



WYDAWCA:

WYŻSZA SZKOŁA MENEDŻERSKA W WARSZAWIE

WARSAW MANAGEMENT UNIVERSITY

INDEKSOWANE NA LIŚCIE CZASOPISM PUNKTOWANYCH MNiSW (5 PKT.)

INDEXED IN MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION INDEX (5 PTS.)

interdyscyplinarne pismo z zakresu nauk społecznych, zawierające artykuły odzwierciedlające procesy społeczne, gospodarcze i polityczne, zachodzące w Polsce, w Europie i na świecie

STUDIA Społeczne

SOCIAL Studies

W NUMERZE
MIĘDZY INNYMI:

J. Krukowski:
*Udział polskich
kobiet w tworzeniu
edukacji i wychowania
w okresie I Rzeczypospolitej*

T. Panas: *Szantaż emocjonalny
w zachowaniach dziewcząt
przebywających w Schronisku
dla Nieletnich*

H. Komarynska-Polak: *Motywacje
i oczekiwania wobec zawodu
nauczyciele [badania z USA]*



IN THIS ISSUE:

J. Krukowski: *Polish
women's participation
in th creation of
education in the 1st Polish
Republic*

T. Panas: *The faces of
emotional blackmail of girls
at the Youth Detention Centre*

H. Komarynska-Polak:
*Motives and expectations of
the students at the Education
Department [from USA]*

ISSN 2081-0008

STUDIA Społeczne | SOCIAL Studies

Wydawca: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Adres Redakcji i Wydawcy: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
ul. Kawęczyńska 36, 03-772 Warszawa, wsm.warszawa.pl

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief:

doc. dr Kiejstut R. Szymański

Sekretarz Redakcji / Managing Editor:

mgr Andrzej Goworski

Redaktorzy tematyczni / Section Editors:

prof. dr hab. Jan Krukowski

prof. dr hab. Krzysztof Jasiołek

prof. dr hab. Wojciech Słomski, dr h.c. Mult.

Redaktor statystyczny / Statistical Editor:

dr hab. Ewa Frątczak

Redaktorzy językowi / Language Editors:

język polski / Polish: Dorota Bruszezwska, język angielski / English:

Eric Banks (native speaker), Marta Dawidziuk, język rosyjski /

Russian: Jadwiga Piłat, język słowacki / Slovak language: Andrea

Gieciová-Ľusová (native speaker).

Opracowanie graficzne, skład i łamanie / DTP:

Wydawnictwo WSM, Andrzej Goworski, Elżbieta Kąkol,

Wiesław Marszał. Grafiki oraz zdjęcia zgodne z / All images in

accordance with: 

Wersja pierwotna (referencyjna) czasopisma to wersja drukowana.
/ The original (reference) version of the journal is printed.

Rada Naukowa / Editorial Board:

Przewodniczący / Chairman:

prof. dr hab. Janusz Hryniewicz (Polska / Poland)

Członkowie / Members:

prof. PhDr. Viera Bacova, PhD., DrSc. (Słowacja / Slovakia), prof. dr

hab. inż. Ján Bajtoš (Słowacja / Slovakia), prof. dr hab. Alexander J.

Belohlavek, dr h.c. (Czechy / Czech Republic), prof. dr hab. Ewgenii

Bobosow (Białoruś / Belarus), prof. dr hab. Paweł Czarnecki (Polska /

Poland), prof. dr Stanisław Dawidziuk (Polska / Poland), prof. ThDr.

Josef Dolista, CSc. (Czechy / Czech Republic), prof. PhDr. Rudolf Dup-

kala, CSc. (Słowacja / Slovakia), prof. dr hab. Piotr Dutkiewicz (Kanada /

Canada), prof. Devin Fore, PhD. (USA), prof. dr hab. Iurii Frytskyi

(Ukraina / Ukraine), prof. dr Otar Gerzmava (Gruzja / Georgia), PhDr.

Marta Gluchman, PhD. (Słowacja / Slovakia), prof. Wasilij Pietrowicz

Griszczenko (Federacja Rosyjska / Russia), prof. Ing. dr Renáta Hótoová

(Czechy / Czech Republic), prof. dr hab. Lech Jaczynowski (Polska /

Poland), prof. dr hab. Bohdan Jałowicki (Polska / Poland), prof. dr

hab. Hassan Jamsheer (Irak /), doc. PhDr. Nadežda Krajčová PhD.

(Słowacja / Slovakia), prof. MUDr. Vladimír Krémery, PhD, DrSc., dr

h.c. Mult. (Słowacja / Slovakia), dr Izabella Kust (Polska / Poland), prof.

dr Botwin Marenin (USA), JUDr. Maria Marinicova, PhD. (Słowacja /

Slovakia), prof. dr hab. John McGraw (Kanada / Canada), prof. dr hab.

Nella Nyczkało (Ukraina / Ukraine), prof. dr hab. dr h.c. Hans Joachim

Schneider (Niemcy / Germany), Bp prof. ThDr. PhDr. Stanislav Stolarik

PhD. (Słowacja / Slovakia), prof. dr hab. Maria Szyszkowska (Polska /

Poland), prof. dr hab. Peter Vojcik (Słowacja / Slovakia), prof. dr hab.

Minoru Yokoyama (Japonia / Japan).

„STUDIA SPOŁECZNE” – PÓŁROCZNIK Z ZAKRESU NAUK SPOŁECZNYCH,
ZAWIERAJĄ ARTYKUŁY ODZWIERCIEDLAJĄCE PROCESY SPOŁECZNE,
GOSPODARCZE I POLITYCZNE, ZACHODZĄCE W POLSCE, W EUROPIE
I NA ŚWIECIE / “SOCIAL STUDIES” - HALF-YEARLY SCIENTIFIC
MAGAZINE PUBLISHING ARTICLES ON SOCIAL, ECONOMIC, AND
POLITICAL PROCESSES IN POLAND, EUROPE AND THE WHOLE WORLD

ZA PUBLIKACJĘ W „STUDIACH SPOŁECZNYCH” (ZGODNIE
Z WYKAZEM CZASOPISM NAUKOWYCH MNIŚW, CZĘŚĆ B, POZYCJA
NR 2195), AUTORZY WPISUJĄ DO DOROBKU NAUKOWEGO 5 PKT. /
AUTHORS OF “SOCIAL STUDIES” RECEIVE 5 POINTS (ACCORDING
POLISH MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION)

Wszystkie nadsyłane artykuły naukowe są recenzowane. Proce-
dura recenzowania artykułów, zapora ghostwriting oraz zasady
przygotowywania tekstów i instrukcje dla autorów znajdują się na
stronie internetowej czasopisma www.wsm.warszawa.pl w zakładce
Wydawnictwo / All articles are peer reviewed. The procedure for reviewing
articles, and the Guide for Authors can be found on the website of the
journal (www.kaweczynska.pl/wydawnictwo/czasopisma)

Korekta artykułów zamieszczanych w czasopiśmie
wykonywana jest przez Autorów periodyku / Proofreading by authors.

Drukowane w Polsce / Printed in Poland — Nakład / Circulation: 500

© Copyright by Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
(Warsaw Management University)

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany
w systemach przechowywania informacji lub przekazywany
w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy in-
nych reprodukcji – bez zgodny posiadacza praw autorskich. / All rights
reserved by Warsaw Management University. No part of this publication
may be reproduced, stored in a retrieval system, transmitted in any form
or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or other-
wise, without the prior written permission of the publisher.

Spis treści / Contents

	Od Redakcji / Editorial	3
Paweł Czarnecki	Social pedagogy. Basic definitions / Pedagogika Społeczna. Podstawowe definicje	5
Jan Krukowski	Udział polskich kobiet w tworzeniu i utrzymaniu materialnych podstaw szkolnictwa, edukacji i wychowania w okresie I Rzeczypospolitej / Polish women's participation in the creation and maintenance of the material basis of education and training in the 1 st Polish Republic	13
Helena Komaryńska-Polak	Motives and expectations of the students at the Education Department of a private, Catholic, liberal-arts university located in the southwest region of the USA with regard to the teacher's profession / Motywacje i oczekiwania wobec zawodu nauczyciela studentów wydziałów pedagogicznych uczelni prywatnych, katolickich oraz tzw. sztuk wyzwolonych w południowo-zachodniej części USA	23
Ján Bajtoš, Zdenka Lehotská	Vplyv interakcie učiteľ-žiak na kvalitu vyučovacieho procesu / Wpływ relacji nauczyciel-uczeń na jakość procesu edukacyjnego	33
Łucja Reczek-Zymróż	Współpraca szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie kształcenia i wychowania dzieci / Educational Cooperation of the primary school with the local environment and especially didactic and education cooperation	43
Renata Nowak	Autorytet w procesie uczenia się / Authority in the process of learning	57
Agnieszka Przychodzka-Dziekońska	Wychowanie a przestrzeń funkcjonowania współczesnych emigrantów i ich rodzin z uwzględnieniem rysu historycznego wpisanego w przestrzeń polskości / Parenting related to space of acting present-day emigrants and their families including historical sketch of Polish space	65
Jadwiga Serkowska-Mąka	Jakość życia a problem migracji zagranicznych. Implikacje pedagogiczno-psychologiczne / Living standard and the phenomenon of migration – pedagogical and psychological implications	73

Spis treści (cd.) / Contents (cont.)

Kazimiera Płoch, Małgorzata Dziubak, Monika Gracjasz	Zapotrzebowanie rodziców dzieci hospitalizowanych na wsparcie społeczne / Parents' Need for Social Support during Child Hospitalization	81
Mieczysław Dudek	Rodziny wychowujące dzieci z płodowym zespołem alkoholowym (FAS) / Families bringing up children with fetal alcohol syndrome (FAS)	89
Roland Łukasiewicz	Kreowanie kompetencji informatycznych w projektach edukacyjnych / Building Information Technology competence in educational projects	99
Krystyna Teresa Panas	Szantaż emocjonalny w zachowaniach dziewcząt przebywających w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym w Warszawie Falenicy / The faces of emotional blackmail of girls at the Youth Detention Centre and the Young Offenders' Institution in Warsaw Falenica	109
Marcin Makaruk	Nietolerancja młodzieży oraz wobec młodzieży niedostosowanej społecznie / Intolerance towards youth and socially maladjusted youth	115
Zdzisław Sirojć	Wybrane aspekty badania życia studentów polskich i rosyjskich (edukacja, czas wolny, perspektywy zatrudnienia) / Selected aspects of life of Polish and Russian students: educations, education, leisure, employment prospects	121
Nikolay Rozov	Философия мечты / Philosophy of dreams	127
Kiyokazu Nakatomi	Explosión en una Planta Nuclear Japonesa y Responsabilidad Medio Ambiental / The explosion of a nuclear power plant in Japan and the issue of environmental	137

OD REDAKCJI

Informujemy naszych Czytelników, że zgodnie z komunikatem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłoszonym w dniu 17 grudnia 2013 roku, na podstawie § 14 ust. 2 rozporządzenia MNiSW z dnia 13 lipca 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym (Dz. U 2012 r. poz. 877 oraz z 2013 r. poz. 191), ogłoszono wykaz czasopism naukowych, w którym znalazły się czasopisma naukowe wydawane przez Wyższą Szkołę Menedżerską w Warszawie. Są to: „Studia Społeczne” z przyznaną liczbą 5 punktów, „Nauka. Gospodarka i Społeczeństwo – liczba punktów 5, „Zarządzanie. Teoria i Praktyka” – punktów 5, oraz „Studia Prawnicze i Administracyjne” z liczbą 3 punktów.

Zgodnie z wyżej wymienionym dokumentem Autorzy publikujący artykuły w naszych czasopismach, otrzymują taką liczbę punktów, jaka została przyznana czasopismu. Taką też wartość mogą wpisać do swojego dorobku naukowego.

Ponadto z dumą zawiadamiamy, że wszystkie publikacje ukazujące się nakładem Wydawnictwa im. Leszka J. Krzyżanowskiego Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, a w tym gronie także i „Studia Społeczne”, będą sygnowane jubileuszowym znakiem. Nasza Uczelnia w 2015 roku będzie świętować swoje 20-lecie!

Redakcja

„Aforyzmy są jak dzieci, czepiają się matki mądrości”

Johannes R. Becher

„Szkoła powinna dążyć do tego, by młody człowiek opuszczał ją jako harmonijna osobowość, a nie jako specjalista”

Albert Einstein

„Ten kto otwiera szkoły, zamyka więzienia”

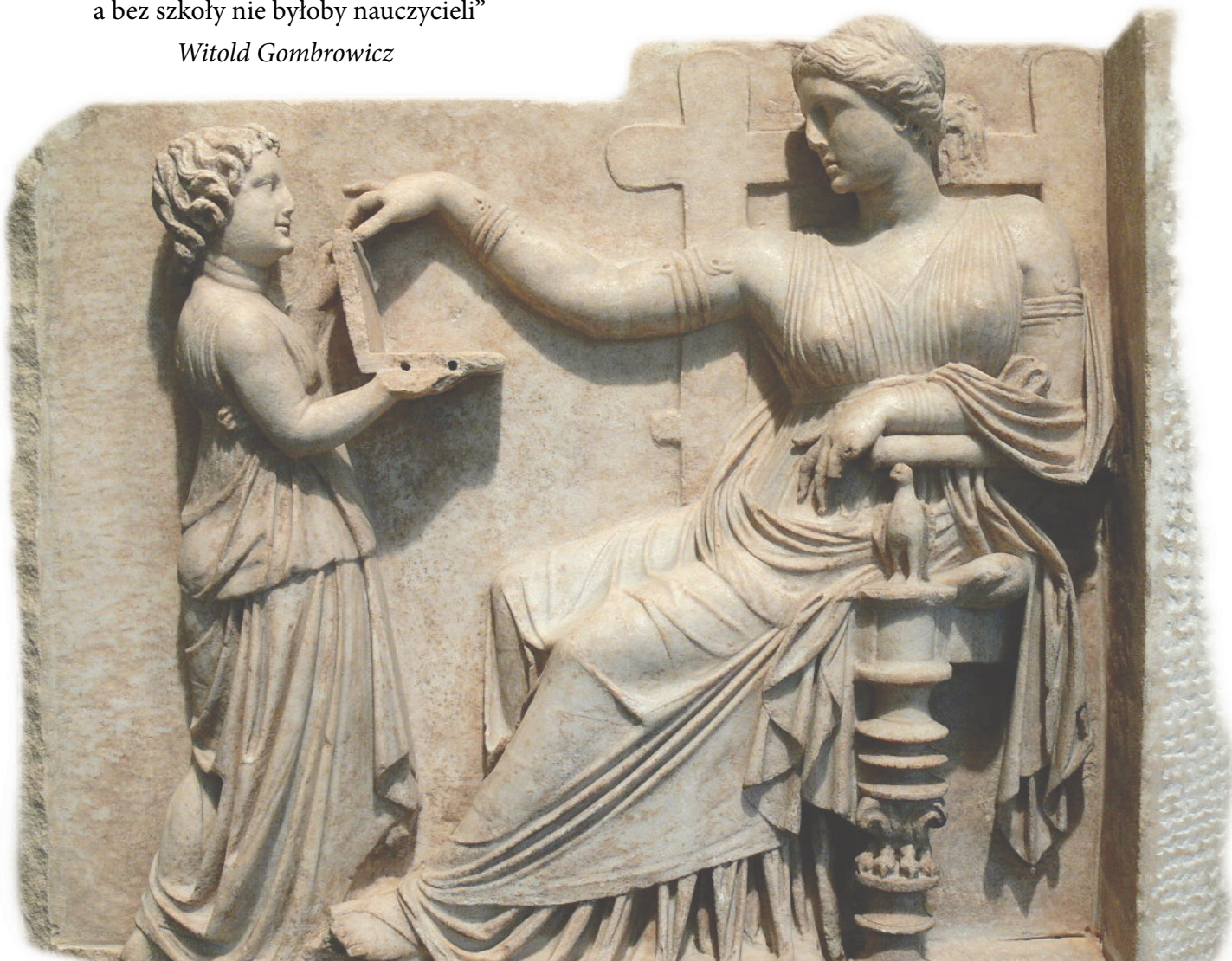
Victor Hugo

„Całe życie jest szkołą”

Jan Amos Komeński

„Szkoła musi funkcjonować. Bez uczniów nie byłoby szkoły, a bez szkoły nie byłoby nauczycieli”

Witold Gombrowicz



Social pedagogy. Basic definitions / Pedagogika Społeczna. Podstawowe definicje

Correspondence address:

Professor ordinarius, PhD Paweł Czarnecki
Rektor Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie
e-mail: rektor@wsm.warszawa.pl

ABSTRACT

The subject of social pedagogy as science is social environment and the mechanisms by which it affects the development of an individual and belongs to the realm of particular pedagogy. One can also classify those fields further, with more detail, depending on the degree of detailedness of a particular subject of pedagogy. One can for example differentiate military pedagogy, touristic pedagogy, and even museum pedagogy. The basic notion in social pedagogy is the notion of education. The notion of education entails two other basic notions: of the educated, that is the individual who is supposed to be shaped in a certain way, and educator, who himself has already reached a definite stage of development, and whose goal is in such a way to direct the development of the educated person, so that also he or she is able to achieve that stage. There is an important ethical issue connected with the notion of education as a purposed influencing the development of an individual, as one should answer the question of the moral right of the educator to impose his own goals, his own system of values, opinions and views. These issues have been developed in presented paper.

KEY WORDS social pedagogy, basic definitions education, theory of social pedagogy, education, educator

INTRODUCTION

Social pedagogy constitutes a part of general pedagogy, so, in order to understand what this particular branch of pedagogy is, one ought first of all to clarify the meaning of the notion “pedagogy”. The concept has two basic meanings: “theoretical” one and “practical” one. In the “theoretical” sense, it means the theory of upbringing and thus the science of education, whose purpose is understanding the process of upbringing as well as the factors which influence that process. In the “practical” sense, what we understand by “pedagogy” is to sum total of all the educative activities employed for the purpose of steering the process of education in the desired direction. Speaking about pedagogical activities, we do not, of course, deal with activities from the field of education theory, as that would be contradiction in terms, but with the body of practical

skills employed in everyday work by practical pedagogues. This distinction implies that also among professionals in the field of social pedagogy one can make a division into theoreticians, that is scientists specializing in research in the area of education science, and practitioners. Into the second group, apart from the pedagogues employed in various educational institutions one can count also teachers, as it is the teachers who via schools have important influence on the functioning of children and youths in social environment (1).

It is worth noticing that sometimes one can encounter a definition of pedagogy describing this discipline as a practical science (2). According to this approach, this field differs from other sciences as well as from other pedagogical disciplines exactly in its praxeological factor, oriented not only onto knowing the particular aspects of social reality

but also onto their conscious and purposeful shaping. This formulation does not mean that pedagogy as science does not pose as its main goal the understanding of the process of upbringing, it points, however, to the fact that education is a practical activity, and the knowledge of upbringing constitutes the basis of exactly this activity. Pedagogy is not exceptional in this respect, as this "practical" dimension of this kind is present in all the sciences which deal with human actions (e.g. economy).

DISCUSSION

Social pedagogy as scientific discipline is by no means a homogeneous field. Just like in every science, so in this area, there is a meeting point of different ideas concerning particular issues, as well as the essence of social pedagogy itself, its subject, its methods and goals. This pluralism without doubt makes it harder to employ the concepts worked out by theoreticians on practical ground, and the practitioner, willing to put to practice new pedagogical theories, must choose from many ideas and approaches, of which each one has both its supporters and opponents. (Cf. Frąckowiak, 1996)

One should also remember that in social pedagogy as a science, there is continuous progress, springing on one side from the development of this very science and affiliated sciences (that is, from the emergence of new theories and research results), and on the other from changes occurring in society itself, which also have to be taken into account by pedagogy. (Cf. Cichosz, 2006; Pilch, Lepalczyk, 1995)

There is also another, higher understanding of social pedagogy, according to which this field is identical with the theory of social work. This definition seems inasmuch justified, as social work can be treated as the sum total of activities aiming at the change of the way of functioning of individuals or groups in a specific social environment, and thus de facto as a kind of educational activities. Also in this meaning, we preserve the distinction between social pedagogy as theory and as practice. On the other hand, social pedagogy in a broader sense also aims at the change of social functioning of individuals and groups, although it takes into consideration all kinds of problems connected with the functioning in society, not just social problems. Social work theory can thus be treated as one of elements of social pedagogy in general sense. Into thus understood social pedagogy one should also count these fields of pedagogy which deal with specific kinds of problems in social functioning, so, e.g. resocialisation pedagogy, or family pedagogy. (Murynowicz-Hętko, 1998)

The subject of social pedagogy as science is social environment and the mechanisms by which it affects the development of an individual. Thus, not every aspect of the functioning of a social group is an object of interest for a social pedagogue, but only those aspects which influence the process of education. In view of the fact that the age group that is most sensitive to educational actions are children and youths, social pedagogy devotes a lot of attention to those very groups, being interested first of all in the functioning of children and youths in out-of-the-school environment. Social pedagogy treats this environment as one of the basic educational factors, at the same time taking the assumption that it is possible to steer the stimuli coming from this environment in a rational, planned way. Educational success or failure it finds dependent on the influence of this environment, that is why its purpose remains to be the levelling down of negative impact, preventing the emergence of educational difficulties caused by negative environmental influences and strengthening positive stimuli coming from the environment (3).

The fact that social pedagogy puts so much weight on the education of children and youth does not mean that it does not take into account the possibility of influencing adults as well. Quite the contrary, pedagogy tries to approach the process of education and the possibilities of influencing that process in the perspective of a man's entire life. This perspective is especially important in those activities of social pedagogy (e.g. the theory of social work) whose subject of interest is the possibility of care and support to the people who are unable to function in society in a proper way. This in turn makes one of the tasks of social pedagogy to be the analysis of changes occurring in different spheres of social life, for without the knowledge about the real causes of difficulties in social functioning it is impossible to bring efficient help (4).

The first step in research on social environment is thus to isolate within this environment particular factors affecting the educational process and typical situations which are important from the point of view of education. What we mean here are mainly typical factors, because individual situations are not, to such an extent as repetitive ones, liable to control. One should emphasise, however, that some events of individual nature can also have large impact on the development of an individual, especially those which are negative (death of a close relative, parents' divorce, participation in some disaster etc.). The task of social pedagogy is thus also to study the possibilities of compensation of this type of events and to employ the achieved results in practice.

Because the knowledge in the area of social pedagogy is

supposed to serve practical purposes, and such goals can be realised in a systematic way only on institutional basis, it necessitates the existence of educational institutions working on the basis of pedagogical knowledge. Apart from schools, there are all kinds of care institutions, like children's homes, foster families, care emergencies and correction houses, day care rooms, playgrounds, as well as health care institutions. One ought to emphasise that those institutions do not aim at replacing the educational functions of social environment (family, peer group), besides, they would not be able to compensate for those functions in a sufficient degree. Their task is to support the wards in their development and to assist them in the case of educational difficulties (5).

As it has been mentioned here, social pedagogy is one of the disciplines belonging to the realm of general pedagogy. Whence, then, the need to bring it forth as a separate sub-discipline and how does it differ from other pedagogical sub-disciplines? One of the causes is doubtlessly the praxeological character of social pedagogy. This field concentrates on problems in social functioning, and theoretical knowledge is treated as a tool, which allows to efficiently solve those problems.

Such an approach suggests, however, that the remaining branches of pedagogy do not aim at practical goals or that those goals play a secondary role. However, this is not the case, and such areas of pedagogy as foster (care) pedagogy (Dąbrowski, 2006), work pedagogy, resocialisation pedagogy (Czapów, Jedlewski, 1971; Pytka, 2001), special pedagogy (Dykcik, 2001) etc. also treat active modelling of education process as their superior goal. It appears therefore that within the frames of pedagogy one can separate two kinds of theoretical research: general pedagogy, whose subject is the process of upbringing as such, and detailed pedagogy, dealing with particular aspects of the process of upbringing or with specific kinds of educational difficulties.

Social pedagogy belongs to the realm of particular pedagogy, its subject is social environment and its influence on the process of upbringing. One can also classify those fields further, with more detail, depending on the degree of detailedness of a particular subject of pedagogy. One can for example differentiate military pedagogy (Szczereba, 1966), touristic pedagogy (Matuszyk, 2008; Cf. Turowski, 1999, 95 and next), and even museum pedagogy.

Social pedagogy, just like other domains of pedagogy, is not a self-standing discipline in the sense that to a large extent it bases on the results of other sciences, first of all of psychology and sociology, as well as other social and hu-

manist, or even biological sciences. It means also that the research conducted within the frames of social pedagogy often requires cooperation of specialists in different disciplines. Not all the fields of psychology or sociology have the same kind of importance to social pedagogy. For example, psychoanalysis seems to bring very little into the modern pedagogical discussion, whereas social psychology yields observations and generalisations which are directly applicable in the process of education. It is so because social psychology also deals with the study of individuals' behaviour in social contacts, however it undertakes exclusively theoretical tasks, without attempting to work on methods of changing those behaviours in the desired direction (6). Various discoveries and theories of social psychology do find practical application, yet in this respect this discipline does not differ from all the other fields of science, which also, as opposed to pedagogy, do not regard the methods of influencing individual behaviour as the subject of their interest. Among the problems dealt with by social psychology there are, e. g. the question of images, expectations and emotions emerging in social contacts, the question of the behaviour of the individual surrounded by other individuals (aggression, conformism, trust etc.), the question of the behaviour of bigger social groups, the influence of mass media on social behaviour, the emergence and role of stereotypes etc.

Besides, social pedagogy bases on specific assumptions as to the social nature of man, which it is not able to justify by the use of empirical methods. These assumptions belong to the sphere of philosophy, in which they are subject to endless contention, and thus it is possible to classify pedagogical ideas depending on the philosophical assumptions which lie at the bases of the given ideas and concepts. It is also worth noticing that certain issues concerning social life are regarded by pedagogy (as well as other social sciences) from different perspectives: whereas the sciences are trying first of all to study the actual state of society, to define the objectively existing, unsatisfied needs and to seek the possibilities of satisfying them, philosophy asks mainly what society should be like, what kinds of social relationship lie within human "nature", where one should delineate a border between the interests of individuals and the interests of the community etc.

The need to distinguish social pedagogy as a separate sub-discipline within general pedagogy springs from the fact that social environment affects man in different ways and conditions his development in a different way than immediate impact of the pedagogue onto his ward. Willing thus to understand the mechanisms by which social environment affects man's development, one ought to use different

research methods than those applied in general pedagogy. The purpose of social pedagogy as practice is to shape the individual in such a way that he or she is able to live in the society, and thus to establish correct social bonds and to satisfy his or her needs without getting into conflict with the values accepted by this society. In order to reach that goal, in the process of education the individual should appropriate a given set of moral values and principles, of accepted ways of conduct, should learn efficient group communication, acquire a particular *Weltanschauung*, acquire the goal-achieving skills etc. In relation to the above, there springs the question about the subject, which could decide which ethical and life standard values should become the goal of education, which kind of a *Weltanschauung* is possibly accepted in the process of upbringing, and which should be considered harmful etc. Even the most open and tolerant society is not able to accept the existence of educational institutions which would inculcate children with e.g. nazist views, teach them hate, cruelty or the like. That means that social pedagogy cannot be indifferent to the goals of education and although it is not the only discipline entitled to define those goals, yet it must not remain neutral to the problems of values and principles inculcated during the education process.

Social pedagogy as science employs the very same methods (7) which are employed also by other areas of pedagogy as well as social sciences, and thus: poll study, participating observation, interview and document study. One sometimes comes across charges at pedagogy, accusing it of having no uniform, universally accepted research methodology, and the same terms in different publications appear often in different senses. This objection seems right with the assumption that a lack of a strictly formulated methodology decides of the weakness of a given discipline, however such a thesis evokes many doubts. One should also notice that also other social sciences do not have a uniform methodology, which is far from proving their results worthless.

One of the methods used in social pedagogy is the monography method. According to A. Kamiński's definition, this method consists in describing the educational institution, where by an educational institution we mean an institution endowed with formal structure. Among the methods that are often used in social pedagogy there are also: psychological experiment, the method of individual cases, text analysis etc. Some authors differentiate between research methods from research techniques, and there is no consent about what is a method and what is a technique. Usually, into the techniques one counts: poll research, in-

terview, observation, projection techniques etc. (Cf. Wroczyński, Pilch, 1974; Łobocki, 2006)

Also social pedagogy as practice uses methods of work which are characteristic for this very field. Its purpose is solving a specific kind of problems, so, one should rather speak about pedagogical diagnostics than about a research method. Also in this case, this differentiation has conventional character, because in practice pedagogues employ usually the same methods which are also used in theoretical research, thus: interview, poll, etc. (Cf. Lepalczyk, Badura, 1987; Jarosz, Wysocka, 2006)

Social pedagogy does not actually have a conceptual apparatus which would be separate from general pedagogy, besides, some basic terms which it employs are also present in the language of other social sciences. It is so exactly because pedagogy bases on what those sciences have established as concerns matters as basic as the psycho-physical development of the individual, the emergence of social bonds, emotional reactions etc. Those issues are not the subject of pedagogical research (even less – of social pedagogy research), and, basing on the concepts of such disciplines as psychology and sociology, pedagogy appropriates also the conceptual apparatus of those sciences, perhaps adapting it to its own needs.

The basic notion in social pedagogy (just as in every other branch of pedagogy) is the notion of education, by which one should understand conscious and purposeful educational impact of the person who educates on the person who is being educated. „Most often – R. Wroczyński writes – in the literature on the subject, education is understood as a process aiming at achieving particular effects or as the effect of those actions and efforts”. (Wroczyński, 1966) However in colloquial language one can encounter the term “education” as denoting all the possible social influences affecting the development of an individual, such a definition of education appears too broad. Only such impact on the development of an individual can be thus called education, which is accompanied by the consciousness of possible effects which using definite educational methods has on the development of the educated individual.

The notion of education entails two other basic notions: of the educated, that is the individual who is supposed to be shaped in a certain way, and educator, who himself has already reached a definite stage of development, and whose goal is in such a way to direct the development of the educated person, so that also he or she is able to achieve that stage. The educator, that is the subject who knows in what direction the development of the individual should go, and the person undergoing the process of education,

who is not able to direct his or her own development, are bound together by a special kind of relationship, known as the relationship of education.

There is an important ethical issue connected with the notion of education as a purposed influencing the development of an individual, as one should answer the question of the moral right of the educator to impose his own goals, his own system of values, opinions and views. That's why education should not be treated as a kind of violence done by the family or educational institutions to the person in their care, but at the most as a certain proposition or a set of chances, from which the person may take advantage but then they may not. As it is observed among others by A. Tchorzewski: „education is the educators' continuous proposition to the educated one, who can either accept or reject the proposition, which is at the same time a token of acceptance of the subject's right to freedom, autonomy, respect”. (Danilewicz et al., 1995)

Another important notion is the concept of „social environment” (8). In the literature on the subject one can find many definitions of social environment as well as a number of terms of similar meaning, such as local environment or local society. Such terms have no strictly established meaning, yet generally speaking they refer to the nearest social environment of the individual. One should understand by them the social group or groups to which the individual belongs, together with the relations between the group's members. Different authors put more or less emphasis on the cohesion of so understood social environment, its relative isolation from the external environment, the cultural norms and values which are valid in this environment, the degree of inner variety (economical, cultural, religious) etc. There are different heterogeneous groups, to which man belongs during his life, such as family or peer group, from which he can, voluntarily or involuntarily, be excluded.

However, resigning from his belonging to specific social groups, one does not resign from his belonging to social environment, within which he or she exists.

In social pedagogy there are many, more or less detailed, classifications of social environments. These classifications are based on criteria such as: the age of the group members (children, youth etc.), place of the group's functioning (city, village), the degree of internal organisation (groups created on purpose, groups which came into being by themselves), the kind of occupation (physical workers, intellectuals) etc. Some of these criteria can be applied at the same time to one and the same group (eg. education centre for children in a village).

Generally speaking, the most typical social environments in Poland is city and village. One can therefore ask which of these environments is more beneficial to man's development, and which does not foster this development or even hampers it. The answer depends, of course, on what elements of human life we consider important. Both countryside environment as city environment are characterised by particular features which, depending on the assumed criteria of evaluation, we can consider beneficial or harmful to individual development. Urban environment is characterised by an abundance of institutions and groups in one can participate, richness of possibilities of career development and social promotion, greater openness and tolerance towards otherness, lack of rigorous control, yet at the same time social bonds tend to be superficial, practically oriented and anonymous, through which the sense of belonging to a given place grows weaker, the role of authorities (in the sense of people having more experience and wisdom) decreases, the impact of family on individual life lessens, also neighbourhood ties disappear, being replaced by bonds established in the place of work. The village environment in turn is a small group, relatively closed down and isolated from external surroundings, of relatively little diversity. In spite of unquestionable influence of mass media on the consciousness of the inhabitants of countryside, in village environments there is a still greater role of traditional authorities, there is less tolerance towards otherness, social bonds still remain strong, an important role in the functioning of environments is played by various kinds of conflicts, and local educational and care institutions play a far more important role than in the city.

CONCLUSIONS

Those differences do not imply the necessity for social pedagogy to employ different research methods or use different methods of diagnosis in the cases of both those environments. Besides, the features of those environments favour the emergence of specific kinds of problems, which should be taken into consideration when planning educational institutions active in the city and in the village (9).

A particularly important notion in social pedagogy is the notion of the family. The family constitutes man's closest environment, and thus it plays a decisive role in the education process. It is family that introduces the child into the world of social bonds, that teaches him or her to establish close contacts, gives him the basic information about social world, last but not least, constitutes a kind of a link between the child and the adult world. No educational institution is able to replace the educational function of the family, and social pedagogy can at the most seek methods

of partial compensation of educational lacks springing from faulty functioning of the family. (Łapińska, 1966)

Another important term is the notion of socialization. (Cf. Łobocki, 2008) It means the process of establishing social bonds, appropriation of social patterns of communication, values and norms. This process happens partly in an unconscious way, through internalization (that is accepting particular values, norms, attitudes and beliefs as one's own), and partly consciously, through learning. The stimuli that affect the process of socialization are called social influences. One can divide them into individual influences (that is, people of special significance to the individual, e.g. parents), institutional influences (institutions and organizations called into being in order to assist the individual in his or her development) as well as cultural influences (values, norms, traditions, stereotypes, images, beliefs etc. accepted in a given social group) (10).

Another important definition is educational method. The method to a certain extent depends on the purpose of education. Other methods should be applied when you want to raise individuals who will be able to sacrifice themselves for the benefit of the collective, and other ones – when you wish your ward to become in the future an assertive individualist, interested primarily with satisfying his or her own needs. Among other factors influencing the choice of the method one should mention: the developmental age of the ward, the level of competences he or she has learnt, the social environment in which he or she is developing, the kind of positive and negative stimuli affecting his or her development etc.

Another term to be mentioned is the notion of compensation, that is reducing the negative environmental stimuli by suitable educational actions.

ENDNOTES

1. Basic information about the subject, goals, function and methods of social pedagogy can be found in the following works: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna* (Radlińska, 1961); A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej* (Kamiński, 1982), *Pedagogika społeczna* (Pilch, Lepalczyk, 1995); Śliwowski B, *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, vol. 1 and 2 (Śliwowski 2006)
2. This how pedagogy was defined among others by H. Radlińska.
3. According to the classical definition of R. Wroczyński, „social pedagogy, basing on empirical research, that is on empiria, analyses educational influences whose source is the environment and establishes the principles of environment organisation from the point of view of the needs of upbringing”. (Wroczyński, 1966, 46)
4. About relationships of social pedagogy and the current state of society cf. e.g. Rodziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. (Rodziewicz-Winnicki, 2008)
5. It does not mean, however, that pedagogy can cope with every possible educational difficulty and solve every problem. About the limits of the possibilities of social pedagogy, cf. T. Pilch, *Bezradność pedagogiki wobec rzeczywistego świata*; J. Surzykiewicz, *Człowiek w sytuacjach kryzysowych w aspekcie zadań i granic pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (Pilch, 2003; Surzykiewicz, 2003)
6. “Social psychologists – E. Aronson writes – study social situations which influence human behavior.” (Aronson, 1997, 23.)
7. Research methods and methods of diagnosis in social pedagogy shall be discussed in detail in one of the following chapters.
8. Problems connected with the differentiation of social environments shall be discussed closer in one of the following chapters.
9. On the problems typical for different kinds of social environments cf. e.g. *Ubóstwo i wykluczenie. Wymiar ekonomiczny, społeczny i polityczny*, ed. A. Grzędzińska, K. Majdzińska and A. Sulowska-Bramasole (Grzędzińska et al., 2010)
10. This division corresponds more or less with the differentiation between social environment (the impact of individuals and institutions) and cultural environment (the impact of ideas). H. Radlińska described these influences (together with the individual's ability to succumb to them in a definite way) as creative forces.

REFERENCES

1. Aronson E., *Człowiek, istota społeczna*, PWN, Warsaw 1997.
2. Cichosz M., *Pedagogika społeczna w latach 1945-2005. Rozwój, obszary refleksji i badań, koncepcje*, Toruń 2006;
3. Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warsaw 1971.
4. Danilewicz W., Izdebska J., Krzesińska-Żach B., *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 1995.
5. Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, UMW, Olsztyn 2006.
6. Dykciak W. (ed.), *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 2001.
7. Frąckowiak T. (ed.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań 1996.
8. Grzędzińska A., Majdzińska K., Sulowska-Bramasole A. (ed.), *Ubóstwo i wykluczenie. Wymiar ekonomiczny, społeczny i polityczny*, Warsaw 2010.
9. Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna*, Wydawnictwo Żak, Warsaw 2006.
10. Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warsaw 1982.
11. Lepalczyk I., Badura J. (ed.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warsaw 1987.
12. Łapińska R., *Psychologia wieku dorastania*, PWN, Warsaw 1966.

13. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Warsaw 2006.
14. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Cracow 2008.
15. Matuszyk A., *Pedagogika turystyki* [in:] R. Winiarski (ed.) *Turystyka w naukach humanistycznych*, PWN, Warsaw 2008.
16. Murynowicz-Hętko E. (ed.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna: przegląd stanowisk i komentarze*, Katowice 1998.
17. Pilch T., *Bezradność pedagogiki wobec rzeczywistego świata*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003 No 3.
18. Pilch T., Lepalczyk I. (ed.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Warsaw 1995.
19. Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, WAPS, Warsaw 2001.
20. Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
21. Rodziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
22. Surzykiewicz J., *Człowiek w sytuacjach kryzysowych w aspekcie zadań i granic pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, „Problemy Opiekuńczo-wychowawcze” 2003 No 4.
23. Szczerba W., *Pedagogika wojskowa*, Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warsaw 1966.
24. Śliwerski B., *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, vol. 1 and 2, Gdańskie Wydawnictwo. Psychologiczne, Gdańsk 2006.
25. Turoś L., *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warsaw 1999.
26. Winiarski R. (ed.), *Turystyka w naukach humanistycznych*, PWN, Warsaw 2008.
27. Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warsaw 1966.
28. Wroczyński R., Pilch T. (ed.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, Wrocław 1974.

„Dobra to maksyma, gdy słowa są proste a ich sens głęboki”

Mencjusz

„Jakby cierpienie uczyło, to Polska byłaby jednym z najmądrzejszych krajów świata”

Maria Dąbrowska

„Mało jest zalet, których by Polacy nie mieli, i mało błędów, których udałooby im się uniknąć”

Winston Churchill

„Polaków nie zdobywa się groszem, tylko sercem”

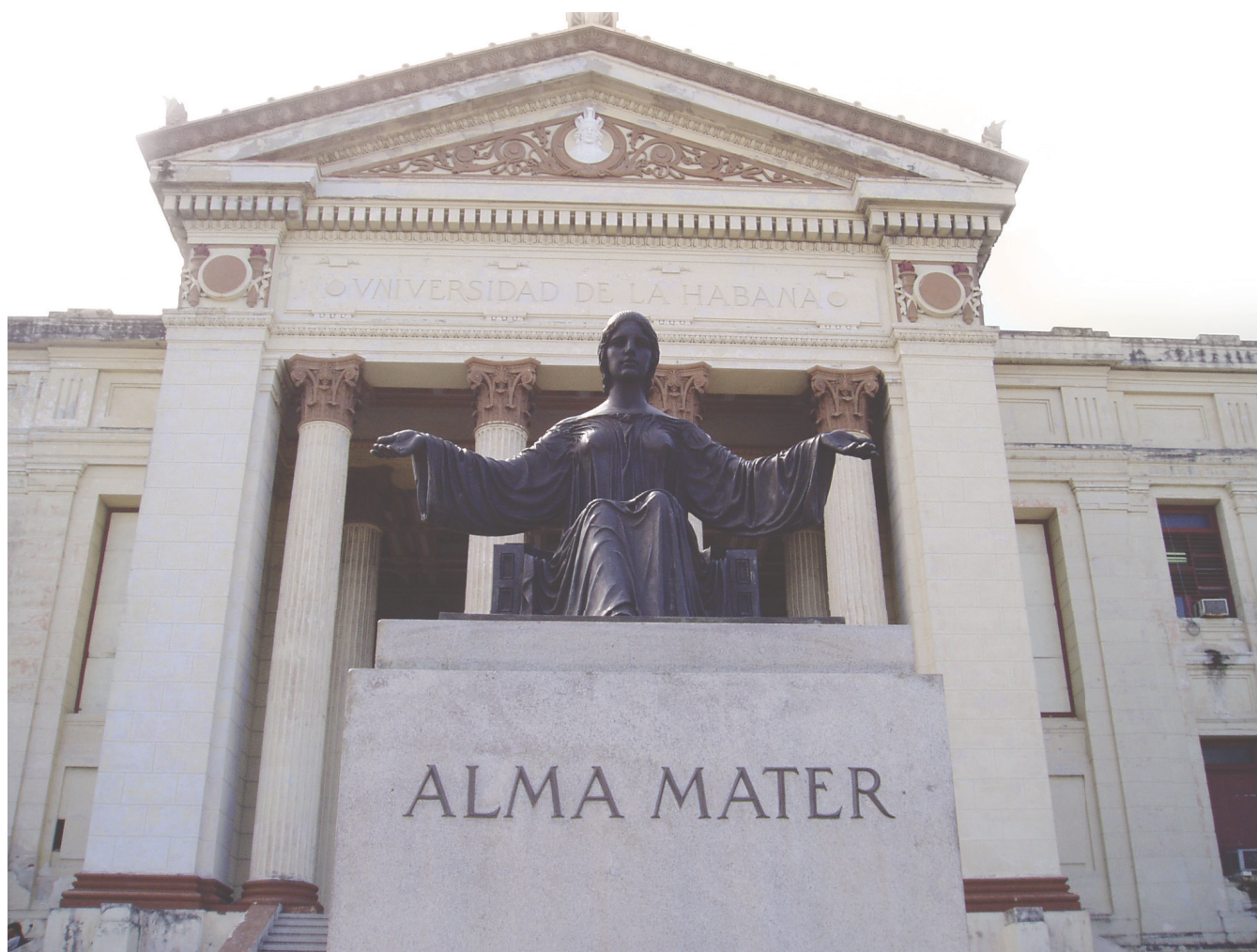
Stefan Wyszyński

„Polska to jest wielka rzecz”

Stanisław Wyspiański

„Nigdy nie należy tracić nadziei, jeśli idzie o Rzeczpospolitą”

Stanisław Konarski



Udział polskich kobiet w tworzeniu i utrzymaniu materialnych podstaw szkolnictwa, edukacji i wychowania w okresie I Rzeczypospolitej / Polish women's participation in the creation and maintenance of the material basis of education and training in the 1st Polish Republic

Adres do korespondencji

prof. WSM dr hab. Jan Krukowski
Wydział Menedżerski i Nauk Technicznych
Wyższej Szkoły Menedżerskiej
ul. Kawęczyńska 36. 03-772 Warszawa
e-mail: sjkrukow@interia.pl

ABSTRACT

It is the first such study in Polish literature, the author collected the documented examples of specific provisions of the queens, noble women and townswomen for schools and educational institutions in Poland to 1795. Their accomplishments depended on their financial status and the legal order that prevailed their decision to support education. Education in Poland in the period of the 1st Republic was associated with the churches, and, as in a tolerant Poland there were many religions, in effected in considerable diversity of ecclesiastical education. Women were the benefactresses of universities, academic colonies, parish schools, collegiate schools, noble convicts, military schools, convent institutions. They cared for homeschooling and travels abroad, as well as student hospitals. The benefactresses frequently combined in with concern for salvation of their souls, which was served by the prayers and the songs performed by the endowed clergymen, school staff and the students.

KEY WORDS Polish Republic, tolerance of confessions, universities, parish schools, collegiate schools, heretical schools, academic colonies, convicts, military schools, homeschooling, travels abroad, convent education

WPROWADZENIE

W naukowych opracowaniach poświęconych polskiej edukacji w okresie staropolskim, mało uwagi zwraca się na zapisy, w których uwzględniona zostaje szkoła, na ustanowione fundacje dla szkół. Jeżeli spotykamy się z takimi informacjami, to najczęściej dobrodziejami są mężczyźni, tak jakby tylko to oni byli zdolni do czynności prawnych. Okazuje się, że w polskim społeczeństwie odnotować trzeba wysoką pozycję kobiety i to w bardzo ważnych sferach życia. Władysław Łoziński tak napisał:

Gdyby jedyną i rozstrzygającą cechą obyczajowej kultury było stanowisko kobiety, to szlacheckiej Polsce należałby się może z tego tytułu prym między narodami. Stanowisko żony i matki było w całym znaczeniu tego słowa dostojne; wpływ kobiety wielki, często nawet przemożny. (Łoziński, 1969, 173)

W Polsce kobieta zasadniczo zawsze miała decydujący wpływ na zarządzanie swym (czasami posażnym) majątkiem, a po śmierci męża mogła także zarządzać jego majątkiem. W polskim prawodawstwie można znaleźć przykłady uprzywilejowania kobiet. Ogólny sąd trzeba poprzeć konkretnymi, prawnymi, obowiązującymi rozwiązaniami. (Bardach, 1996, Kaczmarczyk et al., 1968; Uruszczyk, 2010; Lesiński, 1956; Roman 1953)

Generalnie można stwierdzić, że stanowisko prawne kobiety w zakresie prawa prywatnego w Polsce było początkowo wysokie, potem ulegało nieznacznemu osłabieniu. Od XII w. kobiety posiadały prawo własności rzeczy ruchomych, a w stanie rycerskim i nieruchomościach. W XIV w. w Małopolsce i na Śląsku prawo zwyczajowe przyznawało kobietom prawo dziedziczenia i własności dóbr ziemskich,

potem rozciągnięte na Wielkopolskę i Mazowsze. Kobiety mogły zbywać, mogły też zaciągać zobowiązania, a także występować w charakterze rękojmi. Kobiety miały zdolność sądową, czyli bycia stroną w procesie. Jeżeli chodzi o zdolność procesową, czyli możliwość działania w procesie osobiście, a nie przez zastępcę, to pełną zdolność procesową miały najpierw mężatki i wdowy, potem tylko wdowy. Niezależnie, choć mogły zarządzać własnym majątkiem, musiały w sądzie występować z mężczyzną – kuratorem.

Analizując zdolności prawne i zdolności do czynności prawnych dostrzegamy pewne ograniczenia względem kobiet. W XIII w. wyłączono kobiety od spadkobrania dóbr ziemskich. W rodzinie, w której zmarł ojciec, mimo osiągnięcia pełnoletności, dojścia do lat sprawnych, dziewczyna pozostawała pod opieką rodziny aż do chwili wyjścia za mąż; chłopiec pełnoletni wyzwał się spod opieki rodziny. Córki pozostające pod władzą ojca, nawet będące w latach sprawności (zdolne do zawarcia małżeństwa), mogły występować jedynie przy współdziałaniu opiekuna, chyba że toczyły przeciw niemu sprawę.

Jeżeli kobieta wyszła za mąż bez zgody rodziny, to traciła prawo do spadku. Kobieta, która wyraziła zgodę na jej porwanie, traciła prawo do posagu i do dziedziczenia po rodzicach. W XVII w. ustaliło się w praktyce, że kobiety dziedziczą dobra ojczyste nie tylko z braku braci, ale i obok nich, z pewnym ograniczeniem, że gdyby byli bracia, nie mogły otrzymywać więcej niż czwartą część majątku. Chodziło o to, by majątki rodzinne z kobietą nie przechodziły do innych rodzin.

W prawie ziemskim otaczano kobiety wzmożoną ochroną prawną. W prawie sasko-magdeburskim, w którym np. orzekano prywatne kary majątkowe za zabójstwo, zranienie, kobietom przysługiwały stawki o połowę niższe. W prawie miejskim kobiety nie miały prawa samodzielnego występowania przed sądem, musiały to czynić w asystencji męża lub opiekuna. Nie stosowano tego przepisu, gdy kobieta prowadziła samodzielną działalność handlową lub warsztat rzemieślniczy. To w sądzie sędzia z urzędu dawał rzecznika kobietom.

W prawie ziemskim i przed sądami miejskimi stosowano – przy braku innych dowodów – przysięgę, którą należało składać osobiście. Przy jej wypowiedaniu mężczyzna mógł się pomylić trzykrotnie, a kobieta dowolną ilość razy i to bez innych ujemnych następstw, poza zapłatą na rzecz sędziego multkty.

Dla potrzeb tego opracowania należy dodatkowo rozważyć prawa wdów. Do statutów Kazimierza Wielkiego (1343 r.) wdowy miały prawo zarządzania całym majątkiem męża po jego śmierci mimo istnienia dorosłych synów, a więc utrzymywano niedział rodzinny. Kazimierz Wielki statutem przyznał wdowie po śmierci męża tylko posag, darowizny poczynione na jej rzecz przez męża (wiano) oraz całą wyprawę. Pozostałe dobra powinna wdowa oddać spadkobiercom męża. W zwyczaj weszło, że wdowy

nie stosowały się do tego zapisu, dopiero statut warcki z 1423 r. zniósł ten „szkodny obyczaj”. Od statutu warckiego wdowie po mężu przypadły sprzęty domowe, połowa koni mniejszej wartości i te, którymi jeździła za życia męża, połowa szat. Spadkobiercy otrzymywali wszystkie dobra poza posagowymi i wiennymi, całą broń, konie rycerskie i skarbiec. W przypadku braku wiana, miała prawo do sumy zwanej wieńcem, zwykle 30 grzywien, czyli odszkodowania za utracone dziewictwo. Ograniczając prawa wdów wprowadzono dożywocie, czyli zapis męża żonie na wypadek wdowieństwa, dający jej prawo użytkowania całego majątku, bez prawa zbycia go i obciążenia.

Prawa stanowili mężczyźni, zabezpieczali w nich sobie ważniejszą pozycję niż kobiecie, troszczyli się o jedność i wielkość rodzinnego i rodowego majątku, który w przypadku większej ilości kobiet w rodzinie mógł drastycznie się zmniejszyć. Niektóre przepisy uwzględniają cechy charakteru kobiety, inną niż męska mentalność. Mimo to, pozycja polskiej magnatki, szlachcianki, bogatej mieszczyki była lepsza niż na Zachodzie Europy.

Nie dysponujemy opracowaniem, które by zbierało wszystkie ciekawe dokonania polskich kobiet. Te dokonania, które wydobyto ze źródeł i opracowań pokazują, że kobiety polskie odegrały ważną rolę w rozwoju naszej kultury, polityki, oświaty. **Materialnemu wsparciu przez kobiety polskiej edukacji**, a więc nie tylko szkół, poświęcone jest to opracowanie.

Czy polskie kobiety były wykształcone i gdzie się kształciły? Na temat szkół dla kobiet i nauczania kobiet sporo napisano, mniej jest informacji o efektach takiej edukacji. Np. Hugo Kołłątaj przekonywał, że „dziwowano się Sieniawskiej, hetmanowej koronnej, że ona córkę swoją przy Akademii Krakowskiej edukowała, która oprócz języka francuskiego musiała się uczyć po łacinie, w tym języku nauk filozoficznych i matematycznych” (Kołłątaj, 1953, 135). Chyba chodzi tu o Elżbietę Sieniawską z Lubomirskich i jej jedyną córkę Marię Zofię. Nic nie napisał o tym, gdzie i w jakich warunkach słuchała wykładów i jakie były efekty uniwersyteckiego nauczania. Zuzanna Malinowska, żona szlachetnego Walentego Bukowieckiego, w dniu 25 czerwca 1649 r. podpisała dokument „swem i małżonka swego imieniem, który pisać nie umie” (1). W dniu 13 czerwca 1673 r. Barbara Konarzewska w Krakowie „przy dobrej pamięci zostając podpisuje się ręką swą” pod testamentem (2). To przykłady z coraz częstszych informacji o piśmiennych, najpewniej wykształconych świeckich kobietach. Do tych trzeba dołączyć wiadomości o piśmiennych zakonnicach. 3 stycznia 1615 r. dokument przyjęcia kandydatki do klasztoru i zakonu własnoręcznie podpisały: ksieni, wikaria i trzecia niefunkcyjna zakonnica z klasztoru św. Andrzeja w Krakowie (3). Kobiety umiały też grać na instrumencie, a wspomina o tym w testamencie Paweł Fryzniekier z Krakowa, że córkę swoją kształcił w grze na pozytywie (4). Żmudna kwerenda w poszukiwaniu wykształconych – w szerokim rozumieniu tego terminu – kobiet jest ważnym postulatem badawczym.

X X X

Z **uczelni wyższych** na ziemiach polskich wchodzących w skład I Rzeczypospolitej, najpełniej udokumentowane podstawy materialne ma krakowska Wszechnica (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999). Z powodu rozpoznania źródłowego ofiarodawców na rzecz Akademii Krakowskiej, skoncentrujemy się na analizie zapisów, ustaleniu w jakim kierunku szły, z jakich grup społecznych wychodziły; należy odpowiedzieć na pytanie, czy dominowały zapisy służące organizacyjnemu rozwojowi Uniwersytetu, czy instytucji świeckich i kościelnych związanych z krakowską Uczelnią.

Autorkami zapisów bądź wpływającymi na moralną i materialną opiekę nad Akademią Krakowską były królowe, magnatki, szlachcianki, mieszczyki.

O roli królowej Jadwigi przy odnawianiu Uniwersytetu wypowiedziało się wielu badaczy, np. świetna znawczyni tego okresu Zofia Kozłowska-Budkowa. Królowa Jadwiga nie tylko interesowała się Uniwersytetem, ale przyczyniła się do uzyskania pozwolenia na otwarcie Wydziału Teologicznego. Ważną rolę odegrały zapisy w testamentie królowej: zlecenie dla króla by odnowił uniwersytet, wydzielony na uniwersytet legat, może niezbyt duży, ale dokonany przez zmarłą w opinii świętości (Kozłowska-Budkowa, 1964, 42 i n.). Królowa Elżbieta Rakuszanka (1436-1505) jest autorką trzech zapisów: z 1485, 1501 i 1505 r. Tylko pieniądze z pierwszej fundacji (300 florenów) przeznaczone były na budowę Kolegium Większego i na aniwersarz, pozostałe tylko na aniwersarze (tymi zapisami ratowała honor synów króla Władysława Jagiełły) (Barycz, 1935, 159; Michalewicz, Michalewiczowa 1999, nr 86, 91, nr 91, 54-55). Z dwóch fundacji (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 367, 201, nr 370, 202) królowej Anny Jagiellonki (1523-1596), tylko jeden, z 1596 r. dotyczył bezpośrednio Uniwersytetu, a w nim Bursy Ubogich i funduszu na posiłki (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 370, 202; Włodarek 2000) (5). Za pośrednictwem Barbary Radziwiłłówny, Uniwersytet czynił starania u króla Zygmunta Augusta o darowiznę prepozytury kolegiaty św. Floriana na Kleparzu; w 1559 r. król uczynił darowiznę prepozytury, ale nie została za jego życia zrealizowana; uczyniono to dopiero w 1578 r. (Barycz, 1935, 344).

W ciekawej formie przejawiały się wpływy magnatek na krakowski Uniwersytet. Odnowioną Uczelnię wspomogły jakimiś datkami Jadwiga z Pilczy (Pilicy), chrestna matka króla Jagiełły i matka jego przyszej żony (zm. przed 1408 r.) (Kozłowska-Budkowa, 1964, 54, 58), chyba Elżbieta Melsztyńska, wdowa po Spytku z Melsztyna, później żona Jana, księcia Ziębickiego; obie zostały wpisane jako honorowi członkowie Uniwersytetu (Strzelecka, 1929). Beata, wdowa po marszałku Dymitrze z Goraja, nadała w 1415 r. Kolegium Królewskiemu część wsi Boszczyna pod Skalbierzem. Posiadłość ta w 1431 r. została rozszerzona przez Uniwersytet, który dokupił za 80 grzywien drugą połowę

wsie i od początku służyła do zaopatrywania w żywność kolegiatów (6). Konstancja Koniecpolska (zm. po 1439 r.), wojewodzina sieradzka, umiała pobudzić królową Zofię, czwartą żonę Władysława Jagiełły, do opieki nad Uczelnią, popierania interesów Uniwersytetu wobec króla (Strzelecka, 1968-1969, 150). Katarzyna, córka Spytka z Melsztyna, wojewody krakowskiego (przed 1394-1464), wdowa po Mikołaju Białusze z Michałowa i Kurozwek, kasztelanie i staroście krakowskim, ufundowała w 1447 r. kolegiaturę dla Wydziału Sztuk (zatwierdził ją bp Zbigniew Oleśnicki w 1452 r.). Podstawą była suma 270 grzywien z rentą czynszową 12 grzywien (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 17, 11-12) (7). Katarzyna Mężykowa (zm. przed 1437 r.), pierwsza żona Jana z Dąbrowy h. Wadwicz (zm. 1437 r.), ufundowała w 1420 r. katedrę reguł kancelaryjnych w Kolegium Mniejszym. Kapitał fundacyjny wynosił 200 grzywien, zaś renta kapitałowa 12 grzywien (Michalewicz, Michalewiczowa 1999, nr 3, 1-2) (8). Umiłowaną fundacją Zofii Reginy Tarnowskiej zw. Krakowska (zm. 1562 r.), córki Jana Amora Tarnowskiego, terciarki trzeciego zakonu św. Franciszka (bernardynki z klasztoru św. Agnieszki na Stradomiu), był dom dla siedmiu mansjonarzy, wyposażony w sprzęty i uposażenia dla tych mansjonarzy, zbudowany na terenie probostwa św. Mikołaja (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 124, 78-79, nr 148, 90-91, nr 176, 104, nr 179, 105-106, 192, 114, nr 202, 119-120, nr 203, 119, Barycz, 1935, 161-162). Placówkę uruchomiono w 1536 r. Z. Tarnowska uzyskała zgodę króla na zawarcie umowy wyderkafowej na kwotę 4 200 złotych polskich (złp), ale zamiaru tego nie zrealizowała. Łączny kapitał wynosił 3900 złp z rentą 127 złp, dodać do tego należy zapis testamentowy na 200 czerwonych zł z 1540 r.

Tylko do XV w. ograniczyła się aktywność szlachcianek wobec Uniwersytetu. Statut fundacji z lat 1465-1478, uczynionej przez Urszulę (zm. przed 1478 r.), żonę Mikołaja Serafina z Barwałdu, żupnika wielickiego, bocheńskiego i ruskiego, miecznika krakowskiego (zm. w 1459 r.), wymienia kościół parafialny (potem kolegiata) Wszystkich Świętych, a w nim altarię czterech Ewangelistów jako tę, która pobierała rentę kapitałową 8 grzywien. A więc nie dotyczy bezpośrednio Uniwersytetu (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 26, 16-18). Fundacja z 1487 r., której autorami byli Mikołaj i Barbara Wolni, o kapitale 500 zł. węgierskich i rencie 16 grzywien, dotyczyła kościoła parafialnego św. Andrzeja w Olkuszu, tego, z którego dochody czerpał Uniwersytet (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 60, 37).

Dopiero z XVI w. pochodzą zapisy na rzecz Uniwersytetu uczynione przez mieszczyki, niektóre uczyniły to indywidualnie, a część wystąpiła z mężami. Leonard, ławnik kleparski i Anna Nagórcy, mieszczykanie kleparscy, w 1510 r. zapisali 400 złp z czynszem 10 grzywien kolegiacie św. Floriana na Kleparzu. Obowiązkiem posiadacza beneficjum kościelnego było odprawianie dwóch mszy tygodniowo (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 100, 61-62). Ko-

ściół parafialny św. Piotra w Sandomierzu przyjął rentę kapitałową 8 grzywien od sumy 100 grzywien zapisaną przez mieszczkę krakowską Elżbietę Schlayerową (Slaykierową) w 1512 r. W zamian miała być odprowadzana jedna msza tygodniowo (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 107, 66). Piotr Danielewicz z żoną Małgorzatą z Szelałów (Szylingów) z Kazimierza, mieszczanie krakowscy, zapisali w 1517 r. na rzecz kościoła (potem kolegiaty) pod wezwaniem św. Anny w Krakowie 150 złp z czynszem 6 złp i 18 gr. Obowiązkiem posiadacza beneficjum było odprowadzanie mszy aniwersarzewych za fundatora i ich przodków (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 114, 71-72, Barycz 1935, 161; Garbacik, 1964, 198). Barbara, mieszczka krakowska, wdowa po szewcu Macieju Opatowczyku, darowała w 1517 r. dla Kolegium Większego i Mniejszego prawo patronatu do ołtarza w kościele NP. Marii i kościele św. Szczepana. Dochody z altarii w kościele Mariackim miały iść na stół w Kolegium Mniejszym (Barycz, 1935, 161; Garbacik, 1964, 198) (9). Mansjonarzom z kościoła parafialnego w Olkuszu zapisali w 1518 r. 400 złp z czynszem 10 grzywien Jakub Aptekarz, rajca proszowicki z żoną Anną (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 120, 76). 18 grzywien od kapitału 700 złp zapisała na rzecz kościoła św. Anny w Krakowie, Dorota Bedleńska (zm. ok. 1527 r.), mieszczka i kupcowa krakowska (Michalewicz, Michalewiczowa 1999, nr 139, 87-88, nr 485, 255-256). H. Barycz wymienił jeszcze dwie fundatorki: Zofię, wdowę po Stanisławie Gołym, karczmarzu krakowskim, oraz Annę Zwierzową, która w testamencie z 1585 r. legowała na rzecz Uniwersytetu 100 złp (Barycz 1935: 162) (10). Fundację nieznaną z imienia i nazwiska kobiety o kapitale 200 złp i rencie 8 złp otrzymała w 1590 r. kolegiata św. Florianiana (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 341, 190-191). Szpital parafialny w Proszowicach otrzymał 1 złp i 27 gr od kapitału 40 złp z zapisu Masiewskiej, mieszczki z Proszowic (Michalewicz, Michalewiczowa, 1999, nr 363, 200). Mieszczki nie obdarowywały wprost Akademii Krakowskiej, ale czyniły to w pośredni sposób, bo dostawały wsparcie kościoły związane organizacyjnie z krakowską Uczelnią. Zapisy obejmowały dość wąską grupę ludzi z Uniwersytetu, posiadaczy owych beneficjów kościelnych. Autorkom chodziło w pierwszym rzędzie o zabezpieczenie duszy po śmierci, a służyć im miały odprowadzane za nie aniwersarze czy odmawiane modlitwy.

Zapisy z XVII i XVIII w. mieszczek dotyczą kościołów krakowskich i pozakrakowskich, z których nauczający w Uniwersytecie czerpali pieniądze lub dostawali w nich wsparcie materialne, a dusze fundatorek miały po śmierci zapewnioną przez odbiorców modlitwę, ułatwiającą zbawienie wieczne.

X X X

Ważne miejsce na mapie polskiego szkolnictwa zajmowały kolonie akademickie (11). Były to placówki na poziomie szkół parafialnych, średnich, średnich z kursami akademickim prawa, filozofii. Koloniami akademickimi pokryte

było całe Królestwo Polskie, a więc tam oddziaływał Uniwersytet Krakowski przez wysyłanych do nich nauczycielami, potem poprzez opiekunów czyli prowizorów. Jedną kolonię akademicką miała Akademia Zamojska – w Ołyce. Analiza materiałów źródłowych i opracowań dotyczących kolonii akademickich pozwoliła wskazać sporą rolę kobiet w ich organizowaniu, działalności, bądź zabezpieczaniu egzystencji nauczycieli po zakończeniu pracy w kolonii.

W tworzeniu podstaw materialnych najstarszej kolonii akademickiej, Szkół Nowodworskich, nie odnotowano udziału kobiet (Barycz, 1939-1947).

Biała Podlaska należała do Radziwiłłów, protektorkami kolonii białskiej były żony panów na Białej. I tak Aleksander Ludwik Radziwiłł (1594-1654) z żoną Teklą Anną z Wołowiczów, oddali w I poł. XVII w. profesorom kolonii w posiadanie cztery place, znajdujące się na terenie miasta, z których kolonia czerpała jeszcze w XVIII w. dochody z czynszów (Ruta, Ryś, 1993, 69). Protektorką kolonii w Białej w II poł. XVII w. była Katarzyna Radziwiłłowa (1634-1694), siostra Marka i Jana Sobieskich, żona Michała Kazimierza Radziwiłła (1635-1680) (Bartoszewicz, 1928, 184-185).

Opiekunką kolonii akademickiej w Pilicy była Maria Józefa z Wessłów (ok. 1685-1761), żona królewicza Konstantego Sobieskiego. W 1729 r., po wyprowadzeniu się z Żółkwi, kupiła Pilicę, w której przebywała najpewniej do 1753 r., wtedy to miasto przekazała bratankowi Teodorowi Wessłowi i osiadła w Warszawie (Wiśniewski, 1933, 7-9).

Kolonię akademicką w Tarnowie wsparła w 1765 r. fundacją dla profesora Jadwiga z Białeckich Walewska, stolnikowa dobrzyńska. Podstawa fundacji wieczystej było 2000 złp z czynszem 100 złp rocznie (5% od kapitału) (Ruta 1968: 119). W 1777 r. z dyrektorstwa kolonii tarnowskiej ustąpił Kazimierz Kapuściński, w 1781 r. otrzymał probostwo kościoła w Gumniskach z prezenty Barbary Ruszczyki, dziedzicki dóbr Gumniska i patronki tego kościoła (Ruta, 1968, 160).

Kazimierz i Katarzyna z Zygmuntovic Dulscy, mieszczanie nowosądeckcy, ludzie niewykształceni, w 1763 r. w imieniu swoim i sukcesorów sprzedali, a nie ofiarowali, kolonii nowosądeckiej kawałek ziemi złączony z kamienicą zwaną niegdyś Bogdałowiczowska, położony poniżej budynku kolonii nowosądeckiej za 200 złp. Na gruncie tym zbudowano dla kolonii kuchnię i inne pomieszczenia (Krukowski, 1992, 661-662).

X X X

W XVII i XVIII w. organizowano w Polsce zakłady wychowawcze znane często pod nazwą **konwiktów**, prowadzone najczęściej – ale nie zawsze – przez zakony, płatne lub bezpłatne, stanowiące odrębną jednostkę organizacyjną, dające uczniom (konwiktorom) mieszkanie, utrzymanie, opiekę i pomoc w nauce.

Młodzież szlachecka, synowie klientów magnackich, zagospodarowywana była przez magnatów, a odpowiednie dla nich okazywały się być **konwikty szlacheckie**. Np. w 1640 r. Anna Alojza z ks. Ostrogskich Chodkiewiczowa (1600-1654), ufundowała przy kolegium jezuickim w Ostrogu (12) konwikt dla ubogiej młodzieży szlacheckiej województwa wołyńskiego pod nazwą Convictus pro Juventute Nobilitatis Vołynensis. Uposażyla go 4000 złp dochodu, wydzieliła plac na jego budowę, oddała pod zwierzchnictwo i zarząd jezuitów. Był to konwikt dla 20 chłopców, synów szlacheckiej klienteli Ostrogskich i Zasławskich (Puchowski, 2007, 249-250; Dobrowolska, 1937, 370-371).

Jezuici do Międzyrzecza wprowadzili się w 1660 r. W 1669 r. sprowadzono ich ponownie dzięki staraniom i opiece Anny z Krasińskich Gembickiej, wdowy po Stefanie, kasztelanie płockim. Ona to pomogła jezuitom w kupnie siedziby. W testamencie uczyniła zapis dla międzyrzeckich jezuitów, w zamian za to prosiła jezuitów o pochowanie jej w ich kościele, kiedy już zostanie wybudowany. Jej myśl kontynuował syn Jan (Załęski, 1905, 1518; Sanocka, 2007, 119-124).

Inaczej ubogim synom szlacheckim pomogła Izabela Branicka (1730-1808), żona hetmana Jana Klemensa Branickiego (1689-1771), w Białymstoku. W II poł. XVIII w. J.K. Branicki zbudował dla szkoły parafialnej dom z muru pruskiego, mający dużą aulę – salę oraz izby mieszkalne dla nauczycieli i organisty. Od 1782 lub 1783 r. szkoła parafialna była finansowana przez hetmanową Branicką (Chachaj, 2005, 174).

Na zorganizowanie Collegium Nobilium przez Stanisława Konarskiego miały wpływ decyzje Urszuli z Branickich Lubomirskiej (ok. 1697-1776), starościny bolimowskiej. Wraz z Katarzyną Mniszchową, córką Marią, należała do grona doradczyń brata, hetmana Jana Klemensa Branickiego. Spotykała się ze S. Konarskim w latach 1736-1740, gdy ten szukał po dworach magnackich poparcia dla reformy szkolnictwa, i po roku 1754, gdy zbliżył się bardziej do brata hetmana J.K. Branickiego. W 1743 r. w odpowiedzi na apel S. Konarskiego, złożyła 1800 złp na budowę Collegium Nobilium przy ul. Miodowej w Warszawie. U. Lubomirska w 1756 r. wydzierżawiła pijarom pałac w Warszawie (Dymnieka, 1972, 634).

Księżna Barbara Urszula z Duninów Sanguszkowa (1718-1791), marszałkowa litewska, poetka, tłumaczka, filantropka, poparła inicjatywę utworzenia w Tarnowie konwiktów dla studentów tarnowskich, uczniów kolonii akademickiej w Tarnowie. Miał być wzniesiony koło bramy Krakowskiej w Tarnowie, na miejscu zniszczonej budowli, a będącej własnością kolonii. Zamierzenia, mimo pisemnej zgody księżnej na wzniesienie nowej kamienicy nie zrealizowano (Ruta, 1968, 134; Aleksandrowska 1993, 517-521).

X X X

Przy braku przepisów o obowiązku uczenia się w szkołach, naukę czytania, pisania, rachunków, języka lub języków można było odbyć w **domu**, a do tego zadania rodzice zatrudniali pedagoga lub guwernera. Regina Kowalikowa, wdowa po Marcinie Kowaliku, karczmarszu i obywatelu krakowskim, następnie żona Walentego Gryszkiewicza, obywatela krakowskiego, spłaciła w dniu 5 maja 1653 r. długi pierwszego męża. Miała z nim siedmioro dzieci, dla dzieci zatrudniony był pedagog, który pracował u Kowalików przez trzy i pół roku. Stosowny zapis brzmi: „Pedagogowi contentatią i stół i salarium i na inne wszystkie potrzeby dla dobrego wychowania dzieciom należące pretenduje sobie na tydzień po złotych 30” (13). Wspomniana już wcześniej księżna Barbara Urszula z Duninów Sanguszkowa (1718-1791), na guwernera swoich synów Józefa, Janusza i Hieronima sprowadziła w 1755 r. z Francji do Lubartowa Cesare Fe'licite' Phyrhys de Varille (1708-ok. 1800). Polecił go księżnej ambasador francuski przy dworze polskim. Guwerner doglądał nauki książąt, gdy uczyli się w warszawskim Collegium Nobilium. B.U. Sanguszkowa troszcząc się o edukację synów pragnęła, by potomkowie rodu zasłużyli na miano honnete home („uczciwego człowieka”) (Puchowski, 2007, 184; Stasiwicz, 2005, 159-171; Jakuboszczak, 2005, 210-217). Dbała też o wychowanie dzieci syna Hieronima zrodzonych z Potockiej – Eustachego i Marii (Aleksandrowska, 1993, 519). Elżbieta z Branickich Sapieha (ok. 1734-1800), wojewodzina mściławska, na nauczyciela syna Kazimierza Nestora Sapiehy zatrudniła w latach 1771-1781 Huberta Vautrina (1742-1822), który ugruntował o niej złą opinię, bo nie zapłaciła mu za czteroletnie usługi dydaktyczne (Czeppe, 1994, 167). Wychowanek okazał się nieznośnym kabotynem, a więc nie spełnił się zamiar matki uczynienia go przy pomocy Vautrina mężem stanu.

X X X

Osiemnastowieczne **szkolnictwo wojskowe** na ziemiach polskich organizował król, czyli państwo i magnaci przy udziale swoich żon. Np. na dworze Branickich w latach 1745-1771 funkcjonowała Szkoła Wojskowa Inżynierii i Budownictwa, pierwsza tego typu placówka świecka. Wśród dworzana znajdowała się też młodzież szlachecka, oddana tam przez rodziców dla nabrania ogłady i uzyskania przyszłej kariery wojskowej lub publicznej. Na dworze Jana K. Branickiego (1689-1771) był też sześciuosobowy korpus paziów „przybranych po sasku”. Miała go do swojej dyspozycji Izabela z Poniatowskich Branicka (1730-1808), mieli oni towarzyszyć pani oraz pobierać regularne nauki cywilne i wojskowe u angażowanych specjalnie dla nich nauczycieli (Puchowski, 2007, 188; Kowecka, 1993, 47-48). Tak polska magnateria, edukując dzieci szlacheckie w modnych szkołach wojskowych, lub w naukach wojskowych, pozyskiwała sobie szlachecką klientelę. Podskarbi litewski Antoni Tyzenhaus organizo-

wał Korpus Kadetów w Grodnie. Jemu to udostępniła za darmo pałac w Grodnie Barbara z Duninów Sanguszkowa (1718-1791), w którym to A. Tyzenhaus umieścił kadetów swojej szkoły wojskowej (Aleksandrowska, 1993, 520).

X X X

Kobiety razem z mężami pilnowały **podróży zagranicznych** synów. Po śmierci męża stawały się wyłącznymi opiekunkami dzieci, były więc adresatkami dokumentów z podróży synów. W literaturze naukowej najczęściej zwraca się uwagę na mężczyzn pilnujących zagranicznych wyjazdów młodzieńców, autorów instrukcji edukacyjnych. Autorką instrukcji edukacyjnej synów Michała Jerzego Wandalina Mniszcha (1742-1806) i jego brata Józefa Jana Tadeusza Wandalina Mniszcha (1742-1797), synów Jana Karola Wandalina Mniszcha z Wielkich Kończyc h. Kończyce (1716-1759), była ich matka, Katarzyna z Zamoyskich Mniszchowa (1722-1771). W instrukcji, która dotyczyła studiów zagranicznych i zachodnioeuropejskich podróży znalazły się zainteresowania fizjokraktyzmem (Bratuń, 2002, 72, 79).

X X X

Przyjęcie do **klasztora żeńskiego lub szkoły klasztornej** obwarowane było szczegółowymi przepisami, głównie dotyczyły posagu i sposobu jego zagospodarowania. Np. przyjęta 3 stycznia 1615 r. do klasztoru św. Andrzeja w Krakowie Anna Grzybowska, wniosła 200 złp posagu, ale zgodnie z dekretem soboru trydenckiego, gdyby zmarła przed profesją zakonną, klasztor nie był zobowiązany oddać posagu (14). Helena z Potockich Morsztynowa, wojewodzina inflancka w testamencie sporządzonym 18 maja 1762 r. w Krakowie postanowiła: „Na ubogie sieroty pańienki pragnące Panu Bogu w klasztorze służyć, a sposobu na przyjęcie onych do klasztoru nie mające, naznaczam sumę dziesięć tysięcy, któremi aby Imć exekutorowie dysponowali póki ich stawać będzie upraszam” (15). Nauczaniem i wychowaniem dziewcząt w klasztorze zajmowały się krakowskie prezentki (Gąsior, Matuła, 1998). Po Zofii Czeskiej, twórczyni zgromadzenia i klasztoru, następczynią była Katarzyna Franciszka Albicówna. Jej to Justyna Chroniczowa, wdowa po Józefie, testamentem z 10 lutego 1675 r. zapisała 10 złp (16). Jędrzej Kitowicz, znawca epoki Augusta III Wettyna, napisał, że ksieni klasztoru cysterek w Obłoku koło Kalisza, Ludwika Koźmińska (1737-1767), „...wiele pańien szlacheckich przystojnie edukowała swoim kosztem i niczego nie żałowała...” (Kitowicz, 1985, 98). W inwentarzu dóbr ruchomych po śmierci Andrzeja Kłosowicza, mieszczanina i karczmarza kazimierskiego, sporządzonym przez wdowę Annę w 1660 r., wtedy już żonę Mikołaja Rudnickiego mieszczanina kazimierskiego, znajduje się interesujący zapis: „Dała córeczkę swoje Anusię do Pańien Zakonnych S. Katarzyny na naukę zaraz szedszy za mąż w kilka niedziel to jest zaraz po Wielkiejnocy w roku 1657, od której za rok jeden płaci po złotych pięćdziesiąt, zapłaciła tedy za dwie lecie bez kilku niedziel złotych sto” (18). A więc mieszkające przy kościele św. Katarzyny augu-

stianki określały warunki finansowe przyjęcia dziewczyny na naukę do ich klasztoru.

X X X

Podstawowy szczebel w edukacji chłopców, czasami też i dziewcząt, stanowiły **szkoły parafialne**. Ich funkcjonowanie zależało od środków materialnych, które na nie przeznaczano. Nie sposób zestawić wszystkie sposoby utrzymywania tych szkół, gdyż jest to równanie pierwszego stopnia z n niewiadomych. Jedną z nich jest udział kobiet w zapewnieniu im podstaw materialnych, rzeczowych i finansowych od momentu założenia czy ufundowania. Na pewno kobiety wywarły duży wpływ na ich powstanie lub funkcjonowanie, ale odtworzenie wszystkich przedsięwzięć materialnych kobiet w zakresie szkolnictwa parafialnego jeszcze przez wiele lat nie zostanie naukowo dokonane. Wpływ na to ma kwerenda, szczególnie archiwalna, którą należałoby podjąć. Do tego należałoby zapoznać się z już obfitymi ilościowo opracowaniami dziejów wiejskich i miejskich szkół parafialnych. Warto już teraz wskazać, na co kobiety przeznaczały swój majątek, ile z niego szło na szkoły parafialne by mogły one funkcjonować. Należy też zwrócić uwagę na stanowe pochodzenie „dobrodziejek” polskiego szkolnictwa parafialnego.

Królowa Jadwiga podczas pobytu w 1390 r. w Nowym Mieście Korczynie, poleciła wypłacić scholarom 1 gr za śpiewy w trakcie nabożeństwa (Ryś, 1989, 6; Ryś, 1995, 84) (18). W lutym 1684 r. bawiąca w Krakowie z mężem po wiktorii wiedeńskiej Maria Kazimiera, przez cały miesiąc w kościele na zamku krakowskim osobiście rozdawała jałmużnę ubogim dorosłym i żakom ilekroć tam przyszedli (Krukowski, 2001, 248). A więc polskie królowe tylko nieznacznie wspierały ten rodzaj szkolnictwa.

Dobrze urodzone, **herbowe** kobiety angażowały swój majątek w organizowanie lub doposażanie szkolnictwa parafialnego. Elżbieta Granowska (ok. 1372-1420), córka Ottona z Pilczy (Pilicy) i Jadwigi Melsztyńskiej, od 1417 r. żona Władysława Jagiełły, około 1409 r. w specjalnym dokumencie określiła obowiązki rektora szkoły parafialnej przy ufundowanym przez nią kościele parafialnym pod wezwaniem św. Jana Chrzciciela i Jana Ewangelisty w Pilicy (19). Szkoła mieściła się na wzgórzu za kościołem.

Ponownej fundacji (pierwotna miała miejsce w 1558 r.) parafii Maciejów (diec. chełmska) w 1596 r., po odzyskaniu kościoła z rąk protestantów, dokonała Anna Mikołajowa z Wiśniowca Sapieżyna. Istotnym elementem w dokumencie fundacyjnym jest nakaz utrzymywania nauczyciela przy szkole: „pleban ma utrzymywać nauczyciela albo bakałarza dla ćwiczenia dzieci (Chachaj, 2003, 142-143; Chachaj, 2005, 21-22).

Spory wkład w funkcjonowanie szkoły parafialnej w Jarosławiu miały dziedziczki tego miasta. I tak Zofia ze Szprowy Odrowąż Tarnowska (1540-1580), żona Jana Krzysztofa Tarnowskiego (1537-1567), przywilejem z 20 grudnia

1568 r. uczyniła zapis na rzecz bakałarza, który otrzymał „po wieczne czasy” prawo do pobierania dziesięciny z folwarku tarnowieckiego (wieś Tarnowa) „od wszystkiego rodzaju tak ozimego jako i jarego” Pelczar 1998: 104) (20). Anna z Kostków Ostrogska, właścicielka Jarosławia, w 1631 r. zobowiązała rajców miejskich do wybierania od mieszczan i przedmieszczan podatku zwanego „clericale” na potrzeby bakałarza (Pelczar, 1998, 104).

W 1639 r. Magdalena z Białobrzegów Korycińska h. Awdaniec zapisała kościołowi w Rymanowie 1000 złp, zastrzegła sobie, aby płynęło stąd rocznie 5 złp i 25 gr do kieszeni bakałarza (Kiryk, 1985, 73-74).

W pobliżu Berdyczowa w diecezji kijowskiej była miejscowość Białółwka, w której w 1772 r. nie było parafii łacińskiej, za to 3 parafie unickie i klasztor bazyliński. Właścicielka tych terenów Maria Karolina Radziwiłłowa (1730-1795) poinformowała w 1778 r. Komisję Edukacji Narodowej, że ufundowała szkołę parafialną; nie ma potwierdzającej informacji, czy faktycznie doszło do powstania tam szkoły (Chachaj, 2005, 50).

Edukacyjne zasługi ma Maria z Oberów Bystrzyna (żona Józefa Bystrego), I voto Tymanowa, kasztelanowa brzeska, właścicielka Kossowa (koło Wyszkowa) w dekanacie węgrowskim, diecezji łuckiej, województwie podlaskim. Według informacji z 1782 r. w Kossowie były dwie szkoły, jedna przy kościele plebańskim, druga w mieście, założona „dla poddanych” przez wspomnianą kasztelanową brzeską. Na potrzeby szkoły wzniosła ona murowany dom „piękny i wygodny”, nadto stworzyła fundusz na rzecz „20 chłopiąt i tyleż dziewcząt z poddaństwa”. W 1782 r. w szkole w mieście uczyła „słuszna matrona” czytać po rusku i polsku, katechizmu, robót ręcznych („przędnie siatki i koronki”). Za opłatą można było przyjmować obce dzieci. Wiadomości z następnych lat były następujące: w 1786 r. jest szkoła „dla chłopiąt i dziewcząt” pod dyrektorem i ochmistrzynią, w 1790 r. że są w mieście dwie szkoły pod dozorem proboszcza, obie szkoły założyła i utrzymuje Maria z Oberów Bystrzyna (Chachaj, 2005, 93).

W archidiakonacie brzeskim diecezji łuckiej w mieście Ciechanowiec nad rzeką Nurzec, który należał do Teresy z Lanckorońskich Ossolińskiej (1727-1801), wdowy po Tomaszu Konstantym Ossolińskim, szkołę w 1782 i 1783 r. utrzymywała starościna nurska T. Ossolińska (Chachaj, 2005, 84).

Koło Zbaraża, w archidiakonacie łuckim, do Sapiehów należała miejscowość Teofilpol (nazwa od imienia żeńskiego Teofila). W 1798 r. potwierdzona jest szkoła parafialna utrzymywana przez trynitarzy, ale dwóch świeckich dyrektorów szkoły opłacała księżna Teofila Strzeżysława z Jabłonowskich Sapieżyna (1742-1816), żona Józefa Sapiehy, dziedziczka miejscowości (Chachaj 2005: 127).

