

ISSN 2450-9760

T O M

32



Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

3/2018

EDUKACJA · RODZINA · SPOŁECZEŃSTWO





Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki

TOM

32

Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo

3/2018

Zbiór rozpraw pod redakcją
Alicji Kozubskiej i Przemysława Ziółkowskiego

RADA CZASOPISMA

prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Beata Bonna – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Elżbieta Szubertowska – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata H. Kowalczyk – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Hanna Liberska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
dr hab. Andrzej Michalski – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Radosław Muszkieta – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Małgorzata Bienkowska – Uniwersytet w Białymstoku
dr hab. Beata Ziółkowska – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
dr hab. Janusz Gierszewski – Akademia Pomorska w Słupsku
dr hab. Anna Frąckowiak – Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy
dr hab. Barbara Gogol-Droźniakiewicz – PWSH „Pomerania” w Chojnicach
dr hab. Adam Sudoł – Bydgoska Szkoła Wyższa
dr hab. Andrzej Mielczarek – Wyższa Szkoła Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu
prof. dr hab. Tamara B. Poyasok – Ukraina
prof. dr hab. Botagariev Tulegen Amirzhavich
prof. dr hab. Nina Tamarska – Rosja
dr hab. Natalia Sejko – Ukraina
dr hab. Gennadyi Moskalyk – Ukraina
dr hab. Artur Katolo – Włochy
dr hab. Indira Dżagania - Gruzja
dr hab. Christian Giordano – Włochy
doc. dr Yelena I. Bespartochnaya – Ukraina
dr Marzena Sobczak-Michałowska, prof. WSG – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Alina Matlakiewicz – Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu
dr Ryszard Maciołek, prof. WSG – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Grażyna Szabelska – Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie
dr Magdalena Bergmann – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Ireneusz Pyrzyk – Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku
dr Marta Sikora – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Łukasz Moniuszko – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

REDAKCJA

dr Alicja Kozubska, prof. WSG – redaktor naczelny
doc. Przemysław Ziółkowski – z-ca redaktora naczelnego
mgr Alicja Czerwińska – sekretarz redakcji

RECENZENCI TOMU

dr hab. Piotr Kostyło, prof. UKW
prof. zw. dr hab. Bronisław Siemieniecki

REDAKCJA TOMU: Alicja Kozubska i Przemysław Ziółkowski

PROJEKT OKŁADKI: mgr Marta Rosenthal-Sikora

KOREKTA: mgr Bartosz Jan Ludkiewicz

SKŁAD: Adriana Górską

Internetowa wersja czasopisma: www.ers.byd.pl

ISSN 2450-9760, ISBN 978-83-65507-21-1

Copyright © **Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki**
85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2, tel. 52 567 00 47, 52 567 00 49
www.wsg.byd.pl, wydawnictwo@byd.pl

SPIS TREŚCI / CONTENTS

WSTĘP / INTRODUCTION	7
EDUKACJA / EDUCATION	13
Konteksty uczenia się w świetle współczesnej psychologii Contexts of learning in the modern psychology <i>Beata Bonna</i>	15
Wspomaganie kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka w wieku przedszkolnym Promoting preschool children's social skills and emotional competencies <i>Mirosława Żmudzka</i>	37
Wpływ stylu myślenia nauczyciela na wybory: przedmiotu nauczania, metody pracy, rodzaju wymagań wobec uczniów i wizji wzorca sukcesu na podstawie metodologii Fris The influence of teacher's thinking style on elections: the object of the teaching, the methods of work, the type of requirements for students and the success pattern vision based on the Fris methodology <i>Anna Hibner</i>	61
Społeczno-wychowawcze aspekty aktywnego uczestnictwa w kulturze muzycznej The social and educational aspects of active participation in musical culture <i>Elżbieta Szubertowska</i>	75
Rozwój szkolnictwa muzycznego w Polsce w latach 1918-1939 Development of the musical education in Poland in the years 1918-1939 <i>Andrzej Michalski</i>	93
Wybrane kompetencje dzieci nie lubianych z powodu zachowań antyspołecznych przez rówieśników Selected competences of disliked children against peers <i>Marta Herzberg</i>	115

Rola terapii zajęciowej w aktywizacji i rehabilitacji osób starszych The role of occupational therapy in the activation and rehabilitation of the elderly <i>Ewa Kaniewska-Mackiewicz</i>	135
Psychologiczne warunki wstępne opanowania języka obcego jako środka komunikacji w społeczeństwie informacyjnym Psychological preconditions of mastering a foreign language as a means of communication in the information society <i>Gennadyi Moskalyk, Oksana Vasylenko</i>	151
Informacja i kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przyszłych wykwalifikowanych pracowników w aspektach informatyzacji szkolnictwa wyższego Information and communicative competence formation of future qualified employees in the aspects of higher education informatization <i>Poyasok Tamara, Moskalyk Hennadii, Bespartochna Olena</i>	163
Formowanie kompetencji konfliktologicznej przyszłych prawników w aspektach realizacji edukacji wyższej Formation of conflictological competency of future lawyers in the higher education reforming aspects <i>Tamara Poyasok, Olena Bespartochna, Tetiana Dniprovskia</i>	177
Nauka programowania w kontekście proksemiki – wyniki badań, pierwsze spostrzeżenia Scientific program in the context of proxymy – reserch results, first sales and conclusions <i>Kazimierz Mikulski</i>	187
SPOŁECZEŃSTWO I RODZINA / SOCIETY AND FAMILY	
Aktywność obywatelska młodzieży i seniorów na rzecz rozwoju regionalnego Citizens' activity of youth and seniors for regional development <i>Przemysław Ziółkowski</i>	211
Aktywność seniorów w aspekcie organizacji i działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku w województwie kujawsko-pomorskim Activeness of seniors in the aspect of organization and activity of universities of the third age in Cuiavian- Pomeranian Voivodeship <i>Renata Brzezińska</i>	229
Komunikacja wewnętrzna w zespołach pracowniczych firm i placówek oświatowych w odniesieniu do współczesnego rynku pracy Internal communication in employee teams of companies and educational institutions in relation to the modern labor market <i>Anna Bęczkowska</i>	245

Rola stresu w zachorowaniu na schizofrenię The role of stress in the onset of schizophrenia <i>Anna Dudzic-Koc</i>	259
Przemoc w rodzinie Violence in the family <i>Ewa Kaniewska-Mackiewicz</i>	275
RECENZJE I SPRAWOZDANIA / REPORTS AND REVIEWS	291
Młodzieżowa Szkoła Liderów jako przykład dobrych praktyk w edukowaniu samorządów uczniowskich Youth School of Leaders - as an example of good practices in educating student councils. <i>Przemysław Ziółkowski</i>	293
Sejm Dzieci i Młodzieży jako przykład edukacji obywatelskiej Sejm (lower house of the Polish parliament) of Children and Youth as an example of civic education <i>Przemysław Ziółkowski</i>	303
Recenzja książki Joanny Zegzuły-Nowak, Polemiki filozoficzne Henryka Elzenberga ze szkołą lwowsko-warszawską Review of the book by Joanna Zegzuła-Nowak, Philosophical Polemics of Henryk Elzenberg with the Lviv-Warsaw school <i>Iwona Moniuszko</i>	335
Recenzja książki Łukasza Moniuszko, Sprawiedliwość. Studium koncepcji filozoficznoprawnej Zygmunta Ziemińskiego Review of the book by Łukasz Moniuszko, Justice. Study of the philosophical and legal concept of Zygmunt Ziemiński <i>Jacek Raniszewski</i>	339
Recenzja książki Joanny Wawrzyniak, Starość człowieka – szanse i zagrożenia. Implikacje pedagogiczne Review of the book by Joanna Wawrzyniak, Old age of people - opportunities and threats. Pedagogical implications <i>Agata Wierciszewska</i>	343
Recenzja książki Marcina Muszyńskiego i Elżbiety Dubas, Obiektywny i subiektywny wymiar starości Review of the book by Marcin Muszyński and Elżbieta Dubas, Objective and subjective dimension of old age <i>Anita Kosiorek</i>	347

Recenzja książki Przemysława Ziółkowskiego, <i>Szkice z pedagogiki senioralnej</i> Review of the book of Przemysław Ziółkowski's <i>Senior pedagogy – essays</i> <i>Karolina Duba</i>	349
WSPOMNIENIE O JANIE HIBNERZE / MEMORY ABOUT JAN HIBNER	353
<i>Przemysław Ziółkowski</i>	355
<i>Alicja Kozubska</i>	359
INFORMACJA O AUTORACH / ABOUT THE AUTHORS	361

Wstęp

INTRODUCTION

Oddajemy do rąk Czytelników kolejny, trzeci tom „Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Gospodarki” z serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”. Podjęmowana w tym tomie problematyka dotyczy obszarów wymienionych w tytule serii, choć tym razem przewagę zyskały artykuły skupione wokół edukacji i społeczeństwa. Wprowadzona w tomie II część dotycząca recenzji i sprawozdań spotkała się z żywym odbiorem Czytelników i zainteresowaniem Autorów, dlatego zdecydowaliśmy o umiejscowieniu jej na stałe w naszej serii.

W dobie współczesnych przemian dokonujących się w społeczeństwie pytanie o rolę edukacji i znaczenie rodziny nie traci na wartości, a wręcz przeciwnie jego aktualność jest ustawicznie potwierdzana. Ponadczasowy wymiar edukacji instytucjonalizowanej i wychowania rodzinnego wiąże się z wdrażaniem młodych pokoleń do życia w społeczeństwie, przygotowaniem do ustawicznych zmian, a jednocześnie zachowaniem ciągłości, poczucia „zakorzenienia” w tradycji, kulturze, która stanowi istotny warunek budowania poczucia tożsamości człowieka. Należy więc stawiać pytania o stosunek między ciągłością a zmianą w działaniach edukacyjnych. Odpowiedź na to pytanie współcześnie coraz bardziej staje się warunkiem prawidłowego rozwoju zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Zdaniem K. Obuchowskiego (...) *tylko działania człowieka zorientowane na przyszłość, ale uwzględniające jednocześnie aktualny kontekst („tu i teraz”) oraz korzystające z doświadczeń przeszłości prowadzą do (1) realizacji pożądaných przez jednostkę celów, a więc zaspokajania istotnych dla niej w danym okresie życia potrzeb oraz do (2) spełniania oczekiwań otoczenia bez naruszania granic własnej autonomii, a tym samym prowadzą do rozwoju osobowości jako całości*¹.

Trzeci tom zawiera piętnaście artykułów, siedem sprawozdań i recenzji oraz dwa teksty wspomnieniowe o śp. Janie Hibnerze, któremu poświęcamy to wydanie „Zeszytów Naukowych WSG” z serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”.

Dziękujemy serdecznie wszystkim Autorom, którzy przyjęli nasze zaproszenie do wyrażenia swoich poglądów, przedstawienia wyników badań empirycznych mieszczących się w tematyce naszego rocznika.

¹ Za: A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 34.

Część pierwszą rozpoczynają 3 artykuły, w których podjęto problematykę uwarunkowań procesu uczenia się oraz czynników wspomagających ten proces.

B. Bonna przedstawia zróżnicowane konteksty uczenia się człowieka w wybranych teoriach uczenia się, wskazując na różną perspektywę ujmowania tych procesów, wyznaczając ich organizację i przebieg w formalnych i nieformalnych środowiskach, w których zachodzą. Autorka podkreśla, iż współcześnie można rozróżnić trzy zasadnicze obszary badań nad uczeniem się, do których należą: ukryte uczenie się i mózg, nieformalne uczenie się oraz projektowanie uczenia się formalnego. Rozważania dotyczące implikacji edukacyjnych wynikających z teorii uczenia się wpisują się w nurt pytań o relację między adaptacją a przygotowaniem do zmian młodego pokolenia.

O procesie wspomagania rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci w wieku przedszkolnym pisze M. Żmudzka, charakteryzując te kompetencje, wskazując na ich znaczenie i – co cenne – określając warunki sprzyjające rozwojowi owych kompetencji. Stanowiąc to może wsparcie dla nauczycieli – wychowawców na różnych poziomach kształcenia.

Problematykę zależności między stylami myślenia nauczycieli a oczekiwaniami wobec uczniów podjęła w swoim artykule A. Hibner. Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele o różnych „Stylach Myślenia” mają różne wymagania względem uczniów i preferują różne metody pracy. Jeżeli „Style Myślenia” nauczyciela i ucznia są zgodne, uczniowi łatwiej jest spełnić oczekiwania nauczyciela, a nauczyciel koncentruje się na tych aspektach zajęć, które są również ważne dla ucznia. Sprzyja to budowaniu porozumienia i długoterminowej współpracy, która pomaga w osiągnięciu sukcesów w nauce. Różnorodność „Stylów Myślenia” nauczycieli pozwala zaś uczniom dorastać i uczyć się w środowisku, które zapewnia dbałość o wiele aspektów procesu edukacyjnego: zarówno inspiruje do kreatywności, jak i rozwija systematyczność oraz kulturę osobistą.

W dwóch kolejnych tekstach Autorzy podkreślają znaczenie wychowania i kształcenia muzycznego, umiejscawiając to kształcenie w strukturze systemu oświatowego, a także w kontekście kulturowym.

E. Szubertowska w swoim tekście podejmuje problematykę społeczno-wychowawczych aspektów uczestnictwa człowieka w kulturze na przykładzie wybranych teorii pedagogów i socjologów. Autorka wskazuje możliwości intensyfikacji wychowania społecznego ludzi różnych środowisk, szczególnie poprzez ich udział w grupowych formach kontaktu z muzyką, podkreślając rolę muzycznej działalności zespołowej w budowaniu pozytywnych relacji międzyludzkich.

A. Michalski w tekście stanowiącym część pierwszą analizy wybranych elementów rzeczywistości polskiej edukacji artystycznej (1945–1965) przedstawia tradycje szkolnictwa muzycznego i jego rozwój w Polsce do 1945 r. Artykuł sta-

nowi istotny wkład w pogłębienie wiedzy o historii rozwoju szkolnictwa muzycznego w Polsce, jego zadaniach, celach oraz zmieniającej się strukturze formalnej. Ulokowanie zaś rozważań w szerszym kontekście społecznym umożliwi zrozumienie istoty przedstawianych przemian.

Zakłócenia w funkcjonowaniu podmiotów edukacyjnych to tematyka podjęta przez M. Herzberg i E. Kaniewską-Mackiewicz. Pierwsza Autorka prezentuje wyniki badań empirycznych uczniów klas IV bydgoskich szkół podstawowych dotyczące poziomu wybranych kompetencji dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Wskazuje na braki pewnych umiejętności i zdolności, które są warunkiem nawiązywania i utrzymywania pozytywnych kontaktów z rówieśnikami. Podniesienie tych kompetencji, co miało miejsce w prowadzonym programie oddziaływań, spowodowało poprawę pozycji badanych dzieci nielubianych w strukturze grupy na bardziej korzystną. Przedstawiony materiał z jednej strony wskazuje na specyfikę diagnozy pedagogicznej, której jednym z celów jest poprawa danego stanu rzeczy, a z drugiej uświadamia znaczenie podejmowanych działań korekcyjnych i terapeutycznych.

E. Kaniewska-Mackiewicz odwołuje się w swoim tekście do znaczenia terapii, szczególnie terapii zajęciowej (ergoterapii, arteterapii i socjoterapii) w aktywizacji, w tym przypadku – osób starszych. Zjawisko starzenia się ma wymiar zarówno społeczny, jak i indywidualny, bowiem przebiega ono w perspektywie biologicznej, psychologicznej i społecznej. Terapia zajęciowa stanowi, jak podkreśla Autorka, istotny system oddziaływań profilaktycznych i terapeutyczno-rehabilitacyjnych przyczyniających się do poprawy funkcjonowania osób starszych, do podniesienia ich jakości życia. Oddziaływania te powinny być więc szeroko i intensywnie wykorzystywane w projektowaniu usług opiekuńczych świadczonych w domach osób starszych i niepełnosprawnych.

Dwa kolejne teksty opracowane przez autorów z ukraińskich uniwersytetów T. Pojasok, H. Moskalyka, T. Dniprovską oraz O. Bespartochną poświęcone są kształtowaniu kompetencji wśród studentów szkół wyższych

Część pierwszą zamykają dwa teksty oparte są na wynikach badań empirycznych dotyczących szczegółowych kompetencji – w zakresie języka obcego oraz nauki programowania. Troje Autorów z Ukrainy, G. Moskalyk, H. Moskalyk, O. Vasylenko, podkreśla znaczenie dla współczesnego człowieka kompetencji w zakresie języka obcego. Autorzy tekstu przedstawili wyniki i sformułowali wnioski eksperymentu prowadzonego z udziałem studentów z Ukrainy. K. Mikulski przedstawił zaś, na podstawie wyników badań empirycznych obejmujących nauczycieli z województwa kujawsko-pomorskiego, pierwsze spostrzeżenia dotyczące nauki programowania w kontekście proksemiki. Uzyskane wyniki i pierwsze wnioski wskazują na dominację sfery „osobistej”, która ma największy wpływ zarówno na relację nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń. Autor podkreśla po-

trzebę kontynuacji badań nad zastosowaniem środków dydaktycznych do realizacji nauki programowania w edukacji formalnej, gdy znamy już wyniki badań w kontekście proksemiki.

Część druga: „Rodzina – Społeczeństwo” zawiera sześć artykułów o dość zróżnicowanej tematyce. Problematyka znaczenia aktywności zarówno młodzieży, jak i seniorów podjęta została w dwóch tekstach rozpoczynających tę część niniejszego tomu. Oba dotyczą terenu województwa kujawsko-pomorskiego. Tekst P. Ziółkowskiego pt. „Młodzież i seniorzy jako przykład aktywności obywatelskiej na rzecz budowania rozwoju regionalnego” odnosi się do istniejących już rozwiązań realizujących jeden z kluczowych strategicznych celów rozwoju województwa kujawsko-pomorskiego zdefiniowany w „Strategii Rozwoju Województwa Kujawsko-Pomorskiego w perspektywie 2020”, jakim jest wzrost aktywności społecznej. Autor opisuje przykłady dobrych praktyk w zakresie budowania społeczeństwa obywatelskiego i rozwoju regionalnego, w postaci młodzieżowych rad miast, gminnych rad seniorów, samorządów uczniowskich czy uniwersytetów trzeciego wieku. Szczególnie zwraca uwagę na rolę tych przedsięwzięć w funkcjonowaniu młodego pokolenia i seniorów. Scharakteryzowane przykłady stwarzania płaszczyzn do rozwoju aktywności obywateli sprzyjają kształtowaniu kompetencji i postaw zarówno w kontekście rozwoju indywidualnego, jak i społecznego, dlatego powinny one stać się priorytetowym działaniem władz lokalnych i centralnych.

R. Brzezińska zajęła się analizą aktywności seniorów w aspekcie organizacji i działalności uniwersytetów trzeciego wieku (UTW). Autorka przeprowadziła badania empiryczne, skupiając się na zróżnicowanej ofercie zajęć na UTW, sposobie i częstotliwości ich organizowania, a także ich znaczeniu w kontekście problemów wieku senioralnego, zgłaszanych przez badanych.

„Komunikacja wewnętrzna w zespołach pracowniczych firm i placówek oświatowych w odniesieniu do współczesnego rynku pracy” to przedmiot artykułu A. Bęczkowskiej. Autorka podkreśla rolę komunikacji w zarządzaniu zespołem pracowniczym, prezentuje zarówno dobre praktyki, czynniki sprzyjające efektywnej komunikacji i sprawnej organizacji pracy, jak i najpoważniejsze błędy oraz ich konsekwencje w omawianym zakresie, na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych wśród aktywnych zawodowo studentów.

Celem artykułu A. Dudzic-Koc jest przybliżenie roli stresu w zachorowaniu na schizofrenię w oparciu o model teoretyczny podatność-stres. Autorka podkreśla, że schizofrenia jest jedną z najpoważniejszych chorób psychicznych, na którą choruje ok. 1% populacji. Zaznacza, iż badania potwierdzają istotną rolę neurobiologicznych procesów psychopatologicznych sprzyjających psychozie, a rozwój metod radzenia sobie ze stresem może przyczynić się znacząco do *poprawy funkcjonowania społecznego, zmniejszenia częstości zaostrzeń w przebiegu choroby, opóźnienia jej wystąpienia, a nawet zmniejszenia ryzyka zachorowania.*

Przemoc w rodzinie jest istotą artykułu E. Kaniewskiej-Mackiewicz. Autorka charakteryzuje przede wszystkim przejawy różnych rodzajów przemocy domowej i jej skutki dla ofiar, którymi nadal są głównie kobiety i dzieci. Zwraca uwagę na kontekst społeczny przeżywania przez ofiary owej przemocy i reagowania na nią, stereotypy, które dają tej przemocy swoiste przyzwolenie i w ofercie szukają jej przyczyn. Skala zjawiska oraz zbyt niska świadomość społeczna w tym zakresie są nadal zatrważające.

Część trzecia zawiera recenzje i sprawozdania, dzięki którym Czytelnik ma możliwość zapoznawania się z ciekawymi projektami badawczymi i rozwojowymi, głównie o charakterze edukacyjnym i zasięgu lokalnym. Recenzje zaś umożliwiają Autorom z jednej strony wyrażenie subiektywnej opinii dotyczącej publikacji zwartych, z drugiej zaś służą zwróceniu uwagi Czytelnika na wartościowe i cenne dla rozwoju różnych dyscyplin teksty.

Część tę otwierają dwa sprawozdania z projektów o charakterze edukacyjnym, oba autorstwa P. Ziółkowskiego. Pierwsze dotyczy aktywizacji młodzieży poprzez różne formy działań zorganizowanych. Przykładem dobrych praktyk w tym zakresie jest Młodzieżowa Szkoła Liderów. Autor wskazuje na przyjęte założenia, cele, metody i formy realizacji treści oraz specyfikę systemu szkoleń. Podkreśla również szczególne znaczenie tego programu edukacyjnego i profilaktycznego, działającego już dwadzieścia lat na terenie województwa, wcześniej bydgoskiego, obecnie kujawsko-pomorskiego. Idea, której współtwórcą był zmarły w 2016 roku mgr Jan Hibner, przyczyniła się do rozwoju samorządności w szkole, wykreowania wielu liderów, którzy po ukończeniu szkoły piastują ważne stanowiska i role społeczne. Kolejny tekst pt. „Sejm Dzieci i Młodzieży jako przykład edukacji obywatelskiej” opisuje historię Sejmu Dzieci i Młodzieży i jego rolę w edukacji młodego pokolenia. Zasadniczym celem owej inicjatywy jest zwiększenie aktywności obywatelskiej młodych Polaków; a także praktyczne zilustrowanie młodzieży fundamentalnych zasad funkcjonowania Sejmu RP oraz procesu tworzenia prawa w Polsce. Tekst uświadamia, jak bardzo takie działania są potrzebne, jakie ważne kompetencje dzięki nim się rozwijają, jak duży wpływ mają na kształtowanie postaw młodego pokolenia. Zawiera on wiele informacji poszerzających wiedzę Czytelnika w tym zakresie, ale mogących również zainspirować do zbliżonych inicjatyw o charakterze edukacyjnym.

W części tej opublikowano pięć recenzji. Pierwsza, autorstwa I. Moniuszko, dotyczy książki J. Zegzuły-Nowak „Polemiki filozoficzne Henryka Elzenberga ze szkołą lwowsko-warszawską”. Druga, autorstwa J. Raniszewskiego, to recenzja książki Ł. Moniuszko „Sprawiedliwość. Studium koncepcji filozoficznoprawnej Zygmunta Ziemińskiego”. A. Wierciszewska przedstawiła recenzję książki J. Wawrzyniak „Starość człowieka – szanse i zagrożenia. Implikacje pedagogiczne”. A. Kosiorek zrecenzowała książkę M. Muszyńskiego i E. Dubas pt. „Obiek-

tywny i subiektywny wymiar starości”, zaś K. Duba monografię „Szkice z pedagogiki senioralnej” autorstwa P. Ziółkowskiego.

Całość kończą dwa teksty wspomnieniowe P. Ziółkowskiego i A. Kozubskiej o śp. Janie Hibnerze, wieloletnim pracowniku Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, certyfikowanym edukatorze Ministerstwa Edukacji Narodowej, twórcy wielu cennych projektów edukacyjnych, w tym Młodzieżowej Szkoły Liderów, pracowniku Wyższej Szkoły Gospodarki, któremu poświęcony został III tom serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”.

Mamy nadzieję, iż podjęta w trzecim tomie problematyka badań i rozważań o charakterze teoretycznym znajdzie uznanie Czytelników, a także stanowić będzie inspirację dalszych badań empirycznych i interdyscyplinarnej dyskusji.

Alicja Kozubska, Przemysław Ziółkowski

Edukacja

Education

Beata Bonna

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

KONTEKSTY UCZENIA SIĘ W ŚWIELE WSPÓŁCZESNEJ PSYCHOLOGII

CONTEXTS OF LEARNING IN THE MODERN PSYCHOLOGY

Streszczenie: Treść artykułu skoncentrowana została na różnych kontekstach procesu uczenia się. Zaczynając od definiowania tego terminu z różnych perspektyw, autorka skupia się na charakterystyce wybranych (głównych) dwudziestowiecznych koncepcji uczenia się, znaczeniu emocji i motywacji w tym procesie, a także na współczesnym rozumieniu uczenia się oraz wynikających z niego zaleceniach, ważnych z perspektywy organizowania efektywnej edukacji.

Abstract: The content of the article is focused on different contexts of the learning process. Beginning with the definition of this term from different perspectives, the author focuses on the characteristics of selected (major) twentieth century concepts of learning, the importance of emotions and motivation in the process, as well as on the contemporary understanding of learning and the resulting recommendations, important from the perspective of organizing effective education.

Słowa kluczowe: proces uczenia się, koncepcje uczenia się w XX wieku, współczesne rozumienie uczenia się, emocje i motywacja jako determinanty uczenia się.

Key words: learning process, concepts of learning in the twentieth century, modern understanding of learning, emotions and motivation as determinants of learning.

Wprowadzenie

Termin „uczenie się” definiowany jest na różne sposoby. W potocznym rozumieniu dotyczy czynności podejmowanych celem nauczenia się nowych umiejętności lub treści¹. Pojęcie używane bywa zarówno na określenie procesu, jak i czynności. Ujmowane jako proces oznacza zmiany w zachowaniu jednostki na podstawie jej indywidualnego doświadczenia, natomiast jako czynność – podej-

¹ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 41.

mowanie działania prowadzącego do przyswojenia sobie czegoś². Zatem psychologowie szerzej ujmują uczenie się niż słownikowe definiowanie tego procesu jako zdobywanie wiedzy, informacji oraz umiejętności³. W literaturze przedmiotu zwraca się również uwagę, że uczenie się jest konstruktem hipotetycznym, niedającym się bezpośrednio obserwować. Można o nim wnioskować na podstawie zmian zachowania uwarunkowanych doświadczeniem⁴.

Niektórzy autorzy wskazują na możliwość definiowania tego pojęcia z kilku odmiennych punktów widzenia, które mogą i powinny być integrowane. Pierwsza perspektywa – fenomenologiczna – opisuje uczenie się w kategoriach doświadczania wydarzeń związanych z tym procesem. Druga, behawioralna zawiera definicje określające uczenie się jako obserwowalną zmianę w zachowaniu. Trzecia, neurofizjologiczna charakteryzuje uczenie się jako proces, dzięki któremu układ nerwowy zmienia się pod wpływem własnej aktywności⁵. Uczenie się może też być interpretowane jako efekt wewnętrznej reakcji między tym, co jest nauczone, a tym, czego uczy się jednostka⁶.

Z perspektywy poznawczej, konstruktywistycznej uczenie się jest procesem budowania, konstruowania wiedzy, polegającym na interpretowaniu nowych danych za pomocą posiadanej wiedzy, w ścisłym związku z sytuacją, w której proces ten zachodzi.

Warto wspomnieć jeszcze o rozumieniu uczenia się w środowisku nauczycieli i uczących się. Na podstawie badań wyodrębniono dwa główne podejścia do uczenia się w ujęciu fenomenologicznym – reprodukcyjne (powierzchniowe) oraz przetwarzające (głębokie). W pierwszym z nich uczenie się postrzegane jest jako proces, który prowadzi do nabywania wiedzy poprzez gromadzenie informacji w celu zwiększenia ich ilości lub zapamiętania, a następnie późniejszego odtworzenia bądź zastosowania zapamiętanych procedur i faktów w sytuacjach szkolnych. Podejście drugie ujmuje uczenie się jako przetwarzanie informacji, przy czym wyróżnia się w nim kilka podkategorii⁷. *Pierwszą można nazwać*

² Włodarski, Matczak, za: M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 27.

³ N.J. Mackintosh, A.M. Colman, *Wprowadzenie*, [w:] idem (red.), *Zdolności a proces uczenia się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 7; zob. także: W. Herzog, *Pedagogika a psychologia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, 89–110.

⁴ W. Herzog, op. cit., s. 93.

⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 27–28.

⁶ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 21.

⁷ M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 28.

*abstrahowaniem znaczenia – rozumieniem: uczący się uświadamia sobie, że uczenie się polega na dostrzeganiu związków wewnątrz danego materiału oraz pomiędzy wiedzą szkolną i rzeczywistym światem*⁸. W drugiej uczenie się ujmowane jest jako proces interpretacji, który prowadzi do postrzegania różnych faktów w innym świetle. W trzeciej uczenie się traktowane jest jako proces prowadzący do samorozwoju⁹. Czesław i Małgorzata Kupisiewicz zwracają uwagę, że uczenie się w węższym znaczeniu stosowanym przez pedagogów oznacza proces zamierzonego nabywania wiadomości, umiejętności i nawyków, który zachodzi w toku bezpośredniego lub/i pośredniego poznawania rzeczywistości, przy czym do czynników, które proces ten wywołują oraz świadczą o jego efektach, należą: aktywność własna jednostki, dostatecznie silna motywacja wewnętrzna i zewnętrzna oraz zdolności uczącego się podmiotu¹⁰.

Zainteresowanie procesem uczenia się i tym, jak można go kształtować, sięga odległej przeszłości. Już w starożytnej Grecji Sokrates, a w Rzymie Seneka pisali na temat istoty uczenia się. W początkach nowożytnej ery Juan Luis Vives oraz Jan Amos Komeński sprecyzowali swoje znaczące koncepcje uczenia się i nauczania. W XIX wieku Johann Friedrich Herbart stał się prekursorem naukowego badania tych procesów. Jednak w sposób szczególny zajęto się nimi dopiero na początku ubiegłego stulecia.

Przegląd głównych dwudziestowiecznych koncepcji uczenia się

Do głównych dwudziestowiecznych koncepcji uczenia się zalicza się behawioryzm, psychologię postaci (*Gestalt*) i würrzburską szkołę *Denkpsychologie*, psychologię poznawczą, konstruktywizm oraz konstruktywizm społeczny¹¹.

Behawiorystyczne pojmowanie uczenia się wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych, gdzie w pierwszej połowie XX wieku stało się dominującym podejściem. Główne założenie tego nurtu głosi, że uczenie się wiąże się ze zmianami zachowania opartymi na nabyciu, wzmocnieniu oraz stosowaniu skojarzeń między bodźcami pochodzącymi ze środowiska a obserwowanymi reakcjami jednostki. Modyfikowanie lub zmiana zachowania następują dzięki doświadczeniu lub cwi-

⁸ Entwistle, za: ibidem, s. 29.

⁹ Ibidem, s. 29.

¹⁰ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 184.

¹¹ E. De Corte, *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013, s. 61.

czeniu. Założenie to stanowi podstawę całej grupy teorii behawioralnych dotyczących uczenia się. Ujmują one uczenie się z punktu widzenia reakcji zwrotnej na bodźce zewnętrzne oraz modelowania obserwowanych zachowań innych osób¹². Z perspektywy edukacji do najważniejszych przedstawicieli tego nurtu zalicza się Edwarda L. Thorndike'a oraz Burrhusa F. Skinnera. Thorndike uważał, że połączenia pomiędzy bodźcami a reakcjami mogą być kontrolowane przez różne prawa uczenia się, z których za najważniejsze uznał „prawo efektu” oznaczające, że reakcję na bodziec można wzmocnić bez świadomego działania, co przyczynia się do jej powtarzania w przyszłości. Z kolei prawo ćwiczenia wskazuje, że powtarzanie reakcji powoduje wzmocnienie siły pamięciowego śladu.

Skinner opracował inny wariant behawioryzmu, określane warunkowaniem sprawczym, wyróżniając zachowania powodowane bodźcami zewnętrznymi oraz zachowania sprawcze. Te ostatnie wiążą się z tym, że nagradzanie odpowiednich elementów bardziej złożonego zachowania, do którego jednostka podchodzi całościowo, wzmacnia je, zwiększając prawdopodobieństwo, że ponownie się pojawi. Wzmocnienia kontrolują występowanie pożądanego zachowania częściowego¹³. Ze względu na fakt, że Skinner negował znaczenie jakichkolwiek wpływów wewnętrznych dla rozwoju człowieka, jego stanowisko uważane za skrajne nie znajduje obecnie naśladowców¹⁴.

Jak podkreśla Bogusława D. Gołębnik, behawiorystyczne teorie uczenia się w klasycznej wersji (I. Pawłow, E.L. Thorndike, B.F. Skinner) oraz w wersji społeczno-poznawczej Alberta Bandury, pomimo że wywarły znaczący wpływ na dydaktykę, czas rozkwitu mają już za sobą. Nie oznacza to jednak, że trzeba je zupełnie odrzucić¹⁵.

We współczesnym nauczaniu zasady behawioryzmu wykorzystywane są bardzo często, na przykład w nauczaniu wspomaganym komputerowo, w analizie zadań czy programach uczenia się sprawnościowego¹⁶. Współcześni behawioryści ogniskują swoje poglądy wokół przekonania, że każde zachowanie jednostki sta-

¹² Dembo, za: M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 27; E. De Corte, op. cit., s. 62–63; B.D. Gołębnik, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 173; zob. także: D.C. Phillips, J.F. Soltis, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

¹³ E. De Corte, op. cit., s. 63–64; M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 33; zob. także: D.C. Phillips, J.F. Soltis, op. cit.; N.J. Mackintosh, *Warunkowanie klasyczne i sprawcze*, [w:] N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), op. cit.; D.M. Baer, *Stosowana analiza behawioralna*, [w:] N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), op. cit.; B.F. Skinner, *Poza wolnością i godnością*, PIW, Warszawa 1977.

¹⁴ Tomaszewski, za: M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 42.

¹⁵ B.D. Gołębnik, op. cit., s. 173.

¹⁶ M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 34.

nowi reakcję na bodziec oraz że wszelkie zmiany zachowania i rozwój są efektem uczenia się¹⁷. Behawiorystyczne teorie rozwoju uzasadniają potrzebę formułowania bliskich i dalekich celów nauczania, niwelowania luk w wiedzy, systematycznego powtarzania, utrwalania czy odrabiania prac domowych. Położenie akcentu na trwałe przyswajanie faktograficznej wiedzy zmierza do strukturyzowania treści kształcenia, dawkowania wiadomości w małych, logicznie powiązanych ze sobą ilościach¹⁸.

W pierwszej połowie XX wieku w Europie rozwijał się nurt określany jako psychologia postaci (*Gestalt*) oraz würzburgska szkoła psychologii myślenia. Przedstawiciele nurtu *Gestalt* – Max Wertheimer i Wolfgang Köhler – głosili pogląd, że zachowania człowieka nie sposób w pełni wyjaśnić za pomocą behawioryzmu polegającego na dzieleniu zachowań na części. Uczeni uważali, że zachowanie należy badać jako całość, ponieważ najpierw zachodzi spontaniczne spostrzeganie całości. Głównym wkładem teorii *Gestalt* jest jej analiza zjawiska wglądu polegającego na spostrzeganiu, odkrywaniu struktury i w ten sposób osiągnięciu zrozumienia. Ten sposób uczenia się zachodzi wówczas, gdy nagle wpadamy na rozwiązanie danego problemu¹⁹. Osoba ucząca się musi znać elementy składające się na problem i na jego rozwiązanie, jak również mieć możliwość obserwowania ogólnej sytuacji. Za pomocą umysłu manipuluje tymi elementami do czasu, gdy uda jej się połączyć je ze sobą. W momencie gdy „ujrzy” rozwiązanie, może je skutecznie wprowadzić w czyn. Przedstawiciele teorii *Gestalt* zwrócili uwagę na ważną kwestię dla zrozumienia procesu uczenia się człowieka, z której wynika, że reagujemy na znaczenia, dokonując ich syntezy w umyśle. Uczymy się poprzez dostrzeganie związku między określonymi pojęciami, a nie przez wzmocnienie naszego zachowania instrumentalnego²⁰.

Z kolei szkoła würzburgska, kierowana przez Oswalda Külpego, ogniskowała się na badaniu procesów myślenia, w szczególności sposobu na mechanizmach rządzących rozwiązywaniem zadań. *Podstawowym założeniem tego nurtu psychologii było to, że proces rozwiązywania zadań jest w pewnym sensie zdeterminowany, tzn. myślenie jest nastawione na cel i kontrolowane przez zadanie*²¹. Otto Selz, który badał procesy myślowe, odkrył, że prawidłowe myślenie uzależnione jest od wykorzystania właściwych metod rozwiązywania zadań oraz że istnieją określone sposoby, które są właściwe dla rozwiązywania zadań danego typu. Behawioryzm, psychologia postaci oraz szkoła würzburgska przyczyniły się do

¹⁷ Tomaszewski, za: M. Sławińska, op. cit., s. 42.

¹⁸ B.D. Gołębnik, *Program szkolny*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), op. cit., s. 125.

¹⁹ E. De Corte, op. cit., 64–65.

²⁰ D.C. Phillips, J.F. Soltis, op. cit., s. 55, 57.

²¹ E. De Corte, op. cit., s. 65.

lepszego zrozumienia, w jaki sposób edukacja powinna wspomagać w uczniach umiejętność myślenia²².

Nurt poznawczy stanowi ostatni wielki kierunek w myśli psychologicznej, w obrębie którego prowadzono badania nad uczeniem się oraz dokonywano refleksji z nim związanej. Zapoczątkowany został w późnych latach pięćdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych w wyniku tzw. rewolucji kognitywnej. Psychologia poznawcza narodziła się m.in. na skutek krytyki behawioryzmu i wiązała się z zanegowaniem *uproszczonego, biernego obrazu uczenia się*, nieuwzględniającego struktury oraz funkcjonowania poznawczych procesów człowieka²³. Analiza obserwowanego z zewnątrz zachowania przestała wystarczać, a nowy cel wiązał się ze zrozumieniem wewnętrznych procesów myślowych oraz struktur wiedzy znajdujących się u podstaw zachowania jednostki²⁴. Poznawcza teoria uczenia się ogniskowała się na przyswajaniu struktur wiedzy, a nie zachowania, które postrzegano jako efekt tego, że jednostka się czegoś nauczyła, a nie że przyswoiła sobie dane zachowanie²⁵.

Nurt poznawczy nie jest jednolity, jednak obok różnych stanowisk występują w nim również elementy wspólne. W ramach psychologii poznawczej, zawierającej wiele różnych szczegółowych koncepcji, można sformułować kilka najważniejszych założeń łączących te podejścia. Należy do nich przeświadczenie, że człowiek jest samodzielnym podmiotem, aktywnym wobec otoczenia. Sam również nadaje znaczenie docierającym do niego ze świata zewnętrznego sygnałom. Nie reaguje bez refleksji, automatycznie, tylko przetwarza dane w taki sposób, aby mogły kierować jego zachowaniem. Według psychologii poznawczej jednostka postrzegana jest jako aktywny uczestnik procesu uczenia się, polegającego na konstruowaniu wiedzy we własnym umyśle oraz nabywaniu nowych umiejętności²⁶. Z perspektywy poznawczej uczenie się nie zawsze bezpośrednio przejawia się w zachowaniu i nie zawsze wymaga wzmocnienia, wręcz przeciwnie – może ono jedynie znaleźć odzwierciedlenie w umysłowej aktywności jednostki²⁷. Uczenie się postrzegane jest w kategoriach gromadzenia wiedzy, przy czym w trakcie tego procesu uczeń przetwarza informacje, przeprowadza na nich

²² Ibidem, s. 64–65, 72.

²³ M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 36–37; E. De Corte, op. cit., s. 63.

²⁴ E. De Corte, op. cit., s. 66.

²⁵ M. Uljens, *Dydaktyka szkolna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 186.

²⁶ M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 36–37.

²⁷ P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 156, 178.

operacje poznawcze, wchłania je oraz zachowuje w pamięci²⁸. Jedną z najbardziej wpływowych teorii rozwoju poznawczego, mającą ważne implikacje dla edukacji, sformułował J. Piaget²⁹.

Współcześnie prowadzone badania rzucają nieco światła na relacje między behawioralnym a poznawczym uczeniem się. Eric Kandel i Robert Hawkins wysunęli sugestię związaną z tym, że odkryte przez nich dwa typy obwodów uczenia się w mózgu *mogą dzielić zadania z zakresu uczenia się wzdłuż tej samej granicy, która od dawna dzieli psychologów behawioralnych i psychologów poznawczych*³⁰. Niektórzy inni psycholodzy wstępnie akceptują ten pogląd³¹. *Prostszy obwód zdaje się być odpowiedzialny za ten rodzaj „bezmyślnego” myślenia (...), gdy dana osoba przyswaja sobie jakąś umiejętność ruchową, taką jak jazda na rowerze*³². Ten sposób uczenia się przebiega wolno, przynosząc poprawę wyników wskutek powtarzania podczas licznych prób. Do tego opisu pasuje warunkowanie klasyczne oraz znaczna część uczenia się sprawczego. Drugi typ obwodu zdaje się odpowiedzialny za bardziej złożone formy uczenia się, wymagające świadomego przetwarzania, czyli za rodzaj uczenia się interesujący psychologów poznawczych, który łączy się z tworzeniem pojęć, uczeniem się przez wgląd, uczeniem się przez obserwację i zapamiętywaniem konkretnych zdarzeń. Philip G. Zimbardo, Rober J. Johanson i Vivian McCann przypuszczają, że jeśli dalsze badania potwierdzą, iż zaprezentowany podział odzwierciedla podstawowe zróżnicowanie w układzie nerwowym, wówczas będzie można powiedzieć, że zarówno przedstawiciele skrajnego stanowiska behawioralnego, jak i skrajnego stanowiska poznawczego mieli częściowo słuszość, ponieważ wypowiedali się na temat odmiennych form uczenia się³³.

Prowadzone w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku badania w zakresie psychologii poznawczej dały początek przeświadczeniu, że uczniowie nie są biernymi odbiorcami informacji, ale aktywnie konstruują swoją wiedzę oraz umiejętności poprzez interakcję ze środowiskiem, jak również reorganizację własnych struktur myślowych. Zatem metaforę gromadzenia wiedzy zastąpiła metafora jej konstruowania. Z perspektywy edukacji wśród różnych odmian konstruktywizmu istotne jest wyróżnienie konstruktywizmu radykalnego oraz umiarkowanego. Przedstawiciele pierwszego nurtu wyrażają pogląd, że wszelka wiedza stanowi indywidualną myślową konstruk-

²⁸ E. De Corte, op. cit., s. 66.

²⁹ M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit.

³⁰ Za: P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, op. cit., s. 166.

³¹ Clark, Squire, Jog i in., za: P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, op. cit., s. 166.

³² P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, op. cit., s. 166.

³³ Ibidem, s. 167.

cję, nieodzwierciedlającą obiektywnej rzeczywistości. Natomiast umiarkowani konstruktywiści uważają, że uczniowie dochodzą do struktur myślowych odpowiadających zewnętrznej rzeczywistości środowiska, przy czym na przebieg ich konstruowania można wpływać za pomocą nauczania. Wszystkie konstruktywistyczne założenia łączy zogniskowanie na uczniu oraz postrzeganie nauczyciela jako osoby będącej przewodnikiem wspierającym uczenie się, a nie jedynie je przekazującej³⁴.

Zdaniem Stanisława Dylaka popularność konstruktywizmu wynika z faktu, że stanowi on elegancką formułę teoretyczną, która zespała i nazywa przekonania o poznawczej niezależności poznającego podmiotu. Może on służyć jako atrakcyjna kategoria dla myśli oraz dążeń pojawiających się w historii edukacji, które eksponowały aktywnego ucznia i nauczyciela organizującego środowisko uczenia się. Autor, odnosząc się do konstruktywizmu, pisze: *To jest przede wszystkim dialog sokratejski, w pewnym sensie także Komeńskiego uczenie się z obrazów, idee pedagogiczne Korczaka, Marii Montessori, Heleny Parkhurst, Ovidiusza Declory'ego, a przede wszystkim Kilpatricka i Deweya. Ci ostatni znaleźli swych wielkich sprzymierzeńców w osobach Piageta, Leontiewa i Wygotskiego (...). Jednak najpełniej rolę aktywnego ucznia, z perspektywy konstruktywizmu, opisał w swoich pracach Jerome Bruner*³⁵.

Pod koniec ubiegłego stulecia konstruktywistyczne postrzeganie uczenia się zmodyfikowane zostało dzięki idei poznania, opartej na paradygmacie konstruktywizmu społecznego, osadzonego w kontekście sytuacji, w której ono zachodzi, w szczególności interakcji społecznych. Nurt ten poddawał krytyce postrzeganie myślenia i uczenia się jako procesu zamkniętego w umyśle oraz wiedzy jako czegoś samowystarczającego, niezależnego od sytuacji, w których jest wykorzystywana. Konstruktywizm społeczny jako nowy paradygmat uznał myślenie i uczenie się za działania interaktywne, które zachodzą między jednostką a daną sytuacją, wiedzę natomiast pojmował jako osadzoną w kontekście, będącą efektem działania kontekstu oraz kultury, w której jest rozwijana i wykorzystywana³⁶. W tym przypadku myślenie ujmowane jest jako relacja zawierająca interaktywny, osadzony w kontekście podmiot, a nie działanie, które zachodzi w umyśle³⁷. Zaprezentowane podejście wpłynęło na pojawienie się nowych metafor uczenia się – jako uczestnictwa oraz negocjacji społecznej. Ta ostatnia jest obecnie dominującym sposobem rozumienia procesu uczenia się. Podejście to zakłada, że pomiędzy za-

³⁴ E. De Corte, op. cit., 67–68.

³⁵ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowski, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000, s. 66–67.

³⁶ Brown i in., za: E. De Corte, op. cit., s. 69.

³⁷ Grenno, za: E. De Corte, op. cit., s. 69.

chodzącymi w uczeniu procesami psychologicznymi a aspektami społecznymi i sytuacyjnymi wpływającymi na uczenie się istnieje zwrotna relacja, w ramach której żadna z tych kwestii nie pełni ważniejszej roli³⁸. Rozumienie tego związku odróżnia stanowisko konstruktywizmu społecznego od socjokulturowego podejścia uznającego, że społeczne i kulturowe procesy odgrywają w nim istotniejszą rolę³⁹. Zdaniem B.D. Gołębnia takie czynniki jak: pojawienie się schematu rozwojowego J. Piageta; ponowne odczytanie teorii L. Wygotskiego, która zwraca uwagę na rolę mowy w rozwoju myślenia dziecka oraz edukacyjne znaczenie obecności osoby dorosłej w *strefie jego najbliższego rozwoju*; potwierdzone empirycznie znaczenie uczenia się od rówieśników oraz założenia psychologii kulturowej J. Brunera, implikują tworzenie warunków do konstruowania wiedzy, występowania ucznia w roli badacza, odkrywcy, autora pytań i aktywnego interlokutora. Podejście to oznacza nie tylko prymat strategii dydaktycznych, które wymagają współpracy, ale także społeczny wymiar działań podejmowanych przez uczniów⁴⁰.

Przeгляд współczesnych teorii uczenia się wskazuje na różną perspektywę ujmowania tych procesów, wyznaczającą ich organizację i przebieg w formalnych i nieformalnych środowiskach, w których zachodzą.

Emocje i motywacja jako determinanty uczenia się

Obecnie szybko rozwijająca się neurobiologia zaczyna dostarczać odpowiedzi, w jaki sposób uczy się mózg oraz co temu sprzyja. Dowiedziono m.in., że zakres zapamiętywania przedstawionego materiału zależy od procesów uwagi, która skierowana na określony wycinek tego, co pobudza nasze zmysły, powoduje pobudzenie dokładnie tych struktur nerwowych, które odpowiadają za przetwarzanie tego fragmentu⁴¹. Oznacza to, że im bardziej aktywna jest tkanka w określonym obszarze kory mózgowej, tym istnieje większe prawdopodobieństwo, że dojdzie w niej do zmian siły synaptycznych połączeń i uczenia się. Skierowaniu uwagi na to, czego mamy się nauczyć, sprzyja odpowiednia motywacja oraz emocje⁴².

Przedstawiciele konstruktywizmu społecznego zwracają uwagę na rolę kultury w powstawaniu emocji, zaś dowodem na ich społeczne powstawanie jest fakt pojawiania się odmiennych emocji (bądź stosowania różnych nazw dla tych samych emocji) w różnych kręgach kulturowych. Inny dowód przemawiający za

³⁸ Cobb, Yackel, za: E. De Corte, op. cit., s. 70.

³⁹ E. De Corte, op. cit., s. 70; K. Illeris, op. cit., s. 133; zob. także: D.C. Phillips, J.F. Soltis, op. cit.

⁴⁰ B.D. Gołębnia, *Program...*, s. 128.

⁴¹ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 114, 120.

⁴² Ibidem, s. 114.

ich społecznym podłożem wiąże się z tym, że ich treść różni się w zależności od wywołujących ją czynników. Trzecim potwierdzeniem tego założenia jest zjawisko zanikających emocji, tj. takich, które w przeżyciach współczesnych ludzi pojawiają się coraz rzadziej⁴³.

Szczególny sposób powiązań między poznaniem a emocjami stanowi koncepcja inteligencji emocjonalnej. Inspirację do podjęcia studiów nad nią stanowiły wczesne sugestie Thorndike'a, aby zdolności, które ujawniają się kontaktach społecznych, uznać za jeden z istotnych aspektów inteligencji. Propozycja ta stanowiła istotny głos w debacie na temat konieczności uwzględniania pozapoznawczych uwarunkowań efektywności działań. Kilkadziesiąt lat później nawiązał do niej Howard Gardner⁴⁴, uznając, że główną właściwością inteligencji jest jej zróżnicowany charakter. Wśród siedmiu różnych rodzajów inteligencji Gardner wymienił dwie, które do tej pory były pomijane: inteligencję interpersonalną (zdolność rozumienia innych ludzi i do współdziałania z nimi) oraz intrapersonalną (pojmowanie własnego wnętrza i praktyczne wykorzystanie efektów samopoznania). Myśl Gardniera, z licznymi modyfikacjami, rozwijają obecnie badacze młodszego pokolenia⁴⁵.

Współcześnie udowodniono, że emocje, które można już dziś badać tak jak spostrzeganie, myślenie, mowę i uwagę, odgrywają w procesie uczenia się ważną rolę, przy czym zaangażowanie emocjonalne znacząco poprawia wyniki uczenia się. Prowadzone badania pokazują bardzo ścisły związek między emocjami i poznaniem, co więcej – nie da się badać jednego wymiaru, nie uwzględniając drugiego. Wyniki informują, że uczenie się, któremu towarzyszy dobry nastrój, przebiega najlepiej oraz że silny lęk uniemożliwia połączenie nowych treści ze znanymi, jak również wykorzystanie tego, czego jednostka nauczyła się w wielu sytuacjach i na wielu przykładach. Zatem uczeniu się powinny towarzyszyć pozytywne emocje. Wprawdzie strach i obawa mogą przynieść krótkotrwałą poprawę zapamiętywania nowych treści, jednak w dalszej perspektywie prowadzą do negatywnych skutków przewlekłego stresu. Biorąc pod uwagę powyższe informacje, neurobiologia uczenia się wskazuje potencjalnie słabe punkty, na przykład nadmierną koncentrację na odpytywaniu z wiadomości z jednoczesnym zaniedbywaniem umiejętności czy aktywności grupowej bądź złe dopasowanie treści nauczania w ramach poszczególnych przedmiotów⁴⁶.

⁴³ H. Hurme, *Rozwój emocjonalny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji poznawczych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 50.

⁴⁴ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 38–50.

⁴⁵ Za: M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 256; zob. także: D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

⁴⁶ M. Spitzer, op. cit., s. 121–130.

Dla nauczycieli emocje mają wartość diagnostyczną, ponieważ informują o znajdujących się u ich podstaw myślach uczniów, ich zaangażowaniu i obawach. Zatem pedagodzy powinni być uwrażliwieni na ich emocje, które jeśli zostaną właściwie odczytane, mogą wpłynąć na projektowanie procesu uczenia się⁴⁷.

Jak już wspomniano, badania nad mózgiem wykazały, że proces uczenia się przebiega zawsze, gdy jednostka doświadcza czegoś pozytywnego, przy czym mechanizm ten odgrywa kluczową rolę podczas uczenia się różnych rzeczy. Dla niej pozytywne doświadczenia łączą się z pozytywnymi kontaktami społecznymi. *Człowiek od zawsze uczy się we wspólnocie i wspólna aktywność czy współdziałanie jest prawdopodobnie najważniejszym wzmocniaczem. Biologiczne korzenie wspólnoty składającej się z nauczycieli i uczniów stają się w ten sposób bardzo wyraźne*⁴⁸. Dopiero niedawno pojawiły się pierwsze podstawy do zrozumienia roli dopaminy i układu nagrody w wyższych czynnościach umysłowych, głównie w motywacji i uczeniu się. Dowiedziono, że dla uczenia się istotne jest, w jakim stopniu dany bodziec pozwala przewidywać nagrodę, a nie połączenie bodźca z nagrodą. Bodźce znaczące, interesujące, nowe oraz niosące informacje (nieważne jakiego rodzaju), na przykład miłe słowa, życzliwe spojrzenie czy muzyka, prowadzą do aktywacji w mózgu układu nagrody, który zmienia się pod wpływem doświadczeń⁴⁹.

Innym czynnikiem odgrywającym istotną rolę w uczeniu się jest motywacja oraz jej siła, przy czym zbyt silna motywacja przyczynia się do dezintegracji działania, a zbyt słaba powoduje demobilizację⁵⁰. Motywację definiuje się jako ogół procesów pobudzania, podtrzymywania oraz regulowania aktywności, które prowadzą do osiągnięcia jakiegoś celu⁵¹. Za najbardziej wartościową w procesie uczenia się uznaje się motywację poznawczą, w której powodem uczenia się jest chęć poznania, zdobycie wiedzy i informacji czy nauczanie się wykonywania jakiejś czynności. To uczenie się oparte na zainteresowaniach poznawczych, które podtrzymują motywację. Na drugim biegunie sytuuje się motywacja lękowa, która występuje wówczas, gdy dziecko uczy się, chcąc uniknąć przykrych następstw. Powoduje ona, że traci ono zdolność odbioru, rozumienia czy skutecznego przetwarzania informacji. W procesie uczenia się mówi się również o motywacji

⁴⁷ M. Boekaerts, *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, [w:] H. Dumont, D. Istanca, F. Benavides (red.), op. cit., s. 148.

⁴⁸ M. Spitzer, op. cit., s. 137.

⁴⁹ Ibidem, s. 136–138, 144.

⁵⁰ M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 247.

⁵¹ D. Amborska-Głowacka, *Motywacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 422.

wewnętrznej i zewnętrznej. Do tej pierwszej należy motywacja poznawcza, natomiast w przypadku drugiej motyw uczenia się nie należy do uczącego się, ale jest powodowany czynnikami zewnętrznymi (np. opinią nauczyciela, kolegów). Taka motywacja może szybko zaniknąć, gdy zabraknie bodźców zewnętrznych⁵². Zmienne motywacyjne mogą wywierać wpływ na wybór materiału do uczenia się, wytrwałość – na koncentrację uwagi na określonym materiale czy sumienność – dokładną analizę informacji⁵³. Monique Boekaerts podkreśla, że zwrócenie uwagi na motywację wszystkich uczestników procesu uczenia się powinno przyczynić się do tego, że nabywanie wiedzy i umiejętności stanie się przede wszystkim bardziej skuteczne (a nie przyjemniejsze). Jednocześnie, jeżeli uczniowie nie będą doświadczać pozytywnych emocji związanych z nauką, sytuacja ta negatywnie wpłynie na ich wyniki⁵⁴.

Zdaniem Spitzera istotną funkcję zapobiegającą demotywowaniu⁵⁵ uczniów pełni nauczyciel, będący najważniejszym środkiem przekazu. Powinien on być osobą kompetentną i zafascynowaną swoim przedmiotem oraz ciekawie prowadzącą lekcje. Z punktu widzenia neurobiologii nauczyciel, który będzie stosował pochwały wobec wszystkich uczniów i zachowywał się przyjaźnie, *sprawi, że ich układ nagrody będzie działał sprawnie*⁵⁶.

Motywacyjne przekonania ucznia to jego samoświadomość, która wiąże się z daną sytuacją. Odnoszą się one do wiedzy i opinii na temat funkcjonowania własnego systemu motywacyjnego w kontekście różnych przedmiotów szkolnych, jak również wpływu różnych metod nauczania na motywację. Na podstawie licznych badań stwierdzono, że u podstaw przekonań motywacyjnych, strategii regulacji motywacji i środowiska uczenia się leżą następujące zasady:

- uczniowie są bardziej zmotywowani, gdy czują się kompetentni, by zrobić to, czego się od nich oczekuje,
- uczniowie mają większą motywację, aby zaangażować się w uczenie, jeśli dostrzegają stały związek pomiędzy konkretnymi działaniami a osiągnięciami,
- uczniowie mają większą motywację, aby zaangażować się w uczenie, gdy cenią przedmiot nauki i mają jasne poczucie celu,

⁵² M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 244–246.

⁵³ K. Kossowska, *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych*, [w:] A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 54.

⁵⁴ Za: F. Istance, Dumont H., *Przyszłość środowisk uczenia się w XXI wieku*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), op. cit., s. 487.

⁵⁵ M. Spitzer uważa, że ludzie są z natury zmotywowani, czemu służy efektywny, zawsze działający układ wbudowany w mózg; M. Spitzer, op. cit., s. 144.

⁵⁶ Ibidem, s. 145.

- uczniowie są bardziej zmotywowani, by zaangażować się w uczenie, gdy doświadczają pozytywnych emocji wobec działań z nim związanych,
- kiedy uczniowie doświadczają emocji negatywnych, nie koncentrują się na uczeniu się,
- uczniowie uwalniają zasoby poznawcze dla celów uczenia się, gdy mają wpływ na intensywność, czas trwania oraz ekspresję swoich emocji,
- uczniowie wykazują większą wytrwałość w uczeniu się, kiedy mogą zarządzać swoimi zasobami oraz skutecznie radzić sobie z trudnościami,
- uczniowie mają większą motywację, aby zaangażować się w uczenie się i wykorzystywać strategie regulacji emocji, kiedy postrzegają otoczenie jako sprzyjające nauce⁵⁷.

Większość teorii nauczania i uczenia się, choć dostrzega konstrukcje motywacji, to jednak ich nie integruje, wiążąc je z daną sytuacją uczenia się. Modele kompetencji skupiają się głównie na wiedzy dotyczącej danej dziedziny, którą należy przyswoić, oraz na kognitywnych i metakognitywnych procesach umożliwiających stosowanie skutecznych strategii uczenia się⁵⁸. Istnieją jednak również podejścia ukierunkowane na integrację sfer poznawczego oraz pozapoznawczego funkcjonowania człowieka, które uznają, że przebieg, dynamika oraz efektywność poznawczego funkcjonowania (traktowanego szerzej jako ludzka aktywność) współwyznaczają emocjonalno-motywacyjne oraz wolicjonalne mechanizmy. Do zwolenników idei integracji należą m.in.: Gordon Bower, Robert Zajonc, Willem Hofstee, Monique Boekaerts⁵⁹. Nurt integracyjny jest zróżnicowany koncepcyjnie oraz metodologicznie, jednak stanowi przykład wizji budowania mostów i zapowiedź coraz ściślejszej współpracy między reprezentantami różnych specjalizacji. Sposób myślenia o całościowym podejściu do psychiki oraz o osobowym traktowaniu ucznia podziela wielu polskich psychologów (m.in. M. Tyszkowa, M. Ledzińska, M. Zajenkowski, A. Sękowski, M. Siekańska i W. Klinkosz)⁶⁰. Obecnie neurobiologia dostarcza argumentów potwierdzających fakt, że emocjonalne i poznawcze wymiary uczenia się są ze sobą nierozzerwalnie połączone oraz że regulacja emocji może zmniejszyć negatywne uczucia. Zatem *tocząca się do wielu lat ideologiczna debata na temat tego, czy instytucje edukacyjne powinny zajmować się również rozwojem emocjonalnym uczniów, staje się nieistotna, gdyż instytucje edukacyjne odpowiedzialne za rozwój poznawczy automatycznie zajmują się także*

⁵⁷ M. Boekaerst, op. cit., s. 141–170.

⁵⁸ Ibidem, s. 143.

⁵⁹ Za: M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 243, 254.

⁶⁰ Ibidem, s. 252, 258–259.

rozwojem emocjonalnym (...). Dlatego wychowawcy powinni kierować rozwojem zdolności regulacji emocji tak samo, jak robią to w przypadku umiejętności metagognitywnych⁶¹.

Swoisty rodzaj metateorii uczenia się, będącym efektem poszukiwań optymalnej struktury teorii uczenia się, zaproponował Knud Illeris. Składają na nią się trzy odmienne, choć zintegrowane części (wymiary) procesu uczenia się, które w praktyce nie istnieją jako oddzielne funkcje, ale tworzą jedną całość. Są nimi: wymiar poznawczy (punktem wyjścia jest dla Illerisa koncepcja Piageta), emocjonalny (w którym istotną funkcję pełnią uczucia, emocje, postawy i motywacje⁶²) oraz społeczny. Funkcjonują one w ramach dwóch różnych procesów, pozostających ze sobą w ścisłym związku – wewnętrznego, łączącego się z przyswajaniem wiedzy oraz zewnętrznego, dotyczącego interakcji społecznych zachodzących między osobą uczącą się a jej społecznym i materialnym środowiskiem. Poprzez wewnętrzne procesy psychiczne, które towarzyszą uczeniu się, poznawcze struktury wiedzy, jak również psychodynamiczne wzory emocji, motywacji i postaw rozwijają się w zintegrowany sposób. Integracja oznacza, że poznawcze struktury nacechowane są emocjonalnie, natomiast wzory emocjonalne zawierają rysy poznawcze. Wspólnie elementy psychodynamiczne i poznawcze przyczyniają się do rozwoju osobowości⁶³.

Dokonując przeglądu stanowisk dotyczących uczenia się, Illeris zwraca uwagę na istniejące w nich obszary napięć między poznawczymi, emocjonalnymi i społecznymi wymiarami tego procesu. Na przykład w psychologii rozwojowej dotyczą one poznawczej i emocjonalnej perspektywy, w której wymiar społeczny uwzględniany jest jedynie częściowo⁶⁴.

Współczesne rozumienie uczenia się. Implikacje dla edukacji

W literaturze przedmiotu podkreśla się wagę „środowisk uczenia się”, przy czym określenie to odnosi się do ogółu warunków, w których uczenie się zachodzi. Środowisko uczenia się charakteryzują cztery wymiary wzajemnie na siebie oddziałujące – uczeń, nauczyciele i inni specjaliści od uczenia się, treść

⁶¹ Hinto, Miyamoto, Della Chiesa; za: K. Hinton, K.W. Fischer, *Uczenie się z perspektywy rozwojowej i biologicznej*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), op. cit., s. 187–189.

⁶² Mobilizują one uczenie się, będąc jednocześnie warunkami, na które uczenie się ma wpływ i które mogą być przez nie kształtowane; Illeris, op. cit., s. 25.

⁶³ M. Malewski, *Wstęp do polskiego wydania*, [w:] K. Illeris, op. cit., s. 12; idem, op. cit., s. 15, 27, 242.

⁶⁴ K. Illeris, op. cit., s. 244.

oraz obiekty, sprzęt i technologie. Interakcje i dynamika między tymi elementami obejmują różne podejścia pedagogiczne oraz działania związane z uczeniem się⁶⁵.

Obecnie rozróżnić można trzy zasadnicze obszary badań nad uczeniem się, do których należą: ukryte uczenie się, nieformalne uczenie się oraz projektowanie uczenia się formalnego. W uczeniu ukrytym informacje przyswajane są bez wysiłku, czasem również nieświadomie, czego przykładem może być nauka języka przez małe dzieci. Nieformalne uczenie się ma miejsce w środowisku domowym, wśród rówieśników oraz w wielu instytucjach i warunkach, gdzie zaplanowany i zaprojektowany program edukacyjny nie jest podtrzymywany autorytatywnie przez dłuższy okres⁶⁶. Rodzina – jako najważniejsze środowisko dziecka, zwłaszcza w okresie dzieciństwa – może wpłynąć na przyswajanie wiedzy i umiejętności oraz dostosowanie uczniów do życia szkolnego⁶⁷.

Kształcenie formalne nie stanowi obecnie jedynej okazji do uczenia się, a motywacja do nauki w szkole musi konkurować z innymi działaniami (np. kontaktem z mediami), postrzeganymi jako bardziej interesujące. W związku z tym podkreśla się istnienie potrzeby zwiększenia wzajemnego wpływu między formalnymi, innowacyjnymi środowiskami uczenia się a nieformalną nauką, przy czym jednym ze sposobów jego zwielokrotnienia jest łączenie nowych informacji z dotychczasową formalną i nieformalną wiedzą uczniów⁶⁸.

Projektowanie uczenia się formalnego w znacznej mierze odpowiada uczeniu się, które wynika z nauczania w środowiskach formalnych. Proces nabywania jednych z najważniejszych w XXI wieku kompetencji adaptacyjnych – umiejętności kreatywnego i elastycznego wykorzystywania nabytych w danym kontekście umiejętności oraz wiedzy – w różnych sytuacjach wymaga: odpowiednio zorganizowanej oraz elastycznie dopasowanej wiedzy z określonej dziedziny; metod heurystycznych – strategii wyszukiwania, które służą analizie oraz przekształcaniu zadania, co nie zapewnia znalezienia właściwego rozwiązania, ale zwiększa prawdopodobieństwo jego odkrycia; metawiedzy obejmującej wiedzę o funkcjonowaniu naszego myślenia (wiedza metakognitywna) oraz wiedzę o własnych motywacjach i emocjach, którą można wykorzystać do ulepszenia procesu uczenia się; umiejętności samoregulujących, które porządkują procesy myślowe (działania, np. planowanie i monitorowanie procesów

⁶⁵ H. Dumont, D. Istance, *Analiza i tworzenie się środowisk uczenia się XXI wieku*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), op. cit., s. 52.

⁶⁶ Bransford i in.; za: De Corte, op. cit., s. 76.

⁶⁷ B. Schneider, V. Keesler, L. Morlock, *Wpływ rodziny na uczenie się i socjalizację dzieci*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), op. cit., s. 400.

⁶⁸ E. De Corte, op. cit., s. 77.

wykorzystywanych do rozwiązywania zadań) oraz wolicjonalne (np. podtrzymywanie motywacji i skupienia, celem rozwiązania danego zadania czy pozytywnych przekonań na temat siebie samego jako ucznia, określonej dziedziny, klasy itp.)⁶⁹.

Zgodnie z obecnym podejściem, które ma na celu promowanie kompetencji XXI wieku, do najistotniejszych cech efektywnego uczenia się należą: konstruktywność, samoregulacja, kontekstowość oraz współpraca (uczenie KSKW). Współczesnych psychologów edukacji charakteryzuje konstruktywistyczne rozumienie uczenia się. W podejściu tym, odznaczającym się wielością odmian, niezbędne staje się świadome oraz wymagające wysiłku zaangażowanie uczniów w przyswajanie umiejętności i wiedzy w interakcji z otoczeniem⁷⁰. Konstruktywizm na gruncie teorii nauczania precyzuje koncepcję uczenia się oraz programu i doboru treści uczenia się, określa organizację procesu uczenia się, rolę nauczyciela oraz koncepcje środowiska uczenia się i sytuacji edukacyjnych. Konstruktywne nauczanie jest teorią ukierunkowaną na znalezienie równowagi między indywidualnością dziecka a społecznym kontekstem uczenia się. Konstruktywizm uznawany jest za najbardziej znaczącą teorię w edukacji, kreującą nową wizję uczenia się w szkole⁷¹.

Z uwagi na to, że istotnym elementem kompetencji adaptacyjnych są umiejętności regulacji uczenia się i myślenia, obecnie zwraca się uwagę, aby obok uczenia się kierowanego przez nauczyciela, stworzyć warunki do uczenia się przez działanie i doświadczanie, przy czym te trzy sposoby powinny być zrównoważone⁷². Podkreśla się, że konstruktywne uczenie się jest samoregulujące, bowiem *każdy człowiek metakognitywnie, motywacyjnie i behawioralnie aktywnie uczestniczy w swoich procesach uczenia się*⁷³. Samoregulacja⁷⁴ wiąże się ze zmianami sposobów postępowania podczas uczenia się, gdy pojawia się taka konieczność, a przekonania motywacyjne oraz strategie regulacyjne tworzą jej integralną część⁷⁵. Do-

⁶⁹ Ibidem, s. 78–80; zob. także: M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 167–185.

⁷⁰ E. De Corte, op. cit., s. 82, 85.

⁷¹ J. Bałachowicz, *Konstruktywne nauczanie i uczenie się jako podstawa nowoczesnego progresywizmu*, [w:] E. Smak, S. Włoch (red.), *Edukacja poprogresywistyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 61, 65.

⁷² E. De Corte, op. cit., s. 80–81.

⁷³ Zimmerman; za: E. De Corte, op. cit., s. 86.

⁷⁴ Kierowanie działaniami w ramach systemu samoregulacji dotyczy: poszerzania własnych zasobów (pogłębiania wiedzy, ulepszania strategii albo kompetencji związanych z uczeniem się); ustanawiania granic własnego dobrostanu (np. pewności, satysfakcji, poczucia bezpieczeństwa); M. Boekaerts, op. cit., s. 149.

⁷⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 249; M. Boekaerts, op. cit., s. 141.

wiedziono, że samoregulacja koreluje silnie z uzyskiwaniem dobrych wyników w szkole w różnych dziedzinach nauki. Uczniowie korzystający z samoregulacji dobrze zarządzają czasem przeznaczonym na naukę, stawiają sobie ambitniejsze cele uczenia się, które są przez nich częściej i precyzyjniej monitorowane; ponadto działają oni skuteczniej mimo przeszkód i są bardziej wytrwali⁷⁶. Eksperymenty wykazały, że samoregulację można także wzmacniać za pomocą odpowiedniego kierowania⁷⁷.

Konstruktywne i samoregulujące uczenie się jest również kontekstowe, ponieważ zachodzi w relacji do społecznego oraz kulturowego środowiska, w którym jest osadzone, w sposób szczególny poprzez uczenie się⁷⁸. Bezpośredni kontekst każdej sytuacji związanej z uczeniem się usytuowany jest w „środowisku uczenia się”. Wpływy rówieśników, rodziny, społeczności, nastawienia uczniów, ich sytuacja rodzinna wchodzi również w zakres tych środowisk⁷⁹.

Uczenie się oparte na współpracy wiąże się ściśle z usytuowaniem podkreślającym społeczny aspekt uczenia się. *Pojmowanie uczenia się jako procesu społecznego ma też zasadnicze znaczenie dla konstruktywizmu społecznego i choć procesy budowania wiedzy są niemal indywidualne, oznacza to, że ludzie mimo wszystko przyswajają wspólne koncepcje i umiejętności. Niektórzy uważają interakcję społeczną za nieodzowną (...), dlatego też konstruowanie indywidualnej wiedzy zachodzi przez interakcje, negocjacje i współpracę⁸⁰*. Znaczenie, jakie ma dla efektywnego uczenia się współpraca i interakcja, nie wyklucza sytuacji, że uczniowie mogą przyswajać nową wiedzę indywidualnie. Podczas skutecznego uczenia się wchodzi ze sobą w interakcję dwa rodzaje poznania – rozproszone (obejmujące uczenia, inne osoby obecne w środowisku uczenia się, jak również dostępne zasoby, technologie i narzędzia) oraz indywidualne⁸¹.

Poza wymienionymi aspektami uczenia się Erik De Corte wymienia kumulacyjny i indywidualny wymiar tego procesu. Pierwszy wynika z faktu, że uczenie się jest konstruktywne – uczniowie przyswajają i budują nową wiedzę i umiejętności na bazie tego, co już wiedzą i potrafią zrobić. Zatem istotny czynnik, który wpływa na uczenie się, stanowi dotychczasowa posiadana wiedza. Drugi wiąże się z tym, że zindywidualizowane uczenie się zdeterminowane jest przez zdolności, posiadaną wiedzę, uczniowskie koncepcje uczenia się, style oraz strategie

⁷⁶ Zimmerman, Risemberg; za: E. De Corte, op. cit., s. 86.

⁷⁷ Dignath, Büttner, Langfeldt; za: E. De Corte, op. cit., s. 86.

⁷⁸ Zob. J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2006; E. De Corte, op. cit., s. 87.

⁷⁹ H. Dumont, D. Istance, op. cit., s. 53.

⁸⁰ E. De Corte, op. cit., s. 88–89.

⁸¹ Salomon, Perkins; za: E. De Corte, op. cit., s. 88–89.

uczenia się, motywację, zainteresowania, przekonania oraz emocje łączące się z własną skutecznością⁸².

Józefa Bałachowicz, opierając się na założeniach konstruktywizmu, formułuje istotne dla edukacji prawidłowości, które wyznaczają jakość i efektywność nauczania i uczenia się:

- zaangażowanie oraz aktywność ucznia mają kluczowe znaczenie w planowaniu i realizacji zajęć szkolnych; efektywne uczenie się i sukces dziecka wymagają wysiłku oraz nakładu czasu nauczyciela i ucznia;
- uczenie się nie jest pasywne; człowiek uczy się w sposób celowy, selekcjonuje oraz przekształca swoje doświadczenia, kontroluje wyniki uczenia się; uczeń powinien być świadomy swojego procesu uczenia się, umieć uczyć się;
- w procesie edukacji to, w jaki sposób dziecko się uczy, jak myśli, jakie znaczenia przypisuje własnemu doświadczeniu, uznaje się za ważniejsze niż wyniki uczenia się; konstruowanie, zrozumienie, interpretowanie oraz nadawanie osobistego sensu szkolnemu uczeniu się stają się podstawą do organizowania i oceny uczenia się;
- uczenie się ma charakter społeczny; proces szkolnego uczenia się to interakcja ucznia ze światem, z innymi ludźmi oraz z sobą samym;
- wybory człowieka, zachowania oraz działania zależą od znaczenia, jakie nadaje swojemu doświadczeniu, stąd szkolne uczenie się powinno łączyć się z wartościowaniem, ocenianiem, wyrażaniem osobistego stosunku do poznawanych treści;
- podczas konstruowania wiedzy i dochodzenia do zrozumienia uczeń wykorzystuje „zaplecze poznawcze”, wiedzę, którą zdobył w codziennych doświadczeniach życiowych i w szkole, stąd obydwa te zakresy powinny zostać tak zintegrowane, by osobista i społeczna wiedza wzajemnie się wspierały;
- konstruktywne łączenie osobistych doświadczeń z obecnymi jest procesem aktywnym, angażującym porównywanie, wymianę oraz restrukturyzację dotychczasowej wiedzy, umiejętności oraz postaw; zatem uczenie się nie jest sumowaniem czy dokładaniem nowej wiedzy do już posiadanej, ale jej aktywną restrukturyzacją;
- proces szkolnego uczenia się powinien być wielokierunkowy, bogaty w treści, umożliwiać wykorzystywanie różnych „narzędzi” kulturowego poznania;

⁸² E. De Corte, op. cit., s. 89–90; zob. także: G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, [w:] B. Śliwerski (red.), op. cit., s. 276.

- klasa tworzy wspólnotę osób uczących się; uczeń jest aktywny, kiedy nawiązuje partnerskie kontakty; współdziała w poszukiwaniu wiedzy, wyraża przy tym swoje uczucia i myśli; praca pod kierunkiem nauczyciela winna tworzyć przestrzeń oraz sposobność do podmiotowego rozwoju dziecka⁸³.

Zakończenie

Współcześnie zainteresowanie procesami uczenia się oraz tworzeniem środowisk, w których może się ono realizować, jest bardzo duże. *Światowy trend zmusza wszystkie kraje, by szczególnie dbały o osiąganie wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności oraz zwracały większą uwagę na kwestię tzw. kompetencji XXI wieku. Niepokój wywołuje fakt, że tradycyjne koncepcje edukacyjne nie są w stanie sprostać tak wygórowanym wymaganiom*⁸⁴. Jednak wiedza wynikająca ze współczesnych badań nad uczeniem się może skłaniać do refleksji nad przebiegiem tego procesu i w konsekwencji prowadzić do jego przeobrażeń.

Nauczyciele i osoby decydujące o kształcie oświaty powinny zatem zdawać sobie sprawę, że niezwykle ważnym zadaniem środowisk uczenia się jest zachęcanie młodych ludzi do aktywnego zaangażowania oraz kształtowanie rozumienia ich roli jako uczących się. Istotną rzeczą stanowi również świadomość, że to uczniowie są najważniejszymi uczestnikami tych środowisk, a także wiedza dotycząca społecznej natury uczenia się. Wyniki badań wskazują na duże znaczenie motywacji i emocji uczniów odgrywających ważną rolę w ich osiągnięciach. Zwracają uwagę na indywidualne różnice między uczniami, również w obszarze posiadanej przez nich wiedzy, na konieczność stawiania wymagań będących wyzwaniem, które jednak nie powinny być zbyt obciążające, a także na formułowanie jasno określonych oczekiwań i kształtującą informację zwrotną, mającą na celu wspieranie uczenia się. Wskazują ponadto na potrzebę tworzenia złożonych struktur wiedzy poprzez hierarchiczne ustawianie bardziej podstawowych elementów oraz na możliwość jej transferu, jak również na promowanie połączeń między dziedzinami wiedzy, przedmiotami szkolnymi oraz społecznością lokalną i szerszym światem⁸⁵. Choć zalecenia te wydają się w większości znane, to jednak przestrzeganie ich wszystkich nie jest ani łatwe, ani oczywiste w warunkach współczesnej szkoły. Staje się jednak niezbędne, aby proces uczenia się był efektywny.

⁸³ J. Bałachowicz, op. cit., s. 64.

⁸⁴ B. Ischinger, *Wprowadzenie*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, op. cit., s. 17.

⁸⁵ D. Istance, H. Dumont, op. cit., s. 479–493.

BIBLIOGRAFIA

- Amborska-Głowacka D., *Motywacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Baer D.M., *Stosowana analiza behawioralna*, [w:] N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a proces uczenia się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Bałachowicz J., *Konstruktywne nauczanie i uczenie się jako podstawa nowoczesnego progresywizmu*, [w:] E. Smak, S. Włoch (red.), *Edukacja poprogresywna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Boekaerts M., *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2006.
- De Corte E., *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Dumont H., Istance D., *Analiza i tworzenie się środowisk uczenia się XXI wieku*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowski, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Gołębiak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Gołębiak B.D., *Program szkolny*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Herzog W., *Pedagogika a psychologia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Hinton K., Fischer K.W., *Uczenie się z perspektywy rozwojowej i biologicznej*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Hurme H., *Rozwój emocjonalny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji poznawczych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Istance F., Dumont H., *Przyszłość środowisk uczenia się w XXI wieku*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Mackintosh N.J., Colman A.M., *Wprowadzenie*, [w:] N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a proces uczenia się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Mackintosh N.J., *Warunkowanie klasyczne i sprawcze*, [w:] N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a proces uczenia się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Malewski M., *Wstęp do polskiego wydania*, [w:] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Phillips D.C., Soltis J.F., *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Schneider B., Keesler V., Morlock L., *Wpływ rodziny na uczenie się i socjalizację dzieci*, [w:] H. Dumont, D. Istance (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Skinner B.F., *Poza wolnością i godnością*, PIW, Warszawa 1977.
- Sławińska M., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Uljens M., *Dydaktyka szkolna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Mirosława Żmudzka

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WSPOMAGANIE KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNYCH DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

PROMOTING PRESCHOOL CHILDREN'S SOCIAL SKILLS AND EMOTIONAL COMPETENCIES

Streszczenie: W artykule prezentuję możliwości wspomagania kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci w wieku przedszkolnym. W analizach dotyczących rozwoju kompetencji społecznych czynnikiem uznawanym przez autorów za istotny są mechanizmy regulacji emocji umożliwiające rozpoznawanie emocji i kierowanie nimi w taki sposób, aby być zdolnym do zaspokajania swoich potrzeb i realizacji potencjału rozwojowego zgodnie z normami społecznymi oraz utrzymywania pozytywnych relacji z innymi. Z kolei badacze zajmujący się kompetencjami emocjonalnymi określają je w odniesieniu do otoczenia społecznego i podkreślają, że kontekstem funkcjonowania emocjonalnego są inni ludzie. Kompetencje w tym obszarze wiążą się z wymianą emocjonalną w relacjach z innymi. Rozważania dotyczące kompetencji emocjonalnych i społecznych są uzupełnione o aspekty związane z tworzeniem warunków i podejmowaniem działań związanych z kształtowaniem ich elementów składowych. Prezentowane w artykule metody są możliwe do wykorzystania zarówno w środowisku rodzinnym, jak i przedszkolnym, natomiast programy odnoszą się do kompetencji emocjonalno-społecznych wspomaganych tylko w przedszkolu.

Abstract: The article presents different possibilities of promoting emotional and social competencies in preschool children. In the research on the social skills development the key factor, according to many authors, is the emotional control mechanism. The mechanism enables recognizing emotions and leading them in a way which enables the children satisfy their needs and fulfil their developmental potential as well as get on well with other members of society. Then, the researchers studying emotional competencies define them with reference to social environment. Furthermore, they emphasize the context of emotional functioning, namely other people. The competencies here entail emotional interaction with other people. The article explores the aspects of creating factors and making decisions connected with forming the constituent parts of emotional and social competencies. The methods presented in the article could be applied both in family environment and in kindergarten classroom contexts. The programs, however, refer exclusively to emotional competencies and social skills promoted in preschool education.

Słowa kluczowe: wiek przedszkolny, kompetencje emocjonalne, kompetencje społeczne.

Key words: preschool education, emotional competencies, social skills.

Wprowadzenie

Tworzenie warunków stymulujących rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci przedszkolnych jest jednym z najważniejszych zadań stojących przed placówkami realizującymi edukację przedszkolną. O potrzebie koncentracji uwagi na budowaniu i wzmacnianiu tych kompetencji u dzieci w przedszkolu mówią pedagodzy i psychologowie, wskazując je jako determinantę ich sukcesu szkolnego. Z prezentowanych przez M. Czub wyników badań wynika, że dzieci charakteryzujące się wysokim poziomem umiejętności nawiązywania interakcji z innymi, rozpoznawania i wyrażania emocji oraz regulowania własnych stanów emocjonalnych posiadają wyższą gotowość szkolną, co gwarantuje wysokie osiągnięcia w pierwszych latach nauki. Na podkreślenie zasługuje także wysoka skuteczność działań podejmowanych w tym obszarze już w przedszkolu, przy stosunkowo niskich nakładach finansowych¹. Wspieranie rozwoju dzieci w tym obszarze jest więc w pełni uzasadnione troską o ich szkolne funkcjonowanie, które wiąże się z koniecznością inicjowania i podtrzymywania relacji z dorosłymi i dziećmi, a także z właściwym reagowaniem na często złożone sytuacje społeczne.

Wiek przedszkolny to ważny okres w rozwoju społecznym, rozumianym jako *nabywanie umiejętności zachowania się zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami*². Rozwój ten wiąże się z poszerzeniem kręgu osób znaczących w życiu dziecka. W okresie przedszkolnym dziecko wchodzi w bliższe relacje z innymi dziećmi oraz osobami pełniącymi wobec niego funkcje opiekuńcze, wychowawcze i edukacyjne. Zmiana w sferze społecznej dotyczy nie tylko osób, ale także potrzeb dziecka związanych z poszerzającym się kontekstem społecznym. Wcześniej główną potrzebą zaspokajaną w kontakcie z najbliższymi była potrzeba bezpieczeństwa i bliskości. W okresie przedszkolnym pojawiają się kolejne potrzeby społeczne, takie jak:

- potrzeba budowania relacji przyjacielskich,
- potrzeba współdziałania z innymi ludźmi w sytuacji realnej i w zabawie,
- potrzeba zdobywania wiedzy o świecie społecznym, normach i zasadach społecznych oraz uczenie się właściwych sposobów działania.

W wyniku nabywania doświadczeń społecznych w wieku przedszkolnym dziecko rozwija kompetencje niezbędne do dobrego funkcjonowania w szkole³.

¹ M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, IBE, Warszawa 2014.

² E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 436.

³ J. Matejczuk, Środowisko rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej, [w:] A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2014.

Kompetencje emocjonalne

Kompetencja emocjonalna wg H. R. Schaffera jest to *zdolność jednostki do radzenia sobie zarówno z własnymi, jak i cudzymi emocjami*⁴. W skład kompetencji emocjonalnej wchodzi:

- świadomość własnego stanu emocjonalnego uwzględniająca możliwość odczuwania jednocześnie wielu emocji;
- zdolność do dostrzegania cudzych emocji, oparta na wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych, charakteryzujących się pewnym stopniem kulturowej jednolitości znaczenia emocjonalnego;
- znajomość słownictwa i wyrażen związanych ze stanami emocjonalnymi dostępnych w danej (sub)kulturze;
- zdolność do empatycznego zaangażowania w odpowiedzi na emocje przeżywane przez innych ludzi;
- zdolność do zdawania sobie sprawy, że wewnętrzne stany emocjonalne nie zawsze przejawiają się w określonych zewnętrznych oznakach;
- zdolność do adaptacyjnego radzenia sobie z przykrymi i nieprzyjemnymi emocjami;
- świadomość tego, że charakter relacji wyznacza w znacznym stopniu komunikowanie emocji i wzajemności w związku;
- zdolność kontroli nad emocjami i akceptacja dla przeżywanych stanów emocjonalnych⁵.

Wymienione umiejętności przez wielu badaczy są ujmowane jako składowe inteligencji emocjonalnej rozumianej jako *zdolność spostrzegania i wyrażania emocji, ich rozumienia i wykorzystywania oraz kierowania nimi w celu wspierania rozwoju jednostki*⁶.

M. Deptuła za istotne dla funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami uznaje takie kategorie uwarunkowań rozwoju kompetencji emocjonalnej jak: świadomość własnych stanów emocjonalnych i umiejętność komunikowania ich innym ludziom, rozpoznawanie emocji innych ludzi i umiejętność empatycznego reagowania na nie oraz kontrolowanie emocji⁷.

⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 148.

⁵ C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 94–117.

⁶ P. Salovey, P.T. Bedell, J.B. Detweiler, J.D. Mayer, *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005.

⁷ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Świadomość własnych stanów emocjonalnych i umiejętność komunikowania ich innym ludziom

Zdaniem wielu badaczy pierwszym etapem w rozwoju emocjonalnym i społecznym jest kształtowanie się przywiązania i wynikające z tego konsekwencje dla dalszego rozwoju. *Przywiązanie odnosi się do szczególnej organizacji zachowań w odniesieniu do opiekuna i do specyficznej roli, jaką ta diadyczna organizacja pełni w regulacji emocji*⁸. Jakość diadycznej regulacji emocji jest czynnikiem, który determinuje późniejsze funkcjonowanie emocjonalne jednostki. Na początku wieku przedszkolnego dziecko zaczyna również używać języka w celu nazywania swoich przeżyć i opisywania emocji innych ludzi. W wieku 4 i 5 lat język emocji dynamicznie się rozwija i dziecko nie tylko nazywa uczucia innych, ale zaczyna dostrzegać i opisywać przyczyny emocji obserwowanych u innych. Rozszerzenie doświadczeń społecznych poprzez kontakty z rówieśnikami i dorosłymi zwiększa zainteresowanie emocjami i sprzyja potrzebie ich rozumienia. Do szóstego roku życia dziecko nabywa i doskonali zdolność do rozumienia własnych i cudzych emocji oraz regulowania napięcia i ekspresji uczuć. Dziecko nabywa umiejętności emocjonalne dzięki dobrym relacjom z rodzicami, którzy uczą je identyfikowania i nazywania własnych emocji, szacunku dla uczuć oraz rozumienia ich związku z różnymi sytuacjami społecznymi. Istotną rolę w tym zakresie odgrywają nauczyciele przedszkola.

Dla rozwoju zdolności do uświadamiania sobie własnych uczuć istotne znaczenie mają rozmowy na temat emocji. Pomagają one dziecku zrozumieć własne emocje, a także dzielić się swoimi doświadczeniami emocjonalnymi z innymi i uwzględniać je w kontaktach międzyludzkich⁹. Zdolność mówienia o emocjach świadczy o tym, że dzieci potrafią dokonać obiektywnej oceny uczuć swoich, jak również innych osób. Zdolność myślenia o uczuciach i omawiania ich z innymi osobami oznacza, że z jednej strony dzieci usiłują zrozumieć własne emocje, a z drugiej wysłuchują przemyśleń innych ludzi na temat emocji i zapoznają się z ich interpretacją rozmaitych sytuacji¹⁰. M. Deptuła określiła warunki sprzyjające rozwojowi zdolności do uświadamiania sobie własnych stanów emocjonalnych i komunikowania ich innym¹¹. Prezentuje je tabela nr 1.

⁸ M. Czub (red.), op. cit., s. 20.

⁹ H.R. Schaffer, op. cit., s. 158.

¹⁰ Ibidem, s.157.

¹¹ M. Deptuła, op. cit.

Tabela 1. Warunki sprzyjające rozwojowi zdolności do uświadamiania sobie własnych stanów emocjonalnych i komunikowania ich innym ludziom

Cele – tworzenie warunków do:	Działania
uczenia się identyfikowania uczuć i ujmowania ich w słowa, rozwijania zasobów językowych pozwalających okazywać uczucia	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowy z dzieckiem na temat przeżywanych przez nie emocji aktualnie i w przeszłości (wspominanie) • dbanie o pozytywny klimat emocjonalny w rodzinie • zapewnienie dziecku możliwości zabawy z rówieśnikami
uczenia się coraz lepszego rozumienia związku między powstającymi uczuciami a sytuacją	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowy z dzieckiem na temat przeżywanych przez nie emocji oraz emocji przeżywanych przez dorosłego i ich związku z sytuacją • czytanie literatury pięknej, wspólne oglądanie filmów i rozmowy na temat przeżyć bohaterów oraz związków między sytuacją a przeżywanymi przez nich uczuciami
opanowania reguł wyrażania uczuć przyjętych w danej kulturze	<ul style="list-style-type: none"> • dostarczanie dziecku instrukcji dotyczących akceptowanych sposobów wyrażania uczuć i wzorów do naśladowania (literatura, film) • wyrażanie własnych uczuć przez dorosłego w sposób akceptowany społecznie
nabierania szacunku dla uczuć, uczenia się akceptacji zarówno przyjemnych, jak i przykrych uczuć	<ul style="list-style-type: none"> • zachęcanie dziecka do wyrażania uczuć oraz okazywanie uwagi i szacunku dla jego przeżyć

Źródło: M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 145.

Rozpoznawanie emocji innych ludzi i umiejętność empatycznego reagowania na nie

Najkorzystniejsze warunki dla rozwoju rozpoznawania cudzych emocji i adekwatnego reagowania na nie kształtują się w okresie wczesnego dzieciństwa w relacji z rodzicami. Dzieci bezpiecznie przywiązane prawidłowo rozróżniają stany emocjonalne innych osób¹². Zdobywają wiedzę o uczuciach, obserwując ludzi wokół siebie, słuchając bajek i opowiadań, czytając literaturę piękną, oglądając filmy. Schaffer podkreśla rolę rozmów z dzieckiem na temat emocji. Dzięki nim dziecko może wyjaśnić zachowanie innych, rozszerzać swoje zdolności do rozumienia coraz większej gamy uczuć oraz coraz lepiej rozumieć istotę relacji interpersonalnych¹³.

¹² M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Seria Psychologia, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

¹³ H.R. Schaffer, op. cit.

Istotna jest także rola dialogu emocjonalnego, który prowadzi rodzic z dzieckiem, odpowiadając na wyrażane przez nie uczucia własną reakcją emocjonalną, a ono z kolei reaguje na emocje rodzica. Dialog emocjonalny rodzica i dziecka rozpoczyna się już w niemowlęctwie i ma wówczas charakter wymiany niewerbalnych sygnałów emocjonalnych. W miarę rozwoju dziecka wachlarz używanych środków rozszerza się o nazywanie przez nie własnych stanów emocjonalnych, rozmowy na temat przyczyn powstawania emocji, ich wpływu na dziecko i możliwości zmieniania stanów emocjonalnych. W relacji z dorosłym dziecko uczy się, że druga osoba podziela jego doświadczenia emocjonalne, a dorosły ma możliwość wpływania na dziecięcą ocenę sytuacji przez wyjaśnianie mu przyczyn emocji i oddziaływanie na jego uczucia. Socjalizacja uczuć dokonuje się poprzez model wzajemności¹⁴. Tabela 2 prezentuje zestawienie warunków i działań sprzyjających rozwojowi zdolności do rozpoznawania emocji innych ludzi i empatycznego reagowania na nie.

Tabela 2. Warunki sprzyjające rozwojowi zdolności do rozpoznawania emocji innych ludzi i empatycznego reagowania na nie

Cele – tworzenie warunków do:	Działania
<ul style="list-style-type: none"> • uczenia się odczytywania emocji przeżywanych przez innych ludzi z wyrazu twarzy, zachowania i rozumienia przyczyn powstawania emocji oraz ich subiektywnego charakteru • uświadamiania sobie faktu maskowania uczuć przez ludzi, motywów takiego działania i następstw • rozwijania zdolności analizy sytuacji społecznych i ich emocjonalnych konsekwencji • kształtowania się przekonania, że ludzie mają prawo do nietypowych czy odmiennych od dziecka zachowań emocjonalnych • nabierania szacunku dla przeżyć innych ludzi 	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowy na temat emocji z rodzicami, dziadkami, rodzeństwem, rówieśnikami, nauczycielami: <ul style="list-style-type: none"> – wspomnianie z dzieckiem wydarzeń z przeszłości nacechowanych emocjonalnie – przywiązywanie wagi do szczegółów, okazywanie zainteresowania i podkreślanie wagi wydarzenia przez używanie przymiotników i dodatkowych określeń, nadawanie wydarzeniu ram czasowych i przestrzennych, stawianie pytań oraz budowanie spójnej narracji – wyjaśnianie zachowania innych ludzi skoncentrowane na różnorodnych przyczynach przeżywania tych samych uczuć w zależności od indywidualnej oceny zdarzenia i różnorodnych sposobach zachowania się pod wpływem tego samego uczucia – skupianie uwagi dziecka na jego podobieństwie do innych ludzi oraz działania zmierzające do budowania więzi dziecka z innymi ludźmi

¹⁴ Idem, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 273–274.

	<ul style="list-style-type: none"> - kierowanie uwagi dziecka na sytuację innej osoby i pomaganie mu w odczuwaniu przeżywanych przez nią uczuć, także gdy dziecko ma swój udział w ich powstawaniu (indukcja) • czytanie literatury pięknej i zachęcanie do jej czytania przez dziecko, zapewnienie kontaktu ze sztuką (plastyka, muzyka, teatr, film) jako podstawa do rozmów o emocjach przeżywanych przez innych ludzi i dziecko oraz współbrzmienia emocjonalnego
<p>zdobywania pozytywnych doświadczeń wynikających z podzielenia uczuć dziecka przez innych ludzi oraz z reakcji empatycznej dziecka na ich uczucia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • prowadzenie z dzieckiem dialogu emocjonalnego: empatyczne reagowanie na emocje dziecka i zachęcanie go do empatycznego reagowania na emocje rodzica początkowo za pomocą reakcji niewerbalnych, a w późniejszym okresie do werbalnych i behawioralnych reakcji empatycznych • wspieranie dziecka w sytuacji przeżywania stresu

Źródło: M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 154.

Kontrolowanie emocji

Trudnym wyzwaniem rozwojowym w wieku przedszkolnym jest uczenie się tego, co określa się jako reguły ekspresji emocji. Odnoszą się one do zwyczajów okazywania i komunikowania uczuć i umożliwiają wzajemne przewidywanie reakcji¹⁵. Pojęcia kontroli emocjonalnej używa się zamiennie z pojęciem „regulacji emocji”. Reguły ekspresji emocji odnoszą się do zwyczajów okazywania i modyfikowania reakcji emocjonalnych, zwłaszcza ich intensywności i czasu trwania. Regulacja emocji to *zewnętrzne i wewnętrzne procesy zaangażowane w monitorowanie, ocenę i modyfikowanie reakcji emocjonalnych, zwłaszcza ich intensywności i czasu trwania*¹⁶. Najbardziej ćwiczoną w okresie przedszkolnym kompetencją jest samokontrola emocji, czyli umiejętność samodzielnej regulacji swoich stanów emocjonalnych. Na okres przedszkolny, zdaniem Schaffera, przypadają dwa główne zadania w tym zakresie związane z kontrolą werbalną i tłumieniem odczuć emocjonalnych¹⁷. Dzięki zabawie i rozwojowi myślenia dzieci w wieku przedszkolnym zdobywają umiejętność symulowania emocji, a dzięki temu uzy-

¹⁵ H.R. Schaffer, op. cit.

¹⁶ Thompson 1994, za: H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 152.

¹⁷ Ibidem.

skują zdolność do zgodnego z konwencjami społecznymi minimalizowania lub maksymalizowania okazywania uczuć. Do szóstego roku życia dziecko nabywa i doskonali zdolność do rozumienia własnych i cudzych emocji oraz do regulowania napięcia i ekspresji uczuć. Warunki i działania umożliwiające rozwój zdolności do samokontroli przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Warunki sprzyjające rozwojowi zdolności do samokontroli

Cele – tworzenie warunków do:	Działania
uczenia się reguł zachowania pod wpływem emocji i stosowania ich w codziennym życiu, zdobywania wiedzy o sankcjach społecznych za łamanie tych reguł	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowy na temat powstawania emocji i ich wpływu na dziecko, tłumaczenie, wyjaśnianie sensu reguł i okoliczności ich stosowania, zachęcanie dziecka do udziału w ustalaniu reguł oraz uczenie zasad <i>fair play</i> (np. grając w karty) • przestrzeganie reguł przez osoby znaczące i egzekwowanie ich przestrzegania przez dziecko w miarę możliwości • nagradzanie podejmowanych przez dziecko prób samokontroli • stosowanie indukcji pozytywnej w przypadku podejmowania prób samokontroli przez dziecko, gdy powstrzymało się ono od zrobienia komuś przykrości czy wyrządzenia szkody • umiarkowana kontrola zachowania się dziecka pod wpływem emocji, podejmowana w odpowiednim momencie (gdy dziecko miało już szansę podjęcia prób poradzenia sobie z nimi) • wspieranie dziecka w sytuacji utraty samokontroli (np. uspokajanie)
wzbogacania wiedzy o sposobach radzenia sobie z trudnymi uczuciami i ich możliwych następstwach	<ul style="list-style-type: none"> • zachęcanie dziecka do poszukiwania sposobów radzenia sobie z trudnymi uczuciami i dokonywanie ich oceny • przekazywanie dziecku informacji o konstruktywnych sposobach radzenia sobie z przykrymi uczuciami – rozmowa, dzielenie się doświadczeniami, przykłady z literatury i filmu • dbanie o dostarczanie dziecku dobrych wzorców – dawanie dobrego przykładu przez dorosłego, odpowiedni dobór zabaw i gier, programów telewizyjnych oraz kręgu przyjaciół
rozpoznawania możliwości kontroli sytuacji stresującej i dobierania adekwatnych strategii radzenia sobie z emocjami	<ul style="list-style-type: none"> • zachęcanie dziecka do analizy sytuacji zdarzających się bohaterom literackim i przykładów z ich życia pod kątem możliwości wpływania na nie

	<ul style="list-style-type: none"> • zachęcanie dziecka do rozpatrywania adekwatności różnych sposobów radzenia sobie z emocjami w zależności od posiadania lub nieposiadania możliwości kontroli nad sytuacją
uczenia się odraczania gratyfikacji	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie dziecku okazji do czekania na swoją kolej lub na atrakcyjne dla niego wydarzenie, stosownie do poziomu dojrzałości dziecka • zachęcanie dziecka do podejmowania kolejnej próby w przypadku niepowodzenia w działaniu i wspieranie go w odnoszeniu sukcesu • zachęcanie dziecka do planowania swoich działań i nagradzania się po osiągnięciu celu
zwiększania motywacji do uczenia się samokontroli i zwiększania gotowości do respektowania reguł wyrażania emocji	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie okazji do atrakcyjnej zabawy z kompetentnymi społecznie rówieśnikami • podnoszenie atrakcyjności grupy rówieśniczej złożonej z dzieci społecznie kompetentnych przez tworzenie dziecku możliwości zaspokajania w niej istotnych potrzeb

Źródło: M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 165.

Kompetencje społeczne

Pojęcie kompetencji społecznej nie zostało jednoznacznie zdefiniowane. Schaffer stwierdza, że kompetencja społeczna to „skuteczność w interakcjach” i jest ona oceniana w zależności od wieku dziecka, warunków kulturowych, w których ono żyje oraz jego celów i sytuacji¹⁸. M. Karwowska-Struczyk kompetencje społeczne ujmuje jako *złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez dziecko w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, zarówno w domu rodzinnym, jak i innych środowiskach socjalizacyjnych*¹⁹. Zdaniem M. Kielar-Turskiej kompetencja społeczna to zdolność do osiągania celów społecznych, angażowania się w złożone interakcje społeczne i nawiązywania związków przyjacielskich oraz włączenie się w grupę i zdobywanie akceptacji rówieśników²⁰. Autorka wskazuje, że szczególnie ważny dla rozwoju kompetencji społecznych jest wiek przedszkolny.

¹⁸ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*, s. 181.

¹⁹ M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

²⁰ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Aby dziecko mogło skutecznie funkcjonować w grupie, w środowisku pozarodzinnym i instytucjonalnym, jego zachowanie musi nabrać charakteru społecznego, czyli przebiegać zgodnie z normami obowiązującymi w danej grupie czy społeczności oraz uwzględniać potrzeby i stany emocjonalne innych ludzi. Już w drugim roku życia dzieci stają się świadome istnienia reguł zachowania i oczekiwań z nimi związanych ze strony dorosłych. Nauka reguł postępowania odbywa się początkowo podczas codziennych czynności, w domu rodzinnym²¹. Wyniki badań upoważniają do stwierdzenia, że w wieku przedszkolnym wpływ środowiska rodzinnego w zakresie nauki zasad życia społecznego jest bardzo znaczący i dotyczy następujących czynników:

1. szerokiego zakresu aktywności uruchamianych w domu i dających okazję do rozmów,
2. możliwości odnoszenia aktualnych wydarzeń do wcześniejszych doświadczeń związanych z historią rodziny,
3. większych okazji do kontaktu „jeden na jeden” i większego skupienia uwagi na dziecku,
4. silnego zaangażowania emocjonalnego dziecka w sytuacje rodzinne,
5. silnego związku emocjonalnego dziecka z „nauczającym” rodzicem²².

Fakt, iż dziecko w wieku przedszkolnym spędza coraz więcej czasu poza środowiskiem rodzinnym, powoduje jego większe zaangażowanie w relacje rówieśnicze i w kontakt z autorytetami innymi niż rodzice. Im większa autonomia dziecka i jego wiara we własne możliwości, tym większe zaangażowanie w relacje, a co za tym idzie więcej okazji do urealniania swoich wyobrażeń na temat świata i innych ludzi oraz samego siebie²³.

Na początku okresu przedszkolnego sposób nawiązywania relacji z innymi, zdobywania zainteresowania, uzyskiwania wsparcia i interpretowania zachowań innych ludzi jest głównie efektem uwewnętrznionych doświadczeń rodzinnych z pierwszych dwóch lat życia, funkcjonujących w formie konstruktów kognitywno-afektywnych²⁴. W miarę poszerzania się pozarodzinnych doświadczeń dziecka, szczególnie tych dotyczących nawiązywania bliskich relacji z rówieśnikami lub autorytetami, sposoby te ulegają modyfikacjom, a pozytywne doświadczenia

²¹ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

²² Tizad, Hughes, 1984 za: H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*

²³ B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005.

²⁴ Bretherton, Munholland 1999 za: M. Czub (red.), op. cit.

w tym zakresie mogą zmieniać nastawienie dziecka do innych oraz jego zachowanie w relacjach społecznych. Przyjaźnie dzieci przedszkolnych mają charakter nietrwały oraz koncentrują się wokół wspólnych aktywności i przedmiotów. Nawiązują się głównie pomiędzy dziećmi tej samej płci i utrzymują taki charakter do rozpoczęcia nauki szkolnej²⁵.

W okresie przedszkolnym rozwijają się zachowania prospołeczne, których początki można zaobserwować w wieku 2–3 lat, takie jak pocieszanie innych dzieci i zachowania altruistyczne²⁶. Równocześnie przedszkolak często przejawia zachowania agresywne wobec innych – około czwartego roku życia stopniowo zanika agresja instrumentalna przejawiana w celu zdobycia czegoś, a jej miejsce zajmuje agresja wroga, skierowana na zadanie bólu fizycznego lub emocjonalnego.

Ważne ze względu na kształtowanie się kompetencji społecznych i dla funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami są: uspołecznienie myślenia i działania, umiejętność współpracy z rówieśnikami, ale także nauczycielami, oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów.

Uspołecznienie myślenia i działania

W okresie przedszkolnym – ze względu na zachodzące zmiany rozwojowe i poszerzenie dostępu dziecka do świata fizycznego i społecznego – obserwujemy stopniowe uspołecznienie dziecka. Wiąże się ono z pogodzeniem własnych pragnień i możliwości ich zaspokojenia z wymaganiami społecznymi, dotyczącymi treści i formy działań²⁷.

Uspołecznienie to nie tylko przyjęcie reguł społecznych, ale przede wszystkim myślenie i działanie uwzględniające innych ludzi, a nie tylko własny punkt widzenia. Dzięki doświadczeniom zdobywanym w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym dziecko uczy się, że świat w oczach innych może wyglądać zupełnie inaczej. Bardzo ważną rolę odgrywa w tym procesie środowisko przedszkolne, w którym dziecko na co dzień doświadcza wielu konfliktów poznawczych, spotykając się z różnymi punktami widzenia, z nowymi pytaniami, sposobami interpretacji rzeczywistości. Konflikt poznawczy jest nie tylko motorem napędowym rozwoju poznawczego, ale również konfrontuje dziecko z potrzebami i problemami innych osób, uwrażliwia na inne osoby w procesie myślenia i działania oraz motywuje do uczenia się właściwych sposobów działania w świecie.

²⁵ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

²⁶ Ibidem.

²⁷ B. Smykowski, *Wiek przedszkolny: jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), op. cit.

Oddziaływania środowiska rodzinnego i przedszkolnego powinny koncentrować się z jednej strony na dostarczaniu dziecku różnych możliwości kontaktów społecznych, dzięki którym dziecko, doświadczając konfliktu poznawczego, będzie mogło pracować nad pogodzeniem własnych pragnień z wymaganiami otoczenia, z drugiej – na zapewnieniu warunków, w których nowo zdobyte doświadczenia, wiedza i umiejętności będą mogły zostać właściwie zintegrowane. W ofertach kierowanych do dziecka ze strony otoczenia powinny się pojawić następujące działania:

- udostępnianie dziecku wiedzy o świecie, zasadach, regułach, normach, rolach oraz adekwatnych formach działania w danej sytuacji poprzez opowiadanie, informowanie, pokazywanie, stwarzanie możliwości obserwowania podczas wizyt w różnych instytucjach lub uczestniczenia w różnych spotkaniach;
- stwarzanie okazji do refleksji, komentowania i dyskusowania problemów i zjawisk w codziennych sytuacjach, np. podczas opowiadania bajek, czytania, wspólnych posiłków, zabaw, spacerów;
- stwarzanie okazji do przepracowania, ćwiczenia, sprawdzania, doskonalenia nowo zdobytych doświadczeń, zarówno w codziennych kontaktach z innymi dorosłymi i dziećmi, a także w zabawie²⁸.

