ISSN 1896-8333

nr 2

z e s z y t y n a u k o w e

Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy

Legnica 2007

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

ZESZYTY NAUKOWE
nr 2

Społeczne problemy pedagogiki i psychologii

Legnica 2007

Redaktor naukowy: dr Maria J. Zajączkowska

Recenzent: dr hab. Stanisława Mihilewicz, prof. uniwersytecki

Komitet redakcyjny:
dr Jan Wojtaś, Waldemar Gajaszek, Mirosław Szczypiorski

Wydawca:
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy
ul. Sejmowa 5 A, 59-220 Legnica
tel. (076) 723 22 80 do 83
pwsz@pwsz.legnica.edu.pl
www.pwsz.legnica.edu.pl

Redakcja techniczna, skład i diapozytywy:
Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy
„Wspólnota Akademicka"
ul. Sejmowa 5 A, 59-220 Legnica
tel. (076) 723 21 20, tel./fax (076) 723 29 04
www.wa.legnica.edu.pl

© Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

Wszystkie prawa zastrzeżone. Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani rozpowszechniana za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych bez uprzedniego wyrażenia zgody przez wydawcę.

ISSN 1896-8333

Wstęp

Wychowanie współczesnego człowieka jest wielkim wyzwaniem i problemem, bowiem z jednej strony ważną sprawą staje się zagwarantowanie jednostce ludzkiej odpowiednich warunków wspomagających jej rozwój, z drugiej zaś wspieranie jej w samodzielności i w uniezależnianiu się od zewnętrznych społecznych wpływów instytucjonalnych.

Głoszone poglądy w tej mierze skłaniają się albo ku skrajnym tezom, że wszystko zależy od wychowawców albo że wychowawcy na nic nie mają wpływu. Tymczasem można już w zasadzie stwierdzić, że spośród mających największy wpływ na wychowanie młodego człowieka środowisk: rodziny, Kościoła, szkoły, rówieśników i mediów masowych trzy pierwsze, tradycyjnie uważane za podstawowe, tracą swą siłę oddziaływania w porównaniu ze środkami masowego przekazu i lansowanymi przez nie wzorami kultury popularnej.

Obszar działalności współczesnych pedagogów ulega więc przeobrażeniom, a zachodzące procesy edukacyjne wymagają szerszego wykorzystywania podstawowych (oprócz samej pedagogiki) nauk dla teorii i praktyki pedagogicznej – psychologii i socjologii. Pedagogika współczesna zmuszona jest do poszukiwania u siebie samej i wśród pokrewnych dyscyplin tego, co łączy, co może prowadzić do bliższego poznania prawdy o kształceniu i wychowaniu współczesnego człowieka, z uwzględnieniem wszystkich rozpoznawalnych wpływów.

Konstruowanie własnej wizji praktyki nauczania i wychowania w całościowym spojrzeniu na świat edukacji, świat nauczyciela, ucznia, wychowawcy i wychowanków oraz podopiecznych wymaga wykorzystania treści pochodzących z różnych nauk o edukacji. Dlatego zbiór prezentowanych artykułów przedstawia szerokie spektrum współczesnych problemów wychowawczych z punktu widzenia teoretyków i praktyków pedagogiki, psychologii i socjologii.

Autorzy w swoich rozważaniach opisują współczesną polską rzeczywistość edukacyjną. Przedmiotem rozważań czynią zarówno problemy fundamentalne, zastanawiając się nad rolą szkoły, kształceniem dzieci i młodzieży oraz sytuacją nauczyciela, jak i bardziej szczegółowe, praktyczne, w których podmiotem są uczniowie młodsi, studenci, osoby bezrobotne, więźniowie, nauczyciele, a także społeczne aspekty ich funkcjonowania.

Wśród wybranych zagadnień zainteresowaniem cieszy się instytucja szkoły, która jest rozpatrywana z punktu widzenia oczekiwań związanych z realizacją przez nią zadań wychowawczych, społecznych, narodowych czy ideą nauki w procesie tradycyjnej szkoły. Pojawia się refleksja nad brakiem zależności między edukacją a rozwojem społecznym, zwracająca uwagę na społecznie negatywne skutki edukacji w warunkach oświaty mającej egalitarny charakter. Szkoła wpływająca na udział młodzieży w życiu społecznym, przygotowująca młodych ludzi do roli obywatela, postrzegana jest tradycyjnie jako uznawany element kontroli społecznej; w badaniach odmiennie widzi to młodzież, krytykując placówki za brak przygotowania do aktywności na rzecz społeczeństwa.

Kształcenie i wychowanie ekologiczne cieszy się zainteresowaniem jako przedmiot edukacji na wszystkich szczeblach nauczania ogólnego i zawodowego, szczególnie w procesie przygotowania przyszłych specjalistów w dziedzinie rolnictwa i nauk biologicznych. Z badań wynika, że studenci (wybranych uczelni wrocławskich) nie są przygotowani ekologicznie do zarządzania środowiskiem i wobec tego faktu istnieje potrzeba pilnego ich edukowania w tym zakresie. Ważnym zadaniem w dobie globalizacji jest budowa poczucia własnej tożsamości, doprowadzenie do zmian świadomościowych prowadzących do postaw tolerancji kulturowej, w czym ma pomóc nauka o dziedzictwie kulturowym i kształtowanie mechanizmów ochrony własnego regionu.

Problem komunikacji internetowej staje się znakiem czasu jako ogromna szansa dla elit intelektualnych na nowoczesny, publiczny dyskurs według indywidualnych potrzeb. Lecz stwarza też poważne zagrożenia, dlatego tak ważne jest zastosowanie Internetu w edukacji poprzez analizę jego funkcji informacyjnej, komunikacyjnej, handlowej, usługowej, marketingowej i reklamowej oraz przeanalizowanie jego możliwych zagrożeń i korzyści, przede wszystkim dla młodych odbiorców.

Ważną kwestią są zasady korzystania z powszechnie dostępnych dla dzieci nowych technologii oraz określenie roli mass mediów w organizacji ich czasu wolnego, rozróżnienie pozytywnych i negatywnych form codziennego wielogodzinnego wpływu tychże na dzieci, na ich postawy, zachowania i poglądy.

Nowa rzeczywistość społeczno-polityczno-ekonomiczna jest postrzegana przez studentów jako dająca nowe szanse zawodowe. W badaniach dzielą się oni wizją swojej przyszłej roli zawodowej w związku z gospodarką rynkową, wizją własnej działalności gospodarczej, co stanowi wyzwanie edukacyjne dla uczelni.

Tożsamość nauczycieli scharakteryzowana została w aspekcie osobowości, społecznym, wychowawczo-dydaktycznym cz też w aspekcie predyspozycji do wykonywania tego zawodu. Jego istotę stanowią profesjonalizm i powołanie, stąd konieczne jest oszacowanie własnych potencjałów do pracy nauczycielskiej przez kandydatów do roli nauczyciela. Jest to problem tym ważniejszy, że nowe wymagania wobec pedagogów stają się wśród nich przyczyną stresu związanego bezpośrednio z wykonywaną pracą, w której stopniowo powiększa się obszar i liczba czynników stresogennych. W nowej rzeczywistości proponuje się nauczycielom przyjąć jako styl życia postawę twórczą wobec powyższych zjawisk i wobec świata.

Tymczasem brak jest na kierunkach pedagogicznych zajęć z treningu twórczości i kreatywnego rozwiązywania problemów. Między innymi taką możliwość wyrażenia postawy twórczej mogą dać nauczycielom mediacje szkolne, jako alternatywne konsensualne sposoby rozwiązywania sporów uczniowskich. Proces mediacyjny uczy uczniów i nauczycieli nowych sposobów postępowania w sytuacjach konfliktowych.

Rzadkie są opracowania stanowiące dociekania naukowo-badawcze nad przestrzenną dostępnością usług społecznych w Polsce w porównaniu z wybranymi krajami Unii Europejskiej oraz ukazanie ich w oparciu o zasady wyrównywania różnic i rozwoju proporcjonalnego do rozwoju gospodarczego. A także przedstawienie roli władz samorządowych w tej sprawie. Przedmiotem zainteresowania są także działania polityki społecznej na rzecz osób niepełnosprawnych, budujące społeczeństwo bez barier poprzez kształcenie ustawiczne osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych na wszystkich poziomach. Ilustrują to przykłady Wielkiej Brytanii i innych krajów Unii Europejskiej, gdzie wprowadzono działania zapobiegające społecznemu wykluczeniu niepełnosprawnych.

Takiemu wykluczeniu czy dyskryminacji na rynku pracy zapobiegać ma kształtowanie u bezrobotnych kobiet kompetencji społecznych i osobistych, czyli inteligencji emocjonalnej wpływającej na skuteczność poszukiwania przez nie pracy.

Wreszcie szczególnym miejscem działalności pedagogicznej jest więzienie, gdzie zakłada się, iż można pomóc więźniom w resocjalizacji m.in. przez ich aktywność religijną.

Prezentowanych dwadzieścia tekstów ma bądź charakter rozważań teoretycznych, bądź prezentuje raporty z badań oraz program szkolenia, dlatego podzielono je i rozmieszczono w dwóch częściach stanowiących całość opracowania. Część pierwszą, zatytułowaną *Wybrane zagadnienia teoretyczne*, stanowi dwanaście rozpraw, na część drugą – *Wybrane doniesienia naukowe z badań i szkoleń w Polsce* – składa się osiem tekstów, w tym jedno opracowanie zbiorowe.

Ponieważ kierunek pedagogiczny w legnickiej PWSZ dopiero w ubiegłym roku rozpoczął swą działalność dydaktyczn-naukową i nie zdążył zgromadzić odpowiednio dużego dorobku własnego, dla wzbogacenia zawartości prezentowanego tomu do grona Autorek i Autorów zaproszono więc przedstawicieli nie tylko naszej szkoły, ale i innych uczelni, zaprzyjaźnionych z nami pedagogów i psychologów. Są to pracownicy naukowi Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach, Uniwersytetu Wrocławskiego, Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, PWSZ w Wałbrzychu, a także Centrum Naukowo-Metodycznego z Ukrainy.

Za pomoc w zredagowaniu pierwszego „Zeszytu Naukowego" kierunku pedagogika i psychologia w legnickiej PWSZ serdecznie dziękuję Pani profesor Stanisławie Mihilewicz. Nie ukazałby się on bez inicjatywy i wsparcia Pani profesor Mirosławy Wawrzak-Chodaczek, za co należą się Jej ode mnie szczególne wyrazy wdzięczności.

Maria J. Zajączkowska

Część I

Wybrane zagadnienia teoretyczne

Jan Wojtaś
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

Szkoła w systemie edukacji. Refleksje socjologiczne

ABSTRAKT

Artykuł zawiera kilka refleksji na temat miejsca szkoły w polskim systemie edukacji. Szkoła jako jedna z najważniejszych instytucji społecznych spełnia także współcześnie postawione przed nią zadania. Sprzyjają temu zmiany ustrojowe, jakie nastąpiły w Polsce po 1989 roku, kiedy to powrócono do koncepcji usamorządowienia szkół. Pomimo różnych determinant wprowadzanych zmian, w tym tych, które związane są z procesami prywatyzacji i modernizacji szkół, szkoła utrzymuje swoją tradycyjną, dominującą pozycję wśród najważniejszych instytucji socjalizacyjnych. Oczekuje się, że szkoła – w warunkach jednolitego systemu – będzie nie tylko dostarczała wiedzę, ale też będzie współkształtowała społeczną, narodową i obywatelską świadomość, stając się poprzez to istotnym elementem kontroli społecznej.

Socjologowie interesują się szkołą właściwie od początków tej dyscypliny naukowej. Już w XIX wieku ukazało się wiele prac poświęconych tej instytucji społecznej. Przykładem owych zainteresowań są wykłady i publikacje francuskiego socjologa Émile'a Durkheima, w których przedstawiał on między innymi społeczne funkcje szkoły. Durkheim traktował szkołę jako jedno z ważniejszych (ważniejsze nawet od rodziny) ogniw procesu wychowania[1]. Jeśli zaś chodzi o polskich socjologów i pedagogów, odnotowujemy szczególne i owocne zainteresowania szkołą w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Sięgają one zatem początków odzyskania niepodległości Polski i budowania od nowa własnej, polskiej państwowości. W tamtym okresie ukazały się między innymi prace: Floriana Znanieckiego *Socjologia wychowania* z charakterystycznymi tytułami: *Wychowujące społeczeństw*o (t. I) i *Urabianie osoby wychowanka* (t. II)); Józefa Chałasińskiego *O chłopską szkołę*; Jana B. Bystronia *Szkoła i społeczeństwo*; Stanisława Rychlińskiego *Selekcja społeczna w szkolnictwie* zamieszczona w *Wyborze pism* tego autora; Mariana Falskiego *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*. W późniejszym okresie, w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku, w wyniku swoistej eksplozji edukacyjnej w świecie prowadzono szereg badań nad szkołą. Pojawiły się – jak zauważa M. Niezgoda – dwa istotne problemy: demokratyzacji i efektywności szkoły [4, s. 161–164]. Do dzisiaj są one aktualne. Bez wątpienia szkoła zajmuje niepoślednie miejsce w „…społecznie realnym systemie wychowawczym, który tworzy zazwyczaj określony i celowo zorganizowany układ instytucji, pozycji i ról oraz zadań społecznych…" [8, s. 109].

---

[1] Jako przykład można tu wymienić klasyczne dzieło tego autora poświęcone edukacji; por. É. D u r k h e i m, *Éducation et sociologie*, Paris 1922.

W analizach systemowych, gdzie – jak to wyżej zaznaczono – szkoła traktowana jest jako element systemu wychowania, poszukuje się takich skutecznych, efektywnych rozwiązań, które by dostosowywały szkołę do zmieniających się potrzeb społeczeństwa. Problematyka socjologiczna obejmuje także relacje szkoła – środowisko. W takim ujęciu szkoła jest jednym z podsystemów społeczności lokalnej i społeczeństwa jako całości. Szkoła wpływa na życie społeczne i kształtuje osobowość wychowanków. Wpływ ten jest związany z układem mechanizmów wewnątrz- i zewnątrzszkolnych regulujących zachowania uczniów (traktowanych indywidualnie jako jednostki społeczne bądź też tworzących grupy społeczne typu: klasa szkolna, grupa koleżeńska, grupa rówieśnicza i inne) oraz kariery szkolne uczniów, a w konsekwencji też ich późniejsze, determinowane także przez inne czynniki – np. ekonomiczne, kulturowe itp. – usytuowanie w strukturze społecznej.

Oddzielne zagadnienie stanowią funkcje szkoły z możliwym ich podziałem na funkcje wewnętrzne i zewnętrzne. Szkoła odnosi się (często, chociaż nie zawsze, w relacjach wzajemnych) do określonych układów zewnętrznych, takich jak: rodzina, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna, środowisko kulturowe i przyrodnicze, instytucje upowszechniania kultury, środki masowego przekazu, samorząd i władze lokalne. Wszystkie wymienione podmioty współwyznaczają funkcje zewnętrzne szkoły. Wypływają one – jak zaznacza T. Gołaszewski – z postanowień zbiorowości, które powołują szkołę, organizują szkolnictwo, zapewniają szkole warunki materialne i ciągłość działania [2, s. 53 i dalsze].

Nie mniej ważne, a dla niektórych podstawowe, są funkcje wewnętrzne szkoły, wśród których wymieniamy funkcje edukacyjne, selekcyjne, kulturowe, ideologiczne, społeczne, opiekuńcze i inne. Do realizatorów tych funkcji zaliczamy przede wszystkim kierownictwo szkoły i nauczycieli, w tym nauczycieli wychowawców. Instytucja szkoły powstała – jak pisze wspomniany wcześniej F. Znaniecki – w odosobnieniu, jako dopełnienie zwykłego środowiska społecznego. W owym odosobnieniu uczestniczą „…ci członkowie starszego pokolenia, których zadaniem jest przysposobienie młodzieży do środowiska, czyli nauczyciele" [9, s. 102]. Ogólnie można powiedzieć, że wymogi, jakie stawia się nauczycielom, odnoszą się do: wiedzy, którą nauczyciel przekazuje (np. nauczyciel przedmiotowy); znajomości systemów uczenia się, odnoszącej się przede wszystkim do nauczyciela-metodyka; pomocy i konsultacji udzielanych uczniom np. ze strony nauczyciela-wychowawcy.

Kolejny ważny aspekt edukacyjny odnosi się do wspomnianej na wstępie „demokratyzacji w szkołach", skorelowanej z pewnym typem ideologii, a mianowicie z ideologiami demokratycznymi edukacji. Przeciwstawną dlań grupą ideologii są ideologie autorytarne. Ogólnie rzecz biorąc, ideologie składają się z pewnych elementów, części składowych tworzących określony zbiór teorii. Zaliczamy doń na przykład: teorie wiedzy (a w tym przykłady podziału wiedzy na wiedzę ukierunkowaną na przeszłość, teraźniejszość bądź przyszłość), teorie nauczania i roli nauczyciela, teorie środków nauczania i organizacji sytuacji uczenia się (określenie odpowiedzialności dyrektora, nauczyciela…), teorie oceniania (egzaminatorzy z zewnątrz, nauczyciele uczący bądź sami uczniowie) [3, s. 207 i dalsze].

Szkoła, jako jedna z najważniejszych instytucji społecznych, uczestniczy w procesach wychowawczych i socjalizacyjnych. W socjologicznym ujęciu możemy też szkołę traktować jako zbiorowość społeczną czy też społeczność szkolną, obejmującą zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

Socjalizacja to proces, w trakcie którego jednostka wdrażana jest do życia w społeczeństwie poprzez uczenie się reguł i idei funkcjonujących w kulturze. Wyróżniamy następujące odmiany socjalizacji [7, s. 400 i dalsze]:

– socjalizację początkową (w rodzinie i w innych grupach pierwotnych),

– socjalizację polityczną,
– socjalizację traktowaną jako wdrażanie do ról dewiacyjnych czy przestępczych,
– socjalizację antycypacyjną (z jej odmianą – snobizmem),
– socjalizację odwrotną (przebiegającą w przeciwnym niż normalnie kierunku).

Socjalizacja może być zgodna lub, przeciwnie, może pozostawać w pewnej opozycji – jak na to zwraca uwagę J. Szczepański – w stosunku do takiego procesu społecznego, jakim jest wychowanie. Stanowi ona tę „…część całkowitego wpływu środowiska, która wprowadza jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczy ją zachowania się według panujących wzorów, uczy ją rozumienia kultury, czyni ją zdolną do utrzymania się i wykonywania określonych ról społecznych […]. Wychowanie [natomiast – dop. autora] […] obejmuje tę część socjalizacji, która kształtuje cechy osobowości pożądane z punktu widzenia interesów grupy i ideałów kultury" [6, s. 94]. Przyjmuje się, że kultura wpływa na życie społeczne poprzez cztery następujące mechanizmy (działania kultury):

1) wymienione powyżej – socjalizację i wychowanie,
2) ustanawianie systemów wartości i kryteriów określających wartości,
3) ustalanie wzorów zachowania się,
4) ustalanie modeli (ideałów) kulturowych [6, s. 90 i dalsze].

Należy podkreślić, iż szkoła działa w określonej przestrzeni społecznej. W tym kontekście można różnicować szkoły, zważywszy na ich odnoszenie się do środowiska, w którym są tworzone i w którym działają. Według tego kryterium wyróżnić można na przykład: szkoły skoncentrowane „na książce", szkoły skoncentrowane na dziecku bądź też szkoły skoncentrowane na życiu społeczności lokalnej (szkoły współpracujące z otoczeniem). Wymieniony powyżej trzeci typ szkół wydaje się najbardziej pożądany, zaś w przypadku braku owej współpracy możemy mówić o kryzysie szkół oderwanych od środowiska. Skupienie się wyłącznie na własnym, jednostkowym układzie (inaczej określanym jako mikrosystem wychowania i edukacji) należy traktować – jak sądzę – jako niewłaściwe. Ważne są jeszcze inne, odpowiednio stopniowane odniesienia, takie ujęcie jak mezo-, makro- czy też megasystem wychowawczo-edukacyjny. Różnice w stylu i formach kształcenia związane są z: typem określonego społeczeństwa, typem szkoły, jej wielkością, zróżnicowaniem wieku uczniów i źródłami finansowania. Poza publicznymi istnieją na przykład szkoły prywatne różnego stopnia. Aktualnie, także w Polsce, żywe są tendencje związane z modernizacją szkoły, reformami szkolnymi, prywatyzacją w szkolnictwie, powstawaniem szkół alternatywnych itp. Już w latach osiemdziesiątych pojawiły się w naszym kraju szkoły społeczne (*vidé* – przykład Społecznego Towarzystwa Oświatowego). Wówczas też, jako alternatywa dla szkół państwowych w Polsce, powstawać zaczęły pierwsze szkoły niepubliczne. Znane są doświadczenia szkoły alternatywnej w Bostonie. W miejsce typowych klas utworzono tam tzw. ośrodki zainteresowań i specjalistyczne pracownie, a w miejsce obowiązkowych przedmiotów wprowadzono interdyscyplinarne projekty, nauczanie bez przymusu; szkoła nie stanowiła głównego miejsca aktywności uczniów. Inny przykład takiej alternatywy stanowią doświadczenia duńskie. W Danii tworzono ośrodki skupiające młodzież, która przedtem miała problemy w normalnej, typowej szkole. Łączono tam naukę z pracą i lansowano kolektywistyczny tryb życia oraz ścisłą współpracę nauczycieli z wychowankami. Jeszcze inne rozwiązania przyjęto w niektórych szkołach brytyjskich, w których między innymi zwrócono uwagę na łączenie nauki szkolnej z pozaszkolną. We wspomnianym nurcie modernizacyjnym mieszczą się także koncepcje szkoły ekologicznej, szkoły jakościowej transgresji („totalne zarządzanie jakością") [8, s. 231 i dalsze].

W okresie akcesyjnym Polski do Unii Europejskiej – obok takich programów edukacyjnych, jak *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży* czy *Edukacja regionalna i dziedzictwo*

kulturalne w zreformowanej szkole – wszedł w życie *Program edukacji europejskiej w zreformowanej szkole*. Można dodać do powyższego jeszcze jedną konstatację – w wyniku zmian ustrojowych w Polsce po 1989 roku powrócono do koncepcji usamorządowienia szkół.

System edukacyjny nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego, które jest społeczeństwem otwartym, charakteryzuje się jednocześnie tym – o czym pisze między innymi B. Szacka [5, s. 418–420] – że:

– szkoły, poza pewnymi wyjątkami, tworzą jeden system poddany kontroli państwa; mieszczą się w nim szkoły prywatne i wyznaniowe, które obowiązane są realizować ogólne założenia programowe określone przez odpowiednie ministerstwa;

– system szkolny jest hierarchiczny i ma być – przynajmniej z założenia – drożny;

– rośnie znaczenie formalnych świadectw i certyfikatów potwierdzających uzyskane wykształcenie;

– następuje podnoszenie się poziomu powszechnego wykształcenia, któremu w Polsce mają służyć realizowane aktualnie działania modernizacyjne;

– szkoły nie osłabiają, jak się okazuje, nierówności społecznych; w naszym społeczeństwie utrzymują się tendencje do dziedziczenia pozycji społecznych, a nabywane kwalifikacje często nie stanowią wystarczającego argumentu dla wyrównywania szans;

– środowiskowo zróżnicowane są nie zdolności, ale kapitał kulturowy nabyty niejako w toku socjalizacji pierwotnej (w rodzinie); bezdyskusyjne pozostaje dziś również zróżnicowanie ekonomiczne.

W związku z powyższym oczekuje się, że szkoła w warunkach jednolitego systemu będzie nie tylko dostarczała wiedzę, ale będzie – na co już wcześniej zwrócono uwagę – w dalszym ciągu stanowić jedną z najważniejszych instytucji socjalizacyjnych, bowiem kształtuje ona – przynajmniej potencjalnie – społeczną, narodową i obywatelską świadomość i jest poprzez to ważnym, podstawowym elementem kontroli społecznej. Powstaje pytanie: czy wobec tego szkoła jest w stanie sprostać zadaniom, jakie są jej stawiane, czy też możemy mówić o kryzysie instytucjonalnej szkoły? Sądzę, że – pomimo różnorodnych determinant, w tym tych, które związane są z gospodarka rynkową i rozwojem środków technicznych w zakresie komunikacji społecznej – szkoła wypełnia zadania, jakie są przed nią stawiane, i to niezależnie od wymogów nauki, przez całe życie. Realizacja idei nauki przez całe życie nie jest bowiem możliwa bez udziału w tym procesie tradycyjnej szkoły, która niejako świadomie podlega modernizacji. Kulturalny i edukacyjny wpływ szkoły na środowisko lokalne pozostanie w przyszłości aktualny.

SUMMARY

School in the System of Education. Sociological Afterthoughts

The article comprises several afterthoughts as to the position of the school in the Polish education system. The school as one of the most important institutions of society also currently fulfils its duties. Constitutional transformation that took place after 1989, which brought restoration to the conception of autonomization of schools, is an advantageous factor to that phenomenon. Despite diverse determinants of the introduced changes, including those connected with the process of school privatization and modernization, the school still maintains its traditional, dominant position among

the most important socialization institutions. It is expected that the school – given the conditions of the uniform system – will not only provide knowledge, but also participate in forming social, national and civic consciousness, thus becoming an important element of the social control.

Literatura:

[1] Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2004.

[2] Gołaszewski T., *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa 1977.

[3] Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

[4] Niezgoda M., *Szkoła i skolaryzacja* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. IV, Warszawa 2002.

[5] Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.

[6] Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.

[7] Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

[8] Woźniak R.B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin 1998.

[9] Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I–II, Warszawa 2001.

Dariusz Wędzina
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

Edukacyjne walory materialnego dziedzictwa kulturowego

ABSTRAKT

Proces alienacji składników dziedzictwa kulturowego jest złożony i wynika z różnorodnych czynników, jak chociażby wydarzeń politycznych i społecznych czy też upływu czasu. Jedną z podstawowych przyczyn tego zjawiska jest niski poziom wykształcenia społeczeństwa. Drogą do wprowadzenia trwałych zmian w świadomości społecznej względem należytej ochrony dziedzictwa kulturowego wydaje się być wzmocnienie roli edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego. W programach pedagogicznych widoczne jest akcentowanie wychowawczych aspektów rozpoznanego regionalnego – czyli najbliższego uczniowi – dziedzictwa kulturowego. Dziś zgadzamy się, że skuteczna ochrona tego, co najbliższe, wymaga edukacji. Mechanizmy ochrony dziedzictwa własnego regionu należy rozpocząć od zmian w świadomości jego mieszkańców. Związki człowieka z dziedzictwem własnego regionu są wartością podstawową; uświadomienie ich pomaga ukształtować i wzmocnić w nich poczucie własnej tożsamości.

Świadomość potrzeby zachowania dziedzictwa kulturowego powinna być kształcona w procesie wielorakich działań edukacyjnych, nakierowanych także na poznanie i respektowanie obowiązujących w tym względzie aktów prawnych.

Poszanowanie własnego dziedzictwa może być jedną z głównych dróg w kierunku tolerancji kulturowej, poszanowania innych – często odmiennych – kultur. Świat dziś jest wielokulturowym tyglem, gdzie przenikają się procesy globalizacji z nacjonalistycznymi.

Równolegle w polskim piśmiennictwie pedagogicznym coraz mocniej akcentowano rolę dziedzictwa kulturowego jako nośnika idei i zachowań, katalizatora międzygeneracyjnego i międzykulturowego.

Edukacja regionalna a dziedzictwo kulturowe w regionie[1]

Historia XX wieku miała dla naszego kraju katastrofalne konsekwencje, zarówno społeczne, jak i kulturowe. Zniszczenia wojenne i ambiwalentny stosunek do substancji zabytkowej

[1] W tekście niniejszym skupiłem swoją uwagę głównie na walorach edukacyjnych dziedzictwa kulturalnego, rozumianego w myśl *Konwencji w sprawie ochrony światowego dziedzictwa kulturalnego i naturalnego* jako zabytki materialne – o czym szerzej w treści artykułu. Dla pełniejszego obrazu zakresu problemu warto zaznaczyć, że ta sama konwencja ustala definicję dziedzictwa naturalnego. W kontekście programowania i realizacji edukacji regionalnej należy jeszcze pamiętać o zdefiniowaniu w październiku 2003 roku na 32. sesji Konferencji Generalnej Organizacji UNESCO „dziedzictwa niematerialnego". Zgodnie z przyjętą wówczas *Konwencją dotyczącą ochrony światowego dziedzictwa niematerialnego* – mimo sprzecznych poglądów na sprawę – uznano, że za owo „dziedzictwo niemate-

w okresie powojennym przyniosły ogromne straty w tej materii[2]. Mimo to do dziś zachowały się na terenie naszego kraju blisko 64 tysiące obiektów zabytkowych[3]. Są to dzieła sztuki o wartości szczególnie ważnej zarówno dla tożsamości regionalnej, jak i w skali całego kraju. Wiele z nich to zabytki (pojedyncze lub w zespołach) o wyjątkowej klasie i wartości, także dla dziedzictwa światowego. Znalazło to potwierdzenie we wpisaniu 11 (na 13 w ogóle) polskich obiektów kultury materialnej na *Listę światowego dziedzictwa kultury i natury UNESCO*. Najzasobniejszym w zabytki sztuki regionem w Polsce jest Dolny Śląsk. Mimo powojennej dewastacji (co też staram się jako Ślązak podkreślać przy każdej okazji) zachowało się tu i tak najwięcej w skali kraju dóbr kultury o europejskim wymiarze artystycznym. Samych zabytków architektury, zgodnie z ewidencją Ośrodka Dokumentacji Zabytków, jest tu blisko 5,5 tysiąca [12]. Niestety w następstwie zmian granic po II wojnie światowej także oblicze narodowościowe i kulturowe Dolnego Śląska uległo drastycznym zmianom. Obecnych – „nowych" Ślązaków charakteryzuje (niestety) niska więź z ich „małą ojczyzną". Co ważniejsze – kultury, tradycji i dziedzictwa śląskiego nie tylko nie znają (co ma przyczynę w powojennej oficjalnej polityce władz PRL), lecz także nie bardzo chcą poznać, nie mówiąc już o zrozumieniu i poszanowaniu. Nałożyło się na to poczucie tymczasowości u pierwszego pokolenia nowych mieszkańców Śląska. Owa tymczasowość (utrzymująca się atmosfera rychłego powrotu do porządku przedjałtańskiego) przyniosła w konsekwencji kilkadziesiąt lat ogólnego braku zainteresowania „nową" ziemią i jej niepowtarzalnym – często unikatowym – dziedzictwem [26].

Proces alienacji składników dziedzictwa kulturowego nie jest jedynie skutkiem wydarzeń politycznych i społecznych, nie wynika też jedynie z upływu czasu. Jedna z podstawowych przyczyn tego zjawiska tkwi w niskim poziomie wykształcenia społeczeństwa. Dlatego też wzmocnienie roli edukacji na rzecz dziedzictwa może być drogą do wprowadzenia trwałych zmian w świadomości społecznej względem należytej ochrony dziedzictwa kulturowego. Jed-

---

rialne" uznać można za element niematerialny zawarty w zabytku dziedzictwa materialnego (np. architekturze sakralnej towarzyszy obrzęd i symbolika; budowle i pomniki zawierają często elementy legend czy lokalnych baśni; jarmarki, odpusty, pielgrzymki stanowią dopełnienie historii wielu miast i wsi – podobnie jak dziedziny i zajęcia rzemieślnicze). Moim zdaniem umiejętne powiązanie materialnego i niematerialnego oraz naturalnego dziedzictwa ludzkości stanowi jedno z podstawowych wyzwań dla specjalistów wielu dziedzin – w tym autorów programów edukacji regionalnej, por. [2],[3], [4], [5], [6],[21].

[2] Pomijając – z racji tematu niniejszego opracowania – czynniki społeczne, warto pamiętać, że Polscy specjaliści mimo tych niejednoznaczności dokonali finansowej oceny strat odniesionych przez polską kulturę. Bezpośrednio po zakończeniu wojny Biuro Odszkodowań Wojennych przy Prezydium Rady Ministrów wyliczyło straty w zasobie kulturalnym na 721 mln 464 tys. przedwojennych złotych. Osobno wyliczono straty zbiorów bibliotecznych na ok. 310 mln przedwojennych złotych. Obliczenia te były niewątpliwie niedoszacowane. Ich autorzy przyjęli mianowicie, że tuż po wojnie dzieła sztuki zdrożały mniej więcej dwukrotnie w stosunku do cen przedwojennych, co było założeniem ostrożnym, by nie powiedzieć nader skromnym. W bilansie nie uwzględniono poza tym dóbr pochodzących z XIX wieku ani ogromnych strat sztuki sakralnej w kościołach wszystkich wyznań. Straty polskie wyniosły zatem wedle ostrożnych powojennych wyliczeń łącznie 1 mld 31 mln 464 przedwojenne złote, co stanowi około 200 mln przedwojennych dolarów. Po przeliczeniu tej kwoty na dolary dzisiejsze okazuje się, że polskie straty wojenne w sferze dóbr kultury wynoszą około 20 mld dol. [10, s. 8].

[3] Warto pamiętać, że wiele wyjątkowej wartości i urody obiektów architektonicznych do dziś nie otrzymało statusu zabytku chronionego prawem – dotyczy to głównie obiektów pochodzących z wieku XIX i XX.

nocześnie podnosi się wychowawcze aspekty dziedzictwa kulturalnego – rozpoznanego, w pełni zrozumianego, docenionego i traktowanego emocjonalnie [25].

Dziś zgadzamy się, że skuteczna ochrona tego, co najbliższe, wymaga edukacji. Mechanizmy ochrony dziedzictwa własnego regionu należy rozpocząć od zmian w świadomości jego mieszkańców. Związki człowieka z dziedzictwem własnego regionu są wartością podstawową; uświadomienie ich pomaga ukształtować i wzmocnić w nich poczucie własnej tożsamości. Związki te, budowane już od wczesnego dzieciństwa, pozwalają kształtować poczucie własnej tożsamości. Co więcej, rozbudzenie emocjonalnych więzi, związku z dziedzictwem regionu, poznanie jego autentycznej wartości – często wyjątkowości – pozwala jednocześnie budzić potrzebę ochrony tego dziedzictwa. W dzisiejszej szkole tendencjami tymi zajmuje się edukacja regionalna. W dyskusji o edukacji regionalnej warto nie tylko podejmować próby zdefiniowania tego pojęcia, ale także odnieść się do miejsca edukacji regionalnej w państwie należącym do Zjednoczonej Europy. „Edukacja nie ma bowiem służyć transmisji jednej, arbitralnie wybranej kultury, lecz stanowić zaplecze poznawcze i emocjonalne postawy człowieka – obywatela Świata, mającego równocześnie poczucie identyfikacji z danym kręgiem kulturowym. Zakłada istnienie i przenikanie się wielu kultur nie tylko w regionie pogranicza, ale i w całym obecnym świecie" [10]. W tym kontekście edukacja regionalna powinna wyposażyć młodego człowieka w szeroki zasób wiedzy o najbliższym otoczeniu, dostarczyć mu zasadniczych informacji dotyczących szeroko pojętej problematyki ekologicznej, gospodarczej, społecznej, politycznej, historycznej i kulturalnej środowiska, w którym żyje i mieszka uczeń ze swoją rodziną. Realizowana w sposób zaplanowany i przemyślany spełnić może niezwykle istotną rolę w kształtowaniu lokalnego patriotyzmu, poczucia tożsamości z wartościami własnego dziedzictwa, równocześnie kreując prospołeczne postawy i pobudzając zachowania obywatelskie.

Niezwykle istotne wydaje się tu zdefiniowanie pojęcia „historii lokalnej" i „regionalnej". Po raz pierwszy na gruncie polskim definicję pojęcia „regionalizmu" w nauczaniu historii wprowadziła E. Maleczyńska. W jej ujęciu regionalizm to stałe i systematyczne uwzględnianie w ramach kursu historii polskiej – historii dzielnicy kraju i miejscowości, w której dana szkoła się znajduje, i to w stopniu bardziej szczegółowym niż historii innych dzielnic i miejscowości [14]. W sensie historycznym region jest obszarem, który został ukształtowany w wyniku charakterystycznych dla niego dziejów, często związanych z typem zorganizowania (księstwo, państwo feudalne). Regiony wyróżnia się też ze względu na właściwy im kanon wartości, szczególne potrzeby oraz możliwości ich zaspokajania, a przede wszystkim przeszłość historyczną.

Świadomość potrzeby zachowania dziedzictwa kulturowego powinna być kształcona w procesie wielorakich działań edukacyjnych, bowiem przynoszą one szybkie efekty jedynie wówczas, gdy skierowane są do dzieci w wieku szkolnym.

Edukacja regionalna, by spełniała swoje zadnia, by w przyszłości wykształceni, dorośli Polacy dbali o bezpieczeństwo dziedzictwa kulturowego swego kraju, powinna obejmować:

– wiedzę o lokalnym środowisku przyrodniczym,

– wiedzę z zakresu geografii lokalnej i regionalnej (ze szczególnym uwzględnieniem topografii lokalnej),

– wiedzę z zakresu historii lokalnej i regionalnej,

– wiedzę o strukturze społecznej i gospodarczej własnej miejscowości, gminy, powiatu, regionu (charakterystyka demograficzno-ekonomiczna społeczności lokalnej i regionalnej),

– wiedzę o tradycyjnej kulturze lokalnej i regionalnej (materialnej, społecznej i duchowej),

– wiedzę o kulturze językowej regionu (gwara i jej odmiany, dialekty),

– wiedzę o twórczości artystycznej i nieprofesjonalnej oraz instytucjach kultury w regionie [16].

Uwzględnienie takiego zakresu kształcenia umożliwia wyposażenie ucznia w szeroki zasób wiedzy o „małej ojczyźnie". Pozwala także na realizację edukacji regionalnej na niemal wszystkich zajęciach edukacyjnych: w kształceniu zintegrowanym, w toku nauczania przedmiotów i bloków przedmiotowych, na zajęciach pozalekcyjnych czy pozaszkolnych.

Zrozumiane wartości „własnego", szeroko rozumianego dziedzictwa kulturowego, tego najbliższego jednostce i grupie, mają szansę stać się filarami (oczywiście wśród rozeznanych innych) edukacji i wychowania. Wartości te jednak muszą być niezwykle świadomie i konsekwentnie, ale bez nachalnego dydaktyzmu i – co w skutkach jeszcze gorsze – dyletanctwa podawcy, wykorzystywane w edukacji szkolnej. Dziedzictwo kulturowe – zwłaszcza to najbliższe, czyli materialne – jest przecież nośnikiem wielorakich wartości, nieodzownych dla rozwoju i tożsamości człowieka. W tym miejscu warto przywołać cele ministerialne włączania do działań dydaktyczno-wychowawczych treści dotyczących regionalnego dziedzictwa kulturowego. Cele te, zdefiniowane w „Biblioteczce Reformy", uszczegółowione zostały następująco: po pierwsze, wyposażenie ucznia w zasób podstawowej wiedzy o własnym regionie, ponieważ wiedza ta jest podstawą akceptacji rodzimego dziedzictwa kulturowego. Po drugie, wydobycie w całym procesie edukacji i wychowania wielorakich wartości tkwiących we własnym regionie, ponieważ wszystkie składniki pojęcia „region" są nośnikami wartości. Po trzecie, przygotowanie ucznia do **identyfikacji z tymi wartościami**, bez narzucania czegokolwiek na siłę – jako propozycję systemu wartości, na podstawie której człowiek może kształtować własną hierarchię wartości. Po czwarte wreszcie, kształtowanie tzw. tożsamości pluralistycznej, której istota polega na poznaniu siebie i własnego zakorzenienia w najbliższym sobie terytorium (regionie), społeczności, kulturze, a poprzez to poznanie umiejętność trafniejszego odczytywania i interpretowania zachowań innych z poszanowaniem ich odmienności [15].

Poszanowanie własnego dziedzictwa może być jedną z głównych dróg w kierunku tolerancji kulturowej, poszanowania innych – często odmiennych – kultur. Świat dziś jest wielokulturowym tyglem, gdzie przenikają się procesy globalizacji z nacjonalistycznymi. Oba zjawiska w swych skrajnych formach są niekorzystne. Dlatego też autor w pełni podziela stwierdzenie, że „Jednym z obszarów, który bezsprzecznie może łączyć ludzi ponad podziałami, jest kultura. Ona […] nie tylko tak silnie przesądza o naszej tożsamości, ale także pozwala na odnalezienie swego miejsca w wielokulturowym tyglu współczesnego świata.[…] Tożsamość kulturowa kształtowana w szkolnych programach wychowania przez sztukę ma szansę nas wyróżnić i uchronić przed niebezpieczeństwami, jakie niosą ze sobą tendencje globalistyczne. W tej mierze rola edukacji jest nie do przecenienia, zwłaszcza w obrębie kształtowania świadomych postaw wobec dziedzictwa lokalnego, narodowego i światowego" [23].

Edukacyjne walory materialnego dziedzictwa kulturowego

Rolę powszechnej obecności sztuki w życiu codziennym i w szkole zaczęto podnosić w Europie w XIX wieku – głównie w obszarze niemieckiego ruchu estetyczno-pedagogicznego wywodzącego się ze szkoły hamburskiej Alfreda Lichtwarka i ruchu estetycznego, reprezentowanego przez Johna Ruskina i Williama Morrisa[4] . Te wczesne koncepcje wzmacniania

[4] W roku 1888 Lichtwark zorganizował kurs oglądania dzieł sztuki. Data ta stanowi umowny

roli edukacji przez sztukę znalazły też wyraz w polskim piśmiennictwie. Propagatorami idei społecznego i socjalnego odrodzenia przez sztukę byli na przełomie stuleci K. Bicz, M. Opałek i A. Gawiński [1], [19], [7]. O powszechności idei wychowania przez sztukę możemy mówić od momentu wydania rozprawy H. Reada w 1943 roku [21]. Od tego momentu powszechnie akceptuje się rolę dzieła sztuki w procesach wychowawczych. Prawdziwe, niepospolite dzieło sztuki ma do zakomunikowania coś osobliwego i oryginalnego, dlatego w dziedzinie wychowania estetycznego nie co innego jak doskonałe i wartościowe dzieła sztuki są podstawowymi partnerami procesu wychowania – pisał pod wpływem przemyśleń B. Suchodolskiego i własnych badań S. Szuman [24], [32]. Autor ten obdarzał sztukę niezwykłymi walorami wychowawczymi, twierdząc wprost, że „w wychowaniu przez sztukę […] wysuwa się na plan pierwszy nie wychowawca, lecz […] dzieło sztuki «we własnej osobie»" [24]. Polscy badacze: I. Wojnar, M. Gołaszewska, B. Suchodolski w swych pracach podejmowali rozważania o sztuce w rozmaitych kontekstach – społecznym, poznawczym, osobowym i wychowawczym właśnie [27], [29], [8], [32]. Warto w tym miejscu przywołać ważny głos B. Nawroczyńskiego, który już w roku 1947 wyznaczył sztuce podwójną moc wychowawczą, najszerzej zajmując się kontekstem spotkania człowiek – sztuka [17]. Podsumowaniem badań nad wychowaniem przez sztukę (muzykę, plastykę, literaturę, film) była praca pod redakcją I. Wojnar i W. Pielasińskiej z 1990 roku [30]. W polskiej myśli pedagogicznej do dziś najmocniej wybrzmiewa koncepcja wychowania przez sztukę (w kontekście teorii wartości i teorii kultury) zaproponowana w 1982 roku przez B. Suchodolskiego. Autor przedstawił 5 zasad edukacji kulturalnej. Pośród nich pojawiają się postulaty akceptacji ludzkiej wspólnoty oraz poszukiwania w dialogu kultur wartości powszechnych i trwałych. Lata dziewięćdziesiąte XX wieku przyniosły też włączenie do teorii wychowania przez sztukę (czy też – jak określano zamiennie – wychowania kulturowego lub wychowania estetycznego) zapisów i idei deklaracji programowej Światowej Dekady Kultury proklamowanej przez UNESCO w 1988 roku. W zapisach deklaracji mocno akcentowana była sytuacja sztuki w kontekście wartości i dialogu kultur. Wreszcie w 1992 roku w Genewie, na ważnym spotkaniu zorganizowanym przez UNESCO i Międzynarodowe Biuro Wychowania, przyjęty został dokument określający intencje edukacji kulturalnej. Za podstawowe wyzwania uznano w nim:

– edukację estetyczną i artystyczną,
– wprowadzenie do wiedzy umożliwiającej ocenę dziedzictwa kulturalnego,
– zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury,
– uwrażliwienie na równoważną godność kultur,
– kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich,
– przygotowanie do umiejętności krytycznego korzystania z mass mediów,
– kształcenie interkulturalne.

Wdrażając do polskiej literatury pedagogicznej zapisy dokumentu, I. Wojnar w swej pracy z 2000 roku podkreśla, iż tak rozumiana edukacja estetyczna jest czynnikiem zarówno

---

początek ruchu „wychowania przez sztukę". Już w 1896 roku powstał Związek Nauczycieli dla Pielęgnowania Estetycznej Kultury. Najpoważniejsze zasługi w rozwoju tej drogi wychowawczej miała organizacja założona w 1902 roku Die Kunst im Leben des Kinder, której celem podstawowym było upowszechnianie kultury plastycznej. Na gruncie pedagogiki niemieckiej wprowadzono po raz pierwszy do szkół powszechnych nauczanie muzyki i rysunku, a począwszy od prac E. Webera coraz głośniej domagano się, aby sztukę zbliżyć do wychowania. Ruch Ruskina i Morrisa tchnął w teorie dotyczące wychowania (i edukacji zawodowej) troskę o estetykę najbliższego otoczenia. Por. [27].

wzmacniania tożsamości kulturowej, jak i kształtowania postaw ekstrawertycznych, zdolności dialogu z innymi poprzez zrozumienie i poszanowanie odmienności. Autorka – za autorami dokumentu – dostrzega tendencję światową w edukacji polegającą na wzmocnieniu znaczenia wychowawczej roli sztuki o nowy termin, który wówczas się pojawił: „edukacja wielokulturowa", rozumiana jako wychowanie przez sztukę w kontekście kulturowych różnic zglobalizowanego świata [28], [31].

Aby skutkiem edukacji była troska o dziedzictwo kulturowe, wiedza o regionie musi być ukazywana w kontekście wartości narodowych, państwowych i ogólnoludzkich, tak by uczeń postrzegał powiązania kultury rodzimej z kulturą narodową i globalną oraz by zdawał sobie sprawę z uczestnictwa w złożonej hierarchii wspólnot: rodzinnej, lokalnej, regionalnej, narodowej, europejskiej i światowej. Jest to niezbędny warunek do poruszania się w świecie kultury współczesnej, pozwalający na właściwe odczytywanie jej znaczeń i roli.

Polskie unormowania prawne w sposób mocny i wyraźny wskazują miejsce dziedzictwa kulturowego w kształtowaniu i wzmacnianiu więzi narodowych i państwowych. W preambule do Konstytucji RP czytamy: „…my, Naród Polski […] wdzięczni naszym przodkom za ich pracę, za walkę o niepodległość okupioną ogromnymi ofiarami, za kulturę zakorzenioną w chrześcijańskim dziedzictwie Narodu i ogólnoludzkich wartościach, nawiązując do najlepszych tradycji Pierwszej i Drugiej Rzeczypospolitej, zobowiązani, by przekazać przyszłym pokoleniom wszystko, co cenne z ponad tysiącletniego dorobku…". Kolejne zapisy w tym dokumencie stanowiącym podstawowy element tożsamości narodowej jeszcze bardziej jednoznacznie wskazują zadania Narodu względem spuścizny kulturowej. W art. 5 czytamy: „Rzeczpospolita Polska strzeże dziedzictwa narodowego", a w art. 6, że stwarza Ona „…warunki do upowszechniania i równego dostępu do dóbr kultury, **będącej źródłem tożsamości narodu polskiego, jego trwania i rozwoju**". Tyle akt podstawowy. Jeszcze więcej miejsca moralnej, historycznej i prawnej konieczności ochrony dziedzictwa kulturowego poświęcono w ustawie o ochronie dóbr kultury, gdzie czytamy m.in.: w art. 1: „Dobra kultury są bogactwem narodowym i powinny być chronione przez wszystkich obywateli". I dalej w art. 3: „Celem ochrony dóbr kultury jest ich zachowanie, należyte utrzymanie oraz społecznie celowe wykorzystanie i udostępnienie dla celów naukowych, dydaktycznych i wychowawczych tak, aby służyły nauce oraz popularyzacji wiedzy i sztuki, stanowiły trwały element rozwoju kultury i były czynnym składnikiem życia współczesnego społeczeństwa". Już w roku powoływania do życia ustawy widziano edukacyjny walor obiektów zabytkowych. Art. 70 mówi: „Dla należytego utrzymania i zachowania zabytków oraz upowszechnienia ich wartości wychowawczych i dydaktycznych ustanawia się społeczną opiekę nad zabytkami **jako wyraz troski społeczeństwa o pamiątki przeszłości, które przetrwały do naszych czasów oraz powinny być zachowane i przekazane przyszłym pokoleniom** [podkreślenie autora]". Warto też pamiętać o międzynarodowych zobowiązaniach Polski – zwłaszcza tych, gdzie integralnie łączą się zobowiązania względem ochrony dziedzictwa i edukacji poprzez – czy też na rzecz – dziedzictwa kulturalnego. Głównym dokumentem jest tu *Konwencja w sprawie ochrony światowego dziedzictwa kulturalnego i naturalnego* UNESCO, przyjęta 16 listopada 1972 roku na Konferencji Generalnej Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury w Paryżu w dniu 16 listopada 1972 r. Konwencja weszła w życie w 1975 roku, a Polska ratyfikowała ją w 1976 roku.

Równolegle w polskim piśmiennictwie pedagogicznym coraz mocniej akcentowano rolę dziedzictwa kulturowego jako nośnika idei i zachowań, katalizatora międzygeneracyjnego i międzykulturowego. W definicji dziedzictwa kulturowego, zawartej w *Encyklopedii XXI wieku* podkreśla się konieczność wzmożonych działań edukacyjnych chroniących dziedzictwo kul-

turowe nie tylko w wymiarze jego materialnej wartości (czy niepowtarzalności), ale jako wyraźnego czynnika kształtującego postawy wobec dokonań własnej i innych społeczności [18]. Świadomemu skodyfikowaniu edukacja i wychowanie regionalne uległy w 1995 roku. Od tego momentu edukacja regionalna (co wskazane zostało w pierwszej części artykułu) traktowana jest jako kluczowy element w rozwoju postaw poszanowania dziedzictwa kulturowego. Jest drogą do poznania własnej kultury i dziedzictwa historycznego oraz kształtowania postaw otwartych, nakierowanych na zrozumienie i integrację międzykulturową.

J. Torowska stwierdza, że „edukacja regionalna to podstawowy fundament, na którym można budować edukację na rzecz dziedzictwa światowego" [25]. Autorka niniejszych słów właśnie w rozwijaniu wiedzy na temat światowego dziedzictw kulturowego, odnalezieniu w nim konotacji dla dziedzictwa własnego regionu, upatruje możliwości rozbudzenia emocjonalnego stosunku do własnego, regionalnego dziedzictwa. Edukacja na rzecz dziedzictwa światowego zakłada nie tylko poszerzenie wiedzy z zakresu historii cywilizacji, sztuki czy kultury. Pełni „nieprzecenialny" czynnik wychowawczy – daje informacje o światowym znaczeniu obiektów kultury, informuje, o ile uboższa byłaby światowa spuścizna bez któregoś z obiektów np. na *Liście światowego dziedzictwa*. Wskazuje, jak nieetyczna w skali tej spuścizny jest świadoma dewastacja czy niszczenie obiektów dziedzictwa kulturowego, pokazuje wreszcie wartość odmienności, unikatowości lokalnej kultury materialnej. Doskonałym przykładem ilustrującym konieczność stałego podnoszenia wiedzy z zakresu historii kultury może być historia wpisu na *Listę* drewnianych kościołów Małopolskich. Sami mieszkańcy miejscowości, w których znajdowały się kościoły, wielokroć wyrażali zdziwienie faktem, że „ich" drewniane kościółki dostąpiły takiego zaszczytu – zwłaszcza biorąc pod uwagę szacowne sąsiedztwo na *Liście*. Jak to się więc stało, że kościoły te okazały się dla spuścizny światowej cenniejsze niż np. katedra czy ratusz we Wrocławiu? Otóż już znajomość kryteriów warunkujących wpis na *Listę* UNESCO daje odpowiedź na to pytanie – a także wskazuje, co trzeba wiedzieć, aby nie zniszczyć (z głupoty lub niewiedzy) czegoś wyjątkowego. Podstawowym wymogiem jest tu **autentyzm** projektu, materiału, fachowości wykonania, otoczenia. Poza tym obiekt powinien:

– stanowić wybitne dzieło twórczego geniuszu człowieka;

– ilustrować znaczące oddziaływanie wartości w dawnej epoce lub w ramach danego kręgu kulturowego w zakresie rozwoju sztuki;

– wnosić unikalne lub co najmniej wyjątkowe świadectwo tradycji kulturowej bądź cywilizacji, żywej lub umarłej;

– stanowić wybitny przykład rodzaju budowli bądź zespołu architektonicznego lub technicznego, który ilustruje znaczący etap w historii ludzkości;

– stanowić wybitny przykład tradycyjnego sposobu osiedlania się lub zagospodarowania terenu reprezentatywny dla danej kultury (lub kultur), zwłaszcza w przypadku kiedy miejsce narażone jest na wpływ nieodwracalnych zmian;

– łączyć się w sposób bezpośredni lub namacalny z wydarzeniami lub tradycjami żywymi, z ideami, wierzeniami, z dziełami artystycznymi lub literackimi mającymi szczególnie powszechne znaczenie [11].

Czy zapisy te nie stanowią gotowego fundamentu do budowy lokalnych – autorskich programów edukacji regionalnej – dziedzictwo kulturowe w regionie?

Oczywiście kwestie ochrony dziedzictwa kulturowego reguluje szereg aktów prawnych, które jednak – zdaniem autora niniejszych słów – właśnie w wyniku zbyt słabych emocjonalnych więzi między mieszkańcami Polski a jej materialnym dziedzictwem kulturowym –

respektowane są (nazwijmy to delikatnie) z daleko idącą swobodą. Rozwój wiedzy o własnym regionie i jego kulturze może budować i wzmacniać w adresatach procesu poczucie tożsamości regionalnej i narodowej.

SUMMARY

Educational Assets of the Material Cultural Heritage

The alienation process of the cultural heritage components is complex and results from various factors for instance political and social events or even the passage of time. One of the basic reasons for this phenomenon is low level of the society's education. Reinforcement of the education's role in favour of the cultural heritage appears to be the way to introduce durable changes in social consciousness with respect to appropriate protection of the cultural heritage. It is visible in teaching programmes emphasising the educational aspects of the recognised regional – i.e. closest to the student – cultural heritage. We agree today that effective protection of what is the closest requires education. It is necessary to begin mechanisms of heritage protection of the own region with changes in its residents' consciousness. Relationships of the person to the heritage of their own region constitute the basic value, becoming aware of which helps to establish and strengthen the feeling of their own identity.

Consciousness of the need for preservation of the cultural heritage should be raised in the process of multiple educational actions also relating to cognition and respecting binding legal acts.

The respect for own heritage is likely to be one of the main ways towards the culture's tolerance, the respect to other people – often different – cultures. Today the world is the multicultural pot where the globalization processes interfere with the nationalistic ones.

At the same time the part of the cultural heritage was being emphasised more strongly in the Polish pedagogical writing as the carrier of the idea and behaviours, the inter-generation and cross-cultural catalyst.

Wybrana literatura:

[1] Bicz K., *Społeczne posłannictwo sztuki*, „Dodatek Miesięczny" 1901, t. 1.

[2] *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, Warszawa 1995.

[3] *Edukacja regionalna*, red. naukowa A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006.

[4] *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, pod red. S. Bednarka, Wrocław 1999.

[5] *Edukacja regionalna*, pod red. M. Kubista, Katowice 1995.

[6] *Edukacja regionalna*, pod. red. J. Angiel, Warszawa 2001.

[7] Gawiński A., *Dziecko w obliczu sztuki*, „Nowe Tory" 1908, t. 9.

[8] Gołaszewska M., *Zagadnienie rozumienia dzieła sztuki* [w:] „Studia Estetyczne" 1964, t. 1.

[9] Kalicki W., *Czy oddamy Bibliotekę Pruską?*, „Gazeta Wyborcza" 12 października 2001r.

[10] Komorowska H., *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy*, „Języki Obce w Szkole" 1991, nr 2.

[11] Konwencja w sprawie ochrony światowego dziedzictwa kulturalnego i naturalnego uchwalona 16 listopada 1972 r. (Dz. U. z 1976 r. nr 32, poz.190, załącznik).

[12] Kruczek Z., *Polska geografia atrakcji turystycznych*, Kraków 2002.

[13] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, praca zbiorowa pod red. A. Sajdak, Kraków 2005.

[14] Malczyńska E., *Regionalizm w nauczaniu historii*, „Wiadomości Dydaktyczno-Historyczne", Lwów 1933.

[15] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, red. W. Książka, „Biblioteczka Reformy" nr 24, Warszawa 2000.

[16] Nawrocki T., Szczepański M.S.x, *„Ludzie bez ojczyzny prywatnej" i edukacja regionalna*, „Polonistyka" 1998, nr 5.

[17] Nawroczyński B., *Życie duchowe*, Kraków 1947.

[18] Nikitorowicz J., *Dziedzictwo kulturowe* [w:] *Encyklopedia XXI wieku*, t. 1 Warszawa 2003.

[19] Opałek M., *Dziecko a sztuka*, „Szkoła" 1908, nr 33.

[20] Petrykowski P., *Eduacja regionalna – problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003.

[21] Read H., *Education through Art*, London 1943.

[22] *Regionalizm polski u progu XXI wieku*, pod red. S. Bednarka, S. Słowika, A. Kociszewskiego, A. J. Omelaniuka, Wrocław 1994.

[23] Sajdak A., *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej – wprowadzenie* [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, praca zbiorowa pod red. A. Sajdak, Kraków 2005.

[24] Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.

[25] Torowska J., *Rola edukacji na rzecz dziedzictwa światowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty*,[w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, praca zbiorowa pod red. A. Sajdak, Kraków 2005.

[26] Wędzina D., *Walory krajoznawcze dóbr kultury na przykładzie Dolnego Śląska. Zagrożenia dla krajobrazu kulturowego ziemi śląskiej* [w:] *Krajoznawstwo na Dolnym Śląsku*, pod red. J. Wyrzykowskiego i R. Błachy, Legnica 2004.

[27] Wojnar I., *Estetyka i wychowanie,* Warszawa 1964.

[28] Wojnar I., *Humanistyczne intencje wychowania*, Warszawa 2000.

[29] Wojnar I., *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966.

[30] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia,* pod red. I. Wojnar i W. Pielasińskiej, Warszawa 1990.

[31] Z a l e w s k a - P a w l a k M., *Wychowanie estetyczne. Skansen czy perspektywa europejskiej edukacji kulturalnej* [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, praca zbiorowa pod red. A. S a j d a k, Kraków 2005.

[32] *Zarys pedagogiki*, praca zbiorowa pod red. B. S u c h o d o l s k i e g o, Warszawa 1966.

Natalia Demeshkant
Centrum Naukowo-Metodyczne Edukacji Rolniczej Ministerstwa Rolnictwa Ukrainy,
Uniwersytet Rolniczy w Kijowie

Osobliwości edukacji ekologicznej na wyższych uczelniach przyrodniczych oraz rolniczych

ABSTRAKT

Uzasadniono, że oświata ekologiczna występuje jako bardzo ważny czynnik w procesie przygotowania przyszłych specjalistów od rolnictwa i nauk biologicznych. Jednym z głównych zadań jest przygotowanie studentów do rozumienia podstawowych pojęć ekologicznych, ich istoty i treści. W tym celu niezbędne jest ekologiczne ukierunkowanie lub „ekologizacja" wielu przedmiotów nauczania na różnych kierunkach i specjalnościach. W artykule proponujemy niektóre przyjęte metody do zrealizowania tej idei.

Ekologia i podstawowe pojęcia występujące w relacji „człowiek–przyroda" powinny być przedmiotem edukacji na wszystkich szczeblach nauczania zarówno ogólnego, jak i zawodowego.

Zgodnie z zapisami Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej [2] edukacja środowiskowa w szkołach wyższych powinna obejmować:

1. Kształcenie mające na celu wprowadzenie w problematykę środowiskową przyszłych absolwentów wszystkich szkół wyższych. Zakres tego kształcenia, jego formy i obligatoryjność należy traktować w sposób zróżnicowany.
2. Przygotowywanie specjalistów do pracy zawodowej w zakresie ochrony środowiska.
3. Organizowanie studiów podyplomowych uzupełniających wiedzę w zakresie ochrony środowiska.
4. Kształcenie na poziomie wyższym na studiach bezzawodowych, uniwersalnych – tzw. europejskich.
5. Prowadzenie nieformalnej edukacji ekologicznej przez organizowanie otwartych uniwersytetów i wykładów.

Dla realizacji powyższych celów niezbędne są następujące działania:

– edukacja środowiskowa w szkołach wyższych powinna przekazywać podstawową wiedzę z zakresu nauk przyrodniczych, ekonomiczno-technicznych i humanistycznych oraz kształtować postawy przyjazne środowisku;

– program badawczy w szkołach wyższych powinien obejmować problematykę dydaktyki i metodyki nauczania zagadnień ochrony środowiska;

– uczelnie powinny być miejscem studiów podyplomowych i kursów dla nauczycieli, pracowników administracji, dziennikarzy, a także dla innych osób odpowiedzialnych i zainteresowanych problematyką środowiskową;

– uczelnie powinny wydawać oraz promować podręczniki i skrypty traktujące szeroko

o problematyce ochrony środowiska z eksponowaniem rozwoju postrzeganego w kategoriach współczesnych ekonomicznych i kulturowych;

– niekwestionowanym obowiązkiem uczelni, a także innych instytucji naukowych powinna być popularyzacja wiedzy środowiskowej;

– szkoły wyższe winny współpracować, a także obejmować opieką wszelkie organizacje, ośrodki i ruchy ekologiczne, znajdujące się w kręgu ich oddziaływania.

Szczególnego znaczenia nabiera edukacja ekologiczna w procesie kształcenia na uczelniach wyższych o kierunkach przyrodniczych lub rolniczych. To właśnie absolwenci tych uczelni w dużym stopniu staną się w przyszłości decydentami lub bezpośrednimi użytkownikami zasobów naturalnych. To oni będą podejmować decyzje o gospodarowaniu przestrzenią, wykorzystywaniu takich dóbr jak ziemia, woda, powietrze, lasy. Od ich bezpośredniej wiedzy oraz świadomości o konieczności wielopłaszczyznowych analiz skutków podejmowanych działań będą zależeć w największym stopniu wyniki minimalizowanego wpływu operacji gospodarczych na środowisko naturalne. Od ich świadomości o konieczności uwzględnienia w procesie decyzyjnym złożonych zależności w świecie przyrody będzie zależeć stan środowiska, w którym my żyjemy i będą żyć następne pokolenia. Proces kształcenia ekologicznego na tych kierunkach powinien być ukierunkowany przede wszystkim na kształtowanie właściwej świadomości, a niekoniecznie na naukę złożonych praw dotyczących świata przyrodniczego. Ważne jest ukształtowanie u absolwentów różnych kierunków uczelni przyrodniczych lub rolniczych świadomości, że konieczne jest korzystanie z wiedzy ekologicznej w przyszłej pracy zawodowej.

Współczesna sytuacja, która ukształtowała się w stosunkach między społeczeństwem a otaczającym środowiskiem, różni się problemami i sprzecznościami. Dzisiaj społeczeństwo uświadamia sobie realność ekologicznego niebezpieczeństwa wynikającego z wytyczonego kierunku rozwoju naszej cywilizacji.

Opracowanie oraz wykorzystanie strategii kierowania ekologicznym bezpieczeństwem powinno opierać się na badaniach głębszych przyczyn technogennych zmian i ich transformacji w realną katastrofę. Są one dosyć wyraźnie naświetlone na przykład w materiałach konferencji w Rio de Janeiro, która odbyła się w czerwcu 1992 roku [1].

Kryzys ekologiczny to w głównej mierze kryzys światopoglądowy, filozoficzny – kryzys ludzkiej świadomości. Stąd wypływa wniosek, że aby uprzedzić katastrofę ekologiczną, w pierwszej kolejności należy zmienić istniejącą dziś świadomość, dążyć przede wszystkim do stworzenie systemu ekologicznego oraz wychowania młodego pokolenia na wszystkich poziomach, poczynając od najmłodszych lat.

Wiedza, którą młodzież zdobywa w procesie ekologicznej edukacji, sprzyja pojmowaniu ważności zagadnień ochrony otaczającego środowiska, racjonalnego wykorzystania bogactw naturalnych, tym samym kształtując u dorastającego pokolenia jedną ze składowych światopoglądu ekologicznego – ekologicznej świadomości. Świadomość ta rodzi się drogą logicznego przemyślenia wiedzy oraz przetworzenia jej w przekonania. Dopiero przekonanie o konieczności ochrony i poprawy otaczającego środowiska, ochrony dóbr naturalnych, przestrzegania praw ochrony środowiska uwarunkują cenne orientacje oraz nastawienie ludzi i ich świadomy stosunek do przyrody.

Głównym celem kształtowania świadomości ekologicznej według nas jest stworzenie w człowieku twórczych zasad myślenia, które umożliwiałyby mu stawianie zadań odzwierciedlających realne stosunki człowieka i przyrody w dynamice jej rozwoju, z wykorzystaniem całwgo zakresu posiadanej wiedzy i sensowności duchowego świata człowieka.

Ekologiczna świadomość jest zbiorem poglądów, teorii i emocji, które odzwierciedlają zagadnienia wzajemnych stosunków ludzi i przyrody, problemów i ich rozwiązywania w stosunku do konkretnych socjalnych oraz naturalnych możliwości.

Świadomość ekologiczna bazuje na ideologicznych i moralnych wartościach. Kształtuje się na podstawie przekonań oraz wiedzy w dziedzinie wzajemnych stosunków społeczeństwa i przyrody, bazuje na stosunku do bogactw naturalnych, umiejętności zastosowania naukowo uwarunkowanych decyzji dotyczących natury, odzwierciedla indywidualny stosunek do ekosystemów. Rozpatrując budowę świadomości ekologicznej współczesnego obywatela, uczeni podkreślają te czynniki, które odzwierciedlają jej główny sens, czyli funkcję regulacji. W związku z tym świadomość ekologiczna zawiera:

– świadome przyswojenie przez człowieka naukowo uwarunkowanych, właściwych ekologicznie norm; racjonalne wykorzystanie oraz wyrobienie na tej bazie systemu ekologicznych przekonań, wiedzy, umiejętności, które by zabezpieczały optymalną w stosunku do natury jego praktyczną działalność;

– przyswojenie norm wykorzystania techniki, współczesnych technologii oraz środków organizacji działalności gospodarczej człowieka w świetle odpowiedzialności za zagadnienia ekologii, ochrony natury; kulturę prawną oraz głęboką wiedzę w zakresie ustawodawstwa dotyczącego ochrony środowiska, sytuacji ekologicznej, która wytworzyła się w sferze działalności produkcyjnej w miejscu zamieszkania, w regionie, państwie lub w szerszym zakresie;

– promowanie siebie jako cząstki natury, która jest dla człowieka źródłem zdrowia, humanizmu, patriotycznych, estetycznych i moralnych odczuć, sanitarno-higienicznych wartości, traktowanie natury jako wartości społecznej [3].

Wysoki poziom świadomości ekologicznej sprzyja poszerzaniu wiedzy w tym zakresie oraz sensownego jej wykorzystania w swoim środowisku i racjonalizacji w posługiwaniu się nią. Poziom świadomości ekologicznej młodzieży zależy od stopnia rozwoju takich cech jak troska o otaczające środowisko, poczucie odpowiedzialności za zachowanie środowiska, moralny stosunek do flory i fauny, zamiłowanie do natury. Duże znaczenie w tym zakresie mają bezpośrednie kontakty z przyrodą, z socjalnym otoczeniem, pozwalają nie tylko zrozumieć problem ekologiczny, który stoi przed społeczeństwem w jego ogólnym pojęciu, ale także w poszczególnych przypadkach samemu uświadomić sobie istotę zagadnienia.

Wiedza ekologiczna stoi na początku świadomości ekologicznej, a skutkiem jej pomyślnego przyswojenia jest światopogląd.

Głównym zagadnieniem wychowania ekologicznego powinno być nauczenie wykorzystywania posiadanej wiedzy do tworzenia uogólnień dotyczących praw natury. Jednym z najważniejszych czynników tego wychowania, które stanowią o jego wartości, jest wyzwolenie aktywności w stosunku do problemów ekologicznych, które jeszcze nie są oznakami katastrofy.

Pokonanie pasywności nie jest celem samym w sobie, to tylko niezbędny wstęp do kolejnego kroku w wychowaniu ekologicznym – stworzeniu postawy, którą motywują takie czynniki jak przekonania, pragnienia, postanowienia. Te czynniki – to wyjściowy punkt dla socjalnej transformacji społeczeństwa, niezbędny do rozstrzygnięcia tych dylematów ekologicznych, które powstają w wyniku błędnych działań człowieka i przynoszą szkodę przyrodzie.

Wychowanie ekologiczne – jest to wychowanie dotyczące ochrony przyrody, ważny element w kształtowaniu podstawowych orientacji światopoglądowych, osobowości, wszechstronnego rozwoju wartości duchowych. Prawidłowy system wychowania ekologicznego stanowi fundament budowy kultury ekologicznej zarówno całego społeczeństwa, jak i każdego z osobna. Wynikiem wychowania ekologicznego winno być organiczne połączenie po-

czucia obowiązku oraz odpowiedzialności z przejęciem się ogromem i pięknem świata realnego. Tylko taka jedność sprzyja studentom w działaniach w zakresie ochrony środowiska.

Dlatego też współczesna oświata powinna mieć orientację ekologiczną, to jest winna bazować na wynikach badań, brać pod uwagę główne tendencje ich rozwoju.

Niezbędne jest kształtowanie związków między przedmiotami, wprowadzenie całościowych kursów szkoleniowych w kierunkach ekologicznych, włączenie w oświatę ekologiczną wyników tych naukowych badań w dziedzinie otaczającego środowiska, które są związane z najbliższym regionem.

Można oddzielić trzy kierunki wzajemnych związków oświaty: kształtowanie światopoglądu ekologicznego, przyswajanie podstaw ochrony przyrody oraz racjonalnego jej wykorzystania.

Współczesna oświata w swojej części teoretycznej winna być poszerzona do poziomu noosfernego, to jest do poziomu pojęcia jedności świata przyrody i człowieka oraz zasad ich wzajemnego oddziaływania. Zadaniem oświaty ekologicznej jest docelowe podzielenie na następujące grupy:

1) nauczanie – zdobywanie wiedzy ekologicznej oraz praktycznego doświadczenia w rozwiązaniu problemów w danej dziedzinie;

2) wychowanie – kształtowanie wartościowych orientacji ekologicznych oraz nawyków działalności ekologicznej;

3) rozwój (intelektualny) – zdolność do przyczynowo-skutkowej analizy sytuacji wyboru sposobów decyzji rozwiązywania zagadnień ekologicznych.

Efektem wysiłków edukacyjnych powinno być wyrobienie u absolwentów nawyków uwzględniania przyrodniczych uwarunkowań działalności społeczno-gospodarczej, kierowanie się zasadami zrównoważonego rozwoju w procesach decyzyjnych oraz wykazywanie związanej z tym wrażliwości i postawy etycznej. Nauczanie ze wszystkich przedmiotów w szkolnictwie wyższym musi być zorientowane proekologicznie w możliwie szerokim znaczeniu tego pojęcia. Obowiązkiem uczelni jest propagowanie wiedzy ekologicznej wśród studentów wszystkich specjalności, a także prowadzenie działalności naukowo-badawczej służącej wdrażaniu zrównoważonego rozwoju.

W tym sensie szczególnego znaczenia nabywają wyższe uczelnie przyrodnicze oraz rolnicze, w których nauka powinna wyprzedzać potrzeby praktyki, wypracowywać model współczesnego rolnictwa ekologicznego. Nauki rolnicze powinny rozwijać nowe formy produkcji, które ułatwiają przystosowanie się do zmieniającego się klimatu Ziemi i coraz częstszych okresów suchych. W wielu dziedzinach nauki rolnicze nie nadążają za postępem nowych technologii światowych. Popierane powinny być technologie bezodpadowe, maksymalnie oszczędzające zasoby przyrody oraz ilość zużywanej energii, co powinno wpłynąć na redukcję ilości emitowanych gazów szklarniowych, które powodują kwaśne deszcze, niekorzystne zmiany klimatu Ziemi i zagrażają życiodajnej warstwie ozonowej.

W tym celu konieczne jest faktyczne zaangażowanie całego środowiska akademickiego, promowanie odpowiednich postaw etycznych, edukacja pracowników szkół wyższych, włączanie odpowiednich treści do programów nauczania, prowadzenie interdyscyplinarnych badań naukowych, upowszechnianie wiedzy ekologicznej także poza środowiskiem akademickim przez przygotowywanie odpowiednich materiałów dydaktycznych, organizowanie wykładów i szkoleń. Istotnym elementem działalności uczelni musi być współpraca z ekspertami, którzy mogliby przekazywać swoją wiedzę w celu rozwiązywania ekologicznych problemów lokalnych, regionalnych i międzynarodowych. Cennym uzupełnieniem mogą być także programy nauczania podyplomowego, prowadzenie seminariów, podnoszenie kwalifikacji.

„Inwestowanie w człowieka należy rozumieć jako system kształtowania wiedzy, świadomości, postaw i zachowań ludzkich w sferze ekonomicznej, społecznej i kulturowej, jako ciągły proces kształcenia i samokształcenia jednostek oraz tworzenie wiedzy. Edukacja, niezależnie od różnic w programach i poziomach, musi zawierać wspólny element, jakim będzie dostrzeganie korelacji i umiejętność integrowania oraz równoważenia aspektów ekonomicznych, społecznych i ekologicznych w każdej działalności" [4, s. 49].

Kształtowanie proekologicznej wrażliwości powinno odbywać się w oparciu o solidne fundamenty zbudowane na wiedzy z dziedziny nauk przyrodniczych, ekonomicznych, współczesnych kierunków technicznych. Dlatego rola edukacji na poziomie wyższym jest tak ogromna, ponieważ elity intelektualne mogą w największym stopniu przyczynić się do propagowania zorientowanych ekologicznie zachowań i wyborów.

Musi być rozwinięty taki system nauczania, który pozwalałby dawać uczelniom znacznie więcej swobody do rozwijania inicjatyw, gdyż tylko rywalizacja zapewni postęp. Studenci powinni mieć większą samodzielność, większe prawo wyboru zarówno zaliczanych kursów, jak i kolejności ich zaliczania. Ułatwiłoby to kształtowanie osobowości i pozwoliło na większy niż dotąd rozwój indywidualnych inicjatyw i przedsiębiorczości.

SUMMARY

Specialists of the Ecological Education in the Agricultural and Natural Universities

Ecological education becomes the most important thing in preparing future specialists in Agricultural and Natural Universities. The task of these Universities is to make students to understand the meaning of knowledge of ecology in their future profession. Because of this, all subjects in Higher Education must have ecological orientation. In this article we suggest you some methods to realize this idea.

Literatura

[1] Kozłowski S., *Rio. Szczyt Ziemi. Początek ery ekologicznej*, „Biblioteka Ery Ekologicznej Towarzystwa Przyjaciół Filozofii Ekologicznej", Łódź 1993.

[2] Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 1998 („Materiały Informacyjne" http://www.mos.pl).

[3] Ninowa T., *Przygotowanie przyszłych nauczycieli chemii do wychowania ekologicznego uczniów*, Kijów 2002.

[4] Polska 2025. Długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju, Rada Ministrów, Warszawa, czerwiec, 2000.

Ewa Kozak
Uniwersytet Wrocławski

Szanse i zagrożenia działalności pedagogicznej w kontekście tożsamości zawodowej nauczycieli

W tej pracy wszystko się zmienia
Chwila chwały miesza się z nutką zwątpienia
Lecz gdy uśmiechem dziecka kończy się każda przygoda
Zaczynasz wciąż od nowa… to nasza nagroda!

M. Adamowicz

ABSTRAKT

W potocznej opinii nauczyciel to wychowawca, pedagog, dydaktyk, instruktor, po prostu ktoś, kto uczy osoby w różnym wieku na zorganizowanych zajęciach dydaktyczno-wychowawczych w instytucjach oświatowych, takich jak: przedszkola, szkoły, placówki pozaszkolne etc. Zawód nauczyciela może być jednakże utożsamiany z powołaniem, z pełnieniem swoistej misji społecznej. Jak więc widać, dookreślenie istoty profesji nauczycielskiej zależy w dużym stopniu od jej pojmowania: w kategoriach profesjonalnego zawodu lub misji społecznej.

Profesjonalizm łatwo można przedstawić jako aspekt powołania, powołanie zaś – jako aspekt profesjonalizmu. Różnymi powodami kierują się ludzie, wybierając zawód nauczyciela lub ostatecznie angażując się do pracy w oświacie. Istotne jest, czy kandydat na nauczyciela zdaje sobie sprawę z możliwości i ograniczeń, jakie niesie ze sobą wykonywanie tego zawodu, bowiem jeżeli ktoś decyduje się na pracę w określonym zawodzie, powinien najpierw zdać sobie sprawę ze stawianych przed nim wymagań i choćby wstępnie oszacować własne doń predyspozycje. Jak wiadomo, żadne wykształcenie, nawet to potwierdzone prestiżowym dyplomem, nie wystarcza w pełni do skutecznego wykonywania zawodu nauczycielskiego na mistrzowskim poziomie. Niezbędna jest do osiągnięcia takiego pułapu realizacji obowiązków zawodowych ustawiczna praca nad sobą, wzbogacona codzienną praktyką.