W okolicach Gródka (Jagiellońskiego) w diecezji kamienieckiej zamieszkiwało w końcu XVIII w. sporo biednej

szlachty, której nie było stać na posyłanie dzieci do szkół. Około 1781 r. starościna balińska Stanisławowa Stadnicka z Lanckorońskich, kazała wybudować wygodny dom w Kupinie w parafii Gródek, w którym ulokowała i urządziła szkołę „dla ubogich obywateli”, sprowadziła do szkoły dyrektora, a placówkę oddała w zarząd karmelitów. Były to czasy Komisji Edukacji Narodowej, która zażądała, aby realizowano jej zarządzenia. Nadzorowana przez karmelitów szkoła nie realizowała zaleceń KEN, naczelna magistratura oświatowa Rzeczypospolitej zamknęła szkołę. W odpowiedzi na tę decyzję Stadnicka skierowała skargę do sekretarza KEN Joachima Gintowta Dziewałtowskiego i prosiła by zatwierdził szkołę. W 1786 r. list w sprawie szkoły napisała córka Stadnickiej Zofia Grabianczyzna, ale szkoły nie odnowiono. Wizytator przekonywał Z. Grabianczynę, by w szkole uczono według zasad KEN (Chachaj, 2005, 44/45).

Pozytywne przykłady nie pasują do poczyniń w latach 30. XVII w. osoby herbowej, która przejęła fundację, ale nie wypłaciła czynszu. W 1578 r. Marcin Łyczko, prepozyt kolegiaty tarnowskiej, zapisem testamentowym ustanowił fundację w kwocie 1000 złp z czynszem rocznym 50 złp. na utrzymanie trzech studentów w Akademii Krakowskiej, którzy po studiach z dyplomem bakałarza sztuk wyzwolonych mieli wrócić do Tarnowa w celu podjęcia pracy nauczycielskiej w szkole parafialnej. Pieniądze z fundacji ulokowane zostały następnie na dobrach dziedzicznych Łyczków w Ryglicach. Katarzyna, córka Rafała Łyczko, właścicielka Straszęcina i Ryglic, żona Jana Kątskiego, stolnika sanockiego nie wypłacała czynszu 120 złp od sumy 2400 złp. (Ruta, 1968, 44).

Mimo posiadania czasami skromnych podstaw materialnych do własnej egzystencji, **mieszczki** miały wkład w funkcjonowanie szkolnictwa elementarnego, szkół parafialnych czy kolegiackich. Interesujące są zapisy mieszczek dlatego, że można przez nie prześledzić cel jaki przyświecał kobietom od XV do XVIII w. Nadto warto zauważyć, że zapisy uczynione przez kobiety nie są rozbudowane oralnie (werbalnie). Np. Katarzyna Kusmina w dniu 18 listopada 1489 r. uczyniła zapis uczniowi szkoły kolegiackiej w Nowym Sączu Stanisławowi, swojemu siostrzeńcowi (Krukowski, 1992, 196). W 1492 r. Dorota Kaliska, żona Piotra rozporządziła, aby oddać 2 złp i 4 gr staremu nauczycielowi szkoły nowosądeckiej Piałya (Krukowski, 1992, 196).

W dziejach szkolnictwa staropolskiego trudnym do całkowitego zaspokojenia dobrem był opał służący do ogrzania w porze zimowej sali lub sal lekcyjnych, a także pokoi uczniowskich oraz mieszkania kierownika szkoły i kantora, którzy najczęściej mieli wydzielone pomieszczenia w budynku szkoły. Zofia Gołowa uczyniła w 1582 r. zapis (fundację), którego podstawą było 100 złp z czynszem wyderkaflowym 5 złp. Pieniądze – według statutu fundacji – miały iść na kolegiatę św. Anny w Krakowie, z których 1 złp przeznaczony został na drewno opałowe dla szkoły kolegiackiej, a wypłata następowała około św. Marcina bpa; pieniądze od kapituły kolegiackiej odbierał rektor

szkoły (Krukowski, 1984, 18).

Moment przejścia z życia doczesnego do wiecznego oznajmiany był publicznie pogrzebem, który powinien być odprawiony uroczysto, bardzo często korzystano wtedy z uczniów i nauczyciela miejscowej szkoły lub szkół, gdy tych było więcej w mieście. Stosownie do zamożności przewidującego śmierć lub po jego śmierci, rodziny zmarłego obdarowywały „szkolnych”, a więc tych zaproszonych z miejscowej szkoły lub szkół. Mamy tu więc dwa rodzaje dokumentów, testamenty lub decyzje o rozdziale posiadanych środków pieniężnych lub rzeczowych między wskazanymi uczestnikami pogrzebu. Rajca miasta Stryja, Grzegorz Mazurkiewicz z żoną Dorotą legował w testamencie z 1624 r. kram w zamian za aniwersarz za dusze rodziców, a 100 złp za śpiewanie wigilii wikaremu i szkolnym, wśród których był też nauczyciel. Nadto drugie 100 złp za odprawienie Litanii do Imienia Jezus, z czego te osoby miały otrzymać 12 złp. Bakałarzowi szkoły dodatkowo przeznaczył 1 macę (tj. 4 korce żyta (Pelczar, 1998, 106; Prochaska, 1926, 81). Elżbieta z Soszyców Godorowska, mieszczańska krakowska w testamencie z 1640 r. postanowiła m.in. by „litanie o N. Panie Maryi, która jest na szkole tejże P. Maryi studenci tameczni śpiewali”. Przy obrazie była zawieszona szklana latarnia, w której stale paliło się światło. Od XVI w. zabezpieczano pieniądze na świece, które zapalano przed obrazem w dni świąteczne (Krukowski, 2001, 209, 276). Zofia Gruszczyńska, wdowa najpierw po Wojciechu Sulikowskim, potem Mateuszu Gruszczyńskim (zm. przed 2 maja 1653 r.) rajcy krakowskim, seniorowi szkoły św. Anny, a równocześnie siostrzeńcowi Franciszkowi Sikorowiczowi, magistrzowi sztuk wyzwolonych i doktorowi filozofii, przeznaczyła i legowała 400 złp, połączoną konewkę srebrną, dzwonek okuty „połączany” srebrem. Wyznaczyła go 24 lipca 1653 r. egzekutorem testamentu, jako egzekutorowi legowała jeszcze 50 złp. (Krukowski, 2001, 251). Dorota Bukowiecka, żona Jędrzeja karczmarza i mieszczanina kazimierskiego, testamentem z dnia 12 lipca 1676 r. na pogrzeb przeznaczyła 160 złp, na msze przy zwłokach 100 złp. W pogrzebie mieli uczestniczyć kantorzy, w zamian za co wzięli część z obu wydzielonych sum (Krukowski, 2001, 250). To były cztery przykłady z decyzji elity mieszczańskiej.

Rozliczenia popogrzebowe to istotny dla uczestników moment. I tak za udział w obrzędach pogrzebowych Wojciecha Ossuchowskiego, starszego pisarza na królewskiej komorze celnej krakowskiej, żona Barbara Ossuchowska z Garbar „seniorowi od dzieci”, chyba ze szkoły św. Szczepana, dała 3 złp. (Krukowski, 2001, 249). W pogrzebie Andrzeja Schinneldera uczestniczył kantor kościoła św. Szczepana, a zaprosiła go tę uroczystość Katarzyna Schinnelder z Garbar. Za „Requiem” i za czynne uczestnictwo we mszy św. zapłaciła mu 15 złp. (Krukowski, 2001, 249). Katarzyna Łojek, żona Mikołaja, kowala i mieszczanina, w 1650 r. kantorowi kościoła św. Szczepana od „mszy frak-

towanej”, za śpiewanie „Salve”, od krzyża (zapewne niesienia) dała 9 złp, a za udział w pogrzebie córki Jadwigi tenże kantor dostał 5 złp i 16 gr. (Krukowski, 2001, 249).

Samodzielne fundacje kobiet na rzecz kościoła i będącej przy nim szkoły należały do rzadkich, najczęściej kobiety występują razem z mężczyznami, swoimi mężami.

Dobrodziejką klasztoru Bożego Ciała na Kazimierzu była Anna Rarowska, która ustanowiła fundację przed 18 kwietnia 1632 r.; nie znamy wysokości renty od lokowanej sumy. Z zapisu ustanowiono fundusz na śpiew przez uczniów (szkoły Bożego Ciała) w piątki Pasji, a w soboty mszy św. Matura (Krukowski, 2001, 254).

W szkolnictwie kościelnym kolegiackim i katedralnym ważne miejsce zajmował scholastyk i jego urząd czyli scholasteria. W kolegiacie tarnowskiej scholasterię ustanowiono w 1647 r., a fundatorami byli mieszczańscy tarnowscy Balatazar i Barbara Bujakowiczowie. Podstawą uposażenia było 3000 złp z czynszem rocznym 210 złp. Fundację zatwierdził w dniu 11 marca 1647 r. biskup krakowski Piotr Gembicki. Obowiązki scholastyka, 4 z rzędu prałata w kapitule kolegiackiej tarnowskiej określiła kapituła generalna z 9 września 1647 r. W uchwale zapisano, że „będzie przedmiotem jego głębokiej troski kontrola szkoły, ma czuwać nad wykształceniem młodzieży, prowadzonym przez bakałarza lub rektora i powinien użyć wszelkich sił i środków, żeby młodzież nie była zaniedbywana, lecz czyniła postępy w nauce i aby była ozdobą wieku, pociechą rodziców, podporą i pożytkiem ojczyzny” (Ruta, 1968, 73)

Wysokie miejsce wśród prałatów kolegiackich i katedralnych zajmował kanclerz. Prelaturę kanclerza kolegiaty Wszystkich Świętych w Krakowie uposażyli ustanowioną 2 listopada 1641 r. fundacją Jerzy Kromer (zm. 18 marca 1648 r.) rajca krakowski z żoną Agnieszką. Renta od kapitału wynosiła 210 złp, z niej wydzielono organistów i kantorowi 2 złp (Krukowski, 2001, 256, 260).

W dniu 1 lutego 1670 r. rodzeństwo Zofia i Jakub Smoleńscy, Jan Pruszyński (zm. po 14 marca 1670 r.), kanonik kolegiaty Wszystkich Świętych w Krakowie dokonali fundacji, z której czynsz wynosił 1050 złp. W statucie fundacji uwzględniona została m. in. kolegiata Wszystkich Świętych, w której erygowano kanonikat czterech ewangelistów. Z renty korzystać mieli: kantor, który za śpiew dostawał 20 złp rocznie; czterech uczniowie pomagający kantorowi – 32 złp rocznie; kantor lub ojciec żaków zebrzących uczący sześcioro ubogich studentów śpiewu – 40 złp rocznie; czterech studentów i piąty ojciec żaków zebrzących mieszkający w szkole – 44 złp rocznie; senior szkoły 5 złp rocznie (Krukowski, 2001, 258, 261).

Mieszczanie koziegłowski Augustyn i Zofia Hojakowscy ustanowili w 1647 r. zapis, którego podstawą było 200 złp z czynszem rocznym 14 złp, z którego rektor szkoły i kantor mieli otrzymywać 2 złp kwartalnie, a organista 1 złp

i 15 gr także kwartalnie (Krukowski, 1994, 575-576).

Barbara Steinkeller dokonała w 1468 r. fundacji, która przeznaczona została na ubogich uczniów wrocławskiej szkoły parafialnej św. Marii Magdaleny (Bauch, 1909, 180).

Rolę śpiewu w kościele zaakcentowali 12 marca 1665 r. Jakub Piechowicz i Anna Lisiecka, małżonkowie. Podstawą fundacji był czynsz 180 złp, a zapis dotyczył kolegiaty Wszystkich Świętych w Krakowie, a w niej wikarego i muzyki. Z czynszu powinni korzystać organista, kantor, śpiewacy, instrumentalści, którzy za śpiew podczas Pasji mieli otrzymywać 2 złp i 18 gr. (Krukowski, 2001, 257, 261). Nauczyciel w szkole w Korczynie (koło Krosna) z fundacji ustanowionej w 1745 r. przez Katarzynę i Franciszka Wojnarów, otrzymywał za śpiewanie Litanii Loretańskiej z antyfoną oraz 3 krotnie powtarzany werset „Wieczny odpoczynek” 8 florenów (Pelczar, 1998, 105).

X X X

W ustawowo tolerancyjnej od II poł. XVI w. Rzeczypospolitej, istniały szkoły innych niż katolickie wyznań, w powoływaniu lub utrzymaniu których ważną rolę odgrywały kobiety. Nie ma jeszcze możliwości wskazania wszystkich **szkół różnowierczych**, których działalność związana jest z zaangażowaniem kobiet z różnych stanów społecznych. Dotyczy to szczególnie mniejszych miejscowości, bo o szkołach w dużych ośrodkach mamy niezłą literaturę drukowaną.

W Wielkopolsce osiedlili się **bracia czescy**. W Poznaniu od 1553 r. funkcjonowała szkoła braci czeskich w domu wdowy Wojciechowej Sztametowej. Do tej szkoły przyjmowano dziewczęta z różnowierczych rodzin. Szkołę tę przeniesiono potem do domu Jakuba Ostroroga na przedmieściu św. Wojciecha, gdzie funkcjonowała do 1616 r. Uczyla w niej była dominikanka Prakseda, która od 1554 r. należała do Jednoty Czeskiej (Sieciechowicz, 1974, 144-145; Żołądź-Strzelczyk 2010, 91, 249). Ze stolicą Wielkopolski wiązała trzeba **luteran**. W 1590 r. w Poznaniu Anna z Witosławic Spławska założyła instytut dla wdów przy kościele św. Marii Magdaleny. Jak w przypadku innych podobnych instytutów, nie wiadomo jaki charakter miała ta fundacja (Pilichowski, 1947, 139-140).

Wschodnie tereny Rzeczypospolitej zamieszkiwali wyznawcy **prawosławia** i **unici**. Przy cerkwiach istniały różnego typu szkoły. Dość dobrze rozpoznane są cerkiewne szkoły brackie, do ich powołania lub utrzymania przyczyniły się kobiety z różnych stanów. I tak Aleksandra z Herburtów Koniecpolska (żona Samuela), kasztelanowa chełmska, zgodziła się 15 sierpnia 1642 r. na działalność bractwa cerkiewnego przy mającej powstać cerkwi Zesłania Ducha Świętego w Dobromilu, przy którym miała również istnieć „szkoła dla nauki i ćwiczenia dziatek” (Pelczar, Lorens 2004, 10-11) W 1645 r. duchownym przy świątyni Zwiastowania NMP w Przemyślu był syn Febronii Sidor-

skiej. Ona to w tym roku w testamencie zapisała, że „budynek na gruncie wymienionym cerkiewnym od bractwa zbudowany, na szkołę należy” (Pelczar, Lorens, 2004, 10). Zazwyczaj działalność królowych wiąże się z kościołem katolickim. Otóż Maria Kazimiera, królowa Polski wydała w 1688 r. przywilej mocą którego Konfrateria Objawienia Pańskiego w Jarosławiu otrzymała prawo rządzenia i zawiadywania bakałarzem i cerkiewną szkołą bracką (Pelczar, Lorens, 2004, 10). Anastazja Lubowa testamentem z 1761 r. zapisała pałamarzowi (tj. zakrystianowi lub dzwonnikowi) i nauczycielowi szkoły cerkiewnej w Jarosławiu 4 zł 6 gr 2 szelągi (Pelczar, Lorens, 2004, 18).

X X X

Jednym z ważnych problemów szkolnictwa staropolskiego była opieka lekarska nad uczniami i studentami. Dla nich zakładano **szpitale**, fundowane lub uposażane także przez kobiety.

W Krakowie istniał **szpital scholarów**, początkowo związany ze szpitalem św. Ducha, który prowadzili bracia szpitalni św. Ducha de Saxia. Znajdował się na rogu ul. Szpitalnej i św. Marka. W budynku szpitala znajdowała się kaplica pod wezwaniem św. Rocha, to wezwanie przyjęło się od XVI w. dla całego szpitala. Od 1460 r. był samodzielną placówką Rady Miejskiej, służącą ubogim chorym scholarom (Bąk i wsp., 1959, 17-18). Wizytujący w listopadzie 1638 r. szpital bp Jakub Zadzik napisał, że „niemałe sumy zostawają na rentach”, nadto że posiada on „małe prowenta na chorych studentów”. W dekrecie powizytacyjnym polecał prowizorom zbadać, czy szpital ma jakieś zapisy na leczenie chorych (Wachholz, 1921, 116). Z austriackiego spisu z 24 sierpnia 1797 r. wynika, że szpital miał m.in. takie zapisy kobiet: Urszuli Kosteni z 1492 r. na kwotę 168 zł węgierskich, Habichtów z 1571 r. w kwocie 105 złp i 17 gr, Zofii Naydych z 1671 r. w kwocie 100 złp., Doroty Skowronkówny z roku 1692 w kwocie 200 złp. (Wachholz, 1921, 118).

Wcześniej powstał szpital uczniowski w Poznaniu, bo już w 1430 r. Szpital ten albo ufundowała, albo na nowo dotowała w 1456 r. Gertruda Pestkowa, wdowa po zamożnym obywatelu poznańskim. Fundację zatwierdził bp poznański Andrzej z Bnina. Przeznaczony był przede wszystkim dla kleryków szkoły miejskiej św. Marii Magdaleny, a także szkoły katedralnej (nie miała szpitala) (Karbowski, 1923, 81-83) (21).

Oprócz szpitali studenckich, uczniowskich, zakładano dla sierot naturalnych i społecznych, powierzając je opiece zgromadzeń zakonnych. Królowa Maria Ludwika ufundowała w 1662 r. na Tamce Szpital św. Kazimierza, w nim to siostry miłosierdzia (szarytki) prowadziły działalność szkolno-wychowawczą. Szarytki nie tylko opiekowały się sierotami, ale także je uczyły (Podgórska-Klawe, 1975) (22).

PRZYPISY

1. Archiwum Narodowe w Krakowie (dalej: AN w Krakowie), Protokół radziecki, rkps K 95, s. 235.
2. AN w Krakowie, Incipiunt acta seu prothocollon officii consularis Casimiriensis ad Cracoviam, rkps K 107, s. 899.
3. AN w Krakowie, Acta d. scabinorum Casimiriensium, rkps K 395, s. 799-800. Dokument oblatowany w 1623 r.
4. AN w Krakowie, rkps 476 (Cons. Crac.), s. 698; rkps 258 (Adv. Crac.), s. 156.
5. Dlatego jej nazwę przemianowano na Jagiellońska.
6. *Codex diplomaticus Universitatis Studii Generalis Cracoviensis continent privilegia et documenta, quae res gestas Academiae eiusque beneficia illustrant*, t. I ab a. 1364 usque ad 1440, ed. Żegota Pauli, Sumpt. et Typ. Univ., Cracoviae 1870, nr 55, 57, 86; *Conclusiones Universitatis Cracoviensis ab anno 1441 ad annum 1589*, wyd. H. Barycz, PAU, Kraków 1933, s. 4.
7. *Codex diplomaticus Universitatis Studii Generalis Cracoviensis continent privilegia et documenta, quae res gestas Academiae eiusque beneficia illustrant*, t. II ab a. 1441 usque ad a. 1470, ed. Ż. Pauli, Sumpt. et Typ. Univ., Cracoviae 1873, nr 169.
8. W statucie fundacji wymieniono jeszcze Bursę Ubogich, ale omawiający dokument stwierdzają, że źródło nie wymienia fundatora kapitału Bursy.
9. *Codex diplomaticus Universitatis Studii Generalis Cracoviensis continent privilegia et documenta, quae res gestas Academiae eiusque beneficia illustrant*, t. IV, ab a. 1507 usque ad a. 1548, ed. Ż. Pauli, Sumpt. et Typ. Univ., Cracoviae 1884, nr 344.
10. Nie odnotowują jej J. Michalewicz, M. Michalewiczowa.
11. O koloniach akademickich pisało wielu autorów, dalej najlepszym opracowaniem jest wykonane przez L. Hajdukewicza, *Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego (1588-1773)*. Stan badań-problematyka-postulaty, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1963, R. 6, s. 137-200. Pozostałe opracowania (poza W. Grzelecki, *Szkoły – kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588-1773. Problematyka kształcenia i wychowania*, Ossolineum, Wrocław 1986. Monografie z dziejów oświaty, t. 31) odnoszą się do poszczególnych kolonii akademickich.
12. Miasto Ostróg nad rzeką Horyń, rezydencja książąt Ostrogskich, od 1609 r. ośrodek ordynacji założonej przez wojewodę wołyńskiego Janusza Ostrogskiego. W 1579 r. wojewoda kijowski Konstanty Wasyl Ostrogski założył Akademię Ostrogska. Anna Alojza Chodkiewicz ufundowała kościół jezuitów i kolegium jezuickie.
13. AN w Krakowie, Consularia Cracoviensia. Inscriptiones, rkps 464, s. 131.
14. AN w Krakowie, Acta d. scabinorum Casimiriensium, rkps K 395, k. 799-800. Oblata umowy z 1615 r.
15. Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie, Acta episcopalia, t. 103, s. 807.
16. AN w Krakowie, Scabinalia Cracoviensia. Inscriptiones, rkps 40, s. 70.
17. AN w Krakowie, Acta officii consularis Casimiriensis controversiarum, decretorum, protestationum, plenipotentiarum et aliorum variorum, rkps K 42, s. 1171-1172.
18. *Rachunki dworu króla Władysława Jagiełły i królowej Jadwigi z lat 1380 do 1420*, ed. F. Piekosiński, AU w Krakowie, Kraków 1896, s. 150. Monumenta Medii Aevi Historica Res Gestas Poloniae Illustrantia, t. XV.
19. *Zbiór dokumentów katedry i diecezji krakowskiej*, wyd. S. Kuraś, cz. II, Tow. Nauk. KUL, Lublin 1973, s. 11-13. *Materiały do dziejów Kościoła w Polsce, t. IV; Sacrum Poloniae millenium. Rozprawy, szkice, materiały historyczne*, red. J. Chomentowski, t. I, Typis Pontificiae Universitatis Gregoriana, Rzym 1954, s. 590, 595.
20. J. Chachaj, *Łacińskie szkoły parafialne na terenie metropolii lwowskiej w epoce nowożytnej*, s. 143 napisał, że dziedziczka Jarosława zapisała na rzecz bakałarza w postaci dziesięciny snopowej z pól i upraw z wsi Tarnowa oraz ziarna i osypów.
21. *Stadtbuch von Posen, erster Band: Die Mittelalterliche Magistratsliste. Die Altesten Protokollbucher und Rechnung herausgegeben* A. Warschauer, Eigentum der Gesellschaft, Posen 1892, s. 59.
22. *Opis szpitali warszawskich przez Komisję Policji Obojga Narodów podany w XVIII wieku [w:] Starożytności Warszawy*, pod red. A. Wejnerta, t. V, Warszawa 1958, s. 61.

Motives and expectations of the students at the Education Department of a private, Catholic, liberal-arts university located in the southwest region of the USA with regard to the teacher's profession / Motywacje i oczekiwania wobec zawodu nauczyciela studentów wydziałów pedagogicznych uczelni prywatnych, katolickich oraz tzw. sztuk wyzwolonych w południowo-zachodniej części USA

Adres do korespondencji

PhD Helena Komarynska-Polak
Katedra Nauk o Wychowaniu, Małopolska
Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie
e-mail: lena.komarynska@interia.pl

ABSTRACT

This article presents the results of the research on the motives of choosing the teacher's job by students at the education department. Since the profession of a teacher as a person exerting a significant influence on the education and upbringing of a young generation requires constant monitoring, development and changes, therefore it is important to know the motives and expectations of those who decide to become teachers in the future. A conscious choice of the profession and a desire to do the particular job in large part determine its outcome. The results showed timeless perception of the teacher's job as a special profession that needs to be performed by vocation. The research shows that students who participated in the research made a decision on the choice of studies and future work in accordance with their interests and the desire to work with children and teenagers was the main motif of choosing the teaching profession.

KEY WORDS professional motivation; teachers' education; being a teacher; teacher's work

INTRODUCTION

The person and the profession of a teacher have been the subject of reflections and debates since the dawn of history due to the fact that a significant role of a teacher and his influence on shaping social life have been recognized. Teachers are constantly in touch with future doctors, policemen, lawyers; they affect the formation of the ruling elites of the countries and by educating a young generation they contribute to the development of society and the creation of the history (Borowska, 2012: 106). Hence, the role and the importance of a teacher in society cannot to be underestimated. MF Kwintylian was writing what a teacher should be like. In his view, a teacher is not only a person qualified in the field of education,

i.e. having substantive knowledge, but also a person with certain personality traits to work with children and youth ("*a teacher should be a father to his disciples*"). The role of a teacher, according to his opinion, was conveying values, i.e. what is noble and good (Piskorska, *on-line*). Thus, by conveying values to their disciples, teachers significantly determine standards and quality of their pupils' later life. Therefore, the teacher's profession is expected to meet high social requirements (see Kawka 1998), as well as the doctors' and priests' occupation, since it is often treated as a mission.

In a constantly changing world, due to the rapid scientific-technical and cultural development, newer and newer tasks and requirements are set for teachers. B. Cage answers the

question who a teacher currently is:

A teacher is someone who sees a unique person in each child and encourages it to develop its individual talents and strengths. A teacher sees more than just a child's face - he's trying to see its soul. A teacher is someone with exceptional talent and always with a smile in his sleeve. It is also someone who does not spare the time to listen to both sides, always trying to be fair. A teacher cares about everyone: he shows respect and understanding to everyone. A teacher is someone who sees harm and pain behind the curtain of explosion of anger and rebellion. A teacher sees a student as a whole, helping him build self-confidence and raising his self-esteem. A teacher changes lives of every child, whole families and the future of all of us. (Cage 2008, on-line)

Among Polish sayings, there is one relating to a teacher: "May you teach someone else's children", which shows that people have been for a long time aware of the fact how difficult and demanding the teacher's work is and it becomes more and more difficult in the contemporary times. Contemporary world is the world of the collapse of authority, the worship of money and consumption. Teaching job has lost its social prestige, but, paradoxically, there are still many people eager to study and take up a teaching profession. A lot of them realize that working in the modern school is a challenge. That is why, however, a younger generation needs good and wise teachers. Contemporary teachers therefore must "(...) in addition to the substantive preparation, have a range of aptitudes and skills thanks to which they will be able to effectively influence the development of young people, and at the same time the future of humanity" (Borowska 2012: 106).

Pope John Paul II wrote that education is a collaboration of grace and human capabilities:

Education is a creation whose subject is the most personal - one may bring up always and only a person - an animal may only be trained (...). Everything what is in nature contained in a man is the material for educators, material which should be reached by their love. The entirety of this material includes also what God gives in case of nature, that is grace. He does not leave the work of education, which is in a way continuous creation of personality, totally and exclusively to parents, he also personally takes part in it. (Kotowski 2010: 178).

With their attitude, enthusiasm and behavior, teachers may have a motivating or a demotivating impact on their students. They can inspire them to search for development and may also cause reluctance to learning or future work. Everyone remembers those teachers who "sowed a good seed", were good guides, whereas some teachers

also leave difficult or painful memories of school days. Therefore, making a decision on the future performance of the teaching profession should be fully conscious and thoughtful.

Thus, there are some very important questions: who are contemporary teachers? Where do they come from? What makes them choose teaching studies and profession? In the USA, there have already been a lot of research on the teacher's ethos, particularly the motives of choosing the teaching professions. In the literature, the research is classified with regard to internal, external and altruistic motivation factors. (Yong and Bieger 2012: 66-69). Among the internal factors that determine the choice of the teaching profession there are love or passion for teaching, professional satisfaction, and among the altruistic factors there are mainly helping others, being in the service of another man, society, the state. It is necessary to mention the research of S. M. Brookhart & D. J. Freeman (Brookhart and Freeman 1992: 37-60); S. Farkas, J. Johnson, T. Folen (Farkas, Johnson and Folen 2000); H. T. Reif & D. F. Warring (Reif and Warring 2000-01); as well as P. W. Richardson & H. M. G. Watt (Richardson and Watt 2006: 27-56). In case of future middle school teachers and high school teachers it is the passion for the subject that is the main factor of the decision on being a teacher, P. Andrews & G. Hatch (Andrews and Hatch 2002: 185-201); A. Barnes (Barnes 2005: 349-369); J. Jarvis & D. Woodrow (Jarvis and Woodrow 2005: 29-35). Whereas in case of future elementary school teachers, the eagerness to work with children is usually an important factor of the choice of the teaching profession A. D. McCray, P. T. Sindelar, K. K. Kilgore & L. I. Neal McCray at al. 2002: 269-290); Reif & D. F. Warring (Reif and Warring 2000-01). Perception of one's own teaching capabilities may constitute the main factor of choosing the teacher's occupation, B. Harms & N. Knobloch (Harms and Knobloch 2005: 101-124); A. Milanowski (Milanowski 2003, on-line). Numerous research indicate that a social factor, such as the influence of the family, friends or environment, may be often decisive when choosing the teacher's job P. Miller & H. Endo (Miller and Endo 2005: 2-9) or E. Williams (Williams 2009: 348-364). Whereas the external factors determining the choice of the teaching profession include the guarantee and the stability of work, social status and remuneration S. Farkas (Farkas, Johnson and Folen 2000), S. Beng Huat (Beng Huat 2004: 213-242). In the Polish literature, it is worth mentioning research of J. Zowczak from 2004 (Zowczak 2009: 239-249) on the teachers' ethos during the times of the political transformation. Research carried out at the turn of 2009 and 2010 of A. Matusz-Rzewska (Matusz-Rzewska 2011: 177-187) on the professional

motivation and expectations of future teachers. Literature on the professional motivation and expectations of future teachers is definitely more abundant (see Yüce at all 2013: 295-297) but due to the limited frames of the article it is not possible to discuss here all publications.

Research on the motives of the choice of the teaching profession is necessary since the motives that influenced a person's choice of educational studies and the teacher's profession greatly affect the quality of later work, job satisfaction and what kind of teacher a person is at all. The professional success often depends on whether the choice of profession was conscious and thoughtful or not. Such research also provide the opportunity to examine the rightness of personal choices and decisions.

RESEARCH ORGANIZATION AND METHOD

Research analyzed below was conducted at the turn of May and June 2012 among the students at the Education Department of a private, Catholic, liberal-arts university located in the southwest region of the USA. They were supposed to provide information on the professional motivations and expectations towards the future teacher's job. The method used in the research was a survey. Forty-nine students of full-time studies at the Education Department took part in the research.

In the studied population, the vast majority, i.e. 86%, were women and the remaining 14% were men. These data illustrate that, like in Poland, the teaching profession in the USA is dominated by women (especially elementary school education). In the studied group, the dominating group, i.e. 45%, were students aged twenty-one, while 23% were students at the age of twenty-two. Ten percent of the respondents were at the age of twenty, 8% at the age of nineteen, 6% at the age of twenty-three and 4% students were aged eighteen and twenty-four. In the studied population, 59% were students studying elementary education, 31% were future high school teachers and 10% were students willing to be teachers at middle school in the future.

ANALYSIS OF THE RESEARCH RESULTS

Over a half of the research subjects (58%) decided on being

a teacher in the future during studies at the university. Ten per cent of the research subjects had a desire to be a teacher already as a child at the age of a few years. These are some statements of the research subjects: "When I was 5 years old. It has always been my dream". "I've been wanting to teach since I was 8 years old". "I wanted to be a teacher since I was 5 years old. I decided sophomore year of college that I wanted to be a high school teacher". 10% of the students made a decision on being a teacher in the future after graduating from high school. Approximately 8% of the research subjects claimed that they were always interested in being a teacher in the future. Similarly, 8% of the students made this decision in the last year of high school. In case of 6% of the research subjects, the plans to become a teacher in the future were made at middle school.

Research subjects	Specialization			Classification in College			
	Elementary Education	Middle school	High school	I	II	III	IV
Women	57	8	21	2	16	23	45
Men	2	2	10	2	0	4	8
Total	59	10	31	4	16	27	53

Table 1. Specialization and Classification in College [%]

Research subjects	Small Town (under 50 000 residents)	Suburb (50 000-200 000 residents)	City (over 500 000 residents)
Women	20	33	33
Men	4	0	10
Total	24	33	43

Table 2. Place of residence [%]

One of the aspects of conducted research was determining sources of information that made a decision on choosing teacher's studies easier. Most frequently, the research subjects (29%) indicated that their parents' and older siblings' advice had a significant impact on starting teacher's studies.

Among other sources that make a decision on choosing teacher's studies easier, the students mentioned that conversations with lecturers were largely helpful. Whereas others wrote:

"A teacher told me in middle school I should be a teacher";
"I watched other teachers and know it's what I wanted

to do”; *“Myself. Thought I would be a good teacher and I loved the classes. I also love kids”; “I find education to be interesting”.*

It was also important to determine whether the families of the surveyed had teaching traditions, namely, whether their parents, siblings or relatives were teachers. Analyses show that up to 73% of the respondents had representatives performing the teaching profession in their families.

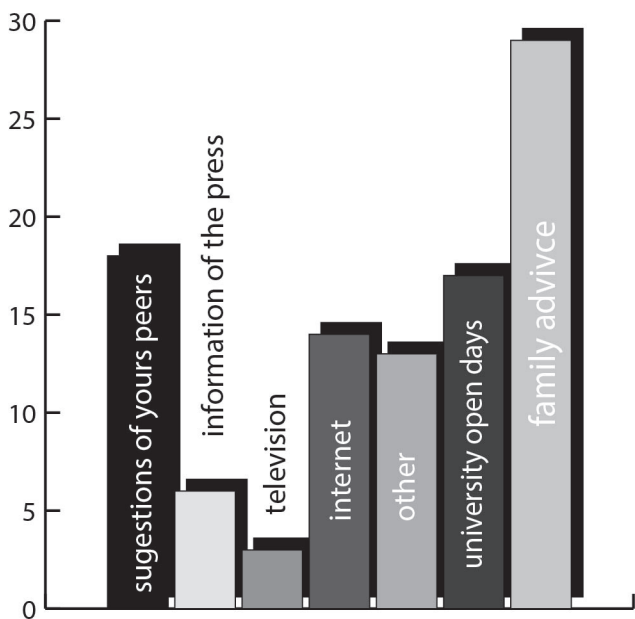


Figure 1. Sources of information that make a decision on the choice of studies easier

Whereas remaining 27% of the respondents answered that they do not have a teaching tradition in their family.

In case of 56% of the research subjects a very large influence on the choice of the field of study was compliance with their interests, in case of 40% of the respondents it had a big impact, and 4% of the respondents described this influence as average. According to 30% of the respondents the willingness to continue learning from the times of high school had a very big impact on their choice of the field of study, in case of 37% of the respondents this impact was large, 26% of the students described this impact as average and 6% as low. In the opinion of 4% of the research subjects the popularity of the field of study had a large influence on the choice of these studies by the respondents, 16% of them identified this impact as large, in case of 55% of the respondents it was average, and 24% of the students described it as low. The possibility of greater opportunities to find work had a profound influence on the choice of the field of study for 8% of the respondents, 16% of the respondents described this influence as significant, in the opinion of 43% of the students it was average, and 24%

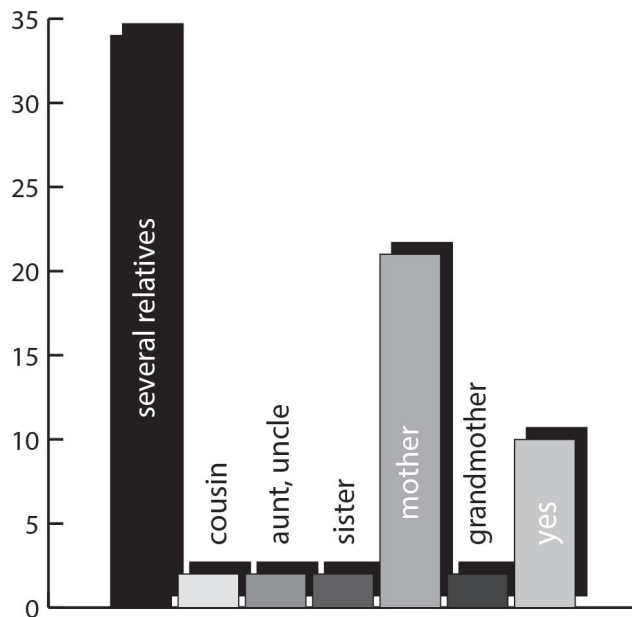
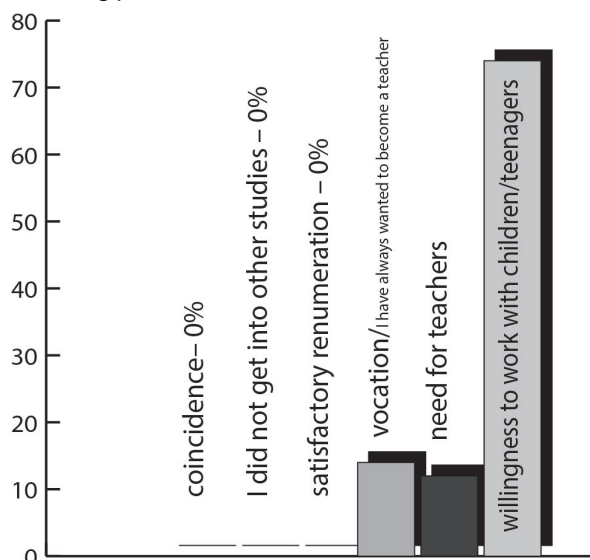


Figure 2. Teaching traditions in a family [%]

of the respondents described it as low. The reputation and prestige of the university in case of 20% of the respondents had a major impact on their choice of the field of study, 26% of the respondents described this influence as major and in case of 45% of the respondents it was average, in the opinion of 8% of the students it was low. According to 20% of the respondents other factors influenced their choice of the field of study. For instance, among them there was love for children or a Catholic character of the university. *“I love children and though very hard at times it is very enjoyable”; “I feel like a liberal arts education can really have an affect on one’s teaching style”.*

Figure 3. Factors having an important impact on the choice of the teaching profession



In the opinion of 74% of the research subjects the biggest influence on the choice of the teaching profession had the willingness to work with children (youth). In the "other" category there were the following students' statements: "I want to make a difference. I want to instill values into my students for a better tomorrow"; "Being able to assist the community in a role that is necessary for social growth"; "Want to develop my vocation to lead others".

The study attempted to determine what associations the students have regarding the word "teacher". The subjects often referred to a teacher as a mentor: "Mentor that helps guide young kids". There were also expressions describing a teacher as a leader, model, educator, guide or assistant:

"The word teacher to me signifies a mentor, role model, supporter, leader, and ally". "A person who teaches not academically but works as a motivator and role-model for those around them". "A person that by example and explanation helps students learn and reach their goals". "Teacher signifies a leader in the classroom, in charge at educating inspiring students to desire to learn. It can also mean anyone who serves as a role model". "It means 'educator' and not just an educator of academic subjects, but also of character. It's important for a teacher to build up the whole child, academically and morally". "A teacher is someone who guides students through their learning and provides a quality learning environment for all". "The word 'teacher' means one in charge of guiding and instructing the future generations". "A guide who helps and instructs anyone to achieve a certain goal". "Someone who assists students in the learning process". "An assistant to learning, someone who aids students in their specific individual development".

Some research subjects underlined other aspect in the meaning of the word "teacher":

"One who devotes their life to others, to teaching material, and helping others develop to their maximum abilities". "Someone who leads the soul of someone else forward truth". "A person who honestly cares and wants to make a difference in a child's education". "Teacher -someone responsible for the education of the whole child, who works in tandem with a parent to make the child the most intelligent, good citizen he can be". "A teacher is an individual who is responsible for educating the youth of the world in both the academic and social sense". "Person who instills knowledge and values to others".

The above statements suggest that the respondents see a teacher as a person who has a great responsibility both for the education process of a young generation and its upbringing.

According to 92% of the research subjects a good teacher is a patient teacher, 88% of the respondents felt that it is also a responsible teacher and 86% of the students claimed that it is also an intelligent teacher. In the opinion of 80% of the research subjects a good teacher is an open teacher, also 80% of the respondents expressed the opinion that it is a cultured teacher who has high culture of teaching. Approximately 73% of the respondents felt that a good teacher is an empathetic teacher, and 70% pointed out that it is also a fair teacher. In the opinion of 12% of the research subjects every teacher should possess all of the above-mentioned personality traits, as well as be flexible, competent and enthusiastic.

Another important issue was to determine the didactic and educational competences that according to respondents a teacher should have. As many as 90% of the respondents stated that an important teacher competence is communication skills. In the second place, there was creativity (78% of the respondents), and slightly fewer respondents (71%) indicated that a teacher should have substantive knowledge. A smaller group of the respondents (61%) also pointed out innovation as an essential competence of a teacher, while 59% of the respondents also chose cooperation from a list of competences. The smallest number of votes (35%) was received by additional teacher's skills such as foreign languages or computer skills. In the "other" category (20% of the respondents) there were the following competences: adaptability skills, foresight, organizational skills, caregiving, and "The ability to be a good student"; "Tailor her approach to different children's learning styles and personalities"; "The ability to engage children and get them interested".

In his work, a teacher, according to 92% of the respondents, should predominantly follow up the interests-based principle, while 88% of the respondents mentioned the principle of respecting the dignity of the student. For 78% of the respondents the positivity of impact is also an important principle and 69% of the respondents believe that cooperation is an important principle in the work of a teacher. In the opinion of 61% of the respondents individualization is important for a teacher, slightly fewer respondents (59%) chose a principle of justice, and 55% of them also indicated the principle of tolerance. Among respondents, 10% indicated that all these rules are important in the work of a teacher.

In one of the tasks the respondents had to express their opinions on stereotypes concerning teachers. Obtained data show that as much as 94% of the respondents believe that the teaching profession requires vocation, while only

6% of the respondents reported that it is not necessary. Similarly, 94% of the respondents disagreed with the commonly existing stereotype that a teacher works too little and has a lot of free time, and for 6% of the respondents this statement was acceptable. Students often emphasized that teachers work very hard, devote to their work many extra hours for which they are not paid. The statement concerning good salaries of teachers was denied by 86% of the respondents. In their view, teachers are rather low paid and high wages still remain in the realm of wishes. According to 14% of the respondents some teachers sometimes receive a good salary. Another stereotype was that teachers are undereducated. In the opinion of 59% of the surveyed a lot of teachers have appropriate qualifications but there are also those who are not adequately prepared for the profession. Here are some of the statements: "In America, this is more and more true"; "Unfortunately this is true of some teachers"; "Some aren't, teaching programs need to be better". In contrast, 41% of the respondents answered negatively to this statement, in their opinion, teachers are well qualified. The next statement described a teacher as a person who is often frustrated. According to 63% of the surveyed, teachers are sometimes frustrated, while 29% of the surveyed felt that this statement is true, and 8% of the students answered negatively. In the opinion of 82% of the respondents the statement that a teacher is a "walking encyclopedia" is false, while 14% of the respondents answered that it is sometimes true, and 4% replied affirmatively. According to 86% of the surveyed teachers are not people who constantly "moralize", 10% of the respondents answered that it sometimes happens, and 4% of the respondents underlined that teachers often moralize.

In the opinion of 95% the most attractive thing in the teaching profession is the satisfaction from working with children or youth. According to 10% of the respondents the opportunity to improve qualifications continuously is something attractive in the teaching profession. Six percent of the respondents felt that the respect of society is the most attractive in the teaching profession, another 6% of the respondents felt that days off entitled to teachers during school holidays are something attractive in this profession. In the "other" category, which was marked by 3% of the respondents, there was love for children.

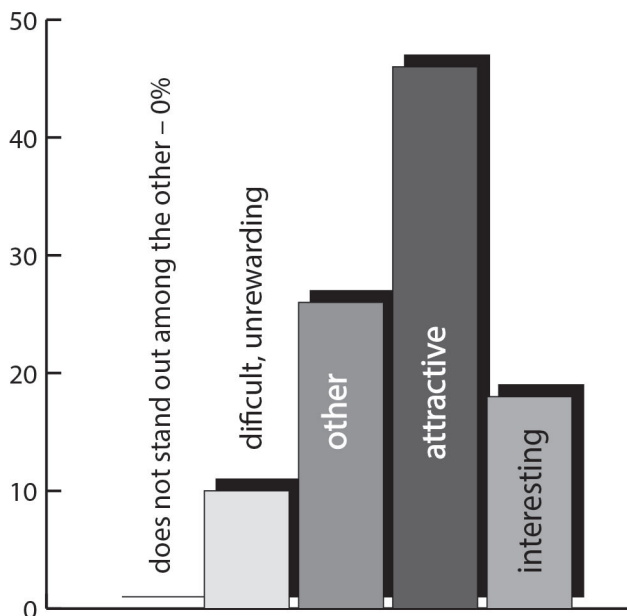
More than a half of the respondents were of the opinion that the teaching profession is more attractive than other professions. In the "other" category there were statements that the teacher's work is unique, more satisfying, allowing for fulfillment, good, important and respected:

"A very important and necessary job for our society".

"Unique. Teaching can be just as hard as being a chemist. No profession is better". "Teaching is truly a vocation. It's really a way of life, not merely for an income".

In the opinion of respondents it is also a difficult, low paid and stressful profession.

Figure 4. Teacher's profession in comparison with other professions



It was an important issue to determine what professional expectations and aspirations of the research subjects are. Well, a lot of them would like to obtain education (receive a diploma) and be able to work as a teacher, whether in elementary school, middle school or high school:

"Teach, continue to learn, and go where I'm needed"; "I would like to teach 1st or 2nd grade"; "Teach English in high school"; "I want to be a teacher in a private or charter school, preferably..."; "I would like to teach in a catholic school".

Many respondents stressed the fact that they would like to be just a good teacher:

"To be the best teacher I can be"; To become the best teacher I can be and to help as many children as I can to bring out their full potential": "I want to be a teacher, and I really want to enjoy what I do".

An aspiration of the selected research subjects was a willingness to be a teacher who leaves good and permanent memories in students:

"To become a preschool teacher. My preschool teacher was my most memorable and I want to leave a lasting

impression on childrens minds as she did"; "I want to be a great teacher that my students look up to and remember as a teacher they learned a lot from".

Some of the surveyed underlined that they would like to instill a passion for learning in their students:

"I want to transform my students and to be transformed by them. I really want to make a difference in my students lives and make them love learning"; "I want to teach students to love learning"; "To prepare our children to think and be successful for the future".

A lot of future teachers wanted to be both good teachers and tutors: "I want to be a successful teacher and role model and inspire my students"; "Be a role model to kids and show them to be a good person". In case of 2% of the surveyed professional aspirations were only partially connected with a teacher's job: "I'm going to nursing graduate school to become an P. N. I may choose to be a nurse educator in the future". In case of other 2% of the research subjects professional aspirations were completely unrelated to the teacher's job: "I want to become a travel agent or flight attendant".

With reference to professional aspirations of future teachers, they were asked also what goals they would like to realize in their future professional work. A lot of the surveyed expressed opinions that they would like to make a change:

"I want to better our education system"; „I want to make a difference in the life of the children I teach"; „I hope to inspire my students and sewe them well. I want to make a difference in their lives and in some way lead them to become the best version of themselves"; „I want to make a difference in the lives of high schooles even if it is just being a good role model".

Whereas others would like to instill a passion for the subject they teach in students: "I want to do the best I can to ensure that all of my students grow in love of history". Others would like to be good teachers only and prepare their students well for further life:

"To prepare students for future studies and life"; "To be the best teacher I can be, to change peoples lives, and to help people"; "To be the best teacher I can possibly be. Meet the needs of my students and know that I am effecting their lives"; "To prepare our children to think and be successful for the future"; "I want to help the children of today grow up to be well-educated, well-prepared adults. I want to help children succeed in life and love learning".

It was also significant to determine what, according to the research subjects, the greatest difficulty in the teacher's profession could be or what concerns about their future job they have. 35% of the research subjects expressed the opinion that they do not have any concerns concerning their future job. Some of them pointed out general difficulties (e.g. they are concerned if they will find a job), federal requirements and standards for teachers, over 10% of the research subjects stated that the remuneration is low and others mentioned routine or lack of authority:

„May become tired of the routine"; „I'm worried that teaching might be hard because, teachers don't have much authority anymore, and society doesn't respect teachers anymore".

Some of the surveyed indicated individual difficulties that they were afraid of:

"I am not very confident about my ability to communicate well to student"; "That I won't be patient enough"; "I am worried that it will be difficult to discipline the poorly behaved"; "I am a little concerned about dealing with parents, and the amount of work required of me".

The research subjects were also asked whether they would recommend the teaching profession to their friends. 90% of the research subjects gave an affirmative answer whereas 10% of the surveyed answered negatively.

It was also significant to determine how the research subjects assess the possibility to find a job after finishing studies. 52% of the research subjects expressed an opinion that finding the teaching job will be rather difficult whereas according to 40% of the respondents finding the teaching job might be rather easy.

Finally, the surveyed were asked whether they would choose teaching specialization if they could choose studies and profession again. The answer of 80% of the surveyed was affirmative. A lot of them stressed:

"I feel like I am called to teach..."; "Because I feel called to be a teacher, I love my subject and feel passionate about teaching"; "I can't imagine being anything else"; "I really like kids and I'm excited to teach"; "This is what I want to do with my life. I wont teaching and working with children"; "Because seeing "the light bulb go on", inspiring one student gives me so much satisfaction".

Remaining 20% respondents gave a negative reply. They justified their answers in the following way:

"I would be an English major with a concentration in a business or economics"; "I find myself more and more

interested in medicine as a career. I would probably look into becoming a doctor”; “I would probably gone into international studies and linguistics”.

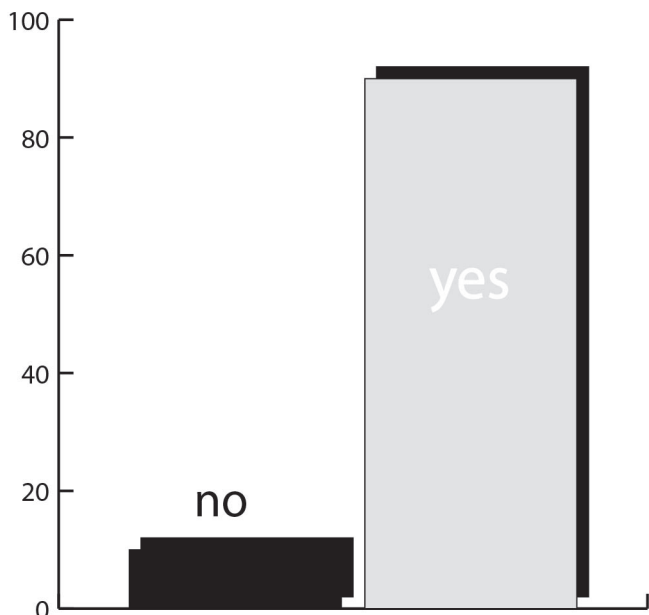


Figure 5. The willingness to recommend chosen profession to friends

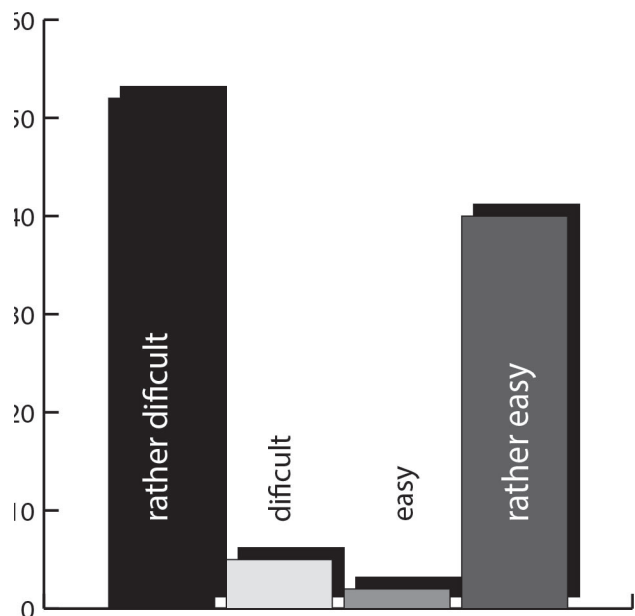


Figure 6. Opinions of the research subjects on the possibility of future employment in the teaching profession

CONCLUSIONS

Presented results of the research confirm the generally prevailing belief that the teaching profession is dominated

by women. In the studied population, they accounted for 86%.

It seems surprising that more than a half of the respondents made a decision on performing the teaching profession in the future quite late, that is in the course of university studies (professional preferences of young people should be defined a bit earlier) (Matusz-Rzewaska 2011: 185).

While choosing the teaching profession, 29% was directed mainly by parents’ and older siblings’ advice, and 18% by the suggestions of their peers. Without a doubt, an important influence on the choice of the teaching profession was also exerted by a family teaching tradition. As many as 73% of the respondents indicated that among their relatives there were teachers. At the same time it is worth noting that the 34% of the respondents had a few relatives who were teachers in their families.

It may be optimistic that up to 96% of the respondents took a decision on the selection of the studies according to their interests (in case of 56% of the research subjects this compliance was very high, and 40% of the respondents identified it as large). While examining professional motivation of the students, it may be stated that they are really guided by important reasons while choosing the teaching profession; the dominant motives were the willingness to work with children and youth and vocation, which indicates a conscious choice of the teaching profession.

The research shows that students from the education department are fully aware of the role and tasks facing them as future teachers. They see a teacher as someone who cares about the individual development of every student, supports them and leads to the achievement of their goals. In their opinion, a teacher must be able to motivate their pupils and make them interested in science, shape them not only intellectually but also morally, being a model and authority for them.

An important determinant of a good choice of future profession is awareness of own professional aptitude. In the opinion of the surveyed, very important teacher’s competences are communication, creativity, expert knowledge, innovation and ability to cooperate. It results from this that future teachers see the representatives of their profession as people who think creatively, are autonomous, substantively prepared to performing the profession.

In the USA and in other countries, there are many stereotypes about the teaching profession. By analyzing the statements of the surveyed regarding certain stereotypes,

it may be concluded that the respondents have a good opinion of the teaching profession. As many as 94 % of the respondents are of the opinion that vocation is necessary in the teaching profession. Attention must also be paid to the fact that, according to the respondents (59%), teachers are well prepared for the profession, but there are also those who are poorly prepared for future work; in the opinion of the respondents, it is mainly associated with teachers' education system or teachers' education programs at some universities. As many as 92% of the respondents believe that teachers are often frustrated with their work (69% are sometimes frustrated, 29% are frustrated). Most of the respondents are aware of the fact that the teaching profession requires continuous training and upgrading skills. It may be also encouraging that for most of the respondents the most attractive in the teaching profession is the satisfaction of working with children and youth.

Among the expectations of future teachers a desire to obtain a diploma and beginning working as a teacher are dominant. Most of the respondents wanted to be good

teachers and educators who can instill love for learning in their students. The aspiration of some of the respondents is becoming a teacher who leaves good and lasting memories in the memory of the students. A lot of the respondents declared their willingness to make changes in the education system and thereby affect the change of the students' life and prepare them for life in society. It should be mentioned that among the respondents aspirations 2% of the respondents were not related to the teaching profession, which may indicate that the decision on performing the teaching profession in the future was not made fully consciously.

As many as 80% of the respondents are of the opinion that if they had a second chance to choose an occupation, they would choose the teacher's profession again. It is alarming, however, that 20% of the respondents answered negatively, some of them stressed that they are more interested in medicine, economics and tourism, which in turn may indicate that they did not decide fully consciously on being

REFERENCES

- Andrews P., Hatch G., *Initial motivations of serving teachersry mathematics*, "Evaluation and Research in Education", 16 (2002), no. 4, pp. 185-201.
- Barnes A., *A passion for languages: Motivation and preparation to teach modern forein languages in eight cohorts of beginning teachers*, "Research Papers in Education", 20 (2005), no. 4, pp. 349-369.
- Beng Huat S., *Determinants of teaching as a career in the UK*, "Evaluation&Research in Education", 18(2004), no. 4, pp. 213-242.
- Borowska J., *Nauczyciel – powołanie, świadomy wybór czy konieczność? w: Edukacja i przywództwo Modele mentalne jako barjery rozwoju*, G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
- Brookhart S. M., Freeman D. J., *Characteristic of entering teacher candidates*, "Review of Educational Research", 62(1992), no. 1, pp. 37-60.
- Cage B., *Kim jest nauczyciel? "Stó-wa"*, 57(2008), no. 16, 1, www.sto.szczecin.pl/stara1/pub/STOWA PDF/stowa16.pdf, (date accessed: 08.02.2014).
- Farkas S., Johnson J., Foleno T., *A sens of calling: Who teachers and why? A report from Public Agenda*. 2000 Washington DC.
- Feistritzer E., *Profile of teachers in the U.S. 2011*, National Center for Education Information, <http://www.edweek.org./media/pot2011final-blog.pdf> (date accessed: 02.08.2014).
- Harms B., Knobloch N., *Pre-service teacher's motivation and leadership behaviors related to career choice*, "Career and Technical Education Research", 30 (2005), no. 2, 101-124.
- Jan Paweł II, *List do Rodzin*, 54.
- Jarvis J., Woodrow D., *Reasons for choosing a teacher training course*, "Research in Education", 73(2005), 29-35.
- Kawka Z., *Między misją a frustracją, Społeczna rola nauczyciela*, Łódź 1998.
- Kotowski J., *Etos pracy nauczyciela i jego rola w przekazywaniu wartości*, "Studia Teologiczne", Białystok, Drohobycz, Łomża, 28(2010), 177-188.
- Matusz-Rżewska A., *Motywacja zawodowa i oczekiwania słuchaczy III roku Kolegium Nauczycielskiego w Zgierzu*, "Szkoła Specjalna", 259 (2011), no. 3, 177-187.
- Milanowski A., *An exploration of the pay levels needed to attract students with mathematics, science and technology skills to a career in K-12 teaching*, "Education Policy Analysis Archives," 11(2003), no. 50, <<http://eppa.asu.edu/epaa/v11n50/>, (date accessed: 8.02.2014).
- Miller P., Endo H., *Journey to becoming a teacher: The experiences of the students of color*, "Multicultural Education", 13(2005), no. 1, 2-9.
- McCray A. D., Sindelar P. T., Kilgore K. K., Neal L. I., *African -American women's decisions to become teachers: Sociocultural perspectives*, "Qualitative Studies in Education", (15)/2002, no. 3, 269-290.
- Piskorska G., *Nauczyciel na przestrzeni dziejów*, www.pcdzn.edu.pl/publikacje/Historia/nauczyciel.pdf (date accessed: 03.03.2014).
- Reif M. T., Warring D. F., *Why teach: A comparative analysis of responses from prospective teacher enrolled in professional education*

- program in 1991-92 with those in 2000-01*, University of Saint Thomas. Retrieved from ERIC database (ED 464068).
20. Richardson P. W., Watt H. M. G., *Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities*, "Asia-Pacific Journal of Teacher Education", 34(2006), no. 1, 27-56.
 21. Yong Y., Bieger G., *Motivations for choosing a teaching career and deciding whether or not to teach in urban settings*, 2012, 62-90.
 22. Yüce K., Sahin E. Y., Kocer Ö., Kana F., *Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from a Turkish context*, "Asia-Pacific Education Review", 14(2013), 295-306.
 23. Williams E., Graham A., McCray-Henderson S., Floyd L., *"From where I stand": African American teacher candidates on their decision to teach*, "Educational Forum", 73 (2009), no. 4, 348-364.
 24. Zowczak J., *Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego w warunkach polskiej transformacji – perspektywa socjologiczna*, w: *Kreowanie tożsamości szkoły*, v. 2, *Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*, Lublin 2009, pp. 239-249.

Vplyv interakcie učiteľ–žiak na kvalitu vyučovacieho procesu / Wpływ relacji nauczyciel–uczeń na jakość procesu edukacyjnego

Correspondence address

Ján Bajtoš, prof. Ing. CSc. PhD.
Dubnický technologický inštitút
Dubnica nad Váhom, Slovensko
e-mail: bajtos@dti.sk

ABSTRACT

This article is focused on secondary school student's personality in the field of educational process. It explains basic pedagogical and psychological terms in connection with student's personality. It also briefly characterizes psychological and sociological point of view of this topic and specifies changes and differences typical for this period.

KEY WORDS student's personality, teacher's personality, adolescence, educational influence, educational process

Úvod

Základným predpokladom efektívnosti vo výchovno-vzdelávacom procese je vytvorenie správneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Uvedený vzťah sa buduje najmä interakciou a komunikáciou. Samotný pojem *interakcia* znamená vzájomný vzťah, vzájomné pôsobenie, činnosť medzi viacerými subjektmi (Petlák, 1997). V prostredí školy nie je správne zužovať interakciu len na vzťah učiteľ – žiak. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa vytvárajú interakčné vzťahy, ktoré musí mať učiteľ na zreteli, napr. medzi spolužiakmi, medzi žiakmi rôznych tried, medzi žiakmi a učiteľmi, medzi učiteľmi navzájom, medzi učiteľmi a rodičmi atď. V rámci uvedených sociálnych kontaktov dominuje najmä interakcia medzi učiteľom a žiakom, ktorá je podmienená: konkrétnou edukačnou situáciou a osobnosťou účastníkov. Interakcia medzi učiteľom a žiakom sa nerealizuje len počas vyučovania, ale aj v rámci aktivít, ktoré priamo s vyučovacím procesom nesúvisia (Višňovský-Kačáni, 2001). Zdôrazňujú sa tri základné oblasti interakcie učiteľa vo vzťahu k žiakovi, t.j. pedagogické schopnosti, didaktické zručnosti a osobnostné

vlastnosti, ktoré v komplexe predstavujú kvalitu učiteľovej osobnosti ako základného činiteľa kvality vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Kvalitu vzťahov medzi učiteľom a žiakmi výrazne ovplyvňuje učiteľ, pričom významnú úlohu zohrávajú jeho osobnostné vlastnosti, odborná príprava a pedagogická erudovanosť (Dargová, 2001). Z učiteľových osobnostných vlastností interakčný vzťah pozitívne ovplyvňujú najmä jeho kladné charakterové vlastnosti ako čestnosť, úprimnosť, otvorenosť, diskretnosť, zásadovosť, dôslednosť. Z citovo-temperamentových vlastností má vplyv na interakciu učiteľovo sebaovládanie, vyrovnanosť, trpezlivosť, pokojné a rozvážne správanie. Z pracovných vlastností je dôležitý jeho kladný vzťah k povolaniu prejavujúci sa v presnosti, dochvilnosti a svedomitom plnení svojich povinností. Nezanedbateľný je aj učiteľov optimizmus, jeho spoločnosť, družnosť. Učiteľ v rámci uvedeného vzťahu by mal disponovať autenticitou (schopnosť byť reálnym, úprimným, otvoreným), kongruenciou (zhoda vnútorného prežívania s vonkajšími prejavmi správania), akceptáciou žiakov (rešpektovanie ich odlišností a zvláštností), empatiou (schopnosť porozumenia, chápania ťažkostí a problémov

žiakov), toleranciou (schopnosť prijať aj iný, odlišný názor), partnerským vzťahom. Je potrebné pripomenúť, že vo výchovno-vzdelávacom procese sa nestretávame len s pedagogickou, ale aj so **sociálnou interakciou**. To znamená, učiteľ svojim prístupom navodzuje aj prístupy žiaka k sebe samému, t.j. niektorých učiteľov trieda „odmieta“, iných si „cení“ (Petlák, 1997). Kvalita vzájomných vzťahov je podmienená aj osobnými charakteristikami žiakov (aktívnosť, smelosť, disciplinovanosť, pozornosť). Dôležitú úlohu pri vzájomnom kontakte zohrávajú podmienky pedagogických situácií (počet žiakov v triede, zloženie triedy, materiálne vybavenie a úprava triedy), riešenie pedagogických situácií, ktoré vyžadujú od učiteľa rôznu mieru aktivity – od pasívneho vystupovania, až po autoritatívne vystupovanie.

SÚČASNÉ PONÍMANIE REALIZÁCIE VYUČOVACIEHO PROCESU

Realizačná sekvencia zahŕňa komplexný priebeh vyučovacieho procesu v konkrétnych podmienkach školy. Pri realizácii vyučovacieho procesu zohrávajú rozhodujúcu úlohu učiteľ a žiaci, ktorí spoločnou činnosťou vytvárajú atmosféru v triede a ich vzájomná interakcia je základom vyučovacieho procesu (Maňák, 1995). Sú v nej tiež uplatňované rôzne regulatívne normy vyplývajúce z podstaty vyučovacieho procesu, ale aj riadiace zásahy učiteľa. Cieľom týchto zásahov je neustále porovnávanie aktuálneho stavu s cieľovým stavom a rozhodovanie o tom, či a aké opatrenia je nutné prijať k tomu, aby sa učebná realita čo najviac približovala predstave o ideálnom stave. Realizácia vyučovacieho procesu teda v princípe pozostáva z týchto činností učiteľa (Maňák, 1995; Bajtoš, 2007): **riadenie vyučovacieho procesu učiteľom, motivácia žiakov a interakcia a komunikácia vo vyučovacom procese**.

Riadenie vyučovacieho procesu učiteľom

Popísať riadiace činnosti učiteľa v priebehu vyučovacej jednotky nie je vôbec jednoduché. Je to zložitý proces, ktorý má svoju normatívnu stránku (danú dokumentmi rôznej úrovne záväznosti) a stránku subjektívnu (viazanú na osobnosť učiteľa). V princípe by táto riadiaca činnosť učiteľa mala vychádzať z citlivej a primeranej interakcie medzi učiteľom a žiakmi, ktorá nezahŕňa len vzájomnú spoluprácu, ale aj vzájomné ovplyvňovanie, napodobňovanie, prenášanie nálad, postojov a názorov, motivačných faktorov. Prejavuje sa to očakávaním istého spôsobu konania partnera (Bajtoš, 2007). Vo vyučovacom procese je potrebné počítať aj s objektívnymi determinantami, ktoré podstatne ovplyvňujú riadiacu činnosť učiteľa. Máme na mysli najmä celkovú úroveň riadenia školy. Pre efektívny vyučovací proces z pohľadu

riadiacej práce učiteľa sú charakteristické tieto atribúty (Kyriacou, 1996):

Presnosť otvorenia vyučovacej jednotky. Tým, že učiteľ prichádza na vyučovaciu jednotku včas, dáva najavo, že svoj predmet považuje za dôležitý a tiež to, že má záujem žiakov čo najviac naučiť.

Vlastné otvorenie vyučovacej jednotky. Otvorenie vyučovacej jednotky by sa malo zreteľne oddeľovať od prestávky. Pri príchode učiteľa do triedy sa preto odporúča, aby sa žiaci postavili na svoje miesta, učiteľ sa so žiakmi pozdraví a vyučovací proces môže začať. Prvé učiteľove slová sú spravidla očakávané so záujmom, pretože žiaci chcú vedieť, čo ich na vyučovacej jednotke čaká. Učiteľ by teda mal navodiť u žiakov pozitívne očakávanie niečoho zaujímavého a pútavého. Najlepšie, ak žiakov oboznámi s cieľmi vyučovacej jednotky (pokiaľ ich utajenie nie je práve súčasťou vyučovacej stratégie učiteľa), a to tak, aby žiaci získali jasnú predstavu toho, čo majú za pomoci učiteľa na vyučovacej jednotke dosiahnuť. Vyučovacie ciele sa prezentujú so zreteľom na budúce výkony žiakov, t.j. čo všetko sa na vyučovacej jednotke naučia, aké možnosti sa im otvoria, za akých podmienok budú pracovať, podľa čoho budú hodnotení, k čomu budú nové učivo potrebovať. Učiteľ by mal dosiahnuť to, aby naznačené ciele mali pre žiakov osobnú motivačnú hodnotu, aby ich vnútorne prijali. Podstatné je, ako sa učiteľovi podarí zaktivizovať žiakovu túžbu po poznaní.

Plynulý priebeh vyučovacieho procesu. Plynulosť činností vo vyučovacom procese je ukazovateľom toho ako premyslene sa učiteľ pripravil na vyučovaciu jednotku. Zmyslom plynulosti je zabezpečiť, aby žiaci v priebehu vyučovacieho procesu pracovali bez zbytočného vyrušovania.

Podporovanie a rozvíjanie aktivity žiakov. Bez aktívneho zapojenia sa žiakov do procesu učenia sa žiaci v priebehu vyučovacieho procesu nič nenaučia. Základnými prostriedkami na podporovanie aktivity žiakov sú vyučovacie metódy. Učiteľ by mal preto vo svojej učiteľskej praxi v prevažnej miere využívať *aktivizačné*, prípadne *participatívne* vyučovacie metódy. Pedagogické majstrovstvo učiteľa sa hodnotí najmä podľa skutočnosti, ako dokáže u svojich žiakov navodiť aktivitu, teda aké činnosti realizujú žiaci na jeho hodinách. Konkrétna aktívna činnosť žiakov sa navodzuje tiež učebnými úlohami. Vhodne koncipované učebné úlohy môžu učiteľovi efektívne slúžiť k riadeniu vyučovacieho procesu. Tým, že na začiatku vyučovacej jednotky navodí učiteľ problémovú situáciu a heuristickými postupmi vedie žiakov k jej riešeniu, aktívne rozvíja ich poznávacie

procesy.

Dodržiavanie tempa vo vyučovacom procese. Vyučovacia jednotka má mať určité svoje tempo a spád. Nájst jej vhodné tempo je vecou praxe učiteľa a poznania žiakov triedy, ktorým je potrebné vyučovanie prispôbovať. Ak je tempo pomalé, potom sa žiaci veľmi ľahko svojimi myšlienkami stávajú „neprítomní na vyučovaní“ a naopak, ak je rýchle, potom prestávajú spolupracovať a rezignujú. Plynulosť vyučovacieho procesu môže byť narušovaná nedostatočnou prípravou učiteľa (napr. učebných pomôcok), alebo aj menším porušovaním disciplíny zo strany žiakov.

Získanie prehľadu o priebehu vyučovacieho procesu. Keďže učiteľ vo vyučovacom procese nespolupracuje len s jedným žiakom, ale s celou triedou, je náročné mať v každej situácii prehľad o správaní sa všetkých žiakov. Skúsený učiteľ dokáže reagovať na správanie sa každého žiaka, vie rozdeliť svoju pozornosť medzi viac procesov prebiehajúcich v triede a primerane reagovať tak, aby pozornosť väčšiny žiakov zostala sústredená na predmetnú činnosť.

Dodržiavanie stanoveného času. Pre vyučovaciu jednotku je presne stanovená dĺžka jej trvania. Je to doba, ktorá môže byť pre žiakov príliš dlhá a nudná a žiak sa nevie dočkať kedy vyučovací proces skončí. Naopak, pre učiteľa, vzhľadom na predimenzovaný obsah vzdelávania, je to doba väčšinou príliš krátka. Žiaci však od učiteľa vždy očakávajú, že vyučovaciu jednotku včas ukončí. Je preto dôležitou zručnosťou učiteľa organizovať priebeh vyučovacieho procesu tak, aby ho nepredlžoval na úkor prestávok.

MOTIVÁCIA ŽIAKOV

Motivácia je jednou z kľúčových otázok vyučovacieho procesu. Je to snaha niečo dosiahnuť. Motivácia je súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacielujú ľudskú aktivitu (Zelinová – Zelina, 2000). Z praktického hľadiska realizácie vyučovacieho procesu je dôležité pre učiteľa vedieť ako zabezpečiť motiváciu žiakov k učeniu sa. Motivácia je jednak prostriedkom zvyšovania efektívnosti učebnej činnosti žiakov vo vyučovacom procese a jednak je aj cieľom výchovného pôsobenia školy pri rozvoji motivačnej sféry žiakov. Učebná činnosť žiaka môže byť motivovaná jeho *poznávacími potrebami* (pri získavaní nových poznatkov), *sociálnymi potrebami* (pôsobením sociálnych vzťahov) alebo *výkonovými potrebami* (vyrovnať sa s obtiažnosťou úloh, ktoré sú na žiaka kladené). Ak vzniká motivácia z popudu zabezpečenia poznávacích potrieb, potom ide o *vnútornú motiváciu*. V školskej praxi sú vnútorné podnety žiakov k učeniu

sa často nepostačujúce, preto je potrebné využívať aj iné druhy motivácie. Týka sa to tých žiakov, ktorým chýba záujem o učenie. Môže to byť navodené aj častým súčasným ponímaním vzdelávania, kde prevláda názor, že je jedno s akými výsledkami a akú školu žiak absolvuje. V prípade, že sú pri učení sa žiaka uspokojované aj iné potreby, pôvodne s učením nesúvisiace, potom ide o *motiváciu vonkajšiu*. Učiteľ by mal cielavedome žiakov motivovať k učeniu, a to vytváraním vhodných podmienok pre vyučovací proces, navodzovaním ich poznávacích potrieb, využívaním pôsobenia rôznych vonkajších podnetov (tzv. incentívov), formovaním ich záujmov, častou priebežnou kontrolou a pod. Nezanedbateľné pri tejto činnosti je aj správanie sa učiteľa k žiakom, jeho zaujatie pre vyučovací predmet a jeho pedagogický optimizmus a takt. Učiteľom použité motivačné prostriedky by mali na žiakov pôsobiť predovšetkým pozitívne a stimulačne. Hlavné motivačné stratégie a postupy, ktoré má učiteľ k dispozícii sú (Maňák, 1995):

- interakcia medzi učiteľom a žiakmi,
- aktualizácia vhodných potrieb,
- využívanie pôsobenia odmiern,
- životná orientácia osobnosti žiaka.

Pre úspešnosť žiaka v priebehu jeho štúdia zohráva významnú úlohu jeho sociálna adaptácia na školské prostredie, ktorej cieľom je identifikácia a pocit spolupatričnosti so spolužiakmi a so školou, na ktorej sa žiak učí. Taký žiak, ktorý vidí splnenie vlastných cieľov a perspektív v identifikácii sa so vzdelávacími cieľmi školy a stotožní sa so sociálnym prostredím svojej školy, ten sa bude učiť so záujmom a štúdium mu bude prinášať pocit uspokojenia (Slavík, 2012). Základom sociálnej adaptácie sú jednak sociálne vzťahy medzi žiakmi v rámci triedy a jednak vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi. Je dobré ak žiak sa včlení do kolektívu triedy tak, že svoje správanie sám reguluje podľa zásad, ktoré v triede fungujú a stáva sa tak aktívnym členom skupiny. Podnecovať sociálnu adaptáciu žiakov môžu učiteľia takým spôsobom, že využívajú kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie, diskusné metódy, inscenačné metódy a ďalšie aktivizujúce metódy. Výsledkom takeého vyučovania často býva: solidarita medzi žiakmi, uvoľnenie napätia medzi žiakmi a učiteľom, rozvoj tvorivosti žiakov, získavanie nových skúseností, sústavná podnetná komunikácia medzi učiteľom a žiakmi, zvyšovanie zodpovednosti žiakov za učebné výsledky a za vlastný podiel na výsledkoch spoločnej tímovej práce.

INTERAKCIA A KOMUNIKÁCIA VO VYUČOVACOM PROCESĚ

Interakcia ako všeobecný prírodný, spoločenský a sociálny jav nachádza nezastupiteľné miesto aj vo vyučovacom

proces. V ňom sa sociálna interakcia uskutočňuje komunikatívnym štýlom medzi učiteľom a žiakmi (Maňák, 1995). Je to teda vzájomné pôsobenie, pri ktorom jeden subjekt (učiteľ) svojím správaním vyvoláva zmenu v druhom subjekte (žiaci) a súčasne je týmto subjektom spätne ovplyvňovaný. Pri **pedagogickej interakcii** dochádza teda k vzájomnému pôsobeniu učiteľov a žiakov, vychovávateľov, rodičov a pod. Pedagogická interakcia prebieha predovšetkým podľa vopred stanovených pravidiel a je podmienená mnohými faktormi. Podriaďuje sa predovšetkým stanoveným vyučovacím cieľom, a preto musí byť vzhľadom na uvedené ciele usmerňovaná. V tradičnej škole bola pedagogická interakcia orientovaná predovšetkým jednosmerne, to znamená od učiteľa smerom k žiakom. Od žiaka sa vyžadovala hlavne pozornosť, disciplinovanosť a plnenie pokynov. Moderná škola chápe vzájomné interakčné pôsobenie učiteľa a žiakov ako nevyhnutnú podmienku každej výchovnej a vzdelávacej aktivity.

S termínom pedagogická interakcia býva v tesnom spojení termín **pedagogická komunikácia**. Hľadisko pedagogickej komunikácie a pedagogickej interakcie vzájomne tesne súvisia a nikdy nie sú vo vyučovacom procese bez emocionálneho výrazu. Pedagogická komunikácia je špecifickou formou sociálnej komunikácie. Ide pri nej o dorozumievanie a o oznamovanie určitých významov v sociálnom správaní v rámci medziludských vzťahov. Pri pedagogickej komunikácii prebieha výmena informácií medzi účastníkmi vyučovacieho procesu a jej cieľom je formovanie osobnosti žiakov. K základným vlastnostiam pedagogickej komunikácie súčasnej školy patria: cieľové zameranie, podmienenosť k obsahu oznamovanej skutočnosti, kolektívny charakter, časové a priestorové dimenzie a dvojsmernosť pohybu informácií (Maňák, 1995; Průcha, 1997; Niemierko, 2007). Pedagogická komunikácia je zameraná na dosiahnutie výchovných a vzdelávacích cieľov, má vymedzený obsah, sú v nej určené sociálne roly účastníkov a sú v nej dohodnuté aj komunikačné pravidlá určujúce právomoci jej účastníkov.

Ak sa budeme pedagogickou komunikáciou zaoberať z hľadiska obsahového a procesuálneho, zistíme, že informácie, ktoré učiteľ sprostredkóva žiakom pri vyučovaní, majú spravidla tri zložky (Prokešová, 2002):

- **kognitívna zložka** (predkladané fakty, vymedzované definície, riešenie problémov, aplikácia pravidiel, ktoré ovplyvňujú poznávacie stránky osobnosti žiaka),
- **afektívna zložka** (ovplyvňuje rozvoj motívov k učeniu sa, posilňuje vytváranie žiaducich postojov a pod.),
- **regulatívna zložka** (zabezpečuje realizáciu vyučovacieho procesu v súlade s vopred stanovenými

cieľmi).

Rozdelenie pedagogických informácií na tri zložky je do určitej miery len teoretickou konštrukciou. V praxi sa totiž pedagogické informácie prejavujú integrovane a tak tvoria obsahovú rovinu pedagogickej komunikácie vo vyučovacom procese. Rovina procesuálna, t. j. použitá forma pedagogickej komunikácie, je originálnym a osobitým vkladom každého učiteľa súvisiaci s jeho individuálnym štýlom, chápaním vyučovacieho procesu a ďalšími okolnosťami. Pedagogická komunikácia sa nezaobíde ani bez **informácií direktívnych**, ktoré vyplývajú z pedagogických a didaktických noriem a požiadaviek a je potrebné ich vo vyučovacom procese rešpektovať.

Reč učiteľa a žiakov je bezpochyby najdôležitejším prostriedkom sociálnej komunikácie vo vyučovacom procese (Obst, 2002). Až v posledných rokoch sa však tejto skutočnosti prikladá potrebný význam, čoho dôsledkom je vyššia pozornosť venovaná komunikačným zručnostiam učiteľov v ich vysokoškolskej príprave. Z obsahového hľadiska je potrebné upozorniť na správne **využívanie odbornej terminológie**, obmedzenie množstva cudzích slov. Učiteľ by sa mal vyjadrovať rečou primeranou danej skupine žiakov, a to tak, aby mu rozumeli a vytvárali si správne predstavy o činnostiach a javoch. Častou formou komunikácie v triede je **kladenie otázok** učiteľa žiakom a naopak. Otázky učiteľa by mali byť pre žiakov zrozumiteľné, jednoznačné, logicky a vecne správne formulované a nemali by byť sugestívne. Dobrý učiteľ by mal povzbudzovať tiež žiakov ku kladeniu otázok a mal by vedieť na ne odpovedať. V súvislosti s pedagogickou komunikáciou je potreba venovať pozornosť aj **humoru v triede** a v škole. Humor považujeme za niečo, čo je vo vzťahu medzi dvoma subjektami pozitívne a žiaduce. Humor zlepšuje atmosféru vyučovacieho procesu, deformalizuje vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, podnecuje záujem žiakov o učenie sa. Pre učiteľa je dôležité vedieť, že medzi humorom, iróniou a sarkazmom je veľký rozdiel. Sarkazmus a irónia, ako prejav agresívneho správania, sa nepovažujú za žiaduce prvky v práci učiteľa. Komunikačné zručnosti neodmysliteľne patria do výbavy úspešného učiteľa. Jednak preto, že sa podieľajú na tvorbe edukačnej klímy a jednak aj preto, že sú dôležitým determinantom úspešnosti žiakov. Schopnosť efektívne a správne komunikovať je v súčasnosti jednou zo základných požiadaviek kladených na učiteľov. Každý učiteľ si postupne vytvára komunikačné postupy a relatívne stabilný inventár komunikačných prostriedkov, ktoré uplatňuje v styku so žiakmi (Slavík, 2012). Reč učiteľa a žiakov je bezpochyby najdôležitejším prostriedkom **pedagogickej komunikácie** vo vyučovacom procese. Jej

hlavnou úlohou je výmena informácií, faktov, názorov a postojov za účelom všestranného rozvoja osobností žiakov. Až v posledných rokoch sa však tejto skutočnosti prikladá potrebný význam, čoho dôsledkom je vyššia pozornosť venovaná komunikačným zručnostiam učiteľov v ich príprave na výkon učiteľskej profesie. Najprísnejšie komunikačné pravidlá platia pri komunikácii so žiakmi v priestoroch slúžiacich na realizáciu výučby v škole, menej striktné sú pri mimoškolských aktivitách so žiakmi. Medzi podmienkami úspešnej pedagogickej komunikácie má svoje miesto presnosť, jasnosť, zrozumiteľnosť a správny výber informácií vo vzťahu k žiakom.

Podoba pedagogickej komunikácie je rôznorodá a jej optimálnu podobu nie je možné stanoviť. Je možné len pripomenúť určité zásady, ktoré proces komunikácie uľahčujú. Ide o účelnosť, zabezpečenie pozornosti poslucháčov a v pedagogickej komunikácii by nemal chýbať humor. Pedagogická komunikácia využíva rôzne prostriedky sociálnej komunikácie a môže byť (Prokešová, 2002):

Verbálna komunikácia. Najčastejším prostriedkom pedagogickej komunikácie je reč v svojej hovorenej podobe. Preto je potrebné pri verbálnej komunikácii sledovať obsahovú a formálnu stránku rečového prejavu. Obsahová stránka verbálnej pedagogickej komunikácie by sa mala vyznačovať vecnou správnosťou, presnosťou, stručnosťou, jazykovou správnosťou, výrazovou bohatosťou, zrozumiteľnosťou, výstižnosťou a primeranosťou pre skupiny žiakov, ktorým sú informácie určené. Pre učiteľa to znamená nielen tieto fakty si uvedomovať, ale svoj hovorený prejav zámerne s týmito požiadavkami konfrontovať. Zásady, ktorými sa má riadiť učiteľova činnosť počas komunikácie so žiakmi vymedzili Mareš a Křivohlavý (1995) a sú tieto: vciťovať sa do stavu žiaka, rešpektovať osobnosť žiaka, zaujať autentický postoj a byť konkrétny. Hoci verbálnou komunikáciou je možné docieľiť presnosť a jednoznačnosť jednotlivých informácií, je tiež možné vzťahy medzi nimi presne a funkčne definovať, ale nedostatkom tejto komunikácie je náročnosť prejavovania citov, vzťahov k druhému človeku, k danému predmetu a pod. Záležitosti tohoto typu rieši nonverbálna komunikácia.

