak kontakty twarzą w twarz mogą uczynić nas zdrowszymi, szczęśliwymi i mądrzejszymi*, Kielce 2015.

¹⁴ P. Modzelewski, *Wstań. Stres, lęk i depresja...*, tamże.

¹⁵ P. Modzelewski, *21 sposobów na odwlekanie – jak skutecznie zabrać się do pracy?* <https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/18076-21-rad-na-odwlekanie-jak-skutecznie-zabrac-sie-do-pracy> (dostęp: 07.01.2019).

¹⁶ P. Modzelewski, *Prokrastynacja. Odlóż odkładanie na zawsze*, Będzin 2018.

¹⁷ F.N. Jacka, A. O'Neil, R. Opie, C. Itsiopoulos, S. Cotton, M. Mohebbi, M. Berk, *A randomised controlled trial of dietary improvement for adults with major depression (the 'SMILES' trial)*, „BMC Medicine” 2017, 15(1), s. 1-13, <https://bmcmedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12916-017-0791-y> (dostęp: 7.01.2019).

¹⁸ T.S. Conner, K.L. Brookie, A.C. Carr, L.A. Mainvil, M.C. Vissers, *Let them eat fruit! The effect of fruit and vegetable consumption on psychological well-being in young adults: A randomized controlled trial*, „PLoS One” 2017, 12(2), s. 1-19, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5291486/> (dostęp: 7.01.2019).

¹⁹ L. Chevallier, *51 zaleceń dietetycznych w wybranych stanach chorobowych*, Urban & Partner, Wrocław 2015.

²⁰ E. Deans, *Magnesium and the Brain: The Original Chill Pill*, <https://www.psychologytoday.com/blog/evolutionary-psychiatry/201106/magnesium-and-the-brain-the-original-chill-pill> (dostęp: 7.01.2019).

²¹ Z. Sarfraz, *Witamina D kluczem do zdrowia*, Kalisz 2013.

²² W. Stingl, *Psychologia Praktyczna. Jak pomóc sobie w trudnych sytuacjach*, Wrocław 2000.

²³ *Dry January*, <https://alcoholchange.org.uk/get-involved/campaigns/dry-january> (dostęp: 7.01.2019)

²⁴ S. Guise, *Mininawyki: Małymi Krokami Do Sukcesu*, Gliwice 2015.

Bibliografia:

- Brown A. *62 Stress Management Techniques & Tips To Prevent A Burnout*, <https://positivepsychologyprogram.com/stress-management-techniques-tips-burn-out/> (dostęp: 07.01.2019).
- Chevallier L. *51 zaleceń dietetycznych w wybranych stanach chorobowych*. Wrocław: Urban & Partner, 2015.
- Conner T.S., Brookie K.L., Carr A.C., Mainvil L.A., Vissers M.C. *Let them eat fruit! The effect of fruit and vegetable consumption on psychological well-being in young adults: A randomized controlled trial*. „PLoS One” 2017, 12(2), s. 1-19, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5291486/> (dostęp: 7.01.2019).
- Davis-Laack P. *7 Strategies to Prevent Burnout, Effective burnout prevention strategies*

from someone who's been there, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/pressure-proof/201306/7-strategies-prevent-burnout> (dostęp: 07.01.2019).

- Deans E. *Magnesium and the Brain: The Original Chill Pill*, <https://www.psychologytoday.com/blog/evolutionary-psychiatry/201106/magnesium-and-the-brain-the-original-chill-pill> (dostęp: 7.01.2019).

- *Depression: What is burnout?*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK279286/> (dostęp: 07.01.2019).

- Drążkowska-Zielińska E., Drat-Ruszczak K. *Podręcznik Pomagania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2005.

- *Dry January*, <https://alcoholchange.org.uk/get-involved/campaigns/dry-january> (dostęp: 7.01.2019).

- Guise S. *Mininawyki: Małymi Krokami Do Sukcesu*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2015.

- Jacka F.N., O'Neil A., Opie, R., Itsiopoulos C., Cotton S., Mohebbi M., Berk M. *A randomized controlled trial of dietary improvement for adults with major depression (the 'SMILES' trial)*. „BMC Medicine” 2017, 15(1), s. 1-13, <https://bmcmedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12916-017-0791-y> (dostęp: 7.01.2019).

- Modzelewski P. *21 sposobów na odwlekanie – jak skutecznie zabrać się do pracy?*, <https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/18076-21-rad-na-odwlekanie-jak-skutecznie-zabrac-sie-do-pracy> (dostęp: 07.01.2019).

- Modzelewski P. *Prokrastynacja. Odłóż odkładanie na zawsze*. Będzin: Wydawnictwo E-bookowo, 2018.

- Modzelewski P. *Wstań. Stres, lęk i depresja a styl życia*. Będzin: Wydawnictwo E-bookowo, 2017.

- Pennebaker J. W. *Otwórz się: Uzdrawiająca siła wyrażania emocji*. Warszawa: Wydawnictwo Media Rodzina, 2011.

- Pinker S. *Efekt wioski: Jak kontakty twarzą w twarz mogą uczynić nas zdrowszymi, szczęśliwymi i mądrzejszymi*. Kielce: Wydawnictwo Charaktery, 2015.

- Reynolds G. *The First 20 minutes, Surprising Science Reveals How We Can Exercise Better, Train Smarter, Live Longer*. London: Icon Books, 2013.

- Robinson L., Smith M., Segal R. *Stress Management. Using Self-Help Techniques for Dealing with Stress*, <https://www.helpguide.org/articles/stress/stress-management.htm> (dostęp: 07.01.2019).

- Sarfraz Z. *Witamina D kluczem do zdrowia*. Kalisz: Wydawnictwo Idea Contact, 2013.

- Smith M., Segal J., Robinson L., Segal R. *Burnout Prevention and Treatment. Techniques for Dealing with Overwhelming Stress*, <https://www.helpguide.org/articles/stress/burnout-prevention-and-recovery.htm?pdf=11826> (dostęp: 07.01.2019).

- Smółka P. *Generator Charyzmy. Kreowanie osobowości menadżera*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2007.

- Stingl W. *Psychologia Praktyczna. Jak pomóc sobie w trudnych sytuacjach*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 2000.

- Trzebińska E. *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2012.



Piotr Modzelewski – psycholog, pedagog. Ukończył podyplomowe studia z zakresu psychodietetyki oraz dietoterapii. Autor książek pt. *Wstań. Stres, lęk i depresja a styl życia*, *Prokrastynacja. Odłóż odkładanie na zawsze* oraz

Pokonaj odwlekanie – rozwiń wytrwałość. Pracuje naukowo w Akademii Pomorskiej w Słupsku i klinicznie z osobami dorosłymi i młodzieżą jako psycholog w stowarzyszeniu Pomorskie Centrum Terapeutyczno-Prawne „Interios” prowadzącym Ośrodek Pomocy Pokrzywdzonym Przepęstwem w Słupsku.

Strona autorska www.piotrmodzelewski.com



Fot. arch. redakcji

Dobry żart zdrowia wart, czyli o wypaleniu zawodowym nauczycieli

dr Paweł Ochwat

Jaka jest różnica pomiędzy balkonem a nauczycielem? – Balkon jest w stanie utrzymać całą rodzinę¹.

Z humorem żyje się lepiej, nawet jeśli przyszło nam żyć w trudnych czasach. Łatwiej jest znieść trudności, opanować stres i wrócić do równowagi po traumatycznych przeżyciach. Takie zdarzenia nie oszczędzają nikogo, nikt z nas nie jest w stanie całkowicie się zabezpieczyć przed chorobą, różnymi odmianami agresji, utratą pracy czy wypaleniem zawodowym, zwłaszcza jeśli w zawód, który wykonujemy wpisane są czynniki utrudniające. Do takich profesji niewątpliwie należy zawód nauczycielski.

Wysokie wymagania co do kwalifikacji nauczycieli, praca wymagająca odpowiedzialności, ciągłego zaangażowania i poświęcenia, często poza czasem pracy, które nie są rekompensowane wysokim statusem społecznym ani wysokością zarobków to niektóre bólarzki

nauczycielskie. Nie bez znaczenia jest też brak satysfakcji zawodowej, niska samoocena własnych kompetencji oraz poczucie nieadekwatności posiadanych zdolności do efektów pracy. Praca nauczyciela ma więc charakter wysoce stresogenny.

Praca zawodowa w takich warunkach zwiększa ryzyko pojawienia się w tej grupie zawodowej zespołu wypalenia. W ujęciu Ch. Maslach (Maslach, 1982) obejmuje on trzy sfery funkcjonowania jednostki: emocjonalną, poznawczą i interpersonalną. Sferom tym przyporządkowane są poszczególne komponenty zespołu wypalenia zawodowego, takie jak: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i niskie poczucie osiągnięć osobistych. **Emocjonalne wyczerpanie** cechuje nadmierne zmęczenie spowodowane koniecznością pomocy innym,

co prowadzi do wyczerpania emocjonalnych zasobów człowieka. Cechuje się ogólnym zmęczeniem, brakiem energii życiowej, zwiększoną drażliwością oraz impulsywnością, co często mogą odczuwać nie tylko uczniowie, ale również członkowie rodziny. **Depersonalizacja** określa stosunek jednostki do innych, który wyraża się negatywnym, cynicznym dystansowaniem się w kontaktach z innymi. Relacje interpersonalne stają się bezosobowe, a nawet instrumentalne. Ostatnim komponentem wypalenia jest obniżone poczucie osiągnięć osobistych. Przejawia się ono brakiem satysfakcji osobistej, spadkiem poczucia własnych kompetencji i obniżeniem wydajności pracy. Obniżenie własnej skuteczności i efektywności działania może wiązać się z depresyjnością oraz ze stresem. Sytuację pogarszać może niedostateczne wsparcie ze strony otoczenia lub jego brak, a także zaniedbanie przez jednostkę podnoszenia profesjonalizmu i kompetencji. Tak zwana rutyna może być więc drogą wypalenia zawodowego.

Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu powinno koncentrować się na oddziaływaniu na jednostkę i jej zasoby oraz na właściwościach otoczenia. Jak uważa Szmaglarski (Szmaglarski, 2004) najbardziej efektywnym sposobem zachowania zdrowego podejścia i dobrego przystosowania do pracy jest „**opieka nad samym sobą**”.

Z humorem żyje się lepiej,
nawet jeśli przyszło nam żyć
w trudnych czasach

Poczucie humoru jednostki oraz komizm stosowany jako narzędzie w miejscu pracy, zwłaszcza jego adaptacyjne style, mogą poprawiać kompetencje nauczyciela oraz atmosferę w miejscu pracy. Zdolność odbioru komizmu jest właściwością specyficzną ludzką.



Fot. E. Demczuk

Co ciekawe – jest to zdolność powszechna – wspólna dla wszystkich przedstawicieli naszego gatunku – i uniwersalna – nie zależy od przynależności kulturowej, etnicznej czy rasowej, ani od czasów, w których się żyje (Radomska, 2002).

Co więcej, zagadnienie humoru nie należy do żadnej konkretnej dziedziny nauki, jest tak wielowymiarowe, że stało się przedmiotem badań specjalistów z różnych dziedzin, od medycyny po filozofię. Jak podaje M. Dudzikowa (Dudzikowa, 1996), z badań rozpatrujących humor jako kategorię estetyczną, filozoficzną, socjologiczną, psychologiczną czy antropologiczną wynika, że jest on kategorią „całościową”. Obejmuje definicyjnie i zjawiskowo zarówno cechę osobowości, sferę postrzegania i kontekst społeczny, jak też sferę panowania nad sytuacją. Jest on instrumentem kontroli społecznej, socjalizacji i okazją przeżycia katartycznego.

Pojęcie poczucia humoru zawiera w sobie wiele dyspozycji i umiejętności człowieka. Można tu zaliczyć takie komponenty, jak rozumienie bodźców komicznych i poznawczą ocenę stopnia zabawności bodźca, czyli czy odbiorca prawidłowo odkodowuje bodziec komiczny i po jakim czasie to następuje. Innym aspektem tego zjawiska jest afektywna reakcja odbiorcy na bodziec, wyrażająca się – wg skali 4-stopniowej – w uśmiechu (prawdziwym lub pozowanym), chichocie, śmiechu lub rechocie. Kolejne komponenty poczucia humoru to zdolność jednostki do spontanicznego tworzenia treści humorystycznych (rysunków, tekstów, memów) i aktywność w poszukiwaniu źródeł komizmu. Jeśli po spotkaniu z przyjaciółmi, na którym przez cały czas opowiadane były dowcipy pamiętamy dwa lub trzy kawały, to taki komponent jest określany jako pamięć zabawnych historii i sytuacji.

Niezwykle cenną umiejętnością, zwłaszcza w zawodach stresujących, a do takich należy zawód nauczyciela, jest tendencja do **stosowania humoru jako środka radzenia sobie ze stresem**. Postawa wobec komizmu oraz stan i cechy temperamentu w znaczeniu „wesołość” to kolejne składowe poczucia humoru. Istotną dyspozycją, zwłaszcza w zawodzie nauczycielskim, jest zdolność wykorzystywania komizmu do celów społecznych inter- i intragrupowych. Preferencje jednostki do stosowania określonych typów i stylów humoru to kolejny

komponent poczucia humoru. Jak wiadać, poczucie humoru jest konstruktem wielowymiarowym i umyka jednoznacznej definicji.

Bardzo przydatnym podziałem funkcjonalnym humoru, szczególnie w kontekście wypalenia zawodowego, jest koncepcja stylów humoru wg Roda Martina (Martin, 2003). Podzielił on humor na dwie główne orientacje: pozytywną i negatywną. W ich skład przydzielone zostały cztery style: afiliatywny (*affiliative humor*) i wzmacniający „Ja” (*self-enhancing humor*), należące do nurtu adaptacyjnego, oraz agresywny (*aggressive humor*) i poniżający „Ja” (*self-defeating humor*), będące nurtem nieadaptacyjnym.

Ch. Maslach (Maslach, 1996; 2007) uważa, że humor może być czynnikiem chroniącym jednostkę przed wypaleniem emocjonalnym poprzez zdystansowanie się wobec przeszkód i trudności życiowych.

Co to jest?

Kobieta dostaje to raz w miesiącu i kończy się po 4-5 dniach?

Pensja męża nauczyciela².

Umiejętność „obrócenia sytuacji w żart”, wyśmiania własnych problemów pozwala jednostce spojrzeć na swoją sytuację z innej perspektywy i zredukować napięcie (Maslach, 1996). Badania empiryczne dotyczące zależności stosowania humoru i wypalenia zawodowego u różnych grup zawodowych, których specyfiką jest bezpośredni kontakt społeczny sugerują, że poczucie humoru może być czynnikiem chroniącym (Kryłk-Ćwik, 2017) i to nie tylko jednostkę wyposażoną w tę dyspozycję, ale również może być to czynnik poprawiający atmosferę w miejscu pracy (Ochwat, Motyka, 2016). Śmiech grupowy wyraża środowiskowe poczucie humoru, jest źródłem informacji o normach i mechanizmach wymuszających podporządkowanie, posiada zdolność humanizowania życia, odnawiania zbiorowej podmiotowości i przypisywania tożsamości indywidualnej.

Inne korzyści, jakie może dostarczyć nauczycielowi stosowanie humoru można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza z nich odnosi się do korzyści związanych z funkcjonowaniem grupy i jej członków, za których nauczyciel jest odpowiedzialny. Druga zaś dotyczy osobistych profitów pedagoga.

W pierwszym ujęciu humor pomaga nauczycielowi zdiagnozować grupę i poznać cechy temperamentalno-osobowościowe jej członków, potrzeby, sposób reagowania, wrażliwość, preferencje (Ochwat, Motyka, 2016). Komizm podczas zajęć może pomóc wychowawcy na przykład wyselekcjonować uczniów potrzebujących pomocy. Brak reakcji na humor bądź odrzucenie go, niezależnie od jego charakteru, mogą sugerować: neurotyzm, depresyjność, nadmierne zahamowanie, labilność emocjonalną lub nadmierny idealizm – „delikatność myślenia” związaną z wysokim morale, dużą religijnością, wysublimowaną wrażliwością na piękno i ludzką krzywdę (Ochwat, Motyka, 2016).

Wykorzystywanie humoru podczas zajęć (Matusiewicz, 1976) umożliwia nauczycielowi stworzenie i utrzymanie w grupie swobodnej i przyjaznej atmosfery, która sprzyja uczeniu się. Pozbawiony przymusu klimat ułatwia nawiązywanie i podtrzymywanie interakcji między wychowawcą a jego uczniami. Dzięki zmniejszeniu dystansu pomiędzy nauczycielem a uczniem wzrasta wzajemne zaufanie, następuje udrożnienie komunikacji, a ich relacje stają się bardziej partnerskie, symetryczne i dwupodmiotowe – oparte na szacunku oraz nastawieniu na zaspokajanie potrzeb drugiej strony.

Humor może być czynnikiem chroniącym jednostkę przed wypaleniem emocjonalnym

Kolejną korzyścią płynącą z profesjonalnego wykorzystywania komizmu podczas lekcji jest zwiększenie efektywności funkcjonowania grupy, a konkretnie skuteczności wykonywania przez nią określonych zadań (Bryant, Zillmann, 1989). Humor pełni tu rolę wentyla bezpieczeństwa, pozwalającego zapobiegać konfliktom, redukować i rozładowywać napięcia powstające w klasie. Komizm pozwala więc nauczycielowi zwiększyć panowanie i kontrolę nad klasą, co w efekcie daje lepsze wyniki nauczania i wychowania. Z badań nad dyscypliną szkolną (Ochwat, 2010) wynika, że nauczyciele dość często stosują reakcje o charakterze humorystycznym, takie jak celna, dowcipna uwaga skierowana do ucznia czy obrócenie sytuacji konfliktowej w żart.

Wraz ze zmianami społecznymi dokonującymi się w świecie edukacji, takimi jak rozwój nowoczesnych technologii, zmiany strukturalne w szkolnictwie, ewolucja obyczajowości młodzieży czy zmiana stosunku młodzieży do autorytetów zmienia się kształt dialogu pomiędzy uczniami a nauczycielami. Każdy dialog, w tym również szkolny, jest rozmową co najmniej dwóch osób. Można jednak wyróżnić szereg rodzajów dialogu związanych z hierarchią lub atmosferą rozmowy.

Humor pełni rolę wentyla bezpieczeństwa, pozwalającego zapobiegać konfliktom w klasie

Martin Buber (Tamblyn, 2003) zdefiniował trzy typy dialogu: dialog techniczny, dyskusja i prawdziwy dialog. Pierwszy polega na merytorycznej wymianie informacji w celu osiągnięcia porozumienia. Drugi rodzaj to „przebrany za dialog” monolog, w którym biorąc udział osoby komunikują coś komuś nie po to, by się czegoś samemu dowiedzieć, ale po to, by wzmocnić poczucie własnej wartości i poprawić własne samopoczucie. W prawdziwym dialogu warunkiem koniecznym jest postrzeganie rozmówcy jako partnera rozmowy i wzajemna akceptacja. Akceptacja nie dotyczy przyjmowania czyichś poglądów, lecz dążenie do tego, by mówić to, co rzeczywiście myśli się na dany temat z uwzględnieniem stanowiska lub motywacji drugiej strony. Podstawą takiego dialogu edukacyjnego jest stworzenie właściwych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem.

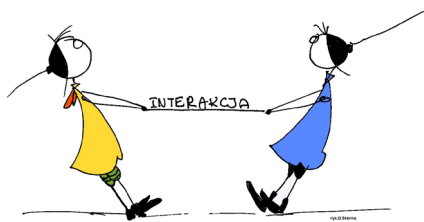
Z punktu widzenia nauczyciela oznacza to tworzenie zaufania poprzez szereg zabiegów prowadzących do większego otwarcia się na uczniów. Relacje partnerskie nie oznaczają bezrefleksyjnego zbliżenia się do uczniów, lecz gotowość do szanowania poglądów uczniów prezentujących odmienne zdanie. To posiadanie dystansu do siebie i umiejętność pośmiania się z samego siebie (bez naruszania własnej godności).

Obawy nauczycieli związane z obniżeniem autorytetu i powagi zawodu nauczycielskiego związane z zastosowaniem wspólnoty śmiechu dobrze podsumowuje przekonanie Bachtina (Bachtin, 1975). Twierdzi on, że „prawdziwy śmiech – ambiwalentny i uniwersalny –

nie przeczy powadze, ale ją uzupełnia i oczyszcza. Oczyszcza z dogmatyzmu, jednostronności, skostnienia, fanatyzmu i kategoryczności, ze strachu, z dydaktyzmu naiwności i iluzji (...)”.