W potocznej opinii nauczyciel to wychowawca, pedagog, dydaktyk, instruktor, po prostu ktoś, kto uczy osoby w różnym wieku na zorganizowanych zajęciach dydaktyczno-wychowawczych w instytucjach oświatowych takich jak: przedszkola, szkoły, placówki pozaszkolne etc. Takiemu rozumieniu terminu nauczyciel odpowiada jedna z definicji encyklopedycznych, w której czytamy: „nauczyciel to specjalność zawodowa; odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy opiekuńczo-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych (w szkołach, przedszkolach, na kursach lub w innych placówkach szkolnych albo pozaszkolnych)" [2, s. 439]. W literaturze przedmiotu można ponadto znaleźć takie oto wyjaśnienie tego terminu: „nauczyciel – osoba posiadająca

przygotowanie merytoryczne oraz kwalifikacje pedagogiczne w jakieś dyscyplinie, uprawniona do działalności nauczycielskiej w szkole, stosownie do swego przygotowania […] Nauczyciel jest przedstawicielem społeczeństwa, które powołało go do pełnienia funkcji, i jest odpowiedzialny za realizację społecznych celów wychowania, za możliwie pełny rozwój indywidualności ucznia…" [6, s. 144]. W definicji tej wyraźnie podkreślono społeczną rolę nauczyciela, która jest również ukazana w preambule ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku (z późniejszymi zmianami), zwanej *Kartą Nauczyciela*. Brzmi ona następująco: „Mając na uwadze doniosłą rolę oświaty i wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej, pragnąc dać wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami, otwierając niniejszą ustawą drogę do dalszych uregulowań prawnych systemu edukacji narodowej, stanowi się, co następuje…" [8].

Zawód nauczyciela może być jednakże utożsamiany z powołaniem, z pełnieniem swoistej misji społecznej. L. Višňovsky, opisując stan współczesny i perspektywy kształcenia zawodowego nauczycieli, potwierdza tezę, iż nauczyciel to nie tylko zawód. Pisze on: „nauczyciel, powołanie nauczycielskie, zawsze było w centrum uwagi społeczeństwa. Jest więcej zawodów, których znaczenie w trosce o człowieka jest bez wątpienia znaczące, istnieje jednak tylko jedno powołanie, które w największym stopniu bierze udział w kształtowaniu osobowości, a jest nim powołanie nauczycielskie" [9, s. 185]. Jak więc widać, dookreślenie istoty profesji nauczycielskiej zależy w dużym stopniu od jej pojmowania: w kategoriach profesjonalnego zawodu lub misji społecznej. Profesjonalizm łatwo można przedstawić jako aspekt powołania, powołanie zaś – jako aspekt profesjonalizmu. Różnymi powodami kierują się ludzie, wybierając zawód nauczyciela lub ostatecznie angażując się do pracy w oświacie. Wielu – jak zaznacza J. Szkolny – zdecydowało się na ten krok, bo od dzieciństwa nie widzieliśmy dla siebie innego zajęcia, inni zawdzięczają swoją decyzję twórczej relacji z drugim człowiekiem, niektórzy zaś postanowili zostać pedagogami, bo nigdy nie zaakceptowali szkoły, jakiej sami doświadczyli i swój wybór świadomie łączyli z przekonaniem o konieczności zmian [7, s. 12]. Niektórzy zostali nauczycielami z przypadku lub z braku innych możliwości, inni za sprawą namowy czy tradycji rodzinnych, jeszcze inni decyzję oparli na zainteresowaniach i umiłowaniu zawodu [1, s. 27–30].

Istotne jest, czy kandydat na nauczyciela zdaje sobie sprawę z możliwości i ograniczeń, jakie niesie ze sobą wykonywanie tego zawodu, bowiem jeżeli ktoś decyduje się na pracę w określonym zawodzie, powinien najpierw zdać sobie sprawę ze stawianych przed nim wymagań i choćby wstępnie oszacować własne doń predyspozycje. Jak wiadomo, żadne wykształcenie, nawet to potwierdzone prestiżowym dyplomem, nie wystarcza w pełni do skutecznego wykonywania zawodu nauczycielskiego na mistrzowskim poziomie. Niezbędna jest do osiągnięcia takiego pułapu realizacji obowiązków zawodowych ustawiczna praca nad sobą wzbogacona codzienną praktyką.

Nauczyciele to specyficzna grupa społeczna, która, można powiedzieć, ma systemowo zdefiniowaną tożsamość i własny zespół obyczajów normujących czynności zawodowe. K. Konarzewski dostrzega wyjątkowość roli nauczyciela. Prezentuje on osobliwości roli zawodowej tej grupy społecznej takie jak: niejasność, brak wewnętrznej spójności, psychologiczną trudność i niezgodność z innymi pełnionymi rolami [3, s. 152]. Rozwijając wyżej wymienione pojęcia, można za autorem przyjąć, że niejasność roli to brak uzgodnionych, konkretnych i wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości. Jakie bowiem przyjąć kryterium zawodowej doskonałości nauczyciela? Wyniki nauczania są dość kontrowersyjne. Nie dla każdego bowiem dobre wyniki w teście dydaktycznym świadczą o doskonałości. Jest to kryterium wymierne, jednak nieobiektywne. W szkole mamy do czynienia nie tylko z nauczaniem, lecz

także z wychowaniem i przygotowaniem uczniów do samorozwoju. Tutaj pojawia się właśnie problem, ponieważ efekty wychowania i samodoskonalenia znacznie trudniej zmierzyć. Taka sytuacja staje się kłopotliwa dla wielu nauczycieli, co pociąga za sobą określone reakcje. K. Konarzewski przyjmuje hipotezę, iż nauczyciele reagują na niejasność kryteriów zawodowego mistrzostwa „zwiększoną zależnością, czyli podatnością na wpływy różnorodnych autorytetów ze swego otoczenia" [3, s. 161]. Nauczyciele czują się zależni od władzy państwowej i administracji oświatowej wszystkich szczebli, akceptują oficjalną ideologię bez względu na własne przekonania. Ulegają też zależności od autorytetów naukowych. W zamian za konformistyczną postawę są bardzo często nagradzani przez swoich zwierzchników. Zasada *do ut des* jest zatem obecna w murach szkoły i z cichym przyzwoleniem funkcjonuje, zataczając szerokie kręgi.

Kolejną osobliwością roli nauczyciela jest brak wewnętrznej spójności. Wynika on z faktu, że oczekiwania wobec nauczycieli w pewnych warunkach wzajemnie się wykluczają lub jedne utrudniają spełnienie innych [3, s. 154]. Ogół oczekiwań kierowanych pod adresem nauczyciela autor dzieli na trzy grupy: oczekiwania dotyczące wspomagania indywidualnego każdego ucznia, oczekiwania dotyczące reprodukcji porządku społecznego, oczekiwania odnośnie wprowadzania w kulturę duchową. Nietrudno dostrzec, iż wielokrotnie nauczyciele znajdują się na skrzyżowaniu tych roszczeń. Dla przykładu wystarczy przyjrzeć się sytuacji, w której nauczyciel z jednej strony zobligowany jest do rozwijania możliwości każdego ucznia i przezwyciężania jego ograniczeń, z drugiej natomiast zdaje sobie sprawę z faktu, że szkoła ma usprawiedliwić odtwarzanie się struktury społecznej. Zatem nie każdemu uczniowi, biorąc pod uwagę powyższą perspektywę, dane jest rozwijanie swego potencjału. Niejednokrotnie zdarza się, iż obowiązek indoktrynacji zmusza nauczyciela do narzucania uczniom obrazu świata, który podtrzymuje istniejący porządek społeczny, bez względu na osobiste przekonania.

Nauczyciele różnie reagują na taką niespójność. Są zmuszeni dokonać wyboru i uznać pewne wartości za ważniejsze od pozostałych. Z innymi niespójnościami oczekiwań radzą sobie na dwa sposoby: konstruując jawną ideologię oświatową i poddając się ukrytym stereotypom oświatowym. Bardzo często stereotypy zwyciężają nad ideologią. Z reguły nauczyciele nie są ich świadomi, jednak ulegają im w codziennym życiu szkoły. Za przykład mogą posłużyć następujące przekonania składające się na stereotypy pedagogiczne: utożsamianie oficjalnych wymagań programowych z wartościami autonomicznej kultury duchowej, utożsamianie rozwoju ucznia z opanowaniem wiedzy zaprezentowanej przez nauczyciela etc. Stanowi to wyjątkowe zagrożenie dla ucznia, ale także i nauczyciela, który, pozwalając się „wchłonąć" przez stereotyp, unika odpowiedzialności. Tymczasem bez odpowiedzialności nie ma wolności i autonomii, a co za tym idzie, nauczyciel dostosowuje się do standardu przedmiotowego, a nie podmiotowego. Cierpi także sam uczeń, którego umiejętności i możliwości niejednokrotnie zostają zaprzepaszczone.

Nie bez znaczenia są także trudności natury psychologicznej. Są one ściśle związane z pełnieniem roli nauczyciela. Psychologiczna trudność to głównie wysokość kosztów psychicznych, które trzeba ponieść, wykonując zawód nauczyciela. Warto podkreślić, iż nauczyciele są obciążeni psychicznie w ponadprzeciętnym stopniu. Na ową psychologiczną trudność związaną z zawodem mogą składać się: poczucie bezradności, niewdzięczności, nieodwzajemnienia, negatywny bilans interakcji z uczniami, poczucie osamotnienia oraz psychicznej i społecznej trudności. Są to odczucia, które powodują stany frustracji. Nauczyciel, czując się wykorzystany i poniżony, wiąże te emocje z osobą ucznia, który nierzadko stawia nauczyciela w trudnych sytuacjach. Wszystkie te reakcje są ulokowane w sferze nieświadomej, wywołując u nauczyciela wrogość, nietolerancję czy agresję w stosunku do ucznia. Na zasadzie sprzężenia zwrotnego uczeń przyjmuje reakcje podobne do nauczyciela. Agresja rodzi agre-

się – w jaki sposób przerwać więc sytuację wzajemnej wrogości i niechęci? Otóż wydaje się, że rozsądnym rozwiązaniem byłoby udzielanie takim nauczycielom fachowej pomocy psychologicznej i wdrożenie tego elementu do istniejącego systemu oświaty. Wymaga to przełamania pewnej bariery tkwiącej w świadomości niektórych nauczycieli, a dotyczącej szukania pomocy. Naturalnym przecież zjawiskiem są sytuacje przerastające czasem człowieka. W takich momentach nie należy wstydzić się swoich słabości, ale podjąć się ich przezwyciężania.

Nauczyciele napotykają również w swojej pracy na problem niezgodności roli nauczyciela z innymi rolami. Chodzi tutaj o sytuacje, w których spełnianie oczekiwań związanych z daną rolą utrudnia czy wręcz uniemożliwia wywiązanie się z obowiązków nakładanych na jednostkę przez inną rolę, czego przykład może stanowić niezgodność między rolą nauczyciela a rolą żony i matki. Nauczycielka poświęca znacznie więcej czasu na zajmowanie się domem niż mężczyzna, a przecież jej doba trwa tyle samo godzin. Czas ten musi ona poświęcić kosztem wypoczynku i aktywności zawodowej. K. Konarzewski stwierdza, że „nauczycielstwo polskie, mając trudności z podołaniem obowiązkom zawodowym, liberalizuje je" [3, s. 178]. Prowadzi to w konsekwencji do podnoszenia różnych absurdalnych czy dewiacyjnych wręcz działań (np. odrzucanie obowiązku pełnienia dyżurów na przerwach) do rangi normy. Należy walczyć z takimi negatywnymi zjawiskami poprzez wzmocnienie pozycji finansowej nauczyciela i cofnięcie niektórych absurdalnych przywilejów.

Zgodnie z poglądami prezentowanymi przez ekspertów UNESCO w epoce internetowej nauczyciel nie może koncentrować się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy. Winien być specjalistą w zakresie udzielania pomocy uczniom, odkrywania, analizowania, interpretowania pojęć i znaczeń. Nauczyciel ma pokazywać uczniom sposoby radzenia sobie ze stresem, lękiem i sytuacjami trudnymi oraz powinien dbać o rozwój poznawczy swoich podopiecznych, ich myślenie, wyobraźnię, a także o rozwój tolerancji dla odmienności. Te zadania związane są z kształtowaniem się odpowiednich postaw uczniów wobec spraw kraju i Europy, a ich realizacja winna przebiegać przy współdziałaniu z rodziną ucznia oraz innymi ośrodkami edukacji i instytucjami kultury. Współczesny nauczyciel pełni zatem różnorodne funkcje, począwszy od nauczania i wychowania, poprzez diagnozowanie, planowanie działań pedagogicznych, działalność innowacyjną i resocjalizacyjną, współpracę z rodzicami i najbliższym środowiskiem, organizację pracy własnej i zbiorowej etc. Wyrazem zewnętrznych zmian statusu zawodowego pedagogów jest nadanie większego znaczenia roli nauczyciela i wzrost jego odpowiedzialności za proces dydaktyczno-wychowawczy, przeniesienie punktu ciężkości w procesie edukacyjnym z przekazu wiedzy na organizację oddziaływań wychowawczych, docenianie wartości nauczania zindywidualizowanego i demokratyzowania stosunków nauczyciel–uczeń oraz postrzeganie zespołu uczniowskiego jako specyficznego układu wychowawczego i socjalizacyjnego. Jako dawca usług o charakterze kształceniowym, a więc odnoszących się do możliwie wielu płaszczyzn życia każdej jednostki podlegającej procesom rozwojowym i doskonalącym, nauczyciel staje się moderatorem, a więc kimś, kto przewodzi w pozyskaniu minimum wiedzy o otaczającym człowieka świecie i o nim samym oraz wskazuje, a niekiedy sugeruje, jaką wiedzę (umiejętności) należy opanować, jakimi do niej dojść drogami oraz odpowiada na ujawnioną przez ucznia potrzebę wiedzy, a przy tym powinien kształtować roztropność, która pozwala zachować niezależność intelektu w doborze właściwych środków do właściwych celów, cierpliwość umożliwiającą niepoddawanie się zniechęceniu, sprawiedliwość wprowadzającą ład w ludzkie działania. Poczuwanie się do odpowiedzialności za dziecko, jego rozwój, realizację jego interesów, zaspokojenie potrzeby dobra to wymogi etyki nauczycielskiej. Wskazuje się trzy warunki odpowiedzialnego postępowania nauczyciela. Są to: jego osobiste kompetencje moralne jako właściwość osobnicza

(zależą od samokontroli, zdyscyplinowania, konsekwencji, których punktem odniesienia są normy moralne), indywidualne rozumienie troski o ucznia-wychowanka jako dobro samo w sobie (akceptacja dziecka), ustawiczne odkrywanie wraz z uczniem nieuświadomionych wartości, których sens i znaczenie należy poznać i wyjaśnić. Nauczyciel powinien być przede wszystkim przewodnikiem i tłumaczem, człowiekiem mądrym, krytycznym, wrażliwym, rzetelnym, uczciwym, wytrwałym, odpowiedzialnym i troskliwym, a także taktownym. Uwzględniając założenia i cele współczesnej edukacji przedstawione w raportach oświatowych i bogatej literaturze pedagogicznej, uwzględniamy dziesięć obszarów kompetencji nauczyciela szkoły współczesnej. Są to kompetencje: merytoryczne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, komunikacyjne i negocjacyjne kompetencje związane z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia, kompetencje dotyczące kontrolowania i oceniania osiągnięć uczniów oraz projektowania i oceny programów i podręczników szkolnych, kompetencje autoedukacyjne związane z rozwojem zawodowym, samokształceniem.

Tożsamość zawodową nauczycieli można rozpatrywać z dwóch punktów widzenia. Z jednej strony można na nią spojrzeć z perspektywy organizacji społecznej, zbudowanej z różnych statusów, wokół których ludzie wypełniają swoje role, oraz oczekiwań dotyczących zachowania się ludzi o określonej pozycji. Z drugiej jednak strony do tożsamości należy podejść bardzo indywidualistycznie, z perspektywy jednostki, która nadaje znaczenia i sama tworzy definicje rzeczywistości. Jeśli człowiek zogniskuje uwagę wyłącznie na pierwszym aspekcie, grozi mu uprzedmiotowienie własnej egzystencji między innymi poprzez przejęcie tożsamości od autorytetów. Jednostka będzie działała w imię przepisu roli, jej działania będą wiernie odzwierciedlały oczekiwania społeczne. Nietrudno domyślić się, że taki nauczyciel niewiele „wniesie" do szkolnej klasy, nie przekroczy własnej roli zawodowej, nie nada jej sensu. Tymczasem praca w szkole wymaga aktywności, indywidualnego ustosunkowania się do tego, co się robi, oraz wypracowania własnego kierunku działań. Towarzyszyć temu powinna osobista refleksja nad zasadnością zachowań własnych i innych ludzi.

Ciekawe badania w tym obszarze przeprowadziła H. Kwiatkowska, która, wyodrębniając poszczególne rodzaje tożsamości nauczycieli, oparła się na trzech zasadniczych kryteriach: temporalnym, uwzględniającym stosunek do czasu; rozwojowym, koncentrującym się na stadialności rozwoju zawodowego; uprzedmiotowienia – upodmiotowienia nauczycieli [5, s. 129]. Autorka, badając stosunek nauczycieli do czasu, wprowadziła za W. Łukaszewskim pojęcie tzw. orientacji temporalnej. Jest to „potencjalny wpływ danej kategorii czasu na zachowania się jednostki" [5, s. 133]. Zatem nie bez znaczenia jest to, w jaki sposób człowiek ustosunkowuje się do czasu, bowiem, posiadając psychiczne reprezentacje przeszłości, teraźniejszości i przyszłości w swoich strukturach poznawczych, odbiera on świat w specyficzny sposób (tzn. przez pryzmat swojego stosunku do czasu), co wpływa z kolei na przejawianą w życiu aktywność. Z badań H. Kwiatkowskiej wynika, że nauczyciele, prezentując swój stosunek do przeszłości, za szczególnie cenione wartości uznają: stabilność i pewność jutra, szacunek dla nauczycieli, własną młodość, trwałe wartości i kryteria ocen, dom, kochające osoby, bezpieczny klimat rodzinny, możliwość pozytywnych działań. Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, iż wykształcenie i staż pracy wpływają na orientację temporalną. Im pełniejsze wykształcenie i staż pracy, gwarantujący stabilizację zawodową, tym wyższa orientacja na przyszłość, natomiast im niższe wykształcenie i bardziej zaawansowany wiek, tym niższa aprobata dla przyszłości [5, s. 143].

Oryginalną koncepcję rozwoju zawodowego nauczyciela prezentuje R. Kwaśnica. Wyróżnia on: stadium przedkonwencjonalne, które jest etapem wchodzenia w rolę zawodową; na-

uczyciel naśladuje i powiela te zachowania, które są nagradzane w jego otoczeniu, odtwarza pewną konwencję, nie będąc jej do końca świadom. Stadium konwencjonalne, w którym następuje pełna adaptacja w roli zawodowej; nauczyciel akceptuje przepis roli – zna wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień, ale uzasadnienia te pochodzą z zewnątrz, a nie od samego nauczyciela. Stadium postkonwencjonalne, które jest fazą twórczego przekraczania roli zawodowej; uzasadnieniem dla działań nauczyciela jest tożsamość autonomiczna, a nie konwencja (przepis roli); nauczyciel w tej fazie rozwoju jest twórczy, innowacyjny, potrafi rewidować role i wytwarzać własne definicje powinności nauczycielskich, wyprowadzając ich sens z uniwersalnych wartości [4, s. 25]. Rozwój zawodowy może się zatrzymać na każdym z wymienionych wyżej etapów i wówczas zaczynają pojawiać się problemy związane z tożsamością zawodową. Powyższa koncepcja R. Kwaśnicy pokrywa się z poziomami tożsamości prezentowanymi przez H. Kwiatkowską, która ujmuje fenomen dynamiki rozwoju w aspekcie osiągania tożsamości jako pewne kontinuum od anomii do autonomicznego „Ja". Na poziomie tożsamości anomijnej jednostka, uczestnicząc w codziennych sytuacjach życiowych, w sposób naturalny przejmuje obowiązujące uregulowania normatywne. Zatem nauczyciel wykonuje swoje czynności zawodowe przez kopiowanie, naśladowanie wzorów działania, czemu nie towarzyszy refleksja nad zasadnością powielanego wzoru. Celem i zarazem cnotą na tym poziomie tożsamości staje się wierne kopiowanie rzeczywistości, bez popełniania przy tym błędów. Takie zachowanie ma za zadanie uchronić nauczycieli przed krytycznymi uwagami zwierzchników, by zachować pozytywne relacje społeczne. Nietrudno dostrzec w związku z tym, że zasadą działania nauczycieli o takiej tożsamości będzie unikanie kar i maksymalizowanie gratyfikacji, a zatem dominuje tutaj logika instrumentalna, w perspektywie której działanie jest sensowne o tyle, o ile dostarcza osobistej korzyści [5, s. 153]. Odpowiedzi na pytanie, dlaczego tożsamość anomijna jest tak wyrazista w przypadku niektórych nauczycieli, dostarczają badania H. Kwiatkowskiej. Wynika z nich, że tożsamość anomijna w tej grupie zawodowej charakteryzuje się takimi wartościami jak: potrzeba zewnętrznego uznania i zewnętrznej akceptacji, potrzeba zabezpieczenia się przed ryzykiem, niepowodzeniem czy konfliktem [5, s. 157]. Nauczyciele godzą zatem nastawienie na asekurację z nastawieniem na ryzyko. Prowadzi to do niespójności w działaniu i braku zintegrowania wartości, a często także do antagonizmu niektórych wartości. Brak refleksji nad tym, co nas otacza, dodatkowo potęguje stan niemocy i bierności nauczycieli, a w konsekwencji prowadzi do stabilizacji systemu, który staje się odporny na zmiany. Grozi to skostnieniem struktur edukacyjnych. Nikt nie podważa bowiem zastanych uregulowań, nie zastanawia się nad ich zasadnością i w rezultacie istniejący porządek pozostaje nienaruszony Pojawia się tylko pytanie, jakie szkody może wyrządzić trwanie w takim stanie nauczycielowi, uczniowi, szkole, systemowi oświaty. Otóż nauczyciel, który nie dostrzega antagonizmu we własnym systemie wartości wyznaczającym jego przekonania i działania, nie będzie posiadał kompetencji wyzwalających jego twórczy potencjał i autonomię. W swoich działaniach będzie kierował się tym, co pożądane i nagradzane w opinii społecznej. Trudno jednak winić samego nauczyciela za taki stan rzeczy. Nierzadko mamy bowiem do czynienia z sytuacjami, w których instytucja, dyrekcja, zwierzchnicy niejako wymuszają konformistyczne zachowania u nauczycieli.

Kolejnym etapem rozwoju zawodowego nauczycieli jest tożsamość roli. Tutaj charakterystyczna jest identyfikacja, która polega na odczytywaniu tego, co jednostka musi spełnić w swojej roli. W tej fazie rośnie zdecydowanie samoświadomość nauczycieli na tle kulturowo-społecznych roszczeń otoczenia. Osoby utożsamiające się z rolą muszą respektować nienaruszalny kanon konwencji, który nie podlega dyskusji i jest wdrażany zgodnie z narzuconymi

odgórnie kryteriami poprawności. W związku z tym działania są podejmowane nie tyle z „siebie", ile ze „swej roli". Obserwując funkcjonujących w szkole nauczycieli, wydaje się, że wielu z nich zatrzymało się na tym właśnie etapie rozwoju tożsamości. Dlaczego głównym źródłem satysfakcji staje się dla niektórych nauczycieli zadośćuczynienie przepisom roli i wymaganiom świata zewnętrznego? Jak stwierdza H. Kwiatkowska na podstawie przeprowadzonych badań, nauczyciele w stadium tożsamości roli w najwyższym stopniu akceptują podporządkowanie się roli zawodowej oraz dyscyplinie. Preferują precyzyjne określenie wymagań, których nie odbierają jako krępujących ich pracę. Ponadto zauważalna jest tendencja do podążania w kierunku nieuwzględniania w swojej pracy nowych metod i teorii, których nauczyciele nie rozumieją [5, s. 162–163]. Zatrzymanie się na tym poziomie tożsamości prowadzi do licznych zagrożeń. Jednym z nich jest na przykład roszczenie sobie prawa do sprawowania władzy w klasie. Takie autorytarne podejście do dzieci przyczynia się do niechęci i wrogości uczniów wobec szkoły. Wówczas szkoła zamiast stawać się miejscem wspólnego poszukiwania, zadawania pytań, przeobraża się w miejsce konfliktów, nudy i bezradności. Aby zapobiec takim sytuacjom, nauczyciele muszą uświadomić sobie, że są autentycznymi osobami, które także mają prawo pytać i błądzić. „Nie bójcie się błądzić w przeolbrzymim lesie życia"– woła J. Korczak do wychowawców.

Warto zatem wykorzystać olbrzymi potencjał tkwiący właśnie w młodej kadrze, której przedstawiciele mają silne nastawienie na poszukiwanie własnej, samodzielnej drogi, własnego stylu pracy. Próbują oni tworzyć własne filozofie wychowania, własne pedagogiki i realizować je w ramach określonych mikrosystemów wychowawczych. Cechuje ich swoisty rodzaj ucieczki od starego, znacznie skomplikowanego porządku edukacyjnego, który dobrze znają, bo pamiętają z własnych doświadczeń szkolnych, choć – mniej już było w nim owego przymusu i nacisku pedagogicznego, a więcej otwartości i podmiotowości oraz pozytywnych przykładów i wzorów nauczycieli, które chcieliby dziś naśladować i które ich inspirują. Jest jednak kilka czynników o zdecydowanie negatywnym charakterze, które szczególnie mocno rzutują na sytuację zawodową i styl życia młodej kadry. Jednym z nich jest prawie całkowity brak w szkołach atmosfery osiągnięć, sukcesów, ambicji. Każdy, kto postępuje inaczej, chce więcej, lepiej, jest na ogół traktowany niechętnie, a w najlepszym przypadku – „z przymrużeniem oka". Po drugie istnieje zupełny brak odporności środowiska nauczycielskiego na krytykę, na jakiekolwiek słowa niezadowolenia z ich pracy. W rezultacie młody nauczyciel ma nikłą szansę na „przebicie się" z własnym projektem, a jeśli mu się to w końcu uda, pozostaje najczęściej sam wobec muru niechęci lub obojętności. Kolejnym czynnikiem niekorzystnej atmosfery pracy jest przytłaczający wręcz brak zaufania zwłaszcza do młodego nauczyciela – demonstrowany tak przez władze szkolne, kolegów, jak i przez rodziców. Dopełnieniem tego jest jakże często spotykana nieprzychylność czy nieufność uczniów, zwłaszcza starszych, wobec nauczyciela, który chce być bardziej partnerski i twórczy. Uczniowie – prowadzeni dotąd przez tradycyjnie nastawionych nauczycieli – nie rozumieją nowego stylu, nie są przygotowani na przyjęcie zmiany. Duży zawód, szamotanie się, brak kryteriów oceny, brak pewności siebie jako nauczyciela, praca po omacku, zmuszanie się do naśladownictwa poprzez pisanie (przepisywanie) ogromnych konspektów, rozkładów zajęć, efekty niewidoczne. Ostre nagany, uwagi godzące w osobistą godność, w intencje młodego pedagoga, naruszanie samodzielności, złośliwość osób kontrolujących, jałowe uwagi i hospitacje, tworzenie atmosfery strachu i napięcia, przemilczanie lub lekceważenie osiągnięć, uczucie zagrożenia i lęku. Dodatkowo znacznie ograniczają możliwości młodych nauczycieli niedostatki ich przygotowania zawodowego, zwłaszcza w zakresie rozwiązywania różnych problemów natury wychowawczej, ale również i metodycznej, a także brak odpowiednio zorganizowanego stażu

zawodowego. Dlatego też wielu nauczycieli zbyt często pracuje – zwłaszcza na początku – metodą prób i błędów, po omacku, intuicyjnie, wykorzystując własne doświadczenia edukacyjne, rzadziej pomoc kolegów oraz odpowiednią literaturę i opracowania metodyczne. Dla przełamaniu tego kryzysu nieodzowna jest zmiana postaw władz zwierzchnich w szkole, które nie mogą oczekiwać od nauczycieli tylko rzetelnego wykonywania roli zawodowej. Zmiana oczekiwań w stosunku do nauczycieli i przyznanie im prawa do funkcjonowania w szkole jako autonomiczne jednostki może znacznie poprawić sytuację w szkole.

W tym miejscu wkraczamy na najwyższy poziom tożsamości zawodowej nauczycieli – tożsamości „autonomicznego Ja", czyli dany sobie dar bycia sobą. Tutaj kontrola ma charakter wewnętrzny i jest wytworem danej osoby. Jednostka potrafi na tym poziomie wejść w konflikt z uregulowaniami świata kultury, co świadczy o wysokiej autonomii. Jednocześnie dysponuje umiejętnością dystansowania się wobec tego świata [5, s. 165]. Nauczyciele o tożsamości „autonomicznego Ja" są zatem świadomi zmian, jakie zachodzą w otaczającym ich świecie i które są nieuniknione. Podejmują również z własnej inicjatywy wysiłek w kierunku trudnego procesu samorozwoju, akceptując swoje możliwości, ale i ograniczenia. Zdają sobie sprawę z faktu, że nie wszystko można uporządkować logicznie, ponieważ istnieją pewne procesy i zdarzenia, wobec których należy przyjąć postawę pokory. W związku z tym pozostawiają oni uczniom pewien obszar własnej inicjatywy i autonomii. Nie boją się nowych, zaskakujących sytuacji, gdyż są świadomi, że muszą sami indywidualnie wypracować własny kierunek działań. Podejmują zatem trud życiowej wędrówki bez końca. Jest to proces długofalowy, a nie wyraz jednorazowego aktu woli. Z badań H. Kwiatkowskiej wynika, że nauczyciele doskonale zdają sobie sprawę, jak być powinno. Najwyżej cenią takie atrybuty autonomiczności jak: determinacja w realizacji podjętych zadań, otwartość i elastyczność, potrzeba niezależności działań, wysokie poczucie własnej wartości, brak obaw o utratę prestiżu, szacunek i zaufanie do własnej wiedzy i doświadczeń, wyzwalanie się z ograniczeń [5, s. 169]. Dlaczego jednak z takim trudem przychodzi im realizowanie siebie jako jednostki świadomej i autonomicznej? Myślę, że w wielu przypadkach nauczyciele czują się bezradni wobec zadań zawodowych. Nauczyciele są nierzadko rozchwiani wewnętrznie na skutek niespójności roli zawodowej, jej psychologicznej trudności i niezgodności z innymi rolami. Rozsądnym rozwiązaniem wydaje się ofiarowanie pomocy i wsparcia takim nauczycielom w postaci adekwatnej edukacji wzmacniającej nauczyciela w sensie poznawczym i sprawnościowym, a ponadto osobowościowym. J. Korczak powiedział: „Być człowiekiem, to znaczy posiadać kryształową moralność, do pasji posuniętą pracowitość, nieograniczoną tolerancyjność, dążyć do ciągłego uzupełniania swojego wykształcenia i pomagać innym".

Zawód nauczyciela stawia wysokie wymagania – nauczyciel znajduje się pod ustawiczną kontrolą, każde jego potknięcie jest natychmiast spostrzegane i komentowane. Musi więc być szczególnie ostrożny, zwłaszcza że sędziami – i to surowymi – są uczniowie, których wychowuje. Odpowiedzialność wychowawcy przybiera podwójny wymiar. Z jednej strony odpowiada za ucznia, za przebieg procesu nauczania i wychowania, za realizację potrzeb psychicznych młodzieży, za jej wszechstronny rozwój, ale równocześnie odpowiada przed dyrektorem, przed rodzicami, którzy oddali największy swój skarb w ręce nauczyciela. Odpowiada również przed samym sobą, przed swoim sumieniem. Od tego, kim jest nauczyciel jako człowiek, zależą sukcesy wychowawcze. Profesja pedagogiczna nie należy zatem do łatwych, jednakże zawsze warto podejmować trud ciągłego poszukiwania. Warto mimo wszystko, bo być może akurat dla „tego" dziecka, w danym momencie i miejscu staniemy się jedyną osobą, która wyciągnie pomocną dłoń, która da przykład, jak żyć, w myśl znanego łacińskiego powiedzenia: *Verba docent, exempla trahunt* („Słowa uczą, przykłady pociągają").

SUMMARY

Chances and Threats of Pedagogical Activity in the Context of Teacher's Occupational Identity

The word „teacher" in its popular meaning is understood as a tutor, an educator, a teaching and learning specialist, an instructor, simply someone who teaches people in different ages in organized casses in educational institutions as: kindergartens, schools and others. The teaching profession can be considered as vocation, when a social mission is performed. Therefore, determining the essence of teaching profession is strongly depended on understanding its notion as occupation or mission.

Professionalism can be easily presented as aspect of vocation however, vocation as professionalism's aspect. People choose teaching profession from many different reasons. It is puzzling if a candidate realizes opportunities and restrictions connected with the profession. That is why, firstly one should be awared of the requirements and evalute oneself preliminary. Obviously any education, even a confirmed prestigious diploma is not enough to do a perfect job. To gain the limits of the teaching capabilities it is indispensable to work on oneself and increase everyday practice.

Literatura

[1] Damkowski Ch., *Nigdy nie byłem obcy w tym środowisku*, „Psychologia w Szkole" 2004, nr 1.

[*2*] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997.

[3] Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1998.

[4] Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju,* „Studia Pedagogiczne" 1995, tom LXI.

[5] Kwiatkowska H, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005.

[6] Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.

[7] Szkolny J., *Czy to nie posłannictwo?,* „Edukacja i Dialog" 2001, nr 8.

[8] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku *Karta Nauczyciela* (z późniejszymi zmianami).

[9] Višňovsky L., *Stan współczesny i perspektywy w przygotowaniu nauczycieli* [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2000.

Iwona Paszenda
Studium Doktoranckie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Kompetencje zawodowe studentów pedagogiki w dobie przemian edukacyjnych i społecznych

ABSTRAKT

Prezentowany tekst podejmuje problematykę związaną z kształtowaniem w toku studiów kompetencji zawodowych studentów pedagogiki. Podjęcie rozważań dotyczących tej kwestii wynika ze społecznego zapotrzebowania na nowego typu absolwenta – człowieka wszechstronnie rozwiniętego, otwartego i kreatywnego, doskonalącego swoją osobowość, potrafiącego dostrzegać, analizować i rozwiązywać problemy oraz umiejącego korzystać z najnowszej technologii międzyludzkiego komunikowania się. W tej sytuacji przygotowanie studentów pedagogiki do wykonywania przyszłej pracy zawodowej powinno prowadzić do nabycia przez nich różnorodnych kompetencji będących warunkiem sukcesu pedagogicznego. Niestety, bliższy ogląd rzeczywistości szkolnej oraz fakty z literatury przedmiotu wskazują, iż w większości polskich szkół wyższych brak jest takich form zajęć, które umożliwiałyby przyszłym pedagogom kreatywne spojrzenie na własną rolę zawodową i społeczną już podczas studiów, w trakcie przygotowania do jej pełnienia. W ocenie autorki nadzieję na zmianę tego stanu rzeczy może wnieść koncepcja wprowadzenia do programu kształcenia studentów pedagogiki obowiązkowych bądź do wyboru przez studenta zajęć z treningu twórczego myślenia i działania. Jednak, aby trening twórczości mógł uzyskać status pełnowartościowej metody dydaktycznej, trzeba dysponować dowodami na to, że działa. W tym celu zostały podjęte badania, które mają dostarczyć próby odpowiedzi na pytanie o to, jakie zmiany, korzyści, efekty przynosi studentom uczestnictwo w tej specyficznej formie kształcenia. Wnioski płynące z badań będą tematem odrębnej publikacji.

Jednym z podstawowych warunków sprawnego funkcjonowania człowieka we współczesnej rzeczywistości jest umiejętność rozwiązywania nowych skomplikowanych problemów w dynamicznie zmieniających się okolicznościach. Rozwiązywanie takich problemów jest działalnością twórczą, wymagającą określonych cech i umiejętności. Ich nabywaniu powinien sprzyjać proces kształcenia na jego wszystkich poziomach. Dlatego też w ostatnich latach przedstawiciele różnych dziedzin nauki, politycy i urzędnicy dyskutują o przyszłości polskich szkół. Poruszają kwestie kwalifikacji oraz kompetencji nauczycieli, biorąc pod uwagę ich rolę jako grupy zawodowej w kształtowaniu nowego oblicza edukacji. Zagadnienie to jest o tyle istotne, iż to właśnie nauczyciele w znacznym stopniu decydują o sposobach i wynikach pracy szkoły. Tymczasem o tej oczywistej prawdzie zdają się zapominać organizatorzy oświaty, politycy, a także pedagodzy badający zagadnienia współczesnej edukacji. Sprawy kształcenia nauczycieli i wspierania ich w rozwoju zawodowym wciąż są traktowane powierzchownie, formalnie, bez należytego uwzględnienia złożoności funkcji i zadań tego zawodu

oraz uwarunkowań jego wykonywania [14, s. 7]. Stąd też coraz powszechniejszy staje się pogląd, że w strategii rozwoju edukacji jednym z zasadniczych problemów oraz warunków jej efektywności powinny stać się kompetencje zawodowe nauczycieli oraz umożliwienie studentom ich zdobywania w toku nauki [1, s. 18], [16, s. 35].

Rozważania dotyczące problematyki kompetencji są dość bogato reprezentowane we współczesnym dyskursie, nie tylko edukacyjnym. Fakt ten nie powinien budzić zdziwienia wobec zachodzących w Polsce przeobrażeń wiążących się z dwoma głębokimi i jednocześnie nakładającymi się na siebie procesami: transformacją ustrojową, posiadającą charakter wewnętrznych fundamentalnych przemian, oraz dokonującą się w świecie globalizacją. Towarzysząca im dynamika, zmienność i różnorodność stylów życia stanowią wyzwania dla całej teorii i praktyki społecznej. W nowym układzie makrostrukturalnym kompetencje i profesjonalizm działania należą do wartości szczególnie pożądanych. Kojarzone z nimi powszechne przymioty: wiedza, biegłość, skuteczność i efektywność budzą społeczny respekt, szacunek i wiarygodność wszelkiego działania.

Dzisiaj wobec szeroko rozumianej edukacji powszechnie formułuje się oczekiwania związane z nabywaniem różnorodnych kompetencji i umiejętności profesjonalnego działania. Oczekiwania te są o tyle zasadne, iż edukacja rozumiana jako proces społeczny i kulturowy staje się aktywnością jej uczestników. To ich cechy osobowe zadecydują w ostateczności o sile i jakości przemian społecznych. Stąd troska o powinność i profesjonalizm działania edukacyjnego powinna w naturalny sposób skłaniać każdego, kto podjął lub zamierza się podjąć roli edukatora, do osobistych refleksji: Co to znaczy być edukatorem-profesjonalistą? W jaki sposób zdobywać i udoskonalać kompetencje zawodowe? Zanim jednak podejmie się próbę odpowiedzi na tak sformułowane pytania, warto uzmysłowić sobie, czym w istocie są kompetencje.

Otóż termin „kompetencja" od późnych lat osiemdziesiątych robi zawrotną karierę w słowniku humanistyki. Jest on bowiem stosowany do opisywania, wyjaśniania i projektowania wielu dziedzin aktywności ludzkiej. W literaturze mówi się wręcz o „magicznym słowie kompetencje" [4, s. 32]. Potocznie pojęcie to odnosi się do wiedzy, władzy oraz pożądanego i skutecznego działania. Określenia te znajdują uzasadnienie w samej etymologii tego pojęcia. Zgodnie z nią kompetencja odpowiada łacińskiemu wyrazowi *competo*, co oznacza „właściwość", „prawo". Stąd w źródłowym znaczeniu termin ten obejmuje zarówno umiejętność, fachowość, jak i formalny zakres uprawnień do jakiegoś działania, zwykle sprawowania władzy [8, s. 398].

Cechą charakterystyczną kompetencji jest to, że jest ona zawsze kategorią podmiotową, jest własnością określonej osoby. Szczególnym zaś atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu w relacji człowieka z rzeczywistością [21, s. 23]. Zapewne z tego powodu pojęcie kompetencji najczęściej utożsamiane jest z profesjonalnym działaniem. Kontekst ten został wyeksponowany w słowniku Webstera, w którym słowo „kompetencja" oznacza zdatność lub zdolność i posiada następujące synonimy: „sprawność", „skuteczność", „umiejętność", „zręczność". Wszystkie te terminy w ogólnym ujęciu oznaczają dyspozycje człowieka, które sprawiają, że jest on uznany za zdolnego do wykonywania określonych zadań bądź pełnienia pewnych funkcji [19, s. 11]. Bywa, że treść pojęcia kompetencji rozumiana jest jako synonim któregoś z wymienionych wyżej pojęć. Częściej jednak wykracza poza zakres każdego z tych terminów, nie dając się sprowadzić do żadnego z nich. Dlatego też przez wielu autorów podejmowany jest wysiłek, aby uzyskać swoisty sens pojęcia kompetencji, nie dający się zredukować do znaczenia żadnego innego terminu. Ta tendencja do powszechnego posługiwania się pojęciem kompetencji oraz liczne próby określenia

jego znaczenia zaowocowały różnorodnością jego definicji. Ich przegląd, zawarty w literaturze przedmiotu, choć daleki od wyczerpania, stwarza możliwości analizy porównawczej zakresu treści, który jest przypisywany temu terminowi.

Pierwszą grupę stanowią definicje, które mają charakter instrumentalny. Bazują na takich pojęciach jak: „umiejętność", „sprawność", „zdolność", lecz zawsze z zastrzeżeniem, że chodzi o sprawność wyższego rzędu, złożoną – predysponującą jednostkę do skutecznego wykonywania określonych zadań, rozwiązywania problemów, pokonywania trudności. Jako przykład może posłużyć definicja J. Kuźmy, który kompetencje rozumie jako „…kwalifikacje, czyli wiadomości i umiejętności niezbędne do efektywnego wykonywania zawodu" [13, s. 24]. Podobnie termin ten ujmuje S. Gawlik, dla którego kompetencje to „…zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności służbowej, zawodowej" [11, s. 28]. Zbieżne stanowisko formułują M. Pomianowska i B. Walkiewicz. W rozumieniu autorek „…kompetencje są czynnikiem decydującym w największym stopniu o sposobie pracy edukatora, determinują jakość wykonywanej przez niego pracy" [18, s. 60].

Druga grupa definicji to te, które wzbogacają rozumienie kompetencji jako dyspozycji, której istoty nie można sprowadzić do aspektu instrumentalnego, lecz należy wiązać je z komponentem emocjonalno-normatywnym, wyrażającym pozytywny, akceptujący stosunek do określonego zadania, celu, sytuacji, problemu; wyrażający się w gotowości i chęci działania na rzecz jego realizacji, rozwiązania lub optymalizacji. Jako przykład może posłużyć definicja kompetencji autokreacyjnej, sformułowana przez M. Dudzikową. W ujęciu autorki kompetencja to „…struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami; zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami" [7, s. 206]. Zbliżone rozumienie istoty kompetencji prezentuje M. Czerepaniak-Walczak. W jej odczuciu kompetencja umożliwia „…dostrzeganie i wyjaśnianie poszczególnych zjawisk oraz świadome i odpowiedzialne zachowanie wobec nich, zgodnie z motywacją, potrzebami i interesami osoby" [5, s. 69].

Trzecią grupę stanowią definicje, które można określić jako kompleksowe. Mówią one o kompetencjach jako dyspozycji wielce złożonej, stanowiącej wypadkową (splot, kompozycję) wiedzy, umiejętności, postaw i motywacji, emocji, wartościowania. Przykładem może tu być definicja kompetencji D. Leata [za: 9, s. 37], który uważa, że kompetencja jako struktura dynamiczna jest funkcją interakcji wiedzy, emocji oraz zachowań. Podobne stanowisko prezentują E. Gaweł-Luty i A. A. Suchocka [10, s. 78], według których kompetencje należy ujmować jako zakres wiedzy poznawczo-merytorycznej, umiejętności realizacyjnych oraz prezentowanej postawy etycznej. Jako reprezentatywne dla tego rodzaju definicji można uznać stanowisko M. Czerepaniak-Walczak [5, s. 69], zgodnie z którym kompetencje pojmowane są jako „…harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia". Takie rozumienie, jak zauważa autorka, daje możliwość sprowadzenia tego pojęcia do postaci dyspozycji osoby obserwowalnych i mierzalnych w określonym, zdefiniowanym kontekście. W tym ujęciu kompetencja oznacza „…uświadamianą sobie przez człowieka jego dyspozycję osiąganą w ciągu życia przez wyuczenie" [5, s. 69]. Istotną właściwość tak rozumianej kompetencji stanowi to, że jest ujawniana, to znaczy możliwa do zaobserwowania przez innych, oraz powtarzana, co oznacza, że nie jest jednorazowym aktem zachodzącym w następstwie olśnienia, natchnienia, intuicji etc. Poza tym cechuje ją interaktywność, to znaczy ustawiczne aktualizowanie stosowne do kontekstu oraz stałość ponadsytuacyjna, co oznacza, że jest możliwe włączanie nowych informacji i doświadczeń do istniejących już struktur. Dzięki temu kompetencje ce-

chuje zarówno stabilizacja, jak i dynamika. Takie rozumienie kompetencji, jak zauważa autorka, nabiera szczególnego znaczenia w kontekście rozważań o kompetencjach kształtowanych w procesie edukacji. Wykazuje bowiem, że dzięki włączaniu nowych informacji i doświadczeń, poszerzaniu ich o możliwości i szanse praktycznych zastosowań, także w sytuacjach pozaedukacyjnych, istnieją naturalne warunki do ustawicznego aktualizowania tych podmiotowych właściwości oraz obserwowania ich w poszczególnych etapach rozwoju człowieka [5, s. 69–70].

Dokonany z konieczności w sposób skrótowy i wybiórczy przegląd definicji kompetencji zdaje się wskazywać, iż podjęcie rozważań dotyczących kształtowania kompetencji zawodowych w procesie kształcenia powinno zasługiwać na szczególne zainteresowanie. Zagadnienie wydaje się warte zainteresowania przede wszystkim dlatego, że sprostać wymaganiom współczesności może jedynie osoba o odpowiednich predyspozycjach psychicznych, intelektualnych, gruntownie przygotowana, z gotowością do aktualizowania swojej wiedzy. Ważne wydaje się także to, by pamiętać, że kompetencje nie są czymś danym raz na zawsze. Dlatego trzeba je wciąż modernizować i udoskonalać. W tym miejscu istotne wydaje się pytanie o to, jak zatem powinien wyglądać nowy katalog kompetencji pedagoga.

Dokonując próby odpowiedzi na tak sformułowane pytanie, za punkt wyjścia można przyjąć zestaw standardów kompetencji zawodowych akcentujący następujące ich rodzaje [6, s. 126–127]:

– **kompetencje prakseologiczne** – wyróżniają się skutecznym planowaniem, organizowaniem, kontrolą i oceną własnych działań;

– **kompetencje komunikacyjne** – wyrażają się skutecznością zachowań językowych w strukturach edukacyjnych (wiedza i umiejętność słuchania, rozumienia treści i intencji, wyrażania własnych uczuć itp.);

– **kompetencje współdziałania** – manifestują się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych;

– **kompetencje kreatywne** – wyróżniają się innowacyjnością i niestandardowością działania;

– **kompetencje informatyczne** – wyróżniają się sprawnym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji;

– **kompetencje moralne** – wyrażają się zdolnością do pogłębionej refleksji moralnej, działaniem zgodnym z kodeksem etycznym zawodu.

Oprócz kompetencji zawodowych ważne są także cechy osobowe, takie jak: wrażliwość, odpowiedzialność, kultura osobista, cierpliwość, konsekwencja w działaniu, realizm w ocenie własnej osoby, a także standardy moralne. Dzisiejszy absolwent studiów pedagogicznych powinien być człowiekiem dojrzałym, przygotowanym merytorycznie i metodycznie w zakresie projektowania, organizacji, przeprowadzenia i oceny różnych działań, potrafiący współpracować z osobami potrzebującymi wsparcia i pomocy, a także z innymi specjalistami w tym zakresie. Do tego przydatne będą mu umiejętności w zarządzaniu sobą i budowania współpracy z innymi, umiejętności diagnozy, planowania i działania. Nie bez znaczenia jest też umiejętność wglądu w rzeczywistość i umiejętność jej analizy, przeświadczenia o możliwości wpływu na tę rzeczywistość, kreatywna postawa przejawiająca się odwagą wprowadzania zmian w swoim życiu i otoczeniu.

Mając na względzie powyższe założenia, autorzy prac pedeutologicznych i raportów edukacyjnych postulują wysunięcie na pierwszy plan modernizacji edukacji nauczycielskiej, kształtowanis systemu wartości i postaw przyszłych nauczycieli, następnie umiejętności i kompetencji adekwatnych do ich funkcji i zadań zawodowych, a wreszcie – dobór odpowiednich

przedmiotów i treści kształcenia oraz metody i środki pracy pedagogicznej [2, s. 9]. Podjęcie rozważań na temat potrzeb modernizacji edukacji pedagogicznej kandydatów na nauczycieli sugeruje, że dotychczasowa praktyka w tym względzie nie nadąża za dokonującymi się w świecie zmianami, które wymuszają konieczne przekształcenia w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej. Powszechna praktyka kształcenia nauczycieli zdominowana jest przez tradycyjne myślenie o osobie i zawodzie nauczyciela oraz o sposobach jego kształcenia. Można wręcz uznać, że to, co dzieje się w ramach edukacji nauczycielskiej, jest utrwalaniem, a niekiedy restauracją dawnych rozwiązań, nie zaś poszukiwaniem nowych dróg profesjonalnego przygotowania przyszłych nauczycieli [23, s. 20]. Dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w naszym kraju, funkcjonujący od kilkudziesięciu lat z małymi tylko zmianami, często nie odpowiada potrzebom współczesnej edukacji, a także standardom światowym. Wśród wielu zarzutów formułowanych przez autorów *Projektu reformy systemu edukacji* wobec kształcenia i doskonalenia nauczycieli wymienić można między innymi takie, iż kształcenie nauczycieli jest nastawione na zdobywanie wiedzy teoretycznej z określonej dyscypliny, a nie na przygotowanie do zadań zawodowych, że brakuje integracji zarówno pomiędzy przygotowaniem kierunkowym a pedagogicznym, jak i w ramach przygotowania pedagogicznego, a także, że istnieje niewłaściwa proporcja pomiędzy wykładami a aktywnymi formami zajęć. Dzieje się tak w różnych typach uczelni i szkół, które przygotowują bądź aspirują do profesjonalnego przygotowania kandydatów na nauczycieli [20, s. 257]. Bliższy ogląd rzeczywistości szkolnej oraz fakty z literatury przedmiotu wskazują, iż pomimo wielu innowacji, zmian w planach i programach nauczania postęp jakościowy w uczelniach pedagogicznych jest ciągle niezadowalający. Za dużo w nim tradycji, rutyny, a za mało krytycznego myślenia i troski o rozwój zawodowy, emocjonalny, społeczny i kulturalny oraz fizyczny, a także praktyczne przygotowanie do zawodu [1, s. 24]. W tej sytuacji pilnie potrzebna jest modernizacja toku nauczycielskich studiów, w tym zdefiniowanie standardów jakościowych tego typu studiów. Wydaje się bowiem, że integracja między wiedzą akademicką a praktyczną stanowi klucz do reformowania programów kształcenia i studiów profesjonalnych nauczycieli.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że uczelnie pedagogiczne kształcą nie tylko przyszłych nauczycieli, lecz także przedstawicieli szeroko pojmowanej profesji – pedagogów. Dzisiaj zawód pedagoga wymaga przygotowania do podejmowania działań w zakresie różnych kategorii stanowisk pracy i zawodów. Stąd w sensie normatywnym absolwenci studiów pedagogicznych powinni być przygotowani do pracy w różnych środowiskach wychowawczych, instytucjach i ośrodkach wspomagających rozwój dzieci, młodzieży, osób dorosłych i starszych w ich czasie wolnym lub zawodowym czy też związanym z realizacją zadań na rzecz społeczeństwa. W związku z tym, jak słusznie zauważa B. Śliwerski [22, s. 74], studenci pedagogiki muszą zostać wyposażeni w toku studiów w jak najszerszą dyscyplinarną wiedzę z zakresu nauk humanistycznych oraz umiejętność zastosowania jej w praktyce.

Z powyższego opisu wynika, iż studenci kierunków pedagogicznych muszą być przygotowani rzetelnie i wszechstronnie do swojej złożonej roli. Powinni mieć możliwość bezpośredniego doświadczania walorów efektywnych metod kształcenia. Oprócz nieodzownych wykładów potrzebne są im też zajęcia (najnowsze techniki) warsztatowe, wyzwalające aktywność uczących się. Wówczas poza doświadczaniem atrakcyjnych form aktywności poznawczej nastąpiłoby budowanie poprzez poznawanie warsztatu osób prowadzących zajęcia podstaw własnych umiejętności kreacyjnych, rozszerzałby się repertuar możliwości dydaktycznych młodych adeptów sztuki nauczania i wychowania [25, s. 172].

Niestety, rzeczywistość jawi się zgoła odmiennie. Zdaniem wielu dyrektorów szkół absolwenci kierunków pedagogicznych, chcąc podjąć pracę w szkolnictwie, muszą stać się na-

tychmiast po ukończeniu studiów klientami ośrodków doskonalenia zawodowego [zob. 17). Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, iż w dalszym ciągu kształcimy monodyscyplinarnie, zaprawiając przyszłych pedagogów, nauczycieli-wychowawców do uprawiania transmisyjnego modelu wiedzy, natomiast pracodawca wymaga komunikacyjnego i interpretacyjnego nauczania, nastawionego na umiejętności kluczowe. Kształcimy głównie do warstwy poznawczej (łatwo), a nie bogatej osobowości edukującej sobą. Trudniej też jest formować nauczyciela/pedagoga transgresyjnego, który będzie przekraczał swoje edukacyjne możliwości [25, s. 172]. Tezę tę zdaje się potwierdzać refleksja M. Łobockiego [15, s. 14], który zwraca uwagę, iż konieczność unowocześniania kształcenia pedagogicznego studentów w znacznym stopniu wynika z utartego od dawna stereotypu tego rodzaju kształcenia. Szczególnie zaś z tradycyjnego sposobu przekazywania studentom wiedzy o nauczaniu i wychowaniu w formie bezkrytycznego jej relacjonowania, pozbawionego głębszej refleksji nad przekazywanymi im treściami. Niejednokrotnie postępuje się tak w przekonaniu, że treści te zaowocują w ich przyszłej pracy zawodowej bez potrzeby bliższego ich rozumienia i uczenia się korzystania z nich w konkretnych sytuacjach życia szkolnego. W ten sposób pozbawia się studentów możliwości zdobywania przez nich wiedzy i umiejętności w wyniku własnych doświadczeń życiowych i twórczych poszukiwań. W toku kształcenia zabiega się głównie o aktywizowanie ich w procesie uczenia się pamięciowego, zamiast wdrażać do samodzielnego rozwiązywania problemów dotyczących nauczania i wychowania.

Powyższe fakty zdają się wskazywać, iż pomimo tego, że od czasu wdrażania reformy edukacji upłynęło już kilka lat, to jednak formy i metody pracy dydaktycznej ze studentami nie zmieniły się w sposób zadowalający. Tradycyjny system kształcenia zamknięty w uniwersyteckich murach teoretyczności nie ułatwia im zdobycia nowych kompetencji, w tym kompetencji kluczowych, niezbędnych do wykonywania przyszłej pracy zawodowej. Taka sytuacja nie rokuje dobrze reformie edukacji, której powodzenie zależy przede wszystkim od profesjonalnego włączenia się w jej nurt szerokiej rzeszy nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich oraz absolwentów uczelni. Na zjawisko nikłej zbieżności uczelni z wdrażaną reformą wskazywał R. Wroński [24, s. 171–172] w trakcie Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Podobną kwestię podjęła pedeutolog H. Kwiatkowska [12, s. 49–58], która kryzysu współczesnej szkoły upatruje się w kompetencjach nauczycieli. Autorka uważa, że w ich kształceniu dominuje model uproszczonego poznawczo nauczycielstwa. Bowiem, jak zauważa, przyszli nauczyciele są kształceni do odrealnionej rzeczywistości szkolnej, rzeczywistości harmonijnej, bezkonfliktowej. Taki sposób kształcenia, w ocenie socjologa edukacji Z. Kwiecińskiego, prowadzi do tego, że „…obecnie uwierzytelniająca funkcja wyższego wykształcenia, polegająca na legitymowaniu się dyplomem, przeważa nad funkcją kształtującą rzeczywiste kompetencje" [13, s. 51].

Tymczasem dziś pojawiło się społeczne zapotrzebowanie na nowego typu absolwenta szkoły – człowieka wszechstronnie rozwiniętego, myślącego i wrażliwego, otwartego i kreatywnego, doskonalącego swoją osobowość, umiejącego dostrzegać, analizować i rozwiązywać problemy oraz umiejącego korzystać z najnowszej technologii międzyludzkiego komunikowania się. W tej sytuacji przygotowanie studentów pedagogiki do wykonywania przyszłej pracy zawodowej powinno prowadzić do nabycia przez nich różnorodnych kompetencji będących warunkiem sukcesu pedagogicznego. Kształcenie rozumiane jako proces osiągania kompetencji powinno dokonywać się w takich sytuacjach, w których uczący się ma szansę na maksymalną samodzielność myślenia, poszukiwania rozwiązań, wykorzystania źródeł informacji i zdobytych już doświadczeń.

Zagadnienie to wydaje się o tyle istotne, iż w dzisiejszych czasach twórcza postawa nie

jest, jak to bywało dawniej, zjawiskiem wyjątkowym, nagradzanym przez władze oświatowe. Dziś stała się koniecznością wynikającą z różnorakich sytuacji pedagogicznych i zarazem obowiązkiem każdego, kto podejmuje się roli edukatora. Złożoność dzisiejszej rzeczywistości polegająca na pojawianiu się wciąż nowych problemów społecznych, kulturowych a wraz z nimi wychowawczych, wymaga od pedagoga, nauczyciela-wychowawcy ich rozwiązywania, a więc zmusza go do zachowań twórczych. Dlatego powinien on dysponować różnorodnymi umiejętnościami składającymi się na jego własną kreatywność, jego zdolności tworzenia czegoś nowego i oryginalnego oraz powinien umieć rozwijać potencjalne dyspozycje do twórczości swoich uczniów. Do tego powinien być odpowiednio przygotowywany już podczas studiów. Dzisiaj studia pedagogiczne powinny dawać wiedzę, wskazać możliwość rozwoju i własnych poszukiwań, a zatem dać („tylko" czy „aż") podstawy stawania się pedagogiem [12, s. 14–15]. Niestety, w większości szkół wyższych brak jest takich form zajęć, które umożliwiłyby przyszłym pedagogom kreatywne spojrzenie na własną rolę zawodową i społeczną już podczas studiów, w trakcie przygotowywania się do jej pełnienia [3, s. 159].

W mojej ocenie nadzieję na zmianę tego stanu rzeczy może wnieść koncepcja wprowadzenia do programu kształcenia studentów pedagogiki obowiązkowych, bądź do wyboru przez studenta, zajęć z treningu twórczego myślenia i działania. Jednak, aby trening twórczości mógł uzyskać status pełnowartościowej metody dydaktycznej, trzeba dysponować dowodami na to, że działa. Nie silną wiarą czy głębokim przekonaniem, ale dowodami rzeczywistej aktywności. Powyższe przesłanki skłoniły mnie do podjęcia badań, w których dokonam próby odpowiedzi na pytanie o to, jakie zmiany, korzyści, efekty przynosi studentom uczestnictwo w tej specyficznej formie kształcenia. Wnioski z przebiegu badań będą tematem odrębnej publikacji.

ABSTRACT

Vocational Competencies of Pedagogy Students in the Time of Educational and Social Changes

The presented text discuses the problems of developing the professional competences of students of pedagogy during their studies. The fact of considering this issue results from a social need for a new type of a graduate – a person who is in every respect open and creative, able to develop the personality, perceive, analyse and solve problems and what's more, able to use the latest technology of interpersonal communication. In this situation, the preparation of students of pedagogy to carry out their future professional work should lead to acquiring different competences, which are a condition for pedagogical success. Unfortunately, the closer analysis of school reality and theoretical and empirical works on the subject shows that in most Polish universities there is a lack of such forms of courses that would enable future educators to look at their professional and social role in a creative way as early as during their studies, in the process of preparation to fulfill it. The conception of introduction of the educational courses of creative activity and thinking (obligatory or optional) for students of pedagogical studies into their curriculum may bring hope for a change of this state of affairs. However, in order to make creativity training a didactic method of standard value one needs to obtain proof that it works. With this end in view, the undertaken study attempts to provide the answer to the following question: what

type of changes, advantages or effects does the participation in this specific form of education bring to students who take part in it? The results of the research will be a topic for a separate publication.

Literatura

[1] Banach Cz., *Ewolucja funkcji i kompetencji zawodowych nauczycieli* [w:] E. Sałata (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Radom – Warszawa 2005.

[2] Banach Cz., *Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji* [w:] B. Muchacka (red. nauk.) przy współpracy W. Kogut, *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków 2006.

[3] Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.

[4] Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformami oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny" 1997, t. 20.

[5] Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja* [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa 2001.

[6] Dnek K., *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji* [w:] Z. Jasiński i T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Opole 2000.

[7] Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych* [w:] H. Kwiatkowska (red. nauk.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.

[8] Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2001.

[9] Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.

[10] Gaweł-Luty E., Suchocka A.A., *Za i przeciw generalizacji nauczycielskich kompetencji [*w:] E. Sałata (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Radom–Warszawa 2005.

[11] Gawlik S., *Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji [*w:] R. Gmoch i A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Opole 2005.

[12] Kozdrowicz E., *Między teorią a praktyką. Dyskusja o kształceniu pedagogów społecznych* [w:] E. Kozdrowicz, A. Przecławska (red.), *Absolwent pedagogiki dziś. Perspektywa teorii i praktyki pedagogiki społecznej*, Warszawa 2006.

[13] Kuźma J., *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)* [w:] H. Moroz (red. nauk.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005.

[12] Kwiatkowska H., *Kształcenie nauczycieli jako zagrożenie*, „Rocznik Pedagogiczny" 1999, t. 22.

[13] Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności [*w:] J. Koziełecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999.

[14] Lewowicki T., *Wstęp do wydania polskiego* [w:] Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekład: J. Michalak, Gdańsk 2004.

[15] Łobocki M., *Warunki modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów* [w:] M. Łobocki (red.), *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, Lublin 2001.

[16] Muchacka B., *Poszukiwanie kanonu treści kształcenia nauczycieli* [w:] B. Muchacka (red. nauk.), przy współpracy W. Kogut, *Kształcenia nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków 2006.

[17] Pawelski L., *Prawdy i fikcje w polskiej oświacie*, „ Nowa Szkoła" 2000, nr 3.

[18] Pomianowska M., Walkiewicz B., *Kompetencje niezbędne w pracy edukatora* [w:] M. Owczarz (red.), *Poradnik edukatora*, Warszawa 2005.

[19] Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem* [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red. nauk.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Zielona Góra 2002.

[20] Stępień R., *Przemiany w kształceniu nauczycieli a dydaktyka szkoły wyższej* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000.

[21] Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy* [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.

[22] Śliwerski B., *Jakość kształcenia pedagogicznego w świetle obowiązujących standardów* [w:] A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Kraków 2006.

[23] Tchorzewski M. de, *O potrzebie modernizacji edukacji pedagogicznej kandydatów na nauczycieli* [w:] R. Parzęcki (red.), *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, Bydgoszcz–Kraków 1999.

[24] Wroński R., *Nauczyciele akademiccy wobec reformy*, Ogólnopolskie Seminarium Szkoły Wyższej, nr 14–15, Szczecin–Warszawa 2000.

[25] Wroński R., *Kształcenie nauczycieli wyznaczone potrzebą uzyskania nowych kompetencji zawodowych* [w:] R. Gmoch i A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Opole 2005.

Maria J. Zajączkowska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

Nauczyciel jako mediator w sporach uczniowskich

ABSTRAKT

Szkoła współczesna staje się miejscem rywalizacji i agresji uczniów. Nauczyciele na swój sposób muszą sobie radzić z tym problemem, często wchodząc w konflikty z uczniami. Brak skutecznej komunikacji i podmiotowego traktowania siebie nawzajem nie pomaga w zrozumieniu i rozwiązywaniu sporów. Sposobem na to mogą być negocjacje prowadzone według zasad opartych na zrozumieniu wzajemnych interesów. Pomóc w tym może twórcza rola nauczyciela, wprowadzającego do praktyki edukacyjnej umiejętności poprawnego porozumiewania się, zachowania empatyczne i asertywne czy znajomość sposobów rozwiązywania konfliktów. Nową w tym zakresie metodą jest mediacja. Mediator (nauczyciel lub wybrany przez uczniów ich kolega) może skłonić strony sporu do wzajemnego zrozumienia. Mediacja w szkole uczy rozumieć własne czyny, ponosić za nie odpowiedzialność, uwrażliwiać na uczucia i prawa drugiego człowieka. To bezpieczny i skuteczny sposób dla twórczych nauczycieli.

1. Konflikty w szkole

Historia ludzkości pełna jest konfliktów; towarzyszą one ludziom w wielu sytuacjach, w różnym czasie i miejscu. Charakterystyczne jest ich występowanie w sytuacjach społecznych: w grupach, środowiskach, instytucjach, także w szkołach.

Polska szkoła nie jest wolna od przemocy. Znaczny odsetek popełnianych przez uczniów czynów przestępczych nacechowany jest przemocą i agresją, która nie ma żadnego uzasadnienia w przebiegu zajścia, dotyczy to ostatnio także coraz młodszych uczniów [2]. Coraz częściej szkoła staje się miejscem rywalizacji, która nie zawsze przyjmuje właściwy wymiar; sukcesy i niepowodzenia szkolne wywołują wiele negatywnych uczuć, takich jak: zazdrość, chęć zemsty, odwetu, niechęć do drugiej osoby. Powoduje to wrogie zachowania dzieci wobec siebie, przejawiające się kłótniami, obmowami, wyśmiewaniem, złośliwością. Wśród uczniów występuje gwałtowność i agresja, a konflikty rozwiązywane są za pomocą przemocy. Ekscesy: wymuszanie pieniędzy, niszczenie cudzej własności, obrażenia cielesne, wymuszenia, psychiczne znęcanie się – to negatywne strony dnia codziennego w szkołach, a nie wymysły mediów. Wzrasta brutalność i zubożenie słownictwa dzieci [1].

Z doświadczeń wynika, że najczęściej w szkole w konflikcie pozostają: uczniowie ze sobą i nauczyciele z uczniami. Według H. Hamer do głównych przyczyn konfliktów uczniowskich należą:

– różnice majątkowe rodziców,
– izolowanie się niektórych uczniów,
– walka o dobre oceny,
– stopień błyskotliwości poszczególnych uczniów,

– stosunek do „prymusów”,
– zawyżone poczucie własnej wartości, egoizm, brak szacunku dla innych [7].

Dziś wolno powiedzieć o nauczycielach, którzy podtrzymują iluzję szkoły bezstresowej, bez sytuacji konfliktowych, że tworzą nieprawdziwą wizję wychowania, bez prawdy o codziennym życiu. To ci pedagodzy, którzy, radząc sobie z problemami szkolnymi, w zasadzie od lat stosują sprawdzone techniki i strategie. Gdy zawiedzie naczelna szkolna strategia – socjalizacja (zabiegi nauczycieli zmierzające do tego, by uczniowie akceptowali wzorce lansowane przez szkołę – właściwy wygląd, grzeczne zachowanie), nauczyciele sięgają po tzw. „techniki uśmiercania”, polegające na tym, by ostentacyjnie nie zwracać uwagi na te aspekty zachowania ucznia, które nie pasują do roli „dobrego ucznia”. Należą do nich:
– łamanie woli, nagradzanie za grzeczność,
– dominacja (groźby, złośliwe komentarze),
– moralizowanie,
– rytuał i rutyna (posłuch wobec idei porządku),
– fraternizacja (pozorne, na ich poziomie zaprzyjaźnianie się z dziećmi),
– różne rodzaje humoru (agresywny, satyryczny, przyjazny, wentylujący),
– negocjacje jako forma przetargu (coś za coś),
– unikanie konfliktów (wycofywanie się) [11].

Do przyczyn nierozwiązywania bezpośredniego konfliktów przez nauczycieli zalicza się:
– dążenie nauczycieli i dyrekcji do utrzymania za wszelką cenę spokoju i i porządku,
– brak czasu i chęci na wnikanie w szczegóły,
– niechęć do otwartej komunikacji z uczniami [7].

W sytuacjach konfliktów, oprócz wycofywania się z nich, nauczyciele mogą wykorzystywać swoje stanowisko, swoją pozycję dla wygrania własnych interesów, mogą ulegać uczniom lub wypracowywać wspólny kompromis albo wreszcie szukać rozwiązania dającego korzyści obu stronom (nauczycielowi i uczniom).

W regulowaniu konfliktów pomagać mogą negocjacje, rozumiane szeroko, jako pertraktacje, rokowania wspólne wyjaśnianie i przedstawianie poglądów [3]. Konflikt interpersonalny występujący także w szkole między osobami pozostającymi ze sobą czasowo w kontakcie, wymaga uczestnictwa przynajmniej dwóch osób, np. uczniów, a wpływ wywierany przez jedną stronę jest zagrażający dla drugiej. Taką relację odbiera się z reguły jako mocno stresującą.

Jednakże pożądane rozwiązywanie sytuacji konfliktowych przez nauczycieli wymaga od nich znajomości rządzących tymi sytuacjami, prawidłowości psychologicznych i sztuki przekazania ich uczniom. Nauczyciel swoim zachowaniem powinien przełamywać stereotypy myślowe na temat konfliktów, aby uczniowie w przyszłości potrafili sobie z takimi trudnymi sytuacjami radzić, jak z czymś nieuniknionym i jednocześnie pożądanym czynnikiem zmian. Wspomaganie kreatywności ludzkiej jest podstawą kształtowania się stosunku człowieka do współczesnej rzeczywistości. Dla procesu wychowania bowiem nie sam konflikt jest ważny, ale sposób jego rozwiązania oraz wykorzystanie go dla rozwoju uczniów do przyszłego życia i pełnienia w nim ról społecznych.

W tej sytuacji negocjowanie wymaga od nauczycieli dużo dobrej woli, życzliwości dla ucznia i umiejętności negocjacyjnych, a przede wszystkim twórczej, elastycznej i otwartej postawy wobec konfliktów szkolnych. Negocjacje oparte na zasadach, mające na celu wspólne dochodzenie do satysfakcjonującego obie strony porozumienia są trudne i wymagają od stron sporu, oprócz szacunku dla siebie i partnera, rozumienia istoty negocjowanych interesów, przestrzegania określonych reguł, także dobrej znajomości technik negocjacji i reguł

komunikacji interpersonalnej. Nauczyciel musi w sytuacji negocjacji dostrzec nowe perspektywy dla praktyki wychowawczej.

W nowocześnie rozumianej szkole nauczyciel przestaje być traktowany jako jedyne źródło wiedzy i informacji, celem staje się kształcenie ludzi krytycznych i twórczych. Na przestrzeni ostatnich lat nastąpiła reorientacja priorytetów edukacji: uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego zaczęto traktować podmiotowo, a prymat wiadomości zastąpiono prymatem rozwoju osobowości i twórczości każdego człowieka. Akcentuje się od niedawna ideę „pedagogiki dialogu", która głosi, że „proces wychowania polega przede wszystkim na relacji człowieka z człowiekiem", w związku z czym zasadniczymi elementami procesu wychowania stać się powinny wzajemne zrozumienie, zbliżenie emocjonalne i współdziałanie [15].

Ta tendencja sprzyja tworzeniu się nowych relacji między nauczycielami a uczniami. Tworzenie pozytywnych interakcji w instytucji edukacyjnej jest bardzo istotne, bo stanowi początek kształtowania się stosunków społecznych. Powinny być one modelowe, gdyż w sposób istotny wpływają na tworzenie się standardów w rozwiązywaniu sporów i rozwijaniu różnych form kontaktów międzyludzkich w życiu społecznym. Niestety, konflikty szkolne nacechowane są agresją między nauczycielami i uczniami oraz między samymi uczniami [14].

Konflikty wybuchają we wszystkich klasach, typach szkół, w pracy z różnymi uczniami, występują we wszelkiego typu relacjach międzyludzkich w szkole: pomiędzy nauczycielem a uczniem, pomiędzy nauczycielem a całą klasą, pomiędzy dwoma uczniami lub grupami uczniów czy wreszcie pomiędzy nauczycielami, nauczycielem a rodzicem, nauczycielem a dyrektorem itp. Konflikty między potrzebami nauczycieli a potrzebami uczniów są nieuniknione i mówi się o nich wówczas, gdy zachowanie uczniów w sposób faktyczny przeszkadza nauczycielom w zaspokajaniu ich potrzeb, wykonywaniu zadań i korzystaniu z praw. Także konflikty między uczniami grożą zaspokajaniu potrzeb obu stron, mają niszczący wpływ na całą klasę, ograniczają czas przeznaczony na naukę i psują stosunki interpersonalne w zespole, utrudniając pracę nauczycielowi i uczniom [6].

W sytuacji konfliktowej, której specyfika sprawia, że na skutek braku wzajemnego traktowania się podmiotowo przez uczestników sporu utrudniona jest skuteczna komunikacja, wyklucza się możliwość wzajemnego zrozumienia stron.

2. Bez przemocy

Pewną propozycję o charakterze negocjacji szkolnych dla pedagogów przedstawia T. Gordon, proponując metodę rozwiązywania konfliktów bez użycia siły, bez zwyciężonych i zwycięzców; jego metoda jest możliwa do zastosowania na gruncie szkoły w interakcjach nauczyciel–uczeń i uczeń–uczeń. Metoda bez porażek T. Gordona (bez przemocy, bez użycia siły) uczy młodych brania odpowiedzialności za swoje własne konflikty i radzenia sobie z nimi własnym staraniem, zapewnia rozwój jednostki bez zależności od autorytetu, który miałby robić to za nią [6].

Badania wykazały, iż uczniowie oczekują od nauczyciela, że w sytuacji konfliktowej natychmiast przystąpi do rozwiązania konfliktu przez grzeczną i łagodną rozmowę z uczniami i wspólne omówienie kwestii spornych.

Wczesne zetknięcie się uczniów z konfliktem i podjęcie negocjacji lub mediacji na etapie szkolnym umożliwi dzieciom w przyszłości właściwe realizowanie się w rolach społecznych i radzenie sobie z konfliktami w życiu społecznym [4].

A. Janowski podkreśla, że dziecko musi dorosnąć do negocjacji, aby umieć zrozumieć

świat zróżnicowanych interesów, określić własne interesy oraz przyjąć określone sytuacją korzystne dla siebie role i wybrać właściwe strategie. Szczególnie trudna byłaby ta metoda rozwiązywania konfliktów dla uczniów młodszych, a zatem także dla ich wychowawców [9].

Nauczyciele wobec sytuacji konfliktowej przyjmują różne postawy, które zależą od ich przekonań lub preferencji. Najbardziej pożądaną pod względem wychowawczym postawą pedagoga wobec konfliktu jest postawa twórcza, polegająca na tym, że nauczyciel stara się wykorzystać sytuację trudną jako okazję do wspólnej analizy zachowań i postaw, dzięki której uczniowie mogą lepiej zrozumieć i poznać siebie samych i innych ludzi oraz rozwinąć umiejętności psychologiczne. Umiejętność negocjowania jest jedną z ważnych kompetencji zawodowych nauczyciela.

Tak działający wychowawca nie podaje swoim uczniom gotowych recept na każde zło, sposobów rozwiązań sytuacji konfliktowych. Przeciwnie: zachęca, aby sami ich poszukiwali, doskonalili się w rozwiązywaniu problemów. Wychowawca, który stoi obok (jako mediator) i wskazuje, że odpowiedzi na własne pytania muszą znaleźć sami, stanowi gwarancję bezpieczeństwa. Jednakże nowa rola nauczyciela – animatora (także pomagającego w rozwijaniu umiejętności społecznych) wciąż wywołuje wiele kontrowersji w gronie teoretyków i praktyków [13]. Niezbędne są do takich działań umiejętności poprawnego komunikowania się, skłonności do pomagania innym, znajomość sposobów rozwiązywania konfliktów opartych na porozumieniu. Bardzo pomocne są w tym twórcze sposoby ich rozwiązywania, między innymi mediacje szkolne.

Aby szkoła nie niszczyła potencjału dziecka przez bezwzględne narzucanie mu obowiązków i konieczność całkowitej uległości wobec poleceń nauczyciela, konieczne jest znalezienie podstawy współdziałania nauczyciela i ucznia. Dzięki wspomaganiu twórczego myślenia dziecko może rozwinąć takie cechy jak otwartość na działanie, gotowość obrony własnych poglądów i formułowanie sądów.

Osoba nauczyciela, jego postępowanie mają istotny wpływ na zachowania dzieci, a wysiłek jego polega na wprowadzaniu do praktyki edukacyjnej nowych rozwiązań, dotąd nieznanych i niepraktykowanych. Nauczyciel dzięki odpowiednim działaniom może rozbudzić w sobie i uczniach wymienione cechy, które powinny ułatwić powstanie właściwych relacji wśród uczniów w sytuacjach codziennych, a przede wszystkim trudnych, konfliktowych [5].

Najważniejszą cechą tego sposobu rozwiązywania konfliktów jest niestosowanie siły, gdyż wzajemne spory rozwiązuje się w ten sposób, że żadna ze stron nie jest zwycięzcą ani pokonanym. W efekcie tego obie strony zwyciężają, ponieważ rozwiązanie konfliktu w równym stopniu zadowala partnerów interakcji [7].

Główną umiejętnością negocjatora jest komunikacja pozytywna, czyli taka, w której decyduje się on nakłonić strony do porozumienia w ten sposób, aby zechciały one nawiązać kontakt ze sobą, zrozumieć swoje intencje, odczucia, interpretacje spraw, motywacje i postawy [10].

Nauczyciel, aby efektywnie współpracować we współczesnej szkole z uczniami wkraczającymi w dorosłe życie w XXI wieku, powinien (musi?) rozwijać w swej osobowości szczególne cechy i umiejętności pomagające mu w tej pracy, m.in. szacunek dla siebie i uczniów, pielęgnowanie pozytywnych uczuć i myśli, umiejętności słuchania, wyrażania siebie, przekazywania uczniom właściwych informacji zwrotnych, zachowań asertywnych i rozwiązywania konfliktów. Są to cechy niezbędne do pełnienia funkcji mediatora w sporach uczniów na każdym poziomie nauczania, także elementarnym.