Nonverbálna komunikácia. Je komunikáciou bez slov, v ktorej využívame iné spôsoby prenosu informácií. Nonverbálna komunikácia je teda pohybovým správaním, v ktorom gestá, mimika, pozície tela a ďalšie výrazové prostriedky vzájomne prepájame do zmysluplných prejavov, ktoré môžu byť zámerné a nezámerné. V literatúre zaoberajúcej sa uvedenou problematikou (napr. Mareš - Křivohlavý, 1995) sa rozlišuje osem základných nonverbálnych spôsobov prenosu informácií.

Je to: pohľadom, výrazom tváre (mimika), pohybmi (kinezika), dotykom (haptika), fyzickými postojmi (konfigurácia všetkých častí tela), gestami (gestika), vzájomným približovaním či vzdalovaním (proxemika) a úpravou zovňajšku.

Komunikácia čínom. Pod komunikáciou čínom rozumieme to, ako sa učiteľ a žiaci k sebe správajú, ako vyjadrujú vzájomné postoje svojím konaním. Žiaci už presnosť príchodu učiteľa na vyučovaciu hodinu, úroveň jeho prípravy na vyučovaciu hodinu, schopnosť tolerovať ich názory, spôsob ich hodnotenia, teda všetky tieto činy učiteľa chápu ako informáciu o jeho postoji k vyučovaciemu procesu, o jeho morálnych a ľudských vlastnostiach. Ak učiteľ počas písomnej práce žiakov chodí medzi nimi, dáva im tak najavo, že si nepraje odpisovanie. Žiaci veľmi ľahko túto informáciu pochopia a správajú sa podľa toho. Komunikačný čin žiaka môže mať za určitých okolností podobu informácie o tom, aký je jeho vzťah ku školským povinnostiam, k vyučovaciemu predmetu, k učiteľovi, k spolužiakom a pod. Ak si žiak starostlivo plní domáce úlohy, alebo naopak, ak sústavne zabúda rôzne školské pomôcky, vyjadruje tým svoj vzťah ku školskej práci, ku školským povinnostiam, k učiteľovi. Komunikáciu činmi je potrebné interpretovať veľmi opatrne (Mareš - Křivohlavý, 1995). Záleží totiž na kontexte, v ktorom k určitým činom dochádza, na tom, čo im predchádzalo, na vzájomných vzťahoch jednotlivých osôb. Z jedného prípadu nie je možné vyvodzovať ďalekosiahle závery.

Pedagogická komunikácia je tiež charakterizovaná svojimi špecifikami, ktorými sa odlišuje od sociálnej komunikácie (Průcha, 1997). Prvá zásadná črta pedagogickej komunikácie spočíva v **nerovnosti komunikačných partnerov**, t.j. v ich odlišnej pozícii. Na jednej strane stojí dospelá osoba (učiteľ), na druhej strane 20 až 30 žiakov rôznej vekovej skupiny. Je samozrejmé, že už táto skutočnosť vyvoláva určité špecifiká vo vzájomnej komunikácii. Pedagogická komunikácia nadobúda teda charakter masovej komunikácie, pri ktorej je jeden subjekt (učiteľ) v úlohe komunikátora a iné subjekty (žiaci) v úlohe prijímateľa. V súčasných vyučovacích koncepciách sa úloha komunikátora a recipienta medzi učiteľom a žiakmi mení, t. j. aj žiaci často informujú a učiteľ ich počúva. Ďalším špecifikom pedagogickej komunikácie je jej **intenzita**. Vyjadruje skutočnosť, že učiteľ sa väčšinou dostáva do komunikačného kontaktu s niekoľkými skupinami komunikačných subjektov a taká komunikácia nemôže mať intenzívny charakter medzi učiteľom a každým jednotlivým žiakom. V pedagogickej komunikácii je učiteľ **dominujúcim prvkom**, pretože musí produkovať omnoho viac impulzov ku komunikácii vzhľadom na to, že jeho činnosť je prioritne zameraná na transmisiu poznatkov smerom k žiakom.

V rámci pedagogickej komunikácie na školách, čo je potrebné pripomenúť, zastáva dôležité miesto aj tzv. *vedecká komunikácia*, ktorej cieľom je výmena informácií o vedeckých faktoch. Medzi vedeckou a pedagogickou komunikáciou je vzájomné prepojenie, pričom vedecká komunikácia sa vyznačuje exaktnosťou, jednoznačnosťou, strohosťou a úspornosťou vonkajších výrazových prostriedkov. Verbálny prejav je charakterizovaný používaním odbornej terminológie s množstvom cudzojazyčných slov (angličtina, latinčina a iné). Znalosť princípov pedagogickej a vedeckej komunikácie napomáha učiteľovi (Slavík, 2012):

- jasne formulovať vyučovacie ciele tak, aby bolo umožnené ich dosiahnutie žiakmi,
- sprostredkovať obsah predmetu v odbornom jazyku, ktorý zároveň vyžaduje od žiakov určitý stupeň intelektuálneho úsilia,
- rozvíjať vnútornú motiváciu žiakov k procesom učenia a ich pozitívny vzťah k štúdiu,
- sprístupňovať učivo v štruktúrovanom logickom celku,
- podnecovať a podporovať tvorbu a rozvoj pozitívnych vzťahov medzi účastníkmi komunikácie v školskom prostredí,
- tvoriť podnetné vzdelávacie prostredie a kvalitné medziľudské vzťahy,
- efektívne riešiť najrôznejšie záťažové situácie.

Na školách v súčasnosti zaznamenávame prechod od tradičných foriem komunikácie k moderným formám, ktoré charakterizuje humanizácia a demokracia (Slavík, 2012). **Tradičná komunikácia** je charakterizovaná nasledovnými prvkami: učiteľ je verbálne aktívnejší ako jeho žiaci; komunikácia spočíva predovšetkým v prezentácii kognitívneho obsahu vzdelávania (poznatkov); učiteľ nevyužíva neverbálne prostriedky komunikácie; žiaci komunikujú len na pokyn učiteľa; žiaci nezasahujú do rozhodovania o priebehu a charaktere vyučovania; žiaci prevažne reprodukovujú obsahy sprostredkované učiteľom; medzi učiteľom a žiakmi nie je partnerský vzťah, ale panuje hierarchia vyplývajúca z nadradenej pozície učiteľa. **Moderná pedagogická komunikácia** je charakterizovaná týmito znakmi: vyrovnaný pomer medzi verbálnym prejavom učiteľa a žiakov; žiaci sú aktívni a zasahujú do rozhodovania o priebehu a charaktere vyučovania; žiaci otvorene komunikujú a učiteľ prihliada na ich názory pri edukačnej činnosti; komunikácia medzi učiteľom a žiakmi obsahuje nielen kognitívne prvky (učivo), ale aj afektívne prvky (motivácia, hodnotenie, emócie, empatia a pod.); učiteľ využíva prvky neverbálnej komunikácie a podporuje žiakov k využívaniu týchto prvkov; medzi učiteľom a žiakmi panuje partnerský vzťah. Rozvoj komunikačných

schopností učiteľa je procesom cieľavedomým, plánovitým a permanentným a kontinuálne pokračujúcim až do ukončenia učiteľovej pracovnej aktivity.

Veľmi častým javom vo výučbe je poukazovanie na problémové oblasti v komunikácii medzi učiteľom a žiakmi. Na jednej strane pociťujú žiaci neochotu komunikácie zo strany učiteľov a na druhej strane sa učitelia boria s nedodržiavaním noriem a postupov pri komunikácii z pozície žiakov. Z uvedeného vyplýva, že medzi učiteľom a žiakmi jestvujú určité komunikačné bariéry. Ide o prekážky, ktoré brzdia efektívnu pedagogickú komunikáciu. Podľa kritéria ich pôsobenia sa delia na (Slavík, 2012):

Externé (vonkajšie) – tieto vstupujú do procesu pedagogickej komunikácie z vonkajšieho prostredia a bránia efektívnemu priebehu komunikácie, v extrémnych prípadoch ju môžu aj úplne zablokovať. Môže sa jednať o nevhodné priestory pre vyučovanie, o vyrušovanie inou osobou, o vysokú hladinu hluku, o vizuálne rozptyľovanie a o nevhodné pracovné podmienky. Vonkajšie bariéry komunikácie môžu byť príčinou rôznych nedorozumení, tiež väčšieho výdaja energie a predčasnej únavy.

Interné (vnútorné) – do procesu pedagogickej komunikácie ich vnášajú účastníci komunikácie. Ide o osobnostné charakteristiky, emócie, momentálne psychické stavy a pod. Medzi vnútorné bariéry tiež počítame obavy a neistotu z profesionálneho výkonu, rodinné starosti a problémy, kultúrne rozdiely a predsudky, negatívne emócie (napr. hnev, zlosť, rozčúlenie), neschopnosť počúvať, rýchlosť hovoreného slova, používanie slangových výrazov a pod.. Minimalizácia a odstraňovanie vnútorných bariér je zložitá a dlhodobá záležitosť. Vo všeobecnosti sa odporúča, aby sa učiteľ nebránil realizovať vonkajšiu spätnú väzbu a sebareflexiu vlastnej práce, pretože toto môže byť prostriedok na ďalšie skvalitnenie jeho pedagogickej práce.

Otázky pedagogickej komunikácie sú stále aktuálnym problémom. Domnievame sa, že jedným z nedostatkov v komunikácii na strane učiteľa je, že dostatočne nevyužíva škálu rôznych komunikačných útvarov. Jednotlivé komunikačné útvary sa vyznačujú špecifickým prístupom komunikujúcich a špecifickým vzťahom, ktorý vzniká na základe komunikácie (Slavík, 2012). Vo všeobecnosti sa najviac preferuje komunikačný útvar, ktorý nazývame *prikazovanie* a *nariadovanie* (jeho výhodou je rýchle vykonanie úlohy zo strany žiakov a ľahká kontrola zo strany učiteľa; nedostatkom zas skutočnosť, že rozhodovacie procesy nezasahujú žiakov a žiaci sa stávajú pasívnymi, majú nízku mieru motivácie a aktivity) a komunikačný útvar *presvedčovanie* (slúži na dosiahnutie zmeny názorov a postojov žiakov, pričom zohľadňuje to,

čo si žiaci myslia, čo následne vedie k ich vyššej motivácii a zainteresovanosti na výsledku konkrétnej aktivity). Menej učitelia využívajú komunikačný útvar *zdieľanie* (spôsob komunikácie, pri ktorej učiteľ nemusí žiakov presvedčovať k aktivite, pretože miera ich motivácie je vysoká; taktiež tu nie je nutná neustála kontrola zo strany učiteľa, pretože učiteľ si získal žiakov pre plnenie konkrétnej úlohy; je optimálnym spôsobom komunikácie pri skupinovej práci) a komunikačný útvar *delegovanie právomocí* (žiaci samostatne postupujú v súlade s vytýčenými cieľmi, a to bez toho, aby ich učiteľ vyzýval a následne kontroloval; ide o stav, ktorý dokumentuje pripravenosť žiakov vykonávať praktické úlohy).

VÝSKUM INTERAKCIE UČITEĽ-ZIAK V EDUKAČNOM PROCESE

Výskum sme zamerali na analyzovanie interakcie učiteľ - žiak vo vyučovaní na odborných školách. **Predmetom výskumu** bolo zistiť mieru faktorov, ktoré determinujú interakciu učiteľ- žiak na vybraných odborných školách v predmete administratíva a korešpondencia (v ďalšom texte budeme na označenie predmetu používať skratku ADK). **Cieľom výskumu** bolo určiť mieru interakcie učiteľ - žiak. **Výskumnú vzorku** tvorili žiaci 1. až 3. ročníka z Obchodnej akadémie v Ružomberku a v Dolnom Kubíne. Vzhľadom na cieľ nášho výskumu bolo do pedagogického experimentu zapojených 31 žiakov z 1. ročníka Obchodnej akadémie Ružomberok, ktorí tvorili dve skupiny (mechanické písacie stroje - MPS, počítače - P) a 18 žiakov z 1. ročníka Obchodnej akadémie Dolný Kubín tvorilo kontrolnú skupinu (elektronické písacie stroje - EPS). Pri stanovení výskumnej vzorky sme mohli vychádzať len z reálnych možností škôl začlenených do experimentu. Ako **výskumné metódy** sme použili pedagogický experiment, dotazníkovú metódu a metódy štatistického spracovania výsledkov výskumu. Na zisťovanie interakcie učiteľ-žiak štýlu učiteľa sme použili Interakčnú pozorovaciu schému N. L. Flandersa, ktorú upravil M. Zelina. Pozorovacia schéma umožňuje posúdiť mieru direktivity učiteľa (bližšie pozri Lehotská, 2008).

VÝSLEDKY ZISTENIA INTERAKČNÉHO ŠTÝLU UČITEĽA

Interakciu učiteľ - žiak a pedagogické pôsobenie učiteľa v edukačnom procese sme hodnotili na základe výsledkov z interakčnej pozorovacej schémy N. L. Flandersa na posúdenie miery direktivity učiteľa (upravenej M. Zelinom). Analyzovali sme vyučovací štýl učiteľov kontrolnej a experimentálnych skupín a zisťovali sme, do akej miery sa myšlienky humanistickej pedagogiky premietajú do kvality interakcie medzi učiteľom a žiakom, ktoré oblasti štruktúry výchovného štýlu sa viac a ktoré menej rozvíjajú. Na registráciu pedagogického pôsobenia učiteľov sme použili upravenú interakčnú pozorovaciu

schému N. L. Flandersa. Schéma umožňuje posúdiť mieru direktivity učiteľa a pozostáva zo 4 základných kategórií jeho aktivít. Nahrávky a prepisy vyučovacích hodín sme zaraďovali do protokolov podľa kľúča: AKCEPTÁCIA (súhlas - A1, povzbudenie, pozitívne usmernenie - A2, pochvala, odmena - A3, vyslovenie dôvery - A4, pozitívna výzva k činnosti - A5, zaujímavé, motivačné uvedenie učiva - A6). KOGNITÍVNE FUNKCIE (otázky na vnímanie - Q1, podnety na pamäť - Q2, otázky na nižšie kognitívne funkcie - Q3, podnety na vyššie poznávacie funkcie - Q4, úlohy na hodnotiace myslenie - Q5, podnety pre divergentné myslenie - Q6). REJECTION - odmietanie (opravy, korekcie - R1, negatívne hodnotenie, kritika - R2, irónia, sarkazmus - R3, trestanie, nadávanie, ponižovanie žiakov - R4, chýbajúce hodnotenie - R5, zdôrazňovanie autority učiteľa - R6). TALKING - hovorenie učiteľa (inštrukcie k práci - T1, príkazy - T2, vysvetľovanie učiva - T3, neodôvodnený výklad - T4, poučovanie, moralizovanie - T5, opakovanie odpovedí žiakov - T6). Na základe týchto záznamov sme vypočítali index direktivity z každej vyučovacej hodiny v kontrolnej a experimentálnych skupinách (spolu 84 vyučovacích hodín). Z číselných hodnôt indexu direktivity sme vypočítali celkový priemer, smerodajnú odchýlku a t-test. Čím je index direktivity nižší, tým je interakcia učiteľa so žiakmi direktívnejšia.

Tabuľka 1. Výsledky indexu direktivity učiteľa

Mechanické písacie stroje - experimentálna skupina	Index direktivity	Elektronické písacie stroje - kontrolná skupina	Index direktivity	Počítače - experimentálna skupina	Index direktivity
Priemer	2,11	Priemer	0,99	Priemer	1,83
Smerodajná odchýlka	0,70	Smerodajná odchýlka	0,45	Smerodajná odchýlka	0,59

T- test direktivity učiteľa		
MPS-EPS	MPS-P	EPS-P
0,000 ++	0,126	0,000 ++

Prezentované výsledky v indexe direktívnosti nám ukazujú štatisticky vysoko významný rozdiel na 1%-nej hladine významnosti medzi skupinami - experimentálnou skupinou MPS a kontrolnou skupinou EPS, experimentálnou skupinou P a kontrolnou skupinou EPS. Štatisticky signifikantný rozdiel sme nezaznamenali medzi experimentálnymi skupinami MPS a P. Náš predpoklad sa potvrdil, že v kontrolnej skupine EPS prevládala direktívny vyučovací štýl.

Na základe záznamu sme urobili aj analýzu frekvencie reakcií v kategóriách A - akceptácia, Q - otázky, rozvoj kognitívnych funkcií, R - odmietanie, kritika žiakov, T -

iné verbálne reakcie učiteľa.

Tabuľka 2. Výsledky hodnôt v ukazovateli akceptácia A

Akceptácia - A						
	A1	A2	A3	A4	A5	A6
	Priemer					
Počítač	6,71	15,1	15	3,54	3,75	0,29
Mechanický písací stroj	6,04	18,5	16,3	3,54	4,29	0,36
Elektornický písací stroj	4,89	11,2	3,04	0,18	2	0,04
T-test	A1	A2	A3	A4	A5	A6
P-MPS	0,4438	0,0620	0,4708	1,0000	0,4862	0,7381
P-EPS	0,0591	0,0133	0,0000	0,0000	0,0270	0,0826
MPS-EPS	0,2050	0,0000	0,0000	0,0000	0,0015	0,0658
T-test	A1	A2	A3	A4	A5	A6
P-MPS	—	—	—	—	—	—
P-EPS	—	+	++	++	+	—
MPS-EPS	—	++	++	++	++	—

Legenda: A1 - A6 = pozri v texte str. 130
 + = významnosť na 0,05
 ++ = významnosť na 0,01

Všetky hodnoty sú v prospech experimentálnych skupín. Štatistickú významnosť rozdielov sme zaznamenali medzi experimentálnou skupinou P a kontrolnou skupinou EPS, experimentálnou skupinou MPS a kontrolnou skupinou EPS v ukazovateľoch A2, A3, A4, A5. Potvrdil sa predpoklad, že učiteľ v experimentálnych skupinách častejšie chváli, povzbudzuje, pozitívne usmerňuje, vyslovuje dôveru, vyzýva žiakov k činnosti. V ukazovateľoch A1, A6 sme nezaznamenali štatistickú významnosť rozdielov, ale priemerné hodnoty ukazovateľov experimentálnych skupín P a MPS sú omnoho vyššie ako v kontrolnej skupine EPS.

Tabuľka 3. Výsledky hodnôt v ukazovateli kognitívne myslenie Q

Kognitívne funkcie - Q						
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
	Priemer					
Počítač	10,4	0,32	5,36	0,11	1,89	0
Mechanický písací stroj	12,8	0,04	6,07	0,39	1,54	0
Elektornický písací stroj	9,36	0,11	2,82	0	0,21	0
T-test	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
P-MPS	0,2073	0,2413	0,5818	0,2518	0,5718	—
P-EPS	0,5301	0,3855	0,0211	0,1845	0,0030	—
MPS-EPS	0,0724	0,3091	0,0029	0,1018	0,0014	—
T-test	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
P-MPS	—	—	—	—	—	—
P-EPS	—	—	+	—	++	—
MPS-EPS	—	—	++	—	++	—

Legenda: Q1 - Q6 = pozri v texte str. 130
 + = významnosť na 0,05
 ++ = významnosť na 0,01

rozvoji kognitívneho myslenia štatisticky signifikantný rozdiel sme zaznamenali v ukazovateľoch Q3, Q5 medzi

experimentálnou skupinou P a kontrolnou skupinou EPS, experimentálnou skupinou MPS a kontrolnou skupinou EPS. Učiteľ v experimentálnych skupinách dával častejšie otázky na nižšie kognitívne funkcie (Q3) a úlohy na hodnotiace myslenie (Q5). V ukazovateli Q5 sme zaznamenali štatisticky vysoko významný rozdiel na 1 %-nej hladine významnosti. To znamená, že žiaci v experimentálnych skupinách dostávali viac podnetov na rozvoj hodnotiaceho myslenia ako žiaci v kontrolnej skupine. V ostatných ukazovateľoch sme nezaznamenali významný rozdiel, ani vyššie priemerné hodnoty, nakoľko vyučovací predmet administratíva a korešpondencia (ADK) je skôr zameraný na rozvoj vnímania, pozornosti, sústredenosti a psychomotorických zručností a návykov žiaka.

Tabuľka 4. Výsledky hodnôt v ukazovateli negatívne hodnotenie R

Rejection - odmietanie - R						
	R1	R2	R3	R4	R5	R6
	Priemer					
Počítač	5,57	4,75	0	0	0	1,75
Mechanický písací stroj	6,39	3,46	0,14	0	0	1,18
Elektornický písací stroj	4,82	0,86	0	0	0,07	0,46
T-test	R1	R2	R3	R4	R5	R6
P-MPS	0,2670	0,1205	0,2117	—	—	0,2586
P-EPS	0,4321	0,0000	—	—	0,1610	0,0028
MPS-EPS	0,1045	0,0001	0,2117	—	0,1610	0,0839
T-test	R1	R2	R3	R4	R5	R6
P-MPS	—	—	—	—	—	—
P-EPS	—	++	—	—	—	++
MPS-EPS	—	++	—	—	—	—

Legenda: R1 - R6 = pozri v texte str. 130
 + = významnosť na 0,05
 ++ = významnosť na 0,01

Zo sledovaných hodnôt v tabuľke vidíme, že štatisticky významný rozdiel na 1%-nej hladine významnosti medzi porovnávanými priemermi kontrolnej skupiny a experimentálnych skupín je v ukazovateli R2 – negatívne hodnotenie, kritika. Priemerné hodnoty v experimentálnych skupinách P a MPS sú v tomto ukazovateli omnoho vyššie ako v kontrolnej skupine EPS. Nepotvrdil sa náš predpoklad, že v experimentálnych skupinách sú žiaci menej kritizovaní. Pokiaľ ide o samotnú kritiku, nechápeme ju ako negatívnu, ale ide predovšetkým o konštruktívnu, pozitívnu kritiku. Pod konštruktívnou kritikou máme na mysli to, že učiteľ nepoukazuje len na to, čo je zlé alebo nesprávne, ale predovšetkým vysvetľuje, ako zlé a nesprávne napraviť. Na hodinách ADK je úlohou učiteľa vypestovať u žiakov trvalé správne návyky, na druhej strane zároveň upozorňovať na nesprávne návyky, pretože podstatne ľahšie je osvojovať si od začiatku správne návyky, než odbúravať zlé. J. Sehnalová (2005) v metodической príručke Administratíva a korešpondencia

považuje konštruktívnu, pozitívnu kritiku za jednu z motivačných metód. O tom, že učiteľ v experimentálnych skupinách používal pozitívnu, konštruktívnu kritiku svedčia štatistické údaje, ktoré demonštrujú, že v ukazovateľoch (A2) povzbudenie, pozitívne hodnotenie, (A3) pochvaly, (A4) vyslovenie dôvery nachádzame oveľa vyššiu frekvenciu podnetov ako v kontrolnej skupine EPS. Ďalšiu štatistickú významnosť rozdielov nachádzame v ukazovateli R6 – zdôrazňovanie autority učiteľa medzi experimentálnou skupinou P a kontrolnou skupinou EPS. Priemerné hodnoty v tomto ukazovateli sú v experimentálnych skupinách P, MPS oveľa vyššie ako v kontrolnej skupine EPS. Učiteľ v experimentálnych skupinách častejšie uplatňoval zásadu, aby žiaci pracovali v kľudnom, nerušivom prostredí. (Vid' hodnotenie Flandersovho pozorovacieho systému ukazovateľ (10) ticho, zmätok, nezrozumiteľná komunikácia, v ktorom nachádzame štatisticky vysoko významný rozdiel medzi experimentálnou skupinou P a kontrolnou skupinou EPS, experimentálnou skupinou MPS a kontrolnou skupinou EPS).

Nevyhnutným predpokladom získavania zručností a návykov je pozornosť a disciplína. Pozornosť žiakov klesá, rozptyľuje sa v nekludnom, rušivom prostredí. Preto sme v experimentálnych skupinách, okrem aplikovania humanistických, motivačných, aktivačných prvkov v edukačnom procese, považovali disciplínu a poriadok za jeden z dôležitých elementov udržania pozornosti žiakov, nepripustili sme, aby rušivé elementy nepriaznivo ovplyvňovali priebeh vyučovacieho procesu a výsledky v učebných výkonoch žiakov. V ostatných ukazovateľoch sme nezaznamenali štatisticky významné rozdiely.

Tabuľka 5. Výsledky hodnôt v ukazovateli hovorenie učiteľa T

Talking - hovorenie učiteľa - T						
	T1	T2	T3	T4	T5	T6
	Priemer					
Počítač	14,4	4,79	1,36	0	2,43	1,25
Mechanický písací stroj	14,1	4,89	2	0	2,14	1,86
Elektronický písací stroj	20,4	8,54	1,68	0	0,61	0,04
T-test	T1	T2	T3	T4	T5	T6
P-MPS	0,8579	0,9017	0,1921	—	0,7064	0,2467
P-EPS	0,0005	0,0041	0,5357	—	0,0029	0,0004
MPS-EPS	0,0002	0,0057	0,5902	—	0,0099	0,0002
T-test	T1	T2	T3	T4	T5	T6
P-MPS	—	—	—	—	—	—
P-EPS	++	++	—	—	++	++
MPS-EPS	++	+	—	—	+	++

Legenda: T1 - T6 = pozri v texte str. 131
+ = významnosť na 0,05
++ = významnosť na 0,01

Zo sledovanej štruktúry verbálnych reakcií signifikantné rozdiely štatistickej významnosti sme zaznamenali

v ukazovateľoch T1 – inštrukcie k práci, T2 – príkazy, T5 – poučovanie, moralizovanie, T6 – opakovanie odpovedí žiakov. Učiteľ v kontrolnej skupine EPS používal oveľa viac inštrukcií a príkazov ako učiteľ v experimentálnych skupinách MPS a P. Štatistickú významnosť rozdielov v neprospech experimentálnych skupín sme zaznamenali v ukazovateľoch (T5) poučovanie, moralizovanie, (T6) opakovanie odpovedí žiakov. Učiteľ v experimentálnych skupinách v snahe predísť problémom, nedostatkom a chybným postupom pri nácviku písania na mechanickom písacom stroji a počítači, častejšie moralizoval a poučoval žiakov. V ostatných ukazovateľoch sme nezaznamenali štatistickú významnosť rozdielov medzi experimentálnymi skupinami MPS, P a kontrolnou skupinou EPS.

ZÁVERY Z EMPIRICKÉHO VÝSKUMU

Na základe uvedených výsledkov môžeme konštatovať, že sa naše predpoklady splnili. Prezentované výsledky iniciujú otázku o efektívnosti vyučovacieho štýlu. Jej posúdenie nie je také jednoduché a jednoznačné. V prvom rade závisí od toho, aké vyučovacie ciele sledujeme. Ak sú to ciele v rámci tvorivo-humanistickej koncepcie výchovy a vzdelávania, potom je efektívnejší nedirektívny štýl, ktorého princípy v našom príspevku prezentujeme. V pedagogickom experimente sa nám podarilo túto skutočnosť potvrdiť. Účinnosť vyučovacieho štýlu podmieňuje aj osobnosť samotných žiakov, ich rozdielne skúsenosti s predchádzajúcim výchovným pôsobením, ako aj rozdiely v postojoch ku konkrétnemu učiteľovi. Hoci väčšina žiakov vyhovuje nedirektívne vedenie edukačného procesu, niektorí z nich ho chápu ako prejav benevolencie, liberálnosti, ústupkov. Takíto žiaci pristupujú k plneniu povinností skôr ľahostajne, nezodpovedne, bez prejavov zdravej ctižiadostivosti, čo sa v konečnom dôsledku odzrkadľuje na ich priemerných až podpriemerných výsledkoch. V pedagogickom experimente porovnávame direktívny a nedirektívny štýl riadenia edukačného procesu a jeho vplyv na výkony žiakov v sledovanom vyučovacom predmete. Z prezentovaných výsledkov konštatujeme, že pri direktívnom riadení žiaci kontrolnej skupiny EPS dosiahli lepšie výsledky vo vzdelávacej oblasti v porovnaní s experimentálnymi skupinami MPS a P, avšak diferenciacia vo výkone jednotlivých variantov nebola signifikantne významná. Výkonový aspekt v učení má síce svoje nezastupiteľné miesto, ale mal by pôsobiť vo svojej pozitívnej, podnecujúcej podobe a nie ako dominujúci prvok edukačného procesu.

Na základe dosiahnutých výsledkov výskumu a ich matematicko-štatistickej analýzy sme dospeli k nasledovným záverom:

- prístup učiteľa k žiakom v kontrolnej aj v experimentálnych skupinách bol pozitívnejšie

hodnotený v experimentálnych skupinách a výraznejšie sa prejavil v afektívnej oblasti osobnosti žiakov,

- miera direktivity, posudzovaná upravenou „Pozorovacou schémou N. L. Flandersa“ vysokopreukazne potvrdila direktívny štýl riadenia vyučovacieho procesu v kontrolnej skupine EPS; v hodnotiacich škálach interakčného štýlu učiteľa a v posudzovaní miery direktivity učiteľa žiaci z experimentálnych skupín hodnotili prístup učiteľa pozitívnejšie.

obmedzenú platnosť našich záverov len na podmienky konkrétnych škôl, ktoré sa zúčastnili výskumného projektu, na predmet administratíva a korešpondencia (ADK) a rámec vierohodných výpovedí žiakov výskumnej vzorky. Zároveň však dodávame, že učiteľ používajúci vo svojej práci tvorivo-humanistické prístupy, ktoré sa prejavujú v komunikácii so žiakmi a vo vzájomnej interakcii, rozvíja vo všeobecnosti osobnosti žiakov všestranne. Toto všetko prispieva aj k vyššej efektívnosti vyučovacieho procesu.

Dovoľujeme si poznamenať, že si plne uvedomujeme

LITERATÚRA

1. Bajtoš, J. 2007. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Košice : Equilibria 2007. 274 s. ISBN 978-80-89284-08-5.
2. Dargová, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov : Privat Press, 2001. 204 s. ISBN 80-968608-1-X.
3. Kyriacou, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učiteľa*. Praha : Portál 1996. 154s. ISBN 80-7178-022-7.
4. Lehotská, Z. 2008. *Osobnosť žiaka strednej školy vo výchovno-vzdelávacom procese*. (dizertačná práca) Banská Bystrica. Pedagogická fakulta UMB, 2008. 172 s.
5. Maňák, J. 1995. *Nárys didaktiky*. Brno : MU PF 1995. 104 s. ISBN80-210-1124-6.
6. Mareš, J. - Křivohlavý, J. 1995: *Komunikace ve škole*. Brno : CDVU MU, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
7. Niemierko, B. 2007. *Kształcenie szkolne, podręcznik skutecznej dydaktyki*. WaiP, Warszawa 2007. 408 s. ISBN 978-83-60807-11-8.
8. Obst, O. 2002. Činitele výuky. In KALHOUS, Z. - OBST, O. et. al. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál 2002. s. 63 - 91.
9. Prokešová, L. 2002: *Pedagogická komunikace a interakce ve výuce*. In KALHOUS, Z. - OBST, O. et. al. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál 2002. s. 251 - 267. ISBN 80-7178-253-X.
10. Průcha, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
11. Petlák, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2.
12. Slavík, M. et al. 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha : Grada Publishing, a.s. 2012. 235 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
13. Višňovský, L. - Kačáni, V. et. al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS 2001. ISBN 80-89018-25-4.
14. Zelinová, M. - Zelina, M. 2000. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava : SPN 1990. 136 s. ISBN 80-08-00442-8.

Współpraca szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie kształcenia i wychowania dzieci / Educational Cooperation of the primary school with the local environment and especially didactic and education cooperation

Adres do korespondencji

dr Łucja Reczek-Zymróż
e-mail: llucja.reczek@gmail.com

ABSTRACT

The article includes the short analysis of tendencies of the contemporary school in the context of its educational cooperation with a local environment especially family as an integral part of social life. The text deals with the role of primary school as a basic element of the educational system and the influence of the cooperation on the process of creation of child's personality. In this work the didactic activity of school was analysed in particular. This article contains the analysis of the process of realization of cooperation: purpose, contents, forms and results of effects. The main aim of this article was to show the present state of the primary school considering the realization of didactic and education functions. The research done among teachers and parents in 2006/2007 and 2013 in Tarnów district (from the town and villages) is the basis of showing the comparative analysis. The final element of this text is the generalization of the research results and conclusions for the practice. The research shows that didactic cooperation mainly focuses on current pupils' achievements whereas it hardly covers wider perspective dealing with pupils' preparation for further education. The research shows that education cooperation teaching as shaping of proper moral attitudes.

KEY WORDS cooperation; primary school, local environment, didactic, education

WSPÓŁCZESNE TENDENCJE W KSZTAŁCENIU I WYCHOWANIU UCZNIÓW

Współpraca nauczycieli w edukacji jest rozmową o człowieku i ma podstawy w szkole humanistycznej, która zakłada m. in. że: człowiek z natury zdolny jest do uczenia się i jest jednostką twórczą, uczniowie potrafią myśleć i uczyć się dla siebie. Rzeczywiste uczenie się uwarunkowane jest wieloma czynnikami: zaangażowaniem nie tylko umysłu, emocji, ale i wszystkich podmiotów biorących bezpośrednio i pośrednio udział w tym procesie (Rogers 1991, Łobocki 1994). Humanistyczna orientacja w edukacji wyraża się umiejętnością synergicznego komunikowania się szkoły/nauczycieli nie tylko z uczniami, ale i podmiotami środowiska lokalnego, którzy są naturalnymi

jej partnerami w procesie kształcenia i wychowania dzieci. Synergia okazuje się znacznie skuteczniejsza niż suma oddzielnych działań i jest podstawą współczesnej edukacji nie tylko na poziomie podstawowym (Kopaliński 1989: 492). Podmioty dialogu synchronicznego to zarówno organizatorzy instytucji oświatowych jak i przedstawiciele różnych środowisk, nie zawsze mający bezpośredni związek ze szkołą, ale w sposób pośredni wpływający na proces kształcenia i wychowania uczniów. Kształcenie nowoczesnie definiowane zawiera w sobie oddziaływanie nauczające i wychowujące. To nie tylko proces opanowywania przez uczniów wiadomości, umiejętności i nawyków, ale także rozwijanie zainteresowań poznawczych, przygotowywanie do samokształcenia

i nastawienie na poszukiwanie poznawcze.

Współczesne tendencje w kształceniu i wychowaniu uczniów obejmują:

- wszechstronność, całościowość, wielostronność, które zawierają w sobie także kształtowanie uczuć i charakteru, a więc kształcenie wychowujące;
- podmiotowość wyrażającą się świadomym uczestnictwem w rzeczywistości oraz oddziaływaniem na nią (Palka: 119). „Wymaga ono zrównoważenia dwu płaszczyzn – rzeczowej osobowościowej, przedmiotowej i podmiotowej. To zrównoważenie wymaga traktowania ucznia jako podmiotu, który doświadcza świata i siebie w nim, który stara się rozpoznawać i rozumieć przedmioty i ludzi oraz siebie jako osobę wśród nich z poczuciem mocy sprawczej wobec siebie i otoczenia” (Piotrowski: 118-119);
- partnerstwo, które w edukacji szkolnej zawiera zarówno element przymusu jak i wolności. Wolność nie może prowadzić do samowoli a przymus do poczucia zniewolenia. Strategia behawioralna prowadzi do przymusu i manipulacji, zaś strategia humanistyczna może wywołać poczucie zagrożenia, przyznając dziecku więcej wolności niż jej potrzebuje. Złoty środek to poszukiwanie optymalnego rozwiązania, które w dużym stopniu zależy od nauczycieli (Grochulska 2000: 118-119);
- dialog związany z umiejętnością przekazywania komunikatów, ale i umiejętnością słuchania;
- twórczość oznaczającą uczenie się przez działanie, dawanie prymatu innowacyjności, a nie trzymanie się ściśle programu;
- samodzielność poznawczą przejawiająca się docieraniem do źródeł informacji oraz właściwym ich przetwarzaniem. Krytyczna analiza docierających do uczniów treści w dzisiejszej dobie jest niezmiernie ważna, bowiem umiejętność uporządkowania, a jednocześnie wybór wartościowych informacji (w zalewie spamu) jest podstawą samokształcenia;
- indywidualizację kształcenia i wychowania;
- demokrację i samorządność, które stanowią ważne elementy współczesnego kształcenia i wychowania, mające przygotować uczniów do ulepszania społeczeństwa, czyli przygotowania dorastających pokoleń do życia w społeczeństwie demokratycznym i samorządnym (Palka 2003: 119-120);
- tolerancję w kształceniu, która „nabiera szczególnego znaczenia w ustroju demokratycznym, bowiem dopuszczając istnienie w świecie wielości bytów, należy nauczyć się szanowania owej odmienności, ale także

upominania się o swoje prawa i przywileje” (Górniewicz 2001: 60).

ZASADY I FORMY WSPÓŁPRACY SZKOŁY PODSTAWOWEJ ZE ŚRODOWISKIEM LOKALNYM

Aby sprostać tym wszystkim założeniom współczesna szkoła podejmuje współpracę ze środowiskiem lokalnym, która stanowi zorganizowaną działalność służącą efektywnemu realizowaniu celów dydaktycznych, podnoszeniu efektywności procesów kształcenia mających na celu wszechstronny rozwój osobowości uczniów. Współdziałanie w zakresie kształcenia zawiera w sobie nie tylko element poznawania, ale i nabywania umiejętności rozwiązywania problemów, poszukiwania i selekcjonowania informacji oraz wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce (Reczek-Zymróż 2008). Charakterystyczne cechy współpracy szkoły z podmiotami środowiska lokalnego to: konieczność porozumiewania się obu podmiotów relacji w formie wzajemnych uzgodnień, świadomość ograniczeń, jakie tkwią w podmiotach podejmujących współpracę, wykazywanie częściowych zadań w osiągnięciu wyznaczonego, wspólnego celu, pełna świadomość podejmowanego wspólnego zadania i podporządkowanie celowi, którym jest dobro dziecko. Obie strony obowiązują także lojalność względem siebie i zaufanie, które umożliwi swobodny przekaz informacji, bez obawy o naruszenie dóbr osobistych zarówno dziecka jak i jego rodziny (Okon 2007: 465, Reczek-Zymróż 2009). Zasada oddolnej inicjatywy i dobrowolności polega na przyjęciu reguły, iż współpraca powinna być pomysłem nie tylko władz szkolnych, ale przede wszystkim rodziców i przedstawicieli środowiska lokalnego. Kluczowa w tej działalności jest dobrowolność udziału czyli brak przymusu, zaleceń i rozporządzeń w tym zakresie. W procesie synergicznej współpracy bardzo ważny jest dialog pomiędzy nauczycielami/szkołą a podmiotami środowiska lokalnego. Powinien on uwzględniać:

- wyłączność podmiotów – pozostawanie w diadzie, która oznacza skupienie się osób podejmujących współpracę na wspólnym celu;
- otwartość i obecność związaną z pełnym zaangażowaniem w realizację wspólnego celu, którym w tym przypadku jest wszechstronny rozwój dziecka;
- jedność aktywności i pasywności podmiotów czyli podmiotowe traktowanie osób podejmujących współpracę, z uwzględnieniem wszystkich racji, ale i obecnością umożliwiającą przedstawianie i ścieranie się poglądów;
- bezpośredniość czyli jasność komunikatów umożliwiającą wzajemne zrozumienie, ale i eliminowanie

specjalistycznego języka, który sprawia, iż komunikacja jest zaburzona (Waloszek 2011: 77-84);

- równorzędność i poszanowanie partnerów, które polega nie tylko na podmiotowym i równym rozdzielaniu obowiązków, ale i na równości w planowaniu i odpowiedzialności za podjęte zadania;
- kompleksowość sprowadzającą się do całościowego objęcia zagadnień związanych zarówno z rozwojem psychicznym, fizycznym jak i emocjonalnym dzieci i młodzieży co wiąże się z integracją działań zarówno na płaszczyźnie wychowania, kształcenia jak i opieki;
- korelację działań polegającą na scalaniu celów szczegółowych realizowanych zarówno przez szkołę jak i podmioty środowiska lokalnego. Stanowią one mają zsynchronizowany układ działań tworzących całość;
- autentyczność, która podkreśla wagę prawdy w podjętych działaniach, eliminuje funkcjonowanie na pokaz dla własnych koniunkturalnych celów;
- planowanie czyli podejmowanie działań długoterminowych, celowych i świadomych;
- systematyczność, która zawiera częstotliwości, rytmiczność i płynności poczynań zorientowanych na dziecko;
- innowacyjność podejmowanych działań społeczno-dydaktycznych (Łobocki 1985, Mendel 1999, Jankowska 2012).

Formy współpracy pomiędzy nauczycielami a podmiotami środowiska przybierają różnorodne formy. Są to m.in.:

- rozmowy – konsultacje pedagogiczne. Rozmowa przybiera czasami formę konsultacji pedagogicznych, wymagających starannego i osobistego zaangażowania nauczycieli. Może dotyczyć wymiany informacji w zakresie podejmowanych zadań i zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych szkoły: opiniowanie pracy wychowawczej szkoły, przekazywanie własnych oczekiwań, zaznajamianie z przepisami prawa oświatowego i zarządzeniami władz MEN; konsultacje mogą także dotyczyć postępów dziecka w szkole oraz indywidualnej pomocy świadczonej rodzinie za pośrednictwem wychowawcy klasy;
- formy zbiorowe – wywiady, mają głównie na celu omówienie na forum publicznym spraw związanych z funkcjonowaniem uczniów w klasie dotyczących zarówno spraw organizacyjnych jak i dydaktycznych oraz wychowawczych.
- wykłady/warsztaty/prelekcje/konferencje. Przy organizacji tego typu spotkań należy pamiętać, aby poruszane zagadnienia były wypadkową propozycji

rodziców /przedstawicieli środowiska lokalnego i nauczycieli (Lulek 2008: 169-170);

- korespondencja realizowana w formie listowej lub mailowej. Korespondencja właściwie prowadzona powinna być opatrzona wszystkimi elementami wyrażającymi wzajemny szacunek. Język, którym komunikują się rozmówcy winien być jasny dla obu stron, ale i staranny pod względem edytorskim;
- rozmowy telefoniczne to forma współpracy, która zyskała popularność m. in. dzięki powszechnemu dostępowi do systemu bezprzewodowej telefonii. Wymaga ona jednak uzgodnienia zasad korzystania z tej technologii komunikowania się. Rozmowy telefoniczne powinny stanowić dopełnienie kontaktów bezpośrednich, natomiast nie powinny ich zastępować. Rozmowa telefoniczna to krótka wymiana informacji, zazwyczaj w sytuacjach wyjątkowych (Dzierzowska 1999: 86-102, Karbowniczek 2004).

Współpraca nauczycieli szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego obejmuje także:

- wizyty domowe, których celem jest m.in. poznanie warunków bytowych oraz atmosfery panującej w rodzinie ucznia;
- imprezy środowiskowe, które są dobrą okazją do spotkań nieformalnych (pikniki, zawody sportowe, mecze) umożliwiających omówienie wielu zagadnień związanych z funkcjonowaniem dziecka w szkole, najczęściej w przyjaznej atmosferze;
- zajęcia otwarte, które potrafią znacząco wzbogacić formy współpracy nauczycieli z podmiotami środowiska lokalnego. Są one o tyle wartościowe, iż rodzice/przedstawiciele środowiska lokalnego mają okazję poznania szkoły nie tyle od strony uroczystości w niej organizowanych, ile od codziennej pracy z uczniami (obserwacji postaw zarówno uczniów jak i nauczycieli, metod pracy, atmosfery). Zajęcia takie warto prowadzić cyklicznie w godzinach, które umożliwiają zarówno rodzicom jak i zainteresowanym stronom uczestnictwo w tym przedsięwzięciu;
- współprowadzenie zajęć z nauczycielami. Ta forma współpracy oparta jest na zaproszeniach kierowanych do przedstawicieli różnych środowisk, którzy prezentują swoją działalność zarówno społeczną jak i zawodową. Dają także sposobność do wymiany opinii na temat kształcenia i wychowania uczniów w polskiej szkole;
- organizowanie kół zainteresowań dla uczniów. Jest to forma komunikowania, która wymaga od osób zaangażowanych zarówno czasu jak i przygotowania merytorycznego i metodycznego;

- organizację szkolnych wycieczek dających możliwość komunikacji w nieformalnych sytuacjach i warunkach, które wymagają udzielania sobie pomocy i wsparcia w opiece nad dziećmi. Relacje te pozwalają nawiązać kontakty interpersonalne nasycone emocjonalnie, które owocują integracją tych środowisk;
- świadczenie usług, typu: pomoc w remontach, urządzaniu klas, zakup pomocy dydaktycznych (pożyczanie sponsorów). Jest to forma współpracy, która sprzyja podejmowaniu komunikacji nie tylko w zakresie wykonywanych prac, ale przede wszystkim w procesie kształcenia i wychowania dzieci;
- organizację akcji charytatywnych na rzecz m.in. uczniów/rodzin, które znalazły się w trudnej sytuacji. Sprzyjają one nawiązywaniu właściwej komunikacji ze środowiskiem, bowiem wspólnota jednoczy się w realizacji konkretnego zadania, a skutki nieformalnie nawiązanych relacji są długofalowe i pozytywnie wpływają na proces kształcenia i wychowania uczniów;
- organizowanie doradztwa psychologicznego i prawnego, które ułatwia proces komunikacji, bowiem wskazuje możliwości rozwiązywania problemów, a jednocześnie uświadamia potrzebę podejmowania współpracy w zakresie kształcenia i wychowania uczniów.

Wymiana informacji pomiędzy szkołą a środowiskiem lokalnym służy m.in.:

1. Rozszerzeniu i pogłębieniu wiedzy rodziców/przedstawicieli środowiska lokalnego o dziecku i ustaleniu jednolitych form oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych;
2. Podnoszeniu kultury pedagogicznej rodziców oraz przedstawicieli środowiska lokalnego;
3. Włączanie rodziców/przedstawicieli środowiska lokalnego do rozwiązywania dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych problemów placówki (Grochowska, Gugnacka 2001);
4. Lepszemu poznaniu przez nauczycieli rodziców poszczególnych uczniów na tle życia rodzinnego i szkolnego;
5. Wzajemnemu poznaniu się nauczycieli, rodziców, przedstawicieli środowiska lokalnego, a tym samym pogłębienie między nimi więzi emocjonalnych, które owocują dwukierunkowym porozumiewaniem się i rozumieniem;
6. Zdobyciu wśród rodziców i przedstawicieli środowiska lokalnego oddanych przyjaciół i sojuszników szkoły w dziedzinie urozmaicenia życia w klasie oraz

konkretnych poczynań wychowawczych i dydaktycznych na rzecz ogółu uczniów (Łobocki 1985: 18-19);

7. Upowszechnianie wiedzy na temat rozwoju, kształcenia i wychowania dzieci;
8. Organizowaniu czasu wolnego dzieciom (Babiuch 2003, s. 43);
9. Informowaniu o prawach o obowiązkach rodziców, uczniów;
10. Przekazywaniu wiedzy ze wszystkich środowisk wychowawczych na temat sytuacji dziecka w poszczególnych środowiskach (Mendel 2007: 55-56);
11. Unowocześnianiu procesu nauczania i wychowania-włączaniu do procesu kształcenia i wychowania aktualnych treści z bliskiego i dalszego środowiska społeczno-kulturowego;
12. Wykorzystanie w pracy dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej sił i środków zlokalizowanych w środowisku lokalnym i pozalokalnym (świadczenia, udostępnianie pomieszczeń, wypożyczanie sprzętu, pomoc instruktorów-specjalistów, patronaty większych instytucji i stowarzyszeń nad szkołami) (Wiński 1992: 151).

ANALIZA PORÓWNAWCZA WYNIKÓW BADAŃ DOTYCZĄCYCH WSPÓŁPRACY SZKOŁY PODSTAWOWEJ Z PODMIOTAMI ŚRODOWISKA LOKALNEGO W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA UCZNIÓW

Rodzi się zatem pytanie o charakterze poznawczym i praktycznym, jak wygląda współdziałanie szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie kształcenia i wychowania uczniów dla dobra ich rozwoju, wobec wyzwań edukacyjnych XXI wieku. Aby to sprawdzić, przeprowadziłam badania w powiecie tarnowskim, który należy do największych w województwie małopolskim. Jego powierzchnia wynosi 1,412 km². Zamieszkuje go 195 908 mieszkańców (dane na koniec 2009 r.). Na terenie powiatu jest 16 gmin: Ciężkowice, Gromnik, Lisia Góra, Pleśna, Radłów, Ryglice, Rzepiennik Strzyżewski, Skrzyszów, Szerzyny, Tarnów, Tuchów, Wierzchosławice, Wietrzychowice, Wojnicz, Zakliczyn, Żabno. Powiat tarnowski leży na styku dwóch krain geograficznych: Pogórza Ciężkowicko-Roznowskiego i Kotliny Sandomierskiej. Teren jest bardzo zróżnicowany pod względem klimatycznym, warunków glebowych oraz charakteryzuje się dużą różnorodnością fauny i flory. W północnej części powiatu znajdują się równinne tereny o charakterze rolniczym, a w południowej tereny mocno pofałdowane i góryste. Przez te tereny płyną trzy duże rzeki: Wisła, Dunajec, Biała.

W badaniach ankietowych przeprowadzonych w 2013 roku wzięło udział 90 nauczycieli (45 z miasta i 45 ze wsi). W grupie ankietowanych nauczycieli było 80 kobiet i 10 mężczyzn. Zdecydowana większość respondentów miała wykształcenie wyższe mgr – 88, tylko 2 wyższe zawodowe. Staż pracy badanych nauczycieli wynosił: najmniej było nauczycieli z najkrótszym stażem pracy od 1 do 6 lat - 2, w grupie od 7 do 14 lat pracy było ich 28, między 15 a 20 latami pracy miało 16 nauczycieli. Najliczniej reprezentowali grupę ankietowanych nauczyciele z najdłuższym stażem pracy powyżej 20 lat – 38. Największa grupa badanych nauczycieli posiadała stopień awansu zawodowego – nauczyciel dyplomowany - 62, nauczycieli mianowanych było 15, kontraktowych – 8. W badaniach ankietowych dotyczących kontaktów ze szkołą wzięło także udział 120 rodziców (60 z miasta i 60 ze wsi). W grupie respondentów było 102 kobiety i 18 mężczyzn. Najliczniejsza grupa rodziców posiadała wykształcenie wyższe – 50, średnie – 44, zawodowe – 20, a podstawowe – 1. Największa grupa rodziców – 83, posiadała 1 dziecko w szkole podstawowej, 29 respondentów – 2 dzieci, a tylko 2 respondentów – 3 dzieci.

W badaniach przeprowadzonych w latach 2006/2007 wzięło udział 100 nauczycieli (50 pracujących w mieście i 50 na wsi). W grupie nauczycieli było 85 kobiet i 15 mężczyzn. Zdecydowana większość respondentów miała wykształcenie wyższe magisterskie – 82 osoby, tylko 18 osób miało wyższe zawodowe. Staż pracy badanych

nauczycieli wynosił: 19 nauczycieli posiadała staż pracy od 1 do 6 lat; 24 od 7 do 14 lat, 27 od 15 do 20 lat i najliczniejsza grupa to nauczyciele z stażem pracy powyżej 20 lat pracy w zawodzie. Grupa badanych rodziców liczył 200 osób (100 z terenów miejskich i 100 wiejskich) – 165 kobiet i 35 mężczyzn. Wykształcenie wyższe miało 44 badanych rodziców, średnie 101 respondentów, zawodowe 50, podstawowe – 5. Największa liczba badanych rodziców miała 1 dziecko w szkole podstawowej – 129; 2 dzieci – 62 respondentów, 3 dzieci – 9 rodziców.

Pierwsze zagadnienie dotyczyło osób, z którymi nauczyciele szkoły podstawowej podejmują współpracę. Jak wskazują wyniki badań porównawczych (tabela 1) przeprowadzonych wśród nauczycieli w latach 2006/2007 oraz w roku 2013, respondenci najczęściej podejmują dialog z rodzicami. W latach 2006/2007- 91% nauczycieli deklarowało współpracę z rodzicami, a w roku 2013 – 95,5%, a więc wzrasta odsetek ankietowanych, dla których kontakty z rodziną są ważne.

Znacznie częściej nauczyciele współpracują ze świetlicami środowiskowymi. To właściwa tendencja jeśli przyjmiemy, że placówki oświatowo-wychowawcze wspomagają rodzinę, a nie przejęły na siebie ciężar odpowiedzialności za wychowanie i opiekę nad dziećmi. Można również wskazać, iż respondenci – w porównaniu z wcześniejszym okresem – o wiele częściej komunikują się z organem prowadzącym szkołę. Wynika to z wagi przydawanej instytucji, która

Tabela nr 1. Podmioty środowiska lokalnego, z którymi współpracują nauczyciele szkoły podstawowej

Podmioty środowiska lokalnego, z którymi współpracują nauczyciele szkoły podstawowej	Nauczyciele 2006/7 n=100				Nauczyciele 2013 n=90			
	miasto n=50	wieś n=50	razem	%	miasto n=45	wieś n=45	razem	%
a) rodzice	45	46	91	91,0	42	44	86	95,5
b) organy samorządowe	15	23	38	38,0	28	34	62	68,8
c) policja	23	23	46	46,0	19	25	44	48,8
d) poradnie specjalistyczne	41	23	64	64,0	24	33	57	63,3
e) straż pożarna	11	7	18	18,0	12	20	32	35,5
f) kluby sportowe	3	3	6	6,0	10	11	21	23,3
g) stowarzyszenia	15	8	23	23,0	12	10	22	24,4
h) sponsorzy	21	19	40	40,0	13	14	27	30,0
i) zakłady pracy	7	6	13	13,0	5	2	7	7,7
j) świetlice środowiskowe	14	19	33	33,0	14	23	37	41,1
k) instytucje kulturalne	31	24	55	55,0	24	31	55	61,1
l) ośrodki doskonalenia zawodowego	2	0	2	2,0	27	28	55	61,1
ł) inne (jakie?)	-	-	-	-	-	-	-	-

dysponuje środkami finansowymi na funkcjonowanie szkół. Nastąpił także ogromny wzrost współpracy badanych nauczycieli z ośrodkami doskonalenia zawodowego, który świadczy o zapotrzebowaniu na podnoszenie kwalifikacji przez respondentów. Odnotować także należy wzrost aktywności z klubami sportowymi. Wprawdzie nadal jest ona na niskim poziomie, ale zarysowująca się tendencja może świadczyć o podnoszeniu świadomości nauczycieli odnośnie roli aktywności ruchowej w kształceniu i wychowaniu uczniów. Nauczyciele podejmują także częściej współpracę ze Strażą Pożarną, która stała się instytucją wpisaną w działalność dydaktyczno-wychowawczą szkół podstawowych. Rzadziej badani nauczyciele kontaktują się ze sponsorami. Nie powinno to jednak stanowić problemu, bowiem nadmierne uzależnienie się od darczyńców może skutkować negatywnie w postaci np. kryptoreklamy. Zanika także stała współpraca z dużymi zakładami pracy, które w minionych latach obejmowały patronatem miejscowe szkoły. Kontakty te wraz ze zmianami ustrojowo-społecznymi uległy gwałtownemu zahamowaniu i w dzisiejszym czasie należą do rzadkości. Jak wynika z badań największą aktywność w podejmowaniu współpracy z podmiotami środowiska lokalnego wykazują nauczyciele z najdłuższym stażem pracy. Można również zauważyć, iż respondenci z terenów wiejskich stają się siłą napędową współpracy w zakresie kształcenia.

Jak wskazują wyniki badań dotyczące współpracy, wychowawca klasy odgrywa zasadnicze znaczenie i jego postawa wpływa na efektywność kontaktów, co potwierdziły przeprowadzone badania. W latach 2006/2007 – 159 (79,5%) rodziców na 200 badanych kontaktowało się najczęściej z wychowawcą, w 2013 roku 112 (93%) rodziców ze 120 badanych. Rola wychowawcy w tych kontaktach wzrasta. Rzadko respondenci kontaktują się z nauczycielami przedmiotów – w latach 2006/2007 – 41 (20,5%) rodziców na 200 badanych, w 2013 – 20 (16,6%) rodziców ze 120, a sporadycznie z dyrektorem, pedagogiem lub innymi osobami zatrudnionymi w szkole.

Następne pytanie zadane badanym rodzicom, dotyczyło częstotliwości kontaktów ze szkołą. Największa grupa respondentów wskazała, że kontaktuje się ze szkołą kilka razy w roku i są to głównie wywiadówki; latach 2006/2007, 79 respondentów (39,5%) na 200 badanych, a w roku 2013 rok – 77 (64,1%) na 120 badanych. Dość często komunikuje się ze szkołą mniejszość respondentów; 2006/2007 – 73 (36%); 2013 rok 27 (30%]. Uzyskane dane świadczą, iż na tym samym poziomie utrzymuje się liczba rodziców utrzymujących stosunkowo częsty, systematyczny kontakt ze szkołą. Jak wynika z uzyskanych wyników badań,

respondenci z terenów wiejskich wykazują większą aktywność w komunikowaniu się ze szkołą, aniżeli rodzice z miasta.

Kolejne zagadnienie dotyczyło deklaracji respondentów odnośnie współpracy w zakresie **kształcenia** uczniów. Jak wynika z analizy wyników badań, zdecydowana większość badanych nauczycieli 77 (85,5%) z grupy 90 (100%) respondentów (38 z miasta i 39 ze wsi) podejmuje kontakty ze szkołą w zakresie kształcenia uczniów w szkole podstawowej. Grupa 13 (14,4%) badanych nauczycieli (7 z miasta i 6 ze wsi) nie podejmuje dialogu ze środowiskiem lokalnym w procesie kształcenia uczniów w szkole podstawowej. W badaniach przeprowadzonych w latach 2006/2007, 94 (94%) nauczycieli z grupy 100 (100%) badanych, deklarowało dialog w zakresie kształcenia. Jak wynika z badań porównawczych, nastąpił niewielki spadek aktywności nauczycieli w tym obszarze, wprawdzie nie jest on znaczący, ale pokazuje tendencję pojawiającą się w szkołach.

Konsekwencją tej deklaracji było zapytanie badanych nauczycieli, czego dotyczy współpraca w zakresie **kształcenia**. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 2.

Jak wynika z uzyskanych danych, zarówno w latach 2006/2007 oraz w 2013 roku, badani nauczyciele w procesie kształcenia uczniów w szkole podstawowej głównie podejmują współpracę z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie organizacji wycieczek oraz uroczystości szkolnych i klasowych (impresz środowiskowych). Dość często współpraca ta dotyczy: organizacji kół zainteresowań oraz przygotowania uczniów do konkursów i olimpiad. Należy wskazać, iż wzrasta potrzeba konsultacji ze specjalistami, co może wynikać ze zwiększonej ilości problemów dydaktyczno-wychowawczych pojawiających się w szkołach albo potrzeby doskonalenia kompetencji przez nauczycieli pracujących z dziećmi ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Niepokoi natomiast wyraźny spadek wymiany informacji i doświadczeń dokonujący się w trakcie zajęć otwartych. Jak wynika z badań porównawczych zasadniczo nie różnicuje wyników badań środowisko terytorialne respondentów. Najbardziej aktywni w podejmowaniu dialogu ze środowiskiem są nauczyciele z wykształceniem wyższym magisterskim, stopniem awansu zawodowego – nauczyciel dyplomowany i ze stażem pracy powyżej 20 lat w zawodzie nauczyciela.

Takie samo w treści pytanie zadałam rodzicom. W grupie 120 (100%) rodziców, większość podejmuje dialog ze szkołą – 81 (67,5%) – 41 z miasta i 40 ze wsi, ale 39 (32,5%) – 19 z miasta i 20 ze wsi nie widzi potrzeby takiej komunikacji w zakresie kształcenia dzieci. Z badań przeprowadzonych

Zakresy współdziałania szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w procesie kształcenia	Nauczyciele 2006/7 n=94				Rodzice 2006/7 n=167				Nauczyciele 2013 n=77				Rodzice 2013 n=81			
	miasto N=49	wieś N=45	razem	%	miasto N=90	wieś N=77	razem	%	miasto N=38	wieś N=39	razem	%	miasto N=41	wieś N=40	razem	%
a) organizowanie / współprowadzenie kół zainteresowań	17	23	40	42,5	11	9	20	11,9	25	26	51	66,2	6	2	8	9,8
b) przygotowanie uczniów do olimpiad i konkursów	22	22	44	46,8	10	9	19	11,3	22	29	51	66,2	4	4	8	9,8
c) pomoc w odrabianiu zadań domowych	17	18	35	37,2	37	38	75	44,9	13	18	31	40,2	19	16	35	43,2
d) udział/ współorganizowanie zajęć otwartych	14	24	38	40,4	16	16	32	19,1	7	6	13	16,8	4	10	14	17,2
e) spotkania/wykłady specjalistów (psychologów, lekarzy, terapeutów)	22	18	40	42,5	31	29	60	35,9	29	26	55	71,0	12	18	30	37,0
f) badania w specjalistycznych poradniach	16	14	30	31,9	10	8	18	10,7	14	18	32	41,5	6	13	19	23,4
g) zajęcia/warsztaty ze specjalistami	3	6	9	9,5	7	10	17	10,1	22	27	49	63,6	8	10	18	22,2
h) imprezy środowiskowe/ wycieczki	22	28	50	53,1	15	10	25	14,9	18	16	34	44,1	13	17	30	37,0
i) inne (jakie?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 2. Zakresy współpracy szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w procesie kształcenia uczniów w opiniach nauczycieli i rodziców

w latach 2006/2007 wynika, że 83,5% (167 na 200 badanych) respondentów podejmowało współpracę w tym obszarze. Różnice nie są znaczące, ale potwierdzają wyniki badań uzyskane w grupie badanych nauczycieli.

W odpowiedzi na temat obszarów, których dotyczy współpraca rodziców ze szkołą w zakresie kształcenia uzyskałam następujące wyniki badań (tabela 2). Najczęściej dotyczy ona pomocy rodziców w odrabianiu zadań domowych przez uczniów. Z najnowszych badań wynika, że podniosła się znacząco (w stosunku do badań przeprowadzonych w latach 2006/2007) aktywność rodziców w ramach organizacji uroczystości i wycieczek szkolnych. Na niskim poziomie utrzymują się nadal kontakty w ramach organizacji kół zainteresowań, przygotowania uczniów do konkursów oraz udziału w zajęciach otwartych. Najbardziej aktywni są rodzice ze średnim i wyższym wykształceniem, którzy mają 1 dziecko w szkole podstawowej. Można też zaobserwować zwiększoną aktywność rodziców z terenów wiejskich, która może wynikać ze wzrostu odsetka rodziców z wykształceniem wyższym i średnim, ale i większego zaangażowania w życie szkoły mniejszych społeczności i wzięcia współodpowiedzialności za ich funkcjonowanie.

Porównując wyniki badań uzyskane od obu grup respondentów można stwierdzić, iż współpraca w zakresie kształcenia obejmuje głównie organizację wycieczek,

a bardzo rzadko uczestnictwo przedstawicieli środowiska lokalnego w zajęciach dydaktyczno-wychowawczych organizowanych na terenie szkoły np. zajęcia otwarte, konsultacje ze specjalistami. Nadal nauczyciele obawiają się lub czują nieprzygotowani do prowadzenia szkół tzw. otwartych drzwi.

Jak wskazują uzyskane wyniki badań dotyczące współpracy nauczycieli szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie **wychowania**, to zdecydowana większość badanych nauczycieli, zarówno w latach 2006/2007 - 92 (92%) jak i w roku 2013 - 83 (92,2%) podejmuje działania w tym obszarze. Uzyskane wielkości liczbowe wskazują, że tendencja się nie zmienia, chociaż można by oczekiwać, że wszyscy - 100% nauczycieli powinno być zainteresowanych tym przedsięwzięciem. Z kolei wyniki badań uzyskane od rodziców wskazują; w latach 2006/2007 - 114 rodziców (57%) w grupie 200 respondentów, a w roku 2013 - 72 (60%) w grupie 120 respondentów; że nadal prawie 1/3 rodziców nie podejmuje współpracy ze szkołą w zakresie wychowania dzieci. W narastającej fali niezadowolenia społecznego z poziomem wychowania dzieci i młodzieży fakt ten jest zaskakujący. Przyczyny tego zjawiska są złożone, ale jedną z nich może być brak świadomości rodziców odnośnie złożoności procesu wychowania, która wynika z niewystarczającej edukacji/pedagogizacji społeczeństwa prowadzonej nie

tylko przez szkołę, ale i środki masowego przekazu.

Zakresy współpracy nauczycieli szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w procesie wychowania przedstawia tabela nr 3.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że nauczyciele współpracują z podmiotami środowiska lokalnego głównie w zakresie organizacji imprez środowiskowych/spotkań, uroczystości, wystaw, plenerów – 2006/2007 – 71 (77,1%); 76 (91,5%) oraz organizacji wycieczek. Można nawet zaobserwować tendencję zwykłą w tym obszarze. Dość często badani nauczyciele nadal podejmują współpracę w zakresie organizowania/przygotowywania dzieci do konkursów. Niestety rzadziej niż to miało miejsce 6 lat temu zakres współdziałania obejmuje

zakresie z powodu przepisów dotyczących ochrony danych, które uniemożliwiają im uczestnictwo np. w badaniach bilansowych przeprowadzanych w przychodni. Nauczyciele nie angażują się także – jak wynika z badań – we współpracę w zakresie promocji zdrowego stylu życia. Można przypuszczać, iż sami mogą nie być przykładem do naśladowania, stąd opór w tym zakresie. W badaniach przeprowadzonych w 2013 roku niektóre wyniki różnicuje środowisko terytorialne – nauczyciele z terenów wiejskich częściej angażują się w organizację konsultacji dla rodziców oraz biorą udział w badaniach bilansowych. Aktywniejsi we współpracy są nauczyciele z najdłuższym stażem pracy oraz posiadający stopień awansu zawodowego – nauczyciel dyplomowany, wykazały to badania zarówno przeprowadzone w latach

Tabela 3. Zakresy współdziałania szkoły podstawowej z przedstawicielami środowiska lokalnego w procesie wychowania w opiniach nauczycieli i rodziców

Zakresy współdziałania szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w procesie wychowania	Nauczyciele 2006/7 n=92				Rodzice 2006/7 n=114				Nauczyciele 2013 n=83				Rodzice 2013 n=72			
	miasto n=49	wieś n=43	razem	%	miasto n=65	wieś n=49	razem	%	miasto n=40	wieś n=43	razem	%	miasto n=35	wieś n=37	razem	%
a) organizowanie imprez środowiskowych (spotkań, uroczystości, wystaw, plenerów)	37	34	71	77,1	45	32	77	67,5	36	40	76	91,5	15	13	28	38,8
b) konsultacje/ warsztaty rodziców ze specjalistami (pedagogami, psychologami, lekarzami)	30	33	63	68,4	26	13	39	34,2	6	17	23	27,7	12	11	23	31,9
c) organizowanie/ przygotowywanie dzieci do konkursów	34	30	64	69,5	10	4	14	12,2	27	30	57	68,6	5	5	10	13,8
d) pomoc w prowadzeniu kół zainteresowań	26	27	53	57,6	6	3	9	7,8	22	28	50	60,2	1	2	3	4,16
e) udział w badaniach bilansowych	13	10	23	25,0	25	22	47	41,2	4	14	18	21,6	11	9	20	27,7
f) organizacja wycieczek	28	31	59	64,1	19	10	29	25,4	37	33	70	84,3	4	12	16	22,2
g) promowanie zdrowego stylu życia/ właściwego organizowania czasu wolnego	7	6	13	14,1	10	11	21	18,4	7	7	14	16,8	7	7	14	19,4
h) inne (jakie?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

konsultacje/warsztaty rodziców/przedstawicieli środowiska lokalnego ze specjalistami pedagogami, psychologami, lekarzami (2006/2007 – 68,4%; 2013 – 27,7%). Znajduje to odzwierciedlenie w wiedzy i kompetencjach wychowawczych rodziców. Nadal jak wynika z uzyskanych badań szkoła podstawowa jest w zasadzie wyłączona ze współpracy w zakresie działań zdrowotnych. Nauczyciele często nie podejmują współpracy w tym

2006/2007 jak i w 2013 roku.

Wyniki badań uzyskane od rodziców wskazują, iż aktywność respondentów w zakresie pomocy przy organizacji uroczystości środowiskowych spadła, chociaż i tak wraz z wycieczkami pozostaje w centrum współpracy z nauczycielami. Spada poziom aktywności rodziców dotyczący kooperacji ze szkołą w ramach prowadzonych badań bilansowych dzieci. Na tym samym, niskim

Cele współpracy szkoły podstawowej w zakresie kształcenia	nauczyciele 2006/7 n=94				Rodzice 2006/7 n=167				nauczyciele 2013 n=77				Rodzice 2013 n=81			
	miasto n=49	wieś n=45	razem	%	miasto n=90	wieś n=77	razem	%	miasto n=38	wieś n=39	razem	%	miasto n=41	wieś n=40	razem	%
a) uzyskiwanie lepszych wyników przez dziecko	37	36	73	77,6	55	68	123	73,6	34	34	68	88,3	29	22	51	62,9
b) zapobieganie niepowodzeniom szkolnym	32	30	62	65,9	28	23	51	30,5	26	35	61	79,2	15	12	27	33,3
c) wyrównywanie szans edukacyjnych – eliminowanie niepowodzeń uczniów	29	19	48	51,0	12	14	26	15,5	25	29	54	70,1	8	14	22	27,1
d) motywowanie dziecka/ucznia do nauki	26	29	55	58,5	40	55	95	56,8	15	28	43	55,8	24	24	48	59,2
e) zdobycie wiedzy umożliwiającej dalsze kształcenie	23	15	38	40,4	8	12	20	11,9	17	20	37	48,0	10	11	21	25,9
f) rozwijanie zainteresowań i uzdolnień uczniów	39	34	73	77,6	22	28	50	29,9	31	30	61	79,2	18	20	38	46,9
g) wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce	30	20	50	53,1	18	22	40	23,9	20	25	45	58,4	14	19	33	40,7
h) inne (jakie?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 4. Cele współpracy szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie kształcenia uczniów w opiniach nauczycieli i rodziców

poziomie pozostaje współpraca rodziców w zakresie konsultacji ze specjalistami, promowania zdrowego stylu życia, przygotowania dzieci do konkursów i organizowania kół zainteresowań. Wyniki badań nieznacznie różnicowało w latach 2006/2007 środowisko terytorialne. Respondenci z terenów miejskich byli nieco bardziej aktywni niż rodzice ze wsi. Obecnie te różnice są niewidoczne, ale jednocześnie poziom współpracy w wielu obszarach wychowania jest nadal na niskim poziomie. Najbardziej aktywni, jak wykazały badania przeprowadzone w latach 2006/2007 i w 2013 roku, są rodzice posiadający średnie i wyższe wykształcenie oraz 1 dziecko w szkole podstawowej.

Porównując wyniki badań uzyskane od obu grup respondentów, można stwierdzić, iż współpraca w zakresie wychowania koncentruje się głównie, od wielu już lat na organizacji uroczystości szkolnych i wycieczek. Rzadko badani nauczyciele jak i rodzice podejmują wspólne działania na rzecz promocji zdrowia. Nauczyciele deklarują, iż podejmują współpracę w ramach przygotowania dzieci do konkursów, ale jak wynika z badań rodzice nie czują się grupą, która jest włączona w tego typu działania.

Kolejne pytanie zadane obu grupom respondentów dotyczyło celów współpracy w zakresie kształcenia uczniów. Wyniki badań przedstawia tabela 4.

Analiza wyników badań porównawczych dotyczących celów, którym służy współpraca szkoły z przedstawicielami środowiska lokalnego wykazała, że uzyskiwanie lepszych wyników w nauce oraz rozwijanie zainteresowań i uzdolnień uczniów mają zasadnicze znaczenie. Należy wskazać, iż wyniki badań uzyskane w 2013 roku wskazują, że nauczyciele coraz większy nacisk kładą na osiągnięcia dydaktyczne uczniów. Natomiast warto zauważyć, że bieżące wyniki w nauce uzyskiwane przez dzieci, okazują się ważniejsze aniżeli długofalowe efekty w postaci bazy umożliwiającej dalszy rozwój. Wyniki badań zasadniczo nie różnicuje środowisko terytorialne respondentów.

Dla badanych rodziców uzyskiwanie lepszych wyników w nauce to również priorytet, ale nie ma tendencji zwykłej. Ważne jest także motywowanie dzieci do nauki. Najmniej istotne dla respondentów jest zdobycie wiedzy umożliwiającej dalsze kształcenie oraz eliminowanie niepowodzeń szkolnych. Wyniki badań zasadniczo nie różnicuje środowisko terytorialne ankietowanych rodziców.

Porównując wyniki badań uzyskane od obu grup respondentów można stwierdzić, że współpraca w obszarze kształcenia uczniów służy głównie osiągnięciu przez uczniów bieżących sukcesów w nauce. Niewielu

Cele współpracy szkoły podstawowej w zakresie wychowania	nauczyciele 2006/7 n=92				Rodzice 2006/7 n=114				nauczyciele 2013 n=83				Rodzice 2013 n=72			
	miasto n=49	wieś n=43	razem	%	miasto n=65	wieś n=49	razem	%	miasto n=40	wieś n=43	razem	%	miasto n=35	wieś n=00	razem	%
a) ukształtowanie właściwej hierarchii wartości	40	41	81	88,0	45	29	74	64,9	34	39	73	87,9	27	24	51	70,8
b) uspołecznienie dziecka (umiejętność współpracy)	42	32	74	80,4	33	16	49	42,9	33	40	73	87,9	23	20	43	59,7
c) umiejętność wyrażania własnych przekonań (obrona własnego zdania)	23	19	42	45,6	17	5	22	19,2	15	22	37	44,5	8	12	20	27,7
d) kształtowanie odpowiedzialności dziecka za własne czyny	31	25	56	60,8	35	23	58	50,8	24	33	57	68,6	13	16	29	40,2
e) rozwijanie dociekliwości poznawczej	25	23	48	52,1	25	15	40	35,0	20	27	47	56,6	9	10	19	26,3
f) budzenie wrażliwości/ kształtowanie postaw empatycznych, zdrowotnejroostawy (moralnej, zdrowotnej podmiotami środowiska lokalnego	35	27	62	67,3	20	11	31	27,1	26	27	53	63,8	13	8	21	29,1
g) zachęcanie do zdrowego stylu życia	37	33	70	76,0	28	26	54	47,3	27	30	57	68,6	10	10	20	27,7
h) inne (jakie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 5. Cele współpracy szkoły podstawowej z przedstawicielami środowiska lokalnego w zakresie wychowania w opiniach nauczycieli i rodziców

respondentów rozpatruje funkcjonowanie dziecka w szkole podstawowej z perspektywy wdrażania do kształcenia ustawicznego realizowanego w ciągu całego życia.

Cele współpracy szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie wychowania dzieci w opiniach nauczycieli i rodziców przedstawia tabela nr 5.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że nauczyciele w dalszym ciągu za priorytet współpracy z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie wychowania uznają: ukształtowanie właściwej hierarchii wartości postawy dziecka: 2006/2007 - 81 (88,0%); 2013 - 73 (87,9%), jego uspołecznienie 2006/2007 - 74 (80,4%); 2013 - 73 (87,9%) oraz zachęcanie do zdrowego stylu życia 2006/2007 - 70 (76,0%); 2013 - 57 (68,6%). Warto jednak zauważyć, iż nauczyciele podają jako istotny cel zachęcanie do zdrowego stylu życia, jednak rzadko podejmują współpracę w tym zakresie. Najmniej istotne dla nauczycieli są nadal działania, których celem jest kształtowanie u dzieci umiejętności wyrażania i obrony swoich przekonań. Wyniki badań przeprowadzone

w latach 2006/2007 zasadniczo nie różnicowało środowisko terytorialne respondentów, natomiast obecnie okazuje się, że nauczyciele z terenów wiejskich wykazują większą aktywność, niż ankietowani z miasta. Jak wynika z badań uzyskanych w 2006/2007 roku największą aktywność przejawiali nauczyciele z wykształceniem wyższym magisterskim i z najdłuższym stażem pracy, powyżej 20 lat.

Wyniki badań uzyskane od ankietowanych rodziców potwierdzają opinie nauczycieli w zakresie celów podejmowania wzajemnej współpracy w obszarze wychowania dzieci. Najważniejsze z nich to ukształtowanie właściwej hierarchii wartości. Należy jednak zauważyć, iż waga przydawana przez rodziców kształtowaniu odpowiedzialności dzieci za własne czyny jest wyższa niż u nauczycieli, jednak maleje w porównaniu z wynikami uzyskanymi w 2006/2007 roku. Z kolei dla nauczycieli o wiele ważniejsze jest budzenie wrażliwości/kształtowanie postawy empatycznej w porównaniu z tendencją występującą u rodziców. Najmniej istotne dla obu grup

Formy współpracy szkoły podstawowej w zakresie kształcenia	nauczyciele 2006/7 n=94				Rodzice 2006/7 n=167				nauczyciele 2013 n=77				Rodzice 2013 n=81			
	miasto n=49	wieś n=45	razem	%	miasto n=90	wieś n=77	razem	%	miasto n=38	wieś n=39	razem	%	miasto n=41	wieś n=40	razem	%
a) rozmowy indywidualne	40	40	80	85,1	65	75	140	83,8	35	35	69	89,6	20	26	46	56,7
b) konsultacje/warsztaty grupowe	40	30	70	74,4	30	20	50	29,9	14	17	31	40,2	5	12	17	20,9
c) zebrania ogólne	26	20	46	48,9	20	26	46	27,5	24	25	49	63,6	24	27	51	62,9
d) wykłady	13	15	28	29,7	2	2	4	2,3	1	3	4	5,1	-	1	1	1,2
e) zajęcia otwarte	15	18	33	35,1	6	8	14	8,3	7	5	12	15,5	2	4	6	7,4
f) wycieczki	30	31	61	64,8	16	19	35	20,9	27	27	54	70,1	11	15	26	32,0
g) imprezy środowiskowe	33	35	68	72,3	13	16	29	17,3	22	29	51	66,2	7	14	21	25,9
h) korespondencja	10	7	17	18,0	8	7	15	8,9	7	8	15	19,4	2	-	2	2,4
i) pokazy	14	16	30	31,9	8	12	20	11,9	7	15	22	28,5	1	1	2	2,4
j) inne: udział w kołach zainteresowań	1	1	2	2,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 6. Formy współpracy szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie kształcenia w opiniach nauczycieli i rodziców

ankietowanych jest kształtowanie umiejętności obrony własnych przekonań.

W badaniach przeprowadzonych w latach 2006/2007 większą aktywność przejawiali rodzice z miasta, natomiast obecnie te różnice są zniwelowane. Ankietowani z wykształceniem średnim i wyższym, posiadając 1 dziecko w wieku wczesnoszkolnym nadal stanowią zespół wykazujący największe zainteresowanie współpracą w zakresie wychowania.

Porównując wyniki badań uzyskane od obu grup respondentów można stwierdzić że ukształtowanie właściwej hierarchii wartości to zasadniczy cel współpracy. Spada również zainteresowanie dotyczące współpracy w zakresie promocji zdrowego stylu życia.

Następne pytania dotyczyło form współpracy szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w opiniach respondentów. Wyniki badań dotyczące współpracy w zakresie **kształcenia** przedstawiono w tabeli 6.

Zdaniem badanych nauczycieli dominującą formą w współpracy szkoły z podmiotami środowiska lokalnego w ramach kształcenia są rozmowy indywidualne oraz organizacja imprez środowiskowych i wycieczek tematycznych. Z badań przeprowadzonych w 2013 r. można wnioskować, iż zebrania ogólne zyskały na popularności w grupie badanych nauczycieli. To tradycyjny sposób współpracy, który umożliwia przekaz informacji w formie transmisyjnej, a więc mało efektywnej. Natomiast znacząco straciły na znaczeniu jako formy współpracy zajęcia otwarte i wykłady. Rzadziej organizowane są także

konsultacje grupowe w formie warsztatów, które stanowią ciekawą alternatywę zebrani ogólnych, wymagają jednak dłuższego przygotowania, konsultacji ze specjalistami oraz czasu na ich przeprowadzenie. Badani rodzice potwierdzają w zasadzie opinie nauczycieli dotyczące form współpracy w zakresie kształcenia uczniów.

Można zatem wnioskować, iż organizacja wycieczek szkolnych oraz uroczystości/imprez środowiskowych weszła już w kanon współpracy z podmiotami środowiska lokalnego, ale brakuje spotkań w ramach zajęć otwartych, które ukazują szkołę z perspektywy codziennej pracy z dziećmi. Mała popularność wykładów może wynikać z tradycyjnej formy ich organizacji. Należałoby się zastanowić nad nową formułą ich przeprowadzania lub łączyć je z warsztatami, które pozwalają na praktyczne działania. Wyniki badań w zasadzie nie różnicuje środowisko terytorialne respondentów.

Formy współpracy w zakresie wychowania zaprezentowano w tabeli nr 7.

Analiza wyników badań dotyczących form współpracy nauczycieli z przedstawicielami środowiska lokalnego w zakresie wychowania wskazuje, że nadal preferowane są rozmowy indywidualne 2006/2007 – 79 (85,8 %); 2013 – 67 (80,7%) oraz zebrania ogólne 2006/2007 – 67 (72,8 %); 2013 – 59 (71,0%). Są to tradycyjne formy współpracy, które mimo wielu zmian w edukacji są najczęściej realizowane. Dość często kontakty dotyczące wychowania przybierają formę organizowania imprez środowiskowych i wycieczek dla uczniów. Rzadko współpraca obejmuje organizowanie wykładów i pokazów. Wymiana informacji

Formy współpracy szkoły podstawowej w zakresie wychowania	nauczyciele 2006/7 n=92				Rodzice 2006/7 n=114				nauczyciele 2013 n=83				Rodzice 2013 n=72			
	miasto n=49	wieś n=43	razem	%	miasto n=65	wieś n=49	razem	%	miasto n=40	wieś n=43	razem	%	miasto n=35	wieś n=37	razem	%
a) rozmowy indywidualne	37	42	79	85,8	54	35	89	78,0	30	37	67	80,7	25	21	46	63,8
b) spotkania / konsultacje grupowe	19	15	34	36,9	14	7	21	18,4	12	18	30	36,1	10	14	24	33,3
c) zebrania ogólne	30	37	67	72,8	40	38	78	68,4	26	33	59	71,0	20	27	47	65,2
d) korespondencja	6	8	14	15,2	2	1	3	2,6	12	5	17	20,4	2	2	4	5,5
e) wykłady/pogadanki	6	6	12	13,0	3	0	3	2,6	5	8	13	15,6	1	1	2	2,7
f) zajęcia otwarte	20	17	37	40,2	7	2	9	7,8	6	5	11	13,2	2	3	5	6,9
g) imprezy środowiskowe	27	30	57	61,9	17	8	25	21,9	25	29	54	65,0	11	11	22	30,5
h) wycieczki	33	30	63	68,4	20	5	25	21,9	29	27	56	64,7	8	15	23	31,9
i) pokazy	12	8	20	21,7	4	3	7	6,1	7	11	18	21,6	1	2	3	4,1
j) inne (jakie ?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 7. Formy współpracy szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w procesie

za pomocą korespondencji także należy do rzadkości, chociaż można zauważyć niewielki wzrost aktywności w tej formie spowodowany możliwością przesyłania pisemnych informacji drogą listów mailowych. Z badań przeprowadzonych w latach 2006/2007 wynika, że zajęcia otwarte organizowane były o wiele częściej w latach 2006/2007 – 37 (40,2%), aniżeli w roku 2013 – 11 (13,2%). Jest to o tyle niepokojące, iż ta forma komunikacji pozwala zapoznać się m.in. z metodami wychowania realizowanymi przez nauczycieli oraz zobaczyć uczniów w sytuacjach naturalnych temu środowisku, a nie tylko w trakcie uroczystości szkolnych.