Prawdziwy śmiech – ambiwalentny i uniwersalny – nie przeczy powadze, ale ją uzupełnia i oczyszcza

Ogólnie rzecz ujmując, stosowanie humoru w pracy zawodowej nauczyciela niesie ze sobą wiele korzyści. Nie tylko podnosi efektywność procesu nauczania i wychowania, ale również, a może przede wszystkim, stanowi antidotum na negatywne skutki pracy w warunkach stresu, wyczerpania emocjonalnego i braku akceptacji ze strony otoczenia. Humor wpływa na wzrost sympatii do nauczyciela, zwiększa jego wiarygodność oraz wzmacnia autorytet. Ponadto, jak zauważa Dainton (Dainton, 2006), szczególnie nauczyciel, to – przez implikację – szczęśliwa klasa.



Rys. D. Sterna

Słowa kluczowe: humor, wypalenie zawodowe nauczycieli.

Przypisy:

¹ Źródło nieznane, zasłyszane w pokoju nauczycielskim.

² Źródło nieznane, zasłyszane w pokoju nauczycielskim.

Bibliografia:

- Bachtin M. *Twórczość Franciszka Rabelais’a a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1975.
- Bryant, J., Zillmann D. *Using Humor to Promote Learning in the Classroom* [w:] Bryant J., Mcghee P.E. [ed.] *Humor and Children’s Development: A Guide to Practical Applications*. Binghamton NY Haworth Press, 1989.
- Dainton S. *Every Teacher Matters: A Tribute to Teaching Profession*. „Forum” 48(2), 2006, s. 1-6, http://www.worlds.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=forum&vol=48&issue=2&year=2006&article=2_Editorial_FO

RUM_48_2_web&id=77.96.156.138 (dostęp: 4.01.2019).

- Dudzikowa M. *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, PTP, 1996.
- Krłyk-Ćwik A. *Style humoru a wypalenie zawodowe pedagogów resocjalizacyjnych, Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Tom 20. Nr 3(79), 2017.
- Martin R.A. *Sense of humor* [w:] Lopez S.J., Snyder C.R. [ed.] *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, APA, Washington, DC, 2003.
- Maslach Ch. *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NJ, 1982.
- Maslach Ch. *Wypalenie się: utrata troski o człowieka* [w:] Zimbardo P.G., Ruch F.L. [red.] *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- Maslach CH. *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej* [w:] Sęk H. [red.] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Matuszewicz Cz. *Humor dowcip, wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1976.
- Ochwat P. *Interakcje dyscyplinujące nauczycieli różnych specjalności na tle zachowań dysfunkcyjnych uczniów*, [w:] Kwieciński J., Tomczyk M. [red.] *Wybrane aspekty kultury fizycznej w badaniach naukowych*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, 2010.
- Ochwat P., Motyka A. *Rola humoru w relacjach nauczycielsko-ucznio-wskich na przykładzie szkół ponadgimnazjalnych* [w:] Gabryś T., Michalski C. [red.] *Wychowanie fizyczne i sport szkolny w teorii i praktyce I*. Oświęcim: PWSZ, 2016.
- Radońska A. *Rola poczucia humoru w procesie radzenia sobie ze stresem – przegląd badań* [w:] Heszen-Niejodek I., Matusiak J. [red.] *Konteksty stresu psychologicznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.
- Szmaglański J. *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*. Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych, 2004.
- Tamblyn D. *Laugh and Learn: 95 Ways to Use Humor for More Effective Teaching and Training*. AMACOM, New York, US, 2003.

* * *



Dr Paweł Ochwat – wykładowca w Instytucie Nauk Społecznych Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą: wykorzystania zjawiska humoru w procesie nauczania i wychowania, dyscypliny i kontroli klasy w procesie dydaktyczno-wychowawczym, agresji wirtualnej w środowisku szkolnym. Pracuje również jako nauczyciel w szkole gimnazjalnej i licealnej w Krakowie.

Pięć prawd o nauczaniu

Danuta Sterna

Nauczyciele dokonują niezwykłych osiągnięć w jednej z najtrudniejszych profesji na świecie. Sposób myślenia nauczyciela jest kluczem do transformacji, która towarzyszy nauczycielowi w jego pracy. W artykule przedstawię pięć prawd, o których warto pamiętać.



1. Uczniowie są w stu procentach naszą przyszłością

Uczymy naszych przyszłych innowatorów i liderów. Choć dzieci stanowią zaledwie niewielki procent populacji, są w stu procentach naszą przyszłością. Każdego dnia, pielęgnując młode umysły, dbamy o osoby, które

w przyszłości przemienią świat, w którym żyjemy. Często jesteśmy dla nich kołem ratunkowym i mentorem w przygotowaniu się do dorosłego życia. Uczymy ich o możliwościach, z jakich mogą korzystać i o tym, jak mogą wykorzystać swój potencjał do wielkich osiągnięć dla siebie i dla całego świata. Nauczyciel każdego dnia wpływa na przyszłość swoich uczniów.

2. Bycie nauczycielem jest przeżyciem emocjonalnym

Jedną z najważniejszych prawd do zrozumienia w nauczaniu jest to, że ludzie są istotami emocjonalnymi. Sztuka nauczania pochodzi zarówno z głowy, jak i z serca. Nie można dobrze nauczać, jeśli nie jest się w ten proces zaangażowanym emocjonalnie. Możemy spotkać na swojej drodze uczniów, którzy przeszli wcześniej wiele i teraz walczą z nami

lub takich, którzy najchętniej uciekliby z naszych lekcji. Mówienie o emocjonalnym stosunku do uczniów może być postrzegane przez kolegów i koleżanki jako niewłaściwe. Część nauczycieli traktuje nauczanie tylko jako pracę, którą mają wykonać, a wtedy, ograniczając się tylko do pracy, tracą całą piękną część nauczycielstwa, która polega na kontakcie emocjonalnym z uczniem. Często pomoc uczniowi walczącemu z nauczycielem czy uciekającym ze szkoły jest największym sukcesem, jaki może odnieść nauczyciel. Największą nagrodą dla nauczyciela mogą być usłyszane po latach słowa: „Pani postawa i pani słowa zmieniły moje życie”.

3. Zmiana jest nieuchronna

Zmiany, które zachodzą w nauczaniu, są nieuniknione. Świat i ludzie się zmieniają i to co było do przyjęcia kilka lat temu, teraz może być całkiem chybione i nieefektywne. Decydując się na pracę nauczyciela, decydujemy się na stałe doskonalenie i na zmiany. Nie można powiedzieć: „Ja już umiem nauczać”. To nigdy nie będzie prawdą. Przychodzą do nas nowi uczniowie, następują nowe odkrycia, też w pedagogice, zmieniają się wymagania, powstają nowe technologie (np. portale społecznościowe), to wszystko nauczyciel musi zauważyć i dostosować do tego swoją pracę. Nie możemy przewidzieć, jakie zmiany będą musiały być wprowadzone, dlatego nauczyciel musi być na te zmiany otwarty i gotowy.

4. Perfekcjonizm przeszkadza

Perfekcjonizm w pracy nauczyciela jest ciężarem, blokuje nauczyciela w podejmowaniu prób i doskonaleniu się. Nauczyciel stawiający sobie za duże wymagania i bojący się popełnić błąd bazuje na swoich przyzwyczajeniach i sprawdzonych metodach, a to blokuje podejmowanie wyzwań i wprowadzanie



Fot. E. Demczuk

koniecznych zmian. Błąd jest konieczny i nieuchronny w uczeniu się, ale też w nauczaniu. Ucząc się nauczania, musimy popełniać błędy, które nazwijmy w naszym zawodzie próbami.

Koncepcja, że możemy osiągnąć doskonałość w jakiegokolwiek dziedzinie (o ile doskonałość jest w ogóle możliwa) bez popełniania błędów, jest fałszywa. Najważniejsze to skupić się na tym, by być lepszym niż wczoraj.

5. To, jak uczeń będzie wspominać nauczyciela, zależy od nauczyciela

Każdy z nas, wybierając zawód nauczyciela miał z nim związane szczerne nadzieje. Z czasem niektórzy z nas zauważyli, że wykonywanie tego zawodu łączy się z poświęceniem zbyt dużo czasu, z małym wynagrodzeniem za pracę, z brakiem należnego szacunku ze strony społeczeństwa. To zaciemniało pierwotne nadzieje.

Warto sobie przypomnieć, jakie wartości chcieliśmy zaszczerpieć uczniom? Może chcieliśmy, aby w dorosłym życiu byli odważni, mieli swoje zdanie, umieli współpracować, byli tolerancyjni, charakteryzowali się pokorą, mieli obywatelską postawę i pewnie wiele innych cech. To wszystko jest nadal możliwe, jeśli tylko będzie nam na tym zależeć. Nauczyciele nigdy nie wiedzą, jaki mają wpływ na ucznia i czym i kiedy on zawojuje. Wywieramy wpływ na każde dziecko, które jest naszym uczniem i ono będzie nas pamiętać przez całe swoje życie. Jak nas zapamięta, zależy od nas samych.

Słowa kluczowe: nauczanie, prawdy o nauczaniu.

Bibliografia:

Watanabe-Crockett L. *5 Things to Understand About Teaching That Will Help You Succeed*, <https://globaldigitalcitizen.org/5-things-to-understand-about-teaching> (dostęp: 24.09.2018).



Danuta Sterna – matematyczka, pracownica naukowo-dydaktyczna Politechniki Warszawskiej (1974-1986), od 1990 roku nauczycielka matematyki w szkołach publicznych i niepublicznych, autorka publikacji dla nauczycieli i materiałów metodycznych, trenerka programu Szkoła Ucząca Się, kierowniczką Akademii SUS, prowadzącej szkolenia dla nauczycieli.

Nabywanie kompetencji społecznych podczas szkoleń

Bernadeta Koszyła

Jednym z obowiązków nauczyciela jest ciągle doskonalenie zawodowe. Nauczyciel niezależnie od stopnia awansu zawodowego, stażu i miejsca pracy czy też dziedziny, jaką się zajmuje, jest zobligowany, wobec oczekiwań społeczeństwa, do wzbogacania swojego warsztatu pracy.

Nową wiedzę i umiejętności nauczyciel ma możliwość zdobywać zarówno w miejscu pracy poprzez: samodoskonalenie (m.in. studiowanie literatury przedmiotu, słuchanie nagranych konferencji); udział w proponowanych formach doskonalenia zawodowego w miejscu pracy (m.in. rozmowy indywidualne z osobą pełniącą nadzór pedagogiczny, ze specjalistami, doradcą metodycznym, innymi nauczycielami; prowadzenie i obserwację zajęć koleżeńskich), a także poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego oferowanych przez ośrodki szkoleniowe (m.in. studia licencjackie, magisterskie, podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, warsztaty, wykłady, udział w konferencjach).

Pedagog, wybierając temat doskonalenia zawodowego, może kierować się potrzebami placówki (np. wyznaczonymi kierunkami polityki oświatowej, wnioskami z nadzoru pedagogicznego, zainteresowaniami dzieci, zaistniałymi sytuacjami dydaktyczno-wychowawczymi, potrzebami dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, chęcią wzbogacenia oferty edukacyjnej przedszkola/szkoły), a także rozwojem swoich pasji i zainteresowań.

Każda forma doskonalenia zawodowego ma jakiś cel. Jednak warto zauważyć, że uczestnicy mogą nabywać dodatkowe umiejętności wynikające pośrednio ze szkoleniu. Prowadząc od lat doskonalenie zawodowe nauczycieli, staram się zawsze stwarzać sytuacje, poprzez które osiągany jest nie tylko cel główny szkoleń, ale są także tworzo-

ne warunki do rozwijania kompetencji społecznych.

Nauczyciel podczas udziału w warsztatach ma możliwość rozwoju intrapersonalnego (poznania siebie, stanu swojej wiedzy i umiejętności), doskonalenia umiejętności prawidłowego wypowiedzenia się na forum grupy, wyrażania emocji w odpowiedzi na słowa/działania/zachowania innych; przeżywania swoich odczuć poprzez aktywność słowną, muzyczną, ruchową i plastyczną, prowadzenia autoprezentacji.

Obserwując prowadzącego zajęcia (jego komunikację werbalną oraz niewerbalną: mimika, gesty, ton głosu, postawa, tempo mówienia itd.), może m.in. nabywać umiejętności komunikacji interpersonalnej, wypowiedzenia się na forum, tworzenia przyjaznych warunków do realizacji założonego celu, prowadzenia dialogu i dyskusji. Jak podkreśla P. Ziółkowski, „komunikacja interpersonalna, rozumiana zarówno jako zachowanie werbalne, jak i niewerbalne, zachodzi nieustannie – każda sytuacja społeczna implikuje proces nadawania i odbierania różnych informacji. Nawet nie wypowiadając ani słowa, nasze ciała nieustannie emitują sygnały, które wyrażają nasze samopoczucie, nastawienie, postawy”¹.

Konstruując plan szkoleniowy, mam na uwadze także zadania integrujące grupę, poprzez które uczestnicy mogą poznać poglądy innych, przygotować i zaprezentować wspólnie wypracowany materiał oraz wysłuchać opinii na jego temat. Zdaniem P. Ziółkowskiego „komunikowanie to proces: Komunikacja

to wysyłanie i otrzymywanie wiadomości. Tak postrzegane porozumiewanie się wymaga nadawcy oraz odbiorcy. Kiedy mamy zamiar ulepszyć nasze porozumiewanie się, musimy skupić się na naszej roli jako nadawcy (umiejętnościach mówienia, prezentowania, pisania) oraz naszej roli jako odbiorcy (umiejętność słuchania, obserwowania, czytania)².

Potwierdzeniem nabywania kompetencji społecznych podczas szkoleń niech będą swobodne wypowiedzi nauczycieli zebrane podczas warsztatów i zapisane w formie notatek.

„Szkolenia są dla mnie formą doskonalenia warsztatu pracy, możliwością poszerzenia lub utrwalania zdobytych umiejętności; dodatkowo formą integracji w grupie, poznania osób, poznania ich pomysłowości, wspólnego działania, rozwijania kreatywności, możliwością spojrzenia na dane zagadnienie inaczej. W wyborze szkoleń kieruję się swoimi zainteresowaniami, pasjami, przydatnością w pracy z dziećmi. Głównie wybieram formę warsztatów czy też szkoleń, na których można samemu «się pobawić», doświadczać, próbować. Zdobytą wiedzę na szkoleniach staram się wykorzystywać w pracy codziennej z dziećmi, przy realizacji treści wynikających z podstawy programowej wychowania przedszkolnego, wzbudzać w nich zainteresowanie danym pomysłem, tematami, organizować im zabawy rozwijające ich kreatywność” (nauczyciel kontraktowy, 10 lat stażu).

„Szkolenia, które wybieram są podyktowane brakami, które odczuwam podczas codziennej pracy z dziećmi. Po studiach, które ogólnie przygotowały mnie do pracy, czuję ciągle niedosyt związany z metodami, sposobami czy nawet pojedynczymi ćwiczeniami, które mogę wykorzystać w codziennej pracy, a które wspomogą rozwój dzieci. Codzienne potrzeby wyznaczają więc specyfikę szkoleń. Zmotywowanie do działania przez prowadzącą podczas szkolenia ma później istotne znaczenie w efektywności pracy zawodowej. Szkolenia są niezmiernie ważne moim zdaniem, ponieważ dają konkretne narzędzia do pracy z konkretnymi dziećmi w grupie, a także uczą mnie, jak prowadzić działania w grupie. Mam na myśli zarówno

grupę dzieci, jak i np. warsztaty z rodzicami. Po szkoleniu daję sobie czas, żeby ułożyć sobie w głowie wiedzę z samego szkolenia, a także z literatury, którą chętnie przeglądam. Przypominam sobie, jak prowadząca to mówiła, jak prowadziła ćwiczenia, jakie nam dawała ćwiczenia, czego ja się nauczyłam o sobie i czego teraz moje ćwiczenia mogą innych nauczyć. Później wprowadzam stopniowo poszczególne rozwiązania w swojej pracy” (nauczyciel kontraktowy, 2 lata stażu zawodowego).

Mając na uwadze, że kompetencje społeczne, a szczególnie kompetencje porozumiewania się są dla nauczyciela ważnym elementem w codziennej pracy, każdy prowadzący doskonalenie zawodowe dla tej grupy społecznej powinien mieć na uwadze stwarzanie jak największej okazji i możliwości do rozwoju tych kompetencji, tak by nauczyciele mogli nie tylko skutecznie komunikować się z innymi, ale także negocjować, argumentować, instruować, oceniać, analizować, dokonywać syntezy, być kreatywni w tworzeniu i używaniu języka. Wspólne dyskusje, aktywne słuchanie, przekazywanie informacji zwrotnych w sposób werbalny i niewerbalny, rozumienie zasad postępowania i zachowania przyjętych w różnych środowiskach, wykazywanie się tolerancją, pokonywanie uprzedzeń, osiąganie kompromisów, rozwiązywanie konfliktów to też istotne elementy porozumiewania się, które można rozwijać podczas szkoleń.

Jak pisze P. Ziółkowski, „porozumiewanie się jest jednym z najważniejszych elementów życia ludzkiego, odgrywa przez to ważną rolę w każdej sytuacji życiowej człowieka, od życia osobistego przez rodzinne, na zawodowym kończąc. Od jakości komunikacji, umiejętności budowania wizerunku czy zdolności negocjacyjnych pracowników może często zależeć powodzenie nie jednego przedsiębiorstwa³”. Dlatego też „wysoki poziom kompetencji społecznych ma istotne znaczenie w przypadku przedsiębiorców i menadżerów, a zdolności i umiejętności komunikacyjne są istotnym elementem stanowiącym wyznacznik skuteczności pracy nauczycieli, powodzenia w sytuacji rozmów kwalifikacyjnych czy też w osiągnięciu statusu zawodowego⁴”.

Każdy nauczyciel i osoba prowadząca szkolenia powinna pamiętać, że przekazywana/zdobyta wiedza i nowe umiejętności mogą posłużyć nie tylko rozwojowi własnemu, ale podniesieniu jakości pracy przedszkola/szkoły.

Słowa kluczowe: nauczyciele, doskonalenie zawodowe, szkolenia, nabywanie kompetencji społecznych.

Przypisy:

¹ P. Ziółkowski, *Wybrane kompetencje społeczne. Skrypt dla studentów*, Bydgoszcz 2014, s. 11.

² Tamże, s.12.

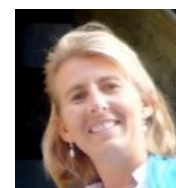
³ Tamże, s.10.

⁴ Tamże, s.131.

Bibliografia:

- Argyle M. *Psychologia stosunków między-ludzkich*. Warszawa: PWN, 1999.
- Kanios A. *Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010.
- Martowska K. *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Libri, 2012.
- Maruszewski T. *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańsk: GWP, 2001.
- Szkolak A. *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli wczesniej edukacji – relacja z badań własnych* [w:] Bonar J. [red.] *Nauczyciel wczesniej edukacji w badaniach i praktyce*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011.
- Ziółkowski P. *Wybrane kompetencje społeczne. Skrypt dla studentów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, 2014.

* * *



Bernadeta Koszyła – prowadzi nadzór pedagogiczny w przedszkolach, nauczyciel dyplomowany, doradca metodyczny, instruktor tańca sportowego, trener szkoleniowy, animator zabaw. Zainteresowania naukowe: m.in. aktywność taneczna, zabawa, ekspresja sceniczna, twórczość, kreatywność; problematyka zajęć ze studentami obejmuje szeroko pojętą tematykę pedagogiki elementarnej. Od wielu lat łączy działalność naukową, dydaktyczną i zawodową. Prelegentka na ogólnopolskich i międzynarodowych konferencjach naukowych. Autorka wielu publikacji naukowych i metodycznych. Współpracuje m.in. z ośrodkami doskonalenia zawodowego nauczycieli, prowadząc warsztaty m.in. z zakresu gotowości dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego, tańca, muzyki i ruchu.

leniowy, animator zabaw. Zainteresowania naukowe: m.in. aktywność taneczna, zabawa, ekspresja sceniczna, twórczość, kreatywność; problematyka zajęć ze studentami obejmuje szeroko pojętą tematykę pedagogiki elementarnej. Od wielu lat łączy działalność naukową, dydaktyczną i zawodową. Prelegentka na ogólnopolskich i międzynarodowych konferencjach naukowych. Autorka wielu publikacji naukowych i metodycznych. Współpracuje m.in. z ośrodkami doskonalenia zawodowego nauczycieli, prowadząc warsztaty m.in. z zakresu gotowości dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego, tańca, muzyki i ruchu.