W takiej sytuacji konieczne jest, by nauczyciel sprawdził, w jakim stopniu ma rozwinięte następujące cechy psychiczne niezbędne do pełnienia roli mediatora:

– cierpliwość i wyrozumiałość,
– odwagę w poznawaniu motywacji prowadzących do negatywnych skutków zdarzeń,
– wewnętrzną potrzebę poszukiwania w sprzecznych interesach wspólnych aspektów,
– siłę do odbioru negatywnych informacji dotyczących wyniku mediacji,
– radość ze szczegółów tworzących porozumienie [5].

Uczenie umiejętności negocjacyjnych stało się w ostatnich latach powszechne, natomiast wiedza na temat mediacji ciągle jeszcze jest niewielka, także w środowisku szkolnym. Często, niesłusznie, słowa „mediacje" i „negocjacje" używane są zamiennie. Mimo podobieństw proceduralnych i stosowanych technik istotna jest różnica między pertraktowaniem w sprawie własnej przez negocjatora a uczestniczeniem przez trzecią osobę w pertraktacjach jako neutralny pośrednik. Podstawą skutecznego negocjowania jest tu dialog w relacji dwustronnej (np. nauczyciel–uczeń), a mediacja jako proces komunikowania się tworzy trzeci wymiar dwustronnego dialogu. Kreatywny dialog jest instrumentem osiągania porozumienia, budowania pomostów nad różnicami, jest uczeniem i dorastaniem do mentalności, której cechą zasadniczą jest częstsze godzenie się niż żywiołowe kłócenie [7].

Spośród cech, które warunkują pełnienie funkcji mediatora przez nauczycieli w sporach między uczniami, ważne są: bezstronność i neutralność, empatyczne słuchanie, szacunek dla dzieci i nieuprzedzanie się do nich i ich propozycji, dyskrecja i poufność prowadzonych rozmów.

Bycie mediatorem w zasadzie stoi w sprzeczności z ulubionym i popularnym sposobem rozstrzygania konfliktów przez nauczycieli, szczególnie nauczania elementarnego: arbitrażem (nawet życzliwym) i może spowodować spore trudności we wprowadzaniu mediacji do rozstrzygania sporów przez młodszych uczniów. Nietrudno zgadnąć, że u nauczycieli preferujących autokratyczny model relacji z uczniami propozycja przekształcenia arbitrażu w mediacje może wzbudzić uzasadniony niepokój dotyczący zachwiania mocnej dotąd pozycji sędziego w konfliktach. Oznacza to wszak utratę części władzy nad uczniami…

3. Mediacje szkolne

Mediacja jest nową metodą rozwiązywania konfliktów, która budzi coraz większe zainteresowanie, także w szkole. Wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych, gdzie uzyskała duże uznanie podczas pertraktacji politycznych prowadzonych przez kwakierów (Religijna Wspólnota Radości) między rządem a Bliskim Wschodem. W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku mediacja rozpowszechniła się tam jako sposób pozasądowego dojścia do porozumienia, szczególnie w przypadku rozwodów. W USA od początku lat siedemdziesiątych wprowadzano do szkół programy treningowe dla uczniów i nauczycieli, które miały zredukować zależność od rywalizacji i przemocy na wszystkich płaszczyznach. Przez potęgowanie pewności siebie i poczucia wspólnoty uczniowie uczyli się stosowania konstruktywnych strategii rozwiązywania konfliktów. Nowojorski projekt kontynuowano w Londynie, gdzie międzyludzkie sposoby rozwiązywania sporów potraktowano jako szczyt góry lodowej, pod którym znajdują się konieczne umiejętności komunikacji, współdziałania i potwierdzania poczucia własnej wartości. Na przełomie XX i XXI wieku mediacja próbuje zdobyć popularność w Europie.

Dzięki wprowadzeniu mediacji w szkołach uczniowie i nauczyciele mogą rozmawiać o przyczynach kłótni, o jej skutkach dla nich, jak powinna wyglądać rekompensata oraz jak skłócone osoby mogą zachowywać się w przyszłości w takiej sytuacji w inny sposób. Podczas gdy strach przed karą nie powstrzyma agresywnego ucznia, bezpośrednia konfrontacja z wła-

snym czynem oraz potępienie go bez jednoczesnego odrzucenia i ganienia samej osoby prowadzą do prawdziwego zrozumienia własnych czynów i przejęcia za nie odpowiedzialności [8].

W przypadku wystąpienia konfliktów o dużym stopniu natężenia można skorzystać z pomocy mediatora, czyli osoby potrafiącej spojrzeć na konflikt w sposób obiektywny. Mediator może namówić strony skłócone do dialogu, jego neutralność gwarantuje zaufanie między nimi, ogranicza do minimum jakiekolwiek podejrzenia między nimi. Mediator gwarantuje, że żadna ze stron nie wycofa się z procesu porozumienia, zabiega o równowagę sił i kontroluje proces mediacji. Dba o dobrą, bezpieczną atmosferę rozmów, pomaga sformułować porozumienie oraz przebieg realizacji zawartych porozumień. Rozumie on proces mediacyjny również jako sytuację, w której dochodzi do głosu zjawisko „sprawiedliwości naprawczej" [11].

Należy wyjaśnić, że mediacje jako proces dochodzenia do porozumienia skłóconych stron w obecności osoby neutralnej – mediatora – różnią się między sobą ze względu na specyfikę spraw i podmiotów, których dotyczą. Można wyróżnić mediację w sprawach karnych, międzynarodową, polityczną, gospodarczą, pracowniczą, rodzinną i najnowszą – rówieśniczą (głównie szkolną).

Warto więc w tym miejscu wspomnieć o mediacji uczniowskiej jako sposobie wspomagającym rozwiązywać konflikty między uczniami przez specjalnie wybranych uczniów. Szkolny młodzieżowy mediator wspiera proces osiągania korzystnego dla stron porozumienia przez stworzenie warunków do wzajemnego wysłuchania się, koncentrowania na obopólnych potrzebach i interesach oraz wspólnym poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań. Żadna ze stron nie może czuć się pokrzywdzona, dogadują się one bez uciekania się do przemocy jako środka rozwiązywania konfliktów.

Mediacja w szkole sprawdziła się jako forma i metoda zapobiegania przemocy. Cele bezpośrednie, które można dzięki niej osiągnąć, to: zdolność prowadzenia dialogu (na płaszczyźnie związków i kontaktów). Mediator wspiera strony sporu w przedstawieniu ich osobistego punktu widzenia oraz ich pragnień, dzięki czemu wzmocniona zostaje ich samodzielność i odpowiedzialność za własne czyny. W drodze rokowań osiągnięta zostaje sprawiedliwa, uzasadniona, zadowalająca obie strony decyzja (na płaszczyźnie treści). Za punkt wyjściowy, pomagający w orientacji, służy poczucie sprawiedliwości u dzieci. Zaś cele pośrednie mediacji szkolnych to m.in. redukcja stresu i złej energii, stwarzanie sytuacji, gdy lekcja przebiega bez zakłóceń, unikanie czasochłonnych sankcji, takich jak wezwanie rodziców, dyskusje na radzie pedagogicznej, prace pisemne, kary i ich kontrola itd. [8].

Mediacja przydatna jest więc w rozwiązywaniu sporów uczniowskich przybierających postać takich zachowań jak: poniżanie, wyśmiewanie, przezywanie, bójki, drobne kradzieże, niszczenie przedmiotów szkolnych lub należących do kolegów, naruszanie nietykalności cielesnej: uderzenie w twarz, kopanie, poszturchiwanie, popychanie. Te agresywne zachowania są charakterystyczne dla uczniów młodszych. Starsi uczniowie stosują bardziej wyrafinowane sposoby załatwiania własnych interesów, nie mniej jednak bolesne.

Mediatorami mogą być uczniowie-wolontariusze. Taki osobnik powinien charakteryzować się łagodnym usposobieniem, posiadać odpowiednie umiejętności komunikacyjne, być osobą odpowiedzialną, cieszyć się dobrą opinią w szkole i mieć ukończone 13 lat. Powinien także być właściwie przeszkolony.

Najważniejsze jest to, że konflikt rówieśniczy jest rozstrzygany w gronie rówieśników, co pozwala dzieciom uczyć się aktywnego i konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Młodzież, o ile pozna mediacje, odnosi się do niej z entuzjazmem. Należy wykorzystać te pozytywne chęci i uczyć dzieci rozwiązywania sporów bez przemocy.

Mediacja w szkole uczy zrozumienia własnych czynów, ponoszenia za nie odpowiedzialności, uwrażliwia na uczucia i prawa drugiego człowieka, uaktywnia społeczność szkolną. Każda ze stron musi sama zmierzyć się z problemem, co jest istotne z wychowawczego punktu widzenia. Właściwie przeprowadzona mediacja rówieśnicza pozwala w większości przypadków łatwiej wypracować porozumienie, ponieważ dzieci nie chowają długo urazy i wybaczają chętniej niż dorośli, czując silny dyskomfort z powodu sporu.

Korzyści wychowawcze, jakie uzyskujemy w procesie mediacji, są nie do przecenienia. Jest ona bezpiecznym i skutecznym sposobem rozwiązywania konfliktów między uczniami [15].

Zgoda na nauczenie się nowych metod wychowawczych: negocjacji i mediacji, wprowadzenia ich do praktyki szkolnej jest dobrą ofertą dla nauczycieli liczących na pozytywne zmiany w szkole, na współdziałanie uczniów, nauczycieli i rodziców.

SUMMARY

Teacher as a Mediator in Students' Disputes

Modern school becomes a place of students' rivalry and aggression. Teachers have to find their own way to handle the problem, frequently becoming a part of the conflict themselves. A lack of effective communication and mutual subject-like treating does not seem to be helping in conflict understanding of mutual interests, can be a way to solve that. A creative teacher's attitude, appearing in including proper communication into educational practice, conflict resolution skills and assertive and empathic behaviour, would be helpful as well. The mediation is one of the newest conflict resolution communicational techniques, far-away from arbitrage, which used to be a natural teacher's behaviour. Used in a specific elementary school environment, mediation takes much more educational advantages for the students involved. Mediation teaches to understand own acts, to takes the responsibility, it creates the sensitivity for other men's feelings and rights. The mediation seems to be a secure and effective way for creative teachers.

Literatura

[1] *Agresja i przemoc w szkołach polskich i niemieckich*, pod red. K. Ostrowskiej i J. Tatarowicza, Warszawa 1998.

[2] Bogacka-Osińska B., *Dzieci łamiące prawo*, „Niebieska Linia" 2003, nr 4/27.

[3] Chełpa S., Witkowski T., *Psychologia konfliktów*, Warszawa 1995.

[4] Ciczkowski W., *Negocjacje – forma nowej praktyki wychowawczej*, „Nowa Szkoła" 1995, nr 4.

[5] Folta M., *Negocjowanie i mediacja w życiu*, Wrocław 2003.

[6] Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 2002.

[7] Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.

[8] Hauk D., *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą. Poradnik do treningu mediacji*, Kielce 2003.

[9] Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.

[10] Montana-Czarnawska M., *Przyjazne porozumiewanie się*, Gdańsk 2004.

[11] Przygońska E., *Regulowanie szkolnych konfliktów*, „Nowa Szkoła" 1997, nr 8.

[12] Przygońska E., *Negocjacje w szkolnych konfliktach*, „Nowa Szkoła" 1997, nr 8.

[13] Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1992.

[14] Tarnowski J., *Pedagogika dialogu* [w:] *Edukacja alternatywna*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.

[15] Tyrna-Łoj I., *Twórcze rozwiązywanie konfliktów między nauczycielem a uczniem*, t. 1–2, Chowanna 1999.

[16] Wajerowska-Oniszczuk B., *Mediacja w szkołach*, „Niebieska Linia" 2003, nr 4/27.

Lilla Barbara Paszkiewicz
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

Sytuacja edukacyjna osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej

ABSTRAKT

Unia Europejska opiera się na zasadach wolności, demokracji, poszanowaniu praw człowieka i podstawowych wolności oraz państwa prawa, zasadach, które są wspólne dla wszystkich państw członkowskich. W celu realizacji wspólnych założeń podjęte są działania m.in. w polityce społecznej, które zmierzają do stworzenia społeczeństwa bez barier dla niepełnosprawnych Europejczyków. Zwiększenie mobilności 50-milionowej grupy społecznej odgrywa ważną rolę w zagwarantowaniu uczestnictwa w działalności ekonomicznej i społecznej osób niepełnosprawnych.

Szanse partycypacji tej grupy zwiększy bez wątpienia edukacja ustawiczna na wszystkich poziomach osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jednym z najważniejszych zadań, przed którymi stoi obecnie szkolnictwo Unii Europejskiej, jest pomoc uczniom niepełnosprawnym fizycznie i umysłowo. Bardzo popularna stała się w ostatnich latach idea szkół integracyjnych, gdzie w sposób zupełnie naturalny następuje proces asymilacji uczniów zdrowych z niepełnosprawnymi.

Uważa się, że osoby z niepełnosprawnością są jedną z najbardziej zmarginalizowanych grup w społeczeństwie i ciągle doświadczają dużych barier w dostępie do każdej dziedziny życia społecznego. W przyjętym przez Unię Europejską podejściu do niepełnosprawności uznaje się, że bariery środowiskowe stanowią większą przeszkodę w społecznej partycypacji niż funkcjonalne ograniczenia. Usuwanie barier poprzez legislację, przystosowanie, uniwersalne projektowanie i inne środki zostały zidentyfikowane jako klucz do równych szans osób z niepełnosprawnością. Chociaż ten zespół zadań leży głównie w gestii Państw Członkowskich, obecny zakres kompetencji Wspólnoty obejmuje ważne środki i wartości, które mogą być wykorzystane do osiągnięcia równych szans dla osób z niepełnosprawnością i to nie tylko w sferze edukacyjnej, ale również możliwości zatrudnienia na rynku pracy. Tylko spójna polityka UE w tym zakresie może spowodować, iż w Europie funkcjonować będą społeczeństwa bez barier i nastąpi pełne włączenie niepełnosprawnych w powszechny nurt życia.

U progu trzeciego tysiąclecia coraz częściej podejmowana jest problematyka związana z poczuciem ogólnego szczęścia, zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw. Prowadzone są rozważania dotyczące jakości życia, „dobrego społeczeństwa", „dobrego życia", które traktowane jest jako warunek szczęścia jednostki [5, s. 356–380].

Przedmiotem nie tylko rozważań, ale również konkretnych działań jest pełne zaspokojenie potrzeb jak największej liczby obywateli. Zdaniem J. Czapińskiego sprzyja temu przede wszystkim dobra organizacja społeczeństwa i jego materialny dobrobyt. Są to bardzo ważne aspekty

życia zbiorowości, ale obecnie wypierane przez pojęcie jakości (warunków) życia (*quality of life*) [5, s. 358], [15, s. 5–98]. Życie społeczne w swojej wielowymiarowości nie może się ograniczać do aspektu materialnego, albowiem jest on tylko jednym z czynników wpływających na rozwój jednostek i społeczeństw. Właśnie zjawisko rozwoju jest najbardziej pożądane we współczesnym świecie [36, s. 43].

Równie ważne jest szczęście wszystkich obywateli, które jest co prawda pojęciem utopijnym, ale dążenie do tego, aby jak największa liczba obywateli osiągała ten stan, powinno stanowić cel nadrzędny wszystkich tych, którzy są odpowiedzialni za losy kraju i muszą w swoich działaniach opierać się na zasadach *pro publico bono*. Politycy powinni zatem zmierzać do tego, aby otoczyć opieką szczególnie te grupy społeczne, które mają ograniczone możliwości samodzielnego działania. Należą do nich przede wszystkim starcy, dzieci oraz osoby niepełnosprawne. Ta ostatnia grupa osób o specjalnych potrzebach stanowi przedmiot dalszych rozważań.

Zmiany polityczno-społeczne w ostatnim ćwierćwieczu spowodowały, iż nie wystarczają już (choć nadal są potrzebne) sposoby upodmiotowienia, integrowania ze społeczeństwem osób niepełnosprawnych. Ulega zmienie nie tylko polityka społeczna państwa wobec tej grupy, ale zmienia się też zarówno postawa społeczeństwa, jak i samych niepełnosprawnych. Coraz częściej podejmowane są działania zmierzające do wyrównania szans życiowych: zawodowych, edukacyjnych, materialnych wszystkich obywateli bez względu na ich sprawność fizyczną czy umysłową. Zlikwidowane zostanie w ten sposób zjawisko marginalizacji niepełnosprawnych, które w znacznym stopniu ogranicza ich funkcjonowanie w społeczeństwie.

Punktem wyjścia do rozwinięcia problematyki edukacyjnej osób niepełnosprawnych będzie zdefiniowanie pojęcia „niepełnosprawności", które budzi kontrowersje wśród badaczy tegoż zagadnienia. Niejednokrotnie pojęcie „niepełnosprawność" jest używane zamiennie z takimi pojęciami jak: inwalidztwo, kalectwo, upośledzenie, ułomność. Najprecyzyjniejsze określenie dotyczy niepełnosprawności i inwalidztwa. Ten ostatni termin odnosi się zazwyczaj do przypadków niepełnosprawności rozumianej jako ograniczona zdolność do podjęcia zatrudnienia, usankcjonowana odpowiednim orzeczeniem lekarskim.

Określenie „niepełnosprawność" jest stosowane często zamiennie – nie tylko w ujęciu potocznym – z określeniem „inwalidztwo". W tym przypadku zawęża się je wyłącznie do kategorii wyróżnionej w oparciu o kryteria biomedyczne. Tak więc inwalida (*inwalidus* – łac.) to osoba słaba, chora czy też niesprawna fizycznie. Na tej podstawie pojęcie niepełnosprawności jest używane zamiennie z takimi określeniami jak – wymienione wcześniej inwalidztwo, a także kalectwo, upośledzenie czy też ułomność, a osoba niepełnosprawna jest traktowana jako osoba chora, niezdrowa. Z kolei „zdrowie" jest formułowane za pomocą takich określeń jak: „zdrowie to brak choroby", „zdrowym się jest wtedy, gdy się nie choruje" itp. [33, s. 13], [25, s. 101–120], [21, s. 3 i nast.], [18, s. 221–236].

Już od kilkunastu lat zauważalna jest w krajach europejskich dynamika zainteresowań zjawiskiem niepełnosprawności. W państwach Unii Europejskiej niepełnosprawni obywatele stanowią ok. 10% społeczeństwa (ok. 50 mln ludności). Tak ogromna skala niepełnosprawności w krajach członkowskich zmusza je do podjęcia działań w zakresie wielu dziedzin (gospodarczych, społecznych, politycznych i edukacyjnych). Ich ujednolicenie w skali całej UE jest zdaniem specjalistów niemożliwe i wydaje się niepotrzebne. Warto zauważyć, iż mimo różnych deklaracji ONZ, dokumentów UE, wielu organizacji pozarządowych i profesjonalnych zajmujących się niepełnosprawnymi nie ma dotychczas jednolitej definicji niepełnosprawności. W wielu państwach nawet wewnątrz własnego ustawodawstwa występują duże różnice przy definiowaniu niepełnosprawności.

Przyczyn takiego stanu jest wiele, m.in. ta, że każdy kraj ma własny system orzekania o niepełnosprawności. Dlatego już teraz zdarzają się sytuacje, że osoba, która w jednym państwie uważania jest za niepełnosprawną, w innym państwie wcale nie musi otrzymać takiego statusu.

Niepełnosprawność w większości dokumentów Wspólnot rozumiana jest zarówno jako dysfunkcja biologiczna, somatyczna, psychiczna, jak i alienacja społeczna. Stanowi to wynik chorób, urazów, uszkodzeń bądź też jest konsekwencją różnorodnych barier występujących w środowisku – psychicznych, fizycznych i społecznych. Wśród tych ostatnich jako źródło dyskryminacji wskazywane są też deprecjonujące postawy społeczne wobec niepełnosprawnych.

W zdecydowanej większości dokumentów unijnych występuje trójpłaszczyznowa klasyfikacja niepełnosprawności. Została ona opracowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) i obejmuje następujące stopnie i kryteria podziału:

– uszkodzenie (dotyczy struktury, funkcji społecznych, psychicznych, anatomicznych),

– niepełnosprawność (rozumiana jako ograniczenie lub brak możliwości pełnego funkcjonowania),

– upośledzenie (utożsamiane z różnego rodzaju ograniczeniami, z niepełnosprawnością i brakiem możliwości pełnienia ról społecznych adekwatnych do wieku, płci, wykształcenia oraz aspiracji) [9, s. 2–9].

W UE do głównych przyczyn niepełnosprawności zalicza się:

– poród lub prenatalne leczenie kobiet,

– wypadki,

– choroby i starość.

W całej UE niepełnosprawność występuje we wszystkich grupach wiekowych – wśród starszych, w wieku aktywności zawodowej (około połowa wszystkich niepełnosprawnych) oraz wśród ludzi młodych (do 15. roku życia). Na uwagę zasługuje fakt, iż 80% przyczyn niepełnosprawności to wypadki przy pracy, choroby zawodowe i starość.

Analizując strukturę wiekową osób niepełnosprawnych, wyraźnie zauważa się zależność między wiekiem i liczbą osób niepełnosprawnych w danej grupie wiekowej. Charakterystyczne są następujące zjawiska:

– liczba osób niepełnosprawnych wzrasta wraz z wiekiem,

– procentowy udział rodzących się dzieci niepełnosprawnych jest wielkością stałą,

– wzrost osób niepełnosprawnych w starszych grupach wiekowych jest wielkością stałą[1].

Wśród ogólnej liczby osób niepełnosprawnych, osoby z upośledzeniem psychicznym stanowią 5–15%, z upośledzeniem umysłowym 10–18%, a z upośledzeniem fizycznym 50–80% wszystkich osób niepełnosprawnych[2].

Według ekspertyz Banku Światowego, od 1999 roku Polska należy do czołówki państw europejskich o najwyższym wskaźniku niepełnosprawności, a głównym źródłem dyskryminacji jest niski poziom wykształcenia, ograniczony dostęp do rehabilitacji, niski poziom wsparcia lokalnego i instytucjonalnego [3], [10, s. 10 i nast.], [30, s.119, w załączniku zestawienie osób niepełnosprawnych według kategorii niepełnosprawności w 2002 r.].

We wszystkich krajach Unii Europejskiej zauważalna jest ewolucja modelu polityki spo-

---

[1] Badania zostały przeprowadzone w pięciu krajach UE: Niemczech, Hiszpanii, Francji, Holandii i Wielkiej Brytanii. Szerzej zob. [12, s. 90–94].

[2] Dane procentowe zostały opracowane na podstawie badań przeprowadzonych dla Komisji Europejskiej. Zob. [3].

łecznej wobec niepełnosprawnych. W ostatnim czasie bardzo mocno akcentowana jest strategia równych szans, która wyraża się w odchodzeniu od polityki tworzenia odrębnych struktur, zaspokajania potrzeb niepełnosprawnych, zarządzania instrumentami redukcyjnymi i ich ograniczeniami funkcjonalnymi – na rzecz promowania integracji społecznej, dialogu z organizacjami pozarządowymi, dostępności kształcenia w szkołach powszechnych, zawodowych, a także średnich i wyższych. W procesie integracyjnym zwraca się uwagę na zapewnienie gwarancji zatrudnienia niepełnosprawnych na otwartym i chronionym rynku pracy.

W polityce społecznej UE występują nowe tendencje, podporządkowane nowej regule działań, która opiera się na:

– wyodrębnieniu problemów towarzyszących niepełnosprawności,

– kompleksowym postrzeganiu tychże problemów w kategoriach kwestii społecznych o charakterze przedmiotowym (niepełnosprawność).

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż wdrażanie nowych reguł różnicuje się w obrębie poszczególnych państw i regionów Europy, ale zniesienie granic informacyjnych i powszechne dążenie do podnoszenia standardów życiowych wszystkich mieszkańców UE dobrze rokuje na przyszłość, gdyż stwarza szanse dla wszystkich obywateli, bez względu na ich sprawność. Podstawą do realizacji takiego modelu polityki społecznej będzie w najbliższym czasie ujednolicenie prawodawstwa we wszystkich krajach Unii oraz podniesienie świadomości społecznej [11]. Działania te odbywają się w ramach nowej strategii polityki społecznej wobec niepełnosprawnych. Obejmuje ona kilka płaszczyzn:

– walkę z dyskryminacją (strategię równych szans),

– podnoszenie poziomu zatrudnienia niepełnosprawnych (strategię zatrudnienia, bodźcowe instrumenty zatrudnienia, wkład społecznych partnerów, wykorzystanie społeczeństwa informacyjnego, budowanie bezpiecznego środowiska),

– promowanie społecznej integracji (reformę opieki socjalnej, zapobieganie społecznej marginalizacji, dbałość o zdrowie publiczne),

– uruchamianie nowych środków finansowych na realizację założeń polityki integracyjnej (programy Europejskiego Funduszu Socjalnego, inicjatywy wspólnotowe),

– obywatelski dialog społeczny (promowanie współpracy z organizacjami pozarządowymi) [38].

W programach polityki społecznej UE na lata 2000–2006 wyznaczono określone priorytety, do których należą: promocja społecznej integracji i równych szans na rynku pracy, wspieranie działań służących podnoszeniu umiejętności oraz kwalifikacji niepełnosprawnych oraz personelu współpracującego z nimi, a także wzmacnianie skuteczności służb doradczych, biur pracy, poradni oraz wspieranie inicjatyw służących reintegracji [38].

W nowej strategii polityki społecznej UE wobec osób niepełnosprawnych na szczególną uwagę zasługuje tzw. „podejście ścieżkowe", które polega na opracowaniu indywidualnych pakietów szkoleń oraz innych instrumentów łączących wysiłki jednostek z działaniami partnerów grupowych, czyli lokalnych władz, III sektora, placówek i instytucji grup samopomocowych.

Przyjmowane przez ONA, UE, również Polskę różnego rodzaju deklaracje, wyrażane opinie i wydawane zarządzenia świadczą o tym, iż pozostało jeszcze wiele do zrobienia w sferze działań na rzecz niepełnosprawnych. We współczesnej Europie jest wiele państw należących do UE i będących poza nią, które poza deklaracjami niewiele robią, aby sytuację poprawić. Często kończy się to na górnolotnych zapewnieniach, które niewiele zmieniają. Bardzo pożądane są działania humanitarne, często niezauważalne, które w znacznym stopniu mogą wpłynąć na sytuację osób niepełnosprawnych. Bez zaangażowania organizacji pozarządowych, a przede wszystkim wolontariuszy wszelkie działania państwa będą niewystarczające.

W rozwoju społeczno-gospodarczym każdego kraju zasadniczą rolę odgrywa wykształcenie obywateli. Wpływa ono na podnoszenie poziomu konkurencyjności gospodarki i przyśpiesza tempo jego rozwoju. Występuje przy tym wyraźna zależności pomiędzy poziomem wykształcenia ludności danego kraju a jego zamożnością. System edukacyjny państwa ma istotny wpływ na jakość życia jego mieszkańców. Z tego właśnie względu edukacja stanowi ważny element w ogólnej polityce społecznej, której zadanie polega przede wszystkim na wyrównywaniu szans edukacyjnych ludzi na różnych etapach ich rozwoju.

Głównym punktem odniesienia dla oceny sytuacji w sferze edukacji są standardy. Należą do nich przede wszystkim prawa obywatelskie wpisane do konstytucji i prawa ratyfikowane przez poszczególne państwa w ramach międzynarodowego ustawodawstwa. Cechą charakterystyczną standardów edukacyjnych jest powszechność i równość dostępu do szkół [1, s. 20–21].

Wszystkie państwa członkowskie Wspólnoty są zobowiązane do realizowania modelu społeczeństwa uczącego się. Proponowany w ramach polityki społecznej UE model społeczeństwa aktywnego musi korespondować z modelem społeczeństwa kształcącego się. Został on określony w dokumencie UE wydanym w 1995 roku pn. *Biała Księga edukacji i kształcenia*. Podkreślono w niej, iż edukacja jest podstawą rozwoju osoby i integracji społecznej. Księga zawiera treści, które wskazują na wiele problemów i zadań koniecznych do realizacji europejskiego systemu kształcenia według obowiązujących standardów. Podkreśla następujące zagadnienia:

„– globalizacja technologii, która zwiększyła człowiekowi możliwość dostępu do informacji i wiedzy, co z jednej strony stworzyło niepewność, z drugiej pociąga za sobą konieczność edukacyjnego przystosowania się do nowych wyzwań,

– edukacja i kształcenie są głównymi nośnikami tożsamości, przynależności, promocji społecznej i rozwoju osobowego; dzięki kształceniu człowiek może planować przyszłość i zapewnić sobie właściwą drogę rozwoju,

– edukacja i kształcenie determinują równość szans; systemy edukacyjne odegrały ważną rolę w emancypacji, promocji społecznej i zawodowej kobiet, prowadząc do wyrównania nierówności pomiędzy płciami,

– edukacja podnosi wartość zasobów ludzkich, co zwiększa globalną konkurencyjność i rozwija zatrudnienie,

– brakuje środków służących rozwojowi edukacji i kształcenia się przez całe życie (edukacja ustawiczna)" [4], [20].

Szczególnie ważny w realizacji jest ostatni przytoczony punkt, który dotyczy koncepcji *lifelong learning*. Zgodnie bowiem ze standardami unijnymi człowiek ma mieć dostęp do kształcenia przez całe życie. Wynika to przede wszystkim z naturalnej potrzeby jednostki do samokształcenia, jak i faktu, iż wiedza zdobyta nawet na studiach „starzeje się" i wymaga dalszych studiów. Na drodze do budowy społeczeństwa kształcącego się *Biała Księga* stawia następujące cele:

– „zachęcanie do zdobywania nowych umiejętności,

– zbliżenie szkoły i sektora przedsiębiorstw,

– walka ze zjawiskiem wykluczenia – marginalizacji tych, którzy nie mają dostępu do wiedzy,

– upowszechnienie biegłej znajomości trzech języków używanych we Wspólnocie,

– równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych" [4], [20].

W kontekście treści zawartych w *Białej Księdze* niezwykle ważne staje się wyrównanie szans edukacyjnych wszystkich grup społecznych. Szczególną troską należy objąć te osoby, które z racji swojej niepełnosprawności napotykają na szereg barier w dostępie nie tylko do

edukacji, ale uczestnictwa w życiu społecznym. Biorąc pod uwagę fakt, iż edukacja daje szanse na poprawę jakości życia i pełną integrację ze środowiskiem, należy w sposób szczególny dostosować obowiązujące standardy do potrzeb osób niepełnosprawnych. Najważniejszym elementem tych działań powinno być zniesienie barier, które ograniczają dostęp do edukacji. Dotyczy to nie tylko niepełnosprawnych, ale również w pełni sprawnej młodzieży.

W Polsce istnieje w tym względzie wiele poważnych czynników, które stanowią przeszkodę w kształceniu ustawicznym całego społeczeństwa. Ważnym etapem rozwoju cywilizacyjnego jest edukacja na poziomie studiów wyższych. W Polsce występuje szereg barier, które w znacznym stopniu ograniczają dostęp przede wszystkim do kształcenia (wyższego), i to zarówno osobom sprawnym, jak i niepełnosprawnym.

Pierwszą z nich jest bariera terytorialna. Dotyczy ona przede wszystkim mieszkańców wsi i małych miast, którzy często są pozbawieni możliwości podejmowania studiów w dużych miastach, gdzie funkcjonują uczelnie wyższe[3]. W ostatnich latach sytuacja w tym względzie uległa nieco poprawie z uwagi na fakt, iż w wielu mniejszych miastach powstały uczelnie państwowe i prywatne, które zwiększają szansę na podjęcie edukacji w pobliżu miejsca zamieszkania. Eliminowana jest w ten sposób kolejna bariera, która związana jest z kosztami studiów. Są one zróżnicowane w zależności od statusu uczelni (publicznej bądź prywatnej). Mimo że kształcenie w uczelniach państwowych na studiach dziennych jest bezpłatne, to koszty związane z samym studiowaniem bardzo często przewyższają możliwości finansowe polskich rodzin, z których ok. 50% osiąga dochód poniżej minimum socjalnego. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż młodzież niepełnosprawna jest dodatkowo obciążona innymi kosztami, związanymi ze stanem zdrowia i rehabilitacją. W ten sposób szanse na podjęcie edukacji na studiach wyższych maleją.

Polski system edukacyjny wymaga poważnych zmian systemowych, które umożliwią przede wszystkim pokonanie barier i wyrównanie szans edukacyjnych całego społeczeństwa – wzorem państw Europy Zachodniej, gdzie wykształcenie nie jest tylko prywatna sprawą obywateli, ale stanowi ważny element polityki personalnej zakładów pracy, które ponoszą w znacznym stopniu koszty edukacji ustawicznej.

W polskiej polityce społecznej ponoszenie wydatków na edukację stanowi poważny problem dla władzy, która wychodzi z założenia, że lepiej reformować gospodarkę niż edukację. Jeśli nie zmieni się w tym zakresie świadomość elit politycznych, pokonanie barier edukacyjnych będzie niezwykle trudne, a nawet niemożliwe. Władza musi sobie uświadomić, iż ponoszenie kosztów na edukację jedynie przez budżet państwa może wpłynąć bardzo negatywnie na stan finansów publicznych. Z tego właśnie względu polityka edukacyjna powinna zmierzać (wzorem innych państw europejskich) do wypracowania mechanizmów, w których to koszty związane z kształceniem ustawicznym ponosić będą również zakłady pracy i przedsiębiorstwa. Jakość pracy oraz rozwój idzie bowiem w parze z edukacją, która odgrywa coraz większą rolę w postępie cywilizacyjnym.

Takie zmiany są wskazane szczególnie z uwagi na prognozy demograficzne, które wyraźnie wskazują, iż w latach 1996–2010 przyrost zasobów pracy w Polsce będzie równy 40% w całej Unii Europejskiej. Z tego względu wyrównanie szans edukacyjnych stanowić powinno główny element polityki społecznej państwa, które konstytucyjne gwarantuje powszechną edukację dla wszystkich obywateli.

---

[3] Dane statystyczne GUS wskazują na zdecydowanie mniejszą liczę osób studiujących na wsi w porównaniu z mieszkańcami miast [6].

Szczególną uwagę należy poświęcić kształceniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, gdyż stanowi to podstawowy element integracji tej grupy ze społeczeństwem. Gwarancje nauki w szkołach wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej zawiera Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, która została uchwalona przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 1 sierpnia 1997 roku.

W celu realizacji zobowiązań zapisanych zarówno w polskim ustawodawstwie, jak i przepisach unijnych (szerzej zob. [35]). konieczne jest wprowadzenie uregulowań systemowych i podjęcie działań praktycznych, do których J. Wyczesany zalicza:

„– zapewnienie placówkom kształcenia specjalnego i integracyjnego wyposażenia w nowoczesne pomoce techniczne i dydaktyczne,

– wprowadzenie do programów kształcenia nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych nowoczesnych metod nauczania,

– opracowanie i wdrożenie programu terapii rodzin niepełnosprawnych, który umożliwi im współuczestnictwo w procesie rewalidacji własnych dzieci" [37, s. 3] (zob. też [16]).

Zdaniem autorki spełnienie powyższych warunków umożliwi wyrównanie szans edukacyjnych osób niepełnosprawnych oraz spełni oczekiwania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz ich rodziców [37] (por. też [23]).

Nowe zadania polskich szkół dotyczą nie tylko wyrównania szans edukacyjnych, ale także stworzenia atmosfery życzliwości, sympatii i szacunku oraz kształtowania postaw pełnych akceptacji dla niepełnosprawnych dzieci i młodzieży. Ważnym elementem procesu edukacyjnego jest stworzenie i stymulowanie sytuacji wychowawczych realizujących potrzebę akceptacji, bez której pełna integracja społeczna nie będzie możliwa. Właśnie aspekt integracyjny stanowi podstawową wartość i potrzebę większości społeczeństwa. Hierarchizację warunków, które mają wpływ na jakość życia niepełnosprawnych, prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Hierarchizacja warunków mających wpływ na jakość życia niepełnosprawnych

Odpowiedzi	Wskaźnik procentowy
Poprawić warunki materialne (podnieść emerytury, renty, zasiłki, zarobki).	32,2
Znieść bariery architektoniczne i komunikacyjne, udostępnić budynki publiczne.	29,4
Przystosować mieszkania do potrzeb ludzi niepełnosprawnych, zapewnić opiekę w miejscu zamieszkania.	25,0
Poprawić zatrudnienie osób niepełnosprawnych, zapewnić im pracę, stworzyć nowe stanowiska pracy dla niepełnosprawnych.	21,7
Poprawić opiekę medyczną.	16,0
Udostępnić i poprawić jakość sprzętu ortopedycznego, usprawniającego, zapewnić pomoc techniczną	12,5
Ułatwić kontakty społeczne, zapobiegać izolacji, wychowywać społeczeństwo w duchu integracji.	10,4
Zapewnić i usprawnić pomoc społeczną.	9,1
Zwiększyć pomoc ze strony państwa, lepsza opieka (odpowiedzi ogólne).	17,4

Źródło: [37].

Jak wynika z przedstawionego w tabeli zestawienia, na pierwszym miejscu pojawiają się postulaty dotyczące sytuacji materialnej. Kilka z nich zawiera aspekt integracyjny oraz postulaty edukacji społecznej. Z przedstawionych postulatów wynika, iż społeczeństwo polskie ma świadomość potrzeb osób niepełnosprawnych, choć w niewielkim zakresie artykułowane są potrzeby edukacyjne niepełnosprawnych dzieci oraz młodzieży. Fakt ten może świadczyć o braku pełnej świadomości w zakresie wpływu edukacji na jakość życia i pełną integrację niepełnosprawnych.

Dążąc do tego, aby nasze społeczeństwo było w pełni demokratyczne, humanitarne i sprawiedliwe, musimy zachować szacunek dla każdego człowieka. Jest wiele sfer w życiu publicznym, w których występuje zjawisko dyskryminacji osób niepełnosprawnych. Realizacja zarówno unijnych, jak i polskich programów działań na rzecz niepełnosprawnych zapewni im podstawowe warunki do samodzielnego, pełnego i czynnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Ranga problemu wzrasta nie tylko w Polsce, ale we wszystkich krajach Wspólnoty ze względu na tendencje wzrostowe demograficznego starzenia się. Liczebność populacji w wieku 65 lat i więcej powoduje, że liczba osób zagrożonych niepełnosprawnością będzie stale wzrastać. Według prognoz demograficznych w 2050 roku co 4 mieszkaniec kontynentu będzie w wieku emerytalnym, a już w 2002 roku w większości krajów członkowskich Unii odsetek osób niepełnosprawnych w wieku 65 lat i więcej wahał się od 50 do 60% [7]. Populacja osób w starszym wieku – najsłabsza tak z powodów ekonomicznych, jak i zmiennego ograniczenia sprawności, mobilności, zagrożenia wieloma chorobami – będzie w Europie coraz liczniejsza.

Sprostanie tym trudnym problemom i wypełnienie zadań zabezpieczenia społecznego niepełnosprawnych – zdaniem E. Trafiałek – wymagać będzie zaangażowania specjalistów z wielu dziedzin i respektowania reguł pełnej współpracy interdyscyplinarnej [34, s. 32].

Zasadniczą jednak kwestią powinna być edukacja włączająca niepełnosprawnych w polski system oświatowy. Polska powinna korzystać w pełni z wypracowanych i sprawdzonych metod i doświadczeń innych krajów europejskich, w których podejmowane są sukcesywne akcje na rzecz dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Państwa UE starają się przybliżyć ich warunki życia do warunków ludzi zdrowych, gdyż w przyszłości będą razem z nimi żyć i pracować. Generalnie zmierza się do włączenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w powszechny nurt edukacyjny. Jest to podstawowa przesłanka polityki poszczególnych państw i wielu organizacji pozarządowych. Trend edukacyjno-integracyjny stanowi we współczesnej Europie najważniejszą sferę w zakresie włączenia niepełnosprawnych w powszechny nurt życia(szerzej na temat sytuacji niepełnosprawnych w europejskim systemie oświatowym zob. [8], [28], [17], [31], [22], [27], [2], [24]). W tym celu w wielu krajach UE prowadzone są szerokie akcje promocyjne, propagandowe i informacyjne na rzecz edukacji włączającej (z uwzględnieniem także szkół wyższych)[4]. Wzrasta w ten sposób poziom świadomości społeczeństw europejskich, które traktują coraz wyraźniej osoby niepełnosprawne jako pełnoprawnych obywateli. Wzrasta poziom ich akceptacji i pełnej integracji.

Podjęto szereg inicjatyw we Wspólnocie, żeby promować równe szanse dla osób z niepełnosprawnością. Począwszy od przyjęcia *Europejskiej strategii zatrudnienia* w 1997 r., problematyka niepełnosprawności jest mocno zaznaczona w corocznych *Wytycznych Rady*. W narodowych planach działania widoczny jest wysiłek zmierzający do poprawy możliwości

[4] Przykłady promocji równouprawnienia niepełnosprawnych w Wielkiej Brytanii zob. w [29].

podjęcia pracy i zwiększenia kwalifikacji dla osób z niepełnosprawnością – jednej z grup docelowych, które mogą najbardziej skorzystać z działań prewencyjnych i instrumentów podnoszących zdolności zawodowe. Aby podkreślić ten ważny rozwój w polityce państwa, Komisja wspiera państwa członkowskie, społecznych partnerów i organizacje pozarządowe w trwającej dyskusji i badaniach w zakresie nowych trendów, idei, innowacyjnej polityki i praktykach, które wyłaniają się w tej dziedzinie. Roboczy dokument Komisji nt. *Podnoszenie poziomu zatrudnienia osób z niepełnosprawnością – wspólne wyzwanie* został również wydany w 1998 roku. Ma on na celu sformułowanie wspólnych zaleceń oraz wskazanie obszarów, w których dalsza praca może być wykonana. W oparciu o ten dokument Rada przyjęła 17 czerwca 1999 roku uchwałę, przedłożoną w trakcie niemieckiej prezydencji, nt. równych szans dla ludzi w zatrudnieniu. Komisja zamierza zwrócić szczególną uwagę na instrumenty dla osób z niepełnosprawnością związane ze zdolnościami zawodowymi we wspólnym raporcie nt. *Zatrudnienie 2000* [19].

Ostatni raport wspiera zarówno *Europejską strategię zatrudnienia*, jak i inicjatywę e-Europa. W sposób szczególny podejmuje on promocję zdolności zawodowych osób z niepełnosprawnością poprzez zalecenie przemysłowi społeczeństwa informacyjnego, żeby zagwarantował od 2000 r. stosowanie standardów sprzętu przyjaznego dla użytkownika. Państwa członkowskie wyasygnowały znaczące środki finansowe na promocję zatrudnienia osób z niepełnosprawnością w okresie programowym na lata 1994–1999 Europejskiego Funduszu Socjalnego. EFS jest głównym instrumentem wsparcia finansowego osób z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej. Wsparcia udzielono szerokiemu wachlarzowi działań, w tym takim jak: subsydiowanie wynagrodzeń w czasie praktyk zawodowych, programy praktyk zawodowych, okresowe chronione zatrudnienie i inne pośrednie kroki na rynku pracy, samozatrudnienie i rozwój zespołów dla osób z upośledzeniem umysłowym i ze znaczną niepełnosprawnością fizyczną.

W nowym okresie programowym na lata 2000–2006, zgodnie z *Wytycznymi polityki zatrudnienia*, państwa członkowskie są zapraszane do podejmowania szeregu inicjatyw, które mają szczególne znaczenie dla osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza w dziedzinie związanej ze zdolnościami zawodowymi i równymi szansami dla wszystkich [13].

Wsparcia udzielono również poprzez Inicjatywę Wspólnoty ZATRUDNIENIE, skierowanej do osób z trudnościami w znalezieniu i utrzymaniu pracy oraz osiągnięciu kariery zawodowej. Jeden z czterech modułów tej Inicjatywy – HORYZONT – udziela wsparcia specjalnie dla osób z niepełnosprawnością (niepełnosprawność rozciąga się od upośledzenia fizycznego do upośledzenia umysłowego czy porażenia mózgowego). 1700 projektów otrzymało lub wciąż otrzymuje środki finansowe z EFS w ramach programu HORYZONT. Cel programu polega na rozwoju nowych metod radzenia sobie z problemami, przed jakimi stają ludzie na ciągle zmieniającym się rynku pracy. Cel programu polega także na wprowadzaniu pozytywnych zmian w szkoleniu, polityce zatrudnienia i stosowanych praktykach.

W odpowiedzi na zaproszenie Komisji społeczni partnerzy przygotowali na szczeblu Unii Europejskiej *Kompendium wzorcowych praktyk w zakresie zatrudnienia osób z niepełnosprawnością*, które przesłano do Wiednia na spotkanie Rady Europy w grudniu 1998 roku. Ponadto 19 maja 1999 r. społeczni partnerzy przyjęli wspólną deklarację (*Declaration of the social partners*), w której podkreśla się potrzebę promocji zatrudnienia osób z niepełnosprawnością w kategoriach pozytywnego przedsięwzięcia [13].

W 1998 roku europejskie instytucje również przyjęły *Kodeks wzorcowych praktyk dla zatrudniania ludzi z niepełnosprawnością* (*Code of good practice for the employment of people with disabilities*), który stanowi jasne określenie polityki europejskich instytucji

w zakresie zatrudnienia osób z niepełnosprawnością, jak również jest wytyczną w tym względzie dla Dyrekcji Generalnej ds. Rynku Wewnętrznego i Usług.

W latach 1991–1994 prowadzono Inicjatywę Wspólnoty TECHNOLOGIA dla osób z niepełnosprawnością i osób starszych. Była ona inicjatywą w zakresie promocji i zastosowania technologii i obejmowała fazę pilotażu i fazę wdrożenia. Pomiędzy rokiem 1991 a 1994 Komisja Europejska wyasygnowała na tę inicjatywę kwotę 52 mln ECU.

Znaczna liczba projektów, które miały na celu potrzeby osób z niepełnosprawnością, uzyskała wsparcie z różnych powszechnych programów czy inicjatyw Unii Europejskiej, takich jak: Socrates, Leonardo da Vinci, Health Promotion, Daphne, Prince, Phare and Tacis itp. Wzmocniono współpracę w ramach i pomiędzy państwami Wspólnoty poprzez utworzenie Grupy Przedstawicieli Państw Członkowskich ds. Niepełnosprawności na Wysokim Szczeblu. Grupa ta okazała się cennym narzędziem w takich działaniach jak: kształtowanie i precyzowanie wspólnych celów, identyfikowanie przykładów wzorcowych praktyk oraz wymiana informacji i doświadczeń nt. polityki w zakresie niepełnosprawności pomiędzy państwami członkowskimi.

W oparciu o osiągnięcia z trzeciego programu działań Wspólnoty na rzecz osób z niepełnosprawnością – HELIOS II (1993–1996) Komisja wzmacnia również swoje związki z organizacjami pozarządowymi z obszaru niepełnosprawności oraz wspiera Europejskie Forum Niepełnosprawności, z którym utrzymuje bliskie i regularne kontakty [13].

Wszystkie podjęte na szczeblu europejskim działania zmierzają do zagwarantowania równych szans osobom niepełnosprawnym. Podczas Europejskiego Roku Osób Niepełnosprawnych 2003 Rada Europy przyjęła rezolucję w sprawie zatrudnienia i szkoleń zawodowych, dostępności szkoleń i działalności kulturalnej oraz dostępności elektronicznej [32, s. 2–3].

Obecnie realizowany jest plan działania Unii Europejskiej w sprawie niepełnosprawności na lata 2006–2007. W ocenie Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego cele planu koncentrują się na pełnej integracji osób niepełnosprawnych. Realizowana jest koncepcja w której niepełnosprawni dysponują w życiu codziennym takim samym zakresem wyboru i kontrolą co osoby nie dotknięte niepełnosprawnością. Niezbędne jest jednak dodatkowe ustalenie przepisów w celu przeciwdziałania dyskryminacji we wszystkich dziedzinach działalności Unii Europejskiej [26].

SUMMARY

Educational Situation of the Disabled People in Poland and the European Union

The European Union is based on the rights of freedom, democracy, respect of human rights and on the rule of law which are common for all the Member States. In order to achieve common goals, different actions are taken such as in the social policy, which aims to create a society without boundaries for handicapped European citizens. Increasing the mobility of 50 million people plays a crucial role in guaranteeing the participation in the economical and social activities of handicapped individuals.

The chances of participation of this group of handicapped people will be definitely increased by universal education for on all levels of people with different and special educational needs. One of the major task that the Education of the UE is currently facing, is to provide aid to pupils who are physically and mentally handicapped. During the last few years the idea of integrated schools became very popular. A very natural process of assimilation between average pupils and those who are disabled occurs in this kind of school.

It is believed that handicapped people are one of the most marginalised groups in society and they still meet many challenges in accessing every part of social life. According to the EU approach to handicaps, the environmental and physical obstacles cause greater difficulty in the social participation than functional limitations. The elimination of boundaries by legislation, adaptation, universal projects and other methods were identified as the key to equal opportunities for people with handicap. Even though the responsibility of recognizing these tasks belongs to the Member States, the current range of competence of EU includes also important values, which can be used to achieve equal chances for handicapped people and this not only in the economical field, but it can also create greater job opportunities. Only coherent policy of the EU in this field can make it possible for societies without boundaries to function in Europe and the integration of disabled individuals will be completed.

Literatura

[1] Auleytner J., *Kwestia edukacyjna w polityce społecznej*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje" 1999, nr 1.

[2] Baum M., *Integracja szansą dla niepełnosprawnych dzieci (charakterystyka modelu duńskiego)*, „Edukacja i Dialog" 2002, nr 2.

[3] *Beschäftigung – Horizon, bessere Beschäftigungsperspektiven für Eurpäische Kommission*, Bonn 2001.

[4] *Biała Księga edukacji i kształcenia* (1995) [w:] Auleytner J., *Kwestia edukacyjna w polityce społecznej*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje" 1999, nr 1.

[5] Czapiński J., *Quo Vadis Homo?* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Maroda, Warszawa 2002.

[6] *Dane GUS – struktura demograficzna i społeczno-zawodowa ludności*, Warszawa 2005.

[7] Długosz Z., Kurek S., *Starzenie się ludności w Polsce na tle regionów Unii Europejskiej*, „Konspekt" 2005, nr 4.

[8] *Edukacja i wsparcie społeczne osób niepełnosprawnych w wybranych krajach europejskich*, red. J. Wyczesany, Z. Gajdzic, Warszawa 2004.

[9] Frąckiewicz L., *Demograficzno-społeczne problemy osób niepełnosprawnych*, „Polityka Społeczna" 2001, nr 4.

[10] Frączek P., *Determinanty aktywności osób niepełnosprawnych na rynku pracy*, „Polityka Społeczna" 2003.

[11] Głąbicka K., *Polityka społeczna Wspólnot Europejskich*, Warszawa 1998.

[12] Głąbicka K., *Polityka wobec osób niepełnosprawnych w Unii Europejskiej*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja" 2001, nr 1.

[13] Grewiński M., Malinowski K., *Programy i inicjatywy Unii Europejskiej na rzecz osób niepełnosprawnych* [w:] *Współpraca polityczna i społeczna Polski na tle Unii Europejskiej*, red. L. Frąckiewicz i A. Frąckiewicz-Wronka, Katowice 2000.

[14] Hantrais L., *Social Policy In the European Union*, London 1998.

[15] Hodge T., *Toward a Conceptual Framework for Assessing Progress Toward Sustainability*, „Social Indictors Research" 1997, nr 44.

[16] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, Warszawa 2000.

[17] *Integracja uczniów niepełnosprawnych we Francji*, „Edukacja i Dialog" 2002, nr 2.

[18] Kawczyńska-Butrym Z., *Zdrowie – choroba jako kategoria opisu położenia społecznego* [w:] *W stronę socjologii zdrowia*, red. W. Piątkowski i A. Titkow, Lublin 2002.

[19] Komunikat Komisji *Strategie zatrudnienia w społeczeństwie informacyjnym* (COM [2000] 48) przyjęty 4 lutego 2000 r.

[20] Kowtun J., *Strategia niepełnosprawności w Unii Europejskiej*, „BIFRON. Biuletyn Informacyjny" 2002, nr 3.

[21] *Moralny wymiar choroby, cierpienia i śmierci, Studia z dziejów kultury medycznej*, red. B. Płonka-Syroka, t. 2, Wrocław 1999.

[22] Olszewska B., *Integracja w ramach edukacji państw Wspólnoty Europejskiej*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej" 1999.

[23] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, red. W. Dykcik, J. Pańczyk, Poznań 1999.

[24] Potulicka E., *Kształcenie niepełnosprawnych w Szwecji*, „Szkoła Specjalna" 1990, nr 5, t. 1.

[25] Pożdzioch S., *Socjologiczne wymiary zdrowia ludzkiego* [w:] *Z zagadnień socjologii stosowanej*, red. K. Frysztacki, Kraków 1996.

[26] Projekt sprawozdania z 6 lipca 2006 roku w sprawie sytuacji osób niepełnosprawnych w rozszerzonej Unii Europejskiej. Europejski Plan Działania na lata 2006–2007 (2006/2105 (INI) [w:] www. europarl.europa.eu/meetocs/2004 –2009/documents/pr.

[27] Przybylski S., *Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym w Hiszpanii i w Polsce*, „Kultura i Edukacja" 1994, nr 4.

[28] Przybysz A., *Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE*, „Edukacja i Dialog" 2005, nr 1.

[29] *Przykład promocji równouprawnienia niepełnosprawnych w Wielkiej Brytanii* [w:] „Integracja. Magazyn dla Niepełnosprawnych, Ich Rodzin i Przyjaciół" 2007, nr 2.

[30] „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej", GUS, Warszawa 2003.

[31] Stochmiałek J., *Zatrudnienie i edukacja osób niepełnosprawnych w Polsce oraz Unii Europejskiej*, „Pedagogika Pracy" 2001, t. 39.

[32] Szyszka A., *Europejski Rok Osób Niepełnosprawnych*, „Edukacja i Dialog" 2004, nr 1.

[33] Tobiasz-Adamczyk B., *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*, Kraków 1998.

[34] Trafiałek E., *Niepełnosprawność i osoby niepełnosprawne w Unii Europejskiej*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja" 2005, nr 4.

[35] Wapiennik E., Piotrowicz R., *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, Kraków 2002.

[36] *Word Commission on Environment and Development*, New York 1987.

[37] Wyczesany J., *Problemy osób niepełnosprawnych w perspektywie integracji europejskiej*, „Konspekt" 2001, nr 9.

[38] www.ue.ffm.lublin.pl/dok.

Katarzyna Werszner
Uniwersytet Wrocławski

Brytyjskie doświadczenia w kształceniu osób niepełnosprawnych

ABSTRAKT

Osoby niepełnosprawne są nieodłączną częścią każdego społeczeństwa. Ich funkcjonowanie, kształcenie oraz społeczna i zawodowa adaptacja nigdy nie były proste w realizacji. Przez wieki wykluczano bowiem możliwość przystosowania niepełnosprawnych do zadań życiowych. Negowano skuteczność ich nauczania oraz przygotowania do podjęcia pracy. Nie ulega wątpliwości, że wyrównywanie szans w dostępie do oświaty oraz wspomaganie w uzyskiwaniu coraz wyższych kwalifikacji wpływa na jakość ich życia, pomaga osiągnąć szeroko rozumianą niezależność i daje możliwość samorealizacji w różnych obszarach. Jednym z państw, w którym już stosunkowo dawno zostały zainicjowane i praktycznie wdrożone różnorodne rozwiązania mające na celu normalizację życia osób z niepełnosprawnością oraz zapobieganie ich społecznemu wykluczeniu, jest Wielka Brytania. Stworzono tam taki system edukacji, w którym są podejmowane w miarę możliwości liczne działania zmierzające do maksymalnej inkluzji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, do kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. Celem niniejszej publikacji jest przybliżenie niektórych z tych rozwiązań w ramach szeroko rozumianej pomocy osobom niepełnosprawnym.

Liczba osób niepełnosprawnych na świecie jest trudna do ustalenia. Niemniej jednak jest ona niemała i wciąż wzrasta. Szacuje się, że osoby z różnymi dysfunkcjami stanowią ponad 10% ogólnej populacji społeczeństwa Unii Europejskiej [19]. Ich funkcjonowanie, kształcenie oraz społeczna i zawodowa adaptacja nigdy nie były proste w realizacji. Nie sprzyjało temu również społeczne naznaczenie: tj. potoczne stereotypy, powielane uprzedzenia oraz lęk przed ich odmiennością. Przez całe wieki społeczny obraz osób niepełnosprawnych nie był prezentowany w sposób korzystny. W świadomości wielu pokoleń były to jednostki uciążliwe, nieużyteczne, zależne od osób sprawnych i o mniejszym poczuciu godności. W przeszłości stosowano wobec nich różne sposoby postępowania, od fizycznej likwidacji (np. w starożytnej Sparcie) aż po izolację i marginalizację [11, s. 9].

W. Dykcik [7, s. 28] podkreśla, iż właśnie te zadawnione mity, zaniedbania oraz ignorancja – również obecnie – stanowią przeszkodę dla pełnego uznania autonomii osobowej jednostek odbiegających od normy. Wymienia on następujące modele postrzegania istoty niepełnosprawności przez społeczeństwo na przestrzeni wieków. Są nimi:

1. Model moralny (starożytność, wczesne średniowiecze) – niepełnosprawność jest postrzegana jako skutek zła, grzechu; osoby niepełnosprawne zaś jako przeklęte przez Boga.

Dominowało wtedy bezwzględne prawo selekcji naturalnej, eliminowanie tych jednostek ze społeczności, oraz postawa wrogości bądź ewentualnie przyzwolenia na ich obecność.

2. Model charytatywnej opieki i filantropijnej pomocy (aż do lat 50-tych XX w.) – tu tendencje zmieniające stosunek wobec niepełnosprawnych miały źródło w chrześcijaństwie i ideach humanitaryzmu. Był to okres litości, miłosierdzia, lecz także strachu przed osobami anormalnymi. Dominowało podejście oparte na wstydzie i lęku. Osoby niepełnosprawne były izolowane od społeczeństwa w przytułkach, zakonach lub zgromadzeniach opieki. Najczęściej były to schroniska dla dzieci ociemniałych, głuchych i kalekich. Inicjowano je z pobudek charytatywnych. Podjęto wówczas próby systematycznego kształcenia i opieki osób niepełnosprawnych. Wciąż dominowała jednak opinia, iż istnieje znikoma możliwość ich adaptacji.

3. Model medyczny (początek XVIII w.) wywodzący się z filozofii oświecenia – zakładał on, że jednostki niepełnosprawne są odpychające i niezdolne do samodzielnego życia. Skutkiem tego było ich wykluczenie ze społeczeństwa i przekazanie pod nadzór lekarzy. Osoby niepełnosprawne nie były traktowane wówczas jako pełnowartościowi ludzie, lecz raczej jako przypadek medyczny.

4. Model społeczny – niepełnosprawni są postrzegani jako dyskryminowana mniejszość. Priorytetem staje się zmienianie postaw społeczeństwa oraz włączenie tych osób do pełnego i aktywnego uczestnictwa w możliwie wszystkich dziedzinach życia [7, s. 29–30].

Podobnie też kształtowała się ich sytuacja społeczno-zawodowa i kształcenie. Przez wieki wykluczano możliwość przystosowania niepełnosprawnych do zadań życiowych. Negowano skuteczność ich nauczania oraz przygotowania do podjęcia pracy. Nie istniała też ich rehabilitacja. Ten niechętny stosunek do osób niepełnosprawnych znajdował odbicie w braku opieki nad nimi lub opiece dość ograniczonej. Postawy otoczenia wobec nich charakteryzowały się często demonologicznym czy magicznym myśleniem o karzącym działaniu sił nadprzyrodzonych. Pociągało to za sobą ich izolację i marginalizację. W ocenie tych osób koncentrowano się często na ich wadach i deficytach. Jednakże na przestrzeni dziejów następowały stopniowe przeobrażenia w sposobie postrzegania ludzi niepełnosprawnych.

Początki szkolnictwa dla dzieci niepełnosprawnych w krajach europejskich były głównie dziełem osób prywatnych, które finansowały również ich utrzymanie. Pierwsze takie placówki stanowiły na ogół szkoły z internatami. Pierwsza z nich powstała w 1770 roku we Francji i była przeznaczona dla osób głuchych. Natomiast w 1784 roku utworzono szkołę dla niewidomych. Dało to początek zorganizowanym działaniom opiekuńczo-wychowawczym i dydaktycznym w placówkach oddzielonych od szkół masowych [1, s. 42].

Rosnące od ostatniej ćwierci XVIII w. zainteresowanie sprawami osób niepełnosprawnych spowodowało znaczne zapotrzebowanie na tego rodzaju instytucje. Decydujące znaczenie miało tu między innymi umożliwienie im nauki w specjalnie zorganizowanych dla nich szkołach. Rozwój ich kształcenia, zapoczątkowany w Paryżu, wpłynął następnie na powstanie takich szkół również i w innych krajach europejskich. Ówczesne działania w tym zakresie zmierzały w pierwszym rzędzie do stworzenia warunków do ich ekonomicznego usamodzielnienia się.

Obecnie w państwach Unii Europejskiej jest coraz szerzej realizowana idea możliwie samodzielnego życia ludzi niepełnosprawnych. Sprzyja ona tworzeniu szeregu inicjatyw na ich rzecz. W ramach funkcjonujących systemów opieki są podejmowane działania, by jakość życia tych osób była możliwie zbliżona do tej powszechnie dostępnej innym. Ich celem jest przeciwdziałanie marginalizacji, aktywne wspieranie i umacnianie praw takich ludzi oraz eliminowanie wszelkich barier i przejawów ich dyskryminacji. Dużą rolę odgrywa w tym obszarze

wyrównywanie szans w dostępie do oświaty oraz wspomaganie niepełnosprawnych w uzyskiwaniu coraz wyższych kwalifikacji i kompetencji [16, s. 239]. Edukacja przyczynia się bowiem do wzrostu możliwości życiowych. Przyjmowane rozwiązania w tym obszarze mają sprzyjać ich integracji i aktywnemu uczestniczeniu w życiu społecznym, zawodowym i w środowisku lokalnym. Wszystkie te współczesne tendencje bazują na propagowanej idei altruizmu, empatii, wrażliwości, interdyscyplinarnego dostrzegania przyczyn zaburzeń w rozwoju człowieka, uznania ich społecznej autonomii oraz promowania ich mocnych stron.

Istnieją państwa (m.in. skandynawskie), w których już stosunkowo dawno zostały zainicjowane i praktycznie wdrożone różnorodne działania mające na celu normalizację w środowisku życia osób z niepełnosprawnością oraz zapobiegające ich społecznemu wykluczeniu. Jednym z nich jest Wielka Brytania.

To wielkie mocarstwo morskie i kolonialne należało do starych demokracji europejskich o zdecentralizowanym systemie zarządzania i silnych samorządach. Jego rozwój miał charakter ewolucyjny, a stare tradycje i wzory w różnych dziedzinach życia egzystowały często w symbiozie z nowoczesnymi. Tamtejsze społeczeństwo jest pluralne etnicznie i kulturowo. Stanową je Anglicy, Szkoci, Walijczycy, Irlandczycy i liczna imigracja z różnych stron świata. Zróżnicowany charakter ma również brytyjska oświata. Państwo i społeczeństwo stworzyły rozwinięty, elastyczny i efektywny system szkolnictwa. Bazuje on na wielości rozwiązań organizacyjnych. Posiada wielowiekowe tradycje i doświadczenie. Jest też dość często aktualizowany przez skuteczne reformy i innowacje. W brytyjskiej edukacji także istnieje dość wyrazista symbioza starego z nowym. Szkoły o kilkusetletnich tradycjach działają obok nowych i pod wieloma względami odmiennych.

Jeśli chodzi o kształcenie niepełnosprawnych, to pierwsze szkoły specjalne w Wielkiej Brytanii zaczęły powstawać stosunkowo wcześnie. Były one organizowane w głównej mierze przez osoby prywatne, stowarzyszenia filantropijne i organizacje wyznaniowe. Pierwszą szkołę dla dzieci głuchych założono już w 1764 roku, a dla niewidomych w 1791 roku [2, s. 94–95]. Początkowo placówki te były nastawione głównie na nauczanie umiejętności ściśle zawodowych.

Podstawę rozwoju brytyjskiego sektora szkolnictwa specjalnego na szczeblu podstawowym stanowił Akt Edukacyjny z 1870 roku. Jednakże wciąż nie uznawano możliwości kształcenia tych osób w szkołach ogólnodostępnych. Mimo to w niektórych przypadkach część dzieci była do nich przyjmowana [8, s. 67 i nast.]. Generalnie stopień upowszechnienia nauczania był nadal niewystarczający w stosunku do istniejących potrzeb. Jednakże w porównaniu z innymi państwami znacznym osiągnięciem było wprowadzenie ustawy o obowiązku szkolnym dla dzieci niesłyszących i niewidomych (tzw. *Education Blind and Deaf Children Act of 1893*) [3, s. 6]. Można ją uznać za przełomowy akt prawny, który przyspieszył rozwój dalszych rozwiązań na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Wiek XX przyniósł prawdziwy rozkwit form oświaty przeznaczonej dla dzieci niepełnosprawnych. Była wtedy dostępna już znaczna oferta edukacyjna. Ich nauczanie stało się normą. W tym też okresie nastąpił wydatny wzrost liczby przeznaczonych dla nich placówek. Przykładowo w 1907 roku funkcjonowało już sporo (około 40) szkół internatowych dla niewidomych dzieci. Zapewniały im one niezbędne warunki bytowe, całodobową opiekę wychowawców i zajęcia w czasie wolnym od nauki [14, s. 6 i nast.].

Równolegle próbowano opracować ściśle określoną typologię niepełnosprawności. Udało się to w 1921 roku, gdy oficjalnie wprowadzono pięć rodzajów dysfunkcji. W oparciu o nie dokonano następującej klasyfikacji dotkniętych nimi osób: dziecko niewidome, głuche, niepełnosprawne umysłowo, niepełnosprawne fizycznie i epileptyczne. Podział ten został na-

stępnie rozszerzony w 1944 roku do dziesięciu kategorii [9, s. 2]. Zmiany te spowodowały usprawnienie różnego rodzaju opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi. Przyczyniły się też do dalszych poszukiwań odpowiednich rozwiązań w ramach szeroko rozumianej pomocy, z uwzględnieniem danego rodzaju dysfunkcji. Zwiększyło to zakres działań organizacyjnych i merytorycznych w tym obszarze. W 1944 roku zainicjowano w Wielkiej Brytanii również nauczanie otwarte (*open education*). Była to forma kształcenia dostosowana do zróżnicowanych zdolności, możliwości, umiejętności i potrzeb uczniów [13, s. 51].

Kolejne zmiany w podejściu do dzieci niepełnosprawnych w Wielkiej Brytanii wprowadziły akty rządowe z 1970 i 1974 roku – *Education (Handicapped Children) Act* i *Education (Mentally Handicapped Children) Act*. Podkreślono w nich, że każde dziecko, a więc i niepełnosprawne, ma być objęte nie tylko opieką, ale i nauczaniem. Zagwarantowano też wszystkim prawo do edukacji bez względu na rodzaj dysfunkcji i stopień trudności w nauce [12, s. 150]. Tym samym potwierdzono również możliwość nauczania osób niepełnosprawnych umysłowo. Przyczyniło się to do znaczących zmian w brytyjskim systemie opieki. Dotychczas bowiem wyłącznie organy właściwe ds. ochrony zdrowia sprawowały nad nimi nadzór. Od 1970 roku kompetencje tych organów zostały przejęte przez sektor edukacyjny. W rezultacie nawet dzieci z poważnymi opóźnieniami w rozwoju zostały uprawnione do nauki w szkołach specjalnych.

Działania na rzecz integracyjnego systemu kształcenia są w Wielkiej Brytanii dość zaawansowane. W przeciwieństwie do Polski stosunkowo wcześnie uznano tam, że kształcenie osób niepełnosprawnych powinno być realizowane zgodnie z zasadami integracji. Podstawą podjęcia inicjatyw w tym zakresie stał się dokument, który otrzymał nazwę Raportu Warnock'a (1978) [5, s. 142]. Należy wspomnieć, że nie tylko zaprezentował on stan edukacji specjalnej. Odzwierciedlał również zmianę w poglądach społecznych dotyczących zagadnień związanych z niepełnosprawnością. Stwierdzono w nim m.in., że segregacja w szkołach specjalnych nie była korzystna zarówno dla uczniów z dysfunkcjami, jak i dla pozostałych. Taki system tylko w pewnym stopniu przyczyniał się do ogólnego rozwoju dzieci dotkniętych problemem niepełnosprawności. Nie sprzyjał też osiąganiu przez nie poczucia własnej wartości. Co więcej, nie promował należycie wiedzy o tych zagadnieniach wśród osób pełnosprawnych. Tym samym nie uczył ich wrażliwości, empatii, tolerancji i zrozumienia. Stało się to bodźcem do stopniowego włączania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które były dotąd nauczane w systemie segregacyjnym, do głównego nurtu szkolnego [15, s. 102].

W Raporcie Warnock'a zwrócono też uwagę na fakt, że cele wychowania i nauczania powinny by jednakowe dla wszystkich dzieci bez względu na ich indywidualne zdolności. Natomiast programy nauczania, choć też podobne, mają być jednak zmodyfikowane oraz dostosowane do stopnia i rodzaju zaburzeń, a także do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka, które winno otrzymać stosowną pomoc i wsparcie. Wprowadzono też pojęcie „specjalnych potrzeb edukacyjnych" (*special educational needs* – SEN). Zastąpiło ono istniejące do tej pory kategorie niepełnosprawności. Terminem tym określono dzieci:

– z trudnościami w nauce,
– z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania,
– z niepełnosprawnością fizyczną, sensoryczną i umysłową [20, s. 121].

Na mocy nowego aktu edukacyjnego przyjęto w 1981 roku zalecenia zawarte w Raporcie Warnock'a. W jego wyniku wiele dzieci niepełnosprawnych zostało włączonych do różnego rodzaju szkół ogólnodostępnych. Znacznie wzrosła też rola rodziców we współpracy i podejmowaniu decyzji. Natomiast w 1988 roku opracowano tak zwany Program Narodowy (*National Curriculum*). Określono w nim grupę przedmiotów obligatoryjnych. Dotyczyły

one wszystkich szkół na terenie Wielkiej Brytanii, w tym również specjalnych [4, s. 20 i nast.]. Na ogół nie oferuje się więc dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odmiennych programów nauczania. Tworzy się je jedynie w przypadkach, gdy jest to konieczne.

Brytyjski system opieki nad niepełnosprawnymi jest dość przemyślany i stabilny. Ma on swoje podstawy w rozwiązaniach prawnych, a przede wszystkim w kilku aktach regulujących sprawy tych osób. Za znaczącą w tym zakresie należy uznać ustawę o dyskryminacji (*Disability Discrimination Act* – DDA) ze względu na niepełnosprawność z 1995 roku [9, s. 3]. Natomiast kolejne nowelizacje DDA przede wszystkim rozszerzają istniejące w niej postanowienia (ostatnio została ona znowelizowana w 2005 roku). Jej celem było nadanie praw ludziom niepełnosprawnym m.in. w zakresie: zatrudnienia, edukacji, środków transportu, dostępu do towarów, udogodnień i usług oraz nabywania lub najmu towarów lub usług. Zgodnie z DDA sprzeczne z prawem jest jakiekolwiek ich dyskryminowanie. Ponadto zobowiązuje ona organy publiczne do promowania równości szans osób niepełnosprawnych w możliwie wszystkich dziedzinach, w tym w dostępie do edukacji.

Innym przykładem dokumentu mającego na celu m.in. usprawnienie kształcenia dzieci niepełnosprawnych jest wprowadzony w 1994 roku *Kodeks postępowania* (*Code of Practice*). W dokumencie tym zawarto wiele praktycznych wskazówek dotyczących współpracy pomiędzy lokalnymi władzami oświatowymi, szkołami, służbą zdrowia, instytucjami socjalnymi i innymi organizacjami. Na jego mocy określono też wymóg wywiązywania się przez nie z odpowiedzialności wobec dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W 2001 roku zmodyfikowano istniejący już *Code of Practice*. Zaakcentowano w nim mocniej prawo do kształcenia w szkołach integracyjnych. Ponownie podkreślono konieczność współpracy z rodzicami, którzy winni czynnie uczestniczyć w edukacji swojego dziecka. Zwrócono też uwagę na istotę organizowania im odpowiednich usług w zakresie wsparcia, poradnictwa i udzielania informacji. Powtórnie wśród obowiązujących zasad znalazła się też wspomniana już konieczność współdziałania różnych instytucji [18, s. 11 i nast.]. Te wprowadzane zmiany korzystnie wpływały na wdrażanie i rozwój brytyjskich rozwiązań na rzecz osób niepełnosprawnych. Programy te stwarzają możliwości adaptacji do życia w społeczeństwie i rozwoju każdej jednostki.

Jak już wspomniano poprzednio, osoby niepełnosprawne mają zagwarantowane ustawowo prawo do nauki. Różne są natomiast formy jego realizacji. Nie ma jednolitego modelu organizacji ich kształcenia. Niemniej jednak od dłuższego czasu jest przyjęte, że dzieci z dysfunkcjami powinny być włączone do szkół ogólnodostępnych. Tam też zapewnia się im odpowiednie warunki kształcenia. Natomiast niezależnie od tego pewna część dzieci i młodzieży (jednostki z głębokim i średnim stopniem niepełnosprawności) pozostaje w zakładach specjalnych. Brytyjski system kształcenia niepełnosprawnych charakteryzuje więc wielość rozwiązań organizacyjnych – czyli tzw. „ścieżek" [17, s. 17]. Obejmują one politykę i praktykę ukierunkowaną zarówno na włączanie do głównego nurtu edukacyjnego, jak i różne inne formy w ramach nauczania specjalnego. Ogólnie rzec biorąc, w Wielkiej Brytanii funkcjonują następujące formy kształcenia: edukacja w szkole ogólnodostępnej z indywidualną pomocą ze strony ekspertów w zakresie danej dysfunkcji, w klasach specjalnych pod opieką specjalistów z placówek rehabilitacyjnych, dzienne szkoły specjalne i te ze stałym pobytem. Można tu też wymienić naukę w specjalnych ośrodkach oświatowych, w domu lub w oddziałach szpitalnych [10, s. 230]. Oferty te są przeznaczone dla uczniów, którzy z różnych przyczyn (ze względów zdrowotnych) nie mogą normalnie uczęszczać do szkoły. Świadczy się im specyficzne usługi i zorganizowaną pomoc, głównie poprzez badania i porady. Dotyczą one również dzieci poniżej wieku szkolnego oraz dorosłych

Wiele niepełnosprawnych dzieci w ramach nauczania obowiązkowego uczęszcza do szkół masowych. Sprzyjają temu funkcjonujące w nich specjalistyczne i odpowiednio przygotowane zespoły nauczycieli do pracy z dziećmi z różnymi dysfunkcjami. Pomagają oni w realizowaniu programu nauczania podczas lekcji i na zajęciach pozalekcyjnych. Dodatkowym wsparciem jest oferta obejmująca indywidualną pomoc, zajęcia wyrównawcze bądź programy kombinowane (częściowo indywidualne, a częściowo wspólne dla całej klasy) [13, s. 52].

Brytyjski system kształcenia specjalnego stanowi integralną część całego systemu szkolnictwa. Uzupełniają się one wzajemnie. Jego charakter wynika z konieczności zastosowania odpowiednich metod i technik nauczania, które uwzględniają specyfikę i stopień danej dysfunkcji. Tym samym stwarza on możliwie optymalne warunki dla rozwoju jednostek niepełnosprawnych. Szkoły specjalne służą więc przede wszystkim tym uczniom, którym integracyjna forma kształcenia nie odpowiada ze względu na rodzaj ich ograniczenia; potrzebują oni intensywnej, specjalistycznej pomocy, której nie można im zapewnić w szkołach głównego nurtu. Funkcjonowanie placówek specjalnych nie oznacza jednak, że ich uczniowie są segregowani. Należy wspomnieć, że ich działalność obejmuje również dużą aktywność w kierunku pokonania wykluczenia poprzez współpracę z sąsiednimi szkołami, instytucjami i środowiskiem lokalnym. W niektórych przypadkach właśnie to partnerstwo stanowi czynnik sprzyjający rozszerzaniu procesu integracji. Nie bez znaczenia jest fakt, że kadra szkół specjalnych wspiera pracę nauczycieli innych placówek.

Jak już zostało podkreślone, w Wielkiej Brytanii włączenie dziecka niepełnosprawnego do grupy rówieśników to prawo, norma, a nie przywilej. Stworzono tam taki system edukacji, którego celem jest maksymalna inkluzja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, do kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. Jest to możliwe m.in. dzięki zagwarantowaniu rodzicom realizacji ich należytych praw, rozbudowę programowo-techniczną szkół głównego nurtu, tak aby były one w stanie przyjąć dzieci z różnymi odchyleniami od normy, wspieranie lokalnych środowisk w ułatwieniach realizowanych na rzecz tych dzieci i szeroką współpracę z różnymi instytucjami. Dowodzi to, że w państwie tym zwraca się uwagę przede wszystkim na warunki, które powinny być spełnione, aby była możliwa autentyczna integracja.

Kolejnym, korzystnym rozwiązaniem w ramach polityki oświatowej na rzecz dzieci niepełnosprawnych jest wprowadzenie funkcji koordynatora specjalnych potrzeb edukacyjnych (*The Special Educational Needs Coordinator*) [6, s. 3 i nast.]. Odgrywa on kluczową rolę w realizacji założeń wspomnianego już *Code of Practice*. Jego zadaniem jest usprawnianie i scalanie działań prowadzonych w ramach pomocy dzieciom z SEN – także tych poza szkołą. Współpracuje on ściśle z całym gronem pedagogicznym bezpośrednio zajmującym się danym uczniem, z rodzicami oraz różnymi instytucjami. Najczęściej wymieniane zadania stojące przed nim to: fachowe doradztwo, wspieranie działań umożliwiających osiąganie przez uczniów coraz lepszych efektów i nadzorowanie bieżącej polityki w ramach wprowadzania niezbędnych w tym obszarze udogodnień. Chodzi tu też o odpowiednie wyposażenie i dobieranie pomocy dydaktycznych w zależności od rodzaju dysfunkcji. Koordynator na bieżąco analizuje i ocenia specjalne potrzeby jednostek. Następnie monitoruje jakość nauczania i sprawdza, czy są zachowane należyte standardy oraz czy są osiągane wytyczone cele wychowania i kształcenia. Ponosi on również odpowiedzialność za całą dokumentację. Można stwierdzić, iż stanowisko to ma istotne znaczenie dla uczniów, ich rodziców, kadry szkoły i zewnętrznych służb wspierających. Dlatego też ostatnie propozycje legislacyjne wzmocniły jego pozycję poprzez nadanie mu centralnego miejsca w edukacji specjalnej.