Kształtowanie się gotowości do satysfakcjonującej współpracy z innymi

Stanowi bardzo ważne zadanie ze względu na to, że zmiany społeczne ograniczają kontakty społeczne, a zmniejszająca się liczba dzieci w rodzinie prowadzi do ograniczenia liczby naturalnych sytuacji, w których dziecko mogłoby ćwiczyć współpracę z innymi. M. Deptuła przyjmuje, że umiejętność współpracy jest szczególnie ważna dla funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami²⁹. Początek jej rozwoju przypada na okres przedszkolny, w którym dziecko zaczyna przejawiać wolę działania skierowanego na nawiązywanie dobrych stosunków z innymi ludźmi, angażuje się w zabawy wymagające współpracy z innymi i dzięki temu rozwija zdolność kontroli nad własnymi przeżyciami i zachowaniami³⁰. Wspólne działanie z innymi wiąże się z posługiwaniem się przez dziecko wieloma umiejętnościami, m.in. okazywaniem szacunku dla propozycji rówieśnika, przyjmowaniem odpowiedzialności za skutki swojego działania, zgadzaniem się z wolą

²⁸ J. Matejczuk, op. cit., s. 52.

²⁹ M. Deptuła, op. cit., s. 180.

³⁰ B. Smykowski, *Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej*, [w:] A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.

większości, zaangażowaniem w realizację zadań oraz adekwatnym reagowaniem na zachowania uczestników interakcji³¹.

Podjęcie współpracy z rówieśnikiem warunkowane jest osiągnięciem pewnego poziomu rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Smykowski stwierdza, że dziecko musi umieć rozpoznać przeżywane przez siebie uczucia i kontrolować własne zachowania, co pozwala mu uniezależnić się od bodźców zewnętrznych i lepiej planować i organizować własne zachowania. Rozwój zdolności do współpracy dokonuje się przede wszystkim w toku wspólnego działania z rówieśnikami. Naturalną przestrzenią do ćwiczenia współpracy z innymi jest wspólna zabawa oraz gry z regułami, a także wspólna nauka i praca. Dzięki zróżnicowanej pod względem wieku ofercie kontaktów społecznych dziecko uczy się zarówno współpracy w ramach relacji pionowych (nawiązanych z osobami o wyższych kompetencjach i wyższym statusie wynikającym z roli), jak i relacji poziomych (z osobami podobnymi pod względem kompetencji i statusu)³².

Do metod sprzyjających rozwojowi współpracy, możliwych do wykorzystania w okresie przedszkolnym, można zaliczyć metodę projektu oraz tutoring rówieśniczy³³. Głównym celem tego rodzaju oddziaływań przedszkola jest przygotowanie dziecka do pracy zespołowej w zespole klasowym, gdzie coraz częściej praca projektowa i zespołowa stają się wymogiem. Cel perspektywiczny stanowi przygotowanie podłoża do satysfakcjonującej i efektywnej współpracy z innymi ludźmi w życiu dorosłym, zarówno w sferze prywatnej, rodzinnej, jak i zawodowej.

Umiejętność rozwiązywania konfliktów

Konflikt to zdaniem H. Hamer *spór między dwiema osobami (lub większą ich liczbą) albo grupami, dotyczący: różnicy interesów, niemożności zdobycia ważnych dóbr, braku możliwości realizacji istotnych potrzeb czy wartości*³⁴. Z definicji tej wynika, że konflikt opiera się na interakcji, a osoby biorące w niej udział mają niezgodne cele, potrzeby i interesy.

Z punktu widzenia dziecka funkcjonującego w sytuacji konfliktowej ważna jest zdolność do zrozumienia punktu widzenia rówieśnika oraz gotowość do wzięcia

³¹ D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

³² B. Smykowski, *Wiek przedszkolny: jak poznać potencjał dziecka*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), op. cit.

³³ A.I. Brzezińska, *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?*, [w:] J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców*, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Warszawa 2012.

³⁴ H. Hamer, *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować. Przewodnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1999, s. 174.

go pod uwagę w swoich działaniach. Istotną będzie w tej relacji także zdolność do empatii, do wartościowania swojego i cudzego dobra oraz zdolność do uświadamiania sobie konsekwencji różnych rozwiązań dla obu stron uczestniczących w sytuacji konfliktowej. Istotne jest także pozytywne nastawienie do partnera interakcji³⁵. M. Deptuła analizując wyróżnione przez K. Balawajder strategie rozwiązywania konfliktu, stwierdza, że warunkiem sprzyjającym uczeniu się przez dziecko bardziej konstruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu, np. współpracy, jest zmiana jego warunków życia. Umożliwi ona dziecku nabranie przekonania, że inni ludzie chcą się z nim porozumieć i rozwiązać konflikty, tak aby obie strony były zadowolone, ponieważ zależy im na dobrej relacji z dzieckiem. Aby dziecko mogło częściej wchodzić w konstruktywne interakcje konfliktowe, ważną jest jego wiedza o innych ludziach³⁶.

Metody i programy wspomaganie rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych dzieci w wieku przedszkolnym

Okres przedszkolny to zdaniem wielu badaczy najlepszy czas na rozwijanie u dzieci kompetencji emocjonalnych i społecznych, niezmiernie ważnych dla dobrych relacji z rówieśnikami. Autorzy ci są przekonani, że jeśli dziecko będzie miało w swoim repertuarze zachowania emocjonalne i społeczne kompetentne, nie będzie wykorzystywało agresji, by zaspokoić swoje potrzeby czy osiągnąć cele³⁷.

Bierman i Erath wymieniają metody, których systematyczne stosowanie w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym prowadzi do rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych. Są to:

- modelowanie, dostarczanie instrukcji i uzasadnień ukazujących powody, dla których należy się tak zachowywać (modelowanie połączone z moralizowaniem),
- zapewnianie dziecku wielu zróżnicowanych sytuacji do stosowania w praktyce modelowanych zachowań przy zapewnieniu możliwości skorzystania z rady i wsparcia,
- nagradzanie pozytywnych zachowań, zwłaszcza nagrodami społecznymi, po to, aby zachęcać dziecko do samodzielnego naśladowania danego zachowania i poszerzania wiedzy społecznej,
- wspieranie dziecka w korzystaniu z tych umiejętności w kontakcie z rówieśnikami w celu generalizacji wyuczonych zachowań³⁸.

³⁵ M. Deptuła, op. cit.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem, s. 291–293.

³⁸ Ibidem, s. 296.

Modelowanie połączone z egzekwowaniem wymagań

To rodzice i nauczyciele dostarczają dzieciom wzory zachowania się wobec innych ludzi (oddziaływanie własnym przykładem). J. Reykowski zwraca uwagę, że dziecko będzie raczej naśladowało zachowania rodziców, niż postępowało zgodnie z ich instrukcjami, ponieważ często rodzice sami ich nie przestrzegają. Według niego warunkiem opanowania umiejętności respektowania cudzych potrzeb i zachowań prospołecznych jest połączenie opiekuńczej postawy rodziców ze stanowczością. Rodzice powinni nie tylko demonstrować prospołeczne zachowania w obecności dziecka, ale także muszą umieć wyegzekwować od dziecka takie zachowania wobec innych ludzi³⁹.

Modelowanie i moralizowanie

W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, jak wykazała to w swoich badaniach B. Arska-Karyłowska, korzystne jest łączenie metody modelowania z moralizowaniem. Badaczka stwierdziła, że w grupie sześciolatków korzystne wpływy modelowania i moralizowania sumują się pod warunkiem, że komentarz opisujący, wyjaśniający zachowanie modelu (moralizowanie), dotyczy tej samej klasy zachowań (moralizowanie wąskie)⁴⁰.

Metoda powierzania zadań

Jedną z metod służących kształtowaniu umiejętności prospołecznych jest metoda powierzania zadań. Bardzo duże znaczenie ma dostosowanie stopnia trudności zadań do poziomu dojrzałości dziecka, zwiększanie samodzielności wychowania i stopniowe ograniczanie roli dorosłego oraz umożliwienie dobrowolnego i świadomego wyboru zadań. Dla dzieci w wieku przedszkolnym adekwatne są zadania związane z pracami domowymi wykonywanymi wspólnie z innymi członkami rodziny czy też zadania związane z dbałością o dobro wspólne wszystkich dzieci w grupie poprzez nakrywanie stołu, roztawianie naczyń, sztućców, sprzątanie po posiłkach, opiekowanie się innymi itd. Za pomocą powierzania zadań można stworzyć warunki do rozwijania i wzmacniania wcześniej modelowanych zachowań prospołecznych⁴¹.

³⁹ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1979.

⁴⁰ M. Deptuła, *Indywidualne ścieżki ryzyka i związana z nimi interwencja profilaktyczna*, [w:] idem (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 162.

⁴¹ Idem, *Odrzucenie rówieśnicze...*

Nagradzanie (wzmacnianie pozytywne) i karanie (wzmacnianie negatywne)

W literaturze pedagogiczno-psychologicznej ten system jest nieustannie poddawany krytyce, ponieważ kara to wynik presji zewnętrznej, a nagroda często przynosi krótkotrwałą satysfakcję. Badacze twierdzą, że zarówno stosowanie kar, jak i nagród wpływa hamująco na rozwój motywacji wewnętrznej. Metoda nagradzania polega na promowaniu zachowań pożądanych z wychowawczego punktu widzenia za pomocą pochwał lub przyznawania nagród. Przyjmuje się, że prawidłowo stosowana metoda nagradzania:

- zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia poprawnego zachowania,
- pozytywnie motywuje do zachowań społecznie i moralnie pożądanych,
- wpływa na aktywność i kreatywność dzieci,
- umacnia ich poczucie godności i własnej wartości⁴².

Przy stosowaniu nagród wg Gordona rodzice i nauczyciele napotykać na problemy:

- nagroda traci wartość, gdy dziecko zbyt długo jej oczekuje,
- zachowanie dziecka jest nagradzane przez rówieśników, a u nauczyciela nie znajduje akceptacji,
- dziecko jest w stanie samodzielnie zdobyć nagrodę i tym samym zaspokoić swoją potrzebę,
- dziecko może mieć przekonanie, że zdobycie nagrody przekracza jego możliwości,
- pożądane zachowanie dziecka nie może być nagrodzone, gdyż nie zostało zauważone,
- dziecko robi coś tylko dlatego, żeby otrzymać nagrodę,
- brak nagrody jest odbierany przez dziecko jako kara,
- otrzymywanie wielu nagród może osłabić ich znaczenie⁴³.

Metoda karania natomiast to każda działalność o charakterze wychowawczym, która polega na tworzeniu awersyjnych dla dziecka zdarzeń, pozostających w czasowym związku z przejawianym przez nie zachowaniem⁴⁴. Kara może skutecznie kształtować zachowanie dziecka, ale nie mamy wpływu na to, jaki pozostawi ślad w jego psychice. Ukaranie może skutecznie przerwać niepożądane zachowanie,

⁴² M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 211.

⁴³ T. Gordon, *Wychowanie w samodyscyplinie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1997.

⁴⁴ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.

ale może też wywołać wiele niekorzystnych reakcji emocjonalnych. Chcąc zapewnić skuteczność karania, warto uwzględnić następujące warunki:

- wyjaśniać (uświadamiać) dziecku, za jakie zachowanie związane z nieprzestrzeganiem norm zostało ukarane,
- unikać wymierzania kary w złości i pod wpływem silnych emocji,
- unikać kar zbyt surowych i zbyt łagodnych, czyli dostosować je do konkretnej sytuacji, zdarzenia, zachowania i wrażliwości dziecka.

Metoda pozytywnej dyscypliny

Współcześnie psychologowie prezentują pogląd, iż bardziej skuteczną i bezpieczniejszą dla stabilności emocjonalnej dziecka metodą jest udzielanie dzieciom wsparcia i szacunku, przy jednoczesnym stawianiu granic i wymagań. T. Gordon⁴⁵ i J. Nelsen⁴⁶ proponują odejście od tradycyjnego systemu nagroda-kara na rzecz pozytywnej dyscypliny. Promują taki model postępowania z dziećmi, w którym rodzic lub nauczyciel przyjmuje rolę doradcy, pomocnika, przyjaciela, negocjatora. Wzajemne relacje opierają się na ustalaniu wspólnych zasad, optymalnych dla obu stron, oraz wspólnym szukaniu możliwości rozwiązania każdego problemu. Akceptacja najpełniej wyraża się w poświęcaniu czasu i uwagi dziecku, udzielaniu wsparcia emocjonalnego, okazywaniu zaufania, empatii oraz szacunku dla indywidualności. W warunkach zdrowej dyscypliny przedszkolaki mają szansę zdobywać pozytywne doświadczenia związane z kształtowaniem samokontroli i samodyscypliny. Uczą się rozpoznawać emocje, kontrolować je i panować nad nimi, rozwijają poczucie własnej wartości, zdobywają umiejętności społeczne, a także uczą się sposobów reagowania na różne sytuacje.

Korzystniejsza od kar i pobłażania jest atmosfera uprzejmości, stanowczości i szacunku. Pozytywna dyscyplina oparta jest na opracowanym przez A. Adлера i R. Dreikursa społecznym modelu dyscypliny nastawionej na kierowanie⁴⁷. To podejście wychowawcze zakłada, że dziecko, które będzie traktowane z szacunkiem i stanowczością przez spokojnego, dojrzałego dorosłego, będzie w przyszłości dokonywać mądrych wyborów, dobrych dla niego i jego otoczenia społecznego. Podejście to wyklucza kary oraz przemoc psychiczną jako środki wychowawcze⁴⁸. W metodzie pozytywnej dyscypliny dorosły nie ma w sobie zgody na określone zachowania dziecka, ale samo dziecko zasługuje na szacunek, miłość i poważne traktowanie. W tym podejściu zabronione są wszelkie

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

przejawy agresji werbalnej i emocjonalnej wobec dzieci. Zamiast kar J. Nelsen proponuje, aby dzieci doświadczyły odpowiedzialności. Jeśli dorosły postępuje uprzejmie, stanowczo i z szacunkiem, dzieci szybko orientują się, że zachowując się niewłaściwie, nie osiągną pożądaných rezultatów. Metoda zakłada, że dorosły toleruje emocje dziecka, pomaga dziecku radzić sobie z nimi, ale nie ustępuje. Szczególnie ważne jest, aby powstrzymywać się od komentarzy, karcenia oraz bezwzględnie od ośmieszania i poniżania dziecka. Dozwolone i wskazane jest współczucie.

Metoda indukcji

Metoda ta polega na wskazywaniu dziecku, jakie konsekwencje ma jego zachowanie dla innych ludzi. Wiąże się ona z konsekwencjami korzystnymi dla kogoś i budzącymi pozytywne emocje (indukcja pozytywna) lub z konsekwencjami niekorzystnymi i towarzyszącymi im emocjami przykrymi (indukcja negatywna). Wg Hoffmana istotę indukcji negatywnej stanowi wzbudzanie empatii wobec osoby, której stan się pogorszył na skutek działań podejmowanych przez dziecko. Ważne jest to, aby dziecko dostrzegło związek między tym faktem a własnym zachowaniem. Metoda ta dotyczy zarówno tego, co dziecko już zrobiło i tego, co dopiero zamierza zrobić. Stymuluje ona rozwój społeczny dziecka, gdyż sprzyja rozwojowi zdolności do decentracji interpersonalnej, czyli zdawaniu sobie sprawy z cudzego punktu widzenia, często odmiennego niż punkt widzenia dziecka⁴⁹.

Zdaniem M. Deptuły w stosowaniu metody indukcji ważne jest koncentrowanie uwagi na przeżywanych przez drugą osobę emocjach i zachęcanie dziecka do samodzielnego odkrycia związku między stanem danej osoby a zachowaniem dziecka⁵⁰.

Program kształtowania się umiejętności prospołecznych małego dziecka – Ellen McGinnis i Arnolda P. Goldsteina

Adresatem programu są dzieci w wieku 3–8 lat, przede wszystkim wycofane, agresywne, mające okresowe deficyty w rozwoju umiejętności i zachowań prospołecznych, dzieci z zaburzeniami zachowania, zaburzeniami w uczeniu się lub upośledzone w inny sposób⁵¹. Głównym celem programu jest uczenie dzieci umiejęt-

⁴⁹ M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006.

⁵⁰ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*

⁵¹ E. McGinnis, A.P. Goldstein, *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń w zachowaniu w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*, Instytut Amity, Warszawa 2003.

ności i zachowań związanych z akceptacją rówieśniczą. Działania podejmowane w ramach programu są następujące:

1. diagnoza kompetencji społecznych dzieci i wybór umiejętności, których większość dzieci nie opanowała,
2. opracowanie planu uczenia umiejętności – od najłatwiejszych do coraz trudniejszych,
3. budzenie motywacji dzieci do uczenia się wybranych umiejętności,
4. identyfikowanie sytuacji, w których dana umiejętność może być przydatna,
5. prezentowanie operacji behawioralnych składających się na daną umiejętność,
6. modelowanie zachowań,
7. kierowanie odgrywaniem ról,
8. udzielanie informacji zwrotnej,
9. zachęcanie do stosowania wyuczonej umiejętności w codziennym życiu w placówce i w domu (transfer),
10. podtrzymanie – zalecanie wykorzystywania umiejętności w codziennych interakcjach, uczenie dzieci samoobserwacji i samonagradzania, nagrody grupowe, przyznawanie „biletu umiejętności” i wymienianie zbieranych biletów na nagrodę indywidualną, informowanie rodzica za pomocą pisemnej notatki o stosowaniu przez dziecko nowej umiejętności w przedszkolu⁵².

Program może być realizowany w indywidualnym kontakcie z dzieckiem, w małej grupie dzieci z deficytami w zakresie kompetencji emocjonalno-społecznych oraz w całej grupie przedszkolnej.

Program „Przyjaciele Zippiego”

Program jest dedykowany dzieciom w wieku 5–7 lat. Główny cel programu stanowi rozwijanie u dzieci zdolności dawania sobie rady z trudnościami, umiejętności społecznych, asertywności i pomagania innym. Cele szczegółowe związane są z doskonaleniem zdolności do:

1. rozpoznawania nieprzyjemnych emocji i określania strategii radzenia sobie z nimi (emocje uwzględniane to smutek, złość i rozdrażnienie, zazdrość i zdenerwowanie),
2. komunikowania własnych uczuć,
3. nawiązywania przyjaźni oraz radzenia sobie z odrzuceniem i samotnością,

⁵² Za M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*, s. 300.

4. rozstrzygnięcia konfliktów,
5. radzenia sobie ze zmianą i stratą,
6. wykorzystania rozmaitych strategii radzenia sobie w różnych sytuacjach⁵³.

Program mogą realizować nauczyciele uczący w przedszkolu lub w klasach początkowych, którzy odbyli specjalistyczne szkolenie. W trakcie szkolenia nauczyciele poznają koncepcję „radzenia sobie”, na której opiera się program. Ważny element szkolenia stanowi refleksja nad zachowaniem nauczyciela, któremu dzieci opowiadają w trakcie zajęć o tym, że stykają się z przemocą domową. W trakcie zajęć jest wiele okazji do doskonalenia kompetencji emocjonalnych. Dzieci są zapraszane do refleksji nad tym, dlaczego w danym momencie tak się czuły, co pozwala im dostrzegać związek między sytuacją, myślami, jakie jej towarzyszyły i przeżywanymi uczuciami. Przedmiotem zainteresowania przez cały rok są przykre uczucia, co sprzyja rozbudzaniu szacunku i akceptowania wszystkich emocji. Prowadzone rozmowy sprzyjają rozwojowi zdolności do rozpoznawania emocji innych ludzi, co jest niezbędnym warunkiem świadomego i empatycznego reagowania na nie. Dziecko ma też możliwość dostrzegania podobieństw i różnic między sobą a innymi dziećmi, co z jednej strony sprzyja budowaniu więzi z rówieśnikami, a z drugiej – zachowaniu poczucia odrębności. Zajęcia wpływają także pozytywnie na kształtowanie kompetencji społecznych. Dziecko uczy się przestrzegania reguł społecznych, poznaje podstawowe zasady komunikowania się z innymi oraz metody proszenia o pomoc i wie, jak asertywnie bronić swoich praw. W trakcie spotkań doskonalone są zdolności do zawierania przyjaźni, a także umiejętności rozwiązywania konfliktów. Zajęcia służą również doskonaleniu strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Program „Przyjaciele Zippiego” adresowany jest do wszystkich dzieci i ma na celu podnoszenie ich kompetencji do radzenia sobie z codziennymi trudnościami oraz rozwijanie ich umiejętności społecznych. W uczeniu dzieci strategii radzenia sobie przywiązuje się znaczenie do pomagania innym i wspierania ich oraz do korzystania z ich pomocy i wsparcia⁵⁴.

Znaczenie kompetencji emocjonalnych i społecznych dla funkcjonowania dziecka przedszkolnego w relacjach z rówieśnikami

Praktycy i badacze są zgodni co do tego, że wczesna identyfikacja trudności społeczno-emocjonalnych i potencjalnych problemów w funkcjonowaniu w przyszłości jest najbardziej efektywną strategią wspomagania rozwoju.

⁵³ Ibidem, s. 310.

⁵⁴ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*, s. 311–314.

Posiadanie kompetencji emocjonalnych i społecznych adekwatnych do wieku jest podstawowym warunkiem nawiązywania i podtrzymywania dobrych relacji z rówieśnikami, wchodzenia w związki koleżeńskie, a potem przyjacielskie. Schaffer stwierdza, że *umiejętność radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami odgrywa główną rolę w interakcjach z innymi i jest to szczególnie dobrze widoczne w relacjach rówieśniczych, w których popularność i przyjaźnie zależą w dużej mierze od zdolności dzieci do wrażliwego powiązania własnych emocji z emocjami innych*⁵⁵. Autor ten zwraca także uwagę, że umiejętność komunikowania własnych emocji innym ludziom rozwija się dynamicznie w okresie przedszkolnym dzięki rozwojowi zdolności posługiwania się językiem. Rozmowa o emocjach pozwala dzieciom na nabranie dystansu do własnych przeżyć, ułatwia myślenie o nich i dzielenie się przemyśleniami o uczuciach z innymi, co ma wpływ na zobiektywizowanie swoich emocji, a także przeżyć innych ludzi. M. Deptuła, analizując wyniki badań dotyczące dzieci w wieku pięciu–sześciu lat odrzucanych i ignorowanych przez rówieśników stwierdza, że miały one większe trudności z rozpoznawaniem emocji na podstawie mimiki niż ich popularni rówieśnicy. Dzieci odrzucane różnią się także od swoich akceptowanych rówieśników w zakresie rozpoznawania emocji przeżywanych przez innych na podstawie sygnałów sytuacyjnych. Prawidłowość tę stwierdzono u dzieci czteroletnich. Zarówno u dzieci w wieku przedszkolnym, jak i u dzieci w wieku szkolnym rozumienie emocji innych ludzi wiąże się wyraźnie z akceptacją w grupie. Dzieci w wieku 3–6 lat o tak zwanym trudnym temperamencie i problemach z zachowaniem miały niższe od rówieśników kompetencje w zakresie przyporządkowania emocji do sytuacji społecznych⁵⁶. M. Deptuła, odnosząc się do wyników badań analizowanych przez Harrisa, stwierdza, że dzieci w wieku przedszkolnym (średnia wieku 3,7 roku), które lepiej rozpoznawały emocje w sytuacjach typowych i nietypowych, były bardziej popularne wśród rówieśników. W badaniu podłużnym dzieci w wieku 4 i 5 lat ustalono, że te z nich, które najlepiej rozpoznawały emocje na podstawie wyrazu twarzy, w badaniach po roku i dwóch latach były bardziej akceptowane przez rówieśników. Rozwój empatii może prowadzić do kształtowania się u dziecka systemu wartości sprzyjającego zachowaniom prospołecznym⁵⁷.

Badania Eisenberg, Fabes i Losoya prowadzone wśród dzieci w wieku od 4 do 6 lat pozwalają na stwierdzenie, że chłopcy oceniani przez nauczycieli jako rzadziej przejawiający reakcje emocjonalne negatywne lub przeżywający je mniej intensywnie byli postrzegani przez obserwujących ich innych dorosłych jako

⁵⁵ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*, s. 153.

⁵⁶ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*, s. 167–169.

⁵⁷ C. Saarni, op. cit.

przestrzegający norm funkcjonowania społecznego⁵⁸. Zaobserwowane przez autorów tendencje występujące w okresie przedszkolnym pojawiały się także u dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej. Dzieci, u których w wieku przedszkolnym występowało silne napięcie emocjonalne i brak umiejętności radzenia sobie z nim, były w szkole podstawowej oceniane jako słabo funkcjonujące społecznie. Te, które w okresie przedszkolnym wykorzystywały konstruktywne sposoby radzenia sobie z przykrymi emocjami, były postrzegane przez rodziców jako mające mniej problemów z zachowaniem w wieku 6–8 lat i stosujące bardziej efektywne sposoby radzenia sobie z emocjami⁵⁹.

Podsumowanie

Celem przedstawionego artykułu była prezentacja z jednej strony istoty kompetencji emocjonalnych i społecznych ukazanych w kontekście rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, a z drugiej ukazanie warunków i działań, które sprzyjają ich kształtowaniu. Kompetencje emocjonalno-społeczne są kluczowymi wyznacznikami dojrzałości szkolnej i decydują o powodzeniu dziecka na dalszych etapach rozwoju, a przede wszystkim determinują jego funkcjonowanie w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi. Emocjonalne i społeczne umiejętności są ważniejsze dla sukcesu dziecka niż inteligencja poznawcza, a zatem do ich wspomagania w okresie średniego dzieciństwa należy przywiązywać dużą wagę. Potwierdzają to przytoczone w artykule wnioski wynikające z badań nad znaczeniem kompetencji emocjonalno-społecznych w funkcjonowaniu dziecka w relacjach z rówieśnikami.

BIBLIOGRAFIA

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Brzezińska A.I., *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?*, [w:] J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchoźców*, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Warszawa 2012, s. 39–63.
- Czub M. (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Deptuła M., *Indywidualne ścieżki ryzyka i związana z nimi interwencja profilaktyczna*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 158–184

⁵⁸ N. Eisenberg, R.A. Fabes, S. Losoya, *Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyeter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.

⁵⁹ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*, s. 174–175.

- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Losoya S., *Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 223–280.
- Gordon T., *Wychowanie w samodyscyplinie*, Instytut Wychowawczy PAX, Warszawa 1997.
- Hoffman M.L., *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Łobocki M., *Zarys teorii wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Matejczuk J., *Środowisko rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej*, [w:] A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2014, s. 39–62.
- McGinnis E., Goldstein A.P., *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń w zachowaniu w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*, Instytut Amity, Warszawa 2003.
- Nelsen J., *Pozytywna dyscyplina*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1979.
- Salovey P., Bedell P.T., Detweiler J.B., Mayer J.D., *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 632–654.
- Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 75–125.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Smykowski B., *Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej*, [w:] A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003, s. 85–103.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005, s. 165–205.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny – jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005, s. 207–258.

Stawicka M., *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Seria Psychologia, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

Anna Hibner

Wyższa Szkoła Gospodarki

Trener metody FRIS®

WPŁYW STYLU MYŚLENIA NAUCZYCIELA NA WYBORY: PRZEDMIOTU NAUCZANIA, METODY PRACY, RODZAJU WYMAGAŃ WOBEC UCZNIÓW I WIZJI WZORCA SUKCESU NA PODSTAWIE METODOLOGII FRIS¹

THE INFLUENCE OF TEACHER'S THINKING STYLE ON ELECTIONS: THE OBJECT OF THE TEACHING, THE METHODS OF WORK, THE TYPE OF REQUIREMENTS FOR STUDENTS AND THE SUCCESS PATTERN VISION BASED ON THE FRIS METHODOLOGY

Streszczenie: Głównym założeniem projektu badawczego było zbadanie wpływu stylu myślenia nauczyciela na jego pracę w szkole. W szczególności interesujące wydało się zbadanie w jaki sposób posiadany przez nauczyciela styl myślenia warunkuje postrzeganie przez niego wzorca idealnego nauczyciela, czy cech uczniów odnoszących sukcesy. Ponadto w badaniu tym zweryfikowano założenie dotyczące wpływu stylu myślenia na oczekiwania wobec uczniów, oraz wyboru preferowanych sposobów realizowania zajęć dydaktycznych. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na styl myślenia jako czynnik istotnie wpływający na postrzeganie nauczycieli i działania zgodne z nim. Generalnie nauczyciele oceniają uczniów zgodnie z posiadany przez siebie stylem myślenia i taki też preferują u swoich podopiecznych. Nauczyciele o różnych stylach myślenia mają różne wymagania względem uczniów i preferują różne metody pracy. Specjalizacja przedmiotowa jest zgodna z posiadany stylem myślenia.

Abstract: The main assumption of the research project was to examine the influence of the teacher's thinking style on his work at school. In particular, it seemed interesting to investigate how the style of thinking possessed by the teacher determines his perception of the ideal teacher or the traits of successful students. In addition, the study revised the assumption regarding the impact of the thinking style on expectations towards students, and the choice of preferred ways to pursue didactic

¹ Na podstawie raportu z projektu badawczego „Styl Myślenia Nauczyciela” przeprowadzonego w miesiącach 08.2016 – 01.2017 przez FRIS’ Style Myślenia – metodę diagnozującą styl myślenia FRIS. Niniejsze opracowanie jest objęte licencją Creative Commons Polska 3.0 BY NC. Korzystanie za uznaniem autorstwa dozwolone wyłącznie w celach niekomercyjnych.

classes. The results of the conducted research indicate the style of thinking as a factor significantly affecting the perception of teachers and acting in accordance with it. Generally, teachers evaluate students according to their own thinking style and they also prefer their pupils, who are similar to them. Teachers with different styles of thinking have different requirements for students and prefer different methods of work. Subject specialization is in line with teacher's style of thinking.

Słowa kluczowe: styl myślenia nauczyciela, style działania nauczyciela, oczekiwania nauczycieli wobec uczniów, metodologia FRIS

Key words: teacher's thinking style, teacher's operation styles, teachers' expectations towards students, FRIS methodology

Wprowadzenie

Wśród dostępnych człowiekowi sposobów funkcjonowania są takie, jakimi jest on skłonny posługiwać się częściej niż innymi. Oznacza to, że jednostka w większości spontanicznych zachowań poznawczych funkcjonuje w określony, indywidualny dla siebie sposób, co nie wyklucza możliwości postąpienia inaczej, w podobnych okolicznościach. W nowych sytuacjach, kiedy doświadczenie nie podpowiada nam gotowych rozwiązań, zazwyczaj reagujemy, wykorzystujemy informacje i podejmujemy decyzje w typowy dla siebie sposób. W psychologii poznawczej nazywa się to preferencją poznawczą, stylem poznawczym lub stylem myślenia i podkreśla się, że jest on trwałą cechą każdej osoby².

Styl myślenia w świetle psychologii poznawczej

Na podstawie wyników, jakich dostarcza psychologia różnic indywidualnych można stwierdzić, że ludzie różnią się między sobą możliwościami poznawczymi, które Matczak definiuje jako „najwyższy rozwojowo sposób funkcjonowania znajdujący się w repertuarze jednostki”, czyli taki, który jest niewątpliwie najlepszy, jeżeli spojrzymy na efekty naszych działań.³

W psychologii poznawczej uznaje się, że styl myślenia (styl poznawczy) wynika ze stałych preferencji, które można zaobserwować już u dzieci w wieku przedszkolnym⁴.

Za autorów najbardziej znanych badań i prac nad stylami poznawczymi uważa się Witkina, Kagana. Mimo widocznych różnic w założeniach teoretycznych

² A. Matczak, *Style poznawcze – rola indywidualnych preferencji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1982.

³ A. Matczak, *ibidem*

⁴ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

autorów, ich prace empiryczne w dużym stopniu pokrywają się. Autorzy ci kładą nacisk na stałość stylu poznawczego. Świadczy to o tym, że charakteryzuje on jednostkę zawsze, a nie tylko w określonej sytuacji, tak więc musi być związany z różnymi aspektami osobowości jak: uczenie się, funkcjonowanie społeczne, emocje i motywacje. Kagan określał tę prawidłowość jako „stałą preferencję indywidualną dotyczącą sposobu spostrzeżeniowego organizowania i pojęciowego kategoryzowania świata zewnętrznego”. Z kolei Witkin uważał, że styl poznawczy jest związany z różnicami indywidualnymi w zakresie spostrzegania, myślenia, uczenia się w porównaniu z innymi ludźmi. Styl poznawczy określał jako stały sposób funkcjonowania w zakresie czynności poznawczych i intelektualnych⁵.

Jeszcze dokładniejsza analiza funkcjonowania poznawczego jest możliwa, gdy wprowadzimy pojęcie stylu poznawczego, rozumianego jako „preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający indywidualnym potrzebom jednostki”. Styl poznawczy nie jest tym samym, co zdolności czy możliwości poznawcze. Każdy z nas posiada swój własny, unikatowy styl rozwiązywania problemów; dla jednych będzie to globalne bądź analityczne podejście do swoich codziennych problemów lub poszukiwanie rozwiązania metodą prób i błędów bądź wręcz przeciwnie, postępowanie wedle usystematyzowanego planu działania. Można także ujmować dylematy w sposób abstrakcyjny albo konkretny.⁶

Wyróżnia się wiele, nawet kilkanaście, wymiarów myślenia w zależności od teorii modelu poznawczego. Najczęściej wymiary te współwystępują, tworząc niewielką liczbę powszechnie występujących odrębnych profili.⁷

Najczęściej wyróżniane w literaturze wymiary poznawcze są następujące:

- a) Abstrakcyjność – konkretność: określa poziom ogólności wykorzystywanych kategorii myślowych. Przeciwstawia to, co zaobserwowane w rzeczywistości temu, co zostało wyobrażone.
- b) Impulsywność – refleksyjność: ujawnia się podczas rozwiązywania problemów. Przeciwstawia podejście szybkie, akceptujące błędy podejściu wolniejszemu, skupionemu na poprawności.
- c) Zależność od pola – niezależność od pola: dotyczy sposobu percepcji elementów i całości. Przeciwstawia spojrzenie globalne, stapiające elementy obrazu w całość, spojrzeniu analitycznemu, wyodrębniającemu elementy z tła⁸.

⁵ A. Matczak, *Stylę poznawcze*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom II, GWP, 2000.

⁶ Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom II, GWP, 2000.

⁷ R.J. Sternberg, *Thinking Styles*, Cambridge University Press, 1999.

⁸ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.

W momencie oceniania efektywności podejmowanych przez jednostkę działań, należy pamiętać o zdolności, jaką jest dopasowywanie się do konkretnych wymogów. Podkreśla się, że style poznawcze nie są z zasady dobre lub złe, istnieje natomiast problem niedopasowania stylu danej osoby do zadania lub sytuacji. Znaczenie stylów myślenia polega przede wszystkim na tym, że *pośredniczą one między zdolnościami człowieka a ich realizacją w rzeczywistym funkcjonowaniu*⁹.

Styl poznawczy kształtuje się już we wczesnym dzieciństwie i pozostaje względnie niezmienny. Te utrwalane przez lata nawyki w zakresie sposobu percepcji, wykorzystywania informacji oraz rozwiązywania problemów w czasie dorosłego życia nie ulegają istotnym zmianom i uznawane są za typowe dla danej jednostki. Zmiana naturalnego stylu myślenia, np. wskutek ukierunkowanego treningu jest bardzo trudna i zazwyczaj krótkotrwała¹⁰.

Najtrafniej styl myślenia można określić, obserwując, jak osoba reaguje w konfrontacji z nowym problemem. Wymaga to jednak doświadczenia i wiedzy psychologicznej oraz odpowiednich warunków, m.in. właściwie zdefiniowanego zadania i pełnej swobody wyboru strategii. Inną metodą jest wykorzystanie skonstruowanego w tym celu kwestionariusza, w którym osoba opisuje swoje preferencje¹¹.

Rzetelne wypełnienie takiego kwestionariusza oznacza wysokie prawdopodobieństwo trafnego określenia stylu myślenia. Należy pamiętać, że ta metoda wymaga od badanej osoby wiedzy i refleksji na temat własnego sposobu funkcjonowania, więc nie będzie właściwa we wszystkich przypadkach, np. nie jest zalecana dla dzieci¹².

Narzędzie badawcze diagnozujące style myślenia

W odpowiedzi na zapotrzebowanie diagnozowania posiadanego stylu poznawczego powstało narzędzie badawcze pod nazwą FRIS. Jest to nowa, polska metodologia, która trafnie określa i opisuje naturalny sposób myślenia oraz działania. Diagnoza stylu myślenia daje wgląd w naturalne predyspozycje badanej osoby, jej strategię radzenia sobie w nowych sytuacjach, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji oraz wskazuje obszary, w których może najlepiej wykorzystać swój potencjał. Model FRIS w prosty sposób tłumaczy kluczowe różnice w sposo-

⁹ M. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa 1987.

¹⁰ Cz. Nosal, *Diagnoza typów umysłu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.

¹¹ E. Hornowska, *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.

¹² W.J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2006.

bach myślenia i działania, a kwestionariusz FRIS trafnie diagnozuje styl myślenia wynikający z czterech perspektyw poznawczych.

Nazwa modelu FRIS stanowi skrót pierwszych liter słów, które reprezentują dominujące u danego człowieka perspektywy poznawcze: FAKTY – RELACJE – IDEE – STRUKTURY. Definiują one cztery perspektywy poznawcze, które z kolei służą do opisu stylów myślenia i stylów działania.

Styl myślenia wynika z tego, jaki rodzaj informacji: fakty, relacje, idee czy struktury, jest dla każdej osoby najbardziej istotny i przydatny w momencie zetknięcia z nową sytuacją. Wskazuje na to, czemu osoba nadaje największy priorytet i co najintensywniej wykorzystuje, a także na to, jakie procesy umysłowe wykonuje najsprawniej. Styl myślenia wynika z dominującej perspektywy modelu FRIS. Cztery style myślenia to cztery różne sposoby percepcji i wykorzystywania informacji, reagowania i rozwiązywania problemów. Model FRIS nie wartościuje – zamiast dzielić ludzi na lepiej lub gorzej funkcjonujących, podkreśla unikalność każdego sposobu myślenia. Niepowtarzalność każdego ze stylów myślenia wynika z naturalnych predyspozycji i może objawiać się w różnym stopniu: od łatwości i swobody w stosowaniu do wybitnych zdolności.

Styl działania wynika ze stylu myślenia i stopnia wykorzystania trzech pozostałych perspektyw FRIS. Sposób działania każdej jednostki wynika w dużym stopniu ze stylu myślenia, ale na wybór strategii wpływają również: doświadczenia, wartości, zwyczaje oraz warunki, w których osoba funkcjonuje (m.in. sytuacja zawodowa). Uwzględniając łączny wpływ tych czynników na rezultaty działań człowieka, wprowadzono pojęcie stylu działania.

Styl działania pokazuje, jakimi perspektywami dana jednostka uzupełnia swój styl myślenia w działaniu, i określa, w jakich sytuacjach oraz w jaki sposób może go najsprawniej wykorzystywać. Doświadczenia i upodobania mogą ulegać zmianom w czasie, co skutkuje (inaczej niż w przypadku stylu myślenia) możliwą zmianą i rozwojem stylu działania. Określając styl działania danej osoby, dzielimy cztery perspektywy FRIS na widoczne oraz niewidoczne w działaniu. Kompozycja tych elementów określa więc zarówno styl myślenia, jak i pozostałe preferencje. Każdy styl myślenia może przyjmować jeden z siedmiu stylów działania, w zależności od wyników uzyskanych dla pozostałych trzech perspektyw FRIS.

Style myślenia w szkole

Wśród nauczycieli jednoznacznie dominują **partnerzy**. Jest to styl myślenia oparty na perspektywie **relacji**, bazujący na znajdowaniu połączeń, podobieństw i powiązań, który predysponuje do wykształcenia wyższych kompetencji społecznych, kluczowych dla osób wykonujących ten zawód. Ciekawe jednak, że o ile

wśród nauczycielek odsetek partnerek jest nieco wyższy niż w ogólnej populacji, to wśród panów pozostaje na zbliżonym poziomie.

Wśród mężczyzn, podobnie jak w ogólnej populacji, dominują **badacze** – jest to styl myślenia oparty na strukturze, analizie, myśleniu hierarchicznym. Warto pamiętać jednak, że zawód nauczyciela w Polsce reprezentują głównie panie i również w omawianym badaniu panowie stanowili mniej niż 8% procent osób badanych.

Wizjonerzy osiągają dokładnie ten sam wynik w grupie ogólnej, wśród nauczycielek oraz menedżerek – 18%. Jest to ciekawe zjawisko, być może potwierdzające wszechstronność wizjonerów, cechę, którą często sobie przypisują.

Najbardziej widoczny wśród nauczycielek jest bardzo niski odsetek **zawodników** – stylu myślenia opartego na faktach, liczbach i logice. Zawodniczek jest 2-krotnie mniej niż w ogólnej populacji oraz aż 4-krotnie mniej niż wśród menedżerek. Podobne zjawisko występuje u nauczycieli płci męskiej – odsetek zawodników jest znacznie niższy niż w ogólnej populacji oraz 2,5-krotnie niższy niż u menedżerów.

Wyraźnie dowodzi to faktu, że styl myślenia wpływa na wybór ścieżki zawodowej i predysponuje do osiągnięć na konkretnych polach. Co daje nauczycielom wyższy poziom perspektywy relacji, a niższy poziom perspektywy faktów? Umożliwia większą akceptację różnych punktów widzenia, większą tolerancję i cierpliwość oraz większą potrzebę przynależności i chęć współdziałania z innymi.

Style działania w szkole

Wśród nauczycieli dominują style działania uwzględniające perspektywę relacji, występując u 83% osób, podczas gdy przeciętnie jest to 55,1%, a wśród menedżerów 50,1%. Ponad połowa nauczycieli to przedstawiciele trzech stylów działania. Realści, idealści i dyplomaci – łączą w działaniu perspektywę relacji i struktur, co daje dość wyraźny obraz tej grupy zawodowej. Razem z humanistą i ultra-partnerem style te są zdecydowanie silniej reprezentowane wśród nauczycieli niż w ogólnej populacji oraz w grupie menedżerów.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż wśród nauczycieli rzadziej występują najbardziej niezależne style działania: indywidualista, który koncentruje się głównie na własnych, samodzielnych projektach, pojawia się 2,5-krotnie rzadziej niż w ogólnej populacji, natomiast gracz preferujący dynamiczne, zmienne środowisko pracy – niemal 4-krotnie rzadziej. W grupie nauczycieli pojawia się natomiast 3-krotnie więcej wrażliwych, empatycznych ultra-partnerów.

Zależność między stylami myślenia nauczycieli a oczekiwaniami wobec uczniów

Głównym założeniem projektu badawczego było zbadanie znaczenia i wpływu stylu myślenia nauczyciela na jego pracę w szkole. Zidentyfikowano 5 obszarów związanych z pracą w szkole, na które powinien mieć istotny wpływ indywidualny styl myślenia nauczyciela. Obszary te stały się podstawą 5 hipotez badawczych, które zostały zweryfikowane poprzez dołączenie do kwestionariusza pytania wielokrotnego lub jednokrotnego wyboru:

- 1) Z jakimi uczniami najlepiej Ci się pracuje?
- 2) Na co zwracasz szczególną uwagę podczas prowadzenia zajęć z uczniami?
- 3) Które określenia najtrafniej opisują Twoje oczekiwania względem ucznia?
- 4) Jacy uczniowie są wg Ciebie najbardziej lubiani przez innych uczniów?
- 5) Jacy uczniowie wg Ciebie osiągają największe sukcesy edukacyjne?
- 6) Które określenia Twoim zdaniem najtrafniej opisują idealnego nauczyciela?

Hipoteza 1: Wymagania względem preferowanych cech u uczniów są powiązane ze stylem myślenia i działania nauczyciela.

Pytanie o wymagania względem ucznia ujawnia dużą zgodność między nauczycielami, jednocześnie najczęściej wybierane cechy wyraźnie łączą się w dwie kluczowe grupy, które można nazwać:

- **kreatywność** – ponad połowa nauczycieli oczekuje, że uczeń będzie osobą twórczą, niewiele mniej osób, że pomysłową, a przynajmniej jedno z tych określeń wybiera 73% nauczycieli;
- **obowiązkowość** – każde z określeń: „sumienny”, „wytrwały”, „systematyczny” wybierane jest przez około jedną trzecią nauczycieli, a przynajmniej jedno z nich przez 69%. Z dokładniejszej analizy wynika, że aż 48% nauczycieli, opisując oczekiwania względem ucznia, używa określeń z obu grup.

Konfrontując oczekiwania względem ucznia z samooceną zastosowaną przez osoby dorosłe biorące udział w badaniu, zauważono, że para określeń „twórczy” - „systematyczny”, to cechy rzadko współwystępujące jednocześnie w samoopisie nauczycieli.

Czy pomimo wysokiej zgodności między nauczycielami styl myślenia wpływa na indywidualne oczekiwania nauczyciela względem uczniów? **Zawodnicy** stanowią niewielką, ale wyrazistą grupę nauczycieli, która prawdopodobnie ma najbardziej odrębne i charakterystyczne oczekiwania względem uczniów. Zawodnicy to osoby zorientowane na cel, szybko podejmujące decyzje, prak-

tyczne i konkretne – i prawdopodobnie dlatego najbardziej ze wszystkich nauczycieli doceniają u ucznia zdecydowanie, stanowczość i bezpośrednią komunikację. Najchętniej spośród wszystkich nauczycieli pracują z rozsądnymi, praktycznymi realistami. Choć nauczyciele zawodnicy oczekują również umiejętności społecznych oraz kreatywności, to jednak ich wymagania w tym obszarze są mniejsze niż w przypadku nauczycieli o innych stylach myślenia.

Dominująca wśród nauczycieli grupa **partnerów** wyróżnia się spośród innych tym, że wyjątkowo docenia kompetencje społeczne u uczniów i oczekuje umiejętności współpracy. Jest to spójne z charakterystycznymi cechami partnerów, jakimi są: empatia, osobiste zaangażowanie, zdolność do kompromisu, i objawia się w wybieranych określeniach: „wspierający”, „życzliwy”, „przyjazny” i „towarzyski”. Partnerzy też przynajmniej dwa razy częściej niż przedstawiciele innych stylów myślenia doceniają u uczniów uczuciowość. Na tle innych stylów myślenia nauczyciel partner znacznie rzadziej oczekuje od ucznia niezależności i indywidualizmu.

Pomysłowi, nieszablonowi w myśleniu **wizjonerzy** oczekują od ucznia niekonwencjonalności, indywidualizmu i niezależności znacznie częściej niż nauczyciele o innych stylach myślenia. Doceniają uczniów entuzjastycznych i spontanicznych, podobnie kluczowa dla nich jest kreatywność i wszechstronność. Na tle nauczycieli o innych stylach myślenia ich wymagania dotyczące sumienności, dokładności czy systematyczności wydają się być znacznie mniejsze, a spośród określeń związanych z umiejętnościami społecznymi – wybierają „tolerancyjny” i „wspierający”.

Nauczyciele **badacze** charakteryzują się spostrzegawczością i wnikliwością, lubią działać metodycznie i zwracają uwagę na szczegóły. Prawdopodobnie dlatego w znacznie większym stopniu niż nauczyciele o innych stylach myślenia oczekują, że uczeń będzie osobą zrównoważoną, uporządkowaną i poważną. Szczególnie cenią w uczniach dokładność, systematyczność i sumienność. Na tle innych nauczycieli badacze zdecydowanie częściej wolą pracować z uczniem spokojnym i skupionym, zamiast z entuzjastycznym, energicznym czy spontanicznym. Z cech społecznych podkreślają przede wszystkim życzliwość i taktowność.

Oczekiwania nauczyciela względem ucznia są związane z jego stylem myślenia. Czy należy więc oczekiwać, że **nauczyciel woli pracować** z uczniami o swoim stylu myślenia?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, zaproponowano 10 sylwetek uczniów i poproszono nauczycieli o wybranie 3 typów uczniów, z którymi najlepiej im się pracuje. Aż 61% nauczycieli wybrało sylwetkę kreatywnego i pomysłowego ucznia, co koresponduje z wynikami pytania o oczekiwania względem ucznia. Nauczyciele chętniej również pracują z osobami otwartymi, aktywnymi i ener-

gicznymi niż ze zorganizowanymi i rozsądnymi. Wysoki wynik trzech pierwszych typów prawdopodobnie powiązany jest z dominującym stylem myślenia wśród nauczycieli – partnerem. W centrum uwagi partnera są relacje społeczne, dlatego ceni on osoby zaangażowane emocjonalnie, z którymi można prowadzić na bieżąco aktywną, otwartą komunikację.

Określając rozkład stylów myślenia dla każdej z zaproponowanych sylwek niezależnie, podobnie jak w przypadku oczekiwań względem ucznia, uzyskujemy charakterystyczne upodobania osób o konkretnym stylu myślenia.

Otrzymane wskaźniki można analizować również w kontekście **stylów działania**, np. rozkład perspektyw dla typu energiczny (o najniższym poziomie badacza) jest zbliżony do stylu działania **entuzjasta** oraz podobnie: typ zorganizowany – styl działania **analitik**, typ rozsądny – styl działania **realista**, typ odważny – styl działania **gracz** i kolejne w podobny sposób.

Spójność opisów typów wraz z korespondującymi stylami działania wskazuje, że nauczycielom faktycznie zdecydowanie lepiej pracuje się z uczniami, którzy w zachowaniu prezentują podobny do nich styl działania.

Zaobserwowaną zależność między stylem działania nauczyciela a preferowanym zachowaniem ucznia można potwierdzić, konfrontując ze sobą wyniki nauczycieli o przeciwnych stylach działania. Gdy style działania są odwrotne – rankingi typów uczniów powinny być wówczas w znaczącym stopniu ujemnie skorelowane. Analizę taką przeprowadzono dla wszystkich 7 par komplementarnych stylów działania, uzyskując za każdym razem wysokie ujemne wskaźniki korelacji liniowej: średnia dla analiz wyniosła $-0,89$.

Hipoteza 2: Preferowane przez nauczyciela metody pracy są powiązane z jego stylem myślenia i stylem działania.

Niezależnie od formalnych zaleceń i zwyczajów panujących w danej szkole prawdopodobnie każdy nauczyciel ma własne preferencje dotyczące metod pracy i istnieją aspekty, na które zwraca szczególną uwagę, prowadząc zajęcia.

Postawiono zatem pytanie: czy upodobania te mogą mieć związek ze stylem myślenia lub działania? W tym celu zdefiniowano dziesięć **różnych** aspektów pracy w szkole i poproszono nauczycieli o wybranie trzech, które wydają im się najistotniejsze.

Prawdopodobnie tak jak w przypadku analizy oczekiwań względem ucznia wysoki odsetek partnerów sprawił, że aspekt „stworzenie radosnej i swobodnej atmosfery do wspólnej pracy” został określony jako kluczowy dla połowy nauczycieli. Dla 42% nauczycieli szczególnie ważne jest to, aby dzielić się wiedzą w atrakcyjnej formie. Interesujący jest fakt, iż dostarczenie niebanalnych

i ciekawych problemów do rozwiązania okazało się być istotne zaledwie dla 13% nauczycieli.

Analiza poszczególnych aspektów pracy nauczyciela ujawnia, że w 8 na 10 przypadków preferencje nauczycieli mają związek ze stylem myślenia. Najbardziej wyraźne preferencje, wyrażone poprzez największe wahania rozkładu statystycznego, można zaobserwować u wizjonerów. Wizjonerzy szczególnie silnie skupiają się na inspirowaniu uczniów do wykazania się inwencją i pomysłowością oraz poszukują ciekawych, interesujących problemów do rozwiązywania na zajęciach. Rozwijanie systematyczności i odpowiedzialności oraz zapewnienie dokładnych i wyczerpujących informacji jest dla nich prawdopodobnie mniej ważne – to jest z kolei domena badaczy i zawodników. Partnerzy szczególnie uwagę zwracają na atmosferę podczas lekcji oraz dbają o zasady kultury osobistej i wzajemną pomoc uczniów.

Dwa wyszczególnione aspekty: dzielenie się wiedzą we wciągający sposób oraz angażowanie w praktyczne działania nie wskazują na preferencje żadnego konkretnego stylu myślenia. Być może dlatego, że są to określenia, które opisują kluczowe, podstawowe obowiązki nauczyciela.

Podobnie jak w przypadku oczekiwań nauczycieli względem uczniów – sprawdzono, czy ranking preferowanych czynników pracy jest powiązany ze stylem działania. W tym celu ponownie połączono style działania w komplementarne pary i obliczono korelację rankingów. Dla 5 z 7 par stylów działania uzyskano oczekiwaną wysoką korelację ujemną (średnia -0.88). Dla pary idealista / ultra-zawodnik korelację niską -0.44 , a dla pary entuzjasta / ultra-badacz brak korelacji. Oznacza to, że preferencje dotyczące metod pracy na zajęciach są prawdopodobnie silnie związane ze stylem działania nauczyciela.

Hipoteza 3: Występuje różnica w preferencji określonych przedmiotów szkolnych przez nauczycieli o różnych stylach myślenia

Na podstawie wcześniej prowadzonych badań udało się potwierdzić, że styl myślenia oraz styl działania wpływają na wybór ścieżki zawodowej oraz predysponują do sukcesów w konkretnych rolach zawodowych.¹³ Przeanalizowano związek między głównym, wiodącym przedmiotem nauczania, a stylem myślenia nauczyciela. Rozkład stylów myślenia dla przykładowych przedmiotów akcentuje klasyczny podział na dziedziny humanistyczne oraz matematyczno-przyrodnicze. Dominacja partnerów w grupie badanych nauczycieli jest szczególnie widoczna na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnosz-

¹³ A. Samborska-Owczarek, *Projekt „Styl Myślenia” oraz Projekt „Styl Myślenia Menedżera”*, Publikacja udostępniona na otwartej licencji Creative Commons Polska 3.0 BY NC.

kolnej oraz przy przedmiotach humanistycznych. Wśród matematyków natomiast niemal połowa to badacze, co jest spójne z charakterystyką ich analitycznego myślenia.

Podczas analizy rozkładów statystycznych stylów myślenia wśród nauczycieli prowadzących różne przedmioty warto zadać pytanie: w jakim stopniu prowadzenie konkretnego przedmiotu wpływa na wymagania względem ucznia i preferowane metody pracy? Czy różnica oczekiwań np. między partnerem a badaczem nie wynika przede wszystkim z faktu, że partnerzy częściej uczą przedmiotów humanistycznych, a badacze przedmiotów ścisłych? Podążając tym tropem, należy sprawdzić, który czynnik bardziej wpływa na preferencje nauczycieli – przedmiot czy styl myślenia?

Która para będzie bardziej zgodna w opiniach: matematyk partner z matematykiem badaczem czy matematyk partner z polonistą partnerem? Aby to sprawdzić, zbadano poziom korelacji wewnątrzgrupowej dla danych uwzględniających preferencje wg 4 stylów myślenia i przedmiotów takich jak: biologia, chemia, edukacja wczesnoszkolna, historia, informatyka, język angielski, język polski, matematyka, wychowanie przedszkolne.

Obliczono osobno stopień spójności danych dotyczących oczekiwań oraz metod pracy w zależności od stylu myślenia oraz w zależności od prowadzonego przedmiotu.

- 1) Oczekiwania nauczyciela względem ucznia zdecydowanie bardziej powiązane są ze stylem myślenia (0,94 w skali 0–1) niż prowadzonym przedmiotem (0,43). Oznacza to, że np. dwaj partnerzy matematyk i polonista mają znacznie bardziej zbliżone oczekiwania względem uczniów niż dwaj matematycy o różnych stylach myślenia.
- 2) Preferowane metody pracy są w umiarkowanym stopniu bardziej powiązane ze stylem myślenia (0,82 w skali 0–1) niż prowadzonym przedmiotem (0,68). Oznacza to, że metody pracy, choć silnie związane ze stylem myślenia, podlegają również znaczącemu wpływowi wymogów prowadzonego przedmiotu.

Hipoteza 4: Uczniowie o pewnych stylach myślenia są uważani za bardziej predisponowanych do sukcesów edukacyjnych.

Zgodnie z obserwacjami i refleksjami Roberta Sternberga – wybitnego współczesnego psychologa poznawczego – klasycznie rozumiany sukces edukacyjny najczęściej osiągają osoby, u których dominuje inteligencja analityczna (w przeciwieństwie do osób o inteligencji twórczej lub praktycznej)¹⁴.

¹⁴ R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, GWP, Gdańsk 2010.

W modelu FRIS inteligencję analityczną można powiązać z rozwojem predyspozycji wynikających z perspektywy struktur, dlatego jedna z hipotez badawczych dotyczy sposobu rozumienia sukcesu edukacyjnego przez nauczycieli. Jednocześnie zapytano się o źródła sukcesu społecznego w szkole.

Nauczyciele byli wyjątkowo zgodni – jako kluczowe dla sukcesu edukacyjnego okazały się przede wszystkim kompetencje z obszaru struktur: systematyczność, sumienność i wytrwałość. Nieco niżej oceniane są określenia: „twórczy” i „pomysłowy”. Jest to ranking bardzo zbliżony do oczekiwań stawianych uczniom.

Na uwagę zasługuje jednak inne interesujące zjawisko uwidocznione w badaniu: kompetencje powiązane z relacjami, choć wskazane jako ważne dla sukcesu społecznego, okazały się niemal nieistotne dla sukcesu edukacyjnego. Można to interpretować jako przekonanie, że sukcesy w szkole osiąga się raczej samodzielnie niż zespołową pracą. Z drugiej strony wyniki wskazują na to, że dzieci sumienne mogą być nielubiane i niedoceniane za swoje wysiłki wśród rówieśników. Wskazuje to na potrzebę większego docenienia pracy zespołowej i wzajemnej pomocy w nauce.

Hipoteza 5: Wizja idealnego nauczyciela ma powiązanie z własnym stylem myślenia.

Nauczyciele są zgodni w swojej wizji idealnego przedstawiciela zawodu – jest to osoba twórcza, a jednocześnie życzliwa i wspierająca. Lepiej, jeżeli jest bardziej entuzjastyczna niż spokojna i raczej taktowna niż bezpośrednia.

W grupach stylów myślenia pojawiają się jednak znaczne różnice i te najbardziej wyraźne dotyczą zapatrywań wizjonerów i badaczy. Opisując idealnego nauczyciela wizjonerzy używają określeń:

- „niezależny” – 5,6 razy,
- „indywidualista” – 4,5 razy,
- „spontaniczny” – 2,4 razy,
- „bezpośredni” – 2 razy,
- „niekonwencjonalny” – 1,8 razy częściej niż badacze.

Natomiast badacze uważają, że idealny nauczyciel jest:

- dokładny – 2,7 razy,
- uporządkowany – 2,1 razy,
- sumienny – 1,9 razy,
- rozważny – 1,7 razy,
- systematyczny – 1,7 razy częściej niż wizjonerzy.

Analizując indywidualne preferencje wszystkich stylów myślenia, można wysunąć wnioski, że dla zawodnika nauczyciel to osoba, która uczy młodego człowieka samodzielności i zaradności, dla wizjonera jest to ktoś, kto inspiruje i zachęca do eksperymentowania, dla partnera – wspierający opiekun i towarzysz, a dla badacza – ktoś, kto uczy zasad i odpowiedzialności

Podsumowanie

Analiza niemal 6 tysięcy kwestionariuszy przyniosła intrygujące i zarazem cenne wnioski. Styl myślenia stanowi zestaw stałych nawyków dotyczących percepcji, przetwarzania informacji i rozwiązywania problemów, dlatego ma niebagatelny wpływ na każdy rodzaj wykonywanej pracy. W projekcie udowodniono, że również ma wpływ na pracę nauczyciela w szkole.

Potwierdzono szereg hipotez badawczych:

- 1) Nauczycielowi łatwiej pracuje się z uczniem o tym samym stylu myślenia.
- 2) Nauczyciele o odmiennych stylach myślenia skupiają się na różnych aspektach swojej pracy.
- 3) Nauczyciele o różnych stylach myślenia wybierają nauczanie innych przedmiotów szkolnych.
- 4) Według nauczycieli sukces edukacyjny łatwiej osiągną uczniowie przejawiający cechy stylu myślenia badacz.
- 5) Wśród nauczycieli pojawiają się różnice w opisie idealnego nauczyciela, szczególnie między wizjonerami a badaczami.

Z opisanych badań wynika przede wszystkim, że nauczyciele o różnych stylach myślenia mają różne wymagania względem uczniów i preferują różne metody pracy. Jeżeli style myślenia nauczyciela i ucznia są zgodne, uczniowi jest prawdopodobnie łatwiej spełnić oczekiwania nauczyciela, a nauczyciel koncentruje się na tych aspektach zajęć, które są również ważne dla ucznia. Sprzyja to budowaniu porozumienia i długoterminowej współpracy, która pomoże w osiągnięciu sukcesów w nauce.

W przypadku odmiennych stylów myślenia nauczyciela i ucznia, uczeń ma możliwość pracować nad swoimi obszarami do rozwoju i uczy się rozumieć i akceptować inne punkty widzenia. Różnorodność stylów myślenia nauczycieli pozwala więc uczniowi dorastać i uczyć się w środowisku, które zapewnia dbałość o wiele aspektów procesu edukacyjnego: zarówno inspiruje do kreatywności, jak i rozwija systematyczność oraz kulturę osobistą.

Styl myślenia ma bardzo istotny wpływ na wiele aspektów pracy nauczyciela, dlatego świadomość i wiedza o indywidualnych i trwałych sposobach myślenia może być bardzo cenna zarówno dla nauczyciela, jak i dyrektora szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Hornowska E., *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Matczak A., *Style poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
- Matczak A., *Style poznawcze*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom II, GWP, Gdańsk 2000.
- Nosal C., *Diagnoza typów umysłu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Pałuchowski W.J., *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2006.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, GWP, Gdańsk 2010.
- Sternberg R.J., *Thinking Styles*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Szymański M., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa 1987.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

Elżbieta Szubertowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

SPOŁECZNO WYCHOWAWCZE ASPEKTY AKTYWNEGO UCZESTNICTWA W KULTURZE MUZYCZNEJ

THE SOCIAL AND EDUCATIONAL ASPECTS OF ACTIVE PARTICIPATION IN MUSICAL CULTURE

Streszczenie: Artykuł jest próbą ukazania istoty uczestnictwa w kulturze i jego wartości społeczno-wychowawczych w teoriach wybranych pedagogów i socjologów. Odnosząc się do tych rozważań, ukazuje możliwości intensyfikacji wychowania społecznego ludzi różnych środowisk poprzez ich udział w grupowych formach kontaktu z muzyką. Ukazując w aspekcie historycznym i współczesnym niedocenianą dotąd rolę muzycznej działalności zespołowej w budowaniu pozytywnych relacji międzyludzkich, zachęca do podjęcia jej jako interesującej formy aktywnego uczestnictwa w kulturze i twórczego spędzania wolnego czasu.

Abstract: The article is an attempt to present the essence of participating in culture, as well as the social and educational qualities thereof, in the theories of selected pedagogues and sociologists. Referring to these considerations, I shall describe the possibilities of intensifying the social education of people of diverse backgrounds by means of their participation in group forms of contact with music. Having presented the hitherto unappreciated role of collective musical activities in building positive interpersonal relations, both in a historical, as well as a modern approach, I shall encourage to undertake them as an interesting form of active participation in culture and a creative way of spending free time.

Słowa kluczowe: kultura, uczestnictwo w kulturze, działanie w grupie, wychowanie społeczne poprzez kontakt z muzyką, czas wolny

Key words: culture, participation in culture, group activities, social education by contact with music, free time

Wprowadzenie

O kulturze pisze się bardzo dużo: że ma *niezliczoną ilość konkretnych wcieleń, inspiruje do badań i refleksji, nieustannie domaga się poznawania na nowo i teore-*

*tycznego dociekania*¹. Te myśli stały się punktem wyjścia moich rozważań i prowadzą do refleksji, że wszyscy „tkwimy” w kulturze, niezależnie od naszej woli czy świadomości. Problematyka ta znajduje odzwierciedlenie w wielu naukach humanistycznych i społecznych (socjologii, pedagogice, filozofii...), z których każda ujmuje owe zagadnienia ze swojego punktu widzenia. W sposób szczególny kultura i uczestnictwo w niej wpisuje się w funkcje pedagogiki społecznej, w jej działalność wychowawczą, nie tylko instytucjonalną, ale także obejmującą szeroko pojęte społeczne środowisko wychowawcze. Wyraźne odbicie tej tematyki odnaleźć można w koncepcjach teoretycznych Aleksandra Kamińskiego²; nadaje ona prekursorski tok myślenia pedagogice społecznej. Wychowanie do aktywnego kontaktu z różnymi dziedzinami kultury wykazuje związek pedagogiki społecznej m.in. ze społeczno-wychowawczą funkcją czasu wolnego oraz działalnością instytucji i stowarzyszeń społecznych. W przekonującej mnie koncepcji dotyczącej stowarzyszeń społecznych upatruję jej szczególne znaczenie dla podjętych przez mnie rozważań nad aktywnym uczestnictwem w kulturze. Zagadnienia te zamierzam ukazać na przykładzie wybranych form kontaktu z jedną z najbardziej popularnych i lubianych dziedzin kultury symbolicznej, z muzyką. Celem moich rozważań jest ukazanie znaczenia tych form aktywności dla budowania więzi społecznych, „kultury w ludziach”.

Istota uczestnictwa w kulturze w naukach społecznych

Przypominając szerokie znaczenie pojęcia „kultura” formułowane w naukach społecznych, odniosę się do przekonującego mnie, częściowo przydatnego w tych rozważaniach, ujęcia Antoniny Kłoskowskiej. Autorka ukazuje kulturę jako *całokształt wartości naukowych, społecznych, artystycznych, technicznych, będących wynikiem działalności ludzkiej, jej dóbr duchowych i materialnych, norm, wartości oraz wzorów zachowań*³, a także stany psychiczne człowieka: postawy, dyspozycje, będące podstawą przyszłych działań⁴. Zwraca też uwagę m.in. na społeczne znaczenie kontaktów z kulturą. Jej zdaniem kultura może przejawiać się *w aktach odosobnionej jednostki, ale żyje i rozwija się tylko na drodze międzyludzkich kontaktów, których sieć określa zakres i struktura różnorodnych grup społecznych*⁵.

¹ M. Golka, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 12.

² A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Naukowe i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 140–141.

³ J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, cz. I, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 14.

⁴ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1983, s. 34.

⁵ Idem, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1983, s. 40.

Janusz Gajda ujmuje te zagadnienia w pięć podstawowych kategorii kultury, zaliczając do nich: przede wszystkim materialne wytwory i przekonania, ale także wartości, normy i wzory oraz obyczaje – i wskazuje na ich ściśle wzajemne powiązania. Zachowania ludzkie według tego autora *mają charakter społecznie ustalonych i stanowią realizację określonego wzoru kultury*⁶.

W tym rozumieniu, a także w funkcjonujących w nauce pojęciach charakteryzujących kulturę wyłania się już zarys uczestnictwa kulturalnego, czyli różnych powiązań człowieka z wytworami kultury. Marian Golka nazywa to partycypacją kulturową i określa jako: *wszelki kontakt człowieka z wytworami kultury oraz zachowaniami kulturowymi, a tym samym bezpośredni lub pośredni kontakt z innymi ludźmi*⁷. Autor uważa, że ponieważ żyjemy nie tylko w określonych środowiskach, ale także pośród wytworów kultury, każde nasze zachowanie jest *wyznaczone albo współwyznaczone przez obecne w danej zbiorowości wzory i wytwory kulturowe*⁸. Takie ściśle związki człowieka z kulturą określa jako „bycie w kulturze”⁹. Można też powiedzieć, że uczestnictwo w kulturze jest synonimem interakcji społecznej, ponieważ *relacje pomiędzy ludźmi odbywają się za pośrednictwem symbolicznego komunikowania społecznego. Uczestnictwo w kulturze jest uczestnictwem w związkach międzyludzkich wyrażanych poprzez wzory kultury*¹⁰.

To pozornie naturalne „bycie w kulturze” nie jest jednak jednolite i niezmiennie – istnieją wyraźne stopnie rozróżnienia między jego intensywnością, formą, treścią i zakresem. W definiowaniu uczestnictwa w kulturze najczęściej możemy natrafić na dwa odmienne sposoby jego rozumienia: wąskie, polegające na utożsamianiu go z odbiorem (repcją) treści kultury, uczeniem się, wykorzystywaniem i konsumowaniem dóbr kultury stworzonych przez innych. W szerokim rozumieniu – uczestnictwo w kulturze pojmowane bywa jako aktywne włączanie się w konkretne sytuacje „uregulowane” kulturowo. Określane jest też w wielu teoriach jako kontakt z kulturą artystyczną poprzez instytucje ją promujące, poprzez udział w organizowanych przez nie spektaklach (teatralnych, operowych, koncertach) lub najczęściej – poprzez kontakt z tymi treściami w środowisku domowym, we własnym zakresie¹¹.

⁶ J. Gajda, op. cit., s. 14.

⁷ M. Golka, op. cit., s. 122.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, s. 125.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ J. Gajda, op. cit., s. 47–49.

Spójeczno-wychowawczy kontakt z kulturą muzyczną

Kultura wypełnia przestrzenie naszego życia i w dużym stopniu to życie determinuje. Jedną z bardzo dostępnych i bliskich ogółowi społeczeństwa dziedzin kultury symbolicznej jest muzyka. Historia muzyki ukazuje wiele przykładów na to, że kontakt z tą sztuką może służyć budowaniu więzi społecznych, „kultury w ludziach” oraz może być cennym elementem twórczego w niej uczestnictwa.

Muzyka towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów, a w obecnych czasach stała się, dzięki postępom technologii, nieodłącznym towarzyszem życia ludzi różnych warstw społecznych, różnego wykształcenia czy wieku. Jest bardzo ważnym elementem szeroko pojętej kultury (symbolicznej), o czym świadczą wszystkie definicje uwzględniające ją w swoich opisach. Ujęta została przez klasyka antropologii E. Tylora¹², zarówno w szerszym, jak i w węższym, bardziej nas interesującym znaczeniu, wskazującym na jej miejsce wśród wartości duchowych i realizowanych w osobistych przeżyciach jednostek¹³. Jeszcze wyraźniejszą pozycję zajmuje muzyka w kulturze utożsamianej wyłącznie z literaturą, sztuką i obyczajowością. W tym znaczeniu należy do tych przejawów działalności ludzkiej, do tych wartości, przeżyć i potrzeb, które nie mają bezpośredniego użytkowego charakteru, rozwijane są bezinteresownie i dotyczą sfery intelektualnej, estetycznej, zabawowej i obyczajowej¹⁴.

W podjętej tu tematyce istotne znaczenie ma fakt, że muzyka od swego początku miała charakter społeczny. Według najstarszych teorii dotyczących źródeł powstania muzyki dowiadujemy się, że początkiem jej było przekazywanie (wysyłanie) pewnych sygnałów towarzyszących pracy. Sygnały te służyły nawoływaniu na odległość, czyli miały charakter komunikatu przesyłanego do innej osoby lub do grupy ludzi¹⁵. Znaczy to, że muzyka zrodziła się ze społecznych kontaktów międzyludzkich i mamy świadomość, że nigdy tego charakteru nie utraciła. Dlatego twierdzę, że jest nadal jedną z najbardziej doskonałych dziedzin kultury mogących służyć szeroko rozumianemu kształtowaniu więzi społecznych.

Zdaję sobie sprawę, że kultura muzyczna stanowi bardzo wąski, jednak niezwykle istotny nurt w całości kształcie kultury, a zagadnienia, które tu poruszę, należą często do dyskusyjnych. W potocznym rozumieniu na ogół nie upatruje się

¹² A. Kłosowska, *Kultura masowa...*, s. 21.

¹³ E. Szubertowska, *Publiczność jako ważne ogniwo w kulturze muzycznej*, [w:] *Studia nad edukacją i kulturą muzyczną z. XII. Zbiór rozpraw*, red. E. Szubertowska, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz 2010. s. 37.

¹⁴ J. Gajda, op. cit., s. 17.

¹⁵ Z. Lissa, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, PWM, Warszawa 1975, s. 21.

wielkich możliwości wychowawczych tej sztuki, a kontakt z nią uważa się przede wszystkim za popularną rozrywkę. W tej sytuacji funkcje muzyki ogranicza się do dźwiękowego wypełnienia ciszy – do wypełnienia muzyką przestrzeni słuchowej człowieka podczas pracy czy w wolnym czasie. W takim to ujęciu dla wielu osób zagadnienia te mogą się wydawać mało znaczące, bo dotyczą własnych upodobań osób słuchających muzyki.

Wspomniane wyżej sposoby kontaktu z muzyką są sprawą wyłącznie osobistą, nawet intymną, a indywidualne kontakty słuchaczy z muzyką poprzez słuchawki wręcz wyłączają daną osobę z jakichkolwiek związków z otoczeniem. Takie sytuacje nie mają nic wspólnego z podjętą tu przeze mnie problematyką, gdyż nie stwarzają sytuacji wychowawczych do kształtowania postaw społecznych.

Teoretycy estetyki i wychowawcy estetyczni istotne znaczenie wychowawcze muzyki wiążą z jej rodzajem, sposobem odbioru i z wieloma innymi czynnikami, których omówienie nie jest celem tej publikacji. Ja jednak chciałabym tu podkreślić, że istnieją takie kontakty człowieka z muzyką, które niezależnie od jej rodzaju mają nieocenioną wartość społeczno-wychowawczą dla budowania pozytywnych relacji międzyludzkich, dla budowania „kultury w ludziach” oraz stanowią cenną podstawę twórczego w niej uczestnictwa.

W moich rozważaniach na ten temat skupię się na trzech wybranych formach „zbiorowych” kontaktów z udziałem muzyki, które oparte są na mocnych podstawach historycznych, a dzisiaj „walczą o przetrwanie”, narażone są na niebezpieczeństwo bagatelizowania bądź niedostrzegania ich specyficznej, wychowawczej wartości. Mam tu na myśli:

- wspólnotę ludzi słuchających muzyki, czyli publiczność koncertową,
- wspólnotowe, spontaniczne wykonywanie muzyki,
- zorganizowane zespołowe wykonywanie muzyki.

Wszystkie te formy kontaktu z muzyką są ważne i zróżnicowane: dotyczą różnych środowisk, osób w każdym wieku, różnego zaangażowania w kontakcie z muzyką, zróżnicowanych predyspozycji do jej odbioru, wykonywania czy zrozumienia, a wszystkie razem ujęte łączą w sobie wielkie wartości dla budowania więzi społecznych i godne są kontynuowania.

Słuchacze muzyki jako publiczność

Słuchanie muzyki jest najpowszechniejszym kontaktem z kulturą symboliczną. Wydawać się może, że zaprezentowane tu zagadnienie dotyczące tylko recepcji muzyki, czyli najprostszej formy kontaktu z nią (w najwęższym rozumieniu), nie ma większego wpływu na rozwój kultury muzycznej i nie jest w pełnym tego słowa znaczeniu uczestnictwem w kulturze. A przecież tak nie jest.

W sondażach na temat zainteresowań różnych grup społecznych zdecydowanie na pierwszym miejscu wymienia się muzykę. Tak szerokie kontakty z tą sztuką umożliwia rozwój techniki, ogólnodostępne środki przekazywania muzyki, moda. W wyodrębnionych przez A. Kłoskowską trzech układach kultury głównym nadawcą muzyki są media, które należą do II układu¹⁶. Publiczność medialna to ogromna rzesza ludzi o różnych zainteresowaniach słuchających tego samego nadawcy na różnych stacjach, niemających ze sobą żadnego kontaktu, nic o sobie niewiedzących. Znamienne też jest to, że w tym układzie nie ma żadnego konkretnego związku między nadającymi te treści a ich odbiorcami. Jako środki „masowego przekazu”, nie „komunikowania”, media *cechują się z jednej strony dużym scentralizowaniem procesu nadawania, z drugiej – dużym rozproszeniem bardzo licznych i różnorodnych odbiorców*¹⁷. W ujęciu teoretycznym ta rozproszona masa ludzi nie może być uznawana za publiczność.

Sytuacja przybiera inny charakter, kiedy uświadomimy sobie, kogo możemy nazywać publicznością. Mówiąc o publiczności, mamy na myśli ludzi słuchających muzyki zgromadzonych w jednym miejscu, słuchających wspólnie tego samego artysty lub zespołu wykonawców, reprezentujących bardzo często różne środowiska społeczne. Elementem łączącym tę społeczność jest muzyka, a ściślej uczestnictwo w tym przedsięwzięciu, które wymagało motywacji (chęci, impulsu) do wzięcia w nim udziału (wysłuchania koncertu na żywo), poniesienia pewnych kosztów związanych z tym przedsięwzięciem (kupno biletu), przeznaczenia odpowiedniej ilości czasu na udział w koncercie i może jeszcze spełnienia wielu innych warunków. Niezależnie jednak od tego, czy powodem udziału w tej prezentacji (koncercie, występie) był ulubiony wykonawca, preferowany rodzaj muzyki, kompozytor czy osoba współtowarzysząca, z którą będziemy dzielić przeżycia, czy może zwykła ciekawość lub chęć zaimponowania komuś, faktem jest, że w momencie znalezienia się w tym miejscu ta nieznaną się grupa ludzi, mimo różnorodności motywów uczestnictwa i celów, stała się wspólnotą, jednością. Współprzeżywanie muzyki, chociaż na pewno bardzo jednostkowo zróżnicowane, czy współodczuwanie, na różnym poziomie, przejawiające się aplauzem (reakcją) współuczestników tego wydarzenia na słuchaną muzykę, może służyć budowaniu wzajemnych pozytywnych czy życzliwych relacji.

Z historii i socjologii muzyki dowiadujemy się, jak ważną rolę w tworzeniu kultury muzycznej na przestrzeni dziejów odgrywała taka właśnie publiczność koncertowa. To jej reakcje na prezentowaną muzykę często decydowały o dalszym „być albo nie być” wielu utworów, czyli pośrednio wpływały na losy prezentowanej muzyki. To dzięki publiczności niektóre utwory z dawnej muzyki żyją do dziś i cieszą się niezwykle popularnością. Dzięki temu, że chcą ich słu-

¹⁶ M. Golka, op. cit., s. 126–132.

¹⁷ Ibidem, s. 146.

chać współcześni melomani, wznawiane są w programach koncertowych (filharmonicznych, operowych), należą do „żelaznego” repertuaru solistów. Można by powiedzieć, że ta pozornie tylko słuchająca muzyki publiczność, którą niektórzy mogliby uznać za bierną, była wówczas, i jest również teraz, pośrednio twórcą czy współtwórcą kultury muzycznej. Stąd wywodzi się powiedzenie, że „muzyka rodzi się dzięki twórcom, ale żyje dzięki odbiorcom”. Muzyka, która w czasach minionych nie przyciągała publiczności, nie była przez nią lubiana, została zapomniana. Ponadto historia muzyki zanotowała bardzo wiele sytuacji obrazujących związki, jakie istniały między twórcami muzyki a słuchaczami i wiele z nich zdecydowało o kształcie znanych nam dzisiaj i wykonywanych dzieł. Słuszne i historycznie zweryfikowane jest stwierdzenie, że właśnie odbiorcy muzyki, poprzez konkretne reakcje na słuchane dzieła, są ich surowymi krytykami. Publiczność może w znacznym stopniu pobudzać kompozytorów do tworzenia dzieł zgodnych z jej upodobaniami czy wpływać na niektóre aspekty tej twórczości. Słuszny wydaje się też pogląd wybitnego muzykologa – Zofii Lissy¹⁸, że twórca, który pisząc muzykę, nie uwzględnia możliwości percepcyjnych publiczności, dla której ją przeznaczył, musi liczyć się z niezrozumieniem, a niekiedy z odrzuceniem jej na jakiś czas. Ta uwaga dotyczy muzyki tworzonej w ostatnich czasach (w XX–XXI wieku), nam współczesnych, w których kompozytorzy w poszukiwaniu oryginalnych brzmień bardzo często zrywają z tonalnością dur-moll, stanowiącą do dziś podstawę repertuaru filharmonicznego kilku ostatnich stuleci, a która jest nadal preferowana przez większość bywalców koncertów filharmonicznych. Jeśli zabraknie w programach tych instytucji dzieł ulubionych przez publiczność, okażą się one niepotrzebne.

Szczególną rolę w kształtowaniu dziejów muzyki odegrała publiczność w okresie romantyzmu. Swoją obecnością i zainteresowaniem (postawą) przyczyniła się do rozwoju wirtuozostwa. Artyści występujący przed ówczesną publicznością, w uznaniu jej upodobań, wykonywali podczas swoich występów tworzone przez siebie utwory, które dawały im możliwość ukazywania swojego mistrzostwa, kunsztu wykonawczego. Takie romantyczne podejście do prezentowania muzyki wymagało ciągłego doskonalenia sztuki wykonawstwa, budowy i brzmienia instrumentów. Zapoczątkowało to nową formę prezentowania muzyki, wykonywanej w ciągu wieczoru przez jednego artystę, znanej nam dzisiaj jako recital. Bywało też, że zgromadzona publiczność miała możliwość wysłuchania w czasie jednego wieczoru popisów dwóch wybitnych pianistów czy skrzypków, porównania i samodzielnej oceny ich wykonań.

Kult wirtuozów w romantyzmie doprowadził w rezultacie do rywalizacji, która znalazła odbicie w szeroko rozprzestrzenionej obecnie modzie na konkursy, prezentujące najróżniejszą muzykę, przeznaczone nie tylko dla zawodowych ar-

¹⁸ Z. Lissa, op. cit., s. 76.

tystów, ale także dających amatorom możliwość prezentowania i doskonalenia swoich zdolności i umiejętności.

W naszym kraju najstarszą imprezą muzyczną tego typu jest Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny im. Fryderyka Chopina, który od 1927 roku słauił tego kompozytora, a także imię Polski na całym świecie. To umiłowanie muzyki naszego rodaka doprowadziło do utworzenia wielu podobnych konkursów na całym świecie, do niezwykle spopularyzowania muzyki tego genialnego Polaka. Trudno byłoby wymienić wszystkie inne konkursy odbywające się w Polsce i na całym świecie poświęcone wykonawstwu utworów F. Chopina, a także tworzeniu i wykonywaniu różnego rodzaju muzyki, przede wszystkim przez profesjonalistów, ale także przez amatorów. Rozszerzająca się systematycznie praktyka rywalizacji w wykonywaniu muzyki różnego typu jest też okazją do wyodrębnienia się specjalnej publiczności konkursowej, okazującej zainteresowanie określoną muzyką, podobnie do zwyczajów romantycznych czy do zainteresowania kibiców zmaganiem sportowców. Można zauważyć, że liczba słuchających muzyki Chopina na przestrzeni lat istnienia konkursu wyraźnie wzrasta, o czym świadczą np. liczba sprzedanych biletów na te imprezy i wypełnione po brzegi sale koncertowe czy kupowane płyty z nagraniami laureatów. Jednak spora liczba spośród publiczności to ci, którzy nie interesując się zbytnio muzyką, skupiają się w czasie odbywania konkursu na zmaganiach wykonawców i ich rywalizacji. Można by powiedzieć, że odżywają wówczas w społeczeństwie romantyczne upodobania do samodzielnej oceny wykonań artystów. Jest to na ogół bardzo krytyczna publiczność, potrafiąca nie tylko docenić występujących pianistów, ale także przy tej okazji rozwijać swoje zainteresowania.

Przytoczone tu przykłady świadczą o tym, że nawet odbiór muzyki, uznawany przez wielu za formę biernego kontaktu z kulturą muzyczną, może być niezwykle twórczym w niej udziałem.

Spontaniczne kontakty z muzyką jako podstawa budowania więzi społecznych

Jeśli zgromadzenie ludzi – wyżej opisana publiczność – pozornie niemająca ze sobą nic wspólnego poza miejscem, czasem i formą spotkania, słuchająca muzyki może być jej współtwórcą (np. poprzez żywe i entuzjastyczne reagowanie na wydarzenie, a co się z tym wiąże inspirowanie autora do określonych zachowań), to o ile większe znaczenie ma bardziej aktywny w niej udział poprzez wykonywanie muzyki. Mając na uwadze fakt, że dzieło muzyczne stanowi centrum kultury muzycznej, w kontekście pedagogicznym czy społecznym, a zapis utworu muzycznego w postaci partytury jest jej materialnym dobytkiem, to jednak dopiero realizacja zapisu partytury, czyli wykonanie utworu, jest koniecznym warunkiem

jego zaistnienia i żywotności¹⁹. W bardzo szerokim rozumieniu każde wykonanie muzyki jest jej tworzeniem, jest powoływaniem do życia „martwego zapisu”, który dopiero w momencie przetworzenia go na dźwięk staje się muzyką. Dotyczy to wszelkiego typu wykonań wokalnych czy instrumentalnych, solowych czy zespołowych. Aczkolwiek profesjonalne wykonywanie muzyki wymaga specjalnych zdolności wykonawców i wielu umiejętności, w tej części rozważań skupię się tylko na spontanicznych aktach wykonywania muzyki w różnych środowiskach i sytuacjach przez amatorów, ludzi profesjonalnie niezwiązanych z tą sztuką.

Najbardziej przystępnym działem muzyki jest śpiew, w związku z tym najczęściej właśnie on jest podstawą takiego wspólnego spontanicznego muzykowania. Śpiew, jako najwcześniejsza – i długo jeszcze jedyna, przed bujnym rozkwitem muzyki instrumentalnej – forma kontaktu z tą sztuką, była od początku swego istnienia doświadczeniem zbiorowym, stanowiącym podstawę różnego typu obrzędów ludowych i religijnych, towarzyszącym pracy i zabawie. Powszechnie wiadomo, że głos jest instrumentem, który nam wszystkim został dany, stąd amatorskie posługiwanie się nim nie stwarza na ogół większych trudności. Dodatkowym atutem pieśni jest tekst, występujący w utworach wokalnych w postaci dobrze nam znanego i stosowanego w codziennej praktyce języka znaczeniowego. Przekaz określonych treści zawarty w tekście pieśni w nowożytnych dziejach tego gatunku wyrażony jest najczęściej w formie poetyckiej, mniej lub bardziej konkretnej czy doskonałej pod względem artystycznym.

Temperaturę przekazu treści słownej utworu potęguje muzyka, która posługując się odmiennym językiem, spełnia podobne funkcje co tekst. Warstwa muzyczna pieśni, pozornie pozbawiona konkretnego znaczenia, odwołuje się przede wszystkim do sfery emocjonalnej wykonawcy czy odbiorcy, umożliwiając mu pełnię przeżyć artystycznych. Połączenie tekstu z muzyką sprawia, że pieśń jest szczególnym pomostem między ludźmi, nieocenioną wartością w życiu towarzyskim, językiem swoistej międzyludzkiej komunikacji. Z tego też powodu stanowi niezwykle bogactwo kultury muzycznej: od prostych melodyjnych pieśni jednogłosowych, poprzez arie, do trudnych wykonawczo utworów wielogłosowych.

Historyczne spojrzenie na pieśń kieruje naszą uwagę na funkcje, jakie ze względu na tekst słowny tego rodzaju twórczość pełni w danej grupie społecznej, w narodzie czy w określonym okresie jego dziejów. Od najdawniejszych czasów w różnych sytuacjach wspólne śpiewy jednoczyły wykonawców. Mam tu na myśli ogromny potencjał emocji, jaki zawarty jest w hymnach, pieśniach historycznych, patriotycznych czy religijnych.

¹⁹ E. Szubertowska, *Twórca i wykonawca muzyki w świetle wybranych faktów historycznych*, [w:] *Historyczne i współczesne aspekty badań nad kulturą muzyczną i poezją*, z. XIV, Zbiór rozpraw, red. B. Bonna, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz 2010, s. 22.

W średniowieczu podstawą śpiewów religijnych były chorały, a ludzie wykonujący je w świątyniach jako uczestnicy nabożeństw byli współtwórcami oprawy muzycznej tych obrzędów. Szczególną dziedzinę w zakresie pieśniarstwa stanowią hymny. Rodowód ich wywodzi się z muzyki religijnej, z utworów o treści pochwalnej, o bardzo uroczystym i podniosłym charakterze. Istnienie tego gatunku związane było, i jest do dziś, z publiczną celebracją najważniejszych wydarzeń religijnych czy państwowych, ale niekiedy jest też spontanicznym wybuchem entuzjazmu, radości zgromadzonych ludzi. Wraz z ewolucją hymnów zmieniał się także ich zakres tematyczny. Coraz częściej swoją treścią nawiązywały do ważnych wydarzeń historycznych czy narodowych, a jako takie umacniały jedność śpiewających, potęgowały siłę i wspólne dążenia.

Każde państwo, organizacja, stowarzyszenie religijne czy świeckie ma swój hymn, który treściowo nawiązuje do własnych, szczytnych ideałów społeczności, która sobie go obrała, nim się posługuje i jest on jej szczególną własnością. Wykonuje się go w bardzo uroczystych momentach, przy zachowaniu odpowiedniej postawy i z powagą. Nieznajomość narodowego hymnu czy brak szacunku dla niego jest, w moim odczuciu, świadectwem braku elementarnej kultury i dowodem ignorancji wobec ojczyznianych wartości i świętości.

Niekiedy również inne utwory, jeśli nawet nie były hymnami, swym podniosłym charakterem, nastrojem wyrażały pewne wspólne dla wykonawców treści, które ich jednoczyły, były ich siłą. Historia uwieczniła szereg ciekawych wydarzeń, sytuacji związanych z twórczością jednego z uwielbianych najwybitniejszych kompozytorów włoskich – Giuseppe Verdiego, którego opery przesiąknięte są treściami patriotycznymi. Z opisów dowiadujemy się, że fragmenty jego dzieł wykonywano w spontanicznych patriotycznych zrywach na ulicach włoskich miast, a na pogrzebie ulubionego kompozytora kilkutyśięczny tłum wykonał „Pieśń niewolników” z jego opery „Nabucco”²⁰. Również powszechnie znany jest fakt, który miał miejsce podczas jednego z koncertów Fryderyka Chopina w Paryżu. Obecna tam grupa emigrantów po usłyszeniu „Poloneza As-dur op. 53”, mającego charakter patriotyczny, spontanicznie zaintonowała polski hymn narodowy – „Jeszcze Polska nie zginęła”²¹.

W domach wspólne śpiewy towarzyszyły spotkaniom podczas wykonywania wielu czynności przez członków rodziny, często wraz z sąsiadami. Te spotkania umacniały więzi rodzinne i towarzyskie, tworzyły klimat zgodnego współżycia. Wspólne śpiewy były podstawą społecznego wychowania i współdziałania. Wzajemne poszanowanie w rodzinie, uznawanie autorytetu wychowawców – te niezwykle ważne wzorce (modele) wychowawczego współżycia – przenoszone były

²⁰ B. Muchenberg, *Pogadanki o muzyce 2*, PWM, Kraków 1980, s. 129.

²¹ *Ibidem*, s. 78.

zazwyczaj w przyszłości przez młodych ludzi w różne środowiska w ich dorosłym życiu. Niezwykle trafne, przypisywane Goethemu powiedzenie: *Gdzie słyszysz śpiew, tam wchodź, tam dobre serca mają, źli ludzie, wierzaj mi, ci nigdy nie śpiewają* wydaje się tu być jasną egzemplifikacją przedstawionych wyżej sytuacji. Ludzie skłóceni ze sobą nie zechcą razem śpiewać. Wspólne śpiewanie w gronie rodzinnym jest najlepszą szkołą patriotycznego wychowania, jest naturalnym elementem transmisji wartości kulturowych zawartych w pieśniach.

Szczególną rolę odgrywały pieśni w dziejach narodów, zwłaszcza w okresie zaoborów, kiedy to kultura miała utrwalać duchowe tradycje i uzbroić naród w siłę do walki, a także dbać o zachowanie języka²². Twórczość pieśniarską tego okresu określił Mieczysław Tomaszewski jako pieśni „narodu bez państwa”²³. Twórczość patriotyczna tego okresu była zależna od losu narodu i kraju, zdeterminowana przez bieg toczących się wydarzeń, zrywy i klęski. W naszym kraju w sytuacji niewoli narodowej odzwierciedlenie tych narodowych nastrojów stanowił cykl pieśni do tekstów Juliana Ursyna Niemcewicza pt. „Śpiewy historyczne”. Niezależnie od wartości artystycznej muzyki, której twórcami byli obok profesjonalistów również amatorzy, pieśni te zyskały dużą popularność, wiele z nich znano na pamięć i śpiewano w domach. Wzorów wychowawczych tych utworów należy się dopatrywać przede wszystkim w tekstach, które ukazując dzieje narodu polskiego, wzbogacały wiedzę historyczną śpiewających i budziły uczucia patriotyczne. W przedmowie do tego dzieła jego autor stwierdził, że nic nie przywiązuje do kraju bardziej niż znajomość jego dziejów. *W tych dumach historycznych pojawił się i zaistniał swoisty patos, jako wyraz dumy narodowej, heroizmu przezwyciężającego klęskę*²⁴.

Niezwykle cennym pomnikiem polskiej kultury muzycznej jest twórczość Stanisława Moniuszki, a zwłaszcza jego 12 „Śpiewników domowych”, z których połowa opublikowana była jeszcze za życia kompozytora. Niezwykle zróżnicowane, wszechstronny repertuar tego twórcy obejmuje 300 pieśni o różnej tematyce, charakterze i stopniu trudności, w których wykorzystano teksty niemal wszystkich ówczesnych poetów. Ze względu na ogólną ich dostępność znalazły oddźwięk wśród szerokich warstw społeczeństwa polskiego. W intencji kompozytora miały to być pieśni do użytku domowego, przeznaczone dla każdego, na różne okoliczności codziennego życia. Na ich znaczenie dla kultury narodowej zwrócił uwagę anonimowy poeta, mówiąc: *Jeśli Polacy kiedyś własną mowę zdradzą, polskim pieśniom „Śpiewniki” te umrzeć nie dadzą*. Na ich nieprzemijającą wartość zwrócił też uwagę, po wielu latach, krytyk muzyczny Stefan Kisielewski,

²² J. Prosnak, *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, WSiP, Warszawa 1976, s. 107.

²³ M. Tomaszewski, *Polska pieśń artystyczna zaangażowana w życie i dzieje narodu*, [w:] *Muzyka sztuką przezwyciężania czasu*, red. M. Demska-Trębacz, AMFC, Warszawa 2003, s. 81.

²⁴ *Ibidem*, s. 83.

pisząc: *Melodie te weszły w krew społeczeństwa, stały się składową częścią klimatu, atmosfery, stylu polskiego życia, są już wręcz własnością zbiorową, nabrały cech anonimowości: po prostu ludzie nie potrafią sobie wyobrazić, że melodii tych mogło kiedyś nie być...*²⁵

Nietuzinkowe znaczenie ma wspólne śpiewanie w niektórych organizacjach, podczas różnych spotkań, zgromadzeń. Jest elementem szczególnie charakterystycznych więzi, artystyczną oprawą różnych uroczystości religijnych, świeckich czy rodzinnych. Stanowi ono niemal obrzęd w harcerstwie, nieodłączną część (element) tej organizacji. Trudno wyobrazić sobie harcerstwo bez ognisk, apeli, wycieczek, bez wspólnych śpiewów. Repertuar pieśniowy wypełniający te spotkania jest różnorodny. Swą treścią w znacznym stopniu nawiązuje do podstawowych wartości preferowanych przez tę organizację: *uczy przestrzegania zasad moralnych, uczciwości, obowiązkowości, lojalności wobec zespołu, solidarności, poszanowania tradycji narodowych i patriotyzmu*²⁶. W harcerskich piosenkach ukazane jest życie obozowe związane ze zdobywaniem stopni, sprawności, z nazwą drużyny czy zastępu, społecznym działaniem harcerzy i z dziejami tej organizacji. Niezależnie od takiego typowego repertuaru harcerze sięgają również po inne pieśni, wśród których ważną rolę pełnią pieśni o treściach historycznych i patriotycznych. Wspólne ogniska, które rozbrzmiewają śpiewem, należą do zwyczajów harcerskich, ale także często są przejmowane przez różne grupy społeczne: są elementem różnych spotkań, towarzyszą zjazdom koleżeńskim, wycieczkom turystycznym, pielgrzymkom. Piękny i warty kontynuowania zwyczaj stanowi wprowadzanie od kilku lat wspólnego śpiewania pieśni patriotycznych z okazji świąt narodowych w telewizji, a także w wielu miastach, które nie tylko jednoczą uczestników tych spotkań, ale wnoszą w nie nutę radości i optymizmu.

Stosunkowo nową formą rozrywki związanej ze wspólnym śpiewaniem jest karaoke, pochodzące z Japonii, które stało się modne również u nas. Jest wykorzystywane zarówno wśród dużej liczby uczestników, bywalców różnych spotkań, jak również w warunkach domowych. W moim odczuciu popularność swą zawdzięcza ta forma rozrywki dwóm elementom: oryginalnemu akompaniamentowi, czyli podkładowi harmonicznemu, który ułatwia śpiew, oraz wyświetlanemu na ekranie tekstowi, gdyż zwykle nieznanomość tekstu piosenek zniechęca do zespołowego uczestnictwa w tej formie aktywności muzycznej. Może to też być remedium na kryzys polskiej edukacji muzycznej, w której z mocno ograniczonego czasu na realizację przedmiotu na ogół niewiele pozostaje czasu na śpiewanie i poznawanie polskich piosenek.

²⁵ S. Kisielewski, *Stanisław Moniuszko*, [w:] Kisielewski S., *Gwiazdozbiór muzyczny*, PWM, Kraków 1958, s. 125.

²⁶ J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, wyd. 2, Almamater, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2008, s. 252.

Uczestnictwo w kulturze w działaniu zespołowym

Najbardziej dojrzałą, sprzyjającą tworzeniu się silnych więzi społecznych formą uczestnictwa w kulturze w kontakcie z muzyką jest muzykowanie zespołowe. Mówiąc o nim, mam na myśli różnego typu wykonawstwo: wokalne, instrumentalne, wokально-instrumentalne, zawodowe i amatorskie. Obecnie powszechne są amatorskie wokально-instrumentalne zespoły rozrywkowe szczególnie pasjonujące młodzież. Według klasyfikacji pedagogicznej można by te zespoły traktować jako grupy rówieśnicze – formalne²⁷, łączące wspólne cele i interesy, które poddawane są pewnemu przywództwu, posiadają formalnie wypracowane wzory zachowań, egzekwowane pewnymi sankcjami. Działania te są oparte na świadomej realizacji przyjętych założeń i obranych celów. Współdziałanie członków takiego zespołu w sensie socjologicznym jest podstawowym warunkiem zaistnienia interakcji²⁸, w której musi być zachowana: jedność osób, akcji, miejsca i czasu. W moim odczuciu warunki te spełnia każdy taki zespół, w którym wszyscy jego uczestnicy pracują na wspólny efekt: kreację artystyczną na większą lub mniejszą skalę, złączeni są wspólnym miejscem działania, dążą do tego samego celu i uczestniczą w tej samej akcji, w tym samym przedsięwzięciu. Według Tadeusza Pilcha tego typu zespoły wyróżniają się nie tyle ze względu na cechy demograficzne, lecz ze względu na typ więzi, bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwa²⁹.

Według Barbary Szackiej grupę społeczną, a taką jest każdy zespół muzyczny, łączy świadomość wspólnoty, poczucie bycia grupą, postrzeganie siebie jako „my”, a także uznawanie tych samych wartości, podobny stosunek do tych samych symboli, przejawianie takich samych postaw³⁰. Spójność grupy przejawia się brakiem wewnętrznych podziałów wśród członków, których *spaja silna więź społeczna*³¹.

Aleksander Kamiński zwraca uwagę na niezwykle ważną ekspresyjną funkcję związków łączących członków różnych stowarzyszeń. Jest ona oczywista w przypadku zespołów muzycznych, które stwarzają ich członkom okazje do artystycznych przeżyć i wyrażania swoich upodobań³².

²⁷ *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 175

²⁸ P. Sztompka, *Socjologia, analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, s. 69.

²⁹ *Pedagogika społeczna*, op. cit., s. 175.

³⁰ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2003, s. 186.

³¹ *Ibidem*, s. 192.

³² A. Kamiński, *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku*, PWN, Warszawa 1971, s. 21.

Szczególną rolę wychowawczą takiego działania należy upatrywać we wspólnym muzykowaniu, jednak nie spontanicznym, okazjonalnym, przypadkowym, lecz w pełni zorganizowanym i odpowiedzialnym. Już sama decyzja podjęcia się takiej działalności jest przejawem społecznej postawy i pewnej dojrzałości osoby chcącej do takiego zespołu przystąpić. Od kandydata do zespołu wymaga się elementarnych zdolności muzycznych, które nie są tak ważne dla słuchaczy koncertowych czy spontanicznie uczestniczących w zespołowych śpiewach. Podejmująca się takiej przynależności osoba musi mieć świadomość, że nie jest to jednorazowa spontaniczna akcja, że trzeba nastawić się na dłuższą czy wręcz bliżej nieokreśloną, długą przynależność, że wiąże się to z koniecznością podporządkowania się osobie prowadzącej, z koniecznością zdobywania nowych umiejętności i ich rozwijania. Już u progu tej działalności rzecz niezbędną stanowi świadomość, że wspólna praca jest też wspólną odpowiedzialnością za osiągnięte wyniki, do których nierzadko dochodzi się drogą wyrzeczeń i wysiłków. Jednak z wyników wielu badań prowadzonych na tym polu możemy się przekonać, że pokonywaniu tych trudności sprzyja silna motywacja pozwalająca rozpocząć tę działalność, a przyjazna atmosfera panująca w zespole staje się podstawą długotrwałej przynależności.

Wykonywanie muzyki, tak doskonałej sztuki, wymaga dużej dyscypliny. Formalnym przywódcą w dużych zespołach instrumentalnych czy chórach jest dyrygent, odpowiedzialny za efekt wykonania. W małych zespołach też znajduje się ktoś, komu należy się podporządkować, żeby czerpać satysfakcję z tej pracy i osiągnąć sukces, jednak pełny efekt wychowawczy osiągalny jest w nich dzięki współpracy i współodpowiedzialności wszystkich członków.

Uczestnictwo w zespołach instrumentalnych jest w pewnym stopniu ograniczone w porównaniu z możliwościami działania w zespole wokalnym. Od kandydata do zespołu instrumentalnego zwykle wymaga się opanowania umiejętności gry w takim stopniu i na takich instrumentach, jakie są potrzebne w danym zespole. Natomiast tego typu ograniczenia nie dotyczą osób chcących śpiewać w chórze.

Śpiew w chórze jest szczególną i niezwykle ważną formą aktywnego uczestnictwa w kulturze. To, co wcześniej mówiliśmy o śpiewaniu zespołowym, w pewnej mierze dotyczy również kandydatów do chóru: może podejmować tę aktywność każdy, kto obdarzony jest słuchem muzycznym i zdrowym głosem, stąd istnieje duża możliwość uczestniczenia w tej formie aktywności. Jest to też działalność szczególnie nobilejująca, którą dobitnie podkreślił polski kompozytor i muzykolog Henryk Opieński: *Praca w zespole chóralnym jest unikalną sytuacją, w której tak zwanemu amatorowi-dyletantowi dane jest służyć sztuce bezpośrednio, na równi z fachowym artystą - muzykiem*³³.

³³ I. Marciniak, *Rozważania nad wybranymi aspektami pracy z zespołem chóralnym*, [w:] *Muzyka wokalna, dzieła – wykonawstwo – konteksty*, red. B. Tarasiewicz, RHYTMOS, Poznań 2008, s. 135.

Mówię o tej formie zespołowego działania na końcu, ponieważ uważam ją za najbardziej kulturotwórczą, wychowującą społecznie, łączącą w sobie wszystkie cenne walory wymienionych wcześniej społecznych działań w ramach muzyki. Postrzegam ją jako najważniejszą ze wszystkich form zespołowego kontaktu z muzyką.

Członkowie chóru wykazują cechy doskonałej publiczności: są aktywnymi, uważnymi słuchaczami muzyki, potrafiącymi w oparciu o własne artystyczne doświadczenia docenić trud występujących artystów. Działając przez lata w dobrym chórze rozszerzają swoje zainteresowania, uczą się słuchać własnych wykonań, potrafią krytycznie ocenić siebie i innych. Chórzyści lubią śpiewać, należą więc do najbardziej spontanicznych, radosnych wykonawców nie tylko własnego repertuaru opracowywanego na zajęciach chóru, ale również innych pieśni.

W historii kultury naszego kraju chóry odgrywały zawsze ważną rolę. Przede wszystkim stanowiły podstawę nauczania muzyki w szkołach różnego stopnia (również wyższych) już od średniowiecza. W okresie zaborów chóry amatorskie, zarówno kościelne, jak i świeckie, były prawdziwymi bastionami polskości, pielęgnowały ojczysty język, kulturę, obyczaje. W okresie międzywojennym ruch chóralny nabrał jeszcze większego znaczenia, m.in. poprzez organizację w Warszawie od 1924 roku Świąta Pieśni, w którym każdego roku uczestniczyły zespoły z całej Polski: szkolne, młodzieżowe, robotnicze... Po II wojnie światowej nastąpiło dalsze ożywienie ruchu chóralnego – w każdej szkole istniał chór, który zobowiązany był do uczestnictwa w corocznych przeglądach, na których oceniano jego poziom i wyniki pracy dyrygenta. W doborze repertuaru podstawę stanowiły polskie pieśni³⁴ ludowe, patriotyczne.

Śpiewanie w chórze jest trudne i odpowiedzialne, jednak daje dużo satysfakcji. Ze względu na możliwość podjęcia działalności w amatorskim chórze przez każdego chętnego na każdym ciąży odpowiedzialność za wyniki pracy. Od członków chóru wymaga się regularnej frekwencji na zajęciach, gdyż jest to podstawą zdobywania wszelkich potrzebnych umiejętności, czynienia postępów w tej dziedzinie. Chór jest nie tylko ważną szkołą wychowania społecznego, ale też jest przede wszystkim miejscem działania dla tych, w których tkwi bakcył, chęć społecznego działania.

Zespołowe wykonywanie muzyki jest siłą zespalającą wykonawców, ale też środkiem skutecznym ich dyscyplinującym. Jest w moim odczuciu najbardziej skutecznym instrumentem wychowania społecznego, przykładem kultury współżycia i współdziałania. Zespoły śpiewacze istniejące obecnie przy tak bardzo powszechnych i cenionych uniwersytetach III wieku, są najlepszym dowodem na to, że osoby, które w swojej młodości czerpały radość ze wspólnego wykonywania

³⁴ J. Prosnak, op. cit., s. 11–140.

muzyki, również teraz czerpią z tej aktywności duchowe korzyści. Ta forma aktywności, jak również wszelkie zespołowe kontakty z muzyką są doskonałym sposobem spędzania wolnego czasu, wypełnionego twórczym działaniem, urozmaiconym muzyką, pozwalającym na utrzymywanie więzi towarzyskich zwłaszcza ludzi samotnych.

Podsumowanie

Wobec licznych przejawów i możliwości uczestnictwa w kulturze opisanych w literaturze tym zagadnieniem poświęconej zamierzeniem moim było ukazanie wychowawczej roli uczestnictwa w kulturze muzycznej, a zwłaszcza w jej niezwykle ważnej, a dziś często bagatelizowanej funkcji społeczno-wychowawczej. Podstawą moich refleksji uczyniłam wybrane formy zespołowych działań związanych z muzyką, które w moim odczuciu służą w sposób mniej lub bardziej skuteczny budowaniu wzajemnych pozytywnych relacji pomiędzy uczestnikami tych spotkań. W jej teoretycznych podstawach uwzględniłam funkcjonujące w naukach społecznych wartości tworzące podstawy społecznego współżycia i współdziałania: grupę rówieśniczą, interakcję, więzi społeczne, pojęcie spójności grupy, które w zespołowym działaniu odgrywają pierwszorzędą rolę.