Wyniki badań uzyskane od grupy rodziców w zasadzie potwierdzają opinie nauczycieli w tym względzie. Można jednak zauważyć wzrost zaangażowania rodziców w organizację uroczystości środowiskowych, wycieczek

oraz spotkań w grupach cieszących się większym zainteresowaniem respondentów. W przeprowadzonych badaniach w latach 2006/2007 większą aktywność przejawiali rodzice z terenów miejskich, obecnie można zauważyć nieznaczną przewagę rodziców z terenów wiejskich. Aktywność rodziców z wykształceniem średnim i wyższym jest większa aniżeli pozostałych ankietowanych.

Ostatnie zagadnienie dotyczyło oceny efektów współpracy w zakresie kształcenia i wychowania. Wyniki badań dotyczące oceny efektów współpracy w zakresie **kształcenia** przedstawiono w tabeli 8.

Oceny efektów uzyskane od badanych nauczycieli rozrzucone są od bardzo wysokich do przeciętnych. Badania porównawcze wskazują, że zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli ocenia je raczej

Ocena efektów współpracy szkoły podstawowej w zakresie kształcenia	Punkty oceny	nauczyciele 2006/7 n=94			Rodzice 2006/7 n=167			nauczyciele 2013 n=77			Rodzice 2013 n=81		
		miasto n=49	wieś n=45	razem	miasto n=90	wieś n=77	razem	miasto n=38	wieś n=39	razem	miasto n=40	wieś n=41	razem
Bardzo wysoko	5	4	1	5	22	13	35	3	5	8	5	6	11
Raczej wysoko	4	26	30	56	51	45	96	20	27	47	22	26	48
Przeciętnie	3	19	14	33	16	19	35	15	7	22	10	8	18
Raczej nisko	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	2	4
Bardzo nisko	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Średnia arytmetyczna oceny		3,69	3,71	3,7	4,04	3,92	4,29	3,68	3,94	3,81	3,76	3,85	3,81

Tabela 8. Ocena efektów współpracy szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie kształcenia uczniów w opiniach nauczycieli i rodziców

wysoko. Świadczy o tym ogólna średnia 3,70 (2006/2007) i 3,81 (2013 r.). Można zatem zauważyć niewielki wzrost oceny efektywności podejmowanych działań. Wyników badań nie różnicuje zasadniczo środowisko terytorialne respondentów.

W przypadku rodziców pojawiły się zarówno w badania z lat 2006/2007 jak i w 2013 r. oceny raczej niskie. Jednak zdecydowana większość badanych rodziców ocenia efekty raczej wysoko, ale znacząco zmniejszyła się grupa, która oceniła je jako bardzo wysokie i raczej wysokie. Świadczy o tym ogólna średnia z badań przeprowadzonych w latach 2006/2007, która wyniosła 4,29, a w roku 2013 już tylko 3,81. Nastąpił więc regres w kontaktach ze szkołą. W grupie rodziców obniżyło się zadowolenie z efektów podejmowanych działań. W badaniach przeprowadzonych w latach 2006/2007 nauczyciele z najdłuższym stażem pracy – powyżej 20 lat wyżej oceniają efekty komunikacji natomiast środowisko terytorialne zasadniczo nie różnicuje wyników badań. Z badań przeprowadzonych w 2013 roku wynika, iż zarówno nauczyciele – średnia 3,94 jak i rodzice 3,85 ze wsi wyżej oceniają efekty wzajemnych kontaktów niż respondenci z miasta. Ocenę efektów współpracy w zakresie **wychowania** przedstawiono w tabeli 9.

Jak wskazują uzyskane wyniki badań żadna osoba nie oceniła efektów współpracy bardzo nisko. Ocena efektów utrzymuje się w zasadzie na takim samym poziomie od 2006 roku. Zdecydowana większość badanych nauczycieli efekty współpracy oceniała nieco wyżej niż przeciętnie – świadczy o tym ogólna średnia 2006/2007 – 3,68; obecnie raczej wysoko 2013 średnia – 3,8, chociaż wzrost jest niewielki. Nastąpił więc niewielki postęp w ocenie.

Wyniki badań uzyskane w 2006/2007 roku wskazywały, iż środowisko terytorialne w zasadzie nie różnicuje wyników badań. Obecne dane zmieniają ten obraz. Nauczyciele z terenów wiejskich wyżej oceniają efekty współpracy, aniżeli respondenci ze wsi. Koresponduje to z wynikami, które wskazują większe zaangażowanie rodziców z terenów wiejskich we współpracę ze szkołą. Wyżej oceniają efekty współpracy nauczyciele z najdłuższym stażem pracy.

Wyżej oceniają efekty współpracy w zakresie wychowania rodzice. Potwierdzają to wyniki badań, ogólna średnia 2006/2007- 3,89, 2013 średnia – 3,93. Warto podkreślenia jest, iż wyniki badań w latach 2006/2007 nie różnicowało środowisko terytorialne respondentów, natomiast obecnie rodzice ze wsi znacząco wyżej oceniają efekty współpracy, aniżeli respondenci z miasta.

Podsumowując można stwierdzić, iż efekty podejmowanej współpracy w zakresie kształcenia oceniane są raczej wysoko, ale niepokoi bardzo niewielki wzrost tych na wartości na przestrzeni 6 lat, a w przypadku kształcenia nawet obniżenie poziomu zadowolenia rodziców. Nadal współpraca w zakresie kształcenia i wychowania koncentruje się na organizacji imprez środowiskowych i wycieczek. Strony nie podejmują się działań mniej spektakularnych, ale efektywniejszych z perspektywy rozwoju dziecka (zajęcia otwarte). Głównym celem w zakresie kształcenia dzieci pozostaje uzyskiwanie wysokich wyników w nauce, które nie zawsze świadczą o posiadanych przez uczniów kompetencjach. Celem wychowania staje się ukształtowanie właściwej hierarchii wartości, ale mniejszą wagę przydaje się realizacji tych wartości w praktyce.

Ocena efektów współpracy szkoły podstawowej w zakresie wychowania	Punkty oceny	Nauczyciele 2006/7 n=92			Rodzice 2006/7 n=114			Nauczyciele 2013 n=83			Rodzice 2013 n=72		
		miasto n=49	wieś n=43	razem	miasto n=65	wieś n=49	razem	miasto n=40	wieś n=43	razem	miasto n=35	wieś n=37	razem
Bardzo wysoko	5	5	1	6	11	6	17	1	8	9	3	10	13
Raczej wysoko	4	22	29	51	33	34	67	28	28	56	21	21	42
Przeciętnie	3	22	13	35	21	9	30	11	7	18	10	6	16
Raczej nisko	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Bardzo nisko	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Średnia arytmetyczna oceny		3,65	3,72	3,68	3,84	3,93	3,89	3,75	4,02	3,80	3,74	4,05	3,93

Tabela 9. Ocena efektów współpracy szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego w zakresie wychowania w opiniach nauczycieli i rodziców

LITERATURA

1. Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami trudnych uczniów?*, Warszawa 2003.
2. Dzierzgowska I., *Rodzice w szkole*, Warszawa 1999.
3. Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 2001.
4. Grochulska J., *Uczyć kierowania własnym losem*, w: *Pomiędzy wolnością a przymusem. W poszukiwaniu złotego środka w edukacji*. Tom II, red. J. Grochulska, Szczecin 2000.
5. Grochowska N., Gugnacka R., *Ja jestem sobą i ty jesteś sobą*, Warszawa 2001.
6. Jankowska A., *Rozmowy z rodzicami. Poradnik dla rodziców*, Kielce 2012.
7. Karbowiczek J., *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela w klasach I-III*, Kielce 2004.
8. Lulek B., *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów 2008.
9. Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985.
10. Mendel M., *Rodzice w szkole*, w: *Ku partnerstwu szkoła-rodzice*, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra 1999.
11. Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007.
12. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
13. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
14. Piotrowska E., *Podmiotowość ucznia w kształceniu integralnym ,w: Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Filipczuk Szczecin 2000.
15. Reczek-Zymróż Ł., *Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym*, Kraków 2009.
16. Waloszek D., *Dialog jako sposób istnienia podmiotów w edukacji ,w: Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Kraków 2011.
17. Winiarski M., *Współdziałanie szkoły i środowiska*, WUW, Warszawa 1992.

Autorytet w procesie uczenia się / Authority in the process of learning

Adres do korespondencji

mgr Renata Nowak
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
e-mail: renianowak1@interia.pl

ABSTRACT

This article refers to selected issues of social life, in which people are trying to find and follow their authority. Based on the analysis of scientific literature and studies, the author tries to present the role of the different social positions, including a teacher, as a person worthy of emulation.

KEY WORDS authority, types of authority, power

WPROWADZENIE

W życiu każdego człowieka następują takie chwile, kiedy poszukuje on autorytetu, osoby, która byłaby dla niego wyznacznikiem moralnego i etycznego postępowania. Jest to szczególnie ważne we współczesnym świecie, przepełnionym środkami masowego przekazu, mającymi siłę perswazji i prezentującymi jakże różnorodne kanony zachowywania się.

Bardzo ważną rolę, w kreowaniu postaw i poglądów młodego człowieka ma nauczyciel. To właśnie pod jego opieką dziecko przebywa w szkole, postępuje zgodnie z wyznaczonymi przez niego zasadami. Dydaktyk ma więc niezwykle ważną rolę do spełnienia - jego praca ma wpływ na życie dorastających osób. Od tego, czy uzyska on w oczach podopiecznych uznanie i szacunek, zależy to, czy będą oni przywiązywali należyłą wagę do jego słów i pragnęli uczyć się od niego, a także czy zechcą samodzielnie pogłębiać uzyskaną wiedzę. Nauczyciel, chcąc prawidłowo wypełniać powierzoną mu misję (jaką ten zawód niewątpliwie jest) powinien dołożyć wszelkich starań, aby stać się dla ucznia wzorem godnym do naśladowania – autorytetem. Jest to klucz do uzyskania sukcesu dydaktycznego.

POJĘCIE AUTORYTETU

Pojęcie autorytetu powstało w republikańskim Rzymie, ma starożytny rodowód, pochodzi od łacińskiego słowa *auctoritas*, które oznacza radę doświadczonych mężczyzn. To rodzaj władzy pośredniej, która miała za zadanie wzmacniać decyzję podjętą przez senat rzymski i zwiększać zaufanie do jej słuszności. W Europie pojęcie autorytetu po raz pierwszy zdefiniował Denis Diderot w Wielkiej Encyklopedii Francuskiej w 1751 roku. W Polsce termin ten przyjął się za pośrednictwem niemieckiej formy językowej *autorität* oznaczającej w języku polskim powagę.

Słownik łacińsko-polski (Kumaniecki, 1982) podaje trzy znaczenia słowa *autoritas*:

- poręka, uwierzytelnienie, poręczenie;
- powaga, wzór, przykład, znaczenie, wpływ, godność;
- wola, namowa, rada, uchwała, orzeczenie.

Słownik wyrazów obcych określa natomiast autorytet jako:

- uznanie u innych, wpływowość, znaczenie;
- człowiek, instytucja, doktryna, pismo cieszące się w jakiejś dziedzinie lub opinii pewnych ludzi szczególną powagą.

Pedagog (Okoń, 1996) pojmując termin 'autorytet' jako, wpływ osoby lub organizacji cieszącej się ogólnym uznaniem na określonej sferze życia społecznego.

Jedno z ujęć tej koncepcji łączy autorytet z faktem posiadania władzy przez nauczyciela. Władza jest możliwa bez autorytetu, natomiast autorytet nie jest możliwy bez władzy.

Zdaniem (Muszyńskiego, 1976) autorytet spełnia pozytywną rolę w sytuacji wychowawczej, w której sprawowanie władzy przez nauczyciela ma wspomagać rozwój ucznia. Dydaktyk decyduje o jakości stosunków z podopiecznymi w klasie. Władza jest rozumiana jako prawo i obowiązek podejmowania przez nauczyciela decyzji dla dobra ucznia. Nauczyciel posiada autorytet wówczas, gdy uczniowie podporządkowują się z własnej woli jego decyzjom. Władza zapewnia wychowankom poczucie bezpieczeństwa, pozwala uniknąć ryzyka błędu i lęku wyboru, budzi wśród nich pozytywne relacje oraz emocje.

Autorytetowi nauczyciela szczególnie łatwo ulegają dzieci w młodszym wieku szkolnym, w klasach wyższych obserwuje się wzrost krytycyzmu i osłabienie roli pozycji nauczyciela, niekiedy nawet zanik wszelkich autorytetów.

Autorytet jest zawsze relacją, nawiązującą się co najmniej między dwiema osobami, z których jedna budzi uznanie drugiej. Jest to prestiż osoby oparty na uznanych i cenionych w społeczeństwie wartościach – religii, prawie, nauce itp. Szacunek posiada nie tylko osoba, która dysponuje dużą wiedzą, ale też, w zależności od przyjętych wartości, dużą siłą lub bogactwem. Każdy człowiek w swoim życiu próbował naśladować jakąś osobę. Oznacza to, iż w niej widzi autorytet. Wśród współczesnej młodzieży można zaobserwować absolutny zanik poczucia wartości. Nastolatki za swój autorytet potrafią uznać osobę powszechnie znaną, wykreowaną przez media – piosenkarza, aktora itp. Często też za osobę godną naśladowania uważają rówieśnika, dysponującego siłą lub „władzą” w jego otoczeniu. Młodzi ludzie nie odczuwają już potrzeby bycia sobą, przede wszystkim chcą być akceptowani w społeczeństwie. Ich życie bardziej wypełnia fałszywość, aniżeli szczerłość. Młodzież kształtuje swoje poglądy wzorując się na osobach, które nic w życiu nie osiągnęły samodzielnie i które nic dla świata nie zrobiły.

Poszukiwanie takiego wzorca zaczyna się już w latach najmłodszych, w okresie przedszkolnym, kiedy to dziecko szuka ewidentnego przykładu do naśladowania, odkrywającego przed nim tajniki życia oraz poszerzającego jego młodzieńcze horyzonty. Idealnym materiałem na autorytet wieku dziecięcego jest oczywiście rodzic, który

swoją postawą pomaga dziecku budować, tworzyć jego własną tożsamość. Nieco później rolę rodzica przejmują nauczyciel, wychowawca szkolny, który również świadomy swojej pozycji winien dawać godny naśladowania przykład i tym samym kreować pozycje autorytetu wśród uczniów. W dorosłym życiu rolę przykładu życiowego przejmują już jednostki wybrane w sposób bardziej świadomy, w wyniku zbieżności światopoglądowych czy fascynacji daną osobą.

Posiadanie autorytetu w życiu ma na celu dodawanie odwagi i wiary, budowanie godnych naśladowania przykładów – nigdy zaś deprimowanie czy sprowadzanie na tzw. złą drogę czy też ograniczanie ludzkich możliwości. W takim wypadku zamiast być dodatkowym atrybutem pedagogicznym staje się przeszkodą w zdrowym procesie nauczania.

Autorytet w życiu człowieka jest kwestią bardzo stymulującą. Winien jednakże zawsze współgrać z osobowością danego człowieka i jego aktualnymi potrzebami, pochodzeniem społecznym czy światopoglądem – innego wzorca bowiem oczekują dzieci, a innego dorośli. Autorytet w procesie nauczania powinien także być dobrowolnym i indywidualnym wyborem, nigdy zaś narzuconym ogólnie utartym wzorcem.

AUTORYTET JAKO CECHA OSOBOWA

Zwolennicy stanowiska personalistycznego łączą autorytet z istnieniem określonych cech, wynikających bezpośrednio lub pośrednio z osobowości jednostki. Szukają podstawę autorytetu w osobie nauczyciela. Już Rowie (1957) rozumiał autorytet jako „pewną swoistą właściwość, tkwiącą immanentnie w osobie lub instytucji, dzięki której to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne”. W podobny sposób autorytet wyjaśnił Pieter (1960). Autorytet nauczyciela, według tego Autora, to „zespół wielu różnorodnych właściwości nauczyciela, dzięki którym uczeń bez wyraźnych nakazów i bez strachu przed karą ulega wychowawczemu wpływowi nauczyciela, a w szczególności chętnie uczy się stosować do jego wymagań”.

RANGA ZAWODU NAUCZYCIELA W SPOŁECZEŃSTWIE I ŚRODOWISKU LOKALNYM

Wraz z rozwojem stosunków społeczno-ekonomicznych w Polsce zmieniają się relacje między poszczególnymi grupami zawodowymi. W przypadku zawodu nauczyciela występuje zjawisko dwoistości oceny. Jeden aspekt oceniania wynika ze świadomości społeczeństwa, że nauczyciel wykonuje pracę o istotnym znaczeniu dla teraźniejszego i przyszłego rozwoju ludzkości. Ocena ta jest wysoka, sytuuje pracę nauczyciela na szczytach prestiżowej

drabiny zawodów, sprzyjając kształtowaniu się autorytetu szkoły i pedagoga w społeczeństwie. Niekwestionowana ranga szkoły i nauczyciela jest jednym z warunków sprawnie funkcjonującego systemu edukacyjnego, bez którego nie mogą prawidłowo rozwijać się współczesne społeczeństwa.

Drugi aspekt oceniania wynika ze zmiany sytuacji szkoły i nauczyciela w środowisku lokalnym. Szkoła przestała być monopolistą w zakresie wychowania i kształcenia, a nauczyciel nie jest już jedynym mistrzem i wzorcem postępowania. Charakterystyczne dla współczesności intelektualne przyspieszenie i efektowna szybkość oddziaływania środków masowego przekazu ujawniły istnienie nowych źródeł wiedzy. Jest ona powierzchowna, ale za to łatwo przyswajalna. Proces ten osłabia autorytet szkoły, w której wiedzę zdobywa się w sposób tradycyjny, pogłębiony. Zmienia też stosunek wobec intelektualnej rangi nauczyciela. Uczeń może zadziwić go szerokością swojej powierzchownej wiedzy. Zachodzące zmiany w przestrzeni społecznej i kulturowej powodują wzrost krytycyzmu i wymagań wobec szkoły. Wymagania oraz opinie o pracy nauczyciela formułowane są z pozycji oczekiwań i potrzeb społeczności lokalnej, a nie kompetencji i możliwości samego dydaktyka. Formalna ocena jego roli zawodowej w społeczeństwie jest wysoka, a względ środowiska zależy od specyfiki i jego doświadczeń. Tę drugą ocenę kształtują również warunki materialne zawodu nauczycielskiego, na ogół mało sprzyjające wzmocnieniu jego autorytetu.

WŁAŚCIWOŚCI NAUCZYCIELA

Są jednym z wielu czynników kształtujących stosunki nauczyciela z uczniami, jednak ich wpływ jest silny i niezaprzeczalny. Bezustannie zwiększa się liczba właściwości uznanych za istotne w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przy próbie dokładniejszego ich określenia wskazuje się na cechy specyficzne dla pracy pedagogicznej lub łączy się je z właściwościami uniwersalnymi dla różnych zawodów. Podejmowane są próby ich wyliczenia oraz porządkowania, np. ze wskazaniem na pozytywne i negatywne. Trudności w jednoznacznym określeniu własności warunkujących autorytet nauczyciela wynikają z jego dynamicznego charakteru. W miarę psychicznego i społeczno-moralnego rozwoju uczniów wzbogaca się treść autorytetu i zmienia jego zakres. Istotnym czynnikiem różnicującym jest także płaszczyzna, na której nauczyciel kształtuje autorytet. Inne bowiem właściwości decydują o randze nauczyciela w opinii uczniów, inne w przeświadczeniu rodziców lub przełożonych. W rzeczywistości jedynie określone zróżnicowanie właściwości nauczyciela zwiększa siłę jego pedagogicznego

oddziaływania, bez konieczności odwoływania się do władzy formalnej. Jest charakterystyczne, że wyraźnie pozytywne nastawienie do dydaktyka kształtuje się w stosunkowo długim czasie i wymaga dostrzeżenia u niego wielu pozytywnych cech. Natomiast negatywny stosunek powstaje w krótszym czasie, a do jego wytworzenia wystarcza jedna ujemna właściwość. Zmiana negatywnego ustosunkowania na pozytywne następuje w dłuższym czasie, natomiast przekształcenie pozytywnej postawy w negatywną dokonuje się znacznie szybciej. Autorytet nauczyciela trudno jest więc zdobyć, łatwo można go stracić, ale najtrudniej jest go ponownie odzyskać.

Pozycja nauczyciela jest funkcją społecznej rangi zawodu. Decyduje o niej ogół krajowych i lokalnych stosunków społecznych. Przedstawione uwarunkowania autorytetu nauczyciela nie wyczerpują listy możliwych czynników. Wskazują jednak trzy różne wymiary:

1. uwarunkowania zewnętrzne, niezależne bezpośrednio od nauczyciela (globalna koncepcja pedagogiczna; ranga zawodu nauczyciela w społeczeństwie);
2. uwarunkowania częściowo zależne od nauczyciela (ranga szkoły i zawodu nauczyciela w środowisku lokalnym);
3. uwarunkowania wewnętrzne, w znacznym stopniu zależne od nauczyciela (właściwości nauczyciela przejawiane w konkretnych zachowaniach względem uczniów oraz osób, z którymi nauczyciel współpracuje w interesie uczniów).

Wskazane w trzech wymiarach uwarunkowania można postrzegać jako czynniki pozytywne (wzmacniające autorytet nauczyciela) lub też negatywne (obniżające jego poziom). Zajmowane pozycje w wyróżnionych trzech wymiarach stanowią strukturalną całość i wyznaczają jakość i poziom autorytetu konkretnego nauczyciela.

Osoba podejmująca zawód nauczyciela realizuje jedno ze swych pragnień i wyraża chęć pozytywnego oddziaływania na innych. Przeżycie relacji pedagogicznej jest realizacją tego zamysłu. Natomiast autorytet stanowi źródło pedagogicznego wpływu. Nie jest celem, lecz sensem działań nauczyciela.

W literaturze przedmiotu spotykamy się z różnymi rodzajami autorytetów (Marciniczyk, 1991):

1. SPOSÓB ODDZIAŁYWANIA NA JEDNOSTKĘ

a) **Autorytet wywalający** ma inspirujący i konstruktywny wpływ na postępowanie osób, u których cieszy się uznaniem. Autorytet taki ma szczególne znaczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Wychowawca darzony takim poważaniem

mobilizuje swoich wychowanków do inicjatyw i podejmowania samodzielnych działań, pogłębia poczucie odpowiedzialności za własny rozwój.

b) Autorytet ujarzmiający natomiast wpływa nie z osobistych zalet czy zasług jego nosiciela, lecz z wygórowanej ambicji i żądzy władzy. W przypadku wychowawcy czy nauczyciela o takim autorytecie mamy do czynienia z osobą pragnącą bezwzględnie podporządkować sobie wychowanków poprzez stosowany wobec nich przymus zewnętrzny. Cel taki uzyskuje się w wyniku wydawania ambitnych zakazów i nakazów, nieustannej i nużącej perswazji, w której nie ma miejsca na dyskusję i jakikolwiek kompromis.

2. SPOSÓB PODPORZĄDKOWANIA SIĘ

a) Autorytet wewnętrzny cechujący się dobrowolną uległością innych osób i gotowości do podporządkowania się ze względu na odczuwany podziw i uznanie. Autorytet taki zwykle przypisuje się osobie, której siła wpływa na innych, tkwi nie tyle w jej sposobach postępowania czy stosowanych przez nią technikach oddziaływań, ile w jej cechach charakteru i wartościach, jakie uznaje i konsekwentnie realizuje w życiu codziennym.

b) Autorytet zewnętrzny (instytucjonalny, formalny) dotyczy wówczas, gdy podporządkowanie nie jest dobrowolne. Osoba o takim autorytecie ma moc wywierania wpływu na innych nie tyle dzięki swym osobistym przymiotom, ile zajmowaniu ważnego stanowiska w hierarchii władzy lub pełnieniu funkcji upoważniającej do formalnego podporządkowania sobie innych. Pod tym względem autorytet zewnętrzny jest tożsamy z autorytetem instytucjonalnym, urzędowym lub formalnym.

3. PREZENTOWANE WARTOŚCI.

a) Najważniejszym z pedagogicznego punktu widzenia jest **autorytet moralny**. Osoba o takim autorytecie staje się dla innych wzorem postępowania. Na tym polega jej niebywała wręcz siła wywierania wpływu na sposób myślenia i działania innych.

b) Znaczący – związany z osobistą szczególną kompetencją w pewnym zakresie np. sport literatura, sztuka.

AUTORYTET A WŁADZA

Władza nauczyciela to zdolność sprawiania, by uczniowie robili to, czego nie chcą, ponieważ tylko od nauczyciela zależą konsekwencje ich postępowania. Podporządkowanie w takim wypadku nie wynika z własnej woli ucznia. Jego rezultatem jest trudne i krótkotrwałe „zawieszenie broni”,

które podporządkowany uczeń akceptuje niechętnie i z wrogim nastawieniem. Nie ma co liczyć na to, że związki między nauczycielem a uczniami staną się w takim przypadku stabilne i nacechowane współpracą.

Władzę opartą na przymusie, karach i nagrodach jako środkach doprowadzania do uległości, wraz z kryjącymi się niebezpieczeństwami, jako czymś innym od sprawowania władzy instytucjonalnej może być wojsko i właśnie szkoła. W przypadku szkoły podstawą jest jednak efektywność kształcenia i życzliwość kształcących. Nie byłoby ani etyczne ani praktyczne oprzeć stosunki społeczne w szkole wyłącznie na władzy karania i nagradzania.

Nauczyciel, który jednoznacznie sygnalizuje władzę – dając do zrozumienia „zrób to, bo inaczej...”, odbiera uczniom jakąkolwiek szansę zaprezentowania posłuszeństwa jako aktu własnej woli.

Aby nauczyciel w ogóle mógł wypełniać swoją rolę, **niezbędne jest mu minimum praw, takich jak:**

- publicznie przemawianie,
- kontrolowanie komunikowania się w sali lekcyjnej,
- oczekiwanie, iż uczniowie zachowają uwagę,
- swobodne poruszanie się po klasie,
- decydowanie, czym i kiedy się zająć,
- decydowanie o użyciu sprzętów, pomocy dydaktycznych, ustawieniu krzeseł, miejsc siedzenia poszczególnych uczniów,
- wydawanie poleceń dotyczących pracy nad materiałem,
- stawianie oczekiwań w związku z lekcją, które uczniowie są zobowiązani spełnić,
- stawianie pytań związanych z treścią lekcji.

Jeżeli uczniowie nie uznają tych praw nauczyciela, nie można mówić o nauczaniu. Uczniowie sami muszą wziąć na siebie rolę uczniów. Żeby jednak uprawomocnić nauczycielskie „prawa do praw”, nauczyciel musi spełnić pewne oczywiste warunki, a mianowicie:

- cele prowadzonych przez niego lekcji muszą być jasne i dostosowane do możliwości uczniów,
- musi być do lekcji przygotowany,
- podawane przez niego informacje muszą być spójne i na odpowiednim poziomie,
- lekcja powinna być interesująca, a uczniowie muszą dostrzegać zaangażowanie i entuzjazm nauczyciela,
- uczniowie nie mogą być traktowani lekceważąco, a ich

uwagi powinny być chętnie i z uwagą wysłuchiwane.

W stosunkach z uczniami wszyscy nauczyciele mają taki sam instytucjonalny autorytet i prawa wynikające z przepisów. W takim razie znaczące różnice w obdarzaniu nauczycieli autorytetem, niezależnie od płci, wieku, stażu, pracy, wynikają z:

- cech osobowości, a nie z zajmowanej pozycji,
- jakości procesu dydaktycznego i wszystkiego tego, co się z nim wiąże.

Aby cieszyć się uznaniem uczniów należy nie tylko dobrze uczyć, ale również troszczyć się o słuchaczy. Na szczególne związki, jakie rodzą się między nauczycielem a uczniem, wpływają różne czynniki.

Etos i klimat szkoły – sprzyja stosunkom formalnym bądź nieformalnym. Kształtuje osąd uczniów, jakie postępowanie nauczycieli jest właściwe i na miejscu, a jakie nie. Przekonania te są trudne do zmienienia.

Wiek nauczyciela – ma znaczenie szczególnie w szkole średniej, gdzie z jednej strony młody nauczyciel może wydawać się uczniom nie dość „dorosły”, z drugiej zaś - chętniej mogą go naśladować lub traktować jako wzór.

Płeć nauczyciela i ucznia – ten czynnik także odgrywa większą rolę w szkole średniej, w której nauczyciel, szczególnie płci męskiej, musi zachować szczególną ostrożność w kontaktach z uczennicami.

Charakter, wygląd i autorytet nauczyciela – niektóre cechy są względnie trwałe, na przykład wygląd, temperament, poczucie humoru. Od wrażenia, jakie nauczyciel wywrze, szczególnie przy pierwszym spotkaniu, zależy to, czego będą się po nim uczniowie spodziewali.

Osoba o autorytecie moralnym staje się dla innych wzorem postępowania. Na tym polega jej niebywała wręcz siła wywierania wpływu na sposób myślenia i działania innych. Dlatego też wychowawcy i nauczyciele ciesząc się autorytetem osobistym u młodzieży, są niezastąpionym czynnikiem w ich prawidłowym rozwoju. Rola autorytetu w wychowaniu wydaje się być szczególnie aktualna w dzisiejszych czasach. W wychowaniu zapewniającym młodzieży swobodę i poszanowanie ich praw, uznawanie przez nich autorytetów ma znaczącą rolę. Wiąże się to z pewnym ograniczeniem wolności, ale przede wszystkim z ukierunkowaniem, które zapobiega niepożądanym zachowaniom. Wychowawcy i nauczyciele będący autorytetem dla swoich uczniów mają

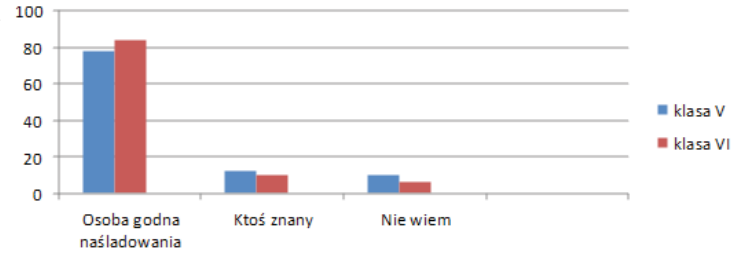
na nich pozytywny wpływ. Władzy tej młodzież chętnie się podporządkowuje. Jednak nadużycie jej pozbawia wyrobionej dobrej opinii, na którą trzeba długo pracować, ponieważ każdy z nas potrzebuje punktu odniesienia, jakim jest właśnie autorytet.

AUTORYTET W OCZACH DZIECKA

Jak uczniowie postrzegają dobrego pedagoga pod względem cech jego osobowości? Odpowiedzi na to nurtujące pytanie udziela przeprowadzona ankieta. Ankietowanych było 100 uczniów z klas V i VI w Szkole Podstawowej im. R. Traugutta w Żelechowie. Poniższe ryciny ukazują odpowiedzi uczniów na zadane im pytania, dotyczące „autorytetu”.

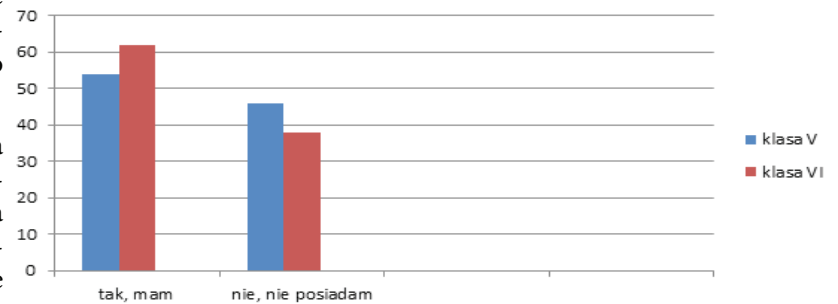
- klasa V Szkoły Podstawowej
- klasa VI Szkoły Podstawowej

1. Co dla Ciebie oznacza pojęcie „autorytet”?



Zdaniem ankietowanych uczniów pojęcie „autorytet” to osoba godna naśladowania.

2. Czy masz swój autorytet?

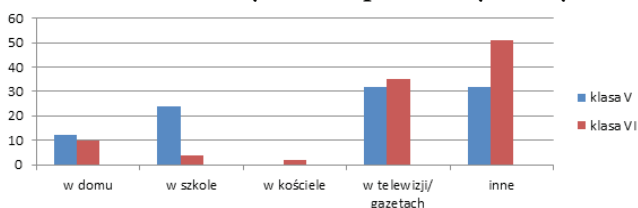


Ponad 60% respondentów klasie VI i ponad 50% respondentów w klasie V, na to pytanie odpowiada, iż ma swój autorytet.

3. Kto jest Twoim autorytetem?

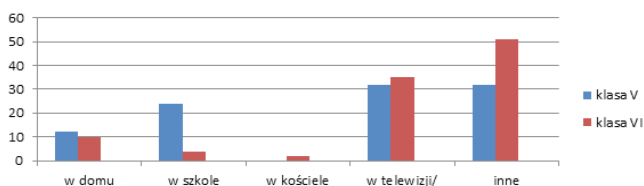
Największym autorytetem, zdaniem ankietowanych uczniów, bo prawie 60% jest dla nich Papież Jan Paweł II. Na drugim miejscu, około 20% rodzice, nieco mniej wskazuje, bo około 10% na nauczycieli, kolegów i koleżanki.

4. Gdzie dziś możemy znaleźć prawdziwy autorytet?



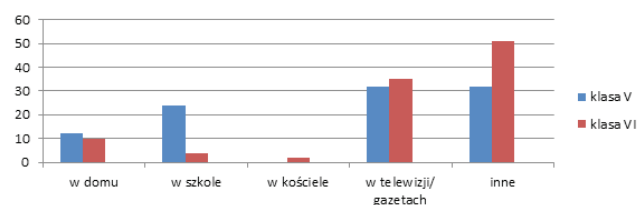
Wyniki badań wskazują, że uczniowie z klasy V i VI prawie w 35%, prawdziwy autorytet odnajdują w programach telewizyjnych i gazetach.

5. Czy uważasz, że w Twoim wieku młodzież potrzebuje autorytetów?

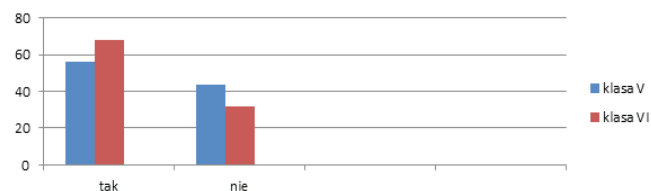


Zdaniem respondentów około 40% młodzieży, potrzebuje autorytetu w tym wieku, 25% uczniów z klasy VI zdecydowanie potrzebuje, 48% uczniów z klasy V i 20% uczniów z klasy VI, nie wskazują na potrzebę w tym wieku autorytetu.

6. Czy Twój nauczyciel jest dla Ciebie autorytetem?



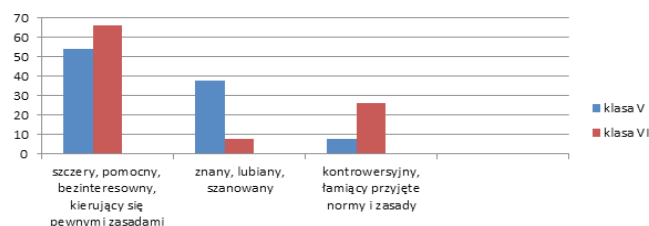
Według ankietowanych uczniów 64% z klasy VI i 48% z klasy V uważają, iż ich nauczyciel jest dla nich autorytetem. 7. Jakimi cechami powinien odznaczać się autorytet?



Większość ankietowanych uczniów wskazuje, iż osoba która posiada takie cechy jak: szczerść, jest pomocna, bezinteresowna i kieruje się pewnymi zasadami jest autorytetem. Zdecydowana większość uczniów z klasy V wskazuje iż, autorytet posiada osoba znana, lubiana i szanowa-

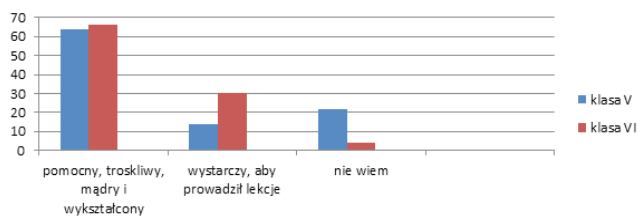
na. Zaś dla uczniowie klasy VI w większości osoba która jest kontrowersyjna, łamiąca przyjęte normy i zasady odznacza się autorytetem.

8. Czy Twoim zdaniem w dzisiejszych czasach łatwo znaleźć prawdziwy autorytet?



Zdaniem respondentów klasy VI, łatwo jest znaleźć prawdziwy autorytet. Respondenci z klasy V twierdzą, że dziś jest bardzo trudno o prawdziwy autorytet.

9. Jaki powinien być nauczyciel, aby stał się dla Ciebie autorytetem?



Ponad 60% respondentów klasy V i VI twierdzi, że nauczyciel jest autorytetem pod warunkiem spełniania wymienionych cech. Zdecydowanie mniejszy odsetek respondentów (30% dla klasy VI i 12% dla klasy V), jest usatysfakcjonowana samym faktem prowadzenia zajęć. 20 respondentów z klasy V nie określa priorytetów charakterystycznych dla nauczyciela.

10. Czy uważasz, że autorytet nauczyciela jest potrzebny w życiu?

Na to pytanie obie badane grupy odpowiadały bardzo podobnie. W związku z tym, iż są to pytania opisowe to przytoczę tylko najczęstsze odpowiedzi w obu grupach. Około 45%, zarówno w jednej i drugiej grupie, odpowiadało:

Tak:

- dostarcza nam odpowiedniej wiedzy i za to powinno się go szanować;
- pomaga w trudnych sytuacjach w szkole
- pokazuje jak zachowywać się w różnych trudnych sytuacjach.

Nie:

- jest dużo innych ciekawszych osób od nauczycieli;
- nauczyciel nie jest nikim znanym.

WNIOSKI

W obecnych czasach autorytetem, niestety stają się telewizja, Internet, alkohol i inne używki. Młodzież stawia je na pierwszym miejscu, uważając za najlepszą rzecz.

W klasach V i VI dzieci posiadają własne autorytety, choć nie mają sprecyzowanego własnego światopoglądu. Ważne jest dla nich zdanie rodziców czy nauczycieli, jednak z upływem czasu, kiedy wstępują w okres dorastania, zaczynają tracić własne autorytety-jest to czas wszelkich buntów i sprzeciwów przeciwko rodzicom, nauczycielom i wszystkim, co ich próbuje ograniczać. Postrzeganie autorytetu zmienia się wraz z wiekiem. Dla małych dzieci największym autorytetem są rodzice, później stają się nimi osoby powszechnie znane i szanowane a w okresie dojrzewania dziecko często odcina się od wszelkich autorytetów i wzorów, chcąc samodzielnie podejmować własne decyzje.

Ankieta została przeprowadzona w klasach V i VI w dwóch szkołach podstawowych. Na pierwsze pytanie: „co oznacza autorytet dla Ciebie?” W klasie V jak i VI większość dzieci odpowiedziała, że jest to osoba godna naśladowania. Drobnym procentem stwierdził, iż jest to „ktoś znany” lub że nie zna odpowiedzi na to pytanie. W innej szkole wszyscy podopieczni zgodnie odpowiedzieli, że jest to osoba godna naśladowania. Wiele dzieci zarówno z V jak i VI klasy posiada własny autorytet, jednak jest również znaczny procent dzieci, którzy w ogóle nie posiadają własnego autorytetu – nie mają osoby, która byłaby odpowiednia i godna ich zdaniem do naśladowania. W szkole podstawowej, w klasach objętych badaniem największym autorytetem jest Jan Paweł II, w znacznie

mniej procentem są to nauczyciele a także rodzice. Dla młodszych dzieci największym autorytetem są ich rodzice oraz często nauczyciele. Zaskakujący jest fakt, jak bardzo różnią się wyniki przedstawiające gdzie można znaleźć prawdziwy autorytet, w jednej ze szkół w znacznym stopniu jest to kościół oraz dom i szkoła, natomiast w drugiej jest to coś znacznie innego, czyli telewizja. Następnym pytaniem dotyczące autorytetu nauczyciela rozkłada się w podobny sposób w obu szkołach, gdzie niewielki procent odpowiada, że nie uważa nauczycieli za wzór godny do naśladowania.

Na zakończenie najciekawsze jest stwierdzenie, iż w obu szkołach dzieci uważają, że nauczyciel powinien być mądry, wykształcony a także troskliwy i pomocny. W niewielkim stopniu są przekonani, iż nauczyciel powinien po prostu być i prowadzić lekcje. Może to oznaczać, że dla dzieci ważne jest jaki jest ich nauczyciel i w jaki sposób prowadzi zajęcia.

ZAKOŃCZENIE

Pojęcie autorytetu nauczyciela w procesie kształcenia jest niezwykle obszerne, trudne do jednoznacznego zidentyfikowania.

Przedstawione powyżej zagadnienie z pewnością nie wyczerpują całej problematyki. Współczesny nauczyciel odgrywa bowiem niezwykle ważną rolę, będąc przewodnikiem po świecie informacji i wzorem dla uczniów. Powinien nie tylko być doskonale przygotowanym merytorycznie, lecz także cechować się wysoką kulturą osobistą oraz szanować uczniów. Od niego samego wymaga się również ciągłego kształcenia i doskonalenia swych umiejętności.

LITERATURA

1. Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu*, WSiP, Warszawa 1981.
2. Dudzikowa M., *Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku*. [w]: A. Siemak-Tylokowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.) *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa Wyd. :Żak” 1998.
3. Jazurkiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Wyd. Impuls, Kraków 1999.
4. Kumaniecki K., *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1982.
5. Lejman M., *Autorytet nauczyciela-wychowawcy*, „Ruch Pedagogiczny” 1984 nr 1.
6. Marcińczyk B., *Autorytet osobowy; geneza i funkcje regulacyjne*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1991.
7. Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1976.
8. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny* PWN, Warszawa 1996.
9. Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, Warszawa WSiP 1988.
10. Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Wyd. Wspólna Sprawa, Warszawa 1957.
11. Schepens J., *Autorytet wychowawców*, „Communio” 1992, nr 3.
12. *Słownik wyrazów obcych* pod red. J. Tokarskiego, Warszawa 1990.
13. Szydło A., *Oddziaływanie autorytetu nauczyciela na uczniów*, „Chowanna” 1970 nr 1.
14. Żebrowska M., Łuczyńska B., *Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych*, Psychologia Wychowawcza 1969, nr 4.

„Aforyzm jest nauczycielką życia częściej niż historia”

Czesław Banach

„Tylko na łonie rodziny znaleźć można zasady oraz źródło miłości ojczyzny i sprawiedliwości”

Arystoteles

„Jakie rodziny takie społeczeństwo”

Feliks Feldheim

„Istnieją przynajmniej dwie instytucje, które zbudowane są na zasadzie autorytetu i bez niego nie dają się wyobrazić: rodzina i szkoła”

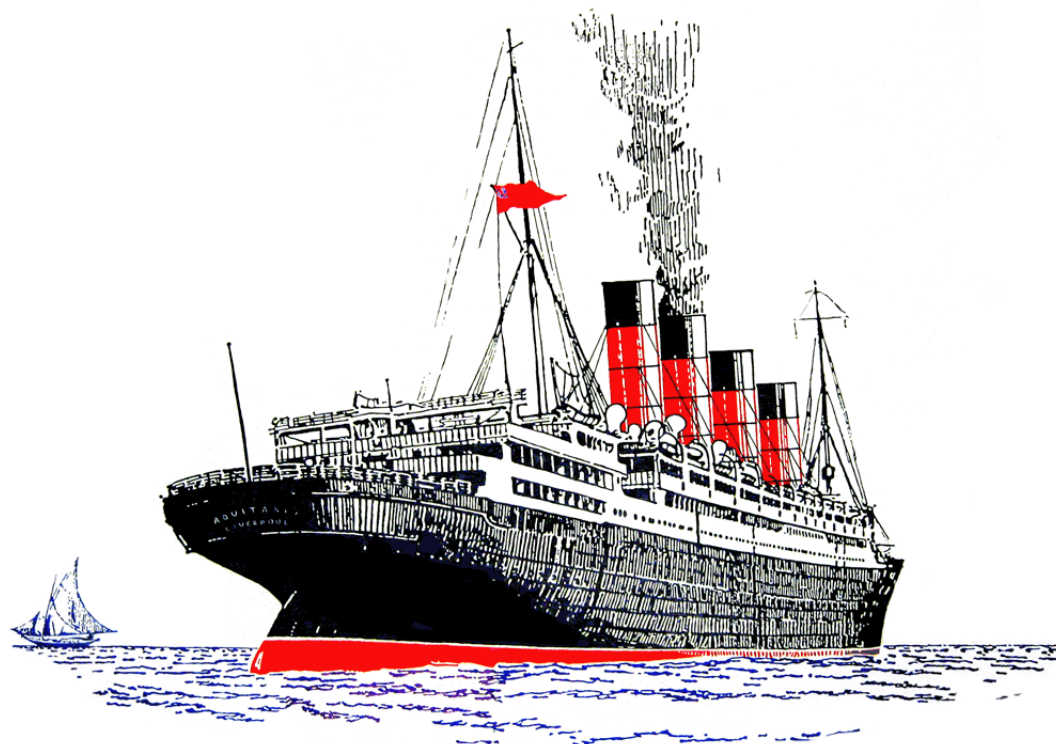
Leszek Kołakowski

„Obywateli nie produkuje się w fabrykach; to w rodzinie, pod sercem matki kryje się naród”

Stefan Wyszyński

„Człowiek bez rodziny drży z zimna”

André Maurois



Wychowanie a przestrzeń funkcjonowania współczesnych emigrantów i ich rodzin z uwzględnieniem rysu historycznego wpisanego w przestrzeń polskośći /

Parenting related to space of acting present-day emigrants and their families including historical sketch of polish space

Adres do korespondencji

Agnieszka Przychodzka-Dziekońska

e-mail: aprychodzkadziekonska@gmail.com

ABSTRACT

Particular place of Poles and Poland at map of the world, historical perspective including lots of Polish immigrants' families. Life of individual as part of historical processes. Parenting, tasks and challenges of this life in view of immigrants and their families lots.

KEY WORDS parenting issues and reality immigrants' families, immigration, family, history

WPROWADZENIE

Kiedy mówimy o Polsce – to w przedstawianiu kraju, pojawić się powinien źródłosłów, nazw i krain geograficznych, opis pierwszych wydarzeń konstytuujących ten kraj, zaprezentowani winni być jego mieszkańcy i jego historia. Historia zaś wydaje się być dyskusyjnym zagadnieniem w przedstawianiu tych ziem. Dawna – dość łatwa jest do opisanego, choć ilość źródeł i dokumentów z wieków minionych jest znikoma, współczesna – posiada wiele materiałów źródłowych, jednak jej przedstawienie, jest problemem, który rodzi się z wielości i przeciwności stanowisk, w sporze o prawdę, bo ta nie jest jednaka.

Polacy, to mieszkańcy ziemi, która jest ich ojczyzną, jednak ich przestrzeń życia od wieków wyznacza emigracja. Nie istnieje jedno miejsce, do jakiego udają się w swych poszukiwaniach, ucieczkach przed tym, co spotykali w „domu ojców swych”, warto jednak zwrócić uwagę, że cykle te niezmiennie trwają i kolejne lata przynoszą nowy *exodus*.

Analizując współczesność stwierdzamy, że opisuje ją masowa emigracja Polaków. Zarobkowe wyjazdy, jak zwykło

się tak twierdzić. Podłoże jej jest jednak bardziej złożone i nie wyczerpuje się w ekonomicznym aspekcie. Nie chciałabym przytaczać argumentów politycznych, socjalno-bytowe, znane są powszechnie, w sposób znamieny wpływają na jakość życia i godne spędzanie dni. Kolejne miliony Polaków, decydując się już nie tylko na emigrację a jak wielu z ich poprzedników, na stałe zamieszkanie w obcym kraju (bo jak inaczej można nazwać wieloletnią rezydencję w innym kraju, kiedy jedynie zdalny i przypadkowy kontakt pozostaje z rodziną). To zmiana miejsca zamieszkania, bo chyba nie zmiana ojczyzny – tę dziedziczymy i pozostaje ona na zawsze jedyną. Powoduje, że wielkim wyzwaniem dla tych, którzy decydują się na wyjazdy – jest funkcjonowanie ich rodzin. Pełnienie przyjętych i powierzonych ról społecznych związanych z wychowaniem dzieci, codziennym przebywaniem z nimi w realizacji powinności.

Swojego miejsca szukają emigranci w szeroko pojętej wspólnej Europie, o której Zygmunt Bauman pisze, że jest wyzwaniem, przestrzenią, która staje się, w nawiązaniu do historii o mitycznej proweniencji, Europa – postrzegana być może jako niedokończona przygoda.

To miejsce wyjazdów najczęstszych – jednak w czasach globalnego świata przestrzeń nie stanowi już problemu, w przemieszczaniu. Prawdziwym wyzwaniem jest to, że choć świat się zmienił – sam człowiek w potrzebach swych i oczekiwaniach niezmiennym pozostaje – zatem i rudymenarne potrzeby nie ulegają rewolucyjnym zmianom podobnym do nowinek i osiągnięć w przestrzeni technicznej.

Współcześni emigranci – to ludzie w każdym wieku. Bardzo młodzi, którzy nie potrafią znaleźć pracy, zatem szukają miejsca stałego zarobkowania – często też zamieszkania na obczyźnie. Starsi, którzy pozostawiają rodziny, by zapewnić im lepszy byt i stabilizację, niepomni, że człowiek do życia dobrego potrzebuje nie tylko zabezpieczenia potrzeb wynikających z dostatku materialnego, zaś dużo bardziej, szczególnie dzieciom potrzeba bliskości, zrozumienia i miłości ze strony najbliższych. Warto tu zaznaczyć istotny problem, jaki porusza niniejszy artykuł – problem wychowania dzieci i młodzieży z rodzin, gdzie część rodziców zdecydowała się na stałą emigrację, lub przebywa stale poza miejscem stałego zamieszkania dzieci i współmałżonków. Najszersza - grupa emigrantów, to dojrzały ludzie, wyjeżdżający dla poprawy bytu.

Odnosząc się do zagadnienia – funkcji i roli rodziny w wychowaniu dziecka w przestrzeni społecznej, należy wspomnieć o tym, że jest ona „pierwszym źródłem przekazu symbolicznego; w niej małe dziecko uczy się wyrażania uczuć i myśli, a także odpowiednich relacji i zachowań, w niej spotyka się z wartościowaniem, uczy się po raz pierwszy norm postępowania i jest wdrażane do funkcjonowania w czekających je rolach społecznych”. (Milerski i Śliwowski 2000: 192)

Rodzina – zostaje porównana do „instytucji wychowawczej”, biorąc pod uwagę, że rozwój człowieka determinowany jest wpływem środowiska w jakim ono przebywa. Jednak to właśnie w rodzinie przychodzi na świat dziecko, uczy się pierwszych słów, kroków i określonych zachowań społecznych. Zatem wydaje się, że najbardziej interesująca i rodząca najwięcej pytań, wyzwań tak z punktu widzenia społecznego i pedagogicznego stanowi grupa emigrantów – część populacji, która wyjeżdża pozostawiając dzieci – dla dobra ich oddała swe obowiązki lub deleguje je na innych członków rodziny – lub osoby zastępujące rodziców w roli wychowawców. Środowisko opiekuńcze w przypadku rodzin emigrantów naznaczone jest rozstaniem – swego rodzaju stratą, którą przeżywają wszyscy jej członkowie – zaś najmocniej odbija się ona na psychice dzieci. Wychowanie – w tych rodzinach traci swe elementarne uporządkowanie, zasadnicze dla jego oddziaływania, jest niespójne, wręcz przeciwne jego założeniom. Postawa ro-

dzicielska w swym charakterze emocjonalnym nie może być realizowana – lub realizowana jest fragmentarycznie i w sposób spaczony, tak też niestety oddziałuje na dziecko i kształtuje jego osobowość. Zaburzone zostają funkcje rodziny, nie zaspokajane potrzeby tak poszczególnych członków, jak i ich społeczne ich odniesienie. Można stwierdzić, co zauważają badacze, że powstał nowy styl wychowania – styl oparty na kontakcie medialnym, kiedy funkcję przekaźnika i miejsce spotkania pełnią nowe media – wszak one w czasach płynnej nowoczesności zastępują bezpośrednie relacje, niestety nawet tak ważne i podstawowe dla człowieka relacje rodzinne. Teoretycy badający modele funkcjonowanie rodziny zaznaczają, że ten interpersonalny system stosunków znamienym jest dla jej określenia. Realizacja poszczególnych ról w szczególnym odniesieniu do członków rodziny – jest z góry określona i nie wpływa dobrze na jej członków zamiana oczekiwanych, powierzonych i realizowanych zadań, które niosą ze sobą prawa i obowiązki wynikające z pełnionych ról wychowawczych. Rodzina będąca podzieloną przez fakt emigracji jednego z rodziców, lub wyjazdu obojga z nich, naznaczona jest zaburzeniem tak relacji, jak potrzeb, postaw i funkcji.

Wyjazdy rodziców – służą poprawie bytu rodziny i stwarzaniu warunków do dalszego rozwoju dzieci, jednak nie wpływają korzystnie na kształtowanie ich osobowości. Należy wspomnieć o roli i miejscu matki w kształtowaniu przyszłych świadomych współmieszkańców kraju. Matki, której nie może zastąpić nikt – tak w drodze przychodzenia na świat dziecka, jak w procesie kształtowania świadomych i zakorzenionych w tradycji i kulturze jednostek. Matka, której nikt nie może zastąpić niejednokrotnie pozostawia swe dzieci w poszukiwaniu możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb bytowych rodziny. Erich Fromm napisał:

[...] matka jest pokarmem, miłością, ciepłem, ziemią. Być kochanym przez nią to tyle co być żywym, zakorzenionym, mieć ojczyznę i dom...” (Fromm 1966: 45); [...] miłość matki nie jest obwarowana żadnym warunkiem. Jedyne, co muszę zrobić, to być – być jej dzieckiem. Miłość matki jest spokojem, nie trzeba jej zdobywać, nie trzeba na nią zasługiwać. (Fromm 1971; 52)

Według danych Fundacji Prawo Europejskie w Polsce w 2009 r. w 110 000 rodzin dzieci wychowywały się bez co najmniej jednego z rodziców. W świetle licznych badań nad dziećmi z rodzin emigrantów, wykazano, że dzieci te niechętnie ujawniają swoją sytuację rodzinną, wstydzą się jej, co zdecydowanie zaniża ich obraz siebie i samoocenę. Dziecko czując się opuszczone i zaniedbane nie realizuje należycie obowiązków, w tym obowiązków szkolnych.

Czują się osamotnione i niekochane. Eurosieroctwo – zdefiniowane między innymi przez S. Kozaka – określa dzieci, których rodzice wyjechali w celach zarobkowych za granicę. Zjawisko to zalicza się do tak zwanego sieroctwa społecznego. W przypadku braku kontaktu z rodzicami wskutek wyjazdu w celach zarobkowych, Kozak wyróżnia trzy stopnie osierocenia:

- stopień najwyższy, kiedy następuje całkowite opuszczenie dziecka przez rodziców, co skutkuje całkowitym brakiem kontaktów między dzieckiem a rodzicami, zaś życiem dziecka kierują osoby obce;
- stopień średni, kiedy dziecko ma sporadyczny kontakt z rodzicami, spotkania i wizyty są nieregularne;
- stopień najniższy występuje, gdy rodzice interesują się dzieckiem, organizują spotkania, choć nie jest to stała nad nim opieka.

Niestety wyjeżdżający rodzice wielokrotnie nie regulują sytuacji prawnej dzieci, co powoduje, że zostają one wykluczone z korzystania z praw i przywilejów im przynależnych. Najbardziej obciążające są dla rodzin emigrantów skutki psychiczne, które wpływają na rozwój dziecka. Wynikają one, jak podają badacze, z niezaspokojenia elementarnych potrzeb: miłości, przynależności, bezpieczeństwa, bliskości.

Niezaspokojone potrzeby, niedostosowanie społeczne, zanik więzi uczuciowej rodzi obciążające, często na całe życie, skutki w postrzeganiu siebie i relacjach ze światem zewnętrznym. Psychologowie i socjologowie klasyfikują imigrację zarobkową jako patologię. Najbardziej brzemiennie w skutki wychowawcze są wyjazdy rodziców małych dzieci, gdyż one najbardziej cierpią z powodów osamotnienia.

Należy w niniejszej analizie odnieść się do teorii wartości, która staje się analizą istotnych zjawisk psychologicznych – w tym ujęciu kwestii emigracji i jej skutków w całości ich oddziaływań tak jednostkowych, jak społecznych – w szerszej perspektywie historycznej. Wartości wśród wielu ich podziałów i klasyfikowaniu na grupy łączą w sobie to, co cenne i ważne w całościowym procesie kształtowania jednostki i znamieny jest ich wpływ na każdą kształtowaną jednostkę.

Niniejsze krótkie przedstawienie problemu emigracji i eurosierot pozwala dostrzec wagę i brzemiennosc tego zjawiska, zjawiska emigracji, która wpływała i kształtowała wiele z pokoleń emigrantów. Życie tych ludzi w sposób jednoznaczny określały wyjazdy, naznaczając wiele z pokoleń Polaków piętnem bezdomnych. Warto zatem poddać analizie minione pokolenia – tych, co szukali

ojczyzny, która będzie im „macochą”, bo matki-ojczyzny nikt nie zastąpi. Pokolenia tych, co porzucali swe rodziny lub razem z nimi wyjeżdżali do „ziemi obiecanej”, która przyjmowała ich i pozwalała zaistnieć w wielu przestrzeniach i niestety też niejednokrotnie zmuszała do powrotu i doprowadzała do zatracenia dorobku i życia. Należy zatem przyjrzeć się i w szerszej perspektywie historycznej kolejnym grupom emigrantów. Pozwoli to lepiej zrozumieć wagę problemu i jego niestety niezmienny, uwarunkowany historycznie charakter. Wskazujący jak bardzo naród i fakt bycia reprezentantem danego narodu deprymuje życie człowieka i je określa. Należy też zauważyć, że jest to problem szerszy. Polacy nie są jedynym narodem skazanym i skazywanym na wyjazdy ze swojej ojczyzny, porzucanie ziem matki, wpisującej ich w świat.

Na początku lat 90. XX w. wyjechała wielka fala emigracji młodych ludzi, którzy szukali godnego życia za granicą, zniesiono wizy. Młodzi ludzie zaczęli wyjeżdżać na studia, nie ograniczała ich już polityka i inne powiązania. Licznym się udało, bez zaplecza, bez szczególnych środków finansowych, znaleźli swe miejsce, zamieszkali w wielu krajach. Na szczęście ta emigracja, to nie jest przegrane pokolenie – dziś to czterdziestolatki młodzi, otwarci i chętni dalej poznawać świat globalny. Spotykają swe przeznaczenie w wędrowności ku dostatniemu życiu, jakie często wiodą na emigracji. Lata ich życia mierzone są ilością przyjazdów do ojczyzny, ilością odwiedzin bliskich. Są oni wędrownymi współczesności. Lata 80. Minionego wieku przyniosły czas wyjazdów emigracji politycznej, choć większość z emigracji przecież ma takie podłoże. Do tego pokolenia należy wielu z tych, którzy wyjechali i wrócili, wierząc w odmianę, która miała nadjeść. To emigracja wygranych i przegranych – jak wiele z pokoleń wyjeżdżających i... wracających. Wielka emigracja końca lat 60. XX w. przyniosła zmianę, która zaowocowała innym kształtem Polski. Był to emigracja pokolenia Zygmunta Baumana, Leszka Kołakowskiego. Wgnani – bo tak przecież należy powiedzieć – wracali do ojczyzny po latach, żona profesora Baumana, Janina – za ojczyznę uważała Polskę – mimo iż, ta wyrzuciła ich, pozbawiając prawa przyjazdu na dziesięciolecie.

Chciałabym wspomnieć jeszcze o emigracji wojennej i międzywojnia. Zwracając szczególną uwagę na tę ostatnią. Emigrację Polaków w czasach wielkiego kryzysu. Polaków, którzy zapraszani byli by „zasiedlać” Europę. Do dziś między innymi we Francji znajdują się pomniki poświęcone Polakom, ich obecności w tym kraju i zasługom poczynionym. Niezmiennie wyjazdom towarzyszyło porzucenie – dzieci, małżonków, tułaczka i wygnanie z ojczyzny, psychiczne cierpienie za ziemią

matki i krajem ojców, i powroty, które nie dawały żyć w świecie politycznej indoktrynacji.

Ten krótki rys – emigracji ostatnich lat ma na celu jedynie zarysowanie jak powtarzalnym procesem w dziejach ludzkości jest emigracja, jak wpływała i oddziałuje ona na jednostki, w swym niezmiennie powtarzalnym procesie istnienia w historii narodu, ze szczególnym odniesieniem do historii i współczesności narodu polskiego.

Warto zatem odwołać się do słów klasyka myśli – filozoficznej Karla Mannheima, który dostrzega nierozdzielne związki jednostki i społeczeństwa a w nim zapisaną jego historię, która odbija się jak w zwierciadle w jednostkowych losach jej obywateli:

Każda jednostka jest więc z góry zdeterminowana przez fakt, że wyrasta w społeczeństwie, i to zdeterminowana w dwojakim sensie; znajduje zaistniałą już sytuację, a w tej sytuacji uformowane z góry modele myślenia i zachowania. (Mannheim 1992: 3)

Powtarzalność historii wyjazdów i powrotów z emigracji znamioną jest dla narodu Polskiego. By znów zacytować przywoływanego uprzednio filozofa – „Sens historii i życia zawiera się w ich stawianiu się, w ich płynności.” (Mannheim 1992: 21). Stały rytm wyjazdów i powrotów, mikro historii – prawdziwych losów ludzi nad którymi warto się zatrzymać. Opowiadać je by stały się dowodem na nierozdzielność związków z ojczyzną, ziemią matki i ojca, na ich wpływ na człowieka i na jego kształtowanie:

Myślenie ludzkie nie jest z reguły wyzwolane impulsem kontemplacji, jako że przecież wymaga ono podłoża wolicjonalnego i emocjonalnego aby zapewnić trwałą orientację myślenia w egzystencji grupy. Właśnie dlatego, że wiedza jest w samych swych podstawach wiedzą kolektywną (pomysł samotnej jednostki to tylko szczególny przypadek i wytwór późniejszy), zakłada istnienie wspólnoty wiedzy, będącej pierwotnie przygotowaną w podświadomości wspólnotą przeżywania. [...] trzeba także uznać siłę kolektywnej podświadomości. (Mannheim 1992: 25)

Idąc dalej tym tropem myślenia należy zaznaczyć jaki wpływ na jednostkę ma myślenie – tak w odniesieniu do perspektywy poziomej, jak i poziomej ze szczególnym odniesieniem do iluzji postrzegania świata otaczającego:

Przede wszystkim przyspieszenie ruchliwości społecznej niszczy dawniejszą, panującą w statycznym społeczeństwie iluzję, że wprawdzie wszystkie rzeczy mogą się zmieniać, ale myślenie pozostaje wiecznie takie samo.” (Mannheim 1992: 6)

Mobilność pozioma, to znaczy ruch, przemieszczanie się z jednego miejsca na inne i z jednego kraju do drugiego

nie zmieniając statusu społecznego pokazuje wprawdzie, że różne narody różnie myślą, ale dopóki tradycje grupy narodowej czy lokalnej pozostają nie złamane, tak bardzo podtrzymuje się nawykowy styl myślenia, że sposoby myślenia zaobserwowane u innych grup, odczuwane są jako dziwactwa, błędy, dwuznaczności i herezje. Nie wątpi się ani w słuszność własnej tradycji myślowej, ani w jednoznaczność myślenia w ogóle.

Tylko wówczas, gdy mobilności poziomej towarzyszy pionowa, tzn. szybki ruch pomiędzy warstwami w sensie awansów i degradacji społecznych, ulega nadkruszeniu wiara w powszechną i wieczną słuszność własnego myślenia. Mobilność pionowa stanowi decydujący czynnik, który narusza ludziom trwałość odziedziczonych obrazów świata i czyni ich sceptycznymi. [...] Jest zasługą Maxa Webera, że pokazał on w swej socjologii religii, jak często ta sama religia była przeżywana w różny sposób przez chłopów, rzemieślników, kupców, szlachtę i intelektualistów. Jeśli jakieś społeczeństwo podzielone jest na zamknięte kasty i dlatego odznacza się nieznaczoną mobilnością pionową, to we wszystkich grupach albo występuje brak wspólnego obrazu świata, albo też jest on w różnych kontekstach życiowych w różny sposób rozumiany.” (Mannheim 1992: 6)

To niezwykle znamionna uwaga, istotna w postrzeganiu Polaków-emigrantów. Dziś aktywnymi uczestnikami społecznymi, aktywnymi zawodowo i zdecydowanie w pełni władz umysłowych są przynajmniej trzy grupy emigrantów, nie licząc ludzi w pełni sprawnych a już z dużym bagażem lat i co za tym idzie mało mobilnych z racji wieku i dolegliwości nimi powodowanych. Zatem to wielka rzesza ludzi i ich wyobrażenia, przesycona jest obrazem świata, jaki poznawali, w jakim współuczestniczyli, jest wprost proporcjonalna do ich ilości. Pytaniem retorycznym pozostaje jednak pytanie, na ile potrafią oni przenieść doświadczenia krajów poznawanych, „nowych ziem obiecanych”, jeśli – kiedy wracają do ojczyzny? Czy też wraz z chwilą ich powrotu do ziemi ojców i przestrzeni matek wracają dawne wzory, obrazy relacji zakorzenione w tradycji „umysłów zniewolonych”. Chcąc podjąć szerszą perspektywę tej dyskusji, zapytać należy o doświadczenia i przełożenia tych doświadczeń dotyczących relacji społecznych, rodzinnych przenoszonych na grunt rodzinny. Jak się mają do siebie modele wychowania, dziedziczone i obserwowane, wobec autorytetu. „Demokracja nie jest możliwa bez wykształcenia się szczególnej, demokratycznej mentalności, ta zaś bez wychowania do demokracji [...]” – stwierdza Mannheim (Mannheim 1992: 112).

Polacy niestety nie są wychowani do demokracji, należy też powiedzieć, że brak dbałości o to wychowanie

znamiennym jest dla współczesności, by nie użyć określenia indolencji. Powroty do kraju przynosiły wielu z tych, którzy postanowili „budować ojczyznę” upadek i stratę wszystkiego, co dotychczas posiadali, wraz z życiem.

Sprawujący władzę dbali by w kraju panowała „selekcja negatywna”, tak dobór kandydatów na nauczycieli oceniła powoływana Janina Bauman. Historia Pawła Jasienicy przedstawiona w filmowej reżyserii Kidawy-Błońskiego w *Różyńce*, doskonale obrazuje omawiany model braku korelacji między poziomami warstw, które nigdy nie mogą być koherentne, gdyż z założenia ich poziom nie jest równym. Po raz kolejny posługując się cytatem z *Ideologii i utopii*, poszerzę perspektywę spojrzenia na przedstawiany problem:

Im bardziej statyczne jest społeczeństwo, tym większe prawdopodobieństwo, że warstwa ta zdobędzie określony status, pozycję kasty. I tak można widzieć magów, bramińców, średniowieczny kler jako warstwy intelektualne cieszące się w społeczeństwie monopolem, przy pomocy którego kontrolują one zarówno formowanie obrazu świata w społeczeństwie, jak i przewyższanie lub łagodzenie różnic w naiwnie wytworzonych wyobrażeniach innych warstw. [...] Im bardziej czyni się rzecznikiem jakiejś zorganizowanej zbiorowości, np. Kościoła, tym bardziej jej myślenie skłania się ku „scholastyce”. Musi istnieć dogmatycznie rządząca władza, aby sankcjonować te sposoby myślenia, które kiedyś obowiązywały tylko dla jednej sekty, ale przy tym także właściwą temu sposobowi myślenia ontologię i teorię poznania. [...]

Drugą cechą monopolistycznego typu myślenia jest względne oddalenie od otwartych konfliktów dnia powszedniego; także i pod tym względem jest więc ono scholastyczne, tzn. akademickie i sztywne. (Mannheim 1992: 9)

Współczesny świat przełamał monopol kast i wolny jest od tych uwarunkowań i ograniczeń. Niestety pod płaszczykiem demokracji odebrał też wiedzę połączoną z wolą myślenia. Odebrał świadomość tak uczestnictwa w społecznym oddziaływaniu na jednostkę, jak i współtworzeniu przestrzeni życia jednostki przez grupę, która opisuje świat warunkowany napływami z przeszłości w wymiarze małych ojczyzn i ziemi ojców. Macdonaldyzacja świata zbanalizowała jego obraz i ujednoliciła. Ograniczając tym samym wpływ przestrzeni najbliższych człowiekowi – ojczyznianych jego wymiarów. Emigracje niszczą rodziny, naruszają podstawy ich funkcjonowania, zabijają szczęście postrzegania świata w zatracie bliskości i miłości do najbliższych i do wspólnej im ojczyzny.

Odwołując się do mikro historii jako sposobu „obrazowa-

nia człowieka w świecie”, kiedy to opowieść o jednostce, która znamienna jest dla losów narodu i jego znakomitej części społeczeństwa, warto - poruszając temat emigracji i losów – odnieść się do wybranych przykładów – losów emigrantów i ich szczególnemu związkowi z ojczyzną.

Antoni Magierka, emigrant okresu międzywojennego, który przebywał w północnych rejonach Francji, pojechał tam wraz falą emigrantów poszukujących pracy w Europie czasu kryzysu i poszukiwań przez ówczesne władze ludzi do zamieszkania i zasiedlenia terenów wyludnionych przez pierwszą wojnę światową. Pracował jako górnik, później pracował w fabryce samochodów jako kierowca. Poznał kobietę, która została jego żoną, taka wydawać się może zwykła historia życia, ale później jego życie stało się swego rodzaju przypowieścią – historią ludzi – Polaków na emigracji i ich tragicznych historii powrotów. Wrócili do ojczyzny, spodziewając się narodzin dziecka. Z zasobem gotówki i energią dojrzałych ludzi, którzy posiadali багаż wiedzy o świecie kupowali kolejne posiadłości, szukając swego miejsca na ziemi. Nie sprawdzili się w roli rolników, prowadzili herbaciarnię w Lublinie, miejsce i kamienica, w której zamieszkali, została zbombardowana, choć Lublin ocalał doznając nielicznych nalotów na początku wojny, oni stracili dom. Bombardowanie przyniosło śmierć Józefa Czechowicza, zniszczenie kilku kamienic, w tym tej, w której mieszkali Magierkowie. Jeszcze pod koniec lipca 1939 r. kupili cegielnię od wyjeżdżających do Ameryki Żydów, zapłacił połowę jej ceny i tuż po wojnie spłacił resztę. Cegielnia pracowała przez wojnę, przynosiła dochody i pracę wielu pokoleniom Polaków. Dopiero obecny kryzys spowodował jej definitywne zamknięcie. Dziś w Polsce nie buduje się z cegły, choć robiły to i robią pokolenia na całym świecie.

W czasie wojny zmarła żona Antoniego, córkę zaś, której pojawienie się na świecie było inspiracją do powrotu do ziemi ojców, wychowywały kuzynki Antoniego. Czas powojenny przyniósł wywłaszczenie. W połowie lat pięćdziesiątych Antonii Magierka trafił na trzy lata na lubelski Zamek, gdzie przebywali więźniowie tamtych czasów. Spędził tam czas, który wyznaczył kres jego aktywności, wrócił do ruin budynków mieszkalnych, których władza mu nie zajęła, żył z zapomóg i zmarł jako biedak. Los emigranta-Polaka, który wraz z czasem w jakim przyszło mu żyć stanowi mikropowieść, przypowieść o losie człowieka, wędrowca i włóczęgi. Emigranta, którego ojczyzna nie przyjęła, rodzinę zniszczono, a dziecko pozostało samo sobie. Majątek, jaki zakupili po powrocie do ojczyzny, przysparzał dochodu kolejnym reprezentantom władzy nim się „opiekującym”. Dziecko zostało sierotą – ojciec nigdy nie sprawował pełnej opie-

ki na dziewczynką. W tym przypadku można mówić o cenie powrotu, cenie rozłąki i osamotnienia wpisanej w historię i losy Polaków-emigrantów.

Henryk Sporoń, emigrant, publicysta historyczny. W czasie II wojny światowej został wcielony do Wehrmachtu, walczył w Słowacji i na Węgrzech. Ranny w marcu 1945 r., przebywał w szpitalu w Czechach, następnie w niewoli sowieckiej. Po wojnie powrócił na Śląsk, był nauczycielem geografii w szkołach podstawowych i średnich. W czasie stanu wojennego internowany, przebywał w więzieniu w Jastrzębiu-Szerokiej, Uhercach w Bieszczadach i Rzeszowie-Załężu. Po zwolnieniu w 1983 r. otrzymał nakaz wyjazdu bez prawa powrotu z całą rodziną do Niemiec. Zajmuje się dokumentacją najnowszej historii Polski – okresem stanu wojennego, śląsko-polsko-niemieckimi tematami. W Niemczech broni Polski przed nacjonalistami, w Polsce tępi narodową megalomanię i walczy ze stereotypami. Tak informacja zamieszczona – jako biogram na stronach Polonii związanej z uczestnictwem w kulturze niemieckiej i wzajemnym przenikaniu tych kultur i innych portalach informacyjnych i na innych portalach informacyjnych. Pan Henryk jest stale aktywnym propagatorem idei demystyfikacji przeszłości – wspomnienia pisarzy zapomnianych i celowo przemilczanych przez „układ”, takich jak Józef Mackiewicz i Ferdynand Goettel. Ten ponad osiemdziesięcioletni Polak jest przykładem obywatelskiej postawy świadomego uczestnictwa w tworzeniu historii narodu. Wydaje książki i stale publikuje swe wystąpienia sprzeciwu wobec jednostronnego przedstawiania historii i jej zakłamywania. Nie ogranicza go wiek, choć ten kieruje się swoimi prawami i nie pozwala na taką mobilność, jaka interesuje Pana Henryka.

Te dwa życiorysy – dwie krótkie historie, to losy Polaków, których ojczyzna pozostaje jedną. Pan Henryk od wielu lat mieszka w Bawarii, przywykł do tamtejszego stylu życia. Zaznacza, że „jeszcze daleka droga do pełnej demokracji w naszym kraju”. Choć jego serce pozostaje w kraju ojców, to widzi konieczność pracy i rozwoju – rozwoju, który wiąże się z kształtowaniem świadomości i pracy nad nią, jaką powinien wykonać, tak każdy indywidualnie, jak i całe społeczeństwo – jeśli można użyć takiego określenia, zważywszy, że ono obejmuje działania nie zamykające się w mocy sprawczej jednostek – a we władzy się zamykające. Sporoń – i jego życie wcieliła w życie model emigranta – stale obecnego w życiu ojczyzny, aktywnie uczestniczącego i starającego się wpływać na kształt wiedzy i świadomości krajan, kształtując ją swą publicystyką. Emigracja zaowocowała w jego przypadku rozwojem tak w przestrzeni poziomej, jak i pionowej, poszerzyła perspektywę postrzegania świata i w dalszej konsekwencji przedstawiania jej

w działalności pisarsko-publicystycznej. Poznanie świata zaowocowało ubogaceniem perspektywy jego postrzegania. Antoni Magierka i jego historia to przykład pokolenia „straconego”, emigrantów, również politycznych, choć pochodzenie jego emigracji miało zdecydowanie finansowe podłoże, jednak, później powrót i próba tworzenia nowego świata w przestrzeni zastałych relacji politycznych, zakończyła się klęską. Ruiną planów, działań i życia. Ta historia nie zawiera optymistycznego przesłania w długim trwaniu – w pamięci pokoleń, które współtworzyła, przeciwnie, jest wstydliwą kartą w dziejach historii narodu, którą stara się skutecznie czyścić, by nie pozostała w pamięci potomnych.

Na zakończenie tych rozważań, chciałabym po raz kolejny powołać się na słowa Pani Janiny Bauman, która zapytana o kraj, który jest jej ojczyzną, wskazała na Polskę. Anglia to dobra macocha, która przygarnęła, wykarmiła. Jednak ojczyzną jest Polska, w Warszawie, Toruniu, Lublinie czuje się u siebie, a tam jest emigrantką.

Warto odnieść się do pewnej paraleli przestrzeni istnienia – przynależności w graficznym przedstawieniu świata, jakim może być symbol życia, tak w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Przestrzeń najbliższa, to przestrzeń ziemi matek, centrum świata, środek kształtujący poczucie tożsamości, istotę życia i bycia. To istnienie tak w wymiarze jednostkowym, jaki i społecznym. Niemożliwe jest życie człowieka bez matki – przestrzeni najbliższej i wpisującej świat. Mimo postępu w medycynie, jeszcze nie udało się człowiekowi, żeby zaistniał i żył samodzielnie i w pełni ukształtowany bez obecności organizmu matki. Jest ona niezbywalna, nie można jej zastąpić i nie sposób żyć bez jej czynnego uczestnictwa w chwili pojawiania się na świecie. Należy zaznaczyć, że prawo to obowiązuje tak w przestrzeni jednostkowej, jak i społecznej, nie żyjemy bez matczynej przestrzeni. To podwórko, ulica, wieś – wpisują nas w świat i stanowią o tym, że jesteśmy, tak jak matka, która daje nam życie. Przyczynek i możliwość naszego istnienia. Drugi z wymiarów naszego istnienia, to przestrzeń ojców – druga płaszczyzna otaczająca – istnienie w „zarodku”, wymiar ojcowskiego otoczenia, ta bliskość jest tą, którą można zastąpić, jest jako mówi o niej Antonii Kępiński – tą relacją, która odbija świat zewnętrzny, jest zwierciadłem pokazującym istnienie. Może to zwierciadło być zastąpionym przez inne osoby, ojciec nie jest jedynym i niezastąpionym, tę funkcję pokazywania świata może pełnić inna osoba, ważne jest, by ona istniała. Ziemia ojców, przedstawia przestrzeń kształtującą jednostką w szerszym z wymiarów jej istnienia. To ojczyzna i najbliżsi – dzieci i ich osamotnienie w zatracie poczucia bliskości i miłości, jakiej poświęcone są wcześniejsze z części ni-

niejszego tekstu, stanowią wyzwanie dla pedagogiki i nauk społecznych. Polacy wygnani z ojczyzny, pozbawieni praw i możliwości przebywania w niej wracają. Choć ojczyzną – ziemią ich stałego przebywania – nie jest Polska. Pozostają jej dziećmi – w dziedzicznym spadku kultury i tradycji.

Ostatni z wymiarów przedstawienia świata współczesnego – to świat globalnej społeczności w jakiej współuczestniczymy, niestety nie sposób odnieść go do przedstawianego

schematu istnienia człowieka w świecie, jednak pominięcie tej przestrzeni stanowiłoby poważny błąd w niniejszej analizie podejmującej tematykę emigracji i wychowania pokoleń przyszłych Polaków – mieszkańców Europy. Polacy i ich wyjazdy przynoszą wzbogacenie, pojawia się tylko pytanie, czy takie bogactwo jest najbardziej oczekiwanym przez ich dzieci.

LITERATURA

1. Cudak H., *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Warszawa, Wydaw. WSPTWP, 2000.
2. Filipczuk H., *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.
3. Fromm E., *O sztuce miłości*, PIW, Warszawa 1971.
4. Fromm E., *Szkice z psychologii religii*, KIW, Warszawa 1966.
5. Guzicka D., Gorbaniuk J., Szyszka M., *Diagnoza funkcjonowania społecznego dziecka w rodzinie rozłączonej na skutek migracji zarobkowej rodziców* [w:] *Projekt badawczy Wsparcie rodzin w rozłące migracyjnej*, KUL, Lublin 2010.
6. *Informacje dla rodziców podejmujących prace poza granicami kraju*, „Biuletyn Informacyjny Rzecznika Praw Dziecka, nr 1-2, 2008.
7. Kopacz K., Czeladko R., *Pokolenie eurosierot*, „Rzeczpospolita”, www.rp.pl/artypol/86021.html. (data dostępu 31.05.2012 r.)
8. Kozak S., *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2010.
9. Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przełożył Jan Niziński, Test, Lublin 1992 [wstęp Jadwiga Mizińska].
10. Materiały z portalu Polonica.opole.pl, http://www.polonika.opole.pl/html/p_ludz1_17.htm (data dostępu 01.05.2013 r.).
11. Milerski B., Śliwerski B., *Leksykon Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000.
12. Nowak M., Gawęda A., Janas-Kozik M., *Zjawisko eurosieroctwa a kierunki pracy terapeutycznej i leczenia psychiatrycznego – prezentacja przypadku*, „Psychiatria Polska”, 2012, tom XLVI, numer 2.
13. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.
14. Pezda L., *Wychowanie w rodzinie a zaburzenia w zachowaniu młodzieży*, Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2006.
15. Pilch T., *Zakres badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1988.
16. Płuciennik W., *Eurosieroctwo*, http://www.pluciennik.net/pdf/WSE_ZSC_WSP_2010_Pluciennik-Wojciech_Eurosieroctwo.pdf (data dostępu 31.05.2012 r.).
17. Podgórecki A., *Zagadnienia patologii społecznej*, PWN, Warszawa 1976.
18. Sporoń H., *Józef Mackiewicz*, Wydawnictwo GSD, 2009.
19. Sporoń H., *W poszukiwaniu historycznej prawdy*, GRAMMA, Lublin 2005.
20. Sporoń H., *Z rodzinnych stron i emigracji*, Chorzów 1999.
21. Sułkowski Ł., *Organizacja a rodzina*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń 2004.
22. Walczak B., *Szkoła i uczeń wobec migracji poakcesyjnej*, UW, Warszawa 2008.

„Aforyzm to kropla zaczerpnięta z wielkiego oceanu.
Czasem gorzka, czasem bezbarwna, przezroczysta, zimna, czasem tęcza”
Andrzej Urbańczyk

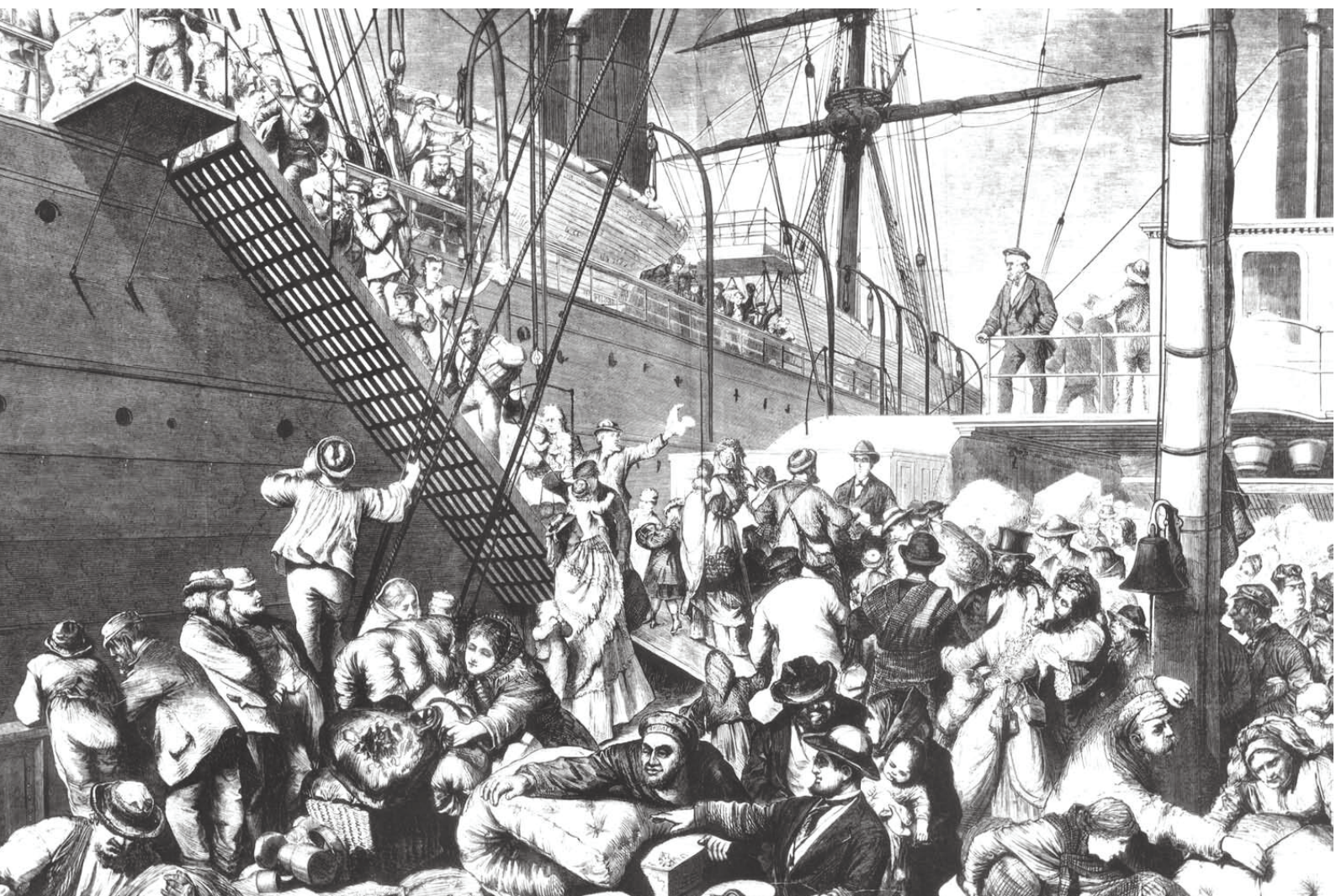
„Odwaga w przyznawaniu się do patriotyzmu jest potrzebna społecznie”
Aleksander Świętochowski

„Patriotyzm jako pewien pogląd na świat, jako teoria etyczna,
wymaga podłoża uczuciowego miłości ojczyzny”
Stanisław Ossowski

„Najwygodniejszy patriotyzm – to być chronicznie dumnym ze swego narodu”
Adolf Nowaczyński

„Łatwiej być kosmopolitą (to nie zobowiązuje do niczego) niż patriotą”
Adam Mickiewicz

Źródło grafiki: Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/German_American (2014.08.8).