Podsumowując, można zauważyć, że brytyjskie doświadczenia w zakresie edukacji osób niepełnosprawnych mają bogate tradycje i wydają się być dość cenne. Państwo to dysponuje szerokim wachlarzem rozwiązań w tym obszarze. Istnieje tam wiele różnych, komplementarnych form kształcenia. W wysokim stopniu dostarczają one zainteresowanym odpowiedniej, praktycznej i skutecznej pomocy. Dzięki temu jest dość prawidłowo realizowana ich integracja, zarówno społeczna, jak i zawodowa. Różnorodność form wsparcia jest rezultatem wieloletniej praktyki. System kształcenia dzieci i młodzieży z dysfunkcjami wciąż ulega przemianom, rozwija się i ewoluuje. Przejawia się to w ciągłym jego dostosowywaniu do wymogów współczesności. Nieustannie poszukuje się coraz bardziej efektywnych rozwiązań. Sprzyjają temu jasne regulacje prawne. Należy zaznaczyć, że są one opracowywane przez podmioty zainteresowane uwzględnieniem realnych potrzeb osób niepełnosprawnych (nie są one proponowane czy narzucane odgórnie). Kooperacja organów administracyjnych, władz oświatowych, twórców owych regulacji prawnych, nauczycieli, specjalistów, autorów podręczników metodycznych i rodziców sprzyja aktywnemu tworzeniu korzystnej infrastruktury na różnych szczeblach edukacyjnych w środowisku integracyjnym. Przedsięwzięcia te przyczyniają się również do zrozumienia potrzeb osób niepełnosprawnych. Tym samym kształtują wobec nich pozytywne postawy w społeczeństwie.

SUMMARY

British Experience in Educating the Disabled People

In recent years important changes have taken place in the way special education is viewed. As educating children and young people with disabilities is a complex task, it requires a greater awareness of individual differences and a greater use of all abilities of students. Thus, they should receive attention adapted to their special educational needs. Moreover, the education provided ought to be personalized and based on cooperation between the different professionals involved. It should also engage a regular contact with parents in the assessment, placement, planning of the curriculum, cooperation in monitoring the progress of their children and work with teachers. The success of children and young people in mainstream school is heavily depended upon the quality of support that is available to them, particulary school organization and teaching strategies. In general terms, it seems that most developing countries have incorporated into their legislation and practice the right to education for all, including the disabled, and the idea of promoting integration into mainstream schooling. One can acknowledge that many of significant changes and innovations that have appeared in educational system in the field of special education have been introduced in Great Britain. The integration of students with special educational needs in normal schools is one of the characteristic and increasingly concrete objectives in British educational politics. It is the essential route towards full inclusion into social life and normalization of the existence of the disabled. The supply of educational services, including legal regulations, which respond satisfactorily to the special needs, is an important factor promoting a wide range of adequate provision of education for children and young people with disabilities in this country. This paper attempts to give a brief overview of some of them.

Literatura

[1] Baranowicz K., *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*, Łódź 2006.

[2] Borsay A., *Disability and Social Policy in Britain since 1750*, New York 2005.

[3] Corley G., Robinson D., *Partially Sighted Children*, England 1989.

[4] Cornwall J., *Choice, Opportunity and Learning. Educating Children and Young People who Are Physically Disabled*, London 1996.

[5] Dean H., *Welfare Rights and Social Policy*, Dorset 2002.

[6] Drifte C., *Special Needs in Early Years Settings*, Glasgow 2001.

[7] Dykcik W., *Filozoficzne koncepcje osoby ludzkiej i wartościowania życia niepełnosprawnego człowieka szansą twórczego rozwoju pedagogiki specjalnej* [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Katowice 2004.

[8] Frederickson N., Cline T., *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*, Hong Kong 2003.

[9] Gibson S., Blandford S., *Managing Special Educational Needs*, Great Britain 2005.

[10] *Guide to the Social Services. Social Policy and Legislation Explained*, London 2005/ 2006.

[11] Hulek A., *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny* [w:] *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*, red. A. Hulek, „Studia Pedagogiczne" 1987.

[12] Kellet M., *Special Educational Needs and Inclusion in Education* [w:] *An Introduction to the Study of Education*, red. D. Matheson, London 2004.

[13] Kossewska J., *Uwarunkowania postaw nauczycieli i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 2000.

[14] McCall S., *Historical Perspectives* [w:] V*isual Impairment. Access to Education for Children and Young People*, red. H. Mason, S. McCall, London 1997.

[15] Moon B., *A Guide to the National Curriculum*, Oxford University Press 1996.

[16] Nowak A., Syrek E., *Społeczno-socjalne aspekty marginalizacji chorych i niepełnosprawnych w społeczeństwie ryzyka* [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, red.)K. Marzec-Holka, Bydgoszcz 2005.

[17] Rabczuk W., *Polityka Unii Europejskiej wobec osób niepełnosprawnych i starszych* [w:] *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, red. J. Wyczesany, Z. Gajdzica, Kraków 2005.

[18] Spooner W., *The SEN Handbook for Trainee Teachers, NQTs and Teaching Assistants*, London 2006.

[19] www.idn.org.pl

[20] Zabłocki K., *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock 2002.

Patrycja Hanyga-Janczak
Akademia Świętokrzyska w Kielcach

Mass media a zachowania dzieci i młodzieży w wolnym czasie

ABSTRAKT

Wpływ mass mediów na czas wolny dzieci i młodzieży stał się od niedawna tematem zainteresowań zarówno pedagogów, psychologów, lekarzy, jak również socjologów.

Badacze przedmiotu próbują odpowiadać na pytania dotyczące zakresu i charakteru korzystania przez dziecko z mediów. Wiele refleksji pedagogicznych dotyczy tego, co dzieje się z dzieckiem w wyniku codziennego i wielogodzinnego przebywania w świecie nowoczesnych mediów, jakie one stwarzają zagrożenia, o jakim charakterze zmiany zachodzą w różnych sferach osobowości dziecka, w życiu jego i rodziny oraz jaki procent czasu wolnego współczesnego dziecka wypełnia telewizja, Internet, komputer.

W literaturze pedagogicznej najczęściej przyjmuje się, że czas wolny jest to czas do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych: pracy zawodowej, nauki obowiązkowej w szkole i w domu oraz niezbędnych zajęć domowych [22, s. 132]. Czas wolny racjonalnie wykorzystuje się do wypoczynku, to znaczy – do regeneracji sił fizycznych i psychicznych, rozrywki, działalności społecznej o charakterze dobrowolnym i bezinteresownym, rozwoju zainteresowań i uzdolnień jednostki przez zdobywanie wiedzy i amatorską działalność artystyczną, techniczną, naukową, sportową. Taka definicja jest wielowymiarowa – dotyczy wielu aspektów funkcjonowania człowieka, zwraca uwagę na indywidualny i społeczny wymiar czasu wolnego [20, s. 559].

Na oznaczenie treści aktywności ludzkiej w czasie wolnym, a także funkcji i znaczenia czynności czasu wolnego, należy dokonać pewnych ustaleń terminologicznych, przyjmowanych także przez innych badaczy tego zjawiska. Trzeba tu wymienić i zaznaczyć wzajemne zależności takich pojęć jak: hobby i rekreacja, praca nad sobą, gra, rozrywka, zabawa, wypoczynek, odpoczynek, wczasy (tabela 1).

Tabela 1: Zakres znaczeniowy pojęć przydatnych w definiowaniu czasu wolnego [23, s. 11]

<table>
<tr><td colspan="4">REKREACJA (WCZASY)</td></tr>
<tr><td colspan="3">WYPOCZYNEK</td><td rowspan="3">PRACA
NAD SOBĄ</td></tr>
<tr><td rowspan="3">ODPOCZYNEK</td><td colspan="2">ZABAWA</td></tr>
<tr><td>ROZRYWKA</td><td>GRA</td></tr>
<tr><td colspan="3">HOBBY</td></tr>
</table>

Zauważyć można, że poszczególne formy spędzania czasu wolnego mogą pełnić funkcję wypoczynkową lub kształcącą, lecz wszystkie bez wyjątku pełnią funkcję rekreacyjną (wczasową).

Działalność młodych ludzi związaną z czasem wolnym można uporządkować z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia. Klasyfikacja taka, obejmująca rodzaje aktywności młodzieży, pozwala bliżej określić, czym młodzi ludzie zajmują się w godzinach wolnych od obowiązków, co ich szczególnie pociąga, na co w ramach wypoczynku przeznaczają stosunkowo najwięcej czasu.

Klasyfikacji tej można dokonać ze względu na rodzaje czynności wykonywanych w czasie wolnym. Należy jednak podkreślić, że ujęcie form wykorzystywania czasu wolnego opierające się jedynie na jego funkcjach nie jest klasyfikacją rozłączną z rodzajami czynności. Oglądanie telewizji może mieć przecież jednocześnie na celu odpoczynek, rozrywkę czy wzbogacanie wiedzy. Dla potrzeb badań empirycznych stosuje się więc zazwyczaj typologię rzeczową, a taką proponują chociażby A. Kamiński [14, s. 321] i R. Wroczyński [28, s. 228].

Pierwszy z wymienionych autorów wyróżnił: turystykę i krajoznawstwo; sport; środki masowego przekazu; teatr, filmowanie, wystawy, muzea; samokształcenie; amatorstwo artystyczne; majsterkowanie i amatorstwo techniczne; hodowlę amatorską; zabawy i kontakty towarzyskie; hobby; aktywność społeczną; odpoczynek bierny.

R. Wroczyński klasyfikował natomiast formy wypoczywania następująco: gry i zabawy ruchowe, sport; turystyka; uczestnictwo w imprezach artystycznych oraz amatorstwo artystyczne; środki masowego przekazu (czytelnictwo, film, radio, telewizja), formy aktywności intelektualnej, np.: samokształcenie, zajęcia techniczne; aktywność społeczna i towarzyska; inne formy aktywności (kolekcjonerstwo, różnego rodzaju zamiłowania indywidualne).

Należy zwrócić uwagę, że mimo licznych walorów powyższej klasyfikacji – powstała ona w latach siedemdziesiątych XX wieku, dlatego wymaga uzupełnienia o formy wypoczynkowe popularne współcześnie, przede wszystkim w odniesieniu do środków masowego przekazu, tj. wideo, DVD, telewizji kablowej i satelitarnej, Internetu, telefonii komórkowej.

A zatem środki masowego przekazu, nazywane także środkami masowego komunikowania, mass mediami, bezsprzecznie stanowią jedną z podstawowych form wykorzystania czasu wolnego. Wśród nich wyróżnić można:

1. Media tradycyjne: prasa, radio, telewizja, filmy, książki.
2. Media alternatywne: telewizja satelitarna, magnetowidy, płyty kompaktowe, telegazeta, komputery multimedialne, Internet [3, s. 89].

(Należy nadmienić, iż niektórzy badacze przedmiotu, zaliczają komputer nie do masowego, lecz do prywatnego, indywidualnego środka przekazu [25]).

Multimedia, takie jak komputer, Internet, telefon komórkowy, towarzyszą dzieciom codziennie, wypełniając im czas wolny i niejednokrotnie czas zajęć obowiązkowych. Wkroczyły one bardzo intensywnie w życie dzieci (tak jak kiedyś telewizja w życie ich rodziców czy kino w życie dziadków), podporządkowując sobie jego organizację i wypełniając je swoją „medialną treścią".

Zakres i charakter korzystania przez dziecko z mediów, brak kompetencji medialnych (dotyczących np. rozmiaru czasu i pory użytkowania, rodzaju „programów", ich tematyki, preferencji, zainteresowań, także bezkrytycznego, biernego, „przedmiotowego" poddania się ich oddziaływaniu) wywołuje wiele refleksji pedagogicznych, ale także pytań. Dotyczą one tego, co dzieje się z dzieckiem w wyniku codziennego i wielogodzinnego przebywania w świecie nowoczesnych mediów, jakie one stwarzają zagrożenia, jakie zmiany o charakterze destrukcyjnym zachodzą w różnych sferach osobowości i w życiu dziecka [11, s. 113].

W literaturze przedmiotu jest wiele doniesień z badań nad tym, jakie miejsce w życiu człowieka zajmują mass media. Przytoczyć można choćby:

1. M. Furmanek: badania nad formami spędzania czasu wolnego studentów i uczniów różnych typów szkół prowadzone w Katedrze Mediów i Technologii Informacyjnych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Wśród odpowiedzi na pytanie o preferowaną formę spędzania czasu wolnego spośród wszystkich grup wiekowych (starsze klasy szkoły podstawowej i gimnazjum) komputer zajmuje pierwsze miejsce, przed oglądaniem programów telewizyjnych, zabawami na świeżym powietrzu (szkoła podstawowa) i spotkaniami z kolegami (gimnazjum). Wśród uczniów szkoły wiejskiej pierwsze miejsce zajmuje oglądanie telewizji, natomiast komputer jest na dalszej pozycji [6, s. 22].

2. E. I. Laska: badania nad tym, jak media, odbiór ich treści, organizację czasu wolnego, wybór audycji postrzegają dzieci sześcioletnie. Dzieci poświęcają dużo czasu na oglądanie programów telewizyjnych, kaset, filmów, gier komputerowych – od 1 godziny do 3 godzin dziennie. Dowolnie posługują się pilotem, poszukują programu na kanałach dla siebie. Największą popularnością wśród tego przedziału wiekowego cieszą się: wieczorynka, filmy animowane, *Jedyneczka*. Warto podkreślić, że badane dzieci dokonują wyboru ofert medialnych samodzielnie i oglądają je w samotności [19, s. 118].

3. B. Kurowska: badania wśród dzieci cztero-, pięcio- i sześcioletnich na temat korzystania ze środków masowego komunikowania się. Dzieci w tym wieku spędzają bardzo dużo czasu przed ekranem telewizora. Zazwyczaj oglądają bajki po przyjściu z przedszkola, choć część z nich także rano, przed wyjściem do przedszkola. Oprócz bajek oglądają także w telewizji popularne seriale: *M jak miłość*, *Na dobre i na złe*, *Klan*, ale także programy edukacyjne: *Jedyneczka*, *Budzik* czy *Ziarno*. Większość dzieci w tym wieku ma już za sobą pierwszy kontakt z komputerem [18, s. 371].

4. T. Sosnowski: badania nad kompensacyjną rolą telewizji w życiu dzieci z rodzin czasowo niepełnych ze względu na wyjazd jednego z rodziców za granicę w celach zarobkowych, przeprowadzone w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu w Białymstoku. Czas, jaki przeznaczają członkowie rodziny niepełnej na wspólne oglądanie telewizji, w zdecydowanej większości wynosi przeciętnie 2,5 godziny w ciągu doby [26, s. 360].

Można zatem stwierdzić, że w naszych czasach – na początku XXI wieku mamy do czynienia z pojęciem dzieciństwa medialnego (telewizyjnego, komputerowego, sieciowego) [7, s. 168]. Media tradycyjne (za wyjątkiem telewizji) odchodzą w zapomnienie. Telewizja stworzyła nowy typ człowieka: *homo mediorum* [2]. Jest on wynikiem zajmowania przez telewizor centralnego miejsca w prawie każdym domu. Homo mediorum jest jednostką, która niewiele czyta, gdyż zadowala się wymiarami widzialności i słyszalności. Proces czytania wymaga wysiłku intelektualnego i psychicznego, określonej dyscypliny organizacyjnej, a telewizję można oglądać mimochodem. Człowiek medialny przyjmuje wielokrotnie bezkrytycznie oglądane obrazy, nie stara się określić ich celu, intencji, wymowy itd.[1]

Dzieciństwo multimedialne charakteryzują nowe formy zachowań w czasie wolnym, związane z korzystaniem z mediów. Jest to dzieciństwo o charakterze indywidualnych zachowań w domu, a więc bardziej „prywatne", przy urządzeniach elektronicznych, z dominacją relacji i interakcji o charakterze pośrednim, porozumiewaniem się z innymi osobami przy pomocy klawiatury komputera [7, s. 169].

Mass media można postrzegać w różnych kontekstach. Można widzieć w nich wspaniałe

---

[1] Z badań na temat telewizji w życiu dziecka: [8], [9], [12], [17].

narzędzia dostarczające dziecku wielu informacji, poszerzające pole poznawcze ucznia. Media mogą pełnić szereg funkcji kulturotwórczych, m.in.: ludyczną, stymulującą, wzorcotwórczą, interpersonalną, dzięki którym jednostka ma możliwość poznania i zrozumienia wielu aktualnych wydarzeń życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego, wzbogacania wiedzy, uzupełniania braków w edukacji, rozwijania własnych zainteresowań, kształtowania wrażliwości na wartości tkwiące w sztuce, szukania nowych dróg samorealizacji, podnoszenia własnego poziomu kulturalnego [7]. Ale istnieje też inny obraz mediów, naznaczony destrukcyjnym wpływem. Środki masowego przekazu pochłaniają wszystkim, bez względu na wiek, kondycję materialną i status społeczny znaczne ilości czasu. Wypełniają cały czas wolny, zastępują osobiste kontakty interpersonalne, stają się dominującym wzorem uczestnictwa w kulturze, wypierają inne formy aktywności dzieci – przez co zagrażają ich prawidłowemu rozwojowi (schemat 1).

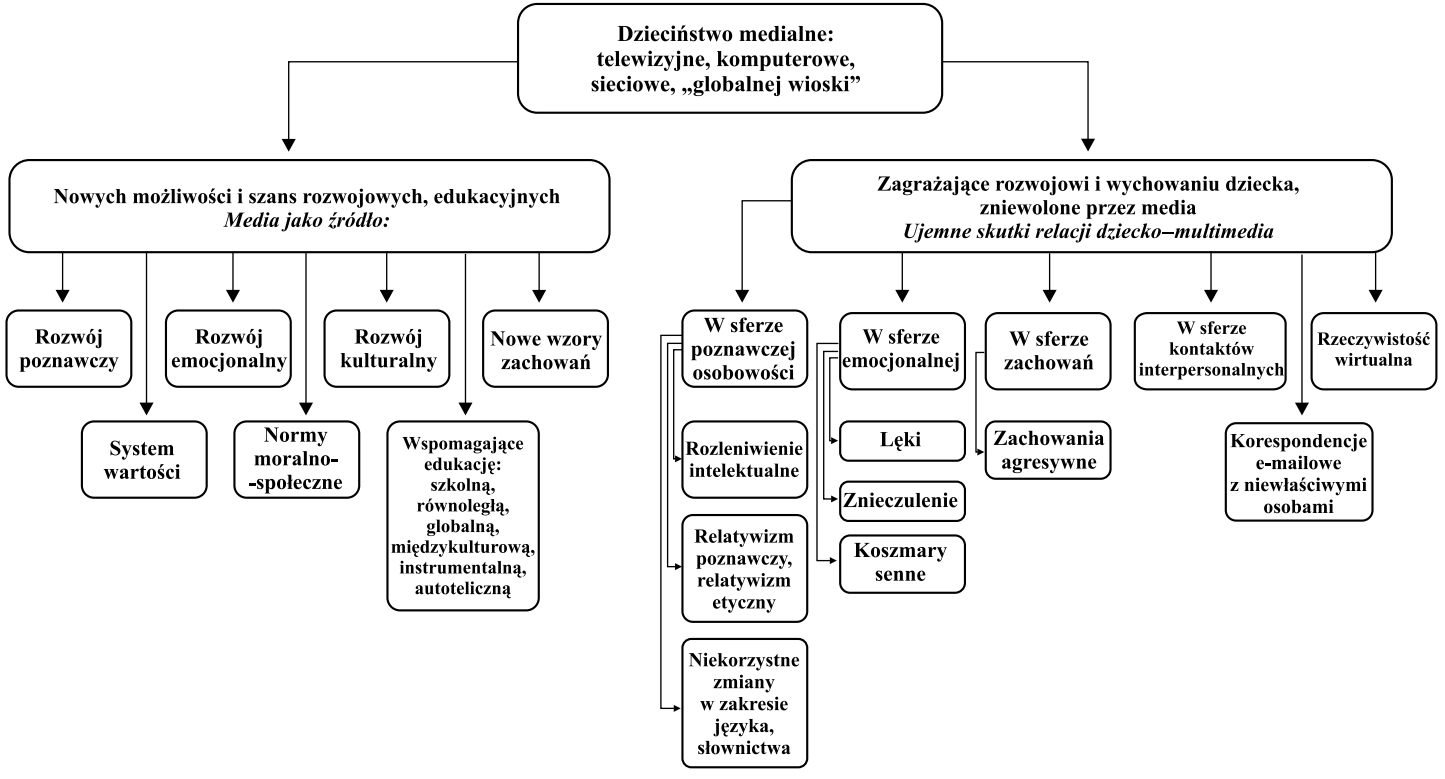
Przygotowanie dziecka do odbioru treści przekazywanych przez mass media należy rozpocząć od najwcześniejszych lat, kształtując niezbędne w tej dziedzinie umiejętności i nawyki, wdrażając do poprawnej recepcji, rozbudzając potrzeby poznawcze, społeczne i kulturalne. Jest to ważne wyzwanie nie tylko dla rodziców, ale i dla współczesnej szkoły ze względu na zagrożenia, jakie mogą nieść ze sobą środki masowego przekazu, jeśli dziecko nie będzie przygotowane do krytycznego i selektywnego wyboru prezentowanych przez nie treści.

Wydaje się, iż korzystniejszym z punktu widzenia wspomagania rozwoju dziecka jest przygotowanie go do samodzielnego odbioru w czasie wolnym tego, co dostarczają media, niż późniejsze niwelowanie negatywnych skutków uzależnienia medialnego.

Niemal od chwili narodzin przed człowiekiem otwiera się dziś świat obrazów: już bardzo małe dziecko ogląda otaczające je reklamy, ilustracje w czasopismach i magazynach (które kartkuje, nie umiejąc jeszcze czytać), ekran telewizora czy monitor z grami wideo. Co więcej, obrazy te podsuwają mu wzory i rozwiązania, które przenosi do swego życia codziennego. Dlatego tak ważną rolę we wprowadzaniu dziecka w świat mediów, w świat możliwości, jakie daje czas wolny, ma środowisko rodzinne, które jest pierwszym i podstawowy środowiskiem społecznym każdego z nas [27, s. 158]. Rodzina uczy czynnie żyć w grupie i tym samym rozwija podstawy osobowości dziecka. Zabezpiecza jego prawidłowy rozwój emocjonalny, kształtuje postawy moralne i ideowe, chroni dziecko przed niedostosowaniem społecznym, naruszeniem równowagi społecznej [27]. Z tego powodu w wypowiedziach wielu pedagogów i nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego pojawia się swoista chęć „przekazania" rodzinie problemu edukacji medialnej i jednocześnie odpowiedzialności za skutki negatywnego oddziaływania mediów. Dziecko swoją edukację życiową rozpoczyna zdecydowanie wcześniej niż trafi w tryby struktur oświatowych. W pierwszych latach życia uczy się w sposób niezamierzony, zdobywa różne kompetencje, poznaje świat. Często edukacja ta odbywa się w oparciu o najpopularniejsze medium – telewizję. Kontakty ze światem poprzez media prowadzą do spontanicznego tworzenia wiedzy medialnej. Tylko rodzice są w stanie pokierować procesem kształtowania tej wiedzy, odpowiednio ją korygować i uzupełniać, a w tym okresie rozwoju dziecka (w późniejszych zresztą także) to szczególnie ważne.

J. Kargul [15] słusznie twierdzi, że roli rodziców w nauczeniu dziecka pożytecznego spędzania czasu wolnego nie sposób przecenić. Jej pełnienie wiąże się jednak z podjęciem trudu poznania budżetu czasu swojego dziecka, sposobów spożytkowania tego czasu, poznania ofert spędzania wolnego czasu, poznania powodów, dla których określone oferty są atrakcyjne dla dziecka. Rola ta wymaga:

– jednoznacznego określenia i uzasadnienia, które sposoby wykorzystania czasu wolnego rodzic uznaje za wartościowe, a które nie;



Schemat 1. Dzieciństwo medialne – szanse i zagrożenia [10]

– odwagi – młodzież oczekuje rady, wsparcia, pomocy, a także ukierunkowania, wskazania drogi, ale jest wyczulona na argumenty, jakimi posługuje się rodzic.

Tymczasem J. Kędzior na podstawie badań zrealizowanych we Wrocławiu na temat preferowanych wzorów wypoczynku rodzinnego zaproponowała taką oto ich typologię:

„I wzór – wypoczynek zminimalizowany – cechował wspólnoty rodzinne izolowane społecznie i kulturowo. Minimalizacja potrzeb lokowała te rodziny w enklawach braku wspólnego uczestnictwa w kulturze. Taka orientacja występowała najczęściej wśród osób nisko wykształconych. Rodziny zakwalifikowane do rozpatrywanej kategorii zachowań wypoczynkowych wykazywały brak jakichkolwiek kontaktów z instytucjami oraz placówkami kulturalnymi i rekreacyjnymi, niewiedzę o możliwościach wykorzystywania czasu wolnego w wielkim mieście. Uczestnictwo w układzie medialnym ograniczało się do oglądania telewizji, wypełniającego prawie wszystkim tym rodzinom zdecydowaną większość budżetu czasu do dyspozycji. Zupełnie incydentalne było czytanie książek i czasopism.

II wzór – ograniczonej, zrutynizowanej konsumpcji – charakteryzowała orientacja na stereotypowość wspólnych działań z nikłą obecnością w mezo-strukturach społecznych. Spotkania towarzyskie odbywały się zgodnie z kalendarzem świąt i uroczystości (imieniny, śluby, pierwsze komunie). Często chodzono na spacery, bawiono się z dziećmi i rozmawiano. Wymienione formy zajęć były bardziej w tej grupie powszechne w dniach wolnych od pracy, na co dzień bowiem respondenci raczej pozostawali w domu. Zarejestrowano znaczne nasycenie kontaktów z TV, zamiłowanie do lektur nie było zbyt silne, o czym świadczyłyby ubogie biblioteczki domowe oraz rzadkie podejmowanie czytelnictwa książek i czasopism.

III wzór – rozszerzona konsumpcja afiliacyjno-receptywna – cechuje się większą częstotliwością uczestnictwa w różnych formach wypoczynku. Szczególnie wyraźnie przejawiała się ona w układach interpersonalnym i medialnym. Wzrost aktywności prawdopodobnie był efektem naśladowania grup wzorotwórczych, ulegania modzie i wzorom lansowanym przez środki masowego przekazu. Opisywany model rozszerzonej konsumpcji charakteryzowały częste kontakty z krewnymi, ale relacje z przyjaciółmi i znajomymi miały bardziej regularny i swobodny charakter. Istnienie określonych preferencji wypoczynkowych potwierdzało dbanie o wyposażenie w odpowiednie przedmioty i sprzęty. Znamienne wszak, że takie tendencje niezbyt często wiązały się z powiększaniem księgozbiorów, co zapewne wpływało na poziom czytelnictwa.

IV wzór – wypoczynek podatny na oferty jest pierwszym modelem otwartego typu społeczno-kulturalnych relacji rodziny ze środowiskiem. Cechował się on znaczną wielością i różnorodnością form zajęć, chociaż z dominacją uczestnictwa w kulturze masowej. W kontaktach z mass mediami zaznaczyła się kompetencja kulturalna badanych osób, większa niż w trzech omówionych syndromach zachowań była ich różnorodność i częstotliwość. Niektórzy rodzice podejmowali też świadome działania wychowawcze w zakresie wykorzystywania środków masowego przekazu, kładąc szczególny nacisk na czytelnictwo i sposób oglądania telewizji. Aktywności wolnoczasowej służyło dobre wyposażenie domów, obejmujące nierzadko komputery, kolekcje nagrań muzycznych itp.

V wzór – wypoczynek nacechowany świadomymi wyborami urzeczywistniały osoby intensywnie partycypujące w życiu społeczno-kulturalnym, mające ambicje kształtowania swoich zainteresowań, poszukiwania własnego stylu. Kontakty z mediami obejmowały zwykle w syndromie kilka naraz form: oglądanie telewizji (+ ewentualnie wideo) – czytelnictwo – korzystanie z nośników dźwięku. Czytanie książek oraz czasopism było, jak deklarowano, częste i selektywne. Dbałość o bogaty księgozbiór domowy pozytywnie korelowała z kształtowaniem zamiłowań do lektur u dziecka, co połączone z przygotowywaniem do wartościowego obcowania z TV sprzyjało nabywaniu kompetencji kulturalnych.

VI wzór – **wypoczynek w formach elitarnych** można określić jako skutek ewolucji poprzedniego modelu w kierunku wzorca. Występujące tu działania miały charakter autonomiczny i autoteliczny. W tym zespole selekcjonowano wspólne zajęcia wypoczynkowe, z eksponowaniem działań o pogłębionych walorach intelektualnych, estetycznych, rekreacyjnych i zdrowotnych." [16, s. 54].

We współczesnej rodzinie, przy różnorakich trudnościach materialnych i organizacyjnych, uporanie się z problemami wolnego czasu nie jest łatwe. W wielu rodzinach pokutuje brak zainteresowania tym zagadnieniem bądź, co gorsza, zupełne jego ignorowanie. Nie wszyscy rodzice rozumieją korzyści wynikające z racjonalnego spędzania wolnych chwil i roli, jaką odgrywają one w rozwoju osobowości dorastającego człowieka. Tym, którzy nie dają sobie rady, na pomoc powinna przyjść szkoła i placówki wychowania pozaszkolnego.

Szkoła oraz środowisko lokalne, by pomóc rodzinie i zniwelować tak szeroko opisywane w literaturze negatywne skutki wpływu mass mediów na czas wolny dziecka (m.in. agresję, otyłość, uzależnienia, wczesną aktywność seksualną [21, s. 155]), powinny stać się atrakcyjną alternatywą dla komputera, Internetu, telewizji.

A. Kamiński już w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia pisał, że: „szkoła, jeśli jest dobrze ustawiona, rozumie, że w nowoczesnym świecie musi wychowywać nie tylko do pracy, lecz także do wczasowania, które przecież odgrywać będzie wielką rolę w stylu życia jej absolwentów" [14, s. 355]. Dobra szkoła to taka, która:

– stymuluje rozwój dzieci i młodzieży, aktywizuje młode pokolenie, przygotowuje je do funkcjonowania w realiach gospodarki rynkowej;

– uczy współpracy i porozumienia, bo to one zapobiegają powstawaniu frustracji, agresji, ucieczkom w uzależnienia;

– wprowadza w trudny świat przeżyć dzieci i młodzieży, pomaga zrozumieć i ulepszać relacje z rodzicami, przyjaciółmi i partnerami;

– buduje u młodych ludzi harmonię, kulturę i wrażliwość na prawdę, piękno, miłość;

– uczy, jak pięknie żyć;

– zapoznaje z technikami kierowania sobą;

– uczy skutecznego uczenia się i zapamiętywania, efektywnego czytania, notowania i radzenia sobie ze stresem;

– uczy, jak należy się uczyć, doskonalić, dokonywać samokontroli; samooceny i samodzielności; postępować w życiu [1].

Dobra szkoła przygotowuje swych podopiecznych do takiej organizacji i spędzania wolnego czasu, która zapewnia im wielostronny rozwój i służy społeczeństwu [24, s. 158]. Nauczyciele takiej szkoły doskonale zdają sobie sprawę, że np. wraz z pierwszymi dniami wiosny wzrasta wśród uczniów niechęć do przesiadywania w ciasnych pomieszczeniach klasowych. Niedotlenionych, znużonych a nawet przemęczonych nauką szkolną w okresie jesienno-zimowym młodych ludzi ogarnia gorączkowa chęć wyjazdu, zmiany otoczenia, klimatu, odetchnięcia czystym, świeżym powietrzem. Zasypują nauczycieli prośbami o wycieczki [4, s. 96]. Uczniom wycieczki kojarzą się z rozstaniem ze szkołą, nieustanną rozrywką i przygodą, a przede wszystkim są atrakcyjnym lekarstwem na przesiadywanie przed ekranem komputera czy telewizora.

W czasach gdy zamiera życie kulturalne, zmniejsza się liczba kin, wystaw, galerii, a telewizja pokazuje głównie filmy z brutalnymi, pełnymi przemocy scenami, właśnie szkoła i placówki wspomagające wychowanie powinny organizować zajęcia tak, aby zachęcić młodzież do działań w rozwijaniu siebie i na rzecz środowiska. Dziecko musi w swej edukacji otrzymać podstawy do samodzielnego i umiejętnego kierowania własnymi zachowaniami. Należy nauczyć mło-

dych ludzi dokonywania właściwych, wartościowych wyborów zagospodarowania czasu wolnego poprzez oferowanie szerokiego wachlarza propozycji zajęć pozalekcyjnych odpowiadających potrzebom dzieci i młodzieży. Staną się one wówczas świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej i kulturowej.

W środowisku lokalnym rozwijają się grupy społeczności lokalnej będące podstawą tworzenia się więzi i współzależności międzyludzkich, sprzyjające kontaktom społecznym, wytwarzaniu atmosfery swojskości, ułatwiające kształtowanie się osobowości wszystkich mieszkańców. Środowisko lokalne charakteryzuje się wieloma właściwościami (cechami, elementami i mechanizmami funkcjonowania), które decydują o tym, że staje się specyficznym naturalnym środowiskiem wychowawczym. Ale aby było dobrze funkcjonującym zespołem, mającym wpływ na wychowanie dzieci i młodzieży, w tym także na przygotowanie do czasu wolnego, muszą ukształtować się w nim więzi społeczne poprzez: styczność przestrzenną i łączność psychiczną. Środowisko lokalne, stwierdzają pedagodzy, wywiera znaczący wpływ na sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, głównie z racji tego, że przeważnie dysponuje niezbędną do tego odpowiednią infrastrukturą (placówki, urządzenia), terenami zieleni, placami zabaw i gier, czasami wielofunkcyjnymi boiskami.

W trakcie procesu integracji środowiska lokalnego ważne stają się poczynania organizacji i stowarzyszeń społecznych w zakresie rozwijania i współpracy w środowisku lokalnym, które mogą iść w dwóch kierunkach:

1) bezpośredniego podejmowania i kontynuowania kooperacji z rodzinami dzieci, szkołą, placówkami wychowania pozaszkolnego, instytucjami środowiskowymi;

2) tworzenia warunków sprzyjających nawiązywaniu i rozwojowi współpracy placówek i instytucji środowiskowych.

Zadaniem wielce trudnym, nawet dla dorosłego człowieka, a co dopiero dla dziecka, jest umieć zorientować się w chaotycznej obfitości oferowanych form spędzania czasu wolnego. Bez dogłębnej znajomości jego funkcji człowiek ma niewielkie szanse na spożytkowanie go z korzyścią dla siebie. Abyśmy dokonywali poprawnych w tej materii wyborów, musimy zdawać sobie sprawę z potrzeb naszego organizmu i psychiki, nie wszystkie bowiem potrzeby udaje się przecież zaspokoić intuicyjnie. By dojrzeć do samodzielnych, trafnych wyborów w dorosłym życiu, dziecko, a później młody człowiek musi pod okiem czujnego przewodnika nauczyć rozróżniać się te formy spędzania czasu wolnego, które są pożyteczne i przynoszą korzyści, od tych pustych, jałowych, „zabijających" tylko czas. Pierwszym przewodnikiem po tych nowych dla dziecka drogach musi być rodzic, który przez swoje zachowanie i nawyki kulturalnego spędzania czasu wolnego daje dobry przykład, z którego dziecko, bardzo często bezwiednie, poprzez naśladownictwo korzysta. Dalej na tej liście znajduje się szkoła i nauczyciel, który powinien przy wykorzystaniu swej fachowej wiedzy przygotować wychowanka do twórczego wykorzystywania wolnych chwil. Najważniejsze jest to, aby młody człowiek odnalazł siebie, aby wiedział, co jest dla niego dobre, a co złe, a także, co jest aprobowane społecznie, a co zabronione prawem czy obyczajem. Połową sukcesu wtedy jest zdanie sobie sprawy z tego, jakie funkcje musi, a przynajmniej powinien dla naszego zdrowia spełniać czas wolny, drugą połową natomiast będzie racjonalne wykorzystanie go, tak aby spełnił wszystkie wynikające właśnie z tych funkcji zadania.

SUMMARY

Mass Media vs. the Behaviour of Children and Youth in their Free Time

Influence of mass media on the way in which young children and teenagers spend their free time has become the area of interests of many specialists such as educationalists, psychologists, doctors and sociologists.

The main concerns in this area are to define the range and character of using media by children. Many pedagogical second thoughts are connected with the effect of mass media on child's personality, who spends many hours in the world created by advanced technologies. The other issues which are of great importance in this field are the threats of media – generated world, what changes may occur in the child's personality and in functions of family, and what is the amount of time which a contemporary child spends in front of TV set or using computer or Internet.

Literatura

[1] Bojarski W., *Dobra szkoła – dzisiaj – ale jaka?*, „Nasz Dziennik" 2004, nr 29.

[2] Chodubuski A., *Następstwa telewizji*, „Wspólnota Przymorska" 2000, nr 7.

[3] Dankowska-Kosman M., *Mass media* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.

[4] Denek K., *Wycieczki we współczesnej szkole*, Poznań 1997.

[5] Gajda J., *Kulturotwórcze i edukacyjne funkcje mass mediów*, „Media a Edukacja" 2000.

[6] Furmanek M., *Media i multimedia jako środowisko edukacyjno-wychowawcze dziecka* [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 2, *Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa*, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Białystok 2005.

[7] Izdebska J., *Dzieciństwo medialne współczesnych dzieci – teoretyczne i metodologiczne przesłanki badań* [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2006.

[8] Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000.

[9] Izdebska J., *Uwarunkowania efektów oddziaływania wybranych cyklicznych programów TV na dzieci*, Białystok 1991.

[10] Izdebska J., *Dzieciństwo przed szklanym ekranem telewizora i komputera – nowe jego oblicze* [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 2, *Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa*, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Białystok 2005.

[11] Izdebska J., *Multimedia zagrażające współczesnemu dziecku* [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 2, *Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa* red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Białystok 2005.

[12] Izdebska J., *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia*, Białystok 1996.

[13] Kamiński A., *Czas wolny i jego problematyka społeczno wychowawcza*, Wrocław 1965.

[14] Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974.

[15] Kargul J., *O czasie wolnym młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2001, nr 6.

[16] Kędzior J., *Wzory wypoczynku rodzinnego (na przykładzie mieszkańców Wrocławia)* [w:] *Czas wolny w różnych jego aspektach*, red. J. Kędzior, M. Wawrzak-Chodaczek, Wrocław 2000.

[17] Kobolewska J., *Szkoła i środki masowego oddziaływania*, Warszawa 1967.

[18] Kurowska B., *Media w procesie wychowania. Szanse i zagrożenia* [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2006.

[19] Laska E. I., *Dzieciństwo w świecie mediów – szanse i zagrożenia* [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2006.

[20] Matyjas B., *Czas wolny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

[21] Nowak M. ks., *Dziecko wobec świata mediów: problem edukacji zdrowotnej czy medialnej?* [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1, *Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Białystok 2005.

[22] Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981.

[23] Pięta J., *Pedagogikia czasu wolnego*, Warszawa 2004.

[24] Półturzycki J., *Wielostronność w realizacji współczesnych procesów edukacyjnych* [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2003.

[25] Przecławska A., *Przestrzeń życia człowieka. Między perspektywą mikro a makro*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1998, nr 3.

[26] Sosnowski T. *Media elektroniczne w rodzinie – jako obszar zainteresowań pedagogiki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, t. 1, red. K. Gąsior, T. Sakowicz, Kielce 2005.

[27] Tyszka Z., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa* [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.

[28] Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.

Małgorzata Wolska-Długosz
Akademia Świętokrzyska w Kielcach

Dziecko w świecie mediów

ABSTRAKT

Współczesne mass media stają się coraz bardziej dostępne dla dzieci, mając spory wpływ na ich postawy, zachowania i system wartości. Z jednej strony powoduje to sporo efektów pozytywnych, ale z drugiej – wiele zagrożeń wynikających z braku nadzoru nad oferowanymi treściami.

Wiele zalet dydaktycznych, szczególnie dla dzieci w wieku 5–8 lat, mają komputery. Gry edukacyjne niosą sporo informacji podanych w łatwy do przyswojenia sposób, rozwijając przy tym umiejętności czytania, pisania, koncentracji i koordynacji wizualno-ruchowej.

Jednak komputery mogą również być niebezpieczne, oferując dzieciom drastyczne gry i informacje pełne okrucieństwa. Istnieją serwisy internetowe uczące młodzież, jak zabijać, skąd wziąć narkotyki czy kształtować swoją podświadomość. Dodatkowym zagrożeniem jest możliwość przypadkowego udostępnienia swoich danych osobowych i teleadresowych, które mogą trafić do ludzi potencjalnie bardzo niebezpiecznych. Dla nauczycieli i rodziców ostrzeżenie młodych ludzi przed wszystkimi możliwymi zagrożeniami jest poważnym wyzwaniem.

Ważnym zagadnieniem we współczesnym świecie jest problematyka dotycząca funkcjonowania dzieci w nowym społeczeństwie informacyjnym i w nowej „medialnej" rzeczywistości.

Media, środki masowego przekazu są dzisiaj coraz bardziej dostępne dla dzieci, przez co mają na nie ogromny wpływ. Kształtują one ich postawy, zachowania i przekonania. Dzieci mogą się uczyć pozytywnych, ale i negatywnych, destrukcyjnych wzorców zachowań z różnych pism, programów telewizyjnych, komputerowych, filmów, portali internetowych.

W większości domów centralne miejsce zajmuje włączony telewizor, komputer. Programy telewizyjne i luksusowo wydawane czasopisma zastępczo spełniają oczekiwania wielu dzieci. Niepokojącym zjawiskiem staje się to, iż dni wypełnione pracą i troską o rodzinę sprawiają, że wielu spośród nas nie znajduje czasu na wspólne rozmowy z dziećmi, spacery, wymianę myśli, przeżyć [20, s. 112]. Życie w pewien sposób staje się „uzależnione" od środków masowego przekazu.

Mass media są nośnikiem informacji, która dociera do szerokiego grona odbiorców, przez co ludzie jednoczą się wokół nurtujących świat wydarzeń (informacja medialna umożliwia zorganizowanie szybkiej pomocy podczas kataklizmów czy klęsk żywiołowych). Media informują o nowych odkryciach w różnych dziedzinach wiedzy, transmitują ważne uroczystości. I w końcu dostarczają nam rozrywki. Jednak media, walcząc o konsumenta, starają się czynić swoje programy bardziej atrakcyjnymi, co częstokroć prowadzi do zniekształcania przekazywanej przez nie informacji w celu uatrakcyjnienia jej [8].

Właściwy mediom interaktywny charakter ujawnił także ich ogromny potencjał dydaktyczny i wychowawczy. Media zaczęły samodzielnie organizować proces uczenia się dzięki

przekazowi różnorodnych informacji (obrazowych, słownych, dźwiękowych, działaniowych), które uczniowie przetwarzają w swoich umysłach [29, s. 25].

Odpowiednia organizacja zajęć wraz z metodycznym wykorzystaniem mediów stwarzają szczególne warunki do optymalizacji procesu kształcenia oraz podniesienia atrakcyjności i efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej [28].

Ze strony mediów płynie także wiele zagrożeń, gdyż zmieniają one radykalnie wartości i morale, a przede wszystkim unifikują obraz życia społecznego, politycznego, kulturowego, naruszają fazy rozwoju człowieka [7, s. 26].

Dziecko poprzez media wkracza szybko w świat dorosłości. Kontakt dziecka z telewizją oraz innymi mediami rozpoczyna się bardzo wcześnie, niemalże od początku życia, i ma charakter codzienny, często wielogodzinny.

Nadmierne przesiadywanie przed telewizorem czy komputerem powoduje poczucie zmęczenia i ogranicza inne zajęcia dziecka – ze szkodą dla jego ogólnego rozwoju, który wymaga, aby uczestniczyło ono w zabawie z grupą rówieśniczą, przebywało na świeżym powietrzu, kontaktowało się z przyrodą, pomagało w pracach domowych, czytało książki do niego adresowane [13, s. 125].

Badania prowadzone przez wielu teoretyków ukazują negatywne przejawy oddziaływania elektronicznych mediów na dziecko [22], [21] [2]. U dzieci, które spędzają przed komputerem czy telewizorem wiele czasu, mogą wystąpić liczne schorzenia, przed którymi ostrzegają lekarze różnych specjalności: okuliści, neurolodzy, ortopedzi, interniści. Lekarze zauważają związek między nadużywaniem mediów a wadami postawy, wzroku, słuchu, zaburzeniami układu nerwowego i metabolizmu oraz alergiami.

Telewizja, filmy (kino), czasopisma i reklamy prezentują wizerunki, które promują nierealistyczne oczekiwania dotyczące np.: piękna, wagi ciała oraz powszechnej mody. Dzieci nie potrafią często odróżnić przedstawianej im iluzji od tego, co rzeczywiste, wszystkie docierające do nich informacje odbierają bezkrytycznie. W konsekwencji może doprowadzić to u dzieci do oderwania się od rzeczywistości, braku samodzielnego myślenia, braku koncentracji uwagi, bierności.

Jednym z wszechobecnych w rodzinach środków masowego przekazu jest telewizja. Ma ona duży wpływ na życie i postawy dzieci, które, nie mając ukształtowanych poglądów, systemu wartości, mogą łatwo ulegać przedstawianym niewłaściwym wzorcom.

Oglądanie telewizji może służyć zarówno celom poznawczym, edukacyjnym, jak i szeroko rozumianej rozrywce. Już same dzieci traktuję telewizję jako źródło rozrywki, środek dostarczający wiedzę i bieżące informacje oraz element wypełniający ich wolny czas.

Pierwszy kontakt dziecka z mediami często rozpoczyna się poprzez oglądanie animowanych filmów. Filmy rysunkowe inspirują dzieci w różnych sferach aktywności. Dzieci nucą melodie z kreskówek, dużo malują i rysują. Filmy animowane podsuwają dzieciom pomysły do zabaw, pobudzają do działań konstrukcyjnych, a ulubione zabawki przedstawiają bohaterów kreskówek.

Ulubioną bajką większości dzieci jest *Kubuś Puchatek*. Film ten z pewnością uczy pozytywnych wartości. Tytułowy miś – Kubuś Puchatek ma wiele pomysłów, z których korzystają jego przyjaciele. Miś ten jest ulubioną zabawką Krzysia – chłopca odważnego, zaradnego, życzliwego i opiekuńczego. Bajka ta dostarcza młodym widzom pozytywnych wzorów zachowań, uczy przyjaźni, empatii, wrażliwości na los innych [2, s. 279].

Jednakże nie tylko czar i dobroć płyną z bajek. Potrafią one często wzbudzać strach i przerażenie, wychowują, jak agresywnie walczyć o swoje. Wiele dzieci nie potrafi wtedy odróżnić fikcji od rzeczywistości [17, s. 91–92].

Inny obszar negatywnego wpływu mediów na dzieci to brak wspomagania rozwoju osobowości młodego człowieka.

Siła oddziaływania telewizji jest uwarunkowana faktem, iż odbiorca w większości przypadków zachowuje bierność. Telewizja operuje obrazem i dźwiękiem, angażując dwa najważniejsze zmysły percepcji człowieka, podczas gdy radio – tylko dźwiękiem, a prasa – słowem drukowanym. Natomiast oglądanie telewizji nie zmusza do prawie żadnego wysiłku [31, s. 191]. Osłabia ono również zdolności językowe i wyobraźnię dzieci.

Programy telewizyjne i ukazywane w nich sceny okrucieństwa, grozy, gwałtu czy przemocy mają wpływ na kształtowanie agresywnych zachowań dzieci. Zachowania takie dzieci przejmują z ekranu bezkrytycznie i często uważają je za normalne, zwyczajowe i przynoszące korzyści, natomiast zachowania nieagresywne nie wzbudzają ich zainteresowania. Tym samym wśród młodych osób rozpowszechnia się kult przemocy [31, s. 186].

Wśród dzieci rośnie znieczulenie na cierpienie i ból innych. Oglądanie aktów przemocy często wywołuje u dzieci strach (bojaźń, obawy) przed światem otaczającym, który jest postrzegany jako miejsce niezwykle groźne, jest nawet źródłem zaburzeń snu przez koszmary nocne.

W literaturze można także spotkać odmienną koncepcję na temat prezentowania scen przemocy. Według S. Feshbacha [11] oglądanie scen brutalnych w telewizji powoduje u odbiorcy zanik zachowań agresywnych, wpływa na widza „oczyszczająco", redukując reakcje agresywne.

Z powyższych rozważań wynikają sugestie adresowane głównie do rodziców dzieci oglądających bajki, filmy i różne telewizyjne programy. Korzystanie przez dziecko z mediów powinno być zawsze nadzorowane. To rodzic jako pierwszy ocenić musi przekazywane w telewizji treści, obrazy czy sceny. Małym dzieciom często należy tłumaczyć i interpretować to, co dzieje się na ekranie, aby oglądane obrazy były zrozumiałe, a także uświadamiać, co jest fikcją, a co nie.

Dzieci spotykają się także z formami przekazu informacji w postaci kolorowych czasopism, które zawierają różnorodne treści, wyrażone w zróżnicowanych tekstach. Jednocześnie dostarczając dziecku rozrywki, są środkiem relaksu i rekreacji psychicznej [16, s. 358].

Największym obecnie wydawcą czasopism i komiksów dla dzieci od 2. do 15. roku życia jest Wydawnictwo Egmont Polska. Najbardziej znane i popularne czasopisma tej firmy to: „Kaczor Donald", „Kubuś Puchatek", „Księżniczka", „Witch", „Świat Gier Komputerowych" i wiele innych. Są to nie tylko pisma o charakterze rozrywkowym, ale również pisma edukacyjne, zawierające treści poznawcze. Wszystko to sprawia, iż czasopisma te uznawane są za bardzo dobre dla dzieci i atrakcyjne pod każdym względem. Świadczyć o tym może główna zasada polityki wydawniczej firmy, która brzmi: „jeśli czasopismo o bajkach – to mądrych, jeśli edukacyjne, to z przyszłymi oczekiwaniami szkolnymi, jeśli komiksy – to bez przemocy" [25, s. 221]. Dzieci poprzez tego typu prasę, bawiąc się, jednocześnie powiększają swoją wiedzę, poznają i rozwijają swoje zainteresowania, talenty. Poprzez zastosowanie odpowiednich wzorów zachowań pisma te bawiąc, także wychowują.

Obok pism przekazujących tradycyjny kanon wartości funkcjonują takie, które propagują tylko konsumpcyjny styl życia czy wartości hedonistyczne, np. „Bravo", „Dziewczyna", „Bravo Girl". Z. Sokół [26, s. 139] – autorka i teoretyk wielu badań prasy dziecięco-młodzieżowej – zarzuca tym czasopismom, że przeszczepiają obce wzory zachowań i postaw, demonstrują inność, lekceważą zasady moralne i podstawowe wartości etyczne; propagują seks, karierę i pieniądze jako trzy ideały przedstawiane do naśladowania młodym ludziom.

Problem wychowawczych wartości czasopism podejmowali także inni teoretycy: D. Że-

browska [32, s. 225], M. Czerepaniak-Walczak [10, s. 12], E. Bobrowska [3, s. 67], J. Kołodziej [19], analizując treści najpoczytniejszych magazynów dla dzieci i młodzieży.

Ostatni z wymienionych autorów, przeprowadzając badania, porównał układy wartości prezentowane w magazynach: „Bravo", „Popcorn", „Dziewczyna", „Jestem", „Machina" z wartościami przedstawianymi w katolickim czasopiśmie „Droga".

W pismach tych, skierowanych do młodzieży, zło i dobro przybiera różne formy. W „Drodze" zło, stanowiąc ważny składnik świata przedstawionego, jest stale obecne i niebezpieczne. Konflikt dobra ze złem jest traktowany bardzo poważnie – jako wyraz fundamentalnej walki człowieka o realizację wartości. W „Bravo", „Popcornie", „Dziewczynie", „Jestem" i „Machinie" zło nie ma metafizycznego charakteru i nie jest tak ważne. Nie jest istotnym składnikiem egzystencji człowieka – raczej funkcjonuje jako wygodna kategoria opisu kultury. Cechą charakterystyczną tych pism jest to, że zło jest w nich ujarzmione, obłaskawione – „Nikt nie boi się zła – można się nim cieszyć i bawić – do tego stopnia, że samo zło czasem staje się dobrem…" [19].

Kolejnym aspektem, na który także należy zwrócić uwagę, jest rola mediów i ich wpływ na odżywianie się dzieci. Coraz częściej spotyka się zachowania związane z jedzeniem prowadzące do otyłości lub przypadków anoreksji (zwłaszcza u dziewczynek).

W obecnych czasach dzieci korzystają z mediów średnio przez około pięć i pół godziny dziennie, to więcej niż czas poświęcony na jakąkolwiek inną aktywność poza snem. Nawet przedszkolaki w wieku sześciu i mniej lat spędzają tyle samo czasu przed monitorami (TV, wideo, gry wideo i komputery), ile bawiąc się na podwórku. Tymczasem w kierowanym do nich przekazie aż roi się od kampanii reklamowych, z których wiele promuje żywność taką jak cukierki, napoje gazowane i rozmaite przekąski [9, s. 139].

Media przyczyniają się do otyłości dziecięcej, ponieważ oglądanie bajek, filmów przed komputerem, czy telewizorem powoduje u dzieci u dzieci spadek poziomu metabolizmu poniżej wartości charakterystycznych dla fazy snu; prezentowane reklamy jedzenia, modele odżywiania się i wyglądu ciała, często połączone z wizerunkami znanych postaci telewizyjnych lub filmowych, zachęcają do kupowania i jedzenia niezdrowych, wysokokalorycznych produktów.

W podobny sposób kreowane są w mediach wzorce szczupłego wyglądu ciała, wpływające na nadmierne odchudzanie prowadzące do chorób u dzieci i młodzieży.

Rozpowszechniany przez telewizję i czasopisma ideał szczupłości inspiruje dzieci do zabiegania o wygląd zgodny z tymi wzorami, sprzyja rozwojowi obaw o swoją wagę, a w konsekwencji powoduje zaburzenia związane z odżywianiem [4].

Powszechnym narzędziem pracy, a dla dzieci i młodzieży przyjemnym sposobem spędzania wolnego czasu, staje się komputer. Dostarcza on informacji, pozwala nawiązać kontakty, kształtuje wyobraźnię, a nawet wpływa na sposób myślenia [12, s. 147].

Komputer cieszy się dużym uznaniem ze względu na jego zastosowanie we wspomaganiu procesu kształcenia dzieci. Szczególnie bogata oferta kierowana jest do dzieci najmłodszych – a więc na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. I tak np. w popularnym programie „Literki – Cyferki", przeznaczonym dla dzieci w wieku 5–8 lat, chodzi o rozbudzenie zainteresowania do nauki czytania i pisania, o ćwiczenia spostrzegawczości, koncentracji i koordynacji ruchowo-wzrokowej. Edukacyjne gry komputerowe ułatwiają najmłodszym przyswojenie zasad ortografii [13, s. 139]. W analogiczny sposób dzieci mogą poznawać i rozpoczynać naukę języków obcych.

Media poprzez zastosowanie odpowiednio dobranych komputerowych programów edukacyjnych są również wykorzystywane w terapii zaburzeń mowy oraz jako pomoc w czytaniu

i pisaniu dzieciom, którym nauka przychodzi z bardzo dużym trudem. Wielu autorów dokonało badań pokazujących, iż media, zwłaszcza komputer, mogą być przydatne w poprawie niektórych funkcji mowy u dzieci. B. Siemieniecki [24] przedstawił zastosowanie programów komputerowych w terapii pedagogicznej dzieci dyslektycznych, zaś J. Buczyńska [6] opisała wykorzystanie programów komputerowych w praktyce logopedycznej. Ż. Kaczmarek [18, s. 134] stwierdza, iż zastosowanie komputera w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, czyli jako środka wspomagającego proces wyrównywania braków w wiadomościach i umiejętnościach, korzystnie wpłynie na rozwój myślenia, dziecięce emocje, wartości, zainteresowania, a tym samym podniesie poziom wiedzy uczniów.

Komputer może szkodliwie oddziaływać na dzieci, głównie poprzez wysuwające się na pierwszy plan drastyczne gry komputerowe, prowokacyjne informacje przesycone scenami okrucieństwa, mordu i nienawiści. Wszystko to wpływa na wyobraźnię dzieci oraz staje się źródłem buntu, narastającej złości, jak również prowadzi do uzależnień dzieci, często w postaci objawów nerwicy.

Inne zagrożenia, które niesie ze sobą niekontrolowane korzystanie z komputera, to:

– możliwość znalezienia przez dzieci informacji, które są dla nich nieodpowiednie (pornografia, przemoc);

– dostęp do informacji zawierających instrukcje (jak zbudować bombę, jak przygotować narkotyki);

– niepokojące i uwodzące groźby ludzi wulgarnych, podsyłających wirusy, włamujących się do komputera;

– niebezpieczeństwo z przekazywaniem własnych osobistych danych (branie udziału w konkursach, wypełnianie formularzy);

– możliwość uwodzenia i zwabiania na spotkanie osobiste w świecie realnym (twarzą w twarz) [1, s. 84].

Rodzice, stosując podstawowe reguły wychowania dzieci, czyli uświadamiając im, iż każda osoba, której nie znają w realnym świecie, jest obca, zapobiegają i chronią swoje pociechy przed tymi niebezpiecznymi pułapkami.

Dotąd wywieranie najsilniejszego wpływu na dzieci przypisywano telewizji. Jednak po pojawieniu się na rynku Internetu zwrócono uwagę na konkurowanie tych mediów o ich znaczenie wśród młodych użytkowników.

Obecność Internetu w życiu dziecka może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Wchodząc do Internetu, dzieci chcą miło spędzić czas na zabawie i rozrywce, pragną zaspokoić naturalną potrzebę ciekawości – korzystając z zasobów informacyjnych i edukacyjnych, ułatwić sobie życie przy odrabianiu lekcji szkolnych oraz nawiązać tą drogą kontakty ze swoimi rówieśnikami [23, s. 231].

Internet można postrzegać w różnych kontekstach. Można w nim widzieć praktyczne, przydatne narzędzie pracy, ponieważ dzieci, korzystając z szeregu udostępnionych w Internecie informacji, obrazów cyfrowych, nagrań, a także dokumentów rządowych i archiwów, mogą pogłębiać swą wiedzę. Zdaniem W. Strykowskiego [27, s. 43–44] Internet poszerza pole poznawcze uczniów, czyni proces poznania interesującym i zindywidualizowanym oraz zaangażowanym emocjonalnie. Walory te wynikają z cech konstytutywnych Internetu, a więc z tego, że jest on narzędziem wielokołowym i interakcyjnym.

Występuje jednakże druga, „ciemniejsza", strona sieci, która dotyka wielu zjawisk, przede wszystkim zaśmiecania, czy też celowego zatruwania treściami szkodliwymi i niebezpiecznymi (zwłaszcza dla dzieci) przekazów dostępnych w Internecie [30, s. 121–123].

Negatywne zjawiska dotyczą przede wszystkim anonimowości, bezkarności, niekontrolo-

wanego, niebezpiecznego kontaktowania się nieznajomych osób z dziećmi za pomocą poczty elektronicznej czy czata.

Niepokoi także fakt, iż kontakt w Internecie dokonuje się za pomocą komunikatów pisanych. Bardzo często występujące trudności z wyrażaniem swoich myśli na piśmie, a także pośpiech towarzyszący interakcjom synchronicznym powodują, że wypowiedzi są najczęściej proste, a nawet prymitywne. Tworzy się język żargonowy, ubogi pod względem gramatycznym, składniowym i słownym, a wyrażenia są niewybredne i prostackie. Dlatego następnym zagrożeniem niesionym przez Internet jest upośledzenie umiejętności językowych, ważnych w kontaktach międzyludzkich [5].

Kolejnym problemem może być uzależnienie od Internetu. H. Ginowicz [15] wśród grup ryzyka, które są najbardziej narażone na popadnięcie w siecioholizm, na czołowym miejscu wymienia dzieci i osoby młode.

Utopijną rzeczą byłoby sądzenie, że jesteśmy w stanie zapobiec czy ograniczyć obecność dzieci w Internecie we współczesnym świecie opanowanym przez elektronikę. Wszelkie próby powinny iść raczej w kierunku przygotowania młodych internautów do mądrego i świadomego korzystania z możliwości, jakie on oferuje [23, s. 233].

Widzimy więc, że media mogą mieć różny wpływ na dzieci, zarówno pozytywny, jak i negatywny. Jednak w większości przypadków wpływ ten zależny od nas samych, rodziców. Przecież w zasięgu naszej ręki jest pilot do telewizora czy wyłącznik komputera.

Dzieci i młodzież powinny zdawać sobie sprawę z tego, że mass media mimo swej potęgi są tylko narzędziami współczesnego człowieka. Ich wartość i użyteczność dla człowieka zależą od sposobu, w jaki je wykorzystuje. Komputer i Internet mogą znakomicie ułatwiać intelektualną działalność, ale mogą też ogłupiać, jeśli służą do korzystania z bezmyślnych gier lub oglądania infantylnych filmów z tzw. efektami specjalnymi. Wybór należy do użytkownika. Ważne, by orientował się on w zawartości dostępnych treści, umiał do nich dotrzeć i miał świadomość wolnego wyboru. Taka wiedza oraz krytyczna i twórcza postawa człowieka są podstawowym warunkiem jego spełnienia we współczesnym świecie [17, s. 204].

Podsumowując, przytoczę przygnębiającą, ale jakże bliską naszej rzeczywistości, wizję pokolenia młodych ludzi ślepo zapatrzonych w media.

Autorka B. Gajewska [14] pisze, iż rosną pokolenia dzieci z „syndromem tępego warzywa", nie potrafiące myśleć samodzielnie, uzależnione od gier komputerowych, telewizji, nawet reklamy. Żyjąc w wyimaginowanym, wirtualnym świecie, tracą poczucie rzeczywistości. Zadanie komuś bólu, nawet śmierci, realne problemy czy nawet małe szkolne kłopoty – wszystko to jest jedynie projekcją, a nie życiem. Dlatego najwyższy czas, by wszyscy przyczynili się do rozpoczęcia profilaktyki uzależnień od mass mediów, gdyż wszystko wskazuje na to, że czekać na nią będzie zbyt wielu uzależnionych.

SUMMARY

A Child in the Media World

Actually mass media are being more often aproachable to children, have a large influence on their attitiudes, behaviour, worth system. On one hand there are a lot of profits of using them, but on the other hand a lot of dangers as a result of uncontrolled receipt.

The most popular media are: a computer, a television, an Internet.

A computer has a lot of advantages in childrens' education, especially in the education of young pupils aged 5 to 8. Educational games make a great number of information easier, develop interests of reading, writing, concentration, visual-manual co-ordination, are also used in a language therapy. A computer might be also harmful for recipients, offering them drastic and aggressive games, information full of cruelty, abomination. Many computer sides „teach" young people how to kill, where to get drugs, shape their subconsciousness.

Passing personal information is a great danger taking into consideration interfering with our life and uncontrolled contacts with strangers, making knowledge with psychically sick people (homosexualists, pedofils, and so on). It's a serious challenge for parents, teachers to acknowledge youth with all the dangers of an uncontrolled usage of some of mass-media.

Literatura

[1] Aftob P., *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Warszawa 2003.

[2] Banaszkiewicz A., *Z badań szwedzkich nad oddziaływaniem telewizji na dzieci*, „Przekazy i Opinie" 1991, nr 3.

[3] Bobrowska E., *Nowe pisma młodzieżowe a wychowanie* [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.

[4] Bożek R., Rychłowska I., *Szczupła, chuda, chudsza... kulturowe uwarunkowania anoreksji i bulimii*, „Kultura i Społeczeństwo" 2001, nr 2.

[5] Braun-Gałkowska M., *Dziecko w świcie mediów*, „Edukacja i Dialog" 2003, nr 6.

[6] Buczyńska J., *Komputer w praktyce logopedycznej* [w:] *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, red. B. Siemieniecki, Toruń 1999.

[7] Chodubski A., *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej* [w:] *Wartości. Edukacja. Globalizacja*, red. W. Kojs, U. Morszczyńska, Cieszyn 2002.

[8] Chwaszcz J., *Media – młody odbiorca*, „Wychowawca" 2006, nr 9.

[9] Cichecka-Wilk M., *Media a problem otyłości u dzieci* [w:] *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2005.

[10] Czerepaniak-Walczak M., *Niepokoje współczesnej młodzieży (w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych)*, Kraków 1997.

[11] Feshbach S., Singer B., *Television and Aggression: An Experimental Field Study*, San Francisco 1971.

[12] J. Gajda, *Media audiowizualne – wpływowe środowisko wychowawcze dziecka: zagrożenia, szanse, profilaktyka* [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa. Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, red. J. Izdebska i T. Sosnowski, Białystok 2005.

[13] Gajda J., *Media w edukacji*, Kraków 2003.

[14] Gajewska B., *Mass media a młody odbiorca*, „Wychowawca" 2006, nr 9.

[15] Ginowicz H., *Zagrożenia płynące z sieci*, „Terapia" 2003, nr 1.

[16] Jarzyńska I., *Czasopisma przyrodnicze dla dzieci w młodszym wieku szkolnym* [w:] *Tradycja i współczesność w edukacji dzieci i dorosłych*, red. E. Skoczylas-Krotla, S. Podobiński i W. Szlufik, Częstochowa 2002.

[17] Juszczyk S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia (o problemach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego)*, Katowice 2000.

[18] Kaczmarek Ż., *Efektywność elementarnej edukacji matematycznej wspomaganej komputerowo*, „Neodidagmata" 2003, nr 25–26.

[19] Kołodziej J., *Dobro, zło i inne wartości w czasopismach młodzieżowych*, „Zeszyty Prasoznawcze" 2000, nr 1–2.

[20] Laska E. I., *Dzieciństwo w świecie mediów – szanse i zagrożenia* [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2005.

[21] Makowska J., *Telewizja (nie) dla dzieci*, „Służba Zdrowia" 1991, nr 8.

[22] Przecławska A., *Przestrzeń życia człowieka. Między perspektywą mikro a makro*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1998, nr 3.

[23] Pulak I., *Dziecięcy świat w Internecie – potrzeby i niebezpieczeństwa* [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2005.

[24] Siemieniecki B., *Zastosowanie programów komputerowych w terapii pedagogicznej dzieci dyslektycznych* [w:] *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, red. B. Siemieniecki, Toruń 1999.

[25] Sokół Z., *Czasopisma dla dzieci wydawnictwa Egmont Sp. z o.o. w Polsce* [w:] *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2005.

[26] Sokół Z., *Oblicze współczesnych czasopism dziecięco-młodzieżowych* [w:] *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha, Katowice 1996.

[27] Strykowski W., *Edukacyjne walory Internetu* [w:] *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Internet w procesie kształcenia*, red. B. Kędzierska, Kraków 2004.

[28, 28] Strykowski W., *Kształcenie multimedialne w pracy szkoły*, „Edukacja Medialna" 1997, nr 3.

[29] Strykowski W., *Media wyznacznikiem zmian w edukacji*, „Neodidagmata" 2003, nr 25–26.

[30] Tadeusiewicz R., *Społeczność Internetu*, Warszawa 2002.

[31] Zieliński J., *O wpływie telewizji na zachowanie dzieci* [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2005.

[32] Żebrowska D., *Bezmiar możliwości, czyli o wychowawczych wartościach współczesnych polskich czasopism młodzieżowych* [w:] *Wychowanie dla przyszłości*, red. A. Karpiński, Słupsk 1998.

Paulina Forma
Akademia Świętokrzyska w Kielcach

Internet w wychowaniu – szanse i zagrożenia

ABSTRAKT

W procesie kształtowania osobowości młodego człowieka znacząca rolę odgrywają zadatki wrodzone, środowisko, proces wychowania czy aktywność własna, którą w ostatnim czasie, zwłaszcza w odniesieniu do młodego pokolenia, zdominował Internet.

Stał się on medium, które całkowicie zmieniło kulturę i podejście do życia milionów ludzi. Jego powstanie wywołało rewolucję równie ważną i znamienną w skutkach jak niegdyś wynalazek druku.

Obecnie znajduje on szerokie zastosowanie. Służy przede wszystkim w nauce i technice, umożliwia szybki i łatwy kontakt, wzajemne przesyłanie informacji oraz ułatwia transakcje pomiędzy przedsiębiorstwami, instytucjami, a także osobami prywatnymi. Jest to wynalazek, który nie tylko ma działanie pozytywne, ponieważ często powoduje regres sztuki zapamiętywania. Użytkownik otrzymuje dane gotowe i, niestety, nierzadko bierze za prawdę coś, co jest wynikiem błędu autora lub jego chęci wprowadzenia czytelnika w błąd. Negatywne skutki nieprawidłowego użytkowania Internetu obserwowalne są również w gronie językoznawców, którzy dostrzegają zubożenie i degradację współczesnej polszczyzny.

Internet jest swoistym rodzajem medium, które od niedawna odgrywa dużą rolę w dwóch nierozłącznych zakresach działalności, jakimi jest komunikowanie oraz wychowanie. W procesie wychowania Internet służy przenoszeniu informacji w czasie i w przestrzeni, zalicza się go również do środków ludzkiego komunikowania. Chociaż media, takie jak telewizja, radio, prasa, towarzyszą nam od dawna, to w obecnym czasie, jak twierdzi T. Globan-Klas, zmieniły one swój charakter do tego stopnia, iż możemy mówić o „rewolucji komunikacyjnej". Do gamy środków masowego przekazu wkroczyły „nowe media".

Niewątpliwie Internet jest jednym z przykładów „nowych mediów", jest jednym z mediów leżących u podstaw współczesnej kultury, bez których egzystencja człowieka staje się niemożliwa. Jednakże jest on również jednym z najbardziej kontrowersyjnych fenomenów kultury.

Manuel Castells pisze: „Internet jest globalną siecią komunikacyjną, lecz sposób jego wykorzystania i jego ewolucyjna natura są produktem ludzkiego działania w określonych warunkach historycznych" [3, s. 18].

Natomiast według Parry Aftab „Internet jest niezwykłym miejscem – to medium, które pozwala jednocześnie porozumiewać się, uczyć i bawić. […] Nasze dzieci nie mogą być internetowymi analfabetami, jeśli mają otrzymać pracę, kończyć szkoły czy wstępować na uniwersytet. Odmawiając im dostępu do sieci, ograniczamy ich szanse na sukces" [1, s. 21].

Odnosząc się do założeń Manuela Castellsa, który w 2001 roku podjął się próby zgłębienia natury Internetu, oraz Parry Aftab, pragnę swoje rozważania rozpocząć od stwierdzenia,

iż Internet ma ogromne znaczenie dla rozwoju dzieci i młodzieży, zwłaszcza że wymagania współczesnego świata, coraz większe zapotrzebowanie na specjalistów oraz szybkość i dynamika zmian w świecie naukowym występujące na niespotykaną do tej pory skalę sprawiają, iż poszukiwane są alternatywne formy przekazu wiedzy.

Obserwowany obecnie dynamiczny rozwój technologii informacyjnej sprawił, że to, co jeszcze kilka lat temu wydawało się odległe w czasie, dzisiaj stało się realne. Przełamane zostały bariery, które jeszcze niedawno były nie do pokonania. Dzisiejszy poziom usług telekomunikacyjnych umożliwia już utrzymywanie stałego kontaktu z jednostkami dydaktycznymi z całego świata. Obecnie każdy uczący się na świecie może za pomocą sieci korespondować z innymi, włączyć się do dyskusji prowadzonej na dowolnym uniwersytecie czy w szkole, zadać pytanie nobliście lub skorzystać z zasobów bibliotecznych. Potężne usługi internetowe, takie jak: poczta elektroniczna, grupy dyskusyjne, bazy danych oraz zasoby stron WWW (*Word Wide Web*) oferują bogate jak żadne inne dotąd źródło informacji. Internet zapewnia łatwy i szybki dostęp do ogromnych zasobów wiedzy zgromadzonych w największych bibliotekach świata. Ograniczeniem pozostał jedynie techniczny dostęp do sieci.

Współczesna technika multimedialna daje wspaniałe możliwości dzieciom, udostępnia dźwięk, tekst, grafikę i animację, łącząc je w niespotykany dotychczas sposób. Dziś komputer i Internet umożliwia m.in. obróbkę danych, wyszukiwanie i gromadzenie ogromnej ilości informacji. Ponadto istniejąca symulacja różnego rodzaju zjawisk, obraz skojarzony z dźwiękiem oraz tekstem, jest znakomitym narzędziem do prezentacji wiedzy. Programy, bądź ich fragmenty, ukazują praktyczne zastosowanie i mechanizm działania różnych kwestii, przełamując schemat wywodu pełnego terminów wysoce abstrakcyjnych i niezrozumiałych dla większości uczniów. Zastosowanie multimediów intryguje i stymuluje uczniów do poszerzania wiedzy, gdyż jej postać jest atrakcyjna oraz bardziej zrozumiała [s. 9112,].

Internet jest dla dzieci i młodzieży źródłem wiedzy, narzędziem edukacji, ale bardzo często to także sposób na nudę. Rodzaj komputerowego „zappingu" [13, s. 33] daje możliwość szybkiego dostępu do interesujących danych lub ekspresowego kontaktu ze znajomym. Można stwierdzić, iż obserwujemy kolejny etap wypierania jednych mediów przez drugie.

Zmiany, jakie zachodzą we współczesnym świecie, nie pozwalają zadowolić się jedynie wiadomościami zdobytymi w szkole czy z powszechnych źródeł. Informacje, jakie otrzymują dzieci i młodzież, stają się coraz częściej niewystarczające w życiu dorosłym. Wymusza to potrzebę ciągłego doskonalenia się, a co za tym idzie, samokształcenia, dlatego także podstawowym celem stawianym edukacji powinno być tworzenie warunków do permanentnego kształcenia. Edukacja ustawiczna jest obecnie ważnym elementem procesu kształcenia. Ciągłe uzupełnianie wiadomości o nowe elementy sprawia, że jesteśmy stale kompetentni w dziedzinach, z którymi obcujemy.

Internet jest źródłem, które stwarza możliwości stałego dostępu do szybkiej i świeżej informacji, i dodatkowo prezentuje ją w bardzo atrakcyjnej, multimedialnej formie.

Oczywiście to nie tylko źródło informacji korzystnie wpływających na rozwój, ale również, na co zwracają uwagę zatrwożeni jego ogromną siłą pedagodzy, źródło, które nie prezentuje walorów edukacyjnych, zwłaszcza gdy oferuje wszystkie ludzkie dewiacje i zgubnie przyciąga. Szczególnie niebezpieczne jest niekontrolowane przebywanie młodych ludzi w nierealnej rzeczywistości, która wciąga i działa z czasem jak narkotyk.

Negatywne skutki nieprawidłowego użytkowania Internetu obserwowane są również w gronie językoznawców, którzy dostrzegają zubożenie i degradację współczesnej polszczyzny.

Tak jak do niedawna główne informatory – telewizja, radio, film, prasa, tak współcześnie Internet jest medium odgrywającym znaczną, jeśli nie największą, rolę w komunikowaniu.

Zasięg Internetu jest tak ogromny, że można mu przypisać funkcje typowe dla mass mediów, ponadto podobny jest również sposób oddziaływania na odbiorcę. I tak np., odnosząc się do badań na temat oddziaływania telewizji na sferę wychowawczą młodego człowieka, warto podkreślić, iż oferty pojawiające się cyklicznie integrują stałe grono odbiorców, wyrabiają specyficzny gust w odbiorze, natomiast wykorzystywanie ich treści sprowadza się do konkretnych ról [2, s. 97].

W stosunku do stron, programów oferowanych przez Internet dla dzieci i młodzieży ta rola powinna być przede wszystkim wychowawcza, poznawcza.

Dla lepszego zrozumienia roli Internetu w życiu młodych odbiorców przytoczę charakterystyczne jego funkcje:

– funkcja informacyjna – uwidaczniająca się w przekazie informacji w sposób łatwy, przystępny,

– funkcja kształcąca – czyli prezentowanie treści w walorach poznawczych, umożliwiających rozwijanie zasobu wiadomości z różnych dziedzin,

– funkcja stymulująca – widoczna w rozbudzaniu zainteresowań, motywowaniu, kształtowaniu twórczej postawy,

– funkcja interpersonalna – umożliwiająca poznawanie problemów innych, dzielenie się emocjami,

– funkcja wychowawcza – propagowanie pewnych stylów życia, udzielanie porad,

– funkcja ludyczna – czyli dostarczanie rozrywki [4, s. 163–164].

Analizując stopień realizacji wymienionych powyżej funkcji, wyłonić można rolę Internetu w życiu jego najmłodszych użytkowników.

Liczne rozważania teoretyków i praktyków na temat wpływu mass mediów można sprowadzić do tłumaczenia, iż relacje człowiek–media mieszczą się w dwóch nurtach, tj. ukazującym człowieka jako bezwolny, pasywny i nie do końca świadomy obiekt oddziaływań mediów, które nim manipulują, oraz przedstawiającym go jako aktywnego, świadomego odbiorcę, selekcjonującego oferty według własnych preferencji [9, s. 49–50].

Osobowość dziecka jest bardzo poddatna na wpływy telewizji, Internetu. Oddziaływanie to odzwierciedla chociażby czas poświęcany na użytkowanie Internetu kosztem innych wartościowszych zajęć czy obniżona umiejętność abstrakcyjnego myślenia. Szczególnie niebezpieczny jest zaś odbiór nieadekwatnych do rozwoju dzieci i młodzieży treści. Nietrudno zauważyć, że oglądanie programów o dużym ładunku przemocy utrwala takie formy zachowania [2, s. 97].

Dlatego, aby uniknąć nałogu zwanego „netoholizmem”[1], zwłaszcza rodzice, nauczyciele i dorośli udostępniający to źródło przekazu powinni systematycznie kontrolować korzystanie z mass mediów, zwracać uwagę na zależność, jaka zachodzi między procesem wychowania a percepcją ofert Internetu przez dzieci i młodzież. Kontakt dzieci z Internetem nie może być traktowany tylko jako forma spędzania wolnego czasu, gdyż wówczas najczęściej powstają problemy natury moralnej, społecznej, ekonomicznej czy religijnej, a ponadto jest to przyczyna redukcji czasu spędzanego na świeżym powietrzu.

---

[1] Netoholizm związany jest z wielogodzinnym przesiadywaniem przed ekranem komputera, uzależnieniem od sieci, negatywnymi zmianami w osobowości dziecka, poczuciem strachu, przerażeniem, bólem głowy, ujemnym działaniem na wzrok, niekorzystnymi zmianami w sferach poznawczej, emocjonalnej i motywacyjnej; [8].