Przedstawione tu rozważania dotyczące istoty uczestnictwa w kulturze i różnych form wspólnotowych działań nasuwają jednak pewne refleksje. Oto one:

- zaniedbania we współczesnej edukacji muzycznej ograniczające godziny przeznaczone na przedmiot doprowadziły do zaniku chórów w szkołach, a w konsekwencji do braku zainteresowania tą formą muzykowania, co znalazło również przełożenie na liczbę, a niekiedy poziom współczesnych chórów amatorskich, mających znaczenie dla wychowania społecznego i kultury współżycia;
- z moich obserwacji z pracy z takimi zespołami i z prowadzonych w tym kierunku badań wynika, że obecnie największe zaangażowanie w działalność chórów amatorskich wykazują te osoby, które poznały smak tej formy muzykowania już w szkole podstawowej czy średniej;
- ciekawym pomysłem wydaje się podjęcie badań w celu rozeznania, na ile przytoczone tu historyczne przykłady związane ze spontanicznym wspólnotowym muzykowaniem różnego typu (wokalnym, instrumentalnym) znajdują odzwierciedlenie we współczesnych praktykach, zwłaszcza w rodzinie.

Należy mieć świadomość, że naród, który przestaje śpiewać, zaprzepaszcza wielkie wartości tkwiące w jego własnej kulturze, traci swoją tożsamość i zmierza do wewnętrznego zubożenia. Zadbajmy o to, aby śpiew, dający odprężenie i ra-

dość, podtrzymujący ducha narodu w przeszłości, również w obecnych czasach zyskał właściwe miejsce w jego kulturze, by pielęgnował ojczyźniane wartości, by wspólne śpiewanie łączyło podzielonych.

BIBLIOGRAFIA

- Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, cz. I, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Golka M., *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Gruchola M., *Kultura w ujęciu socjologicznym*, „Roczniki Kulturoznawcze”, tom I, 2010.
- Janicka-Olejnik E., *Uczestnictwo Polaków w kulturze w świetle aktualnych raportów*, „Studio BAS”, 2016, nr 2(46), s. 57–75, www.bas.sejm.gov.pl. [dostęp: 23.11.2015 r.]
- Kamiński A., *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku*, PWN, Warszawa 1971.
- Kisielewski S., *Stanisław Moniuszko*, [w:] Kisielewski S., *Gwiazdozbiór muzyczny*, PWM, Kraków 1958.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1983.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa, krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1983.
- Lissa Z., *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, PWM, Kraków 1975.
- Marciniak I., *Rozważania nad wybranymi aspektami pracy z zespołem chóralnym*, [w:] *Muzyka wokalna, dzieła – wykonawstwo – konteksty*, red. B. Tarasiewicz, RHYTMOS, Poznań 2008.
- Muchenberg B., *Pogadanki o muzyce 2*, PWM, Kraków 1980.
- Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003..
- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Wyd. 2, Almamater, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2008.
- Prosnak J., *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, WSiP, Warszawa 1976.
- Profesor Aleksander Kamiński*, seria „SYLWETKI ŁÓDZKICH UCZONYCH”, Zeszyt 67 Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, red. E. Karasiński, www.ltn.lodz.pl. [dostęp: 11.03.2011r.]
- Radziejewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Świdarska M., *Aktywność człowieka w wieku podeszłym*, „Pedagogika Rodziny”, 2014, nr 4/3, s. 71–85.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Sztompka P., *Socjologia, analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Szubertowska E., *Publiczność jako ważne ogniwo w kulturze muzycznej*, [w:] *Studia nad edukacją i kulturą muzyczną z. XII. Zbiór rozpraw*, red. E. Szubertowska, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz 2010.

- Szubertowska E., *Twórca i wykonawca muzyki w świetle wybranych faktów historycznych*, [w:] *Historyczne i współczesne aspekty badań nad kulturą muzyczną i poezją*, z. XIV, *Zbiór rozpraw*, red. B. Bonna, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz 2011.
- Tomaszewski M., *Polska pieśń artystyczna zaangażowana w życie i dzieje narodu*, [w:] *Muzyka sztuką przewycięzania czasu*, red. M. Demska-Trębacz, AMFC, Warszawa 2003.
- Tyszka A., *Partycypacja kulturalna. Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 1981, nr 3 (57).

Andrzej Michalski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ROZWÓJ SZKOLNICTWA MUZYCZNEGO W POLSCE W LATACH 1918-1939

DEVELOPMENT OF THE MUSICAL EDUCATION IN POLAND IN THE YEARS 1918-1939

Streszczenie: Historia rozwoju szkolnictwa muzycznego (artystycznego) w Polsce jest mało znana. Skąpa jest też literatura z tego zakresu. Dlatego warto wzbogacać pedagogikę o problemy związane z wychowaniem młodzieży przez sztukę artystyczną, w tym muzyczną. Należy również – jak sądzę – poprzez badania pedagogiczne i historyczne tworzyć narastającą wiedzę o historii rozwoju szkolnictwa muzycznego, jego zadaniach, celach oraz dydaktyce. Cały proces rozwoju edukacji muzycznej usytuowany jest w polityce oświatowej państwa polskiego i wykorzystywany, w szczególności po 1945 roku, do zaspokajania i wyciszania napięć społecznych. Tak sformułowana problematyka przedstawiana będzie również w dalszym cyklu badań.

Abstract: The history of the development of music (artistic) education in Poland is little known. The literature in this field is also scarce. Therefore, it is worth enriching pedagogy with problems related to educating young people through art, including music. It is also necessary - as I think - through pedagogical and historical research, to create a growing knowledge of the history of music education, its tasks, goals and didactics. The whole process of the development of music education is located in the educational policy of Poland and used, particularly after 1945, to satisfy and reduce social tensions. The problems formulated in this way will be also presented in the further research cycle.

Słowa kluczowe: historia wychowania, pedagogika, pedagogika muzyki

Key words: history of education, pedagogy, pedagogy of music

Ocena sytuacji szkolnictwa muzycznego przed 1939 r. jest niejednolita. Powodem sporów może być opinia na temat działań Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWRiOP). Karol Szymanowski pisał z rozgoryczeniem o braku zainteresowania rządu ówczesnymi kompozytorami oraz samą ideą umuzykalnienia narodu. Przypominał przy tym, że *muzyka to istotny pokarm duchowy, zawierający największą bodaj ilość odżywczych witamin i najłatwiej wnikających w najgłębsze warstwy ludności*¹.

¹ K. Szymanowski, *O wychowawczej roli kultury muzycznej w społeczeństwie*, „Pamiętnik Warszawski” 1930, zeszyt XI.

Ów niedostateczny mecenat państwa znalazł swoje odbicie w sytuacji polskiego szkolnictwa muzycznego. Najwięcej krytycznych uwag dotyczyło niezadowalającego poziomu dydaktycznego w większości szkół muzycznych, nierównomiernego ich rozmieszczenia na terenie kraju oraz niezwyklej dowolności programowej. Stan ten określano mianem anarchii².

W okresie międzywojennym szkół muzycznych przybywało lawinowo. Już w roku szkolnym 1923/1924 działało ich 90, w 1934/35 – ponad sto, natomiast na przełomie lat 1937/1938 było ich już 135 (w tym tylko 3 państwowe). Ówczesna prasa przekrzykiwała się w krytycznej ocenie ich działalności³. Oczekiwano wprowadzenia ładu dydaktycznego, dyscypliny programowej oraz podniesienia ogólnego poziomu nauczania w szkolnictwie muzycznym. Chodziło głównie o zsynchronizowanie całego systemu nauczania muzyki z systemem nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym. Brak płynności edukacji na różnych jego stopniach (powszechnym, średnim i wyższym) był głównym problemem obydwu systemów – artystycznego i ogólnokształcącego.

Pierwsze nadzieje na uporządkowanie problemów w szkolnictwie muzycznym związane z ustawą z dnia 4 czerwca 1920 r., która zobowiązywała MWRiOP do objęcia naczelnego kierownictwa i nadzoru nad wychowaniem publicznym w Rzeczypospolitej Polskiej⁴. Dotyczyła ona jednak tylko tymczasowych wytycznych co do sprawowania kierownictwa i nadzoru nad wychowaniem publicznym w Rzeczypospolitej Polskiej. Ważne było ustalenie zwierzchnictwa ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego nad szkolnictwem wyższym, podział państwa na okręgi szkolne oraz określenie zakresu działania kuratora okręgu szkolnego. Obowiązkiem kuratora było administrowanie instytucjami wychowawczymi i oświatowymi, układanie projektu budżetowego okręgu szkolnego i przedstawianie go ministrowi WRiOP, zatwierdzanie dyrektorów szkół oraz inne sprawy, przekazane ustawami lub rozporządzeniami ministerstw. Omawiany dokument znosił jednocześnie zależność władz i urzędów szkolnych od organów administracji politycznej⁵.

Do czasu uchwalenia przez Sejm ustawy o ostatecznym ustroju władz szkolnych pozostawały w mocy tymczasowe przepisy o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim z dnia 10 sierpnia i 7 września 1917 r., normujące w byłej Kongresówce skład i zakres działania powiatowych i gminnych władz i urzęd-

² J. Prosnak, *Polihymnia ucząca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, s. 116.

³ Ibidem, s. 111.

⁴ Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 roku o tymczasowym ustroju władz szkolnych (Dz. U. RP z 1920 r. Nr 50, poz. 304, s. 872). Wykonanie tej ustawy powierzono Ministrowi WRiOP T. Łopuszańskiemu.

⁵ Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 roku o tymczasowym ustroju władz szkolnych (Dz. U. RP z 1920 r. Nr 50, poz. 304, s. 873).

dów szkolnych. Nie było zatem mowy o tymczasowym ustroju szkolnictwa muzycznego.

Głównym reformatorem szkolnictwa muzycznego po odzyskaniu niepodległości był Janusz Miketta, muzykolog i profesor Konserwatorium Warszawskiego, ówczesny radca muzyczny przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego⁶. W latach 1927–1929 podjął on próbę uporządkowania całego procesu nauczania w szkolnictwie muzycznym i scalenia go z ogólnokształcącym procesem kształcenia w państwie polskim. W czasopiśmie „Muzyka”⁷ nakreślił nową strukturę szkolnictwa muzycznego. Wzorem ówczesnego szkolnictwa ogólnokształcącego uczeń do 14. roku życia miał podjąć decyzję o zawodowym traktowaniu nauki muzyki (pierwotnym) lub amatorskim (dyletanckim)⁸. Dalszą naukę kontynuowałby w średniej szkole muzycznej, która zrównana byłaby z uprawnieniami absolwentów średniej szkoły ogólnokształcącej i dawała możliwość podjęcia studiów muzykologicznych na uniwersytetach. Trzecim stopniem kształcenia muzycznego było kształcenie w wyższych szkołach muzycznych o uprawnieniach akademickich, nadających stopień akademicki. Pomysłem J. Miketty były też tzw. kursy muzyczne dla wszystkich pragnących realizować swoje niezawodowe ambicje muzyczne⁹.

Powyższą koncepcję nowej struktury szkolnictwa muzycznego rozwinął muzyk i pedagog Tadeusz Jotejko. Uważał on mianowicie, że po ukończeniu przez dziecko niższej szkoły muzycznej mogłoby ono podjąć dalszą naukę w:

1. liceum muzycznym, gdzie otrzymałoby średnie wykształcenie wraz z całym pakietem średniej szkoły ogólnokształcącej,
2. zwykłej średniej szkole muzycznej, która nie uprawniała do podjęcia studiów akademickich, lecz umożliwiała studia w wyższej szkole muzycznej.

Następnym etapem byłyby do wyboru dwa typy wyższych uczelni muzycznych:

1. akademia muzyczna, dla absolwentów liceów muzycznych, kształcąca muzyków i naukowców,

⁶ W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne, geneza i ewolucja systemu*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina oraz Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2002.

⁷ J. Miketta, *O szkolnictwie muzycznym przyszłości*, „Muzyka”, 1928, Nr 4–5.

⁸ J. Miketta rozróżniał dwa etapy szkoły umuzykalniającej: etap wtórny, dla amatorów i miłośników muzyki (w języku J. Miketty – dyletantów) oraz etap pierwotny, dla zdecydowanych obrać zawód muzyka.

⁹ A. Michalski, *Ewolucja planów i programów nauczania szkół muzycznych I i II stopnia oraz ognisk muzycznych w XX leciu PRL*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 2005.

2. zwykła wyższa szkoła muzyczna, dla absolwentów zwykłej średniej szkoły muzycznej, kształcąca wirtuozów, śpiewaków, kompozytorów, kapelmistrzów i pedagogów specjalistów¹⁰.

Jednakże to właśnie programy nauczania miały decydować o tym, jakie uprawnienia zawodowe zdobędzie absolwent danej szkoły muzycznej. Prezentowany tutaj przez T. Jotejko dualizm szkół muzycznych pociągał za sobą istotne różnice programowe, decydujące o poziomie osiąganego wykształcenia zawodowego. Projekt mówi o tym wyraźnie:

1. liceum muzyczne dawało prawo do studiów akademickich, kształcących naukowców i muzyków w dziedzinie teorii muzyki z prawem nauczania w średnich szkołach muzycznych i wykładania muzykologii na uniwersytetach;
2. zwykła średnia szkoła muzyczna dawała prawo do studiowania w zwykłej wyższej szkole muzycznej dającej uprawnienia do podjęcia zawodu muzyka instrumentalisty, wirtuoza solisty, kompozytora, pedagoga czy śpiewaka operowego.

Reformatorskie propozycje Janusza Miketty były zacznem wielu dyskusji i projektów, w których udział wzięli – oprócz wspomnianego już Tadeusza Jotejki – dr Seweryn Barbag oraz dr Flora Szczepanowska. Spór dotyczył zarówno zamierzeń strukturalnych, jak i programowych, czyli kogo i jak należy kształcić oraz co chcemy osiągnąć.

Nie było tu zgodności stanowisk. Spowodowało to w efekcie brak zgodności i jednolitości nauczania pomiędzy szkolnictwem muzycznym a szkolnictwem ogólnokształcącym¹¹. Widać to po granicy wieku, jaką ustalono dla uczniów kształcących się w poszczególnych typach i stopniach szkół: w szkole niższej obowiązywać miały granice od 7 do 16 lat, w szkole średniej od 12 do 21, a w szkole wyższej dolną granicą był 16. rok życia.

Ważne jest, że ówczesna dyskusja nad strukturą szkolnictwa muzycznego w Polsce przesłoniła zupełnie aspekt programowy. Spotkać można bardzo ogólne

¹⁰ T. Jotejko, *W sprawie ustroju szkolnictwa muzycznego w Polsce*, „Muzyka”, 1929, Nr 1.

¹¹ W. Jankowski twierdzi: *Najważniejszym jednak powodem opracowania projektu gimnazjum muzycznego była chęć odciążenia uczniów, którzy kontynuując naukę w gimnazjum ogólnokształcącym studiowaliby równocześnie w konserwatorium muzycznym, gdyż warunkiem otrzymania dyplomu tego ostatniego było posiadanie ukończonych przynajmniej 6 klas gimnazjum. Pamiętajmy, że był to okres, gdy dominowała jednolita szkoła średnia, ośmioklasowe gimnazjum, kończące się tzw. dużą maturą, a po sześciu klasach można było uzyskać jedynie tzw. małą maturę. Szkoła średnia „nakładająca się” więc na szkołę powszechną, którą można było opuścić już po trzech latach nauki, przechodząc w wieku lat 10 do szkoły średniej właśnie. Jest to przykład tzw. ślepych uliczek ówczesnego systemu oświatowego. Jak widać, miała z tym kłopot również młodzież muzyczna.* W. Jankowski, op. cit.

formuły¹² i tylko szkolnictwo wyższe podkreśliło, że cechą pracy szkoły wyższej powinno być nadążanie za współczesnością oraz badanie wszelkich zagadnień twórczych i odtwórczych. Generalnie dążono jednak do ujednoczenia programów nauczania i podniesienia poziomu kształcenia we wszystkich trzech typach szkolnictwa muzycznego.

Prezentowane założenia reformy szkolnictwa muzycznego z lat 1927–1929 znalazły częściowo odzwierciedlenie w Rozporządzeniu MWRiOP z dnia 17 czerwca 1930 r. w sprawie Statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie¹³. Dokument postanawiał, że Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Warszawie jest państwową wyższą szkołą muzyczną, pozostającą pod zarządkiem MWRiOP oraz że w ramach tego samego Konserwatorium prowadzone miały być Średnia Szkoła Muzyczna i Seminarium dla nauczycieli muzyki w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich.

W praktyce okazało się, że istniały siły skutecznie blokujące reformatorskie zapędy J. Miketty, K. Szymanowskiego, T. Jotejki i wielu innych. Był to czas, kiedy państwowe szkoły muzyczne skupiały 14,9% młodzieży, zaś szkoły prywatne aż 85,1%¹⁴. Tym ostatnim zupełnie nie zależało na reformowaniu struktury szkolnictwa muzycznego ani jego programów nauczania. Zatem reforma przeznaczona dla całego polskiego szkolnictwa muzycznego objęła swoim zasięgiem tylko konserwatorium warszawskie i muzyczne środowisko w Poznaniu, gdzie utworzono szkoły: niższą (umuzykalniającą), średnią i wyższą oraz seminarium nauczycielskie¹⁵. Do grona reformatorów dołączyło w 1937 r. Konserwatorium w Katowicach¹⁶ jako szkoła państwowa oraz w 1938 r. Gimnazjum Muzyczne. Pomysłodawcą, założycielem i pierwszym dyrektorem owego gimnazjum był Witold Frimann, który skupił wokół siebie takie osobowości jak Stefania Allinówna, Adam Mitscha, Wanda Chmielowska, Bolesław Szabelski, Władysława Markiewiczówna czy Władysław Reicher. W Warszawie działał do 1918 roku założony w 1861 r. przez Apolinarego Kątskiego Instytut Muzyczny¹⁷, a po odzyskaniu niepodległości uczelnia

¹² J. Miketta pisze: (...) średnia szkoła powinna dawać to maksimum rzemieślniczych nieco środków tworzących elementarny konieczny, ale pełny zasób techniki niezbędnej dla opanowania twórczych lub odtwórczych zadań. J. Miketta, *Vita nuova WKM*, „Muzyka”, 1930, Nr 11–12

¹³ Dz. Urz. Nr 6, poz. 77, s. 242. Rozporządzenie działało na mocy art. 7 dekretu z dnia 7 lutego 1919 r. w przedmiocie zmiany ustawy Instytutu Muzycznego w Warszawie z dnia 23 maja 1889 r. (Dz. U. RP Nr 15, poz. 214).

¹⁴ W latach 1937–1938.

¹⁵ W. Jankowski, op. cit.

¹⁶ Państwowe Konserwatorium w Katowicach zainaugurowało pracę 28 września 1929 r. Za: Archiwum Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach.

¹⁷ Jako spuścizna po działającej do 1831 roku elsnerowskiej Szkole Głównej Muzyki. Za: Archiwum Akademii Muzycznej im. Fr. Chopina w Warszawie.

została upaństwowiona i otrzymała nazwę konserwatorium¹⁸. Pierwszym dyrektorem został Emil Młynarski (1919–1922), później kierowali nim Henryk Melcer (1922–1927), Karol Szymanowski (1927–1929, 1930–1931), Zbigniew Drzewiecki (1929–1930, 1931–1932) i Eugeniusz Morawski (1932–1939). Poprzedzali ich tacy wybitni propagatorzy publicznego nauczania muzyki, jak założyciel i protoplasta późniejszego Konserwatorium i Akademii Muzycznej – Wojciech Bogusławski (1810–1814) czy Ludwik Osiński (1814–1830), Józef Elsner (1816–1830), Apolinary Kątski (1861–1879), Aleksander Zarzycki (1879–1888), Rudolf Strobl (1888–1891), Gustaw Roguski (1891–1903), Emil Młynarski (1903–1907, 1919–1922), Stanisław Barcewicz (1910–1918). W środowisku poznańskim pierwszym dyrektorem Państwowego Konserwatorium Muzycznego¹⁹ został kompozytor Henryk Opieński (1922–1926), później wiolonczelista Zygmunt Butkiewicz (1926–1929) i skrzypek Zdzisław Jahnke (1930–1939). W gronie pedagogów znajdowali się m.in.: kompozytorzy – Feliks Nowowiejski, Stanisław Wiechowicz; pianiści – Gertruda Konatkowska, Józef Turczyński; śpiewacy – Maria Trąpczyńska, Michał Prawdź; muzykolodzy – ks. Wacław Gieburowski, Łucjan Kamieński; kontrabasista Adam Bronisław Ciechański; wiolonczelista Dezyderiusz Danczowski²⁰.

Połowa lat trzydziestych to powrót do powolnej rekonstrukcji konserwatoriów jako jednostki organizacyjnej całej uczelni. Chodziło o to, by wszystkie trzy części składowe usamodzielnione w wyniku reformy z roku 1929 mogły znowu stanowić całość. Do chwili obecnej istnieje spór co do wartości obu rodzajów poglądów na kształcenie muzyczne w okresie międzywojennym. Pewne jednak jest, że ten przebogaty dorobek pedagogiczny, polegający na doświadczeniach reformy z 1929 roku i późniejszych sukcesach autonomicznego szkolnictwa po rekonstrukcji konserwatoriów, stał się przedmiotem dyskusji nowych władz administracyjnych kraju w zupełnie innym ustroju społecznym i szkolnym (po 1944 roku).

Chaosu dydaktyczno-ustrojowego w szkolnictwie muzycznym nie opanowała również ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, która w postanowieniach końcowych (art. 57 oraz art. 58) stanowiła, że ustrój szkolnictwa artystycznego określi specjalne rozporządzenie ministra WRiOP²¹. Pomimo tego niektóre jej postanowienia wytyczyły kierunek ustrojowy dla szkół muzycznych tworzą-

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Poznaniu powstało zostało z Państwowej Akademii i Szkoły Muzycznej założonej w 1920 roku. Za: Archiwum Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. RP z 1932 r., Nr 38, poz. 389). Ministrem WRiOP w tym czasie był J. Jędrzejewicz.

cych swoje tymczasowe statuty. Szczególnie ważne było ustawowe postanowienie o trójstopniowości nauczania: szkolnictwo powszechne, szkolnictwo średnie ogólnokształcące (czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum) oraz szkolnictwo wyższe.

Doniosłą rolę odgrywało stwierdzenie, że podstawę organizacyjną i programową ustroju szkolnictwa stanowiła siedmioletnia szkoła powszechna najwyższej zorganizowana (III stopnia), której programy umożliwiały (odpowiednio uzdolnionej młodzieży) przejście ze szkół jednych typów do drugich oraz ze szkół niższych stopni do wyższych. Programy szkoły powszechnej rozróżniały trzy etapy nauczania: etap pierwszy obejmował elementarny zakres wykształcenia ogólnego, etap drugi był rozszerzeniem i pogłębieniem etapu pierwszego, natomiast etap trzeci miał przygotować młodzież do życia pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Organizacyjnie szkoła powszechna dzieliła się na trzy stopnie: szkołą I stopnia była ta szkoła, która realizowała pierwszy etap programowy wraz z najważniejszymi składnikami programowymi etapu drugiego i trzeciego; szkoła stopnia II realizowała pierwszy i drugi etap programowy wraz z najważniejszymi składnikami programowymi etapu trzeciego; szkoła stopnia III realizowała wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie. Szkoła powszechna III stopnia miała realizować pierwszy etap programowy w czterech pierwszych latach nauki, drugi etap programowy w piątym i szóstym roku nauki, trzeci etap programowy w siódmym roku nauki²².

Równie istotne dla szkolnictwa muzycznego – stale szukającego swojej tożsamości ustrojowej – były postanowienia omawianej ustawy dotyczące średniego szkolnictwa ogólnokształcącego oraz szkół wyższych.

Szkoła średnia ogólnokształcąca zorganizowana była w ten sposób, że na sześć lat jej cyklu nauczania cztery lata przypadają na gimnazjum, a dwa na liceum. Obok szkół obejmujących gimnazjum i liceum mogły być tworzone szkoły przewidujące tylko gimnazjum lub tylko liceum. Do pierwszej klasy gimnazjum przyjmowano kandydatów, którzy ukończyli co najmniej 12 lat, natomiast do liceum – kandydatów, którzy ukończyli co najmniej 16 lat. Górną granicę wieku kandydatów ustalał Minister WRiOP²³.

²² Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. RP z 1932 r., Nr 38, poz. 389), art. 2, art. 11, art. 12. W ośmioletniej szkole powszechnej trzeci etap programowy realizowano w siódmym i ósmym roku nauki.

²³ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. RP z 1932 r., Nr 38, poz. 389), rozdz. IV art. 23. Najwięcej nieporozumień dotyczyło właśnie górnej granicy wiekowej, gdzie obok młodzieży zasiadały do ławek również osoby dorosłe, o innym doświadczeniu życiowym i różnych oczekiwaniach. Stąd ustawa o ustroju szkolnictwa, bezkrytycznie transponowana do statutów szkół muzycznych, powodowała zupełną dowolność programową oraz była powodem niskiego poziomu nauczania w setkach prywatnych szkół muzycznych dostosowujących programy i plany nauczania do często przypadkowych i bardzo zróżnicowanych wiekowo uczniów.

Według postanowienia ustawy szkoły wyższe dzieliły się na akademickie i nieakademickie. Organizację szkół akademickich określała osobna ustawa, natomiast nieakademickich – statuty zatwierdzone przez ministra WRiOP. W szkołach wyższych studiować mogli absolwenci liceów ogólnokształcących, liceów dla wychowawczyń przedszkoli i liceów pedagogicznych oraz absolwenci szkół zawodowych stopnia licealnego, którzy wykazywali się świadectwem kwalifikującym do studiów w szkołach wyższych²⁴.

Postanowienia ustawy o ustroju szkolnictwa dawały nadzieję na szybkie ukazanie się ustawy o ustroju szkół artystycznych muzyki. Tymczasem jednak z braku tak specjalistycznych przepisów właściciele szkół muzycznych pisali swoje tymczasowe statuty w oparciu o przewidywany rozwój strukturalny szkolnictwa ogólnokształcącego. Ustawa z 11 marca 1932 roku stała się podstawą prawną dynamicznie rozwijającego się prywatnego szkolnictwa muzycznego.

Dla państwowego szkolnictwa muzycznego Ministerstwo WRiOP przygotowywało statuty i mocą rozporządzenia wprowadzało je w życie. Przykładem tego były statuty Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie. Pierwszy, wstępnie już zasygnalizowany, z 1930 roku²⁵, realizowany skrupulatnie przez dwa lata, załatwiał wszystkie potrzeby szkoły, a wytyczone przez ministra cele i zadania programowe uspakajały napięcia wynikające z niekontrolowanego rozwoju prywatnego szkolnictwa muzycznego. Drugi statut z 1932 r.²⁶ miał służyć do czasu ukazania się długo oczekiwanego, specjalnego rozporządzenia z roku 1937 o ustroju szkół artystycznych muzyki²⁷. Sprawdziły się zatem postanowienia końcowe ustawy z 1932 r. o ustroju szkolnictwa, gdzie podjęto decyzję o odrębnym potraktowaniu ustroju szkolnictwa muzycznego i określenie jego osobnym rozporządzeniem Ministra WRiOP²⁸.

²⁴ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. RP z 1932 r., Nr 38, poz. 389), rozdz. VII.

²⁵ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 17 czerwca 1930 r. w sprawie statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie (Dz. Urz. MWRiOP z 1930 r., Nr 6, poz. 77).

²⁶ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 29 stycznia 1932 r. Nr IV. Szt-835/32 w sprawie statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie (Dz. Urz. MWRiOP z 1932 r., Nr 1, poz. 3).

²⁷ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 1 czerwca 1937 r. o ustroju szkół artystycznych muzyki (Dz. Urz. MWRiOP z 1937 r., Nr 7, poz. 189).

²⁸ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. RP z 1932 r., Nr 38, poz. 389), Postanowienia końcowe, art. 57–58.

Stało się to możliwe dzięki uchwale Rady Ministrów²⁹, która zatwierdziła nowy statut organizacyjny MWRiOP³⁰. Według niego Wydział Sztuki MWRiOP:

1. załatwiał w dziedzinie sztuki sprawy opieki nad twórczością w dziedzinie sztuk plastycznych, literatury, muzyki i teatru;
2. udostępniał społeczeństwu dorobek wyżej wymienionej twórczości;
3. w zakresie szkolnictwa artystycznego – załatwiał sprawy ustawodawstwa, organizacji, programów, nadzoru nad nauczaniem i wychowaniem oraz sprawy zaspakajania potrzeb rzeczowych tego szkolnictwa;
4. doglądał i załatwiał problemy związane z opieką nad zabytkami, z wyłączeniem zabytków wchodzących w zakres działania Departamentu Nauki i Szkół Wyższych oraz Wydziału Archiwów Państwowych.

Rozporządzenie MWRiOP z 1937 r. o ustroju szkół artystycznych muzyki oraz nadawane szkołom muzycznym statuty stały się przełomem organizacyjnym szkolnictwa artystycznego muzyki w okresie Rzeczypospolitej Polskiej w latach 1918–1939³¹. Warto omówić chociaż niektóre zagadnienia zawarte w tych dokumentach (z lat 1930, 1932 oraz 1937), a dotyczące bezpośrednio ówczesnych spraw związanych z życiem artystycznym i perspektywami rozwoju szkół, jak też problemów kadrowych oraz uczniów.

Przemysłanym, uporządkowanym i mającym wpływ na ustrój innych placówek szkolnych muzycznych był statut Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie, nadany rozporządzeniem przez ministra WRiOP z dnia 17 czerwca 1930 roku³². Znalazł się tam zapis wyraźnie określający strukturę organizacyjną szkoły: Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Warszawie miało zostać przekształcone w Państwową Wyższą Szkołę Muzyczną, pozostającą w zawiadywaniu i pod nadzorem ministra WRiOP. Oprócz Wyższej Szkoły Muzycznej w Państwowym Konserwatorium Muzycznym prowadzone miały być:

²⁹ Uchwała Rady Ministrów z dnia 2 lipca 1936 r. w sprawie statutu organizacyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Dz. Urz. MWRiOP z 1936 r., Nr 5, poz. 111). Równocześnie tracił moc obowiązującą Statut Organizacyjny MWRiOP, zatwierdzony uchwałą Rady Ministrów z dnia 9 września 1931 r. („Monitor Polski” Nr 213, poz. 287). Zatem statuty Konserwatorium Muzycznego w Warszawie i innych miastach były wynikiem rozporządzeń Ministra WRiOP z mocy statutowych tegoż ministerstwa nadanych mu 9 września 1931 roku przez Radę Ministrów.

³⁰ Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 15 lipca 1936 r. (NR BP-14332/36) o organizacji Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Dz. Urz. MWRiOP z 1936 r., Nr 5, poz. 112).

³¹ Trzeba jednak pamiętać o reformach z lat 1920–1930 proponowanych przez J. Mikettę, T. Jotejko, K. Szymanowskiego i innych.

³² Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 17 czerwca 1930 r. w sprawie Statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie (Dz. Urz. MWRiOP z 1930 r., Nr 6, poz. 77).

1. Średnia Szkoła Muzyczna;
2. Seminarium dla nauczycieli muzyki w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich.

Mimo że Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Warszawie posiadało już osobowość prawną, a więc mogło nabywać majątek i zarządzać swoim mieniem, to przy jego sprzedaży oraz przy zawieraniu umów hipotecznych wymagane było zezwolenie ministra WRiOP³³.

Władze Państwowego Konserwatorium Muzycznego stanowili: Rektor i Rada Główna Wyższej Szkoły Muzycznej, a także Dyrektorowie Średniej Szkoły Muzycznej i Seminarium dla nauczycieli muzyki oraz Dyrektor Administracyjny. Przedstawicielem na zewnątrz i wykonawcą uchwał Rady Głównej był Rektor Państwowego Konserwatorium Muzycznego, który wybierany był spośród profesorów Wyższej Szkoły Muzycznej i zatwierdzany dalej przez ministra WRiOP.

Kompetencje Rady Głównej były szerokie. Uchwałała ona bowiem i przedstawiała ministrowi WRiOP wnioski w sprawach:

1. zmian statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego co do tych artykułów, które odnoszą się do organizacji Wyższej Szkoły Muzycznej,
2. programów nauczania w Wyższej Szkole Muzycznej,
3. mianowania lub zwalniania profesorów Wyższej Szkoły Muzycznej,
4. udzielania profesorom urlopów dłuższych niż 6 tygodni, docentom natomiast dłuższych niż 3 tygodnie,
5. powoływania docentów w ilości i kategorii godzin kontraktowych, określonych w szczegółowym budżecie tych godzin,
6. nadawania tytułu Honorowego Profesora Wyższej Szkoły Muzycznej Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie³⁴.

Rada Główna jednocześnie wyrażała i przedstawiała ministrowi WRiOP opinie o:

1. kandydaturach zgłoszonych na konkurs na stanowiska dyrektorów Średniej Szkoły Muzycznej oraz Seminarium dla nauczycieli muzyki,

³³ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 17 czerwca 1930 r. w sprawie Statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie (Dz. Urz. MWRiOP z 1930 r., Nr 6, poz. 77), rozdział I, Postanowienia ogólne.

³⁴ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 17 czerwca 1930 r. w sprawie Statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie (Dz. Urz. MWRiOP z 1930 r., Nr 6, poz. 77), rozdział I, Postanowienia ogólne.

2. wnioskach dyrektorów Średniej Szkoły Muzycznej i Seminarium dla nauczycieli muzyki, składanych ministrowi WRiOP w sprawach:
 - zmian statutu co do artykułów odnoszących się do organizacji tych szkół,
 - programów nauczania w tych szkołach,
3. stanie nauki w tych szkołach na podstawie wizytacji rektora lub wyznaczonych przez niego osób oraz poziomu egzaminów lub popisów uczniów tych szkół.

Warto odnotować, kiedy jest mowa o fundamencie decyzyjnym tego typu szkół, że na posiedzeniach Rady Głównej powinien być obecny aktualny dyrektor administracyjny – jeśli tematyka zebrania dotyczyła spraw budżetowych lub spraw porządku wewnętrznego Wyższej Szkoły Muzycznej, lub dyrektor Średniej Szkoły Muzycznej, względnie dyrektor Seminarium dla nauczycieli muzyki – jeśli poruszane zagadnienia dotyczyły tychże szkół.

Wiemy zatem, że w skład Państwowego Konserwatorium Muzycznego wchodziły trzy uczelnie: Wyższa Szkoła Muzyczna, Średnia Szkoła Muzyczna oraz Seminarium dla nauczycieli muzyki. Celem Wyższej Szkoły Muzycznej było kształcenie uzdolnionych osób mających ukończone 15 lat w kierunku kompozytorskim lub wykonawczym i nauczycielskim dla zdobycia całokształtu twórczej lub odtwórczej wiedzy muzycznej. Średnia Szkoła Muzyczna oferowała swojemu absolwentowi zawodowe wykształcenie muzyczne, polegające na podaniu takiego całokształtu wiedzy teoretycznej i sztuki praktycznej, który był potrzebny do pełnienia zawodu muzyka. Seminarium dla nauczycieli muzyki w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich przygotowywało do zdania egzaminu końcowego z muzyki, jako przedmiotu nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich³⁵. Słuchaczem Wyższej Szkoły Muzycznej mogła zostać osoba powyżej 15. roku życia, która ukończyła gimnazjum lub inną szkołę, uznaną przez ministra WRiOP za równorzędną, skończyła z pomyślnym wynikiem średnią szkołę muzyczną oraz złożyła egzamin wstępny obejmujący:

- egzamin ustny i pisemny z obowiązujących przedmiotów teoretycznych, zawartych w programie Średniej Szkoły Muzycznej,
- egzamin praktyczny z gry na instrumencie, jako głównego przedmiotu, lub przedstawienie własnych kompozycji, jeśli kompozycja ma być głównym przedmiotem studiów kandydata.

³⁵ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 17 czerwca 1930 r. w sprawie Statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie (Dz. Urz. MWRiOP z 1930 r., Nr 6, poz. 77), rozdziały II, III i IV.

Uczniem Średniej Szkoły Muzycznej mogła zostać osoba w wieku od 12 do 21 lat, która ukończyła przynajmniej szkołę powszechną lub też do niej uczęszczała oraz wylegitymowała się świadectwem lekarza o stanie zdrowia³⁶. Warunkiem przyjęcia był zdany egzamin wstępny do Średniej Szkoły Muzycznej. Statut tej szkoły podkreślał, że nie podlegali ograniczeniom wieku uczniowie klas instrumentów dętych, kontrabas, przedmiotów teoretycznych, dyrygentury i śpiewu solowego. Ów nieograniczony wiek uczniów miał się stać skuteczną zaporą podczas prób udrożnienia i podniesienia skuteczności nauczania.

Uczniowie Średniej Szkoły Muzycznej mogli być jednocześnie słuchaczami Seminarium dla nauczycieli muzyki, co nie zwalniało ich z obowiązku uczęszczania na wszystkie przedmioty będące w programie Średniej Szkoły Muzycznej.

Kandydat na ucznia Seminarium dla nauczycieli muzyki w szkołach ogólnokształcących powinien przede wszystkim:

1. wykazać się wiedzą muzyczną, której przydatność do nauki w Seminarium oceniał dyrektor,
2. wykazać się świadectwem ukończenia takiego wykształcenia ogólnokształcącego, które było wymagane w myśl przepisów o dopuszczeniu do egzaminu końcowego z muzyki, jako przedmiotu nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich,
3. zdać egzamin wstępny.

Wydaje się, że przeciwnicy reform inspirowanych i proponowanych przez J. Mikettę, K. Szymanowskiego i innych profesorów mieli również wiele racji, tłumacząc sens istnienia konserwatoriów jako instytucji zapewniających bliższe współdziałanie istniejących pod jednym dachem kilku jednostek dydaktycznych muzyki, poczynając od niskiego, a kończąc na najwyższym szczeblu nauczania.

Wśród wszystkich uczelni muzycznych funkcjonujących w Polsce przed II wojną światową najwyższym poziomem artystycznym wyróżniały się (w porządku alfabetycznym):

1. Instytut Muzyczny w Krakowie,
2. Konserwatorium im. Karola Szymanowskiego we Lwowie,
3. Konserwatorium Muzyczne w Łodzi,
4. Konserwatorium Muzyczne w Wilnie,

³⁶ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 17 czerwca 1930 r. w sprawie Statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie (Dz. Urz. MWRiOP z 1930 r., Nr 6, poz. 77), rozdziały II, III i IV.

5. Konserwatorium Polskiego Towarzystwa Muzycznego we Lwowie,
6. Konserwatorium Pomorskiego Towarzystwa Muzycznego w Toruniu,
7. Konserwatorium Towarzystwa Muzycznego w Krakowie,
8. Miejskie Konserwatorium Muzyczne w Bydgoszczy,
9. Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Katowicach,
10. Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Poznaniu,
11. Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Warszawie,
12. Szkoła Muzyczna im. Władysława Żeleńskiego w Krakowie,
13. Śląskie Konserwatorium Muzyczne w Katowicach,
14. Warszawska Szkoła Muzyczna w Warszawie,
15. Wielkopolska Szkoła Muzyczna w Poznaniu,
16. Wojskowa Szkoła Muzyczna przy Śląskim Konserwatorium Muzycznym – dział kapelmistrzowski,
17. Wyższa Szkoła Muzyczna im. Fryderyka Chopina Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego w Warszawie³⁷.

O randze i powadze problematyki dotyczącej sytuacji szkolnictwa muzycznego w tamtym okresie może świadczyć fakt, iż tematem tym zajmowały się wówczas nie tylko typowo muzyczne periodyki, ale również prasa codzienna. Instytucje mające na względzie losy polskiej kultury muzycznej wystosowywały apele nawołujące do działania w zakresie naprawy sytuacji oświaty muzycznej. Postulowano przede wszystkim ujednoczenie programów kształcenia oraz struktury i rodzajów szkół muzycznych, a także podnoszenie kwalifikacji czynnych pedagogów. Inne propozycje dotyczyły upaństwowienia konserwatoriów w Wilnie, Lwowie i Toruniu. Domagano się likwidowania szkół o niskim poziomie nauczania, zalecano natomiast tworzenie szkół nowych, szczególnie w rejonach kraju o niewielkiej ilości tego rodzaju instytucji. Ten ostatni postulat traktowano w kategoriach nadrzędnych, bowiem, jak już zostało wspomniane, wiele miast, miasteczek i osiedli w ówczesnej Polsce nie posiadało żadnej szkoły muzycznej³⁸.

Ogromnym mankamentem całego procesu dydaktycznego ówczesnego systemu nauczania muzyki był brak zgodności programowej między państwowymi

³⁷ W. Millati, *Organizacja szkolnictwa artystycznego w Polsce*, COPSA, Warszawa 1972, s. 10.

³⁸ J. Prosnak, op. cit., s. 116.

mi i prywatnymi szkołami muzycznymi, a tym samym brak uznania równości między uzyskiwanymi dyplomami. Tę lukę dydaktyczną i kompetencyjną miało wypełnić wspomniane już wyżej rozporządzenie ministra WRiOP z 1937 o ustroju szkół artystycznych muzyki³⁹ oraz niezwykle ważne, bo porządkujące pracę dydaktyczną w prywatnych uczelniach, rozporządzenie ministra WRiOP z 1938 roku o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych⁴⁰.

Pierwszy ze wskazanych aktów ustalał podział na następujące rodzaje szkół:

- konserwatoria,
- instytuty muzyczne,
- szkoły muzyczne.

Zgodnie z treścią rozporządzenia celem konserwatorium było *kształcenie we wszystkich działach sztuki muzycznej*, a także *przygotowanie do zawodu muzyka twórcy, odtwórcy lub nauczyciela*⁴¹. A oto wydziały proponowane dla konserwatorium:

1. Teorii, kompozycji i dyrygentury,
2. Fortepianu,
3. Organów i muzyki kościelnej,
4. Instrumentów smyczkowych,
5. Instrumentów dętych,
6. Śpiewu,
7. Kształcenia nauczycieli muzyki dla szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych.

Ciekawym przemyśleniem była propozycja utworzenia – w razie potrzeby – klasy mistrzowskiej dla wirtuozów, a także innych wydziałów⁴².

³⁹ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 1 czerwca 1937 r. o ustroju szkół artystycznych muzyki (Dz. Urz. MWRiOP z 1937 r., Nr 7, poz. 189).

⁴⁰ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 12 lipca 1938 r. (Nr Szt-2452/38) o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. MWRiOP z 1938 r., Nr 8, poz. 225).

⁴¹ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 12 lipca 1938 r. (Nr Szt-2452/38) o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. MWRiOP z 1938 r., Nr 8, poz. 225), § 5.

⁴² Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 12 lipca 1938 r. (Nr Szt-2452/38) o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. MWRiOP z 1938 r., Nr 8, poz. 225), § 6 i 7.

Zadaniem instytutów muzycznych było *przygotowanie muzyka odtwórcy, przede wszystkim zaś muzyka orkiestrowego, zespołowego itp. oraz przygotowanie do studiów na wyższym kursie konserwatorium muzycznego*⁴³.

Instytuty składały się z następujących klas:

1. Fortepianu,
2. Muzyki kościelnej,
3. Instrumentów smyczkowych,
4. Instrumentów dętych,
5. Śpiewu.

Program nauki w każdej klasie instytutu muzycznego obejmował, obok przedmiotu specjalnego w zakresie potrzebnym do uprawiania zawodu muzyka odtwórcy, przedmioty teoretyczne uzupełniające, ćwiczenia praktyczne oraz udział w chórze, zespołach kameralnych i orkiestrze⁴⁴.

Cele stawiane szkołom muzycznym, to *budzenie i pogłębianie zainteresowań muzycznych*, a także *wstępne przygotowanie do studiów muzycznych zawodowych*⁴⁵. Program nauczania w tych szkołach był zależny od wieku i rozwoju uczniów. Oznaczało to w praktyce raczej umuzykalnianie młodych adeptów sztuki niż zdobywanie kwalifikacji zawodowych. Niewątpliwie jednak była to droga wiodąca do zdobywania kolejnych stopni wtajemniczenia w rzemiosło muzyczne.

Kandydaci do wszystkich rodzajów szkół artystycznych muzyki przyjmowani byli – bez względu na poziom wykształcenia ogólnego – na podstawie egzaminu wstępnego, który miał na celu stwierdzenie ich uzdolnień muzycznych. Jednakże uczniowie tych szkół podlegali obowiązkowi szkolnemu w zakresie szkoły powszechnej i obowiązkowemu doksztalcaniu.

Na wydział kształcenia nauczyciela muzyki dla szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych przyjmowano do konserwatoriów muzycznych kandydatów, którzy posiadali świadectwa ukończenia szkoły stopnia licealnego lub inne uznane przez ministra WRiOP do tych celów za wystarczające.

⁴³ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 12 lipca 1938 r. (Nr Szt-2452/38) o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. MWRiOP z 1938 r., Nr 8, poz. 225), § 9.

⁴⁴ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 12 lipca 1938 r. (Nr Szt-2452/38) o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. MWRiOP z 1938 r., Nr 8, poz. 225), § 10 i 11.

⁴⁵ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 12 lipca 1938 r. (Nr Szt-2452/38) o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. MWRiOP z 1938 r., Nr 8, poz. 225), § 12.

Rozporządzenie to weszło w życie 15 czerwca 1937 roku i – jak już powiedziano – stanowiło kręgosłup ustrojowy szkolnictwa artystycznego muzyki, a w tym wyższego szkolnictwa muzycznego. Zapewniono w nim również, że wszystkie szkoły prywatne nauczające muzyki będą mogły uzyskiwać uprawnienia szkół państwowych na warunkach, które określi osobne rozporządzenie ministra WRiOP. Okazało się, że niebawem stosowny dokument ukazał się i dla wielu prywatnych szkół nakreślił kolejną drogę rozwoju.

Uzupełniającym aktem prawnym do wyżej omawianego było rozporządzenie ministra WRiOP⁴⁶ określające w sposób jednoznaczny wymiar godzin pracy nauczyciela szkolnictwa muzycznego. Nauczyciel konserwatorium muzycznego zobowiązany był do pracy w następującym wymiarze godzin:

1. 27 godzin lekcyjnych w kategorii przedmiotów obejmujących: naukę gry na fortepianie dodatkowym, akompaniament, naukę gry na instrumentach perkusyjnych, ćwiczenia ruchowe (np. rytmikę)⁴⁷, język włoski, łacinę, kostiumologię, charakteryzację, prowadzenie orkiestry i chóru;
2. 21 godzin lekcyjnych tygodniowo w kategorii przedmiotów obejmujących: niższe i średnie kursy gry na fortepianie, skrzypcach, altówce, wiolonczeli i organach, naukę gry na instrumentach dętych, kontrabasie i harfie (wszystkie kursy), zasady muzyki, solfeż, harmonię, kontrapunkt, instrumentoznawstwo, historię muzyki, czytanie partytur, naukę o formach, psychologię, logikę, akustykę, estetykę, pedagogikę ogólną i specjalną, reżyserię i korepetycje w klasie operowej, rytuał kościelny dla organistów;
3. 18 godzin lekcyjnych tygodniowo w kategorii przedmiotów obejmujących: wyższe kursy fortepianu, skrzypiec, altówki, wiolonczeli, organów, teorię i kompozycję specjalną, dyrygenturę, śpiew solowy oraz orkiestrę, chór i zespoły kameralne;
4. 12 godzin lekcyjnych tygodniowo w kategorii przedmiotów obejmujących: kursy wirtuozowskie oraz cykl nauk muzykologicznych⁴⁸.

Godnym podkreślenia i odnotowania jest fakt udzielania przez konserwatoria pomocy studentom i uczniom w formie wypożyczania instrumentów muzycz-

⁴⁶ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 10 sierpnia 1937 r. (BP-1826/37) o wymiarze godzin nauczania oraz innych zajęć obowiązkowych nauczycieli i kierowników szkół (Dz. Urz. Nr 10, poz. 316, s. 374).

⁴⁷ Wówczas nazywano rytmikę „gimnastyką rytmiczną”.

⁴⁸ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 10 sierpnia 1937 r. (BP-1826/37) o wymiarze godzin nauczania oraz innych zajęć obowiązkowych nauczycieli i kierowników szkół (Dz. Urz. Nr 10, poz. 316, s. 376–377).

nych⁴⁹. Niezamożni studenci i uczniowie, którzy nie posiadali własnych instrumentów muzycznych, mogli liczyć na pomoc swoich uczelni. Zainteresowani wypożyczający instrument zobowiązywali się na piśmie do zwrotu instrumentu bez uszkodzeń lub wypłacenia ekwiwalentu w gotówce. Wydanie uczniowi dyplomu lub świadectwa ukończenia uczelni uwarunkowane było zwrotem wypożyczonego instrumentu lub wypłatą ekwiwalentu. Można stwierdzić, że jest to administracyjny zapis poparty aktem prawnym mówiący o formie pomocy zbliżonej do stypendialnej.

Kolejnym krokiem do zaprowadzenia ładu w strukturach szkolnictwa muzycznego w Polsce międzywojennej było rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych⁵⁰. Warto przypomnieć, że ten niezwykle ważny dla szkolnictwa muzycznego (w tym wyższego) dokument był echem omawianej ustawy z 1932 roku dotyczącej szkolnictwa ogólnokształcącego⁵¹ oraz rozporządzenia ministra WRiOP z dnia 1 czerwca 1937 roku. Przytaczany akt prawny umożliwiał nadawanie szkołom prywatnym muzyki uprawnień szkół państwowych pod pewnymi warunkami: prywatne szkoły artystyczne muzyki musiały być zorganizowane na wzór szkół państwowych lub uznane przez ministra WRiOP. Ponadto prywatna szkoła artystyczna muzyki powinna:

1. posiadać organizację i program przewidziany dla państwowych szkół artystycznych muzyki,
2. osiągać wyniki nauczania uznane przez władze szkolne za dorównujące wynikom przewidzianym dla państwowych szkół artystycznych muzyki odpowiedniego typu,
3. posiadać dyrektora oraz większość takich nauczycieli, którzy związani byli z daną szkołą,
4. posiadać odpowiednie dla swej liczebności i organizacji pracy pomieszczenia oraz środki i pomoce naukowe,
5. odpowiadać potrzebom państwowym na danym terenie.

⁴⁹ Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 7 lipca 1936 r. (Nr IV. Szt-8304/35) w sprawie użyczenia instrumentów muzycznych, będących własnością Skarbu Państwa, uczniom Państwowych Konserwatoriów Muzycznych (Dz. Urz. Nr 8, poz 149, s. 181). Zarządzenie weszło w życie 1 września 1936 roku.

⁵⁰ Rozporządzenie MWRiOP z dn. 12 V 1938 r. o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. Nr 8, poz. 225, s. 280).

⁵¹ Rozporządzenie MWRiOP z dn. 12 V 1938 r. o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. Nr 8, poz. 225, s. 280) zostało wydane na podstawie art. 8 ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych (Dz. U. RP. Nr 33, poz 343) oraz § 14 rozporządzenia Ministra WRiOP z dnia 1 czerwca 1937 r. o ustroju szkół artystycznych muzyki (Dz. U. RP Nr 44 poz. 343).

Uprawnienia państwowych szkół artystycznych muzyki odpowiedniego typu nadawał szkole prywatnej minister WRiOP. W wypadkach wątpliwych mógł on zlecić wydanie opinii co do poziomu nauczania i przedstawić wniosek powołanej przez siebie komisji, która działała na podstawie regulaminu ustalonego przez ministra WRiOP. Nadanie uprawnień powodowało uznanie, że wydane przez daną szkołę świadectwa są równoznaczne z odpowiednimi świadectwami państwowych szkół artystycznych muzyki tego samego typu, przy czym uczniowie lub studenci otrzymują świadectwa ukończenia szkoły na warunkach ustalonych dla państwowych szkół artystycznych muzyki odpowiedniego typu. Nadane uprawnienia mogły być odwołane, gdyby władze szkolne stwierdziły, że szkoła przestała spełniać przewidziane wyżej warunki lub naruszała inne obowiązujące ją przepisy.

W ramach porządkowania i określania końcowego ustroju szkolnictwa artystycznego muzycznego, w tym wyższego, Minister WRiOP W. Więtosławski sprecyzował wytyczne do załatwiania spraw personalnych, finansowo-gospodarczych i wynikających z nadzoru pedagogicznego⁵². Dokument wnosił, że w zakresie spraw personalnych Ministerstwo załatwiało wszelkie sprawy wynikające ze stosunku służbowego personelu etatowego, a w odniesieniu do personelu kontraktowego wyrażało zgodę na zawarcie umów o prace. W zakresie spraw finansowo-gospodarczych zobowiązało się do zatwierdzania przedłożonych przez szkołę za pośrednictwem Kuratorium Okręgu Szkolnego planów finansowo-gospodarczych. Natomiast w ramach spraw związanych z nadzorem pedagogicznym Ministerstwo przeprowadzało wizytację szkoły w dziedzinie realizacji programu nauczania przedmiotów artystycznych i wpływu szkoły na środowisko. Dyrektor szkoły artystycznej muzyki zobowiązany był między innymi do załatwiania spraw należących w myśl statutu szkoły do jego obowiązków, tj. nadzoru nad planami przydziału zajęć i podziału godzin oraz spraw wynikających ze stosunku służbowego personelu nauczycielskiego i administracyjnego, jak też prowadzenia arkuszy kwalifikacyjnych nauczycieli i urzędników i wydawania opinii kwalifikacyjnych.

Omawiane rozporządzenia umożliwiły i usystematyzowały rozwój artystyczny 11 080 uczniom, którzy w roku szkolnym 1937/1938 kształcili się w 135 szkołach muzycznych na terenie Polski, z czego 1438 to studenci szkół wyższych⁵³. Stwarzały niezbędne podstawy do zaprowadzenia porządku w ówczesnym szkolnictwie muzycznym i umożliwiały jego wyjście z chaosu.

Zatem jeden z największych problemów i bolączek szkolnictwa artystycznego muzycznego okresu międzywojennego wydawał się być rozwiązany.

⁵² Okólnik Nr 56 z dnia 1 października 1938 roku (BP-19480/38) o załatwianiu spraw personalnych, finansowo-gospodarczych i wynikających z nadzoru pedagogicznego państwowych szkół artystycznych muzyki i plastyki (Dz. Urz. Nr 10, poz. 307, s. 420).

⁵³ M. Dąbrowski, *Sprawa reformy szkolnictwa muzycznego*, „Muzyka”, 1950, nr 2, s. 6.

Podsumowując tradycje wyższego szkolnictwa muzycznego z lat 1918–1939, można zauważyć zaciętą dyskusję ówczesnego grona pedagogicznego na temat właściwego wyboru systemu edukacyjnego dla szkolnictwa muzycznego. Janusz Miketta, muzykolog i profesor Konserwatorium Warszawskiego, radca muzyczny przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1927–1929, podjął próbę uporządkowania szkolnictwa muzycznego i scalenia go z ogólnokształcącym procesem kształcenia. Wysiłki jego wspomagali T. Jotejko, K. Szymanowski i F. Szczepanowska. Rezultat ustaleń końcowych nie odzwierciedlał idei głoszonych przez reformatorów, lecz był wynikiem konsensusu osiągniętego w wyniku uwzględnienia reguł ekonomiki uczenia w prywatnych szkołach muzycznych oraz chęci dokonania zmian systemowych w edukacji muzycznej.

Polemika owa wskazała też na duży stopień zależności systemu nauczania muzyki od procesu kształcenia w szkolnictwie ogólnokształcącym⁵⁴. Po 1930 r. szkolnictwo muzyczne doczekało się osobnych aktów prawnych regulujących ustrój szkolnictwa muzycznego, w tym wyższego⁵⁵. Stwierdzić można zatem, że na rozwój szkolnictwa muzycznego miały wpływ zarówno ustawy dotyczące bezpośrednio szkolnictwa muzycznego, jak i szkolnictwa ogólnokształcącego.

Sukcesem było ustalenie w 1937 r. ustroju szkół muzycznych oraz nadanie w 1938 r. prywatnym szkołom muzycznym uprawnień szkół państwowych. Akty prawne z lat 1937–1938 stanowiły kręgosłup ustrojowy szkolnictwa artystycznego muzyki, przyczyniając się w decydujący sposób do stabilizacji systemu nauczania w szkolnictwie muzycznym. Przewidywały one, że chętni do zawodu muzyka i pedagoga muzyki będą mogli się kształcić w trzech rodzajach szkół muzycznych: konserwatoriach (przygotowujących do zawodu muzyka, twórcy, odtwórcy lub nauczyciela muzyki), instytutach muzycznych (przygotowujących muzyka orkiestrowego) oraz szkołach muzycznych (pogłębiających zainteresowania muzyczne i umuzykalnianie dzieci i młodzieży).

⁵⁴ Akty prawne dotyczące szkolnictwa ogólnokształcącego, ale mające pośredni wpływ na rozwój, ustrój i sieć szkół muzycznych (w tym wyższych): Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych (Dz. U. R. P. z dnia 23 czerwca 1920 r., Nr 50, poz. 304, s. 872); Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. R. P. z dnia 7 maja 1932 r., Nr 38, poz. 389_).

⁵⁵ Akty prawne mające bezpośredni wpływ na ustrój szkół muzycznych, w tym wyższych: Rozporządzenie ministra WRiOP z dnia 17 czerwca 1930 r. w sprawie Statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie (Dz. Urz. Nr 6, poz 77, s. 242); Zarządzenie ministra WRiOP z dnia 15 lipca 1936 r. (NR BP-14332/36) o organizacji Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Dz. Urz. Nr 5 poz. 111 i 112); Rozporządzenie ministra WRiOP z dnia 1 czerwca 1937 r. o ustroju szkół artystycznych muzyki (Dz. U. R. P. z dnia 15 czerwca 1937 r., Nr 44, poz. 343); Rozporządzenie ministra WRiOP z dnia 12 maja 1938 roku o nadaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. Nr 8, poz. 225, s. 280); Okólnik Nr 56 ministra WRiOP z dnia 1 października 1938 r. (BP-19480/38) o załatwianiu spraw personalnych, finansowo-gospodarczych i wynikających z nadzoru pedagogicznego państwowych szkół artystycznych muzyki i plastyki (Dz. Urz. Nr 10, poz. 307).

Określono również w sposób jednoznaczny wymiar godzin pracy nauczyciela szkolnictwa muzycznego, a także rodzaje świadectw, dyplomów oraz zasady i formy pomocy stypendialnej dla uczniów.

W okresie II Rzeczypospolitej działały trzy wyższe uczelnie muzyczne:

1. Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Warszawie,
2. Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Katowicach,
3. Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Poznaniu.

Niestety, sprecyzowane już perspektywy uporządkowania systemu nauczania muzyki w II Rzeczypospolitej Polskiej przerwał wybuch II wojny światowej. Nowy ład społeczny po 1944 roku i odmienny ustrój państwowy stworzył zupełnie inne warunki rozwojowe dla wyższego szkolnictwa muzycznego. Prace nad jego ustrojem rozpoczęto od nowa⁵⁶.

BIBLIOGRAFIA

Źródła drukowane

- Barbak S., *Projekt reformy szkoły muzycznej niższej*, „Muzyka”, 1929, nr 2–4.
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 1930–1939.
- Jotejko T., *W sprawie ustroju szkolnictwa muzycznego w Polsce*, „Muzyka”, 1929, Nr 1.
- Miketta J., *Szkolnictwo muzyczne w Polsce pod względem statystycznym i organizacyjnym*, „Muzyka”, 1927, Nr 11.
- Miketta J., *O szkolnictwie muzycznym, jego cechach i wartości*, „Muzyka”, 1928, nr 2.
- Miketta J., *O szkolnictwie muzycznym przyszłości*, „Muzyka”, 1928, nr 4–5.
- Miketta J., *O gimnazjum Muzycznym*, „Muzyka”, 1929, nr 3.
- Miketta J., *Vita nuova WKM*, „Muzyka”, 1930, nr 11–12.
- „Monitor Polski” Nr 213, poz. 287.
- Okólnik Nr 56 ministra WRiOP z dnia 1 października 1938 r. (BP-19480/38) o załatwianiu spraw personalnych, finansowo-gospodarczych i wynikających z nadzoru pedagogicznego państwowych szkół artystycznych muzyki i plastyki (Dz. Urz. Nr 10, poz. 307).
- Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1972.
- Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 1 czerwca 1937 r. o ustroju szkół artystycznych muzyki (Dz. Urz. MWRiOP z 1937 r., Nr 7, poz. 189).
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 10 sierpnia 1937 r. (BP-1826/37) o wymiarze godzin nauczania oraz innych zajęć obowiązkowych nauczycieli i kierowników szkół (Dz. Urz. Nr 10, poz. 316, s. 376–377).

⁵⁶ A. Michalski, *Procesy rozwoju szkolnictwa muzycznego w Polsce po 1945 roku*, [w:] *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

- Rozporządzenie MWRiOP z dnia 12 maja 1938 r. o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. Nr 8, poz. 225, s. 280).
- Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 12 lipca 1938 r. (Nr Szt-2452/38) o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień szkół państwowych (Dz. Urz. MWRiOP z 1938 r., Nr 8, poz. 225).
- Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 17 czerwca 1930 r. w sprawie Statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie (Dz. Urz. Nr 6, poz. 77, s. 242).
- Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 29 stycznia 1932 r. Nr IV. Szt-835/32 w sprawie statutu Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie (Dz. Urz. MWRiOP z 1932 r., Nr 1, poz. 3).
- Uchwała Rady Ministrów z dnia 2 lipca 1936 r. w sprawie statutu organizacyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Dz. Urz. MWRiOP z 1936 r., Nr 5, poz. 111).
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. RP z 1932 r., Nr 38, poz. 389), Postanowienia końcowe, art. 57–58.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. RP z 1932 r., Nr 38, poz. 389), rozdz. IV, art. 23.
- Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych (Dz. U. R. P. z dnia 23 czerwca 1920 r., Nr 50, poz. 304, s. 872).
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. R. P. z dnia 7 maja 1932 r., Nr 38, poz. 389).
- Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 7 lipca 1936 r. (Nr IV. Szt-8304/35) w sprawie użyczenia instrumentów muzycznych, będących własnością Skarbu Państwa, uczniom Państwowych Konserwatoriów Muzycznych (Dz. Urz. Nr 8, poz. 149, s. 181).
- Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 15 lipca 1936 r. (NR BP-14332/36) o organizacji Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Dz. Urz. Nr 5 poz. 111 i 112).

Czasopisma i prasa

- „Biblioteka Kuriera Warszawskiego” (1905)
- „Kurier Poranny” (1937)
- „Muzyka” (1927–1954)

Opracowania

- Jankowski W., *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2002.
- Michalski A., *Ewolucja planów i programów nauczania szkół muzycznych I i II stopnia oraz ognisk muzycznych w XX leciu PRL*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 2005.
- Michalski A., *Wyższe szkolnictwo muzyczne w Polsce w latach 1945–1964*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.

Mokrzecki L., *Dwa etapy działalności Polskiego Konserwatorium Muzycznego w wolnym mieście Gdańsku (1929–1939)*, [w:] *Gdańskie lato K. Wilkomirskiego*, Akademia Muzyczna w Gdańsku, Zesz. Nauk. 33, Gdańsk 2002.

Mokrzecki L. (red.), *Z dziejów Polskiego Konserwatorium Muzycznego w Gdańsku*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, Pułtusk – Warszawa 2004.

Prosnak J., *Polihymnia ucząca*, WSiP, Warszawa, 1976.

Marta Herzberg

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WYBRANE KOMPETENCJE DZIECI NIELUBIANYCH Z POWODU ZACHOWAŃ ANTYSPOŁECZNYCH NA TLE RÓWIEŚNIKÓW¹

SELECTED COMPETENCES OF DISLIKED CHILDREN AGAINST PEERS

Streszczenie: Dzieci nie lubiane przez rówieśników zajmują najniższą pozycję społeczną w nieformalnej strukturze grupy, jaką jest klasa szkolna. Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy może być posiadanie przez nie specyficznych cech osobowościowych oraz przejawianie zachowań nieakceptowanych społecznie.

W artykule zaprezentowane zostały wyniki badań dotyczące poziomu wybranych kompetencji dzieci nie lubianych przez rówieśników, dla których punktem odniesienia były wyniki uzyskane przez dzieci akceptowane lub uczniów z typowej klasy (bez podziału ze względu na pozycję społeczną).

Abstract: Children disliked by their peers occupy the lowest social position in the informal structure of the group, which is the same school form. One of the reasons for such a situation may be the fact that they have specific personal traits and behave in the way that is not socially accepted. This article presents the results of researches on the level of selected competences of children who are disliked by their peers. The results achieved by accepted children or results of children from a typical school form (regardless their social background) were the reference point.

Słowa kluczowe: status socjometryczny, dzieci nie lubiane przez rówieśników, zachowania antyspołeczne, kompetencje dzieci

Key words: sociometric status, children disliked by peers, antisocial behaviour, competences of children

¹ Artykuł ten zawiera fragmenty, które zostały opublikowane w innych opracowaniach autorki: M. Herzberg, *Pomaganie dzieciom nie lubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV-V*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2012; idem, *Diagnozowanie postaw uczniów wobec zachowań agresywnych*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2015, nr 1, s. 152–167.

Wprowadzenie

Wejście w grupę rówieńczą, a taką z całą pewnością jest klasa szkolna, i znalezienie w niej swojego miejsca stanowi jedno z zadań rozwojowych okresu późnego dzieciństwa. Jest to także potrzeba samego dziecka, które, by mogło ją zaspokoić, musi posiadać określone kompetencje umożliwiające mu nawiązanie pozytywnych kontaktów z partnerami w tym samym wieku². Z drugiej strony to właśnie grupa jest miejscem, gdzie dziecko może nabywać i rozwijać umiejętności potrzebne mu z punktu widzenia relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Poziom zaspokojenia przez dziecko potrzeby przynależności do grupy oraz możliwość trenowania w interakcjach z rówieśnikami własnych umiejętności bezpośrednio wiąże się z pozycją społeczną, jaką dziecko zajmuje w strukturze grupy. Termin „struktura grupy” określa układ miejsc, jakie zajmują poszczególni jej członkowie względem siebie. Samo miejsce w tej strukturze nazywane jest pozycją społeczną³. Pozycję tę wyznacza stopień akceptacji lub odrzucenia dziecka przez rówieśników.

Dzięki zastosowaniu technik socjometrycznych w strukturze społecznej grupy można wyróżnić pięć typów statusów socjometrycznych: dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane, kontrowersyjne, izolowane oraz odrzucane. Dzieci te różnią się nie tylko poziomem posiadanych kompetencji, ale również wpływem, jaki mają na życie grupy / klasy⁴.

W najbardziej korzystnej dla społecznego funkcjonowania sytuacji są dzieci akceptowane (inaczej: popularne) otrzymujące dużą liczbę wyborów pozytywnych. Swoją popularność zyskują dzięki życzliwości i otwartości. Przez rówieśników są postrzegane jako towarzyskie, przyjaźnie nastawione wobec innych (dzieci i dorosłych), potrafiące dowodzić działaniami grupy bez konieczności użycia siły. Dzieci przeciętne są raczej lubiane, ale nie zajmują w strukturze grupy ważnego miejsca, przez co nie mają większego wpływu na to, co się w niej dzieje. *Przebywanie w klasie szkolnej nie dostarcza im szczególnie dużo bodźców negatyw-*

² R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 147–148.

³ E. Kulawska, *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieńczą*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, [online], 2013, t. 33, s. 195, http://bazhum.mu-zhp.pl/media/files/Seminare_Poszukiwania_naukowe/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2013-t33/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2013-t33-s193-207/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2013-t33-s193-207.pdf [dostęp: 15.11.2017 r.].

⁴ Por. M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996; D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

nych, z drugiej jednak strony nie jest dla nich źródłem pozytywnych doświadczeń⁵. Uczniowie kontrowersyjni (inaczej: polaryzujący względem siebie akceptację grupy lub o statusie niezrównoważonym) są lubiani przez część grupy, ale jednocześnie pozostała część ma do nich stosunek negatywny. Mają szansę na zaspokajanie swoich potrzeb w grupie, ale także doświadczają odtrącenia ze strony rówieśników i przykrych uczuć z tym związanych. Dzieci izolowane (inaczej: ignorowane lub lekceważone) otrzymują niewiele zarówno wskazań pozytywnych, jak i negatywnych. Są nieśmiałe, brakuje im pewności siebie. Rówieśnicy traktują je w sposób obojętny, dając im tym samym do zrozumienia, że ich zdanie nie liczy się w grupie. Z kolei dzieci odrzucane mają skłonność do konfliktów i przejawiania zachowań destrukcyjnych. Od zdecydowanej większości rówieśników otrzymują sygnały świadczące o braku akceptacji, są jawnie odtrącane przez grupę. Dzieci odrzucane i izolowane można określić wspólną nazwą dzieci nieakceptowanych⁶. Z psychologicznego punktu widzenia sytuacja dzieci nieakceptowanych (zwłaszcza odrzucanych, których status jest bardziej stabilny) jest w klasie bardzo niekorzystna. Uczniowie ci nie mają możliwości zaspokajania swoich potrzeb w grupie, mają też niewiele okazji, by w relacjach rówieśniczych rozwijać swoje umiejętności niezbędne do nawiązania i podtrzymania przyjaźni z kolegami, dzięki czemu ich sytuacja w klasie mogłaby ulec poprawie.

H. Rudolph Schaffer⁷ przytacza wyniki badań, których celem była odpowiedź na pytanie, czy dzieci są odrzucane przez rówieśników z powodu cech swojej osobowości, czy też cechy te są skutkiem braku akceptacji. Po dokonaniu pomiaru cech osobowości nieznaną się do tej pory dzieci obserwowano je przez okres kilku tygodni podczas wspólnych zabaw w trakcie trwania odpowiednio zorganizowanych, regularnych spotkań. Okazało się, że cechy osobowościowe dzieci mierzone zanim przyłączyły się do grupy, które później ujawniały w interakcjach z rówieśnikami, miały wpływ na ich status socjometryczny w grupie. Ta zależność dotyczyła szczególnie dzieci odrzucanych, które miały tendencję do zachowań problemowych (np. agresja, niechęć do współpracy, zachowania niedostosowane do sytuacji), z kolei te zachowania wywoływały negatywne reakcje rówieśników. Uzyskane wyniki mogą świadczyć o tym, że status dzieci w grupie rówieśniczej w dużej mierze zależy od posiadanych przez nie cech i przejawianych zachowań. Natomiast doświadczenia społeczne, zdobywane przez dzieci wśród rówieśników, mogą wzmacniać, potęgować te pierwotnie wnoszone do interakcji określone predyspozycje.

⁵ A. Paszkiewicz, *Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej*, „Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy”, [online], 2013, nr 1, s. 160, <http://scientific.pwsz.chelm.pl/wp-content/uploads/2016/12/SCIENTIFIC-BULLETIN-OF-CHE%C5%81M-157-165.pdf> [dostęp: 15.11.2017 r.].

⁶ D. Ekiert-Grabowska, op. cit., s. 31.

⁷ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 359–360.

Celem tego artykułu jest prezentacja wyników badań⁸ dotyczących poziomu wybranych kompetencji dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Kategorię dzieci nielubianych potraktowano szerzej, włączając do niej wyłonione z zespołów klasowych dzieci odrzucane, polaryzujące względem siebie akceptację grupy oraz przeciętnie akceptowane, które na skali antypatii miały pozycję powyżej przeciętnej⁹. Poziom wybranych kompetencji dzieci nielubianych został ukazany w porównaniu do poziomu kompetencji uczniów z typowej klasy (bez podziału ze względu na pozycję społeczną) lub dzieci akceptowanych (popularnych).

Badana grupa

Badania zostały przeprowadzone w grupie dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, które zostały wyłonione z IV klas bydgoskich szkół podstawowych¹⁰ za pomocą wybranych technik socjometrycznych. Do grupy dzieci nielubianych zaliczono tych uczniów, których pozycja społeczna określona za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci”¹¹ obejmowała trzy kategorie: odrzucenie, polaryzację akceptacji oraz przeciętną akceptację z pozycją powyżej przeciętnej na skali antypatii. Z kolei opinie rówieśników, zebrane za pomocą techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?”¹², oraz opinie wychowawców klas,

⁸ Prezentowane tu badania były częścią szerszego projektu badawczego dotyczącego skuteczności opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych zrealizowanego w ramach rozprawy doktorskiej pt. „Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasach IV–V szkoły podstawowej”, napisanej pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW i obronionej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Projekt badawczy był współfinansowany ze środków Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii w ramach wspierania badań naukowych związanych z Krajowym Programem Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2006–2010 (umowa nr 14/GA/09 oraz nr 4/GA/10). Na realizację części zadań otrzymano również środki w ramach projektu „Stypendia dla doktorantów 2008/2009 – ZPORR” współfinansowanego przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Budżetu Państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego.

⁹ O tym, że dzieci polaryzujące względem siebie akceptację grupy i przeciętnie akceptowane można zaliczyć do grupy ryzyka zachowań problemowych, świadczą wyniki badań zaprezentowane w pracy: M. Deptuła, *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] idem (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 195.

¹⁰ Kryterium doboru szkół stanowiła gotowość pedagogów szkolnych do prowadzenia zajęć według opracowanego programu.

¹¹ M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego...*, s. 61–69.

¹² M. Herzberg, *Techniki rozpoznawania dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią*, [w:] M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część I – Diagnostyka*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2009, s. 88–90; adaptacja narzędzi badawczych: D. Ekiert-

wyrażone w „Arkuszu dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami”¹³, umożliwiły wybranie z całej grupy dzieci nielubianych tych uczniów, którzy przejawiali zachowania antyspołeczne (agresywne i egocentryczne)¹⁴. Wyłonieni w ten sposób uczniowie nielubiani przez rówieśników zostali zaproszeni do udziału w „Programie rozwijania umiejętności radzenia sobie z trudnymi uczuciami i budowania dobrych kontaktów z innymi”. Zanim jednak rozpoczęły się zajęcia, nastąpił I pomiar zmiennych zależnych, mający na celu określenie poziomu wybranych kompetencji dzieci nielubianych przed podjęciem oddziaływań.

Te same narzędzia badawcze, które wykorzystano w I pomiarze zmiennych, zostały użyte w badaniach, w których uczestniczyła typowa populacja czwartoklasistów. Zarówno dzieci nielubiane, jak i uczniowie z typowej klasy wypełniali kwestionariusze anonimowo, aby zapewnić im poczucie bezpieczeństwa i zachęcić do udzielania odpowiedzi zgodnych z prawdą i własnymi przemyśleniami. Dlatego też nie było możliwe określenie pozycji społecznej poszczególnych uczniów z typowej populacji. Na podstawie dostępnych w literaturze wyników badań dotyczących rozkładu statusów w nieformalnej strukturze klasy szkolnej można jedynie założyć, że w skład tej grupy weszły dzieci zaliczane do pięciu kategorii różniących się stopniem popularności wśród rówieśników, a mianowicie: dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane, polaryzujące względem siebie akceptację grupy, izolowane i odrzucone.

Wyjątek stanowią wyniki dotyczące postaw wobec zachowań agresywnych. Po zakończeniu zajęć, w których uczestniczyły dzieci nielubiane, i badań dotyczących skuteczności opracowanego programu zmodyfikowano narzędzie badawcze i ponownie poddano je weryfikacji w badaniach pilotażowych w celu określenia jego rzetelności i trafności teoretycznej¹⁵. Dlatego w tym przypadku wyniki uzyskane przez dzieci nielubiane przez rówieśników zostały ukazane w porównaniu z wynikami dzieci akceptowanych.

-Grabowska, op. cit., s. 192–194 oraz W. Junik, *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym w świetlicach terapeutycznych*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.

¹³ M. Herzberg, *Techniki rozpoznawania...*, s. 86–87; adaptacja narzędzia badawczego: M. Zabłocka, *Przewyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

¹⁴ Szczegółowy opis procedury wyłaniania dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych z zespołów klasowych zaprezentowano w innym miejscu: M. Herzberg, *Pomaganie dzieciom nielubianym...*, s. 66–69.

¹⁵ Idem, *Diagnozowanie postaw uczniów...*, s. 161.

Zastosowane narzędzia badawcze

Badania zostały przeprowadzone grupowo za pomocą następujących kwestionariuszy:

- w zakresie wybranych wymiarów samokontroli emocjonalnej:
 - „Arkusze do badania samokontroli emocjonalnej”¹⁶,
 - „Skala Ekspresji Gniewu – SEG”¹⁷,
 - „Sytuacje do badania postaw wobec zachowań agresywnych”¹⁸;
- w zakresie pośrednio badanej zdolności do decentracji interpersonalnej:
 - „Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu”¹⁹;
- w zakresie poczucia własnej wartości:
 - „Inwentarz Poczucia Własnej Wartości – CSEI S. Coopersmitha” w adaptacji Z. Juczyńskiego²⁰.

„Arkusze do badania samokontroli emocjonalnej” to narzędzie, które umożliwia badanie umiejętności rozpoznawania przez osoby badane czterech emocji (smutek, złość, strach, radość) doświadczanych przez bohaterów rysunków na podstawie niewerbalnych symptomów (pytania: 1a, 2a, 3a, 4a) i określania kontekstu sytuacyjnego towarzyszącego tym emocjom (pytania: 1b, 2b, 3b, 4b). Za każdą prawidłowo rozpoznaną emocję i kontekst można otrzymać 1 punkt; łącznie 4 punkty za rozpoznanie emocji i 4 punkty za rozpoznanie kontekstów sytuacyjnych. Kwestionariusz umożliwia także badanie deklarowanych sposobów wyrażania uczuć w sytuacjach podobnych do tych, w których znaleźli się bohaterowie wydarzeń przedstawionych na obrazkach (pytania: 1c, 2c, 3c, 4c). Deklarowane programy działania oceniane są w wymiarze: konstruktywne (1 punkt) – niekonstruktywne (0 punktów) sposoby radzenia sobie z emocjami; łącznie 4 punkty. Rzetelność narzędzia oceniona poprzez oszacowanie jego zgodności

¹⁶ Idem, *Pomaganie dzieciom nielubianym...*, s. 53–55, 232–234; adaptacja narzędzia badawczego: B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

¹⁷ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Skala Ekspresji Gniewu – SEG*, [w:] Z. Juczyński (red.), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, s. 47–54.

¹⁸ M. Herzberg, *Diagnozowanie postaw uczniów...*, s. 165–167.

¹⁹ M. Herzberg, *Pomaganie dzieciom nielubianym...*, s. 57–60, 237; adaptacja narzędzia badawczego: M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego...*, s. 83–89.

²⁰ Z. Juczyński, *Inwentarz Poczucia Własnej Wartości – CSEI S. Coopersmitha*, [w:] M. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Metody diagnostyczne w badaniach dzieci i młodzieży*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005, s. 9–21.

wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników alfa Cronbacha wynosi 0,76 w typowej populacji ($N=81$) i 0,73 w grupie dzieci nielubianych ($N=92$). Badanie rzetelności skal składowych wykazało bardzo niską spójność, co może być konsekwencją liczby pozycji: dla rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów 0,35 w typowej populacji i 0,37 w grupie dzieci nielubianych, dla rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji odpowiednio 0,22 i 0,29, a dla deklarowanych programów działania 0,50 i 0,37. Całe narzędzie osiągnęło niską spójność wewnętrzną, jednak możliwą do przyjęcia.

„Skala Ekspresji Gniewu – SEG” służy do pomiaru gniewu niezwiązanego z żadną specyficzną sytuacją, ale odnosi się do sytuacji ogólnych i reakcji zazwyczaj w nich przejawianych. Wyrażanie gniewu utożsamiane jest tu nie tylko z zachowaniami wrogimi, agresywnymi, ale również z formami zachowań akceptowanych społecznie²¹. Narzędzie składa się z 20 twierdzeń wchodzących w skład dwóch podskal: gniew kierowany na zewnątrz (pytania nr: 1, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 17, 20) oraz gniew kierowany do wewnątrz (pytania nr: 2, 4, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 18, 19). SEG może być stosowana do pomiaru gniewu u dzieci od 11. roku życia. Odpowiedzi udziela się na 5-stopniowej skali od „nigdy” (1 punkt) po „zawsze” (5 punktów), a możliwe wyniki mieszczą się w granicach od 10 do 50 punktów, osobno dla każdej z dwóch podskal. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom gniewu kierowanego na zewnątrz lub do wewnątrz. Podana przez autorów rzetelność alfa Cronbacha wynosi 0,78 dla gniewu kierowanego na zewnątrz i 0,72 dla gniewu kierowanego do wewnątrz. W typowej populacji czwartoklasistów ($N=70$) dla gniewu kierowanego na zewnątrz rzetelność alfa Cronbacha wynosi 0,89, a w grupie dzieci nielubianych przez rówieśników ($N=91$) – 0,84, natomiast dla gniewu kierowanego do wewnątrz kolejno 0,79 i 0,77.

„Sytuacje do badania postaw wobec zachowań agresywnych” służą do badania emocjonalnego komponentu postawy (przejawiania tendencji do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania) wobec zachowań agresywnych w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać. Narzędzie składa się z 14 opisów sytuacji zakończonych pytaniem otwartym, np. *Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) przeżywał swoje koleżanki i kolegów. Co Twoim zdaniem można zrobić w takiej sytuacji?*. Za odpowiedź, w której ujawnia się przyzwolenie na reagowanie agresją na agresję, badany otrzymuje 1 punkt; łącznie 14 punktów. Im więcej punktów uzyska badany, tym przejawia bardziej pozytywne ustosunkowanie do zachowywania się w sposób agresywny w sytuacjach, które takie zachowania mogą wywołać. Rzetelność alfa Cronbacha wynosi 0,82 ($N=83$).

„Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu” to narzędzie, które umożliwia badanie zdolności dzieci do decentracji interpersonalnej w sposób pośredni, przyjmując, że jej przejawem jest zdolność do

²¹ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Skala Ekspresji Gniewu...*, s. 53.

rozumienia sytuacji społecznych²². Zadanie dzieci stanowi wskazanie możliwych skutków negatywnych czynów w hipotetycznych sytuacjach, w których jedno dziecko (sprawca) działa na szkodę drugiego (ofiara). Za każdy skutek logicznie powiązany z sytuacją przyznaje się 1 punkt, jednak nie więcej niż 3 punkty za skutki z jednej perspektywy w danej sytuacji. Maksymalnie można uzyskać 6 punktów za podanie skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu i 6 za podanie skutków z perspektywy ofiary; łącznie 12 punktów. Wypowiedzi dzieci ocenia się, biorąc pod uwagę liczbę wymienionych skutków z perspektywy sprawcy czynu i ofiary oraz sumę skutków z obu perspektyw. Maria Deptuła²³ zaproponowała również inny sposób analizowania wyników „Historyjek...”, który umożliwia ocenę zdolności dzieci do decentracji interpersonalnej przy uwzględnieniu zarówno liczby wymienianych skutków, jak i obu perspektyw jednocześnie. Analiza rzetelności historyjek polegała na sprawdzeniu, czy sytuacje te są równoważne²⁴. Okazało się, że liczba podawanych przez dzieci nielubiane ($N=90$) skutków w obu historyjkach nie różni się istotnie, tak z perspektywy ofiary ($t=1$, $df=89$, $p=0,320$), sprawcy negatywnego czynu ($t=-1,42$, $df=89$, $p=0,158$), jak i sumy skutków z obu perspektyw ($t=0,09$, $df=89$, $p=0,928$). Na tej podstawie przyjęto, że *obie sytuacje są równoważnym testem sprawdzającym poziom rozwoju zdolności do zdawania sobie sprawy z konsekwencji czynu, a wyniki uzyskane w rozpatrywaniu sytuacji z punktu widzenia ofiary z obu prób można sumować i traktować jako całość, podobnie jak wyniki dotyczące analizy sytuacji z perspektywy sprawcy*²⁵.

„Inwentarz Poczucia Własnej Wartości – CSEI S. Coopersmitha” służy do badania poczucia własnej wartości, które rozumiane jest jako ocena własnego znaczenia, kompetencji, sukcesu odniesiona do innych²⁶ i może być użyty do badania dzieci od 8. roku życia. Skrócona polska wersja „Inwentarza Poczucia Własnej Wartości” składa się z 24 twierdzeń podzielonych na skale cząstkowe: „ja” towarzyskie (pytania nr: 10, 12, 15, 19, 22, 23), „ja” rodzinne (pytania nr: 5, 6, 8, 11, 13, 17), „ja” szkolne (pytania nr: 1, 2, 3, 9, 14, 21) i „ja” osobiste (pytania nr: 4, 7, 16, 18, 20, 24). W wyniku zsumowania wszystkich skal cząstkowych można określić ogólny wskaźnik poczucia własnej wartości. W wersji B narzędzia odpowiedzi udziela się na 4-stopniowej skali: „tak”, „raczej tak”, „raczej nie”, „nie”. Każdej odpowiedzi przypisuje się wartość punktową od 0 („tak”) do 3 punktów („nie”), oprócz twierdzeń: 11, 16, 17 i 20, w których punktacja została odwrócona. Teoretyczny rozkład wyników dla skal szczegółowych mieści się w przedziale od

²² M. Deptuła, A. Misiuk, *Rozumienie sytuacji społecznej przez dzieci w klasie I a ich umiejętność współpracy z rówieśnikami i popularność w grupie*, „Edukacja”, 2011, nr 2, s. 36.

²³ Ibidem.

²⁴ M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego...*, s. 87.

²⁵ Ibidem, s. 88.

²⁶ Z. Juczyński, *Inwentarz Poczucia Własnej Wartości...*, s. 10.

0 do 18 punktów, natomiast wynik ogólny przybiera wartości w granicach od 0 do 72 punktów. Im wyższy wynik, tym wyższe poczucie własnej wartości. Rzetelność alfa Cronbacha wersji B „Inwentarza...” wynosi 0,89, a dla czterech wymiarów poczucia własnej wartości waha się od 0,65 do 0,94. W typowej populacji ($N=70$) rzetelność narzędzia wynosi 0,93, a w grupie dzieci nielubianych przez rówieśników ($N=88$) – 0,86, natomiast dla czterech skal szczegółowych odpowiednio: „ja” rodzinne 0,86 i 0,73, „ja” towarzyskie 0,72 i 0,63, „ja” szkolne 0,76 i 0,68, „ja” osobiste 0,78 i 0,62.

Wyniki badań

W poniższych podrozdziałach zaprezentowano wyniki badań adekwatnie do analizowanych zmiennych zależnych.

Wyniki badań

w zakresie wybranych wymiarów samokontroli emocjonalnej

Samokontrola emocjonalna to zdolność do panowania nad swoimi emocjami, wyrażania ich w sposób akceptowany społecznie, dostosowany do sytuacji. Aby była efektywna, jednostka musi rozpoznać (zwerbalizować) własne emocje lub emocje innych osób, uświadomić sobie ich źródło (w postaci sytuacji poprzedzającej i własnych myśli pojawiających się w związku z tą sytuacją) i konsekwencje oraz obowiązujące zasady postępowania w rozpoznanej sytuacji²⁷.

Źródłem informacji o emocjach przeżywanych przez innych jest mimika twarzy i postawa ciała, ale także sytuacja (kontekst), w jakiej znajduje się dana osoba²⁸. Według Carolyn Saarni²⁹ *zdolność dostrzegania emocji innych ludzi, oparta na wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych, charakteryzujących się pewnym stopniem kulturowej jednolitości znaczenia emocjonalnego*, jest jedną z umiejętności składających się na kompetencję emocjonalną. Ta umiejętność rozpoznawania emocji na podstawie ekspresji mimicznej oraz kontekstu sytuacyjnego doskonalili się w okresie średniego i późnego dzieciństwa³⁰, co potwierdzają wy-

²⁷ S. Gertsman, *Rozwój uczuć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, s. 59; M. Kofta, *Samokontrola a emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979, s. 189–191.

²⁸ B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą...*, s. 61.

²⁹ C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 98.

³⁰ M. Stępień-Nycz, *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*, [online], Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Wydawnictwo Liberi Libri, 2015, s. 64, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/21877/Rozwoj%20reprezentacji%20emocji%20w%20dziecinstwie_net.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 15.11.2017 r.].

niki uzyskane przez Barbarę Górecką-Mostowicz³¹. Opisane w literaturze wyniki badań pokazują, że dzieci osiągające wysoką pozycję na skali popularności potrafią trafniej rozpoznać emocje przeżywane przez innych na podstawie mimiki, gestów i sygnałów sytuacyjnych³². Na tej podstawie założono, że dzieci nielubiane uzyskają znacznie niższe wyniki w porównaniu do dzieci z typowej populacji. Tymczasem tak w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów (NWSE), jak i rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego (KSE) między dziećmi nielubianymi z powodu zachowań antyspołecznych a uczniami z typowej populacji czwartoklasistów nie zaobserwowano istotnych różnic (w zakresie KSE na poziomie tendencji statystycznej, $p=0,063$). Bardzo prawdopodobne jest, że przyczyną braku istotnych różnic pomiędzy badanymi grupami są błędy w konstrukcji kwestionariusza. Szczegółowa analiza odpowiedzi dzieci pokazuje, że najczęściej prawidłowo rozpoznawanymi emocjami były smutek i złość – zarówno na podstawie niewerbalnych symptomów, jak i kontekstu sytuacyjnego. Być może wynikało to z faktu, że obrazki przedstawiające te uczucia były dla dzieci najbardziej czytelne. Innym wytłumaczeniem takiej sytuacji może być fakt, że oba obrazki zostały umieszczone na początku „Arkusza...” (obrazek przedstawiający smutek jako pierwszy, złość – jako drugi). Uzyskane przez dzieci wyższe wyniki w zakresie tych emocji mogły być związane z większą motywacją badanych do udzielania odpowiedzi na pytania zawarte na początku „Arkusza...”. Choć dzieci z typowej populacji częściej niż nielubiane udzielały prawidłowej odpowiedzi na pytania dotyczące strachu i radości, różnice między grupami nie osiągnęły istotności statystycznej.

Natomiast w zakresie pozostałych wymiarów samokontroli emocjonalnej między dziećmi nielubianymi z powodu zachowań antyspołecznych a ich rówieśnikami z typowej populacji lub dziećmi akceptowanymi zaobserwowano statystycznie istotne różnice. Dzieci nielubiane częściej deklarowały sposoby radzenia sobie z emocjami ocenione jako niekonstruktywne (PDZ), częściej deklarowały, że nie potrafią pohamować swojego gniewu i wyrażają go w sposób nieakceptowany społecznie (GZ i GW), a także częściej przejawiały tendencję do pozytywnego ustosunkowania wobec zachowań agresywnych w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać (PWA).

³¹ B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą...*, s. 62–63.

³² D. Boyd, H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008, s. 316; M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Terapia i profilaktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 168–169; C. Saarni, op. cit., s. 99; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, s. 172.

Uzyskane dane wydają się być zgodne z wynikami badań opisanymi w literaturze, które dowodzą, że dzieci zajmujące różne pozycje na skali popularności przejawiają odmienne zachowania w relacjach społecznych z rówieśnikami³³.

Tabela 1. Średnie wyniki w zakresie wybranych wymiarów samokontroli emocjonalnej oraz istotność różnic

Wymiary samokontroli emocjonalnej	Grupa						Istotność różnic	
	Dzieci nielubiane przez rówieśników			Dzieci z typowej populacji lub dzieci akceptowane				
	N	M	SD	N	M	SD	t	p<
NWSE – niewerbalne symptomy emocji	92	2,82	1,03	81	2,85	1,00	-0,24	nieistotne
KSE – kontekst sytuacyjny emocji	92	1,80	1,02	81	2,09	0,95	-1,87	nieistotne
PDZ – deklarowane programy działania w hipotetycznych sytuacjach	92	0,99	0,99	81	1,57	1,13	-3,60	0,001
GZ – poziom gniewu kierowanego na zewnątrz	91	23,97	7,43	70	21,07	8,05	2,36	0,019
GW – poziom gniewu kierowanego do wewnątrz	91	29,56	7,42	70	34,93	7,46	-4,54	0,001
PWA – postawy wobec zachowań agresywnych	33	1,76	2,77	39*	0,62	1,25	-2,31	0,024

Źródło: dane z badań własnych (* – dzieci akceptowane).

Dzieci, które są bardziej lubiane przez rówieśników, preferują pozytywne wzory zachowania, potrafią panować nad wyrażaniem własnych silnych emocji, potrafią sobie radzić z gniewem w nieagresywny sposób, są też bardziej kompetentne pod względem społecznym. Z kolei dzieci zajmujące najniższą pozycję w społecznej strukturze grupy cechuje kłótniowość, skłonność do wybuchów złości, skarżenia i wszczynania bójek, obmawiania i bicia starszych, a także postrzeganie agresji

³³ Przytoczone w artykule źródła; ponadto: S.R. Asher, A.J. Rose, *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 333–376; K. Bierman, *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*, The Guilford Press, New York – London 2004; K. Musialska, *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; W. Sikorski, *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 2000, nr 3, s. 8–13; B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

jako sprawnego narzędzia rozwiązywania konfliktów i osiągnięcia własnych celów. Osoby agresywne, a do takich należą dzieci nielubiane z powodu zachowań antyspołecznych, które mają doświadczenia w osiąganiu celów poprzez zachowania agresywne, przejawiają wyższy stopień aprobaty agresji. Częściej też w sytuacjach niejednoznacznych odczytują zachowanie drugiej osoby jako wrogie i nastawione przeciwko nim (co może świadczyć o niedostatecznej umiejętności odczytywania kontekstu sytuacyjnego zachowania i intencji tej osoby).

Wskazane powyżej specyficzne właściwości dzieci, które nie są lubiane przez rówieśników, mogą świadczyć o tym, że nie potrafią one skutecznie radzić sobie z własnymi emocjami i wyrażać ich w sposób akceptowany społecznie. Efektywne radzenie sobie z przykrymi emocjami zdaniem C. Saarni wymaga świadomości i uznania własnych uczuć, świadomości własnego „ja” jako podmiotu o pewnej sile sprawczej i zdolności funkcjonalnej oceny sytuacji problematycznych oraz własnej w nich roli³⁴.

Wyniki badań

w zakresie pośrednio badanej zdolności do decentracji interpersonalnej

Decentracja interpersonalna to zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka³⁵. Jest ona warunkiem efektywnego poznania innych ludzi i przyczyn ich działania. Umożliwia również modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych jego konsekwencji dla innych ludzi³⁶.

Jak wspomniano wcześniej, zdolność do decentracji interpersonalnej badano w sposób pośredni, uznając, że jej przejawem jest zdolność do rozumienia sytuacji społecznych, a dokładniej *zdolność do przewidywania następstw różnych zachowań w relacjach rówieśniczych, a zwłaszcza do rozpatrywania znaczenia tych zachowań dla obu partnerów interakcji*³⁷.

Zarówno dzieci nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych ($t=7,89$, $df=89$, $p=0,001$), jak i dzieci z typowej populacji czwartoklasistów ($t=3,25$, $df=69$, $p=0,002$) podawały więcej skutków z perspektywy ofiary (SPO). Sytuacja taka jest zgodna z wynikami uzyskanymi przez M. Deptułę³⁸. Autorka stwierdziła, że podczas prowadzonych przez nią badań w każdej z analizo-

³⁴ C. Saarni, op. cit., s. 106–107.

³⁵ A. Polkowska, *Umiejętność decentracji interpersonalnej*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 2–3, s. 110.

³⁶ J. Grochulska, *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992, s. 42, 43.

³⁷ M. Deptuła, A. Misiuk, op. cit., s. 36.

³⁸ M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego...*, s. 88.

wanych hipotetycznych sytuacji dzieci wymieniały istotnie więcej skutków z perspektywy osoby poszkodowanej w porównaniu z liczbą skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu.

Tabela 2. Średnie wyniki w zakresie pośrednio badanej zdolności do decentracji interpersonalnej oraz istotność różnic

Wymiary pośrednio badanej zdolności do decentracji interpersonalnej	Grupa						Istotność różnic	
	Dzieci nielubiane przez rówieśników			Dzieci z typowej populacji				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i> <
SPS – liczba skutków z perspektywy sprawcy	90	0,51	0,82	70	1	1,13	-3,16	0,002
SPO – liczba skutków z perspektywy ofiary	90	1,70	1,24	70	1,59	1,38	0,55	nieistotne
SS – suma skutków z obu perspektyw	90	2,21	1,59	70	2,59	2,02	-1,33	nieistotne
Ranga H1 – suma skutków i jednoczesne uwzględnianie obu perspektyw w historyjce 1	90	1,39	1,42	70	2,01	2,16	-2,20	0,029
Ranga H2 – suma skutków i jednoczesne uwzględnianie obu perspektyw w historyjce 2	90	1,39	1,68	70	1,57	1,69	-0,68	nieistotne

Źródło: dane z badań własnych.

Wyniki badań przeprowadzonych przez M. Deptułę³⁹ pokazują również, że dzieci odrzucone w porównaniu do uczniów zajmujących inne pozycje na skali popularności najgorzej zdawały sobie sprawę ze skutków, jakie negatywne czyny mogą przynieść ofiarom (SPO). Dzieci te (obok dzieci izolowanych i polaryzujących akceptację) rozpatrywały także najgorzej sytuację, uwzględniając perspektywę sprawcy (SPS). Tymczasem w prezentowanych w tym artykule badaniach istotne różnice pomiędzy dziećmi nielubianymi a dziećmi z typowej populacji zaobserwowano jedynie w zakresie liczby skutków z perspektywy sprawcy na korzyść uczniów z typowej populacji.

Wyniki uzyskane za pomocą „Historyjek...” można analizować, oceniając zdolności dzieci do rozumienia sytuacji społecznych, biorąc pod uwagę zarówno liczbę wymienianych skutków, jak i uwzględnianie obu perspektyw jednocze-

³⁹ Ibidem, s. 135–137.

śnie⁴⁰. Po nadaniu wypowiedziom badanych rang okazało się, że między dziećmi z typowej populacji a dziećmi nielubianymi występują istotne różnice w zakresie historyjki 1. Dzieci z typowej populacji podawały więcej skutków negatywnych czynów i jednocześnie rozpatrywały hipotetyczną sytuację zarówno z perspektywy sprawcy negatywnego czynu, jak i ofiary. Choć sytuacje opisane w obu historyjkach zostały uznane za równoważne, w zakresie historyjki 2 nie zaobserwowano istotnych różnic między badanymi grupami.

Prezentowane tu wyniki uzyskane w zakresie historyjki 1 są zbieżne z wynikami badań, które przeprowadziła Agnieszka Misiuk⁴¹. Analiza rozkładów procentowych (w zależności od przyjętej procedury określania pozycji na skali popularności) pokazuje, że istnieją istotne różnice między dziećmi o statusie korzystnym (akceptacja) a dziećmi o statusie przeciętnym lub niekorzystnym. Dzieci akceptowane wskazywały więcej następstw niekorzystnego zachowania i przy tym częściej uwzględniały obie perspektywy – sprawcy i osoby poszkodowanej.

Opublikowane w literaturze przedmiotu wyniki badań potwierdzają fakt, że dzieciom nieakceptowanym przez rówieśników przypisywane są m.in. takie cechy jak: egoizm, niechęć do pomagania innym, przedkładanie celów indywidualnych nad zespołowe, brak poszanowania praw innych, nieliczenie się z cudzymi kłopotami i trudnościami. Ponadto osoby, które przejawiają zachowania o charakterze eksternalizacyjnym (a do takich zalicza się m.in. agresję), są mniej dojrzałe i osiągają niższy poziom rozwoju w zakresie zdolności przyjmowania społecznej perspektywy innych w porównaniu do osób z zaburzeniami internalizacyjnymi⁴².

Wyniki badań w zakresie poczucia własnej wartości

Poczucie własnej wartości to *stosunek do samego siebie, kształtowany w trakcie rozwoju człowieka pod wpływem nabywanych doświadczeń, spostrzeganej pozycji w grupie, opinii innych ludzi itp.*⁴³. Ten stosunek do samego siebie może przybrać formę samoakceptacji lub samoodtrącenia. Samoakceptacja cechuje osoby, które mają zaufanie do siebie, szanują siebie, wierzą we własne siły, a dzięki temu potra-

⁴⁰ M. Deptuła, A. Misiuk, op. cit., s. 37.

⁴¹ Ibidem, s. 40–42.

⁴² Przytoczone w artykule źródła; ponadto: J.A. Burack, T. Flanagan, J.T. Manly, T. Peled, H.M. Sutton, C. Zyguntowicz, *Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*, „Developmental Psychology”, 2006, Vol. 42, No. 2, s. 207–217.

⁴³ Z. Juczyński, *Inwentarz Poczucia Własnej Wartości...*, s. 9.

fią korygować swoje zachowanie pod wpływem opinii innych ludzi, realistycznie oceniać swoje możliwości i sytuacje, w których się znalazły, a także pokonywać napotykaną trudności. Z kolei samoodtrącenie wyraża się poprzez negatywną ocenę samego siebie, niedoceniając własnych osiągnięć, sukcesów i przeceniając doświadczanych porażek⁴⁴.

Poczucie własnej wartości wiąże się z pojęciem obrazu siebie i własnego „ja” i jest rozumiane jako wiara w siebie i swoje możliwości, ocena samego siebie. Inaczej określa się je jako uogólnioną samoocenę⁴⁵.

Tabela 3. Średnie wyniki w zakresie poczucia własnej wartości oraz istotność różnic

Wymiary poczucia własnej wartości	Grupa						Istotność różnic	
	Dzieci nielubiane przez rówieśników			Dzieci z typowej populacji				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i> <
JA TOW – „ja” towarzyskie	88	10,45	4,01	70	11,57	3,79	-1,78	nieistotne
JA RODZ – „ja” rodzinne	88	12,89	4,06	70	13,86	4,22	-1,47	nieistotne
JA SZK – „ja” szkolne	88	10,41	3,99	70	11,81	4,01	-2,19	0,030
JA OSOB – „ja” osobiste	88	12,78	3,45	70	13,71	3,67	-1,64	nieistotne
OG PWW – ogólny wskaźnik poczucia własnej wartości	88	46,53	12,56	70	50,96	13,82	-2,10	0,037

Źródło: dane z badań własnych.

Dzieci nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych oceniały siebie niżej w porównaniu z dziećmi z typowej populacji czwartoklasistów w zakresie wszystkich wymiarów poczucia własnej wartości, jednak tylko w wymiarze „ja” szkolne i globalne poczucie własnej wartości różnice między grupami były istotne statystycznie (w zakresie JA TOW na poziomie tendencji statystycznej, $p=0,077$).

⁴⁴ A. Brzezińska, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1973, nr 3, s. 94; H. Kulas, *Samoocena młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 34–35.

⁴⁵ Ibidem.

Zdaniem Henryka Kulasa⁴⁶ w funkcjonowaniu społecznym osób różniących się poziomem samooceny występują wyraźne różnice. Te jednostki, które mają umiarkowanie wysoki poziom samooceny, są na ogół lubiane w grupie, potrafią nawiązywać satysfakcjonujące relacje z innymi, cechuje je również równowaga emocjonalna i dobra samokontrola. Z kolei osoby, których poziom samooceny jest niski lub bardzo wysoki, nie są akceptowane przez pozostałych członków grupy. Zwykle są w konflikcie z otoczeniem, zachowują się w sposób agresywny, są podejrzliwi, nie kontrolują swoich reakcji emocjonalnych. Potwierdzają to również wyniki badań przytaczane przez innych autorów, zgodnie z którymi dzieciom odrzucanym przypisuje się niską samoocenę, poczucie mniejszej wartości, brak wiary we własne możliwości, wrogie usposobienie wobec siebie, a także tendencję do niskiego oceniania własnych osiągnięć szkolnych⁴⁷.

Jednak istnieją także wyniki badań⁴⁸, które dostarczają innej wiedzy na temat samooceny dzieci zajmujących niskie pozycje w społecznej strukturze grupy. Okazuje się, że dzieci te mogą nieadekwatnie zawyżać, przeceniać własne zdolności w większości dziedzin ważnych z punktu widzenia ich szkolnego funkcjonowania, własną pozycję w grupie rówieśniczej i relacje przyjacielskie. Stopień adekwatności poczucia własnej wartości nie był badany przez autorkę tego artykułu.

Jakkolwiek trudna do określenia by nie była samoocena dzieci, które nie są lubiane przez rówieśników, ma ona istotne znaczenie dla ich społecznego funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Zdaniem Bolesława Urbana popularność w grupie należy traktować jako determinantę samooceny, która jest jakby *odpowiedzią dziecka zaburzonego na ustosunkowania się i oceny ze strony rówieśników*⁴⁹. Chcąc wpłynąć na samoocenę i poczucie własnej wartości dzieci nielubianych, należałoby doprowadzić do ich lepszych relacji z rówieśnikami, dzięki czemu wzrosłaby satysfakcja z tych kontaktów po stronie samych dzieci nielubianych, ale też i ich rówieśników, co z kolei przyczyniłoby się w sposób naturalny do wzrostu poziomu ich samooceny i poczucia własnej wartości⁵⁰.

⁴⁶ H. Kulas, op. cit., s. 77–80. Por. A. Schütz, *Samoocena a strategie interpersonalne*, [w:] J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 171–172.

⁴⁷ Przytoczone w artykule źródła; ponadto: A. Brzezińska, *Socjometria*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 200; M. Supińska, *Dzieci izolowane i odrzucane*, „Życie Szkoły”, 2003, nr 2, s. 88.

⁴⁸ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 137.

⁴⁹ Ibidem, s. 136.

⁵⁰ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*, s. 196.

Podsumowanie

Celem artykułu było przedstawienie poziomu wybranych kompetencji dzieci nie lubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych na tle typowej populacji czwartoklasistów lub dzieci akceptowanych. Uzyskane wyniki badań w większości są zgodne z wynikami badań przedstawionymi w literaturze przedmiotu i świadczą o tym, że dzieciom nie lubianym brakuje pewnych umiejętności i zdolności, które są warunkiem nawiązywania i utrzymywania pozytywnych kontaktów z rówieśnikami.

Według B. Urbana zmiana niekorzystnej sytuacji dzieci zajmujących w grupie najniższe pozycje na skali popularności jest możliwa w wyniku podjęcia przez nie nadzwyczajnych wysiłków lub *na skutek wyjątkowo korzystnych zmian w obrębie całej grupy lub też dzięki specjalnym interwencjom wychowawczym*⁵¹. Mając na uwadze deficyty dzieci nie lubianych, opracowano wspomniany już program oddziaływań, którego celem szczegółowym było tworzenie dzieciom warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz kształtowania poczucia własnej wartości. Wyniki II pomiaru zmiennych oraz ocena trwałości zmian u dzieci z grup eksperymentalnych dokonana po 7–8 miesiącach od zakończenia oddziaływań pokazują, że u dzieci nie lubianych z powodu zachowań antyspołecznych zaszły korzystne zmiany w zakresie wybranych kompetencji i utrzymały się one w czasie, co wskazuje na to, że dzieci nie lubiane w zakresie poziomu tych kompetencji zbliżyły się do uczniów z typowej populacji. W pewnym stopniu zmiany te zostały dostrzeżone przez rówieśników dzieci nie lubianych, co przyczyniło się do poprawy ich pozycji w strukturze grupy na bardziej korzystną.

BIBLIOGRAFIA

- Asher S.R, Rose A.J., *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 333–376.
- Bierman K., *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*, The Guilford Press, New York – London 2004.
- Boyd D., Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008.
- Brzezińska A., *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1973, nr 3, s. 87–97.
- Brzezińska A., *Socjometria*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 192–231.

⁵¹ B. Urban, *Odrzucenie rówieśnicze. Etiologia i zasady terapii*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr 2, s. 43.