Jakość życia a problem migracji zagranicznych. Implikacje pedagogiczno-psychologiczne / Living standard and the phenomenon of migration – pedagogical and psychological implications

Adres do korespondencji

dr Jadwiga Serkowska-Mąka
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
e-mail: jserkowskam@wp.pl

ABSTRACT

The following article discusses the phenomenon of economic migration as a solution to the problems of a modern-day family. Families decide to emigrate in order to improve their living standard - this is a common feature to almost all the cases of migration. Migrations would not be possible if not for the social, cultural and economic advancement of a given country. From their part, they enable families to improve their living conditions. The following article seeks to analyze and classify the broad and ever-changing concept of a "living standard".

KEY WORDS migration, living standard, family, leap forward in civilization, social ties, marriage, parenthood, ecology, urbanization, pedagogical and psychological aspect, happiness

WPROWADZENIE

Problem migracji zarobkowych stanowi istotny przedmiot zainteresowań zachodzących w pedagogice rodziny, socjologii wychowania i psychologii osobowości. Większość współczesnych pedagogów, socjologów i psychologów zalicza problem euro-sieroctwa do przemian cywilizacyjnych, które też dotyczą sfery demograficzno- społecznej (Adamski 2002, Maciaszkowa 1980). Według wielu badaczy, rodzina to podstawowa grupa społeczna, złożona z małżeństwa i dzieci również adopcyjnych oraz ogółu krewnych każdego z małżonków. Istotą współczesnej rodziny są dwa rodzaje więzi społecznych: małżeńska i rodzicielska, a w niektórych typach rodzin również więź powinowactwa. Rodzina występuje we wszystkich społeczeństwach, kulturach i epokach (Berker 1987: 28, Izdebska 2000: 167). W życiu społecznym rodzina pełni kilka podstawowych funkcji. Do najważniejszych należy prokreacja, która pozwala na zaspokojenie rodzicielsko- emocjonalnych potrzeb współmałżonków

oraz na biologiczne trwanie społeczeństwa. Do kolejnych funkcji rodziny badacze zaliczają ekonomię, która od wieków oznaczała prowadzenie gospodarstwa domowego i zarządzanie nim, gromadzenie majątku, zabezpieczenie bytu dzieci i zabezpieczenie starości. Funkcja ta pozwala też na zaspokojenie emocjonalnych potrzeb rodziny, w skład której wchodzi podfunkcja produkcyjna, zarobkowa, gospodarcza i usługowo-konsumpcyjna. We współczesnej rzeczywistości w istotnym stopniu, stan posiadania rodziców, ich poziom wykształcenia, miejsce pochodzenia należą do czynników poważnie wpływających na karierę życiową potomka.

Przemieszczanie się ludności istnieje od chwili powstania pierwszych wspólnot i trwa po czasy współczesne. Przyczynami ruchów migracyjnych najczęściej były wojny, klęski żywiołowe, głód, ale także – wraz z osiągnięciem pewnego stopnia rozwoju cywilizacyjnego – wrodzona ludzka ciekawość i pragnienie nowego. Zjawisko migracji, zwłaszcza dobrowolnej, jest więc ściśle związane z rozwojem cywilizowanych społeczeństw i ma istotny

wpływ na ich dalszy postęp (Danilewicz 2006, Slany 1995).

Przemieszczenia ludności były charakterystyczne dla większości epok historycznych. W zależności od okresu historycznego można mówić o jej różnych przyczynach. Pierwotnie powodem przemieszczenia była konieczność zdobycia pożywienia. W późniejszych okresach można wspomnieć o najazdach, podbojach, których skutkiem było zdobycie nowych przestrzeni do życia. Warto zwrócić także uwagę na przeobrażenia religijne, gospodarcze, społeczne, polityczne i kulturotwórcze (Slany 1995: 11).

Punktem przełomowym dla migracji okazał się XVIII wiek – czas industrializacji i urbanizacji oraz eksplozji demograficznej. Migracja dotyczyła przemieszczania się bogatych mieszkańców przeludnionych krajów europejskich do krajów biedniejszych – tych oczekujących na rozwój gospodarczy. Wówczas był okres migracji ekonomicznych (Slany 1995: 45).

Niemniej jednak cechą wspólną wszelkich migracji jest podwyższenie jakości życia. Dlatego na użytek poruszanej tematyki związanej z problemem migracji, należy poruszyć problemu jakości życia, który nie został jeszcze podjęty przez badaczy migracji zagranicznych i dokonać jego klasyfikacji.

Wydaje się, że jakość życia wbrew pozorom jest pojęciem trudnym do zdefiniowania, ponieważ nastęrcza wielu problemów ze względu na jego wieloznaczne rozumienie. Owy termin może być używany, lecz różnie określany w różnych dziedzinach wiedzy, ze względu na poruszane w nich wątki. Dlatego należy zwrócić uwagę na różne definiowanie terminu jakości życia, aby poznać jego wielość interpretacyjną.

Na początek należy przytoczyć definicje jakości życia jakie są obecne m.in. w ekonomii. Pojęcie jakości życia w tej dziedzinie wiedzy wprowadzono w latach 60 XX wieku. Było związane przede wszystkim z pojęciem społeczeństwa postindustrialnego i „społeczeństwa ekologicznego”. W tym czasie największe państwa kapitalistyczne wkroczyły w erę rewolucji naukowo – technicznej, w konsekwencji doprowadziło to do negatywnych zjawisk społecznych. Dlatego też pojęcie „jakość życia” zostało wprowadzone przez rzeczników ochrony środowiska, którzy wyrazili dezaprobatę dla idei społeczeństwa przemysłowego i poprzemysłowego. Owa dezaprobatą istotnie wpływała na konkretne wskaźniki jakości życia, w ich ocenie (Daszkowska 2007: 23-30).

Trzeba zauważyć, że doktryny społeczeństwa przemysłowego z lat 50 XX wieku koncentrowały się optymistycznej wierze w ład techniki (opierała się na tym m.in. koncepcja D. Bella, Y. Rostowa, R. Arona). W tym ujęciu zasadniczymi siłami społeczeństwa są: technika, organizacja administracja, czyli szeroko pojęta technolo-

gia, która miała na celu zaprowadzenie ładu i porządku. W istocie jednak owa koncepcja państwa technicznego uległa dezorganizacji. Społeczeństwo oparte na technice, postępie samo miało wyznaczać sobie nowe kierunki rozwoju. Ludzie także wyznawali wartości skoncentrowane wokół: bogactwa materialnego, kariery, nauki, techniki. Wszystko jednak zostało porządkowane wzrostowi gospodarczemu, co miało stanowić. Występujący w latach 60 XX wieku wzrost gospodarczy w Stanach Zjednoczonych doprowadził do zwiększania się kręgów patologii społecznej. Wystąpiły: dewaluacja wartości, wzrost przestępczości, narkomanii, wybuchy antagonizmów rasowych, etnicznych, jak również zagrożenia środowiska naturalnego. Pecei podkreśla, że zaczęto zadawać sobie pytanie dotyczące tego, w jakim kierunku zmierza świat? Pytań szukano właśnie na gruncie techniki. Dlatego też powołano specjalnie naukowców, którzy to opracowali diagnozę społeczeństwa na kilka lat. Apelowali o to, aby zaprzestano dalej rozwoju przemysłowego, ponieważ kryzys w następnym stuleciu miał być nieunikniony. Tutaj nawoływano przede wszystkim do ustanowienia globalnej równowagi światowej przez wszechstronną kontrolę wzrostu gospodarczego. W tym ujęciu termin „jakość życia” pojawił się jako opozycja dla istniejącego porządku. Miałoby być receptą na odczuwane zakłócenia w życiu społecznym. Początkowo odnoszono się do jakości życia w sposób niescientystyczny. Wówczas pojęcie „jakość życia” oznaczało „wszystkie dobra, które powinny być dostarczone migrantom w rozwiniętym „industrialnym” społeczeństwie dla jego pomyślności”. Z czasem społeczeństwo doszło do wniosku, że wzrost osiągnięć ekonomicznych nie uczynił społeczeństwa bardziej usatysfakcjonowanym (Pecei, Wojnar 1987: 56).

Na podstawie istniejących problemów związanych z oddziaływaniem postępu naukowo-technicznego i dzięki temu wzrostem migracji, można by stwierdzić, że jakość życia wiązała się z trzema nurtami (Czapiński 1998: 56).

Do pierwszego należy zaliczyć nurt ochrony środowiska w krajach wysoce migracyjnych. Ukazuje on wszelakie negatywne elementy funkcjonowania człowieka, biorąc pod uwagę skutki oddziaływania na zdrowie i życie. Tutaj można mówić o wszelakich konsekwencjach wynikających z takich problemów jak: nadmiernego hałasu, zanieczyszczenia powietrza i wód, skażenia żywności środkami chemicznymi, braku przestrzeni, zwiększającej się ilości dwutlenku węgla w atmosferze. W związku z powyższym środowisko naturalne odgrywa bardzo dużą rolę, jeżeli chodzi o poczucie jakości życia konkretnej osoby. Tutaj kładzie się nacisk na aspekt kontekstu społecznego, gdzie nie tylko bierze się pod uwagę środowisko życia, ale także walor środowiska naturalnego. U. Beck autor społeczeństwa ryzyka pisał o tym, że człowiek żyje w czasach chronicznego ryzyka. Owe ryzyko pojmował na gruncie zjawisk zachodzących w świecie społecznym. Mowa tutaj o

aktach terroryzmu, wandalizmu społecznego, dewiacji, ale także zwiększającej się stopie bezrobocia. Pisał także o środowisku naturalnym, że powiększająca się ilość dwutlenku węgla w powietrzu stanowi bardzo poważne zagrożenie dla ludzi oraz rodzin migracyjnych.

Do drugiego nurtu należy zakwalifikować problemy urbanizacyjne. Naukowców przyciągał fakt nasilenia się niekorzystnych skutków postępu naukowo-technicznego na terenach zurbanizowanych, czyli takich jak: wadliwe planowanie miast, mieszkań, natłok transportu samochodowego, nadmierne zagęszczenie skupisk ludzi, migracje zarobkowe itp. Problemy wynikające z niedogodności urbanizacyjnych stanowią poważne zagrożenie dla poczucia jakości życia człowieka, ponieważ zmniejszają jego ocenę własnego życia. Jak widać na jakość życia składa się wiele czynników natury nie tylko osobistej, ale także tej globalnej, na którą dany człowiek nie ma wpływu.

Kolejny nurt oparty jest na motywach pedagogiczno-psychologicznych. Psychologowie oraz pedagodzy dostrzegający zbyt dużo pustki w życiu człowieka zwrócili uwagę na „jakość życia”, przeciwstawiając ten termin „poziomowi życia”. Niegdyś, gdzie rewolucja techniczno-ekonomiczna spowodowała, że poziom życia ludności zaczął się poprawiać. Jednak przyczyną takiego stanu rzeczy były pojawiające się problemy społeczne skoncentrowane wokół wszelakich aktów patologii. Można też pisać o kondycji psychicznej pojedynczego człowieka, która na skutek wielu doświadczeń ulega zmianie. W tym układzie termin „poziom życia” wydaje się być niewystarczającym, kiedy to sytuacja techniczno-ekonomiczna nagle uległa radykalnej zmianie. Poziom życia wiążący się wówczas nie tylko z sytuacją ekonomiczną państw, ale też z aspektem środowiska doprowadził do powstania koncepcji jakości życia, która nie bazowała jedynie na walorach ekonomicznych czy środowiskowych, lecz także tych związanych z podmiotowym dążeniem do samorealizacji, ekspresji, akceptacji, uznania społecznego, więzi z innymi ludźmi. Owe czynniki, na których miała opierać się „jakość życia” jest do dzisiaj aktualna, jednak naukowcy (zarówno teoretycy jak i praktycy) rozszerzają ową koncepcję jakości życia, o wiele innych aspektów (Daszkowska 2007: 35). J. Daszkowska w książce *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej* pisze o tym, że nie niezbędne jest odnalezienie nowej jakości życia, a przede wszystkim jej nowych elementów, aby w ten sposób dojść do jej nowatorskiego rozumowania. Poszukiwanie nowej jakości życia odbywało się na gruncie nowatorskim, czyli tam gdzie chciano odszukać i zbadać nowe jej wymiary. W tym celu przebudowane sprawy związane z polityką socjalną, wraz z wprowadzeniem planowania i programowania ekonomicznego. W ekonomii i socjologii spowodowało to zwrócenie uwagi na sprawy materialne i bytowe człowieka, które to przyczyniają się do ogólnej oceny swojego życia (Daszkowska 2007: 36).

Warto zwrócić uwagę na definicje jakości życia, jakie istnieją np. w ekonomii i przenieść je na grunt pedagogiki. To specyficzna dziedzina wiedzy, która zajmuje się między innymi zarządzaniem jakością (kwalitologia stosowana). Dyscypliną praktyczną kwalitologii jest inżynieria jakości, która jest skoncentrowana na czynnym użytkowaniu jakości, jeżeli chodzi o jakość obiektów oraz procesów sprzężonych. Wykorzystuje ona owe technologiczne zarządzanie jakością do wpływania na jakość życia ludzkiego, dzięki czemu człowiek może lepiej egzystować. Chodzi przede wszystkim o dziedziny życia, które można by nazwać tymi prozaicznymi, które dotyczą dnia codziennego. Dlatego też inżynieria ekonomiczna wpływa na życie ludzkie. W tym ujęciu mamy do czynienia z rozumieniem ekonomicznym jakości życia, gdzie wartość ludzkiego życia zależy od poziomu dobrobytu ekonomicznego. Mowa tutaj o zasobach finansowych. Według W. Beckermana i R. Bacona na dobrobyt ekonomiczny składają się w ujęcie ogólnie dostępnych mierników, za pomocą których można wyliczyć dochód przysługujący na jedną osobę w gospodarstwie domowym (Beckerman, Bacon 1970: 34). Owy dochód ekonomiczny istotnie koreluje z miernikiem dobrobytu ekonomicznego, ponieważ metoda opracowana została w Instytucie Badawczym Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju Społecznego. W tej metodzie wyróżnia się potrzeby niższego i wyższego rzędu. Do potrzeb niższego rzędu wedle opracowanej metody należą: potrzeba żywienia, potrzeba mieszkania, potrzeba zdrowia, potrzeba rekreacji, potrzeba wykształcenia. Do potrzeb wyższego rzędu, jeżeli chodzi o istniejące zasady w wyżej przytoczonej metodzie, można zaliczyć: zagospodarowanie materialne, stabilizację finansową. Stopień zaspokojenia potrzeb jest mierzony za pomocą trzech mierników (jednego ilościowego i dwóch jakościowych). Dla każdego z tych mierników określa się dwa poziomy: minimalny, który odpowiada fikcyjnej sytuacji granicy fizycznej egzystencji i poziom maksymalny wiążący się z pełnym zaspokojeniem potrzeby. Do grupy tej należy najwięcej osób migrujących w celach zarobkowych (Daszkowska 2007: 37).

Wydaje się, zatem, że w rozumieniu ekonomicznym jakość życia staje się pewnym wskaźnikiem obiektywnym funkcjonowania człowieka, jeżeli chodzi o jego zasoby finansowe i ogólną sytuację społeczną. Bez wątplenia czynnik ekonomiczny jest istotny dla definicji jakości życia, lecz owa interpretacja tego terminu przez ekonomistów jest tylko jedną perspektywą dla rozumienia jakości życia. Warto przytoczyć rozumienie tego terminu przez pedagogikę zdrowia, co jest ważne dla późniejszego interpretowania subiektywnych znaczeń jakości życia.

Nauki medyczne interpretują jakość życia przez pryzmat zdrowia bądź choroby, czyli prawidłowej homeostazy i tej zaburzonej. Jedną z prób zdefiniowania jakości życia w perspektywie nauk medycznych podjął Shipper i jego

współpracownicy, gdzie za jakość życia została zastąpiona pojęciem „efekt choroby i jej leczenia przeżywany przez pacjenta” (Shipper 1990: 45). Nacisk jest położony na aspekt przeżywania choroby, więc tutaj następuje odwołanie do sfery subiektywnej pacjenta. Owa definicja zdaniem Shippera koncentruje się stanie pacjenta, czyli mowa tutaj o jego stanie fizycznym, sprawności ruchowej, stanie psychicznym, sytuacji społecznej i warunkach ekonomicznych oraz doznania somatyczne. W tym ujęciu jakość życia jest związana ze stanem zdrowia, co można mierzyć za pomocą obiektywnie przyjętych kryteriów, które określa się mianem wskaźników. Wydaje się jednak, że obiektywne kryteria stanu zdrowia nie decydują o poczuciu szczęścia. Poczucie szczęścia jako subiektywny aspekt jakości życia związany jest niewątpliwie z kryteriami psychologicznymi. Niektóre badania empiryczne pokazały, że ludzie dotknięci chorobą cieszą się z życia znacznie bardziej, aniżeli ci, którzy funkcjonują w życiu społecznym bez większych przeszkód. Dzieje się tak na skutek specyficznego przeżywania choroby w chwilach zagrożenia dla własnego życia, gdyż każdy człowiek posiada inne mechanizmy obronne (Daszkowska 2007: 38). Należy też wspomnieć o racjonalizacji, wyparciu sedna problemu, jakim jest choroba ze świadomości umysłu. Temu badaniu byli poddani np. aktorzy, którzy potrafili właśnie za pomocą różnego rodzaju mechanizmów psychologicznych ocenić swoje życie za satysfakcjonujące będąc w stanie ciężkiej i długotrwałej choroby. Znaczący to tyle, co podmiotowy system wartości i przekonań może pomagać bądź utrudniać ocenę własnego życia w sytuacjach kryzysowych, które to mogą integrować bądź dezintegrować osobowość jednostki. K. Dąbrowski w teorii dezintegracji pozytywnej pisał, że przeżywanie kryzysu jest tzw. normą rozdwoju, która decyduje o tym, że człowiek za każdym razem buduje swoją osobność na nowo. To znaczy człowiek po kryzysie staje się silniejszy niż przed nim i jego pozornie zdeintegrowana osobowość staje się zintegrowana (Dąbrowski 1978: 23). Dlatego Dąbrowski pisze o tym, że w życiu człowieka kryzysy odgrywają niebagatelnie ważną rolę, a pozornie są traktowane jako coś, z czym, należy walczyć. Sprzeciw pojawiający się jako niemożność poradzenia sobie z kryzysem powoduje pojawienie się kolejnego kryzysu, na skutek czego można zaobserwować stany depresyjne. Zdaniem Dąbrowskiego tylko i wyłącznie przez przewyciężenie kryzysu można mówić o rozwoju osobowości zintegrowanej, w przeciwnym razie mamy do czynienia z powstaniem osobowości schizoidalnej, gdzie taki człowiek w pewnym momencie staje się nieprzystosowany społecznie. Wydaje się, zatem, że choroba może wpływać na jakość życia na różnych poziomach równocześnie. Dzieje się tak w przypadku pacjentów onkologicznych, którzy są poddawani chemioterapii. Nie tylko muszą zaakceptować skutki choroby, które objawiają się w ich stanie fizycznym (znaczący spadek odporności, utrata masy ciała, znacz-

ne osłabienie organizmu), ale też z tymi wynikającymi z aspektów socjologicznych czy psychologicznych. Mowa tutaj chociażby o akceptacji zmian w wyglądzie ciała, ale także zmian w funkcjonowaniu w nowej roli społecznej. Zdaniem badaczy może zdarzyć się sytuacja, kiedy konieczna będzie amputacja narządu (kończyny/kończyn). To wpływa na globalne pojęcie jakości życia przez takich pacjentów. Takie stanowisko przyjmuje M. Farquahar w książce *Definitions quality of life: a taxonomy*. Pisze on też o zamieszczeniu terminologicznym, jeżeli chodzi o definicje jakości życia. W tym kontekście autor stworzył specjalne kategorie definicyjne, w wyniku których można zauważyć najważniejsze elementy jakości życia, które są istotne dla tego pojęcia (Daszkowska 2007: 54).

Farquahar przyjął klasyfikację pojęcia, odwołując się do ujęcia globalnego i indywidualnego. W tym celu opracował pewne mierniki, na podstawie których sformułował definicje sformułowane przez ekspertów, w tym definicje globalne, i mieszane oraz definicje sformułowane przez laików. Typ pierwszy, czyli definicje globalne są związane z poziomem satysfakcji życiowej i poczuciem szczęścia. Tutaj Farquahar położył nacisk na aspekt psychologiczny jakości życia i tutaj można mówić o tzw. samopoczuciu psychicznym, które nierzadko jest determinowane stanem fizycznym. Dyspozycje psychiczne i co się składa na tzw. samopoczucie psychiczne. K. Jaracz w tym sensie podkreśla znaczenie ludzkiej doskonałości. Gdzie jej ostatecznym sensem i znaczeniem jest stan określany jako „eudajmonia” (Daszkowska 2007: 56). Jednak wbrew pozorom termin szczęście nie jest prosty do zdefiniowania. Wedle koncepcji filozoficznych np. propozycji Arystotelesa (jego etyki nikomachejskiej) szczęście jest dobrem moralnym, ponieważ szczęśliwy człowiek jest dobrym człowiekiem i też pojmowane przez niego szczęście jest dobrem obiektywnym wynikającym po trosze z paradygmatu eudajmonii jako zdrowia. Jaracz pisze, że nie można dokonać jednoznacznego rozróżnienia pomiędzy szczęściem a jego warunkami. Wynika to z przesłanek np. takich jak zdrowie. Zdaniem Arystotelesa zdrowie nie jest warunkiem koniecznym do pełni szczęścia. Pojęcie szczęścia, zatem jest nie tyle związane ze stanem obiektywnym, co poczuciem subiektywnym, wynikającym z kondycji psychicznej danego podmiotu, ponieważ dla każdego człowieka szczęście jest związane z innymi doświadczeniami (Daszkowska 2007: 60). Badania empiryczne w różnych dyskursach badawczych badając poczucie szczęście z jednej strony bierze się pod uwagę wyznaczniki obiektywne a zarazem subiektywne, wynikające właśnie ze osobistych przeżyć i doświadczeń jednostki. W drugim typie klasyfikacji Farquahara można odnaleźć definicje jakości życia, związane z wieloma zmiennymi jakości życia, które można postrzegać jako jej globalne ujęcie. Aspekty składające się na globalną

jakość życia mogą być zarówno natury obiektywnej jak i subiektywnej. Globalną jakość życia można w tym ujęciu postrzegać holistycznie, to znaczy całościowo przez pryzmat nie tylko kryteriów subiektywnych, ale też ogólnie przyjętych i opracowanych przez różnych teoretyków oraz praktyków zajmujących się bezpośrednio bądź pośrednio jakością życia. Następny typ definicji sformułowany przez tego autora opiera się na definicji specyficznej, czyli takiej gdzie bierze się pod uwagę konkretne zmienne związane z jakimś jednym wyznacznikiem. W tych definicjach można odnaleźć wyjaśnienia jakości życia związane z jednostkowym stanem zdrowia (Daszkowska 2007: 62). Korelacja dodatnia następuje wtedy, kiedy stan zdrowia jest dobry, wówczas mamy do czynienia z wysokim poczuciem jakości życia. Wydaje się, zatem, że zdrowie jest jednym z zasadniczych kryteriów stanowiących o jakości życia, jeżeli chodzi o jej wyznaczniki obiektywne. Ostatni typ definicji opracowany przez Farquahara opiera się na rozumowaniach, gdzie pisze o jakości życia w świetle definicji mieszanych (Daszkowska 2007: 78). Tutaj kładzie nacisk na różne wyjaśnienia związane zarówno z pierwszym typem klasyfikacji jak i drugim, czyli mogą one obejmować zarówno środowisko zewnętrzne, status ekonomiczny czy przeżycia osobiste.

W naukach medycznych jakość życia przybiera wiele form, które są związane z kilkoma determinantami, które były przedmiotem wcześniejszych rozważań. Jednak nie wyklucza to faktu, iż w naukach medycznych jakość życia koreluje istotnie z koncepcjami filozoficznego rozumienia jakości czy też, a może nader wszystko perspektywą pedagogiczno-psychologiczną. Dlatego też można stwierdzić, iż medycyna otwiera nowe rozumienia jakości życia, które to wiążą się z wieloma innymi dziedzinami wiedzy. Tutaj za przedmiot rozważań należy przyjąć pojęcia nie tylko szczęścia, ale też kryzysu, dobrostanu fizycznego, psychicznego a szerzej psychofizycznego jako kategorie specyficzne dla wielości interpretacyjnej pojęcia jakości życia. Owe kategorie są charakterystyczne m.in. dla filozofii, pedagogiki, psychologii (Daszkowska 2007: 80). Są to dziedziny wiedzy, które w sposób wystarczający ukazują wielowymiarowość jakości życia w rodzinach migracyjnych. Na użytek pracy warto skupić się na konotacjach jakości życia związanych z pedagogiką, które to otwiera drogę do nowych pojęć m.in. wychowania.

Jakość życia jest pojęciem bardzo otwartym, który nieustannie się zmienia. Nie można przyjąć jednoznacznie obiektywnych kryteriów jej rozumienia, kiedy to pojęcie otwiera się na nowe wyznaczniki jego definiowania. Z jakością życia jest o tyle trudniej, że zawiera ono w sobie zarówno czynnik obiektywny jak i subiektywny, to znaczy ten związany z przeżyciami osobistymi jednostki. A jak wiadomo wszelakie doświadczenia osobiste nie są mierzalne, to znaczy nie można przyjąć tutaj kryteriów

statystycznych. Nie wyklucza to jednak faktu, iż w obrębie jakości życia odbywają się badania empiryczne należące do grupy tzw. obiektywnych, gdzie mamy do czynienia z wartościami statystycznymi. To znaczy tutaj można zmierzyć jakość życia poszczególnych grup społecznych za pomocą różnych metod czy technik badawczych.

Jakość życia obok jednoznacznych definicji obowiązujących na tle różnych nauk czy dyscyplin naukowych, które zostały wyżej przytoczone, nierzadko też wskazuje na jej inne rozumienia, które można nazwać pokrewnymi. Mowa tutaj o szerszym wyjaśnieniu pojęcia szczęścia, samospełnienia, satysfakcji życiowej. Wszystkie owe wyjaśnienia składające się na rozumienie jakości życia warto przedstawić jako egzemplifikacje terminu jakości życia. Wydaje się, że jednostronne patrzenie na jakość życia buduje pewien stereotyp poznawczy, ponieważ nie pozwala to na wertykalne oraz horyzontalne przyjrzenie się terminowi.

Pisząc o jakości życia w rodzinach migracyjnych można używać np. pojęcia sensu życia. Sens życia nie jest tożsamy z terminem jakości życia, lecz można uznać go za pokrewny. Według K. Obuchowskiego „sens życia” nadaje biografii człowieka specyficzne znaczenie, jeżeli chodzi o rekonstrukcję jego życia. W tym znaczeniu człowiek znajduje cel w tym co robi, odnajduje przede wszystkim rdzeń własnej tożsamości. Tutaj można odwołać się do poczucia sensu życia, jako subiektywnej ocenie własnego życia przez pryzmat dążeń oraz pragnień. Zależy ono od samoświadomości człowieka, na co składa się wiele czynników: poczucie egzystencji i podmiotowości, obraz siebie, a także ideowa reprezentacja świata jako forma najwyższego poziomu ludzkiej świadomości. Ten najwyższy poziom ludzkiej świadomości jest zwrócony ku życiu wewnętrznemu, to znaczy wyznawanym zasadom, wartościom, światopoglądom (Obuchowski, Puszczewicz 1990: 89). W skrócie można nazwać to „Ja wewnętrznym”, można je podzielić na superego, o czym pisał Z. Freud, przedstawiając koncepcję psychoanalizy. Superego w jego namyśle było pierwowzorem sumienia, kodeksu moralnego człowieka. W tym ujęciu nierzadko dochodziło do konfliktów wewnętrznych pomiędzy ego (jako nakazem zewnętrznym) a właśnie superego. Ten konflikt powoduje wszelkie frustracje emocjonalne, gdzie nierzadko może dojść do wielu nerwic vegetatywnych czy natręctw. Wówczas Freud mówił o psychoanalizie, jako skutecznej terapii, w wyniku której człowiek poznaje mechanizmy swoich kompulsywnych zachowań, które jak wiadomo są w istocie zbiorem wypartych ze świadomości potrzeb i pragnień. Profesjonalni psychoanalizyści próbują wyparte wspomnienia do sfery podświadomości próbują przenieść do obszaru świadomości. W ten sposób można mówić o psychoterapii jako formie przeniesienia wypartego wspomnienia do sfery świadomości, wówczas można mówić o kwestii autoterapii.

Terminem bliskoznacznym do jakości życia jest „styl życia”. Owy termin jest omawiany przez M. Webera. Autor traktuje owe pojęcie jako synonim prestiżu, decydujące o tym jak można traktować daną jednostkę w społeczeństwie, jeżeli chodzi o kwestie stratyfikacji społecznej. Stratyfikacja społeczna narzuca etykietowanie jednostek ze względu na posiadany kapitał finansowy oraz pozycję społeczną. Owe elementy stratyfikujące można określić mianem pewnych habitusów. P. Bourdieu pisał o tym w kontekście pewnych sytuacji społecznych, które określał mianem gier społecznych, kiedy to ludzie walczą o pozycje społeczne. Styl życia niewątpliwie integruje daną grupę społeczną, ponieważ to łączy w sobie elementów światopoglądowych. Jednocześnie stanowi to barierę, jeżeli chodzi o identyfikacje z innymi członkami grupy, ponieważ w ten sposób można mówić o wyznawaniu innych zasad niż pozostali (Bourdieu, Biłło 2005: 34). To powoduje chwilową separację wewnątrzgrupową. W tym ujęciu styl życia jest ujmowany jako stratyfikacja społeczna, jako niemożność oderwania się od pozycjonowania społecznego. Podobne stanowisko przyjmuje S. Ossowski, pisząc o stylu życia podkreśla, że nie ma jakiejś jednej niezmiennej skali definiowania i pokazywania różnicy w stylu życia. Pisze, że styl życia jako cecha klasowa jest uzależniony od form i rozmiarów konsumpcji. Styl życia ma swoje odbicie w budżecie państwa, to znaczy poszczególne jednostki uczestniczą w wymianie dóbr i usług, co można nazwać w skrócie konsumpcją. Na inne rozumienie stylu życia wskazuje Siciński, pisząc o stylu życia jako pewnym usytuowaniu społecznym i dlatego rozumienie on owe pojęcie jako „zakres i formy codziennych zachowań jednostek i grup, specyficzne dla ich usytuowania społecznego, tzn. manifestując położenie społeczne oraz postrzegane jako charakterystyczne dla tego położenia, a dzięki temu umożliwiające szeroko rozumianą lokalizację innych ludzi” (Ossowski 1968: 90). Oznacza to tyle, że styl życia staje się codziennym zachowaniem jednostki wpisującym się w określone rytualne czynności. W tym ujęciu styl życia można traktować jako rytuał. Samo pojęcie rytuału oznacza nie tylko codzienne czynności, które nierzadko wpisują się zjawisko banalizacji życia, ale przede wszystkim chodzi o szerokie konteksty społeczne. Mowa tutaj o różnych sytuacjach społecznych, gdzie rytuał nabiera charakteru granicznego. Nierzadko owa graniczność rytuałów stanowi stracie się dwóch światów: sfery profanum oraz sfery sacrum.

A. Tyszka podobnie jak S. Ossowski uważa, że styl życia jest kulturowo zdeterminowany. W tym kontekście należy mówić o takich determinantach jak: potrzebie realizacji i aspiracji za pomocą społecznie zajmowanych pozycji ekonomicznych oraz społecznych. Styl życia wyraża się w trzech wymiarach rzeczywistości. Tyszka pisze o sferze światopoglądu, celów i dążeń życiowych, realizowaniu po-

trzeb, sferze przedmiotów (które człowiek wybiera i sam tworzy). Powyżej wymienione elementy można traktować jako te, które są wynikiem realizowania zadań społecznych oraz tych wynikających z osobistych preferencji. Te pierwsze wzorce zachowania wynikają nierzadko z bezrefleksyjnego przyjmowania narzucanych schematów zachowań, które to w istocie stanowią „ogólnospołeczny trend”. Traktuje o tym tzw. wychowanie adaptacyjne, które powstało na gruncie pedagogiki i socjologii. Ten rodzaj pedagogiki przywoływał zanik krytycznego myślenia, na rzecz ogólnego przystosowania się do trendów społecznych (Ossowski 1968: 92). Przeciwnością takiego wychowania jest pedagogika kreacyjna, której przedstawicielką była m.in. R. Miller. Propagowała ona takie planowanie wychowania, gdzie wychowawcy będą uwzględniać twórczość dzieci i młodzieży. Chodzi, zatem o takie wychowanie, gdzie dzieci czy młodzież mogliby budować swoje spontaniczne zachowania oparte na nauce nowych kompetencji. Dlatego wychowawcy mają przyczyniać się na nauczania nowych kompetencji, powinni tym samym odchodzić od utartych szlaków wychowawczych, biorących pod uwagę jedynie przekazywanie ogólnych treści kształcenia. Rezultatem takiego wychowania jest w istocie możliwość krytycznego oglądu świata i siebie w świecie oraz zmiana społeczna poprzez budowanie alternatywnego spojrzenia na świat. Wychowanie kreacyjne stanowi dzisiaj opozycję dla wychowania adaptacyjnego, czyli takiego, które można nazwać instytucjonalnym. Szkoła jako instytucja uczestniczy w wychowaniu adaptacyjnym, ponieważ bierze udział w tzw. reprodukowaniu społecznych tradycji. W tym ujęciu szkoła nierzadko urabia odgórnie osobowość dziecka, która powinna zgadzać się z zewnętrznie przyjętymi wzorcami. Zewnętrznie urabianie człowieka jest właśnie pewną opozycją dla tzw. człowieka wewnętrznego. Filozofia podmiotu opracowana przez H. Bergsona traktuje o podziale Ja na powierzchowne oraz głębokie. Ten pierwszy podział jest związany właśnie z kontekstem społecznym (gdzie właśnie ludzie kreują autowizerunek na potrzeby wielorakich wzorców kulturowych), drugi zaś opiera się na oderwaniu od codziennych konwenansów społecznych i zerwaniu z tzw. „codzienną maską” (owe pojęcie bierze się z koncepcji dramaturgicznej E. Goffmana, można ją znaleźć w książce *Człowiek w teatrze życia codziennego*).

Styl życia, zatem, można traktować jako pewną filozofię życia. Jednak owa filozofia traktowana w tym przypadku jako system wartości oraz wzorce zachowań w tym przypadku jest zależna od warunków środowiska, norm społecznych, kultury, tradycji, historii, osobistych wartości, postaw, wiedzy, przekonań, umiejętności życia. Innymi słowy „styl życia” rozumiany jako całościowy kształt ludzkich działań w istocie jest zależny od indywidualnych predyspozycji człowieka, które to uznaje się za zespół niepowtarzalnych wartości.

Te cechy zachowania pozwalają na społeczną identyfikację jednostek lub grup ludzkich. Dlatego też styl życia jest ściśle związany z jakością życia poszczególnych jednostek. Wybrany styl życia może, zatem przyczynić się do wzrostu lub spadku jakości życia danej jednostki. Styl życia jest dość często bardzo zmienną kategorią empiryczną, którą nie sposób uchwycić za pomocą jednoznacznie przyjętych zmiennych i wskaźników (Ossowski 1968: 93). Dlatego też styl życia nie można sprowadzać jedynie do kryteriów obiektywnych, jako tych które odgórnie zostały przyjęte. W tym znaczeniu badając styl życia, należy brać pod uwagę subiektywizm, – czyli wszystkie elementy, jeżeli chodzi o przeżycia oraz doświadczenia samego badanego.

Nierzadko jedna styl życia jest utożsamiany ze „sposobem życia”. Daszkowska wskazuje, że sposób życia obejmuje tę sferę zachowań człowieka, które to są podejmowane w schemacie zwykłych zachowań, wedle przyjętego porządku stosowanego przez dłuższy czas. Można przyjąć sposób życia za jedną z głównych kategorii dla stylu życia. Pozawala ona, bowiem na poznanie życia codziennego sposobu życia, dzięki temu można je zróżnicować w wielu wymiarach. To jest szerokie rozumienie sposobu życia. Natomiast wąskie rozumienie owego terminu wskazuje na kategorię behawioralno-strukturalną, obejmującą szereg działań. Na takie wyjaśnienia wskazuje B. Gałęski, który dokonuje terminologicznego rozróżnienia pomiędzy sposobem życia a stylem życia oraz ustala wzajemną dialektykę pomiędzy nimi (Gałęski 1977: 31). Sposób życia sprowadza do form zaspokajania potrzeb, które są przedmiotem wyboru a tryb życia określa jako sposoby działania. Oznacza to tyle, co, że działanie jest uzależnienie od spontanicznych intencji podmiotu, a nie od obiektywnych przesłanek. Dlatego kategoria behawioralna staje się w tym przypadku subiektywna dla pojedynczego człowieka, bo działanie ma charakter interpsychiczny.

S. Widerszpil z kolei w zaprezentowanej definicji stylu życia, pisze że komponentami stylu życia są: poziom życia oraz „jakość prawdziwie ludzkiego życia”. W owym rozumieniu stylu życia znajduje się nowe pojęcie, jakim jest poziom życia. Pojęcie poziomu życia wiąże się powszechnie z terminem dobrobytu. Jednostka bądź grupa społeczna będąca na tym samym poziomie życia nie musi realizować takiego samego sposobu życia (Widerszpil 1976: 67). Wydaje się zatem, że należy wartościować oraz różnicować owe pojęcia: poziomu i sposobu życia. Poziom życia jest związany bardziej z przesłankami obiektywnymi, mając tutaj na myśli przyjęte kryteria społeczne, zaś sposób życia opiera się na subiektywnym systemie wartości, wyznawanych poglądach czy ideałach. Poziom życia jest jednym z czynników wartościujących jakość życia, natomiast wysoki poziom życia nie gwarantuje wysokiej jakości życia. Dlatego coraz częściej ludzie decydują

się na migracje zagraniczne.

Zagadnienie życia było od zawsze interesujące dla pedagogiki, która po przełomie pozytywistycznym zaczęła interesować się człowiekiem oraz jego życiem (Daszkowska 2007: 80). Owe zagadnienia są t obecne w pracach m.in. K. Sośnickiego, w związku z problemem granic wychowania w pedagogice idealistycznej oraz naturalistycznej. A. Kunowski z kolei traktował pedagogikę jako jedną z sił stanowiących o ludzkim rozwoju oraz jego wychowaniu. Natomiast B. Suchodolski zauważał, że ludzkie istnienie jest dramatem dla samego człowieka, ponieważ niepewność czasów ponowoczesnych nastęrcza człowiekowi wielu problemów, które są związane z niepewnością oraz ambiwalencją. Ratunkiem dla człowieka jest szeroko pojęta edukacja humanistyczna będąca odwołaniem się do sfery życia empatycznego bogatego w empatię, zatroskanie o innych ludzi, współodpowiedzialność za „kształcenie ludzi serca”. Obecnie można w tym znaczeniu powiedzieć o kształceniu „człowieka przyszłości, dojrzałego duchowo, którego życie będzie tak zorganizowane, by stwarzało warunki istnienia i rozwoju.

Problematyka jakości życia występująca w badaniach wielu autorów tegoż zjawiska, które można powiązać z problemem rodzin migracyjnych, podejmuje rozważania w świetle pedagogiki personalistycznej, która jest zorientowana na podmiotowość człowieka. Wielu autorów wskazuje, że nie jest wprawdzie nowa, ale w naszej epoce nabiera szczególnego znaczenia. Jednak nie jest często podejmowana przez pedagogów w teorii oraz praktyce. Myślenie pedagogiczne koncentrujące się na jakości życia szuka gotowych rozwiązań związanych z poczuciem dyskomfortu czy brakiem aktywności człowieka. Tym samym po trosze bazuje na pomocy psychologii, która niejako pozwala pedagogice na budowanie nowej formy jej działalności. Podstawowym zadaniem pedagogiki jest „przygotowanie człowieka do tego, by budując swój los rzeczywisty, przesuwiał go w kierunku losu możliwie optymalnego”. Owa definicja oznacza, że pedagogika zajmuje się działaniami naprawczymi, które niejako mają przyczynić się do zbudowania nowej „jakości ich życia”. Pisząc o działaniach naprawczych można mieć na myśli szereg inicjatyw społecznych, które mają na celu aktywację człowieka, jego integrację z otoczeniem oraz środowiskiem migracyjnym. Zadanie to sprowadza się także do wspierania osób w pokonywaniu wszelkich ograniczeń oraz trudności wynikających z jego ograniczeń oraz pewnej nieprzystosowości do świata zewnętrznego. Trudności te nie pozwalają na realizację celów życiowych oraz poszczególnych zadań społecznych wynikających z pełnienia określonej roli (Żywoczok 2000: 78). Dlatego większość badanych ludzi decyduje się na migracje zagraniczne w celu zwiększenia jakości życia. Zdaniem badaczy zjawisko to nabiera coraz większego zasięgu.

LITERATURA

1. Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
2. Beckerman W., Bacon R., *International Comparison of Income Levels, Suggested New Measurer*, „Economic Journal”, nr 76, 1970.
3. Berker G., *Treatise on the Family*, Cambridge 1987.
4. Czapiński J., *Jakość życia Polaków w czasie zmiany społecznej*, Wydawnictwo UW, Warszawa, 1998.
5. Danilewicz W., *Migracje zagraniczne – zarys problematyki* [w:], *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok 2006.
6. Daszkowska J., *Jakość życia w perspektywie badawczej*, Impuls, Kraków 2007.
7. Dąbrowski K., *Interdyscyplinarne ujęcie problemów psychohigieny*, „Zdrowie Psychiczne”, nr 1, 1978.
8. Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokój i nadzieje*, Białystok 2000.
9. Maciaszkowa J., *O współżyciu w rodzinie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.
10. Ossowski S., *Struktura klasowa społecznej świadomości* [w:] *Dzieła*, t. 5, PWN, Warszawa 1968.
11. Pecei A., *Przyszłość jest w naszych rękach* (przekł) I. Wojnar, PWN, Warszawa 1997.
12. Serkowska-Mąka J., Żmudzka-Brodnicka M., Brodnicki M., *Historia, Interpretacja, Reprezentacja*, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012.
13. Serkowska Mąka J., *Euro-sieroctwo w kontekście dylematów współczesnej rodziny polskiej* [wydanie w języku rosyjskim], Kijów 2013.
14. Shipper, H., *Quality of life: Principles of the Clinical Paradigm*, „Journal of Psychological Oncology”, nr 8, 1990.
15. Slany K., *Między przymusem a wyborem. Kontynentalne emigracje z krajów Europy Środkowo-Wschodniej 1939-1989*, Kraków 1995.
16. Widerszpil S., *Sposób życia jako kategoria materializmu socjologicznego* [w:] *Jakość pracy i warunków życia*, WSS, Warszawa 1976.
17. Żywoczok A., *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

- ¹ Pracownia Podstaw Opieki Położniczej, Instytut Pielęgniarstwa i Położnictwa Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego
- ² Oddział Infekcji i Hepatologii Dzieci, Szpital Specjalistyczny im. Jana Pawła II w Krakowie

Zapotrzebowanie rodziców dzieci hospitalizowanych na wsparcie społeczne / Parents' Need for Social Support during Child Hospitalization

Adres do korespondencji

dr Kazimiera Płoch

Pracownia Podstaw Opieki Położniczej,
Instytut Pielęgniarstwa i Położnictwa Collegium
Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
email: k.ploch@interia.pl

ABSTRACT

The aim of the study was to recognize parents' expectations regarding the type and range of support during their child's hospitalization, which will allow to improve the quality of attention given to an ill child and their family.

Results and conclusions: The respondents expected support from their family, doctors and nurses. The source of informational support were mainly doctors and nurses while the source of emotional support was close family. Almost all respondents expected information on a child's treatment, diagnosis, prevention, necessary care and diet. There is no statistically relevant correspondence between expected support and period of child hospitalization, number of children in the family, the age of a hospitalized child, procedure of admission to hospital, education and place of residence. The provided support had a considerable influence on parents' sense of security, increased trust for hospital staff, sense of control, ability to consciously observe a child and performance as an ill child's minder. A number of respondents claimed that the attention from the medical staff they received during their child hospitalization was appropriate to the situation. According to the respondents the support they received from their spouse met their expectations, the support they received from other relatives exceeded their expectations and the support they received from doctors and nurses was below expectations.

KEY WORDS hospitalization; child; parents; difficult situation; social support; expectations; meeting expectations

WPROWADZENIE

Choroba i hospitalizacja dziecka jest sytuacją trudną dla dziecka jego rodziców i całej rodziny (Barczykowska, Gierszewska 2006:7-20, Obuchowska 2007:21-26). Silne negatywne emocje wpływają niekorzystnie na proces leczenia i powrót do zdrowia (Dyga-Konarska 1996: 7-13). Obecność rodziców przy hospitalizowanym dziecku jest najskuteczniejszym sposobem zapobiegania szpitalnym stresom (Puczkowska et al. 2005:294-298). W szpitalu rodzice są nadal zobowiązani do sprawowania opieki nad dzieckiem, dbałości o jego rozwój oraz zaspokajanie potrzeb, w tym potrzeby miłości i bezpieczeństwa (Dyga-Konarska 1996: 7-13).

Pobyty dziecka w szpitalu wprowadza wiele zmian

w dotychczasowym funkcjonowaniu rodziny, narusza jego równowagę, zakłóca ustalony rytm życia. Pojawiają się nowe obowiązki i zadania. Może to być stan krótkotrwały lub długotrwały, zawsze jednak prowadzi do dużych napięć wewnątrz systemu rodzinnego (Matecka 2004:22-28).

W sytuacji krytycznej, a taką dla rodziny jest choroba dziecka, podtrzymująco i uodparniająco działa wsparcie społeczne, którego ważnym źródłem są profesjonaliści związani z chorobą i opieką nad dzieckiem a także rodzina, przyjaciele oraz sąsiedzi (Gajewska 2009:70, Sęk 2005:87-107). Wsparcie społeczne to rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej, krytycznej. W toku tej interakcji dochodzi do wymiany informacji, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu sytuacji, położenia życiowego

i problemu (Sęk 2005:87-88). Informacje przekazywane rodzicom przez specjalistów racjonalizują ich stosunek do choroby dziecka oraz wzbogacają kompetencje niezbędne w opiece nad nim (Maciarz 2006:51-61). Rodzina, przyjaciele, sąsiedzi mogą pomagać w opiece nad dzieckiem i odciążać rodziców w szczególnie trudnych okolicznościach w sytuacji choroby dziecka (Gajewska 2009: 60).

W zależności od tego co jest w toku interakcji wspierającej treścią wymiany społecznej, można wyodrębnić wsparcie informacyjne (dostarczenie informacji zwrotnych o skuteczności podejmowania przez osobę wspieraną różnych działań zaradczych), instrumentalne (rodzaj instruktażu polegający na przekazywaniu informacji o konkretnych sposobach postępowania), materialne (dostarczenie środków materialnych) oraz emocjonalne (zachowania emocjonalne podtrzymujące, uspakajające, odzwierciedlające troskę), (Sęk 2005: 87). W praktyce zastosowanie każdego z wymienionych aspektów wsparcia nasyczone jest ładunkiem emocjonalnym, co stanowi o jego istotnej roli w relacjach społecznych. Jeśli stosunki łączące osobę wspierającą i wspieraną są życzliwe, nacechowane wzajemnym zaufaniem, wsparcie jest bardziej efektywne (Gajewska 2009:53-78).

CEL BADAŃ

Celem podjętych badań było ustalenie źródła, rodzaju i zakresu wsparcia społecznego oczekiwanego oraz ocena poziomu wsparcia otrzymanego przez rodziców hospitalizowanych dzieci.

OSOBY BADANE I METODA

Badaniem objęto rodziców dzieci leczonych w Szpitalu Specjalistycznym im. Jana Pawła II w Krakowie w Oddziale Infekcji i Hepatologii Dzieci z powodu biegunki. Na przeprowadzenie badań uzyskano zgodę kierownika placówki i ankietowanych, odbyły się one w drugiej połowie 2012 roku.

Metodą wykorzystaną w pracy był sondaż diagnostyczny, techniką ankieta a narzędziem badawczym autorski anonimowy kwestionariusz ankiety. Udział w badaniach był dobrowolny i anonimowy, rozprowadzono łącznie 100 kwestionariuszy zwrotnie uzyskano 60. Wyniki przeprowadzonych badań poddano analizie statystycznej przy użyciu programu Statistica 7.0 z zastosowaniem testu Kruskala-Wallisa. Różnice statystyczne przyjmowano na poziomie $\alpha=0,05$.

WYNIKI BADAŃ

Wśród rodziców biorących udział w badaniu zdecydowaną większość stanowiły matki 93,3%. Legitymowały się one najczęściej wykształceniem wyższym 45% i średnim 41,7%. Ojcowie w większości również posiadali wykształcenie wyższe 50%

i średnie 28,3%. Rozpiętość wieku badanych mieściła się w granicach 16 do 50 lat, najliczniejszą grupę 36,7% stanowili rodzice w wieku 26-30 lat a najmniej liczną 1,7% w wieku 16-20 lat i 46-50 lat. Więcej niż połowa 60% respondentów posiadała jedno dziecko, 30% dwoje dzieci, a 10% badanych miało 3 i więcej dzieci. Większość ankietowanych 63,3% mieszkało w mieście >50 tysięcy mieszkańców, 6,7% w mieście <50 tysięcy mieszkańców, a 30% to mieszkańcy wsi. Swoją sytuację materialną 75,5% badanych określiło jako dobrą, 5% jako bardzo dobrą, a jako niezbyt dobrą - 16,7% i złą - 3,3%.

Struktura wieku dzieci badanych rodziców przedstawia się następująco: 0-1 rok 38,3%, 2-3 lata 45,0%, 4-6 lat 16,7%. Grupę hospitalizowanych dzieci w większości 56,7% stanowili chłopcy, dziewczynek było 43,3%. Większość z nich 73,3% uczęszczała do żłobka/przedszkola, 26,7% pozostawała w domu.

Powodem hospitalizacji dzieci była biegunka. Szczepienia przeciw Rotawirusom nie były wykonane u 80% dzieci. 91,7% dzieci badanych rodziców chorowało po raz pierwszy na biegunkę, 8,3% po raz drugi. Czas trwania hospitalizacji wynosił: 1-2 dni dla 26,7% dzieci, 3-10 dni - 50,0%, >10 dni dla 23,3% dzieci. Sporo, bo $\frac{3}{4}$, dzieci przyjęto do szpitala w sposób planowy, a pozostałe 25,0% w trybie nagłym. Ponad $\frac{3}{4}$ rodziców uważało, że przyjęcie dziecka do szpitala odbyło się szybko i sprawnie, 23,3% było zdania, że mało sprawnie i długo. W opinii 96,7% badanych rodziców lekarz uzasadnił potrzebę leczenia szpitalnego dziecka, a 3,3% opiekunów miało zdanie przeciwnie.

Ponad 90% ankietowanych rodziców oczekiwało wielu informacji odnośnie różnych aspektów leczenia, pielęgnowania i odżywiania ich dziecka w czasie pobytu w oddziale szpitalnym. Od lekarza rodzice oczekiwali przede wszystkim informacji na temat choroby dziecka i jej leczenia, a od pielęgniarki głównie informacji z zakresu opieki i pielęgnowania dziecka w chorobie (*tab. 1*).

Analiza materiału empirycznego przeprowadzona za pomocą testu Kruskala-Wallisa nie udowodniła istotnie statystycznego związku między oczekiwanym przez rodziców wsparciem informacyjnym a czasem trwania hospitalizacji i wiekiem ich dziecka oraz trybem jego przyjęcia do szpitala, a także liczbą posiadanych dzieci, wykształceniem i miejscem zamieszkania rodziców - $p>0,05$.

Najwięcej informacji ankietowani rodzice otrzymali od lekarza na temat choroby dziecka, jej leczenia i diagnostyki oraz konieczności hospitalizacji dziecka. Pielęgniarki natomiast najwięcej informacji dostarczały rodzicom na temat wykonywanych badań i żywienia w chorobie, profilaktyki choroby oraz pielęgnowania i opieki nad dzieckiem (*tab. 2*).

Lp.	Zakres merytoryczny wsparcia informacyjnego	Zapotrzebowanie na wsparcie		Osoba udzielająca wsparcia	
		tak	nie	lekarz	pielęgniarka
1.	choroba dziecka	100,00%	0	96,7%	6,7%
2.	konieczność leczenia szpitalnego	96,7%	3,3%	95,0%	6,7%
3.	wykonywane badania	100%	0	80,0%	35,0%
4.	przebieg leczenia	100%	0	98,3%	11,7%
5.	konsekwencje obecnej choroby	96,7%	3,3%	95,0%	13,3%
6.	sposoby zapobiegania nawrotom choroby	100%	0	88,3%	21,7%
7.	pielęgnowanie i opieka	95,0%	5,0%	50,0%	60,0%
8.	rozpoznawanie nawrotów choroby	95,0%	5,0%	80,0%	26,7%
9.	reagowanie na pierwsze objawy choroby	96,7%	3,3%	85,0%	28,3%
10.	odżywianie dziecka zdrowego	90,0%	10,0%	68,3%	35,0%
11.	odżywianie dziecka w chorobie	96,7%	3,3%	88,3%	36,7%

Tabela 1. Oczekiwania odnośnie zakresu i źródła (osoby) wsparcia informacyjnego (* podawano więcej niż jedną odpowiedź, procenty nie sumują się do stu)

Badanych rodziców poproszono również o ocenę wpływu wsparcia informacyjnego uzyskanego od personelu medycznego na ich umiejętności w opiece nad dzieckiem i stan psychiczny. Wsparcie informacyjne uzyskane od lekarzy i pielęgniarek wywarło znaczny wpływ zwłaszcza na poczucie bezpieczeństwa rodziców i wzrost zaufania do pracowników szpitala (*tab. 3*). Prawie 3/4 (71,4%) ankietowanych rodziców dzieci wyraziła opinię, iż zainteresowanie personelu medycznego problemami zdrowotnymi ich dzieci w czasie hospitalizacji było adekwatne do sytuacji, 20,0% odpowiedziało, że było duże. Niewielki odsetek badanych 3,3% miał zdanie przeciwne uważając, że zainteresowanie personelu medycznego problemami zdrowotnymi ich dzieci było za małe w odniesieniu do sytuacji, na brak spontanicznego zainteresowania wskazało również 3,3%, a 1,7% z nich odpowiedziało, że zainteresowanie to było wręcz wymuszone. Odpowiednio do przedstawionych opinii, na pytanie: Czy oddział i szpital, w którym leczone jest dziecko zasługuje na polecenie go innym? – 75% odpowiedziało „tak”, 25% odpowiedziało „nie mam jednoznacznej opinii”.

W przeprowadzonych badaniach analizowano również oczekiwania rodziców hospitalizowanych dzieci w odniesieniu do sylwetki lekarzy i pielęgniarek sprawujących opiekę nad ich dziećmi. Największy odsetek respondentów, zarówno od lekarzy jak i pielęgniarek, oczekiwało przede wszystkim odpowiedzialności, dobrej komunikacji i fachowości. Od pielęgniarki wymagano ponadto, większej niż od lekarzy, życzliwości i opiekuńczości (*ryc. 1*).

Większość rodziców hospitalizowanych dzieci uważało, że lekarze i pielęgniarki opiekujący się ich dziećmi posiadają oczekiwane przez nich cechy osobowości, a tylko niewielki odsetek badanych rodziców miał inne zdania w tym względzie (*ryc. 2*).

W przeprowadzonych badaniach analizie poddano również wsparcie otrzymane ze źródła rodzinnego (mąż, żona, rodzice, rodzeństwo i dalsi krewni) i pozarodzinnego (przyjaciele, znajomi i sąsiedzi). Znaczącym źródłem wsparcia dla ankietowanych rodziców była najbliższa rodzina. Aż 71,7% ankietowanych uważa, że najbliższa rodzina spełniła oczekiwania, raczej tak – 23,3%, raczej nie – 3,3% i nie – 1,7% badanych. Większość rodziców hospitalizowanych dzieci oczekiwała od najbliższej rodziny: różnych form pomocy 85%, zrozumienia 55%, życzliwości 28,3% i pocieszenia 20%. W opinii 65% ankietowanych rodziców choroba dziecka zbliżyła członków rodziny do siebie, 31,7% uważa, iż nic się nie zmieniło, ale w przypadku 3,3% badanych choroba dziecka oddaliła ich od siebie. Ważnym źródłem otrzymanego wsparcia w sytuacji choroby i hospitalizacji dziecka, byli również przyjaciele/znajomi 46,7%, dalsza rodzina 33,3%, sąsiedzi 1,7% i zakład pracy 10% badanych rodziców.

Ankietowanym rodzicom zadano także pytanie od kogo generalnie oczekiwali najczęściej wsparcia w chorobie dziecka i kto udzielił go w największym stopniu. Z pozyskanych danych wynika, że podstawowym źródłem wsparcia, zarówno oczekiwanego jak i otrzymanego, był/a mąż/żona 86,7%. W 100% zaspokojone zostało wsparcie oczekiwane w układzie mąż/żona. Wsparcie otrzymane od rodziny i przyjaciół było wyższe niż oczekiwano. Natomiast generalnie nie otrzymali oni wsparcia w oczekiwanym stopniu od lekarza i pielęgniarki (*ryc. 3*).

OMÓWIENIE

W analizowanym materiale empirycznym analizie poddano przede wszystkim ocenę poziomu wsparcia oczekiwanego i otrzymanego od profesjonalistów (pielęgniarek i lekarzy) związanych z chorobą i opieką dzieci leczonych w szpitalu z powodu bie-

Lp.	Zakres merytoryczny wsparcia informacyjnego	Uzyskane wsparcie		Osoba udzielająca wsparcia	
		tak	nie	lekarz	pielęgniarka
1.	choroba dziecka	95,0%	5,0%	95,0%	3,3%
2.	konieczność leczenia szpitalnego	96,7%	3,3%	96,7%	1,7%
3.	wykonywane badania	91,7%	8,3%	73,3%	36,7%
4.	przebieg leczenia	90,0%	10,0%	86,7 %	10,0%
5.	konsekwencje obecnej choroby	46,7%	53,3%	40,0%	3,3%
6.	sposoby zapobiegania nawrotom choroby	31,7%	68,3%	21,7 %	33,7%
7.	pielęgnowanie i opieka	45,0%	55,0%	20,0%	33,3%
8.	rozpoznawanie nawrotów choroby	26,7%	73,3%	16,7%	8,3%
9.	reagowanie na pierwsze objawy choroby	30,0%	70,0%	18,3 %	11,7%
10.	odżywianie dziecka zdrowego	41,7%	58,3%	18,3%	21,7%
11.	odżywianie dziecka w chorobie	68,3 %	31,7%	38,3%	31,7%

Tabela 2. Wsparcie otrzymane w odniesieniu do zakresu i źródła (osoby) informacji (* podawano więcej niż jedną odpowiedź, procenty nie sumują się do stu)

L.p	Kategorie odpowiedzi	Znaczny wpływ	Mały wpływ	Brak wpływu
		%	%	%
1.	poczucie kontroli sytuacji	58,3	38,3	3,3
2.	poczucie bezpieczeństwa	71,1	25,0	3,3
3.	wzrost zaufania do pracowników szpitala	63,3	30,00	6,7
4.	umiejętność opiekowania się dzieckiem	51,7	31,7	16,7
5.	umiejętność świadomej obserwacji dziecka	56,7	31,7	11,7
6.	sprawdzenie się w roli opiekuna chorego dziecka	51,7	26,7	21,7
7.	wzrost pewności siebie	40,0	33,3	26,7
8.	wzrost wiedzy o objawach i przebiegu choroby	56,7	33,3	10,0
9.	świadomość czynności, które należy wykonać	48,3	36,7	15,0
10.	umiejętność odpowiedniego zachowania się w obecności dziecka	46,7	36,7	16,7
11.	poprawa relacji z dzieckiem	23,3	28,3	48,3
12.	zaburzenia poczucia bezpieczeństwa	5,0	20,0	75,0
13.	powodowanie bezsilności	6,7	23,3	70,0
14.	powodowanie dezorientacji	10,0	11,7	78,3
15.	obniżenie zaufania do pracowników szpitala	6,7	15,0	78,3

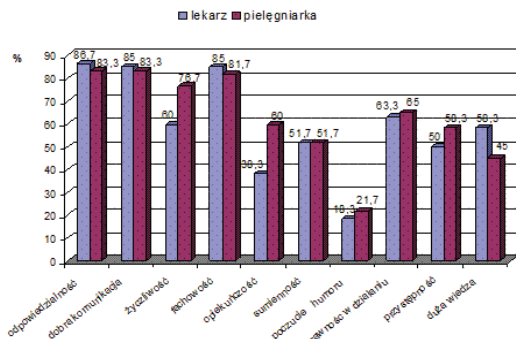
Tabela 3. Wpływ uzyskanego wsparcia informacyjnego na stan psychiczny i umiejętności badanych w opiece nad dzieckiem

gunki oraz od rodziny, przyjaciół i znajomych. Analizując oczekiwania odnośnie zakresu wsparcia informacyjnego należy podkreślić, że było ono wysokie a w niektórych obszarach takich jak: konieczność hospitalizacji, rodzaj choroby, badania diagnostyczne wykonywane podczas terapii profilaktyka nawrotów choroby, sięgało 100%. Jednocześnie należy zaznaczyć, że było ono większe w odniesieniu do lekarza niż pielęgniarki. Wynika to prawdopodobnie głównie z różnych zakresów kompetencji w tych zawodach. Ponad 90% rodziców oczekiwało informacji od lekarza odnośnie: konieczności hospitaliza-

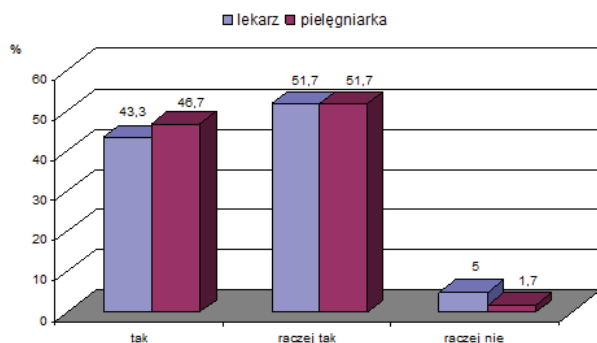
cji, choroby dziecka, badań diagnostycznych wykonywanych podczas terapii oraz przebiegu leczenia i wsparcie to otrzymali na zbliżonym poziomie w jakim go oczekiwali (tab. 1 i 2). Od pielęgniarki badani oczekiwali wsparcia informacyjnego głównie w zakresie: pielęgnowania i opieki nad dzieckiem (60%), odżywiania dziecka chorego (36.7%) i zdrowego (35%) oraz w zakresie wykonywanych badań diagnostycznych 35%. Otrzymali

go odpowiednio na poziomie: 33,3, 31,7, 21,7, 36,7%. Badania przeprowadzone przez E. Puczkowską i wsp. (Puczkowska et al. 2005:294-298), dokumentują, iż poziom oczekiwań matek hospitalizowanych dzieci w zakresie szeroko rozumianej opieki nad dzieckiem jest podobny (61,3% oczekiwało informacji dotyczących zasad higieny dziecka, 32,5% informacji o zasadach zdrowego żywienia dziecka), ale informacji tych matki oczekiwały głównie od pielęgniarek (97,3%), a znacznie rzadziej od lekarzy (6,3%). Większe zapotrzebowanie rodziców na wsparcie z zakresu pielęgnowania dziecka (98,2%), odnotowała w swoich badaniach K. Sędzimir i B. Prażmowska (Sędzimir, Prażmowska 2008:7), a może to wynikać z faktu,

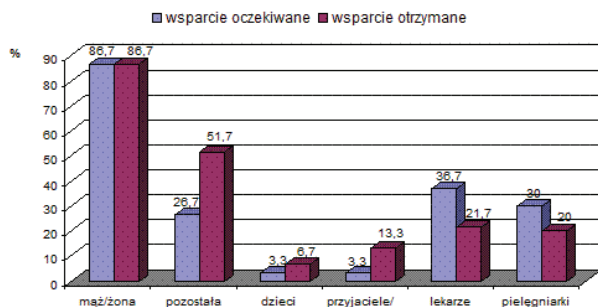
że badania dotyczyły rodziców noworodków. Na uwagę zasługuje fakt, że rodzice dzieci prezentowanych badań byli w wysokim stopniu zainteresowani informacjami odnośnie reagowania na pierwsze objawy choroby u dziecka – 96,7%, przy czym oczekiwali ich głównie od lekarza – 85%. Otrzymało wsparcie w tym względzie tylko 26,7% ankietowanych, w tym 16,7% od lekarza i 8,3% od pielęgniarki. Należy także zwrócić uwagę na duże zapotrzebowanie na informacje dotyczące sposobu zapobiegania nawrotom choroby (100%), przy czym preferowanym źródłem tych informacji miały być lekarz (88,3%), pielęgniarkę



Rycina 1. Oczekiwania rodziców w odniesieniu do sylwetki lekarza i pielęgniarki



Rycina 2. Zbieżność cech życzeniowych z cechami lekarzy i pielęgniarek opiekujących się dzieckiem



Rycina 3. Źródła oczekiwanego i otrzymanego wsparcia społecznego

wskazało tylko 21,7% badanych. Wsparcie to otrzymano tylko w 31,7% przypadków przy czym źródłem wsparcia w tym zakresie były w przewadze pielęgniarki – 33,7%, lekarze stanowili mniejszość – 21,7%. Zbliżone wyniki badań uzyskała K. Stefaniak i wsp. (Stefaniak, Basa, Wójcik 2009:212-216), wykazano w nich, iż 61% rodziców oczekuje informacji o pielęgnowaniu dziecka po wyjściu ze szpitala i profilaktyce od lekarza, a 25% od pielęgniarki. W badaniach własnych wykazano, że zapotrzebowanie na informacje dotyczące różnych aspektów leczenia i opieki nad dzieckiem, np. profilaktyki choroby czy rozpoznawania objawów nawrotu choroby było także mniejsze w stosunku do pielęgniarki niż lekarza (*tab. 1*). Może to wynikać z tradycyjnego przeświadczenia

rodziców o pielęgniarkę identyfikowanej jako osobie głównie pomagającej lekarzowi w realizacji jego zadań zawodowych, niż jako samodzielnej profesjonalistce mogącej decydować o zakresie i charakterze pomocy udzielanej z zakresu prewencji chorób i utrzymania zdrowia tym, którzy potrzebują wsparcia w tym względzie (Górajek Józwiak 1994:17-22).

Istotą pracy lekarza i pielęgniarki jest udzielanie pomocy innym w kryzysowych sytuacjach zdrowotnych. Redukowanie stresu spowodowanego hospitalizacją poprzez wsparcie społeczne, wzmaga zarówno u dziecka jak i u jego rodziców poczucie koherencji (Kurowska, Żurek 2011:84). Ten typ aktywności zawodowej związany jest także z koniecznością wchodzenia w bliskie relacje interpersonalne i ciągłej komunikacji. Dodatkowo mamy tutaj do czynienia ze specyficznym rodzajem odpowiedzialności, wynikającej zarówno z własnych standardów wykonywania pracy, jak i wysokich oczekiwań społecznych wobec osób pracujących w tych zawodach (Balcar et al. 2011: 11:12). Jak ważne są to cechy w zawodzie lekarza i pielęgniarki potwierdzają przytoczone poniżej wyniki badań własnych i innych autorów. W badaniach własnych największy odsetek badanych rodziców oczekiwał zarówno od pielęgniarki, jak i od lekarza, odpowiedzialności, dobrej komunikacji i fachowości (*ryc. 1*). Badania przeprowadzone przez E. Puczkowską i wsp. (Puczkowską et al. 2005:294-298), wskazują, że badane matki zwróciły uwagę na aspekt właściwej komunikacji interpersonalnej i 35,5% uważa, że zmiany w komunikacji interpersonalnej (poprzez zwiększenie kontaktu słownego) wpłynęłyby na polepszenie opieki pielęgniarskiej. W tych samych badaniach ankietowane matki w większości uważały, że pielęgniarka powinna posiadać duży zasób wiedzy. Badania K. Stefaniak i wsp. (Stefaniak, Basa, Wójcik 2009:212-216), podają, że 73% rodziców przede wszystkim oczekuje aby pielęgniarka była odpowiedzialna za swoje zawodowe zachowania wobec pacjentów i ich najbliższych.

Efektywność wsparcia społecznego jest m.in funkcją cech osobowości pomagającego, takich jak jego życzliwość, empatia i asertywność. Działania wspierające wynikają na ogół z dobrej woli, z motywacji altruistycznej i uwarunkowane są życzliwością, współczuciem i zrozumieniem empatycznym drugiego człowieka (Gajewska, 2009:53-78). Ankietowani rodzice oczekiwali od lekarzy i pielęgniarek sumiennosci i przystępności, a od pielęgniarki ponadto, większej niż od lekarzy, życzliwości i opiekuńczości (*ryc. 1*). Na priorytetowe znaczenie tych cech osobowych pielęgniarki, wskazują również ankietowani rodzice w badaniach K. Stefaniak i wsp. (Stefaniak, Basa, Wójcik 2009 212-216), oczekując od pielęgniarki przede wszystkim życzliwości (77%), a następnie troskliwości (73%). Badania E. Puczkowskiej

i wsp. (Puczkowska et al. 2005:294-298), dokumentują iż, ankietowani rodzice możliwość polepszenia opieki pielęgniarskiej widziało w zwiększeniu życzliwości (8,7%) i okazywaniu większej troski (15%). W badaniach M. Jakubczyk i wsp. (Jakubczyk et al. 2003:897-904), zarówno dzieci, jak i rodzice, bardzo pozytywnie ocenili cechy osobowe pielęgniarek i lekarzy, zaznaczając że cechy zdecydowanie ujemne są rzadko spotykane w tych grupach zawodowych. W wynikach badań własnych na podkreślenie zasługuje fakt, że większość rodziców hospitalizowanych dzieci uważało, że lekarze i pielęgniarki opiekujący się ich dziećmi posiadają cechy osobowości, których od nich oczekiwano, chociaż niewielki odsetek badanych był innego zdania (ryc. 2).

Źródła wsparcia dzieli się zwykle na: rodzinne (mąż, żona, rodzice, rodzeństwo i dalsi krewni), towarzyskie (przyjaciele, znajomi, sąsiedzi) i związane z osobami profesjonalnie przygotowanymi do udzielania wsparcia w tym przypadku m.in. lekarzami i pielęgniarkami. Wszystkie te osoby mogą dostarczyć wsparcia informacyjnego, jak i emocjonalnego w sytuacjach choroby dziecka. Badania wykazały (Sęk 2005:87-107), że dla emocjonalnych problemów związanych z wydarzeniami krytycznymi w sferze rodzinnej najważniejszą rolę odgrywa małżonek, przyjaciele i profesjonaliści związani z chorobą i opieką nad dzieckiem. Badania własne dokumentują, iż ankietowani rodzice wsparcie od męża/żony otrzymali w takim zakresie w jakim go oczekiwali – 86,7%, co należy odnotować jako zjawisko pozytywne. W przypadku dalszej rodziny i przyjaciół wsparcie otrzymane było nawet wyższe niż oczekiwane.

Podstawowym problemem badawczym było udzielone wsparcie społeczne (zarówno informacyjne, instrumentalne jak i emocjonalne), rodzicom hospitalizowanych dzieci przez personel medyczny opiekujący się tymi dziećmi. Uzyskane wyniki pokazują, że wsparcie to od lekarzy i pielęgniarek ankietowani rodzice otrzymali w mniejszym zakresie niż go oczekiwali (ryc. 3). Pozyskane dane nie umożliwiają jednak podania przyczyny powyższego stanu rzeczy.

Badania D. Bilickiej i wsp. (Bilickia et al. 2009:20-25) podają, że 64% rodziców oceniło wysoko zainteresowanie pielęgniarek ich dzieckiem, 33% przeciętnie a 7% negatywnie. Badania własne dokumentują, iż 8,3% badanych rodziców wyraziło negatywną opinię o zainteresowaniu personelu medycznego problemami zdrowotnymi ich dzieci w czasie hospitalizacji a ponad 90% oceniło go pozytywnie. Jednocześnie aż 1/4 badanych waha się by jednoznacznie polecić innym szpital, w którym leczone było ich dziecko. Oczekiwali większego zakresu informacji odnośnie różnych aspektów leczenia i pielęgnowania ich dziecka. Niewielki odsetek badanych

zasygnalizował też nieadekwatne do ich oczekiwań cechy osobowości u lekarzy i pielęgniarek (ryc. 2).

Uzyskane wyniki odnoszące się do różnych aspektów hospitalizacji, w tym otrzymanego wsparcia, są generalnie zbieżne z wynikami innych badań. Znajdują się tu także oceny niepocholebne, zarówno wobec placówki jak i personelu medycznego sprawującego opiekę nad dzieckiem. Mimo, że jest to niewielki odsetek badanych, nie można uznać tych wyników za w pełni zadowalające. Osobom pełniącym zawód lekarza i pielęgniarki społeczeństwo stawia wysokie wymagania, oczekując nienaganej postawy moralnej, wysokiej świadomości zawodowej (wynikającej z etosu i roli i funkcji zawodowych) oraz wysokiego poziomu świadczonych usług zdrowotnych. Spełnienie tych oczekiwań wpływa pozytywnie na jakość oferowanych przez lekarzy i pielęgniarki świadczeń a także przyspiesza rekonwalescencję świadczeniobiorców po przebytej chorobie.

WNIOSKI

1. Liczba badanych osób nie upoważnia do formułowania szerokich uogólnień ale stanowi sygnał do kontynuowania badań i dowodzi, że w sytuacjach trudnych członkowie rodziny wspierają się najbardziej.
2. Źródłem wsparcia informacyjnego był dla badanych przede wszystkim lekarz i pielęgniarka a wsparcia emocjonalnego rodzina. Zdecydowana większość badanych oczekiwała wsparcia społecznego (zarówno informacyjnego, jak i emocjonalnego) na wysokim poziomie zarówno od personelu medycznego jak i rodziny. Wsparcie uzyskane od lekarza i pielęgniarki było niższe od oczekiwanego a uzyskane od rodziny równe oczekiwanemu.
3. W edukowaniu rodziców należy bardziej akcentować zagadnienia dotyczące profilaktyki nawrotów choroby i rozpoznawania wczesnych jej objawów.
4. Zapotrzebowanie na wsparcie nie zależało od wieku dziecka i czasu trwania hospitalizacji, ani od ilości dzieci w rodzinie, wykształcenia rodziców i ich miejsca zamieszkania.
5. Otrzymane przez rodziców wsparcie informacyjne od personelu medycznego miało znaczący wpływ na ich poczucie bezpieczeństwa i kontroli sytuacji, poprawę umiejętności opiekowania się dzieckiem, oraz przyczyniło się do wzrostu zaufania rodziców do pracowników szpitala.
6. Profil osobowy lekarzy i pielęgniarek opiekujących się dzieckiem raczej spełnił oczekiwania rodziców.

LITERATURA

1. Balcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania. Sopot 2011.
2. Barczykowska E., Gierszewska M., Specyfika pracy pielęgniarki na oddziale pediatrii, [w:] Pielęgniarstwo w pediatrii, red. E. Barczykowska, R. Ślusarz, M.T. Szewczyk, Warszawa 2006, s. 7-20.
3. Bilicka D., Korbińska M., Popow A., Szewczyk Maria T., Oczekiwania rodziców względem opieki pielęgniarskiej nad dzieckiem w warunkach szpitalnych, „Pielęgniarstwo chirurgiczne i angiologiczne”, nr 3(1), 2009; s. 20-25.
4. Dyga-Konarska M., Jak rodzice mogą pomóc dziecku w szpitalu. Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1996, s. 7-13.
5. Gajewska G., Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji, Zielona Góra, 2009, s. 53-78.
6. Górajek-Jóźwik J., Wsparcie jako element procesu pielęgnowania, [w:] Wsparcie społeczne w zdrowiu i chorobie, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Warszawa, 1994, s. 17-22.
7. Jakubczyk M., Sakson A., Krzemkowska A., Charlikowska H., Czerwionka-Szaflarska M., Analiza stosunku chorych dzieci i ich rodziców do hospitalizacji, „Pediatria Polska”, nr 78(10), 2003, s. 897-904.
8. Kurowska K., Żurek D., Poczucie koherencji a wsparcie społeczne okazywane matkom hospitalizowanych, „Nowiny Lekarskie”, nr 80(2), 2011, s. 84-90.
9. Lipiec I., Pawlaczyk B., Rola pielęgniarki w społeczeństwie. [w:] Pielęgniarstwo pediatryczne, (red.) B. Pawlaczyk, Warszawa, 2007, s. 15-20.
10. Maciarz A., Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie, Warszawa, 2006, s. 51-61.
11. Matecka M., Wsparcie emocjonalne i informacyjne jako formy oddziaływania pielęgniarki na stan psychiczny dziecka hospitalizowanego, „Pielęgniarstwo Polskie”, nr 1-2, 2004, s. 22-28.
12. Obuchowska I., Pielęgniarka a chore dziecko, [w:] Pielęgniarstwo pediatryczne, red. B. Pawlaczyk, Warszawa 2007, s. 21-26.
13. Puczkowska E., Krajewska-Kułak E., Jankowiak B., Wasilewska A., Kułak W., Ocena stopnia zadowolenia matek z opieki na oddziale pediatrycznym, „Pediatria Polska”, nr 80(3), 2005, s. 294-298.
14. Sędzimir K., Prażmowska B., Wsparcie rodziców dzieci hospitalizowanych w oddziałach neonatologii, „Pielęgniarstwo XXI wieku”, nr 2-3(23-24), 2008, s. 5-9.
15. Sęk H., Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu, [w:] Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby, red. D. Kubacka-Jasiecka, Ostrowski T.M, Kraków 2005.
16. Stefaniak K., Basa A., Wójcik R., Oczekiwania rodziców dzieci hospitalizowanych wobec Pielęgniarki, „Pielęgniarstwo Polskie”, nr 3(33) 2009, s. 212-216.

„Aforyzmy są najwygodniejszymi w przekazie mądrościami,
najbardziej wyszukany ekstrakt myślenia i czucia”

William Rounseville Alger

„Dziecko jest ciekawe i chce zawsze wiedzieć coś nowego.
To pęd do poznania wszystkiego. To droga mędrców, uczonych i badaczy”

Joseph Conrad

„Dziecko jest tym samym co kwiat, liść pączkujący wiosną na drzewie;
potrzeba mu światła, powietrza, swobody, szczerzej strawy”

Fiodor Dostojewski

„Dzieci nie będą dopiero, ale już są ludźmi; można przemawiać do ich rozumu, odpowiedzą
nam, przemówimy do serca, odczują nas”

Janusz Korczak

„Dzieci – najpiękniejsze kwiaty”

Oscar Wilde

„Są różne dzieci... Dzieci serca, dzieci krwi, dzieci obowiązku.
Najszczęśliwsze są dzieci serca”

Gabriela Zapolska



Rodziny wychowujące dzieci z płodowym zespołem alkoholowym (FAS) / Families bringing up children with fetal alcohol syndrome (FAS)

Adres do korespondencji

dr Mieczysław Dudek
Katedra Nauk o Wychowaniu Wyższej Szkoły
Menedżerskiej w Warszawie
e-mail: mieczyslaw.dudek@wsm.warszawa.pl

ABSTRACT

The devastating effects of the alcohol, consumed by the mother during pregnancy, on physical and psychological development of a child had been known for many years. According to the literature in the fields of special education, medicine and psychology, alcohol is regarded as the most dangerous prenatal anomalies generator. Lately a new nosological concept has been created under the name of FAS (Fetal Alcohol Syndrome). FAS is characterized by a set of physical and mental disorders. It should be noted, that not all children reveal the full set of symptoms characteristic for this syndrome. Symptoms of FAS may be absent, or confused with other disorders. The development of diagnostic techniques allows for much earlier and accurate diagnosis of the FAS, which increases the chance of successful rehabilitation of the child. It may also prevent many setbacks and suffering for the family, or the emergence of secondary disorders. School problems lead to trouble with adaptation for student with FAS. This situation from year to year deteriorates, leading to a lack of faith in their own abilities for the student, his parents and teachers. The basic research problem analyzed in this article is a question: how parents taking care of a child with FAS evaluate their own situation?

KEY WORDS FAS, symptoms, problems school, family, education

CHARAKTERYSTYKA ZESPOŁU FAS

Współczesne osiągnięcia nauk w zakresie badań nad rozwojem dziecka pozwalają na identyfikację i diagnozę wielu zaburzeń rozwojowych. Jeszcze nie tak dawno nikt nie słyszał o wpływie dysleksji, ADHD czy też alergii na funkcjonowanie poznawcze i społeczne dzieci i młodzieży. Pomimo ogólnie dostępnej wiedzy dotyczącej tej problematyki, nadal dzieci dotknięte tymi zaburzeniami spotykają się z brakiem zrozumienia i należytego wsparcia. Nadal często spotykane są opinie, że trudności tych dzieci są efektem stosowania niewłaściwych metod wychowawczych, braku dyscypliny, oraz odpowiedniego treningu (Hryniewicz 2007). Sytuacja ta sprawia, że pomimo udokumentowanej wiedzy dotyczącej istoty tych zaburzeń oraz skutecznych metod pracy, system edukacji nadal nie wypracował realnego modelu pomocy dla tych dzieci. Pozwoliłby on na minimalizację skutków

tych zaburzeń oraz skutecznej stymulacji rozwoju. Znacznie trudniejsza jest sytuacja dzieci z FAS (Fetal alcohol syndrome). Problemy osób z tym zespołem często są niezauważalne, co wydaje się być wyrazem niskiego poziomu wiedzy na temat istoty tego Zespołu. W rezultacie zespół FAS jest diagnozowany dość późno, przy czym jego objawy bywają mylone z innymi zaburzeniami rozwojowymi.