Trafne jest stwierdzenie Janusza Czapińskiego, iż uczestnictwo w dobrodziejstwach cywilizacji nie powinno kończyć się dobrowolnym niewolnictwem [5, s. 17].

„Cyberprzestrzeń", którą udostępnia Internet, umożliwia nam, jak już wspomniano, bardzo wiele: wymianę poglądów, dostęp do informacji naukowych (wspomniane powyżej zdobywanie wiedzy) czy znalezienie pracy. Wyniki badań wskazują, że używanie Internetu pomaga zarówno nauczycielom, jak i dzieciom w przełamywaniu izolacji, nawiązaniu kontaktów, zwiększa skuteczność współpracy i indywidualnego studiowania.

Ponadto w obecnych czasach powstaje coraz więcej instytucji specjalnie przeznaczonych do nauczania poprzez sieć. Dla lepszego zobrazowania zasygnalizowanej **edukacyjnej (kształcącej) funkcji** Internetu zasadne zdaje się przytoczenie przykładu jednej z dziedzin wiedzy, a tym samym źródła pomocy bardzo dobrze rozwiniętego w Internecie, a mianowicie medycyny.

Istnieje kilka tysięcy serwerów dotyczących wielu specjalizacji, mogą służyć one z powodzeniem jako pomoc naukowa dla nauczycieli przy prowadzeniu np. lekcji biologii. Nauczyciel, ale także uczeń mają możliwość pobrania z sieci różnego rodzaju informacji w formie tekstowych opisów organów wewnętrznych, chorób, procesów biologicznych oraz zdjęć wykonanych różnymi technikami, przedstawiających anatomię człowieka. Jest to bardzo dobry materiał na prezentację zagadnień związanych z budową człowieka. Dla studentów medycyny są cenną skarbnicą materiałów do nauki, prac pisemnych oraz zobrazowania specyficznych dla tej dziedziny zagadnień [12, s. 93].

Dużymi możliwościami w kształceniu dysponują uczelnie nauczające na odległość. Ta forma nauczania jest znana nie od dziś, ale dzięki Internetowi nabrała zupełnie nowego wymiaru. Sprawdza się przede wszystkim na terenach bardzo rozległych, jak na przykład Australia czy Kanada, gdzie uczniowie i nauczyciele rozdzieleni są dużymi odległościami. W Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych taki model kształcenia stał się alternatywą pozwalającą pogodzić naukę z pracą w pełnym wymiarze i pomóc w uzupełnieniu kwalifikacji.

Sieć komputerowa umożliwia, by lekcje, wykłady, seminaria i ćwiczenia nie były już kojarzone tylko z ławkami, ścianami i tablicą. Uczniowie i nauczyciele mają możliwość być w stałym kontakcie ze sobą, mogą uczestniczyć w seminariach, dyskusjach, wideokonferencjach, debatach, wspólnych pracach i wspólnym rozwiązywaniu zadań. Mimo braku kontaktu interpersonalnego mogą zawsze liczyć na pomoc kolegów i wykładowców z sieci, jak to ma miejsce w sprawnie działających sieciowych uczelniach.

Poza zorganizowanymi formami nauczania Internet jest doskonałą pomocą w procesie samokształcenia – jednego z wymogów współczesnego świata. Odkrywając samodzielnie zasoby Internetu, można uzupełniać w sposób ciągły wiedzę o kolejne elementy lub podejmować działania bezpośrednio lub pośrednio wpływające na stan naszych kwalifikacji.

Analizując edukacyjne zastosowanie Internetu, dostrzec można trzy obszerne sfery jego zastosowania, tj. jako źródło informacji i pomocy naukowych, jako techniczne medium w procesie kształcenia na odległość – wirtualna szkoła, jako narzędzie wspierające proces kształcenia w szkole masowej [12, s. 92].

Kolejną szeroko opisywaną funkcją Internetu jest **funkcja informacyjna i komunikacyjna**. Stosunkowo tani i łatwy dostęp do technologii doprowadził do powstania milionów stron internetowych, a tradycyjne media straciły monopol na informację. Dlatego też zaczęły przenosić część swojej działalności do Internetu. Mniejsze witryny napotykają w sieci na poważną konkurencję w postaci portali internetowych, które umiejętnie potrafią łączyć w obszarze swojego działania wszystkie funkcje Internetu. To właśnie portale internetowe i wyszukiwarki stały się źródłem informacji, a przez to idealnym medium reklamowym i promocyjnym dla

firm. Za nimi podążają wszelkie portale i witryny, które zajmują się ściśle określoną tematyką, przez co pozwalają na dotarcie z przekazem do grupy celowej, zainteresowanej daną tematyką.

Komunikacja leży u podstaw Internetu. Został on stworzony z myślą o szybkiej i bezawaryjnej komunikacji dla wojska. Szybki rozwój technologii i łatwy dostęp do Internetu pozwolił wykorzystać go jako narzędzie w komunikowaniu. Najczęściej wykorzystywanym narzędziem komunikacji w Internecie jest poczta e-mail, która milionom internautów dziennie pozwala kontaktować się i wymieniać informacje. Dzisiaj oprócz poczty e-mail ludzie korzystają z telefonii internetowej czy transmisji wideo, aby przekazywać sobie informacje. A ponieważ Internet jest tanim standardem o ogólnoświatowym zasięgu, internauta może rozsyłać wiadomości do wielu odbiorców, ponosząc jedynie koszt połączenia z siecią.

Internet pełni ponadto **funkcję handlową i usługową**. Szybki rozwój Internetu i wzrost jego popularności doprowadziły do tego, że zauważono w nim wielki potencjał dystrybucji produktów i usług. Jako pierwsze w Internecie pojawiły się usługi związane z nim samym, między innymi tworzenie witryn internetowych i inne usługi niezbędne do zaistnienia firmy w sieci. W tej chwili poprzez Internet można zamówić każdy produkt i usługę, które są na tyle mobilne, by można je było przesłać lub dostarczyć w inny prosty sposób. Internet jest doskonałym nośnikiem informacji, który pozwala w szybki i skuteczny sposób przekazywać informacje o cechach produktu, o jego cenie, czasie dostarczenia oraz inne użyteczne dane, takie jak np. próbka muzyki z płyty CD, którą chcemy zakupić, część książki lub filmu, które nas interesują. Internet na stałe wkomponował się już w krajobraz biznesu i jest wykorzystywany jako obszar poszerzający pole działania firm. Idealnym przykładem wykorzystania Internetu jest sprzedaż biletów lotniczych, gdzie zastępuje on tradycyjne biura podróży, które były ograniczone zasięgiem działania. Internet sam w sobie jest nieograniczony geograficznie, przez co sprzedaż biletów może być prowadzona na całym świecie poprzez jedną witrynę. Można mówić dodatkowo o **funkcji marketingowej** czy **reklamowej** Internetu.

Omawiane medium z wielu powodów uznać można za najszybciej rozwijający się kanał marketingowy. Z jednej strony wpływają na to wyniki, jakie osiągają kampanie realizowane z udziałem tego właśnie medium oraz coraz doskonalsze techniki pomiaru ich skuteczności, z drugiej zaś szeroki wachlarz możliwości wykorzystania Internetu w działaniach marketingowych [14].

Internet, podobnie jak telewizja, jest idealnym medium reklamowym, służącym promocji produktów i usług, przede wszystkim dlatego, że jest on w pełni multimedialny. Reklamy internetowe mogą zawierać tekst, obraz, dźwięk i film. W Internecie znajdują odzwierciedlenie reklamy prasowe, radiowe i telewizyjne. Internet ma nad innymi mediami tę przewagę, że jest w pełni interakcyjny i pozwala wciągnąć odbiorcę reklamy do działania i czynnego zapoznania się z reklamowanym produktem i usługą poprzez udostępnianie informacji na stronach internetowych. Każda reklama jest zaproszeniem do strony internetowej, gdzie internauta może zapoznać się ze szczegółami reklamowanych produktów i usług [7].

Podsumowując przytoczone powyżej funkcje, można stwierdzić, iż Internet ze względu na coraz łatwiejszy dostęp, szybkość działania, atrakcyjność takiej komunikacji i praktyczne zastosowanie wspomaga rozwój. Zwolennicy, którzy doceniają jego walory edukacyjne, dążą do upowszechniania systemów utrudniających młodym odbiorcom, głównie niepełnoletnim i dzieciom, dostęp do niektórych stron.

Rozpatrując argumenty „za" i „przeciw" udostępnieniu dzieciom zasobów Internetu (oczywiście poza zajęciami w szkole) oraz wykorzystaniu go w szeroko pojętym procesie edukacji w postaci tabelarycznej zaprezentuję kilka najważniejszych argumentów (tabela 1).

Tabela 1
Argumenty pozytywne i negatywne przemawiające za podjęciem decyzji o umożliwieniu użytkowania Internetu przez dzieci

Argumenty „za”	Argumenty „przeciw”
Wymagania stawiane współczesnemu człowiekowi wynikające z tworzenia się społeczeństwa informacyjnego, a dotyczące umiejętności korzystania z nowych technologii[1]	Możliwość częstego zetknięcia się z treściami nieodpowiednimi w stosunku do wieku odbiorcy
Ułatwienie związane z łatwym i szybkim dostępem do zasobów informacyjnych zgromadzonych w sieci (encyklopedii, bibliotek, czasopism)	Łatwość napotkania i nawiązania kontaktu z osobami zagrażającymi bezpieczeństwu dziecka
Umożliwienie stałego kontaktu z osobami, środowiskami oddalonymi (fora, listy dyskusyjne)	Poddatność dzieci na uzależnienia od sieci
Rozbudowa zasobów edukacyjnych dostępnych w sieci (kształcenie równoległe)	Brak wytworzonego własnego systemu wartości, działającego jako filtr oddzielający otrzymywane informacje
Możliwość autoprezentacji (tworzenie własnych stron WWW)	Formowanie i utrwalanie zachowań agresywnych, wulgarnych, często prezentowanych w Internecie, a które mogą być przeniesione później w rzeczywisty świat

W literaturze przedmiotu wymienia się najczęściej dwa rodzaje niebezpieczeństw, na które narażone są dzieci:

1) niebezpieczeństwa sfery umysłowej, narażenia wrażliwości oraz rozwoju intelektualnego,

2) niebezpieczeństwa sfery fizycznej [2, s. 106].

Ponadto dzieci są narażone na nawiązanie niewłaściwych kontaktów, nabycie umiejętności wysyłania wirusów, nieprawidłowych działań, nieświadome ujawnianie danych oraz korzystanie z niepożądanych stron. Współcześnie najbardziej dostępne i niebezpieczne są treści odnoszące się do tematyki seksualnej, propagującej przemoc, nietolerancję.

O uzależnieniu od tego środka przekazu ciekawą klasyfikację podaje literatura psychologiczna. W psychologii uzależnień wymieniane są trzy sfery [2, s. 106]:

1. **Sfera zielona** – w niej korzystanie z Internetu jest umiarkowane i nie ma symptomów uzależnienia.

2. **Sfera pomarańczowa** – osoby korzystające z Internetu dostrzegają symptomy zagrożenia, nabierają dystansu i uczą się racjonalnego sposobu korzystania z Internetu.

3. **Sfera czerwona** – jest ona równoznaczna z uzależnieniem, z tej sfery nie ma powrotu, konieczna jest profilaktyka, a nawet terapia.

---

[1] Przygotowanie młodzieży do korzystania z zasobów edukacyjnych sieci jest jednym z elementów realizacji podstawowego celu sformułowanego w dokumencie KBN nt. *Cele i kierunki rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce*, Warszawa 28 listopada 2000, http://www.kbn.gov.pl/cele/index1.html.

Około 35 tys. polskich internautów, jak prezentują badania CHIP, jest uzależnionych w wyniku ciągłego dążenia do „bycia na bieżąco" oraz w wyniku zaniżonego poczucia własnej wartości [10, s. 12].

Internet dla wielu młodych ludzi jest pretekstem do ucieczki w inny świat, w którym panuje nieskrępowana wolność słowa, ale i powyższe niebezpieczeństwa, chociażby spotkania w realnym świecie nieświadomie bawiącego się dziecka, nastolatka z celowo „wabiącym" pedofilem.

Mimo że najwięcej uwagi skupiają obszary zawierające treści seksualne i pornografię, istnieją łatwo dostępne strony zawierające inne informacje nieodpowiednie dla dzieci, takie jak np. reklamy papierosów, alkoholu, zachęty do brania narkotyków, propagujące nienawiść. Niektóre strony pozwalają dzieciom w formie zabawy korzystać z hazardu, broni, trucizn, inne zbierają poufne informacje o rodzinie.

Ponadto istnieją jeszcze zagrożenia, jakie dzieci mogą stanowić dla innych. Dzieci mogą przekazać numery i hasła kart kredytowych rodziców, zakupić rzeczy, za które będą zmuszeni zapłacić rodzice, popełnić przestępstwo komputerowe. Oczywiście zawsze jest ryzyko zagrożenia ze strony hakerów [1, s. 39].

Na zakończenie pragnę przytoczyć za Parrym Aftabem – *Kontrakt bezpiecznego serfowania* [1, s. 316], który przyda się w domu każdego młodszego i trochę starszego użytkownika Internetu, a rodzicom ułatwi zrozumienie i kontrolę tak popularnego dziś źródła przekazu.

KONTRAKT BEZPIECZNEGO SERFOWANIA

Umowa dotycząca korzystania z Internetu

Chcę korzystać z naszego komputera i Internetu. Wiem, że istnieją pewne zasady dotyczące właściwego sposobu zachowywania się. Zgadzam się przestrzegać tych zasad, a moi rodzice zgadzają się pomagać mi w tym.

1. Nie podam swojego nazwiska, adresu, numeru telefonu, szkoły ani nazwisk rodziców, ich adresów, numerów telefonów ani żadnych innych danych, które mogą umożliwić poznanie mojej osoby komuś, kogo poznam w sieci.
2. Rozumiem, że niektórzy w Internecie udają, że są kimś, kim naprawdę nie są. Opowiem rodzicom o wszystkich, których poznam w Internecie.
3. Nie będą kupować ani zamawiać niczego w Internecie.
4. Nie będę wypełniać w sieci żadnych formularzy, wymagających podania danych personalnych dotyczących mnie lub rodziny bez zapytania najpierw rodziców o zgodę. Chodzi zarówno o formularze związane z udziałem w konkursach, jak i o rejestrowanie się w jakichś witrynach. Zawsze też sprawdzę, jakie zasady ochrony danych obowiązują w danej witrynie. Jeśli nie zapewniają, że moje dane będą chronione, nie przekażę im żadnych danych.
5. Nie będę wdawać się w kłótnie i wojny w Internecie. Jeśli ktoś będzie próbował zacząć kłótnię ze mną, nie będę odpowiadać i powiadomię rodziców.
6. Jeśli zobaczę coś, co mi się nie spodoba lub co sprawi, że poczuję się nieswojo, lub coś, o czym wiem, że rodzice nie pozwoliliby mi oglądać, kliknę na przycisk „wstecz" albo wyloguję się.
7. Jeśli spotkam w Internecie ludzi, którzy robią lub mówią do innych dzieci coś, czego mówić lub robić nie powinni, poinformuję rodziców.
8. Nie będę miał internetowych tajemnic przed rodzicami.

9. Jeśli ktoś przyśle mi obrazki, odsyłacze do stron, o których wiem, że nie powinienem do nich zaglądać, albo listy napisane wulgarnym językiem, powiem o tym rodzicom.
10. Jeśli ktoś poprosi mnie o zrobienie czegoś, czego nie powinienem robić, powiem o tym rodzicom.
11. Nie będę dzwonić do nikogo, kogo poznam w sieci, jeśli rodzice nie wyrażą na to zgody.
12. Nie spotkam się osobiście z nikim, kogo poznam w Internecie, jeśli moi rodzice nie wyrażą na to zgody.
13. Nie wyślę niczego do kogoś poznanego w Internecie, jeśli rodzice nie wyrażą na to zgody.
14. Jeśli ktoś poznany w sieci przyśle mi coś, powiem o tym rodzicom.
15. Nie będę posługiwać się materiałami znalezionymi w Internecie, udając, że są moje.
16. Nie będę mówić złych rzeczy o ludziach i będę przestrzegać zasad etyki.
17. Nie będę używać wulgarnych słów ani grozić nikomu, nawet w żartach.
18. Wiem, że rodzice chcą mieć pewność, że jestem bezpieczny, i obiecuję słuchać ich, gdy będą mi czegoś zakazywali.
19. Pomogę rodzicom dowiedzieć się czegoś więcej o komputerach i Internecie.
20. Będę dbać o bezpieczne używanie komputera i zawsze sprawdzę, czy nie ma wirusów na pożyczonych od kogoś dyskietkach lub w plikach ściąganych z Internetu.
21. Powiem rodzicom, jeśli zdarzy się coś złego, a oni obiecują, że nie wpadną w panikę w takiej sytuacji.

Przyrzekam stosować się do tych zasad (podpis dziecka) ……....……
Przyrzekam pomóc mojemu dziecku w stosowaniu się do tych zasad i nie reagować paniką, jeśli zdarzy się coś złego w cyberprzestrzeni (podpisy rodziców) ……

Podsumowując rozważania na temat znaczenia Internetu dla rozwoju dzieci i młodzieży, należy stwierdzić, że Internet nie jest już sprawą wyboru, a koniecznością; jeśli poważnie myślimy o edukacji i planach życiowych młodego pokolenia, powinniśmy zadbać o jednakowy dostęp do korzystania z nowych technologii.

SUMMARY

The Internet in Upbringing – Chances and Dangers

In the process of creating the human's personality, it matters the inborn attributes, the social environment, the upbringing or one's activity which the Internet has dominated recently especially in the regard to the young generation.

It has become the medium which completely changed the culture and the treatment of the million of people's life. Its uprising caused the revolution as valid and changeable in the results as the invention of the printing.

Currently it is used in many ways. Fist of all, it has possibilities in science and technology, it is a very cheap and fast source of communication, it helps people to share information and it is also an ideal way of getting in touch with one's business colleagues or close friends. The Internet is the invention which not only has a positive

impact but also it causes the regression in memorizing. The user gets the data and he often takes something for granted what is the result of the author's mistake or his intention to make the reader be mistaken. Secondly, negative results of using the Internet are also observed by linguists who notice the pauperization and degradation of the current Polish.

Litwratura

[1] Antab P., *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, przekład B. Niecewicz, Warszawa 2003.

[2] Biała J., *Zagrożenia w wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, Kielce 2006.

[3] Castells M., *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003.

[4] Chuchro E., *O walorach edukacyjnych i kulturotwórczych serwisu dla dzieci i młodzieży www.junior.reporter.pl [*w:] *Oblicza Internetu. Internet a globalne społeczeństwo informacyjne*, red. M. Sokołowski, Elbląg 2005.

[5] Czapiński J., przedmowa do polskiego wydania, J. Anderson, R. Wilkins, *Żegnaj telewizorku. Jak nauczyć swoją rodzinę rozsądnie korzystać z telewizora, gier komputerowych i Internetu*, przekład M. Czekański, Warszawa 2000.

[6] Gajda J., *Kulturotwórcze i edukacyjne funkcje mass mediów* [w:] red. W. Strykowski, *Media a edukacja*, Poznań 2000.

[7] Gemius SA, Megapanel PBI/Gemius, październik 2004 r.

[8] Izdebska J., *Dziecko w świecie globalizacji – wyzwanie dla nauk pedagogicznych* [w:] *Pedagogika wobec aktualnych problemów społecznych*, red. Z. Gawlina, S. Scisłowicz, Ostrowiec Świętokrzyski 2002.

[9] Kossowki P., *Dziecko i reklama telewizyjna*, Warszawa 1999.

[10] Moczydłowska I., *Uzależnienia od komputera i Internetu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1999, nr 4.

[11] *Oblicza Internetu. Internet a globalne społeczeństwo informacyjne*, red. M. Sokołowski, Elbląg 2005.

[12] Siemieniecki B.F., Lewandowski W., *Internet w szkole*, Toruń 2000.

[13] Wawrzak-Chodaczek M., *Kształcenie kultury audiowizualnej* młodzieży, Wrocław 2000.

[14] www.tezmedium.pl, rok 2005

Aleksander Kobylarek
Uniwersytet Wrocławski

Inteligencja sieciowa. Intelektualiści w społeczeństwie internetowym

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy idei inteligencji sieciowej. Wraz z rozwojem nowej gospodarki oraz społeczności internetowych problem komunikacji wirtualnej staje się podstawową kwestią do rozwiązania, jak również swego rodzaju znakiem czasu. Autor pisze o problemie prawdy, hipertekstualności oraz manipulacji w cyberprzestrzeni, próbując jednocześnie określić podstawowe zasady efektywnego korzystania z Internetu. Nie ma wątpliwości co do tego, iż Internet powinien być traktowany jako bardzo dobre narzędzie nowoczesnej komunikacji, a nie jako ogromne zagrożenie. Stanowi on wielką szansę dla odrodzenia (zamierającego współcześnie) publicznego dyskursu intelektualistów i stworzenia nowej inteligencji sieciowej.

Presja Internetu powoduje, że rozwinięte społeczeństwa współczesne ulegają znacznie większej globalizacji niż wcześniej. O ile do tej pory mieliśmy do czynienia jedynie ze wspólną transregionalną polityką grup państw lub z naciskami międzynarodowych instytucji finansowych czy koncernów, to w z chwilą powstania sieci internetowej każdy może brać udział w publicznej komunikacji i dorzucić coś swojego do tego wielkiego zasobu informacji, jakim jest w istocie dzisiaj Internet.

Często podejmuje się przy tej okazji problem prawdziwości lub sprawdzalności danych, które mogą zostać opublikowane przez każdego i w zupełnie nieprzewidywalnych dla przeciętnego użytkownika celach. Część z nich może zostać dość łatwo zidentyfikowana jako *spam* (jeżeli nawet uda się im przedostać przez coraz to lepsze programy filtrujące), próby infekcji elektronicznej (jeżeli nawet uda się im przedostać przez ciągle udoskonalane programy antywirusowe typu *firewall*), przypadkowe czy nieistotne wiadomości. O wiele gorzej natomiast przychodzi nam określenie prawdziwości i ważności informacji i wiedzy publikowanej na stronach internetowych. Czasem pomaga nazwisko autora, wydawca, znajomość prestiżu portalu lub zidentyfikowanie, do kogo należy serwer, jednak w wielu wypadkach jesteśmy zdani na ocenę tylko tego, co widać aktualnie na ekranie.

W takiej przestrzeni niedookreślonej prawdziwości rola intelektualistów wydaje się wzrastać wraz z pogłębiającym się zwątpieniem i niepewnością w stosunku do napływających z wirtualnej przestrzeni informacji. Internet wydaje się być doskonale liberalnym medium, w którym znajdzie się miejsce dla wszystkich opcji światopoglądowych, politycznych i wyznaniowych, nie wyłączając tak skrajnych i kontrowersyjnych zjawisk jak terroryzm, parafilie, faszyzm, rasizm oraz różnego rodzaju ekstremizmy i sekty – tym bardziej wydaje się, że to prawdziwy raj dla nieskrępowanej myśli.

Przestrzeń wirtualna jest specyficzną kategorią, która w swoisty sposób definiuje postrzeganie rzeczywistości u osób zanurzających się w niej. Użyte w tytule określenie „inteligencja sieciowa" należy rozumieć nie tak jak A. Toffler[1], jako swego rodzaju samoświadomość elektronicznej sieci, lecz jako sumę czy też wypadkową inteligencji użytkowników sieci. Wprawdzie Internet daje użytkownikom poczucie anonimowości i skłania do swobody wypowiedzi, jednak to nie wystarczy przecież, żeby mówić o inteligencji samej martwej sieci kabli i układów scalonych, które korzystają tak naprawdę z zasobów intelektualnych użytkowników i nie istnieją bez ich umysłów[2].

Tak więc inteligencję sieciową należy postrzegać jako pochodną inteligencji użytkowników. Podobnie jak w przypadku pracy grupowej w przestrzeni realnej – tutaj też mamy do czynienia ze wzmocnieniem zdolności komunikacyjnych, którymi muszą wykazać się poszczególni uczestnicy procesu komunikacji. Sieć można traktować jedynie jako medium wzmacniające lub osłabiające (w zależności od sytuacji) to, co jest cechą immanentną umysłowości samych internautów.

Internet jako nowoczesne narzędzie komunikacji

Internet jak nowe narzędzie komunikacyjne generuje różne nowe nieznane dotąd problemy, ale stwarza również specyficzne możliwości. Warto sobie uświadomić, że funkcja komunikacyjna Internetu jest często wskazywana jako podstawowa: „Internet wykorzystujemy do przekazywania wiadomości politycznych, korespondowania, rozpowszechniania poglądów i poszukiwania informacji. Służy więc komunikacji, a nie rozrywce – w każdym razie rozrywka nie jest jego główną ofertą. Audiowizualne środki przekazu, zwłaszcza telewizja, zostały zdominowane przez rozrywkę – łącznie z wiadomościami, które są podawane w rozrywkowy sposób – co użytkownicy Internetu uważają za medialną porażkę. Rodzaj komunikacji, który bujnie rozwija się w Internecie, pozwala na swobodną ekspresję we wszystkich jej formach, zależnie od gustu. Bezpłatne informacje i korespondencje, zdecentralizowanie nadawania programów radiowych, nieoczekiwane interakcje, komunikacja zorientowana na cel i grupowe tworzenie – to cechy, które znajdują wyraz w Internecie" [3, s. 226].

Oprócz wymienionych wyżej specyficznych cech komunikacji internetowej trzeba wskazać na hipertekstualność jako tę podstawową, określającą unikalność przekazu bardziej niż cokolwiek innego. Z perspektywy XXI wieku wszelkie próby budowania hipertekstu w literaturze XX-wiecznej muszą się wydawać śmieszne i bezcelowe. Jednak trzeba przyznać, że bez eksperymentów literackich J. Cortazara i koncepcji dzieła otwartego U. Eco najprawdopodobniej nie dostrzegalibyśmy dzisiaj hipertekstualnego wymiaru jakiejkolwiek wypowiedzi[3].

---

[1] A. Toffler wskazuje, że pierwsze próby uczynienia internetu „inteligentnym" miały miejsce, gdy projektowano system tak, aby samodzielnie sterował kierunkiem przepływu informacji [17, s. 162–163). Obecnie ciągle trwają próby udoskonalenia inteligencji sieci elektronicznej na podstawie analizy naturalnych procesów komunikacyjnych w grupach konwersatoryjnych oraz fizjologii procesów nerwowych. Badania takie są prowadzone również w Polsce – między innymi na Politechnice Wrocławskiej.

[2] Problem zależności między świadomością użytkowników a możliwościami samodoskonalenia sieci podejmuje i szczegółowo omawia M. Ostrowicki, szczególnie w rozdziale *Wirtualna natura świadomości*; [14].

[3] Niewątpliwie związek ten jest do dziś nadal ignorowany w metodologii badań społecznych –

Hipertekstualność tekstu ma znaczenie dla odczytywania przekazów, z których mało który bywa jasny i nie odwołuje się do kontekstu. Najczęściej trzeba mieć dość duże przygotowanie, znać kontekst wypowiedzi, a do tego jeszcze ciągle weryfikować swoje presupozycje. Można powiedzieć, że dzięki przekazom sieciowym świat staje się dla nas jednym wielkim tekstem możliwym do odczytania i podlegającym interpretacji: „Podążając za teoretycznymi definicjami, trzeba powiedzieć, że natura hipertekstu przesłania różnice istniejące poza rzeczywistością danych cyfrowych, tzn. różnice pomiędzy naturą obrazu, dźwięku, języka – w strukturze hipertekstu wszystkie bity i węzły są sobie równe. Najważniejsze są tu cyfrowe podobieństwa, które muszą odpowiadać analogowym hierarchiom i zależnościom. Węzły Sieci łączą ze sobą niezliczone ilości nitek – oznacza to pominięcie różnic pomiędzy fragmentami, miejscami w Sieci i zastąpienie tego porządku przez możliwość odbywania skoków, żeglugi, surfowania. Cyfrowe morze rozmywa różnice w pochodzeniu, jakości i przynależności danych. Istniejące w *real life* klasyczne podziały na sfery nauki, rozrywki, religii itp., w Sieci istnieją tylko dla posiadających ich świadomość przed wejściem w nią" [4, s. 389].

Niektórzy uczeni ujawniali obawy przed nowym wspaniałym światem komputerów i sieci. Dzisiaj wiemy już, że większość z tych obaw jest irracjonalna, jednak jakieś cienie obaw przed zdominowaniem człowieka przez technologie nadal się przejawiają. O tym, jak te obawy się weryfikują, niech świadczy zderzenie dwóch faktów: w 1982 roku człowiekiem roku według tygodnika „Time" został… komputer – ale w 2006 roku już … internauta.

W każdym razie specyfika komunikacji internetowej powoduje, że użytkownicy sieci w specyficzny sposób uczestniczą w procesie komunikacyjnym i w specyficzny sposób kształtuje się ich umysłowość. Liczna grupa uczonych wskazuje na otwartość procesu komunikacyjnego w sieci, jednak wcale nie słabszy wydaje się być głos tych, którzy wskazują na kształtowanie się krytycyzmu, podejrzliwości i specyficznego rodzaju umysłowości – walecznej i agresywnej: „W kategoriach wpływu na nasze środowisko fizyczne te nowe urządzenia obliczeniowe ani się równają z potężnymi maszynami z sektora przemysłowego. Kluczem do ich znaczenia jest coś zarówno silniej fascynującego, jak i bardziej niepokojącego: zdolność do rozbudzenia naszych procesów umysłowych. Nową technologię stanowią informacja, idee i inteligencja, waleczność umysłowa, a nie fizyczna, może ona zatem zmienić nie tylko nasze związki z otaczającymi nas przedmiotami, ale nawet nasz stosunek do samych siebie" [9, s. 20].

Trudno mieć zaufanie do komunikatów, które z natury są wieloznaczne i hipertekstualne, zatem podejrzliwość i krytycyzm wydają się uzasadnione i naturalne w tej sytuacji. W komunikacji sieciowej jednak ta ostrożność jest daleko posunięta i dochodzi już do tego, że koniecznością wydaje się być skanowanie każdej przychodzącej wiadomości pod kątem obecności wirusów.

Badania nad właściwościami komunikacji internetowej są wprawdzie jeszcze nieliczne, jednak bardzo szybko się rozwijają. Prawdopodobnie już niedługo będziemy mogli więcej powiedzieć o specyfice komunikacji sieciowej i wpływie, jaki Internet ma na umysłowość użytkowników oraz jakie cechy i emocje przede wszystkim wyzwala. Jak wskazuje P. Wallace, „My wszyscy użytkownicy Internetu jesteśmy częścią tych «rozproszonych grup» i «konspiratorów» i jeśli chcemy promować dobro i piętnować zło, powinniśmy zacząć od własne-

---

badacze społeczni rzadko sięgają do metodologii wypracowanej na gruncie nauk filologicznych, np. do technik analizy tekstu, a jeżeli już to się zdarza (nurt jakościowy w badaniach społecznych), to cała procedura sprowadzana jest do ujęcia typowo psychologicznego.

go postępowania. […] Niezwykłe właściwości Internetu mogą wydobywać na wierzch nasze najlepsze i najgorsze cechy, ukazywać nasze nudne i fascynujące oblicze. Łącząc się z cyberprzestrzenią, nie ulegamy mutacji i nie zamieniamy się w inny gatunek, lecz czynniki psychologiczne, które wpływają na nasze zachowanie w prawdziwym życiu, w sieci manifestują się inaczej, bo środowiska, do których wkraczamy, są inne. Im więcej wiemy o tych środowiskach i ich wpływie na nas, tym większą mamy szansę, że będziemy potrafili wykorzystać nasz wkład w ich tworzenie, żeby je ulepszać" [18, s. 307].

W przypadku Internetu podstawowym problemem komunikacyjnym wydaje się być więc kompetencja komunikacyjna samych użytkowników. Niska kultura języka, słaba znajomość faktów i pojęć, brak wykształcenia, agresywność, brak logiki wypowiedzi – wszystko to może spowodować, że proces komunikacyjny ma niską jakość lub wręcz jest bezcelowy. Tendencję taką można dostrzec w przypadku mało popularnych forów internetowych, gdzie dyskusja często ogranicza się do mało twórczej wymiany ciągle tych samych argumentów w zamkniętym gronie osób. Teoretycznie otwarte dla wszystkich forum nie kusi nikogo, ponieważ właśnie jakość procesu komunikacyjnego w takich przypadkach pozostawia wiele do życzenia.

Z drugiej strony takie cechy jak bogactwo języka, empatia, logika wypowiedzi i siła argumentów samych użytkowników Internetu zachęcają do dyskusji i do udziału w procesie komunikacyjnym.

O wiele większy problem może stanowić ograniczenie kontaktu fizycznego – przede wszystkim wizualnego – internautów. Częściowo można go złagodzić, stosując kamery internetowe – jednak są to tylko półśrodki, które przy obecnym poziomie techniki i niewielkim stopniu spopularyzowania nie rozwiązują problemu całkowicie. Poza tym nawet najlepsze kamery nie będą w stanie oddać całego bogactwa wrażeń pozawerbalnych interlokutorów.

Wiedza internetowa

Nie ma wątpliwości co do faktu, iż przestrzeń wirtualna jest nową, bardzo specyficzną i jakościowo zupełnie odmienną kategorią, a fakt, że postrzeganie przestrzeni determinuje w określony sposób postrzeganie czasu, stawia nas wobec konieczności rozpatrywania tych dwóch kategorii w sposób nierozłączny.

Jak wskazują antropolodzy, dla człowieka (w odróżnieniu od zwierząt) charakterystyczne jest postrzeganie przestrzeni i czasu w perspektywie o wiele szerszej niż ta, bezpośrednio im dostępna [5]. Przestrzeń wirtualna powinna być chyba postrzegana jako inny poziom przestrzeni fizycznej – umożliwiający kontakt i przechowywanie informacji na innych zasadach niż dotychczas. Dzięki niej możemy mówić paradoksalnie o istnieniu jednej przestrzeni łączącej bezpośrednio wszystkich interlokutorów, zbierającej i konserwującej doświadczenia, komunikaty i wiedzę, dzięki czemu czas również ulega zakonserwowaniu. Wydarzenie w sieci zaistnieje dopiero wtedy, gdy znajdzie się ten, który odpowie na to wydarzenie. I tak – rozmowa i wymiana doświadczeń może odbywać się w czasie rzeczywistym, pomimo dzielącej uczestników dyskursu odległości (gdy korzystamy ze Skypa), lub może być odroczony w czasie, gdy mamy do czynienia z forum internetowym lub publikacjami elektronicznymi.

Wprawdzie nadmiar informacji rodzi niepewność i liczne kryzysy prawdziwości paradygmatów [1, s. 45], jednak łatwo można przezwyciężyć te problemy, tworząc internetowe grupy wsparcia, grupy eksperckie i zespoły zorientowane zadaniowo. Jeżeli chodzi o przeciętnych użytkowników, to sieć poprzez nagromadzenie różnego rodzaju informacji stwarza duże możliwości rozwoju i zdobywania wiedzy – czyli stanowi niezgłębione zaplecze dla wszystkich

rodzajów edukacji: formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Jednak z punktu widzenia zespołów eksperckich może stanowić jedynie coś w rodzaju zasobnika materiałów uzupełniających i ilustrujących. Rola zespołów eksperckich w takiej sytuacji wzrasta, lecz wyniki badań podlegają ochronie i sponsorzy nie są skłonni, by je szybko upowszechniać, w obawie przed konkurencją (przecież nakłady muszą się jakoś zwrócić – a najlepiej byłoby na nich możliwie dużo zarobić). Stąd też sami eksperci mogą mieć problemy z dotarciem do informacji, których na pewno nie znajdziemy w sieci[4].

Intelektualiści zdecydowanie wiele zyskują dzięki powiązaniom sieciowym, jakie oferuje im Internet. Przy tym teza o zanikaniu inteligencji liberalnej [11] nie znajduje potwierdzenia w faktach, gdyż Internet opiera się na polifonii światopoglądowej i każde stanowisko może znaleźć tu odzwierciedlenie, ponieważ w większości liczy się siła argumentów. Misja intelektualisty, o której niedawno tak obszernie pisał S. Fuller [6], polegająca na nauczaniu i krytycznym spojrzeniu na rzeczywistość, dzięki sieci może zostać zintensyfikowana – gdyż pojedynczy intelektualiści zyskali szerszy dostęp do mas, a dzięki temu prawdopodobnie również zdecydowanie większy wpływ na nie.

Z drugiej strony trzeba brać pod uwagę szereg zjawisk, które osłabiają wpływ inteligencji na szersze masy w sieci. Wydaje się przy tym, iż większe znaczenie ma możliwość wymiany informacji niż zawartość wiedzy w sieci. Wymiana poglądów i wiedzy między poszczególnymi użytkownikami jest faktem niepodważalnym. Natomiast jakość samej wiedzy zawsze jest podejrzana, jak to zostało opisane wcześniej.

Podstawowym czynnikiem osłabiającym oddziaływanie intelektualistów w Internecie są pewne trendy w kulturze współczesnej, akcentujące zagubienie i dezorientację duchową człowieka na początku XXI wieku [20]. W pewnym zakresie sieć może pomóc w przezwyciężaniu tych niekorzystnych zjawisk, gdyż jest podstawą tworzenia się nowych wspólnot, które są oparte nie na terytorium, lecz skoncentrowane na problemach, zjawiskach czy zainteresowaniach.

Również cyberkultura jest specyficznym zjawiskiem, generującym nowe problemy i nowe możliwości: odmienny język, estetyki, wartości, style życia i komunikacji, zdigitalizowane paradygmaty [12]. Użytkownik Internetu w szczególny sposób patrzy na świat – jest bardziej świadomy wieloznaczności i bardziej uczulony na punkcie swojej wolności obywatelskiej. Według niektórych koncepcji możemy już mówić nawet o powstaniu wirtualnego społeczeństwa „netizenów" [8] – świadomych, niezależnych i liberalnych wirtualnych obywateli[5].

Internet jest nadzwyczaj plastycznym narzędziem, którego wykorzystanie zależy przede wszystkim od indywidualnych potrzeb użytkownika. Cytowany wcześniej M. Castells wskazuje na podstawowe typy użytkowników sieci i wymienia: techno-merytokratyczny, hakerski, komunitariański i przedsiębiorczości. Wydaje się, że w każdej z tych warstw jest szansa na działalność intelektualistów i – jak wskazuje M. Juza [10] – po raz pierwszy w historii ludzkości mamy do czynienia z narzędziem, które stwarza realną szansę na pełne odrodzenie sfery publicznej i dyskursu intelektualistów.

---

[4] Istnieje tu jeszcze kwestia świadomej abnegacji – odwrotu od autorytetów i zwrócenia się ku temu, co bezpośrednio doświadczalne; w tym przypadku sieć ukazuje się oczywiście jako bardzo przydatne narzędzie wymiany doświadczeń (zob. [7] s.196–197 oraz [2], rozdział *Die Welt der starken Bindungen*).

[5] Nieco inaczej widzi całą sytuację R. D. Putnam, który wskazje, że potencjal Internetu został do tej pory w niewielkim stopniu wykorzystany i w związku z tym trudno mówić o aktywnych, silnych społecznościach wirtualnych; [15, s. 180].

SUMMARY

Net Intelligence. Intellectuals in the Internet Sociaty

The article examines the idea of the net intelligence. With the rising of a new economy and new cyber- societies, we find the problem of cyber- communication as the most important task of our times and signum temporis as well. The author writes about the problems of truth, hypertestuality and manipulation in the cyberspace, trying to define basic rules of an effective using of Internet. There is no doubt that Internet should be treated as a very good tool to modern communication, not as an huge treat. It's the big opportunity for a revival of (nowadays dying) public discussion of intellectuals and for the creating of a new net intelligence.

Literatura

[1] Bard A., Söderquist J., *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, Warszawa 2006.

[2] Bolz N., *Die Helden der Familie*, Monachium 2006.

[3] Castells M., *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003.

[4] Celiński P., *Wyzwania hipertekstu – granice nieograniczonego* [w:] M. Ostrowicki, *Estetyka wirtualności*, Kraków 2005.

[5] Clark G., *Przestrzeń, czas i człowiek. Spojrzenie badacza historii*, Warszawa 1998.

[6] Fuller S., *The Intellectual*, Cambridge 2006.

[7] Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2006.

[8] Godzic W., *Czy nowe media potrzebują nowej estetyki. Humanista w Internecie* [w:] *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 1999.

[9] Jonscher Ch., *Życie okablowane*, Warszawa 2001.

[10] Juza M., *Elitarne i masowe formy komunikacyjnego wykorzystania Internetu* [w:] *Re: Internet – społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacje*, praca zbiorowa, Warszawa 2006.

[11] Lott E., *The Disappearing Liberal Intellectual*, Nowy Jork 2006.

[12] Manovich L., *Język nowych mediów*, Warszawa 2006.

[13] Ostrowicki M., *Estetyka wirtualności*, Kraków 2005.

[14] Ostrowicki M., *Wirtualne realis. Estetyka w epoce elektroniki*, Kraków 2006.

[15] Putnam R.D., *Bowling Alone*, Nowy Jork 2000.

[16] *Re: Internet– społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacje*, praca zbiorowa, Warszawa 2006.

[17] Toffler A., *Zmiana władzy*, Poznań 2003.

[18] Wallace P., *Psychologia Internetu*, Poznań 2005.

[19] Wilkoszewska K. (red.), *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*, Kraków 1999.

[20] Życiński J., *Odyseusz czy playboy? Kulturowa odyseja człowieka*, Kraków 2005.

Część II

Wybrane doniesienia naukowe z badań i szkoleń w Polsce

Beata Krawiec
Uniwersytet Wrocławski

Jak edukacja zmienia społeczeństwo?

ABSTRAKT

Artykuł prezentuje negatywne oddziaływanie edukacji na społeczeństwo i jego rozwój. Szczególnie wnikliwie przedstawia skutki obowiązywania w oświacie idei równości i wolności nauczania.

System oświatowy jest jednym z wielu elementów, jakie określają i organizują poszczególne współczesne społeczeństwa. Edukacja wraz z kulturą, tradycją, obyczajami, językiem, prawem, historią i wierzeniami stanowią o rozwoju społecznym. Oddziałują również na ład oraz strukturę charakteryzujące społeczności.

Należy podkreślić, że z wymienionych czynników w szczególny sposób oświata determinuje funkcjonowanie społeczeństw. Zajmowanie stanowisk zawodowych czy pozycji społecznych uzależnione jest bowiem np. od rodzaju, prestiżu placówek szkolnych, które dana osoba ukończyła. Obowiązujące w systemie szkolnictwa zasady, idee (tj. np. równość szans edukacyjnych – egalitaryzm, swobodny wybór miejsca kształcenia – wolność nauczania lub koedukacja szkół) posiadają znaczący wpływ na układ społeczny.

Analizując kolejno wskazane wyżej demokratyczne idee określające działalność edukacji, postaram się ukazać ich społeczne skutki. I tak egalitaryzm oświaty należy interpretować jako dążenie do zapewnienia uczniom równych szans w procesie kształcenia. Dostosowanie nauczania do uzdolnień, zainteresowań uczniów powoduje utrwalenie istniejącej struktury społecznej. Uczniom ogranicza się możliwość awansu w hierarchii społecznej, zmiany zajmowanej pozycji społecznej czy zawodowej w oparciu o uzyskane wykształcenie. Egalitaryzm petryfikuje porządek społeczny, a przecież organizację społeczeństwa powinien cechować dynamizm wynikający z nierówności.

Egalitarny charakter edukacji należy rozumieć jako rozstrzygnięcie problemu zakresu treści nauczania. Dla eliminowania nierówności, dyskryminacji zasadnicze znaczenie posiada decyzja, czy wszystkich uczniów uczyć tego samego, czy może uzależnić realizowany program od uzdolnień, zainteresowań czy pochodzenia uczniów? Selekcja nauczanych przedmiotów, proponowanych treści, stosowanych metod, środków dydaktycznych jest w niektórych krajach utożsamiana z zasadą egalitaryzmu – przykładem oświata amerykańska. Natomiast w innych państwach, np. w Japonii czy Danii, równość interpretuje się w kontekście zapewnienia nauczania tych samych przedmiotów, tych samych treści dokładnie w tym samym czasie.

Należy podkreślić fakt istnienia jeszcze jednego aspektu egalitaryzmu, który odnosi się do skupienia uwagi tylko na dziecku w procesie kształcenia. W konsekwencji organizacja nauczania powinna wzbudzić w uczniu poczucie własnej wartości, zapewnić wysoką samo-

ocenę. W tym przypadku przedmioty, programy oraz treści nauczania przygotowane zostają w sposób uwzględniający zainteresowania uczniów. Jedyne kryterium doboru zagadnień nauczania stanowi dobre samopoczucie uczniów. Roger Scruton tak przedstawia omawiane zjawisko: „wszelkie formy wiedzy, wymagające wrodzonych predyspozycji oraz pracy albo zakładające osiągnięcie poziomu kultury wyższego niż uliczny, potępia się jako elitarne i usuwa na margines programów nauczania. Niechlujną mowę nobilituje się jako autentyczną, a ignorancję stroi się w szaty różnic poglądów" [6].

Jak konstatuje R. Scruton, dziesięciolecia stosowania egalitarystycznej propagandy doprowadziły do zanegowania wiedzy, konieczności włożenia wysiłku i pracy w trakcie jej przyswajania. W wymiarze szerszym – społecznym – zjawisko to spowodowało pogłębienie podziałów. Oświata jest podstawą działań, jakie służą dokonywaniu stratyfikacji społecznej. Dlatego trudno w wypadku dążenia do zapewnienia edukacji, która dostosowana jest charakterem nauczanych przedmiotów, treści do reprezentacji ucznia, oczekiwać, że dzięki kształceniu dziecko zajmie pozycję społeczną wyższą od tej, jaka wynika z jego stanu pochodzenia czy majątku.

Idea egalitaryzmu w edukacji posiada jeszcze jeden wymiar, jakim jest paradygmat wspólnego nauczania dziewcząt i chłopców. Koedukacja jawi się gwarantem zapewnienia wszystkim uczniom w procesie kształcenia równych szans. Następstwem realizacji w systemie oświaty tej zasady jest równe traktowanie oraz funkcjonowanie w społeczeństwie przedstawicieli obu płci. Jednak prawdziwości sformułowanego uogólnienia przeczą następujące fakty: państwa, które najwcześniej wprowadziły koedukację w nauczaniu (kraje skandynawskie oraz USA) coraz częściej organizują szkoły lub klasy jednoimienne. Eksperyment przeprowadzony w jednej z waszyngtońskich szkół podstawowych, polegający na odrębnym nauczaniu dziewcząt i chłopców (w miejsce koedukacji), spowodował, że odsetek uczniów z najwyższymi ocenami z matematyki wzrósł z 49% do 88%, a z języka angielskiego z 50% do 91%[1].

Również badania przeprowadzone w 2004 roku w *grammar school* (angielska szkoła gramatyczna to publiczna, elitarna szkoła średnia) w Leeds zmuszają do stwierdzenia, że odsetek uczniów z dobrymi ocenami z języka francuskiego i niemieckiego zwiększył się z 30% w klasach koedukacyjnych do 100% w klasach jednoimiennych [1].

Edukacja typu *single-sex* przynosi tak zadowalające efekty, że Federalny Departament Oświaty Stanów Zjednoczonych Ameryki 1 marca 2004 roku zmienił ustawę Title IX z 1972 roku, której przepisy zabraniały dyskryminacji uczniów ze względu na płeć w szkołach finansowanych ze środków publicznych. Od początku roku szkolnego 2004/05 rady edukacyjne[2] wraz z rodzicami będą mogły zdecydować o prowadzeniu nauczania w klasach koedukacyjnych bądź jednoimiennych.

Konieczność organizacji jednoimiennego nauczania wynika z różnic neurologicznych oraz odmiennego rozwoju biologicznego mężczyzn i kobiet. Różnice te powodują, że wśród chłopców notuje się dwukrotnie większą niż wśród dziewczynek liczbę dzieci autystycznych. Pięciokrotnie częściej chłopców charakteryzuje dysleksja i jąkanie. Aż ośmiokrotnie częściej

---

[1] Przytoczone wyniki pochodzą z zestawienia wykorzystanego przez C. Di Giorno w artykule prezentującym doświadczenia dotyczące nauczania jednoimiennego prowadzone na świecie, [1].

[2] Rady edukacyjne to lokalne władze oświatowe w Stanach Zjednoczonych, które administrują szkolnictwem na terenie okręgu-dystryktu szkolnego. Stany Zjednoczone zostały podzielone na ponad 15 tysięcy okręgów szkolnych. W skład rady edukacyjnej wchodzi od 5 do 7 członków, wybieranych w wyborach powszechnych. Działalność w radzie edukacyjnej nie wiąże się gratyfikacją finansową.

chłopcy cierpią na zespół nadpobudliwości – zespół ADHS czy ADHD[3]. Wymienione zaburzenia występujące przede wszystkim u chłopców sprawiają, że ich edukację cechują gorsze wskaźniki oraz wiele problemów wychowawczych.

Badania przeprowadzone w USA ujawniły, że uczniowie w odróżnieniu od uczennic szkół podstawowych o 50% częściej muszą powtórzyć klasę, natomiast na poziomie szkoły średniej chłopcy dwukrotnie częściej kierowani są do ośrodków specjalnych celem kontynuowania nauczania. Chłopcy stanowią 75% dzieci określanych w Stanach Zjednoczonych Ameryki jako „mające trudności w nauce" [4]. Charakterystyczny jest dla nich dwukrotnie wyższy wskaźnik odsiewu szkolnego[4].

Upowszechnienie kształcenia *single-sex* napotyka jednak na wiele problemów, szczególnie natury ekonomicznej. W USA z 300 college'y dla kobiet, jakie działały w 1970 roku, obecnie funkcjonuje 64, bowiem tylko 3% absolwentek szkół średnich składa dokumenty do tych uczelni. Przy tak niewielkim zainteresowaniu studiami jednoimiennymi oferujące je szkoły wyższe borykają się z trudnościami finansowymi. Jedna z uczelni – Wells College (w Aurora w stanie Nowy Jork) ogłosiła, że od roku akademickiego 2005/06 przyjmować będzie również mężczyzn, aby poprawić swoją kondycję ekonomiczną. Zapowiedź ta tak rozgniewała studentki Wells College, że przez tydzień okupowały budynek administracji, zorganizowały marsz protestacyjny, przeprowadziły referendum nad votum nieufności dla prezydenta uczelni, a dwie studentki wystąpiły przeciwko uczelni do sądu z pozwem o oszustwo[5].

Znacznie gorzej przedstawia się sytuacja finansowa wyższych szkół dla mężczyzn. Należy podkreślić, że na terenie USA działają obecnie tylko dwie tego typu uczelnie.

Wszystkie obserwacje prowadzone w szkołach koedukacyjnych potwierdziły, że wspólne nauczanie nie realizuje zasady równości szans edukacyjnych, demokracji w oświacie, a przeciwnie, pogłębia dyskryminację. Paradoksalnie, powoduje również przyjmowanie tradycyjnych ról społecznych, zachowań przypisywanych każdej z płci, dokonuje ich stygmatyzacji.

Natomiast nauczanie jednoimienne sprawia, że np. dziewczęta z klas *single-sex* są pewniejsze siebie, chętniej podejmują dyskusje i polemiki, częściej wybierają zawody oparte na wiedzy i umiejętnościach z zakresu nauk ścisłych.

Równość szans edukacyjnych odnosi się również do paradygmatu edukacji wielokulturowej. Jakiej udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące egalitaryzmu kształcenia dzieci pochodzących z mniejszości etnicznych, narodowościowych, językowych czy wyznaniowych? Kraje takie jak Francja, Niemcy i Wielka Brytania, respektując w swoich systemach oświatowych odmienność kulturową, językową, wyznaniową, historyczną, obyczajową etc. uczniów, muszą rozwiązać poważne problemy widoczne w działalności ich placówek szkolnych. Szczególnie pilnie należy rozstrzygnąć kwestię uczęszczania do szkół wymienionych państw uczniów wyznania muzułmańskiego. Dzieci należące do tej mniejszości religijnej nie realizują obowiązku szkolnego, ponieważ odmawiają uczestniczenia w niektórych zajęciach, np. na

---

[3] ADHS to nadpobudliwość psychoruchowa z zaburzeniami koncentracji uwagi, a ADHD odnosi się do dzieci nadpobudliwych i impulsywnych.

[4] Odsiew szkolny to rezygnacja ucznia z uczęszczania do szkoły przed formalnym jej ukończeniem. Dane Federalnego Departamentu Oświaty informują, że średnia wartość odsiewu szkolnego dla 50 stanów wynosi około 25% (dla dystryktu szkolnego Nowy Jork osiąga 27%).

[5] Relację dotyczącą amerykańskich uczelni jednoimiennych, zatytułowaną „Protest boginek mądrości" przygotował Tadeusz Wójcie z Buffalo, a zamieściła „Rzeczpospolita" w rubryce „Obyczaje i Nieobyczaje".

lekcjach wychowania fizycznego nie ćwiczą dziewczęta, podobnie wygląda sytuacja w przypadku lekcji muzyki. Nie we wszystkich lekcjach języka urzędowego chcą uczestniczyć zarówno chłopcy, jak i dziewczęta.

Nieobojętne są także problemy wychowawcze, jakie ci uczniowie stwarzają w szkołach oraz poza nimi. Istotnym zagadnieniem jawi się wnoszenie przez tych uczniów (głównie dziewczęta) do szkół symboli religijnych w postaci stroju zakrywającego całe ciało oraz chusty przysłaniającej wszystkie włosy.

Problem stanowi również obecność w szkołach publicznych nauczycieli reprezentujących tę mniejszość. Wykonywanie czynności zawodowych przez nauczycieli związane jest z oddziaływaniem wychowawczym, z kształtowaniem osobowości uczniów, z możliwością ich indoktrynowania.

Nawet w krajach, które w swoim prawodawstwie dokonały rozdziału państwa i Kościoła, np. we Francji, gdzie szkolnictwo jako instytucja publiczna posiadać musi charakter świecki, laicki, sytuacja jest skomplikowana. W wypadku Francji tak bardzo, że w lutym 2004 roku Zgromadzenie Narodowe uchwaliło ustawę zabraniającą wnoszenia ostentacyjnych symboli religijnych do placówek państwowych. Wymieniony akt normatywny wszedł w życie z początkiem nowego roku szkolnego – 2004/05, aby wyjaśnić i uściślić procedurę egzekwowania zapisu konstytucyjnego o świeckim, neutralnym charakterze szkolnictwa francuskiego, lecz zamiast uporządkować tę kwestię, spowodował jej zaostrzenie. Uczennice wyznania muzułmańskiego, aby pozostać w zgodzie z rygorami swojej religii i jednocześnie przepisami nowej ustawy, przed wyjściem do szkoły goliły sobie głowy bądź obwiązywały je bandanami (uznano bowiem bandanę za przejaw mody, kultury młodzieżowej – nie religii). Zanotowano także przypadki, że uczniowie tatuowali na widocznym miejscu swojego ciała symbole religijne. Warto zauważyć, iż we Francji w ostatniej dekadzie usunięto ze szkół około 1500 dziewcząt, które przychodziły na lekcje w chustach [3].

Francuska ustawa zakazuje chrześcijańskim uczniom noszenia w szkołach znacznych rozmiarów krzyży, żydowskim uczniom noszenia mycek, a arabskim i tureckim przychodzenia w hidżabach i czarczafach.

Podobnie skomplikowany wymiar przyjmuje ten problem w krajach, które nie oddzieliły instytucji państwowych od kościelnych, jak np. Wielka Brytania czy Niemcy. I tak w przypadku Wielkiej Brytanii 3 marca 2005 roku dziennik „Rzeczpospolita" [5] podał za agencją PAP orzeczenie sądu apelacyjnego w Londynie, które przyznaje muzułmańskiej uczennicy (15-letniej Shabine Begum) prawo do uczęszczania do szkoły w długiej sukni, zakrywającej całe ciało – *galabii*. We wrześniu 2002 roku S. Begum z powodu galabii została usunięta ze szkoły, która teraz wyrokiem sądu musi uczennicę przyjąć.

Jednak sąd wyższej (drugiej) instancji przyznał rację szkole, uznając noszenie galabii za wyrażanie przekonań religijnych [3]. Sędziowie sądu drugiej instancji uznali, że Denbigh High School w Luton, do której uczęszczała S. Begum, zezwala muzułmankom na noszenie innego – alternatywnego stroju, składającego się z tuniki, spodni i szala. S. Begum twierdziła, że proponowany przez szkołę ubiór wykorzystują kobiety niewierzące, dlatego zdecydowała się na galabię. Upór dziewczyny oraz jej walka przed sądem o prawo do pobierania nauki zgodnie z zaleceniami islamu uczyniły z niej bohaterkę brytyjskiej mniejszości muzułmańskiej. Prawnicy S. Begum[6] zapowiedzieli wniesienie sprawy do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu [3].

---

[6] Obrońcą S. Begum była Cherie Booth, żona brytyjskiego premiera.

We Włoszech mniejszość muzułmańska żąda utworzenia w szkołach publicznych osobnych klas islamskich. Ministerstwo oświaty nie wyraża jednak na przyjęcie takiego rozwiązania zgody [2].

Uczniowie, a potem dorośli pochodzący z mniejszości etnicznych, narodowych, językowych, religijnych twierdzą, że zostali wykluczeni ze społeczeństwa. Nie mogą zrealizować kariery zawodowej, gdyż nie potrafili skutecznie konkurować na uczelniach, a wcześniej w szkołach obligatoryjnych.

Wykluczenie społeczne dotykające przedstawicieli mniejszości jest następstwem obowiązywania idei edukacji wielokulturowej, która gwarantuje każdemu imigrantowi prawo do powstrzymania się od akulturacji, integracji ze społecznością go przyjmującą. Brak przymusu opanowania języka kraju, do którego imigrant przybył, lekceważenie jego praw, obyczajów i kultury powoduje izolowanie się mniejszości oraz zamykanie w gettach. Oprócz wykluczenia konsekwencją edukacji wielokulturowej jest również segregacja, a nawet powrót rasizmu w niektórych państwach – przykładem USA.

Brak asymilacji imigrantów rodzi w nich agresję oraz zachowania przestępcze, stąd postulaty społeczeństw przyjmujących, nawet najbardziej liberalnych (Holandia, Dania, Belgia czy Szwecja), o ograniczenie imigracji. Społeczności państw, do których napłynęło szczególnie wielu imigrantów, obawiają się, że wkrótce same stanowić będą mniejszość. Wtedy zmuszone będą podporządkować się normom obcego prawa – prawa imigrantów. Ład społeczny zostanie zburzony, a wartości stanowiące o kulturze danego narodu przekreślone.

Alternatywnym rozwiązaniem dla konieczności podporządkowania się napływającej ludności jest, jak ma to miejsce w wypadku Holandii, emigracja rodowitych Holendrów[7]. Dane Centralnego Biura Statystycznego Holandii informują, że w 1999 roku wyemigrowało z kraju 30 tysięcy Holendrów, a w roku 2004 już 40 tysięcy. Opuszczający Holandię za miejsce osiedlenia wybierają kraje anglojęzyczne, tj. np. Australię, Kanadę czy Nową Zelandię. Niektórzy, składając dokumenty, wskazują także takie państwa jak Norwegia. Przyczyną emigracji Holendrów jest nie tylko przeludnienie (największa w Europie gęstość zaludnienia), ale obawa o życie i zdrowie własne oraz rodziny.

Szczególne zagrożenie odczuwają Holendrzy ze strony konserwatywnych Marokańczyków i Turków, którym zarzuca się, „że odnoszą się z lekceważeniem do holenderskich obyczajów i nie starają się przystosować. Imigrancka młodzież stanowi połowę przebywających w więzieniu. Ku niezadowoleniu rodowitych Holendrów ponad 40 proc. imigrantów otrzymuje jakąś pomoc ze strony rządu" [7]. Imigranci nie tylko sami są źródłem problemów społecznych, ale powodują, że napięcia narastają wśród rdzennej ludności. Społeczeństwo holenderskie „rządzone przez dziesięciolecia w oparciu o solidny polityczny konsens, obecnie przeżywa tyle napięć, i jest skłonne do sporów. […] Zanim w roku 2002 zamordowano populistycznego antyimigracyjnego polityka Pima Fortuyna, a potem, całkiem niedawno, uczeń zabił nauczyciela – dla pokolenia Holendrów takie akty przemocy w ich spokojnym kraju były czymś nie do pomyślenia. Po zabójstwie Theo van Gogha doszło do burzliwych demonstracji i podkładania bomb zapalających w meczetach i szkołach muzułmańskich. W odwecie zaatakowano parę chrześcijańskich kościołów" [7].

„Śmierć van Gogha była dla Holendrów prawdziwym wstrząsem. Było to drugie morderstwo na tle politycznym w ciągu trzech zaledwie lat, i to w kraju, w którym nie zdarzało się to od XVI

---

[7] Informacje o zjawisku emigracji Holendrów, którzy czują się zagrożeni w swojej ojczyźnie zaczerpnęłam z artykułu M. Simons, [7].

wieku. […] Holenderski model integracji imigrantów okazał się nie tak doskonały, jak zawsze sądzono. Imigrantów akceptowano ze wszystkimi odmiennościami wynikającymi z różnicy kultur, sposobu życia, wyznania. Teraz wielu Holendrów zaczęło zadawać sobie pytanie, czy prawdziwa asymilacja muzułmanów w społeczeństwach europejskich w ogóle jest możliwa" [8].

Powierzchowna analiza skutków obowiązywania we współczesnych systemach oświatowych zasady równości szans edukacyjnych pozwala sformułować wniosek o negatywnych jej skutkach. Egalitaryzm w edukacji jest przyczyną pojawienia się zjawiska wykluczenia pewnych grup, segregacji społeczeństwa na elitę, która potrafi zapewnić swoim dzieciom edukację dobrej jakości, realizowaną np. w szkołach jednoimiennych (najczęściej są to prywatne placówki), o akademickich programach nauczania. Dzieci pozostałych obywateli skazane są na kształcenie w koedukacyjnych szkołach, gdzie oferta nauczania odpowiada zainteresowaniom, uzdolnieniom, możliwościom intelektualnym uczniów pochodzących z różnych mniejszościowych grup. W tym wypadku zadaniem szkoły jest przede wszystkim zachęcanie uczniów do przychodzenia na zajęcia.

Edukacja, wbrew oczekiwaniom, nie powoduje podniesienia poziomu rozwoju społecznego. Wskaźnik skolaryzacji (odsetek młodzieży studiującej) nie posiada znaczenia dla funkcjonowania społeczeństwa. Dane uzyskane z badań komparatystycznych przekonują, że brakuje zależności między jakością, poziomem oświaty a rozwojem społeczeństwa.

Należy podkreślić, że sformułowane w odniesieniu do systemu edukacyjnego zasady, idee działania, tj. np. egalitaryzm, wolność nauczania, prowadzą do pojawienia się w społeczeństwie przede wszystkim negatywnych skutków. Wśród nich można wskazać wykluczenie, segregację, dyskryminację oraz odradzający się rasizm.

ZUSAMMENFASSUNG

Einfluss der Bildung auf die Gesellschaft

Der Artikel stellt negative Einwirkung des Erziehungssystems auf die Gesellschaft und deren Entwicklung dar. Besonders eingehend wird die Auswirkung im Bildungssystem und Gleichheits- und Freiheitsidee im Unterricht behandelt.

Literatura

[1] Giorno C. Di, „La Repubblica" 4 kwietnia 2004 r.

[2] Jendroszczyk P., Lorenz W., *Jak Niemcy chcą oswoić islam*, „Rzeczpospolita" 13–14 stycznia 2007 r., nr 11.

[3] *Muzułmański strój niemile widziany*, „Rzeczpospolita" 23 marca 2006, nr 70.

[4] Poe M., *Skazani na oślą ławkę*, „The Atlantic Monthly" [w:] „Forum" 2004, nr 10.

[5] „Rzeczpospolita" 3 marca 2005 r., nr 52.

[6] Scruton R., *Pochwała hierarchii*, „Forum" 2005, nr 3.

[7] Simons M., „International Herald Tribune" 28 lutego 2005 r. [w:] „Forum" 2005, nr 13.

[8] Stylińska T., *Dożywocie dla zabójcy Theo van Gogha*, „Rzeczpospolita" 27 lipca 2005 r., nr 174.

Elżbieta Lonc, Katarzyna Rydzanicz, Mirosława Wawrzak-Chodaczek
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy
i Uniwersytet Wrocławski

Zróżnicowany poziom świadomości ekologicznej studentów wrocławskich uczelni

Już człowiek osiągnął Księżyc, zaczyna marzyć o Marsie.
Lecz ciągle trzyma się Ziemi i do niej powraca uparcie.
Swą miłość do Matki – planety objawić ma zamiar dziwacznie.
Bo każdy swym czynem genialnym przyrodę chce zmieniać nieznacznie.
Za dużo jest u nas szkodników! Nie szkodzi. Już myślą uczeni,
Jak by tu z naszej planety uczynić tak raj na Ziemi.
Wystarczy posypać LUX – proszkiem, bo o to tu właśnie chodzi.
Że zginą przypadkiem i inni – cóż, nikt wszystkim nie dogodzi.
Marzenie człowieka od zawsze ku zmianom na lepsze ulata.
Jak pięknie byłoby dzisiaj odmienić porządek świata.
Choć zda się, wszystko jak dawniej, choć zda się, że nic się nie zmienia.
Pod ludzi stopami ta sama, lecz martwa będzie Ziemia.

Barbara Sokowska

ABSTRAKT

W badaniach świadomość ekologiczną wrocławskich studentów z kilku uczelni określono poprzez ocenę zainteresowania problemami ekologicznymi, wiedzy oraz źródła pozyskiwanych informacji o środowisku. Stwierdzono korelację między zainteresowaniem, wiedzą i podjęciem działań na rzecz ochrony środowiska. Studenci dysponujący odpowiednią wiedzą ekologiczną są gotowi do działania i poprawy stanu środowiska naturalnego. Respondenci z brakiem wiedzy i znajomości problemów ekologicznych uważają, że wszelkie zasoby naturalne i przyroda są niezniszczalne. Wyniki wskazują na pilną potrzebę skutecznej edukacji ekologicznej znacznej części środowiska studenckiego na wrocławskich uczelniach.

Sytuacja na świecie w kontekście stanu świadomości ekologicznej poszczególnych społeczeństw przybiera postać podobną do mozaiki. Dania, Holandia, Niemcy, Austria czy kraje skandynawskie bez wątpienia należą do liderów Unii Europejskiej w dziedzinie ochrony środowiska. Kraje te odniosły sukces dzięki efektywnej współpracy wykwalifikowanych ekologów z organami samorządowymi, czego owocem były doskonałe regulacje prawne dotyczące ochrony środowiska, które miały przyjąć funkcje szkieletu dla przyszłych przemian.

W ujęciu strukturalnym świadomość ekologiczna składa się z trzech zasadniczych elementów w postaci systemu wiedzy, wartości i reguł działania. Sferę poznawczą świadomości ekologicznej stanowi wiedza o procesach zachodzących w środowisku przyrodniczym, o istniejących zagrożeniach, o działalności człowieka i jego negatywnych skutkach. W kontakcie człowieka z naturą urzeczywistnia się system wartości, do których należą: życie, zdrowie,

odpowiedzialność, praca, piękno, harmonia itp. Trzecim obok systemu wiedzy i systemu wartości elementem świadomości ekologicznej są reguły działań. Tworzą one katalog zasad i powinności, którymi kierujemy się w swoich kontaktach ze środowiskiem [1].

Poglądy na temat świadomości ekologicznej człowieka są bardzo niepokojące. Co więcej, uważa się, że cały system ekologii ludzkiej jest ciężko doświadczony, jest w nim chora nie tylko przyroda, ale także człowiek. Chcąc ukształtować człowieka ekologicznego, należy rozwijać świadomość ekologiczną już u dziecka i kształtować ją podczas edukacji jednostki.

W opinii wielu autorów publikacji na temat edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, redagowanych m.in. przez Dołęgę i Czartoszewskiego [14], krajowe kształcenie na poziomie wyższym nie nadąża za stanem badań w zakresie podstawowych paradygmatów ekorozwoju. Krytyczne uwagi dotyczą zarówno zakresu i poziomu treści programowych, określanych mianem standardów kształcenia formalnego, jak też edukacji pozaszkolnej. W tej nieformalnej edukacji ekologicznej istotną rolę odgrywają mass media [11]. Warto podkreślić, że w badaniach Domki to właśnie prasa, a nie szkoła okazała się jednym z głównych źródeł informacji dla młodzieży, w tym studenckiej, o stanie środowiska i jego zagrożeniach oraz sposobach ochrony [6], [7], [8].

Celem prezentowanych poniżej wyników badań sondażowych przeprowadzonych w latach 2004–2006 była ocena poziomu świadomości i ekologicznego uwrażliwienia studentów (z wybranych uczelni wrocławskich z różnych kierunków i lat studiów) na problemy szeroko rozumianej ochrony środowiska.

Wśród ankietowanych 550 studentów były reprezentowane następujące uczelnie:

1. Politechnika Wrocławska (PWr.) – 188 studentów z następujących kierunków studiów: automatyka i robotyka (29), biotechnologia (31), budownictwo (60), elektronika i telekomunikacja (48), elektrotechnika (1), informatyka (3), mechanika i budowa maszyn (1), technologia chemiczna (1) oraz zarządzanie i marketing (14).

2. Uniwersytet Wrocławski (UWr.) – 167 studentów z następujących kierunków studiów: biologia (13), biotechnologia (28), geologia (1), informatyka (1), matematyka (30), ochrona środowiska (65) oraz prawo (29).

3. Akademia Rolnicza (AR) – 105 studentów z następujących kierunków studiów: architektura krajobrazu (1), geodezja i kartografia (16), gospodarka przestrzenna (75), ogrodnictwo (2) oraz technologia żywności i żywienie człowieka (11).

4. Akademia Medyczna (AM) – 30 studentów z kierunku lekarskiego.

5. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji (DSWE) – 30 studentów z kierunku stosunki międzynarodowe.

6. Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej (SWPS) – 30 studentów z kierunku psychologia.

Wyróżniono cztery kierunki studiów: przyrodnicze *sensu stricto*, stosowane nauki przyrodnicze, techniczne i humanistyczne. Do pierwszej grupy (78 studentów) zaliczono biologię i ochronę środowiska; do drugiej (195 respondentów): architektura krajobrazu, biotechnologia, geodezja i kartografia, geologia, gospodarka przestrzenna, kierunek lekarski, ogrodnictwo, technologia żywności i żywienie człowieka; w grupie kierunków technicznych (188 studentów) znalazły się: automatyka i robotyka, budownictwo, elektronika i telekomunikacja, elektrotechnika, informatyka, matematyka, mechanika i budowa maszyn, technologia chemiczna oraz zarządzanie i marketing; w humanistycznej (89 studentów): prawo, psychologia i stosunki międzynarodowe.

W ocenie świadomości ekologicznej wykorzystano wzór ankiety N. Demeshkant i opisaną tamże metodę O.Z. Makojewa [4]. Wszystkie pytania zawarte w ankiecie odnosiły się do trzech kwestii: zainteresowania zagadnieniami ekologicznymi, wiedzy dotyczącej ekologii oraz gotowości jej zastosowania w działalności praktycznej.

Poziom zainteresowania, wiedzy i gotowości oszacowano poprzez zsumowanie wartości dla odpowiednich pytań i wyliczenie z nich średnich arytmetycznych.

Większość z 550 ankietowanych studentów (ok. 67,30%) deklarowało zainteresowanie problemami ekologicznymi. Podobnie większość studentów (ok. 60%) deklarowało zainteresowanie globalną i lokalną problematyką ekologiczną, z wyjątkiem studentów z SWPS, gdzie ponad połowa (53,33%) ankietowanych nie wykazała żadnego zainteresowania tą problematyką[1].

W odpowiedzi na pytanie otwarte o aktualne problemy ekologiczne w rolnictwie większość (64,54%) z 550 respondentów udzielała poprawnych, aczkolwiek niekiedy zbyt uogólnionych odpowiedzi. Studenci z kierunków przyrodniczych, stosowanych nauk przyrodniczych oraz technicznych poprawnie używali takich określeń jak: „pestycydy, nawozy sztuczne" oraz dostrzegali problemy z ich nadmiernym lub nieodpowiednim wykorzystaniem przez rolników; „szkodniki uprawy roślin, ich odporność na opryski"; „roślinność transgeniczna"; „żywność modyfikowana genetycznie oraz zawierająca dużo środków chemicznych"; „zanieczyszczenie, wyjałowienie i erozja gleb, a także zanieczyszczenie powietrza i wód (zwłaszcza przez spływy nawozów sztucznych z pól uprawnych)"; „odpady, zbyt mała ilość prawomocnych wysypisk, problemy z utylizacją odpadów zwierzęcych"; „kłopoty z kanalizacją wsi"; „zbyt mała ilość oczyszczalni ścieków"; „kwaśne deszcze, efekt cieplarniany, susze"; „wypalanie łąk, ściernisk"; „nieświadomość ekologiczna rolników, przestarzałe technologie i maszyny służące do produkcji w gospodarstwach rolnych".

Tabela1. Procentowe odpowiedzi wrocławskich studentów na temat znajomości aktualnych problemów w rolnictwie

a) wg kierunków studiów

Rodzaje odpowiedzi	Kierunki			
	przyrodnicze	stosowanych nauk przyrodniczych	techniczne	humanistyczne
pełna, szczegółowa	83,33%	71,79%	50,53%	39,32%
ogólna	8,97%	5,64%	7,98%	14,61%
nieprawidłowa	7,69%	22,56%	41,49%	46,07%

b) wg uczelni

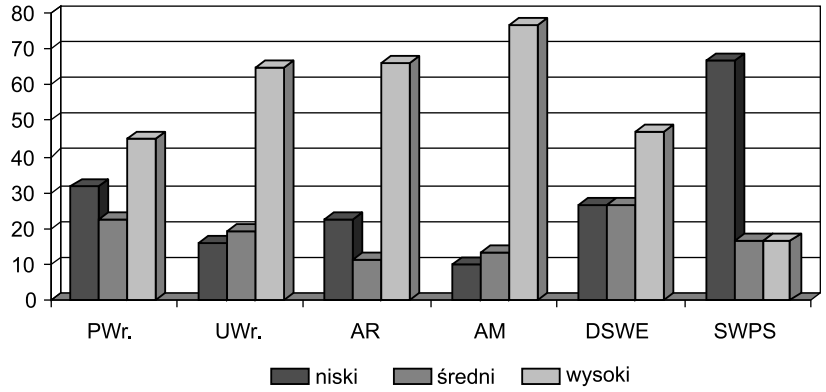
Rodzaje odpowiedzi	Uczelnie					
	PWr.	UWr.	AR	AM	DSWE	SWPS
pełna, szczegółowa	54,78%	64,67%	75,23%	83,33%	60%	6,66%
ogólna	6,91%	9,58%	7,61%	3,33%	6,66%	20%
nieprawidłowa	38,29%	25,74%	17,14%	13,33%	33,33%	73,33%

[1] Oceną wiarygodności uzyskanych odpowiedzi na pytanie dotyczące zainteresowania studentów problemami ekologicznymi, podobnie jak wszystkich pozostałych, był test T – studenta. Wartość krytyczna, która dla wszystkich pytań ankietowych wynosi 4,303, została odczytana dla poziomu istotności $\acute{\alpha} = 0{,}05$ dla testu dwustronnego; [12].

Większość respondentów z grupy humanistycznej nie znała prawidłowej odpowiedzi bądź w ogóle nie udzieliła odpowiedzi. Największy udział wśród respondentów, którzy udzielili trafnych odpowiedzi, mieli studenci AM (83,33%) i AR (75,23%). Za nimi uplasowały się następujące uczelnie: UWr. (64,67%), DSWE (60%), PWr. (54,78%). Najgorzej wypadli studenci SWPS (6,66%), którzy w zdecydowanej większości nie potrafili nawet udzielić uogólnionej poprawnej odpowiedzi (tab. 1b).

Analiza uzyskanych odpowiedzi na pytanie dotyczące wpływu i przykładu zanieczyszczonego środowiska na stan zdrowia ludzi ponownie ukazała większość studentów z grupy przyrodniczej i stosowanych nauk przyrodniczych jako najlepszych. Połowa tych respondentów najczęściej podawała przykłady chorób związanych z układem oddechowym, takie jak: „pylica", „astma"; „nowotwory – działanie kancerogenne zanieczyszczeń"; „alergie"; „choroby skórne"; „zatrucia pokarmowe"; „choroby układu nerwowego"; „osłabienie układu immunologicznego"; „działanie teratogenne". W przypadku respondentów z kierunków technicznych i humanistycznych prawie 50% negowała negatywny wpływ zanieczyszczeń powietrza na stan zdrowia ludzi.

Dosyć istotnym wydało się zbadanie poziomu zainteresowania problemami ekologicznymi. Wśród czterech rodzajów kierunków studiów reprezentowanych przez respondentów najwyższym poziomem zainteresowania wykazali się studenci kierunków przyrodniczych (87,18%) oraz stosowanych nauk przyrodniczych (64,61%). W przypadku osób studiujących na kierunkach technicznych różnica liczebności między poziomem wysokim (40,96%) i niskim (35,11%) wyniosła tylko ok. 5%. To samo miało miejsce w odniesieniu do kierunków humanistycznych, przy czym różnica między poziomem wysokim (37,08%) a niskim (39,32%) była mniejsza.



Wykres 1. Uszeregowanie wrocławskich uczelni
wg poziomu zainteresowania problemami ekologicznymi

Powyższy wykres pokazuje, iż wśród wszystkich 550 respondentów z sześciu wrocławskich uczelni najwyższy poziom zainteresowania wykazują studenci AM, AR i UWr. W poszczególnych uczelniach wartości poziomu zainteresowania były zbliżone (AM – 76,67%, AR – 65,71%, UWr. – 64,67%). W każdej z powyższych uczelni ponad połowa ankietowych studentów wykazała wysoki poziom zainteresowania zagadnieniami ekologicznymi. Najwięcej osób o zainteresowaniu na poziomie średnim i niskim to respondenci z PWr. (zaintereso-

wanie średnie – 22,87%, niskie – 31,91%) i DSWE (zainteresowanie średnie – 26,67%, niskie – 26,67%). Wyraźnie niski poziom prezentowała większość studentów SWPS (66,66%).