- Burack J.A., Flanagan T., Manly J.T., Peled T., Sutton H.M., Zygmuntowicz C., *Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*, „Developmental Psychology”, 2006, Vol. 42, No. 2, s. 207–217.
- Deptuła M., *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996.
- Deptuła M., *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 189–207.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Terapia i profilaktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Deptuła M., Misiuk A., *Rozumienie sytuacji społecznej przez dzieci w klasie I a ich umiejętność współpracy z rówieśnikami i popularność w grupie*, „Edukacja”, 2011, nr 2, s. 36–44.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Gertsman S., *Rozwój uczuć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Górecka-Mostowicz B., *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Grochulska J., *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992.
- Herzberg M., *Techniki rozpoznawania dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią*, [w:] M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część I – Diagnostyka*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2009, s. 73–90.
- Herzberg M., *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2012.
- Herzberg M., *Diagnozowanie postaw uczniów wobec zachowań agresywnych*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2015, nr 1, s. 152–167.
- Juczyński Z., *Inwentarz Poczucia Własnej Wartości – CSEI S. Coopersmitha*, [w:] M. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Metody diagnostyczne w badaniach dzieci i młodzieży*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005, s. 9–21.
- Junik W., *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym w świetlicach terapeutycznych. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.
- Kofta M., *Samokontrola a emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.
- Kulas H., *Samoocena młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Kulawska E., *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, „Seminary. Poszukiwania naukowe”, [online], 2013, t. 33, s. 193–207, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Seminary_Poszukiwania_naukowe/Seminary_Poszukiwania_naukowe-r2013-t33/Seminary_Poszukiwania_naukowe

- r2013-t33-s193-207/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2013-t33-s193-207.pdf, [dostęp: 15.11.2017 r.].
- Musialska K., *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Skala Ekspresji Gniewu – SEG*, [w:] Z. Juczyński (red.), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, s. 47–54.
- Paszkiwicz A., *Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej*, „Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy”, [online], 2013, nr 1, s. 157–165, <http://scientific.pwz.chelm.pl/wp-content/uploads/2016/12/SCIENTIFIC-BULLETIN-OF-CHE%5C%81M-157-165.pdf> [dostęp: 15.11.2017 r.].
- Polkowska A., *Umiejętność decentracji interpersonalnej*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 2–3, s. 108–118.
- Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 75–125.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Schütz A., *Samoocena a strategie interpersonalne*, [w:] J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 169–187.
- Sikorski W., *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 2000, nr 3, s. 8–13.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 130–162.
- Stępień-Nycz M., *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*, [online], Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Wydawnictwo Liberi Libri, 2015, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/21877/Rozwoj%20reprezentacji%20emocji%20w%20dziecinstwie_net.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 15.11.2017 r.].
- Supińska M., *Dzieci izolowane i odrzucone*, „Życie Szkoły”, 2003, nr 2, s. 87–89.
- Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Urban B., *Odrzucenie rówieśnicze. Etiologia i zasady terapii*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr 2, s. 41–56.
- Zabłocka M., *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

Ewa Kaniewska-Mackiewicz
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ROLA TERAPII ZAJĘCIOWEJ W AKTYWIZACJI I REHABILITACJI OSÓB STARSZYCH

THE ROLE OF OCCUPATIONAL THERAPY IN THE ACTIVATION AND REHABILITATION OF THE ELDERLY

*Powiedz mi: jak to będzie
kiedy się zestarzejemy (...)
kiedy nikt już nie będzie potrzebował
naszej miłości
kiedy nie będziemy rozumieć
języka wnuków (...)
(...) Oczekując starości
pytam ciebie
o twoje lęki
(albo o nadzieje)
kiedy nadejdzie nasza śmierć
jakaż ona będzie
straszna czy też miła
czarna czy też jasna
może będzie to błysk
albo ostrze noża
łagodny dotyk
upadek w światło
czy wzlot ku ciemności?
Ilse Tielsch ¹*

Streszczenie: Na przestrzeni ostatnich lat znacznie wzrosła w społeczeństwie polskim liczba osób w wieku późnej dorosłości, tym samym wzrasta potrzeba pochylenia się nad jakością życia tych osób, nad ofertą rozwoju osobistego, realizacji siebie w wieku późnej dorosłości, odnajdywania nowych horyzontów zainteresowań, ciekawych form spędzania czasu wolnego, ale także tworzenia miejsc i usług świadczących wsparcie, opiekę, pomoc w codziennych czynnościach, miejsc rehabi-

¹ I. Tielsch, *W oczekiwaniu starości*, [w:] A.A. Zych, *Przekraczając smugę cienia. Szkice z gerontologii i tanatologii*, wyd. Śląsk, Katowice 2009, s. 73–74.

litacji w sferze bio-psycho-społecznej. Niniejsza praca opisuje potrzebę rozszerzania usług dla osób starszych opierających się o terapię zajęciową, wskazuje także na czym polegają tego typu zajęcia, jakimi metodami i technikami pracuje terapeuta oraz jakie korzyści płyną z terapii zajęciowej dla całej rodziny osoby starszej.

Abstract: In recent years, the number of elderly people has increased significantly in Polish society. Therefore, we should pay attention to the quality of their lives, the possibility of personal development, finding new horizons, interests, interesting forms of spending free time, creating places providing support, care, help in their everyday activities, places of rehabilitation in the bio-psycho-social sphere. This paper describes the need to expand services for elderly people based on occupational therapy. It also indicates what this type of activity consists of, what kind of methods and techniques the therapist works with and what benefits are derived from occupational therapy for the whole family of an elderly person.

Słowa kluczowe: terapia zajęciowa, starość, aktywizacja seniorów

Key words: occupational therapy, old age, activation of seniors

Wprowadzenie

– problematyka starzenia się społeczeństwa

Problematyka starzenia się społeczeństwa polskiego postrzegana jest w ostatnich latach jako z jednej strony wzrastająca liczba osób w wieku późnej dorosłości (powyżej 65 r. ż.), z drugiej zaś jako różnego rodzaju wyzwania związane ze wspieraniem tychże osób i towarzyszeniem im w codziennym życiu. Jak podają statystyki GUS, w ostatnich latach w znaczący sposób wzrosła liczba osób starszych, przy jednoczesnym spadku urodzin dzieci. Rozwój medycyny sprawia, iż wydłużeniu uległ średni wiek życia mężczyzny i kobiety, przy czym średni wiek życia kobiety jest dłuższy od średniego wieku życia mężczyzny². *W 2014 roku mediana wieku dla całej ludności Polski wyniosła 39 lat, kobiety są starsze – ich wiek środkowy to ponad 41 lat, dla mężczyzn prawie 38 lat. Dla porównania – w 1990 roku wiek środkowy wynosił: ogółem niewiele ponad 32 lata, mężczyźni niespełna 31 lat, a kobiety prawie 33³.*

Z przeprowadzonych przez GUS analiz jasno wynika, iż trwanie życia będzie się sukcesywnie wydłużać. *Z opracowanej w 2014 roku prognozy ludności wynika, że w perspektywie do 2050 roku ogólna liczba ludności Polski zmniejszy się o ponad 4,5 mln, natomiast będzie wzrastać zarówno liczba, jak i odsetek osób w wieku 60 lat i więcej:*

- *w 2025 roku osób co najmniej 60 lat będzie ponad 10 mln i będą stanowili prawie 28% ludności kraju;*

² GUS, <http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 28.12.2017 r.].

³ Ibidem.

- w 2035 roku – 11,4 mln (32%), tj. prawie 1/3 populacji;
- a w 2050 roku – ich udział wzrośnie do ponad 40% (13,7 mln osób w wieku co najmniej 60 lat)⁴.

Wzrastająca w społeczeństwie polskim liczba osób w wieku późnej dorosłości generuje dalej potrzebę pochylenia się nad jakością życia tychże osób, nad ofertą rozwoju osobistego, realizacją siebie w wieku późnej dorosłości, odnajdywaniem nowych horyzontów zainteresowań, ciekawych form spędzania czasu wolnego, ale także tworzenia miejsc i usług świadczących wsparcie, opiekę, pomoc w codziennych czynnościach, miejsc rehabilitacji w sferze bio-psycho-społecznej.

W niniejszej pracy ukazę potrzebę rozszerzania usług dla osób starszych opierających się o terapię zajęciową, wskażę także, na czym polegają tego typu zajęcia, jakimi metodami i technikami pracuje terapeuta oraz jakie korzyści płyną z terapii zajęciowej dla całej rodziny osoby starszej.

Moi rodzice się starzeją

*Zebraliście wszystkie zwyczajne, codzienne rzeczy i sprawiliście,
że poczułam się wyjątkowa.
Bez względu na to, co się w moim życiu zdarzy,
wiem dzięki Wam, że jestem coś warta.*

P. Brown⁵

Starość jest naturalnym zjawiskiem, etapem życia, który niesie ze sobą szereg wyzwań, ale także wiele możliwości; to niewątpliwie okres bardzo zindywidualizowany, ale także nieuchronny i nieunikniony⁶. Z uwagi na zwiększenie długości życia znacznie przesunęła się także w ostatnich latach granica wieku osób starszych. Literatura przedmiotu podaje szereg różnych definicji, podziałów i opisów faz starzenia się. Niewątpliwie jedną z podstawowych kwestii jest ujęcie starości w odniesieniu do biologicznego starzenia się organizmu i wynikających z tegoż zmian w codziennym funkcjonowaniu człowieka. *Podkreśla się w nich, że starzenie się jest procesem zmian o charakterze inwolucyjnym, doprowadzającym do osłabienia funkcji poszczególnych organów i ostatecznie do śmierci*⁷.

Obecnie uważa się, iż starzenie się stanowi jeden z następujących po sobie etapów życia ludzkiego. A.A. Zych określa starość jako *nieunikniony efekt starzenia*

⁴ Ibidem.

⁵ P. Brown, *Najdroższej mamie*, Częstochowa 1997, s. 1.

⁶ A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior, *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia z gerontologii społecznej*, Kraków 2015, s. 46.

⁷ Ibidem.

się, w którym procesy biologiczne, psychiczne i społeczne zaczynają oddziaływać względem siebie synergicznie, prowadząc do naruszenia równowagi biologicznej i psychicznej, bez możliwości przeciwdziałania temu⁸.

Z kolei J. Piotrowski ujmuje starość następująco: *zjawisko kulturowe, wywołane na podłożu biologicznym, związane z osłabieniem sił, lecz jako wiązanie z wyłączenie wiekiem kalendarzowym jest umowne, wynikające z konwencji przyjętej w systemie zabezpieczeń społecznych*⁹.

Starzenie się przebiega w perspektywie biologicznej, psychologicznej i społecznej. Wszystkie te elementy niewątpliwie przenikają się, zaś pogorszenie funkcjonowania w jednej ze sfer znacząco wpływa na sfery pozostałe. Wiek biologiczny ma związek z ogólną sprawnością człowieka, co wyraża się w pomiarach medycznych. Uwarunkowany jest szeregiem indywidualnych cech, w tym wynikających z zasobów genetycznych, ale także z prowadzonego stylu życia, m.in. zdrowego sposobu odżywiania się, dbania o wypoczynek, aktywność fizyczną i umysłową, a ponadto z satysfakcjonującego życia rodzinnego i społecznego. Perspektywa społeczna związana jest z pełnionymi rolami społecznymi, w tym z rolami osiąganymi przez całe życie człowieka, których utrata z wiekiem stanowi przyczynek do marginalizacji osób starszych, wykluczania społecznego, obniżonej samooceny, utraty wiary we własne możliwości, utraty szacunku¹⁰. Pozbawienie ról zawodowych w procesie starzenia się sprawia, iż to zwłaszcza kobiety poszukują rekompensaty tegoż w rolach rodzinnych – babci, mamy dbającej szczególnie o ognisko domowe (czynności porządkowe, kulinarne, opieka nad wnukami). Z czasem jednak i te role zaczynają przynosić trudności. Postępujący proces starzenia się organizmu sprawia, że samodzielna dotychczas babcia zaczyna zapominać, jak wykonać najprostsze codzienne czynności (np. zapomina przepisu na ulubione przez wnuka ciasto, miejsca odkładania swoich okularów, nazwy ulic, którymi przez wiele lat się poruszała). Nieuniknione starzenie się organizmu obniża sprawność funkcji poznawczych, pamięci uwagi, koncentracji, ciało nie jest już tak sprawne jak dawniej, dochodzą nowe dolegliwości i choroby będące częstokroć źródłem bólu, wstydu, bezsilności. Układ nerwowy „zbiera” wiano całego życia, pojawiają się zaburzenia związane z utrzymującym się smutkiem, świadomością przemijania i tym samym nieuchronną utratą swoich zasobów fizycznych i psychicznych, co wiąże się często ze stanami depresyjnymi, labilnością emocjonalną, czasem z zazdrością za tym, co przemija, z brakiem godzenia się na nieuchronne, wreszcie z etapem przygotowania się do śmierci i lękiem związanym z niewiadomym. To także czas żegnania swojego współmałżonka i przyjaciół, czas samotności z uwagi

⁸ Cyt. za: A.A. Zych, [w:] A. Fabiś, J. K. Wawrzyniak, A. Chabior, op. cit., s. 46.

⁹ Cyt. za: J. Piotrowski, [w:] A. Fabiś, J. K. Wawrzyniak, A. Chabior, op. cit., s. 46.

¹⁰ A. Fabiś, J. K. Wawrzyniak, A. Chabior, op. cit., s. 48–49.

na migracje najbliższej rodziny, czas pogorszenia sytuacji ekonomicznej, utraty prestiżu i obniżenia statusu społecznego, czas uświadomienia sobie zbliżającego się końca życia.

Starzenie się jest zjawiskiem dynamicznym, które charakteryzuje przechodzenie do kolejnych faz życia, warunkujących osiągnięcie samorealizacji i satysfakcji. Te z kolei związane są z występującymi kryzysami, których rozwiązanie umożliwia rozwój człowieka.

Tabela 1. Zadania rozwojowe w fazie starości wg różnych autorów

Autor	Stadium (faza) / wiek	Zadania rozwojowe i rezultat pomyślnego rozwiązania kryzysu
Erik H. Erikson	Późna dorosłość 60+	Osiągnięcie poczucia harmonii i sensu, akceptacja własnego życia poprzez rozwiązanie konfliktu między integralnością a rozpaczą wywołaną świadomością końca życia; rezultatem jest cnota mądrości (życiowej)
Barbara Szatur-Jaworska	Starość 60+	Akceptacja postępującej własnej zależności od innych osób, utrzymanie zainteresowania światem, panowanie nad umysłem i utrzymywanie go w sprawności, osiągnięcie pewności znaczenia i godności własnego życia
Daniel J. Levinson	Wkraczanie w późną dorosłość 60–65	Bilans życia – duma z osiągnięć przeplata się z rozczarowaniem, wypracowanie równowagi i nowych ról społecznych
	Późna dojrzałość 65–80	Wyciszenie, integracja wewnętrzna, szersze spojrzenie na życie, bilans życia, przygotowanie się do śmierci
	Bardzo późny wiek dojrzały 80+	Pogodzenie się ze stratą najbliższych (wdowieństwo), samotnością spowodowaną brakiem rówieśników, możliwość podejmowania aktywności i twórczości na miarę sił i zdrowia
Robert J. Havighurst	Późna dojrzałość 80+	Odejście od problemów własnego ciała, przygotowanie się do emerytury i zmniejszonych dochodów, nawiązanie satysfakcjonujących kontaktów społecznych, utrzymanie przyjaźni i aktywności na optymalnym poziomie, przyjmowanie i dostosowywanie się do nowych ról społecznych, urządzenie w sposób dogodny warunków bytu, pogodzenie się ze śmiercią współmałżonka, wypracowanie dojrzałej postawy wobec śmierci

Źródło: Brzezińska; Harwas-Napierała, Trempała; Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska, [w:] A. Fabiś, J. K. Wawrzyniak, A. Chabior, op. cit., s. 52.

Etap starości postrzegany jest inaczej w kontekście osób starszych, które nie są z nami spokrewnione. Spojrzenie na naszych bliskich, rodziców, teściów jest nieco inne. Zazwyczaj w swoich rodzicach dłużej dostrzegamy osoby, które pomimo upływającego czasu nadal powinny wypełniać swoje zadania i role. Stąd często, gdy ich pamięć czy też sprawność manualna zawodzi, przypisujemy im większe możliwości wpływania na swoje zdrowie aniżeli osobom starszym, z którymi nie jesteśmy spokrewnieni. Inną ważną kwestią w procesie starzenia się własnych rodziców jest fakt, że często nie potrafimy zwyczajnie okazać im zrozumienia, raczej pouczamy czy też irytujemy się za objawy tego co nieuniknione. Bywa także, że odsuwamy ich od codziennych czynności, chcąc w ten sposób nie narażać na omyłki i trudności wynikające ze starzenia się organizmu. W efekcie zamiast pomagać i wspierać, sprawiamy, iż jeszcze bardziej czują się niepotrzebni, nieużyteczni, jeszcze bardziej odczuwają swoją niedołężność, a czasem i niepełnosprawność. W dalszej kolejności staje się to przyczynkiem zaniżonego nastroju, smutku, poczucia braku wpływu na swoje życie. Niejednokrotnie dorosłe już dzieci zaczynają z czasem „zarządzać” swoimi rodzicami, jakby wiedzieli z góry, co jest dla nich dobre – niby słuchają swoich rodziców, ale tak naprawdę nie słyszą, jakie są ich rzeczywiste potrzeby, problemy, nie rozumieją tego, co dzieje się w duszy starszego rodzica. Bywa, że rozdrażnienie niedołężnością, a później też koniecznością sprawowania opieki nad starszymi, schorowanymi rodzicami sprawia, iż całokształt tej opieki zaczyna sprowadzać się do mechanicznych czynności pielęgnacyjno-opiekuńczych, że brakuje czasu i ochoty okazania zrozumienia dla mijających wszak w sposób nieuchronny momentów z życia rodziców. Zbliża się „smuga cienia”, nie można tego zatrzymać, choć nadal w gonitwie codziennych spraw brakuje czasu, wspólnie wypitej filiżanki herbaty, oglądania zdjęć z dzieciństwa, wspomnień wspólnych chwil. Wszystkie te czynniki sprawiają, że osoby starsze tak często czują się samotne, chociaż nie zawsze są same. Wsparciem dla osób starszych mogą się okazać różnego rodzaju instytucjonalne formy aktywności, rehabilitacji, terapii, takie jak uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, dzienne domy pobytu czy wreszcie opieka całodobowa w domach pomocy społecznej, zakładach opiekuńczo-leczniczych, opieka paliatywna w hospicjach.

Terapia zajęciowa

– rys historyczny, cele, założenia

Nazwa terapia zajęciowa pochodzi od słowa „zajęcie” oznaczającego wykonywane przez ludzi codzienne czynności związane m.in. z samoobsługą, zabawami, edukacją, pracą zawodową, pracami domowymi oraz czynności wypełniających czas wolny i służących wypoczynkowi. Drugie słowo, od którego pochodzi to nazwa - „terapia” oznacza leczenie, co niejako uwidacznia adresata oddziaływań terapii zajęciowej. Z uwagi na aspekty funkcjonalne, terapia zajęciowa stanowi cen-

ny element rehabilitacji medycznej, zawodowej i społecznej¹¹. Zasadniczym celem oddziaływań terapeutycznych jest aktywizacja w sferze bio-psycho-społecznej służąca zapewnieniu danej osobie jak najlepszej jakości życia, na miarę jej możliwości. Tym samym proces terapeutyczny zespołu terapeutów nakierowany jest na ściśle zaplanowany, celowy, regularny system oddziaływań na rzecz danej osoby, uwzględniający jej indywidualne problemy, wynikające z nich potrzeby, posiadane możliwości, mocne strony i zainteresowania.

Istota pracy doceniana była już w starożytności przez Egipcjan, w cesarstwie mongolskim i chińskim. Galen twierdził, iż *różnorodne zajęcia i praca stanowią naturalną terapię i dają człowiekowi szczęście*¹².

W okresie przełomu wieków XVIII i XIX pracę po raz pierwszy wprowadzono jako element terapeutyczny do zakładów psychiatrycznych, zaś w dalszym etapie zastosowana została w rehabilitacji osób przewlekle chorych i starców.

W 1917 roku w Stanach Zjednoczonych powstała pierwsza organizacja zawodowa terapeutów zajęciowych¹³. Pierwsza oraz druga wojna światowa ukazały ogromną potrzebę niesienia wsparcia terapeutycznego osobom, które ucierpiały w czasie wojny. Już wtedy dostrzegano holistyczne znaczenie terapii – nie tylko w odniesieniu nabierania sprawności fizycznej, ale także jako niezwykle istotną dla wspierania zdrowia psychicznego oraz zapobiegania wykluczeniu społecznemu, osamotnieniu, marginalizacji.

W 1947 roku McNary przedstawił zadania terapii zajęciowej, ujmując je w siedmiu punktach:

1. Zapewnienie wszechstronnej pomocy w trakcie leczenia;
2. Zwrócenie szczególnej uwagi na koordynację ruchową, ruchomość stawową i siłę mięśniową;
3. Włączenie odpowiednich gier i zabaw do terapii;
4. Przewycięzanie elementów lękowych;
5. Zabezpieczenie rozwoju i pozyskiwanie nowych umiejętności pomimo barier fizycznych, intelektualnych, emocjonalnych;
6. Zapewnienie pomocy społecznej;
7. Uczulenie najbliższej rodziny na zmieniające się potrzeby osoby niepełnosprawnej¹⁴.

¹¹ Cyt. za: J. Rottermund, J. Nowotny, *Terapia zajęciowa w rehabilitacji medycznej. Podręcznik dla studentów i terapeutów*, Bielsko Biała 2016, s. 46.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ H. McNary, *The scope of occupational therapy*, [w:] J. Rottermund, J. Nowotny, op. cit., s. 47.

Przez szereg lat terapia zajęciowa ulegała modyfikacjom, głównie wynikającym ze zmiany w postrzeganiu niepełnosprawności oraz poszerzaniu horyzontów oddziaływań terapii wobec różnych grup społecznych, jej zastosowaniu zarówno wobec dzieci, jak i osób dorosłych, w tym starszych. W latach 50. ubiegłego wieku Ośrodek Poznański stał się jednym z prekursorów światowej, nowoczesnej rehabilitacji, wykorzystując w swojej praktyce także terapię zajęciową¹⁵. Uznany został także zawód terapeuty zajęciowego, przy czym początkowo zawód ten wykonywany był przede wszystkim przez osoby z wykształceniem pedagogicznym, psychologicznym czy fizjoterapeutycznym. Obecnie kwalifikacje do zawodu terapeuty zajęciowego można zdobyć, kończąc szkołę policealną na kierunku „terapia zajęciowa” oraz zdając dyplom potwierdzający kwalifikacje lub kończąc studia wyższe na kierunku „terapia zajęciowa”.

Terapeuci zajęciowi mogą pracować:

- w oddziałach szpitalnych (rehabilitacji leczniczej, ortopedycznych, neurologicznych, geriatrycznych, dziecięcych, psychiatrycznych);
- w sanatoriach;
- warsztatach terapii zajęciowej;
- zakładach pomocy społecznej;
- dziennych domach pomocy społecznej;
- klubach seniora;
- środowiskowych domach pomocy społecznej;
- świetlicach terapeutycznych;
- hospicjach;
- zakładach opiekuńczo-leczniczych;
- zakładach pielęgnacyjno-opiekuńczych;
- w szkołach specjalnych¹⁶.

Terapia zajęciowa jako forma aktywizacji i rehabilitacji osób starszych

Terapia zajęciowa ma istotne znaczenie w procesie wspierania aktywizacji osób starszych, a także w ich rehabilitacji. Wśród jej rodzajów wyróżniamy:

- ergoterapię – terapia pracą, terapia poprzez zajęcia manualne, ergonomia;
- arteterapię – terapia sztuką, kontakt bierny lub czynny ze sztuką i kulturą;

¹⁵ J. Rottermund, J. Nowotny, op. cit., s. 47.

¹⁶ <https://terapiasp.wordpress.com/2013/07/09/patologia-zajeciowa-czyli-o-zawodzie-terapeuty-w-rp/>, [dostęp: 30.01.2017 r.].

- socjoterapię – terapia zaburzeń ruchowych, zachowania i emocjonalnych w toku spotkań indywidualnych, grupowych lub towarzyskich¹⁷.

Metody i techniki pracy z zakresu terapii zajęciowej dobierane są indywidualnie. Z każdym uczestnikiem zajęć zostaje przeprowadzony wywiad terapeutyczny. Z jego wykorzystaniem oraz z pomocą innych zebranych o uczestniku informacji (np. z dokumentacji, którą dostarczył, wywiadu z rodziną, analizy wytworów wcześniejszych prac) opracowuje się diagnozę terapeutyczną, która ukazuje w sposób analityczny problemy uczestnika, wynikające z nich potrzeby oraz dodatkowo mocne i słabe strony, możliwości i zainteresowania danej osoby. Wszystkie te elementy służą do przygotowania celów terapeutycznych. Na podstawie tak przygotowanej dokumentacji opracowany zostaje indywidualny plan działań (IPD), którego celem jest dobranie właściwych metod i technik pracy terapeutycznej, w tym czasu i częstotliwości poszczególnych oddziaływań, do indywidualnych potrzeb każdego uczestnika zajęć. IPD podlega ewaluacji celem weryfikacji właściwie przebiegającego procesu terapeutycznego. W skład zespołu terapeutycznego wchodzi, w zależności od miejsca / rodzaju placówki, m.in.: terapeuci zajęciowi, psycholog, psychiatra, asystent i opiekun osób starszych / niepełnosprawnych, fizjoterapeuta, pedagog specjalny, terapeuta osób z autyzmem, oligofrenopedał. Najważniejszym kierunkiem oddziaływań terapeutycznych jest celowa, planowana, systematycznie prowadzona aktywizacja uczestnika w sferach bio-psycho-społecznych prowadzona przez zespół terapeutyczny. Cele szczegółowe wynikają z diagnozy, ich zaspokojenie umożliwiają dobrane właściwe metody i techniki terapii zajęciowej.

Tabela 2. Rodzaje, metody i techniki terapii zajęciowej

Terapia zajęciowa		
Rodzaj terapii zajęciowej	Metody terapii zajęciowej	Techniki pracy (przykłady)
ergoterapia	dziewiarstwo	• szydełkowanie; robienie na drutach
	hafciarstwo	• haft richelieu, gobelinowy, krzyżykowy;
	tkactwo	• tkanie na krośnie, na ramkach; • wyplatanie makram, breloczków itp.
	krawiectwo	• szycie rzeczy użytkowych; zabawkarstwo; reperowanie odzieży
	kaletnictwo	• tworzenie wyrobów ze skóry, np. obrazy, biżuteria, portfele

¹⁷ J. Rottermund, J. Nowotny, op. cit., s. 50.

ergoterapia	metaloplastyka	<ul style="list-style-type: none"> wyroby z drutu, np. świeczniki, breloczki, drzewka szczęścia; wyroby z metalu, np. znaczki, godła, medale, obrazy
	stolarstwo	<ul style="list-style-type: none"> prace w drewnie, np. płaskorzeźby, rzeźby, domki, pudełka (również z patyków)
	ogrodnictwo	<ul style="list-style-type: none"> prace ogrodnicze i porządkowe, np. sadzenie, kopanie, sianie; hortykuloterapia – oddziaływanie pięknem ogrodu, prace w ogrodzie
	wikliniarstwo	<ul style="list-style-type: none"> plecenie różnorodnych przedmiotów z wikliny, np. koszyki
	garncarstwo i ceramika	<ul style="list-style-type: none"> wyrabianie garnków, dzbanów; tworzenie przedmiotów ceramicznych
arterapia	rysunek	<ul style="list-style-type: none"> rysowanie kredkami ołówkowymi, świecowymi, pastelami, ołówkiem, kredą, węglem
	malarstwo	<ul style="list-style-type: none"> malowanie farbami plakatowymi, akwarelą, witrażowymi, olejnymi, do szkła, farbami window colors, tuszem kreślarskim
	grafika	<ul style="list-style-type: none"> gipsoryt; linoryt; drzeworyt; monotypia; druk strukturalny
	rzeźba	<ul style="list-style-type: none"> masy plastyczne: masa solna, glina, modelina, plastelina, masa papierowa; rzeźbienie np. w drewnie; papieroplastyka, np. origami
	sztuki użytkowe	<ul style="list-style-type: none"> witraż – na okna, drzwi, butelki itp.; fotografia; plakat; projekty okładek; collage – tworzenie pracy łączonej różnymi technikami plastycznymi
	zdobnictwo i dekoratorstwo	<ul style="list-style-type: none"> ikebana; dekoracje – okolicznościowe; zdobienie różnych przedmiotów;
	muzykoterapia	<ul style="list-style-type: none"> muzykoterapia bierna – muzyka aktywizująca, relaksacyjna; muzykoterapia czynna – muzykowanie pacjentów (instrumenty Orffa, gitara i inne), nauka śpiewania piosenek
	filmoterapia	<ul style="list-style-type: none"> projekcja filmów i dyskusja po niej; nagrywanie filmów
	teatroterapia	<ul style="list-style-type: none"> psychodrama; drama; pantomima; oglądanie spektakli

arterapia	biblioterapia	<ul style="list-style-type: none"> • czynna – czytanie głośne fragmentów lub całości książki / tekstu przez pacjentów i rozmowa po przeczytaniu; • bierna – słuchanie tekstów biblioterapeutycznych (aktywizujących bądź relaksacyjnych); • poradnictwo biblioteczne – propozycje do samodzielnego czytania i rozmowa po przeczytaniu; • wieczory poezji
	choreoterapia	<ul style="list-style-type: none"> • taniec; • improwizacje ruchowe przy muzyce
socjoterapia	ludoterapia (zabawoterapia)	<ul style="list-style-type: none"> • zabawy manipulacyjne; zabawy tematyczne; zabawy dydaktyczne;
	terapia ruchem (kinezyterapia)	<ul style="list-style-type: none"> • ćwiczenia ogólnie usprawniające, oddechowe, poranne itp.; • gry i zabawy ruchowe
	nauka czynności życia codziennego	<ul style="list-style-type: none"> • trening higieniczny; • trening samoobsługi, np. mycie się, czesanie, ubieranie, przemieszczanie; • trening kulinarny, np. estetyczne przygotowanie i spożywanie posiłków, robienie zakupów; nauka operowania pieniędzmi, doboru artykułów spożywczych, kulturalnego zachowania się przy stole; • trening budżetowy – kształtowanie umiejętności planowania i gospodarowania budżetem domowym, na miarę swoich możliwości; • trening lekowy
	trening umiejętności społecznych	<ul style="list-style-type: none"> • treningi: rozpoznawania, nazywania i właściwego sposobu wyrażania emocji, nawiązywania relacji, prowadzenia rozmowy i podtrzymywania kontaktów społecznych, aktywnego słuchania, asertywności, rozwiązywania konfliktów, właściwego sposobu zachowania się w różnych sytuacjach społecznych.
	rekreacja	<ul style="list-style-type: none"> • silwoterapia (oddziaływanie pięknem przyrody – terapia przez spacerowanie po lesie); • wieczorki taneczne; zabawy i gry zespołowe; zwiedzanie, obserwowanie występów artystycznych, zawodów sportowych; oglądanie wystaw; • talasoterapia – spacerowanie brzegiem morza

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Nawrot, E. Kopij, E. Suska, A. Woroniuk, A. Kuczyńska, *Klasyfikacja rodzajów, metod, technik i form terapii zajęciowej*, <https://www.google.pl/search?q=szubin+metody+i+techniki+terapii+zajęciowej> [dostęp: 22.01.2017 r.].

Różnorodność metod i technik terapii zajęciowej umożliwia ich indywidualny dobór, wynikający m.in. z zainteresowań uczestników. To z kolei przyczynia się do większej motywacji w podejmowania działań. Osoby starsze często pozostając w domu, alienują się od środowiska społecznego. Umożliwienie im zajęć, które lubią, które wiążą się z miłymi wspomnieniami, motywuje do wyjścia z domu i aktywnego w nich uczestnictwa. Bywa i tak, że propozycje zajęć stają się początkiem rozwoju twórczości, która do tej pory nigdy nie była realizowana. Odnajdywanie nowych pasji, inspiracji, ekspozycje i kiermasze prac uczestników przyczyniają się z kolei do podniesienia samooceny, umożliwiają zaspokojenie potrzeby samorealizacji. Zajęcia grupowe wspierają podtrzymywanie właściwych relacji społecznych, zapobiegają osamotnieniu, służą poznawaniu nowych osób, zawiązywaniu przyjaźni. Z czasem miejsce zajęć terapeutycznych staje się miejscem spotkań bliskich osób. Uczestnicy zżywają się ze sobą, poznają osoby, które później bardzo lubią, ale też uczą się, jak radzić sobie z różnymi emocjami, jak rozwiązywać rodzące się czasem konflikty, jak uwalniać nieprzyjemne emocje. Trening umiejętności społecznych to często pierwsze zajęcia, w czasie których uczestnik otwiera się na terapeutę, wyraża skrywane przez lata trudne emocje, związane z utratą bliskich, akceptacją własnych ograniczeń wynikających z choroby czy wieku. Pomaga w tym także niewątpliwie arteterapia. Poprzez sztukę następuje uwolnienie napięć, relaksacja. Zajęcia z zakresu terapii zajęciowej aktywizują funkcje poznawcze, sprzyjają ćwiczeniom pamięci, uczą, jak radzić sobie z ograniczeniami wynikającymi z wieku i choroby, uczą planowania zakupów, dbania o higienę na miarę własnych możliwości. Zajęcia z zakresu arteterapii i ergoterapii sprzyjają również aktywizacji koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz motoryki małej, przypominają o prawidłowym porządkowaniu stanowiska pracy po zajęciach. W czasie zajęć z zakresu arteterapii powstają częstokroć przepiękne dzieła sztuki. Zajęcia z zakresy kinezyterapii czy choreoterapii umożliwiają aktywizację fizyczną. Trening funkcjonalny doskonali wykonywanie czynności dnia codziennego, może być stosowany także jako profilaktyka zaburzeń wynikających z wieku i choroby¹⁸.

Terapia zajęciowa umożliwia zatem realizację bardzo wielu celów, zarówno związanych z prawidłowym zarządzaniem emocjami, jak i celów edukacyjnych, rehabilitacyjnych. Częstokroć zapobiega rozwojowi choroby, wspiera leczenie medyczne. Zajęcia w miejscach, do których osoby starsze przychodzą, sprzyjają zawiązywaniu się znajomości, to często jedyne miejsca, w których można wypić kawę z przyjacielem, porozmawiać, wymienić się wspomnieniami, w sposób twórczy spędzić czas wolny. Miejsca takie jak dzienne domy pobytu czy środowiskowe domy pomocy organizują także wspólne wycieczki, wyjścia do teatru, kina, na wystawy, co daje możliwość zadbania o rozwój kulturalny, zazwyczaj zanie-

¹⁸ M. Cybulski, E. Krajewska-Kułak, *Opieka nad osobami starszymi. Przewodnik dla zespołu terapeutycznego*, Warszawa 2016, s. 143–144.

dbywany w okresie późnej dorosłości. Istotnym elementem są również oferowane posiłki. Z uwagi na ograniczenia finansowe oraz zdrowotne planowanie zdrowych posiłków bywa trudne. Właściwa dieta sprzyja zachowaniu zdrowia, jest elementem promocji zdrowego stylu życia.

Istotnym elementem zajęć powinny być także zajęcia komputerowe rozumiane jako zapobieganie wykluczeniu cyfrowemu. Nauka obsługi poczty internetowej, Skype'a to niejednokrotnie jedyna możliwość na większy kontakt z rodziną, ale także możliwości odkrywania nowych osiągnięć techniki, śledzenie na bieżąco różnych wydarzeń w kraju i świecie.

Całodobowe miejsca pobytu osób starszych, takie jak domy pomocy społecznej, niepubliczne domy spokojnej starości czy zakłady opiekuńczo lecznicze, wykorzystują terapię zajęciową w podobny sposób, jednakże dostosowują zajęcia do większych ograniczeń uczestników wynikających z wieku i choroby / niepełnosprawności. Bywa, że są to zajęcia prowadzone przy łóżku chorego. W takich sytuacjach wykorzystuje się przede wszystkim metody stymulacji wielozmysłowej (muzykoterapię, biblioterapię, relaksację zapachami, wspólne oglądanie zdjęć, tworzenie mini albumów wspomnień, ale także zajęcia manualne – wszystko zależy od aktualnych możliwości danej osoby).

Zajęcia z terapii powinny być zorganizowane tak, aby:

- *sukces zależał od własnego wysiłku podopiecznego, a jego aspiracje wzrastały realnie do jego możliwości;*
- *unikać bezcelowego wykonywania prac wymagających długiego czasu i w rezultacie nie mających ani estetycznego, ani praktycznego znaczenia w życiu;*
- *odpowiednio dobrana praca wpływała na podopiecznego uspokajająco i mobilizująco;*
- *wykonywaniu prac towarzyszył cel – upór – wysiłek – wynik;*
- *żadna praca wykonana w ramach terapii zajęciowej nie była pozbawiona pierwiastków piękna, które może i powinno łączyć się z pojęciem użyteczności;*
- *proponowane formy terapii zajęciowej były dostosowane indywidualnie do każdego mieszkańca i typu domu pomocy społecznej;*
- *widzieć przede wszystkim człowieka, rozumieć go, przekazać mu swoje umiejętności, a także patrzeć przez pryzmat wybranej metody, techniki i formy terapii zajęciowej¹⁹.*

Terapia zajęciowa stanowi zatem istotny system oddziaływań terapeutyczno-rehabilitacyjnych, w tym oddziaływań profilaktycznych, które w znaczący sposób mogą przyczynić się do poprawy funkcjonowania osób starszych, a tym samym

¹⁹ L. Kozaczuk, *Terapia zajęciowa w domach pomocy społecznej*, wyd. Śląsk, Katowice 1999, s. 41–42.

do wzrostu ich jakości życia. Dlatego właśnie powinny być szeroko i intensywnie wykorzystywane także w projektowaniu usług opiekuńczych oraz specjalistycznych usług opiekuńczych świadczonych w domach osób starszych i niepełnosprawnych. Rozszerzenie tego typu świadczeń umożliwia także wsparcie rodziny w uczenie ich sposobów współpracy ze starszym, chorym rodzicem, czasem wręcz odnajduje wspólne ścieżki porozumienia, umożliwia pojednanie rodziny, naukę okazywania szacunku i zachowania godności człowieka starzejącego się pomimo jego rosnących ograniczeń, buduje mosty współpracy i miłości.

Podsumowanie.

Dar lat – czymże jest starość bez miłości

Celem pracy było przede wszystkim ukazanie ogromu możliwości wspierania osób starszych z wykorzystaniem metod i technik terapii zajęciowej. Niezależnie jednak od dobranych metod i technik najważniejszym elementem wsparcia jest okazywany osobom starszym szacunek, zrozumienie, miłość ze strony bliskich osób, cierpliwość i wyrozumiałość dla niedoskonałości wynikających z wieku i choroby, dostrzeganie w osobie starszej Człowieka z jego mądrością życiową, doświadczeniami płynącymi z całego życia, umożliwienie zachowania godności bez względu na ograniczenia. Nie jest to proste, wymaga z jednej strony od terapeutów wyjątkowych predyspozycji, z drugiej strony od rodziny chwili zatrzymania się, niejednokrotnie trudnej sztuki wyborów. Ze smutkiem muszę stwierdzić, iż zdarzają się nadużycia rodzin i terapeutów wobec osób starszych. Zwracanie się po imieniu pomimo braku zgody na to ze strony uczestnika / podopiecznego, zaniedbywanie prawa do intymności, brak szacunku, skupianie się na czynnościach pielęgnacyjnych, pomijając sferę duchową człowieka, to niestety wciąż jeszcze zdarzające się, acz niedopuszczalne uchybienia w pracy terapeutycznej. Skupienie się na obecnym stanie zdrowia i ograniczeniach sprawia, że terapeuta czasem zupełnie pomija fakt wykształcenia, wiedzy i doświadczeń osoby, z którą pracuje, a które niejednokrotnie są większe aniżeli samego terapeuty.

Najważniejszym darem dla osoby starszej jest bez wątpienia ofiarowany czas, uwaga oraz miłość bliskich. Czas towarzyszenia osobom starszym w ich drodze ku smudze cienia jest niezwykle, uczy pokory, sprzyja odnajdywaniu sensu życia, pogłębianiu życia duchowego. Uczy także młodsze osoby, że na starość pracuje się przez całe życie, że jest ona swoistym Darem całego naszego życia.

Dar lat jest jak niewidzialna paczka, która pewnego dnia, kiedy zostanie otworzona, uraduje nas.

*Jest to prezent, na który nie można sobie zasłużyć,
którego nie można sobie kupić, nie można też go ukryć.*

Nie powinniśmy też zakładać, że jest on dany wszystkim w równej mierze.

Dar lat przynosi rozluźnienie starych znajomości, ale w zamian odpowiedzialność za nowe. Dar ten zawiera radość, ale nie jest pozbawiony bólu, zawiera śmiech i łzy, przemijanie i wzrastanie.

Dzięki niemu poznajemy następne pokolenie, z którym uczymy się żyć. Podejmujemy wysiłek, aby tak chętnie przyjmować, jak chętnie dajemy; aby trzymać całą swoją mądrość życiową jak na otwartej dłoni, przygotowani na to, że może ona być zaakceptowana lub odrzucona.

Dar lat może zawierać również nasze cielesne ułomności i ograniczenia, ale także bardzo bogate życie wewnętrzne i zaskakującą umiejętność tworzenia.

Dar lat musi być przyjmowany z wdzięcznością, dlatego, że jest darem naszego życia.

M. Stroud²⁰

BIBLIOGRAFIA

- Brown P., *Najdroższej mamie*, wyd. zespół redakcyjny Edycji Świętego Pawła, Częstochowa 1997.
- Cybulski M., Krajewska-Kułał E., *Opieka nad osobami starszymi. Przewodnik dla zespołu terapeutycznego*, PZWL, Warszawa 2016.
- Fabiś A., Wawrzyniak J. K., Chabior A., *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia z gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Kozaczuk L., *Terapia zajęciowa w domach pomocy społecznej*, wyd. „Śląsk”, Katowice 1999.
- Rottermund J., Nowotny J., *Terapia zajęciowa w rehabilitacji medycznej. Podręcznik dla studentów i terapeutów*, wyd. a-medica press, Bielsko Biała 2016.
- Stroud M., *Darem jest czas*, wyd. Święty Paweł, Częstochowa 1996.
- Tielsch I., *W oczekiwaniu starości*, [w:] A.A. Zych, *Przekraczając smugę cienia. Szkice z gerontologii i tanatologii*, wyd. „Śląsk”, Katowice 2009.

Netografia

1. GUS, <http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 28.12.2017 r.].
2. <https://terapiaesp.wordpress.com/2013/07/09/patologia-zajeciowa-czyli-o-zawodzie-terapeuty-w-rp/> [dostęp: 30.01.2017 r.].
3. Nawrot M., Kopij E., Suska E., Woroniuk A., Kuczyńska A., *Klasyfikacja rodzajów, metod, technik i form terapii zajęciowej*, <https://www.google.pl/search?q=szubin+metody+i+techniki+terapii+zajeciowej> [dostęp: 22.01.2017 r.].

²⁰ M. Stroud, *Darem jest czas*, Częstochowa 1996, s. 2.

Hennadii Moskalyk
Oksana Vasylenko
Ukraine

PSYCHOLOGICZNE WARUNKI WSTĘPNE OPANOWANIA JĘZYKA OBCEGO JAKO ŚRODKA KOMUNIKACJI W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF COMMUNICATION IN THE INFORMATION SOCIETY

Streszczenie: Artykuł ukazuje naukę języka obcego jako ważną wartość w nowoczesnym społeczeństwie informacyjnym. Autor prezentuje eksperyment przeprowadzony przez Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny Dragomanov na Ukrainie wśród studentów dziennych Wydziału Języków Obcych. Kładli szczególnie nacisk na umiejętność skupiania uwagi, samodzielnego myślenia i organizacji pracy własnej.

Abstract: Article presents learning a foreign language as a really important value in modern, information society. Authors presents the experiment conducted at Dragomanov National Pedagogical University at the Foreign Languages and Ukrainian linguistics departments among full-time students. They emphasize the role of attention, thinking and self-organization.

Słowa kluczowe: nauka języka obcego, skupienie uwagi, myślenie, efektywne uczenie, organizacja pracy własnej, społeczeństwo informacyjne

Key words: learning a foreign language, attention, thinking, self-organization, effective learning, information society

Actuality

Accelerating of the economic growth is impossible without social improvement of the society's modern means of communication and information services. Knowledge and use of a foreign language is the foundation for building of a scientific and information society.

The methodology of teaching a foreign language for many centuries relied on the researches in the field of psychology. This is not by chance, as learning a foreign language is a complex psychological process. Any teaching method is always based on a certain psychological theory, which determines the basic approaches to learning.

Until recently behaviorism has had the greatest impact on methods of teaching foreign languages. From the standpoint of behaviorism the most important feature is a collection of individual behaviors, organized and relatively stable system of skills. During the life a person acquires activity skills. The subject of learning, acquiring skills through trial and mistakes has become central to the behaviorists. Changing incentives and reinforcements, as they consider, you can find the person to program the desired behavior. As part of the process of learning a foreign language behaviorism ignores the possibility to influence thinking and consciousness of the learner. According to behavioral learning theory, learning a foreign language is the process of developing skills through imitation.

Among prominent foreign scientists and practitioners involved in the study of these issues were L. Blumfield, G. Palmer M. West, Charles Fries, Robert Lado, V. Rivers and others.

Throughout the long history of the formation and development of different approaches to learning a foreign language it can be observed that very often the researchers are interested in studying cognitive processes. For example, a large influence on the methods of teaching foreign language had heshtalyzm that recognizes the primacy of the perception of ordinary shapes of the reality surrounding man. This approach to the study of the human psyche was helpful in trying to introduce a foreign language in a simple language structures. This contributed to a better selection of linguistic material. The ideas of associanism proved to be very useful for memorizing foreign words¹.

¹ Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1995. - № 5 – С. 13 – 18.

Among our scientists considering these questions are: A. Leontiev², B.V. Beliaiev³, N. Zhyhkin⁴, V.A. Artemov⁵, I.A. Zimniaia^{6,7}.

In the context of studying the nature of bilingualism the study of the problem of foreign language skills, which in turn ensure the success of learning a foreign language, is carried out. It is obvious that foreign language skills are interconnected with individual psychological qualities of students. This is confirmed by many studies of students' individual psychological characteristics and their relationship with other language abilities and successful learning a foreign language^{8,9}.

According to I.A. Zimniaia, P.V. Lushin, S.D. Maksimenko, the development of a foreign speech depends on many mental functions and aspects of mental activity, to which perceptions, attention, memory, and native speech belong. In order to investigate the regular changes that occur in the students' mental functions in the educational process of mastering foreign speech, we need to show their place and role in this process, while limiting ourselves to analyzing those that most influence it. According to our subject of study, the assimilation of foreign speech is carried out under the condition of activation of the features of attention, thinking and optimal manifestation of the organization of students' personality.

² Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.

³ Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. - М.: Просвещение, 1965. - 227 с.

⁴ Жинкин Н.Ш. Механизмы речи / Н.Ш. Жинкин. - М.: АПН РСФСР, 1958. - 370 с.

⁵ Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артёмов. - М.: Просвещение, 1969. - 279 с.

⁶ Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. - М.: Просвещение, 1985. - 159 с.

⁷ Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (На материале интенсивного обучения): автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / М.К. Кабардов. - М., 1983. - 25 с.

⁸ Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (На материале интенсивного обучения): автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / М.К. Кабардов. - М., 1983. - 25 с.

⁹ Мазурик Т.Н. Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка (В связи с иноязычными способностями): автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Т.Н. Мазурик. - М., 1984. - 16 с.

Non-verbal speech activity is carried out during the processes of perception (listening, reading) and reproduction (speaking and writing) of oral and written speech.

Consequently, the attention properties in the process of learning a foreign language are actualized, and also organize and control the perception of information, its comprehension, memorization, preservation and formation of skills of productive reproduction of the acquired material. Although, in the process of mastering a foreign language not only the attention implements these functions, but their quality depends on the organization of the student's personality and deep thinking.

Purpose

The main tasks of our ascertaining experiment were to study the basic properties of attention, thinking of students, organization of personality and relationships between them and the success of learning a foreign language. The study was conducted at Dragomanov National Pedagogical University at the Foreign Languages and Ukrainian linguistics departments among full-time students. The study involved 240 students of 1–4 courses.

Methodology

We used the following empirical methods: observation, interviews, questionnaires, testing and statistical methods of data processing. In polls, surveys and tests we used standardized questionnaires and reliable psychodiagnostic methods (Bourdon test, technique "Encoding", "Attention span" by K.K. Platonov, switching attention – by changing the method of adding numbers written under each other; for determining the level of students' thinking – method for analyzing relationships of concepts "Simple Analogy"; ability to plan their activities was determined by the method of V.F. Morhun, students' responsibility – with help of multivariate analysis and functional responsibility by V.P. Priadiyev, subjective control – by the method of J. Rotter).

While studying sustained attention, we got some data, which indicate that the vast majority of students (50%) in each course has an average level of sustained attention, but the percentage of students with low and below-average sustained attention is greater than the percentage of students with high and above-average sustained attention. Thus, in the first and fourth courses about 5% of students have above average sustained attention, and with the below-average and low sustained attention there are about 23% of students. In the second course with high and above average sustained attention there are 13% of students, and low and

below average – 30.9% of students. In the third course with low and below the average level of sustained attention there are 46.2% of students, but no student has high or above average levels of sustained attention.

Observations make it possible to assert that students with low and below average levels of sustained attention have difficulty in listening texts, make a lot of grammatical mistakes in speech, and their writing is characterized by incomplete statements, lack of consistency and incorrect use of grammar and lexical units. The presence of a larger number of students with high and above-average level of sustained attention in the junior courses than older, we can explain by the fact that students are more interested in learning and their innovation in higher education compared with the school.

Having analyzed the number and distribution of mistakes while performing diagnostic tasks by students, who successfully learn English, and those with average achievement, we can state that the latter get tired when performing repetitive work, they can not mobilize their volitional efforts and therefore have less ability for self-organization in learning.

Sustained attention is interrelated with the educational progress of students, which is also confirmed by correlation analysis, but not strong statistical relationship. This suggests that sustained attention does not significantly affect the success of mastering English language. The trends of correlation between these phenomena are not consistent, in the third year statistically significant correlations weren't found that could be explained by the influence of different reasons, such as acquiring those phenomena quantitative changes and preparing for the emergence of their quality. Other factors can also influence such as subjective complexity of the tasks in English for students of third year and so on.

The results confirm the lack of students' switching attention that can cause mistakes that they make orally and in written tasks, moving from one task to another as we received positive correlation between switching attention and academic success in the first, third and fourth years.

The coefficient of students' switching attention in the first year is less than the undergraduate that does not contradict the results obtained by L.N. Fomenko, that switching attention varies with age. This means that switching attention is changing gradually with the age, but our task will be the development of switching attention within the system of stable and focused attention of the individual. We assume that under such conditions, learning a foreign language will be more effective.

There is a statistical link between research results of sustained and switching attention among students of the first ($r = 0,38$, $p < 0,01$) and fourth years ($r = 0,33$, $p < 0,05$). As the statistical analysis shows there is no correlation between these

properties among the students of second and third course. It could also indicate that some properties of attention among students of second and third courses undergo internal changes, rebuilt or have any qualitative changes in the structure of individual students.

Many students have low switching attention combined with high mobility and sustainability of mental processes and switching attention. These students mainly have the average level of switching attention. Conversely, there are students who have intermediate and high switching attention combined with low mobility of mental processes. These students have mostly poor performance in English. This means that students with higher effectiveness in learning English have more developed sustained attention or exert more willpower and show greater ability for self-control to hold the attention of the material which is being learnt.

Students' distribution of attention is about 7 points, which means that the students have average level of attention of this property.

Correlation analysis showed that there is a statistical relationship between the distribution of attention and educational progress of students only of the first and second courses. The students of the third and fourth years have low correlation, which isn't statistically significant, that gives reason to believe that the success of learning a foreign language of the undergraduate does not directly dependent on the distribution of attention. The level of foreign language of undergraduate students requires more sustained attention than distribution.

Having done correlation analysis between the distribution of attention and success in learning a foreign language, we have received results that indicate that in the first and second courses there is a positive statistical relationship. In the first year we got such figures $r = 0,34$, $p < 0,01$, in the second year – $r = 0,33$, $p < 0,01$, which shows the connection between the distribution of attention and progress in learning a foreign language. The third- and fourth-year-students have low correlation, statistically unreliable. In the third year there is a tendency to negative correlation. We can assume that the distribution of attention at the undergraduate does not directly affect the success of mastering a foreign language. At the level of senior students' learning a foreign language is so that sustained attention is more needed. As mentioned above, in the fourth year students a statistical relationship has been found between the sustained attention and learning a foreign language. The third year students may have internal personality changes, their properties differentiate between them, which affects the display of attention and its impact on performance.

Students with low levels of the distribution of attention make mistakes in such tasks for listening, where they have to fill in gaps in the text with the right phrases and words, or complete the table. They can not properly and fully perform such tasks even when listening two–three times. When the level of the distribution of

attention is low, the students make mistakes when they have to read the text and at the same time do written assignments.

Between the distribution and sustained attention, there is statistical relationship among students in all courses, except the third. This means that students can perform tasks that require the distribution of attention, with large texts, as well as a fairly large task for listening. Correlation analysis showed statistical connection between distribution and sustained attention of the students in all courses (freshman $r = 0,24$, $p < 0,05$, in the second year $r = 0,52$, $p < 0,001$, the fourth – $r = 0,38$, $p < 0,01$), and the third year is very weak statistical relationship ($r = 0,35$). This means that, for example, when listening to the text, students can focus simultaneously on listening and taking notes. But between indicators of distribution and switching of attention statistical relationship exists only in the fourth year students ($r = 0,28$, $p < 0,05$). Students of the first, second and third courses don't have correlation between these phenomena – it is low, not statistically significant. For example, while reading text and responding to the questions, for students of 1–3 courses it is difficult to switch from translating the text or discussion. Therefore, from the provided above correlation between distribution and switching of attention, we see that the fourth-year students have a statistical relationship between the properties of attention (stability, switching, distribution), indicating better of the internal organization of attention. Students of the first, second and third courses have properties of attention which are more separated, they are not all closely related, especially in the third year students.

The students' attention span is on average three objects that meets age requirements. The percentage of students, who have the attention span of four, five and six objects, some of the first year – 19%, the second – 38%, the third – 8% in the fourth – 27%. The average attention span of students corresponds to the average accuracy of perception.

The students who show low attention span, basically make lexical mistakes while listening, reading and grammar mistakes while writing essays and performing tasks which contain more than one grammatical phenomenon.

The correlation analysis of data concerning the attention span of the students and their academic achievement shows that the students of the second and fourth year have a statistical relationship ($r = 0,41$, $p < 0,001$ and $r = 0,46$, $p < 0,001$). Among the students of the first and third courses correlation between these indices is low, not statistically significant. Thus, learning lexical and grammatical material, as well as reading and listening texts of large volume depends on the level of attention of students.

The correlation analysis has revealed the following correlations between attention span and sustained attention of students: freshman ($r = 0,41$, $p < 0,001$), in the second year ($r = 0,32$, $p < 0,01$). Among the students of the fourth and third

courses statistical relationship between the phenomena mentioned is unreliable. Perhaps more in terms of texts for reading and listening require greater students' attention span and greater sustained attention, but it requires proper level of distribution of attention and correlation analysis showed that students in the first, third and fourth courses have statistical relationship which is very low, unreliable. Among the second year students there is the relationship between distribution and attention span ($r = 0,34$, $p < 0,01$). Correlation analysis showed a correlation between attention span and switching attention only of first-year students ($r = 0,39$, $p < 0,001$). This means that when learning a foreign language at an early stage when the texts are small and there is less lexical material, students' switching attention has a close relationship with the attention span.

To determine the level of students' thinking we used the method to analyze relationships in pairs of concepts. The students were given the pairs of words, which are in certain relationship, to reflect significant in the sense of concepts and relationships between them and to choose the best word for the given one.

Once we've processed the data, we obtained the following results. Among the students of the first year the level of thinking operations to find the successful solution of problems of establishing analogies equals 3.9 (maximum score – 9), in the second year – 3.8 points; the third – 2.1 points; the fourth – 5.8 points. Most students have made mistakes in genus-species relationships. So, when they have a pair of words *diamond* – *rare*, the correct word for *iron* to pick would be *common*. The students also made a lot of mistakes in relationship like this pair of words *electricity* – *wire*, for which the right answer for word *steam* would be *pipe*. In fact in this type of setting relations between the concepts 70.3% of first-year students, 78.5% of students of the second year, 84.6% third-year students and 46.4% fourth year students made mistakes. The data indicate students' low ability to think abstractly, which can cause poor formation of reproductive vocabulary and grammar skills, especially during tasks such as to fill in the gaps with an unlimited number of words, lexical transformation, to pick a sentence to fill gaps in the text, placing parts of the text in the correct order.

The correlation analysis revealed that almost all properties to some extent are linked, but the organization of attention of the students is at a low level. This is especially true for the third-year students, as properties of attention are weakly related. The reason for this could be the restructuring of internal changes in personality.

Using correlation analysis of the results of attention research and thinking we have found out that first-year students' thinking has connection with the sustained attention and switching attention; the students of second course – only with the attention span; the third year students' thinking has the relationship with sustained attention, attention span and switching attention, and the fourth year

students' thinking has relationship with all the properties of attention and success in learning English, except the switching attention (which we can explain that the students have low ability to switch their attention in the process of thinking and deep concentration). These data are consistent with the opinion M.F. Dobrynin [85] that the level of attention is closely associated with the level of mental activity and the level of mental activity affects the level of the general organization of attention.

On analyzing the results of students' development of attention and thinking and the results of statistical data such as correlation analysis, we can say that the level of organized attention of the internal organization of the students is low. Not all properties of attention, thinking are closely linked among the students from first to fourth year. Considering the level of ability to manage time and responsible attitude to the target and self-control, we found the levels of the students' ability to self-organization.

With a high level of students' self-organization we found only 2.3% (2) of students in the second year and 10.7% (6) students in the fourth year. These students with a high level of self-organization have high achievements in a foreign language (they are characterized by systematic homework, consistency in the presentation of the written works, they always do tasks thoughtfully, ask teacher to explain the material they don't understand). Intermediate level of self-organization was determined among 70.2% (52) of first year students, 61.9% (52) of second year students, 61.5% (16) of the third and 75% (42) students of the fourth year. It is interesting that the students, who have intermediate level of self-organization, are with high, medium and low achievements in a foreign language, but the average level of achievement prevails. These students are mainly oriented to external control and responsible attitude to group tasks, they are able to set a goal, but not always are successful to end.

Low self-organization we found among 29,8% (22) of first year students, 35.8% (30) students of the second, 38.5% (10) students of the third and 14.3% (8) fourth-year students. Students with low level of self-organization have mainly low and average marks in a foreign language; they don't systematically prepare for classes and do not show the persistence in performing tasks. There were found several students with low level of self-organization who have high achievements in a foreign language in the fourth year. These students have well-developed communication skills as they use English to communicate with foreigners, they are also good at listening tasks.

Thus, the data show mainly intermediate and low level of self-organization of students, which means that students have low ability to work on their own on the study of a foreign language. And because learning a foreign language requires working on vocabulary and grammar material and reading original texts and arti-

cles, we can assert that low marks in learning a foreign language can be caused by the inability of students to organize their educational activities. They have mostly low and intermediate level of self-organization that may be the cause of poor performance in learning which was conformed by correlation analysis. This means that students can not organize themselves in order to study a foreign language, that's why systematic work on vocabulary suffers, they also demonstrate inability to focus and understand foreign speech, they make common mistakes especially when moving from one task to another in oral and written language (for example, moving from theoretical assimilation of grammatical rules and structures to their practical application, from reading the text to its discussion.) Since stable relations between attention, thinking and self-organization have not been revealed, so we can speak of middle and low-level of the students' self-organization.

Scientific novelty

Formation of the attention with its relationship with thinking and self-organization is a time-consuming, planned and systematic process that requires training self-organization according to the requirements of credit-modular system of education, and for the teacher it's hard work and careful selection of exercises, tasks (both individual and group) and role-playing games relevant to the class and the level of students' foreign language. Development of attention together with thinking is advisable to perform such tasks as discussions, talk shows, creating a range of ideas and others. The development of students' ability to plan time – can be through group and individual counseling for planning individual work on the study of foreign languages and using of role-playing, and the development of responsible attitude and self-control can be realized in group and pair activities using mutual control.

At English workshops we used various communication tasks and training exercises that affect the development of attention and improve the understanding of theoretical questions and the grammatical structure of a foreign language. While doing the exercises on the development of attention, we tried to use mutual checking of written assignments that promotes concentration and takes into account the fact that too rapid transition from one activity to another is tiring; that the distribution of attention between multiple activities can be effective only if all activities, except basic, are automated; that the level of attention and attention span are inversely related – increasing elements perceived causes reduction of attention and vice versa.

Foreign language lessons have great potential for the development of thinking. Learning a foreign language is teaching foreign-speaking thinking, because owning a language means thinking it. A foreign language is only a means by which a person expresses his thought. We created natural communicative situations in

our classes, the purpose of which was to exchange opinions taking into account the interests, life experiences and individual characteristics of students. For example, the use of detective stories is effective for the development of thinking. The teacher tells the students the beginning of the detective story, and then one or two sentences of the end, or the result of the story. Students should analyze the situation, develop the course of events so that logically reach the end. Then the teacher reads the whole story from beginning to end, and students compare their story with the original one, which also develops the sustained attention, as well as the flexibility and criticality of thinking. An exercise that can be used to revise lexical units of the topic of any kind is called "Bingo!". It develops students' sustained and distribution of attention, as well as the switching attention in a complicated version. Here is an example of a game that we did when we taught irregular past verbs (Past Simple). The teacher gives students cards with a list of words. Then he reads the words, and students, after hearing the word, should cross it out. If the student has all the words crossed out, he says the word "Bingo!". When the teacher finishes reading the words, students should have all the words crossed out. If there are lexical units left on the card, it means that the student listened inattentively and missed the word. In a complicated version, the teacher reads words in the present tense or in their native language. Thus, we focused only on several examples of holistic work, the goal of which is to increase the effectiveness of learning a foreign language, taking into account individual psychological characteristics of students.

Conclusions

We have revealed that students have mostly low and intermediate level of attention, thinking and self-organization that may be the cause of poor performance in learning. This means that students can not organize themselves in order to study a foreign language. We examined the properties of thinking and attention in their close connection with self-organization, which are necessary for effective learning of foreign languages and identified opportunities for the development of mental functions in foreign language lessons. Mastering of foreign speech activity comes true on condition of activating of attention, thinking and optimal display of good organization of students' personality. We have also given examples of games and tasks at English lessons for the development of these properties.

LITERATURE

- Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артёмов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
- Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

- Добрынин Н.Ф. Об организованности внимания / Н.Ф. Добрынин // Вопросы психологии внимания: сб. науч. тр. – М., 1974. – С. 3 – 11.
- Жинкин Н.Ш. Механизмы речи / Н.Ш. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
- Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
- Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 159 с.
- Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (На материале интенсивного обучения): автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / М.К. Кабардов. – М., 1983. – 25 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
- Мазурик Т.Н. Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка (В связи с иноязычными способностями): автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Т.Н. Мазурик. – М., 1984. – 16 с.
- Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1995. - № 5 – С. 13 – 18.
- Blumfield L. Outline guide for the practical study of foreign languages. – Baltimore, 1942. – 150 p.
- Fries Ch. A new approach to language learning: Teaching English as a second language / ed. By N.B. Allen. – New York, 1965. – 320 p.
- Lado R. Language teaching: A scientific approach. – New York, 1964. – 320 p.
- Palmer H.E. The principles of language study. – London: Oxford University Press, 1969. – 348 p.
- Rivers W.M. The psychologist and the foreign language teacher. – Chicago & London: the University of Chicago Press, 1968. – 322 p.
- West M. Learn to speak by speaking. – London: Longman, 1961. – 456 p.

Pojasok Tamara
Moskalyk Hennadii
Bespartochna Olena
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Ukraine

INFORMACJA I KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH PRZYSZŁYCH WYKWALIFIKOWANYCH PRACOWNIKÓW W ASPEKTACH INFORMATYZACJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

INFORMATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE QUALIFIED EMPLOYEES IN THE ASPECTS OF HIGHER EDUCATION INFORMATIZATION

Streszczenie: Idea „społeczeństwa informacyjnego” jest szeroko badana. Analizowane są główne zadania i szczególne cechy informatyzacji we współczesnej edukacji. Potwierdza się konieczność posiadania przez nowoczesnego nauczyciela kompetencji informatycznych. Zdefiniowano rolę, dokonano analizy cech szczególnych i zidentyfikowano komponenty kompetencji w zakresie informacji i formacji komunikacyjnej przyszłych wykwalifikowanych pracowników, a także działania podjęte w celu ich utworzenia.

Abstract: The essence of the “information society” concept is widely examined; the main tasks and peculiarities of informatization in modern education are analyzed; the information competence necessity for a modern teacher is proved; a role has been defined, the analysis of peculiarities has been made and the components of the information and communicative formation competence of future qualified employees have been identified, as well as the actions taken for its formation.

Słowa kluczowe: kompetencja informacyjna i komunikacyjna, wykwalifikowani pracownicy, informatyzacja edukacji, kompetencje informacyjne nauczyciela

Key words: information and communicative competence, qualified employees, informatization of education, information competence of a teacher

The fast development of the world and information society is aimed at professional education to achieve the task of forming a person who can think

creatively, quickly acquire new knowledge and be able to apply it to find a solution in new non-standard situations. A modern graduate of a higher institution must be competitive in the labor market, and to become such a person, when studying he should acquire not only highly specialized, but also systemic fundamental knowledge that leads to the holistic perception of the world scientific picture, the intellectual development of a person and its adaptation to rapidly changing socio-economic conditions and technological development.

The transition from industrial to the information society has also changed the gist of the professional work of qualified employees, because a modern qualified employee is a representative of the production processes manager, whose duties include not only understanding and managing the actual production process, but also the deduction of its potential opportunities, market influence, scientific-technical progress, social changes, etc.

Moreover, modern socio-economic conditions require a specialist to have continuous improvement of professional skills and knowledge of the latest workings, modernization and inventions. The solution of this task is possible on the condition of the employee's sufficient knowledge of the informational and communicative competence, his active creative search, which in its turn can exist only provided the improvement of the learning process, in particular, by means of information and communication technologies introduction in the educational process is held.

According to O. Klymenko [1], the use of traditional technical means does not lead to the learning process intensification, while the introduction of the information and communication technology into the educational process provides an opportunity to improve the quality and efficiency of the learning process, provide a high level of student motivation and gives a chance to individualize the learning process.

The questions of educational process informatization, as well as informational and communicative competence formation of specialists are studied in the scientific works of many foreign and our native researchers, among which one can find works of such scientists as N. Abu-Amara [6], V. Bykov [3], O. Glazunova [4], N. Morse [4], M. Castells [5], S. Pypert [7], T. Poyasok [8], D. Sanford [6], O. Spivakovsky [2], V. Chang [6], etc., who conducted research on the problems of educational process informatization; M. Kisil [10], I. Kostikova [11], N. Kulga [9], T. Kurova [13], L. Khudolii [12], and others, who carried out scientific investigations as for the informational and communicative competence formation of specialists.

However, the pedagogical literature analysis allows us to make a conclusion that, despite the large number of works presence, the problem of the informa-

tional and communicative competence formation of future qualified employees is not considered to be enough and therefore requires a more thorough study.

The main material presentation

Each historical stage of the society development is accompanied by factors that determine the direction of its development. As E. Dubrovsky claims, the level and nature of social communication, technology and technique of so-called information-exchange processes are the dominant factors of the society development at the beginning of the XXI century [14].

The concept of "information society" appeared in the early 90's of the twentieth century and is defined as a society of knowledge economics and global competence. According to V. Bykov [3], N. Morse [4] and O. Glazunov [4], the main objective factors of the information society emergence is the sharp emphasis that is paid to the knowledge and information part, which become an important strategic resource of a society, provide adequate development of the personality, accelerated development of high-tech branches of the economics.

The definition of M. Castells points out that commonly accepted features of the information society are: the possibility to obtain information on any issue; the availability of the information technology and the corresponding infrastructure necessary for work in the state; wide development of communication networks; information transfer on a global scale; ensuring the formation of a single world information space [5].

Today the professional training of a specialist acquires new features and directions, one of which is the informatization of educational process. Foreign scientists and researchers N. Abu-Amara [6], D. Sanford [6], V. Chang [6], S. Paypert [7] and others, as well as Ukrainian scholars, contributed greatly as for solving problems of educational process informatization.

V. Bykov believes that informatization of educational process is a set of interrelated organizational and legal, socio-economic, educational, methodological, scientific and technical, production and management processes aiming at fulfilling information, computing and telecommunication needs (other needs that are associated with the introduction of information and communication technologies methods and means) of the educational process participants, as well as those who manage and provide this process (including its scientific and methodological support and development) [3].

The main goal of the educational informatization process is to increase the efficiency of the educational process through the transition from illustrative and explanatory methods as well as the mechanical getting of factual knowledge to

mastering the ability of acquiring new knowledge without any help, expanding the amount of it and improving the quality of information presentation, improving methods and techniques for its processing, as well as the necessity for participants of the educational process to acquire practical skills how to use advanced information technologies in a particular activity [8].

Informatization of education allows to take into consideration the multiplicity of directions of use of informational technologies within the educational establishment, involves the creation of a single information and educational space on the basis of informational and communicative technologies, setting up communication between the participants of the interactive informational exchange. At the level of a separate institution of higher education, informatization of education provides the use of informational technologies for the organization of educational process, provision of scientific-research work and implementation of administrative and management functions.

Modern information technologies are characterized by the presence of the World Wide Web, e-mail, providing wide communicative opportunities. Therefore, information technologies can be called informational and communicative technologies.

The use of informational technologies in the educational process puts tasks before psychological and pedagogical sciences that require a review of the fundamental provisions of the theory of learning, rethinking of the experience of implementing new informational technologies, analyzing and evaluating the possibilities of their use in the professional training of qualified employers. Creating the theoretical conception of computer training, scientists should have taken into consideration the technical capabilities of computer technologies, general psychological and pedagogical patterns of educational activity, and separately – the peculiarities of the use of informational technology in the training of qualified employers. [15, p. 36].

The realization of information and computer technologies into education has led to the appearance of new forms of learning, based on electronic means of processing and transmitting information.

The up-to-date (modern) level of information and computer technologies development greatly enhances the access to learning information for teachers and students, improves the efficiency of educational management institution as a social-pedagogical system, simplifies the integration of the regional system of education into national and world, greatly facilitates access to international sources in the branch of education, science and culture, etc. [16, p. 95].

O. Spivakovsky notes that the use of modern information technologies in education helps to discover, to preserve and to develop the individual abilities

of students which exist in each person as a unique combination of personal qualities; the creation of cognitive interests, the desire for self-improvement and self-actualization of schoolchildren; provides the complexity of studying the phenomena of reality, the relationship between natural science, technology, humanities and art; permanent dynamic updating of the content, means, forms and methods of learning and educational processes [2, p. 254].

As S. Sysoev notes, the functions of informational and communicative technologies in higher education are [17, p. 17]:

- social – recognition the role played by informational and communicative technologies in society today, representation of educational institutions the interests of society;
- pedagogical – support of the process of teaching, providing more modern and high-quality materials, increasing the efficiency of communication between the teacher and the student;
- professional – preparing students for the types of professional activities that require the skills of using informational and communicative technologies;
- administrative – automation of administrative and economic activity and educational process of a higher educational institution, ensuring their openness.

As N. Kulga notes, one of the most important tasks of informatization of education is the formation of information competence of a specialist whose level of formation is determined firstly, by knowledge about information, informational processes, models and technologies; second, by skills and abilities to apply means and methods of processing and analysis of information in various activities; thirdly, by the ability to use modern informational technologies in professional activities; fourthly, by the outlook of the world as an open informational system [9, p. 193].

So, there is a problem of the formation of the informational and communicative competence of future specialists, in particular qualified employers, which includes the inconsistency of students' professional training with modern requirements for graduates of higher education who are not able to use the opportunities of informational and communicative technologies in professional activities and resources of the World Wide Web for implementation tasks of professional direction.

The important condition of using ICT in higher education is teachers' interest in using them. But the conservative views of the personnel of higher educational institutions, the great pedagogical load, the low level of informational and communicative competence of teachers, the absence in most of them of basic

psychological and pedagogical training and preparation for the use of informational and communicative technologies in the educational process negatively affect the effective implementation of ICT in teaching of future qualified employers. M. Kysil [10], I. Kostikova [11], L. Khudolii [12] emphasized the necessity of the development of informational and communicative competence of teachers of higher education, changing the role and character of the teacher in the conditions of informatization of education.

Information and communication competence is understood as the integral characteristic of a person, which involves the motivation to master the relevant knowledge, the ability to solve problems in training and professional activities through computer technology and devices [13].

Components of ICT competencies, described by the International Society for Technology in Education (ISTE) [18]: ICT Vision: Understanding and Understanding the Role and Importance of ICTs for Work and Life-long Learning; ICT culture: a way of understanding, constructing, world-view vision of digital technologies for life and activity in the information society; ICT knowledge: a set of factual and theoretical knowledge that reflects the ICT industry for learning and practical activities; ICT practice: the practice of applying knowledge, skills, skills in the field of ICT for personal and public vocational and educational purposes; ICT-Improvement: the ability to improve, develop, generate new ICTs and ICT tools for learning, professional development, and personal development. That is, ICT competence today is an obligatory part of the professional competence of a specialist of any direction.

We agree with the opinion of L. Khudolii, who thinks that the integration criterion of a teacher's thorough preparedness in modern conditions can be represented by a triad of qualities: pedagogical skill + art of communication + application of new technologies [12]. According to I. Kostikov, "in the presence of the ICT competence of the teacher and the student, one can speak of the effectiveness of education: literacy (general and professional) → education and experience → professional competence and self-education → culture and mentality" [11, p. 39]. We agree with the opinion of L. Khudolii, who believes that the integration criterion of a teacher's thorough preparedness in modern conditions can be represented by a triad of qualities: pedagogical skill + art of communication + application of new technologies [12].

Thus, the level of ICT competence of the teacher becomes one of the decisive conditions for the successful use of information and communication technologies in the process of training the future skilled worker and is one of the problems of informatization of modern higher education, namely: the problem of the readiness of teachers of higher educational institutions to work with information – communication technologies, electronic learning tools, software products

for professional use and the ability to combine tools and methods of traditional and computer education. Despite the outline, the process of implementing ICTs in higher education institutions tends to be spontaneous, under the conditions where there is an urgent need for informatization of the educational process based on the widespread use of information technology education in the lack of elaboration of pedagogical aspects of the use of these technologies in higher education institutions and is accompanied by a number of contradictions, as indicated by M. Kademiya, M. Kozyar, T. Tkachenko, L. Shevchenko [19], such as: orientation only on the possible didactic potential of information-computer thinner technologies (increase of visibility, operational control, training of typical skills, increase of interactivity, etc.), and not on the necessity of development of educational process with their use; orientation of models of use of information and computer technologies to improve the efficiency of the teacher and student in the framework of traditional goals, results and content of training, when a part of the functions of the teacher is transferred to the computer that does not allow to fully use the potential of the latest information technologies and to modernize the learning process; use of information and learning environments only as an instrument, means of activity and communications, sources of information, without paying much attention to its content part and pedagogical conditions for its effective functioning.

Today, information has become a social strategic resource that provides the competitive advantage of higher education institutions, among them competitive competition in the educational services market, in this regard, significant changes in the role of information and in the management of higher education institutions are taking place. The decision of these difficulties heads of higher educational institutions are solved by means of information and computer technologies of the information system of the higher educational institution, which contains information on the organization and monitoring of the initial activities of students.

An information system that provides quality monitoring that meets the needs of a particular institution will reflect: student achievement and performance indicators; opportunities for graduates to get a job/job placement; satisfaction of students with the educational programs they perform; the effectiveness of the teachers; character of the student's staff; available teaching resources and their cost; key indicators of the activity of this educational institution is one of the components.

According to P. Lizunov, A. Biloshchitsky, R. Lisnevsky, T. Lyashenko, the information system, which, on the one hand, provides access to the necessary, valid, consistent and complete information necessary for users, on the other hand, is a necessary tool for the activities of employees higher education and

student training, allows managing processes, data and people, can be considered in terms of supporting the life of a higher education institution [20].

Accepting the opinions of scholars, we believe that the effective use of information and computer technologies in the process of training future skilled workers in a higher educational institution will be effective if:

1. they will be presented as a systematic method of designing (from the goal to the learning outcomes, implementation, adjustment and subsequent reproduction of the learning process);
2. focused on the creative development of the student's personality;
3. the personnel and material and technical resources of the higher education institution will be mobilized and effectively used;
4. the process of informatization of the activity of the higher education institution will be of a complex nature, meet the requirements of the world quality management system and go in two directions: the use of information and computer technologies directly in the educational process and scientific activities, and for the organization and pedagogical monitoring of the professional training of future specialists.

The organization of professional training of a future specialist in a higher education institution involves the following areas of use of information and communication technologies:

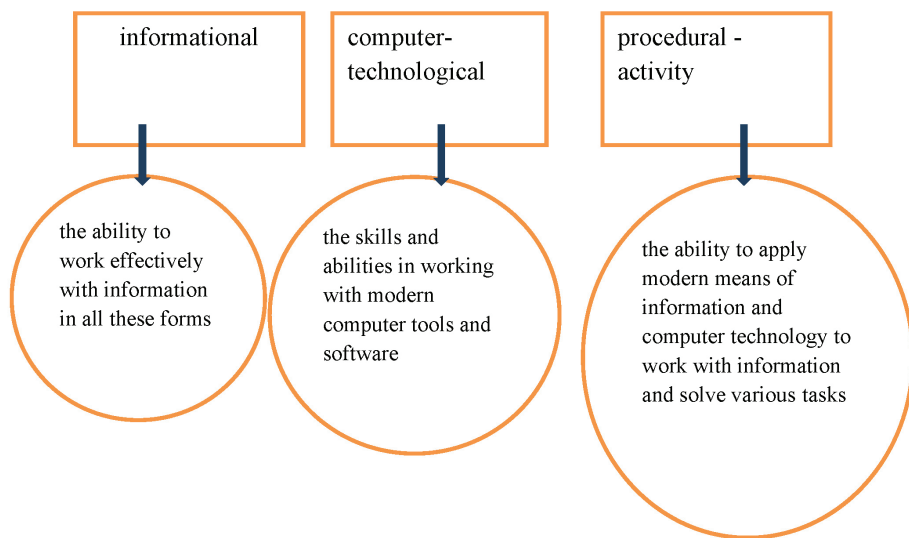
- as a means of learning that provides both the optimization of the process of knowledge and the formation of an individual style of professional activity;
- as a subject of study, which involves familiarization with modern methods and technologies of information processing, taking into account the specifics of the organization of information processes in the professional environment;
- as an instrument for solving professional problems, managing and monitoring the process of professional training.

Taking into account the functions and directions of the use of informational and computer technologies in the activity of a higher educational institution, informational subsystems of a higher educational institution can be divided into logical units:

- informational and subject unit – provides professional training of a future specialist, includes: direct use of informational and communication technologies in the process of vocational training and research work; informational and substantive accompaniment of the specialist training process; computer diagnostics of knowledge, which is an integral part of the learning process and is related to the administrative component;

- administrative-organizational unit – provides planning, control, accounting, analysis, regulation, data exchange, that is, to provide the organization and support of the specialist training process;
- site of the higher educational institution – a link connecting the informational-subject and administrative-organizational units and performs the following functions: reporting to external users and students of operational information about the activity, present and scientific achievements of the educational institution; organization of educational process; support for communication with other scientific and educational institutions; realization of access of students to electronic educational resources.

Taking into account the directions of use of information and communicative technologies, in the information and communicative competence of a skilled worker we can distinguish such components as information, computer-technological and procedural-activity (Pic. 1).

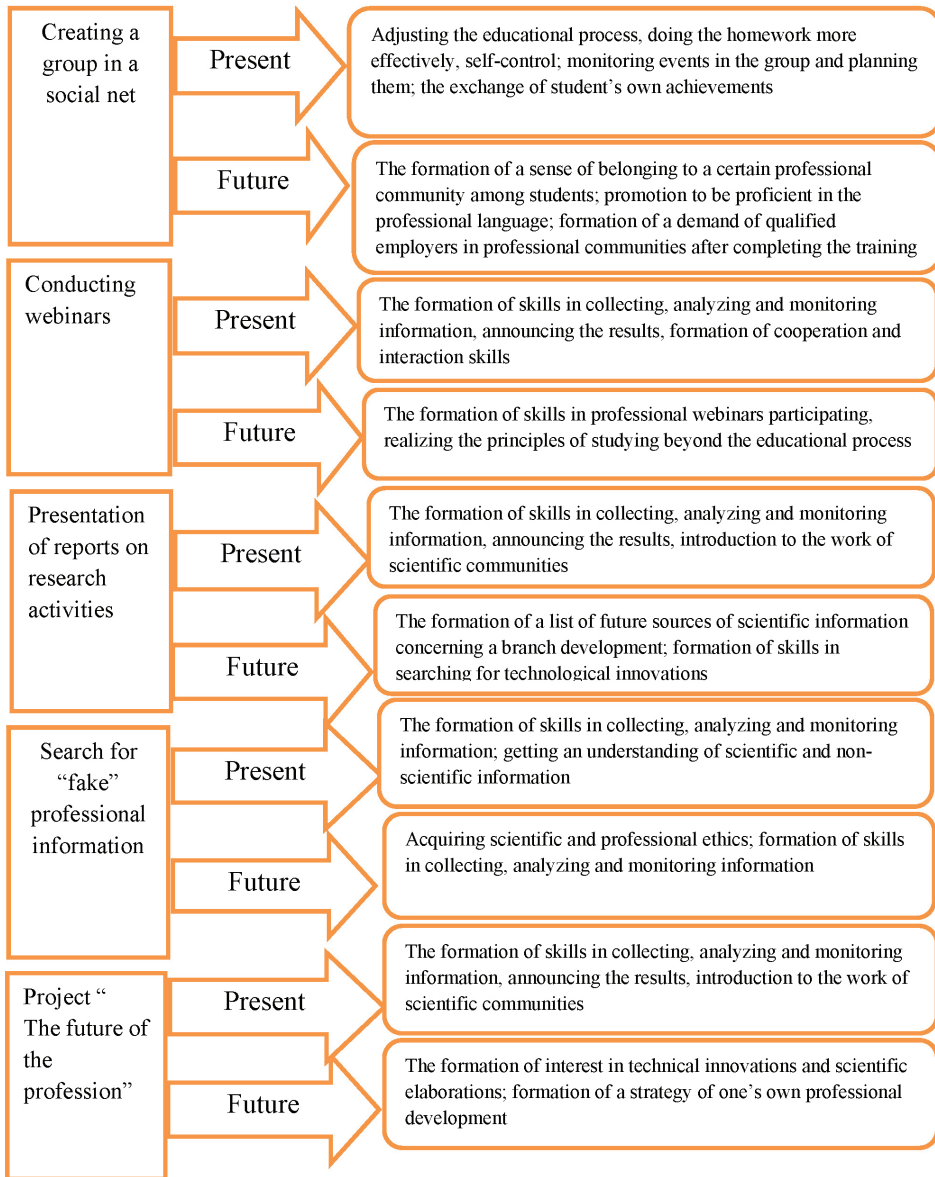


Pic. 1. The components of information and communicative competence

These components reflect the functions of information and communicative competence of future skilled workers, which are:

- Cognitive, aimed at systematization of knowledge, knowledge and self-knowledge.
- Communicative, aimed at reception and transmission of information.
- Adaptive, which allows you to adapt to life in the information society.

- Normative, which is subject to the moral and legal norms of the information society.
- Informative, which characterizes the ability to navigate in fast-moving information flows.
- Interactive, which provides self-development, self-realization of a person.



Pic. 2 Activities for information and communicative competence of future qualified employees

In order to create the information and communicative competence of future skilled workers, we consider it expedient to implement the following measures:

1. Creation within the training group of its own information and communicative environment based on social networks. To create a group you can use such world-wide networks as Facebook, Twitter, LinkedIn, or Ukrainian – UkrOpen, Ukrainians, Friends and others.
2. Conduct webinars with the participation of future skilled workers as presenters. You can use Google+Hangouts, Skype, AnyMeeting, FastWebinar, OnWebinar, and others.
3. Presentation by students of scientific publications on research work carried out within the framework of the activities of scientific societies, research institutes and patent organizations.
4. Searching for and providing students with “fake” professional information on the Internet.
5. Presentation by students of the “The Future of the Profession” project.

The above-mentioned manners include obtaining the results, oriented both for today and the future (Pic. 2).

Conclusion

Thereby, modern information society requires ability to perform professional tasks, ability to think independently and critically, to have a creative approach to solving professional tasks, focus on the latest elaborations and inventions from the future qualified employer. It means that ability of a professional employee to constant self-improvement becomes a guarantee of his professional success.

Every year the role of information technology increases in the organization of educational process, including the training of qualified employees. A large number of modern educators are increasingly using computer-based methods of education, which help to activate pupils' cognitive activity. Modern information technologies are characterized by the presence of the World Wide Web, emails and provide broad communicative possibilities, which help to process the data, improve the pupils' work, manage an educational process, endorse taken decisions.

The growth of the information load in production processes requires a high level of information and communicative competence from a qualified employee. Its formation is accompanied by a change in the depth of a holistic state of personal identity and activity, the formation of the life goal occurs, the orientation

for education lifelong is formed as a priority by a qualified employee.

In the process of communicative formation of future qualified employees it is advisable to use the following information technologies: multimedia presentations, eBooks and manuals, video and audio recourses, on line tests, cloud technologies, Internet communication.

Conducting activities in the educational process to create the information and communicative environment in a tutorial group, conducting webinars, presentation of scientific societies, revealing of distorted and non-scientific information on the Internet, work on the prospects of professional development, etc., can significantly increase informational and communicative competence of a future qualified employer and guide to his self-development and professional self-improvement.

Perspective research directions are considered to be the formation of informational and communicative competence of a future qualified employer by means of interactive technologies.

REFERENCES

- Klymenko, E.V. (2013), "The information technology in the professional work of the pedagogue. The theory and of the practice", *International Journal of the Experimental Education*, no. 9, pp. 16–17.
- Spivakovskiy, O.V. (2004), *The theoretical and methodological principles of higher mathematics teaching of future teachers of mathematics using information of technologies*, D.Sc. diss. (ped. sci.), Kyiv, 534 p.
- Bykov, V.Yu. (2009), "Electronic of pedagogy and the modern tools of the open education systems", *Informatsiini Tekhnolohii i Zasoby Navchannia* [Information Technologies and Teaching aids], no. 5, availabl at: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> (accessed 01 march 2018).
- Morze, N. V. (2008), "Models of effective use of information-communication and distance learning technologies in higher educational the institutions", *Informatsiini Tekhnolohii i Zasoby Navchannia* [Information Technologies and Teaching aids], no. 6, availabl at: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html>.
- Castells, M. (1998), "The Information Age: Economy, Society and Culture", vol. I–II, *Oxford, Blackwell Publishers*, 418 p.
- William, Y. Chang, Hosame Abu-Amara, Jessica Sanford (2010). "Transforming Enterprise Cloud Services", Springer, 428 p.
- Poiasok, T.B. (2009), "The system of application of information technologies in the training of future the economists", in Sysoieva, S.O. (Ed.), PP Shcherbatih, O.V., Kremenchug, 348 p.
- Kulha, N.K. (2000), "The use of innovative teaching technologies is a guarantee of the success of high-the quality training of specialists", Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, pp. 192–195.

- Kysil, M.V. (2010), "The requirements for higher education in the context of the formation of an innovation-information society", *Prykarpatskyi visnyk Naukovoho tovarystva imeni Shevchenka. Dumka [Precarpathian Herald of the KShevchenko Scientific Society. Opinion]*, vol. 3, pp. 41–50.
- Kostikova, I.I. (2010), "Formation of the culture of using information and communication technologies by students", *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu [Bulletin of Zhytomyr State University]*, vol. 53, pp. 37–41.
- Khudolii, L.M. (2005), *Methodology of teaching financial the disciplines*, European University, Kyiv, 77 p.
- Kurova, T.H. (2012), "ICT-competence of students of economic specialties", *Bulletin of the Kiev National University of Technology and Design*, no. 6, pp. 370–374.
- Dubrovskiy, E.N. (1996), *Information-exchange processes are factors of social development*, Union, Moscow, 60 p.
- Mukoviz, O.P. (2010), "Formation of the skills of independent cognitive activity of students of pedagogical higher educational establishments by means of information technologies", PP Zhovtyy O.O., city of Uman, 180 p.
- Polat, E.S. (2008), *New pedagogical and information technologies in the education system*, Academy, Moscow, 269 p.
- Sysoieva, S.O., Osadchyi, V. V., Osadcha, K. P. (2011) *Professional training of teacher-tutor: theory and methodology*, MMD, Melitopol, 280 p.
- Bykov, V.Yu., Bilou, O.V., Bohachkov, Yu.M. (2010), *Fundamentals of standardization of information and communication competences in the education system of Ukraine*, in Spirina, O. M., Ovcharuk, O. V. (Ed.), Kiev, Atika. 88 p.
- Kademiia, M.Yu., Koziar, M.M., Tkachenko, T.V., Shevchenko L.S. (2008), *Information Educational Environment of a Modern Educational Institution*, SPOLOM, Lviv, 186 p.
- Biloshchytskyi, A.O., Lizunov, P.P., Lisnevskiy, R.V., Liashenko, T.O. (2010), "Management of higher education institutions using project management methods", *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system [Managing the development of complex systems]*, vol. 3, pp. 87–91.

Tamara Poyasok
Olena Bespartochna
Tetiana Dniprovska
Kremenchuk Mikhailo Ostrohradskyi National University, Ukraine

FORMOWANIE KOMPETENCJI KONFLIKTOLOGICZNEJ PRZYSZŁYCH PRAWNIKÓW W ASPEKTACH REALIZACJI EDUKACJI WYŻSZEJ

FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCY OF FUTURE LAWYERS IN THE HIGHER EDUCATION REFORMING ASPECTS

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest pojęciu „kompetencja konfliktologiczna”. Analizie poddane zostały cechy szczególne działalności zawodowej nowoczesnego prawnika. Wskazuje się na konieczność kształtowania kompetencji konfliktologicznej nowoczesnego prawnika. Scharakteryzowane zostały funkcjonalne elementy kształtowania kompetencji konfliktologicznej. Zaproponowano aktywne metody pracy nad kształtowaniem kompetencji konfliktologicznych przyszłych prawników.

Abstract: The article is devoted to the concept “conflictological competence”; the peculiarities of the professional activity of the modern lawyer are analyzed; the necessity of formation of the conflictological competence of a modern lawyer is proved; functional components of formation of students conflictological competence are characterized; active methods of work on formation of conflictological competence of future lawyers are offered.

Słowa kluczowe: kompetencja konfliktologiczna, kultura konfliktologiczna, odporność na konflikt
Key words: conflictological competence; conflictological culture; conflict resistance

Modern society puts forward new requirements for the competence of lawyers, which is caused by the European-wide vector of reforming relations between Ukraine and Europe. Higher Ukrainian education is in a state of active reform, improving the standards of training of competitive specialists for the Ukrainian but also for the world labor market. The process of legal modernization of education meets the challenges of changing social relations in the political, socio-cultural and other sectors. Modernization of higher education is a priority task of the European state. The main areas are discussion, holding

roundtables with representatives of higher education and potential employers about all the peculiarities of new training, modern specialists, developing standards and modernizing the key competences of future specialists. Necessity to create educational conditions for the cultural formation and development of a future specialist in the legal sphere is an urgent task in the crisis, critical social conditions of our state.

At any time, regardless of geographical or linguistic-ethnic boundaries, the activities of legal structures are not devoid of conflict situations, its the successful resolution is the basic competence of specialists in the legal field. The high level of conflictological competence of a lawyer is one of the main conditions for the performance of their professional duties, a high-quality indicator of professionalism in general.

The efficiency of a lawyer's professional activities depends directly on many factors but a significant place among them is the ability to constructively resolve conflicts. In order to successfully manage conflicts, you need to have the basics of conflictology, to have ways of resolving conflicts and establishing relationships between individuals.

The questions of the conflictological culture of students and the formation of conflictological competence of future specialists in the legal field of training are devoted to the scientific works of many domestic and foreign researchers. It is the work of such scholars as K. Makarov [2], V. Pozdnyakov [5], O. Semenoh [6], I. Torbenko [7], O. Shcherbakov [8], and others. They have conducted research on the problems of forming a professional and conflictological culture of specialists; V. Zhukovskiy [1], M. Korostelin [3], L. Kotlova [4], M. Ebzeev [9], F. Semenova [9], I. Yakovleva [10], L. Yaroslav [11], and other. They are carried out scientific researches on problems of conflict prevention and formation of conflictological competence of specialists.

Instead, the analysis of pedagogical literature allows us to conclude that despite the presence of a large number of works, the problem of the formation of conflictological competence of future lawyers is considered insufficient and therefore requires a more thorough study.

Presentation of the basic material

Professional activity of a specialist in the field of law (investigator, judge or prosecutor, lawyer, legal adviser, notary, etc.) is aimed at solving state tasks of justice and creating a system of personal and public security. It means when lawyers are constantly in a professional conflict environment, they perform their professional duties, Every conflict is classified as legal and practically everyone can finish with one or another legal procedure [2]. It stipulates certain

requirements for graduates of legal specialties on the level of their conflictological knowledge and skills, which actualizes the necessity of forming the conflict competence of future lawyers. The main factors of the activity of specialists in the legal sphere are the level of formation of conflictological competence, the ability to make vital decisions in conditions of high psychological stress and the ability to implement communicative interaction. Therefore, we can observe that ownership of a conflictological culture is an integral part of the professional formation of lawyers.

Taking into account the specifics of the professional activity of the future lawyer, summarizing the approaches outlined in the scientific literature, the following functions of the conflictological culture of students of legal specialties should be defined:

1. Worldview-guiding, which defines the general development of the personality of a professional, the formation of its ideological culture.
2. Formation of a sense of moral responsibility, since moral responsibility occurs in any case of the person's activity or its inactivity, it does not know any limits and becomes a powerful force of professional culture of a lawyer.
3. Motivational, which causes the students to perceive the values and settings of the professional subculture and form the ideals and motives of their professional activity on their basis.
4. Educational aimed at:
 - formation of a complex of spiritual professional-significant values (humanism, responsibility, principledness, honesty, responsibility, discipline, etc.), norms and rules that determine the social and professional status of a student, his attitude to professional activity;
 - the ability to effectively carry out professional activities.
5. Normative, it is aimed at mastering of professionally significant norms (statutory, legal, declarative, traditional), which determine the peculiarities of the student's activities and communication. These rules provide the opportunity to find the right solution, confidence in the correctness of actions and decisions.
6. The communicative, which provides the student with the effective establishment of contacts with his colleagues, facilitates the exchange of information and the establishment of feedback. The communicative activity of students determines the degree of perception of their professional culture, determined by the psychological, age-specific features, the level of formation of the linguistic and communicative.
7. The development of moral justification of service relationships, which in-

volves the establishment of such basic moral categories as courtesy, humanism, justice, objectivity, etc. [7, c. 304].

8. Cognitive, it is aimed at providing holistic analysis of the phenomena and processes of professional activity by the student on the basis of the formed system of general and professional knowledge. It involves the development of a student's complex of mental abilities, culture of thought and mental work, ensuring integral mastering of the complex theoretical professional knowledge and the formation of information culture.

Since the profession of a lawyer is social and it is characterized by the presence of constant mental and emotional stresses during the performance of professional duties and tasks, we conclude that the activities of legal professionals need to master not only a standard set of legal knowledge, but also specific skills, skills and methods of management, resolution and prevention of legal conflicts.

The conflict as a social phenomenon reflects the level of formation of the conflictological preparation of a lawyer to solve complex life situations of an interpersonal character, as well as the level of skills to overcome difficulties in professional communication.

Conflictological competence is the highest degree of readiness for professional interaction in a conflictological environment. It is a systemic, multicomponent education in professionally important, socio-psychological, operational and behavioral features, which contributes to the constructive solution of conflicts between subjects in the conditions of their interaction.

According to contemporary views, conflictological competence – readiness to prevent conflicts, manage conflict situations and overcome the consequences of conflicts [10, c. 741, 742].

In addition, conflictological competence is understood as part of the socio-psychological competence, namely, the ability of an individual to effectively interact with others in the system of interpersonal relationships. This definition implies the ability to navigate social situations, to determine the personality traits and emotional states of the partners, to choose the appropriate ways of communication and interaction, and to implement them in the process of conflict situations [9, c. 175, 176].

Scientists, such as A.O. Derkach, O.V. Denisov consider the conflictological competence as a cognitive-regulatory substructure for the professionalism of personality and activity, as a dynamic structural-level entity. It is characterized by the presence of knowledge about conflict, the possession of a wide range of strategies of behavior in conflict, emotional self-regulation and significant personal qualities (empathy, reflectivity, etc.) [11, c. 117].

B.I. Khasan defines conflict competence as “the ability to maintain contradictions in a productive, controversial form that contributes to their resolution”. The scientist considers the concept as one of the leading characteristics of the individual, an important part of the overall communicative competence, which represents the level of awareness of the range of possible strategies of behavior in conflict, as well as the ability to implement these strategies in a particular life situation [9, c. 176].

The conflictological competence is considered by the scientist M.M. Kashapov as: “The ability of man is the best way to overcome the contradictions, to withstand the destructive effects of conflicts and their ability to constructively solve”. The researcher focuses on the formation of key components of the person’s thinking in the context of professional training: evaluation, reflexive, predictive and creative. These components of the thinking specialist will help to find better options for the exit from a conflict situation depending on its content [12, c. 142].

Scientists A.V. Dorohova, P.A. Sergomanov consider that conflictological competence in the context of constructive is defined as “the ability to maintain contradictions in a productive conflict form that contributes to its solution”. The components of this concept are: the ability to see the conflict, readiness to resolve the conflict, the availability of knowledge about ways to resolve conflict situations [11, c. 116].

In this case, the reflection of the participants in the conflict interaction, the possession of psychological skills and the ability to resolve the opponents’ relations in the conflict interaction are not the last place in the solution of situations. In the works of A. Ya. Antsupova, A.I. Shipilova, conflictological competence is determined by the sign of personality, which characterizes the conflict resistance of man. A high level of conflict-resistance involves psychologically competent actions and behavior in problem and pre-conflict situations, optimization of interaction with an opponent in conflict, focusing on constructive conflict resolution. According to V.V. Rogacheva, conflict-striving personality includes: communicability, ability to easily establish and maintain contact with people, benevolence, cheerfulness, empathy, reflection, ability to understand the mental state of people, the ability to see the situation with the eyes of an opponent, developed language, ability to find common ground with people [12, c. 141–142].

The conditions for the formation of conflictological competence in the aspect of the fulfillment of a person’s labor duties are as follows:

- the ability to correctly identify and understand the essence of the conflict;
- the correct qualification of the situation in the professional environment [4, c. 165].

As a rule, conflictological competence does not distinguish as an independent form of competence of lawyers, its formation is mainly carried out within the framework of communicative competence, which in our opinion is unjustified.

Conflictological competence should be distinguished as an independent form of professional competence of a lawyer, given its importance in adapting graduates in the course of legal activity after graduation from a higher educational institution. It should also be noted the close relationship of this competence with other types of professional competence.

Conflictological competence warns about the possibility of social, interpersonal tension and expands the possibility of obtaining information on the state of relations between participants in procedural relations (criminal, civil, arbitration proceedings, etc.), promotes a deeper understanding of each other's conflict and conflict problems (specified objects special – professional, psychological, informational and methodological competence); in innovative processes promotes creative initiative and professional self-development, prevents destructive confrontations of participants in the conflict and brings together members of the labor collective (support of communicative competence).

Conflictological training – a set of knowledge, abilities, abilities and personality traits, providing a constructive solution to problems and management of conflicts that arise during interpersonal interaction in different situations of communication [8, c. 352].

The following methods of work on the formation of conflictological competence of future lawyers can be distinguished:

- diagnostic;
- information;
- personal development;
- collective interaction;
- prognostic.

The diagnostic methods of work on the formation of conflictological competence include: observation, testing, questioning and method of expert assessments, methods of qualitative, statistical analysis; to information: lectures, conversations, discussions, video demonstration, explanations, etc.; personal development – conducting of training sessions, personal oriented interaction, group and individual work of students; to methods of collective interaction include methods of behavioral skills (include the study and reproduction of life situations), discussion and analysis of problems associated with conflict situations, collective creative activity; to the prognostic ones – the simulation of the formation of the conflictological competence of the student, the planning of the transition to a new level and decision-making.

The technology of formation of conflictological competence of the individual as a subsystem contains the following components: target, content, procedural and evaluative-productive.

The implementation of the mentioned components is carried out in stages: the target (contains the purpose and tasks, methodological principles, preliminary diagnostics of the formation of conflict competence of future lawyers); content-procedural (introduction of content, forms and technology training); reflexive-analytical (various analytical and evaluation, search and practical activities); control and evaluation (checking the results) [3].

The target component of the model is due to the fact that the conscious purpose of the activity in the process of forming the conflictological competence of the individual determines the choice of methods, actions focused on the development of conflictological competence and acts as a means of management, verification of the results of actions with the predicted result. The main goal is the formation of students' conflictological competence as integral quality.

The semantic component of the model reveals the essence of conflictological competence from the position of structural composition and its characteristics, and includes: motivational-value, intellectual-cognitive, practical and positional components of conflictological competence of the individual.

The procedural component of the model involves psychological support, which includes counseling, organization of professional activities (modeling, designing) and on the other hand, solving a set of situational tasks (Table 1).

Table 1. Functional components of formation the conflictological competence of students

Component	Short description
Target	Displays purpose and objectives, which related to the formation of students' conflictological competence
Meaningful	Displays the content of the work to the formation of students' conflictological competence
Organizational-activity	Displays the applicable methods for forming of students' conflictological competence
Analytically productive	Displays criteria and levels of formation of students' conflictological competence, as well as methods for diagnosing its components

The content-procedural component involves the design of a holistic pedagogical process, which ensures the formation of conflictual competence and literacy of law students. In fact, it is a question of finding substantially new in-

formation to be mastered by students, enriching the forms and methods of their training in order to increase the level of formation of the studied readiness.

Characteristics of conflictological competence can be structured in five groups: purposefulness, reflexivity, communicative, social, ability to develop.

In the process of experimental learning, the stimulation of cognitive motivation of students was achieved due to their co-operation, partnership situations as educational cooperation. It should be noted that without a formed motivation to obtain new conflictual knowledge, the learning process will not be practical, which will result in the inefficiency of the knowledge gained.

As the problem of formation conflictological competence of future specialists in the process of vocational training is a priority direction of educational work in the university, changes in the educational process will enable future lawyers to acquire skills and abilities that will allow them to interact effectively with people, to carry out self-control and self-development, to psychologically competently perform specific professional functions.

Effective formation of competence of future lawyers is possible when converting them into subjects of professional self-development [5, c. 77].

In addition, it should be noted that the formation of future lawyers of conflictological-competent skills will be facilitated by the introduction of simulation role-playing games, cartography and other active teaching methods in the educational process, which will help future lawyers not only acquire knowledge, but also adequate to diverse professional situations. relations and positions [5, c. 76–77].

The formation of communicative competence of future lawyers will be more effective if developing and gradually introducing in the process of studying special disciplines the model of formation of communicative competence, which integrates purpose, forms, methods, means of training and provides realization of scientifically grounded pedagogical conditions: the study of special disciplines on the basis of interdisciplinary integration; interactive learning that activates dialogue interaction of participants in communicative activities on the basis of subject-subject relations; modeling of professional communication conditions in order to involve students in legal advisory work with different categories of citizens [6, p. 10].

A modern lawyer should be prepared not only competently and effectively to carry out professional tasks in a conflict environment, but also to prevent him from preventing destructive conflicts in his practice. All this serves as indicators of its high conflictological competence, which manifests itself first of all in the ability of a professional in a real conflict to carry out activities aimed at minimizing destructive forms of conflict. Thus, conflicts of competence determine the

range of possible strategies of the lawyer's behavior and his ability to assist in the implementation of constructive interaction between the conflicting parties in a particular situation.

Conclusion

Consequently, there are a number of contradictions between the requirements that institute the labor market to the professional competence of graduates of law schools, future lawyers and their training within the educational institution. Implementation of the competent approach in the professional education of lawyers allows the preparation of a competitive specialist capable of professional activity in accordance with national and international standards, which has a high level of professional value orientations, general cultural and professional competencies, ready for permanent personal and professional growth. To fully implement a competent approach in the preparation of lawyers is possible provided that deepening and expanding the types of competencies, their specifics, as well as adaptation to the requirements of the legal sphere, society and even anticipating the needs of society. The final result of the formation of a competent specialist in the field of law is determined by the level of development of the legal culture of the individual and, ultimately, of society itself.

Conflictological training should become one of the priorities in the process of professional development as the basis for its successful professional activities. Conflictological competence is a professional awareness of the range of possible strategies conflicting parties and the ability to provide technological assistance in the implementation of constructive interaction in a particular conflict situation. This is the ability of a specialist in a real conflict to carry out activities aimed at minimizing destructive consequences and solving social problems.

Thus, the expediency of introducing a variety of interactive teaching methods, performing professionally directed exercises, trainings, which can be implemented during the organization of various forms of learning in order to form the student's conflict of competence was substantiated.

Perspective directions of research are formation of conflictological competence of future lawyers by means of information technologies.

LITERATURE

Zhukovskiy V.P, Skvortsova L.A. Conflictological competence of the teacher: content – structural analysis of the concept / V.P Zhukovskiy, L. A. Skvortsova // Bulletin of the KSU them. O.N. Nekrasov Series: Pedagogy. Psychology Social work. Juvenology Socio – kinetics. – 2015. – №. 3. – P. 18 – 20.

- Markarova K. E. Psychological and pedagogical conditions for the development of professional qualities in future lawyers. [Text] / Markarova K. E. *Izvestiya TRTU. Thematic issue "Psychology and Pedagogy"*. – Taganrog Publishing house TRTU, 2006. – №. 14. – 394 p. – P. 337–342.
- Korostelin M.O. Ability to Prevent Conflicts of Future Specialists in Commodity Studies and Business / M.O. Korostelin // *Scientific notes of the Mikhail Kotsiubynsky Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology, Issue 41. Part 1*, – 2014. – P. 188–192.
- Kotlova L.O. Formation of students' conflictological competence as a factor of their personal development / L.O. Kotlov // *Science and education*. – 2014. – №. 5. – P. 162–168.
- Pozdnyakov V.M. Psychological culture of a lawyer and its development at different levels of higher education / V.M. Pozdnyakov // *Psychopedagogy in law enforcement bodies*. – 2013. – No. 2 (53). – P. 75–77.
- Semenoh O.M. Professional communicative preparation of the future Lawyers: Theory and Practice / O.M. Semenoh, L.A. Nasileko // *Monograph of Sumy: A View of Sum PPU*, – 2015. – P. 323.
- Torbenko I. Problems of formation of professional culture of students of legal specialty / I.Torbenko // *Scientific notes: Series: Pedagogical sciences*. – 2011. – №. 97. – p. 301–306.
- Shcherbakova O.I. Conflict culture of personality. Formation in context-based educational environment: monograph. / O.I.Scherbakova // A. A Verbitsky A. A Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, – 2012. – 437 c.
- Ebzeev M.M Semenova F.O. Formation of conflictological competence of the future specialist in the process of studying at the high school / M.M. Ebzeyeva, F.O. Semenova // *Scientific Papers of the P.F. Lesgaft University* – 2012. – №. 10 (92). – P. 174–178.
- Yakovleva I.P. Diagnostics of Conflictological Competence of Students in the Structure of Psycho-Pedagogical Monitoring / I.P. Yakovleva, D.A. Romanov, M.L. Romanova // *Scientific Journal of the KGBAU*. – 2015 – №. 108 (04). – pp. 740–760.
- Yaroslav L.O. Conflictological competence as a subject of psychological research / L.O.Yaroslav // *Bulletin of NTUU "KPI". Psychology. Pedagogy: a collection of scientific works*. – 2009. – №. 1 (25). – P. 116–119.
- Yaroslav L.O. Psychological analysis of the structure of the conflictological competence of the future teacher / L.O.Yaroslav // *Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute"*. Psychology. Pedagogy. – 2010. – № 1. – P. 140–144.