Picie alkoholu przez ciężarne kobiety naraża płód na zaburzenia w zakresie rozwoju somatycznego i funkcjonalnego Ośrodkowego Układu Nerwowego (OUN). Skutki tych zaburzeń mogą mieć charakter długotrwały, powodując upośledzenie funkcjonowania układu nerwowego nawet do końca życia. Problemy z funkcjonowaniem dotyczą sfery poznawczej, emocjonalnej i ruchowej (Larkby i Day 2000: 26-44). Niektórzy naukowcy są zdania, że spożywanie alkoholu przez ojca dziecka bezpośrednio przed jego poczęciem

również może powodować alkoholowy zespół wrodzony (Curtis 2004: 163-164)

W literaturze przedmiotu spotkamy różne próby klasyfikacji skutków wewnątrzmacicznej ekspozycji na działanie alkoholu. Jedną z takich prób jest Raport Narodowej Akademii Nauk z USA z 1996 roku, który wymienia pięć kategorii skutków ekspozycji na działanie alkoholu etylowego w okresie prenatalnym. Są to:

1. Płodowy Zespół Alkoholowy (FAS);
2. Płodowy Zespół Alkoholowy, bez potwierdzonej wewnątrzmacicznej ekspozycji na działanie alkoholu etylowego;
3. Niepełny Płodowy Zespół Alkoholowy;
4. Związane z Alkoholem Wady Wrodzone;
5. Związane z Alkoholem Zaburzenia Rozwoju Układu Nerwowego.

Przyjmuje się, że alkohol jest jedną najpoważniejszych konsekwencji narażania płodu na kontakt z wysokimi dawkami alkoholu. Brak jest informacji dotyczących krytycznego stężenia alkoholu w krwi matki (a przez to u płodu), które decydowałoby o wystąpieniu Płodowego Zespołu Alkoholowego. W opinii lekarzy decydujący jest tutaj czas zadziałania alkoholu na organizm dziecka. Istnieje przekonanie, że im wcześniej dochodzi do kontaktu/oddziaływania alkoholu na płód, tym większe prawdopodobieństwo wystąpienia nieprawidłowości w rozwoju dziecka, a zwłaszcza dysmorfii twarzy.

Alkohol bardzo łatwo przenika przez łożysko do krwiobiegu dziecka. Po upływie 40 do 60 minut od spożycia alkoholu przez matkę, stężenie alkoholu w krwiobiegu płodu jest równe stężeniu alkoholu we krwi matki.

Alkohol, którego wątroba matki nie zdołała zneutralizować, krąży po całym jej organizmie oraz dziecka, u którego doprowadza do powstania określonych defektów. Przede wszystkim, alkohol uszkadza główne narządy (w szczególności mózg) jak również zaburza liczne procesy neuro- i biochemiczne prowadząc do większych uszkodzeń embrionu i płodu niż używanie jakichkolwiek narkotyków. Zuckerman i inn. zwracają uwagę na to, że przypisywanie zaburzeń spożywaniu alkoholu przez matkę w okresie ciąży komplikuje jednak fakt, że wiele matek jest jednocześnie uzależnionych od innych substancji psychoaktywnych (Zuckerman et al. 1987).

Jedno z zasadniczych pytań związanych z tą problematyką brzmi: **Czy można uniknąć problemów związanych z FAS/FAE?** Odpowiedź na to pytanie jest prosta i jednoznaczna: FAS/FAE jest jednostką chorobową, która

jest w 100% możliwa do uniknięcia. Wystarczy, aby kobieta w ciąży powstrzyma się od picia alkoholu w każdej, nawet niewielkiej ilości. Najczęściej, kobiety spożywający alkohol na wiadomość o ciąży przestają pić. Niestety, dzieje się to za późno, gdyż następuje to zazwyczaj w 3 miesiącu ciąży, kiedy alkohol zdążył już w sposób nieodwracalny uszkodzić płód.

Panuje zgodność co do stanowiska, że skutki spożywania alkoholu przez matkę uzależnione są, między innymi, od okresu ciąży (np.: Larkby i Day 2000: s. 26-44; Kowalewski 2011: 135). Spożywanie alkoholu przez matkę w I trymestrze ciąży prowadzi do: uszkodzenia mózgu, osłabienia rozwoju komórek, uszkodzenia głównych organów płodu takich jak serce czy nerki, deformacji twarzy, poronienia. W sytuacji spożywania alkoholu przez matkę w II trymestrze ciąży dochodzi do: osłabienia rozwoju mózgu; poronienia zagrażającego życiu matki, uszkodzenia mięśni, skóry, gruczołów, kości i zębów. Spożycie alkoholu przez matkę w III trymestrze ciąży prowadzi do: osłabienia rozwoju mózgu i płuc, zaburzeń rozwoju wzrostu.

Należy podkreślić, że nie wszystkie dzieci ze stwierdzonym zespołem FAS/FAE są do siebie podobne. Również skutki spożywania alkoholu przez matkę w czasie ciąży mogą być różne. Zależy to od okresu ciąży, w którym alkohol został spożyty przez matkę, od sposobu jej odżywiania się, budowy jej ciała, wieku i kultury picia. Przyjmuje się, że typowe dziecko z zespołem FAS/FAE wykazuje określone problemy natury behawioralnej, psychicznej i fizycznej. Zwykle dziecko z tym zespołem daleko odbiega od normy.

DIAGNOZA ZESPOŁU FAS

Przyjmuje się, że w odniesieniu do dzieci z zespołem FAS powinna być realizowana diagnoza kliniczna. Chodzi tutaj nie tyle o sam iloraz inteligencji, co raczej o to jak dane dziecko pracuje, jaką wykazuje motywację oraz jakie posiada zdolności do pokonywania trudności. W odniesieniu do osób z zespołem FAS w żadnym razie nie powinna być stawiana tak zwana diagnoza cząstkowa, realizowana zwyczajowo, co kilka lat przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. W odniesieniu do dzieci z FAS konieczna jest tak zwana diagnoza krocząca, służąca do systematycznego monitorowania skuteczności oddziaływań stymulacyjnych i terapeutycznych. W diagnozie dziecka z FAS nie należy skupiać się jedynie na rozwoju intelektualnym, ale również na poziomie rozwoju innych funkcji, takich jak np. funkcjonowanie społeczne (w roli kolegi, ucznia, osoby). Konieczna jest, więc, diagnoza całościowa, pozwalająca spojrzeć na dziecko w sposób kompleksowy. Zdarza się, bowiem, taka oto sytuacja, że dziecko posiada bardzo bogaty zasób słownictwa, dużo

mówi, używając pewnych słów nieznanymi jeszcze innym dzieciom w tym wieku. Kiedy jednak zapytamy dziecko z FAS o znaczenie określonego takiego słowa, okazuje się, że najczęściej go nie zna. Inną, dość ciekawą cechą dziecka z FAS jest zdolność zapamiętywania całych sekwencji cudzych wypowiedzi i ich powtarzanie. Zapamiętując zdania lub całe sekwencje, nie od razu, lecz po kilku dniach włącza je do własnych wypowiedzi wprowadzając w błąd dorosłych i nauczycieli. Leży to u podstaw wielu pomyłek i trudności w procesie diagnozy.

W procesie diagnozy, szczególnie istotne jest określenie mocnych stron dziecka, czyli zasobów, na których będzie można oprzeć się w procesie rewalidacji. Przyjmuje się, że diagnoza powinna służyć, dostarczaniu informacji odnoszących się do potencjalnych możliwości dziecka, co pozwoli na ocenę jego szans rozwojowych w warunkach optymalnej stymulacji oraz określenie rodzaju i zakresu terapii. Jednocześnie, diagnoza powinna służyć pomocą rodzinie w kierunku określenia ich postępowania wobec dziecka na danym etapie rozwojowym.

Chociaż postawienie pełnej wieloaspektowej diagnozy dziecka z zespołem FAS jest zadaniem niesłychanie trudnym to jednak nie niemożliwym. Wymaga jednak od osoby prowadzącej diagnozę dużej wiedzy z zakresu FAS i innych zespołów zaburzeń.

Zgromadzona wiedza dotycząca zespołu FAS/FASD wskazuje, że wiele wad i upośledzeń wywołanych tym zespołem można wykryć nawet już w okresie niemowlęctwa (Jacobson 2000: 45).

Informacje dotyczące szkodliwości alkoholu na rozwój płodowy dziecka znajdujemy w większości publikacji z zakresu medycyny, psychologii i pedagogiki specjalnej. W pedagogice specjalnej, już od dawna, alkohol traktowany jest jako jeden z podstawowych czynników leżących u podstaw upośledzenia umysłowego w stopniach głębszych. Zespół FAS po raz pierwszy został opisany w roku 1973. Jednak jego kryteria rozpoznawcze zostały opracowane w roku 1980 przez Fetal Alcohol Study Group, a następnie zmodyfikowane przez Sokol i Claren w roku 1989 (Sokol i Claren 1989: 597-598).

PODSTAWOWE KRYTERIA TO:

- Zahamowanie wzrostu w okresie przed/ poporodowych (wzrost/waga poniżej 10 centyla) i/lub zmniejszony obwód głowy.
- Objawy świadczące o nieprawidłowym rozwoju Ośrodkowego Układu Nerwowego (zaburzenia neurologiczne, opóźnienia rozwoju, dysfunkcyjne zachowania, upośledzenie umysłowe, wady rozwojowe

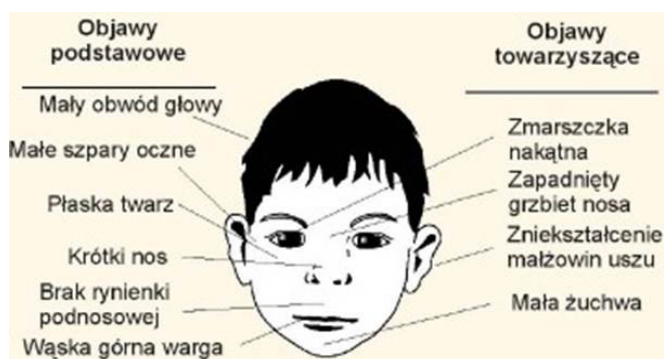
czaszki i mózgu).

- Charakterystyczne cechy twarzy (krótkie szpary powiekowe (otwarte oczy), cieka górna wargi, wydłużona i spłaszczona środkowa część twarzy ze spłyconą rynienką nosową, krótki nos) (Raczyński 2005: 1).

DODATKOWE KRYTERIA TO:

1. Zaburzenia snu,
2. Deficyt uwagi,
3. Zawężone pole widzenia,
4. Zmniejszona wrażliwość na hałas i stymulację,
5. Zwiększona aktywność,
6. Zmienne odruchy motoryczne,
7. Nadmierna reaktywność na stres,
8. Opóźniony rozwój mowy,
9. Problemy w uczeniu się (Raczyński 2005: 1-2).

Zespół FAS jest najpoważniejszą konsekwencją narażenia płodu przez pijące matki i występuje niezależnie od rasy czy grupy społecznej (Mendenhall 1996: 40).



Źródło: Krzysztof Liszcz, Dziecko z FAS w szkole i w domu (s. 17)

Nawet najlepsza opieka na dzieckiem po jego urodzeniu nie ma wpływu na obecność objawów pierwotnych związanych z zespołem FAS. Natomiast na wystąpienie tak zwanych objawów wtórnych wpływ ma środowisko oraz sposób postępowania z dzieckiem. Do „zaburzeń wtórnych” u dziecka z FAS zalicza się:

- problemy przystosowawcze,
- trudności szkolne,
- symptomy ADHD,
- trudności w relacjach z innymi ludźmi,
- trudności ze znalezieniem pracy,
- problemy w pracy,

- skłonność o do uzależnień,
- skłonność do zachorowań na depresję,
- skłonność do agresji i stosowania przemocy fizycznej (Frączek 2011: 255-274; Sarnacka 2011: 157-174).

Wszystkie wymienione wyżej zaburzenia nie są wyrazem złej woli jednostki dotkniętej zespołem FAS, ale wynikają ze zniszczeń i zmian mózgu osoby, zwłaszcza gdy zaburzenie to nie zostało zdiagnozowane i leczone stosunkowo wcześniej.

Należy zauważyć, że istnieje zespół różnorodnych objawów o mniejszym nasileniu, które są trudniejsze do zdiagnozowania. Określa się je mianem FASD (Fetal alcohol spectrum disorder) – Poalkoholowe Uszkodzenie Płodu (Kowalewski 2011: 152.). Obraz kliniczny zaburzeń somatycznych i psychicznych u dzieci z zespołem FAS bywa bardzo zróżnicowany pod względem natężenia (Cierpiąłkowska 2010: 275).

Objawy u dzieci z tym zespołem występują w różnym natężeniu: od łagodnych do bardzo poważnych. Uzależnione jest to od stopnia uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego (OUN) na co miały wpływ takie czynniki jak: ilość spożywanego przez matkę alkoholu, okres ciąży kiedy matka spożywała alkohol, sposobu odżywiania się matki, jej wieku i stanu zdrowia, a także od cech indywidualnych i odporności rozwijającego się dziecka. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że nie istnieje bezpieczna dawka alkoholu, która w stu procentach nie wpływa uszkadzająco na płód. W związku z tym szczególnie niebezpieczne i zarazem podstępne dla uszkodzenia płodu jest okazjonalne picie alkoholu w ciąży.

Zespół objawów klinicznych występujących u dzieci bywa bardzo zróżnicowany, dlatego też w ostatnim czasie pojawiło się pojęcie spektrum zaburzeń spowodowanych działaniem alkoholu na płód (Fetal alcohol spectrum disorder – FASD) (Cierpiąłkowska 2010: 275). Koncepcja podejścia dymensjonalnego zamiast kategorialnego pozwala na szersze spojrzenie na objawy i problemy dziecka matek pijących w okresie ciąży (Cierpiąłkowska 2010: 275).

W związku z tym, że osoby z FASD mają mniej natężone objawy i mniejsze uszkodzenia niż dzieci z pełnoobjawowym FAS, to trudniej w ich przypadku o dokonanie diagnozy. Zwykle traktowane są jako osoby zdrowe, przy czym oczekiwania społeczne wobec nich są takie same, jak wobec zdrowych dzieci. Przyjmuje się, że w Polsce rocznie rodzi się ok. 900 dzieci z pełnoobjawowym FAS oraz ok. 9000 z innymi uszkodzeniami typu FASD.

Zdaniem kanadyjskich i amerykańskich specjalistów zajmujących się diagnostyką FASD, zespół ten jest naj-

wiekszym „przebierańcem”, gdyż często upodabnia się do innych zaburzeń i niepełnosprawności fizycznych i psychicznych. Według Kleckiej u dzieci z zespołem FASD, często można stwierdzić zaburzenia typu nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD), zespołu Aspergera, zespołu zaburzeń więzi oraz innych, których cechy fizyczne mogą przypominać FAS (Klecka 2006: 1-2; Klecka 2009: 15)

Dzieci z zespołem FAS i FASD wymagają wszechstronnej pomocy na poszczególnych etapach ich życia. Ich problemy nigdy nie ustępują samoczynnie, lecz pozostają przez całe życie. Wynika to z faktu, że dzieci z zespołem FAS nigdy w pełni nie zostaną wyleczone. Można jednak poprawić ich funkcjonowanie poznawcze, motoryczne, zdolność koncentracji uwagi, umiejętność nawiązywania kontaktów z rodzeństwem i rówieśnikami. Można jednocześnie obniżyć poczucie złości i lęku (Robinson i Rhoden 2005: 116). Zdaniem Robinson i Rhoden nigdy nie zaobserwowano poprawy w odniesieniu do nadpobudliwości psychoruchowej (Robinson i Rhoden 2005: 116). Osoby dotknięte problemem FAS i FASD nie tylko w okresie dzieciństwa ale przez całe swoje życie wymagają opieki medycznej, psychologicznej i rehabilitacyjnej (Jadczak-Szumiło 2008).

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Podstawowy problem badawczy dotyczył sytuacji wychowawczej w rodzinie z dzieckiem z FAS. Obejmował on takie wymiary jak: sytuację rozwojową dzieci z FAS, sytuację wychowawczą w rodzinach z dziećmi z FAS, szczególnych trudności szkolnych, źródeł z których rodzice i opiekunowie czerpią informacje dotycząc FAS, oraz kto stanowi największe wsparcie dla matek wychowujących dzieci z FAS?

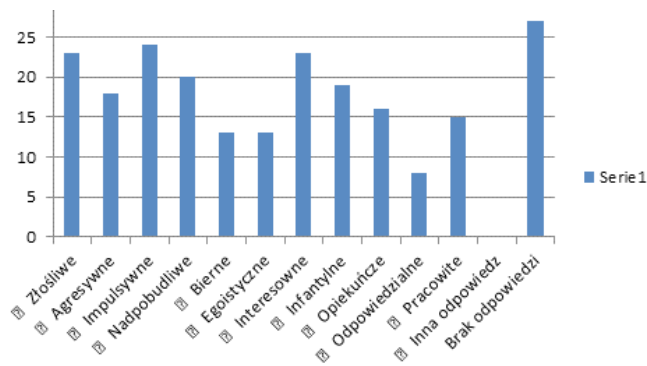
Badania przeprowadzono w latach 2012-2013 wśród 86 rodzin biologicznych i zastępczych (odpowiednio 20+66) w oparciu o metodę sondażu diagnostycznego. Do tego celu wykorzystano własną ankietę opracowaną w oparciu o dostępną literaturę. Teren badań obejmował województwa: lubelskie, mazowieckie, śląskie, kujawsko-pomorskie. Wszystkie osoby biorące udział w badaniach to kobiety. Średni wiek badanych 38 lat. Wśród rodziców biologicznych dominuje wykształcenie podstawowe i zawodowe (11+9). Natomiast wśród rodziców zastępczych: średnie i wyższe (40+26). Zdecydowana większość, bo trzy czwarte badanych rodzin określa swoją sytuację materialną jako przeciętną lub powyżej przeciętnej.

Z uwagi na specyfikę problemów związanych z funkcjonowaniem osób z zespołem FAS w danym okresie rozwojowym, badanych podzielono na dwie grupy wiekowe: pierwsza grupa to dzieci do 6-go roku życia

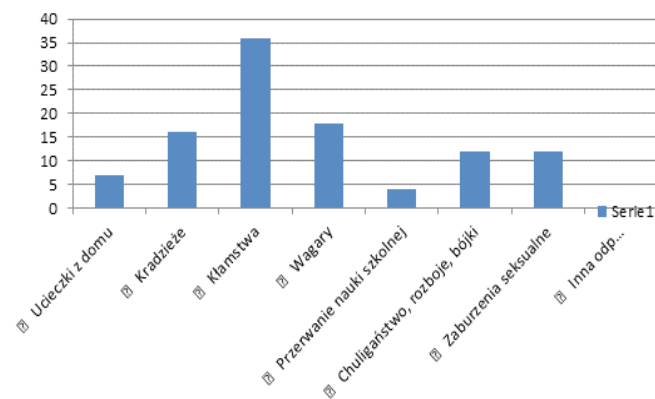
którym dana osoba mieszka. Zatem zapotrzebowanie na wsparcie danej jednostki i jej rodziny zwykle jest bardzo zindywidualizowane (Davis 1994).

Wśród podstawowych problemów przystosowawczych dzieci z zespołem FAS (ryc. 4) dominują kłamstwa (72%), wagary (36%) i kradzieże (32%). Według rodziców i opiekunów około jedna czwarta ich dzieci (24%) ujawnia zachowywanie związane z chuligaństwem i rozbojami oraz tyle samo zaburzenia seksualne (24%). Kolejnych 14% dzieci z FAS decyduje się na ucieczki z domu, a około 8% przerywa naukę szkolną.

Większość dzieci z zespołem FAS ujawnia duże kłopoty szkolne (por. ryc. 5). Zdaniem rodziców i opiekunów uczestniczących w badaniach problemy szkolne ich pociech, w dużej mierze, dotyczą matematyki (78%), języka polskiego (64%) i fizyki (50%). Co trzeci respondent wskazuje na nasilone kłopoty z geografii (36%), plastyki (34%), historii (30%) i wychowania fizycznego (30%).



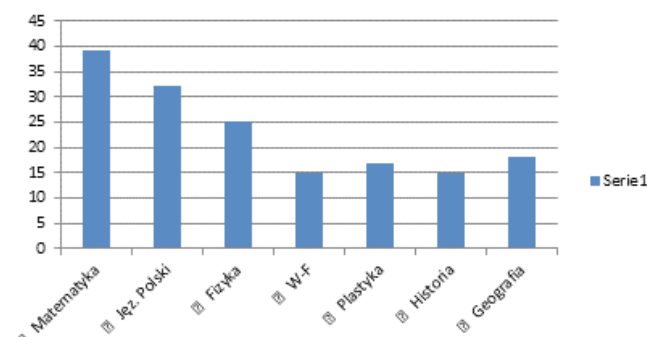
Rycina 3. Opis specyficznych cech charakteru dzieci z FAS (przedział wieku 7-17 lat, N=50; źródło: badania własne)



Rycina 4. Problemy przystosowawcze dzieci z zespołem FAS (wiek 7-17 lat; n=50; źródło: badania własne)

Istniejący stan rzeczy uwarunkowany jest typowym u dzieci z FAS trudnościami w przyswajaniu informacji, słabą samokontrolą, labilnością emocjonalną,

problemami z koncentracją uwagi. Przy widocznych zaburzeniach funkcji percepcyjnych, zaburzonych procesach poznawczych, w tym przetwarzaniu informacji trudnościami w zakresie oceny sytuacji, trudnościami z rozumieniem abstrakcyjnych pojęć, trudnościami z orientacją w czasie i przestrzeni, pojawiają się określone trudności szkolne. Brak refleksyjności, niska świadomość własnej osoby, oraz nieumiejętność rozwiązywania problemów jest przyczyną nie tylko problemów szkolnych ale również wychowawczych. Rodzice, nie mając należytej merytorycznej wiedzy dotyczącej istoty zespołu FAS oraz realnego wsparcia, często przeżywają rozterki i poczucie braku kompetencji. Sytuacja ta rodzi duże poczucie frustracji a przez to wpływa ujemnie na jakość życia rodzinnego.



Rycina 5. Trudności szkolne (z wybranych przedmiotów) badanych dzieci z zespołem FAS. (wiek 7-17 lat; n=50; źródło: badania własne)

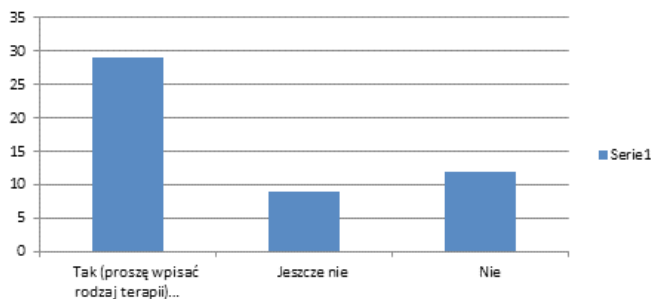
Jak wynika z praktyki, dzieci, wobec których stosowana jest terapia oraz odpowiednie metody postępowania, mają zdecydowanie większe szanse na poprawę funkcjonowania poznawczego, motorycznego, emocjonalnego i społecznego. Jak wynika z relacji rodziców i opiekunów około 58% dzieci z zespołem FAS uczęszczających do szkoły uczestniczy również w stałej terapii, a kolejnych 18% została rozpoczęła zajęcia terapeutyczne w najbliższym czasie. Co piąty rodzic lub opiekun (24%) nie posyła dziecka na dodatkowe zajęcia terapeutyczne i nie zamierza tego zrobić w najbliższym czasie.

Co trzecia badana osoba (36%) wyraża przekonanie, że zajęcia terapeutyczne z ich dzieckiem dotkniętym problemem FAS przynosi pozytywne rezultaty. Przeciwnego zdania jest 16% rodziców i opiekunów. Duża część rodziców (44%) nie chciała udzielić na to pytanie odpowiedzi, lub 4% miała kłopoty z jednoznaczna oceną (4%).

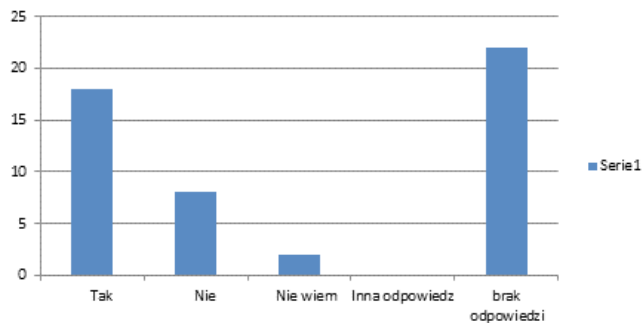
W procesie wychowania dzieci z zespołem FAS wymagają zdecydowanie większej uwagi ze strony rodziców, opiekunów i nauczycieli, a przez to większej świadomości co do istoty zespołu FAS. W Polsce wiedza na temat zespołu FAS nadal jest znikoma, a literatura naukowa bardziej niż skromna. Szczególnie dokuczliwy jest brak,

tak zwanych, centrów diagnostyczno-terapeutycznych, gdzie odpowiednio przygotowani i zabezpieczeni specjaliści mogliby realizować proces opieki na dziećmi z FAS oraz wsparcia rodziców i opiekunów. Szczególnie istotne jest zaznajamianie rodziców, opiekunów i nauczycieli co do istoty zespołu FAS, jego wpływu na funkcjonowanie psychofizyczne i społeczne dziecka oraz skutecznych metod pracy. Rodzice, opiekunowie i nauczyciele świadomi potrzeb dzieci z FAS i pewni swoich kompetencji wychowawczych mniej są narażeni na poczucie bezsilności oraz porażki wychowawcze. W sytuacji, gdy mogą zapobiegać pewnym problemom, a z innymi bardziej sobie radzić, wówczas ich praca staje się bardziej przewidywalna i satysfakcjonująca.

Rycina nr 8. zawiera informacje dotyczące źródła z którego respondenci czerpią informacje dotyczące zespołu



Rycina 6. Czy dziecko uczestniczy w terapii? (wiek 7-17 lat; N=50; źródło: badania własne)



Rycina 7. Opinie dotyczące skuteczności udziału dzieci w terapii (wiek 7-17 lat; N=50; źródło: badania własne)

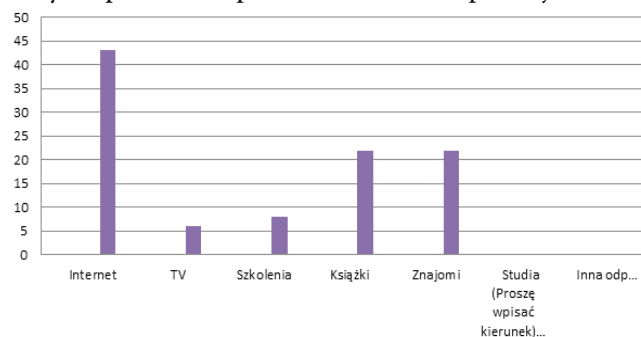
FAS. Połowa badanych (43 osób) wskazuje na internet, co czwarty książki i znajomych, co dziesiąty szkolenia i najmniej bo 6 osób na telewizję.

Praca z dzieckiem z FAS jest wyjątkowo trudna. Dlatego też rodzice i opiekunowie zostali zapytani czy radzą sobie z własnymi emocjami w kontakcie z tymi dziećmi. Rycina 8. zawiera odpowiedzi rodziców i opiekunów na pytanie czy radzą sobie z własnymi emocjami. Połowa badanych (6%+44%) deklaruje, że radzi sobie z własnymi emocjami,

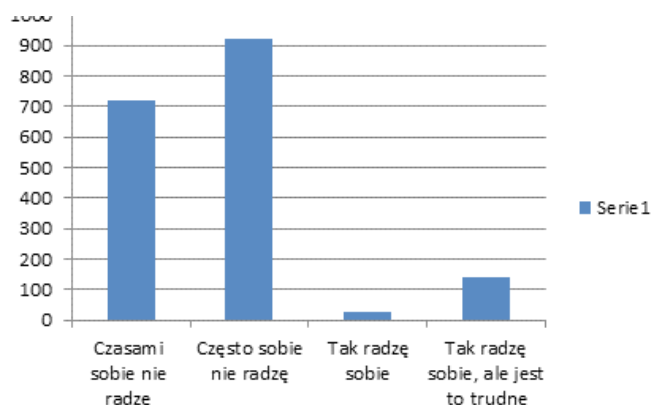
choć bywa to trudne. Pozostali informują, że są takie chwile (25,58%), lub też często sobie nie radzą (23,25%).

Wielu rodziców wychowujących dziecko prawidłowo rozwinięte, podkreśla monotonię codziennie powtarzanych czynności, która może prowadzić do wyczerpania, a nawet do stanów depresyjnych. Można, więc zakładać, że u rodziców i opiekunów dzieci z zespołem FAS przy dużym obciążeniu psychicznym wynikającym z lęku, niepewności, braku efektów, zmęczenie wystąpi ze zdwojoną siłą. Szczególnie obciążające dla rodziców są tak zwane trudne zachowanie dziecka, zwłaszcza autoagresja i nadpobudliwość ruchowa. Sytuacja ta, w prostej linii, prowadzić może to tak zwanego Zespołu Wypalenia Sił Rodzicielskich (Pisula 1998; Dudek, w druku)

Posiadanie dziecka z zespołem FAS powoduje u rodziców stany niepewności i poczucia braku kompetencji. Istotną



Rycina 8. Skąd pochodzi wiedza badanych osób dotycząca FAS (źródło: badania własne)



Rycina 9. Odpowiedzi na pytanie: „Czy radzi sobie Pan/Pani z emocjami w kontakcie z dzieckiem z FAS?” (N=86, źródło: badania własne)

sprawą okazuje się, więc, możliwość wsparcia rodziców i opiekunów. Zdaniem respondentów (por. rycina 10) największego wsparcia doświadczyli od rodziny (100%), męża (83,7%), rodziców (76,75%) oraz specjalistów (63,95%). Zdecydowanie mniej pomocy uzyskali od PCPR

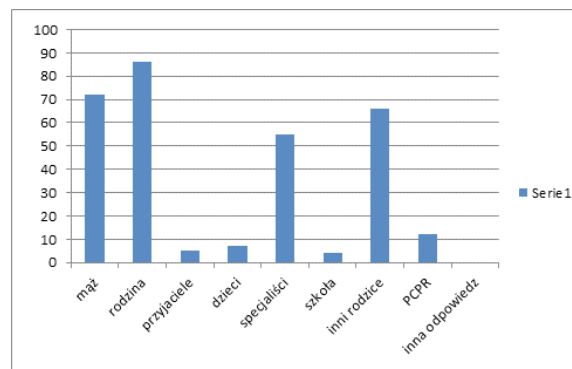
(13,95%), przyjaciół (5,8%) i szkoły (4,65%).

Podstawowe, a przy tym najskuteczniejsze źródła wsparcia dla rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami związane są z relacjami interpersonalnymi. Dotyczy to zwłaszcza współmałżonków, rodziny, przyjaciół, znajomych, kolegów z pracy, instytucji, specjalistów, oraz innych rodziców i opiekunów dotkniętych tym samym problemem. W odniesieniu do dzieci z zespołem FAS sytuacja ta nie jest tak zupełnie oczywista. Nawet najbliższa rodzina mimo całej miłości, którą obdarza dziecko z niepełnosprawnością, nie jest w stanie w pełni zrozumieć codziennych kłopotów i trudności wynikających z opieki i wychowania tego dziecka. Mogą nawet postrzegać te kłopoty jako konsekwencję pewnych błędów wychowawczych. W podobny sposób mogą postrzegać sytuację koledzy, znajomi czy sąsiedzi. Jedynie niewielu rodzicom i opiekunom udaje się stosunkowo wcześniej dotrzeć do odpowiednich specjalistów, gdzie mogą uzyskać fachową poradę oraz wiedzę dotyczącą odpowiednich form i metod terapii. Zwykle, od najbliższego otoczenia rodzice i opiekunowie uzyskują wsparcie emocjonalne i duchowe, natomiast wsparcie informacyjne i metodyczne udzielane jest przez odpowiednio przygotowaną specjalistyczną kadrę.

Uzyskane wyniki badań zdają się wskazywać, bądź to na niskie kompetencje pracowników PCPR-ów i szkół, bądź też na brak zaufania ze strony rodziców i opiekunów do tych instytucji. Można przypuszczać, że sytuacja ta związana z lękiem o dobro dziecka. Rodzice mogą mieć obawy, że informacja o problemach rozwojowych dziecka może być potraktowana jako zwykła sensacja. W związku z tym nie szukają wsparcia u osób spoza najbliższej rodziny, aby chronić je przed stygmatyzacją ze strony otoczenia.

Posiadanie dziecka z zespołem FAS wiąże się z wieloma problemami natury opiekuńczej, wychowawczej i rehabilitacyjnej. Rodzice i opiekunowie poddawani są ciągłym stresom i... wyzwaniom. W związku z tym istotne okazuje się pytanie dotyczące wpływu jaki ma wychowywanie dziecka z zespołem FAS na funkcjonowanie całej rodziny. W opinii ponad połowy badanych (10%+48%) sytuacja ta ma negatywny wpływ i powoduje mnóstwo konfliktów w rodzinie (tabela 10). Jedna trzecia respondentów (33%) uważa, że jest to bardzo trudne doświadczenie dla całej rodziny. Jedynie jedna osoba (4%) deklaruje, że posiadanie dziecka z zespołem FAS ma pozytywny wpływ na rodzinę.

Dziecko z niepełnosprawnością wywiera wpływ na cały system rodzinny i na jej poszczególnych członków (Dudek 2011; Dudek 2012). Dla rodziców i opiekunów

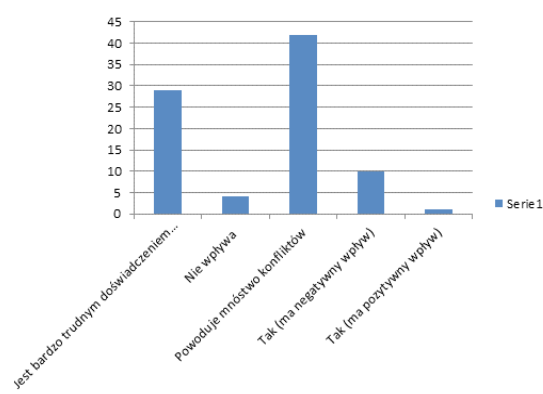


Rycina 10. Kto jest największym wsparciem dla badanych osób? (N=86, źródło: badania własne)

przełomowym momentem jest zaakceptowanie niepełnosprawności dziecka. Sprzyja to przeorganizowaniu życia rodzinnego w ten sposób, aby wszyscy członkowie rodziny w sposób jak najpełniejszy mogli się realizować.

Dostępne wyniki badań realizowanych w ramach WHO pozwalają oszacować, że rodzina zabezpiecza około 75% działań w zakresie zdrowia. Szczególne znaczenie ma pomoc rodziny w opiece nad osobami dotkniętymi problemem uzależnień od środków psychoaktywnych. W rodzinie podejmowane są działania profilaktyczne i opiekuńczo-pielęgnacyjne wzmacniające zdrowie wszystkich jej członków. Znane jest przysłowie, że *zdrowie zaczyna się w rodzinie*. W rodzinie, poza czasem hospitalizacji, sprawowana jest opieka w chorobie i rehabilitacji. W odniesieniu do rozpatrywanego problemu, można przyjąć, że opisane działania rodziny stanowią jedną z jej ważniejszych indywidualnych i społecznych funkcji (Kawczyńska-Butrym 1995: 18-19).

OMÓWIENIE



Rycina 11. Wpływ choroby dziecka (FAS) na funkcjonowanie rodziny (źródło: badania własne)

W ostatnim czasie wzrosła ilość dzieci, u których diagnozuje się zespół FAS. Wiąże się to bezpośrednio ze zmianą stylu funkcjonowania społecznego kobiet, zwiększoną dostępnością alkoholu, ale również z brakiem podstawowej

wiedzy przyszłych matek odnośnie skutków spożywania alkoholu w okresie ciąży. Często nieświadome swojej ciąży i skutków picia alkoholu dla płodu uwikłają się w sytuacje mające destruktywny wpływ na całe ich życie. Opieka i wychowywanie dziecka z zespołem FAS jest dla rodziców zajęciem niezwykle trudnym i często przekraczającym ich kompetencje i siły. Wymagają wsparcia ze strony specjalistów oraz instytucji pomocy społecznej.

Chociaż skutków FAS nie można cofnąć, to jednak są czynniki, mogące zmniejszyć ryzyko dalszych zaburzeń u dziecka. Nazywamy je „czynnikami ochronnymi”, które sprawiają, że rozwój dziecka może być całkiem poprawny. Należą do nich: szybka diagnoza (do 6. r.ż.), szybkie rozpoczęcie terapii, dobra atmosfera w domu, oraz dobra współpraca rodziców/opiekunów ze specjalistami.

Pierwszą i najważniejszą kwestią dla rodzin dzieci z FAS jest umożliwienie dostępu do wczesnej i kompleksowej diagnozy zaburzeń rozwojowych (Dudek 2012). Chodzi tutaj o sieć specjalistycznych placówek zatrudniających profesjonalistów posiadających odpowiednie kompetencje zawodowe. Niemniej ważne jest to, aby rodziny wychowujące dziecko z FAS miały możliwość korzystania z dostosowanej do ich potrzeb fachowej pomocy opieki społecznej. Cel ten może być osiągnięty poprzez wyższą jakość kształcenia pracowników służby zdrowia, oświaty i opieki społecznej. Ułatwienia w dostępie do edukacji przedszkolnej, a także położenie w całym systemie kształcenia nacisku na kształtowanie kompetencji kluczowych może być istotnym czynnikiem umożliwiającym dzieciom z FAS aktywne uczestnictwo w życiu społecznym.

Diagnoza nigdy nie stanowi jednorazowego postępowania wobec konkretnej osoby z niepełnosprawnością rozwojową i jego rodziny. Jest to szczególnie prawdziwe w odniesieniu do osób z FAS, ich rodzin i społeczności. Proces diagnozy FAS (zwłaszcza neuropsychologiczne oceny) są częścią kontinuum opieki, która identyfikuje i ułatwia właściwy dla danego przypadku rodzaj opieki zdrowotnej, edukacji i usług społecznych (*Fetal Alcohol Syndrome: Guidelines for Referral and Diagnosis 2004: 22*).

W literaturze przedmiotu panuje zgodność co do stanowiska, że w procesie integracji społecznej osób z FAS szczególnie ważne jest dążenie do utworzenia kompleksowego systemu rehabilitacji na poziomie centralnym i lokalnym. Kolejny ważny postulat to zwiększenie dostępu do usług medycznych, oświatowych i opiekuńczych. Strategiczne znaczenie dla wczesnej diagnozy i terapii dzieci z FAS ma stworzenie systemu poradnictwa dotyczącego opieki nad osobami z FAS pozwalające na ułatwienie dostępu do pomocy psychologicznej. Nie mniej ważny jest rozwój różnorodnych form pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z FAS. I wreszcie wypracowanie i wdrożenie multidyscyplinarnego i kompleksowego podejścia do

potrzeb osób z FAS przy równoczesnym tworzeniu systemu wczesnej interwencji i diagnozy. Niewątpliwie, integracji społecznej osób uzależniona jest od likwidacji barier, w tym architektonicznych, komunikacyjnych, technicznych czy transportowych.

Chociaż dzieci z FAS nie da się wyleczyć z ich podstawowych dolegliwości, to jednak, gdy otoczmy je właściwą specjalistyczną opieką, jesteśmy w stanie zminimalizować skutki objawów FAS a tym samym zapobiec powstawaniu objawów wtórnych.

Kluczem do sukcesów w pracy z dziećmi z FAS jest konsekwencja oraz zapewnienie im stałości, zwłaszcza w otoczeniu, w którym przebywają na co dzień. Nie mniej ważne jest przekazywanie prostych, jednoznacznych komunikatów. Wszelkie wiadomości, umiejętności i sprawności, które chcemy nauczyć dziecko, muszą być wielokrotnie powtarzane (Liszcz 2011). Kolejnym czynnikiem mającym decydujący wpływ na efektywność pracy z dzieckiem z FAS jest przestrzeganie stałego harmonogramu działań, które pozwoli dziecku w sposób stały i rytmiczny wykonywać czynności oraz przewidywać następujące po sobie zadania. Wszelkie polecenia i prośby kierowane do dziecka z FAS powinny być podawane w możliwie jasny i szczegółowy sposób (powinny zawierać konkretną instrukcję, czyli zasada: krok po kroku) co pozwoli dziecku na zapamiętanie i wykonanie etapami. Dopełnieniem wymienionych zasad pracy z dzieckiem z zespołem FAS jest stały i konsekwentny nadzór pozwalający na bieżącą kontrolę zachowań i przyspieszenie procesu uczenia się pożądaných zachowań (Klecka 2006).

Chociaż skutki zespołu FAS nie dadzą się całkowicie wyeliminować, to jednak można sprawić, iż będą one mniej dotkliwe dla dziecka i jego otoczenia. Postępując roztropnie i konsekwentnie wobec takiego dziecka możemy sprawić, że jego życie będzie łatwiejsze i bardziej szczęśliwe.

PODSUMOWANIE

Uzyskane wyniki badań upoważniają do sformułowania następujących wniosków:

- Badani uczniowie prezentują typowe dla zespołu FAS problemy rozwojowe w postaci deformacji ciała i twarzy, zaburzeń motorycznych, emocjonalnych, poznawczych i społecznych.
- Znaczny odsetek, bo aż 2/5 badanych uczniów z zespołem FAS, ujawnia problemy przystosowawcze w postaci: kłamstw, wagarów, ucieczek z domu, rozbojów, chuligaństwa, rozbojów.
- Uczniowie z zespołem FAS ujawniają szczególne trudności z matematyki, języka polskiego oraz fizyki.
- Ponad połowa uczniów z FAS uczestniczy w terapii pedagogicznej na terenie szkoły. Zdaniem połowy rodziców dzieci uczestniczących w terapii jest ona sku-

teczna.

- Zdaniem respondentów, podstawowe informacje dotyczące problematyki FAS czerpią głównie z internetu, książek oraz znajomych wychowujących takie dzieci.
- Dla matek wychowujących dzieci z FAS największe wsparcie stanowi: rodzina, mąż, inni rodzice oraz spe-

cjaliści.

- Fakt posiadania dziecka z zespołem FAS negatywnie wpływa cały system rodzinny.

LITERATURA

1. Carmichael-Olson H., *Helping individuals with fetal alcohol syndrome and related conditions: A clinician's overview* [w:] McMahon & Peters (red.), *The effects of parental dysfunction on children*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2002.
2. Cierpiałkowska L., *Funkcjonowanie dzieci alkoholików – psychospołeczne źródła deficytów i zasobów* [w:] Cierpiałkowska L., Ziarko M. (red.), *Psychologia uzależnień – alkoholizm*, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
3. Curtis G. B., *Twoja ciężka od A do Z*, Warszawa 2004.
4. Davis, D., *Reaching out to children with FAS/FAE*, The Center for Applied Research in Education, West Nyack, NY 1994.
5. Dudek, M., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* [w:] J. Kułaczkowski (red.) *Leksykon pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, Warszawa 2011.
6. Dudek M., *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce* [w:] M. Dudek, M. Murat, A. Słodička (red.), *Niepełnosprawność w rodzinie – wybrane problemy*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, Warszawa 2012.
7. Dudek M., *Zespół wypalenia rodzicielskiego – wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne* [w:] M. Dudek, J. Kulbaka, T. Panas, M. Brodowska (red.), *Rodzina z dzieckiem z Niepełnosprawnością*. Krasnystaw [w druku].
8. *Fetal Alcohol Syndrome: Guidelines for Referral and Diagnosis*, National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, Centers for Disease Control and Prevention, Department of Health and Human Services, July 2004.
9. Frączek K., *Diagnozowanie syndromu FAS w oparciu o podręcznik diagnozy z Uniwersytetu w Waszyngtonie* [w:] M. Banach (red.), *Alkoholowy zespół płodowy*. Teoria, diagnoza, praktyka. Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
10. Hryniewicz D., *Specyfika pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom z FAS*, Paramedia, Warszawa 2007.
11. Jacobson S.W., *Ocena skutków działania alkoholu wypijanego przez matkę w czasie ciąży i po urodzeniu dziecka*. „Alkohol a zdrowie”, 2000, 26.
12. Jadczyk-Szumiło T., *Neurologiczny profil dziecka z FASD. Studium przypadku*. Wydaw. Edukacyjne PARPA, Warszawa 2008.
13. Kawczyńska-Butrym Z., *Rodziny. Kontekst zdrowia i choroby*, Warszawa 1995.
14. Klecka M., *Fetal Alcohol Syndrome – Alkoholowy Zespół Płodowy. Poalkoholowe dzieci ze złożoną niepełnosprawnością*, Łęczyń 2009.
15. Klecka M., *Objawy i wczesne rozpoznanie FAS*, „Niebieska Linia”, 3/2006, s. 1-2.
16. Kowalewski I., *Prenatalny rozwój dziecka w świetle teratogennego działania alkoholu na rozwijający się płód* [w:] M. Banach (red.), *Alkoholowy zespół płodowy. Teoria, diagnoza, praktyka*. Wydaw. WAM, Kraków 2011, s. 135-146.
17. Larkby C., Day N., *Skutki działania alkoholu na płód*, „Alkohol a zdrowie”, 2000, 26, s. 26-44.
18. Liszcz K., *Dziecko z FAS w szkole i w domu*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2011.
19. Mendenhall P.K., *Alkoholowy zespół płodowy a aktywność układu odpornościowego*, „Alkohol a zdrowie”, 1996, 15.
20. Pisula E., *Stres rodzicielski i zespół wypalenia się sił u rodziców dzieci autystycznych*, „Dziecko autystyczne”, 1998 T. VI, nr I.
21. Raczyński P., *Materiały informacyjne o Płodowym Zespole Alkoholowym FAS dla lekarzy*, Wydaw. Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2005.
22. Robinson B.E., Rhoden J.L., *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*. Tłumaczenie: M. Szymankiewicz i zespół. PARPA, Warszawa 2005, s. 116.
23. Sarnacka B., *Dzieci z FAS* [w:] K. Jarkiewicz (red.), *Oblicza pedagogii: praca zbiorowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 173-185.
24. Sarnacka B., *Funkcjonowanie dzieci z FAS* [w:] M. Banach (red.), *Alkoholowy zespół płodowy. Teoria, diagnoza, praktyka*. Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 157-174.
25. Sokol R. J., Claren S. K., *Guidelines for use of terminology describing the impact of prenatal alcohol on the offspring*. „Alcoholism: Clinical and Experimental Research”, 1989, 13(4), 597-598.
26. Zuckerman B., Frank D.A., Hingson R. I. wsp., *Effects of maternal marijuana and cocaine use in fetal growth*. „New England Journal of Medicine” 1989, 320, 762-768.

Kreowanie kompetencji informatycznych w projektach edukacyjnych / Building Information Technology competence in educational projects

Adres do korespondencji

dr Roland Łukasiewicz

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

e-mail: roland.lukasiewicz@interia.pl

ABSTRACT

Competence have, for a long time, a priority in social functioning. Even more important seems to be a vocational competencies from the first stages of education and implemented in a way that will serve not only the teaching but also learning. The method of projects in the field of information technology competence, we on the one hand the responsibility primarily on the network and using new technologies, on the other preventive skills in early identification of risks and update the skills of teachers. Use of educational project problems is a key method of developing performance tasks and inspire them to think creatively and responsibly. Help a teacher in various stages is of great importance in solving problems that can be encountered in the future, or with whom they are dealing students today. Use at this stage of a range of new technologies is not to be underestimated, the more that it is impossible today without this function and the modern world has created the principle of „the higher competence, the better position in the labor market and this applies not only to students but also teachers. As you can see, educational projects in this area is treated as a benefit of both parties.

KEY WORDS educational project, digital competence, digital school

WPROWADZENIE

W europejskich społeczeństwach przedprzemysłowych umiejętność czytania i pisania miała charakter elitarny [...].

(Szacka, 2003, 417)

Już w XIX wieku zdawano sobie sprawę z faktu, iż stałe reformowanie systemu szkolnictwa jest wymogiem czasów i bardzo szybkich zmian zachodzących w sferze społecznej a przede wszystkim gospodarczej. Nabywanie umiejętności potrzebnych do funkcjonowania na rynku pracy nie jest praktycznie procesem nigdy skończonym. Z matematycznego punktu widzenia „zawsze można dodać jeden” a to działanie determinuje konieczność przystosowania. Dziś rozwój techniki i informatyzacji, zapoczątkowany w Polsce w latach 90-tych ubiegłego wieku osiągnął wymiar, wymagający szczególnych działań w sferze edukacji i alfabetyzacji informatycznej niektórych grup

społecznych. Uzmysławia to stawiane oczekiwania wobec edukacji, która musi nadążyć z rozwojem technicznym informatycznym tak by posiadane kompetencje były adekwatne do określonego stopnia rozwoju gospodarki i społeczeństwa. Dziejąca się transformacja, zmieniła nie tylko każdą sferę społecznego funkcjonowania począwszy od ekonomii, polityki kończąc na gospodarce (Druckner, 1999, 10). ale także wpłynęła na konieczność kształtowania kompetencji, co do których bez wątplenia posiadamy wciąż braki. „Wymuszona” rozwojem wprowadzona została do sfery edukacji konieczność nowoczesnego, opartego o najnowsze zdobycze informatyki edukacja kompetencji informatycznych. Wymuszenie czynnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym opiera się na trzech mechanizmach: wymuszających, napędzających oraz zasysających. (Kosmala, 2008, 1-226).

Konieczność ta dotyczy nie tylko grupy edukowanej ale także edukującej. Konsekwencją wprowadzenia nowych technologii informatycznych jest fakt zróżnicowania

umiejętności korzystania z nowych narzędzi przez uczniów i nauczycieli. Jest to tym bardziej istotne, że zwiększa jakość funkcjonowania jednostek np. w sferze zawodowej, jak i całych grup społecznych. Proces wnikania najnowszych technologii do sfery edukacji jest coraz szybszy, coraz bardziej zdajemy sobie sprawę z faktu istnienia przepaści pomiędzy umiejętnościami młodych ludzi, niewyedukowaniem nauczycieli i jednocześnie brakiem wykorzystania bardzo szerokiej i coraz doskonalszej bazy technologii informatycznych. Głównym podmiotem tego procesu są nauczyciele, którzy mają możliwości wykorzystania nowych technologii w procesie nauczania. Kompetencje w zakresie nowych technologii informatycznych w bardzo małym stopniu znane są jeszcze dziś rodzicom uczniów a także nauczycielom tego pokolenia, można śmiało przyjąć tezę, że uczniowie zdystansowali tu swoich rodziców i nauczycieli (1). (Łukasiewicz, 2011, 123-145) Zniesieniu tego zdystansowania służyć ma realizowany obecnie projekt „Cyfrowa Szkoła” Projekt, którego zadaniem jest od kilku lat stopniowa i pełna cyfryzacja kraju także w sferze edukacyjnej. Program obejmuje także przestrzeń administracyjną. Doświadczenia ostatnich kilku lat wskazują, że rozwojowy potencjał Polski w niewielkim stopniu wzmacniany jest dobrą i sprawną informatyzacją administracji publicznej i przestrzeni publicznej. Wciąż, w tzw. Polsce B, istnieją „luki” w dostępie do najnowszych technologii, także a może przede wszystkim w edukacji. (Łukasiewicz 2012, 57) Taki stan rzeczy to między innymi brak koordynacji działań w obszarze informatyzacji oraz niedocenianie wagi cywilizacyjnego przełomu w zakresie cyfryzacji. Program „Cyfrowa szkoła” jest częścią wieloletnich działań administracji rządowej w celu usprawnienia i rozwoju społecznego w zakresie nowych technologii. (Łukasiewicz, 2012, 99-14) Należy zdawać sobie sprawę z faktu, że brak uczestnictwa w rozwoju tego procesu skazuje polską szkołę na wykluczenie ze środowiska szkół europejskich, do których pretendujemy. To w konsekwencji wykluczyć może pokolenia młodych ludzi, których umiejętności nie będą odpowiednio pokierowane.

Synergia w działaniach nauczycieli jest w tym przypadku najistotniejszą wartością dodaną wszelkich procesów edukacyjnych. Jest to działanie nieuniknione ze względu na eskalację informatyzacji przestrzeni społecznej, aby sprostać wymaganiom codzienności nauczyciel nie może być w tyle, za uczniem i jego umiejętnościami. Wykorzystanie umiejętności młodego pokolenia służy obu stronom. Mniej istotne w procesie jest informatyzowanie młodzieży, gdyż jak stwierdzono wcześniej młodzież uczy się bardzo szybko, ale wskazanie kierunku wykorzystania

swoich umiejętności oraz przede wszystkim wprowadzenie w świat informatyki i nowych technologii nauczycieli, którzy nie do końca potrafią korzystać z nowinek technicznych. Nie są przede wszystkim do tego przyzwyczajeni stosując w swojej praktyce stare (przestarzałe i nieadekwatne) metody dydaktyczne. Metoda projektów i budowanie kompetencji powinno przybierać także kształt edukacji wzajemnej, czyli jeśli nauczyciel czegoś nie wie ze sfery nowinek technologicznych to projekt uczy go także korzystać z pomocy ucznia. Ta wzajemność jest bardzo pomocna w nowej formie relacji i szczególnie potrzebna dla nauczycieli, którzy w dość specyficzny sposób (niejednokrotnie negatywny) podchodzą do pomocy oferowanej przez ucznia uważając, że godzi to w pozycję nauczyciela. Klasyczna metoda projektów aktywizuje w tym zakresie obie strony

Niniejsza praca opisuje proces wzrostu kompetencji informatycznych nauczycieli w procesie projektów edukacyjnych, które działają niejako na dwa fronty: wykorzystując niepowstrzymane umiejętności i wiedzę młodego człowieka, który wchłania nowinki technologiczne w sposób niewymuszony i naturalny oraz nowe działania edukacyjne w formie projektów.

Metoda projektów edukacyjnych zapoczątkowana była przez Williama H. Kilpatrick'a w Stanach Zjednoczonych na początku XX wieku w ramach eksperymentów edukacyjnych Nowego Wychowania. W początkowej fazie rozwoju tej idei projekt edukacyjny funkcjonował jak alternatywny sposób przekazywania wiedzy, w którym uczeń uczył się przez rozwiązywanie konkretnych problemów. (Gutek, 2003, 161-258)

W przypadku kontynuatorów idei projektów to starali się usystematyzować definicje dotyczące metody projektów. Prekursorzy tacy jak Stevens przyjmowali, że projekt ma rudymentarne elementy konstytuujące tę metodę edukacyjną. W ich ramach można wymienić nabywanie wiadomości poprzez praktyczne pojmowanie, przez ucznia, określonej problematyki a nie funkcjonowanie na zasadzie trzy razy „Z”, które przeszło już do klasyki polskiej edukacji z lat realnego socjalizmu. Celem podstawowym podejmowanych działań jest zmiana postawy ucznia wobec doświadczeni i uczenia się a nie gromadzenie wiedzy, która niejednokrotnie okazuje się zbędna. Przykładem może być porównanie tzw. IQ z inteligencją emocjonalną. Cóż bowiem zrobić z posiadaną wiedzą jeśli nie można jej nigdzie (prócz teorii) wykorzystać? Zagadnienia problematyczne związane są z otaczającą rzeczywistością, są naturalne nie sztuczne. Wprowadzenie zasad teoretycznych występuje w miarę, jak jest to potrzebne do rozwiązywania postawionych problemów.

Do Polski metoda ta trafiła w latach 30-tych ubiegłego wieku. Mimo tego dopiero dziś nabierają znaczenia jej elementy. Mimo, że jest to jeden z najlepszych sposobów nabywania kompetencji przez uczniów i nauczycieli do dziś niewiele szkół stosuje tę metodę pracy.

W pierwszych latach 80/90-tych metoda wykorzystywana była najczęściej w nauczaniu historii. Głównymi tematami była historia najbliższej okolicy oraz działalność mieszkańców okolicy najczęściej w okresie II wojny światowej. Tego typu projekty z powodzeniem realizowane są od tamtych lat także i dziś. Paradoksalnie traktowane są wciąż jako swoistego rodzaju novum lub coś wybiegającego poza ramy klasycznej edukacji. Dziś projekty te nabierają innego wymiaru między innymi przez zmiany zachodzące w sferze informatyzacji i nie mogą, li tylko, opierać się na pracach o charakterze jałowym informacyjnie.

KOMPETENCJE INFORMATYCZNE NAUCZYCIELI I PROJEKT EDUKACYJNY

Posiadanie dziś kompetencji informatycznych, czyli posiadanie umiejętności niezbędnych w funkcjonowaniu w społeczeństwie informacyjnym stanowi konieczność każdego, kto chce funkcjonować w społeczeństwie informatycznym dodatkowym czynnikiem wymuszającym – jeśli chodzi o nauczycieli- jest uczenie innych. Nie można w dobie tak szybkiego rozwoju, uczyć w sposób archaiczny i niedostateczny, gdyż narażamy się nie tylko na śmieszność ale także na cyberekskluzję.

Internet i sfera cyberprzestrzeni urealniły konieczność wykorzystania technologii informatycznych, mających zastosowanie praktycznie w każdej dziedzinie naszego życia. Kompetencje informatyczne nauczycieli są konieczne do wykonywania pracy, pomijając aspekt rozrywki, obejmują umiejętność posługiwania się znajomością głównych aplikacji komputerowych, czyli edytorów tekstu, arkuszy kalkulacyjnych, baz danych i przechowywania informacji, wraz z ich wykorzystaniem. Kompetencje informatyczne to umiejętności korzystania z dóbr Internetu w sposób rozsądny i bezpieczny. Nauczyciele częściowo wprowadzeni są w cyberświat poprzez prowadzenie e-dzienników, to jednak nie wyczerpuje całego spektrum korzystania z pakietów aplikacji komputerowych w przekazywaniu wiedzy i komunikacji z uczniami. W szkołach stosowanie elektronicznych dzienników służy także łatwiejszemu prowadzeniu statystyk, które mogą być użyteczne w analizie danych naukowych procesów uczenia i nauczania się. Systemy automatycznie generują zestawienia ocen i frekwencji za dany okres, semestr, rok. Umożliwiają monitoring postępów w nauce. Ma to zatem wymiar korzystny dla całej instytucji szkoły. Dzięki wprowadzeniu

systemu informacji internetowej szkoła nie jest już instytucją odrzucającą nowe technologie informatyczne. Nowoczesnego rozwiązania wspierają nauczycieli oraz rodziców mogących kontrolować swoje dzieci w sposób łatwy i ogólnie dostępny. Jest to oszczędność czasu na lekcji, kiedy nie muszą czytać ocen ze sprawdzianów, uczniowie dzień wcześniej przed lekcją wiedzą, jaką ocenę otrzymali. Mają także możliwość przygotować niezbędne materiały na lekcję, prezentacje oraz przesłać je uczniom drogą elektroniczną. Doświadczenie pokazuje także, że nowe technologie wspierają pomiary zaangażowania ucznia w przedmiot. Ciekawe lekcje oparte o nowe technologie wciągają uczniów, którzy z ogromnym zainteresowaniem słuchają oglądają prezentacje i łatwiej im wyciągać z nich wnioski. Uczniowie często po zajęciach z użyciem nowych technologii sami z zaciękwaniem wchodzą w realizację tematu, ponadto częściej i chętniej opowiadają rodzicom co się na takich lekcjach dzieje. Z psychologicznego punktu widzenia wiedza przekazywana ustnie poparta wizualizacją jest lepiej wchłaniana niż ta przekazywana w tradycyjny, audytoryjny sposób (2).

Dzieci z informatyzacji szkoły są bardzo zadowolone. Rodzice rozmawiając na wywiadówkach, zebraniach, spotkaniach mają różne spojrzenie na sprawę informatyzacji szkoły w dużej mierze uzależnione od wieku i sytuacji materialnej. Większość jednak uważa, że to ogromny krok w przyszłość. Badania dotyczące aktywności rodziców w edukacji dzieci i młodzieży wskazują, że rodzice uważają, iż wprowadzenie nowych technologii do systemu nauczania pozytywnie wpływa na uczenie się ich dzieci. Rodzice podkreślają znaczenie zasobów wiedzy przygotowanych za pomocą narzędzi informacyjnych. Szczególnie zwracali uwagę na związek między wynikami uczenia się ich dzieci a wykorzystaniem przez nie wiedzy zawartej w bazach informacyjnych i materiałach elektronicznych a także umiejętności własne i stosunek dzieci do informacji zawartych w sieci i samego źródła. Istotne jest także, że dzięki systemowi nie ma możliwości, aby uczeń podrobił podpis rodzica na usprawiedliwieniu. Nie przekazał ważnych informacji zataił oceny. Każdy uczeń i nauczyciel odczuwają skoncentrowaną uwagę ze strony rodziców determinuje to bardziej zmotywowaną i wzmożoną pracę. Umiejętność korzystania z dóbr techniki stanowi główną składową kompetencji informatycznych w odniesieniu pedagogicznym. (Kosmała, 2008, 85)

Dziś nauczyciele zobowiązani są nie tylko znać problematykę mediów i technologii informacyjnej ale przede wszystkim umieć z niej korzystać. Nauka w komputer może dziś być zabawą w przedszkolu, być może w pierwszej klasie szkoły podstawowej choć w tym

czasie jest już kwestią dyskusyjną czy traktować to stricte zabawowo czy już jako element ściśle związany z procesem pedagogicznym. W klasach wyższych taka edukacja jest już wręcz wymagalna, Chociażby ze względu na fakt występowania zagrożeń w sieci. Aby uczyć o nich trzeba je znać. (Łukasiewicz, 2011, 123-145)



Rycina 1. Pamięć trwała ucznia (piramida zapamiętywania) w zależności od bodźców (źródło: Dale E., *Audio-Visual Methods of teaching* (3-rd Ed) Holt, Rinehart and Winston 1959)

Jak wspomniano niejednokrotnie w niniejszym opracowaniu technologie informatyczne są dziś narzędziem pozwalającym na nabycie umiejętności zbierania, przetwarzania oraz prezentowania informacji przez nauczycieli. (*Op.cit.* Kosmala : 86). Umiejętności te stanowią taki sam element jak swego czasu umiejętność pisanie czy czytania. *Per analogia* do analfabetyzmu występującego jeszcze niedawno w wieku XX. Obecnie analfabetyzm komputerowy również dyskwalifikuje choć w tym przypadku istnieje także teoria dotycząca cyfrowego analfabetyzmu wtórnego lub funkcjonalnego, które to powodowane są przez nadużywanie technologii informatycznych. (Łukasiewicz, *Analfabetyzm...*, 2013, 98) Faktem jest, że posiadanie tego rodzaju umiejętności jest wystarczającym czynnikiem inkluzji w rynek pracy i prawidłowego wypełniania obowiązków zawodowych.

Wykorzystanie nowych technologii jest determinowane przez dwa podstawowe elementy ludzie i ich umiejętności (kompetencje) oraz dostęp do sprzętu i możliwości wykorzystania go. W odniesieniu do dzisiejszych technik mających najwyższy poziom złożoności najistotniejsze wydaje się umiejętne wykorzystanie dóbr informatyki przez nauczycieli (korzystających i wykorzystujących do pracy). Umiejętności i kompetencje są kluczowe w obecnym stuleciu nie tylko w zawodzie nauczyciela ale praktycznie na każdej płaszczyźnie codzienności czy to prywatnej czy też zawodowej. Spoglądając na poziom informatyzacji szkoły polskiej element ten jest dość problematyczny mimo, że MEN informuje, iż coraz mniej szkół nie jest wyposażonych w sprzęt. Praktycy i nauczyciele zwracają

jednak uwagę na fakt wykorzystania posiadanego sprzętu, który owszem jest wykorzystywany w szkole ale jedynie na lekcjach z informatyki i jedynie na nich, nie ma jednak szerokiego zastosowania w szeroko pojętej dydaktyce (3). Mimo trudności szkoły powoli zastępują tablice na nowoczesne, interaktywne urządzenia współdziałające z komputerem oraz projektorem multimedialnym. Tablica jest monitorem, który reaguje na dotyk specjalnego pióra. Urządzenia są stosunkowo drogie i nie wszystkie szkoły stać na ich wprowadzenie. W ubiegłym roku nowoczesnymi tablicami dysponowało ok. 5000 szkół w Polsce (4).

Często użycie przez nauczyciela nowoczesnych technologii jest problematyczne ze względu na brak technicznych możliwości szkoły (braki finansowe, sprzętowe) generuje to formę wykluczenia edukacyjnego (5). Tym bardziej, że w projektach edukacyjnych korzystanie z takich przedmiotów w pracy z uczniem jest wręcz wymagalne. Do dziś jednak w wielu szkołach rzutnik multimedialny, komputer, lub laptop, tablica multimedialna to wciąż rzadkość i istotny problem (6). Nauczyciele zdają sobie jednak sprawę z faktu, iż informatyzacja szkoły jest faktem i koniecznością. Nowi nauczyciele, którzy „wyrósł” w czasach szerokiego dostępu do komputerów i szeroko pojętej nowej technologii informacyjnej wchodzi w środowisko zawodowe już z posiadanymi umiejętnościami. Wręcz nie wyobrażają sobie pracy w zawodzie bez oparcia o najnowsze technologie. W przypadku starszego pokolenia nauczycieli niestety konieczne jest wprowadzenie różnorodnych form doszkalania i przygotowywania nauczycieli do pracy z nowymi narzędziami.

Metoda projektu edukacyjnego to forma aktywizacji uczniów w procesie edukacji i budowy nowych form relacji uczeń-nauczyciel. Projekt edukacyjny urealnia powiedzenie „ucząc się baw”, „bawiąc się ucz”. To także nauka umiejętności współpracy i wspólnego realizowania zadań by osiągnąć zamierzony cel. Zmieniający się świat stawia przed szkołą nowe wyzwania. Metoda projektu pozwala uczniom poczuć przez chwilę jak to jest być po drugiej stronie, być dorosłym, tj. m.in. odpowiedzialnym. Młodzi uczą się podejmować samodzielne decyzje. Poznają normy postępowania, oswajają się z nimi. Decyzje, które podejmują uczniowie w toku realizowania projektu edukacyjnego. Uczniowie muszą czuć odpowiedzialność za podejmowane decyzje będąc jednocześnie bezpieczni. Ta odpowiedzialność odzwierciedlona jest także w formie realizacji projektu edukacyjnego przebiegającego na dwa sposoby. Pierwszy jest indywidualny, tzn. że uczeń realizuje projekt samodzielnie i jest w pełni odpowiedzialny za rezultat przedsięwzięcia. Drugim sposobem jest realizacja grupowa, w której w projekcie uczestniczy zespół

uczniów i odpowiadają oni zespołowo za wyniki projektu. Odpowiedzialność dotyczy nie tylko całości projektu ale może być odniesiona także do pewnych części projektu realizowanych przez członków grupy indywidualnie. W realizacji projektów oczywista jest także niezbędność parasola bezpieczeństwa personifikowanego przez przyjaznego nauczyciela zawsze gotowego wesprzeć, doradzić, zmotywować ucznia, pomóc w ogarnięciu badanego problemu i poprowadzić przez trudną sztukę projektu.

Definiowanie projektu nie jest sprawą oczywistą, ogólniki ujęte przez klasyczną definicję projektu w edukacji sformułowaną przez W.H. Kilpatricka nie oddają w pełni charakteru tego działania edukacyjnego. Definicja Kilpatricka określa ten typ edukacji jako „odważne, planowe działanie, wykonywane całym sercem w środowisku społecznym”. To dość ogólne określenie zawiera jednak istotne elementy konieczne aby projekt odzwierciedlał potrzeby i warunki grupy, do której jest skierowany i przez którą jest realizowany. Metoda projektu ma dostarczać nowej wiedzy i umiejętności a także uczyć różnych sposobów wykorzystania wiedzy nie tylko w środowisku szkolnym ale przede wszystkim w życiu. Projekt buduje także prawidłowe emocjonalne relacje jednostki z otoczeniem. Ujmując wprost, projekt jest zadaniem które wymaga od uczestników podjęcia określonych działań w celu realizacji (w ramach planu) założonego w projekcie celu. Istotnym elementem jest *supervising* nauczyciela. Nauczyciel jest w tym przypadku nadzorującym i kierującym poczynaniami uczniów. Na tym jednak rola nauczyciela nie powinna się kończyć, jeśli weźmiemy pod uwagę wzajemne oddziaływanie i uczenie się.

Nauczyciel kształtując swoje kompetencje cyfrowe przygotowuje nie tylko narzędzia wykorzystywane przy realizacji projektu ale także uczy się i rozwija wraz ze swoimi uczniami. Projekty w edukacji o charakterze wzmacniania kompetencji cyfrowych muszą zatem uwzględnić silne oddziaływanie narzędzi informatycznych i metod cyfrowych. Istotnym elementem jest by projekt uczył rozwiązywania autentycznych problemów i koncentrowania się na kwestiach budzących zainteresowanie uczniów. Nauczyciel pogłębiając swoje umiejętności jest także swoistego rodzaju uczniem. Dzięki pogłębianiu swoich umiejętności jest na bieżąco w nowinkach technicznych a jego relacje z uczniami mają charakter wymiany doświadczeń. W przypadku uczniów ma to znaczenie dwójakie, partnerstwo z nauczycielem oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem bardzo ciekawego elementu jakim jest postawienie

ucznia w roli nauczyciela. Można to określić mianem profesjonalnego funkcjonowania nauczyciela, którego legitymacją jest wyedukowany uczeń. Za Kwiecińskim:

Nauczyciele powinni być gruntownie wykształceni [...], tolerancyjni i odważni, potrafiący w sposób elastyczny reagować na zmienność warunków pracy a przede wszystkim otwarci na dialog. Ten dialog musi mieć charakter partnerskiej wymiany umiejętności i doświadczeń. (Kwieciński, 1998, 16)

Nauczyciele muszą rozumieć ucznia w jego świecie, wykorzystując do tego najnowsze technologie informatyczne. Uczeń powinien także zrozumieć intencje i nauczyciela i konieczność realizacji programu nauczania. Rola nauczyciela w projekcie, nie tylko biorącym pod uwagę kompetencje informatyczne zobligowany jest do ujęcia problemu tak by zainteresował uczniów. W dzisiejszych czasach jest to priorytetowe zadanie, bez którego trudno sobie wyobrazić sukces edukacyjny, Jest to związane między innymi ze zmianą w mentalności uczniów (7). Powyższe wpłynąć może na stopień zaangażowania uczniów w proponowany projekt i jakość jego realizacji. Realizacja tych elementów odzwierciedlona będzie w wykorzystaniu doświadczeń zdobytych w projekcie przez ucznia w przyszłości.

Merytoryczne ramy projektu określa nauczyciel, tu pozycja się nie zmienia. Przygotowuje on całą koncepcję projektu wraz z zadaniami i uzyskanymi dzięki ich realizacji umiejętnościami i wiedzą. Uczeń ma prawo wybrać projekt. Samodzielnie też decydują o sposobach realizacji określonego tematu, formułują problem, interpretują go, analizują i rozwiązują. Projekty edukacyjne praktycznie w każdym przypadku mają charakter interdyscyplinarny. Wykorzystują wiedzę z wielu dziedzin, dzięki temu nie stygmatyzują wiedzy w określonym i zamkniętym zakresie, ale wynoszą ją ponad środowisko szkolne i naukowe. Charakterystyczne w grupie uczniów jest bowiem pytanie: „po co mam się uczyć tego czy tamtego?”. Projekty edukacyjne mają tę charakterystyczną cechę, że z powodzeniem odpowiadają na to pytanie. Wymogi dzisiejszego społeczeństwa informacyjnego stawiają obie strony w sytuacji stworzenia w miarę zindywidualizowanego procesu nauczania oraz odpowiedniego zróżnicowania i przystosowania działań edukacyjnych do potrzeb ucznia. Nowe technologie używane w codzienności potrzebują kreatywności, inteligencji, umiejętności stałego pogłębiania wiedzy, pozwalającej na umiejętność posługiwania się zaawansowanymi wyższymi technikami oraz technologią informacyjną. Dzisiejszy uczeń potrzebuje więc kompetentnego nauczyciela, który swoją wiedzę będzie mógł w sposób jasny, czytelny i multimedialny

przekazać. To z kolei determinuje konieczność zwiększenia kompetencji w środowisku nauczycieli. Przygotowanie projektu opartego o harmonogram działań jest przykładem pracy, której zasady uczniowie będą wykorzystywać w przyszłym życiu, w szkole, w pracy. Nauczyciel w projektach edukacyjnych także się uczy. Uczy się po pierwsze nowych metod przekazywania wiedzy i umiejętności, po drugie wykorzystywania zdobyczych techniki dla tworzenia harmonogramów pracy ucznia oraz możliwości ich multimedialnych prezentacji wyników lub też, o czym wspomniano wcześniej wykorzystania odpowiednich narzędzi informatycznych. Harmonogram działań podczas realizacji projektu (8):

1. Cele (po co to robimy?),
2. Treść projektu (co jest tematem i jaka jest zawartość merytoryczna?),
3. Sposoby (jakie zadania należy wykonać i w jaki sposób to zrobić?),
4. Ramy czasowe realizacji poszczególnych etapów i całego przedsięwzięcia,
5. Środki działania i zasoby (w jaki sposób można wykorzystać zaplecze, którym dysponujemy?),
6. Adresatów (dla kogo projekt jest przeznaczony?),
7. Wykonawców,
8. Sposoby komunikowania się (komunikacja wewnętrzna – obieg informacji w obrębie zespołu, komunikacja zewnętrzna – media),
9. Sposoby monitorowania i oceny wykonywanych zadań oraz, formę prezentacji rezultatów.

Na lekcjach interaktywnych nikt nie powinien się nudzić, nauczyciel prowadzi dobrą, bezstresową atmosferę i przestrzega dyscypliny. Dyscyplina w realizacji projektu jest wręcz wymuszana przez sam projekt, nie można, bowiem przejść do innego punktu, lub pominąć, któryś gdyż nie zrealizuje się całego zamierzenia. Istotne są także podział ról i zadań, brak wykonania przez któregoś z uczestników powoduje brak możliwości wykonania całości. Często dzięki projektom można zauważyć uczniów, który wykraczają poza poziom klasy. Każda lekcja zaczyna się dyskusją z uczniami bądź przygotowaniem przez zdolniejszego ucznia referatu na dany temat. Nauczyciele, co jest najzupełniej naturalne, korzystają często z tematów zaproponowanych przez samych uczniów.

W projektach edukacyjnych z uwzględnieniem rozszerzania kompetencji informatycznych nauczycieli, nauczyciel zmuszony jest do permanentnego doskonalenia się, poszukiwania nowości w zakresie sprzętu oraz programów i co za tym idzie dokonywania częstych korekt w scenariuszu zajęć. Zmienia się także rola nauczyciela, przechodzi on do roli cichego doradcy z roli w teatrzyku

jednego aktora. Nauczyciel wskazuje alternatywne sposoby uzyskania informacji, pokazuje jak ustrukturyzować informacje, plany i działania. Efektem zrealizowanego projektu jest zaprezentowanie uzyskanych wyników. Było by dobrze by prezentacja nie miała jedynie charakteru wewnętrznego. Prezentowanie wyników jest jednym z najistotniejszych elementów projektu. W doświadczeniach z młodzieżą akademicką wyraźnie bowiem widać brak umiejętności prezentacji określonych zagadnień. Dotyczy to nie tylko prezentacji projektów ale także referatu czy jakiegokolwiek innej treści. Studenci po prostu nie potrafią wypowiadać się swobodnie na quorum publicznym. Realizowanie projektów i szeroka prezentacja wyników nauczy ich jak to robić dobrze. Podobnym problemem jest ocena zrealizowanego projektu i odpowiedź na pytanie, co zostało zrobione dobrze, co połowicznie, a co nie zostało w ogóle przeprowadzone.

Połączenie elementów projektu i kompetencji odbywa się zarówno na płaszczyźnie opracowywania projektu harmonogramu, planu itp. ale także podczas prezentacji wyników projektu.

Dzisiejsza młodzież/uczniowie zgłębiają wiedzę techniczną i wszelkie nowinki w sposób samodzielny i spontaniczny często a niejednokrotnie jedynie dzięki przekazom koleżeńskim pełniących jednocześnie rolę nauczycieli, uczniów i konsultantów. Prawdziwa rewolucja techniczna mająca miejsce w latach 90-tych ubiegłego wieku wprowadziła (widzimy to obecnie) nową kategorię społeczną, dysponującą kompetencjami związanymi z korzystaniem z nowinek technicznych (komputera, programów, nowych narzędzi) oraz coraz śmielszym wykorzystywaniem ich w ułatwianiu przyswajania wiedzy.

W mniejszym stopniu jest to proces wykorzystywania nowych narzędzi do przekazywania wiedzy. Szczególnie w szkolnictwie podstawowym, które można jeszcze dziś nazwać archaicznym. Mimo pokoleniowej wymiany kadry nauczycielskiej, wciąż powiela ona doświadczenia i metody starego systemu edukacji. Do dziś można spotkać nauczycieli w wieku 30, 40 lat, którzy nie mają pojęcia czym jest Word, że nie wspomnieć o pakietach MS Office, czy bardziej zaawansowanych programach graficznych czy statystycznych. Jest to duży problem, który nazywamy właśnie brakiem kompetencji informatycznych.

Projekty edukacyjne są poszukiwaniem nowych sposobów zdobywania wiedzy z wykorzystaniem natury dziecka jego ciekawości i inwencji twórczej w sytuacji wykorzystani niezmiernie ciekawych elementów nowej technologii tylko może zachęcić do takiej pracy. Realizacja projektów to próba odkrycia nowych sposobów realizacji

starych pomysłów a także wprowadzanie nowych działań związanych ze zmianami zachodzącymi w sferze społecznej i edukacyjnej. Jedne projekty mogą posłużyć się formułą bliską happeningowi w innych korzysta się z metod o charakterze konkursu. Praktyczna innowacyjność realizowana może być w prezentacji efektów pracy zespołów na tablicach multimedialnych bądź przy wykorzystaniu rzutników i komputera. Może być to zrealizowane za pomocą nowoczesnych środków przekazu: inscenizacji, filmu, wystawa, gazetki, czy prezentacji multimedialnej), w niektórych projektach tworzy się prezentacje internetowe funkcjonujące w sieci i dostępne dla szerokiej rzeszy odbiorców. Jest to z korzyścią zarówno dla samych uczniów jak i dla nauczyciela jednocześnie stanowi szeroko dostępny przykład dla innych. Nauka w ten sposób to „wyrwanie podmiotów z ławek i zza biurka”. Dzięki takim zabiegom uczeń uczy się pracować w grupie, przełamuje swoją niepewność, nieśmiałość. Zauważa także problemy społeczne bliskie jego środowisku. Dla nauczyciela jest to możliwość innego weryfikowania umiejętności ucznia nie tylko w zakresie nauczania się jakiegoś problemu, ale przede wszystkim odnalezienia się z danym problemem w rzeczywistym świecie. W ten sposób mikroświat ucznia staje się dostrzegalną częścią wielkiej zbiorowości powiązaną mnóstwem zależności. Uczeń i szkoła nie są wyabstrahowani z ogółu społeczeństwa. Jest to także idealna metoda kształtowania tak zwanej inteligencji emocjonalnej, tak istotnej w realiach grupy społecznej. Ciekawie skonstruowany i realizowany projekt edukacyjny rozbudza zainteresowanie ucznia różnymi dziedzinami nauki, sztuki. Wykorzystuje energię, potencjał, świeże spojrzenie młodego pokolenia. Wzbudza ciekawość świata, ale także krytycyzm wobec zastanej rzeczywistości. Uczniowie motywują się wzajemnie, potrafią zaskoczyć siebie i nauczyciela.

Kompetencje informatyczne nauczycieli w zakresie korzystania z nowych technologii nie są tylko działaniami w środowisku polskiej szkoły mają także istotne znaczenie w szkołach Europy gdzie paradoksalnie sytuacja nie wygląda wcale lepiej niż w Polsce. Tam zmiany w zakresie kompetencji, rozszerzanie ich to jeden z najistotniejszych elementów kształtowania polityki edukacyjnej. Pomijając inne kompetencje w zakresie kompetencji kluczowych związanych z komunikacją w języku ojczysty i obcym przedsiębiorczość kompetencje obywatelskie itp. znaczącą rolę pełnią kompetencje informatyczne i komunikacyjne (przypadku kompetencji informacyjnych istny był element e-learningu, także u nas podnoszony w edukacji akademickiej jak znaczący w kształtowaniu dalszej polityki edukacji). Proces edukacyjny, którym kieruje nauczyciel jest pomocą dla ucznia w kreowaniu odpowiedniej postawy do

nauki i samorozwoju przy uwzględnieniu swoistości wieku rozwojowego oraz najnowszych technologii. Nauczyciel musi się upewniać, czy wymagania zostały tak ustalone, aby uczeń mógł im sprostać, sukcesy są bowiem najlepszą motywacją do doskonalenia kompetencji uczniowskich. Nauczyciel pomaga odróżniać ważne elementy w pracy od tych zbędnych lub mniej ważnych tworzy jednocześnie szersze powiązania z systemem pojęć, wskazuje na kierunki wsparcia.

W pracy nauczyciela, w zakresie kompetencji informacyjnych, znajdują się takie elementy jak cyfrowa alfabetyzacja określana jako pewne i krytyczne wykorzystanie technologii informatycznych w pracy, rozrywce i komunikacji a także nauka uczenia się. Badania przeprowadzone w środowisku szkolnym dowodzą, że wykorzystanie w czasie nauki szerokiego wachlarza mediów informatycznych przynosi poprawę procesu uczenia się, zwiększa efektywność oraz możliwości ucznia. Łączenie form multimedialnych z innymi formami pracy plus realizacja grupowych projektów może przynieść wiele korzyści. (Kosmała, 2008, 85-94)

Szkoła zajmuje dominującą pozycję prowadzącą planową i systematyczną działalność oświatową i wychowawczą. W dobie rewolucji technologicznej znaczenie tej instytucji nie zmienia swojego priorytetu, mimo że istnieje ogromna dostępność do wiedzy przez media elektroniczne. Dostępność ta wymusza jednak zmiany, jakie muszą zajść w tej instytucji tak, by właśnie media nie zdominowały ze swymi treściami tego, co istotne w kształtowaniu osobowości młodego człowieka i jego kręgosłupa moralno-etycznego. I nie chodzi tu wyłącznie o wprowadzenie do szkół zajęć z informatyki czy nowinek technologicznych, ale o nowe spojrzenie na proces edukacji, podporządkowany nowoczesnemu stylowi myślenia i nowym metodom wprowadzania nowości techniki (9). (Marczak I., Talaga-Michalska M., Skierska-Pięta K.)

Dziś jednym z ważniejszych zadań nauczyciela, w ramach kreowania własnych kompetencji i kompetencji ucznia, jest nauczenie młodych ludzi by Internet i technologie informatyczne służyły nie tylko zabawie, grze, czy ściąganiu różnorodnych treści z sieci, często nielegalnych. Ukształtowanie umiejętności wyszukiwania informacji, ich selekcji i wykorzystania. Po wielokrotnym kontakcie z Internetem można się szybko zorientować, że ilość zawartych w nim informacji jest trudna do ogarnięcia. Po wpisaniu dowolnego hasła w wyszukiwarce otrzymujemy tysiące stron, na których pojawia się interesujące nas słowo. Sprawnemu i efektywnemu poruszaniu się po Internecie sprzyja umiejętność wyszukiwania i selekcjonowania informacji. Zadaniem jest wyposażenie uczniów w narzę-

dzia ułatwiający im uczenie się dzięki Internetowi, także umiejętności znajdowania instalowania oraz wykorzystywania oprogramowania, wraz z tematyką legalności i problemu ściągania z sieci.

