

PEDAGOGICKÉ DISKUSIE

**ČASOPIS VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV,
ŠTUDENTOV A MLADÝCH VÝSKUMNÍKOV
NA INŠTITÚTE JURAJA PÁLEŠA PF KU V LEVOČI
A V KŇAZSKOM SEMINÁRI BISKUPA JÁNA VOJTAŠŠÁKA KU
V SPIŠSKEJ KAPITULE V SPIŠSKOM PODHRADÍ**

Katolícka univerzita v Ružomberku
Inštitút Juraja Páleša PF KU v Levoči
Kňazský seminár biskupa Jána Vojsaššáka KU
Spišská Kapitula – Spišské Podhradie

Tento vedecko-odborný časopis vychádza raz štvrťročne
a je podporovaný Grantovou agentúrou
Kňazského seminára biskupa Jána Vojsaššáka KU
v Spišskej Kapitule v Spišskom Podhradí
a ďalšími vedeckými a kultúrnymi inštitúciami
zo Slovenska a zo zahraničia.

PEDAGOGICKÉ DISKUSIE

ČÍSLO 1/2019

ČASOPIS VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV,
ŠTUDENTOV A MLADÝCH VÝSKUMNÍKOV
NA INŠTITÚTE JURAJA PÁLEŠA PF KU V LEVOČI
A V KŇAZSKOM SEMINÁRI
BISKUPA JÁNA VOJTAŠŠÁKA KU
V SPIŠSKEJ KAPITULE V SPIŠSKOM PODHRADÍ



Levoča 2019

© Marta Oravcová

© Milan Tejbus - MTM

Šéfredaktor:

PaedDr. Marta Oravcová, PhD.

Redakčná rada:

prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD.

prof. ThDr. PaedDr. Mons. Jozef Bielač, PhD.

prof. ThDr. ThBibl.Lic. Mons. Anton Tyrol, PhD.

prof. Ing. arch. ThDr. Jozef Hlinický, CSc., PhD.

prof. dr hab. Iurii Shcherbiak, DrSc.

doc. ThDr. Peter Majda, PhD.

doc. PhDr. Mária Gažiová, PhD.

doc. PhDr. Janka Bursová, PhD.

doc. PaedDr. Rastislav Podpera, PhD.

doc. PaedDr. Beáta Akimjaková, PhD.

doc. PaedDr. Eva Dolinská, PhD.

doc. PhDr. Viktória Liashuk, CSc.

doc. PhDr. Helena Kuberová, PhD.

doc. PaedDr. Oľga Račková, PhD.

ThDr. Martin Majda, PhD.

PhDr. Ludmila Krajčíriková, PhD.

PhDr. Martina Bystrá, PhD.

PhDr. Iveta Strážiková, PhD.

Recenzeti:

doc. PhDr. Antónia Tisovičová, m. prof. KU

doc. JCDr. Miloš Pekarčík, PhD.

doc. PaedDr. ThDr. Anton Lisník, PhD.

Za jazykovú úpravu textov zodpovedajú autori príspevkov.

Vydáva:

Vydavateľstvo MTM Levoča

ISSN- 1339-9217

EV 5209/15

OBSAH

Predhovor	7
Kresťanská sociálna práca	
Chrześcijańska praca socjalna	9
KAROLINA PSONKA	
Potvrdenie sviatosti na ceste k ľudskej zrelosti a kresťanskej mládeži	
Potwierdzenie sakramentu na drodze do człowieka dojrzałość i chrześcijańska młodzież	21
MARCELINA PUK	
O prameňoch a význame kresťanskej sociálnej práce	
O źródłach i znaczeniu chrześcijańskiej pracy socjalnej	39
AGATA JAKIELA	
Rozdielne prístupy v pedagogike a andragogike v sociálnej práci	
Różne podejścia do pedagogiki i andragogiki w pracy społecznej.....	45
KAROLINA PSONKA	
Podpora pre rozvoj detského choroby - úloha súkromného pedagogického a sociálneho pracovníka	
Wsparcie dla rozwoju chorób dziecięcych - rola prywatnego pracownika edukacyjnego i społecznego	55
MARCELINA PUK	
Úloha sociálneho pracovníka vo fungovaní rodín s problémom násilia	
Rola pracownika socjalnego w zakresie funkcjonowania rodzin z problemem przemocy.....	71
MARIUSZ ORNAT	

Organizácia sociálnej pomoci v protestantských časoch Organizacja pomocy społecznej w czasach protestanckich.....	77
ZBIGNIEW DOMŻAŁ	
Sestry Boromejky – služobnice v sociálnej práci Siostry Boromeuszki – służebnice w pracy socjalnej.....	83
PIOTR DOMŻAŁ URSZULA A. DOMŻAŁ	
Štipendijné programy ako forma podpory vzdelávania mladých ľudí začínajúcich štúdiom Programy stypendialne, jako forma wspierania edukacji młodzieży rozpoczynającej studia	89
VIKTORIA SKHLIAR	
Zmysel súdržnosti u ľudí závislých od psychoaktívnych látok a sociálnej pomoci Poczucie koherencji u osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych a pomoc społeczna.....	95
ŻANETA STANISŁAWSKA	
Úroveň viktimizácie žien zažívajúcich domáce násilie Poziom wiktyimizacji kobiet doświadczających przemocy domowej.....	101
PATRYCJA NOWACKA	
Aktívnosť a záujem o profesijný rozvoj učiteliek materských škôl PActivity and interest in professional development of kindergarten teachers	105
VERONIKA KUŠNÍROVÁ BOŽENA ŠVÁBOVÁ	

Predhovor

Prvé číslo odborného časopisu *Pedagogické diskusie 2019* sumarizuje príspevky odborníkov. Autormi sú vysokoškolskí pedagógovia Inštitútu Juraja Páleša v Levoči, Pedagogickej a teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku, Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka a ďalší pedagógovia z oblasti pedagogických, sociálnych a teologických vied.

Prvý príspevok od Karoliny Psonky, sa zaoberá témou dôležitosti vzdelávania a výchovy detí. Autorka poukazuje na to, že kresťanstvo sa hneď na začiatku týmito otázkami nezaoberalo a to z dôvodu, zrejmého, výchova a vzdelanie mali pod patronátom len rodičia.

Príspevok Marceliny Puk rozoberá tému sviatostí, venuje sa hlavne sviatostiam, ktoré sa nedajú opakovať. K týmto neopakovateľným sviatostiam patrí krst, birmovka a kňazstvo.

V príspevku Agaty Jakiely sa stretneme s témou sociálnej práce, dopytom po sociálnej pomoci jej dôležitosťou v dnešných spoločenských vedách.

Ďalší príspevok od autorky Karoliny Psonky sa zaoberá rozdielnosťou v prístupe vzdelávania v pedagogike a andragogike. Poukazuje na to, že je nutné si uvedomiť, že prístupy a metódy musia byť odlišné aby sa dosiahol pozitívny výsledok.

Príspevok Marceliny Puk sa zaoberá príchodom dieťaťa na svet a teda rodičovstvom, ktoré by malo byť plné pozitívnych a príjemných pocitov. Rozoberá však rodičov dieťaťa, ktoré na svet prichádza postihnuté, ich pocity plné sklamaní, neistoty.

V príspevku Mariusza Ornata sa stretávame s témou násilia. Rieši úlohu sociálneho pracovníka vo fungovaní rodín s problémom násilia.

Štúdia Zbigniewa Domżała rozoberá organizáciu sociálnej pomoci v protestantských časoch., hlavnými témami sú najmä dejiny vybraných komunít veriacich, história jednotlivých farností, pobočiek, jednotlivých duchovných a svetských ľudí spojených s činnosťou evanjelicko-augsburského kostola

Témou odborného článku od autorov Piotr Domżał a Urszula A. Domżał sú Sestry Boromejky, ich opatrovateľské a pomocné služby, ktoré vykonávajú.

Autorka Viktoria Skhliar vo svojom príspevku mapuje štipendijne programy pre mladých ľudí ako podpora ich vzdelávania.

Príspevok od Žanety Stanislawskej pod veľmi zaujímavým názvom skrýva tému veľmi aktuálnu, človek dnešného sveta je zahltený masmédiami, módou, rôznou propagandou, peniazmi. Ľudia na takéto zahltenie, a neustálosť zmien, interakcii reaguje rôzne. Časť ľudí rôznymi závislosťami a aj teda závislosťou na psychoaktívnych látkach.

Predposledný príspevok od Patricie Nowackej sa venuje domácejmu násiliu a následkom, ktoré zo sebou prináša. Ako zasahuje funkciu, ktorú ma rodina plniť.

Posledný príspevok tohto čísla odborného časopisu je príspevok od autorov Veroniky Kušnírovej a Boženy Švábovej. Štúdia je prehľadom kvantitatívneho výskumu týchto autoriek, skúmajúceho záujem učiteliek materských škôl na Slovensku o profesionálny rozvoj.

KREŠŤANSKÁ SOCIÁLNA PRÁCA

CHRZEŚCIJAŃSKA PRACA SOCJALNA

KAROLINA PSONKA

ABSTRAKT:

Už myslitelia starovekého Grécka sa zaoberali dôležitosťou otázky vzdelávania. Kresťanstvo ako také sa vzdelávaním a výchovou nezaoberalo pretože krst v tomto období prijímali až dospelí ľudia takže o nejakej výchove v pravom zmysle nie je možné hovoriť. Deti boli v zodpovednosti rodičov, čím sa aj oni nemohli stať objektom výchovy v otázkach kresťanstva nikoho iného, ale len rodiča. Spočiatku sa kresťanstvo teda netýkalo otázok vzdelávania a výchovy. Ľudia sa však od svojho počiatku prirodzene učia a vzdelávajú, čo ide ruka v ruku s potrebou vzájomnej pomoci. Počiatky sociálnej práce sa teda datujú od počiatku ľudstva.

Kľúčové slová: Kresťanstvo. Výchova. Viera.

PODSUMOWANIE:

Starożytni greccy myśliciele już zwrócili uwagę na znaczenie edukacji. Chrześcijaństwo jako takie nie zajmowało się edukacją i wychowaniem, ponieważ chrzest w tym okresie był akceptowany przez dorosłych, więc nie można mówić o edukacji w odpowiednim sensie. Dzieci były odpowiedzialne za swoich rodziców, więc nie mogli stać się przedmiotem edukacji w chrześcijaństwie nikogo oprócz rodziców. Tak więc początkowo chrześcijaństwo nie dotyczyło kwestii edukacji i szkolenia. Jednak ludzie nauczyli się i kształcili się naturalnie od samego początku, co idzie w parze z potrzebą wzajemnej pomocy. Początki pracy społecznej sięgają początków ludzkości.

Słowa kluczowe: Chrześcijaństwo. Edukacja. Viera.

Powszechnie uznajemy, że już w starożytnej Grecji pojawili się pierwsi myśliciele, którzy w swoich rozważaniach pragnęli przyjrzeć się bliżej problematyce wychowania. Greccy filozofowie nauczyli ludzi humanitaryzmu, szanowania człowieka niezależnie od jego pochodzenia i stanu, zauważania wartości każdej jednostki według jej zdolności i sił duchowych. Do młodych narodów wnosili ogólnie ludzkie normy, które szanowały wyrafinowaną grecką

kulturę, prostotę i dzielność oręza.¹ Następstwem postępującego upadku kultury antycznej i kryzysu było szerzenie się chrześcijaństwa.

Początkowo religia chrześcijańska rozwijała się tylko pośród dorosłych ludzi, z daleka od kultury łacińskiej i filozofii greckiej. Jej początek miał miejsce wśród ubogiej żydowskiej ludności, żyjącej w Palestynie. Chrześcijaństwo nie troszczyło się o formy oddziaływania edukacyjnego, ponieważ chrzest przyjąć mogli jedynie ludzie dorośli. To do nich kierowano nową wiarę, wychowanie dzieci zaś było sprawą rodziców i domu rodzinnego. Chrześcijaństwo stopniowo wyłaniało się z judaizmu, dlatego też wpływ na wychowanie miała Biblia (teksty Starego Testamentu, a potem również Nowego Testamentu).² „Rodowód chrześcijaństwa na stałe połączył Prawo Mojżesza z Prawem Chrystusa, a że pierwsze gminy chrześcijańskie powstawały w obrębie państwa rzymskiego i kręgu kultury hellenistycznej, judeochrześcijańska obyczajowość i moralistyka rozwijała się czerpiąc wiele z tradycji śródziemnomorskich cywilizacji”.³ W Biblii człowiek stale pracuje, jest to kontynuacja czynu Boga. Praca jest niezwykle ważna w procesie wychowawczym, zaś człowiek, który się z nią nie zetknął może stać się nieprzyzwoitym i pełnym pychy. Proces wychowania zawiera nagradzanie i karanie, napominania, pouczenia i dawanie dobrego przykładu. Główną zasadą jest tu dialog i miłość dwojga ludzi. W Biblii wychowawcą najważniejszym jest sam Bóg, który chce aby ludzie ulegli wierze i Prawu, Bóg jest tu wzorem, jest miłujący. Celem procesu wychowawczego jest osiągnięcie mądrości za pomocą upomnień. Nauczyciel ma za zadanie nauczyć wychowanka właściwego postępowania w życiu i zrozumienia mądrości. Konieczne do osiągnięcia tego są karność i dyscyplina. „Wymierzanie chłosty i zginanie grzbietu” (Syr 30,12) mają skłaniać do żalu i zastanowienia się.⁴ Początkowo chrześcijaństwo nie było zainteresowane zagadnieniami oświaty i kultury, spowodowane było to faktem, że nową religią interesowały się głównie biedniejsze warstwy społeczeństwa. Gdy wśród wyznawców zaczęli pojawiać się również ludzie wykształceni i zamożni, którzy kształcili się w rzymskich szkołach pogańskich, Kościół dostrzegł problem oświaty. „Kon-

¹ Kot S., *Historia wychowania. Tom I*, Warszawa 1996, s.72.

² Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s.51.

³ Iluk J., *Przedmowa*, [w:] Pałubicki W., Iluk J., *Małżeństwo i rodzina w dawnym judaizmie i starożytnym chrześcijaństwie*, Gdańsk 1995, s. 11.

⁴ Możdżeń S. I., *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006, s. 101-102.

flikt pomiędzy wartościami chrześcijańskimi i pogańskim duchem szkół gramatycznych i retorycznych zastrzył się, gdy nowa wiara dotarła do ludzi kulturalnych i wykształconych. Okazało się jednak, że nie można odrzucić całego dorobku szkoły i kultury klasycznej”.⁵ Mimo, że szkoły greckie i rzymskie w swoich lekturach i programach nauczania zawierały wiele starożytnych bóstw, przez co wydawały się nieodpowiednie dla nowych wyznawców chrześcijaństwa, nie zrezygnowano z nauczania w nich dzieci. Najwybitniejsi przywódcy nie zwalczali tych szkół, ponieważ sami zawdzięczali im poziom swojej wiedzy.⁶ Początek istnienia chrześcijaństwa cechował się współzyciem dwóch koncepcji ucznia i jego wychowania. Stąd też z jednej strony była irracjonalna koncepcja religijna, a z drugiej bogata kultura rzymsko-grecka. W 313 roku wydano edykt mediolański, który zapewnił chrześcijanom tolerancję, wtedy też rozpoczął się szybki rozwój chęć zbudowania własnej tradycji.⁷ Marian Plezia twierdzi, że „apologetyka chrześcijańska bardzo prędko przyswaja sobie szatę zewnętrzną i formy rozumowania literatury oraz filozofii pogańskiej [...]. Było chrześcijaństwo jeszcze tworem młodym i nie mogło własnej kultury stworzyć z niczego, względnie wydedukować jej wyłącznie ze wskazań życia religijnego: stąd wypadło korzystać raz za razem z gotowych już osiągnięć kultury grecko-rzymskiej”.⁸ W 392 roku chrześcijaństwo na mocy edyktu konstantynopolitańskiego uzyskało status religii państwowej. Fakt ten zobligował chrześcijańskich myślicieli po przekonaniu wiernych, iż niezbędna jest potrzeba kształcenia się oraz pracy w różnych państwowych instytucjach.⁹

Początki pracy socjalnej sięgają początków ludzkości. Człowiek od zarania dziejów stale się uczy i stale wymaga pomocy innych. Wiedza w różnych wiekach była przekazywana w odmienny sposób, jak również z różnym podejściem do wychowania.

Do głównych założeń należą:

- „wychowanie jest rozumiane jako ważny czynnik (element) wysiłku na rzecz promowania „uniwersum personalnego” albo też „wspólnoty osób”;

⁵ Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s.55.

⁶ Poznański K., *Historia wychowania*, Poznań 1994, s. 35.

⁷ Śliwerski B., (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu. Tom I*, Gdańsk 2006, s. 22.

⁸ Plezia M., *Kościół średniowieczny spadkobiercą kultury antycznej*, Lublin 1949, s.6.

⁹ Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s.56.

- najwyższym celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu (wychowanka) do przejścia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju;
- pojmowanie wychowania jako „maieutyki osoby” (wzbudzenia osoby w wychowanku) [...];
- podopieczny jest pierwszym i podstawowym czynnikiem opieki; pracownik socjalny jest jedynie kooperatorem, współpracownikiem w tym dziale; jest to stanowisko bardzo wyrazistego podkreślenia realistycznego charakteru relacji wychowawczej, występujące wyraźnie przeciwko ujmowaniu jej w idealizmie;
- w istocie popiera się dążenia, jakie przejawiają się w ruchu tzw. nowych szkół, w którym dostrzega się także błędy w postaci m.in. naturalistycznego redukcjonizmu i (jak to wskazywał już E. Mounier), indywidualistycznego optymizmu pochodzenia liberalno-burżuazyjnego;
- jako osoba, podopieczny nie jest rzeczą ani rodziny, ani państwa i nikomu nie przyznaje się w tym zakresie hegemonii ze względu na jakiegokolwiek aspekty;
- stwierdza się istotną rangę i rolę szkoły, ukazując jej zadania obok innych instytucji wychowujących; podkreślany jest tutaj związek między nauczaniem a wychowaniem, poddaje się krytyce i odrzuca koncepcję „szkoły neutralnej”;
- treścią pomocy powinny być: „integralny humanizm”, a więc nie tylko literacki albo artystyczny, lecz także naukowy i techniczny;
- potwierdza się i broni wychowawczej funkcji rodziny, nie ukrywając także przejawów kryzysu, jaki dotyka rodzinę, oraz dostrzega się zagrożenia związane z autorytaryzmem, jaki może wystąpić w wychowaniu rodzinnym;
- podkreśla się (tym bardziej możliwy w przyjęciu klimatu wiary i przy otwarciu się na transcendencję), respekt dla „tajemnicy dziecka”, które staje się osobą, przy oddziaływaniu w tym procesie wielorakich bodźców pochodzących od różnych instytucji wychowawczych”.¹⁰

Jan Fryderyk Herbart (1776 – 1841) „przyjął następujące założenia:

1. Nie ma żadnych dziedzicznych czy nabytych dyspozycji psychicznych.

¹⁰ Śliwerski B., Kwieciński Z., (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, s. 246-247.

2. Całe życie psychiczne człowieka powstaje z wyobrażeń, które są pierwotnymi faktami psychicznymi. Z zetknięcia się różnych wyobrażeń powstają uczucia pożądania i wola człowieka. Nie każda wiedza jednak jest zdolna do wytworzenia woli. Mogą być wiadomości, które zostają tylko martwym nabytkiem. Wolę wytwarza tylko ta wiedza, która usposabia umysł wychowanka do dalszego dążenia, czyli ta, która budzi zainteresowanie. Najbliższym celem opieki jest zatem budzenie wielostronności i zainteresowań. Przez zainteresowanie rozumie Herbart całkowite, idealne, wolne od materialnych względów oddanie się przedmiotowi. Warunkiem kształcenia wielostronności zainteresowań jest stosowanie się do psychologicznych prawideł, z których wynika potrzeba jasności, kojarzenia, systematyczności i metodyczności. Warunki te mają charakter formalny, tj. niezależny od przedmiotu nauczania i indywidualności wychowanka. Stanowią one jednocześnie tzw. formalne stopnie lekcji:
- jasność – rozbięcie materiału na elementy i skupienie na nich uwagi uczniów;
 - kojarzenie – ogarnianie większej ilości szczegółów;
 - systematyzacja – dochodzenie do uogólnień, umiejscowienie nowych faktów w dotychczasowym systemie wiedzy, ujęcie w całość;
 - metodyczność – zastosowanie, wykonywanie zadań, przywoływanie¹¹.

Chrześcijańska praca socjalna od lat stanowi przedmiot zainteresowań wielu badaczy z różnych dziedzin nauk takich jak filozofia, nauki społeczne, etyka itp.

Chrześcijańska praca socjalna w czasach nowożytnej Europy stworzyła w obszarze swoich podstaw teoretycznych oraz praktyki wychowawczej, uniwersalne i zarazem w największym stopniu tradycyjne standardy procesów opieki, kształcenia i wychowania. Miało to miejsce już na początku budowania ideału wychowawczego a także podstaw teologicznych, ontologicznych, epistemologicznych, antropologicznych kształcenia, na modelach relacji pomiędzy opiekunem a podopiecznym jak również metodach dydaktycznych. Oprócz

¹¹ Możdżeń S. I., *Historia wychowania 1795-1918*, Sandomierz 2006, s. 60-61.

tego inicjatywy organizacyjne z zakresu szkolnictwa na wszystkich szczeblach oraz ich związki z katolickim kościołem stanowią rezultaty twórczych poszukiwań chrześcijańskiej pracy socjalnej oraz ich praktycznych aplikacji. Początki tak jak i dalszy rozwoju pracy socjalnej na przestrzeni minionych wieków wydaje się złożony, wielowątkowy, ewoluujący, można wyróżnić okresy zarówno intelektualnej aktywności jak również zastoju. Jednakże wszystkim tym zmianom towarzyszył stały i niepodlegający zasadniczym zmianom fizjologiczno-teologiczny fundament, dzięki któremu nie została zatracona tożsamość wychowawcza rozwoju człowieka.¹²

Do doskonalenia życia ludzkiego zmierza katolickie wychowanie. Nauka Kościoła katolickiego sięga samego początku katolicyzmu. Ksiądz Profesor Jan Zimny podejmując próbę określenia definicji pedagogiki katolickiej pisze, że: „pedagogika katolicka jest to dział pedagogiki zajmujący się teoretycznymi i praktycznymi zagadnieniami integralnego kształcenia i wychowania zgodnie z założeniami Dekalogu i nauczaniem Kościoła katolickiego oraz filozofią chrześcijańską jako uniwersalnymi podstawami humanizmu, posiadająca własne metody, środki i cele uwzględniające dorobek katolickiej myśli społecznej, ukierunkowany na ukształtowanie dojrzałej społecznie osoby, charakteryzującej się postawą otwartości i aktywności społecznej a jednocześnie świadomie przyjętym i stosowanym światopoglądem katolickim, dojrzałym sumieniem, odważnym świadectwem wiary oraz zachowaniem postawy moralnej, zgodnej z Objawieniem Bożym”.¹³

Znacznie łatwiej jest rekonstruować dzieje nowych teorii, koncepcji, idei, czy nurtów niż odnosić się do tych, na których wybudowano podwaliny nowożytnej europejskiej kultury. Chrześcijańska praca socjalna jak i pedagogika katolicka należą do najstarszych oraz najszerszych inicjatyw pedagogicznych, które istniały w nowożytnej Europie. W Polsce rozwój naukowy pedagogiki katolickiej pomiędzy 1918 a 1939 rokiem nie posiadał swoich całościowych syntetycznych diagnoz czy też opracowań. Zaś te, które powstały między 1944-1989 rokiem były dość tendencyjne. Publikacje odnośnie pracy socjalnej i pedagogiki katolickiej z lat 1918-1939 napisane po ok. 1989 roku są fragmentaryczne jak również koncentrują się wyłącznie na wybranej proble-

¹² J.Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s.27-35.

¹³ www.pedkat.pl/WYKLAD%20II.pps (13.04.2015r)

matyce. Natomiast w środowiskach akademickich znajomość katolickiej pedagogiki i chrześcijańskiej pracy socjalnej jest wyjątkowo uboga a jej koncepcje wychowania raczej nie pojawiają się w książkach do kształcenia pedagogów i socjologów. Współczesne akademickie środowiska zminimalizowały posługiwanie się definicją pedagogiki katolickiej. W potocznym odbiorze pedagogikę katolicką i pracę socjalną czyni się spadkobierczynią jej przypisywanych, choć niekoniecznie przez nią generowanych oraz aprobowanych przez jej teoretyków, autorytarnych praktyk wychowawczych, które błędnie interpretowane przybrały maskę pobożności katolickiej czy też antykatolicką maskę poprawności światopoglądowej czy politycznej.¹⁴

Początki chrześcijańskiej pracy socjalnej związane są ściśle z życiem i dziełami błogosławionych i świętych. Często są oni założycielami wspólnot zakonnych, ochronek, szkół, uniwersytetów, instytutów czy różnego rodzaju ruchów religijnych. W rozwoju katolickiej nauki społecznej na szczególną uwagę zasługuje okres judeochrześcijański, epoka wczesnego i późnego średniowiecza, okres reformy katolickiej i protestanckiej, epoka odrodzenia, oświecenia, pozytywizmu, neoscholastyki, modernizmu, aż do okresu współczesnego.¹⁵

Chrześcijańska praca socjalna pomimo, iż posiada niemały dorobek zarówno w publikacjach, jak i istniejących zakładach i katedrach, to jednak w dalszym ciągu wokół niej powstają różnorodne kontrowersje. Wynikają one głównie przy próbach określenia do jakiej rzeczywistości odnosi się pojęcie chrześcijańskiej pracy socjalnej. Ze zrozumieniem akceptowane są próby teoretycznego opracowywania zakorzenionej w katolicyzmie praktyki pomocy. Wątpliwości zaczynają się pojawiać, gdy zostaje postawione pytanie o prawną mocność chrześcijańskiej pracy socjalnej, która mimo korzystania z teologicznego dorobku, musi również spełniać metodologiczne kryteria socjologicznych badań.¹⁶

Za filary chrześcijańskiej pracy socjalnej jak również katolickiej myśli społecznej uznać możemy, jak pisze Alina Rynio „apostołów greckich i ła-

¹⁴ J.Kostkiewicz, *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych* [w:] *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, J.Kostkiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s.15-18.

¹⁵ A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola, 1999, s. 412.

¹⁶ J. Bagrowicz, *Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce*, [w:] *Edukacyjny potencjał religii*, J. Bagrowicz, J. Horowski (red.), Toruń 2012, s. 14-17.

cińskich ojców Kościoła, wielkich papieży i myślicieli. Wśród nich na uwagę zasługują: św. Paweł Apostoł, Ireneusz z Lyonu, Klemens Aleksandryjski, Orygenes, Tertulian, św. Augustyn, św. Ambroży, św. Cyryl, św. Grzegorz z Nyssy, św. Benedykt, św. Piotr Damian, św. Tomasz z Akwinu, św. Franciszek, św. Bonawentura, Hugo ze św. Wiktora, Erazm z Rotterdamu, Tomasz Morus, Karol Boromeusz, Józef Kalasancjusz, Filip Nereusz, św. Ignacy Lojola, Jean-Baptiste de la Salles, Franciszek Salezy, św. Jan Bosko, Felix Antoine Dupanloup, Friess Carolina, O. Lecordaie, Otto Willmann, Desire Joseph Mercier, John Henry Newman, John Lancaster Spalding, Tihamer Toth, Frans de Hovre, E. Duthoit, Emmanuel Mounier, Jacques Maritain, Francois Charmot, S. Gillet, F. Weigl, St. Dunin-Borkowski, F. Schneider, Fryderyk Wilhelm Foester, Romano Guardini, Józef Kentenich, F. Olgiati, P. Domenico Bassi, Gesualdo Nosengo, Guseppe Flores D'Arcais, Guseppe Acone, Pietro Braido, Mauro Laeng, Cesare Bissoli, Guseppe Groppo, Mario Casotti, Luigi Stefanini, Gino Corallo, Luciano Coradini, Luigi Giussani, Joseph Ratzinger i wielu innych¹⁷. Rozwój chrześcijańskiej pracy socjalnej oraz katolickiej myśli pedagogicznej wspierały również szkoły episkopalne, parafialne, monastyczne, prezbiterialne a także liczne uniwersytety katolickie oraz rozwój nauk o wychowaniu, wydawnictwa polityczno-społeczne, rozwój sztuki sakralnej i literatury.¹⁸

W XIX i XX wieku stopniowo zaczęła się kształtować katolicka myśl pedagogiczna, początkowo pod postacią pedagogiki chrześcijańskiej. W jej rozwoju wyodrębnić możemy dwa nurty:

- pedagogikę religijno-moralną związaną z psychologią – utożsamianą z katechetyką, zaś zdominowaną przez teologię;
- chrześcijańską pedagogikę filozoficzną – dominuje tu pedagogiczna myśl tomistyczna, przywiązanie do tradycji, doskonalenie się w miłości, ciągłe dążenie do głębokiego połączenia z filozofią życia i otwarciem na rzeczywistość.¹⁹

W katolickim wychowaniu kształtowanie się człowieka dokonuje się w szczególności poprzez modlitwę, czytanie pisma świętego, sakramenty świę-

¹⁷ A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola, 1999, s. 412.

¹⁸ Tamże, s. 412.

¹⁹ Tamże, s. 413.

te oraz wypełnianie Bożych przykazań, wśród których za najważniejsze uważamy przykazanie miłości.²⁰

Stefan Kunowski pisze, że: „Kościół ma prawa nadprzyrodzone do wychowywania swych wiernych z dwu tytułów: 1° – misji nauczycielskiej, zleconej przez Chrystusa w słowach „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody udzielając im chrztu w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego; uczcie je zachowywać wszystko, co wam przekazałem” (M 28,19) oraz 2° – misji zbawiania dusz, czyli macierzyństwa duchowego, gdyż „Kto uwierzy i przyjmie chrzest, będzie zbawiony; a kto nie uwierzy, będzie potępiony” (Mk 16.16). Magisterium Kościoła, czyli jego nauczanie jest nieomyślne w zakresie prawd objawionych oraz praw moralności, którą Kościół katolicki obejmuje w jej pełni. Obowiązek nauczania daje Kościołowi prawo zakładania szkół i uniwersytetów katolickich wraz z koniecznością oceny wszelkiej nauki ludzkiej co do zgodności jej z prawdami wiary. Zbawienie zaś dusz przez Kościół, czyli macierzyństwo duchowe, do czego jedynie Kościół posiada nadprzyrodzone środki, łaski w sakramentach św., rozciąga się na całą ludzkość i nadaje Mu prawo misyjnego działania i rozkrzewiania wiary Chrystusowej tak, by Ewangelia była znana na całym świecie...”.²¹ Wychowanie każdego człowieka może być oparte na wielu przeróżnych wartościach oraz ukierunkowane na różne cele.

W katolickim wychowaniu istnieje odniesienie działań do zasad wiary i samego Pana Boga, do wartości i zasad chrześcijańskich. Jest to również forma poznania siebie samego i otwarcia się na drugiego człowieka. W tym właśnie działaniu następuje naśladowanie ale i zarazem czerpania z nauczania Chrystusa jako Wychowawcy. Za pomocą tego odniesienia mamy do czynienia z kształtowaniem odpowiednich postaw empatycznych i altruistycznych (postawa „być” a nie „mieć”). Ważne jest dawanie właściwych wzorów, zaś w codziennej postawie występuje zdolność ochrony wartości, do czego absolutnie niezbędna jest odwaga. Życie człowieka, których wychowany jest w chrześcijańskiej pracy społecznej, zakotwiczone jest w chrześcijańskiej tradycji. Zauważamy znaczącą różnicę między wolnością DLA a wolnością OD. Jest to forma dążenia do osiągnięcia całkowitej pełni człowieczeństwa, a zarazem nabywamy dzięki temu zachętę i zdolność do ciągłego zmieniania świata

²⁰ J. Zimny (red.), *Wokół pedagogiki katolickiej*, Stalowa Wola – Sandomierz 2007, s. 8.

²¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 105-106.

na lepsze – zawsze zaczynając od siebie samego. Z drugiej zaś strony będąc człowiekiem słabym, dajemy innym oraz sobie prawo do popełniania błędów z zachowaniem świadomości godności człowieczeństwa i wartości życia.²²

Chrześcijańska praca socjalna jest działaniem, które zmierza do wychowania człowieka w katolickim duchu oraz pomocy człowiekowi zgodnie z tą ideą. Wszelkie działania, w tym duchu prowadzone, mogą być określane mianem pomocowych – katolickich. Ich forma, jakość, rodzaj, intensyfikacja uzależnione są od danego opiekuna, który będzie podejmował określone praktyczne czynności w katolickim duchu. Nie oznacza to jednak, że czynności te zaprzeczają istnieniu pracy socjalnej jako nauki, specjalności czy innych ujęć. Powyższe funkcje istnieją jako nierozłączna całość.²³

U podstaw chrześcijańskiej pomocy znajdujemy personalistyczną koncepcję człowieka. „Wychowanie katolickie koncentruje się na osobie ludzkiej. Promuje godność, poczucie własnej wartości i pełny rozwój każdej osoby stworzonej na obraz Boży i przez Boga w wyjątkowy sposób umiłowanej. Jest otwarte na wszystkich. Odnosi się z szacunkiem do ludzi wszystkich przekonań i nawiązuje z nimi współpracę; wspiera rozwój religijny wszystkich w ich własnej wierze. Jest zakorzenione w ewangelicznych wartościach szacunku dla życia, miłości, solidarności, prawdy i sprawiedliwości; ma na celu zharmonizowanie wiary i kultury, zbudowanie lepszego społeczeństwa i dążenie do dobra wspólnego”.²⁴

Janina Kostkiewicz pisze, że „niemal regułą jest, że cele wychowania są stawiane w jednej linii z celami życia, są z nimi utożsamiane. Najwłaściwszym i bezpośrednim celem chrześcijańskiego wychowania jest współdziałać z łaską Bożą w urabianiu prawdziwego i doskonałego chrześcijanina, tj. samego Chrystusa w ludziach – powtarza Granat za encykliką O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży. Cele wychowania będą zatem miały swoją istotę, swoje sedno związane z osiągnięciem chrześcijańskiego celu życia, czyli zbawienia”.²⁵ W dalszych rozważaniach Janina Kostkiewicz podkreśla, że „w najogólniejszym ujęciu cele wychowania zmierzają do kształtowania w człowieku obrazu Chrystusa:

²² J. Zimny, *W kierunku pedagogiki katolickiej*, Stalowa Wola 2008, s. 33.

²³ J. Zimny, *W kierunku pedagogiki katolickiej*, Stalowa Wola 2008, s. 39-40.

²⁴ <http://pedkat.pl/images/czasopisma/pk2/art07.pdf> (16.04.2015)

²⁵ J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013, s.50.

- co oznacza uznanie, uszlachetnianie i uaktywnienie wszelkich posiadanych przez niego sił natury;
- oznacza zharmonizowanie ich ze wsparciem uświęcającej łaski od Boga;
- oznacza również skierowanie tych sił natury ludzkiej do dalszej współpracy z Chrystusem obecnym w Kościele”.²⁶

Chrześcijańska praca socjalna jest systemem naukowym kształcenia i wychowania, który jest nie tylko zgodny z filozofią i teologią katolicką, ale również ściśle wiąże się z zasadami życia, które wynikają z ciągłego doświadczania wiary. Praca socjalna zatem zajmuje się wychowywaniem osób, które są świadome powołania dziecka Bożego oraz daru wiary. Treści zaś, których dotyczy wychowanie katolickie przepojone są wnioskami z Objawienia Bożego wartościami. Natomiast celem jej jest katolickie wychowanie osób, które oparte jest na pełnej doskonałości, na wzór Boga.²⁷

²⁶ Tamże, s. 54-55.

²⁷ Tamże, s. 64

BIBLIOGRAFIA:

- Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s.51.
- Borutka T., *Duchowość asystenta Akcji Katolickiej*, w: *Akcja Katolicka. Tożsamość dzisiaj. IV Tydzień Społeczny*, t. VI, Warszawa 1998.
- Borutka T., *Społeczna rola proboszcza w parafii*, Warszawa.
- Iluk J., *Przedmowa*, [w:] Pałubicki W., Iluk J., *Małżeństwo i rodzina w dawnym judaizmie i starożytnym chrześcijaństwie*, Gdańsk 1995.
- Jan Paweł II, *Jesteście sługami Kościoła w kraju obdarowanym przez Boga*, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie) 7 (1986), nr 2 (76).
- Kamiński T., *Praca socjalna i pracownicy socjalni w kościelnych organizacjach pozarządowych*, [w:] *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce*, M. Rymśka (red.), Warszawa 2012.
- Kot S., *Historia wychowania. Tom I*, Warszawa 1996.
- Możdżeń S. I., *Historia wychowania 1795-1918*, Sandomierz 2006.
- Plezia M., *Kościół średniowieczny spadkobiercą kultury antycznej*, Lublin 1949.
- Poznański K., *Historia wychowania*, Poznań 1994.
- Przygoda W., *Posługa charytatywna Kościoła w Polsce*, Lublin 2004.
- Rynio A. (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola, 1999.
- Śliwerski B., (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu. Tom I*, Gdańsk 2006.
- Warzeszak J., *Miejsce i rola kapłana w społeczeństwie*, [w:] Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego, *Program duszpasterski na rok 1994–1995*, Katowice 1994.
- Zimny (red.), *Wokół pedagogiki katolickiej*, Stalowa Wola – Sandomierz 2007.
- J. Zimny, *W kierunku pedagogiki katolickiej*, Stalowa Wola 2008.

POTVRDENIE SVIATOSTI NA CESTE K ĽUDSKEJ ZRELOSTI A KRESŤANSKEJ MLÁDEŽI

POTWIERDZENIE SAKRAMENTU NA DRODZE DO CZŁOWIEKA DOJRZAŁOŚĆ I CHRZEŚCIJAŃSKA MŁODZIEŻ

MARCELINA PUK

ABSTRAKT:

Tento článok je venovaný sviatostiam, poukazuje na ich veľký význam a dôležitosť pri spáse človeka. Približuje jednotlivé sviatosti, ktoré sú jedinečné práve tým, že sa môžu prijať iba raz ako sú krst, birmovka a kňazstvo. Patria sem všetky dôležité fázy a okamihy kresťanského života, rodia a rozvíjajú kresťanský život viery, uzdravenia a daru lásky. Prijatím sviatosti sa veriaci obohacujú o nadprirodzený dar Ducha Svätého, ktorý ich spája s Bohom a Cirkvou.

Kľúčové slová: Sviatosť. Krst. Birmovka. Kresťanský život.

PODSUMOWANIE:

Ten artykuł jest poświęcony sakramentom, podkreśla ich znaczenie i znaczenie w zbawieniu człowieka. Obejmuje wszystkie ważne fazy i chwile życia chrześcijańskiego, rodząc i rozwijając chrześcijańskie życie wiary, uzdrowienia i daru miłości. Przyjmując sakramenty, wierzący są wzbogaceni nadprzyrodzonym darem Ducha Świętego, który jednoczy ich z Bogiem i Kościołem.

Słowa kluczowe: Sakrament. Chrzest. Birmovka. Życie chrześcijańskie.

Sakramenty święte zostały ustanowione przez samego Jezusa Chrystusa i są konieczne do zbawienia każdego człowieka. Obejmują one wszystkie ważne etapy i momenty życia chrześcijanina: sprawiają narodzenie i rozwój chrześcijańskiego życia wiary, uzdrowienie i dar posłania.¹ Przyjmując sakramenty wierni zostają ubogaceni „łaską sakramentalną”, czyli nadprzyrodzonym darem Ducha Świętego, który swoją mocą jednoczy ich z Bogiem i Kościołem.

¹ KKK, nr 1210.

Z pośród wszystkich siedmiu sakramentów świętych, niektóre są niepowtarzalne i można je przyjąć tylko raz w życiu. Należą do nich: chrzest, bierzmowanie i kapłaństwo.²

Istota i cele sakramentu bierzmowania

Sakrament bierzmowania jest jednym z siedmiu sakramentów świętych. Według Katechizmu Kościoła Katolickiego należy on do „sakramentów wtajemniczenia chrześcijańskiego”, którego jedność powinna być zachowywana.³ W literaturze można spotkać się również ze stwierdzeniem, że bierzmowanie wraz z chrztem i Eucharystią należy do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej. Oznacza to, że pomiędzy tymi sakramentami występuje ścisła więź. Przez chrzest i bierzmowanie następuje „przyporządkowanie do Eucharystii”. Chrzest stanowi bramę wejściową do wszystkich sakramentów i włącza w jedno Ciało Chrystusa, zaś bierzmowanie dane jest dla budowania Ciała Chrystusa i dawania ewangelicznego świadectwa w świecie.⁴ Przyjęcie sakramentu bierzmowania stanowi dopełnienie łaski chrztu. Ochrzczeni jeszcze ściślej wiążą się z Kościołem, otrzymują szczególną moc Ducha Świętego i w ten sposób jeszcze mocniej zobowiązani są, jako prawdziwi świadkowie Chrystusa do szerzenia wiary słowem i uczynkiem oraz do bronienia jej.⁵ Bierzmowanie definiowane jest również jako sakrament będący znakiem umocnienia chrześcijan w wierze.⁶ Umocnienie to ma dawać siłę do świadczenia życiem o Chrystusie.

Początkowo chrzest i bierzmowanie stanowiły jeden sakrament. Stąd bierzmowanie było udzielane bądź to „w czasie chrztu” bądź to jako zakończenie rytu chrztu.⁷ Zjednoczenie obu sakramentów skutkowało tym, że przez długi czas bierzmowanie nie miało indywidualnej nazwy. Takie podejście praktykowano na Wschodzie, gdzie sakrament ten nazywano chryzmacją, namaszczaniem krzyżmem lub myronem, oznaczającym „krzyżmo”.⁸ Na Zachodzie

² <http://www.mbzwyceska.pl/index.php/sakramenty-swiete> (05.04.2018).

³ KKK, nr 1285.

⁴ Benedykt XVI, *Adhortacja apostolska Sacramentum Caritatis*, Kraków 2007, nr 17.

⁵ KKK, nr 1285.

⁶ Hasło: *Bierzmowanie*, [w:] E. Sobol (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2003, s. 52.

⁷ Cz. S. Bartnik, *Sakramentologia społeczna*, Lublin 2000, s. 164.

⁸ KKK, nr 1289.

od III w. zaczęto czasowo oddzielać bierzmowanie od chrztu, przesuwając je na okres dojścia dziecka do świadomości i rozumu. Proces ten zakończył się w V w., gdzie podczas Synodu w Orange bierzmowanie otrzymało własny termin: confirmatio, umocnienie, bierzmowanie.⁹ Odłączenie bierzmowania od chrztu miało na celu umocnienie życia duchowego wiernych, wzmożenie przekonania chrześcijańskiego, naoczne ukazanie, że bierzmowany wkracza w społeczność Kościoła, a więc i ukazanie związku z powszechnością Kościoła oraz hierarchią.¹⁰ Wyodrębnienie bierzmowania z chrztu było także konsekwencją rozważań dotyczących tego, czy dar Ducha Świętego jest taki sam w obu sakramentach inicjacji.¹¹ Według Encyklopedii Katolickiej udzielanie Ducha Świętego w sakramencie bierzmowania różni się od chrzcielnego przekazania Ducha jako podstawowego daru mesjańskiego tym, że wydobywa ono z konsekracji chrzcielnej, jaka dokonała się w indywidualnym życiu człowieka charyzmatyczno-wspólnotową aktywność chrześcijanina w wymiarze społecznym.¹² Bierzmowany staje się więc współtwórcą Kościoła, współbudowniczym oraz współautorem chrześcijaństwa realizowanego na ziemi. Dopiero przy takim założeniu można mówić, że bierzmowanie daje Pełnię Ducha Eklezjalnego. Jest ono pomnożeniem Ducha nie tyle „indywidualnego” ile raczej „społecznego”: Ducha służby drugiemu, danemu Kościołowi i odpowiedzialności za współczesność kościelną, za mistyczne Ciało Chrystusa.¹³ Szczególna moc Ducha Świętego sprawia, że bierzmowanie jest włączeniem się w potrójne posłannictwo Chrystusa oraz Kościoła: kapłańskie, królewskie i prorockie.¹⁴ Bierzmowany ma zatem przekazywać wiarę drogą świadectwa, uświęcając otoczenie, w którym sam żyje.

Mówiąc o istocie sakramentu bierzmowania należy zwrócić również uwagę na jaką pamiątkę przyjmują go chrześcijanie. Informacji dotyczących Trzeciej Osoby Boskiej powinno się szukać już w Starym Testamencie, gdzie

⁹ Cz. S. Bartnik, *Sakramentologia...*, dz. cyt., s.164.

¹⁰ Tamże.

¹¹ M. Blaza, *Jak wierzyć? Sakramenty inicjacji chrześcijańskiej w dialogu katolicko-prawosławnym*, Kraków 2005, s. 165.

¹² Hasło: *Bierzmowanie*, [w:] F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. II, Lublin 1989, s. 548.

¹³ Cz. S. Bartnik, *Sakramentologia...*, dz. cyt., s. 159.

¹⁴ Hasło: *Bierzmowanie*, [w:] M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin-Kraków 2002, s. 83.

Duch Święty najczęściej określany jest przez hebrajskie słowo *ruah* oznaczające tchnienie.¹⁵ Prorocy zapowiadali, że Duch Pana spocznie na oczekiwanym Mesjaszu ze względu na Jego zbawcze posłanie. Zstąpienie Ducha Świętego na Jezusa, kiedy Jan udzielał mu chrztu było znakiem, że jest On tym, który miał przyjść, że jest Mesjaszem, Synem Bożym.¹⁶ Jednakże pełnia Ducha nie miała pozostać jedynie udziałem Mesjasza, ale miała być udzielana całemu ludowi mesjańskiemu. Chrystus wielokrotnie obiecywał wylanie Ducha. Spełnił najpierw tę obietnicę w dniu Paschy, a następnie w sposób bardziej zdumiewający w dniu Pięćdziesiąticy.¹⁷ Kiedy to Duch Święty w postaci ognistych języków zstąpił na zgromadzonych w Wieczerniku Apostołów. Poczuli oni wtedy szczególną moc i ogromną potrzebę głoszenia Słowa Bożego innym ludziom. Od tego czasu Apostołowie, wypełniając wolę Chrystusa, przez wkładanie rąk udzielali neofitom daru Ducha Świętego, który uzupełniał łaskę chrztu.¹⁸ W tradycji katolickiej działanie Apostołów uznaje się za początek sakramentu bierzmowania, który w pewien sposób przedłuża w Kościele łaskę Pięćdziesiąticy.¹⁹ Poprzez przyjmowanie sakramentu dojrzałości chrześcijańskiej bierzmowani kontynuują działalność Apostołów i rozszerzają Królestwo Boże na ziemi.

Znaczenie sakramentu bierzmowania wielokrotnie podkreślał Jana Paweł II. Podczas swojej pierwszej pielgrzymki do Polski, w czasie homilii zwrócił uwagę, że bierzmowanie jest szczególnym sakramentem, który wprowadza człowieka w apostołstwo Kościoła. Jego przyjęcie sprawia, że chrześcijanin staje się w pełni dojrzałym świadkiem Chrystusa. A więc jest zobligowany do poczucia odpowiedzialności za Kościół, za Ewangelię, za sprawę Chrystusa w duszach ludzkich oraz za zbawienie świata.²⁰ Głoszenie prawdy o Zbawicielu wymaga od wierzących dużo odwagi, wytrwałości oraz charyzmy, dlatego tak bardzo potrzebują oni umocnienia Duchem Świętym. Sakrament bierzmowania przyjmowany jest tylko raz w życiu, a całe życie, które otwiera się w perspektywie tego sakramentu nabiera charakteru wielkiej i za-

¹⁵ M. Laskowski, *Sakrament bierzmowania wyzwaniem dla duszpasterstwa młodzieży*, [w:] J. Przybyłowski, E. Robek (red.), *Rodzina, młodzież media. Problemy z życia i działalności Kościoła w Polsce*, Warszawa 2011, s. 54.

¹⁶ KKK, nr 1286.

¹⁷ KKK, nr 1287.

¹⁸ KKK, nr 1288.

¹⁹ Tamże.

²⁰ <http://mateusz.pl/jp99/pp/1979/pp19790609f.htm> (03.04.2018).

sadniczej próby. Jest to próba wiary i próba charakteru.²¹ Aby dokonywać mądrych wyborów i podejmować dojrzałe decyzje bierzmowany musi czerpać siłę z otrzymanych darów Ducha Świętego.

Sakramenty mają na celu tworzenie Kościoła tzn. uwiecznianie, podtrzymywanie, propagowanie i wzrost Kościoła.²² Taki cel ma również bierzmowanie, jako sakrament dopełniający łaskę chrztu. Wierni tworzą w Kościele odrębny stan – laikat i mają w nim swoje własne posłannictwo w ramach życia rodzinnego i społecznego, właściwego ludziom świeckim. Razem z hierarchią powołani są do sprawowania liturgii i działalności apostołskiej, mającej na celu uświęcenie świata i budowanie Mistycznego Ciała Chrystusa.²³ Wszyscy bierzmowani są uczniami Chrystusa, którzy mają słowem i czynem pokazywać do kogo przynależą, komu zawierzyli i czyją prawdę głoszą. Co więcej powinni być strażnikami, wypełniającymi należycie swoje obowiązki i odpowiadającymi za losy Kościoła.

Przygotowanie młodzieży do sakramentu bierzmowania

Przed przystąpieniem do sakramentów wierny musi zostać odpowiednio do nich przygotowany.²⁴ Zgodnie z Katechizmem Kościoła Katolickiego „przygotowanie do bierzmowania powinno mieć na celu doprowadzenie chrześcijanina do głębszego zjednoczenia z Chrystusem, do większej zażyłości z Duchem Świętym, Jego działaniem, darami i natchnieniami, aby mógł lepiej podjąć apostołską odpowiedzialność życia chrześcijańskiego” (KKK 1309). Sakrament bierzmowania nie powinien ograniczać się tylko do samej celebracji, musi być poprzedzony przygotowaniem, aby jego przyjęcie nie prowadziło do zwykłego objawu rytualizmu lub formalizmu.²⁵ Według Kodeksu Prawa Kanonicznego „sakrament bierzmowania wierni powinni przyjmować w pobliżu wieku rozeznania, chyba, że Konferencja Episkopatu określiła inny wiek, albo

²¹ <http://mateusz.pl/jp99/pp/1979/pp19790609f.htm> (03.04.2018).

²² B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 48.

²³ Cz. Krakowiak, *Sakrament bierzmowania w reformie liturgii II Soboru Watykańskiego*, Lublin 2012, s. 345.

²⁴ Z. Janczewski, *Prawodawstwo konferencji Episkopatu Polski i prymasów w zakresie sakramentów wtajemniczenia chrześcijańskiego*, „Prawo Kanoniczne”, 1997, t. 40, nr 3-4, s. 140.

²⁵ B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 61.

istnieje niebezpieczeństwo śmierci, lub zdaniem szafarza co innego doradza poważna przyczyna” (KPK, kan. 891). Dojrzałego wieku wiary, nie należy jednak mylić z dojrzałym wiekiem rozwoju naturalnego.²⁶

O należyte przygotowanie młodzieży do sakramentu bierzmowania powinni troszczyć się rodzice, duszpasterze, a zwłaszcza proboszczowie.²⁷ Zdaniem ks. B. Wolańskiego pierwszym miejscem katechezy jest parafia, która powinna być jej inspiratorką i krzewicielką.²⁸ Proboszczowie zaś, stojąc na czele parafii mają pełnić funkcję duchowych przewodników, którzy doprowadzą młodych ludzi do właściwego przyjęcia darów Ducha Świętego. Parafia jest powołana, by być domem rodzinnym, braterskim i przyjmującym, w którym chrześcijanie stają się świadomi tego, że są Ludem Bożym.²⁹ Z racji uprzywilejowanego miejsca parafii w realizacji katechez przygotowujących do sakramentów świętych, to właśnie w niej należy organizować spotkania formacyjne, które powinny odbywać się przynajmniej jeden raz w miesiącu i posiadać charakter katechetyczny.³⁰ Spotkania te - jako szczególna forma katechizacji parafialnej mają uzdalniać kandydatów do osobistej refleksji nad własną wiarą oraz nad swoim miejscem we wspólnocie eklezjalnej. Celem spotkań jest również organizowanie młodym sytuacji dzięki, którym będą mogli obudzić w sobie zmysł przynależności do wspólnoty kościelnej, doświadczać Kościoła powszechnego i lokalnego, rozwijać się w wierze oraz formować ducha modlitwy i apostołskiego zaangażowania w parafii.³¹ Katechetycy zgodnie zauważają, że ze spotkań formacyjnych dla kandydatów do bierzmowania nie wolno uczynić kolejnej lekcji religii, w toku której młodzież poszerza lub uzupełnia zakres wiedzy religijnej. Ich celem jest stymulowanie aktywności młodzieży w poszukiwaniu i odnajdywaniu swojego miejsca w różnych grupach parafialnych i stowarzyszeniach. W ten sposób nauka religii poszerzona o katechezę parafialną, przestanie być dla młodzieży tylko jednym ze szkolnych przedmiotów nauczania,³² a stanie się sposobnością do głębszego poznania własnej tożsamości.

²⁶ KKK, nr 1308.

²⁷ KPK, kan. 890.

²⁸ B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 72.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ A. Zellma, *Przygotowanie młodzieży do sakramentu bierzmowania jako kategoria badawcza we współczesnej katechetyce*, „Studia Pastoralne”, 2008, nr 4, s. 80.

³² Tamże.

W realizacji parafialnego przygotowania młodzieży do bierzmowania ważna jest metodyka działania. W praktyce dominującą formą są wspólne spotkania o charakterze liturgiczno-formacyjnym dla wszystkich kandydatów. Jednakże już coraz więcej diecezji próbuje organizować spotkania w małych grupach, widząc w nich szansę autentycznej formacji do życia we wspólnocie wiary.³³ W spotkaniach z kandydatami uczestniczą nie tylko księża, ale także tzw. animatorzy, którymi mogą być siostry zakonne, katecheci świeccy, czy odpowiednio przygotowane osoby z grup religijnych działających przy parafii.³⁴ Te osoby prowadząc grupy przez kolejne lata przygotowania dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem, uczą swych podopiecznych życia z wiary, inspirując grupę do czynnej pomocy bliźniemu i włączając ją w działalność charytatywną i parafialną.³⁵ Każde spotkanie w poszczególnych częściach przygotowania powinno zawierać modlitwę, słuchanie i komentowanie Słowa Bożego, zobrazowanie konkretnego problemu egzystencjalnego i pobudzenie do postawienia nasuwających się pytań oraz kontynuację refleksji podjętych na poprzednich zajęciach.³⁶ Praca w małych grupach jest bardziej efektywna, ponieważ przynosi pożądane owoce. Duże grupy charakteryzują się anonimowością, liturgia ma marginesowe znaczenie, występuje brak związku duszpasterstwa z życiem codziennym. Małe grupy są zaś szkołą wiary i ewangelicznej przemiany życia, lekcją modlitwy i wprowadzenia do liturgii, a także nauką służby Kościołowi i światu. W nich łatwiej dojrzeć w wierze.³⁷ Ks. B. Wolański małe grupy określa jako „grupy domowe”, których celem tworzenia jest próba organicznego wejścia w relację z młodymi ludźmi skupionymi wokół animatora. Praca w takich grupach aktywizuje wszystkich uczestników, daje możliwość bezpośredniego i osobowego kontaktu, pozwala na dyskusję wymianę doświadczeń, odkrywanie zalet, zainteresowań, problemów, potrzeb. Pośród uczestników przygotowania budzi się poczucie jedności, przynależności i odpowiedzialności za grupę.³⁸ Młodzież najbardziej gorliwą należy włączyć do różnych zespołów apostołstwa działających w parafii.³⁹ Najczęściej są to: schole liturgiczne, kręgi biblijne, adoracyjne, grupy lektorów czy ministrantów.

³³ A. Zellma, *Przygotowanie młodzieży...*, dz. cyt., s. 84.

³⁴ B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 76.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże, s. 75.

³⁷ Tamże, s. 76.

³⁸ B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 76.

³⁹ Z. Janczewski, *Prawodawstwo...*, dz. cyt., s. 142.

Przygotowanie do bierzmowania musi także stwarzać sposobność do działania w zespole, pomagać młodym w wychodzeniu poza krąg spraw osobistych i rodzinnych.⁴⁰ Młodzież należy zachęcać do udziału w nabożeństwach, spotkaniach biblijnych i modlitewnych, pielgrzymkach oraz rekolekcjach. Warto, aby były to rekolekcje oparte na eklezjologii wspólnoty, które obejmują oprócz wspólnych spotkań i indywidualnego wysiłku także pracę w małych grupach. Rekolekcje zorganizowane w taki sposób prowadzą więc w zasadzie wszyscy w nie zaangażowani. Inne zadania ma kapłan, inne animatorzy prowadzący grupy, inne uczestnicy. Relacja: mówienie - słuchanie zmienia się wielokrotnie. W tak przygotowanych rekolekcjach jest miejsce na świadectwa, konkretny czyn i wspólne świętowanie. Wszystko po to, aby stworzyć wspólnotę życia według Ewangelii, która ma być następnie przeniesiona na wspólnotę życia codziennego.⁴¹

Kapłani, duszpasterze oraz katecheci odpowiedzialni za przygotowanie kandydatów powinni dołożyć wszelkich starań, by osoba mająca przystąpić do sakramentu dojrzałości chrześcijańskiej posiadała odpowiednią znajomość zasad wiary i została wprowadzona w życie religijne tak, aby z właściwym zrozumieniem mogła podjąć i wypełnić obowiązki wynikające z przyjętego sakramentu.⁴² Wielu autorów uważa jednak, że duchowni oraz katecheci odgrywają jedynie wspierającą rolę w przygotowaniu kandydatów, zaś priorytetową pełnią rodzice.

Według abp. B. Pylaka zasadniczy obowiązek przygotowania młodych kandydatów do sakramentu bierzmowania spoczywa na rodzicach, którzy doprowadzili już swoje dzieci do chrztu.⁴³ Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim zakłada, że w rodzinie chrześcijańskiej, ubogaconej łaską i obowiązkami sakramentu Małżeństwa, należy już od najwcześniejszego wieku uczyć dzieci, zgodnie z wiarą otrzymaną na chrzcie poznawania i czci Boga, a także miłowania bliźniego. To w rodzinie doświadczają one najpierw zdrowej społeczności ludzkiej i Kościoła, aż wreszcie przez rodzinę wprowadza się je powoli do świeckiej wspólnoty ludzkiej i do Ludu Bożego.⁴⁴ Rodzice są dla swoich dzieci

⁴⁰ Z. Janczewski, *Prawodawstwo...*, dz. cyt., s. 141-142.

⁴¹ B. Biela, *Przygotowanie...*, dz. cyt., s. 50.

⁴² Z. Janczewski, *Prawodawstwo...*, dz. cyt., s. 141.

⁴³ B. Pylak, *Sakrament bierzmowania. Niech zstąpi Duch Twój*, Warszawa 2004, s. 38.

⁴⁴ DWCH „*Gravissimum educationis*”, [w:] *Sobór Watykański Drugi. Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Paryż 1967, s. 313.

pierwszymi zwiastunami wiary i wychowawcami, dlatego słowem i przykładem powinni przygotować je do życia apostołskiego i pomóc im w rozpoznaniu swojego powołania. Katecheza rodzinna wyprzedza każdą inną formę katechezy.⁴⁵ Zdaniem J. Zimnego „bezpośrednimi wychowawcami w stosunku do swoich dzieci pozostają zawsze na pierwszym miejscu rodzice. Rodzice mają też w tej dziedzinie pierwsze i podstawowe uprawnienia, (...) wszyscy inni uczestnicy procesu wychowawczego działają poniekąd w imieniu rodziców, w oparciu o ich zgodę, a w pewnej mierze nawet ich zlecenie”.⁴⁶ Zatem przygotowanie szkolne i parafialne do sakramentu bierzmowania może być jedynie wsparciem dla przygotowania, które dokonuje się w rodzinie kandydata.

Zadaniem rodziców w czasie trwania przygotowania do bierzmowania jest zainteresowanie się tym, co dzieje się w grupie, w której uczestniczy ich dziecko, słuzenie pomocą w razie pytań lub wątpliwości syna czy córki, stworzenie religijnej atmosfery w domu, umiejętne słuchanie swojego potomstwa, modlitwa w intencji dziecka oraz wspólne uczestnictwo we Mszy Świętej.⁴⁷ Rodzice powinni słowem i przykładem ukazywać swoim dzieciom wartość i duchowe korzyści płynące z prowadzenia życia prawdziwie chrześcijańskiego. W celu dobrego wypełnienia swojego obowiązku wskazane jest, aby zarówno matki jak i ojcowie uczestniczyli w organizowanych dla nich spotkaniach, które mają pomóc im w wychowywaniu religijnym dzieci. Formacja rodziców ma przypomnieć o ich odpowiedzialności za katolickie wychowanie dzieci, aby na co dzień stawali się dla nich prawdziwymi świadkami życia Ewangelią.⁴⁸ Warto zorganizować dla rodziców kandydatów do bierzmowania roczną katechizację, która oparta o Słowo Boże, liturgię, teologię sakramentu bierzmowania i pozostałych sakramentów inicjacyjnych stanie się dużą szansą rozwoju duchowości rodzin.⁴⁹ Takie spotkania są też doskonałą okazją do omówienia z rodzicami ich obowiązków, wyjaśnienia znaczenia bierzmowania, zachęcenia do przygotowania odpowiedniej oprawy w domu, zmotywowania do spowiedzi

⁴⁵ B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 78.

⁴⁶ J. Zimny, *Oczekiwania młodzieży wobec współczesnej rodziny*, „Pedagogika Katolicka”, styczeń-czerwiec 2011, nr 8, s. 42

⁴⁷ B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 79.

⁴⁸ *List Pasterski Biskupa Świdnickiego w sprawie przygotowania do przyjęcia sakramentu bierzmowania w diecezji świdnickiej*, <http://www.diecezja.swidnica.pl/index.php/component/content/article?id=1001/list-pasterski-biskupa-widnickiego> (15.05.2018).

⁴⁹ B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 79.

i udziału w liturgii bierzmowania oraz nawiązania osobistego kontaktu katechety z rodzicami.⁵⁰ Współpraca rodziców z duszpasterzami jest nieodzownym warunkiem dobrego i owocnego przygotowania do bierzmowania.⁵¹ Jeżeli obydwa podmioty będą działać razem i w tym samym kierunku to okres przygotowawczy do bierzmowania będzie błogosławionym czasem zarówno dla rodzin jak i dla parafii.

Przygotowanie do bierzmowania ma być okresem, w którym młody człowiek nie tylko uczy się prawd wiary egzekwowanych przez katechetę czy kapłana na późniejszym egzaminie z wiedzy, ale także rozwija się duchowo, poznaje własną tożsamość, znajduje swoje miejsce w życiu wspólnoty rodzinnej, parafialnej i chrześcijańskiej. Podczas formacji kandydatów należy również mocno uwypuklić zadania, które wynikają z przyjęcia bierzmowania, a przede wszystkim obowiązek świadczenia o Chrystusie słowem i życiem.⁵² Młody człowiek musi zdawać sobie sprawę z odpowiedzialności jaka spoczywa na dojrzałym chrześcijaninie. Podczas przygotowania warto także zwrócić uwagę na kwestię przyrzeczenia, kiedy to młodzi ludzie zobowiązują się do abstynencji od napojów alkoholowych oraz powstrzymania się od palenia tytoniu przynajmniej na okres młodości.⁵³ Duszpasterze powinni w sposób szczególnie uświadomić młodzieży jak ważne jest wytrwanie w postanowieniu, które składają przed samym Bogiem.