Kazimierz Mikulski
Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy

NAUKA PROGRAMOWANIA W KONTEKŚCIE PROKSEMIKI – WYNIKI BADAŃ, PIERWSZE SPOSTRZEŻENIA

SCIENTIFIC PROGRAM IN THE CONTEXT OF PROXYMS - RESEARCH RESULTS, FIRST SALES AND CONCLUSIONS

*Badanie proksemi jest cenne w ocenie nie tylko sposobu,
w jaki ludzie oddziałują z innymi na co dzień, ale także
„w organizacji przestrzeni w ich domach i budynkach,
a ostatecznie w układzie miast”¹.
E. Hall*

Streszczenie: Organizacje pozarządowe, instytucje publiczne i prywatne, a także nauczycielki i nauczyciele, aktywni od lat w promowaniu i nauczaniu programowania bardzo pozytywnie oceniają tworzenie nowoczesnego modelu edukacji cyfrowej w Polsce, a w szczególności naukę programowania w nauczaniu formalnym.

Warto zauważyć, że ogólnie umiejętność programowania to tylko część szeroko rozumianych kompetencji cyfrowych i medialnych, a powszechność technologii komunikacyjnych sprawia, że jakość życia obywateli współczesnego społeczeństwa w coraz większym stopniu zależy od zdolności rozumienia i korzystania z informacji docierających do nas za pośrednictwem mediów. Ciekawie przedstawiają się relacje między nauczycielem a uczniami podczas zajęć z programowania, a szczególnie zajmowana strefa (dystans). Czy dystans się zmienia, gdy zmienia się problem badawczy i jaki dystans jest najczęściej przyjmowany w trakcie nauki.

Abstract: NGOs, public and private institutions, as well as teachers and teachers, who have been active in promoting and teaching programming, have been very positive about the creation of a modern model of digital education in Poland, and in particular programming in formal education. It is noteworthy that generally programming skills are only part of the broadly understood digital and media competences, and the universality of communication technology makes the quality of life of modern-day citizens increasingly dependent on the ability to understand and use the information that reaches us through the media. Interestingly, the relationship between teacher and learner in programming classes, and especially the occupied zone (distance). Does the distance change when the research problem changes, and what distance is most commonly received during the learning process.

¹ <https://en.wikipedia.org/wiki/Proxemics> [dostęp: 6.09.2017].

Słowa kluczowe: programowanie, proksemika, pilotaż, innowacja pedagogiczna, relacje, nauczyciel – uczeń

Key words: programming, proxemics, piloting, pedagogical innovations, relationships, teacher-student.

Wprowadzenie

Nauka programowania – jako nowe działanie na szeroką skalę w polskiej edukacji szkolnej – staje się także dziedziną godną wszechstronnego badania. Pedagog Andrzej Peć tak wypowiada się na temat nauki programowania: *Programowanie po raz pierwszy znalazło się w treściach podstawy programowej. To jest zmiana fundamentalna. Jest ono dość szeroko rozumiane – mamy do czynienia z nauczaniem myślenia komputacyjnego. Jest ono nakierowane na rozwiązywanie skomplikowanych problemów otwartych. Programowania nie możemy sprowadzić do nauki kodu, żeby było to atrakcyjne dla uczniów. W tym obszarze jest jeszcze jedna istotna zmiana. W treściach edukacji informatycznej pojawiają się kompetencje społeczne, związane z komunikowaniem się czy współpracą w grupie. Tego też dotychczas nie było*².

Praca indywidualna z uczniem oraz z grupą lub klasą ma wpływ na relacje między podmiotami realizującymi nauczanie programowania, na osiągane efekty kształcenia. Realizuje się ją w określonych strefach (dystansach). Odległości między podmiotami ulegają zmianie w zależności od formy pracy i jednocześnie ich wartość jest także różna dla osiągania dobrych efektów kształcenia (uzyskanych ocen) i pozytywnych relacji między podmiotami – nauczycielem i uczniami oraz uczniem i uczniem, w edukacji formalnej.

W tekście przedstawiono wyniki badań w zakresie „Nauka programowania w kontekście proksemiki”, przeprowadzonych z wykorzystaniem platformy edukacyjnej „edupolis” znajdującej się pod adresem www.edupolis.pl. Ankieta znajduje się pod następującym adresem internetowym: forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?origin=shell.

Jako wprowadzenie do ankiety, przed zapoznaniem się z treścią pytań, przedstawiono ankietowanym nauczycielom informację o istocie proksemiki, jednocześnie prosząc o odpowiedź, czy *zrozumiano znaczenie tego określenia*.

Przypomnijmy, że: *Jako pierwszy terminu proxemics (proksemika) użył Edward T. Hall (1914–2009)*³. *Edward T. Hall, antropolog kulturowy, który wymyślił pojęcie*

² Andrzej Peć, pedagog i ekspert firmy technologicznej Funtronic; *Pedagog: Efekty reformy edukacji zobaczymy po kilku latach, ale idziemy w dobrym kierunku*, <http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/pedagog-efekty-reformy-edukacji-zobaczymy-po-kilku-latach-ale-idziemy-w-dobrym-kierunku,97391.html> [dostęp: 6.09.2017].

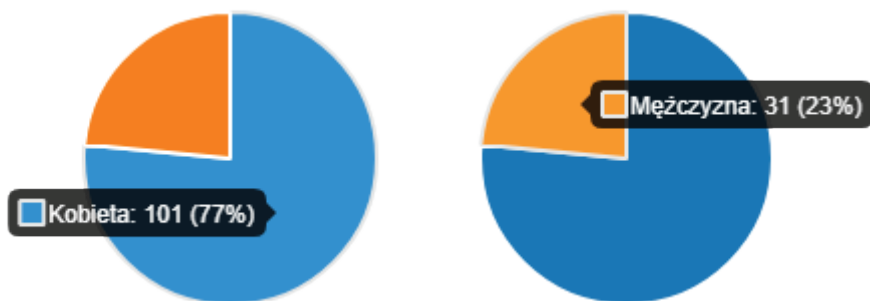
³ Edward Twitchell Hall – etnolog amerykański. Wykładowca na Uniwersytetach w Denver, Colorado, Bennington College w Vermont, Harvard Business School i innych. W latach 1933–1937 Hall

w 1963 roku, określił proksemikę jako „wzajemnie powiązane obserwacje i teorie ludzkiego wykorzystania przestrzeni jako wyspecjalizowane opracowanie kultury”⁴. Pojęcia tego użył dla oznaczenia odległości, bliskości, sąsiedztwa, w związku z badaniami nad dystansem przestrzennym człowieka, zajmując się przestrzenną odległością między ludźmi, którzy wchodzi z sobą w interakcje, jak również ich stosunkiem do siebie, przejawiającym się w kontekście wzrokowym i dotykowym.

Treść pierwszego zagadnienia brzmiała: *mam nadzieję, że Pani / Pan zrozumiała / zrozumiał co niesie z sobą ta nazwa, tak mało używana*. Wśród uzyskanych odpowiedzi na 132 osoby wypełniające ankietę 130 osób (98,5%) odpowiedziało na „tak”, a jedynie dwóch panów (2 osoby), czyli (1,5%) respondentów, odpowiedziało na „nie”.

Charakterystyka grupy badawczej

W badaniu internetowym przeprowadzonym za pomocą ankiety poproszono respondentów o odpowiedź na pytanie o płeć, a uzyskany wynik był następujący: dominującymi uczestnikami ankiety były kobiety – 101 (około 77%), a pozostali respondenci to mężczyźni – 31 osób (około 23%). To jeszcze jedno potwierdzenie, że istnieje duży stopień feminizacji zawodu nauczycielskiego, zwłaszcza w szkołach podstawowych.



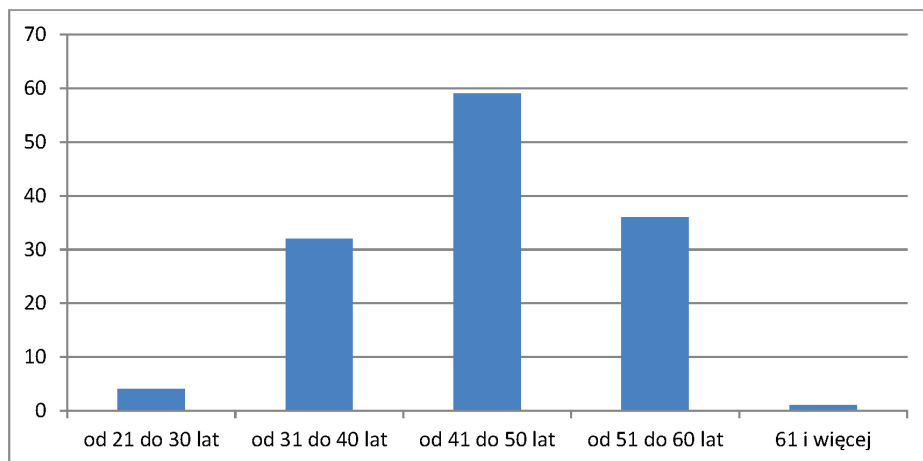
Rysunek 1. Graficzne przedstawienie wyników ankiety, w uczestnictwie której dominowały kobiety

Źródło: badanie własne.

żył razem z północnozachodnimi plemionami Navaho i Hopi, czego owocem była autobiograficzna rozprawa *West of the Thirties*. W latach 50. pracował w Departamencie Stanowym USA, ucząc zagraniczny personel technik negocjacyjnych i technik komunikacji międzykulturowej. Jest także uważany za twórcę proksemiki, nauki badającej wzajemne relacje przestrzenne między ludźmi, jak również relacje między ludźmi a otoczeniem materialnym. W swoich pracach zwraca uwagę na antropologiczne aspekty postrzegania świata i ludzi; https://pl.wikipedia.org/wiki/Edward_Hall [dostęp: 6.09.2017].

⁴ <https://en.wikipedia.org/wiki/Proxemics> [dostęp: 6.09.2017].

Następne pytanie dotyczyło wieku respondentów, uczestników pilotażu. Uzyskane wyniki pozwalają dostrzec, że wśród ankietowanych nauczycieli dominującym wiekiem był przedział 41–50 lat – 59 osób, co stanowi około 45%, a następnie osoby z przedziału wiekowego 51–60 lat – 36 osób, co stanowi 27,3%, oraz tego samego rzędu osoby z przedziału wiekowego 32–40 lat – 32 ankietowanych (24,2%). Osoby do 30. roku życia i powyżej 60. roku życia to tylko nieliczne przypadki.



Rysunek 2. Graficzne przedstawienie przedziału wiekowego respondentów, realizujących nauczanie programowania w szkołach

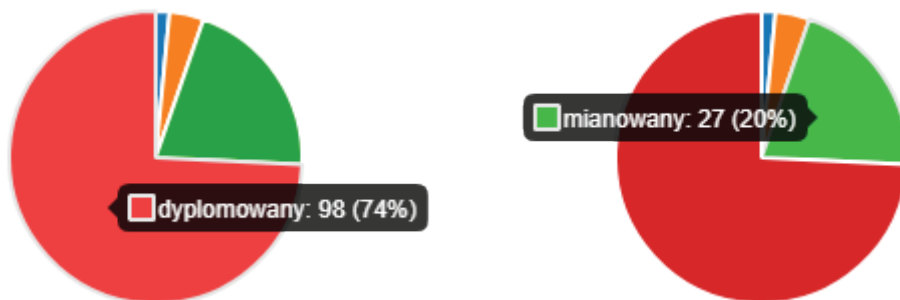
Źródło: badanie własne.

Oczywiście nie zabrakło w ankiecie pytania dotyczącego statusu zawodowego (stopień awansu zawodowego nauczycieli uczestniczących w ankiecie). Uzyskane wyniki wskazują na dominację nauczycieli dyplomowanych. Ich liczba – 98 osób (co stanowi około 74%) – może świadczyć o tym, że są to nauczyciele dobrze przygotowani do realizacji kształcenia w szkołach i chętni do pracy w zakresie nauki programowania. Nauczyciele mianowani w tym przedsięwzięciu stanowili około 20% wszystkich respondentów. Natomiast nauczyciele kontraktowi i stażyści to około 6% wszystkich uczestników ankiety.

Tabela 1. Liczba nauczycieli legitymująca się określonym stopniem awansu zawodowego

status zawodowy nauczycieli	stażysta	kontraktowy	mianowany	dyplomowany
liczba	2	5	27	98

Źródło: badanie własne.



Rysunek 3. Graficzne przedstawienie stopnia awansu zawodowego nauczycieli uczestniczących w ankiecie

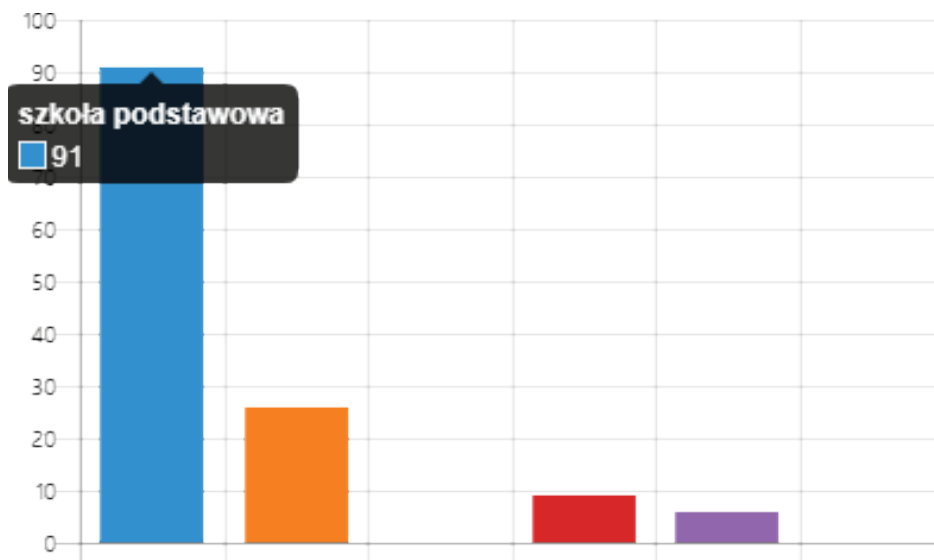
Źródło: badanie własne.

Obszarem, który najczęściej interesuje prawie wszystkich, jest „Typ szkoły”. Poproszono o wypełnienie ankiety oddzielnie dla każdej szkoły, która uczestniczyła w pilotażu (ale także nauczycieli szkół, które nie uczestniczyły w pilotażu, a realizują nauczanie programowania). Uzyskane dane wskazują na prowadzenie w tym zestawieniu szkół podstawowych, które w ilości 91 (68,9%) odpowiedziały na zadane pytania. Kolejnym typem szkoły były gimnazja – 26 odpowiedzi, co stanowi 19,7% szkół udzielających odpowiedzi w ankiecie

Tabela 2. Liczba nauczycieli, uczestników badania, pracujących w podanych typach szkół

Typ szkoły, w której pracują respondenci	szkoła podstawowa	gimnazjum	zasadnicza szkoła zawodowa	technikum	liceum ogólnokształcące	inne
Liczba	91	26	0	9	6	0

Źródło: badanie własne.



Rysunek 4. Graficzne przedstawienie wyników ankiety – typy szkół, których nauczyciele uczestniczyli w ankiecie (kolejność wykazano na osi poziomej zgodnie z treścią zawartą w tabeli powyżej)

Źródło: badania własne.

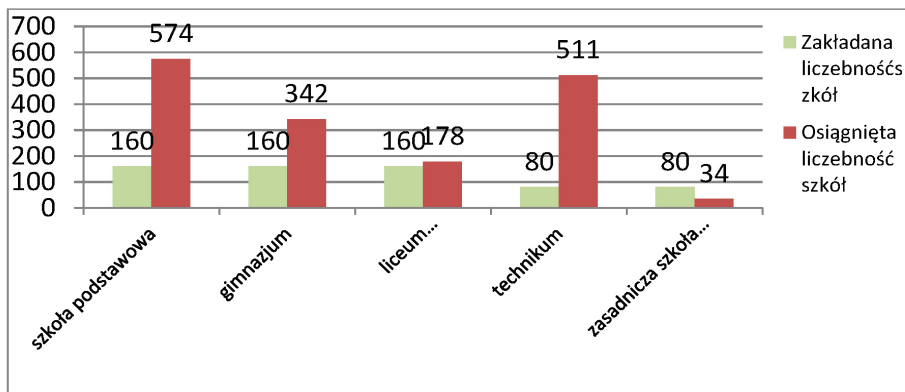
Skuteczność rekrutacyjna pilotażu a uczestnictwo w badaniu

Jako uzupełnienie przytaczam zebrane dane podane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w opracowaniu „*Działania MEN na rzecz podnoszenia kompetencji cyfrowych uczniów*”⁵.

Wniosek, jaki tam sformułowano, brzmi następująco: *Przekroczono cele rekrutacji szkół do pilotażu we wszystkich typach szkół w Polsce z wyjątkiem zasadniczych szkół zawodowych*. Porównując wyniki ilości wypełniających ankietę i dane podane przez MEN, zauważa się małą liczbę osób odpowiadających na pytania ankietowe. Oczywiście widoczne jest to w danych przedstawionych w następnym zagadnieniu.

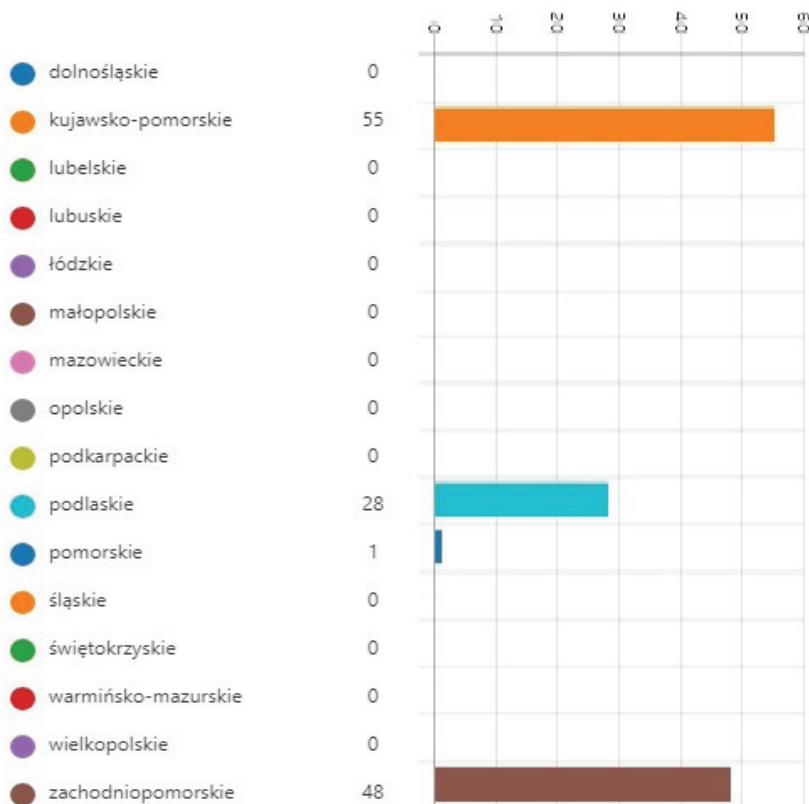
Projekt pilotażu dotyczył szkół z terenu całej Polski. Po wystosowaniu do koordynatorów w wszystkich województw prośby o przekazanie adresu strony internetowej z aktualną („czynną”) ankietą uzyskano dane tylko z czterech województw, w których znajdują się szkoły biorące udział w nauczaniu programowania w edukacji formalnej.

⁵ Informacja pochodzi z prezentacji przekazanej Kuratorom Oświaty na spotkaniu z Minister Edukacji Narodowej 22 sierpnia 2017 r. w Warszawie.



Rysunek 5. Graficzne przedstawienie skuteczności rekrutacji do pilotażu na terenie Polski

Źródło: Dane podane podczas spotkania Ministra Edukacji Narodowej z kuratorami oświaty w Warszawie w dniu 22 sierpnia 2017 r. [dostęp 22.08.2017].



Rysunek 6. Graficzne przedstawienie odpowiedzi uzyskane z poszczególnych województw zgodnie z kolejności: kujawsko-pomorskie, podlaskie, pomorskie, zachodniopomorskie)

Źródło: badania własne.

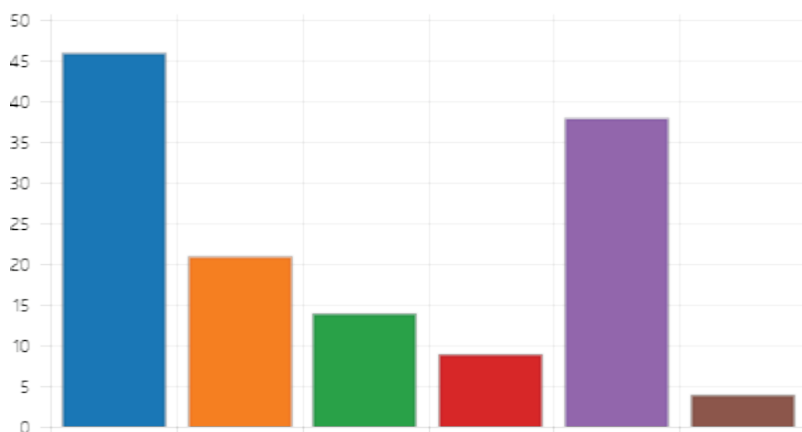
Miejsce zamieszkania udzielających odpowiedzi w ankiecie

Nauka programowania realizowana w ramach pilotażu w edukacji formalnej odbywała się w placówkach w różnych miejscowościach. Ankietowanych nauczycieli poproszono o informację dotyczącą wielkości miejscowości (liczbę mieszkańców miejscowości, w której znajduje się szkoła, w której pracują). Najwięcej odpowiedzi uzyskano od nauczycieli, którzy pracowali na wsi, około 34,8%, a następnie w mieście o liczbie mieszkańców z zakresu 101 tys. do 500 tys., około 28,8%. Kolejną pozycję zajęły w tej ankiecie szkoły z miast do 20 tys. mieszkańców, około 15,9%.

Tabela 3. Liczba respondentów z poszczególnych miejscowości (z zakresem liczby mieszkańców)

Miejscowość	Liczba
wieś	46
miasto do 20 000 mieszkańców	21
miasto od 21 000 do 50 000 mieszkańców	14
miasto od 51 000 do 100 000 mieszkańców	9
miasto od 101 000 do 500 000 mieszkańców	38
miasto powyżej 500 000 mieszkańców	4

Źródło: badania własne.



Na osi poziomej umieszczono kolejne miejscowości, rozpoczynając od wsi, a następnie, zgodnie z zapisem w tabeli, miasta o coraz większej liczbie mieszkańców.

Rysunek 7. Graficzne przedstawienie danych dotyczących wielkości miejscowości, w których odbywało się wdrażanie nauki programowania

Źródło: badania własne.

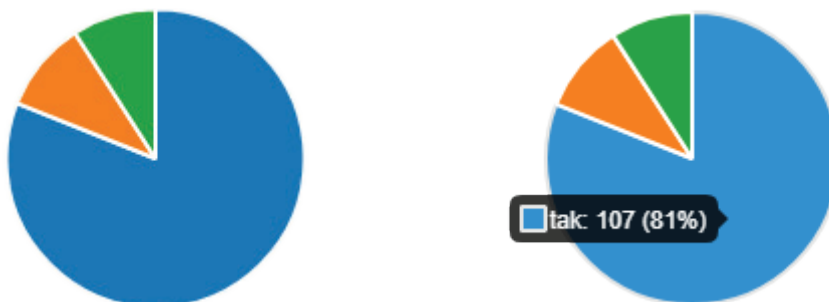
Wyniki badania

Interesujące wyniki uzyskano po pytaniu, czy realizacja nauki programowania odbywała się na regularnych zajęciach komputerowych lub informatyki. Otóż 107 osób, czyli około 81% respondentów, w odpowiedzi poinformowało, że nauka programowania była realizowana w trakcie regularnie odbywających się zajęć komputerowych lub zajęć informatyki. Tylko około 19% ankietowanych nauczycieli wskazało, że realizowało to działanie czasami (12 osób – 9,1%) lub w trakcie innych zajęć edukacyjnych, czyli odpowiedź na „nie” oraz „czasami” (25 osób – 18,9%).

Tabela 4. Liczba odpowiedzi informujących o realizacji nauki programowania podczas zajęć komputerowych lub informatyki

Nauka programowania na zajęciach komputerowych lub informatyki	Liczba
tak	107
nie	13
czasami	12

Źródło: badania własne.



Rysunek 8. Graficzne przedstawienie wyników ankiety dotyczących problemu realizacji nauki programowania w trakcie zajęć komputerowych lub informatycznych

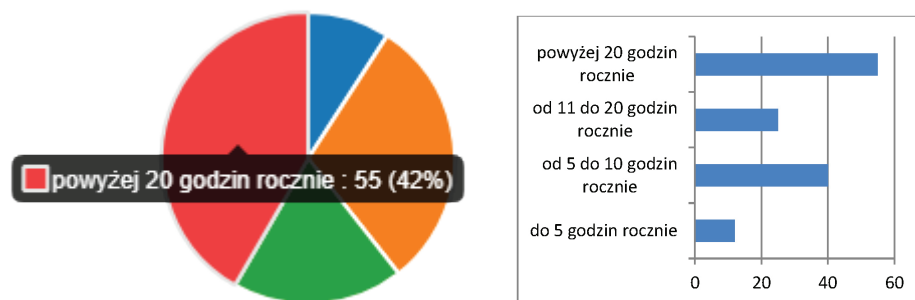
Źródło: badania własne.

Zadano pytanie: *Ile godzin nauki programowania realizowali Państwo średnio w skali jednej klasy / oddziału?* Uzyskane odpowiedzi wskazują, że z przedziału od 5 godzin do ponad 20 godzin rocznie najczęściej, bo około 42%, realizowało maksymalną wartość.

Tabela 5. Zakres godzinowy realizowanej nauki programowania

Ile godzin nauki programowania?	Ilość
do 5 godzin rocznie	12
od 5 do 10 godzin rocznie	40
od 11 do 20 godzin rocznie	25
powyżej 20 godzin rocznie	55

Źródło: badania własne.



Rysunek 9. Graficzne przedstawienie liczby godzin nauczania programowania rocznie

Źródło: badania własne.

Przechodzimy do elementów PROKSEMIKI

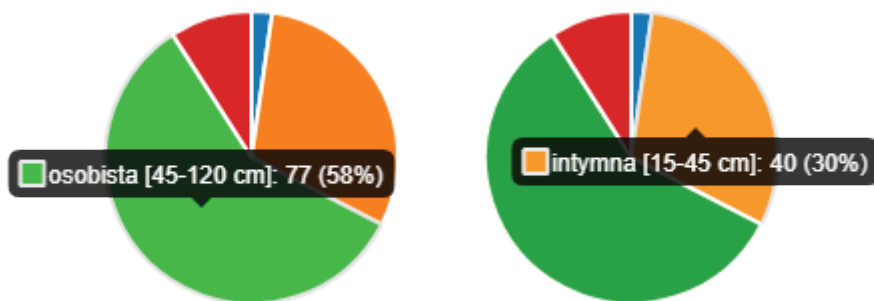
Jednym z ciekawszych faktów są dane podane przez respondentów, a dotyczące zajmowanej przez nauczyciela odległości w stosunku do uczniów, w trakcie nauki, podczas zajęć w pomieszczeniu klasowym (sali lekcyjnej). Zajęcia, które odbywają się w formie zajęć indywidualnych, z grupą lub klasą, są generowane ze względu na rodzaj działań i metody pracy nauczyciela realizującego edukację z konkretnymi uczniami w trakcie nauki programowania.

Wśród podjętych przez nauczyciela form pracy zwrócono uwagę na trzy wymienione powyżej, a wykazywany dystans miałby uwzględniać strefy zajmowane podczas nauki programowania: subsferę, intymną, osobistą, społeczną i publiczną. W związku z tym w przygotowanej ankiecie przygotowano kilka pytań. Na pytanie o treści: *W jakiej odległości [sferze] od uczniów najczęściej Pani / Pan znajdowali się podczas zajęć INDYWIDUALNYCH w trakcie realizacji nauki programowania?* uzyskano odpowiedzi ukazane w poniższej tabeli.

Tabela 6. Liczby informująca o najczęściej zajmowanej odległości [strefie] podczas zajęć INDYWIDUALNEJ nauki programowania

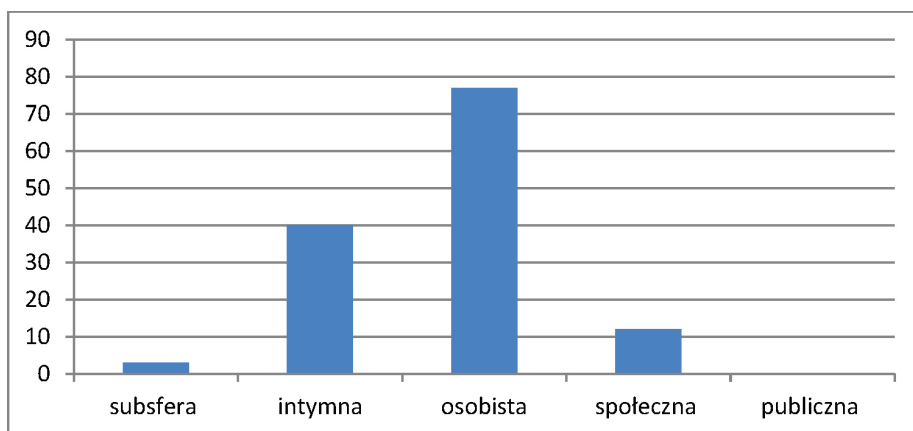
Odległość najczęściej zajmowana podczas INDYWIDUALNEJ nauki programowania	Liczba
subsfera [0–15 cm]	3
intymna [15–45 cm]	40
osobista [45–120 cm]	77
społeczna [120–360 cm]	12
publiczna [360–600 cm]	0

Źródło: badania własne.



Rysunek 10. Przedstawienie najczęściej zajmowanej przez nauczycieli odległości [strefy] podczas zajęć INDYWIDUALNYCH w trakcie realizacji nauki programowania

Źródło: badania własne.



Rysunek 10a. Graficzne przedstawienie najczęściej zajmowanej przez nauczycieli odległości (strefy) podczas zajęć INDYWIDUALNYCH w trakcie realizacji nauki programowania

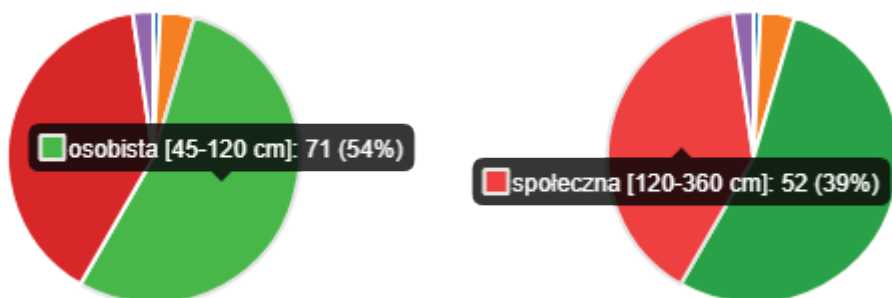
Źródło: badania własne.

Mimo że nauczanie było **indywidualne**, najczęściej zajmowaną strefą była strefa osobista, którą wskazało około 58% respondentów. Nauczanie indywidualne wymaga jednak skrócenia dystansu tej strefy i dlatego na strefę intymną z przedziałem odległości 15–45 cm, wskazało około 30% ankietowanych nauczycieli. W trakcie takiej formy zajęć („indywidualnego podejścia”) zdarzają się sytuacje, że nauczyciel znajduje się w strefie społecznej, na co wskazało 9,1% ankietowanych, lub też znajduje się w substrefie, na co wskazało tylko 2,3% nauczycieli. Większy w swojej rozpiętości wynik uzyskano w odpowiedzi na pytanie: *W jakiej odległości [sferze] od uczniów najczęściej Pani / Pan znajdowali się podczas zajęć Z GRUPĄ (częścią KLASY) w trakcie realizacji nauki programowania?*

Tabela 7. Liczby informujące o najczęściej zajmowanej odległości [strefie] podczas zajęć z GRUPĄ (częścią KLASY) nauki programowania

Odległość najczęściej zajmowana podczas GRUPOWEJ (część KLASY) nauki programowania	Liczba
substrefa [0–15 cm]	1
intymna [15–45 cm]	5
osobista [45–120 cm]	71
społeczna [120–360 cm]	52
publiczna [360–600 cm]	3

Źródło: badania własne.



Rysunek 11. Graficzne przedstawienie najczęściej zajmowanej przez nauczycieli odległości [strefy] podczas zajęć z GRUPĄ (częścią KLASY) w trakcie realizacji nauki programowania

Źródło: badania własne.

To badanie, obejmujące współpracę nauczyciela z **grupą** (klasą), wskazuje, że dominujący dystans odpowiada strefie osobistej ze wskazaniem 54%, a następnie, ze wskazaniem 39%, także strefie społecznej. Logicznym wydaje się takie przesu-

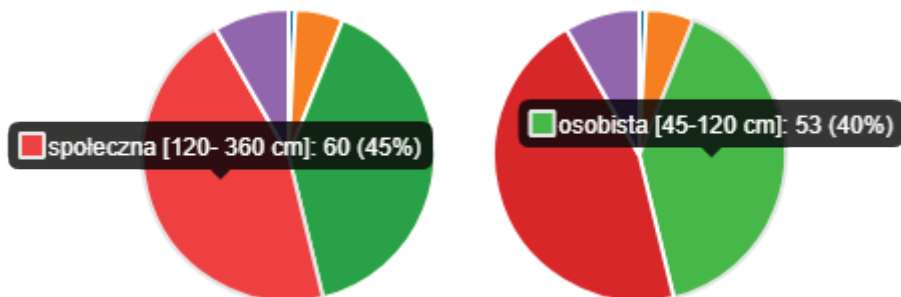
nięcie maksimum krzywej Gausa⁶ chociażby ze względu na formę pracy – z indywidualnej do pracy z grupą (częścią klasy).

Zauważalny jest około 30-procentowy przyrost odpowiedzi dla strefy społecznej i znacznemu zmniejszeniu, bo około 27%, uległo zajmowanie strefy intymnej. A jak będzie się przedstawiało zajmowanie dystansu (strefy) podczas zajęć z **całą klasą**? Tym zagadnieniem zajęto się w kolejnym punkcie ankiety, zadając pytanie o treści: *W jakiej odległości [sferze] od uczniów najczęściej Pani / Pan znajdowali się podczas zajęć Z KLASĄ w trakcie realizacji nauki programowania?* To kolejne pytanie, na które oczekiwano odpowiedzi respondentów.

Tabela 8. Liczby informujące o najczęściej zajmowanej odległości [strefie] podczas zajęć z KLASĄ w trakcie nauki programowania

Odległość najczęściej zajmowana podczas pracy z KLASĄ w trakcie nauki programowania	Liczba
substrefa [0–15 cm]	1
intymna [15–45 cm]	7
osobista [45–120 cm]	53
społeczna [120–360 cm]	60
publiczna [360–600 cm]	11

Źródło: badania własne.



Rysunek 12. Graficzne przedstawienie najczęściej zajmowanej przez nauczycieli odległości [strefy] podczas zajęć z KLASĄ w trakcie realizacji nauki programowania

Źródło: badania własne.

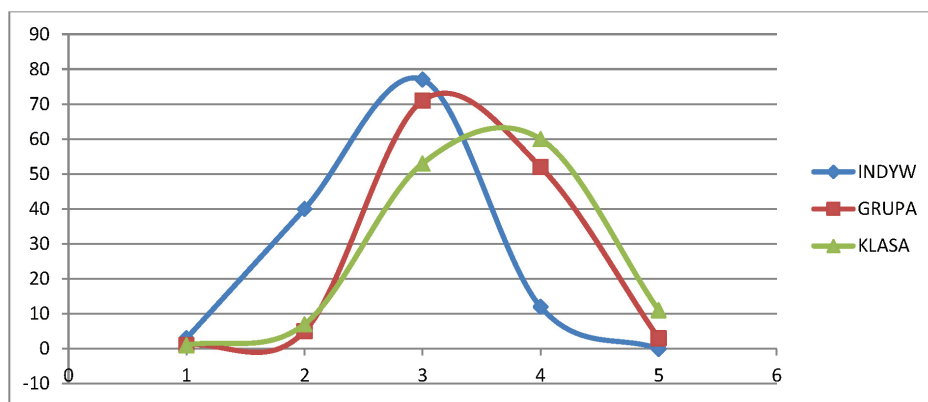
⁶ Rozkład normalny, inaczej zwany „rozkładem Gausa” lub „krzywą Gausa”, jest najważniejszym rozkładem teoretycznym prawdopodobieństwa w statystyce. Rozkład normalny jest też najbardziej intuicyjnym rozkładem statystycznym. W wielkim skrócie opisuje on sytuacje w świecie, gdzie większość przypadków jest bliska średniemu wynikowi, a im dany wynik bardziej odchyła się od średniej, tym jest mniej reprezentowany. Najwięcej jest przypadków blisko przeciętnej. Im dalej odaliśmy się od średniego wyniku, tym przypadków jest mniej; http://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka/rozklad-normalny-rozklad-gausa_710.html [dostęp: 6.09.2017].

Z danych uzyskanych w tym punkcie ankiety widać, że przesunięcie maksimum nastąpiło w prawo i w efekcie najczęściej zajmowaną strefą jest społeczna (wskazania około 45% ankietowanych), a następnie strefa osobista (wskazana przez około 40% respondentów). Możemy domniemywać, że takie przesunięcie spowodowane jest większą liczbą uczniów podczas tych zajęć lekcyjnych, a tym samym trudniej dotrzeć do wszystkich z mniejszej odległości – innej strefy.

Tabela 9. Liczby informująca o skali zajęć indywidualnych, grupowych lub klasowych w zależności od zajmowanej odległości [strefy] w trakcie nauki programowania

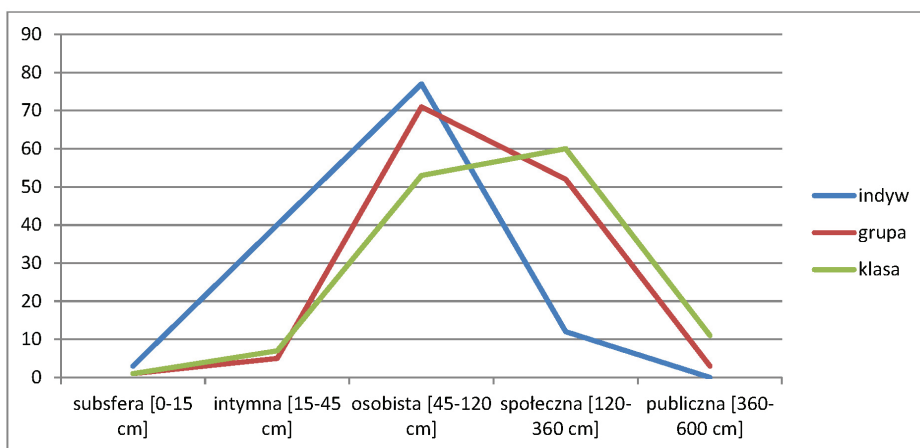
Zajmowana strefa / realizowane zajęcia	INDYWIDUALNE	GRUPA	KLASA
subsfera [0–15 cm]	3	1	1
intymna [15–45 cm]	40	5	7
osobista [45–120 cm]	77	71	53
społeczna [120–360 cm]	12	52	60
publiczna [360–600 cm]	0	3	11

Źródło: badania własne.



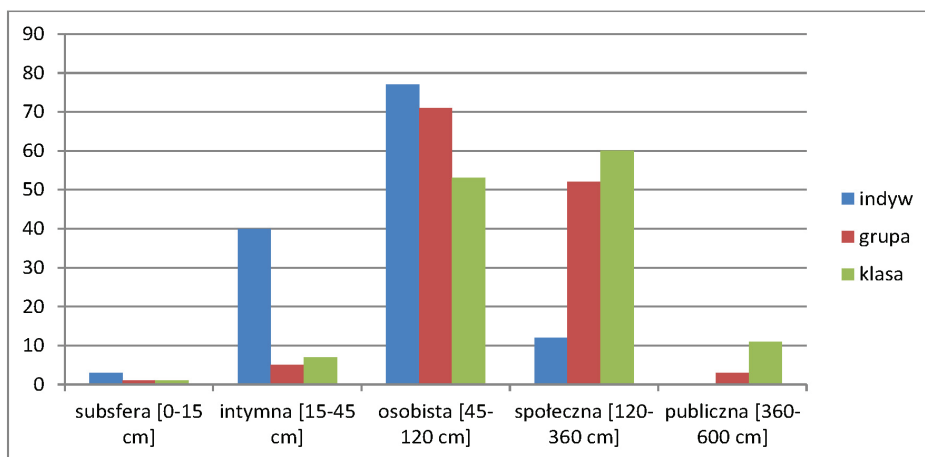
Rysunek 13. Graficzne przedstawienie najczęściej zajmowanej przez nauczycieli odległości [strefy] podczas zajęć: INDYWUDUALNIE – GRUPA – KLASA, w trakcie realizacji nauki programowania

Źródło: badania własne.



Rysunek 13a. Graficzne przedstawienie najczęściej zajmowanej przez nauczycieli odległości [strefy] podczas zajęć: INDYWIDUALNIE – GRUPA – KLASA, w trakcie realizacji nauki programowania

Źródło: badania własne.



Rysunek 13b. Graficzne przedstawienie najczęściej zajmowanej przez nauczycieli odległości [strefy] podczas zajęć: INDYWIDUALNIE – GRUPA – KLASA, w trakcie realizacji nauki programowania

Źródło: badania własne.

Przytoczone powyżej wykresy informują o przesunięciu maksimum w prawo. Możemy zauważyć, że takie przesunięcie spowodowane jest zwiększającą się liczbą uczniów – od kontaktu indywidualnego, poprzez grupowy, do działań z klasą – podczas zajęć lekcyjnych. Tym samym trudniej dotrzeć do wszystkich uczniów z mniejszej odległości, innej strefy.

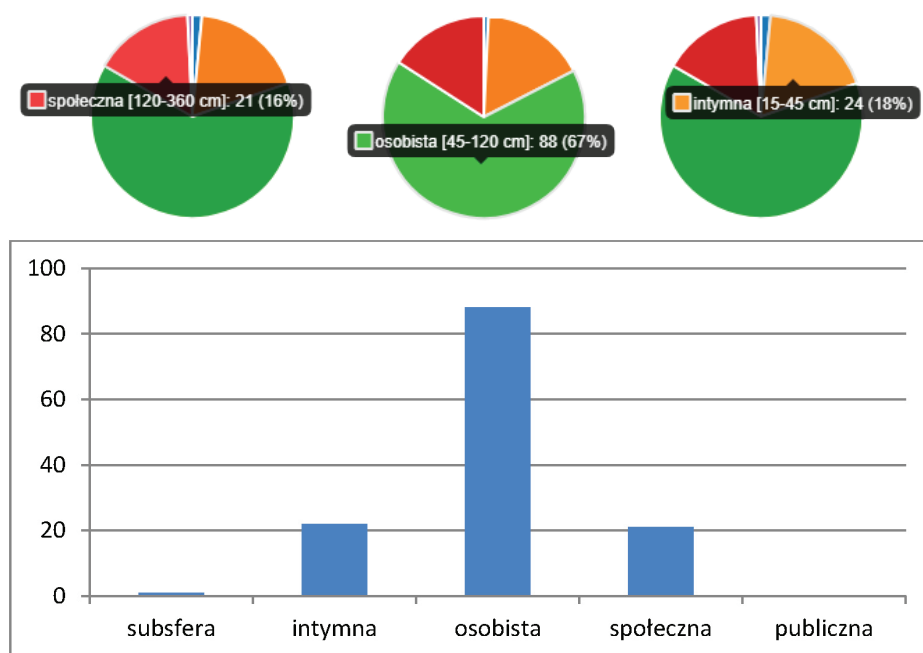
Zagadnieniem, które jest także bardzo istotne w trakcie występowania **relacji** między podmiotami funkcjonującymi w szkole, jest odległość (a właściwie zajmowana strefa) między nauczycielem a uczniem (N-U), która wpływa na wzajemne **pozytywne** relacje w trakcie nauki programowania podczas zajęć lekcyjnych.

Uzyskane wyniki, przedstawione poniżej, pozwalają dostrzec, że dominuje strefa osobista.

Tabela 10. Liczby informująca o najczęściej zajmowanej odległości [strefie] podczas zajęć z programowania dla uzyskania pozytywnych relacji między nauczycielem a uczniami

Odległość najczęściej zajmowana dla pozytywnych relacji N-U w trakcie nauki programowania	Liczba
subsfery [0–15 cm]	1
intymna [15–45 cm]	22
osobista [45–120 cm]	88
społeczna [120–360 cm]	21
publiczna [360–600 cm]	0

Źródło: badania własne.



Rysunek 14. Graficzne przedstawienie wpływu odległości (strefy) między nauczycielem a uczniem na wzajemne pozytywne relacje w trakcie nauki programowania podczas zajęć lekcyjnych

Źródło: badania własne.

Strefa osobista wskazana przez około 67% respondentów dominuje w udzielonych odpowiedziach, przy prawie że jednakowych około 16% odpowiedzi ankietowanych dla strefy intymnej i społecznej. Tak symetryczny rozkład świadczy o zachowaniu odpowiedniego dystansu między uczestnikami procesu, jakim jest nauczanie w edukacji formalnej.

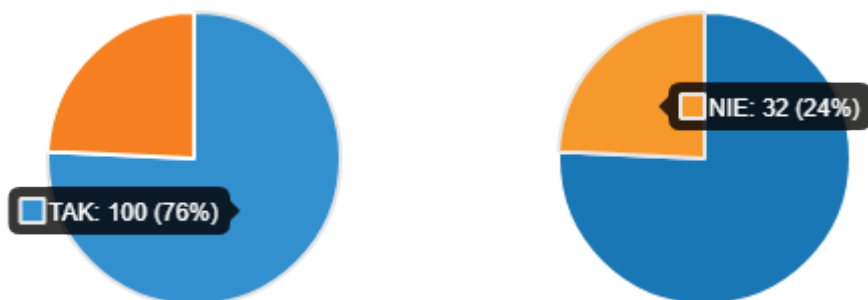
Każde działania powinno kończyć się podsumowaniem i ocenianiem. W tym także nauczanie programowania. Skierowano zatem do ankietowanych nauczycieli jeszcze jedno pytanie o brzmieniu następującym: *Czy odległość między nauczycielem a uczniem w trakcie stosowania ICT podczas nauki programowania (podczas zajęć lekcyjnych) wpływa na wartość uzyskanej przez ucznia oceny (efektów) nauki?* Uzyskaną odpowiedź zanotowano w tabeli.

Tabela 11. Liczby informujące o wpływie odległości między nauczycielem a uczniem na uzyskane oceny (efekty) nauczania

Czy odległość wpływa na uzyskane oceny?	Liczba
TAK	100
NIE	32

Źródło: badania własne.

Uzyskane odpowiedzi wskazują, że $\frac{3}{4}$ respondentów twierdzi pozytywnie, że odległość między nauczycielem a uczniem wpływa na wartość uzyskanych (efektów) ocen podczas nauki programowania.



Rysunek 15. Graficzne przedstawienie kwestii wpływu odległości między nauczycielem a uczniami w trakcie stosowania ICT podczas nauki programowania (podczas zajęć lekcyjnych) na wartość uzyskanej przez ucznia oceny (efektów) nauki

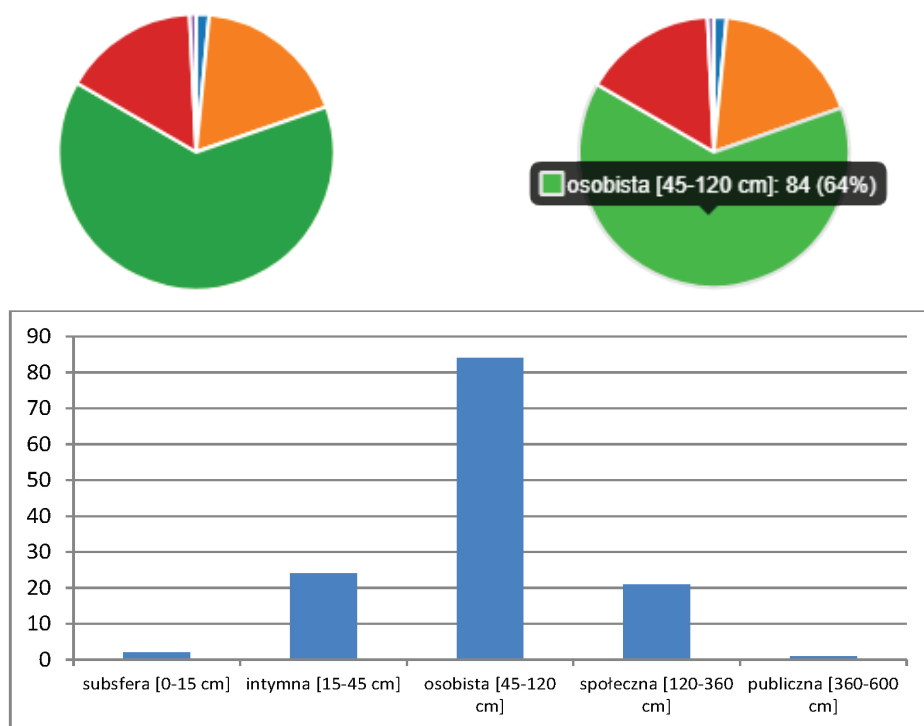
Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki badań pozwalają dostrzec, że strefa osobista zajmowana przez nauczycieli w stosunku do uczniów pozwala najczęściej wpływać na ocenę pozytywną. Tak twierdzi około 64% respondentów. A jaka strefa (dystans) najczęściej wpływa na ocenę pozytywną?

Tabela 12. Liczby informujące o wpływie odległości między nauczycielem a uczniem na uzyskanie oceny pozytywnej podczas nauczania programowania

Wpływ zajmowanej strefy (odległości) na uzyskaną ocenę pozytywną	Liczba
subsfera [0–15 cm]	2
intymna [15–45 cm]	24
osobista [45–120 cm]	84
społeczna [120–360 cm]	21
publiczna [360–600 cm]	1

Źródło: badania własne.



Rysunek 16. Graficzne przedstawienie informacji o wpływie odległości między nauczycielem a uczniem na uzyskanie oceny pozytywnej podczas nauczania programowania

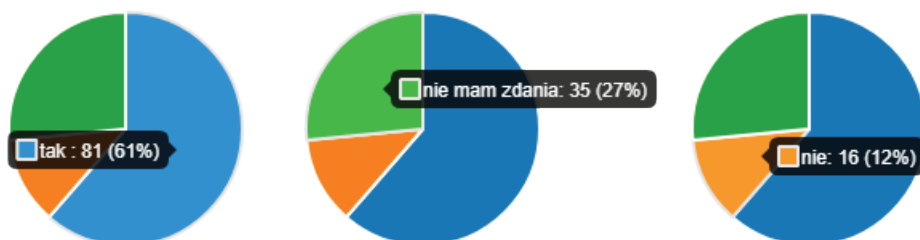
Źródło: badania własne.

Interesującym zagadnieniem, o które pytano respondentów, jest to, czy odległość nauczyciel – uczeń w trakcie nauki programowania i stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej (ICT) podczas zajęć lekcyjnych wpływa na relacje uczeń – uczeń. Uzyskane wyniki zamieszczono poniżej w tabeli.

Tabela 13. Liczby informujące o wpływie odległości między nauczycielem a uczniami na relacje uczeń – uczeń podczas nauczania programowania

Wpływ zajmowanej strefy (odległości) przez nauczyciela na relacje uczeń-uczeń	Liczba
tak	81
nie	16
nie mam zdania	35

Źródło: badania własne.



Rysunek 17. Graficzne przedstawienie wyników ankiety w punkcie „występowanie wpływu odległości między nauczycielem a uczniem (N-U) na relacje uczeń – uczeń podczas nauki programowania”

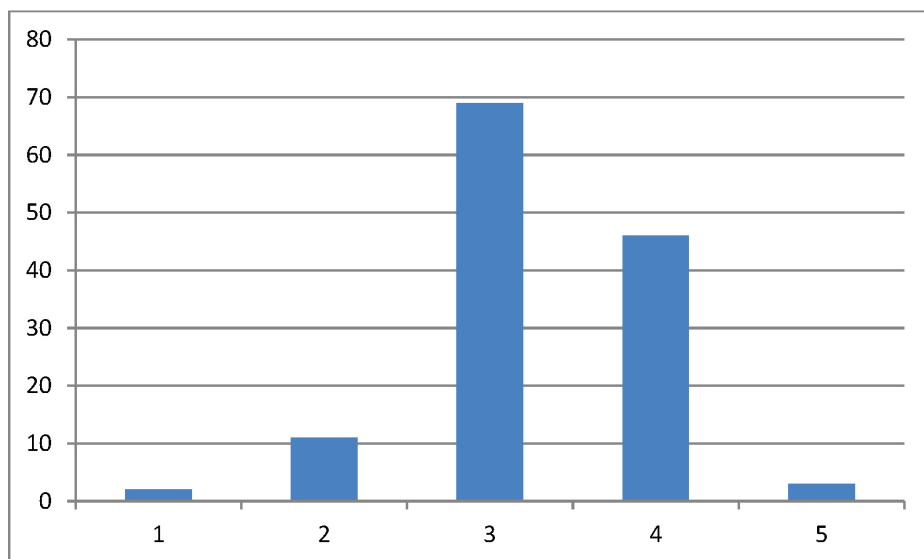
Źródło: badania własne.

W konsekwencji spytano nauczycieli, w jakiej odległości (strefie) znajdują się nauczyciel i uczeń w trakcie nauki programowania i stosowania ICT podczas zajęć lekcyjnych, gdy widoczny jest wpływ na relacje uczeń – uczeń. W ankiecie przyjęto: 1 – subsfera; 2 – intymna; 3 – osobista; 4 – społeczna; 5 – publiczna. Uzyskane wyniki zapisano w tabeli i sporządzono ich graficzną wizualizację.

Tabela 14. Liczby informujące, w jakiej strefie znajdują się respondenci, gdy jest widoczny wpływ na relacje uczeń – uczeń

Przyjęta strefa	1	2	3	4	5
Uzyskane wskazania z ankiety	2	11	69	46	3

Źródło: badania własne.



Rysunek 18. Graficzne przedstawienie wyników ankiety w punkcie „wpływ odległości N-U na relacje uczeń – uczeń podczas nauki programowania”

Źródło: badania własne.

Uczestniczący w badaniu ankieterzy wskazali, że jeżeli występuje wpływ odległości między nauczycielem a uczniami na relacje uczeń – uczeń, to najczęściej przyjmowaną strefą jest osobista, a następnie strefa społeczna.

Podsumowanie

Grupę badawczą, liczącą 132 osoby, stanowili w znacznej większości, bo w 2/3, nauczycielki. Już sam wiek grupy badawczej przedstawiał się na wykresie jako krzywa Gaussa, przedział 41–50 lat osiągnął największe wartości. Uczestniczący w badaniu nauczyciele dyplomowani stanowili ponad trzykrotnie większą populację niż nauczyciele mianowani. Nauczycieli stażystów i kontraktowych była niewielka reprezentacja – tylko 6% ankietowanych. W odpowiedziach na pytania badawcze dominowali nauczyciele szkoły podstawowej przed tymi z gimnazjów. Prawie 2/3 nauczycieli szkół uczestniczących w pilotażowym projekcie z województwa kujawsko-pomorskiego uczestniczyło w badaniu, co stanowiło 42% wszystkich odpowiadających respondentów w badaniu. Pozostałe osoby zamieszkują województwa zachodniopomorskie i podlaskie. W znacznej większości szkół (około 81%) nauka programowania odbywała się w trakcie zajęć komputerowych lub informatyki. Liczba godzin nauki to najczęściej 20 godzin rocznie (prawie 42%), ale niektóre zajęcia odbywały się w czasie przedziału 5 do 20 godzin rocz-

nie. Najczęściej zajmowana odległość (strefa) zmieniała się w zależności od realizowanej formy pracy z uczniem. Dla zajęć indywidualnych była to strefa osobista – około 58% oraz strefa intymna ze wskazaniem 30% respondentów. Dla pracy z grupą (częścią klasy) – także strefa osobista, ale ze wskazaniem dokonany przez 54% respondentów, oraz strefa społeczna, ze wskazaniem 39% ankietowanych. Dla sytuacji, gdy zajęcia odbywały się z klasą (zespołem klasowym), dominowała strefa społeczna, ze wskazaniem 45%, a także strefa osobista, ze wskazaniem 40% respondentów. Otrzymanie obrazu graficznego powyższych sytuacji pozwala dostrzec przesunięcie maks. w prawo na „krzywej Gaussa”. Tym samym zwiększenie liczby uczniów w trakcie nauki programowania powoduje (z danych uzyskanych od respondentów) zwiększenie odległości między nauczycielem a uczniem (uczniami). Uczestniczący w badaniu nauczyciele potwierdzili, że pozytywne relacje podczas nauki programowania mają miejsce, gdy zajmowaną przez ankietowanych jest strefa osobista (około 67% odpowiedzi ankietowanych). Okazuje się, że 76% respondentów uważa, że odległość między nauczycielem a uczniem wpływa na uzyskaną ocenę podczas nauki programowania, a strefa, która w znaczący sposób jest eksponowana przez ankietowanych, to także strefa osobista (62% ankietowanych), czyli odległość od 45 do 120 cm. Zauważono także, że odległość między nauczycielem a uczniem wpływa na relacje uczeń – uczeń. Tak uważa 61% ankietowanych nauczycieli, nie ma zdania 27%, a nie odpowiedziało w tym punkcie ankiety 12%. Strefą mającą największy wpływ jest strefa osobista.

Przedstawione powyżej spostrzeżenia z badania mogą być zastosowane w procesie lekcyjnym, podczas nauki programowania. Widoczna dominacja jednej strefy, zwanej osobistą, występuje podczas realizacji innych zadań, o których wspomniano w tekście.

Zagadnieniem otwartym jest problem zastosowania odpowiednich środków dydaktycznych do realizacji nauki programowania w edukacji formalnej, gdy znamy wyniki badań w kontekście proksemiki.

BIBLIOGRAFIA

- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1976
- Klimczuk A., *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1 (3), 2013, s. 165–181.
- Petrozolin-Skowrońska B. (red.), *Pedagogika*, [w:] *Nowa encyklopedia powszechna*, tom IV, Warszawa 1996, s. 812.
- Sapir E., *Kultura, język, osobowość*, Warszawa 1978.
- Stelmach K., *Edward T. Hall – „Ukryty wymiar” – recenzja*, <https://histmag.org/Edward-T-Hall-Ukryty-wymiar-recenzja-532> [dostęp: 09.02.2018].

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

Torrance E.P., *Why Fly? A philosophy of Creativity*, <https://geniusrevive.com/en/204-ellis-paul-torrance-father-of-modern-creativity.html> [dostęp: 09.02.2017].

Whorf B. L., *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa 2002.

Społeczeństwo i rodzina

Society and family

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

AKTYWNOŚĆ OBYWATELSKA MŁODZIEŻY I SENIORÓW NA RZECZ ROZWOJU REGIONALNEGO

CITIZENS, ACTIVITY OF YOUTH AND SENIORS FOR REGIONAL DEVELOPMENT

Streszczenie: Zgodnie z dyrektywą Europejskiej Karty Samorządu Terytorialnego kierowanie sprawami publicznymi powinno należeć do organów władzy, które są najbliższe obywatela, czyli rad gmin, wójtów, burmistrzów czy prezydentów miast, zwanych samorządami terytorialnymi. Społeczne skutki upodmiotowienia gmin, według tego dokumentu, są zdecydowanie pozytywne, bowiem uruchamiają inicjatywę oddolną i dynamiczny rozwój lokalnych społeczności¹. Do przykładów tych inicjatyw należą powoływane od 2001 roku w Polsce Młodzieżowe Rady Gmin oraz powoływane od 2012 roku Gminne Rady Seniorów. Zarówno jedne jak i drugie są niewątpliwie wyrazem troski i zaangażowania mieszkańców i lokalnych władarzy o sprawy rozwoju regionalnego. To również namacalny dowód funkcjonowania w Polsce społeczeństwa obywatelskiego.

Abstract: According to the European Charter of Local Self-government, managing public affairs should belong to the authorities that are closest to the citizen, i.e. councils of municipalities, voets, mayors or presidents of cities, called local governments. Social effects of empowerment of municipalities, according to this document, are definitely positive, because they launch a grassroots initiative and dynamic development of local communities. Examples of these initiatives are the Municipal Youth Councils established in Poland since 2001 and the Municipal Councils of Seniors established since 2012. Both of them are undoubtedly an expression of the care and commitment of residents and local authorities to regional development issues. It is also a proof of the functioning of civil society in Poland.

Słowa kluczowe: edukacja obywatelska, samorząd terytorialny, Młodzieżowa Rada Gminy, Gminna Rada Seniorów

Key words: civic education, local self-government, Municipal Youth Council, Municipal Council of Seniors

¹ Geise M., *Wpływ wybranych problemów gospodarki globalnej na rozwój lokalny*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2009, s. 23.

Wprowadzenie

Jednym z kluczowych celów strategicznych rozwoju województwa kujawsko-pomorskiego zdefiniowanych w „Strategii Rozwoju Województwa Kujawsko-Pomorskiego w perspektywie 2020” jest wzrost aktywności społecznej. Aktywne działanie w tym zakresie zakłada m.in. zwiększenie możliwości uczestniczenia obywateli w życiu społeczno-gospodarczym i ich wpływu na podejmowanie przez władze lokalne decyzji. Samorząd terytorialny ma bowiem za zadanie inspirować i wspierać warunki dla rozwoju aktywności społecznej oraz budowania społeczeństwa obywatelskiego. Lokalna aktywność społeczna stanowi podstawę współcześnie pojmowanego procesu rozwojowego, jak też jest elementem kształtowania świadomości społecznej, aktywności społecznej oraz budowania wspomnianego powyżej społeczeństwa obywatelskiego. Rozwój regionalny wsparty przez czynniki społeczne staje się zatem ważnym elementem postępu decentralizacyjnego oraz rozwoju samorządności terytorialnej na szczeblu lokalnym².

Niniejszy tekst wskazuje na realizowane już rozwiązania i przedsięwzięcia w postaci młodzieżowych rad miast, gminnych rad seniorów, samorządów uczniowskich czy uniwersytetów trzeciego wieku, które mogą być przykładem dobrych praktyk w zakresie budowania społeczeństwa obywatelskiego i rozwoju regionalnego.

Regulacje prawne

8 marca 1990 roku weszła w życie Ustawa o samorządzie gminnym. Po 11 latach jej funkcjonowania, tj. w 2001 roku, w wyniku nowelizacji ustawy wprowadzono do niej art. 5b: *1. Gmina podejmuje działania na rzecz wspierania i upowszechniania idei samorządowej wśród mieszkańców gminy, w tym zwłaszcza wśród młodzieży. 2. Rada gminy na wniosek zainteresowanych środowisk może wyrazić zgodę na utworzenie młodzieżowej rady gminy mającej charakter konsultacyjny. 3. Rada gminy, powołując młodzieżową radę gminy, nadaje jej statut określający tryb wyboru jej członków i zasady działania.* Jedenaście lat później, bo w listopadzie 2012 roku w wyniku kolejnej nowelizacji ustawy dodano art. 5c: *1. Gmina sprzyja solidarności międzypokoleniowej oraz tworzy warunki do pobudzania aktywności obywatelskiej osób starszych w społeczności lokalnej. 2. Rada gminy z własnej inicjatywy lub na wniosek zainteresowanych środowisk może utworzyć gminną radę seniorów.* Obie nowelizacje ustawy miały na celu swoistą demokratyzację społeczności lokalnej oraz pobudzenie aktywności obywatelskiej mieszkańców miast i gmin, zarówno tych reprezentujących młodzież, jak i seniorów.

² Chamot M., Potoczek A., Krause (red.), *Tożsamość i partycypacja społeczna w rozwoju lokalnym i regionalnym. Doświadczenia z działalności Kujawsko-Pomorskiego Forum Rozwoju Regionalnego*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2016, s. 26–27.

Również w 2012 roku, a dokładniej 15 czerwca 2012 roku, podpisano „Porozumienie o współpracy na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego regionu bydgosko-toruńskiego”. Sygnatariuszami były władze 2 powiatów (bydgoskiego i toruńskiego), 17 gmin i miast obszaru bydgosko-toruńskiego oraz władze Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Podmioty te, kierując się wolą współpracy, mieli na względzie rozwój regionu i poprawę jakości życia mieszkańców powiatu bydgoskiego i toruńskiego oraz zwiększenie aktywności w obszarze współdziałania samorządów. W paragrafie 2 ww. porozumienia zapisano, że sygnatariusze porozumienia będą umożliwiali *kreowanie mechanizmów aktywizacji osób starszych, popularyzację inicjatyw realizowanych w społecznościach lokalnych, aktywizację społeczną oraz tworzenie programów aktywizacyjno-edukacyjnych dla młodzieży szkolnej*. Podpisany dokument miał na celu stworzenie narzędzi i płaszczyzn do różnorodnych działalności, ułatwiających aktywizację zarówno młodzieży, jak i seniorów.

Młodzieżowe rady miast i gmin

Pierwsza w Polsce młodzieżowa rada miasta została utworzona już w 1990 roku Częstochowie. Obecnie tego typu organy działają w większości samorządów w Polsce. Także w województwie kujawsko-pomorskim funkcjonują one m.in. w Bydgoszczy, Toruniu, Włocławku, Inowrocławiu, Grudziądzu czy Szubinie.

Dla wielu młodych ludzi to jedno z pierwszych obszarów możliwości aktywności społecznej i obywatelskiej, która daje szansę realnego wpływu na otaczającą ich rzeczywistość oraz stymulowanie zmian zachodzących w społeczności lokalnej. Aktywna działalność w młodzieżowej radzie miasta lub gminy umożliwia młodemu człowiekowi już w nastoletnim życiu zdobywanie doświadczeń w zakresie mechanizmów zarządzania na poziomie lokalnym i regionalnym.

Praca w młodzieżowej radzie miasta zapewnia jej członkom:

- rozwój własnej osobowości,
- satysfakcję,
- samorealizację,
- rozwój kompetencji społecznych,
- zaspokojenie potrzeby bycia zauważonym i docenionym,
- możliwość niesienia pomocy innym,
- odpowiedzialność za podejmowane decyzje,
- zaspokojenie potrzeby przynależności,
- możliwość reprezentowania szkoły na zewnątrz,
- poznanie ciekawych ludzi,

- naukę demokratycznych form współżycia społecznego,
- wyodrębnienie się liderów na podstawie naturalnych mechanizmów selekcyjnych,
- umiejętność współpracy w zespole i kierowania nim,
- umiejętność twórczego działania i inicjowania działań,
- kształtowanie się postaw prospołecznych,
- dopracowanie się autentycznego partnerstwa z lokalnymi władzami.

Samorząd uczniowski liderem rozwoju regionalnego na poziomie szkolnym

Jak pokazuje doświadczenie wielu samorządów lokalnych, w wyborach do młodzieżowych rad miast i gmin bardzo często startują liderzy samorządów uczniowskich gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Są to bowiem osoby, które już na gruncie szkolnym zdobywają pierwsze doświadczenia w zakresie pracy społecznej na rzecz społeczności lokalnej (szkolnej), a więc osoby, które na terenie swoich szkół i placówek tworzą fundament dla społeczeństwa obywatelskiego.

Spółeczeństwo obywatelskie to rodzaj społeczeństwa demokratycznego, w którym obywatele świadomie uczestniczą w życiu publicznym, są aktywni i odpowiedzialni oraz posiadają zdolność samoorganizacji. Dziecko także może pomagać drugiemu dziecku – poprzez działalność w strukturach samorządów uczniowskich czy innych strukturach formalnych, np. w harcerstwie, któremu całe swoje życie poświęcił ceniony pedagog społeczny Aleksander Kamiński. To właśnie on był jednym z inicjatorów i orędowników włączania uczniów w charakterze pomocników nauczycieli do realizowanego procesu wychowawczego. Kamiński dopatrywał się w tym rozwiązaniu tworzenia społeczeństwa obywatelskiego, które owocowało budowaniem podwalin dla samorządności uczniowskiej³.

Celem wychowania w szkole jest kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości każdej jednostki i przygotowanie jej do udziału w życiu społeczeństwa. Sama wiedza nie wystarczy, muszą za tym pójść pewne działania praktyczne. Takiej okazji dostarcza angażowanie się ucznia w aktywność w strukturach samorządu uczniowskiego.

Zbiorowość uczniowska jest małym społeczeństwem, a w prawidłowo funkcjonującym społeczeństwie wszyscy uczniowie powinni mieć wpływ na organizację i bieg życia zbiorowego oraz na podejmowanie decyzji we wspólnych sprawach. Osiągnięcie takich celów jest możliwe właśnie w pracy uczniów w samorządzie szkolnym.

³ Ziółkowski P., *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014, s. 7–8.

Wielu uczniów chce samorządności i domaga się coraz większych kompetencji dla swoich reprezentantów. W ten sposób przygotowują się do uczestnictwa w życiu publicznym, społecznym w okresie dorosłości. Należy im to umożliwić, a wspieranie ich działań w pracy samorządu szkolnego jest niezawodną metodą wychowawczą. Uczniowie aktywizują się, uczą się odpowiedzialności, demokracji i mają autentyczny wpływ na życie szkoły.

Młodzież biorąca udział w pracach samorządu uczniowskiego może uczestniczyć w praktycznym wychowaniu do edukacji obywatelskiej na dwóch poziomach. Jednym z poziomów jest zdobywanie wiedzy i pojęć podczas lekcji, a drugim poprzez praktyczne uczestnictwo w pracach samorządu szkolnego⁴.

Samorząd uczniowski jest ważnym narzędziem edukacji obywatelskiej, gdyż to w nim uczniowie zdobywają pierwsze doświadczenia społeczne oraz wykształcają aktywność obywatelską. Wszyscy współcześni liderzy społeczni i polityczni w przeszłości angażowali się w istotne dla nich działania społeczne, między innymi będąc aktywnymi członkami samorządu uczniowskiego.

Aby samorząd uczniowski był szkołą obywatelskiej demokracji, musi charakteryzować się kilkoma podstawowymi cechami:

- tworzą go osoby demokratycznie wybrane – reprezentacja ogółu uczniów danej szkoły,
- musi jednoznacznie określać zakres praw i obowiązków, wskutek czego będzie rzeczywistym współgospodarzem szkół,
- każdy członek samorządu uczniowskiego musi mieć poczucie bezpieczeństwa, konieczne dla skutecznego wywiązywania się ze swoich obowiązków,
- samorząd uczniowski musi być postrzegany przez nauczycieli i rodziców jako partner w tworzeniu zdrowych i bezpiecznych warunków dla rozwoju, a nie jako przeciwnik w kreowaniu wygodnych warunków dla personelu szkolnego.

Jeśli samorząd uczniowski nie wypełnia swej roli, wówczas jest interpretowany jako instytucja fasadowa. Długofalowym skutkiem pozornego działania samorządu może być ośmieszanie samej idei samorządności lub też aktywności społecznej młodzieży w przyszłości.

Z tych względów w szkole konieczna jest aktywność organizacji samorządowej, która będzie się opierała na reprezentacji interesów uczniów, konsultowaniu decyzji dykcji dotyczących uczniów, włączeniu uczniów do rozważań na temat ważnych kwestii dotyczących życia społecznego w szkole. Powinna być zatem stworzona adekwatna przestrzeń, w której młodzi ludzie będą rozwijać swoje kompetencje obywatelskie. W realizacji tego zadania powinni pomóc młodzieży

⁴ Ibidem, s. 109.

dorośli, ucząc ją aktywności w mikrospołeczeństwie szkolnym, a później w makrospołeczeństwie⁵.

Życie uczniów nie zamyka się w murach szkoły. Każda szkoła działa przecież na terenie miasta lub gminy, które mają swoje władze w postaci samorządu terytorialnego. Dlatego samorząd uczniowski może utrzymywać kontakty z organizacjami takimi jak:

- rada miasta lub gminy (samorząd terytorialny);
- młodzieżowa rada miasta (skupiająca przedstawicieli samorządów i organizacji młodzieżowych);
- parlament uczniowski (reprezentacja samorządów z terenu gminy, miasta, województwa);
- samorządy w innych szkołach (w najbliższej okolicy, w kraju i na świecie);
- organizacje młodzieżowe;
- instytucje kulturalne (dom kultury, kino, teatr);
- szpitale, żłobki, domy dziecka;
- organizacje charytatywne;
- organizacje ekologiczne;
- organizacje międzynarodowe (np. Amnesty International);
- uczelnie wyższe⁶.

Szkoła pełni ważną rolę w socjalizacji młodych ludzi, jest też instytucją, która reprezentuje państwo jako mikropaństwo – gdyż posiada terytorium, władze, obywateli oraz ustanawia prawo. Dzięki temu uczniowie poznają w mikroskali mechanizmy działania aparatu administracyjnego, relacje zachodzące w strukturach władzy oraz swoje prawa i obowiązki. Poznane już w szkole normy i schematy uczeń będzie w późniejszym życiu wzbogacał i stosował wobec innych podmiotów.

Rodzi się zatem pytanie, jak powinien funkcjonować samorząd w szkole, aby kształtował kompetencje społeczne i obywatelskie dzieci. Funkcjonująca w latach 1991-2017 Ustawa o systemie oświaty oraz obowiązująca od 2016 roku Ustawa prawo oświatowe daje samorządowi uczniowskiemu ważne uprawnienia, z których wynika, że dyrektor szkoły ma obowiązek współpracować z samorządem przy wykonywaniu swoich zadań. Należy bowiem zdać sobie sprawę, że kształcenie umiejętności społecznych i obywatelskich w szkole jest równie ważne jak kształcenie kompetencji językowych czy matematycznych. Należy jednak pamięć-

⁵ Ibidem, s. 110.

⁶ Ibidem, s. 112.

tać, że wymaga ono od szkoły wiele wysiłku, czasu i zaangażowania, a im dłuższa nauka samorządności, tym większe szanse na późniejsze sukcesy. Z tych względów bardzo ważne jest wczesne rozpoczęcie edukacji obywatelskiej – już wśród najmłodszych uczniów, co jest wielkim wyzwaniem dla współczesnej szkoły⁷.

W świetle przeprowadzonych analiz wybranych dotychczasowych badań nad kondycją samorządu szkolnego można wysunąć następujące wnioski:

- samorządność uczniowska w szkole tylko w niewielkim stopniu partycypuje w demokratycznym funkcjonowaniu szkoły,
- szkoła jest scentralizowana i zdominowana przez struktury oświatowe dorosłych,
- tylko w niektórych szkołach niepublicznych umożliwiono młodzieży udział w demokracji bezpośredniej,
- w większości polskich szkół samorządność uczniowska jest fikcyjna, zwłaszcza w sytuacji, gdy młodzież jest słabo uświadomiona i nie czuje potrzeby udziału w demokratycznym funkcjonowaniu w strukturach szkoły,
- aktywność samorządu uczniowskiego dotyczy głównie spraw związanych z organizacją imprez, uroczystości i akcji społecznych, często we współpracy ze środowiskiem lokalnym (rzadziej decyzje uczniów związane są z ważnymi sprawami szkoły)⁸.

Spadająca aktywność samorządów uczniowskich, rosnące rozczarowanie ich działalnością i malejące zaangażowanie uczniów w ich przedsięwzięcia wymuszają konieczność podjęcia działań w celu wzmocnienia pozycji samorządu uczniowskiego w szkole i całym systemie edukacji. Jest to zadanie wymagające wspólnego wysiłku ze strony gremiów zainteresowanych kondycją i prawidłowym, społecznie pożądanym funkcjonowaniem uczniowskiej samorządności, w tym organizacji pozarządowych, stowarzyszeń działających na rzecz dzieci i młodzieży, także tych skupiających rodziców, wreszcie – instytucji państwowych.

Powyższe spostrzeżenia i propozycje wydają się niezwykle słuszne. Warto jednak zauważyć, że same zmiany w prawie oświatowym, działania promujące wartości płynące z samorządności uczniowskiej nie wystarczą, aby zmienić nastawienie uczniów do tej formy działania. Nie pomogą nawet idealne warunki i stworzone przez prawo gwarancje w zakresie realnego wpływu uczniów na życie szkoły. Ważnym uzupełnieniem muszą tu być wzorce samorządności skutecznie funkcjonujące w dorosłym społeczeństwie. Bez przykładów dobrych praktyk w tym obszarze trudno będzie wskrzesić pełną samorządność uczniowską. Młodzi muszą widzieć, że społeczeństwo obywatelskie jest powszechną wartością,

⁷ Ibidem, s. 132.

⁸ Ibidem, s. 133–134.

a nie iluzją, akceptowaną bądź lekceważoną przez ich rodziców. Konieczne jest uzyskanie z obserwacji życia społecznego przekonania, że samorządność istnieje i rzeczywiście służy wszystkim członkom społeczności lokalnej oraz obywatelom państwa, przynosząc im wymierne korzyści w życiu, co przekłada się również na postawę szacunku do instytucji samorządowych oraz państwa jako organizatora ładu i bezpieczeństwa społecznego⁹.

Gminne rady seniorów

Postępujący proces starzenia się społeczeństwa w Polsce jest już faktem powszechnie znanym i statystycznie udowodnionym. W 1988 roku osoby powyżej 65. roku życia stanowiły 9,8% populacji, w 2010 roku już 13,6%, co oznacza przyrost seniorów o 1,5 mln osób. Prognozy Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) wskazują, że w 2035 roku odsetek ludności powyżej 65. roku życia będzie wynosił 23,2%, zaś 2060 roku przekroczy on w Polsce 36%. Nie sposób zatem, aby sposób funkcjonowania osób dojrzałych nie wpływał na życie społeczeństwa jako całości. Systematyczne powiększanie się populacji seniorów niesie za sobą konieczność kształtowania pod tym kątem polityk publicznych. Znajduje to także odzwierciedlenie w wielu dokumentach strategicznych, m.in. w Strategii Rozwoju Kraju 2020, Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego, Polityce Senioralnej na lata 2014–2020, Rządowym Programie na Rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020¹⁰.

Wspomniane już gminne rady seniorów funkcjonowały już w Polsce jeszcze przed wejściem w życie nowelizacji Ustawy o samorządzie gminnym, która wprowadziła taką możliwość. Dane wskazują, że ich liczba wynosiła wówczas ok. 50 i działały one głównie jako organy opiniujące lokalne działania, powoływane zarządzeniami lokalnych wójtów, burmistrzów czy prezydentów miast. Rady te nie miały jednak możliwości inicjatywnej. Nowelizacja Ustawy o samorządzie gminnym niewątpliwie przyczyniła się do zdynamizowania procesu inicjowania i tworzenia gminnych rad seniorów. Powoływanie tego typu organizacji, ich wspieranie i uważne słuchanie ich głosu z pewnością może okazać się niezwykle pomocne w prowadzeniu adekwatnej i zrównoważonej lokalnej polityki senioralnej¹¹.

W art. 5c ust. 3 Ustawy o samorządzie gminnym zapisano, że gminna rada seniorów pełni trzy zasadnicze funkcje: konsultacyjną, doradczą i inicjatywną. Wypełnienie treści tych ramowych zapisów pozostawiono statutom regulującym

⁹ Ibidem, s. 143–145.

¹⁰ Borczyk W., Jachimowicz D., Nalepa W., *Gminne rady seniorów w praktyce – wybrane zagadnienia*, wyd. Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku, Nowy Sącz 2014, s. 11–12.

¹¹ Ibidem, s. 23.

funkcjonowanie gminnych rad seniorów oraz praktyce, która w każdej gminie może być odmienna i uzależniona jest m.in. od umiejętności i aktywności członków rady, a także otwartości na współpracę z tym ciałem ze strony lokalnych władz samorządowych. Doświadczenia wynikające z obserwacji pracy wielu działających w Polsce gminnych rad seniorów pokazują, iż aktywni i przygotowani merytorycznie członkowie tych organizacji przy autentycznym wsparciu i zrozumieniu lokalnych władz mogą realnie zmieniać na lepsze otaczającą ich rzeczywistość, czynić przestrzeń publiczną bardziej przyjazną dla rosnącej grupy seniorów, idąc ku rozwojowi regionalnemu¹².

Procedura tworzenia gminnej rady seniorów nie została dokładnie określona przez ustawodawcę. Wskazano jedynie, że rada tworzona jest na wniosek władz gminy lub środowisk seniorskich. Zapisano także, że gminna rada seniorów winna posiadać własny statut, który określa tryb wyboru jej członków i zasady działania. Można zatem stwierdzić, że powołanie gminnej rady seniorów odbywa się na ogół w czterech etapach:

- etap konsultacyjno-inicjatywny,
- powołanie gminnej rady seniorów i nadanie jej statutu,
- przeprowadzenie wyborów do gminnej rady seniorów,
- rozpoczęcie działalności przez gminną radę seniorów¹³.

Bardzo ważne jest szczegółowe dookreślenie procedury wyboru członków gminnej rady seniorów (sposobu zgłaszania oraz wyboru kandydatów), określenie składu prezydium rady czy opisu zasad działania rady i jej organów. Tworząc statut gminnej rady seniorów, należy pamiętać, by jego zapisy nie wychodziły poza ramy ustalone w Ustawie o samorządzie gminnym – istnieje bowiem prawdopodobieństwo zakwestionowania tego typu regulacji przez właściwy organ nadzoru¹⁴.

Tworzenie gminnych rad seniorów wzmacnia pozycję osób starszych w środowiskach lokalnych, pozwala wykorzystać ich bogate doświadczenia i potencjał oraz wpływa na poprawę jakości życia seniorów. Działalność gminnych rad seniorów przyczynia się do rozwoju aktywnego uczestnictwa osób starszych w życiu społeczności lokalnych, a tym samym do kreowania i umacniania społeczeństwa obywatelskiego. Upowszechnienie tego typu instrumentu partycypacji w życiu publicznym powinno stanowić ważny etap tworzenia regionalnych i ogólnopolskich organów przedstawicielskich reprezentujących środowiska seniorskie i działających na rzecz rozwoju regionalnego¹⁵.

¹² Ibidem, s. 25.

¹³ Ibidem, s. 26.

¹⁴ Ibidem, s. 35.

¹⁵ Ibidem, s. 52–53.

Warto w tym miejscu zauważyć także, że rady seniorów działają również przy urzędach marszałkowskich. W województwie kujawsko-pomorskim m.in. z inicjatywy marszałka województwa od 19 listopada 2014 roku działa Wojewódzka Rada ds. Polityki Senioralnej, która liczy 19 członków. Rada jest organem opiniodawczo-doradczym wspierającym działania samorządu województwa w zakresie kształtowania lokalnych działań na rzecz seniorów.

Aktywność seniorów na rzecz rozwoju regionalnego

Nastawienie na czynny udział – ujmowane jako wkład własny seniorów w rozwój społeczności i społeczeństwa w sprzyjających warunkach tworzonych przez podmioty za to odpowiedzialne dziś (i w przyszłości) – przyczyni się do osiągnięcia integracji wiekowej, a w konsekwencji do wytworzenia inteligencji generacyjnej. Dzięki takim działaniom może urzeczywistnić się idea społeczeństwa dla wszystkich pokoleń i spójności społecznej, gdzie więzy lokalne charakteryzują się wysokim stopniem spójności. Idea społeczeństwa dla wszystkich pokoleń sięga 1995 roku i Światowego Zgromadzenia Narodów Zjednoczonych, poświęconego rozwojowi społecznemu. Została ona podjęta i rozwinięta w planie madryckim jako koncepcja społeczeństwa dla wszystkich, w którym: polityka wobec starzenia się jest nierozzerwalnie związana ze strategią rozwoju, następuje upodmiotowienie osób starszych, prawa i potencjał seniorów są kluczową kwestią społeczną, a sam proces starzenia się powinien być pojmowany przez społeczeństwo i polityków w aspekcie równowagi między wynikającymi z niego wyzwaniem i szansami.

Warunki dla rozwoju społecznej i kulturalnej aktywności ludzi starszych należy tworzyć, uwzględniając następujące zasady:

- zasady niezależności, uczestnictwa, opieki, godności i samorealizacji, które zostały określone w planie wiedeńskim w 1982 r., a zdefiniowane w „Zasadach działania na rzecz osób starszych” przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) w 1991 r.;
- zasadę stwarzania osobom starszym możliwości uczestnictwa w życiu społecznym, indywidualnego rozwoju, określoną w planie madryckim w 2002 r. („Międzynarodowa strategia działania w kwestii starzenia się społeczeństw”).

Stworzenie warunków lokalnych umożliwiających seniorom czynny udział w życiu społecznym i kulturalnym wspólnoty, co doprowadzi do poczucia lepszej jakości życia seniorów w Polsce (poziom indywidualny) i budowania zintegrowanych społeczności lokalnych (poziom zbiorowości), do których rozwoju społecznego, kulturalnego i ekonomicznego przyczyniają się solidarnie przedstawiciele

różnych pokoleń (poziom zbiorowości). Wspieranie aktywności seniorów powinno stać się priorytetowym działaniem władz lokalnych i centralnych.

Przedstawiony cel ogólny wpisuje się w ideę solidarności międzygeneracyjnej, która jest ideą przewodnią funkcjonowania krajów członkowskich UE wraźonych w traktacie lizbońskim z 2007 r. (art. 3.3). Jest także pochodną zaleceń rezolucji Parlamentu Europejskiego z 9 września 2010 r. w sprawie opieki długoterminowej nad osobami starszymi, gdzie w art. 23 wymienia się *włączanie osób starszych do udziału w życiu społecznym i kulturalnym* jako cel zintegrowanej strategii na rzecz aktywnego starzenia się.

Tak postawiony cel odwołuje się do koncepcji kapitału społecznego, podkreślającej wagę stosunków i kontaktów społecznych, promujących kooperację, wspólnie wygenerowane dobro społeczne w postaci aktywności wspólnot lokalnych. Społeczeństwo obywatelskie składa się z całego wachlarza organizacji, grup środowiskowych, wyznaniowych, stowarzyszeń profesjonalnych, klubów, które stwarzają szansę na budowanie sieci kontaktów społecznych, pełniących kluczową rolę w uczestnictwie społecznym i kulturalnym seniorów. Sieci kontaktów społecznych umożliwiają kontynuację uczenia się, dzielenia wiedzą i doświadczeniem oraz dają sposobność, żeby angażować się w grupy rówieśnicze i wielopokoleniowe, sąsiedzkie, rodzinne, co przeciwdziała bierności osób starszych.

Cele szczegółowe działań na rzecz aktywności społecznej osób starszych to m.in.:

- kształtowanie i wspieranie postawy zaangażowania społecznego na wszystkich szczeblach edukacji formalnej – od przedszkola po uczelnie wyższe – oraz w różnych formach edukacji nieformalnej, co w przyszłości przyczyni się do większego zaangażowania osób starszych w działania na rzecz lokalnych społeczności;
- rozpoznanie potrzeb i oczekiwań osób starszych w zakresie aktywności społecznej;
- badanie barier i czynników wspierających aktywność osób starszych;
- rozwijanie programów edukacji o starości, do starości i w starości;
- rozwijanie kompetencji do budowania i wspierania dialogu pokoleń i współpracy osób w różnym wieku w rodzinie i poza nią;
- upowszechnianie dobrych praktyk (innowacji merytorycznych i organizacyjnych) w zakresie aktywności społecznej osób starszych;
- budowanie systemu współpracy i wsparcia dla przedsięwzięć organizacji społecznych, działających na rzecz seniorów, zwłaszcza w zakresie inicjatyw społecznych;
- stymulowanie instytucji publicznych do poszerzania oferty o działania skierowane do seniorów i nastawione na współpracę pokoleń;

- likwidacja barier i tworzenie sprzyjających warunków do aktywności seniorów w lokalnych środowiskach (np. transport, bariery architektoniczne, bezpieczeństwo, lokale na inicjatywy seniorów);
- integracja działań lokalnych podmiotów – przyczyniających się do animowania seniorów – na kształt swoistych społecznych platform, forów współpracy w zakresie aktywności społecznej, z wykorzystaniem sformalizowanych i niesformalizowanych kontaktów;
- zmiana postrzegania osób starszych i społecznego odbioru aktywności społecznej osób starszych w kierunku podkreślania potencjału seniorów, ich zaangażowania w sprawy lokalne i współpracę z osobami młodymi¹⁶.

Obszarem wartym do przytoczenia przy analizie aktywności społecznej osób starszych jest zagadnienie wolontariatu seniorów, czyli działania seniorów na rzecz innych osób starszych lub osób niepełnosprawnych. Rozwój wolontariatu seniorów napotyka jednak następujące bariery:

- niewielka wiedza seniorów na temat wolontariatu,
- przekonanie, że wolontariat jest dla ludzi młodych,
- styl życia osób starszych,
- organizacja wolontariackie adresują swoje oferty głównie do osób młodych,
- organizacje seniorskie nie promują idei wolontariatu,
- stereotypowy obraz starości i osoby starszej w społeczeństwie,
- słaba kondycja ekonomiczna i fizyczna seniorów,
- niska samoocena seniorów oraz słaba wiara we własne możliwości,
- trudności w zaszczepieniu seniorom nowych umiejętności,
- postrzeganie wolontariatu jako wyłącznie poświęcenia się dla innych oraz jako dodatkowe obowiązki.

Aby zatem wolontariat seniorów w Polsce rozwijał się, należy podjąć poniższe działania:

- aktywnie kierować ofertę wolontariatu do osób starszych,
- „wychowywanie” osób starszych do roli wolontariusza,
- poszukiwanie sposobów mówienia o wolontariacie docierających do seniorów,
- przedstawianie w mediach sylwetek wolontariuszy,
- promocja idei aktywnego starzenia się,

¹⁶ Ziółkowski P., *Student 50+, poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2013, s. 57–59.

- promocja idei wolontariatu w instytucjach skupiających seniorów,
- zmiana mentalności i nastawiania organizacji publicznych i pozarządowych,
- rozwijanie międzypokoleniowego wolontariatu,
- otwarcie środowisk seniorów na osoby młodsze,
- zachęcanie osób starszych do zdobywania nowych umiejętności,
- wypracowanie odrębnych standardów wolontariatu 50+,
- pamiętanie, że przyszli seniorzy będą różnić się od obecnego pokolenia¹⁷.

Potrzeba walki z biernością seniorów została wyraźnie zaakcentowana w narodowym dokumencie, to jest w „Krajowym Planie Działania na rzecz Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej”. Wymienione w nim cele, służące poprawie aktywności osób starszych, obejmują m.in. aktywne zaangażowanie w życie społeczności lokalnych, działalność wolontariacką, integrację międzypokoleniową, promocję aktywnego uczestnictwa w sferze usług społecznych na rzecz innych osób starszych.

W realizacji celu ogólnego i celów szczegółowych uczestniczyć powinny zarówno podmioty centralne, jak i lokalne, w szczególności:

- podmioty centralne:
 - Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (m.in. Zespół do spraw polityki na rzecz Osób Starszych);
 - Ministerstwo Edukacji Narodowej;
 - Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego;
 - Ministerstwo Sportu i Turystyki;
 - Pełnomocnik ds. Równego Traktowania;
 - Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego;
- podmioty regionalne:
 - urzędy marszałkowskie,
 - regionalne ośrodki polityki społecznej;
- podmioty lokalne:
 - samorządy i jednostki wykonawcze administracji lokalnej, w tym: ośrodki pomocy społecznej (OPS), domy pomocy społecznej (DPS), domy dziennego pobytu (DDP), domy kultury (centra promocji i kultury), przedszkola, szkoły, biblioteki;

¹⁷ Błachnio A., *Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku*, wyd. UKW, Bydgoszcz 2008, s. 68–69.

- rady seniorów;
- pełnomocnicy ds. osób starszych przy prezydentach (burmistrzach) miast oraz przy wójtach;
- centra aktywizacji seniorów;
- uczelnie wyższe;
- muzea, teatry, kina (instytucje kultury).

Powyższe podmioty, działając w ramach swoich kompetencji, wykonują zadania wpisujące się – przynajmniej częściowo – w realizację sformułowanego w punkcie trzecim celu głównego i celów szczegółowych. Kooperując ze sobą, mogłyby na zasadzie synergii osiągnąć efekt wzmocnienia. Przykładowo: szkoły mogłyby stać się jednostkami otwartymi dla seniorów, organizując nie tylko spotkania uczniów ze starszym pokoleniem, ale i wykorzystując wiedzę seniorów w procesie edukacji i zarządzania lub/i udzielając dysponowanej przez nich przestrzeni.

Łącząc wiedzę zgromadzoną przez lokalne NGO (ang. *non-government organization*) i administrację, można stworzyć bardziej adekwatną mapę potrzeb oraz wspólnie opracować strategię działań, niejako „szytą na miarę” oczekiwań osób starszych. Przy programowaniu działań należy uwzględnić całe spektrum instrumentów z zakresu polityki społecznej. Wśród istniejących rozwiązań można wykorzystać:

- konkursy dotacyjne dla organizacji pozarządowych i instytucji publicznych;
- ustawę o organizacjach pożytku publicznego i wolontariacie, która reguluje zlecanie zadań publicznych w interesującym nas zakresie oraz kwestię pracy ochotniczej;
- rządowy program wsparcia aktywności osób starszych;
- ustawy regulujące funkcjonowanie samorządu terytorialnego;
- regionalne i lokalne strategie oraz programy współpracy z organizacjami pozarządowymi¹⁸.

Dnia 18 grudnia 2006 roku Parlament Europejski oraz Rada Europejska wydały dokument „Perspektywa uczenia się przez całe życie”. Jednym z założeń tego dokumentu są kompetencje kluczowe, w które wyposażane mają być osoby dorosłe (w tym seniorzy) uczestniczący w różnych formach edukacji (w tym np. uniwersytetach trzeciego wieku). Wśród wielu wskazanych w dokumencie kompetencji na szczególną uwagę zasługują *kompetencje społeczne i obywatelskie*, które w dokumencie zdefiniowano jako wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Kompetencje obywatelskie, a zwłaszcza znajomość pojęć i struktur społecznych

¹⁸ Ibidem, s. 59–61.

i politycznych (demokracji, sprawiedliwości, równości obywatela i praw obywatelskich), przygotowują do angażowania się w aktywne i demokratyczne działania na rzecz rozwoju regionalnego¹⁹.

Uniwersytety trzeciego wieku liderem rozwoju regionalnego

Nikomemu już w Polsce chyba nie trzeba wyjaśniać, czym są uniwersytety trzeciego wieku (UTW). Działające w naszym kraju od ponad 40 lat tego typu przedsięwzięcia skupiają rzesze słuchaczy – seniorów. Praktycznie w każdym większym mieście działa taka instytucja, której słuchacze stają się ważnym głosem dla miejscowych władz samorządowych (szczególnie w miejscowościach, w których nie działają jeszcze wspomniane już gminne rady seniorów). Siła uniwersytetów trzeciego wieku nie może być niedoceniana przez lokalnych włodarzy. Dlatego właśnie w środowisku lokalnym UTW współpracują z urzędami administracji samorządowej, gminnymi i powiatowymi jednostkami organizacyjnymi pomocy społecznej oraz różnymi organizacjami pozarządowymi.

Wśród wielu celów działalności uniwersytetów trzeciego wieku na pierwszy plan wysuwa się często inicjowanie aktywności w zakresie współpracy z różnymi instytucjami działającymi na szczeblu lokalnym. Uczestniczenie w zajęciach tej instytucji ukazuje jej słuchaczom m.in. aktualne przemiany społeczno-polityczne i liczne zagrożenia mające swe źródło w życiu publicznym. Tym samym człowiek starszy staje się mniej bezradny wobec gwałtownych przemian społeczno-politycznych²⁰. To właśnie z inicjatywy słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku w wielu gminach w Polsce powoływane są wspomniane wcześniej gminne rady seniorów. Seniorzy działając aktywnie w strukturach UTW, poprzez pełnienie różnych funkcji w ramach samorządów słuchaczy (przewodniczący, z-ca przewodniczącego, sekretarz, skarbnik UTW), nabywają licznych kompetencji oraz wiary we własne możliwości, która później umożliwia im kandydowanie do gminnych rad seniorów i pełnienie również funkcji w ich strukturach.

Niezwykle ważną rolę, jaką odgrywają uniwersytety trzeciego wieku, jest przygotowywanie seniorów do pełnienia aktywnych ról w społeczeństwie – na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego. Przyszłość UTW należy postrzegać jako ważny fragment polityki społecznej państwa i społeczności lokalnych. Działania samorządów lokalnych powinna stanowić wkład w społeczeństwo obywa-

¹⁹ Borchczyk W., Załona Z., *Profesjonalny Uniwersytet Trzeciego Wieku. Program edukacyjno-aktywizujący UTW, wybrane zagadnienia*, wyd. Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku, Nowy Sącz 2014, s. 14.

²⁰ Kubiś M., *Zaangażowanie obywatelskie słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, wyd. Impuls, Kraków 2016, s. 111.

telskie i przewycięzanie mentalności bezzadnościowej, wyrażającej się w oczekiwaniu od państwa rozwiązywania prostych problemów życiowych²¹. Dzięki współpracy uniwersytetów trzeciego wieku z wieloma instytucjami stwarzane są realne warunki do rozwoju lokalnego życia społecznego. Aktywne osoby starsze mają możliwość podejmowania działań przynoszących wymierne korzyści dla nich samych, jak również dla całego społeczeństwa regionu. Poprzez wypełnianie określonych zadań i realizację celów ludzie starsi wnoszą duży wkład w życie społeczne i przyczyniają się do budowania wspólnego dobra na rzecz rozwoju regionalnego²².

Podsumowanie

Nadal jeszcze nie wszystkie obszary życia społecznego są otwarte lub wystarczająco rozwinięte zarówno dla młodzieży, jak i dla osób starszych (w przestrzeni publicznej, politycznej, obywatelskiej oraz międzypokoleniowej). Tym bardziej ważne jest podejmowanie działań mających na celu pobudzanie do aktywności młodzieży zamkniętej w świecie smartfonów oraz kształtowanie świadomości na temat trzeciego wieku, wychodząc poza schematy czy konserwatywne ujęcie starości i starzenia się człowieka. Wzorem innych krajów w polskiej rzeczywistości również coraz silniej dostrzega się i eksponuje potrzeby seniorów. Jednym z najważniejszych długofalowych wyzwań rozwojowych wobec osób starszych jest ich aktywizacja obywatelska w środowisku miejsca zamieszkania. Dialog społeczny stanowi podstawę samorządności i zaangażowania obywatelskiego. Gminna rada seniorów będzie reprezentować interesy i potrzeby starszych mieszkańców wobec władz samorządowych i brać udział w formułowaniu oraz przekazywaniu opinii i stanowisk dotyczących nie tylko strategicznych, ale i bieżących planów rozwoju gminy. Młodzieżowa rada miasta / gminy będzie wyrazicielem opinii uczniów lokalnych gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w myśl zasady „nic o nas bez nas”.

Demokracja w Polsce jest młoda i cały czas dojrzewa, warto jednak, aby po ponad 25 latach wolności nie tylko wsłuchiwać się w głosy młodych i dojrzałych obywateli RP, ale także stworzyć płaszczyzny do rzeczywistego wpływania przez nich na otaczający ich region. W obliczu zmian demograficznych są to bowiem dwie grupy społeczne, które będą się powiększać i które z pewnością mogą być siłą napędową rozwoju regionalnego. Warto zatem umożliwić im realną partycypację w życiu publicznym.

²¹ Błachnio A., *Starość non profit*, wyd. UKW, Bydgoszcz 2012, s. 92.

²² Kubiś M., op. cit., s. 121.

BIBLIOGRAFIA

- Błachnio A., *Starość non profit*, wyd. UKW, Bydgoszcz 2012.
- Błachnio A., *Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku*, wyd. UKW, Bydgoszcz 2008.
- Borczyk W., Jachimowicz D., Nalepa W., *Gminne rady seniorów w praktyce – wybrane zagadnienia*, wyd. Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku, Nowy Sącz 2014.
- Borczyk W., Załona Z., *Profesjonalny Uniwersytet Trzeciego Wieku. Program edukacyjno-aktywizujący UTW, wybrane zagadnienia*, wyd. Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku, Nowy Sącz 2014.
- Chamot M., Potoczek A., Krause (red.), *Tożsamość i partycypacja społeczna w rozwoju lokalnym i regionalnym. Doświadczenia z działalności Kujawsko-Pomorskiego Forum Rozwoju Regionalnego*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2016.
- Geise M., *Wpływ wybranych problemów gospodarki globalnej na rozwój lokalny*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2009.
- Kubiś M., *Zaangażowanie obywatelskie słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, wyd. Impuls, Kraków 2016.
- Ziółkowski P., *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.
- Ziółkowski P., *Student 50+. Poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2013.

Renata Brzezińska

Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku

AKTYWNOŚĆ SENIORÓW W ASPEKcie ORGANIZACJI I DZIAŁALNOŚCI UNIwersYTETÓW TRZECIEGO WIEKU W WOJEWÓDZTWIE KUJAWSKO-POMORSKIM

ACTIVENESS OF SENIORS IN THE ASPECT OF ORGANIZATION AND ACTIVITY OF UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE IN CUIAVIAN-POMERANIAN VOIVODESHIP

Streszczenie: Artykuł jest formą komunikatu z badań prowadzonych w 2016 roku nad działalnością uniwersytetów trzeciego wieku działających w województwie kujawsko-pomorskim. Udział w zajęciach UTW stanowi sposób na radzenie sobie z trudnym procesem adaptacji do emerytury i starości. Badania przeprowadzono na 29 UTW, przedstawiając nie tylko organizację poszczególnych instytucji, ale głównie skupiono się na aktywności intelektualnej, społecznej i rekreacyjnej ich słuchaczy. Głównym celem było sprawdzenie, czy i w jakim stopniu UTW spełniają swoje zadania w zakresie realizacji oczekiwań i potrzeb swoich słuchaczy.

Abstract: The paper is a form of statement in accordance with research conducted in 2016, in the field of activity of universities of the third age which are run in Cuiavian-Pomeranian Voivodeship. Every participation in UTW classes helps one cope with a difficult process of adaptation for retirement period and senility. The research was conducted among 29 universities, through a presentation of their organization, but we also focused on intellectual, social and recreational activities of the students. The primary objective, though, was to examine if, and in what extent do the UTW outposts fulfill their purposes in matters of completing the requirements and needs of their students.

Słowa kluczowe: seniorzy, uniwersytet trzeciego wieku, starość i starzenie się

Key words: seniors, the university of the third age, senility and ageing

1. Wprowadzenie

Prognozy demograficzne uświadomiamy coraz większy udział ludzi starszych w strukturze społecznej. Obecna rzeczywistość, ze swoim szybkim postępowaniem cywilizacyjnym, wymusza niejako przyjęcie innej postawy wobec starości. Stała się ona bowiem okresem, który wskutek znacznego wydłużenia życia ludzkiego może stanowić kolejny, długi etap.

Przystosowanie się do nowego etapu życia, jakim jest starość, stanowi często rewolucyjną wręcz zmianę w życiu seniorów. Dlatego warto się do niej przygotować wcześniej, co akcentowane jest w wielu teoriach naukowych, m.in. w teorii wychowania do starości Aleksandra Kamińskiego¹. W literaturze gerontologicznej funkcjonuje termin pomyślnego starzenia się (z ang. *successful aging*), wywodzący się z psychologii pozytywnej, którego wynikiem jest subiektywny dobrostan i satysfakcja z życia. Pojęcie to, spopularyzowane przez J. Rowe'a i R. Kahna, odnosiło się do seniorów, którzy żyją dłużej, niż wynosi przeciętna, i odczuwają wysoką jakość życia w ciągu starzenia się. Istnienie tego zjawiska spowodowane jest trzema głównymi komponentami: dobrym zdrowiem, wysokim poziomem funkcjonowania poznawczego i fizycznego oraz aktywnością życiową². Choć Autorzy uznali fakt, że *wiek kalendarzowy związany jest z deficytami, które są nieuniknionym towarzyszem starości*, to jednak w koncepcji pomyślnego starzenia się minimalizowane są straty, a uwypuklane możliwości rozwojowe³.

Wielu ludzi starszych stara się myśleć o kolejnej fazie życiowej wypełnionej aktywnością, korzystając z udziału w organizacjach przeznaczonych dla wieku senioralnego. Takimi instytucjami są uniwersytety trzeciego wieku, które wskazują wzory aktywności dla osób starszych poprzez edukację permanentną, wypełniając tym samym lukę edukacyjną w ich kształceniu ustawicznym. Stwarzając sprzyjające okoliczności dla stymulowania rozwoju seniorów w wielu obszarach, tym samym przeciwdziałają zjawisku marginalizacji ludzi starszych i przyczyniają się do poprawy jakości ich życia.

Oprócz działalności edukacyjnej UTW zajmują się profilaktyką gerontologiczną, formami kulturalno-rekreacyjnymi, pełnią funkcje społeczne, afiliacyjno-integracyjne, ekspresyjne, wreszcie doświadczałne i badawcze⁴. Dlatego ich liczba w Polsce stale wzrasta, gromadząc coraz więcej słuchaczy, podejmujących edukację w tej formie, aby poradzić sobie z deficytem starości. W roku 2015 w Polsce istniało 520 takich placówek, a liczbę słuchaczy szacowano na 120–130 tysięcy⁵. W województwie kujawsko-pomorskim już w roku 2014 istniało 43 uniwersytety

¹ A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978, s. 359.

² R.D. Hill, *Pozytywne starzenie się*, Laurum, Warszawa 2010, s. 38.

³ J. Halicki, *Pomyślne starzenie jako jedna z kluczowych kategorii późnej dorosłości*, [w:] E. Dubas (red.), *Człowiek dorosły istotą (nie)znaną?*, Wyd. Naukowe Novum, Łódź – Płock 2005, s. 165–173.

⁴ R. Brzezińska, *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej we Włocławku, Włocławek 2014, s. 58.

⁵ Wypowiedź Wiesławy Borczyk, prezesa Ogólnopolskiej Federacji Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku w audycji „Sygnały dnia”, prowadzący: Krzysztof Grzesiowski, data i godzina emisji: 30.03.2015, 8.20.

trzeciego wieku⁶. Wyniki moich badań wskazują, że obecnie działa ich ponad 60 (wśród nich dużą liczbę stanowią filie uczelni wyższych czy instytucji kultury). Jednak niemal w każdym miesiącu powstają nowe placówki, dlatego trudno jest dokładnie określić ich liczbę.

2. Założenia metodologiczne badań własnych

W 2016 roku Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku była pomysłodawcą i organizatorem I Kujawsko-Pomorskiego Forum Seniorów. Na potrzeby Forum przeprowadziłam, jako jeden z jego współorganizatorów, badania wśród uniwersytetów trzeciego wieku z województwa kujawsko-pomorskiego. Ich celem była diagnoza sytuacji kujawsko-pomorskich UTW, poznanie ich oferty programowej oraz efektów działalności.

Badania przeprowadzono w okresie od stycznia do maja 2016 roku. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny z techniką ankiety. Na potrzeby badań skonstruowano kwestionariusz ankiety, który został wysłany do uniwersytetów trzeciego wieku w województwie kujawsko-pomorskim. Ostatecznie w badaniach ankietowych wzięło udział 29 placówek uczestniczących w Forum. Liczba ta stanowi próbę reprezentatywną uniwersytetów działających w województwie.

3. Analiza wyników badań

Jedno z pytań sondażowych dotyczyło roku założenia UTW (tabela 1).