PODSUMOWANIE

Edukacja metodą projektu nie jest łatwym procesem. Wymaga porzucenia archaicznych lecz często łatwych i prostych w użyciu technik nauczania. Używając kolokwializmu bez wysiłku można wypełnić zobowiązania zawodowe jako nauczyciel a efekty i tak są dalekosiężne i najczęściej nieuchwytnie w sposób bezpośredni. Użycie w edukacji ciągłej aktywności obu stron nauczycieli i uczniów może być dla strony uczącej dość kłopotliwe i uciążliwe. Samokontrola i samodyscyplina w czasie realizacji obranego scenariusza stwarzają, iż nauczanie jest bardzo dynamiczne i eksploatujące. Częstym problemem w tego typu nauczaniu są finanse, którymi dysponują szkoły lub władze samorządowe. Wiele projektów nie mogło być realizowanych bez silnego wsparcia finansowego czy to szkoły czy też wciągniętego w proces nauczania samorządu lokalnego. Realizacja projektów ma wysokopriorytetowe znaczenie praktycznie w całym

wielostopniowym procesie edukacji od przedszkola do liceum. Dziś metoda ta z sukcesem wprowadzana jest także na uczelniach wyższych jako sposób prowadzenia zajęć. Metoda projektów realizowana na uczelni np. na ćwiczeniach wskazuje, iż studenci mają np. problem w pracy zespołowej, z prezentacją osiągniętych wyników, nawet z wypowiedzią na quorum publicznym. W czasie takich zajęć uczniowie bardziej otwierają się na świat zewnętrzny, prowadzą dyskusje na dany temat rozmawiają i ośmielając się uczą kontaktów w większej grupie. Dzięki temu powstaje lepsza atmosfera, poprawiają się wyniki zaliczeń, uczeń przez prezentacje sporą treść materiału zapamiętuje. Dzięki systemowi rejestracji elektronicznej poprawia się także zachowanie uczniów i poziom uczestnictwa w czasie zajęć. Na tym poziomie edukacji wyraźnie widać konieczność szerokiego i kompleksowego wprowadzenia tej metody do szkolnictwa podstawowego.

Projekty edukacyjne wykorzystują zasadę wsparcia uczenia się poprzez elementy: przeczytany, zobaczony, usłyszany i zaprezentowany, każdy z nich wspiera uczenie się ucznia a przez to usprawnia pracę nauczyciela i tworzy także jego kompetencje.

PRZYPISY

1. Często rodzice, będący w wieku 30, 40 lat nie korzystają z wiedzy o nowych technologiach, nie wykorzystują najnowszych zdobyczy informatyki ze względu na charakter wykonywanej pracy. Dziś, według GUS, około 49% ludności czynnej zawodowo wykonuje pracę fizyczną lub rolną. Z dużą dozą prawdopodobieństwa nie korzystają oni z nowych technologii, Internetu, informatyzacji itp. gdyż nie jest to im potrzebne do pracy. W konsekwencji nie przenoszą oni umiejętności korzystania z powyższego na swoje potomstwo lub też jeżeli nie są wykluczeni cyfrowo, są opóźnieni w tym aspekcie w porównaniu ze swoimi dziećmi.
2. Ministerstwo Edukacji Narodowej: Pierwsze e-dzienniki w Polsce pojawiły się w 2003 roku. Główną barierą wdrażania systemu był brak odpowiedniego sprzętu w szkołach. Postęp w tym zakresie zaczął się w 2009 roku wraz z wprowadzeniem rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej umożliwiającego wycofanie się szkoły z prowadzenia dokumentacji w formie papierowej. Dziś z dziennika elektronicznego korzysta już ponad 2500 szkół w roku szkolnym 2012/2013 wirtualny dziennik funkcjonować będzie w około 500 nowych placówkach. Tendencja dynamicznego wzrostu będzie się utrzymywać tak, że do 2014 r. cyfrowa kontrola frekwencji i postępu w nauce będzie obecna w blisko 4000 szkół.
3. Według MEN postęp informatyzacji szkół np. w ramach programu Cyfrowa Szkoła zależy od tego, czy uda się w pełni przekonać nauczycieli do korzystania z nowoczesnej techniki w trakcie lekcji. Nie każdy nauczyciel jest bowiem przekonany do słuszności wprowadzanych zmian. Istnieje także bardzo duży lęk przed nowym, szczególnie u nauczycieli ze starszego pokolenia. Konieczna jest także zmiana mentalności nauczycieli oraz zachęcenie do korzystania z technologii informatycznych w trakcie nauki.
4. Według danych MEN z 2012 r.
5. Dziś z nowoczesnych form nowych technologii według MEN w szkołach zainstalowanych jest ponad pół miliona komputerów, 484 000. ma dostęp do internetu. Danych GUS informują, że komputery z dostępem do sieci ma już 8 na 10 szkół, a ich liczba w porównaniu z ubiegłym rokiem szkolnym wzrosła o 0,7%. w liceach ogólnokształcących i o 3,9% w gimnazjach.
6. Takie braki można także zauważyć na wyższych uczelniach, bardzo istotnym problemem jest także w niektórych środowiskach akademickich brak umiejętności korzystania.
7. Patrz: W ramach zrealizowanego projektu E-nauczyciel przyrody. Zintegrowane środowisko edukacyjne dla rozwijania myślenia naukowego, umiejętności informacyjnych oraz kompetencji językowych uczniów II i III etapu edukacyjnego Opis implementacji Qta w przedmiocie chemia, <http://ifa.amu.edu.pl/e-nauczyciel/chemia> dostęp 2013-02-25, a także <http://www.ceo.org.pl/pl/splo/news/zmienilam-mentalnosc-moich-nauczycieli> dostęp 2013-02-25.
8. <http://www.nowaera.pl/o-metodzie-projektow/istota-metody-projektow.html> dostęp 2013-02-25. Patrz także BRAS Jaworski R. Metoda projektu i kontrakt edukacyjny, <http://www.bras-edukacja.pl/wp-content/uploads/2010/11/METODA-PROJEKTU-Robert-Jaworski.pdf> dostęp 2013-02-25.
9. Marczak I., Talaga-Michalska M., Skierska-Pięta K., *Innowacje i technologie informacyjne przyszłością nowoczesnej edukacji – wdrażanie rozwiązań informatycznych w procesie kształcenia. Poradnik opracowany w ramach projektu: Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych.

LITERATURA

1. Chałas K., *Metoda projektów edukacyjnych i jej egzemplifikacja w praktyce*, wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2000.
2. Drucker P., *Spółczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.
3. E-Nauczyciel przyrody, *Opis implementacji QtA w przedmiocie chemia*, <http://ifa.amu.edu.pl/e-nauczyciel/chemia> (data dostępu: 25.02.2013 r.).
4. Grzecznowska J., *Zmieniłam mentalność moich nauczycieli*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <http://www.ceo.org.pl/pl/splo/news/zmieniłam-mentalność-moich-nauczycieli> (data dostępu: 25.02.2013 r.).
5. Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
6. Kosmala J., *Nauczyciele wobec procesu informatyzacji edukacji*, Częstochowa 2008.
7. Kosmala J., *System edukacyjny w społeczeństwie informacyjnym. Wybrane problemy* [w:] M. Sokołowski (red.), *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, Olsztyn 2004.
8. Kupisiewicz C., *Szkoła w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
9. Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998.
10. Łukasiewicz R., *Analfabetyzm cyfrowy ekskluzja czy inkluzja społeczna*, Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki, Warszawa 2013.
11. Łukasiewicz R., *Cyfrowe wykluczenie*, WSM, Warszawa 2013.
12. Łukasiewicz R., *Digital school and the digital divide in Poland* [w:] [Aktualne Problemy nauki, ekonomii i nauki], Samara Institute of the Russian State University of Trade and Economics, Samara 2012.
13. Łukasiewicz R., *Zasady działania w cyberprzestrzeni, edukacja i bezpieczeństwo sieci* [w:] B. Hołyst, J. Pomykała (red.), *Metody Biometryczne i kryptograficzne w zintegrowanych systemach bezpieczeństwa WSM*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej, Warszawa 2011.
14. Marczak I., Talaga-Michalska M., Skierska-Pięta K., *Innowacje i technologie informacyjne przyszłości nowoczesnej edukacji – wdrażanie rozwiązań informatycznych w procesie kształcenia*. Poradnik opracowany w ramach projektu: *Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych
15. Projekt z Klasą, *Istota metody projektów*, <http://www.nowaera.pl/o-metodzie-projektow/istota-metody-projektow.html> (data dostępu: 25.02.2013 r.); patrz także Jaworski R., *Metoda projektu i kontrakt edukacyjny*, BRAS, <http://www.bras-edukacja.pl/wp-content/uploads/2010/11/METODA-PROJEKTU-Robert-Jaworski.pdf> (data dostępu: 25.02.2013 r.).
16. Siemieniecki B., *Pedagogika medialna*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2007.
17. Szacka B., *Wprowadzenie do Socjologii*, Warszawa 2003.
18. Tanasia M., *Pedagogika a środki informatyczne i media*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie 2005.



„Dobry aforyzm: napiszemy krótko, czytamy długo”

Krzysztof Bilica

„Istotną rolę w wychowaniu odgrywają wzory do naśladowania”

Maria Szyszkowska

„Czym rzeźbiarz jest dla bryły marmuru, tym wychowanie jest dla duszy”

Feliks Feldheim

„Wychowanie to rzecz poważna; musi się w nim mieszać przykrość z przyjemnością”

Arystoteles

„Uczyć można słowami, wychowywać tylko przykładem”

Jean de la Bruyère

„Wychowanie jest oddziaływaniem pokoleń dorosłych na te, które nie dojrzały jeszcze do życia społecznego”

Émile Durkheim

Szantaż emocjonalny w zachowaniach dziewcząt przebywających w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym w Warszawie Falenicy / The faces of emotional blackmail of girls at the Youth Detention Centre and the Young Offenders' Institution in Warsaw Falenica

Adres do korespondencji

dr Krystyna Teresa Panas
Wydział Nauk Społecznych Wyższej Szkoły
Menedżerskiej w Warszawie
e-mail: tpanas@poczta.onet.pl

ABSTRACT

Contemporary psychology in the description of the self is beginning to take into consideration – apart from the self described as a static, unchanging structure – the point of view of phenomenology, the perspective of the subjects through self-description, their narration in the context of functioning in social relations and inner experience. Revealing of self in self-description is determined to a large extent by the surrounding reality. It can be especially significant in young people in the period of adolescence. Their self-esteem is a personality trait for which social relations are responsible to a great extent. Adolescents build their self-esteem on the basis of personal experiences and emotional relationships with their families or friends (the community surrounding them). The appropriate functioning of young people can be ensured by high self-esteem formed by satisfying psychological needs such as acceptance, security, autonomy, belonging as well as the appropriate level of emotional intelligence. Self-esteem formed on negative family and social role models can, on the other hand, lead to the formation of negative identity, and thereby inappropriate peer relationships. The presented research refers to girls who are staying at the Youth Detention Centre and Young Offenders' Institution in Warsaw-Falenica according to the ruling of Family Division and Juvenile Court. The presented research is a pilot study. It charts a new scope of research. It can also be used in the work of tutors, social therapists and social workers taking care of juveniles both during and after their stay at the Young Offenders' Institution.

KEY WORDS emotional blackmail, emotional intelligence, behavioral disorders underage girls, social work

WPROWADZENIE

Ujawnianie siebie w samoopisie wyznaczone jest w znacznym stopniu przez otaczającą rzeczywistość. Szczególnie zauważalne bywa to u młodzieży w okresie adolescencji. Ich samoocena jest cechą osobowości, za którą odpowiedzialne są relacje społeczne. Dorastający nastolatki budują ją na podstawie osobistych doświadczeń i związków emocjonalnych z rodziną, czy przyjaciółmi, czyli otaczającą ich społecznością.

Właściwe funkcjonowanie młodzieży może zapewnić wysoka samoocena formowana przez zaspokojenie potrzeb psychologicznych, takich jak akceptacja, bezpieczeństwo, autonomia, przynależność oraz odpo-

wiedni poziom inteligencji emocjonalnej. Samoocena budowana na negatywnych wzorcach osobowych, rodzinnych i społecznych może natomiast prowadzić do kształtowania tożsamości negatywnej. (Ziółkowska, 2005, 404-407)

Prezentowane badania dotyczą dziewcząt znajdujących się z postanowienia Sądu Rodzinnego i Nieletnich w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym w Warszawie-Falenicy. Obszar zainteresowania badawczego odnosił się do badania zachowań z zakresu szantażu emocjonalnego (według teorii S. Forward, D. Frazier) (Forward i Frazier, 2007, 12) i zależności tych zachowań od poziomu inteligencji emocjonalnej dziewcząt w rozumieniu Saloveya i Mayera. (Salovey i Mayer, 1990, 185-211)

Prezentowane badania stanowią część projektu badawczego. Wyniki mogą być wykorzystane w pracy przez wychowawców, socjoterapeutów i pracowników socjalnych sprawujących opiekę nad nieletnimi zarówno podczas ich pobytu w Zakładzie Poprawczym jak i po opuszczeniu go.

SZANTAŻ EMOCJONALNY W KONCEPCJI FORWARD I FRAZIER

Autorki uważają, że szantaż emocjonalny jest silną formą manipulacji, która polega na tym, że „nasi bliscy grożą nam - bezpośrednio czy pośrednio – że nas ukażą, jeśli nie zrobimy tego, co sobie życzą”. (Forward i Frazier, 2007, 12) Szantaż emocjonalny to powszechnie występująca forma manipulacji drugim człowiekiem. U podstaw każdego szantażu tkwi groźba, którą można wyrazić na wiele sposobów. Jest to metoda, która uderza w nas osobiście, ponieważ szantażysta wie jak cenny dla nas jest ten związek.

Osoba szantażująca może grozić, że wykorzysta informacje dotyczące przeszłości osoby szantażowanej i zniszczy jej reputację. Na ogół żąda pieniędzy za dochowanie tajemnicy. Zna nasze słabości i najgłębsze sekrety. I nawet, jeśli bardzo jej na nas zależy, to kiedy się obawia, że nie postawi na swoim, wykorzystuje swoją wiedzę o nas, by sformułować groźby, które przyniosą jej to, czego pragnie – naszą uległość.

Ważnym elementem szantażu emocjonalnego jest samo zrozumienie, tego, jak funkcjonuje nasz związek z szantażystą. To niezwykle istotny krok w procesie eliminowania szantażu z naszego związku. Szantażyści potrafią zręcznie maskować wywieraną na nas presję i dlatego często nie jesteśmy pewni tego, czego doświadczamy.

Świat szantażu emocjonalnego jest bardzo złożony. Niektórzy spośród emocjonalnych szantażystów jasno wyrażają swoje groźby, inni natomiast wysyłają do ofiar niejednoznaczne sygnały. To wszystko sprawia, że trudno dostrzec, kiedy w związku zaczynają się rozwijać wzorce manipulacji. Oczywiście istnieją niedwuznacznie zadeklarowani szantażyści, którzy zawsze otwarcie mówią, co się stanie, jeśli się im nie podporządkujemy i przedstawiają konsekwencje naszego nieposłuszeństwa w sposób niepozostawiający cienia wątpliwości. Częściej jednak szantaż emocjonalny jest o wiele bardziej subtelny i dochodzi do niego w związku, w którym ujawnia się także wiele pozytywnych cech. Wpływ na to mają wspomnienia miłych, dobrych zdarzeń i nie jesteśmy w stanie zaakceptować naszego partnera jako szantażysty.

Forward i Frazier przedstawiają cztery typy szantażystów. Każdy z nich odzwierciedla inny typ szantażu: „prokurator”, „biczownik”, „cierpiętnik” bądź „kusiciel”. Każdy z

tych typów posługuje się odmiennym słownictwem i każdy z nich nadaje inne cechy swoim żądaniom, groźbom, czy też wystawianym innym osobom negatywnym ocenom, które stanowią element szantażu. Często różnice te utrudniają rozpoznanie szantażu, choć większość uważa, że umie go zauważyć.

Najłatwiej rozpoznać jest „prokuratorów”. Są to osoby doładnie określające, czego chcą i jakie czekają konsekwencje, jeśli się im nie ustąpi. Mogą przejawiać zachowania agresywne, bądź też odwrotnie – mogą uparcie milczeć. Niezależnie od tego, jakie to będzie zachowanie, ich złość, którą czują, kiedy natrafiają na sprzeciw, jest bezpośrednio skierowana przeciw drugiej osobie. „Prokuratorzy” nie muszą wiele mówić, by poinformować nas o swoim stanowisku. Najstraszniejsze groźby zamieniają się w nadużycia emocjonalne, kiedy przechodzą w zastraszanie, a jedna osoba przejmuje całkowitą kontrolę nad związkiem. W gorączce szantażu emocjonalnego, zaślepieni intensywnością własnych potrzeb, „prokuratorzy” wydają się obojętni wobec naszych uczuć i niezbyt krytyczni wobec samych siebie. Szczerze wierzą w słuszność tego, co robią, oraz w to, że mają prawo do realizowania swoich pragnień.

Do drugiej grupy szantażystów należą „biczownicy”, którzy podkreślają to, co sobie robią, jeśli nie uda im się dopiąć swego. Dramatyczne słowa, histeria i atmosfera kryzysu otacza „biczowników”, którzy są osobami mającymi wielkie potrzeby. Mają oni tendencję do tworzenia splątanych związków z bliskimi sobie ludźmi i często ogromnie trudno przychodzi im przyjęcie odpowiedzialności za własne życie. Jeśli uciekają się do szantażu, to usprawiedliwiają swoje żądania winiąc partnera za wszelkie trudności życiowe czy to rzeczywiste, czy wymagane.

„Cierpiętnicy” to utalentowani oskarżyciele, lubią obarczać innych poczuciem winy i często zmuszają do odgadywania ich pragnień, twierdząc, że ktoś inny powinien je spełniać. „Cierpiętnicy” są niezwykle zaabsorbowani swoim samopoczuciem, a nieumiejętność czytania w ich myślach uważają za dowód niewystarczającego zainteresowania. Przygnębieni, milczący, często ze łzami w oczach, „cierpiętnicy” wycofują się, kiedy partner nie realizuje ich pragnień.

Ostatnim typem szantażystów są tak zwani „kusiciele”. Są to szantażyści najbardziej subtelni. Osoby te poddają innych serii testów, obiecując przy tym wspaniałe nagrody, które otrzymają, jeśli tylko będą ulegli. Czasem oferowane przez „kusicieli” nagrody są mniej wymierne niż te materialne. Pragnienie otrzymania tego, co zostało obiecanie, może być tak silne, że wielokrotnie szantażowanych musi spotkać rozczarowanie, zanim zdadzą sobie sprawę, że są

emocjonalnie szantażowani. (Forward i Frazier, 2007, 58-77)

SYTUACJA PSYCHOLOGICZNA ADOLESCENTA

Szantaż emocjonalny, jak wskazują powyższe rozważania, ma za zadanie zaspokoić potrzeby sprawcy kosztem ofiary. Najmniej odpornymi i nieprzygotowanymi na manipulację okazują się dzieci i adolescenti. Uwikłani są oni w wiele trudnych sytuacji, z którymi nie potrafią sobie poradzić. Problemy komunikacji w rodzinie, z rówieśnikami, czy w szkole nie ułatwiają młodym adaptacji i rozwoju własnej osobowości, w tym inteligencji emocjonalnej.

Dla okresu dorastania charakterystyczne są kryzysy, czyli specyficzne zmiany, jakie dokonują się w konfrontacji z sobą samym i światem. Adolescenti mają postrzegać siebie jako osoby społeczne, funkcjonujące i współpracujące z innymi ludźmi przestrzegające norm, zasad i wartości. Niezgodność między oczekiwaniami dorastającego człowieka względem siebie, a oczekiwaniami i wymaganiami otoczenia względem niego prowadzić może do doświadczenia napięcia w sferze somatycznej, psychologicznej czy społecznej. W poszukiwaniu sposobów redukcji tego napięcia i przeorganizowaniu osobowości oczekują oni pomocy dorosłych. Skutkiem działania czynników ryzyka w sytuacji deficytu zasobów może być społeczne nieprzystosowanie przejawiające się w działaniach będących przejawem opozycji wobec autorytetów dorosłych, działaniach zmniejszających poziom lęku, frustracji związanych z niepowodzeniami szkolnymi; działaniach prowadzących do przynależności czy identyfikacji z grupami rówieśniczymi; działaniach polegających na demonstrowaniu atrybutów własnej tożsamości; działaniach, które pozwalają na pozorne osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju. (Ziółkowska, 2005, 388-389) Poznanie zasobów i deficytów młodych ludzi jest więc priorytetem dla wychowawców.

INTELEGENCJA EMOCJONALNA W KONCEPCJI SALOVEYA I MAYERA

Koncepcję definiowania struktury inteligencji emocjonalnej Salovey i Mayer podali w 1990 roku. Wyróżnili oni trzy grupy komponentów. Pierwsza dotyczy zdolności, które są związane z oceną i ekspresją emocji własnych, werbalizowanych i niewerbalizowanych oraz związanych z oceną emocji innych ludzi, również interpretowanych na poziomie werbalnym i niewerbalnym (empatia).

Druga grupa komponentów to zdolność do sterowania emocjami własnymi i innych ludzi. Trzecia grupa komponentów inteligencji emocjonalnej obejmuje zdolność wykorzystywania emocji do własnej motywacji do działania;

niezbędne są także w elastycznym i twórczym myśleniu oraz w sprawności myślenia. W 1997 r. autorzy rozszerzyli swoją koncepcję, uwzględniając w niej również aspekt rozwojowy, czyli podając stopnie dojrzałości inteligencji emocjonalnej. (Mayer i Salovey, 1999, 23-69)

Nowe podejście obejmuje:

1. zdolności do spostrzegania i wyrażania emocji,
2. zdolności do emocjonalnego wspomaganie myślenia w procesach poznawczych,
3. zdolności do rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania wiedzy emocjonalnej w życiu codziennym,
4. zdolności do kontrolowania i regulowania emocji własnych i innych ludzi.

Pojęcia bliskie znaczeniowo inteligencji emocjonalnej jakie funkcjonują w przestrzeni naukowej to (Jaworowska i Matczak, 2008, 13-16):

1. kompetencje emocjonalne, czyli nabyte umiejętności, które pomagają w różnych sytuacjach życiowych i mają charakter praktyczny,
2. wiedza emocjonalna, którą zdobywa się i kształtuje od najwcześniejszych faz rozwojowych człowieka,
3. inteligencja społeczna,
4. inteligencja personalna.

Na podstawie powyższej teorii powstał Kwestionariusz Schutte i wsp., który występuje pod kilkoma nazwami *Emotional Intelligence Scal, Assessing Emotions Scale, Schutte Self-Report Inventory for Emotional Intelligence Scale*. (Jaworowska i Matczak, 2008, 31-34) Prace adaptacyjne przytaczanego kwestionariusza w Polsce prowadziły Anna Ciechanowicz, Aleksandra Jaworowska i Anna Matczak.

Powyższe rozważania mają na celu umiejscowienie problemu badawczego, jakim zajęła się autorka artykułu, czyli opisanie rodzajów zachowań wchodzących w zakres szantażu emocjonalnego u dziewcząt w okresie dojrzewania, a znajdujących się w zakładzie poprawczym. Dopełnieniem problematyki szantażu będzie również ustalenie poziomu inteligencji emocjonalnej i jej wpływu na szantaż

PROBLEMATYKA I CEL BADAŃ

Celem przedstawianych badań było poszukiwanie zależności między poziomem neurotyczności, inteligencją emocjonalną a szantażem emocjonalnym w relacjach rówieśniczych. Na podstawie literatury przedmiotu można sformułować problem badawczy w postaci pytania:

Czy istnieje zależność między poziomem neurotyczności i inteligencji emocjonalnej a rodzajem szantażu emocjonal-

nego u dziewcząt przebywających w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym w Warszawie-Falenicy?

Hipotezy wynikające z tak postawionego problemu:

1. Poziom inteligencji emocjonalnej badanych dziewcząt jest obniżony.
2. Dziewczęta przyjmują rolę ofiary i sprawcy w sytuacjach społecznych.

Badania miały charakter pilotażowy i będą kontynuowane.

ZASTOSOWANE METODY BADAWCZE I PROCEDURA BADAWCZA

W badaniach wykorzystano eksperymentalną wersję kwestionariusza *Moi rówieśnicy i ja* w opracowaniu Marty Pawelec i Jacka Łukasiewicza (Pawelec i Łukasiewicz, 2012, 299-312), *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE* w opracowaniu Aleksandry Jaworowskiej i Anny Matczak (Jaworowska i Matczak, 2008, 31-34)

Kwestionariusz *Moi rówieśnicy i ja* składa się z 36 pytań (wersja wcześniejsza). Badany określa jedną z odpowiedzi od 0 do 4. Pytania zostały pogrupowane i przyporządkowane do trzech kategorii. Każda z nich stanowi odrębną część kwestionariusza. Pierwsza zawiera pytania, które pozwalają zdiagnozować, czy badany jest ofiarą szantażu emocjonalnego, albo czy doświadcza presji ze strony rówieśników. Druga kategoria zawiera pytania pozwalające określić rodzaj reakcji badanego na presję ze strony rówieśników. Czy przyjmuje postawę uległą wobec osoby, która wywiera nacisk. Pytania zawarte w trzeciej części umożliwiają zdiagnozowanie, czy badany jest sprawcą szantażu emocjonalnego, czy sam wywiera nacisk na swoich rówieśników. Odpowiedzi diagnostyczne w każdej kategorii świadczą o przyjmowaniu przez badanego określonej roli. Wskaźnikiem jest średnia sumy odpowiedzi w każdej z wyodrębnionych skal.

Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE składa się z 33 pozycji, sformułowanych w większości w pierwszej osobie. Ocena twierdzeń zawiera się w skali od 1 do 5 stopni w jakich badany zgadza się z tym, że poszczególne zdania odnoszą się do niego (od „zdecydowanie nie zgadzam się” do „zdecydowanie zgadzam się”). 24 stwierdzenia dotyczą zdolności lub umiejętności – posiadanie przez badanego danej zdolności czy umiejętności lub świadczą o trudnościach w radzeniu sobie w różnych sytuacjach. Inne stwierdzenia ukazują posiadane umiejętności.

Badania miały charakter mieszany - grupowy i indywidualny. Dziewczęta zostały poinformowane o celu naukowym badań i o tym, że odpowiedzi są anonimowe. Poproszono je o uważne przeczytanie każdego kwestionariusza i udzielenie odpowiedzi zgodnie z pierwszą myślą, jaka się pojawi. W czasie badań nie były potrzebne dodatkowe informacje

czy wyjaśnienia. Czas badań nie był ograniczony.

CHARAKTERYSTYKA BADANYCH OSÓB

Badania przeprowadzono od września do grudnia 2012 r. w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym w Warszawie-Falenicy. Przebadanych zostało 30 dziewcząt.

Największą liczebnie grupę badawczą stanowiły dziewczęta w wieku 15-17 lat, czyli w okresie nasilenia kryzysów rozwojowych (niestabilna samoocena, silna potrzeba akceptacji, lęk przed ośmieszeniem, poszukiwanie osoby bliskiej, ważnej dla siebie, inicjacja seksualna, zmiana szkoły).

ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW

Na podstawie analizy wyników badań ustalono poziom inteligencji emocjonalnej badanych, przyjmowane role w relacji sprawca-ofiara w szantażu emocjonalnym oraz poziom neurotyczności. Zweryfikowano również postawę pokazywania się w lepszym świetle, celem uzyskiwania aprobaty społecznej – kłamstwo.

Na podstawie analizy danych ustalono role najczęściej przyjmowane przez badane dziewczęta. Średnie wyniki w skalach ofiary, sprawcy i uległości wskazują na nasilenie badanego zjawiska szantażu emocjonalnego. Najniższy wynik osiągnęły badane w roli sprawcy ($M=5,2$), a podwyższony w roli ofiary ($M=8,1$). Najwyższy natomiast w uległości ($M=10,7$). Można więc wnioskować, że jest to zachowanie charakterystyczne dla badanych. Jednakże przy interpretacji wyników należy mieć na uwadze kontekst badań mimo anonimowości odpowiedzi.

Przedstawione powyżej wyniki badań wskazują, że 80% badanych można określić ofiarami szantażu rówieśniczego w porównaniu do 10% sprawców. W percepcji 20% dziewcząt są one ofiarami szantażu rówieśniczego, nigdy jednak nie zaistniała sytuacja, aby stały się sprawcami. Małą grupę stanowią badane – 10%, które deklarują bycie sprawcą. Posługują się szantażem wobec rówieśników, ale same nie doświadczenia go. 10% badanych uważa, że nie dotyczą ich żadne z proponowanych ról. Taka odpowiedź może sugerować występowanie postawy obronnej albo mały wgląd w swoje zachowania. Interesująco natomiast przedstawia się połączenie roli ofiary i sprawcy. Aż 60% badanych zauważa u siebie taki związek. Należałoby się zastanowić, w jakich sytuacjach ta sama osoba jest raz ofiarą, a innym razem sprawcą. Jakie warunki muszą zaistnieć, jakie cechy osobowościowe predysponują do powyższych relacji w kontaktach społecznych.

Szantaż emocjonalny pojawiać się może w grupie czy w stosunku do pojedynczej, ale uległej osoby. W prezentowanych badaniach 21 osób (70%) ujawniło, że są również uległe. Mogą więc przyjmować rolę ofiary.

Analiza średnich wyników uzyskanych w Kwestionariu-

Wiek	Liczba dziewcząt	Procent
14 lat	3	10
15 lat	7	23,33
16 lat	7	23,33
17 lat	6	20
18 lat	4	13,33
19 lat	2	6,67
20 lat	1	3

Tabela 1. Wiek badanych (źródło: badania własne)

Rola	Liczba badanych (N)	Procent	Średnia (M) Sprawcy	Średnia (M) Ofiary
Ofiara	6	20	0	7,5
Sprawca	3	10	5	0
Ofiara i sprawca	18	60	8,16	10,8
Żadna z ról	3	10	0	0
Razem	30	100	-	-
Uległość	21	70	-	-

Tabela 4. Role podejmowane przez badane dziewczęta (źródło: badania własne)

szu INTE (przedział ufności 95%) wskazuje na tendencje do niskiego poziomu kompetencji społecznych – radzenia sobie w życiu społecznym i dobrego funkcjonowania w społeczeństwie. Opiswane zachowania i kompetencje wskazują na obniżony poziom empatii u badanych- wczuwania się w przeżycia innych ludzi (empatia emocjonalna) oraz rozumienia i trafnego przewidywania ich uczuć (empatia poznawcza). Rozrzut wyników w czynniku I – od niskich do podwyższonych – może sugerować zmienność regulacji emocjonalnej i wykorzystywania emocji. Wyniki otrzymane w czynniku II zawarte są w przedziale od niskiego do podwyższonego, co może oznaczać, że badane dziewczęta zdolność do rozpoznawania emocji u siebie i innych mają najlepiej rozwiniętą. Uzyskane wyniki – zdaniem autorki – mogą być efektem pracy terapeutycznej w Zakładzie Poprawczym.

	Średnie wyniki surowe (M)	Błąd standardowy pomiaru	Przedziały ufności	Granice przedziału wyników surowych	Wyniki znormalizowane w stenach
Czynnik I	57	±7	95%	50-64	2-6
Czynnik II	41	±6	95%	35-47	2-7
Czynnik ogólny	115	±10	95%	105-125	2-5

Tabela 5. Wyniki w Kwestionariuszu INTE badanych dziewcząt (źródło: badania własne)

Rodzaj szkoły	Liczba dziewcząt	Procent
Szkoła podstawowa	3	10
Gimnazjum	25	83,33
Szkoła zawodowa	2	6,67

Tabela 2. Liczebność badanych z uwagi na realizację obowiązku szkolnego (ródło: badania własne)

Skale	Średnie wyniki (M)	Rozrzut wyników
Ofiary	8,1	0-23
Sprawcy	5,2	0-16
Uległości	10,7	0-16

Tabela 3. Średnie wyniki (M) w Kwestionariuszu *Moi rówieśnicy i ja* (źródło: badania własne)

DYSKUSJA I WNIOSKI

Jak wskazano we wstępie przedstawione badania miały charakter pilotażowy. Uzyskano potwierdzenie postawionych hipotezy.

Przedstawione w pracy wyniki badań wskazują, że 80% badanych jest jednocześnie ofiarą i sprawcą szantażu. Ta grupa badanych wskazuje na konieczność dalszych poszukiwań związku szantażu emocjonalnego w powiązaniu z badaniami osobowości, systemu norm, zasad i wartości, relacji rodzinnych, relacji rówieśniczych. W percepcji 20% dziewcząt są one ofiarami szantażu rówieśniczego, nigdy jednak nie zaistniała sytuacja, aby stały się sprawcami. Jedynie 10% badanych informowało o roli sprawcy, nie będąc nigdy ofiarą. Posługują się szantażem wobec rówieśników, ale same nie doświadczają go. 10% respondentek nie umiało odnaleźć się w żadnej z ról. Ich postawę można interpretować w kategoriach oporu psychologicznego i/lub niskiej samoświadomości czy samooceny.

Badane dziewczęta przebywające w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym w Warszawie-Falenicy mają obniżony poziom inteligencji emocjonalnej, niski poziom kompetencji społecznych. Mają trudności w radzeniu sobie w życiu społecznym i dobrym funkcjonowaniu w społeczeństwie. Ich niskie kompetencje wskazują na obniżony poziom empatii emocjonalnej oraz poznawczej.

Uzyskane wyniki potwierdzają doniesienia z badań Pawelec i Łukasiewicza o powszechności zjawiska szantażu emocjonalnego wśród młodzieży. (Pawelec i Łukasiewicz, 2012, 310)

Z obserwacji autorki i wychowawców ze Schroniska dla Nieletnich i Zakładu Poprawczego wynika, że badane dziewczęta nie znając strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi stosują nieaprobowane społecznie zachowania. Negatywnie wartościowane rozwiązania są jedynymi dla nich dostępnymi sposobami adaptacji, gratyfikacji potrzeb, rozwiązywania intrapsychicznych czy interpersonalnych problemów, a także służą budowaniu obrazu siebie.

Niezbędne jest w dalszym etapie badań ustalenie czy rola ofiary-sprawcy w jednej osobie zależy od sytuacji społecznej i rówieśników, czy może role te są płynne, tzn. raz

przeważa zachowanie bycia ofiarą, a innym razem sprawcą w stosunku do tej samej osoby, ale w różnych sytuacjach. Ważną rolę w zrozumieniu przyjmowania roli ofiary czy sprawcy oraz wchodzenia w relacje przemocowe może odgrywać inteligencja emocjonalna czy społeczna badanych. W tym też kierunku należałoby prowadzić dalsze badania rozszerzając je na większą grupę badawczą.

Formowanie prawidłowej samooceny dorastających dziewcząt, właściwe kształtowanie struktury osobowości, poszukiwanie tożsamości i budowanie swojego wizerunku jest wyzwaniem dla wychowawców, terapeutów i pracowników socjalnych pracujących z nieletnimi w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym. Ważna jest psychoprofilaktyka i minimalizowanie zjawisk przemocy, w czym pomocnym mogą okazać się powyższe wyniki badań.

LITERATURA

1. Bąk W., *Wielość Ja w ujęciu poznawczym i dialogowym. Próba integracji podejść*. „Przegląd Psychologiczny”, 2009, 52.
2. Forward S., Frazier D., *Szantaż emocjonalny*, Gdańsk 2007.
3. Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*, Warszawa 2008.
4. Mayer J.D., Salovey P., *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań 1999.
5. Pawelec M., Łukasiewicz J., *Szantaż emocjonalny w relacjach rówieśniczych*. „Roczniki Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej”, 2012, 4(59).
6. Salovey P., Mayer J.D., *Emotional intelligence*. „Imagination, Cognition, and Personality”, 1990, 9.
7. Ziółkowska B., *Okres dorostania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.

Nietolerancja młodzieży oraz wobec młodzieży niedostosowanej społecznie / Intolerance towards youth and socially maladjusted youth

Adres do korespondencji

mgr Marcin Makaruk

STRESZCZENIE

Tolerancja i nietolerancja od lat jest przedmiotem badań wielu dziedzin i dyscyplin naukowych. Jest ona różnie definiowana w literaturze. Tolerancja jako zjawisko przybiera różne formy w zależności od tego, kto jest jej adresatem. Na szczególną uwagę zasługuje problematyka nietolerancji w odniesieniu do dzieci, zwłaszcza wobec młodzieży zagrożonej niedostosowaniem lub niedostosowanej społecznie. W środowisku tym można wskazać na wiele przykładów braku tolerancji, która nie dotyczy wyznawanych poglądów, ale wynika z przynależności do określonych grup społecznych. Wymaga podkreślenia, że dużej mierze to opinia otoczenia, rodziców, nauczycieli, a przede wszystkim środowiska rówieśniczego jest bardzo istotna w życiu młodych ludzi. W szczególny sposób wpływ rówieśników kształtuje poglądy, ocenę rzeczywistości i obraz samego siebie. Brak tolerancji ze strony chociażby jednego z wymienionych czynników może przyczynić się do podobnych zachowań wobec innych ludzi, ale również braku akceptacji wobec samego siebie. W artykule przedstawione zostały najczęstsze przyczyny i konsekwencje nietolerancji wobec młodzieży niedostosowanej społecznie oraz nietolerancji występującej w jej środowisku.

SŁOWA KLUCZOWE tolerancja/nietolerancja, młodzież, niedostosowanie społeczne, środowisko rówieśnicze, ośrodek socjoterapeutyczny, placówka opiekuńczo-wychowawcza, stereotyp, czynniki, zjawisko

WPROWADZENIE

Podjęmując problematykę nietolerancji uważam za niezbędne wyjaśnienie znaczenia pojęcia – pozornie jednoznacznego, lecz – jak przekonuje literatura przedmiotu – różnie rozumianego. Sposób pojmowania tolerancji zależy od wielu czynników zarówno zewnętrznych jak i wewnętrznych warunkujących nasze myślenie. Najbliższe moim poglądom jest pojmowanie tolerancji przez Marię Szyszkowską. Zdaniem uczonej tolerancją jest przyzwolenie człowiekowi na całkowitą wolność wyboru. Uczona pisze, że tolerancja „dochodzi do głosu wtedy, gdy wyrażamy zgodę na głoszenie poglądów i obyczajów, których nie podzielamy. Wiąże się ona z uznaniem wolności za jedną z wartości podstawowych” (1). Stanowisko to wynika z uznania jednakowej wartości wszystkich poglądów światopoglądowych. Szyszkowska zauważa, że każdy ma jakiś pogląd na świat i życie, który opiera się na przesłankach naukowych, ale we wnioskach wychodzi dalej. Dlatego też słuszności żadnego światopoglądu nie można naukowo udowodnić. „Wybór między poszczególnymi światopoglądami odbywa się przez odwołanie do strony intelektualnej oraz emocjonalno-wolitywnej człowieka. I żadnego nie można odrzucić, powołując się na to, że jest nienaukowy” – pisze

uczona (2). Z powyższych względów człowiek powinien aprobeować odmienne niż jego sposoby myślenia i życia. Na straży tak pojmowanej tolerancji powinny stać organy państwa z całym jego systemem prawnym.

OMÓWIENIE

Nawiązując do tak pojmowanej tolerancji chciałbym odnieść się do dwóch dokumentów, które moim zdaniem stanowią dobre wprowadzenie do poruszanej problematyki. Jest to Deklaracja niepodległości Stanów Zjednoczonych ogłoszona 4 lipca 1776 roku oraz Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku. Analiza treści preambuł wyżej wymienionych tekstów, zwłaszcza w kontekście wydarzeń, jakie towarzyszyły ich powstaniu, prowadzi do wniosku, iż praktyczne ich funkcjonowanie pozostaje w sprzeczności z ich podstawowymi założeniami. Miały one służyć zagwarantowaniu obywatelom wszelkich praw związanych z ideą demokracji. Niestety gwarancje te okazały się deklaracjami bez pokrycia. Praktyka, jak wskazuje historia, w zdecydowany sposób odbiega od tego, co deklarują oba dokumenty, a rzeczywistość jest odmienna od tego, co zostało w nich zagwarantowane obywatelom. W dużej mierze dlatego, że interesy pewnych uprzywilejowanych

grup społecznych często są sprzeczne, czy też rozmiągają się z ich założeniami, a w szczególności z podkreśloną w obu dokumentach ideą równości ludzi, w tym wobec prawa.

W preambule Deklaracji niepodległości Stanów Zjednoczonych znajduje się stwierdzenie: „Uważamy następujące prawdy za oczywiste: że wszyscy ludzie stworzeni są równymi, że Stwórca obdarzył ich pewnymi nienaruszalnymi prawami, że w skład tych praw wchodzi życie, wolność i swoboda ubiegania się o szczęście...”(3). W preambule Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z kolei czytamy:

[...] my, Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej, [...] równi w prawach i w powinnościach wobec dobra wspólnego – Polski, pragnąc na zawsze zagwarantować prawa obywatelskie, a działaniu instytucji publicznych zapewnić rzetelność i sprawność, [...] Wszystkich, którzy dla dobra Trzeciej Rzeczypospolitej tę Konstytucję będą stosowali, wzywamy, aby czynili to, dbając o zachowanie przyrodzonej godności człowieka, jego prawa do wolności i obowiązku solidarności z innymi, a poszanowanie tych zasad mieli za niewzruszoną podstawę Rzeczypospolitej Polskiej (4).

Na uwagę zasługuje fakt, iż oba teksty mają podobny przekaz, choć dzieli je ponad 200 lat historii. Jeden jak i drugi gwarantują obywatelom prawo do równości oraz poszanowania ich godności. Zarówno pierwszy, czyli Deklaracja niepodległości Stanów Zjednoczonych, jak drugi, tj. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, są powszechnie znane, a przynajmniej podstawowe ich założenia. Wymaga podkreślenia, że dotyczy to również znacznej większości tzw. młodzieży niedostosowanej społecznie, która – mimo to, że często ma ogromne trudności z wykonywaniem obowiązków szkolnych, w tym nauką historii – doskonale wie, jakie prawa gwarantuje im najważniejszy akt prawny w Polsce. Młodzież ta mimo ogromnych braków edukacyjnych, częstych absencji szkolnych, doskonale wie gdzie, i w jakim przedziale czasowym powstały wspomniane dokumenty. Jednoznacznie stwierdza jednak, że mimo swoich założeń zarówno jeden jak i drugi dokument był wielokrotnie łamany, nie tylko przez przedstawicieli tzw. marginesu społecznego czy też grup, których interesy kłóciły się z ich przesłaniem. Wielokrotnie zdarzało się, że to właśnie państwo jako stanowiące i stojące na straży prawa, dawało przyzwolenie na przejawy nietolerancji wobec mniejszości, formułując zarazem uzasadnienie odwołujące się do tzw. dobra ogółu.

Doskonale znająca oba teksty wspomniana młodzież odwołuje się do ich treści najczęściej w sytuacjach,

kiedy dąży do uzyskania pewnych przywilejów bądź korzyści niezgodnie z funkcjonującymi normami społecznymi. Napotykając trudności w realizacji swoich celów młodzi ludzie używają jej jako argumentu wobec zakazów i nakazów formułowanych przez dorosłych, kwestionujących podejmowane przez nich próby naruszania zasad współistnienia z innymi członkami społeczeństwa. Przekonują, że nawet Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej zapewnia im wolność wyboru, działania oraz wyrażania swoich poglądów. Ma to miejsce przede wszystkim wtedy, gdy młodzi ludzie szukają akceptacji; kiedy wyrażają swoją odmienność i odchodzą od zasad przyjmowanych przez większość a przytaczane argumenty mają uzasadnić ich prawo do indywidualnego kształtowania potrzeb, czy też poglądów. Nie biorą jednak pod uwagę tego, że w dążeniach tych naruszają takie same prawa innych ludzi. Niestety nie tylko młodzi ludzie, szukający uzasadnienia dla swoich wyborów nieakceptowanych przez społeczeństwo, dom rodzinny, szkołę czy rówieśników traktują prawo instrumentalnie dla realizacji swoich celów. Wiele wydarzeń historycznych świadczy o tym, że prawo bywa dowolnie interpretowane w zależności od interesów grupy aktualnie sprawującej władzę. Zdarza się też, jak zaznaczyłem powyżej, że to właśnie państwo, uzasadniając swoje działania dobrem ogółu, dopuszcza się aktów nietolerancji. W dyskusji o nietolerancji trudnej młodzieży i wobec trudnej młodzieży, interesujące jest odwołanie się do przykładów, które obrazują przejawy obu tych zjawisk w otaczającej rzeczywistości.

Interesującym wprowadzeniem do poruszanej problematyki a zarazem przykładem tolerancji uzależnionej od sympatii lub przynależności do pewnej grupy społecznej jest scena z filmu Francuski numer, komedii, której reżyserem jest Robert Wichrowski. Jest to opowieść o wielokulturowej i wielonarodowej grupie czworga ludzi usiłujących wyjechać z Warszawy do Paryża w poszukiwaniu pracy, lepszego życia i spełnienia marzeń. Wśród bohaterów filmu, znajdziemy młodą Polkę – organizatorkę wyjazdu, bezrobotnego, rozwiedzionego mężczyznę opiekującego się samotnie synem, boksera zza wschodniej granicy Polski oraz czarnoskórego studenta, uczącego się w Polsce. Wśród wielu perypetii, jakie napotykają bohaterów komedii, pojawia się sytuacja, w której w jednej z podwarszawskich miejscowości naprawiają zepsuty samochód. Stojąc przed warsztatem i oczekując na to, by wyruszyć w dalszą podróż, spotykają grupę chuliganów tzw. dresiarzy. W pierwszej chwili ogarnia ich przerażenie. Jak się okazuje uzasadnione, bo jeden z przechodzących zauważywszy czarnoskórego mężczyznę chciał go zaatakować. Wtedy jeden z podróżujących, młody chłopak, odwrócił bieg

wydarzeń sugerując napotkanym chuliganom, że chcą pobić Scotta Wilsona, znakomitego piłkarza jednej ze znanych miejscowych drużyn. Po chwili konsternacji jeden z chuliganów, czule witając się z przerażonym czarnoskórym mężczyzną wypowiedział zdanie „wiesz co Scott dla mnie to Ty jesteś biały”. Ta fikcyjna i pozornie komiczna sytuacja w bardzo wyrazisty sposób przedstawia zmienność poglądów i łatwość, z jaką przesuwają się granice tolerancji w zależności od uwarunkowań społeczno-kulturowych. Okazuje się, że możliwa jest radykalna zmiana nastawienia do odmienności, których wcześniej się nie tolerowało. Wpływa na to wiele czynników, choćby takich jak: presja otoczenia, przynależność do określonych grup społecznych, czy też – odwołując się do przykładu wspomnianego filmu – subkultur. Czynniki te skłaniają do tolerancji, często wbrew wcześniejszym poglądom a w konsekwencji oddziałują na ich zmianę, co można określić jako dysonans poznawczy (5). Sprzeczność zachowań z poglądami zwykle pojawia się wówczas, gdy dotychczasowe przekonania, poddane są weryfikacji, a nawet całkowitej zmianie, pod wpływem presji otoczenia, chęci przypodobania się określonej grupie społecznej. Zdarza się również, że fakt przynależności do określonej subkultury wymusza zmianę dotychczasowych poglądów na świat. W przeciwnym razie grozić może odrzucenie bądź też całkowita izolacja, wiążąca się z szeregiem restrykcji i konsekwencji w negatywnym tego słowa znaczeniu.

Bardzo podobne wrażenie odnoszę przeprowadzając rozmowy z młodzieżą zagrożoną lub niedostosowaną społecznie z młodzieżowych ośrodków socjoterapeutycznych. Wychowankowie przebywający w ośrodkach mają liczne problemy społeczne, trudności w relacjach z rodzicami, opiekunami prawnymi czy też rówieśnikami, konflikty z prawem, trudności w realizacji obowiązku szkolnego oraz w nauce. Podopieczni ośrodków wielokrotnie stanowczo opowiadają się i utożsamiają z subkulturą skinheadowską. Bardzo często jednocześnie, jak twierdzą są zagorzałymi kibicami swoich rodzimych drużyn. Mimo wyznawanych poglądów, oraz mimo ideologii subkultury, jakiej są przedstawicielami, akceptują bądź tolerują piłkarzy o innym kolorze skóry niż biały. Czy nie jest to wbrew założeniom teoretycznym grupy, do której należą? Według mnie oczywiście, że kłóci się to z jej założeniami ideologicznymi. Zadając pytanie skąd takie wyjątki, odstępstwa od jasnych, klarownych reguł? Tu już nie pada ze strony wychowanków jednoznaczna odpowiedź. Zwykle pojawiają się niespójne, chaotyczne i mało przekonujące argumenty, a nawet wykręty i chwilowe zażenowanie, spowodowane brakiem racjonalnego wytłumaczenia. Podobnie jest zresztą z ultrasowskimi przedstawicielami kibiców drużyn z całej

Polski. Wychowankowie z Warszawy, Łodzi, Wrocławia, Białegostoku, Gdyni, Kielc czy Krakowa przyjeżdżają do ośrodków z koszulkami, szalikami oraz wieloma innymi gadżetami drużyn, którym kibicują. Choć w placówkach zakazane jest promowanie dyskryminacji i nietolerancji dla innych, w tym drużyn i ich kibiców, zaczynają się pojawiać ukryte plakaty, przyklejone wewnątrz szafek, rysunki w zeszytach, zakamuflowane przyśpiewki gloryfikujące ulubioną drużynę, przy jednoczesnym obelżywym podejściu do kibiców z innych miast. Reakcje w takich przypadkach, ze strony wychowanków, którzy od dłuższego czasu przebywają w ośrodku oraz znają panujące w nim zasady są natychmiastowe. Domagają się respektowania zakazu przemocy oraz rozpowszechniania tekstów czy rysunków rasistowskich lub w inny sposób naruszających godność innych wychowanków. Młodzież często rozmawia o tym z kadrami. Zachęcana jest do otwartości i zmiany sposobu rozumienia, czym jest kibicowanie. Powoli zaczyna być rozważane z punktu widzenia sportu, a nie chęci udowodnienia sobie przez przemoc, kto jest lepszy. W wielu przypadkach poglądy ultrasowskie są na tyle głęboko zakorzenione, że trzeba upływu tygodni a niekiedy miesięcy, by choćby w niewielkim stopniu zmienić podejście młodych ludzi do tej kwestii. Wielokrotnie ci zagorzali kibice, nie znają nawet imion i nazwisk piłkarzy czy trenera lub wielu innych podstawowych wiadomości o drużynie, której kibicują. Nie przeszkadza im to jednak w głoszeniu i propagowaniu wspomnianych treści. Uważam, że jest to wyrazisty przykład poddania się presji otoczenia bez zastanowienia i świadomości, czego dotyczą głoszone poglądy. Przyczyn, które warunkują takie zachowania młodych ludzi jest wiele. Najsilniej oddziałuje chęć przynależności do grupy, potrzeba aprobaty ze strony innych, podejmowanie prób budowania poczucia własnej wartości, często niestety kosztem innych, aż wreszcie sięganie po jedyną znaną formę odreagowania niepowodzeń wszelkiego rodzaju.

Nietolerancja wobec młodzieży niedostosowanej społecznie jest często przyczyną nieakceptowania młodych ludzi przez samych siebie. Szczególną rolę w rozwoju młodego człowieka odgrywa nietolerowanie go przez środowisko rówieśnicze, a częstymi przyczynami tego typu postaw jest wygląd zewnętrzny oraz status społeczny rodziny. Nietolerancja uwarunkowana takimi właśnie elementami w coraz większym stopniu i wymiarze dotyczy młodzieży w okresie dorastania. Z pozoru mało znaczące lub codzienne wydarzenia w życiu młodych ludzi jak kłótnie z rówieśnikami, wyzwiska czy ośmieszanie, mogą prowadzić w konsekwencji do gwałtownych zmian w myśleniu o sobie i otaczającym świecie. Niekiedy nawet, stają się przyczyną głębokich zaburzeń osobowościowych.

Zdarza się, że doprowadzają do tragedii takich jak próby samookaleczenia czy samobójstwa. Jeżeli do wymienionych elementów dochodzą dodatkowe czynniki takie jak: brak akceptacji w domu, rodzina dysfunkcyjna, niewydolna wychowawczo, bądź niepełna rodzina, nieustanne konflikty z rodzicami czy też opiekunami prawnymi, pojawienie się przyrodniego rodzeństwa, albo rodzeństwa z nowych związków oraz problemy szkolne, zwiększa się ryzyko utraty tolerancji przez dziecko do samego siebie.

Opinia otoczenia ma istotne znaczenie dla młodych ludzi. Jeżeli jest negatywna, prowadzić może do wielu zaburzeń w normalnym funkcjonowaniu dzieci. Jednym z ważnych czynników wpływających na samoocenę młodzieży jest wygląd zewnętrzny, w którym szczególną rolę odgrywa otyłość, niedowaga, dysproporcje w budowie ciała. Brak tolerancji ze strony otoczenia, w przypadku otyłości, szczególnie młodych dziewcząt, skutkuje niejednokrotnie poważnymi chorobami o podłożu psychicznym, które wymagają długotrwałego leczenia i monitorowania przez specjalistów. Częstym zjawiskiem wśród młodych dziewcząt w wieku 14-18 lat jest anoreksja i bulimia, których podłożem bywa niejednokrotnie negatywna opinia środowiska dotycząca wyglądu zewnętrznego. Nieustanne niezadowolenie z ciężaru swojego ciała, wyznaczanie sobie limitów wagi, drastyczne metody jej utraty, prowadzą do poważnych zaburzeń prawidłowego funkcjonowania organizmu. Pomoc w takich przypadkach wymaga determinacji otoczenia w konsekwentnym realizowaniu poszczególnych etapów leczenia wspomnianych chorób. Głównym sposobem leczenia jest psychoterapia, ale zdarza się, że w sytuacjach pogorszenia stanu zdrowia konieczna jest hospitalizacja. Fakt, że coraz więcej oddziałów psychiatrycznych specjalizuje się w leczeniu tego typu zaburzeń potwierdza rosnącą skalę omawianego zjawiska.

Drugim istotnym determinantem wpływającym moim zdaniem na kształtowanie tolerancji wobec siebie jest opinia otoczenia dotycząca statusu społecznego rodziny. Składa się na niego: pochodzenie, sytuację materialną oraz zawód wykonywany przez rodziców. Fakt, czy ktoś pochodzi ze wsi czy z miasta w opinii wychowanków ośrodków socjoterapeutycznych ma ogromne znaczenie. W ich pojmowaniu mieszkańcy wsi są często ubożsi intelektualnie, materialnie, a tym samym nie są atrakcyjni w kontakcie. Te stereotypy myślenia towarzyszą młodym ludziom, formułującym swoje oceny na podstawie czynników demograficznych i materialnych. W efekcie prowadzą do niesprawiedliwego traktowania przedstawicieli nietolerowanej grupy. Kolejnym czynnikiem, który wpływa na kreowanie poczucia tolerancji wobec siebie

jest opinia otoczenia o zawodzie wykonywanym przez rodziców czy opiekunów prawnych. Jeżeli rodzice pracują w sądzie, są policjantami, strażnikami miejskimi, a nawet nauczycielami to wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych skazani są w wielu przypadkach na brak tolerancji ze strony rówieśników. Młodzież ta nie rozumie, że sędziowie, kuratorzy, policjanci czy strażnicy stoją na straży prawa, a ich zadaniem jest obrona obywateli przed różnego rodzaju zagrożeniami. W rozumieniu znacznej części wspomnianej młodzieży wymienione zawody to przedmiot drwin, szykan i obelg, a przedstawiciele niektórych z nich należy traktować jak wrogów. Jeśli ktoś jest sędzią, albo jeśli ktoś przyjaźni się z kuratorem sądowym lub jest dzieckiem policjanta, zasługuje na gorsze traktowanie, wyzwiska, izolację. Określany jest mianem „fajera”, „sprzedawczyka”. Zaliczany jest do gorszej kategorii ludzi, od których należy stronić. Wynikiem takiego odrzucenia przez środowisko rówieśnicze może być izolowanie się dziecka od otoczenia, ucieczka w świat gier komputerowych lub książek. Mechanizmy obronne młodego człowieka doprowadzają go wówczas do przekonania, że nie potrzebuje koleżanek i kolegów; że najlepiej czuje się sam ze sobą, a inni przynoszą mu tylko cierpienie i że nie są potrzebni mu ludzie, którzy sprawiają przykrość i ból. Szkoła z kolei staje się miejscem wielu nieprzyjemnych doznań, czego skutkiem jest znaczna absencja szkolna i wiążące się z tym zaległości edukacyjne. Te natomiast dostarczają kolejnych frustracji z niedostatecznych ocen otrzymywanych w szkole. W wyniku problemów w szkole pojawiają się kłótnie w domu o wagary, negatywne oceny, naganne zachowanie. W ten sposób dochodzi do sytuacji, że młody człowiek nie widzi oparcia i zrozumienia ani w domu rodzinnym, ani w szkole, ani wśród rówieśników, wreszcie przestaje tolerować sam siebie.

Pojęcie niedostosowania młodzieży, kojarzy się najczęściej z takimi zachowaniami jak: wagary, konflikty z prawem, problemami z używkami, wulgarnym i agresywnym sposobem bycia, wreszcie kontrowersyjnym wyglądem – ubiorem, fryzurą, makijażem itp. Bardzo często okazuje się, że są to pewne stereotypy narzucające określony sposób myślenia i podejścia do dzieci i młodzieży o wymienionych cechach. W wielu przypadkach prowadzi to do nieadekwatnego traktowania takiej właśnie młodzieży, często również ze strony nauczycieli i wychowawców. Wielokrotnie jest to zupełnie nietrafiony i nieprawdziwy osąd. Co więcej, bardzo krzywdzący dla tego, kto jest w ten właśnie sposób oceniany. Dowodem na to są prace przeprowadzone w styczniu 2012 roku przez studentki III roku psychologii Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Sopocie pod opieką naukową

Urszuli Sajewicz-Radtke. Autorki przeprowadziły badanie wśród nauczycieli szkół gimnazjalnych. Jego przedmiotem był wpływ wyglądu uczniów na ich ocenę przez nauczycieli. Założono, że schludny, zadbane wygląd skutkował będzie lepszymi ocenami, a kontrowersyjny i nowoczesny wpłynie na niższe oceny. Przebadano 256 nauczycieli (130 mężczyzn i 126 kobiet). W takiej samej scenerii prezentowano tych samych uczniów na dwóch różnych zdjęciach. Jedno z nich przedstawiało uczniów ubranych w schludne stroje, drugie w nowoczesne i niekonwencjonalne. Pierwsza grupa otrzymywała wysokie oceny nauczycieli w zakresie takich cech jak punktualność, pracowitość, pilność i odpowiedzialność. Druga grupa przeciwnie, we wspomnianym zakresie uzyskiwała niskie oceny, zaś w kategorii uparty czy zarozumiały oceniani byli znacznie wyżej. W badaniu okazało się również, że mężczyźni znacznie lepiej oceniają uczniów z grupy o pozytywnym wyglądzie, a dużo gorzej, tych, których charakteryzuje wygląd „buntownika”. Na 256 nauczycieli zaledwie czworo odmówiło wystawienia ocen stwierdzając, iż wygląd zewnętrzny to zbyt mało informacji, aby takiej oceny dokonać. Badanie to świadczy niestety, o niskiej świadomości nauczycieli. Nadzorująca badanie Sajewicz-Radtke, stwierdziła, że kierowanie się stereotypami wpływa na kształtowanie się tolerancji wobec dzieci, a tym samym poziom ich akceptacji (6). Myślę, że badanie to powinno wywołać dyskusję w polskim szkolnictwie o tolerancji dla dzieci i młodzieży ze strony nauczycieli. Pokazuje on, że stereotypy, którymi kierują się nauczyciele są krzywdzące

w ocenie ich uczniów. Błędy, jakie popełniają w ocenianiu, prowadzić mogą często do niesprawiedliwego traktowania młodych ludzi a nawet aktów nietolerancji wobec nich.

PODSUMOWANIE

Moim zdaniem przejawy nietolerancji towarzyszą nam na każdym etapie naszego życia. Począwszy od najmłodszych lat człowiek spotyka się z bardziej lub mniej nasilonymi aktami nietolerancji wobec siebie, jak również tego, co mówi myśli i tworzy. Uważam, że o tyle ile w świecie dorosłych nietolerancja jest zjawiskiem dość powszechnym, o tyle nie niesie ze sobą aż tak drastycznych skutków, jak nietolerancja w świecie ludzi młodych. Dorośli mają o wiele więcej możliwości do walki w obronie swoich praw, o wiele więcej narzędzi służących zagwarantowaniu im prawa do odmienności. W przypadku dzieci czy młodzieży znacznie trudniej jest zjawisko nietolerancji zauważyć, a jeszcze trudniej jest z nim walczyć. Podając powyższe przykłady nietolerancji młodzieży zagrożonej niedostosowaniem bądź niedostosowanej społecznie, a także wobec tej młodzieży chciałbym potwierdzić tezę, że zjawisko nietolerancji wśród dzieci i młodzieży powinno pozostać przedmiotem szerszych badań, a także większej uwagi ze strony dorosłych. Należy więc wypracować możliwie najskuteczniejsze sposoby zapobiegania temu zjawisku, zaś jeśli ono już wystąpiło, to należy skoncentrować się na możliwie najszerszym niwelowaniu jego skutków.

LITERATURA

1. Szyszkowska M., Kozłowski T. (red.), *Tolerancja*, Warszawa 2003, s. 210.
2. Szyszkowska M., *Filozofia prawa i jej współczesne znaczenie*, Warszawa 2002, s. 21.
3. Bartnicki A., Michałek K., Rusinowa I., *Encyklopedia Historii Stanów Zjednoczonych Ameryki*, Egras Morex, Warszawa 1992, s. 67.
4. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 z późniejszymi zmianami.
5. Okoń W. (red.), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 63.
6. Doniesienia ze świata nauki, *Dobry ciuch to lepsza ocena*, Portal SWPS, <http://www.swps.pl/sopot/sopot-sekcja-nauka-i-rozwoj/sopot-badania-i-projekty-doniesienia-ze-swiate-nauki/9367-dobry-ciuch-to-lepsza-ocena> (data dostępu 22.07.2014 r.).

„Aforyzm to ziarno, które ci dają. Twoja rzecz, co z niego wyhodujesz”

Józef Bester

„Życie jest samo największą baśnią”

Hans Christian Andersen

„Życie jest wspaniałe jak diament, ale kruche jak szkło okienne”

Gilbert Keith Chesterton

„Życie jest tragedią pełną radości”

Bernard Malamud

„Życie to problem, próba, zagadka, rebus do rozwiązania”

Stefan Kisielewski

„Życie jest trudną lekcją, której nie można się nauczyć. Trzeba ją przeżyć”

Stefan Żeromski

Źródło grafiki: Wikipedia, http://es.wikipedia.org/wiki/Museos_Vaticanos (2014.08.8).



Wybrane aspekty badania życia studentów polskich i rosyjskich (edukacja, czas wolny, perspektywy zatrudnienia) / Selected aspects of life of Polish and Russian students: educations, education, leisure, employment prospects

Adres do korespondencji

prof WSM, dr hab. Zdzisław Sirojć
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
e-mail: instytut.filozofii@wsm.warszawa.pl

STRESZCZENIE

Artykuł powstał w oparciu o fragment badania Studenci polscy i rosyjscy o sobie i swoim życiu. Zostało ono przeprowadzone w 2013 roku w dwóch uczelniach: prywatnej polskiej (Warszawa) i państwowej rosyjskiej (Krasnodar). Badacze z obu krajów interesowały opinie studentów na temat ważnych dla nich zagadnień z życia codziennego, w tym poglądy na edukację, spędzanie czasu wolnego i przyszłą pracę zawodową. Jak wynika z badań edukacja jest istotnym czynnikiem rozwoju zawodowego badanej polskiej i rosyjskiej młodzieży. Badanie pokazało również, że studenci dwóch współpracujących ze sobą uczelni, które różni bardzo wiele (miasto stołeczne i peryferyjne, studia zaoczne i stacjonarne, uczelnie prywatna i państwowa), w zdecydowanej większości przypadków odpowiadali podobnie i w podobny sposób przedstawiali swoje problemy. Świadczy to o podobieństwie problemów, jakie nurtują współczesną młodzież. W szczególności dotyczy to społeczeństw przechodzących transformację systemową.

SŁOWA KLUCZOWE młodzież, edukacja, czas wolny, perspektywy zatrudnienia edukacja, Polska, Rosja

WPROWADZENIE

Artykuł powstał w oparciu o fragment badania *Studenci polscy i rosyjscy o sobie i swoim życiu* (1). Zostało ono przeprowadzone w 2013 roku w dwóch uczelniach: prywatnej polskiej (Uczelnia Warszawska im. Marii Skłodowskiej-Curie) i państwowej rosyjskiej (Krasnodarski Państwowy Uniwersytet Kultury i Sztuki). Badacze z obu krajów interesowały opinie studentów na temat ważnych dla nich zagadnień z życia codziennego, w tym poglądy na edukację, spędzanie czasu wolnego i przyszłą pracę zawodową (2).

CHARAKTERYSTYKA PRÓBY BADAWCZEJ

W badaniu wzięło udział 190 studentów polskich (w 97,3% studenci studiów zaocznych) i 215 studentów rosyjskich (w 98,5% studenci studiów stacjonarnych)

Studenci polscy reprezentowali następujące kierunki studiów:

- pedagogika (36,3%),
- ekonomia (32,1%),

- zdrowie publiczne (17,1%),
- pielęgniarstwo (14,4%).

Natomiast badani studenci rosyjscy reprezentowali bardziej zróżnicowane kierunki:

- ekonomia (27,3%),
- reklama i komunikacja społeczna (14,3%),
- lingwistyka i komunikacja międzykulturowa (13,9%),
- dziennikarstwo radiowo-telewizyjne (11,1%),
- wychowanie fizyczne (9,7%),
- konserwatorium (4,2%),
- inne kierunki (19,5%) (3).

Większość studentów stanowiły studentki: w Warszawie – 92,1%, w Krasnodarze – 84,1%.

Zdecydowana większość studentów rosyjskich nie ukończyła 25. roku życia (97,6%), wśród studentów polskich wskaźnik ten wyniósł 41,5%.

W 46,3% studenci z Polski byli żonaci, a studentki zamężne,

natomiast studenci i studentki z Rosji w zdecydowanej większości (91,7%) byli/były kawalerami lub pannami.

Z miasta większego niż 500 000 mieszkańców pochodziło 46,8% studentów polskich i 44,8% studentów rosyjskich. Ze wsi – 23,9% studentów polskich i 14,9% studentów rosyjskich. Pozostali pochodzili z mniejszych ośrodków miejskich.

Większość studentów studiowała na pierwszych trzech latach studiów (licencjat) – w Polsce – 69,9%, w Rosji – 86,5% (4).

REZULTATY BADANIA

Badani studenci, zarówno polscy jak i rosyjscy, są zadowoleni z dokonanego wyboru kierunku studiów (tab. 1). Odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „tak” udzieliło 180 badanych studentów polskich (94,7%) i 197 studentów rosyjskich (91,6%).

	Polska (liczba odp.)	[%]	Rosja (j.p.)	[j.p.]*
1. Zdecydowanie tak	91	47,9	99	46,0
2. Raczej tak	89	46,8	98	45,6
3. Raczej nie	8	4,2	16	7,4
4. Zdecydowanie nie	2	1,1	2	0,9
Razem	190	100,0	215	100,0

*j.p. – jak poprzednio.

Tabela 1. Zadowolenie studentów z wyboru kierunku studiów

	Polska		Rosja	
	liczba odpowiedzi*	[%]*	j.p.	j.p.
1. Rodzice / rodzina	13	6,8%	76	35,5%
2. Przyjaciele / koledzy	31	16,3%	18	8,4%
3. Przypadek	24	12,6%	45	21,0%
4. Rodzinne tradycje związane z tym kierunkiem studiów	5	2,6%	5	2,3%
5. Doradcy zawodowi	2	1,1%	3	1,4%
6. Zainteresowanie tą tematyką	98	51,6%	87	40,7%
7. Predyspozycje zawodowe	71	37,4%	61	28,5%
8. Oceny na świadectwie maturalnym	2	1,1%	2	0,9%
9. Reklama w mediach	5	2,6%	0	0,0%
10. Łatwość znalezienia pracy po studiach na tym kierunku studiów	29	15,3%	30	14,0%
11. Wysokie zarobki w przyszłości	3	1,6%	22	10,3%
12. Renoma uczelni	6	3,2%	12	5,6%
13. Przekonanie, że to łatwy kierunek studiów	10	5,3%	7	3,3%
14. Coś innego	13	6,8%	16	7,5%

*wartości nie sumujemy, gdyż istniała możliwość wielu wyborów.

Tabela 2. Czynniki mające wpływ na wybór kierunku studiów przez studentów

O wyborze studiów przez studentów polskich najczęściej decydowały następujące czynniki:

- zainteresowanie tematyką (98 odpowiedzi – 51,6% badanych),
- predyspozycje zawodowe (71 odpowiedzi – 37,4% badanych),

a wśród studentów rosyjskich:

- zainteresowanie tematyką (87 odpowiedzi – 40,7% badanych),
- rodzice/rodzina (76 odpowiedzi – 35,5%),
- predyspozycje zawodowe (61 odpowiedzi – 28,5%),
- przypadek (45 odpowiedzi, co stanowiło 21,0% ankietowanych) (tab. 2.).

Ocenie poddane zostało kształcenie w uczelni. Zarówno studenci polscy jak i rosyjscy oceniają je pozytywnie. 2/3 studentów polskich odpowiedziało „raczej tak” (51,6%) i „zdecydowanie tak” (16,8%), natomiast aż 3/4 studentów rosyjskich odpowiedziało w ten sposób – 51,9% „raczej tak” i 25,2% „zdecydowanie tak” (tab. 3).

Zarówno studenci polscy jak i rosyjscy korzystają w trakcie studiów z nowoczesnych mediów. Najczęściej wymieniają oni:

- internet (96,8% – Polacy, 91,1% – Rosjanie),
- komputer (odpowiednio 90,0% i 84,1%),
- telefon komórkowy (42,1% i 66,4%),
- telewizję (24,7% i 22,0%).

	Polska		Rosja	
	liczba odpowiedzi	[%]	j.p.	j.p.
1. Zdecydowanie tak	32	16,8%	54	25,2%
2. Raczej tak	98	51,6%	111	51,9%
3. Raczej nie	22	11,6%	14	6,5%
4. Zdecydowanie nie	6	3,2%	4	1,9%
5. Trudno powiedzieć	32	16,8%	31	14,5%
Razem	190	100,0%	214	100,0%

Tabela 3. Ocena kształcenia w uczelni w opinii studentów

Przed komputerem spędzają najczęściej więcej niż 4 godziny w ciągu doby (44,3% – studenci polscy i 35,0% – studenci rosyjscy).

Intensywna nauka powoduje u studentów stres. Silny stres odczuwa 14,4% Polaków i 23,4% Rosjan, umiarkowany – odpowiednio 52,1% i 40,0%, słaby 19,7% i 22,4%. Nie odczuwa stresu 13,8% badanych studentów polskich i 13,6% studentów rosyjskich.

Dlatego tak ważną rolę podczas edukacji na poziomie wyższym powinny odgrywać: właściwe wykorzystanie czasu wolnego, efektywny wypoczynek i mądra rekreacja.

Niestety, na sen powyżej 6 godzin na dobę przeznaczają tylko 51,3% młodych Polaków i 35,1% młodych Rosjan oraz od 4 do 6 godzin na dobę – 43,9% badanych studentów polskich i 49,0% studentów rosyjskich.

	Polska [%]	Rosja [%]
1. Na nauce	16,4	47,2
2. Na zabawie	19,6	12,1
3. Na pracy	21,2	26,6
4. Na korzystaniu z mediów	54,0	58,4
5. Na turystyce, wyjazdach	34,9	12,6
6. Na uprawianiu sportu	31,7	26,2
7. Na wypoczynku	34,9	43,5
8. Na zajmowaniu się rodziną i pracą w domu	60,3	41,1
9. Na chodzeniu do kina, teatru	21,2	54,2
10. Na chodzeniu do klubu, baru	13,2	15,9
11. Inaczej	3,2	15,9

Tabela 4. Spędzanie czasu wolnego przez studentów polskich i rosyjskich

Najczęstsze sposoby spędzania czasu wolnego przez studentów polskich i rosyjskich nieco się różnią.

Polacy najczęściej spędzają czas na:

- zajęciach z rodziną i pracach domowych (60,3% wskazań),
- i korzystaniu z mediów (54,0%).

Rosjanie natomiast preferują:

- korzystanie z mediów (58,4% odpowiedzi),
- chodzenie do kina, teatru (54,2%),
- naukę (47,2%),
- wypoczynek (43,5%),
- i zajmowanie się rodziną (41,1%) (zob. *tab. 4*).

Istotny element życia studentów stanowi turystyka. Studenci często podróżują zarówno po kraju, jak i zagranicę. Kierują się przy tym przede wszystkim:

w przypadku Polaków ofertą wypoczynkowo-rekreacyjną (66,7% odpowiedzi),

w przypadku Rosjan:

- walorami krajobrazu (55,6%),
- istniejącymi obiektami architektonicznymi (53,5%)
- a w dalszej kolejności ofertą wypoczynkowo-rekreacyjną (46,5%).

Informacje turystyczne polscy i rosyjscy studenci najczęściej czerpią:

- z internetu (79,8% – Polacy, 84,8% – Rosjanie),
- i od znajomych (54,2% Polacy i 53,5% Rosjanie).

Jednak znaczna część studentów, ze względu na wysokie koszty wyjazdów turystycznych, w nich nie uczestniczy. Dotyczy to przede wszystkim wyjazdów zagranicznych – stwierdziło tak 82,4% badanych studentów polskich i 73,8% studentów rosyjskich.

Należy w tym miejscu wyrazić ubolewanie, iż oferta turystyczna dla młodzieży studenckiej jest skromna i zbyt

	Polska		Rosja	
	liczba odpowiedzi	[%]	j.p.	j.p.
Zdecydowanie tak	58	30,7%	54	25,2%
Raczej tak	75	39,7%	99	46,3%
Raczej nie	23	12,2%	17	7,9%
Zdecydowanie nie	5	2,6%	6	2,8%
Jeszcze nie wiem	28	14,8%	38	17,8%
Razem	189	100,0%	214	100,0%

Tabela. 5. Przekonanie studentów, że będą pracować w wyuczonym zawodzie

droga. A przecież czas przed podjęciem pracy zawodowej to najlepszy okres w życiu młodzieży i powinien być właściwie wykorzystany, nie tylko na studiowanie, ale i na mądry wypoczynek, zawierający również elementy edukacyjne.

Większość studentów wyraża przekonanie, że po ukończeniu uczelni będzie pracować w wyuczonym zawodzie: „zdecydowanie tak” (30,7%) i „raczej tak” (39,7%) – to odpowiedzi Polaków, natomiast Rosjanie odpowiedzieli w 25,2% „zdecydowanie tak” i w 46,3% „raczej tak” (tab. 5).

Badani studenci sądzą, że uzyskane wykształcenie zapewni im stałą pracę. Uważa tak 62,4% ankietowanych Polaków i 68,2% Rosjan (tab. 6).

Należy przy tym dodać, iż 70,2% badanych młodych Polaków i 73,5% Rosjan zamierza podjąć pracę bezpośrednio po studiach.

	Polska		Rosja	
	liczba odpowiedzi	[%]	j. p.	j. p.
1. Zdecydowanie tak	29	15,3%	49	22,9%
2. Raczej tak	89	47,1%	97	45,3%
3. Raczej nie	17	9,0%	23	10,7%
4. Zdecydowanie nie	4	2,1%	7	3,3%
5. Nie wiem	50	26,5%	38	17,8%
Razem	189	100,0%	214	100,0%

Tabela. 6. Przekonanie studentów, iż uzyskane wykształcenie zapewni im stałą pracę

Gorzej, w opinii studentów, wyglądają perspektywy znalezienia pracy w mieście – miejscu studiowania i otaczającym go regionie. 70,0% Polaków wybrało odpowiedzi: „popyt na pracę jest większy niż podaż” i „poszukujących w tym zawodzie jest więcej niż zapotrzebowanie na pracę”, a 17,9%, że pracy trzeba

szukać poza granicami regionu. Nieco mniej Rosjan uważa podobnie (53,4%), ale należy przy tym zauważyć, że aż 35,6% badanych uważa, że pracy trzeba szukać poza „macierzystym” regionem (tab. 7).

	Polska		Rosja	
	liczba odpowiedzi*	[%]	j. p.	j. p.
Popyt na pracę jest większy niż jej podaż	66	34,7%	37	17,8%
praca jest, ale taka jak po moich studiach, mi nie odpowiada	7	3,7%	42	20,2%
Poszukujących w tym zawodzie jest więcej niż zapotrzebowanie na pracę	67	35,3%	53	25,5%
Pracy trzeba szukać poza granicami regionu	34	17,9%	74	35,6%
Pracę w tym zawodzie można dostać tylko po znajomości	52	27,4%	30	14,4%
6. Mam inne zdanie na ten temat	13	6,8%	23	11,1%

* jak w tab. 2.

Tabela. 7. Perspektywy znalezienia pracy w regionie w opinii studentów

Niepokojącym jest fakt, że 27,2% badanych polskich studentów uważa, iż pracę można dostać tylko po znajomości, a uwagi może budzić to, że 20,2% badanych Rosjan twierdzi, iż praca jest, ale nie odpowiada im zatrudnienie zgodne z wybranym kierunkiem studiów.

	Polska		Rosja	
	liczba odpowiedzi	[%]	j. p.	j. p.
Zdecydowanie tak	10	5,3%	24	11,3%
Raczej tak	54	28,4%	97	45,5%
Raczej nie	60	31,6%	28	13,1%
Zdecydowanie nie	9	4,7%	6	2,8%
Trudno powiedzieć	57	30,0%	58	27,2%
Razem	190	100,0%	213	100,0%

Tabela. 8. Perspektywa zmiany sytuacji na rynkach pracy w ciągu najbliższych 10 lat w opinii studentów

Studenci polscy nie mają nadziei, że w perspektywie dekady sytuacja na rynkach pracy ulegnie zasadniczej zmianie – uważa tak 36,3% badanych. Rosjanie podchodzą do tego bardziej optymistycznie – 56,8% odpowiedzi pozytywnych (tab. 8).

	Polska		Rosja	
	liczba odpowiedzi	[%]	j. p.	j. p.
Zdecydowanie tak	150	79,8%	154	72,0%
Raczej tak	32	17,0%	49	22,9%
Raczej nie	3	1,6%	0	0,0%
Zdecydowanie nie	0	0,0%	4	1,9%
Trudno powiedzieć	3	1,6%	7	3,3%
Razem	188	100,0%	214	100,0%

Tabela. 9. Wspieranie absolwentów wyższych uczelni w znalezieniu pracy w opinii badanych

Stąd też zrozumiałe staje się stanowisko badanych studentów, iż państwo powinno wspierać absolwentów wyższych uczelni w znalezieniu pracy – uważa tak 96,8% ankietowanych młodych Polaków i 94,9% Rosjan (*tab. 9*).

WNIOSKI

1. Edukacja jest istotnym czynnikiem rozwoju zawodowego, dotyczy to w szczególności studiującej młodzieży. Rozumieją to badani studenci. Zadowolenie ze studiowania wyraziła zdecydowana większość badanych (Polacy 94,7%, Rosjanie 91,6%). Wysoko oceniają oni również swoje kształcenie w uczelni (68,4% ocen pozytywnych studiujących Polaków i 77,1% Rosjan). Jeśli jednak przeanalizujemy czynniki wpływu na podejmowanie decyzji badanych o studiach, to zobaczymy, iż sytuacja jest bardziej skomplikowana. Zainteresowanie tematyką studiów i predyspozycje zawodowe stanowią w 89,0% źródło decyzji studentów polskich o podjęciu edukacji na poziomie wyższym, nieco mniej wśród studentów rosyjskich – 69,5%. Istotną rolę w podejmowaniu decyzji w tej kwestii odegrali: wśród studentów rosyjskich – rodzice i rodzina (35,5%) oraz przyjaciele i koledzy – wśród studentów polskich (16,5%). W obu badanych uczelniach łatwość znalezienia pracy po studiowanych kierunkach odegrała mniejszą rolę (u studentów polskich – 15,3% i rosyjskich – 14,0%). Zastanawiający jest także fakt, że wśród studentów rosyjskich 21,0% badanych wskazało, iż wybrało kierunek studiów przez przypadek, mimo to są z niego zadowoleni. Badanie pokazało, iż w dalszym ciągu brakuje młodzieży profesjonalnego wsparcia w wyborze kierunku studiów i ewentualnego przyszłego zawodu. Rola doradztwa zawodowego jest w obu badanych przypadkach znikoma (u Polaków – 1,1%, u Rosjan – 1,4%). W trakcie studiów zarówno studenci polscy jak i rosyjscy mają możliwość korzystania z nowoczesnych mediów, np. z Internetu korzy-

sta 96,8% badanych Polaków i 91,1% Rosjan.

- Intensywna edukacja na poziomie wyższym wymaga właściwego wykorzystania czasu wolnego przez studentów, efektywnego wypoczynku i mądrej rekreacji. Niestety, badani studenci wypoczynek w wykorzystaniu czasu wolnego umieścili na dalszym miejscu (Polacy na 3. – 34,9% wskazań, a Rosjanie na 4. – 43,5% odpowiedzi). Należy zaznaczyć przy tym, iż badani studenci rosyjscy mniej czasu przeznaczają na sen (49,6% sypia od 4. do 6. godzin na dobę). Turystyka odgrywa w życiu studentów istotną rolę, ale ograniczona jest wysokimi kosztami podróży, jak i skromnymi zasobami finansowymi studentów. W wyborze wycieczek Polacy kierują się najczęściej zawartością oferty wypoczynkowo-rekreacyjnej (66,7% odpowiedzi), Rosjanie bardziej obiektami architektonicznymi (53,5%) i walorami krajobrazu (55,6%). Zarówno Polacy jak i Rosjanie informacje turystyczne pozyskują najczęściej z internetu (twierdzi tak 79,8% badanych młodych Polaków i 84,8% Rosjan). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że oferta turystyczno-rekreacyjna kierowana do studentów jest zbyt skromna i zbyt kosztowna. Istotną rolę w zwiększaniu udziału młodzieży studenckiej w ruchu turystycznym powinny odgrywać organizacje młodzieżowe i instytucje oświatowe, zarówno państwowe jak i prywatne.
- Jak pokazało badanie, sytuacja na rynkach pracy, mazowieckim i krasnodarskim, jest trudna. W szczególności dotyczy ona zatrudniania absolwentów szkół wyższych. Niezbędne jest w tym przypadku wsparcie państwa. Badanie pokazało, iż młodzież tego oczekuje (Polacy - 96,8% wskazań, Rosjanie – 94,9%). 70,2% młodych Polaków i 73,5% Rosjan zamierza podjąć pracę bezpośrednio po studiach. Mimo, iż studenci polscy i rosyjscy są przekonani, że będą pracować w wyuczonym zawodzie a aktualne wykształcenie da im stałą pracę, to w odniesieniu do sytuacji na rynku pracy, twierdzą oni, że w badanych regionach mamy do czynienia z nadmiarem poszukujących pracy w stosunku do zapotrzebowania na pracę (uważa tak 70,0% badanych Polaków i 53,4% Rosjan). Dlatego, ich zdaniem, pracy trzeba szukać poza regionem. Pogląd taki zaprezentowało 27,4% badanych Polaków i 35,6% Rosjan. Zmiany tej sytuacji znaczna część badanej młodzieży nie spodziewa się. 36,3% badanej młodzieży polskiej w ciągu najbliższych 10. lat nie widzi możliwości poprawy sytuacji na rynkach pracy. Bardziej optymistyczni są studenci rosyjscy, ale może to mieć związek z większymi inwestycjami w regionie, związanymi z olimpiadą w Soczi. Istotny

odsetek młodzieży rosyjskiej wskazuje, że praca w wybranym zawodzie jest, ale taka im nie odpowiada (20,2%). Niepokojącym jest fakt, że pracę, zdaniem części badanych, można zdobyć tylko po znajomości: co ciekawe, częściej wskazywali na taką sytuację Polacy (27,4%) niż Rosjanie (14,4%).