W pytaniu na temat źródła wiedzy ekologicznej prawie połowa z wszystkich 550 studentów (44,54%) wskazała na środki masowego przekazu, 34,35% studentów – na obserwację stanu środowiska w regionie, a tylko 21,08% – na proces formalnego nauczania w szkołach.

Szczegółowa analiza odpowiedzi z różnych kierunków studiów ukazuje, że nawet studenci kierunków przyrodniczych zdobywają wiedzę nie w procesie nauczania, który nie jest główną drogą do uświadamiania sobie wagi problemów ekologicznych. Studenci kierunków przyrodniczych wskazywali zwykle na obserwację stanu środowiska, natomiast grupy techniczne i humanistyczne swoimi odpowiedziami potwierdzają (w ponad 50%) przynależność do pokolenia medialnego.

W przypadku analizy zróżnicowania w aspekcie uczelni tylko większość respondentów z UWr. i AM zdobywa wiedzę ekologiczną poprzez obserwację stanu środowiska swojego regionu. Pozostali studenci (z PWr., AR, DSWE i SWPS) w większości wybierali edukację ekologiczną za pośrednictwem środków masowego przekazu. Wszyscy studenci z sześciu wrocławskich uczelni najrzadziej wskazywali szkołę jako miejsce zdobywania wiedzy ekologicznej w procesie formalnego nauczania.

Podsumowanie

Badania tzw. świadomości ekologicznej w Polsce, nasilone z końcem lat osiemdziesiątych XX wieku, dotyczące różnych grup wiekowych, zawodowych, społecznych, w tym młodzieży studenckiej, ukazują niezmiennie niezadawalający, w oczach autorów publikacji, poziom wiedzy o środowisku. Ten swoisty *status quo* jest odwrotnie proporcjonalny do wciąż wzrastających prawnych uwarunkowań edukacji ekologicznej oraz działań edukacyjnych wpisanych w programy prawie tysiąca pozarządowych organizacji ekologicznych [10].

Niezadawalająca jest również edukacja formalna, zwłaszcza w szkołach wyższych na kierunkach nieprzyrodniczych, nie będących ochroną lub inżynierią środowiska. W obligatoryjnych standardach na wszystkich kierunkach politechnicznych, z których pochodzili respondenci, brak jest przedmiotów ekologicznych [20]. Są jednak zajęcia ogólnouczelniane z biologicznych podstaw ochrony przyrody i środowiska życia człowieka, ekologii, systemów zarządzania środowiskowego, biogazu a ochrony środowiska oraz środowiska naturalnego człowieka. W planach zajęć kierunków technicznych PWr. proponuje się także przedmioty pod nazwą „środowisko naturalne człowieka" (kierunek budownictwo); „ochrona środowiska", „metody biotechnologiczne w ochronie środowiska" (kierunek biotechnologia); „zagrożenie ekologiczne i bezpieczeństwo pracy", „ekologiczne i etyczne problemy produkcji chemicznej" (kierunek technologia chemiczna); „ochrona przed hałasem" (elektronika i telekomunikacja) [22]. Brak jest takich przedmiotów na kierunkach mechanicznych (mechanika i budowa maszyn, automatyka i robotyka), informatyka, marketing i zarządzanie oraz elektrotechnika.

W Uniwersytecie Wrocławskim nie znaleziono przedmiotów proekologicznych w planach zajęć studentów prawa, matematyki i informatyki [24]. Na pozostałych czterech ankietowanych kierunkach ekologiczne treści są na wszystkich kierunkach przyrodniczych. Podobnie szeroki wachlarz oferuje obecny Uniwersytet Przyrodniczy (dawna Akademia Rolnicza) we Wrocławiu [18]. Oprócz typowych, wynikających już z nazwy kierunków proekologicznych (ochrona środowiska, ogrodnictwo, inżynieria środowiska) kształcenie ekologiczne odbywa

się głównie na specjalnościach związanych z ekologizacją rolnictwa, produkcją zdrowej żywności, melioracją, kształtowaniem środowiska oraz architekturą krajobrazu [15].

W przypadku pozostałych trzech uczelni wrocławskich, z których pochodzili respondenci, brak w standardach propozycji treści proekologicznych [17], [19], [23] tłumaczy po części ankietowe wyniki badań. Większość z 550 ankietowanych studentów (ok. 70%) wykazała się zainteresowaniem problemami środowiska naturalnego, potrafiła podać przykłady aktualnych problemów ekologicznych w rolnictwie, wpływu zanieczyszczeń na zdrowie. Z drugiej strony wystąpiło istotne zróżnicowanie w aspekcie kierunków i uczelni. Większym poziomem zainteresowania (ok. 87%) wykazali się respondenci z uczelni prowadzących kierunki przyrodnicze (biologia i ochrona środowiska) i stosowanych nauk przyrodniczych, czyli architektura krajobrazu, biotechnologia, geodezja i kartografia, geologia, gospodarka przestrzenna, lekarski, ogrodnictwo, technologia żywności i żywienie człowieka. Studenci kierunków technicznych (automatyka i robotyka, budownictwo, elektronika i telekomunikacja, elektrotechnika, informatyka, matematyka, mechanika i budowa maszyn, technologia chemiczna oraz zarządzanie i marketing) wykazali się zainteresowaniem problematyką ekologiczną w ok. 65%. Mimo braku w obligatoryjnych standardach nauczania przedmiotów ekologicznych studenci kierunków technicznych dysponują więc znaczną wiedzą i znajomością problematyki środowiskowej. Najmniejszym zainteresowaniem wykazali się natomiast studenci z kierunków humanistycznych, czyli z prawa, psychologii i stosunków międzynarodowych. W tym przypadku tylko ok. 60% respondentów (z 89 osobowej grupy) zaprezentowało poziom średni i wysoki zainteresowania problematyką środowiska naturalnego.

Znacznym poziomem zainteresowania w aspekcie poszczególnych uczelni wykazali się studenci AM (ok. 90%), UWr. (ok. 83%) i AR (ok. 77%). Mniejszy stopień zaprezentowali respondenci z DSWE (ok. 73%) i PWr. (ok. 68%). Niewiele ponad 33% (z 30-osobowej grupy ankietowanych studentów z SWPS) wykazało średni i wysoki poziom zainteresowania ekologią.

W przypadku analizy poziomu wiedzy większość (ok. 74%) z 550 studentów zna źródła zanieczyszczeń środowiska. Oprócz tego studenci dostrzegają potrzebę prowadzenia edukacji ekologicznej w celu podniesienia poziomu swojej świadomości środowiskowej. Około 90% studentów kierunków przyrodniczych i stosowanych nauk przyrodniczych wykazało się średnim i wysokim poziomem wiedzy. Respondenci z pozostałych kierunków – technicznych i humanistycznych – zaprezentowali nieco mniejszą wiedzę. I tak odpowiednio zadowalający poziom wykazało ok. 74% studentów z kierunków technicznych i ok. 60% z humanistycznych.

W aspekcie międzyuczelnianym klasyfikacja poszczególnych uczelni pod względem poziomu wiedzy wyglądała podobnie jak w przypadku wcześniejszego wskaźnika zainteresowania. Ponad 80% studentów posiadających wiedzę na poziomie średnim i wysokim kształci się na AM (ok. 93%), AR (ok. 91%) i UWr. (ok. 85%). Także większość respondentów z PWr. (ok. 74%) i DSWE (ok. 60%) wykazała się zadowalającą wiedzą ekologiczną. Ponownie najsłabiej zaprezentowali się studenci z SWPS, gdyż tylko ok. 43% (z 30-osobowej grupy) potrafiło podać źródła zanieczyszczeń oraz docenić potrzebę edukacji ekologicznej.

Na zakończenie należy zauważyć, że stosunek do przyrody i zrozumienie problemów ekologii poprawia się wraz z wykształceniem, a także wraz z kwalifikacjami rolniczymi, przy czym poziom wykształcenia jest czynnikiem, który najsilniej różnicuje postawy. Nie sposób jednak zaprzeczyć, że rolniczy kierunek wykształcenia wyraźnie wpływa na stan świadomości ekologicznej.

SUMMARY

The Varied Level of Ecological Awareness among the Students of Wrocław Universities

In the research on the group of students of a few Wroclaw colleges, the ecological awareness was appointed through the estimation of interest in the ecological problems and the source of gaining the information about the natural environment. A correlation between the interests, knowledge and taking actions for the benefit of the environmental protection. The students having suitable ecological knowledge are ready for actions and improving the condition of natural environment. The respondents having no such knowledge of the ecological problems consider that all natural resources and the nature are undestructible. The results of the research suggest strong need of the effective ecological education among the student circle in Wrocław.

Literatura

[1] Beczek E., *Świadomość ekologiczna*, http://www.tworzywo.org.pl/new/biblioteka/swiadomosc_ekologiczna.doc; 2007.

[2] Bieszczad St., J. Sobot, *Zagrożenia, ochrona i kształtowanie środowiska przyrodniczo-rolniczego*, Wrocław 1998, s. 14–23, 40–49.

[3] Burger T., *Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego*, Warszawa 2005, s. 9–1, 23–30, 47–55, 111–115.

[4] Demeshkant N., *Procesy kształtowania się światopoglądu ekologicznego studentów*, „Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej" 2004, zeszyt 1–2, s. 229–239.

[5] Demeshkant N., *Wyniki badań procesu kształcenia ekologicznego studentów jako przyszłych specjalistów w zakresie ochrony środowiska* [w:] *Ochrona środowiska na uniwersyteckich studiach przyrodniczych. Materiały XIII Ogólnopolskiej Konferencji Metodycznej 4–6 września 2005 r.*, red. J. Siepa i L. Boszke, Słubice 2005, s. 155–158.

[6] Domka L., *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Poznań 1996, s. 85–137.

[7] Domka L., *Rozwijanie świadomości ekologicznej na kierunku humanistycznym* [w:] *Problemy rozwoju, zdrowia, edukacji prozdrowotnej i ekologicznej*, red. J. Rozdziewicz-Gruhn i M.E. Pyzikowa), Częstochowa 1996, s. 319–323.

[8] Domka L., *Edukacja przez integracyjne spotkania z piosenką ekologiczną*, „Przyroda i Człowiek" 2000, zeszyt 10, s. 21–29.

[9] Domka L., *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Warszawa–Poznań 2001, s. 86–97.

[10] Lonc E., E. Kantowicz, *Ekologia i ochrona środowiska*, Wałbrzych 2005, s. 23–27, 40–47, 186–191, 294–295.

[11] Lonc E., J. Pyszny, *Oblicza edukacji ekologicznej* [w:] *Nasza ziemia, nasz region: edukacja ekologiczna w bibliotece publicznej*, wybór materiałów z konferencji w Wałbrzychu 25 listopada 2004 r., Wałbrzych 2004, s. 9.

[12] Łomnicki A., *Wprowadzenie do statystyki dla przyrodników*, Warszawa 2002.

[13] Misiołek A., *Edukacyjne problemy kształcenia specjalistów ochrony środowiska*, „Problemy Ekologii" 2001, nr 5, s. 208–211.

[14] *Ochrona środowiska w filozofii i teologii*, red. J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski, Warszawa 1999.

[15] Sandner J., *Postawy proekologiczne społeczeństwa polskiego* [w:] *Ochrona środowiska w filozofii i teologii*, red. J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski, Warszawa 1999, s. 122–130.

[16] Stefanowicz T., *Wstęp do ekologii i podstaw ochrony środowiska*, Poznań 1996. s. 164–183.

[17] www.am.wroc.pl

[18] www.ar.wroc.pl

[19] www.dswe.pl

[20] www.menis.gov.pl

[21] www.mos.gov.pl

[22] www.pwr.wroc.pl

[23] www.swps.pl

[24] www.uni.wroc.pl

Józefa Szczepankowska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

Stres w zawodzie nauczyciela – próba charakterystyki

ABSTRAKT

Celem artykułu jest próba charakterystyki zjawiska stresu w zawodzie nauczyciela. W pierwszej jego części przedstawione są badania Pentor Research International dotyczące stresu w Polsce z interpretacją zachowania się ludzi w sytuacji stresu Zofii Ratajczak. Następnie przytacza się doświadczenia badawcze H. Sęk, która odwołuje się do założeń teoretycznych modelu stresu Lazarusa i Folkman. W dalszej kolejności wskazuje się na czynniki stresogenne w zawodzie nauczyciela wynikające z badań: H. Sęk, S. Tucholskiej i T. Samek.

W artykule przedstawione są również badania stresu u nauczycieli wykonane przez: C. Kyriacou i J. Sutcliffe oraz B. Rudowa.

W wielu publikacjach udowodniono już niezaprzeczalnie istotną rolę, jaką pełnią czynniki psychologiczne czy behawioralne w rozwoju chorób somatycznych, szczególnie chorób układu krążenia, neurologicznych czy gastrologicznych [10], [13]. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie istoty i wagi stresu, jaki wywołuje praca nauczyciela, oraz możliwych skutków stresu przejawiających się w tej właśnie grupie zawodowej. Praca ma charakter opisowy: od prezentacji badań dotyczących ogólnie pojmowanego stresu dochodzi do badań poziomu stresu wśród nauczycieli, skupiając się na specyfice tej grupy zawodowej.

„W pewnym sensie środowisko zawsze było dla nas źródłem stresu. Zapominamy czasem, siedząc w wygodnych, dobrze ogrzanych domach, jedząc żywność kupioną w sklepie spożywczym, jak cienka jest nić naszego istnienia" [1, s. 611]. Z perspektywy i postawy badawczej psychologów społecznych stres jest niewątpliwie silnie związany z otaczającym człowieka środowiskiem, niemniej można pokusić się o wyróżnienie jego dwóch aspektów: stres jako wysiłek adaptacyjny związany ze zmiennością otaczającego człowieka środowiska i stres jako wysiłek polegający na dostosowaniu się do ciągłych, niekorzystnych warunków w otoczeniu. Pierwszy z przejawów stresu jest zauważany łatwiej, drugi można uświadomić sobie po dłuższym przebywaniu w stresogennych warunkach. Skutki działania stresu na podmiot mają wpływ na uzewnętrznienie bądź introwersję pewnych cech osobowości czy zachowań – co stanowi tu podstawowy cel artykułu.

W czerwcu 2006 roku Pentor Research International przeprowadził badanie *Stres w Polsce* przygotowane dla Melisany Klosterfrau. Próba została przeprowadzona w grupie 1012 osób na bazie metodologii badań ilościowych CAPI [13]. Raport ten obrazuje poziom odczuwania stresu w subregionach Polski, pokazując zaskakujące wyniki: najniższy poziom odczuwania stresu zanotowano w regionie stołecznym (46%), najwyższy zaś – w regionie południowym (83%). Zamieszczone poniżej rozłożenie „regionalne" stresu pokazuje niejed-

norodność jego odczuwania w skali kraju niemal mononarodowościowego, co oznacza znaczny wpływ warunków życia, różny w regionach, na odczuwanie poczucia stresu (rys. 1).

Rys. 1. Analiza odczuwania stresu w Polsce w podziale na regiony (źródło: [13])

Przed analizą badania należy zastanowić się, co powoduje, że niektórzy badani słabiej, inni mocniej odczuwają stres. Według Z. Ratajczak w radzeniu sobie ze stresem wspomagają nas „możliwości zaradcze", „potencjał adaptacyjny", „zasoby energii" tkwiące zarówno w nas samych, jak i w naszym otoczeniu. „Jak człowiek organizuje i ukierunkowuje owe zasoby w procesie radzenia sobie ze stresem, w sytuacjach zagrażających, w jaki sposób je traci i jak odbudowuje, a nawet pomnaża?" [4, s. 66]. Jak widać na rys. 1, zasoby wspomagające nas w radzeniu sobie ze stresem nie są jednorodne regionalnie, nie są też jednorodne w jednostkach.

Wypracowując nowy model analizy zachowania się osób w sytuacjach stresowych, Z. Ratajczak wskazała na cztery jego elementy:

1) zagrożenia rozumiane jako zdarzenia zagrażające lub czynniki szkodliwe;

2) stres jako odpowiedź na działanie zagrożenia;

3) proces zaradczy, czyli aktywność człowieka ukierunkowana na usunięcie zagrożenia lub zmniejszenie stanu napięcia emocjonalnego;

4) psychologiczne koszty radzenia sobie, które odczuwa człowiek zarówno podczas aktywności, jak i po jej zakończeniu [4, s.70].

Definiując zagrożenie, autorka nowego modelu określa je jako wzrost prawdopodobieństwa utraty cennej dla człowieka wartości. Wartości te są niejednorodne rodzajowo: zagrożenie dotyczy utraty wartości obiektywnych, takich jak życie czy zdrowie, ale i wartości subiektywnych: dobra materialne. W przywołanym badaniu Pentor Research International zagrożenia powodujące odczuwanie stresu to:

– zła sytuacja finansowa gospodarstwa domowego (37%),
– choroba kogoś z rodziny (25%),
– choroba respondenta (23%),
– praca (17%).

Dla osób do 29. roku życia najczęstszymi zagrożeniami są: niepewność swojej przyszłości, egzaminy, problemy w szkole, konflikty ze znajomymi.

Identyfikacja sfery indywidualnej hierarchii wartości, która jest zagrożona, zależy zatem od wieku; jednak nie jest to jedyna zależność: mieszkańcy regionu stołecznego, jako jedyni w kraju, wskazali utratę pracy jako najpoważniejsze zagrożenie. Jak się wydaje, związane to jest ze stylem życia i rozwojem kariery, specyficznym dla mieszkańców regionu stołecznego, oraz wyższe niż w innych regionach odczuwanie presji społecznej w uzyskiwaniu wyników: tak w pracy, jak w każdym innym rodzaju aktywności. Słusznym wydaje się być w tym kontekście zdanie Z. Ratajczak opisujące czynniki szkodliwe, funkcjonujące obok zdarzeń zagrażających: mieszkańcy regionu stołecznego mają do czynienia z trwałymi stanami otoczenia – czynnikami szkodliwymi – takimi jak: wszechobecny pośpiech, presja finansowa, hałas, tłok. Mieszkańcy stolicy są narażeni znacznie bardziej także na negatywne pochodne swoich działań: stosunkowo wysoka dostępność środków psychoaktywnych, społeczna akceptacja dla podwyższania swoich możliwości fizycznych i psychicznych (środki energetyzujące), postawy „eugeniczne", prowadzące do zwiększenia występowania takich zaburzeń psychosomatycznych jak anoreksja czy bulimia tworzą ciąg zagrożeń i czynników szkodliwych wpływających na odczuwanie stresu. Nasuwa się pytanie: dlaczego zatem region stołeczny ma najniższy poziom osób odczuwających stres? Jak się wydaje, wynika to z większej niż w innych regionach skuteczności radzenia sobie ze stresem.

Samo przyrównanie terminologii naukowej do sytuacji szczególnych jest często działaniem narażonym na bardzo poważne komplikacje, związane zarówno ze szczególnym obszarem, jak i z jego zasięgiem społeczno-kulturowym. W przypadku aplikacji kategorii stresu do domeny aktywności nauczyciela oba problemy, tak obszar, jak i zasięg społeczno-kulturowy, są szczególnie rozległe; nauczanie i wychowanie są działaniami prowadzonymi w określonych organizacjach (szkołach), których czas trwania jest praktycznie najdłuższym wywieraniem wpływu na ludzi (uczniów) w sposób sformalizowany i stosunkowo zamknięty. W porównaniu z innymi organizacjami mającymi fundamentalny wpływ na rozwój osoby, takimi jak kościoły czy związki wyznaniowe oraz organizacje społeczne typu „skauting", szkoły są organizacjami niemal hermetycznymi, stwarzającymi świetne warunki do budowania bezpośrednich relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami, co w sprzyjających warunkach może wspomagać proces edukacyjno-wychowawczy. Jak pokazują obserwowane zjawiska w obecnej rzeczywistości, warunki te pozostawiają wiele do życzenia oraz nie tworzą obrazu jedynie pozytywnego.

W zawodzie nauczyciela – jak pisze Helena Sęk [6] – nadrzędnym celem jest działanie na rzecz dobra drugiej osoby lub grupy osób za pośrednictwem bliskich kontaktów interpersonalnych, nacechowanych empatią i troską. Nauczyciel nie może ograniczyć się do przekazywania wiedzy i ćwiczenia umiejętności swoich uczniów. Oczekuje się od niego, a szczególnie od nauczyciela-wychowawcy, wrażliwości na potrzeby uczniów, spostrzegania i rozumienia

ich indywidualnych uzdolnień i barier. Taka postawa stwarza szczególnie mocne podstawy do tworzenia się silnie odczuwalnych społecznie oczekiwań, a wręcz wymagań, które – tworząc niejednokrotnie sytuacje trudne do radzenia sobie przez nauczyciela – stają się przyczyną odczuwania stresu przez nauczycieli, stresu związanego bezpośrednio z wykonywaną pracą.

Zajmująca się tematyką przewlekłego stresu Helena Sęk odwołuje się do modelu Lazarusa i Folkmann, rozumiejąc stres jako konsekwencję powiązanych procesów odbierania i wartościowania stresorów (ocena pierwotna), ocenę własnych możliwości reagowania i zasobów (ocena wtórna) oraz ponowną ocenę wyników zmagania się z trudnościami występującymi w pracy zawodowej wymagającej bliskich relacji z innymi i troski o ich sprawy [7, s. 327]. Prowadzone przez autorkę badania [8, s.152] wskazują na istnienie następujących obszarów stresogennych w zawodzie nauczyciela:

a) niskie zarobki przy spostrzeganym dużym wysiłku i wkładzie pracy,

b) niski prestiż społeczny tego zawodu,

c) nieodpowiednie zachowania i cechy uczniów,

d) zbyt obszerne programy nauczania, ich zmiany,

e) trudna współpraca z przełożonymi, np. nadmierne wymagania,

f) świadomość bycia ocenianym przez zwierzchników,

g) nieodpowiednie warunki pracy, niedostateczne wyposażenie.

Inne badania, przeprowadzone przez Teresę Samek [5, s. 530], wskazują szerszą gamę stresorów, z jakimi spotykają się nauczyciele:

a) kwestionowanie autorytetu nauczyciela;

b) niegrzeczny (wulgarny) stosunek do nauczyciela;

c) nierespektowanie zaleceń przez uczniów;

d) zwracanie uwagi na błędy merytoryczne przez uczniów bardzo zdolnych;

e) bezradność wobec tragicznej sytuacji domowej niektórych uczniów (alkoholizm rodziców, przemoc, skrajne ubóstwo);

f) przestępczość wśród młodzieży i subiektywne poczucie możliwości wpływania na zmianę jej zachowania;

g) brak podstawowej wiedzy na temat dysfunkcji rozwojowych dzieci;

g) bezradność wobec uzależnień wśród dzieci i młodzieży; brak podstawowych informacji na temat uzależnień oraz oddziaływań profilaktycznych i zaradczych;

i) niemożność zmotywowania niektórych dzieci do nauki;

j) brak wystarczającej ilości czasu na dogłębne angażowanie się w problemy młodzieży;

k) brak ze strony szkoły propozycji rozwijających potencjał rozwojowy dzieci i młodzieży;

l) niemożność zgrania dużej grupy klasowej (zwykle około 30 osób) pod względem merytorycznym (znaczne różnice intelektualne i sprawnościowe), emocjonalnym (różne stopnie i rodzaje zaburzeń emocjonalnych) i społecznym;

ł) znaczne zaniedbania środowiskowe i brak minimum zainteresowania ze strony rodziców; postawy roszczeniowe rodziców dotyczące powinności wychowawczych szkoły wobec dzieci przy braku jakiejkolwiek współpracy z ich strony; brak kontroli i pomocy w stosunku do dzieci ze strony domu;

m) podejmowanie decyzji dotyczącej oceny dziecka (wystawianie ocen);

n) szkodliwy wpływ mass mediów na psychikę dziecka (agresja, negatywne wzorce, nieumiejętność rozróżniania realiów od fikcji telewizyjnej itp.) powodujące spustoszenie w psychice dziecka, wobec którego nauczyciele czują się bezradni.

Zarówno wśród ogólnych, jak i tych szczegółowych czynników wpływających na stres w zawodzie nauczyciela można wyróżnić dwie ich grupy: zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrz-

ne wskazano powyżej, do najbardziej zaś znanych przyczyn tkwiących w samym nauczycielu zalicza się niezgodność pomiędzy ideałem zawodowym a możliwościami wykonywania zawodu [8, s.153], szczególnie w obecnych warunkach kampanii medialnej związanej z programem *Bezpieczna Szkoła* [12], który, opisując konieczne postępowania nauczyciela wobec uczniów przejawiających zachowania wychodzące poza uznaną normę bądź wręcz patologiczne – agresywne, czyni nauczyciela policjantem, strażnikiem i pośrednikiem pomiędzy uczniem-wychowankiem a odpowiednimi organami porządkowymi. Karolina Libera pisze tak: „Specyfika pracy nauczyciela przyczynia się do jego frustracji z powodu niedostatecznego wynagrodzenia, małych szans na zrobienie kariery zawodowej i braku uznania za wykonywaną pracę, zwłaszcza ze strony samych uczniów" [3, s.55]. Mimo że zdanie to zostało napisane w ubiegłym wieku, nie straciło do dziś nic ze swej aktualności.

Istotny wkład w rozwój problematyki stresu zawodowego nauczyciela wnieśli angielscy psychologowie z Uniwersytetu Cambridge: C. Kyriacou i J. Sutcliffe [9]. Według nich stres nauczycielski to „generowanie negatywnych emocji (typu gniew lub depresja) u nauczycieli, którym to emocjom zwykle towarzyszą patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne (takie jak przyspieszenie akcji serca, wydzielanie się hormonów adrenokortykotropowych bądź wzrost ciśnienia krwi), będące rezultatem wykonywanego zawodu i uwarunkowanych percepcją stawianych wymagań jako zagrażających ich samoocenie i dobremu samopoczuciu, jak też mechanizmem radzenia sobie w celu redukcji spostrzeganych zagrożeń" [9, s. 227]. Autorzy podkreślają również rolę właściwości intrapsychicznych w powstawaniu stresu zawodowego, jak np. cierpliwość, umiejętność okazywania emocji, które mają wpływ na sposób spostrzegania stresora i reagowania na niego w swoisty sposób.

S. Tucholska [9] przytacza badania C. Kyriacou i J. Sutcliffe przeprowadzone wśród nauczycieli angielskich: 143 kobiet i 113 mężczyzn (razem 256 nauczycieli) z wykształceniem średnim lub wyższym, w 3 grupach wiekowych (do 30. roku życia, 30–44 lata i powyżej 45 lat) i następującym stażem pracy w zawodzie: I grupa 0–4 lata, II grupa 5–10 lat, III grupa powyżej 10 lat pracy. Badani nauczyciele w 20% określili swój stres zawodowy jako bardzo silny lub ekstremalny, dla 37,7% nauczycieli stres był w granicach przeciętnych, u 37,7% poniżej przeciętnego wyniku, a 4,7% nauczycieli nie odczuwało stresu zawodowego. Badania te nie wskazały jednoznacznych tendencji w różnicowaniu się poziomu odczuwania stresu w zależności od płci, wieku czy stażu pracy, jednak można zaryzykować twierdzenie, że pewne prawidłowości wskazują na częstsze występowanie stresu u nauczycieli poniżej trzydziestego roku życia i z najmniejszym stażem pracy. Podobne wyniki autorka opisuje na przykładach innych badaczy, niemniej warto zwrócić uwagę na artykuł S. Żuławskiej [11, s. 27], praktyka (wicedyrektor Zespołu Szkół w Niemcach), dotyczący badania przeprowadzonego wśród 150 nauczycieli czynnych zawodowo, w podziale na grupy związane z okresem wykonywania zawodu: do pięciu lat (gr. 1), od sześciu do dziesięciu lat (gr. 2) oraz powyżej 11 lat (gr. 3).

Z przeprowadzonego badania wynika, że odczucia związane ze stresem wynikającym z wykonywanego zawodu najczęściej dotyczą sfery ekonomicznej: tylko 26,6% badanych z wszystkich grup uznało uposażenie za zadowalające. Jednak najciekawszym wynikiem opisywanego badania jest fakt występowania somatycznych symptomów stresu zawodowego, takich jak ogólne wyczerpanie czy napięcie oraz podwyższona akcja serca wśród przedstawicieli trzeciej grupy, czyli u nauczycieli z największym stażem pracy w zawodzie; interesujące jest także to, że to nie oni odczuwają największą satysfakcję z wykonywanego zawodu: tę odnotowano wśród nauczycieli z grupy 1. Chroniczny stres występujący u nauczycieli doprowadza najczęściej do różnych chorób psychosomatycznych, choć – jak wskazują wspomniane badania – narażoną na nie najbardziej grupą są nauczyciele o stażu pracy

powyżej 11 lat. Chroniczny stres nauczycieli to także konieczność stawania przed uczniami, którzy są czynnymi sprawcami stresorów, ale należy tu podkreślić – to też jednostki narażone na sytuacje trudne. Jak się wydaje, stresory działające na nauczycieli są wypadkową aktywności jednostek poddanych działaniu stresorów w pewnej mierze tworzonych przez nauczycieli. T. Samek wskazuje na podstawie przeprowadzonego badania następujące sytuacje trudne występujące wśród uczniów:

a) doświadczają silnego lęku przed tzw. odpytywaniem, pracami klasowymi i ocenami semestralnymi;

b) czują się pokrzywdzeni na skutek niesprawiedliwej – ich zdaniem – oceny z przedmiotu lub z zachowania;

c) są zawstydzani wobec klasy czy mniejszej grupy kolegów;

d) czują się ośmieszani czy surowo krytykowani;

e) wydaje im się, że nauczyciele ich nie rozumieją, że są „egzekutorami", a nie przyjaznymi, wspierającymi wychowawcami;

f) są traktowani jak dzieci (dotyczy to starszej młodzieży), bez możliwości decydowania o czymkolwiek;

g) bywają „przyłapywani" na czymś (mówienie nieprawdy, palenie tytoniu) i nikt nie chce wysłuchać ich usprawiedliwień, używając zwrotów typu „milcz", „wystarczy mi to, co widziałem", „już ja wiem lepiej, co o tym wszystkim myśleć";

g) przyklejane są etykietki (np. „no tak, to znowu Kowalski – wiadomo");

i) nie mogą sobie poradzić z jakimś przedmiotem, a nie mają się do kogo zwrócić o pomoc;

j) są terroryzowani i szantażowani przez starszych i silniejszych kolegów, szczególnie takich, którzy – w ich przekonaniu – „sieją postrach" także wśród nauczycieli (dotyczy to młodzieży starszej);

k) naruszona zostaje ich godność i zanegowana jakakolwiek wartość, np. nauczyciele używają wobec nich nieprzyjemnych i dosadnych epitetów, takich jak: „głupol", „osioł", „idiota" lub opisowych typu: „no tak, prochu to ty na pewno nie wymyślisz", „z pewnością artystą nie zostaniesz", „no i czego się po tobie spodziewać" [5, s. 530–531].

Jak się wydaje, z niektórych punktów można wywnioskować interakcję pomiędzy tworzeniem stresorów przez nauczycieli i tychże tworzonych przez uczniów: im większa rutyna w pracy, tym mniejsza satysfakcja [11], zatem większa możliwość występowania zdarzeń opisanych w ostatnim punkcie przedstawionych powyżej trudnych sytuacji widzianych z perspektywy uczniów.

Źródła stresu nauczycielskiego to:

a) nieprawidłowe zachowanie uczniów, ich hałaśliwość, trudni uczniowie, niegrzeczne zachowania, zbyt duża liczebność uczniów w klasach;

b) presja czasu, dotyczy to głównie braku czasu na indywidualną pracę z uczniem, źle opracowane podręczniki, niedostateczna ilość pomocy szkolnych, braki odpowiedniego sprzętu;

c) potrzeba satysfakcji z wykonywanego zawodu, szczególnie chodzi tutaj o niewielkie szanse na awans, niewystarczające płace, brak uznania za prawidłowo wykonaną pracę;

d) nieprawidłowe relacje koleżeńskie, zachowania i relacje w gronie pedagogicznym [9, s. 412].

Zwróćmy uwagę na to, że w idealistycznym oglądzie zawodu nauczyciela, traktowanego w naszym obszarze kulturowym jeszcze do niedawna jak zawód szczególnego zaufania społecznego, sytuacje takie nie powinny mieć miejsca. Zachowanie uczniów jeszcze kilkanaście lat temu nie było tak hałaśliwe jak dziś, niegrzeczne zachowania nie miały miejsca tak często jak dziś, potrzeba satysfakcji była zaspokajana pewnymi przywilejami, z dzisiejszej perspekty-

wy dość intrygującymi (możliwość otrzymania drugiego pokoju w przydzielonym mieszkaniu). Czy jednak wymienione wyżej źródła są czynnikiem wynikającym ze zmian społecznych wśród uczniów? To raczej powszechny sposób oglądu zawodu nauczyciela wytworzył obraz nisko wynagradzanego, materialnie odstającego od średniej krajowej nauczyciela; takim nauczycielom uczniowie niemal dosłownie „wchodzą na głowę", a po wieloletniej pracy, przy nasilaniu się symptomów stresu w sferze somatycznej nauczyciel ma po prostu coraz mniej sił na stosowanie technik pozwalających na skuteczne radzenie sobie ze stresem.

Celem artykułu jest wskazanie, iż skutki działania stresu mają wpływ na uzewnętrznienie bądź introwersję pewnych cech bądź zachowań; jak się wydaje, przeprowadzone analizy dostatecznie ten cel pokazały, niemniej warto wskazać wyniki badań B. Rudowa, cytowane tu za pracą zredagowaną przez Rudolfa Kretschmanna (tabela 1) [2, s.17 i in.].

Tabela 1. Cechy pracy nauczyciela odczuwane jako obciążenie

Pozycja	Cechy charakterystyczne	Częstość
1.	Niezadowolenie ze zwierzchników, konkretnie konflikty z dyrektorem szkoły	78,3%
2.	Ograniczenie swobody decyzji i działania	75,0%
3.	Okresowe przeciążenia z powodu nawarstwienia się obowiązków – w zależności od pory roku szkolnego	70,0%
4.	Wewnętrzna niezgoda na wymagania w zakresie obowiązków pozalekcyjnych	70,0%
5.	Niedostateczny lub całkowity brak wsparcia społecznego	66,6%
6.	Wyniszczający i pełen zakłóceń klimat pracy w szkole	66,6%
7.	Wyczerpanie na skutek długotrwałych obciążeń psychicznych	63,3%
8.	Bezbronność i konieczność usprawiedliwiania się z podjętych decyzji	56,6%
9.	Niewystarczające poczucie uznania dla własnej pracy	50,0%
10.	Zagrożenie poczucia własnej wartości w wyniku zachowań uczniowskich	48,3%
11.	Ciężar odpowiedzialności	46,6%

Źródło: [2, s. 17].

Stres i zawód nauczyciela wydają się nierozłączne: w ciągu jednej godziny lekcyjnej nauczyciel podejmuje decyzję do dwustu razy, nie wspominając już o konieczności interwencji w sytuacjach konfliktowych. Niezwykle często pojawiające się w ostatnich latach doniesienia naukowe o szkodliwości stresu, szczególnie w przypadkach osób podatnych na choroby układu krążenia, układu pokarmowego czy schorzenia neurologiczne, są dostatecznym dowodem na główną rolę stresu na scenie życia: nauczycielskie chrypki czy migreny to niewielki fragment skutków somatycznych wywoływanych przez stres zawodowy [1]. W kolejce czekają, być może, zawały serca czy udary mózgu, spowodowane ni mniej, ni więcej tylko właśnie działaniem stresu. Profilaktyka tu jest praktycznie jedna – skuteczne radzenie sobie ze stresem, które nie jest ani łatwym, ani jednorazowym działaniem.

[1] Informacje pochodzące z rozmów z nauczycielami w prowadzonych przeze mnie grupach wsparcia.

ZUSAMMENFASSUNG

Stress im Lehrerberuf – Charakteristikversuch

Das Ziel dieses Artikels ist Vorstellen, dass die Folgen der Stresseinwirkung einen Einfluss auf die Äußerung oder auf Introversion einiger Eigenschaften oder Verhalten haben; wie es die durchgeführten Analysen dieses Ziels ausreichend gezeigt haben. Im ersten Teil des Artikels stelle ich die Forschungen von Pentor Research International vor, die den Stress in Polen betreffen; im zweiten Teil- die Untersuchungen der Stressfaktoren im Lehrberuf solcher Wissenschaftler, wie Z. Ratajczak, H. Sęk, S. Tucholska, T. Samek. Außerdem sind die Forschungswerke von B. Rudowa und C. Kyriacou und J.Sutcliffe zeigenswert.

Literatura

[1] Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.

[2] Kretschmann R. (red), *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2003.

[3] Libera K., *Nie ma szkoły bez stresu – także dla nauczycieli*, „Edukacja i Dialog" 1998, nr 8.

[4] Ratajczak Z., *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne* [w:] *Człowiek w sytuacji stresu*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 2000.

[5] Samek T., *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych* [w:] *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków 2004.

[6] Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Poznań 1996.

[7] Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania* [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994.

[8] Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2004.

[9] Tucholska S., *Stres zawodowy u nauczycieli. Poziom nasilenia i symptomy*, „Psychologia Wychowawcza" 1999, nr 3.

[10] Wrześniewski K., *Styl życia a zdrowie. Wzór zachowania A*, Warszawa 1993.

[12] www.codn.edu.pl/inne/doc/bezpieczna_szkola_pakiet_materialow.pdf

[13] www.pentor.pl

[13] Żuławska St., *Czy staż pracy nauczyciela różnicuje poziom stresu?*, „Dyrektor Szkoły" 2003, nr 5.

Elżbieta Wojtaś
Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

Przyszłe role zawodowe w opiniach studentów wrocławskiej Akademii Wychowania Fizycznego

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono wyniki badań socjologicznych, które przeprowadzono w roku akademickim 2005/2006 wśród studentów pierwszego roku wychowania fizycznego oraz fizjoterapii. W badaniach wykorzystano metodę autobiograficzną; zebrano 211 wypowiedzi.

Podstawowym problemem badawczym było ustalenie, jak studenci pierwszego roku postrzegają swoje przyszłe role zawodowe.

Na podstawie przeprowadzonych analiz materiału autobiograficznego stwierdzono, że większość studentów pochodzi z dużych i średnich miast. W naborze kandydatów na studia uwidoczniło się wyraźne regionalne oddziaływanie wrocławskiej uczelni. Badani studenci z obu kierunków kierowali się odmiennymi motywami decydującymi o wyborze kierunku studiów. Studenci wychowania fizycznego prezentowali głównie orientację sportową i zawodową. Natomiast wśród przyszłych fizjoterapeutów dominowała orientacja altruistyczna oraz zawodowa. Co drugi badany student wychowania fizycznego zamierza samorealizować się w trudnej roli nauczyciela wychowania fizycznego. Badani studenci dostrzegają nowe szanse, które pojawiły się w naszym kraju wraz z gospodarką rynkową i wejściem do Unii Europejskiej, przy czym studenci fizjoterapii częściej niż koledzy z wychowania fizycznego projektują prowadzenie własnej działalności gospodarczej.

Wstęp

Szkoła wyższa jest najczęściej ostatnim etapem procesu edukacyjnego, a dokonanie wyboru uczelni wyższej jest w zasadzie wyborem przyszłej drogi zawodowej. W pewnym stopniu wybór ten określa przyszłą pozycję społeczną, bowiem status absolwenta uczelni wyższej nobilituje i jest podstawowym wskaźnikiem przynależności do warstwy społecznej, jaką jest inteligencja.

Każdy człowiek w swoim życiu pełni wiele ról społecznych. Rola społeczna jest względnie stałym i wewnętrznie spójnym systemem zachowań, będących reakcjami na zachowania innych osób, przebiegających według mniej lub bardziej ustalonego wzoru [4, s. 131].

Według Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna w społeczeństwie istnieją pewne standardy wykonywania ról społecznych. Są one dostępne bądź to wszystkim członkom społeczeństwa (np.: rola matki, ojca, brata, sąsiada itp.), bądź tylko tym, którzy są wykonawcami pewnych ról, np. zawodowych [1, s. 124–125].

Człowiek jednak „…jest nie tylko biernym odtwórcą narzucanych mu przez kręgi społeczne ról, lecz jest również – zdaniem Floriana Znanieckiego – świadomym samego siebie

i doświadczanym jako świadomy i czynny, potencjalnie twórczy podmiot, wnoszący innowacje w zastany przez siebie świat" [5, s. 335].

Społecznych wzorów określających sposoby pełnienia ról społecznych człowiek uczy się, funkcjonując w różnych grupach społecznych w ciągu całego życia. Niektórych ról, a zwłaszcza ról zawodowych uczy się w instytucjach specjalnie do tego celu powołanych, między innymi w szkołach wyższych.

Wrocławska Akademia Wychowania Fizycznego przygotowuje swoich studentów przede wszystkim do pełnienia takich ról zawodowych jak: nauczyciel wychowania fizycznego, trener, menedżer sportu, organizator turystyki i rekreacji, a także fizjoterapeuta.

Rola zawodowa jest pewnym wzorem zachowania, według którego jednostka zajmująca określone miejsce w strukturze społecznej powinna wypełniać funkcje społeczne przypisywane danej roli zawodowej, a także korzystać z przysługujących jej prawnie prerogatyw [3, s. 62–71].

Jak studenci wrocławskiej uczelni postrzegają swoje przyszłe role zawodowe, to podstawowy problem badawczy prowadzonych od 1997 roku badań socjologicznych. Sformułowano w nich następujące pytania empiryczne:

1. Z jakich środowisk społecznych pochodzą badani studenci?
2. Jaką przebyli edukacyjną drogę, zanim rozpoczęli studia?
3. Kiedy podejmowali decyzję o studiowaniu na uczelni sportowej?
4. Jakimi motywami kierowali się podczas wyboru kierunku studiów?
5. O jakich rolach zawodowych marzą badani studenci, a jakich realnie oczekują?

W artykule przedstawiono wyniki badań, które przeprowadzono w roku akademickim 2005/2006 wśród studentów pierwszego roku wychowania fizycznego oraz fizjoterapii.

W badaniach zastosowano znaną w socjologii metodę autobiograficzną, zwaną również metodą dokumentów osobistych. Analiza materiału autobiograficznego pozwala w tym przypadku poznać subiektywny obraz rzeczywistości społecznej opisywany przez badanych. Zatem ze względu na podstawowy problem badawczy metoda ta uznana została za najlepszą. Józef Chałasiński, opisując zalety i przydatność metody autobiograficznej do badań socjologicznych, pisał tak: „Dostarcza ona opisu społecznych sytuacji autora oraz jego postaw i działania w tych sytuacjach. Subiektywizm tego materiału jest więc w tym wypadku nie jego brakiem, lecz zaletą, ponieważ postawy i dążenia jednostki oraz jego zachowanie się nie są wynikiem obiektywnych, lecz subiektywnych sytuacji. Reakcje jednostki odnoszą się nie do sytuacji takich, jakimi one są niezależnie od jednostki, lecz do sytuacji takich, jakimi je widzi jednostka działająca" [2, s. 23].

Łącznie zebrano 211 wypowiedzi pisemnych na temat „Przyszłe role zawodowe absolwentów AWF-u", w tym 121 prac napisanych zostało przez studentów kierunku wychowanie fizyczne, a 90 prac przez studentów fizjoterapii.

Zebrany materiał empiryczny poddany został analizie jakościowej i w ograniczonym stopniu, właściwym dla tej metody, analizie ilościowej.

Charakterystyka społeczno-demograficzna badanych

Wśród studentów wychowania fizycznego niewielką przewagę mają mężczyźni, natomiast wśród badanych z fizjoterapii tylko co trzeci badany reprezentuje tę płeć. Ogółem natomiast wśród badanych studentów I roku dziewcząt jest o 13% więcej niż chłopców.

Studenci wrocławskiej uczelni pochodzą z różnych regionów naszego kraju. Najwięcej

z nich pochodzi z Wrocławia i okolic. Dwóch na trzech studiujących reprezentuje region dolnośląski. Dla nich właśnie wrocławska uczelnia znajduje się najbliżej. Co dziesiąty badany pochodzi z województwa opolskiego.

Środowisko społeczne badanych wyznaczone jest nie tylko regionalnym pochodzeniem, ale również ekologicznym charakterem miejscowości, w których badani mieszkali przed podjęciem studiów. Kandydaci na studentów wybierający uczelnię o charakterze sportowym muszą wykazać się nie tylko odpowiednim przygotowaniem teoretycznym, ale również umiejętnościami sprawnościowymi. Środowiska wielkomiejskie, miejskie, małomiasteczkowe oraz wiejskie są nadal znacznie zróżnicowane pod względem posiadania i dostępności różnych urządzeń sportowych i poziomu kadry nauczycielsko-trenerskiej. Czy pochodzenie ekologiczne ma wpływ na podejmowanie decyzji o studiowaniu na uczelni sportowej? Ustalono, że najwięcej studentów na obu kierunkach pochodzi z dużych (powyżej 100 tys. mieszkańców) miast. Ze wsi pochodzi co dziewiąty student kierunku nauczycielskiego, a tylko co piętnasty z fizjoterapii.

Motywy wyboru kierunku studiów i uczelni

Opisując wyobrażenia studentów dotyczące przyszłych ról zawodowych, nie można pominąć interesującego problemu odnoszącego się do motywów wyboru kierunku studiów i uczelni. Podstawowe motywy, którymi kierowali się kandydaci na studentów obu kierunków, przedstawione zostały w tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Motywacja wyboru studiów (A – kierunek: wychowanie fizyczne)

Płeć / Motywy	K		M		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%
1) możliwość dalszego czynnego uprawiania sportu i rozwoju sportowego	24	19,8	23	19,0	47	38,8
2) realizacja marzeń o studiowaniu na AWF-ie bądź o wykonywaniu tej roli zawodowej	25	20,7	22	18,2	47	38,8
3) lubię aktywny i sportowy tryb życia	14	11,6	21	17,4	35	28,9
4) całkowite lub częściowe zwolnienie z egzaminów wstępnych	11	9,1	8	6,6	19	15,7
5) wpływ nauczyciela wychowania fizycznego bądź trenera	10	8,3	4	3,3	14	11,6
6) kontynuacja rodzinnych tradycji	6	5,0	7	5,8	13	10,7
7) w szkole najbardziej lubiłem wychowanie fizyczne	—	—	9	7,4	9	7,4
8) ukończenie klasy sportowej („naturalna kolej rzeczy")	4	3,3	4	3,3	8	6,6
9) namówił(a) mnie kolega/koleżanka	3	2,5	1	0,8	4	3,3
10) przypadek	4	3,3	1	0,8	5	4,1

Źródło: badania własne.

Tabela 1. Motywacja wyboru studiów (B – kierunek: fizjoterapia)

Płeć / Motywy	K		M		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%
1) chęć pomocy ludziom niepełnosprawnym	36	40,0	11,0	12,2	47	52,2
2) profil uczelni łączący teorię z zajęciami sportowymi	16	17,8	9	10,0	25	27,8
3) rehabilitacja jest dziedziną paramedyczną	13	14,4	20	22,2	33	36,7
4) realizacja marzeń o studiowaniu na AWF-ie i na tym wydziale	22	24,4	13	14,4	35	38,0
5) fizjoterapeuta – zawód z przyszłością	7	7,8	12	13,3	19	21,1
6) możliwość podjęcia pracy za granicą	2	2,2	6	6,7	8	8,9
7) kontynuacja rodzinnych tradycji	2	2,2	4	4,4	6	6,7
8) zainteresowałam się hippoterapią	5	5,6	1	1,1	6	6,7
9) inne motywy (pracuje tam mój ojciec, zainteresowałam się tematem osób niepełnosprawnych, rozczarowałam się wychowaniem fizycznym, przypadek)	4	4,4	—	—	4	4,4

Źródło: badania własne.

Z przedstawionych w tab. 1 danych wynika, że przyszli trenerzy i nauczyciele wychowania fizycznego wybrali uczelnię sportową i kierunek wychowanie fizyczne dlatego, by w dalszym ciągu uprawiać sport bądź by zdobyć kwalifikacje umożliwiające wykonywanie wymarzonych ról zawodowych. Ich decyzje są konsekwencją dotychczasowych wpływów środowiskowych, które ukształtowały ich typ biografii sportowej. Potwierdza to następująca analiza materiału autobiograficznego:

61 osób (50,4%) trenowało jakąś dyscyplinę w klubie sportowym.

51 osób (42,1%) uprawiało sport już w szkole podstawowej i odnosiło tam pierwsze sukcesy sportowe.

35 osób (28,9%) spotkało wspaniałego nauczyciela wychowania fizycznego bądź trenera, który rozbudził w nich sportowe zainteresowania.

> [Nr 82, M, 23 lata, małe miasto]: „Mój pierwszy kontakt ze sportem był związany z moim nauczycielem wychowania fizycznego, dzięki któremu poznałem tajniki sportu. On zabrał mnie na pierwszy mecz piłkarski, dzięki niemu startowałem w pierwszych w życiu zawodach lekkoatletycznych,. Nauczył mnie na zajęciach grać w szachy. Dzięki niemu przeżyłem dużo emocji sportowych".
>
> [Nr 8, M, 22 lata, małe miasto]: „Dużą rolę w moim procesie kształcenia odegrał pewien nauczyciel, który był dla nas człowiekiem «czarodziejem» wiedzącym o wiele więcej i znającym się na rzeczy. Stał się szybko naszym wzorem, każdy chciał być taki jak on. To właśnie za jego sprawą trafiłem do reprezentacji szkoły w piłce siatkowej i czynnie uprawiałem sport".
>
> [Nr 33, K, 22 lata, małe miasto]: „Mój pierwszy trener […] jak i drugi […] sprawili, że pokochałam sport i tę dyscyplinę sportu. Obydwaj stanowili dla mnie ogromne autorytety, uważam, że świetnie spisywali się w roli psycholo-

gów. Imponowali mi ogromnie. I wielu rzeczy mnie nauczyli. Przede wszystkim życia".

4. 35 osób (28,9%) wskazało na wpływ rodziców w ukształtowaniu ich pozytywnego stosunku do sportu.

> [Nr 89, M, 20 lat, wieś]: „Urodziłem się w usportowionej, nauczycielskiej rodzinie. Rodzice w przeszłości uprawiali piłkę ręczną. Osiągali znaczące, na miarę lokalnych warunków, sukcesy. […] Rodzinna atmosfera sprawiła, że ze sportem zetknąłem się bardzo wcześnie. Jako kilkuletnie dziecko wraz z młodszym bratem byłem zabierany przez ojca na mecze, w których on grał. Już wtedy bacznie obserwowałem zawodników. Imponowali mi. Chciałem jak najszybciej dorosnąć, by dorównać im i być takim jak oni".
>
> [Nr 54, M, 23 lata, średnie miasto]: „Człowiekiem, który zainteresował mnie sportem i studiami na AWF-ie jest mój ojciec. Podobało mi się, kiedy w czasie wakacji brał mnie i mojego brata w góry, nad jeziora; tam podziwialiśmy widoki, obcowaliśmy z przyrodą, nauczyliśmy się z bratem, jak zachowywać się, postępować chodząc po górach, jeżdżąc na nartach, zdobywając szczyty albo pływając kajakami czy żeglując po jeziorach Mazur. Poza tym każdą wolną chwilę spędzałem na boisku szkolnym, grając w piłkę nożną czy koszykówkę. Gdy aura nie sprzyjała zabawom na powietrzu, to tata zabierał mnie na salę gimnastyczną do szkoły, w której uczył i prowadził zajęcia pozalekcyjne. Więc postanowiłem iść w ślady ojca i studiować na Akademii Wychowania Fizycznego, zdobyć zawód nauczyciela i trenera, który umożliwiłby mi pracę z dziećmi, wyjazdy na kolonie i obozy oraz odpoczynek z rodziną latem".

Dwie trzecie badanych studentów wychowania fizycznego w swym dotychczasowym życiu odnosiło mniej lub bardziej prestiżowe sukcesy sportowe. Wszystkie one były źródłem satysfakcji nie tylko samych bohaterów, ale również najbliższego otoczenia (rodziny, szkoły, społeczności lokalnej). Ale nie tylko sukcesy sportowe stanowiły charakterystyczny element ich sportowej biografii. Treningi, zawody sportowe poza zajęciami szkolnymi wypełniały w całości ich dzienny harmonogram.

> [Nr 33, K. 22 lata, małe miasto]: „Sala gimnastyczna przez prawie 9 lat stanowiła dla mnie drugi dom, a trenerzy i drużyna drugą rodzinę".
>
> [Nr 1, K, 21 lat, duże miasto]: „Poza szkołą cały mój czas wolny poświęcałam treningom, które miałam siedem razy w tygodniu łącznie z niedzielami. Trening stawiałam zawsze na pierwszym miejscu. Kiedy moi rówieśnicy szli nas dyskotekę czy do kina – ja z torbą na trening".

Inne czynniki decydowały o podjęciu przez badanych studentów I roku studiów na wydziale fizjoterapii (por. tab. 2). Najczęściej kandydaci na fizjoterapeutów wskazywali na chęć niesienia pomocy ludziom niepełnosprawnym, a zwłaszcza niepełnosprawnym dzieciom. W drugiej i trzeciej kolejności wymieniali oni takie czynniki jak: realizację marzeń zawodowych oraz to, że fizjoterapia jest również dziedziną paramedyczną, z którą chcieliby związać swoje zawodowe losy.

Prawie co trzecia badana osoba (częściej chłopcy niż dziewczęta) określają zawód fizjoterapeuty jako przyszłościowy, gwarantujący wysokie zarobki zarówno w kraju jak i za granicą.

[Nr 132, M, lat 21, duże miasto]: „Wielu studentów naszego wydziału ma plany wyjazdu za granicę i tam zamierzają zrobić karierę. Jest to również mój plan, z którym to przyszedłem na tę uczelnie".

[Nr 130, K, lat 21, średnie miasto]: „Wzrastająca częstość występowania chorób i liczba wypadków, a także duży postęp medyczny stawiają coraz to nowe, wyższe wymagania przed rehabilitacją. Zawód ten, mimo ciągle nieunormowanej sytuacji prawnej, zyskuje stale na prestiżu społecznym i to nie tylko w Polsce, ale i w Europie".

Co czwarty badany przyznaje się, że ważny dla niego jest profil uczelni łączący teorię z zajęciami sportowymi.

[Nr 128, M, lat 23, średnie miasto]: „Zasadniczo zawsze byłem sprawny, a kontakt z ruchem był nierozerwalną częścią mojego życia, tak jak duch rywalizacji i potrzeba ciągłego sprawdzania się i wygrywania. Motywacja była silna, móc pracować w zawodzie, którego wyznacznikiem jest hobby i ulubiony sposób spędzania wolnego czasu. Jeśli chodzi o wybór miasta, to Wrocław zawsze wydawał mi się interesujący – centrum akademickie, mnogość uczelni, różnych kierunków, bogate życie kulturalne, no i jeszcze sam nieodparty urok miasta – dziesiątki mostów i zabytków, parki, dobra komunikacja, ludzie z całej Polski".

Jak już wcześniej wspominano, większość badanych studentów fizjoterapii (61,0%) stosunkowo późno podejmowała decyzję o rozpoczęciu studiów na tym wydziale (por. tab. 1). Świadczy to – moim zdaniem – o większych możliwościach intelektualnych kandydatów i wynikającej z nich szerszej gamy edukacyjnych alternatyw. W interesujący sposób taką właśnie sytuację opisuje jeden z badanych studentów.

[Nr 145, M, lat 21, średnie miasto]: „Ja jako aktualny student wrocławskiego AWF-u muszę przyznać, że obrałem ten kierunek studiów niejako bez przekonania, w zasadzie przez przypadek […]. Przez cały okres nauki w liceum nie byłem pewien co do moich celów i tego, co chcę robić w przyszłości.

Spowodowane to było moimi bardzo rozległymi zainteresowaniami. Muszę przyznać, że chciałbym studiować na Akademii Sztuk Pięknych, jako że interesuję się malarstwem i architekturą, […] lecz nie byłem przekonany co do moich zdolności plastycznych i nie chciałem ryzykować. […]

Wybrałem tę uczelnię z dwóch powodów.

Po pierwsze zawsze interesowałem się sportem i aktywnością fizyczną. Po drugie przy wyborze bardzo «pomogła» mi moja dziewczyna studiująca już na tym wydziale".

Tak jak w przypadku studentów wychowania fizycznego czynnikiem decydującym o podjętej drodze edukacyjnej była przeszłość sportowa, tak studenci fizjoterapii stosunkowo często wskazywali na bezpośredni kontakt z niepełnosprawnością. Do wpływu bezpośredniego kontaktu na wybór kierunku studiów przyznał się co trzeci badany student tego kierunku. A oto kilka charakterystycznych wypowiedzi:

[Nr 163, K, lat 21, duże miasto]: „W czasie wakacji poznałam Piotra. Piotr studiuje na AE i jest inwalidą I grupy. Jeździ na wózku od kilku lat.[…] Właśnie Piotr pierwszy nauczył mnie, że tak naprawdę pomiędzy ludźmi chorymi i zdro-

wymi nie ma różnic, nie trzeba się bać z nimi rozmawiać. Można się razem uczyć i bawić nawet na dyskotekach".

[Nr 160, K, lat 21, wieś]: „Wybór wydziału dokonał się po tragicznym wypadku mojego brata sprzed 3 lat. Brak dostatecznej liczby dobrze wykwalifikowanych rehabilitantów oraz znikoma liczba obsługi medycznej zmusiła mnie do przebycia w szpitalu około trzech miesięcy oraz do przejścia podstawowego kursu rehabilitacji. Kurs ten pozwolił mi na opiekę nad bratem oraz powolne „krok po kroku" doprowadzenie go do formy sprzed wypadku".

[Nr 146, M, lat 20, duże miasto): „Sam miałem wcześniej kontakt z fizjoterapią, gdyż miałem kontuzję barku, a dzięki pomocy fizjoterapeuty mogę nadal trenować rzut oszczepem".

[Nr 165, K, lat 20, średnie miasto]: „Już jako mała dziewczynka jeździłam z mamą – mgr rehabilitacji – na turnusy rehabilitacyjne i podobno zawsze bez problemu nawiązywałam kontakt z ludźmi chorymi. […] I tak rosłam ze świadomością, że obok, a raczej wśród nas, są też ludzie, którzy są tak samo wartościowymi członkami społeczeństwa, jak ludzie pełnosprawni.

Starałam się obserwować moją mamę, jak wspaniale współpracuje z chorymi i ile serca wkłada w to, co robi.

Widziałam, że praca ta daje jej duże zadowolenie i satysfakcję, a poprzez ciągły kontakt z drugim człowiekiem uczy także pracy nad sobą".

[Nr 154, K, lat 20, małe miasto]: „Do mojego wyboru przyczynił się fakt, iż moja kuzynka jest upośledzona umysłowo. Będąc małą dziewczynką, bardzo lubiłam przyglądać się masażom i ćwiczeniom, jakie pani rehabilitantka przeprowadzała z Magdą. Początkowo Magda nie chodziła, ale dzięki rehabilitacji zaczęła chodzić. Już wtedy wiedziałam, że chcę w taki właśnie sposób pomagać ludziom".

Przyszłe role zawodowe

Młodzież studiująca na wyższej uczelni zawodowej zdobywa nie tylko wyższe wykształcenie, ale również uczy się przyszłego zawodu. Podstawowym celem realizowanym przez wyższe uczelnie sportowe jest kształcenie wysoko kwalifikowanych specjalistów dla potrzeb wszystkich form wychowania fizycznego, sportu i częściowo – służby zdrowia.

Jaki jest stosunek badanych studentów do oferty zawodowej proponowanej przez wrocławską uczelnię? Które z oferowanych ról zawodowych są realizacją własnych marzeń? Dla jakiej części młodzieży zawód, który będą wykonywać po skończeniu studiów, odpowiada ich wcześniejszym marzeniom? Odpowiedzi na te interesujące pytania przedstawione zostały w tab. 3 i 4.

Wśród badanych studentów kierunku wychowanie fizyczne co druga osoba marzy o roli nauczyciela wychowania fizycznego. Jest wśród nich nieco więcej mężczyzn. Kolejną wymarzoną rolą zawodową, wymienianą przez co trzecią badaną osobę, jest rola trenera. W obu tych przypadkach występuje wysoki stopień zgodności między rolą zawodową wymarzoną a realnie oczekiwaną. Tylko co czwarty spośród nich wie, że wykonywana w niedalekiej przyszłości praca będzie wprawdzie zgodna z profilem kończonej uczelni, ale niezgodna z jego marzeniami.

Wśród wymienianych wymarzonych ról zawodowych zdecydowanie dominują te, do których w sposób bezpośredni przygotowuje wrocławska uczelnia; dotyczy to 83,5% badanych.

Tabela 3. Role zawodowe wymarzone i oczekiwane (A – kierunek: wychowanie fizyczne)

Płeć / Motywy	Rola wymarzona						Rola oczekiwana						Wskaźnik zgodności
	K		M		Ogółem		K		M		Razem		
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
Nauczyciel wychowania fizycznego	27	22,3	33	27,3	60	49,6	35	28,9	42	34,7	77	63,6	77,9
Trener	8	6,6	28	23,1	36	29,6	8	6,6	18	14,9	26	21,5	72,2
Instruktor	7	5,8	7	5,8	14	11,6	7	5,8	7	5,8	14	11,6	100,0
Właściciel własnego kompleksu sportowego bądź ośrodka odnowy biologicznej	12	9,9	3	2,5	15	12,4	9	7,4	2	1,6	11	9,1	73,3
Menedżer sportu	4	3,3	3	2,5	7	5,8	3	2,5	3	2,5	6	5,0	85,7
Fizjoterapeuta	4	3,3	2	1,6	6	5,0	4	3,3	2	1,6	6	5,0	100,0
Dziennikarz	2	1,6	—	—	2	1,6	2	1,6	—	—	2	1,6	100,0
Policjant	3	2,5	1	0,8	4	3,3	3	3,3	1	0,8	4	3,3	100,0
Nauczyciel akademicki	1	0,8	—	—	1	0,8	1	0,8	—	—	1	0,8	100,0
Inna rola zawodowa	1	0,8	7	5,8	8	6,6	1	0,8	7	5,8	8	6,6	100,0
Nie wiem	2	1,6	4	3,3	6	5,0	2	1,6	4	3,3	6	5,0	—

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Role zawodowe wymarzone i oczekiwane (A – kierunek: fizjoterapia)

Płeć / Motywy	Rola wymarzona						Rola oczekiwana						Wskaźnik zgodności
	K		M		Ogółem		K		M		Razem		
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
Fizjoterapia w szpitalu, klinice, sanatorium	24	26,7	14	15,6	38	42,2	29	32,2	14	15,6	43	47,7	88,3
Fizjoterapeuta w ośrodku dla dzieci niepełnosprawnych	14	15,6	3	3,3	17	18,9	14	15,6	3	3,3	17	18,9	100,0
Własny ośrodek rehabilitacji bądź odnowy biologicznej	30	33,3	13	14,4	43	47,7	21	23,3	12	13,3	33	36,6	76,7
Fizjoterapeuta prowadzący własną praktykę	7	7,8	4	4,4	11	12,2	7	7,8	4	4,4	11	12,2	100,0
Nauczyciel akademicki	1	1,1	1	1,1	2	2,2	1	1,1	1	1,1	2	2,2	100,0
Fizjoterapeuta w klubie sportowym	—	—	2	2,2	2	2,2	—	—	2	2,2	2	2,2	100,0
Inna rola nie związana z kierunkiem studiów	1	1,1	—	—	1	1,1	1	1,1	—	—	1	1,1	100,0
Nie wiem	2	2,2	—	—	2	2,2	2	2,2	—	—	2	2,2	—

Źródło: opracowanie własne.

Spośród badanych 14 osób (11,5%) marzy o rolach zawodowych wymagających dodatkowych kwalifikacji (rola dziennikarza czy policjanta) bądź zmiany kierunku kształcenia. Natomiast 6 osób, czyli co piętnasty badany, przyznaje się, że jeszcze nie wie, czym chciałby się w swym dorosłym życiu zajmować.

Studiujący na wydziale wychowania fizycznego próbują również znaleźć dla siebie inne, niż to tradycyjnie przyjęte, miejsce w zmieniającej się, prywatyzowanej polskiej rzeczywistości; co ósma osoba badana marzy o prowadzeniu własnego ośrodka sportowego bądź odnowy biologicznej. Przy czym trzech na czterech spośród nich wierzy w realizację tych marzeń.

Rola nauczyciela jest rolą trudną, odpowiedzialną, ale w naszej rzeczywistości ciągle nie docenianą. Tymczasem co druga badana osoba marzy właśnie o tym zawodzie. Dlaczego? Poniżej przedstawiono kilka charakterystycznych opinii.

Po pierwsze – badani postrzegają rolę nauczyciela wychowania fizycznego jako szczególną misję społeczną.

> [Nr 33, K, lat 22, małe miasto]: „Nauczyciel wychowania fizycznego jest nie tylko instruktorem ćwiczeń cielesnych, ale przede wszystkim doradcą i przyjacielem dzieci i młodzieży. Na podstawie rzetelnej diagnozy indywidualnych potrzeb i możliwości układa z uczniem program jego pracy nad sobą. […] Uczy, jak żyć zgodnie z normami higieny fizycznej i psychicznej, jak dzielić czas między pracę i wypoczynek, jak doskonalić zdrowie, pielęgnować urodę".
>
> [Nr 17, M, lat 20, małe miasto]: „Chciałbym być przyjacielem młodzieży i ich powiernikiem, a nie tylko nauczycielem od ćwiczeń fizycznych. Pragnąłbym, aby praca moja przynosiła efekty, tzn. aby u młodych ludzi wytwarzała się potrzeba aktywności ruchowej, aby umieli oni sami organizować aktywny wypoczynek. Nie chcę, aby moje oddziaływanie na młodzież sprowadzało się tylko do demonstracji ćwiczeń. Mam nadzieję, że moja postawa będzie ukazywała, jak potrzebna jest kultura fizyczna w życiu każdego człowieka. Mimo że lekcja łączy się z wysiłkiem fizycznym, myślę, że udział w niej będzie sprawiał przyjemność ćwiczącym i będą oni z niecierpliwością oczekiwać kolejnych zajęć".
>
> [Nr 64, M, lat 21, duże miasto]: „Jako nauczyciel wychowania fizycznego muszę przede wszystkim wychowywać. To jest moje naczelne zadanie, bo przecież jak żaden inny nauczyciel mam bezpośredni kontakt i wpływ na każdego ucznia. Moja rola zawodowa polega na wydobyciu tego, co tkwi w uczniu, pouczenie go, zmuszenie go do twórczego działania, a przede wszystkim do samodzielności".

Po drugie – chcą zmienić dotychczasowy, ich zdaniem niewłaściwy, stereotyp nauczyciela wychowania fizycznego.

> [Nr 88, M, lat 20, duże miasto]: „Należy zmienić dotychczasowy stereotyp nauczyciela wychowania fizycznego jako człowieka w dresie z gwizdkiem na szyi, rzucającego piłkę grupie dzieciaków, które robią z nią, co im się podoba. W życiu codziennym spotkałem się również z pejoratywnymi określeniami absolwentów AWF-u, takimi jak «magister od fikołków» czy «magister świeżego powietrza». Myślę, że w znacznym stopniu wykształceniu się takich poglądów winni są sami absolwenci".

Po trzecie – zawód nauczyciela jest najtrudniejszym spośród wszystkich zawodów.

> [Nr 75, M, lat 21, duże miasto]: „Pamiętajmy, że dla milionów młodych ludzi

na całym świecie sport pozostał nadal zjawiskiem uosabiającym przede wszystkim cechy dodatnie, kształtujące ciało i ducha. […] W tych trudnych procesach kształtowania osobowości i dbania o harmonijny i wszechstronny rozwój fizyczny najważniejszą rolę niewątpliwie odgrywa nauczyciel – najtrudniejszy zawód ze wszystkich na świecie".

Po czwarte – pojawiają się przed tym zawodem nowe perspektywy.

[Nr 80, K, lat 27, średnie miasto]: „Absolwent AWF-u jest ciągle postrzegany w społeczeństwie jako «magister od fikołków», a więc z lekkim lekceważeniem. To się jednak zmienia. Współczesny biznesmen to człowiek silny, zdrowy, wysportowany. Dzisiaj potrzebni są specjaliści od szczupłej sylwetki, a to nie tylko odpowiednia dieta, ale również ruch. Powstają ośrodki rekreacyjno-sportowe, baseny, siłownie, bardzo modny jest aerobic. To wszystko są miejsca pracy dla absolwentów AWF-ów."

[Nr 79, M, lat 22, duże miasto]: „Wraz z postępującym rozwojem ekonomicznym naszego kraju zmienia się pozycja społeczna nauczyciela i trenera. Staje się ona bardziej szanowana i pożądana. Osoba ta ma pełnić rolę zarówno opiekuna sportowego, jak i konsultanta zdrowotnego. Pewne warstwy społeczne coraz częściej korzystają z usług prywatnych trenerów różnych dyscyplin sportowych".

Po piąte – chcą naśladować swoich trenerów i nauczycieli wychowania fizycznego.

[Nr 75, M, lat 21, duże miasto]: „Trenerem moim był […] człowiek, który wiele zmienił w moim późniejszym sposobie myślenia. Teraz wiem, że tak naprawdę spotkanie z nim zaważyło na późniejszych losach i wyborach życiowych. Trener był dla mnie wszystkim, był osobą bardzo ważną, wzorem do naśladowania, uosobieniem wspaniałych cech, kimś – kim chciałbym zostać."

[Nr 57, M, 21 lat, małe miasto]: „Do dzisiaj nauczyciel wychowania fizycznego stanowi dla mnie swego rodzaju wzór. To przede wszystkim człowiek pracy, był trenerem, nauczycielem wychowania fizycznego i dyrektorem szkoły. Nie tylko mnie, ale również innym ludziom imponował zdolnością pogodzenia wszystkich funkcji. Owszem, był zabiegany i zmęczony, lecz dla wychowanków zawsze miał czas".

Po szóste – nauczyciel wychowania fizycznego jest najważniejszy i najbardziej lubiany w szkole.

[Nr 40, K, 22 lata, średnie miasto]: „Nauczyciel wychowania fizycznego jest najważniejszą osobą w szkole. On dowiaduje się najprędzej o stanie zdrowia młodzieży, o stosunkach w domu rodzinnym. Jest najbardziej lubianym przez dzieci nauczycielem".

[Nr 13, M, 20 lat małe miasto]: „Nauczyciel wychowania fizycznego miał największy posłuch w szkole. Był on zarazem najlepszym przyjacielem dzieci, lecz kiedy trzeba było i – postrachem".

Prawie wszyscy badani studenci I roku wydziału fizjoterapii (97,0%) marzą o wykonywaniu w przyszłości roli zawodowej, do której się aktualnie przygotowywują. Jedyne różnice, jakie występują w postrzeganiu przyszłych ról zawodowych, dotyczą różnych preferencji związanych z miejscem wykonywania tych ról.

Studenci fizjoterapii jeszcze bardziej niż studenci sąsiedniego wydziału dostosowują się do nowych realiów gospodarczych. Wykorzystują przy tym oczywiście większe możliwości rynkowego funkcjonowania, które ten zawód im stwarza. Prawie co drugi badany marzy o własnym ośrodku rehabilitacji bądź odnowy biologicznej. I w tym przypadku trzy na cztery osoby wierzą, że ten cel osiągną. O takiej pracy marzy dwukrotnie więcej dziewcząt niż chłopców. Drugim pod względem preferencji miejscem, w którym badani chcieliby się zatrudnić, są te placówki służby zdrowia, w których już teraz są oni najbardziej potrzebni: szpitale, przychodnie, sanatoria i ośrodki rehabilitacyjne.

Analizując wypowiedzi, których autorami są studenci I roku fizjoterapii, nie można nie dostrzec pasji, z jaką opisują oni swoją przyszłą pracę. A oto kilka charakterystycznych wypowiedzi:

> [Nr 142, M, lat 21, duże miasto]: „Po ukończeniu studiów chciałbym specjalizować się w traumatologii. Chcę pracować z ludźmi po urazach narządu ruchu, przywracać ich do życia, jakie wiedli do tej pory. Pomagać im w usprawnianiu ciała, które odmawia posłuszeństwa, w nauce czynności ruchowych, które wykonywali przed wypadkiem. Interesuje mnie również praca ze sportowcami, z ludźmi, którym kontuzje nie pozwalają kontynuować kariery sportowej".
>
> [Nr 189, K, 23 lata, małe miasto]: „Zawsze chciałam pomagać ludziom. Myślę, że właśnie praca z drugim człowiekiem daje pełnię szczęścia. Patrząc na ludzi, którzy dzięki mojej pomocy wracają do zdrowia, a wraz z nim powraca uśmiech na twarzy i zadowolenie, uważam, że to właśnie jest największą nagrodą za ciężką pracę, którą chcę w przyszłości wykonywać".
>
> [Nr 188, K, 23 lata, małe miasto]: „W rehabilitacji chciałabym zaszczepić wiarę i wytrwałość w nudnych, mozolnych ćwiczeniach, poprzez które uda mi się przystosować do danych warunków lub uzyskać poprawę czy całkowity powrót różnych funkcji, a przede wszystkim cierpliwość w oczekiwaniu na pozytywny wynik".
>
> [Nr 194, K, 20 lat, małe miasto]: „Dlaczego właśnie dzieci? Są na pewno trudnymi i wymagającymi pacjentami, ale praca z nimi sprawiałaby mi wiele przyjemności, jak i satysfakcji. Już teraz mam przed oczami ich uśmiechy na twarzach, widzę, jak są zadowolone i szczęśliwe mimo swojej choroby. Mam zamiar im pomóc i myślę, że te marzenia są do zrealizowania".
>
> [Nr 128, K, lat 20, duże miasto]: „Wybrałam ten kierunek studiów właśnie dlatego, że chciałabym pomagać innym ludziom (przede wszystkim dzieciom). […]. Te dzieci sprawne inaczej są łagodne i zupełnie nieagresywne, ufnie garną się do każdego, kto okaże im trochę ciepła. Choroba pozbawiła je kontaktu ze zdrowymi rówieśnikami. Najczęściej siedzą więc zamknięte w domach. Rodzice zazwyczaj są bezradni. Z wdzięcznością przyjmują każdą rękę wyciągniętą w stronę ich dzieci. I właśnie ja chciałabym im pomóc, pozwolić im uśmiechać się i być zadowolonym.

Przedstawiając swoje plany zawodowe po skończeniu studiów, co czwarty respondent z wydziału fizjoterapii poważnie myśli o podjęciu pracy za granicą. Dlaczego za granicą? Odpowiedź na to pytanie przedstawiła jedna z uczestniczek badania.

> [Nr 194, K, lat 20, małe miasto]: „Miałam okazję zobaczyć niemieckie szpitale i pracujących tam ludzi, nie mówiąc już o sprzęcie medycznym. Chory jest

tam na pierwszym miejscu, służba medyczna zapewnia im wszelkie wygody i atmosferę, która pomogłaby im zapomnieć o ich chorobie".

Oczywiście nie tylko lepsze warunki pracy za granicą są powodem potencjalnych wyjazdów. Młodzi studenci fizjoterapii zwracają uwagę na występujące aktualnie w naszym kraju trudności w znalezieniu interesującej i dobrze płatnej pracy w tej specjalności. Planują oni po kilku latach pracy za granicą wrócić do kraju i rozpocząć samodzielną działalność zgodnie z wyuczonym i wzbogaconym o zagraniczne doświadczenia zawodem.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych analiz autorskich wypowiedzi studentów I roku obu kierunków studiów można sformułować następujące wnioski:

1. Większość studentów pochodzi z dużych miast, stosunkowo niewielu wywodzi się ze środowiska wiejskiego.
2. W naborze kandydatów na studia uwidoczniło się wyraźnie regionalne oddziaływanie wrocławskiej uczelni.
3. Co czwarty absolwent liceum ogólnokształcącego studiujący wychowanie fizyczne uczęszczał do klasy sportowej.
4. Wśród studentów fizjoterapii co druga osoba kończyła naukę w szkole lub klasie o profilu bezpośrednio przygotowującym do studiów na tym wydziale.
5. Studenci wychowania fizycznego decyzje o studiowaniu na uczelni sportowej podejmowali znacznie wcześniej niż studenci fizjoterapii, ma to związek z odmiennymi typami ich biografii społecznej.
6. Wśród badanych z obu wydziałów wystąpiły odmienne motywy wpływające na wybór kierunku studiów i uczelni – studenci wychowania fizycznego prezentowali głównie orientację sportową i zawodową, natomiast wśród przyszłych fizjoterapeutów dominowała orientacja altruistyczna i zawodowa.
7. Wypowiedzi badanych potwierdzają przemyślany i celowy wybór kierunku studiów.
8. Co drugi respondent z wydziału wychowania fizycznego zamierza samorealizować się w roli nauczyciela wychowania fizycznego.
9. Badani dostrzegają nowe szanse, które pojawiły się w naszym kraju wraz z gospodarką rynkową; przy czym studenci rehabilitacji częściej niż koledzy z drugiego wydziału projektują prowadzenie własnej działalności gospodarczej.

SUMMARY

Future Professional Roles in the Opinions of the Students of the Academy of Physical Education in Wrocław

The article comprises the results of the sociological study conducted in the academic year 2005/2006 among first-year students of physical education and physiotherapy. The autobiographical method was applied to the study; 211 statements were collected.

The main purpose of the research was to establish, how the students perceive their future professional roles.

On the basis of the conducted analysis of the autobiographical data it was stated, that most of the students come from large and medium-sized cities. The process of recruitment revealed explicit regional influence of the (discussed) Wroclaw Academy. Students of both specializations varied as to the factors that affected their choices. Physical education students presented mainly professional and sporting orientation. On the contrary, among those who chose physiotherapy, altruistic and professional motivation was more common. Every second of the questioned students intends to selfrealize himself/herself in the difficult role of a physical education teacher. Poll respondees are aware of the new chances, which emerged in our country as a result of market economy and of the accession to the EU; at the same time, physiotherapy students more frequently than their colleagues are willing to start their own business.

Literatura

[1] Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

[2] Chałasiński J., *Polonia amerykańska* [w:] W. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1, Warszawa 1976.

[3] Nazar R., *Problemy moralne zawodu inżyniera*, Warszawa–Poznań 1974.

[4] Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.

[5] Znaniecki F., *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, Warszawa 1971.