Myślenie wizualne w edukacji, czyli rola rysunku w procesie przyswajania wiedzy

Elżbieta Curyło

Myślenie wizualne to koncepcja, która wspiera zarówno dzieci, młodzież, jak i dorosłych w uczeniu się, poznawaniu świata oraz rozwoju twórczego myślenia.

Szare chińskie przysłowie mówi, że jeden obraz wart jest więcej niż tysiąc słów. Praktycznie każdy z nas potrafi nadać jednemu obrazowi wiele znaczeń. Ten sam rysunek pokazany różnym ludziom może być odczytywany przez nich na wiele sposobów. Nie tylko wtedy, gdy jest twórczość w formie abstrakcyjnej. Dlaczego? Otóż wpływa to z poszczególnych doświadczeń jednostki, jej wrażliwości na piękno, a także kreatywności. Obraz może wyzwolić nie tylko twórcze myślenie, może przywoływać konkretne treści i ułatwiać ich zapamiętywanie. Dzięki temu staje się on bardzo przydatnym narzędziem w nauce, zarówno dla dzieci, jak i dorosłych.



Myślenie wizualne a pamięć

Wzrok jest naszym wiodącym zmysłem – łatwiej zapamiętujemy informacje, które są nam przedstawione za pomocą obrazów niż poprzez tekst. Badania pokazują, że około 75% naszego mózgu zaangażowanych jest w przetwarzanie bodźców wizualnych, a 25% w przetwarzanie bodźców werbalnych. Można inaczej powiedzieć, że widzenie ma pierwszeństwo. Popatrzmy na chwilę w przeszłość. Nasi przodkowie robili pierwsze notatki, rysując na ścianach jaskiń wyobrażenia zwierząt oraz myśliwych. Z biegiem czasu wiadomości do odnotowania było coraz więcej i tak od czasów Mezopotamii królowały litery. Obecnie, ucząc się i poznając świat, robimy codziennie zdecydowanie więcej notatek niż nasi przod-

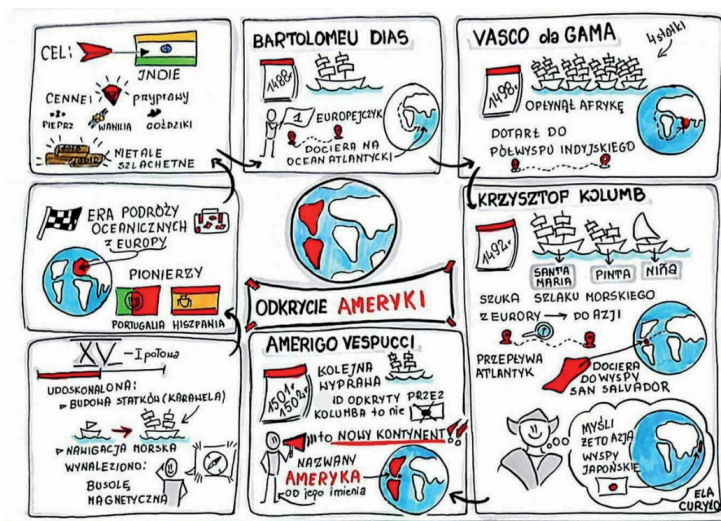
kowie przez całe swoje życie. Oznacza to, że prawdopodobnie nie będziemy w stanie ich wszystkich nigdy odczytać i przeanalizować, a co dopiero zapamiętać.

Czym jest myślenie wizualne i jaka jest jego rola?

Myślenie wizualne to koncepcja, która wspiera zarówno dzieci, młodzież, jak i dorosłych w uczeniu się, poznawaniu świata oraz rozwoju twórczego myślenia. Wspomaga rozwiązywanie problemów, opracowywanie pomysłów czy prowadzenie projektów. Udowodniono,

- wspomaga uczenie się oraz sprawia, że nauką można się cieszyć.

Nawet zwykłe bazgranie na marginesie podczas rozmowy telefonicznej sprawia, że potrafimy się lepiej skoncentrować i pozytywnie wpływa na zapamiętywanie informacji i detali (wg badania „The Power of the Doodle: Improve Your Focus and Memory”, 2014). I to o aż 29%! Ponadto tworzenie wizualnych notatek, prezentacji, tablic czy kart pracy uruchamia takie zmysły, jak słuch, dotyk, wzrok, węch. Pozwala to na zbudowanie siatki skojarzeń i lepsze zapamiętywanie informacji.

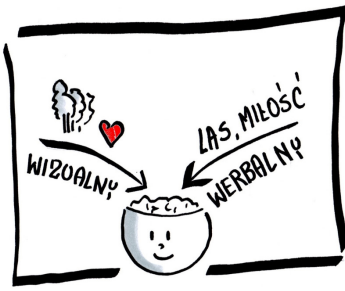


Fot. E. Curyło

że odpowiednie połączenie tekstu oraz prostych rysunków w notatkach, fiszkach do nauki języka, w projektach lub prezentacjach:

- zwiększa koncentrację i skupienie,
- pomaga lepiej i na dłużej zapamiętać informacje i dane,
- pozwala w szybki sposób odświeżać to, czego się nauczyliśmy,
- poprawia stopień zrozumienia,
- budzi kreatywność i uśpiony potencjał myślenia obrazami,

Myślenie wizualne to efekt dalszego rozwoju odkrytej przez Allana Paivio koncepcji podwójnego kodowania. Mówi ona, że przyswajamy, przetwarzamy i zapamiętujemy płynące do nas informacje za pomocą dwóch kanałów: wizualnego (obrazy) oraz werbalnego (słowa). Te dwa kanały wzajemnie ze sobą współpracują, pomagając zrozumieć i zapamiętać płynące do nas informacje. Co więcej, wspierają się one, gdy potrzebujemy pozyskaną wiedzę przywołać na



Fot. E. Curyło

przykład podczas egzaminu. Stąd tak istotne jest złożenie dwóch elementów – tekstu oraz rysunku.

z najbardziej uniwersalnych narzędzi wspomagających nauczanie. Podsumowując: wykorzystywanie rysunków podczas nauki sprawia, że łatwiej wszystko zapamiętujemy – po prostu myślimy obrazami. Teraz najważniejsze, aby wykorzystać tę umiejętność w praktyce.

Jeśli nie potrafisz rysować

Warto wiedzieć, że myślenie wizualne nie jest wcale domeną artystów. Ba, nie trzeba nawet umieć rysować, aby móc spróbować je stosować. Alfabet wizual-

pozwole odkryć pokłady kreatywności, które niekiedy w nas drzemia.

Ruszejmy!

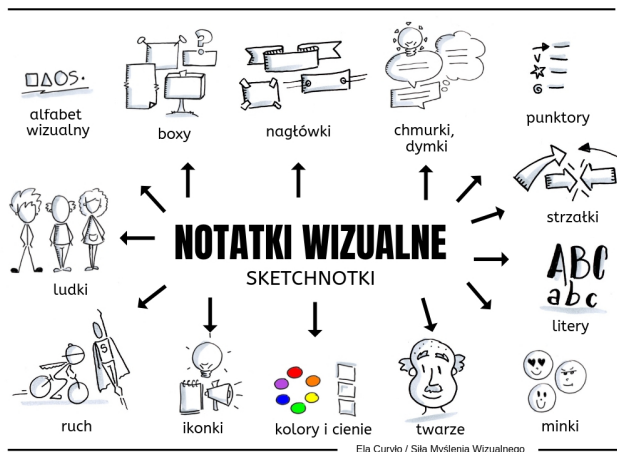
Słowa kluczowe: myślenie wizualne, rysowanie, wspomaganie nauczania.



Elżbieta Curyło – uczy tworzyć wizualne notatki i flipcharty. Prowadzi warsztaty i szkolenia. Jest autorką e-booków związanych z myśleniem wizualnym: „Zeszyt Ćwiczeń – 120 rysunków

KROK po KROKU”, „Ikonkowe Inspiracje – bank ikon”, „ABECADŁO – gry i zabawy z polskim alfabetem”. Trener rozwoju osobistego i talentów Gallupa, Myślenia Wizualnego, Reiss Motivation Profile Master, Facylitator, Coach. Posiada kilkunastoletnie doświadczenie w przygotowywaniu i prowadzeniu szkoleń, warsztatów oraz procesów rozwojowych i coachingowych. Absolwentka PSTG na SWPS, Studiów Podyplomowych Trener Umiejętności Poznawczych na Wydziale psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Jest certyfikowanym Coachem Corporate Coach U Poland, Coach Wise Coaching Essentials oraz CoachWise Coaching Equipped. Myślenie wizualne wykorzystuje na warsztatach, szkoleniach, spotkaniach i prezentacjach biznesowych, a także w zabawie, edukacji i rozwoju 7-letniego synka. Prowadzi na Facebooku fanpage „Siła myślenia wizualnego”, gdzie na co dzień dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem.

Kontakt: elacurylo@op.pl



Fot. E. Curyło

Pamiętajmy, że myślenie wizualne można zastosować na wielu lekcjach: nauce języka, przedmiotach ścisłych, a nawet lekcji wychowawczej. Czyni to je jednym

ny to proste kształty, takie jak kwadrat, koło, trójkąt czy też linie i kropki. Nauka wizualnego myślenia może być przygodą, podróżą do wnętrza nas samych oraz

DNI PROJEKTU ERASMUS+

Z przyjemnością informujemy, że „Hejnał Oświatowy” objął patronatem medialnym DNI PROJEKTU ERASMUS+ pt. „Muzyka narodowa krajów Europy jako perspektywa edukacyjna i zawodowa młodzieży muzycznej” /2017-1-PL01-KA202-038682/, organizowane przez Szkołę Muzyczną I i II stopnia im. B. Rutkowskiego w Krakowie, w dniach 12–17.06.2019 r.

W ramach Dni odbędą się:

- KONCERT GALOWY PROJEKTU ERASMUS+ – 17.06.2019 r., o godz. 18.30, w Sali Koncertowej MANGGHA przy ul. Konopnickiej 26 w Krakowie;
- KONCERT W CIEMNOŚCI – integracyjny z młodzieżą niewidzącą – 13.06.2019 r., o godz. 18.00, w Sali Koncertowej SM I i II stopnia im. B. Rutkowskiego przy ul. Józefińskiej 10 w Krakowie;
- KONCERT PARTNERÓW: Budapeszt, Bargas, Kraków – 16.06.2019 r., o godz. 18.00, w Auli Akademii Muzycznej FLORIANKA przy ul. Sereno Fenna 15 w Krakowie.

Projekt ten dotyczy promocji folkloru, wywodzącej się z niego polskiej, węgierskiej i bułgarskiej muzyki narodowej, oraz związanych z nimi działań edukacyjnych, doskonalących przygotowanie zawodowe przyszłych muzyków i zwiększających ich konkurencyjność na europejskim rynku pracy. W projekcie uczestniczą uczniowie i nauczyciele ze szkół partnerskich: SM I i II st. im. B. Rutkowskiego w Krakowie, Specjalistycznego Ośrodka dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie, A Kobanyai Ifjúság Zeneti Neveleseert Alapítvány z Budapesztu oraz NUMSI „Prof. Pancho Vladigerov” z Bargas, których spotkanie odbędzie się od 12 do 17.06.2019 r. w Krakowie.

Na czerwcowe DNI PROJEKTU ERASMUS+ przewidziano liczne działania edukacyjne, w tym warsztaty orkiestrowe, chóralne, jazzowe, pianistyczne i taneczne oraz muzyki etnicznej i jej profesjonalnego nagrywania, których podsumowaniem będą wymienione wyżej koncerty z udziałem wykonawców z Polski, Węgier i Bułgarii. Zapraszamy na nie uczniów i nauczycieli szkół wszystkich szczebli kształcenia, oraz szeroką publiczność ceniącą muzykę w dobrym, profesjonalnym wykonaniu. Projekt jest „Współfinansowany w ramach programu Unii Europejskiej Erasmus+”.

Więcej informacji:

<http://sm1krakow.eu/o-projekcie/>

Co zmieniły w organizacji wycieczek szkolnych nowe przepisy?



Fot. J. Mrugała

dr Jerzy Grad

Nikt i nic nie zwalnia nauczycieli z odpowiedzialności za bezpieczeństwo uczniów w czasie zajęć organizowanych przez szkołę od momentu wyjazdu ze szkoły do powrotu.

Obecnie obowiązują dwa rozporządzenia o organizacji wycieczek: rozporządzenie MENiS z dnia 8 listopada 2001 r. (znowelizowane dnia 26 lipca 2018 r.) w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki, które obowiązują w publicznych gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych oraz w klasach gimnazjalnych i klasach szkół ponadgimnazjalnych prowadzonych w szkołach innego typu, dotychczasowych szkołach artystycznych oraz placówkach oraz rozporządzenie MEN z 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki, które obowiązują w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wymienionych w ustawie Prawo oświatowe, czyli w szkołach powstałych po reformie ustroju szkolnego.

Jednak analizując nowe zasady organizacji wycieczek, trzeba także uwzględnić znowelizowane 31 października 2018 r. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych

i niepublicznych szkołach i placówkach oraz ustawę z dnia 24 listopada 2017 r. o imprezach turystycznych i powiązanych usługach turystycznych, która weszła w życie 1 lipca 2018 r.

Przytoczona ustawa w zakresie swojej regulacji wdraża Dyrektywę Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2015/230, a jej zapisy dotyczą również oświaty, mimo zastrzeżeń MEN. W piśmie MEN skierowanym do Ministerstwa Sportu i Turystyki zwrócono uwagę, że z ustawy powinny być wyłączone szkoły i placówki oświatowe w zakresie organizacji krajoznawstwa i turystyki (wycieczki szkolne) organizowane w trakcie roku szkolnego i wypoczynku (kolonie, obozy i półkolonie) i organizowane w czasie wakacji, ferii i przerw świątecznych. W odpowiedzi MSiT przesłanej do MEN czytamy: „Uwaga w zakresie wprowadzenia dodatkowego wyłączenia z zakresu materii ustawowej przedszkoli, szkół i placówek nie zostanie uwzględniona. Projektowana ustawa wdraża do polskiego porządku prawnego dyrektywę Parlamentu Europejskiego i Rady (UE). Jest to dyrektywa maksymalnej harmonizacji, która nie umożliwia wprowadzenia wyłączeń

poza tymi, które zostały w niej przewidziane”. Szkoły, tworząc swoje regulaminy, powinny zacząć od tej ustawy a następnie dostosować do niej przepisy oświatowe.

Czy nowe przepisy rozwiązały wszystkie problemy? A przynajmniej, czy odpowiedziały na poniższe pytania:

1. Co nazywamy imprezą turystyczną i kto może ją organizować?
2. Czym różni się wycieczka od wypoczynku?
3. Czy każde wyjście poza szkołę to wycieczka?
4. Kto może być opiekunem i jakie musi spełniać warunki?
5. Jak zgodnie z prawem zorganizować szkolne zawody sportowe?
6. W oparciu o jakie przepisy organizować wymianę międzynarodową?
7. Co to jest zagraniczna praktyka zawodowa?
8. Jak finansować i rozliczać wycieczkę?
9. Jak pogodzić czas pracy nauczyciela (art. 132. § 1. Kodeksu pracy: Pracownikowi przysługuje w każdej dobie prawo do co najmniej 11 godzin nieprzerwanego odpoczynku) z odpowiedzialnością za bezpieczeństwo uczniów na wycieczce przez cały czas trwania wycieczki?

Niestety na niektóre pytania nowe przepisy nie dają jednoznacznej odpowiedzi. Wiele problemów pozostaje w strefie domysłów albo są dalej nierozwiązywalne. A przecież takich pytań można zadać znacznie więcej.

Na pierwsze postawione wyżej pytanie odpowiada cytowana już ustawa o imprezach turystycznych i powiązanych usługach turystycznych. Na drugie ustawa Prawo oświatowe i rozporządzenie MEN z dnia 30 marca 2016 r. w sprawie wypoczynku dzieci i młodzieży. Na trzecie pytanie odpowiedź daje znowelizowane rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, wprowadzając termin „wyjście grupowe”, do których nie zalicza się wycieczek, o których mowa odpowiednio w przepisach wydanych na podstawie ustawy Prawo oświatowe oraz o systemie oświaty. Moim zdaniem znacznie upraszcza to procedury szkolne, chociaż sama definicja „wyjścia grupowego” jest niejasna. Zwłaszcza że do tej pory kuratoria za wycieczkę uważały każde zorganizowane wyjście ze szkoły.

Kto może być opiekunem na wycieczce? To pytanie numer cztery.

Zgodnie z § 9 ust. 1 rozporządzenia MEN z 25 maja 2018 r. dyrektor szkoły wyznacza kierownika i opiekunów wycieczki spośród pracowników pedagogicznych szkoły. Przepisy nie przewidują powierzenia funkcji kierownika wycieczki szkolnej innej osobie niż pracownik pedagogiczny szkoły. Natomiast w przypadku opiekuna wycieczki dyrektor może odstąpić od tej zasady. „W zależności od celu i programu wycieczki opiekunem wycieczki może być także osoba niebędąca pracownikiem pedagogicznym szkoły, wyznaczona przez dyrektora szkoły”.

Obowiązek sprawowania opieki i nadzoru oraz zapewnienia bezpieczeństwa ze strony szkoły dotyczy uczniów powierzonych funkcjonariuszom szkoły lub szkole jako całości

Ale co to znaczy „osoba niebędąca pracownikiem pedagogicznym”? Czy opiekunem może być np. rodzic? Jeżeli tak, to dlaczego nie zostało w rozporządzeniu napisane, jak w starym – „inna osoba dorosła”? Ponadto dyrektor musi pamiętać, że osoba dopuszczana do opieki nad małoletnimi, niezależnie od formy współpracy, powinna zostać zwerifikowana w Rejestrze Sprawców Przystępstw na Tle Seksualnym. Takie stanowisko zajął w tej sprawie Minister Sprawiedliwości.

Organizacja szkolnych zawodów sportowych to oddzielny problem, bo żadne przepisy tego nie regulują, poza zdawkowymi określeniami w rozporządzeniu o bezpieczeństwie, jak np. § 30: „W czasie zawodów sportowych organizowanych przez szkołę lub placówkę uczniowie nie mogą pozostawać bez opieki osób do tego upoważnionych”. Reszta to tylko wytyczne Szkolnego Związku Sportowego, które nie zdejmują jednak z dyrektora szkoły odpowiedzialności.

Organizacja wymiany międzynarodowej i zagranicznej praktyki zawodowej, zgodnie z zaleceniami kuratorów odbywa się w oparciu o rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki.

Jeżeli tak, to kto odpowiada za bezpieczeństwo uczniów, którzy nocują u swoich zagranicznych przyjaciół? Zgodnie z art. 6. Karty Nauczyciela, nauczyciel obowiązany jest: rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, a nie ulega wątpliwości, że organizatorem wymiany międzynarodowej jest szkoła. Wyrok Sądu Najwyższego jest jednoznaczny: „Obowiązek nadzoru ze strony szkoły nie ustaje jednak z chwilą osiągnięcia pełnoletności lub zbliżania się do tego wieku (wyrok SN II CR 289/74 LEX nr 7526). Do tego dochodzi problem – czy opiekunami mogą być obcokrajowcy, np. rodzice uczniów, u których nocuje nasza młodzież? Tylko jak sprawdzić czy nie są pedofilami? Tak możemy mnożyć pytania. Gdy przeglądam strony internetowe szkół, zwłaszcza fotograficzne relacje z wyjazdów zagranicznych, to często podziwiam odwagę nauczycieli, żeby nie powiedzieć beztroskę, ale jak cofnę się pamięcią do czasów, gdy sam organizowałem obozy i wycieczki, to oczywiście ich rozumiem.