4. Badanie pokazało, że studenci dwóch współpracujących ze sobą uczelni, które różni bardzo wiele (miasto

stołeczne i peryferyjne, studia zaoczne i stacjonarne, uczelnia prywatna i państwowa), w zdecydowanej większości przypadków odpowiadali podobnie i w podobny sposób przedstawiali swoje problemy. Świadczy to o podobieństwie problemów, jakie nurtują współczesną młodzież. W szczególności dotyczy to społeczeństw przechodzących transformację systemową.

PRZYPISY

1. Łyszkowska E. i in., *Studenci polscy i rosyjscy o sobie i swoim życiu*, Warszawa 2014 [maszynopis].
2. Ze strony polskiej w skład zespołu badawczego wchodził: Hanna Górską-Warsewicz, Edyta Łyszkowska, Agnieszka Serafin, Jerzy Chorążuk, Maciej Dębski, Krzysztof Kandefer i Zdzisław Sirojć. Kierownikiem projektu badawczego była Edyta Łyszkowska, a nadzór metodologiczny sprawował Jerzy Chorążuk. Ze strony rosyjskiej projektem kierowała Jelena J. Galimowa.
3. J. Chorążuk, *Struktura badanej populacji*, Warszawa 2013 [maszynopis].
4. *Ibidem*.

Философия мечты / Philosophy of dreams

Correspondence address:

профессор, д.ф.н., Николай Розов
Новосибирский государственный университет
Философский ф-т, Российская Федерация
e-mail: nrozov@nsu.ru

ABSTRACT

The papers is dedicated to philosophy of dreams. In the introduction the author defines and discusses various philosophical approach to this problem. Then enumerates the types of human dreams. These are e.g.: dream-justification and self-justification, dreams, promises, dreams-regulators. Then discusses the problem of ontology and axiology of dreams. At the conclusion of the author discusses the archetypes of dreams, like the dream of eternal life.

KEY WORDS dreams, philosophy of dreams, historical approach, archetype, humanity

Трудность вопроса

Мечта – увлекательный, но отнюдь непростой предмет для философского размышления. Если понимать мышление как постановку вопросов и попытки найти на них ответы с помощью разума (а не только справочников, опрашивания экспертов или обращения к опыту), то трудность обнаруживается уже в самом начале пути: совершенно не ясно, какие философские вопросы следует задавать относительно мечты?

Несложно представить, как изучали бы имеющиеся у людей мечты (или факты отсутствия мечты) социолог, антрополог, психолог, историк, страновед. А что может и должен узнать о мечте философ? Собственно, данный вопрос уже является философским, поэтому с него и начнем.

Бывают трудности пустоты и отсутствия, а бывают трудности чрезмерного изобилия. Для темы философии мечты характерны трудности второго рода: мечта является настолько многозначным, зыбким, вездесущим и изменчивым предметом, что о ней можно задавать любые вопросы. Отсутствие границ и вектора движения грозит

мышлению случайностью, необязательностью и хаосом. Чтобы избежать этого и внести некоторый порядок в рассуждение, начнем не с мечты, а с философии, по той простой причине, что этот предмет более знаком автору.

Философия ведаёт наиболее общими и абстрактными аспектами любых предметов мышления. Суть философии состоит в рациональном рассуждении, направленном на разработку и критику оснований суждений, действий, образа жизни, а также на построение целостного и осмысленного образа мира и человека в нем.

Вооружившись этими дефинициями, мы уже можем приступить к постановке вопросов о таком специфическом предмете, как мечта.

Общее в мечте – это ее понятие, отделяющее мечту от всего того, что ею не является. Абстрактные аспекты мечты суть моменты, или компоненты ее сущности, формы и содержания, отвлеченные от каких-либо конкретных мечтаний. Именно эти абстрактные моменты будем понимать как основания суждений о мечте, основания действий и образов жизни, вдохновленных мечтой.

Три главных типа оснований в философии хорошо из-

вестны: онтологические (о сущностях), аксиологические (о ценностях) и гносеологические (о познании).

В плане онтологии следует определить, к какой сфере бытия относятся мечты, а также прояснить связь мечты со временем, с главными типами процессов в истории, с реальностью и возможностями.

Ценностное содержание человеческих мечтаний беспрельдно, однако можно исследовать вопрос о критериях оправданности мечты, как с учетом пронизывающих ее ценностей, символов, идеалов, так и в отвлечении от них.

Вопросы о методологии и методах, о критериях истинности в познании процессов появления мечты и ее осуществления больше относятся к философии науки; здесь рассматривать их не будем. Осуществима ли та или иная мечта, и при каких условиях? – вот насущный гносеологический вопрос, с которым попробуем разобраться.

Более сложным является пункт, касающийся «целостного и осмысленного образа». Здесь мы сталкиваемся с широким разнообразием на обоих полюсах: субъекта мечты (кто мечтает, кто мечтал когда-то в прошлом и будет мечтать в будущем) и предмета мечты (на какой фрагмент мира направлена мечта). Что уж говорить об идейном разнообразии мечтаний (символы, принципы, идеалы, ценности, понятия и модели, составляющие содержание мечты о том или ином фрагменте мира).

В данном случае поступим грубым и вполне произвольным образом: автор попытается прояснить свои собственные мечты о тех предметах, которые ему представляются важнейшими, а идейное содержание будет прямо заимствовано из результатов прошлых размышлений. Несколько компенсировать эту намеренную вольность призвано следующее требование: свои мечты я постараюсь изложить в соответствии с предварительно заданными онтологическими, аксиологическими и гносеологическими основаниями.

Итак, философские вопросы о мечте и задачи нашего рассуждения прояснились:

1. выделить основные типы мечтаний (феноменология мечты);
2. составить общее определение мечты и показать, что оно охватывает эти типы (дефиниция, или определение, мечты);
3. выявить природу и сущность основных типов мечтаний (через отнесенность их к тем или иным сферам человеческого бытия; раскрыть связь мечты с фундаментальными процессами человеческого бытия – естественным складыванием, искусственным конструированием и гибридным испытанием, с онтологией времени, реальностью и возможностями (онтология мечты);

4. составить и обосновать ценностные требования к мечте, отграничить оправданные мечты от неоправданных (аксиология мечты);
5. составить общий подход к исследованию возможностей и условий осуществления мечты (гносеология мечты);
6. наметить эскизы целостных и осмысленных идеалов социальных целостностей разного масштаба (жизнь индивида, семья, организация, город, страна, международное сообщество, человеческий род во времени) как философских ориентиров для мечтаний и их деятельного воплощения (этика мечты, организационная и политическая философия мечты, историософия мечты).

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ МЕЧТЫ: ГЛАВНЫЕ ТИПЫ МЕЧТАНИЙ

Можно различить мечты-события (воображаемые и желаемые явления, ситуации в будущем) и мечты-идеалы (желаемые образы объектов). Иногда они жестко отделены (мечта о путешествии и образ города-мечты), иногда связаны (мечта иметь свой дом, создать свой университет и образ дома, образ университета), иногда трудно различимы (победа демократии в стране и образ своей страны как демократической).

Нередко мечты бывают невоплощаемыми – ничего реально не делается для их достижения. Однако не все такие мечты являются пустыми досужими грезами (которые имеются в виду в жесткой русской поговорке: «Дурак думкой богатеет»). Невоплощаемые мечты имеют разные полезные функции как психологические для самих мечтателей, так и социальные, культурные, политические для окружающего их порядка. Среди них можно выделить:

- мечты-утешители,
- мечты-оправдания и мечты-самооправдания,
- мечты-обещания (например, предвыборные посулы политиков)
- мечты-легитиматоры (будущее благоденствие оправдывает сегодняшние деяния власти),
- мечты-регуляторы (образ посмертного спасения, образы идеальной общины, идеальной демократии, идеального диалога дисциплинируют людей в их реальных действиях и взаимодействиях).

Невоплощаемые мечты не являются факторами существенных трансформаций, скорее, они составляют часть продолжающихся порядков (режимов) и нередко служат их консервации. Они представляют интерес для политической и религиозной социологии.

Для социальной философии и философии истории бо-

лее интересными являются воплощаемые мечты – те, достичь которых люди действительно стремятся. Достижимы ли эти мечты данным субъектом, в данном поколении, в данной эпохе – это конкретные вопросы условий, способностей, потенциала, ресурсов.

Есть недостижимые мечты-ориентиры, когда образ будущего определяет векторы стратегий. Есть мечты, которые были недостижимы в течение нескольких поколений, но потом достигались (проводная и беспроводная связь, воздушный транспорт, полеты в космос, средства лечения тяжелых заболеваний, доказательства великих математических теорем). Далее речь пойдет преимущественно о таких мечтах-ориентирах, наличие которых не консервирует, а меняет человеческую действительность.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕЧТЫ

Мечта – принадлежащий субъекту (индивиду или группе) мысленный образ некоторого объекта или события в будущем, обладающий наилучшими (идеальными) чертами с точки зрения этого субъекта. В данной дефиниции указаны моменты, которые следует учитывать при систематическом анализе той или иной мечты:

- кто именно мечтает, индивид или группа, с каким социальным положением, способностями, ресурсами, опытом, идеями;
- из каких понятий и как складывается мысленный образ объекта или события;
- каков перечень наилучших черт (достоинств) в данном образе;
- каковы ценностные, символические или иные основания для этих достоинств.

ОНТОЛОГИЯ МЕЧТЫ: ЕЕ ПРИРОДА И РОЛЬ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ИСПЫТАНИЯХ

Человеческое бытие разделяется на четыре сферы. Первые три примерно соответствуют трем мирам Карла Поппера. Назовем их: материальный мир (биотехносфера), мир индивидуального и группового сознания и бессознательного (психосфера), мир образцов, транслируемых в поколениях (культуросфера). Четвертый мир Поппер не видел (не отличал его от первого), но специфику этого мира уже четко выявляли Гегель, Маркс и Дюркгейм. Таков мир социальных взаимодействий, отношений и структур (социосфера).

Мечта как образ, разумеется, принадлежит психосфере. В мечте представления о желаемом будущем соединяются с главными ценностями, символами, идеалами, моральными, эстетическими, политическими, правовыми и прочими принципами. Прочно укоренившаяся в групповой или индивидуальной психике мечта способна формировать установки как важнейшие динамические

структуры, управляющие человеческим сознанием и поведением.

Таковы когнитивные установки (фреймы) – происходящее вокруг люди начинают оценивать в соотношении со своей мечтой.

Таковы ценностные установки – прежние убеждения и принципы могут трансформироваться, искажаться, усиливаться или гаснуть под влиянием сильной мечты.

Таковы экзистенциальные установки – идентичности, то есть ответы на вопрос «кто я такой?» – сильная мечта способна изменить представление о самом себе.

Наконец, поведенческие установки (стереотипы повседневных практик и структуры принимаемых стратегий) также могут меняться либо в направлении воплощения мечты, либо безотносительно к своему воплощению мечта становится удобным оправданием (рационализацией) собственных действий или бездействия.

Поскольку мечта – это всегда желаемый образ события или объекта с лучшими чертами, то в ней явно или неявно присутствуют ценностные, символические критерии «лучшего», которые являются образцами, транслируемыми в поколениях. Образы объекта или события всегда составлены из известных в той или иной культуре понятий, представлений, моделей, фреймов. Поэтому каждая мечта своей когнитивной и ценностной сторонами коренится в культуросфере. Кроме того, ярко выраженная мечта (о свободе народа, о расовом, классовом или гендерном равенстве, о демократии, о космических полетах, об излечении рака) сама может стать культурным образцом, который транслируется из поколения в поколение.

В социосфере мечта играет роль как символ групповой солидарности и мобилизации. Политическая (к свободе и демократии), социальная (к классовому равенству, коммунизму) и религиозная (к спасению души) мечта может также легитимировать власть, режим, социальный порядок и систему норм, притом, что вопросы реального продвижения к мечте нередко остаются фигурой умолчания.

В биотехносфере мы сталкиваемся с реальными воплощениями того, что когда-то было только мечтой (электрическое освещение городов, метрополитен, самолеты и вертолеты, скоростные поезда, электромобили, полеты в космос и на Луну). Крайне неблагоприятное состояние окружающей материальной среды (загрязнение воды, атмосферы, почв, опустынивание, изведение лесов и т.д.) зачастую служит стимулом для появления мечты через отрицание (чистая природа, город-сад). Вместе с тем, долгое пребывание людей в неблагоприятной материальной и социальной среде (голод, замусоренность, разруха, насилие) приводит не только к мечтам (вырваться

отсюда или что-то изменить), но также к безысходности, отчаянию, цинизму – исчезновению способностей мечтать и стремиться к лучшему.

Рассмотренные сферы бытия оставляют без внимания аспект времени и истории. Чтобы включить его, рассмотрим фундаментальные процессы:

- естественное складывание как в природе, так и в обществе (изменения климата, социальные и политические конфликты, миграции);
- искусственное конструирование, когда люди обладают полным контролем над ресурсами и способны воплощать свои проекты, надежно преодолевая препятствия (постройка дома, сборка автомобиля или самолета);
- гибридное испытание, когда у людей есть цель, но нет полного контроля над ресурсами и процессами, цель может быть достигнута, а может случиться и провал (заключение брака с целью счастливой совместной жизни, создание новой фирмы или банка с целью успешного продвижения на соответствующих рынках, учреждение новой партии с целью победы на выборах и получения власти, основание нового города, который должен стать процветающим, удобным для жизни и привлекательным для бизнеса, инвестиций, талантливых людей).

Прямо скажем, складывание имеет весьма опосредованное отношение к мечтам. «Вещи, предоставленные сами себе, имеют тенденцию развиваться от плохого к худшему» – гласит один из законов Мерфи. Надежды на то, что естественный ход событий сам собой приведет к воплощению мечты, сбываются исключительно редко.

Конструирование больше относится не к мечтам, а к проверенным и привычным проектам (хотя предшественники этих проектов зачастую ранее были мечтами). Бывают счастливые случаи, когда личная мечта (купить или построить свой дом, учредить свой банк, построить свой университет, стать президентом страны) становится проектом, который затем реализуется.

Чем масштабнее, непривычнее и труднее цель, тем больше в ее достижении не конструирования, а испытания. Скопив деньги, уже не так сложно купить или построить свой дом. Однако такие мечты как «учредить такой университет, который будет процветать и после моей смерти» или «стать президентом страны, которого будут уважать граждане и почитать будущие историки» или «стать великим философом, труды которого будут переиздаваться и изучаться в течение столетий» – это всегда испытания, поскольку полного контроля над ресурсами и процессами здесь не бывает никогда.

Как видим, мечты напрямую связаны с испытаниями,

однако не все мечты, а только те, что связаны с реальными действиями по их воплощению, когда есть возможность определить, была ли мечта достигнута. Пустые мечтания, для реализации которых ничего не делается («маниловщина»), не приводят ни к каким испытаниям. Религиозная мечта «спасти свою вечную душу», когда человек сознательно ведет добродетельную жизнь и избегает грехов, могла бы считаться испытанием, но только при условии надежного знания о посмертной судьбе его/ее души, что, увы, человеческому разуму недоступно.

Аксиология мечты: критерии оправданности

При рассмотрении основных типов мечтаний мы видели, сколько разных функций выполняют мечты (утешение, компенсация, легитимация власти и режима, обоснование норм и т.д.). Для каждой такой психологической, социальной, политической функции есть свои критерии адекватности мечты, значимые для успешного выполнения того или иного предназначения. Отвлечемся от этих функций, которые будем считать побочными, и сосредоточимся на требованиях к мечтам-ориентирам, которые предназначены для осуществления, пусть и в далеком будущем.

Тесная связь мечты и испытания уже дала нам две важные подсказки: мечта должна приводить к реальным действиям, направленным на ее осуществление (пусть опосредованно), должен иметься способ определения того, выполнена мечта или нет.

Есть ли ценностные ограничения относительно содержания мечты? Люди способны мечтать о самом разном. Возьмем для простоты условные политические и религиозные мечты глобального масштаба.

- Убежденные коммунисты до сих пор мечтают о построении коммунизма во всем мире.
- Оставшиеся поклонники Гитлера вполне могут мечтать о глобальной победе фашизма.
- Для левых активистов естественна мечта о всеобщем социальном равенстве.
- Для сторонников правых, консервативных идей столь же естественны мечты о приведения всего человечества к традиционным нормам семьи, почитания старших, подчинения установленному порядку, соблюдения обычаев и т.п.
- Католики не так уж давно (по историческим меркам) мечтали об обращении всех народов в католическую веру.
- Современные мусульмане крайних толков вполне могут мечтать о том, чтобы на земле уже не осталось неверных – не верующих в Аллаха.
- Буддисты и конфуцианцы способны мечтать о том,

чтобы свет соответствующей мудрости распространился среди всех народов и культур.

- Американские лидеры, как мы видели не так уж и давно, проникались мечтой об установлении демократии по американскому же образцу в далеких мировых регионах, и ради этого ввязывались в тяжелые и затяжные войны.

Можно ли оценивать эти конкретные мечты, не впадая в ловушку конкретных же систем ценностей? Несложно обвинять коммунизм как с либеральных, так и с фашистских позиций, несложно обвинять буддизм с христианской точки зрения и наоборот. Такого рода споры, как давно известно, не приводят к каким-либо позитивным результатам, а ведут только к углублению взаимного отчуждения.

Считать допустимыми и законными любые мечты – тоже не выход. Никак невозможно согласиться с мечтами установить на всей планете гитлеровский рейх, сталинский коммунизм или халифат под управлением Аль Кайды. Есть ли общая нейтральная платформа, позволяющая отвергнуть такие глобальные мечты принципиально, а не потому, что «они нам не нравятся»?

Как ни странно, вполне достаточным правовым документом является Всеобщая декларация прав человека. Ее нормы защищают права, свободы и достоинство отнюдь не только представителей Западного мира (как утверждают критики этого документа). Мусульманин, буддист, православный, конфуцианец и язычник равным образом находятся под защитой норм этой Декларации (разумеется, речь идет о принципе, а не о том, как реально в конкретных местах защищены утверждаемые в ней права и свободы).

Данная система норм имеет также солидную философскую, аксиологическую основу. Ее называют по-разному: минимальные ценности, тонкий слой ценностей, общезначимые ценности. Суть последних состоит в том, что общезначимые ценности фиксируют необходимые условия для реальной возможности разным группам и индивидам осуществлять свои собственные ценности. Единственное ограничение – запрет нарушать общезначимые ценности.

В данной ценностной парадигме жизнь, здоровье, достоинство, права и свободы других людей (кардинальные ценности) строго защищены. Также никакие глобальные цели и мечты, пути их достижения не должны приносить ущерб условиям этих кардинальных ценностей: качествам природной среды, возможностям противостоять неправомерному принуждению и насилию (таковы субкардинальные ценности).

ГНОСЕОЛОГИЯ МЕЧТЫ: ВОПРОСЫ ОБ УСЛОВИЯХ ОСУЩЕСТВИМОСТИ

Как узнать, осуществима ли мечта? Если мечта – это объект или событие желаемого будущего с определенными качествами, то данный общий вопрос превращается в целую систему вопросов о необходимых и достаточных условиях достижения целей с такими качествами. Философия здесь уступает место наукам, проектированию, инженерии и разным формам моделирования.

В познавательном отношении проще решаются задачи, где условия ограничиваются ресурсами и технологиями материального мира.

Сложнее задачи, требующие особенно крупных объемов финансирования, поскольку инвестирование в проект уже включает человеческий фактор, а эта «материя» моделируется с гораздо большими трудностями, не говоря уж об «управлении». Таковы, например, масштабные продовольственные, энергетические, транспортные проекты и программы.

Наконец, самыми сложными в познавательном отношении являются задачи, решение которых зависит от поведения разнородных групп и больших масс людей. Социальные науки, несмотря на их внушительный прогресс в последние несколько десятилетий, могут здесь оказать лишь очень скромную помощь. До сих пор большие мечты и проекты такого рода обязаны успеху не столько рациональному познанию и расчету, сколько талантам и энергии лидеров, квалификации их помощников и особо удачному стечению обстоятельств. Сюда можно отнести успешные космические проекты, программы преодоления бедности, «демократический транзит», прорывы общества на новые уровни в образовании, науке и технологии.

ЭТИКА МЕЧТЫ: СМЫСЛ ЖИЗНИ ИНДИВИДА И ИДЕАЛ СЕМЬИ

Обязательно ли присутствие мечты в жизни человека? Должны ли мечты индивида быть непременно смелыми и масштабными? Чем можно, а чем нельзя или опасно поступать ради своей мечты?

Мечта не является универсальной категорией для всех народов и культур. Огромные массы людей, даже элитарные слои, могут жить веками согласно традиционным устоям. Такая жизнь бывает более спокойной и стабильной, чем жизнь, полная мечтаний, смелых прожектов, поисков, триумфов и разочарований. Смелые, необычные мечты, как мы видели, всегда сопряжены с риском провала, а значит с испытаниями, на которые многие не готовы.

Иметь или не иметь мечту – это дело личной свободы и

личного выбора. Счастье (счастливая, достойная, полноценная жизнь) является более универсальной категорией, чем мечта.

Универсальные условия счастья также известны: они включают безопасность, свободу (либо свободное согласие на определенную степень несвободы, как у монахов, военных и вступающих в брак), материальный комфорт, эмоциональный комфорт, социальную поддержку и смысловую, духовную наполненность жизни.

Когда человек ущемлен в каком-либо из этих аспектов, то обычно мечты его связываются с достижениями в данном плане. Испытывающие насилие нередко мечтают мстить и обрести способность к насилию. Голодающие мечтают об изобилии вкусной пищи. Отверженные мечтают стать лидерами. Бедняки мечтают о богатстве.

Когда базовые человеческие потребности удовлетворены, на первый план выступает нужда в смысловой наполненности жизни. Участие в жизни общины, в регулярных религиозных обрядах, дружеское общение, чтение книг, музыка, театр и кино, воспитание детей, путешествия вполне могут обеспечить такую наполненность. Здесь мечты либо отсутствуют, либо имеют достаточно скромный характер обычных выполнимых жизненных целей.

Есть небольшая, но значимая группа людей, для которых смысловую наполненность жизни могут дать только большие, масштабные и трудновыполнимые мечты.

Достичь морским путем Индии (Колумб и Васко да Гама), совершить кругосветное путешествие (Магеллан), отменить крепостничество и рабство (Александр I в России и Линкольн в США), достичь полюса (Нансен и Амундсен), разработать и осуществить проект полетов в космос (Циолковский и Королев), пересечь Атлантику на плоту и соломенной лодке (Тур Хейердал), добиться расового равенства в стране (Мартин Лютер Кинг), создать мини-компьютер и удобное устройство минимального размера со всеми функциями компьютера (Стив Джобс), построить для всего мира бесплатную поисковую систему (Сергей Брин).

Таковые наиболее знаменитые, хрестоматийные примеры, но наряду с десятками и сотнями первооткрывателей есть десятки, сотни, тысячи отважных людей, открывающих новые фирмы, новые школы и университеты, создающих новые партии и общественные движения, делающих открытия в науке и изобретения в технологии.

На каждый успех здесь может приходиться десять, сто и более провалов. Большая мечта – рискованное дело. Что гарантировано для людей, стремящихся к своей мечте, так это смысловая наполненность жизни. Подобный модус существования требует жертв, герои мечты всегда

жертвуют покоем, удовольствиями и развлечениями, отдыхом, часто – материальным благополучием, здоровьем, общением с близкими.

Есть ли этический рецепт относительно расчета соотношения значимости мечты с издержками и затратами? Нет такого рецепта. Слишком многое здесь определяется конкретными внешними обстоятельствами, качествами и ресурсами личности. Можно рекомендовать только избегать явных жизненных тупиков.

Не следует тратить жизнь на изобретение вечного двигателя – лучше изучить основы физики. Находясь на пустынном острове, не надо строить самому самолет – получится только карго-культ. У себя на кухне или в домашней лаборатории не надо изобретать средство от СПИДа и рака.

При этом, все подобные мечты сами по себе не абсурдны. Можно и нужно изобретать механизмы с приростом КПД, но только опираясь на опыт сделанных изобретений. Можно и нужно изобретать новые летательные аппараты и лекарства, но только получив соответствующую квалификацию и попав в мировые и национальные центры таких разработок.

Наиболее адекватное понимание смысла жизни – это известное сравнение его с лучшим ходом в шахматной партии: какая сложилась ситуация на доске, таков и будет лучший ход.

Само направление философской антропологии, претендующей на глубокое познание «человека вообще», всегда вызывало у меня недоверие из-за широчайшего разнообразия человеческих типов, хорошо известного научной антропологии – культурной, социальной, политической, физической.

Грубо говоря, сколько типов людей и их ситуаций, столько и смыслов их жизни. У одних большая мечта становится таким смыслом (подвижники, лидеры), другие живут согласно правилам, обычаям и привычкам, для них мечты чужды и могут быть даже опасны и разрушительны. Для третьих мечты играют роль сугубо утешения и самооправдания. Для четвертых мечты превращаются в конкретные жизненные цели и во многом организуют жизнь (мечты о карьерном продвижении, мечты о семье, мечты о доме, мечты о машине, личной яхте или самолете).

В современной этике два основных направления – оправдывающее потребительские стремления и отвергающее их ради «духовности» или «традиции» – давно уже не спорят друг с другом, а, скорее, каждое

окормляет свою паству. Реалистичный социологический взгляд не допускает исчезновения отношений престижа,

а значит и явлений престижного потребления. Вместе с тем, известна большая гибкость и разнообразие в разных эпохах и культура относительно содержания того, что считается престижным. Гигантомания, дороговизна, способность быстро спустить огромные суммы «на ветер» уже далеко не везде являются факторами престижа.

Человек имеет свою, особую, индивидуальную мечту, идет к ней и достигает ее. В этой мечте может быть момент потребления, но лучшие мечты – те, которые позволяют другим людям, другим поколениям формировать свои мечты и достигать их. А разве не может быть престижным помогать ближним и дальним в их продвижении к их собственным мечтам?

Отношения между полами, между родителями и детьми, между поколениями всегда были и будут фундаментально значимыми для людей в любом обществе и любой культуре. Поэтому семья в широком смысле (от бездетного брака, сожителства до большого рода и клана) составляет важнейшую тему этики. Как же соотносятся семья и мечта?

Уже сам язык подсказывает, что «мечта о прекрасном принце (принцессе)» обычно рушится, а «любовная лодка разбивается о быт». Погруженность одного из супругов в мечты, упорное следование мечте, как правило, не благоприятны для отношений в семье. Нередко, разочаровавшись в достижении своих мечтаний, родители пытаются воплотить их в детях. Если такой родительский напор и требовательность не совпадают с личными потребностями и способностями ребенка (а это случается весьма часто), то вместо исполнения мечты семья получает разбитую судьбу выросшего ребенка и взаимную отчужденность между ним и родителями.

Какова же может быть философская идея о семье в связи с темой мечты? Взаимное уважение, признание, любовь, радость общения и взаимная поддержка – это общие непреложные императивы, о которых здесь распространяться излишне. Основу современной идеи семьи должно составлять признание разнообразия личностей и разнообразие составляемых ими семей. Достаточно указать на различия в амбициях, энергии, эмоциональных, интеллектуальных, культурных и физических ресурсах, в финансовых возможностях, образовании, вхождении в различные социальные группы.

Появятся ли у членов семьи мечты? Какого они характера? Приемлемы ли мечты одного для остальных членов семьи? Достижимы ли они и при каких условиях? Ответы на такие вопросы составляют широчайшее разнообразие. Однако в любом случае идеалом остается как согласование каждым членом семьи своих интересов, жизненных целей и мечтаний с близкими, так и посыл

ная их поддержка осуществлению достижимых мечтаний каждого члена семьи.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФИЛОСОФИЯ МЕЧТЫ: ИДЕАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Казалось бы, не очень трудно представить организацию (фирму, больницу, библиотеку, школу, университет) как мечту: здесь есть обозримость, большие возможности, богатые концепции, опыт организационного проектирования и управления.

Однако задача усложняется из-за коренного противоречия между функциональностью организации и комфортом ее членов. Периоды расцвета и бурного роста организаций всегда связаны со счастливо сложившейся гармонией между этими моментами.

Беда в том, что каждая организация живет в охватывающей ее социальной и исторической среде, которая сама меняется. Прежние функции либо перестают быть востребованными, либо существенно меняются. Некоторые организации (в частности, чиновничьи ведомства) в каком-то смысле обязаны умереть, чтобы не тормозить развитие и не тратить зря общественные ресурсы. Ясно, что гибель организации не особо согласуются с мечтой и утопией.

Разумеется, при смене поколений и исторических эпох всегда остаются религиозные потребности, потребности в образовании и здравоохранении, в транспорте и связи, в городском хозяйстве и энергетике. Церкви, школы, университеты и больницы вполне могут рассчитывать на «вечное» существование. Однако, это вовсе не отменяет существенного изменения запросов к ним, а значит – необходимости их трансформации. Беда же состоит в том, что любые организационные трансформации больно ударяют по членам организации. Можно ли и каким образом этого избежать?

Отсюда следует и образ организации-мечты. Идеальные университет и больница (к примеру) таковы, что выполняя на высоком уровне свои функции, они в то же время содержат в себе механизм саморазвития, откликающийся на изменение запросов, обстоятельств, ресурсов и технологий, притом, что члены этих организаций воспитаны и обучены таким образом, что не сопротивляются этим изменениям, а напротив, с воодушевлением их реализуют, не манкируя при этом качественным выполнением повседневных обязанностей. Трудно? Еще бы! Как видим, организация-мечта – одна из наиболее утопичных.

УРБАНИСТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ МЕЧТЫ: ИДЕАЛ ГОРОДА

Представление об идеальном городе легче составить

благодаря богатейшему опыту градостроительства и достаточно ясным, простым параметрам качества городской жизни. Теперь уже вполне очевидно, что идеальный город не может быть слишком большим, с плотной застройкой и доминированием дорог, автомобилей над пешеходами. Неслучайно в лучших городах Европы растут пешеходные и парковые зоны, тогда как автостреды, поезда и автомобильные стоянки прячутся под землей. В идеальном городе сочетаются преимущества жизни на природе (вокруг деревьев, река или пруды) и в мегаполисе (легко добраться до необходимых мест работы, социальных служб и объектов культуры).

Ясно также, что города-мечты не могут быть одинаковыми. Уникальность, расцвет местной экзотики, собственные школы художников, архитекторов, музыкантов, собственные философские и научные традиции – вот что делает экологически комфортный город городом-мечтой.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ МЕЧТЫ: НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ

Если о семье, организации, городе можно говорить (пусть с оговорками) в универсальном ключе, то идеал общества, вероятно, может быть только национальным. Американцы, немцы, французы, поляки, русские, турки, индусы и китайцы всегда по-разному будут представлять идеальные устройства для своих стран. Поэтому здесь буду говорить только о России и приведу некоторые результаты размышлений, изложенных в моей большой книге «Колея и перевал: макросоциологические основания стратегий России в XXI веке» (М.: РОССПЭН, 2011).

Российская идентичность и стратегии во многом определяются представлением русских о пресловутом величии своей страны. Вопрос состоит не в том, чтобы отказаться от этого величия, а в том, чтобы наполнить его новым содержанием. В этом плане, никак нельзя пройти мимо очевидной идеи – необходимости обустройства, облагораживания-эстетизации и замирения-этизации (в социально-классовом и межэтническом плане) самого российского пространства, столь обширного и столь издавна запущенного.

Иными словами, необходимо расширение сферы национальной гордости, достоинства и государственной, гражданской ответственности: в нее следует также включить области, которые в России до сих пор слабо развиты или вовсе провальны: дороги, транспорт и связь, доступное жилье, благоустройство окружения, инфраструктура, качество сервиса.

Каждая нация, благоустроившая свою территорию на зависть другим народам, уже только этим достойна всяче-

ского почтения. Трудно не уважать страну с прекрасными дорогами, большими личными домами у большей части населения, множеством высококлассных университетов, библиотек и музеев, оберегаемыми природными парками, чистотой улиц, надежно защищаемым порядком и справедливым судом (Германия, Великобритания, Швеция, Финляндия служат здесь неплохими примерами).

Для достижения всего этого благолепия нужно много разного, но три фактора универсальны: величина капитала, качество институтов и качество людей. Более того, в современном мире эти факторы как раз и становятся ключевыми критериями национального достоинства – вместо массивности царских гробниц, высоты шпиль и соборов, пышности нарядов придворных, количества дивизий, танков и боеголовки в прошлые эпохи.

Капитал – это не просто деньги, которые где-то далеко лежат «на черный день», а те деньги, которые работают, вкладываются в развитие, возвращаются и вновь вкладываются. Защита собственности, в том числе, важнейшей для развития собственности – частного капитала как наиболее эффективного источника инвестиций – это вопрос верховенства права и справедливых судов. Именно суды являются в современной России самыми важными институтами, требующими первоочередного реформирования, особенно, в части независимости от других властей, быстрого, надежного, честного и справедливого вершения правосудия, разрешения конфликтов.

Вторая на очереди – местная исполнительная власть, в отношении освобождения от коррупции, эффективности, отзывчивости к нуждам граждан, отказа от монополизма и защиты конкуренции в экономике, достижения финансовой самостоятельности.

Третье – соответствующие преобразования центральной власти в направлении подчиненности законам и судебным решениям, перехода от режима «вертикали власти» и «управления» местными администрациями в режим создания общих условий для местных стратегий развития.

Соберем зафиксированные ранее сферы наиболее перспективных общенациональных стратегий с точки зрения долговременного спроса.

Итак, что означает чувствовать себя достойно и жить в достойной стране? Это значит деятельно участвовать в общенациональном развитии по направлению к следующим целям и ориентирам:

- Каждая семья имеет свое жилье, молодые семьи способны купить жилье в кредит; многие имеют собственные дома на собственной земле;

- Все крупные и средние города связаны скоростными магистралями, а райцентры и поселки – асфальтовыми дорогами; есть повсеместный доступ к электросетям, газовым сетям и Интернету;
- Страна-мечта – это благоустроенная, безопасная страна, предоставляющая комфортные условия для всех гостей: туристов, учащихся, приезжающих по научному и культурному обмену, предпринимателей, инвесторов и т. д.
- Вывоз сырья сокращается, с каждым годом растут мощности по его переработке на собственной территории;
- Утечка мозгов резко сокращается или вовсе прекращается, поскольку в стране созданы материальные и социальные условия для поддержки талантливых ученых и инженеров, растет экспорт и мировое признание продуктов их творчества;
- Государственные институты, особенно, суды, местные и центральные власти в отношении честности, неподкупности, эффективности, вниманию к нуждам граждан не уступают по качеству западноевропейским;
- Граждане, по крайней мере, подрастающие поколения, стремятся не только и не столько к обогащению, сколько к получению хорошего образования и квалификации, отличаются честностью и ответственностью, деятельной заботой об окружении.

Многим этот ряд покажется набором бесплодных мечтаний, но будет и немало других, которые обвинят его в приземленности, буржуазности, отсутствии духовного порыва, пренебрежении к святости и величию, «без которых Родина и мыслиться не может». Тут спорить не следует, нужно только договориться о том, что для восхождения к горным высотам требуется вначале подняться хотя бы на первую высоту в обозримом дольном пути.

ПРИОРИТЕТ ПРАВА И СУДОВ В МИРОВОМ СООБЩЕСТВЕ – ГЛОБАЛЬНАЯ МЕЧТА

Глобальные утопии относительно вечного мира и дружбы народов столь же давнишние и популярные, сколь безнадежные. Факторы неравномерной динамики в демографии, технологиях, социальном и культурном развитии, ограниченность ресурсов и неуклонный рост запросов всегда будут порождать напряжения, конфликты и отчужденность между разными странами и народами. Поэтому глобальная мечта должна касаться не столько призывов к миру, добрососедству и нравственным добродетелям, сколько к механизмам конструктивного разрешения неизбежных напряжений и конфликтов.

Остановимся здесь только на самой острой сфере: территориальные конфликты, геополитика, массовое насилие,

войны и оправданность силового вмешательства. События последних лет показывают, что ни механизмы ООН, ни «глобальное лидерство» (читай: гегемония) Соединенных Штатов не решают эти проблемы. Что же можно предложить взамен?

Базовым является правовой принцип, центрированный на международной судебной системе с двумя ярусами: глобальным и региональным. Для первого яруса есть прототип – международный суд в Гааге. К сожалению, нет не только практики, но даже идей судебного разрешения самых острых, чреватых военными действиями международных конфликтов (Израиль-Палестина, США-Ирак, США-Афганистан, Россия-Грузия). Парадоксально, что даже такие страны как США, во внутренней политике которых авторитет суда непререкаем, во внешней политике ориентированы либо на решения закрытого «пакта победителей» – Совета Безопасности ООН, либо на собственный произвол (военные акции в Афганистане, Косове-Сербии, Ираке, Ливии).

Ситуация изменится кардинальным образом, когда появится международный суд под эгидой ООН (оптимально – за пределами Западного мира, что будет иметь важное символическое значение) по вопросам безопасности, демаркации границ, сепаратизма /самоопределения наций, расположения военных баз, крупных военных операций, особенно, за пределами своих границ, конфликтов, связанных торговлей оружием и наркотиками и т. п.; когда такой суд возьмет на себя решение всех серьезных конфликтов в соответствии с международным правом, а сильнейшие мировые державы с этим согласятся, когда он обретет необходимый авторитет и легитимность, не будет восприниматься в мире как орудие западных держав для возмездия «провинившимся».

В трехъярусной структуре (с национальным, региональным и глобальным ярусами), вероятно, должен быть установлен принцип субсидиарности, хорошо показавший себя в функционировании Европейского Сообщества (все локальные проблемы решаются на максимально низком уровне иерархии и только при необходимости передаются на более высокие уровни) Соответственно, необходимы региональные международные суды по тем же вопросам, полномочные принимать решения по внутрирегиональным конфликтам.

Другой важный принцип – общественный и правовой контроль над работой не только национальных, но также региональных и глобальных структур, что должно проявляться в опубликовании документов, регулярных пресс-конференциях и проч. Дело в том, что политики даже противоборствующих стран могут быть (и часть бывают) заинтересованы не в разрешении, а в затягивании и даже обострении конфликтов, а иногда и в

развязывании войн. Открытость ведущейся политики и общественный контроль служат хоть и не абсолютным, но достаточно высоким барьером для реализации такого рода стратегий.

Региональные силовые структуры получают авторитет после ряда успешно разрешенных конфликтов в соответствии с решениями международных судов.

Действует принцип субсидиарности. Если не решаются проблемы и конфликты на местном уровне, то подключается национальное правительство. Уже на этом этапе для легитимации своих действий оно должно привлекать региональных наблюдателей. Если национальное правительство не справляется (продолжается межэтническое насилие, исчезновение людей, терроризм и т. д.), то потерпевшая сторона обращается в международный региональный суд. Его решения выполняют все признающие судебный авторитет силы, при конфликтах – региональные структуры (местные военные альянсы). В самых крайних случаях конфликт становится предметом разбирательства в международном суде глобальной юрисдикции и смежных структурах (СБ ООН и др.), привлекается более широкая международная помощь (причем, «жесткая сила» – самый последний пункт в программе действий).

Вечная жизнь человечества? Историософия мечты и космос

Философы – это, все-таки, странные люди. Нас почему-то заботят не только нормальные человеческие вещи: как больше заработать, как лучше отдохнуть, что лучше купить, но и всякие бесполезные глупости из разряда «что первичнее», «какое определение более верное» или «как перевести такое-то смутное слово из давнишней греческой, арабской или китайской философии».

Мне вот по-настоящему интересно – конечно ли существование человеческого рода? Нет, я не о Страшном Суде, не собираюсь отбирать хлеб у богословов. Просто привык доверять науке. Солнце – звезда, а звезды гаснут (тут счет идет на миллиарды лет). Еще ученые убеждают, что задолго до этого внутренние процессы планеты Земля сделают ее полностью непригодной для жизни (а здесь уже «всего лишь» миллионы лет). Задолго до этого гибельное столкновение с огромным астероидом (см. фильм «Меланхолия» Ларса фон Триера) путь и маловероятно, но вполне возможно.

С экзистенциальной, романтической (тем более, религиозной) точки зрения гибель всего человеческого рода в чем-то даже привлекательна. Все рождается и умирает. Каждый из нас умрет (хотя молодые в это не особо верят). Почему бы не погибнуть человечеству со всей его распрекрасной историей, культурой и технологией? По-

скольку для верующих есть перспектива жизни вечной, это для них вообще не проблема.

Видимо, мало во мне экзистенциализма и романтики, а веры в вечную жизнь вовсе нет. Меня удручает даже запустение и гибель сел и городов (а те, кто с этой тоской сталкивался вживую, меня поймут). Будучи далек от традиции «русского космизма» (а ля Циолковский) и научной фантастики (от романов Стругацких до фильмов «Звездные войны»), я все же убежден в необходимости поисков путей колонизации далеких планет.

Удастся ли обнаружить планеты, пригодные для колонизации и переселения? Маловероятно. Получится ли до них долететь хотя бы несколькими космонавтам-астронавтам? Тут вероятность еще снижается на несколько порядков. Удастся ли осуществить сколько-нибудь успешную колонизацию? Такая мизерная возможность потребует чуда (чего-нибудь вроде «свертывания пространства»).

При всем этом, работы в данном направлении вести необходимо. Даже провал здесь оправдан: гибель человечества тогда будет героической и трагической («мы хотя бы попытались»), а не тоскливым кошмаром, подобным тому, как миллионы лет назад вымерли динозавры.

Поэтому пользуюсь здесь случаем выразить глубокое уважение тем американцам, которые (по-моему, в гордом одиночестве) ведут соответствующие разработки в астрономии и планировании дальних космических полетов, изобретают способы питания в космосе, ведут соответствующие эксперименты по длительному изолированному существованию команд добровольцев в замкнутом пространстве. Такие проекты свидетельствуют о том, что Америка – действительно великая держава и мировой лидер. Эти «бесполезные» работы даже отчасти компенсируют тягостное впечатление от внешней политики США с ее откровенным эгоизмом, агрессивностью и неуклюжестью (о чем лучше всего говорит Ноэм Хомский).

Итак, последняя моя философская мечта в этом затянувшимся изложении имеет эсхатологический, а вернее – антиэсхатологический характер. Человеческий род, несмотря на все свои грехи, достоин того, чтобы пережить Землю и Солнечную систему.

Конечно, же и на нашей планете жизнь пока устроена плоховато (кроме благополучия «золотого миллиарда»). Жизнь народов и их взаимодействие требуют обустройства сейчас, но это не освобождает от ответственности за продолжение жизни человечества в далеком будущем.

Историософия мечты простирается в далекий космос.

Новосибирский Академгородок, Россия, сентябрь 2013

Explosión en una Planta Nuclear Japonesa y Responsabilidad Medio Ambiental / The explosion of a nuclear power plant in Japan and the issue of environmental

Correspondence address:

Kiyokazu Nakatomi
Chiba Prefectural Togane Commercial High School
Tōgane, Chiba, Japan
e-mail: k-nakatomi@proof.ocn.ne.jp

ABSTRACT

The En Marzo de 2011, Japón experimentó una serie de desastres que se desencadenaron a raíz de un terremoto de magnitud 9, que fue seguido por un tsunami devastador y una explosión de Hidrógeno en la planta nuclear de Fukushima debido al fallo generalizado del sistema de refrigeración. Este triple desastre impactó severamente la vida de los japoneses que vivían a 20 km a la redonda de la Planta de Fukushima. Fueron obligados a evacuar la zona de riesgo, muchos de ellos dejando atrás sus casas para siempre. Como el accidente de Chernobil demostró anteriormente, no podemos abrazar completamente la energía nuclear. Parecería normal pensar que Japón, siendo el único país que ha experimentado el horror de la destrucción nuclear sobre Hiroshima y Nagasaki, quisiera evitar totalmente el uso de la energía nuclear. Después de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos prohibieron a Japón investigar sobre la energía nuclear, que en esos momentos se usaba únicamente con fines militares. Sin embargo, debido al carácter antinuclear de Albert Einstein y Hideki Yukawa (Premio Nobel de física en 1949), los investigadores orientaron sus esfuerzos a conseguir aplicaciones pacíficas de dicha energía. Como consecuencia, después de importar tecnología nuclear de los Estados Unidos e Inglaterra, ahora presume de tener 54 plantas nucleares. Hasta ahora, se pensaba que la energía nuclear era una fuente de energía limpia y segura, mientras que los potenciales efectos de un accidente eran minimizados. Mala suerte; el último terremoto y posterior tsunami rasgaron por la mitad el velo de esa creencia. A pesar de haber pasado más de un año desde el desastre la crisis continúa. Los pueblos situados en un radio a 20 kms de la central nuclear, son ahora una colección de pueblos fantasma. Para los políticos, la energía nuclear es una bendición porque nutre la economía de energía barata y crea empleo. Por otra parte es demasiado peligrosa y resulta inconcebible sacrificar las vidas de cientos de miles para beneficiar a unos pocos. Aunque los beneficios en la economía son indiscutibles, creo que ya no la necesitamos más. En este ensayo, quisiera compartir mi visión de un Japón sin energía nuclear.

PALABRA CLAVE responsabilidad ambiental, la explosión de la central nuclear en Fukushima

HIROSHIMA, NAGASAKI Y LA ENERGÍA NUCLEAR

Después de que las bombas atómicas fueran arrojadas sobre Japón en Agosto de 1945, nuestro país tenía la mejor de las razones para evitar el uso de la energía nuclear. El mundo de la ciencia adoptó la misma posición; durante la Conference "On Science and World Affairs" llevada a cabo en Pugwash en 1957, dos físicos japoneses, Hideki Yukawa y Shinichiro Tomonaga, ambos galardonados con el Premio Nobel, junto con Albert Einstein, expresaron su oposición a las armas nucleares. Al mismo tiempo, Japón

adoptó los Tres Principios Antinucleares impuestos por los Estados Unidos. Estos eran; no poseer, no producir, y no introducir armas nucleares. Estos principios se oponían expresamente al uso con fines militares de esta energía tan difícil de controlar. Desgraciadamente, Japón no pudo extender estos principios también al uso de esta energía con fines pacíficos.

Durante la Segunda Guerra Mundial, Japón también se unió a la investigación de la energía nuclear. Anteriormente, cuando se empezó a formar la teoría cuántica de

la física, los principales científicos japoneses estudiaron en países como Alemania y Dinamarca. Especialmente en Dinamarca, donde un puñado de jóvenes mentes creativas se reunían alrededor de Niels Bohr para intercambiar sus ideas en apasionadas discusiones científicas. Uno de estos participantes era Yoshio Nishina, quien congenió especialmente bien con Bohr, mostrando además un gran interés y una profunda comprensión hacia la filosofía del Este. Cinco años después regresó a Japón contribuyendo enormemente a asentar las bases de la física en Japón, de tal modo que actualmente se le conoce por el padre de la física japonesa. Más tarde estuvo encargado del desarrollo de armas nucleares, pero como los depósitos de uranio eran muy escasos no se pudo continuar con dicha investigación.

Otro famoso participante de aquellas reuniones de Dinamarca era Werner Heisenberg, quien al principio estaba sobrecogido por la investigación y el poder de expresión de los otros miembros. (Heisenberg 1969, 59-60) Más tarde, habiendo enunciado ya el principio de incertidumbre, intentó desarrollar armas nucleares bajo las órdenes de los Nazis. Pero el coste prohibitivo del enriquecimiento del uranio y lo limitado del presupuesto le llevaron a la frustración. (Heisenberg 1969, 211-214) Einstein, temeroso de que Hitler estuviera en posesión de tecnología nuclear, escribió al presidente Roosevelt sugiriéndole que comenzase inmediatamente a desarrollar tecnología nuclear. Convencido de ello, Roosevelt inició el Proyecto Manhattan y asignó al proyecto la enorme suma de 2 billones de dólares, suma que era equiparable a todo el presupuesto del gobierno japonés. Reunió aproximadamente a 100.000 investigadores e ingenieros para trabajar en la creación de la bomba atómica en Los Álamos. El resultado de este proyecto, como todos sabemos, fue más tarde arrojado sobre Hiroshima y Nagasaki. Aún diría más, el poder mortal de esta nueva tecnología fue confirmado con éxito en aquel gran experimento. Leo Szilard, el físico Austro-Húngaro que concibió la cadena de reacción nuclear en 1933, junto con el mismo Einstein, mantuvieron que arrojar la bomba sobre una isla deshabitada hubiera sido ya lo suficientemente intimidatorio. (Hermanns 1983, 100) Einstein, este científico icónico del siglo XX, visitó Japón en Noviembre de 1922, justo cuando se anunció que iba a ser galardonado con el Premio Nobel. Recibió una cálida bienvenida y más de 10.000 personas, entre estudiantes y académicos, asistieron a su conferencia en el Auditorio Okuma de la Universidad de Waseda. (Sugimoto, 50) Einstein se oponía a arrojar la bomba sobre Japón, pero lo que realmente quería Estados Unidos era comprobar si esa pesadilla tecnológica en forma de bomba realmente funcionaba. Después del suicidio de Hitler y la capitulación de Alemania en Mayo de 1945, Japón se convirtió en el objetivo que queda-

ba. La razón que sirvió de excusa propicia para usar el arma nuclear fue que Japón hiciera uso de los Kamikazes en los últimos compases de la guerra. Otra acción similar que los japoneses pusieron en práctica fue la de los 100.000.000 de muertes honorables, también conocida como “la carga banzai”; una horda humana desesperada que buscaba una muerte honorable a base de lanzar ataques suicidas de infantería contra las fuerzas triunfantes enemigas en nombre del Emperador. Los americanos tenían miedo porque no podían entenderlo. Un ejemplo de esto (de los muchos que hay) fue la Batalla de Okinawa, donde 200.000 soldados japoneses murieron luchando contra 75.000 americanos. Okinawa es solo una pequeña parte del territorio japonés. Cuando se trataba de luchar contra los japoneses defendiendo sus territorios étnicos, América debía estar preparada para realizar grandes sacrificios. Al empezar a sentir miedo y repulsión ante estos métodos de lucha tan poco convencionales, los americanos decidieron usar el arma del diablo; la bomba atómica. Justo en el momento de la explosión murieron más de 200.000 personas. Desde este punto de vista, el derecho de Japón a negarse a usar energía nuclear está más que justificada.

Después de la guerra, los militares americanos prohibieron a Japón realizar o perseguir cualquier tipo de investigación sobre energía nuclear, alejándonos de ello de manera efectiva. En cierta manera, Japón quedó estancado. Pero en 1953, el Presidente Eisenhower, hablando frente a la asamblea general de las Naciones Unidas, trajo a colación de nuevo el tema de la energía nuclear haciendo énfasis en sus aplicaciones pacíficas, “átomos para la paz” según él vino a denominarlo. Este era el nuevo camino en el que creía la gente. Consecuentemente, debido a la decisión de los oficiales Norte Americanos, la prohibición sobre Japón fue levantada. En Marzo de 1955, las leyes fundamentales sobre energía nuclear fueron establecidas. El presidente de la Primera Comisión de Energía Atómica (que se creó en 1956 basada en la ley de 1955) fue Matsutaro Shoriki, la misma persona que contribuyó a que el El Diario Yomiuri llegara a ser el diario con más tirada. Además, el mismo era miembro de la Dieta Nacional. Siendo una de las figuras políticas del LPD (Partido Liberal Democrático) en un periodo de rápido crecimiento nacional, advocó a favor de la energía nuclear, a través del medio de comunicación más poderoso del mundo, como si fuera la energía soñada del futuro. En 1961 fue establecido el Acto de Compensación por Daño Nuclear (Act on Compensation for Nuclear Damage). Esta ley preveía las compensaciones en caso de accidente nuclear a gran escala. En aquellos días, el gobierno garantizó más de 120.000 millones de yenes en compensaciones. Debido a la capacidad del gobierno de responder ante un accidente nuclear, las compañías eléc-

tricas dejaran de preocuparse de las consecuencias de su propia investigación, ni de cómo manipulaban dicha energía. Al fin y al cabo esta ley preveía la posibilidad de que ocurriera un accidente devastador. Aún así, las centrales y compañías eléctricas existen y existirán mientras generen beneficios, como así lo garantiza la Ley de Suministro Eléctrico Público. En otras palabras, las centrales nucleares fueron construidas con vistas a futuros beneficios. La dinámica creada aseguraba que cuantas más centrales nucleares se construyeran, más dinero era facilitado por el gobierno para asegurar su rentabilidad. Estos fondos, que garantizaban una posible compensación y la rentabilidad de las centrales, crecieron dramáticamente. Los municipios que aceptaban albergar una central en su territorio podrían recibir hasta un par de billones de yenes en concepto de ayudas a la investigación y subsidios, por lo que no es de extrañar que muchos aceptaran. A pesar de que se afirmaba que la energía nuclear era limpia y segura ninguna central se construyó cerca de núcleos urbanos grandes. El argumento usado por los opositores a la energía nuclear era que “si la energía es tan limpia y segura, ¿por qué no construís una central en Tokio?” Los investigadores obviamente anticipaban que si hubiera una central nuclear en Tokio, la ciudad quedaría totalmente devastada en caso de accidente.

Todos hemos escuchado sobre la explosión ocurrida en la central de Chernobyl, Ucrania, en Abril de 1986. En esos momentos todos los medios de comunicación estaban plagados de estruendosos artículos sobre el accidente. En Japón, sin embargo, se achacó todo a un error humano y se minimizó su importancia. Se recalcó que la tecnología de Chernobyl estaba obsoleta y se añadió que las centrales japonesas eran completamente diferentes, eran seguras y limpias. Este tipo de retórica quedó plasmada en los textos escolares y llegó a formar parte del currículum escolar. Para que un libro de texto fuera aceptado, tenía que reflejar las directrices políticas del momento, de otra manera sería rechazado. La energía nuclear debía ser presentada como una fuente de energía necesaria para Japón, mientras que los educadores que expresaban su oposición, eran presionados para que no lo hicieran en voz muy alta. Por ejemplo, Jinzaburo Takagi (1938-2000), abandonó la prestigiosa posición de profesor de La Universidad Metropolitana de Tokio para participar en movimientos anti-nucleares. Dice un antiguo proverbio japonés que “abandonar el trono de Buda denota grandeza”. Su manera de pensar tenía un poder muy persuasivo. En 1995 publicó “Instalaciones Nucleares y Emergencias”, (centrado en medidas en caso de terremoto) amparado por la Sociedad Física de Japón. Cuando se publicó el trabajo, no atrajo mucho la atención del público. Estos días, sin embargo, cuando la pesadilla

nuclear se hizo realidad debido al terremoto y posterior tsunami, sus ideas ganaron el reconocimiento y consideración que merecían. Desafortunadamente murió repentinamente a la edad de 62 años. Después de su muerte, el debate sobre el lado oscuro de la energía nuclear perdió fuerza, mientras que las escuelas, no sin cierto resquemor, siguieron educando sobre el tema siguiendo las directrices políticas.

EXPLOSIÓN DE HIDRÓGENO Y CRISIS JAPONESA

La actitud de los japoneses hacia la energía nuclear podría ser descrita como de consentimiento tácito o acuerdo pasivo. El 11 de Marzo del 2011, las partes integrantes del sistema de refrigeración fueron destruidas por el terremoto y el tsunami los cuales produjeron un incremento de temperatura que al final provocó una explosión de Hidrógeno. La planta estaba situada en un terreno elevado mientras que el mecanismo que bombeaba agua salada para enfriar los reactores estaba excavado en roca, a 25 metros de profundidad bajo una elevación de diez metros. Esta estructura fue asolada por un tsunami de 15 metros. Por razones de seguridad, creo que hubiera sido mejor no perforar tan profundo, pero parece que la prioridad era poder suministrar al reactor una cantidad suficiente de agua. ¿Cuál fue el resultado? Se produjo un corte de corriente eléctrica después de un tsunami de magnitud inesperada. Además, los generadores de reserva así como los vehículos, quedaron sumergidos e inutilizables. Se produjo un apagón total. Aunque se suspendió el funcionamiento de los reactores, estos quedaron demasiado calientes. El sobrecalentamiento de las varillas situadas dentro del núcleo del reactor fue el detonante final de una explosión de Hidrógeno. La Compañía Eléctrica de Tokio (TEPCO) intentó minimizar la explosión diciendo que fue una repentina y anormal liberación de Hidrógeno. Sin embargo, incluso un niño viendo la televisión se habría dado cuenta que fue una explosión de Hidrógeno. Afortunadamente no se produjo una explosión nuclear. Tres de los cuatro reactores sufrieron el mismo proceso cuyo resultado final fue una explosión de Hidrógeno. Más tarde, Tepco confirmó también la fusión de varillas de combustible. Sea como fuere, parece que si los reactores no hubieran sido refrigerados antes de acabarse el combustible, podría haberse producido la explosión de los núcleos. El peor escenario hubiera sido una ola radioactiva extendiéndose desde el archipiélago al mundo entero. Para sorpresa de todos, los ejecutivos de TEPCO pidieron al primer ministro un lugar para protegerse. Si evacuan a las personas que más entienden de energía nuclear en Japón en medio de la crisis, ¿quién la hubiera gestionado? Claramente, esto es una prueba que demuestra la falta de responsabilidad que subyace en

TEPCO, que prefiere culpar a otros oficiales o subordinados. Esta es una patología del Japón de hoy, donde los empleados tienen que apagar los fuegos provocados por los managers. También caracteriza la gestión de los desperdicios nucleares. Pretenden que sean las generaciones venideras quienes se las entiendan con el problema. Tales métodos son inaceptables; si nosotros hemos causado el problema, nosotros lo tenemos que solucionar. Ante todo los reactores debían ser enfriados. Se hizo todo lo posible. Las fuerzas de autodefensa arrojaron piscinas de agua con helicópteros sobre las estructuras que contienen los reactores. Esa era una operación extremadamente peligrosa. Los helicópteros pueden ser fácilmente desestabilizados por un viento fuerte, también podrían contaminarse al sobrevolar los reactores sobre los que pesa una constante amenaza de explosión. Si uno ardiera debido a la explosión de uno de los reactores, podría provocar más explosiones en los otros tres reactores. La mayoría de la gente no se da cuenta de lo avanzado de los medios usados por las Fuerzas de Autodefensa. No saben que el destino de Japón estaba en las manos de estos pilotos de helicóptero. También se estaban utilizando los medios normales para apagar incendios en edificios altos. El riesgo asociado a arrojar agua sobre reactores que podían explotar en cualquier momento en condiciones de alta radiación era comparable al de a ser reclutado como kamikaze durante la Segunda Guerra Mundial. Todos estamos conmovidos por su dedicación y sentimos que nuestras plegarias fueron escuchadas porque los reactores parecen haberse enfriado.

Todavía tenemos numerosos problemas que resolver. Por ejemplo; el agua contaminada que fue al océano. No hace falta decir que revitalizar la industria pesquera en esa área no es posible sin solucionar primero este problema. El depósito en el que se almacenó el agua contaminada rebosó arrojando miles de toneladas de agua al océano. En medio de la crisis llamarón a especialistas de Francia e instalaron purificadoras de agua, pero debido a minúsculas diferencias en los equipos, se produjeron algunas fugas y no se pudieron impedir que ciertos tubos se atascaran. Esto demuestra la escasa preparación ante una crisis. La descontaminación del agua es importante, pero, ¿ha pensado alguien que hacer si llueve? ¿Qué hacer si llueve sobre el reactor? ¿Qué pasa si viene un ciclón? ¿Puede alguien prevenir que el agua contaminada no alcance el océano? No hay manera humana de impedir que una fuerte tormenta lo haga. Los vientos también arrastran la radiactividad. En nuestro caso la llevó a regiones separadas 250 kms del lugar de la catástrofe. La presencia de radioactividad en lugares distantes como Tokio y norte de Chiba, así como en la basura y en cenizas, dan muchos dolores de cabeza. Las escuelas también hacen esfuerzos para descontaminar

los alrededores sin demasiados resultados. Una manera de deshacerse del horizonte contaminado del suelo es remover los 5 centímetros superiores. Pero entonces, ¿qué hacemos con esos 5 centímetros de tierra contaminada? ¿Qué hacer con materiales absorben de radiactividad como baldosines, o colchonetas? Las plantas procesadoras de desechos no pueden procesar tales desperdicios. ¿Quizás reunirlos a todos y envolverlos en sabanas de vinilo? ¿Almacenarlos en algún tipo de contenedor aislado? Deberá ser para siempre, porque la naturaleza no los descompondrá en los próximos 20 o 30 años. Así no se haría más que multiplicar las basuras peligrosas.

Actualmente, el área que fue contaminada por la radiactividad parece una colección de ciudades fantasma. En la ciudad de Futaba, a tres kilómetros de la Planta de Fukushima, ahora zona de exclusión, cuelga un gran letrero que dice: “Energía atómica, la energía de nuestro brillante futuro”. Ya no hay nadie. Toda el área en un radio de 20 kms está ahora en peligro y 78.000 personas han sido evacuadas. Las hierbas crecen alrededor de campos y casas olvidadas. Los gatos, los perros, y el ganado vagabundean en busca de comida. Situación muy parecida a la que reinaba en los alrededores de Chernobyl después del desgraciado accidente.

La energía nuclear suministra gran cantidad de energía, pero cuando ocurre un accidente, sus consecuencias son inevitables. Temporalmente, Japón se las ha arreglado para solucionar la crisis. El problema ahora es que hacer con los residuos contaminados.

POLÍTICA IRRESPONSABLE DEL PROCESAMIENTO DE RESIDUOS

Como describí en el capítulo anterior, la crisis nuclear finalizó afortunadamente, pero el problema de los residuos radioactivos sigue vigente. Desde 1972, ha existido un proyecto para extraer plutonio a partir de residuos radiactivos y usarlo en las plantas nucleares, son los combustibles formados a base de mezclas de óxidos de uranio y plutonio, los llamados combustibles MOX o “pluthermal”, palabra japonesa que combina las palabras “plutonio” y “thermal”. Por cierto, que el plutonio puede ser fácilmente aprovechado para producir armas nucleares, por lo que el riesgo de tales operaciones es incluso mayor. Con el desarrollo del reactor reproductor de neutrones rápidos Monju, se esperaba un avance en lo referente al reciclaje de los residuos, pero técnicamente es solo un prototipo de reactor experimental más grande. Alcanzó su pleno funcionamiento en 1994, pero debido a una pérdida de sodio, que es usado como refrigerante, se produjo un incendio. Para los humanos, el sodio es un elemento peligroso; arde en contacto

con el aire, y explota si lo hace con agua. Este accidente provocó un parón en el reactor. La posterior puesta en funcionamiento en 2010 estuvo plagada de problemas. Además tuvo que ser apagado otra vez después de que una pieza de la maquinaria cayera accidentalmente dentro del reactor. La persona que provocó el accidente no quiso salir a la luz pública escondiéndose en las montañas donde finalmente cometió suicidio. A pesar del exorbitante gasto acometido por gobierno, un trillón de yenes (alrededor de 12.5 billones de dólares) para desarrollar el reactor Monju, no genera ninguna electricidad. Normalmente, a medida que los proyectos de investigación progresan, los goles se van alcanzando. Pero el caso del reactor Monju es totalmente diferente; cuanto más dinero se invertía en el proyecto más problemas obstaculizaban camino poniendo en duda hasta los fundamentos mismos del proyecto. Es tan vergonzoso que ninguno de los autores del proyecto, miembros de la Comisión de la Energía Atómica, quisieron aceptar responsabilidad alguna, y actualmente gozan de una excelente reputación como expertos en el campo de la energía nuclear. (Koide 2011, 132)

El procesamiento de residuos altamente radiactivos es según el estado actual de la tecnología es prácticamente imposible. Para que una sustancia reduzca su radioactividad en un 6.25% del valor inicial necesita alrededor de 100.000 años (vida media). (Noguchi 2011, 73) Debe ser almacenada en contenedores de cristal, los cuales se calientan y requieren más electricidad para enfriarlo. Si el contenedor se rompiera, ¿quién y cómo se procesaría? El gobierno construyó una planta enorme en Rokkasho, en la prefectura de Aomori al norte de Japón, para almacenar y vigilar residuos altamente radiactivos. Esto costó 12 trillones de yenes a los contribuyentes japoneses. Dado que Japón recauda anualmente alrededor de 40 trillones de yenes en impuestos, significa que tuvimos que gastar más de un cuarto de los impuestos recaudados en la planta. Esto, añadido al abultado déficit presupuestario ya existente en la actualidad supone una pesada carga que nuestros descendientes deberán de sobrellevar durante unos cuantos cientos de años.

Los residuos poco radiactivos como uniformes o guantes son herméticamente cerrados en contenedores especiales. Por el momento, el número total de contenedores almacenados asciende a más de diez mil. No hace falta decir que los contenedores tienen una vida media limitada y que en 20 años estarán en malas condiciones. En caso de que entren en contacto con aguas subterráneas se producirán fugas radiactivas. El autor de este trabajo visitó personalmente un almacén donde se guardan estos contenedores y descubrió que había aguas contaminadas goteando sobre

ellos. Dentro de 100 años el agua, proveniente de contenedores corroídos, habrá empapado el cemento y pasado al suelo. ¿Quién es el encargado de controlar este proceso? Este es un trabajo peligroso e insalubre. ¿Te gustaría que lo hiciera tu hijo? Seguir este camino muestra una gran irresponsabilidad. Al final, no hay ninguna persona que asuma la responsabilidad ni de un accidente nuclear serio ni del estado de los residuos radiactivos. En Japón hay un principio que establece que el que contamina tiene que asumir responsabilidades. La ley estableció este principio, pero personalmente dudo que la gente encargada de la producción y distribución de energía, realmente obedezca esta máxima. En el caso de que actúe la ley, generalmente se clausuran las instalaciones. Pero hay 54 instalaciones de este tipo en Japón y 596 en todo el mundo por lo que es difícil parar o clausurarlas todas a la vez. A no ser que un plan alternativo sea propuesto de manera constructiva y nuestro modo de vida cambie será casi extremadamente difícil cerrar las plantas nucleares.

EL ABANDONO DE LA ENERGÍA NUCLEAR Y LA GLOBALIZACIÓN – LA REGLA DE ORO

Si abandonamos la energía nuclear, ¿qué tipo de energía podremos usar en su lugar? No hay que preocuparse. Antes estábamos acostumbrados a usar leña, carbón y petróleo. Luego apareció la energía atómica. Debido a los problemas que causa, muchos países han estado investigando para encontrar un sustituto. Aunque la elección depende de cada país, ya se están llevando a cabo nuevas políticas. Por ejemplo, Dinamarca; después de decir no a la energía nuclear, los daneses han estado usando energía eólica eficientemente. En el país volcánico de Islandia se usa de manera productiva la energía geotermal, la cual es una fuente de energía ubicua en este país. Lo peculiar del asunto es que Japón les suministra la tecnología. Aunque Japón posee tecnología de primera clase para producir energía hidrotermal, es difícil encontrar estaciones que la usen, debido a que la ley es muy estricta y prohíbe construir plantas en parques nacionales donde se encuentran la mayoría de los volcanes. Obviamente la ley se debe enmendar si queremos sacar partido a la riqueza de nuestros recursos naturales. El Parlamento debe empezar a actuar. Además, Japón, siendo un país rodeado por el mar, puede aprovechar la energía de las olas y las mareas. Si usamos inteligentemente los fondos destinados a la energía nuclear seguro que lo podríamos conseguir. Cuando la energía nuclear fue considerada costosa y no rentable, pero el gobierno la apoyó mediante la aprobación de leyes adecuadas y educando a la nación. Lo mismo se puede hacer con las energías destinadas a reemplazar la energía atómica. Además, a pesar de los informes elaborados durante la crisis energética

ca del 78 diciendo que las reservas de gas natural, carbón y petróleo se iban a agotar en 20 o 30 años, el número de yacimientos confirmados se multiplicaron. Teniendo en cuenta que la ciencia ha avanzado vertiginosamente desde entonces, se estima que tenemos reservas de petróleo suficientes para los próximos 40 años, de gas natural para los próximos 60 y de carbón para los próximos 130. También, en el lecho marino de Japón, fueron detectados depósitos de gas de gran calidad los cuales van a ser investigados a partir de ahora. El procesamiento de aguas residuales y basura pueden convertirse en valiosas fuentes de energía.

Pero la energía más prometedora es la energía solar. Gracias a los incentivos del gobierno y los avances en tecnología, estamos siendo testigos del incremento de residencias familiares que instalan paneles de energía solar para autoabastecerse. Mejor pronto que tarde debemos empezar a llevar a cabo nuevos proyectos de infraestructura que aúne el esfuerzo de las regiones. Las áreas costeras pueden proporcionarnos energía eólica y mareomotriz, mientras que las regiones montañosas pueden proveernos de energía geotermal. No es necesaria la estandarización y los cortes de energía pueden ser complementados con vapor y energía hídrica. Como podemos ver, hay muchas opciones para sustituir la energía nuclear. Ahora el problema es averiguar si son económicamente rentables. Aparentemente, la energía nuclear y el crecimiento económico han desarrollado una estrecha relación con el tiempo, por lo que sería difícil sustituirla repentinamente por otro sistema. Además hay un coste social; la gente que trabaja en las centrales perdería su trabajo. ¿Qué podemos hacer al respecto? Una buena idea es orientar a estas personas hacia los nuevos campos energéticos. En el pasado, tuvimos el mismo problema con los trabajadores que venían de la, entonces floreciente, industria minera del carbón. Los accidentes con víctimas en las galerías eran comunes entonces. No pasó mucho tiempo antes de que el petróleo sustituyera al carbón obligando a cerrar las minas dejando a los trabajadores en el paro. Pero la construcción y otras industrias les absorbieron, empleando a la mayoría de ellos. Probablemente requerirá un gran esfuerzo a nivel individual y la cooperación de los gobiernos locales, pero no hay razón para no poder hacer lo mismo en esta ocasión. La ayuda de las compañías eléctricas sería vital, los gobiernos locales que han albergado plantas nucleares también han estado recibiendo cuantiosos beneficios. A pesar de la ayuda y de los beneficios tan atractivos, muchos cuerpos locales no estaban de acuerdo con la construcción de centrales nucleares e instalaciones en su territorio. Sacrificar el bienestar y la seguridad de una comunidad local solo por construir una planta nuclear y así recibir los beneficios, no es sino avaricia. El resultado es que unos seres humanos,

miembros del personal de la planta, se cuentan tristemente entre las víctimas de Fukushima. En su caso cambiar de ocupación y estilo de vida es otro problema.... Adoptar un modelo de vida en el que no se dependa de la energía nuclear y hacer de la conservación una costumbre debería ser una obligación para todos los japoneses. En el verano de 2011, todas las compañías, fábricas, colegios, y otras instalaciones fueron obligadas a conservar energía debido a las parones llevados a cabo en las plantas mientras efectuaban las así llamadas "pruebas de stress". Comparado con el año anterior, se convirtió en obligatorio ahorrar al menos un 15% de energía eléctrica. Las entidades incapaces de alcanzar este objetivo fueron multadas con más de 12.500 dólares. En mi puesto de trabajo también hicimos lo posible por ahorrar energía llegando hasta el 30%. La energía nuclear supone el 20% de la estructura energética del país, por lo que creo con un poco de esfuerzo podemos arreglarnos sin ella.

Pero aún así, los problemas políticos y económicos aparecerían. En realidad, alrededor de la mitad del dinero en esta economía global está bajo el control de los americanos. América ha estado abogando por la libertad, tal y como ellos la entienden, y para promover esta causa usa la palabra "globalización". Suena bien, ¿verdad? Está palabra está en el corazón de la forma de pensar americana y es un hecho que les ha proporcionado bienestar. Por lo tanto América promueve la globalización. Debemos recordar que esto funciona para América porque posee un territorio extenso, recursos naturales abundantes y una agricultura a gran escala. La libertad se huele en el aire. En el caso de Japón, bueno, tenemos un territorio pequeño y recursos naturales limitados, por lo que no tenemos la capacidad de rivalizar en su terreno. Actualmente América está buscando liberalizar totalmente el comercio en la Cuenca Pacífica a través del TPP (Trans-Pacific Partnership). Desde el punto de vista de los Estados Unidos es una ocasión inmejorable de revigorizar una economía con problemas, mientras que para Japón la realidad no tan de color rosa. Hay tanto oportunidades como amenazas. En nuestro país la opinión pública está profundamente dividida. No debemos olvidar las prácticas perversas que a través de la globalización la agencia de servicios financieros Lehman Brothers condujeron a una profunda crisis económica. Los bancos americanos, dedicados a la especulación, crearon una abultada deuda por todo el mundo estimada en 5,000 trillones de yenes, (alrededor de 62 trillones de dólares). Esta cantidad iguala al Producto Nacional Bruto mundial. Como Japón supone la décima parte de la economía mundial, esta cantidad supone 500 trillones de yenes (alrededor de 6.2 trillones de dólares). El impacto de la crisis todavía se hace notar en Japón, pero se presenta en su

forma más intensa en Europa; la crisis de la deuda Griega. Europa ha estado promoviendo la globalización a través de la Unión Europea e introduciendo el Euro como moneda común, pero las diferencias culturales y económicas entre países como Alemania y Francia por una parte y Portugal, Grecia e Italia por otra, hizo que el proceso de unificación fuera todo menos fácil. El resultado es que ahora los países fuertes imponen las reglas y las regulaciones sobre los débiles. La crisis europea provocó una sobre valoración del yen alcanzando su mayor nivel histórico amenazando con ello la recuperación económica de Japón, que ya había arrojado un déficit comercial por primera vez desde 1980, después del triple impacto del terremoto, el tsunami y la crisis nuclear. Ahora, las compañías transnacionales se muestran más cautelosas. La globalización no tiene que ser necesariamente un éxito, los accidentes ocurren y ocurrirán en gran número. No hay necesidad de imitar el modelo americano. Siendo el país de las libertades debe reconocer nuestro derecho (y el de otros) a tomar las decisiones que nos afectan. Una economía saneada no tiene que ser necesariamente una economía en expansión. En la historia moderna, hubo un tiempo en el que el vasto territorio de la India estaba gobernado por un país de menor tamaño, Gran Bretaña, país que pretendió desarrollarla bajo sus conceptos. Actualmente, América es el centro de atención de todos los economistas y se erige como modelo de desarrollo. No debemos olvidar que lo que es bueno para América puede no funcionar en otros países. En mi opinión es natural que las diferencias lingüísticas, culturales y ambientales traigan economías diferentes. Tomemos por ejemplo el Banco de Bangladeshi Grameen. Es un banco que da microcréditos a los pobres y está basado en principios Islámicos. Las cantidades que se prestan son pequeñas, pero sacan de la pobreza a los interesados. El

fundador del Banco, el profesor Muhammad Yunus recibió el Premio Nobel en 2006. Sobre las diferencias entre las economías japonesa y polaca escribí extensamente en uno de mis anteriores ensayos. (Nakatomi 2009, on-line) En Bután, país Budista, los ciudadanos siguen fielmente la enseñanza de Buda que dice que es más feliz quien menos cosas desea, y como resultado, se consideran felices y satisfechos. Wangari Maathai (fallecido activista político y medioambiental Keniano, Premio Nobel en 2004) hubiera dicho de ser japonés; “mottainai” (¡Qué desperdicio!), expresión japonesa que promueve el uso óptimo de los recursos disponibles tratando de eliminar el gasto superfluo diario. Japón está en una situación curiosa; a pesar de disfrutar del tercer Producto Nacional Bruto mundial, la política es un lío y la gente se deja conducir mansamente por los medios de comunicación. Este es el resultado de esforzarnos en imitar a Los Estados Unidos. Debemos darnos cuenta que ya es suficiente, que debemos cambiar. Tengamos en cuenta lo que la regla de oro sugiere para el mundo de hoy. Todos la podemos reconocer en nuestra cultura; Confucio y Buda nos la enseñan en Asia. En Europa se conoce desde de Aristóteles. Obviamente no estoy hablando de la media aritmética de todas ellas; me refiero al estado de no tener ni mucho ni poco. Debemos ser capaces de encontrarnos felices en nuestra situación; pedir constantemente más y más hace que perdamos el sentido de la realidad y sucumbamos a la tristeza. Sobre este tema, expuse mis ideas en un ensayo previo titulado: “Benevolence of Confucious and Phillia of Aristotle-Through the difficulties of huge earthquake and tsunami in Japan”. (Nakatomi 2002, on-line) En otras palabras, creo que la regla de oro que comparten Asia y Europa es la solución para la humanidad de hoy.

LITERATURE

1. Heisenberg W., *Der Teil und das Ganze*, serie Piper München 1969.
2. Hermanns W., *Einstein and the Poet*, Branden Press Inc. Brookline Village MA, USA 1983.
3. K. Noguchi (general editor), *“Nuclear power generation and radioactivity in graphs”* Otsuki Shoten. Tokyo 2011, p. 73.
4. Koide H., University of Kyoto Nuclear Reactor Testing Station *“Nuclear Liar”* Fusosha New publishing, Tokyo 2011.
5. Nakatomi K., “Benevolence of Confucious and Phillia of Aristotle-Through the difficulties of huge earthquake and tsunami in Japan”, *Voice of intellectual Man- An international Journal*; Volume-1, Issue-2 (July-December), <http://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:voim&volume=1&issue=2&article=013> Philosophy of Nothingness and Love, Hojuku Company, Tokyo 2002.
6. Nakatomi K., “Bushido of Enterprise”, *Management in the new economy*, Europäische Akademie der Naturwissenschaften Hannover, 2009. <http://staniewski.vizja.pl/pdf/MANAGEMENT-IN-THE-NEW-ECONOMY.-CLASSIC-AND-MODERNITY.pdf>.
7. Sugimoto K. (translation and editing), “Einstein speaking on the theory of relativity in Japan” Kodansha, Tokyo.



„Dobry aforyzm: napiszemy krótko, czytamy długo”

Krzysztof Bilica

„Istotną rolę w wychowaniu odgrywają wzory do naśladowania”

Maria Szyszkowska

„Czym rzeźbiarz jest dla bryły marmuru,
tym wychowanie jest dla duszy”

Feliks Feldheim

„Wychowanie to rzecz poważna; musi się w nim mieszać
przykreść z przyjemnością”

Arystoteles

„Uczyć można słowami, wychowywać tylko przykładem”

Jean de la Bruyère

„Wychowanie jest oddziaływaniem pokoleń dorosłych na te,
które nie dojrzały jeszcze do życia społecznego”

Émile Durkheim

Informacja dla Autorów

Redakcja „**Studiów Społecznych**” zaprasza do współpracy Autorów, którzy chcieliby publikować swoje teksty na łamach naszego pisma. Uprzejmie informujemy, że przyjmujemy do publikacji artykuły nie dłuższe niż 20 stron znormalizowanego maszynopisu (1800 znaków ze spacjami na stronę), a w przypadku recenzji – niż 8 stron. Do artykułów prosimy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (wraz z angielskim tytułem artykułu) o objętości do 200 słów. Prosimy o niewprowadzanie do manuskryptów zbędnego formatowania (np. nie należy wyrównywać tekstu spacjami czy stosować zróżnicowanych uwypukleń, wycień itp.). Sugerowany format: czcionka Arial, 12 pkt., interlinia 1,5. Piśmiennictwo zawarte w artykule należy sformatować zgodnie z tzw. zapisem harwardzkim, zgodnie z którym lista publikacji istotnych dla artykułu ma być zamieszczona na jego końcu i ułożona w porządku alfabetyczny. Publikacje książkowe należy zapisywać:

Fijałkowska B., Madziarski E., van Tocken T.L. jr., Kamińska T. (2014). Tamizdat i jego rola w kulturze radzieckiej. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Rozdziały w publikacjach zwartych należy zapisywać:

Bojan A., Figurski S. (2014). Nienowoczesność – plewić czy grabić. W.S. Białokozowicz (red.), Nasze czasy – próba syntezy. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Artykuły w czasopismach należy zapisywać:

Bobrzyński T.A. (2009). Depression, stress and immunological activation. *British Medical Journal* 34 (4): 345-356.

Materiały elektroniczne należy zapisywać:

Zientkiewicz K. Analiza porównawcza egocentryka i hipochondryka. Żart czy parodia wiedzy? Portal Naukowy „Endo”. www.endo.polska-nauka.pl (data dostępu: 2014.07.31).

W tekście artykułu cytowaną publikację należy zaznaczyć wprowadzając odnośnik (nazwisko data publikacji: strony) lub – gdy przywołane jest nazwisko autora/nazwiska autorów w tekście – (data publikacji: strony), np.: Radzieckie władze „[...] podjęły walkę z tamizdaten na dwóch płaszczyznach: ideologicznej i materialnej” (Fijałkowski i wsp. 2014: 23). lub: Radziecka prasa, jak stwierdzają Fijałkowski i współnicy, „łżyła autorów druków bezdebitowych” (2014: 45). W przypadku przywoływanych tekstów, gdy nie ma bezpośredniego cytowania, należy jedynie podać nazwisko i rok publikacji (bądź sam rok, jeśli nazwisko autora pada w tekście głównym). W odnośnikach w tekście głównym należy w przypadku więcej niż dwóch autorów wprowadzić „i wsp.”, np. (Fijałkowski i wsp. 2014). W tekście piśmiennictwa (tj. alfabetycznie ułożonej literaturze) prosimy wymienić wszystkich autorów danej publikacji. Więcej o zasadach stylu harwardzkiego m.in. na Wikipedii (http://pl.wikipedia.org/wiki/Przypisy_harwardzkie). Uwaga, przypisy krytyczne, inaczej tzw. aparat krytyczny, prosimy w miarę możliwości zredukować do minimum i wprowadzać do głównego tekstu manuskryptu.

Zaznaczamy, że Redakcja nie płaci honorariów, nie zwraca tekstów niezamówionych oraz rezerwuje sobie prawo do skracania tekstów.

Teksty prosimy przysyłać drogą elektroniczną na adres wydawnictwo@mac.edu.pl Materiały można również składać w dwóch egzemplarzach maszynopisu wraz z wersją elektroniczną (zapisaną na nośniku, np. płycie CD, w formacie Microsoft Word lub Open Office), w siedzibie Redakcji lub wysłać pocztą na adres:

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie
ul. Kawęczyńska 36, 03-772 Warszawa

Do tekstu należy dołączyć informację o aktualnym miejscu zamieszkania, nazwie i adresie zakładu pracy, tytule naukowym, stanowisku i pełnionych funkcjach. Każdy tekst przesłany pod adres Redakcji z prośbą o druk na łamach czasopisma podlega ocenie. Proces recenzji przebiega zgodnie z założeniami „double blind” peer review (tzw. podwójnie ślepej recenzji). Do oceny tekstu powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów (tzn. recenzent i autor tekstu nie są ze sobą spokrewni, nie występują pomiędzy nimi związki prawne, konflikty, relacje podległości służbowej, czy bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich 5 lat). Recenzja ma formę pisemną i kończy się stwierdzeniem o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu tekstu do druku.

W związku z przypadkami łamania prawa autorskiego oraz dobrego obyczaju w nauce, mając na celu dobro Czytelników, uprasza się, aby Autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentowali rezultaty swojej pracy, niezależnie od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Wszystkie przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające Autorów, towarzystwa naukowe itp.).

Do przedłożonych tekstów z prośbą o druk, Autor tekstu jest zobowiązany dołączyć:

1. Informację mówiącą o wkładzie poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi Autor zgłaszający manuskrypt.
2. Informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów.



1/2014

WYDAWNICTWO
im. L. Krzyżanowskiego

*Wyższej Szkoły Menedżerskiej
w Warszawie*



Studia Społeczne

wsm.warszawa.pl