Świadek w sakramencie bierzmowania

Według Kodeksu Prawa Kanonicznego „wedle możliwości bierzmowanemu powinien towarzyszyć świadek, który ma troszczyć się, ażeby bierzmowany postępował jako prawdziwy świadek Chrystusa i wiernie wypełniał obowiązki związane z tym sakramentem” (KPK, kan. 892). Wymagania stawiane przed świadkami bierzmowania są takie same jak te, którym muszą sprostać rodzice chrzestni. W dokumentach Kościoła łacińskiego termin *patrinus* oznacza za-

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże, s. 80.

⁵² Z. Janczewski, *Prawodawstwo...*, dz. cyt., s. 142.

⁵³ Tamże.

równy chrzestny, jak i świadka bierzmowania.⁵⁴ Zatem świadkiem bierzmowania może być osoba, która:

- jest wyznaczona przez przyjmującego bierzmowanie, jego rodziców, tego kto ich zastępuje, a w przypadku gdy tych nie ma, przez proboszcza lub szafarza bierzmowania,
- posiada wymagane do tego kwalifikacje oraz intencję pełnienia tego zadania i jest świadoma obowiązków z niego wynikających,
- ukończyła szesnaście lat, chyba że biskup diecezjalny, proboszcz lub szafarz w drodze wyjątku określi inny wiek,
- jest katolikiem, bierzmowanym i przyjęła już sakrament Najświętszej Eucharystii, a także prowadzi życie zgodne z wiarą, będące odzwierciedleniem funkcji, jaką ma pełnić,
- jest wolna od jakiegokolwiek kary kościelnej, zgodnie z prawem wymierzonej lub deklarowanej,
- nie jest ojcem lub matką bierzmowanego.⁵⁵

W praktyce coraz częściej wybór świadków bierzmowania odbywa się na zasadzie pokrewieństwa lub związków przyjacielskich. Brakuje natomiast odniesienia do religijności wybieranych osób oraz ich zaangażowania we wspólnotę Kościoła.⁵⁶ Istotne jest, aby świadek bierzmowania był wierzący i praktykujący, a swoim życiem i zachowaniem dawał przykład bierzmowanemu. Kościół zaleca, aby był nim rodzic chrzestny, ponieważ bierzmowanie ściśle jest związane z pozostałymi sakramentami wtajemniczenia chrześcijańskiego, a zwłaszcza z chrztem i stanowi jego dopełnienie. Biskupi zachęcają, by dla chłopców świadkami bierzmowania byli ojcowie chrzestni, a dla dziewcząt, matki chrzestne.⁵⁷ Takie podejście jest kontynuacją wypełniania misji, do której zostali powołani chrzestni. Pomimo, że Kodeks Prawa Kanonicznego zakłada, aby świadkami bierzmowania nie byli rodzice bierzmowanego to biskup może zgodzić się by matka lub ojciec przedstawili ochrzczonego do bierzmowania, jeśli chrzestni nie mają możliwości przybycia na uroczystość bierzmowania

⁵⁴ Cz. Krakowiak, *Sakrament...*, dz. cyt., s.247.

⁵⁵ KPK kan. 874 § 1.

⁵⁶ R. Kantor, *Świadek bierzmowania w Kodeksie Jana Pawła II. Niektóre uwagi na kanwie kan. 893*, „Studia Gdańskie”, Gdańsk - Oliwa 2011, t. XXIX, s. 150.

⁵⁷ M. Pastuszko, *Świadkowie bierzmowania (kanony 892-893 §§ 1-2)*, „Prawo Kanoniczne”, 2006, t. 49, nr 1-2, s. 136.

i nie ma też sposobności poproszenia na świadka innej osoby, która przyjęła wszystkie sakramenty wtajemniczenia oraz żyje zgodnie z zasadami wiary i moralności chrześcijańskiej.⁵⁸

Świadkowie bierzmowania to nie tylko uczestnicy obrzędu liturgicznego sakramentu. Ich rola jest znacznie głębsza i bardziej odpowiedzialna. Zobowiązują się oni przed Bogiem i całą wspólnotą Kościoła do towarzyszenia bierzmowanemu w wędrówce drogą prawdy i wiary.⁵⁹ Świadkiem bierzmowania powinna być osoba, którą bierzmowany dobrze zna, ufa jej i obdarza ją szacunkiem. Czynniki te potrzebne są do nawiązania prawidłowej relacji między podmiotami. Świadkowie bierzmowania zobligowani są pomagać bierzmowanemu w poznawaniu słowa Bożego przez kontakt osobisty, przez przykład i przez słowo wsparcia skierowane w jego stronę. Mają oni wspomagać bierzmowanego w wyznawaniu wiary w życiu codziennym.⁶⁰ Zadaniem świadka bierzmowania jest pomoc kandydatowi w przygotowaniu do przyjęcia sakramentu, przedstawienie go szafarzowi, a także doprowadzenie do wyznawania wiary chrzcielnej według otrzymanego Ducha Świętego. Świadek musi więc być osobą dojrzałą oraz duchowo godną, aby pełnić tę doniosłą funkcję.⁶¹

Świadek jest istotnym elementem całej ceremonii. Młody człowiek lepiej czuje się, gdy ma świadomość, że stoi za nim osoba, która symbolicznie uwidacznia, że dziełem Ducha Świętego jest też wspomaganie.⁶² Zgodnie z obrzędem bierzmowania, świadek kładzie prawą rękę na ramieniu bierzmowanego. Ramię bowiem stanowi jeden z ośrodków siły. Gest ten symbolizuje, że siłę, którą bierzmowany ma w sobie i której zasób czasem okazuje się niewystarczający przenika Duch Święty, jednocześnie zabezpieczając „tyły” młodego człowieka, aby mógł kroczyć do przodu z wyprostowanymi plecami i ufny spokojem.⁶³ Ważne, aby rola świadka bierzmowania nie ograniczała się tylko do zaświadczenia o zdarzeniu. Jego zadaniem jest inspirowanie młodego człowieka do tego, by postępował jak prawdziwy świadek Chrystusa i wiernie spełniał obowiązki wynikające z przyjęcia tego sakramentu.⁶⁴ Misja

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ R. Kantor, *Świadek bierzmowania...*, dz. cyt., s. 151.

⁶⁰ R. Kantor, *Świadek bierzmowania...*, dz. cyt., s. 151.

⁶¹ Cz. Krakowiak, *Sakrament...*, dz. cyt., s. 249.

⁶² A. Grun, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 44.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ K. Dullak, *Sprawowanie sakramentu bierzmowania*, „Studia koszalińsko-kołobrzeskie”, 2012, nr 19, z. II, s. 32.

świadka bierzmowania w pewien sposób uzupełnia zadania rodziców bierzmowanego. Młody człowiek potrzebuje bliskich osób, którzy wraz z nim będą podążać jego drogą oraz czuwać nad tym, aby w chwilach trudnych umacniała go siła Ducha Świętego.⁶⁵ Będąc „poręczycielem” przyjmowanego sakramentu świadek bierzmowania reprezentuje całą społeczność Kościoła, która przyjmuje bierzmowanego do wspólnoty ludzi dojrzałych w wierze.⁶⁶ Aby móc sprostać wszystkim zadaniom, świadkiem bierzmowania powinna być osoba, która sama posiada solidną formację duchową,⁶⁷ a także jest wzorem życia zgodnego z wartościami chrześcijańskimi.

Skutki sakramentu bierzmowania

Sakrament bierzmowania nazywany jest także sakramentem Ducha Świętego, bowiem pierwszym i najważniejszym jego skutkiem jest „pełne wylanie Ducha Świętego, jakie niegdyś stało się udziałem Apostołów w dniu Pięćdziesiątnicy” (KKK 1302). Pod wpływem działania Trzeciej Osoby Boskiej dojrzewa i umacnia się wewnątrz człowieka, czyli jego duchowość. „Bóg otwiera się dla człowieka, a duch ludzki otwiera się również wobec zbawczego i uświęcającego samootwarcia się Boga. Dzięki ofiarowanej łasce uczynkowej, człowiek wchodzi w nowość życia, zostaje wprowadzony w nadprzyrodzony jego wymiar, stając się świątynią Ducha Świętego”.⁶⁸ Trzecia Osoba Boska w bierzmowaniu jest darem Uwielbionego Pana dla Jego Kościoła. Nazywanie Ducha Świętego „darem” odpowiada Jego istocie, gdyż wyraża wzajemne oddanie się sobie Osób Boskich, Ojca i Syna⁶⁹ oraz odnosi się do słów św. Pawła: „Miłość Boża rozlana jest w sercach naszych przez Ducha Świętego, który został nam dany” (Rz 5,5). Bierzmowani otrzymując w darze samego Ducha Świętego obdarowani są także Jego darami.⁷⁰ Według Katechizmu Kościoła Katolickiego „życie moralne chrześcijan podtrzymywane jest przez dary Du-

⁶⁵ A. Grun, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 45.

⁶⁶ J. Glapiak, *Świadek bierzmowania*, <https://www.przewodnik/katolicki.pl/Archiwum/2010/Przewodnik-Katolicki-41-2010/Poradnik-duchowy/Swiadek-bierzmowania> (03.05.2018).

⁶⁷ B. Biela, *Przygotowanie...*, dz. cyt., s. 45.

⁶⁸ B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 50.

⁶⁹ Krakowiak, *Sakrament...*, dz. cyt., s. 330-331.

⁷⁰ Tamże, s. 332.

cha Świętego. Są one trwałymi dyspozycjami, które czynią człowieka uległym, by iść za poruszeniami Ducha Świętego” (KKK 1830). Darów Ducha Świętego jest siedem, a są nimi: mądrość, rozum, rada, męstwo, umiejętność, pobożność i bojaźń Boża.⁷¹

1. Dar mądrości w świetle Biblii pochodzi od samego Boga. Owy dar pozwala człowiekowi odróżnić dobro od zła, trwać przy tym co dobre i szlachetne. Mądrość jest wiedzą pomagającą człowiekowi postępować i mówić zgodnie z wolą Bożą, dokonywać wyborów opartych bardziej na miłości Boga i bliźniego niż na naturalnej skłonności koncentrowania się na sobie i chronienia siebie.⁷² Zdaniem abp. B. Pylaka dar mądrości uwrażliwia na sprawy Boże i stają się one wtedy bliższe sercu człowieka. Mądra osoba zna także cel swojego życia. Wie, że jest nim dotarcie do domu niebieskiego Ojca.⁷³
2. Dar rozumu prowadzi do poznania całej prawdy, a także uzdalnia do przyjęcia i przyswojenia sobie Bożego Objawienia. Pozwala zrozumieć rzeczywistość otaczającego świata oraz to, co w życiu jest najważniejsze: miłość, prawda, wolność, ale także cierpienie i krzyż.⁷⁴ Wszelka prawda przekazana przez Jezusa Chrystusa została objawiona za sprawą Ducha Świętego, który sam jest Duchem prawdy. Dar rozumu sprawia, że człowiek ma zdolność do podejmowania trafnych decyzji, odczytywania woli Bożej i odróżniania prawdy od kłamstwa.⁷⁵
3. Dar rady doskonali cnotę roztropności i ukazuje właściwe środki do zamierzonego celu.⁷⁶ Dzięki niemu chrześcijanin ma nadprzyrodzoną zdolność poznania, przyjęcia i opowiedzenia się za planem Bożym. Przewyższa on wszelkie doświadczenia i całą wiedzę ludzi, ponieważ pochodzi od Boga, Stwórcy świata.⁷⁷ Dar rady pomaga człowiekowi w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu właściwych decyzji.
4. Dar męstwa udziela zdolności do trwania w niezruszanej nadziei wobec wszelkich nacisków i przeciwności losu. Pomaga, by nie poddawać się lękowi i daje poczucie wytrwałości.⁷⁸ Owy dar czyni człowieka odpornym

⁷¹ KKK, nr 1831.

⁷² B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 53.

⁷³ B. Pylak, *Sakrament bierzmowania...*, dz. cyt., s. 29.

⁷⁴ Cz. Krakowiak, *Sakrament...*, dz. cyt., s. 334.

⁷⁵ Tamże, s. 334-335.

⁷⁶ B. Pylak, *Sakrament bierzmowania...*, dz. cyt., s. 29.

⁷⁷ Cz. Krakowiak, *Sakrament...*, dz. cyt., s. 335.

⁷⁸ B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 54.

i stałym w dążeniu ku dobru, a także stanowi tworzywo czynów heroicznych ku chwale Bożej.⁷⁹

5. Dar umiejętności związany jest z cnotą wiary, podobnie jak dar rady. Pomaga żyć wiarą w trudnych chwilach i sytuacjach życiowych oraz wyznawać ją w sposób wolny. Daje zdolność rozumienia prawd Bożych nawet wtedy, gdy umysł ludzki nie jest w stanie ich w pełni pojąć. Nie oznacza to, że człowiek ma zdolność dokładnego, naukowego rozumienia Boskiej rzeczywistości, ale dar umiejętności umożliwia mu pojmowanie wewnętrznej natury rzeczy.⁸⁰
6. Dar pobożności doskonali cnotę religijności. Umożliwia włączenie się w relację z Bogiem i prowadzi do Niego drogą modlitwy. Bez daru pobożności modlitwa stawałaby się jedynie przykrym obowiązkiem. Dar pobożności służy relacjom wiary każdego rodzaju i na każdym poziomie. Prowadzi człowieka do Boga, wprowadza w pełną miłości zażyłość z Chrystusem oraz Jego Matką Maryją. Dzięki temu rodzi się i rozwija dojrzała duchowość chrześcijańska.⁸¹
7. Dar bojaźni Bożej nie oznacza lęku przed Bogiem, lecz jest raczej świadomością wielkości Boga i źródłem całkowitego zaufania Mu. Dar ten ma pomóc rozpoznać miłość, miłosierdzie i wolę Bożą jako najwyższe dobro oraz całkowicie Jemu zaufać, na wzór Chrystusa, który całkowicie zaufał swojemu Ojcu i wypełnił Jego wolę.⁸²

Za sprawą Ducha Świętego i Jego darów bierzmowany ma przynosić owoce Ducha Świętego. Zgodnie z Katechizmem „owocami Ducha są doskonałości, które kształtuje w nas Duch Święty jako pierwociny wiecznej chwały” (KKK 1832). Tradycja Kościoła wymienia dwanaście owoców Ducha Świętego: miłość Boga i bliźniego, radość, pokój, cierpliwość, uprzejmość, dobroć, wspaniałomyślność, łaskawość, wierność, skromność, wstrzemięźliwość, czystość.⁸³

Kolejne skutki, na które wskazuje Katechizm Kościoła Katolickiego odnoszą się do wzrostu i pogłębienia łaski chrzcielnej. Należą do nich:

⁷⁹ B. Pylak, *Sakrament bierzmowania...*, dz. cyt., s. 29.

⁸⁰ B. Wolański, *Bierzmowanie...*, dz. cyt., s. 55.

⁸¹ Tamże.

⁸² Cz. Krakowiak, *Sakrament...*, dz. cyt., s. 336.

⁸³ B. Pylak, *Sakrament bierzmowania...*, dz. cyt., s. 30-32.

- głębsze zakorzenienie chrześcijan w Bożym synostwie,
- ściślejsze zjednoczenie z Chrystusem,
- udoskonalenie więzi z Kościołem,
- udzielenie wiernym, jako prawdziwym świadkom Chrystusa specjalnej mocy Ducha Świętego do szerzenia i obrony wiary słowem i czynem, do mężnego wyznawania imienia Chrystusa oraz do tego, by nigdy nie wstydziła się Krzyża.⁸⁴

Misja Ducha Świętego umacnia dzieło rozpoczęte na chrzcie świętym. Bierzmowany chrześcijanin jest doskonale upodobniony do Chrystusa, aby mógł czynnie wypełniać swoją proroczą, kapłańską i królewską posługę. Zjednoczenie z Synem Bożym nazywane jest mistycznym utożsamieniem z Chrystusem.⁸⁵ Bierzmowanie mocniej wiąże wiernych nie tylko ze wspólnotą lokalną, ale także z całym Kościołem powszechnym, w którym przeżywają i realizują swój związek z Jezusem Chrystusem. Stają się oni odpowiedzialni za Kościół i budowanie Jego jedności.⁸⁶ Ludzie ochrzczeni i bierzmowani obok stanu kapłańskiego tworzą stan nazywany laikatem. Świeccy swoje posłannictwo pełnią w ramach życia rodzinnego i społecznego. Te dwa stany łączy wspólne synostwo Boże, braterstwo, powołanie do świętości i zbawienia oraz powołanie do działalności apostołskiej, której celem jest uświęcenie świata i budowanie Mistycznego Ciała Chrystusa.⁸⁷

Skutki wynikające z sakramentu bierzmowania doskonale uściślił Cz. S. Bartnik. Jego zdaniem warto zaznaczyć, iż sakrament bierzmowania powoduje następujące zmiany:

- daje szczególną, aktywną i niejako autorską, personalną kościołotwórczość, zarówno w zakresie partykularnym, jak i powszechnym,
- jest źródłem szczególnego dynamizmu życia chrześcijańskiego,
- przenosi w sferę Ducha Świętego, który jest osobową Komunią Ojca i Syna, bierzmowany więc wchodzi w sferę spotkania się Ojca i Syna w Miłości Twórczej,
- na skale całego Kościoła daje nowy, mesjaniczny wymiar Ludowi Bożemu, czyniąc z niego Lud Ducha Bożego,

⁸⁴ KKK, nr 1303.

⁸⁵ B. Wolański, *Wpływ sakramentu bierzmowania na osobiste życie chrześcijan*, „Perspectiva” Legnickie studia teologiczno-historyczne, 2011, nr 1 (18), s. 280-281.

⁸⁶ Tamże, s. 284.

⁸⁷ Tamże.

- wyciska niezatarte znamię, będące symbolem przynależności do Jezusa Chrystusa.⁸⁸

Działanie Ducha Świętego jest wieloaspektowe i nigdy do końca nie-ujmowane,⁸⁹ jednakże przedstawione powyżej skutki bierzmowania pokazują, jak wiele może zyskać osoba przyjmująca sakrament oraz jak bardzo może ubogacić swoje wnętrze. Bierzmowanie daje podstawę do rozwijania człowieczeństwa we wszystkich jego wymiarach, a zwłaszcza w kulturze, socjalizacji, religii i wspólnym czynie.⁹⁰ Istotne jest, aby po przyjęciu sakramentu młodzi ludzie wykorzystywali dary, którymi zostali ubogaceni i zaangażowali się w budowanie wspólnoty kościelnej w swoim środowisku.

BIBLIOGRAFIA:

Źródła

- Benedykt XVI, *Adhortacja apostolska Sacramentum Caritatis*, Kraków 2007.
Chmielewski M. (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin - Kraków 2002.
Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”, [w:] *Sobór Watykański Drugi. Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Paryż 1967, s. 313-324.
Gryglewicz F., Łukaszyk R., Sułowski Z. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. II, Lublin 1989.
Katechizm Kościoła Katolickiego, Poznań 1994.
Kodeks Prawa Kanonicznego, Poznań 1984.
Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Poznań - Warszawa 1990.

Literatura przedmiotu

- Bartnik Cz. S., *Sakramentologia społeczna*, Lublin 2000.
Bernacki G., *Bierzmowanie sakramentem chrześcijańskiej dojrzałości*, [w:] A. J. Nowak, W. Słomka (red.), *Dojrzałość chrześcijańska*, Lublin 1994, s. 36-44.
Biela B., *Przygotowanie do sakramentu bierzmowania: Czy wykorzystana szansa?*, „Studia Pastoralne”, 2008, nr 4, s. 41-53.

⁸⁸ Cz. S. Bartnik, *Sakramentologia...*, dz. cyt., s. 160.

⁸⁹ Tamże, s. 161.

⁹⁰ Cz. S. Bartnik, *Sakramentologia...*, dz. cyt., s. 170.

- Blaza M., *Jak wierzysz? Sakramenty inicjacji chrześcijańskiej w dialogu katolicko-prawosławnym*, Kraków 2005.
- Kubik W., *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Wydawnictwo Towarzystwa Jezusowego „Zaskale”, Kraków 1990.
- Kuczowski S., *Psychologia religii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993.
- Buczek J., *Duch Święty w życiu wewnętrznym człowieka w nauczaniu środowym Jana Pawła II*, *Studia teologiczno-filozoficzne diecezji rzeszowskiej*, 2000, t. 7, s. 7-24.
- Dullak K., *Sprawowanie sakramentu bierzmowania*, „*Studia koszalińsko-kołobrzeskie*”, 2012, nr 19, z. II, s. 25-34.
- Grun A., *Bierzmowanie. Odpowiedzialność i siła*, przeł. G. Sowinski, Kraków 2004.
- Grun A., *Sakramenty*, przeł. G. Sowinski, Kraków 2008.
- Janczewski Z., *Prawodawstwo konferencji Episkopatu Polski i prymasów w zakresie sakramentów wtajemniczenia chrześcijańskiego*, „*Prawo Kanoniczne*”, t. 40, 1997, nr 3-4, s. 125-202.
- Kantor R., *Świadek bierzmowania w Kodeksie Jana Pawła II. Niektóre uwagi na kanwie kan. 893*, „*Studia Gdańskie*”, t. XXIX, Gdańsk-Oliwa 2011, s. 141-153.
- Krakowiak Cz., *Katechumenat chrzcielny dorosłych w Kościele posoborowym*, Lublin 2003.
- Krakowiak Cz., *Liturgia sakramentu bierzmowania w pracach nad „Ordo Confirmationis” 1971. Seminare. Poszukiwania naukowe*, t. 35, 2014, nr 2, s. 47-59.
- Krakowiak Cz., *Sakrament bierzmowania w reformie liturgii II Soboru Watykańskiego*, Lublin 2012.
- Laskowski M., *Sakrament bierzmowania wyzwaniem dla duszpasterstwa młodzieży*, [w:] J. Przybyłowski, E. Robek (red.), *Rodzina, młodzież media. Problemy z życia i działalności Kościoła w Polsce*, Warszawa 2011, s. 52-58.
- Maj G., *Duch Święty prowadzi ku zbawieniu*, *Studia Ełckie*, 2014, 16/4, s. 545-557.
- Pachuta L., *Kapłan jako szafarz sakramentu bierzmowania według Obrzędów Bierzmowania z 1971 roku i Kodeksu Prawa Kanonicznego z 1983 roku*, „*Warszawskie Studia Pastoralne*”, 2012, nr 16, s. 119-133.
- Pastuszko M., *Świadkowie bierzmowania (kanony 892-893 §§ 1-2)*, „*Prawo Kanoniczne*”, t. 49, 2006, nr 1-2, s. 119-137.
- Pylak B., *Sakrament bierzmowania. Niech zstąpi Duch Twój*, Warszawa 2004.
- Rutkowski A., *Przygotowanie do sakramentu bierzmowania w życiu Kościoła partykularnego po II Soborze Watykańskim*, „*Studia Pelplińskie*”, t. XLVI, 2013., s. 223-234.
- Sinka T., *Zarys liturgiki*, Gościkowo-Paradyż 1988.
- Wolański B., *Bierzmowanie w duszpasterstwie*, Legnica 2010.
- Wolański B., *Wpływ sakramentu bierzmowania na osobiste życie chrześcijan*, „*Perspectiva*” *Legnickie studia teologiczno-historyczne*, 2011, nr 1 (18), s. 280-292.
- Zimny J., *Oczekiwania młodzieży wobec współczesnej rodziny*, „*Pedagogika Katolicka*”, styczeń - czerwiec 2011, nr 8, s. 31-43.

O PRAMEŇOCH A VÝZNAME KREŠŤANSKEJ SOCIÁLNEJ PRÁCE

O ZRÓDLACH I ZNACZENIU CHRZEŠCIJAŇSKIEJ PRACY SOCJALNEJ

AGATA JAKIELA

ABSTRAKT:

Sociálna práca v súčasnej spoločnosti je veľmi dôležitou súčasťou spoločenských vied, pretože dopyt práve po sociálnej práci, pomoci rýchlo rastie. Pojem sociálnej práce súvisí s účelnou a organizovanou pomocou súčasnej spoločnosti voči ich ekonomicky neefektívnym, spoločensky alebo fyzicky neschopným členom.

Kľúčové slová: Sociálna práca. Kresťanstvo. Cirkev.

PODSUMOWANIE:

Praca społeczna w dzisiejszym społeczeństwie jest bardzo ważną częścią nauk społecznych, ponieważ popyt tylko na pracę socjalną, pomoc szybko rośnie. Pojęcie pracy socjalnej wiąże się z celowym i zorganizowanym wykorzystaniem współczesnego społeczeństwa wobec ekonomicznie nieefektywnego, społecznie lub fizycznie niezdolnego członka.

Słowa kluczowe: Praca socjalna. Chrześcijaństwo. Church.

Praca socjalna w ówczesnym społeczeństwie jest bardzo ważną nauką, gdyż zapotrzebowanie na ową pomoc społeczną rośnie w miarę postępu czasowego. Pojęcie pracy socjalnej wiąże się z celową i zorganizowaną pomocą współczesnych społeczeństw swoim nieudolnym ekonomicznie, społecznie lub fizycznie członkom. Cele pracy socjalnej są realizowane w odniesieniu do indywidualnej i grupowej aktywności człowieka z wykorzystaniem trzech podstawowych metod: 1) indywidualnych przypadków 2) grupowej 3) środowiskowej, oraz takich technik jak psychoterapia, poradnictwo, mediacja i innych opartych na kontaktach interpersonalnych między pracownikami socjalnymi

a osobami wspomagającymi, zwanymi klientami. Pojęcie pracy socjalnej (ang. social work) zostało ukute w Stanach Zjednoczonych w 1900 r. Przez Simona N. Patten dla oznaczenia zawodowej działalności, którą w końcu XIX w. zaczęto zastępować tradycyjne formy dobroczynności w Ameryce. Tak więc tym pojęciem posługujemy się aż do dzisiejszego dnia. Współcześnie teorię pracy socjalnej można określić jako zasób naukowo uzasadnionej refleksji nad wiedzą, umiejętnościami i motywacjami potrzebnymi przy praktycznym wykonywaniu pracy.

Momentem przełomowym – w rozwoju działalności opiekuńczej i pomocowej – było pojawienie się chrześcijaństwa, a wraz z nim jednej z zasad, a mianowicie: czynnej miłości bliźniego. Za początek jej realizacji przyjmuje się powołanie siedmiu diakonów w pierwszej gminie chrześcijańskiej. „Wówczas, gdy liczba uczniów wzrastała, zaczęli helleniści szemrać przeciwko Hebrajczykom, że przy codziennym rozdawaniu jałmużny zaniedbywano ich wdowy. Nie jest rzeczą słuszną, abyśmy zaniedbywali słowo Boże, a obsługiwali stoły” – powiedziało Dwunastu, zwoławszy wszystkich uczniów. „Upatrzcie zatem, bracia, siedmiu mężów spośród siebie, cieszących się dobrą sławą, pełnych Ducha i mądrości. Im zlecimy to zadanie. My oddamy się wyłącznie modlitwie i posłudze słowa”. Spodobały się te słowa wszystkim zebranim i wybrali Szczepana, męża pełnego wiary i Ducha Świętego, oraz Filipa, Prochora, Nikanora, Tymona, Parmenasa i Mikołaja, prozelitę z Antiochii. Przedstawili ich Apostołom, którzy modląc się, położyli na nich ręce. A słowo Boże szerzyło się, wzrastała też bardzo liczba uczniów w Jerozolimie, a nawet bardzo wielu kapłanów przyjmowało wiarę” (Dz. 6, 1–6). Odtąd zasada miłości bliźniego stała się fundamentalna. We współczesnych czasach jej symbolem jest „Caritas”. Benedykt XVI w swojej encyklice – wydanej 25 grudnia 2005 roku – pt. *Deus caritas est (O miłości chrześcijańskiej)* w części drugiej – „Caritas” dzieło miłości dokonywane przez Kościół jako „wspólnotę miłości” – odnosi się do tej działalności.

Z jednej strony przypomina, że wywodzi się ona z diakonii, tj. posługi miłości bliźniego. Natomiast z drugiej strony akcentuje jej konieczność. „Z upływem lat, wraz ze stopniowym rozprzestrzenianiem się Kościoła, działalność charytatywna utwierdziła się jako jeden z istotnych zakresów jego działania, obok udzielania Sakramentów i głoszenia Słowa: praktyka miłości wobec wdów i sierot, wobec więźniów, chorych i wszystkich potrzebujących należy do jego istoty w równej mierze, jak posługa Sakramentów i głoszenie Ewange-

lii. Kościół nie może zaniedbywać posługi miłości, tak jak nie może zaniedbać Sakramentów i Słowa” (Benedykt XVI, 2006, n. 22). Ojciec Święty zwraca uwagę na specyficzny profil tego rodzaju działalności. W jego ramach bowiem uwypukla się trzy elementy: „Organizacje charytatywne Kościoła, począwszy od *Caritas* (diecezjalnej, narodowej i międzynarodowej) muszą zrobić wszystko, co możliwe, aby były do dyspozycji odpowiednie ośrodki i nade wszyscy to by byli ludzie, którzy podejmą takie zadania”; „Chrześcijańska działalność charytatywna musi być niezależna od partii i ideologii. Podstawowym imperatywem pracy socjalnej jest bez wątpienia miłość bliźniego, służba innym. Im bardziej bezinteresowna jest służba innym, tym czystsza jest miłość. Motywem miłości bliźniego jest z jednej strony przykazanie, które wzywa do miłowania drugiego człowieka, a z drugiej nieoceniona wartość każdego człowieka, który w oczach Bożych znaczy więcej niż cały świat. Fundamentem tej wartości jest fakt, że każdy człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boże oraz odkupiony przez Chrystusa. „Człowiek bowiem – jak mówił papież Benedykt XVI podczas czuwania modlitewnego w Walencji – został stworzony na obraz i podobieństwo Boże, aby kochać, i realizuje w pełni siebie samego jedynie wtedy, gdy szczerze czyni z siebie dar dla innych”. A zatem najgłębszą zasadą miłości, stanowiącej o jej istocie, jest bezinteresowny dar, przede wszystkim dar z tego, co człowiek ma najcenniejszego – swojego własnego człowieczeństwa.

Grupę podmiotów, które uzupełniają wielosektorowy system pomocy społecznej, są organizacje kościelne i wyznaniowe. Poza swoją stricte służebną wobec potrzebujących rolę, Kościół zapewnia coś więcej, a mianowicie społeczno-obywatelską inicjatywę. Wydaje się to niezmiernie ważne z punktu widzenia wielo-sektorowości, ponieważ Kościół włącza w działania pomocowe lokalny sektor rodzinno-obywatelski. Nieformalne zaangażowanie wielu ludzi powoduje rozszerzenie działania, a przez to większą skuteczność. Kościół ma ogromną zdolność łagodzenia sporów i niemalże w naturalny sposób angażuje do pomocy najbliższe otoczenie osoby uwikłanej w problem. Parafia pełni rozbudowaną funkcję socjalną i integracyjną. Podejmuje działania, które na stałe powinny wpisać się w system pomocy społecznej, również instytucji publicznych. Poszukiwanie dróg do najbliższego otoczenia podopiecznych oraz zachęcanie ich do współpracy i często zażegnanie wielu konfliktów mogłoby stać się jednym z kluczowych działań w stronę skutecznej pomocy osobom bezdomnym. To właśnie rodzina i lokalne grupy nieformalne stanowią kolejny element wielosektorowej układanki. Wydaje się, że bez czynnego zaangażowa-

nia tych podmiotów ciężko będzie o sukces. Rodzina i grupy lokalne – jako najbliższe otoczenie – najlepiej znają potrzeby i oczekiwania podopiecznych pomocy społecznej. Nierzadko sama możliwość kontaktów z rodziną ma charakter terapeutyczny, na przykład w sytuacji osób bezdomnych. Widząc zaangażowanie i chęć pomocy ze strony najbliższych, łatwiej o samodyscyplinę i aktywne działania w stronę wyjścia z problemu. Trudno jest ocenić siłę lokalnych i rodzinnych oddziaływań, ale z pewnością jest ona wielka i powinna stać się stałym komponentem pracy socjalnej.