Kolejnym zasygnalizowanym problemem jest finansowanie i rozliczanie wycieczek. Przepisy ograniczają się do stwierdzenia: „w formie i terminie przyjętym w danej szkole”. Ale nie w sposób dowolny, a zgodnie z prawem finansowym – to przecież oczywiste. Czyli jak? Finansować wszystkie wycieczki poprzez radę rodziców czy rachunek dochodów własnych? Trzeba też uważać na przepisy o podatku od towarów i usług, kto bowiem dokonuje zakupu usług niezbędnych do zorganizowania wycieczki (np. zamówienie autokaru lub zakup biletów kolejowych, zatrudnienie przewodnika czy zamówienie noclegów) we własnym imieniu, a następnie je odsprzedaje (np. rodzicom dzieci) jest usługodawcą w rozumieniu ustawy o podatku VAT (Interpretacja indywidualna z 28 października 2013 r. Dyrektora Izby Skarbowej w Warszawie nr IPPP3/443-662/13-4/JK). A przecież przy wystawianiu faktury dla szkoły za wycieczkę, formalnym nabywcą jest gmina, która jest płatnikiem podatku VAT.

I sprawa najtrudniejsza. Jak zapewnić nauczycielowi co najmniej 11 godzin nieprzerwanego odpoczynku w czasie kilkudniowej wycieczki? Przepisy oświatowe na ten temat milczą. Rozwiązań problemu jest kilka, ale żadne nie daje stuprocentowej prawnej gwarancji. Na koniec zacytuję wyrok Sądu Najwyższego „Obowiązek sprawowania opieki i nadzoru oraz zapewnienia bezpieczeństwa ze strony szkoły dotyczy uczniów powierzonych funkcjonariuszom szkoły lub szkole jako całości. Obowiązek ten zachodzi więc w sytuacji, gdy uczniowie danej szkoły pozostają w dyspozycji nauczycieli lub administracji szkolnej podczas lekcji, przerw międzylekcyjnych i innych zajęć zleconych przez szkołę” (wyrok SN II CR 643/73 OSP 1974/10/202).

Nikt i nic zatem nie zwalnia nauczycieli z odpowiedzialności za bezpieczeństwo uczniów w czasie zajęć organizowanych przez szkołę od momentu wyjazdu ze szkoły do powrotu. A konsekwencje popełnionych błędów mogą być naprawdę przykre: odpowiedzialność karna, cywilna, dyscyplinarna lub porządkowa. Ale to już temat na następny artykuł.

Słowa kluczowe: organizacja wycieczek szkolnych.

Bibliografia:

- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2015/2302 z dnia 25 listopada 2015 r. w sprawie imprez turystycznych i powiązanych usług turystycznych..., <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32015L2302> (dostęp: 18.01.2019).
- Rozporządzenie MEN z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. 2018, poz. 1055).
- Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. 2018 poz. 1533).
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 marca

2016 r. w sprawie wypoczynku dzieci i młodzieży (Dz.U. 2016 poz. 452).

- Rozporządzenie MEN z dnia 31 października 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. 2018 poz. 2140).
- Rozporządzenie MENiS z dnia 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. 2001 nr 135 poz. 1516).
- Rozporządzenie MENiS z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. 2003 nr 6 poz. 69).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).
- Ustawa z dnia 24 listopada 2017 r. o imprezach turystycznych i powiązanych usługach

turystycznych (Dz.U. 2017 poz. 2361).

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19).

* * *



Dr Jerzy Grad – doktor nauk technicznych, dyrektor Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach, specjalista w zakresie zarządzania oświatą oraz prawnych aspektów pracy nauczycieli. Wicekurator w latach 1996-1998 i śląski kurator oświaty w latach 2002-2006. Nauczyciel akademicki, autor podręczników do technikum, autor publikacji krajowych i zagranicznych.

Wyniki egzaminu maturalnego z historii jako efekt kształtowania umiejętności historycznych w szkole

dr Henryk Palkij
Przemysław Majkut

Celem tego artykułu jest konfrontacja wyników osiągniętych podczas egzaminu maturalnego z historii z wynikami, jakie ci sami uczniowie osiągnęli podczas sprawdzianów, powtórzeń materiału i matur próbnych w ciągu edukacji szkolnej.

Kształtowanie umiejętności historycznych podczas procesu dydaktycznego w szkole zawsze stanowi duże wyzwanie dla nauczyciela, który efekty swojej pracy może zobaczyć tylko częściowo – podczas kontroli postępów nauczania, badań wyników nauczania. W przypadku uczniów, którzy kończą edukację szkolną i nie wybierają historii na egzaminie maturalnym, dalsze informacje są sporadyczne, często zależą od formalnych i nieformalnych kontaktów z byłymi uczniami. Tymczasem **informacja zwrotna o efektach swej pracy jest bardzo istotna dla nauczyciela**, zwłaszcza takiego, który stara się rozwijać swoje zawodowe myślenie, warsztat pracy oraz polepszać praktykę dydaktyczną w działaniu. Oczywiście wymaga ona systematyczności w ocenianiu rezultatów kształcenia, a także refleksji na temat własnych metod pracy. Tego rodzaju postawę sta-

rają się kształtować wszystkie podręczniki dydaktyki¹. Najpełniej takie podejście do pracy nauczyciela oddaje określenie „refleksyjny praktyk”, które od dawna funkcjonuje już w literaturze dydaktycznej², a refleksyjna praktyka stała się osobną kategorią edukacyjną, która obejmuje szeroki zakres różnych programów rozwoju zawodowego³.

Nauczyciel ma jeszcze jedną drogę poznania efektów swojej pracy – jest to egzamin kończący cykl edukacyjny, którego wyniki mogą stanowić doskonałą szansę zastanowienia się nad efektami swojej pracy. Celem tego artykułu jest konfrontacja wyników osiągniętych podczas egzaminu maturalnego z historii z wynikami, jakie ci sami uczniowie osiągnęli podczas sprawdzianów, powtórzeń materiału i matur próbnych w ciągu edukacji szkolnej.

Pod uwagę wzięto uczniów, którzy wybrali program rozszerzony i ostatecz-

nie zdecydowali się na zdawanie matury z historii. Wykorzystano wybrane sprawdziany z klasy I, II i III. Każdy ze sprawdzianów potraktowano w badaniu jako osobny arkusz egzaminacyjny. Ponadto szczegółowej analizie poddano wybrane umiejętności i skonfrontowano je z zadaniami, które badały te same umiejętności podczas matury z historii. Niewielka liczebność próby (13 zdających) nie pozwala na wiarygodne stosowanie nawet najprostszycy wyników statystycznych. Wyniki tej grupy uczniów zostały przedstawione w tabelach w sposób umożliwiający śledzenie rezultatów uzyskiwanych przez poszczególnych uczniów piszących egzamin maturalny na wymienionych wyżej sprawdzianach, przeprowadzanych podczas nauki szkolnej⁴. Stanowią one ilustrację umożliwiającą dodatkowe potwierdzenie jakościowych obserwacji, które poczyniono podczas procesu nauczania trwającego trzy lata.

Porównanie wyników ze sprawdzianów z egzaminem maturalnym

Zacniemy od porównania wyników, jakie osiągnęli ci uczniowie ze sprawdzianów przeprowadzanych w klasach pierwszych. Należy pamiętać, że zgodnie z programem nauczania przedmiot historia w I klasie liceum stanowi kontynuację nauczania gimnazjalnego, które obejmowało historię Polski i świata w XX wieku⁵. Taki sam materiał obejmuje wszystkich uczniów w klasie. Od razu widzimy, że wszyscy uczniowie wybrani do badania osiągnęli na sprawdzianach o wiele lepsze wyniki niż na egzaminie maturalnym. Należy jednak pamiętać, że nie wiemy,

szerzonym. Materiał nauczania obejmuje historię od starożytności do końca XVIII wieku, czyli kilka epok. W związku z tym sprawdziany odnoszą się do większych partii materiału i różnych epok, co podnosi ich stopień trudności. Zdający napotykać inne problemy pojawiające się w nowych epokach historycznych, które trzeba opracować zgodnie z programem nauczania. Ponadto uczniowie mają także programy rozszerzone z innych przedmiotów, więc muszą zaangażować więcej sił w naukę.

Analizując wyniki sprawdzianów, widzimy niższy poziom wykonania i większą różnorodność wyników niż w przypadku sprawdzianów z klasy pierwszej. Uczniowie napotkali większe trudności,

wodowane innym kalendarzem funkcjonującym w drugim semestrze nauczania w szkole.

Na uwagę zasługuje jeden sprawdzian w tej klasie, który różni się od pozostałych, czyli badanie wyników. Jego odmiennosc polega na tym, że jest sprawdzianem sumującym, obejmującym szeroki zakres wiedzy od początku roku szkolnego do około końca marca. Co ważniejsze, jego konstrukcja jest taka sama jak arkusza maturalnego z historii. Stanowi więc duże wyzwanie dla uczniów, którzy jednocześnie kontynuują realizację programu ze wszystkich przedmiotów. Widzimy, że jego wyniki są w większości wypadków niższe niż wyniki osiągnięte ze „zwykłych” sprawdzianów, co wydaje się uzasadnione właśnie ilością materiału i czasem koniecznym do jego opanowania. Jeśli porównamy z kolei jego wyniki z tymi osiągniętymi podczas egzaminów maturalnych, to okazuje się, że ma on też dużą wartość diagnostyczną. W większości wypadków są one porównywalne z wynikami matury. Odstępstwa da się wytłumaczyć w indywidualnych przypadkach specyficzną sytuacją konkretnych uczniów (Tab. 2, poniżej).

Inaczej wygląda sytuacja w klasie trzeciej. Tutaj równolegle z nowym materiałem programowym, obejmującym okres XIX i XX wieku, uczniowie mają sprawdziany z poszczególnych epok, które składały się z dwóch części. Pierwsza część (w tab. 3., s. 20 oznaczona jako M i nazwa epoki) zawierała tylko zadania wyposażone w różnorodne źródła, tak jak w arkuszu egzaminacyjnym. Natomiast drugą, osobną część, tworzyły dwa tematy wypracowań do wyboru. Analizując sprawdziany z powtórek matu-

czy sprawdziany i matura mają taką samą trudność (najprawdopodobniej nie)⁶. Różnica w wynikach może być spowodowana zakresem materiału.

Sprawdziany obejmują mniejszy zakres materiału, łatwiejszy do opanowania. Na uwagę zasługuje w miarę stały poziom zaangażowania zdających, którzy przez cały rok szkolny osiągają wysokie wyniki. Jest to jednak przypadek osób, które od początku są świadome swoich celów edukacyjnych. Tutaj należy podkreślić znaczenie indywidualnej motywacji, która ma decydujący wpływ na osiągnięte wyniki. Właściwie dalsza analiza zaprezentowana w tym artykule może posłużyć jako dodatkowy argument za zwróceniem uwagi na znaczenie motywacji uczniów w osiągnięciu lepszych wyników nauczania (Tab. 1, powyżej).

Trochę inaczej wygląda sytuacja w klasie II. Tutaj uczniowie już rozpoczynają nauczanie z programem roz-

które rosną wraz z kolejno pojawiającymi się epokami. O ile w przypadku starożytności i średniowiecza osiągnięte wyniki są dość wysokie, to już epoka nowożytna sprawia zdającym trudności. Możliwe, że na ten fakt ma też wpływ zmęczenie i większe przerwy w nauce spo-

Tabela 1. Sprawdziany z klasy I: porównanie z maturą – wyniki podane w procentach

Uczeń	Kl. I spr. 1	Kl. I spr. 2	Kl. I spr. 3	Kl. I spr. 4	Kl. I spr. 5	MHI_R
	Maksymalna liczba punktów					
	50	50	50	50	30	50
M12	80	86	98	84	97	80
M8	98	94	98	94	100	76
M5	-	-	-	-	-	72
M3	90	-	-	-	-	68
M9	96	86	92	94	90	68
M1	84	66	52	86	100	64
M10	94	-	66	16	77	62
M2	90	86	84	84	90	60
M4	96	100	94	94	97	54
M11	86	82	84	74	90	50
M7	-	-	72	80	53	48
M6	56	84	82	78	80	40
M13	58	68	92	78	83	36

Tabela 2. Sprawdziany z klasy II: porównanie z maturą

Uczeń	Kl. II spr. 6	Kl. II spr. 7	Kl. II spr. 8	Kl. II spr. 9	Kl. II spr. 10	Kl. II – badanie wyników	MHI_R
	Maksymalna liczba punktów						
	50	50	50	50	50	50	50
M12	70	94	-	72	78	80	80
M8	84	98	86	-	86	80	76
M5	52	86	92	80	84	74	72
M3	-	-	-	-	-	-	68
M9	74	80	82	-	70	76	68
M1	74	78	66	68	70	60	64
M10	70	70	18	78	56	72	62
M2	82	80	48	-	-	56	60
M4	74	92	90	76	66	72	54
M11	64	80	80	72	70	62	50
M7	38	38	6	72	50	48	48
M6	-	64	78	44	64	52	40
M13	62	72	78	-	58	52	36

ralnych z częścią źródłową, obserwujemy tutaj podobną zależność jak w klasie pierwszej. Wyniki ze sprawdzianów i powtórek maturalnych są podobne, to znaczy, że uczniowie są sprawni w przygotowaniu się do wybranej części materiału (czy to z materiału bieżącego, czy też z materiału powtórzeniowego).

Podobne wnioski można wyciągnąć

wyników z matury z wynikami wszystkich sprawdzianów i powtórek maturalnych, w których nie było wypracowania. Okazuje się, że wówczas gdy uczeń musi wykazać się znajomością całości materiału, to wyniki z matury maleją we wszystkich przypadkach nawet do 20%.

Te proste dane pokazują, jak wielką rolę odgrywa czas przeznaczony na

one lepszą wartość diagnostyczną. Jednak w ostateczności decyduje ostatni etap przygotowania się do matury. W większości wypadków wyniki mieszczą się w podobnym przedziale i mogą mieć tendencję rosnącą – zwłaszcza w porównaniu z różnymi próbami przeprowadzonymi przed maturą. Wszystkie pojawiające się odstępstwa oznaczają, że niektórzy uczniowie napotykać różne problemy w trakcie procesu dydaktycznego, które wpływają na pogorszenie wyników.

Tabela 3. Sprawdziany z klasy III: porównanie z wynikami matury

Uczeń	Kl. III spr. 1	Kl. III spr. 3	Kl. III spr. 4	Kl. III spr. 5	Kl. III M starożytność	Kl. III M średniowiecze	Kl. III M nowożytność	Kl. III M XIX wiek	MHI_R
<i>Maksymalna liczba punktów, wyniki w % punktów</i>									
	50	50	50	30	30	50	40	50	50
M12	88	92	94	97	93	96	98	88	80
M8	100	–	94	–	87	86	93	100	76
M5	–	88	92	100	87	92	88	84	72
M3	84	88	90	90	90	–	85	82	68
M9	86	68	90	93	80	72	88	78	68
M1	66	78	80	90	93	72	80	92	64
M10	70	–	–	73	93	84	88	78	62
M2	–	84	88	63	–	74	–	–	60
M4	68	90	86	100	80	–	83	78	54
M11	78	84	82	97	77	78	80	82	50
M7	70	66	–	87	67	70	–	–	48
M6	58	72	60	67	73	56	78	74	40
M13	68	64	62	80	73	60	70	82	36

w odniesieniu do wypracowania. Jednak w tym przypadku zauważamy dużą zmienność, która wynika z różnorodności okresów historycznych i „przypadkowości” tematu wypracowania. Przy tym wypracowanie pisane osobno w ciągu roku ma w większości wypadków lepsze wyniki, gdyż zdający mogą się skupić na wybranym poleceniu i mniejszym zakresie materiału (w tabeli 4 są to wytłuszczone dane). Nic dziwnego, że generalnie wyniki z wypracowania uzyskiwane podczas egzaminu maturalnego są niższe, gdy zdający ma na głowie cały zakres chronologiczny przedmiotu. Wydaje się, że to właśnie wypracowania decydują o niższym ogólnym wyniku z matury. Widać to zwłaszcza przy porównaniu

solidne opanowanie materiału faktograficznego w odniesieniu do całości materiału wymaganego na egzaminie maturalnym oraz jak wielkim problemem jest skonstruowanie wypracowania. Jest to stwierdzenie z gatunku oczywistych, ale mające istotne konsekwencje praktyczne.

Te ostatnie uwagi prowadzą nas do jeszcze jednego wniosku. Wyniki osiągnięte z poszczególnych sprawdzianów, na których sprawdzana jest wiedza i umiejętności z ograniczonego zakresu materiału, nie stanowią wystarczającej podstawy do diagnozy ewentualnych wyników z matury. Temu celowi mogą służyć tylko sprawdziany skonstruowane w podobny sposób jak arkusz egzaminacyjny. Dopiero wówczas mają

Tabela 5. Porównanie wyników sprawdzianów w formie arkusza maturalnego

	Kl. II – badanie wyników	Matura próbna	Matura
<i>Maksymalna liczba punktów, wyniki w procentach punktów</i>			
	50	50	50
M12	80	70	80
M8	80	74	76
M5	74	60	72
M3	–	56	68
M9	76	60	68
M1	60	46	64
M10	72	62	62
M2	56	50	60
M4	72	58	54
M11	62	60	50
M7	48	–	48
M6	52	36	40
M13	52	50	36

Porównanie wyników zadań sprawdzających umiejętności historyczne

Proces dydaktyczny nauczania historii obejmuje w liceum wiele elementów, a najważniejszymi z nich są poszerzanie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności historycznych. Realizacja programów nauczania z historii we współczesnym liceum ma charakter dwustopniowy. W pierwszej klasie wszyscy uczniowie kontynuują program gimnazjalny i zajmują się historią XX wieku. Natomiast klasy II i III obejmuje program rozszerzony, który powinien umożliwić zdanie egzaminu maturalnego z historii⁷. Nauczyciel ma więcej godzin do dyspozycji (nawet 4 godziny tygodniowo), ale jest to bardzo krótki czas nauki. Ponadto w klasie III jest skrócony, gdyż kończy się przed egzaminami maturalnymi. Szeroki zakres materiału faktograficznego – od starożytności do współczesności – powoduje, że przed uczniami stoi wiel-

Tabela 4. Wypracowania: porównanie z wynikami matury

	Starożytność	Średniowiecze	Nowożytność	XIX w	Kl. II badanie wyników	Próbna matura	Matura
<i>Maksymalna liczba punktów, wyniki w procentach punktów</i>							
	12	12	12	12	12	12	12
M12	67	83	75	58	75	67	67
M8	75	83	83	92	67	83	58
M5	75	75	67	58	67	83	58
M3	50	58	67	50	–	58	58
M9	58	67	75	42	58	83	42
M1	42	75	50	42	25	33	83
M10	50	67	75	42	50	50	75
M2	50	50	42	25	0	58	42
M4	58	75	67	50	0	42	42
M11	58	67	50	33	58	50	33
M7	58	50	17	25	25	–	33
M6	67	75	75	100	17	75	58
M13	58	67	58	50	0	58	75

kie wyzwanie. Twórcy podstawy programowej zapomnieli o podstawowych zasadach psychologii rozwojowej i nie dali młodzieży czasu na spokojne, systematyczne przyswajanie wiadomości.

W praktyce nad procesem dydaktycznym ciąży presja opanowania faktografii w bardzo krótkim czasie. Jednostka lekcyjna jest obciążona szerokim zakresem materiału, co nie pozwala na spokojne powtórzenia, utrwalanie materiału, nie mówiąc już o rozbudowie metod dydaktycznych. Szybko zmieniające się epoki historyczne z nowymi faktami, aparatem pojęciowym, specyfiką okresu historycznego wymagają dokładniejszego omówienia i wyjaśnienia, co zajmuje większość czasu lekcyjnego. Ponadto w klasie końcowej dochodzi konieczność utrwalania materiału i przygotowania uczniów do formy egzaminu pisemnego.

Uczniowie muszą więc szybko kształtować umiejętność uczenia się i zapamiętywania rosnącej ilości faktów, wypracowania własnej metody opanowania wiedzy. Wynika to także z konstrukcji podstaw programowych, programów nauczania i podręczników. Naszym zdaniem edukacja historyczna w szkole jest rozdarta między koncepcją kształcenia ogólnego przydatnego dla wszystkich uczniów a dążeniem do stworzenia kursu przygotowawczego na potrzeby uczelni. Nastawienie na wynik powoduje, że nauczanie na poziomie rozszerzonym może łatwo zmienić się w kurs przygotowawczy do matury, co zwiększa dodatkowo nacisk na faktograficzne podejście kosztem wszechstronnego nauczania historii.