Tabela 1. Rok założenia uniwersytetu trzeciego wieku (N=29)

L.p.	Kategoria odpowiedzi	Liczba UTW
1.	1988 rok	1
2.	2000 rok	1
3.	2005 rok	1
4.	2006 rok	2
5.	2007 rok	4
6.	2008 rok	2
7.	2009 rok	1
8.	2010 rok	3
9.	2011 rok	4
10.	2012 rok	3
11.	2013 rok	3
12.	2014 rok	2
13.	2015 rok	2
	RAZEM	29

Źródło: wyniki badań własnych

⁶ Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, *Uczenie się przez całe życie – możliwości nauki dla seniorów*, ROPS, Toruń 2015, s. 7.

Najstarszym spośród badanych jest Toruński Uniwersytet Trzeciego Wieku, który powstał 16 listopada 1988 roku w Toruniu i działa nieprzerwanie od 29 lat. Zaraz po nim plasuje się Akademia Seniorów w Grudziądzu, założona w 2000 roku. Najmłodsze uniwersytety zostały utworzone w 2015 roku: w listopadzie oddział Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Izbicy Kujawskiej, pod patronatem Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku, a w grudniu Medyczny Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej we Włocławku.

W sondażu zapytano także o podmiot, który był założycielem uniwersytetu (tabela 2).

Tabela 2. Założyciel UTW (N=29)

L.p.	Kategoria odpowiedzi	Liczba UTW
1.	Uczelnia wyższa	15
2.	Uczelnia wyższa i samorząd	4
3.	Osoby fizyczne	4
4.	Stowarzyszenie / Fundacja	2
5.	Dom Kultury	2
6.	Samorząd	2
	RAZEM	29

Źródło: wyniki badań własnych

Jak widać, zdecydowana większość, bo aż 15 badanych UTW, zostało założonych przez uczelnie wyższe, a w czterech przypadkach placówkę zakładała uczelnia wraz z samorządem.

Badane placówki działają w różnych formach prawno-organizacyjnych (tabela 3).

Tabela 3. Status prawno-organizacyjny UTW (N=29)

L.p.	Kategoria odpowiedzi	Liczba UTW
1.	Samodzielne stowarzyszenie / fundacja	6
2.	Filia innego UTW	5
3.	W ramach uczelni wyższej	11
4.	Jako stowarzyszenie pod patronatem uczelni wyższej	4
5.	W ramach Centrum / Ośrodka Kultury	3
	RAZEM	29

Źródło: wyniki badań własnych.

Większość z nich zgromadzona jest w sekcjach działających przy uczelniach lub instytucjach kultury. Inne tworzą stowarzyszenia, zgodnie z ustawą prawną o stowarzyszeniach z 7 kwietnia 1989 roku⁷. Uniwersytety działające przy uczel-

⁷ Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. – Prawo o stowarzyszeniach (Dz. U. 1989 Nr. 20, poz. 104, tekst jednolity: Dz. U. 2011 Nr 79, pozycja 855).

niach z reguły tam mają swoją siedzibę, a także wykorzystują kadrę naukową do prowadzenia wykładów i innych zajęć, która przeważnie wykonuje to społecznie, w ramach obowiązków dydaktycznych. Jest to niewątpliwie korzystny układ, gdyż sprzyja utrzymaniu wysokiego poziomu naukowego prowadzonych zajęć oraz ich różnorodności.

Placówki działające jako stowarzyszenia mają zdecydowanie trudniejszą drogę, aby rozpocząć funkcjonowanie. Po zarejestrowaniu uzyskują osobowość prawną, a następnie same muszą ubiegać się o organizację pomieszczeń i pozyskiwać sponsorów dla prowadzenia działalności.

W kontekście statusu prawno-organizacyjnego zbadano, czy poszczególne UTW posiadają oddziały w innych miejscowościach.

Największą liczbą oddziałów w województwie może się pochwalić Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, która stworzyła 37 filii działających w regionie, z czego 27 działa w województwie kujawsko-pomorskim. Liczba otwieranych filii stale się zwiększa.

Z kolei Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku utworzyła w 2009 roku Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku, do którego zaczęło kolejno dołączać 10 oddziałów. Obecnie część z nich działa jako samodzielne stowarzyszenia, zachowując jednak patronat uczelni (Włocławek, Ciechocinek, Lipno, Rypin).

Pozostałe badane UTW nie posiadają oddziałów, z wyjątkiem uniwersytetu w Barcinie, który otworzył filię w Piechcinie z liczbą 30 słuchaczy.

Istotną cechą różnicującą badane uniwersytety jest liczba uczestników (tabela 4).

Tabela 4. Liczba słuchaczy UTW (N=29)

L.p.	Kategoria odpowiedzi	Liczba UTW
1.	poniżej 30	3
2.	30–49	7
3.	50–69	4
4.	70–99	5
5.	100–199	4
6.	200–300	4
7.	powyżej 300	2
	RAZEM	29

Źródło: wyniki badań własnych.

W zajęciach UTW bierze udział od kilkunastu do ponad 1300 osób. Największą liczbę słuchaczy gromadzi Toruński Uniwersytet Trzeciego Wieku, do którego uczęszcza 1315 słuchaczy. Na drugim miejscu plasuje się Włocławki Uniwersytet Trzeciego Wieku, skupiając 374 słuchaczy. Najmniej licznym jest UTW w Kowalewie Pomorskim, gromadzący 17 seniorów.

Jak wynika z badań, dominują placówki niewielkie, liczące od 30 do 50 słuchaczy, a na drugim miejscu znajdują się takie, które zrzeszają między 70 a 99 osób.

Ogólna liczba słuchaczy w badanych uniwersytetach to 4016 osób.

Niezbędne dla funkcjonowania placówki są finanse, które badane uniwersytety starają się pozyskać z różnych źródeł (tabela 5).

Tabela 5. Źródła finansowania UTW (N=29)

L.p.	Kategoria odpowiedzi	Liczba UTW
1.	Składki członkowskie	9
2.	Składki członkowskie i dofinansowanie z samorządu	13
3.	Składki członkowskie i dofinansowanie uczelni	5
4.	Składki członkowskie i darowizny	1
5.	Dotacje uzyskane w drodze otwartych konkursów	1
	RAZEM	29

Źródło: wyniki badań własnych.

Zdecydowana większość placówek utrzymuje się ze składek słuchaczy albo czesnego opłacanego raz w semestrze, choć jak widać w 13 uniwersytetach pomagają samorządy. Niemniej dla osób o niskich emeryturach składka stanowi często duże obciążenie finansowe.

Uniwersytety trzeciego wieku przyjmują różne formy swojej działalności, które sprzyjają rozwojowi aktywności słuchaczy (tabela 6).

Tabela 6. Najważniejsze formy działalności UTW (N=29)

L.p.	Kategoria odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	Wykłady	29
2.	Zajęcia w sekcjach zainteresowań	25
3.	Kursy zainteresowań	26
4.	Wycieczki krajowe i zagraniczne	20
5.	Wyjazdy do instytucji kultury	18
6.	Imprezy towarzyskie, integracyjne	18
7.	Udział w konferencjach i seminariach	12
8.	Wolontariat	8
9.	Udział w projektach	5
10.	Inne	6

Badani mieli możliwość wyboru większej liczby odpowiedzi, dlatego dane nie bilansują się.

Źródło: wyniki badań własnych.

Dla wszystkich badanych uniwersytetów podstawową formą działalności są wykłady. Są to teoretyczne formy studyjne, które dostarczają seniorom wiedzy z różnych dziedzin, m.in. medycyny, medycyny niekonwencjonalnej, prawa,

ekonomii, pedagogiki, psychologii, historii, geografii, religii, socjologii, ekologii, fizyki, astronomii i innych. Wykłady prowadzone są często przez pracowników uczelni, zwłaszcza tych związanych z UTW, jak i osoby z zewnątrz, nierzadko autorytety naukowe. Uniwersytety wykorzystują też potencjał, wiedzę i doświadczenie swoich słuchaczy, dlatego niektóre wykłady w ciągu roku prowadzą seniorzy zrzeszeni w placówce.

W większości UTW zajęcia odbywają się co 2 tygodnie, stąd liczba wykładów ogranicza się do 6–10 w ciągu semestru. Są jednak takie placówki, które mogą pochwalić się większą liczbą. Należą do nich: Toruński UTW (24), Włocławski UTW (16) i Włocławski Uniwersytet Seniora (16). Z kolei placówki z małą liczbą wykładów są młodymi instytucjami, które dopiero przechodzą fazę organizacji.

Spośród badanych uniwersytetów jedynie 4 placówki nie posiadają sekcji zainteresowań. Pozostałe mogą pochwalić się dużą liczbą i szerokim zakresem tematycznym zajęć praktycznych organizowanych w kołach / sekcjach zainteresowań.

Tabela 7. Sekcje zainteresowań / koła działające przy UTW (N=25)

L.p.	Kategoria odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	Sekcje sportowe, w tym:	
	a) gimnastyka, ćw. ogólnorozwojowe	19
	b) basen, aqua aerobic	11
	c) nordic walking	9
	d) rowerowe	5
	e) gry sportowe w terenie	2
	f) siłownia	1
2.	Rękodzieło/robótka ręczne	15
3.	Koło komputerowe	11
4.	Koło plastyczne	11
5.	Gry umysłowe	11
6.	Koło turystyczne	8
7.	Zespół muzyczny/ chór	6
8.	Koło teatralne/kabaret	6
9.	Klub dyskusyjny	5
10.	Koło kulinarne	4
11.	Koło taneczne	5
12.	Koło fotograficzne	3
13.	Koło literackie/poetyckie	3
14.	Inne	9

Badani mieli możliwość wyboru większej liczby odpowiedzi, dlatego dane nie bilansują się.

Źródło: wyniki badań własnych.

Na czoło wysuwa się aktywność sportowa, do której placówki przywiązują dużą wagę. Spośród badanych 19 uniwersytetów zadeklarowało istnienie rozmaitych sekcji sportowych. Wiele z nich posiada po kilka różnych kół związanych

z aktywnością sportową. Wśród nich rekordzistą jest Uniwersytet dla Aktywnych w Ciechocinku, który posiada aż 7 sekcji sportowych, a zaraz po nim plasuje się Włocławki Uniwersytet Seniora, UTW w Sępólnie i Toruński UTW z 5 sekcjami. Aż 19 UTW zadeklarowało prowadzenie gimnastyki i ćwiczeń ogólnorozwojowych. Wśród nich znajdują się: ćwiczenia w sali gimnastycznej, aerobik, pilates, callanetics, ale także oryginalne sekcje sportowe jak hula-hoop (w Ciechocinku), ćwiczenia chi kung (w Sępólnie) czy tai chi (w Dobrczu). Jedenaście uniwersytetów prowadzi na basenie zajęcia sportowe typu nauka pływania, aqua aerobic. Dziewięć UTW posiada w ofercie nordic walking, a uniwersytet w Barcinie i uniwersytet w Wąbrzeźnie realizują zajęcia w tym zakresie codziennie. Pięć uniwersytetów posiada sekcję rowerową, ale zajęcia odbywają się sezonowo wiosną i latem. Dwa UTW prowadzą gry sportowe w terenie. Chodzi o gry na boisku Orlik (UTW w Sępólnie) i petankę (UdA w Ciechocinku), w zakresie której organizowane są także konkursy. Tylko 1 placówka korzysta z siłowni. Jest to Włocławski Uniwersytet Seniora, który dzięki prowadzeniu swojej działalności w Kujawskiej Szkole Wyższej we Włocławku może korzystać z wyposażenia uczelni. W bieżącym roku przy uczelni zostało otwarte Centrum Rehabilitacji, dzięki któremu seniorzy mogą także korzystać z zabiegów rehabilitacyjnych.

Łącznie przy badanych UTW działa 47 sekcji sportowych. Niektóre z nich myślą o powiększeniu oferty w tym zakresie, a młode uniwersytety są w trakcie organizacji takich zajęć.

Kolejną sekcję zainteresowań stanowią zajęcia pod nazwą „rękodzieło” lub „robotyki ręczne”, które skupiają słuchaczy o wyjątkowych zdolnościach manualnych, parających się szydełkowaniem, szyciem, dzierganiem, wyszywaniem, zdobnictwem czy wytwarzaniem przedmiotów o charakterze świątecznym. Wśród badanych istnieją 2 koła haftu (UTW w Pakości i Radziejowie), a także koło „papierowa wiklina” (UTW w Radziejowie). Wszystkie te sekcje biorą udział w wystawach, konkursach, często też uświetniają swoimi wyrobami niektóre uroczystości.

Koło informatyczne istnieje w 11 uniwersytetach. W jego ramach seniorzy – często na kilku poziomach zaawansowania – mogą poznawać tajniki pracy z komputerem.

Również 11 UTW deklaruje istnienie koła plastycznego lub artystycznego, które przyjmuje różne formy: rysunku, malarstwa, filcowania, a nawet jedna z placówek zajmuje się witrażownictwem (Włocławski Uniwersytet Seniora). Od 2012 roku Toruński UTW jest organizatorem corocznej edycji konkursu plastycznego pod nazwą „Kolorowy Trzeci Wiek”, w którym prezentują się twórcy z całego województwa i regionu.

Na badanych uniwersytetach istnieje 11 sekcji związanych z grami umysłowymi. Należą do nich głównie brydż, ale także kanasta, szachy, scrabble. Słuchacze biorą udział w turniejach gier umysłowych.

Koło turystyczne istnieje na 8 UTW. Zajmuje się przede wszystkim organizacją wycieczek – zarówno krajowych, jak i zagranicznych, a także wyjazdów na imprezy kulturalne (kino, teatr, opera).

Sześć placówek posiada własne zespoły muzyczne lub chóralskie. Podobne formy aktywności przejawia 6 uniwersytetów posiadających własne koła teatralne, kabarety, zespoły fotograficzne czy malarstwo artystyczne. Te 12 placówek posiada zespoły artystyczne, które uczestniczą w licznych festiwalach, konkursach muzycznych, zdobywając czołowe miejsca, ale także uświetniają swoimi występami czy wystawami uroczystości zarówno wewnętrzne, jak i lokalne, powiatowe czy wojewódzkie.

Klub dyskusyjny działający w 5 UTW organizuje głównie spotkania, które mają na celu rozmowę i podzielenie się własnymi refleksjami nad ostatnio przeczytaną książką czy obejrzanym filmem bądź spektaklem. Niekiedy grupy te planują zorganizowane wyjścia do instytucji kultury, aby potem podyskutować o danym wydarzeniu.

Koła kulinarne działające przy 4 uniwersytetach wymieniają się przepisami i przygotowują eksperymentalne potrawy. Nieraz też szykują poczęstunek na zorganizowane spotkanie towarzyskie.

Cztery UTW prowadzą koło taneczne, w tym jeden z nich – taniec solo (Włocławski Uniwersytet Seniora), a 2 inne – zumbę (UTW w Rypinie i Uda w Ciechocinku).

Warto też wspomnieć o kołach literackich, które działają przy 3 uniwersytetach. Włączają się one często w uświetnianie imprez, np. poprzez recytację wierszy. Koło działające przy Uniwersytecie dla Aktywnych w Ciechocinku co roku organizuje konkurs poetycki na napisanie wiersza o tematyce związanej z Ciechocinkiem i okolicą. W Rypinie z kolei istnieje Klub Interesującej Książki.

Przy 3 uniwersytetach działa koło fotograficzne. Szczególną aktywnością w tym zakresie może pochwalić się UTW w Aleksandrowie Kujawskim, który oprócz licznych wernisaży fotografii organizuje coroczne konkursy fotograficzne, w których biorą udział instytucje z całego województwa.

Na badanych uniwersytetach działają także inne sekcje: rehabilitacyjna (Toruński UTW), origami (Włocławski UTW), zdrowia (Uda w Ciechocinku), historyczna (UTW w Sępólnie), ekologiczna (UTW w Izbicy Kujawskiej), koło psychologiczne (UTW w Sępólnie), „pogaduchy” (Włocławski Uniwersytet Seniora), Klub Kobiet (UTW w Aleksandrowie Kujawskim), Klub Aktywnych Kobiet (UTW w Wąbrzeźnie).

Zajęcia w sekcjach, wymagające aktywnego uczestnictwa, najczęściej odbywają się 1 lub 2 razy w tygodniu i trwają 2 godziny dydaktyczne, z wyjątkiem Włocławskiego UTW, który deklaruje organizację niemal wszystkich zajęć raz w miesiącu.

Jedną z głównych form działań UTW jest prowadzenie kursów. Przede wszystkim dotyczą one lektoratów, które istnieją na 13 uniwersytetach. Prowadzone są głównie zajęcia z języka angielskiego, ale także niemieckiego i rosyjskiego. Niektóre placówki posiadają kilka grup językowych w zależności od stopnia zaawansowania. Ponadto na 11 UTW odbywają się kursy komputerowe, które najczęściej trwają przez cały rok akademicki i przyjmują postać sekcji zainteresowań. Dodatkowo organizuje się także kursy wizażu i stylizacji (UTW w Osielsku), kurs wolontariatu i pierwszej pomocy (UdA w Ciechocinku), kurs zdobienia kapeluszy (UTW w Dobrczu i Karolewie), kurs gimnastyczny (UTW w Izbicy Kujawskiej).

Dużą rolę w życiu seniorów odgrywa organizacja wycieczek zarówno krajowych, jak i zagranicznych, które organizuje 20 uniwersytetów oraz wyjścia i wyjazdy do teatru, opery, kina, na koncerty organizowane w 18 placówkach. Każdy wyjazd cieszy się dużą popularnością. Dla wielu seniorów jest to możliwość uczestniczenia w wyjazdach do miejsc, w których wcześniej nie mieli okazji być z różnych względów, również finansowych.

Dwanaście UTW zadeklarowało organizację spotkań towarzyskich, najczęściej związanych ze zbliżającymi się świętami czy wewnętrznymi uroczystościami danej placówki. Są one przede wszystkim znakomitą formą integracji seniorów i zagospodarowaniem ich wolnego czasu. Do najciekawszych imprez można zaliczyć „przemarsze kapeluszone” w Bydgoszczy (UTW w Dobrczu, Karolewie, Osielsku), wybory Super Seniora Roku (UTW w Pakości) i Złotego Seniora Roku (Włocławski Uniwersytet Seniora), cykliczne spotkania dla innych UTW lub lokalnej ludności, np. „Z biegiem Wisły” (UTW w Dobrzyniu nad Wisłą) czy złoty fitness i pikniki tematyczne (UTW Ziemi Mogileńskiej).

Udział w konferencjach i seminariach deklaruje 12 UTW. Jest to znakomita forma promocji placówki, a także możliwości zdobycia doświadczenia, informacji i różnych kontaktów, które mogą przydać się w działaniach uniwersytetu.

Osiem uniwersytetów zajmuje się wolontariatem. Wolontariusze pracują z dziećmi ze świetlic socjoterapeutycznych, pomagając im w nauce i wyrównywaniu braków programowych, prowadzą dla nich zajęcia językowe, komputerowe, muzyczno-wokalne. Podejmują akcje pomocy rodzinom w trudnej sytuacji materialnej (np. z ogólnopolskiego projektu „Szlachetna paczka” – Ciechocinek, Sollec Kujawski), prowadzą zajęcia w szkołach o charakterze profilaktycznym („Stop agresji i przemocy w szkole” – Ciechocinek), zbierają datki na cele rehabilitacyjne dla ciężko chorych dzieci, wspierają akcje pomocy światu („Podaruj swoje niepotrzebne okulary do czytania ubogim mieszkańcom Afryki” – Ciechocinek, Kowalewo Pomorskie) i wiele innych.

Pięć UTW bierze udział w licznych projektach – unijnych lub organizowanych przez samorządy i fundacje. Jest to znakomita okazja do zdobycia środków finansowych na dalszą działalność, a także do uatrakcyjnienia zajęć dla słucha-

czy poprzez włączanie ich w działania projektowe. Szczególną aktywnością w tej dziedzinie wyróżnia się Włocławski Uniwersytet Seniora, który dzięki współpracy z Kujawską Szkołą Wyższą tylko w roku akademickim 2015/16 brał udział w 10 projektach organizowanych przez Fundację „Anwil dla Włocławka”, Urząd Miasta Włocławka oraz Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Łącznie z tych projektów skorzystało 246 seniorów. W obecnym roku akademickim 2016/17 placówka realizuje projekty na kwotę przeszło 75 tysięcy zł.

Wśród opcji „inne” pojawiła się organizacja konferencji, którą prowadzą 3 uniwersytety: Toruński UTW, Włocławski UTW oraz UTW przy Uniwersytecie Technologiczno-Przyrodniczym w Bydgoszczy.

Podkreślono też działalność publikacyjną, a w szczególności: wydawanie cyklicznie pisma „Trzecia Młodość” przez Toruński UTW, wydanie monografii dotyczącej form działalności prowadzonych w placówce przez UTW w Barcinie, wydanie książki oraz licznych artykułów dotyczących problemów wieku senioralnego, publikowanych w czasopismach naukowych przez Włocławski Uniwersytet Seniora.

Należy też wspomnieć, że dwa uniwersytety zostały przez władze samorządowe docenione za swoją aktywną działalność. Jest to Toruński UTW, który na 25-lecie swojej działalności został odznaczony Medalem „Unitas Durat Palatinatus Cuiavianio-Pomeraniensis” przez marszałka województwa oraz Medalem „Thorunium” przez prezydenta miasta Torunia, natomiast placówka w Wąbrzeźnie otrzymała nagrodę burmistrza Wąbrzeźna w kategorii „Aktywna organizacja”.

Badane uniwersytety zapytano także o najważniejsze problemy związane z rzeczywistością wieku senioralnego (tabela 8).

Tabela 8. Aktualne problemy wieku senioralnego dostrzegane przez słuchaczy (N=29)

L.p.	Kategoria odpowiedzi	Liczba UTW
1.	Problemy materialne	12
2.	Samotność	11
3.	Problemy zdrowotne	10
4.	Brak właściwej opieki medycznej	6
5.	Potrzeba kontaktu z innymi, integracji	5
6.	Zwalczanie stereotypów związanych z ludźmi starszymi	4
7.	Brak poczucia bezpieczeństwa	3
8.	Większa aktywizacja seniorów do udziału w życiu społecznym	3
9.	Inne	5

Badani mieli możliwość wyboru większej liczby odpowiedzi, dlatego dane nie bilansują się.

Źródło: wyniki badań własnych.

Na czoło problemów wysuwa się sytuacja materialna ludzi starszych, podkreślana przez 12 placówek. Nie jest to niczym zaskakującym, bowiem według badań CBOS z 2010 i 2012 roku wynika, że tylko 30% emerytów jest zadowolona ze swoich dochodów⁸.

Jedenaście UTW zwraca uwagę na samotność jako częsty problem ludzi starszych. Jego przyczyną może być śmierć współmałżonka czy innych osób z bliskiego otoczenia, a także zerwanie więzi rodzinnych. Wcześniejsze badania prowadzone przeze mnie wśród seniorów z wykorzystaniem biografii edukacyjnej wykazały, że często skarżą się oni na poczucie osamotnienia, wskazując na „syndrom pustego gniazda”, kiedy dzieci usamodzielniają się i odejdą z domu⁹. Wiąże się z tym potrzeba kontaktu z innymi, potrzeba integracji.

Kolejny problem, podkreślony przez 10 placówek, to stan zdrowia. Jest jednym z najważniejszych czynników warunkujących jakąkolwiek aktywność życiową, która także ma niebagatelne znaczenie dla postrzegania własnego życia w kontekście następnego jego okresu, jakim jest starość.

Z tym problemem wiąże się brak właściwej opieki medycznej, podkreślany przez 6 placówek. Wśród 91 sklasyfikowanych państw na świecie Polska zajmuje 62. miejsce, a wśród krajów Unii Europejskiej jest na 87. miejscu pod względem jakości opieki zdrowotnej¹⁰.

Placówki wymieniają też problemy natury społecznej: złe traktowanie ludzi starszych, brak poczucia bezpieczeństwa czy potrzeba większej aktywizacji seniorów. Natomiast wśród opcji „inne” pojawiła się potrzeba uzupełniania wiedzy, przywołana przez 2 instytucje, brak poczucia bycia potrzebnym, bariery architektoniczne oraz brak miejsc integracji dla seniorów.

Ostatnie pytanie dotyczyło przyszłości uniwersytetów trzeciego wieku. Zapytano badanych, w jakim kierunku powinien zmierzać ich rozwój (tabela 9).

Poszerzenie oferty programowej, które deklaruje 7 placówek, jest istotną sprawą w rozwoju UTW. Placówki chcą bowiem zapewnić słuchaczom zaspokojenie ich oczekiwań w zakresie zainteresowań czy rozwijania umiejętności, a także chcą, aby działania były na tyle atrakcyjne, że przyciągną i zaktywizują większą liczbę seniorów. Tyle samo UTW deklaruje zwiększenie liczby działań integrujących, podejmowanych w celu sprawienia, iż instytucje te staną się miejscem nie

⁸ Por. raporty CBOS: *Spędzanie czasu na emeryturze*, Warszawa 2012 (próba badawcza 1013 osób) i *Obraz typowego Polaka w starszym wieku*, Warszawa 2010 (próba badawcza 1022 osoby), www.cbos.pl [dostęp: 23.08.2014].

⁹ R. Brzezińska, *Akomodacja życiowa seniorów- słuchaczy Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersyte- tu Trzeciego Wieku*, Zeszyty Naukowe WSHE, tom XXXVIII, Włocławek 2014. s. 99.

¹⁰ R. Jolly, *Raport GlobalAge Watch Index2013*, [dostęp: 08.09.2014].

tylko edukacji, ale i tworzenia przyjaznej przestrzeni, także jako miejsce spotkań międzypokoleniowych czy wzajemnej samopomocy.

Tabela 9. Przyszłość UTW, kierunki rozwoju (N=27)

	Kategoria odpowiedzi	Liczba UTW
1.	Poszerzanie oferty programowej	7
2.	Więcej działań integrujących seniorów	7
3.	Wzmocnienie rangi	6
4.	Dalsza aktywizacja seniorów	6
5.	Dofinansowanie działalności	4
6.	Inne	8

Badani mieli możliwość wyboru większej liczby odpowiedzi, dlatego dane nie bilansują się.

Źródło: wyniki badań własnych.

Z kolei wzmocnienie rangi UTW sześć placówek widzi poprzez promocję uniwersytetów, tworzenie rad senioralnych zajmujących się problemami ludzi starszych, polepszenie warunków lokalowych działalności UTW, a także rozszerzenie działań w kierunku nadążania za współczesnością.

Zdaniem 6 placówek dalsza aktywizacja seniorów polegać ma na wykorzystaniu kapitału w postaci ich doświadczenia i umiejętności oraz wypełnienia luki zawodowej.

O dofinansowaniu UTW piszą tylko 4 placówki, choć problem wydaje się być poważny. Jak wykazały powyżej badania, wiele uniwersytetów nie otrzymuje żadnych dotacji na swoją działalność, utrzymując się tylko ze składek swoich członków. Państwo powinno wspierać te instytucje w postaci choćby niewielkich dotacji na prowadzenie działalności, aby mogły one pełniej aktywizować swoich słuchaczy do dalszego funkcjonowania w społeczeństwie.

Wśród opcji „inne” pojawiły się pojedyncze propozycje, aby: zwiększać liczbę UTW i liczebność słuchaczy, prowadzić współpracę z innymi UTW, nie pozwolić na upolitycznienie uniwersytetów, wprowadzić profilaktykę zdrowotną, ale także opcja, że każdy z UTW będzie miał w przyszłości zadania, które będą jego ideą przewodnią (specjalnością), szczególnie realizowaną w toku swojej działalności.

Zakończenie

Wyniki badań wskazują na fakt, że uniwersytety trzeciego wieku działające w województwie kujawsko-pomorskim dobrze spełniają powszechnie stawiane przed nimi zadania w realizacji potrzeb swoich słuchaczy i stwarzają seniorom możliwość zaspokojenia ich potrzeb, nie tylko edukacyjnych.

Dało się zauważyć, że choć nieśmiało, ale zaczynają powstawać instytucje o charakterze specjalizacyjnym, uwzględniające szczególne potrzeby i zainteresowania w danej dziedzinie. Przykładem jest Medyczny Uniwersytet Trzeciego Wieku we Włocławku, który chociaż oferuje swoim słuchaczom zajęcia z różnych obszarów nauki, to jednak przede wszystkim uwzględnia profil prozdrowotny swoich oddziaływań, co uzewnętrznia się w doborze tematyki wykładów, organizacji sekcji medycznych czy zwiększonej liczbie działań o charakterze sportowo-zdrowotnym.

Nie da się jednak ukryć, że państwo, jak również jednostki samorządu terytorialnego, powinny partycypować w działaniach na rzecz dalszego rozwoju tych instytucji, również pod względem finansowym, gdyż jak wykazały badania, uniwersytety utrzymują się głównie ze składek swoich słuchaczy. Przy niskich emeryturach seniorów jest to znaczny wydatek, który wyklucza osoby o niższych dochodach w uczestnictwie w niektórych formach działalności (np. wycieczki, kino, teatr). Potrzebne są zatem regulacje prawne, które dostrzegłyby UTW jako instytucje wspierające i aktywizujące ludzi starszych.

Niniejsza publikacja ma stanowić zachętę dla innych seniorów, spoza UTW, będących na etapie poszukiwania swojego miejsca w nowej, emerytalnej rzeczywistości. Chodzi o uzmysłowienie im, że dzisiejszy świat z jego rozwojem cywilizacyjnym i wydłużeniem okresu starości, wymusza niejako inny styl życia, nastawiony na aktywność i twórcze działanie.

Wyniki powyższych badań mogą także służyć promocji uniwersytetów trzeciego wieku jako instytucji wspierających inicjatywy ludzi starszych.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska R., *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*, Wydawnictwo WSHE, Włocławek 2014.
- Brzezińska R., *Akomodacja życiowa seniorów – słuchaczy Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, tom XXXVIII, Włocławek 2014.
- Halicki J., *Pomyślnie starzenie jako jedna z kluczowych kategorii późnej dorosłości*, [w:] E. Dubas (red.), *Człowiek dorosły istota (nie)znana?*, Wydaw. Naukowe Novum, Łódź – Płock 2005.
- Hill R.D., *Pozytywne starzenie się*, Laurum, Warszawa 2010.
- Kamiński A. (red.), *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978.
- Regionalny Ośrodek Pomocy Społecznej, *Uczenie się przez całe życie – możliwości nauki dla seniorów*, Toruń 2015.
- Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. – Prawo o stowarzyszeniach (Dz. U. 1989 Nr. 20, poz. 104, tekst jednolity: Dz. U. 2001 Nr 79, poz. 855).

Netografia

CBOS, *Obraz typowego Polaka w starszym wieku*, Warszawa 2010, www.cbos.pl [dostęp 23.08.2014].

CBOS, *Spędzanie czasu na emeryturze*, Warszawa 2012, www.cbos.pl [dostęp 23.08.2014].

Jolly R., *Raport GlobalAge Watch Index*, 2013 [dostęp: 08.09.2014].

Anna Bęczkowska
Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

KOMUNIKACJA WEWNĘTRZNA W ZESPOŁACH PRACOWNICZYCH FIRM I PLACÓWEK OŚWIATOWYCH W ODNIESIENIU DO WSPÓŁCZESNEGO RYNKU PRACY

INTERNAL COMMUNICATION IN EMPLOYEE TEAMS OF COMPANIES AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RELATION TO THE MODERN LABOR MARKET

Streszczenie: Komunikacja jest istotnym elementem procesu zarządzania zespołem w firmach i placówkach edukacyjnych. Jakość procesu komunikacji ma znaczący wpływ na motywację pracowników oraz ich zaangażowanie i efektywność. Wszelkie bariery zakłócające ten proces prowadzą do powstawania konfliktów pomiędzy pracownikami, a co za tym idzie sprawiają, że ich praca staje się mniej efektywna. Autor przedstawia najlepsze praktyki, także najważniejsze bariery komunikacyjne wraz z ich konsekwencjami. Celem tego badania jest otrzymanie diagnozy na temat procesu wewnętrznej komunikacji w przedsiębiorstwach i instytucjach edukacyjnych zatrudniających pracujących studentów.

Abstract: Communication is the essence of the process of team management in corporations and educational institutions. The quality of the communication process has a significant impact on the motivation of employees, their commitment and effectiveness. Barriers in this process can lead to conflicts between employees and as a consequence make work inefficient. The author presented the best practices, as well as the most serious communication barriers and their consequences. The aim of this research was to get the diagnosis of the internal communication process in corporations and educational institutions that are employing working students.

Słowa kluczowe: komunikacja wewnętrzna, zarządzanie zespołem, bariery w komunikacji
Key words: internal communication, team management, communication barriers

Wprowadzenie

Komunikowanie się jest istotą procesu zarządzania zespołem, dzięki niemu bowiem menedżerowie realizują funkcje kierowania i w praktyce zajmuje im ono najwięcej czasu pracy. Planując, kierownicy określają cele do osiągnięcia i prze-

kazują je podwładnym, nakreślają warunki ich realizacji i wreszcie ustalają niezbędne środki umożliwiające ich osiągnięcie. Aby plany mogły zostać osiągnięte, muszą być przekazane i przedyskutowane z podwładnymi. Organizowanie jako funkcja polegająca na doborze zadań i przydzieleniu ich wykonawcom także wymaga komunikowania się. Odpowiednia komunikacja kształtuje właściwe zachowania organizacyjne. Właściwe kanały komunikacyjne są zwykle podstawą pracy zespołowej. *Luki w komunikowaniu się natomiast mogą prowadzić do konfliktów między pracownikami, między pracownikami a ich przełożonymi*, a w konsekwencji uniemożliwić wykonanie zadań. Jakość komunikowania się w organizacji wywiera istotny wpływ także na motywację pracowników i ich zadowolenie z pracy, na ich zaangażowanie, wydajność i efektywność¹.

Te same zasady dotyczą zespołów pracowniczych w placówkach oświatowych. Gdy dyrektor placówki oświatowej potrzebuje usprawnić proces zarządzania szkołą czy instytucją edukacyjną, zaczynamy mówić o jego przywództwie. W zakresie zdolności przywódczych wchodzi natomiast umiejętność:

- pozyskiwania zwolenników,
- rozwiązywania konfliktów wśród podwładnych,
- przekazywania swoich decyzji,
- przekonywania podwładnych do swoich decyzji,
- delegowania zadań innym członkom zarządzanego przez siebie zespołu,
- motywowania członków zespołu do wykonywania zadań².

Wszystkie te umiejętności wymagają przede wszystkim wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnych. Przedmiotem poniższych rozważań będzie więc komunikacja w zespołach pracowniczych. Zaprezentowane zostaną zarówno dobre praktyki, jak i najpoważniejsze błędy oraz ich konsekwencje, a analiza wyników badań, przeprowadzonych wśród aktywnych zawodowo studentów, pozwoli na porównanie teorii z praktyką, jaką rządzi się współczesny rynek pracy.

Znaczenie komunikacji wewnętrznej w procesie kierowania zespołem

Komunikacja wewnętrzna to inaczej komunikacja pracownicza czy wewnętrzny PR. Wpływa ona – poprzez aktywny dialog z wewnętrznymi interesariuszami organizacji (pracownikami, podwykonawcami, kadrą kierowniczą) – na zaangażowanie pracowników, ich motywację do pracy, identyfikację z organizacją oraz

¹ A. Potocki, *Komunikacja wewnętrzna w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001, s. 25.

² K. Krysztofiak (red.), *Zarządzanie placówką oświatową*, C.H. Beck, Warszawa 2009, s. 6.

lojalność, wspierając osiągnięcie przez organizację celów biznesowych. Obszarem działania specjalistów ds. komunikacji wewnętrznej są zaplanowane, systematyczne działania komunikacyjne, których celem jest wpływ na wiedzę, zachowania i postawy pracowników³.

Znaczenie komunikacji wewnętrznej polega na tym, że *obraca ona strategię w działanie. Żeby strategię przyniosły sukces, ludzie muszą je zrozumieć, muszą znać kontekst ich zastosowania i stojące za nimi racje. Muszą też znać swoje role w zespole i wiedzieć, jakie działania powinni podjąć. Niestety, nazbyt często kadry zarządzające organizacją traktują komunikację nie jako dziedzinę, która buduje wartość, ale jako rodzaj dobrowolnej działalności, a niejednokrotnie także jako środek propagandy*⁴.

Cechą charakterystyczną współczesnego rynku pracy jest nieustająca zmienność i to właśnie umiejętność efektywnej komunikacji wewnętrznej znacząco owe zmiany wspomaga. Odpowiednia komunikacja sprawia, że adaptacja do wciąż nowych, innych warunków przebiega łatwiej i szybciej, zmniejsza się opór i zapewnione zostaje przejrzyste przywództwo. Aby odnieść sukces, przedsiębiorstwa potrzebują pracowników, którzy mają jasność co do wyznaczonego kierunku działań i roli, jaką mają odegrać w zespole i całym procesie. Jeśli kierownictwo przedsiębiorstwa wymaga od pracowników dużej wydajności, to musi udowodnić, że istnieje związek między sukcesem firmy a sukcesem jej pracowników. Musi istnieć nić porozumienia między liderem, który wie, co trzeba zrobić a bezpośrednimi wykonawcami, którzy są świadomi zmian, ale niekoniecznie mają całościowy ogląd sytuacji. Komunikacja ma łączyć tych, którzy wiedzą, co zmienić, z tymi, którzy tę zmianę mogą wprowadzić w życie⁵.

Kluczowe kwestie, które wpływają na budowanie konstruktywnej komunikacji w zespole pracowników to:

- spójność zespołu

W zżytych zespołach ludzie dobrze się czują w swoim towarzystwie. Wspólna praca sprawia im przyjemność. Rozmowy, jakie prowadzą, są proste i serdeczne. Łatwo o informację zwrotną.

- odpowiednio postawione cele

Zespoły organizują się wokół szczytnych celów, chcą osiągać jak najlepsze wyniki. Ludzie dają z siebie bardzo dużo, żeby osiągnąć coś, co w ich opinii faktycznie warte jest wysiłku. Takie zespoły zwykle czują się współwłaści-

³ A.K. Verghese, *Internal communications. Insights, practices and models*, SAGE Publications, New Delhi 2012, s. 5–7.

⁴ B. Quirke, *Komunikacja wewnętrzna krok po kroku. Jak komunikacja wewnętrzna pomaga wdrażać każdą strategię w firmie*, Oficyna a Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 27.

⁵ Ibidem, s. 28–30.

cielami produktu czy usługi, które współtworzą. Każdy musi oczywiście przede wszystkim znać i rozumieć swoją rolę w zespole.

- otoczenie zespołu

Chińczycy wierzą, że otoczenie, w którym człowiek przebywa, wpływa na jego los. W ten sposób stworzyli feng shui (dosł. *wiatr i woda*) – niezwykłą, ale bardzo praktyczną sztukę aranżacji przestrzeni, która powstała ponad 4000 lat temu. To zbiór uniwersalnych praw, którym człowiek, jako mała część całego systemu, powinien się podporządkować – po to, żeby żyć w harmonii z naturalnym ekosystemem. Środowisko pracy ma bardzo duży wpływ na kształtowanie się zespołów pracowniczych. Właściwa aranżacja przestrzeni prowadzi często do lepszej wydajności zespołów⁶.

- odpowiednie przywództwo

Czasami lider powinien jedynie koordynować pracę członków zespołu, a w razie potrzeby pełnić rolę doradcy i pomocnika, ale przede wszystkim mieć zaufanie do swojego zespołu i jeśli trzeba – dać mu autonomię.

W 1986 roku na łamach pisma „Harvard Business Review” ukazał się artykuł zatytułowany „The New Product Development Game”, którego autorami byli dwaj profesorowie: Hirotaka Takeuchi i Ikujiro Nonaka. Analizowali oni przypadki kilku firm japońskich (np. Toyota, Honda) i amerykańskich (np. Xerox, HP), którym udało się wyjść z kryzysu i odnieść sukces na rynku dzięki radykalnej zmianie podejścia do zarządzania. W tym czasie konkurencja była nieubłagana i tradycyjne metody przestały wystarczać. Firmy te poszukiwały innych, bardziej elastycznych sposobów reagowania na zmieniające się otoczenie. Pomysłem, który okazał się strzałem w dziesiątkę, było właśnie postawienie na wielofunkcyjne zespoły, mogące samodzielnie organizować swoją pracę. W ich skład wchodziły osoby reprezentujące różne działy w firmie. Zespoły miały całkowitą autonomię działania. Kierownicy usunęli się w cień i przyniosło to doskonałe efekty⁷.

To samo dotyczy pracy zespołów w placówkach oświatowych. Rolą współczesnego pedagoga / nauczyciela jest w pierwszym rzędzie przygotowanie młodych ludzi do uczenia się przez całe życie, ciągłego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych, zdolności współpracy z innymi i rozwiązywania problemów. Żaden nauczyciel czy wykładowca nie zrobi tego w pojedynkę. Ważna jest rola nauczyciela / wykładowcy jako członka zespołu nauczającego i uczącego się. *W naszym kraju nauczyciel był i często nadal jest postrzegany jako indywidualista, podczas gdy z punktu widzenia*

⁶ M. Chrapko, *Scrum. O zwinnym zarządzaniu projektami*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2013, s. 101–106.

⁷ Ibidem, s. 128–129.

*uczającej się osoby ważne jest, aby miała ona do czynienia ze współpracującym ze sobą zespołem nauczycieli / wykładowców, którzy wspólnie tworzą programy, systemy oceniania oraz reguły obowiązujące w trakcie uczenia się*⁸.

Nowoczesne podejście do zagadnienia komunikacji w zespołach można odnaleźć w tzw. metodach zwinnych (agile), wykorzystywanych przede wszystkim w zespołach programistycznych. *Metody te wykształciły się na gruncie wartości i zasad, które zostały zebrane i opisane w tzw. manifestie agile. Agile to postawa otwartości na: komunikację interpersonalną, pracę zespołową, kreatywność, samoorganizację*⁹. W 2001 roku grupa zwolenników nowego podejścia zebrała się w celu nazwania tego, co charakteryzuje powstające metody. W efekcie został opracowany wspomniany wyżej „Manifest agile”. Pierwsza część manifestu to cztery krótkie stwierdzenia, które w sposób prosty i jasny oddają filozofię zwinności i sprawdzają się nie tylko w zespołach programistycznych. Bardzo mocno nawiązują one do efektywnej komunikacji wewnętrznej i komunikacji z klientem. Zasady te brzmią następująco:

- *Ludzie i interakcje ponad procesami i narzędziami.*
- *Działające produkty ponad złożoną dokumentację.*
- *Współpraca z klientem ponad negocjacją kontraktu.*
- *Reagowanie na zmiany ponad trzymaniem się planu*¹⁰.

Ciągła współpraca z klientem na każdym etapie prac rozwojowych jest jedną z podstawowych cech sprawnie prowadzonych projektów, zgodną z filozofią agile. Praca zespołu silnie zależy od informacji zwrotnej, którą dostarcza klient. Oczywiście nie oznacza to, że projekty nie powinny mieć planu i że planowanie jest w ogóle niepotrzebne. Plan musi bowiem istnieć, jednak każdorazowo dopasowuje się go do zmieniających się warunków środowiskowych.

Najbardziej znaną spośród metod zwinnych jest Scrum. Członkowie zespołów scrumowych (od 5 do 9 osób) różnią się zwykle wiekiem i kompetencjami, mają też różne doświadczenia i reprezentują inne typy osobowości. Każdy pełni też odmienną rolę w zespole. Zespoły te są wielofunkcyjne i autonomiczne w tym, co robią. Mają cel, który ich napędza – są za niego odpowiedzialne. Same organizują swoją pracę¹¹. W Scrumie *zrywa się z dotychczasowym podejściem, które mówi, że wymagania powinny być skrupulatnie udokumentowane (przywiązywanie zbyt wielkiej wagi do dokumentowania wymagań bardzo często zabija inicjatywę w ze-*

⁸ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2008, s. 17.

⁹ M. Chrapko, op. cit., s. 45.

¹⁰ Ibidem, s. 30–32.

¹¹ Ibidem, s. 115–125

spole). Metody zwinne zachęcają do dialogu, traktowanego jako jedyna efektywna forma trwałej komunikacji, do otwartości i bezpośredniości¹². Są to z całą pewnością takie elementy filozofii agile, które sprawdzają się nie tylko w zespołach programistów.

Przyczyny i konsekwencje błędów w komunikacji wewnętrznej dla zespołu pracowniczego

Zgodnie z tym, co mówią pracownicy, przeważająca część docierających do nich informacji *dochodzi do nich pocztą pantoflową, co wpływa na sceptyczne nastawienie wobec informacji rozpowszechnianych kanałem oficjalnym*¹³. Kiedy natomiast komunikacja jest niespójna i wprowadza w błąd, cierpi na tym przede wszystkim wiarygodność liderów i zaufanie do nich. Złożoność i niejasność komunikacji jest wynikiem konkurujących ze sobą wewnątrz organizacji źródeł informacji, mnożenia wiadomości i kanałów komunikacyjnych. Organizacje osłabiają swój potencjał poprzez produkowanie ogromnej liczby bezużytecznych informacji, a nowoczesna technologia tylko pogłębia te złe nawyki. *Przepływ informacji w typowym przedsiębiorstwie wzrasta średnio o 2% na miesiąc. Jednocześnie ostatnie badania pokazują, że 75% ludzi nie uzyskuje potrzebnych informacji. Ponad połowa osób uważa, że technologia zwiększyła ilość, ale nie jakość komunikacji wewnętrznej*¹⁴.

Tempo zmian organizacyjnych jest zwykle hamowane przez:

- niemożność przyjęcia kolejnych inicjatyw – liczba inicjatyw przekracza zdolność przyjęcia zmian,
- inicjatywy nietrafione, które powodują zamieszanie i nadmiernie angażują uwagę pracowników,
- dysonans między myśleniem strategicznym kadry zarządzającej a jego odbiorem wśród szeregowych pracowników,
- brak łączności między liderami, specjalistami do spraw zmian i profesjonalnymi komunikatorami, których rolą jest ułatwianie przeprowadzania zmian wewnątrz organizacji¹⁵.

Aby komunikacja w organizacji mogła stać się narzędziem strategicznym, musi pomagać pracownikom w dzieleniu się wiedzą i informacjami, wyciąganiu z nich wniosków i podejmowaniu decyzji, które dodadzą wartości. Wymaga to

¹² Ibidem, s. 139.

¹³ B. Quirke, op. cit., s. 31.

¹⁴ Ibidem, s. 34.

¹⁵ Ibidem, s. 33.

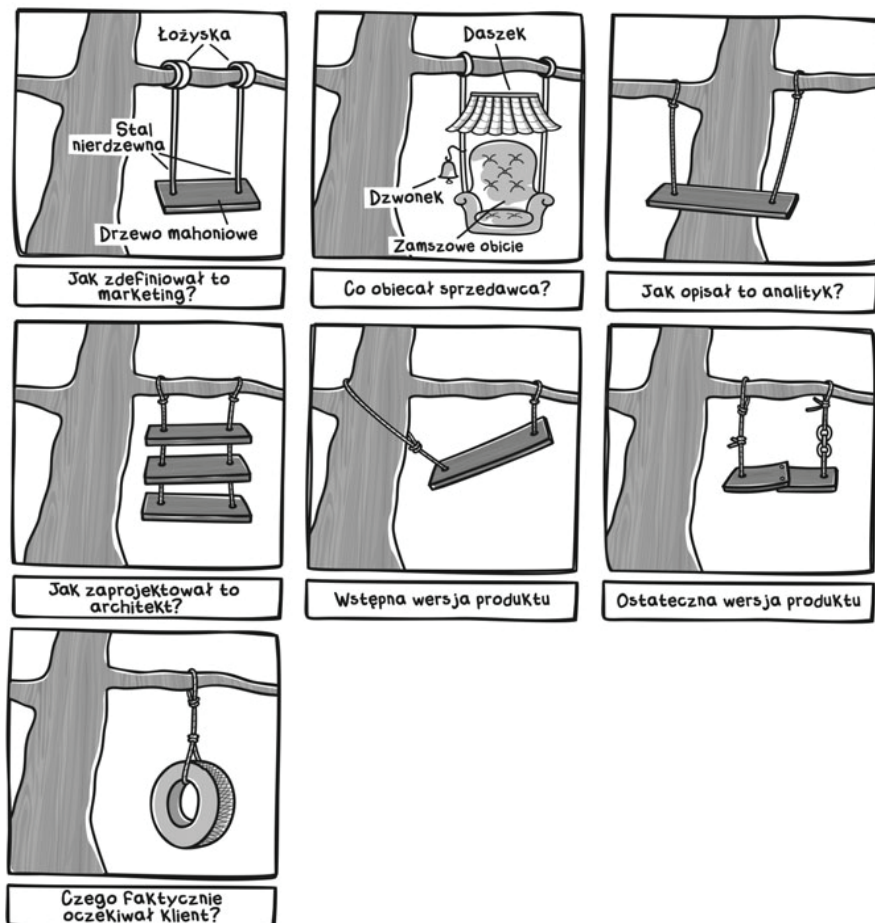
stworzenia takiej komunikacji wewnętrznej, która pomoże ludziom zamienić informację w działanie na drodze czterostopniowego procesu:

1. Dostarczenie treści – zapewnienie ludziom dostępu do danych, informacji, pomysłów i pojęć (jeśli pracownicy rozumieją zmianę i partycypują w jej wprowadzaniu, to utożsamiają się z nią).
2. Wskazanie kontekstu (szerszej perspektywy) – ludzie muszą być w stanie przetworzyć informacje i odnieść je do realiów. Umieszczenie sytuacji w odpowiednim kontekście jest niezwykle istotne, ponieważ znaczenie zależy właśnie od kontekstu. Szersza perspektywa pozwala ludziom na łatwiejsze posługiwanie się źródłami informacji i kanałami komunikacyjnymi.
3. Rozmowa, czyli dialog – ludzie muszą odkrywać różne możliwości, wypróbować je i zrozumieć następstwa tego, co robią. Najłatwiej jest to osiągnąć dzięki rozmowie, która pozwala pogłębić wspólne zrozumienie poprzez dzielenie się poglądami i spostrzeżeniami.
4. Informacja zwrotna – należy się upewnić, że proces komunikacji został należycie zrozumiany, zobaczyć, o co został wzbogacony i co z niego wynika¹⁶.

Problem polega na tym, że kadra zarządzająca firm i organizacji oświatowych skupia się często tylko na pierwszym etapie tego czterostopniowego procesu. Ich pierwszym krokiem powinno być natomiast spojrzenie na komunikację nie tylko jako na narzędzie, które dostarcza gotowych danych, lecz także jako na proces przynoszący efekty. Komunikacja werbalna i niewerbalna odgrywają kluczową rolę na etapie zbierania i analizy wymagań klienta, który to etap jest jedną z pierwszych faz w zarządzaniu projektami. Najczęściej za ten proces odpowiada konkretna grupa osób. Lista „życzeń” klienta następnie przekazywana jest do innych zespołów, które zajmują się przełożeniem tak zdefiniowanych wymagań na działający produkt lub usługę. Ten pierwszy etap uzyskiwania od klienta informacji jest kluczowy dla powodzenia projektu. Dlatego tak ważna jest komunikacja. Żeby jednak dobrze się komunikować, zarówno klient, jak i przedstawiciele organizacji muszą posługiwać się kodem, który będzie zrozumiały dla obu stron projektu. Niestety często jest tak, że w rozmowach z klientem przedstawiciele organizacji posługuje się kodem, który jest zrozumiały tylko dla jednej ze stron – żargonem specyficznym dla projektu, organizacji. Posługiwanie się takim niezrozumiałym językiem w formułowaniu komunikatów blokuje swobodną i łatwą wymianę myśli¹⁷. Konsekwencje takiej sytuacji najlepiej obrazuje rysunek nr 1.

¹⁶ Ibidem, s. 36–37.

¹⁷ M. Chrapko, op. cit., s. 134–135.



Rysunek 1. Komunikacja werbalna i niewerbalna jako kluczowe narzędzie w trakcie zbierania i analizy wymagań klienta

Źródło: M. Chrapko, *Scrum. O zwinnym zarządzaniu projektami*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2013, s. 135.

Jak widać na powyższym rysunku, pokazanie szerszej perspektywy, dialog i rzeczowa informacja zwrotna oraz posługiwanie się zrozumiałym dla obu stron kodem językowym są niezbędne, aby można było mówić o wzajemnym zrozumieniu.

Komunikacja w zespołach w praktyce – raport z badań

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2015 roku w Wągrowcu, na Wydziale Zamiejscowym Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium, wśród aktywnych zawodowo studentów II roku studiów licencjackich niestacjonarnych

dwóch kierunków: zarządzania i pedagogiki. Badanie mało na celu diagnozę procesu komunikacji wewnętrznej w firmach i instytucjach oświatowych zatrudniających osoby badane. Zrealizowane zastało metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. Zastosowano pytania dychotomiczne oraz pytania zawierające porządkową skalę pięciostopniową. W badaniu wzięły udział 42 osoby (po 21 studentów z każdego kierunku studiów), w tym 34 kobiety i 8 mężczyzn. Ankietowani reprezentowali różne branże – najczęściej były to edukacja oraz finanse i ekonomia, ale pojawiły się także: administracja biurowa, marketing, administracja państwowa, doradztwo i consulting oraz transport.

Pierwsze z pytań ankietowych koncentrowało się na określeniu przez badanych częstotliwości, z jaką pracownicy dzielą się informacjami i uczą się od siebie nawzajem. Odpowiedzi respondentów obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Częstotliwość, z jaką pracownicy dzielą się informacjami i uczą się od siebie nawzajem

Zakres	Liczba odpowiedzi	Procent
w ogóle nie ma takich sytuacji	2	5%
raczej nie ma takich sytuacji	5	12%
częściowo zdarzają się takie sytuacje	13	31%
raczej zdarzają się takie sytuacje	12	29%
zdecydowanie takie sytuacje się zdarzają	10	24%
ogółem	42	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Zdecydowana większość badanych twierdziła, że przynajmniej częściowo albo w całym dużym zakresie dzieli się informacjami i doświadczeniem zawodowym ze swoimi współpracownikami, pozyskując równocześnie od nich potrzebne dane. Biorąc pod uwagę, że wszystkie badane osoby zadeklarowały, iż na co dzień pracują w zespołach, duży odsetek osób potwierdzających chęć wymiany informacji i możliwość uczenia się od siebie nawzajem powinien konstruktywnie wpływać na jakość komunikacji w tych zespołach.

W drugim pytaniu starano się uzyskać informację na temat tego, czy badane osoby mają wpływ na organizację przestrzeni w swoim miejscu pracy (ustawienie biurka itp.), co również powinno dobrze wpływać na jakość komunikacji i szybkość pracy zespołu. Odpowiedzi ankietowanych przedstawione zostały poniżej.

Tabela 2. Wpływ badanych osób na organizację przestrzeni w ich miejscu pracy w ich samoocenie

Zakres wpływu	Liczba odpowiedzi	Procent
w ogóle nie mają na to wpływu	6	14%
raczej nie mają na to wpływu	3	7%
częściowo mają na to wpływ	9	21%
raczej mają na to wpływ	11	26%
zdecydowanie mają na to wpływ	13	31%
ogółem	42	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W tym przypadku również większość ankietowanych – przynajmniej częściowo, a w wielu przypadkach nawet w bardzo dużym zakresie – ma wpływ na organizację przestrzeni wokół siebie.

Kolejne pytania dotyczyły już w bardziej bezpośredni sposób samej komunikacji w zespołach i jej efektywności w percepcji badanych. Pytanie trzecie wiązało się z oceną częstotliwości i przydatności spotkań organizowanych w celu ułatwienia współpracy i omówienia bieżących problemów w miejscu pracy. W tym przypadku porównano odpowiedzi studentów obu kierunków.

Tabela 3. Częstotliwość spotkań organizowanych w celu ułatwienia współpracy i omówienia bieżących problemów w samoocenie badanych osób

Częstotliwość	Studenci kierunku „pedagogika”	Studenci kierunku „zarządzanie”	Razem	Procent
zdecydowanie zbyt często są organizowane takie spotkania, ale niewiele z tego wynika	2	3	5	12%
spotkania organizowane są często i są konstruktywne	4	2	6	14%
częstotliwość spotkań jest wystarczająca	9	10	19	45%
zbyt rzadko są organizowane takie spotkania	6	6	12	29%
ogółem	21	21	42	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Większość badanych była zdania, że częstotliwość spotkań organizowanych dla nich w celu ułatwienia współpracy i omówienia bieżących problemów jest wystarczająca. Odpowiedzi studentów kierunków „zarządzanie” i „pedagogika” niewiele się w tym zakresie różniły. Co niepokojące, tylko 14% respondentów uważało (i głównie byli to studenci pedagogiki), że spotkania organizowane są często i są konstruktywne, co może świadczyć o tym, że co prawda liczba spotkań ankietowanym wydaje się wystarczająca, ale nie wnoszą one do ich pracy tyle, ile ankietowani by oczekiwali. Z kolei 30% respondentów uważało, że spotkania są organizowane za rzadko.

W dalszej kolejności badane osoby zostały poproszone o określenie, czy w ich organizacjach pracownicy w zespołach znają swoje role. Tutaj również odpowiedzi studentów obu kierunków zostały ze sobą porównane. Wszyscy ankietowani potwierdzili uczestnictwo w zespołach zadaniowych.

Tabela 4. Znajomość ról w zespołach badanych osób

Odpowiedzi	Studenci kierunku „pedagogika”	Studenci kierunku „zarządzanie”	Razem	Procent
role są znane	18	17	35	83%
role nie są znane	1	0	1	2%
nie mam zdania	2	4	6	14%
ogółem	21	21	42	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Zdecydowana większość ankietowanych z obu kierunków studiów potwierdziła, iż w zespołach, w których pracują, istnieje wyraźny podział ról. Dziwi jednak fakt, iż 14% badanych nie miało zdania w tej sprawie i co ciekawe byli to głównie studenci kierunku „zarządzanie”, czyli osoby, które znają teorię ról zespołowych. Może to wskazywać na rozbieżności pomiędzy teorią a praktyką działań zawodowych.

W ostatnich dwóch pytaniach ankietowani z obu kierunków studiów zostali poproszeni o ocenę stopnia ich zadowolenia z komunikacji w zespole oraz ocenę efektywności komunikacji zespołu z kierownictwem. Pierwszy z powyższych aspektów obrazuje tabela 5.

Tabela 5. Efektywność komunikacji w zespole w opiniach badanych osób

Ocena efektywności komunikacji w zespole	Studenci kierunku „pedagogika”	Studenci kierunku „zarządzanie”	Razem	Procent
w ogóle jej nie ma	1	0	1	2%
raczej jej nie ma	1	4	5	12%
częściowo jej nie ma	9	4	13	31%
raczej istnieje	7	10	17	40%
zdecydowanie istnieje	3	3	6	14%
ogółem	21	21	42	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Wypowiedzi badanych koncentrowały się najczęściej wokół dwóch odpowiedzi: „raczej tak” i „częściowo”, przy czym studenci kierunku „zarządzanie” częściej wskazywali pierwszą z podanych opcji, a kierunku „pedagogika” w większości drugą. Uogólniając, osoby studiujące pedagogikę (w wielu przypadkach są to pracownicy instytucji oświatowych) nieznacznie wyżej oceniły jakość komunikacji w swoich zespołach niż osoby studiujące zarządzanie.

Efektywność komunikacji zespołu z kierownictwem w opinii ankietowanych przedstawiona została w tabeli 6.

Tabela 6. Efektywność komunikacji zespołu z kierownictwem w opiniach badanych osób

Ocena efektywności	Studenci kierunku „pedagogika”	Studenci kierunku „zarządzanie”	Razem	Procent
w ogóle jej nie ma	0	4	4	10%
raczej jej nie ma	3	1	4	10%
częściowo jej nie ma	7	3	10	24%
raczej istnieje	8	7	15	36%
zdecydowanie istnieje	3	6	9	21%
ogółem	21	21	42	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W tym przypadku, podobnie jak poprzednio, odpowiedzi badanych koncentrowały się najczęściej wokół opcji „raczej tak” i „częściowo”, przy czym niewiele mniejszy odsetek badanych wskazał także opcję „zdecydowanie tak” i byli to

głównie studenci kierunku „zarządzanie”. O ile w poprzednim pytaniu osoby studiujące pedagogikę wyżej oceniły jakość komunikacji w swoich zespołach, o tyle jakość komunikacji na linii „zespół – kierownictwo” zdecydowanie lepiej ocenili studenci zarządzania.

Podsumowanie

Czynników wpływających na jakość komunikacji w zespołach pracowniczych jest wiele. Kluczowe kwestie to: spójność zespołu, koncentracja na celach, które są jasne i zrozumiałe (duże znaczenie ma także wiedza na temat własnej roli w zespole, pełnionej przy realizacji celu), wpływ na organizację przestrzeni (lepiej pracuje się tam, gdzie pracownicy mają wpływ na organizację przestrzeni; ważne jest również, aby osoby z różnych działów, pracujące wspólnie nad jednym projektem, miały łatwy dostęp do potrzebnych materiałów i pozostałych członków zespołu) i wreszcie odpowiednie przywództwo, czyli liderzy, którzy potrafią nie tylko przekazywać informacje, ale są w stanie pokazać szerszą perspektywę, przekonać do nowych pomysłów i spowodować, że pracownicy będą się czuli za nie współodpowiedzialni. Niezwykle istotny jest tu dialog z podwładnymi, oczekiwanie informacji zwrotnej, a niejednokrotnie także przekazanie inicjatywy i autonomii członkom zespołu. Z badań jednoznacznie wynika, iż ankietowani dobrze oceniają spójność i zrozumienie w swoich zespołach, a efektywność komunikacji wewnątrz zespołu jest określana jako przeciętna lub dobra. Niewielu spośród ankietowanych osób wskazuje na wyraźne problemy w komunikacji z pozostałymi członkami zespołu. Podobnie wysoko została oceniona jakość komunikacji z liderami, chociaż tutaj zdecydowanie lepiej ocenili ją studenci zarządzania. Ankietowani z obu kierunków studiów potwierdzili, iż w zespołach, w których pracują, istnieje wyraźny podział ról. Zdecydowana większość tych osób, przynajmniej częściowo, a w wielu przypadkach nawet w bardzo dużym zakresie, ma także wpływ na organizację przestrzeni w swoim miejscu pracy. Badane osoby chętnie dzielą się także informacjami i uczą się od siebie nawzajem. Problemem może być jednak komunikacja w ramach spotkań wewnętrznych zespołów pracowniczych. Większość badanych oceniła liczbę spotkań jako wystarczającą – nie świadczy to jednak o konstruktywnej wymianie poglądów i efektywnym omawianiu bieżących problemów, bowiem tylko co 7 ankietowany uznał, że spotkania są konstruktywne. Potwierdza to wcześniej przytoczoną tezę, że organizacje niejednokrotnie osłabiają swój potencjał poprzez produkowanie ogromnej liczby informacji, z którymi pracownicy często nawet nie mają czasu się zapoznać, a co dopiero wykorzystają je w praktyce.

BIBLIOGRAFIA

- Chrapko M., *Scrum. O zwinnym zarządzaniu projektami*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2013.
- Krysztofiak K. (red.), *Zarządzanie placówką oświatową*, C.H. Beck, Warszawa 2009.
- Potocki A., *Komunikacja wewnętrzna w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001.
- Quirke B., *Komunikacja wewnętrzna krok po kroku. Jak komunikacja wewnętrzna pomaga wdrażać każdą strategię w firmie*, Oficyna a Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2008.
- Vergheze A.K., *Internal communications. Insights, practices and models*, SAGE Publications, New Delhi 2012.

Anna Dudzic-Koc

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ROLA STRESU W ZACHOROWANIU NA SCHIZOFRENIĘ

THE ROLE OF STRESS IN THE ONSET OF SCHIZOPHRENIA

Streszczenie: Jedną z najpoważniejszych chorób psychicznych jest schizofrenia, na którą choruje 1% populacji. Choroba powoduje znaczące utrudnienie osiągnięcia niezależności w życiu dorosłym. Jej przyczyny nie są w pełni znane. Celem artykułu jest przybliżenie roli stresu w wystąpieniu choroby w oparciu o model teoretyczny podatność - stres. Badania potwierdzają istotną rolę neurobiologicznych procesów psychopatologicznych sprzyjających psychozie. Obniżony poziom kompetencji radzenia sobie ze stresem jest konsekwencją neurobiologicznych i psychologicznych nieprawidłowości powstałych na długo przed pierwszym epizodem psychotycznym. Rozwój metod radzenia sobie ze stresem może istotnie przyczynić się do poprawy funkcjonowania społecznego, zmniejszenia częstości zaostrzeń w przebiegu choroby, opóźnienia jej wystąpienia, a nawet zmniejszenia ryzyka zachorowania.

Abstract: Schizophrenia is one of the most severe mental disorders, which affects 1% of the population. A large group of patients have difficulties in achieving financial independence and start a family because of burdening course of the illness. The etiopathogenesis of schizophrenia is not fully discovered. The aim of this article is to present the role of stress in the onset of schizophrenia based on vulnerability-stress models. Many researches confirm neurobiological and psychological factors in psychopathological processes leading to psychotic symptoms. The decreased level of coping skills is a consequence of neurobiological and psychological abnormalities developed long before the first episode of psychosis. The development of stress management skills can significantly improve social functioning, reduce exacerbations in the course of illness, delay the onset, and even reduce its risk.

Słowa kluczowe: schizofrenia, stres, model podatność – stres

Key words: schizophrenia, stress, vulnerability-stress model

Wprowadzenie

Pośród chorób i zaburzeń psychicznych za chorobę najpoważniejszą – z uwagi na przewlekły charakter, ciężkość objawów i stopień niepełnosprawności, jaką ze sobą niesie – uznawana jest schizofrenia. Szacuje się, że zapada na nią 1% po-

pulacji, czyli blisko 50 milionów ludzi w skali globalnej¹. Etiopatogeneza schizofrenii nie jest do końca znana, lecz badania wskazują na udział czynników biosychospołecznych, w tym stresu. Choroba dotyka ludzi młodych, a średni wiek zachorowania wynosi 25 i 29 lat, odpowiednio dla mężczyzn i kobiet². Jej przewlekły charakter z okresowymi zaostrzeniami powoduje znaczące utrudnienie osiągnięcia niezależności w życiu dorosłym, gdyż ogranicza możliwości rozwoju kompetencji zawodowych, aktywność społeczną oraz pełnienie ról życiowych. Badania potwierdzają wzrost nasilenia odczuwanego stresu oraz obecność stresujących wydarzeń życiowych w okresie poprzedzającym pierwszorazowe wystąpienie objawów choroby³. Złożoność zjawiska stresu skłania do prowadzenia badań na styku neurobiologii, biochemii, neuroimmunologii, psychiatrii i psychologii.

Zaburzeniu równowagi psychicznej pod wpływem stresu

Mechanizmy neurohormonalne aktywowane w przebiegu reakcji stresowej prowadzą do naruszenia równowagi organizmu, co u jednostek podatnych na zachorowanie może uruchomić procesy psychopatologiczne lub zaostrzyć ich przebieg⁴. Podatność na zachorowanie na konkretną chorobę psychiczną warunkowana jest wieloczynnikowo. W jej skład wchodzi kompleksy genowe, pre- i perinatalne czynniki środowiskowe oraz cechy konstytucyjne jednostki⁵. Badania pokazują, iż działanie czynników protekcyjnych może zmniejszyć ryzyko zachorowania nawet u jednostek rodzinie obciążonych. Zalicza się do nich wysoki poziom umiejętności społecznych, radzenia sobie ze stresem, wsparcie emocjonalne bliskich, dobrą komunikację w rodzinie oraz niski poziom stresu środowiskowego⁶.

Silne lub przewlekłe działanie stresorów może prowadzić do nadwężenia odporności psychicznej. Stresory mogą mieć charakter incydentalny, jak zdarzenie urazowe, wypadek, lub przewlekłe, jak mobbing czy praca w hałasie. Ponadto mogą przypadać na okres szczególnej podatności, jak rozłąka z matką u nie-

¹ J. Meder, *Schizofrenia – leczenie i rehabilitacja*, „Przewodnik Lekarza”, 2004, nr 5, s. 52–59.

² J. Lieberman, S. Stroup, D. Perkins (red.), *Schizofrenia*, The American Psychiatric Publishing, Waszyngton DC – Londyn 2011.

³ M. Jarema, *Schizofrenia. Pierwszy epizod*, Via Medica, Warszawa 2008.

⁴ J. Rabe-Jabłońska, M. Kotlicka-Antczak, *Ryzykowny stan psychiczny. Czy można zapobiegać schizofrenii?*, Termedia Wydawnictwa Medyczne, Poznań 2012.

⁵ Ibidem.

⁶ R.M. Sapolsky, *Dlaczego zebry nie mają wrzodów. Skuteczne radzenie sobie ze stresem*, PWN, Warszawa 2010.

omówienia, niedożywienie u małego dziecka czy zawód miłosny u adolescenta. Siła negatywnego wpływu na jednostkę zależna jest w dużej mierze od jej zasobów aktualizowanych adekwatnie do zaistniałych okoliczności.

Zaburzenia psychiczne można umiejscowić na continuum, którego jeden biegun zajmują zaburzenia szczególnie zależne od czynników środowiskowych, w tym działania stresorów, drugi natomiast zaburzenia silnie determinowane biologicznie. Przykładem pierwszej grupy zaburzeń jest zespół stresu pourazowego (PTSD) i ostra reakcja na stres (ASD). Niezbędnym warunkiem ich wystąpienia jest doświadczenie traumatycznego, silnie stresującego zdarzenia. W drugiej grupie wymienia się chorobę afektywną dwubiegunową (ChAD) czy schizofrenię⁷. Stres sprzyja nasileniu objawów choroby, zwiększa ryzyko nawrotów, lecz bez interakcji z czynnikami podatności nie jest w stanie jej wywołać, tak samo jak jego niski poziom nie gwarantuje utrzymania zdrowia.

Zrozumienie zależności między działaniem stresu a wystąpieniem objawów chorobowych wymaga bliższego poznania specyfiki choroby oraz mechanizmu reakcji stresowej.

Schizofrenia – obraz choroby

Diagnozę schizofrenii otrzymuje jedna osoba na sto, niezależnie od płci, statusu socjoekonomicznego czy kultury⁸. Według danych epidemiologicznych pochodzących z roczników statystycznych Instytutu Psychiatrii i Neurologii w 2009 roku w Polsce leczonych z powodu schizofrenii było 34 282 pacjentów⁹. W odniesieniu do 70% przypadków choroba rozpoczyna się w okresie adolescencji lub wczesnej dorosłości¹⁰. U kobiet choroba ma początek później, między 25 a 34 r.ż.^{11,12}. W przypadku mężczyzn wiek zachorowania jest niższy i przypada na 15–24 r.ż. Płeć męska jest o 30% – 40% bardziej obciążona ryzykiem wystą-

⁷ S. Pużyński, J. Wciórka (red.), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10, rozdział V*, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków – Warszawa 2000.

⁸ C. Chen, W. Eaton, *Epidemiologia*, [w:] J.A. Lieberman, S. Stroup, D. Perkins (red.), *Schizofrenia*, The American Psychiatric Publishing, Washington D.C – London 2011, s. 15–35.

⁹ L. Boguszewska, M. Welbel, M. Sowińska, C. Głazowski, W. Langiewicz, A. Bartnik, E. Włodarczyk, *Zakłady Psychiatrycznej Opieki Zdrowotnej Rocznik Statystyczny 2009*, IPiN, Warszawa 2009.

¹⁰ D. Perkins, J. Lieberman, S. Lewis, *Pierwszy epizod*, [w:] J.A. Lieberman, S. Stroup, D. Perkins (red.), *Schizofrenia*, The American Psychiatric Publishing, Washington DC – London 2011, s. 363–376.

¹¹ H. Hafner, B. Nowotny, *Epidemiology of Early-onset schizophrenia*, „European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience”, 1995, nr 245, s. 80–92.

¹² D. Perkins, J. Lieberman, S. Lewis, *Pierwszy epizod...*, s. 364.

pienia choroby¹³, a dodatkowo jej przebieg jest cięższy niż w przypadku kobiet. Dotyczy to nasilenia objawów, częstszych zaostrzeń oraz gorszego przystosowania przedchorobowego¹⁴.

Podatność na zachorowanie warunkowana jest współdziałaniem czynników genetycznych, biologicznych i psychospołecznych. Szacuje się, że udział czynników genetycznych w zachorowaniu to blisko 40%¹⁵. Biologiczne uwarunkowania obserwowane są wśród chorych i krewnych pierwszego stopnia i polegają na występowaniu nieprawidłowości morfologicznych struktur układu nerwowego. Należą do nich poszerzenie przestrzeni płynowych mózgu¹⁶, zmniejszenie całkowitej objętości okolic skroniowych i płatów czołowych głównie po stronie lewej¹⁷, mniejsza objętość wzgórza i hipokampu¹⁸. Grupę czynników psychospołecznych stanowią postęp cywilizacyjny, zamieszkanie w dużych aglomeracjach, tempo życia zwiększające poziom stresu¹⁹. Nie bez znaczenia pozostają relacje rodzinne i cechy komunikacji, w której tzw. podwójne wiązanie, polegające na przekazywaniu dziecku wzajemnie wykluczających się komunikatów (myśli, uczuć, wymagań, zachowań bądź żądań), prowadzi do kształtowania zdeorganizowanego myślenia²⁰. Szeroki obszar badań dotyczy również cech systemu rodzinnego, w kontekście którego sformułowano szereg koncepcji, m.in.: delegacji Helma Stierlina, komplementarności potrzeb Boszormenyi-Nagyego, pseudowzajemności i pseudowrogości Wynne'a czy destrukcyjnego wpływu relacji między rodzicami Lidz, Fleck i Cornelison²¹.

¹³ A. Aleman, R.S. Kahn, J.P. Selten, *Sex differences in the risk of schizophrenia: evidence from meta-analysis*, „Archives of General Psychiatry”, 2003, nr 60(6), s. 565–571.

¹⁴ J. Mcgrath, S. Saha, D. Chant, J. Welham, *Schizophrenia: a concise overview of incidence, prevalence, and mortality*, „Epidemiologic Reviews”, 2008, nr 30, s. 67–76.

¹⁵ H. Sulestrowska, *Schizofrenia u dzieci i młodzieży*, [w:] A. Popielarska, M. Popielarska (red.), *Psychiatria wieku rozwojowego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 2000, s. 250–277.

¹⁶ L.E. de Lisi, M. Sakuma, W. Tew i wsp. *Schizophrenia as a chronic active brain process: a study of a progressive brain structural change subsequent to the onset of schizophrenia*, „Psychiatry Research”, 1997, nr 74, s. 129–140.

¹⁷ S.A. Chance, M.M. Esiri, T.J. Crow, *Ventricular enlargement in schizophrenia: a primary change in the temporal lobe?*, „Schizophrenia Research”, 2003, nr 62, s. 123–131.

¹⁸ N. Andreasen, *Linking mind and brain in the study of mental illnesses: a project for a scientific psychopathology*, „Science”, 1997, nr 275, s. 1586–1593.

¹⁹ C. Chen, W. Eaton, *Epidemiologia...*, s. 28–32.

²⁰ B. de Barbaro, *Podstawy teoretyczne systemowej terapii rodzin w schizofrenii: rys historyczny*, [w:] idem, (red.), *Schizofrenia w rodzinie*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999, s. 15–34.

²¹ Idem (red.), *Schizofrenia w rodzinie*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.

Mimo że schizofrenia nie jest najczęstszym zaburzeniem psychicznym, to uznana może być za chorobę najpoważniejszą, co związane jest z jej skutkami: obniżeniem jakości życia²², nasileniem niepełnosprawności społecznej²³, zagrożeniem suicydalnym.

Psychopatologia w schizofrenii

Zgodnie z Klasyfikacją Zaburzeń Psychiczych i Zaburzeń Zachowania ICD-10, *zaburzenia schizofreniczne cechują się podstawowymi i charakterystycznymi zaburzeniami myślenia i spostrzegania oraz niedostosowanym i splotym afektem*²⁴. Osoba ma zazwyczaj jasną świadomość i zachowaną sprawność intelektu, choć współwystępujące objawy mogą powodować osłabienie wyjściowego potencjału umysłowego. Zmiany chorobowe obejmują większość czynności psychicznych pozwalających zdrowej osobie na odczuwanie swojej integralności, indywidualności czy zdolności kierowania sobą. Chory może przeżywać poczucie utraty spójności wewnętrznej, utraty zrozumienia i sensu wewnętrznych przeżyć zmienionych psychopatologicznie na skutek zaburzenia integracji uczuć i myśli. Proces myślenia podlega zaburzeniu, wpływając na zachowanie osoby. Charakterystyczne w myśleniu jest przypisywanie peryferyjnym, mało istotnym cechom danego pojęcia priorytetowego znaczenia, co tym samym na plan dalszy spycha ważne dla kontekstu i pojęcia własności. Myślenie staje się puste, eliptyczne i niejasne. Typowa jest ambiwalencja, ambisentencja, zaburzenia woli, przejawiające się np. negatywizmem, bezwładem lub osłupieniem. Nastrój jest pusty z tendencją do kapryśnego, niespójnego. Tok myślenia jest zaburzony – występują wstawki, przerwy. Do charakterystycznych objawów należą urojenia, będące fałszywymi sądaniami nt. siebie, innych, rzeczywistości o typie np. ksobnych, prześladowczych, wpływu, owładnięcia, misji i.in. Chory może być przekonany, że jego własne myśli są dostępne poznaniu innych ludzi bez jego zgody i może uzasadniać to urojeniowo poprzez działanie naturalnych lub nadnaturalnych sił. Osoba może mieć poczucie, że sytuacje np. społeczne, zachowania innych ludzi itp. dzieją się ze względu na nią. Charakterystycznymi objawami są również omamy, będące fałszywymi spostrzeżeniami w obszarze bodźców słuchowych, wzrokowych, dotykowych, czuciowych, węchowych czy smakowych. Chory może słyszeć głosy nakazujące, komentujące jego rzeczywistość i innych. Początek choroby może być ostry, z wyraźnie zmienionym myśleniem i zachowaniem lub stopniowy i postępujący, a jej

²² M. Badli, C.B. Osman, O. Ainsah, *Coping Styles and Clinical Factors in Relation to Quality of Life among Patients with Schizophrenia*, „Medicine and Health”, 2008, nr 3(1), s. 14–21

²³ E.M. Macdonald, H.J. Jackson, R.L. Hayes, A.J. Baglioni, C. Madden, *Social skill as determinant of social networks and perceived social support in schizophrenia*, „Schizophrenia Research”, 1998, nr 29(3), s. 275–286.

²⁴ S. Pużyński, J. Wciórka (red.), *Klasyfikacja...*, s. 82.

przebieg nie może być jednoznacznie prognozowany jako nieuniknienie przewlekły lub destrukcyjny.

Szereg badań poświęconych jest czynnikom spustowym pierwszego epizodu psychotycznego, wśród których wymienia się stres. Interwencje ukierunkowane na jego przeżywanie mogłyby stanowić czynnik protekcyjny wystąpienia schizofrenii. Wymagałyby oddziaływania na wymiar fizjologiczny, poznawczy i behawioralny reakcji stresowej.

Fizjologiczne podstawy stresu

Pojęcie stresu (od ang. *stress* – nacisk, presja) wywodzi się z prac fizjologa Waltera Cannona i endokrynologa Hansa Selyego (1907-1982) i długo traktowane było, głównie w kategoriach biologicznych, jako reakcja na działające bodźce²⁵. Cannon użył terminu „stres”, opisując reakcję „walki lub ucieczki”, uruchamianej na poziomie autonomicznego układu nerwowego w celu przywrócenia naruszonej (przez zadziaływanie bodźca) równowagi organizmu. Zwrócił uwagę, że w odpowiedzi na zagrażający bodziec uruchamiana jest kaskada reakcji neuroendokrynych, przygotowująca organizm do poradzenia sobie z niebezpieczeństwem²⁶.

Kontynuacją perspektywy fizjologicznej jest koncepcja Hansa Selyego twórcy koncepcji ogólnego zespołu adaptacyjnego (ang. *General Adaptation Syndrome*, GAS). Opisuje on cykl przemian zachodzących w odpowiedzi na stresor. Autor jest zdania, że reakcja stresowa obejmuje zmiany niespecyficzne i uogólnione, a więc niezwiązane bezpośrednio z naturą i działaniem samego bodźca szkodliwego. W myśl koncepcji GAS reakcja stresowa przebiega w trzech stadiach: reakcji alarmowej, odporności i wyczerpania.

W stadium reakcji alarmowej dochodzi do powszechnej mobilizacji sił obronnych organizmu. W jej przebiegu wyróżniamy:

- fazę szoku, w której na skutek zadziaływania bodźca szkodliwego dochodzi do pierwszych sygnałów o pobudzeniu organizmu do obrony (np. spadek ciśnienia tętniczego, obniżenie temperatury ciała) lub o uszkodzeniu organizmu,
- fazę przeciwdziałania szokowi, obejmującą reakcje obronne ze współtowarzyszącymi reakcjami fizjologicznymi organizmu (wzrost ciśnienia tętniczego, wzrost temperatury ciała).

Stadium odporności charakteryzuje się względną stałością w znoszeniu przez organizm oddziaływania czynników szkodliwych. W wyniku przeciążenia organizmu czynnikami szkodliwymi, gdy dalsze pobudzenie nie sprzyja zwalczaniu

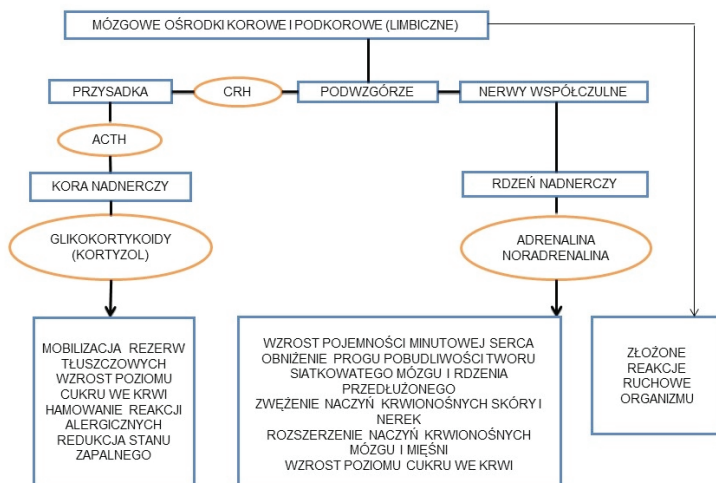
²⁵ J. Terelak, *Człowiek i Stres*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz – Warszawa 2008.

²⁶ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Osobowość stres a zdrowie*, DIFIN, Warszawa 2010.

stresora, dochodzi do wyczerpania. Charakterystyczna dla tego stadium jest utrata zdolności obronnych organizmu, znajdująca odzwierciedlenie w rozregulowaniu funkcji fizjologicznych. Skutkiem mogą być względnie stałe reakcje patologiczne, prowadzące do zaburzeń pracy organów czy układów, chorób, a w skrajnym przypadku do śmierci²⁷.

Neuroendokrynne podstawy reakcji stresowej

Podstawą biologicznego modelu stresu jest działanie tzw. osi stresowej, w której skład wchodzi podwzgórze, przysadka i nadnercza (ang. *hypothalamic-pituitary-adrenal axis*, HPA). Jej zadaniem jest przeprowadzenie przemian neuroendokrynnych służących wzbudzeniu stanu gotowości do zmierzenia się ze stresorem oraz zahamowanie dalszego wydatkowania energii, gdy zagrożenie mija. W jej działaniu biorą udział trzy główne przekaźniki: kortykoliberyna (CRH), hormon adrenokortykotropowy (ACTH), glikokortykoidy (kortyzol). W odpowiedzi na zadziałanie stresora komórki jąder okołokomorowych podwzgórza wydzielają kortykoliberynę (CRH), która następnie stymuluje przysadkę do wydzielania adrenokortykotropiny (ACTH). Hormon kortykotropowy stymuluje korę nadnerczy do sekrecji glikokortykoidów (kortyzolu). Te odpowiadają za utrzymanie reakcji stresowej, a następnie za jej wygaszenie²⁸.



Rycina 1. Neuroendokrynni mechanizm stresu

Źródło: oprac. na podst.: J. Terelak, *Człowiek i Stres*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz – Warszawa 2008.

²⁷ J. Terelak, op. cit.

²⁸ C. Corcoran, E. Walker, R. Huot, V. Mittal, K. Tessner, L. Kestler, *The stress cascade and schizophrenia: etiology and onset*, „Schizophrenia Bulletin”, 2008, nr 29(4), s. 671–692.

Wygaszenie reakcji stresowej działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego, gdzie glikokortykoidy, aktywując odpowiednie receptory, powodują hamowanie reakcji na wyższych piętrach (w przysadce mózgowej, podwzgórzu lub pośrednimi szlakami w hipokampie)²⁹.

Skuteczne hamowanie reakcji stresowej warunkuje odpowiednie przystosowanie do zmiennych warunków środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, a więc zachowanie równowagi organizmu. Osoby, u których stwierdza się hiperreaktywność osi HPA, przejawiają tendencję do nadmiernego wzbudzania reakcji stresowej, jak i osłabione zdolności jej hamowania. Nieprawidłowa praca osi stresowej prowadzi do zakłóceń, zaburzeń, a nawet uszkodzeń niektórych struktur centralnego układu nerwowego, np. hipokampa³⁰, zaburzeń pracy serca, schorzeń autoimmunologicznych, choroby wrzodowej czy zaburzeń psychicznych.

Ludzie różnią się siłą reakcji stresowej w odpowiedzi na ten sam bodziec. Obok cech biologicznych czy temperamentalnych istotnym modulatorem jest proces psychologiczny zachodzący już w zetknięciu ze stresem.

Psychologiczne podstawy reakcji stresowej

W psychologicznej koncepcji stresu istotą zjawiska jest zdolność antycypacji, planowania i przewidywania zdarzeń, co odróżnia reakcję ludzi od reakcji zwierząt. Znaczenie oceny poznawczej stanowi sedno rozumienia zjawiska stresu psychologicznego. Badania tego wymiaru dotyczą sposobów przetwarzania informacji, indywidualnych dyspozycji jednostki (temperamentu, cech osobowości), grupy przekonań życiowych – o wsparciu, przewidywalności sytuacji czy własnej kontroli³¹. Najszerszy obszar stanowią badania poświęcone stylom i strategiom radzenia sobie ze stresem.

Style i strategie radzenia sobie ze stresem

W transakcyjnej koncepcji stresu R. Lazarus i S. Folkman definiują stres jako: *szczególony rodzaj relacji między człowiekiem a otoczeniem, które to otoczenie człowiek ocenia jako nadwężające (ang. taxing) lub przekraczające jego zasoby i zagrożające (ang. endangering) jego dobrostanowi*³². Koncepcja ta w centrum zain-

²⁹ R. Sapolsky, H. Uno, C.S. Rebert, C.E. Finch, *Hippocampal damage associated with prolonged glucocorticoid exposure in primates*, „Journal of Neuroscience”, 1990, nr 10, s. 2897–2902.

³⁰ R. Sapolsky, *Glucocorticoids and hippocampal atrophy in neuropsychiatric disorders*, „Archives of General Psychiatry”, 2000, nr 57, s. 925–935.

³¹ Idem, *Dlaczego zebry nie mają wrzodów. Skuteczne radzenie sobie ze stresem*, PWN, Warszawa 2010.

³² R. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, Springer Publishing Co, New York 1984.

teresowania stawia strategię radzenia sobie ze stresem (ang. *coping stress*) oraz różnice indywidualne w spostrzeganiu zagrożenia – oceny poznawczej (ang. *appraisal*). Ocena poznawcza zagrożenia określona jest jako mechanizm oceniający, uświadamiający i interpretujący zdarzenia. Przebiega na dwóch poziomach – oceny pierwotnej i wtórnej. Pierwotna – pozwala na rozróżnienie, czy docierający bodziec jest zagrażający czy nie. Gdy zaklasyfikowany jest jako nieszkodliwy, pozytywny lub obojętny, uruchamiane zostają adekwatne zasoby organizmu, czemu towarzyszy neutralny lub dodatni znak emocjonalny. W przypadku zaklasyfikowania bodźca do kategorii stresora, dochodzi do wzbudzenia stanu napięcia i uruchamiana zostaje ocena wtórna. Wśród stresorów możemy wyróżnić trzy kategorie: a) krzywdę, stratę, b) zagrożenie, c) wyzwanie. W zależności od nadanej kategorii dochodzi do wzbudzenia odpowiednich emocji negatywnych.

Stres psychologiczny powstaje w wyniku oceny sytuacji jako wyczerpującej czy przekraczającej możliwości jednostki do poradzenia sobie, a nasilenie emocji związanych z doświadczaniem stresu zależy od rodzaju poznawczej oceny zaistniałych okoliczności. Już sama świadomość możliwości poradzenia sobie redukuje napięcie wewnętrzne związane ze stresem.

Lazarus i Folkman strategię radzenia sobie ze stresem rozumieją jako: *stale zmieniające się (dynamiczne) poznawcze i behawioralne wysiłki mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez jednostkę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby*³³. Pełnią one dwie funkcje: instrumentalną – zorientowaną na rozwiązanie problemu (ang. *problem-focused*), co ma walor adaptacyjny, oraz regulacyjną – związana ze sposobami radzenia sobie skoncentrowanymi na emocjach (ang. *emotion-focused*), których uruchomienie sprzyja mobilizacji do działania. Skuteczność wybranych metod radzenia sobie ze stresem możemy określić poprzez ocenę stanu emocjonalnego jednostki – znaku i nasilenia, zakresu poniesionych kosztów psychologicznych lub obecności wtórnych zagrożeń.

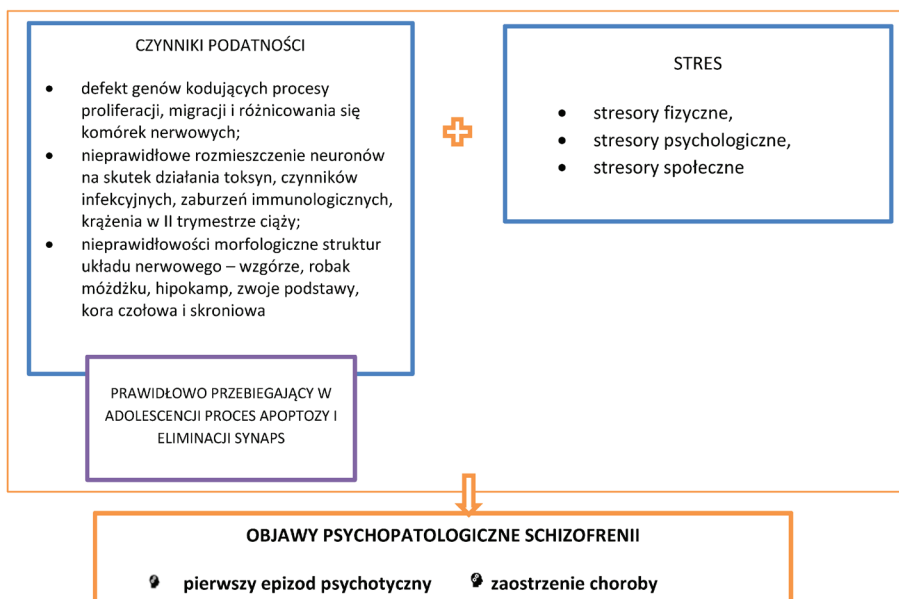
S. Folkman rozwinęła transakcyjną teorię stresu poprzez przesunięcie akcentu z poznawczej oceny na wzajemną relację emocji i myślenia, wprowadzając element motywacji. Zgodnie z teorią ludzie stając w obliczu sytuacji stresowej, ocenianej jako przekraczająca zasoby (ocena poznawcza), gdzie poziom pozytywnej motywacji do wysiłku zostaje przekroczony i w której możliwości zaradcze zostały wyczerpane (poziom behawioralny), dokonują pozytywnego przewartościowania, przechodząc na transcendentalny poziom radzenia sobie ze stresem (egzystencjalne poszukiwanie znaczenia)³⁴.

³³ Ibidem, 141.

³⁴ G.G. Ano, E.B. Vasconcelles, *Religious coping and psychological adjustment to stress: a meta-analysis*, „Journal of Clinical Psychology”, 2005, nr 61(4), s. 461–480.

Stres a zachorowanie na schizofrenię - koncepcja podatność-stres

Za predyspozycję do zachorowania na schizofrenię odpowiada kombinacja czynników – geny, okołoporodowe uszkodzenia (np. niedotlenienie), neurorozwojowe zaburzenia, neuroendokrynologiczne zakłócenia w okresie adolescencji i wczesnej³⁵. U jednostek podatnych doświadczenie silnego bądź długotrwałego stresu może zaburzyć procesy neurochemiczne w mózgu, prowokując wybuch psychozy.



Rycina 2. Model podatność-stres

Źródło: oprac. własne.

Od początku lat 70. XX wieku trwa rozwój koncepcji podatność - stres. Do wiodących teorii zalicza się: model podatności (*Vulnerability model*) J. Zubina oraz B. Spring, orientacyjny, interaktywny model ograniczonych możliwości (*A tentative, interactive vulnerability / stress model of schizophrenia episodes*) K. Nuechterleina oraz M. Dawsona, model zarządzania stresem (*The stress management model for schizophrenics*) C. Leclerc, A. Lesage'a i N. Ricard, model stres-podatność-radzenie sobie-kompetencje (*The stress-vulnerability-coping-*

³⁵ J.A. Lieberman, S. Stroup, D.O. Perkins (red.), *Schizofrenia*, The American Psychiatric Publishing, Washington DC – London 2011.

competence model) Anthony i Liebermana , oraz model emocjonalnej reaktywności (*The emotional reactivity model*) I. Myin-Germeys, J. van Osa, J. Schwartz, A. Stone'a i P. Delespaula³⁶.

U podstawy powyższych modeli leży założenie, że każda jednostka cechuje się specyficznym rodzajem podatności. Dopóki doświadcza sytuacji stresujących, dla których jej zakres możliwości zaradczych jest wystarczający, nie rozwinię objawów psychopatologicznych. Wysokie natężenie stresu prowadzi do przekroczenia progu możliwości elastycznego radzenia sobie i uruchamia procesy psychopatologiczne, które w odpowiednich warunkach mogą doprowadzić do pełnoobjawowego epizodu psychotycznego schizofrenii.

J. Zubin i B. Spring³⁷, prekursorzy koncepcji podatność-stres, **łączy biologiczny i środowiskowy model etiologiczny schizofrenii**. Do biologicznych czynników podatności zaliczają geny oraz uwarunkowania neurofizjologiczne, natomiast do środowiskowych: doświadczenia traumatyczne, rodzinne i ważne wydarzenia życiowe, przebyte choroby, uszkodzenia okołoporodowe, efektywność uczenia się i społeczne interakcje. Epizody chorobowe mają być związane z doświadczaniem stresu o nasileniu uniemożliwiającym adekwatne działanie. Autorzy wskazują na ochronne działanie takich czynników jak sieć wsparcia społecznego, uwarunkowania środowiskowe oraz osobowość przedchorobowa.

Model K. Nuechterleina oraz M. Dawsona³⁸ zakłada, że wystąpienie epizodu chorobowego jest konsekwencją przekroczenia możliwości poznawczych (uwaga, pamięć, wnioskowanie, zdolność podejmowania decyzji) jednostki podatnej na zachorowanie. Autorzy uznają, że o podatności na zachorowanie decydują czynniki poznawcze (obniżenie możliwości przetwarzania informacji) biologiczne (nadmierna reaktywność układu autonomicznego na bodźce awersyjne) oraz społeczno-interakcyjne (deficyty kompetencji społecznych i radzenia sobie). Interakcja stresorów środowiskowych i czynników podatności może prowadzić do przeciążenia systemu przetwarzania informacji, nadmiernego pobudzenia autonomicznego układu nerwowego oraz osłabionego przetwarzania bodźców społecznych. Jednostka nie podejmuje adekwatnych działań ukierunkowanych na zmianę poszczególnych nieprawidłowo działających elementów, co w mechanizmie błędnego koła powoduje ich nasilanie i wystąpienia objawów schizofrenii.

³⁶ D. Skrzypińska, M. Słodka, *Kto może zachorować na schizofrenię? Czyli o modelach podatność-stres* [online], [w:] E. Drop, M. Maćkiewicz, *Młoda psychologia, t. I*, LiberiLibri, Warszawa 2012, https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Kto_moze_zachorowac_na-DS-MS.pdf [dostęp: 28.10.2017 r.].

³⁷ Ibidem, s. 369.

³⁸ K. Nuechterlein, N. Dawson, *A Heuristic Vulnerability/Stress Model of Schizophrenic Episodes*, „Schizophrenia Bulletin”, 1984, tom 10, nr 2, s. 300-312.

Koncepcja R. Lazarusa i S. Folkman dot. strategii radzenia sobie ze stresem stała się podstawą modelu Leclerc³⁹ i współpracowników, którzy duży nacisk położyli na modulującą rolę zasobów w radzeniu sobie ze stresem. Autorzy zaliczają do nich zdolność oceny poznawczej stresującej sytuacji oraz umiejętność zastosowania adaptacyjnych strategii radzenia sobie, co znajduje przełożenie na nasilenie objawów chorobowych. Dzięki tendencjom do stosowania określonych strategii radzenia sobie ugruntowywane są przekonania na temat siebie, innych i zdarzeń życiowych. W przypadku dominacji strategii ukierunkowanych na regulację emocji osoba może zyskiwać przekonanie o niskim wpływie na rzeczywistość i słabym przystosowaniu. Korzystając ze strategii skoncentrowanych wokół zadania i rozwiązywania problemów, jednostka może nabywać przekonania o własnej skuteczności, kompetencji czy pozytywnej samoocenie, co przekłada się na nasilenie objawów chorobowych. Należy zaznaczyć jednak, iż posiłkowanie się strategiami ukierunkowanymi na regulację emocji może przynieść pozytywne efekty dla strategii zadaniowych, gdyż pozwala na podtrzymanie mobilizacji do działania. Usztywnienie w zakresie jednej ze strategii zmniejsza jej adaptacyjność, uniemożliwia skuteczną redukcję napięcia psychicznego i toruje drogę objawom chorobowym.

W wieloczynnikowym modelu W. Anthony i J. Liebermana⁴⁰ uwaga poświęcona jest deficytom kompetencji społecznych obserwowanych u osób chorujących na schizofrenię – ich przyczynom, dynamice, zmienności. Zgodnie z modelem podatność i stopień upośledzenia funkcjonowania przez stresory są modyfikowane poprzez czynniki ochronne. Zalicza się do nich: posiadane kompetencje, umiejętności radzenia, system wsparcia społecznego oraz profesjonalne leczenie uwzględniające programy rehabilitacji psychiatrycznej. Autorzy konstatują, że to działanie czynników ochronnych, w znacznej mierze kompetencyjnych, determinuje, czy podatność na chorobę zmanifestuje się w postaci symptomów schizofrenii pod wpływem aktualnego nasilenia stresu.

Znaczny obszar badań nad etiopatogenezą schizofrenii dedykowany jest tzw. markerom choroby. Model I. Myin-Germeys⁴¹ i współpracowników obok zasadniczych założeń istnienia interakcji czynników podatności i stresu stawia w centrum zainteresowania reaktywność emocjonalną. Badania empiryczne autorów podkreślają trudność wyciągania wniosków dotyczących znaczenia poszczególnych elementów interakcji dla rozwinięcia symptomów chorobowych ze względu na ich wzajemne oddziaływanie. Zakładając, iż reaktywność emocjonalna jest czynnikiem modulującym siłę reakcji na stres, a w efekcie nasilenie objawów chorobowych, oddziaływanie na tę względnie stałą cechę ma istotne znaczenie

³⁹ D. Skrzypińska, M. Słodka, op. cit., s. 377.

⁴⁰ C. Pratt, K. Gill, N. Barret, M. Roberts, *Psychiatric rehabilitation*, Academic Press, San Diego, 2014.

⁴¹ D. Skrzypińska, M. Słodka, op. cit., s. 380.

zdrowotne. Autorzy wnioskują, że techniki ukierunkowane na redukcję pobudliwości, zdolność regulacji emocjonalnej i umiejętności radzenia sobie z przykrymi emocjami poprzez trening relaksacyjny, techniki przekierowania uwagi, terapię poznawczo-behawioralną mogą istotnie poprawić funkcjonowanie w przebiegu choroby i zapobiegać nawrotom.

Podsumowanie

Istnieją liczne dowody wskazujące na znaczącą rolę stresu w etiopatogenezie schizofrenii. Coraz więcej wyników badań potwierdza zależności pomiędzy mechanizmami występującymi u podłoża tej choroby (głównie neurorozwojowymi) a biologicznymi następstwami przewlekłych stresorów o nasileniu przekraczającym możliwości kompensacyjne.

Niewątpliwie wśród chorych na schizofrenię stwierdza się częstsze występowanie sytuacji o charakterze stresującym, również związanych z doświadczaniem wczesnych objawów psychopatologicznych, co łącznie z czynnikami podatności warunkuje większe niż w populacji ogólnej obciążenie stresem⁴².

O efektywności radzenia sobie ze stresem decyduje zespół czynników pozostających we wzajemnych interakcjach. Biologiczna podatność jednostki na stres będzie pozostawać w relacji z jakością i specyfiką oceny sytuacji, nasileniem odczuwanego stresu, strategiami uruchamianymi w celu redukcji dyskomfortu psychicznego oraz środowiskowymi czynnikami, jak dostępność wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego, możliwość zaspokojenia potrzeb czy stosowanie kanabinoli i innych środków psychoaktywnych.

Wczesna profilaktyka psychoz obejmująca działania psychoterapeutyczne i farmakoterapeutyczne ukierunkowane na łagodzenie skutków stresu może pomóc w zapobieżeniu psychozie, jej odroczeniu lub złagodzeniu objawów choroby.

BIBLIOGRAFIA

- Aleman A., Kahn R.S., Selten J.P., *Sex differences in the risk of schizophrenia: evidence from meta-analysis*, „Archives of General Psychiatry”, 2003, nr 60(6), s. 565–571.
- Andreasen N., *Linking mind and brain in the study of mental illnesses: a project for a scientific psychopathology*, „Science”, 1997, nr 275, s. 1586–1593.
- Ano G.G., Vasconcelles E.B., *Religious coping and psychological adjustment to stress: a meta-analysis*, „Journal of Clinical Psychology”, 2005, nr 61(4), s. 461–80.

⁴² W.P. Horan, J. Ventura, K.H. Nuechterlein, K.L. Subotnik, S.S. Hwang, J. Mintz, *Stressful life events in recent-onset schizophrenia: reduced frequencies and altered subjective appraisals*, „Schizophrenia Research”, 2005, nr 75, s. 363–374.

- Badli M., Osman C.B., Ainsah O., *Coping Styles and Clinical Factors in Relation to Quality of Life among Patients with Schizophrenia*, „Medicine and Health”, 2008, nr 3(1), s. 14–21.
- Boguszewska L., Welbel M., Sowińska M., Głazowski C., Langiewicz W., Bartnik A., Włodarczyk E., *Zakłady Psychiatrycznej Opieki Zdrowotnej Rocznik Statystyczny 2009*, IPIŃ, Warszawa 2009.
- Chance S.A., Esiri M.M., Crow T.J., *Ventricular enlargement in schizophrenia: a primary change in the temporal lobe?* „Schizophrenia Research”, 2003, nr 62, s. 123–131.
- Chen C., Eaton W., *Epidemiologia*, [w:] J.A. Lieberman, S. Stroup, D. Perkins (red.), *Schizophrenia*, The American Psychiatric Publishing, Washington D.C. & London 2011, s. 15–35.
- Corcoran C., Walker E., Huot R., Mittal V., Tessner K., Kestler L., *The stress cascade and schizophrenia: etiology and onset*, „Schizophrenia Bulletin”, 2008, nr 29(4), s. 671–692.
- De Barbaro B., *Podstawy teoretyczne systemowej terapii rodzin w schizofrenii: rys historyczny*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Schizofrenia w rodzinie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 15–34.
- De Barbaro B. (red.), *Schizofrenia w rodzinie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- De Lisi L.E., Sakuma M., Tew W. i wsp., *Schizophrenia as a chronic active brain process: a study of a progressive brain structural change subsequent to the onset of schizophrenia*, „Psychiatry Research”, 1997, nr 74, s. 129–140.
- Hafner H., Nowotny B., *Epidemiology of Early-onset schizophrenia*, „European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience”, 1995, nr 245, s. 80–92.
- Horan W.P., Ventura J., Nuechterlein K.H., Subotnik K.L., Hwang S.S., Mintz J., *Stressful life events in recent-onset schizophrenia: reduced frequencies and altered subjective appraisals*, „Schizophrenia Research”, 2005, nr 75, s. 363–374.
- Jarema M., *Schizofrenia. Pierwszy epizod*, Via Medica, Warszawa 2008.
- Lazarus R., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, Springer Publishing Co, New York 1984.
- Lieberman J., Stroup S., Perkins D. (red.), *Schizophrenia*, The American Psychiatric Publishing, Waszyngton DC, Londyn 2011.
- Macdonald E.M., Jackson H.J., Hayes R.L., Baglioni A.J., Madden C., *Social skill as determinant of social networks and perceived social support in schizophrenia*, „Schizophrenia Research”, 1998, nr 29(3), s. 275–286.
- Mcgrath J., Saha S., Chant D., Welham J., *Schizophrenia: a concise overview of incidence, prevalence, and mortality*, „Epidemiologic Reviews”, 2008, nr 30, s. 67–76.
- Meder J., *Schizofrenia – leczenie i rehabilitacja*, „Przewodnik Lekarza”, 2004, nr 5, s. 52–59.
- Nuechterlein K., Dawson N., *A Heuristic Vulnerability/Stress Model of Schizophrenic Episodes*, „Schizophrenia Bulletin”, 1984, tom 10, nr 2, s. 300–312.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Osobowość stres a zdrowie*, DIFIN, Warszawa 2010.
- Perkins D., Lieberman J., Lewis S., *Pierwszy epizod*, [w:] J.A. Lieberman, S. Stroup, D. Perkins (red.), *Schizofrenia*, The American Psychiatric Publishing, Washington D.C. & London 2011, s. 363–376.

- Pratt C., Gill K., Barret N., Roberts M., *Psychiatric rehabilitation*, Academic Press, San Diego, 2014.
- Pużyński S., Wciórka J. (red.), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10, rozdział V*, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków – Warszawa 2000.
- Rabe-Jabłońska J., Kotlicka-Antczak M., *Ryzykowny stan psychiczny. Czy można zapobiegać schizofrenii?*, Termedia Wydawnictwa Medyczne, Poznań 2012.
- Sapolsky R.M., *Dlaczego zebry nie mają wrzodów. Skuteczne radzenie sobie ze stresem*, PWN, Warszawa 2010.
- Sapolsky R., Uno H., Rebert C.S., Finch C.E., *Hippocampal damage associated with prolonged glucocorticoid exposure in primates*, „Journal of Neuroscience”, 1990, nr 10, s. 2897–2902.
- Sapolsky R., *Glucocorticoids and hippocampal atrophy in neuropsychiatric disorders*, „Archives of General Psychiatry”, 2000, nr 57, s. 925–935.
- Sapolsky R., *Dlaczego zebry nie mają wrzodów. Skuteczne radzenie sobie ze stresem*, PWN, Warszawa 2010.
- Skrzypińska D., Słodka M., *Kto może zachorować na schizofrenię? Czyli o modelach podatność-stres*, [online] [w:] E. Drop, M. Maćkiewicz, *Młoda psychologia, t. I*, LiberiLibri, Warszawa, 2012, https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Kto_moze_zachorowac_na-DS-MS.pdf [dostęp: 28.10.2017 r.].
- Sulestrowska H., *Schizofrenia u dzieci i młodzieży*, [w:] A. Popielarska, M. Popielarska (red.), *Psychiatria wieku rozwojowego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 2000, s. 250–277.
- Terelak J., *Człowiek i Stres*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz – Warszawa 2008.