W pracy socjalnej oznacza ona stałe usposobienie woli do należytego zachowania się wobec różnego rodzaju cudzych niedomagań. Trzeba jednak pamiętać, że cnota miłosierdzia nie jest bynajmniej wrażliwością uczuciową na cudze niedomagania i cierpienia. Taka wrażliwość, gdy nie jest opanowana, może być bowiem niekiedy przeszkodą w uprawianiu miłosierdzia. Z drugiej jednak strony miłosierdzie czynione bez uczucia litości nigdy nie będzie w pełni rozwiniętą cnotą, a jego akty, zamiast ukoić cierpienie, będą ranić bliźniego.

Najwłaściwszym motywem jest wewnętrzne usposobienie woli, że człowiek chce spieszyć z pomocą bliźniemu będącemu w potrzebie i jest gotowy stać się narzędziem miłosiernego Boga. Dlatego pierwszym i podstawowym aktem miłosierdzia jest radość i pogoda ducha. Pracownik socjalny, jeśli chce przynieść ulgę w trudach i cierpieniach lub usuwać zło z życia bliźnich, zawsze powinien czynić to w przekonaniu, że sam Bóg się nim posługuje. Taka postawa z kolei sprawi, że zarówno on sam, jak i całe jego otoczenie będą napelnieni radością i pogodą ducha. Drugim aktem miłosierdzia jest cnota dobroczynności, czyli czynienie dobra mające na celu zaradzenie potrzebom bliźniego, zarówno co do ciała, jak i co do duszy. Składnikiem dobroczynności jest zatem cierpliwe wysłuchanie żalów i skarg, czyli pełne współczucie wysłuchanie tego wszystkiego, co boli i dolega, a nawet znoszenie różnych niedelikatności lub niewdzięczności ze strony tych, którym się nieraz pomagało. Kolejnym aktem, zarówno dobroczynności, jak i cnót miłości i wyrozumiałości, jest upomnienie braterskie, będące uczynkiem miłosierdzia względem duszy. Upominając po bratersku, trzeba zawsze szukać okoliczności łągodzących winę bliźniego.

BIBLIOGRAFIA:

- Benedykt XVI. 2006. *Deus caritas est (O miłości chrześcijańskiej)*. Poznań: Pallotinum.
- Dekret [1947] z dnia 22 października 1947 r. w sprawie mocy obowiązującej niektórych przepisów ustawodawstwa z zakresu opieki społecznej. Dz. U. z 1947 r. nr 65, poz. 389.
- Kamiński T. 2004. *Praca socjalna i charytatywna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała S. Wyszyńskiego.
- Kluzowa K. 2006. *Historia pracy socjalnej na łamach Pracy Socjalnej*. W: *Z zagadnień historii pracy socjalnej w Polsce i na świecie*. Pod red. A. Małek, K. Slany, A. Szczepaniak-Wiechy. Kraków: UJ.
- Krajewska B. 2007. *Podstawy pracy socjalnej – historia i współczesności. Wybór ustawowych aktów prawnych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Krajewski R., Mielczarek A. 2006 *Polskie prawo pomocy społecznej. Zarys problematyki*, Kutno: Wydawnictwo Prawnicze Leges.
- Malinowski L. 1998. *Geneza opieki socjalnej w Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej. Materiały konferencji naukowej 7 listopada 1997 r.* W: *Praca socjalna służbą człowiekowi*. Red. L. Malinowski i M. Orłowska. Warszawa: Żak.
- Olubiński A. 2004. *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne. Teoria i praktyka*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Rainko S. 1998. *Opiekunstwo i etyka*. W: *Praca socjalna służbą człowiekowi*. Red. L. Malinowski i M. Orłowska. Warszawa:

ROZDIELNE PRÍSTUPY V PEDAGOGIKE A ANDRAGOGIKE V SOCIÁLNEJ PRÁCI

RÓŻNE PODEJŚCIA W PEDAGOGIKACH ANDRAGOGIKE W PRACY SPOŁECZNEJ

KAROLINA PSONKA

ABSTRAKT:

Pedagogika vyučuje a vychováva deti. Andragogika je vzdelávanie dospelých. Vyučovanie detí a vzdelávanie dospelých nie je to isté. Andragogika je odlišná od pedagogiky a musíte si na ňu pamätať. Ak tréner tieto rozdiely neberie do úvahy, zvyčajne narazí na rôzne ťažkosti. Počas učenia dieťa len buduje svoje skúsenosti, názory a presvedčenie. Je to ako biela doska, ktorú zachránime. Napríklad, učiť sa matematiku, stretáva ju a buduje svoje presvedčenie o nej. Po niekoľkých lekciách ju považuje za ľahkú a príjemnú, ťažkú a únavnú. Článok sa snaží poukázať na dôležitosť rozdielnych prístupov pri vzdelávaní dospelých.

Kľúčové slová: Andragogika, Učenie, Dieťa, Pedagogika.

PODSUMOWANIE:

Pedagogika uczy i kształci dzieci. Andragogika to kształcenie dorosłych. Nauczanie dzieci i kształcenie dorosłych nie jest tym samym. Andragogika różni się od pedagogiki i musisz o tym pamiętać. Jeśli trener nie bierze pod uwagę tych różnic, zazwyczaj napotykają różne trudności. Podczas nauki dziecko po prostu buduje swoje doświadczenia, opinie i przekonania. To jak biała tablica, którą oszczędzamy. Na przykład, aby nauczyć się matematyki, poznać ją i zbudować jej przekonania na jej temat. Po kilku lekcjach uważa to za łatwe i przyjemne, ciężkie i nużące. Artykuł ma na celu podkreślenie znaczenia różnych podejść do uczenia się dorosłych.

Słowa kluczowe: Andragogika, Nauka, Dziecko, Pedagogika.

Pedagogika to uczenie i wychowywanie dzieci. Natomiast andragogika to kształcenie osób dorosłych.

Uczenie dzieci, a kształcenie dorosłych to nie to samo. Andragogika różni się od pedagogiki i trzeba o tym pamiętać. Jeśli trener nie bierze pod uwagę tych różnic, zwykle trafia na różnego rodzaju trudności.

Podczas nauki dziecko dopiero buduje swoje doświadczenia, opinie i przekonania. Jest jak biała tablica, którą zapisujemy. Na przykład ucząc się matematyki, poznaje ją i buduje sobie o niej przekonania. Po kilku lekcjach uznaje ją za łatwą i przyjemną, albo trudną i męczącą. Natomiast dorosły człowiek ucząc się nowych rzeczy odnosi je do swoich wcześniejszych doświadczeń. Zanim pozna te nowe rzeczy, ma już o nich opinię i przekonania., np. osoba, która nigdy jeszcze nie prowadziła samochodu może uważać, że kierowanie samochodem jest bardzo trudne i nigdy się tego nie nauczy. A inna osoba może uważać, że jest to bardzo proste i nauczy się tego w 5 minut.

Dziecko jest białą tablicą, którą zapisujemy doświadczeniami. Dorosły natomiast jest zapisaną tablicą, na której musimy znaleźć miejsce na nowe doświadczenia. Nie możemy zacząć wymazywać tego, co jest na tablicy i pisać sobie nowych rzeczy. On jest przywiązany do tego, co ma i na pewno będzie protestował. Będzie bronił tego, co stare i opierał się przed tym, co nowe.

Nie możemy owej tablicy wymazywać i zastępować nowymi napisami. Musimy znaleźć sposób na bezinwazyjne wkomponowanie nowych rzeczy do starego obrazu. Tym właśnie jest uczenie ludzi dorosłych

Dlatego ważne jest, aby ucząc ludzi dorosłych nowych rzeczy, odnosić je do tego, co już potrafią. Znaleźć punkty wspólne z tym, co już znają i po-

Pedagogika (dzieci)	Andragogika (dorośli)
1. Podporządkowanie woli nauczyciela	1. Samodzielność osoby uczącej się
2. Budowanie doświadczenia w wyniku nauki	2. Odnoszenie do doświadczenia uczonych rzeczy
3. Powód uczenia: Ciekawość Dzieci uczą się wszystkiego co ciekawe (nowe)	3. Powód uczenia: Potrzeba Dorośli uczą się tego, co uznają za potrzebne
4. Motywacja: zewnątrzna Uczą się, żeby uzyskać aprobatę (i nagrody) od ważnych dla nich ludzi	4. Motywacja: wewnętrzna Uczą się, żeby lepiej radzić sobie z wyzwaniami życia prywatnego i zawodowego

trafią. Powiedzieć im, że jest to podobne do tego, co już kiedyś robili. Warto też najpierw zbudować im pozytywne przekonania na temat tego, co już znają i dopiero z tymi pozytywnymi przekonaniem i łączyć nowe zagadnienia.

Dzieci uczą się wszystkiego co ciekawe, co nowe, natomiast u dorosłych rzeczy ciekawe mogą wywołać, co najwyżej słomiany zapał. Człowiek dorosły w pierwszej chwili powie, że chce się tego nauczyć, bo jest to ciekawe, jednak po pierwszych trudach i krótkim czasie uzna, że się już tego nie chce uczyć.

Dorośli uczą się tego, co jest im potrzebne w praktycznym życiu – zawodowym, albo prywatnym. Jeśli coś rozwiązuje ich problemy, daje nowe korzyści, będą się tego uczyć.

Jeśli zaciekawimy ich nowym tematem, zaczną się uczyć, ale szybko przestaną. Pobudzenie ciekawości u dorosłych działa tylko na chwilę. Na dłuższą metę trzeba sprawić, aby uznali szkolenie za potrzebne. Wtedy będą się uczyć nawet rzeczy nudnych.

Andragogika jest ściśle związana z wieloma dyscyplinami naukowymi, zarówno społecznymi, jak i przyrodniczymi, z których czerpie niezbędne dla siebie przesłanki teoretyczne. Andragogika bada zjawiska edukacji dorosłych w kontekście procesów społecznych i przy uwzględnieniu procesów psychicznych. Uogólnia ona praktykę oświaty dorosłych, ukazując istotę wychowania człowieka dorosłego i jego rolę w kształtowaniu indywidualnej osobowości ludzkiej. Przy formułowaniu celów wychowania dorosłych wykorzystuje ona wyniki badań takich nauk, jak: historia, filozofia, a zwłaszcza etyka i estetyka, socjologia, ekonomika, pedagogika, socjologia, etyka, estetyka. Opiera się głównie na naukach o wychowaniu, filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, historycznych i biomedycznych. Najściślej związana jest z naukami o wychowaniu, mianowicie: z pedagogiką ogólną, pedagogiką pracy, pedagogiką społeczną, pedagogiką porównawczą, pedagogiką specjalną i pedagogiką opiekuńczą.

Bliskie związki łączą andragogikę z naukami filozoficznymi, takimi jak: antropologia filozoficzna, czyli ogólna teoria człowieka, ontologia zajmująca się teorią bytu, charakterem i strukturą rzeczywistości, etyka – wyjaśniająca istniejącą rzeczywistość moralną i ustalająca dyrektywy moralnego postępowania, estetyka - teoria o społecznej funkcji sztuki i prawidłowościach jej rozwoju, epistemologia ~ teoria poznania.

Duże też znaczenie dla andragogiki ma współdziałanie z logiką (zwłaszcza dla dydaktyki dorosłych). Na szczególne podkreślenie zasługują wzajemne

powiązania i ściśle współzależności andragogiki z naukami psychologicznymi. Andragogika wykorzystuje wiedzę o prawidłowościach rozwoju psychiki człowieka w różnych okresach jego życia, procesów uczenia się; pożytkuje również wiedzę o ogólnych prawach i rozwoju wyższych czynności człowieka i kształtowania jego osobowości, o zmianach zachodzących w osobowości jednostki pod wpływem wychowania i nauczania. Duże znaczenie dla rozwiązywania problemów andragogicznych mają również rezultaty badań psychologicznych nad myśleniem, pamięcią, motywacją, kształtowaniem potrzeb i przyzwyczajzeń, samopoznaniem jednostki, zmianami, jakie dokonują się w psychice człowieka w procesie wychowania”, psychologicznymi konsekwencjami pracy zawodowej, strukturalnymi i kulturowymi determinantami osobowości oraz kształtowaniem postaw prospołecznych.

Spośród nauk socjologicznych na szczególną uwagę andragogiki zasługuje socjologia oświaty, wychowania i socjologia kultury. Socjologia oświaty wzbogaca andragogikę wiedzą o aspiracjach oświatowych ludzi dorosłych, o potrzebach oświatowych i kulturalnych uświadamianych przez społeczeństwo. Umożliwia również pełniejsze zrozumienie zagadnienia zinstytucjonalizowanych systemów oświaty i szkolnictwa oraz ich zmienności, wynikającej z dynamiki przemian społeczno-gospodarczych i technicznych społeczeństwa industrialne. Socjologia wychowania pozwala pełniej zrozumieć społeczny charakter wychowania. Socjologia kultury dostarcza m.in. wiedzy o możliwościach uczestnictwa kulturalnego społeczności lokalnych. Ponadto socjologia dostarcza andragogice potrzebnej wiedzy o wzajemnych zależnościach między osobowością a miejscem zajmowanym przez jednostkę w strukturze społecznej i zawodowej.

Współczesne pojmowanie kwestii społecznej nie ogranicza się tylko do zagadnień pracy i bytu człowieka, jak to miało miejsce w przeszłości, ale także uwzględnia problematykę porozumienia międzynarodowego i pokoju, dylematy demograficzne, sprawy ekologiczne itp. Wszystkie te aspekty kwestii społecznej ujmowane są w powiązaniu z rozwojem gospodarczym. Zakres więc pojęcia kwestii społecznej ulega dziś poszerzaniu i staje się coraz bogatszy w treści humanistyczne.

Kwestia społeczna jest przedmiotem zainteresowań i troski pracy społecznej, zarówno w wymiarze narodowym, jak i globalnym. Współczesny bowiem obraz kwestii społecznej ukazuje nam, że jesteśmy bardziej niż kiedykolwiek związani wspólnym przeznaczeniem. Życie bowiem każdego człowieka, niez-

leżnie od miejsca, rozgrywa się obecnie w kontekście globalnym. Dlatego też rozwiązań kwestii społecznej należy poszukiwać zarówno w poszczególnych krajach, jak i w działaniu międzynarodowym. Rozwiązanie zwłaszcza nowego zestawu problemów takich, jak: zanikanie biosfery, efekt cieplarniany, transgraniczne migracje ludności, AIDS, międzynarodowa przestępczość i terroryzm itp., pozostaje poza zdolnościami jakiegos pojedynczego czy nawet grupy państw.

W istniejących (w zachodnich krajach) formach polityki społecznej wspierającej pracę socjalną wyróżniane są następujące modele:

- model (państwa) dobrobytu.
- model świadczeniowy (beneficyjny),
- model budowy świadomości społecznej.

W ramach „modelu dobrobytu” uznaje się za niezbędne istnienie zawsze służb społecznych. Potrzeby są relatywne do zmieniających się sytuacji i zawsze je uwzględniają. Jedną z głównych potrzeb, jak się zakłada w tym modelu, jest konieczność edukacji ustawicznej, która powinna być finansowana z funduszków budżetowych państwa. Model taki zastosowany w oświacie dorosłych pozwala na szerszy dostęp do kształcenia warstw ubogich, których nie stać na osiągnięcie go w drodze komercyjnej.

Model świadczeniowy działa raczej wybiórczo dla sprostania potrzebom ustalonym centralnie na gruncie prowadzonej przez daną ekipę władzy polityki wewnętrznej. Stąd *priorytety* ustalane są „z góry” i jako takie stanowią przedmiot angażowania się władz. W takim układzie państwo nie bierze udziału w dostarczaniu środków we wspomaganie dziedzin, które aktualnie je nie interesują, mimo żądań i nacisków poszczególnych grup obywateli. Stąd na przykład może zaistnieć oświacie dorosłych tendencja do zaniedbywania form kształcenia ogólnego, zindywidualizowanego, na rzecz szkolenia bezrobotnych w określonych, konkretnych kierunkach profesjonalnych.

Model budowy świadomości społecznej jest w pewnym stopniu eklektyczny i może występować we wszystkich formach polityki społecznej. Ogólnie opiera się na trzech zasadach:

- zmianach w systemach oświaty,
- zmianach w różnych dziedzinach polityki społecznej,
- zmianach w oświacie prowadzących do przekształceń struktur społecznych.

W ramach modelu budowy świadomości społecznej udział państwa może być różnorodny. Oświata we wszystkich jej formach bywa tu użyta przez państwo - w jednym przypadku dla zaoferowania uboższym grupom ludności dodatkowych możliwości kształcenia, jak również w przeciwnym przypadku – zapewnienia utrzymania dotychczas posiadanych atrybutów grupom uprzywilejowanym.

Praca jest tym pojęciem, które obejmuje każdy sposób, w jaki ludzka energia, fizyczna lub umysłowa, może być sensownie wydatkowana. Inaczej mówiąc chodzi o działalność człowieka polegającą na przekształcaniu przyrody, aby zaspokajać ludzkie potrzeby. Wynikiem pracy są wytwory kulturowe, dobra materialne lub usługi. Niejednokrotnie pojęcie praca odnosi się do siły roboczej, a więc do zatrudnienia. W ogólnym pojęciu wyróżniamy pracę: naukową, produkcyjną, usługową, ręczną, zawodową, indywidualną zespołową, nakładczą. Pojęcie to występuje w ekonomii, socjologii, psychologii, pedagogice, medycynie i in. Wszystkie nauki rozpatrują zagadnienia pracy w powiązaniu z przedmiotem, który jest polem ich zainteresowań i przez to analiz. pedagogika pracy wraz z andragogiką analizują m.in. takie zagadnienia, jak: sytuacja człowieka w warunkach pracy, przemiany w zawodach i specjalnościach, potrzeby rynku pracy w kontekście edukacji, dobór treści kształcenia zawodowego w kontekście celów, związek treści kształcenia zawodowego z metodami, formami i zapleczem dydaktycznym, przydatność zawodowa absolwentów szkół i innych ośrodków przygotowania zawodowego, głównie w powiązaniu z rynkiem pracy.

Przemiany w pracy zachodzą na skutek wielu czynników. W Polsce od 1989 roku zasadniczy wpływ na przemiany pracy miały zmiany ustrojowe. Od gospodarki centralnie sterowanej, nakazowo-rozdziałowej, przechodzi się do zupełnie innymi prawami rządzącej się gospodarki rynkowej. Tego rodzaju zmiany głęboko rzutują na edukację. Trzeba bowiem w takiej sytuacji zupełnie inaczej formułować cele kształcenia, kładąc punkt ciężkości na kształtowanie takich cech pracownika, jak: inicjatywa, uważanie konkurencji za zjawisko normalne, gotowość do ryzyka, odpowiedzialność za siebie oraz najbliższych przez utrzymanie się w pracy, uczenie się przez całe życie, gotowość do zmiany zawodu, mobilność zawodowa itp. Przemiany ustrojowe, jakie nastąpiły w Polsce, spowodowały w dziedzinie kształcenia zawodowego wielką rewolucję, która będzie trwała jeszcze pewien czas, ponieważ procesy w świadomości zachodzą stosunkowo powoli i przestawienie się na wymagania gospodarki

rynkowej nie nastąpi z dnia na dzień, zarówno u nauczających, jak i uczący się. Przemiany w pracy zachodzą na skutek postępu naukowo-technicznego. Przed wielu laty znaczący postęp dokonał się przez automatyzację wieki procesów, następnie przez robotyzację. Ważnym czynnikiem, który wpłynął w zasadniczy sposób na przemiany pracy, były komputery. Postępująca komputeryzacja wymaga niejednokrotnie zdobycia dodatkowych kwalifikacji nawet przez te osoby, dla których komputer jest jedynie narzędziem pracy.

Rzeczywistość, w której żyjemy, tak szybko się zmienia, że niezbędną dyspozycją nowoczesnego człowieka staje się gotowość do permanentnego kształcenia, do ciągłego doskonalenia swoich cech osobowych. W czasie ewolucji naukowo-technicznej, w zawrotnym tempie deaktualizuje się wiedza, a w konsekwencji - w krótkim czasie od ukształtowania - tracą aktualność umiejętności zawodowe. Dlatego jednym z podstawowych terminów współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej na świecie stała się kategoria określana mianem „kształcenia ustawicznego” lub „edukacji ustawicznej”. Oznacza on stan uczenia się, który trwa od narodzin człowieka do kresu jego istnienia, proces dynamiczny, nieprzerwany. Idea edukacji ustawicznej przeczy zamiarowi zamykania kształcenia w jednym tylko lub w kilku okresach życia. Jednak pojęcie kształcenia ustawicznego nie zawsze było rozumiane w taki sposób. W ostatnich latach przeszło ono swoistą ewolucję, gdyż początkowo utożsamiano je z praktyką kształcenia dorosłych a nawet doksztalcenia i doskonalenia zawodowego pracujących. Z czasem jednak teoretycy tej problematyki i praktycy oświaty uznali, że przez to pojęcie trzeba rozumieć nie jeden element edukacji, zwłaszcza pozaszkolny, ale wszystkie formy kształcenia realizowane w ciągu życia i podporządkowane zasadzie ustawiczności.

Koncepcja kształcenia ustawicznego ma głęboki wydźwięk humanistyczny, bo stawia ona w centrum swego zainteresowania człowieka i jego działalność rozwojową, kreatywną, trwającą tak długo, jak długo jest w stanie być aktywnym uczestnikiem życia społecznego. Wskazuje ona także jednoznacznie na konieczność stwarzania człowiekowi optymalnych warunków do całościowej edukacji, prowadzącej do wysokiego poziomu ogólnego i zawodowego rozwoju. Oddziaływania wychowawcze i edukacyjne są społecznym wsparciem dążącej ku samodzielności jednostki. Głównym ich zadaniem jest wyposażenie człowieka w niezbędne do samodzielności dyspozycje. Jednak zdobywanie wiedzy i rozwój człowieka nie kończą się wraz z ukończeniem nauki na określonym poziomie, np. szkoły podstawowej, średniej czy wyższej,

lecz powinny trwać, z równie intensywnym co wcześniej natężeniem także w latach następnych.

Ogólnie przyjęte jest wyróżnienie czterech podstawowych nurtów działań edukacyjnych. Są to:

- wychowanie naturalne - realizowane w domu rodzinnym, w środowisku lokalnym, oraz w miejscu zorganizowanej pracy zawodowej;
- kształcenie i wychowanie szkolne - realizowane w kolejnych ogniwach systemu szkolnego, począwszy od przedszkola aż po szkołę wyższą;
- kształcenie i wychowanie równoległe - realizowane głównie w pozaszkolnych formach organizacyjno-programowych;
- kształcenie ustawiczne.

W okresie kształcenia przedzawodowego znaczącą rolę odgrywa rodzina i środowisko lokalne. W środowisku rodzinnym dziecko kształtuje pierwsze nawyki i umiejętności. Na początku są to działania o charakterze samoobsługowym, następnie praca na rzecz rodziny, często bardzo odpowiedzialna. Umożliwiają one zarówno kształtowanie odpowiedniego stosunku do pracy, ale też prowadzą do wykształcenia pożądanych cech osobowych przydatnych w późniejszym życiu, a szczególnie w pracy zawodowej. Mimo, że czynności tego typu nie przygotowują bezpośrednio do zawodu, to kształtują pewne bardzo ważne cechy: odpowiedzialność za swoją pracę i jej konsekwencje, systematyczność pracy, dokładność, doprowadzanie pracy do końca, przestrzeganie zasad, utrzymywanie ładu na stanowisku pracy, umiejętność organizowania pracy. Poza kształtowaniem naturalnych umiejętności widoczna jest tendencja dbania rodziców o wszechstronny rozwój dziecka już od najwcześniejszych lat. Doskonałym przykładem niech będzie „codzienne głośne czytanie”, podsuwanie im określonego typu zabawek (puzzle, gry dydaktyczne itp. - rozwijających wyobraźnię, twórczość, logiczne myślenie), obecność w otoczeniu dziecka już od najmłodszych lat najnowocześniejszych urządzeń technicznych. Rodzice dbają również o wykształcenie zainteresowań u swoich dzieci dając im możliwość uczestniczenia w 14 dodatkowych zajęciach pozaszkolnych tj. nauka gry na instrumencie muzycznym, kursy tańca, języków obcych i wiele innych.

Kolejnym etapem systematycznego kształcenia jest, szkoła podstawowa, która w 1999 r. została zredukowana do sześciu lat oraz trzyletniego gimnazjum. Oba te typy szkół są szkołami ogólnokształcącymi. Zasadniczym zadaniem szkoły podstawowej jest wyposażenie dzieci w podstawy wiedzy i umie-

jętności, a także w dyspozycje kierunkowe, umożliwiające dalsze kształcenie. Ukończenie tej szkoły nie daje żadnych formalnych uprawnień zawodowych, ponieważ nie naucza się w niej przedmiotów zawodowych ani specjalistycznych.

Na podbudowie gimnazjum realizowane jest kształcenie w trzyletnich liceach ogólnokształcących sprofilowanych ogólnie lub zawodowo, bądź w zasadniczych szkołach zawodowych (dwuletnich). Zasadnicza zmiana w systemie kształcenia zawodowego wiąże się ze zmniejszeniem rozmiarów kształcenia na poziomie zasadniczym na rzecz kształcenia na poziomie średnim. Licea ogólnokształcące nie dają uprawnień zawodowych, ale odsuwają decyzje wyboru zawodu o kolejne cztery lata i koncentrują się na przygotowaniu swoich uczniów do studiów wyższych. Obok liceów ogólnokształcących średnimi szkołami są licea zawodowe i technika. Nauka w liceach zawodowych trwa cztery lata. Ich absolwenci uzyskują dyplomy pracowników wykwalifikowanych i mają możliwość zdawania egzaminu dojrzałości. Ukończenie technikum, które jest szkołą pięcioletnią wiąże się natomiast z uzyskaniem tytułu zawodowego technika i też daje możliwość zdawania matury.

Trzeci nurt działań edukacyjnych, zwany kształceniem i wychowaniem równoległym, stanowi naturalne, a także zamierzone dopełnienie działań szkolnych. Stąd wiele uwagi przypisuje się zajęciom pozalekcyjnym i pozaszkolnym, placówkom o działalności opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej oraz środkom masowego przekazu. W koncepcji czołowego reprezentanta tego nurtu działań w Polsce- prof. E. Trempały- edukacja równoległa:

- obejmuje kształcenie i wychowanie równoległe do edukacji szkolnej,
- ma charakter zarówno intencjonalny jak i nie intencjonalny,
- stanowi trwałe ogniwo globalnego systemu edukacyjnego,
- jest otwarta na wzajemne oddziaływania i modyfikacje zewnętrzne,
- stwarza szczególnie młodej generacji możliwości wyboru innej drogi edukacyjnej.

Może ona być rozpatrywana w dwóch znaczeniach:

- węższym - kształcenie i wychowanie pozaszkolne;
- w szerokim - całokształt wpływów i oddziaływań, zarówno planowanych jak i okazjonalnych, na dzieci, młodzież, a także po części na dorosłych, przy tym w różnych zakresach działania.

Koncepcja kształcenia ustawicznego jest wizją ogarniającą życie jednostek, próbą pogodzenia pracy z edukacją, sposobem połączenia spraw rozwiązywanych na co dzień z kreatywnym rozwojem człowieka. Jest ona zapowiedzią stylu życia, w którym przeplatają się praca i kształcenie, stanowi formę intelektualizacji życia. Oznacza ona realny i konieczny związek procesu kształcenia i wychowania z całym systemem politycznym, ekonomicznym i społecznym. Konsekwencją idei kształcenia ustawicznego jest przewartościowanie dotychczasowej koncepcji edukacji. Odrzuca ona ujęcie kształcenia jako instrumentu przygotowania człowieka do wykonywania określonego zawodu na rzecz przygotowania go do życia w zmiennej cywilizacji i do dalszego kształcenia. W związku z tym praktyka oświaty dorosłych powoli staje się pełnowartościowym i niezbędnym ogniwem kształcenia. A zatem kształcenie ustawiczne dorosłych to proces systematycznego uczenia się następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego lub wydłużonej edukacji stacjonarnej i trwający przez cały okres aktywności zawodowej, a często także dużej w okresie tak zwanego „trzeciego wieku”.

BIBLIOGRAFIA:

- Czerniawska O., *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii : szkice i rozprawy*. Łódź 2000.
- Jasiecki K., *Integracja Polski z Unią Europejską w perspektywie rozwoju społecznego*, [w:] „Studia Europejskie”, 2
- Ornacka K. (2012). *Procedura ewaluacyjna a standardy usług w pomocy społecznej: praca socjalna z rodziną dotkniętą zjawiskiem przemocy oraz interwencja kryzysowa w rodzinie dotkniętej zjawiskiem przemocy*; [w:] <http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Ekspertyza%20ZE%20PwR.pdf> (dostęp online dn: 8.04.2018).
- Piekarski J., *Zamiast zakończenia. Uwagi o relacji pedagogika społeczna – praca socjalna*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Katowice 1998.
- Szarfenberg R., *Wstęp*, [w:] J. Pauli, A. Włoch, *Podręcznik instruktażowy „Standardy usług”*. Wspólnota Robocza Związków i Organizacji Socjalnych, Warszawa 2012.
- Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki.*, Warszawa 1996.
- Żyngiel J., *Andragogika. Skrypt dla studentów.*, Olsztyn 2010/2011.

PODPORA PRE ROZVOJ DETSKÉHO CHOROBY - ÚLOHA SÚKROMNÉHO PEDAGOGICKÉHO A SOCIÁLNEHO PRACOVNÍKA

WSPARCIE DLA ROZWOJU CHORÓB DZIECI - ROLA PRYWATNEGO PEDAGOGICZNEGO I PRACOWNIK SPOŁECZNY

MARCELINA PUK

ABSTRAKT:

Príchod dieťaťa na svet je určite najväčším šťastím a darom najmä pre rodičov. Odteraz sú pre nich najdôležitejšie dobro a zdravie nového člena rodiny. Keď však postihnuté dieťa prichádza na svet, realita je úplne odlišná od vývojových porúch. Rodičia nevedia, nechápu, čo pre nich a ich dieťa znamená ich diagnóza a diagnostika. Namiesto toho, aby sa tešili z rodičovstva, zažívajú mnohé negatívne emócie, sú stratené a rozrušené. Potrebujú fyzickú podporu počas starostlivosti o deti a emocionálnu podporu, ktorá im poskytne pohodlie, trpezlivosť a odvahu hrať ťažkú, ale krásnu úlohu rodičovstva.

Kľúčové slová: Rodičovstvo. Viera. Dieťa. Rodina.

PODSUMOWANIE:

Przybycie dziecka na świat jest z pewnością największym szczęściem i darem szczególnie dla rodziców. Od teraz najważniejsze są dla nich dobro i zdrowie nowego członka rodziny. Jednak, gdy rodzi się chore dziecko, rzeczywistość jest zupełnie inna niż zaburzenia rozwojowe. Rodzice nie wiedzą, nie rozumieją, co oznacza dla nich i ich dzieci diagnoza i diagnoza. Zamiast cieszyć się rodzicielstwem, doświadczają wielu negatywnych emocji, są zagubieni i zdenerwowani. Potrzebują fizycznego wsparcia podczas opieki nad dziećmi i wsparcia emocjonalnego, aby zapewnić im komfort, cierpliwość i odwagę, aby odgrywać trudną, ale piękną rolę rodzicielską.

Słowa kluczowe: Rodzicielstwo. Viera. Dziecko. Rodzina.