W praktyce staje się to pierwszym problemem szczególnie widocznym w klasie trzeciej, gdy młodzież najczęściej rozpoczyna powtarzanie materiału przed egzaminem. Uczniowie, którzy nie wypracowali sobie sposobów opanowania podstawowej faktografii, zaczynają mieć problemy z dodawaniem nowej wiedzy i rozwiązywaniem zadań sprawdzających umiejętności. Zaczynają zastanawiać się, czy rzeczywiście chcą podtrzymać decyzję o wyborze historii na egzaminie maturalnym. W konsekwencji część z nich rezygnuje, wiedząc, że nie opanują materiału na poziomie zapewniającym dobry wynik w rekrutacji na studia. Tracą zainteresowanie przedmiotem, realizują program minimum, gdyż szukają innego przedmiotu, który pozwoliłby im odnieść suk-

ces na egzaminie maturalnym, a w konsekwencji ułatwił dostanie się na studia. Czynią to tym chętniej, że uczelnie stwarzają im takie możliwości, nie przywiązując w istocie wagi do przedmiotów kierunkowych.

Część nauczycieli zdała sobie sprawę z problemów uczniów i szukała wyjścia z sytuacji, aby zyskać na czasie i przygotować ich do intensywnego kursu realizowanego w kolejnych latach. Zdecydowała się na intensywne kształtowa-

zywali uczniowie w klasach I–III oraz na maturze. Cały czas należy jednak pamiętać, że podawane dane są oparte na bardzo małej próbie, i należy je traktować jedynie jako ilustrację tez opartych na obserwacji jakościowej, poczynionej podczas procesu dydaktycznego w szkole.

Wyjaśnienia typów analizowanych zadań (dotyczy tabeli 6):

- mapy, czyli zadania, w których załączone mapy są podstawą analizy;

Tabela 6. Porównanie wyników zadań sprawdzających wybrane umiejętności historyczne (w procentach)					
Badanie	Średnia w procentach punktów				
	mapy	tablica genealogiczna	źródła statystyczne	karykatura, ilustracja	identyfikacja, ilustracja
Klasa I	60			70	50
Klasa II	56	81	88	67	61
Klasa III Sprawdziany	65		54		67
Klasa III M-powtórki	66	85	77	73	63
Matura	69	73	31	62	69

nie wiedzy, sposobów uczenia się i zapamiętywania, kształtowania umiejętności przydatnych w dalszych etapach kształcenia już w tych klasach pierwszych, w których uczniowie wybrali program rozszerzony. Większość uwzględnia tę presję na wynik w ten sposób, że korzysta z dostępnych materiałów egzaminacyjnych, zwiększając ich ilość w klasie trzeciej, w której przygotowują uczniów do egzaminu maturalnego.

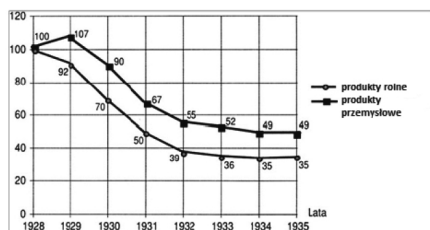
Taka sytuacja powoduje, że kształtowanie umiejętności stanowi wielkie wyzwanie, gdyż wymaga czasu i systematyczności, a zmieniające się epoki historyczne tego nie ułatwiają. Zadania sprawdzające umiejętności historyczne muszą być osadzone w konkretnym czasie, a poziom wykonania zadań zależy od posiadanej wiedzy. Nauczyciel musi pamiętać, że osiągnięcie wysokiego poziomu opanowania danej umiejętności przez uczniów na podstawie wybranego okresu historycznego nie kończy pracy. Właściwe informacje o poziomie opanowania umiejętności przez uczniów uzyskujemy dopiero wtedy, gdy sprawdzane są one na szerszym materiale faktograficznym. Wówczas ujawniają się ukryte błędy powstające podczas kształtowania umiejętności, które z trudem możemy wykryć w trakcie procesu dydaktycznego. Skutkiem tego są niższe wyniki, zwłaszcza podczas egzaminu maturalnego. Problem ten pokazujemy na wybranych umiejętnościach, wykorzystując zadania, które rozwią-

- tablica genealogiczna, czyli zadania, w których załączone tablice są podstawą analizy;
- źródła statystyczne są to zadania, w których wykresy i tabele są podstawą analizy, w tych zadaniach może także występować tekst poszerzający zakres sprawdzanych umiejętności;
- karykatura, ilustracja, czyli zadania, w których karykatura, ilustracje są podstawą analizy;
- identyfikacja, ilustracja, czyli zadania, w których ilustracje służą identyfikacji osób i zjawisk.

Załączone powyższe wyjaśnienie typów analizowanych zadań było konieczne, gdyż analizujemy konkretne umiejętności historyczne na podstawie załączonego źródła, które często nie występuje samodzielnie, ale w połączeniu z innymi źródłami. W takim przypadku koncentrowaliśmy się na tym źródle, które stanowi podstawę do sprawdzenia poziomu opanowania wybranej umiejętności historycznej. Rozpocznemy od umiejętności analizy mapy. Przyglądając się zadaniom z mapą, zauważamy, że uczniowie przez cały okres uzyskiwali wyniki oscylujące wokół zbliżonych danych. Zauważyliśmy także różnice w uzyskiwanych wynikach sprawdzianów w poszczególnych klasach, np. w klasie pierwszej poziom wykonania zadań wynosił od 46% do 60%, w drugiej od 27% do 88%, w trzeciej od 49% do 77%. Podobne różnice pojawiały się

Tabela 7. Zadanie nr 19 z arkusza maturalnego arkusza egzaminacyjnego z sesji wiosennej 2018^s

Zadanie 19. (0–1)
Źródło 1. Wykres. Wskaźniki cen hurtowych na rynkach światowych w latach 1928–1935 (wskaźnik cen w 1928 r.= 100)



Na podstawie: J. Szpak, *Historia powszechna gospodarcza*, Warszawa 2003, s. 238.

Źródło 2. Tabela. Wskaźniki cen produktów rolnych i przemysłowych w Polsce w latach 1928–1935 (wskaźnik cen w 1928 r. = 100)

Rodzaje produktów	Wskaźniki cen w latach						
	1928	1930	1931	1932	1933	1934	1935
produkty rolne	100	67,6	59,5	48,8	42,6	37,0	35,8
produkty przemysłowe	100	98,5	90,4	81,0	72,6	70,3	66,3

J. Skodlarski, *Zarys historii gospodarczej Polski*, Warszawa 2005, s. 270.

Zdający mieli określić, które zdanie jest prawdziwe, a które fałszywe:

1. Zarówno dane ze źródła 1., jak i dane ze źródła 2 świadczą o występowaniu w handlu zjawiska nożyc cen.
2. Na wyjście Polski z kryzysu gospodarczego, którego dotyczy źródło 2., wpłynęło przeprowadzenie reformy walutowej.
3. Dane ze źródeł 1. i 2. dowodzą, że ceny produktów przestały spadać na świecie i w Polsce w tym samym roku.

ujawniła, że w większości z nich poziom wykonania zadań mieścił się między 62% a 85% (tylko dwa przyniosły skrajne wyniki 53% i 92%). Tymczasem podczas egzaminu maturalnego poziom wykonania zadania nr 19 wyniósł tylko 34%, chociaż nadal był wyższy niż osiągnęła to populacja zdających w OKE Kraków (wyniósł 20%). Widać więc, że z tym typem zadań zdający nadal mają problem (Tab. 7, obok).

Wydaje się, że zdający zbyt pobieżnie analizowali załączony wykres i tabelę. Ponadto dodatkowe analizy i rozmowy z maturzystami wykazały, że część z nich nie rozumiała pojęcia „nożyc cen”, więc nie potrafiła odnaleźć tego zjawiska w załączonych materiałach. Część nie pamiętała daty reformy walutowej, więc łączyła ją z wyjściem Polski z kryzysu gospodarczego z lat 1929–1933. Połączenie takie następowało także dlatego, że zdający nie rozpoznawali kryzysów. Nie zauważyli, iż dane odnoszą się do wielkiego kryzysu gospodarczego (nie został on nazwany *expressis verbis*), a nie do kryzysu z początku istnienia II Rzeczypospolitej.

Trochę poniżej możliwości uczniów znajdujących się w badanej grupie wypadły wszystkie zadania, w których podstawę do analizy stanowiły karykatura i ilustracje (poziom wykonania zadań nr 12.2, 15, 17 wynosił 62%). W zadaniu nr 12.1 był on jeszcze niższy

Badanie	Źródła różnorodne	Źródła pisane
Klasa I	58	75
Klasa II	67	50
Klasa III sprawdziany	60	12
Klasa III M - powtórki	67	80
Matura	74	54

(54%). Uczniowie nadal mieli problem z analizą tego rodzaju źródeł, wymagających szerszej interpretacji, połączenia zjawisk, uogólnienia informacji zawartych w tych źródłach. W rezultacie nie potrafili podać właściwej terminologii

w sprawdzianach sumujących (badanie wyników, powtórki maturalne i matury próbne).

Blizsza analiza tych zadań wskazała dwie główne przyczyny. Pierwszą stanowiły błędy zdających w stosowaniu zasad analizy tego typu źródła, np. nieuważne odczytanie legendy mapy lub treści mapy, nieuważne porównanie źródeł załączonych do zadania. Druga przyczyna wiąże się z poziomem znajomości faktografii. Na przykład często widzieliśmy, że zadania, w których znajdują się mapy Polski, są lepiej wykonywane niż zadania z mapami z odnoszącymi się do historii powszechnej. Ponadto brak wiedzy nie pozwalał zdającym na prawidłowe rozwiązanie zadań, w których należało zidentyfikować fakty nawiązujące do treści mapy.

Nic dziwnego więc, że zdający napotykali jeszcze większe trudności podczas egzaminu maturalnego. Na przykład zadanie nr 2.1 zawierało mapę z okresu państwa Cyrusa Wielkiego. Tymczasem zdający wskazywali, że było to państwo Aleksandra Wielkiego. Wynikało to z faktu, że nie sprawdzili dokładnie treści mapy lub nie mieli wystarczającej wiedzy (poziom wykonania 37%). Tymczasem w zadaniu nr 22, w którym umieszczono mapę Polski, a zdający miał nawet więcej czynności do zrobienia, poziom wykonania wynosił 46%.

Na tym tle wyniki uzyskane na maturze przez osoby uwzględnione w badaniu wskazywałyby na to, iż w ciągu nauki szkolnej opanowały one w dobrym stopniu analizę mapy. Wskaźniki łatwości dla obu zadań wynosiły odpowiednio

77% i 69%, czyli mieściły się w takim zakresie, jaki osiągały podczas próbnych badań (klasa III – M-powtórki – poziom wykonania 69%).

Analiza zadań zawierających tablice genealogiczne pozwoliła natomiast na stwierdzenie, że uczniowie gorzej opanowali umiejętność poprawnego wykonania poleceń znajdujących się w tym typie zadania. Poziom wykonania tego typu zadań w arkuszu maturalnym wyniósł 73%, podczas gdy w próbnych badaniach (klasa III – M-powtórki) wynosił 85%. Przy czym zdający należący do grupy badanych nie ustrzegli się błędów, które były typowe dla całej populacji zdających. Możemy to pokazać na przykładzie zadania nr 5. W zadaniu nr 5.1 (polegało na przyporządkowaniu postaci z tablicy genealogicznej) i 5.2 (polegało na podaniu wyjaśnienia) poziom wykonania zadań wyniósł 54% i 92% (niższy niż w sprawdzianach szkolnych). Pomimo to wyższy poziom umiejętności i znajomości faktografii przełożył się na wyższy wynik osiągnięty przez uczniów podlegających badaniu niż w populacji osób zdających historię w OKE Kraków, którzy uzyskali odpowiednio 21% i 38%.

Zaskakująco słabo na tle dotychczasowych osiągnięć osób badanych wypadło zadanie ze statystyką. Analiza szczegółowa wszystkich sprawdzianów

Epoka	Starożytność		Nowożytność				XIX w.	XX w.
	zad. 3.1	zad. 3.2	zad. 9.1	zad. 9.2	zad. 9.3	zad. 11		
Zadanie								
Grupa badana	85	54	31	38	54	54	69	46
OKE Kraków	56	15	19	15	22	29	41	22

Tabela 10. Zadanie nr 9 z egzaminu maturalnego z historii 2018 r.²

Zadanie 9.

Źródło 1. Fragment opracowania historycznego

Główne zagadnienie: kto i kogo ma wybrać na króla, okazało się wcale złożone. [...] Elita wielkopolska, na ogół katolicka, zbiegła się pierwsza radzić do boku prymasa Uchańskiego w Łowiczu; elita małopolska, przeważnie kalwińska, zjechała się w Krakowie przy marszałku wielkim koronnym, Janie Firleju. [...] Jan Zamoyski [...] uderzył w nutę demagogiczną, zachwalając elekcję *viritum* [...]. Na wyścigi z protestantami [...] biskup Karnkowski pobudzał do masowego udziału w elekcji Mazurów [mieszkańców Mazowsza], którym najbliżej było do Warszawy, i których katolickie uczucia wykluczały z góry zwycięstwo różnowierców [...].

W. Konopczyński, *Dzieje Polski nowożytnej*, t. 1, Warszawa 1986, s. 149–151.

Źródło 2. Fragment opracowania historycznego

O tron polski ubiegało się kilku kandydatów: syn cesarza Maksymiliana II [...], brat króla francuskiego [...], car moskiewski [...] i król szwedzki [...].

M. Bogucka, *Historia Polski do 1864 roku*, Wrocław 2009, s. 133.

9.1. Rozstrzygnij, czy oba źródła dotyczą okoliczności elekcji tego samego króla. Odpowiedź uzasadnij.

9.2. Wyjaśnij, na czym polegała forma elekcji, którą *zachwalał* Jan Zamoyski.

9.3. Podaj stosowaną w historiografii nazwę aktu prawnego, w którym unormowano przywrócenie dziedziczności tronu w państwie polskim.

historycznej określającej dane ogólne zjawisko czy problem. Stąd zauważamy dużą zmienność wyników, gdyż poziom trudności dołączonych źródeł spowodował wprost obniżenie lub podwyższenie poziomu wykonania zadań tego typu.

Inna grupa zadań (zadania nr 1, 4, 8, 14), w których załączone źródła wymagały podobnych umiejętności, ale odwoływały się do prostych skojarzeń, faktów czy pojedynczych zjawisk, wypadły trochę lepiej niż podczas sprawdzianów klasowych. W tym wypadku zauważyliśmy pozytywną zmianę, która jest niewątpliwie skutkiem lepszego przygotowania faktograficznego.

Zadania wyposażone w źródła historyczne i różnorodne teksty stanowiły podstawę do analizy ostatniej grupy umiejętności historycznych, tych najbardziej podstawowych, właściwych dla pracy historyka. Podzieliliśmy je bardzo ogólnie na potrzeby tego badania na zadania wyposażone tylko w różnorodne teksty oraz na zadania, w których teksty połączone są z innymi źródłami, ale to teksty stanowią podstawę do wyciągnięcia wniosków. Wydawałoby się, że uczniowie opanowali dobrze te umiejętności, gdyż są ćwiczone najczęściej. Tymczasem wyniki egzaminów tegorocznych przyniosły tutaj wielką niespodziankę, która częściowo była już sygnalizowana w sprawdzianach przeprowadzanych na badanej grupie (Tab. 8, str. 22).

Epoka	OKE Kraków	Uczniowie ze szkoły
starożytność	39	65
średniowiecze	35	76
nowożytność	23	49
XIX wiek	34	71
XX wiek	37	62

W zadaniach wyposażonych w teksty połączone z innymi źródłami (zadania nr 6, 7, 7.2) zdający uzyskali wyniki wyższe niż w sprawdzianach przeprowadzanych w szkole. Można powiedzieć, że wyniki tych zadań pokazują taką tendencję, jaką obserwowaliśmy w przypadku poprzednio omówionych zadań np. z mapą, tablicami genealogicznymi, do których często także załączone było źródło tekstowe (Tab. 6, str. 21).

Zaskakujące okazały się wyniki uzyskiwane w grupie zadań, w których znalazły się tylko źródła pisane, podlegały nieoczekiwaniu wielkim wahaniom i przyjmowały skrajne wartości (tab. 8). Były niskie w sprawdzianach w klasie II czy wręcz bardzo niskie w sprawdzianach z klasy III, natomiast wysokie w sprawdzianach z klasy I oraz pod-

czas powtórek maturalnych, co mogłoby sugerować ustabilizowanie poziomu umiejętności w tym zakresie. Tymczasem na egzaminie maturalnym wynik uzyskany przez grupę badanych w tej grupie zadań okazał się bardzo niski – poziom wykonania wyniósł 54%. Wymaga to dalszej dokładnej analizy sytuacji. W tym celu w tabeli pokazaliśmy wyniki wybranych zadań, z podziałem na epoki historyczne (Tab. 9, str. 22).

Analiza tekstów, poleceń i modelu oceniania pozwoliła na wyciągnięcie kilku wniosków. W zadaniu nr 3.1 zdający stosunkowo łatwo rozpoznawali polityka (Juliusza Cezara) i podawali poprawne argumenty uzasadniające swój wybór. Mieli natomiast wielkie problemy przy ocenie prawdziwości zdań w zadaniu nr 3.2, gdyż wymagało to starannej, dokładnej analizy tekstów lub dobrej wiedzy faktograficznej. W zadaniu nr 16 główną przyczyną niższych wyników było chyba nieuważne odczytanie polecenia (należało wskazać ideologię, którą krytykowano w tekście, a zdający pisali o ideologii, którą reprezentował tekst), a w mniejszym stopniu brak wiedzy. Podobnie było w zadaniu nr 20, gdzie zdający mieli wybrać fragment konstytucji uchwalonej w okresie rządów sanacji. Najczęściej mylili nazwę konstytucji i rok jej powstania.

Najsłabiej wypadły zadania z epoki nowożytnej. Bliższa analiza odpowiedzi ujawniła, że zadanie nr 9 sprawiło

Tabela 12. Procent uczniów uzyskujący dany rezultat punktowy – porównanie OKE Kraków z badanymi uczniami ze szkoły

Epoka		% uczniów o danym wyniku		Epoka		% uczniów o danym wyniku	
		OKE Kraków	uczniowie ze szkoły			OKE Kraków	uczniowie ze szkoły
starożytność	0	17	0	XIX wiek	0	30	0
	1	25	8		1	19	0
	2	23	23		2	15	8
	3	19	23		3	12	15
	4	11	31		4	11	38
	5	4	15		5	8	23
średniowiecze	0	23	0	XX wiek	6	6	15
	1	26	8		0	8	0
	2	15	8		1	14	0
	3	12	23		2	16	8
	4	9	38		3	15	8
	5	8	23		4	13	15
nowożytność	6	7	0	5	11	0	
	0	37	8	6	8	8	
	1	23	0	7	6	23	
	2	12	15	8	5	31	
	3	8	38	9	3	8	
	4	7	8	10	2	0	
	5	6	8				
	6	4	23				
7	2	0					
8	2	0					

zdającym problemy na różnych poziomach. W zadaniu nr 9.1 szwankowała selekcja informacji ze źródła, więc zdający mieli problem z argumentacją określającą okoliczności pierwszej elekcji. Nie potrafili też uogólnić. Najczęściej czytali tekst dosłownie i w odpowiedzi wskazywali na problemy religijne z tego okresu albo wybierali mniej lub bardziej niefortunny element z tekstu, pomijając kluczowy problem – dyskusję nad wypracowywaniem procedury elekcji władcy. Zadanie nr 9.2 ujawniło brak rozumienia pojęcia elekcji viritim i nieumiejętność poprawnego sformułowania wypowiedzi. Zadanie nr 9.3 – czysto faktograficzne – wymagało dobrej wiedzy, a pewną trudność stanowiła też konieczność sięgnięcia pamięcią aż do końca XVIII wieku. W zadaniu nr 11 zdający często nie rozpoznawali wydarzenia, którym było powstanie kościuszkowskie, oraz błędnie identyfikowali polityczny cel uniwersału połanieckiego. Często błędnie interpretowali tekst, odnosząc go do okresu powstania styczniowego (Tab. 10, s. 23).

Na zakończenie trzeba przypomnieć problem wypracowania omówiony częściowo powyżej w kontekście całościowego arkusza egzaminacyjnego. Napisanie samodzielnej, rozbudowanej, syntetycznej wypowiedzi na wybrany temat stanowi coraz większy problem dla zdających. Nawet zwiększenie liczby tematów do wyboru (do pięciu) nie do końca rozwiązało problem. Wydaje się, że należy dążyć do zawężenia umiejętności sprawdzanych tą formą zadania np. poprzez skoncentrowanie się na argumentacji, wyjaśnieniu, opisie wybranego fragmentu problemu. Pociągnęłoby to za sobą ograniczenie zakresu treściowego, możliwe, że ułatwiłoby to zadanie zdającym. Jednak jednocześnie czai się tutaj niebezpieczeństwo zbyt dużej szczegółowości problemu, a więc w konsekwencji pojawia się zmienność i przypadkowość, co może zwiększyć skalę trudności. Poza tym przyjęcie takiego rozwiązania wymagałoby przejścia na bardziej analityczny model oceniania, z wyszczególnieniem elementów, które muszą się znaleźć w odpowiedzi. To także może zwiększyć skalę trudności oraz spowodować problemy w ocenianiu prac. Rekompensatą za te trudności mógłby być jednak fakt, że tak zaprojektowane zadanie byłoby bliższe aktualnemu myśleniu młodzieży –

bardziej analitycznemu, skrótowemu, fragmentarycznemu.

Porównanie wyników egzaminu maturalnego z 2018 r.

Na zakończenie należy podjąć próbę całościowego porównania wyników osiągniętych przez badaną grupę z wynikami zdających historię na terenie działania OKE Kraków. Tym razem chcielibyśmy porównać wyniki obu grup w rozbiciu na poszczególne epoki historyczne. Na podstawie załączonej tabeli wyraźnie widać, że grupa uczniów ze szkoły poddana badaniu osiągnęła lepsze wyniki niż zdający egzamin maturalny z historii w OKE Kraków.

Z tej tabeli możemy wyciągnąć także dwa dodatkowe wnioski. Poziom wykonania zadań przypadający na poszczególne epoki utrzymuje się na zbliżonym poziomie wśród osób zdających w OKE Kraków. Przy czym najwyższe wyniki przypadały na starożytność i XX wiek, a rekordowo słabo wypadła nowożytność. W odniesieniu natomiast do osób objętych badaniem wyniki są o wiele bardziej zróżnicowane, przy czym epoka nowożytna wypadła znowu najslabiej. Jednak ta różnorodność w tym wypadku wynika raczej z małej populacji badanych (Tab. 11, s. 23).

Jeszcze dokładniej możemy prześledzić to zjawisko, gdy zestawimy wyniki uczniów w rozbiciu na poszczególne punkty, jakie były możliwe do uzyskania za zadania z danej epoki. W każdej z nich większy procent uczniów z danej grupy pojawiał się w grupie osób uzyskujących najwięcej punktów (Tab. 12, s. 23).

Ostatni egzamin maturalny pokazał też bardzo ciekawą tendencję zaobserwowaną pierwszy raz w historii egzaminów maturalnych. Porównując wyniki egzaminów maturalnych z historii i wiedzy o społeczeństwie w OKE Kraków, zauważamy od lat, że zwykle zdający egzamin maturalny z historii uzyskują wyższy średni wynik. Ta zasada potwierdza się także w skali ogólnokrajowej. Potwierdza to zjawisko większego różnicowania się obydwu tych przedmiotów. W tym roku zauważono, że średni wynik z historii zbliżył się znacząco do średniego wyniku z wiedzy o społeczeństwie. Podobna sytuacja utrzymuje się, gdy porównamy osoby, które zdają tylko historię lub tylko WOS.

Zdający tylko historię (OKE Kraków)		Zdający tylko WOS (OKE Kraków)	
średnia w procentach	liczebność	średnia w procentach	liczebność
32	3869	29	4622

Natomiast jeśli porównamy wyniki osób zdających w tej samej sesji egzaminacyjnej historię i WOS, to okaże się, że te osoby otrzymują wyższy wynik z WOS-u, a nie z historii. To zaskakujące zjawisko wystąpiło także w grupie poddanej badaniu.

Jesteśmy ciekawi, czy podobną tendencję da się zauważyć w kolejnych sesjach egzaminacyjnych. Na razie trudno wskazać jednoznacznie, jakie są przyczyny tego zjawiska. Możemy tylko przypuszczać, że jest to efekt kilku zdarzeń:

- utrzymującego się niskiego wyniku średniego egzaminu z WOS, który działał mobilizująco u osób zdających historię i WOS, świadomych dużej skali trudności egzaminu z WOS-u;
- pewnego rodzaju niedoceniaenia stopnia trudności egzaminu z historii, który dodatkowo w tym roku stał się trudniejszy dla osób wybierających obydwa egzaminy;
- postępującego „rozchodzenia się” przedmiotów: historia i wiedza o społeczeństwie w nauczaniu szkolnym i podczas egzaminów maturalnych, które wymagają odmiennej wiedzy i umiejętności. Jest to coraz bardziej obserwowalne w praktyce szkolnej i egzaminacyjnej;
- ewentualnego zbiegu okoliczności sprawiających, że w arkuszach egzaminacyjnych pojawiły się zadania, które przyczyniły się do powstania tego rodzaju różnic;
- ewentualnego wpływu modeli oceniania z historii i WOS, sprzyjającego pojawieniu się takich różnic.

Podsumowując powyższe badania, możemy podkreślić, że należy przywiązywać dużą wagę do wyników przeprowadzonych sprawdzianów w czasie procesu edukacji szkolnej. Zauważone odstępstwa od poziomu wyników osiąganych przez dany zespół klasowy powinny stanowić sygnał do poprawy praktyki nauczania. Wyniki sprawdzianów klasowych należy dokładniej porównywać z tymi sprawdzianami, które zachowują formę arkusza egzaminacyjnego. Konfrontacja wyników z tych sprawdzianów z wynikami osią-

niętymi w sprawdzianach klasowych pozwoli na szybsze wychwycenie błędów popełnianych przez uczniów i skorygowanie dalszego procesu dydaktycznego. W konsekwencji może przyczynić się to do podwyższenia osiągnięć zdających na egzaminie maturalnym.

Słowa kluczowe: wyniki egzaminu maturalnego z historii, kształtowanie umiejętności historycznych w szkole.

Przypisy:

¹ Np. K. Kruszewski, *Sztuka nauczania*, t. 1. *Czynności nauczyciela*, Warszawa 1995, t. 2. *Czynności ucznia*, Warszawa 1998; R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.

² S. Schön, *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2000; J. Szymczak, *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa* [w:] „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5-6, s. 50-58.

³ A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna*, „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 2, s. 61-77.

⁴ Przywoływane wyniki sprawdzianów nie są porównywalne wprost między sobą. Niewielka liczebność próby uniemożliwiła zastosowanie procedur statystycznych, które pozwalają na tego rodzaju zabiegi (choć

w momencie projektowania badania były one przewidywane).

⁵ Dotyczy to uczniów, którzy pisali egzamin maturalny w 2018 roku po raz pierwszy.

⁶ Wykorzystano wyniki zdających z obszaru działania OKE Kraków z wiosennej sesji egzaminacyjnej. Wyniki uczniów we wszystkich tabelach zostały posortowane malejąco pod kątem uzyskanych rezultatów na egzaminie maturalnym z historii. We wszystkich analizach odwoływano się do arkusza egzaminacyjnego: Egzamin maturalny z historii. Poziom rozszerzony. Maj 2018, zamieszczonego na stronie CKE: <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/> (dostęp: 25.06.2018).

⁷ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4. *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Historia, s. 47-84, Warszawa 2008.

⁸ Egzamin maturalny z historii. Poziom rozszerzony. Maj 2018, s. 17, <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/> (dostęp: 25.06.2018).

⁹ Egzamin maturalny z historii. Poziom rozszerzony. Maj 2018, s. 10, 12, <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/> (dostęp: 25.06.2018).

Bibliografia:

- Arends R. *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP, 1995.
- Egzamin maturalny z historii. Poziom rozszerzony. Maj 2018, <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/>

(dostęp: 25.06.2018).

• Kruszewski K. *Sztuka nauczania*. T. 1. *Czynności nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995; T. 2. *Czynności ucznia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.

• Perkowska-Klejman A. *Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna*, „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 2, s. 61-77.

• *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 4. *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Historia, s. 47-84, Warszawa, 2008.

• Schön S. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

• Szymczak J. *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5-6, s. 50-58.

• Taraszkiewicz M. *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa: CODN, 2000.

Tekst pochodzi z wydawnictwa konferencyjnego XXIV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej pt. *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*, red. M.K. Szmiigel, B. Niemierko, Katowice 2018.

Dr Henryk Palkij, Przemysław Majkut – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie.

O patriotyzmie dla dzieci

Nina Jendrusik
Elżbieta Poręba-Szarkowska

Ojczyzna to wielki zbiorowy obowiązek.
Cyprian Kamil Norwid

Patriotyzm rozumiany jest jako umiłowanie, szacunek, przywiązanie do własnej ojczyzny i wszystkiego, co się z nią wiąże. Jak to pojęcie wytłumaczyć naszym uczniom?

Współcześnie, kiedy świat stał się globalną wioską, kiedy zainteresowania, myśli, pragnienia, zarówno dorosłych jak i dzieci, biegną w stronę poznawania najodleglejszych, wielokrotnie egzotycznych zakątków naszej planety – wyzwaniem dla nauczycieli wychowawców stało się zaszczepienie w sercach i umysłach swych wychowanków miłości do ojczyzny, zwłaszcza tej małej, najbliższej.

W tym celu we wrześniu 2018 roku dwie klasy – oddział dzieci 6-letnich i dzieci z klasy 4b – ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Nowym Sączu rozpoczęły wspólny projekt „Piękna nasza Polska cała – czyli o Niepodległej dla dzieci”. Spotkania dzieci z obu klas cieszyły się dużym zainteresowaniem społeczności szkolnej, rodziców i samych dzieci, co zachęciło nas jako pomysłodawczynie do dalszej pracy i podzielenia się naszymi doświadczeniami i spostrzeżeniami.

Rozmowy dotyczące tak w gruncie rzeczy bardzo odległej dzieciom tematyki narodowowyzwoleńczej postanowiłyśmy prowadzić zgodnie z zasadą, że przechodzimy od tego, co znane dziecku do tego, co dalekie i nieznane. Rozpoczęłyśmy od domu rodzinnego, potem skupiłyśmy uwagę na naszej małej ojczyźnie – Nowym Sączu. Wiedza o najbliższej ojczyźnie jest bazą do ukształtowania się więzi z całą Ojczyzną.

Wypróbowałyśmy wiele sposobów na to, aby zapoznać dzieci z historią i kulturą Polski i wspólnie z uczniami:

- nauczyliśmy się piosenki „Jestem Polką i Polakiem”;
- przygotowaliśmy elektroniczny lapbook o Polsce, eksponując Nowy Sącz;
- uczestniczyliśmy w grach online o tematyce patriotycznej;
- braliśmy udział w akcji „Śpiewamy Hymn dla Niepodległej”;
- zorganizowaliśmy konkurs fotograficzny dla całej społeczności szkolnej „Nowy Sącz – moje miasto”;
- przygotowaliśmy 100 flag na Święto Niepodległości;
- przygotowaliśmy okolicznościowe wystawy o tematyce patriotycznej – na korytarzu oraz na holu szkoły;
- wskazywaliśmy i oznaczaliśmy na mapie najważniejsze miasta, rzeki, góry, sąsiadów Polski z użyciem kolorowanki o Polsce;
- poznaliśmy zarys historii związanej z odzyskaniem przez Polskę niepodległości, oglądając film dla dzieci;
- poznaliśmy polskie miasta (Gniezno, Kraków, Warszawę, Toruń, Gdańsk, Poznań, Wrocław, Zakopane). Uczniowie samodzielnie poszukiwali informacji o tychże miastach, wykonali grupowo plakaty i zaprezentowali wiadomości na forum klasy;
- poznaliśmy legendy, opowieści i wiersze związane z naszą miejscowością – Nowym Sączem; m.in.: legendę o źródle przy murach miejskich, legendę obrazu Przemienienia Pańskiego, legendę o alchemiku z nowosądeckiego rynku;
- wspólnie podsumowaliśmy nasze działania w postaci elektronicznego lapbooka, w którym pojawiły się wypowiedzi

uczniów z wielu polskich szkół o Polsce i jej ciekawych zakątkach;

- poznaliśmy historię orła białego poprzez uczestnictwo w warsztatach „Nasze orły” w Małopolskim Centrum Kultury „Sokół” w Nowym Sączu, które odbyły się 21 listopada 2018 roku; uczniowie przygotowywali tam okolicznościowe kotyliony, zapoznali się z historią godła, malowali orły w godle, tworzyli oryginalne kartki pocztowe;
- na naszych zajęciach pojawiały się rebusy, labirynty, karty kodowania, prezentacje, rozsypanki wyrazowe;
- ulubioną formą uczenia się okazały się aplikacje komputerowe tworzone na potrzeby projektu przez nauczycieli; w czasach nowoczesności, cyfryzacji aplikacje spełniały szczególnie motywującą rolę we wspólnym odkrywaniu przeszłości i piękna współczesnej Polski;
- szczególnie godne polecenia i uwielbiane przez dzieci okazały się lapbooki, i to zarówno w wersji papierowej, jak i elektronicznej, u nas powstały wspaniałe lapbooki o Polsce, jej atrakcjach i ciekawostkach.

Okazało się, że lapbook to doskonałe narzędzie do nauki i zabawy, to kreatywnie zaprojektowana przestrzeń na małe kolorowe karteczki uformowane i ozdobione w najzabawniejszy sposób. Wygląd tej interaktywnej miniksiążki, często oglądanej na kolanach (ang. *lap* – kolana, *book* – książka) zależy od kreatywności uczniów i nauczyciela. Lapbook można tworzyć również w formie elektronicznej. Reasumując, widząc entuzjazm naszych uczniów i piękne prace o Polsce, stwierdzamy, że różnorodność wybranych przez nas form przybliżenia dzieciom tematu patriotyzmu spowodowała, że każde z nich znalazło coś

dla siebie, rozejrzało się dookoła, doceniło piękno najbliższej ojczyzny, wiele dowiedziało się o atrakcjach Polski i poczuło dumę, że jest Polakiem.

Projekt nadal trwa, czeka nas jeszcze wiele wspólnych działań, na wiosnę opracowaliśmy cykl wspólnych spotkań na temat „Poznajemy zabytki Nowego Sącza”, „Spacery ulicami Nowego Sącza – zwiedzanie starówki”. W ramach współpracy z nowosądeckimi przedszkolami planujemy zorganizować konkurs plastyczno-literacki „Wielcy Polacy” – z uwzględnieniem obchodzonego obecnie Roku Moniuszki. Na zakończenie naszego projektu odbędzie się piknik rodzinny pod hasłem „Dawniej i dziś”, połączony z wycieczką do nowosądeckiego skansenu.

Słowa kluczowe: patriota, patriotyzm lokalny.

Bibliografia:

- Bleja-Sosna B. *Kim jestem – kim mogę być? – poradnik wychowawczo-dydaktyczny ścieżek edukacyjnych dla klasy 4 w szkole podstawowej*. Toruń: BEA-BLEJA, 1999.
- Hoffman W. *Kto ty jesteś? – Polak mały: o patriotycznym wychowaniu dzieci*. „Dyrektor Szkoły”, 2004, nr 1, s. 52-53.
- Kaleta W. *Świętowanie Niepodległości – dobry czas na edukację historii Polski*. „Poradnik Dyrektora Przedszkola i Szkoły” 2018, nr 4, s. 14.
- Kania A. *Polak mały*, Kraków: Universitas, 2015.
- Kozłowski T. *Edukacja dla tradycji*. „Dyrektor Szkoły”, 2018, nr 11, s. 10-12.
- Tomaszewicz S. *Symbole narodowe, symbole szkolne, ceremonia*. Poznań: eMPi2, 2013.

Netografia:

- <https://nauczona.pl/narzedziownia-rodzica-nauczyciela-lapbook> (dostęp:18.01.2018).
- <https://www.szkolneblogi.pl/blogi/skoosemka/lapbook-co-to-takiego-my-juz-wiemy> (dostęp:18.01.2018).



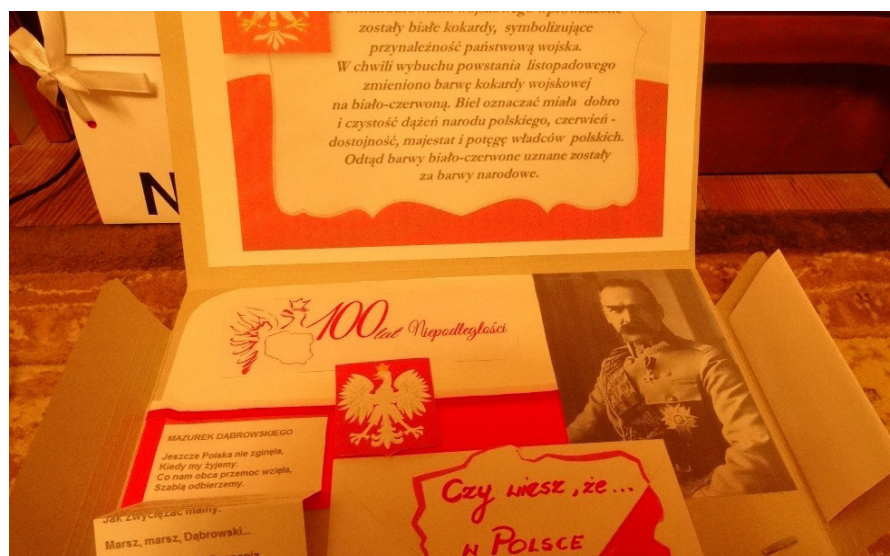
Nina Jendrusik jest nauczycielem dyplomowanym, pracuje z dziećmi 5- i 6-letnimi w Szkole Podstawowej nr 2 w Nowym Sączu. Pracowała jako nauczyciel metodyk, wizytator, prezes Nowosądeckiego Stowarzyszenia

Nauczycieli Nowatorów. Prowadzi odznaczoną certyfikatem stroną dla dzieci: www.zerowka.info



Elżbieta Poręba-Szarkowska jest wychowawczynią i nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Nowym Sączu, absolwentką Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Od wielu lat pracuje

metodą projektu, współpracuje z wieloma europejskimi i polskimi szkołami w programie e-Twinning.



Lapbooki uczniów SP nr 2 w Nowym Sączu o Polsce, fot. E. Poręba-Szarkowska

Kompetencje etyczne nauczycieli

Marzena Sula-Matuszkiewicz

Posiadanie kompetencji etycznych zakłada większą świadomość przestrzeganych norm moralnych oraz wiedzę o sposobie ich przełożenia na działania praktyczne.

Termin „kompetencje przyszłości” pojawił się w związku z szybko następującymi zmianami cywilizacyjnymi, których przyczyną jest dynamiczny rozwój technologii. Zmiany zachodzące we wszystkich sferach życia implikują potrzebę kształcenia nowych umiejętności wśród młodego pokolenia, które musi sprostać wymaganiom przeobrażającego się rynku pracy. Tym samym zadaniem kształtowania kompetencji przyszłości nie dotyczy tylko samych wychowanków, ale również nauczycieli sterujących procesem edukacyjnym. W związku z tym, że zawód nauczyciela jest zawodem zaufania publicznego, nauczyciel powinien posiadać, oprócz kompetencji merytorycznych i dydaktycznych, również kompetencje etyczne. Posiadanie kompetencji etycznych zakłada większą świadomość przestrzeganych norm moralnych oraz wiedzę o sposobie ich przełożenia na działania praktyczne.

Etyka zawodowa nauczyciela wyraża się w preferowanych przez niego wartościach, postawie moralnej i zachowaniu, a kultura organizacyjna placówki oświa-

towej powinna sprzyjać wysokim normom etyki zawodowej. Odpowiedzialność za obowiązujące w szkole standardy moralne ponosi dyrektor, jak również za sytuacje, w których obraz placówki zdecydowanie odbiega od komunikowanych przez nią wartości i zasad. Dyrektor powinien nie tylko sprawnie zarządzać szkołą, ale być również wzorem do naśladowania, czyli osobą, której wartości, słowa i czyny są wiarygodne. Takie osobowości są w stanie budować właściwy klimat placówki oświatowej, gdzie nauczyciele są w mniejszym stopniu narażeni na wypalenie zawodowe, któremu sprzyjają nie tylko negatywne zachowania uczniów, będące źródłem nauczycielskiego stresu, ale również zła atmosfera panująca w gronie pedagogicznym.

Uważa się, że inteligencja emocjonalna należy do kompetencji przyszłości, o których rozwój należy właściwie zabiegać. Deficyty w zakresie inteligencji emocjonalnej przejawiają się „niskim poziomem zdolności regulacji emocji i radzenia sobie z emocjami negatywnymi”¹. W konsekwencji tego niskiego poziomu regulacji negatywnych emocji re-

lacje między członkami danej organizacji budowane są w oparciu o manipulowanie i nastawianie jednych pracowników przeciwko innym. Wiadomo, że nad skłóconą społecznością lepiej sprawuje się rządy, ale taki sposób zarządzania jest charakterystyczny dla ludzi małostkowych i nieuczciwych, rozmijających się z kulturą i etyką. Tylko etyczne środowisko pracy zapewnia szanse rozwoju zawodowego nauczycieli. Psychologowie podkreślają wagę inteligencji emocjonalnej, która sprzyja funkcjonowaniu społecznemu w szkole i „pozwała nauczycielom lepiej radzić sobie z wyzwaniami i problemami zawodowymi, a jednocześnie efektywnie wykonywać obowiązki”².

Przyjazna atmosfera panująca wśród członków rady pedagogicznej jest szansą na tworzenie pozytywnych relacji z uczniami, jest podstawą współpracy między nauczycielami i punktem wyjścia do budowania właściwego wizerunku szkoły.

Polecana literatura:

- Cichosz A. *Zarządzanie stresem w organizacji*. Warszawa: Difin, 2018.
- Hreciński P. *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. Warszawa: Difin, 2016.
- Kwiatkowski Stefan M. [red. nauk.] *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, 2018.

Słowa kluczowe: kompetencje etyczne nauczycieli.

Przypisy:

¹ Stefan M. Kwiatkowski [red. nauk.] *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018, s. 418.

² Tamże, s. 420.

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



Fot. M. Grewenda

Olga Drahonowska-Małkowska

Marta Jesionek

Artykuł zawiera najważniejsze informacje o życiu i działalności Olgi Drahonowskiej-Małkowskiej, wychowawczynie, działaczki i instruktorki harcerskiej, harcmistrzyni Rzeczypospolitej. Tym tekstem kontynuujemy cykl o kobietach odgrywających istotną rolę w polskiej pedagogice i edukacji.

Jedna z najwybitniejszych instruktoerek światowego skautingu, wielkoduszna patriotka, wielokrotnie odznaczana, między innymi Krzyżem Oficerskim, Krzyżem Kawalerskim, Srebrnym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Niepodległości, a także Brązowym Krzyżem Zasługi otrzymanym z rąk brytyjskiej Królowej Elżbiety II¹. Całkowicie oddana idei patriotycznego wychowania dzieci i młodzieży, choć surowa, zawsze pomocna i przyjazna swoim podopiecznym, przez których nazywana była Druhną Oleńką. Jak pisała o niej hm. Zofia Florczak: „Sama darzyła miłością ludzi, zwierzęta, kwiaty i cały majestat stworzonego świata. I to była jej największa, nieprzemijająca uroda”².

Olga Drahonowska-Małkowska – harcmistrzyni Rzeczypospolitej, współorganizatorka polskiego harcerstwa, założycielka pierwszej żeńskiej drużyny harcerskiej na ziemiach polskich, nauczycielka, wychowawczynie, poetka, twórczyni ośrodka harcerskiego w Sromowcach Wyżnych.

Urodziła się 1 września 1888 roku w miejscowości Krzeszowice pod Krakowem w rodzinie pochodzenia czeskiego. Ojciec Karol Drahonowski, wywodzący się prawdopodobnie z dawnej rodziny ormiańskiej³, zarządzał majątkiem hrabiego Adama Potockiego, natomiast matka Zofia z domu Divisch⁴ pochodziła z mieszczańskiej rodziny czeskiej i słabo mówiła po polsku. Większość rodzeństwa Olgi zmarło w wieku dziecięcym na choroby płucne. Przeżyła jedynie jej siostra Wilhelmina nazywana Wilmą, która od najmłodszych lat wykazywała uzdolnienia w matematyce oraz rysunkach, a po ukończeniu Uniwersytetu Lwowskiego została nauczycielką w Gimnazjum im. Królowej Jadwigi we Lwowie. Olga wyróżniała się uzdolnieniami z zakresu literatury, muzyki oraz poezji, czego dowodem są pisane przez nią od najmłodszych lat wiersze, których częstym tematem była podziwiana przez nią przyroda.

Obydwie siostry swoje pierwsze nauki pobierały w domu pod okiem wykwalifikowanych nauczycieli, a wolne chwile spędzały na wycieczkach, a także pływając, jeżdżąc konno, szusując na nartach czy sankach. Olga w wieku 11 lat zorganizowała swoją własną „armię powstańców”, mającą zdobyć niepodległość Polski⁵, były to – jak sama nazwała – „Zastępy Rycerzy Białego Orła”⁶. Armia ta liczyła aż 24 członków i składała się z synów fernali, wiejskich pastuchów oraz chłopców ogrodowych. Około roku 1904 rodzina Drahonowskich została przeniesiona do miejscowości Kamionka Strumiłowa, skąd kilka lat później Olga wraz z matką i siostrą wyjechały do Lwowa. Drahonowska rozpoczęła wówczas naukę prywatną, zdając tylko egzaminy w krakowskich szkołach.

**Olga Drahonowska
-Małkowska – harcmistrzyni
Rzeczypospolitej,
współorganizatorka polskiego
harcerstwa**

Po uzyskaniu matury jako eksternistka podjęła studia biologiczne na Uniwersytecie im. Jana Kazimierza, z których po dwóch latach zrezygnowała i wstąpiła do klasy pianistyki Konserwatorium Muzycznego we Lwowie. Konserwatorium ukończyła z wynikiem celującym w czerwcu 1910 roku, otrzymując dyplom nauczycielski uprawniający do nauczania muzyki we wszystkich szkołach⁷. Olga ukończyła także kurs rzeźby w Szkole Artystyczno-Przemysłowej, a w czasie studiów brała udział w kółkach samokształceniowych młodzieży. Ponadto wstąpiła do Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, gdzie nie tylko rozwijała swoje sportowe pasje, ale i uzyskała uprawnienia instruktorki oraz nauczycielki gimnastyki i wychowania fizycznego⁸. W tym czasie Dra-

honowska pracowała także w Organizacji Polskich Drużyn Strzeleckich oraz aktywnie działała w ideowo-religijnym stowarzyszeniu „Eleusis”, propagującym wstrzeźliwość od alkoholu, tytoniu, hazardu i rozpusty. To właśnie tam poznała swojego przyszłego męża Andrzeja Małkowskiego, dzięki któremu wstąpiła do niepodległościowej organizacji młodzieżowej „Zarzewie”, gdzie po odbyciu tajnego szkolenia wojskowego uzyskała stopień porucznika.

W marcu 1911 roku wzięła udział w kursie skautowym, gdzie jednym z prowadzących był Małkowski prezentujący książkę *Scouting for boys* autorstwa Roberta Baden-Powella. Olga zainspirowana ideą skautingu jeszcze w tym samym roku założyła I Żeńską Drużynę Skautową im. Emilii Plater, której została drużynową, będąc jednocześnie Komendantką Skautek w Naczelnej Komendzie Skautowej. W 1912 roku w Kosowie Olga prowadziła pierwszy obóz swojej drużyny, podczas którego zaproponowała wprowadzenie do polskiego skautingu pozdrowienia „Czuwaj!”, używanego po dzień dzisiejszy, zamiast dotychczasowego „Czołem!”. W tym samym roku uzupełniła o refren wiersz Ignacego Kozińskiego *Marsz Skautów*, do całości dopasowała melodię robotniczej pieśni rewolucyjnej i stworzyła tym samym, obowiązujący do dziś, hymn Związku Harcerstwa Polskiego. Tłumaczyła wówczas także artykuły z języka angielskiego, które ukazywały się w czasopiśmie *Skaut* oraz została współautorką broszurki *Polskie skautki. Zarys organizacyjny*.

Ze względu na problemy z płucami oraz zalecenia lekarzy Olga zmuszona została zrezygnować z pracy skautowej. Swoją lwowską drużynę oddała w ręce Jadwigi Falkowskiej i wyjechała do Zakopanego, gdzie Andrzej Małkowski pracował już jako nauczyciel języka angielskiego oraz gimnastyki. 19 czerwca 1913 roku Olga i Andrzej pobrali się.

Ślub odbył się w zakopiańskim kościele parafialnym, udzielił go przyjaciel pary ks. Kazimierz Lutosławski, który specjalnie na tę okoliczność przyjechał do Zakopanego, a młoda para ubrana była w skautowe mundury. Niedługo po ślubie Olga założyła II Zakopiańską Drużynę Skautek im. Emilii Plater, do której należało aż 180 dziewcząt. W międzyczasie pisała wraz z mężem artykuły do lwowskiego Skauta.

Na początku 1914 roku zachorowała na ropne zapalenie ucha środkowego, które doprowadziło do operacji, której skutkiem była długa rekonwalescencja. Natomiast już latem 1914 roku Druhna Oleńka zorganizowała w Tatrach obóz dla swojej drużyny, który został przerwany wybuchem I wojny światowej. Andrzej wyruszył na front walczyć w Legionach Polskich. Swojej żonie powierzył kierowanie całym skautingiem zakopiańskim, który liczył wówczas około 400 członków. Niestrudzona Olga od razu zaczęła działać i z pomocą swoich skautów zorganizowała ochronkę dla dzieci pozostawionych bez opieki, rowerową pocztę połową między Krakowem a Zakopanem, transport rannych żołnierzy do szpitala, a także pomoc żywną dla zakopiańskich gospodarstw oraz skautową straż porządkową patrolującą ulice miasta. Gdy zaczęło brakować żywności, otworzyła także tanią, a niejednokrotnie nawet darmową, jadłodajnię dla ubogich zwaną „Herbaciarnią”, przy prowadzeniu której pomagały jej najstarsze harcerki. Małkowska gromadziła potajemnie broń i ekwipunek dla Legionistów, których ukrywała w jaskiniach Nosala oraz w dolinach Kościeliskiej, Roztoki i Pisanej⁹. Po powrocie Andrzeja do Zakopanego składy broni zostały wykryte przez austriacką policję.

W 1915 roku zagrożeni aresztowaniem Małkowscy potajemnie wyjechali do Wiednia, gdzie ukrywali się przez trzy miesiące, skąd następnie na fałszywych paszportach przedostali się do Szwajcarii. Jeszcze w tym samym roku udali się do Chicago na zaproszenie tamtejszej Polonii, gdzie Małkowski organizował drużyny skautowe, a także wydał książkę, do której jeden z rozdziałów, zatytułowany *O wychowanie skautowe*, napisała Olga. 30 października 1915 roku w Chicago Drahnowska urodziła syna, któremu nadano imię Lutyk Andrzej. Opiekując się chorowitym dzieckiem, jednocześnie publikowała artykuły o tematyce skautingowej. Andrzej w tym czasie, wraz z kilkoma innymi Polakami, przedostał

się do Kanady, gdzie wstąpił do szkoły wojskowej.

W październiku 1916 roku Olga wraz z synem powróciła do Europy, początkowo do Francji, a później do Szwajcarii, gdzie zmuszona była podjąć pracę zarobkową w gospodarstwie ogrodniczym. Pod koniec roku 1917 udało jej się zdobyć pracę w szwajcarskiej szkole, jako nauczycielka muzyki. Pracowała tam jednak krótko, gdyż ze strony Towarzystwa „Polish Victims Relief Fund” otrzymała propozycję zorganizowania w Londynie szkoły przeznaczonej dla zaniebanych dzieci polskich emigrantów. Propozycję tę przyjęła i wraz z synem Lutykiem wyjechała do Anglii. Prowadzenie szkoły dawało jej wiele radości, jednak z powodu choroby i zgodnie z zaleceniami lekarzy opuściła Londyn. Udała się wówczas do pałacyku rodziny Krajewskich w miejscowości Torquay w Devonie, gdzie zajmowała się inwentaryzacją cennych zbiorów, które po wojnie miały być przekazane państwu polskiemu.

Zawsze pomocna i przyjazna swoim podopiecznym, przez których nazywana była Druhną Oleńką

Od lutego 1919 roku pracowała w szkołach prowadzonych przez siostry dominikanki jako nauczycielka muzyki oraz wychowania fizycznego, a także organizowała kursy z historii i literatury polskiej dla nauczycieli. Założyła wtedy również drużynę skautek i gromadę zuchów. Przez cały czas była z mężem w stałym kontakcie korespondencyjnym, dlatego gdy dowiedziała się o jego tragicznej śmierci, załamała się. W tym samym czasie jej trzyletni wówczas syn doznał rozległych poparzeń, wylewając na siebie wrzątek, w związku z czym wymagał ciągłej opieki oraz długiego leczenia. Olga, pomimo przytłaczających wydarzeń, jakie ją spotkały, zmobilizowała się i zaczęła wygłaszać liczne odczyty o Polsce.

W 1920 roku wzięła udział w I Międzynarodowej Konferencji Instruktorów Skautowych w Oxfordzie, a w 1921 roku wraz z synem Lutykiem wróciła już do Polski. Podjęła pracę w Szkole Gospodarstwa Domowego w Kuźnicach oraz w Państwowym Gimnazjum w Zakopanem jako nauczycielka języka polskiego, angielskiego, historii, biologii oraz muzyki. W 1922 roku powróciła również do pracy na rzecz harcerstwa i została członkinią Naczelnej Rady

Harcerskiej. Jeszcze w tym samym roku zorganizowała kursy instruktorskie, a także wzięła udział w II Międzynarodowej Konferencji Instruktorów Skautowych w Cambridge, gdzie poznała Violetę Mason, swoją późniejszą długoletnią przyjaciółkę.

W lipcu 1924 roku Olga została komendantką I Złotu Narodowego Harcererek, który odbył się w miejscowości Bojarowo koło Warszawy. W tym samym roku została również przewodniczącą polskiej delegacji na III Międzynarodowej Konferencji Instruktorów Skautowych w Anglii. Marzeniem Olgi i jej męża było wybudowanie domu dla sierot, które tworzyłyby zastępy harcerskie oraz gromady zuchowe¹⁰. Odpowiednie miejsce na spełnienie tego marzenia znalazła Olga w miejscowości Sromowce Wyżne koło Czorsztyna. W 1924 roku, dzięki wsparciu finansowym angielskiej arystokratki Violety Mason, zakupiła upatrzony wcześniej grunt i rozpoczęła budowę ośrodka harcerskiego. W budowie, oprócz znanych architektów oraz fachowców, brały udział również harcerki z całej Polski oraz skautki z różnych stron świata, mieszkające wówczas w tzw. obozie roboczym w Czorsztynie. Olga, by móc sfinalizować swój projekt, wyjechała do Stanów Zjednoczonych, gdzie przez kolejne trzy miesiące wygłaszała odczyty o Polsce, dzięki czemu udało jej się zgromadzić środki finansowe w wysokości 5 tysięcy dolarów.

W 1925 roku budowę ośrodka zakończono, a budynek nazwano „Cisowym Dworkiem” inspirowane się pieśnią legendą o św. Kindze¹¹. W 1931 roku, dzięki przedsiębiorczości Olgi, powstał kolejny budynek o nazwie „Orle Gniazdo”, a następnie „Ludowiec”. Na terenie ośrodka prowadzono zajęcia dydaktyczne, imprezy artystyczne, międzynarodowe obozy i kolonie pod namiotami oraz liczne kursy instruktorskie i szkolenia dla harcererek z całego świata. Violetta Mason osobiście prowadziła tam również kurs niesienia pomocy sanitarnej i higienicznej na wsi.

W „Orlim Gnieździe” Drahnowska zorganizowała nowatorską szkołę powszechną oraz gimnazjum, gdzie oprócz przedmiotów podstawowych dzieci uczyły się również języków obcych. Wprowadzała nowoczesne i niekonwencjonalne zasady pedagogiki, uczyła dzieci wrażliwości na piękno przyrody, samodzielności, akceptacji dla otoczenia oraz chęci niesienia pomocy bliźnim. Organizowała dla młodych góralek kursy prowadzenia gospodarstwa domowego, opieki nad niemowlętami oraz uczy-

ła kultury życia codziennego. Budynek o nazwie „Ludowiec” przeznaczony był dla mieszkańców Sromowiec Wyżnych. Znajdowały się w nim ogólnodostępne łączniki, biblioteka, sala widowiskowa, a także ambulatorium udzielające pomocy medycznej mieszkańcom¹².

W Czorsztynie Małkowska wybudowała także niewielki drewniany domek w stylu zakopiańskim nazwany „Pustelnia”. Było to miejsce niezwykle urokliwe, z widokiem na dwa zamki oraz dolinę Dunajca, przeznaczone na odpoczynek oraz pracę wymagającą skupienia. Okoliczni Górale nazywali Olgę „Gądziną”, co może świadczyć o ogromnym wpływie, jaki wywarła na tamtejszą ludność. Nadal regularnie pisała artykuły o tematyce harcerskiej, które wydawane były w angielskich czasopismach, takich jak „Children’s Newspaper” czy „The Council Fire”.

W 1927 roku Małkowska była przedstawicielką Polski na Konferencji Nowego Wychowania w Locarno, a rok później została wybrana na członkinię nowo powstałego Światowego Komitetu Skautów. Uczestniczyła w wielu międzynarodowych skautowych konferencjach, wielu przewodziła, na wielu była również gościem honorowym. Po jednej z konferencji w swoim „Cisowym Dworcu” gościła nawet Olave Baden-Powell – Naczelną Skautkę Świata. W 1934 roku do ośrodka przyjechała 50 dzieci pochodzących z rodzin dotkniętych powodzią. W 1936 roku wybudowała na terenie ośrodka kolejny domek o nazwie „Watra”.

Po wybuchu II wojny światowej Olga wyjechała do Anglii, gdzie w 1940 roku, w miejscowości Dartmouth, zorganizowała Dom Polskiego Dziecka przeznaczony dla dzieci dotkniętych wojną. Ze względu na intrygi kierowane przeciwko Małkowskiej, Komitet Pomocy Uchodźcom zaprzestał finansowania placówki i Olga zmuszona była samodzielnie pozyskiwać środki na jej utrzymanie poprzez zbieranie datków oraz wygłaszanie prelekcji. W tym samym roku, po kapitulacji Francji, Olga wraz z dziećmi została ewakuowana. Schronienie znalazła w pięknej szkockiej posiadłości Castelmaíns, należącej do lorda Home’a, gdzie stworzyła tętniącą życiem prawdziwą „oazę polskośći”¹³.

W 1941 roku Ministerstwo Oświaty rządu emigracyjnego pozbawiło Olgę kierownictwa nad Domem, uzasadniając swoją decyzję brakiem odpowiednich kwalifikacji. Pozostała w nim jeszcze do lata 1942 roku, po czym przeniosła się do Londynu, gdzie podjęła pracę

w redakcji wydawnictw Biura Światowego Ruchu Skautowego. W tym czasie była również przewodniczącą Komitetu Harcerskiego, członkinią Doraźnego Światowego Komitetu Pomocy Skautkom oraz działała w organizacji skautek brytyjskich – Girls International Service, której celem było niesienie pomocy dzieciom i osobom chorym pochodzącym z krajów zniszczonych przez wojnę¹⁴. W czasie wojny, a także po jej zakończeniu, za pośrednictwem GIS oraz Caritasu Olga wysyłała do Polski paczki z żywnością, które trafiały między innymi do „Cisowego Dworku”, gdzie mieścił się wówczas ośrodek dla dzieci.

W 1948 roku Drahonowska nabyła posiadłość Hawson Court w Devonie, gdzie ponownie zorganizowała Dom Polskiego Dziecka, który prowadziła razem z Marią Chmielowską. Wspólnie sprawowały opiekę nad dziećmi osieroconymi oraz z rozbitych polskich rodzin. W 1959 roku Olga, pomimo protestów środowisk emigracyjnych, zawiozła grupę swoich podopiecznych do Polski, by pokazać im ojczysty kraj.

W 1961 roku, gdy w ośrodku było coraz mniej dzieci, postanowiła sprzedać posiadłość i powróciła do Polski. Początkowo zamieszkała we Wrocławiu, później chwilowo w Krakowie, a następnie w Zakopanem, gdzie za pieniądze ze sprzedaży niewielkiego gruntu oraz samochodu, którym przybyła z Anglii, zakupiła skromny domek. Olga Drahonowska przekazała wszystkie obiekty w Sromowcach Wyżnych wraz z przynależnym gruntem na rzecz władz oświatowych województwa warszawskiego z zastrzeżeniem, że mają one nadal służyć dzieciom.

Ostatnie lata swojego życia utrzymywała się ze skromnej renty specjalnej od Rady Państwa, będącej wyrazem uznania za wkład włożony w wychowanie polskiej młodzieży. Udzielała wówczas również lekcji języka angielskiego, przyjmowała licznych gości, w tym swojego syna z rodziną, i korespondowała ze skautami z całego świata.

15 stycznia 1979 roku Olga Drahonowska-Małkowska odeszła na wieczną wartę. Zmarła, mając 91 lat w 60. rocznicę śmierci swojego męża Andrzeja i pochowana została na cmentarzu parafialnym w Zakopanem. 15 października 1981 roku trumna Druhny Olgi została przeniesiona do nowego grobu znajdującego się przy głównej alei cmentarnej, gdzie stanął granitowy pomnik dłuta Henryka Burzca z dedykacją: Twórcom Polskiego Harcerstwa.

24 stycznia 2019 r. Senat RP, w 40. rocznicę śmierci Olgi Drahonowskiej-Małkowskiej i 100. rocznicę śmierci Andrzeja Małkowskiego, przyjął okolicznościową uchwałę upamiętniającą twórców polskiego harcerstwa.

Słowa kluczowe: kobiety w pedagogice i edukacji, Olga Drahonowska-Małkowska.

Przypisy:

¹ J. Bielecki, *Olga Małkowska – harcmistrzyni Rzeczypospolitej*, Bielsko-Biała 1999, s. 98.

² J. Wojtyca, *Małkowska z Drahonowskich Olga [w:] Harcerski słownik biograficzny*, t. 1, Warszawa 2006, s. 131.

³ M. Fidler-Morawcowa, *Olga Małkowska 1888-1979 [w:] M. Godyń [red.] Olga Małkowska harcmistrzyni Rzeczypospolitej: życiorys i wspomnienia*, s. 5.

⁴ J. Bielecki, dz. cyt., s. 8.

⁵ M. Fidler-Morawcowa, dz. cyt., s. 5.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże, s. 6.

⁸ J. Wojtyca, dz. cyt., s. 127.

⁹ M. Fidler-Morawcowa, dz. cyt., s. 8.

¹⁰ Tamże, s. 12.

¹¹ K. Ceklarz, *Czuwaj! Olga Małkowska i jej harcerze w Pieninach*, „Polski region Pieniny” nr 12/2014, s. 87.

¹² Tamże.

¹³ W. Hausner, *Opowieść o twórcach harcerstwa*, „Wychowawca” nr 1/1995, s. 19.

¹⁴ J. Bielecki, dz. cyt., s. 103.

Bibliografia:

- Bielecki J. *Olga Małkowska – harcmistrzyni Rzeczypospolitej*. Bielsko-Biała: nakł. autora, 1999.
- Ceklarz K. *Czuwaj! Olga Małkowska i jej harcerze w Pieninach*, „Polski region Pieniny” nr 2/2014.
- Głowacka-Sobiech E. *Pierwszy skaut Rzeczypospolitej*. „Psychologia w Szkole” nr 2/2006.
- Godyń M. [red.] *Olga Małkowska harcmistrzyni Rzeczypospolitej: życiorys i wspomnienia*. Kraków: Harcerska Oficyna Wydawnicza, 1989.
- Leonhard B. *Drahonowska-Małkowska Olga [w:] Harcerski Słowniczek Abstynencki*. Kraków: Skaut, 1992.
- Wojtyca J. *Małkowska z Drahonowskich Olga [w:] Harcerski słownik biograficzny*. T.1, Warszawa: Muzeum Harcerstwa, 2006.

* * *

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



Zastosowanie metody WW do analizy wyników egzaminu z kwalifikacji E.07 w szkołach województwa małopolskiego

dr Franciszek Ruchała

W artykule przedstawiono możliwości wykorzystania metody wyników względnych WW do analizy wyników egzaminu z kwalifikacji E.07 w szkołach województwa małopolskiego.

Metodę wyników względnych WW można użyć do analizy efektywności kształcenia zawodowego w szkołach w zakresie kwalifikacji. Nadaje się ona również do wyszukiwania zadań testu pisemnego oraz kryteriów (czynności) testu praktycznego, których wyniki uczniów szkoły są wyraźnie niższe (lub wyższe) od wyników uczniów grupy odniesienia.

Omówienie metody wyników względnych WW wymaga wprowadzenia następujących pojęć:

- Potencjał edukacyjny PE szkoły to średni wynik z egzaminów gimnazjalnych uczniów szkoły zdających egzamin z kwalifikacji.
- Grupa odniesienia to wybrana część populacji uczniów zdających egzamin z kwalifikacji przy założeniu, że średni potencjał edukacyjny tej grupy jest równy średniemu potencjałowi edukacyjnemu uczniów szkoły zdających egzamin z tej kwalifikacji.
- Wynik względny WW szkoły z danej części egzaminu to różnica średniego wyniku uczniów szkoły i średniego wyniku uczniów grupy odniesienia z tej części egzaminu.

Więcej informacji na temat metody WW znajduje się w artykule *Badanie efektywności kształcenia zawodowego w zakresie kwalifikacji* w czasopiśmie „Hejnał Oświatowy” nr 2 i 3 z 2016 roku.

Sposób komunikowania i wykorzystania wyników względnych omówię na przykładzie wyników egzaminu potwierdzającego kwalifikację E.07 w sesji zimowej 2015 roku na terenie województwa małopolskiego. W badaniach uwzględniono klasy technikum. Analiza nie obejmuje uczniów zasadniczych

szkół zawodowych, słuchaczy szkół policealnych i innych zdających.

Krótką charakterystyką egzaminu

Kwalifikacja E.07. Montaż i konserwacja maszyn i urządzeń elektrycznych. Sesja egzaminacyjna: zima 2015. W części pisemnej egzaminu uczniowie rozwiązywali czterdziestozadaniowy test wyboru z czterech odpowiedzi. W części praktycznej zadaniem zdających było zamontowanie na płycie montażowej podzespołów układu sterowania stycznikami, wykonanie montażu elektrycznego podzespołów układu zgodnie z załączoną dokumentacją oraz, po uzyskaniu zgody przewodniczącego ZNCP, włączenie napięcia zasilania i sprawdzenie poprawności działania układu i jego zabezpieczenia.

Ocenie podlegały dwa rezultaty:

- zamontowane podzespoły układu sterowania,
- działający układ sterowania oraz przebieg montażu układu sterowania stycznikami.

Wyniki egzaminu w poszczególnych szkołach

W tabeli (s. 32), w kolumnie 3, podany jest średni potencjał edukacyjny PE uczniów szkoły. Najwyższy potencjał (średni wynik z egzaminu gimnazjalnego) mieli uczniowie technikum w Nowym Sączu (PE 71), a najniższy – uczniowie technikum w Skawinie (PE 47). W kolumnie 4 podana jest zdawalność uczniów szkoły, czyli procent uczniów szkoły, którzy potwierdzili kwalifikację. Najwyższą

zdawalność (100%) mają szkoły w Brzesku i Nowym Sączu. Podana jest również zdawalność względna. Najwyższą ma szkoła w Brzesku – WW: 32 p.p., co oznacza, że zdawalność w tej szkole jest wyższa od zdawalności w grupie odniesienia o 32 punkty procentowe.

W kolumnie 5 podana jest zdawalność z części pisemnej egzaminu. W nawiasie podana jest średnia punktów uzyskanych przez uczniów szkoły. Najwięcej punktów zdobyli uczniowie technikum w Nowym Sączu (84%). Uczniowie technikum w Brzesku uzyskali 70% punktów. To mniej niż uczniowie szkół w Limanowej i Nowym Targu, które mają niższą zdawalność.

W kolumnie 6 podane są numery zadań testu, które były dla uczniów szkoły b. trudne ($p < 25\%$) lub miały łatwość względną WW: -20 p.p. lub niższą. W Nowym Sączu i Nowym Targu nie było takich zadań. Najwięcej takich zadań było w Technikum w Skawinie (14).

W kolumnie 7 podana jest zdawalność z części praktycznej egzaminu, a w nawiasie – średnia punktów z testu praktycznego. Część praktyczna była wyraźnie łatwiejsza od części pisemnej. Zdawalność 100% uzyskało 9 z 12 szkół. W Nowym Targu średnia punktów wyniosła w zaokrągleniu 100%. Największe problemy z częścią praktyczną mieli uczniowie Technikum w Suchej Beskidzkiej. W kolumnie 8 podane są kryteria (czynności), które miały łatwość względną niższą od -10 p.p. W Technikum nr 7 w Krakowie i Technikum w Nowym Targu nie było takich kryteriów. W Technikum w Suchej Beskidzkiej kryteriów o wyniku względnym niższym od -10 p.p. było 6. Wszystkie w zakresie rezultatu 2.

Wyniki egzaminu w poszczególnych szkołach

Nazwa szkoły	Liczba uczniów	PE %	Zdalność egzaminu z kwalifikacji %p.p.	Część pisemna		Część praktyczna	
				Zdalność (śr. pkt) %	Nr zadań bardzo trudnych i zadań o WW ≤ -20 p.p.	Zdalność (śr. pkt) %	Oznaczenie kryterium (czynności) dla WW ≤ -10 p.p.
1	2	3	4	5	6	7	8
Technikum Bochnia	28	60	96 WW: 22	96 (61)	2, 8, 32	100 (97)	R1.k3 R1.k10
Technikum Brzesko	18	55	100 WW: 32	100 (70)	3, 32, 38	100 (98)	R1.k8
Technikum nr 7 Kraków	14	60	71 WW: -3	71 (63)	2, 11, 17, 23, 32	100 (98)	
Technikum nr 8 Kraków	14	54	86 WW: 19	86 (58)	2, 9, 15, 19, 22, 29, 32, 37, 39	100 (94)	R1.k7 P1.k2 P1.k3
Technikum nr 9 Kraków	26	58	73 WW: 1	77 (55)	2, 5, 6, 7, 9, 11, 16, 25, 30, 32, 37	92 (93)	R1.k10
Technikum Limanowa	18	58	94 WW: 22	94 (76)	39	100 (95)	R1.k10
Technikum nr 7 Nowy Sącz	28	71	100 WW: 15	100 (84)		100 (97)	R1.k8 R1.k9
Technikum Nowy Targ	23	59	87 WW: 14	87 (73)		100 (100)	
Technikum Skawina	16	47	31 WW:-25	38 (46)	2, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 19, 20, 30, 32, 37, 38, 39	94 (95)	R2.k7
Technikum Sucha Beskidzka	13	61	62 WW:-13	69 (59)	2, 3, 5, 9, 11, 13, 18, 20, 32	77 (87)	R2.k3 R2.k4 R2.k5 R2.k6 R2.k7 R2.k8
Technikum nr 1 Tarnów	15	54	67 WW: 0	67 (55)	2, 8, 9, 12, 16, 19, 24, 37	100 (99)	R1.k1
Technikum nr 4 Tarnów	28	65	79 WW: -2	79 (61)	2, 9, 20, 24, 32, 39	100 (97)	R1.k10

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych z OKE w Krakowie

Kryteria wykazane w tabeli

R1.k1: Na szynie Sz 1 zamontowane są złączki śrubowe L1, N i blokady końcowe zgodnie z rysunkiem.

R1.k3: Na szynie Sz 2 zamontowane są kolejno przyciski sterownicze S0, S1, S2, S3, S4, S5, S6 i lampka sygnalizacyjna zgodnie z rysunkiem.

R1.k7: Przewody w zaciskach urządzeń zamontowane są tak, że przy próbie poruszenia ich ręką nie ma oznak ich poluzowania lub wysuwania.

R1.k8: Końcówki przewodów są odizolowane tak, że długość odizolowanej żyły wystającej z zacisku nie jest większa niż 1 mm.

R1.k9: Przewody zostały spięte opaskami zaciskowymi w wiązki.

R1.k10: Spięte przewody mają długość dostosowaną do odległości między elementami.

R2.k3: Wciśnięcie przycisku zwiernego S3 włącza stycznik K2 z samopodtrzymaniem pod warunkiem, że wcześniej

włączony został stycznik K3.

R2.k4: Wciśnięcie przycisku zwiernego S1 włącza stycznik K1 z samopodtrzymaniem pod warunkiem, że wcześniej włączony został stycznik K2.

R2.k5: Wciśnięcie przycisku rozwiernego S2 wyłącza tylko stycznik K1.

R2.k6: Wciśnięcie przycisku rozwiernego S4 wyłącza stycznik K2 pod warunkiem, że wcześniej wyłączony został stycznik K1.

R2.k7: Wciśnięcie przycisku rozwiernego S6 wyłącza stycznik K3 i lampkę kontrolną pod warunkiem, że wcześniej wyłączony został stycznik K2.

R2.k8: Wciśnięcie przycisku rozwiernego S0 wyłącza jednocześnie wszystkie styczniki i lampkę sygnalizacyjną LS.

P1.k2: Podczas montażu układu zestaw narzędzi monterskich był stosowany w sposób bezpieczny i zgodny z przeznaczeniem.

P1.k3: Po zakończeniu zadania stanowisko pracy zostało uporządkowane.

Do wyjaśnienia sposobu analizy wyników egzaminu z kwalifikacji metodą WW korzystano z wyników archiwalnych z 2015 roku. Jeżeli badaniem objęte będą wyniki z ostatnio przeprowadzonego egzaminu z danej kwalifikacji, to zainteresowane szkoły mogą otrzymać aktualne wyniki i uwzględnić je w przygotowywaniu uczniów do następnej sesji egzaminacyjnej z tej kwalifikacji.

Słowa kluczowe: metoda wyników względnych WW.



Dr Franciszek Ruchała – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Nauczyciel przedmiotów zawodowych, nauczyciel akademicki w Instytucie Techniki WSP w Krakowie, doradca metodyczny WOM w Tarnowie, kierownik Wydziału Egzaminów Zawodowych w OKE w Krakowie, koordynator i recenzent metodyczny arkuszy do egzaminów zawodowych.

Konferencja

„Mentoring w szkole – perspektywy rozwoju”

Szanowni Państwo Dyrektorzy,
serdecznie zapraszamy Panią/Pana Dyrektora do udziału w Konferencji „Mentoring w szkole – perspektywy rozwoju”, która odbędzie się 27 marca 2019 r. (środa) w Urzędzie Miasta Krakowa, pl. Wszystkich Świętych 3/4 w Krakowie, sala Portretowa.

Jest to kontynuacja tematu mentoringu w funkcjonowaniu placówek, który to temat poruszyliśmy na I i II Konferencji w latach ubiegłych. Naszym celem jest dalsze prezentowanie Państwu, jak mentoring, rozwijający się w Polsce jako forma pracy indywidualnej, może być przydatny w szkole.

Stowarzyszenie Mentorów PROMENTOR zajmuje się procesami mentoringowymi od 2013 roku, ale członkowie Stowarzyszenia to wieloletni mentorzy, którzy na swojej drodze zawodowej napotykali mniej doświadczonych i mieli satysfakcję z pomocy w prowadzeniu ich kariery czy rozwoju

osobistego. Bo na tym właśnie polega mentoring. To praca bardziej doświadczonych, którzy chcą dzielić się swoją wiedzą praktyczną z mniej doświadczonymi, którzy dzięki mentorom łatwiej opanowują swoje zadania lub przechodzą drogę swojego rozwoju.

Szkoła Podstawowa nr 12 jako pierwsza krakowska placówka (a może i pierwsza w Polsce) świadomie wdraża procesy mentoringowe w gronie pedagogicznym. My, jako Stowarzyszenie Mentorów PROMENTOR, wspieramy ten proces we współpracy ze Szkołą. A wiemy, że inni dyrektorzy – uczestnicy Konferencji poświęconych mentorin-

gowi oraz Szkole Mentorów Oświaty – sukcesywnie wykorzystują narzędzia mentoringowe w pracy dydaktycznej. Jak zatem wdrażać mentoring i kto może mieć z niego korzyści – to właśnie chcemy Państwu pokazać podczas naszej Konferencji.

Prosimy o potwierdzenie obecności do 20.03.2019 r. na adres mailowy: biuro@promentor.pl

Decyduje kolejność zgłoszeń.

dr Piotr Wiroński
Wiceprezes
Stowarzyszenia Mentorów
PROMENTOR



III Konferencja

„Mentoring w szkole – perspektywy rozwoju”

27 marca 2019 r., w godz. 11.00–14.30



organizowana przez Stowarzyszenie Mentorów PROMENTOR

we współpracy z:

Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną nr 1 w Krakowie

Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną nr 4 w Krakowie

Zespołem Szkół Budowlanych Chemobudowa Kraków

Miejsce Konferencji: Urząd Miasta Krakowa, pl. Wszystkich Świętych 3/4, sala Portretowa

PROGRAM

11.00	Otwarcie Konferencji i powitanie Gości – Paweł Rybak , członek Stowarzyszenia Mentorów PROMENTOR
11.10 – 11.40	dr Anna Okońska-Walkowicz , Pełnomocnik Prezydenta Miasta Krakowa ds. Polityki Senioralnej <i>Mentoring w polityce senioralnej Krakowa</i>
11.40 – 12.20	dr Piotr Wiroński , Wiceprezes Stowarzyszenia Mentorów PROMENTOR <i>Potrzeba i korzyści mentoringu w realiach szkolnych</i>
12.20 – 12.45	Magdalena Mazur , Dyrektor Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 12 w Krakowie <i>Świadome wdrażanie mentoringu w placówce oświatowej</i>
12.45 – 13.00	przerwa
13.00 – 13.30	dr hab. inż. Emilia Wołowicz-Korecka , prof. nadzw., Politechnika Łódzka <i>Kształcenie i rozwój kadr naukowo-dydaktycznych poprzez mentoring</i>
13.30 – 14.00	Katarzyna Hnat , nauczyciel, dziennikarz Grupy Radiowej Agora, trener Szkoły Mentorów Oświaty <i>Jak zdobyć narzędzia do prowadzenia procesów mentoringowych?</i>
14.00 – 14.30	dyskusja



*Konkurs edukacyjny
— edycja II*

*Niezwytciezeni 1918
Ofiary totalitanszmów*

*Odznaczeni Krzyżem
oraz Medalem Niepodległosci*

Konkurs

„Niezwytciezeni 1918. Ofiary totalitaryzmów.” jest konkursem edukacyjnym upamiętniającym osoby uhonorowane Krzyżem bądź Medalem Niepodległosci. Chcemy zachęcić do odkrywania osób, które zasłużyły się Niepodległej Polsce i upamiętnienia ich. Będzie to okazja do poznania historii Polski przez pryzmat indywidualnych biografii. Konkurs skierowany jest do młodych ludzi, uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, uczniów szkół polonijnych, członków organizacji młodzieżowych. Zachęcamy do udziału również rodziców z dziećmi.



**INSTYTUT
PAMIĘCI
NARODOWEJ**

Więcej informacji:

niezwyciezeni1918-2018.pl

Wydawnictwo Papiłon
zaprasza przedszkola
do wzięcia udziału
w ogólnopolskim konkursie pt.

Urodziny Elmera


**Do wygrania
wielkie zestawy
książek!**

W tym roku Elmer, słoń w kratkę, kończy 30 lat!

Z tej okazji chcemy wyprawić mu urodziny! Nie uda nam się to jednak bez pomocy jego przyjaciół – dzieci. Namalujcie, zaśpiewajcie, zagrajcie, przedstawcie w dowolnej technice wielkie Elmerowe urodziny, a później wyślijcie nam dokumentację mailowo. Aby ułatwić Wam udział w konkursie, 70 pierwszych placówek, które zgłosi chęć uczestnictwa, otrzyma zestaw Elmerowych książek i gadżetów.

Na zgłoszenia czekamy do 20 marca, a na prace konkursowe do 20 maja 2019 r.

Więcej informacji: www.publicat.pl/konkursdlapredszkoli

**Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej
Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli
www.mcdn.edu.pl**

MAŁOPOLSKIE CENTRUM
DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków
tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41
www.mcdn.edu.pl
e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie
ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków
tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 422 30 26
www.krakow.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Nowym Sączu
ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz

tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23
tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18
www.nowysacz.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Oświęcimiu
ul. Bema 4, 32-600 Oświęcim

tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93
www.oswiecim.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie
ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów

tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11
www.tarnow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