Ewa Kaniewska-Mackiewicz
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

PRZEMOC W RODZINIE

VIOLENCE IN THE FAMILY

Streszczenie: Dom to miejsce, w którym powinniśmy czuć się bezpiecznie, w którym otoczeni jesteśmy miłością, zrozumieniem, akceptacją, wybaczeniem. Miejsce, w którym wzrastamy i odpoczywamy. Niestety nie zawsze tak się dzieje. Skala przemocy w rodzinie, pomimo istniejących form pomocy, nadal stanowi istotny problem funkcjonowania rodziny. Celem nadrzędnym artykułu jest refleksja, iż nic nie usprawiedliwia przemocy, w jakiegokolwiek jej formie, wina leży zawsze po stronie sprawcy, zaś brak reakcji na przemoc sprawia, że stajemy się jej biernym kompanem. Każda osoba doświadczająca przemocy ma prawo do przeżywania i wyrażania swoich uczuć, do gniewu, rozpaczy, bólu. Ma też niezbywalne prawo do ochrony najważniejszego atrybutu Człowieka – Życia.

Summary: Home is a place where we should feel safe, where we should be surrounded by love, understanding, acceptance and forgiveness. A place where we grow up and rest. Unfortunately, this is not always the case. Domestic violence, despite the existing forms of violence, still constitutes a significant problem of the family's functioning. The overarching goal of this article is the reflection that nothing justifies violence in any form. The guilt is always on the side of the perpetrator, and the lack of reaction to violence makes us become her passive participant. Every person experiencing violence has the right to live and express their feelings, anger, despair and pain. Everyone also has an inalienable right to the most important attribute of man-the right to life.

Słowa kluczowe: rodzina, przemoc, dzieci, niebieska karta

Key words: family, violence, children, blue card

*Mam prawo do gniewu i niech nikt mi nie mówi, że nie powinnam,
że to nieładnie, albo że coś jest ze mną nie w porządku, dlatego że się złościę*
Maxine Waters¹

Wprowadzenie

Dom to miejsce, w którym powinniśmy czuć się bezpiecznie, w którym otoczeni jesteśmy miłością, zrozumieniem, akceptacją, wybaczeniem. Miejsce,

¹ Cyt. za: M. Waters, [w:] R.J. Ackerman, S.E. Pickering, *Zanim będzie za późno. Przemoc i kontrola w rodzinie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 29.

w którym wzrastamy, odpoczywamy, ładujemy akumulatory, nabieramy wiary we własne możliwości. Niestety nie zawsze tak się dzieje. Bywa, że dom, kojarzony z miłością i bezpieczeństwem, staje się polem walki o przetrwanie, ucieczki przed oprawcą, niemej tragedii rozgrywającej się w czterech ścianach, tragedii, której rozmiar jest wyjątkowo ogromny, ponieważ sprawca bólu i cierpienia to osoba bliska, osoba, którą kochamy...

Skala przemocy w rodzinie, pomimo istniejących form pomocy, nadal stanowi istotny problem funkcjonowania rodziny. Dawniej rodzinom, w których rozgrywały się takie dramaty, przypisywano przede wszystkim dysfunkcyjność z uwagi na często towarzyszące przemocy uzależnienia czy też niską świadomość społeczną, wykształcenie, doświadczenia sprawcy z okresu dzieciństwa. Wszystkie wymienione czynniki niewątpliwie mogą i stają się wielokrotnie przyczynkiem do stosowania przemocy w rodzinie. Jak się jednak okazuje, znacząca ilość przemocy rozgrywa się w domach osób, których nigdy nie podejrzewano by o takie zachowania. Z jednej strony dobry pracownik, przyjaciel, z drugiej – kat własnej rodziny².

Analizując układ: sprawca przemocy – ofiara, uczeni na przestrzeni lat wysnuwali różne hipotezy. Jedną z nich było założenie, iż ofiara przemocy posiada istotne czynniki, które sprawiają, że niejako sama sobie jest winna, że staje się ofiarą, a nawet, że sprawia jej to pewnego rodzaju masochistyczne zaspokojenie, że nie potrafi żyć poza takim układem przemocy. Niewątpliwie ku takiemu podejściu skłania fakt, iż zdecydowana większość osób, która nigdy nie doświadczyła przemocy, nie rozumie psychicznych skutków zniewolenia i nie rozumie tego problemu. Społeczeństwo ma tendencje do oceniania osoby doznającej przemocy w rodzinie. Bezradność i bierność ofiary, trwające latami tkwienie w takim związku, zachowania pełne na przemian stanów depresyjnych z atakami gniewu, z czasem chaos płynący z każdego zachowania lub pozorne godzenie się ze stanem rzeczy, bezsilność, uległość, tłumaczenie zachowania oprawcy, a niejednokrotnie wręcz ukrywanie czynów oprawcy sprawia, że przyglądający się z boku obserwatorzy mają przekonanie, że oni w takiej sytuacji podjęliby inne decyzje, że nie pozwoliliby na takie traktowanie, że już dawno uwolniliby się z takiego związku³. *Stąd powszechna tendencja do tłumaczenia zachowania ofiary słabościami jej osobowości albo charakteru*⁴.

Tendencje do takiego postrzegania sytuacji wywarły na przestrzeni lat wpływ także na kierunek dociekań psychologicznych i psychiatrycznych. Pomimo licz-

² B. Branson, P. Silva, *Powstrzymać przemoc domową*, Koinonia Wydawnictwo Chrześcijańskiej Fundacji „Życie i misja”, Poradnictwa Chrześcijańskiego, Ustroń 2007, s. 78.

³ J.L. Herman, *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998, s. 126.

⁴ Cyt. za: J.L. Herman, op. cit., s. 126.

nych wysiłków wielu badaczy nie udało się stworzyć wzorca modelu osoby o cechach osobowości ofiary przemocy. Konstatacją tychże poszukiwań był wniosek: *za pomocą nieludzkich metod można złamać nawet zwykłego człowieka o zdrowej psychice. (...) Poszukiwanie cech predysponujących kobiety do odegrania roli ofiary jest bezowocne. (...) Czasami zapomina się, że za męską brutalność odpowiedzialny jest mężczyzna. Kto zda sobie z tego sprawę, łatwo zrozumie, dlaczego bardziej owocne okazały się badania, w których brutalne zachowanie próbowano wyjaśniać właściwościami mężczyzn. Zaskakujący jest natomiast ogrom wysiłków podjętych po to, by zachowanie mężczyzny wytłumaczyć cechami kobiety*⁵. Z jednej strony oczywistym wydaje się być fakt, że każdy zdrowy człowiek może być narażony na skrzywdzenie przez inną osobę. Z drugiej strony nie dziwi również, że taka sytuacja nie jest obojętna dla psychiki człowieka skrzywdzonego, a jednak utrzymująca się jeszcze dzisiaj tendencja do obarczania poszkodowanego winą za zaistniałe zdarzenie zaburza prawidłową diagnozę i tym samym uniemożliwia niesienie pomocy w sytuacji pourazowego zespołu stresu utrzymującego się u ofiar przemocy.

Dobłą egzemplifikacją opisywanego zjawiska jest praca z 1964 roku „Żona człowieka maltretującego żonę”, której twórcy pierwotnie chcieli przeprowadzić wywiady z mężami – sprawcami przemocy, jednakże przy braku ich współpracy skierowali badania na owe żony, które nazwali kobietami: *kastrującymi, oziębłymi, agresywnymi, niezdecydowanymi i biernymi*⁶. Aż chciałoby się rzec: cóż za dysonans diagnostyczny! W efekcie rozpoznali u żon – ofiar przemocy *masochistyczne potrzeby*⁷, których źródłem jest ich jakoby zaburzona osobowość, którą pilnie zaczęli leczyć. W efekcie tegoż Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne zaproponowało dołączenie do listy chorób *masochistyczne zaburzenie osobowości – jako rozpoznanie osoby pozostającej w związku, w którym jest wykorzystywana, maltretowana lub krzywdzona, pomimo, że ma szansę zmiany swojej sytuacji*⁸.

Na szczęście takiemu postrzeganiu stanu rzeczy mocno sprzeciwiły się ruchy feministyczne, którym zawdzięczamy nie tylko inne spojrzenie na przemoc wobec samych kobiet, ale też dostrzeżenie i reakcję na przemoc w rodzinie wobec dzieci. Efektem protestów był kompromis, w wyniku którego zaproponowana jednostka diagnostyczna została zmieniona na *zaburzenie osobowości dążącej do klęski*⁹.

Ta abstrakcyjna i wydaje się niemożliwa koncepcja postrzegania osoby ofiary przemocy stała się przyczynkiem do pogłębiania badań na temat przemocy do-

⁵ J.L. Herman, op. cit., s. 127.

⁶ Ibidem, s. 128.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, s. 129.

mowej. Wdrożono także system pomocy ofiarom przemocy domowej, którymi mogą być zarówno kobiety, jak i dzieci czy mężczyźni. Każdy przejaw przemocy zasługuje na poniesienie konsekwencji przez jej sprawcę, nikt nie ma prawa krzywdzić drugiej osoby.

W niniejszej pracy opiszę rodzaje przemocy domowej oraz cykle, w jakich ona występuje. Poruszę także problematykę przemocy wobec dzieci, również jako świadków przemocy. Wskażę mechanizmy, jakimi kieruje się ofiara oraz przekonania, w jakich tkwi. Ukażę także stosunek społeczeństwa do przemocy domowej.

Celem nadrzędnym artykułu jest refleksja, iż nic nie usprawiedliwia przemocy, w jakiegokolwiek jej formie, wina leży zawsze po stronie sprawcy, zaś brak reakcji na przemoc sprawia, że stajemy się jej biernym kompanem. Każda osoba doświadczająca przemocy ma prawo do przeżywania i wyrażania swoich uczuć, do gniewu, rozpaczy, bólu. Ma też niezbywalne prawo do ochrony najważniejszego atrybutu Człowieka – Życia.

Przemoc w rodzinie – terminologia i rodzaje przemocy

*Bezpieczeństwo nie jest wszystkim,
ale bez bezpieczeństwa wszystko jest niczym.*
K. Nauman¹⁰

Pojęcie przemocy znajduje w literaturze przedmiotu liczne interpretacje. W słowniku języka polskiego przemoc jest definiowana jako: fizyczna przewaga wykorzystywana do czynów bezprawnych dokonywanych na kimś; narzucona bezprawnie władza, panowanie¹¹. Inną definicję tegoż terminu proponują Sussman i Steinmetz: *Przemocą jest każde zachowanie, którego intencją jest wyrządzenie fizycznej krzywdy drugiemu człowiekowi, lub też czyn, który jest postrzegany jako mający taką intencję*¹². Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Programie Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie podaje opis: *Przemoc domowa, zwana też przemocą w rodzinie, to zamierzone i wykorzystujące przewagę sił działanie skierowane przeciw członkowi rodziny, który narusza prawa i dobra osobiste, powodując cierpienie i szkody*¹³. Jerzy Mellibruda dodaje: *przemoc jest intencjonalnym naruszeniem mocy oraz wszelkich praw i dóbr osobistych jednostki w sposób uniemożliwiający jej obronę i powodujący szkody psychiczne, fi-*

¹⁰ Cyt. za: K. Nauman, <http://www.stowarzyszeniefidetratio.pl/Presentations0/1414Radomska>.

¹¹ Cyt. za: *Słownik języka polskiego*, [w:] W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 11.

¹² Cyt. za: Sussman, Steinmetz, [w:] W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, op. cit., s. 12.

¹³ Cyt. za: Sasal, [w:] W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, op. cit., s. 12.

zyczne, symboliczne i materialne¹⁴. Ta ostatnia definicja wyraźnie wskazuje na fakt, iż przemoc może mieć różne oblicza, tym samym wyróżniamy różne jej rodzaje:

- *przemoc fizyczna – naruszanie nietykalności fizycznej;*
- *przemoc psychiczna – naruszenie godności osobistej;*
- *przemoc seksualna – naruszenie intymności;*
- *przemoc ekonomiczna – naruszenie własności;*
- *zaniedbanie – naruszenie obowiązku do opieki ze strony osób bliskich¹⁵.*

Przemoc w rodzinie dotyczyć może dziecka, współmałżonka, rodzeństwa, osób starszych w rodzinie.

Tabela 1. Formy i skutki przemocy w rodzinie

Formy i skutki przemocy w rodzinie		
Rodzaje przemocy	Formy przemocy	Skutki przemocy
Przemoc fizyczna	szarpanie, kopanie, popychanie, obezwładnianie, duszenie, odpychanie, przytrzymywanie, policzkowanie, szczypanie, bicie otwartą ręką, pięściami, różnymi przedmiotami, przypalanie papierosem, topienie, polewanie substancjami żrącymi, użycie broni, pozostawienie w niebezpiecznym miejscu, nieudzielenie niezbędnej pomocy itp.	bezpośrednie: uszkodzenia ciała – urazy, rany, złamania, stłuczenia, zadrapania, siniaki, poparzenia; następujące skutki: choroby w wyniku powikłań i stresu, zespół stresu pourazowego, życie w chronicznym stresie, poczuciu zagrożenia, strachu, lęku, napady paniki, bezsenność, zaburzenia psychosomatyczne itp.
Przemoc psychiczna	wyśmiewanie opinii, poglądów, przekonań, religii, pochodzenia, narzucanie swojego zdania, poglądów, stałe ocenianie, krytyka, wmawianie choroby psychicznej, izolowanie, kontrolowanie, ograniczanie kontaktów z innymi ludźmi, wymuszanie posłuszeństwa i podporządkowania, ograniczanie snu, pożywienia i schronienia, wyzywanie, używanie wulgarnych epitetów, poniżanie, upokarzanie, zawstydzanie, stosowanie gróźb, szantażowanie itp.	zniszczenie poczucia mocy sprawczej ofiary, jej poczucia własnej wartości i godności, uniemożliwienie podjęcia jakichkolwiek działań niezgodnych z zasadą posłuszeństwa, osłabienie psychicznych i fizycznych zdolności stawiania oporu oraz wyrobienie przekonania o daremności jego stawiania, odizolowanie od zewnętrznych źródeł wsparcia, całkowite uzależnienie ofiary od prześladowcy, stały strach i utrata nadziei, choroby psychosomatyczne, ciągły stres, zaburzenia snu itp.

¹⁴ Cyt. za: J. Mellibruda, [w:] J. Mazur, *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 20.

¹⁵ Zespół Stowarzyszenia Niebieska Linia, <http://www.niebieskalinia.info/index.php/przemoc-w-rodzinie/8-rodzaj-przemocy> [dostęp: 7.01.2018 r.].

Przemoc seksualna	naruszenie intymności, zmuszanie osoby do aktywności seksualnej wbrew jej woli, kontynuowania aktywności seksualnej, gdy osoba nie jest w pełni świadoma, bez pytania jej o zgodę lub gdy na skutek zaistniałych warunków obawia się odmówić, stosowanie nieakceptowanych pieszczot i praktyk seksualnych, zmuszanie do seksu z osobami trzecimi, gwałt, sadyzm w pożyciu, wyśmiewanie wyglądu, ciała i krytyka zachowań seksualnych itp.	obrażenia fizyczne, ból i cierpienie, obniżona samoocena i poczucie własnej wartości, utrata poczucia atrakcyjności i godności, zaburzenia seksualne, oziębłość, zamknięcie się (lęk, strach, unikanie seksu), uogólniona niechęć i obawa do przedstawicieli płci sprawcy przemocy itp.
Przemoc ekonomiczna	okradanie, zabieranie pieniędzy, nielożenie na utrzymanie, uniemożliwienie podjęcia pracy zarobkowej, niezaspokajanie podstawowych, materialnych potrzeb rodziny, szantażowanie, zaciąganie długów i kredytów bez zgody współmałżonka, zmuszanie do pożyczek i do spłacania długów, przeglądanie dokumentów, korespondencji, uniemożliwienie korzystania z pomieszczeń niezbędnych do zaspakajania potrzeb (kuchnia, łazienka) itp.	całkowita zależność finansowa od partnera, niezaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych, bieda, zniszczenie poczucia własnej godności i wartości, znalezienie się bez środków do życia.

Źródło: Zespół Stowarzyszenia Niebieska Linia, <http://www.niebieskalinia.info/index.php/przemoc-w-rodzynie/8-rodzaj-przemocy> [dostęp: 7.01.2018 r.].

Cykle przemocy

Stosowana przez sprawcę przemoc jest jednocześnie dla sprawcy swoistą nagrodą, daje mu zaspokojenie, spełnienie, jest dla niego atrakcyjna. Im dłużej trwa, tym bardziej sprawca utrwala swoją rolę, każde takie kolejne zdarzenie jest niczym motywator, wzmocnienie dla roli sprawcy, który utrwala w sobie przeświadczenie o przyzwoleniu ofiary, o ile ta dyrektywnie nie potrafi zaoponować.

Pozostająca w trudnej sytuacji ofiara, będąc przepełniona emocjami, w tym olbrzymim lękiem przed kolejnym atakiem sprawcy, nie jest w stanie realnie ocenić sytuacji. Nie potrafi dostrzec kontekstu, w całości skupia się na sprawcy. W takim układzie mamy do czynienia z powtarzającymi się cyklami przemocy. W każdym z nich wyróżnić można trzy fazy:

- Faza gwałtownej przemocy – to szczególnie trudny czas dla ofiary. W tej fazie bezpośrednio doświadczają wszystkich rodzajów przemocy stosowanych przez sprawcę, który często wpada w gniew i odreagowuje swoje emocje na ofierze. Przyczyny wybuchu bywają prozaiczne, są to często drobniactwa

bez znaczenia, przysłowiowa „za słona zupa”. Ofiara na tym etapie zazwyczaj bardzo stara się, aby do wybuchu nie doszło, próbuje załagodzić sytuację, usuwa się z pola widzenia sprawcy, zamyka w pokoju, wraca późno do domu w obawie przed atakiem, stara się chronić siebie, dzieci, innych członków rodziny. Tak naprawdę jednak cały czas jest w olbrzymim napięciu. Bywa, że sprawca sam prowokuje wybuch, nie ma znaczenia, jakie działania pojednawcze podjęłaby ofiara, wybuch musi nastąpić, jest nieunikniony. Po ataku ofiara jest w szoku, często popada w depresję i nie jest zdolna do żadnego konstruktywnego działania. Im dłużej trwa przemoc, tym mniej ma sił, aby się jej przeciwstawić.

- Faza miodowego miesiąca – to czas służący sprawcy po to, aby zatrzymać ofiarę przy sobie. W tej fazie sprawca często przeprasza za swoje zachowanie, obiecuje po raz kolejny poprawę, otacza złudną opieką ofiarę (czasem pielęgnuje rany ofiary, których sam jest sprawcą). Wyraża skruchę, a nawet kupuje prezenty. Wszystko po to, aby ofiara po raz kolejny uwierzyła, że wszystko będzie dobrze, wszystko się ułoży. Pragnienie spokoju i bezpieczeństwa ofiary w tym okresie jest ogromne. Często utrata bezpieczeństwa i przerażenie, gdzie się podzieje, jak sobie poradzi, czy będzie w stanie utrzymać dzieci i siebie, wszystkie te myśli i uczucia sprawiają, że ofiara po raz kolejny chwyta się nadziei, że partner / partnerka zmieni się. Trzeba także zaznaczyć, że wielu sprawców potrafi doskonale manipulować ofiarą, poza domem / mieszkaniem okazują w tej fazie wręcz czułość. To z kolei jest przyczyną, że gdy skala przemocy przelewa się i ofiara broniąc się, zaczyna mówić głośno o tym, co się dzieje, nikt nie chce jej wierzyć – przecież to taki spokojny, dobry człowiek, kolega / koleżanka z pracy.
- Faza narastania napięcia – to czas wzrastającego napięcia, olbrzymiego stresu. Ofiara początkowo robi wszystko, aby nie dopuścić do eskalacji przemocy, stara się ze wszystkiego wywiązywać i zaspokajać idealnie potrzeby sprawcy. Stres, jakiego doznaje, wzrasta jednak tak bardzo, że zakłóca codzienne funkcjonowanie. Ofiara już wie, że wybuch jest nieunikniony, nie może spać, cierpi na różne dolegliwości, takie jak bóle głowy, pobudzenie nerwowe, bywa apatyczna, napięcie sięga granic, czasami nie wytrzymuje tej sytuacji i sama prowokuje wybuch, aby mieć już go za sobą. Przemoc, której doznaje ofiara, pozostawia ślady nie tylko fizyczne, ale także, a może przede wszystkim, w psychice¹⁶. Bywa, że pojawiają się myśli / próby samobójcze.

Te fazy przemocy zataczają swoje koło, tworzą cykl powtarzających się zdarzeń. Początkowo zazwyczaj faza miodowego miesiąca jest stosunkowo długa. Często z upływem lat faza ta staje się niezwykle krótka, zaś najdłużej utrzymują się dwie pozostałe fazy. Bywa, że faza miodowego miesiąca trwa kilka dni, dzień,

¹⁶ J. Mazur, op. cit., s. 31–35.

fragment dnia, trwa tak krótko, że ofiara już prawie w ogóle jej nie dostrzega, a często nie potrafi także dostrzec możliwości zmiany tego stanu rzeczy, wyrwania się z rąk oprawcy, całkowicie się poddaje.

Postawy wobec przemocy w rodzinie

Problematyka postaw ludzkich wobec przemocy domowej stanowiła przyczynek do wielu badań. Jednym z pierwszych było przeprowadzone w 1974 roku badanie na 200 mieszkańcach Baltimore, którego autorami byli Rossie, Waite, Bose i Berk. W swoich założeniach badacze pragnęli ukazać wskaźnik powagi przestępstwa na podstawie ocen wybranej grupy różnych osób. W tym celu przeprowadzili analizę wyborów grupy badawczej, która dokonywała oceny powagi czynu w zależności od typu ofiary. Analizie poddano reakcje wobec: morderstwa, pobicia i napaści na dwie grupy docelowe: osoby niebędące powiązane ze sprawcą oraz osoby będące członkami rodziny sprawcy. Doświadczenie pokazało, iż z wyjątkiem morderstwa pozostałe czyny przemocy wobec członka rodziny oceniane były zdecydowanie łagodniej, aniżeli taka sama napastka sprawcy w stosunku do obcej osoby¹⁷. Okazuje się, że społeczeństwo bardziej i dłużej toleruje przemoc domową niż każdą inną. Istnieje swoiste przyzwolenie na metody wychowawcze zawierające przemoc – niektórzy dorośli nadal twierdzą, że „klaps jeszcze nikomu nie zaszkodził”. Inni z kolei traktują awantury domowe jako coś zwyczajnego, wszak „młodzi muszą się dotrzeć”. Generalnie postawy ludzkie wyraźnie wskazują, że istnieje ciche przyzwolenie na przemoc domową i zarazem przekonanie, że lepiej się nie wtrącać w cudze sprawy. Zaskakujące jest, że duża część osób nie reaguje, kiedy rodzic wymierza klapsa swojemu dziecku, ale gdyby klapsa dostało dziecko przechodzące obok nieznanego dorosłego, reakcja byłaby zdecydowanie inna. Poniżej zamieszczam fragment artykułu o wychowaniu dzieci autorstwa McIntire:

Matka i córka wchodzi do supermarketu. Gdy córka sięga po pomarańcze, zdarza się nieszczęście – wyciągnięta ze złego miejsca pomarańcza sprawia, że 37 innych owoców spada. Matka chwyta córkę, potrząsa nią mocno i daje klapsa. Jaka jest twoja reakcja? Czy ignorujesz całe wydarzenie, bo uważasz, że to sprawa rodzinna, a więc nie twój interes? Czy też podchodzisz i mówisz matce, by nie biła swego dziecka? Jeśli matka ignoruje twoją uwagę, próbujesz ją powstrzymać? Czy wzywasz policję, jeśli nadal bije dziecko? Pomyśl przez chwilę nad swoimi odpowiedziami. A teraz pozwól, że zmienię jeden szczegół: Dziewczynka nie jest córką kobiety...¹⁸

¹⁷ S.D. Herzberger, *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2002, s. 39–40.

¹⁸ Cyt. za: R.W. McIntire, *Parentbood training Or mandatowy birth control*, 1973, [w:] S.D. Herzberger, op. cit., s. 38–39.

Postawy wobec przemocy domowej wskazują również na inny czynnik – częsty brak empatii dla ofiary, nawet ze strony innych członków rodziny. To właśnie sprawia, że np. od maltretowanej w związku małżeńskim kobiety odwracają się najbliżsi członkowie rodziny, że zostaje sama, bez wsparcia i zrozumienia. Ciche przyzwolenie oraz przeświadczenie, że sama jest sobie winna, że wina jest zawsze pośrodku – to często powtarzane treści mające usprawiedliwić czyny sprawcy. Brak okazywanej empatii ściśle współgra z procesem toczącym się w ludzkich umysłach – dopóki to ofiara jest sama sobie winna, to nie należy jej się współczucie. To swoiste wytłumaczenie dla ludzkiej obojętności na przemoc. *W niektórych okolicznościach zdolność do ograniczenia empatii może chronić nas przed poczuciem winy, jakiego doświadczamy, nie udzielając pomocy. Badania przeprowadzone przez Cialdinięgo, Kenricka i Hoeriga w 1976 roku wykazały, że ludzie nie mają tendencji do umniejszania praw ofiary, jeśli są przekonani, że sami nie przyczynili się do jej cierpienia*¹⁹.

Uzasadnienie dla przemocy domowej stanowi także przekonanie, że skoro świat jest taki, jak być powinien – sprawiedliwy, to ofiara musiała zrobić coś, co sprawiło, że sama sobie jest winna i zasłużyła na karę. A zatem pytania, co zrobiła żona, że sprowokowała męża, co zrobiło dziecko, że sprowokowało rodzica, nie są bezzasadne. Taką analizę przeprowadza duża część osób, tym samym nie skupiając się na sprawcy i niejako usprawiedliwiając dodatkowo jego czyn. Przekonanie takie ma również często sam sprawca: gdyby żona mnie nie sprowokowała, nie uderzyłbym jej. Z czasem prowokacją może być wszystko, każdy czyn, myśl, słowo, przysłowiowa „za słona zupa”.

Kolejny rodzaj postawy to przekonanie, że ofiara, gdyby chciała, mogłaby uniknąć przykrego zdarzenia ze strony sprawcy. Jednak skoro toleruje takie zachowanie i tkwi w toksycznym związku, to widocznie jest to jej wybór. Ludzie czują się bezpieczniej, kiedy obwiniają ofiary za to, że nie przewidziały przemocy. To przekonanie o możliwości przewidzenia przemocy daje ludziom poczucie bezpieczeństwa. Odwrotnie – gdybyśmy byli przekonani, że nie jesteśmy w stanie przewidzieć przemocy, nasze poczucie bezpieczeństwa byłoby mocno zagrożone²⁰.

Przemoc w rodzinie to zjawisko zdecydowanie bardziej tolerowane przez społeczeństwo aniżeli przemoc w każdym innym przypadku. Powszechne przekonanie, aby nie wtrącać się w sprawy rodzinne, dawanie cichego przyzwolenia na to, co dzieje się za ścianą, wreszcie swoistego rodzaju przyzwyczajenie się do tych zdarzeń sprawiają, że przemoc w rodzinie jest zjawiskiem trwającym często przez długie lata, zaś wyjście z tej sytuacji okazuje się dla ofiary w miarę upływu czasu coraz trudniejsze. Ludzie niestety często zachowują się wobec swoich bliskich tak, jak nigdy by nie zachowali się w stosunku do znajomych czy obcych ludzi. Ten

¹⁹ Cyt. za: S.D. Herzberger, op. cit., s. 41.

²⁰ Ibidem, s. 42.

swoisty paradoks sprawia, że właśnie wobec najbliższych przemoc zdarza się najczęściej i najdłużej jest akceptowana.

Przemoc wobec dzieci – nie zamykaj oczu!

Zagadnienie przemocy wobec dzieci budzi niewątpliwie największe emocje sprzeciwu. Jednak kiedy przeanalizujemy pewne rodzaje przemocy, okazuje się, że niektóre jej przykłady znajdują nagle uzasadnienie. Do nich należą: krzyk, obelgi, zastraszanie czy nawet wymierzony klaps. Dziecko może doświadczać przemocy, będąc jej bezpośrednim odbiorcą lub też biernie, będąc jej świadkiem wobec np. jednego z rodziców, rodzeństwa, dziadka, babci. Każda z tych form doświadczania przemocy boli dziecko i stanowi przyczynek do powstawania zaburzeń psychicznych, emocjonalnych i społecznych.

Jurij Chryszczenko przedstawia następującą klasyfikację przemocy psychicznej wobec dziecka:

- *groźby porzucenia dziecka, popełnienia samobójstwa lub przemocy fizycznej;*
- *wykorzystanie przywilejów dorosłych: traktowanie dzieci jako niewolników, jak swoją własność;*
- *izolacja: kontrola kontaktów z innymi osobami, w tym z kolegami z klasy, kontrola przebywania w mieszkaniu, zakaz wyjścia na ulicę;*
- *zastraszanie: wzbudzanie strachu poprzez opowieści, gestykulację, działania;*
- *dziecko jako świadek przemocy nad innymi osobami;*
- *inne rodzaje przemocy emocjonalnej: wyzwiska, poniżanie, ośmieszanie, brutalność, sytuacje stresowe, często zmiana reguł, kłamstwo, wykorzystywanie dzieci w konfliktach między rodzicami²¹.*

Ponieważ rodzina odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu wzorców i postaw dziecka, niestety dziecko, doświadczając w niej przemocy, często samo jako osoba już dorosła stosuje taką formę zachowania wobec swoich bliskich. Aspekty poddania dziecka oddziaływaniom przemocy sprawiają, że pomimo szczerzej chęci ucieczki od takich zdarzeń i zarazem przekonania, że „jak dorosnę, założę rodzinę, w której nigdy nie będzie przemocy”, niestety okazują się nie sprawdzać. W rezultacie wskutek przekazu międzygeneracyjnego dziecko, które było ofiarą przemocy lub jej świadkiem, samo często staje się jej sprawcą²². *Badacze są zgodni co do tezy o transgeneracyjnym dziedziczeniu wzorców przemocy i zwiększeniu trzykrotnie ryzyku wystąpienia przemocy fizycznej w dorosłym związku z partnerem²³.*

²¹ Cyt. za: A. Witkowska-Paleń, *Przemoc w rodzinie. Pomoc, interwencja, wsparcie społeczne*, wyd. Maternus Media, Tychy 2016, s. 142–143.

²² Ibidem, s.140.

²³ Cyt. za: Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A., op. cit., s. 88.

Doświadczenie przemocy ze strony jednego z rodziców jest niezwykle bolesnym przeżyciem dla dziecka. Przemoc wszak stosuje osoba, którą dziecko kocha bezgranicznie. Wzrastając, zaczyna zdawać sobie sprawę z konsekwencji, jakie mógłby ponieść rodzic, w tym z możliwości zabrania dziecka rodzicom. To sprawia, że często pomimo przeżywanych ran psychicznych i fizycznych, dziecko bardzo długo stara się kryć rodzica, często usprawiedliwiając zdarzenia przed innymi, w obawie przed jego stratą.

Dziecko, pragnąc uniknąć tego typu zdarzeń, przyjmuje różne role w rodzinie. Stara się nie dopuścić do złości rodzica, schodzi mu z drogi, spełnia życzenia, stara się za wszelką cenę przetrwać. Życie w ciągłym napięciu, strachu sprawia, że zaczynają się także problemy z nauką, wagarowanie, poszukiwane miejsc i ludzi, którzy będą je akceptować takim, jakie jest, czasem problemy z uzależnieniem, prawem, ryzyko niedostosowania społecznego. Funkcjonowanie psychiczne dziecka sytuuje się na granicy depresji, zdarzają się ucieczki z domu czy próby samobójcze. Wołania o pomoc nikt nie słyszy bardzo długo, zbyt długo.

Zdarza się również, że dziecko staje w obronie maltretowanego rodzica. Zachowania dziecka bywają różne, np. od prób pocieszenia pobitej matki, do czynnej próby obrony przed atakującym ojcem. Z jednej strony dziecko chce chronić atakowaną matkę, z drugiej kształtuje się w nim przekonanie o niższej pozycji matki wobec ojca, kobiety wobec mężczyzny. To przekonanie utrwała się z latami i sprawia, że pomimo braku zgody wobec zachowań ojca, a bywa, że i nienawiści wobec niego, w wieku dorosłym samo zaczyna zachowywać się na jego wzór. Bycie świadkiem przemocy w rodzinie przejawia się u dziecka w kilku aspektach:

- w zaburzeniach zachowania w postaci agresywnych zachowań, okrucieństwa wobec zwierząt, napadów złości, zachowań typu acting-out, nadrucliwości, wagarowania, zachowań przestępczych;
- w emocjonalnych problemach: lęku, smutku, złości, wycofaniu, niskiej samoocenie;
- w problemach funkcjonowania społecznego: odrzuceniu przez rówieśników, niezdolności do empatii, małych umiejętności społecznych;
- w problemach funkcjonowania poznawczego: słabych wynikach w szkole, opóźnieniu rozwoju intelektualnego, opóźnieniu w rozwoju mowy;
- w zakresie zdrowia fizycznego: bezsenności, zaburzeniach jedzenia, symptomach chorób psychosomatycznych, słabym rozwoju motorycznym i fizycznym, moczeniu nocnym²⁴.

Dzieci, które są świadkami przemocy, dodatkowo narażone są na błędne odczytywanie, czym jest miłość i bliskość. Jak wszak mają się uczyć tego w układzie, który przez przemoc skazany jest na porażkę? Bycie świadkiem przemocy wpływa

²⁴ Ibidem, s. 88.

różnie na dziecko w zależności od jego wieku, płci, systemu wsparcia społecznego. Niemowlęta niejednokrotnie reagują trudnościami w zasypianiu, często się wybudzają, są niespokojne, nadmiernie płacziwe. Przedszkolaki bywają załężnione, bojaźliwe, niechętnie podejmują współdziałanie w grupie, czasem wśród zaburzeń wtórnych pojawiają się jąkanie, moczenie nocne, drażliwość. Wśród starszych dzieci dostrzega się duży poziom lęku, chłopcy często przejawiają zachowania agresywne, zaś dziewczynki są bardziej zamknięte w sobie, wycofane, pasywne²⁵.

W grupie dzieci, które mogą doświadczać przemocy w rodzinie, są także dzieci będące jeszcze w łonie matki. Ciąża jest okresem, kiedy kobieta powinna szczególnie dbać o siebie i jednocześnie o prawidłowy rozwój swojego dziecka. Każdy czyn przemocy wobec matki w ciąży stanowi także przemoc wobec dziecka, które nosi ona pod sercem. Czas ciąży to czas intensywnego rozwoju wszystkich narządów i układów. Stan psychiczny i fizyczny kobiety jest niezwykle ważny dla właściwego rozwoju dziecka, jego układu nerwowego, narządów zmysłów, dla całego, także przyszłego rozwoju psychomotorycznego. Czynniki stresogenne działające na matkę niekorzystnie działają także na rozwój płodu. Pojawiające się u niemowlęcia już po urodzeniu trudności w zachowaniu, nadmierne reagowanie na bodźce, nadwrażliwość, nadmierna płacziwość, zaburzenia snu mogą być konsekwencją przemocy stosowanej w stosunku do matki w okresie ciąży.

Wszystkie dzieci narażone na doświadczenie przemocy w rodzinie wymagają wsparcia i pomocy ze strony różnych specjalistów. Te bolesne doświadczenia niestety nie mijają same, powodują degradację życia emocjonalnego, która w postaci zaburzeń wtórnych emocjonalno-społecznych, nieleczona, towarzyszyć może dziecku przez całe jego życie, także dorosłe, uniemożliwiając realizację planów oraz nawiązywanie i podtrzymywanie właściwych relacji społecznych.

W 2012 roku Fundacja Dzieci Niczyje podjęła próbę badań, jaka jest w Polsce skala dzieci, które są świadkiem przemocy w rodzinie. Łącznie przebadano 1005 dzieci w wieku 11–17 lat²⁶. *Badania dowiodły, że 18% ankietowanych było świadkami przemocy stosowanej w rodzinie, przy tym prawie dwukrotnie częściej zdarzenia te obserwowała młodzież w wieku 15–17 lat niż dzieci w wieku 11–14 lat. Świadcami przemocy pomiędzy rodzicami / opiekunami było 12% badanych (14% dziewcząt i 11% chłopców, 18% młodzieży w wieku 15–17 lat i 9% dzieci w wieku 11–14 lat). Sprawcami tej przemocy byli zazwyczaj ojcowie dziecka (62%), rzadziej matki (9%) i ojczymowie (7%). Natomiast ofiarami obserwowanej przez dziecko przemocy były głównie matki (69%), rzadziej ojcowie (13%), ojczymowie (10%) czy macochy (2%)²⁷.*

²⁵ Ibidem, s. 89.

²⁶ A. Witkowska-Paleń, op. cit., s. 161.

²⁷ Cyt. za: S. Wójcik, [w:] A. Witkowska-Paleń, op. cit., s. 161.

W potrzasku – konsekwencje przemocy

*Trudno jest walczyć z wrogiem,
który czai się w twoich myślach.*
Sally Kempton²⁸

Kiedy dowiadujemy się o rodzinie, w której rozgrywa się niemy dramat wynikający z przemocy, wydaje się, że naturalnym, wręcz instynktownym sposobem reakcji na ból fizyczny czy psychiczny jest ucieczka. A tutaj Ona / On nadal tkwi w związku toksycznym, pomimo oczywistych ponoszonych konsekwencji przemocy. Sytuacja jest jednak złożona. Jak wynika z przytoczonych powyżej badań, ofiarami przemocy są zazwyczaj kobiety. Sprawca – mąż / partner stosuje często wyrafinowane „kary za niesubordynację”, latami manipuluje ofiarą, zastrasza, separuje od bliskich, uzależnia finansowo. Fakt, że to właśnie kobieta jest najczęściej ofiarą przemocy domowej, nie pozostaje bez wpływu także z uwagi na to, iż zważywszy na pełnione role, kobieta będąc w okresie ciąży, krótko po urodzeniu dziecka czy też z małym dzieckiem zwyczajnie bywa pozbawiona pracy, nie jest w stanie sama się utrzymać, nie ma się gdzie podziąć. Tym bardziej łapie się nadziei, pojawiającej się w okresach „miodowego miesiąca”, że wszystko się ułoży i będzie dobrze. Osąd społeczny jest na tym etapie niestety bezwzględny. Ludzie oglądający z zewnątrz zacieśniającą się pętlę przemocy uważają, że oni zachowaliby się zdecydowanie inaczej. Osądzająca część społeczeństwa zapomina, że ofiara podlega licznym wpływom fizycznym, psychicznym, nieustannie poddawana jest przemocy i jej ogląd sytuacji pod wpływem tychże doświadczeń wygląda zupełnie inaczej. Niestety im dłużej ofiara tkwi w takim układzie, tym trudniej się jej z niego wydostać, tym mniej ma sił na przetrwanie przemocy, tym większe są również przekonania, że nikt nie uwierzy jej w zachodzące zdarzenia. Ofiara będąc utrwalana w przekonaniu, iż to jej wina, a także zastraszana np. udowodnieniem choroby psychicznej, odebraniem dzieci, okaleczeniem, a bywa, że i śmiercią, żyje w ciągłym strachu, który urasta do rangi potwora, czającego się w każdym kącie domu. Ofiara systematycznie poddawana jest narzeczonym cyklom przemocy – od bicia i poniżania do chwalenia i „troski” o rany, które sprawca sam zadał. Te swoistego rodzaju tortury sprawiają, że lęk ofiary przeradza się w irracjonalne przekonania. Z czasem każdy drobiazg kojarzony jest ze sprawcą przemocy. Lęk budzi dźwięk klucza, kroki słyszane pod drzwiami, zapach, przejeżdżające auta, praktycznie wszystko, co przypomina ofierze sprawcę przemocy. Doświadczenia przemocy domowej pozostają w psychice ofiary na wiele miesięcy, lat, bywa, że na całe życie. Nawet jeżeli ofiara odejdzie od sprawcy, zdarzenia doznanej traumy pozostają, a zagrożone poczucie bezpieczeństwa nie wraca do równowagi w sposób naturalny i wydawałoby się oczywisty – wszak nie ma już czynnego źródła sprawcy przemocy. Doznane

²⁸ Cyt. za: S. Kempton, [w:] R.J. Ackerman, S.E. Pickering, op. cit., s. 23.

zdarzenia traumatyczne wiążące się z zagrożeniem zdrowia i życia, połączone z poczuciem skrajnej bezsilności doprowadzają nierzadko do depresji, a nawet myśli czy prób samobójczych. Ofiara będąc poddawana skrajnym emocjom, urazom, nie mając jednocześnie szans na wyjście z tej sytuacji, uruchamia różnego rodzaju mechanizmy obronne. Wśród efektów takiego stresu pourazowego wyróżnić można:

- *nadmierne pobudzenie – którego efektem jest zbytnia czujność, wypatrywanie niebezpieczeństwa, koszmary senne, dolegliwości psychosomatyczne;*
- *wtargnięcie – przeżywanie dramatycznych wydarzeń z odległej nawet przeszłości, w taki sposób jakby wciąż powtarzało się to w teraźniejszości. Traumatyczny moment zostaje zakodowany w pamięci w patologicznej postaci i spontanicznie wdziera się do świadomości ofiary – zarówno na jawie. W formie powracających scen z przeszłości, jak i we śnie, jako związane z urazem koszmary, towarzyszy im brak werbalnej narracji i kontekstu; są kodowane raczej w formie wyrazistych wrażeń i obrazów;*
- *zawężenie – w wyniku bezsilności człowiek poddaje się, a system samoobrony załamuje. Bezradna osoba ucieka od sytuacji stresu nie poprzez działanie w realnym świecie, lecz przez zmianę własnego stanu świadomości. (...) Cechami wspólnymi są: rezygnacja z aktywnego działania, obniżenie inicjatywy i krytycznego osądu, subiektywne oderwanie lub spokój, intensywniejsze przeżywanie wyobrażeń, zmiana w odczuwaniu (łącznie z odrętwieniem i obojętnością na ból) oraz zaburzone poczucie rzeczywistości (...);*
- *dialektyka urazu – przerastające człowieka niebezpieczeństwo wywołuje dwie sprzeczne reakcje – wtargnięcia oraz zawężenia – pomiędzy którymi ustala się naprzemienny rytm. Ta dialektyka naprzemiennych stanów psychicznych jest najbardziej charakterystycznym rysem pourazowego zespołu stresu²⁹.*

Zespół stresu pourazowego przyczynia się do zmian w sferze emocjonalnej (np. myśli samobójcze, wybuchowość, skrajne hamowanie gniewu), zmian w świadomości ofiary (np. amnezja zdarzeń traumatycznych, przejściowe zmiany dysocjacji, wielokrotne przeżywanie zdarzeń traumatycznych), zmiany w postrzeganiu traumas (np. poczucie bezradności, wstyd, obwinianie), zmiany w oglądzie sprawy (np. obsesyjne obmyślanie zemsty, koncentracja na prześladowcy czy wręcz przeciwnie – poczucie wyjątkowości tego związku), zmiany w relacjach z innymi (np. izolowanie, wycofywanie się z relacji społecznych), zmiany w systemie wartości (np. zaniżona samoocena, przyjęcie postrzegania przez sprawcę „jestem do niczego, nic mi się nie uda”)³⁰.

²⁹ Cyt. za: J. Mazur, op. cit., s. 68.

³⁰ Ibidem, s. 69.

Konsekwencje przemocy domowej, której doświadczyła ofiara, mogą mieć różną intensyfikację i trwać przez różny czas, zawsze jednak w takich sytuacjach wskazana jest pomoc ze strony specjalistów i tym samym umożliwienie ofierze przemocy uwolnienia się od bagażu przeżyć, umożliwienie budowania życia od nowa.

Podsumowanie

– podnieś głowę, czyli zbieranie złamanych kawałków

*Jeśli czegoś pragniesz,
inni też będą tego chcieli.
Uwierz w siebie i daj sobie takie samo prawo,
jakie dajesz innym³¹.*

Doświadczenia przemocy domowej są niezwykle bolesne, konsekwencje przeżyć zaś odczuwane przez lata. Pomimo istniejących form wsparcia dla ofiar przemocy domowej, uruchomionej procedury Niebieskiej Karty, tworzonych miejsc / hosteli, w których schronić się może ofiara, system wsparcia nadal niestety nie jest doskonały. Jedną z przyczyn stanowi fakt, że osoby zaangażowane w interwencję, pomimo odbytych szkoleń, często ulegają tym samym mechanizmom i przekonaniom wobec ofiary, co reszta społeczeństwa. Inną kwestią jest, że zgłoszenie przemocy jako przestępstwa wymaga od ofiary nie lada odwagi, zwłaszcza że przecież w tym okresie sama potrzebuje intensywnej pomocy. Brakuje niewątpliwie osoby, która wspierałaby ofiarę w takich momentach, pomagała w przygotowaniu się do ewentualnych zeznań. Ważną kwestią jest także udział w interwencji i działaniach pomocowych kobiet. Ponieważ biorąc pod uwagę statystykę przemocy domowej, najczęściej doświadczają jej kobiety, w zespołach interwencyjnych brakuje systematycznej obecności policjantki, która byłaby wsparciem dla kobiety-ofiary przemocy. Procedura Niebieskiej Karty jest niedoskonała również z uwagi na konieczność podjęcia działań w określonym czasie: złożenia zawiadomienia o przestępstwie lub zamknięcia Niebieskiej Karty i tym samym pisemnego oświadczenia ofiary przemocy o tym, że sytuacja w domu się poprawiła i rokuje pozytywne rozwiązanie. Można się jedynie domyślić, jak będąca w potrzebie ofiara czuje się niejako postawiona pod murem – albo złoży doniesienie, albo informację, że nastąpiła poprawa. Strach przed oprawcą, obawa przed tym, gdzie się podzieje, jak sobie poradzi, uwikłania psychiczne i ekonomiczne, lęk o dzieci – wszystko to sprawia, że duża część ofiar, nawet jeśli pierwotnie składa doniesienie, z czasem je wycofuje. Na tym etapie niestety istnieje spora luka w niesieniu pomocy ofiarom przemocy domowej, brakuje osoby wspierającej, która pomogłaby ofierze „przejść” przez sprawy związane choćby z procedurami prawnymi.

³¹ Cyt. za: D. Sawyer, [w:] R.J. Ackerman, S.E. Pickering, op. cit., s. 96.

Kiedy ofercie uda się uwolnić z toksycznego związku, uciec od sprawcy przemocy, przychodzi czas na zbieranie połamanych kawałków z życia. Zaniżone poczucie wartości, brak wiary we własne możliwości, doznania wynikające z przeżycia traumy, dodatkowo często brak środków do życia, brak mieszkania, wsparcia ze strony rodziny powodują, że niełatwo jest dźwigać ciężar doświadczeń. Warto jednak podjąć walkę o własne życie, o prawo do spokoju, szacunku, godnego, bezpiecznego życia, do odnalezienia na nowo swoich pasji, zainteresowań, marzeń, do spełniania siebie, do zbudowania nowego domu – domu, który jest azylem.

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman R.J., Pickering S.E., *Zanim będzie za późno. Przemoc i kontrola w rodzinie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A., *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Branson B., Silva P., *Powstrzymać przemoc domową*, Koinonia Wydawnictwo Chrześcijańskiej Fundacji „Życie i misja”, Poradnictwa Chrześcijańskiego, Ustroń 2007.
- Herman J.L., *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.
- Herzberger S.D., *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2002.
- Mazur J., *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Nauman K., <http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/1414Radomska>. [dostęp: 7.01.2018 r.].
- Witkowska-Paleń A., *Przemoc w rodzinie. Pomoc, interwencja, wsparcie społeczne*, wyd. Maternus Media, Tychy 2016.
- Zespół Stowarzyszenia Niebieska Linia, <http://www.niebieskalinia.info/index.php/przemoc-w-rodzinie/8-rodzaj-przemocy> [dostęp: 7.01.2018 r.].

Recenzje i sprawozdania

Reports and reviews

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

MŁODZIEŻOWA SZKOŁA LIDERÓW – JAKO PRZYKŁAD DOBRYCH PRAKTYK W EDUKOWANIU SAMORZĄDÓW UCZNIOWSKICH

YOUTH SCHOOL OF LEADERS - AS AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICES IN EDUCATING STUDENT COUNCILS

Streszczenie: Początek lat 90. XX wieku to szereg zmian, które w wyniku transformacji ustrojowej objęły niemal wszystkie obszary funkcjonowania polskiego społeczeństwa. Nie ominęły one także sfery edukacji. Jednym z priorytetów było kształtowanie w młodych pokoleniach postaw prospołecznych i proobywatelskich na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego oraz wspierania samorządności uczniowskiej, która została zapisana w nowej wówczas Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, a dokładnie w jej artykule 55. Brakowało jednak konsekwentnych i spójnych na poziomie systemowym działań, które stymulowałyby rozwój samorządów uczniowskich. W Bydgoszczy zrodził się wówczas pomysł stworzenia Młodzieżowej Szkoły Liderów, dedykowanej liderom szkolnych samorządów uczniowskich. Idea ta spotkała się z ogromnym zainteresowaniem młodzieży oraz uznaniem władz oświatowych na poziomie lokalnym i centralnym. Młodzieżowa Szkoła Liderów działa przez prawie dwadzieścia lat, kształtując kolejne pokolenia liderów szkolnych samorządów uczniowskich i odciskając znaczące piętno na to, co w ówczesnych czasach działo się w placówkach oświatowych województwa bydgoskiego, a po reformie samorządowej – kujawsko-pomorskiego. Dziś wielu absolwentów Młodzieżowej Szkoły Liderów to osoby odgrywające znaczące role społeczne i pełniące eksponowane stanowiska, które z dużym sentymentem i szacunkiem odnoszą się do przygody i doświadczenia, jakie zdobyły w Młodzieżowej Szkole Liderów, której działalności poświęcony jest niniejszy tekst. Jej twórcą był zmarły w 2016 roku mgr Jan Hibner, któremu dedykowany jest ten numer czasopisma.

Abstract: The beginning of the 1990s was a series of changes that, as a result of the systemic transformation, covered almost all areas of the Polish society. They did not avoid the sphere of education. One of the priorities was shaping pro-social and pro-civil attitudes in the young generations for the development of civic society and supporting student self-governance (students council). However, there was a lack of consistency and coherence in activities stimulating the development of student self-governments at the level of system. The idea of creating a Youth School of Leaders, dedicated to the leaders of school student councils, was born at that time in Bydgoszcz. This idea was met with great interest of young people and recognition of educational authorities on the local and central level. The Youth School for Leaders has been active for almost twenty years, shaping successive generations of school leaders of student councils and imposing a significant mark on what at that time

was happening in the educational institutions of the voivodship. Today, many graduates of the Youth School of Leaders are people who play significant social roles and exhibit positions, who relate to the adventure and experience they have gained at the Youth School for Leaders with great fondness and respect. The creator of Youth School of Leaders was Jan Hibner who died in 2016.

Słowa kluczowe: szkoła liderów, samorząd uczniowski, edukacja obywatelska.

Key words: school of leaders, student council, civic education

Wstęp

Lata 90. zapoczątkowały w Polsce doniosłe zmiany polityczne, społeczne i gospodarcze. Ten fakt znacząco wpłynął na zmianę zachowań dorosłych i młodzieży. Zauważyć należy, że nastąpiły istotne zmiany w środowisku oświatowym, do których zaliczyć należy m.in. nową rzeczywistość ustrojową, wprowadzaną autonomię szkoły wynikającą ze zmiany przepisów oświatowych i wynikającą z nich możliwość podejmowania inicjatyw autorskich, brak programów wychowawczych odpowiadających młodzieży, pojawiające się nowe zapotrzebowanie na nowy model ucznia-obywatela, słabą aktywność społeczności szkolnej i samorządów uczniowskich, kryzys organizacji uczniowskich funkcjonujących w szkole (m.in. ZHP, PCK, SKS).

Mimo niewątpliwych zmian zachodzących w szkołach nadal cele i styl pracy wychowawczej pozostały zanurzone w epoce przeszłej. Jednak młodzież intuicyjnie wyczuwała potrzebę innego przygotowania się do samodzielnego życia. Często szukała szans poza szkołą. Poszukiwała takich form działania, które sprzyjały samorealizacji, radzeniu sobie z problemami gospodarki rynkowej, życiu w państwie obywatelskim. Również nauczyciele wielu szkół wyzwolili się ze stereotypu dydaktycznego, tworząc programy klas autorskich. Był to efekt zapoczątkowanej autonomii szkoły. W ten sposób zrodziła się inicjatywa Szkoły Liderów. Sam zapał i chęć działania nie gwarantowały sukcesu. Potrzebni byli dorośli, by zapewnić opiekę, pomoc specjalistyczną i środki na realizację wytyczonych celów. Szybko okazało się, że inicjatywa znalazła akceptację i szersze zainteresowanie wśród młodzieży, dyrektorów szkół i rodziców. Przyszedł czas na określenie celów, zadań strategicznych i tematyki spotkań oraz wypracowania odpowiedniego stylu pracy. Udało się. Szkoła Liderów zainteresowała wielu fachowców, działaczy samorządowych i osoby znaczące w otoczeniu społecznym. Ułatwiło to realizację programu. Dziś, z perspektywy czasu, stwierdzić można, że Szkoła Liderów wniosła wiele zmian w myślenie i zachowania młodzieży – liderów samorządów uczniowskich szkół ponadgimnazjalnych województwa kujawsko-pomorskiego. Ponadto pośrednio wpłynęła na zmiany w szkołach w zakresie rozumienia i realizacji zadań wychowawczo-opiekuńczych oraz wspieranie indywidualnego rozwoju młodzieży w warunkach, które przeciętna szkoła nie zawsze spełnia.

Działalność Młodzieżowej Szkoły Liderów

Szkoła Liderów to autorski program edukacyjny i profilaktyczny przygotowujący młodzież do działalności samorządowej w państwie obywatelskim, dedykowany młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych z województwa kujawsko-pomorskiego, stworzony przez troje pasjonatów: Jana Hibnera – wizytatora Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, Lucynę Weroniczak – pedagoga II Liceum Ogólnokształcącego w Bydgoszczy oraz Dorotę Trybuś-Gruszki – psychologa. Twórcy Szkoły Liderów zaprosili do współpracy przy realizacji zajęć licznych ekspertów i specjalistów w zakresie psychologii, pedagogiki, prawa oświatowego, samorządu terytorialnego, socjoterapii, aktorów, przedstawicieli samorządu lokalnego, studentów z różnego typu wyższych uczelni oraz dyrektorów szkół. W późniejszym czasie do zespołu realizacyjnego Szkoły Liderów zaczęli dołączać także niektórzy absolwenci tego programu.

Nabór uczestników Szkoły Liderów odbywał się poprzez dobrowolny udział 1–2 uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych z terenu województwa kujawsko-pomorskiego, rekomendowanych przez swoje środowisko (głównie szkołę). Byli to najczęściej inicjatorzy życia pozalekcyjnego szkół. Corocznie grupa uczestników Szkoły Liderów liczyła ok. 60 osób. Niestety nie zaspakajało to potrzeb tego środowiska, chętnych do udziału w Szkole Liderów było dużo więcej. Cykl kształcenia trwał 1,5 roku. Koszty uczestnictwa liderów (noclegi, wyżywienie i dojazdy) pokrywały dyrekcje szkół ze środków komitetu rodzicielskiego. Organizatorzy dodatkowo zabiegali o sponsorów. Działania te wynikały z konieczności pozyskania środków na realizację programu.

Spotkania Szkoły Liderów odbywały się 3 lub 4 razy w roku szkolnym i trwały 3 dni (weekend). Na miejsce spotkania wybierano każdorazowo wyróżniające się placówki oświatowe, które mogły stanowić inspirację dla młodzieży, rozmieszczone w różnych regionach kulturowych woj. kujawsko-pomorskiego. Starano się decydować na placówki dysponujące internatem, aby umożliwić uczestnikom Szkoły Liderów zakwaterowanie i wyżywienie, przy jednoczesnej optymalizacji kosztów.

Między sesjami liderzy mieli wyznaczone zadania, które wynikały z tematyki danej sesji lub następnej. Powierzone wówczas zadania stanowiły pewną formę przygotowania do nowych zajęć (np. przeprowadzenie ankiety, zorganizowanie spotkania z sejmikiem samorządowym, zorganizowanie imprezy tematycznej itp.).

System szkolenia, jaki założyli twórcy Szkoły Liderów, był kaskadowy:

- Programową grupę wsparcia (ok. 20 osób) stanowili uczestnicy „Szkoły Liderów” o najdłuższym stażu, którzy opanowali podstawowe umiejętności pracy z grupą w systemie szkolenia. Celem ich szkolenia było przygotowanie do prowadzenia fragmentów zajęć (np. integracyjnych) z podstawową grupą liderów.

- Podstawowa grupa liderów (w danym roku szkolnym około 60 osób), którą stanowili liderzy z tej grupy, byli przygotowywani do inspirowania działań i prowadzenia zajęć w samorządach uczniowskich macierzystych szkół.
- Docelowe grupy – samorzady uczniowskie w poszczególnych szkołach, z których pochodzili liderzy, inspirowane przez liderów wypracowywały własny styl pracy w zależności od zasobów i potrzeb środowiska.

Program spotkania obejmował zajęcia warsztatowe (24 godziny), edukację kulturalną i propagowanie zdrowego stylu życia (12 godzin). Plan zajęć realizowany był na sesjach 2,5-godzinnych w grupach liczących 15–20 osób. Założenie planu zajęć stanowiło zapewnienie młodzieży udziału we wszystkich spotkaniach z prowadzącymi.

Podstawą organizacji zajęć był dobór metod nakierowanych na ucznia. Zajęcia prowadzono metodami aktywnymi, opartymi na następujących technikach: gry i symulacje, studium przypadku, projekty, drzewko decyzyjne, dialog w parze, wywiad, dyskusja uporządkowana, technika „sześciu pytań”, listy obserwacyjne, kategoryzacja celów (ranking diamentowy, trójkątny), mapa mentalna, burza mózgów, „akwarium”, psychodrama, techniki socjometryczne, elementy wykładu itp.

Cel prowadzących zajęcia stanowiło wyzwolenie aktywności i twórczego myślenia uczestników zajęć. Zajęcia ukierunkowane były przede wszystkim na to, by:

- uczyć zachowań sprzyjających rozwijaniu demokracji,
- kształtować umiejętności zachowań interpersonalnych w różnych grupach społecznych,
- wskazywać, jak korzystać z praw i stosować się do obowiązków w państwie obywatelskim,
- wdrażać do posługiwania się dokumentami prawa (np. statutem szkoły, Konwencją o prawach dziecka, Powszechną deklaracją praw człowieka itp.),
- inspirować liderów do działań w środowisku swojego miejsca zamieszkania i nauki,
- kształtować umiejętności pracy z zespołem,
- wyposażać w umiejętności w zakresie: metod i technik pracy grupowej, diagnozowania potrzeb środowiska szkolnego, planowania pracy samorządu uczniowskiego, przygotowania do udziału w pracy samorządu uczniowskiego, stosowania aktywnych i kreatywnych metod pracy indywidualnej i grupowej,
- kształtować kreatywne myślenie i odpowiedzialność wynikającą z roli lidera (kształtowanie etyki i tożsamości lidera),
- stwarzać możliwości ćwiczenia zachowań w sytuacjach znaczących dla lidera,

- otaczać opieką merytoryczną wyróżniających się liderów w ramach programowej grupy wsparcia,
- rozwijać samodzielne myślenie i działanie,
- wdrażać do preferowania i modelowania zdrowego stylu życia oraz przeciwstawiania się różnego rodzaju formom przemocy w szkole i w środowisku lokalnym,
- propagować ideę wolontariatu.

Treści poszczególnych sesji i warunki uczenia się liderów uwzględniały m.in.:

- naukę nastawioną na teraźniejszość,
- rozwiązywanie problemów, a nie omawianie tematów,
- branie odpowiedzialności za proces uczenia się i własny rozwój,
- możliwość dzielenia się pomysłami, doświadczeniami w atmosferze otwartości, zaufania i bezpieczeństwa,
- aktywny udział w zajęciach,
- łączne rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych.

Warto wskazać w tym miejscu, że planowanie treści sesji poszczególnych zjazdów uwzględniało m.in. oczekiwania młodzieży, propozycje nowości literatury psychologicznej i pedagogicznej, wyniki badań sondażowych i obserwacje życia szkolnego oraz oczekiwania i potrzeby rynku pracy i stylu życia społecznego.

Program edukacyjny Szkoły Liderów obejmował stałe bloki tematyczne.

- Blok samorządności i edukacji obywatelskiej:
 1. Demokracja i samorządność szkolna źródłem edukacji obywatelskiej i przygotowania do życia w państwie demokratycznym.
 2. Przepisy prawa oświatowego i szkolnego jako niezbędna wiedza w budowaniu demokracji szkolnej.
 3. Przewodniczący samorządu szkolnego liderem młodzieży – teoria i praktyka.
 4. Szukanie pomysłów na rozwiązanie problemu nudy i bierności uczniowskiej.
 5. Uczymy się planowania pracy, przewodniczenia i prowadzenia spotkań, zebrań, szkoleń – z różnymi grupami społecznymi.
 6. Jak pisać pisma urzędowe?
 7. Plan pracy samorządu szansą kształcenia umiejętności z zakresu marketingu i zarządzania.
 8. Prawa i obowiązki wynikające z pełnionych różnorodnych ról społecznych w strukturze samorządu szkolnego.

9. Przygotowujemy się do oficjalnych i roboczych spotkań z dyrekcją szkoły, radą pedagogiczną, radą rodziców oraz przedstawicielami instytucji i urzędów.
 10. Wybrane problemy dotyczące zmian w przepisach oświatowych.
- Blok komunikacyjny:
 1. Rola komunikacji werbalnej i niewerbalnej.
 2. Stosowanie technik komunikacyjnych (parafraza, odzwierciedlenie, pytania otwarte, komunikat „ja”).
 3. Wykorzystanie analizy transakcyjnej do skutecznej komunikacji.
 4. Analiza barier w kontakcie.
 5. Informacja zwrotna jako sposób na skuteczny kontakt interpersonalny.
 6. Zasady proksemiki – stosowanie ich w sytuacjach społecznych.
 - Blok negocjacyjny:
 1. Zapoznanie z etapami negocjacji.
 2. Zapoznanie ze stylami negocjacji.
 3. Zapoznanie z technikami negocjacyjnymi.
 4. Rozwiązywanie konfliktów w sytuacjach szkolnych.
 5. Metody twórczego myślenia w związku z szukaniem trafnych rozwiązań problemów negocjacyjnych.
 - Blok asertywny:
 1. Rozróżnianie zachowań agresywnych, asertywnych i uległych.
 2. Uczenie się zachowań asertywnych w sytuacji oceny – radzenie sobie z krytyką, zamiana oceny na opinię.
 3. Asertywność w kontakcie z autorytetem.
 4. Radzenie sobie z presją i manipulacją.
 - Blok zajęć związanych z diagnozowaniem potrzeb środowiska:
 1. Podstawowe wiadomości na temat konstruowania narzędzi badawczych.
 2. Analiza statystyczna i jakościowa wyników badań.
 3. Wykorzystanie zebranych i opracowanych informacji do planowania pracy samorządu.
 - Blok zajęć poświęconych organizowaniu pracy z grupą:
 1. Wdrażanie do pracy zespołowej.
 2. Analiza ról w grupie zadaniowej w celu podniesienia efektywności pracy.
 3. Metody i techniki pracy z grupą.
 4. Tworzenie scenariuszy zajęć integracyjnych (w ramach pracy samorządu, biwaku integracyjnego, grup warsztatowych).

- Blok zajęć poświęconych tożsamości lidera:
 1. Bilans zysków, strat i pułapek liderowania.
 2. Etyka pracy lidera.
 3. Lider jako animator zdrowego stylu życia w środowisku szkolnym.
 4. Znajomość problematyki związanej z przemocą. Sposoby reagowania na przejawy przemocy oraz znajomość miejsc i procedur udzielania pomocy ofiarom.

Z analizy dokumentów Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy

Program Szkoły Liderów składał się z kilku sesji wyjazdowych, na których podejmowane były różne bloki tematyczne. Stały element pojawiający się na każdej sesji stanowiła samorządność uczniowska. Poniżej zaprezentowano tematy dotyczące samorządności podejmowane podczas spotkań.

- Program pracy samorządowej na kolejny rok szkolny.
- Udział samorządu w pracach nad nowymi aktami prawa szkolnego w związku z rozporządzeniami Ministerstwa Edukacji.
- Konstruowanie programów i ofert dających możliwości pozyskania środków na inicjatywy samorządów.
- Konstruowanie oferty programowej samorządu.
- Dyskusja nad dokumentami: Konwencja o Prawach Dziecka, Powszechna deklaracja praw człowieka.
- Zajęcia integracyjne klas I jako sposób prezentacji inicjatyw samorządowych i pozyskiwania uczniów do współpracy.
- Rola samorządu szkolnego w rozwiązywaniu problemów przemocy psychicznej i fizycznej wśród rówieśników.
- Kreowanie rozwoju samorządności szkolnej metodami pracy lidera.
- Samorząd szkolny – fikcja czy rzeczywistość?
- Zadania samorządu szkolnego w tworzeniu bezpiecznej szkoły.
- Udział samorządu w rozwiązywaniu spraw spornych i eliminowaniu negatywnych zachowań uczniów.
- Możliwości oddziaływań samorządu na zachowania ryzykowne młodzieży.
- Przepisy prawa oświatowego w kontekście działalności samorządu uczniowskiego.
- Jak rozwiązywać problemy finansowe samorządu uczniowskiego?
- Samorządność a kształtowanie się postaw obywatelskich.
- Organizacja pracy przewodniczącego samorządu uczniowskiego w relacjach z organami szkoły.

- Opracowanie projektu: „Samorząd uczniowski drogą do samorządu uczniowskiego”.
- Praca nad dokumentacją Stowarzyszenia Rozwoju Samorządności Młodzieży.
- Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Spotkania Samorządów Uczniowskich nt. „Europejski lider młodzieży”.
- Prezentacja i omówienie przykładowego regulaminu samorządu uczniowskiego – analiza podstaw prawnych.
- Płaszczyzny współpracy samorządu uczniowskiego z radą pedagogiczną.
- Planowanie i organizacja pracy samorządu uczniowskiego.
- Sposoby tworzenia i prowadzenia dokumentacji własnej i samorządu uczniowskiego.
- Płaszczyzny współpracy samorządu uczniowskiego z radą rodziców.
- Trudne sytuacje w grupie zadaniowej realizującej program samorządu uczniowskiego.
- Przygotowanie do podejmowania zadań samorządowych uczniów w gimnazjum.
- Tożsamość lidera i umiejętności niezbędne do współpracy i pracy w samorządzie uczniowskim.
- Wykorzystanie aktywnych metod pracy z grupą w diagnozowaniu potrzeb środowiska szkolnego i planowaniu pracy samorządu.
- Regulamin samorządu szkolnego jako istotny dokument prawa wewnątrzszkolnego regulujący pracę samorządu i współpracę z podmiotami szkoły.
- Projekty jako sposób realizacji inicjatyw i przedsięwzięć młodzieży w środowisku lokalnym.
- Strategia państwa dla młodzieży na lata 2003–2012.

Powyższe tematy przedstawiono dzięki analizie dokumentów z ostatnich kilku lat, zawierających plany zajęć poszczególnych sesji. Tematy te świadczą o tym, iż Szkoła Liderów kładła duży nacisk na rozwijanie samorządności uczniowskiej wśród uczestników programu w oparciu o aktualną sytuację oświatową.

Z refleksji uczestnika i prowadzącego zajęcia na Młodzieżowej Szkole Liderów

Młodzieżowa Szkoła Liderów kładzie bardzo duży nacisk na kształtowanie umiejętności komunikacji interpersonalnej. Młodzieżowa Szkoła Liderów zakładała, że komunikacja jest jedną z ważniejszych umiejętności, ponieważ przez całe życie człowiek spędza wśród ludzi, porozumiewa się z nimi i współpracuje. Kolej-

ne strategiczne umiejętności, jakich rozwijanie obrała za cel Młodzieżowa Szkoła Liderów, to umiejętność pracy w grupie, bowiem osoby uczestniczące w zajęciach to liderzy samorządów uczniowskich, którzy między sesjami MSL mieli organizować pracę z grupami w swoich szkołach i środowiskach lokalnych. Efektywna współpraca w grupie zależy bowiem od poprawnej komunikacji. Wśród pozostałych kompetencji, do których rozwijania dążyła MSL, były m.in.: organizacja i planowanie, kreatywność, pewność siebie, asertywność, kierowanie grupą.

Istotnym celem Młodzieżowej Szkoły Liderów było inspirowanie jej uczestników do podejmowania działań w środowisku swojego miejsca zamieszkania i nauki, a więc kształtowanie aktywnej postawy w środowisku lokalnym. MSL proponowała pomiędzy sesjami różne zadania do wykonania. Zadania te wymagały od uczestników podjęcia aktywności i wpływały na rozwijanie takich kompetencji jak: organizacja pracy, kreatywność, umiejętność komunikowania się w sytuacjach zadaniowych. Miały one wpływ na lepszą współpracę z uczniami i z członkami samorządu, na integrację samorządu, na pokonywanie barier w nawiązywaniu nowych kontaktów, na przełamywanie strachu przed rozmowami z dorosłymi (zarówno pracownikami szkoły, co wpłynęło na lepszą współpracę z organami szkoły, jak i przedstawicielami instytucji i firm). Pomagały one również rozwiązywać trudne sytuacje, rozwijały asertywność, a także otwierały i uwrażliwiały na innych ludzi. Korzyści związane z umiejętnością organizacji pracy pozwalały nauczyć się sprawnego działania, prowadzenia dokumentacji, kierowania grupą, planowania, wytyczania celów do osiągnięcia i dążenia do nich za pomocą „małych kroków”, przedsiębiorczości oraz systematyczności. Pomogły także w poznaniu prawdziwej struktury własnego samorządu oraz ukształtowaniu takich cech charakteru jak odpowiedzialność, sumienność, rzetelność, pokora, cierpliwość, pewność siebie, analityczne myślenie, satysfakcja z wykonywanych zadań, wykorzystywanie nabytych umiejętności, rozwijanie własnych zainteresowań. Miały również wpływ na rozwój kreatywności oraz umiejętność twórczego rozwiązywania problemów, ilość generowanych pomysłów, a także na sposoby wdrażania innowacyjnych rozwiązań.

W założeniach Młodzieżowej Szkoły Liderów doświadczenia, jakimi dzielili się uczestnicy programu, miały stanowić dla nich wzajemną inspirację do podejmowania działań w ich środowisku lokalnym. Dotyczyły one przede wszystkim organizacji imprez szkolnych. Uczestnicy próbowali wcielać zasłyszane pomysły dotyczące różnych przedsięwzięć albo starali się je zmodyfikować odpowiednio do potrzeb własnej szkoły. Jak wielokrotnie podkreślali – nie zawsze istnieje możliwość zorganizowania podobnych imprez lokalnych, gdyż zależy to nie tylko od inicjatywy, ale także od możliwości, jakie daje szkoła i społeczeństwo lokalne. Doświadczenia innych wpłynęły na dokonanie zmian w składzie samorządów uczniowskich, w sposobie przeprowadzania wyborów do samorządu, wpłynęły na efektywność funkcjonowania samorządu. Zachęcały one także do pozyskiwania

funduszy na rozwój. Uczestnicy mieli okazję porównać pracę własnego samorządu z innymi samorządami, zaobserwować, co warto by zmienić, aby dorównać pracy tym dobrze prosperującym. Niektórzy spostrzegli, że oprócz pracy w szkole jest również miejsce na zabawę. Inni wykorzystali pomysły na aktywowanie społeczności uczniowskiej, na sposób dotarcia do osób, które nie współpracują z samorządem. Ważna też była możliwość dzielenia się problemami i sposobami radzenia sobie z nimi. Doświadczenia uczestników pomagały uniknąć wielu błędów. Wymiana doświadczeń wpłynęła na to, że samorządy zaczęły ze sobą współpracować.

Niewątpliwie także sam udział w sesjach Młodzieżowej Szkoły Liderów wpłynął pozytywnie na uczestników, przede wszystkim w aspekcie emocjonalnym, bowiem obecność osób w podobnym wieku i o zbliżonych ambicjach korzystnie oddziaływała na ich samopoczucie. Uczestnicy sesji mieli świadomość tego, że otaczają ich osoby mające podobne problemy, wątpliwości, osoby o podobnych zainteresowaniach. Można wnioskować, że udział rówieśników w programie wpłynął na to, że respondenci czuli się bezpieczniej, swobodniej, bardziej pewni siebie. To z kolei rzutowało na sposób ich komunikowania się. Łatwiej było im nawiązywać kontakty i porozumiewać się z rówieśnikami. Dzięki temu natomiast łatwiej im się ze sobą współpracowało w trakcie programu, a także poza nim.

Uczestnicy programu Młodzieżowej Szkoły Liderów tworzyli pewną wspólną grupę ludzi, która chce robić coś dla innych, chce zmieniać swoje otoczenie. Byli to ludzie aktywni i zaangażowani w podejmowane działania. Deklarowali również, że tworzą zgraną społeczność, ale zarazem otwartą zarówno na nowe kontakty, jak i nowe pomysły. Społeczność stworzona przez uczestników Szkoły Liderów charakteryzowały dobre relacje, umiejętność współpracy, zaangażowanie, aktywność oraz „zgranie”. Można więc stwierdzić, że uczestnictwo w programie Szkoła Liderów sprzyja kształtowaniu poczucia wspólnego działania.

Podsumowanie

Dla uczestników Szkoły Liderów udział w sesji był najczęściej pierwszym życiowym doświadczeniem wyrażania w różnorodny sposób opinii i uwag na temat prowadzonych zajęć. Dotyczyły one treści zajęć, doboru metod, wykorzystania czasu, stylu pracy prowadzących itp. Ewaluację programu Szkoły Liderów i jego realizacji prowadzono, stosując: różnego typu arkusze ewaluacyjne, anonimowe ankiety, karty ewaluacyjne, rysunki, dyskusję grupową po zajęciach, analizę frekwencji i aktywności na zajęciach. Zgromadzone materiały potwierdzają m.in. akceptację programu, stylu pracy, panującą atmosferę, korzyści z uczestnictwa i spełnienie oczekiwań młodzieży.

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

SEJM DZIECI I MŁODZIEŻY JAKO PRZYKŁAD EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

SEJM (LOWER HOUSE OF THE POLISH PARLIAMENT) OF CHILDREN AND YOUTH AS AN EXAMPLE OF CIVIC EDUCATION

Streszczenie: Przemiany ustrojowe w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych zapoczątkowały także zmiany w szkolnictwie, a co się z tym wiąże – także z kształtowaniem i wychowywaniem młodego pokolenia dzieci i młodzieży. Powstawało wiele inicjatyw i przedsięwzięć zarówno państwowych, jak i lokalnych mających na celu rozwijanie postaw obywatelskich i prospołecznych u młodego pokolenia. Obok umocowanego w ustawie o systemie oświaty z 1991 roku samorządu uczniowskiego pojawił się trzy lata później Sejm Dzieci i Młodzieży. Inicjatywa popularyzująca wiedzę o parlamentarystyce, ale także przełamująca panującą wówczas zasadę „dzieci i ryby głosu nie mają”. Niniejszy artykuł opisuje historię Sejmu Dzieci i Młodzieży oraz wskazuje, jakimi istotnymi tematami dla młodego pokolenia zajmował się SDiM i jaką rolę w edukacji odegrał.

Abstract: Political changes in Poland in the early nineties, also initiated changes in education and what is connected with this: changes of formation and upbringing of the young generation of children and youth. There were many initiatives and ventures, both state and local, aimed at developing civic and pro-social attitudes in the young generation. In addition to the student council which was established in the Statute of Education System in 1991, the Sejm of Children and Youth appeared three years later. Initiative popularizing knowledge about parliamentarism, but also overcoming the prevailing rule of Polish proverb „children and fish have no voice”. This article describes the history of the Sejm of Children and Youth and shows what role in education it has played.

Słowa kluczowe: Sejm Dzieci i Młodzieży, wychowanie patriotyczne, edukacja obywatelska

Key words: Sejm (lower house of the Polish parliament) of Children and Youth, patriotic education, civic education

Czym jest Sejm Dzieci i Młodzieży?

Inicjatywa Sejmu Dzieci i Młodzieży (SDiM) pojawiła się w 1994 roku. Była uwarunkowana fundamentalnymi przemianami ustrojowymi i politycznymi w Polsce zapoczątkowanymi po 1989 r. W latach 90. XX w. posiedzenie Sejmu Dzieci i Młodzieży zyskało rangę inicjatywy poselskiej, co objawiło się powoła-

niem Zespołu Organizacyjnego (ZO) SDiM. Od samego początku do 2004 roku ZO kierowała posłanka Parlamentarnej Grupy Kobiet Irena Nowacka. W 2005 r. zastąpiła ją w tych funkcjach Mirosława Kątna. Od 2006 r., pieczę nad organizacją młodzieżowego parlamentu przejęła Wszechnica Sejmowa¹. Obecnie współorganizatorami tego przedsięwzięcia są: Kancelaria Sejmu, w porozumieniu z Fundacją Centrum Edukacji Obywatelskiej, resortem edukacji narodowej oraz Ośrodkiem Rozwoju i Nauki. Ważną rolę w przygotowaniach do kolejnych sesji odgrywają pracownicy Sekretariatu Posiedzeń Sejmu Kancelarii Sejmu. Dziś Sejm Dzieci i Młodzieży tworzy, tak jak Sejm RP, 460 delegatów. Kadencja młodych parlamentarzystów trwa 365 dni. Posiedzenie młodzieżowego parlamentu odbywa się niezmiennie raz do roku, w Dniu Dziecka². SDiM od kilkunastu lat skutecznie promuje parlamentaryzm w Polsce. Inicjatywa ta wyzwala emocjonalny związek młodych ludzi z krajem ojczystym.

Młodzieżowy parlament jako laboratorium wychowania i umiejętności na miarę XXI wieku

Przedstawienie SDiM jako laboratorium wychowania i umiejętności na skalę XXI w. wymaga sprecyzowania celów tej inicjatywy. Zasadniczym celem Sejmu Dzieci i Młodzieży jest:

- zwiększenie aktywności obywatelskiej młodych Polaków;
- zilustrowanie w praktyce młodzieży fundamentalnych zasad funkcjonowania Sejmu RP oraz procesu tworzenia prawa w Polsce.

Cele szczegółowe akcji edukacyjno-obywatelskiej to z kolei:

- zainicjowanie w placówkach oświatowych przestrzeni dla społecznej aktywności uczniów poprzez pogłębienie roli i znaczenia samorządu uczniowskiego;
- rozwinięcie wiedzy o idei samorządności oraz jej aspektach prawnych wśród uczniów i kadry pedagogicznej;
- wyposażenie młodych ludzi i ich opiekunów w kompetencje niezbędne do prężnego korzystania ze swych praw oraz trzymania się obowiązków przez samorząd uczniowski³;

¹ Informacje o SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/informacje-o-sdm/> [dostęp: 03.04.2017 r.].

² Art. 1–2 Uchwały SDiM z dnia 9 maja 1996 o ordynacji wyborczej, kopia dokumentu pochodzi z archiwum pracownika Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, Pani Bogny Łoś.

³ Art. 2 ust. 1 zdanie 3 Regulaminu wyłaniania uczestników XVI sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży w 2010 r., http://www.ko-gorzow.edu.pl/images/stories/dokumenty/rodzice_i_ucznio-wie/20100312/Regulamin_XVI_Sesja_SDiM.pdf [dostęp: 06.03.2017 r.].

- krzewienie wśród młodych Polaków wiedzy o możliwościach podejmowania działań społecznych, w tym wolontariackich zarówno na poziomie szkolnym, jak i ogólnokrajowym;
- zidentyfikowanie młodzieżowych liderów społecznych⁴;
- zmotywowanie młodych Polaków do tworzenia kreatywnych programów społecznych na poziomie lokalnym;
- umożliwienie młodemu pokoleniu podjęcia debaty publicznej o alternatywach oraz ograniczeniach dla podejmowania aktywności społecznej na poziomie lokalnym i ogólnokrajowym;
- wypracowanie przez uczestników dyrektyw w kwestii rozpowszechniania udziału uczniów w życiu szkoły⁵.

Ogólnopolska akcja edukacyjno-obywatelska SDiM pełni trzy fundamentalne funkcje:

- funkcję poznawczą – prowadzi do zdobycia odpowiedniej wiedzy przez uczniów biorących udział w przedsięwzięciu;
- funkcję kształcącą – prowadzi do pozyskania przez uczestników praktycznych kompetencji istotnych dla ich efektywnego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie;
- funkcję wychowawczą – rozpowszechnia zalecane postawy obywatelskie; krzewi wartości uniwersalne niezbędne dla prawidłowego rozwoju młodych Polaków, takie jak: godność osoby ludzkiej, altruizm, wolność, równość, sprawiedliwość, solidarność, tolerancja, odpowiedzialność, prawda, patriotyzm i pokój;

W ramach akcji SDiM uczestnicy rozwijają kluczowe kompetencje ma miarę XXI wieku, uczą się m.in. sprawnego komunikowania się, myślenia krytycznego oraz rozwiązywania problemów, współpracy w grupie, tj. kolaboracji, innowacyjności i kreatywności, wyszukiwania i zarządzania informacją, używania technologii informacyjno-komunikacyjnej, alfabetyzmu medialnego, adaptacyjności, elastyczności do całkiem nowych ról i obowiązków, przywództwa, szeroko pojętej odpowiedzialności i skuteczności czy pracy w wielokulturowym otoczeniu⁶. Inicjatywa SDiM wyposaża uczniów w kardynalne umiejętności istotne dla prawidłowego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Mieczysław Łobocki pisze: *bezsprzecznie jedną z ważnych przyczyn istniejącego w świecie zła*

⁴ Art. 1 ust. 2 pkt b Regulaminu wyłaniania uczestników XVII Sejmu Dzieci i Młodzieży w 2011 r., http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Regulamin_Sejm.pdf [dostęp: 06.03.2017 r.].

⁵ Art. 1 ust. 2 pkt e Regulaminu wyłaniania uczestników XVIII Sejmu Dzieci i Młodzieży w 2012 r., <http://www.ceo.org.pl/pl/sejmmłodziezy/news/regulamin-rekrutacji-0> [dostęp: 02.03.2017 r.].

⁶ M. Polak, *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/52-2-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku> [dostęp: 03.05.2017 r.].

jest brak wrażliwości wielu ludzi na wartości wyższe, czyli uniwersalne (...) wartości, te, łącznie z wszystkimi innymi wartościami wyznaczają pożądane społecznie i moralnie zachowania i postawy (...) ⁷. Młodzieżowy parlament od lat skutecznie krzewi wartości prometejskie, apolińskie oraz sokratyczne. SDiM tworzy tym samym wzorcowy etos jednoczący wszystkie siły społeczeństwa do realizacji wspólnego dobra.

Regulamin SDiM

Regulamin młodzieżowego parlamentu jest uchwalany przez Prezydium SDiM. Marszałkowie Sejmu co roku dokonują w nim zmian. Tym samym na przestrzeni 23 lat ulegał on – podobnie jak Regulamin Sejmu RP – wielokrotnym modyfikacjom. Dokument ten zmieniał wielokrotnie swą treść i objętość. Na przykład w latach 2005–2006 był zbudowany z 4 rozdz., w tym 13 art.; w 2007 r. składał się z 4 rozdz., w tym 14 art.; z kolei w ostatnich dwóch latach obejmował 10 art., podzielonych w 5 rozdziałów.

Zgodnie z procedurą organami SDiM są Marszałkowie Sejmu oraz komisje problemowe. Naczelny organ kierowniczy Sejmu składa się zazwyczaj z trzech równorzędnych marszałków, wyjątek stanowił rok 2010, w którym to dokonano wyboru dwóch członków Prezydium Sejmu. Od 2010 roku powoływana jest tylko jedna komisja sejmowa, w składzie nie większym niż 80 posłów, tj. autorów najlepszych prac konkursowych ⁸. Z kolei w 2011 r. ustanowiono nowy proceder, od tego czasu o mandat posła nie mogą się starać uczniowie, którzy wcześniej zasiadali w młodzieżowym parlamencie.

W zakres kompetencji członków Prezydium Sejmu wchodzi ⁹:

- funkcja prawodawcza – uchwalanie i modyfikowanie Regulaminu Sejmu, przedkładanie Sejmowi projektów dokumentów w sprawach szczególnej wagi;
- udzielanie wykładni Regulaminu Sejmu na posiedzeniu Sejmu;
- określenie kolejności rozpatrywania pytań poselskich;
- kierowanie obradami Sejmu;
- utrzymanie dyscypliny na posiedzeniu Sejmu.

⁷ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 55.

⁸ Art. 4 ust. 1 Regulaminu XVI sesji SDiM z dnia 1 czerwca 2010 r., <http://edukacja.sejm.gov.pl/zalaczniki/264> [dostęp: 06.03.2017 r.].

⁹ Art. 4 i art. 5 Regulaminu XII sesji SDiM z dnia 1 czerwca 2006 r., archiwum własne z obrad XII Sesji SDiM.

Podstawowe funkcje komisji sejmowej to:

- wybór przewodniczącego oraz Prezydium Sejmu;
- przygotowanie materiałów na sesje, tj. projektu uchwały, apelu, rezolucji powiązanego z tematem prac wiodącej sesji;
- wybór posła sprawozdawcy oraz posła zadającego pytanie w imieniu komisji;
- przygotowanie pytań poselskich do Rady Ministrów¹⁰. Od 2011 r. przygotowanie maksymalnie 3 pytań do Ministra Edukacji Narodowej.

W 2010 r. członkowie komisji mieli w zakresie kompetencji przygotowanie wniosku o przedstawienie na posiedzeniu Sejmu informacji bieżącej przez Ministra Edukacji Narodowej. Od trzech lat członkowie komisji mają również możliwość przedłożenia projektu dokumentu okolicznościowego. Należy tutaj wspomnieć, iż w ramach komisji mogą być powoływane podkomisje (maksymalnie 6), a nad ich pracą czuwają legislatorzy Sejmu RP¹¹.

Porządek obrad SDiM

Zgodnie z art. 8 ust. 2 regulaminu SDiM z 2007 r. porządek obrad mógł również obejmować przedłożony przez Prezydium Sejmu projekt dokumentu w sprawie szczególnej wagi¹². Po rozpatrzeniu punktów porządku dziennego członek naczelnego organu kierowniczego może udzielić głosu posłom w celu wygłoszenia oświadczeń poselskich. Przykładowo w 2007 r. z tego przywileju skorzystało 9 młodych parlamentarzystów¹³.

Od trzech lat zgodnie z procedurą porządek posiedzenia może także objąć rozpatrzenie projektu dokumentu okolicznościowego. Tryb przedłożenia projektu dokumentu okolicznościowego jest taki sam jak dokumentu przedłożonego przez Prezydium Sejmu. Materiał jest odczytywany przez Marszałka Sejmu. Członek naczelnego organu kierowniczego daje możliwość przyjęcia projektu przez akklamację lub głosowanie. Treść dokumentu nie podlega dyskusji, ponadto młodym parlamentarzystom nie przysługuje prawo do zgłaszania poprawek¹⁴.

¹⁰ Art. 6 ust. 3 Regulaminu XIII sesji SDiM z dnia 1 czerwca 2007 r., archiwum własne z obrad XIII Sesji SDiM.

¹¹ Art. 9 ust. 2 Regulaminu XVIII sesji SDiM z dnia 1 czerwca 2012 r., <http://beta.serwisceo.nq.pl/pl/sejmmłodziezy/news/regulamin-posiedzenia-sejmu-dzieci-i-młodziezy> [dostęp: 01.06.2012 r.].

¹² Zob. szerzej: Tryb przedłożenia projektu dokumentu, art. 10 Regulaminu XIII sesji SDiM.

¹³ Sprawozdanie Stenograficzne z XIII sesji SDiM z dnia 1 czerwca 2007 r., <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-młodziezy/archiwum/xiii-sesja/stenogram-z-xiii-sesji.html> [dostęp: 06.03.2017 r.].

¹⁴ Art. 8 ust. 1–4 Regulaminu XVIII sesji SDiM.

Do 2009 r. wystąpienie posła sprawozdawcy mogło trwać nie więcej jak 10 minut, od 2010 r. czas ten skrócono zaledwie do 5 minut. Zgodnie procedurą w debacie biorą udział młodzi parlamentarzyści, którzy uprzednio zapisali się na tzw. listę mówców prowadzoną przez organ kierowniczy SDiM. Niemniej istnieje tutaj pewne zastrzeżenie, prawo zgłaszania poprawek do projektu dokumentów przysługuje ograniczonej grupie osób. Ponadto przemówienie ma wyznaczone ramy czasowe. Klimat zgłaszania poprawek oddaje złota myśl Terencjusza: *kto pierwszy, ten lepszy...*¹⁵ Zalecany czas wystąpienia poselskiego mieści się w 2 minutach. Z kolei łączny czas wystąpień poselskich na przestrzeni kilku lat wzrósł z 20 do 60 minut. Osiem lat temu prawo zgłaszania poprawek do projektu dokumentu przysługiwało minimum 15 posłom, w kolejnych latach wzrosło o kolejne 15 osób. W ostatnich trzech latach liczba ta spadła do co najmniej 20 posłów.

Po zakończeniu dyskusji posłowie głosują nad zgłoszonymi poprawkami, a w dalszej kolejności nad całością wypracowanego dokumentu¹⁶. Warto wspomnieć, iż głosowanie na posiedzeniach zarówno komisji, jak i Sejmu są jawne. Prezydium SDiM przeprowadza głosowanie na posiedzeniu z wykorzystaniem elektronicznych urządzeń do liczenia głosów. Z kolei decyzje podejmowane są większością głosów¹⁷.

Regulamin wyłaniania uczestników SDiM

Do 2009 r. podstawą wyboru posłów były prace pisemne dotyczące wiodącej tematyki danego posiedzenia Sejmu¹⁸. Uczestnicy zdobywali wówczas mandaty poselskie drogą konkursu literackiego ogłoszonego przez Zespół Organizacyjny SDiM. W każdym województwie prace pisemne spływały wówczas do Kuratorium Oświaty.

Do ogólnych kryteriów oceniania prac przez Wojewódzką Komisję Organizacyjną w latach 2005–2008 należały: oryginalność, indywidualność, atrakcyjność prezentacji, twórcze potraktowanie tematu, osobiste zaangażowanie, poprawność językowa. Zgodnie z założeniem prace konkursowe mieściły się w przedziale 4–15 ponumerowanych stron formatu A4. Konkurs był rozstrzygany na zasadzie anonimowości. Członkom Komisji Konkursowej prezentowano zakodowane prace. Po zakończeniu konkursu Komisja Wyborcza mogła rozkodować koperty i poznała nazwiska autorów zwycięskich prac.

¹⁵ Terencjusz, <http://www.cytaty24.eu/terencjusz,szukane.html> [dostęp: 02.04.2017 r.].

¹⁶ Zob. szerzej: Porządek głosowania, op. cit., art. 7 ust. 5 pkt 1–3.

¹⁷ Ibidem, art. 10 ust. 1–3.

¹⁸ Archiwum sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/> [dostęp: 04.04.2017 r.].

Od 2010 roku lat skutecznie realizowane są projekty edukacyjno-obywatelskie służące wyłonieniu młodych posłów na kolejną kadencję. Uczestnicy tych akcji walczą metodą projektową o mandaty, inicjując związane z tematyką sesji działanie społeczne. Projekt realizowany przez CEO wspierany jest finansowo przez kancelarię Sejmu oraz Komisję Europejską w ramach programu „Młodzież w działaniu”¹⁹.

W 2010 r. do udziału w projekcie zaproszono 2–3-osobowe zespoły uczniowskie reprezentujące jedną szkołę lub zespół szkół. Od roku 2011 do akcji edukacyjno-obywatelskiej mogą zgłaszać się 2-osobowe zespoły uczniowskie.

Ogólne kryteria oceniania prac przez Komisję Konkursową obowiązujące od 2010 r. są następujące: konkretne wnioski z debat oraz użyteczność pomysłów dla środowiska lokalnego, oryginalność i twórczość pomysłów, aktywny udział w dyskusji osób spoza szkoły, tj. zasięg i jakość publicznej debaty, dokumentacja fotograficzna projektu²⁰.

Na przestrzeni kilkunastu lat niezmienna pozostała formuła przyznawania mandatów poselskich. Liczba laureatów z każdego województwa jest proporcjonalna do liczby uczniów w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. W rozdziale drugim przybliżę rys historyczny oraz istotę akcji edukacyjno-obywatelskiej podsumowującej działania projektowe. Dane liczby przyznawanych mandatów o ostatnich trzech latach prezentuje poniższa tabela.

Tabela 2. Liczba przyznawanych mandatów w latach 2014–2016

Lp.	Województwo	Liczba mandatów w 2014 r.	Liczba mandatów w 2015 r.	Liczba mandatów w 2016 r.
1.	DOLNOŚLĄSKIE	32	32	32
2.	KUJAWSKO-POMORSKIE	26	26	26
3.	LUBELSKIE	29	30	30
4.	ŁÓDZKIE	29	28	28
5.	MAŁOPOLSKIE	42	42	42
6.	MAZOWIECKIE	57	56	56
7.	OPOLSKIE	12	12	12
8.	PODKARPACKIE	29	30	30
9.	PODLASKIE	16	16	16
10.	POMORSKIE	27	26	26

¹⁹ Sponsorzy, <http://sdim.ceo.nq.pl> [dostęp: 03.03.2017 r.].

²⁰ Zasady oceny zadania, Regulamin, op. cit., art. 5.

11.	ŚLĄSKIE	52	52	52
12.	ŚWIĘTOKRZYSKIE	16	16	16
13.	WARMIŃSKO-MAZURSKIE	18	18	18
14.	WIELKOPOLSKIE	43	42	42
15.	ZACHODNIOPOMORSKIE	20	20	20
16.	LUBUSKIE	12	14	14

SUMA: 460

Źródło: opracowanie własne na podstawie archiwum sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/> [dostęp: 02.06.2017 r.].

Historia Sejmu Dzieci i Młodzieży

I sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Należy podkreślić, iż ponad dwadzieścia lat temu Polska była pionierem młodzieżowego parlamentaryzmu w Europie. Na chwile obecną młodzieżowe parlamenty działają również w innych krajach, m.in. we Francji, Portugalii, Finlandii, Czechach czy Wielkiej Brytanii²¹. W Polsce tego typu przedsięwzięcie po raz pierwszy zostało zainicjowane przez dwie znane osobistości, tj. ówczesnego wicedyrektora Biura Informacyjnego Kancelarii Sejmu – Urszulę Pańko oraz prezesa Polskiej Akcji Humanitarnej – Janinę Ochojską. Pierwsza sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży została zorganizowana przy dużej pomocy Tomasza Polkowskiego, prezesa Towarzystwa „Nasz Dom” oraz Władysława Sierotnika, prezesa Towarzystwa Ochrony Praw i Godności Dziecka „Wyspa”²². 1 czerwca 1994 r. po raz pierwszy w sali plenarnej Sejmu RP zasiedli młodzi posłowie, którzy zdobyli mandat drogą konkursu literackiego. „Wojna – zagrożeniem szczęśliwego dzieciństwa” to główne zagadnienie I sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży, który po raz pierwszy zebrał się przy ul. Wiejskiej w Międzynarodowym Dniu Dziecka.

Porządek dzienny I sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży obejmował:

1. przedstawiony przez Komisję Pierwszą projekt „Apelu SDiM przeciwko wojnie w byłej Jugosławii”;
2. przedstawiony przez posła sprawozdawcę Komisji Drugiej projektu „Apelu SDiM w sprawie respektowania praw dziecka”;
3. pytania poselskie.

²¹ ID, Uczniowie Gimnazjum Nr 2 w Jasle w Sejmie Dzieci i Młodzieży, <http://www.jaslonet.pl/aktualności/uczniowie-gimnazjum-nr-2-w-jasle-w-sejmie-dzieci-i-mlodziezy,9305.html> [dostęp: 14.05.2017 r.].

²² Informacje o SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/informacje-o-sdm/> [dostęp: 14.05.2017 r.].

W sali plenarnej doszło do zorganizowanej wymiany myśli i poglądów młodych posłów na temat ówczesnych konfliktów w świecie oraz kwestii respektowania praw dziecka przez dorosłych. Młodzi parlamentarzyści chętnie odwoływali się do wiedzy teoretycznej i obserwacji, uczyli się w praktyce wyrażania swego zdania, merytorycznej argumentacji oraz szacunku do przekonań i odmiennych poglądów rówieśników. Podczas dyskusji młodzi ludzie ukazali człowieka jako ofiarę wojennej maszyny. Stwierdzili również, iż najbardziej poszkodowanymi ofiarami bestialskich wojen są dzieci.

Posłowie doszli do wniosku, iż kryzys moralny, który ogarnia świat jest m.in. rezultatem tolerancji wobec ludobójstwa i trwającego ciągle naruszania praw człowieka. Ta tolerancja osłabia autorytet władzy i świata ludzi dorosłych w oczach dzieci. Tym samym podczas dyskusji młodzi ludzie doszli do wniosku, iż władza ponosi konsekwencje swego grzechu bezczynności w stosunku do agresji militarnej. W swych rozważaniach młodzi parlamentarzyści uświadomili dorosłym, iż pragną być wychowywani w atmosferze pokoju, bezpieczeństwa, samodyscypliny oraz współodpowiedzialności za losy świata. Efektem kilkugodzinnej debaty i poprawek stał się ostateczny tekst „Apelu przeciwko wojnie w byłej Jugosławii”²³ oraz „Apelu w sprawie respektowania praw dziecka”²⁴.

II sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Dnia 1 czerwca 1995 r. w Międzynarodowym Dniu Dziecka tematem przewodnim obrad II sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży stały się „Prawa dziecka zawarte w ratyfikowanym przez Polskę Konwencji o Prawach Dziecka”. Młodzi posłowie, zabierając głos w sprawie, przypomnieli opinii publicznej, iż inicjatywa uchwalenia konwencji zrodziła się w głowach naszych rodaków w 1978 r. i jeszcze w tym samym roku Polska przedłożyła projekt dokumentu Komisji Praw Człowieka ONZ. 7 czerwca 1991 r. Polska ratyfikowała Konwencję z określonymi deklaracjami interpretacyjnymi oraz z zastrzeżeniami. Podpisy pod niniejszą konwencją złożyli ówczesny prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Lech Wałęsa oraz ówczesny minister spraw zagranicznych Krzysztof Skubiszewski²⁵.

Młodzież podkreśliła, iż uchwalenie Konwencji o prawach dziecka jest jednym z ważniejszych osiągnięć państwa polskiego w dziedzinie krzewienia i ochrony praw dziecka.

²³ Zob. szerzej: Treść dokumentu., <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-młodziezy/archiwum/i-sesja/apel-przeciwko-wojnie-w-byłej-jugosławii.html> [dostęp: 04.03.2017 r.].

²⁴ Zob. szerzej: Treść dokumentu, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-młodziezy/archiwum/i-sesja/apel-w-sprawie-respektowania-praw-dziecka.html> [dostęp: 04.03.2017 r.].

²⁵ Oświadczenie Rządowe z dnia 30 września 1991 r. w sprawie ratyfikacji przez Rzeczpospolitą Polską Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. 1991 Nr 120 poz. 526).

III sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

III sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży odbyła się również w Międzynarodowym Dniu Dziecka, 1 czerwca 1996 r. Wówczas to temat przewodni brzmiał: „Jaka powinna być moja szkoła?”

Uczniowie mieli do wyboru cztery tematy prac:

- „Czego się boję i co mnie cieszy?”
- „Jaka powinna być moja szkoła?”
- „Jakie zmiany należy wprowadzić w polskich szkołach?”
- „Co zagraża młodzieży i jak temu przeciwdziałać?”²⁶.

IV sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Temat wiodący IV sesji młodzieżowego parlamentu brzmiał „Samorządność dzieci i młodzieży w szkole i miejscu zamieszkania”. W 1997 r. młodzi parlamentarzyści mogli napisać kolejną pracę na jeden z dwóch wskazanych tematów:

- „Czy my, dzieci i młodzież, powinniśmy rządzić?”
- „Twój największy problem-jak go rozwiązać?”²⁷.

Podczas obrad młodzi parlamentarzyści podjęli dyskusję o możliwościach oraz barierach dla podejmowania aktywności społecznej na poziomie lokalnym, w tym szkolnym.

V sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Podczas V sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży uczniowie zajęli się zagadnieniami związanymi z ambitnymi planami zjednoczeniowymi Europy. Organizatorzy chcieli, aby temat przewodni – „Wspólna Europa i nasze Polskie, dążenie do członkostwa w niej” – stał się podstawą do dyskusji, jak najlepiej rozwijać integrację państw na poziomie lokalnym. Czternaście lat temu w sali plenarnej Sejmu RP zasiedli autorzy najlepszych prac jednego z trzech wskazanych tematów²⁸:

- „Polska – moją Ojczyzną, wspólnym domem –Europa”
- „Moje miejsce w zjednoczonej Europie”
- „Europa moich marzeń”

²⁶ Archiwum SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/iii-sesja/marszalkowie.html> [dostęp: 01.04.2017 r.].

²⁷ Ibidem.

²⁸ Tematyka V sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/v-sesja/tematyka.html> [dostęp: 02.04.2017 r.].

Porządek dzienny V sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży obejmował:

1. rozpatrzenie projektów dokumentów przygotowanych przez komisje problemowe, tj. Rezolucja I, Rezolucja II, Rezolucja III;
2. pytania poselskie.

Podczas obrad młodzi parlamentarzyści udowodnili, że potrafią ze sobą rozmawiać na argumenty w sposób kulturalny. Uczniowie szkół podstawowych i średnich podawali swoje postulaty, rozwiązania, propozycje co do jakości integracji Polski z Unią Europejską. Doszli do wniosku, iż procesowi integracji europejskiej towarzyszyć musi poszanowanie narodowej tożsamości, historii, tradycji oraz respektowanie niezbywalnych praw człowieka, w tym tolerancja dla odmienności religijnej, kulturowej, seksualnej²⁹. Młodzi parlamentarzyści opowiedzieli się również za reformą edukacji, która sprawi, iż oprócz wiedzy encyklopedycznej szkoła wykształci w uczniach takie cechy jak: kreatywność, umiejętność logicznego myślenia, komunikatywność, przedsiębiorczość³⁰. Ponadto uczniowie szkół podstawowych i średnich zadeklarowali chęć nauki języków obcych oraz udziału w międzynarodowych wymianach szkolnych³¹. Uczniowie drogą dyskusji uznali, iż dobra orientacja w sprawach europejskich, szeroka edukacja obywatelska połączona z wymianą kulturową opatrzoną jednolitym systemem bezpieczeństwa to podstawa pełnej integracji. Kilkogodzinna dyskusja w gmachu Sejmu zaowocowała uchwaleniem trzech dokumentów: Rezolucja I, Rezolucja II, Rezolucja III³².

VI sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

W 1999 r. podczas Międzynarodowego Dnia Dziecka Sejm Dzieci i Młodzieży nie odbył się. Rok później w Warszawie młodzi posłowie spotkali się po raz szósty. Spotkanie sejmowe mające rangę inicjatywy poselskiej odbyło się pod hasłem „Reforma edukacyjna”. Podstawę zdobycia mandatu poselskiego stanowiła praca pisemna na jeden z następujących tematów:

- „Zbliża się rok 2000. Jak wyobrażam sobie szkołę XXI w.?”
- „Wiedza, samodzielność, aktywność, odpowiedzialność – te cechy będą Tobie potrzebne w dorosłym życiu. Jak Twoja szkoła pomaga Ci w ich zdobywaniu?”

²⁹ Dokumentacja V sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/v-sesja/rezolucja-i.html> [dostęp: 02.04.2017 r.].

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

³² Archiwum V sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/v-sesja/> [dostęp: 02.04.2017 r.].

- „Twoje oczekiwania związane z wprowadzoną w Polsce reformą oświaty”,
- „Polskę obowiązuje uchwalona przed 10 laty Konwencja o Prawach Dziecka – czy Twoim zdaniem prawa w niej zawarte są w naszym kraju przestrzegane?”,
- „Jak Twoim zdaniem powinna w przyszłości wyglądać ordynacja wyborcza do Sejmu Dzieci i Młodzieży”.

Organizatorzy chcieli, aby temat przewodni stał się postawą do przeprowadzenia dyskusji na temat słuszności wdrożenia reformy systemu oświaty, realizowanej w Polsce od 1999 r. Nieformalny parlament przypomniał władzom państwowym, iż prawo do nauki to jedno z podstawowych praw człowieka, które należy respektować. Jego istnienie jest uznane m.in. przez art. 28 Konwencji o prawach dziecka, art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oraz art. 70 Konstytucji RP, który stanowi³³:

- *Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.*
- *Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.*
- *Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.*
- *Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.*

Podczas przeprowadzonej debaty zgodnie z art. 33, 34 i 35 Konwencji o prawach dziecka uczniowie postulowali m.in. o wprowadzenie bezpłatnych lokalnych linii telefonicznych służących pomocą dzieciom z rodzin zagrożonych patologiami społecznym, propagowanie kampanii antynarkotykowych w szkołach i w placówkach kulturalno-oświatowych, wspieranie rozwoju młodych talentów. Młodzi parlamentarzyści podkreślili, iż chcą być godnie traktowani zarówno w domu, jak i w szkole. Postulowali o przestrzeganie prawa dzieci niepełnosprawnych. Nieformalny parlament upomniał się również o rozszerzenie programów socjalnych, stypendialnych oraz naukowych dla młodzieży w celu wyrównania szans edukacyjnych. Efektem owocnych prac było podjęcie „Uchwały w sprawie szkoły

³³ Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 ze zm.).

XXI wieku”³⁴ oraz „Uchwały w sprawie przestrzegania w Polsce praw zawartych w Konwencji o prawach dziecka z dn. 22 listopada 1989 r.”³⁵. Powyższe dokumenty miały na celu zwrócenie uwagi rządu RP, funkcjonariuszy publicznych, organizacji pozarządowych oraz rodziców na przestrzeganie w Polsce katalogu praw człowieka, w tym zapisów Konstytucji RP oraz Konwencji o prawach dziecka.

VII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

„Szkoła przyjaznym i bezpiecznym środowiskiem” – pod tym hasłem w 2001 r. zwołana została VII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży. Przedsięwzięcie adresowane do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych odbyło się w gmachu Sejmu RP, jak co roku w Międzynarodowym Dniu Dziecka. Tym razem uczniowie pisali pracę na jeden z trzech wskazanych tematów:

- „Przeciwdziałanie negatywnym zjawiskom w szkolnym środowisku (przemoc, alkoholizm, narkomania),”
- „Sieć informatyczna zbliża ludzi czy niesie zagrożenia?”
- „Samorządność szkolna – założenia a rzeczywistość”³⁶.

Akcja edukacyjna prowadzona w 2001 r. zachęcała uczniów do podjęcia dyskusji na temat miejsca oraz roli samorządów uczniowskich w systemie demokratycznym. Młodzi parlamentarzyści dokonali próby oceny rzeczywistości zastanej w środowisku szkolnym. W sali plenarnej Sejmu RP pojawiły się głosy, iż prawidłowo funkcjonująca samorządność szkolna jest żywą formą demokracji. Pojawił się wniosek, że proces wdrażania uczniów do samorządności jest jednym z najistotniejszych rezerwuarów kreatywności społecznej oraz pozytywnej energii. Podczas debaty skutecznie uargumentowano tezę, iż prawidłowo funkcjonująca samorządność szkolna realizuje na poziomie lokalnym koncepcję społeczeństwa obywatelskiego. Podczas VII sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży pojawiły się głosy, iż samorządność szkolną dorośli powinni wspierać, nagradzać, motywować. Młodzi ludzie podkreślili, iż za kilkanaście lat chcą mieć znaczący wpływ na sprawy publiczne. Z niepokojem zwrócili uwagę na niską motywację swych rówieśników co do podejmowania aktywności, w tym aktywności na rzecz środowiska lokalnego. Podczas dyskusji młodzi ludzie podkreślili, iż przeżywają trudny, burzliwy czas dorastania, w którym często dochodzi do kryzysu tożsamości połączonego z chwilami zwątpienia i braku wiary w siebie.

³⁴ Dokumentacja VI sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/vi-sesja/uchwala-w-sprawie-szkoly-xxi-wieku.html> [dostęp: 04.05.2017 r.].