Beata Maj
Uniwersytet Wrocławski

Udział młodzieży w życiu publicznym oraz rola szkoły w jego kształtowaniu

ABSTRAKT

W budującej podstawy demokracji Polsce ważnym zadaniem staje się kształtowanie u dorastających pokoleń obywatelskich postaw oraz umiejętności związanych z udziałem w życiu publicznym. Zadanie to spoczywa, poza naturalnymi kręgami środowiskowymi młodej jednostki, m.in. na szkole. Diagnozie stanu w omawianym zakresie służyły badania empiryczne zrealizowane pod koniec 2006 roku wśród stojących u progu dorosłości uczniów liceów ogólnokształcących. Większość badanych postrzega włączenie się w różne formy życia publicznego w kategoriach powinności obywatelskich, nader często jednak deklaracje nie przekładają się na rzeczywiste postawy. Respondenci, pochłonięci realizacją indywidualnych celów i spraw, rzadko angażują się bowiem w systemową działalność organizacji społecznych oraz – zupełnie już wyjątkowo – politycznych. Wyraźnie chętniej, co cieszy, włączają się w organizowane okazjonalnie i nie wymagające dyspozycyjności na dłużej akcje społeczne. Budujący jest także fakt, że jako niezwykle zobowiązującą traktują możliwość współdecydowania o losach miasta, regionu czy kraju drogą udziału w wyborach politycznych różnych szczebli.

W kształtowaniu bądź wzmacnianiu postaw obywatelskich większość młodych ludzi niewielką rolę skłonna jest przypisywać szkole. Ich zdaniem placówki szkolne nie dają wystarczającego przygotowania do aktywnego udziału w życiu publicznym – zarówno w warstwie poznawczej (tj. dostarczania wiedzy o sprawach i problemach lokalnych i ponadlokalnych), jak też w wymiarze praktycznym (stymulowania do aktywności na rzecz społeczeństwa). Liczne głosy pozwalają jednak sądzić, że w chwili obecnej zmienia się nastawienie wielu szkół do tych ważnych zagadnień i zadań.

W nowej rzeczywistości (por. np. [1], [4], [10]) niezwykle ważnym zadaniem staje się kształtowanie u dorastających pokoleń obywatelskich postaw oraz umiejętności związanych z udziałem w życiu publicznym [7, s. 121–133], [5, s. 140–141]. Zadanie to spoczywać powinno zarówno na naturalnych kręgach środowiskowych jednostki, jak też na intencjonalnych środowiskach wychowawczych, przede wszystkim zaś – na szkole [6, s. 196 i nast.], [12, s. 149–160], [5, s. 164–165], [11, s. 289 i nast.]. Jednak w sytuacji przeciążenia placówek szkolnych odmiennymi zadaniami, obszar ten zdaje się być dość zaniedbywany. Dodatkowo współczesna młodzież, pochłonięta głównie realizacją indywidualnych planów i spraw, rysuje się jako populacja niezbyt chętnie włączająca się w sferę powinności i zadań obywatelskich oraz potrzeb zbiorowych i ogólnospołecznych.

Bliższej penetracji wspomnianych zagadnień służyły badania empiryczne zrealizowane w listopadzie 2006 roku. Ich terenem uczyniłam wrocławskie licea ogólnokształcące, zakładając, że uczniowie szkół o takim profilu mają – w porównaniu ze szkołami pozostałych typów, nie oferującymi tak ogólnego przygotowania do życia – potencjalnie największe szanse, by

stać się w przyszłości w pełni świadomymi i aktywnymi obywatelami społeczeństwa. Badanie miało służyć ustaleniu, czy i w jakiej mierze wspomniane placówki wywiązują się z tak zdefiniowanych zadań. Objęłam nim losowo wyłonioną grupę 182 uczniów klas maturalnych kilku wrocławskich liceów, w liczbie tej 119 kobiet i 63 mężczyzn. Podstawowymi technikami zbierania danych były ankieta audytoryjna rozdawana oraz wywiady zbiorowe z młodzieżą.

Współczesna młodzież jest specyficzną grupą badawczą, skoncentrowaną wyraźnie na indywidualnych planach i aspiracjach, przyjmującą niejednokrotnie względem zbiorowych potrzeb i zadań nastawienia silnie zdystansowane.

Wśród spraw i wartości deklarowanych jako najistotniejsze dla badanej grupy na pierwszym miejscu lokuje się rodzina, postrzegana jako źródło społecznych wzorów oraz stabilizacji emocjonalnej. Zarówno przez dorastające dziewczęta, jak też przez młodych mężczyzn jest ona traktowana jako pomost między jednostką i społeczeństwem, a zarazem jako podstawowa struktura chroniąca przed rozmaitymi zagrożeniami ze strony świata. Charakterystyczne dla badanej grupy są wypowiedzi typu: „Rodzina jest kloszem dającym poczucie bezpieczeństwa, a także – w razie potrzeby – izolacji od szarej rzeczywistości". W opinii większości badanych prawidłowo funkcjonujące środowisko domowe oferuje, jak żadne inne, niezwykłe bogactwo rodzajów wsparcia – od instrumentalnego poczynając, na emocjonalnym i duchowym kończąc. Taka wspólnota domowa nadaje sens życiu, jest oparciem i podporą w trudnych dla jednostki sytuacjach życiowych. Jest traktowana jako źródło pozytywnych emocji i szczęścia, niezbędna jest zarazem do tego, „aby mieć z kim szczęście dzielić". Poczucie bycia szczęśliwym okazuje się dla wielu respondentów warunkiem prowadzenia satysfakcjonującego, aktywnego trybu życia: „Bez szczęścia i radości człowiekowi jest bardzo trudno cokolwiek osiągnąć, gdyż traci chęć do życia". Kolejną istotną wartością, również wiązaną głównie – podkreślmy – z atmosferą domu i traktowaną jako jego ważna cecha, okazuje się miłość. Jest ona zdaniem młodzieży warunkiem podstawowym wytyczania oraz efektywnej realizacji życiowych planów, a więc procesu samorozwoju i towarzyszącego mu odczuwania szczęścia.

Z drugiej strony współczesna młodzież jawi się jako pokolenie przypisujące ogromne znaczenie także pozarodzinnym kontaktom społecznym. Wysokie miejsce w jej rankingu spraw istotnych i ważnych zajmuje bowiem przyjaźń. W opinii wielu młodych ludzi jest ona miarą wartości jednostki, gdyż nie jest dana każdemu, lecz trzeba sobie na nią zapracować. W tym wąskim sensie, w nieobcych jednostce kręgach, badane pokolenie cechują zatem nastawienia jak najbardziej prospołeczne, dośrodowiskowe.

Na kolejnych pozycjach rankingu znalazły się: wiedza, wykształcenie, zdrowie i praca, a więc sprawy i wartości wyznaczające jakość życia prywatnego, nie zaś wartości czy idee zbiorowe lub ogólnospołeczne. Proces edukacji, sprzężony z podnoszeniem poziomu wykształcenia, traktowany jest przez respondentów głównie jako droga do samorealizacji, również jako szansa osiągnięcia w przyszłości sukcesu zawodowego. Zarazem wykształcenie, kojarzone zazwyczaj z pewniejszą sytuacją na rynku pracy, postrzegane jest przeważnie jako wyznacznik wysokiej pozycji jednostki w strukturze społecznej. Stwarza to, nawiasem mówiąc – choć młodzież rzadko widzi taką zależność – większe możliwości czynnego udziału w życiu publicznym.

Zdrowie i praca są zdaniem młodzieży w dzisiejszym świecie warunkami koniecznymi godziwej egzystencji. Do ich wysokich pozycji w rankingu wartości mogły się w pewnej mierze przyczynić funkcjonujące stereotypy: skazanego na pomoc ze strony innych człowieka chorego czy uzależnionego od środków pomocy społecznej bezrobotnego. Młode pokolenie silnie akcentuje bowiem potrzebę sprawstwa, rozumianego jako posiadanie kontroli i wpływu na własne koleje życia.

Na tle zaprezentowanych pokrótce wartości postrzeganych przez młodzież jako istotne zupełnie giną takie hasła jak: ojczyzna, patriotyzm[1], wolność, duma narodowa, idee solidarności czy jedności społecznej. Wskazane zaledwie przez pojedynczych respondentów (1–3 osoby) zajmują ostatnie pozycje rankingu. Rodzi się zatem pytanie, czy młode pokolenie, akcentujące w głównej mierze istotność osobistych planów i spraw, przejawia na co dzień (a jeśli tak, to w jakich formach) zachowania prospołeczne, które mogłyby być punktem wyjścia do budowania trwałych postaw obywatelskich.

Za jeden z istotnych wskaźników takich zachowań uznać można włączanie się młodzieży w działalność organizacji społecznych (tabela 1).

Tabela 1. Działalność młodzieży w organizacjach społecznych [%]

Włączanie się w działalność organizacji społecznych	**Ogółem**	**Kobiety**	**Mężczyźni**
Nigdy nie należał(a) do organizacji społecznej (-ych)	86,3	84,9	88,9
W przeszłości należał do organizacji społecznej (-ych)	6,0	9,2	—
Obecnie należy do organizacji społecznej (-ych)	11,5	11,8	11,1

Jak pokazuje zestawienie, zainteresowanie respondentów tego typu działalnością, zorganizowaną i wymagającą znacznego stopnia dyspozycyjności, jest bardzo niewielkie. Dodatkowo niepokoi, że młodzi ludzie zazwyczaj nie odczuwają potrzeby zmiany tego stanu. Najbardziej zniechęcający jest w ich mniemaniu fakt, że przynależność do takich organizacji obliguje do systematycznych działań, na które – pochłonięci własnymi sprawami, w tym także nauką szkolną – nie zawsze mają czas lub ochotę. W badanej grupie zdarzają się wprawdzie respondenci deklarujący chęć włączenia się w systemową działalność społeczną, jednak nierzadko nie potrafią oni dotrzeć do określonych organizacji czy grup pomocowych.

Na uwagę zasługuje w tym kontekście fakt, że aktywność młodzieży męskiej, w przeszłości w ogóle nie włączającej się w działalność omawianych organizacji, kształtuje się obecnie na podobnym poziomie jak u dziewcząt (około 11%). Nie jest to wprawdzie odsetek wysoki, pozwala jednak sądzić, iż u stojących u progu dorosłości mężczyzn dokonuje się właśnie proces dorastania do zadań społecznych, wykraczających poza wąsko rozumiany interes jednostki.

Natomiast pewnym usprawiedliwieniem niskich generalnie poziomów zaangażowania w działalność omawianych organizacji może być – na co wskazują liczne wypowiedzi respondentów obojga płci – fakt ich zbyt słabego nagłośnienia. Z tego m.in. powodu przejawiający chęć do działań społecznych młody człowiek ma większą szansę natrafienia oraz włączenia się jako wolontariusz w – cieszące się ostatnio popularnością i znacznie lepiej nagłaśniane – akcje społeczne. Znajduje to potwierdzenie w wynikach badań (tabela 2).

---

[1] O zmieniającym się modelu patriotyzmu pisze m.in. K. Ferenz. Zmiana mentalności społecznej w omawianym zakresie powinna oznaczać przywiązanie do ojczyzny i spraw własnego narodu, traktowane jako punkt wyjścia do wzrostu szacunku, otwartości i zrozumienia dla problemów i spraw innych narodów [2, s. 42]. W kontekście wspomnianych założeń uzyskany w moich badaniach wynik uznać należy za wysoce niepokojący.

Tabela 2. Udział młodzieży w akcjach społecznych – wolontariat [%]

Udział w akcjach społecznych	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Nigdy nie brał(a) udziału	53,3	48,7	61,9
Brał(a) udział przynajmniej raz	46,7	51,3	38,1

Wysokie zaangażowanie młodych ludzi w wolontariat wskazuje, iż niekoniecznie pozostają oni obojętni wobec problemów społecznych. Ważne i zachęcające do działań okazują się w tym przypadku: nagłośnienie akcji, odpowiednia wokół niej atmosfera oraz jasne wskazanie jej celów. Wyzwalają one u wielu młodych ludzi chęć konstruktywnego działania i bycia społecznie użytecznym. Dodatkowo budujący jest fakt, że znaczący odsetek respondentów nie ogranicza swojego zaangażowania do jednorazowego udziału; w badanej grupie było to przeważnie uczestnictwo kilkukrotne. Także wachlarz form, w których młodzież partycypowała jest bogaty, zaś do najczęstszych należały: Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, zbiórki środków pieniężnych oraz darów rzeczowych dla dzieci z rozmaitych placówek (domów dziecka, domów samotnej matki), wolontariat w szpitalach dziecięcych, domach pomocy społecznej, hospicjach oraz w domach prywatnych (opieka nad chorymi dziećmi, ludźmi starymi, niedołężnymi i chorymi), organizacja zajęć czasu wolnego dla dzieci z domów dziecka, pomoc dzieciom oraz słabszym kolegom w nauce, pomoc schronisku dla zwierząt (zbiórka żywności, opieka nad zwierzętami), zbiórki środków finansowych na inne cele społeczne (organizację wypoczynku letniego dzieci), organizacja rozmaitych świąt (Dzień Dziecka, Mikołaj itp.), zbiórka środków finansowych na wewnętrzne potrzeby szkoły (np. na gazetkę szkolną). Wśród wymienionych form najwięcej osób partycypowało w różnego rodzaju zbiórkach – głównie środków finansowych, rzadziej – rzeczowych. Zdecydowanie częściej oraz w bardziej zróżnicowane formy działań włączały się dziewczęta, co może wskazywać na ich wyższą – w porównaniu z rówieśnikami płci męskiej – wrażliwość na problemy społeczne i silniej wyrażoną potrzebę czy chęć niesienia pomocy potrzebującym.

Zarysowany obraz udziału młodzieży jako wolontariuszy w rozmaitych akcjach społecznych przedstawia się – zwłaszcza w zestawieniu z wynikami zaprezentowanymi w tabeli 1 – raczej optymistycznie. Respondenci podkreślają, że właśnie akcyjność nie wymagająca stałego zaangażowania najbardziej im odpowiada; w odróżnieniu od inicjatyw długofalowych lub – tym bardziej – ciągłych. Tych ostatnich badana młodzież przeważnie unika, choć one właśnie zdają się najdobitniej świadczyć o ukształtowanej już w znacznej mierze potrzebie współdecydowania o kształcie życia publicznego. Większość badanych raczej nie postrzega owych inicjatyw w kategoriach powinności obywatelskiej. Z drugiej strony młodym ludziom towarzyszy świadomość, że w stopniu o wiele większym mogliby włączać się w problemy codzienności. Zauważmy, że prawie 90% badanych krytycznie ocenia własny udział w życiu społeczności lokalnej, miasta, regionu czy kraju (tabela 3).

Tabela 3. Samooceny respondentów dotyczące udziału w życiu publicznym [%]

Samooceny respondentów	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Nie uczestniczy aktywnie	88,5	89,1	87,3
Uczestniczy aktywnie	11,5	10,9	12,7

Tylko nieliczne osoby, jak widać, uznają swoją aktywność w życiu publicznym za wysoką i przypisują owym działaniom głęboki sens. Wywiady potwierdzają, że czynne uczestnictwo implikuje w ich przekonaniu zaangażowanie przez dłuższy czas, nie zaś jedynie doraźność działań. Osoby te włączają się permanentnie w działania na rzecz szkoły oraz społeczności lokalnej, rzadziej – na rzecz miasta. Na terenie szkoły jest to praca w samorządzie, w osiedlu i mieście zaś – organizacja festynów i zabaw dla dzieci, jak też pomoc w prowadzeniu różnych akcji społecznych oraz kampanii przedwyborczych. Zupełnie wyjątkowo młodzi ludzie partycypują natomiast w inicjatywach o szerszym zasięgu.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że pomimo jednostkowego tylko włączania się respondentów w długofalową działalność społeczną zdecydowana większość z nich skłonna jest traktować aktywny udział w życiu społeczności lokalnej, miasta, regionu czy kraju za obywatelski obowiązek. Obrazują to wyniki zebrane w tabeli 4.

Tabela 4. Opinie respondentów
odnośnie aktywnego udziału ludzi młodych w życiu publicznym [%]

Opinie respondentów odnośnie aktywnego udziału w życiu publicznym	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Nie jest powinnością młodzieży	85,7	89,1	79,4
Jest powinnością młodzieży	14,3	10,9	20,6

Zwróćmy uwagę, że zbliżone w tej kwestii stanowisko deklarują zarówno dziewczęta, jak też chłopcy. Wśród reprezentantów obu płci dominujące są wypowiedzi typu: „Wygląd naszego regionu, miasta czy kraju zależy w dużej mierze od nas", „powinniśmy się jak najwięcej udzielać, gdyż inaczej nic nie zdziałamy; także rządzić będą za nas". Za najistotniejsze młodzież uznaje działania na rzecz „małych ojczyzn", głównie zaś budujących bezpośrednie środowisko ich życia społeczności lokalnych: „Nasze uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej jest ważne, gdyż w ten sposób możemy wyrażać swoje poglądy, plany i mieć większe możliwości ich realizacji". W dalszej kolejności podkreślana jest także istotność aktywności na rzecz miasta: „Każdy powinien wiedzieć, co dzieje się w jego mieście oraz mieć na to wpływ. Powinien wiedzieć, że może coś zrobić, zmienić. Wzrasta tą drogą poczucie przynależności". W tego typu wypowiedziach, jak również w wielu innych, np.: „Nasza przyszłość zależy od nas, od naszej postawy" lub „Uczestnicząc w życiu społecznym, uczymy się odpowiedzialności", młodzi ludzie podnoszą – co może tylko cieszyć – niezwykle istotne dla budowania społeczeństwa obywatelskiego walory aktywnej, zaangażowanej społecznie postawy[2]. Szkoda tylko, że owe – w dużym już stopniu dojrzałe – poglądy i deklaracje nie bardzo przekładają się na sferę ich własnych postaw (por. tabele 1 i 3), nader często pasywnych bądź receptywnych.

Za istotny wskaźnik zaangażowania obywatelskiego zwykło się w społeczeństwach demokratycznych uznawać czynny udział w wyborach politycznych różnych szczebli. Badania

[2] Na poczucie identyfikacji oraz odpowiedzialności za losy społeczności lokalnej, regionu, kraju traktowane jako ważny czynnik budowania postawy obywatelskiej zwraca m. in. uwagę K. Zakroczymska [13, s. 7 i nast.].

prowadziłam w okresie poprzedzającym wybory samorządowe 2006 roku; postanowiłam zatem sprawdzić, czy moi respondenci – w większości już pełnoletni (z wyjątkiem 20 osób) – zamierzają w nadchodzących wyborach skorzystać z przysługującego im prawa wyborczego (tabela 5). Zdecydowana większość badanych, tak dziewcząt, jak i chłopców, deklaruje swój udział w wyborach, uznając je za ważną szansę posiadania wpływu na bieg zdarzeń. Najczęściej pojawiające się uzasadnienia to np.: „Pragnę zmian i chcę mieć na nie wpływ", „zdecydowanie chcę mieć wpływ na to, co się dzieje w moim mieście", „nie mam zamiaru, żeby ktoś za mnie decydował", „udział w wyborach uważam za obywatelski obowiązek – każdy powinien wziąć w nich udział".

Tabela 5. Deklaracje respondentów odnośnie udziału w wyborach samorządowych [%]

Deklaracje odnośnie udziału w wyborach samorządowych	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Deklaruje udział	73,5	74,0	72,4
Nie deklaruje udziału	8,0	5,8	12,1
Nie jest zdecydowany(a)	18,5	20,2	15,5

Tylko nieliczni przyznają, że z prawa wyborczego nie zamierzają skorzystać, podkreślając swój dystans zarówno względem kandydatów, jak też spraw politycznych regionu i kraju. Te młode osoby zapożyczyły zapewne i przyjęły jako własny krytyczny pogląd od silnie sfrustrowanej i bardzo licznej części społeczeństwa dorosłych, o czym świadczyć mogą wypowiedzi typu: „Nie zamierzam wziąć udziału, bo żaden kandydat nie spełnia moich oczekiwań", „nie interesuje mnie polityka, w której ciągle mają miejsce jakieś przekręty i afery". Równie nieprzychylne nastawienia panowały także w – dość licznej, zauważmy – grupie osób jeszcze niezdecydowanych w kwestii własnego udziału w wyborach.

Wspomniany rozkład wyników koresponduje z odpowiedziami udzielonymi w kolejnym pytaniu. Respondenci zostali poproszeni o wyrażenie opinii, czy udział w wyborach politycznych uznać należy za powinność obywatelską (tabela 6).

Tabela 6. Postrzeganie udziału w wyborach politycznych w kategoriach powinności obywatelskiej [%]

Udział w wyborach	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Jest powinnością obywatelską	83,5	89,9	71,4
Nie jest powinnością obywatelską	16,5	10,1	28,6

Charakterystyczne, że absolutna większość (przeszło 80% badanych), niezależnie od płci, udzieliła w tej kwestii odpowiedzi twierdzącej. Padające zaś argumentacje okazały się racjonalne i bardzo przekonujące: „Nie głosując, nie mamy prawa późniejszego krytykowania ani władzy, ani wyboru obywateli. Nie mamy wpływu na zmiany w kraju czy w regionie". W kontekście tych wypowiedzi niepokojąco wysoki wydaje się odsetek respondentów płci męskiej

(przeszło 28%) reprezentujących odmienne stanowisko. Ci młodzi ludzie nie negują wprawdzie zasadności aktywnego uczestniczenia jednostki w życiu politycznym regionu czy kraju, nie traktują jednak owej partycypacji jako obywatelskiego nakazu. Skłonni są raczej pozostawiać kwestię zangażowania się bądź nie indywidualnym decyzjom poszczególnych jednostek.

Na tle zaprezentowanych wyżej wyraźnie spolaryzowanych poglądów i postaw pokolenia względem zagadnień obywatelskości, przyjrzyjmy się nieco bliżej roli szkoły w ich kształtowaniu[3]. Respondenci pozostają zgodni, że współczesna szkoła powinna włączać się w proces kształtowania aktywnego, obywatelskiego społeczeństwa. Jej rolę w omawianym zakresie sprowadzają głównie do: dostarczania wiedzy o zasadach demokracji i prawidłowościach rządzących takim społeczeństwem, o prawach i powinnościach obywateli, uczenia szacunku i tolerancji dla odmienności, jak również stymulowania do aktywnego udziału w życiu społeczno-politycznym – w różnych formach działań, o rozmaitym zasięgu. Rodzi się w tym miejscu pytanie: w jakiej mierze placówki szkolne wywiązują się z tak zdefiniowanych zadań?

Pierwszy ważny ich obszar dotyczy sfery poznawczej, czyli dostarczania wiedzy o sprawach i problemach społeczności lokalnej, miasta, regionu czy kraju (tabela 7).

Tabela 7. Szkoła jako źródło wiedzy
o sprawach i problemach lokalnych i ponadlokalnych [%]

Szkoła	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Nie dostarcza takiej wiedzy	58,8	53,8	68,3
Dostarcza taką wiedzę	41,2	46,2	31,7

Opinie respondentów są, jak pokazuje zestawienie, wyraźnie spolaryzowane. Większość jednak przychyla się do zdania, że szkoły nie realizują w odpowiedni sposób zadań edukacyjnych sprzyjających efektywnemu budowaniu odpowiedzialnego za swój byt społeczeństwa. Charakterystyczne i – niestety – dominujące są wypowiedzi typu: „Nasza szkoła nie znajduje czasu na sprawy i problemy obywatelskie. Zajmuje się przede wszystkim przygotowaniem do matury", „dla szkoły ważna jest wyłącznie wiedza podręcznikowa", „szkoły nigdy nie były otwarte na omawianie problemów społecznych, lecz skoncentrowane na sztywnej realizacji programu". Niektórzy młodzi ludzie mówią dosadniej: „niczego się jeszcze nie dowiedziałem od nauczycieli na temat problemów mojego regionu czy miasta" lub „wiedzy o społeczeństwie obywatelskim dostarcza chyba wszystko prócz szkoły". Część respondentów stwierdza, że szanse uczenia o demokracji i społeczeństwie obywatelskim zaprzepaszczane bywają nawet na zajęciach w tym między innymi celu stworzonych: „Choć świat społeczny i polityczny ciągle się zmienia, na lekcjach WOS-u czy historii szkoła od lat uczy tego samego".

Natomiast wśród respondentów nie negujących w omawianym zakresie roli szkoły, obecne jest często przekonanie, że treści dotyczące aktualnych spraw lokalnych oraz ponadlokalnych (miasta, regionu czy kraju) są niewystarczające. Uczniowie przyznają, że pojawiają się one głównie na lekcjach WOS-u, jak również – w niektórych szkołach – w ramach przedmiotów: podstawy przedsiębiorczości, religia, historia czy lekcje wychowawcze.

---

[3] Pola działań stojące przed edukacją traktowaną jako punkt wyjścia do budowania społeczeństwa obywatelskiego wskazuje np. R. Stępień [9, s. 87–95].

Dominuje jednak pogląd, że dostarczana wiedza jest zbyt okrojona i wybiórcza, zagadnienia społeczno-obywatelskie zaś – podejmowane wyłącznie okazjonalnie. Tylko sporadycznie spotykamy w badanej grupie wypowiedzi typu: „Często na lekcjach są poruszane sprawy polityczno-społeczne oraz etyczne, moralne". W ostatnim czasie można jednak, jak się zdaje, zarejestrować korzystne zmiany w podejściu poszczególnych placówek do omawianych zagadnień. Dowodzą tego takie głosy jak: „Ostatnio coraz częściej organizowane są ciekawe spotkania ze znanymi osobami".

Rolą szkoły powinno być nie tylko dostarczanie wiedzy o prawach czy powinnościach obywatelskich, lecz także zachęcanie do aktywności na rzecz środowiska lokalnego i ponadlokalnego. Także pod tym względem opinie młodzieży są silnie zróżnicowane, ponownie jednak z przewagą ustosunkowań negatywnych (tabela 8).

Tabela 8. Szkoła jako stymulator aktywności młodzieży na rzecz środowiska lokalnego i ponadlokalnego [%]

Szkoła	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Nie zachęca do takiej aktywności	57,7	60,5	52,4
Zachęca do takiej aktywności	42,3	39,5	47,6

Większość respondentów jest zdania, że szkoła zamiast promować aktywną społecznie postawę „traci czas na rzeczy zupełnie w życiu nieprzydatne". Nie mniej niepokojące są także głosy sugerujące, iż „prędzej zachęcanie do tego rodzaju aktywności ma miejsce poza murami szkoły". Znaczący odsetek młodych ludzi stwierdza nawet, że szkoła – poprzez nadmierne wymagania programowe – często wręcz osłabia wyniesioną z innych środowisk motywację uczniów do aktywnego uczestniczenia w nurcie życia publicznego.

Zwróćmy ponadto uwagę, że nieco bardziej krytycznie rolę szkoły oceniają pod omawianym względem dziewczęta, które są nieco też bardziej od swych kolegów, jak pokazałam wyżej, chętne do włączania się w rozmaitą działalność społeczną.

Część respondentów jest zdania, że placówki szkolne dostarczają wprawdzie wiedzy o sprawach i problemach społecznych, ale nie przekładającej się jednak na promowanie aktywnego udziału w życiu publicznym: „Szkoła mówi o aktywności, ale są to puste słowa", „nauczyciele swoją postawą negują sens takiego udziału".

Z drugiej strony stosunkowo też liczna grupa badanych skłonna jest upatrywać w placówkach szkolnych roli takiego stymulatora, wskazując na: zachętę ze strony nauczycieli propagujących niektóre akcje społeczne (WOŚP, Góra Grosza), pojawiające się w murach szkoły plakaty („plakaty, naklejki z logo i adresami instytucji, w których moglibyśmy się udzielać"), konkursy wiedzy o mieście i regionie, jak również spotkania z działaczami społecznymi i politycznymi.

Na tle zaprezentowanych, dość wyraźnie spolaryzowanych, stanowisk przyjrzyjmy się – już nieco bardziej ogólnie – opiniom młodzieży odnośnie roli szkoły w przygotowaniu przyszłego obywatela do aktywnego udziału w życiu społeczno-politycznym (tabela 9).

Zdecydowana większość respondentów – w zbliżonym odsetku kobiety, co mężczyźni – jest zdania, że placówki szkolne nie wywiązują się z tego ważnego zadania. Zaś młodzież zajmująca stanowisko odmienne podkreśla, że przygotowanie do roli przyszłego obywatela jest w placówce szkolnej możliwe, jednak wyłącznie przy silnym zaangażowaniu i motywacji ze strony ucznia.

Tabela 9. Szkoła jako placówka przygotowująca przyszłego obywatela do aktywnego udziału w życiu publicznym [%]

Szkoła	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Nie przygotowuje przyszłego obywatela	67,6	68,1	66,6
Przygotowuje do aktywnego udziału	32,4	31,9	33,3

Podsumowując zaprezentowane wyniki, należy stwierdzić, że stojący u progu dorosłości licealiści deklarują na ogół chęć aktywnej partycypacji w życiu publicznym, postrzegając ją zazwyczaj w kategoriach powinności obywatelskiej. Deklaracje te bardzo często nie przekładają się jednak na rzeczywiste uczestnictwo: respondenci rzadko włączają się w działalność organizacji społecznych oraz – tym bardziej – politycznych. Ich wizerunku broni natomiast udział w różnego rodzaju akcjach społecznych – jednorazowych bądź cyklicznych, jak również deklaracje dotyczące czynnego udziału w wyborach politycznych.

Badania zarysowują niekorzystny – w omawianym zakresie – obraz szkoły. Opinie młodzieży odnośnie jej roli w przygotowaniu przyszłego obywatela do aktywnego udziału w życiu publicznym są silnie zróżnicowane, jednak z przewagą ocen negatywnych.

Nierzadkie też wypowiedzi o odmiennym zabarwieniu pozwalają sądzić, iż nie wszystkie placówki funkcjonują w rozpatrywanym obszarze zadań w sposób nieudolny. Liczne głosy sugerują także, że w chwili obecnej zmienia się nastawienie wielu szkół do tych niezwykle dziś ważnych zagadnień i zadań.

SUMMARY

The Participation of the Youth in Public Life and the Role of School in its Forming

In Poland during the process of forming the basis of democracy, developing of public spirit and skills connected with participation in the public life within the growing generation becomes more and more important. The responsibility for this task lies not only with natural social environment of an individual, but also with school. The diagnosis of this issue is based on the empirical study carried out on youth at the adulthood edge from high comprehensive schools at the end of the year 2006.

The majority perceive taking part in different forms of public life as a civic duty. These declarations however differ very often from their real attitudes.

The respondents engaged in their individual goals and problems rarely take part in any organised social, let alone political activity. They are more willing to take part in occasional, not demanding long-term engagement social actions. It is also praiseworthy that they feel obliged to take part in deciding about their town, region or country by voting in different kinds of political election. The majority of young people perceive school as playing a marginal role in developing and firming social spirit. They claim that schools give neither sufficient information about local and more general problems, nor encourage the youth to any society orientated activity.

Many opinions let us think that in schools the attitude towards the given, important issues is in a state of change.

Literatura

[1] *Czas społeczeństwa obywatelskiego: między teorią a praktyką*, red. B. Krauz-Mozer, P. Borowca, Kraków 2006.

[2] Ferenz K., *Patriotyzm i europejskość jako fundamentalne wartości w kształtowaniu nowego obywatela* [w:] *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, Kraków 2005.

[3] Habermas J., *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa 1993.

[4] Herbst J., *Oblicza społeczeństwa obywatelskiego*, Warszawa 2005.

[5] Kasprzak L., Pająk K., *Społeczeństwo obywatelskie – interdyscyplinarny wymiar problemu*, Piła 2006.

[6] Krzanowski A., *Wychowanie a demokratyzacja życia społeczno-politycznego* [w:] *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, red. A. Zając, Rzeszów 1996.

[7] Kubiak-Jurecka E., *Dylematy wychowania do „bycia obywatelem" – między podmiotowością indywidualną a integratywną* [w:] W. Magoń, E. Jeziorowski, *Edukacja obywatelska młodzieży polskiej u progu zjednoczonej Europy*, Bydgoszcz 1998.

[8] Magoska M., *Obywatel w procesie zmian*, Kraków 2001.

[9] Stępień R., *Źródła i przejawy aktywności obywatelskiej – kontekst edukacyjny* [w:] W. Magoń, E. Jeziorowski, *Edukacja obywatelska młodzieży polskiej u progu zjednoczonej Europy*, Bydgoszcz 1998.

[10] *Społeczeństwo obywatelskie w procesie integracji europejskiej*, red. B. Goryńska-Bittner, J. Stępień, Poznań 2002.

[11] Śliwerski B., *Jak zmienić szkołę?*, Kraków 1998.

[12] Tyrała P., *Wychowanie demokratyczne zadaniem oświaty* [w:] *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, red. A. Zając, Rzeszów 1996.

[13] Zakroczymska K., *Edukacja europejska w szkole*, „Problemy OpiekuńczoWychowawcze" 2000, nr 2.

Adam Kubów
Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

Wychowawcza funkcja usług społecznych

ABSTRAKT

Usługami społecznymi nazywane są usługi oświaty, kultury, ochrony zdrowia, wypoczynku. Pełnią one wiele ważnych funkcji, spośród których na szczególną uwagę zasługuje wychowawcza, wyrażająca się m.in. w kształtowaniu i upowszechnianiu nowych potrzeb czy systemów wartości. Pierwsza część artykułu prezentuje tendencje rozwoju usług społecznych w Polsce w porównaniu z wybranymi krajami Unii Europejskiej. W drugiej przedstawiona została przestrzenna dostępność usług społecznych w województwie dolnośląskim. W końcowej części zwrócono uwagę na dwie podstawowe zasady rozmieszczenia placówek świadczących usługi społeczne: zasadę wyrównywania różnic i zasadę rozwoju proporcjonalnego do rozwoju gospodarczego.

1. Istota i funkcje usług społecznych

Wychowanie to ogół wpływów na jednostki i grupy sprzyjających ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych przez nie możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami zbiorowości społecznych [10, s. 13–15]. To proces złożony, w którego realizacji uczestniczy wiele podmiotów. Niewątpliwie należą do nich także podmioty świadczące usługi oświaty, kultury, ochrony zdrowia, wypoczynku – nazywane usługami społecznymi [7, s. 18–19], [14, s. 58–68].

Wyraźnie dostrzegalną cechą lat współczesnych, które charakteryzują się wysoką dynamiką postępu cywilizacyjnego, jest wyraźny wzrost rangi tej grupy usług stanowiących w istotny sposób o roli człowieka we współczesnym świecie. W wielu krajach wysoko rozwiniętych awansowały one w ostatnich dziesięcioleciach niemal do rangi najważniejszego sektora gospodarki. Rozpatrując rolę tej grupy usług, wyróżnia się ich funkcję społeczną (konsumpcyjną, humanistyczną, wychowawczą) i ekonomiczną (gospodarczą, produkcyjną) [2, s. 48–49], [3, s. 46–47].

Społeczna (wychowawcza) funkcja usług społecznych przejawia się nie tylko w zaspokajaniu przez nie ważnych potrzeb, ale także w kształtowaniu i upowszechnianiu nowych potrzeb, wytwarzaniu określonego systemu wartości, motywacji i zachowań jednostki. Wyrazem jej realizacji jest m.in.:

– powiększanie zasobów wiedzy, kwalifikacji i możliwości twórczych człowieka (poprzez kształcenie następuje przyspieszenie rozwoju intelektualnego, zmienia się osobowość, system wartości, rodzaje motywacji, sposoby zachowań);

– rozwijanie potrzeb ludzkich, zwłaszcza potrzeb wyższego rzędu, a więc potrzeby wiedzy,

informacji, przeżyć estetycznych, rozrywki itp. (zaspokojenie tych potrzeb prowadzi do zwiększenia zadowolenia z życia);

– zwiększanie aktywności i ruchliwości przestrzennej, zawodowej i społecznej;

– stwarzanie poczucia bezpieczeństwa w sytuacjach zagrażających zdrowiu czy życiu oraz aktywne uczestnictwo w przywracaniu dobrego zdrowia i samopoczucia;

– współudział w tworzeniu wzorców konsumpcji i stylów życia przez propagowanie właściwego trybu życia, pożądanych sposobów spędzania czasu wolnego, aktywnych rodzajów rekreacji itp.[1]

Funkcja ekonomiczna usług społecznych wyraża się we wpływie wywieranym przez nie na rozwój podstawowego czynnika produkcji, jakim jest człowiek wraz ze swoimi zdolnościami wytwórczymi. Funkcja ekonomiczna usług społecznych może być rozpatrywana w aspektach reprodukcyjnym i motywacyjnym. Aspekt reprodukcyjny wyraża się w tym, że konsumpcja usług kulturalno-edukacyjnych przybiera charakter inwestycji w człowieka, decyduje o jego reprodukcji rozszerzonej w sensie intelektualnym, konsumpcja zaś usług leczniczo-socjalnych wpływa dodatnio na stopę aktywizacji zawodowej i wydłużenie okresu aktywności społeczno-zawodowej. Aspekt motywacyjny usług społecznych polega na wpływie konsumpcji usług społecznych na ilość i jakość pracy, gdyż przez rozbudzanie aspiracji i kształtowanie potrzeb wyższych, skłaniają one ludzi do intensywniejszej pracy, zwiększają przedsiębiorczość itp. W warunkach zaś współczesnego rozwoju gospodarczego elementy sił wytwórczych kształtowane przez te usługi nabierają decydującego znaczenia, gdyż one właśnie determinują dynamizm innowacyjny, adaptacyjne i absorbcyjne zdolności systemu gospodarczego. J. Kroszel podkreśla szczególną rolę w tym procesie szkoły, zwłaszcza wyższej, która poprzez swe funkcje w największym stopniu oddziałuje na przygotowanie społeczeństwa do funkcjonowania w zmieniających się warunkach społeczno-ekonomicznych [8, s. 13].

Ze względu na szczególne wychowawcze oddziaływanie usług edukacyjnych pozytywnie należy ocenić ich rozwój w Polsce. W 2002 roku Polska należała do krajów o najwyższych wskaźnikach liczby uczniów szkół ponadpodstawowych na 1000 osób i studentów szkół wyższych na 10 tys. ludności. Cechą charakterystyczną dotyczącą pierwszego z mierników jest to, iż najwyższy jego poziom, powyżej 100, miał miejsce w różnych krajach należących i nie należących do ścisłej czołówki (Wielka Brytania, Belgia, Niemcy, Polska, Szwecja), nieco niższy w takich krajach jak Austria, Francja, Irlandia i Finlandia, zaś najniższy we Włoszech, Grecji, Portugalii i Hiszpanii. Względnie niewielkie zróżnicowanie tego wskaźnika wynika z upowszechniania się w krajach unijnych obowiązkowego charakteru kształcenia ponadpodstawowego, obejmującego w wielu krajach kształcenie gimnazjalne i zawodowe I stopnia. Obowiązek szkolny w krajach unijnych obejmuje okres od 8 (Hiszpania) do 13 lat (Holandia), w Polsce okres 9 lat, w tym 6 lat szkoły podstawowej i 3 lata gimnazjum. Pod względem wartości drugiego wskaźnika Polska w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wyraźnie odbiegała od krajów Unii Europejskiej, np. w 1995 roku ze wskaźnikiem 200 studentów

[1] Można spotkać się także z wyróżnianiem funkcji niwelacyjnej, którą należy rozumieć jako niwelowanie przez niektóre usługi ujemnych zjawisk będących wynikiem rozwoju gospodarczego. Chorobom cywilizacyjnym i zawodowym przeciwdziała bowiem ochrona zdrowia, turystyka, rekreacja, wypoczynek, kultura zaś odgrywa istotną rolę w kompensowaniu ujemnych skutków szybkiego tempa życia dla rozwoju osobowości człowieka [1, s. 6].

szkół wyższych na 10 tys. ludności zajmowała jedną z ostatnich pozycji wśród krajów UE, zaś w 2002 roku ze wskaźnikiem ponad 2-krotnie wyższym uplasowała się wśród krajów o najwyższym wskaźniku. Tym samym został zrealizowany cel, jakim było założenie, żeby studia wyższe kontynuowało co najmniej 20% maturzystów z każdego rocznika. Badania jednak wskazują, iż mimo wyraźnego wzrostu wskaźnika liczby studentów w ostatnich latach wzrosła w Polsce nierówność w dostępie do wykształcenia wyższego na niekorzyść studentów ze środowiska pozainteligenckiego [4, s. 28].

Zbliżenie się Polski do krajów unijnych wymaga nie tylko zwiększenia dostępności kształcenia wyższego, ale także zmian prowadzących m.in. do osiągnięcia stanu pełnej wzajemnej uznawalności dyplomów wydawanych przez szkoły wyższe. Zdaniem ekspertów oświatowych osiągnięcie tego celu wymaga zmian szczególnie w kierunku zwiększenia umiejętności posługiwania się wiedzą, wykształcenia postaw tolerancji i szacunku dla ludzi i narodów oraz wyraźnego rozwoju nauki języków obcych. W polityce Unii Europejskiej nauczaniu języków obcych przypisuje się szczególne znaczenie. Już w latach osiemdziesiątych Rada Ministrów Edukacji Wspólnoty Europejskiej postulowała, aby wszyscy studenci uczyli się co najmniej jednego języka obcego z krajów Wspólnoty [16, s. 31–34].

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych powszechnym instrumentem niwelowania różnic w kształceniu na poziomie wyższym w krajach unijnych stało się studiowanie przez okres przynajmniej 1 semestru na uczelni zagranicznej. Również niektóre polskie uczelnie rozwijają studiowanie w grupach międzykulturowych. Badania przeprowadzone przez Katedrę Studiów Europejskich Akademii Ekonomicznej w Krakowie w 2001 roku wskazały na szereg korzyści wynikających z uczestnictwa w takich grupach. Są to:

1) możliwość poznania oryginalnych, niekonwencjonalnych sposobów rozwiązywania problemów,

2) dodatkowa motywacja do nauki rodząca się na gruncie twórczej rywalizacji,

3) konieczność używania języka obcego w naturalnych sytuacjach (nauka języka praktycznego),

4) poznawanie ludzi i kultury różnych krajów (nawiązywanie trwałych przyjaźni, przełamywanie stereotypów i uprzedzeń, nauka tolerancji, panowania nad emocjami) [13, s. 43–52].

Zachodzące zmiany ilościowe i jakościowe w polskim systemie oświatowym wskazują, iż Polacy mają szansę stać się społeczeństwem nie mniej wykształconym od społeczeństw unijnych i o porównywalnych kwalifikacjach pozwalających im wejść do europejskiego społeczeństwa obywatelskiego[2] czy też z powodzeniem konkurować na europejskim rynku pracy.

Świadomość funkcji spełnianych przez usługi społeczne w życiu człowieka, jak i w gospodarce powinna być punktem wyjścia prawidłowej alokacji środków na ich rozwój.

Pozytywne oddziaływanie usług społecznych na człowieka i procesy rozwoju gospodarczego nie wystąpi w każdych warunkach, a skuteczność tego oddziaływania nie zawsze będzie taka sama we wszystkich dziedzinach. Zależy to od poziomu i struktury wytwarzanych usług, a także ich konsumpcji uzależnionej głównie od stylu życia, bieżących zadań polityki społecznej, zasad dystrybucji usług oraz od ich dostępności przestrzennej.

---

[2] Społeczeństwo obywatelskie – typ społeczeństwa, które jest zdolne do dokonywania suwerennych wyborów indywidualnych i zbiorowych decydujących o jego losach [18, s. 131].

2. Dostępność przestrzenna usług społecznych w województwie dolnośląskim w 2004 roku

Określenie stopnia dostępności usług społecznych jest niewątpliwie szczególnie trudne. Trudność ta wynika przynajmniej z dwóch względów:

1. Cechą charakterystyczną usług społecznych jest to, że w odniesieniu do większości usług nie ma określonych rozmiarów ich konsumpcji. Zapotrzebowanie na usługi z tego zakresu są często wyraźnie zróżnicowane. Jedni ludzie odczuwają potrzebę częstego chodzenia do kina czy teatru, wyjazdu na wycieczki, czytania książek i korzystania z usług bibliotek, z usług lekarskich, inni te potrzeby mają ograniczone. Powszechnie jednak wiadomo, że odgrywają one pierwszorzędne znaczenie w procesie prawidłowego rozwoju człowieka.

2. O zaspokojeniu potrzeb decyduje w dużej mierze lokalizacja placówek świadczących usługi. Na przykład brak na wsi kina, biblioteki czy lekarza nie tylko utrudnia zaspokojenie potrzeb, ale wpływa również na jakość zaspokojenia potrzeby, gdy wymaga to pokonania znacznej odległości, zwłaszcza przez osoby młode czy niepełnosprawne.

Te cechy usług społecznych powodują, że w ocenie stopnia ich dostępności niezbędne jest łączenie metody szacunku opartego na materiałach statystycznych i innych dokumentach opisujących przestrzenną, rzeczową, ekonomiczną dostępność usług z metodami pozwalającymi poznać potrzeby, aspiracje i opinie konsumentów[3].

Dokonując przestrzennych porównań dostępności usług społecznych, należy podkreślić, że mają one przybliżony charakter, głównie ze względu na brak porównywalnych danych, odmienność warunków funkcjonowania sfery społecznej, zróżnicowaną produktywność działów należących do tej sfery itp. Przedstawione poniżej porównanie w województwie dolnośląskim stanowi próbę wstępnej, ogólnej klasyfikacji powiatów przede wszystkim w oparciu o kryterium dostępności zasobów ludzkich i materialnych sfery usług społecznych. Ze względu na dostępność danych statystycznych w analizie przedstawiono dane za rok 2004.

Kierując się dostępnością i porównywalnością danych, analizy dokonano w oparciu o 10 następujących mierników: 1) liczba młodzieży w wieku 16–18 lat przypadająca na 1 liceum, 2) liczba dzieci na 1 miejsce w przedszkolu, 3) liczba lekarzy na 10 tys. ludności, 4) liczba pielęgniarek na 10 tys. ludności, 5) liczba ludności na 1 zakład opieki zdrowotnej, 6) łóżka w szpitalach ogólnych na 10 tys. ludności, 7) liczba ludności na 1 aptekę, 8) miejsca w domach i zakładach pomocy społecznej na 10 tys. ludności, 9) liczba ludności na 1 placówkę biblioteczną, 10) liczba hoteli.

Mierniki wybrane do przeprowadzenia zaprezentowanej w niniejszym punkcie analizy mają na celu przybliżyć potencjalne możliwości zaspokojenia potrzeb przez placówki i instytucje świadczące usługi społeczne w powiatach województwa dolnośląskiego. W doborze mierników starano się uwzględnić takie, które występowały we wszystkich powiatach, a także wykazywały duże zróżnicowanie przestrzenne. W ustalaniu kolejności powiatów z punktu widzenia przestrzennej dostępności podmiotów sfery usług społecznych wykorzystano metodę dystansów [15, s. 35–36].

Syntetyczne wskaźniki dystansów obliczone w odniesieniu podmiotów sfery usług społecznych we wszystkich powiatach w województwie dolnośląskim w 2004 roku wskazały na

---

[3] Na potrzebę tworzenia nowej grupy wskaźników społecznych zwracają uwagę m. in. L. Frąckiewicz [5, s. 227–228] i T. Słaby [19, s. 14–15].

bardzo wyraźne zróżnicowania (tabela 1). W najlepszej sytuacji znajduje się ludność zamieszkująca w powiatach z przewagą ludności miejskiej oraz w miastach na prawach powiatu. O wyraźnie dominującej pozycji tej grupy powiatów decydują podmioty świadczące usługi edukacyjne, zdrowotne i wypoczynkowe. Do grupy powiatów o dominującej pozycji należy także powiat miejski Legnica, podczas gdy kilka innych powiatów subregionu legnickiego zajmuje w tabeli rankingowej ostatnie pozycje[4].

Tabela 1
Miary zróżnicowania* infrastruktury społecznej wg powiatów
w województwie dolnośląskim w 2004 roku

Powiaty	Σ	Cechy**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
jeleniogórski	0,678	0,598	0,629	0,410	0,702	0,654	1,000	0,607	0,529	0,653	1,000
Wrocław	0,674	0,818	0,883	1,000	1,000	0,711	0,599	0,875	0,152	0,163	0,543
Jelenia Góra	0,623	0,961	1,000	0,725	0,895	0,823	0,400	0,857	0,201	0,172	0,200
Legnica	0,577	0,841	0,825	0,573	0,978	0,701	0,412	1,000	0,116	0,268	0,057
kłodzki	0,566	0,930	0,632	0,511	0,891	0,346	0,392	0,555	0,291	0,767	0,343
lwówecki	0,549	0,993	0,450	0,352	0,663	0,624	0,594	0,374	0,410	1,000	0,029
zgorzelecki	0,516	0,584	0,632	0,381	0,698	0,660	0,417	0,680	0,473	0,562	0,071
lubiński	0,513	0,527	0,740	0,639	0,897	0,614	0,439	0,757	0,066	0,363	0,086
milicki	0,504	0,555	0,451	0,470	0,807	0,567	0,439	0,421	0,553	0,767	0,014
lubański	0,500	0,734	0,571	0,373	0,522	0,933	0,388	0,497	0,197	0,554	0,229
wałbrzyski	0,477	0,732	0,649	0,506	0,753	0,399	0,334	0,832	0,048	0,403	0,114
wołowski	0,469	1,000	0,565	0,537	0,732	0,391	0,383	0,544	0,000	0,527	0,014
głogowski	0,468	0,654	0,651	0,352	0,504	0,876	0,245	0,768	0,199	0,401	0,029
ząbkowicki	0,456	0,913	0,866	0,248	0,294	0,499	0,145	0,519	0,129	0,934	0,014
złotoryjski	0,456	0,476	0,308	0,402	0,648	0,960	0,428	0,450	0,000	0,872	0,014
kamiennogórski	0,454	0,407	0,451	0,593	0,668	0,497	0,746	0,443	0,246	0,429	0,057
bolesławiecki	0,445	0,443	0,437	0,359	0,678	1,000	0,207	0,732	0,055	0,435	0,100
jaworski	0,435	0,522	0,383	0,267	0,396	0,889	0,146	0,692	0,277	0,735	0,043
dzierżoniowski	0,433	0,712	0,837	0,359	0,393	0,462	0,235	0,662	0,107	0,522	0,043
świdnicki	0,415	0,738	0,525	0,350	0,448	0,477	0,207	0,704	0,071	0,530	0,100
trzebnicki	0,415	0,453	0,342	0,364	0,609	0,543	0,564	0,571	0,275	0,390	0,043

[4] Województwo dolnośląskie dzieli się na cztery subregiony: jeleniogórsko-wałbrzyski (obejmujący powiat miejski Jelenia Góra oraz 14 powiatów ziemskich: bolesławiecki, dzierżoniowski, jaworski, jeleniogórski, kamiennogórski, kłodzki, lubański, lwówecki, strzeliński, świdnicki, wałbrzyski, ząbkowicki, zgorzelecki i złotoryjski), legnicki (obejmujący powiat miejski Legnica oraz 6 powiatów ziemskich: głogowski, górowski, legnicki, lubiński, polkowicki i wołowski), wrocławski (obejmujący 6 powiatów ziemskich: milicki, oleśnicki, oławski, średzki, trzebnicki i wrocławski) oraz subregion obejmujący powiat grodzki Wrocław.

oleśnicki	0,409	0,596	0,482	0,333	0,451	0,631	0,251	0,602	0,267	0,437	0,043
strzeliński	0,388	0,798	0,333	0,347	0,428	0,786	0,179	0,350	0,000	0,640	0,014
oławski	0,383	0,595	0,411	0,364	0,374	0,720	0,251	0,583	0,133	0,400	0,000
górowski	0,369	0,301	0,660	0,263	0,432	0,761	0,248	0,353	0,129	0,547	0,000
legnicki	0,363	0,214	0,281	0,145	0,193	0,526	0,000	0,488	1,000	0,756	0,029
wrocławski	0,344	0,389	0,415	0,154	0,161	0,678	0,000	0,651	0,187	0,706	0,100
średzki	0,339	0,361	0,527	0,313	0,311	0,521	0,223	0,369	0,051	0,681	0,029
polkowicki	0,325	0,451	0,534	0,135	0,190	0,495	0,000	0,678	0,026	0,684	0,057

[*] Wskaźniki zróżnicowania (dystansów) obliczono jako stosunek wartości wskaźników dla poszczególnych powiatów w stosunku do wartości wskaźnika w powiecie posiadającym najkorzystniejszą jego wartość. W obliczeniach przyjęto, że najkorzystniejszy wskaźnik wyrażony jest najmniejszą lub największą liczbą. Σ – syntetyczna miara zróżnicowania.

[**] Cechy: 1) liczba młodzieży w wieku 16–18 lat przypadająca na 1 liceum, 2) liczba dzieci na 1 miejsce w przedszkolu, 3) liczba lekarzy na 10 tys. ludności, 4) liczba pielęgniarek na 10 tys. ludności, 5) liczba ludności na 1 zakład opieki zdrowotnej, 6) łóżka w szpitalach ogólnych na 10 tys. ludności, 7) liczba ludności na 1 aptekę, 8) miejsca w domach i zakładach pomocy społecznej na 10 tys. ludności, 9) liczba ludności na 1 placówkę biblioteczną, 10) liczba hoteli.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie tabeli 2.

Porównując syntetyczne wskaźniki dystansów przestrzennej dostępności usług społecznych w powiatach województwa dolnośląskiego można je podzielić na kilka grup:

1. Powiaty o wysokim poziomie dostępności usług społecznych. Do tych zaliczyć można te powiaty, dla których wskaźnik dystansów odbiega od wskaźnika najlepszego o mniej niż 15%. W tej grupie znajduje się powiat jeleniogórski oraz wszystkie powiaty miejskie województwa dolnośląskiego: Wrocław, Jelenia Góra i Legnica. Warto jednak zauważyć, że wskaźnik syntetyczny dla powiatu Legnica jest wyraźnie niższy w porównaniu z innymi powiatami należącymi do tej grupy.

2. Powiaty o dość dobrym poziomie dostępności usług społecznych. Do tych zaliczyć można te powiaty, dla których wskaźnik dystansów odbiega od wskaźnika przyjętego za najlepszy o więcej niż o 15%, ale o mniej niż 30%. W tej grupie znajduje się 7 powiatów: kłodzki, lwówecki, zgorzelecki, lubiński, milicki, lubański i wałbrzyski.

3. Powiaty o średnim poziomie dostępności usług społecznych. Do tej grupy zaliczyć można te powiaty, dla których wskaźnik dystansów odbiega od wskaźnika przyjętego za najlepszy o więcej niż 30%, ale o mniej niż 45%. W tej grupie znajdzie się 13 kolejnych powiatów: wołowski, głogowski, ząbkowicki, złotoryjski, kamiennogórski, bolesławiecki, jaworski, dzierżoniowski, świdnicki, trzebnicki, oleśnicki strzeliński i oławski.

4. Powiaty o niskim poziomie dostępności usług społecznych. Wskaźniki dystansów tej grupy powiatów odbiegają od wskaźnika przyjętego za najkorzystniejszy o ponad 45%. W tej grupy znajduje się 5 powiatów województwa dolnośląskiego: górowski, legnicki, wrocławski, średzki i polkowicki. Do grupy powiatów o niskim poziomie dostępności usług społecznych należą aż 3 powiaty tworzące subregion legnicki.

Podział powiatów na powyższe cztery grupy sygnalizuje, że ludność w niektórych powiatach może mieć trudności w korzystaniu z usług placówek świadczących usługi społeczne.

Wyższe pozycje powiatów miejskich na liście rankingowej (Wrocław, Jelenia Góra i Legnica) wynikają między innymi stąd, iż skupiły one jako stolice byłych województw wiele elementów wyspecjalizowanych podmiotów usług społecznych o zasięgu ponadpowiatowym, często regionalnym czy nawet ogólnopolskim (np. wyspecjalizowane szpitale czy przychodnie).

Warto również zauważyć, iż w grupie powiatów o niskim poziomie dostępności usług społecznych znajdują się powiaty legnicki i wrocławski, podczas gdy powiaty grodzkie Wrocław i Legnica należą do powiatów o najwyższej dostępności usług społecznych. Podobny problem dotyczył powiatu grodzkiego Wałbrzych i ziemskiego powiatu wałbrzyskiego przed ich połączeniem. Powstaje pytanie, w jakim stopniu mieszkańcy wymienionych powiatów ziemskich mogą korzystać z podmiotów świadczących usługi społeczne w powiatach grodzkich.

Syntetyczny miernik dystansów pozwala uszeregować powiaty pod względem poziomu dostępności usług społecznych. Bliższych informacji o ich rozwoju dostarcza analiza dokonana na podstawie mierników cząstkowych i odnoszących się do poszczególnych dziedzin usług społecznych (zob. tabela 2, cechy 1–10). Należy jednak mieć na uwadze, że w zbiorze podmiotów usług społecznych występują placówki o różnym zasięgu terytorialnym: krajowym, powiatowym, gminnym czy rejonowym. Placówki o zasięgu krajowym znajdują się na ogół w wielkich aglomeracjach miejskich, stąd też wysoka pozycja powiatów grodzkich. Niektóre spośród podmiotów sfery usług społecznych z konieczności są zgrupowane w regionach o swoistych walorach środowiska geograficznego (np. lecznictwo sanatoryjne, obiekty wypoczynkowe). Podstawowa jednak część placówek powinna być rozmieszczona proporcjonalnie do liczby i struktury ludności [11, s. 122–123]. Porównując wskaźniki liczby młodzieży w wieku 16–18 lat przypadającej na 1 liceum ogólnokształcące w województwie dolnośląskim, zauważa się najwyższe ich wartości w dwóch powiatach subregionu legnickiego – w legnickim i górowskim, w dwóch powiatach subregionu wrocławskiego – w średzkim i we wrocławskim. Również w powiecie legnickim ma miejsce najwyższa wartość wskaźnika liczby dzieci przypadających na 1 miejsce w przedszkolu. Sytuacja ta niewątpliwie powinna stać się przedmiotem głębszych analiz władz samorządowych tych powiatów.

W sferze ochrony zdrowia, opisanej miernikami w postaci wielkości zatrudnienia na 10 tys. mieszkańców, zróżnicowanie jest znacznie większe w odniesieniu do pielęgniarek niż w odniesieniu do lekarzy. Ponadto zauważa się, że wartość wskaźnika liczby lekarzy aż w 3 powiatach subregionu legnickiego należy do najniższych w województwie (górowski, legnicki, polkowicki). Tak bardzo wyraźne zróżnicowanie wskaźnika liczby lekarzy na 10 tys. ludności i bardzo niskie jego wartości w powiatach: polkowickim i legnickim (około 6) mogą utrudniać korzystanie z usług lekarskich. Warto także zauważyć, że najniższe wartości tego wskaźnika w krajach Unii Europejskiej kształtują się na poziomie 14–22 (Wielka Brytania, Irlandia) [9, s. 87].

Na największe zróżnicowania w ochronie zdrowia zwraca uwagę wskaźnik liczby łóżek w szpitalach ogólnych oraz miejsc w domach i zakładach pomocy społecznej na 10 tys. ludności. W pięciu powiatach liczba łóżek w szpitalach ogólnych kształtuje się na poziomie 75 i wyższym. Tak wysokie wartości tego wskaźnika występują w powiatach: kamiennogórskim, jeleniogórskim, lwóweckim, trzebnickim oraz grodzkim Wrocław. Natomiast w powiecie wrocławskim oraz w dwóch powiatach subregionu legnickiego – legnickim i polkowickim – nie ma ani jednego szpitala, a więc analizowane wartości wskaźników równe są zeru. Jeszcze bardziej zróżnicowana jest w poszczególnych powiatach wartość drugiego wskaźnika. W tym jednak przypadku powiat legnicki ze wskaźnikiem 120,6 zajmuje wyraźnie przodującą pozycję

Tabela 2
Dostępność usług społecznych wg powiatów w województwie dolnośląskim w 2004 roku

Powiaty	Cechy*									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
bolesławiecki	624	2,9	14,9	49,6	2326	27,3	3535	6,7	3843	7
dzierżoniowski	387	1,5	16,1	28,8	5031	31,0	3913	12,9	3202	3
głogowski	422	2,0	14,6	36,9	2656	32,3	3371	24,0	4173	2
górowski	917	1,9	10,9	31,6	3055	32,7	7333	15,5	3055	0
jaworski	529	3,4	11,1	29,0	2617	19,3	3739	33,4	2276	3
jeleniogórski	462	2,0	17,0	51,4	3554	132,1	4264	63,8	2559	70
kamiennogórski	677	2,9	24,6	48,9	4680	98,5	5850	29,7	3900	4
kłodzki	297	2,0	21,2	65,2	6720	51,8	4667	35,1	2182	24
legnicki	1291	4,6	6,0	14,1	4422	0,0	5307	120,6	2211	2
lubański	376	2,2	15,5	38,2	2492	51,3	5211	23,7	3017	16
lubiński	523	1,7	26,5	65,6	3787	58,0	3421	7,9	4610	6
lwówecki	278	2,9	14,6	48,5	3730	78,4	6927	49,5	1672	2
milicki	497	2,8	19,5	59,1	4099	58,0	6149	66,7	2179	1
oleśnicki	463	2,7	13,8	33,0	3687	33,1	4301	32,3	3823	3
oławski	464	3,1	15,1	27,4	3231	33,2	4442	16,0	4181	0
polkowicki	612	2,4	5,6	13,9	4698	0,0	3817	3,1	2443	4
strzeliński	346	3,9	14,4	31,3	2961	23,6	7402	0,0	2612	1
średzki	764	2,4	13,0	22,8	4466	29,5	7018	6,1	2456	2
świdnicki	374	2,4	14,5	32,8	4874	27,4	3675	8,6	3154	7
trzebnicki	610	3,8	15,1	44,6	4282	74,5	4534	33,2	4282	3
wałbrzyski	377	2,0	21,0	55,1	5835	44,1	3112	5,8	4149	8
wołowski	276	2,3	22,3	53,6	5952	50,6	4762	0,0	3174	1
wrocławski	709	3,1	6,4	11,8	3431	0,0	3980	22,5	2369	7
ząbkowicki	302	1,5	10,3	21,5	4658	19,2	4991	15,6	1791	1
zgorzelecki	472	2,0	15,8	51,1	3526	55,1	3808	57,0	2975	5
złotoryjski	579	4,2	16,7	47,4	2422	56,5	5752	0,0	1917	1
Jelenia Góra	287	1,3	30,1	65,5	2827	52,9	3022	24,2	9738	14
Legnica	328	1,6	23,8	71,6	3317	54,4	2589	14,0	6244	4
Wrocław	337	1,5	41,5	73,2	3270	79,1	2959	18,3	10262	38
Dolnośląskie	407	2,0	22,2	49,8	3667	50,7	3714	23,5	3625	239

* Cechy: 1) liczba młodzieży w wieku 16–18 lat przypadająca na 1 liceum; 2) liczba dzieci na 1 miejsce w przedszkolu; 3) liczba lekarzy na 10 tys. ludności; 4) liczba pielęgniarek na 10 tys. ludności; 5) liczba ludności na 1 zakład opieki zdrowotnej; 6) łóżka w szpitalach ogólnych na 10 tys. ludności; 7) liczba ludności na 1 aptekę; 8) miejsca w domach i zakładach pomocy społecznej na 10 tys. ludności; 9) liczba ludności na 1 placówkę biblioteczną; 10) liczba hoteli.

Źródło: [17; 22].

w całym województwie dolnośląskim, a pozostałe powiaty subregionu legnickiego, niemal wszystkie, należą do grupy o najmniej korzystnych wskaźnikach (w wołowskim wynosi on 0, a w polkowickim 3,1)[5].

Na najmniejsze zróżnicowania w ochronie zdrowia wskazuje wielkość wskaźnika liczby ludności przypadającej na 1 aptekę, a trzy powiaty subregionu legnickiego pod tym względem znajdują się w najkorzystniejszej sytuacji: miejski Legnica oraz ziemskie: głogowski i lubiński.

Również w sferze kultury, obrazowanej przez wskaźnik liczby ludności przypadającej na 1 placówkę biblioteczną, zróżnicowania nie są zbyt wyraźne. Ze względu na charakter powiatów najwyższe wartości wskaźników występują w powiatach grodzkich.

Najbardziej wyraźny dystans dzielący powiaty województwa dolnośląskiego znajduje odzwierciedlenie w wartości wskaźnika liczby hoteli (zob. tabela 2). W województwie dolnośląskim w 2004 roku baza hotelowa liczyła 239 obiektów, z czego aż 84 przypadało na powiaty Jelenia Góra i jeleniogórski, 38 na powiat grodzki Wrocław, 24 na kłodzki, 16 na lubański. We wszystkich powiatach subregionu legnickiego łączna liczba obiektów hotelowych wynosiła tylko 19. Powiat grodzki Legnica posiada 4 hotele i pod tym względem dzieli go wyraźny dystans od pozostałych tego typu powiatów województwa dolnośląskiego.

Pokazana próba analizy rozmieszczenia podmiotów sfery usług społecznych w województwie dolnośląskim w 2004 roku zwraca uwagę na wyraźne dysproporcje. Ponadto badania wskazują na grupę powiatów pozostających w końcówce pod względem przestrzennej dostępności usług społecznych. Należy mieć jednak świadomość, że przeciętne wskaźniki dotyczące powiatów nie obrazują precyzyjnie możliwości zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb zbiorowości lokalnych. Dlatego dużą rolę w poznawaniu i zaspokajaniu potrzeb w powiatach powinny odgrywać organy samorządu terytorialnego. Ich prace diagnostyczne i programowe, a także ich aktywność i odwaga w wysuwaniu i podejmowaniu trudnych zadań mogą w znacznym stopniu wpłynąć na rozwiązanie najpilniejszych zadań w skali lokalnej i regionalnej [21, s. 25–26].

3. Zasady przestrzennego rozmieszczenia podmiotów sfery usług społecznych

W poszukiwaniu zasad lokalizacji placówek i urządzeń sfery usług społecznych podkreśla się często, że ze względu na dwoistość pełnionych przez nie funkcji powinny one nawiązywać do rozmieszczenia ludności i sfery gospodarczej [6, s. 48–52]. Tym samym wyróżnia się dwie zasady rozmieszczenia placówek świadczących usługi społeczne: zasadę wyrównywania różnic i zasadę rozwoju proporcjonalnego do rozwoju gospodarczego. Zasada wyrównywania różnic oznacza koncentrację środków na obszarach słabo wyposażonych w podmioty świadczące usługi społeczne. Jej przyjęcie prowadzi do rozwoju podmiotów proporcjonalnego do rozmieszczenia ludności, dzięki czemu umożliwia obszarom słabszym odrobienie opóźnień z jednoczesnym ograniczeniem nakładów na obszarach relatywnie lepiej wyposażonych, bez względu na potrzeby wynikające ze struktury społeczno-gospodarczej. Zasada zaś rozwoju proporcjonalnego do rozwoju gospodarczego uwzględnia przede wszyst-

---

[5] Bardziej przydatny w ocenie byłby wskaźnik oczekujących na umieszczenie w domach pomocy społecznej na 100 miejsc, jednakże od kilku lat nie jest on publikowany.

kim potrzeby obszarów rozwijających się gospodarczo, głównie tych, na których realizowane są inwestycje o dużym znaczeniu dla gospodarki regionu.

Ze względu na korzyści ogólnospołeczne, jakie tkwią w bardziej równomiernym wykorzystaniu zasobów całego obszaru regionu, przede wszystkim w dłuższej perspektywie czasu, uznaje się za konieczne zwrócenie większej uwagi na rozmieszczenie podmiotów sfery usług społecznych. Stanowisko to podziela wielu ekonomistów, uważając, że lepsza dostępność usług społecznych nie tylko wpływa na poprawę poziomu życia ludności, lecz także stwarza przesłanki zachęcające do lokalizacji nowych miejsc pracy (tzw. korzyści zewnętrzne – jako czynnik lokalizacji inwestycji, także zagranicznych). W krajach wysoko rozwiniętych szczególnego znaczenia wśród czynników aktywizujących zainteresowanie miastem ze strony przedsiębiorców nabiera uzyskanie przez miasto statusu miasta akademickiego [21, s. 24–25].

Niewątpliwie rację mają ci autorzy, którzy są zdania, że w Polsce powojennej żadna z tych zasad nie miała większego znaczenia. W Polsce socjalistycznej od końca lat czterdziestych aż do 1989 roku silnie scentralizowany system powodował alokację środków, która była zgodna z preferencjami centralnego planisty, lecz nie zawsze uwzględniała swoiste potrzeby regionów. Priorytety przyznawane w tym okresie sferze produkcji powodowały ponadto, że największe braki usług społecznych powstawały w rejonach uprzemysławianych [20, s. 17–19]. Inwestycje finansowane z odrębnych funduszy pozapaństwowych (np. fundacji, Kościoła) wprowadzały pewną korektę w rozwoju regionu, lecz miała ona zwykle marginalny charakter [23, s. 17–20].

SUMMARY

Educational Function of Social Services

Social sciences, sociology and economics especially, describe the social services as follows services in the following spheres: education, culture dissemination, health protection, social welfare, physical education, tourism and recreation.

Educational function of social services appear in: providing for social wants, forming dissemination of new wants, creation of a new quality of society. Realization of the educational function of the social services faces some barriers: general ones for the social policy, and specific ones for the services. The second ones are still caused by a lack appropriate institutions.

Literatura

[1] Bulanda M., Kacperzak K., Mykowska Z., *Sfera społeczna gospodarki i jej funkcje*, „Polityka Społeczna" 1989, nr 3.

[2] Bywalec Cz., *Usługi społeczne. Od kopciuszka do królowej*, cz. 1, „Życie Gospodarcze" 1994, nr 15.

[3] Bywalec Cz., *Usługi społeczne. Od kopciuszka do królowej*, cz. 2, „Życie Gospodarcze" 1994, nr 16.

[4] *Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*, pod red. J. Czapińskiego i T. Panka, Warszawa 2004.

[5] Frąckiewicz L., *Polityka ochrony zdrowia*, Warszawa 1983.

[6] Hanusik K., Przestrzenne zróżnicowanie infrastruktury lecznictwa w Polsce w latach 1980–89, Opole 1992.

[7] Kroszel J., *Infrastruktura społeczna – usługi społeczne – konsumpcja społeczna*, Opole 1990.

[8] Kroszel J., *Podstawy polityki społecznej w gospodarce rynkowej*, Opole 1994.

[9] Kubów A., *Infrastruktura społeczna w krajach Unii Europejskiej* [w:] *Badania przestrzenne rynku i konsumpcja a polityka regionalna Unii Europejskiej*, pod red. K. Mazurek-Łopacińskiej, Wrocław 2004.

[10] Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Toruń 1998.

[11] Lepiech J., *Infrastruktura społeczna* [w:] *Polityka społeczna*, pod red. A. Rajkiewicza, Warszawa 1973.

[12] Nieciuński W., *Cztery – a nie dwie – wizje ładu społecznego w Polsce*, „Polityka Społeczna" 2006, nr 1.

[13] Paszkowska R., *Rola komunikacji międzykulturowej w kształceniu studentów w grupach międzykulturowych* [w:] *Edukacja wobec integracji europejskiej*, pod red. J. Kojkoła i P.J. Przybysza, Gdynia 2004.

[14] Pisz Z., *Przyszłość społecznych usług edukacyjnych na poziomie wyższym* [w:] S*ytuacja społeczno-gospodarcza Śląska. Szanse i zagrożenia*, pod red. R. Rauzińskiego, T. Sołdry-Gwiżdż, K. Szczygielskiego, Opole 2006.

[15] Podoski K., *System mierników infrastruktury społecznej i możliwości jego wprowadzenia w pracach GUS* [w:] *Zagadnienia metodologiczne statystyki społeczno-demograficznej*, Warszawa 1976.

[16] Rabczuk W., *Europejska wieża Babel*, „Społeczeństwo Otwarte" 1994, nr 6.

[17] „Rocznik Statystyczny Województw 2005", Warszawa 2006.

[18] Siciński A., *Styl życia. Kultura. Wybór*, Warszawa 2002.

[19] Słaby T., *Nowa kategoria wskaźników w systemie wskaźników społecznych*, „Wiadomości Statystyczne" 1994, nr 4.

[20] Winiarska F., *Mechanizmy kształtowania infrastruktury* [w:] *Problemy kształtowania struktur makroprzestrzennych*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu" nr 571, Wrocław 1991.

[21] Winiarski B., *Rozwój regionalny – rozwój lokalny* [w:] *Promowanie rozwoju lokalnego i regionalnego*, pod red. B. Winiarskiego i L. Patrzałka, Wrocław 1994.

[22] *Województwo dolnośląskie 2005. Podregiony. Powiaty. Gminy*, Wrocław 2005.

[23] Woźniak Z., *Organizacje pozarządowe w procesie budowy społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Aktywność obywatelska w rozwoju społeczności lokalnej. Od komunikacji do współpracy*, pod red. M. Warowickiego i Z. Woźniaka, Warszawa 2001.

Arkadiusz Urbanek
Studium doktoranckie Uniwersytetu Wrocławskiego

Miejsce aktywności religijnej więźniów w teleologii pedagogiki resocjalizacyjnej

na podstawie badań prowadzonych w wybranych zakładach karnych

ABSTRAKT

Wiezienie jest specyficznymi miejscem, w którym styka się indywidualizm jednostki z wymogami instytucji. Jest to instytucja totalna, która dominuje nad poszczególnymi dziedzinami życia człowieka. W warunkach pobytu w więzieniu istotną rolę odgrywa również działalność pedagogiczna. W obszarze tej działalności szczególna rola należy do posługi religijnej wśród więźniów. Wszelkie działania skierowane na osadzonych powinny mieć charakter wychowawczy, więc i sfera aktywności religijnej również wplata się w cały kanon pracy resocjalizacyjnej.

Analiza problematyki aktywności religijnej powinna obejmować zarówno poglądy duchownych, jak i problemy, z jakimi stykają się oni, sprawując swą posługę. Z drugiej strony ważną kwestią są badania prowadzone wśród samych osób pozbawionych wolności. Celem tych badań jest uchwycenie faktycznej roli, jaką odgrywa życie religijne w poszczególnych grupach osadzonych. Taka perspektywa badawcza umożliwia ocenę najbardziej istotnych problemów pojawiających się na styku aktywność religijna więźniów a wykonywanie wobec nich kary pozbawienia wolności.

Problematyka kary pozbawienia wolności jest złożonym zagadnieniem, dotyczącym kwestii społecznych, ekonomicznych, politycznych oraz etycznych i moralnych. Uwięzienie człowieka jest uznawane za najsurowszą reakcję państwa na zjawisko przestępczości. Jest to najbardziej drastyczny środek zabezpieczający społeczeństwo przed przestępcami. Polityka wymierzania kar kryminalnych oraz postępowania z osobami uwięzionymi realizuje się na gruncie szeroko rozumianej polityki kryminalnej państwa, a jej szczegółowe obszary to polityka karna i penitencjarna [17]. Polityka penitencjarna reguluje wszelkie kwestie postępowania ze skazanymi, a w szczególności zasady powoływania i funkcjonowania instytucji penitencjarnych, proces zarządzania zakładami karnymi oraz zakres metod oddziaływań resocjalizacyjnych i ochronnych podejmowanych wobec osadzonych. Dodatkową kwestię stanowi organizacja polityki postpenitencjarnej i problematyka społecznej readaptacji byłych skazanych, choć w praktyce funkcjonowania systemu pomocy społecznej w Polsce jest to problem potraktowany niezwykle marginalnie.

W wyróżnionych kategoriach problematyka „kary pozbawienia wolności" może być rozważana jako problem społeczny i naukowy. Jest to przedmiot zainteresowania m.in. teorii prawa karnego wykonawczego, prawa konstytucyjnego, ale również teorii pedagogiki resocjalizacyjnej. Sama kara, jak i jej bezpośrednie i wtórne skutki powodują, że jej stosowanie jest szeroko dyskutowanym problemem społecznym. Istotną kwestią jest fakt, iż negatywne

skutki pozbawienia człowieka wolności wykraczają poza wymiar indywidualny i dotyczą grupy rodzinnej, zawodowej, a także społeczności lokalnej skazanego.

Integralną cechą kary pozbawienia wolności jest jej dolegliwość wynikająca przede wszystkim z przymusu uwięzienia i warunków pobytu w instytucji penitencjarnej, ponieważ „…najgłębszą treścią kary jest utrata wolności przez jednostkę skazaną […] jednostka odbywająca tę karę zostaje pozbawiona wolności, traci jeden z elementarnych atrybutów w jej życiu" [10, s. 9]. Są to warunki deprywacji potrzeb, zarówno w zakresie obiektywnym, jak i subiektywnym. Deprywacja spowodowana warunkami więziennymi obejmuje deprywację sensoryczną, informacyjną, a także frustrację potrzeb emocjonalnych. Nowa sytuacja wymusza zmianę przyzwyczajeń człowieka, zainteresowań, inną organizację czasu wolnego. Obejmuje ograniczenie lub wykluczenie z pełnionych dotąd ról społecznych, wywołuje degradację społeczną. Człowiek funkcjonuje z permanentnym poczuciem zagrożenia, gotowością do obrony własnych interesów, własnej osoby, żyje z przymusem podlegania pracownikom służby więziennej [16].

Społeczny wymiar skutków izolacji więziennej ujawnia się po opuszczeniu zakładu karnego przez skazanego. W procesie readaptacji społecznej uzewnętrzniają się negatywne zmiany w osobowości więźnia, które znacznie ją utrudniają lub uniemożliwiają jej powodzenie. M. Wołowicz na podstawie badań recydywistów i więźniów długoterminowych wyznaczyła krytyczny okres gotowości skazanego na zmiany osobowościowe. Analizując badania więźniów, autorka opisała wpływ warunków izolacji na osłabienie osobistych potencjałów. Jej zdaniem „…badania polskie (przed i powojenne) oraz zagraniczne mówią o okresie 6 lat jako granicy możliwości wrażliwości emocjonalnej na oddziaływanie zewnętrzne w sytuacji pobytu w zakładach izolujących jednostkę. W miarę wydłużania się okresu izolacji następują: stała tendencja spadkowa w samoocenie, aprioryczna negacja wszelkich wartości przekazywanych przez personel więzienny, stępienie wrażliwości na uwięzienie, wzrost odczuwania kary jako niesprawiedliwej. W takiej sytuacji nie tylko nie reaguje się na niedogodności, ale również występuje brak reakcji na jakiekolwiek oddziaływania" [19, s. 214]. Następuje szeroko rozumiany proces prizonizacji, którego jednym z celów jest uzyskiwanie nieoficjalnych gratyfikacji na nieoficjalnej drodze. Dostarczają one skazanemu poczucia ochronnego dystansu wobec instytucji zakładu karnego [16]. Istotną kwestią immanentnie związaną z wykonywaniem kary pozbawienia wolności jest readaptacja społeczna. Opuszczenie zakładu karnego, zdaniem H. Machela, jest jednym z dwóch momentów kryzysowych w życiu osób pozbawionych wolności. Pierwszym kryzysem jest uwięzienie, zaś drugim opuszczenie zakładu, szczególnie po odbyciu długiego wyroku. Readaptacja społeczna wymaga wyuczenia umiejętności organizacji własnego życia, odpowiedzialności za siebie. Takie umiejętności kierowania swoim życiem zanikają w okresie izolacji, gdyż przejmuje je instytucja penitencjarna [9].