Przyjście na świat dziecka jest z pewnością największym szczęściem i darem w szczególności dla rodziców.¹ Od tej pory dobro i zdrowie nowego członka rodziny stają się dla nich najważniejsze. Jednakże, gdy na świat przychodzi dziecko niepełnosprawne, z zaburzeniami rozwojowymi rzeczywistość wygląda zupełnie inaczej. Rodzice nie wiedzą, nie rozumieją, co oznacza dla nich i ich dziecka otrzymana diagnoza. Zamiast cieszyć się rodzicielstwem, doświadczają wielu negatywnych emocji, są zagubieni i zrozpaczeni.² Potrzebują wsparcia zarówno fizycznego podczas opieki nad dzieckiem, jak i emocjonalnego, które doda im otuchy, cierpliwości i odwagi do pełnienia trudnej, ale także pięknej roli rodzicielstwa.

Współcześnie zaburzeń i niepełnosprawności, z którymi borykają się małe dzieci, a co za tym idzie także ich rodziny jest wiele. Należą do nich: niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia ze spektrum autyzmu, nieprawidłowości rozwoju ruchowego, zaburzenia koordynacji ruchowej, opóźnienie rozwoju mowy, niedosłuch, niedowidzenie i inne. Często występują także niepełnosprawności sprzężone, odnoszące się do różnych sfer funkcjonowania dziecka. Biorąc pod uwagę fakt, że aktualnie coraz więcej przychodzi na świat dzieci, u których wspomniane zaburzenia występują należy stworzyć taki system pomocy dla dzieci oraz ich rodzin, aby już od pierwszych chwil życia dziecka zapewnić całej rodzinie kompleksową opiekę i wsparcie.

Potrzeba wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka

Współczesna medycyna rozwinęła się do tego stopnia, że umożliwia ratowanie ciężko zagrożonych, przedwcześnie urodzonych noworodków oraz dzieci obciążonych szeroko rozumianą niepełnosprawnością, które dotychczas narażone były na śmierć. Niestety samo ratownictwo nie rozwiązuje problemów ani uratowanego dziecka, ani jego rodziców. Potrzebna jest dalsza, wielokierunkowa i specjalistyczna pomoc. Ważne, aby była ona podjęta jak najwcześniej, tak by nie dopuścić do nieodwracalności skutków zaburzeń naj-

¹ T. Kaczan, R. Śmigiel, *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju u dzieci z chorobami genetycznymi*, Kraków 2012, s. 9.

² Ż. Stelter, *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Warszawa 2013, s. 9.

trudniejszych, pozostawiających piętno na całe życie.³ Za koniecznością jak najwcześniejszego podjęcia oddziaływań wspomagających rozwój niepełnosprawnego dziecka świadczą poniższe argumenty.

1. Pierwsze lata życia są okresem bardzo intensywnego rozwoju fizycznego, poznawczego, językowego, społecznego i emocjonalnego. Jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole u dziecka rozwijają się elementarne kompetencje niezbędne do uczestnictwa w kulturze, które później są już tylko rozwijane i doskonalone.⁴
2. We wczesnym etapie rozwoju, szczególnie w dwóch pierwszych latach życia, ośrodkowy układ nerwowy dziecka jest bardzo plastyczny. W tym okresie działają neurotropowe hormony wzrostu, które sterują rozwojem wszystkich ośrodków oraz kanałów sensorycznych, przez co rehabilitacja pozwala na daleko idące kompensacje deficytów i dysfunkcji, przy najmniejszym wysiłku.⁵
3. Małe dzieci są bardziej podatne na oddziaływania terapeutyczne i dzięki temu proces usprawniania przebiega u nich szybciej. Ponadto, wczesnie podjęta terapia sprzyja szybszemu rozwojowi w przyszłości.⁶
4. We wczesnym stadium rozwoju dzieci łatwiej uczą się nowych zachowań, ponieważ procesu terapii nie utrudniają opanowane wcześniej nawyki, a nawet jeżeli one już występują to są zazwyczaj nietrwałe i stosunkowo łatwo je wyeliminować lub przekształcić.⁷
5. U dzieci z poważniejszymi zaburzeniami rozwoju wczesna pomoc sprzyja uruchomieniu całego pozytywnego potencjału rozwojowego oraz zapobiega pogarszaniu się stanu dziecka i utrwalaniu negatywnych skutków niepełnosprawności. Wiadomo bowiem, że zaburzenia nieskorygowane narastają wraz z wiekiem dziecka i utrudniają terapię i edukację.⁸

³ B. Cytowska, *Idea wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju małego dziecka*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Kraków 2008, s. 15.

⁴ I. Obuchowska, *Wokół „wspomagania rozwoju” – poszukiwanie terminologicznej jasności*, „Rewalidacja”, 2003, nr 2, s. 4-13.

⁵ I. Obuchowska, *Wokół „wspomagania rozwoju” – poszukiwanie terminologicznej jasności*, „Rewalidacja”, 2003, nr 2, s. 4-13.

⁶ A. Twardowski, *Udział rodziców we wczesnym wspomaganiu rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń*, Poznań 2005, s. 36.

⁷ Tamże, s. 37.

⁸ Tamże.

6. Wcześnie udzielona pomoc zapewnia bardziej harmonijny rozwój dziecka i przygotowuje je do rozpoczęcia nauki w integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami. Z kolei w dalszej perspektywie czasowej zwiększa szanse na zdobycie zawodu oraz pracy i umożliwia samodzielne życie w społeczeństwie.⁹

Wspomagać rozwój dziecka to znaczy widzieć całego człowieka, a nie tylko zaburzoną funkcję, którą trzeba ćwiczyć w izolacji. Wspomagać to znaczy być obok dziecka, obserwować, kreować, budować jego otoczenie, by mogło zdobywać wiele różnorodnych doświadczeń, rozwijać swoją samodzielność i odporność emocjonalną.¹⁰ Wszelkie oddziaływania profilaktyczne, diagnostyczne, rehabilitacyjne, medyczne, psychologiczne bądź pedagogiczne, których podmiotem jest małe dziecko zagrożone niepełnosprawnością lub wykazujące nieprawidłowości w rozwoju psychoruchowym oraz jego rodzina nazywane są wczesnym wspomaganie rozwoju.¹¹

Początkowo w praktyce wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka zbyt duże znaczenie przywiązywano do interakcji specjalisci-dziecko, natomiast nie doceniano relacji między dzieckiem a rodzicami. Dopiero pod koniec XX wieku zaczęto stopniowo odchodzić od paradygmatu medycznego skupionego tylko na dziecku na rzecz paradygmatu społecznego, w którym poza dzieckiem bierze się pod uwagę również jego rodzinę i środowisko lokalne. W nowym paradygmacie odbiorcą kompleksowej pomocy nie jest jedynie dziecko, ale cała rodzina.¹²

Zdaniem A. Twardowskiego wczesne wspomaganie jest więc „procesem planowanych i systematycznych oddziaływań mających na celu ukształtowanie takich wzorców interakcji między opiekunami, a dzieckiem, które najbardziej sprzyjają usprawnianiu jego funkcjonowania (...). Oddziaływania prowadzone są przez zespół specjalistów w ścisłej współpracy z rodziną i obejmują dzieci

⁹ Tamże.

¹⁰ M. Wiśniewska, *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2008, s. 11.

¹¹ M. Orkan-Łęcka, *Wczesne wspomaganie rozwoju komunikacji u dzieci niewidomych i słabo widzących ze złożoną niepełnosprawnością – model programu edukacyjnego*, „Rewalidacja”, 1999, nr 2, s. 9.

¹² A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Poznań 2014, s. 131.

zagrożone niepełnosprawnością oraz niepełnosprawne od chwili wykrycia zagrożenia lub stwierdzenia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole”.¹³ Wczesne wspomaganie rozwoju przynosi najlepsze rezultaty, gdy prowadzone jest podczas codziennych, rutynowych czynności, w kontekście naturalnych interakcji między opiekunami a dzieckiem. Z tego powodu specjaliści powinni dążyć do ukształtowania takich wzorców interakcji opiekunowie-dziecko, które umożliwiają dziecku gromadzenie doświadczeń najbardziej korzystnych dla jego rozwoju.¹⁴

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku rodzinnym

Dziecko przychodzi na świat jako istota bezbronna i całkowicie uzależniona od innych ludzi. To od nich zależeć będzie, jako szybko poradzi sobie ono z poczuciem izolacji związanej z niedojrzałością psychoruchową, nabywając w toku osobistego rozwoju kompetencji do samodzielnego działania w otaczającej go rzeczywistości. Rodzice to pierwsi „znaczący inni” w życiu dziecka, a przez to wyjątkowi i niezastąpieni wychowawcy.¹⁵ O naturalności wychowania rodzinnego decyduje fakt, że dziecko nie może wybrać domu rodzinnego tak, jak na przykład wybiera się instytucję edukacyjną. Dziecko przychodzi bowiem na świat w określonej rodzinie i podlega jej wpływom od pierwszych dni swojego życia.¹⁶

Niewątpliwie rola i znaczenie rodziny wzrastają jeszcze bardziej, gdy rozpatrujemy rozwój dzieci niepełnosprawnych. Współcześnie coraz częściej odchodzi się od podkreślania negatywnych czynników związanych z wychowywaniem dziecka niepełnosprawnego, a skupia się na pozytywnych stronach życia tych rodzin: radości płynącej z towarzyszenia dziecku w poznawaniu świata, miłości dawanej dziecku i odbieranej od niego, szczęściu jakie zapewnia wzajemne wspieranie się domowników oraz poczuciu więzi z najbliższymi.

¹³ Tamże.

¹⁴ A. Twardowski, *Nowa koncepcja wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami*, „Forum Pedagogiczne”, 2014, nr 1, s. 20.

¹⁵ I. Hęcka, *Rodzicielskie wsparcie szansą dla rozwoju małego dziecka*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Kraków 2008, s. 127.

¹⁶ A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci...*, dz. cyt., s. 146.

mi.¹⁷ Funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym jest więc swego rodzaju darem, zadaniem i wyzwaniem dla wszystkich jej członków.

Początkowo dzieci niepełnosprawne otrzymywały wczesną pomoc głównie na terenie specjalistycznych instytucji – w szpitalach, ośrodkach zdrowia, przedszkolach, ośrodkach dziennego pobytu, centrach rehabilitacyjnych. Szybko jednak zauważono, że skuteczność programów pomocy jest równie wysoka, a często nawet wyższa, jeśli są realizowane w naturalnym środowisku rozwoju dziecka czyli w rodzinie.¹⁸ Za tezę, że skuteczne wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych, szczególnie we wczesnych jego etapach wymaga udziału i zaangażowania rodziców przemawiają przedstawione poniżej argumenty.

1. Rodzice pozostają z dzieckiem w stałym kontakcie, dlatego mogą wspomagać jego rozwój każdego dnia w różnych porach i sytuacjach.
2. W prawidłowo funkcjonującej rodzinie dziecko może ujawnić wszystkie posiadane umiejętności, wówczas rodzice mają do nich bezpośredni dostęp i mogą je rozwijać w pożądanym kierunku oraz wzbogacać o nowe elementy.
3. Wcześnie podjęte oddziaływania terapeutyczne sprzyjają wytworzeniu się takiego wzorca relacji między członkami rodziny, który sprzyja aktualnemu i przyszłemu rozwojowi dziecka.
4. Rodzice małych dzieci mają więcej sił, energii i cierpliwości do zmagania się z różnymi trudnościami, a także więcej nadziei na lepsze jutro.
5. Umiejętności nabyte w środowisku rodzinnym częściej pozostają w repertuarze zachowań dziecka i chętniej są używane, ponieważ sytuacje, w których je przyswaja są podobne do tych jakie mu towarzyszą każdego dnia.
6. Wczesna interwencja prowadzona w rodzinie przynosi korzyści nie tylko dziecku, ale także rodzicom, ponieważ umacnia ich wiarę we własne możliwości, uniezależnia od specjalistów i daje poczucie, że ich działania są konieczne do dalszego rozwoju dziecka.¹⁹

¹⁷ Por. A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie dzieci z zaburzeniami rozwoju w środowisku rodzinnym*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie dzieci z genetycznie uwarunkowanymi wadami rozwoju i ich rodzin*, Poznań 2006, s. 89.

¹⁸ A. Twardowski, *Udział rodziców...*, dz. cyt., s. 38.

¹⁹ A. Twardowski, *Udział rodziców...*, dz. cyt., s. 38-39.

Wspomaganie rodzin wychowujących dzieci niepełnosprawne powinno być podejmowane jak najwcześniej i polegać na dostarczeniu kompleksowej, systematycznej i fachowej opieki medycznej, psychologicznej i medycznej. Służą temu programy wczesnej interwencji realizowane z udziałem rodziców pod kontrolą terapeutów.²⁰ Dotychczasowo opracowano wiele programów terapii małych dzieci przeznaczonych do realizacji w środowisku rodzinnym. Ich wspólną cechą jest to, że korzystają z dorobku teorii uczenia się, ale interwencję terapeutyczną „osadzają” w naturalnym kontekście rozwoju dziecka.²¹ Zadaniem rodziców jest zorganizowanie w środowisku domowym warunków do kompleksowej terapii i stymulacji dziecka z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości i predyspozycji, zachęcenie dziecka do działania i motywowanie go do podejmowania nowych, coraz trudniejszych aktywności, a także jeśli to konieczne towarzyszenie dziecku podczas wykonywania tych zadań.

Rola, jaką odgrywają rodzice w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka zależy między innymi od poziomu ich świadomości pedagogicznej, poziomu akceptacji dziecka i motywacji do pracy z nim. Ale zależy także, a może przede wszystkim od znajomości właściwych metod postępowania z dzieckiem. Aby poznać sposoby postępowania terapeutycznego rodzice muszą nawiązać współpracę ze specjalistami.²² To zaś stawia przed specjalistami: pedagogami specjalnymi, psychologami, logopedami innymi terapeutami nowe zadanie, jakim jest zadbanie o prawidłową relację nie tylko z samym dzieckiem, ale także z jego rodzicami i innymi członkami rodziny.

Współpraca terapeuty – rodzic warunkiem osiągnięcia sukcesu

Jednym z ważniejszych, a może nawet najważniejszym ogniwem procesu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka jest nawiązanie prawidłowej relacji i współpracy między specjalistami a rodzicami, która warunkuje efektywność i powodzenie procesu terapeutycznego.²³ Rodzina dziecka z dysfunk-

²⁰ Tamże, s. 39.

²¹ Tamże, s. 40.

²² A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie dzieci...*, dz. cyt., s. 100.

²³ A. Lew-Koralewicz, *Umiejscowienie kontroli rodzicielskiej matek, a ich współpraca ze specjalistami w procesie terapii dzieci z opóźnieniem rozwoju psychoruchowego*, „Forum Pedagogiczne”, 2017, nr 2, s. 64.

cjami rozwojowymi powinna zostać otoczona wsparciem i pomocą od momentu rozpoznania problemu, stąd ważne jest poznawanie środowiska rodzinnego podopiecznych w celu odpowiedzi na specyficzne potrzeby poszczególnych rodzin. Rolą specjalistów od wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju jest wnikliwa diagnoza środowiska rodzinnego, a w szczególności jego potrzeb, możliwości, a także niekiedy ograniczeń. Pozwoli to na optymalizowanie oddziaływań pomocowych i dostosowanie ich do realnych potrzeb i zasobów danej rodziny. Zróżnicowane potrzeby wynikające zarówno z rodzaju niepełnosprawności dziecka, jak również zasobów poszczególnych rodzin, określają warunki współpracy.²⁴

Analizując dotychczasową praktykę budowania relacji pomiędzy rodzicami i profesjonalistami można stwierdzić, że doprowadzenie do ukształtowania się układu partnerskiego, w którym obie strony nastawione są na zgodną współpracę dla dobra dziecka wymaga wielu zmian w podejściu zarówno matek i ojców, jak i samych terapeutów. Relacja specjalista – rodzic powinna być rozwijana w takim kierunku, aby finalnie terapeuta stał się dla rodzica przewodnikiem, a rodzic „przedłużeniem ręki” terapeuty.²⁵ Należy zatem wskazać jakie czynniki decydują o wspólnej zgodnej pracy obydwu podmiotów, a co ją może utrudniać bądź przekreślać.

Specjaliści, którzy dbają o właściwe relacje z rodzicami swoich małych podopiecznych podejmują następujące działania:

- informują rodziców o sprawach związanych ze stanem zdrowia i funkcjonowania dziecka w sposób uwzględniający ich uczucia i emocje;
- dziecko niepełnosprawne traktują jako osobę rozwijającą się według własnego tempa i możliwości, dlatego stopień trudności oddziaływań najpierw konsultują z rodzicem, a dopiero później wdrażają do terapii;
- wskazują wszystkie sfery rozwoju dziecka, których rodzice powinni być świadomi, kierują do specjalistów mogących pomóc w konkretnej sytuacji, uwzględniają problemy związane z pielęgnacją dziecka, jak i organizacją jego życia;

²⁴ Tamże, s. 65.

²⁵ K. Mrugalska, *Czy rodzice i profesjonaliści mogą być sojusznikami?*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, Warszawa 1999, s. 38-39.

- udzielajú porad nie tylko dostosowanych do możliwości dzieci, ale także do możliwości zrealizowania ich przez daną rodzinę;
- wspierają psychicznie rodzinę, pomagają jej ujrzeć pozytywne cechy dziecka, jego sukcesy oraz zaakceptować swoją sytuację;
- chętnie korzystają z okazji bliższego poznania rodziców, ich problemów, trudności, oczekiwań;
- okazują rodzicom szacunek i uznanie dla ich wysiłku.²⁶
Z kolei rodziców, którym zależy na prawidłowych kontaktach z terapeutami charakteryzują poniższe cechy i działania:
- nie szukają cudownych środków, które „uleczą chorobę”, starają się nawiązać dobry kontakt z dzieckiem, usprawniać swe oddziaływanie wychowawcze we współpracy z profesjonalistami, cieszą się z małych sukcesów i rozwoju dziecka „krok po kroku”;
- usiłują dostrzegać w dziecku przede wszystkim te reakcje, które cechują wszystkie inne dzieci, a także próbują zrozumieć mechanizmy zachowań odmiennych, wspierają wysiłki dziecka, stwarzają warunki pobudzające do rozwoju;
- przywiązują wagę do najważniejszych, odpowiednich dla poziomu rozwoju dziecka sprawności należących do różnych sfer rozwoju, a nie koncentrują się wyłącznie na rozwoju intelektualnym lub leczeniu;
- usiłują zapewnić dziecku stałą opiekę zespołu specjalistów: lekarza, psychologa, pedagoga, rehabilitanta, logopedy i innych terapeutów, jednakże są świadomi, że dziecka nie należy przeciążać nadmiarem terapii;
- starają się dostarczyć profesjonalistom jak najwięcej informacji o dziecku, zwłaszcza o zmianach od ostatniej wizyty;
- wytrwale dążą do uzyskania konkretnych porad i wyjaśnienia trapiących ich wątpliwości oraz stałego ulepszania własnego postępowania z dzieckiem;
- mają zaufanie do opiekujących się ich dziećmi specjalistów, wypełniają ich zalecenia i informują o stopniu skuteczności porady;

²⁶ K. Mrugalska, *Czy rodzice i profesjonaliści mogą być sojusznikami?*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, Warszawa 1999, s. 47-48.

- stale pogłębiają swoją wiedzę psychopedagogiczną, m. in. poprzez kontakty z innymi rodzicami znajdującymi się w podobnej sytuacji.²⁷

Należy podkreślić, że wymienione działania, warunki i oczekiwania terapeutów mogą spełnić Ci rodzice, którzy zostali do tego odpowiednio przygotowani. A zatem przed włączeniem rodziców do programu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka należy poddać ich specjalnemu szkoleniu. Zajęcia mają charakter indywidualny, lub obecnie coraz częściej zespołowy.²⁸ Na wstępie specjalista prowadzący szkolenie przedstawia program i wyjaśnia jego cele. Następnie, najczęściej stosowana jest procedura modelowania. Terapeuta demonstruje rodzicom, jak powinni postępować z dzieckiem, a oni powtarzają zaobserwowane wzorce grając role lub prowadząc realne zajęcia z dzieckiem.²⁹ W trakcie wykonywania ćwiczeń rodzice otrzymują informacje zwrotne na temat poprawności swojego postępowania oraz wskazówki jak ulepszyć, doprecyzować swoje działania. Na spotkaniach szkoleniowych jest także czas na dyskusje, rozmowy na temat swoich wątpliwości, wymianę doświadczeń między rodzicami. Bardzo pomocne okazuje się również filmowanie zajęć z dzieckiem, ponieważ analiza nagrań pozwala kontrolować stopień opanowania przez rodziców danych umiejętności i korygować popełniane przez nich błędy. Po zakończeniu szkolenia specjaliści „towarzyszą” rodzicom, regularnie spotykają się z nimi, omawiają postępy w pracy z dzieckiem, a także występujące trudności, udzielają porad, instruktażu, wskazówek do dalszej pracy.³⁰

W celu dokładnego sprecyzowania i określenia oczekiwań rodziców, a także wymagań specjalisty zaleca się zawarcie kontraktu, czyli umowy, która będzie stanowić podstawę wzajemnej współpracy.³¹ Ważne, aby specjalista ustosunkował się do próśb rodziców, omówił swoje wymagania związane z udzielaniem pomocy i zapytał rodziców, czy je akceptują. Warunki kontraktu mogą dotyczyć spraw formalnych procesu terapii tj. miejsca i częstotliwości

²⁷ K. Mrugalska, *Czy rodzice i profesjonaliści mogą być sojusznikami?*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, Warszawa 1999, s. 46-47.

²⁸ A. Twardowski, *Udział rodziców...*, dz. cyt., s. 41.

²⁹ Tamże.

³⁰ A. Twardowski, *Udział rodziców...*, dz. cyt., s. 41.

³¹ B. Wołosiuk, S. Sobczuk, M. Ruszkowska, *Współpraca terapeutów z rodzicami dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Rozprawy społeczne”, 2017, t. 11, nr 2, s. 26.

spotkań, czasu ich trwania, dostarczenia określonych pomocy przez rodziców (zeszyt, buty ortopedyczne, strój sportowy, itp.) oraz spraw merytorycznych: celu i metod pracy.³² Porozumienie między obydwoma podmiotami będzie warunkować prawidłową realizację terapii, a co za tym idzie sprzyjać rozwojowi dziecka.

W procesie terapii bardzo ważnym elementem jest wyznaczenie celów, jakie rodzice i terapeuci chcą osiągnąć pracując z dzieckiem. Tylko działania ukierunkowane na przyswojenie przez dziecko konkretnych umiejętności przyniosą zadowalające efekty. Od wyznaczonych celów zależy dobór metod i form pracy. Zadaniem terapeuty jest jednak podjęcie takich metod i sposobów pracy, aby rodzice uznali, że przekazywane im umiejętności staną się dla nich osobiście ważne.³³ Uczestnicząc wraz z dzieckiem w zajęciach rodzice powinni nie tylko obserwować pracę terapeuty, ale także sami mieć możliwość wykonać zaproponowane zabawy, ćwiczenia, masaże. Aktywne uczestnictwo w zajęciach pozwoli im wdrożyć nowe umiejętności do samodzielnej pracy w domu.

Tylko ze stałej współpracy terapeuty i rodziców mogą płynąć wszechstronne korzyści. Przenoszenie na teren domu rodzinnego ćwiczeń rozpoczętych na zajęciach zapewnia ciągłość terapii, zwiększa jej efektywność i stanowi podstawowy warunek osiągnięcia pozytywnych rezultatów w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Prawne i organizacyjne aspekty wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w Polsce

Warunki i zasady organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci.³⁴ Zgodnie z § 2

³² J. Kielin, *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*, Gdańsk 2003, s. 52.

³³ Tamże, s.63.

³⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci. Dz. U. poz. 1635, zwane dalej Rozporządzeniem WWRD.

pkt. 1-2 zajęcia w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju organizowane są w przedszkolach i szkołach podstawowych (również specjalnych), w ośrodkach wychowawczych oraz w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych – jeśli jednostki te posiadają odpowiednią kadrę i wyposażenie. Realizatorem wczesnego wspomaganie rozwoju jest zespół specjalistów posiadających przygotowanie do pracy z małymi dziećmi o zaburzonym rozwoju psychoruchowym. W myśl § 3 ust. 2 Rozporządzenia WWRD w skład zespołu wchodzi: pedagog – posiadający kwalifikacje odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności dziecka, psycholog, logopeda oraz inni specjaliści, w zależności od potrzeb dziecka i jego rodziny.

Do zadań zespołu należy w szczególności:

- ustalenie, na podstawie diagnozy poziomu funkcjonowania dziecka zawartej w opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, kierunków i harmonogramu działań podejmowanych w zakresie wczesnego wspomaganie i wsparcia rodziny dziecka, uwzględniających rozwijanie aktywności i uczestnictwa dziecka w życiu społecznym oraz eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających jego funkcjonowanie;
- nawiązanie współpracy z:
 - a) przedszkolem, inną formą wychowania przedszkolnego, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej, do którego uczęszcza dziecko, lub innymi podmiotami, w których dziecko jest objęte oddziaływaniami terapeutycznymi, w celu zapewnienia spójności wszystkich oddziaływań wspomagających rozwój dziecka,
 - b) podmiotem leczniczym w celu zdiagnozowania potrzeb dziecka wynikających z jego niepełnosprawności, zapewnienia mu wsparcia medyczno-rehabilitacyjnego i zalecanych wyrobów medycznych oraz porad i konsultacji dotyczących wspomaganie rozwoju dziecka,
 - c) ośrodkiem pomocy społecznej w celu zapewnienia dziecku i jego rodzinie pomocy, stosownie do ich potrzeb;
- opracowanie i realizowanie z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu wczesnego wspomaganie z uwzględnieniem działań wspomagających rodzinę dziecka w zakresie realizacji programu oraz koordynowania działań osób prowadzących zajęcia z dzieckiem;

- ocenianie postępów oraz trudności w funkcjonowaniu dziecka, w tym identyfikowanie i eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym;
- analizowanie skuteczności pomocy udzielanej dziecku i jego rodzinie, wprowadzanie zmian w programie, stosownie do potrzeb dziecka i jego rodziny, oraz planowanie dalszych działań w zakresie wczesnego wspomagania (§ 3 ust. 4. pkt. 1-5 Rozporządzenie WWRD).

Ponadto, do zadań zespołu należy także, albo przede wszystkim współpraca z rodziną dziecka, która jest realizowana poprzez:

- udzielanie pomocy w zakresie kształtowania postaw i zachowań pożądanых w kontaktach z dzieckiem: wzmacnianie więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami i dzieckiem, rozpoznawanie zachowań dziecka i utrwalanie właściwych reakcji na te zachowania;
- udzielanie instruktażu i porad oraz prowadzenie konsultacji w zakresie pracy z dzieckiem;
- identyfikowanie i eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie dziecka, w tym jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym, oraz pomoc w przystosowaniu warunków w środowisku domowym do potrzeb dziecka oraz w pozyskaniu i wykorzystaniu w pracy z dzieckiem odpowiednich środków dydaktycznych i niezbędnego sprzętu. (§ 8 pkt. 1-3 Rozporządzenie WWRD).

Zgodnie z § 6 ust. 1-5 Rozporządzenia WWRD wymiar zajęć w ramach wczesnego wspomagania rozwoju wynosi od 4 do 8 godzin w miesiącu. Terapia prowadzona jest indywidualnie z dzieckiem i jego rodziną lub w przypadku dzieci, które ukończyły 3 rok życia w grupach liczących 2 lub 3 dzieci, również z udziałem ich rodzin. Warto podkreślić, że zajęcia mogą być realizowane także w domu rodzinnym, w szczególności z dziećmi, które nie ukończyły 3 roku życia (§ 7 ust. 1 Rozporządzenie WWRD).

W celu zwiększenia dostępu rodzin do kompleksowego wsparcia w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, w Polsce od 2017 roku realizowany jest Program Rządowy „Za Życiem”. Jednym z założeń projektu jest utworzenie ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych ze szczególnym uwzględnieniem wczesnego wspomagania rozwoju dzieci od mo-

mentu wykrycia niepełnosprawności lub zagrożenia niepełnosprawnością do 3 roku życia.³⁵ Z pomocy oferowanej przez Program mogą skorzystać dzieci posiadające opinię o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Dokładne zadania ośrodków określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 5 września 2017 roku w sprawie szczegółowych zadań wiodących ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych.³⁶ W myśl § 1 ust. 1 pkt. 4 w zależności od potrzeb dziecka, zajęcia w ramach wczesnego wspomagania rozwoju mogą być realizowane w wymiarze do 5 godzin w tygodniu. Terapia jest prowadzona przez zespół specjalistów: fizjoterapeutów, psychologów, logopedów, pedagogów i innych terapeutów, których działania powinny się nawzajem przenikać i uzupełniać. Zgodnie z § 1 ust. 2 pkt. 1-3 owego Rozporządzenia ośrodek może także zapewniać specjalistyczną opiekę dziecku i jego rodzinie, w tym opiekę pielęgniarską, związaną z procesem rehabilitacji oraz konsultacje lekarzy różnych specjalności, w zależności od potrzeb dziecka.

Realizacja założeń wynikających z Programu Rządowego „Za życiem” potrwa do 2021 roku. Ale już teraz warto podkreślić, że projekt cieszy się dużym zainteresowaniem wśród polskich rodzin. Świadczy to o szerokim zapotrzebowaniu społeczeństwa na kompleksowe wsparcie i rzetelną, fachową pomoc, która będzie realizowana bezpłatnie, tak by mogła z niej skorzystać każda potrzebująca rodzina.

³⁵ *Założenia programu kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem”*, <http://zazyciem.mrpips.gov.pl/-program-za-zyciem>, (20.02.2019).

³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 września 2017 r. w sprawie szczegółowych zadań wiodących ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych. Dz. U. poz. 1712, zwane dalej Rozporządzeniem.

BIBLIOGRAFIA:

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci. Dz. U. poz. 1635.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 września 2017 r. w sprawie szczegółowych zadań wiodących ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych. Dz. U. poz. 1712.

Literatura przedmiotu

Cytowska B., *Idea wczesnej interwencji i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Kraków 2008, s. 15-26.

Hęćka I., *Rodzicielskie wsparcie szansą dla rozwoju małego dziecka*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Kraków 2008, s. 127-142.

Janicka I., Liberska H., *Wstęp*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014, s. 13-18.

Kaczan T., Śmigiel R., *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju u dzieci z chorobami genetycznymi*, Kraków 2012.

Kielin J., *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*, Gdańsk 2003.

Lew-Koralewicz A., *Umiejscowienie kontroli rodzicielskiej matek, a ich współpraca ze specjalistami w procesie terapii dzieci z opóźnieniem rozwoju psychoruchowego*, „Forum Pedagogiczne”, 2017, nr 2, s. 63-74.

Mrugańska K., *Czy rodzice i profesjonaliści mogą być sojusznikami?*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, Warszawa 1999, s. 38-50.

Obuchowska I., *Wokół „wspomaganie rozwoju” – poszukiwanie terminologicznej jasności*, „Rewalidacja”, 2003, nr 2, s. 4-13.

Orkan-Lęcka M., *Wczesne wspomaganie rozwoju komunikacji u dzieci niewidomych i słabo widzących ze złożoną niepełnosprawnością – model programu edukacyjnego*, „Rewalidacja”, 1999, nr 2, s. 8-16.

Stelter Ż., *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Warszawa 2013.

Twardowski A., *Nowa koncepcja wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami*, „Forum Pedagogiczne”, 2014, nr 1, s. 15-33.

Twardowski A., *Udział rodziców we wczesnym wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń*, Poznań 2005, s. 35-45.

Twardowski A., *Wczesne wspomaganie dzieci z zaburzeniami rozwoju w środowisku rodzinnym*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie dzieci z genetycznie uwarunkowanymi wadami rozwoju i ich rodzin*, Poznań 2006, s. 89-101.

Twardowski A., *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Poznań 2014.

Wiśniewska M., *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2008.

Wołosiuk B., Sobczuk S., Ruszkowska M., *Współpraca terapeutów z rodzicami dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Rozprawy społeczne”, 2017, t. 11, nr 2, s. 23-27.

Netografia

Dzieci z niepełnosprawnościami bez odpowiedniego wsparcia, <https://www.nik.gov.pl/-najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/-dzieci-z-niepelnosprawnoscia-mi>, (22.02.2019).

Założenia programu kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem”, <http://zazyciem.mrpips.gov.pl/-program-za-zyciem>, (20.02.2019).

ÚLOHA SOCIÁLNEHO PRACOVNÍKA VO FUNGOVANÍ RODÍN S PROBLÉMOM NÁSILIA

ROLA PRACOWNIKA SOCJALNEGO W ZAKRESIE FUNKCJONOWANIA RODZIN Z PROBLEMEM PRZEMOCY

MARIUSZ ORNAT

ABSTRAKT:

Násilie je vnímané ako akt agresie, ktorý ohrozuje našu slobodu a ľudskú dôstojnosť. V tomto prístupe násilie v rodine podkopáva základnú hodnotu demokratickej spoločnosti. Tento prirodzený sociálny systém, ktorým je rodina, by mal zabezpečiť bezpečnosť a výchovu potomstva v nenásilnom prostredí. Násilie, ku ktorému dochádza v rodinnom dome, poskytuje dieťaťu chybné vzorce správania, ničí jeho dôstojnosť a pocit bezpečia. Často spôsobuje únik mladých ľudí z ich domova alebo zo školy, záškoláctvo, vstup do agresívnych skupín.

Kľúčové slová: Sociálny pracovník, Rodina, Domáce násilie, Dieťa.

STRESZCZENIE:

Przemoc postrzegana jest jako akt agresji, który zagraża naszej wolności i godności człowieka. W tym ujęciu przemoc wewnątrz rodziny godzi w podstawową wartość społeczeństwa demokratycznego. Ten naturalny system społeczny, jakim jest rodzina powinien zapewnić bezpieczeństwo i wychowanie potomstwa w środowisku wolnym od przemocy. Przemoc występująca w domu rodzinnym dostarcza dziecku wadliwych wzorców zachowań, niszczy jego godność, poczucie bezpieczeństwa. Często staje się przyczyną ucieczek młodzieży z domu rodzinnego czy ze szkoły, wagarowania, przystępowania do agresywnych grup.

Słowa kluczowe: Pracownik socjalny, Rodzina, Przemoc w rodzinie, Dziecko.

W XXI wieku każdy człowiek bez względu na różnice dzielące jednostki zagwarantowane prawo do wolności i godnego życia. Jest to jedna z podstawowych kategorii regulujących życie społeczne. Wolność do działania i do nieczynienia niczego co jest niezgodne z naszą wolą. Jest to także prawo do ochrony przed działaniami innych, które mogą to prawo naruszyć. Jednak to tylko stworzenie warunków do wolności, a nie sama wolność.

Nasze działania dopiero realizują ideę tego pojęcia, urzeczywistniają je. Z wolnością związane jest również pojęcie odpowiedzialności szczególnie za prawo do wolności innych. Dlatego nasze działania są ograniczone poprzez przepisy prawne, normy moralne oraz nakazy religijne. W każdym społeczeństwie są jednak jednostki, które nie respektują tych praw.

Przemoc postrzegana jest jako akt agresji, który zagraża naszej wolności i godności człowieka. W tym ujęciu przemoc wewnątrz rodziny godzi w podstawową wartość społeczeństwa demokratycznego. Ten naturalny system społeczny, jakim jest rodzina powinien zapewnić bezpieczeństwo i wychowanie potomstwa w środowisku wolnym od przemocy.

Przemoc występująca w domu rodzinnym dostarcza dziecku wadliwych wzorców zachowań, niszczy jego godność, poczucie bezpieczeństwa. Często staje się przyczyną ucieczek młodzieży z domu rodzinnego czy ze szkoły, wagarowania, przystępowania do agresywnych grup.

Jeśli dziecko jest świadkiem brutalnych zachowań, nierzadko rękoczynów, awantur między rodzicami, jeśli jest bite, ostro karane, to również przyjmuje te intencje, uczy się jak to robić, jak być złym. W trakcie wychowania w domu, młodzież nie otrzymuje wystarczającej informacji o sposobach radzenia sobie z tkwiącymi w ich psychice skłonnościami do agresji. Poszukuje różnorodnych form jej tłumienia samodzielnie bądź w grupie rówieśniczej. Może to wywoływać sytuację, w której młodzi ludzie odreagowując stresy, frustracje nagromadzone w czasie, zaczynają stosować przemoc fizyczną. Wobec przemocy domowej nikt nie powinien przechodzić obojętnie, nikt nie powinien milczeć i udawać, że nie dostrzega problemu bitych, poniżanych, i często maltretowanych kobiet i ich dzieci.

Jak można przeczytać w Krajowym Programie Działań na Rzecz Kobiet przyjętym przez Rząd RP w 2003 roku, „przemoc wobec kobiet jest przejawem historycznej nierówności sił w stosunkach pomiędzy kobietami a mężczyznami, która doprowadziła do zdominowania i dyskryminacji kobiet przez mężczyzn oraz stanowi barierę dla pełnego awansu kobiet”.

Według Amnesty International przemoc domowa wobec kobiet to najczęściej zgłaszane przestępstwo. Więcej kobiet w wieku od 15 do 44 lat umiera na skutek przemocy niż na raka, malarię czy w wypadkach drogowych, a w ciągu swego życia co trzecia kobieta zostaje pobita, zmuszona do uprawiania seksu lub pada ofiarą innych naruszeń praw człowieka. 70% zamordowanych kobiet ginie z rąk swoich partnerów. W Polsce przemoc domowa jest

zjawiskiem powszechnym i dotyczy wszystkich warstw społeczeństwa, a nie tylko środowisk patologicznych. Według badań CBOS z 2002 roku co ósma Polka przyznała, że co najmniej raz została uderzona przez partnera podczas małżeńskiej awantury. Według badań CBOS z lutego 2005 w sumie 37% badanych zna przynajmniej jedną kobietę – ofiarę przemocy w rodzinie. 4% badanych deklaruje, że zna wiele takich kobiet, 16% zna kilka takich kobiet, 17% zaś zna 1-2 takie kobiety.

Według danych tak Policji, jak i Ministerstwa Sprawiedliwości, mężczyźni popełnili w 2003 roku 97,6% przestępstw znęcania się nad rodziną.

W V sprawozdaniu okresowym Rzeczypospolitej Polskiej z realizacji postanowień Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych obejmujące okres od stycznia 1995. do 1 października 2003 można przeczytać, że w 2002 roku ofiar przemocy domowej ogółem było 127 515, w tym mężczyźni 7121 (czyli około 6%, statystyki budowane na podstawie Niebieskiej Karty).

Podręcznik dla parlamentarzystów Unii Europejskiej zwraca uwagę, że przemoc wobec kobiet odzwierciedla powszechną dominację jednej płci nad drugą. Wskazuje również, że społeczeństwa wykazują większą tolerancję wobec tego zjawiska, często także przemoc wobec dziewcząt i kobiet wynika z tradycji kulturowych lub religijnych.

Przemoc domowa wobec kobiet miewa też miejsce, podobnie jak przemoc wobec mężczyzn, w ramach tej samej płci. Zdarzają się przypadki znęcania fizycznego i psychicznego nad osobami niepełnosprawnymi lub niedołączonymi ze względu na wiek lub chorobę, także własnymi matkami, babciami i córkami.

Wiąże się z nią również przemoc wobec zwierząt. Ponad 70% kobiet-ofiar przemocy domowej mówiło, że znęcający się mężczyźni byli również agresywni wobec zwierząt - zabijali je lub grozili ich zabiciem. Prześladowcy kobiet znęcający się również nad zwierzętami cechowali się większą potrzebą kontroli i większą brutalnością.

Violence is perceived as an act of aggression that threatens our freedom and human dignity. In this approach, violence within the family undermines the basic value of a democratic society. This natural social system, which is the family, should ensure the safety and upbringing of offspring in a non-violent environment. Violence in the family home provides the child with faulty patterns behavior, destroys his dignity, sense of security. It often becomes the cause

escapes young people from home or school, truancy, joining for aggressive groups.

BIBLIOGRAFIA:

- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A., *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Bafia J., Mioduski K., Siewierski M., *Kodeks karny. Komentarz*, t. 2, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1977.
- Bandura A., Walters R.H., *Agresja w wieku dorastania*, PWN, Warszawa 1968, tłum. Czesław Czapów.
- Bandura A., Walters R.H., *Agresja w okresie dorastania. Wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*, PWN, Warszawa 1968, tłum. Czesław Czapów.
- Bieńkowska E., *Przemoc w rodzinie*, „Jurysta” 1996, nr 4.
- Bińczycka J. *Sprawca przemocy*, [w:] Papież J., Plukis A. (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Wyd. Arche, Gdańsk 2006
- Brażel J., *Zrozumieć krzywdzone dziecko*, wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1996.
- Cichła J., *Ośrodek Interwencji Kryzysowej jako instytucja wsparcia dla kobiet ofiar przemocy domowej*, [w:] Bartkiewicz Z., Rejman J. (red.), *Antyspołeczność, diagnoza, profilaktyka, interwencja*, wyd. PWSZ, Tarnobrzeg 2009.
- Cichła J., *Charakterystyka zjawiska przemocy w rodzinie na terenie powiatu polkowickiego. Współpraca z kobietami-ofiarami przemocy domowej*, [w:] Cichła J., Ilnicka R.M. (red.), *Przemoc w społeczeństwie. Diagnoza, sposoby przeciwdziałania*, Wyd. DWSPiT, Polkowice 2008.
- Clarke D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, GWP, Gdańsk 2005.
- Dutton D.G., *Przemoc w rodzinie*, wyd. DIOGENES-Grupa Wydawnicza Bertelsmann Media, Warszawa 2001, tłum. Piotr Kołyszko.
- Frączek A., *Agresja – psychologiczny punkt widzenia* [w:] *Z zagadnień psychologii agresji*, WSPS, Warszawa 1980.

Gaś Z., *Inwentarz Psychologiczny Syndromu Agresji*, „Przegląd Psychologiczny” 1980, nr 1.

Hołyst B., *Psychologia kryminalistyczna*, Wyd. LexisNexis, Warszawa 2006.

Hołyst B., *Wiktymologia*, wyd. LexisNexis, Warszawa 1997.

Grochulska J., *Reedukacja dzieci agresywnych*, WSiP, Warszawa 1996.

ORGANIZÁCIA SOCIÁLNEJ POMOCI V PROTESTANTSÝCH ČASOCH

ORGANIZACJA POMOCY SPOŁECZNEJ W PROTESTANTOWYCH CZASACH

ZBIGNIEW DOMŻAŁ

ABSTRAKT:

Pre mnohých poľských výskumníkov a vo väčšej miere aj pre nemeckých boli hlavnými témami najmä dejiny vybraných komunít veriacich, história jednotlivých farností, pobočiek, jednotlivých duchovných a svetských ľudí spojených s činnosťou evanjelicko-augsburského kostola. Diela venované farnostiam majú charakter jubilejných publikácií, najpopulárnejších alebo populárnych vedeckých publikácií. Tento typ práce sa objavil viac v predvojnovom období ako po vojne.

Kľúčové slová: Sociálna pomoc, Cirkev, Protestantizmus, Človek.

STRESZCZENIE:

Dla wielu badaczy polskich, a jeszcze w większym stopniu niemieckich, podstawowymi tematami były głównie dzieje wybranych wspólnot wiernych, dzieje poszczególnych parafii, filiałów, pojedynczych duchownych i osób świeckich związanych z działalnością Kościoła Ewangelicko – Augsburgskiego. Prace poświęcone parafiom mają charakter publikacji jubileuszowych, najczęściej popularnych lub popularnonaukowych. Tego typu prac ukazało się więcej w okresie przedwojennym niż po wojnie.

Słowa kluczowe: Pomoc społeczna, Kościół, Protestantyzm, Człowiek.

Nieocenionym kompendium wiedzy na temat działalności charytatywnej Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego jest niemieckojęzyczna praca zbiorowa *Das Evangelische Schlesien, t. IV, Vom Diakonischen Werk in der Evangelischen Kirche Schlesiens*, (red.) Dr. D. Hultscha, Verlag der Schlesische Evangelische Zentrallstelle, Ulm-Donau, 1957. Studia zawarte w tym opracowaniu przynoszą wiele nieznanych wcześniej faktów, są bardzo materiałowe (dotyczy to zwłaszcza artykułów: Konrada Muellera, „Vom Wirken der Inneren Mission”, W. Schuesslera, „Die ehemaligen schlesischen Diakonissenmutterhau-

ser”, Waltera Zilz, „Der Friedenshort”, Wilhelma Kunze, „Die Schlesische Synodialdiakonie” i kilka następnych). Z prac niemieckojęzycznych dotyczących Kościoła Ewangelicko – Augsburskiego bezpośrednio po II wojnie światowej należy wymienić pozycję „Die evangelische Kirche von Schlesien 1945 – 1947”, (Unser Weg, Duesseldorf 1960). Duże wartości poznawcze posiada niemieckojęzyczne opracowanie zbiorowe pt. „Evangelisches Ringen um soziale Gemeinschaft: fuenfzig Jahre Evangelisch – Sozialer Kongress 1890 – 1940”, (Wyd. Johannes Herz we współpracy z M. Rode i in., Leipzig, 1940).

Powyższa prezentacja wybranych, najważniejszych prac dotyczących problematyki protestantyzmu, a w szczególności na Śląsku, upoważnia nas do stwierdzenia, że w ostatnim dwudziestoleciu badania polskich i niemieckich badaczy uległy znacznemu ożywieniu, ale nie zrealizowano ich w szerszym zakresie. Szczególnie odczuwalny jest brak opracowań poświęconych szeroko rozumianej pracy społecznej różnych struktur kościelnych na czele ze służbami diakonijnymi.

Stosunkowo wiele opracowań poświęcono okresowi pierwszych lat powojennych i częściowo, późniejszemu, okresowi PRL. W piśmiennictwie polskim więcej koncentrowano się na centralnych organach Kościoła, na diecezji warszawskiej oraz diecezji łódzkiej, na statystykach liczebności wiernych i na stopniu ich zorganizowania. Najważniejszą z tej grupy prac jest wymieniona wyżej pozycja Jarosława Kłaczkowa „Kościół Ewangelicko – Augsburski w Polsce w latach 1945 – 1975”, która traktuje o kształtowaniu się władzy naczelnej Kościoła i przedstawieniu jego zmagania z ingerencją reżimu komunistycznego w obsadę personalną jego struktur.

Dla wielu badaczy polskich, a jeszcze w większym stopniu niemieckich, podstawowymi tematami były głównie dzieje wybranych wspólnot wiernych, dzieje poszczególnych parafii, filiałów, pojedynczych duchownych i osób świeckich związanych z działalnością Kościoła Ewangelicko – Augsburskiego. Prace poświęcone parafiom mają charakter publikacji jubileuszowych, najczęściej popularnych lub popularnonaukowych. Tego typu prac ukazało się więcej w okresie przedwojennym niż po wojnie. Swoje opracowania mają np. w Zielonej Górze (J. Pośpiech, „Zarys historii parafii ewangelicko – augsburskiej w Zielonej Górze”, Studia Zielonogórskie, T.6, 2000); w Karpaczu („J. Moniatowicz, E. Pech, Wang/Karpacz, 1993); w Świdnicy (S. Nowotny, „Historia Kościoła Pokoju w Świdnicy, Świdnica, 2003,) i wiele, wiele innych.

Duża liczba opracowań, niestety, w małym stopniu uwzględniała dzia-

łalność diakonijną, a dotyczy to zwłaszcza diecezji wrocławskiej. W zakresie tej tematyki istnieje konieczność odwoływania się do przestarzałej najczęściej literatury niemieckiej, która stosunkowo wybiórczo, uwzględniana była sporadycznie, najczęściej na marginesie innych tematów zasadniczych. Mankamentem wielu wydawanych współcześnie prac autorów polskich i niemieckich jest wybiórcze wykorzystywanie zachowanych archiwaliów w archiwach parafialnych, diecezjalnych oraz państwowych, zwłaszcza w Archiwach Wojewódzkich, Archiwum Akt Nowych i w Instytucie Pamięci Narodowej. Sytuacja taka często jest wynikiem niezadawalającego stanu zachowanych akt bądź ich niedostatecznego opracowania. Dotyczy to zwłaszcza archiwaliów zachowanych w archiwach parafialnych. Dla diecezji wrocławskiej w miarę zadowalającym stopniu zachowane są archiwalia parafii kłodzkiej, częściowo wałbrzyskiej oraz parafii zielonogórskiej. Należy pamiętać, że sytuacja taka jest, co najmniej w pewnym stopniu wynikiem polityki państwa wobec mniejszości religijnych, w związku, z czym strukturom kościelnym bezpieczniej było nie tworzyć materiałów, które mogłyby służyć inwigilacji i szkodzić Kościołowi. Mocno rozproszone i niekompletne są głównie sprawozdania kasowe. Wśród zespołów zachowanych w archiwach parafialnych przeważa korespondencja duchownych z wyższą administracją kościelną. Podstawę źródłową dla okresu kształtowania się protestantyzmu od czasów początku reformacji aż do końca XIX w. stanowią drukowane zbiory dokumentów, w tym zwłaszcza dotyczących Kościoła ewangelickiego (m.in.: Norbert Conrads, *Die Durchfuehrung der Altranstaedter Konvention in Schlesien 1707 – 1709. Forschungen und Quellen zur Kirchen und Kulturgeschichte Ostdeutschlands*, T. 8, Koeln – Wien, 1971; *Urkunden sammlung zur Geschichte der evangelischen Kirche Schlesiens*, T. II; *Die General – Kirchenvisitation in Fuerstentume Liegnitz von 1654 – 1655*, Wyd. Gerhard Eberleine, 1917).

Dla odtworzenia stanu i mechanizmów działania służb charytatywno – diakonijnych, zwłaszcza w okresie po II wojnie światowej podstawę badawczą stanowią archiwalia przechowywane w Archiwum Akt Nowych w Warszawie, głównie akta Ministerstwa Ziem Odzyskanych i Urzędu do Spraw Wyznań, archiwalia w Archiwum Państwowym we Wrocławiu (dokumenty Prezydiów Wojewódzkiej Rady Narodowej, Wydział do spraw Wyznań). Także częściowo mogły być wykorzystane akta diecezjalne, głównie sprawozdania przewodniczącego komisji diakonijnej, które przechowywane są w Archiwum Diecezji wrocławskiej Kościoła Ewangelicko – Augsburgskiego we Wrocławiu przy para-

fii p.w. Opatrzności Bożej. Akta te nie są w pełni uporządkowane, ale zawierają wiele ciekawych materiałów archiwalnych. Sprawozdania dotyczące działalności diakonijnej są dość schematyczne. Żadnych archiwaliów nie archiwizują parafie w Gorzowie Wielkopolskim, Jaworze, Legnicy, Sycowie, Międzyborzu i Żarach. W parafii niemieckojęzycznej Św. Krzysztofa we Wrocławiu brak jest materiałów dotyczących zborów innych niż polskie.

Bardzo pomocnym w kwerendzie źródeł archiwalnych jest „Przewodnik archiwalny” opracowany w 2001 r. przez zespół badaczy protestantyzmu, który podaje poszczególne zespoły kolejnych archiwów, jednak w przewodniku tym wielu źródeł nie odnotowano (Dzieje protestantyzmu w Polsce. Przewodnik archiwalny – Geschichte des Protestantismus in Polen. Archivfuerer, opracowany przez E. Alabrudzińską, G. Jasińskiego, H. Krajewską przy współpracy O. Kieca, J. Rogalli, Toruń, 2001). Bogaty jest także katalog prasy ewangelickiej w Polsce, datującej swój początek w 1. Połowie XIX w., w tym tytułów prasy diakonijnej. Jej wartość merytoryczna – poznawcza jest bardzo wysoka, a wiele artykułów dotyczy szeroko rozumianej pomocy społecznej, która spoczywała na służbach diakonijnych. Prasa ta, poprzez określone publikacje, budowała w społeczności wiernych świadomość konieczności niesienia pomocy najbardziej potrzebującym. Wydawano między innymi coroczne sprawozdania z działalności różnych instytucji i stowarzyszeń dobroczynno – charytatywnych. Przykładem takiego rodzaju publikacji są roczniki domu opieki dla ociemniałych i niedorozwiniętych umysłowo w Krośnicach (Jahresbericht ueber das Deutsche Samariter – Ordens – Stift als Heil – und Pflege – Anstalt fuer Bloed – Schwachsinnige zu Craschnitz, Militsch, 1863-1924) oraz rocznik domu macierzystego BETANIA we Wrocławiu (Jahresbericht ueber das evangelisch – lutherische Diakonissen – Mutterhaus Bethanien zu Breslau, Breslau, 1850-1941).

Liczne tytuły prasowe ukazywały się także w latach 20. i 30. XX w. i były to: *Der Deutsche in Polen, 1936; Evangelisches Deutschland, 1938; Evangelisches Gemeindeblatt, 1921-1939; Evangelik Górnośląski, 1933-1939; Ewangeli, 1919-1921; Kirche und Heimat, 1923-1939; Luthererbe in Polen, 1938-1939; Neue Evangelische Kirchenzeitung; Posel Ewangelicki, 1918-1939; Posener Evangelisches Kirchenblatt, 1923-1939; Przegląd Ewangelicki, 1934-1939; Szlakiem Reformacji, 1936-1939; Zwiastun Ewangeliczny, 1867* – dotychczas. Tytuł ostatniego czasopisma jest najstarszym czasopismem luterańskim, które ukazuje się w języku polskim na ziemiach RP. W latach

1867-1875 pismo ukazywało się w Cieszynie. W latach 1946-1960 ukazywało się, jako dwutygodnik pod tytułem *Strażnica Ewangeliczna*, od 1962 roku *Zwiastun*, a od 2000 roku *Zwiastun Ewangelicki*. Czasopismo to ma charakter religijny i stanowi urzędowy organ Kościoła Ewangelicko – Augsburskiego w RP.

For many Polish researchers, and to a greater extent German ones, the main themes were mainly the history of selected communities of the faithful, the history of individual parishes, branches, individual clergy and secular people connected with the activities of the Evangelical-Augsburg Church. Works devoted to parishes have the character of jubilee publications, most popular or popular science publications. This type of work appeared more in the pre-war period than after the war.

BIBLIOGRAFIA:

- K. Bobowski, Wawrzyniec Korwin (ok. 1470 – 1527). Wielki nauczyciel i reformator, [W:] *Servus Sanctae Hedvigis Fidelis. Księga dedykowana Księdzu Antoniemu Kielbasie SDS, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu 2010*, pod redakcją ks. J. Swastka, ks. Piel SDS.
- K. Bobowski, Wrocławskie szkoły elementarne i średnie od średniowiecza do końca XVIII wieku, [W:] *Wrocławskie szkoły. Historia i Architektura*, pod redakcją M. Zwierz, Muzeum Architektury we Wrocławiu, Wrocław 2004.
- K. Bobowski, *Die Geschichte des Schluwesens vom elementaren und höheren Grad in Breslau bis 1914*, Wrocław 1992.
- B. Bobowski, *Kultura materialna i duchowa mieszczan Świdnicy i rycerstwa Weichbildu świdnickiego w świetle testamentów (od I połowy XIV do końca 1 ćw. XVII w., Zielona Góra 2010)*.
- B. Burda, *Szkolnictwo średnie na Dolnym Śląsku w okresie wczesno-nowożytnym (1526-1740)*, Zielona Góra 2007.
- C. Büchsel, *Der Evangelische lutherische Diakonissenanstalt „Bethanien” in Breslau*, Ulm 1957.
- L. Beskid, *O materialnym rozwarstwieniu społeczeństwa polskiego*, [W:] *Jak żyją Polacy*, H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red.), Warszawa 2000.
- H. Czembor, *Ewangelicki Kościół Unijny na Polskim Górnym Śląku (1922-1939)*, Katowice 1993.
- O. Czerniakowska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerantologii*, Łódź 2000.
- R. Castel, *Die Metamorphosen der sozialen Frage, Eine Chronik der Lohnarbeit*, Konstanz 2000.

- ks. K. Dola, *Studia nad początkami reformacji protestanckiej na Śląsku*, Opole 2009.
- K. Dola, „Christus praecepit – Ecclesia Sancivit”. Wrocławska dysputa teologiczna wokół tezy księdza Jana Hessa (20-24 kwietnia 1524), *Studia Teologiczno – Historyczne Śląska Opolskiego*, 14, 1993.
- K. Dola, *Opieka społeczna Kościoła*, [W:] *Historia Kościoła w Polsce*, red. B. Kumor, z. Obertyński, T. 1, cz. 2, Poznań – Warszawa 1974.
- T. Dębowski, *Zarys myśli społecznej Kościołów protestanckich w Polsce w latach 1945-1955*, Wrocław 2002.
- D. Dolański, *Najspokojniejszy Kościół. Reformacja XVI w. w księstwie głogowskim*, Zielona Góra 1998.
- Z. Domżał, *Szkolnictwo protestanckie na Dolnym Śląsku (do połowy XVII w.)*, Łódź 2009.
- H. Dominik, *Reformacja na Dolnym Śląsku*, Wrocław 1986.
- Diecezja wrocławska, *Kalendarz Ewangelicki na rok zwyczajowy 1950*, R. 63 (1950).
- W. Derczyński, M. Falkowska, *Praca i bezrobocie*, [W:] *Nowa rzeczywistość. Oceny i opinie 1989-1999*.
- W. Derczyński, M. Falkowska, M. Gawroński i in. *Warunki życia*, [W:] *Nowa rzeczywistość...*
- H. Domański, *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2000.
- Das Evangelische Schlesien*, t. IV. *Vom Diakonischen Werk in der Evangelischen Kirche Schlesiens*, pod red. Dr. Dr. Hultscha, Verlag der Schlesische Evangelische Zentralstelle, Ulm – Donau 1957.
- Die evangelische Kirche von Schlesien 1945 – 1947*, *Unser Weg*, br. autora, Düsseldorf 1960.

SESTRY BOROMEJKY – SŁUŽOBNICE V SOCIÁLNEJ PRÁCI

SIOSTRY BOROMEUSZKI – SŁUŻEBNICE W PRACY SOCJALNEJ

PIOTR DOMŻAŁ
URSZULA A. DOMŻAŁ

ABSTRAKT:

Typologicky, opatrovateľské a pomocné činnosti, ktoré vyvíjajú mestské sestry rôznych provincií, možno zhrnúť do nasledovného poradía: ošetrovateľstvo chorých, poskytovanie stravy, obliekania a zdravotnej starostlivosti pre chudobných, starostlivosť o osirotené deti a zmrzačenie, poskytovanie prístrešia pre bezdomovcov, opatrovateľské a vzdelávacie aktivity pre deti a mládež, poskytovanie služieb vzdelávanie detí a mládeže, katechizácia.

Kľúčové slová: Sociálna pomoc, Kláštor, Mnišky, Muž, Deti.

STRESZCZENIE:

Typologicznie działania opiekuńczo-pomocowe rozwijane przez siostry boromeuski różnych prowincji można ująć w następującym porządku: pielęgnacja chorych, zapewnianie żywienia, ubioru i opieki lekarskiej ubogim, opieka nad dziećmi osieroconymi i kalekami, zapewnienie schronienia bezdomnym, działania opiekuńczo-wychowawcze dzieci i młodzieży, świadczenie usług edukacyjnych dzieciom i młodzieży, katechizacja.

Słowa kluczowe: Pomoc socjalna, Klasztor, Siostry zakonne, Człowiek, Dzieci.

Święta Jadwiga ściśle związana z klasztorem cysterek trzebnickich nie zabiegała o bogactwo dla siebie czy dla sióstr cysterek z konwentu sprowadzonego do Trzebnicy z własnej inicjatywy z Andechs z dalekiej Bawarii. Dochody czerpane z włości książęcej i klasztoru szły w dużej mierze na codzienne potrzeby jej dworzan oraz chorych, biednych, bezdomnych i w ogóle potrzebujących, a także przedstawicieli ówczesnego marginesu społecznego, jakich

było wielu na XIII-wiecznym Śląsku. Przedmiotem troski księżnej była odzież, jedzenie i mieszkanie dla bezdomnych i opuszczonych. W sposób szczególnie troszczyła się o chorych z różnych stanów. Z wielkim zaangażowaniem przygotowywała zapasy na zimę, aby móc rozdawać je potrzebującym. Sama prowadziła bardzo surowe, pokutnicze życie. Pokarm spożywała tylko dwa razy dziennie, bez mięsa i nabiału. Poprzez cierpienie i osobiste ubóstwo umacniała w sobie cnotę pokory miłości drugiego człowieka (szczegółowa charakterystyka w opracowaniach Księdza A. Kiełbasy SDS, *Święta Jadwiga Śląska*, Warszawa 1990; J. Pater, *Święta Jadwiga Śląska – Patronka Trzebnicy*, [w:] *Servus Sanctae Hedvigis Fidelis. Księga dedykowana Księdzu Antoniemu Kiełbasie SDS*, pod redakcją ks. J. Swastka, ks. M. Pieli SDS, Wrocław 2011; J. Gottschalk, *St. Hedwig Herzogin von Schlesien*, Koeln-Graz 1964).

W Antyfonie do Magnificat Oficjum Brewiarzowego *Lactare Germania*, Jadwiga została nazwana ozdobą Trzebnicy, pokorną matką. W Rozdziale VI „*Legenda maior św. Jadwigi*” zatytułowanym „*O uczynkach miłosierdzia świętej Jadwigi i o jej umiłowaniu bliźnich*” zawarta jest bogata treść wskazująca na czyny jej miłosierdzia, które realizowała w swoim życiu: nie pozostawiając sobie ze swoich dochodów nic prócz żywności, w lichej szacie, sama biedna, służyła biedakom; cieszyła się, kiedy karmiła biedaków wydając ucztę, bo wiedziała, że w ich postaci przyjmuje samego Chrystusa; idąc wśród śniegu i mrozu, bosymi stopami naśladowując Chrystusa, dawała jałmużnę trędowatym i ułomnym; zasłoniwszy oblicze płaszczem, potajemnie odwiedzała więzienia i zaopatrywała przebywających tam ludzi w jedzenie i picie, skazanych zaś często uwalniała od wyroku śmierci; gorliwie obchodziła cele więzienne kobiet, aby ujrzeć położenie każdej z nich i służyła im jak niewolnica, gdy użalały się na swój ciężki los (Cytat za: ks. M. Piela SDS, *Życie i dzieło świętej Jadwigi*, jako wzór ewangelicznych postaw w jednoczącej się Europie, [w:] *Spadkobierczynie Św. Jadwigi Śląskiej. 150-lecie Sióstr Boromeuszek w Trzebnicy / materiały z Sympozjum 5 listopada 2011 roku odbytego w klasztorze Sióstr Boromeuszek w Trzebnicy*, Kraków 2011): św. Jadwiga zawsze przyjmowała postawę obrończyni pobożnych wdów i sierot, a obawiając się o oszustwa w ferowaniu wyroków, starała się być obecna przy rozstrzyganiu sądów. Fundując wraz z mężem liczne kościoły, kaplice i klasztory, przy wielu z nich zakładała schroniska i hospicja dla chorych, biednych bezdomnych i opuszczonych.

Czułą troską i wielkodusznością serca obejmowała dzieci kalekie i osieroczone. We wspólnocie z mężem fundowała poza opactwem cysterek trzebnickich, Szpital pw. Świętego Ducha we Wrocławiu, szpital dla trędowatych w Środzie Śląskiej i wędrowny szpitalik dworski. W tym ostatnim było miejsce dla trzyestu chorych i kalek. Szpitali ten został złączony z wcześniej utworzonym szpitalem opactwa cysterek. Zdolnym chłopcom z biednych rodzin fundowała stypendia. Skazanym zamieniała wyroki śmierci na prace przy budowie kościołów i klasztorów. Ze względu na wielką wrażliwość na krzywdę i biedę człowieka, aktywną postawę dzielenia się dobrem materialnym i duchowym z ludźmi potrzebującymi, już za życia nazywana była „Matką wszystkich ubogich”, „Pocieszycielką biednych”. To uzasadnione określenia, bowiem św. Jadwiga wykuwała w społeczności, w której żyła wielką wrażliwość na krzywdę losu. W wymierzę indywidualnym i zbiorowym. Zapalała do dobroczynności, która ubogaca człowieczeństwo osoby wspierającej.

Pojęcie miłosierdzia i dobroczynności wypływające z idei miłości bliźniego stale towarzyszyło rozwojowi chrześcijaństwa. Do XIX w. opieka społeczna świadczona była wyłącznie przez instytucje kościelne i przez różne podmioty prywatne. Państwo i jego struktury administracyjne, nie licząc XIV-wiecznych edyktów skierowanych we Francji i Anglii przeciw włóczęgostwu i żebractwu, aż do XIX w. nie zajmowało się jakimikolwiek formami opieki społecznej. Od XIX w. opieka nad ubogimi i chorymi stawała się obowiązkiem państwa i samorządów terytorialnych (J. Zawadzki, *Zasady opieki społecznej*, Warszawa 1935, s.37). Mimo że zagadnienie pomocy społecznej zostało ujęte ustawowo, jej praktyczna realizacja nie zawsze przebiegała pomyślnie, Różnie przedstawiała się kwestia opieki społecznej na ziemiach polskich w okresie zaborów (1772-1918). Jej rozwój był bardzo zróżnicowany w zależności od zaborcy. Pod zaborem pruskim działalność dobroczynno-pomocowa znajdowała się prawie wyłącznie w rękach duchowieństwa i różnych stowarzyszeń religijnych. We wszystkich zaborach nakazy ustawowe dotyczące filantropii nie były respektowane, co stymulowało rozwój opieki sektora prywatnego. W odrodzonym w 1923r. (Dz. U. RP, ur. 92, poz.726). Znajdujemy w niej odpowiedź na pytanie co stanowi istotę opieki społecznej, jakie świadczenia wchodzi w jej zakres, uprawnieni do jej uzyskiwania i podmioty zobowiązane do jej świadczenia. Zgodnie z litera prawa i ducha tej ustawy, prawo do opieki posiadał każdy komu posiadane środki materialne nie stwarzały możliwości zaspokojenia niezbędnych potrzeb życiowych. Ustawa uznawała celowość istnienia insty-

tucji dobroczynnych z subwencjami finansowymi na ich działalność ze strony państwa. Od roku 1926 na mocy rozporządzenia rządowego, państwo zaczęło sprawować nadzór i koordynację nad działalnością pomocową różnych organizacji dobroczynnych. Działalność w zakresie szeroko rozumianej opieki społecznej prowadzona była we wszystkich prowincjach boromeuszek. Wynikała ona i nadal wynika z ducha konstytucji zakonu od momentu jego powstania w XVII w. Formy oraz skala działań dobroczynnych zostaną przeanalizowane na przykładzie domów gałęzi śląskiej, a także prowincji, które w tym zakresie miały swój nie mały wkład na dynamikę rozwojową placówek gałęzi śląskiej.

Typologicznie działania opiekuńczo-pomocowe rozwijane przez siostry boromeuszki różnych prowincji można ująć w następującym porządku: pielęgnacja chorych, zapewnianie pożywienia, ubioru i opieki lekarskiej ubogim, opieka nad dziećmi osieroconymi i kalekami, zapewnienie schronienia bezdomnym, działania opiekuńczo-wychowawcze dzieci i młodzieży, świadczenie usług edukacyjnych dzieciom i młodzieży, katechizacja.

Tekst jest próbą przedstawienia działalności społecznej boromeuszek w zakresie opieki nad biednymi, chorymi, opuszczonymi, starcami, bezdomnymi i wszystkimi potrzebującymi ze szczególnym uwzględnieniem wspólnoty Domu Generalnego w Trzebnicy oraz domów śląskiej gałęzi sióstr boromeuszek w okresie od zakończenia II wojny światowej po czasy współczesne. Rozdział wprowadzający przywołuje bogate tradycje w zakresie działalności socjalnej, związane z miejscem pobytu wspólnoty Domu Generalnego w Trzebnicy i czynami miłosierdzia wobec potrzebujących, świadczonymi w tym miejscu w I połowie XIII w. przez św. Jadwigę Śląską. Elementami modelu ówczesnej dobroczynności i działań pomocowych w ogóle były bardzo wielorakie formy tych działań przekazywane współczesnemu człowiekowi w bogatym dziedzictwie św. Jadwigi Śląskiej. Świadomość istoty Jadwiżańskiej służby ubogim i chorym, osieroconym kalekom i więźniom, odegrała dużą rolę w dziele kształtowania charakteru działań charytatywnych w następnych wiekach aż po czasy współczesne.

RESUME

Typologically, care and aid activities developed by borough sisters of various provinces can be summarized in the following order: nursing the sick, providing food, dressing and medical care for the poor, care for orphaned children and cripples, providing shelter for the homeless, caring and educational activities for children and youth, provision of services education for children and youth, catechization.

BIBLIOGRAFIA:

- M. Lewek, Górnośląski plebiscyt roku 1921 oraz udział w nim duchowieństwa katolickiego, „Sacrum Poloniae Millenium”, Roma 1960.
- C. Lubińska ZSU, Ojczyzna św. Anieli i jej życie, Kraków 1982.
- s. A. Nadolska, Działalność zewnętrzna Sióstr Boromeuszek Trzebnickiej Gałęzi w latach 1946-1964, Wrocław 1988 (niepub. maszynopis w Bibliotece PWT we Wrocławiu).
- A. Nadolska, Powojenne i najnowsze dzieje sióstr boromeuszek w Trzebnicy, [W:] Spadkobierczynie św. Jadwigi Śląskiej... Kraków 2011.
- E. Neymann, Typy marginesowości w społeczeństwie i ich rola w zmianie społecznej, „Studia Socjologiczne” 4, 1966, 23.
- s. M. Onderek, Siostry boromeuszki na ziemi śląskiej, Kraków 1948.
- J. Pater, Święta Jadwiga Śląska – Patronka Trzebnicy, [W;} Serrus Sanctae Hedwigis Fidelis. Księga dedykowana Księdzu Antoniemu Kielbasie SDS, Pod redakcją ks. J. Swastka, ks. M. Piela SDS, Wrocław 2011.
- M. Piarzyk USJK, Żeńska grupa zakonna w Polsce międzywojennej na przykładzie Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego (Szarych Urszulanek), [W:] Zakony żeńskie w Polsce międzywojennej (Materiały do dziejów Kościoła w Polsce), Lublin 1977.
- ks. M. Piela SDS, Życie i dzieło św. Jadwigi jako wzór ewangelicznych postaw w jednoczącej się Europie, [W:] Spadkobierczynie św. Jadwigi Śląskiej... Kraków 2011.
- M. Pirożyński, Zakony żeńskie w Polsce, Lublin 1935.

ŠTIPENDIJNÉ PROGRAMY AKO FORMA PODPORY VZDELÁVANIA MLADÝCH ĽUDÍ ZAČÍNAJÚCICH ŠTÚDIUM

PROGRAMY STYPENDIALNE, JAKO FORMA WSPIERANIA EDUKACJI MŁODZIEŻY ROZPOCZYNAJĄCEJ STUDIA

VIKTORIA SKHLIAR

ABSTRAKT:

Na začiatku tohto tisícročia sa stali mimoriadne populárnymi všetky druhy štípendijných programov a slogany na pomoc mladým ľuďom boli hlasnejšie ako predtým. Preto bolo prirodzené, že som chcel skontrolovať, ako sa v polovici druhej dekády 21. storočia venovala problematike podpory mladých ľudí v ich rozvoji prostredníctvom vzdelávania.

Úspech vo vzdelávaní vo veľkej miere závisí nielen od dieťaťa, ale aj od jeho bezprostredného okolia. Rodičia zohrávajú najdôležitejšiu úlohu. Pracujú s dieťaťom doma a dávajú mu prístup k knihám a hračkám.

Kľúčové slová: Štipendijné programy, Vzdelávanie, Mládež, Sociálna pomoc.

STRESZCZENIE:

Na początku tego tysiąclecia niezwykle popularne stały się wszelkiego rodzaju programy stypendialne, a hasła pomocy uczącej się młodzieży brzmiały głośniejsze niż do tej pory. Dlatego sprawą wręcz naturalną było, że chcę sprawdzić jak w połowie drugiego dziesięciolecia XXI wieku wygląda sprawa wspierania młodzieży w jej rozwoju poprzez edukację.

W ogromnej mierze sukces edukacyjny nie zależy tylko od samego dziecka, ale od jego najbliższego otoczenia. Najważniejszą rolę mają do spełnienia rodzice. To oni pracują z dzieckiem w domu, zapewniają mu dostęp do książek, zabawek.

Słowa kluczowe: Programy stypendialne, Edukacja, Młodzież, Pomoc socjalna.

Wielu młodych ludzi chce studiować na renomowanych uczelniach państwowych w systemie dziennym. Nie każdemu to się udaje. Osoby pochodzące z rejonów położonych daleko od ośrodków akademickich często nie podejmo-

wały studiów, gdyż łączyło się to ze znacznymi kosztami. Jednakże studenci mogą liczyć na pomoc stypendialną. O stypendia można ubiegać się z instytucji państwowych, fundacji, stowarzyszeń, prywatnych firm, kościołów i związków wyznaniowych. Fundatorami mogą być także osoby prywatne lub gminy. Istnieją programy stypendialne Unii Europejskiej.

Stypendia można otrzymać ze względu na różnorakie przyczyny *am.in.* trudną sytuację materialną, stan zdrowia, osiągnięcia w nauce, sporcie lub sztuce. Studenci mają prawo korzystać z pomocy finansowej z uczelni, na której studiują. Środki przeznaczone na ten cel pochodzą z budżetu państwa. Rektor uczelni dokonuje podziału środków na stypendia w porozumieniu z samorządem studenckim. O wsparcie finansowe można ubiegać się bez względu na wiek, formę studiów (stacjonarny, niestacjonarny), typ uczelni (publiczna, niepubliczna). Istnieje kilka rodzajów pomocy. Część z nich ma formę pomocy socjalnej, część skupia się na wspieraniu najzdolniejszych.

Na początku tego tysiąclecia niezwykle popularne stały się wszelkiego rodzaju programy stypendialne, a hasła pomocy uczącej się młodzieży brzmiały głośniejsz niż do tej pory. Dlatego sprawą wręcz naturalną było, że chcę sprawdzić jak w połowie drugiego dziesięciolecia XXI wieku wygląda sprawa wspierania młodzieży w jej rozwoju poprzez edukację.

W ogromnej mierze sukces edukacyjny nie zależy tylko od samego dziecka, ale od jego najbliższego otoczenia. Najważniejszą rolę mają do spełnienia rodzice. To oni pracują z dzieckiem w domu, zapewniają mu dostęp do książek, zabawek. Uczą go życia w społeczeństwie. Rozwijają jego zainteresowania, pobudzają jego talenty. Kiedy jednak rodzice nie zapewniają dziecku odpowiedniego wsparcia, wtedy z pomocą powinno wkraczać państwo. Czasami jednak pomoc państwa jest niewystarczająca wtedy wsparcia udzielić mogą inne podmioty, a w społeczeństwie obywatelskim głównie różnorodne fundacje.

Interesują mnie takie programy stypendialne, które pomagają młodym osobom spełniającym jednocześnie trzy warunki: są zdolne, są ubogie, są aktywne społecznie. Takie właśnie osoby, moim zdaniem, powinno się szczególnie wspierać, aby bezpowrotnie nie utracić ich talentów. Zainicjowany w Polsce w roku 2003 „Program Stypendialny dla Młodych Naukowców” adresowany jest do kandydatów z Rosji, Ukrainy, Białorusi, Mołdawii, państw Azji Centralnej i Kaukazu. Stypendia są przyznawane na realizację staży naukowych, mających charakter rocznych indywidualnych studiów uzupełniających.

W Programie biorą udział osoby, mające już pewne osiągnięcia naukowe. Dotychczasowa działalność daje stypendystom największą możliwość wykorzystania w ich krajach zdobytej w Polsce wiedzy w różnych dziedzinach życia naukowego i działalności społecznej. Kandydaci powinni mieć ukończone studia wyższe (4- lub 5-letnie) na kierunkach humanistycznych: historii, stosunkach międzynarodowych, politologii, dziennikarstwie, socjologii, etnologii, kulturoznawstwie, psychologii społecznej, administracji i zarządzaniu oraz prawie, a także ogólną orientację w polskiej problematyce w jednej z wymienionych dziedzin lub dziedzin pokrewnych, zwłaszcza w odniesieniu do okresu od XIX do XX wieku. Aplikanci zazwyczaj są doktorantami, młodymi wykładowcami lub absolwentami studiów wyższych, i planują kontynuować naukę po powrocie do kraju. Dzięki temu będą mogli dalej przenosić zdobytą wiedzę i szerzyć ją w kraju pochodzenia. Od kandydata wymagana jest również znajomość języka polskiego w stopniu gwarantującym rozumienie wykładów z wybranej przez niego dziedziny i korzystanie z literatury przedmiotu. Istnieje możliwość zakwalifikowania do Programu osób ze słabą znajomością języka polskiego, wówczas jednak są one zobowiązane do intensywnej nauki języka od momentu powiadomienia o wynikach konkursu oraz zostają automatycznie skierowane na adaptacyjny kurs języka polskiego w Warszawie. W Programie biorą udział osoby, które mają szansę pełnić w przyszłości ważne role w kształtowaniu polityki i życia publicznego własnych krajów. Kształcenie młodych naukowców, którzy często sami już są wykładowcami lub w przyszłości zamierzają kształcić innych, daje szansę osiągnięcia długofalowych i trwałych wyników. Dlatego tak ważne jest odpowiednie ukierunkowanie ich poprzez opiekę specjalistów. Opiekę naukową nad stypendystami sprawują specjaliści z dziedzin zainteresowań stypendystów. Opiekunowie naukowi są również promotorami prac końcowych stypendystów.

Corocznie uczestniczy w Programie ok. 70 stypendystów, młodych naukowców, humanistów, którzy w czasie dziewięciomiesięcznego stażu w najlepszych polskich szkołach wyższych podnoszą swoje kwalifikacje.

RESUME

Scholarship programs as a form of supporting the education of young people starting their studies

At the beginning of this millennium, all kinds of scholarship programs became extremely popular, and the slogans for helping young people were louder than before. Therefore, it was just natural that I wanted to check how in the middle of the second decade of the 21st century the issue of supporting young people in its development through education. To a large extent, educational success depends not only on the child, but on his immediate environment. Parents have the most important role to play. They work with the child at home and give him access to books and toys.

BIBLIOGRAFIA:

- Borowicz R., *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, [w:] R. Borowicz (red.), *Współobecne dyskursy*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2009.
- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2000.
- Gofrom B., *Edukacja wobec idei równości społecznej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2008.
- Informacja o realizacji świadczeń rodzinnych w 2008 roku.*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Polityki Rodzinnej, Warszawa 2009.
- Informacja o realizacji świadczeń rodzinnych w 2011 roku*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Polityki Rodzinnej, Warszawa 2012.
- Informacja rządu na temat realizacji zadań związanych z dystrybucją pomocy społecznej przez szkoły i socjalnej funkcji szkoły*; dostępne na stronie http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3303%3Asejm-przyj-informacja-rzadu-o-pomocy-spoecznej-dlauczniow&catid=37%3Afinanse-na-edukacji-pomoc-materialna&Itemid=69
- Jaskot K., *Studenci w zmieniającej się szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 9/1997.
- Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość*, „Nauka”, 4/2007.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.
- Łukasik Z., *Student w zmieniającej się strukturze kształcenia szkolnictwa wyższego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 9/1997. <https://studium.uw.edu.pl/programy-stypendialne/program-rzadu-rp-dla-mlodych-naukowcow/Regulamin-przyznawania-i-realizacji-stypendiow-edukacyjnych-dla-uczniow-szkol-wyzszych>, Warszawa 2011.

ZMYSEL SÚDRŽNOSTI U ĽUDÍ ZÁVISLÝCH OD PSYCHOAKTÍVNYCH LÁTOK A SOCIÁLNEJ POMOCI

POCZUCIE KOHERENCJI U OSÓB UZALEŽNIONÝCH OD SUBSTANCJI PSYCHOAKTYWNYCH A POMOC SPOŁECZNA

ŻANETA STANISŁAWSKA

ABSTRKT:

Špecifickosť sociálnych zmien znamená, že súčasný človek je čoraz menej spojený s tradičnými komunitami, pričom hodnoty vyplývajú z tradície. Čoraz viac ju ovplyvňujú anonymné sily: masmédiá, móda, propaganda, peniaze. Vonkajšie, formálne alebo priame vplyvy z neho robia čoraz trápnejšie. Avšak dobrovoľne uspeje v nepriamom. Na jednej strane chce rozvíjať kultúru svojho interiéru, na druhej strane je stále v starých štruktúrach a inštitúciách a sprievodných hodnotách a formách vedomia. Bojí sa materiálnej existencie, práce, domova, zajtrajška. Je ambiciózný a bezohľadný, lezie na vyššiu spoločenskú úroveň a chce dosiahnuť materiálny úspech.

Kľúčové slová: Zmysel pre súdržnosť, Sociálna pomoc, Psychoaktívne látky, Drogová závislosť, Človek.

STRESZCZENIE:

Specyfika przemian społecznych powoduje, że współczesny człowiek staje się coraz mniej związany ze wspólnotami tradycyjnymi, z wartościami wynikającymi z tradycji. W coraz większym stopniu ulega wpływom anonimowych sił: mass mediom, modzie, propagandzie, pieniądзом. Oddziaływania zewnętrzne, sformalizowane lub bezpośrednio coraz bardziej go krępują. Natomiast chętnie poddaje się pośrednim. Z jednej strony chce on rozwijać kulturę swojego wnętrza, z drugiej tkwi nadal w starych strukturach i instytucjach oraz towarzyszących im wartościach i formach świadomości. Boi się o egzystencję materialną, o pracę, o dom, o jutro. Jest ambitny i bezwzględny, pnać się na wyższy poziom społeczny i chcąc osiągnąć sukces materialny.

Słowa kluczowe: Poczucie koherencji, Pomoc społeczna, Substancje psychoaktywne, Narkomania, Człowiek.

Współczesny świat od początków XX wieku koncentruje się przede wszystkim na badaniu skuteczności wszelkich podejmowanych przez ludzkość działań. Nowe leki, metody nauczania, systemy szkoleń, jeśli nie okażą się wystarczająco skuteczne, nie mają racji bytu. Obecnie miarą wartości człowieka nie jest błyskotliwy umysł, uczciwość, honor czy odwaga, lecz efektywność jego funkcjonowania zarówno na płaszczyźnie zawodowej, jak i prywatnej. Trend ten znajduje swoje odzwierciedlenie również w dziedzinie psychoterapii, bowiem metody, których skuteczność nie jest sprawdzona, i które nie podlegają ciągłej ewaluacji, są deprecjonowane i poddawane surowej krytyce.

Specyfika przemian społecznych powoduje, że współczesny człowiek staje się coraz mniej związany ze wspólnotami tradycyjnymi, z wartościami wynikającymi z tradycji. W coraz większym stopniu ulega wpływom anonimowych sił: mass mediom, modzie, propagandzie, pieniądзом. Oddziaływania zewnętrzne, sformalizowane lub bezpośrednie coraz bardziej go krępują. Natomiast chętnie poddaje się pośrednim. Z jednej strony chce on rozwijać kulturę swojego wnętrza, z drugiej tkwi nadal w starych strukturach i instytucjach oraz towarzyszących im wartościach i formach świadomości. Boi się o egzystencję materialną, o pracę, o dom, o jutro. Jest ambitny bezwzględny, pnać się na wyższy poziom społeczny i chcąc osiągnąć sukces materialny. Zarazem jednak coraz większą wagę przywiązuje do sposobu bycia. Do duchowego rozwoju, do przyjemnego spędzenia czasu. Dbą o wykształcenie i o skuteczność w rozwiązywaniu problemów. Jest elastyczny i skłonny do kompromisów, gdy uzna je za korzystne dla siebie. Jest tolerancyjny i nie przywiązuje większej wagi do tożsamości substancjalnej, do religii, moralności, poglądów politycznych.

Nowego rodzaju wpływy, a właściwie przymusy (do określonej konsumpcji, rozrywki, poglądów, wierzeń, zachowań) na poziomie nieświadomym zniewalają i ograniczają możliwość świadomego, racjonalnego wyboru.

Zasadniczo każdy człowiek pod wpływem pewnych warunków może stać się narkomanem. Te warunki to różne przyczyny i drogi.

Problem narkomanii ma charakter interdyscyplinarny. Znajduje się on w polu zainteresowania różnych służb, takich jak leczenie, oświata, pomoc społeczna, organy ścigania i wymiaru sprawiedliwości, media. Każda z nich styka się z tym zjawiskiem od innej strony.

Stąd też zapewne wiele różnych sposobów rozumienia pojęcia narkoman. Dla jednych narkoman to ktoś uzależniony od narkotyków, dla innych to osoba, która czasami używa narkotyków, dla jeszcze innych ktoś, kto obraca się

w kręgach subkultury towarzyszącej narkotykom. Wyróżniamy wiele rodzajów uzależnień, jednak de facto skutki, przyczyny i mechanizmy dotyczącego jednego rodzaju, możemy do pewnego stopnia, uogólnić na wszystkie pozostałe (Butcher, Carson, Mineka, 2003). Warto również zwrócić uwagę na fakt, że najlepiej opisane w literaturze przedmiotu są uzależnienia dotyczące substancji psychoaktywnych, gdyż ich historia sięga czasów antycznych (Lindenmeyer, 2007). W świetle najnowszych doniesień naukowych przypuszczać możemy, że zastępując określenie „substancja psychoaktywna” pojęciami typu: internet czy zakupy, uzyskamy niewielkie tylko różnice w opisie samego zjawiska. Zajmowanie się wartościami dawno przestało być domeną filozofów, psychologów czy teologów, gdyż we współczesnym świecie jest to temat na tyle atrakcyjny i budzący tyle emocji, że wykorzystują go zarówno politycy, jaki i specjaliści od reklamy czy marketingu. Niewielu jednak z nich, zdaje sobie sprawę, że jest to pojęcie wieloznaczne, które budzi wiele kontrowersji terminologicznych i metodologicznych (Rohan, 2000).

Punktem wyjścia dla niniejszej rozprawy są dwie koncepcje: Schelera, która wskazuje na dwojaki rozumienie wartości, jako idei oraz jako rzeczy, w których owe idee się urzeczywistniają (Brzozowski, 2007). Wartości jako idee istnieją realnie i obiektywnie, czyli w pełni niezależnie od podmiotu. Mogą zostać odkryte przez człowieka, pomimo tego, że nie są ani cechami ani obiektami fizycznymi, lecz poznawane są nie na drodze zmysłowego doświadczenia czy rozumowania, lecz poprzez intuicję i emocje. To właśnie akty emocjonalne, a zwłaszcza miłość i nienawiść, pozwalają stwierdzić obecność wartości oraz ocenić ich jakość.

Miłość rozszerza horyzont poznawczy świata wartości, pozwalając dostrzec, a następnie dotrzeć do różnych wartości. Zdaniem Schelera (1966, za Węgrzecki, 1975) każdej wartości możemy przyporządkować cztery cechy i na podstawie ich natężenia uporządkować opisywane wartości w sposób hierarchiczny. Zasadę podziału stanowią: czas trwania, zasięg, niezależność i głębokość zadowolenia, których odpowiednia konfiguracja stawia pewne grupy (modalności) wartości ponad innymi. Możemy wyróżnić pięć grup wartości od najwyższej:

1. **religijne (absolutne)**, dotyczącego tego, co jest i nie jest święte.
2. **duchowe (kulturowe)** w obrębie których wyróżniamy trzy podgrupy:
 - a) estetyczne (wymiar brzydkie-piękne)

- b) wartości porządku prawnego (słuszne kontra niesłuszne)
- c) poznawcze (prawda w opozycji do fałszu);
- 3. **witalne (życia)** związane z zachowaniem zdrowia (zarówno fizycznego, jak i psychicznego) oraz życia;
- 4. **użytkowe (cywilizacyjne)**, które są pochodne i dotyczą tego, co użyteczne i nieużyteczne
- 5. **hedonistyczne (przyjemnościowe)**, które koncentrują się wokół doznawania stanów przyjemności i przykrości, zarówno w aspekcie czysto zmysłowym, jak i emocjonalnym;

Poczucie koherencji jest konstruktem stworzonym przez wybitnego profesora socjologii medycyny A. Antonovsky'ego, będącym elementem szerszej koncepcji salutogenetycznej, u podstaw której leży założenie, że pomiędzy zdrowiem i chorobą znajduje się łańcuch stanów, które należy rozumieć jako ciągle zmieniający się proces równoważenia obciążeń i zasobów w obliczu konfrontacji ze stresem. Model salutogenezy jest odpowiedzią na dominację koncepcji patogenetycznej, która całą swoją uwagę koncentruje na czynnikach chorobotwórczych, pomijając istotną rolę faktorów sprzyjających zachowaniu zdrowia. Jednym z czynników prozdrowotnych jest właśnie poczucie koherencji, które przyczynia się do tego, że uruchamiamy adekwatne do danych okoliczności zasoby i umiemy je odpowiednio wykorzystać (Antonovsky, 1995). Ujmując poczucie koherencji z perspektywy psychologicznej, możemy dojść do wniosku, że jest to zmienna osobowościowa, której elementem są przekonania o świecie, o sobie i swoich relacjach ze światem. Ważnym jej aspektem funkcjonalnym jest jej motywacyjny charakter, umożliwiający jednostce podejmowanie aktywności zorientowanych na radzenie sobie z wymaganiami poprzez odpowiedni dobór dostępnych zasobów. W ramach tej aktywności człowiek aktywizuje np. schematy poznawcze i kompetencje, które pozwalają mu zmniejszyć działanie stresorów lub ocenić je w kategoriach wyzwania. To pociąga za sobą bardziej skuteczny sposób radzenia sobie z wymaganiami czy trudnościami, który zwrótnie wpływa na umocnienie poczucia koherencji i rozwój zasobów (Pasikowski, Sęk, 2001).

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można przypuszczać, że poczucie koherencji, zarówno w swoim globalnym wymiarze, jak i pod względem swoich trzech komponentów tj. poczucia zrozumiałości, zaradności i sensow-

ności zmieni się pod wpływem terapii, ulegając stałemu podwyższeniu (Mroziak, 2001). W świetle przedstawionej powyżej teorii należy przypuszczać, że zmianie ulega również system wartości, będący hierarchicznie ułożoną strukturą, zajmującą centralne miejsce w systemie przekonań jednostki oraz warunkującą jej zachowania i dążenia (Rokeach, 1974).

RESUME

The specificity of social changes means that contemporary man is becoming less and less connected with traditional communities, with values resulting from tradition. It is increasingly influenced by anonymous forces: mass media, fashion, propaganda, money. External, formalized or direct impacts make it more and more embarrassing. However, he willingly succeeds in indirect. On the one hand, he wants to develop the culture of his interior, on the other hand he is still in the old structures and institutions and the accompanying values and forms of consciousness. He is afraid for material existence, for work, for home, for tomorrow. He is ambitious and ruthless, climbing to a higher social level and wanting to achieve material success.

BIBLIOGRAFIA:

- Antonovsky A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
- Butcher J. N., Carson R. C., Mineka S. (2003) *Psychologia zaburzeń t.1 i 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lindenmeyer J. (2007). *Ile możesz wypić? O nalogach i ich leczeniu*. Gdańsk: GWP.
- Rokeach M. (1973). *A nature of human values*. New York: Free Press.
- Pasikowski T., Sęk H. (2001). *Zdrowie-Stres-Zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Mroziak B. (1996). *Poczucie koherencji a zdrowie psychiczne i picie alkoholu przez młodzież. Założenia, problematyka i zakres badań*. W: Alkoholizm i Narkomania, 1 (22).
- Węgrzecki A. (1975). *Scheler*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

ÚROVEŇ VIKTIMIZÁCIE ŽIEN ZAŽÍVAJÚCICH DOMÁCE NÁSILIE

POZIOM WIKTYMIZACJI KOBIET DOŚWIADCZAJĄCYCH PRZEMOCY DOMOWEJ

PATRYCJA NOWACKA

ABSTRAKT:

Násilie má za následok, že dôjde k výraznému narušeniu riadnych funkcií rodiny, v tomto prostredí nie je bezpečnostná potreba úplne splnená, a ako je známe na základe Maslowovej pyramídy, bezpečnosť je jednou zo základných potrieb prvej triedy, ktorá je potrebná na správne fungovanie jednotky. a správne sa vyvíjala v snahe uspokojiť potreby vyššieho poriadku, vrátane seberealizácie. Demografická a ekonomická situácia môže byť faktorom ovplyvňujúcim výskyt domáceho násilia.

Kľúčové slová: Násilie, Žena, Viktimizácia, Kriminalistika.

STRESZCZENIE:

Przemoc skutkuje tym, że w sposób znaczny zostają zachwiane prawidłowe funkcje rodziny, w takim środowisku absolutnie nie zostaje zaspokojona potrzeba bezpieczeństwa, a jak wiadomo na podstawie piramidy Masłowa, bezpieczeństwo jest jedną z podstawowych, pierwszorzędnych potrzeb niezbędnych do tego, aby jednostka funkcjonowała w sposób prawidłowy i w sposób prawidłowy rozwijała się dążąc do zaspokajania potrzeb wyższego rzędu, w tym samorealizacji. Czynnikiem wpływającym na fakt wystąpienia przemocy domowej może być sytuacja demograficzno-ekonomiczna.

Słowa kluczowe: Przemoc, Kobieta, Wiktylizacja, Kryminologia.

Czym jest tak naprawdę przemoc? Istnieje wiele jej definicji, które choć tak różne tyczą się jednego, tyczą się krzywdy, którą jeden człowiek wyrządza drugiemu. W życiu codziennym, jeżeli mamy to szczęście i nie mamy z nim do czynienia wystarczy, że włączymy telewizję czy też przejrzymy gazetę, aby dowiedzieć się o dziesiątkach, setkach ludzkich dramatów. Największym z nich jest przemoc domowa, przemoc, która nie tylko dotyczy tego, że

tata bije mamę, ale tyczy się całego środowiska rodzinnego, jego otoczenia, które poniekąd uczestniczy w tym całym dramacie i nie ukrywajmy, przemoc odbija się na nim dość potężnym echem. Mianowicie, przemoc skutkuje tym, że w sposób znaczny zostają zachwiane prawidłowe funkcje rodziny, w takim środowisku absolutnie nie zostaje zaspokojona potrzeba bezpieczeństwa, a jak wiadomo na podstawie piramidy Masłowa, bezpieczeństwo jest jedną z podstawowych, pierwszorzędnych potrzeb niezbędnych do tego, aby jednostka funkcjonowała w sposób prawidłowy i w sposób prawidłowy rozwijała się dążąc do zaspokajania potrzeb wyższego rzędu, w tym samorealizacji. Czynnikiem wpływającym na fakt wystąpienia przemocy domowej może być sytuacja demograficzno-ekonomiczna. Osoby, które mało zarabiają, czy też grozi im utrata pracy, często odreagowują stres z tym związany właśnie poprzez spożywanie alkoholu, który z kolei może stać się czynnikiem wyzwalającym. Przemoc spowodowana tym czynnikiem pozwala w szybki sposób pozbyć się napięcia, a nawet powoduje, iż sprawca czuje się w pewien sposób dowartościowany gdyż poprzez przemoc wyraża swoją siłę i pokazuje, iż to on tu rządzi, to on jest panem i władcą tego mikroświata. Istotnym jest, że sprawcy bardzo często stosują przemoc w domu, ponieważ czują się bezkarni poprzez fakt, iż zagrożenie poniesieniem kary jest dużo mniejsze niż w przypadku popełnienia tego samego czynu w stosunku do osoby obcej. Na to czy będzie stosowana przemoc/na stopień jej intensywności wpływa również fakt przyzwolenia społecznego. Na czym ono polega? Najprościej rzecz ujmując, polega ono na milczeniu i braku reakcji ze strony rodziny, przyjaciół, znajomych czy też sąsiadów. Zjawisko to nosi miano izolacji społecznej. Ludzie szczególnie w blokowiskach coraz częściej są anonimowi, dlatego też to właśnie tam bardzo łatwo można ukryć problemy rodzinne.

Wiele mówi się o przemocy, powstaje wiele kampanii społecznych przeciwdziałaniu przemocy, jednak należy zauważyć, iż jeżeli ofiara nie chce pomocy, tak jak to zresztą bardzo często się dzieje w przypadku ofiar przemocy domowej- wówczas osoba trzecia nie jest w stanie nic zrobić, owszem może mówić, tłumaczyć, krzyczeć, jednak, kiedy ta pokrzywdzona kobieta wierzy w to, że pewnego dnia ten partner się zmieni, bo on wcale nie jest taki zły, przecież mogła trafić gorzej, to wówczas to, co powiemy, nic nie będzie znaczyć, ponieważ ona kocha i wierzy, że jej życie się ułoży. Dlatego też właśnie, chciałabym przyjrzeć się dokładniej mechanizmom, które sprawiają, że kobieta się na to godzi, choć cierpi z tego powodu. Nikt normalny nie chce być bitym

i poniewieranym, ale jednak coś sprawia, iż kobieta godzi się na to i trwa w związku, który ją niszczy zarówno psychicznie jak i fizycznie.

DEFINICJA PRZEMOCY – W SŁOWNIKU JĘZYKA POLSKIEGO, WEDŁUG KTÓREJ TO PRZEMOC DEFINIOWANA JEST JAKO „FIZYCZNA PRZEWAGA WYKORZYSTYWANA DO CZYNÓW BEZPRAWNYCH, DOKONYWANYCH NA KIMŚ; NARZUCONA BEZPRAWNIE WŁADZA I PANOWANIE.”

Natomiast w Słowniku Socjologicznym, przemoc określana jest jako „jeden z głównych, obok groźby, środków przymusu, polega na użyciu siły fizycznej, przez jednostkę czy grupę, często wbrew obowiązującemu prawu, w celu zmuszenia jakiejś osoby czy członków grupy do określonego działania czy też uniemożliwienia podjęcia działań lub do zaprzestania wykonywania czynności już rozpoczętej; także bezprawne narzucanie władzy”.

Poza definicjami słownikowymi istnieje wiele definicji stworzonych przez specjalistów nauk humanistycznych. Mogę tu przytoczyć definicje opracowaną przez Irenę Pospiszyl, według której przemoc „jest to każdy akt godzący w osobistą wolność jednostki, zmuszanie jednostki do zachowań niezgodnych z jej własną wolą”.

Proces wiktylizacji - Jest to proces wchodzenia w rolę ofiary. Na skutek tego procesu zmienia się poczucie tożsamości maltretowanej osoby. Wyróżnia się 3 etapy wiktylizacji.

Podatność wiktylogiczna - Predystynacją (traumatofilią) wiktylogiczną kryminolodzy nazywają indywidualną skłonność jednostki do stania się ofiarą przestępstwa. Oczywiście nie jest to świadome działanie takiej osoby (choć bywa czasem, że otoczenie sugeruje nam, że możemy za coś „oberwać”).

RESUME

Violence results in the fact that the proper functions of the family are significantly disturbed, in this environment the security need is absolutely not met, and as is known on the basis of the Maslow pyramid, security is one of the basic first-class needs necessary for the unit to function properly and it develo-

ped properly in a bid to meet the needs of a higher order, including self-fulfillment. The demographic and economic situation may be a factor influencing the occurrence of domestic violence.

BIBLIOGRAFIA:

- Fromm, E. (1991). *Wojna w człowieku*. Gdańsk: Gdańska Inicjatywa Wydawnicza.
- Kmiecik-Baran, K. (1998). *Przemoc wobec dzieci-diagnoza i interwencja*, [w:] Papież, J., Plukis, A. (red.) *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*. Toruń: Adam Marszałek.
- Mazur, J. (2002). *Przemoc w rodzinie teoria i rzeczywistość*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Mellibruda, J. (1993). *Oblicza przemocy. Remedium*.
- Pospiszy, I. (2003). *Ofiary chroniczne przypadek czy konieczność*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Pospiszyl, I. (1994). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Reber, A. S. (1985). *Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.
- Reiss, A. J. (1980) *Victim proneness in repeat victimization by type of crime*, [w:] Feinberg, S. E., Reiss, A. J. (red.) *Indicators of crime and criminal justice: Quantitative studies*, U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistic, Washington.
- Rekomendacja Komitetu Ministrów Rec. (2006)8 w sprawie pomocy dla ofiar przestępstw z 14 czerwca 2006 w: E. Bieńkowska, L. Mazowiecka, *Ofiara przestępstwa w dokumentach międzynarodowych*, Warszawa 2009
- Skorny, Z. (1984). *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*. Warszawa.

Strony internetowe:

- <http://www.niebieskalinia.pl/pismo/wydania/dostepne-artykuly/4367-jak-wychowac-ofiare>
- <http://www.niebieskalinia.pl/pismo/wydania/dostepne-artykuly/4363-dlaczego-kobiety-zostaja>
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Wyuczona_bezradno%C5%9B%C4%87
- <http://www.psychomanipulacja.pl/art/pranie-mozgu.htm>

AKTÍVNOSŤ A ZÁUJEM O PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL

ACTIVITY AND INTEREST IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF KINDERGARTEN TEACHERS

VERONIKA KUŠNÍROVÁ
BOŽENA ŠVÁBOVÁ

ABSTRAKT:

Štúdiá prezentuje výsledky kvantitatívneho výskumu skúmajúceho záujem učiteliek materských škôl na Slovensku o profesijný rozvoj a konkrétne školenia. Prostredníctvom metódy dotazník zisťuje ich názory s cieľom odhaliť potreby a záujem o profesijný rozvoj, aká je ich ochota ďalšieho osobnostného rastu, aký je ich záujem o ďalšie vzdelávanie formou školení.

Kľúčové slová: Profesijný rozvoj. Učiteľky materských škôl. Ďalšie vzdelávanie.

STRESZCZENIE:

Badanie przedstawia wyniki badań ilościowych badających zainteresowanie nauczycieli przedszkolnych na Słowacji rozwojem zawodowym i specjalnym szkoleniem.

Dzięki tej metodzie kwestionariusz identyfikuje ich poglądy w celu zidentyfikowania potrzeb i zainteresowania rozwojem zawodowym, a także ich gotowości do dalszego rozwoju osobistego, zainteresowania dalszym szkoleniem poprzez szkolenie.

Słowa kluczowe: Rozwój zawodowy. Nauczyciele przedszkolni. Dalsza edukacja.

Úvod

Ani kvalitná pregraduálna príprava nedokáže učiteľa pripraviť na potreby meniaceho sa školstva a edukácie. Učitelia majú byť tými, ktorí sa neustále zlepšujú a vzdelávajú vo svojom odbore, v pedagogike, didaktike a iných potrebných disciplínach. Je potrebný ich celoživotný rozvoj a vzdelávanie, profesijný rozvoj. Práve neformálne vzdelávanie, školenia, kurzy a tvorivé work-

shopy prepojené s praxou dokážu rýchlo reagovať na potreby aktuálnej situácie v školstve a spoločnosti.

Cieľom príspevku je zistiť záujem učiteliek materských škôl o profesijný rozvoj a školenia. Ozrejmuje, ako hodnotia svoj záujem o ochotu ďalšieho profesijného rastu a vzdelávania sa.

Teoretické východiská

Školská reforma otvára nové cesty pre inovované poňatie výučby, ktoré úzko súvisí so zmenami pedagogicko-didaktického myslenia učiteľa a postavenia materského školstva v systéme (Hlaváčová, 2011). Predškolské obdobie znamená pre dieťa veľa zmien, pretože prichádza z rodinného prostredia do nového sociálneho prostredia, do materskej školy, kde sa postupne uvoľňuje naviazanosť na rodinu a vytvára si nové vzťahy s rovesníkmi, s ktorými má možnosť zažiť veľa zaujímavých aktivít, naučiť sa komunikovať, tolerovať a prijímať požiadavky iných, vnímať ich a postupne sa znižuje miera presadzovania vlastných potrieb a záujmov. Cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu kognitívnu, senzomotorickú a sociálno-citovú úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie na základnej škole a pre život v spoločnosti (Štátny vzdelávací program, 2016, s. 8). V prostredí materskej školy prebieha zámerná, cielená a cieľavedomá socializácia jedinca i skupín. Je v nej profesionálne a odborne zabezpečovaný proces edukácie. Pri práci s deťmi v predprimárnom vzdelávaní nezastupiteľnú úlohu zohráva učiteľ, ktorý je facilitátorom edukačného procesu a humanizuje prostredie, v ktorom sa rozvíja osobnosť dieťaťa. Ako uvádzajú I. Rochovská, D. Krupová (2015), dnešní pedagógovia by mali viesť deti cestou poznávania objavovaním, bádáním. Zvlášť predprimárne vzdelávanie dáva učiteľom možnosť ovplyvňovať spôsob myslenia a konania detí už od najútlejšieho veku, dáva im možnosť denne zažívať radostné chvíle pri objavovaní nových vedomostí.

Ako uvádza I. Turek (2010), učiteľ musí dôkladne ovládať svoj odbor, mať dobrú pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru. Vysoké požiadavky sa kladú na jeho osobné a charakterové vlastnosti, pretože chyby vo výchove zanechávajú hlboké dôsledky na celý život a na prevýchovu dieťaťa sa musí vynaložiť neobyčajne veľa úsilia a námahy.

Učiteľ plní dôležité poslanie a jeho prístup k svojej profesii, ako sa dokáže prispôbiť zmenám okolitej spoločnosti, môže pozitívne ovplyvniť tvorbu a organizáciu edukačného procesu v školskom prostredí. Musí byť originálny a byť presvedčený, že všetko, čo dieťa vďaka jeho motivácii a inovácii robí, ho obohacuje a posúva dopredu (Švábová, 2017). Učiteľ pripravuje a plánuje vzdelávacie aktivity tak, aby sa v nich každý mohol prejavíť, orientovať sa v sebe, kontaktovať a komunikovať v skupine, rešpektovať názory iných. M. Hupková (2004) zdôrazňuje, učiteľ je profesionálom vo svojom odbore, ale aj vychovávateľ – profesionál, ktorý deťom sprostredkúva svoje vedomosti a určitý stav ľudskej, národnej a národnostnej kultúry s cieľom rozvíjať jeho osobnosť, hodnoty a spoločenské aspirácie.

Učiteľ je sčasti vedcom, odborníkom a z druhej časti je umelcom. Výchova sa uskutočňuje neustále, nezávisle na čase a priestore, má rozmanité formy, metódy, nemá predpísané témy, postupy. To si vyžaduje od učiteľa vysokú mieru: *flexibility, tvorivosti, odbornosti, profesionality v teóriách a metódach výchovy, morálku nielen v zmysle cieľov výchovy, ale aj v zmysle osobnej morálky* (Zelina, 2011, s. 225). Učiteľ plní dôležité poslanie a jeho spôsob komunikácie s deťmi, prístup k svojej profesii, ako sa dokáže prispôbovať zmenám okolitej spoločnosti, môže pozitívne podnecovať, motivovať a aktivizovať ich konanie, zvýšiť záujem o spoznávanie, experimentovanie a objavovanie seba a svojho okolia. Ako uvádza V. Hašková (2015), vytvára bezpečné prostredie, kde je každý prijímaný, zaujíma sa o to, čo deti rady robia a čo by chceli robiť. Ani najkvalitnejšia predgraduálna príprava nedokáže učiteľa pripraviť na mieniace sa okolnosti a nové trendy v edukácii, preto je potrebné jeho neustále napredovanie a celoživotné vzdelávanie.

Učiteľ sa musí permanentne vzdelávať, je vodiacim článkom edukácie, pozná skupinu, s ktorou pracuje a vyberá metódy, ktoré aktivizujú dieťa, inšpirujú k vlastnému tvorivému prejavu (Švábová, 2018). Pozitívny vývoj, zlepšovanie, zdokonaľovanie učiteľov je nazývané profesijný rozvoj (Mareš, 2013). Ide o permanentný „proces prehĺbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti“ (Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.). Zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií (Pavlov, 2013).

Uskutočňuje sa prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej alebo odbornej činnosti a sebazvdelávania (Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.).

Kontinuálnym vzdelávaním sa rozumie systém formálneho, neformálneho a neinštitucionálneho vzdelávania učiteľov, ktoré plnia konkrétne funkcie, realizujú stanovené vzdelávacie ciele a vytvárajú špecifický subsystém prípravného a celoživotného vzdelávania, v ktorom sú vzájomne prepojené, organizované a riadené podľa istých zásad a sú vyjadrením školskej politiky štátu (Rosa, 2000). Systém kontinuálneho vzdelávania by sa mal prispôbovať potrebám a požiadavkám jednotlivcov a inštitúcií, plniť zámery jednotlivých pedagógov a školy i spoločnosti (Kasáčová, 2002). Preto nás zaujímalo, či učiteľky materských škôl majú záujem o ich profesijný rozvoj a ako vidia potrebu vzdelávania pedagogických zamestnancov ich nadriadení, ktorí vedú a rozhodujú o danej inštitúcii.

Metodológia výskumu

Cieľ: Zistiť potreby a záujem učiteliek materských škôl o ich profesijný rozvoj a školenia.

Čiastkové ciele:

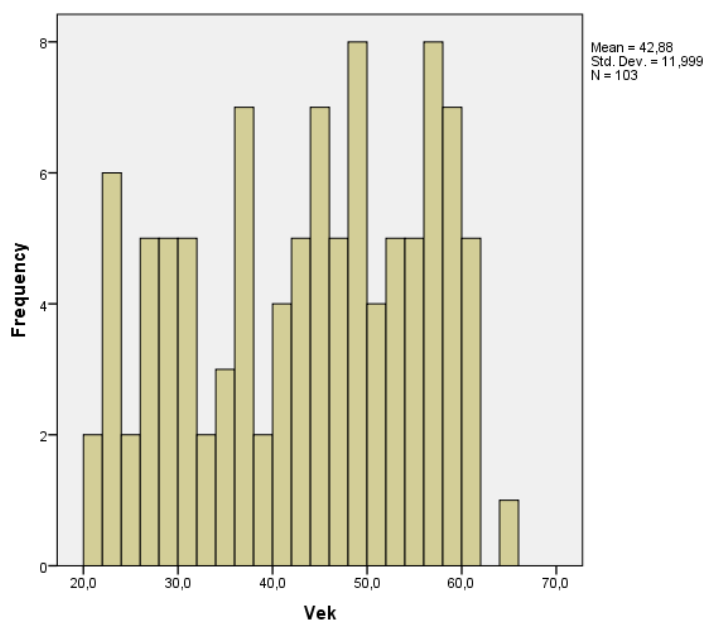
- Zistiť úroveň sebahodnotenia záujmu o ďalšie vzdelávanie učiteliek MŠ.
- Zistiť mieru záujmu učiteliek MŠ o školenia.
- Zistiť mieru podpory učiteliek MŠ na ďalšie vzdelávanie a osobnostný rast zo strany vedenia školy.

Na dosiahnutie stanoveného cieľu sme realizovali empirický kvantitatívny exploratívny výskum. Na získanie údajov sme použili anonymný neštandardizovaný dotazník vlastnej konštrukcie distribuovaný v tlačenej podobe i ako on-line dotazník. Výsledky boli získané v rámci väčšieho výskumu zameraného na identifikáciu a analýzu vzdelávacích potrieb učiteliek MŠ v súvislosti so zavádzaním inklúzie. Dotazník pozostával zo štyroch častí: identifikačné údaje, časť venovaná vzdelávaniu učiteliek MŠ, hodnotenie miery inkluzívneho nastavenia ich školy, vzdelávacie potreby učiteľov pre inkluzívnu edukáciu. V tomto článku sú prezentované výsledky z prvej časti dotazníka.

Získané údaje boli spracované prevažne deskriptívnou štatistikou. Údaje sme spracovali do výpočtu absolútnej a relatívnej početností (percentuálneho podielu). Pri vyhodnotení škálových položiek sme použili aritmetický priemer, modus, smerodajnú odchýlku. Následne sme použitím Spearmanovho korelačného koeficientu zisťovali existenciu štatisticky významného vzťahu rozdielov v záujme o školenia vzhľadom na vek a záujmom o jednotlivé témy školení a dĺžkou pedagogickej praxe.

Výskumný súbor

Výberový súbor zostavený dostupným výberom tvorí 103 učiteliek materských škôl z celého Slovenska. Najviac zastúpený je Košický kraj (29,1 %), Žilinský kraj (26,2 %) a Prešovský kraj (22,3%). Respondentky z ostatných krajov tvoria 21,2 %. Priemerný vek je 43 rokov.



Z hľadiska dĺžky praxe ide o dvojrýcholové rozloženie. Priemerná dĺžka praxe je 20,4 roka. 6 respondentiek malo za sebou jeden rok pedagogickej praxe a 7 dva roky. Z hľadiska dosiahnutého vzdelania takmer polovica respondentiek má stredoškolské vzdelanie (49,5 %), 16,5 % ukončilo prvý stupeň a 34 % druhý stupeň vysokoškolského štúdia.

Tabuľka 1: Zloženie respondentov z hľadiska dosiahnutého vzdelania

Vzdelanie	N	%
Vysokoškolské 1. stupňa (Bc.)	17	16,5
Platné Vysokoškolské 2. stupňa (Mgr., PhDr., PaedDr.)	35	34,0
Stredoškolské s maturitou	51	49,5
Spolu	103	100,0

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Hlavné zistenia

Pre spoznanie miery vnímania potreby a záujmu učiteliek materských škôl o ich profesijný rozvoj a školenia sme najprv zisťovali, ako hodnotia svoj záujem o profesijný rozvoj a ďalšie vzdelávanie. Sebareflexiou mali ohodnotiť svoje schopnosti motivácie, flexibilitu, iniciatívnosť, schopnosť zvládať konflikty a spomínanú ochotu ďalej sa vzdelávať. Za najlepšie zo spomenutých osobnostných kvalít považujú práve ochotu ďalšieho vzdelávania a flexibilitu (zhodne aritmetický priemer 4,4). Najčastejšie sa vyskytujúce hodnotenie bolo 5 (najviac) bodov. Za menej kvalitnú považujú svoju iniciatívnosť. Ešte nižšie hodnotenia získali motivácia (4,1) a schopnosť zvládať konflikty (3,9). Všetky schopnosti hodnotili učiteľky ako nadpriemerné (tabuľka 2).

Tabuľka 2: Sebahodnotenie osobnostných kvalít učiteliek

	AM	Max.	Me	Min.	Mode	SE
Motivácia	4,1	5,0	4,0	1,0	5,0	,1
Flexibilita	4,4	5,0	5,0	2,0	5,0	,1
Iniciatívnosť	4,2	5,0	4,0	2,0	4,0	,1
Schopnosť zvládať konflikty	3,9	5,0	4,0	1,0	4,0	,1
Ochota ďalšieho vzdelávania sa osobnostného rastu	4,4	5,0	5,0	1,0	5,0	,1

AM – aritmetický priemer, Me – medián, Mode – modus, Max. – maximálna hodnota, Min. – minimálna hodnota, SE – štandardná chyba priemeru

Ochotu ďalšieho vzdelávania sa a osobnostného rastu 58,3 % respondentov sebareflexívne hodnotí najlepšie (pridelilo najviac, 5 bodov) a ďalších 17,5 % ako celkom dobrú (4 body). Nízkym bodovým skóre hodnotí danú schopnosť iba 6,8 %. 10,7 % neodpovedalo. Učiteľky MŠ teda deklarovali svoju ochotu ďalšieho vzdelávania sa a osobnostného rastu.

Informácie súvisiace s profesionálnym rastom väčšina získava z internetu (91,2%) a veľká časť aj od známych a kolegov (75,5 %). Z tlače, letákov a brožúr, či televízie získavajú informácie iba v malej miere (tabuľka 3). Informácie sa k nim dostávajú aj priamo od metodicko-pedagogických centier, sami siahnu po odbornej literatúre alebo ojedinele sa zúčastnia odborných konferencií. V jednom prípade bol ako zdroj získavania informácií uvedený aj školský úrad.

Tabuľka 3: Zdroje získavania informácií o profesionálnom raste

	N	%
Z internetu	93	91,2%
Z tlače	30	29,4%
Z letákov, brožúr	15	14,7%
Z televízie, médií	27	26,5%
Od známych, kolegov	77	75,5%
Z iných zdrojov	18	

N = počet

Učiteľky MŠ majú **záujem o ďalšie vzdelávanie** realizované **formou školenia**. 88,3 % odpovedalo kladne. Čím sú učiteľky staršie, tým majú o školenie menší záujem. Rovnako čím majú dlhšiu pedagogickú prax, tým majú menší záujem o školenie. Výsledky sú na základe Spearmanovho korelačného koeficientu (tab. 4).

Tabuľka 4: Výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu

Spearman's rho	Vek	Koleračný koeficient	-,232*
		p-hodnota	,019
		N	102

p – hodnota = štatistická významnosť na hladine 0,05

Z nami ponúknutých tém školení najväčší záujem prejavili o témy inovatívne metódy (aritmetický priemer 4,1), motivácia, psychohygiena, rozvoj osobnosti dieťaťa a učiteľa (3,9) a práca s modernými technológiami (3,7). Výrazne menší záujem prejavili o témy súvisiace s inklúziou a prácou s deťmi so sociálnym a zdravotným znevýhodnením. Na 4. mieste sa umiestnilo školenie zamerané na prácu s deťmi s poruchami správania (vrátane ADHD).

Tabuľka 5: Záujem učiteliek o ďalšie vzdelávanie formou školení

	Nové inovatívne metódy	Práca s modernými technológiami	Motivácia, psychohygiena, rozvoj osobnosti dieťaťa a učiteľa	Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie	Práca s deťmi zo SZP	Práca s deťmi so zdravotným postihnutím	Práca s deťmi s poruchami správania (vrátane ADHD, ADD)	Práca s deťmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia
AM	4,1	3,7	3,9	2,9	2,8	2,5	3,2	2,7
Max.	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Me	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0
Min.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
Mode	5,0	5,0	5,0	3,0	1,0	1,0	5,0	1,0
SE	,1	,1	,1	,1	,2	,1	,2	,1
SD	1,1	1,4	1,2	1,3	1,5	1,3	1,5	1,4
N	103	103	103	103	103	103	103	103

SE – štandardná chyba priemeru, SD – štandardná odchýlka

Spearmonovým koleračným koeficientom sme zistovali závislosť medzi dĺžkou pedagogickej praxe a obsahovým zameraním školení (tab. 4). Štatisticky významné negatívne vzťahy strednej závislosti sme identifikovali pri témach: školenie zamerané na prácu s deťmi so zdravotným postihnutím, práca s deťmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Teda čím majú respondenti dlhšiu pedagogickú prax, tým majú menší záujem o takto orientovaný typ školení. Medzi ostatnými témami školení sa závislosť nepotvrdila (tab. 4). Medzi vekom a záujmom o uvedené témy školení sa štatisticky významná závislosť nepotvrdila.

V treťom čiastkovom ciele sme zistovali mieru podpory učiteliek MŠ v otázke ďalšieho vzdelávania a osobnostného rastu zo strany vedenia školy, nakoľko práve riaditeľ, prípadne zástupca je tou osobou, ktorá dáva súhlas na účasť na kontinuálnom vzdelávaní a školeniach. Väčšina respondentiek

(86,4 %) považuje podporu zo strany vedenia školy za dostatočnú. Opačne to vníma iba 9,7 % učiteliek.

Informácie o možnostiach profesionálneho rastu sa k učiteľkám MŠ najčastejšie dostávajú práve od vedenia školy (76,7 %), k menšej časti učiteliek od metodicko-pedagogických centier (66,0 %). Od vedúcich predmetových komisií a metodických združení dostáva informácie o profesionálnom raste 36,9 %) a priamo od vysokých škôl iba 24,3 %.

Tabuľka 6: Od koho sa k učiteľkám MŠ dostávajú informácie o možnostiach profesionálneho rastu

	N	%
Vedenie školy	79	76,7
Vedúci predmetových komisií a metodických združení	38	36,9
Metodicko-pedagogické centrá	68	66,0
Vysoké školy	25	24,3

Následne sme zisťovali, ako hodnotia možnosti poradiť sa o výchovných a vzdelávacích problémoch detí s vedením materskej školy. Pre porovnanie sme im poskytli aj ďalšie možnosti, kde hľadať pomoc. Podľa ich odpovedí v najväčšej miere sa môžu obrátiť práve na vedenie školy (71,8 %), menšia časť na špeciálneho pedagóga (29,1 %). Na školského psychológa sa môže obrátiť iba 12,6 % respondentov. Výchovného poradcu majú k dispozícii iba veľmi ojedinele (6,8 %) a sociálneho pedagóga takmer vôbec (1,0 % respondentov má možnosť sa naň obrátiť). Až 14,9 % respondentov vidí možnosť pri výchovných problémoch poradiť sa v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. 1,9 % považuje za možnosť aj v samoštúdiu. Aj keď bola najčastejšou voľbou možnosť hľadať pomoc vo vedení MŠ, urobilo by tak iba 71,8 %, ostatné by z nám neznámych dôvodov nešli za nadriadenými, aj keď je to najprístupnejšia možnosť. Pravdepodobne nadradených nepovažujú za kompetentných alebo dôvodom môže byť aj chýbajúca dôvera či negatívna predchádzajúca skúsenosť.

Diskusia

Prezentovaným výskumom sme zisťovali záujem učiteliek materských škôl o ich profesijný rozvoj a školenia. Učiteľky sebareflexívne hodnotia svoju ochotu ďalšieho vzdelávania a osobnostného rastu ako najlepšiu z uvedených piatich vlastností. Informácie súvisiace s profesionálnym rastom väčšina získava z internetu a od kolegov a známych, teda z ľahšie prístupných zdrojov. Získavanie informácií z kníh alebo účasť na odborných konferenciách je využívaná vo výrazne menšej miere.

Učiteľky materských škôl vyjadrili záujem o školenia (bez uvedenia témy), ktoré im prinesú nové poznatky a získať praktické skúsenosti, ako oživiť a obohatiť prácu s deťmi v predprimárnom vzdelávaní. Zaujímavosťou je výsledok, že čím sú učiteľky staršie a majú dlhšiu pedagogickú prax, tým prejavujú o školenie menší záujem.

Pre účasť učiteliek na školeniach a kontinuálnom vzdelávaní je pre ne nevyhnutný súhlas vedenia školy. Preto sme zisťovali, ako vnímajú podporu zo strany ich nadriadených. Väčšina respondentiek považuje podporu zo strany vedenia školy za dostatočnú. Iba necelá desatina respondentov to vidí opačne. Väčšine z nich vedenie posúva nové informácie o možnostiach školení a profesionálneho rastu. V menšej miere k nim prichádzajú ponuky priamo od meto-
dicko-pedagogických centier a iba vo veľmi málo prípadoch od vysokých škôl.

Na druhej strane aj keď zo strany vedenia školy majú podporu na vzdelávanie, pri výchovných problémoch s deťmi je tá pomoc nedostačujúca. Ukázalo sa, že nie všetky učiteľky MŠ by hľadali pomoc vo vedení školy. Pričom iné možnosti sú pre ne prístupné len vo výnimočných prípadoch. Malé možnosti predstavuje spolupráca s odbornými zamestnancami, ktorí v MŠ zvyčajne nie sú. Preto učiteľky nemajú možnosť priamo na pracovisku sa s nimi poradiť. Prípadné výchovné problémy s deťmi časť z nich rieši cez centrá pedagogicko-
psychologického poradenstva a prevencie. V dotazníku nám to uviedla iba menej ako šestina respondentov, ale predpokladáme, že v skutočnosti je počet mierne vyšší.

ZÁVER

Každé dieťa prichádzajúce do materskej školy je osobnosťou, individualitou a pôsobenie naň by malo byť adekvátne stavu, jeho rozvojovým možnostiam, schopnostiam, záujmom a potrebám. To si vyžaduje kvalitné a pre prácu nadchnuté učiteľky. Pre zvyšovanie ich kompetencií je vytvorený systém kontinuálneho vzdelávania. Ten má reflektovať potreby spoločnosti a škôl, zároveň musí vychádzať aj z potrieb a záujmov samotných pedagógov. Na základe nášho výskumu môžeme tvrdiť, že väčšina učiteliek materských škôl má záujem o profesijný rozvoj aj vzdelávanie formou školení.

Na základe realizovaného výskumu vidíme priestor na väčšie šírenie a propagovanie informácií o možnostiach vzdelávania a profesijného rozvoja realizovaného vysokými školami a univerzitami. Informácie súvisiace s profesijným rozvojom je najefektívnejšie zverejňovať prostredníctvom internetu. Rovnako študijné materiály, publikácie zverejnené online na internete zasiahnu najväčšie publikum. Ďalšiu efektívnu možnosť ako zvýšiť a rozšíriť vzdelávanie učiteľov predprimárneho vzdelávania vidíme v zasielaní informácií mailom riaditeľom, vedeniu škôl, ale aj zriaďovateľom škôl.

Príspevok vychádza ako súčasť projektu KEGA č. 004KU-4/2019 Umelci v materskej škole – interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní.

Zoznam bibliografických odkazov:

- HAŠKOVÁ, V. 2015. Možnosti podpory inklúzie vo výchove vo voľnom čase. In AKIMJAKOVÁ, B. – KRAJČÍRIKOVÁ, Ľ. *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov XI*. Ružomberok : VERBUM KU v Ružomberku, 2015, s. 384 - 391. ISBN 978-80-561-0243-5.
- HLAVÁČOVÁ, Z. 2011. Súčasná škola a jej smerovanie. In ROCHOVSKÁ, I. –HLAVÁČOVÁ, Z. *Rozvíjanie kľúčových kompetencií v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok : VERBUM KU v Ružomberku, 2011, s. 9 – 114. ISBN 978-80-8084-677-0.
- HUPKOVÁ, M. 2004. Sebareflexia vo výchovno-vzdelávacej práci učiteľa. In HUPKOVÁ, M. – PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2004, s. 43 – 96. ISBN 80-89018-77-7.
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002. 151 s.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-0.
- PAVLOV, I. 2013. Pedagogické súvislosti podpory profesionálneho rozvoja učiteľov. In KRAJČOVÁ, N. – ŠUŤÁKOVÁ, V. (eds.). *Učiteľ na ceste k profesionalite: Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov : FHPV PU v Prešove, Škola plus, s. 266 – 281. ISBN 978-80-555-0984-6.
- ROCHOVSKÁ, I. – KRUPOVÁ, D. 2015. *Vědci v mateřské škole. Aktivita pro malé badatele*. Praha : Portál, 2015. 152 s. ISBN 978-80-2620-818-1.
- ROSA, V. 2000. Kedy bude ďalšie vzdelávanie systémom. In *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí*. Bratislava : Metodické centrum, 2000, s. 34 – 41. ISBN 80-8052-096-8.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava : RAABE, 2016. 106 s. ISBN 978-80-8140-244-9.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2017. *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Ružomberok : VERBUM KU v Ružomberku, 2017. 141 s. ISBN 978-80-561-0494-1.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2018. *Tvorivá dramatika v inkluzívnej materskej škole*. Ružomberok : VERBUM KU v Ružomberku, 2018. 136 s. ISBN 978-80-561-0596-2.
- TUREK, I. 2010. *Didaktika*. 2. vyd. Bratislava : Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
- ZÁKON NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. vyd. Bratislava : IRIS, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0.