³⁵ Ibidem.

³⁶ Marszałkowie VII sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/vii-sesja/marszalkowie.html> [dostęp: 04.05.2017 r.].

Rodzice i nauczyciele powinni starać się być tolerancyjni – na tyle, na ile to możliwe – i dać dziecku tyle wolności, ile ono pragnie, oczywiście w granicach rozsądku. Podczas obrad wypracowano ostateczny tekst uchwały „Samorządność szkolna – założenia a rzeczywistość” oraz uchwały w sprawie zapobiegania negatywnym zjawiskom w środowisku szkolnym. Sejm Dzieci i Młodzieży uznał, iż zapobieganie wszelkim patologiom w środowisku szkolnym należy podjąć m.in. poprzez³⁷:

- *wprowadzenie dodatkowych lekcji wychowawczych prowadzonych przez psychologów szkolnych oraz zwiększenie ilości zajęć psychoedukacyjnych;*
- *zaprzestanie reklamy alkoholu i papierosów;*
- *organizowanie programów zachęcających młodych ludzi do wybierania stylu życia wolnego od alkoholu i innych środków odurzających;*
- *wprowadzenie zmian legislacyjnych, mających na celu spowodowanie konsekwencji prawnych wobec osób poniżej 15 roku życia, jeżeli weszły one w konflikt z prawem;*
- *organizowanie spotkań z lekarzami, policjantami, pracownikami poradni przeciwalkoholowych, byłymi alkoholikami i narkomanami;*
- *organizowanie alternatywnych, dostępnych dla wszystkich uczniów, sposobów spędzania wolnego czasu, w tym pozalekcyjnych kółek zainteresowań;*
- *przeznaczanie funduszy wykorzystywanych dotąd na przeciwdziałanie alkoholizmowi także na programy antynarkotykowe;*
- *organizowanie imprez integrujących środowisko szkolne oraz rodzinne, promujących zdrowy styl życia;*
- *podjęcie szerokiej współpracy ze służbą zdrowia, sądami i policjami w zakresie profilaktyki i leczenia młodzieży z grup największego ryzyka oraz już uzależnionych;*
- *stałą akcją informacyjną, dostosowaną do wieku odbiorców, o zgubnym wpływie alkoholu, nikotyny oraz narkotyków na organizm człowieka.*

Podczas VII sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży pojawiły się również głosy, iż żywa forma aktywności uczniów i nauczycieli realizująca idee społeczeństwa obywatelskiego wymaga wysiłku, dobrej woli, uczciwości, odwagi, ale również radości z uczestniczenia w czymś ważnym.

VIII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Uczestnicy ósmej edycji konkursu ogólnopolskiego musieli zmierzyć się z trudnym zagadnieniem: „Europa – dialog kultur”. W 2002 r. podstawę zdobycia

³⁷ Dokumentacja VII sesji SDiM, http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/vii-sesja/_uchwala-w-sprawie-zapobiegania-negatywnym-zjawiskom-w-srodowisku-szkolnym.html [dostęp: 04.05.2017 r.].

mandatu poselskiego Sejmu Dzieci i Młodzieży stanowiła praca pisemna na jeden z czterech tematów³⁸:

- „Polska w Europie – wspólne tradycje – różna tożsamość”,
- „Polska w Europie – różnić się pięknie we wspólnym domu”,
- „Moja droga do zjednoczonej Europy”,
- „Europa z perspektywy polskiego gościa”.

Organizatorzy wystąpili z propozycją, aby uczniowie szkół ponadgimnazjalnych napisali prace na temat „Polska w Europie – wspólne tradycje – różna tożsamość”. Natomiast temat „Polska w Europie – różnić się pięknie we wspólnym domu” zaproponowano uczniom gimnazjów. W kwietniu 2002 r. Wojewódzkie Zespoły Organizacyjne powołane przez Kuratoria Oświaty wyłoniły autorów najlepszych prac. Tym samym 15 kwietnia 2002 r. zgodnie z ordynacją wyborczą nastąpiło przekazanie do Zespołu Organizacyjnego Sejmu Dzieci i Młodzieży list w sumie 460 posłów.

Spotkanie członków komisji problemowych, tj. autorów szczególnie wyróżniających się prac, odbyło się 18 maja w gmachu Sejmu RP. Komisje dokonały wyboru Marszałków Sejmu Dzieci i Młodzieży. Każdej komisji przypadł zaszczyt wyboru jednego marszałka. Zadaniem komisji było również wyselekcjonowanie prac lub ich fragmentów celem zreferowania podczas owocnej debaty sejmowej.

Autorzy szczególnie wyróżniających się prac opracowali w zespołach pytania poselskie oraz projekty dokumentów: „Apel do dorosłych”, „Apel w sprawie zgodnych z aspiracjami Polaków warunków przystąpienia naszego kraju do Unii Europejskiej”, „Apel w sprawie europejskiego dialogu międzykulturowego”³⁹. Podczas VIII sesji SDiM przedstawiciel nieformalnego parlamentu zadał pytanie poselskie ówczesnemu premierowi Leszkowi Millerowi: *Czy wstępując do Wspólnoty Państw Europejskich niejako z kredytem zaufania nie doprowadzimy do tego, że nasi następcy przez długie lata będą ten kredyt spłacać z odsetkami? Jakie działania zostały podjęte, aby temu zapobiec?* W 2002 r., podobnie jak cztery lata wcześniej, tematyka poruszona podczas debaty związana była z Unią Europejską, w tym z kwestią zachowania narodowej tożsamości w procesie ścisłej integracji, z potrzebą prowadzenia dialogu międzykulturowego zarówno przez kraje kandydujące, jak i członkowskie Wspólnoty. Podczas debaty pojawił się głos, iż mimo różnicy wieku, życiowych doświadczeń czy poglądów politycznych Polaków powinien łączyć wspólny cel, tj. dobro naszej Ojczyzny. Młodzi parlamentarzyści, mając na uwadze rozpoczętą w Polsce 9 maja rządową kampanię informacyjną o Unii

³⁸ Tematyka VIII sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/viii-sesja/tematyka.html> [dostęp: 04.05.2017 r.].

³⁹ Archiwum SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/viii-sesja/> [dostęp: 05.05.2012 r.].

Europejskiej pod hasłem „Europa bez tajemnic”, zaapelowali do dorosłych, aby 7–8 czerwca 2003 r. skorzystali ze swych praw i jako pełnoprawni obywatele RP wzięli udział w referendum w sprawie przystąpienia Polski do Unii Europejskiej.

IX sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Sesja IX poświęcona była tematyce pod hasłem: „Moja Ojczyzna – państwem demokratycznym”. Tym razem przedsięwzięcie również było adresowane do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Starający się o mandat posła uczniowie napisali prace pisemną na jeden z następujących tematów⁴⁰:

- „Rzeczpospolita Polska państwem demokratycznym – moje oczekiwania a rzeczywistość”;
- „Uczeń, rodzic i nauczyciel w demokratycznej szkole”;
- „Kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym – czy ten konstytucyjny zapis realizowany jest w codziennym życiu?”.

Zgodnie z harmonogramem 17 maja 2003 r., o godz. 11.00 w Gmachu Sejmu RP na ul. Wiejskiej 6/8 odbyły się posiedzenia trzech komisji. Zgodnie z wcześniej ustalonymi kompetencjami zespoły opracowały m.in. projekty dokumentów „Apel do obywateli RP”, „Apel do władz publicznych RP w sprawie realizacji konstytucyjnie zagwarantowanego w RP równego prawa kobiet i mężczyzn w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym”, „Apel «Uczeń, rodzic i nauczyciel w demokratycznej szkole»” oraz dokonały wyboru trzech marszałków prowadzących obrady plenarne w dniu 1 czerwca 2003 r.⁴¹ Zgodnie z tematyką komisji sejmowych obrady były podzielone na trzy części, po czym nastąpiły zapytania poselskie w sprawach bieżących.

Podczas obrad posłowie zabierający głos w dyskusji zachęcali wszystkich Polaków m.in. do czynnego udziału w wyborach powszechnych, jak i referendum: *Uważamy, że demokratyczny system sprawowania władzy najlepiej gwarantuje wolności i prawa obywateli. Mimo naszego młodego wieku jesteśmy świadomymi obywatelami i nie chcemy patrzeć biernie na aktualne, niepokojące nas wydarzenia, godzące w autorytet praworządnego państwa (...) aktywne włączanie się w budowanie silnej Polski jest moralnym obowiązkiem Obywatela*⁴². W sali posiedzeń

⁴⁰ Tematyka IX sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/ix-sesja/tematyka.html> [dostęp: 05.05.2017 r.].

⁴¹ Archiwum SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/> [dostęp: 03.05.2017 r.].

⁴² Dokumentacja SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/ix-sesja/apel-do-obywateli-rp.html> [dostęp: 03.05.2017 r.].

Sejmu doszło również do wymiany poglądów nad tematem trudnym i złożonym, jakim jest dyskryminacja. Młodzi ludzie zrelacjonowali, jakie nierówności dotyczą mężczyzn i kobiety oraz zastanowili się wspólnie, co oznacza dyskryminacja w kontekście rynku pracy. Wzięli pod lupę bariery równości istniejące w Polsce. Uczniowie zasugerowali władzy RP, w jaki sposób ich zdaniem literatura powinna przeciwdziałać dyskryminacji. Posłowie IX sesji SDiM przedstawili również propozycje dobrych praktyk przełamujących stereotypy i segregacje płci.

X sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Dnia 1 czerwca 2004 r. po raz dziesiąty oddano klucze do Sejmu 460 młodym ludziom, autorom najbardziej dojrzałych i oryginalnych prac literackich. X sesja SDiM upłynęła pod hasłem wiodącym: „Dobro Rzeczypospolitej – najwyższym prawem”. Uczniowie pragnący zdobyć mandat poselski zmierzali się z jednym wybranym przez siebie tematem pracy⁴³:

- „Jestem częścią społeczeństwa, więc mam prawo i obowiązek tworzenia właściwego wizerunku Polski”
- „Polacy w Unii Europejskiej. Jakie znaczenie będzie miał patriotyzm po integracji z Unią Europejską?”
- „Co to znaczy być dobrym obywatelem?”

XI sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

W 2005 roku uczestnicy pisali pracę na jeden z trzech tematów⁴⁴:

- „Poszanowanie prawa oraz aktywne uczestnictwo w życiu publicznym (wybory, referenda, konsultacje) podstawowymi obowiązkami obywatela demokratycznego państwa”
- „Tolerancja – gwarantem demokracji”
- „Postawy destrukcyjne: brutalizacja życia, nieuczciwość, terroryzm – zagrożeniem dla demokracji”

Dnia 14 maja 2005 roku 55 uczniów z całego kraju obradowało w trzech komisjach tematycznych⁴⁵.

⁴³ Tematyka X sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/x-sesja/tema-tyka.html> [dostęp: 04.04.2017 r.].

⁴⁴ Tematyka XI sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/xi-sesja/temat-y-ka.html> [dostęp: 05.05.2017 r.].

⁴⁵ XI Sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży, http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=nowosci&mainSRV=transmisje&page=index&action=news&pn_oid=306635&start=650 [dostęp: 14.05.2017 r.].

W maju 2005 r. odbyły się zjazdy organizacyjno-integracyjne młodych parlamentarzystów w całej Polsce. Przykładowo 30 maja w Wielkopolskim Urzędzie Wojewódzkim w Poznaniu 42 laureatów konkursu spotkało się z Wojewodą Wielkopolskim, panem Andrzejem Nowakowskim. Na ręce wielkopolskich parlamentarzystów złożone zostały pamiątkowe nagrody rzeczowe oraz dyplomy. Spotkanie uświetniła ówczesna Minister Edukacji Narodowej i Sportu Krystyna Łybacka. Ponadto uczniowie zostali zapoznani z harmonogramem wyjazdu do Warszawy dnia 1 czerwca 2005 r.⁴⁶

W dniu obrad, tj. 1 czerwca 2005 roku, w godzinach porannych w Sali Kolumnowej Parlamentu RP, znanej większości z obrad komisji śledczych, osobiście świata polityki spotkały się z młodymi parlamentarzystami. Na sali obecni byli m.in. Marszałek Senatu RP Longin Pastusiak, Marszałek Sejmu RP Włodzimierz Cimoszewicz, Przewodniczący SLD Wojciech Olejniczak. Młodzież wraz ze swoimi opiekunami mogła swobodnie robić sobie pamiątkowe fotografie ze znanymi przedstawicielami życia politycznego. Dorośli parlamentarzyści chętnie rozdawali autografy oraz zachęcali posłów SDiM do zapoznania się z programami poszczególnych partii politycznych. Każdy z uczestników spotkania otrzymał poczęstunek oraz różnego rodzaju gadżety, w tym materiały informacyjne w postaci ulotek i folderów promujące parlamentaryzm RP. Dodatkową atrakcją stanowił również konkurs wiedzy o parlamentaryzmie. O godz. 11.00 Włodzimierz Cimoszewicz, najwyższy przedstawiciel izby niższej polskiego parlamentu, otworzył obrady XI sesji SDiM słowami: (...) *Pamiętać musimy, że w systemie demokratycznym bezwzględnie powinny być przestrzegane elementarne prawa człowieka (...) prawo wolności głoszenia swoich poglądów i wolności zrzeszania się, a także prawa dziecka, w tym do opieki, ochrony przed zaniechaniem i nauki. W demokracji regułą jest, że władzę sprawuje większość, ale to nie oznacza, że ma ona prawo do tłamszenia mniejszości. (...) Zwracajmy też uwagę na zagrożenia demokracji, które są związane z postawami destrukcyjnymi, brutalizacją życia i terroryzmem. Jestem przekonany, że tegoroczna Sesja przybliży Wam te problemy, będzie ciekawa i owocna (...)*⁴⁷. Podczas sesji o głos w sprawie warunków umacniania demokracji poproszono również m.in. premiera Marka Belkę oraz rzecznika praw dziecka Pawła Jarosa.

Apelle i uchwały przyjęte przez XI sesję Sejmu Dzieci i Młodzieży⁴⁸:

- „Apel tolerancja gwarantem demokracji”

⁴⁶ M. Kuźlan, *Sprawozdanie ze spotkań młodych parlamentarzystów XI Sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży*, http://www.gloszp.pl/archiwum_kronika.html#Sprawozdanie [dostęp: 14.05.2017 r.].

⁴⁷ Sprawozdanie Stenograficzne z XI sesji SDiM z dnia 1 czerwca 2005 r., Warszawa 2005, s. 3, <http://libr.sejm.gov.pl/bibl/> [dostęp: 04.05.2017 r.].

⁴⁸ Dokumentacja XI sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/xi-sesja/> [dostęp: 04.05.2017 r.].

- „Apel w sprawie brutalizacji życia, nieuczciwości i terroryzmu jako zagrożenia dla demokracji”
- „Uchwała dla uczczenia pamięci Ojca Świętego Jana Pawła II”
- „Uchwała w 60. rocznicę zakończenia II Wojny Światowej”

Obrady młodych parlamentarzystów w gmachu sejmu okazały się równie emocjonujące jak debata dorosłego Sejmu. Podczas obrad młodzieżowy parlament postulował, aby jego głos wyrażany w Międzynarodowym Dniu Dziecka nie był głosem, który rozbrzmiewa tylko jeden dzień. Z racji tego zaproponowano powołanie Stałej Rady Młodzieży przy Ministrze Edukacji Narodowej i Sportu. W Sejmie rozgorzała wielka dyskusja nad projektami apeli wypracowanych przez komisje tematyczne. Oczywiście zgodnie z regulaminem po każdej dyskusji dziecięcy parlament głosował nad całością projektu. Dwie uchwały SDiM przyjął przez aklamację. Ponadto w sali plenarnej pojawiły się również głosy, iż podniesienie poziomu debaty publicznej, w tym kultury wypowiedzi na sali sejmowej powinno leżeć w interesie wszystkich przedstawicieli świata polityki. Przedstawiciele woj. kujawsko-pomorskiego aktywnie uczestniczyli w debacie, a ich praca miała znaczący wpływ na ostateczny kształt dokumentów.

XII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Hasło wiodące XII sesji SDiM brzmiało: „Ekologia – wybór przyszłości”. Lista zatwierdzonych tematów prac obejmowała następujące:

- „Ekologia w polityce i gospodarce”
- „Człowiek w zgodzie z naturą”
- „Moje działania na rzecz ochrony przyrody i środowiska”

Dnia 1 czerwca 2006 r. rozpoczęły się obrady XII sesji SDiM. Marszałek SDiM odczytał list Prezydenta RP Lecha Kaczyńskiego skierowany do młodych parlamentarzystów. Na sali plenarnej pojawili się i zabrali głos przedstawiciele świata polityki, m.in. Wicemarszałek Sejmu Bronisław Komorowski, Prezes Rady Ministrów Kazimierz Marcinkiewicz, Rzecznik Praw Dziecka Ewa Sowińska, Minister Edukacji Narodowej Roman Giertych, Dyrektor Departamentu Energetyki w Ministerstwie Gospodarki Andrzej Kania⁴⁹. Zgodnie z procedurami posiedzenie Sejmu podzielono na pięć części: trzy dotyczyły tematyki komisji sejmowych, czwarta polegała na rozpatrzeniu przedstawionego przez marszałków Sejmu projektu uchwały w sprawie powołania Stałej Rady Dzieci i Młodzieży przy MEN, z kolei piąty punkt dotyczył rozpatrzenia pytań poselskich.

Młodzi obywatele chętnie zabierali głos oraz prezentowali swoje stanowiska na temat jakości ochrony środowiska w Polsce. Tym samym znany slogan „Dzieci

⁴⁹ Sprawozdanie Stenograficzne z XII sesji SDiM z dnia 1 czerwca 2006 r., Warszawa 2006, s. 3–30.

i ryby głosu nie mają” przeistoczył się w puste słowa niemające żadnego odzwierciedlenia w rzeczywistości. Debata nad projektami dokumentów przygotowanych przez komisje tematyczne była niezwykle emocjonująca, momentami burzliwa, niemniej niepozbawiona lapidarności oraz bogactwa merytorycznego. Udział w niecodziennej debacie sejmowej, tym razem poświęconej ekologii, stanowił kolejną ważną lekcję słuchania, mówienia, wyciągania wniosków, a także poszukiwania mądrych kompromisów⁵⁰.

XIII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Myśl przewodnia wraz z tematami XIII sesji SDiM kształtowała się następująco:

- „Moja ojczyzna wobec procesów globalizacyjnych”,
- „Pozytywne i negatywne skutki globalizacji we współczesnym świecie”,
- „Ja wobec procesów globalizacji”,
- „Ochrona wartości narodowych i kulturowych w dobie globalizacji”,
- „Rola edukacji w globalizującym się świecie”.

Dnia 1 czerwca 2007 r. po raz XIII praca, umiejętności oraz godna podziwu aktywność społeczna przywiodła młodych ludzi do parlamentu, tj. serca polskiej demokracji. O godz. 10.10 sesję uroczystie otworzył okolicznościowym przemówieniem Marszałek Sejmu Ludwik Dorn. Następnie przedstawił Wysokiej Izbie młodych marszałków.

Porządek dzienny XIII sesji SDiM obejmował kolejno⁵¹:

- Uchwała SDiM „w sprawie pozytywnych i negatywnych skutków globalizacji”,
- Apel SDiM „w sprawie ochrony wartości narodowych i kulturalnych w dobie globalizacji”,
- Uchwała SDiM „w sprawie roli edukacji w globalizującym się świecie”,
- Uchwała SDiM „w sprawie Wiślanej Trasy Rowerowej”.

Obrady zjazdu uświetnili swoją obecnością dostojni goście m.in.: wiceprezes Rady Ministrów – Minister Edukacji Narodowej Roman Giertych, Rzecznik Praw Obywatelskich Janusz Kochanowski, Minister Pracy i Polityki Społecznej Anna Kalata, Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego pan Tomasz Metra, Sekretarz Stanu w Ministerstwie Sportu Arnold Masin.

⁵⁰ Sprawozdanie Stenograficzne z XII sesji SDiM z dnia 1 czerwca 2006 r., Warszawa 2006, s. 13–19, 27.

⁵¹ Ibidem, s. 15–34.

XIV sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Zdecydowano, iż hasłem do refleksji w 2008 r. będzie: „Poseł naszych marzeń – szkic do portretu”⁵². Tematy prac pisemnych, na podstawie których miało nastąpić wyłonienie 460 posłów SDiM, prezentowały się następująco:

- „Poseł w wybranym okresie historycznym i współcześnie”,
- „Kryteria, które powinien spełniać kandydat na posła”,
- „Twoje wystąpienie poselskie w sprawie dla Ciebie najważniejszej”.

17 maja 2008 r., w godz. od 9.30 do 17.00 w gmachu sejmu 60 uczniów, autorów najlepszych prac z całego kraju obradowało w trzech komisjach tematycznych. Sesja była poprzedzona krótkim spotkaniem z organizatorami oraz przedstawicielami Ministerstwa Edukacji Narodowej⁵³.

Dnia 1 czerwca 2008 roku zgodnie z formułą lat ubiegłych obrady uroczyste otworzył Marszałek Sejmu Bronisław Komorowski. Młodzi marszałkowie prowadzili pięciogodzinną sesję przy współudziale członków Prezydium Sejmu. XIV sesję Sejmu Dzieci i Młodzieży poprowadził m.in. licealista pochodzący z województwa kujawsko-pomorskiego. Niezmiernie ważnym akcentem tej sesji SDiM było powołanie Zespołu Legislacyjnego SDiM. Młodzież zgłosiła chęć przygotowania nowych reform dotyczących formuły organizacyjnej, w tym struktury SDiM. Na sali plenarnej uzgodniono, iż należy opracować projekty m.in. nowej ordynacji wyborczej, a także regulaminu młodzieżowego.

Apelle i uchwały przyjęte przez XIV sesję Sejmu Dzieci i Młodzieży⁵⁴:

- „Uchwała Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2008 r. w sprawie wpływu Sejmu I Rzeczypospolitej na aktualny kształt polskiego parlamentaryzmu”,
- „Apel Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2008 r. w sprawie kryteriów, jakie powinien spełniać kandydat na posła”,
- „Apel Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2008 r. w sprawie obecnej sytuacji polskiej oświaty”.

⁵² Tematyka XIV sesji SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/xiv-sesja/tematyka.html> [dostęp: 03.04.2017 r.].

⁵³ Posiedzenia Komisji Sejmowych, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/xiv-sesja/posiedzenia-komisji-problemowych-xiv-sesji-sdim-17-maja-2008-r.html> [dostęp: 03.04.2017 r.].

⁵⁴ Zob. szerzej: Dokumentacja SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/xiv-sesja/apelle-i-uchwaly-przyjete-przez-xiv-sesje-sejmu-dzieci-i-mlodziezy.html> [dostęp: 03.04.2017 r.].

Uchwały przyjęte przez XIV sesję SDiM w trybie art. 5 ust. 2 pkt. 3 i art. 3 Regulaminu Sejmu Dzieci i Młodzieży:

- „Uchwała Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2008 r. w sprawie powołania Zespołu Legislacyjnego Sejmu Dzieci i Młodzieży”,
- „Uchwała Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2008 r. w sprawie uhonorowania działalności Ireny Sendlerowej i Referatu Dziecięcego podziemnej Rady Pomocy Żydom Żegota w czasie II wojny światowej”.

XV sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Temat wiodący XV sesji SDiM brzmiał: „Młodzi wobec wydarzeń 1989”.

Dnia 1 czerwca 2009 roku młodych parlamentarzystów do ław poselskich po raz kolejny przywiodło pragnienie bycia aktywnym obywatelem, angażowania się w życie publiczne oraz chęć zaprezentowania swojej wiedzy na temat historii narodu polskiego. Obrady prowadzone były przez trzech marszałków SDiM przy współudziale członków Prezydium Sejmu, w tym Jarosława Kalinowskiego oraz Jerzego Szmajdzińskiego – Wicemarszałków Sejmu III RP. Z młodymi parlamentarzystami podczas obrad spotkali się przedstawiciele władz m.in. Sekretarz Stanu w Kancelarii Prezydenta RP Ewa Junczyk-Ziomecka, Sekretarz Stanu w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów Elżbieta Radziszewska, Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall, Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak, Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Gospodarki Marcin Korolec, Minister Pracy i Polityki Społecznej Jolanta Fedak⁵⁵. Hasło przewodnie XV sesji SDiM stało się podstawą do dyskusji oraz podejmowania uchwał, które w założeniu organizatorów miały podsumować wpływ wydarzeń 1989 r. na jakość życia młodego pokolenia Polaków w wolnym kraju. Podczas obrad Marszałek Sejmu RP powiedział: *Jestem głęboko przekonany, że także wasze pokolenie ma przed sobą wielkie wyzwanie polegające na tym, by umocnić odzyskaną niepodległość, zagwarantować rozwój polskiej kultury, krzewić wiedzę o polskiej historii, realizować polskie ambicje w integrującym się świecie zachodnim. Czekają także wielkie zadanie – dogonić ten świat, który przez kilkadziesiąt lat rozwijał się szybciej niż Polska (...).*

W Międzynarodowym Dniu Dziecka drogą głosowania SDiM przyjął następujące dokumenty:

- „Uchwała Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2009 r. w sprawie upamiętnienia wydarzeń 1989 r.”,
- „Apel Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2009 r. w sprawie zbliżających się wyborów do Parlamentu Europejskiego”.

⁵⁵ Sprawozdanie Stenograficzne z XV sesji SDiM z dnia 1 czerwca 2009 r., Warszawa 2009, s. 3–4, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/xv-sesja-sejmu-dzieci-i-mlodziezy-2009-r/sprawozdanie-stenograficzne-z-xv-sesji-sejmu-dzieci-i-mlodziezy.html> [dostęp: 03.04.2017 r.].

- „Apel Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2009 r. w sprawie umacniania demokracji poprzez kształtowanie postaw obywatelskich”,
- „Uchwała Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2009 r. z okazji Roku Solidarności”.

XVI sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

„Nasz samorząd uczniowski” – to główne zagadnienie XVI sesji młodzieżowego parlamentu, który po raz kolejny zebrał się przy ul. Wiejskiej w Międzynarodowym Dniu Dziecka. W 2010 r. zmieniono formułę rekrutacji do SDiM. O tego czasu młodzieżowy parlament stał się jedną z najważniejszych akcji edukacyjnych podsumowujących działania projektowe. Aby otrzymać mandaty poselskie dwu- i trzyosobowe zespoły szkolne zobowiązały się do zorganizowania szkolnej dyskusji dotyczącej samorządności uczniowskiej i nadesłania relacji z niej do organizatorów projektu „Nasz samorząd uczniowski”. Projekt trwał od 10 marca do 1 czerwca 2010 r.⁵⁶ Owoce nadesłanych prac konkursowych stały się podstawą do wyłonienia 460 delegatów na kolejną sesję SDiM uczniów szkół średnich oraz gimnazjów. 14 maja 2010 r. komisja konkursowa ogłosiła wyniki rekrutacji.

Do prac jednej komisji problemowej zaproszono wówczas 80 autorów najlepszych prac konkursowych. Jej posiedzenie odbyło się w gmachu sejmu 31 maja, czyli na dzień przed obradami plenarnymi XVI sesji SDiM. Zespół przygotował wówczas obrady pod kątem uczczenia w swoisty sposób 20. rocznicy wielkiej reformy samorządowej, sprecyzował w projekcie uchwały zalecenia dotyczące rozwoju i umocnienia samorządności uczniowskiej oraz opracował wnioski o przedstawienie informacji bieżącej przez ministra edukacji narodowej⁵⁷. Tym razem członkowie Komisji wybrali spośród siebie tylko dwóch, a nie jak w latach poprzednich trzech marszałków.

Debata XVI sesji SDiM okazała się równie emocjonująca jak posiedzenia „prawdziwego, dorosłego” Sejmu. „Uchwałę w sprawie uczczenia dwudziestolecia samorządności w Polsce” młodzieżowy parlament przyjął poprzez aklamację. Z kolei w dyskusji nad projektem „Uchwały w sprawie zaleceń dotyczących rozwoju i umacniania samorządności uczniowskiej” zgłoszono szesnaście poprawek⁵⁸.

⁵⁶ Art. 3 ust. 3 Regulaminu wyłaniania uczestników XVI sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży w 2010 r., http://www.ko-gorzow.edu.pl/images/stories/dokumenty/rodzice_i_uczniowie/20100312/Regulamin_XVI_Sesja_SDiM.pdf [dostęp: 06.03.2017 r.].

⁵⁷ Zob. szerzej: Dokumentacje SDiM, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/archiwum/xvi-sesja-sejmu-dzieci-i-mlodziez-2010-r/uchwala-w-sprawie-zalecen-dotyczacych-rozwoju-i-umocnienia-samorzadnosci-uczniowskiej.html> [dostęp: 06.03.2017 r.].

⁵⁸ Ibidem, s. 26.

W dniach 31.05–01.06.2010 r. młodzi liderzy z całego kraju zostali również przeszkoleni medialnie przez Fundację Nowe Media. Tematyka sesji warsztatowych przeprowadzonych w XXXIV LO im. Cervantesa w Warszawie obejmowała następujące panele dyskusyjne⁵⁹:

- „Aktywne media w szkole”,
- „Lider samorządu uczniowskiego”,
- „Czy samorząd uczniowski może chronić prawa ucznia? O naszych prawach w szkole”,
- „Prawa ucznia, czyli o realizacji Konwencji o Prawach Dziecka w szkole”.

XVII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

„Wolontariat na rzecz aktywności obywatelskiej” to temat przewodni XVII posiedzenia młodzieżowego parlamentu. Udział w projekcie edukacyjnym realizowanym od 7 lutego do 1 czerwca 2011 r. był dobrowolny. Organizatorzy przedsięwzięcia, tj. Kancelaria Sejmu w porozumieniu z Ministerstwem Edukacji, Fundacją CED, Fundacją Projekt: Polska, potwierdzili, iż do konkursu zgłosiło się 1000 dwuosobowych zespołów z całej Polski⁶⁰. Uczniowie w tym czasie przygotowali i przeprowadzili liczne działania społeczne propagujące wolontariat na poziomie lokalnym.

Sprawozdania z wykonanego zadania młodzież zamieszczała na portalu edutuba.pl do 4 kwietnia 2011 r.⁶¹ Komisja konkursowa zaprosiła do wzięcia udziału w obradach Sejmu Dzieci i Młodzieży zespoły, które przeprowadziły najciekawsze dyskusje. Po raz pierwszy w historii SDiM nastąpiła radykalna zmiana, mianowicie o mandat posła nie mogli się starać uczniowie, którzy wcześniej zasiadali w młodzieżowym parlamencie. 64 nowo wybranych posłów, z każdego województwa po czterech z najwyższymi wynikami zakwalifikowało się do prac komisji problemowej.

W dniach 7–8 maja 2011 r. członkowie sejmowej komisji przy pomocy sejmowych legislatorów opracowali „Projekt uchwały SDiM w sprawie zaleceń dotyczących rozwoju wolontariatu i aktywności społecznej wśród młodzieży”, dokonali wyboru 3 członków Prezydium oraz przygotowali pytania do Minister Edukacji

⁵⁹ Program obrad XVI sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży, <http://edu.info.pl/102619> [dostęp: 06.03.2017 r.].

⁶⁰ XVII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży, <http://czasdzieci.pl/warszawa/wydarzenia/id,2604386.html> [dostęp: 03.04.2017 r.].

⁶¹ Zwiększmy zaangażowanie społeczne młodych ludzi, http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=nowosci&mainSRV=nowosci&page=index&action=news&pn_oid=343343&start=0 [dostęp: 04.04.2017 r.].

Narodowej⁶². Co ciekawe projekt dokumentu był konsultowany z pozostałymi posłami młodzieżowego parlamentu za pomocą Internetu. Owoce prac komisji problemowej stały się punktem wyjścia do debaty podczas czerwcowych obrad plenarnych.

Dnia 31 maja 2011 r. w celu poprawy jakości szkolnej debaty Fundacja CEO w porozumieniu z Fundacją Projekt: Polska oraz Fundacją Nowe Media zorganizowała w kilku miastach dla posłów i posłanek XVII sesji SDiM warsztaty tematyczne⁶³. Oto lista warsztatów przeprowadzonych w tym dniu:

- „Formy i metody działania obywatelskiego”,
- „Media, czyli młodzieżowy wolontariat”,
- „Info-aktywizm”,
- „Niech o nas napiszą”,
- „Rynek wewnętrzny UE”,
- „Jak skutecznie działać – dobre praktyki wolontariatu”,
- „Autorytet i odwaga samodzielnego myślenia”.

Posiedzenie SDiM poprzedzało jak co roku spotkanie młodzieży z osobistościami życia politycznego, z klubami i kołami poselskimi. Wśród dziennikarzy po raz kolejny pojawiła się refleksja, iż przyjazd 460 młodych liderów do Warszawy był pokusą, okazją do przeprowadzania ostrej partyjnej agitacji ze strony klubów poselskich. Rozpoczęte o godz. 10.03 przy ul. Wiejskiej posiedzenie XVII sesji SDiM było zasadniczo podobne do tych z lat ubiegłych. Niemniej obserwatorów tego ważnego wydarzenia - członków sejmowej podkomisji ds. młodzieży zaniepokoiła zmiana w regulaminie, na mocy której nie zainicjowano dyskusji nad informacją bieżącą, udzielaną przez Ministra Edukacji Narodowej⁶⁴. Pomimo rzeczywistego splotenia formuły oraz okrojenia czasu trwania sesji do 2 godz. 41 minut na sali plenarnej unosił się duch posiedzenia „dorosłego Sejmu”. Młodzi parlamentarzyści czuli, że toczą pracę nad ważnym dokumentem. Tym samym zgłosili 18 poprawek do procedowanego projektu uchwały. Podczas debaty sejmowej uczniowie podkreślili, iż: *aktywność społeczna i wolontariacka podejmowana przez młodych ludzi jest jednym z kluczowych elementów ich rozwoju obywatelskiego. Tego typu działania nie tylko wprowadzają pozytywne zmiany w najbliższym otoczeniu wolontariuszy,*

⁶² Sprawozdanie Stenograficzne z XVII sesji SDiM z dnia 1 czerwca 2011 r., Warszawa 2011, s. 18–20, <http://edukacja.sejm.gov.pl/sejm-dzieci-i-mlodziezy/biezaca-sesja/xvii-sesja-sejmu-dzieci-i-mlodziez-2011-r/sprawozdanie-stenograficzne-z-xvii-sesji-sejmu-dzieci-i-mlodziezy-z-1-czerwca-2011-roku.html> [dostęp: 04.04.2017 r.].

⁶³ *Wybierz sobie warsztat!*, <https://www.ceo.org.pl/pl/sejmmłodziezy/news/wybiez-sobie-warsztat> [dostęp: 04.04.2012 r.].

⁶⁴ Kwk, *XVII Sesja SDiM*, <http://poslowie.blog.pl/> [dostęp: 04.04.2017 r.].

ale wpływają również na ich osobisty rozwój, zdobywanie nowych umiejętności i kształtowanie aktywnej postawy obywatelskiej. Wolontariat jest dobrowolny i apolityczny. Wolontariusze nie prowadzą akcji agitacyjnych⁶⁵. Młodzi parlamentarzyści zadali również pytania pani Katarzynie Hall – Ministrowi Edukacji Narodowej. Pytania przygotowane przez komisję problemową XVII sesji SDiM dotyczyły m.in. możliwości indywidualnego rozwoju ucznia zdolnego oraz przyszłości wolontariatu.

Warto wspomnieć, iż organizatorzy pokusili się o kontynuację projektu wolontariat młodych w ramach Europejskiego Roku Wolontariatu 2011. Młodzi posłowie i posłanki XVII sesji SDiM uczestniczący w dalszej części projektu w terminie od 1 września do 18 listopada 2011 r. wykonali jedno z wybranych działań: stosowali w praktyce zapisy uchwały i promowali jej treści lub organizowali Lokalne Forum Wolontariatu, tj. debaty z przedstawicielami władz samorządu terytorialnego. Podsumowanie pracy w projekcie stanowiła przeprowadzona 19–20 listopada 2011 r. w Warszawie Ogólnopolska Konferencja „Wolontariat młodych”⁶⁶. Możliwość uczestnictwa w ogólnopolskim przedsięwzięciu edukacyjnym, jakim jest SDiM, z pewnością była dla młodych liderów niesamowitym przeżyciem. Nie ulega również wątpliwości, że kontynuacja projektu była dla jej uczestników niezapomnianym wydarzeniem – lekcją demokratycznych wyborów i otwartej owocnej dyskusji.

XVIII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

W 2012 roku po raz trzeci uczestnicy SDiM zostali wyłonieni w drodze konkursu, do którego zgłosiło się w sumie 1600 kandydatów. Laureaci ogólnopolskiej akcji edukacyjno-obywatelskiej przeprowadzili w swych miejscowościach liczne debaty na temat demokracji i samorządności w lokalnych szkołach. Uczestnikami owocnych dyskusji byli często nauczyciele, dyrekcje szkół, przedstawiciele samorządowców i członkowie organizacji pozarządowych.

W 2012 roku prace komisji problemowej trwały dwa dni. 12 maja uczniowie wzięli udział w warsztatach przygotowanych przez Centrum Szkoleniowego Ośrodka Rozwoju Edukacji w Sulejówku. W sobotę młodzież przymierzyła się do stworzenia projektu uchwały. Pracowała w trzech grupach, każda z nich zajmowała się innym zagadnieniem związanym z demokracją w szkole. 13 maja uczniowie

⁶⁵ Uchwała XVII sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2011 r. w sprawie zaleceń dotyczących rozwoju wolontariatu i aktywności społecznej wśród młodzieży http://zsr_nysa.wodip.opole.pl/prawo/uchwala_SDiM.pdf [dostęp: 04.04.2017 r.].

⁶⁶ Zob. szerzej: M. Tragarz, *Wolontariat młodych – XVII sesja SDiM – kontynuacja*, <https://www.ceo.org.pl/pl/sejmmłodziezy/news/wolontariat-mlodych-xvii-sesja-sdim-kontynuacja> [dostęp: 04.04.2017 r.].

zebrali się w gmachu Sejmu RP, by tam dokończyć dyskusję nad projektem dokumentu oraz wybrać swych reprezentantów⁶⁷.

Dnia 1 czerwca 2012 r. 460 wybrańców zasiadło w poselskich ławach, by podczas obrad XVIII sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży dyskutować o sprawach dla nich ważnych.

W 2012 roku przypadły dwie rocznice związane z postacią świątłego pedagoga Janusza Korczaka, tj. 100. rocznica założenia przez niego Domu Sierot oraz 70. rocznica śmierci w obozie zagłady w Treblince. W związku z tym, iż rok ten ogłoszony został przez Sejm RP rokiem Janusza Korczaka, obrady młodzieżowego sejmiku poprzedziło otwarcie wystawy „Nie ma dzieci – są ludzie. Prawa człowieka zaczynają się od praw dziecka” poświęconej twórczości i życiu działacza społecznego⁶⁸. Obrady na sali plenarnej uświetnili znani politycy, m.in.: Minister Pracy i Polityki Społecznej Władysław Kosiniak-Kamysz, Minister Edukacji Narodowej Krystyna Szumilas, Wicemarszałek Senatu RP Stanisław Karczewski, Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak. Młodzi posłowie do procedowanego projektu uchwały zgłosili 30 poprawek. Emocjonujące okazało się również samo głosowanie nad ostatecznym kształtem dokumentu⁶⁹. Podczas rozmów na facebooku posłowie SDiM z całej Polski postanowili, że wykonają w Sejmie w geście solidarności meksykańską falę. Zgodnie z planem po zakończeniu obrad, na sali sejmowej jak jeden mąż zagrzmiało hasło „fala, fala!” i młodzi parlamentarzyści falę tę wykonali wyśmienicie. Tym samym po raz kolejny pokazano politykom, że debatę można prowadzić w atmosferze wzajemnego zrozumienia i szacunku.

Projekt pod hasłem „Szkoła demokracji” mający charakter akcji edukacyjno-obywatelskiej przybliżył w tym roku młodzieży zasady funkcjonowania Sejmu RP, pomógł w zidentyfikowaniu szkolnych liderów, zwiększył wiedzę uczniów o szkolnych instytucjach demokratycznych, a także zmotywował dzieci i młodzież do udziału w życiu szkoły. XVIII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży została zainicjowana i zorganizowana przez Kancelarię Sejmu w porozumieniu z Centrum Edukacji Obywatelskiej, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji oraz Ministerstwem Edukacji Narodowej⁷⁰.

⁶⁷ P. Langnerowicz, *Projekt uchwały SDiM już gotowy!*, <http://www.ceo.org.pl/pl/sejmmlo/dziezy/news/projekt-uchwaly-sdim-juz-gotowy> [dostęp: 16.05.2017 r.].

⁶⁸ *XVIII Sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży o samorządności i demokracji w szkole*, <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1329,title,XVIII-Sesja-Sejmu-Dzieci-i-Mlodziezy-o-samorzadnosci-i-demokracji-w-szkole,wid,14536963,wiadomosc.html> [dostęp: 01.06.2017 r.].

⁶⁹ *Zakończyła się XVIII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży*, <http://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/komunikat.xsp?documentId=420CB20F653A0A7EC1257A1000445B77> [dostęp: 02.06.2017 r.].

⁷⁰ P. Maksym, *Młodzież zastąpiła posłów. Jak w Sejmie poradzili sobie uczniowie?*, http://www.wiadomosci24.pl/artykul/mlodziez_zastapila_poslow_jak_w_sejmie_poradzili_sobie_234107.html [dostęp: 01.06.2017 r.].

XIX sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

XIX sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży odbyła się 1 czerwca 2013 roku. Wiodącym tematem obrad był „Lokalny ekorozwój”. Młodzi połowie debatowali nad zagadnieniami: „Jak było do tej pory? – ocena działań”, „Transport – jak się poruszasz?”, „Przestrzeń wokół nas”, „Zakupy”.

XX sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Rok później, 1 czerwca 2014 roku, obył się XX, jubileuszowa sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży, poświęcona wyborom parlamentarnym. Zagadnieniami, którymi posłowie zajęli się w komisjach problemowych, były: „Młodzi aktywni? Co zrobić, żeby młodzież brała udział w wyborach i życiu społecznym?”, „Jak wykorzystywać możliwości, które daje nam członkostwo w Unii Europejskiej?”, „Nie tylko wybory – jak młodzi mogą wpływać na rzeczywistość i aktywnie uczestniczyć w demokracji?”.

XXI sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Kolejna, XXI sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży zorganizowana 1 czerwca 2015 roku upłynęła pod hasłem: „Miejsca młodych – Jakiej przestrzeni publicznej potrzebuje młodzież”. Niestety z przykrością należy odnotować fakt, iż od tego momentu zaobserwować można znaczne upolitycznienie Sejmu Dzieci i Młodzieży. Nigdy wcześniej bowiem wypowiedzi młodych posłów nie były tak skrajne i tak jednoznaczne politycznie i niestety ta tendencja utrzymuje, a wręcz nasila się w kolejnych latach, stając się powoli wypaczeniem idei Sejmu Dzieci i Młodzieży.

XXII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Dnia 1 czerwca 2016 roku odbyła się kolejna, XXII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży, której temat wiodący brzmiał: „Miejsca pamięci – materialne świadectwo wydarzeń szczególnych dla lokalnej i narodowej społeczności”. Młodzi posłowie debatowali na następujące zagadnienia: „jak dbać o miejsca pamięci”, „jak je oznaczać” i „jak zachęcać do poznawania historii lokalnej i tworzenia nowych miejsc pamięci” oraz „jak upowszechniać wiedzę o miejscach pamięci”?

XXIII sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Ostatnia sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży, zorganizowana rok temu, czyli 1 czerwca 2017 roku, poświęcona była zagadnieniu „Przestrzeń publiczna jako miejsce wolne od symboli propagujących systemy totalitarne” oraz „Lokalni bohaterowie w przestrzeni publicznej”. W tym miejscu odnotować należy fakt, że obrady Sejmu Dzieci i Młodzieży zostały zdominowane przez młodych ludzi, którzy

postanowili wykorzystać „swoje pięć minut” i za wszelką cenę zwrócić na siebie uwagę antysemitkami wypowiedziami, darcie flagi Unii Europejskiej czy odnoszeniem się do bieżącej polityki. Można podejrzewać, że bieżąca polityka i jej nastroje od tego momentu już na stałe towarzyszyć będą obradom Sejmu Dzieci i Młodzieży, a przecież nie o to chodziło pomysłodawcom tej inicjatywy. Jednak kiedy to było...

Zakończenie

Idea Sejmu Dzieci i Młodzieży rozwinęła się w Polsce stosunkowo niedawno. Na przestrzeni kilkunastu lat „rozpostarła skrzydła”, zmieniła nieco formułę, tym samym stała się prawdziwą edukacyjną perłą.

Dziś laboratorium demokracji, wspierane m.in. przez Kancelarię Sejmu, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Fundację CEO, Radę Dzieci i Młodzieży przy MEN, kuratoria oświaty oraz placówki oświatowe z całej Polski, jest w rzeczy samej tym, czym oliwa dla palącego się ognia. Po pierwsze Sejm Dzieci i Młodzieży wpływa pozytywnie na rozwój demokratycznej kultury politycznej *wśród młodych ludzi. Trudno nie zgodzić się ze słowami Mariusza Menza, który powiedział, iż inicjatywy takie jak SDiM są szansą na złagodzenie atrofii współczesnego systemu politycznego*⁷¹. W prezentowanej pracy dowiodłem, że efektem takich akcji edukacyjnych jak SDiM jest rozwój autentycznego społeczeństwa obywatelskiego, tj. zbiorowiska ludzi aktywnych i pozytywnie nastawionych do świata. Po drugie metoda poznawcza jest najlepszym sposobem na zwalczanie stereotypów na temat polskiego parlamentaryzmu. Sprzyja wymianie informacji i doświadczeń między uczniami-liderami pochodzącymi z lokalnych środowisk. Niewątpliwie małe zmiany w środowisku lokalnym są istotne dla tego co globalne. Po trzecie SDiM sprzyja integracji i nawiązywaniu przyjaźni między młodzieżą oraz opiekunami z całej Polski. Po czwarte inicjatywa SDiM sprzyja promocji województw na forum ogólnokrajowym.

BIBLIOGRAFIA

Dokumenty

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 ze zm.).

Ustawa z dnia 15 lipca 2011 r. o zmianie ustawy o Rzeczniku Praw Obywatelskich oraz Rzeczniku Praw Dziecka (Dz. U. z 2011 r. Nr 168, poz. 1004).

⁷¹ M. Menz, *Czy polskiej szkole potrzebna jest edukacja obywatelska? O potrzebie zachowania wiedzy o społeczeństwie słów kilka*, http://www.eduskrypt.pl/ebookczy_polskiej_szkole_potrzebna_jest_edukacja_obywatelska_o_potrzebie_zachowania_wiedzy_o_spoleczenstwie_slow_kilka-1112.html [dostęp: 30.05.2017 r.].

Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz. U. 2002 r. Nr 13, poz. 125).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz. U. 2009 r. Nr 126, poz. 1041).

Oświadczenie Rządowe z dnia 30 września 1991 r. w sprawie ratyfikacji przez Rzeczpospolitą Polską Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. 1991 Nr 120 poz. 526).

Literatura

Bankowicz M., *Demokracja. Zasady, procedury, instytucje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Biernata T., Siwik A. (red.), *Demokracja. Teoria. Idee. Instytucje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne, studium socjopedagogiczne*, UAM, Poznań 2004.

Pietraś M. (red.), *Międzynarodowe stosunki polityczne*, wyd. UMCS, Lublin 2007.

Smutek Z., Maleski J., Surmacz B., *Wiedza o społeczeństwie*, Operon, Gdynia 2004.

Sroka J., *Dialog społeczny na poziomie regionalnym. Raport z badań*, Instytut spraw Publicznych, Warszawa 2004.

Szczupaczyński J. (wybór i oprac.), *Władza i społeczeństwo. Antologia tekstów z zakresu socjologii polityki*, t 1, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1995.

NETOGRAFIA

<http://www.ceo.org.pl>

<http://czasdzieci.pl/warszawa/wydarzenia>

<http://www.cytaty24.eu>

<http://dziennikustaw.gov.pl>

<http://edukacja.sejm.gov.pl>

<http://www.edunews.pl>

<http://encyklopedia.pwn>

<http://isap.sejm.gov.pl>

<http://www.interklasa.pl>

<http://www.jaslonet.pl>

<http://www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl>

<http://www.men.gov.pl>

<http://sdim.ceo.nq.pl>

<http://www.pardon.pl>

<http://pionki24.pl>

<http://poslowie.blog.pl>

<http://www.poslowie.republika.pl>

<http://www.wiadomosci24.pl>

<http://wiadomosci.wp.pl/>

www.ko-gorzow.edu.pl

Iwona Moniuszko

Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Słupsku

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

RECENZJA KSIĄŻKI JOANNY ZEGZUŁY-NOWAK „POLEMIKI FILOZOFICZNE HENRYKA ELZENBERGA ZE SZKOŁĄ LWOWSKO-WARSZAWSKĄ”

**REVIEW OF THE BOOK BY JOANNA ZEGZUŁA-NOWAK,
PHILOSOPHICAL POLEMICS OF HENRYK ELZENBERG
WITH THE LVIV-WARSAW SCHOOL**

Autorka prezentowanej książki jest związana naukowo ze środowiskiem filozoficznym Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół historii filozofii polskiej XX wieku. Większość jej twórczości koncentruje się na przedstawicielach szkoły lwowsko-warszawskiej oraz ich recepcji poglądów innych myślicieli. W podobnym tonie utrzymana została najnowsza publikacja lubuskiej humanistki.

Prezentowana rozprawa ma charakter rozważań z historii filozofii i powstała w oparciu o analizę bogatego materiału badawczego. Autorka wykorzystała do pracy teksty Elzenberga i uczonych ze szkoły lwowsko-warszawskiej, ubogacając rozprawę materiałami archiwalnymi, które nie były do tej pory publikowane. To ostatnie nadaje pracy szczególną wartość naukową. Ważny cel powyższej książki stanowi próba ukazania, że współczesna polska filozofia nie jest wolna od wpływów polemik omawianych adwersarzy, a na dowód Zegzuła-Nowak przedstawia analizę artykułów z najważniejszych czasopism z zakresu filozofii, takich jak: „Ruch Filozoficzny”, „Przegląd Filozoficzny” czy „Edukacja Filozoficzna”.

Formalnie na publikację składają się trzy rozdziały poprzedzone wprowadzeniem osoby trzeciej – Stefana Konstańczaka oraz wstępem autorki. Klasyczna struktura od szczegółu do ogółu czyni lekturę przejrzystą.

Historia filozofii zna wiele przykładów polemik, których efekty wpłynęły znacząco na rozwój tej nauki. Polemika występuje w sytuacji, kiedy ścierają się ze sobą poglądy antagonistyczne. Wyrażanie odmiennych opinii daje możliwość po-

kazania kwestii problematycznej w holistycznej perspektywie. Dzięki temu można zobaczyć omawianą sprawę z różnych perspektyw i osiągnąć konsensus.

Pierwszy rozdział rozprawy przedstawia motywy i czynniki, które wpłynęły na koncepcje oraz zainteresowania naukowe adwersarzy. Autorka zarysowała w nim poglądy Elzenberga i „twardowszczyków”, szeroko zarysowując podobieństwa i różnice występujące pomiędzy nimi. Elzenberg stał na stanowisku, że to wartości bezwzględne stanowią podstawę kultury, stał w opozycji do tendencji scjentyistycznych bądź pozytywistycznych, gdzie akcentowano bardziej fakty niż wartości. Pomniejszanie podstaw aksjologicznych bardzo niepokoiło go i uważał je za błędną drogę w dyskursie filozoficznym.

W drugim rozdziale autorka przedstawiła polemiki Elzenberga z poszczególnymi reprezentantami szkoły Kazimierza Twardowskiego. Toruński filozof twierdził, że u starożytnych występowały bogate reakcje emocjonalne, zaś u „twardowszczyków” rygorystyczny i statyczny, gdzie świat jest „martwy” i oparty o suche twierdzenia. *Polemiki te wskazują, że autor „Kłopotu z istnieniem” posiadał nie tylko bogatą i zróżnicowaną wiedzę filozoficzną, ale świadczą też o tym, że świetnie orientował się w aktywności twórczej swych oponentów. Jest to zaś postawa cenna, bowiem w odróżnieniu od często przyjmowanej w takiej sytuacji postawy ignorancji, pozwala na rozwój własnych kompetencji naukowych.* Droga, którą, jak słusznie zauważyła autorka, podążał Elzenberg, dzięki ścieraniu się z poglądami innymi, pozwoliła mu budować własne koncepcje. Rozdział trzeci poświęcony wpływowi polemik filozoficznych Elzenberga ze szkołą lwowsko-warszawską na współczesną filozofię sięga czasów obecnych. Joanna Zegzuła-Nowak stawia w nim tezę, że wspomniane polemiki mają charakter ponadczasowy, a ich tematyka podejmowana jest współcześnie. *Ważna pozostaje (...) problematyka związana z kwestią statusu w filozofii: metafizyki, światopoglądu czy wartości. Na znaczeniu nie tracą pytania dotyczące edukacji filozoficznej, sformułowania określonych kodeksów etycznych, a także kwestii z zakresu bioetyki (s. 21-21).*

Nieco chybiony wydawać się może tytuł rozdziału III „Wpływ polemik filozoficznych Henryka Elzenberga ze szkołą lwowsko-warszawską na współczesną filozofię polską współczesną” zawiera błąd formalny. Tak uczonego z Torunia, jak i przedstawicieli szkoły Twardowskiego uznać bowiem należy za twórców współczesnych. Jednak podkreślić należy, że jest to błąd wyłącznie semantyczny, a wart podkreślenia z uwagi na dotychczasową precyzję językową i chronologiczną dzieła Zegzuły-Nowak. Podrozdziały tej części naprawiają błąd zawarty w tytule części trzeciej i ostatniej monografii.

Polemiki Henryka Elzenberga ze szkołą Kazimierza Twardowskiego są niezwykle bogatym źródłem wiedzy. Współczesna polska filozofia pozostaje w dużej mierze pod wpływem tradycji poprzedników, a co niezwykle istotne – uczy się godnej wymiany myśli, poprzez zestawianie poglądów w sposób polemiczny, eru-

dycyjny, z zachowaniem zasady kulturalnej wymiany conceptów myślowych. Rozprawa „Polemiki filozoficzne Henryka Elzenberga ze szkołą lwowsko-warszawską” to praca istotna i dająca szeroką perspektywę; część polemik została bowiem opracowana po raz pierwszy. Daje to możliwość powstania nowych interpretacji bądź zainspirować może do dyskusji naukowych. Umiejętne prowadzenie sporów polemicznych jest cenne, szczególnie we współczesnym świecie, w którym umiejętność ta wydaje się zanikać. Szczególnie w dobie Internetu, który zwulgaryzował w dużym stopniu kulturę rozmowy, lektura „Polemik...” jest ważna i potrzebna. Podkreślić należy, że zarówno precyzja języka, jak i szczegółowość tematu nakazują monografię humanistki z Zielonej Góry skierować do czytelników mających już dość szeroką wiedzę z zakresu współczesnej filozofii polskiej. Jest to lektura wymagająca, właściwa dla wymagającego badacza pragnącego poszerzyć swoją wiedzę.

Jacek Raniszewski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

RECENZJA KSIĄŻKI ŁUKASZA MONIUSZKI „SPRAWIEDLIWOŚĆ. STUDIUM KONCEPCJI FILOZOFICZNOPRAWNEJ ZYGmunTA ZIEMBIŃSKIEGO”

**REVIEW OF THE BOOK BY ŁUKASZ MONIUSZKO,
JUSTICE. STUDY OF THE PHILOSOPHICAL AND LEGAL CONCEPT
OF ZYGMUNT ZIEMBIŃSKI**

Autor prezentowanej książki jest filozofem i pedagogiem naukowo związanym z Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół teorii i filozofii prawa, etycznych problemów prawa, analizy języka prawnego oraz dydaktyki prawa. Wszystkich tych aspektów wydaje się dotyczyć jego monografia.

Deklarowanym celem autora było ukazanie kompletności koncepcji sprawiedliwości poznańskiego uczonego, Zygmunta Ziemińskiego (1920–1996) oraz możliwości jej praktycznego wykorzystania przez nauki humanistyczne i społeczne ze szczególnym uwzględnieniem nauk prawnych. Sam Ziemiński udzielał się naukowo w takich dziedzinach jak filozofia, socjologia, a przede wszystkim prawo.

Publikacja została podzielona na cztery rozdziały („Współczesne koncepcje sprawiedliwości”, „Sprawiedliwość a zasady postępowania”, „Podział ze względu na to, co przewiduje prawo – Zygmunta Ziemińskiego koncepcja sprawiedliwości społecznej”, „Wpływ Zygmunta Ziemińskiego na polską filozofię prawa”). Części te zostały uzupełnione o podrozdziały, co czyni publikację bardziej przejrzystą.

Może nieco dziwić, że osobie Ziemińskiego i jego całej twórczości autor poświęcił jedynie część wstępu. Powoduje to niedosyt z powodu braku szerszej informacji o tym, w jaki sposób u uczonego pojawiło się zainteresowanie pojęciem sprawiedliwości.

Już w pierwszym rozdziale autor podkreśla, że podstaw *współczesnego pojmowania sprawiedliwości należy doszukiwać się w koncepcji sprawiedliwości Arystotelesa* (s. 21). W czasie lektury na informację tę można natrafić kilka razy. Uznać należy, że Moniuszko z powodzeniem broni tego stanowiska odnosząc je do komentarzy innych uczonych.

Za punkt wyjścia rozważań autor przyjął charakterystykę najbardziej wpływowych koncepcji sprawiedliwości XX wieku. Przywołanie takich uczonych jak John Rawls i Robert Nozick na gruncie światowym oraz Maria Ossowska i Czesław Znamierowski na polu polskiej nauki jest słuszne. Analizując ich założenia, Moniuszko dochodzi do wniosku, że są to koncepcje niekompletne, ponieważ pozostawiają sprawiedliwość jedynie w sferze teoretycznej. Podkreślić jednak należy, że takie stanowisko niesie za sobą zagrożenie zejścia z gruntu filozoficznego na rzecz analiz wyłącznie prawnych, co można zauważyć w niektórych fragmentach książki. Remedium na uzupełnienie powyższych założeń ma być koncepcja Ziemińskiego.

W drugim rozdziale pracy autor przeprowadził analizę formuł sprawiedliwości, stwierdzając, że dotychczasowy podział filozoficzny sprawiedliwości na wyrównawczą i rozdzielczą można sprowadzić wyłącznie do rozdzielczych zadań sprawiedliwości. Ponieważ zarówno wyrównanie podmiotowi strat lub zysków za jego zachowanie, jaki i rozdzielnie dóbr to przekazanie na jego rzecz pewnych środków społecznych- dobrych lub złych. W taki sposób według Moniuszki urządzone jest społeczne oddziaływanie jednych podmiotów na inne. Ze stanowiskiem tym można się zgodzić, ale jedynie z punktu analiz socjologicznych i prawnych. Bogactwo koncepcji filozoficznych opartych na spuściźnie Arystotelesa ewoluowało na wiele różnorodnych koncepcji, które zostały z powodzeniem zaakceptowane przez inne nauki, np. teologię. Natomiast zabiegiem słusznym wydaje się być ukazanie w poszczególnych formułach przykładów z życia codziennego.

Część trzecia monografii podejmuje sprawiedliwość wyłącznie z punktu widzenia teorii prawa. Zadaniem, na którym skupił się autor, była analiza pojęcia sprawiedliwości zapisanego w prawie. Moniuszko słusznie zwraca uwagę, że Konstytucja RP zakłada realizację zasad sprawiedliwości, jednak żaden akt prawny nie definiuje, co pod pojęciem tym się kryje. Jest to zatem termin wyłącznie deklaracyjny, mający na celu wywołanie u odbiorcy prawa pewnych doniosłych emocji. Autor uważa, że to sprawiedliwość pojmowana jako norma moralna za pośrednictwem aparatu państwowego przekształca się w normę prawną, z której wynika przepis prawa. Norma moralna jest zatem normą prawną nakazaną przez prawodawcę. To stanowisko dość nowatorskie, ale należycie w publikacji uzasadnione. Moniuszko uznaje sprawiedliwość za metanormę prawną, z czym trudno się zgodzić. Skoro bowiem prawo nie definiuje pojęcia sprawiedliwości, to nie może ona być uznana nawet za normę, przynajmniej na poziomie konstytucyjnym.

Za mylący należy uznać tytuł rozdziału zamykającego monografię – „Wpływ Zygmunta Ziemińskiego na polską filozofię prawa” (s. 192). Podkreślić warto, że jest to bardzo wartościowa część pracy, jednak jej treści odnoszą się wyłącznie do sprawiedliwości jako wartości prawnej. Z koncepcji Ziemińskiego autor uczynił „klucz” do analiz prawnych. Na przykładzie Konstytucji oraz polskiego prawa karnego ukazał wprost, jak koncepcja poznańskiego profesora może służyć do praktycznych analiz prawnych.

Po książkę warto sięgnąć, ale z kilkoma zastrzeżeniami. Trudno ją zdefiniować jako pozycję z zakresu historii filozofii, ponieważ postać Ziemińskiego stanowi jedynie tło do rozważań na temat sprawiedliwości, pomimo wykorzystania materiałów archiwalnych. Podejmowane zagadnienie wpisuje się w etykę, aksjologię, epistemologię, ale w tym przypadku wyłącznie prawną. Publikacja stanowi uzupełnienie luki na temat praktycznych możliwości pojmowania sprawiedliwości za pośrednictwem metod wypracowanych przez Ziemińskiego, a zauważonych przez autora. Książka może stanowić propozycję dla teoretyków prawa, zawodowych prawników oraz studentów kierunków prawnych. Katedry filozofii prawa zazwyczaj funkcjonują w ramach wydziałów prawa i tam istnieje najlepsza sposobność wykorzystania potencjału prezentowanej monografii.

Agata Wierciszewska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

**„STAROŚĆ CZŁOWIEKA – SZANSE I ZAGROŻENIA.
IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE”,
JOANNA K. WAWRZYNIAK,**

WYDAWNICTWO CEDEWU, WARSZAWA 2017

**REVIEW OF THE BOOK BY JOANNA WAWRZYNIAK,
OLD AGE OF PEOPLE – OPPORTUNITIES AND THREATS.
PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

Autorką książki „Starość człowieka – szanse i zagrożenia” jest Joanna K. Wawrzyniak. Publikacja ta została wydana w Warszawie w 2017 roku. Sięgnęłam po nią, bowiem zainteresowała mnie wiedza na temat życia seniora, jak należy sobie na tym etapie radzić, aby nie utracić młodzięczego zapału i co my, ludzie młodzi powinniśmy wiedzieć i jak się zachować w stosunku do osób starszych, a przede wszystkim – jak się przygotować na etap starości, który nie ominie nikogo z nas.

W recenzowanej publikacji autorka przedstawia fakty dotyczące starości. Coraz więcej współobywateli jest w wieku emerytalnym, w związku z tym problem tej grupy wiekowej nie dotyczy już tylko ich, lecz staje się zagadnieniem globalnym. Joanna Wawrzyniak precyzyjnie opisała okres starości z życia człowieka XXI wieku. Uważa ona, że stosunek mediów do seniorów jest co najmniej niestosowny, ponadto w naszym polskim społeczeństwie brakuje edukacji w działaniach wewnątrzspołecznościowych, widoczna jest też nieprzychylna polityka rynku pracy wobec starości. Włączenie starszych ludzi do społeczeństwa państwa polskiego oraz zapoznanie młodych z etapem starości stanowi bardzo trudne zadanie. Książka przedstawia priorytetowe zagadnienia z obszaru starzenia się społeczeństwa. Samo poddawanie się refleksjom na temat starości powinno towarzyszyć polskiej edukacji i każdy z obywateli powinien wnosić w dalsze wychowanie potomków nowe wartości i pomysły na budowanie koncepcji integracji i nowych działań na rzecz rozwoju osób w każdym wieku.

Joanna Wawrzyniak w swojej publikacji za wszelką cenę pragnie udowodnić, że aktywność jest najważniejszą i najbardziej naturalną potrzebą na drodze prawidłowego i zdrowego rozwoju. Stanowi także wyznacznik sposobu starzenia się, gdyż nie tylko sprzyja zachowaniu sprawnego ciała, ale również ducha, ponadto poprawia samopoczucie. Autorka przypisuje wiele zasług aktywności – zaznacza, że dzięki niej ludzie czują się mniej osamotnieni, pozwala przystosować się do wymogów czasów współczesnych i przede wszystkim uczy radzenia sobie w nowych sytuacjach. Cieszę się, że Wawrzyniak w swojej pracy zapisała: *aktywna starość to dobra starość*, ponieważ to stwierdzenie każdy z nas powinien rozumieć jako osiągnięcie dobrostanu, a dzięki tej pogodzie ducha i sprawności fizycznej każdy z nas jest w stanie ją osiągnąć. Z książki czytelnicy dowiedzą się, że opisywana aktywność ma wiele innych rodzajów, o których nie można zapomnieć – zaliczamy do nich aktywność duchowo-rodzinną, która w polskim społeczeństwie jest bardzo ceniona i praktykowana, aktywność kulturalną, społeczną i wiele innych. Joanna Wawrzyniak świetnie ukazuje, że nie tylko sport jest formą aktywności, lecz nawet standardowe, regularne czynności związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego, w tym opieka nad wnukami, wzajemnie wspieranie się w rodzinie jest odczuwalne właśnie dzięki pomocy dziadków. Z kolei aktywność edukacyjna skutecznie przeciwdziała zjawisku depresji, apatii i chęci izolacji. Seniorzy, którzy zdobywają wiedzę i rozwijają już posiadane umiejętności, sprawniej funkcjonują w życiu codziennym. Osobiście uważam, że każdy, nie zważając na wiek, powinien wziąć do siebie wskazówki i rady uwzględnione w książce „Starość człowieka – szanse i zagrożenia”, ponieważ same chęci edukacji są w stanie pokonać występujące trudności i poprawić bieżącą sytuację ekonomiczną, dodatkowo utrzymuje ona osoby w dobrej kondycji intelektualnej, która jest niezbędną do podtrzymywania kontaktów społecznych. Ciekawą kwestią wskazaną w książce jest również aktywność religijna. Seniorzy, jak wynika z przeprowadzonych badań, realizują ją poprzez uczestnictwo we mszy niemal codziennie. Ich aktywność w tym przypadku cechuje się większą dojrzałością emocjonalną niż u ludzi młodych – nawet jeżeli za młodu religijność ta została zaniedbana, to w późniejszym wieku staje się ona jednym z głównych punktów odniesienia dla osób starszych.

Książka według mnie jest przeznaczona dla osób w każdym wieku, ponieważ uczy, jak się przygotować na starość i jak na tym etapie funkcjonować. Autorka pragnie również zaznaczyć, że ten stan to naturalny, fizjologiczny etap życia każdego z nas, jednak nie należy godzić się ze zmianami na gorsze, lecz należy robić wszystko, aby opóźnić te procesy i zachować jak najdłużej sprawność, niezależność i samodzielność. Najważniejsze zatem jest utrzymanie dobrego stanu zdrowia, ponieważ to ono warunkuje jakość życia osób starszych, choć nie tylko. Aktywność fizyczna jest istotna na każdym etapie życia. Dla seniorów najlepszą jej formę stanowi bardzo znany nordic walking, ponadto spacer, marsze i jazda

na rowerze. Aktywność ta propagowana jest przez tańsze karnety dla seniorów czy niekiedy nawet bilety bezpłatne, w ramach programów samorządowych.

Dużym plusem jest również powstanie turystyki stricte dla osób starszych. Coraz więcej biur podróży zaczyna się specjalizować w tym rodzaju turystyki, przy tym uwzględniając potrzeby seniorów i oczywiście ich możliwości fizyczne, finansowe oraz zdrowotne. Osoby starsze powinny sięgnąć po tę książkę nawet z racji tego, że są wypisane i scharakteryzowane programy aktywizacji rekreacyjno-sportowej dla seniorów, ponadto można dowiedzieć się, gdzie można skorzystać z takiego programu i jakie on ma cele.

Publikacja Joanny Wawrzyniak zawiera mnóstwo przydatnych informacji, które są uwzględnione w jednym miejscu, bez potrzeby przeglądania Internetu, a jak wiadomo, z nowinkami technicznymi większy odsetek seniorów ma problem.

Książka w swojej treści zawiera również konsekwencje dużej ilości emerytów. Autorka zalicza do nich między innymi zwiększone wydatki na cele zdrowotne i opiekuńcze, zmieniające się zasoby pracy oraz warunki codziennego funkcjonowania gospodarstw domowych osób starszych. Zwrócona jest także uwaga na to, iż rośnie zapotrzebowanie na pielęgnację i opiekę, co zmienia podaż towarów i usług na najbliższe dekady. Zmiany dokonują się również na rynku pracy – występuje konieczność pozyskiwania starszych pracowników ze względu na deficyt osób młodych do pracy, a spadek dochodów w gospodarstwach domowych seniorów powoduje ich ubożenie. Rodzina również odczuje większą ilość osób starszych, poprzez opiekę nad niesprawnymi seniorami. W polskim społeczeństwie istnieje pewne zagrożenie, iż osoby starsze będą uznawane za nieodpowiednie do pracy ze względu właśnie na swój wiek, nie będą więc zatrudniane. Jeżeli ten stereotyp okaże się prawdziwy, to będą one pozostawały bez pracy, tym samym potwierdzając stereotypowe przekonanie, że się do niej nie nadają. Jeśli tak się stanie, będą oni izolowani od życia społecznego, a przez to będą funkcjonować w poczuciu osamotnienia i w niedostatku.

Kolejnym zagrożeniem przybliżonym w książce jest dystans społeczny, który powoduje niechęć do pracy z osobami starszymi, a nawet do funkcjonowania z nimi w grupie czy sąsiedztwie. W dalszej perspektywie spowoduje to w zupełności dyskryminację i ekskluzję społeczną, a przez to utrudni im to pogodzenie się ze starością.

Autorka w swojej książce pragnie również zaznajomić czytelników z negatywnymi skutkami starości. Bardzo często dzieje się tak, że coraz dłuższe życie to coraz większa ilość dolegliwości fizycznych, psychosomatycznych i chorób przewlekłych. Starość bardzo często staje się fazą wielochorobową, gdzie niestety w dzisiejszych czasach występuje ograniczony i niewystarczający zakres usług medycznych i opiekuńczych. Dodatkowo bardzo częstymi niedogodnościami dla osób starszych są małe ilości autobusów niskopodłogowych, liczne wysokie scho-

dy, brak poręczy i małe druki na przykład w umowach czy instrukcjach obsługi, z użyciem niejasnych, często obcojęzycznych określeń. Kolejny rodzaj dyskryminacji osób starszych stanowi rynek zatrudnienia. Widoczny jest na nim nadmiar ludzi wysokokwalifikowanych, młodych, tanich, w związku z rozpowszechnieniem się umowy cywilnoprawnej, która znacznie obniża koszty pracy. Ma miejsce wypychanie z rynku pracy osób w wieku powyżej 50. roku życia, ponieważ mają oni obowiązek posiadania ubezpieczenia społecznego, przez to nie mogą konkurować z osobami młodszymi.

Pani Wawrzyniak poprzez treść prezentowanej książki apeluje, że potrzebne są działania, które zmienią postawy Polaków w wyżej wymienionych zakresach, ponieważ wykluczenie osób starszych przysparza im cierpień i obniża dobrostan psychiczny.

Książka pod tytułem „Starość człowieka – szanse i zagrożenia” wywarła na mnie pozytywne wrażenie, ponieważ idealnie opisuje proces aktywizowania ludzi starszych, oraz wskazuje na konieczność, że edukacja w tym zakresie powinna łączyć osoby starsze, dorosłe, młode i dzieci. Jeżeli będzie ona praktykowana, to opisywana starość może nabrać zupełnie nowego znaczenia, będzie sprzyjała świadomości otwarcia nowych możliwości rozwoju, określenia własnej tożsamości i zwiększenia własnej wartości.

Anita Kosiorek

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

RECENZJA KSIĄŻKI „OBIEKTYWNY I SUBIEKTYWNY WYMIAR STAROŚCI” POD REDAKCJĄ ELŻBIETY DUBAS I MARCINA MUSZYŃSKIEGO

REVIEW OF THE BOOK BY MARCIN MUSZYŃSKI AND ELŻBIETA DUBAS, OBJECTIVE AND SUBJECTIVE DIMENSION OF OLD AGE

Motywy napisania książki dotyczącej istoty starości stały się z pewnością postępujące zmiany demograficzne, niosące za sobą wzrost seniorów w społeczeństwie polskim, jak również niedostateczną literaturę gerontologiczną dostępną na rynku. Stąd też seria książek, którego pierwszym tomem jest właśnie recenzowana przeze mnie pozycja.

Jak wskazują redaktorzy recenzowanej publikacji, ma ona przede wszystkim stanowić pewnego rodzaju forum wymiany myśli. Dlatego też składa się ona z czterech rozdziałów, w których znajduje się kilka podrozdziałów. Autorem każdego z nich jest inna osoba – pozwala to na spojrzenie na jeden temat z wielu perspektyw, co uznać trzeba za niezwykle ważne w badaniu aspektu, który nie jest jeszcze dopracowany. Twórcy podejmują się nie tylko czysto teoretycznych rozważań, ale opisują również wyniki przeprowadzonych badań czy wskazują na tematy bardziej powszednie, jak aktywność seniorów czy kwestia przemocy wobec osób starszych.

Nie mam wątpliwości, że na uwagę zasługuje przede wszystkim drugi rozdział, zatytułowany „Społeczne obrazy starości”. Stanowi on najbliższy przeciętnemu czytelnikowi temat, który zdecydowanie skłania do refleksji. Szczególnie istotny jest aspekt wolontariatu seniorów oraz dla seniorów, który stanowi pewnego rodzaju nowość w naszym kraju. Pomimo iż zainteresowanie tą tematyką wciąż wydaje się niewielkie, to jednak statystyki dotyczące innych krajów są znacząco odmienne. Warto podejmować nowe aspekty aktywności życiowej seniorów, ponieważ dopiero pisanie o nich i wystawienie ich na przysłowiowe światło dzienne

może zmienić perspektywę. Autorka posługuje się nie tylko danymi statystycznymi, ale również kolejnymi terminami i definicjami, które przybliżyć mają czytelnika do zrozumienia istoty wolontariatu w podeszłym wieku.

Zdecydowanie zaskakujący, ale również bardzo istotny element tej publikacji, stanowi dodatek biograficzny, w którym autorzy wskazali przykłady historycznych postaci, którzy będąc w „jesieni życia” osiągnęli liczne sukcesy. Starość ujmowana w tej perspektywie jest czymś nowym dla niejednego czytelnika, przybliża bowiem od strony praktycznej tę trudną kwestię. Kolejne artykuły opisujące historyczne postaci społeczeństwa wskazują na ich wyjątkową działalność w okresie wieku starczego, co wydaje się być elementem motywacyjnym. Ukazanie wielkich osób, takich jak chociażby Hugon Kołłątaj, który będąc w wieku tzw. „później dorosłości”, wciąż pozostawał bardzo aktywnym człowiekiem, jest bardzo trafnym zabiegiem zastosowanym w publikacji. Cały jego życiorys ukazany został jednak z kilku perspektyw, zarówno jeżeli chodzi o czasy współczesne nam, jak i bohaterowi artykułu, co dodatkowo czyni książkę wyjątkową. Autorka nie przedstawia biografii Kołłątaja jednak jedynie w jasnym świetle, co dodaje wiarygodności jej przesłaniu. Przedstawia również problemy i trudności, z jakimi borykać musiał się czołowy działacz polskiego oświecenia. Realność jego postaci w opisie Katarzyny Buczek jest niemal namacalna, co zdecydowanie stanowi o pozytywach jej tekstu.

Ostatni z artykułów stanowi swoiste podsumowanie całej książki, co uważam również za przydatne. Opisuje on bowiem rolę aktywności i edukacji we współczesnym pojmowaniu starości. Nie da się ukryć, że jesteśmy społeczeństwem starzejącym się, więc stoi przed nami ogromne wyzwanie, do którego być może nie jesteśmy odpowiednio przygotowani. Przysłowiowym kluczem do sukcesu ma być jednak edukacja, a co za tym idzie również aktywność. Osoby młode często bagatelizują ich znaczenie w życiu osób starszych, dlatego też nie są one postrzegane jako niezbędne. Jednak różnorodne badania wykazują, że seniorzy potrzebują aktywności na wszelkich polach, chociaż ich znaczenie z wiekiem ulega przekształceniu.

Nie mam wątpliwości, że książka ta jest istotną pozycją wydawniczą, prezentującą współczesne pojmowanie starości. Spojrzenie na tę kwestię z wielu różnych perspektyw jest szansą dla czytelnika, aby ten mógł we własnym zakresie zrozumieć różne aspekty związane ze starością i jej specyfiką.

Karolina Duba

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

**RECENZJA KSIĄŻKI PRZEMYSŁAWA ZIÓŁKOWSKIEGO
„SZKICE Z PEDAGOGIKI SENIORALNEJ”,
WYD. WSG, BYDGOSZCZ 2017**

**REVIEW OF THE BOOK OF PRZEMYSŁAW ZIÓŁKOWSKI'S
“SENIOR PEDAGOGY – ESSAYS”**

Starość jest nieuchronnym okresem w życiu każdego człowieka. Ludzie często w bardzo późnym wieku zastanawiają się, jak ten okres będzie wyglądał w ich przypadku. Gdy go osiągają, to w wielu przypadkach nie potrafią się z nim pogodzić. Zadaniem pokoleń młodszych jest pomóc przyzwyczaić się osobom starszym do tego czasu i pokazać im że życie w każdym wieku ma sens.

Książka autorstwa P. Ziółkowskiego „Szkice z pedagogiki senioralnej” podzielona została na cztery rozdziały, a te na podrozdziały. Całość została poprzedzona krótkim wstępem, a zamknięta zakończeniem. Oprócz tego publikacja zawiera obszerną bibliografię, a także załącznik przedstawiający kilka informacji na temat seniorów. Pierwszy rozdział dotyczy pedagogiki senioralnej. Autor w bardzo przejrzysty sposób wyjaśnia czytelnikowi, czym jest starość i z jakimi problemami może zmagać się człowiek w tym okresie. Próbuje także wyznaczyć przedział wiekowy dla okresu starości. W kolejnych podrozdziałach stara się określić postawy, potrzeby oraz style życia osób starszych. Dzięki tym częściom publikacji możemy lepiej zrozumieć podejście osób starszych do ich życia. W rozdziale tym autor opisuje różne formy aktywności osób w podeszłym wieku, a także w przystępny sposób próbuje określić rolę takich osób w rodzinie. Można więc powiedzieć, że ten rozdział ma za zadanie w kompleksowy i przystępny sposób przedstawić ogólną charakterystykę człowieka w podeszłym wieku, a także określić jego rolę w społeczeństwie i problemy, z jakimi może się spotykać na swojej drodze.

Rozdział drugi dotyczy zagadnienia gerontofobii, czyli strachu przed starzeniem się i wrogością do ludzi starszych. W pierwszych podrozdziałach autor próbuje wyjaśnić, na czym polega gerontofobia, a także czym się ona objawia u osób

młodych i dojrzałych. Wskazuje przyczyny i sposoby przeciwdziałania temu problemowi. Słusznie zwraca uwagę, że najlepszym sposobem na wyeliminowanie tego problemu jest edukacja ludzi młodych polegająca na przybliżaniu problemu starości. Dzięki odpowiedniemu edukowaniu ludzie młodzi będą potrafili przyjąć odpowiednią postawę wobec osoby starszej. Jednak główny problem tego rozdziału, na którym autor się skupia, stanowi ageizm, czyli dyskryminowanie osób starszych ze względu na wiek. Autor wyjaśnia jego przyczyny, przejawy i konsekwencje. Słusznie zauważa, że ageizm może mieć swój negatywny charakter, ale i pozytywny, przejawiający się tym, że osoby starsze ze względu na swój wiek mogą mieć pewne przywileje.

W rozdziale trzecim autor przedstawia cele i zadania instytucji wspierających osoby starsze. W przejrzysty sposób opisuje pod tym kątem ośrodki i domy pomocy społecznej dla osób starszych. Słusznie zwraca także uwagę na znaczenie pracy socjalnej jako istotnego elementu pomocy osobom starszym. Skupia się też na przydatnej pomocy arteterapii. Autor właściwie podkreśla, że zajęcia z muzykologii, choreoterapii czy kinezyterapii wzbogacają osobowość osoby starszej, pomagają zapominać o problemach, a także mobilizują do działania. W tej części autor wspomina także o hospicjach dla osób starszych, jednak w bardzo ogólnikowy sposób.

W rozdziale czwartym P. Ziółkowski przedstawia i charakteryzuje instytucje edukacyjne, artystyczne i kulturalne skierowane do osób starszych. Za najważniejsze tego typu instytucje uważa kluby seniora, a także uniwersytety trzeciego wieku. W pierwszych podrozdziałach autor opisuje rodzaje uniwersytetów: powszechne, otwarte, ludowe i trzeciego wieku. Prezentuje ich krótki rys historyczny, a także funkcjonowanie w poszczególnych krajach w Europie. Niewiele uwagi poświęca trzem pierwszym rodzajom uniwersytetów. Skupia się bowiem na uniwersytetach trzeciego wieku, charakteryzując ich cele, zadania, funkcje i charakter. Przedstawia formy zajęć, w jakich może uczestniczyć senior. Autor słusznie zwraca uwagę na to, że takie placówki pozwalają zaspokoić potrzeby edukacyjne i towarzyskie słuchaczy. Podkreśla także, że osoby starsze stanowią jedynie część ze słuchaczy takich placówek. Druga część tego rozdziału została poświęcona klubom seniora. Autor wyjaśnia, czym są kluby seniora i jaką funkcję powinny pełnić. Zwraca także uwagę na ważne znaczenie gminnych rad seniorów w procesie rozwoju regionu oraz na wpływ tych rad na region. Przedstawia także etapy tworzenia takiej rady. W tym rozdziale pokazuje także, jak budować dobre relacje w pracy edukacyjnej z seniorami.

Z krótkiej charakterystyki tych rozdziałów można wywnioskować, że rozdział pierwszy miał za zadanie przedstawić, czym jest starość, czym się objawia i w jaki sposób się do niej przygotować, a także jak jest postrzegana w społeczeństwie. Autor w dość przystępny dla czytelnika sposób przedstawił powyższe problemy.

Mógł on jednak pokusić się o głębsze zaprezentowanie zagadnienia. Jednak tytuł tej publikacji świadczy o tym, że jest to jedynie zarys tego problemu. Drugi rozdział dotyczy zjawiska gerontofobii. Autor bardzo dobrze opisuje to zjawisko i jego postrzeganie zarówno u osób młodych, jak i u dojrzałych. Słusznie poświęca dużą uwagę ageizmowi, ponieważ ten problem z każdym rokiem coraz bardziej się nasila we współczesnym świecie. Oczywiście kwestia gerontofobii nie została tu całkowicie wyczerpana. W trzecim rozdziale autor w interesujący i przystępny sposób przedstawia system pomocy społecznej dla osób starszych. Mógłby jednak szerzej zaprezentować problem hospicjów i szpitali długoterminowych, ośrodków jakże ważnych w kontekście pomocy seniorom. W czwartym rozdziale autor zbyt mocno skupił się na rysie historycznym ośrodków edukacyjnych dla osób starszych. W głębszy sposób powinien przedstawić cele i zadania poszczególnych rodzajów uniwersytetów. Bardzo dobrze zrobił to przy charakterystyce uniwersytetów trzeciego wieku. Kluby seniora zostały opisane przejrzyście i interesująco.

Podsumowując, praca autorstwa P. Ziółkowskiego „Szkice z pedagogiki senioralnej” spełnia swoje zadanie pracy nakreślającej problem starości, starzenia się, a także potrzeb i problemów osoby starszej. Napisana została prostym i łatwym językiem. Zamieszczone w tej publikacji wykresy i tabele z pewnością ułatwią zrozumienie formułowanych przez autora problemów. Oczywiście książka ta nie wyczerpuje zagadnienia pedagogiki senioralnej, a jedynie go nakreśla. Jednak jest to praca, która z pewnością będzie wykorzystywana przy dalszych badaniach nad tym problemem.



Wspomnienie o Janie Hibnerze

Memory about Janusz Hibner

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WSPOMNIENIE O JANIE HIBNERZE

Nikt tak jak On nie potrafił mówić o osobowości nauczyciela...

Wiosną 2016 r. roku bydgoska oświata straciła na zawsze powszechnie szanowanego wieloletniego kreatora edukacji w Bydgoszczy i województwie kujawsko-pomorskim, śp. mgra Jana Hibnera.

Jan Hibner urodził się 12 czerwca 1947 roku w Studzienkach. W 1975 roku ukończył studia zawodowe na kierunku „pedagogika” na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, zaś dwa lata później studia magisterskie na kierunku „pedagogika” na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Po ukończeniu studiów rozpoczął pracę zawodową w Szkole Ćwiczeń Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, zostając w niej wicedyrektorem. Po trzech latach zatrudniony został w Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, gdzie pracował przez ponad 35 lat, piastując różne stanowiska: wizytatora – metodyka ds. zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, wizytatora ds. szkolnictwa ogólnokształcącego, wizytatora ds. liceów ogólnokształcących, aż w końcu wicedyrektora i dyrektora Wydziału Kształcenia Ogólnego Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Przez blisko ćwierć wieku kierował zespołem ds. matur województwa bydgoskiego, a następnie kujawsko-pomorskiego. W 2001 roku został certyfikowanym edukatorem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Z racji wykonywanej pracy zawodowej w organie nadzoru pedagogicznego realizował szereg badań dotyczących m.in. pilotażowego przygotowania uczniów do „nowej matury”, mierzenia jakości pracy liceów ogólnokształcących, ewaluacji pracy pracowników nadzoru pedagogicznego (w ramach zadań wynikających z faktu przewodniczenia Zespołowi Diagnostów i Analityków), udziału w badaniach przyczyn niskich osiągnięć szkolnych w wybranych gminach, prowadzonych przez Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy i Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Gdańsku.

W trakcie swojej pracy zawodowej współtworzył i realizował liczne programy dla kadry kierowniczej (o zasięgu makroregionalnym), m.in. „Przygotowanie do zarządzania placówką oświatową w nowej strukturze systemu oświaty. Wewnętrzne wspieranie jakości pracy”, w ramach grantu Ministerstwa Edukacji Narodowej

w 1998 roku. Współtworzył i realizował projekt: „Dziecko – Rodzic – Nauczyciel. Wspólne dążenia i oczekiwania”, prowadzony przez Stowarzyszenie MEDAR w 2000 roku w ramach grantu wojewódzkiego. Był także twórcą i współrealizatorem projektu: „Młodzieżowa Szkoła Liderów”, któremu poświęcony jest jeden z artykułów w niniejszej publikacji.

Prawie przez całe 35 lat pracy zawodowej w Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy związany był z kształceniem i doskonaleniem zawodowym dyrektorów szkół, nauczycieli oraz innych pracowników sektora oświaty, współpracując z uczelniami wyższymi (m.in. Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetem Technologiczno-Przyrodniczym w Bydgoszczy), Szkołą Podoficerską Państwowej Straży Pożarnej w Bydgoszczy czy placówkami doskonalenia nauczycieli w Bydgoszczy, Toruniu, Włocławsku oraz Pile. Tematyka realizowanych przez Niego zajęć dydaktycznych dotyczyła m.in. projektowania i rozwoju placówek oświatowych, mierzenia jakości pracy szkoły i placówki, diagnozy pedagogicznej i ewaluacji w pracy pedagogicznej nauczyciela, wdrażania zmian edukacyjnych, projektowania innowacji pedagogicznych, zadań i umiejętności wychowawczych nauczyciela wychowawcy klasy.

Od 2005 roku związany był z Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy, współtworząc i prowadząc zajęcia na studiach podyplomowych „Przygotowanie pedagogiczne”, „Zarządzanie oświatą”, „Praca z uczniem zdolnym”. Współtworzył także podwaliny pod prowadzoną przez WSG Niepubliczną Placówkę Doskonalenia Nauczycieli, będąc autorem licznych kursów i szkoleń, które są w niej realizowane. Pod koniec czerwca 2014 roku z powodu nagłego nawrotu choroby poprosił mnie o poprowadzenie za Niego ostatniego w semestrze wykładu i przeprowadzenie zaliczenia. Nie przypuszczałem wówczas, że do pracy „przy tablicy” nie wróci już nigdy więcej.

Poznałem Jana Hibnera osobiście w 1999 roku, uczestnicząc w projekcie „Młodzieżowa Szkoła Liderów”, jako uczeń szkoły średniej – lider samorządu uczniowskiego. Od samego początku znajomości bardzo mi imponował swoją wiedzą, doświadczeniem, a przede wszystkim sposobem prowadzonych zajęć. Znajomość ta trwała dość nieprzerwanie, bowiem przez 4 lata uczestniczyłem w projekcie, będąc regularnie na zajęciach „Młodzieżowej Szkoły Liderów”. Potem, jako student, zostałem zaproszony przez Jana Hibnera do prowadzenia zajęć w ramach „Młodzieżowej Szkoły Liderów”, w bloku zajęć tzw. dobrych praktyk i dzielenia się wiedzą. To Jemu zawdzięczam doświadczenie w mojej pierwszej pracy zawodowej (wychowawcy, a potem kierownika placówki wypoczynku dzieci i młodzieży). To dzięki Jego rekomendacji, dokonanej bez mojej wiedzy, zostałem w 2008 roku zaproszony na rozmowę o pracę w Wyższej Szkole Gospodarki, w której pracuje od dziesięciu lat. Oczywiście było dla mnie zatem zaproszenie Jana Hibnera do stałej współpracy z Uczelnią w 2010 roku, gdy przeszedł na eme-

ryturę w Kuratorium Oświaty, a ja piastowałem funkcję dyrektora Instytutu Nauk Społecznych w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Nigdy nie zapomnę chwili, gdy zaproponował, abyśmy przeszli na „ty”. Chyba dwa lata zajęło mi tak bezpośrednie zwrócenie się do Niego po imieniu w bardzo trudnym dla mnie osobiście momencie, w którym mi pomógł i mnie wspierał.

Był, jest i pozostanie dla mnie niedoścignionym wzorem do naśladowania, mistrzem, autorytetem, ale przede wszystkim prawdziwym przyjacielem. Człowiek niezwykle prawy, szczerzy, skromny, a nade wszystko pracowity i oddany swojej pasji, jaką była szkoła. Zawsze miał głowę pełną pomysłów do realizacji. Złośliwi twierdzili, że chce „zbawić oświatę”, a On po prostu robił swoje; badał, ewaluował, mierzył, tworzył, wdrażał, ale zwłaszcza inspirował swoje otoczenie. Jego blisko dziesięcioletnia walka z chorobą, a szczególnie dwa ostatnie lata przygotowywały jego współpracowników na Jego odejście, które, gdy nadeszło, pozostawiło pustkę, jaką po prostu nie sposób wypełnić. Nauczył mnie bardzo wiele: etyki zawodowej, warsztatu pracy nauczycielskiej czy podstaw zarządzania oświatą... To bez wątpienia On zaszczerpił we mnie osobowość nauczyciela czy refleksję pedagogiczną. Nie raz się nie zgodzaliśmy, nie raz sprzeczaaliśmy, ale zawsze u podłoża tych relacji leżały merytoryczne podstawy, wzajemny szacunek, a przede wszystkim sympatia i zaufanie. Wiem, że miał momenty w życiu, w których żałował, że nie został na uczelni, nie zrobił doktoratu i kariery naukowej, ale wiem także, bo znałem Go blisko dwadzieścia lat, że praca na uczelni nie dałaby Mu tyle możliwości realizowania własnych pomysłów i idei edukacyjnych. Jego pedagogicznej wiedzy nie powstydziliby się niejeden profesor pedagogiki, a On jeszcze potrafił odnosić ją do praktyki.

Piszę o Nim „Jan”, ale wiem, jak tego nie lubił... Dla przyjaciół był Januszem lub zwyczajnie Jankiem. Chyba jedyne, co mogę napisać na koniec, to „dziękuję Janku”.

Alicja Kozubska

Wyższa Szkoła Gospodarki

WSPOMNIENIE O JANUSZU HIBNERZE

Pierwszy raz spotkałam Janusza Hibnera jako pracownik Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Prowadziliśmy wówczas równoległe zajęcia na studiach podyplomowych z organizacji i zarządzania oświatą. Janusz jako pracownik Kuratorium Oświaty, ja jako początkująca asystentka w Katedrze Dydaktyki. To wspomnienie łączy się z poczuciem respektu i lekkiego dystansu, ale też wielkiej kultury osobistej Janusza, dla mnie wówczas Pana Janusza Hibnera – wizytatora, który dzięki dyskretnej ironii, nadaniu mojej relacji ze słuchaczami właściwej proporcji, pomógł mi wejść pewniej w moją rolę wykładowcy.

Po latach zetknęliśmy się ponownie w Wyższej Szkole Gospodarki, wspólnie prowadziliśmy zajęcia na Uniwersytecie Rodzinnym. Odbyliśmy wiele rozmów, wzajemnie wspierając tę ideę pedagogizacji rodziców, dostrzegając potrzebę zwiększania kompetencji wychowawczych rodziców, wskazując na zagrożenia związane z nieprawidłowym wypełnianiem przez rodzinę założonych funkcji. Dzięki tym rozmowom odkryłam Janusza jako człowieka niezwykle zaangażowanego w sprawy wychowania młodego pokolenia, przejmującego się wszelkimi zaburzeniami funkcjonowania dzieci i młodzieży, poszukującego obszarów wsparcia zarówno wychowawców, jak i wychowanków. Bardzo bliska była Mu problematyka wychowania obywatelskiego, duże znaczenie przypisywał samorządności uczniowskiej, którą zajmował się od lat. Przyznaję, że pewnym zaskoczeniem było dla mnie tak duże poczucie humoru, o swoistym zabarwieniu, które Janusz prezentował. To znamienne, że bliższe poznanie pozwala nam odkrywać wielowymiarowość człowieka, która w pierwszym, często powierzchownym kontakcie jest nam niedostępna. Wiele razy śmiało się serdecznie z doświadczanych przez nas sytuacji, ale również z siebie wzajemnie, ze swoich słabości i ograniczeń. I być może właśnie ten wspólny śmiech z domieszką autoironii sprawiły, że Janusz stawał się dla mnie coraz ważniejszy. Obszary naszych zainteresowań wychowawczych podzieliliśmy nieinwazyjnie. Janusza zawsze interesowała problematyka pracy z uczniem zdolnym, mnie – jako absolwentce pedagogiki w zakresie resocjalizacji – bliżej było do zagadnienia wszelkich zaburzeń i patologii. Janusz, jak wynikało z naszych rozmów, wolałby skupiać się na niedopuszczeniu

do zaburzeń, z czym się oczywiście zgadzam, ja zaś próbowałam tłumaczyć patologiczne zachowania młodzieży błędami wychowawczymi dorosłych. Wielkie oburzenie czy nawet „zniesmaczenie” Janusza, związane z występującymi patologiami, przejawiane w specyficzny dla Niego sposób wzbudzający moje rozrzewnienie, prowokowało niektóre moje wypowiedzi z tego obszaru.

Moje wspomnienia o Januszu nierozzerwalnie wiążą się ze zjawiskiem związku między pokoleniami. Otóż w Wyższej Szkole Gospodarki spotkały się trzy osoby, które wcześniej się ze sobą zetknęły – Janusz Hibner, już na emeryturze, Przemysław Ziółkowski, który kiedyś jako uczeń szkoły średniej i przewodniczący samorządu szkolnego znalazł się w obszarze oddziaływań Janusza, a jako student pojawił się na moich zajęciach z pedagogiki, teraz Dyrektor Instytutu Nauk Społecznych WSG, i ja, niegdyś niedoświadczona młodsza koleżanka Janusza, a w momencie naszego spotkania Prorektor ds. Kształcenia i Studentów WSG. Ta wymienność ról, rotacja nadrzędności i podrzędności nigdy nie była przeszkodą, czasami stanowiła właśnie przedmiot żartów. Piszę o tym dlatego, że moje wspomnienia związane z Januszem wiążą się przede wszystkim właśnie z tą „trójpodmiotowością”. Wielokrotnie rozmawialiśmy o tym, jak różnie układają się losy ludzi, jak ważne jest dbanie o relacje, wyrażaliśmy wzajemną radość z domieszką zdziwienia, że mimo takiej zmiany ról i różnicy wieku, choć nie była to różnica pokolenia, potrafimy się porozumieć, czerpać ze swoich zróżnicowanych doświadczeń, ucząc się od siebie wzajemnie. W tej wspólnej pracy tworzenia koncepcji kształcenia i doksztalcania nauczycieli, pisania programów na studia podyplomowe, prowadzenia zajęć Janusz jawił mi się również jako człowiek niezwykle skrupulatny, pragnący wykonać każde powierzone zadanie jak najlepiej i najdokładniej. Dlatego narzucana mu często przez nas presja czasu budziła Jego duży opór. Spotkania, najczęściej jednak związane z pracą i zadaniami do wykonania, były też okazją do przekomarzania się, wskazywania swoich ograniczeń. „Rozkład sił i koalicji” w trakcie spotkań naszej trójki charakteryzował się dużą dynamiką, przysłowiowe docinki naznaczone ironią nie były raniące, bowiem przekonani byliśmy o wzajemnej sympatii i życzliwości. Jak w każdej grupie wytworzyliśmy specyficzny „kod komunikacyjny”, który umożliwiał skuteczną realizację zadań, był też rozwojowy, bowiem ułatwiał mówienie sobie również o rzeczach trudniejszych, a sprzyjających indywidualnym zmianom. Janusza w tych rozmowach cechowała chyba największa uważność na drugiego człowieka, z największą ostrożnością spośród nas posługiwał się tym „kodem”, ale doceniał jego specyfikę.

Odejście Janusza, Kolegi, niekiedy Mentora, Mądrego i Uważnego Człowieka, wywołało moją wdzięczność za wspólną pracę i refleksję, za to bycie, które wzbogaca i pozostawia ciepłe wspomnienia. Człowiek pozostaje w pamięci innych dzięki temu, co osiągnął, ale przede wszystkim dzięki temu, jaki był w relacji z innymi. Dlatego właśnie moje wspomnienie o Januszu ma tak bardzo osobisty charakter. Brak tej relacji jest dla mnie dużą stratą.

Informacja o autorach

ABOUT THE AUTHORS

Dr Anna Bęczkowska

doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki oraz magister zarządzania, stypendystka programu LLP Erasmus, wykładowca akademicki oraz trener prowadząca szkolenia z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi i komunikacji. Jest autorką wielu publikacji, głównie z zakresu andragogiki i zarządzania zasobami ludzkimi.

Dr hab. Beata Bona

doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Autorka 3 monografii autorskich i jednej współautorskiej, ponad 30 rozdziałów w monografiach wieloautorskich, a także licznych artykułów, w tym w czasopismach punktowanych. Jest redaktorem periodyku cyklicznie wydawanego przez Bydgoskie Towarzystwo Naukowe. Działa w licznych organizacjach i towarzystwach naukowych, należy do Zespołu Ekspertów Polskiej Rady Muzycznej w Warszawie. Od wielu lat łączy intensywną działalność naukową z działalnością dydaktyczną w uczelni. Jej zainteresowania naukowe sytuują się głównie w obszarze pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Koncentrują się na problematyce rozwoju muzycznego dzieci oraz jego środowiskowych i pedagogicznych uwarunkowaniach. Istotny element tych zainteresowań stanowi teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona i możliwość jej wielowymiarowego adaptowania do polskiego systemu powszechnej edukacji muzycznej.

Dr Renata Brzezińska

dyrektor Instytutu Pedagogiki Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku, opiekun naukowy Włocławskiego Uniwersytetu Seniora.

Dr Anna Dudzic-Koc

psycholog, psychoterapeuta. Absolwentka psychologii na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy o specjalności psychologia kliniczna. Pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Nauk Społecznych w Pracowni Neuropsychologii Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, Polskiego Towarzystwa Terapii Poznawczo-Behawioralnej.

Dr Herzberg Marta

zatrudniona w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pedagog, socjoterapeuta. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień: diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku szkolnym, projektowania i ewaluacji oddziaływań o charakterze profilaktyczno-wychowawczym adresowanych do dzieci z grup ryzyka. Autorka monografii i kilkunastu artykułów naukowych.

Dr Anna Hibner

jest pracownikiem Instytutu Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Gospodarki. Prowadzi zajęcia z zakresu psychologii rozwoju człowieka, psychologii komunikacji oraz psychologii pracy i organizacji. W praktyce wspiera swoich klientów w osiągnięciu celów wykorzystując metody rozwojowe, w tym coaching. Prowadzi sesje indywidualne oraz warsztaty grupowe z wykorzystaniem metody FRIS, diagnozującej naturalne style myślenia i działania, których poznanie pozwala odkryć silne strony klienta, obszary do rozwoju oraz usprawnia współpracę jak i komunikację w zespole. W swojej pracy propaguje i aktywnie wykorzystuje założenia psychologii pozytywnej.

Dr Alicja Kozubska

profesor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, pedagog, prorektor ds. kształcenia WSG w Bydgoszczy. Autorka ponad 65 artykułów i rozdziałów w publikacjach zwartych, monografii *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, współautorka 2 książek: *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu* (2014) i *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica* (2014), współredaktorka 5 publikacji zwartych, w tym 2 czasopism: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” i „Ukraińska Polonistyka”. Współtwórczyni jednego z pierwszych w Polsce Uniwersytetów Rodzinnych, recenzentka „Rocznika Andragogicznego”, twórcza i współtwórcza wielu programów studiów podyplomowych, ekspert i konsultant w projektach badawczych. Problematyka badawcza koncentruje się wokół: uwarunkowań pracy nauczyciela-wychowawcy; jakości kształcenia; współpracy podmiotów edukacyjnych i zakłóceń funkcjonowania rodziny. Od lat prowadzi szkolenia i warsztaty dotyczące m.in. pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, doskonalenia współpracy rodziny i szkoły, emisji głosu dla nauczycieli. Kształcenie innych spostrzega wielowymiarowo: jako szansę na własny ustawiczny rozwój, szansę wpływania na innych, pomagania im w wydobywaniu swoich potencjałów oraz spotkanie z drugim człowiekiem, które dla każdej ze stron może okazać się ważne.

Mgr Ewa Kaniewska-Mackiewicz

pracownik Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog, oligofrenopeda-
gog, nauczyciel akademicki, dyrektor Niepublicznej Poradni Psychologiczno-
-Pedagogicznej WSG oraz Żłobka Akademickiego WSG. Przez ostatnie lata pra-

cy zawodowej współpracowała z osobami uzależnionymi, chorymi psychicznie, z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnością (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi) oraz z ich rodzinami.

Dr hab. Andrzej Michalski

po uzyskaniu na Uniwersytecie Gdańskim stopnia doktora i doktora habilitowanego swoje zainteresowania naukowe koncentruje na badaniach ewolucji oraz wyodrębnieniu funkcji założonych i funkcji rzeczywistych ustroju szkolnictwa muzycznego w okresie PRL, teleologii ideałów wychowania przez sztukę, a także związkach przyczynowo-skutkowych oraz procesach zmian w szkolnictwie muzycznym na tle uwarunkowań politycznych i gospodarczych. W latach 2011-2016, będąc kierownikiem Katedry Pedagogiki Muzyki Akademii Muzycznej w Gdańsku, dokonał analizy ontologii pedagogiki muzyki i w pięciotomowym dziele (red. naukowa) dał podwaliny pod projekt nowej pedagogicznej dyscypliny muzycznej.

Dr Kazimierz Mikulski

doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Pracownik nadzoru pedagogicznego w Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Wojewódzki koordynator wprowadzania pilotażowego nauczania programowania w ramach innowacji edukacyjnej. Autor 9 pozycji książkowych z zakresu stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej i wynikających z tego faktu relacji nauczyciel – uczeń. Uczestnik kilkudziesięciu konferencji międzynarodowych i krajowych, z wygłoszonymi referatami także z zakresu cyfrowej edukacji. Napisał ponad 60 artykułów.

Dr hab. Gennady Moskalik

profesor Narodowego Uniwersytetu Miasta Krzemieńczuk (Ukraina) oraz Uniwersytetu im. Alfreda Nobla w Dnietropietrowsku. Dyrektor Departamentu Edukacji Urzędu Miasta Krzemieńczuk na Ukrainie. W latach 2005–2015 dyrektor szkoły na Ukrainie. Autor trzech monografii naukowych oraz ponad sześćdziesięciu artykułów naukowych z zakresu filozofii edukacji.

Dr hab. Elżbieta Szubertowska

pedagog, wieloletni wykładowca w uczelniach kształcących nauczycieli. Autorka 6 książek i kilkudziesięciu artykułów naukowych, rozdziałów w książkach; recenzji książek, artykułów i prac doktorskich, członek kilku rad naukowych i wydawniczych. Promotor około 300 prac dyplomowych i magisterskich. Od 1976 roku członek Komisji Sztuki Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego.

Doc. Przemysław Ziółkowski

historyk i pedagog, nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, zatrudniony na stanowisku docenta. Dyrektor Instytutu Nauk Społecznych WSG, Dyrektor Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego oraz Placówki Doskonalenia Nauczycieli WSG. Absolwent kilku studiów podyplomowych

oraz licznych kursów i szkoleń. Kierownik i koordynator projektów edukacyjnych oraz inicjator i popularyzator różnych innowacyjnych form edukacji ustawicznej. Wykładowca w placówkach doskonalenia nauczycieli, twórca wielu programów kursów i studiów podyplomowych, w tym studiów podyplomowych w zakresie dydaktyki szkoły wyższej oraz zarządzania szkołą wyższą. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Instytutu Badań Edukacyjnych. Członek kilku towarzystw naukowych oraz redakcji czasopism naukowych. Zainteresowania naukowe to dydaktyka akademicka, pedeutologia, samorządność uczniowska oraz edukacja osób starszych. Autor pięćdziesięciu artykułów naukowych, jedenastu książek: *Student 50+, poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku* (2013), *Wybrane kompetencje społeczne* (2014), *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia* (2014), *Teoretyczne podstawy kształcenia* (2015), *Poradnik dla organizatora, kierownika i wychowawcy placówki wypoczynku dzieci i młodzieży oraz kierownika wycieczki szkolnej* (2015), *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania* (2016), *Pedeutologia – zarys problematyki* (2016), *Uniwersytet dla dzieci* (2016), *Szkice z pedagogiki senioralnej* (2017), *Jak pisać prace dyplomowe, licencjackie, magisterskie i podyplomowe? – przewodnik dla studentów* (2017), *Key social competences* (2018), współautor pięciu monografii: *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica* (2014), *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu* (2014), *Przewodnik metodyczny dla osób pracujących z wykorzystaniem metody gier diagnostyczno-symulacyjnych* (2015), *Zrozumienie rynku pracy krokiem do sukcesu* (2015), *Regionalna Sieć Uniwersytetów Trzeciego Wiek Wyższej Szkoły Gospodarki* (2017), redaktor poradnika *Trening kompetencji rodzicielskich* (2015), monografii *Bezpieczna i przyjazna szkoła* (2016) oraz *Nowoczesne formy doskonalenia pracy nauczyciela* (2017).

Dr Mirosława Żmudzka

zatrudniona w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog. Jej zainteresowania naukowe wiążą się z obszarem pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedeutologii i pedagogiki opiekuńczej. Koncentrują się one głównie na diagnozie i wspomaganiu rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz kompetencjach nauczycieli w tym zakresie. Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy kierunku „pedagogika” w zakresie pracy kulturalno- oświatowej. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała w 1995 roku. Pracownik Katedry Dydaktyki Ogólnej, Studium Pedagogicznego I Studium Praktyk Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Od 2017 roku pracuje w Instytucie Nauk Społecznych i pełni funkcję dyrektora Przedszkola Akademickiego „Uniwersytet Dziecięcy” przy WSG. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych.