W świetle negatywnych skutków kary pozbawienia wolności ważną rolę odgrywa dorobek teorii pedagogiki resocjalizacyjnej. Bez względu na poziom wskaźników recydywy w Polsce i efekty społecznej readaptacji więźniów stosowanie środków resocjalizacyjnych wobec skazanych jest uzasadnione choćby koniecznością ograniczania negatywnych zmian osobowości więźnia wywołanych warunkami izolacji. Jest to działanie, którego cele sięgają poza osobę więźnia, dotyczą również jego relacji społecznych, a także życia rodzinnego. Zakres postulowanych celów, jakim ma służyć pedagogika resocjalizacyjna, jest szeroki. Przedmiotem zainteresowania teorii i praktyki pracy resocjalizacyjnej skierowanej na skazanego jest zarówno uczenie określonych zachowań i umiejętności, oduczanie wulgarności i brutalności, a ponadto zmiana charakterologiczna. Resocjalizacja w swym kręgu zainteresowań dotyczy nawyków zachowań, cech osobowości, aspektu charakteru, a także stylu życia [9]. Jest to

proces uczenia się jednostki, która w sposób umiejętny i twórczy będzie umiała przetwarzać siebie i własne środowisko [15]. Na gruncie teorii resocjalizacji penitencjarnej postępowanie wobec osadzonego obejmuje również uczenie nawyków i zasad społecznego funkcjonowania. Realizacja tak szerokiego zakresu celów, do jakich dążą działania resocjalizacyjne, wymaga włączenia najszerszego zakresu specjalistów, tu również duszpasterzy. Aksjologia aktywności religijnej może splatać się z teleologią pedagogiki resocjalizacyjnej. W kontekście pozbawienia wolności proces oddziaływań na osadzonych powinien zmierzać do celów resocjalizacyjnych, ponieważ aspekt wychowawczy uzasadnia potrzebę wykonywania kary pozbawienia wolności.

Praktyka wykonywania kary pozbawienia wolności jest również przedmiotem naukowych rozważań. Instytucjonalna organizacja zakładów karnych oraz sposoby postępowania z uwięzionymi przestępcami jawią się jako niesłabnący problem naukowego dyskursu. W 1890 roku, podczas Kongresu Penitencjarnego w Petersburgu postulowano wprowadzenie reformy organizacyjnej instytucji penitencjarnych, argumentując, iż „…przestępcy są dlatego niepoprawni, ponieważ więzienie obecne nie jest w stanie ich poprawić" [10, s. 8]. W przededniu wprowadzenia nowelizacji do polskiego kodeksu karnego wykonawczego w 1969 roku S. Lernell postulował wprowadzenie zmian w zakresie postępowania z osobami skazanymi, twierdząc, że „…samo uwięzienie człowieka nie czyni go lepszym i nie chroni przed recydywą" [7, s. 8]. Doświadczenia z eksperymentu penitencjarnego w Szczypiornie przeprowadzonego w 1958 roku [18] oraz wprowadzanie zmian w polskim kodeksie karnym wykonawczym w 1969 roku otwierały szeroki problem budowania teleologii kary pozbawienia wolności. Jej indywidualne i społeczne cele prewencyjne domagały się rozwoju metodyki pracy resocjalizacyjnej. Jest to obszar zainteresowania przede wszystkim teorii i praktyki pedagogiki resocjalizacyjnej.

Dyskurs naukowy nad problemami stosowania kary pozbawienia wolności trwa również współcześnie. W 2001 roku na II Polskim Kongresie Penitencjarnym w Kaliszu B. Hołyst, oceniając stan współczesnego więziennictwa, określił go mianem „entropii penitencjarnej" [4]. Zdaniem B. Hołysta pomimo reform w polskim systemie penitencjarnym, głównie od 1995 roku, nadal jest brak jednoznacznego kierunku rozwoju polskiej penitencjarystyki. H. Machel w ocenie polskiego więziennictwa pośrednio wskazał na przyczynę wzrostu recydywy wśród skazanych, uznając, że „…więzienie polskie nie tyle nie mogło resocjalizować, ile nie mogło stworzyć optymalnych warunków do resocjalizacji" [9, s. 38].

Aktualnie zakres oddziaływań penitencjarnych, a także model organizacji warunków odbywania kary pozbawienia wolności są efektem wykreowania przez ustawodawcę określonego kierunku polityki penitencjarnej [1]. Włączenie metodyki resocjalizacji penitencjarnej do katalogu oddziaływań na skazanego odwołuje się do celów kary pozbawienia wolności. Istotę tej kary można zinterpretować w kategoriach stawianych przed nią zadań, ponieważ „…ostatecznym celem i usprawiedliwieniem kary więzienia […] jest ochrona społeczeństwa przed przestępczością. Cel ten nie może być osiągnięty inaczej jak tylko przez wykorzystanie okresu uwięzienia – tak dalece, jak to możliwe – na osiągnięcie stanu, w którym przestępca, po powrocie do społeczeństwa, będzie nie tylko miał wolę, ale i będzie zdolny prowadzić życie zgodne z prawem i dające mu utrzymanie" [20, Reguła 58.].

Aktywność religijna skazanych stanowi część szerszego kanonu oddziaływań resocjalizacyjnych. Na poziomie teoretycznym trudno znaleźć jednoznaczne mierniki, które pozwalałyby ocenić efektywność resocjalizacji. Głosy krytyki wobec resocjalizacji penitencjarnej podnoszą, iż jednym z takich wskaźników może być poziom powrotności do przestępstwa więźniów, którzy uprzednio odbywali kary pozbawienia wolność. W poniższej tabeli przedstawiono

porównawcze dane Centralnego Zarządu Służby Więziennej w Warszawie za lata 2000–2005, a dołączone wskaźniki mówią raczej o niewielkiej tendencji spadkowej, co jednak trudno uznać za wiarygodne kryterium oceny efektów oddziaływań wychowawczych na więźniów.

Tabela 1. Powrotność do zakładu karnego skazanych odbywających zasadnicze kary pozbawienia wolności

Lata	Ogólna liczba więźniów	Liczba więźniów recydywistów	Wskaźnik [%]
2000	46700	23907	51,2%
2001	54978	25978	47,3%
2002	57830	26185	45,3%
2003	59080	26896	45,5%
2004	62651	28371	45,3%
2005	66180	30660	46,3%

Źródło: dane CZSW w Warszawie

Na poziomie teoretycznym raczej niemożliwe jest wskazanie takich mierników efektów resocjalizacji. Dla oceny praktyki postępowania ze skazanymi zdecydowanie lepszym kryterium oceny tej efektywności jest analiza faktycznego wykorzystania dostępnej infrastruktury, metod i potencjału personelu pracującego ze skazanymi. Poziom rzeczywistego wykorzystania tych zasobów może pośrednio opisywać sprawność całego procesu resocjalizacji penitencjarnej [3]. Przyjmując taką perspektywę rozważań nad teorią i praktyką resocjalizacji penitencjarnej, należy podkreślić, że praktyki religijne i cele działań duszpasterskich wobec więźniów są niewątpliwie ważnym aspektem decydującym o jakości resocjalizacji.

Do katalogu oddziaływań na skazanych zostały włączone praktyki religijne. Obejmują one zarówno posługę kapłańską, kwestie organizacji tej posługi oraz prawa skazanych do praktyk religijnych. Aktywność religijna skazanych i sprawowanie posługi kapłańskiej w zakładach karnych wymaga zachowania środków bezpieczeństwa każdej jednostki. Dodatkowe komplikacje wynikają ze specyficznej organizacji zakładów karnych, gdyż inny zakres tej ochrony obowiązuje w jednostkach o charakterze zamkniętym, półotwartym i otwartym. Aktywność religijna więźniów ma szczególne znaczenie na kanwie polskiego prawodawstwa karnego wykonawczego. Wraz ze zmianami politycznymi po roku 1989 prawa do praktyk religijnych w zakładach karnych nabrały szczególnego znaczenia. Rozszerzenie tych uprawnień dla skazanych wynikało z kierunków reform polskiego systemu penitencjarnego. Zmiany sposobu wykonywania kary pozbawienia wolności rozpoczęte w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zmierzały do dostosowania warunków wykonywania kar do standardów europejskich, gwarantując poszanowanie praw człowieka. Istotnymi aktami praw międzynarodowych dotyczącymi problematyki kary pozbawienia wolności są *Wzorcowe reguły minimalne postępowania z więźniami* i *Europejskie reguły więzienne*. W treści tych aktów wielokrotnie poruszana jest kwestia swobód religijnych. Regulowano ją także w zreformowanych regulaminach wykonywania kary w 1995, 1998 i 2003 roku. Swobody religijne więźniów są na tyle istotną kwestią, iż podejmują ją również przepisy o randze ustawy – art. 106 § 1–4 kodeksu karnego wykonawczego z 2003 roku. Ograniczanie prawa do praktyk religijnych jest uzasadnione tylko kwestiami bezpieczeństwa i porządku wewnętrznego zakładu karnego [1].

Badania dotyczące poziomu aktywności religijnej osób skazanych odbywających karę w wybranych zakładach karnych

Zainteresowanie optymalizacją form oddziaływań resocjalizacji penitencjarnej nie może pominąć problematyki aktywności religijnej skazanych. Badania nad zaangażowaniem więźniów w aktywność religijną nabierają aktualnie większego znaczenia, ponieważ coraz częściej kaplice więzienne są przekształcane w pomieszczenia mieszkalne dla skazanych, co stanowi efekt przeludnienia jednostek penitencjarnych.

W latach 2005–2006 przeprowadzono badania w wybranych zakładach karnych na terenie Opolszczyzny i Dolnego Śląska. Realizowano je w pięciu jednostkach penitencjarnych: w Nysie, Grodkowie, Głubczycach, Wrocławiu i Opolu. Badana populacja osób pozbawionych wolności obejmowała trzy grupy skazanych: więźniów młodocianych odbywających karę po raz pierwszy, skazanych dorosłych odbywających karę po raz pierwszy oraz skazanych dorosłych recydywistów penitencjarnych. Łącznie w badaniach uczestniczyło 230 osób, z którymi przeprowadzano wywiady na podstawie opracowanego kwestionariusza. W badaniach uczestniczyli tylko skazani, którzy odbywali karę w warunkach półotwartych i otwartych, a ze względu na duże rozbieżności w zasadach organizacji wykonywania kary wyłączono z badań zakłady o charakterze zamkniętym.

Zasadniczym celem badań było określenie poziomu uczestnictwa więźniów w praktykach religijnych podejmowanych w okresie uwięzienia. Na podstawie uzyskanych informacji można było określić dynamikę aktywności religijnej skazanych w poszczególnych grupach respondentów. Do procedury badań został włączony również wywiad z kapelanem więziennym zakładów w Nysie i Grodkowie. Celem wywiadu było ustalenie głównych kierunków i zadań dla pracy duszpasterskiej w tych jednostkach penitencjarnych. Wywiad był prowadzony tylko z duchownym wyznania rzymskokatolickiego, gdyż jako jedyny pełnił on etatową funkcję kapelana więziennego. Przystępując do realizacji zamierzeń badawczych, wyznaczono trzy główne problemy:

1. Jaka jest częstotliwość uczestnictwa w życiu religijnym zróżnicowanych grup więźniów?
2. Czy i jaka jest zależność pomiędzy częstotliwością uczestnictwa w życiu religijnym a ich wiekiem?
3. Z jakimi problemami spotyka się kapelan więzienny w realizowaniu posługi duszpasterskiej wśród więźniów?

Przed przystąpieniem do badań zakładano, iż osoby dorosłe wraz z wiekiem częściej będą angażować się w praktyki religijne. Generalnie w zakładach karnych oferta organizacji czasu wolnego jest bardzo ograniczona. Długotrwałe warunki pobytu w izolacji penitencjarnej powodują obniżenie kondycji fizycznej i sprawności intelektualnej. Szczególnie osoby starsze mogą nie podejmować aktywności sportowej i edukacyjnej, co ogranicza możliwości aktywizacji organizmu w ciągu całego dnia pobytu w więzieniu. Wówczas praktyki religijne mogą być traktowane utylitarnie jako forma organizacji czasu, gdyż – zdaniem A. Rejznera – najbardziej dolegliwa dla skazanych jest powszechna nuda i rutynowy przebieg dnia codziennego [16]. Skazani w młodszym wieku funkcjonują w grupach rówieśniczych poszukujących przede wszystkim bardzo aktywnych form spędzania czasu, więc ich zaangażowanie w praktyki religijne może mieć znacznie niższy poziom. Ważną kwestią jest również autentyczna potrzeba religijności skazanych, która wzmacnia zaangażowanie w praktyki religijne. To zaangażowanie w dużym stopniu może kształtować przywiązanie do tradycji.

W trakcie przeprowadzania wywiadów respondenci określali własne uczestnictwo w życiu religijnym zakładu karnego. Jego poziom oceniano, wyróżniając trzy kategorie aktywności religijnej, a zawierały się tu: spotkania z duchownym, uczestnictwo we mszy świętej lub innej uroczystości zbiorowej oraz indywidualna modlitwa skazanego. Dodatkowo każdy badany dookreślał częstotliwość własnych praktyk religijnych, oceniając ją w pięciu kategoriach punktowych: 0 – nigdy, 1 – bardzo rzadko, 2 – rzadko, 3 – często, 4 – bardzo często. Zastosowana skala numeryczna pozwalała na określenie wskaźników procentowych oznaczających niski, średni lub wysoki poziom aktywności religijnej.

Odpowiedzi respondentów odbywających karę w różnych jednostkach penitencjarnych pozwalały w pierwszej kolejności porównać poziom uczestnictwa w praktykach religijnych w poszczególnych grupach więźniów. Ten poziom był zróżnicowany w grupie skazanych młodocianych i dorosłych, różnicował się także wśród więźniów odbywających karę po raz pierwszy i recydywistów penitencjarnych.

Tabela 2. Uczestnictwo w praktykach religijnych osób pozbawionych wolności badanych w wybranych zakładach karnych (wskaźniki procentowe)

Forma praktyki religijnej	Skazani młodociani N= 26	Skazani dorośli odbywający karę po raz pierwszy N=106	Skazani dorośli recydywiści penitencjarni N= 98
Uczestnictwo we mszy świętej lub innych zbiorowych spotkaniach modlitewnych	5%	14%	9%
Indywidualne spotkania z duchownym, kapelanem	6%	26%	7%
Indywidualna modlitwa skazanych	4%	25%	10%

Porównując uzyskane wyniki badań, można jednoznacznie stwierdzić, iż aktywność religijna wśród więźniów jest na bardzo niskim poziomie. Wskaźniki oznaczające częstotliwość, z jaką respondenci uczestniczyli w wyróżnionych formach życia religijnego, we wszystkich badanych grupach były niskie, a zdecydowane różnice wystąpiły pomiędzy osadzonymi młodocianymi i dorosłymi. Młodociani to osoby w wieku do 21 lat. W warunkach polskiego systemu penitencjarnego są one obligatoryjnie włączone w indywidualne programy resocjalizacyjne, odbywają karę oddzielnie niż skazani dorośli. W założeniach jest to grupa więźniów, wobec których powinno realizować się szczególnie wzmożony program resocjalizacji. Aktywność religijna najmłodszych więźniów jest zdecydowanie niższa niż w pozostałych grupach. Młodociani zupełnie sporadycznie uczestniczą w zgromadzeniach modlitewnych. Niewielkie wartości wskaźników świadczą o sytuacji, w której zaledwie niektóre osoby uczestniczą w nabożeństwach, kontaktują się z kapelanem lub modlą się. Taka sytuacja jest szczególnie zaskakująca, ponieważ w Zakładzie Karnym w Nysie, w którym karę odbywają między innymi skazani młodociani, funkcjonuje kaplica więzienna i na etacie zatrudniony jest ksiądz wyznania rzymskokatolickiego. Łatwy kontakt z duchownym oraz miejsce kultu religijnego w więzieniu okazało się mieć znikome znaczenie dla rozbudzania potrzeb religijności wśród najmłodszych więźniów. Na podobnie niewielkim poziomie odnotowano aktywność religijną

wśród dorosłych skazanych recydywistów penitencjarnych. Odbywali oni karę w więzieniach we Wrocławiu i w Grodkowie. Dysponowali możliwościami kontaktu z duchownymi, a mimo to potrzeba uczestnictwa w nabożeństwach występowała u nielicznych i to bardzo rzadko. W porównaniu z całą badaną próbą 230 więźniów aktywność religijna występowała u znikomej części respondentów. Jedynie skazani odbywający karę po raz pierwszy uczestniczyli częściej w spotkaniach z duchownym i częściej modlili się niż pozostali osadzeni. Jednak wartości wskaźników na poziomie 25–26% oznaczają, że tylko nieliczni uczestniczyli w takich spotkaniach, natomiast zdecydowana większość w ogóle nie utrzymywała kontaktów o charakterze religijnym. Wśród osadzonych panowała obojętność wobec praktyk religijnych, a taka tendencja utrzymywała się w zakładach karnych bez względu na to, czy dysponowały one kaplicami więziennymi, czy nie.

Aktywność religijna osób pozbawionych wolności zdecydowanie bardziej zmienia się wraz z ich wiekiem. Deklarowane zaangażowanie respondentów w aktywność religijną z uwzględnieniem kryterium wieku zostało przedstawione w tabeli 3. Wskaźniki procentowe oznaczają poziom uczestnictwa w życiu religijnym. Do tej kategorii pojęciowej zaliczone zostały wszystkie z wyróżnionych powyżej kategorii aktywności religijnej. Gdy respondent wskazywał choćby na jedną z nich, wówczas uznawano, iż uczestniczy on w życiu religijnym.

Tabela 3. Poziom uczestnictwa respondentów w aktywności religijnej z uwzględnieniem kryterium wieku (wskaźniki procentowe)

	18–21 lat	**22–26 lat**	**27–35 lat**	**36–55 lat i powyżej**
Uczestnictwo respondentów w życiu religijnym w okresie pobytu w zakładzie karnym	10%	50%	43%	33%

Analizując wyniki badań aktywności religijnej skazanych zawarte w tabeli 3, można zauważyć, iż najrzadziej podejmują ją osoby najmłodsze. Niechęć do angażowania się w życie religijne dominuje u osób w wieku 18–21 lat. W tej grupie zdecydowana większość osób pozostaje obojętna wobec kwestii własnej religijności. Wraz z wiekiem respondentów wzrastało ich uczestnictwo w aktywności religijnej. Najwyższe wskaźniki odnotowano wśród osób w wieku 22–26 lat, czyli w grupie skazanych dorosłych, jednak znajdujących się w początkowym przedziale wiekowym dla tej kategorii. Można zakładać, iż są to osoby zdecydowanie bardziej dojrzałe psychicznie i zupełnie inaczej odbierające sytuację pozbawienia wolności niż skazani młodociani do 21. roku życia. Potrzeba kontaktu z duchownym i kultywowania własnej religijności utrzymywała się na podobnym poziomie również wśród osób w wieku 27–35 lat. Uzyskane wyniki badań wskazują, że właśnie te grupy wiekowe więźniów są głównymi adresatami działań podejmowanych przez duchownych na terenie więzień.

Częścią analizy roli, jaką aktywność religijna może odgrywać w całokształcie oddziaływań resocjalizacyjnych wobec skazanych, był wywiad z kapelanem zatrudnionym w badanych zakładach. Wywiad prowadzono z księdzem kapelanem sprawującym posługę duszpasterską w więzieniach w Nysie i Grodkowie, co umożliwiło porównanie charakteru tej posługi odbywającej się w różnych warunkach. W nyskim zakładzie karnym kapelan przebywa każdego

dnia, zaś do Zakładu Karnego w Grodkowie przyjeżdża raz w tygodniu i prowadzi tylko dyżury. Dostępność kontaktu z duchownym jest potrzebna nie tylko ze względu na sakrament sprawowanej mszy świętej. Sytuacja napięcia psychicznego w trakcie pobytu w izolacji więziennej generuje szereg sytuacji kryzysowych. Szczególnie w takich momentach skazany poszukuje kontaktu z innymi osobami niż funkcjonariusze służby więziennej czy współosadzeni. Zakład w Grodkowie jest przeznaczony dla recydywistów penitencjarnych, więc grupy osób ze szczególnymi potrzebami terapeutycznymi oraz potrzebami wsparcia. Forma dyżurów kapelana jest tu konieczna, choć zdaniem kapelana niewystarczająca. Inna sytuacja jest w Zakładzie Karnym w Nysie. Kontakt z duchownym jest ograniczony tylko kwestiami porządku wewnętrznego zakładu, ale pomimo to częstszy niż w zakładzie grodkowskim. Jak wynika z doświadczeń księdza, który ponad osiem lat pracuje ze skazanymi, w momentach kryzysowych przede wszystkim kapłan jest osobą wspierającą skazanego. Kontakty indywidualne są ważną częścią jego posługi duszpasterskiej, również dla skazanych, którzy nie angażują się na co dzień w praktyki religijne.

Możliwości kontaktu z duchownym w wielu jednostkach penitencjarnych są uwarunkowane przede wszystkim infrastrukturą zakładów i problemami lokalowymi. Ze względu na wzrastające przepełnienie zakładów karnych pomieszczenia świetlicowe zostają przekształcane na pomieszczenia mieszkalne. Z tego względu administracji zakładowej trudno wygospodarować pomieszczenia na kaplice więzienne. Jest to narastający problem w mniejszych zakładach, a do takich należy m.in. zakład grodkowski. Nie dysponuje on własną kaplicą więzienną, natomiast dużą salę świetlicową dostosowano dla potrzeb prowadzenia mszy świętej. Zakład w Nysie dysponuje kaplicą więzienną (zdj. 1 i 2, wykonane za zgodą dyrektora Zakładu Karnego w Nysie), natomiast w planach jest stworzenie dodatkowego zaplecza, gdzie można prowadzić indywidualne rozmowy duszpasterskie ze skazanymi.

Istotnym problemem jest ustalenie liczby skazanych, którzy utrzymują stały kontakt z duchownym. W zakładzie nyskim szacowana liczba uczestniczących w praktykach religijnych to 80–100 osób, natomiast w zakładzie grodkowskim to kilkanaście osób. Różnice są częściowo wynikiem mniejszej populacji osadzonych. W dniu prowadzenia badań w zakładzie w Grodkowie przebywało 131 skazanych, natomiast w Nysie przebywało 750 osób. Jak wynika z ocen kapelana, praktyki religijne są podejmowane przez około 10–15% populacji skazanych. Są to głównie osoby w wieku 30–40 lat, jednak jest to również uzależnione od specyfiki zakładu.

Korzystanie z kaplicy więziennej w Zakładzie Karnym w Nysie stwarza możliwości optymalnej organizacji pracy kapelana. Aktualnie msza święta jest celebrowana z przeznaczeniem dla poszczególnych pawilonów zakładu. Na co dzień skazani przebywający w różnych pawilonach zakładu nie mają z sobą kontaktu. Wówczas okazja wspólnego spotkania w trakcie mszy była przez nich wykorzystywana jako możliwość wzajemnego kontaktowania się. Jak wynika z doświadczeń księdza, czasami nawet powaga sakramentu była zakłócona przez skazanych, którzy realizowali własne cele, często nawet wymianę przedmiotów. Organizowanie spotkań modlitewnych tylko dla skazanych jednego pawilonu ogranicza takie sytuacje. Na co dzień grupa skazanych w zakładzie półotwartym, jakim jest zakład w Nysie, swobodnie komunikuje się, więc sakramentu mszy świętej nie traktuje jako okazji do wzajemnych kontaktów.

Posługa kapelana więziennego realizuje zasadnicze kierunki uwarunkowane potrzebami skazanych: sprawowanie liturgii mszy świętej w niedziele i święta, opieka i poradnictwo indywidualne oraz przygotowanie i udzielane sakramentów. Najczęstszą potrzebą więźniów jest przygotowanie do sakramentu bierzmowania, rzadziej do sakramentu chrztu. Skazani zgłaszają również chęć zawarcia związków małżeńskich w zakładzie karnym.

Zdjęcia 1 i 2. Kaplica więzienna w Zakładzie Karnym w Nysie

Podsumowanie

Wolność myśli, sumienia i wyznania jest w Polsce chroniona zarówno prawem międzynarodowym, jak i prawem krajowym [11]. Gwarancje swobód religijnych są zawarte w treści *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, gdzie art. 18 stanowi „każdy człowiek ma prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania; prawo to obejmuje swobodę zmiany wyznania lub wiary oraz swobodę głoszenia swego wyznania lub wiary bądź indywidualnie, bądź wespół z innymi ludźmi, publicznie i prywatnie, poprzez nauczanie, praktykowanie, uprawianie kultu i przestrzeganie obyczajów". Prawo do praktyk religijnych jest również ważną kwestią w *Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*. Konwencja wprowadza

możliwość ograniczeń swobód religijnych, ale tylko w wyjątkowych sytuacjach, gdy te ograniczenia są uwarunkowane interesem bezpieczeństwa publicznego, ochrony porządku publicznego, moralności, zdrowia i praw innych osób. Orzecznictwo Trybunału Praw Człowieka nakazuje rozumieć wolność myśli, sumienia i wyznania w szerokich kategoriach. Dotyczy ono zarówno wyznawców religii, jak i ludzi niewierzących. Zgodnie z zasadą poszanowania wolności myśli nadużyciem jest każde zmuszanie człowieka do praktyk religijnych oraz przynależności do Kościoła [11, 12]. Kolejne potwierdzenie wolności praktyk religijnych zostało zapisane w *Międzynarodowym pakcie praw obywatelskich i politycznych* (ratyfikowanym przez Polskę w 1977 roku, Dz. U. 1977, Nr 38, poz. 167, art. 18, ust. 1). Problematyce wolności sumienia i wyznania poświęcono również *Deklarację w sprawie wyeliminowania wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniach* (ONZ 28 listopada 1981 roku). W treści art. 6 dokumentu skonkretyzowano prawa odnoszące się m.in. do: wolności modlitwy, zgromadzeń, ustanawiania i utrzymania placówek temu służących. W tych swobodach zawarto również prawo do stanowienia i utrzymania instytucji charytatywnych lub humanitarnych, prawo do publikowania materiałów religijnych, prawo do nauczania religii, prawo do przestrzegania rytuałów i obrzędów, prawo do współpracy z innymi wspólnotami i instytucjami. W treści *Deklaracji* również poruszono kwestie nietolerancji i dyskryminacji, uznając, iż wszelkie ich przejawy są naruszaniem niezbywalnych praw człowieka. Końcowe zalecenie *Deklaracji* dotyczy gwarancji swobód religijnych w prawie krajowym poszczególnych państw [11].

W polskim prawodawstwie gwarantem wolności religii i sumienia jest *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z 1997 roku. Art. 53 ust. 2 mówi, że „Wolność religii obejmuje wolność wyznania lub przyjmowania religii według własnego wyboru oraz uzewnętrznienie indywidualnie lub z innymi, publicznie lub prywatnie, swojej religii przez uprawianie kultu, modlitwę, uczestniczenie w obrzędach, praktykowanie i nauczanie". Szczegółowe kwestie związane z wolnością wyznania porusza również ustawa z dnia 17 maja 1989 roku o gwarancjach wolności sumienia i wyznania (tekst pierwotny: Dz. U. 1989 r. Nr 29 poz. 155, tekst jednolity: Dz. U. 2000 r. Nr 26 poz. 319; Dz. U. Nr 231 poz. 1965 z 16 listopada 2005 roku). Ustawa reguluje kwestie stosunków pomiędzy państwem a kościołami i związkami wyznaniowymi. Stosunki pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Kościołem Katolickim wszystkich czterech obrządków: łacińskiego, bizantyjsko-słowiańskiego, ormiańskiego, bizantyjsko-ukraińskiego [11] reguluje międzynarodowa umowa – Konkordat (Dz. U. Nr 51, poz. 318; do 1993 roku Kościół Katolicki działał na podstawie ustawy o stosunku państwa do Kościoła Katolickiego, Dz. U., Nr 29, poz. 154). Status prawny pozostałych kościołów regulują ustawy o stosunku państwa polskiego do danego kościoła czy związku wyznaniowego. Kościoły i związki wyznaniowe działają w Polsce również na podstawie wpisu do *Rejestru* prowadzonego przez MSWiA oraz jako stowarzyszenia bez uregulowanego statusu prawnego [11]. Prawa konstytucyjne w zakresie wolności wyznania i sumienia są chronione również w kodeksie karnym, w którym zawarto znamiona przestępstw przeciwko wolności sumienia i wyznania.

Gwarancje konstytucyjne i ustawowe pozwalają kościołom i związkom religijnym na prowadzenie posług duszpasterskich w wojsku, obozach zorganizowanych przez instytucje państwowe, w zakładach karnych, poprawczych i aresztach śledczych, ośrodkach przystosowania społecznego i schroniskach dla nieletnich. Jak wynika z raportu oraz monitoringu prowadzonego przez Helsińską Fundację Praw Człowieka, ośrodki, kościoły i związki wyznaniowe aktywnie działają na terenie szpitali, zakładów karnych i aresztów śledczych. Ich działalność duszpasterska jest skierowana zarówno do wyznawców, jak i innych osób zainteresowanych. Prowadzenie tego rodzaju posługi jest uwarunkowane zgodą administracji danej

placówki. Kwestie praktyk religijnych osób pozbawionych wolności szczegółowo reguluje polski kodeks karny wykonawczy (z dnia 6 czerwca 1997 Dz. U. Nr 90, poz. 557) oraz regulamin organizacyjno-porządkowy wykonywania kary pozbawienia wolności i tymczasowego aresztowania (25 sierpnia 2003, Dz. U. Nr 152, poz. 1493). To w katalogu praw skazanego zagwarantowano możliwość korzystania z wolności religijnej, zagwarantowano również swobodę wykonywania praktyk religijnych, korzystania z posług religijnych, bezpośredniego uczestnictwa w nabożeństwach odprawianych w zakładzie karnym, słuchania transmisji nabożeństw oraz posiadania niezbędnych do praktyk religijnych książek, pism i przedmiotów. Umożliwiony jest również bezpośredni kontakt z duchownym danego kościoła lub związku wyznaniowego. Skazany ma prawo uczestniczyć w nauczaniu religii prowadzonym w zakładzie karnym oraz korzystać z działalności charytatywnej i społecznej. Praktyki religijne prowadzone w zakładzie karnym oraz posługa duszpasterska nie mogą zakłócać ustalonego porządku zakładu oraz naruszać zasad tolerancji wobec innych osób.

W polskim prawodawstwie regulującym zakres prawa skazanego do wolności sumienia jest wiele miejsca na swobodę praktyk religijnych. Posługa duszpasterska pełni szerszą rolę niż sprawowanie sakramentów czy kultywowanie określonego obrządku. To również obszar oddziaływań na skazanego, poradnictwo i wsparcie, którego – być może – nie mogą znaleźć u funkcjonariuszy więziennych. Porównując poziom zaangażowania w aktywność religijną zróżnicowaną wiekiem skazanych, dochodzi się do wniosku, że jeszcze bardziej uzasadniona jest taka posługa wśród więźniów najmłodszych. Wiąże się ona z przekazywaniem określonego światopoglądu, odmiennego niż kategorie świata przestępczego, światopoglądu potrzebnego przede wszystkim najmłodszym skazanym, którzy najrzadziej deklarują własne zaangażowanie w praktyki religijne. Na przełomie ostatnich 25 lat problem swobód religijnych więźniów znacznie ewoluował. Okres lat osiemdziesiątych przyniósł pierwsze zmiany w tym zakresie. Wówczas odradzała się idea duszpasterstwa więziennego. Zdaniem Jana Sikorskiego, Naczelnego Kapelana Więziennego RP, to właśnie okres lat osiemdziesiątych był przełomowym, ponieważ wówczas uchylono przed duszpasterzami szczelnie dotąd zamykane drzwi zakładów karnych [4]. Od tego czasu zmieniał się również kształt polskiej polityki penitencjarnej państwa, a reformy więziennictwa zmierzały do rozszerzania katalogu swobód osadzonych. W tym okresie dostrzeżono również potrzebę praktyk religijnych więźniów. Początkowo tę misję ewangelizacji podejmowali księża parafialni, jednak Episkopat Polski szybko podjął działania zmierzające do specjalnego przygotowywania kapelanów więziennych [4]. Aktualnie efektem rozwijania aktywności religijnej skazanych jest czynna działalność kilkuset kapelanów więziennych, księży parafialnych i świeckich wolontariuszy. Przełomowym momentem na drodze otwierania zakładów karnych przed duchownymi był rok 1987. Wówczas przedstawiciel duchowieństwa polskiego uczestniczył w zjeździe Światowego Stowarzyszenia Katolickich Kapelanów Więziennych w Wiedniu, jako jedyny reprezentant Europy Centralnej i Wschodniej. Bardzo szybko praktyka religijna więźniów została również włączona do katalogu swobód traktowanych w polskim prawodawstwie jako szczególna wartość.

Działania podejmowane przez duchownych na terenie zakładu karnego nie znajdują bezpośredniego odwzorowania w statystycznej frekwencji na mszach świętych. Zdaniem Jana Sikorskiego ilość skazanych faktycznie w nich uczestniczących oscyluje od kilku do kilkunastu osób. Potwierdzają to także wyniki przeprowadzonych badań w wybranych zakładach karnych na terenie Opolszczyzny i Dolnego Śląska. Warto jednak podkreślić, iż rola duszpasterzy więziennych nie ogranicza się tylko do sprawowania sakramentów. Jak wynikało z wywiadu przeprowadzonego z kapelanem zakładu karnego w Nysie, duchowny często pełni

rolę powiernika i doradcy, nawet dla skazanych, którzy deklarują, że są niewierzącymi. Na rolę kapelana zakładu karnego nie powinno się patrzeć tylko przez pryzmat frekwencji podczas mszy świętej. Aktywność religijna więźniów jest uwarunkowana możliwościami, jakimi dysponuje dana jednostka, zaangażowaniem duchownego oraz przychylną postawą funkcjonariuszy służby więziennej [4]. Nie sposób również pominąć innych zmiennych, które zostały analizowane podczas przeprowadzanych badań. Ta aktywność religijna zależy również od doświadczeń i wzorów pochodzących ze środowiska rodzinnego. Zaangażowanie w życie religijne zmienia się również wraz z wiekiem, co nie jest zależne od kapelanów więziennych. Niemniej jednak warto zauważyć, iż religia niesie inny katalog wartości i odmienne spojrzenie na rzeczywistość, które dla wielu osób mogło być dotąd niedostępne. W tym świetle jawi się ona niewątpliwie jako ważny aspekt oddziaływań penitencjarnych stosowanych wobec skazanych, a nawet resocjalizacyjnych, gdyż – zdaniem Jana Sikorskiego – Kościół, który ukazuje określony świat wartości i każdemu podaje pomocną dłoń, staje się skutecznym sprzymierzeńcem wszelkich oddziaływań resocjalizacyjnych [4]. Życie religijne włączone w codzienność zakładu karnego zmienia również jego wizerunek. Przestaje to być tylko miejsce wykonywania kary pozbawienia wolności, a zaczyna realizować idee humanizacji kary. Relacje wewnątrz jednostek penitencjarnych i zakres oddziaływań na więźniów jest istotnym czynnikiem wymiaru sprawiedliwości. Takie funkcje zakładu karnego dostrzegał Jan Paweł II, kiedy w słowach kierowanych do skazanych w 1991 roku podkreślał, że, szukając przyczyn przestępczości i recydywy, trzeba zanalizować sytuację panującą w zakładach karnych, ponieważ powinny one realizować określoną ideę wymiaru sprawiedliwości. Ideę tę przybliża rozumienie humanizacji kary. Więzienie daje szansę na zmianę, tylko gdy „system penitencjarny opiera się na elementarnej prawdzie dynamizmu osoby ludzkiej" [2]. Religia w murach więzień powinna stać na straży praw naturalnych człowieka i godności ludzkiej, ponieważ w innym przypadku zakład karny staje się instytucją zemsty społecznej. Rzeczywistość, w której izolacja i przemoc łamie szacunek do godności ludzkiej, zmienia oblicze więzień, które stają się zdaniem Jana Pawła II szkołą nowych przestępców oraz miejscem, w którym pogłębia się wyobcowanie, a nawet nienawiść do społeczeństwa [2].

SUMMARY

The Place of Religious Activity of Prisoners in the Theology of Resocialisation Pedagogy on the Basis of Researches Conducted in the Selected Prisons

Prison is a specific place in which an individual and the rules of institution touch each other. This institution predominates over every part of a human life. Very important thing in living in prison is a pedagogical activity. In this activity the main part among prisoners plays the religion. All operations which concern prisoners should have an educational character so the religion should also be involved in resocialisation work.

Analysis of the religious activity should include priests' opinions and their problems concerned with doing their job. On the other hand the main part is the research with prisoners. The purpose of this research is the religious part of prisoners' life. This research gives possibility of estimating the most important problems appearing between the prisoners' religious activity and the penalty of deprivation of liberty.

Literatura

[1] Bulenda T., Musidłowski R., *Zmiany w regulaminach wykonywania tymczasowego aresztowania i kary pozbawienia wolności. Analiza i ocena*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1997, nr 14.

[2] *Ducha nie gaście. Jan Paweł II w Polsce 1–9 czerwca 1991*, Paryż 1991.

[3] Heine M., *Efektywność resocjalizacji i niektóre jej makrouwarunkowania* [w:] *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata*, red. M. Prokosz, Toruń 2004.

[4] Hołyst B., *Główne kierunki badań we współczesnej penitencjarystyce* [w:] *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku. I Polski Kongres Penitencjarny*, red. B. Hołyst, S. Redo, Kalisz 1996.

[5] Kozaczuk F., *Warunki skuteczności resocjalizacji w opinii skazanych i wychowawców* [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna, perspektywy i zagrożenia*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2004.

[6] Lernell S., *Refleksje o istocie kary pozbawienia wolności*, „Przegląd Penitencjarny" 1969, nr 1.

[7] Lernell S., *Wykład prawa karnego wykonawczego*, Warszawa 1996.

[8] Machel H., *Penitencjarystyka polska w najbliższej perspektywie* [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna, perspektywy i zagrożenia*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2004.

[9] Machel H., *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003.

[10] Machel H., *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk 1994.

[11] Mikulska A., *Wolność sumienia i wyznania. Raport z monitoringu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2002.

[12] Nowicki M. A., *Europejska Konwencja Praw Człowieka*, Kraków 1999.

[13] *Prawo do godnego traktowania w instytucjach izolacyjnych. Sprawozdanie z lustracji*, red. A. Rzepiński, A. Kremplewski, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 1996.

[14] *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku. I Polski Kongres Penitencjarny*, red. B. Hołyst, S. Redo, Kalisz 1996.

[15] Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia terapeutyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001.

[16] Rejzner A., *Kultura fizyczna w zakładach penitencjarnych – na podstawie badań*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1997, nr 15.

[17] Stańdo-Kawecka B., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Kraków 2000.

[18] Świda H., Świda W., *Młodociani przestępcy w więzieniu*, Warszawa 1961.

[19] Wołowicz M., *Charakterystyka młodocianych i młodych więźniów byłych wychowanków zakładów poprawczych* [w:] *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku. I Polski Kongres Penitencjarny*, red. B. Hołyst, S. Redo, Kalisz 1996.

[20] *Wzorcowe reguły minimalne postępowania z więźniami*, Nowy Jork 1984.

Janusz Grasza
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

Wzmacnianie inteligencji emocjonalnej u kobiet poszukujących pracy oraz planujących założenie własnej działalności gospodarczej

ABSTRAKT

W artykule przeanalizowano wybraną literaturę polską i anglojęzyczną na temat bezrobocia. Pokazano, jakie są społeczne, psychologiczne i zdrowotne skutki tego procesu. Główny nacisk położono na sytuację kobiet bezrobotnych, które utraciły pracę. Pokazano też ich zachowania po utracie pracy.

Ponieważ to właśnie na kobietach bezrobotnych w wielu przypadkach spoczywa obowiązek opieki nad dziećmi i uczestniczenie w zaspakajaniu ich potrzeb, one najdotkliwiej przeżywają obniżenie się poziomu życia rodziny. Trudniej jest im znaleźć pracę przynoszącą odpowiedni dochód i zapewniającą satysfakcję zawodową.

Taką właśnie szansę stwarzają szkolenia finansowane przez Unię Europejską. W jednym z takich programów kobiety bezrobotne mają szansę zdobycia kwalifikacji zawodowych oraz mogą założyć własną działalność gospodarczą. Cykl szkolenia w programie obejmuje nabycie umiejętności w zakresie wykonywania zabiegów kosmetycznych, opanowanie podstawowych mechanizmów małej przedsiębiorczości oraz zdobycie wiedzy psychologicznej na temat tego, jak profesjonalnie świadczyć usługi swoimi przyszłym klientom.

Temu właśnie problemowi poświęcone jest szkolenie psychologiczne, aby nauczyć się różnorodnych umiejętności związanych z kompetencjami osobistymi i społecznymi. Program ten przedstawiono w końcowej części tekstu.

Wstęp

We współczesnym świecie o poczuciu bezpieczeństwa decyduje między innymi to, czy po zakończeniu określonego cyklu edukacyjnego jesteśmy w stanie znaleźć satysfakcjonującą nas pracę. Dla młodego człowieka zaczyna się okres wielu napięć i stresów, kiedy wyposażony w dyplom pisze swój pierwszy życiorys zawodowy i list motywacyjny. Jest on pełen nadziei, że to on właśnie zostanie zauważony przez przyszłego pracodawcę i po odbytym spotkaniu rekrutacyjnym dostanie upragnione stanowisko pracy. Złudzenia te zostają rozproszone już przy pierwszym spotkaniu z pracodawcą.

Okazuje się wtedy, że zdobyta wiedza fachowa, dyplomy, certyfikaty, zaświadczenia nie są jedynymi wymogami stawianymi przed kandydatem. Liczy się coś więcej, coś, czego prawie żadna szkoła nie przekazała swojemu absolwentowi. Wymaga się od niego całego szeregu umiejętności i cech psychicznych, które decydują o jego wartości rynkowej. Jest traktowany jak towar, który „dobrze się sprzeda" lub też jest zupełnie bezwartościowy. Ab-

solwent lub aplikant szukający pracy musi posiadać wiele umiejętności społecznych już w trakcie wywiadu z pracodawcą lub szybko się ich nauczyć. Bez nich odpadnie w obliczu konkurentów ubiegających się o to samo stanowisko.

1. Pojęcie bezrobocia

Istnieje wiele definicji bezrobocia. Reszke definiuje bezrobocie jako stan pozbawienia określonej osoby pracy zarobkowej wbrew jej woli i pozostawania bez pracy dlatego, że nie można jej znaleźć po jej utracie [23].

1.1. Zachowanie i sytuacja jednostki podczas prób poszukiwania pracy

Porażka, niepowodzenie, własne przekonanie o braku skuteczności kształtują u bezrobotnego przeświadczenie o wrogim świecie, nieżyczliwych ludziach i niemożliwości wpływania na zdarzenia. Usiłowania zdobycia pracy trwają u niego jeszcze jakiś czas, następnie ustają, pozostawiając jednostkę w izolacji społecznej, która sprawia, że przestaje ona podejmować jakiekolwiek działania, aby sytuację tę zmienić.

W oczach innych osób staje się ona „tą, która poszukuje pracy", kimś innym, mniej zaradnym i mniej wartościowym człowiekiem. Sam o sobie też nie ma w tym względzie najwyższego mniemania. Jest to dla niego osobisty, poważny problem. Musi się z nim uporać, a to może trwać bardzo długo i nie zawsze kończy się upragnionym sukcesem.

W definicji tej mówi się o pozbawieniu pracy, co dzieje się bez udziału woli, a może nawet wbrew woli samej zainteresowanej osoby. Sytuacja ta rodzi poczucie braku wpływu na zdarzenia i przekonania o własnej bezradności, co z kolei doprowadza najczęściej do zaniechania aktywności ukierunkowanej na znalezienie pracy. Statystyki przynoszą niezbyt optymistyczne dane w zakresie bezrobocia. W 2003 roku osobami bezrobotnymi byli młodzi ludzie poniżej 34. roku życia, a 97% osób ankietowanych ocenia rynek pracy jako zły.

2. Utrata pracy i bezrobocie

Osobista tragedia rozpoczyna się też i wtedy, kiedy doświadczony pracownik traci pracę. Powodów może być wiele. Jednakże niezależnie od tego, dlaczego tak się stało, fakt ten jest odczuwany jako bardzo trudny i bolesny dla samej jednostki i jego rodziny. Zmiana statusu materialnego oznacza wiele wyrzeczeń, konieczność rezygnacji z dóbr materialnych, własnych potrzeb, tych prostych, ale i tych, do których było się przyzwyczajonym, co oznacza nie tylko ubóstwo i konieczność radzenia sobie z problemami życia codziennego, ale również narastający stres. Długotrwałe skutki tego stanu rzeczy mogą doprowadzić do załamania psychicznego, a nawet targnięcia się na własne życie. Badania przedstawione poniżej wyraźnie potwierdzają tę tezę.

Cicchetii i Toth [5] stwierdzili, że poziom frustracji jest bardzo wysoki w rodzinach, w których maltretowane są dzieci. Czynnikiem uruchamiającym ten znaczący i destrukcyjny poziom emocji jest miedzy innymi bezrobocie. Poziom stresu jest w tych rodzinach szczególnie wysoki, co odzwierciedla się też w licznych konfliktach małżeńskich, nadużywaniu alkoholu i innych patologicznych zachowaniach.

Kessler wraz z grupą innych badaczy zauważył, że częstsze zaburzenia w zachowaniach występują u osób, których status społeczno-ekonomiczny jest niski [16]. Pojawiają się też wtedy zaburzenia osobowościowe o charakterze antyspołecznym. Istotne jest też i to, że zaburzenia te pojawiają się trzy razy rzadziej w grupie o najwyższych dochodach niż w grupie o najniższych zarobkach.

Według Gottesmana pewne jest jednak to, że ludzie, u których pojawiają się zaburzenia psychiczne, trafiają do grupy o najniższym statusie materialnym, co może być najprawdopodobniej spowodowane utratą zasobów materialnych lub utratą kompetencji osobistych i społecznych, aby poradzić sobie z różnorodnymi problemami własnego życia [13].

Zatem niektóre zaburzenia w zachowaniu osób o niższym statusie materialnym mogą pojawiać się z powodu podwyższonego poziomu stresu jako reakcji na własne ubóstwo [13], [14].

Niski status ekonomiczny rodziców znajduje również odzwierciedlenie w poziomie inteligencji ich własnych dzieci. Poziom ten jest niższy u tych dzieci od dzieci rodziców o wyższym statusie materialnym. Różnice te uwidaczniają się szczególnie do piątego roku życia. Brak zaspokojenia potrzeb materialnych, i to nie tylko w tym pierwszym, najważniejszym okresie życia, jest dla dzieci ubogich najbardziej znaczący [9].

Dzieci z rodzin ubogich gorzej funkcjonują poznawczo, gdyż niski status materialny ich rodzin oznacza deficyt w zakresie odżywiania, opieki medycznej, wiedzy rodziców na temat warunków społecznego, psychologicznego i prozdrowotnego rozwoju ich dzieci. Ubóstwo materialne sprawia też, że rodzice nie są w stanie wzbogacić otoczenia własnych dzieci na tyle, aby było on poznawczo dla nich stymulujące [22].

Niski status materialny w wieku przedszkolnym ma też wpływ na podniesienie liczby zachowań agresywnych u dzieci w stosunku do ich wychowawców i rówieśników. Liczba tych zachowań wzrasta po okresie przedszkolnym, co pogarsza funkcjonowanie społeczne tych dzieci. Jednakże w dłuższej perspektywie czasowej uruchamiają one takie zachowania, które pozwalają im na lepsze funkcjonowanie zarówno w szkole, rodzinie, jak i gronie rówieśniczym [11], [21].

Badania nad bezrobociem wyraźnie pokazują, że niemożliwość znalezienia pracy łączy się z podatnością na zachowania patologiczne oraz częstymi zaburzeniami zachowań w wielu sferach życia. Ludzie bezrobotni przeżywają lęki związane z własną sytuacją życiową, obniża się u nich poczucie własnej wartości, pojawiają się zaburzenia w funkcjonowaniu emocjonalnym [7].

Badacze zauważyli, że w czasie podwyższonego bezrobocia może pojawić się również pogorszenie w zakresie zdrowia fizycznego, ale też psychicznego osób pozostających bez pracy [15], [7].

2.1. Kto traci pracę pierwszy?

Zauważono, że w pierwszym rzędzie tracą pracę ludzie o niskim wskaźniku odporności na stres, jakim w tej sytuacji jest niewątpliwie niemożliwość podjęcia czynności zawodowych. Może przejawiać się to u nich podwyższonym stanem zachowań depresyjnych, wrogością w stosunku do otoczenia i wysokim poziomem lęku. Osoby bardziej odporne na stres dają sobie lepiej radę w sytuacjach zagrożenia bezrobociem.

2.2. Kobiety a bezrobocie

Nie tylko bezrobocie mężczyzn zagraża funkcjonowaniu rodziny. Kobiety bezrobotne, a szczególnie matki samotne, znacznie częściej karzą swoje dzieci, co jest rezultatem przeżywanych przez nie silnych napięć i stresów. Ich nastoletnie dzieci reagują na emocjonalne stany matek depresją i zaburzeniami w sferze poznawczej [22].

Dla jednostki, dla której praca jest jedynym źródłem utrzymania, jej utrata oznacza pojawienie się wysokiego poziomu stresu i podejmowanie próby walki z nim [28].

Jeśli bezrobocie trwa bardzo długo, to konsekwencje na poziomie psychicznym są znaczące dla funkcjonowania jednostki. Niektóre osoby potrafią sobie radzić z sytuacjami stresowymi, rozładowując napięcia. Inne osoby, a szczególnie te, które nie posiadają określonych kompetencji osobistych czy też społecznych, odbierają boleśnie negatywne napięcia emocjonalne, co kończy się alienacją z własnego środowiska oraz znaczącym obniżeniem poczucia własnej wartości [10].

2.3. Bezrobocie a samobójstwa

Istnieje tez wyraźny związek między bezrobociem a samobójstwem. Związek ten można wyjaśnić przede wszystkim istotnym wpływem bezrobocia na zdrowie psychiczne. Pogarszające się również zdrowie fizyczne, stany depresyjne czynią jednostkę mniej odporną na zagrożenia zewnętrzne. Prawidłowość ta jest szczególnie widoczna u mężczyzn, w przypadku których istnieje związek między bezrobociem i samobójstwem [25].

3. Zachowanie i sytuacja jednostki podczas prób poszukiwania pracy

Nawet jeśli osoby bezrobotne podejmą pracę, to samo poszukiwanie jej zdeterminowane jest przez wiele czynników. Przedstawiając wyniki swoich badań, Chirkowska-Smolak stwierdza, że podstawową rolę w poszukiwaniu pracy odgrywa motywacja [2]. W swoim modelu teoretycznym uwzględniła ona 23 zmienne – 5 zmiennych zależnych i 14 niezależnych. Takie zmienne jak: trudności ekonomiczne, podejmowany wysiłek, wytrwałość, negatywne doświadczenia społeczne, naciski społeczne, wsparcie społeczne mają znaczenie dla starań związanych z poszukiwaniem pracy. Najważniejsze jednak są takie cechy jak aktywności, poczucie powinności, które determinują podejmowany przez jednostkę wysiłek. Według autorki jednostka podejmuje działania związane z poszukiwaniem pracy, jeśli jest przekonana o tym, iż jej działania będą skuteczne i zdobędzie upragnioną pracę. Wysiłek jej nie może okazać się nadaremny.

Czynniki zewnętrzne, które mają wpływ na poszukiwanie pracy, to szeroko rozumiane wsparcie społeczne, docenienie wysiłku osoby bezrobotnej, aby pracę rzeczywiście znaleźć. Na poszukiwanie pracy mają też wpływ (wg autorki) takie czynniki jak: wsparcie materialne, naciski osób najbliższych z rodziny, aby poszukiwały one pracy, subiektywne odczucie osoby bez pracy, iż sytuacja ekonomiczna jej rodziny znacznie się pogorszyła.

To, czy jednostka uruchamia określone strategie działania związane z poszukiwaniem pracy, zależy też i od jej osobowości, której integralnym składnikiem jest struktura „ja". W zaprezentowanym przez siebie „psychologicznym modelu regulacji aktywności zaradczej w sy-

tuacji utraty pracy" B. Makselon-Kowalska przedstawia procesy, które pośredniczą w uruchomieniu aktywności zaradczej jednostki [19], [20]. Istotną rolę w uruchamianiu wspomnianych strategii pełnią tu atrybucje zewnętrzne i wewnętrzne. Sfera emocjonalna w istotny sposób wpływa na atrybucję wewnętrzna, co oznacza, że koszty emocjonalne ponoszone przez jednostkę oraz wyczerpywanie się zgromadzonych zasobów i w rezultacie kontynuacja aktywności lub jej zaniechanie może mieć miejsce, gdy jednostka może uruchomić programy zaradcze, takie jak:

czujność wewnętrzna —> unikanie zewnętrzne
czujność wewnętrzna —> czujność zewnętrzna
czujność zewnętrzna —> unikanie zewnętrzne
unikanie wewnętrzne —> unikanie zewnętrzne

Oznacza to, że jednostka może podejmować odmienne sposoby radzenia sobie w sytuacji zaradczej. Jeśli utrata pracy przez jednostkę wynika z czynników zewnętrznych, to jednostka odbiera tę sytuację jako krzywdzącą dla siebie. Jeśli poczucie krzywdy jest wysokie, to jednostka uruchomi strategię czujności wewnętrznej, chroniąc się przed utratą własnych zasobów emocjonalnych, starając się jednocześnie wytworzyć dobre samopoczucie, unikając zewnętrznych źródeł zagrożenia. Niskiemu natężeniu poczucia krzywdy towarzyszyć będzie natomiast wyższa kontrola czynników zewnętrznych i unikanie wewnętrzne treści i emocji, które mogłyby się z tą kwestią kojarzyć.

4. Wsparcie i pomoc udzielana bezrobotnym

S. Retowski stwierdza, że aby jednostka odniosła sukces na rynku pracy, powinna wziąć osobistą odpowiedzialność za jej znalezienie [24]. Nieskuteczne w tym względzie okazuje się zbyt długotrwałe wsparcie finansowe świadczone bezrobotnym przez instytucje państwowe. Bezrobotni uzależniają się od tych świadczeń, minimalizując podejmowanie własnych inicjatyw w zakresie poszukiwania pracy. Naprawę tej sytuacji powinno się podjąć bardzo wcześnie w różnych typach szkół, na szkoleniach organizowanych dla bezrobotnych, kształtując nastawienia związane z przedsiębiorczością, zaradnością, niezależnością i odpowiedzialnością za własne losy życiowe i zawodowe. Pewnym wzorcem byłaby tu postawa tzw. człowieka, który sam do wszystkiego dochodzi (*self-made man*), przy wspieraniu go na wczesnych etapach edukacji szkolnej czy uniwersyteckiej w tworzeniu wizji i planów (same wizje nie wystarczą) dalszego rozwoju zawodowego.

Radzenie sobie z brakiem pracy nie jest dla wielu jednostek łatwe [4]. W takiej sytuacji bezrobotni najczęściej oczekują różnorodnych form wsparcia. Może ono na jakiś czas rozwiązać problemy osoby bezrobotnej, szczególnie jeśli jest to wsparcie materialne. Zaspakaja ono bowiem w minimalnym stopniu potrzeby jednostki, utrzymując ją jednak nadal na poziomie ubóstwa. Dzięki wsparciu jednostka zaspakaja swoje potrzeby na tyle, aby nie istniało zagrożenie dla życia biologicznego. W sytuacji takiej nie uruchamia jednak własnych inicjatyw zaradczych, aby znaleźć pracę. Zatem wsparcie materialne powinno mieć określone granice, a towarzyszyć mu powinno przede wszystkim wsparcie emocjonalne udzielane przez wyznaczone do tego celu instytucje, najbliższą rodzinę i specjalistów wskazujących na to, jak radzić sobie z trudnym problemem braku pracy.

5. Bezrobocie a zachowanie zdrowia psychicznego

Romuald Derbis zauważył, że dla osób bezrobotnych zadowolenie z życia łączy się z poczuciem bezpieczeństwa związanego z rozwiązywaniem problemów materialnych własnej rodziny, prywatnością związku małżeńskiego, seksem i dziećmi [6]. Większe poczucie zadowolenia z podjęcia pracy odczuwają kawalerowie i mężczyźni żonaci niż bezrobotne panny, kobiety zamężne i samotne kobiety. Bardziej cieszą się z niej ludzie młodzi niż dojrzali wiekiem. Jeżeli ludzie zbyt długo pozostają bez pracy (ponad 14 miesięcy), to osłabia się poczucie szczęścia życiowego i zanika chęć działania. Do sytuacji bezrobocia lepiej przystosowują się ludzie, którzy są wyżej wykształceni. W tej grupie kobiety rzadziej podejmują różne formy aktywności zawodowej.

P. Warr stworzył model dziewięciu czynników środowiskowych przyczyniających się do zachowania zdrowia psychicznego [27]. Są to:

1) możliwość sprawowania kontroli,
2) możliwość wykorzystania i rozwijania umiejętności,
3) zewnętrznie wyznaczane cele,
4) różnorodność w zakresie pełnionych ról społecznych,
5) przejrzystość środowiska,
   a) informacje o konsekwencjach własnych działań,
   b) przewidywalność zachowań innych osób i instytucji,
   c) wyrazistość co do oczekiwań związanych z własną rolą społeczną,
6) dostępność środków finansowych,
7) bezpieczeństwo fizyczne,
8) możliwość kontaktów interpersonalnych,
9) ceniona pozycja społeczna.

Jeśli jednostka utraci pracę, to następują znaczące zmiany w zakresie każdego z wymienionych czynników. Pogorszenie się stanu zdrowia psychicznego w zawiązku z utrata pracy łączy się utratą kontroli zdarzeń i czynności. Jednostka czuje się zagubiona w świecie, którego nie może kontrolować i przewidywać.

Ponadto umiejętności jednostki, jej wiedza zawodowa nie są wykorzystane zgodnie z jej kwalifikacjami. Brak jest wyznaczanych sobie celów lub celów wyznaczanych przez innych.

Zmienia się środowisko osoby bezrobotnej i zmniejsza się znacząco liczba ról społecznych, które osoba bez pracy może pełnić. Zostaje ona postawiona w nowej sytuacji, a środowisko, w którym żyje, przestaje być dla niej zrozumiałe i przewidywalne. Kiedy całkowicie wyczerpują się zasoby finansowe, zmniejsza się u niej poczucie bezpieczeństwa fizycznego. Zredukowaniu ulega też liczba kontaktów interpersonalnych i wreszcie pojawia się stygmatyzacja związana ze stanem bezrobocia.

Jeżeli stan ten stwarza tak dużą liczbę zagrożeń dla zdrowia psychicznego człowieka, to konieczne jest przedsięwzięcie całego szeregu działań przyczyniających się do ich likwidacji. T. Chirkowska-Smolak, A. Wilczyńska-Kwiatek i A. Chudzicka nazywają bezrobocie wymuszonym brakiem aktywności zawodowej, stanem zagrożenia, deprywacji [1], [2]. Jednostka znajdująca się w takim stanie traci chęci do pracy, jest bezradna, nie ma zaufania do przezwyciężenia problemu własnymi siłami, obniża się u niej pozytywna samoocena, czynniki zewnętrzne przeważają w podejmowaniu przez nią decyzji, pojawia się też u niej ryzyko uzależnienia alkoholowego, pogarsza się jej zdrowie fizyczne i psychiczne, zwiększa się liczba

zachowań agresywnych, co pociąga za sobą przemoc w rodzinie i doprowadza też do zachowań autodestrukcyjnych.

6. Skuteczność działania w procedurze otrzymywania pracy oraz jej rola w życiu człowieka

Według przytoczonych autorek są dwa czynniki, które powinno się wziąć pod uwagę, kiedy podejmuje się programy pomocowe.

Pierwszy – to poczucie własnej skuteczności działania w sytuacjach niepewnych, czasami nieprzewidywalnych czy niejednoznacznych. W takich sytuacjach zmuszeni jesteśmy często działać i przejawiać wytrwałość, upór i determinację, choć wymaga to wiele wysiłku i poradzenia sobie z własnymi napięciami emocjonalnymi.

Drugi czynnik to wsparcie społeczne. Bycie bezrobotnym wiąże się z koniecznością korzystania z pomocy innych osób. Nie jest to sytuacja komfortowa dla człowieka, który do tej pory posiadał regularne zatrudnienie i dzięki temu mógł zaspokajać potrzeby zarówno swoje, jak i własnej rodziny. Konieczność korzystania z cudzej pomocy może być dla takiej osoby upokarzająca i wstydliwa. Oznacza, że tworzy sobie ona własny obraz jednostki mało zaradnej życiowo, nieudolnej i niepotrafiącej poradzić sobie z własnymi problemami związanymi z zatrudnieniem.

Jeżeli jednak pojawia się wsparcie, szczególnie w formie materialnej, to oferta ta może prowadzić do ukształtowania w jednostce postawy roszczeniowej w stosunku do innych osób i instytucji, co zmniejsza szanse na „wzięcie losu we własne ręce" i pokierowanie własnej aktywności w taki sposób, aby znaleźć pracę. Jeżeli zatem bezrobotny ma otrzymać wsparcie, to powinno być ono poprzedzone uzyskaniem wiedzy na temat tego, jaki jego rodzaj jest najlepszy dla określonej osoby, jak długo wsparcie to ma trwać oraz jakie są szanse na to, że jednostka wsparcie to potraktuje jako przejściowy okres w jej życiu i nie zaniecha aktywności w poszukiwaniu pracy zawodowej. Wsparcie to powinno być zatem tak dopasowane do osobowości jednostki, aby traktowała ona ten okres jako epizodyczny i dyskomfortowy na tyle, by pod wpływem napięć i stresów nie zrezygnowała ze starań o powrót na rynek pracy lub uruchomiła takie zachowania przedsiębiorcze, które pozwoliłyby jej znaleźć własną formułę niezależności finansowej. Wsparciem tym powinna być też objęta cała rodzina (żona, dzieci itd.) bezrobotnego. Oni bowiem mogą skutecznie kształtować pozytywne postawy głowy własnej rodziny, motywując ją do podjęcia działań mających na celu znalezienie pracy.

Chirkowska-Smolak, Wilczyńska-Kwiatek, Chudzicka sądzą, że pomoc dla osób bezrobotnych powinna być udzielana w następujących obszarach [1], [2]:

1) skojarzenie przyszłego pracownika z pracodawcą;
2) uruchomienie określonych procedur o tym, jak skutecznie działać, aby zdobyć pracę,
3) uruchomienie działań mających na celu wspieranie zdrowia psychicznego osób bezrobotnych;
4) kształtowanie u osób poszukujących pracy (np. tych, którzy są absolwentami szkół ponadzawodowych i różnych uczelni):
   a) poczucia własnego sprawstwa,
   b) poczucia wartości,
   c) przekonania o własnej skuteczności, kiedy podejmuje się działania związane z poszukiwaniem pracy,

d) kompetencj;
5) uczenie tolerowania emocjonalnych skutków informacji sprzecznych, niezgodnych i dwuznacznych, tak aby umieć powstrzymać się przed przedwczesnymi reakcjami na nie [18];
6) nauczenie osoby bezrobotnej zarządzania informacjami na temat własnego życiorysu zawodowego, tak aby potrafiła ona przygotować właściwą dokumentację autoprezentacyjną dla przyszłego pracodawcy.

7. Praca a społeczeństwo

Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków [8] jest pracą, w której problem wykluczenia społecznego stanowi jeden z tematów omawiających bariery w osiągnięciu wzrostu ekonomicznego jednostki. Tylko jednostki aktywne, uczestniczące w rzeczywistości społecznej i gospodarczej są w stanie dokonywać istotnych zmian i przeobrażeń, przyczyniając się do zmian cywilizacyjnych.

Jednostki bierne, wykluczone poza nawias aktywności, stają się przyczyną zagrożeń dla innych ludzi i rozwoju społecznego. Dlatego też sama jednostka musi stać się centrum realizacji wszelkich programów społecznych i gospodarczych, jest ona nie tylko aktywnym podmiotem tych działań, ale także odbiorcą, przedmiotem tych procesów.

Marginalizacja jednostek, wykluczenie ich jest barierą i zagrożeniem postępu i rozwoju. Osoby, które z różnych przyczyn nie mają szans na realizowanie swoich planów edukacyjnych, już na starcie swojego życia pozbawione są możliwości aktywnego uczestnictwa w przemianach społecznych. Jeśli pomimo własnego wysiłku pozbawione są też możliwości zatrudnienia lub samozatrudnienia, wtłaczane są w krąg osób z góry pozbawionych możliwości realizacji celów osobistych i skazane na nawarstwiające się wykluczenie z różnych dziedzin życia społecznego.

Szanse uczestniczenia w życiu społecznym odebrane są nie tylko im samym, ale również członkom ich rodzin, co jeszcze w znacznie większym stopniu pogłębia izolację od innych ludzi i możliwości realizacji własnych zamierzeń.

Wykluczenie wtórnie pozbawia ludzi opieki medycznej, tworzenia zasobów materialnych zabezpieczających przed wieloma rodzajami nieprzewidzianych zdarzeń losowych. Wpływa też często na rozluźnienie lub zerwanie więzi rodzinnych, co niejednokrotnie przyczynia się do utraty rozumienia otaczającego świata, wtórnej izolacji, poczucia rozpadu, zagubienia, zachowań ucieczkowych i staje się początkiem pojawiania i nasilania zaburzeń psychosomatycznych.

Jednostka, która nie ma szans na edukację, podjęcie pracy, traci rodzinę i więzi z najbliższymi, traci też poczucie bezpieczeństwa. Pogarsza się jej zdrowie somatyczne i psychiczne. Staje się ona bierna, osamotniona, niezdolna do samoorganizacji społecznej. Zauważa się też, że jednostka taka nie nabywa istotnych umiejętności niezbędnych dla zdobycia lepszej pracy i funkcjonowania społecznego.

„Nie posiada ona umiejętności prowadzenia samochodu, nie potrafi obsługiwać komputera, nie potrafi posługiwać się językiem obcym, co wtórnie prowadzi do społecznej katastrofy" (Narodowa Strategia Integracji Społecznej, 2003).

Jako antidotum dla własnej sytuacji życiowej i zawodowej osoby te znajdują półśrodki w postaci ucieczek od świata rzeczywistego do mediów, np. częściej oglądają programy TV., mają mniej przyjaciół i znajomych. Uciekają w świat fantazji, rekompensując sobie własną

sytuację marzeniami w stylu, jak „być kimś powszechnie znanym i podziwianym", „móc robić w życiu tylko to, na co ma się ochotę", „odnieść sukces finansowy" i „dobrze, atrakcyjnie wyglądać" [8].

Najtrudniejsza jest sytuacja kobiet [8]. To one poprzez to, że zajęte są innymi obowiązkami związanymi z prowadzeniem domu, nie są zainteresowane podjęciem pracy zawodowej. Brak umiejętności w zakresie wymogów stawianych przez pracodawców (słaba znajomość języków obcych, często brak prawa jazdy i nieumiejętność posługiwania się komputerem, Internetem, telefonem komórkowym) pogłębia jeszcze proces izolacji. To im zatem przede wszystkim trzeba pomóc.

Praca spełnia w życiu człowiek niezwykle istotną rolę [29]. Rola ta nie jest ograniczona wyłącznie do korzyści materialnych. Praca dostarcza jednostce poczucia szacunku ze strony innych ludzi:

– jednostka potrafi określić siebie w strukturze hierarchii społecznej,

– praca rozszerza możliwości jednostki podjęcia aktywności na wielu płaszczyznach,

– włącza jednostkę w łańcuch społecznych działań grupowych, związanych np. z podziałem ról,

– jednostka musi być cały czas aktywna, gdyż wymuszają to podejmowane przez nią role społeczne,

– jej czas jest zorganizowany przez wykonywanie zaplanowanego ciągu zdarzeń,

– praca dostarcza jednostce wzmocnień pozytywnych.

Wszystkie te czynnik są ważne dla dokonywania regulacji stosunków człowieka z otoczeniem materialnym i społecznym.

Kobiety stanowią szczególną grupę [8], która nie jest zainteresowana podjęciem pracy. Są one zajęte wykonywaniem obowiązków domowych, które zajmują im znaczną ilość czasu. Podobnie jak osoby bezrobotne otrzymują wsparcie finansowe od instytucji państwowej. Nie „opłaca" im się zatem pracować, gdyż ekwiwalent pieniężny za pracę byłby podobnej wysokości. Prezent w postaci zapomogi finansowej nie motywuje do poszukiwania i podjęcia pracy.

8. Podnoszenie lub zdobywanie kwalifikacji

Bezrobotni radzą sobie, korzystając z zapomóg społecznych i podejmując „pracę na czarno". Może to oznaczać, że liczba bezrobotnych jest w rzeczywistości niższa niż pokazują to statystyki. Czapiński [8] wskazuje na trzy czynniki bezrobocia. Są to: czynniki makrostrukturalne, czynniki mikrostrukturalne, czynniki indywidualne. Aby zatem zmienić sytuację osób bezrobotnych, konieczne jest podjęcie cyklu szkoleń ukierunkowanych na: podniesienie kwalifikacji kobiet bezrobotnych; dokonanie takich zmian w obszarze ich dobrostanu psychicznego, aby radziły sobie one lepiej w życiu; były bardziej zadowolone z dokonujących się zmian; posiadały nastawienie optymistyczne do świata; były bardziej szczęśliwe oraz zrozumiały, że wraz z pozytywnymi zmianami jakości ich życia zmieni się ich dobrostan psychiczny. Chociaż istnieje wiele wymiarów określających jakość życia, to dobrostan psychiczny jest tu najistotniejszy – sprowadza się on do poczucia szczęścia i zadowolenia z dotychczasowego życia.

SUMMARY

Strengthening the Emotional Intelligence of Women Seeking Work and Planning to Set up their Own Business

The article analyzes the Polish and English language literature on unemployment, indicating to numerous social, psychological and health aftereffects. The unemployed women situation and different results have been stressed, here. Also, it has been shown the activities of unemployed female persons, who after the loss of job try to help somehow the worsening of their family standards of life and cope with the psychological problems.

Since the unemployed women, in many cases take responsibility for rearing their children and satisfying their needs and wants, they themselves painfully react to the lowering of life level standards. They encounter numerous difficulties while searching satisfactory jobs.

So the positive chance has been created by the trainings financed by the European Community social projects. One of the them is built for unemployed female persons. They can acquire professional skills in beauty shop practices and start their own business.

The cycle of training embraces skills in cosmetics, working on entrepreneurial skills and acquisition of psychological knowledge on how to sell services for their future clients. The project has been presented in the final part of the present article.

Literatura

[1] Chirkowska-Smolak T., Wilczyńska-Kwiatek A., Chudzicka A., *Pomoc psychologiczna dla bezrobotnych – uwarunkowania i formy* [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, red. T. Chirkowska-Smolak i A. Chudzicka, Poznań 2004.

[2] Chirkowska-Smolak T., *Poszukiwanie pracy* [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, red. T. Chirkowska-Smolak i A. Chudzicka, Poznań 2004.

[3] Chudzicka A., *Wsparcie społeczne a zachowanie zaradcze osób bezrobotnych* [w:] *Psychologia. Badania i aplikacje*, t. 4, *Bezrobocie. Między bezradnością i nadzieją*, red. Z. Ratajczak, Katowice 2001.

[4] Chudzicka-Czupała A., *Bezrobocie. Różne oblicza wsparcia*, Katowice 2004.

[5] Cicchetti D., Toth S.L., *Development and depression in children and adolescence*, „American Psychology" 1998, nr 53 (2), s. 221–241.

[6] Derbis R., *Różnice w doświadczaniu braku pracy* [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, red. T. Chirkowska-Smolak i A. Chudzicka, Poznań 2004.

[7] Dew M.A., Penkower L., Bromet E.J., *Effects of unemployment on mental health in the contemporary family*, „Behav. Mod." 1991, nr 15, 501–554.

[8] *Diagnoza społeczna 2005, warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński i T. Panek, Warszawa 2005.

[9] Duncan et al., *Economic deprivation and early childhood development*, „Child Development" 1994, nr 65, s. 296–319.

[10] *Employment and earnings. Bureau of Labor Statistics*, Department of Labor, Washington DC: U.S. Government Printing Office, 1991, February.

[11] Feldman J.K., Aliant G. E. *Resilient children as adults: 40-year study* [w:] E.J. Anthony, B.J. Cohler (red)., *The invulnerable child*, New York 1987, s. 289–314.

[12] Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, 1999

[13] Gottesman I.I., *Schizophrenia Genesis: origins of madness*, New York 1991.

[14] Habbfoll S.E. et al., *A nation's response to attack: Israeli's depressive reaction to the Gulf War*, „Journal of Traumatic Stress" 1994, nr 7, s. 59–73.

[15] Jones L., *Specifying temporal relationship between job loss and consequences: Implication for service delivery*, „The Journal of Apllied Social Sciences" 1992, nr 16, s. 37–62.

[16] Kessler R.C., McGonagle K.A., Zhoa S., Nelson C.W., Hughes M., Eschleman S., Wottchen H.U., Kendler K.S., *Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R Psychiatric disorder In United States: Results from the national Comorbidity survey*, „Archives of General Psychiatry" 1994, nr 51, s. 8–19.

[17] Kwiatkowski E., *Bezrobocie, podstawy teoretyczne*, Warszawa 2006.

[18] Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

[19] Makselon-Kowalska B., *Stereotypy związane z bezrobociem, poczucie własnej tożsamości u osób bezrobotnych* [w:] *Psychologia, Badania i aplikacje*, t. 4, *Bezrobocie. Między bezradnością i nadzieją*, red. Z. Ratajczak, Katowice 2001.

[20] Makselon-Kowalska B., *Typologia zachowań zaradczych w sytuacji utraty pracy* [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, red. T. Chirkowska-Smolak i A. Chudzicka, Poznań 2004.

[21] Masten A.S., Coatsworth J.D., *Competence, resilience, and psychopathology*, [in:] D. Cicchetti, D. Cohen (Eds.), „Manual of Developmental Psychopathology" 1995, nr 2, 715–752.

[22] McLoyd V.C., *Socioeconomic disadvantage and child development*, „American Psychology" 1998, nr 53, s. 185–204.

[23] Ratajczak Z., *Psychologiczne aspekty funkcjonowania człowieka w sytuacji braku pracy* [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, red. T. Chirkowska-Smolak i A. Chudzicka, Poznań 2004.

[24] Retowski S., *Osobista odpowiedzialność za znalezienie pracy – klucz do sukcesu na rynku pracy* [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, red. T. Chirkowska-Smolak i A. Chudzicka, Poznań 2004.

[25] *Rising suicide rate linked to economy*, National Institute of Mental Heath, „Los Angeles Times" 1979, April, VIII, 2, 5.

[26] Turska E., *Regulacyjna rola zmiany planów życiowych w sytuacji pozostawania bez pracy* [w:] *Psychologia, Badania i aplikacje*, t. 4, *Bezrobocie. Między bezradnością i nadzieją*, red. Z. Ratajczak, Katowice 2001.

[27] Warr P., *Psychologiczne skutki długotrwałego bezrobocia* [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, red. T. Chirkowska-Smolak i A. Chudzicka, Poznań 2004.

[28] Williams R.B, Barefoot R.C., Blumenthal J.A. et al., *Psychosocial correlates of the job strain in a sample of working women*, „Archives of General Psychiatry" 1997, nr 54, s. 543–548.

[29] Woźniak U., *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej w kontekście problematyki bezrobocia* [w:] *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna*, red. D. Kubacka-Jasiecka i K. Budyń, Toruń 2003.

Spis treści

Wstęp 3

Część I
Wybrane zagadnienia teoretyczne

Jan Wojtaś
Szkoła w systemie edukacji. Refleksje socjologiczne 9

Dariusz Wędzina
Edukacyjne walory materialnego dziedzictwa kulturowego 15

Natalia Demeshkant
Osobliwości edukacji ekologicznej na wyższych uczelniach przyrodniczych oraz rolniczych 25

Ewa Kozak
Szanse i zagrożenia działalności pedagogicznej w kontekście tożsamości zawodowej nauczycieli 31

Iwona Paszenda
Kompetencje zawodowe studentów pedagogiki w dobie przemian edukacyjnych i społecznych 41

Maria J. Zajączkowska
Nauczyciel jako mediator w sporach uczniowskich 51

Lilla Barbara Paszkiewicz
Sytuacja edukacyjna osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej 59

Katarzyna Werszner
Brytyjskie doświadczenia w kształceniu osób niepełnosprawnych 71

Patrycja Hanyga-Janczak
Mass media a zachowania dzieci i młodzieży w wolnym czasie 79

Małgorzata Wolska-Długosz
Dziecko w świecie mediów 89

Paulina Forma
Internet w wychowaniu – szanse i zagrożenia 97

Aleksander Kobylarek
Inteligencja sieciowa. Intelektualiści w społeczeństwie internetowym 107

Część II
Wybrane doniesienia naukowe z badań i szkoleń w Polsce

Beata Krawiec
Jak edukacja zmienia społeczeństwo? 115

Elżbieta Lonc, Katarzyna Rydzanicz, Mirosława Wawrzak-Chodaczek
Zróżnicowany poziom świadomości ekologicznej studentów wrocławskich uczelni 121

Józefa Szczepankowska
Stres w zawodzie nauczyciela – próba charakterystyki 129

Elżbieta Wojtaś
Przyszłe role zawodowe w opiniach studentów wrocławskiej Akademii Wychowania Fizycznego 137

Beata Maj
Udział młodzieży w życiu publicznym oraz rola szkoły w jego kształtowaniu 151

Adam Kubów
Wychowawcza funkcja usług społecznych 161

Arkadiusz Urbanek
Miejsce aktywności religijnej więźniów w teleologii pedagogiki resocjalizacyjnej na podstawie badań prowadzonych w wybranych zakładach karnych 173

Janusz Grasza
Wzmacnianie inteligencji emocjonalnej u kobiet poszukujących pracy oraz planujących założenie własnej działalności gospodarczej 187

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZA