



Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki

TOM

39

Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo

Problemy współczesnej edukacji

6/2021

Zbiór rozpraw pod redakcją
Alicji Kozubskiej i Przemysława Ziółkowskiego

Rada naukowa czasopisma:

prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Hanna Liberska - Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki - 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. 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. Lidia Marszałek - Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku
dr hab. Helena Wrona-Polańska - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata Jagodzińska - Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
dr hab. Barbara Gogol-Drożniakiewicz - 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. Nina Tamarska - Rosja
dr hab. Natalia Sejko - Ukraina
dr hab. Gennadyi Moskalyk - Ukraina
dr hab. Artur Katolo - Włochy
dr hab. Indira Dżaganja - Gruzja
doc. dr Yelena I. Bespartochnaya - Ukraina
dr Marzena Sobczak-Michałowska, prof. WSG - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Dorota Ciechanowska - Uniwersytet Szczeciński
dr Marta Chyła - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Alina Matlakiewicz - Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu
dr Ryszard Maciołek, prof. WSG - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Magdalena Bergmann - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Anna Dudzic-Koc - Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy
dr Mirosława Żmudzka - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Marjanen Päivi - Laurea University, Finlandia
dr Marta Sikora - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
mgr inż. Robert Sawosz - Szkoła Podoficerska Państwowej Straży Pożarnej Bydgoszczy
mgr Piotr Szanter - Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w Słupsku

Redakcja:

dr Alicja Kozubska, prof. WSG - redaktor naczelny
doc. Przemysław Ziółkowski - z-ca redaktora naczelnego

Korekta: mgr Bartosz J. Ludkiewicz

Projekt okładki: mgr Marta Rosenthal-Sikora

Skład: Adriana Górska

Recenzenci tomu: prof. dr hab. Józef Podgórecki, prof. dr hab. Czesław Kosakowski

Redakcja tomu: Alicja Kozubska i Przemysław Ziółkowski

Internetowa wersja czasopisma: www.ers.byd.pl

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

ISSN: 2450-9760 ISBN: 978-83-65507-63-1

SPIS TREŚCI

WSTĘP / INTRODUCTION	7
<u>EDUKACJA</u> / EDUCATION	
Przemysław Ziółkowski <i>Edukacja w powiecie bydgoskim w latach 2016–2019</i> <i>Education in the bydgoszcz county in 2016–2019</i>	15
Kazimierz Mikulski <i>Elementy modernizacji kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego wspomagane badaniami w kontekście proksemiki</i> <i>Elements of modernization of education in occupations of sectoral education supported by research in the context of proxemics</i>	45
Przemysław Ziółkowski <i>Licea profilowane – sukces czy porażka?</i> <i>Profiled high schools – success or failure?</i>	57
Tomasz Królikowski, Joanna Mikołajczyk, dr Kazimierz Mikulski <i>Realizacja edukacji przyrodniczej i matematycznej – kilka spostrzeżeń</i> <i>Implementation of natural and mathematical education – a client of observations</i>	73
Marlena Groszewska <i>Poziom rozwoju małych dzieci wychowywanych przez matki w warunkach izolacji więziennej w zależności od ich postaw rodzicielskich</i> <i>The level of small children's development raised by mothers in conditions of prison isolation depending on their parental attitudes</i>	91
Katarzyna Szymczak <i>Nauczyciel-wychowawca klas młodszych</i> <i>Teacher as the tutor</i>	127
Ewa Kaniewska-Mackiewicz <i>Kompetencje dyrektora istotne w zarządzaniu placówką oświatową</i> <i>Competencies of a headmaster important in the management of an educational facility</i>	181

SPOŁECZEŃSTWO / SOCIETY

- Ewa Kaniewska-Mackiewicz 201
Problematyka jakości życia w dyskursie nauk społecznych
Quality of life in the discourse of social sciences
- Aleksandra Niemczyk-Zajac 223
Sytuacja osób z zaburzeniami psychicznymi
The situation of people with mental disorders
- Ewelina Lewandowska-Prot 249
Dzienne domy pobytu jako odpowiedź na wyzwania polityki społecznej XXI w. w zakresie aktywizacji osób starszych i niesamodzielnych na przykładzie Domu Dziennego Pobytu „Niezapominajka”, prowadzonego przez Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy
Daily residence houses as a response to the challenges of social policy in the XXI century in terms of activation of the elderly and dependent people on the example of Daily Residence House “Niezapominajka”, led by Wyższa Szkoła Gospodarki in Bydgoszcz
- Daria Rogowska 273
Aktywność zawodowa jako istotny aspekt w integracji społecznej osób niepełnosprawnych
Professional activity as an important aspect in the social integration of people with disabilities
- Zurab Khonelidze 287
Georgian paradigm of peace (university diplomacy)
Dyplomacja uniwersytecka – paradygmat gruziński
- Małgorzata Bialik 299
Mobbing – specyficzny rodzaj przemocy
Mobbing – a specific type of violence
- Łukasz J. Latosiński 345
Separacja w prawie polskim i kanonicznym
Separation in polish and canon law

RECENZJE I SPRAWOZDANIA / REPORTS AND REVIEWS

- Elżbieta Szubertowska 361
Recenzja książki: Edukacja muzyczna w świecie zagrożonych wartości

Łukasz Moniuszko	371
Komentarz: Analiza krytyczna wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 października 2020 w sprawie tzw. aborcji eugenicznej	
Karolina Lemieszewska	377
Recenzja książki: <i>Jak założyć i prowadzić placówkę opieki nad dziećmi do lat 3</i>	
Kamila Müller	379
Recenzja monografii: <i>Instruktor praktycznej nauki zawodu</i>	
Przemysław Ziółkowski	383
Recenzja książki: <i>Socjologia Internetu</i>	
<u>NOTKI BIOGRAFICZNE</u> / ABOUT THE AUTHORS	387

Wstęp

Oddajemy do rąk Czytelników kolejny VI tom Zeszytów Naukowych WSG „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” mając nadzieję, że trudny czas związany z pandemią jest już trochę za nami, a doświadczenia jakie były naszym udziałem nie miały tylko negatywnego wymiaru. Członkowie środowiska akademickiego na różnych forach podkreślali doświadczanie również zmian o charakterze rozwojowym, które spowodowane były koniecznością dostosowania się do specyficznych warunków funkcjonowania uczelni. Doceniając we wstępie do tomu V znaczenie naszego nieprzerwanego kontaktu z Autorami i Czytelnikami, nie wiedzieliśmy jeszcze jaki będzie ten nadchodzący wówczas rok. Okazało się, że podobnie jak w poprzednich edycjach, grono naszych Autorów poszerza się, nieco zmienia się jego skład, co ma wpływ na podejmowaną w tekstach tematykę. Cieszy nas zarówno udział nowych osób, jak i tych, którzy współpracują z nami od początku. To dzięki temu gronu możemy Czytelnikom proponować tak ciekawe i zróżnicowane teksty, oparte o wnikliwą analizę literatury, wyniki własnych badań empirycznych, będące efektem naukowej refleksji nad rzeczywistością społeczną, bądź komentarzem do niej.

Zakresy tematyczne nadesłanych przez Autorów artykułów należą do następujących działów niniejszego tomu: *Edukacja, Społeczeństwo, Recenzje i sprawozdania*. Szósty tom Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy zawiera 15 artykułów oraz 6 recenzji, sprawozdań i komentarzy.

Część pierwszą pn. *Edukacja* otwiera artykuł Przemysława Ziółkowskiego na temat *Edukacja w powiecie bydgoskim w latach 2016-2019*. Dokonano w nim oceny wybranych, aspektów zarządzania oświatą przez powiat bydgoski we wskazanym w tytule okresie, tych które miały w opinii Autora szczególnie wpływ na zmieniający się system. Autor skupił się na szkolnictwie ponadpodstawowym analizując m.in. następujące elementy: strukturę organizacyjną szkół, liczbę oddziałów w szkołach, liczbę uczniów, etatów nauczycieli, administracji i obsługi szkół oraz dynamikę zmian w tych zakresach; porównanie zdawalności egzaminów zewnętrznych przez uczniów szkół powadzonych przez powiat bydgoski ze średnią w województwie kujawsko – pomorskim; ogólną charakterystykę budżetu powiatu bydgoskiego oraz wydatków na oświatę i wychowanie stanowiących 17% całości wydatków. Rozważania Autora umieszczone są w kontekście roli samorządów terytorialnych w realizacji zadań oświatowych.

Kolejny artykuł autorstwa Kazimierza Mikulskiego dotyczy elementów modernizacji kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego wspomaganych badaniami w kontekście proksemiki. Autor rozpoczyna swój tekst od uświadomienia zmian w kształceniu branżowym i pojawianiu się w nim nowych kierunków na poziomie szkoły technicznej, np. kształcących techników robotyków, co stanowi odpowiedź na zapotrzebowanie regionalnego rynku pracy, pracodawców sektora IT oraz instytucji otoczenia biznesu. W tekście znajdujemy odwołania do badań empirycznych zawartych w publikacjach zwartych takich jak: *Proksemika cyfrowej szkoły* (2014); *Nauka programowania w kontekście proksemiki* (2018); *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki* (2020). Elementem przeprowadzonych badań są wypowiedzi nauczycieli realizujących zajęcia z robotyki wspomagające nauczanie programowania w ramach zajęć z informatyki, dotyczące zachodzących relacji między podmiotami w procesie edukacji. Przedstawione opracowanie ukazało jak ważne są badania w edukacji w czasie modernizacji kształcenia zawodowego.

Kolejny tekst także dotyczy w pewnym stopniu kształcenia branżowego. Przemysław Ziółkowski stawiając w tytule pytanie *Licea profilowane – sukces czy porażka?* porównuje na podstawie wyników egzaminów maturalnych upowszechnionych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Gdańsku wszystkie rodzaje liceów profilowanych jakie powstały w północnej Polsce po reformie szkolnictwa 1999 roku z innymi typami szkół średnich. Zdaniem Autora licea profilowane okazały się dużym niepowodzeniem i nieporozumieniem, co znajduje odzwierciedlenie w ich niskich wynikach na egzaminach maturalnych w latach 2005- 2014. Trzy lata nauki rozproszonej na przedmioty ogólnokształcące i profilowe niestety zmniejszały szanse uczniów liceów profilowanych zarówno w porównaniu do absolwentów liceów ogólnokształcących jak i absolwentów techników. Autor ubolewa nad tym eksperymentem, który wpłynął na dalsze losy wielu młodych ludzi.

Tomasz Królikowski, Joanna Mikołajczyk, Kazimierz Mikulski wspólnie zajęli się *realizacją edukacji przyrodniczej i matematycznej*. Postawiona na początku przez Autorów hipoteza o następującej treści: „Edukację przyrodniczą w połączeniu z edukacją matematyczną można rozpocząć realizować z dziećmi przedszkolnymi (3-4 lata), wykorzystując dostępne środki dydaktyczne w postaci zabaw lub gier, oraz innych elementów technicznych”, jest przez nich weryfikowana w dalszej części rozważań. Wiele interesujących wniosków wynika z przytaczanych badań, m.in. to, że zauważalne jest przejście od kompetencji informatycznych, dzięki edukacji informatycznej, matematycznej i przyrodniczej do kompetencji cyfrowych, które wraz z kompetencjami matematycznymi należy połączyć z rozwojem kreatywności i przedsiębiorczości. Wspomaganie zaś uczniów Autorzy dostrzegają w bezpiecznym i celowym wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej, co jest możliwe ponieważ, zdaniem Autorów współczesny nauczyciel potrafi dobierać środki dydaktyczne, motywować uczniów do ich stosowania, indywidualizować tempo nauki.

Marlena Groszewska – dzieli się wynikami interesujących, choć jeszcze nie ukończonych z powodu epidemii, własnych badań empirycznych dotyczących związku pomiędzy poziomem rozwoju małych dzieci wychowywanych przez matki w warunkach izolacji więziennej a postawami rodzicielskimi tych matek. Badania zostały przeprowadzone w Domu Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym nr 1 w Grudziądzu. Trwały od lipca 2019 roku do kwietnia 2020 roku. Temat podjęty przez Autorkę choć dotyczy nie tak dużej populacji, to jednak jest bardzo ważny i warty kontynuowania w dalszych badaniach.

Treści zawarte w artykule Katarzyny Szymczak – *Nauczyciel – wychowawca klas młodszych* przedstawiają osobę nauczyciela w świetle różnych koncepcji pedagogicznych, tj. behawioryzmu, koncepcji humanistycznej i konstruktywizmu, a także dotyczą jego stylu pracy pedagogicznej oraz funkcji jakie pełni nauczyciel na tym jakże ważnym etapie kształcenia. Wprawdzie zagadnienie to jest podejmowane od lat przez wielu wybitnych badaczy na gruncie pedagogiki, a jednak jest ciągle aktualne, interesujące i powracające zapewne ze względu na zmiany kontekstów i pytań dotyczących roli nauczyciela w procesie kształcenia.

Pozostając w obszarze kompetencji różnych podmiotów mających wpływ na edukację polecamy Czytelnikom tekst Ewy Kaniewskiej-Mackiewicz, która podejmuje temat tych kompetencji dyrektora placówki oświatowej, które mają szczególne znaczenie w procesie zarządzania nią. Autorka wychodzi w swych rozważaniach od pojęcia i typologii kompetencji jakimi powinien charakteryzować się każdy człowiek, po czym wskazuje te, które są szczególnie istotne w pełnieniu roli dyrektora placówki edukacyjnej. W podsumowaniu, syntetyzując wielość wskazanych kompetencji, podkreśla znaczenie kompetencji merytorycznych z różnych dziedzin oraz kompetencji interpersonalnych, w tym roli tych, od których zależy skuteczna komunikacja. Istotną rangę przypisuje również takim cechom dyrektora jak empatia, odpowiedzialność czy uczciwość.

Część druga niniejszego tomu pn. *Spółczesność* zawiera artykuły w dużej mierze skupione wokół grup niekiedy nazywanych defaworyzowanymi. Nie bez powodu zapewne Autorzy tym razem w sposób dominujący zajęli się grupami potrzebującymi wsparcia.

Część tę otwiera artykuł Ewy Kaniewskiej-Mackiewicz – pt. *Problematyka jakości życia w dyskursie nauk społecznych*. Autorka uświadamia, że zainteresowanie jakością życia towarzyszy człowiekowi od dawna. Dokonuje prezentacji poglądów na ten temat wybranych przedstawicieli nauk społecznych, więcej uwagi poświęcając interpretacji tego pojęcia współcześnie. Wskazuje również czynniki, które wbrew potocznemu rozumieniu, nie są gwarantem poczucia dobrej jakości życia. Wielość teorii i interpretacji tego zjawiska na pewno zainteresuje Czytelnika, który ma szansę odnaleźć te, szczególnie sobie bliskie. Tekst ten stanowi adekwatny kontekst, w którym prowadzone są rozważania pozostałych Autorów.

Aleksandra Niemczyk-Zajac – pisze na temat sytuacji osób z zaburzeniami psychicznymi w środowisku. Autorka cytuje raport z badań „Epidemiologia zaburzeń psychiatrycznych i dostęp do psychiatrycznej opieki zdrowotnej – EZOP Polska” opracowany przez Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, w którym wskazano, że osoby z zaburzeniami psychicznymi stanowią ponad 23% całej populacji w Polsce. Podjęta tematyka jest bardzo istotna i aktualna, a ujęcie sygnalizujące ograniczenia osób z zaburzeniami psychicznymi w sferze społecznej i zawodowej oraz system pomocy tym osobom w środowisku uświadamia potrzeby społeczne w omawianym zakresie.

Równie aktualne zagadnienie podejmuje Ewelina Lewandowska-Prot w artykule pt. *Dzienne Domy Pobytu jako odpowiedź na wyzwanie polityki społecznej XXI wieku na przykładzie DDP „Niezapominajka” prowadzonego przez Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy*. Jak pisze Autorka „Opracowanie ma na celu przybliżenie sytuacji osób starszych w naszym kraju, roli państwa wobec osób niesamodzielnych oraz ich rodzin, a także wskazania usystematyzowanego rozwiązania w postaci placówek dziennego pobytu, które z każdym rokiem zyskują coraz większe uznanie wśród społeczeństwa.” Cenne są informacje nie tylko o zasięgu ogólnokrajowym, ale również te dotyczące miasta Bydgoszczy w zakresie zagrożeń demograficznych i potrzeb społecznych, na które w najbliższych dziesięcioleciach trzeba będzie odpowiedzieć.

Daria Rogowska podjęła natomiast problematykę integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami, wskazując na znaczenie aktywności zawodowej tych osób dla przebiegu tego procesu. Oprócz zarysowania kontekstu natury bardziej ogólnej Autorka przedstawiła integrację społeczną osób z niepełnosprawnościami w trzech wymiarach: psychicznym, społecznym i instytucjonalnym. Zaprezentowała także narzędzia stosowane w aktywizacji zawodowej tej grupy osób oraz wybrane bariery rozwoju owej aktywności. Przytoczony raport z badań jakościowych dotyczących wdrażania Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych w aspekcie aktywności zawodowej tych osób stanowi istotne dopełnienie prowadzonych rozważań.

Zurab Khonelidze w swoim tekście dotyczącym dyplomacji uniwersyteckiej w paradygmacie gruzińskim zachęca czytelników do analizy specyfiki relacji na uczelniach wschodnich w kontekście i przez pryzmat doświadczeń uczelni zachodnich.

Małgorzata Bialik zajęła się problematyką mobbingu jako specyficznego rodzaju przemocy. W obszernym i pogłębionym tekście Autorka dokonuje wnikliwej analizy zjawiska w oparciu o literaturę przedmiotu i akty prawne. Charakteryzuje samo pojęcie mobbingu, jego przyczyny, rodzaje i najistotniejsze cechy. Szczególnie cenne są wskazane w tekście obowiązki pracodawcy, związane z zapobieganiem mobbingowi w danym miejscu pracy, a także wyartykułowana po-

trzeba wprowadzenia polityki antymobbingowej w każdej organizacji. Kontekst osobowy znajduje odzwierciedlenie w przedstawionych sposobach radzenia sobie z mobbingiem przez ofiarę w wymiarze zarówno psychologicznym, jak i społecznym, łącznie ze wskazaniem sposobów udzielania pomocy ofiarom mobbingu.

Łukasz Latosiński w artykule pt. *Separacja w prawie polskim i kanonicznym* podjął próbę dokonania przekrojowej analizy separacji poprzez omówienie wszystkich przepisów, które jej dotyczą, wskazanie na podobieństwa i różnice wynikające z odrębności systemów prawnych określonych w tytule tekstu. Interesujące dla Czytelnika mogą być wskazywane przez Autora przesłanki separacji, jej skutki oraz różnice między separacją a rozводом.

Część trzecia – Recenzje i sprawozdania - zawiera pięć recenzji i jeden komentarz. Dzięki tym tekstom Czytelnik może zapoznać się z nowościami wydawniczymi i poznać optykę postrzegania tych pozycji przez osoby bądź to z dużym doświadczeniem naukowym, bądź stawiające pierwsze, choć wcale nie niepewne kroki, na polu nauki. W części tej swoimi opiniami podzielili się z czytelnikami następujący Autorzy: Elżbieta Szubertowska - *Recenzja książki pt. Edukacja muzyczna w świecie zagrożonych wartości, tom 2, (red.) H. Tomaszek-Plewa, A. Golema, M. Szymańska*). Karolina Lemieszewska – *Recenzja książki „Jak założyć i prowadzić placówkę opieki nad dziećmi do lat 3.”* Kamila Müller - *Recenzja książki: Przemysław Ziółkowski „Instruktor praktycznej nauki zawodu”*. Przemysław Ziółkowski - *Recenzja książki: Dariusz Jemielniak, „Socjologia Internetu.”* Łukasz Moniuszko – *Komentarz: Analiza krytyczna wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 października 2020 roku w sprawie tzw. aborcji eugenicznej.*

Dziękując wszystkim Autorom, mamy nadzieję, że podobnie jak w przypadku poprzednich tomów, ten przekazywany teraz do rąk Czytelników spotka się z równie życzliwym przyjęciem i będzie stanowił zaczyn wielu cennych dyskusji i inspiracji.

Alicja Kozubska, Przemysław Ziółkowski - redaktorzy

Edukacja

Education

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ORCID iD: 0000-0003-0183-7921

EDUKACJA W POWIECIE BYDGOSKIM W LATACH 2016–2019

EDUCATION IN THE BYDGOSZCZ COUNTY IN 2016–2019

Streszczenie: W artykule podjęto próbę charakterystyki oświaty w powiecie bydgoskim w latach 2016–2019, na poziomie szkół ponadpodstawowych. Przedstawiono zadania jednostki samorządu terytorialnego, jaką jest powiat w kontekście edukacji. W materiale scharakteryzowano powiat bydgoski. Zaprezentowano ujęcie podziału administracyjnego, położenia oraz podstawowe dane statystyczne, takie jak: przyrost naturalny, struktura ludności i bezrobocie. Następnie zobrazowano zarządzanie oświatą w powiecie bydgoskim, które realizowane jest poprzez Powiatowe Centrum Zarządzania Oświatą w Koronowie. Centrum stanowi jednostkę organizacyjną, przy pomocy której powiat realizuje zadania oświatowe i bezpośrednio zajmuje się prowadzeniem szkół i realizacją zadań oświatowych, co zapewnia efektywne funkcjonowanie, sprawne działanie i prawidłowe wykonywania zadań oświatowych. Omówiona została także struktura organizacyjna szkół. Analizie poddano zmieniającą się liczbę oddziałów w szkołach, liczbę uczniów, etatów nauczycieli, administracji i obsługi szkół. Opisano zdawalność egzaminów zewnętrznych przez uczniów szkół prowadzonych przez powiat bydgoski w porównaniu ze średnią zdawalnością w województwie kujawsko-pomorskim oraz najczęściej wybierane zawody przez absolwentów szkół. Na zakończenie ogólnej charakterystyce poddano budżet powiatu bydgoskiego, którego 17% ogółu wydatków stanowią wydatki na oświatę i wychowanie. Zilustrowana została struktura wydatków powiatu bydgoskiego w zależności od dochodów, subwencji oświatowej i wydatków na oświatę i wychowanie.

W niniejszym artykule zawarto ocenę wybranych i – zdaniem autora – kluczowych aspektów zarządzania oświatą przez powiat bydgoski w latach 2016–2019.

Słowa kluczowe: edukacja, powiat bydgoski.

Abstract: This article attempts to characterize education in the Bydgoszcz poviat in 2016–2019 at the level of secondary schools. The text presents the tasks of a local government unit, which is a poviat, in the context of education. The material resources are characterized by the Bydgoszcz poviat. The presentation of the administrative division, location and basic statistical data, such as: birth rate, population structure and unemployment, are presented. Then, the management of education in the Bydgoszcz poviat was presented, which is carried out by the Poviat Educational Management Center in Koronowo. The Center is an organizational unit with the help of which the poviat carries out educational tasks and directly deals with running schools and carrying out educational tasks, which ensures effective functioning, efficient operation and proper performance of educational

tasks. The organizational structure of schools was also discussed. The analysis covers the changing number of departments in schools, the number of students, teachers' positions, administration and school service. The pass rate of external examinations by students of schools administered by the Bydgoszcz powiat is described in comparison with the average pass rate in the Kujawsko-Pomorskie voivodeship and the most frequently chosen professions by school graduates. At the end of the general description, the budget of the Bydgoszcz powiat was presented, 17% of the total expenditure of which is expenditure on education and upbringing. The structure of expenditures of the Bydgoszcz powiat depending on income, educational subsidy and expenditures on education and upbringing is illustrated.

This article contains an assessment of selected, and in the author's opinion, key aspects of education management by the Bydgoszcz powiat in 2016–2019.

Keywords: education, Bydgoszcz.

Oświata jako zadanie główne powiatu

Samorządy terytorialne odgrywają dziś kluczową rolę w realizacji zadań oświatowych, czyli edukacji, która jest niewątpliwie jednym z najważniejszych etapów w życiu każdego człowieka. Powiat stanowi jednostkę samorządu terytorialnego, do którego obowiązków należy zapewnienie kształcenia ponadpodstawowego i specjalnego. Zadania leżące w kompetencji powiatu w kontekście edukacji określono w ustawie Prawo oświatowe¹. Publicznym zadaniem podstawowej jednostki samorządu terytorialnego jest zakładanie i prowadzenie szkół ponadpodstawowych i specjalnych zapewniających powszechne, równe i bezpłatne kształcenie. W związku z tym powiat jako organ prowadzący szkoły zobowiązany jest do zapewnienia warunków materialno-organizacyjnych działania szkoły, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wyposażenia w pomoce dydaktyczne, oraz zapewnienia obsługi administracyjnej, finansowej i organizacyjnej.

Samorząd powiatu, powołany Ustawą z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym, to wspólnota lokalna, którą tworzą osoby zamieszkujące dane terytorium, powołana do kierowania i zarządzania sprawami publicznymi w interesie jego mieszkańców. Cechuje go odrębna osobowość prawna świadcząca usługi publiczne za własne środki finansowe i we własnym imieniu. Wraz z utworzeniem powiatu pojawiła się konieczność dostosowania systemu zarządzania oświatą do nowej struktury administracyjnej państwa. Przyjęto, że gmina jako podstawowa jednostka samorządu terytorialnego, odpowiadać będzie za prowadzenie publicznych szkół i placówek podstawowych, powiat – szkół ponadpodstawowych, a województwo – placówek doskonalenia zawodowego, kolegiów nauczycielskich oraz szkół i placówek o znaczeniu regionalnym czy ogólnopolskim.

¹ Ustawa z 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz. U. z 2020 r. poz. 910 ze zm.) (dalej: Prawo oświatowe).

Zadania publiczne wykonywane przez powiat jako zadania własne zostały enumeratywnie wymienione w ust. 1 art. 4 Ustawy z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym i mają charakter katalogu zamkniętego, co oznacza, że powiat nie może wykonywać zadań innych niż te zawarte w ustawie. Na pierwszym miejscu wymieniona została edukacja publiczna, co pociągnęło za sobą konsekwencje związane z tym, iż powiat realizuje ustawę Prawo oświatowe oraz ustawę o systemie oświaty.

Zakres zadań i kompetencji powiatu, które określiła ustawa o samorządzie powiatowym oraz przepisy innych ustaw można podzielić na: własne, zlecone i powierzone. Za zadanie własne powiatu zostało tu uznane zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej w szkołach i placówkach, dla których jest on organem prowadzącym. Tym samym władze powiatowe przejęły odpowiedzialność za organizowanie szkół i placówek, zapewnienie im właściwej bazy materialnej oraz pośrednio za wyniki dydaktyczne osiągnięte przez uczniów.

Zadaniem powiatów z zakresu oświaty jest obowiązek zapewnienia warunków prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych w szkołach (placówkach), dla których stanowi on organ prowadzący. W obowiązującym stanie prawnym powiat prowadzi także szkoły specjalne. Cechą odróżniającą zakres zadań oświatowych powiatu od zakresu zadań realizowanych przez pozostałe szczeble samorządu jest powierzenie mu, prawie wyłącznie, kształcenia specjalnego. Rozwiązanie to wydaje się być jak najbardziej słuszne, gdyż powiat ze względu na swoje usytuowanie ustrojowe może pełniej zabezpieczyć specyficzne potrzeby dzieci i młodzieży ze swojego obszaru.

Realizacja zadań oświatowych

Ustawa z 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe to podstawowy akt prawny rangi ustawowej, który reguluje kwestie ustroju oświaty w Polsce od 2016 roku, określa rodzaje szkół, zakładanie i ich prowadzenie, organy prowadzące, zasady finansowania, zasady zarządzania oświatą oraz wskazuje organy nadzorujące, ustala kompetencje dyrektorów szkół i rad pedagogicznych, reguluje pomoc materialną dla uczniów. „Konstytucja polskiej oświaty”, jaką stanowi ten akt prawny, mimo że formalnie zastąpiła ustawę o systemie oświaty z 1991² roku, nie uchyliło jej całkowicie. Reforma prawa oświatowego jest dokonywana „na raty”, stosownie do uchwalanych krok po kroku ustaw szczególnych, które niejako dzielą na poszczególne segmenty kodyfikację prawa oświatowego. Przykładem owej pełzającej reformy było, również w minionej kadencji Sejmu, uchwalenie ustawy o finanso-

² Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425)

waniu zadań oświatowych³. Zapewne nie jest to ostatni krok ustawodawcy zmierzający do ostatecznej derogacji ustawy o systemie oświaty, która aktem systemowym wszak jest już tylko z nazwy.

Pojęcie systemu oświaty w Polsce należy rozumieć jako zbiór postulatów i wytycznych, według których powinien być zorganizowany system oświaty, a także standardów, jakie powinien spełniać. W istocie zatem należy rozumieć, że to nie „system oświaty” jako byt prawny, lecz organy państwa i jednostki samorządu terytorialnego powinny zapewniać taką organizację procesu nauczania, wychowania i opieki w szkołach i placówkach, aby warunki prawne określone w tej i innych ustawach zostały wykonane.

Z art. 1 ustawy Prawo oświatowe, w związku z innymi przepisami ustawy, mogą wynikać konkretne zobowiązania państwa i samorządu terytorialnego wobec jednostek, a także pewne zasady ogólne, m.in. zasada powszechności kształcenia, pomocniczej funkcji wychowawczej szkoły wobec rodziny czy też autonomii obywateli i ich organizacji w tworzeniu i prowadzeniu szkół i placówek niepublicznych⁴.

Głównymi instytucjami oświatowymi, jakie wymienia ustawa Prawo oświatowe są szkoły. Stanowią one podstawowy składnik systemu oświaty. Ich głównym celem jest kształcenie, wychowywanie i opieka nad dziećmi i młodzieżą. Szkoły i placówki mogą być publiczne lub niepubliczne, a podmiotami uprawnionymi do zakładania i prowadzenia szkół i placówek publicznych są jednostki samorządu terytorialnego.

Jednostki samorządu terytorialnego wykonują większość wszystkich oświatowych zadań publicznych. Zaspokajają one potrzeby swoich mieszkańców w drodze bezpośredniej albo pośredniej. Gmina – jako podstawowa jednostka samorządu terytorialnego – realizuje najszerszy katalog tych zadań, samorząd powiatowy zaś wykonuje określone ustawami oświatowe zadania o charakterze ponadgminnym i w największym stopniu odpowiada w naszym kraju za kształcenie specjalne.

W tym miejscu należy wspomnieć, że ustawodawca, co do zasady, posługuje się podmiotowym określeniem zadań oświatowych jednostek samorządu terytorialnego, poprzez wskazanie, jakie typy szkół i placówek oświatowych zakładają i prowadzą dane jednostki, a nie przez wskazanie konkretnych świadczeń, które te podmioty mają realizować.

Podstawowym oświatowym zadaniem publicznym jednostek samorządu terytorialnego jest zakładanie i prowadzenie szkół i placówek oświatowych zapewniających powszechne, równe i bezpłatne kształcenie, wychowanie i opiekę.

³ Ustawa z dnia 27 października 2017 o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. 2017, poz. 2203)

⁴ Pilich M., *Ustawa Prawo oświatowe*, komentarz, wyd. II.

Ustawodawca w początkowej części cytowanej ustawy wskazał, jakie typy szkół i placówek mogą tworzyć poszczególne szczeble samorządu. Powiat jako obowiązkowe zadanie własne otrzymał prowadzenie i zakładanie szkół publicznych⁵:

1. szkół podstawowych specjalnych;
2. szkół ponadpodstawowych, w tym integracyjnych oraz z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi;
3. szkół sportowych i mistrzostwa sportowego oraz
4. placówek:
 - oświatowo-wychowawczych, w tym szkolnych schronisk młodzieżowych, umożliwiających rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego;
 - kształcenia ustawicznego oraz centrów kształcenia zawodowego, umożliwiających uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych;
 - artystycznych – ognisk artystycznych umożliwiających rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych;
 - poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych udzielających dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu;
 - młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych oraz specjalnych ośrodków wychowawczych dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych umożliwiających dzieciom i młodzieży a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, realizację odpowiednio obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;
 - zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania.

W zakładanych przez siebie szkołach i placówkach powiat prowadzi bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę. Istnieją one bowiem w interesie publicznym i mają zapewniać obywatelom bezpłatne i powszechnie dostępne kształcenie na danym poziomie.

⁵ Ustawa Prawo oświatowe.

Organ prowadzący zobowiązany jest do zapewnienia warunków materialno-organizacyjnych działania szkoły lub placówki w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wyposażenia w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do realizacji nauczania, wykonywanie remontów budynków szkolnych i inwestycji w tym zakresie oraz zapewnienie obsługi administracyjnej, finansowej i organizacyjnej, na co powiat musi przeznaczyć odpowiednie środki finansowe.

Obowiązkiem organu stanowiącego powiatu jest również ustalenie planu sieci publicznych szkół ponadpodstawowych oraz szkół specjalnych, z uwzględnieniem tych mających siedzibę na terenie powiatu prowadzonych przez inne organy prowadzące.

Istotnym zagadnieniem związanym z realizacją ustawy Prawo oświatowe jest sprawowanie nadzoru przez organ prowadzący w zakresie spraw finansowych i administracyjnych. Jest to nadzór wynikający z praw właścicielskich podmiotów prowadzących szkoły i placówki oświatowe i ma charakter wewnętrzny. „Nadzór” według ustawodawcy oznacza, że organ prowadzący oprócz badania (oceny) stanu administracyjno-finansowego posiada także władcze kompetencje i ponosi odpowiedzialność za działalność szkoły lub placówki. W zakresie spraw finansowych i administracyjnych w szczególności za⁶:

- zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki;
- zapewnienie warunków umożliwiających stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym;
- wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie;
- zapewnienie obsługi administracyjnej, w tym prawnej, obsługi finansowej i obsługi organizacyjnej szkoły lub placówki;
- wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczo-profilaktycznych, przeprowadzania egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych;
- wykonywanie czynności w sprawach z zakresu prawa pracy w stosunku do dyrektora szkoły lub placówki.

Prowadzenie szkoły lub placówki przez jednostkę samorządu terytorialnego wiąże się z przekazywaniem na ten cel środków finansowych. Finansowanie oświaty jest jedną z głównych pozycji w budżecie powiatu. Szkoły i placówki pro-

⁶ Ustawa Prawo oświatowe.

wadzone przez powiat otrzymują z jego budżetu dotację na każdego ucznia w wysokości równej wydatkom bieżącym przewidzianym na jednego ucznia. Dotacja przekazywana jest na dofinansowanie realizacji zadań szkoły lub placówki w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej, i może być wykorzystana wyłącznie na pokrycie wydatków bieżących szkoły.

Powiat bydgoski – informacje ogólne w kontekście edukacji

Powiat bydgoski jest jednym z 19 powiatów ziemskich województwa kujawsko-pomorskiego. Swoim obszarem obejmuje 1395 km² i stanowi jeden z większych powiatów w województwie. Mieści się w środkowej części województwa kujawsko-pomorskiego i zajmuje 7,8% jego powierzchni. Z bydgoskim graniczą powiaty: chełmiński, inowrocławski, nakielski, toruński, tucholski, świecki, żniński.

Powiat bydgoski tworzy osiem gmin:

- Białe Błota: 121,9 km², 11 sołectw,
- Dąbrowa Chełmińska: 124,6 km², 13 sołectw
- Dobrcz: 130,4 km², 20 sołectw
- Koronowo: 411,7 km², 33 sołectwa,
- Nowa Wieś Wielka: 148,5 km², 15 sołectw,
- Osielsko: 102,9 km², 20 sołectw,
- Sicienko: 179,5 km², 20 sołectw,
- Solec Kujawski: 175,3 km², 5 sołectw.

Łącznie na terenie powiatu znajdują się 124 sołectwa, 215 miejscowości większych oraz dwa ośrodki posiadające status miasta: Koronowo i Solec Kujawski. Sieć osadniczą powiatu tworzą przede wszystkim wsie, w tym kilka bardzo dużych, zurbanizowanych, jak np. Białe Błota, Dąbrowa Chełmińska, Nowa Wieś Wielka, Osielsko⁷. Powiat nie posiada swojego naturalnego centrum; z uwagi na swoje położenie taką rolę pełni miasto Bydgoszcz, gdzie znajduje się siedziba władz.

Powiat bydgoski ma bardzo dogodne położenie komunikacyjne. W stolicy regionu krzyżują się ważne linie kolejowe, drogi międzynarodowe i krajowe. Bydgoszcz jest też jednym z największych w Polsce węzłów żeglugi śródlądowej, a znajdujące się w południowej części miasta lotnisko cywilne uzyskało na początku 1999 roku status tymczasowego międzynarodowego portu lotniczego.

⁷ *Biuletyn Informacji Publicznej Starostwo Powiatowe w Bydgoszczy*, www.powiat-bydgoski.bip.pl (dostęp: 22.01.2021 r.).

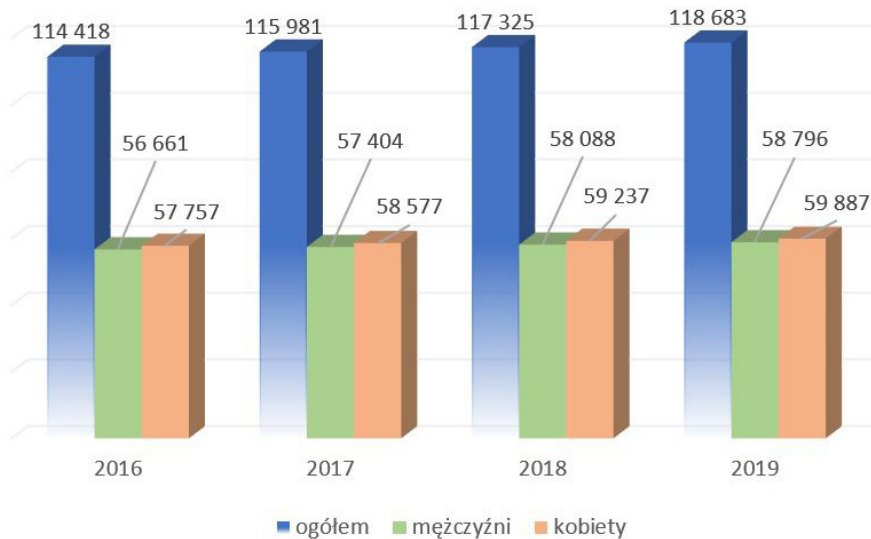
Przez teren powiatu przebiegają drogi łączące Szczecin z Warszawą, Trójmiasto z Poznaniem, Koszalin z Łodzią. Około 41% powierzchni powiatu zajmują lasy. Jednym z największych kompleksów leśnych jest Puszcza Bydgoska, która rozciąga się w środkowej części powiatu. Fragmenty Borów Tucholskich otaczają Zalew Kornowski i Dolinę Brdy, dochodząc do Leśnego Parku Kultury i Wypoczynku w Bydgoszczy. Ponadto na jego obszarze odnaleźć można cały szereg innych cennych przyrodniczo terenów. Mapę powiatu bydgoskiego ilustruje poniższa mapa.



Rysunek 1. Mapa powiatu bydgoskiego

Źródło: <http://powiat.bydgoski.pl/artykuly/75/powiat> (dostęp: 22.01.2021 r.)

W przekroju ostatnich kilku lat obserwuje się systematyczny wzrost liczby ludności zamieszkującej powiat bydgoski. Główną przyczyną takiego stanu jest dodatnie saldo migracji ludności z miasta do gmin powiatu, gdzie dynamicznie rozwija się budownictwo mieszkaniowe. Wynika to z rosnącego zainteresowania „strefą podmiejską”, która jest obszarem coraz atrakcyjniejszym do osiedlania się dla mieszkańców pobliskiego miasta Bydgoszcz.



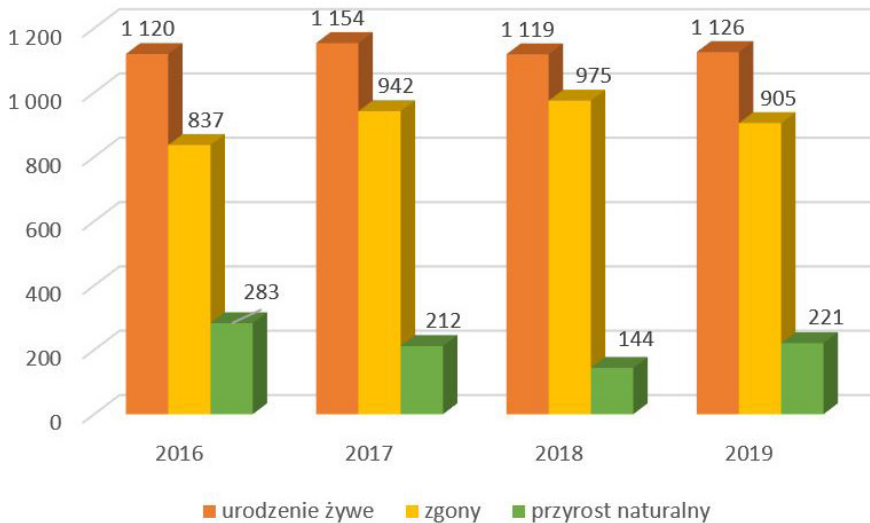
Wykres 1. Struktura ludności w powiecie bydgoskim w latach 2016–2019

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Głównego Urzędu Statystycznego.

W 2019 roku powiat bydgoski zamieszkiwało 118 683 osób, tj. o 1358 więcej niż przed rokiem; przyrost rzeczywisty ludności w analizowanym roku wyniósł 221 osób. Obszar powiatu w 2019 r. zamieszkiwało 5,77% ogółu ludności województwa kujawsko-pomorskiego. W przekroju terytorialnym powiat bydgoski jest drugim powiatem ziemskim (zaraz po powiecie inowrocławskim) co do liczby ludności.

W latach 2016–2019 ponad połowę ludności powiatu stanowiły kobiety – ich udział w ogólnej liczbie ludności wyniósł około 50,4%. W okresie tym można zauważyć, iż przewaga kobiet nad mężczyznami była nieprzerwana. W 2016 roku liczba kobiet wyniosła 57 757, a liczba mężczyzn 56 661, natomiast nadwyżka liczby kobiet nad mężczyznami stanowiła 1,89%.

W powiecie bydgoskim w 2016 r. zarejestrowano 1 120 urodzeń żywych, w 2017 r. o 34 więcej, a w 2018 r. o 35 mniej niż w 2017 r. Na przełomie lat 2016–2019 zauważyć można tendencję do wahania się liczby urodzeń. W jednym roku liczba ta wzrasta, zaś w kolejnym maleje – i tak naprzemiennie.

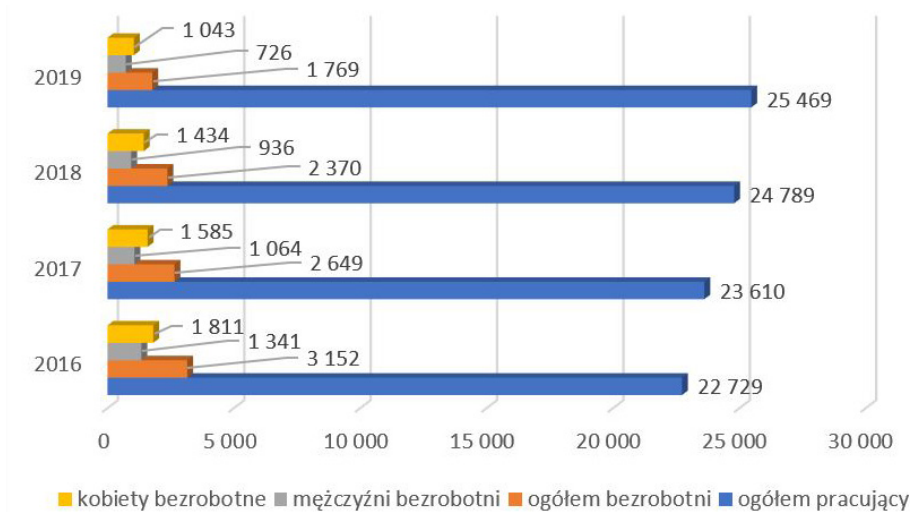


Wykres 2. Przyrost naturalny w powiecie bydgoskim w latach 2016–2019

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Głównego Urzędu Statystycznego.

W powiecie bydgoskim w badanym okresie (2016–2019) odnotowano dodatni przyrost naturalny. Różnica między liczbą urodzeń żywych i zgonów w 2016 r. wyniosła 283, podczas gdy rok później wynosiła 212, a w 2018 roku – 144.

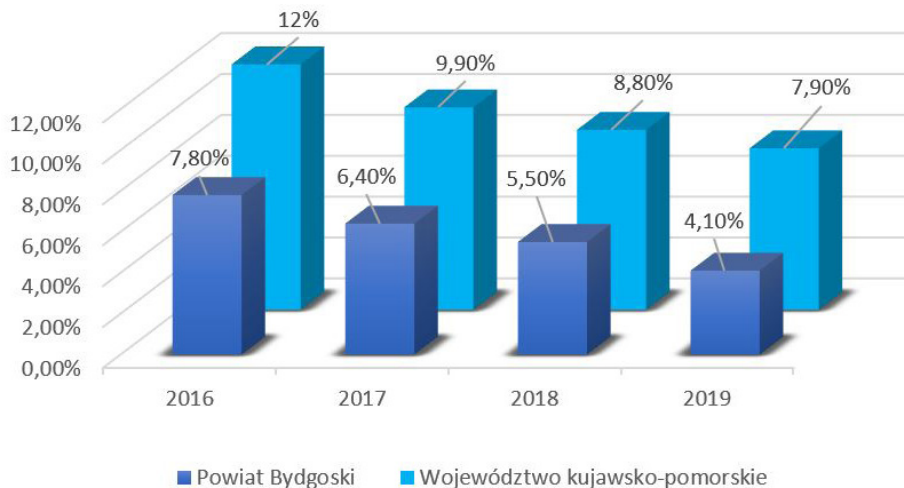
Dynamika liczby osób pracujących w powiecie w latach 2016–2019 ma tendencję rosnącą. Między rokiem 2016 r. a 2019 r. zaobserwować można wzrost o 10,7%. W 2016 r. liczba pracujących wynosiła 22 729 zaś w 2019 r. wzrosła o 2 740 osoby i wyniosła 25 469. Podobny wzrost osób pracujących zauważalny jest również na rynku krajowym. Utrzymująca się wysoka liczba pracujących to efekt m.in. wysokiej liczby tworzonych miejsc pracy i popytu na pracę. Ponadto wzrosło minimalne wynagrodzenie za pracę i zlikwidowano tzw. „umowy śmieciowe”.



Wykres 3. Struktura liczby osób bezrobotnych w stosunku do liczby pracujących w powiecie bydgoskim

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Głównego Urzędu Statystycznego.

W 2019 r. liczba bezrobotnych zarejestrowanych w powiatowym urzędzie pracy wyniosła 1 043 i była niższa od zanotowanej rok wcześniej o 391 osoby. W badanych latach 2016–2019 zauważyć można permanentny spadek bezrobocia, co świadczy o poprawie sytuacji bezrobotnych na rynku pracy.



Wykres 4. Wskaźnik bezrobocia rejestrowanego w powiecie bydgoskim oraz w województwie kujawsko-pomorskim

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Głównego Urzędu Statystycznego.

Liczba bezrobotnych w 2019 r. w powiecie stanowiła 2,8 % bezrobotnych województwa kujawsko-pomorskiego, w którym odnotowano również spadek liczby bezrobotnych. Wśród osób bezrobotnych, podobnie jak w całym województwie, przeważały kobiety. Stanowiły one 59% ogółu zarejestrowanych w powiatowym urzędzie pracy.

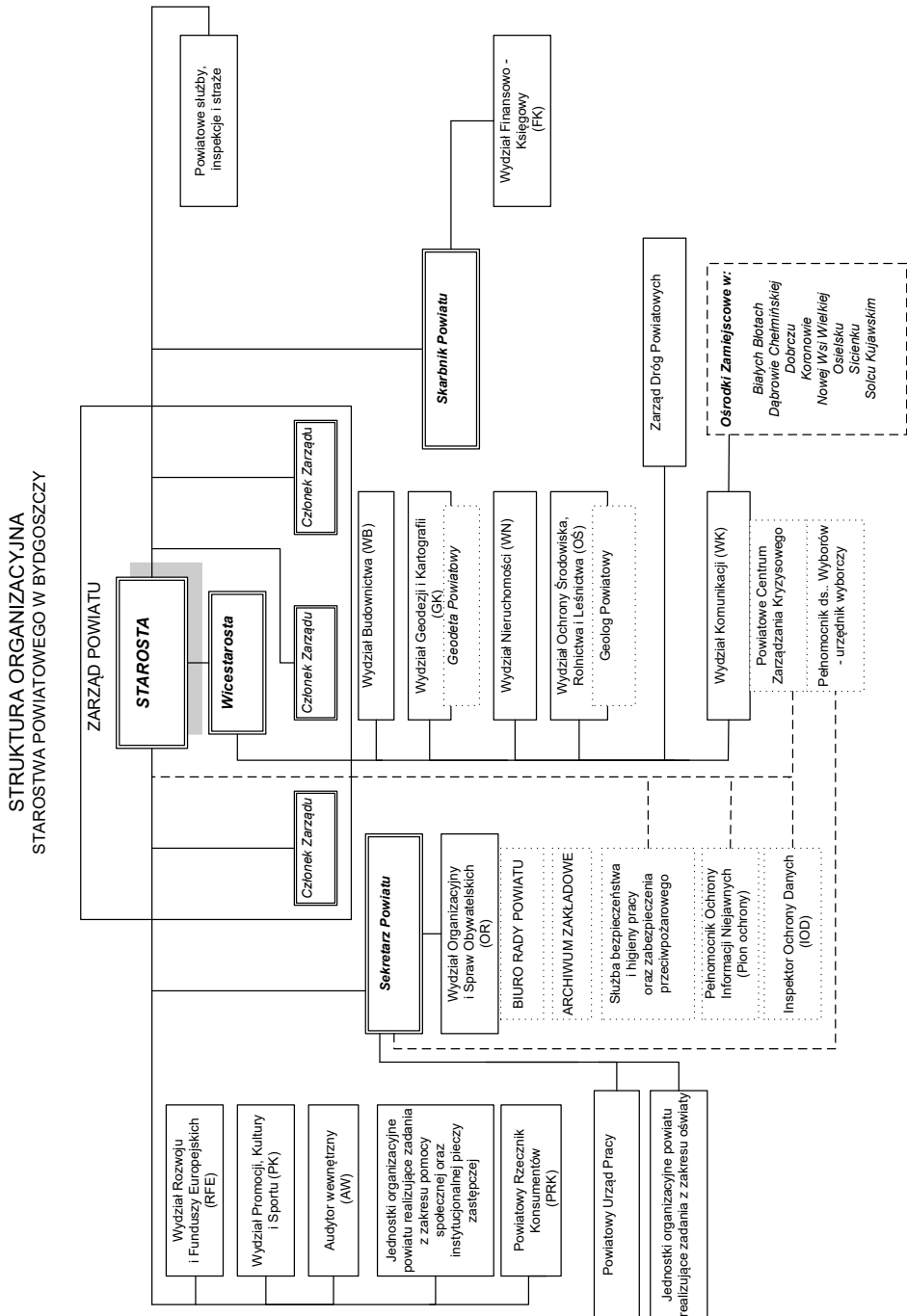
Stopa bezrobocia rejestrowanego w powiecie bydgoskim w 2019 roku ukształtowała się na poziomie 4,10% i była o 1,4% niższa niż rok wcześniej i o 3,7% niższa niż w 2016 r. W latach 2016–2019 obserwowany był ciągły spadek stopy bezrobocia. W 2016 r. stopa bezrobocia wynosiła 7,8%, w 2017 r. 6,4%, w 2018 r. 5,5%, a w 2019 spadła do 4,1%.

Sytuacja na rynku pracy lokalnym jest silnie skorelowana z sytuacją makroekonomiczną kraju. Stopa bezrobocia w 2019 r. w kraju wyniosła 5,0%, a wskaźnik ten nie osiągnął tak niskiego poziomu od 28 lat. Wpływy na to ma dość szybki wzrost gospodarczy i zapotrzebowanie na rynku pracy oraz emigracja i demografia.

Spadająca stopa bezrobocia wiąże się z poprawą gospodarki kraju, wzrasta wartość produktu krajowego brutto (PKB) oraz zamożność obywateli. Tutaj też można obserwować, tym razem pozytywny, efekt błędnego koła – wzrost zamożności ludzi skłania ich do inwestycji, kupowania większej liczby produktów i towarów, korzystania z większej liczby usług, a to rozwija gospodarkę.

Organizacja zarządzania oświatą w powiecie bydgoskim

Zadania powiatu realizowane są przy pomocy starostwa powiatowego, jednostek organizacyjnych oraz wyodrębnionych organizacyjnie ze starostwa służb, inspekcji i straży, które wspólnie tworzą powiatową administrację zespoloną. Cechami powiatu, świadczącymi o jego tożsamości, są samodzielność, publiczny charakter i jawność postępowania.



Schemat 1. Struktura organizacyjna Starostwa Powiatowego w Bydgoszczy w 2019 r.

Źródło: Regulamin Organizacyjny Starostwa Powiatowego w Bydgoszczy.

Starostwo Powiatowe w Bydgoszczy jest jednostką organizacyjną powiatu bydgoskiego z siedzibą w Bydgoszczy, działającą w formie jednostki budżetowej, przy pomocy której zarząd i starosta wykonują zadania z zakresu administracji publicznej, wynikające z zadań własnych powiatu, zadań zleconych z mocy ustaw lub powierzonych w drodze zawartych porozumień. Starostwo działa na podstawie obowiązujących przepisów prawa, statutu powiatu bydgoskiego, regulaminu organizacyjnego Starostwa Powiatowego w Bydgoszczy, aktów prawnych wydawanych przez radę i zarząd, aktów wewnętrznych wydawanych przez starostę. Regulamin organizacyjny określa organizację i zasady funkcjonowania starostwa, a porządek wewnętrzny w starostwie i związane z procesem pracy obowiązki starosty oraz obowiązki i uprawnienia pracowników określa regulamin pracy starostwa.

Starosta jest kierownikiem starostwa oraz zwierzchnikiem służbowym wszystkich pracowników starostwa i kierowników jednostek organizacyjnych powiatu. Kieruje on pracą starostwa poprzez wydawanie zarządzeń, pism ogólnych i poleceń służbowych oraz wykonuje zadania przy pomocy wicestarosty, sekretarza i skarbnika.

Strukturę organizacyjną Starostwa Powiatowego w Bydgoszczy tworzą następujące wydziały oraz samodzielne stanowiska pracy⁸:

1. Wydział Budownictwa,
2. Wydział Finansowo-Księgowy,
3. Wydział Geodezji i Kartografii,
4. Wydział Komunikacji,
5. Wydział Nieruchomości,
6. Wydział Ochrony Środowiska, Rolnictwa i Leśnictwa,
7. Wydział Organizacyjny i Spraw Obywatelskich,
8. Wydział Promocji, Kultury i Sportu,
9. Wydział Rozwoju i Funduszy Europejskich,
10. Powiatowy Rzecznik Konsumentów,
11. Audytor Wewnętrzny.

Powiat bydgoski do realizowania swoich zadań związanych z edukacją prócz starostwa posiada jednostki organizacyjne:

1. Powiatowe Centrum Zarządzania Oświatą,
2. Zespół Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Solcu Kujawskim,

⁸ Regulamin Organizacyjny Starostwa Powiatowego w Bydgoszczy.

3. Zespół Szkół Zawodowych w Koronowie,
4. Liceum Ogólnokształcące w Koronowie,
5. Zespół Szkół w Koronowie,
6. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Koronowie,
7. Zespół Szkół Agro-Ekonomicznych w Karolewie,
8. Centrum Administracyjne Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Trze-
miętowie,
9. Dom Pomocy Społecznej w Koronowie,
10. Dom Pomocy Społecznej w Bożenkowie.

Powiatowe Centrum Zarządzania Oświatą

Warunki efektywnego funkcjonowania, sprawnego działania i prawidłowe-
go wykonywania zadań oświatowych powiatu bydgoskiego zapewnia Powiatowe
Centrum Zarządzania Oświatą (PCZO), bezpośrednio nadzorowane przez sekre-
tarza powiatu. Wykonuje ono zadania w zakresie obsługi administracyjnej, finan-
sowej, kadrowej i organizacyjnej placówek oświatowych powiatu bydgoskiego.

Strukturę organizacyjną PCZO tworzą następujące stanowiska⁹:

1. Dyrektor PCZO;
2. Główny Księgowy
3. stanowiska ds. finansowo-księgowych i płacowych;
4. stanowiska ds. administracyjno-oświatowych;
5. stanowiska ds. administracyjno-kadrowych.

Jednostką kieruje Dyrektor, któremu podlegają wyżej wymienione stanowiska
i który kieruje całokształtem pracy placówki.

Do podstawowych zadań PCZO należy w szczególności:

1. obsługa finansowo-kadrowa PCZO oraz placówek oświatowych, w tym pro-
wadzenie w całości zadań w zakresie rachunkowości i sprawozdawczości;
2. naliczanie i wypłata wynagrodzeń oraz naliczanie i odprowadzanie po-
chodnych od wynagrodzeń pracowników zatrudnionych w PCZO i pla-
cówkach oświatowych;

⁹ Regulamin Organizacyjny Powiatowego Centrum Zarządzania Oświatą z dnia 21.12.2016 r. ze zmianami.

- 2a. prowadzenie spraw kadrowych pracowników PCZO i pracowników obsługiwanych placówek oświatowych;
3. opracowywanie projektów planów dochodów i wydatków budżetowych PCZO oraz koordynowanie prac związanych z opracowywaniem projektów planów placówek oświatowych w oparciu o wytyczne zarządu w tym zakresie;
4. nadzór nad racjonalną, celową i terminową realizacją wydatków przez placówki oświatowe;
5. sporządzanie sprawozdań zgodnie z obowiązującymi przepisami;
6. sieć szkół oraz zakładanie, prowadzenie i likwidowanie publicznych placówek oświatowych;
7. organizacja placówek oświatowych na każdy rok szkolny;
8. opracowywanie analiz i sprawozdań związanych z działalnością placówek oświatowych, w tym informacji o stanie realizacji zadań oświatowych;
9. prowadzenie ewidencji szkół i placówek niepublicznych oraz wydawanie decyzji o nadaniu lub cofnięciu uprawnień szkoły publicznej;
10. dotacje dla szkół i placówek niepublicznych;
11. system informacji oświatowej, w tym weryfikacja danych stanowiących podstawę naliczenia subwencji oświatowej;
12. realizowanie postanowień sądów w zakresie kierowania nieletnich do młodzieżowych ośrodków wychowawczych oraz zapewnienie kształcenia dzieciom i młodzieży posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego;
13. przygotowywanie i przeprowadzanie konkursów mających na celu wyłonienie kandydatów na stanowiska dyrektorów placówek oświatowych oraz prowadzenie spraw związanych z powierzaniem stanowisk dyrektorów tych jednostek;
14. awans zawodowy nauczycieli na stopień nauczyciela mianowanego;
15. wykonywanie zadań określonych przepisami prawa;
16. współdziałanie w zakresie realizacji zadań oświatowych z organami różnych szczebli samorządu terytorialnego, Ministerstwem Edukacji i Nauki, Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, organizacjami, związkami zawodowymi, instytutami i stowarzyszeniami.

Struktura organizacyjna szkół prowadzonych przez powiat bydgoski

Do kompetencji rady powiatu należy ustalanie planu sieci publicznych szkół ponadpodstawowych i szkół specjalnych. Wszelkie zmiany następujące w ustalonym planie sieci szkół, takich jak: utworzenie nowej szkoły, likwidacja, przekształcenie, zmiana nazwy, siedziby, połączenie szkół w zespół lub wyłączenie szkoły z zespołu, pociągają za sobą konieczność uaktualnienia tego planu.

W związku z licznymi zmianami, jakie zachodziły w poszczególnych latach w strukturze szkolnictwa ponadpodstawowego i specjalnego funkcjonującego na terenie powiatu bydgoskiego, Rada Powiatu Bydgoskiego podjęła szereg uchwał, które zmieniały sieć szkół prowadzonych przez powiat.

W roku szkolnym 2019/2020 sieć szkół publicznych prowadzonych przez powiat bydgoski obejmowała:

1. Liceum Ogólnokształcące im. Leona Wyczółkowskiego w Koronowie (LO),
2. **Zespół Szkół Agro-Ekonomicznych im. Bronisława Zamojdzina w Dobrczu (ZSA-E)** w skład którego wchodzi:
 - Technikum w Karolewie,
 - Branżowa Szkoła I Stopnia w Karolewie,
 - Liceum Ogólnokształcące dla Dorosłych w Karolewie,
 - Szkoła Policealna w Karolewie;
3. **Zespół Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Solcu Kujawskim (ZSOiZ)** w skład którego wchodzi:
 - Liceum Ogólnokształcące w Solcu Kujawskim,
 - Technikum w Solcu Kujawskim,
 - Branżowa Szkoła I Stopnia w Solcu Kujawskim;
4. **Zespół Szkół Zawodowych im. gen. Stanisława Maczka w Koronowie (ZSZ)** w skład którego wchodzi:
 - Technikum w Koronowie,
 - Branżowa Szkoła I Stopnia w Koronowie,
 - Liceum Ogólnokształcące dla Dorosłych w Koronowie,
 - Centrum Kształcenia Ustawicznego w Koronowie;
5. **Zespół Szkół (ZS)** w skład którego wchodzi:
 - Specjalna Szkoła Podstawowa nr 3 w Koronowie,
 - Specjalna Branżowa Szkoła I Stopnia nr 1 w Koronowie,
 - Szkoła Specjalna Przeposabiająca do Pracy w Koronowie.

Corocznie do powiatowych szkół ponadpodstawowych aplikują absolwenci szkół podstawowych prowadzonych przez samorządy gminne, dlatego liczba uczniów w szkołach ponadpodstawowych uzależniona jest od ilości absolwentów podstawówek.

W szkołach podstawowych na terenie powiatu od roku 2015 do 2019 zauważyć można tendencję spadkową liczby absolwentów, co stanowi również odzwierciedlenie malejącej liczby uczniów przyjmowanych do szkół ponadpodstawowych powiatu.

Tabela 1. Liczba absolwentów gimnazjów i szkół podstawowych z terenu powiatu bydgoskiego oraz nabór do szkół powiatowych

Absolwenci gimnazjów /szkół podstawowych			Nabór do szkół ponadpodstawowych i szkół dla dorosłych*						
Rok szkolny	Liczba uczniów		Rok szkolny	ZSA-E	ZSOiZ	LO	ZSZ	ZS	RAZEM
2015/16	1032		2016/17	43+34*	60	54	88+30*	5	314
2016/17	1046		2017/18	49+18*	48	48	110+36*	3	312
2017/18	1004		2018/19	55	62	28	92+38*	4	279
2018/19	Gim	1018	2019/20	46	59	57	88+34*	6	528
	SP	1244		37	67	48	86		
2019/20	1233		2020/21	43	68	64	98+30*	5	308

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Powiatowego Centrum Zarządzania Oświatą.

W szkołach powiatu bydgoskiego sukcesywnie spada liczba uczniów i tym samym zmniejsza się liczba oddziałów w szkołach. Jedną z przyczyn na pewno są szkoły konkurencyjne usytuowane w mieście Bydgoszczy, które przyciągają potencjalnych kandydatów szeroką ofertą usług edukacyjnych, rozwiniętą bazą dydaktyczną i prestiżem. Dzisiejsza młodzież ma coraz większe wymagania i oczekiwania i każdy chciałby uczyć się w komfortowych warunkach. Miasta są bardziej rozwinięte, mają lepszy dostęp komunikacyjny, oferują więcej usług w zakresie rozrywki, kultury, sztuki i sportu oraz różnorodność szkół i uczelni, a po ukończeniu szkoły dostęp do lepiej rozwiniętego rynku pracy. Między innymi te przesłanki powodują, że absolwenci szkół z terenu powiatu bydgoskiego wybierają coraz częściej szkoły w mieście.

Tabela 2. Liczba uczniów i oddziałów w szkołach prowadzonych przez powiat bydgoski

Nazwa szkoły	Rok szkolny							
	2016/2017		2017/2018		2018/2019		2019/2020	
	liczba oddziałów	liczba uczniów	liczba oddziałów	liczba uczniów	liczba oddziałów	liczba uczniów	liczba oddziałów	liczba uczniów
ZSA-E	10	240	10	216	8	170	9	190
ZSOiZ	10	191	10	170	10	166	13	244
LO	5	119	5	129	5	139	7	185
ZSZ	18	403	17	392	17	378	19	430
ZS	10	78	10	63	10	63	10	69
razem	53	1031	52	970	50	916	58	1118

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Powiatowego Centrum Zarządzania Oświatą.

W szkołach powiatowych w roku szkolnym 2016/2017 było 1031 uczniów i 53 oddziały, w 2017/2018 liczba uczniów spadła do 970 uczniów, a liczba oddziałów do 52, a w 2018/2019 było 916 uczniów i mniej o dwa oddziały w porównaniu z rokiem poprzednim. Rok szkolny 2019/2020 nie jest do końca miarodajny, ponieważ naukę w szkołach ponadpodstawowych rozpoczął podwójny rocznik, na który składali się uczniowie ostatniej klasy zlikwidowanych gimnazjów i absolwenci szkół podstawowych, stąd też wzrost liczby uczniów w tym roku.

W roku szkolnym 2019/2020 powiat bydgoski prowadził 4 branżowe szkoły I stopnia (w tym jedną specjalną), których głównym celem jest wykształcenie u uczniów umiejętności przydatnych do pracy w określonym zawodzie. Nauka w tego typu szkole kończy się egzaminem zawodowym potwierdzającym kwalifikacje w danym zawodzie, a po jego zdaniu otrzymaniem dyplomu uzyskania tytułu zawodowego.

Najpopularniejszymi zawodami wybieranymi przez uczniów w tych szkołach były:

- mechanik pojazdów samochodowych,
- operator obrabiarek skrawających,
- kucharz,
- sprzedawca,
- fryzjer,
- rolnik.

Tabela 3. Liczba absolwentów w szkołach według zawodu lub profilu

Nazwa szkoły	Typ szkoły	Zawód/profil	Liczba absolwentów			
			2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Zespół Szkół Agro-Ekonomicznych w Karolewie	Branżowa Szkoła I Stopnia	kucharz	7	3	2	2
		piekarz	1	-	3	-
		fryzjer	2	-	-	1
		sprzedawca	2	1	1	3
		lakiernik	-	-	1	-
		mechanik pojazdów samochodowych	2	4	2	1
		elektryk	-	-	-	1
		cukiernik	2	1	-	-
		murarz-tylnkarz	1	1	-	-
		rolnik	2	3	3	4
	stolarz	-	-	-	2	
	Technikum	technik rolnik	16	11	13	10
		technik architektury krajobrazu	8	6	-	-
		technik żywienia i usług gastronomicznych	18	11	11	10
LO dla dorosłych	profil ogólny	14	18	14	-	
Liceum Ogólnokształcące w Koronowie	Liceum	humanistyczny	18	20	59	-
		matematyczno-informatyczny	26			
		medialno-prawny	-	-	-	27
		menażersko-medyczny	-	-	-	-
		mundurowy	-	-	-	21
Zespół Szkół Zawodowych w Koronowie	Branżowa Szkoła I Stopnia	kucharz	-	2	-	2
		fryzjer	4	1	1	1
		sprzedawca	11	9	5	6
		murarz-tylnkarz	4	-	-	1
		monter sieci, instalacji	-	1	-	-
		blacharz samochodowy	2	2	-	1
		operator obrabiarek skrawających	2	1	-	2
		mechanik pojazdów samochodowych	11	14	17	14
		elektryk	3	-	1	1

		cukiernik	-	1	3	1
		piekarz	2	2	2	1
		ślusarz	2	-	2	1
		stolarz	-	2	3	1
		lakiernik	-	-	-	1
	Technikum	technik mechanik	17	14	16	7
		technik informatyk	14	14	22	11
		technik ekonomista	25	12	15	13
		technik handlowiec	8	1	11	-
	LO dla dorosłych	profil ogólny	18	26	15	17
Zespół Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Solcu Kujawskim	Branżowa Szkoła I Stopnia	operator obrabiarek skrawających	2	1	3	7
		kucharz	3	2	1	1
		sprzedawca	2	5	3	2
		mechanik pojazdów samochodowych	4	-	-	1
		ślusarz	1	1	-	2
		fryzjer	4	2	1	-
		elektryk	-	2	-	-
		elektromechanik pojazdów samochodowych	3	3	2	3
	Technikum	technik mechatronik	8	7	8	12
	Liceum	dziennikarski	11	10	12	-
		przyrodniczy	10	22	18	-
		biologiczno-chemiczny	-	-	-	4
		humanistyczny	-	-	-	10
Zespół Szkół w Koronowie	Specjalna Branżowa Szkoła I Stopnia	sprzedawca	1	1	-	-
		kucharz	3	-	1	1
		wędliniarz	6	3	3	-
		monter instalacji, sieci	1	4	-	-
		rolnik	-	1	-	-
		cukiernik	-	-	-	1
		fryzjer	-	-	-	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Powiatowego Centrum Zarządzania Oświatą.

W szkołach prowadzonych przez powiat według danych na 30.09.2019 r. funkcjonowały 3 technika, do których łącznie uczęszczało 416 uczniów. Liczba uczniów zainteresowanych nauką w technikach w porównaniu ze szkołami bran-

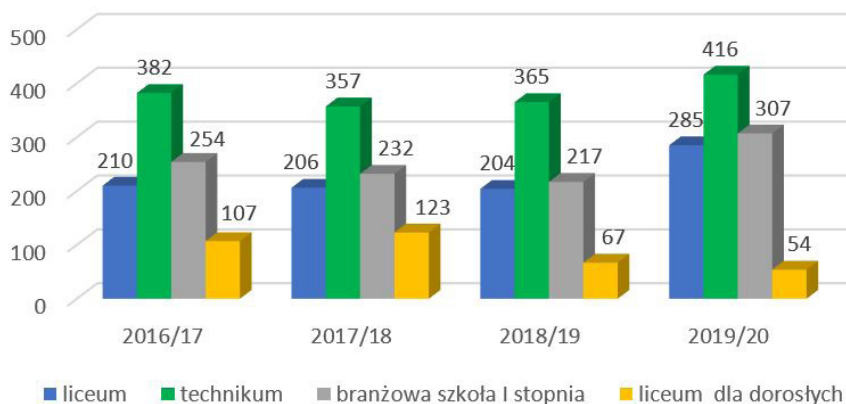
żowymi czy liceami ogólnokształcącymi wzrasta i obecnie to ten typ szkoły najczęściej wybierany jest przez absolwentów szkół podstawowych z terenu powiatu.

W ostatnich latach zainteresowanie szkołami umożliwiającymi naukę zawodu utrzymuje się na dobrym poziomie. Prawdopodobnie zjawisko to wiąże się z utrzymującym się popytem na pracowników posiadających kwalifikacje w konkretnym zawodzie.

Do najczęściej wybieranych zawodów przez uczniów techników należą:

- technik ekonomista,
- technik informatyk,
- technik mechatronik,
- technik żywienia i usług gastronomicznych,
- technik rolnik.

Wykres 5. Liczba uczniów według typów szkół prowadzonych przez powiat bydgoski



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Powiatowego Centrum Zarządzania Oświatą.

Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, iż w latach 2016–2019 liczba uczniów w liceach ogólnokształcących utrzymuje się na podobnym poziomie, tj. około 205 uczniów. Na koniec badanego okresu powiat prowadził 2 licea ogólnokształcące dla młodzieży. Te typy szkół cieszą się mniejszym zainteresowaniem absolwentów szkół podstawowych w porównaniu do szkół zawodowych. Jeśli chodzi o licea dla dorosłych, to obserwuje się w nich spadek liczby uczniów. Powiat w 2019 r. prowadził 2 licea dla dorosłych, niestety w liceum w Karolewie nie było wystarczającej liczby uczniów chętnych do nauki, dlatego w roku 2019/2020 nie utworzono tu żadnego oddziału.

W szkołach publicznych prowadzonych przez powiat bydgoski w roku szkolnym 2015/2016 odnotowano 185,44 etatów nauczycieli i 51,01 etatów administracji i obsługi. Z roku na rok liczby te w obu przypadkach były coraz mniejsze i w 2018/2019 spadły do 174,79 etatów nauczycieli i 46,16 etatów administracji i obsługi.

W roku szkolnym 2019/2020 zaobserwowano wzrost liczby etatów, co jest skutkiem przyjętej większej ilości uczniów z podwójnego rocznika i koniecznością stworzenia większej liczby oddziałów. Dlatego, jak zostało wyżej powiedziane, ten rok szkolny nie jest miarodajny w analizowanym okresie.

Liczba nauczycieli w szkołach, jak i liczba etatów nauczycieli, administracji i obsługi systematycznie spada, co można zauważyć w ostatnich badanych latach. Jedną z przyczyn zaobserwowanego spadku stanowi wspomniane wcześniej zainteresowanie uczniów szkołami w mieście, a co za tym – idzie brak naboru do poszczególnych typów szkół, mniej otwieranych oddziałów i mniejsza liczba nauczycieli.

Tabl. 4. Liczba etatów nauczycieli oraz administracji w szkołach prowadzonych przez powiat bydgoski

Szkoła	Rok szkolny									
	2015/2016		2016/2017		2017/2018		2018/2019		2019/2020	
	Liczba etatów									
	nauczyciele	administracja i obsługa	nauczyciele	adm. i obsługa	nauczyciele	adm. i obsługa	nauczyciele	adm. i obsługa	nauczyciele	adm. i obsługa
ZSA-E	38,73	14,76	32,71	14,76	32,08	14,76	30,48	14,26	31,45	14,26
ZSOiZ	23,06	10,5	24,8	8,5	23,73	6,5	23	6	29,35	6
LO	14,19	5	12,91	5	14,22	5	14,05	5	20,42	4
ZSZ	59,98	13,75	55,31	13,75	53,33	13,75	50,03	13,25	54,9	13,25
ZS	30,48	4,5	38,55	4,5	34,25	4	37,73	5	37,09	5
PPPP	19	2,5	18,5	2,5	21,5	2,65	19,5	2,65	19,3	3,15
razem	185,44	51,01	182,78	49,01	179,11	46,66	174,79	46,16	192,51	45,66

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Powiatowego Centrum Zarządzania Oświatą.

Absolwenci szkół ponadpodstawowych mają prawo przystąpienia do egzaminu maturalnego. Odpowiednio wysoki wynik egzaminu maturalnego jest jednym z kryteriów podczas naboru na wiele kierunków studiów wyższych. Aby uzyskać świadectwo dojrzałości, maturzyści musieli uzyskać pozytywny wynik (otrzymać

co najmniej 30% maksymalnej liczby punktów) z egzaminów na poziomie podstawowym z trzech przedmiotów obowiązkowych: języka polskiego, języka obcego oraz matematyki.

W województwie kujawsko-pomorskim za przeprowadzenie egzaminu maturalnego odpowiedzialna jest Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku. Publikowane przez nią szczegółowe sprawozdania z egzaminów zewnętrznych, tj. matur i egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, wskazują, że wyniki poszczególnych szkół powiatów, województwa i kraju w poszczególnych latach są zróżnicowane, co wskazuje na mnogość przyczyn leżących zarówno po stronie szkół, jak i systemu przygotowania procedur egzaminacyjnych.

Analiza jednego z najważniejszych parametrów statystycznych, jakim jest zdawalność egzaminu maturalnego, wskazuje, że w okresie lat 2016–2019 licea, jak i technika powiatu uzyskiwały słabsze wyniki od średnich wojewódzkich.

Tabl. 5. Zdawalność matury przez uczniów szkół powiatu bydgoskiego w odniesieniu do wyników województwa kujawsko-pomorskiego

Typ szkoły	Nazwa szkoły	zdawalność w %											
		2016/2017			2017/2018			2018/2019			2019/2020		
		szkoła	powiat	kuj.-pom.	szkoła	powiat	kuj.-pom.	szkoła	powiat	kuj.-pom.	szkoła	powiat	kuj.-pom.
liceum	LO	83,33	77,6	88	68,4	86,4	89	86,5	88,2	89	87,9	85,1	89
	ZSOiZ	78,9			100			91,7			78,6		
technikum	ZSZ	68			66,7			62,07			77,3		
	ZSA-E	64,3	69,9	77	50	66,7	80	46,1	62	81	37,5	65,2	81
	ZSOiZ	100			100			87,5			87,5		

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Powiatowego Centrum Zarządzania Oświatą.

W 2017 roku powiat bydgoski, uzyskując w liceach średnią zdawalność egzaminu maturalnego na poziomie 77,6%, był słabszy od średniej województwa kujawsko-pomorskiego (88%). Egzamin w licach wypadł również słabo, bo o ok. 10 punktów procentowych mniej od wyników wojewódzkich. W 2018 i 2019 roku uczniowie liceów i techników powiatu także uzyskali słabszą średnią zdawalności od województwa.

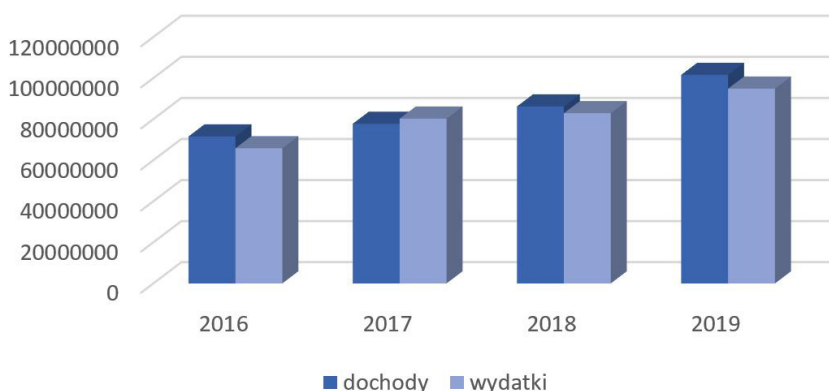
Najwyższą zdawalność egzaminu maturalnego wśród uczniów techników szkół powiatu w latach 2016–2019 odnotowano w Zespole Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Solcu Kujawskim. Wśród uczniów liceów egzaminy maturalne w roku 2018 i 2019 najlepiej wypadły też w Zespole Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Solcu Kujawskim (78,3%).

Ogólna charakterystyka budżetu powiatu bydgoskiego w latach 2016–2019 w kontekście oświaty

Budżet powiatu jest rocznym planem dochodów i wydatków oraz przychodów i rozchodów danej jednostki samorządowej. Ma formę aktu normatywnego, tj. uchwały organu władzy samorządowej na okres roku budżetowego, którym jest rok kalendarzowy.

Zarząd Powiatu Bydgoskiego opracowuje co roku projekt budżetu i – po uprzednim pozytywnym zaopiniowaniu przez Regionalną Izbę Obrachunkową oraz Komisję Powiatu – zostaje on przyjęty uchwałą przez Radę Powiatu Bydgoskiego. Ponadto zarząd zobowiązany jest do przedstawienia sprawozdania rocznego z wykonania budżetu, co jest podstawą do podjęcia przez radę uchwały w sprawie udzielenia absolutorium dla zarządu.

Wykres 6. Realizacja budżetu powiatu bydgoskiego w latach 2016–2019



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze Starostwa Powiatowego w Bydgoszczy.

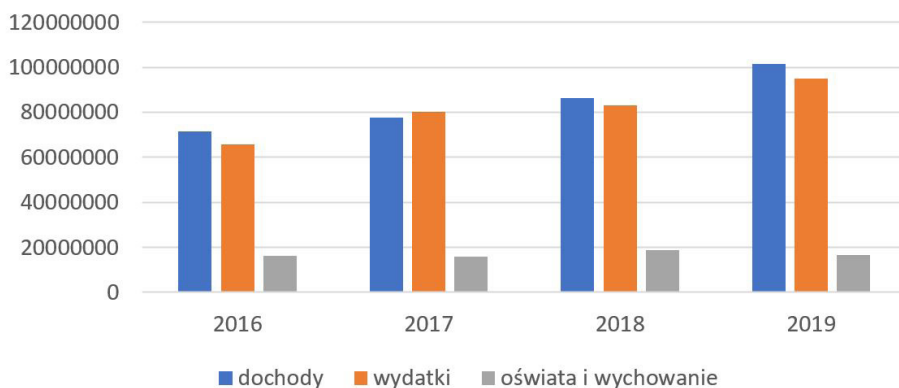
Wydatki powiatu bydgoskiego dzieli się w zależności od przeznaczenia środków pieniężnych na finansowanie różnych sfer działalności według kolejnych działów klasyfikacji budżetowej. Zgodnie z tym wyróżniamy wydatki na¹⁰:

- rolnictwo, łowiectwo,
- leśnictwo,
- transport i łączność,

¹⁰ Informacja z wykonania budżetu Powiatu Bydgoskiego za 2019 r. z dnia 08.05.2020 r., www.bip.powiat.bydgoski.pl (dostęp: 11.01.2021 r.)

- turystykę,
- gospodarkę mieszkaniową,
- działalność usługową,
- administrację publiczną,
- obronę narodową,
- bezpieczeństwo publiczne,
- wymiar sprawiedliwości,
- obsługę długu publicznego,
- różne rozliczenia,
- oświatę i wychowanie,
- ochronę zdrowia,
- pomoc społeczną,
- pozostałe zadania w zakresie polityki społecznej,
- edukacyjną opiekę wychowawczą,
- rodzinę,
- gospodarkę komunalną i ochronę środowiska,
- kulturę i ochronę dziedzictwa narodowego,
- kulturę fizyczną i sport.

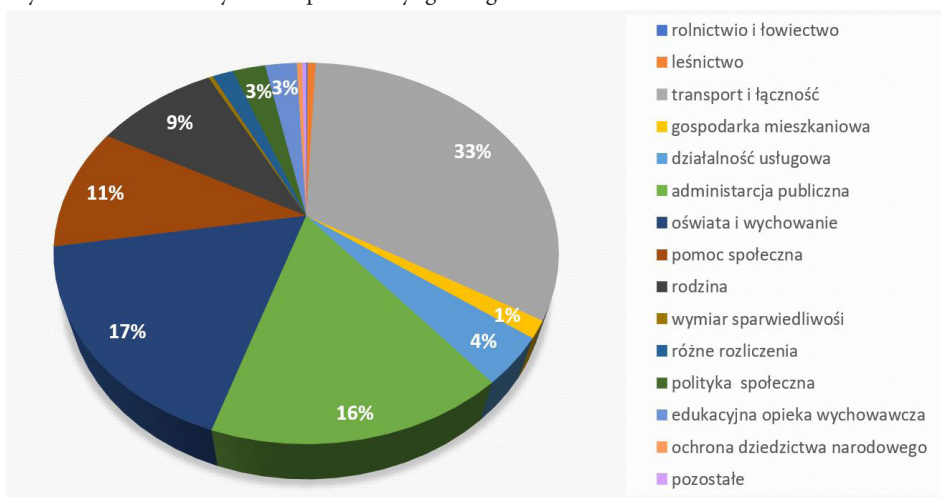
Wykres 7. Koszt oświaty powiatu bydgoskiego w porównaniu do ogółu budżetu powiatu bydgoskiego w latach 2016–2019



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze Starostwa Powiatowego w Bydgoszczy.

Oświata w ostatnich latach stała się sferą życia publicznego, na którą samorząd przeznaczają coraz więcej środków finansowych. Niestety środki, jakie jednostka samorządu otrzymuje na ten cel z budżetu państwa, są zdecydowanie niewystarczające. Wydatki na oświatę i wychowanie w 2019 r. kształtują się na wysokości około 17% ogółu wydatków powiatu bydgoskiego. Są to jedne z najwyższych wydatków, na które powiat musi przeznaczyć znaczną część budżetu.

Wykres 8. Struktura wydatków powiatu bydgoskiego w 2019 r.

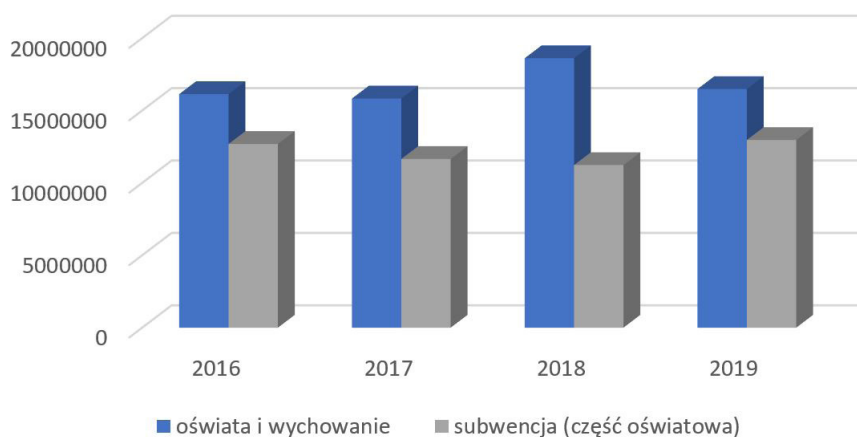


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze Starostwa Powiatowego w Bydgoszczy.

Struktura wydatków według kierunków przeznaczenia wskazuje, że najwyższą pozycję wydatków stanowią te na transport i łączność, a zaraz po nich wydatki na oświatę i wychowanie, potem wydatki na administrację publiczną itd. W 2019 r. powiat najwięcej środków przeznaczył na transport i łączność – 31 192 155,42 zł, co stanowiło 33% wydatków, oraz na oświatę i wychowanie – 16 483 755,03 zł, co stanowiło 17% wydatków w tym roku.

Niezwykle istotnym zagadnieniem, związanym z funkcjonowaniem oświaty, jest kwestia części oświatowej subwencji ogólnej, jaką otrzymuje organ prowadzący na realizację zadań oświatowych. Od wielu lat jednostki samorządu terytorialnego zwracają uwagę na problem niewystarczalności subwencji oświatowej.

Wykres 9. Wydatki na oświatę w porównaniu z subwencją oświatową w powiecie bydgoskim w latach 2016–2019



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze Starostwa Powiatowego w Bydgoszczy.

W powiecie bydgoskim nakłady na oświatę – ze względu na swoją szczególną rangę – nigdy nie zostały ograniczone do wysokości subwencji oświatowej, jaka przekazywana jest z budżetu państwa.

Część oświatowa subwencji w latach 2016–2019 kształtowała się na niższym poziomie niż koszty oświaty, które stopniowo wzrastały do 2018 r. W 2016 r. subwencja oświatowa wynosiła 12 688 474 zł, a wydatki na oświatę – 16 131 597 zł, co spowodowało deficyt w wysokości 3 443 123 zł. W 2017 roku odnotowano również deficyt w kwocie 4 174 620 zł, a w 2018 r. osiągnął on najwyższy poziom 7 379 892,93 zł.

Zakończenie

Przedstawiona w niniejszym artykule analiza zarządzania oświatą w powiecie bydgoskim ma na celu zwrócenie uwagi na czynniki, które miały wpływ na zmieniający się na przestrzeni kilku lat system zarządzania edukacją ponadpodstawową w powiecie bydgoskim oraz skutki, jakie ów zmiany przyniosły.

W ostatnich latach malejące zainteresowanie szkołami powiatowymi jest poważnym wyzwaniem dla systemu edukacji w powiecie bydgoskim. Zmniejszenie się liczby uczniów w szkołach powiatu bydgoskiego spowodowało ograniczenie etatów nauczycieli, obsługi i administracji szkół, łączenie oddziałów szkolnych, a nawet ich likwidację. Decyzje organu prowadzącego o zamykaniu szkół w większości przypadków oparte były przede wszystkim na rachunku ekonomicznym.

Finanse publiczne przeznaczane na oświatę to kolejny czynnik, który ma znaczenie dla zmian w edukacji. W badanych latach 2016–2019 koszty funkcjonowania szkół ponadpodstawowych w powiecie bydgoskim stopniowo wzrosły. Większość środków finansowych przeznaczanych było na wynagrodzenia i pochodne dla nauczycieli. Modernizacje, remonty, inwestycje, zakup sprzętu komputerowego oraz maszyny do nauki zawodu – to koszty, na które organ prowadzący również przeznaczył znaczne środki finansowe, żeby podnieść poziom edukacji i poprawić jakość nauczania w szkołach. Mimo że liczba uczniów w szkołach znacznie się zmniejszyła, to koszty utrzymania placówek wzrosły – i nadal wzrastają.

BIBLIOGRAFIA

Akty prawne:

Regulamin Organizacyjny Powiatowego Centrum Zarządzania Oświatą z dnia 21.12.2016 r. ze zmianami.

Regulamin Organizacyjny Starostwa Powiatowego w Bydgoszczy.

Statut Powiatu Bydgoskiego.

Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2020 r. poz. 910 ze zm.).

Literatura:

Jaxa-Dębicka A., *Sprawne Państwo*, wyd. Oficyna, 2008.

Pilich M., *Ustawa Prawo oświatowe, komentarz*, wyd. Wolters Kluwer, wyd. II.

Rabczuk W., *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Warszawa 1992.

Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

Skrzydło W., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Komentarz*, wyd. IV, Kantor Wydawniczy, Zakamycze 2002.

Źródła internetowe:

Wolters Kluwer, www.borg.wolterskluwer.pl

Biuletyn Informacji Publicznej, Starostwo Powiatowe w Bydgoszczy, www.powiat-bydgoski.bip.pl

Główny Urząd Statystyczny, www.stat.gov.pl

Wolna encyklopedia Wikipedia, pl.wikipedia.org

Kazimierz Mikulski
Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy
ORCID 0000-0002-9638-1930

ELEMENTY MODERNIZACJI KSZTAŁCENIA W ZAWODACH SZKOLNICTWA BRANŻOWEGO WSPOMAGANE BADANIAM W KONTEKŚCIE PROKSEMIKI

ELEMENTS OF MODERNIZATION OF EDUCATION IN OCCUPATIONS OF SECTORAL EDUCATION SUPPORTED BY RESEARCH IN THE CONTEXT OF PROXEMICS

Streszczenie: Nowelizacja kształcenia zawodowego branżowego, zwłaszcza tworzenie nowych kierunków kształcenia w zawodach na potrzeby aktualnego rynku pracy, winna iść w parze z badaniami z obszaru relacji interpersonalnych między podmiotami w procesie kształcenia, czyli nauczycielem a uczniami. Dobrze, gdy badania te odbywają się w kontekście proksemiki, nauki zajmującej się wpływem odległości między osobami na relacje zachodzące między nimi i odwrotnie. W tekście ukazano tylko wybrane przypadki realizowanych badań i uruchamiania nowych kierunków kształcenia zawodowego.

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, proksemika, nowe zawody kształcenia branżowego.

Abstract: The amendment of professional vocational education, especially the creation of new directions of education in occupations for the needs of the current labour market, should go hand in hand with research in the area of interpersonal relations between entities in the education process, i.e. a teacher and students. It is good when this research takes place in the context of proxemics, the study of the effect of distance between individuals on relationships between minuscule and vice versa. The text presents only selected cases of research carried out and the launch of new directions of vocational education.

Keywords: vocational education, proxemics, new professions in industry education.

Wprowadzenie

Na początku roku 2021 (dokładnie: 27 stycznia) minister edukacji i nauki podpisał rozporządzenie zmieniające rozporządzenia w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa

branżowego¹. W treści dokumentu zamieszczona została informacja o wprowadzeniu zmian w załączniku nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach branżowych oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego². W szczególności w § 1 pkt. 2 zapisano: „w BRANŻY ELEKTRONICZNO-MECHATRONICZNEJ (ELM) po pozycji dotyczącej «Technik mechatronik» o symbolu cyfrowym 311410 dodaje się pozycję dotyczącą zawodu technik robotyk o symbolu cyfrowym 311413 w brzmieniu «Technik robotyk»”.

Z kolei w styczniu 2020 r. ukazała się monografia *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki*³, w której ujęto interesujące wyniki wypowiedzi nauczycieli realizujących zajęcia z robotyki wspomagające nauczanie programowania w ramach zajęć z informatyki, dotyczące zachodzących relacji między podmiotami w procesie edukacji.

Ujęte we wskazanej monografii badania relacji zachodzących między podmiotami w edukacji, czyli między nauczycielem a uczniami, przeprowadzone podczas zajęć informatycznych, wspomagają modernizację kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, zwłaszcza gdy badania realizowane są w kontekście proksemiki.

Przeprowadzone badania

Realizowane na przełomie lat 2013–2020 badania pozwalają poinformować o wybranych zagadnieniach występujących w trakcie zajęć szkolnych. TIK⁴ są w ostatnim czasie priorytetem nauczania w polskiej oświacie. Powstałe wcześniej monografie z wynikami przeprowadzonych badań to: *Proksemika cyfrowej szkoły* (2014); *Nauka programowania w kontekście proksemiki* (2018); *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki* (2020).

Cel i metodologia

Celem badań, których przeprowadzenie stało się podstawą do napisania i wydania wymienionych monografii, było pozyskanie informacji o relacjach zachodzących między podmiotami w edukacji szkolnej, czyli nauczycielem i uczniami,

¹ Dz. U. z 2021 r. poz. 211

² Dz. U. z 2019 r. poz. 316 oraz z 2020 r. poz. 4

³ Mikulski K., Królikowski T. (2020), *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki*, ss. 181, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek,

⁴ TIK – technologia informacyjno-komunikacyjna

w trakcie realizacji zajęć z wykorzystaniem narzędzi informatyki i jej elementów ujętych w podstawie programowej, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnej, nauki programowania oraz elementów robotyki w edukacji szkolnej.

Terminu *proxemics* („proksemika”) użył Edward Twitchell Hall (1914–2009) dla oznaczenia bliskości 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. Badał, jak relacje wpływają na zajmowany dystans, a także, w jaki sposób dystans (zajmowana strefa) wpływa na relacje między podmiotami. Odstęp liniowy między ludźmi, w ściśle określonych miarą granicach, przypisał określonym ich relacjom: intymna, osobista, społeczna i publiczna. W każdej z nich wyróżniono fazę zamkniętą i fazę dalszą. Obserwując zakres stosowania i realizacji zadań związanych nie tylko z technologią informacyjną i komunikacyjną, ale także z informatyką w środowisku pozaszkolnym, można uwzględnić zasięg pozaklasowy, poza pracownią i poza obiektem szkolnym, zaproponowano strefę globalną.

Powstanie monografii

Rządowy program rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych, zwany „Cyfrowa szkoła”, realizowano od 4 kwietnia 2012 r. do 31 sierpnia 2013 r.⁵ W jego ramach 402 szkoły podstawowe w Polsce otrzymały dofinansowanie na zakup nowoczesnego sprzętu multimedialnego. Celem programu było także sprawdzenie, jak najskuteczniej wykorzystać nowoczesne technologie w edukacji młodzieży. Działania zainicjowano Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 3 kwietnia 2012 r. w sprawie warunków, form i trybu realizacji przedsięwzięcia dotyczącego rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pilotażowy projekt „Cyfrowa szkoła” opierał się na dwóch założeniach: rozwijanie takich kompetencji uczniów, które przygotowują ich do życia we współczesnym społeczeństwie informacyjnym, oraz rozwój kompetencji uczniów dokonywany poprzez działania kompetentnych nauczycieli, świadomych korzyści edukacyjnych z wykorzystania TIK. Celem programu było wprowadzenie do polskich szkół innowacyjnych metod nauki z wykorzystaniem pozyskanego sprzętu. Wstępna analiza uzyskanych ankiet z 25 szkół w województwie kujawsko-pomorskim, które przystąpiły do realizacji Programu „Cyfrowa szkoła”, pozwoliła zrealizować analizę empiryczną 333 kwestionariuszy ankiet i opracować materiał w monografii⁶.

⁵ Rok później ukazała się monografia Proksemika cyfrowej szkoły (2014)

⁶ Ibidem

Następną monografię zrealizowano w związku z nowymi zapisami dotyczącymi kształcenia informatycznego. Rada ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej (MEN) zaprezentowała 17 grudnia 2015 r. propozycję zmian w obowiązującej podstawie programowej z informatyki. Propozycja modyfikacji i poszerzenia zapisów w obowiązującej podstawie programowej dotyczyła zajęć komputerowych, przedmiotu nazwanego „informatyka”, pod kątem kształcenia w zakresie programowania, spójnego na wszystkich etapach edukacyjnych dla wszystkich uczniów. MEN informowało, że do 15 września 2016 r. udział w pilotażowym wdrożeniu nauki programowania w oparciu o innowacje pedagogiczne w szkołach zgłosiły 1592 placówki z całej Polski. Podpisane przez ministra 30 stycznia 2018 r. rozporządzenie w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum i dwuletniej branżowej szkoły II stopnia zawiera zapis celów i założeń reformy oświaty, między innymi: „rozwijania wśród uczniów przedsiębiorczości i kreatywności oraz kształtowania umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi nie tylko w procesie kształcenia, lecz również w codziennym życiu, czemu będzie służyć szersze uwzględnienie w podstawie programowej wszystkich przedmiotów technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz wprowadzenie powszechnej nauki programowania”.

Nauka programowania to nowy element edukacji zwanej edukacją cyfrową. Edukacja cyfrowa, przygotowująca do świadomego korzystania z możliwości, jakie dają nowe media, jest jednym z obszarów działania instytucji, partnerów wchodzących np. w skład Szerokiego Porozumienia na rzecz Umiejętności Cyfrowych, dążących do wspierania inicjatyw przygotowujących uczniów, ale również dorosłych, do świadomego i kreatywnego korzystania z technologii cyfrowych. Nowa podstawa programowa kształcenia informatycznego służy rozwijaniu umiejętności programowania od chwili pobytu uczniów w szkole⁷. Interpretacja dla poszczególnych etapów kształcenia jest zapisana jako wymagania szczegółowe. Pilotaż nowej podstawy programowej w formie innowacji pedagogicznej rozpoczął się w roku 2016/2017, a od roku 2017/2018 zaplanowano regularne zajęcia informatyczne z programowaniem⁸.

W ofercie edukacyjnej Zespołu Szkół Mechanicznych, Elektrycznych i Elektronicznych w Toruniu na rok szkolny 2018/2019 pojawił się nowy zawód – **technik programista**. Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej DSKKZ-WOKZ.4028.17.2018.AK wyrażono zgodę na prowadzenie eksperymentu

⁷ Powstała na bazie propozycji podstawy programowej z 14 grudnia 2015 r. opracowanej przez Radę ds. Informatyzacji Edukacji przy MEN <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-z-informatyki-szkola-podstawowa.pdf>

⁸ W tym też roku ukazało się opracowanie z badań Nauka programowania w kontekście proksemiki (2018)

pedagogicznego polegającego na prowadzeniu kształcenia w zawodzie technika programisty pod opieką naukową Instytutu Informatyki Wyższej Szkoły Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu⁹.

Nauczanie programowania należy traktować jako umiejętności zawodowe, jako umiejętność podstawową, obok pisania, czytania i liczenia oraz jako drogę do rozwijania zdolności intelektualnych. Propaguje następującą ideę: „Nauczanie programowania służy aktywnemu zdobywaniu wiedzy o mechanizmach funkcjonowania świata”, czyli: podkreślenie roli prostoty języka, z której wyłania się program wykonujący skomplikowane działania. Umiejętność programowania jest według tego autora narzędziem do samodzielnego wytwarzania nowej wiedzy. Ideę tę realizowano w projekcie „Język maszyn”, której Drapała był współautorem¹⁰.

W szczególny sposób znalazły się one w kręgu moich zainteresowań, które mają odpowiedzieć na pytanie: **Czy mamy do czynienia z kompleksowym kształceniem informatycznym w formie kompetencji cyfrowych poprzez obligatoryjną naukę programowania w szkole?**

W raporcie A. Mazgal i A. Tarkowskiego czytamy: „Programowanie z pewnością wpisuje się najszerszej w model umiejętności praktycznych, jednak rosnąca rola technologii sprawia, że ich użytkownicy w coraz większej mierze będą musieli zdobyć tego rodzaju kompetencje, zwłaszcza w zawodach kreatywnych oraz w innowacyjnych przedsięwzięciach, gdzie dostępne oprogramowanie może nie tylko być dopasowywane do nowych lub specyficznych potrzeb”¹¹. Dostrzegają oni rolę szkoły w zmniejszeniu tych barier, pod warunkiem działań podjętych na poziomie systemowym, które następują po zakończonym pilotażu. Modernizacja procesu kształcenia wymaga kompleksowego spojrzenia na wszystkie elementy składowe wraz z osiągnięciami tradycyjnej dydaktyki, szczególnie podczas stosowania nauczania problemowego. Rozpoczynając naukę programowania, pisze Szawdyński, należy zdawać sobie sprawę, że nie można opanować go w kilka dni¹².

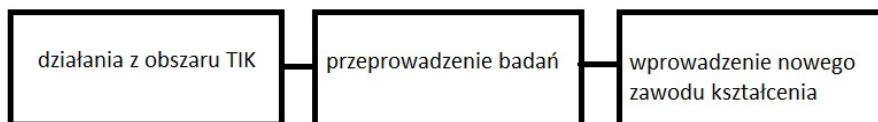
⁹ Informacja o planach utworzenia w ZSMEiE nowego kierunku kształcenia pojawiła się również na stronie MEN: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/wizyta-wiceminister-marzeny-machalek-w-toruniu.html>

¹⁰ Drapała J., Instytut Informatyki, Politechnika Wroclawska, http://akademia.wroc.pl/pl/?page_id=137 (dostęp: 14.01.2021 r.)

¹¹ Mazgal A., Tarkowski A., *Nauka programowania w szkołach. Czas na upgrade - perspektywa 2014*, http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/264/NAUKA%20PROGRAMOWANIA%20w%20szko%C5%82ach_2014.pdf?sequence= (dostęp: 14.01.2021 r.)

¹² Szawdyński P., *Podstawy programowania - teoria i terminologia*, <http://cpp0x.pl/kursy/Kurs-C++/Poziom-1/Podstawy-programowania-teoria-i-terminologia/5> (dostęp: 14.01.2021 r.)

Rysunek 1. Ogólna ilustracja działań opisanych w treści: Procesu działań – badań i wprowadzania nowego zawodu do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego

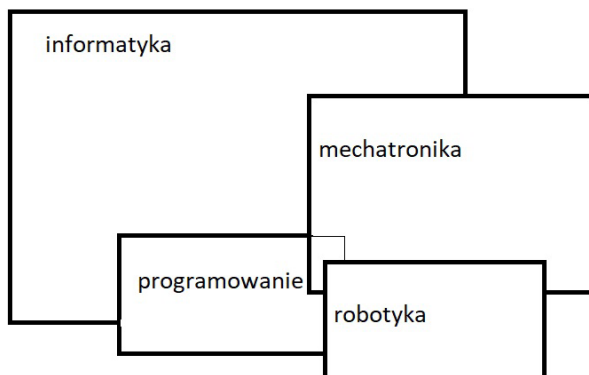


Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego program przedmiotowy o strukturze spiralnej zainicjowano wdrożenie **technik programista** o symbolu cyfrowym zawodu 351406. Tym samym **opracowanie badania ukazało się przed wprowadzeniem nowego zawodu do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego**.

Treści w wymienionych wyżej monografiach wzajemnie uzupełniają się, dotyczą cyfrowej edukacji w kontekście proksemiki. Obszary tematyczne ujęte w omawianych pozycjach książkowych są zbieżne, stanowią nie tyle jednolitą całość, co elementy składowe zbioru zagadnień dotyczących kształcenia informatycznego na poziomie nauczania podstawowego i średniego. Spójne i wspólne zagadnienie w kontekście proksemiki przedstawiam w edukacji szkolnej po raz pierwszy. Prezentuję (na Rys. 2) ujęcie zależności między poruszonymi zagadnieniami w wymienionych poszczególnych opracowaniach, w których czynnikiem zespalającym jest kontekst proksemiki. Są to: ogólnie pojęta informatyka – technologia informacyjno-komunikacyjna, nauka programowania i jej element, robotyka w edukacji.

Rysunek 2. Graficzne ujęcie zależności między poruszonymi zagadnieniami w poszczególnych pozycjach książkowych wymieniane wcześniej



Źródło: opracowanie własne.

W opracowaniach wskazano na elementarne zagadnienia w kontekście proksemiki, takie jak: relacje między podmiotami funkcjonującymi w szkole; wpływ odległości między nauczycielem a uczniem na wartość uzyskanej przez ucznia oceny; wpływ dystansu między nimi na uzyskanie przez ucznia oceny pozytywnej; strefa zajmowana przez nauczyciela, gdy występuje wpływ na relacje uczeń – uczeń; relacje „przeniesione” na zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Przedstawione spostrzeżenia z badań mogą występować w procesie lekcyjnym, podczas realizacji wskazanych wcześniej zagadnień. Widoczna dominacja jednej strefy „osobistej”, mimo zmiany w trakcie uczenia się z różną liczbą uczniów, występuje podczas realizacji innych zadań, które wymieniono powyżej. Zagadnieniem otwartym jest problem zastosowania odpowiednich środków dydaktycznych do nauki informatyki w edukacji formalnej. Znając wyniki badania, można rozważać stosowanie odpowiednich środków dydaktycznych, także wspomaganych techniką i technologią cyfrową, szczególnie programowaniem i robotami w edukacji. Dokonując przeglądu wyników badań oraz uwzględniając warunki aktualne i wygenerowane w badaniu, można wpłynąć na efektywność kształcenia, a także na nauczanie informatyki i jej elementów w następnych rocznikach uczniów na każdym etapie kształcenia. Jest to ważne ze względu na rozwój zainteresowania informatyką w różnych obszarach życia i rozwój kompetencji cyfrowych, wręcz niezbędnych w XXI wieku, w każdym zawodzie. Na szczególną uwagę zasługują współczesne środki dydaktyczne, chociażby w postaci robotów, które powinny być dostosowane do danego wieku uczniów i ich możliwości intelektualnych. Dlatego ważny jest określony dystans między nauczającym a uczniem oraz między innymi podmiotami w procesie edukacyjnym realizowanym w szkole.

Wprowadzenie nowego zawodu

– „technik programista”¹³

Nowy kierunek na poziomie szkoły technicznej jest odpowiedzią na zapotrzebowanie regionalnego rynku pracy, pracodawców sektora IT oraz instytucji otoczenia biznesu, którzy zgodnie potwierdzają wyraźny deficyt kandydatów do pracy w zawodzie programisty, wykształconych na poziomie szkoły ponadgimna-

¹³ PROGRAM NAUCZANIA ZAWODU TECHNIK PROGRAMISTA opracowany w Ośrodku Rozwoju Edukacji w oparciu o Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego program przedmiotowy o strukturze spiralnej

SYMBOL CYFROWY ZAWODU 351406. KWALIFIKACJE WYODRĘBNIONE W ZAWODZIE:
INF.03. Tworzenie i administrowanie stronami i aplikacjami internetowymi oraz bazami danych
INF.04. Projektowanie, programowanie i testowanie aplikacji
<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/dow>

zjalnej oraz konieczność wypełnienia wolnych miejsc na rynku pracy właśnie na stanowiskach związanych z programowaniem i testowaniem oprogramowania¹⁴. Uzyskanie wykształcenia na poziomie szkoły technicznej w zawodzie technik programista umożliwi absolwentom takiej szkoły kontynuację nauki na wyższych szkołach politechnicznych lub uniwersytetach, a także pozwoli na rozpoczęcie własnej drogi zawodowej poprzez podjęcie pracy w zdobytym zawodzie w jednej z firm naszego regionu lub poprzez samozatrudnienie¹⁵.

Branża teleinformatyczna (INF) zawiera zapisy o następujących zawodach z symbolem cyfrowym: Monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych – 742202; Technik informatyk – 351203; **Technik programista – 351406**; Technik szerokopasmowej komunikacji elektronicznej – 311412; Technik teleinformatyk – 351103; Technik telekomunikacji – 352203; Technik tyfloinformatyk – 351204¹⁶.

Uwagi o kształceniu zawodowym i zapisach w kwalifikacjach zawodów

Kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacja zawodów szkolnictwa branżowego mogą sprawiać wrażenie odmiennych i różnych.

Otóż, z powyższych danych wynikają fakty: technik robot został ujęty w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego w branży elektroniczno-mechatronicznej (ELM) natomiast technik programista w branży teleinformatycznej (INF). Zrozumienie takiego ujęcia ułatwi schemat umieszczony na kolejnej stronie.

W literaturze przedmiotu czytamy, że nazwa „mechatronika” po raz pierwszy pojawiła się w Japonii w latach 70. XX wieku w celu określenia nowej działalności inżynierskiej związanej z ekspansją robotów i automatów w procesach produkcyjnych. Obecnie to jedna z najszybciej rozwijających się nowoczesnych dziedzin techniki, jednocześnie stanowi synergiczną kombinację wiedzy z zakresu mechaniki, elektroniki, informatyki i sterowania dla potrzeb modelowania, projektowania i eksploatacji wyrobów i procesów produkcyjnych (Rys. 3). Łączny efekt jednoczesnego zaistnienia wymienionych elementów składowych jest lepszy

¹⁴ <https://torun.wyborcza.pl/torun/7,35579,23451156,skola-z-regionu-pierwsza-w-kraju-ksztalci-technikow-programistow.html>

¹⁵ <https://www.torun.pl/pl/nowy-zawod-technik-programista>

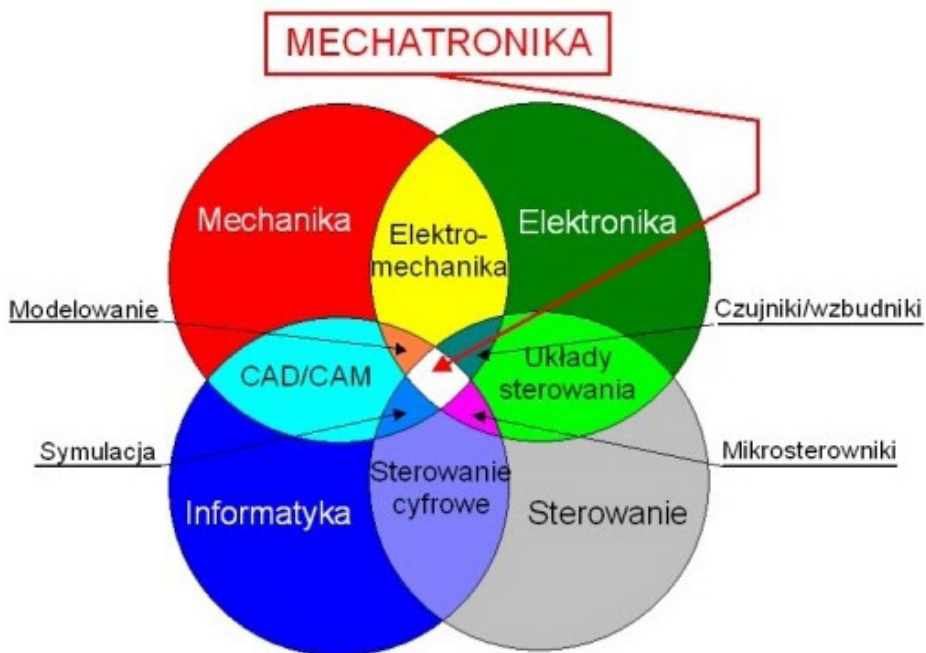
¹⁶ <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000316/O/D20190316.pdf> str. 32

Dz. U. z 2019 r. poz. 316

Poz. 316 ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ1) z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego

niż suma efektów poszczególnych elementów składowych istniejących oddzielnie. Szczególną cechą mechatroniki jest odejście od rozumowania bazującego na oddzielnym istnieniu wielu różnych dyscyplin (multidyscyplinarność) w kierunku wielu dyscyplin zintegrowanych w jedną całość (interdyscyplinarność)¹⁷.

Rysunek 3. Elementy składowe (komponenty) mechatroniki



Źródło: <https://sites.google.com/a/mech.pg.gda.pl/mechatronika/mechatronika/charakterystyka>
(data dostępu: 14.01.2021 r.)

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań, które przeprowadzano w różnych przedziałach czasowych, były realizowane z zastosowaniem rozmaitych narzędzi i technik zbierania danych, w szkołach wszystkich typów (podstawowych i ponadpodstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, technikach i szkołach zawodowych oraz liceach). Stanowiły podsumowanie zagadnień, jak wspomniano wyżej, stanowiących elementy tego samego obszaru – informatyki. Ideą przedsięwzięcia było umieszczenie realizacji tego szczególnego kształcenia w kontekście prokse-

¹⁷ Więcej na stronie: <https://sites.google.com/a/mech.pg.gda.pl/mechatronika/mechatronika/charakterystyka>

miki. W zaprezentowanych badaniach bardzo ważny jest uczeń. Pytając o odpowiedź nauczycieli, mogliśmy oczekiwać pełnych odpowiedzi, wiarygodnych i niosących w sobie nie tylko dane, ale i informacje o relacjach w szkołach, oczywiście w kontekście proksemiki.

Pozyskane od respondentów dane wskazują na dominację sfery „osobistej” prawie w każdym zagadnieniu. Nierozmycie się obrazu ogólnego, poprzez wyszczególnienie (prawie w każdych odpowiedziach) tej sfery, niesie w sobie wartość pozytywnego realizowania kształcenia informatycznego. Oczywiście, w przypadku realizacji edukacji indywidualnej, grupowej lub klasowej, dostrzegalne jest przesunięcie w odpowiednie strefy sąsiednie obszaru strefy osobistej, ale – mam nadzieję, że jest to naturalne przemieszczenie, informujące o dążeniu do odpowiednio wysokiej jakości (i poprawności) kształcenia. Dostrzegając wartości, jakie niosą przedstawione badania, potrafimy także zinterpretować uzyskane wyniki oraz wyciągnąć zaprezentowane wnioski. Ważne są one dla nadzoru pedagogicznego, organów prowadzących, a szczególnie dla podmiotów działających w obszarze produkcji i dystrybucji środków dydaktycznych dla nauczania informatyki, w tym programowania i robotyki.

Współczesny nauczyciel będzie korzystał z takich środków, które pozwolą osiągnąć najlepsze efekty kształcenia i jednocześnie ułatwią mu relacje z uczniami, a tym samym będzie także uwzględniał przy ich doborze i zastosowaniu, przyjęcie odpowiedniej strefy kontaktu z uczniami w trakcie odpowiedniej sytuacji edukacyjnej. Szczególnie ważne jest to, gdy wprowadzany jest do katalogu zawodów kształcenia branżowego nowy, uzasadniony zawód.

Przedstawione opracowanie ukazało, jak ważne są badania w edukacji w czasie modernizacji kształcenia zawodowego. Zaprezentowanie tego zagadnienia wpłynie na usprawnienie pracy z dziećmi i młodzieżą w szkole i poza nią oraz przyczyni się do dalszych poszukiwań efektywniejszych metod i środków pracy w tym obszarze.

Bibliografia

- Garstka W., *Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela*, „Życie Szkoły”, 1999, Nr 7, s. 483.
- Hall E.T., *Cichy język*, Doubleday and Co., Nowy Jork 1959.
- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Doubleday and Co., Nowy Jork 1966
- Hall E., *Ukryty wymiar*, Warszawa 1976, Wyd. PIW, Warszawa 2001
- Juszczak S. i in., *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Królikowski T., Mikulski K., *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2020.

- Kwiatkowska A.B. *Wstęp – dlaczego chcemy zmienić podstawę programową z informatyki*, [w:] M.M. Sysło, A.B. Kwiatkowska (red.), *Kształcenie informatyczne i programowanie dla wszystkich uczniów*, Materiały pokonferencyjne – „Informatyka w Edukacji”, XIII, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016,
- Mikulski K., *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Mikulski K., *Nauka programowania nowym wyzwaniem (zadaniem) edukacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy” t. 29, seria: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” 2017, nr 2, s. 273–292.
- Mikulski K., *Nauka programowania w kontekście proksemiki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2018.
- Mikulski K., *Proksemika cyfrowej szkoły*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2014.
- Szabłowicz-Zawadzka G., *Pakiet materiałów dla uczestników III i IV etapu edukacyjnego w doskonaleniu nauczycieli „Wprowadzenie do programowania na każdym etapie kształcenia”*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016.

Netografia

- Drapała J., Instytut Informatyki, Politechnika Wrocławska, http://akademia.wroc.pl/pl/?page_id=137.
- Europejskie Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji 2016 <http://efntie.pl/wp-content/uploads/2016/03/PROGRAM-EFNTIE-2016-v31082016-ALFA.pdf>
- <http://umiejetnoscicyfrowe.pl/wp-content/uploads/2013/07/Inauguracja-Szerokiego-Porozumienia-na-rzecz-Umiej%C4%99tno%C5%9Bci-Cyfrowych-w-Polsce.pdf>,
- http://www.kassk.pl/NTomysl_2014_MMSyslo.pdf
- <https://mc.gov.pl/projekty/promocja-nauki-programowania/jak-promujemy-nauke-kodowania>
- <https://mc.gov.pl/projekty/szerokie-porozumienie-na-rzecz-umiejetnosci-cyfrowych/opis-projektu>
- https://men.gov.pl/jakosc-edukacji/nadzor-pedagogiczny/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-2016_2017.html
- <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/07/propozycja-zmian-w-podstawie-programowej.pdf>
- <https://programowanie.men.gov.pl/metodyka-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-informatyki>
- <https://www.wprost.pl/448355/Scratch-podbija-swiat>
- Ludwiński M., *Sekrety komunikacji proksemicznej*, <http://kadry.nf.pl/Artykul/7843/Sekrety-komunikacji-proksemicznej/komunikacja-komunikacja-niewerbalna-komunikacja-werbalna-proksemika/>
- Mazgal A., Tarkowski A., *Nauka programowania w szkołach. Czas na upgrade – perspektywa 2014*, http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/264/NAUKA%20PROGRAMOWANIA%20w%20szko%C5%82ach_2014.pdf?sequence=

Sysło M.M., *Myślenie komputacyjne. Informatyka dla wszystkich uczniów* <http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/syslo.pdf>.

Rekomendacje w sprawie uczenia/się programowania i rozwijania kompetencji cyfrowych http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/rekomendacje_w_sprawie_programowania_1.pdf

Szawdyński P., *Podstawy programowania - teoria i terminologia*, <http://cpp0x.pl/kursy/Kurs-C++/Poziom-1/Podstawy-programowania-teoria-i-terminologia/5>

Sztejnberg Aleksander, Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2007, <http://www.dictionary.com/seach?q=Proxemics>.

Tokarczyk R., *Proksemika prawnicza. Propozycja nowej dyscypliny naukowej*. <http://rto-karcz.nazwa.pl/proksem/proks7.htm>

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ORCD iD: 0000-0003-0183-7921

LICEA PROFILOWANE – SUKCES CZY PORAŻKA?

PROFILED HIGH SCHOOLS – SUCCESS OR FAILURE?

Streszczenie: Tematem niniejszego artykułu jest określenie korzyści czy niepowodzeń wynikających z reformy szkolnictwa, w myśl której w miejsce liceów zawodowych powstały licea profilowane jako rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej.

Analizie na potrzeby artykułu podlegały wszystkie rodzaje liceów profilowanych, jakie powstały w północnej Polsce po reformie szkolnictwa w Polsce po 1999 roku w porównaniu z innymi typami szkół średnich. Badania dokonano na podstawie wyników egzaminów maturalnych upowszechnionych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Gdańsku. Po przeprowadzeniu analizy każdej ze szkół wyniki badań zostały przedstawione w postaci wykresów, na podstawie których wyciągnięto stosowne wnioski.

Autor ma nadzieję, że otrzymane wyniki analiz przeprowadzonych reform posłużą w przyszłości do ewentualnego przeprowadzania innych reform oświaty.

Słowa kluczowe: liceum profilowane, reforma oświaty, liceum

Abstract: The subject of this article is to define the benefits or failures resulting from the education reform, according to which, instead of vocational secondary schools, specialized secondary schools were created as a kind of upper secondary school.

For the purposes of this article, all types of specialized secondary schools established in northern Poland after the education reform in Poland after 1999, compared to other types of secondary schools, were analyzed. The research was carried out on the basis of the results of secondary school-leaving examinations disseminated by the Regional Examination Board in Gdańsk. After the analysis of each school, the research results were presented in the form of graphs, on the basis of which appropriate conclusions were drawn.

The author hopes that the obtained research results may be used in the future to possibly carry out other educational reforms.

Keywords: profiled high school, education reform, high school.

Wprowadzenie

Licea profilowane – rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej w Polsce – były następcą liceów zawodowych. Pojawiły się po przeprowadzeniu reformy szkolnictwa w 1999 roku. Reforma struktury szkolnictwa, która realizowana była w Polsce od pierwszego września 1999 roku, po trzech latach doprowadziła do przekształcenia systemu szkolnictwa dwustopniowego w trzystopniowy. W myśl reformy okres nauki w szkole podstawowej został skrócony do 6 lat. W kolejnym etapie edukacji powstały obowiązkowe trzyletnie gimnazja, po których ukończeniu uczniowie mogli kontynuować naukę w trzyletnich liceach ogólnokształcących, trzy- lub czteroletnich technikach zawodowych, trzyletnich zasadniczych szkołach zawodowych. Od 2002 roku aż do 2014 roku istniała możliwość nauki w trzyletnich liceach profilowanych. Brak perspektyw znalezienia pracy dla absolwentów ww. liceów spowodował konieczność wdrożenia kolejnych reform. Wobec tego 19 sierpnia 2011 r. zmieniono ustawę o systemie oświaty – w myśl tych zmian z dniem 1 września 2012 r. zlikwidowano klasę pierwszą, a w następnych latach zlikwidowane zostały następne klasy. Ostatecznie szkoły tego typu przestały funkcjonować do 1 września 2014 roku¹.

Licea profilowane okazały się mało efektywnym typem szkoły, który nie odpowiadał potrzebom rynku pracy, dlatego po ich likwidacji planowano wzmocnić technikum i szkoły zawodowe, stawiając na wysoki poziom kształcenia oraz przyszłościowe kierunki pożądane na rynku pracy w ówczesnym czasie. Planem tym objęte miały zostać wszystkie placówki oświatowe w naszym kraju.

Przeprowadzenie reformy szkolnictwa z 1999 roku nie przyniosło zamierzonego efektu, lecz spowodowało dezorganizację w szkołach średnich. Absolwenci tych szkół mieli problem ze znalezieniem pracy w branży zgodnie z ukończonym profilem szkoły. Jediną alternatywą dla większości absolwentów było podjęcie dalszej nauki na uczelniach wyższych. Nie każdy jednak, wybierając rodzaj szkoły przed trzema laty, był w pełni przekonany o kontynuowaniu nauki na studiach po otrzymaniu świadectwa dojrzałości. W przypadku tych osób konieczna była zmiana profilu wykształcenia. Część z nich skorzystała z różnorodnych kursów organizowanych przez biura pracy, inni z kolei podejmowali pracę w zawodzie niezgodnym z kierunkiem wcześniejszego kształcenia.

W kolejnym etapie reformy wprowadzono w życie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku, w którym określono podstawę programową kształcenia w następujących profilach:

¹ Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96, z późn. zm.) (dostęp: 01.02.2021 r.).

1. PROFIL – CHEMICZNE BADANIE ŚRODOWISKA
2. PROFIL – EKONOMICZNO-ADMINISTRACYJNY
3. PROFIL – ELEKTRONICZNY
4. PROFIL – ELEKTROTECHNICZNY
5. PROFIL – KREOWANIE UBIORÓW
6. PROFIL – KSZTAŁTOWANIE ŚRODOWISKA
7. PROFIL – LEŚNICTWO I TECHNOLOGIA DREWNA
8. PROFIL – MECHANICZNE TECHNIKI WYTWARZANIA
9. PROFIL – MECHATRONICZNY
10. PROFIL – ROLNICZO-SPOŻYWCZY
11. PROFIL – SOCJALNY
12. PROFIL – TRANSPORTOWO-SPEDYCYJNY
13. PROFIL – USŁUGOWO-GOSPODARCZY
14. PROFIL – ZARZĄDZANIE INFORMACJĄ²

Nowa podstawa programowa

Zgodnie z nową podstawą programową uczeń miał możliwość kształcenia w profilach ogólnozawodowych w liceum profilowanym w ramach utworzonych bloków tematycznych i ich elementów. Proces kształcenia ukierunkowany został na osiągnięcie celów kształcenia, które umożliwią uzyskanie kwalifikacji zawodowych w krótszym czasie kształcenia.

Z celów kształcenia ogólnozawodowego prowadzonego w liceum profilowanym wynikały następujące zadania szkoły:

- zagwarantowanie przyszłemu absolwentowi przygotowania ogólnokształcącego umożliwiającego kontynuowanie nauki na uczelniach wyższych,
- przygotowanie absolwenta do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym w zakresie tych przedmiotów ogólnokształcących, jakie uzupełniane były treściami kształcenia ogólnozawodowego, zależnie od wymagań i specyfiki profilu,
- stworzenie warunków do organizacji i prowadzenia kształcenia ogólnozawodowego, z uwzględnieniem wykorzystywania technologii informatycznej,
- przygotowanie do działań przedsiębiorczych i możliwości zakładania własnej działalności gospodarczej.

² prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20020510458 (dostęp: 24.02.2021 r.).

W procesie kształcenia w liceum profilowanym głównym założeniem było przygotowanie ucznia do samodzielnego: uczenia się, wyszukiwania informacji w danej dyscyplinie technicznej i kształtowania umiejętności niezbędnych w nowych sytuacjach zawodowych. Umiejętności te miały być bardzo ważne dla absolwenta liceum profilowanego w procesie uzyskiwania kwalifikacji zawodowych³.

Proces kształtowania nowych umiejętności

Liceum profilowane miało tworzyć uczniom warunki do kształtowania następujących umiejętności:

- aktywnego poszukiwania pracy, zgodnie z zainteresowaniami i samodzielnie ocenianymi własnymi możliwościami oraz z potrzebami na rynku pracy,
- oceniania wpływu cywilizacji na zmiany zachodzące w środowisku,
- zapobiegania w obszarze własnej działalności powstawaniu szkód ekologicznych,
- analizowania zjawisk zachodzących w środowisku człowieka, w szczególności w środowisku pracy,
- analizowania i interpretowania występujących zjawisk fizycznych,
- przewidywania wyników wykonywanych doświadczeń i eksperymentów,
- badania i analizowania działania wybranych układów, urządzeń lub maszyn,
- ustalania wymaganych urządzeń, określanych przez wskaźniki jakościowe i ilościowe,
- obsługiwanie wybranych urządzeń powszechnego użytku,
- wyszukiwania i stosowania przepisów prawa regulujących daną działalność gospodarczą, usługową i organizacyjną⁴.

Głównym założeniem było ukształtowanie umiejętności ogólnozawodowych, które w dalszym procesie edukacyjnym szybko miały zostać przełożone na umiejętności zawodowe, pozwalające wykonywać czynności wynikające z wymagań konkretnych stanowisk pracy, a także do osiągnięcia jak najlepszych wyników maturalnych, jednak okazało się być zupełnie inaczej.

³ Ibidem

⁴ Ibidem

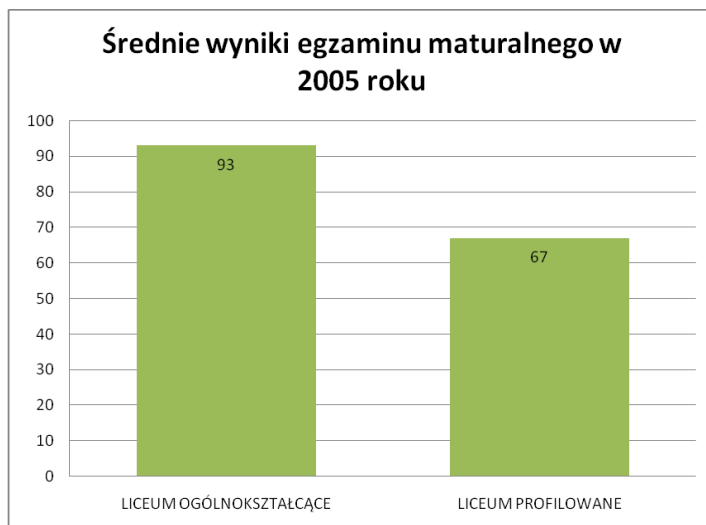
Analiza wyników egzaminów zewnętrznych absolwentów liceów profilowanych

Na potrzeby niniejszego tekstu przeprowadzono analizę porównawczą wyników egzaminów maturalnych w liceach profilowanych do innych typów szkół, takich jak licea ogólnokształcące, technika, licea uzupełniające i technika uzupełniające; w okresie lat 2005 do 2014.

Głównym celem sporządzenia niniejszej analizy było utwierdzenie w przekonaniu, które przyświecało autorom „wygaszania liceów profilowanych”, że licea profilowane nie odniosły zakładanego sukcesu, a wręcz przeciwnie – poniosły porażkę. Mimo ogromnego wkładu włożonego w system oświaty zaraz po przeprowadzonej reformie, szeregu zmian z nią związanych nie osiągnięto zamierzonego celu.

Analiza wyników maturalnych z 2005 roku

Do egzaminu maturalnego w 2005 roku przystąpiło ponad 309 tysięcy absolwentów z 3889 szkół ponadgimnazjalnych, w tym 2367 z liceów ogólnokształcących i 1522 z liceów profilowanych. Łącznie przeprowadzono ponad 1 040 000 egzaminów pisemnych⁵.



Rys. 1. Wykres przedstawiający średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2005 roku

Źródło: opracowanie własne.

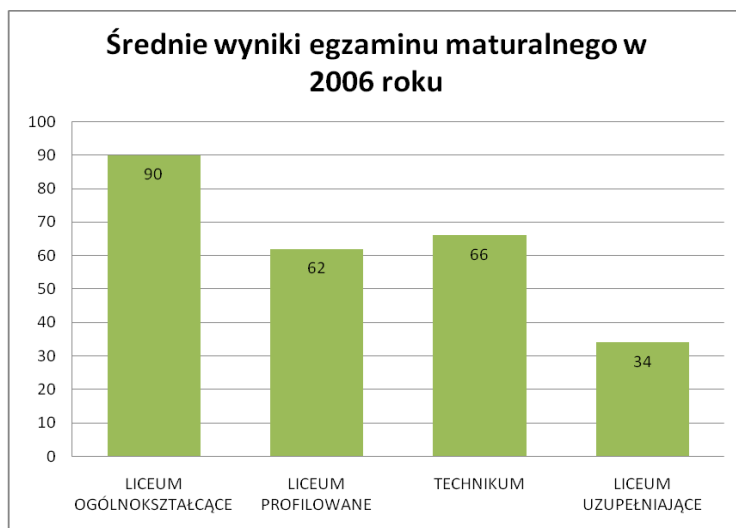
⁵ <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/arkusze/2005-2/> (dostęp: 19.02.2021 r.).

Na wykresie przedstawionym na stronie 61 wyraźnie zauważyć można, że zdawalność egzaminu dojrzałości była wyższa w liceum ogólnokształcącym, osiągając 93 procent wszystkich absolwentów liceów ogólnokształcących w danym roku, natomiast w liceach profilowanych tylko 67 procent wszystkich absolwentów otrzymało świadectwo maturalne⁶.

Analiza wyników maturalnych z 2006 roku

W 2006 roku o świadectwo maturalne ubiegało się łącznie prawie 420 tysięcy maturzystów. Wówczas również po raz pierwszy do matury przystępowali absolwenci techników i liceów uzupełniających⁷.

Dnia 10 lipca 2006 roku zostały ogłoszone wyniki egzaminów, po których okazało się, że zdawalność w liceach ogólnokształcących wynosi 90 procent, przez co utrzymuje się na podobnym poziomie jak w roku ubiegłym, natomiast niższe wyniki w porównaniu z rokiem wcześniejszym odnotowano w liceach profilowanych na poziomie 62 procent. Absolwenci techników osiągnęli 66-procentową zdawalność, natomiast licea uzupełniające osiągnęły poziom 34-procentowy⁸.



Rys. 2. Wykres przedstawiający średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2006 roku
Źródło: opracowanie własne.

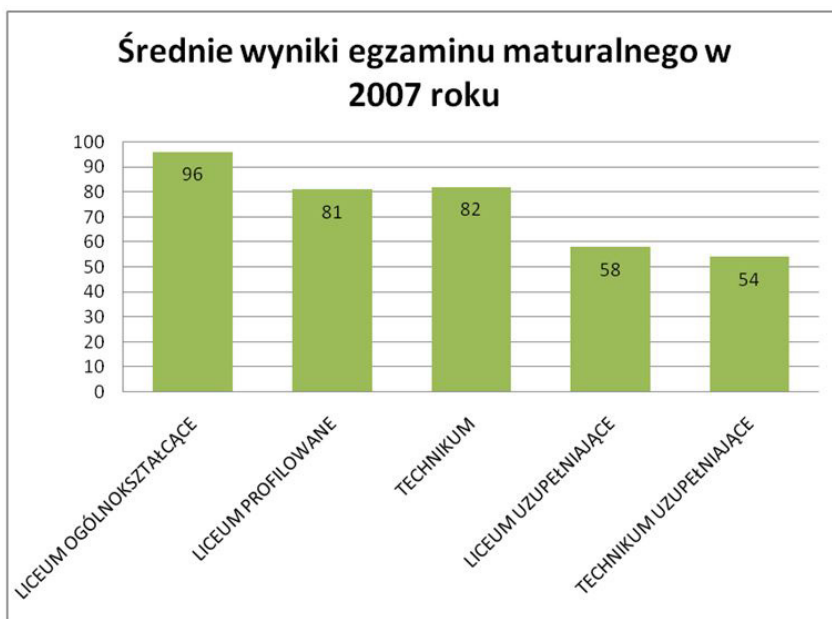
⁶ <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).

⁷ <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/arkusze/2005-2/> (dostęp: 19.02.2021 r.).

⁸ <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).

Analiza wyników maturalnych z 2007 roku

W roku 2007 o świadectwo dojrzałości ubiegało się prawie 423 tysiące osób. W dniu 29 czerwca otrzymało je 375 696 osób. Świadectwa dojrzałości uzyskało więc 89 procent wszystkich starających się o nie. Poniższe zestawienia odnoszą się tylko do tych maturzystów, którzy ukończyli szkołę w roku 2007. W tym samym roku do matury przystępowali także absolwenci techników uzupełniających. Na poniższym wykresie zauważyć można, że w rankingu najwyższych zdawalności matur prowadzą absolwenci liceów ogólnokształcących, następnie uczniowie techników, kolejno liceów profilowanych, liceów uzupełniających i techników uzupełniających^{9 10}.



Rys. 3. Wykres przedstawiający średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2007 roku
Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników maturalnych z 2008 roku

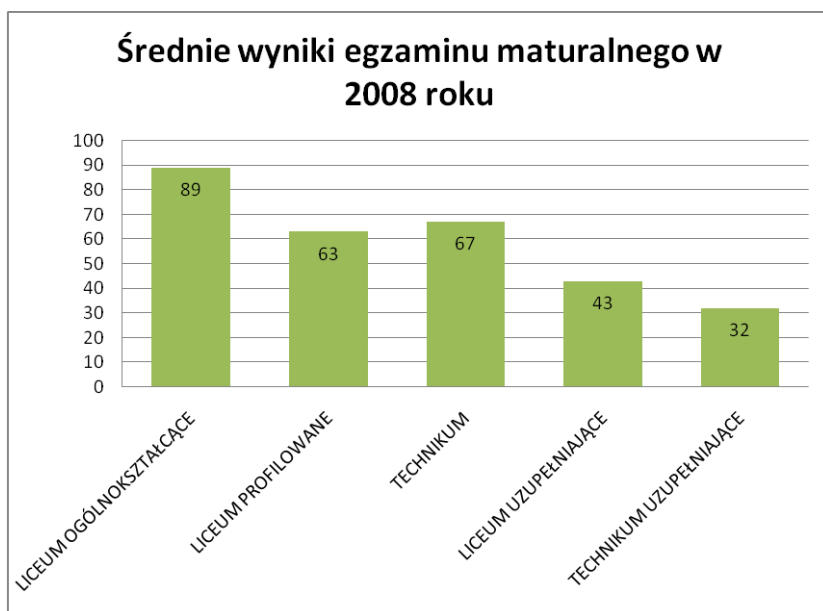
Do egzaminu maturalnego w maju 2008 przystąpiło ponad 415 tys. osób, w tym 398 tys. stanowili „tegoroczni” absolwenci. Świadectwo dojrzałości uzyskało 79 procent wszystkich maturzystów, w tym w liceach ogólnokształcących 89

⁹ <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).

¹⁰ https://www.oke.poznan.pl/cms,134,wyniki_i_analazy.htm (dostęp: 24.02.2021 r.).

procent zdających, w liceach profilowanych 63 procent zdających, w technikumach 67 procent, w liceach uzupełniających 43 procent, w technikumach uzupełniających 32 procent¹¹.

Wśród absolwentów 2008 roku zdawalność była 80-procentowa, a wśród absolwentów z lat ubiegłych, którzy nie uzyskali do tej pory świadectwa, zdawalność wyniosła tylko 37 procent¹².



Rys. 4. Wykres przedstawiający średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2008 roku
Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników maturalnych z 2009 roku

Do egzaminu w 2009 roku przystąpiło 253 287 osób z liceów ogólnokształcących, 115 929 z techników, 38 379 z liceów profilowanych, 12 137 z liceów uzupełniających oraz 6439 osób, które ukończyły technika uzupełniającą¹³.

Zdawalność egzaminu była zróżnicowana, podobnie jak w latach poprzednich. Świadectwo dojrzałości uzyskało ogółem 90 procent absolwentów liceów

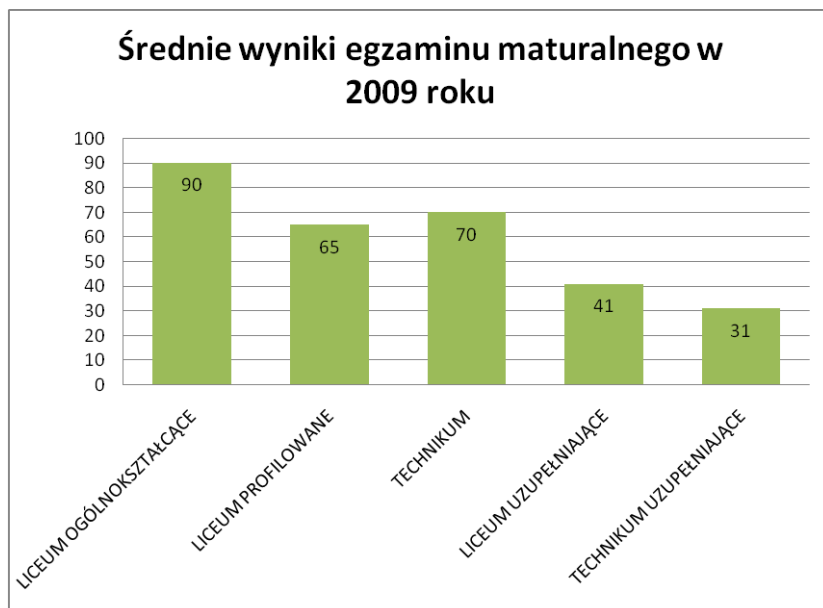
¹¹ https://www.oke.poznan.pl/cms,134,wyniki_i_analazy.htm (dostęp: 24.02.2021 r.).

¹² <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).

¹³ https://www.oke.poznan.pl/cms,134,wyniki_i_analazy.htm (dostęp: 24.02.2021 r.).

ogólnokształcących, 70 procent absolwentów techników oraz 65 procent absolwentów liceów profilowanych. Absolwenci liceów uzupełniających i techników uzupełniających uzyskali niższą zdawalność, na poziomie 40 i 31 procent.

Zdawalność egzaminu w roku 2009 dla absolwentów liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników była porównywalna ze zdawalnością egzaminu w roku poprzednim. Nieznacznie w porównaniu z rokiem 2008 obniżyła się zdawalność egzaminu w szkołach uzupełniających. Wyniki zostały przedstawione na poniższym wykresie¹⁴.



Rys. 5. Wykres przedstawiający średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2009 roku
Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników maturalnych z 2010 roku

Wśród szkół ponadgimnazjalnych dominują licea ogólnokształcące oraz technika. Do egzaminu przystąpiło nieco ponad 229,5 tysiąca absolwentów liceów ogólnokształcących, 105 391 absolwentów techników, 19 357 absolwentów liceów profilowanych, 9 367 absolwentów liceów uzupełniających oraz 2 992 zdających, którzy ukończyli technika uzupełniające¹⁵.

¹⁴ <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).

¹⁵ https://www.oke.poznan.pl/cms,134,wyniki_i_analzy.htm (dostęp: 24.02.2021 r.).

Podobnie jak każdego roku zdawalność egzaminu była uzależniona również od typu szkoły. W tymże roku 91 procent absolwentów liceów ogólnokształcących otrzymało świadectwo dojrzałości, a w poprzednim blisko 90 procent. Natomiast absolwenci liceów profilowanych, techników i techników uzupełniających uzyskali w 2010 r. lepsze wyniki niż w roku poprzednim. W porównaniu z rokiem 2009 obniżyła się zdawalność w liceach uzupełniających, ponieważ świadectwo dojrzałości otrzymało 40 procent ubiegających się o nie¹⁶.



Rys. 6. Wykres przedstawiający średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2010 roku
Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników maturalnych z 2011 roku

W 2011 roku do matury przystąpiło 213 969 „tegorocznych” absolwentów liceów ogólnokształcących, 107 436 absolwentów techników, 11 403 absolwentów liceów profilowanych. W tymże roku absolwentów liceów uzupełniających było 8 553, natomiast prawie 2,5 tysiąca zdających ukończyło technika uzupełniające¹⁷.

Również zdawalność egzaminu była w roku 2011 uzależniona od rodzaju szkoły. W porównaniu z poprzednim rokiem obniżyła się ona we wszystkich typach

¹⁶ <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).

¹⁷ https://www.oke.poznan.pl/cms,134,wyniki_i_analzy.htm (dostęp: 24.02.2021 r.).

szkół. Świadectwo dojrzałości otrzymało 86 procent absolwentów liceów ogólnokształcących, a w roku poprzednim 91 procent. Absolwenci liceów profilowanych i liceów uzupełniających uzyskali w 2011 r. gorsze wyniki niż w poprzednim roku; wyniki absolwentów techników uzupełniających obniżyły się o kilkanaście punktów procentowych. Zdawalność w technikach była niższa w porównaniu z rokiem poprzednim, w którym świadectwo dojrzałości otrzymało 70 procent absolwentów¹⁸.



Rys. 7. Wykres przedstawiający średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2011 roku
Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników maturalnych z 2012 roku

W 2012 roku do egzaminu przystąpiło 206 877 tegorocznych absolwentów liceów ogólnokształcących, 104 452 absolwentów techników, 8 997 absolwentów liceów profilowanych, 7 433 absolwentów liceów uzupełniających oraz 2 259 zdających, którzy ukończyli technika uzupełniające¹⁹.

Zdawalność egzaminu była różna w różnych typach szkół. W liceum ogólnokształcącym maturę zdało 89 procent ubiegających się o nią. W liceach profilowa-

¹⁸ <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).

¹⁹ https://www.oke.poznan.pl/cms,134,wyniki_i_analazy.htm (dostęp: 24.02.2021 r.).

nych zdawalność wynosiła 57 procent, w technikach 70 procent, w liceach uzupełniających 27 procent, natomiast w technikach uzupełniających 22 procent²⁰.



Rys. 8. Wykres przedstawiający średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2012 roku

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników maturalnych z 2013 roku

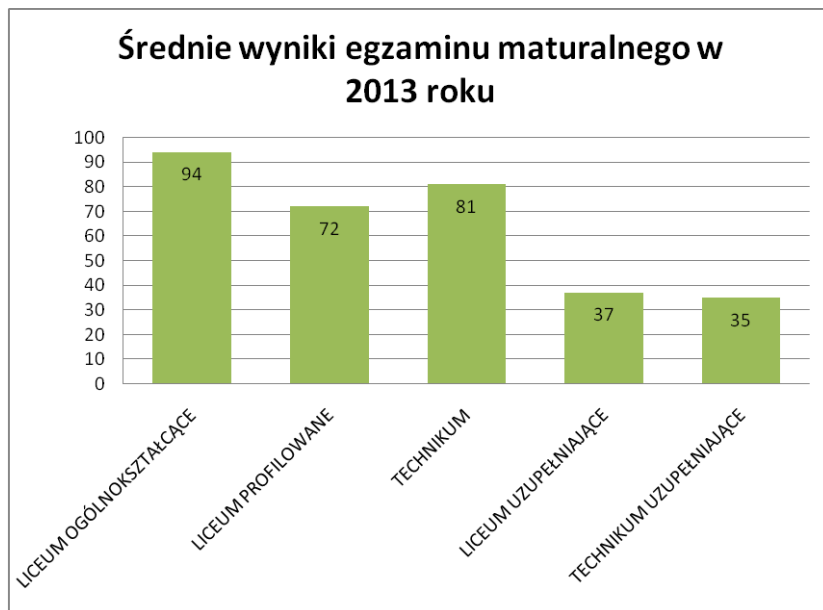
W 2013 roku do egzaminu przystąpiło 200 298 „tegorocznych” absolwentów liceów ogólnokształcących, 98 267 absolwentów techników, 6 785 absolwentów liceów profilowanych, 7 078 absolwentów liceów uzupełniających oraz 2 057 zdających, kończących technika uzupełniające²¹.

Zdawalność egzaminu w liceach ogólnokształcących wynosiła 94 procent, w liceach profilowanych 72 procent, w technikach 81 procent. Absolwenci liceów uzupełniających osiągnęli 37-procentową zdawalność, a w przypadku techników uzupełniających zdawalność tego samego egzaminu wynosiła 35 procent. Dla porównania wyniki zostały przedstawione na poniższym wykresie²².

²⁰ <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).

²¹ https://www.oke.poznan.pl/cms,134,wyniki_i_analizy.htm (dostęp: 24.02.2021 r.).

²² <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).



Rys. 9. Wykres przedstawiający średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2013 roku
Źródło: opracowanie własne.

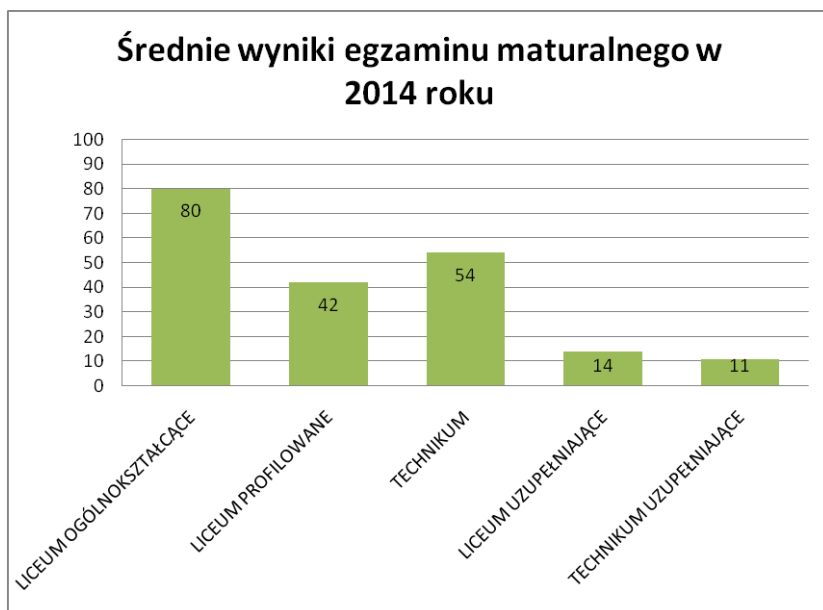
Analiza wyników maturalnych z 2014 roku

W 2014 roku do egzaminu dojrzałości przystąpiło 192 499 „tegorocznych” absolwentów liceów ogólnokształcących, 93 320 absolwentów techników, 5 131 absolwentów liceów profilowanych, 1 139 absolwentów liceów uzupełniających oraz 1 885 zdających, którzy ukończyli technika uzupełniające²³.

Zdawalność egzaminów, jak w poprzednich latach, była zróżnicowana, lecz w liceum ogólnokształcącym utrzymuje się za każdym razem na dość wysokim poziomie. W danym roku zdawalność osiągnęła poziom 80 procent. Jeżeli chodzi o licea profilowane, to w tym rodzaju szkoły była ona na poziomie 42 procent. W technikum spośród wszystkich ubiegających się o świadectwo dojrzałości otrzymało je tylko 54 procent. W liceach i technikach uzupełniających zdawalność egzaminów maturalnych wynosiła odpowiednio 14 i 11 procent²⁴.

²³ https://www.oke.poznan.pl/cms,134,wyniki_i_analizy.htm (dostęp: 24.02.2021 r.).

²⁴ <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).



Rys. 10. Wykres przedstawiający średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2014 roku
Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie i wnioski

Analizując całe dziesięciolecie funkcjonowania w Polsce liceów profilowanych, można wnioskować, że od 2005 do 2014 roku przystępowanie ich absolwentów do egzaminu maturalnego wypadło na stosunkowo niskim poziomie. Powodem tego była zbyt mała ilość czasu na zdobycie wystarczającej wiedzy z przedmiotów ogólnokształcących w okresie trzyletniej edukacji, przez wdrażanie w program przedmiotów ukierunkowanych na profil danego liceum.

Licea profilowane okazały się dużym niepowodzeniem i nieporozumieniem, którego konsekwencje ponieśli i ponoszą niestety ich absolwenci. Można pokusić się o stwierdzenie, że gdyby czas edukacji w liceach profilowanych nieco wydłużyć, poświęcić więcej czasu na przedmioty ogólnokształcące, a nie tylko zdawkowo poruszać niektóre tematy, a także móc połączyć przedmioty związane z danym profilem z zajęciami praktycznymi, to sprawy liceów profilowanych potoczyłyby się zupełnie inaczej.

Założenia omawianych typów szkół byłyby bardziej realne, gdyby kadra nauczycielska składała się nie tylko z teoretyków, przygotowujących często pośpiesznie, w formie studiów podyplomowych, z niedopensowanych nauczycieli, ale również praktyków w danym kierunku. Zawiodły również przeprowadzone

wcześniej badania potrzeb na rynku pracy. Poza tym wiele kierunków w liceach profilowanych pokrywało się z kierunkami w technikach. Przykrym wnioskiem jest fakt, że po raz kolejny dokonano eksperymentu na żywym organizmie. Eksperymentem, za który odpowiedzialności nie poniósł nikt – oprócz młodzieży, która decydowała się na naukę w liceum profilowanym skuszona ciekawą nazwą profilu kształcenia czy oryginalnymi przedmiotami. Nieświadoma jednak, że przedmioty te prowadzone będą kosztem przedmiotów ogólnokształcących, czyli tych przygotowujących do egzaminu maturalnego. W efekcie gorsze wyniki egzaminów maturalnych dla wielu młodych ludzi – absolwentów liceów profilowanych – zamknęły na trwałe możliwość rekrutacji na wymarzone studia wyższe lub spowodowały konieczność zdawania egzaminu maturalnego w kolejnym roku. Nikt nigdy ich za te przykre doświadczenia nie przeprosił, ale może chodziło właśnie o „twardą lekcję” wejścia w dorosłość?

Bibliografia

- <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/arkusze/2005-2/> (dostęp: 19.02.2021 r.).
- <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/wyniki> (dostęp: 19.02.2021 r.).
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Reforma_systemu_oswiaty_z_1999_roku (dostęp: 24.02.2021 r.).
- https://www.oke.poznan.pl/cms,134,wyniki_i_analazy.htm (dostęp: 24.02.2021 r.).
- prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20020500451 (dostęp: 24.02.2021 r.).
- prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20020510458 (dostęp: 24.02.2021 r.).
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. z 1999r. Nr 12, poz 96, z późn. zm.) (dostęp: 24.02.2021 r.).

Tomasz Królikowski

Politechnika Koszalińska
ORCID 0000-0003-0247-6478

Joanna Mikołajczyk

Zespół Szkolno-Przedszkolny w Godziszewie
ORCID 0000-0003-1349-6626

dr Kazimierz Mikulski

Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy
ORCID 0000-0002-9638-1930

REALIZACJA EDUKACJI PRZYRODNICZEJ I MATEMATYCZNEJ – KILKA SPOSTRZEŻEŃ

IMPLEMENTATION OF NATURAL AND MATHEMATICAL EDUCATION – A CLIENT OF OBSERVATIONS

Streszczenie: Niniejszy artykuł zawiera rozważania na temat tego, czy można realizować zagadnienie dotyczące przyrody i matematyki w edukacji, czy realizacja ta może mieć miejsce już w wieku przedszkolnym oraz jak realizować zajęcia przyrodnicze i matematyczne, korzystając z dostępnych pomocy dydaktycznych. Autorzy stawiają następującą hipotezę: realizację edukacji przyrodniczej w połączeniu z edukacją matematyczną można rozpocząć u dzieci przedszkolnych (3–4 lata), wykorzystując dostępne środki dydaktyczne w postaci zabaw lub gier oraz innych elementów technicznych. W treści artykułu podawane są argumenty na popieranie tej hipotezy oraz przykłady środków dydaktycznych do jej realizacji.

Słowa kluczowe: edukacja przyrodnicza, matematyczna, kompetencje kluczowe, przedszkolak, działanie.

Abstract: Is it possible to implement the issue of nature and mathematics in education? An interesting question is the time to start this education. Can you start pre-school education in these areas? How to carry out these activities using the available teaching aids? Authors make a hypothesis: science education combined with mathematical education can be started with preschool children (3–4 years old), using the available didactic resources in the form of games or games, and other technical elements. The content provides examples supporting the hypothesis and examples of didactic measures for its implementation.

Keywords: science and mathematics education, key competences, preschooler, action.

*Jeśli będziemy uczyć dzisiejszą młodzież tak samo,
jak robiliśmy to w przeszłości,
pozbawiamy ich szans na pełne sukcesów jutro.*

John Dewey

Wprowadzenie

Czy nauczanie przyrody można łączyć z nauczaniem matematyki lub innymi przedmiotami czy raczej rozdzielać te zagadnienia w edukacji? Czy należy realizować zajęcia z tych problematyk na etapie „uczniowskim”, czy rozpocząć edukację przyrodniczą i matematyczną już w wieku przedszkolnym? Jak realizować te zajęcia, korzystając z dostępnych pomocy dydaktycznych? Autorzy niniejszego tekstu stawiają hipotezę: **edukację przyrodniczą w połączeniu z edukacją matematyczną można realizować, rozpoczynając od wieku przedszkolnego (3-4 lata), przy wykorzystaniu dostępnych środków dydaktycznych w postaci zabaw lub gier oraz innych elementów technicznych.**

Stanisław Łęgowski¹ powtarzał: „językiem fizyki jest matematyka”. Miał rację. Barbara Dudel przytacza stwierdzenie D. Wood z 2006 r.: „Umiejętności matematyczne są dużo cenniejsze we współczesnym świecie, niż wytrwałość i pracowitość w uczeniu się matematyki”².

W opracowaniu po realizacji projektu, Katarzyna Pluta, o matematyce pisze: „Matematykę najczęściej kojarzymy z określonymi faktami matematycznymi, czyli z wiedzą oraz zbiorem algorytmów, które należy poznać i przećwiczyć, aby je zrozumieć. Tymczasem matematyka ma swoje źródła w otaczającej nas rzeczywistości i tylko w zaawansowanej postaci jest uporządkowanym zbiorem pojęć. Przykłady obiektów matematycznych możemy odnaleźć w przyrodzie. Obserwowanie jej i badanie od zawsze dostarczało matematykom inspiracji do odkrywania nowych pojęć matematycznych lub pozwalało dostrzec modele matematyczne w odniesieniu do wielu zjawisk przyrodniczych. Z drugiej strony abstrakcyjny charakter matematyki powoduje, że „odnaleźć ją można praktycznie w każdym przejawie realności i myśli. Matematykę można uprawiać na przykładzie każdego właściwie zjawiska, każdego pytania, każdej wątpliwości”³.

¹ Stanisław Lech Łęgowski (ur. 8 V 1931 w Toruniu, zm. 4 III 2015) – polski fizyk, profesor, specjalizujący się w fizyce atomowo-molekularnej i optyce kwantowej. Rektor UMK w Toruniu w latach 1984–1987. Dydaktyk fizyki. Za: https://pl.wikipedia.org/wiki/Stanis%C5%82aw_%C5%81%C4%99gowski (dostęp: 11.01.2021 r.)

² B. Dudel, Uczniowskie koncepcje uczenia się matematyki. Jak trzecioklasiści widzą swoją edukację matematyczną?, http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Kompetencje_kluczowe_Teoria.pdf.

³ K. Pluta, *Matematyka w przyrodzie. Wspomaganie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w rozwoju kompetencji uczniów*, ORE, Warszawa 2017, s. 4; B. Dudel, op. cit.

O matematyce, a właściwie o uwagach dotyczących tego przedmiotu ogólnego zainteresowania, pisze także Dudel w opracowaniu pt: „Uczniowskie koncepcje uczenia się matematyki. Jak trzecioklasiści widzą swoją edukację matematyczną?” wymieniając kilku naukowców, przedstawiających swoje teorie. Autorka cytuje ich uwagi o matematyce. I tak: „Matematyka jako przedmiot nauczania jest jednym z najważniejszych i najbardziej wykluczających przedmiotów szkolnych (Kopciwicz 2013, s. 15), sprawia wiele trudności uczniom już od pierwszych lat nauki (Gruszczyk-Kolczyńska 2008; Papert 1996, s. 65–67), ale także stwarza ogromne możliwości do rozwijania wielu kompetencji (Papert 1996; Klus-Stańska, Kalinowska 2004). Jej abstrakcyjny charakter powoduje, że odnaleźć ją można „w praktycznie każdym przejawie realności i myśli. Matematykę można uprawić na przykładzie każdego właściwie zjawiska, każdego pytania, każdej wątpliwości” (Kordos 1995, s. 8). Matematyka, zdaniem Stanisława Nalaskowskiego (2003, s. 70), „wprowadza ucznia w świat nieubłaganej konieczności prawdy i ukazuje jej obiektywność oraz możliwość bezwzględnego odróżniania od błędu i fałszu”.⁴ Natomiast, w dalszej części Dudel przytacza słowa I. Stewarta: „Nasza cywilizacja w ogromnym stopniu wykorzystuje matematykę, wszyscy ludzie są jej użytkownikami, ale jest ona umieszczona daleko za kulisami i nie wszyscy są świadomi jej istnienia (Stewart 2008, s. 18).⁵

Kompetencje kluczowe

Nadrzędnym celem edukacji jest rozwijanie szeregu kompetencji rozumianych jako połączenie w określonej dziedzinie trzech atrybutów: wiedzy, umiejętności i postaw. Unia Europejska próbuje wspierać rozwój wszystkich swoich obywateli między innymi poprzez zdefiniowanie najważniejszych i najbardziej podstawowych umiejętności kluczowych.

W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie określono kompetencje kluczowe jako najważniejsze i najbardziej pożądane, a ich włączenie do systemu edukacji uznano za konieczne.

Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych⁶: w zakresie czytania i pisania; kompetencje językowe; **kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii**; kompetencje cyfrowe; kom-

⁴ B. Dudel, op. cit., s. 270.

⁵ I. Stewart, *Listy do młodego matematyka*, przeł. P. Strzelecki, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.

⁶ Bruksela, dnia 17.1.2018 COM(2018) 24 final ANNEX ZAŁĄCZNIK do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie {SWD(2018) 14 final} (dostęp: 11.01.2021 r.)

petencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się; kompetencje obywatelskie; kompetencje w zakresie przedsiębiorczości; kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej⁷. Zdefiniowano kompetencje matematyczno-przyrodnicze i inżynierskie. Katarzyna Pluta zwraca uwagę, że „obejmują one umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji, w których istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje przyrodnicze odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii w celu wyjaśniania świata przyrody – formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach”⁸.

Warto przedstawić pewne spostrzeżenia z prasy nauczycielskiej, a także własne uwagi autorów niniejszego artykułu co do edukacji przyrodniczej i matematycznej, już na etapie przedszkolaka.

Stanisław Bednarek, autor artykułu pod tytułem: *Dwudziestolecie Ogólnopolskiego Klubu Demonstratorów Fizyki*, zamieszczonego na łamach dwumiesięcznika „Fizyka w Szkole z Astronomią”⁹, twierdzi, iż: „Z punktu widzenia stosowania metod badawczych fizyka jest nauką eksperymentalną redukcijną. Eksperyment w fizyce spełnia podwójną rolę. W początkowym etapie procesu poznawczego eksperyment jest źródłem wiedzy. Podczas nauki fizyki jest to zwykle eksperyment pokazowy. W końcowym etapie procesu poznawczego eksperyment pozwala na weryfikację postawionych hipotez i decyduje o ich przyjęciu, albo odrzuceniu”. Autor ten dodaje, iż od 2001 r. odbywają się, najczęściej w okresie letnim¹⁰, spotkania uczestników klubu wykonujących eksperymenty o charakterze edukacyjnym, którzy tym samym dzielą się swoimi pomysłami na eksperyment oraz wiedzą i umiejętnościami w ich wykonaniu. Ogólnopolski Klub Demonstratorów Fizyki ma własną stronę internetową: <http://www.demofiz.uni.szczecin.pl>. Zawiera ona listę członków klubu i ich dane kontaktowe; opisy 125 eksperymentów wykonanych przez uczestników dorocznych spotkań, z fotografiami i filmami niektórych z nich; eksperymenty o zróżnicowanym stopniu zaawansowania, z możliwością wykonania od szkoły podstawowej po wyższe uczelnie; wykaz literatury obejmujący 103 pozycje z informacjami o ich zawartości oraz możliwości wykonania; linki do stron producentów pomocy naukowych; linki do zakładów

⁷ <http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/download/082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do>. (dostęp: 11.01.2021 r.)

⁸ K. Pluta, op. cit.

⁹ S. Bednarek, *Dwudziestolecie Ogólnopolskiego Klubu Demonstratorów Fizyki*, „Fizyka w Szkole z Astronomią. Czasopismo dla nauczycieli”, 2020, 371 (LXIV), nr 6, s. 44–45.

¹⁰ S. Bednarek, *Ogólnopolski Klub Demonstratorów Fizyki*, „Foton. Czasopismo dla Nauczycieli Fizyki i ich Uczniów”, 2009, nr 106, s. 59–60.

dydaktyki fizyki w wyższych uczelniach oraz linki do baz serwerów zawierających informacje o fizyce. Umieszczone linki pozwalają obejrzyć ciekawe eksperymenty w Internecie, symulacje komputerowe w dziedzinie fizyki. Ogólnopolski Klub Demonstratorów Fizyki ma logo w postaci kosza z jabłkami, symbolicznie nawiązujące do opowiadania o Isaacu Newtonie¹¹.

Cały Internet jest środowiskiem ukazującym możliwości ciekawego nauczania w obszarze zarówno przyrodniczym, jak i matematycznym. Wśród stron można podać: <https://wczesnoszkolni.pl/edukacja-przyrodnicza>, <https://wordwall.net/pl-pl/community/klasa-2/edukacja-przyrodnicza> lub <https://pryzmat.edu.pl/3-przedszkole>.

Edukacja STEAM¹² a kompetencje kluczowe – zarys problemu

Obecnie, czyli w XXI w., nikt nie podważa tych działań użytych w programie szkolnym, na każdym etapie kształcenia. Szczególnie, jeśli chodzi o przyswajanie wiedzy i kompetencji w nurcie nazywanym STEAM (od ang. *Science, Technology, Engineering, Arts & Maths*, czyli „nauka, technologia, inżynieria, sztuka i matematyka”) lub STEM. W encyklopediach zapisano, że STEM to akronim nazwy angielskojęzycznej donoszącej się do dyscyplin nauki, technologii, inżynierii i matematyki. Szczególne cenne jest ułatwianie rozpowszechniania i przyjmowania skutecznych praktyk instruktażowych STEM w całej edukacji oraz promowanie doświadczeń edukacyjnych STEM, które stawiają na pierwszym miejscu nauczanie praktyczne w celu budowy motywacji, zwiększenia zaangażowania i osiągnięć uczniów¹³. Dominika Skrzypek zwraca uwagę na myślenie komputacyjne oraz fakt dogłębnego zrozumienia otaczającego świata, szczególnie kreatywności, a także znajdowanie i rozwiązywanie problemów. To zaledwie kilka z umiejętności rozwijanych podczas zajęć z edukacji przyrodniczej, realizowanej w tym ruchu oświatowym.

W szeroko pojętej oświacie termin STEM (wcześniej METS) jest zwykle używany w odniesieniu do polityki edukacyjnej i wyboru programów nauczania w szkołach, w celu zwiększenia konkurencyjności, w zakresie rozwoju nauki i technologii. Ma to między innymi wpływ na rozwój siły roboczej, kwestie bez-

¹¹ Isaac Newton (1642–1727) – angielski fizyk, astronom, matematyk, filozof, alchemik, bibliista i historyk oraz urzędnik państwowy. Odkrywca trzech zasad dynamiki i prawa powszechnego ciążenia podczas obserwacji spadającego jabłka, za: https://pl.wikipedia.org/wiki/Isaac_Newton. (dostęp: 11.01.2021 r.)

¹² STEM – akronim który powstał od pierwszych liter słów w języku angielskim: nauki, technologii, inżynierii i matematyki.

¹³ Ibidem.

pieczeństwa narodowego i politykę imigracyjną w niektórych krajach¹⁴. Dobrym przykładem są Stany Zjednoczone Ameryki, a także Wielka Brytania, w których systemy edukacyjne i szkoły odgrywają kluczową rolę w określaniu zainteresowań dzieci i młodzieży przedmiotami STEM. W systemowych działaniach realizuje się zapewnienie równych szans dostępu do wysokiej jakości edukacji w zakresie STEM i z jednoczesnym czerpaniem z niej odpowiedniej korzyści¹⁵.

Akronim STEM pojawił się w powszechnym użyciu wkrótce po międzywydziałowym spotkaniu naukowym poświęconym edukacji, zorganizowanym przez Narodowy Fundusz Naukowy (NSF) w Stanach Zjednoczonych, któremu przewodniczyła ówczesna dyrektor NSF, Rita Colwell. Podczas spotkania Dyrektor Oddziału Badań Naukowych ds. Rozwoju Kadr dla nauczycieli i naukowców Peter Faletra zasugerował zmianę ze starszego akronimu METS na STEM. Rita Colwell, wyrażając niechęć do starszego skrótu, poparła, sugerując NSF, aby uchwalić zmianę. Jednym z pierwszych projektów NSF, w którym użyto nowego akronimu, był STEMTEC – *Science, Technology, Engineering and Math Teacher Education Collaborative*, zrealizowany w 1998 r. na University Massachusetts Amherst¹⁶. Kursy STEMTEC wykorzystują podejście „oparte na dociekaniu”¹⁷, dlatego STEM to program budowany na podstawie idei kształcenia studentów (uczniów) w czterech konkretnych dyscyplinach – nauce, technice, inżynierii i matematyce – w podejściu interdyscyplinarnym i stosowanym. Zamiast nauczać cztery dyscypliny jako oddzielne i jednostkowe przedmioty, STEM integruje je w spójny paradygmat uczenia oparty na aplikacjach rzeczywistych¹⁸.

STEM a kompetencje kluczowe

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że kompetencje kluczowe mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych powiązaniach. Ich zakresy się pokrywają i są ze sobą powiązane, tzn. aspekty niezbędne w jednej dzie-

¹⁴ https://pl.wikipedia.org/wiki/Nauka,_technologia,_in%C5%BCynieria_i_matematyka#cite_note-0-1. (dostęp: 11.01.2021 r.)

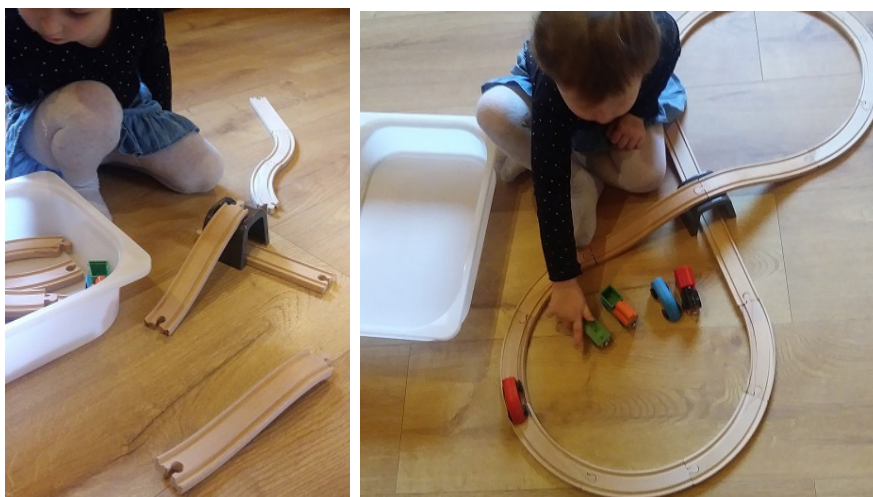
¹⁵ https://pl.wikipedia.org/wiki/Nauka,_technologia,_in%C5%BCynieria_i_matematyka#cite_note-2. (dostęp: 11.01.2021 r.)

¹⁶ https://pl.wikipedia.org/wiki/Nauka,_technologia,_in%C5%BCynieria_i_matematyka. (dostęp: 11.01.2021 r.)

¹⁷ Nauka, technologia, inżynieria i nauczyciel matematyki - współpraca edukacyjna <http://k12s.phast.umass.edu/~stemtec/> ; <https://www.fivecolleges.edu/partnership/programs/past-programs/stemtec> (dostęp: 11.01.2021 r.)

¹⁸ E.J. Hom, *Co to jest edukacja STEM?*, Liv eScience Contributor, 11 lutego 2014 r. <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html> (dostęp: 14.01.2019 r.).

dzinie wspierają kompetencje w innej. Elementem wszystkich kompetencji kluczowych są umiejętności: myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętność porozumiewania się i negocjowania, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe¹⁹. W ramach odniesienia do istniejących kompetencji w styczniu 2018 r. ustanowiono osiem wymienionych wcześniej kompetencji kluczowych²⁰, „lekko zmodyfikowanych” w stosunku do zaleceń wcześniejszych²¹. Dyscypliny STEM w podejściu interdyscyplinarnym występujące w powyższych kompetencjach kluczowych, nawzajem się przenikają i uzupełniają.



Zdjęcie 1. Dziecko budujące tor kolejowy dla zabawkowych pociągów, w ramach zajęć z inżynierii w środowisku funkcjonowania dzieci

Źródło: opracowanie własne.

¹⁹ Bruksela, dnia 17.1.2018 COM(2018) 24 final ANNEX ZAŁĄCZNIK do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie {SWD(2018) 14 final}.

²⁰ Komisja Europejska, Bruksela, dnia 17.1.2018; ZAŁĄCZNIK do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie <http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/download/082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do> (dostęp: 28.01.2019 r.).

²¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe Życie.



Zdjęcie 2. Dziecko budujące model przestrzenny akwarium

Źródło: zdjęcie własne.

STEM a nauczyciele

Nauczyciele – do niedawna praktycznie pomijani – wreszcie zaczynają być postrzegani jako podstawowe ogniwo łączące szkoły, uczniów oraz najnowsze trendy w nauczaniu STEAM. Dominika Skrzypek zauważa, iż wszyscy, zarówno rodzice, jak i uczniowie, a także osoby kierujące placówkami oświatowymi, chcą mieć nie tylko dobrych, ale wręcz najlepszych nauczycieli. Wiadomo przecież, że odpowiedni nauczyciel to gwarancja sukcesów, a także najwyższe oceny („szóstki”) na świadectwie. Aktualnie problem tkwi w namierzeniu „dobrego nauczyciela”. Jak dodaje Skrzypek, „autorzy wybranych artykułów twierdzą, że «dobry nauczyciel» musi być wysoko wykwalifikowany w swojej dziedzinie i na bieżąco z ostatnimi badaniami w swojej specjalności. Wiadomo też, że musi być to charyzmatyczny i inspirujący człowiek o niewyczerpanych zasobach motywacji. Co więcej, każdy «dobry nauczyciel» dedykuje czas wolny na zaspokajanie potrzeb szkoły; innymi słowy, poświęca swoje życie prywatne²². Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że stale brakuje im czasu. Nie jest to kwestia samodyscypliny, ale czynności, które wykonują – pracują nie tylko przy tablicy, ale muszą sprawdzić i poprawić prace uczniów, dostarczyć uwagi, zaplanować kolejne lekcje, spotkać się z rodzicami, a także przygotować i posortować sprzęt, zwłaszcza jeśli na lekcjach korzystają z zestawów edukacyjnych. Dochodzą zadania administracyjne, dostarczanie pisemnych sprawozdań czy rejestrowanie, monitorowanie i analizowanie danych.

²² D. Skrzypek, *Znaczenie nauczycieli w edukacji STEAM*, <https://www.robocamp.pl/pl/blog/> (dostęp: 14.01.2019 r.).

Czy aktualnie jesteśmy w stanie zrozumieć, dlaczego nauczyciele czują się niedoceniani i czasem tracą motywację, a rozczarowanie zawodem najmocniej uderza w młodych, niedoświadczonych nauczycieli? Ci, którzy mimo zmiennych wymagań i wyzwań trwają przy tablicy, zasługują na najwyższy szacunek. Sprawnie przekazują wiedzę tym, którzy najbardziej jej potrzebują – swoim uczniom²³.

Zajęcia z przedszkolakiem – kilka naszych działań

Poniżej podanych zostanie kilka spostrzeżeń autorów niniejszego artykułu dotyczących dzieci najmłodszych, w wieku przedszkolnym (3–4-latków).

Jedną z gier dostępnych na rynku zabawkarskim jest „łowienie rybek”. Ta sprawdzona zabawka pozwala rozwijać w dziecku chęć poznania czynności, jaką jest łowienie rybek, ale także umożliwia wprowadzenie elementów matematycznej edukacji. Na zdjęciu 1 widzimy dziecko realizujące zajęcia w trakcie zabawy domowej.



Zdjęcie 3. Gra „łowienie rybek” z elementami użytymi w trakcie jej realizacji (4+), czyli rybki i wędki oraz obracająca się ruchem jednostajnym tarcza, z muzyczką w tle

Źródło: fotografie własne.

²³ <https://www.robocamp.pl/pl/znaczenie-nauczycieli-w-edukacji-steam/#references> (dostęp: 14.01.2019 r.).

Elementy matematyki, które można wprowadzić do zabawy, zależą od osoby prowadzącej zajęcia (zabawę). Mogą opierać się na pytaniach o to, ile rybek jest do złowienia, ile rybek złowili poszczególni uczestnicy zabawy, ile rybek jest danego rodzaju (koloru) etc.

Następny sprzęt, na który autorzy niniejszego artykułu pragną zwrócić uwagę czytelnika, stanowi mikroskop dziecięcy. Zbudowany podobnie jak prawdziwe urządzenie badawcze tego typu, pozwala w bardzo interesujący sposób wprowadzić małego przedszkolaka (tutaj to dziecko 3-letnie) w świat badań i dociekań. Te działania wskazują, że nie tylko rzeczywistość dorosłych może być wyposażona w przyrządy badawcze, ale świat malucha także może bazować na pomocach dydaktycznych (odpowiednich do wieku).



Zdjęcie 4. Praca dziecka przedszkolnego z mikroskopem jako jeden z elementów edukacji przyrodniczej – zajęcia w żłobku (przedszkolu) oraz praca w domu

Źródło: Niepubliczne Przedszkole „Pszczółka Maja” w Zblewie oraz opracowanie własnych zdjęć

Oczywiście w miarę wzrostu dziecka zwiększają się możliwości wzbogacania jego wiedzy o budowę samego mikroskopu i tym samym wzrastać powinny jego umiejętności w badaniu i – w następnym kroku – eksperymentowaniu. Wskazane jest, by pamiętać o elementach wiedzy matematycznej (i umiejętnościach), które są niezbędne do prawidłowego eksperymentowania, na każdym etapie kształcenia.



Zdjęcie 5. Praca dziecka przedszkolnego z cieciami – element edukacji przyrodniczej
Źródło: Niepubliczne Przedszkole „Pszczółka Maja” w Zblewie



Zdjęcie 6. Budowa modeli przestrzennych podczas zajęć w żłobku (przedszkolu)
Źródło: Niepubliczne Przedszkole „Pszczółka Maja” w Zblewie

Projekt „Wirtualna Fizyka – Wiedza Prawdziwa” w edukacji szkolnej

„Projekt wirtualna fizyka wiedza prawdziwa powstał celem zwiększenia zainteresowania uczniów szkół średnich dziedziną fizyki oraz kontynuacją kształcenia na kierunkach technicznych i przyrodniczych, skierowany jest do uczniów i nauczycieli fizyki szkół ponadgimnazjalnych”²⁴. Zaznaczono tam także, iż „Efektem jego realizacji są między innymi interaktywne filmy video oraz gry w technologii Flash usprawniające proces nauczania fizyki”. Ukazano opracowanie innowacji w metodzie nauczania, z zamiarem dokonania zmian w podejściu do nauczania fizyki w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez usprawnienie pracy nauczyciela z uczniem. Wskazano na zaktywizowanie ucznia do pracy i rozwijanie pasji naukowej w zakresie fizyki. W efekcie zakładano, że dokona wyboru ścieżki kształcenia na kierunkach technicznych i przyrodniczych o kluczowym znaczeniu dla gospodarki.

Nowatorskie rozwiązanie zaproponowane przez Politechnikę Koszalińską dotyczy zmian metodach nauczania – uczenia się poprzez wdrożenie edukacyjne gier wideo oraz gier w technologii Flash. Ponadto w poradniku znajduje się instrukcja użytkownika portalu ekspertów znajdującego się pod adresem www.StudiaNET.pl. Współcześnie nauczyciel, realizując program fizyki, a także przyrody w szkole, powinien zdawać sobie sprawę, że tradycyjna lekcja fizyki przestała być atrakcyjna w XXI wieku. Dzisiejsi uczniowie czerpią wiedzę z różnych źródeł, wykorzystując wszystkie niezbędne i dostępne środki dydaktyczne prezentacje multimedialne, przezroczca, programy, metody laboratoryjne, filmy dydaktyczne oraz gry komputerowe, stają się jedynie organizatorem procesu nauczania. Najważniejszym z nich jest jednak doświadczenie fizyczne, którego to składnikiem dopełniającym może być interaktywny film dydaktyczny. Interaktywne filmy są składnikiem procesu nauczania – uczenia się poprzez jednoczesne oddziaływanie na bodźce wzrokowe i słuchowe.

Nie oznacza to jednak, że mają one zmieniać wysiłek intelektualny uczniów i skracać drogę do osiągnięcia celu, a wręcz odwrotnie: powinny wzbogacać profilaktycznie poprzez poszerzoną liczbę czynników działających na świadomość i wyobraźnię ucznia, zwiększając tym samym wydajność jego pracy. Film dostarcza informacji poprzez różne kanały komunikowania się. Dodaje możliwość jednoczesnego oddziaływania na wiele środków emocjonalnych i odbiorczych. Dlatego jest polecany nie tylko dla uczniów szkół ponadpodstawowych, ale także dla przedszkoli, oczywiście w odpowiednim zakresie.

²⁴ Nr projektu WND-POKL.03.03.04-00-032/10 Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Politechnika Koszalińska, 2012.

Platforma Squla

Platforma Squla stanowi największą platformę edukacyjną dla dzieci – oferuje ponad 65 000 gier, quizów i zagadek do samodzielnej nauki i zabawy, dostosowanych do wieku i tempa nauki dziecka. Obejmuje program nauczania **wszystkich przedmiotów szkolnych** w klasach 1–6 oraz **edukacji przedszkolnej**, jest zgodna z **podstawą programową** Ministerstwa Edukacji Narodowej (obecnie Ministerstwa i Nauki). W ramach jednego konta istnieje możliwość korzystania na **komputerze, smartfonie i tablecie**. Panel rodzica umożliwia **śledzenie postępów** dziecka. Platforma ponadto wynagradza dzieci za aktywność atrakcyjnymi nagrodami, takimi jak kupony do Empiku, Allegro i gadżetami.

„Squla to platforma edukacyjna dla dzieci, która pomaga zwiększyć ich zaangażowanie w trakcie lekcji. Zauważyłam, że rozwiązując w klasie misje Squli na tablicy multimedialnej, moi uczniowie nie tylko świetnie się bawią, ale i szybciej zapamiętują i przyswajają nowe informacje. Rzeczywiście dzieci lubią Sкулę i proszą, by w nią grać na lekcji. Ja zaś lubię w tej platformie łatwość jej obsługi oraz bogaty program zadań”²⁵.

Uwagi dotyczące środków dydaktycznych

Autorzy niniejszego artykułu wyrażają przekonanie, że współczesny nauczyciel:

1. potrafi dobierać środki dydaktyczne, szczególnie gry i zabawy, odpowiednio do wieku dziecka, pamiętając, że te z niewłaściwego przedziału wiekowego mogą zniechęcić dziecko i zniweczyć nasze działania,
2. dobierać czas „zabawy” (nauki) tak, by zawsze pozostawał niedosyt i rozstanie z „zabawką” było przepełnione chęcią ponownego jej użycia,
3. stosować urozmaicone środki dydaktyczne, te najprostsze i te multimedialne, zmieniając ich kolejność oraz obszar poznania,
4. pozwalać dziecku rozwijać się we własnym tempie – jeśli chodzi zarówno o poznanie, zapamiętanie, dociekanie, jak i zachwyt nad nowymi krokami postępowania w zabawie i nauce,
5. wzbogacać środki dydaktyczne o nową tematykę dotyczącą zarówno nauczania przyrody, jak i połączonej z nią matematyki.

²⁵ E. Stolarczyk, *Wicedyrektor SP nr 316 w Warszawie*, https://squla-demo.pl/?utm_source=cube-group&utm_medium=email&utm_campaign=cube_lead_squla-demo. (dostęp: 11.01.2021 r.)

Kończąc, przytoczyć warto uwagi Seymoura Paperta, który pisze: „Jakość uczenia się w szkołach poprawi się najlepiej, jeśli poprawi się jakość «kultury uczenia się» w naszych domach i społecznościach. «Kultura uczenia się w domu» znajduje odzwierciedlenie w tym, jak mówimy i myślimy o nauce w naszych rodzinach”. W swojej pracy uczony ten starał się pokazać, jak można zobaczyć każde wydarzenie na świecie przez soczewki skupione na aspekcie uczenia się. Pisze on także, że „W rodzinie o silnej kulturze uczenia się ludzie, którzy widzą, jak narciarze skaczą na pięćdziesiąt stóp w górę i kręcą swoimi ciałami w górę i w dół, mogą zareagować tak samo, jak ja; Moja żona i ja spędziliśmy następne dziesięć minut, rozmawiając o tym, jak ktokolwiek mógłby się tego nauczyć. Jakość rodzinnej kultury uczenia się przejawia się również w odpowiedzi na to, że dzieci wiedzą więcej niż dorośli. Kiedy twój ośmiolatek szybciej od ciebie wymyśla, jak coś zrobić z magnetowidem lub komputerem, czujesz się zawstydzony lub dumny? Czy próbujesz uczyć się od dzieciaka? Czy zdajesz sobie sprawę, że dzieci są ekspertami w nauce i często mogą Cię wiele nauczyć, jak to zrobić?”²⁶.

Przytoczymy jeszcze jedną uwagę – **Zasadę Paperta**. Otóż: „Niektóre z najważniejszych kroków w rozwoju umysłowym są oparte nie tylko na zdobywaniu nowych umiejętności, ale także na zdobywaniu nowych administracyjnych sposobów wykorzystania tego, co już się zna”²⁷. Najwięcej przyjemności i radości zarówno dla uczącego, jak i ucznia, a nawet dziecka przedszkolnego, daje wspólne zdobywanie wiedzy i nabywanie nowych, ciekawych, wręcz niezbędnych w dalszym życiu umiejętności. Zarówno tych z obszaru nauk przyrodniczych, jak i matematyki. „Dzieci uczą się najlepiej, gdy działają, a w działanie to mogą zaangażować swoje głowy, serca i ręce”²⁸.

Podsumowanie

Jako podsumowanie przytoczyć warto zestawienie treści dotyczących **podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa w roku szkolnym** (z uwzględnieniem odpowiednich kompetencji), realizowanych w Polskiej oświacie w ostatnich latach szkolnych.

²⁶ Seymour Papert, **Stan uczenia się**, <http://www.papert.org/articles/TheLearningState.html> [dostęp: 04.01.2021]

²⁷ Patrz <http://www.papert.org/articles/PapertsPrinciple.html> [dostęp: 04.01.2021]

²⁸ Stwierdził Seymour Papert (1928- 2016) podczas pracy naukowej https://pl.wikipedia.org/wiki/Seymour_Papert [dostęp: 09.06.2020].

Tabela 1. Podstawowe kierunki polityki oświatowej państwa w danym roku szkolnym z szczególnym uwzględnieniem edukacji przyrodniczej i matematycznej, wskazane przez ministra edukacji narodowej, przekazane przez Kujawsko-Pomorskiego Kuratora Oświaty.

Rok szkolny	Podstawowe kierunki polityki oświatowej państwa w roku szkolnym
2015/2016	Edukacja matematyczna i przyrodnicza w kształceniu ogólnym.
2016/2017	Rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach.
2017/2018	Podniesienie jakości edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej. Rodzice jako ważny partner funkcjonowania szkoły we wszystkich obszarach jej działania.
2018/2019	Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów. Inspirowanie uczniów do stosowania efektywnych sposobów uczenia się jako ważnego czynnika osiągania lepszych wyników w nauce.
2019/2020	Rozwijanie kompetencji matematycznych uczniów.
2020/2021	Wdrażanie nowej podstawy programowej w szkołach ponadpodstawowych ze szczególnym uwzględnieniem edukacji przyrodniczej i matematycznej. Rozwijanie samodzielności, innowacyjności i kreatywności uczniów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie planów pracy nadzoru pedagogicznego dla województwa kujawsko-pomorskiego.

Zauważalne jest przejście od kompetencji informatycznych, poprzez edukację informatyczną (a także matematyczną i przyrodniczą) wraz z korzystaniem z mediów społecznych, do kompetencji cyfrowych, które wraz z kompetencjami matematycznymi należy połączyć z rozwojem kreatywności i przedsiębiorczości, a wspomaganie dostrzega się w bezpiecznym i celowym wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej. Tym samym sformułować można wniosek, iż idea STEAM, zastosowana w każdym etapie edukacji służy temu, by pozyskany przez uczniów odpowiedni zestaw kompetencji kluczowych mógł zostać wykorzystany w cyfrowej rzeczywistości, w kontekście informatyki.

Bibliografia

- Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008.

- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Nieporozumienia dotyczące uzdolnień matematycznych dzieci oraz młodszych i starszych uczniów*, [w:] E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Nowa Era, Warszawa 2012.
- Karmelita M., Rypina Ł., Królikowski T., Susłow W., *Wirtualna Fizyka – Wiedza Prawdziwa. Innowacyjny program nauczania fizyki z wykorzystaniem gier wideo*, „Fizyka w Szkole”, 2013, nr 2.
- Klus-Stańska D., *Narracja w szkole*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Klus-Stańska D., Kalinowska A., *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Kopciwicz L., *Matematyczne niepowodzenia dziewcząt i mniejszości etnicznych. Przyczyny, wyjaśnienia, środki zaradcze w świetle ideologii edukacyjnych*, [w:] A. Kalinowskiej (red.), *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna – ograniczenia i ich przełamywanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2013.
- Kordos M., *Przedmowa*, [w:] J. Górnicki, *Okruchy matematyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Królikowski T., Rypina Ł., Susłow W., Statkiewicz M., Żmuda-Trzebiatowski P., *Projekt „Wirtualna Fizyka – wiedza prawdziwa”*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Koszalińskiej”, Koszalin 2011.
- Mikulski K., *Edukacja STEAM a kompetencje cyfrowe w kontekście nauczania informatyki – zarys problemu*, [w:] H. Czakowska (red), M. Kuciński (red.), *Społeczno-Humanistyczne wizje współczesnego świata*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2020.
- Nalaskowski S., *Ideał wychowania i proces kształcenia. Wybrane koncepcje. Opis, analiza, krytyka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Papert S., *Burze mózgow. Dzieci i komputery*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Pluta K., *Matematyka w przyrodzie. Wspomaganie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w rozwijaniu kompetencji uczniów*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Poziomek U., Marszał D., Skrobek M.A., Woźniak M., Żurawska I., *Przyrodnicza edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016, [za:] <http://ebis.ibe.edu.pl/docs/ebis-poradnik-2016.pdf>.
- Stewart I., *Listy do młodego matematyka*, przeł. P. Strzelecki, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcz-Pawlik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Netografia:

http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Kompetencje_kluczowe_Teoria.pdf

<https://epodreczniki.pl/szukaj?format=e-podrecznik>

<https://www.fivecolleges.edu/partnership/programs/past-programs/stemtec>

Skrzypek S., *Znaczenie nauczycieli w edukacji STEAM*, <https://www.robocamp.pl/pl/blog/>
(dostęp: 14.01.2019 r.).

https://squla-demo.pl/?utm_source=cubegroup&utm_medium=email&utm_campaign=cube_lead_squla-demo

Marlena Groszewska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

POZIOM ROZWOJU MAŁYCH DZIECI WYCHOWYWANYCH PRZEZ MATKI W WARUNKACH IZOLACJI WIĘZIENNEJ W ZALEŻNOŚCI OD ICH POSTAW RODZICIELSKICH

THE LEVEL OF SMALL CHILDREN'S DEVELOPMENT RAISED BY MOTHERS IN CONDITIONS OF PRISON ISOLATION DEPENDING ON THEIR PARENTAL ATTITUDES

Streszczenie: W artykule przedstawiono informacje dotyczące funkcjonowania Domu Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym nr 1 w Grudziądzu. Znajdują się w niej także treści odnoszące się do czynników kształtujących poziom rozwoju dzieci w wieku do lat trzech i kształtujących postawy rodzicielskie. W ostatnim rozdziale zamieszczone zostały wstępne wyniki badań, które miały na celu sprawdzenie, czy wystąpi związek między poziomem rozwoju małych dzieci wychowywanych w więzieniu, a postawami rodzicielskimi prezentowanymi przez ich matki. Niestety, badania nie mogły zostać ukończone ze względu na zagrożenie epidemiologiczne. Wyniki są więc niepełne i nie wykazują związku pomiędzy badanymi zmiennymi.

Słowa kluczowe: dzieci, macierzyństwo, postawy rodzicielskie.

Abstract: This article presents information about functioning of the Mother and Child Home at Penitentiary No. 1 in Grudziądz. It also includes content related to the factors which are shaping the level of development of children up to the age of three and shaping parental attitudes. The last chapter presents the preliminary results of the research aimed at checking whether there is a relationship between the level of development of young children brought up in prison and the parental attitudes presented by their mothers. Unfortunately, the study could not be completed due to the epidemiological threat. The results are therefore incomplete and do not show any relationship between the studied variables.

Key words: children, maternity, parental attitudes.

Wprowadzenie

W artykule postanowiłam poruszyć temat zależności między postawami rodzicielskimi matek odbywających karę pozbawienia wolności, a poziomem rozwoju ich dzieci. Uważam, że jest to bardzo ciekawe i specyficzne miejsce. Warunki tam różnią się zarówno od tych, które dzieci mają w swoich domach, jak i od tych typowo więziennych. Samo miejsce budzi też wiele kontrowersji. Społeczeństwo jest podzielone w kwestii tego, czy jest to dobre rozwiązanie. Dlatego postanowiłam sprawdzić, jaki poziom rozwoju prezentują dzieci z zakładu karnego oraz jakie znaczenie mają dla ich rozwoju postawy rodzicielskie matek.

W pierwszej części opisane zostanie miejsce, w którym skazane matki mogą wychowywać swoje dzieci. Postaram się przybliżyć specyfikę tego oddziału, ukazać, jakie oddziaływania są tam podejmowane zarówno wobec osadzonych, jak i ich dzieci. Oprócz tego wskażę przesłanki psychologiczne do tworzenia miejsc tego typu. W kolejnej części zaprezentuję cel badań, problemy badawcze i hipotezy. Opiszę zmienne i narzędzia, które wykorzystałam do ich zbadania. Przedstawiony zostanie też przebieg badań. W ostatniej części znajdują się wyniki badań. Nie są one jednak pełne ze względu na konieczność przerwania prowadzenia badań przez aktualną sytuację związaną z zagrożeniem epidemiologicznym. Mogą zatem stanowić jedynie wstęp do dalszego zgłębiania tematu.

1. Podstawy teoretyczne

W tym rozdziale chciałabym opisać to, dlaczego przy zakładach karnych tworzone są domy matki i dziecka i jak w takim miejscu funkcjonują skazane kobiety. Następnie przejdę do tematyki związanej z postawami rodzicielskimi przedstawiając definicje tego pojęcia oraz klasyfikację. Na końcu omówię rozwój małych dzieci (do 3 roku życia).

1.1. Funkcjonowanie oddziałów dla matek z dziećmi w zakładach karnych

1.1.1. Przesłanki uzasadniające tworzenie domów matki i dziecka w zakładach karnych

Pierwszy raz o trudnościach związanych z kobietami w ciąży odbywającymi karę pozbawienia wolności wspomniano już w 1949 r. Wtedy przy Zakładzie Karnym nr 1 w Grudziądzu utworzono żłobek, a następnie salę ginekologiczno-położniczą. Po kilku latach żłobek zmieniono w Dom Matki i Dziecka. Zamiast cel znajdują się tam pokoje. Obok łóżek skazanych umieszczone są łóżeczka dla dzie-

ci. Osadzone i ich dzieci mogą również korzystać ze świetlicy, w której umieszczono zabawki i telewizor. Na zewnątrz jest plac zabaw. Na chwilę obecną w Polsce takie miejsca znajdują się w Grudziądzu i Krzywańcu¹. Matki z dziećmi mogą tam przebywać do momentu ukończenia przez dziecko 3 roku życia. Wyjątkiem są przypadki, gdy względy zdrowotne, psychiczne lub bezpieczeństwa przemawiają za tym, by przedłużyć lub skrócić pobyt dziecka w zakładzie².

Wyżej wspomniana granica wiekowa jest uwarunkowana psychologicznie. Okres ten bowiem jest bardzo istotny w świetle teorii przywiązaniowej. Wtedy najintensywniej kształtuje się więź między matką a dzieckiem, która może warunkować poprawne relacje z ludźmi w późniejszym życiu dziecka³. Autor teorii przywiązania – J. Bowlby – definiuje przywiązanie jako „potrzebę więzi z osobnikiem tego samego gatunku”⁴. Dziecko od momentu urodzenia wysyła opiekunom sygnały, takie jak płacz, uśmiech, krzyk. Mają one zwrócić uwagę rodzica na potrzeby malucha. Zachowania te określamy jako „zachowania przywiązujące”. Jeżeli rodzic będzie na nie reagować w odpowiedni sposób, przyczyni się do kształtowania podmiotowości dziecka oraz do umocnienia zaufania i więzi między sobą i dzieckiem⁵.

Mary Ainsworth, opierając się o wyżej wspomnianą teorię, wyróżniła trzy style przywiązania: styl bezpieczny, lękowo-ambiwalentny oraz unikający⁶. Pierwszy z nich pojawia się, gdy dziecko doświadcza dostępności i wrażliwości opiekuna w sytuacjach niekomfortowych. Dziecko ma też zaufanie do opiekuna. W stylu lękowo-ambiwalentnym dziecko nie jest pewne obecności opiekuna, co wywołuje u niego „wzmogoną czujność”, lęk przed rozstaniem oraz brak poczucia bezpieczeństwa. Styl unikowy natomiast wykształca się, gdy dziecko doświadcza niedostępności opiekuna w zagrażających sytuacjach. Konsekwencją tego jest unikanie obiektu przywiązaniowego w obawie przed zranieniem⁷.

Wynika z tego, że dzięki tworzeniu domów matki i dziecka, można zapewnić dziecku dobre warunki do wytworzenia się właściwej więzi między nim a matką,

¹ E. Kamińska, *Nietypowe sposoby realizacji roli matki: macierzyństwo w więzieniu*, [w:] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Dylematy współczesnych ludzi radzenie sobie z wielością ról i zadań*, Bydgoszcz 2015.

² *Kodeks Karny Wykonawczy*, Warszawa 2017.

³ M. Czub, *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, Wrocław 2003.

⁴ J. Bowlby, *A securebase: Clinical applications of Attachment theory* (t. 393), New York 2005, s. 34.

⁵ M. Plopa, *Kwestionariusz Stylów Przywiązaniowych. Podręcznik*, Warszawa 2008.

⁶ L. Krzywicka, *Typ przywiązania i jego konsekwencje dla rozwoju dziecka*, konferencja „Dziecko z zespołem zaburzeń więzi”, Szczecin 2008.

⁷ M. Plopa, *Kwestionariusz...*, *op. cit.*

a co za tym idzie – do dobrego funkcjonowania społecznego i emocjonalnego w dalszym życiu. Dziecko ma również zapewnioną opiekę w pierwszych, często najważniejszych latach życia. Jest stale przy matce. Dodatkowo znajduje się pod nadzorem wielu specjalistów. Tworzenie domów matki i dziecka jest również korzystne dla procesu resocjalizacji skazanych. Wszelkie działania, które są tam podejmowane mają na celu wzmacnianie uczuć macierzyńskich, więzi i miłości do dziecka, a co za tym idzie – także innych uczuć wyższych. Ma to stać się dla tych matek motywacją do podjęcia zmian w swoim zachowaniu. Wiele z nich ma też okazję nauczyć się tego, jak właściwie opiekować się dzieckiem. Domy matki i dziecka są więc ogromną szansą, zarówno dla skazanych kobiet, jak i ich dzieci. Duży wpływ na to, jak zostanie ona wykorzystana, ma też personel zakładu karnego. O oddziaływaniach, które są podejmowane wobec opisywanej grupy kobiet, opowiem w kolejnym podrozdziale.

1.1.2. Oddziaływania podejmowane w domach matki i dziecka w zakładach karnych wobec matek i dzieci

Matki przebywające wraz z dziećmi w zakładzie karnym to bardzo specyficzna grupa. Oddziaływania tu powinny być podejmowane zarówno wobec kobiet, które popełniły przestępstwo, jak i wobec ich dzieci. Dziecko powinno mieć zapewnione wszystkie prawa, w tym prawo do wypoczynku, opieki zdrowotnej, udziału w życiu kulturalnym i społecznym. Należy chronić je także przed wszelkimi formami przemocy⁸. Dlatego właśnie w domach matki i dziecka utworzono miejsca, gdzie dzieci mogą spędzać swój czas wolny. Są tam zabawki, telewizor, basen z piłkami i przestrzeń, w której mogą bawić się ze swoimi mamami lub rówieśnikami. Przed budynkiem znajduje się także plac zabaw, gdzie w czasie spacerów kobiety mogą przebywać ze swoimi dziećmi.

Jeżeli chodzi o skazane, bardzo ważnym aspektem jest edukacja. Służba więzienna dba o to, by wyposażyć matkę we wszystkie, niezbędne do wychowywania dziecka kompetencje. Kobiety, które rozpoczynają odbywanie kary pozbawienia wolności przed porodem, trafiają do szkoły rodzenia. Tam otrzymują najistotniejsze informacje na temat przebiegu ciąży. W tym okresie są uczone tego, jak nawiązać więź z dzieckiem. Po urodzeniu dziecka kładzie się nacisk na kształtowanie jak najbardziej prawidłowych postaw rodzicielskich⁹. Ze względu na to, że osadzone matki często nie mają podstawowej wiedzy z zakresu opieki nad dzieckiem,

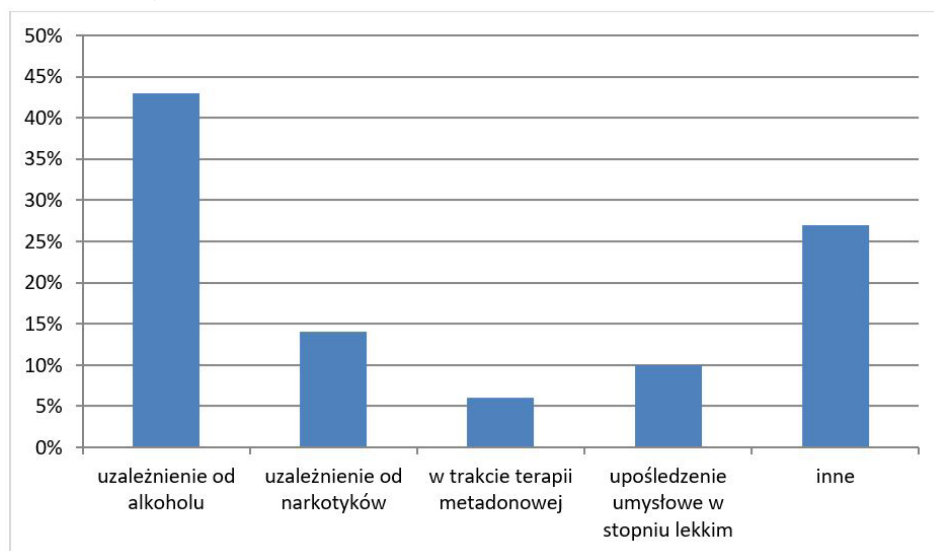
⁸ *Konwencja o Prawach Dziecka*, przyjęta przez Zgromadzenie ONZ dnia 20 listopada 1989r., (Dz. U. 1993, Nr 61, poz. 284).

⁹ E. Kamińska, *Nietypowe sposoby...*, *op. cit.*

dba się również o to, by nauczyły się zasad pielęgnacji dziecka, jego higieny, profilaktyki najczęściej pojawiających się w tym wieku chorób, a także prawidłowego żywienia dziecka. Nad tym wszystkim czuwa zespół specjalistów składający się z lekarza pediatri, psychologa, wychowawcy oraz pielęgniarki. Postawy matek raz na kwartał są poddawane ocenie. Ocena jest również pomocna przy wskazywaniu im właściwej drogi postępowania¹⁰.

Szczególną uwagę kieruje się na kobiety uzależnione od różnego rodzaju substancji – mogą one odbywać karę w systemie terapeutycznym i tym samym brać udział w terapii, która pomoże im w wyjściu z nałogu¹¹. Istnieją również specjalne programy dla kobiet zmagających się z innymi trudnościami, takimi jak przemoc czy agresja. Procentowy udział kobiet z poszczególnymi dysfunkcjami został ukazany na poniższym wykresie.

Rysunek 1. Procentowy podział dysfunkcji kobiet przebywających w Domu Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym nr 1 w Grudziądzu



Źródło: E. Kamińska, *Nietypowe sposoby realizacji roli matki: macierzyństwo w więzieniu*, [w:] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Dylematy współczesnych ludzi radzenie sobie z wielością ról i zadań*, Bydgoszcz 2015.

Na rysunku (rysunek 1) można zauważyć, że najwięcej kobiet przebywających na terenie Zakładu Karnego nr 1 w Grudziądzu zmagają się z uzależnieniem od alkoholu oraz z trudnościami z kategorii „inne”, takimi jak przemoc czy

¹⁰ A. Matysiak-Błaszczak, *Więziennicze macierzyństwo: Studium socjopedagogiczne*. Poznań 2016.

¹¹ *Kodeks Karny...*, op. cit. art. 96.

agresja. Wśród osadzonych są też kobiety uzależnione od narkotyków, kobiety w trakcie terapii metadonowej czy kobiety z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.

Matki i ich dzieci przebywające w zakładach karnych mają możliwość brania udziału w różnych wydarzeniach kulturalnych, a także mogą podnosić swoje wykształcenie. W Domu Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym numer 1 w Grudziądzu istnieje możliwość kształcenia się w przywiesziennej szkole. Jest to szansa na zadbanie o siebie i nabycie umiejętności niezbędnych do znalezienia pracy w przyszłości. Wszystkie te działania podejmowane są po to, by pomóc osadzonym w readaptacji społecznej.

1.2. Postawy rodzicielskie

1.2.1. Definicje postaw rodzicielskich

Termin „postawa rodzicielska” został upowszechniony w polskiej literaturze przez Marię Ziemską. Według niej postawa rodzicielska jest tendencją do specyficznego sposobu zachowywania się wobec dziecka. Ziemska wyróżnia trzy składniki postaw: uczuciowy, myślowy i działania. Pierwszy z nich to ekspresja towarzysząca wypowiedziom i zachowaniu rodzica. Drugi jest formą poglądu na dziecko. Ostatni natomiast to czynne zachowania matki czy ojca¹².

Za Bochniarzem postawy rodzicielskie to ważny element oddziaływania psychospołecznego. Określają one stosunek emocjonalny rodziców do dzieci. Mają wpływ na sposób traktowania dzieci. Odgrywają istotną rolę w kształtowaniu się relacji między rodzicami i potomstwem¹³.

Mieczysław Plopa natomiast podaje, podobnie jak Ziemska, że postawa rodzicielska składa się z trzech komponentów. Obejmują podobne obszary jak w definicji Ziemskiej, jednak Plopa określił je jako: komponent poznawczy – odzwierciedlający się w poglądach rodzica względem dziecka, emocjonalno-motywacyjny – wyrażający się w ekspresji i tonie głosu rodzica oraz behawioralny – obserwowany w zachowaniu rodziców względem potomstwa¹⁴.

Wszystkie te definicje zakładają, że postawy rodzicielskie to akt, który obejmuje czynności rodzica względem dziecka. Są to jednak nie tylko zachowania, ale również myśli, oraz emocje względem syna czy córki. Autorzy podkreślają też, że

¹² M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009.

¹³ Bochniarz A., *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedyneków*, Lublin 2010.

¹⁴ Plopa M., *Skala Postaw Rodzicielskich – wersja dla rodziców – podręcznik*, Warszawa 2008.

to, w jaki sposób rodzic wychowuje swoje dziecko, ma znaczenie dla jego funkcjonowania w przyszłości. W kolejnym podrozdziale opisane zostaną poszczególne typy postaw rodzicielskich i ich konsekwencje dla rozwoju dziecka.

1.2.2. Typy postaw rodzicielskich

Jedną z pierwszych typologii postaw rodzicielskich stworzył L. Kanner – amerykański psychiatra. Wyróżnił on następujące typy postaw rodzicielskich: postawa akceptacji i miłości, perfekcjonizmu, jawnego odrzucenia oraz przesadnej opiekuńczości¹⁵. W Polsce najbardziej znane są typologie postaw rodzicielskich autorstwa Marii Braun-Gałkowskiej oraz Marii Ziemskiej.

Maria Braun-Gałkowska stworzyła model, według którego najmniej korzystne dla dziecka są postawy określane jako skrajne. Najkorzystniejszy natomiast jest tzw. umiar wychowawczy. Ujmowany jest on w czterech wymiarach: bliskość, pomoc, swoboda i wymagania stawiane członkom rodziny. Na podstawie tych wymiarów stworzyła ona następującą typologię postaw:

1. Odrzucenie, obcość, niechęć – nadmierna opiekuńczość, bliskość, lepkość;
2. Brak pomocy, opieki – nadmierna opiekuńczość i ochrona;
3. Brak norm, zupełna swoboda – dyrygowanie, nadmierne zarządzanie;
4. Całkowity brak wymagań – nadmierne wymagania i żądania¹⁶.

Maria Ziemska natomiast w swojej klasyfikacji wyróżnia następujące właściwe postawy rodzicielskie:

1. Akceptacja dziecka, czyli przyjęcie dziecka z jego wszystkimi deficytami i mocnymi stronami;
2. Dawanie swobody – adekwatnej do wieku i potrzeb dziecka;
3. Uznanie praw dziecka jako równych względem innych członków rodziny.

Postawy niewłaściwe to:

1. Postawa odtrącająca dziecko, która jest równoznaczna z nadmiernym dystansem uczuciowym ze strony rodziców oraz ich dominacją;
2. Postawa unikająca charakteryzująca się biernością rodziców;
3. Postawa nadmiernie chroniąca, która cechuje się zbytnią uległością oraz nadmierną koncentracją na dziecku;

¹⁵ A. Przetacznik-Gierkowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 2002.

¹⁶ A. Bochniarz, *Postawy rodzicielskie...*, op. cit.

4. Postawa nadmiernie wymagająca, zmuszająca, korygująca, przy której rodzice robią wszystko, by przybliżyć dziecko do ideału, który wykreowali sobie w myślach¹⁷.

Podobną klasyfikację stworzył Plopa. Można tu wyróżnić sześć typów oddziaływań:

1. Postawa akceptacji – odrzucenia;
2. Postawa autonomii;
3. Postawa nadmiernie ochraniająca;
4. Postawa nadmiernie wymagająca;
5. Postawa niekonsekwentna.

Postawa akceptacji to partnerska relacja z dzieckiem, którą charakteryzuje wzajemne zaufanie, poczucie bezpieczeństwa i radość z wzajemnych kontaktów. Odrzucenie natomiast to brak przyjemności z przebywania z dzieckiem, dystans i chłód emocjonalny w stosunku do dziecka. Autonomię cechuje umiejętność dostosowania się do potrzeb dziecka, które zmieniają się wraz z jego wiekiem. Postawa nadmiernie ochraniająca przejawia się zbyt dużą troską o dziecko i przekonaniem, że nie jest ono w stanie poradzić sobie samo w otaczającym je świecie. Kolejną postawę – nadmiernie wymagającą – cechuje przekonanie rodzica o tym, że jest on niekwestionowanym autorytetem. Często rodzice, u których dominuje ta postawa, akceptują tylko te zachowania dziecka, które są zgodne z ich oczekiwaniami. Rodzic, u którego dominująca jest postawa niekonsekwentna to rodzic, u którego brak jest stabilności w zachowaniu. Jego postępowanie zazwyczaj uzależnione jest od nastroju lub okoliczności¹⁸.

Typologie postaw rodzicielskich są do siebie podobne. Wszystkie zakładają występowanie postaw prawidłowych i nieprawidłowych. Są one też takie same w konsekwencjach. Dzieci rodziców, którzy przejawiają właściwe postawy rodzicielskie, są bardziej ufne zarówno w stosunku do bliskich i obcych osób, chętniej podejmuje aktywności, nawet jeżeli sprawiają mu trudność, nawiązują relacje z rówieśnikami, osiągają lepsze wyniki w nauce, są pewne siebie i chętniej wykonują trudne zadania¹⁹. Jeżeli natomiast rodzic będzie w głównej mierze przejawiał postawy niewłaściwe, zazwyczaj prowadzi do niezaspokojenia u dziecka podsta-

¹⁷ M. Ziemska, *Postawy...*, *op. cit.*

¹⁸ M. Plopa, *Skala Postaw...*, *op. cit.*

¹⁹ J. Skibska, *Postawy rodzicielskie jako determinant prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w młodszym wieku szkolnym – komunikat z badań*, [w:] K. Szczepańska-Worszczyńska, M. Hronec, *Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania rozwoju rodziny*, Dąbrowa Górnicza 2014, s. 356–364.

wowych potrzeb – dzieci czują się niechciane przez swoich rodziców, odczuwają napięcie, złość, lęk, bezradność, nie wierzą we własne możliwości²⁰.

To, jakie postawy rodzicielskie najczęściej prezentują matki przebywające w więzieniu, badała Ewa Piotrów. Wyniki przedstawiono w tabeli poniżej (tabela 1).

Tabela 1. Wyniki badań dotyczących postaw rodzicielskich skazanych matek²¹

Postawa		Wynik procentowy
Akceptacji-odrzućenia	Matki akceptujące swoje dziecko	61,54%
	Matki przejawiające brak akceptacji	26,37%
	Matki, które uzyskały wyniki wskazujące na postawę umiarkowaną	12,08%
Autonomii	Matki nierozumiejące autonomii dziecka	51,65%
	Matki akceptujące autonomię dziecka	17,03%
	Matki przejawiające postawę umiarkowaną	31,32%
Nadmiernie ochraniająca	Matki nadmiernie ochraniające swoje dzieci	38,46%
	Matki potrafiące obiektywnie ocenić zagrożenia i przejawiające właściwe zachowania	30,22%
	Matki prezentujące postawę umiarkowaną	31,22%
Nadmiernie wymagająca	Matki, które prezentują zachowania umiarkowanie właściwe	47,25%
	Matki, które prezentują zachowania właściwe	22,53%
	Matki prezentujące postawę nadmiernie wymagającą	30,22%
Niekonsekwentna	Matki prezentujące postawę właściwą	48,90%
	Matki prezentujące postawę umiarkowanie właściwą	23,08%
	Matki cechujące się dużą niekonsekwencją względem swoich dzieci	28,02%

Źródło: opracowanie własne

Badania Piotrów (patrz: tabela 1) wykazały, że w podskali akceptacja – odrzucenie większość badanych (61,54%) uzyskała wyniki wskazujące na wysoki poziom akceptacji swoich dzieci. W podskali nadmiernie wymagającej wyniki wskazały na to, że duża część kobiet prezentuje postawę właściwą (22,53%) lub

²⁰ A. Kozłowska, *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1984.

²¹ E. Piotrów, *Postawy rodzicielskie skazanych matek oraz ich uwarunkowania*, [w:] A. Jaworska (red.), *Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, Kraków 2009.

umiarkowanie właściwą (47,25%). Jeżeli chodzi o postawę autonomii – ponad połowa matek (51,65%) wykazała jej brak, czyli małą elastyczność w zachowaniu względem swojego dziecka. W zakresie postawy niekonsekwentnej, wyniki wskazują na częste występowanie postawy umiarkowanie właściwej (48,90%) lub pożądanej (23,08%). W podskali postawy nadmiernie ochraniającej okazało się, że największa grupa badanych (38,46%) nadmiernie ochrania swoje dzieci²².

W tym podrozdziale przedstawiłam jedynie niektóre z istniejących typologii postaw rodzicielskich. Na potrzeby artykułu starałam się przybliżyć te, które według mnie są najistotniejsze. W dalszej części chciałabym skupić się na czynnikach, które mają znaczenie dla kształtowania się postaw rodzicielskich.

1.2.3. Czynniki wpływające na kształtowanie się postaw rodzicielskich

Na kształtowanie się postaw rodzicielskich ma wpływ wiele czynników. Część z nich wpływa korzystnie, część niekorzystnie. Maria Ziemska wyróżniła kilka czynników utrudniających tworzenie się właściwych postaw rodzicielskich.

Pierwszym z nich jest brak pozytywnego dzieciństwa społecznego matki. Autorka pisze o tym, że na postawy rodzicielskie często ma wpływ relacja z rodzicami. Interakcje te stanowią pewnego rodzaju podstawę do dorosłego życia. To, co obserwujemy w dzieciństwie, często może być odtwarzane przy pełnieniu roli rodzica. Brak odpowiednich relacji lub brak osób pełniących funkcję opiekuna może doprowadzić do pojawienia się trudności w pełnieniu tej roli przejawiających się w unikaniu oraz skłonności do dystansu emocjonalnego. Równie utrudniającym czynnikiem może być zbyt silna identyfikacja opiekuna ze swoim rodzicem, który miał niewłaściwą relację z dzieckiem – to z kolei prowadzi do naśladowania aprobowanych w dzieciństwie zachowań.

Kolejny czynnik to okres oczekiwania dziecka. Postawy rodzicielskie mogą zacząć się kształtować już w okresie ciąży. Duże znaczenie ma to, czy dziecko jest pożądane. Mogą się tu pojawić trudności, szczególnie gdy dziecko pragnęło tylko jedno z partnerów. Istotne są tu też wszelkie oczekiwania rodziców względem dziecka, takie jak, np. wzmocnienie więzi małżeńskiej. Silne pragnienie dziecka po porodzie może zamienić się w rozczarowanie i utrudniać emocjonalne zaangażowanie w wychowywanie dziecka.

Trzecią grupę czynników stanowi brak satysfakcji rodziców z własnego życia społecznego, w tym małżeńskiego. Często powoduje to nadmierny dystans emo-

²² E. Piotrów, *Postawy rodzicielskie...*, op. cit.

cyjonalny lub zbyt dużą koncentrację na dziecku i jest przyczyną kształtowania się postawy nadmiernie ochraniającej lub odrzucającej.

Kolejnym istotnym aspektem jest wpływ osób z bliskiego otoczenia będących autorytetem dla matki. Takie osoby mogą mieć wpływ na sposób pełnienia roli rodzica. Babcia lub inna znacząca osoba bywa bardzo pomocna w pierwszych miesiącach życia dziecka. Może przedstawić wiele dobrych rozwiązań, ale też sprawić, że matka poczuje się niepewnie w kontakcie z własnym dzieckiem, co prowadzi do kontaktu pozornego lub unikania kontaktu z dzieckiem²³.

To, jakie czynniki faktycznie wpływają na kształtowanie się postaw rodzicielskich u matek wychowujących dzieci w zakładach karnych, poddała badaniom Ewa Piotrów. Jej badania prowadzone w Zakładzie Karnym w Krzywańcu wykazały, że dla kształtowania się postaw rodzicielskich mają znaczenie następujące czynniki: wykształcenie, stan cywilny, wiek, relacje z rodziną pochodzenia, wsparcie najbliższych, wiek oraz subiektywna ocena warunków mieszkaniowych na wolności²⁴.

1.3. Rozwój małego dziecka

1.3.1. Definicje rozwoju

Istnieje wiele definicji pojęcia „rozwój”. David Schaffer i Katherine Kipp wskazują, iż są to „systematyczne ciągłości i zmiany zachodzące w osobniku w ciągu całego życia”²⁵.

Janusz Trempała wspomina o dwóch znaczeniach tego pojęcia. W pierwszym znaczeniu rozwój definiowany jest jako „wzrost czynności, funkcji, czy procesów psychicznych, od ich postaci niższych do wyższych, od mniej złożonych do bardziej złożonych, albo mniej doskonałych do bardziej doskonałych”. W drugim znaczeniu rozwój to „zmiana w długotrwałym procesie ukierunkowanego różnicowania się czynności, funkcji, czy procesów psychicznych”²⁶.

Za Barbarą Kają natomiast „Rozwój człowieka to proces różnego rodzaju zmian, przekształceń i organizacji doświadczeń. Jest on rezultatem coraz bardziej złożonych działań i skomplikowanych wzajemnych oddziaływań człowieka i świata ujmowanych w perspektywie czasu”²⁷.

²³ M. Ziemska, *Postawy...*, op. cit.

²⁴ E. Piotrów, *Postawy rodzicielskie...*, op. cit.

²⁵ D. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*, Gdańsk 2015.

²⁶ J. Trempała. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa 2012.

²⁷ B. Kaja, *Psychologia wspomaganie rozwoju - Zrozumieć świat życia człowieka*, Sopot 2010

Widzimy zatem, że „rozwój” to przede wszystkim zmiana. Badacze są zgodni co do tego, że zmiany te zachodzą w ciągu całego życia. Najłatwiej jest je jednak zaobserwować we wczesnym dzieciństwie. Wtedy zmiany zachodzą najszybciej – dzieci uczą się chodzić, mówić, przekształca się ich ciało. Szerzej to, co dzieje się z dzieckiem do trzeciego roku życia, omówię w kolejnym podrozdziale.

1.3.2. Charakterystyka rozwoju małego dziecka

Dzieci, których dotyczy mój tekst, to osoby w wieku do 3 lat. W tym okresie w ich rozwoju wiele się dzieje. Mają miejsce przełomowe momenty nazywane „kamieniami milowymi rozwoju”. Są one związane ze zwiększoną i często zmieniającą się aktywnością malucha, co wymaga od opiekuna dużej uważności. Dobrze, gdy rodzic ma wiedzę z zakresu psychologii rozwoju – wtedy będzie w stanie zareagować na wszelkie nieprawidłowości.

Dziecko w pierwszych miesiącach życia uczy się stopniowo przekręcania z boku na plecy, z brzucha na plecy, z pleców na bok. Podnosi główkę, zaczyna chwytać przedmioty i interesować się nimi. Pięciomiesięczne dziecko potrafi siadać podciągnięte za ręce, a dwa miesiące później siedzi już samodzielnie. Około ósmego miesiąca zaczyna się pełzanie, a połowa dzieci potrafi wykonać pierwsze kroki mając dwanaście miesięcy²⁸.

Dziecko w pierwszym roku życia jest bardzo zainteresowane swoim otoczeniem. Poznaje je głównie poprzez zmysły. Zauważają stałość przedmiotu – dziecko wie, że przedmiot nadal istnieje, nawet jeżeli nie jest w stanie go zauważyć. Poznaje też siebie i swoje ciało – początkowo obserwując je w lustrze, a następnie rozwijając swój system językowy i sferę społeczną. Dziecko uczy się najpierw naśladowania mimiki i gestów. Około 8 miesiąca w jego interakcjach zaczyna pojawiać się naprzemiennność. Od 18 miesiąca można zauważyć, że dzieci interesują się czynnościami, które wykonują inni. Dziecko trzyletnie podejmuje już próby zabawy wspólnej²⁹. Ich ulubionymi zabawami są te, w których mogą naśladować dorosłych. Nie lubią się dzielić, a czekanie na swoją kolej jest ogromnym wyzwaniem. Dwu-, trzyletnie dzieci stają się jeszcze bardziej ruchliwe, zaczynają biegać i wspinać się na różne przedmioty. Często zwracają na siebie uwagę innych. W tym wieku wzrasta zainteresowanie swoim ciałem. Dziecko również mniej śpi i częściej się wybudza. Dwu- i trzylatki często zmieniają zdanie, chociaż lubią powtarzalne zajęcia³⁰. Dzieci stopniowo rozwijają także swoje zdolności językowe.

²⁸ J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju...*, op.cit.

²⁹ Ibidem.

³⁰ J. Wyckoff, B. Unell, *Dyscyplina bez krzyku i bicia*, Warszawa 2008.

Początkowo służą im do tego gesty, mimika oraz wokalizacje. Następnie uczą się wypowiadać pierwsze słowa i zdania. Potrafią się sprawnie komunikować około 3 roku życia³¹.

W opiece nad małym dzieckiem należy również zwracać uwagę na to, jak wygląda rytm dniowy dziecka oraz regularność jego potrzeb. Ważny jest nastrój dziecka, jego energia, a także to, jak reaguje na nowe osoby, a także siła reakcji na bodźce i wytrwałość w działaniach³².

Przy tak dużej aktywności dziecka i ilości zmian zachodzących w jego funkcjonowaniu, młodej mamie może być bardzo potrzebne wsparcie. Opieka nad dzieckiem jest bardzo trudna i wymaga szczególnych kompetencji. Dodatkowo, przebywając w zakładzie karnym kobieta jest narażona na liczne trudności, wynikające z przebywania w izolacji, w tym na ograniczony kontakt z bliskimi. To i wiele innych czynników może mieć znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka. W dalszej części artykułu chciałabym omówić czynniki, które ten rozwój mogą zakłócać.

1.3.3. Czynniki wspierające i zakłócające rozwój małego dziecka

Na rozwój dziecka może mieć wpływ wiele czynników. Jednym z nich jest styl wychowania dziecka. Małe dzieci bowiem kształtują swoje zachowania i wzorce głównie poprzez kontakty z rodziną³³. Wyróżniono cztery metody: autorytatywną (styl elastyczny, demokratyczny), autorytarną (wychowanie restryktywne, narzucające wiele zasad), permissywną (małe wymagania i mała kontrola ze strony rodziców) oraz zaniedbującą (metoda, która bywa powściągliwa, czasem nawet wroga i nadmiernie permissywna).

Wykazano, że pierwsza z nich w okresie dzieciństwa skutkuje wysokimi kompetencjami poznawczymi oraz społecznymi, a w okresie dorastania wysoką samooceną, dobrymi wynikami w nauce, doskonałymi umiejętnościami społecznymi, a także silną postawą moralną. Metoda autorytarna prowadzi do tego, że w dzieciństwie zdolności poznawcze i społeczne są na średnim poziomie, podobnie jak w późniejszym okresie osiągnięcia szkolne i umiejętności społeczne. Metoda permissywna natomiast sprawia, że wszystkie wyżej wspomniane aspekty są na pozio-

³¹ J. Trempała. (red.), *Psychologia rozwoju...*, op. cit.

³² A. Matczak i in., *DSR-Dziecięca Skala Rozwojowa. Podręcznik*, Warszawa 2007

³³ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2003.

mie niskim. Częściej też u tak wychowywanych dzieci spotykane jest zażywanie narkotyków³⁴. Oprócz sposobu wychowania dziecka, na jego rozwój może mieć również wpływ system przekonań rodziców względem dziecka. Stanowią one struktury pojęciowe i same w sobie nie mają bezpośredniego wpływu na funkcjonowanie dziecka. Mają jednak znaczenie dla zachowania rodzica względem dziecka, a to z kolei ma wpływ na zachowania dziecka oraz jego własne przekonania na swój temat³⁵. Jest to tożsame z przejawianiem prawidłowych postaw rodzicielskich, które zostały omówione w podrozdziale 1.2. Widzimy zatem, że to, w jaki sposób wychowywane jest dziecko, ma znaczenie dla jego rozwoju.

Wiadomym jest, że w rozwoju dziecka bardzo dużą rolę odgrywa matka. To ona w dużej mierze dba o zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka. Dbą o kształtowanie się u dziecka prawidłowych zachowań i cech osobowości³⁶. Jednak równie istotna jest rola ojca. Badania pokazują, że aktywne zaangażowanie mężczyzny w wychowanie dziecka sprawia, że dzieci mają wyższy poziom inteligencji oraz większe poczucie humoru. W późniejszym okresie życia cechują się większym zapałem do nauki. Potrafią również dłużej koncentrować na czymś uwagę³⁷.

Istotną rolę w rozwoju dziecka odgrywają też dziadkowie. Pozwalają oni dziecku na zrozumienie, jak ważna jest przeszłość. Dzięki ich zaangażowaniu, dziecko może obserwować swoich rodziców w sytuacjach, gdy to ktoś troszczy się o nich. Mogą również okazać się ważnym wsparciem dla opiekunów dziecka, służąc swoimi radami i doświadczeniem³⁸.

W zakładzie karnym kontakt z bliskimi dziecka często jest utrudniony, dlatego bardzo ważną rolę odgrywają tu widzenia. Dziecko powinno mieć możliwość jak najczęstszego kontaktu z ojcem i dziadkami, jeżeli nie stanowi to dla niego zagrożenia. Dobrze byłoby też, gdyby matka stwarzała dziecku jak najwięcej okazji do kontaktu z rówieśnikami. Daje mu to możliwość na wypróbowanie różnych aspektów jego osobowości, która ciągle się rozwija. Dziecko może testować swoje zainteresowania, a także sprawdzać, jak najlepiej nawiązywać relacje. Dzięki temu, że będzie otoczone osobami podobnymi do siebie, będzie mogło nauczyć się też wiele na swój temat.

³⁴ D.Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju...*, op. cit.

³⁵ H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2018.

³⁶ H. Cudak, *Rola matki w zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych dzieci*, „Pedagogika rodziny”, 2012, nr 2/1, s. 21-29

³⁷ T. Brazelton, J. Sparrow, *Rozwój dziecka 0-3*. Sopot 2013,

³⁸ Ibidem.

2. Problematyka i metodologia badań

Rozdział metodologiczny posłuży do przedstawienia przedmiotu i celu badań opisywanych w tekście. Zostaną tu również określone podjęte przeze mnie problemy badawcze, a także hipotezy, zmienne i wskaźniki. Kolejnym aspektem poruszonym w poniższym rozdziale będą metody, techniki i narzędzia badawcze. Na końcu opiszę organizację i obszar badań.

2.1. Cel badań i jego uzasadnienie

Chciałabym rozpocząć od określenia przedmiotu i celu badań. Przedmiot to wszystko, co jest składnikiem tzw. „rzeczywistości społecznej”³⁹ i wszystkie czynniki, względem których chcemy prowadzić badania⁴⁰. W artykule przedmiotem badań jest relacja między postawami rodzicielskimi matek wychowujących swoje dzieci w warunkach izolacji więziennej oraz poziomem rozwoju tych dzieci. Natomiast celem badań jest poznanie tej relacji i określenie wpływu postaw rodzicielskich na poziom rozwoju dzieci. Jest to istotne, ponieważ – jak wiadomo – środowisko rodzinne i postawy rodzicielskie mają bardzo duże znaczenie dla rozwoju dziecka⁴¹. Od tego, jak rodzice zachowują się względem swojego potomstwa, zależy to, czy dziecko będzie się czuło kochane i bezpieczne. To z kolei ma znaczenie dla podejmowanych przez nie późniejszych wyborów życiowych, a także m.in. wyników osiągniętych w czasie nauki szkolnej⁴². Z racji tego, że zauważono zależności między postawami rodzicielskimi a poziomem rozwoju dziecka, wydało mi się szczególnie istotne to, czy u dzieci, które spędzają czas wyłącznie z matkami i są z nimi przez całą dobę, te zależności również będą tak silne. Interesowało mnie także to, jakie postawy rodzicielskie będą przejawiały przebywające tam kobiety oraz jaki będzie poziom rozwoju ich dzieci. Ciekawe było również, czy wystąpią jakieś obszary, w których większość dzieci będzie się rozwijała lepiej niż w pozostałych. Moje zainteresowanie tym obszarem wynikało częściowo z wyników badań mojej pracy licencjackiej na kierunku pedagogika o specjalności resocjalizacja⁴³.

³⁹ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2020,

⁴⁰ A. Maszke, *Tok przygotowania badań*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, Gdańsk 2010, s. 153–177.

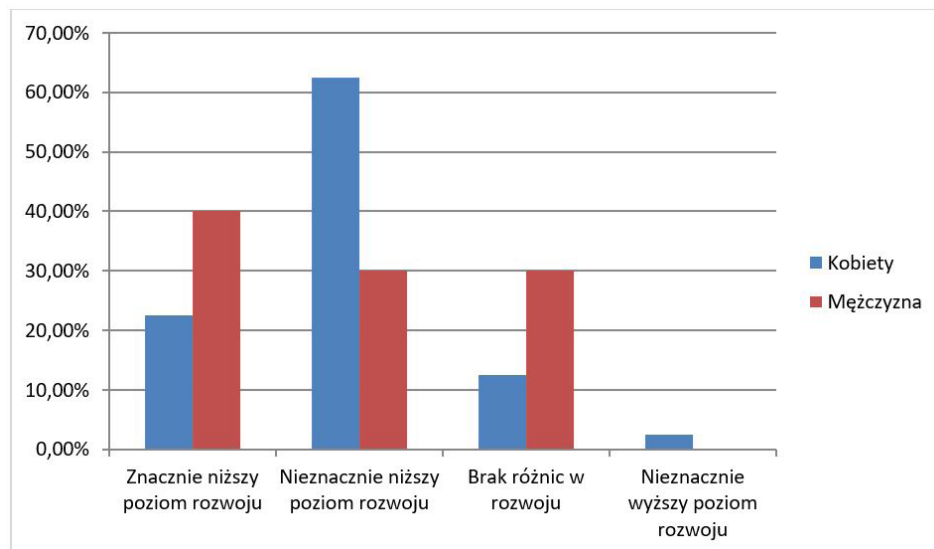
⁴¹ J. Skibska, *Postawy rodzicielskie...*, op. cit.

⁴² M. Radochoński, *Transgeneracyjny mechanizm przenoszenia zachowań dewiacyjnych w rodzinie*, [w:] U. Grucka-Miąsik (red.), *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, Rzeszów 2007.

⁴³ M. Groszewska, *Dorośli o funkcjonowaniu matek z dziećmi w zakładach karnych*, Bydgoszcz 2019.

W pracy tej, badając przekonania społeczeństwa na temat wychowywania dzieci w zakładach karnych, zauważyłam, że większość badanych twierdzi, iż poziom rozwoju tych maluchów jest niższy bądź taki sam jak u dzieci przebywających na wolności. Jedynie 2,5% badanych przypuszczało, że poziom rozwoju może być wyższy, co przedstawione jest na poniższym wykresie (Patrz: rysunek 2).

Rysunek 2. Poziom rozwoju dzieci wychowywanych w zakładach karnych w porównaniu do rówieśników w opiniach badanych⁴⁴



Źródło: opracowanie własne

Poprzez badania ukazane w artykule chciałam sprawdzić, na ile stan faktyczny będzie zbieżny z opinią społeczeństwa. Uznałam to również za istotne pod kątem diagnostycznym. Uważam, że dostarczenie informacji zwrotnej pracownikom więzienia i wskazanie zasobów i deficytów przebywających tam dzieci mogłoby być przydatne w planowaniu podejmowanych tam działań.

⁴⁴ Ibidem.

2.2. Problemy i hipotezy badawcze

Kolejnym podjętym przeze mnie zagadnieniem są problemy badawcze. W badaniach psychologicznych najczęściej definiujemy je jako pytania lub ich zbiór⁴⁵. Wszelkie rozmyślania badacza na podejmowane tematy oraz analiza dostępnych już badań stanowią punkt wyjściowy do rozpoczęcia każdego procesu badawczego⁴⁶.

Ważne jest również to, by postawiony problem nie był zbyt szeroki, co mogłoby utrudniać jego rozwiązanie. Warto oprócz problemu głównego wskazać problemy szczegółowe.

W artykule głównym problemem badawczym jest pytanie o to, czy postawy rodzicielskie matek mają znaczenie dla rozwoju małych dzieci wychowywanych w warunkach izolacji więziennej. W jego ramach sformułowałam następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie są postawy rodzicielskie matek wychowujących dzieci w zakładach karnych?
2. Jaki poziom rozwoju prezentują dzieci wychowywane w warunkach izolacji więziennej?
3. Jaki jest związek pomiędzy postawami rodzicielskimi matek wychowujących swoje dzieci w więzieniu a poziomem rozwoju tych dzieci?

Zagadnieniem istotnie związanym z problemami badawczymi są hipotezy badawcze, czyli „próbne wyjaśnienia zjawisk”⁴⁷. Dla mojego artykułu przyjąłm następujące hipotezy:

H1: Postawy matek będą prawidłowe w zakresie postaw: akceptacja–odrzućenie, postawa niekonsekwentna, postawa nadmiernie wymagająca, a nieprawidłowe w zakresie postawy autonomii oraz postawy nadmiernie ochraniającej.

W kwestii postaw rodzicielskich, które najprawdopodobniej przejawiają matki wychowujące dzieci w więzieniu, odpowiedź nie jest oczywista. Na kształtowanie się postaw rodzicielskich ma bowiem wpływ wiele czynników, które zostały szerzej opisane w podrozdziale 1.2.3. Aby móc wstępnie ocenić postawy rodzicielskie osadzonych kobiet, odwołałam się do wyników badań Ewy Piotrów⁴⁸, która badała postawy rodzicielskie matek w zakładach karnych w Grudziądzu oraz Krzywań-

⁴⁵ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2019.

⁴⁶ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*. Warszawa 2006.

⁴⁷ 47 J. Shaughnessy, E. Zechmeister, J. Zechmeister, *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk 2002.

⁴⁸ E. Piotrów, *Postawy rodzicielskie...*, op. cit.

cu. Ich wyniki zostały omówione w podrozdziale 1.2.2. Na tej podstawie chciałabym przyjąć, że matki przebywające w grudziądzkim więzieniu będą akceptować swoje dzieci, stawiać im wymagania adekwatne do poziomu rozwoju, oraz będą konsekwentne w podejmowanych działaniach. Mogą jednak nadmiernie je chronić i nie zauważać zwiększającej się z wiekiem postawy autonomii.

H2: Poziom rozwoju dzieci wychowywanych w zakładach karnych będzie na poziomie przeciętnym.

Biorąc pod uwagę to, że styl wychowania dziecka ma znaczenie dla kształtowania się jego rozwoju (więcej w rozdziale 1.3.3), należy w tym miejscu odnieść się do postaw rodzicielskich. Założyłam, iż większość postaw rodzicielskich, które zaprezentują badane kobiety, będzie pozytywna. Możliwe nieprawidłowości mogą wystąpić w zakresie postawy autonomii i nadmiernie ochraniającej. Może to wpłynąć na poziom rozwoju dziecka obniżając zdolność do wykonania poszczególnych zadań zawartych w Dziecięcej Skali Rozwojowej. Poza tym jednak, gdyby postawy rodzicielskie okazały się zbliżone z tymi z badań Piotrów⁴⁹, dzieci osadzonych będą bystre, chętnie współpracujące z rówieśnikami, chętnie wykonujące trudne dla nich zadania. Może to sprzyjać dobrym wynikom testu. Wszelkie braki w kompetencjach matek mogą być również rekompensowane wspomagającym oddziaływaniem psychologa i wychowawcy. W związku z tym chciałabym przyjąć, że poziom rozwoju małych dzieci wychowywanych w zakładach karnych będzie przeciętny – taki, jak u większości dzieci w danym wieku.

H3: Wystąpi silny związek pomiędzy postawami rodzicielskimi matek a poziomem rozwoju ich dzieci.

Tym, co determinuje rozwój dziecka w pierwszych latach życia, jest głównie osobowość, w tym regulacja stosunków ze środowiskiem zewnętrznym. Na to natomiast znaczący wpływ ma jakość opieki rodzicielskiej⁵⁰. Istotnym argumentem wskazującym na to, że może wystąpić zależność między badanymi zmiennymi, jest również możliwość wytworzenia się silnych więzi między matką a dzieckiem. Kobiety w zakładach karnych spędzają ze swoimi dziećmi prawie cały swój czas. Są to warunki, w których bardzo ważny będzie kształtujący się model przywiązaniowy. Od tego, jaki styl przywiązania wykształci się u dziecka, zależy m.in. jego rozwój społeczny (rozdział 1.1.1). Na tej podstawie można wstępnie założyć, że postawy rodzicielskie będą znaczące w kształtowaniu się rozwoju dziecka.

⁴⁹ E. Piotrów, *Postawy rodzicielskie...*, op. cit.

⁵⁰ M. Czub, *Rozwój dziecka – wczesne dzieciństwo*, [w:] A. Brzezińska, (red). *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, Warszawa 2014, s. 34.

2.3. Zmienne badawcze i ich pomiar

Ostatnim opisywanym w tym podrozdziale zagadnieniem będą zmienne oraz narzędzia wykorzystane do ich pomiaru. Zmienne stanowią formę uszczegółowienia problemu badawczego, który badacz próbuje rozwiązać oraz hipotez roboczych, które będą przez niego przyjęte lub odrzucone⁵¹.

W artykule zmienną objaśnianą jest poziom rozwoju małych dzieci, natomiast zmienną objaśniającą są postawy rodzicielskie matek wychowujących swoje potomstwo w warunkach izolacji więziennej.

Poziom rozwoju małych dzieci zostanie zmierzony przy pomocy testu DSR – Dziecięca Skala Rozwojowa autorstwa Anny Matczak, Aleksandry Jaworowskiej, Anny Ciechanowicz, Diany Fecenec, Joanny Stańczak oraz Ewy Zalewskiej⁵². Wynik zostanie wyrażony za pomocą wartości stenowych, gdzie wartości 1–3 oznaczają wyniki niskie, 4–7 wyniki średnie, a 8–10 wyniki wysokie.

Dziecięca Skala Rozwojowa jest przeznaczona dla dzieci w wieku od 2 miesięcy do 3 lat. Składa się z dwóch skal – obserwacyjnej i wykonaniowej. Skala obserwacyjna opiera się na wywiadzie z rodzicem lub opiekunem dziecka oraz obserwacjach badacza w czasie przeprowadzania badania. W jej skład wchodzi 9 pozycji odnoszących się do cech temperamentu wskazanych przez Thomasa i Chess⁵³. Na ich podstawie dokonuje się oceny w czterech wskaźnikach. Zostało to przedstawione w poniższej tabeli (patrz: tabela 2).

Tabela 2. Skala obserwacyjna DSR⁵⁴

Pozycje skali	Wskaźnik	Źródło informacji
Aktywność (ruchliwość, częstotliwość zmian pozycji)	Wigor	Obserwacja badacza
Reagowanie na nowość (zbliżanie się lub wycofywanie w odpowiedzi na nowo pojawiające się bodźce – ludzi, przedmioty, sytuacje)	Wigor	Obserwacja badacza
Siła reakcji (poziom energii dziecka ujawniany w zachowaniu)	Wigor	Obserwacja badacza

⁵¹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010.

⁵² A. Matczak i in., *DSR-Dziecięca Skala...*, op. cit

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

Łatwość przystosowania (łatwość, z jaką można wywołać zmianę zachowania u dziecka)	Adaptacyjność	Obserwacja badacza
Odporność na rozproszenie uwagi (odporność na bodźce zewnętrzne, które mogą przeszkadzać w wykonywanych czynnościach)	Adaptacyjność	Obserwacja badacza
Wytrwałość (długość czasu wykonywania czynności)	Adaptacyjność	Obserwacja badacza
Rytmiczność (regularność w przebiegu funkcji fizjologicznych dziecka)	Rytmiczność	Wywiad z rodzicem
Wrażliwość (określenie wielkości bodźca, który wywołuje reakcje dziecka)	Wrażliwość	Wywiad z rodzicem
Jakość nastroju (emocje dominujące u dziecka w czasie badania)	Adaptacyjność	Obserwacja badacza

Źródło: opracowanie własne

Oprócz pozycji skali zawartych w powyższej tabeli (Patrz: Tabela 2) rodzic lub opiekun dziecka ocenia również to, czy zachowanie dziecka w czasie badania było dla niego typowe⁵⁵.

Skala wykonaniowa natomiast to szereg zadań, które otrzymuje dziecko od osoby badającej. Ważne, by opiekun nie ingerował w proces badawczy, a jedynie dawał dziecku poczucie bezpieczeństwa. Poniżej zamieszczona została tabela zawierająca wszystkie testy i podtesty tej skali (patrz: tabela 3).

Tabela 3. Struktura skali wykonaniowej DSR⁵⁶

Testy	Podtesty	Wiek stosowania
Manipulacja	Grzechotka (chwytywanie i manipulowanie) Koło ze sznurkiem Chwytywanie klocków Misczka (wkładanie klocków) Pastylki (chwytywanie i wrzucanie do butelki) Przewracanie kartek w książce Przyciąganie zabawki (za pomocą pręta)	0;2(0)–2;0(30)

⁵⁵ A. Matczak i in., *DSR-Dziecięca Skala...*, op. cit

⁵⁶ Ibidem.

Percepcja	Orientacja 1 (śledzenie wzrokiem przedmiotów, poszukiwanie źródła dźwięku) Orientacja 2 (szukanie przedmiotów, przyglądanie się rysunkowi) Wyjmowanie koła (z wkładanki) Wkładanka (koło, trójkąt, kwadrat) Wkładanka odwrócona	0;2(0)–3;0(30)
Bazgranie i rysowanie	Bazgranie Linie koliste Linie proste Koło	0;7(0)–3;0(30)
Klocki	Wieża Samochód Ściana Most Litera T	0;9(0)–3;0(30)
Porównywanie	Porównywanie przedmiotów Porównywanie kolorów Porównywanie wielkości Porównywanie kształtów (za każdym razem chodzi o wskazywanie rysunku identycznego z widzianym wzorcem)	0;9(0)–3;0(30)
Pamięć	Sześciian (odsłanianie zakrytego przedmiotu) Filiżanki (znajdowanie ukrytej zabawki) Pamięć wzoru (wskazywanie wcześniej widzianego obrazka) Pamięć kolejności (wykonywanie poleceń) Powtarzanie liczb (szeregi dwu i trzycyfrowe)	0;2(0)–3;0(30)
Mowa	Reakcje prewerbalne (naśladowanie wokalizacji, wyróżnianie słów w mowie dorosłego) Naśladowanie słów i zdań Gramatyka 1 (rozumienie przyimków) Mowa spontaniczna Rozumienie (wskazywanie obrazków ilustrujących słyszane zdania) Gramatyka 2 (używanie zaimków i czasu przeszłego)	0;2(0)–3;0(30)

Słownik	Części ciała (wskazywanie) Nazywanie i wskazywanie przedmiotów Nazywanie i wskazywanie obrazków	0;7(0)–3;0(30)
Zachowania społeczne	Reakcja na osobę (głos, uśmiech, zniknięcie twarzy) Reakcja na odbicie w lustrze Kontakt z dorosłym Zabawa naśladowcza (lalką, kubkiem, łyżeczką, samochodzikiem) Płeć (elementarne poczucie tożsamości płciowej)	0;2(0)–3;0(30)
Motoryka	Ruchy w pozycji na plecach Ruchy w pozycji na brzuchu Siadanie Wstawanie Pierwsze kroki Swobodne chodzenie Naśladowanie ruchów Chodzenie po linii Stanie na jednej nodze Skok w dal Chodzenie na palcach	0;2(0)–3;0(30)

Źródło: opracowanie własne

Zadania w każdym z podtestów przeprowadzamy z dzieckiem rozpoczynając od tego, które jest odpowiednie dla wieku dziecka. Wykonujemy wszystko osobiście, nie polegamy tu na tym, co mówi rodzic. Każde wykonane zadanie to jeden punkt. Punkty przyznawane są też za zadania poprzednie, które mogły zostać pominięte ze względu na wiek dziecka. W niektórych zadaniach (wkładanka i wkładanka odwrócona) dziecko może uzyskać dodatkowe punkty za czas wykonania⁵⁷.

Wraz z wiekiem dziecka rosną wyniki przez dzieci uzyskiwane, co świadczy o wysokiej trafności narzędzia. Również współczynniki korelacji są istotne na poziomie przynajmniej $p < 0,05$. Współczynniki rzetelności dla wyniku ogólnego skali wykonaniowej w zależności od wieku dziecka wynoszą 0,70–0,96, natomiast dla skali obserwacyjnej 0,68–0,83⁵⁸. Na tej podstawie można stwierdzić, że narzędzie jest rzetelne.

⁵⁷ A. Matczak i in., *DSR-Dziecięca Skala...*, op. cit.

⁵⁸ Ibidem.

Postawy rodzicielskie matek natomiast zostaną zmierzone testem SPR – Skala Postaw Rodzicielskich autorstwa Mieczysława Płopy⁵⁹. Tu wyniki również będą wyrażone stenami. Znaczenie ich wartości jest przedstawione w poniższej tabeli (Patrz: tabela 4).

Tabela 4. Wartości stenowe Skali Postaw Rodzicielskich

Postawa	Steny	Znaczenie
Akceptacji-odrzućenia	7-10	Bliski kontakt rodzica i dziecka
	1-4	Brak akceptacji
	5-6	Przeciętne nasilenie postawy akceptacji
Autonomii	7-10	Właściwe traktowanie dziecka przez rodzica, rozumienie jego potrzeby niezależności
	1-4	Brak rozumienia autonomii dziecka
	5-6	Przeciętne natężenie postawy
Nadmiernie ochraniająca	7-10	Nadmierne ochranianie dziecka przez rodzica
	1-4	Postawa właściwa
	5-6	Postawa umiarkowanie właściwa
Nadmiernie wymagająca	7-10	Nadmierne wymagania rodzica wobec dziecka
	1-4	Postawa właściwa
	5-6	Postawa umiarkowanie właściwa
Niekonsekwentna	7-10	Postawa niewłaściwa
	1-4	Postawa pożądana
	5-6	Postawa umiarkowanie właściwa

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Płopa, 2008, s. 133

Skala postaw rodzicielskich to skala opisowa dla rodziców. Istnieje osobna część dla matek i dla ojców. Ja wykorzystałam jedynie arkusze dla matek. Test składa się z 50 twierdzeń na które można udzielić odpowiedzi na 5-stopniowej skali. Stwierdzenia odwołują się do 5 postaw :postawa akceptacji-odrzućenia, postawa nadmiernie wymagająca, postawa autonomii i postawa niekonsekwentna. Zostały one szerzej opisane w podrozdziale 1.2.2. Ocena wyników uzależniona jest od wieku dziecka oraz od liczby potomstwa.

Normalizacja testu została dokonana na kobietach i mężczyznach z kilku województw (pomorskie, kujawsko-pomorskie, warmińsko-mazurskie, lubelskie i mazowieckie). Próba została wyłoniona poprzez losowanie warstwowe. Przeba-

⁵⁹ M. Płopa, *Skala Postaw...*op. cit.

dano ponad 6300 osób. Ostatecznie włączono do badań wyniki 3249 kobiet i 2786 mężczyzn⁶⁰.

Skala Postaw Rodzicielskich jest narzędziem rzetelnym – α Cronbacha dla poszczególnych skal dla mężczyzn waha się od 0,727 do 0,880. Również jego trafność jest wysoce satysfakcjonująca ($p < 0,001$)⁶¹. Oznacza to, że test mierzy to, co z założenia miał mierzyć oraz że można go odnieść do całej populacji⁶².

2.4. Próba osób badanych

W badaniach wzięło udział 10 kobiet w wieku 21–36 lat zamiast planowanych 30. Są to kobiety o różnym wykształceniu – od podstawowego do wyższego. Dzieci natomiast były w wieku od 4 do 17 miesięcy. Wśród badanych znalazły się zarówno dziewczynki, jak i chłopcy. Szczegółowe dane dotyczące próby osób badanych znajdują się w tabeli 5.

Tabela 5. Wybrane cechy społeczno-demograficzne badanych

Cecha	Wskaźnik	Liczba	Udział procentowy
Wiek matki	21–25 lat	5	50%
	26–30 lat	1	10%
	31–36 lat	4	40%
Wykształcenie matki	podstawowe	2	20%
	gimnazjalne	3	30%
	zawodowe	1	10%
	średnie	2	20%
	wyższe	2	20%
Płeć dziecka	dziewczynka	5	50%
	chłopiec	5	50%
Wiek dziecka	4–8 miesięcy	7	70%
	9–13 miesięcy	1	10%
	14–17 miesięcy	2	20%

Źródło: opracowanie własne

⁶⁰ M. Plopa, *Skala Postaw...*, op. cit.

⁶¹ Ibidem.

⁶² J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2019.

Na podstawie powyższej tabeli widzimy, że najwięcej przebadanych kobiet było w wieku 21–25 lat (50%). Jeżeli chodzi o ich wykształcenie – najczęściej występowało wykształcenie gimnazjalne (30%). Odnotowano taki sam udział procentowy kobiet o wykształceniu podstawowym, średnim i wyższym (20%). Przebadano taki sam odsetek chłopców (50%) i dziewcząt (50%). Większość dzieci (70%) miało od 4 do 8 miesięcy. W grupie 9–13 miesięcy znalazło się tylko 10% dzieci. Najstarsza grupa liczyła 20%.

2.5. Organizacja i przebieg badań

Badania zostały przeprowadzone w Domu Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym nr 1 w Grudziądzu. Trwały od lipca 2019 roku do kwietnia 2020 roku.

Przed przystąpieniem do badań zapoznałam się szczegółowo z literaturą dotyczącą funkcjonowania matek w więzieniach, postaw rodzicielskich oraz rozwoju małych dzieci. Następnie dokonałam wyboru narzędzi badawczych, którymi były: Skala Postaw Rodzicielskich autorstwa Mieczysława Plopy oraz Dziecięca Skala Rozwojowa stworzona przez Annę Matczak, Aleksandrę Jaworowską, Annę Ciechanowicz, Dianę Ferenc, Joannę Stańczak oraz Ewę Zalewską. Narzędzia te zostały szerzej opisane w podrozdziale 2.4. Po wybraniu narzędzi i uzyskaniu zgody na rozpoczęcie badań od promotora, napisałam prośbę do Dyrektora Zakładu Karnego nr 1 w Grudziądzu o możliwość przeprowadzenia badań. Jednocześnie poprosiłam o pomoc psychologa pracującego na terenie Domu Matki i Dziecka w więzieniu – Panią Elżbietę Kamińską. Gdy otrzymałam zgodę, udałam się do więzienia. Tam przy pomocy psychologa zapoznałam się ze szczegółową instrukcją wykorzystywanych narzędzi oraz z pomocami Dziecięcej Skali Rozwojowej. Następnie uzyskałam pisemne zgody od kobiet przebywających w ZK nr 1 i przystąpiłam do badania. Przed każdym badaniem wyjaśniałam, na czym będzie polegał test i starałam się przeprowadzić kilkuminutową rozmowę, by nawiązać relacje z matkami. W czasie rozmowy z matkami bawiłam się też z dziećmi. Chciałam, żeby mnie poznały i poczuły się pewniej w mojej obecności. Samo badanie przeprowadzałam zazwyczaj w sali, w której mieszkała dana matka z dzieckiem. Jeżeli nie było to możliwe ze względu na warunki, badania były prowadzone w sali dostępnej dla wszystkich matek i dzieci przeznaczonej do wspólnego spędzania czasu. Po zakończeniu badania obliczałam wyniki, konsultowałam je z psychologiem i przekazywałam matkom informacje zwrotne dotyczące poziomu rozwoju ich dzieci wskazując jednocześnie obszary do pracy. Wtedy też prosiłam o wypełnienie przez nie testu Skala Postaw Rodzicielskich, uzyskując ponownie zgodę na badanie. Niestety, nie udało mi się dokończyć badań ze względu na ograniczenia związane z pandemią koronawirusa. Przebadalam więc jedynie część kobiet.

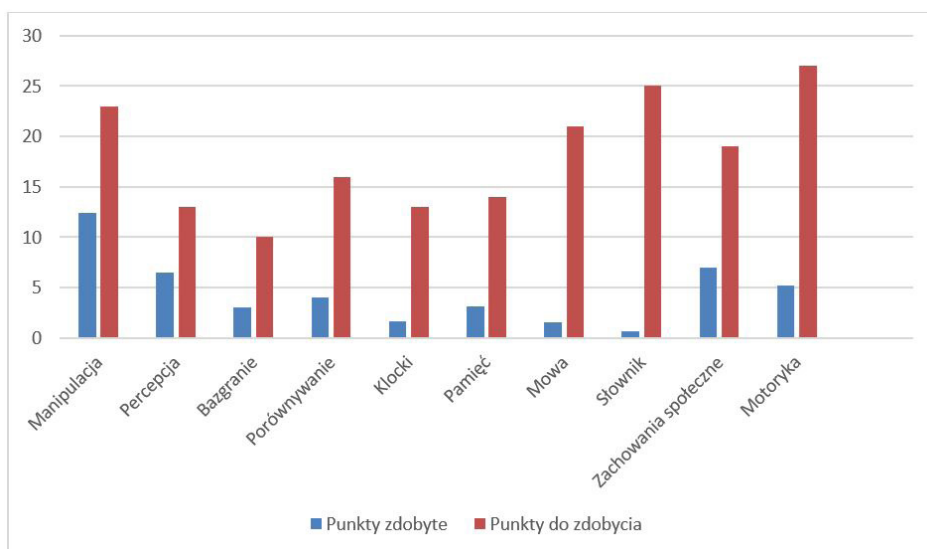
3. Wstępne wyniki badań

Rozdział 3 będzie dotyczył wstępnych wyników przeprowadzonych badań. Niestety, badania właściwe nie zostały zakończone ze względu na zagrożenie epidemiologiczne. W związku z tym zaprezentuję jedynie wyniki analizy danych, które udało mi się zgromadzić przed ogłoszeniem stanu epidemii, które należy potraktować jako wstępne. Wyniki te o niczym nie rozstrzygają i należy podejść do nich z dużą ostrożnością.

3.1. Poziom rozwoju badanych dzieci

W tym podrozdziale zdecydowałam się na zaprezentowanie uśrednionych wyników moich badań. Jak już wcześniej wspomniałam, badania zostały przeprowadzone przy pomocy Dziecięcej Skali Rozwojowej.

Rysunek 3. Wyniki badań – skala wykonaniowa

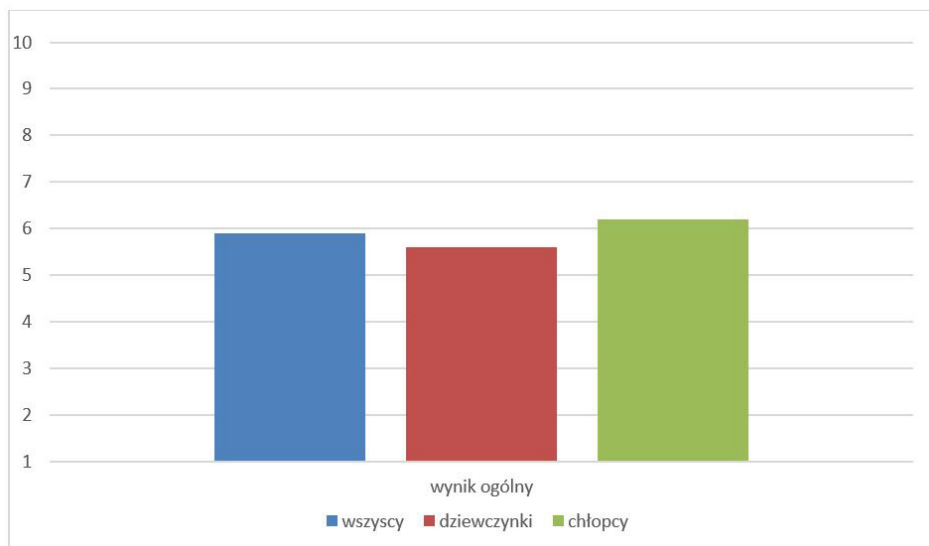


Źródło: opracowanie własne

Na powyższym rysunku (patrz: rysunek 3) przedstawiłam stosunek średniej wartości punktów zdobytych przez dzieci w skali wykonaniowej do liczby punktów możliwych do zdobycia w poszczególnych podtestach. Na podstawie tego rysunku można zauważyć, że przebadane dzieci najlepiej poradziły sobie z zadaniami z podtestu manipulacja. Różnica wynosi tu 10,6 punktu. Kolejnym jest podtest

percepcja, gdzie różnica wyniosła 6,5 punktu oraz bazgranie – tu wynosi ona 7 punktów. Najtrudniejsze dla dzieci okazały się zadania z podtestów związanych z komunikacją, czyli mowa (różnica = 19,4 pkt) i słownik (24,3 pkt). Może to jednak wynikać z tego, iż część dzieci była zbyt mała, by wykonać poprawnie zadania. Wszystkie podtesty z rysunku 3. składają się na wynik ogólny (patrz: rysunek 4) wyrażone w stenach.

Rysunek 4. Wynik ogólny – skala wykonaniowa

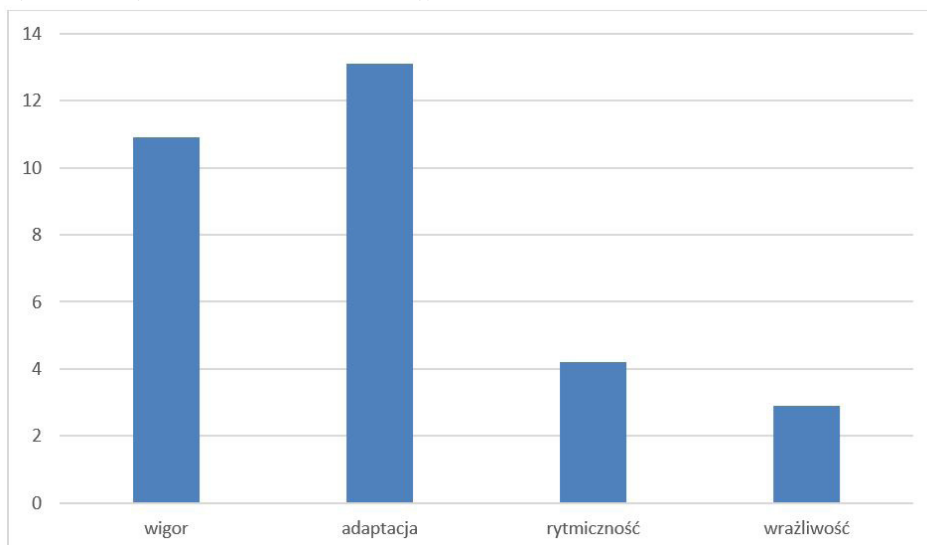


Źródło: opracowanie własne

Po obliczeniu średniej wyników, okazało się, że dzieci wychowywane w zakładach karnych prezentują przeciętny poziom rozwoju (w okolicach 6 stena), czyli taki, jak większość dzieci w ich wieku. Według otrzymanych wyników, chłopcy charakteryzują się wyższym poziomem rozwoju niż dziewczynki. Różnica jednak jest niewielka – wynosi zaledwie 0,6 stena, a próba dzieci była zbyt mała, by móc wyraźnie stwierdzić, że chłopcy rozwijają się szybciej niż dziewczynki.

Oprócz skali wykonaniowej, na Dziecięcą Skalę Rozwojową składa się również skala obserwacyjna. Tu dzieci zdobywały punkty we wskaźnikach: wigor, adaptacja, rytmiczność i wrażliwość. Te wyniki również chciałabym przedstawić w wersji uśrednionej (rysunek 5).

Rysunek 5. Wyniki badań – skala obserwacyjna



Źródło: opracowanie własne

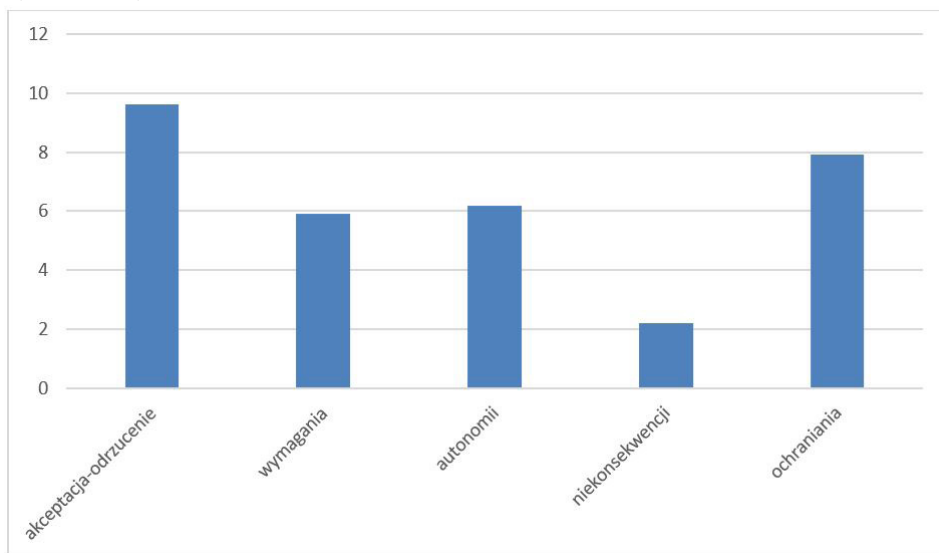
Z wyników zawartych na wykresie (patrz: rysunek 5) można wywnioskować, że badane dzieci charakteryzują się przeciętnym poziomem wigoru, adaptacji, rytmiczności i wrażliwości. Oznacza to, że jako grupa dzieci funkcjonują optymalnie – nie mają trudności z przystosowaniem się do warunków panujących w zakładzie karnym. Matki często wspominały, że dzieci po pewnym czasie przyzwyczajają się do hałasów i nowych ludzi, którzy często się zmieniają w pokojach. Ich opinia jest więc zbieżna z otrzymanymi wynikami badań.

Podsumowując, na podstawie otrzymanych wyników można wstępnie założyć, że prawdopodobnie dzieci przebywające w zakładach karnych rozwijają się w odpowiednim tempie i są na takim poziomie rozwoju, jak większość ich rówieśników.

3.2. Postawy rodzicielskie badanych matek

Po omówieniu rozwoju dzieci wychowywanych w zakładach karnych, chciałabym przejść do postaw rodzicielskich prezentowanych przez matki. Poniżej zaprezentuję średnie wyniki uzyskane przez kobiety w teście Skala Postaw Rodzicielskich (patrz: rysunek 6).

Rysunek 6. Wyniki badań – Skala Postaw Rodzicielskich



Źródło: opracowanie własne

Z otrzymanych danych wynika, że matki, które wychowują swoje dzieci w izolacji więziennej, cechują się dużym poziomem akceptacji wobec swoich dzieci. Oznacza to, że klimat, który tworzy matka pozwala na swobodną wymianę uczuć między nią a dzieckiem. Matka jest też wrażliwa na potrzeby dziecka, a przebywanie z nim jest dla niej przyjemne. Postawa nadmiernie wymagająca jest u badanych kobiet na poziomie przeciętnym. Matki stawiają więc swoim dzieciom wymagania, którym dziecko jest w stanie sprostać. Starają się rozumieć potrzeby dziecka, w szczególności te dotyczące autonomii i samodzielności. Postawa autonomii również jest u nich na poziomie przeciętnym. W związku z tym rodzic w wielu sytuacjach próbuje dostosowywać swoje działania wychowawcze do potrzeb rozwojowych dziecka. Z uzyskanych wyników wiadomo też, że postawa niekonsekwencji jest u kobiet odbywających karę pozbawienia wolności wraz z dzieckiem na niskim poziomie, co jest postawą pożądaną. Matki są stabilne w podejmowanych oddziaływaniach. Większość z nich stara się jednak nadmiernie chronić swoje dzieci, co pokazuje wysoki wynik postawy nadmiernie ochraniającej⁶³. Większość wyników jest zbliżona do tych z badań Ewy Piotrów⁶⁴, co zostało przedstawione w tabeli poniżej (tabela 6).

⁶³ M. Plopa, *Skala Postaw...* op. cit.

⁶⁴ E. Piotrów, *Postawy rodzicielskie...*, op. cit.

Tabela 6. Porównanie wyników badań Skalą Postaw Rodzicielskich

Postawa		Badania Ewy Piotrów ⁶⁵	Badania własne
Akceptacji-odrzućenia	Matki akceptujące swoje dziecko	61,54%	100%
	Matki przejawiające brak akceptacji	26,37%	0%
	Matki, które uzyskały wyniki wskazujące na postawę umiarkowaną	12,08%	0%
Autonomii	Matki nierozumiejące autonomii dziecka	51,65%	10%
	Matki akceptujące autonomię dziecka	17,03%	30%
	Matki przejawiające postawę umiarkowaną	31,32%	60%
Nadmiernie ochraniająca	Matki nadmiernie ochraniające swoje dzieci	38,46%	100%
	Matki potrafiące obiektywnie ocenić zagrożenia i przejawiające właściwe zachowania	30,22%	0%
	Matki prezentujące postawę umiarkowaną	31,22%	0%
Nadmiernie wymagająca	Matki, które prezentują zachowania umiarkowanie właściwe	47,25%	60%
	Matki, które prezentują zachowania właściwe	22,53%	10%
	Matki prezentujące postawę nadmiernie wymagającą	30,22%	30%
Niekonsekwentna	Matki prezentujące postawę właściwą	48,90%	90%
	Matki prezentujące postawę umiarkowanie właściwą	23,08%	10%
	Matki cechujące się dużą niekonsekwencją względem swoich dzieci	28,02%	0%

Źródło: opracowanie własne

⁶⁵ E. Piotrów, *Postawy rodzicielskie...*, op. cit.

Jak można zauważyć w powyższej tabeli (patrz: tabela 5), w podskali akceptacja-odrzućenie, wszystkie matki wykazują postawę właściwą, w badaniach Piotrów była to większość kobiet. Jeżeli chodzi o autonomię, wyniki prezentują się inaczej – u Piotrów najwięcej matek charakteryzuje się postawą niewłaściwą, u mnie zaś umiarkowanie właściwą. W badaniach z 2009 roku w postawie nadmiernie ochraniającej rozkładają się prawie równomiernie, najwięcej matek jednak nadmiernie chroni swoje dzieci. W moich badaniach taki wynik uzyskały wszystkie matki. W postawie nadmiernie wymagającej występuje duże podobieństwo wyników – w obu badaniach najwięcej jest matek prezentujących zachowania umiarkowanie właściwe. Również podobnie – choć z większymi różnicami jest w przypadku postawy niekonsekwentnej. Okazuje się, że najwięcej matek utrwaliło umiarkowanie właściwy wzorzec zachowania. Widać więc, że w większości podskali wyniki są do siebie zbliżone.

3.3. Związek rozwoju badanych dzieci z postawami rodzicielskimi ich matek

Po omówieniu wyników analizy rozkładu dwóch głównych zmiennych, tj. „poziom rozwoju małych dzieci” i „postaw rodzicielskich matek”, chciałabym przejść do problemu zależności między nimi. Mimo małej próby zastosowałam test korelacji rangowych Spearmana. Wyniki tej przedstawiłam w tabeli poniżej (patrz: tabela 7).

Tabela 7. Związek poziomu rozwoju małych dzieci z postawami rodzicielskimi matek

Rodzaje postaw	Poziom rozwoju	
	<i>R</i>	<i>p</i>
Akceptacji–odrzućenia	0,01	0,97
Nadmiernie wymagająca	0,52	0,13
Autonomii	0,61	0,06
Niekonsekwentna	-0,06	0,86
Nadmiernie ochraniająca	0,35	0,33

Źródło: opracowanie własne

Jak widać, nie wystąpiły żadne istotne korelacje pomiędzy zmiennymi. Najmniej związaną z poziomem rozwoju dziecka postawą jest postawa niekonsekwentna oraz postawa akceptacji – odrzućenia. Może to oznaczać, że dla rozwoju dziecka to, czy rodzic zachowuje się wobec dziecka konsekwentnie i czy stwarza bezpieczną dla dziecka atmosferę ma niewielkie znaczenie. Najsilniejszą zaś

zależność można zauważyć pomiędzy postawą autonomii a poziomem rozwoju dziecka. Oznacza to, że podejmowanie przez rodzica działań adekwatnych do funkcjonowania dziecka może korzystnie wpływać na jego postępy. Jest to jednak w sprzeczności z wysoką zależnością pomiędzy postawą nadmiernie wymagającą a poziomem rozwoju dziecka. Ten wynik bowiem sugeruje, że zbyt wysokie wymagania – niedostosowane do dziecka również korzystnie wpływają na rozwój. Trudno więc odpowiedzieć jednoznacznie na podstawie powyższych wyników na pytanie co tak naprawdę ma znaczenie dla rozwoju małych dzieci.

3.4. Podsumowanie i dyskusja

Podsumowując wyniki otrzymanych badań, można zauważyć, że dzieci w DSR najlepiej radziły sobie z zadaniami podtestu manipulacja. Najtrudniejszy dla nich okazał się test słownik oraz mowa. Wynik ogólny wskazuje na to, że poziom rozwoju dzieci wychowywanych w zakładach karnych jest na poziomie przeciętnym, co zgadza się wcześniejszymi założeniami i pokrywa z postawioną w części metodologicznej hipotezą.

Również postawy rodzicielskie kształtują się podobnie do tego, co zostało założone w hipotezie. Matki akceptują swoje dzieci, w większości przypadków rozumieją fakt, że dziecko jest odrębną istotą i nie może być całkowicie zależne od matki. Starają się też dostosowywać swoje wymagania do potrzeb rozwojowych dzieci oraz być stabilne w podejmowanych działaniach. Trudność występuje w zakresie postawy nadmiernie ochraniającej. Wyniki wskazują na to, że większość matek stara się nadmiernie chronić swoje dzieci, co po części jest sprzeczne z wysokimi wynikami uzyskanymi przez badane kobiety w podskali dotyczącej postawy autonomii. Jeżeli chodzi o porównanie wyników moich badań z badaniami Ewy Piotrów⁶⁶ – występują różnice w poszczególnych postawach, szczególnie w postawie autonomii, gdzie wyniki obu badań są sprzeczne. W pozostałych można zauważyć różnice procentowe. W prowadzonych przeze mnie badaniach wzięła udział znacznie mniejsza liczba kobiet, stąd też prawdopodobnie wyniki procentowe są bardziej skrajne.

W części metodologicznej założyłam, że wystąpi silny związek pomiędzy prezentowanymi postawami rodzicielskimi a poziomem rozwoju małych dzieci. Okazało się jednak, że moje badania nie wykazały takiego związku. Najsilniejsza relacja występuje pomiędzy poziomem rozwoju dziecka a postawami autonomii i nadmiernie wymagającą, co również w pewnym sensie jest ze sobą sprzeczne.

⁶⁶ E. Piotrów, *Postawy rodzicielskie...*, op. cit.

Należy wskazać, że uzyskane wyniki nie mogą być traktowane jako pełne. Badania nie zostały bowiem ukończone. By móc uogólnić wyniki badań na grupę matek i dzieci wychowywanych w warunkach izolacji więziennej, należałoby je powtórzyć na większej próbie i przeprowadzić także w Zakładzie Karnym w Krzywańcu.

Zakończenie

W artykule przedstawiłam założenia teoretyczne i metodologiczne dotyczące postaw rodzicielskich i poziomu rozwoju małych dzieci wychowywanych w zakładach karnych. Przeprowadziłam też badania, przez które chciałam szukać związku pomiędzy tymi dwiema zmiennymi. Celem podejmowanych działań było sprawdzenie, czy taki związek wystąpi oraz zorientowanie się w tym, nad którymi obszarami rozwoju u dzieci warto pracować, a także co warto kształtować u matek.

Postawy rodzicielskie okazały się w dużej części zbieżne z założeniami postawionymi w pierwszej części tekstu. Również poziom rozwoju małych dzieci zgadzał się z postawioną hipotezą. Zaskoczył mnie brak powiązania między badanymi zmiennymi. Jak już wspomniałam, może mieć na to wpływ zbyt mała grupa badana.

Trudno również wskazać na podstawie przeprowadzonych badań konkretne obszary do pracy z dziećmi, ponieważ w większości były one zbyt małe, by przeprowadzić z nimi zadania ze wszystkich podtestów. Dlatego matki osobiście dostały zalecenia do pracy z konkretnymi dziećmi. Staralam się wskazać im obszary, które wymagają poprawy oraz te, które dziecko ma dobrze rozwinięte i które warto wzmocnić. Podawałam również konkretne przykłady zabaw i ćwiczeń do wykonywania wraz z dzieckiem. U kobiet natomiast warto pracować nad poprawą postawy nadmiernie chroniącej. Matki powinny zacząć traktować dziecko jako osobę, która potrzebuje swobody i która poradzi sobie sama w części sytuacji. Poza tym jednak z badań wynika, że są to kobiety, które traktują swoje dzieci z miłością, starają się zapewnić im poczucie bezpieczeństwa oraz stawiać wymagania, które będą jak najbardziej adekwatne do ich potrzeb. Potrafią również w większości dostosowywać swoje oddziaływania do aktualnego poziomu rozwoju dziecka.

Wszystkie te wyniki nie mogą jednak zostać uogólnione. Nie pozwala na to mała grupa przebadanych osób, co było spowodowane zagrożeniem epidemiologicznym.

Bibliografia

- Bochniarz A., *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*, Lublin 2010.
- Bowlby J., *A securebase: Clinical applications of Attachment theory* (t. 393), Nowy Jork 2005.
- Brazelton T., Sparrow J., *Rozwój dziecka 0–3*, Sopot 2015.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1978.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2019.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2015.
- Cudak H., *Rola matki w zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych dzieci*, „Pedagogika rodziny”, 2012, nr 2/1, s. 21–29.
- Czub M., *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, Wrocław 2003.
- Czub M., *Rozwój dziecka – wczesne dzieciństwo*. [w:] Brzezińska A. (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, Warszawa 2014, s. 34.
- Groszewska M., *Dorośli o funkcjonowaniu matek z dziećmi w zakładach karnych*, Bydgoszcz 2019.
- Hajduk Z., *Ogólna metodologia nauk*, Lublin 2012.
- Kaja B., *Psychologia wspomagania rozwoju-Zrozumieć świat życia człowieka*, Sopot 2010.
- Kamińska E., *Nietypowe sposoby realizacji roli matki: macierzyństwo w więzieniu*, [w:] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Dylematy współczesnych ludzi radzenie sobie z wielością ról i zadań*, Bydgoszcz 2015.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2003.
- Kodeks karny wykonawczy.
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie ONZ dnia 20 listopada 1989 r., (Dz. U. 1993, Nr 61, poz. 284).
- Kozłowska A., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1984.
- Krzywicka L., *Typ przywiązania i jego konsekwencje dla rozwoju dziecka*, konferencja „Dziecko z zespołem zaburzeń więzi”, Szczecin 2008.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010.
- Maszke A., *Tok przygotowania badań*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, Gdańsk 2010, s. 153–177.
- Matczak A. i in., *DSR-Dziecięca Skala Rozwojowa. Podręcznik*, Warszawa 2007.
- Matysiak-Błaszczuk A., *Więzienne macierzyństwo: Studium socjopedagogiczne*. Poznań 2016.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2006.
- Płopa M., *Kwestionariusz Stylów Przywiązaniowych. Podręcznik*, Warszawa 2008.
- Płopa M., *Skala Postaw Rodzicielskich – wersja dla rodziców – podręcznik*, Warszawa 2008.
- Piotrów E., *Postawy rodzicielskie skazanych matek oraz ich uwarunkowania*, [w:] A. Jaworska (red.), *Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, Kraków 2009.

- Przetacznik-Gierkowska A., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 2002.
- Schaffer D., Kipp K., *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*, Gdańsk 2015.
- Schaffer H., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2018.
- Shaughnessy J., Zechmeister E., Zechmeister J., *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk 2002.
- Skibska J., *Postawy rodzicielskie jako determinant prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w młodszym wieku szkolnym – komunikat z badań*, [w:] K. Szczepańska-Worszczyńska, M. Hronec, *Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania rozwoju rodziny*, Dąbrowa Górnicza 2014, s. 356–364.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2020.
- Radochoński M., *Transgeneracyjny mechanizm przenoszenia zachowań dewiacyjnych w rodzinie*, [w:] Grucka-Miąsik U. (red.), *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, Rzeszów 2007.
- Trempała J., (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* Warszawa 2012.
- Wyckoff J., Unell B., *Dyscyplina bez krzyku i bicia*, Warszawa 2008.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009.

Katarzyna Szymczak

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

NAUCZYCIEL-WYCHOWAWCA KLAS MŁODSZYCH

TEACHER AS THE TUTOR

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest nauczycielowi wychowawcy klas młodszych. Treści przedstawiają osobowość i rolę nauczyciela w ujęciu teoretycznym. Rozważania dotyczą także istoty nauczania i osoby nauczyciela w świetle różnych koncepcji pedagogicznych, tj. behawioryzmu, koncepcji humanistycznej i konstruktywizmu. Ponadto przedstawiono funkcje, wymiary i style pracy pedagogicznej wychowawcy nauczania początkowego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, wychowawca, edukacja wczesnoszkolna.

Abstract: This article is dedicated to a primary education teacher. It presents their role and personality from a theoretical standpoint. The article focuses on the essence of teaching, as well as a teacher in the light of various pedagogical concepts, such as behaviourism, humanistic concept and constructivism. Finally, it outlines functions, scope and working styles of a primary education teacher.

Keywords: teacher, tutor, primary education.

Wprowadzenie

Szkoła – jako instytucja oświatowo-wychowawcza – jest drugim po domu rodzinnym środowiskiem wychowawczym, które ma zapewnić prawidłową opiekę i wychowanie. Właściwa opieka i wychowanie szkolne to takie, które umożliwi uczniowi uczestnictwo w zdobywaniu wiedzy dzięki własnej aktywności i osobistym poszukiwaniom, sprzyja inicjatywie i indywidualnym sposobom ekspresji, zapewnia mu bezpieczeństwo oraz czuwa nad jego wszechstronnym rozwojem.

Osobą szczególnie znaczącą w tym środowisku jest wychowawca klasy, pełniący większą rolę oraz posiadający obszerniejszy zakres zadań i obowiązków wobec uczniów i ich rodziców niż każdy inny nauczyciel. Wychowawca klasy najmłodszych uczniów pełni jednocześnie rolę nauczyciela, wychowawcy i opiekuna. Jest więc przewodnikiem ułatwiającym poznanie świata i przyswajanie wiadomości, doświadczonym doradcą, kładącym nacisk na wyzwalanie inicjatyw podopiecznych, wdrażającym ich do samodzielności i twórczej aktywności, osobą

czuwającą nad zdrowiem fizycznym i psychicznym wychowanków oraz ich bezpieczeństwem. Na opiekunie klasy, jako inicjatorze różnorodnych działań opiekuńczo-wychowawczych, spoczywa obowiązek budowania mikrosystemu wychowawczego w klasie, a także dbanie o pozytywną współpracę z rodzicami i innymi pedagogami w szkole. Ze względu na to wychowawca klasy jest w procesie edukacji osobą niezwykle ważną, której warto bliżej się przyjrzeć.

Nauczyciel – osobowość, kompetencje.

Ujęcie teoretyczne

W związku z tym, że nauczyciel-wychowawca kształci, wychowuje, opiekuje się oraz rozwija dzieci i młodzież będące pod jego skrzydłami, to efekt tych oddziaływań będzie zależał w dużej mierze od jego osobowości. Zagadnieniem osobowości nauczyciela zajmuje się jeden z działów pedeutologii¹.

Tematyka osobowości nauczyciela pojawiła się na gruncie polskiej pedagogiki około lat 30. XX wieku. Poglądy na ten temat zmieniały się na przestrzeni dziejów. Dawniej pojęcie to utożsamiano z: „duszą nauczycielską (Dawid), talentem pedagogicznym (Mysłakowski), uzdolnieniami zawodowymi (Dzierzbicka), ideałem nauczyciela (S. Szuman), psychiką nauczyciela (Baley), strukturą duchową nauczyciela (Rowid)”². Jednakże w związku z postępowaniem technologicznym, przeobrażeniami świata i procesów społecznych następuje zmiana oczekiwań społeczeństwa wobec nauczycieli, ich edukacji, zadań, obowiązków, metod i strategii nauczania, kompetencji, uzdolnień, a także postaw. Zmiany te wyznaczają kierunek rozwoju współczesnego nauczyciela. Jak wiadomo, misją instytucji oświatowych, a także nauczycieli jest sprostanie oczekiwanom i wyzwaniom współczesnego świata oraz takie wykształcenie jednostki, by mogła pełnić role zawodowe i funkcjonować w rzeczywistym oraz wirtualnym świecie. Aby tak się stało, nauczyciel-wychowawca musi pracować nad swoją osobowością, rozwijać ją oraz dostosować się do współczesnych realiów i wymagań.

Według Czesława i Małgorzaty Kupisiewiczów osobowość to „zbiór stałych cech i dyspozycji jednostki, które nadają względną spójność jej zachowaniu i pozwalają odróżnić ją od innych jednostek”³. Pojęcie to stosuje się czasami zamiennie z określeniami takimi jak psychika i charakter. „W psychologii – przez osobowo-

¹ I. Oleksa, *Osobowość nauczyciela*, [w:] *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, red. J. Karbowiczek, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 193.

² Ibidem.

³ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Osobowość*, [w:] *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 128.

wość rozumie się najczęściej zespół typowych dla danej jednostki cech i postaw, za pomocą których można opisać i przewidzieć jej zachowanie, albo jako ogół wewnętrznych mechanizmów wpływających na sposób, w jaki kieruje własnym życiem i reguluje stosunki ze światem. Do owych mechanizmów należą: potrzeby dążenia, mentalność, uznawane wartości, charakter, temperament, inteligencja i inne⁴.

Prowadząc rozważania na temat osobowości osób pracujących w szkole, należy zwrócić uwagę na to, że nie istnieje jeden słuszny, kompletny i zamknięty katalog cech osobowościowych nauczyciela o charakterze uniwersalnym. Nie ma też jednego profilu dobrego nauczyciela, ale można wyróżnić zbiór najważniejszych cech jego osobowości. Co więcej „współczesny obraz nauczyciela-wychowawcy nie jest już podobny do obrazu, jaki często rysują teoretycy – przypisujący idealnemu wychowawcy wszystkie swoje poglądy, aspiracje, ideały. Obraz ten jest złożony i wynika ze spotkania obrazów, jakie tworzą sobie nauczyciele, jak i uczniowie, rodzice, pracownicy administracyjni, ale także przedstawiciele innych nauk (socjologowie, psychologowie, filozofowie, antropologowie, teologowie)”⁵.

Poniżej zostaną przedstawione osobiste zalety, jakie powinien posiadać człowiek, który chce być dobrym nauczycielem-wychowawcą we współczesnych czasach. W tym celu wykorzystana zostanie struktura wizerunku osobowościowego nauczyciela wczesnej edukacji, która proponuje Małgorzata Kwiatkowska-Góralczyk. Autorka wyróżniła „te elementy, które w istotny sposób wpływają, a nawet decydują, o osobowości tegoż nauczyciela (elementy te stały się podstawą dla nakreślenia jego wizerunku osobowego)”⁶. Ujęła je w dwie kategorie: profesjonalnej świadomości nauczyciela oraz indywidualnych cech/przymiotów tworzących strukturę osobowości nauczyciela klas początkowych. Pierwsza z nich rozumiana jest jako intelektualne dostrzeżenie i uświadamianie własnej roli zawodowej w kontekście: reformy oświaty, przeobrażeń współczesnego świata i transformacji zachodzących w naszym kraju, szczególnego charakteru procesu dydaktyczno-wychowawczego na etapie kształcenia zintegrowanego, w związku z potrzebami wychowanków, wynikających z ich wyjątkowego okresu rozwojowego oraz z przejściem z przedmiotowego na podmiotowe traktowanie ucznia. Elementy składające się na profesjonalną świadomość są podstawą do podejmowania przez nauczyciela działań adekwatnych do panujących warunków. A zatem nauczyciel ten „posiada zdolność do krytycznego postrzegania otaczającej rzeczywistości

⁴ Ibidem.

⁵ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1992, s. 22–23.

⁶ *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 266.

(...), dostrzega i rozumie wpływ tworzącej się nowej rzeczywistości na wychowanków, ich rodziców, na społeczność w lokalnym środowisku, na społeczeństwo kraju, a nawet świata (...), rozumie rolę wartości w życiu osobistym i społecznym (...), dzięki którym autonomicznie określa istotę i sens własnego życia, kształtuje swoją osobowość, buduje swój obywatelski i nauczycielski autorytet⁷. Ponadto rozumie, jak ważna jest wiedza, w wytyczaniu i realizowaniu własnych celów zarówno życiowych, jak i zawodowych oraz zaangażowanie się w sprawy innych ludzi, tj. nie tylko wychowanków, ale także rodziców i pozostałych członków rodziny, lokalnego środowiska, społeczeństwa kraju, a nawet świata. Do tego nauczyciel-wychowawca powinien posiadać szeroki wachlarz kompetencji, po to, by holistycznie myśleć o istocie procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Natomiast w kategorii indywidualnych cech/przymiotów tworzących strukturę osobowości nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej Kwiatkowska-Góralczyk wymienia osiem różnych cech. Pierwsze z nich to cechy intelektualne nauczyciela. Współczesny edukator powinien przede wszystkim cechować się szeroką, bogatą i różnorodną wiedzą, sprawnym opanowywaniem nowych informacji, logiką w myśleniu, rozumowaniu i wnioskowaniu, zdolnością do trwania przy swoich poglądach, a także kreatywnością, pomysłowością i spostrzegawczością. Liczy się również, aby rozwijał swoje zainteresowania, a do różnych kwestii, spraw i doświadczeń umiał podchodzić krytycznie, refleksyjnie i z rozsądkiem.

Strukturę osobowości nauczyciela-wychowawcy tworzą również cechy moralne i etyczne. W obrębie tej grupy nauczyciel powinien być „odpowiedzialny, uczciwy wobec siebie i wobec innych, prawy, prawdomówny, sprawiedliwy, obiektywny, tolerancyjny, spolegliwy (wzbudza zaufanie nie tylko wychowanka, ale i jego rodziców, przełożonych, kolegów), życzliwy, wyrozumiały, a zarazem konkretny, stanowczy i wymagający, zdyscyplinowany, obowiązkowy, systematyczny, pracowity, punktualny, ambitny, szczery, odważny”⁸. Ważne jest także, aby swoich wychowanków traktował podmiotowo, okazywał im szacunek, dawał możliwość wyboru i respektował ich prawa. Powinien posiadać własną hierarchię wartości i budować ją u uczniów.

Kolejny element osobowości nauczyciela stanowią cechy emocjonalne. Odnosnie ich dobry nauczyciel powinien przede wszystkim panować nad swoimi emocjami, posiadać zdolność odczuwania stanów psychicznych innych osób, łatwo nawiązywać kontakty interpersonalne, być komunikatywny, wrażliwy, uczuciowy, sprawować należytą opiekę nad swoimi wychowankami, angażować się w ich sprawy, chronić, wspierać, pomagać im w osiągnięciu samodzielności⁹.

⁷ Ibidem, s. 266–267.

⁸ Ibidem, s. 268.

⁹ Ibidem, s. 268–269.

Istotną rolę odgrywają także cechy związane z usposobieniem nauczyciela, czyli jego temperamentem. Współczesny nauczyciel powinien być z usposobienia radosnym, miłym, pogodnym, serdecznym, uśmiechniętym, optymistycznym, sympatycznym człowiekiem, z taktownym poczuciem humoru i motywacją do swojej pracy. Oczekuje się także od nauczyciela, aby był dyskretny, elastyczny, spontaniczny, umiał współdziałać z młodzieżą oraz posiadał zdolność do podejmowania ryzyka. Swoją postawą wychowawca ma budować dobrą atmosferę w klasie i poczucie bezpieczeństwa swoich podopiecznych¹⁰.

Jako kolejny element osobowości nauczyciela autorka wymienia cechy woli. Do tej grupy zaliczają się następujące wartości, jakimi powinien odznaczać się dobry nauczyciel: „cierpliwy, konsekwentny, aktywny, wytrwały/uparty w dążeniu do osiągnięcia stawianych sobie celów życiowych i zawodowych, doprowadza do końca rozpoczęte działania i tego uczy swoich małych wychowanków”¹¹. Dobry nauczyciel świadomie podejmuje decyzje i jest zdeterminowany w swoim działaniu.

Należy także zwrócić uwagę na cechy związane z postawą społeczną nauczyciela. Najważniejsze, aby dobry nauczyciel był otwarty i przyjazny wobec dzieci, ich rodziców, szkoły i środowiska lokalnego. Powinien być przy tym gotowy do niesienia pomocy wyżej wymienionym osobom, nawiązywać z nimi pozytywne relacje, uczyć pracy zespołowej i współpracy oraz dbać o nią. Współczesny nauczyciel-wychowawca to taki, który troszczy się o bezpieczeństwo i zdrowie swoich wychowanków, tworzy klimat wzajemnego zaufania, uczy dzieci odpowiednio organizować czas wolny oraz stymuluje wielostronny rozwój uczniów¹².

Według Kwiatkowskiej-Góralczyk bardzo istotne są również cechy związane bezpośrednio z wykonywaną profesją. Dobry nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przede wszystkim postrzega dziecko jako aktywnego uczestnika procesu uczenia się. Potrafi go słuchać, mówić językiem zrozumiałym dla niego, rozpoznawać jego potrzeby i patrzeć na świat jego oczami. Współczesny edukator ma być także dynamicznym i twórczym organizatorem procesu edukacyjnego, przywódcą, tłumaczem i animatorem. To osoba, która efektywnie organizuje przestrzeń edukacyjną uczniów, stosuje nowoczesne rozwiązania metodyczne, nadąża za rozwojem mediów, wykorzystując w swojej pracy najnowszą technologię, dostosowuje działania edukacyjne do indywidualnych możliwości uczniów, usuwa bądź niweluje deficyty rozwojowe, stara się wyrównywać start i szanse edukacyjne dzieci, ustawicznie się doskonali i doskonali, jest twórcza, tworzy programy autorskie

¹⁰ Ibidem, s. 269.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

i wprowadza innowacje. Ponadto nauczyciel-wychowawca powinien cechować się zaradnością, skutecznością, taktem, spokojem i opanowaniem¹³.

Ostatnie wyróżnione przez autorkę cechy dotyczą wyglądu zewnętrznego i kultury osobistej nauczyciela. Ważne, aby osoba nauczająca nie miała wad wymowy, była zdrowa i sprawna fizycznie. Powinna się dobrze prezentować, a więc poruszać się w sposób naturalny, schludnie i estetycznie wyglądać, posługiwać się dobrą dykcją i poprawną polszczyzną. Wygląd zewnętrzny i kultura osobista mają potwierdzać, że to, co nauczyciel myśli, mówi i o czym jest przekonany, jest prawdziwe¹⁴.

Wyżej przedstawiony konstrukt teoretyczny wydaje się trochę wyidealizowany, jednakże nauczyciel-wychowawca dążący do wypracowania takiej osobowości, postawy, zachowania i postępowania jest w stanie dobrze sprostać swoim zadaniom w intensywnie zmieniającej się rzeczywistości, w tym w szkole. Wszystkie te czynniki, składające się na wzór osobowy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, decydują o efektach jego pracy, a co za tym idzie – o jego autorytecie wśród uczniów, rodziców, innych pracowników szkoły, a nawet środowiska lokalnego. Ową strukturę wizerunku osobowościowego nauczyciela należy traktować jako otwartą, stale zmieniającą się, w zależności od przeobrażeń rzeczywistości społecznej i kulturowej.

Bez wątplenia jeden z najważniejszych komponentów rozstrzygających o jakości i efektywności pracy szkoły stanowi nauczyciel. Oprócz opisanych wyżej predyspozycji osobowościowych edukatora ważne są także jego kompetencje, gdyż wykonywanie tej profesji jest trudne i wymaga posiadania szerokich kompetencji zawodowych, które pozwolą odnosić sukcesy w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Termin „kompetencja” posiada wiele różnorodnych definicji, ze względu na szeroki zakres tematyczny. Jedna z nich mówi, że kompetencja (łac. *competentia* – odpowiedniość; zgodność; od *competere* – schodzić się; zgadzać się; nadawać się¹⁵) to „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie”¹⁶. Termin ten rozumiany może być także jako „wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami”¹⁷.

¹³ Ibidem, s. 269–270.

¹⁴ Ibidem, s. 270.

¹⁵ *Kompetencja* [w:] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa 2000, s. 269.

¹⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 87, cyt. za: O. H. Jenkins, *Getting it right. a Handbook for Successful School Leadership*, Blackwell Education, Oxford 1991, s. 161.

¹⁷ Ibidem, cyt. za: D. Fontana, *Psychology for Teachers*, Macmillan Publishers, Basingstoke 1992, s. 245.

Natomiast M. i Cz. Kupisiewiczowie opisują kompetencje jako „zdolność do samorealizacji będąca głównie rezultatem efektywnego uczenia się; w znaczeniu potocznym – umiejętności, kwalifikacje i uprawnienia do wykonywania zadań w określonej dziedzinie, w tym pracy zawodowej”¹⁸. Za najtrafniejszą uważam jednak definicję, którą przytacza M. Czerepaniak-Walczak, mówiąc, że kompetencja to „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia”¹⁹. Podkreślić należy także, że cechą charakterystyczną kompetencji stanowi kategoria podmiotowości, co oznacza, że kompetencje są własnością danej osoby. Podobnie jak w odniesieniu do wzoru osobowościowego nauczyciela, tak i w kwestii kompetencji niemożliwe jest podanie wyczerpującego zbioru kompetencji potrzebnych nauczycielowi w jego pracy. Wynika to między innymi z wielości specjalizacji nauczycielskich czy zmieniających się wymagań wobec nauczycieli. Najważniejsze klasyfikacje kompetencji nauczycielskich stworzyli Stanisław Dylak, Waław Strykowski, Robert Kwaśnica, a także eksperci z Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Małgorzata Taraszkiewicz, poruszając tematykę kompetencji nauczycieli, pisze, że na pełny obraz kompetencji nauczyciela składają się najczęściej trzy składowe: kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne oraz wychowawcze²⁰. Pierwsze związane są z nauczaniem przedmiotem. Nauczyciel postrzegany jest jako ekspert i doradca przedmiotowy. Drugie dotyczą warsztatu wychowawcy i wychowanka, czyli metod i technik procesu nauczania-uczenia się. W związku z tym nauczyciel jest doradcą dydaktycznym. Ostatnia grupa kompetencji wychowawczych odnosi się do sposobów realizowania celów wychowawczych, umiejętności komunikacyjnych, integracyjnych oraz rozwiązywania sytuacji problemowych. Nauczyciel pełni rolę doradcy wychowawczego i życiowego²¹.

Odrębną typologię proponuje S. Dylak, który poprzez kompetencje rozumie „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań”²². Autor wyróżnia trzy zbiory kompetencji: bazowe, konieczne i pożądane. Na kompetencje bazowe składają się umiejętności komunikowania się z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami oraz zdolności do opanowania i przestrzegania ustalonych zasad etycznych, społecznych czy moralnych. Stanowią one obowiązkowy poziom rozwoju intelektualno-moralno-

¹⁸ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Kompetencja*, [w:] *Słownik...*, op. cit., s. 82.

¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty...*, op. cit., s. 88.

²⁰ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001, s. 175.

²¹ *Ibidem*.

²² S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995, s. 37.

-społecznego nauczyciela. Natomiast kompetencje konieczne, nabywane podczas kształcenia zawodowego, są niezbędne do konstruktywnej pracy wychowawcy. Dzięki nim nauczyciel może realizować zadania edukacyjne. W tej grupie Dylak wyodrębnia również trzy obszary kompetencji, tj.: interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne. Nauczyciel kompetentny interpretacyjnie w zakresie wartości pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej oraz wiedzy i umiejętności pedagogicznych to taki, który reaguje odmiennie, ale zawsze odpowiednio do rozmaitych sytuacji. Jest zdolny do krytycznej refleksji i wnioskowania. Nauczyciel kompetentny autokreacyjnie potrafi świadomie konstruować własną wiedzę pedagogiczną i sylwetkę zawodową. Natomiast nauczyciel kompetentny realizacyjnie posiada zdolności, za pomocą których realizuje zadania edukacyjne w szkole. Ostatnia grupa – kompetencji pożądanых – dotyczy konkretnych poglądów posiadanych przez nauczyciela, a także dodatkowych umiejętności, zdolności i zainteresowań (np. gra na pianinie), które mogą być pomocne w jego pracy.

Dłuższą listę kompetencji nauczycielskich, stale otwartą, podaje W. Strykowski²³. Jego zdaniem wyróżnić można następujące kompetencje:

- Merytoryczne (rzeczowe) – odnoszą się do zapoznania się i przyswojenia przez nauczyciela treści nauczania w zakresie danego przedmiotu, bloku przedmiotowego czy ścieżki edukacyjnej. Kompetencje te zdobywa się podczas studiów określonego przedmiotu oraz poprzez ciągłe samokształcenie. Rzeczowe przygotowanie odgrywa istotną rolę w pełnieniu zawodu nauczyciela, ponieważ decyduje o swobodzie nauczania oraz jego rezultatach. Należy także pamiętać, że współcześnie w obrębie kompetencji merytorycznych zachodzą znaczące zmiany. Dotyczą one rozszerzania dotychczasowej wiedzy przedmiotowej wiedzą z innych dziedzin, w związku z funkcjonującym nauczaniem zintegrowanym czy interdyscyplinarnym, aktualizowania wiedzy, ze względu na jej dynamiczny rozwój, oraz selekcjonowania informacji, by nie doprowadzić do nadmiaru wiedzy.
- Psychologiczno-pedagogiczne – to posiadanie obszernej wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz pedagogiki, potrzebnej do prawidłowego organizowania procesów diagnozowania, kształcenia, wychowania i oceniania.
- Diagnostyczne – pozwalają nauczycielowi poznawać uczniów oraz ich środowisko społeczno-wychowawcze, co jest niezbędnym elementem pracy nauczyciela-wychowawcy. Dzięki temu będzie mógł on udzielać swoim wychowankom odpowiedniej pomocy oraz indywidualizować proces edukacyjny, co jest niezwykle istotne we współczesnej szkole.

²³ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2007, s. 71.

- W dziedzinie planowania i projektowania – „są to umiejętności, które pozwalają nauczycielowi na tworzenie scenariuszy lekcji, programów wychowawczych, programów nauczania, testów i innych narzędzi do mierzenia osiągnięć uczniów”²⁴.
- Dydaktyczno-metodyczne – nauczyciel, którego cechują tekompetencje, ma wiedzę na temat sensu, reguł i metod realizacji procesu kształcenia.
- Komunikacyjne – dotyczą wiedzy odnośnie procesu komunikowania oraz zdolności do efektywnego nadawania i odbierania komunikatów zarówno od uczniów, rodziców, jak i innych osób w szkole. Ważny jest nie tylko sam komunikat, ale także sposób nadania go. Należy także podkreślić, że w rezultacie dobrej komunikacji wytwarza się kontakt. Wejście w jak najbliższy kontakt jest właśnie istotą procesu kształcenia i wychowania.
- Medialne i techniczne – nauczyciel posiadający kompetencje medialne i techniczne ma wiedzę z zakresu mass mediów oraz technologii informacyjnych oraz posiada umiejętność obsługi urządzeń medialnych i ich zastosowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jak pisze Strykowski, dotyczy to przede wszystkim wykorzystania komputerów w procesie edukacji.
- Związane z kontrolą i oceną osiągnięć oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły – są to kompetencje polegające m.in. na: doborze odpowiednich narzędzi pomiaru osiągnięć uczniów oraz interpretacji ich wyników, umiejętnym wykorzystaniu wyników ewaluacji osiągnięć dzieci, konstruowaniu odpowiednich procedur oceniania osiągnięć uczniów czy rzetelnym prezentowaniu wyników ewaluacji uczniom, rodzicom i innym organom szkoły.
- Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych.
- Autoedukacyjne – związane z rozwojem zawodowym nauczyciela, polegające na ustawicznym kształceniu i samodoskonaleniu.

Przytoczone wyżej za W. Strykowskim kompetencje, są niezbędne nauczycielowi-wychowawcy współczesnej szkoły. To dzięki nim jest on w stanie zostać skutecznym profesjonalistą, odnoszącym sukcesy w swojej pracy zawodowej. Oczywiście typologia ta nie jest zamknięta, a poszczególne grupy kompetencji mogą się przenikać.

Swoją klasyfikację kompetencji stworzył także R. Kwaśnica. Powstała ona z perspektywy koncepcji dwóch racjonalności, tj. adaptacyjnej i emancypacyjnej,

²⁴ *Nauczyciel wczesnej edukacji: rozwijanie kompetencji zawodowych*, red. W. Leżańska, D. Radzikowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 177.

o których autor pisze w swojej książce *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Kwaśnica wyodrębnia więc kompetencje praktyczno-moralne, a w ich obrębie kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne oraz techniczne, w skład których wchodzi kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne²⁵. Kompetencje interpretacyjne oznaczają zdolność mądrego odnoszenia się do świata poprzez akty samorefleksji. Dzięki tym kompetencjom widzimy rzeczy, ludzi i siebie samych jako rzeczywistość potrzebującą ciągłej interpretacji i szukania jej sensu. Kompetencje moralne to biegłość w prowadzeniu refleksji moralnej, natomiast komunikacyjne to umiejętność prowadzenia dialogu z innymi, a także samym sobą. Przy czym autor zaznacza, że umiejętność dialogu to nie zwyczajne komunikowanie się z innymi, przekazywanie im informacji, ale relacja znacznie głębsza, wykraczająca poza techniczne umiejętności. Przechodząc do grupy kompetencji technicznych, jako pierwsze Kwaśnica podaje kompetencje postulacyjne lub inaczej normatywne. Służą one do odtwarzania celów zrealizowanych przez innych bądź do określania i kontynuowania celów własnych, indywidualnych. Kompetencje metodyczne pojmowane są jako sztuka działania według określonych reguł, zapewniających optymalny porządek czynności. Ostatnie u Kwaśnicy kompetencje realizacyjne oznaczają zdolność do dopasowywania środków i kreowania warunków sprzyjających osiągnięciu celu. Autor tej klasyfikacji podkreśla, że obydwie grupy kompetencji należy uznać za zawodowe w profesji nauczycielskiej, jednakże mając na uwadze trzy zastrzeżenia: „pozycję nadrzędną w zawodzie nauczycielskim zajmują kompetencje praktyczno-moralne (...), kompetencje techniczne mają w zawodzie nauczyciela znacznie ograniczony zakres zastosowania (...), kompetencje praktyczno-moralnych nie można nauczycielowi przekazać w taki sposób, w jaki przekazuje się kompetencje techniczne”²⁶.

Przytoczyć należy także zestaw kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel-wychowawca według Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (PAN)²⁷. Komitet wyróżnił sześć następujących grup kompetencji: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne. Pierwsze, prakseologiczne, przejawiają się w umiejętności planowania, tworzenia, realizacji, diagnozowania, kontroli i ewaluacji procesów dydaktyczno-wychowawczych. Drugie, komunikacyjne, dotyczą wiedzy na temat komunikacji interpersonalnej, swobodnego komunikowania się, umiejętności słuchania oraz wykorzystywania nie tylko mowy werbalnej, ale także niewerbalnej w porozumiewaniu się edukacyjnym. Kompetencje współdziałania uwidaczniają się w sytuacjach prospołecznych, działaniach integracyjnych, kontaktach i współpracy między nauczycielami a rodzicami czy środowiskiem lokalnym. Następnymi kompetencjami, tj.

²⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 300–301.

²⁶ Ibidem, s. 302–303.

²⁷ <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/standardy.htm> (dostęp: 14.12.2020).

kreatywne, odnoszą się do kreatywnych zachowań i postaw oraz samodzielności myślenia i działania w procesach edukacyjnych. To także zdolność do krytycznego myślenia i rozwijania go u uczniów, twórczego rozwiązywania problemów oraz planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego. Przechodząc do kompetencji informatycznych, najważniejsze jest, aby nauczyciel potrafił wykorzystać technologię informatyczną w swojej pracy. Natomiast o kompetencjach moralnych mówimy, gdy nauczyciel umie prowadzić głęboką refleksję moralną.

Wszystkie powyżej przedstawione kompetencje tworzą zawód nauczyciela i zdecydowanie są one potrzebne do efektywnego wykonywania tej profesji. Czy wszystkie w równej mierze? Niekoniecznie. Nadrzędne wydają się być kompetencje moralne, gdyż decydują one o uprawomocnieniu etycznym działań zawodowych nauczyciela. Należy jednak pamiętać, że każda typologia będzie zawsze niekompletna, ze względu na zmieniające się oczekiwania i wymagania społeczne. Jednakże opracowanie takiego katalogu kompetencji jest niezbędne m.in. dla podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli.

Behawiorystyczne ujęcie istoty nauczania i roli nauczyciela

Nie ulega wątpliwości, że każdy nauczyciel-wychowawca inaczej organizuje proces nauczania, ma odmienne sposoby kształcenia jednostki, oddziaływania na ucznia, prezentuje różnorodne koncepcje rozwoju dziecka, choćby ze względu na swoją osobowość. Co za tym idzie nauczyciele stosują odmienne wzory nauczania, strategie i metody. Prezentują różne style nauczania zgodne z koncepcją, na której bazują. To, jak będzie przebiegał proces edukacji, zależy przede wszystkim od tego, na jakiej koncepcji nauczania i wychowania będzie opierał się nauczyciel-wychowawca.

Behawioryzm jest jedną z głównych teorii psychologicznych, która odegrała ogromną rolę w praktyce pedagogicznej. Stawiał on w centrum uwagi procesy uczenia się, stąd jego wpływ na kształcenie i wychowanie jest oczywisty. Pomimo że kierunek ten nie jest już tak popularny jak kilkadziesiąt lat temu, to nadal konstytuuje on myślenie wielu dydaktyków, o czym świadczyć może to, że orientacja behawiorystyczna jest najpowszechniejszą istniejącą i dominującą orientacją kształcenia nauczycieli. „Odwołuje się ona do założeń pozytywistycznej epistemologii i behawiorystycznej psychologii, akcentując rozwój specyficznych i obserwowalnych umiejętności nauczycieli, które – jak się zakłada – są związane z nauczaniem i uczeniem się”²⁸. Podczas kształcenia osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela zobowiązane są do kilku czynności. Przede wszystkim muszą posiadać

²⁸ H. Mizerek, *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Łódź-Kraków 1995, s. 398.

wiedzę przedmiotową w swojej dyscyplinie, zapoznać się z programem nauczania, a także –w celu nabywania i doskonalenia niezbędnych im umiejętności – uczestniczyć w wielu wystandaryzowanych, rzeczywistych sytuacjach nauczania. Przyszły edukator nie może ingerować w treści, kształt i charakter swojego przygotowania zawodowego. Jest uznawany za biernego odbiorcę wiedzy profesjonalnej. „Wyróżnikiem tego paradygmatu edukacji nauczycielskiej jest to, że kontekst społeczny i edukacyjny, w jakim przebiega kształcenie, traktuje się jako dany i nie podlegający dyskusji. Przechodzi się nad nim do porządku dziennego”²⁹. Paradygmat behawiorystyczny dostarcza program kształcenia nauczycieli w gotowej postaci i jest on nienegocjowalny.

Powstały w Stanach Zjednoczonych przeciwstawnie do psychologii introspekcyjnej behawioryzm to „kierunek w psychologii XX w., według którego przedmiotem badań tej nauki jest zachowanie się (*behaviour*) człowieka; stanowił aż do połowy lat 70. jeden z podstawowych paradygmatów tzw. psychologii akademickiej”³⁰. Kiedy przedstawiciele psychologii introspekcyjnej zakładali, że przedmiotem psychologii jest świadomość, dostępna tylko podmiotowi doznającemu jej zjawisk, behawioryzm „proponował badanie obserwowalnego zachowania się ludzi i zwierząt”³¹. Zachowanie zajęło miejsce czynników psychicznych z tego powodu, że „tylko ono mogło być badane w sposób obiektywny, a więc naukowy”³². Behawioryści traktowali ludzki umysł, jako niedającą się eksplorować „czarną skrzynkę” (*black box*). Nie mieli wobec niego żadnych oczekiwań. Początkowo odrzucenie świadomości wynikało z dezaprobaty do metody jej badania, czyli introspekcji. „Odrzucenie to ma charakter metodologiczny, a nie ontologiczny – nie zaprzecza się tu bowiem istnieniu przedmiotu badania, lecz odrzuca się go argumentując, że nie daje się on badać metodami spełniającymi określone warunki. (...) z czasem jednak Watson, a z nim i cały kierunek przesuwają się na pozycję behawioryzmu ontologicznego: dochodzi do zaprzeczenia istnienia świadomości, a wraz z nią wszelkich zjawisk psychicznych”³³.

Koncepcja behawiorystyczna, której twórcą jest właśnie John Broadus Watson³⁴, ma wiele odmian, a jej przedstawiciele od narodzin kierunku do chwili

²⁹ Ibidem.

³⁰ *Behawioryzm*, [w:] *Nowa encyklopedia powszechna PWN. Tom 1. A-Bre*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 578.

³¹ Ibidem, s. 579.

³² *Psychologia uczenia się. Wydanie drugie rozszerzone i zmienione*, red. Z. Włodarski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 272.

³³ E. Paszkiewicz, *Struktura teorii psychologicznych. Behawioryzm, psychoanaliza, psychologia humanistyczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 101–102.

³⁴ J. B. Watson, *Behawioryzm oraz Psychologia, jak ją widzi behawiorysta*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.

obecnej różnią się w swoich poglądach. Można zatem wyróżnić trzy generacje behawiorystów. „Pierwszą grupę stanowią Iwan P. Pawłow, John B. Watson i Edward L. Thorndike, następnie wskazuje się Clarka L. Hulla, Edwarda Ch. Tolmana i Burrhusa F. Skinnera. Do przedstawicieli behawioryzmu trzeciej generacji zalicza się Juliana B. Rottera, Alberta Bandurę oraz Arthura M. Staatsa”³⁵. Szczególną uwagę przywiązuje się jednak do B.F. Skinnera, który skupił się na praktycznych wnioskach wynikających z tej teorii, głównie zaś na możliwości przekształcania zachowań człowieka dzięki warunkowaniu sprawczemu. Był inicjatorem nauczania programowego w dydaktyce i terapii behawioralnej w psychoterapii.

Behawioryści stworzyli koncepcję człowieka zewnątrzsterownego. Uważali, że zachowanie człowieka nie jest reakcją na czynniki wewnętrzne, a jedynie reakcją na bodźce zewnętrzne, czyli na środowisko lub otoczenie. „Bodźce te (S) wyznaczają określone reakcje, czyli sposoby zachowania (R) (...). Przyjmuje się, że zachodzące między bodźcem a reakcją powiązania mają charakter mechaniczny, a zatem, znając rodzaj bodźców, z łatwością można przewidzieć reakcje, i odwrotnie – staranne zidentyfikowanie reakcji pozwala wnosić o specyfice bodźców. Wyklucza się tu wszelkie wpływy pośrednie między bodźcem a reakcją, czyli zmienne pośredniczące czy kontekstowe”³⁶. Takie założenie przedstawiał skrajny behawioryzm. Łączy się z tym pogląd o totalnej kontrolowalności i przewidywalności zachowania człowieka.

Według behawiorystów pojawienie się nowych wyuczonych form zachowania zachodzi na dwa sposoby: „po pierwsze przez warunkowanie klasyczne, odkryte przez Pawłowa, w którym po pewnym okresie uczenia się wrodzona reakcja bezwarunkowa na bodziec bezwarunkowy (...) zaczyna być wykonywana w odpowiedzi na bodziec nowy, zwany warunkowym (...); po drugie może być wynikiem tzw. warunkowania instrumentalnego (albo sprawczego), w którym organizm uczy się całkiem nowej reakcji”³⁷. Ponadto, mówiąc o warunkowaniu instrumentalnym, należy także zwrócić uwagę na konsekwencje zachowania instrumentalnego, które behawioryści nazywają wzmocnieniami. Odgrywają one główną rolę w sterowaniu zachowaniem, działaniem człowieka i są dla niego ważne. Wyróżniamy wzmocnienia pozytywne, czyli pożądane i korzystne konsekwencje zachowania, oraz negatywne, a więc zachowania niepożądane, bodźce awersyjne. Wzmocnienia pierwszego rodzaju nazywane są nagrodami, rzeczami dobrymi dla człowieka, natomiast te drugiego rodzaju to szeroko pojęte kary, a więc rzeczy złe. „Behawioryści odkryli jednak coś więcej niż sam fakt, że wzmocnienie mo-

³⁵ *Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, red. P. Bąbel, P. Ostaszewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 142.

³⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2003, s. 62.

³⁷ J. Bobryk, *Behawioryzm*, [w:] *Wielka encyklopedia PWN. Tom 3. Azerowie-Biblia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 364.

deluje zachowanie, opisali oni ponadto wiele zasad i strategii, z których pomocą można efektywnie zmieniać człowieka³⁸. Wspomnieć należy także o behawiorystycznej koncepcji wolności i godności Skinnera, która sprowadza się do tego, że jednostce odbiera się jej atrybuty, to jest: wolność (brak w otoczeniu wzmocnień negatywnych) oraz godność (prawo do wzmocnień pozytywnych) i przypisuje się je środowisku zewnętrznemu. Jest to mechanistyczne spojrzenie na człowieka, ponieważ żyje on poza tymi dwiema wartościami.

Wszystkie założenia wyżej opisywanej koncepcji z czasem doprowadziły do udydaktycznienia teorii behawiorystycznej na gruncie pedagogiki. Zakładano, że można stworzyć coś w postaci technologii działań, której uniwersalizm pozwoli na stosowanie jej wobec całych grup ludzi. To zaś wiązało się z unifikacją jednostek, które mają być traktowane w ten sam sposób i osiągać jednakowe przeobrażenia w zachowaniu. „Unifikacja – kontrola – pomiar zaczęły stanowić swoistą triadę wyznaczników myślenia behawiorystycznego o tworzeniu szkolnych warunków uczenia się. Jednakowy program nauczania dla określonej grupy wiekowej, jednakowe podręczniki dla całych klas, jednakowy sposób realizacji zadań i poleceń na lekcji – wszystko to miało zapewnić «czyste» warunki behawiorystycznego treningu dydaktycznego³⁹. Wyróżnić należałoby jednak dwie kluczowe charakterystyki behawioryzmu, kształtujące określony paradygmat dydaktyczny. Pierwszą wyraził Tadeusz Tomaszewski, pisząc, że „wzajemna stymulacja i wzajemne kontrolowanie się jednostek ludzkich urasta w behawioryzmie do rangi podstawowej zasady organizacji życia społecznego. Jest to również podstawowa zasada pedagogiki behawiorystycznej...⁴⁰. Drugą sporządziła Elżbieta Paszkiewicz, podsumowując, że „u podłoża właściwości człowieka w ujęciu behawiorystycznym tkwi przekonanie o jego zewnątrzsterowności, rozumianej jako ekstremalne uzależnienie od wpływu czynników względem niego zewnętrznych, co pozwala, w pierwszym rzędzie, traktować go jako przedmiot oddziaływań. Ten przedmiotowy charakter człowieka można traktować jako podłoże czy oś syndromatycznie rozpatrywanego jego wizerunku, nakreślonego przez behawioryzm⁴¹”.

Obecnie w dydaktyce tylko nauczanie programowe jest jawnie określone jako behawiorystyczne, jednakże w rzeczywistości istnieje więcej kategorii bliższych temu kierunkowi. Uczenie się w podejściu behawiorystycznym rozumiane jest jako proces powstawania powiązań, asocjacji, koneksji pomiędzy bodźcami

³⁸ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 33.

³⁹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 213.

⁴⁰ T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1984, s. 52.

⁴¹ E. Paszkiewicz, *Struktura teorii...*, op. cit., s. 228.

a reakcjami. „Głównym przedmiotem namysłu projektowania są akty nauczania rozumiane jako bodźce mające wywołać określone uczniowskie reakcje”⁴². Ciągi planowanych bodźców ujęte są w postaci dokumentu jako konspekty lekcji, w których projektuje się także reakcje uczniów, spowodowane właściwym zachowaniem nauczyciela. Czynności nauczyciela stanowią tutaj punkt wyjścia, a więc są bodźcem dla czynności ucznia, które są reakcją na ten bodziec. W związku z tym, działania ucznia nie mogą występować nigdy przed działaniami nauczyciela, ale zawsze dopiero po czynnościach nauczającego. Autorka zwraca uwagę, że nauczanie i uczenie się mają postać obserwowalnych czynności, zachowań i działań ucznia oraz nauczyciela, które muszą przebiegać według ściśle zaplanowanego wzoru. Kluczowe jest to, co można zaobserwować, a więc zachowania dostępne zmysłowi wzroku i słuchu. Priorytet stanowi to, co się widzi i słyszy. Żeby jednak zaszło uczenie się, uczeń musi wykonać określone czynności dokładnie w taki sposób, jak przewidziano to w konspekcie. Ponadto „zgodność z planem oznacza również, że wygaszana jest aktywność uczniów (np. pytajność), która mogłaby ów plan naruszyć”⁴³.

Istotne znaczenie ma także zorganizowanie materiału do uczenia w formie elementarnych części. Ważne, aby nie pominąć żadnej z nich ani nie zmieniać ich kolejności. Należy działać „krok po kroku”. Poprawne opanowanie materiału na etapie poprzedzającego kroku pozwala na skonfrontowanie się z krokami następnymi. Nieodpowiednie opanowanie powoduje powrót do sytuacji wejściowej. „Owa technologiczowana koncepcja uczenia się jako polegającego na przechodzeniu przez etapy, w których następny wynika bezpośrednio z pokonania poprzedniego, zaowocowało jedną z najbardziej charakterystycznych cech myślenia dydaktycznego, mianowicie fazowością”⁴⁴.

W dydaktyce inspirowanej behawioryzmem wiedza ma charakter zewnętrzny (np. zapisana jest w podręczniku) i skończony (np. zbiór skończonych wniosków do przyswojenia przez ucznia). Konieczna jest tu kontrola czynności ucznia oraz ich wzmocnienie, a więc nagradzanie i karanie. Jeżeli będziemy wzmocniać zachowanie pożądanе pozytywnie, to jednostka będzie je powtarzać, a kiedy negatywnie – to zaprzestanie danego zachowania. Jednak nie każda aktywność jest nagradzana, a mechanizm ten może być odroczoney. Ponadto po pewnym czasie nagrody mogą stać się mało atrakcyjne, a tym samym nie będą bodźcem motywującym ucznia do pracy. Kształcenie w modelu behawiorystycznym powinno być pozbawione błędów uczniowskich. Są one niepożądane, ponieważ mogą ulec utrwaleniu, jeśli nie zetkną się natychmiast ze wzmocnieniem negatywnym.

⁴² D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 217.

⁴³ *Ibidem*, s. 233.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 238.

„Możliwe i wskazane jest precyzyjne formułowanie celów kształcenia wyrażanych w kategoriach zmiany obserwowalnych zachowań, gdyż – jak się przyjmuje – każdy cel (zbiór reakcji) może zostać osiągnięty przez zastosowanie określonego systemu działań nauczyciela (zbioru bodźców). Koniecznym i wystarczającym warunkiem osiągania tak wyznaczonych celów jest dokładna realizacja scenariusza działań opisanych językiem obserwowalnych czynności”⁴⁵.

Analizując miejsce ucznia w takim modelu nauczania i uczenia się, a także wychowania, na pierwszy plan wysuwa się jego pasywność oraz przedmiotowość. Uczeń znajduje się na dalszym planie, lekceważy się jego aktywność i samodzielność. Ważniejsze jest stosowanie wobec dzieci jakiejś konkretnej technologii oddziaływań wychowawczych niż poszanowanie godności młodego człowieka. „Chodzi głównie o przyswajanie przez wychowanków pożądanych społecznie zachowań w odpowiedzi na dyrektywne względem nich oddziaływanie. Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie pozbawiono ich jednocześnie prawa do własnej decyzji i podmiotowego traktowania”⁴⁶. Uczeń pozbawiony jest własnych aspiracji, oczekiwań, twórczych kompetencji czy preferowanych wartości. Nauczyciel natomiast pełni rolę kierowniczą, co jest podstawą przebiegu procesu dydaktycznego. Jest przywódcą, treserem, mistrzem, ale popełnia grzechy główne edukacji⁴⁷. Stanowi autorytet. Dokładnie organizuje proces uczenia się i koncentruje uwagę na jego efektach. Wpływa bezpośrednio na ucznia, który ma powtarzać jego czynności. Jest źródłem wzorców wiedzy, kontroluje, ocenia. Pomoc ze strony nauczyciela w pedagogice behawiorystycznej rozumiana jest jako sterowanie. „Powołanie kogoś na wychowawcę legitymizuje jego prawo do integrowania w sprawy wychowanków według własnego zamysłu (...) Poza wychowankiem przesądza się o tym, co jest cenne, wartościowe czy użyteczne, a co tym nie jest. Pomagający sam upoważnia siebie do tego lub czyni to za niego jakaś władza (...)”⁴⁸. Styl nauczania, jakim posługuje się nauczyciel-wychowawca, to, za J. F. Soltisem, tzw. styl kierowniczy⁴⁹ bądź – jak nazywa go B.D. Gołębniak – zamknięty lub inaczej formalny, frontalny⁵⁰.

⁴⁵ Ibidem, s. 218.

⁴⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, op. cit., s. 63.

⁴⁷ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, pod. red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007, s. 20.

⁴⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 28.

⁴⁹ G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, *Styl nauczania*, tłum. K. Kruszewski, WSIP, Warszawa 2000, s. 14.

⁵⁰ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika: podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 161.

W dydaktyce behawiorystycznej czynność oceniania jest izolowana od nauczania. Przedmiot oceny stanowi wiedza faktograficzna i niekoniecznie związane z nią umiejętności. Dominującą strategią jest test wielokrotnego wyboru albo zadania wymagające wiedzy akademickiej, podręcznikowej. Preferuje się także ocenę indywidualną w postaci wskaźników, to jest ilości punktów na tle innych.

Kolejnym ważnym elementem dydaktyki inspirowanej behawioryzmem jest program kształcenia. „Fundament, na którym wspiera się behawiorystyczne podejście do programu, to „klasyczna” filozofia, a więc idealizm – od Platona do Hegla, oraz realizm ze swymi najwybitniejszymi przedstawicielami – Arystotelesem i Tomaszem z Akwinu⁵¹”. Definiuje się go jako plan działalności. To dokument, który wskazuje strategię osiągania założonych celów. Stanowi przepis, receptę na działanie. Charakteryzuje się wysokim stopniem szczegółowości. Ma układ liniowy, co oznacza, że już na początku określa co będzie dalej, aż do samego końca. Taka konstrukcja programu nauczania pozwala na to, żeby wszyscy uczyli się tego samego, w tym samym czasie i w taki sam sposób. Program nauczania stanowią hierarchicznie uporządkowane treści sklasyfikowane w przedmiotach nauczania. Odpowiadają one podstawowym dziedzinom nauki. Ważne jest w jakiej kolejności przedmioty będą wprowadzane. Najwyżej w hierarchii programu są przedmioty ogólne i abstrakcyjne, zaliczamy do nich: filozofię, teologię, logikę, matematykę⁵². Matematyka w tym ujęciu ma nauczyć abstrakcyjnego myślenia. Drugi poziom to historia i literatura. Ten blok ma dostarczyć wzorców kulturowych i etycznych. Trzeci poziom to przedmioty przyrodnicze, które prezentują związki przyczynowo-skutkowe. Najniżej w hierarchii znajduje się język, będący instrumentem porozumiewania się i myślenia. To nie tylko język ojczysty, ale także języki obce. Z tym podejściem wiążą się behawioralne wzory nauczania, bazujące na naśladowaniu, modelowaniu. Stanowią centrum tzw. nauczania bezpośredniego (opartego na pokazie i ćwiczeniach w wykonywaniu określonej czynności oraz przekonaniu, że jednostka ucząca się jest podatna na informacje zwrotne), programowego (dotyczy na przykład podręczników, gdzie po każdym rozdziale znajduje się pakiet dla ucznia, za pomocą którego może on sam udzielić sobie informacji zwrotnej) i nauczania przez stymulację (polega na wchodzeniu w rolę i tworzeniu strategii, po czym uczeń dostaje informacje zwrotne, dzięki którym wie, co osiągnął). Rozpoznanie elementów behawioryzmu w uprawianym modelu dydaktyki pozwala dostrzec, że nurt behawiorystyczny pozostaje nadal wyrazistą i dynamiczną opozycją wobec różnych podejść do procesów nauczania-uczenia się i wychowania.

⁵¹ Ibidem, s. 125.

⁵² Ibidem.

Humanistyczne ujęcie istoty nauczania i roli nauczyciela

Opozycją dla koncepcji behawiorystycznej przedstawiającej wizję człowieka reaktywnego i alternatywą dla koncepcji konstruktywistycznej jest koncepcja humanistyczna. Odgrywa ona coraz większą rolę w dydaktyce i praktyce edukacyjnej, o czym świadczyć może znaczny wzrost popularności tej orientacji w kształceniu nauczycieli.

Humanistyczny⁵³ model kształcenia nauczycielskiego to projekt, w założeniach którego i realizacji wyraźnie dokonuje się „zwrot” ku podmiotowości adepta sztuki kształcenia. Takie podejście zakorzenione jest w różnych nurtach filozofii współczesnej. Opiera się jednak przede wszystkim na epistemologii fenomenologicznej i personalistycznej, a w warstwie założeń psychologicznych paradygmat ten czerpie głównie z psychologii humanistycznej (C. Rogers, A. Maslow i inni), psychologii Gestalt oraz innych nowych nurtów psychologii rozwoju⁵⁴. Orientacja ta jest mocno niejednolita wewnętrznie, tworząc różne odłamy, inaczej rozkładające akcenty w swych założeniach i postulatach. Przedstawiciele wszystkich humanistycznych zorientowanych „szkół” myślenia o kształceniu nauczycieli, łączy jednak stanowisko, iż „edukacja nauczycielska jest procesem „stawania się” profesjonalnym mistrzem, procesem pomagania w osobistym, kierowanym od „wewnątrz” rozwoju osobistym nauczyciela”⁵⁵.

Formacja przyszłego nauczyciela ma polegać podobnie, jak w przypadku wcześniej omówionych paradygmatów, na konfrontowaniu go z pewnymi sytuacjami edukacyjnymi oraz je symulującymi. W ich wyniku młody pedagog ma jednak nie tyle przyswoić konkretne procedury i zalecane sposoby wykonywania zawodu, ile weryfikować i modyfikować swoje własne przekonania dotyczące edukacji. Sytuacje te mają sprzyjać „uświadamianiu, definiowaniu, redefiniowaniu i reinterpretacji”⁵⁶ ich osobistych teorii nauczania. Studenci mają zatem wpływ na kształt procesu ich formacji, współtworząc program ujmujący ich już podmiotowo. Kontekst społeczny nauczania jest jednak niejako „dany z góry”, wyrabiając w adeptach postawę pewności – nie całkiem przystającą do zmieniającej się ciągle

⁵³ Więcej rozważań o humanistycznej orientacji w kształceniu nauczycieli przytacza H. Kwiatkowska w *Pedeutologii*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 52–56, 85–99 oraz J. Szempruch [w:] *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, Impuls, Kraków 2013, s. 52.

⁵⁴ Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki. 2*, red. nauk. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 126–127.

⁵⁵ H. Mizerek, *Alternatywne sposoby...*, op. cit., s. 398.

⁵⁶ Ibidem, s. 399; Por. R. Leppert i H. Mizerek, *Od ukrytego programu do osobistej teorii wychowania. w poszukiwaniu perspektywy analizy zjawiska*, [w:] *O nowy model wychowania. Potrzeby i możliwości*, red. S. Kawula i A. Moździcka, Wydawnictwo GLOB, Olsztyn 1994, s. 109–132.

i niejednoznacznej rzeczywistości edukacyjnej. Przy kształceniu nauczycieli bierze się pod uwagę osobowość konkretnego studenta, to w jaki sposób postrzega siebie, relacje z innymi oraz swój przyszły zawód⁵⁷.

Psychologia humanistyczna zwana także psychologią „ja” powstała w latach 60. XX wieku jako protest przeciwko behawioryzmowi i psychoanalizie. Reprezentantami psychologii humanistycznej są m.in. Abraham H. Maslow (1908–1970), Carl R. Rogers (1902–1987) i Frederick S. Perls (1893–1970). Każdy z badaczy sformułował własną odmianę koncepcji humanistycznej, jednak zgadzali się oni w kwestii sposobu widzenia natury człowieka.

Jednym z głównych założeń psychologii humanistycznej jest pojmowanie człowieka jako jednostki aktywnej i samodzielnej, będącej podmiotem działania. Człowiek to unikatowa całość, której nie można rozłożyć na pojedyncze elementy, takie jak myśli, emocje, reakcje czy potrzeby. „Osoba składa się z dwóch podsystemów, czyli z „ja” (*self*) i z „organizmu” (*organism*), które stanowią jedność i przypominają dwie strony tej samej monety (...) Ludzie działają w świecie zewnętrznym, mającym również charakter całościowy i integralny. w naturalnych warunkach jednostka i świat społeczny tworzą jednolity system”⁵⁸. W rzeczywistości jednak stosunki międzyludzkie są często napięte, nieprzyjemne, czasami agresywne, zbiurokratyzowane, w związku z czym jednostka nie zawsze ma możliwość rozwijania się w postaci harmonijnej całości i życia w zgodzie ze swoją naturą. Jeśli jedność zostanie zaburzona u danej osoby, to jej działanie staje się mało efektywne. Osoby takie przepełnione są lękiem i niepokojem, co powoduje, że potrzebują niekiedy pomocy psychoterapeuty.

Według psychologów humanistycznych główną cechą natury ludzkiej jest rozwój, zależny od czynników wewnętrznych. To w człowieku ulokowane są siły przesądzające o jego przebiegu. Nacisk położony jest tutaj nie na tym, jaki jest człowiek, ale na tym, jak on staje się człowiekiem.

Kolejna kwestia dotyczy źródła motywacji i tego gdzie ono tkwi. Odrzuca się tu pogląd, że człowiek posiada wiele składowych, np. potrzeb i popędów, które nadają kierunek jego zachowaniu. Ze względu na to, że organizm traktowany jest jako całość, to tkwi w nim „tylko jedno centralne źródło energii. Mówiąc inaczej, motywacja jest funkcją całego organizmu, a nie jego elementów, takich jak popędy czy potrzeby. Główną tendencją, która decyduje o działaniu człowieka, jest dążenie do samorealizacji, do aktualizacji własnych potencjalnych szans”⁵⁹.

⁵⁷ Więcej: H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997, s. 196–215.

⁵⁸ J. Koziński, *Koncepcje...*, op. cit., s. 241.

⁵⁹ Ibidem, s. 242.

Charakterystyczne dla psychologów humanistycznych jest także twierdzenie, że człowiek jest z natury dobry, a jego starania są konstruktywne i pozytywne. Działania destruktywne są niezgodne z naturą ludzką. Istotne jest także to, że zachowanie jednostki uwarunkowane jest przez teraźniejszość, przez jej bieżące doznania, przeżycia, doświadczenia, przez to co zachodzi „tu i teraz”. Te aktualne doznania, są kluczowe dla przebiegu procesu samorealizacji. Część przedstawicieli tego kierunku uważa, że osoba, która żyje przeszłością lub przyszłością, nie osiągnęła pełnego rozwoju.

Z tych założeń zarysowuje nam się portret człowieka widziany oczami psychologów humanistycznych. „Człowiek ten jest z natury pewną całością – osobą – która dąży do rozwoju i samorealizacji. Dążenia te są pozytywne i konstruktywne, ponieważ ludzie są dobrzy. Głównym wyznacznikiem ludzkich działań i przeżyć jest aktualne doświadczenie, a więc to co dzieje się „tu i teraz”. Dramat człowieka polega często na tym, że nie umie on wykorzystać potencjalnych szans, że działa wbrew własnej naturze”⁶⁰.

Osiągnięcia psychologii humanistycznej wykorzystano z czasem do stworzenia systemu wychowania humanistycznego. Celem takiego wychowania miało być ukształtowanie jednostki w pełni dojrzałej, dbającej o samorealizację czy samoaktualizację. Elementy psychologii humanistycznej możemy znaleźć także w dydaktyce i praktyce edukacyjnej.

Wychowanie w ujęciu koncepcji humanistycznej to wspomaganie wychowanków w ich naturalnym rozwoju. Tak rozumiane wychowanie jest przede wszystkim postępowaniem niedyrektywnym. Polega ono na wyeliminowaniu wszelkich form przymusu i narzucania czegokolwiek dzieciom i młodzieży. Dotyczy to także wymuszania na dzieciach posłuszeństwa wobec dorosłych i podporządkowywania się im. Wychowanie humanistyczne powinno stwarzać właściwe warunki sprzyjające samorealizacji wychowanków, tzn. ma ich wspierać w rozwoju i dojrzwaniu. „Ścisłej: ma im dopomóc w głębszym uświadomieniu sobie tego, co robią, a nade wszystko w stawianiu się tym, kim są naprawdę”⁶¹. Wychowanie ma na celu kształtowanie osoby w pełni funkcjonującej, nie zamykającej się na nowe doświadczenia, nie ulegającej mechanizmom obronnym oraz kierującej się w swym postępowaniu nie tylko rozumem, ale także emocjami. Jednostka taka powinna mieć silne poczucie własnej wartości i pozytywną samoocenę, utrzymywać pozytywne relacje z innym ludźmi, być niezależna oraz samosterowana. „W koncepcji humanistycznej każdą z cech przypisywanych osobie w pełni funkcjonującej można uznać za jeden z podstawowych celów wychowania, ale nie w znaczeniu bezpośrednim (dosłownym), lecz pośrednim (przenośnym). Realizowanie ich, leży

⁶⁰ Ibidem, s. 244–245.

⁶¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, op. cit., s. 68.

bowiem nie tyle w gestii wychowawców, ile samego wychowanka (...) Przynajmniej ich przez wychowawców polega głównie na postępowaniu wspomagającym dzieci i młodzież w osiąganiu coraz większej dojrzałości...⁶².

Psychologia humanistyczna wywarła także wpływ na model nauczania-uczenia się. W tym modelu, zakłada się, że każdy człowiek jest jednostką wartościową, ma potencjał, należy jej się szacunek i bezwarunkowa akceptacja. Dziecko w procesie nauczania-uczenia się jest człowiekiem pełnowartościowym, ma własne życie i własną tożsamość. Przyznaje mu się pełne prawa do własnej aktywności i samodzielności. Należy wspierać je w odkrywaniu i wykorzystaniu ukrytych w nim możliwości, ale nie poprzez bezpośrednie oddziaływanie w postaci pouczania, namawiania, wymuszania lub doradzania, lecz za pomocą tworzenia właściwych warunków sprzyjających samorealizacji.

Najważniejsze cechy dydaktyki inspirowanej psychologią humanistyczną to indywidualne podejście do jednostki, dialog pomiędzy nauczycielem a uczniem (nauczyciel prowadzi dyskusję, ale jest też słuchaczem – chce poznać zdanie ucznia), partnerstwo w relacji nauczyciel – uczeń (relacja nieformalna) oraz bogactwo doświadczeń, które zdobywa uczeń.

Zadaniem nauczyciela-wychowawcy w dydaktyce humanistycznej jest stworzenie atmosfery pozbawionej lęku, frustracji i stresów, czyli warunków sprzyjających samorealizacji wychowanków, warunków do samodzielnego poznawania świata. Nauczyciel powinien, akceptować wychowanków, wspierać ich, koncentrować się na nich jako osobach ludzkich, traktować ich podmiotowo i okazywać im empatię. Wychowawca ma być autentyczny i pełnić rolę facylitatora, animatora, pomocnika, doradcy, organizatora środowiska społeczno-dydaktycznego. Jest także nauczycielem-terapeutą. Styl kierowania, jakim się posługuje, to –za Soltisem – tzw. styl terapeutyczny⁶³ lub, jak nazywa go Gołębiak, styl ramowy (zindywidualizowany)⁶⁴.

Uczeń natomiast w humanistycznym procesie nauczania-uczenia się jest jednostką aktywną, zaangażowaną, poszukującą. Przede wszystkim jest podmiotem i partnerem nauczyciela. Cechuje się samodzielnością i ma możliwość wyboru treści nauczania. Pełni rolę badacza, przeprowadza doświadczenia, sam dochodzi do pewnych kwestii.

Program kształcenia w perspektywie humanistycznej ma swoje podłoże w nurtach filozofii współczesnej, takich jak: w pragmatyzmie, egzystencjalizmie i fenomenologii. Pragmatyzm ukształtowany pod koniec XIX wieku zakłada „uznanie

⁶² Ibidem, s. 70.

⁶³ G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, *Style...*, op. cit., s. 14.

⁶⁴ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika... Tom 2*, op. cit., s. 163.

użyteczności praktycznej za kryterium prawdy (i weryfikacji teorii) oraz zbliżenie nauki do realnego życia⁶⁵. Zaczepnięte z pragmatyzmu kategorie takie jak: zmiana, procesualność, względność stawia się w centrum podejścia humanistycznego do programu szkolnego. Wiedzę przyrównuje się do procesu, w którym rzeczywistość ciągle się zmienia, a czynność uczenia się rozumiana jest jako rozwiązywanie problemów. Uczeń pełni rolę badacza, w procesie kształcenia, będącym aktywnym rekonstruowaniem doświadczeń przy użyciu metody naukowej. Odnosząc się do postulatu Deweya⁶⁶ o zniesieniu granic między szkołą a społeczeństwem, mówi się o umieszczaniu w programie takich treści, które przygotowują jednostkę do poprawy jakości życia. Chodzi o zbliżenie nauki do realnego życia, a więc uczenia się tego, co użyteczne. Projekty, które realizuje uczeń mają dotyczyć codziennych zdarzeń i problemów. Ekspozuje się tu związek szkoły i społeczeństwa. Realizacja metody projektów sprzyja rozwojowi myślenia, a więc proponuje się szkoły, które rozwijają myślenie.

Wpływy egzystencjalizmu wiążą się natomiast z całościowym wymiarem uczenia się i pozostawiania jednostce swobody w uczeniu się. Przekłada się to na angażowanie intelektu i emocji w procesie nabywania doświadczeń. Rolą edukacji jest wspieranie dziecka w samodzielnym odkrywaniu prawdy. „Program konstruowany zgodnie z wizją kształcenia jako procesu formowania się samoświadomości, wolności wyboru i ponoszenia za nie odpowiedzialności nie może być specjalnie zorganizowany czy usystematyzowany. Prowadzeniu eksperymentów, wyrażaniu ekspresji, dyskusjom i rozmowom nie sprzyjają wszak sztywno określone ramy przedmiotów szkolnych. Umożliwia je za to program o charakterze interdyscyplinarnym, którego zawartość merytoryczna i metodyczna jest w znacznym stopniu negocjowana z uczniami⁶⁷”.

W odniesieniu do fenomenologii mówi się o akcentowaniu roli doświadczania i rozumienia siebie w procesie uczenia się oraz o sposobach dochodzenia do rozumienia.

Psychologie humanistyczną często poddaje się krytyce i jest ona przedmiotem sporów. Mimo to, jej popularność stale rośnie, a zasięg oddziaływania zwiększa się. Wady, których doszukuje się w wychowaniu oraz modelu nauczania-uczenia się w koncepcji humanistycznej, nie są na tyle silne, aby nie brać pod uwagę tego nurtu w dążeniu do modernizowania szeroko rozumianej praktyki edukacyjnej.

⁶⁵ Ibidem, s. 126.

⁶⁶ Ibidem, s. 126.

⁶⁷ Ibidem, s. 126.

Konstruktywistyczne ujęcie istoty nauczania i roli nauczyciela

Dużą rolę w praktyce pedagogicznej odegrał także konstruktywizm psychologiczny. Składa się na niego wiele elementów pochodzących z różnych koncepcji, które z czasem stworzyły zbiór jednej teorii zwanej konstruktywizmem. „Na gruncie filozofii i socjologii podkreśla się tu znaczenie kultury i języka, jako jej zasadniczego elementu, na gruncie psychologii koncentruje się na cechach umysłu i społecznych warunkach wytwarzania i używania wiedzy”⁶⁸. Sprowadza się to do tego, że konstruktywizm w teorii poznania odnosi się do ludzkiej wiedzy i tego, jak tworzy się ją w społeczeństwie. Podobnie jest w psychologii, z tą różnicą, że odnosi się do sposobu tworzenia wiedzy w umyśle jednostki. W pedagogice niezbędne jest zestawienie obu tych ujęć namysłu o społecznym i umysłowym konstruowaniu wiedzy.

Podstawowym twierdzeniem konstruktywistów jest założenie, „że człowiek konstruuje własny umysłowy model rzeczywistości drogą interpretowania swoich obserwacji i doświadczeń”⁶⁹. Podkreślają oni, że interpretacja ta zależna jest wcześniejszych doświadczeń człowieka, jego zamierzeń, potrzeb i oczekiwań, a więc całej dotychczasowej wiedzy i aktualnych intencji. Wynika z tego, że umysł jednostki jest aktywny, a poznanie ludzkie polega na tworzeniu, konstruowaniu. Konstruktywistyczny model umysłu pokazuje, że jednostka nadaje rzeczywistości znaczenia, w określonym kontekście kulturowym i biograficznym. Nie są więc one uznawane przez wszystkich ani kompletnie indywidualne.

Kolejną składową konstruktywizmu jest pojęcie kategorii schematu. Jest to struktura umysłowa, z którą „są konfrontowane i porównywane wszystkie nowe napływające do jednostki informacje”⁷⁰. Schematy mogą być przekształcane, rozbudowywane, łączone z nowymi danymi i są umysłową reprezentacją rzeczywistości.

Występuje wiele odmian konstruktywizmu jako nurtu psychologii. W polskiej dydaktyce najbardziej znane są dwa podejścia tj. konstruktywizm rozwojowo-poznawczy Jeana Piageta (1896–1980) oraz konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego (1896–1934). Poglądy tych teoretyków znacznie się różniły, jednakże w wielu kwestiach mieli podobne zdanie.

Rozumienie wiedzy jako adaptacji i indywidualnej interpretacji (konstrukcji) było łączącą ich kwestią. Zgodni byli także w tym, że uczenie się i rozwój podlegają samoregulacji. Według obojga aktywność dziecka jest niezbędnym warunkiem

⁶⁸ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 263.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 277.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 279.

rozwoju, uczenia się, a procesy te nie są automatyczne. Różnili się natomiast poglądami w kwestii procesu konstruowania wiedzy.

W centrum zainteresowania Piageta i Wygotskiego był rozwój intelektualny, przy czym psychologowie Ci skupiali się na innych problemach i pytaniach. „Piageta interesowało przede wszystkim to, jak wiedza jest kształtowana, konstruowana. Jego teoria zakłada, że wiedza jest wynalazkiem, konstrukcją, która powstaje w umyśle jednostki. Wygotski interesował się tym, jakie czynniki kulturowe i społeczne wpływają na rozwój intelektualny. Według jego teorii wiedza jest przekazywana dziecku, transmitowana przez kulturę”⁷¹.

Wyżej wymienionych teoretyków różniła kwestia zależności między rozwojem a uczeniem się. Według Piageta, to poziom rozwoju wytycza ramy tego, czego dziecko może się nauczyć, a także poziom pojmowania tego, czego się uczy. Natomiast według Wygotskiego do rozwoju prowadzi uczenie się modelowanych kulturowo pojęć. „Dla Wygotskiego więc uczenie się było siłą napędową rozwoju intelektualnego, natomiast dla Piageta to rozwój był siłą napędową”⁷².

Charakterystyczne dla Wygotskiego jest wprowadzenie rozróżnienia między sferą aktualnego rozwoju, a sferą najbliższego rozwoju. Przez pierwszą rozumiał „zakres umiejętności, z którymi dziecko potrafi samodzielnie skutecznie sobie radzić w różnych sytuacjach (...) Drugą określił jako sferę najbliższego rozwoju i przyjął, że wyznacza ją zakres zadań, z którymi dziecko jest w stanie sobie poradzić, ale tylko wówczas, gdy otrzyma wsparcie ze strony nauczyciela”⁷³. Definicje te pokazują, że według Wygotskiego poprzez interakcje społeczne i modelowanie wiedzy przez innych, jednostka może nauczyć się tego, czego nie byłaby w stanie przyswoić bez niczyjej pomocy. Piaget natomiast posługiwał się pojęciami asymilacji, akomodacji i równoważenia. Asymilację uznawał za proces poznawczy, „dzięki któremu nowe treści percepcyjne, motoryczne czy pojęciowe włączane są do istniejących schematów lub wzorów zachowania”⁷⁴, a akomodację jako „tworzenie nowych schematów lub modyfikację starych”⁷⁵. Kiedy procesy asymilacji akomodacji są zrównoważone, to mówimy o stanie równowagi. Równoważenie według Piageta „jest procesem przechodzenia z nierównowagi do równowagi. Jest to samoregulujący się proces, którego narzędziami są asymilacja i akomo-

⁷¹ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, WSIP, Warszawa 1998, s. 21.

⁷² Ibidem.

⁷³ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 284, cyt. za: L. S. Wygotski, *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971, s. 541.

⁷⁴ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta...*, op. cit., s. 28.

⁷⁵ Ibidem, s. 29.

dacja”⁷⁶. Konstruktywizm Piageta zakładał, że aktualnie zdobywana wiedza jest zawsze budowana na poprzednio opanowanej, a poprzez zburzenie równowagi następuje możliwość rozwinięcia uprzedniej wiedzy. Wspólne zdanie psychologów miało na temat tego, że uczenie się i rozwój mogą posuwać się naprzód.

Piaget rozumiał rozwój jako nieustanny proces odbywający się wzdłuż kontinuum. Zmiany w rozwoju intelektualnym cechują się stopniowością. Konstruowanie i rekonstruowanie (modyfikowanie) schematów przebiega krok po kroku. Piaget uważał, że należy postrzegać rozwój jako kontinuum. „Do celów pojęciowego opisu wzrostu poznawczego w rozwoju intelektualnym można wyodrębnić cztery następujące po sobie główne poziomy”⁷⁷. Pierwszy to stadium inteligencji sensomotorycznej obejmujące okres od urodzenia do 2. roku życia. Charakteryzuje się przewagą reakcji zmysłowych i ruchowych w poznawaniu rzeczywistości. Kolejny poziom zwany stadium myślenia przedoperacyjnego obejmuje dzieci od 2 do 7 lat. Rozwijają się tutaj myślenie konkretno-wyobrażeniowe, następuje intensywny rozwój języka i pojęć. Trzeci etap to stadium operacji konkretnych pojawiające się od 7 do 11/12 roku życia, w którym najsilniej rozwija się umiejętność stosowania myślenia logicznego do rozwiązywania problemów. Ostatni poziom to stadium operacji formalnych obejmujące osoby powyżej 11/12 roku życia, w którym wykształca się u jednostki myślenie abstrakcyjne. Struktury poznawcze są na najwyższym poziomie rozwoju. „Rozwój, w ujęciu Piageta, postępuje w sposób skumulowany; każdy nowy krok w rozwoju oparty jest na poprzednich i jest z nimi zintegrowany”⁷⁸.

Piaget i Wygotski znacząco różnili się w poglądach odnośnie roli mowy w rozwoju intelektualnym. Wygotski uważał, że nabywając mowę zachodzi u jednostki jakościowa zmiana na lepsze w myśleniu i rozumowaniu lub następuje rozwój intelektu. Piaget natomiast twierdził, że mowa może ułatwiać rozwój, ale nie jest konieczna do rozwoju intelektu.

Wyciągając z tych dwóch teorii wnioski dla edukacji, należy pamiętać o tym, że pomimo zgody dwóch psychologów co do ujmowania wiedzy jako indywidualnej interpretacji, Wygotski „był przekonany, że interpretacje dokonywane są przez wszystkie jednostki za pośrednictwem czynników społecznych. Tak więc nauczyciel i program nauczania muszą modelować lub wyjaśniać wiedzę. Dziecko buduje zatem swoją własną wewnętrzną wiedzę na podstawie modelu. Dziecko nie wymyśla, lecz raczej kopiuje to, co jest dostępne społecznie”⁷⁹. Nie zgadzał się z tym Piaget, który wyłącznie dziecku przypisywał konstrukcję wiedzy, w związku

⁷⁶ Ibidem, s. 30–31.

⁷⁷ Ibidem, s. 38.

⁷⁸ Ibidem, s. 39.

⁷⁹ Ibidem, s. 22.

z czym wiedza nie jest kopiowana. Nie jest to teoria transmisji – przekazu, lecz wynalazku. Ważny nie jest przekaz, a aktywne uczestnictwo.

Istotna jest także kwestia interakcji społecznych zachodzących w klasie szkolnej. Obaj teoretycy uznawali, że są potrzebne, ale z różnych powodów. Wygotski upatrywał w środowisku społecznym modeli, wzorów tworzenia wiedzy, natomiast dla Piageta interakcje społeczne są źródłem niezbędnej równowagi. W dalszej części rozważań dotyczących dydaktyki inspirowanej konstruktywizmem będą opierać się głównie na założeniach konstruktywizmu rozwojowo-poznawczego Piageta.

Uczenie się w dydaktyce konstruktywistycznej rozumie się jako proces dochodzenia do wiedzy, samodzielne konstruowanie, doświadczanie, tworzenie wiedzy. Jednym z charakterystycznych założeń konstruktywistycznego modelu nauczania i uczenia się jest aktywność ucznia, która stanowi punkt wyjścia procesu uczenia się. Uczeń ma możliwość i czas na samodzielne próby radzenia sobie z sytuacją poznawczą organizowaną przez nauczyciela. Próby te mogą być nawet nieudolne, ale dopiero po nich następuje interwencja prowadzącego. Jest to przekształcenie behawiorystycznego modelu nauczania-uczenia się, gdzie punktem wyjścia była aktywność nauczyciela, a potem aktywności ucznia), na model uczenie się – nauczanie, gdzie aktywność ucznia jest pierwsza, a po niej następuje aktywność nauczyciela. Początkowe działanie prowadzącego ma jedynie na celu stworzenie wyjściowej sytuacji inspirującej jednostkę do działania. Jest to odwrotna kolejność działań od tej, jaka występuje masowo w szkołach.

Nadrzędną czynnością w nauczaniu-uczeniu się jest tworzenie uczniowi sytuacji problemowych, które wywołują konflikt poznawczy i dają mu szansę na samodzielność koncepcyjną. Dzięki temu, że konflikt poznawczy jest źródłem zaciekawienia, spada potrzeba wywoływania motywacji zewnętrznej w postaci ocen lub sprawdzianu.

„Dla wsparcia uczenia się znacząca jest znajomość przed-wiedzy ucznia, wynikającej zarówno z jego pozaszkolnych poznawczych doświadczeń, jak też stosowanych w szkole indywidualnych strategii „oswajania” opracowywanej wiedzy”⁸⁰. Uczeń nie jest tabula rasa (niezapisaną tablicą), ale doświadczonym badaczem, który interpretuje świat i wysnuwa wnioski z osobistych doświadczeń. Odrzucanie przedwiedzy jednostek, będzie zniechęcać je do udzielania się i wykorzystywania opanowanych dotychczas wiadomości. „Liczenie się z „wyjściową” wiedzą ucznia wymusza indywidualizację już na najbardziej podstawowym poziomie zróżnicowań, która wyraża się nie w „wyrównywaniu” poziomowi w klasie szkolnej, ale przeciwnie – w zgodzie na jego zróżnicowanie”⁸¹.

⁸⁰ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 313.

⁸¹ *Ibidem*, s. 321.

Istotą uczenia się jest społeczne negocjowanie znaczeń i nadawanie ich rzeczywistości, a nie asymilowanie czyichś pojęć. Tak przedstawiana dydaktyka dąży do okazji sprzyjających spotkaniu się różnych perspektyw, stanowisk, punktów widzenia, strategii, zdań. Szansą na zwiększenie liczby takich sytuacji jest praca uczniów w niewielkich grupach nad zadaniami problemowymi.

Uczniowie nie są zmuszani do tego, aby zgadywać, co ma na myśli nauczyciel i jakiej odpowiedzi oczekuje. To rolą nauczyciela jest rozpoznawanie, co ma na myśli uczeń. Nauczyciel koncentruje uwagę na tym, jak jednostka się uczy i w jaki sposób dochodzi do wyniku. W tym podejściu będą miały odzwierciedlenie wzory uczenia się we współpracy i aktywnym konstruowaniu znaczeń. Rolą nauczyciela jest także dostarczanie strategii uczenia się. Będą to strategie poznawcze i metapoznawcze. Styl nauczania, jakim posługuje się nauczyciel-wychowawca, to, za J.F. Soltisem, tzw. styl wyzwalający⁸² bądź – jak nazywa go B. D. Gołębiak – styl negocjacyjny⁸³. Nauczyciel kreuje swobodną atmosferę, zachęca do dyskusji, tłumaczy rzeczywistość, proponuje materiały do studiowania, jest aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się.

Kolejnym założeniem dydaktyki inspirowanej konstruktywizmem jest samodzielna aktywność ucznia. Wychowanek ma sam działać na różne sposoby, nawet jeśli nie dojdzie do wyniku. Podsuwanie przez nauczyciela gotowych lub proponowanych sposobów działania nie jest korzystne, ponieważ w pamięci ludzkiej bardziej pozostają poznawcze sposoby dojścia do wyniku, niż same wyniki aktywności umysłowej. Uczeń w tym modelu pełni rolę naukowca, odkrywcy, badacza, konstruktora, autora pytań. Podejmuje próby wyjaśnienia, jest aktywny za pomocą zmysłów. Może korzystać z wielu źródeł. Dopuszczalne jest popełnianie błędów przez uczniów. Są one ważne z perspektywy nauczyciela, ponieważ mogą odgrywać rolę diagnostyczną i stymulować myślenie. Istotne jest by uczniowie uświadamiali sobie własne błędy oraz konstruowali nowe strategie myślenia. Różnice między uczniami mają zarówno charakter wertykalny (poziom zdolności i zaangażowania) jak i horyzontalny (różnorodność sposobów myślenia), a zadaniem nauczyciela jest stymulowanie rozwoju tych różnic.

„Znaczna część uczenia się zachodzi na poziomie nieświadomym, poza możliwą bezpośrednią kontrolą nauczyciela i samokontrolą ucznia, więc próby kierowania nimi wymuszania ich prezentacji są jałowe lub prowadzą do przyswajania czynności nieadekwatnych poznawczo”⁸⁴. Należy zdawać sobie sprawę z tego, że istnieją ogromne obszary aktywności poznawczej ucznia, których nie da się kontrolować. Świadczy to o tym, że obserwowalne elementy uczenia się,

⁸² G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, *Style...*, op. cit., s. 14.

⁸³ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika... Tom 2*, op. cit., s. 165.

⁸⁴ *Ibidem*, s. 314.

na których skupia się nauczyciel, są tylko ułamkiem tego, co zachodzi i zmienia się w umyśle ucznia.

Realizacja procesu nauczania – uczenia się jest kreowaniem okazji edukacyjnych, których efektów „częstkowych” precyzyjnie nie można określić. Projektowanie procesu w ten sposób obliguje do obserwowania niezupełnie przewidywalnych czynności poznawczych jednostek i elastycznego odpowiadania na nie. Prowadzący nigdy nie może być do końca pewny, do jakiego rezultatu uda się dojść w wyniku przeprowadzonych zajęć.

Ocenianie w dydaktyce inspirowanej konstruktywizmem jest wpisane w autentyczne i ściśle związane z uczeniem się sytuacje. Przedmiotem oceny jest operowanie wiedzą i umiejętnością korzystania z niej. Ocenianie ma charakter całościowy i międzyprzedmiotowy, a kryteria oceny są upubliczniane (wewnątrzszkolny system oceniania). Oceny mają charakter wielowymiarowy co oznacza, że sprawdzamy nie tylko wiedzę, ale także zdolności, myślenie, metapoznanie. Wiążą się z holistycznym pojmowaniem człowieka. Oprócz indywidualnego oceniania, występuje również ocenianie grupowe.

Program kształcenia w perspektywie konstruktywistycznej rozumiany jest jako ogół złożonych pod względem psychologicznym i filozoficznym doświadczeń edukacyjnych ucznia prowadzących go do indywidualnego nadawania znaczeń i aktywnego włączania się w transformację rzeczywistości. Kierunek ten ma swoje źródła w progresywizmie (ucznia stawia się w centrum edukacji i zwraca się uwagę na przystosowanie edukacji do rzeczywistych problemów – humanizm) i egzystencjalizmie (koncepcja samoświadomości ucznia)⁸⁵. Istotną rolę pełnią tutaj aspekty językowe i artystyczne. „W planowaniu uwzględnia się nadto przestrzeń do budowania samowiedzy, prowadzenia osobistych refleksji czy moralnej introspekcji. Nie brakuje miejsca na podejmowanie tematów drażliwych, ale ważnych społecznie. Do treści programowych wprowadza się ideologie i idee – społeczne, polityczne i ekonomiczne. w nawiązaniu do teorii konfliktu (neomarksizm, feminizm) (...) konstruowany jest tu ideał wychowania w kategoriach doskonalenia i rekonstruowania społeczeństwa, wyznaczający edukację dla emancypacji, krytycznej wobec kulturowego dziedzictwa, zaangażowanej na rzecz zmiany społecznej”⁸⁶. Konstruktywizm psychologiczny został błyskawicznie zauważony i przystosowany przez dydaktykę jako inspirujący zarówno dla prowadzonych badań, jak i praktyki edukacyjnej. Można także zauważyć, że dydaktyka inspirowana konstruktywizmem różni się znacznie od dydaktyki behawiorystycznej. Konstruktywizm zdecydowanie wprowadził wiele zamieszania w dotychczasowym myśleniu dydaktycznym i zachował silną pozycję dotychczasowej dydaktyki.

⁸⁵ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika...Tom 2*, op. cit., s. 127.

⁸⁶ Ibidem.

Nauczytel-wychowawca – zobowiązania roli

Podjmując problematykę zagadnienia nauczyciela-wychowawcy, nie sposób pominąć ról, które przychodzi mu pełnić w pracy z uczniami. Wielość zadań stawianych wychowawcy, rosnąca liczba oczekiwań wobec niego powodują, że ról, które musi wypełniać nauczyciel, często jednocześnie, jest bardzo dużo. Tego samego dnia bywa on opiekunem, doradcą, tutorem, rzecznikiem interesów uczniów, animatorem czy przewodnikiem. Rola nauczyciela powinna się zmieniać i być adekwatna do zaistniałych sytuacji. Ważne jest, aby przyjmować postawy zgodne ze swoją osobowością i charakterem. Poniżej zostaną wymienione i scharakteryzowane najważniejsze role pełnione przez nauczycieli-wychowawców.

Przez rolę społeczną rozumie się „ogół oczekiwań, zachowań i postaw odnoszących się do kompetencji osoby zajmującej określoną pozycję w strukturze społecznej; zespół praw i obowiązków wynikających z pozycji społecznej lub sprawowanego stanowiska”⁸⁷. W związku z tym, zanim przejdę do omówienia ról nauczyciela-wychowawcy, przytoczę najpierw definicje tych pojęć.

Wincenty Okoń w *Nowym Słowniku pedagogicznym* wyjaśnia, że nauczyciel „oznacza kogoś, kto uczy innych przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć”⁸⁸. Autor zwraca uwagę na to, że pierwsze znaczenie tego pojęcia ewoluowało ze względu na oddziaływanie nowych tendencji pedagogicznych, zbliżając się z czasem do drugiego znaczenia. W. Okoń podkreśla, że „współczesny nauczyciel staje się więc tym, kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych). Powodzenie tej pracy zależy od uczniów, od programu edukacji (tj. kształcenia i wychowania) oraz od jej zewnętrznych warunków, lecz przede wszystkim od samego nauczyciela”⁸⁹. Autor podkreśla, że odwołując się do ostatniej zależności należy rozpatrywać ją dwojako: ze względu na osobę nauczyciela oraz jego kwalifikacje nauczycielskie. To, czy nauczyciel osiągnie powodzenie w swojej pracy, zależy od jego osoby, ponieważ staje się on modelem bacznie obserwowanym przez uczniów, „staje się dla nich wzorem lub antywzorem postępowania”⁹⁰. Pozytywnym wzorem będzie wtedy, gdy nie będzie czuł się nauczycielem doskonałym, perfekcyjnym, genialnym, wybitnym, gdy nie będzie myślał o sobie w kategoriach nauczyciela idealnego. Tylko ktoś, kto będzie nieprzerwanie pracował nad sobą jako człowiekiem, specjalistą, pedagogiem, kto będzie postępował zgodnie z ideałami prawdy, piękna i dobra, kto będzie lubił swoich podopiecznych, traktował ich podmiotowo

⁸⁷ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Rola społeczna*, [w:] *Słownik...*, op. cit., s. 156.

⁸⁸ W. Okoń, *Nauczyciel*, [w:] *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie drugie rozszerzone*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 255.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Ibidem, s. 256.

i starał się ich zrozumieć, może stać się pożądanym wzorem dla uczniów. Istotne dla powodzenia nauczyciela w pracy są także jego kwalifikacje. „Sprawdzają się one do tego, czy rozumiejąc cele wychowania i kształcenia, potrafi stosować takie metody i środki oraz zapewnić takie warunki, jakie umożliwiają osiąganie zamierzonych zmian w wychowankach, jakie wyzwalają ich wielostronną aktywność: poznawczą, emocjonalną i praktyczną, oraz jakie zarazem sprzyjają ich partnerskiej współpracy z nim samym. Obydwa czynniki pozostają we wzajemnej zależności”⁹¹.

Z kolei Czesław i Małgorzata Kupisiewicz, autorzy *Słownika pedagogicznego*, mówiąc o nauczycielu, mają na myśli „osobę odpowiednio przygotowaną do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (w tym głównie nauczania) w instytucjach i placówkach edukacyjnych (przedszkolach, szkołach różnych typów i szczebli, na kursach itp.)”⁹². Podobnie jak Wincenty Okoń autorzy podkreślają, że nauczyciel powinien pełnić trzy najważniejsze funkcje: wychowawczą, dydaktyczną i opiekuńczą. Dodają także, że praca nauczyciela nie może ograniczać się tylko do wtłaczania uczniom gotowej wiedzy, której mają wyuczyć się na pamięć oraz sprawdzania, czy udało im się ją przyswoić. „Wymaga się również, aby nauczyciel był specjalistą w zakresie nauczanego przedmiotu; chciał i umiał korzystać w swej pracy ze zdobyczy nowoczesnej techniki i technologii; przestrzegał podstawowych zasad moralnych i etycznych; stanowił dla uczniów wzór do naśladowania; ustawicznie doskonalił swoje kwalifikacje oraz był dla dzieci i młodzieży nie tylko wykładowcą, lecz również animatorem ich różnorodnych poczynań edukacyjno-kulturalnych, doradcą i opiekunem, którego powinna cechować – jak to kiedyś obrazowo określił J.W. Dawid – „miłość dusz ludzkich”⁹³. W *Małym leksykonie pedagoga wczesnoszkolnego* znajdziemy również cechy, jakimi powinien odznaczać się nauczyciel, a mianowicie: być kreatywny, twórczy, posiadać gruntowną wiedzę, ciekawie przekazywać ją młodzieży „kształcąc w niej nawyk samodzielnego uczenia się oraz doskonalenia własnej kultury intelektualnej (...). Nauczyciel to też życzliwy i fachowy doradca (...) osoba o niezwykle bogatej osobowości”⁹⁴. Najszerzej kategorię tą opisuje *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* wyróżniając funkcje, zadania, kompetencje nauczyciela, czynniki i uwarunkowania wpływające na jego pracę oraz cechy, właściwości osobowościowe nauczycieli. Według powyższej encyklopedii współczesny nauczyciel to „profesjonalista, przygotowany merytorycznie, pedagogicznie oraz metodycznie”⁹⁵. Za-

⁹¹ Ibidem.

⁹² Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Nauczyciel*, [w:] *Słownik ...*, op. cit., s. 113.

⁹³ Ibidem, s. 114.

⁹⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel*, [w:] *Mały leksykon...*, op. cit., s. 181.

⁹⁵ Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III. M–O*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 548.

znacza się też tu, że współczesnej szkole niezbędny jest nauczyciel mający szerokie horyzonty. „Nauczyciel pełni w społeczeństwie jedną z najszlachetniejszych i brzemiennej w skutki społeczne ról i misji. Niestety, często jego pozycja społeczna jest stosunkowo niska. Być dobrym, kreatywnym i efektywnym nauczycielem – nie jest i nie będzie łatwo w czasach nieustających zmian we wszystkich obszarach rzeczywistości i w życiu ludzi. Trudności pracy pedagogicznej mogą zniechęcać do wysiłku teoretycznego i praktycznego, ale mogą także wyzwalać inicjatywę i motywować do współpracy z innymi podmiotami edukacji i życia społeczeństwa”⁹⁶.

Przechodząc do omówienia pojęcia „wychowawca klasy”, należy zwrócić uwagę, że jest to pojęcie szersze niż nauczyciel. Wychowawca klasy to także nauczyciel, z tym że sprawujący opiekę nad daną klasą. To – jak wyjaśnia W. Okoń – „nauczyciel odpowiedzialny za koordynację i prowadzenie pracy wychowawczej w powierzonych mu klasie; do jego zadań należą: poznanie wszystkich uczniów w klasie oraz ich warunków domowych, czuwanie nad zachowaniem, postawami społeczno-moralnymi, kulturą i zdrowiem uczniów, kształtowanie pozytywnego stosunku do nauki, organizowanie pomocy i opieki w przypadkach indywidualnych”⁹⁷. Czesław i Małgorzata Kupisiewiczowie rozszerzają tę definicję o takie zadania wychowawcy klasy, jak: dbanie o odpowiednią frekwencję uczniów, budowanie pozytywnych wzajemnych relacji między nimi i pobudzanie aktywności społecznej, stały kontakt z rodzicami podopiecznych, kierowanie i harmonizowanie oddziaływań wychowawczych poprzez współdziałanie z gronem pedagogicznym uczącym w danej klasie oraz „prowadzenie tzw. lekcji wychowawczych, planów wycieczek, prac społecznie użytecznych itp. (...) Ponadto wychowawca klasy wykonuje czynności administracyjne, tj. prowadzenie dziennika lekcyjnego, wypełnianie arkuszy ocen, przygotowywanie świadectw i inne”⁹⁸. Natomiast *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* podaje, że wychowawca klasy to „nauczyciel prowadzący planową pracę wychowawczą zgodnie z realizacją celów wychowawczych szkoły. Wychowawca klasy to przede wszystkim spolegliwy opiekun, rzecznik interesów uczniów, animator życia społecznego, kulturalnego i naukowego w klasie, a także doradca w spornych sprawach”⁹⁹. Istotną rolę w powodzeniu działań wychowawczych odgrywają kompetencje nauczyciela-wychowawcy, przy czym szczególnie ważne są predyspozycje osobowościowe. Zdzisław Kosyrz w swojej pracy *Osobowość wychowawcy* wprowadził pojęcie osobowości efektywnej. Oznacza ona „taki układ właściwości osobowych wychowawcy, które wyznaczają jego działanie i myślenie pedagogiczne. Na

⁹⁶ Ibidem, s. 553.

⁹⁷ W. Okoń, *Wychowawca klasy*, [w:] *Nowy słownik...*, op. cit., s. 451.

⁹⁸ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Wychowawca klasy*, [w:] *Słownik...*, op. cit., s. 195.

⁹⁹ x, s. 504.

układ ten składają się społeczne i biologicznie ukształtowane, a zarazem ściśle ze sobą zintegrowane składniki (właściwości) obejmujące: światopogląd, motywację, zainteresowania, zdolności, inteligencję, mechanizmy temperamentalne i charakterologiczne oraz samoregulacyjne”. Wychowawca efektywny to taki, który: jest zdolny do samooceny, przykłada wagę do samodoskonalenia, nie traci autorytetu przy podejmowaniu kontrowersyjnych decyzji, umie pogodzić cele osobiste z edukacyjnymi, współpracuje z uczniami, rodzicami i nauczycielami, zna teksty prawne i potrafi je odpowiednio interpretować oraz potrafi podejmować błyskawiczne i trafne decyzje. Jak mówi *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* „szczególnie ważna w osobowości nauczyciela wychowawcy klasy jest świadomość swojego systemu wartości i własnej emocjonalności, jasnych zasad etycznych, dostarczania uczniom modelowych zachowań i poczucia odpowiedzialności za oddziaływanie na ucznia”¹⁰⁰.

Powyższe definicje pokazują, że bycie nauczycielem-wychowawcą XXI wieku nie jest łatwym zadaniem. Osoba pełniąca powyższą funkcję musi być odpowiednio wykwalifikowana, by profesjonalnie kształcić człowieka „wielowymiarowego” według jego potrzeb, zainteresowań i umiejętności. Nauczyciel będący wychowawcą klasy powinien podchodzić do powierzonej mu funkcji jak do mistrzostwa, a nie odgórnie nałożonego mu obowiązku. Sprostanie zadaniu bycia wychowawcą i jednocześnie mistrzem nie jest łatwe, ale „stawanie się i bycie nim nadaje sens egzystencjalny, wymiar psychologiczny i etyczny”¹⁰¹.

Jedną z najbardziej oczywistych ról osoby będącej przedmiotem zainteresowania mojej pracy jest rola opiekuna. Oznacza ona osobę sprawującą opiekę nad powierzonymi mu innymi osobami, w tym wypadku kilkudziesięcioma uczniami. Szkoła stanowi drugie środowisko wychowawcze dziecka, które ma zapewnić odpowiednią opiekę i wychowanie. Rola ta jest więc wymagająca i pełniona przez nauczyciela praktycznie bez przerwy. Dobry opiekun powinien wzbudzać zaufanie i jak najlepiej poznać swoich uczniów, aby podejmować właściwe działania, w celu należytej opieki nad każdym dzieckiem z osobna. Musi także zapewniać bezpieczeństwo wszystkim podopiecznym, dbać o ich zdrowie psychiczne i fizyczne oraz dobrą atmosferę. Jedną z odmian tej roli, jak podaje Ewa Superczyńska, jest opiekun talentów¹⁰². Nauczyciel jako opiekun talentów sprawuje opiekę nad uczniami wybitnie zdolnymi, biorącymi udział w konkursach i olimpiadach. Wspiera ich, pomaga, wskazuje nowe cele i motywuje do dalszego rozwoju. Nie oznacza to oczywiście, że nie poświęca czasu i nie pomaga uczniom słabszym, z różnymi trudnościami w nauce.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 507.

¹⁰¹ Ibidem, s. 508.

¹⁰² E. Superczyńska, *Nauczycielem być...*, „Uczyć lepiej” 2005, nr 5, s. 5.

W wyjątkowych sytuacjach nauczyciel musi przyjąć rolę obrońcy lub tzw. interwencyjną¹⁰³. Często dochodzi do sytuacji, kiedy musimy bronić naszego ucznia czy to przed innymi, np. niesprawiedliwymi nauczycielami, bądź kolegami z klasy lub innymi uczniami ze szkoły i poza niej, przed nimi samymi, w przypadku destrukcyjnych zachowań, a nawet w kryzysowych sytuacjach przed jego własnymi rodzicami. Nauczyciel, pełniąc tę funkcję, może, a niekiedy powinien, korzystać z pomocy innych osób. Mogą to być rodzice uczniów, inni nauczyciele i pracownicy szkoły, dyrekcja, policja, różni specjaliści, tacy jak psycholodzy czy psychiatry. „Złą odmianą obrońcy jest ten, kto zawsze, po prostu dla zasady jest po stronie dziecka, nie zważając na prawdę, sens i okoliczności. Broni więc własnej idei, a nie prawdziwego dobra dziecka. Czyli krzywdzi je jako wychowawca”¹⁰⁴.

Kolejną istotną rolą jest bycie doradcą. To pomoc ze strony nauczyciela w podejmowaniu różnych decyzji, rozwiązywaniu problemów ucznia, kwestiach przyjaźni i miłości czy w szukaniu odpowiedzi na dręczące pytania. Nauczyciel-doradca powinien z dużą uwagą i ostrożnością podchodzić do tej roli, ponieważ wkracza on na delikatny obszar, do którego notabene uczeń sam go zaprasza. Dlatego też wychowawca ma być partnerem w rozmowie, a nie osobą wszechwiedzącą, udzielającą „dobrych rad” i jedyną mającą słuszne zdanie.

Nauczyciel może przyjmować także rolę strażnika. Polega ona na pilnowaniu i egzekwowaniu przestrzegania przepisów za pomocą rygorów. Przestrzega się jednak przed zdominowaniem przez rolę strażnika wszystkich naszych czynności i działań. Należy zatem rozsądnie podchodzić do tej roli i wykorzystywać jedynie kilka cech strażnika, odpowiednio do danej sytuacji. Strażnik powinien uaktywniać się np. w sytuacji zagrożeń semestralnych, łamania zasad i norm moralnych czy niewypełniania obowiązków szkolnych.

Kolejna rola nauczyciela to pomocnik. Wpisuje się ona częściowo w rolę opiekuna i doradcy. Jeśli chodzi o dzieci w młodszym wieku, to pomoc dotyczy wielu obszarów, od ubrania się, zawiązywania butów, poprzez ładne prowadzenie zeszytów, aż do pisania i czytania. Później, u starszych uczniów pomaga się w sytuacjach bardziej skomplikowanych związanych z życiem szkolnym, jak i domowym czy prywatnym. Pomaganie jest wpisane w codzienność nauczyciela w szkole. Czasami jednak trudno jest udzielić komuś pomocy. Są też osoby, które jej potrzebują, choć bezpośrednio o nią nie proszą. Dlatego nauczyciel-wychowawca powinien być czujny, obserwować swoich wychowanków i odpowiednio reagować w takich sytuacjach.

¹⁰³ B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum wychowawcy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 92.

¹⁰⁴ *Ibidem*, s. 93.

Nie mniej ważna jest rola planisty. Tą postawę nauczyciel przyjmuje nie tylko z własnych chęci planowania, ale i z obowiązku, który musi spełnić. Plany często powstają z dużym wyprzedzeniem i dotyczą wielu obszarów, m.in. planów pracy, lekcji, wynikowych, awansu zawodowego nauczyciela, planów wycieczek, imprez, wyjść kulturalnych, projektów i wielu, wielu innych.

Nauczyciel odgrywa także rolę egzaminatora. To wiąże się z ocenianiem uczniów i efektów swojej własnej pracy. Nauczyciel może też otrzymać formalne uprawnienia do pełnienia funkcji egzaminatora w komisjach zewnętrznych na poszczególnych szczeblach edukacji.

Bardzo często nauczyciel musi przyjąć rolę technika. Chlebem powszednim jest wykorzystywanie przez niego różnorodnych, także technicznych środków dydaktycznych. Technik potrafi je nie tylko odpowiednio zastosować, ale w razie potrzeby dokonać również drobnej naprawy.

Nierzadko zdarza się, że nauczyciel musi przyjąć rolę mediatora. Polega ona na zarządzaniu konfliktem, udzieleniu pomocy spierającym się stronom w osiągnięciu porozumienia, ale także na ukierunkowaniu aktywności ucznia, pogodzeniu „oczekiwań rodziców i innych nauczycieli wobec niego z jego autentycznymi możliwościami psychofizycznymi i intelektualnymi”¹⁰⁵.

Współcześnie istotną rolę, którą musi odgrywać nauczyciel, jest bycie nowatorem. Nowatorstwo wymaga od danej osoby działań nietradycyjnych. Nauczyciel-nowator nie może być bierny i odtwórczy. Nie wystarczy, że wprowadzi drobne zmiany np. w strukturze funkcjonowania klasy lub zastosuje jakieś innowacje. „Niezbędne jest zrozumienie, że nauczyciel twórczy, nowator to przede wszystkim taki, który jest w pełni świadomy, że dzieci także potrafią się same uczyć, zdobywać wiedzę w swoisty dla siebie sposób, przy konstruktywnym wsparciu nauczyciela, potrafiącego zabezpieczyć emocjonalne i bogate poznawczo środowisko uczenia się, podmiotowe relacje”¹⁰⁶. Nowatorstwo ściśle łączy się z kreatywnością, więc jest ona również wymagana od nauczyciela w tej roli. Powinien on być także twórczy, pomysłowy, nieszablonowy, niekonwencjonalny, a wręcz rewolucyjny. Nowator wprowadza nowe idee, proponuje zupełnie nowe rozwiązania, jest na bieżąco z nowościami przedmiotowymi i pedagogicznymi, przy czym poddaje je krytycznej refleksji i ocenia ich przydatność do zastosowania we własnej pracy. Ponadto nowator powinien przyjąć postawę badawczą, zadawać kłopotliwe, prowokacyjne pytania i nie poddawać się biurokratycznemu myśleniu.

¹⁰⁵ http://www.zswreczyca.info/uploads/publikacje/inne/iwona_wolyniec/rola_wychowawcy/rola_wychowawcy_w_procesie_dydaktycznym.pdf (dostęp: 10.01.2017).

¹⁰⁶ T. Kłosińska, *Nauczyciel – nowator w procesie wczesnej edukacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna. Tom 2. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Draż, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 203.

Tutor to kolejna rola pełniona przez współczesnego nauczyciela. Opiera się ona na dialogu, będącym podstawą tutoring. Polega na „wprowadzaniu dziecka w świat wiedzy i wartości, w świat sensu i rozumienia świata symboli, budzeniu ciekawości i inspirowaniu do poszukiwań indywidualnego wymiaru własnego człowieczeństwa i własnej drogi życia”¹⁰⁷. Nauczyciel-tutor przebył pewną drogę, podczas której zdobył doświadczenie i w związku z tym może prowadzić innych. Dodatkowo jest tłumaczem tradycji kulturowych, świata odmienności, norm i umów społecznych oraz wartości. Daje uczniom wsparcie poznawcze i emocjonalne. Dzięki pracy opartej na tutoring nauczyciel może określić potencjał i potrzeby ucznia, nawiązać z nim indywidualną relację i stworzyć bezpieczną przestrzeń edukacyjną.

Przedstawione i opisane powyżej role nauczyciela-wychowawcy są tylko częścią postaw, jakie musi przyjmować edukator. Oprócz nich nauczyciel bywa także animatorem, przewodnikiem, tłumaczem, policjantem, coachem, mentorem, spowiednikiem, detektywem, mistrzem, artystą. Reasumując, gdyby złączyć wszystkie wymienione role pełnione przez nauczyciela w jedną, to musi on być przede wszystkim świetnym aktorem, umiejącym wcielić się w każdą rolę, której wymaga dana sytuacja. Współcześnie największy nacisk kładzie się na role związane z twórczym działaniem, wspieraniem wszechstronnego rozwoju dziecka czy pomnażaniem jego zasobów rozwojowych. Warto pamiętać, że są też takie role, do których żadne studia czy praktyki nie przygotowują nauczyciela. Trzeba je po prostu umieć zagrać.

Nauczyciel-wychowawca w klasach młodszych – w świetle teorii pedagogicznej

Pełnienie funkcji wychowawcy klasowego łączy w sobie zadania nauczyciela i wychowawcy. Szczególnego charakteru przyjmuje ona w edukacji wczesnoszkolnej bądź, używając określeń zamiennych, w nauczaniu elementarnym, kształceniu zintegrowanym, nauczaniu zintegrowanym czy nauczaniu początkowym. Jest to główny i podstawowy etap kształcenia i wychowania dziecka. Ma on ogromne znaczenie dla kształtowania się osobowości, ale także całego rozwoju. „Na tym szczeblu oddziaływania pedagogicznego chodzi o nadanie rozwojowi każdego dziecka nowej jakości, o wprowadzenie go do instytucji szkoły i przysposobienie do następnego etapu jego szkolnej kariery w postaci tak zwanej nauki systematycznej, począwszy od klasy IV”¹⁰⁸. Zatem w zależności od tego, w jaki sposób

¹⁰⁷ J. Bałachowicz, *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, [w:] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, pod. red. J. Bałachowicz, A. Rowickiej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013, s. 20.

¹⁰⁸ M. Radwiłowicz, R. Radwiłowicz, *Nauczyciel klas początkowych*, WSIP, Warszawa 1981, s. 20.

będzie przebiegać praca na tym etapie edukacyjnym, tak będzie wyglądał dalszy rozwój dzieci oraz ich życiowa i szkolna kariera. Nauka w klasach młodszych stanowi dla dzieci szeroko pojmowany start szkolny i życiowy. Nie ma takiego drugiego etapu kształcenia jak nauczanie początkowe, na którym działalność dydaktyczna i wychowawcza tak ściśle się ze sobą łączą, splatają i przenikają.

Obecnie używa się kilku określeń na pierwszy okres kształcenia w szkole. Poprzez kształcenie zintegrowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, rozumie się „system nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej”¹⁰⁹.

Natomiast nauczanie zintegrowane rozumiane jest w *Niezbędniku Dobrego Nauczyciela* jako „postępowanie dydaktyczne, które w procesie organizacji nauczania prowadzi do wiązania wiedzy dziecka pochodzącej z jego osobistego doświadczenia z wiedzą pochodzącą ze szkolnego przekazu społecznego”¹¹⁰.

Nowy Słownik Pedagogiczny Wincentego Okonia podaje, że nauczanie elementarne to „kształcenie wczesnoszkolne, dawniej nauczanie dla szerokich mas, z reguły dla dzieci robotników i chłopów, trwające 3–4 lata i dające im skromne wiadomości wraz umiejętnością czytania, pisania i rachowania”¹¹¹. Autor dodaje, że częściej stosuje się określenia „nauczanie początkowe”, które obecnie jest pierwszym stopniem szkoły obowiązkowej. Zadaniem tego etapu jest przygotowanie uczniów do pracy na wyższych stopniach szkoły ogólnokształcącej oraz zagwarantowanie wszechstronnego rozwoju.

Określenie edukacja wczesnoszkolna używane zamiennie z określeniami takimi jak: nauczanie wczesnoszkolne, nauczanie i wychowanie w klasach I–III oraz edukacja początkowa to według J. Karbowniczek i M. Grabowskiego „w strukturze systemu edukacji i etap pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym; obejmuje proces nauczania oraz wychowania uczniów w klasach I–III na poziomie kształcenia ogólnego. Edukacja wczesnoszkolna to jednolity, trwający 3 lata proces dydaktyczno-wychowawczy, odbywający się w warunkach szkoły, na który składają się: rozwój, nauczanie, uczenie, wychowanie dziecka”¹¹².

¹⁰⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz.U. nr 61 poz. 625, załącznik nr 2.

¹¹⁰ B. Murawska, *Edukacja wczesnoszkolna; Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria 3. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania. Tom 3*, pod. red. A. I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 11.

¹¹¹ W. Okoń, *Nauczanie elementarne*, [w:] *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie dziesiąte uzupełnione i poprawione*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 267.

¹¹² J. Karbowniczek, M. Grabowski, *Edukacja wczesnoszkolna*, [w:] *Mały leksykon...*, op. cit., s. 87.

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest dążenie do harmonijnego rozwoju osobowości ucznia oraz przygotowanie go do dalszej nauki w cyklu systematycznym. W związku z tym edukacja wczesnoszkolna stanowi nauczanie propedeutyczne, które nie jest wykształceniem samowystarczającym, lecz wprowadzającym do dalszej nauki na kolejnych etapach nauczania. W skład omawianej edukacji wchodzi 11 obszarów edukacyjnych, w tym także etyka i język obcy. Mieści ona w sobie również zajęcia pozalekcyjne tj. dydaktyczno-wyrównawcze i korekcyjno-kompensacyjne. „Swoistość edukacji wczesnoszkolnej polega na całościowym, wielokierunkowym, wielostronnym i bogatym w treści systemie uczenia się, nauczania, wychowania i samowychowania”¹¹³.

O nauczaniu początkowym szeroko piszą Maria i Ryszard Radwiłowiczowie, zwracając uwagę na to, że „nazwa ta obejmuje trzy integralnie ze sobą związane pojęcia: nauczanie, kształcenie i wychowanie (...) Takie rozumienie tych pojęć byłoby jednak jednostronne, ponieważ dotyczyłoby bezpośrednio zewnętrznego oddziaływania na dziecko”¹¹⁴. W związku z tym autorzy dodają jeszcze dwa zakresy: pierwszy – odnoszący się do uczenia się przez samo dziecko do samowychowania włącznie, drugi – odnoszący się do rozwoju.

Funkcje nauczania początkowego i wynikające z nich zadania dla nauczyciela-wychowawcy są niewątpliwie specyficzne, rozległe i wielostronne. Należy zadbać o ich rzetelne wypełnianie, by zapewnić dzieciom bezpieczeństwo oraz warunki do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju. Charakterystyczne dla etapu edukacji wczesnoszkolnej jest spełnianie w równym stopniu wszystkich sześciu funkcji, które wyróżniają Maria i Ryszard Radwiłowiczowie, a są to: opiekuńcza, diagnostyczno-prognostyczna, kompensacyjno-usprawniająca, poznawcza, kształcąca i wychowawcza¹¹⁵. Na innych szczeblach instytucji oświatowo-wychowawczych nie wypełnia się ich wszystkich w równym stopniu, np. w przedszkolu większy nacisk kładzie się na pierwsze trzy funkcje, a na drugim poziomie szkoły podstawowej na trzy ostatnie, co wynika ze specyfiki danego etapu edukacyjnego. Należy także zwrócić uwagę na to, że duża liczba zadań zaliczanych do jednej funkcji działa także na rzecz innych. „Ponadto pamiętać należy, że zadania te występują w rzeczywistości we wzajemnych związkach i że spełnienie jednych stanowi często nieodzowny warunek realizacji drugich”¹¹⁶.

W zakresie funkcji opiekuńczej wyróżnić można następujące zadania szczególne: czuwanie nad bezpieczeństwem dzieci, troska o ich zdrowie psychiczne i fizyczne, zagwarantowanie odpowiednich warunków higienicznych, kierowanie

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ M. Radwiłowicz, R. Radwiłowicz, *Nauczyciel...*, op. cit., s. 16.

¹¹⁵ Ibidem, s. 20.

¹¹⁶ Ibidem, s. 21.

zespołem klasowym, prowadzenie planowanej pracy zgodnie z celami wychowawczymi szkoły, dbałość o prawidłowy rozwój fizyczny, racjonalne odżywianie oraz rekreację, która notabene może należeć także do zadań wewnątrz funkcji kształcącej, wychowawczej czy nawet kompensacyjno-usprawniającej. Aby należycie wypełniać te zadania, nauczyciel-wychowawca powinien podejmować działania takie jak: wdrażanie dzieciom szczególnej dbałości o higienę osobistą i dopilnowywanie jej, przestrzeganie zasad BHP, zwracanie uwagi na ich właściwą postawę podczas siedzenia w ławkach, przewietrzanie sali, kontrolowanie poziomu hałasu, interesowanie się stanem zdrowia uczniów, np. poprzez kontakt ze szkolną higienistką i rodzicami wychowanków. Zadania w obrębie tej funkcji opiekun może realizować także poprzez organizowanie gimnastyki, ćwiczeń śródlekcyjnych lub zabaw.

Przez funkcję diagnostyczno-prognostyczną Radwiłowiczowie rozumieją „szeroki specyficzny zespół zadań dotyczących po pierwsze poznawania poszczególnych dzieci przede wszystkim przez dobrą, ukierunkowaną obserwację (...) oraz po drugie – prognostycznego projektowania (na podstawie zdobytych w tym zakresie informacji) możliwie optymalnych dróg dalszego rozwoju każdego dziecka”¹¹⁷. Do zadań szczegółowych zalicza się więc: poznanie psychiki swoich wychowanków, wypełnianie i gromadzenie odnośnie tego indywidualnej dokumentacji, analizowanie zdobytych danych oraz wyciąganie wniosków, umożliwiających skonstruowanie indywidualnych planów rozwojowych, zawierających zadania rozwojowe odpowiednie dla każdego dziecka. Wychowawca oprócz znajomości psychiki dziecka powinien również poznać środowisko uczniów, ich sytuację rodzinną, materialną, zainteresowania, mocne i słabe strony, mieć rozeznanie w specyficznych trudnościach i potrzebach swoich podopiecznych oraz kontrolować postępy w nauce. Wykonać to może przede wszystkim za pomocą obserwacji, analizy wytworów dziecięcych, rozmów indywidualnych z uczniem, współpracy z pedagogiem szkolnym oraz rodzicami lub opiekunami prawnymi dzieci. Obowiązkiem wychowawcy jest pomaganie uczniom w trudnych sytuacjach życiowych poprzez udzielanie rad i wskazówek.

Przechodząc do omówienia funkcji kompensacyjno-usprawniającej, należy podkreślić, że jest ona ściśle związana z poprzednią, będącą poniekąd jej przedłużeniem praktycznym. Celem wyróżnianych tutaj zadań jest korekta stanu zastanego. Nauczyciel nie działa sam, ale korzysta z pomocy pedagoga szkolnego, logopedy, psychologa, neurologopedy czy lekarza z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz domu rodzinnego dziecka. Osoby te mogą pracować wspólnie nad „eliminacją, złagodzeniem lub rekompensatą takich odchyień od normy, jak wady wzroku, słuchu, wymowy, leworęczność, zaburzenia funkcji analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego, od których należytej pracy zależy spostrzeżenie wzrokowe i słuchowe, koordynacja wzrokowo-ruchowa

¹¹⁷ Ibidem, s. 22.

i słuchowo-ruchowa, percepcja i pamięć ruchu, które to procesy odgrywają istotną rolę w opanowywaniu umiejętności czytania i pisanie¹¹⁸. Do zadań funkcji kompensacyjno-usprawniającej zalicza się również likwidowanie wad i deficytów języka i słownictwa pochodzenia środowiskowego oraz neutralizowanie niepowodzeń szkolnych i ich przyczyn.

Funkcja poznawcza jest jedną z najlepiej realizowanych funkcji przez nauczycieli. Polega na wypełnianiu zadań poszczególnych przedmiotów nauczania, których celem jest wyposażenie uczniów w adekwatny zasób podstawowych wiadomości. Ściśle z nią związana jest funkcja kształcąca. Na ich pograniczu mieszczą się zadania związane z kształtowaniem przedmiotowo-specyficznych pojęć i operacji umysłowych.

W centrum funkcji kształcącej znajduje się „rozwijanie ogólnych operacji myślowych i ogólnych sposobów racjonalnego uczenia się”¹¹⁹. Zadaniem szczególnymi są: poprawianie koncentracji i podzielności uwagi, rozwijanie pamięci logicznej, umiejętności i sprawności intelektualnych i manualnych ogólnych oraz związanych z poszczególnymi przedmiotami nauczania. Przykładowo w celu rozwijania czytania można podjąć współpracę z biblioteką szkolną. W skład zadań funkcji kształcącej wchodzi także rozbudzanie zainteresowań i uzdolnień dzieci, wypełnianych m.in. poprzez zajęcia pozalekcyjne, spotkania z ciekawymi ludźmi, wycieczki.

Najbogatsza i najbardziej różnorodna pod względem zadań jest szósta funkcja, zwana wychowawczą. Mieści się w niej tyle grup zadań, ile wyróżnia się odrębnych celów wychowania. Najczęściej wspomina się o wychowaniu intelektualnym, moralno-społecznym, emocjonalnym, światopoglądowym, fizycznym, estetycznym, zdrowotnym i politechnicznym. Z tego względu, że zakresy te wzajemnie się przenikają, autorzy tej klasyfikacji wyłącza ją z funkcji wychowawczej obszary zadań, które były istotą rozważań dotyczących wcześniejszych funkcji. Do tak zawężonego obszaru funkcji wychowawczej zalicza się przede wszystkim ogrom zadań wynikających z wychowania moralno-społecznego i światopoglądowego. Nauczyciel-wychowawca powinien zadbać o „rozwijanie pozytywnej motywacji wobec uczenia się i nauki szkolnej; wyrabianie poszanowania dla własnej pracy i pracy innych; kształtowanie zaufania we własne siły i woli pokonywania trudności; kształtowania należytego stosunku wobec mienia społecznego i indywidualnego, w tym mienia kolegów i własnego, a także wobec zwierząt i całego świata przyrody; wyrabianie postawy opiekuńczej wobec dzieci młodszych i osób potrzebujących pomocy; rozwijanie postaw koleżeńskich, a szerzej – społecznych; kształtowanie umiłowania kraju ojczystego; wyrabianie uczuć przyjaźni wobec

¹¹⁸ Ibidem, s. 23.

¹¹⁹ Ibidem, s. 24.

innych narodów¹²⁰. Ponadto wychowawca ma za zadanie integrować zespół klasowy poprzez wycieczki, dyskoteki, imprezy klasowe; rozwiązywać indywidualne i klasowe problemy; wdrażać do samorządności i demokracji poprzez wybór i działalność samorządu klasowego; kształtować nawyki kulturalnego zachowania; przeciwdziałać absencji i badać jej przyczyny; reagować na łamanie prawa, przepisów szkolnych, sytuacje patologiczne i przejawy demoralizacji; dostosować się do obowiązujących procedur postępowania w sytuacjach kryzysowych; dbać o prawidłową frekwencję; odpowiednią organizację czasu wolnego; współpracę z innymi nauczycielami w szkole, pedagogiem, a przede wszystkim rodzicami bądź opiekunami (w przypadku uczniów z domów dziecka lub rodzin zastępczych), poprzez częsty kontakt za pośrednictwem zebrań, indywidualnych konsultacji itp. Do obowiązków wychowawcy należy również wykonywanie czynności administracyjnych poprzez systematyczne prowadzenie dokumentacji klasowej i szkolnej, dbanie o dobry stan sali lekcyjnej i jej wyposażenie. Liczba zadań, jakie musi wypełnić nauczyciel-wychowawca w zakresie funkcji wychowawczej, pokazuje, że „wychowanie, obok kształcenia, stanowi najpoważniejszą część nauczycielskiej misji, w swojej ważności coraz istotniejszą. Zyskuje akcent procesu bardzo indywidualnego, równie niepowtarzalnego jak każdy uczeń¹²¹”.

Przegląd funkcji nauczania początkowego zaproponowany przez Marię i Ryszarda Radwiłowiczów prowadzi do ważnego wniosku, mianowicie, że zadania, przed jakimi staje wychowawca klas młodszych, są rozległe i niejednolite. Wymaga i oczekuje się od niego wiele odpowiedzialności oraz zaangażowania zarówno w zakresie czynności dydaktycznych, wychowawczych jak i opiekuńczych, społecznych i innych.

Wymiary pracy pedagogicznej nauczyciela klas młodszych

Wiele uzupełniających się elementów jest składową wymiaru pracy nauczyciela. Jeden z nich dotyczy relacji, jakie nauczyciel nawiązuje z podmiotami edukacji. Poniżej opisane zostaną wymiary pracy pedagogicznej, takiej jak: relacja wychowawca – uczeń, współpraca nauczyciela z kadrą pedagogiczną i innymi osobami w szkole oraz kontakty opiekuna klasowego z rodzicami dzieci.

Szkoła jako drugie środowisko opiekuńczo-wychowawcze dziecka, odgrywa ogromną rolę w jego wychowaniu, wpływa na jego rozwój, zachowanie i charakter. Największy wpływ na ucznia ma jego wychowawca. Relacja pomiędzy tymi dwoma podmiotami w dużej mierze przesądza o efektach procesu edukacji.

¹²⁰ Ibidem, s. 26.

¹²¹ J. Łukasik, *Nauczyciel-wychowawca we współczesnej szkole*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 1, s. 35.

Dążąc do tego, aby relacje uczniów z wychowawcą były prawidłowe i dobre potrzeba wiele pracy i wysiłku zarówno z jednej, jak i z drugiej strony. Odnośnie do nauczyciela – ważne jest, aby był prawdziwy. Kiedy będzie się zachowywał sztucznie, zostanie to prędko zauważone i ocenione przez uczniów. To, co myśli i mówi nauczyciel, powinno być zgodne z tym, co robi. Musi pamiętać o tym, że swoim postępowaniem oddziałuje na wychowanków. Nie powinien więc łamać reguł ani zasad moralnych, szkolnych czy klasowych. Czynnikiem sprzyjającymi powstawaniu pozytywnych relacji między wychowawcą a uczniami są otwartość, pozytywny stosunek do drugiej osoby i szacunek wobec niej. Dzięki temu może się wytworzyć wzajemne zaufanie między uczniem a wychowawcą, co jest niezbędne do uzyskania dobrej relacji. Zadaniem wychowawcy jest także zapewnienie swoim podopiecznym poczucia bezpieczeństwa. Jeśli dziecko poczuje się bezpiecznie w swojej klasie, to nie będzie bało się otwierać na nowe wyzwania, prezentować swojego zdania i poglądów oraz tego, że może zostać ośmieszony.

To pokazuje, jak duże znaczenie ma grupa rówieśników tworząca klasę. Cechą charakterystyczną wychowania jest to, iż jest to proces jednostkowy. Każde dziecko socjalizuje się w swoim, indywidualnym tempie, dlatego należałoby wychowywać je oddzielnie. Jednakże szkoła prowadzi zazwyczaj działania grupowe. W związku z tym, docieranie do każdego z osobna odbywa się na forum klasowym. Warto więc zadbać o to, aby klasa była zgranym zespołem i panowała w niej pozytywna atmosfera.

Ważnym aspektem relacji wychowawca – uczeń jest rozgraniczenie przez nauczającego życia prywatnego od zawodowego. Nauczyciel jak każdy inny człowiek także ulega emocjom, jednak powinien umieć oddzielać negatywne emocje i problemy od chwili bieżącej. Jeśli nauczyciel nie będzie panował nad swoimi emocjami i będzie w złym nastroju, z pewnością odbije się to na uczniach, bo całą swoją frustrację wychowawca wyładowuje właśnie na nich. Takie sytuacje mogą zachwiać poczuciem bezpieczeństwa uczniów i spowodować utratę zaufania do opiekuna. Ponadto uczniowie mogą się zniechęcić do przedmiotu i nauki.

Specyficznym czasem, kiedy nauczyciel może budować relacje z uczniami, pogłębiać je i umacniać jest godzina wychowawcza. Często te trzy kwadransy uważa się za zbyt mało czasu, żeby przeprowadzić zajęcia wychowawcze. Niektórzy nauczyciele rezygnują więc z tego, na rzecz realizowania programu z własnego bądź innych przedmiotów. Zdarza się tak, że cała godzina wychowawcza zostaje przeznaczona na sprawy organizacyjne tj. usprawiedliwianie nieobecności, rozliczanie zachowania z całego tygodnia, planowania wyjść czy wycieczek klasowych. Należy zauważyć, że „nawet jeśli to wszystko zajmie czasem całą godzinę, może to być nie jakimś rytuałem biurokratycznym, a lekcją poglądową dla całej klasy; nie tylko dla bezpośrednio zainteresowanych wagarowiczów i rozrabiaków. Ze spraw formalnych i technicznych mogą wpływać wnioski i przykłady. Młodzi ludzie

mogą zobaczyć, jak kształtują się i jak są w praktyce realizowane zasady i reguły życia klasowego i szkolnego. I nie chodzi o zastraszanie, tylko o przestrzeganie ładu i szkolnego prawa¹²². Warto jednak popracować nad tym, żeby formalności zajmowały co najwyżej kilka minut, a resztę czasu poświęcić na zrealizowanie jakiegoś tematu. Zazwyczaj są to tematy, które należy omówić, ponieważ wynikają z programu wychowawczego szkoły. Niemniej niekiedy wynikają one z problemów i potrzeb klasy. Takie zajęcia są najbardziej korzystne dla budowania relacji wychowawca – uczeń.

Niestety, nie zawsze udaje się wytworzyć i utrzymać w klasie dobre relacje między uczniami, a także między uczniami a wychowawcą. Mówi się wtedy o niezdrowej atmosferze, trudnej klasie czy nawet patologii społecznej. Często zaczyna się od tego, że w klasie pojawia się uczeń lub kilkoro uczniów niezdyscyplinowanych, zakłócających przebieg lekcji. Potem dochodzą następni i w ten sposób tworzy się grupa, która całkowicie potrafi zdeorganizować całą lekcję. W skrajnych przypadkach grupę destrukcyjną stanowi cała klasa. Z czasem trudna klasa zaczyna mieć złą opinię w szkole, jest surowiej oceniana przez innych nauczycieli i przypisuje się jej różne złe czyny, których nie są sprawcami. Zadaniem wychowawcy jest przerwanie takiego stanu. „Przede wszystkim, jak zwykle przy podejmowaniu decyzji, a zwłaszcza – wychowawczych, trzeba dobrze rozpoznać sytuację i właściwie ocenić. Okaże się wówczas, że na pojęcie trudnej klasy składają się rozmaite okoliczności, złożone czynniki, a nawet przypadkowe zdarzenia¹²³. Nie należy więc koncentrować się na epizodach, które wywołują tymczasowe trudności, ale na prawdziwych przyczynach zdeintegrowania i niezdyscyplinowania. W celu zapobiegania dalszemu rozwijaniu się trudności musi pojawić się ktoś, kto się im przeciwstawi. Taką osobą powinien być nauczyciel-wychowawca bądź zespół nauczycieli, ale także pedagog, dyrekcja czy rodzice.

Oprócz trudnej klasy mogą także pojawiać się konflikty wychowawcy z klasą bądź na odwrót. Wynikają one przede wszystkim z niespełniania oczekiwań któregoś ze stron. Czasami dana klasa może nie spełniać wyobrażeń nauczyciela lub nie być tak dobra jak poprzednia. Wtedy pojawia się rozczarowanie i niechęć po stronie wychowawcy, co uczniowie prędzej czy później odczują. W takiej sytuacji pojawi się wzajemna niechęć, a w konsekwencji konflikt. W odniesieniu do uczniów powodem konfliktu z nauczycielem może być niezadowolenie ze zmiany pedagoga. Pomimo iż nowy nauczyciel przejmujący dany przedmiot nie ma sobie nic do zarzucenia, klasa tak się przywiązała do poprzednika, że jest niezadowolona z nowego prowadzącego. Można ten stan przeczekać, spróbować dogadać się z klasą bądź poprosić o pomoc pedagoga szkolnego. Innym powodem konfliktu na linii klasa – wychowawca może być nieakceptowanie przez uczniów sposobu

¹²² B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum...*, op. cit., s. 146.

¹²³ J. Radziewicz, *Wychowawca i jego klasa*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1986.

oceniań, prowadzenia lekcji przez nauczyciela czy nieodpowiedniego traktowania dzieci podczas zajęć. Takie sytuacje powinien rozwiązywać pedagog lub dyrektor szkoły.

Nauczyciel w relacji z uczniami musi liczyć się z tym, że może natrafić także na wiele innych problemów, takich jak: wagary, przemoc, alkohol, narkotyki, dopalacze czy różnego rodzaju problemy osobiste wychowanków.

Na koniec warto podkreślić, że każdy z podmiotów edukacji posiada tę samą godność i prawa. Należy więc pamiętać o obustronnym poszanowaniu drugiej osoby, gdyż zapewnia to fundament partnerstwa. Dobre relacje pomiędzy wychowawcą a uczniem sprawiają, że dobrze czuje się on w szkole i chętnie do niej przychodzi. Następuje zmiana nastawienia dziecka do szkoły, co sprzyja procesowi edukacji.

Kolejnym wymiarem pracy nauczyciela jest współpraca z innymi pracownikami szkoły. Do osób, z którymi wychowawca współpracuje w procesie dydaktyczno-wychowawczym należą: inni nauczyciele, dyrekcja, pedagog, sekretarka, higienistka, pracownicy biblioteki szkolnej.

Korzystanie z pomocy innych nauczycieli i specjalistów pozwala nauczycielowi-wychowawcy zadbać rzetelnie o wszechstronny rozwój dziecka. Współpraca z innymi nauczycielami pozwala wychowawcy dowiedzieć się jak zachowują się jego wychowankowie na innych lekcjach, czy posiadają jakieś trudności w nauce, czy sprawiają problemy wychowawcze, jak pracują na poszczególnych zajęciach, które przedmioty lubią, a które nie, jakie są ich mocne i słabe strony. Dzięki tym informacjom wychowawca jest w stanie indywidualnie podejść do każdego ucznia, adekwatnie do jego możliwości dopasować sposoby kształcenia i wychowania. Inna sytuacja występuje w przypadku nauczania początkowego, ponieważ jedną klasą opiekuje się i prowadzi zajęcia ten sam nauczyciel. To na nim spoczywa obowiązek starannej obserwacji uczniów i wykorzystania jej do stworzenia planu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Relacje z innymi nauczycielami także mogą być złe. Dzieje się tak, np. kiedy nasza klasa jest najlepsza i wyróżnia się na tle innych. Niektórzy nauczyciele zazdroszą nam wtedy danej klasy i mogą niechętnie nawiązywać z nami jakiegokolwiek relacje. Problem pojawia się też w sytuacji, kiedy inny nauczyciel „zaweźmie” się na naszego wychowanka. Wychowawca ma dylemat, po czyjej stronie stanąć w tym sporze. Czy za uczniem swojej klasy, czy kolegą lub koleżanką z pracy? Jeśli sam nie będzie potrafił rozwiązać tej sprawy, powinien skorzystać z pomocy rodziców czy dyrekcji. Jeszcze bardziej skomplikowana jest sytuacja konfliktowa pomiędzy danym nauczycielem a całą klasą. Wychowawca nie powinien jednoznacznie opowiadać się za którąś ze stron, lecz prowadzić negocjacje na ten temat.

Do najważniejszych zadań dyrekcji w kontekście omawianego zagadnienia należy zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i doskonaleniu zawodowym, a także zagwarantowanie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom. Osoba pełniąca funkcję dyrektora powinna służyć radą i pomagać nauczycielom-wychowawcom, kiedy nie są oni w stanie sami poradzić sobie z problemami klasowymi. Zadaniem dyrektora jest także zapoznanie nauczyciela z zakresem jego obowiązków, zaspokajanie potrzeb socjalnych pracowników czy ich obiektywne i sprawiedliwe ocenianie. Natomiast zadaniem nauczyciela -wychowawcy jest rzetelne wypełnianie zleconych przez dyrektora obowiązków administracyjnych, takich jak: prowadzenie dziennika lekcyjnego, wypełnianie arkuszy ocen czy wypisywanie świadectw.

Bez wątpienia istotną rolę odgrywa także współpraca nauczyciela z pedagogiem szkolnym. Polega ona na udzielaniu przez pedagoga pomocy wychowawcy klasy w rozpoznawaniu potrzeb i trudności uczniów. Ponadto wspiera on wychowawców w radzeniu sobie z indywidualnymi i grupowymi problemami dydaktyczno-wychowawczymi, udziela im pomocy psychologiczno-pedagogicznej i pomaga rozwinąć umiejętności wychowawcze.

Zwraca się uwagę na konieczność współpracy nauczyciela-wychowawcy także z innymi osobami w szkole, np. higienistką – kooperacja dotyczy stanu zdrowia uczniów i ich problemów zdrowotnych; z bibliotekarzem/-ką – polega na rozpoznaniu czytelnictwa dzieci; z wychowawcą świetlicy – organizowanie czasu wolnego i pracy pozalekcyjnej.

Lista osób, z którymi współpracuje nauczyciel, może być oczywiście dłuższa. Wszystko zależy od danej szkoły i potrzeb jakie zgłasza wychowawca. Współdziałanie z innymi pracownikami szkoły ma wiele zalet, a najważniejszą z nich wydaje się osiągnięcie wspólnych celów na rzecz dobra dziecka oraz jego harmonijnego i wszechstronnego rozwoju.

Jedną z najważniejszych rzeczy w procesie dydaktyczno-wychowawczym są jednakowe i spójne działania szkoły i rodziców. Jeśli nie wystąpi rozdźwięk dotyczący celów wychowawczych pomiędzy tymi dwoma podmiotami edukacji, to pojawi się mniej problemów podczas pracy z uczniem. Ważne jest, aby nauczyciele uświadomili sobie jak ogromne znaczenie dla organizacji procesów edukacyjnych ma ich współpraca z domem dziecka. Z tego względu powinna się ona układać dobrze, być oparta wzajemnym szacunku, życzliwości, zaufaniu i partnerstwie. Jednak w dzisiejszych czasach często relacje te wyglądają zupełnie inaczej. Rodzice przyjmują postawę roszczeniową, a nauczyciele się przez to frustrują.

Jednym z działań, jakie mogą wzbogacać współpracę nauczycieli i rodziców, jest zapraszanie opiekunów dziecka na różnego rodzaju wycieczki, drzwi otwarte, imprezy szkolne lub klasowe, uroczystości z okazji świąt, a także zajęcia organi-

zowane w klasie. Dzięki temu rodzice mogą przyjrzeć się bliżej pracy nauczyciela, lepiej go poznać, spędzić czas ze swoim dzieckiem i zobaczyć, jak pracuje w szkole oraz poznać innych rodziców. Jest to okazja dla wszystkich do wzbogacania wspólnych przeżyć i budowania więzi.

Nie bez znaczenia są też kontakty indywidualne z rodzicami polegające na informowaniu ich o postępach dziecka w nauce, zachowaniu ucznia, atmosferze w klasie, aktualnie przerabianym materiale, problemach klasy i szkoły. Może to się odbywać na spotkaniu z opiekunem w szkole lub za pomocą telefonu, listu czy maila. Ważne jest, aby o kłopotach dzieci rozmawiać z rodzicami konstruktywnie, traktować ich jako partnera i sojusznika. Nauczyciele nie powinni obarczać odpowiedzialnością za wszystkie niepowodzenia dziecka ich opiekunów. Ogromne znaczenie ma postawa jaką wychowawca przyjmuje, bowiem od niej będzie zależało jak ułoży się relacja z rodzicami uczniów.

Oprócz kontaktów indywidualnych wychowawcy spotykają się z rodzicami dzieci na wywiadówkach. Przebieg takiego spotkania powinien być dobrze zaplanowany. Warto, aby nauczyciel zapisał sobie, o czym chce porozmawiać z poszczególnymi opiekunami. Rozmowa powinna dotyczyć nie tylko złych rzeczy, ale także dobrych, pozytywnych, nawiązujących do mocnych stron i dokonań dziecka. Duża częstotliwość i regularność kontaktów z rodzicami pomagają dążyć do celu, jakim jest dobro i sukces edukacyjny ucznia. Dobrze poinformowani rodzice będą bardziej zadowoleni, a co za tym idzie aktywni, pomocni i zaangażowani w życie klasy swojego dziecka.

Do zadań w zakresie współpracy wychowawców z rodzicami należy także pomoc w zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy pedagogiczno-psychologicznej, moralno-obyczajowej, medycznej, a nawet prawnej opiekunów. „Musi to być jednak wiedza, którą rodzice będą umieli przełożyć na język konkretnych działań wychowawczych w stosunku do własnego dziecka”¹²⁴. Zadanie to można realizować poprzez organizowanie w szkole różnych spotkań, prelekcji, wykładów, w których udział brałoby, np. pracownicy poradni pedagogiczno-psychologicznej czy przedstawiciele różnych ośrodków naukowych. Rodzice, będący profesjonalistami w jakiejś dziedzinie wiedzy, także mogliby brać udział w kształceniu pedagogicznym innych matek i ojców. Jednakże „najbardziej efektywną formą pedagogizacji jest włączanie rodziców przez wychowawcę klasy do ustalania wspólnych zamierzeń wychowawczych oraz omawiania sposobów ich realizacji”¹²⁵. W ten sposób rodzice zdobywają wiedzę podczas rzeczywistej pracy wychowawczej, we współpracy i pod kierownictwem nauczyciela-wychowawcy.

¹²⁴ H. Sowińska, *Organizacja życia i działalności uczniów w klasach VI–VIII*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1975, s. 143.

¹²⁵ Ibidem.

Współpraca z rodzicami często bywa trudna, pełna nieporozumień i konfliktów. Zdarza się, że osiągnięcie porozumienia między nauczycielem a rodzicem wymaga długich starań. „Naturalnie współpraca jest możliwa, ale wymaga zaangażowania obu stron w budowanie współpracy, życzliwej relacji, opartej na słuchaniu i próbie zrozumienia, wczucia się w możliwości i niemożności drugiej strony. W końcu deklarujemy, że wszystko, co robimy, jest dla dobra naszych dzieci”¹²⁶.

Style pracy pedagogicznej nauczycieli klas młodszych

Szczególnie ważne w pracy pedagogicznej są style działania i komunikacji dydaktycznej oraz style kierowania nauczyciela-wychowawcy. Aby osiągnąć cele edukacji wczesnoszkolnej, efektywnie zarządzać zespołem klasowym i stymulować uczniów do rozwoju, należy nie tylko dobrze zorganizować zespół, ale także sprawnie nim kierować i posługiwać się odpowiednim stylem komunikacyjnym.

„Komunikacja międzyludzka to proces społeczny umożliwiający ludziom – uczestnikom życia społecznego – sprawne porozumiewanie się. Tymi uczestnikami są zarówno osoby realizujące zadania w określonych grupach zadaniowych w organizacji, jak i nauczyciele oraz uczniowie w szkołach, realizujący określone zadania edukacyjne”¹²⁷. Od komunikacji pomiędzy podmiotami edukacji zależeć będzie osiągnięcie pożądaných efektów pracy nauczyciela oraz kreowanie w klasie szkolnej klimatu społecznego. Jak ważne jest posiadanie przez pedagoga kompetencji komunikacyjnych opisano już w rozdziale pierwszym. Przytaczając podział kompetencji według W. Strykowskiego, zwrócono uwagę, że nie liczy się tylko sam komunikat, ale także sposób nadania go, a w konsekwencji i odbioru. W związku z tym, możemy wyróżnić różne style działania i komunikacji dydaktycznej. Waldemar Świętochowski podaje trzy podstawowe style komunikacyjne, tj.: instrumentalny, egocentryczny i allocentryczny¹²⁸. „Zależą one między innymi od: poziomu wykształcenia nauczyciela, osobowości, temperamentu oraz zaangażowania w wykonywanie czynności zawodowych”¹²⁹.

Styl instrumentalny, zwany także stylem zadaniowym, jest wykorzystywany do komunikowania treści pozaosobistych. Polega na rzeczowej rozmowie obu stron, skoncentrowanej na przedmiocie komunikatu. Partnerzy aktu komunikacji uważ-

¹²⁶ B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum...*, op. cit., s. 126.

¹²⁷ A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001, s. 91.

¹²⁸ W. Świętochowski, *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 3, s. 220.

¹²⁹ <http://colloquium.elsite.eu/images/numery/II/MSI.pdf> (dostęp: 06.06.2020 r.).

nie siebie słuchają. Dochodzi tutaj do wzajemnej wymiany argumentów, zdobywania niezbędnych informacji i uzgodnienia stanowisk. Styl ten wykorzystuje się szczególnie w sytuacjach problemowych, w celu ich skutecznego rozwiązania.

Styl egocentryczny stawia w centrum przekazu informacyjnego osobę nadawcy, a więc nauczyciela. Tylko na nim koncentrują się komunikaty. Ponadto nadawca nie bierze pod uwagę innej perspektywy poznawczej czy emocjonalnej niż swoją. Odbiorca nie ma prawa głosu i nie jest wysłuchiwany przez partnera. Nauczyciel jest apodyktyczny, decyduje o rozpoczęciu i zakończeniu rozmowy, zarządza jej przebiegiem, artykułuje nakazy i zakazy.

Natomiast trzeci styl tzw. allocentryczny, w przeciwieństwie do egocentrycznego w centrum przekazu informacyjnego stawia odbiorcę, czyli ucznia. To on narzuca przebieg rozmowy, więcej mówi, niż słucha. Nauczyciel w tym stylu łatwo ulega perswazji i oddziaływaniu rozmówcy, zwraca się z prośbą o informacje zwrotne i porady, których chętnie wysłuchuje.

Komunikowanie się będące podstawą interakcji jest niezwykle ważne w pracy nauczyciela. Stanowi podstawę nauczania i relacji nauczyciel – uczeń. Analizując przytoczone style komunikowania, ich wady i zalety, można uznać, że najbardziej pożądaną i optymalną formą komunikacji w pracy pedagogicznej jest styl instrumentalny. To właśnie on pozwala na aktywne uczestnictwo w rozmowie zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Wymiana komunikatów przebiega bez zakłóceń, opiera się na wzajemnym szacunku i akceptacji. Mogłoby się więc wydawać, że w szkole nie ma miejsca dla nauczycieli posługujących się stylem egocentrycznym lub allocentrycznym, w szczególności w skrajnej odmianie. Jednakże przekonanie to jest błędne, ponieważ świadomie zaplanowane i odpowiednio przeprowadzone działania egocentryczne mogą być dopuszczalne, a niekiedy nawet wskazane w pracy dydaktyczno-wychowawczej, np. z trudną młodzieżą, w środowiskach patologicznych lub na trzecim etapie kształcenia w szkołach zawodowych. Ważne jest jednak, aby precyzyjnie określić cel takich działań, który obowiązkowo musi być zgodny z wszelkimi zasadami pedagogicznymi i psychologicznymi.

W działalności dydaktyczno-wychowawczej należy zwrócić także uwagę na style kierowania klasą szkolną. W teorii organizacji i zarządzania powstało mnóstwo definicji kierowania zespołem. Różnią się one między sobą głównie ze względu na zakres, jaki obejmują oraz zachowania, które zalicza się do pełnienia funkcji kierowniczych.

„W ujęciu ogólnym styl kierowania jest praktycznie ukształtowanym i względnie trwałym sposobem oddziaływania kierownika na podwładnych, by ich zachowanie prowadziło do osiągnięcia z góry określonego celu (wiązki celów)”¹³⁰.

¹³⁰ P. Żukowski, *Podstawy organizacji pracy i kierowania. Próba kompleksowego ujęcia*, Wydawnictwo Akademii Rolniczej, Szczecin 1998, s. 224.

Do zadań kierownika należy więc planowanie działań dotyczących celów zespołu, organizowanie grupy do wypełniania ustalonych zadań, koordynowanie pracy zespołu, kontrolowanie działań i ich ocena. Natomiast „kierowanie wychowawcze tym różni się od kierowania ogólnego, że wyodrębnia tylko pewne typy zachowań, rodzaje sytuacji i grup, spośród wszystkich tych, którymi zajmują się ogólne teorie kierowania”¹³¹.

Oczywiście podobnie jak ze stylami komunikacji i tutaj wpływ na przebieg kierowania grupą będzie miało kilka czynników. A. Janowski podaje trzy grupy czynników, od których zależy kierowanie: 1) czynniki związane z osobą kierującą, 2) czynniki związane z kierowaną grupą oraz 3) czynniki związane z określoną sytuacją¹³². Mimo to, każda osoba kierująca zespołem ma skłonność do określonych, stałych sposobów realizowania funkcji kierowniczych, nazywanych właśnie stylem kierowania.

Pojęcie stylu kierowania i pierwsze próby badań tej tematyki wprowadzili R. Lippit i R.K. White pod koniec lat 30. Wyróżnili oni trzy style kierowania: autokratyczny, demokratyczny i liberalny (nieingerujący, *laissez-faire*)¹³³. Pionierskie badania Lippitta i White’a zapoczątkowały serię eksperymentów na temat stylów kierowania. Dzięki temu powstały kolejne koncepcje stylów takich postaci jak: Vynce A. Hines, H.H. Anderson i J.E. Brewer, B. Bass, Cecil E. Gibb, R. Likert i R.F. Bales, R. Blake i S. Monton, J.W. Reddin, F. E. Fiedler, J. Zieleniewski, J. Kurnal, Z. Pietrasiński, S. Kwiatkowski i wiele innych. Na potrzeby niniejszej pracy scharakteryzuję trzy podstawowe style zaproponowane przez badaczy Lippitta i White’a.

Pierwszy z nich, tj. styl autokratyczny charakteryzuje się tym, że kierownika łączą z grupą bardzo sformalizowane relacje. Kierownik autokrata jest surowy i wymagający, bo tylko w ten sposób może zapewnić realizację zadań. Sam podejmuje decyzję i nie wyjaśnia, co skłoniło go do jej podjęcia. Podobnie jest z celami grupy, zadaniami zapewniającymi ich osiągnięcie oraz podziałem pracy między członkami grupy. Zespół klasowy ma się podporządkować kierownikowi. Działanie jakie głównie podejmuje nauczyciel to kontrola, ocena (bez uzgodnień z podwładnymi) i wymierzanie sankcji zespołowi. Zachowania autokratyczne to także szczegółowe polecenia, nagminne używanie zakazów, nakazów i kar, przyjmowanie wrogiej postawy, zabranianie grupie wyrażania swoich opinii i podejmowania własnej inicjatywy. Styl ten bywa zazwyczaj negatywny w skutkach. Wywołuje on u podwładnych opór, sprzeciw, bunt, zachowania agresywne i destruktywne. Pojawia się też brak współdziałania i spadek wydajności pracy. Nacisk kładzie się na

¹³¹ A. Janowski, *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, WSIP, Warszawa 1974, s. 33.

¹³² *Ibidem*, s. 26-27.

¹³³ *Ibidem*, s. 53.

ilość, a nie jakość czy innowacyjność. Nie jest to adekwatny styl kierowania do wymagań i oczekiwań stawianych współczesnej szkole i nauczycielowi. Blokują się w nim inicjatywę uczniów i nie traktuje jako partnerów działań edukacyjnych. Zdarzają się sytuacje, w których styl ten daje dobre rezultaty. Jednakże powinien być on wykorzystywany przez osoby doświadczone, które poradzą sobie w sytuacjach zagrożenia i pod presją czasu, ponieważ to właśnie w tych okolicznościach styl ten sprawdza się najlepiej. Może być też stosowany kiedy członkowie zespołu posiadają niewystarczające kwalifikacje zawodowe oraz mają obawy przed podejmowaniem odpowiedzialności indywidualnej.

Styl demokratyczny cechuje się głównie tym, że część funkcji kierowniczych powierza się grupie, a kierownik występuje w roli jej członka. Ponadto zachęca on zespół do decydowania w kwestii celów i sposobów wykonywania pracy. Polecenia mają charakter ogólny, a ocena podwładnych jest z nimi konfrontowana. Zachowania demokracji to głównie „częste nagradzanie zespołu, pobudzanie go do wyrażania własnych opinii, dopuszczanie do podejmowania decyzji dotyczących życia zespołu, okazywanie życzliwości wyrażającej się między innymi w przejawianiu zainteresowania osobistymi sprawami członków zespołu, w rozładowywaniu napięć psychicznych, zapewnianie warunków dla realizacji indywidualnych potrzeb członków zespołu”¹³⁴. Do zalet tego stylu zliczyć można dużą motywację do podejmowanych działań, dobrą jakość pracy, umocnienie spójności grupy, w związku z czym wytwarzają się relacje oparte na życzliwości i przyjaźni oraz większe zadowolenie z pracy. Minusem tego stylu jest spadek efektywności pracy w porównaniu ze stylem autokratycznym. Działania demokratyczne są często pożądane w działalności dydaktyczno-wychowawczej, ponieważ zapewniają przyjazną atmosferę w klasie i przyjazny stosunek uczniów do nauczyciela, współdziałanie obu stron procesu dydaktycznego czy rozwijanie twórczego myślenia i oryginalności. Nie wolno jednak zapominać, że skrajny demokratyzm w zespołach klasowych jest niemożliwy. „Kierownik-wychowawca, zawsze będzie najpierw kierownikiem formalnym, a dopiero potem zaakceptowanym przez grupę; zawsze też będzie nieco inny od swoich wychowanków, choćby ze względu na różnicę wieku i sumę doświadczeń życiowych”¹³⁵. Należy zwrócić uwagę, „że pojęcia autokratyzmu i demokratyzmu można przeciwstawić sobie umieszczając je na dwóch przeciwległych krańcach pewnego kontinuum i wówczas obniżenie się rygorystyki zachowań autokratycznych należy rozumieć jako nasilenie się demokratyzmu”¹³⁶.

¹³⁴ H. Sowińska, *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1974, s. 140.

¹³⁵ A. Janowski, *Kierowanie...*, op. cit., s. 51.

¹³⁶ H. Sowińska, *Klasa...*, op. cit., s. 140.

Ostatni styl tzw. liberalny lub nieingerujący przejawia się tym, że uczniowie mają nieograniczoną swobodę w podejmowaniu decyzji i realizacji zadań. Styl ten uznawany jest za wyrzeczenie się roli kierowniczej i brak jakiegokolwiek ingerencji w działania zespołu. Osoba mająca pełnić tę funkcję nie podejmuje decyzji, nie współpracuje z grupą i nie ocenia jej pracy. Pozostawia zespołowi całkowitą swobodę. Korzyści z tego stylu są niewielkie, ponieważ powoduje on dezorganizację pracy, nieefektywną pracę zespołu i niskiej jakości wyniki. Mogą się też pojawić oznaki niezadowolenia i agresywność, jednak nie w tak dużym stopniu jak w stylu autokratycznym. Istnieje też prawdopodobieństwo wytworzenia się nieformalnej struktury zespołu, która będzie stosować autokratyzm. Kierownictwo liberalne zazwyczaj nie występuje w procesie edukacji, choć może być wykorzystywane w celu wyłonienia naturalnego przywódcy grupy bądź w sytuacjach kiedy zespół jest mały i silnie, wewnętrznie zintegrowany. „Jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że tzw. styl liberalny jest w istocie brakiem jakiegokolwiek stylu (charakterystyczną jego cechą jest to, iż wychowawca powstrzymuje się od działania w wielu sytuacjach), to okaże się, iż w polu naszych zainteresowań pozostają dwa zasadnicze style: autokratyczny oraz demokratyczny”¹³⁷.

Każdy z opisanych stylów ma wady i zalety i nie można żadnego z nich nazwać idealnym, który pasowałby do każdego zespołu i każdej sytuacji. Tak że osoba sprawująca funkcję kierowniczą musi uświadomić sobie jaki jest jej naturalny styl oraz który będzie odpowiednim rozwiązaniem w danym zespole. Znajomość stylów kierowania i rozpoznanie własnego stylu oraz świadome ich stosowanie może pomóc osiągnąć sukces edukacyjny.

Zakończenie

Nauczyciel jest niezwykle ważną osobą w życiu dziecka. To na nim spoczywa zadanie dbania o wszechstronny i harmonijny rozwój wychowanka. W dobie przemian i reform edukacji problematyka ta jest ciągle aktualna, dlatego też warto się nad nią pochylić.

Niniejszy artykuł rozpoczynają rozważania na temat osobowości nauczyciela-wychowawcy oraz jego kompetencji. Jest to szczególnie ważne zagadnienie we współczesnych czasach. W związku z postępowaniem technologicznym, przeobrażeniami świata i procesów społecznych, następuje zmiana oczekiwań społeczeństwa wobec nauczycieli, ich edukacji, zadań, obowiązków, metod i strategii nauczania, kompetencji, uzdolnień, a także postaw. Zmiany te wyznaczają kierunek rozwoju współczesnego nauczyciela. Jak wiadomo, misją instytucji oświatowych, a także nauczycieli jest sprostanie oczekiwaniom i wyzwaniom współczesnego świata

¹³⁷ H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, WSIP, Warszawa 1974, s. 85.

oraz takie wykształcenie jednostki, by mogła pełnić role zawodowe i funkcjonować w rzeczywistym oraz wirtualnym świecie. Aby tak się stało, nauczyciel-wychowawca musi pracować nad swoją osobowością, rozwijać ją oraz dostosować się do współczesnych realiów i wymagań.

Ze względu na to, że każdy nauczyciel-wychowawca inaczej organizuje proces nauczania, ma odmienne sposoby kształcenia jednostki i oddziaływania na ucznia, prezentuje różnorodne koncepcje rozwoju dziecka, stosuje odmienne wzory nauczania, strategie i metody, prezentuje różne style kierowania, w dalszej części artykułu postanowiono przeanalizować istotę nauczania i rolę nauczyciela w kontekście trzech najważniejszych koncepcji, tj. behawiorystycznej, humanistycznej i konstruktywistycznej. To, jak będzie przebiegał proces edukacji, zależeć będzie przede wszystkim od tego, na jakiej koncepcji nauczania i wychowania będzie opierał się nauczyciel-wychowawca. Zagadnienia takie jak: rola nauczyciela, wymiary jego pracy oraz style kierowania zespołem klasowym również są niezwykle istotne w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wszystkie te czynniki będą miały wpływ na to, jak nauczyciel wykształci, wychowa swoich uczniów, jak będzie funkcjonował w pracy i czy osiągnie w niej powodzenie.

Bibliografia

- Badziukiewicz B., Sałasiński M., *Vademecum wychowawcy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Bałachowicz J., *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, w: *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013.
- Banach Cz., *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III. M-O*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Behawioryzm*, w: *Nowa encyklopedia powszechna PWN. Tom 1. A-Bre*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Bobryk J., *Behawioryzm*, w: *Wielka encyklopedia PWN. Tom 3. Azerowie-Biblia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, cyt. za: D. Fontana, *Psychology for Teachers*, Macmillan Publishers, Basingstoke 1992.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, cyt. za: O. H. Jenkins, *Getting it right. a Handbook for Successful School Leadership*, Blackwell Education, Oxford 1991.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995.
- Fenstermacher G. D., Soltis J. F., *Style nauczania*, tłum. K. Kruszewski, WSIP, Warszawa 2000.
- Fijałkowska B., *Wychowawca klasy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom VII. V-Ż*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.

- Janowski A., *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, WSIP, Warszawa 1974.
- Karbowniczek J., Grabowski M., *Edukacja wczesnoszkolna*, w: *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, red. J. Karbowniczek, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, cyt. za: L. S. Wygotski, *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, w: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971.
- Kłosińska T., *Nauczyciel – nowator w procesie wczesnej edukacji*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna. Tom 2. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drag, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Kompetencja w:* W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa 2000.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1992.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika: podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika: podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Leppert R., Mizerek H., *Od ukrytego programu do osobistej teorii wychowania. w poszukiwaniu perspektywy analizy zjawiska*, w: *O nowy model wychowania. Potrzeby i możliwości*, red. S. Kawula i A. Moździcka, Wydawnictwo GLOB, Olsztyn 1994.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2003.
- Łukasik J., *Nauczyciel-wychowawca we współczesnej szkole*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 1.
- Mizerek H., *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Łódź–Kraków 1995.

- Murawska B., *Edukacja wczesnoszkolna; Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria 3. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania. Tom 3*, w: red. A. I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, WSIP, Warszawa 1974.
- Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Nauczyciel wczesnej edukacji: rozwijanie kompetencji zawodowych*, red. W. Leżańska, D. Radzikowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Okoń W., *Nauczanie elementarne*, w: *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie dziesiąte uzupełnione i poprawione*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Nauczyciel*, w: *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie drugie rozszerzone*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Wychowawca klasy*, w: *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie drugie rozszerzone*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Oleksa I., *Osobowość nauczyciela*, w: *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, red. J. Karbowniczek, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.
- Paszkiwicz E., *Struktura teorii psychologicznych. Behawioryzm, psychoanaliza, psychologia humanistyczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Psychologia uczenia się. Wydanie drugie rozszerzone i zmienione*, red. Z. Włodarski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Radwiłowicz M., Radwiłowicz R., *Nauczyciel klas początkowych*, WSIP, Warszawa 1981.
- Radziejewicz J., *Wychowawca i jego klasa*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1986.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz.U. nr 61 poz. 625, załącznik nr 2.
- Smak M., Walczak D., *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli: Instytut Badań Edukacyjnych*, Warszawa 2015.
- Sowińska H., *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1974.
- Sowińska H., *Organizacja życia i działalności uczniów w klasach VI-VIII*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1975.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2007.
- Superczyńska E., *Nauczycielem być...*, „Uczyć lepiej” 2005, nr 5.
- Szempruch J. *Osobowość nauczyciela*, w: *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, pod. red. J. Karbowniczek, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, Impuls, Kraków 2013.
- Sztejnberg A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001.

- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Świętochowski W., *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 3.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001.
- Tomaszewski T., *Główne idee współczesnej psychologii*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1984.
- Wadsworth B. J., *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, WSIP, Warszawa 1998.
- Watson J. B., *Behawioryzm oraz Psychologia, jak ją widzi behawiorysta*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, pod. red. P. Bąbła, P. Ostaszewskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Żukowski P., *Podstawy organizacji pracy i kierowania. Próba kompleksowego ujęcia*, Wydawnictwo Akademii Rolniczej, Szczecin 1998.

Netografia:

- <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/standardy.htm> (dostęp 18.05.2021).
- http://spwreczyca.pl/wp-content/uploads/publikacje/inne/iwona_wolyniec/rola_wychowawcy/rola_wychowawcy_w_procesie_dydaktycznym.pdf (dostęp 18.05.2021).
- <http://colloquium.elseite.eu/images/numery/II/MSI.pdf> (dostęp 18.05.2021).

Ewa Kaniewska-Mackiewicz

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

*Wybitny nauczyciel to człowiek, wokół którego wszyscy się uczą.
Ktoś taki tworzy przestrzeń sprzyjającą uczeniu się i zaprasza do niej innych ludzi.
Z kolei mniej wprawni nauczyciele skupiają się nad tym, czego uczą i jak to robią (...)
pragnienie służenia innym jest głównym źródłem motywacji wybitnych przywódców,
a rozwój ludzi jest najważniejszym wskaźnikiem sukcesu ich misji.¹*

P. Senge

KOMPETENCJE DYREKTORA ISTOTNE W ZARZĄDZANIU PLACÓWKĄ OŚWIATOWĄ

COMPETENCIES OF A HEADMASTER IMPORTANT IN THE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL FACILITY

Streszczenie: W artykule przedstawiono kompetencje dyrektora placówki oświatowej, które są niezbędne do sprawnego i skutecznego zarządzania nią. Autorka zwraca uwagę na umiejętności twarde, takie jak wiedza i kompetencje, umiejętności miękkie należące do kompetencji społecznych oraz predyspozycje osobowościowe dyrektora szkoły. Okazuje się, że wiedza specjalistyczna nie wystarczy do zbudowania zespołu i zarządzania nim czy osiągnięcia celów wymaganych dla powodzenia danej placówki edukacyjnej.

Słowa kluczowe: system oświaty, placówki oświatowe, edukacja, zarządzanie, dyrektor

Abstract: This article presents the competencies of a headmaster of an educational facility which are required to manage it smoothly and effectively. The author draws attention to hard skills, such as knowledge and competencies, soft skills which belong to social competencies, and personality predispositions of a headmaster. It turns out that expertise is not enough to build and manage a team or achieve goals required for a given educational facility to succeed.

Keywords: educational system, educational facilities, education, management, headmaster

Wprowadzenie

Zarządzanie placówką oświatową to spore wyzwanie dla dyrektora, który oprócz wiedzy merytorycznej powinien posiadać także kompetencje społeczne,

¹ Cyt. za: P. Senge, [w:] J. Kordziński, *Dyrektor szkoły – moderator, facylitator, coach*, ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2015, s. 5.

umiejętność pracy z zespołem oraz w zespole. Zatem to właśnie umiejętności zarządzania zespołem ludzi stawiane są jako jedne z pierwszych i najważniejszych spośród wszystkich kompetencji dyrektora placówki oświatowej.

Istota kompetencji w życiu człowieka

Każdy człowiek, wzrastając, nabywa szereg umiejętności. Są wśród nich umiejętności potrzebne w relacjach z innymi ludźmi, a także takie, dzięki którym uczy się wykonywać różne prace.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji kompetencji. Jedna z nich pochodzi ze *Słownika języka polskiego* z 1994 roku. Kompetencje tam opisane można uznać za zestawienie trzech elementów: wiedzy, umiejętności oraz odpowiedzialności². Z kolei w wydaniu z 2005 roku *Słownika języka polskiego* kompetencje definiowane są jako zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania organu władzy bądź jednostki organizacyjnej oraz jako zakres czyjejś wiedzy, odpowiedzialności i umiejętności³.

Kompetencje są zbiorem trzech elementów, które razem tworzą niezbywalną całość. Wśród nich wyróżniamy wiedzę, jako podwalinę dalszych umiejętności praktycznych. Kolejny element to umiejętności. Składają się na nie zarówno umiejętności praktyczne wynikające z nabytej wiedzy teoretycznej, jak i umiejętności społeczne, które warunkują prawidłowe relacje międzyludzkie – wszak wszelka praca wykonywana jest z ludźmi i dla ludzi. Wreszcie ostatni, jednak jakże ważny składnik kompetencji – odpowiedzialność. Zdobytej wiedzy i umiejętności praktycznych nie można wykorzystywać w sposób nieodpowiedzialny. Historia pokazuje wiele przykładów postaw osób, które posiadały wiedzę i wykorzystywały ją często w niewłaściwy sposób. Pisząc o kompetencjach, autor tego artykułu ma na uwadze zatem człowieka wyposażonego w wiedzę, umiejętności praktyczne i społeczne, a także takie, które sprawiają, że kieruje się on w pracy dobrem drugiego człowieka oraz odpowiedzialnością za własną pracę.

Rodzaje kompetencji

Zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/UE z dnia 18 grudnia 2006 r. Kompetencje kluczowe to połączenie wiedzy, umiejęt-

² *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1994, s. 977.

³ *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2005, s. 348.

ności i postaw odpowiednich do sytuacji⁴. Dokument zawiera opis kluczowych kompetencji, a wśród nich:

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- kompetencje informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;
- poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturowa⁵.

Analizując powyższe, łatwo zauważyć spójność założeń teoretycznych wpływających z definicji kompetencji z praktycznym ich zastosowaniem. Osoba kompetentna dzisiaj to człowiek, który nie tylko posiada rzetelną wiedzę w danej dziedzinie, potrafi zastosować ją w praktyce, ale także dąży do poznania otaczającego ją świata, poszerza swoje horyzonty wiedzy, a przede wszystkim posiada wysokie kompetencje społeczne. Znajomość języka ojczystego, języków obcych oraz umiejętności techniczno-informatyczne są dziś niejako bazą i narzędziami do dalszej pracy. Kompetencje z tego zakresu wykorzystywane są praktycznie w każdym zawodzie.

Bardzo ważnym elementem są wspomniane już kompetencje społeczne. Cenne są one zwłaszcza w dzisiejszym świecie, w którym tak bardzo brakuje ogólnoludzkich wartości humanistycznych. Stąd tak wielka waga edukacji ku wartościom, kształtowaniu równości, demokracji, sprawiedliwości, tolerancji, szacunku dla innych, wrażliwości społecznej.

Istotnym elementem kompetencji jest także ciągła gotowość do uczenia się nowych rzeczy, do otwartości na otaczający nas świat. Ta otwartość wiąże się z kolei niezbywalnie z kreatywnością, pomysłowością, otwartością na pomysły innych.

Według pani Iwony Majewskiej-Opiełki kompetencje niezbędne w dorosłym życiu to:

- komunikacja;
- planowanie i umiejętność zarządzania sobą w czasie;

⁴ J. Kordziński, *Dyrektor szkoły...*, ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2015, s. 46.

⁵ Ibidem, s. 46–50.

- budowanie strategii rozwoju oraz osiągnięcia celów;
- umiejętność pracy w zespole;
- zdolność do samodzielnej pracy i myślenia;
- zdolność do analizy i syntezy;
- inteligencja emocjonalna.⁶

Analiza powyższych skłania do wniosku, iż jednym z kluczowych elementów kompetencji człowieka jest jego inteligencja emocjonalna.

Inteligencja emocjonalna

Sukces w życiu zależy nie tylko od intelektu, ale także od umiejętności zarządzania własnymi emocjami. Inteligencja emocjonalna to kompetencje osobiste człowieka w rozumieniu, zdolności rozpoznawania stanów emocjonalnych własnych oraz innych osób, jak też zdolności używania własnych emocji i radzenia sobie ze stanami emocjonalnymi innych osób. Kompetencje zaliczane do inteligencji emocjonalnej to zdolności komplementarne w stosunku do inteligencji racjonalnej, rozumianej jako umiejętności czysto intelektualne, analityczne i abstrakcyjne, mierzone ilorazem inteligencji wyrażane wskaźnikiem IQ⁷.

Według Daniela Golemana inteligencja emocjonalna obejmuje zdolność rozumienia siebie i własnych emocji, kierowania i kontrolowania ich, zdolność samomotywacji, empatię oraz umiejętności o charakterze społecznym.

Inteligencja emocjonalna „(...)odkrywa wewnętrzną prawdę, istniejącą ponad lub poza wiedzą akademicką, pamięcią i analizą; uruchamia wasze kluczowe wartości; umożliwia uczenie się od innych oraz wywieranie na nich wpływu dzięki posiadaniu prawdziwych celów oraz sumienia zdolnego do prowadzenia szczerych dialogów; skłania do określenia i rozwijania unikalnego potencjału, który zdecyduje o waszym przeznaczeniu – osobistym i międzyludzkim. Inteligencja emocjonalna – zdolność czucia, rozumienia i skutecznego zastosowania mocy oraz znaczenia uczuć jako źródła ludzkiej energii, związków między ludźmi oraz ich wzajemnego wpływu. EQ jest emocjonalnym odpowiednikiem IQ”⁸.

Na inteligencję emocjonalną składają się: kompetencje psychologiczne, społeczne oraz prakseologiczne. Wśród kompetencji psychologicznych wyróżnić

⁶ L. Majewska-Opielka, *Logodydaktyka. Droga do rozwoju*, GWP, Sopot 2014, s. 36.

⁷ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Warszawa 2007, s. 98.

⁸ Cyt. za: R.K. Cooper, A. Sawaf, *EQ Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*, Studio EMKA, Warszawa 2000, s. 11–12.

można z kolei: samoświadomość, samoocenę oraz samokontrolę. Samoświadomość człowieka związana jest z jego umiejętnościami rozpoznawania, nazywania i właściwego wyrażania uczuć. Samoocena niezbywalnie kojarzona jest z poczuciem własnej wartości, a zatem także ze świadomością swoich mocnych i słabych stron. Wreszcie samokontrola dotyczy umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, radzenia z uczuciami nieprzyjemnymi, ze stresem, pod presją czasu, w zgodzie z przyjętymi wartościami.

Kompetencje społeczne dotyczą umiejętności empatii, asertywności, perswazji, przywództwa i współpracy. Empatia to oczywiście umiejętność związana z wczuwaniem się w stany emocjonalne innych osób. Asertywność z kolei to umiejętność zadbania o własne sprawy tak, aby nie naruszyć praw i uczuć innych. Dalej – perswazja – sztuka wzbudzania u innych pożądanych zachowań i reakcji, a zatem umiejętność wpływania na innych, pozyskiwania ich na rzecz porozumienia, rozwiązania konfliktu. Przywództwo to zdolność do tworzenia wizji, ale także pozyskiwania do jej realizacji innych, a zatem motywacji do działania. Ostatni element to współpraca – umiejętność pracy w grupie na rzecz osiągania wspólnych celów.

Kolejne umiejętności – prakseologiczne – stanowią nasz stosunek do zadań, działania i wyzwań. Składają się na nie: sumiennność, motywacja, zdolności adaptacyjne. W toku wielu badań i obserwacji praktycznych stwierdzono, iż na motywację osób, które pragniemy zainspirować do podjęcia działania, wpływa wprost proporcjonalnie nasza własna motywacja do pracy⁹. Można wyróżnić dwa rodzaje motywacji: zewnętrzną i wewnętrzną. Ta pierwsza wywierana jest poprzez pewnego rodzaju przymus zewnętrzny, obawę przed czymś, np. złą oceną, odebraniem premii. Można ją zastosować dość szybko, niestety efekty jej są bardzo krótkie. Kiedy znika przymus zewnętrzny, uczucie obawy, znika także motywacja do działania. Innym rodzajem motywacji, tej, która zdecydowanie jest trudniejsza, ale zarazem trwalsza, jest motywacja wewnętrzna, kiedy to nasze działania przynoszą zmianę nawyków, postaw w taki sposób, iż kiedy znikają czynniki motywacji wewnętrznej, osoba nadal wykonuje podjęte działania.

Zdolności adaptacyjne związane są z umiejętnościami pracy pod presją czasu, stresu, zmieniających się okoliczności zewnętrznych. Mają ścisły związek z pewnego rodzaju umiejętnością elastycznego odnajdywania się w zmieniającej się rzeczywistości. Wreszcie sumiennność związana jest z przyjmowaniem na siebie odpowiedzialności za to, co robimy i czego się podejmujemy zrobić.

Inteligencja emocjonalna zaczyna kształtować się w kontakcie z innymi ludźmi, a zatem tuż po narodzinach. Jednak najlepszy czas jej rozwoju przypada na

⁹ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, wyd. Veda, Warszawa 1994, s. 65–75.

okres edukacji przedszkolnej i szkolnej. Na jej kształtowanie wpływa niewątpliwie otoczenie – rodzice, nauczyciele, rówieśnicy, inni ludzie. Wśród składników istotnych wyróżnić należy: wiarę w siebie, ciekawość, intencjonalność, samokontrolę, towarzyskość, umiejętność porozumiewania się, umiejętność współdziałania.

Kompetencje istotne w zarządzaniu placówką oświatową

Zarządzanie współczesną szkołą stanowi wielkie wyzwanie dla jej dyrektorów. Muszą spajać w sobie umiejętności dobrego pedagoga, ale także managera, który potrafi we właściwy sposób zarządzać zespołem ludzi, budżetem placówki, sprawami administracyjno-organizacyjnymi. Jednocześnie dba o wizerunek placówki, reprezentując ją na zewnątrz, prowadzi nadzór pedagogiczny, przewodniczy posiedzeniom rady pedagogicznej. Dodatkowo bardzo ważna jest także współpraca ze środowiskiem lokalnym, rodzicami uczniów, władzami miasta. Efektywny dyrektor to nieomal człowiek renesansu, który posiada wiedzę z różnych dziedzin, jest zaangażowany w pracę, stanowi wzór dla swoich współpracowników oraz inspiruje ich do ustawicznego podnoszenia swoich kwalifikacji, poszukiwania kreatywnych sposobów nauczania. Wszystkie te elementy niewątpliwie wymagają od dyrektora bardzo dużych umiejętności organizacji własnej pracy oraz umiejętności pracy pod presją czasu. Dyrektor jest także swojego rodzaju filtrem w codziennej rzeczywistości szkoły. Powinien zachowywać spokój i opanowanie nawet w bardzo trudnych sytuacjach. Dyrektor przyjmuje i rozmawia spokojnie zarówno z rozgniewanym rodzicem, jak i niezadowolonym, czy zdenerwowanym nauczycielem bądź uczniem.

Podstawy skutecznej komunikacji interpersonalnej

Szczególną uwagę w pracy dyrektora szkoły zwrócić należy na umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej. Koniecznie muszą one wypływać z autentycznych umiejętności w tym temacie samego dyrektora. Spójność jego zachowań wynikająca z tychże umiejętności stanowi o internalizacji zasad i wartości, które z kolei budują dobre relacje zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym.

Wśród tychże umiejętności wyróżnić należy:

- świadomość komunikacji dwukierunkowej;
- umiejętność aktywnego słuchania;
- umiejętność rozwiązywania konfliktów;
- umiejętność negocjacji;

- umiejętność właściwego nawiązywania i podtrzymywania rozmowy;
- umiejętność dyskusowania;
- umiejętność udzielania konstruktywnej krytyki.

W zakresie świadomości komunikacji dwukierunkowej – dyrektor zawsze powinien pamiętać, że każdy członek zespołu szkolnego nie tylko ma prawo do wypowiedzi, ale także może mieć konstruktywny pomysł na rozwiązanie różnych sytuacji, problemów. Jednakowy stosunek dyrektora do nauczycieli, pani woźnej, sprzątaczkę, do wszystkich uczniów – zarówno zdrowych i uzdolnionych, jak i tych, którym nauka przychodzi z trudem, niepełnosprawnych, z rodzin dysfunkcyjnych – stanowi o jego człowieczeństwie. Cenna jest umiejętność dostrzegania potrzeb i problemów wszystkich osób ze społeczności szkolnej i reagowania na te potrzeby. To od dyrektora zależy klimat, jaki dany jest danej placówce, atmosfera w pracy, która może wznosić na wyżyny inspiracji pedagogicznych lub też podcinać skrzydła nawet najbardziej kreatywnym pomysłom. To dyrektor spaja zespół w całość i pilnuje, aby dobro całości było brane pod uwagę, aby wyjaśniać sobie na bieżąco sprawy szkolne, by nie dopuszczać do budowania klik wśród nauczycieli czy uczniów.

Jedną z bardzo ważnych cech jest umiejętność aktywnego słuchania, na którą składają się:

- umiejętność skupiania się;
- umiejętność podążania;
- umiejętność odzwierciedlania;
- parafraza;
- umiejętność skupiania się na najważniejszym.

Umiejętność skupiania się polega na rzeczywistym zwróceniu uwagi na rozmówcę, m.in. na kontakcie wzrokowym, mimice twarzy, gestach, odpowiednich zachowaniach przestrzennych. Niedopuszczalne jest rozmawianie z drugą osobą, np. przeglądając jednocześnie dokumenty. Nasz rozmówca musi autentycznie czuć, że go słuchamy, podążamy za tym, co on mówi, przytakujemy, wyrażamy zwrotnie uczucia, które dominują w jego wypowiedzi, stosujemy parafrazę, czyli co pewien czas ujmujemy we własne słowa to, co powiedział nasz rozmówca. Wreszcie ważna jest także umiejętność utrzymywania toku rozmowy, aby nie dopuścić do wejścia w wątki poboczne tak, że pod wpływem emocji nasz rozmówca sam już nie wie, od czego zaczął rozmowę – zatem umiejętność skupiania rozmowy na tym, co najważniejsze.

Bardzo ważny element stanowi także umiejętności rozpoznawania, nazywania i właściwego sposobu wyrażania uczuć. Niedopuszczalne jest, aby dyrektor

nie potrafił panować nad swoimi emocjami. To szczególnie przydatne w trakcie negocjacji czy rozwiązywania konfliktów w pracy, które pojawiają się zawsze tam, gdzie pracuje zespół ludzi. Sam fakt problemu, konfliktu nie jest niczym zaskakującym, kwestia właśnie, jak sobie z nim efektywnie poradzi dyrektor, jaki wybierze styl negocjacji, czy też sposób na rozwiązanie konfliktu.

Wśród stylów negocjacji wyróżnić możemy styl rywalizacyjny bądź kooperacyjny. Dyrektor powinien umieć prowadzić negocjacje, które przyniosą przede wszystkim korzyści dla jego placówki, ale jednocześnie panować nad emocjami i szanować swojego „przeciwnika”. Musi także pamiętać o tym, że daje przykład swoim podwładnym, którzy przejmują od niego umiejętności związane z prowadzeniem rozmowy.

Kolejny element umiejętności interpersonalnych to zdolność udzielania słusznej krytyki. Dyrektor powinien zauważać niewłaściwe zachowanie swoich współpracowników i odpowiednio na nie reagować. Brak reakcji daje przyzwolenie na dalsze zachowania niepożądane, z kolei reakcja niewłaściwa może nie przynieść rezultatu. Jeżeli zakładanym celem jest zmiana zachowania podwładnego, jego postawy w określonym temacie, to zdecydowanie krytyka słuszna musi odbyć się przede wszystkim w cztery oczy. Dobrze najpierw jest zauważyć coś pozytywnego w pracy danej osoby i to podkreślić, a dopiero później opisać sytuację, której dyrektor nie aprobuje. Ważne, aby pamiętać, że krytyka ma dotyczyć zachowania człowieka, a nie samego człowieka. Istotne znaczenie ma także to, aby dać możliwość naprawienia szkody, zmiany zachowania. W drastycznych sytuacjach przewinień, dyrektor ma oczywiście prawo, po wyjaśnieniu swojej decyzji, przyznać naganę bądź nawet pracownika zwolnić. To jednak jest zarezerwowane dla sytuacji ostatecznych.

Ważną umiejętnością jest właściwe motywowanie pracowników. „Motywowanie to zadośćuczynienie ludzkim pragnieniom i potrzebom”¹⁰. Satysfakcja pracowników z tego, co robią, zdecydowanie motywuje ich do dalszej pracy. Istotną kwestią skutecznej motywacji jest zatem zaspokojenie ludzkich potrzeb, poczynając od tych z najniższego szczebla hierarchii potrzeb Masłowa, a kończąc na umożliwieniu zaspokojenia potrzeby samorealizacji¹¹. Niewątpliwie elementem bardzo motywującym jest premia, podwyżka, krótko mówiąc: nagroda finansowa. Jednak wśród repertuaru nagród, które dyrektor ma do dyspozycji, jest także pochwała słowna (m.in. na forum innych pracowników), pochwała na piśmie, dyplom, awans, przyznanie odpowiedzialnego zadania do wykonania, nowe wyzwania, dobra atmosfera w pracy, szacunek okazywany wszystkim pracownikom, wspieranie ducha zespołu, stabilność warunków pracy. Repertuar czynników mo-

¹⁰ R. Jay, *Biznes. Kierowanie zespołem*, wyd. Galaktyka Sp. z o.o., Łódź 1998, s. 25.

¹¹ *Ibidem*, s. 26.

tywujących pracowników jest wielki i musi uwzględniać ich indywidualne potrzeby i zainteresowania. Kara z kolei sama w sobie nic nie wnosi, niczego nie uczy, natomiast ponoszenie konsekwencji niewłaściwego zachowania przez pracowników jest naturalną kolejną zdarzeń.

Wśród omawianych elementów niezbędnych w komunikacji trzeba także wspomnieć o pewnych barierach, takich jak choćby osądzanie, obmawianie, nadmierne moralizowanie, krytykowanie wszelkich pomysłów podwładnych i ich samych, ciągle udzielanie rad. Zdecydowanie taki sposób komunikacji jest niedopuszczalny.

W kontaktach z innymi warto przestrzegać kilku zasad, które pozwolą wzbudzić, utrwalić i zachować wrażenie osoby kompetentnej, zaangażowanej i życzliwej ludziom:

- uczciwość;
- bezpośredniość;
- jasne formułowanie swoich potrzeb.

Bardzo ważna jest również postawa mentalna dyrektora, czyli sposób, w jaki traktuje rozmówcę, a zatem nastawienie, że to nie zawsze dyrektor musi mieć rację w dyskusji, poszanowanie wiedzy i umiejętności osoby, z którą dyrektor rozmawia¹².

Bezpośredniość i jasność komunikowania wypowiedzi polega na jasnym formułowaniu tego, co dyrektor ma do wypowiedzenia i jednocześnie upewnianie się, czy rozmówca dobrze go zrozumiał.

Kolejny element skutecznej komunikacji to asertywność, a zatem taki sposób wyrażania własnych sądów, opinii, uczuć, aby nie obrażać sądów, uczuć, opinii rozmówcy.

Wreszcie dyrektor winien pamiętać o niestosowaniu podczas rozmowy komunikatu TY, czyli np. słów: „Ty zawsze...”, „Ty nigdy...”. Komunikaty tego typu nic nie rozwiązują, stają się jedynie formą ataku, na którą nasz współrozmówca zaczyna się bronić. Z kolei komunikat typu JA mówi o nas samych, skupia się na konkretnym problemie, ułatwia dojście do skutecznego rozwiązania. Nie obwinia, nie oskarża, nie manipuluje, a jedynie informuje o uczuciach osobistych, wiąże się dokładnie z daną sytuacją, pozwala zastanowić się nad danym problemem, przybliżyć do rozwiązania sprawy, ułatwia kontakt¹³. Zatem skuteczna komunikacja ułatwia porozumiewanie.

¹² J. Kordziński, *Dyrektor...*, s. 148–149.

¹³ *Ibidem*, s. 159.

Według koncepcji profesora Petera T. Colemana można wyróżnić pięć poziomów komunikacji:

- atakowanie (polegające na postrzeganiu interlokutora jako wroga, co wzmagą potrzebę pokazania własnej siły poprzez użycie gróźb, obelg, ośmieszania, krytykowania, protekcyjnego traktowania, korzystania ze stereotypów, przeszkadzania i ośmieszania cudzych pomysłów bądź lekceważenia bądź bronięcia się);
- ignorowanie (polegające na biernym bądź aktywnym lekceważeniu wszelkich propozycji drugiej strony);
- informowanie (zachowanie, które – bez atakowania – pośrednio lub bezpośrednio objaśnia drugiej stronie własną perspektywę; dzielenie się informacjami dotyczyć może różnych kwestii, między innymi potrzeb, emocji, wartości, stanowisk, uzasadnień; to neutralne prezentowanie własnego zdania);
- otwieranie (postawa nastawiona na zrozumienie drugiej osoby, obejmuje takie zachowania, jak: zadawanie pytań, uważne słuchanie, sprawdzanie stopnia zrozumienia, np. poprzez parafrazę bądź klaryfikację wypowiedzi);
- jednoczenie (polegające na określeniu relacji między stronami poprzez tworzenie własnych relacji, poszukiwanie tego, co łączy, nadawanie nowych ram odniesienia kwestiom spornym, proponowanie nowych rozwiązań)¹⁴.

Reguły aktywnego słuchania można ująć w tabelę:

Tabela 1. Reguły skutecznej komunikacji¹⁵

Reguła	Opis
Skoncentruj się na osobie mówiącej	Słuchaj bardzo uważnie, nie zajmuj się w czasie rozmowy innymi sprawami, nie przeglądaj papierów, nie odbieraj telefonów, skieruj sylwetkę w stronę osoby mówiącej, patrz na nią (ale nie wpatruj się), możesz milczeć, ale mówiący musi czuć się słuchany – kiwaj głową zastosuj proste mruknięcia typu „aha”, „och”, „mhm” itp.
Aktywnie słuchaj	Jeśli nie jesteś pewien, dopytaj, upewnij się, że dobrze rozumiałeś (ale nie zadawaj zbyt wielu szczegółowych pytań).
Nie interpretuj wypowiedzi rozmówcy	Nie dopowiadaj myśli i uczuć zgodnych z twoimi, a nie rozmówcy myślami i uczuciami.

¹⁴ Cyt. za: P.T. Coleman, [w:] J. Kordziński, *Dyrektor...*, s. 160–161.

¹⁵ J. Kordziński, *Dyrektor...*, s. 163–164.

Nie wchodź z własnymi opowieściami	Nie przytaczaj innych podobnych sytuacji; nie mów o doświadczeniach w tej kwestii ani swoich, ani kogokolwiek innego.
Nie oceniaj	Nie mów „dobrze / źle”, „zawsze tak robisz / nigdy tego nie robisz”, „to było głupie / to było mądre”; rozmówcy twoja ocena nie jest do niczego potrzebna, a może albo pogorszyć samopoczucie, albo wprowadzić kompletne zamieszanie.
Nie dawaj rad	Najgorszy pomysł to spieszenie z dobrymi radami, z natychmiastowym pomysłem na rozwiązanie problemu; nasze zadanie to wysłuchanie i takie poprowadzenie rozmowy, aby rozmówca nie poprzestał na wyrażeniu swoich uczuć, ale aby zaczął szukać własnego rozwiązania.

Źródło: opracowanie własne

Jedną z kluczowych umiejętności interpersonalnych w szkole jest przekazywanie oraz przyjmowanie informacji zwrotnych, a zatem:

- zaakceptowanie i potwierdzanie wysiłku ucznia związanego ze zdobywaniem i wykorzystywaniem wiedzy, sposobem uczenia się itp.;
- akceptacji tych zachowań uczniów, które w sposób pozytywny sprzyjają jego rozwojowi oraz funkcjonowaniu w szkole;
- wskazania uczniowi, co jeszcze powinien zrobić, aby osiągnąć lepsze wyniki, jak i co zmienić w swoim sposobie nauki;
- korygowanie tych zachowań, które nie sprzyjają rozwojowi ucznia w szkole i które są nie do zaakceptowania¹⁶.

Należy przede wszystkim pamiętać, iż informacja zwrotna będzie tym chętniej przyjęta przez rozmówcę, im częściej używana będzie w wersji pozytywnej.

Kompetencje społeczne

Kiedy spojrzymy na liderów na całym świecie – obojętnie, czy przewodzą krajowi, firmie, kościołowi, instytucji edukacyjnej, czy czemukolwiek innemu – można zaobserwować, że zbyt wielu z nich wybiera raczej służenie sobie samemu niż służenie innym. Dzieje się tak, ponieważ nie zdają sobie sprawy, że przywództwo może wyglądać całkiem inaczej¹⁷.

¹⁶ Ibidem, s. 165.

¹⁷ K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia*, PWN 2009, s. 158.

Współczesny dyrektor powinien posiadać wiele kompetencji sprzyjających przewodzeniu innym na rzeź rozwoju placówki i kolejnych pokoleń, podejmujących naukę w szkole. Zatem powinien mieć wiedzę i rozumieć funkcjonowanie placówki, w której pracuje, oraz swoich nauczycieli, być zaangażowanym umiejętnie współpracować z innymi, być otwartym na zmianę oraz posiadać umiejętności przywódcze.

Kompetencje społeczne dyrektora opracowała w swojej książce R.K.C. Ryan:

1. Kierowanie innymi (inspiruje innych do pracy, aby osiągnąć wymagany rezultat):
 - wpływa na innych, aby podążali w danym kierunku, angażując ich w osiągnięcia wspólnego celu;
 - dostosowuje styl przywództwa do charakteru zadania, ludzi i czasu;
 - motywuje innych do przestrzegania najwyższych standardów;
 - zapewnia konsekwentnie przywództwo w ramach stale zmieniającego się środowiska;
 - zarządza wydajnością innych poprzez uzgadnianie celów, delegowanie odpowiedzialności i przegląd postępów;
 - otwarcie ceni i uznaje wkład innych.
2. Komunikacja (wykorzystuje skuteczną komunikację, aby wywołać zaangażowanie i motywację do osiągania wyników):
 - za pomocą słów i zachowań dzieli się swoją wizją z innymi, aby uzyskać ich zaangażowanie;
 - komunikuje się pewnie i jednoznacznie, zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej;
 - słucha informacji zwrotnych i odpowiada na nie;
 - dostosowuje style prezentacji wewnętrznych i zewnętrznych, wychodząc naprzeciw potrzebom zróżnicowanego odbiorcy;
 - okazuje wrażliwość i świadomość komunikacji niewerbalnej;
 - przekazuje komunikaty organizacyjne w sposób integralny, konstruktywny i pomocny.
3. Zaangażowanie (pracuje z innymi i przez innych, aby osiągnąć rezultaty):
 - angażuje osoby na wszystkich poziomach, aby pozyskać zróżnicowane poglądy;
 - pracuje aktywnie w różnych działach, aby spowodować lepsze współ-

- działanie w firmie;
- buduje sieci kontaktów i współpracuje z zewnętrznymi organami, aby poszerzyć swoje wpływy;
 - aktywnie rozwija i umożliwia udział ludzi w procesach;
 - wierzy w różnorodność i równość w relacjach i praktykach pracowniczych;
 - współpracuje z innymi w celu stworzenia wykonalnych rozwiązań i uzyskania pozytywnych rezultatów.
4. Integralność zawodowa (stanowi wzór do naśladowania innych i działa jako ambasador organizacji):
- działa w sposób, który przekazuje wartości firmy;
 - przez cały czas działa etycznie;
 - wznosi entuzjazm i energię do pracy;
 - szanuje innych, będąc konsekwentny i uczciwy, oraz współdziała ze wszystkimi pracownikami;
 - okazuje wytrzymałość i upór, aby doprowadzić sytuację do końca;
 - można na nim polegać – dotrzymuje obietnic.
5. Uczenie się i rozwój (buduje zdolności i możliwości, aby osiągnąć ustalone rezultaty):
- aktywnie zastanawia się nad swoim zachowaniem, dąży do uzyskiwania informacji zwrotnej i odpowiednio dostosowuje swoje zachowanie;
 - udziela regularnych i konstruktywnych informacji zwrotnych;
 - szkoli innych, aby rozwijać ich potencjał dla osiągnięcia lepszych wyników;
 - stwarza innym możliwości uczenia się;
 - dzieli się własną wiedzą i doświadczeniem z innymi z korzyścią dla całej organizacji.
6. Podejmowanie decyzji (generowanie rozwiązań i podejmowanie decyzji):
- słucha i uwzględnia ważne informacje i opinie innych, aby podjąć świadomą decyzję;
 - odpowiada w sposób zdecydowany wtedy, kiedy kontekst jest niejednoznaczny i niepewny;
 - chętnie wyjaśnia własne decyzje;

- podejmuje trudne decyzje;
 - jest otwarty i umie dostosować decyzje do zmieniającej się sytuacji.
7. Dostarczanie wyników (wykonuje zadania w ramach dostępnych zasobów, czasu i budżetu):
- konsultuje się z udziałowcami oraz angażuje ich w rozwijanie planów i celów;
 - nieustannie rozwija się i adaptuje plany, aby spełnić strategiczne wymagania;
 - akceptuje odpowiedzialność za dostarczanie wyników przez zachęca innych do podejmowania odpowiedzialności;
 - zgadza się na jasne cele i standardy jakości;
 - zarządza zasobami zarówno finansowymi, jak i innymi po to, by osiągnąć cele w ramach budżetu.
8. Myślenie strategiczne (snuje ambitne plany i jest w stanie zobaczyć to, co musimy osiągnąć):
- przyczynia się do tworzenia wizji ukierunkowanej na przyszłość, która będzie wywierać długoterminowy wpływ na organizację;
 - myśli twórczo o nowych możliwościach szansach w obszarze nowej pracy;
 - przekracza granice i podejmuje ryzyko;
 - bierze pod uwagę świat zewnętrzny oraz rynek, na którym działa organizacja;
 - inicjuje wymagania zmiany i nadaje im kierunek po to, aby osiągnąć cele wielkiego formatu;
 - bierze odpowiedzialność za przekształcanie koncepcji działania¹⁸.

Kompetencje merytoryczne – wiedza

Dyrektor w swojej pracy powinien czerpać wiedzę z różnych dziedzin. Powinien także cały czas się dokształcać i poszerzać swoje horyzonty. Podstawową wiedzą jest znajomość odpowiednich przepisów prawa oświatowego, ustaw, dokumentacji obowiązującej w zarządzaniu placówką oświatową. Ponieważ są to elementy zmienne, dyrektor musi na bieżąco weryfikować swoją wiedzę. Bardzo

¹⁸ R.K.C. Ryan, *Rozwój zdolności przywódczych*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 35–37.

często to właśnie dyrektor placówki odpowiada za prowadzenie nadzoru pedagogicznego (w przypadku, gdy dyrektor nie jest nauczycielem, nadzór pedagogiczny sprawuje jego zastępca, który jest nauczycielem). To dyrektor powołuje na posiedzeniu Rady Pedagogicznej zespół ds. ewaluacji i wspólnie z nim przez cały rok szkolny nadzoruje prawidłowość wszystkich procesów związanych z edukacją w danej placówce. To dyrektor zwołuje i przewodniczy zebraniom rady pedagogicznej, nadzoruje także zespół ds. ewaluacji, dba nie tylko o odpowiedni standard w nauczaniu, ale także o wizję i misję szkoły, kulturę bycia jej środowiska.

Istotnym elementem pracy dyrektora jest nawiązywanie i podtrzymywanie dobrej współpracy w środowisku lokalnym. Tutaj dyrektor wykorzystuje nie tylko opisane powyżej kompetencje społeczne, ale także wiedzę merytoryczną tematu.

Dyrektor nadzoruje także sprawy administracyjno-organizacyjne placówki, zatem dysponować powinien wiedzą z zakresu finansów, zarządzania zmianą, pracą pod presją czasu, wiedzą z zakresu ekonomii, wiedzą dotyczącą bezpieczeństwa budynku szkolnego i wymogów sanitarnych potrzebnych do prawidłowego funkcjonowania placówki.

Wreszcie ważny element stanowi posiadanie koncepcji na rozwój danej placówki oświatowej oraz rozwój poszczególnych jej filarów, a zatem wiedza merytoryczna z zakresu profilu dydaktycznego danej placówki.

Ponieważ wśród wielu ról, które pełni dyrektor, znajduje się także przyjmowanie i zwalnianie pracowników, potrzebna jest tutaj umiejętność zarządzania zasobami ludzkimi, wiedza dotycząca wymogów kwalifikacji nauczycieli, którym dyrektor powierza określone stanowiska pracy.

Cennym elementem wiedzy merytorycznej jest również umiejętność pozyskiwania funduszy na rozwój placówki oświatowej, a zatem – umiejętności pisania projektów, planowania budżetu, poszukiwania miejsc, instytucji, do których warto składać wnioski projektowe.

Nie należy zapominać, iż ponadto jedno z najważniejszych umiejętności dyrektora to otwartość na wiedzę i ustawiczne doskonalenie się.

Na podstawie art. 39 ustawy o systemie oświaty dyrektor szkoły w szczególności:

- kieruje działalnością szkoły i reprezentuje ją na zewnątrz;
- sprawuje opiekę nad uczniem, oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju
- psychofizycznego poprzez aktywne działanie prozdrowotne;
- jest odpowiedzialny za dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły;
- realizuje zadania zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej oraz zarządze-

- niami organów nadzorujących szkołę;
- tworzy warunki do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków;
 - dba o zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych;
 - sprawuje nadzór pedagogiczny;
 - dysponuje środkami określonymi w planie finansowym i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także organizuje administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły;
 - wykonuje inne zadania wynikające z przepisów szczególnych;
 - współdziała ze szkołami wyższymi, oraz zakładami kształcenia nauczycieli w organizacji praktyk pedagogicznych;
 - w drodze decyzji może skreślić ucznia z listy uczniów w przypadkach określonych w statucie szkoły. Skreślenie następuje na podstawie uchwały rady pedagogicznej, po zasięgnięciu opinii samorządu uczniowskiego;
 - dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami;
 - decyduje w sprawach zatrudniania i zwalniania nauczycieli, oraz innych pracowników szkoły;
 - decyduje w sprawach przyznawania nagród, oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły;
 - występuje z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły w wykonaniu swoich zadań współpracuje z radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim;
 - dyrektor jest przewodniczącym rady pedagogicznej;
 - nie rzadziej niż 2 razy w roku szkolnym przedstawia radzie pedagogicznej ogólne wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz informuje o działalności szkoły;
 - wstrzymuje wykonanie uchwał rady pedagogicznej niezgodnych z przepisami prawa;
 - wyraża zgodę na podjęcie działalności na terenie szkoły przez stowarzyszenia i organizacje, których celem statutowym jest działalność wychowawcza wśród młodzieży;
 - dyrektor może w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę zmienić

lub wprowadzić nowe profile kształcenia młodzieży;

- powołuje i odwołuje wicedyrektorów i osoby z innych stanowisk kierowniczych w szkole¹⁹.

Podsumowanie

*Bądź zmianą, którą chcesz widzieć w innych.*²⁰

Mahatma Gandhi

Reasumując: kompetencje dyrektora placówki oświatowej powinny być bardzo szerokie. Z jednej strony składa się na nie olbrzymia wiedza merytoryczna z różnych dziedzin, z drugiej zaś wiedza dotycząca umiejętności interpersonalnych. Dyrektor powinien systematycznie się doksztalać, zarządza bowiem zespołem ludzi, którzy tworzą wszak różne osobowości, charaktery, musi radzić sobie z presją czasu oraz stresem towarzyszącym pracy. Wreszcie codziennie podejmując rozmowy i współpracę także ze społecznością lokalną, reprezentuje swoją placówkę na zewnątrz i wykorzystuje repertuar umiejętności komunikacyjnych. Istotną zatem umiejętnością jest autoprezentacja, odpowiedni ubiór, sposób zachowania, wypowiedzi (w mowie i piśmie), umiejętność udzielania wywiadów, odpowiadania także na trudne pytania.

Zarządzanie zespołem ludzi to codzienne wyzwanie. Członkowie grupy różnią się od siebie. Inne są jego zainteresowania, charakter, inne codzienne problemy. Dyrektor powinien być osobą empatyczną, bowiem okazywanie zrozumienia dla ludzkich potrzeb, problemów, zainteresowań wpływa finalnie bardzo korzystnie nie tylko na relacje z pracownikami, ale także na pracę całego zespołu, a co za tym idzie placówki, którą zarządza.

Dyrektor placówki oświatowej powinien być osobą odpowiedzialną, wzorem do naśladowania, osobą empatyczną ale także potrafiącą w trudnych sytuacjach zarządzać także w sposób bardzo dyrektywny. Nie ma jednego przepisu, metody na kompetentne zarządzanie. Kompetencja dyrektora polega przede wszystkim na umiejętności odnajdywania się w różnych sytuacjach, reagowania na zmianę, umiejętności adaptacji.

To, co najważniejsze – to ciągłe doskonalenie, ustawiczna praca nad sobą samym i zgodność zachowań w różnych sytuacjach społecznych. Dyrektor to nie człowiek na godziny pracy, dyrektor to człowiek, który powinien sam być przykładem tego, czego wymaga od innych, być rzetelnym, uczciwym, odpowiedzialnym pracodawcą i „zarządcą” placówki oraz tak zwyczajnie... być po prostu dobrym

¹⁹ www.szkoły-kusloncu.salezjanie.pl (dostęp: 15.06.2020 r.).

²⁰ Cyt. za: M. Gandhi, [w:] J. Kordziński, *Dyrektor szkoły...*, s. 13.

człowiekiem.

Bibliografia

- Blanchard K., *Przywództwo wyższego stopnia*, PWN, Warszawa 2009.
- Cooper R.K., Sawaf A., *EQ Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*, Studio EMKA, Warszawa 2000.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Warszawa 2007.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 2008.
- Jay R., *Biznes. Kierowanie zespołem*, wyd. Galaktyka Sp. z o.o., Łódź 1998.
- Kordziński J., *Dyrektor szkoły – moderator, facylitator, coach*, ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2015.
- Majewska-Opielka I., *Logodydaktyka. Droga do rozwoju*, GWP, Sopot 2014.
- Ryan R.K.C., *Rozwój zdolności przywódczych*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1994.
- Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2005.
- Whitaker T., *Co znakomici dyrektorzy robią inaczej, niż cała reszta?*, Fraszka Edukacyjna Sp. z o. o., Warszawa 2011.

Źródła internetowe:

www.szkoły-kusloncu.salezjanie.pl (dostęp: 15.06.2015 r.).

Społeczeństwo

Society

Ewa Kaniewska-Mackiewicz

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

PROBLEMATYKA JAKOŚCI ŻYCIA W DYSKURSIE NAUK SPOŁECZNYCH

QUALITY OF LIFE IN THE DISCOURSE OF SOCIAL SCIENCES

Streszczenie: Artykuł porusza problematykę dotyczącą obszaru jakości życia, postrzeganego z kontekstu wybranych nauk społecznych. Autor tekstu przytacza terminologię przedmiotu, ukazuje istotę edukacji do wartości kształtujących dobrą jakość życia człowieka, społeczeństwa. Zachęca także do refleksji nad czynnikami istotnymi w towarzyszeniu człowiekowi w budowaniu satysfakcjonującej dla niego i innych osób jakości życia.

Słowa kluczowe: jakość życia, nauki społeczne, edukacja, wartości, społeczeństwo.

Abstract: This article addresses issues related to quality of life from the perspective of selected social sciences. The author of the article quotes source terminology and shows the essence of value-based education, which shapes a good quality of life for individuals and societies. The author also encourages readers to think about important factors which accompany people when they build a quality of life satisfactory to themselves and others.

Keywords: Quality of life, social science, education, values, society

Wprowadzenie

Problematyka jakości życia towarzyszy człowiekowi od początku jego istnienia. Jako jeden z pierwszych użył tego terminu Arystoteles, mówiąc, że jeśli chcemy dobrze przeżyć życie, to musimy stać się filozofami¹ i odpowiedzieć na pytanie „być” czy „mieć”.

Zazwyczaj w czasie wypełniania codziennych obowiązków, a także poszukując stosownych dla siebie form wypoczynku, nie analizujemy, jak nasz sposób życia wpływa na jego jakość. Niemniej pragniemy przecież, aby nasze życie było jak najlepsze, chcemy czuć satysfakcję z tego co robimy i jakimi jesteśmy ludźmi. Je-

¹ A. Pawłowski, *Pojęcie jakości życia w oczach młodzieży*, [w:] J. Tomczyk-Tałkacz (red.), *Jakość życia w perspektywie nauk humanistycznych, ekonomicznych i ekologii*, Jelenia Góra 2003, s. 73.

żeli przyjąć założenie, że życie ludzkie stanowi wartość – wszak zgodnie z zapisem w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, prawo do życia jest prawem przyrodzonym, niezbywalnym i podlega ochronie² – to także kształt naszego życia, jego jakość jest poszukiwaną przez nas ludzi wartością.

Czym jednak jest owa jakość życia, co ją konstituuje, co na nią wpływa? Takie i podobne pytania już od lat zadają sobie przedstawiciele różnych gałęzi nauk. Zainteresowania tą dziedziną odnaleźć można m.in. w ekonomii, socjologii, psychologii, pedagogice, medycynie czy filozofii. Okazuje się, iż nie ma w literaturze jednoznacznej definicji jakości życia. Prawdopodobnie wynika to z różnych perspektyw badawczych poszczególnych nauk. W filozofii czy w psychologii badania koncentrują się głównie na rozważaniach teoretycznych – czym jest szczęście, co stanowi o satysfakcji z życia. Z kolei w medycynie czy socjologii dominują badania skupione na praktycznej ocenie czynników wpływających na jakość życia. Pedagogika ujmuje to zagadnienie w perspektywie celu: najbardziej ogólnym celem edukacji jest odnowa (zmiana jakości) życia człowieka³.

Stanisław Kowalik uważa, iż każdy etap rozwoju nauki charakteryzuje się skupianiem na pewnych problemach badawczych, które akurat cieszą się zainteresowaniem opinii publicznej⁴. Według niego nie jest to tylko swego rodzaju moda, lecz prawdopodobnie autentyczna chęć znalezienia odpowiedzi na nurtujące ludzkość pytania i pomoc w rozwiązaniu konkretnych problemów.

Początek kształtowania się zainteresowania jakością życia jako obszarem badawczym przypada na początek XX wieku⁵. Niemniej już wcześniej zainteresowanie tą dziedziną przejawiali filozofowie, którzy w kontekście rozważań nad życiem i ludzkim szczęściem podejmowali się także kwestią jego oceny. To szczęście miało stanowić o zadowoleniu z różnych obszarów życia. Z czasem pytania o jakość egzystencji zaczęto stawiać także w innych dyscyplinach naukowych. Ekonomisci skupili się głównie na czynnikach materialnych życia człowieka, psychologowie natomiast wokół tzw. satysfakcji życiowej. Przełomem okazały się badania prowadzone w 1971 r. przez amerykańskiego uczonego Campbella, który za próbkę badaną przyjął wybranych przez siebie przedstawicieli społeczeństwa amerykańskiego. Narzędziem pomiarowym był specjalnie opracowany zestaw pytań, dzięki któremu określano następnie tzw. globalny wskaźnik jakości życia. Wskaźnik ten odnosił się do konkretnych 15 sfer życia, które poddano ocenie w skali od 1 do 7. Wśród badanych sfer były: rodzina, małżeństwo, zdrowie,

² Zob. A. Kwaśniewski, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1997, s. 7–8.

³ B. Milerski, B. Śliwierski, *Pedagogika Leksykon*, Warszawa 2000, s. 54.

⁴ Zob. S. Kowalik, *Użyteczność Koncepcji Jakości Życia dla procesu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych*, [w:] L. Wołowicka (red.), *Jakość życia w naukach medycznych*, Poznań 2001, s. 54.

⁵ Zob. ibidem, s. 54–56.

przyjaciele, sąsiedzi, praca zawodowa i prace domowe, sposób spędzania czasu wolnego, miejsce zamieszkania, standard zamieszkania, wykształcenie i zarobki. Zsumowane punkty z poszczególnych sfer miały być miarą zadowolenia z życia i określane były jako globalny wskaźnik jakości życia. Niewątpliwie wpływ na zainteresowanie uczonego tymi badaniami miały także przemiany ogólnospoleczne, które dokonywały się wówczas w Stanach Zjednoczonych: rozwój pomocy społecznej, holistyczne zainteresowanie ludzkim życiem, propagowanie idei dobrobytu, włączanie grup marginesowych do reszty społeczeństwa. W ten sposób badaniami Campbella zaczęli interesować się lekarze, politycy, pedagodzy, różnego rodzaju służby pomocowe. Zaczęto doskonalić narzędzia pomiarowe. Zwrócono uwagę na możliwość bardziej skutecznych oddziaływań poprzez wykorzystanie badań obiektywnego i subiektywnego wymiaru jakości życia.

Jedną z nauk, która wykorzystała te badania była medycyna. Na przestrzeni ostatnich lat diametralnie zmieniło się podejście do pacjenta. Poszanowanie jego godności, pochylenie nad światem przeżyć wewnętrznych zaowocowało lepszym i szybszym powrotem do zdrowia, a pacjenta przestano traktować jedynie jako kolejny przypadek.

Poglądy na jakość życia przedstawicieli nauk społecznych

W naukach społecznych początkowe zainteresowania tematyką jakości życia skupione były głównie na pomiarach dotyczących sfery obiektywnej jakości życia dużych zbiorowisk, z czasem zaczęto prowadzić badania określające subiektywne postrzeganie zadowolenia z różnych sfer życia poszczególnych osób. Rozumienie pojęcia jakości życia okazało się jednak różne.

Wspomniany już przeze mnie A. Campbel porównuje jakość życia do doświadczenia życiowego, zaś miernikiem tegoż miało być poczucie szczęścia i satysfakcji z życia⁶. W 1976 roku wraz ze swoimi współpracownikami Campbel opracował model wpływu porównań na zadowolenie, który uwzględniał porównanie z wcześniejszym, najbardziej lubianym doświadczeniem oraz odniesienie w stosunku do innych ludzi. Z kolei te porównania proponował zestawzić z osobistymi aspiracjami w określonej dziedzinie. Różnica pomiędzy dążeniami a stanem faktycznym miała mieć decydujący wpływ na zadowolenie z życia człowieka.

W latach 80. w oparciu o założenia Campbella powstała inna koncepcja. Autorem jej był A.C. Michalos i nadał jej nazwę koncepcji wielorakiej rozbieżności⁷.

⁶ Zob. K. Górna, *Rozwój badań nad jakością życia chorych na schizofrenię*, [w:] http://www.badania-nadschizofrenia.org/dat/files18_015_artykul_bns, (dostęp: 29.11.2008), s. 4.

⁷ Zob. J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa 2004, s. 62–63.

Uczony zgadzał się z Campbelem, iż luka pomiędzy założonym celem a osiągnięciami wpływa na zadowolenie z życia. Ponadto uważał, że dokładniejsze dane uzyskuje się z pomiarów poszczególnych sfer życia z osobna, aniżeli z danych, które łączą w sobie pomiary kilku dziedzin życia. Według Michalosa ważne jest także to, jakiej sfery życia badanie dotyczy. Im ma ona większe znaczenie dla człowieka, tym mniejsze niezaspokojenie w jej zakresie powoduje dyskomfort, a co z tego wynika – słabszą jakość życia. Na zadowolenie z życia wpływają według tej teorii: aspiracje, inni ludzie, własna przeszłość, oczekiwania, własne wartości oraz to, co według nas się nam należy. Michalos uważał również, iż wraz z wiekiem, pełnionymi funkcjami, a także pozycją społeczną sfery życia istotne dla człowieka zmieniają się.

W kolejnym dziesięcioleciu badania dotyczące jakości życia bardzo się rozpowszechniły. R.A. Cummins wyróżnił subiektywną i obiektywną jakość życia oraz uważał, iż na dobrostan życia człowieka w sposób pośredni wpływ mają pieniądze⁸. Dzieje się tak poprzez tzw. bufony osobowości. Poczucie szczęścia, zadowolenia z jakości własnego życia zależy od samooceny, optymizmu i poczucia kontroli nad biegiem zdarzeń. Zabezpieczenie przyszłości poprzez odpowiednie dochody wzmacnia te trzy osobowościowe bufony szczęścia, dzięki czemu człowiek odczuwa stabilność swojej sytuacji życiowej, co z kolei przekłada się na lepszą jakość jego życia.

D. Felce i J. Perry ukazywali jakość życia na trzech poziomach⁹. Pierwszy, według autorów – to poziom osobistych wartości obejmujący dobry stan fizyczny (zdrowie, mobilność, sprawność, bezpieczeństwo), dobry stan materialny (zarobki, mieszkanie, komunikację, bezpieczeństwo socjalne), dobry stan społeczny (związki osobiste, więzi społeczne, wsparcie), dobry stan emocjonalny (pozytywne emocje, zdrowie psychiczne, odporność na stres, wypoczynek), rozwój i aktywność (kompetencje, produktywność, samoocenę, wiarę, seks); na drugim poziomie jakości życia znajduje się osobista (subiektywna) satysfakcja życiowa, na trzecim zaś obiektywne warunki życia. Według badaczy warunki obiektywne życia mają wpływ na realizację wartości w życiu człowieka, które z kolei ściśle korelują z funkcjonowaniem w wymiarze fizycznym, materialnym, społecznym, emocjonalnym oraz na możliwości rozwoju. Od zadowolenia płynącego z wymienionych obszarów zależy poczucie życiowej satysfakcji a zarazem wysoka jakość życia.

W koncepcji M. Bacha oraz M.H. Rioux'a wysoki poziom jakości życia wiąże się ściśle z samostanowieniem, demokratyzacją życia i równością społeczną¹⁰. Sza-

⁸ Zob. ibidem, s. 86.

⁹ D. Felce, J. Perry, *Exploring Current Conception of Quality of Life: A Model for People with and without Disabilities*, [w:] J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Kraków 2007, s. 51.

¹⁰ Zob. ibidem, s. 52.

cunek dla ludzkiej podmiotowości stanowi według autorów tej koncepcji podstawę dobrej jakości życia. Każdy człowiek będąc częścią społeczności winien mieć prawo do wypowiedzania własnego zdania, ale też powinien wysłuchać i szanować opinie innych. Równość społeczna z kolei ma dawać szansę na rozwój każdemu człowiekowi.

R. L. Schalock postrzega zależność dobrej jakości życia od zadowolenia płynącego z trzech sfer¹¹. Pierwszą stanowi dom i społeczność lokalna, kolejna to sfera zdrowia fizycznego i psychicznego, wreszcie trzeci obszar to szkoła lub praca. Autor tej propozycji nawiązuje do jakości życia ludzi chorych i niepełnosprawnych twierdząc, że zabezpieczenie ich życia w wymienionych trzech obszarach daje im możliwość pełniejszego rozwoju a co za tym idzie lepszej jakości życia.

Autorem kontrowersyjnej propozycji na osiągnięcie dobrostanu psychicznego, a tym samym zadowolenia ze swojego życia jest Ruut Veenhoven¹². Według niego szczęście jest funkcją zaspokojenia potrzeb. Uczony uważał, iż to pieniądze stanowią główne źródło zaspokojenia większości potrzeb, stąd dochód jest bardzo ważnym czynnikiem warunkującym dobrostan psychiczny. Człowiek posiadający wyższy dochód potrafi w sposób satysfakcjonujący dla siebie zaspokajać swoje podstawowe potrzeby. Oczywiście wiadomym jest, że bez pieniędzy człowiek nie jest w stanie funkcjonować w dzisiejszych czasach. Pieniądze zapewniają nam godziwe warunki mieszkaniowe, wyżywienie, naukę, leczenie czy choćby wyjazd na urlop. Nie są jednak, jak pokazują liczne badania, miernikiem szczęścia. Efekty bogacenia się społeczeństw dostrzegamy na co dzień. Są to problemy w relacjach interpersonalnych (rozwoły, samotność) czy problemy dzieci bogatych rodziców, którzy w pogoni za mamoną nie mają dla nich czasu i rozgrzeszają własne sumienia kolejną drogą zabawką. Ponadto często zdobywanie pieniędzy absorbuje tym bardziej, im ma się ich więcej. Czapiński dostrzega to, iż nawet gdyby zgodzić się z założeniem Veenhovena, to przecież trudno jest oczekiwać niekończącego się wzrostu zadowolenia z życia w efekcie ciągłej poprawy sytuacji materialnej. Wszak skala wzbogacenia materialnego jest nieograniczona, zaś szczęście ma swój pułap maksymalny. Prace naukowe Veenhovena nad jakością życia z czasem odnalazły nowe treści w badaniach nad jakością życia w medycynie, o czym napiszę w kolejnym rozdziale.

W latach 2000–2001 powstała teoria homeostazy subiektywnej jakości życia¹³. Autorem jej był R.A. Cummins, który przyjął założenie, iż miarą zadowolenia z życia są czynniki zewnętrzne i podmiotowe. Obie składowe powinny dążyć do

¹¹ Zob. S. Kowalik, *Użyteczność koncepcji jakości życia dla procesu rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, [w:] L. Wołowicka (red.), op. cit., s.71–72.

¹² Zob. J. Czapiński (red.), op. cit., s. 55–61.

¹³ Zob. S. Sadowska, op. cit., s. 39–41.

równowagi. Na wyznaczniki subiektywne wpływ mają: ekstrawersja i neurotyzm (czynniki genetyczne), kontrola, samoocena i optymizm, oraz wpływ środowiska. Według Cumminsa homeostaza jest zaburzona gdy pod wpływem niskiego poziomu warunków obiektywnych obniża się subiektywna jakość życia. Bardzo ważną kwestią w badaniach nad jakością życia były wartości osobiste. Badacze dostrzegali, iż ich rodzaj kształtowany jest pod wpływem środowiska, kultury, wieku, osobistych doświadczeń życiowych, płci, rasy, poziomu wykształcenia. Ustanawiane priorytety z biegiem lat ulegają zmianie pod wpływem rozwoju człowieka i wpływu czynników zewnętrznych. Stąd wszystkie składowe jakości życia są zmienne, dynamiczne. A zatem to, jakimi jesteśmy ludźmi, co jest dla nas ważne, jakie cele obieramy w życiu wpływa na jakość naszego życia. Model systemowy, którego współautorem jest Cummins zakłada, iż na wybory osobiste, których miarą jest subiektywny dobrostan, wpływają bezpośrednio: środowisko i polityka społeczna państwa. Z kolei nasze wybory zwrotnie wpływają na środowisko i wybory społeczne.

Inny model opracowany został przez badaczy z Centrum Promocji Zdrowia w Kanadzie (m.in. R. Renwick, I. Brown, D. Raphael, J.M. Raeburn, I. Rootman), którzy jakość życia określają jako subiektywny stan radości, doświadczany przez człowieka¹⁴. Przeżywanie tegoż możliwe jest dzięki takim elementom jak: przynależność społeczna, lokalna, ekologiczna; bycie psychiczne, fizyczne, duchowe; rozwój osobisty, czas wolny, produktywność. Na podstawie modelu tych uczonych opracowano tzw. Profil Jakości Życia – wykorzystywany odtąd jako narzędzie do pomiaru jakości życia. W ten sposób dostrzeżono wagę możliwości rozwoju człowieka, wpływ jego zaangażowania w budowanie własnego, lepszego życia, dającego mu poczucie satysfakcji.

R. Havighurst w swojej koncepcji rozwoju psychicznego człowieka nawiązywał do wypełniania tzw. zadań rozwojowych¹⁵. Uczony uważał, iż człowiek na każdym etapie swojego życia realizuje adekwatne dla tego okresu zadania rozwojowe. To umożliwia mu z kolei wchodzenie na kolejny etap rozwoju własnego z zadowoleniem i satysfakcją. Człowiek sam decyduje o sposobie realizacji tychże zadań i określa, które z nich są ważne dla niego. W ten sposób aktywnie może wpływać na poczucie jakości własnego życia.

W latach 80. i 90. w badaniach nad jakością życia pojawiły się nowe pojęcia, takie jak: „nastrój”, „samopoczucie”, „dobrostan”¹⁶. Jedną z osób, która wprowadziła te terminy do dyskursu, jest filozof szwedzki L. Nordenfelt, który określał jakość życia jako „dobrostan”, na który składają się odbierane z otoczenia wraże-

¹⁴ Zob. J. Daszykowska, op. cit., s. 58–59.

¹⁵ Zob. S. Sadowska, op. cit., s. 44.

¹⁶ Zob. ibidem, s. 45–47.

nia, przeżywane emocje (przede wszystkim szczęście) oraz nastrój. Wpływ na te doświadczenia psychiczne mają trzy elementy: środowisko, konstytucja cielesna człowieka i jego działalność. W ramach środowiska wyróżnia badacz zarówno środowisko kulturowe, jak i fizyczne (m.in. klimat, zasoby naturalne) oraz środowisko psychospołeczne (m.in. relacje międzyludzkie, prestiż społeczny). Całokształt odbieranych przez człowieka wrażeń, przeżywanych emocji, może mieć wydźwięk pozytywny bądź negatywny. Pozytywne odczucia dają poczucie sprawstwa, spełnienia, szczęścia. Człowiek czuje, że aktywnie uczestniczy w budowaniu własnej jakości życia. To z kolei daje pomyślne rokowanie na jego przyszłość, wiąże się z refleksją nad własnym życiem.

Podobnie uważa polski filozof Władysław Tatarkiewicz, dostrzegając istotę oceny przeszłości i przyszłości życia człowieka, które rzutują na teraźniejsze poczucie zadowolenia z niego¹⁷. Mając poczucie bezpieczeństwa, człowiek z pogodą ducha spogląda na swoją przyszłość, co z kolei sprawia, że potrafi czerpać radość z doznawanych przeżyć. Także spoglądanie na swoją przeszłość z akceptacją wpływa pozytywnie na funkcjonowanie człowieka. Przeszłość nie zalega wówczas, a wspomnienia czasem trudnych doświadczeń nie stanowią traumy, która uniemożliwia czerpanie radości z teraźniejszości. „Jeżeli doznajemy zadowolenia, to jest to zadowolenie aktualne i realne, ale niekoniecznie aktualne i realne zadowolenie jest zadowoleniem z rzeczy aktualnie i realnie istniejących”¹⁸.

Ciekawą i popularną w Polsce koncepcją w ramach rozważań nad jakością życia jest cebulowa teoria szczęścia opracowana przez Janusza Czapińskiego¹⁹. Człowiek ujęty jest w niej w sposób metaforyczny – niczym zbudowana z warstw cebula, także jego poczucie szczęścia ma charakter warstwowy. Najgłębiej położoną warstwą, a jednocześnie najbardziej odporną na zniszczenia jest rdzeń, czyli wola człowieka, która jest zdeterminowana genetycznie i nie zawsze w pełni doświadczana subiektywnie. Następną warstwą to przeżycia emocjonalne i ogólne poczucie dobrostanu. Wreszcie warstwę zewnętrzną, najbardziej podatną na uszkodzenie stanowi zadowolenie cząstkowe z różnych dziedzin życia (np. pracy, rodziny, finansów, warunków mieszkaniowych, wypoczynku). Z czasem Czapiński poszerzył swój model cebulowej teorii szczęścia o subiektywne doświadczanie własnego życia (sens życia), określane mianem pola eudajmonizmu. Model ten często wykorzystywany był do badań nad jakością życia, chociaż zarzutem wobec Czapińskiego był brak zdefiniowania samego pojęcia jakości życia.

¹⁷ Zob. W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1985, s. 239–240.

¹⁸ Ibidem, s. 241.

¹⁹ Zob. J. Czapiński (red.), op. cit., s. 89–91.

Jakość życia w ujęciu ekonomicznym

Ekonomiści początkowo postrzegali jakość życia poprzez ocenę dobrobytu ogółu ludności w ramach określonego rejonu²⁰. Skupiali się głównie na kwestiach materialnych. Z czasem jednak zaczęto rozszerzać pojęcie dobrobytu. Dostrzeżono istotę potrzeb wyższych społeczeństwa. Zwrócono także uwagę na kwestie ekologii. Jednym słowem człowiek rozpatrywany był nie tylko holistycznie, ale także w kontekście przyszłości. W rezultacie wypracowano badania, które biorą pod uwagę harmonię na poziomie ekonomicznym, społecznym, przestrzennym, instytucjonalno-politycznym. Wszystkie podejmowane działania zostały ze sobą zintegrowane i miały na celu wypracowanie jednolitego, obiektywnego wskaźnika jakości życia. Zmianie w rozumieniu pojęcia jakości życia towarzyszyły także zmiany w zakresie stosowanych narzędzi badawczych i pomiarowych.

Na początku lat 70. obok miar produktu brutto zaczęto uwzględniać w ocenie dobrobytu ekonomicznego wagę czynników społecznych i środowiskowych. Na skutek krytyki istniejących do tej pory kategorii dobrobytu ustanowiono nowe rodzaje mierników: miernik krajowego dobrobytu netto (*Net National Welfare* – NNW), który brał m.in. pod uwagę straty związane z zanieczyszczeniem środowiska, miernik dobrobytu ekonomicznego dotyczący zestawienia korzyści z majątku i czasu wolnego (*Measure of Economic Welfare* – MEW), miernik ekonomicznych aspektów dobrobytu związany z wydatkami na służbę zdrowia, edukację, ochronę i koszty zanieczyszczenia środowiska (*Index of the Economic Aspects of Welfare* – EAW), miernik kosztów urbanizacji, wydatków związanych z wypadkami drogowymi, wydatków na reklamę, czy też strat ponoszonych wskutek długotrwałych zmian w środowisku (miernik trwałego dobrobytu ekonomicznego – *Index of Sustainable Economic Welfare* – ISEW)²¹.

Równoległe obok badań nad jakością życia, które brały pod uwagę wskaźniki pieniężne, dokonywały się także poszukiwania wskaźników niepieniężnych. Na uwagę zasługuje metoda genewska opracowana w 1966 roku w ramach Instytutu Badawczego Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju Społecznego (*United Nations Research for Social Development* – UNRISD)²². W metodzie tej zwracano uwagę na potrzeby wyższego i niższego rzędu. Wśród nich wyróżniano następujące grupy potrzeb: zagospodarowanie materialne, wyżywienie, warunki mieszkaniowe, zdrowie, rekreację, wykształcenie, zabezpieczenie społeczne. Następnie za pomocą dobranych wzorców – badano sposób i stopień zaspokojenia tychże potrzeb. W tym celu stosowano trzy mierniki, jeden określający zaspokojenie potrzeby

²⁰ Zob. S. Sadowska, op. cit., s. 17–18.

²¹ Zob. T. Borys, *Jakość życia jako kategoria badawcza i cel nadrzędny*, [w:] A. Wachowiak (red.), *Jak żyć? Wybrane problemy jakości życia*, Poznań 2001, s. 31–32.

²² Zob. T. Borys (red.), *Wskaźniki ekorozwoju*, Białystok 1999, s. 54–56.

w wymiarze ilościowym oraz dwa w wymiarze jakościowym. Metoda wzbudziła zainteresowanie, jednak nie była wolna od błędów. Zastanawiano się, czy wybór badanych grup potrzeb i ich mierników jest właściwy, wreszcie zwrócono uwagę na fakt, iż przenosząc ten sposób badań do innych krajów należy indywidualnie rozpatrywać warunki charakterystyczne dla badanego kraju, co ograniczało porównania międzynarodowe.

Nie mniej metoda genewska zastosowana była także w badaniach w naszym kraju. W Polsce do badania jakości życia dużych zbiorowości opracowano również inne wskaźniki społeczne, takie jak np.: statystyczny wskaźnik długości życia, wskaźnik samobójstw, wskaźnik zgonów w wypadkach związanych z cywilizacją techniczną, wskaźnik liczby osób na jedną izbę mieszkalną, poziom wykształcenia uzyskiwany w poszczególnych wybranych rocznikach²³.

Romuald Kolman w badaniach dotyczących jakości życia uwzględnił sześć sfer życia ludzkiego: rodzinną, psychiczną, funkcjonalną, somatyczną, środowiskową, siedliskową²⁴. Do każdej sfery dobierał adekwatne składniki cząstkowe i za ich pomocą przeliczał dane. Analizując je badacz doszedł między innymi do wniosków, iż jakość pracy ludzi jest zależna od jakości ich życia, jakość życia społeczeństwa zależy od jakości działań jego członków i wreszcie jakość życia – jest najważniejszą ze znanych odmian jakości.

W latach 90. w Stanach Zjednoczonych zaproponowano pomiar dobrobytu społecznego za pomocą Indeksu Rozwoju Społeczeństwa (*Human Development Index*), na który oprócz dochodu narodowego składały się następujące wskaźniki: śmiertelność niemowląt, długość życia ludności, umiejętność czytania i pisanie, ogólny poziom wykształcenia ludności, dostęp do środków masowego przekazu²⁵. W badaniach tych zwracano jednakże uwagę na brak danych związanych z subiektywną oceną jakości życia. Zapewne m.in. z tego powodu ta próba pomiaru jakości życia obywateli nie stała się tak popularna jak metoda genewska.

Trwające od lat prace ekonomistów nad stworzeniem obiektywnych wskaźników dotyczących jakości życia toczą się nadal. W celach ekorozwoju zapisanych w dokumencie ze Szczytu Ziemi z 1992 roku w Rio de Janeiro – Agenda 21 – naukowcy upatrują potrzebę analizowania 130 wskaźników w dziedzinach: społecznej, ekonomicznej, ekologicznej i instytucjonalnej²⁶. Wskaźniki te stanowią z kolei przyczynek do prac prowadzonych przez Komisję do spraw Trwałego Rozwoju ONZ.

²³ A. Wallis, *Jakość życia – problemy i propozycje*, [w:] S. Sadowska, op. cit., s. 20.

²⁴ Zob. R. Kolman, *Jakość życia na co dzień*, Bydgoszcz 2002, s. 35–37.

²⁵ B. Wejnert, *Problematyka subiektywnej i obiektywnej oceny jakości życia w badaniach amerykańskich*, [w:] A. Wachowiak (red.), op. Cit., s. 46.

²⁶ Zob. T. Borys (red.), *Wskaźniki...*, s. 103–105.

Stanowisko medycyny wobec jakości życia człowieka chorego

Troska o ludzkie życie to także zadanie medycyny. Początkowo skupiano się na maksymalnym wydłużeniu ludzkiego życia²⁷. Stworzono wskaźniki oceniające skuteczność leczenia. Były to przeżywalność oraz umieralność niemowląt. Wskaźniki te charakteryzować miały rozwój danego państwa. Postęp medycyny sprawiał, iż rzeczywiście można było ratować życie ludziom, którzy jeszcze kilka lat wstecz skazani byłiby na śmierć. Jednak coraz częściej dawały o sobie znać przypadki, kiedy wprawdzie człowiek przeżył, ale też jego życiu towarzyszyło wieloletnie leżenie w łóżku i potrzeba ciągłej opieki innych. To dało przyczynek do zauważenia, że uratowanie ludzkiego życie to tylko część sukcesu medycyny. Ważne jest jeszcze, aby to życie nacechowane było jak najlepszą jakością, ażeby było szczęśliwe. Zaczęto wówczas prowadzić badania poświęcone właśnie temu zagadnieniu.

Motywyem do podjęcia cyklu badań była definicja zdrowia zapisana w 1971 roku w Konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) „(...) zdrowie jest nie tylko brakiem choroby lub niedomagania, lecz w pełni dobrym samopoczuciem fizycznym i psychicznym”²⁸.

W 1972 roku R. M. Rossler jako pierwsza opracowała metodę służącą badaniu jakości życia pacjentów²⁹. Badaczka poprosiła wybranych lekarzy o wyznaczenie objawów, które odzwierciedlałyby głębokość stanu chorobowego. Zwrócono uwagę na dwa objawy: ograniczoną w związku z chorobą aktywność oraz stopień doświadczanego cierpienia. W ten sposób Rossler ze względu na pierwsze kryterium choroby wyodrębniła następujące stopnie niepełnosprawności:

- Brak niepełnosprawności.
- Niewielka niewydolność społeczna.
- Duża niewydolność społeczna i/lub niewielkie ograniczenia w pracy zawodowej.
- Zdolny do wykonywania wszelkich prac domowych z wyjątkiem najtrudniejszych zadań.
- Bardzo mocno ograniczona możliwość wyboru pracy.

Kobiety niepracujące i osoby w starszym wieku zdolne do wykonywania lekkich prac domowych łącznie z wykonywaniem zakupów.

²⁷ Zob. S. Kowalik, A. Ratajska, A. Szmaus, *W poszukiwaniu nowego wymiaru jakości życia związanego ze stanem zdrowia*, [w:] L. Wołowicka (red.), op. cit., s. 17.

²⁸ Cyt. za: J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*, t. I: *Podstawowe problemy teorii i praktyki*, Wrocław 1981, s. 37.

²⁹ Zob. S. Kowalik, A. Ratajska, A. Szmaus, *W poszukiwaniu nowego wymiaru jakości życia związanego ze stanem zdrowia*, [w:] L. Wołowicka (red.), op. cit., s. 18.

- Niemożność wykonywania płatnej pracy.
Niezdolność uczenia w warunkach szkolnych. Osoby w starszym wieku wychodzą na dwór na krótko i pod opieką. Kobiety niepracujące wykonują w domu drobne prace.
- „Przykucie” do krzesła, poruszanie się w domu przy pomocy opiekunów.
- Niewielka niewydolność społeczna.
- Duża niewydolność społeczna i/lub niewielkie ograniczenia w pracy zawodowej.
Zdolny do wykonywania wszelkich prac domowych z wyjątkiem najtrudniejszych zadań.
- Bardzo mocno ograniczona możliwość wyboru pracy.
Kobiety niepracujące i osoby w starszym wieku zdolne do wykonywania lekkich prac domowych włącznie z wykonywaniem zakupów.
- Niemożność wykonywania płatnej pracy.
- Niezdolność uczenia w warunkach szkolnych. Osoby w starszym wieku wychodzą na dwór na krótko i pod opieką. Kobiety niepracujące wykonują w domu drobne prace.
- „Przykucie” do krzesła, poruszanie się w domu przy pomocy opiekunów.
- „Przykucie” do łóżka.
- Brak świadomości.

Ze względu na drugie kryterium, Rossler wyodrębniła następujące stopnie cierpienia:

- Brak.
- Łagodne.
- Umiarkowane.
- Duże ³⁰.

Opierając się na tych kryteriach, wyróżniono początkowo 32, a następnie 29 stany w wymiarze zdrowie–choroba³¹. Rezultatem końcowym było opracowanie skali porządkowej, która nazwana została QALY, dzięki której można było mierzyć jakość życia chorych. Z czasem coraz bardziej doskonalono narzędzia pomiarowe. Brano pod uwagę wiele innych kryteriów do oceny stopnia jakości życia. Ponadto zaczęto także tworzyć metody badawcze związane z konkretną jednostką chorobową. Do badań włączono również kryteria, którymi posługiwano się do oceny

³⁰ Ibidem.

³¹ Zob. ibidem, s. 18–20.

jakości życia ludzi zdrowych. W ten sposób pojawiło się bardzo wiele narzędzi, które nie tylko pozwalały ocenić stan zdrowia, potrzeby chorego, ale także stwierdzić jaka jest efektywność leczenia, organizacja służby zdrowia, skuteczność stosowanych leków. Dostrzeżono, iż ludzkie potrzeby w chorobie to nie tylko zadbanie o stronę fizyczną, ale także duchową. Nie do przecenienia okazała się rola wsparcia społecznego, dostępność do dóbr kultury, warunki bytowe osoby chorej. Wczesniejsze wskaźniki długości życia chorych lub wskaźniki ich umieralności okazały się być niewystarczające. Atmosfera otaczająca chorego, życzliwość personelu medycznego, obecność rodziny, nie izolowanie chorego od reszty społeczeństwa, a także edukacja na temat chorób i niepełnosprawności ludzi zdrowych okazała się być bardzo ważna w procesie zdrowienia. Wszystkie te czynniki odgrywały niebagatelną rolę w codziennej aktywności, chęci do życia samego chorego.

W rezultacie powstały liczne procedury opisujące sposoby zachowania się lekarzy i pielęgniarek w danych okolicznościach. Niestety okazało się także, że zbyt często procedury stawały się ważniejsze od chorego. Wszak to, co najważniejsze to traktowanie każdego człowieka z szacunkiem dla jego indywidualności, wrażliwości, charakterystycznych często tylko dla niego potrzeb.

W 1990 roku Schipper wprowadził określenie jakości życia uwarunkowana stanem zdrowia – *health related quality of life* – HRQL³². Jakość życia odczytywana jest tutaj nie tylko jako fizyczny efekt choroby, ale także cały proces leczenia i związany z tym świat przeżyć chorego.

Peterman i Cell do wymiarów jakości życia zaliczają:

- dobrostan fizyczny, w tym odczuwane dolegliwości,
- dobrostan funkcjonalny, wyrażający się zdolnością do uczestniczenia w codziennej aktywności związanej z pracą i odpoczynkiem,
- dobrostan emocjonalny, obejmujący pozytywne i negatywne stany uczuciowe,
- zdolność do podtrzymywania relacji i kontaktów rodzinnych,
- funkcjonowanie w rolach społecznych oraz satysfakcja z ich pełnienia,
- satysfakcja z leczenia,
- sfera intymności, obraz własnego ciała³³.

Analizując powyższe informacje można zauważyć wyróżnienie w badaniach obiektywnej oceny jakości życia chorych oraz ich subiektywnego poczucia³⁴.

³² S. Steuden, W. Okła (red.), *Jakość życia w chorobie*, Lublin 2006, s. 6.

³³ Ibidem, s. 7.

³⁴ Zob. ibidem, s. 7–9.

W obiektywnej ocenie zwraca się uwagę na rodzaj choroby, nasilenie objawów i związanych z nimi ograniczeń w codziennym życiu, a także konsekwencje społeczne i ekonomiczne choroby. Pomiar tegoż odbywa się przez stosowanie wzorca zewnętrznego, a następnie scharakteryzowanie go. Ocena subiektywna to z jednej strony indywidualne doświadczenia i poczucie choroby, z drugiej zaś strony to także subiektywny odbiór jakości życia chorego przez wszystkie osoby zaangażowane w proces zdrowienia. Poczucie jakości życia chorego zależy od rodzaju objawów choroby, ich natężenia, czasu trwania, przebiegu i rokowania choroby. Jest to ocena świata ludzkich przeżyć i doświadczeń, co z kolei stanowi problem w stosowaniu rzetelnych metod badawczych i zmusza do stosowania skal szacunkowych. Subiektywny odbiór jakości życia zależy również od indywidualnego świata wartości danego człowieka, od tego jaką wagę jednostka przypisuje poszczególnym wydarzeniom w życiu. Subiektywne i obiektywne wymiary jakości życia mogą korelować ze sobą, mogą jednak również znacząco się różnić. Wszak nie zawsze to, co postrzegamy na zewnątrz jako poprawne funkcjonowanie, daje człowiekowi subiektywne poczucie dobrej jakości życia.

Koncepcja jakości życia uwarunkowanej stanem zdrowia opisywana jest także przez Van Dama, który wyróżnia: dolegliwości somatyczne i psychologiczne, funkcjonowanie seksualne, codzienną aktywność i dobre samopoczucie³⁵.

Ciekawą propozycją jest koncepcja jakości życia S. C. Hedricka, który bierze pod uwagę w ocenie szeroką gamę czynników, ujętych w poniższej tabeli³⁶:

Tabela 1. Jakość życia a stan zdrowia według S.C. Hedricka

Stan zdrowia (zdrowie fizyczne, psychiczne i społeczne)	Czynniki socjoekonomiczne i środowiskowe
Choroba (zaburzenia fizyczne, psychiczne, społeczne lub w sferze seksualności)	Stan funkcjonalny (sprawność fizyczna, psychiczna i społeczna, zachowania seksualne)
- wskaźniki fizjologiczne	- aktywność dnia codziennego
- oznaki i objawy	- osiągnięcia
- prognoza	- upośledzenie sprawności

Źródło: opracowanie własne

³⁵ K. Górna, *Obiektywny i subiektywny wymiar jakości życia chorych na schizofrenię po pierwszej hospitalizacji psychiatrycznej*, Poznań 2005, s. 27.

³⁶ M. Kasprzyk., *Środowiskowe uwarunkowania jakości życia osób z chorobą Alzheimera*, [w:] E. Syrek, *Jakość życia w chorobie. Społeczno-pedagogiczne studium indywidualnych przypadków*, Kraków 2001, s. 41.

Helena Sęk z kolei postrzega jakość życia w wymiarze obiektywnym jako zespół warunków życia człowieka, atrybuty świata przyrody, przedmiotów i kultury oraz atrybuty człowieka związane z poziomem życia i pozycją społeczną, z kolei wymiar subiektywny według autorki jest rezultatem wartościowania różnych sfer życia i życia jako całości³⁷. Na wartościowanie wpływają uznane przez daną jednostkę wartości, cele życiowe, zaś dobry stan zdrowia umożliwia realizowanie tychże celów.

R. Veenhoven uznał, iż prostą oceną jakości życia pacjentów jest zestawienie liczby lat przeżytych szczęśliwie³⁸. Okazało się jednak, że ta metoda nie jest wolna od błędów. Wszak owe lata szczęśliwe człowieka wynikają nie tylko ze stanu zdrowia, ale także z sytuacji materialnej człowieka oraz ogólnej kondycji społecznej kraju (swobód obywatelskich czy solidarności społecznej). Te czynniki także biorą udział w budowaniu szczęśliwie przeżytego życia. Biorąc pod uwagę powyższe wnioski, Stanisław Kowalik zmodyfikował stanowisko Veenhovena i uwolnił je od oceny jakości życia w kontekście czynników poza zdrowotnych. Stwierdził, iż wartość jaka jest przypisywana życiu stanowić może istotny wskaźnik jego oceny. Powołując się na prowadzone badania, Kowalik wysnuł wniosek, że ludzie tym częściej myślą o śmierci, im bardziej ich życie staje się dla nich uciążliwe. Równocześnie im mniej czasu pozostaje nam do końca życia, tym bardziej cenimy wszystkie dane nam jego chwile. Ludzie ciężko chorujący reagują różnie. Są tacy, którzy dopiero gdy dowiadują się o swojej chorobie, zaczynają doceniać życie, czerpią z niego i odkrywają coraz to nowe swoje możliwości, jakby chcieli nasycić się nim na zapas. Jednak są też tacy, którzy wręcz przeciwnie, w obliczu ciężkiej choroby rezygnują i czekają jedynie na kres swego życia. Z pewnością dużą wagę w tak diametralnie różnych podejściach do życia odgrywa towarzyszące chorobie cierpienie.

Jedną z nowszych interpretacji R. Veenhovena w odniesieniu do definicji jakości życia przyjętej przez WHO jest analiza, w której wyodrębnił cztery rodzaje dobrego życia i za ich pomocą dokonywał pomiaru skalą jakości życia (WHOQOL)³⁹. Badacz swoje analizy zestawiał w tabeli nr 2⁴⁰ (na str. 215).

Pomimo rozmaitych niedoskonałości związanych z metodami pomiaru i stosowanymi narzędziami, reasumując, można stwierdzić, iż badania nad jakością życia w medycynie dały nie tylko informację oczywistą, iż każda choroba stanowi źródło pogorszenia standardu życia w wymiarze fizycznym, ale także wpływa na pogorszenie stanu psychicznego, stanowi źródło cierpienia chorego i jego bli-

³⁷ J. Daszykowska, op. cit., s. 56.

³⁸ Zob. S. Kowalik, *Społeczne konteksty jakości życia*, Bydgoszcz 2007, s. 154–155.

³⁹ S. Sadowska, op. cit., s. 29.

⁴⁰ R. Veenhoven, *Subjective Measures of Well-being*, [w:] S. Sadowska, op. cit., s. 29.

skich⁴¹. To z kolei wpłynęło na uwzględnianie w badaniach subiektywnego poczucia jakości życia. Badania ukazały również wielką rolę warunków bytowych chorego, co zapoczątkowało szereg zmian (np. podjazdy do sklepów, instytucji, przystosowanie szeregu urządzeń, środków komunikacji do potrzeb ludzi niepełnosprawnych, liczne reklamy na temat zachowań wobec chorych – jako źródło informacji dla ludzi zdrowych), rolę wsparcia społecznego, rozwój szeregu instytucji pomocowych, zmiany w podejściu i traktowaniu chorego przez służbę zdrowia, wprowadzanie rozmaitych innowacji do procesu leczenia.

Tabela 2. Analiza pomiaru skalą jakości życia WHO (WHOQOL) w odniesieniu do czterech rodzajów dobrego życia w ujęciu R. Veenhovena

	Cechy zewnętrzne	Cechy wewnętrzne
Życiowe szanse	Życie w dobrym środowisku środowisko fizyczne środowisko domowe zasoby finansowe wsparcie społeczne bezpieczeństwo informacja transport	Zdolność do poradzenia sobie w życiu zdrowie fizyczne zdrowie psychiczne zdolność do pracy zdolność do uczenia się energia
Życiowe rezultaty	Bycie wartością dla świata	Cieszenie się życiem ból depresja zadowolenie ze zdrowia zadowolenie z siebie zadowolenie z życia

Źródło: opracowanie własne

Wykazany w badaniach związek między zdrowieniem a samopoczuciem pacjenta odegrał znaczącą rolę w prowadzonych badaniach. Efektem tegoż było: doskonalenie diagnoz medycznych (wskaźniki jakości życia wykorzystywano do odróżnienia zaburzeń o charakterze psychogennym od zaburzeń somatogennych), wdrażanie programów profilaktycznych (niski poziom jakości życia stanowił sy-

⁴¹ Zob. S. Kowalik, A. Ratajska, A. Szmaus, *W poszukiwaniu nowego wymiaru jakości życia...*, [w:] L. Wołowicka (red.), op. cit., s. 20–22.

gnał dla zagrożenia utraty dobrego stanu zdrowia), ocena skuteczności stosowanych procedur terapeutycznych (np. ocena stosowanych leków, przydatności protez), wprowadzenie innowacji do organizacji pracy służby zdrowia (np. poprawa doskonałości usług medycznych, czy relacji lekarz – pacjent)⁴².

Od kilku już lat badaniami nad jakością życia w zdrowiu i chorobie zajmuje się Katedra Psychologii Klinicznej KUL⁴³. Poszukiwane są m.in. coraz to nowe psychologiczne narzędzia pomiaru poczucia jakości życia, a także narzędzia służące zbadaniu skuteczności działań służby zdrowia. W swoich rozważaniach uczeni coraz częściej koncentrują się na specyfice poszczególnych jednostek chorobowych, starając się dobrać indywidualne metody badawcze.

To, co wynika najważniejszego z szeregu prowadzonych badań, to to, że to człowiek jest podmiotem wszelkich działań medycznych, zaś integralnie rozumiana godność i świętość życia jest źródłem wewnętrznych treści praw człowieka i wyznacznikiem jego wolności w nadawaniu kształtu jakości życia zarówno indywidualnego jak i społecznego⁴⁴.

Jakość życia jako problem pedagogiczny

Wśród badań prowadzonych przez naukowców reprezentujących nauki społeczne z pewnością na uwagę zasługują poglądy na jakość życia pedagogów. Wśród nich pojawia się pogląd Bogdana Suchodolskiego, który wiąże jakość życia z potrzebą sprawstwa, samodecydowania, rozwijania osobowości⁴⁵. Uczony uważa, że nie ma jednej kategorii jakości życia. Wszak wartości, które o niej decydują są różne. Pedagog dostrzega pola działalności człowieka takie jak: kierowanie własnym życiem, poznawanie siebie, działalność społeczna, praca zawodowa, uczestnictwo w kulturze i we wspólnocie. Dostrzega, iż w zależności od danej jednostki zadowolająca jakość życia może przyjmować różny wyraz i związana być z zupełnie różnymi sposobami życia. Wyraźnie także akcentuje jak wielki wpływ na zadowolenie z życia mają nie tylko ludzkie doświadczenia, czynniki zewnętrzne, ale przede wszystkim zaangażowanie w budowanie własnego życia danej osoby. Uważa, iż to poprzez kształcenie człowieka powinna rozwijana być chęć samodoskonalenia.

⁴² S. Kowalik (red.), *Spoleczne konteksty jakości życia*, s. 147–148.

⁴³ Zob. S. Steuden, W. Okła (red.), op. cit., s. 9–10.

⁴⁴ Z. Raszczuk, *Bioetyczna koncepcja jakości życia. Istotne specyficzne cechy biomedycznego pojęcia jakości życia człowieka*, [w:] J. Tomczyk-Tolkacz (red.), op. cit., s. 98.

⁴⁵ Zob. B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 192–219.

Bogdan Suchodolski dostrzega zarazem niebezpieczeństwa w życiu człowieka związane z rozwojem współczesnej cywilizacji⁴⁶. Ratunkiem według niego jest edukacja humanistyczna, poprzez którą ludzie mają uczyć się empatii, odpowiedzialności za siebie i innych, troski o kształt własnego życia, ale także pochylenia i zrozumienia dla życia innych. Pedagog zwraca również uwagę na konieczność edukacji permanentnej: „W wielkiej batalii o jakość życia, która się rozpoczyna i której zadaniem jest przekształcić cywilizację rzeczy w cywilizację ludzi, nieustające kształcenie jest jednym z czynników zwycięstwa. Bo nie tylko pomaga w optymalnym urządzaniu życia, ale współdziała w wypełnianiu go treścią, która czyni je wartościowym i bardziej szczęśliwym”⁴⁷.

Humanistyczny wyraz pedagogiki, jej zainteresowania człowiekiem i jakością jego życia dostrzec można także w pracach Ireny Wojnar⁴⁸. Autorka, ukazując troskę o człowieka, zwraca uwagę na przyszłościowy model edukacji, której podmiotem wychowania jest osoba z całą swoją indywidualnością.

Zainteresowanie pedagogiki człowiekiem wiąże się bezspornie z jego relacjami z innymi ludźmi, umiejętnością kształtowania życia tak, aby czerpać z niego jak najwięcej satysfakcji, aby stawać się poprzez rozwój Człowiekiem. Podnoszenie i utrzymywanie na pożądanym poziomie jakości życia to podstawowe zadanie pedagogiki: „(...) przygotowanie człowieka do tego, by budując swój los rzeczywisty, przesuwał go w kierunku losu możliwie optymalnego”⁴⁹.

Rolą człowieka wszak nie jest tylko zachowanie życia, ale tworzenie jego kształtu, nieustanny rozwój poprzez budowanie świata wartości, który stanowić będzie swoisty drogowskaz. Na ludzkie życie składają się różnego rodzaju doświadczenia. Ucząc się je pokonywać, człowiek nabywa nowych umiejętności, pewności samego siebie, ale także często skłania go to do refleksji, uwrażliwia na życie innych. Doświadczenia życiowe nadają niejako sens ludzkiej egzystencji. Nawet te bardzo trudne z perspektywy czasu okazują się trwałą wartością w naszym życiu. Człowiek, aktywnie uczestnicząc w budowaniu własnej jakości życia, w rozwiązywaniu codziennych problemów, tworzy własną egzystencję, ma poczucie satysfakcji z dobrego życia, odnajduje jego cel. W tym wszystkim powinna go wspierać właśnie pedagogika poprzez wyzwalanie już od najmłodszych lat potencjału życiowego człowieka, jego zasobów fizycznych, biologicznych, duchowych i społecznych⁵⁰.

⁴⁶ Zob. Idem, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968, s. 11–16, 438.

⁴⁷ B. Suchodolski, *Kształt życia*, Warszawa 1982, s. 181.

⁴⁸ J. Daszykowska, op. cit., s. 61.

⁴⁹ T. Borkowska, *Pedagogia ograniczeń ludzkich egzystencji*, Warszawa 1998, s. 66.

⁵⁰ J. Daszykowska, op. cit., s. 62.

Bogdan Nawroczyński, należący do nurtu pedagogiki kultury, w swoich pracach nawiązuje właśnie do celów wychowania, jako składnika życia duchowego człowieka, zaś za największy ideał dydaktyczny uważa wychowanie osobowości⁵¹. Jakość życia w jego rozumieniu to po pierwsze przyjęcie zasad pedagogiki kultury i zarazem realizowanie świata wartości.

Augustyn Bańka postrzega jakość życia jako efekt rozwoju człowieka, który z kolei jest jednocześnie funkcją poczucia jakości życia⁵². Zorientowanie człowieka na rozwój stanowi podstawę humanistycznej jakości życia i należy do zadań pedagogiki. Psycholog Romuald Derbis uważa, iż poczucie jakości życia nie jest tym samym co jakość życia⁵³. W przypadku poczucia jakości życia autor zwraca uwagę na sferę przeżyciowo-doświadczeniową człowieka, uwzględniając zarazem rolę uznawanych wartości. W ten sposób wyróżnia subiektywną i obiektywną jakość życia. Do obiektywnych źródeł jakości życia zalicza warunki zewnętrzne i wewnętrzne, zaś subiektywność wiąże się z przeżywaniem tychże warunków i własnych procesów psychicznych. Zdarza się, iż obiektywna i subiektywna jakość życia nie pokrywają się. To, co odczuwa człowiek, nie zawsze jest spójne z informacjami odczytanymi przez społeczeństwo.

Według Tadeusza Tomaszewskiego wszechstronny rozwój człowieka to między innymi budowanie i podnoszenie na coraz wyższy poziom jakości życia⁵⁴. To człowiek jest autorem własnego życia, dokonując świadomych wyborów, angażując się w życie społeczne, ubogacając własny świat wewnętrzny, rozwijając zainteresowania. W ten sposób zapobiega monotonii. Osoba sama dokonuje wyboru własnej drogi. Odnoszone sukcesy w życiu społecznym dodatkowo stymulują jednostkę do dalszych działań i dają poczucie satysfakcji, spełnienia, podnoszą samoocenę. Z kolei brak aktywności w życiu często wiąże się z porażką, zaniżeniem własnej wartości. Tomaszewski wśród kryteriów jakości życia zwraca także uwagę na obfitość bodźców doznawanych przez jednostkę, jej świadome wybory, twórczość własną i wolność do wartości, otwartość na nie⁵⁵.

Józef Kuźma postrzega kształtowanie jakości życia człowieka jako zadanie edukacji humanistycznej: „(...) odrodzenie człowieka pod względem intelektualnym, kulturalnym i moralnym. (...) Nowe odrodzenie człowieka może być odpowiedzią na pytanie – jak odchodząc stopniowo od obecnego chaosu zapewnić przyszłemu człowiekowi względną harmonię we współdziałaniu ze środowi-

⁵¹ Zob. *ibidem*, s. 64–65.

⁵² A. Bańka, *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*, [w:] A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, Poznań 2005, s. 13.

⁵³ Zob. *ibidem*, s. 98–99.

⁵⁴ J. Daszykowska, *op. cit.*, s. 65.

⁵⁵ Zob. *ibidem*, s. 65–66.

skiem, współżyciu z innymi ludźmi i zapewnić mu ład wewnętrzny. Ta harmonia jest nieodzownym warunkiem dla osiągnięcia stanu równowagi psychicznej, zadowolenia i radości życia⁵⁶.

Narzędzia w jakie wzbogaca się człowiek poprzez taką edukację stanowią fundament, ale to od wyborów jednostki zależy, czy w swoim życiu z nich skorzysta. Stanisław Kowalik uważa, iż każdy ma prawo do realizacji samodzielnych planów życiowych, zaś poszanowanie podmiotowości stanowi podstawę uzyskania dobrej jakości życia⁵⁷.

Wśród drogowskazów, jakie otrzymuje młody człowiek w procesie edukacji na uwagę zasługują wspomniane już przeze mnie wartości. To od nich w dużej mierze zależy kształt naszego życia. Wartości związane z poszanowaniem innych ludzi przynoszą człowiekowi szacunek, wdzięczność, poczucie bycia potrzebnym i ważnym dla innych. Stąd tak ważna jest edukacja aksjologiczna, którą można „(...) zawrzeć w pytaniu jak budować człowieka w człowieku.”⁵⁸. Potrzebę edukacji ku wartościom dostrzega między innymi Alicja Szerłąg, zwracając uwagę na sytuację człowieka w XXI wieku⁵⁹. Człowiek współczesny według autorki wchodząc w nowy wiek nie tylko nie uwolnił się od poczucia braku bezpieczeństwa, osamotnienia, niepewności i wyobcowania, ale jeszcze bardziej pogłębił swoje zagubienie. Brakuje mu drogowskazów, wartości wskazujących drogę, którą ma kroczyć realizując własne życie.

Człowiek będąc wartością, jednocześnie poprzez wybór w codziennym życiu własnych wartości buduje swój świat, poprzez wartości dokonuje oceny własnego życia i życia innych. Wartości wskazują mu cele życiowe, decydują o podejmowanych wyborach.

Krystyna de Walden-Gałuszka uznaje wartości za jedno z kryteriów jakości życia⁶⁰. Dzięki nim człowiek może nie tylko dokonać oceny własnego życia, ale również dzięki temu podjąć trud zmiany tego, z czego nie jest zadowolony. Z kolei Marek Adamiec i Katarzyna Popiołek wprowadzają termin „wartości generatywnych”, które stanowią zbiór warunków budujących jakość życia⁶¹. Wśród nich wymieniają: samoświadomość, więź z ludźmi, autonomię, twórczość, rozwój, satysfakcję. Postrzegają człowieka jako „aktora” w życiu i jednocześnie „autora” własnego życia.

⁵⁶ Zob. J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000, s. 15–16.

⁵⁷ J. Daszykowska, op. cit., s. 53.

⁵⁸ Zob. W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 56–57.

⁵⁹ Zob. A. Szerłąg, *Edukacja ku wartościom*, Kraków 2004, s. 7–9.

⁶⁰ J. Daszykowska, op. cit., s. 80.

⁶¹ Ibidem.

Można zatem wysnuć wniosek, iż pedagogiczna koncepcja jakości życia uznaje ciągły rozwój człowieka za fundament jakości życia jaką tworzy. Jadwiga Daszykowska przyjmuje „definicję jakości życia, jako poczucia życiowej satysfakcji wyrażonej możliwością kształtowania wielowymiarowego rozwoju i autokreacji człowieka oraz realizacja jego aspiracji i celów życiowych zgodnie z przyjętymi wartościami i oczekiwaniami, przy uwzględnieniu materialnych elementów statusu społecznego”⁶².

Podsumowanie

Budowanie dobrej jakości życia to zadanie na całe życie. Nie ma jednak jednoznacznej definicji czym jest owa jakość życia. Niewątpliwie jest to poczucie spełniania siebie każdego dnia: „spełnić siebie i być szczęśliwym – to prawie tożsamość. Nie znaczy to jednak, że sam czyn jako właściwy człowiekowi dynamizm, jest jakąś rzeczywistością szczęściorodną. Pola szczęśliwości należy szukać w tym, (...) co utożsamia się ze spełnieniem siebie jako osoby”⁶³. Wznosząc własną jakość życia na coraz wyższe horyzonty, mamy także wpływ na polepszenie jakości życia ludzi chorych i cierpiących. Ucząc się piękna, jakie płynie z wartości życia i jednocześnie pokory wobec niego, uczymy się także wrażliwości na ludzkie cierpienie, okazywania życzliwości, zrozumienia, akceptacji, wsparcia. Często, jak pisze Jean Vanier: „W spotkaniu z człowiekiem upośledzonym czy cierpiącym odkrywamy, jak bardzo sami jesteśmy upośledzeni”⁶⁴ – w brak empatii i szacunku dla chorych.

Edukacja zatem przepojona wartościami ogólnoludzkimi, powinna zająć bardzo ważny głos w dyskusji na temat jakości życia. Trzeba nam w szkołach więcej pochylenia nie tylko nad wiedzą, ale także nad postawą człowieka, nad internalizacją w nim świata wartości, którymi kierować się będzie w swoim dorosłym życiu. To w moim przekonaniu ogromne, wciąż niewykorzystane pole możliwości dla pedagogów. Jednak, aby tak się stało pedagodzy sami stanowić powinni wzór do naśladownictwa dla młodzieży. Dla wychowanków ważna jest ich postawa, drobne sytuacje, z jakich składa się codzienne życie, takie jak punktualność, odpowiedzialność, sumienność, konsekwencja, szczerłość, sprawiedliwość, dotrzymywanie danego słowa. Wszak jak powiedział na seminarium naukowym zorganizowanym w dniach 4–6 października 2000 roku w Kazimierzu ks. dr Marek Dziewięcki: „Aby wychowywać nie wystarczy mieć rację. Trzeba kochać. Z anty-

⁶² Ibidem, s. 68.

⁶³ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 216–218.

⁶⁴ H. Borzyszkowska, *Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997, s. 25.

wychowawczą, toksyczną więzią mamy do czynienia wtedy, gdy wychowawcy nie mają racji i/lub gdy nie potrafią dojrzałe kochać⁶⁵.

Zatem jakość życia nie zależy od zewnętrznych czynników, lecz spoczywa w naszych rękach⁶⁶. Ściśle wiąże się z naszą aktywnością, własną inwencją i refleksyjnością. Uzyskanie wysokiej jakości życia jest pewnego rodzaju sztuką, która wymaga pracy i dojrzałości. Zarówno zdrowi, jak i chorzy mają takie samo prawo cieszenia się życiem, spełniania w nim siebie, doświadczania wszystkich jego uroków, które budują jakość życia ludzkiego.

Profesor Antoni Kępiński w jednej ze swoich prac użył słów: „tylko dawanie miłości przynosi radość życia”⁶⁷.

Bibliografia

- Bańka A., *Psychologia jakości życia*, Wydawca Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2005.
- Borkowska T., *Pedagogika ograniczeń ludzkich egzystencji*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 1998.
- Borys T. (red.), *Wskaźniki ekorozwoju*, Wydawnictwo „Ekonomia i Środowisko”, Białystok 1999.
- Borzyszkowska H., *Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997.
- Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Daszykowska J., *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Górna K., Jaracz K., Murawa T., Stasiak A., *Jakość życia chorych na schizofrenię hospitalizowanych psychiatrycznie po raz pierwszy w latach 1975–1976. Badania nad schizofrenią*, w: K. Górna, *Obiektywny i subiektywny wymiar jakości życia chorych na schizofrenię po pierwszej hospitalizacji psychiatrycznej*, Wydawnictwo Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2005.
- Kępiński A., *Autoportret człowieka*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997.
- Kolman R., *Jakość życia na co dzień. O umiejętności kształtowania własnego życia*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 2002.
- Kowalik S. (red.), *Społeczne konteksty jakości życia*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2007.

⁶⁵ M. Prajsner, *Alkohol i narkotyki w życiu polskiej młodzieży: dylematy profilaktyki*, Wydawnictwo Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2002, s. 118.

⁶⁶ Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska, *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*, Lublin 2006, s. 22.

⁶⁷ A. Kępiński, *Autoportret człowieka*, Kraków 1997, s. 116.

- Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.
- Kwaśniewski A., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1997.
- Milerski B., Śliwierski B., *Pedagogika Leksykon*, PWN, Warszawa 2000.
- Palak T., Lewicka A., Bujnowska A., *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Prajsner M., *Alkohol i narkotyki w życiu polskiej młodzieży: dylematy profilaktyki*, Wydawnictwo Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2002.
- Sadowska S., *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Studen S., Okła W. (red.), *Jakość życia w chorobie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1992.
- Suchodolski B., *Kształt życia*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1982.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa 1968.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Syrek E., *Jakość życia w chorobie. Społeczno-pedagogiczne studium indywidualnych przypadków*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Szerłaż A., *Edukacja ku wartościom*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, PWN, Warszawa 1985.
- Tomczyk-Tolkacz J. (red.), *Jakość życia w perspektywie nauk humanistycznych, ekonomicznych i ekologii*, Akademia Ekonomiczna im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wydział Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze, Wydawnictwo Katedra Zarządzania Jakością i Środowiskiem, Jelenia Góra 2003.
- Wachowiak A. (red.), *Jak żyć? Wybrane problemy jakości życia*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
- WHOQOL Group., *Development of the WHOQOL: rationale and current status*, w: Górna, *Obiektywny i subiektywny wymiar jakości życia chorych na schizofrenię po pierwszej hospitalizacji psychiatrycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2005.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1994.
- Wołowicka L. (red.), *Jakość życia w naukach medycznych*, Dział Wydawnictw Uczelnianych Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2001.

Źródła internetowe:

- Angermeyer M. C., Holzinger A., Matschinger H., *Lebensqualität das bedeutet für mich... Ergebnisse einer umfrage bei schizophrenen patienten*, w: K. Górna, *Rozwój badań nad jakością życia chorych na schizofrenię*, http://www.badianianadschizofrenia.org/dat/files18_015_artykul_bns (dostęp: 29.04.2020 r.).

Aleksandra Niemczyk-Zajac
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

SYTUACJA OSÓB Z ZABURZENIAMI PSYCHICZNYMI

THE SITUATION OF PEOPLE WITH MENTAL DISORDERS

Streszczenie: Niniejsza publikacja porusza problemy związane z funkcjonowaniem osób z zaburzeniami psychicznymi, wskazując na: formalne ujęcia zaburzeń psychicznych w ustawodawstwie światowym i na poziomie kraju, ograniczenia osób z zaburzeniami psychicznymi w sferze społecznej i zawodowej oraz system pomocy w środowisku dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Ukazuje również istotę specjalistycznych usług z zaburzeniami psychicznymi, które stanowią nie tylko realne wsparcie specjalistów, ale często stanowią także jedyną formę kontaktu osoby z zaburzeniami psychicznymi ze środowiskiem pozarodzinnym.

Słowa kluczowe: definicje zaburzeń psychicznych, ograniczenia osób z zaburzeniami psychicznymi, specjalistyczne usługi opiekuńcze.

Abstract: This publication deals with the problems related to the functioning of people with mental disorders in the environment, pointing to the formal approach to mental disorders in the world legislation and at the national level, the limitations of people with mental disorders in the social and professional sphere, and the system of support in the environment for people with mental disorders. It also shows the essence of specialist services with mental disorders, which not only provide real support for specialists, but often also constitute the only form of contact of a person with mental disorders with the environment outside the family.

Keywords: definitions of psychiatric disorders, limitations of people with mental disorders, specialized care services.

Wprowadzenie

Raport z badań *Epidemiologia zaburzeń psychiatrycznych i dostęp do psychiatrycznej opieki zdrowotnej – EZOP Polska*, opracowany przez Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, wskazuje, że osoby z zaburzeniami psychicznymi stanowią ponad 23% całej populacji w Polsce¹. Należy pamiętać, że wbrew utartym

¹ <http://www.ezop.edu.pl/WynikiBadania.html> (dostęp: 22.04.2015 r.).

poglądom do osób z zaburzeniami psychicznymi zalicza się oprócz „typowych” jednostek z zaburzeniami psychotycznymi także osoby upośledzone umysłowo oraz wykazujące inne zakłócenia czynności psychicznych, takie jak nerwice, i inne zaburzenia typu nerwicowego, zaburzenia osobowości, większość zespołów organicznych itp. Osoba zaburzona psychicznie napotyka w toku codziennej aktywności życiowej wiele ograniczeń i utrudnień, dlatego tak ważne jest wsparcie osoby z zaburzeniami psychicznymi w środowisku, zarówno w formie psychiatrycznej opieki zdrowotnej, rehabilitacji społecznej i zawodowej, jak i w formie środowiskowej pracy w ramach szeroko pojętej pomocy społecznej. Typowym przykładem takiego rodzaju pracy środowiskowej są specjalistyczne usługi opiekuńcze dla osób z zaburzeniami psychicznymi.

Zaburzenia psychiczne w definicyjnym ujęciu

Zaburzenia psychiczne zostały sklasyfikowane przez Światową Organizację Zdrowia w ramach Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10, od nazwy angielskojęzycznej: *International Classification of Diseases and Related Health Problems*). Autorzy ICD-10 wyjaśniają, że termin „zaburzenie” jest używany w całej klasyfikacji celem uniknięcia poważniejszych wątpliwości dotyczących terminu „choroba”. Nie jest on terminem ścisłym; użyty został celem wskazania na istnienie układu klinicznie stwierdzonych objawów lub zachowań połączonych w większości przypadków z cierpieniem i zaburzeniami funkcjonowania indywidualnego.

W publikacjach naukowych również zanika stosowanie terminu „choroba psychiczna”. W jego miejsce pojawia się określenie „zaburzenie”, które zaczyna pełnić nadrzędną rolę w odniesieniu do ogółu stanów chorobowych, którymi zajmuje się psychiatria kliniczna.

W *Leksykonie terminów psychiatria i zdrowie psychiczne*, wydanym przez Światową Organizację Zdrowia, termin „choroba psychiczna” nie występuje². Termin „zaburzenia psychiczne” oznacza zgodnie z opisem przywołanym w leksykonie „ogół zaburzeń czynności psychicznych i zachowania, które są przedmiotem psychiatrii klinicznej”. Zaburzenia psychiczne można podzielić tradycyjnie na zaburzenia psychotyczne, czyli psychozy, tzn. stany chorobowe, w których występują urojenia, omamy, zaburzenia świadomości, duże zaburzenia emocji i nastroju łączące się z zaburzeniami myślenia i aktywności złożonej, oraz zaburzenia niepsychotyczne obejmujące: nerwice i inne zaburzenia typu nerwicowego (np. reakcje adaptacyjne), część zaburzeń psychosomatycznych, upośledzenie umy-

² S. Pużyński, *Choroba psychiczna – problemy z definicją oraz miejscem w diagnostyce i regulacjach prawnych*, „Psychiatria Polska”, 2007, tom XLI, nr 3, s. 303–304.

słowe, większość zespołów organicznych, zaburzenia osobowości, uzależnienia od alkoholu i innych substancji, niektóre dewiacje seksualne. Podział ten nie jest ścisły, w przebiegu bowiem niektórych zaburzeń niepsychotycznych, np. zespołów organicznych lub uzależnień, mogą pojawić się objawy psychotyczne (np. zaburzenia świadomości). Włączanie niektórych zaburzeń osobowości i dewiacji seksualnych do grupy zaburzeń psychicznych jest sporne, część z nich stanowi w istocie wariant normy³.

W Polsce, jak nieomal na całym świecie, obowiązuje międzynarodowa klasyfikacja, opracowana przez Światową Organizację Zdrowia i przyjęta na konferencji 4 członków tej organizacji w dniu 6 października 1975 r. Omówienie zaburzeń psychicznych znalazło się w rozdziale zatytułowanym *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania*. Trzeba wyjaśnić, że angielskie pojęcie *behavioral disorders* ma w klasyfikacji szerszy zakres niż „zaburzenia zachowania” w dotychczasowym rozumieniu tego pojęcia. W języku polskim nie ma właściwego odpowiednika „zaburzeń behawioralnych”⁴.

Podział zaburzeń według Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) obejmuje następujące kategorie diagnostyczne:

- organiczne zaburzenia psychiczne włącznie z zespołami objawowymi (otępienie w chorobie Alzheimera, otępienie naczyniowe, organiczny zespół amnestyczny, majaczenie, inne zaburzenia psychiczne spowodowane uszkodzeniem lub dysfunkcją mózgu i chorobą somatyczną, zaburzenia osobowości i zachowania spowodowane chorobą, uszkodzeniem lub dysfunkcją mózgu),
- zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania (behawioralne) spowodowane używaniem substancji psychoaktywnych (zażywanie alkoholu, leków przeciwbólowych, nasennych, rozpuszczalników, po ciężkie narkotyki prowadzące do uzależnienia),
- schizofrenia, zaburzenia typu schizofrenii i urojeniowe (jest to grupa różnych chorób często nazywanych psychozami, objawy mogą być pozytywne – iluzje, halucynacje, urojenia oraz negatywne – zblednięcie emocji, wycofanie, autyzm, brak zainteresowań, zmniejszenie motywacji, upośledzenie zasobu słów, obniżenie energii życiowej),
- zaburzenia nastroju (afektywne) – zmiany nastroju występujące zazwyczaj pod postacią depresji, często z towarzyszącym lękiem lub wzmożeniem samopoczucia (manią),

³ *Leksykon psychiatrii*, pod red. S. Pużyński, Warszawa 1993, s. 232.

⁴ *Psychiatra. Podręcznik dla studentów medycyny*, pod red. A. Bilikiewicz, Warszawa 2011, s. 110.

- zaburzenia nerwicowe, związane ze stresem i pod postacią somatyczną – zaburzenia lękowe w postaci fobii, kiedy to określone sytuacje lub przedmioty obiektywnie nie niebezpieczne u osoby chorej powodują napad lęku lub paniki, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne (występują nawracające myśli natrętne i przymusowe czynności), zaburzenia adaptacyjne (występujące w okresie przystosowania do istotnych zmian życiowych), zaburzenia dysocjacyjne (objawiające się amnezją, niekontrolowaną ucieczką, osłupieniem, zaburzeniami czucia wskutek doznania urazu psychicznego), zaburzenia pod postacią somatyczną (np. wyimaginowane dolegliwości somatyczne, których nie potwierdzają badania),
- zespoły behawioralne związane z zaburzeniami fizjologicznymi i czynnikami fizycznymi (zaburzenia odżywiania się – anoreksja, bulimia, zaburzenia snu od nadmiernej senności, poprzez lęki i koszmary senne, lunatyzm do bezsenności, dysfunkcje seksualne od oziębłości seksualnej po nadmierny popęd seksualny, nadużywanie substancji niepowodujących uzależnienia, np. leków przeczyszczających, przeciwbólowych, ziołowych i witamin, zaburzenia nawyków i popędów, np. patologiczny hazard, podpalanie i kradzieże, zaburzenia identyfikacji płciowej oraz preferencji seksualnej – transseksualizm, fetyszyzm, transwestytyzm, ekshibicjonizm, oglądactwo, pedofilia, sadomasochizm),
- zaburzenia osobowości i zachowania dorosłych (są to głęboko utrwalone schematy zachowań u osoby dorosłej nabyte w trakcie indywidualnego rozwoju, tworzące charakterystyczny u danej osoby styl życia oraz sposób odnoszenia się do otoczenia i samego siebie),
- upośledzenie umysłowe będące wyrazem zahamowania bądź też niepełnego rozwoju mózgu:
 - ▶ upośledzenie umysłowe stopnia lekkiego (IQ 50–69, wiek umysłowy od 9 do 12 lat),
 - ▶ upośledzenie umysłowe umiarkowanego stopnia (IQ 35–49, wiek umysłowy 6–9 lat),
 - ▶ upośledzenie umysłowe znacznego stopnia (IQ 20–34, wiek umysłowy 3–6 lat)
 - ▶ upośledzenie umysłowe głębokiego stopnia (IQ poniżej 20, wiek umysłowy poniżej 3 lat),
- zaburzenia rozwoju psychicznego (specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka, zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych, zaburzenia koordynacji ruchowej, autyzm dziecięcy, atypowy, zespół Retta, Aspergera, nadpobudliwość ruchowa z upośledzeniem umysłowym),

- zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym (zakres zaburzeń od ADHD, poprzez zaburzenia lękowe w dzieciństwie; tiki, jąkanie, zaburzenia odżywiania, moczenie mimowolne),
- nieokreślone zaburzenia psychiczne⁵.

Inną próbę zdefiniowania „choroby psychicznej” przedstawił J. Hartman: „choroby psychiczne to takie choroby duchowe, w których trwale lub okresowo, całkowicie lub w znacznym stopniu zanika świadomość choroby i krytycyzmu i to pomimo zachowania zadowolającej inteligencji”⁶.

W polskiej ustawie o ochronie zdrowia psychicznego nie zamieszczono definicji „choroby psychicznej” ani też „osoby chorej psychicznie”, chociaż terminy te występują w tekście ustawy wielokrotnie. Podano natomiast, że:

1. „Ilekcro przepisy niniejszej ustawy stanowią o:
 - osobie z zaburzeniami psychicznymi, odnosi się to do osoby:
 - chorej psychicznie (wykazującej zaburzenia psychotyczne),
 - upośledzonej umysłowo,

wykazującej inne zakłócenia czynności psychicznych, które zgodnie ze stanem wiedzy medycznej zaliczane są do zaburzeń psychicznych, a osoba ta wymaga świadczeń zdrowotnych lub innych form pomocy i opieki niezbędnych do życia w środowisku rodzinnym i społecznym”⁷.

Z definicji tej można wywnioskować jedynie, że osoba chora psychicznie to jednostka wykazująca objawy psychotyczne, choroba psychiczna zaś to zaburzenia, w których występują objawy psychotyczne. Ta konstrukcja definicyjna może być jednak przedmiotem różnorodnych spekulacji oraz interpretacji i jest, najogólniej mówiąc, bałamutna. Nie ulega bowiem wątpliwości, że kryterium obecności objawów psychotycznych nie wyczerpuje definicji choroby psychicznej⁸.

⁵ *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych*. wyd. Światowa Organizacja Zdrowia, tom I, wydanie 2008, s. 207–257.

⁶ J. Hartman, *Definicja choroby psychicznej i strategii dyskursywne w psychiatrii*, Kraków 1998, s. 39.

⁷ Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (Dz. U. Nr 111, poz.535 z późn. zm.), art. 3.

⁸ S. Pużyński, op. cit., s. 306.

Dane demograficzne dotyczące zaburzeń psychicznych

Demografia występowania zaburzeń psychicznych w Polsce została przeprowadzona w ramach projektu „Epidemiologia zaburzeń psychiatrycznych i dostępność psychiatrycznej opieki zdrowotnej. EZOP – Polska”. Projekt miał na celu oszacowanie skali powszechności wybranych zaburzeń psychicznych w dorosłej populacji, ocenę dystansu społecznego do zaburzeń psychicznych oraz uzyskanie wiedzy na temat społecznej percepcji leczenia psychiatrycznego. W badaniu EZOP wykorzystano najnowszą wersję kwestionariusza CIDI. Pozwala ono szacować skalę występowania zaburzeń psychicznych, oceniać stopień ich ciężkości oraz subiektywne poczucie obciążenia chorobą w ciągu 30 dni oraz w ciągu 12 miesięcy poprzedzających pomiar oraz w ciągu całego życia. Analizę statystyczną przeprowadzono na podstawie losowej próby reprezentatywnej mieszkańców Polski w wieku 18–64 lat. Badanie wykonano w okresie listopad 2010 – marzec 2011 roku. Zrealizowano 10 081 wywiadów o średnim czasie trwania ok. 100 minut⁹.

Raport z badań „Epidemiologia zaburzeń psychiatrycznych i dostęp do psychiatrycznej opieki zdrowotnej – EZOP Polska”, opracowany przez Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, pod redakcją J. Moskalewicz, A. Kiejna, B. Wojtyniak, wskazuje, że w badanej populacji przynajmniej jedno zaburzenie z 18 definiowanych w klasyfikacjach (ICD-10 i DSM-IV) można rozpoznać w ciągu życia u 23,4% osób (ponad mln mieszkańców Polski w wieku produkcyjnym).

Do najczęstszych należały zaburzenia związane z używaniem substancji (12,8%), w tym nadużywanie i uzależnienie od alkoholu (11,9%) oraz nadużywanie i uzależnienie od narkotyków (1,4%). Można przyjąć, że nadużywa alkoholu ponad 3 mln Polaków, a narkotyków 700 tysięcy osób.

Kolejna grupa zaburzeń pod względem skali występowania to zaburzenia nerwicowe, wśród których do najczęstszych należą fobie specyficzne (4,3%) i fobie społeczne (1,8%). Ogółem wszystkie postacie zaburzeń nerwicowych dotyczą około 10% badanej populacji (2,5 mln Polaków).

Zaburzenia nastroju – depresję, dystymię bądź manię – łącznie rozpoznawano u 3,5% respondentów (ok. 1 mln Polaków). Depresja, niezależnie od stopnia jej ciężkości, zgłaszana była przez 3% badanych.

Impulsywne zaburzenia zachowania: zaburzenia opozycyjno-buntownicze, zaburzenia zachowania, zaburzenia eksplozywne, ADHD, rozpoznano u 3,5% respondentów (ok. 1 mln Polaków)¹⁰.

⁹ „Epidemiologia zaburzeń psychiatrycznych i dostępność psychiatrycznej opieki zdrowotnej. EZOP – Polska” – metodologia badania, „Psychiatria Polska”, 2015, nr 49(1):5–13, s. 7–10.

¹⁰ <http://www.ezop.edu.pl/WynikiBadania.html> (dostęp: 22.04.2015 r.).

Dnia 12 października 2012 roku w NIZP-PZH odbyła się konferencja prasowa, na której została przedstawiona diagnoza zdrowia psychicznego Polaków według raportu EZOP. Raport *Charakterystyka rozpowszechnienia zaburzeń psychicznych w Polsce na podstawie badania EZOP* zwrócił także uwagę na fakt, że słabsze zdrowie psychiczne odczuwa około 5,3% badanej populacji mieszkańców Polski, umiarkowane – ok. 24,7%, a lepsze ok. 70%. Oznacza to, że ok. 30% populacji (ok. 7,5 mln osób) to liczba potencjalnych kandydatów do poszukiwania jakiejś formy pomocy lub wsparcia.

Znaczna część Polaków ujawniła, że doświadczała już jakichś objawów psychicznych, przy czym do najczęściej wskazywanych należały: obniżenie nastroju i aktywności (30,9%), swoiste obawy i unikanie (fobie) (30%), uogólniony lęk (23,9%), rozdrażnienie i napastliwość (23%) oraz buntowniczo-opozycyjne zachowania w okresie dzieciństwa i dorastania (22,3%). Jako trudności odczuwane aktualnie (tj. w okresie ostatnich 30 dni) najczęściej wymieniano: poczucie zdemotywowania (76%), zmęczenia (60%), gniewu (54%), niepokoju (29,4%), przygnębienia (47%), bezsilności (39%), rozdrażnienia (39%), utraty nadziei (29,4%) i poczucia własnej wartości (21%). Problemy ze zdrowiem psychicznym rzutują na różne aspekty funkcjonowania – poznawczego, ruchowego, indywidualnego czy społecznego (doświadczyło tego ok. 19% populacji, tj. niemal 5 mln osób). Oznacza to np. ograniczenia zdolności do wykonywania pracy lub codziennych czynności (18%), obniżenie jakości wykonywanej pracy (ok. 16%) lub wkładanie w jej wykonywanie większego wysiłku (ok. 14%). Często takie konsekwencje złego stanu psychicznego odczuwane są jako kłopotliwe, sprzyjające niesprawiedliwie nierównemu traktowaniu lub uznawane są za źródło istotnych zakłóceń w relacjach z rodziną i przyjaciółmi¹¹.

Raport z badań EZOP wskazuje znaczne zróżnicowanie w skali powszechności zaburzeń psychicznych w poszczególnych województwach. Do tych o najwyższym odsetku wystąpień zaburzeń zaliczyć można: w środkowej Polsce – łódzkie, świętokrzyskie, w środkowo-wschodniej części kraju – lubelskie oraz na zachodzie kraju – lubuskie i dolnośląskie. Najniższe procentowo przypadki wystąpień zaburzeń stwierdzono w województwach położonych na przeciwległych krańcach Polski: w podkarpackim i zachodniopomorskim (tab. 1). Ta „województwa mapa epidemiologii zaburzeń psychicznych” tylko częściowo pokrywa się z „mapą” utworzoną na podstawie statystyk ochrony zdrowia, które są uwarunkowane liczbą dostępnych placówek specjalistycznych.

¹¹ http://www.pzh.gov.pl/page/index.php?id=49&tx_ttnews%5Bpointer%5D=25&tx_ttnews%5Bttnews%5D=156&tx_ttnews%5BbackPid%5D=3&cHash=9def3046e5 (dostęp: 24.04.2021 r.).

Tabela 1. Odsetki wystąpień zaburzeń psychicznych (kiedykolwiek) w życiu w Polsce, w poszczególnych województwach

Województwo	Odsetki (CI95%)	Oszacowania w tys.	Dolna granica w tys.	Górna granica w tys.
Łódzkie	29,3 (24,8–34,2)	511,1	430,6	591,6
Świętokrzyskie	27,8 (22,6–33,6)	217,4	185,9	248,9
Lubuskie	27,8 (21,0–35,8)	183,1	145,7	220,4
Dolnośląskie	25,8 (21,3–30,8)	522,3	425,5	619,0
Lubelskie	25,6 (21,2–30,5)	373,3	31,6	435,0
Pomorskie	24,8 (19,2–31,4)	374,0	283,0	464,9
Małopolskie	24,1 (20,7–27,8)	526,1	452,6	599,6
Warmińsko-mazurskie	24,0 (18,2–31,1)	235,1	169,9	300,2
Śląskie	23,3 (19,4–27,7)	758,1	630,2	886,0
Podlaskie	23,2 (18,5–28,7)	179,7	137,9	221,6
Opolskie	22,9 (15,8–32,0)	144,6	95,5	193,6
Kujawsko-pomorskie	22,7 (16,9–29,6)	301,5	235,2	367,8
Mazowieckie	21,4 (18,5–24,6)	763,2	648,8	877,7
Wielkopolskie	20,9 (17,4–24,9)	494,6	410,4	578,7
Zachodniopomorskie	18,9 (15,1–23,4)	219,6	172,7	266,5
Podkarpackie	17,8 (13,6–23,0)	250,0	188,9	311,0
Polska ogółem	23,4 (22,2–24,7)	6 053,5	5 752,0	355,1

Źródło: http://www.pzh.gov.pl/page/index.php?id=49&tx_ttnews%5Bpointer%5D=25&tx_ttnews%5Btt_news%5D=156&tx_ttnews%5BbackPid%5D=3&cHash=9def3046e5 (dostęp: 25.04.2021 r.).

Przyczyny tych różnicowań będą przedmiotem dalszych analiz. Można przyjąć, że są one w jakimś stopniu pochodną zróżnicowanej dostępności leczenia, której ważny komponent stanowią bariery nie tylko organizacyjne, ale także przekonania tkwiące w świadomości społecznej¹².

¹² <http://www.ezop.edu.pl/WynikiBadania.html> (dostęp: 26.04.2021 r.).

Bariery życiowe osób zaburzonych psychicznie w sferze społecznej i zawodowej

Sytuacja życiowa ludzi niepełnosprawnych jest wypadkową wielu czynników: cech położenia społecznego, sytuacji rodzinnej osoby niepełnosprawnej, sytuacji ekonomicznej, regulacji prawnych, kierunku polityki społecznej. Te ostatnie czynniki (prawo, polityka społeczna) odzwierciedlają w znacznym stopniu poziom refleksji normatywnej społeczeństwa i miejsce, jakie przyznaje się w nim osobom niepełnosprawnym.

Niewłaściwe postawy społeczne w stosunku do niepełnosprawnych mogą być skutkiem różnych przyczyn – lęku przed odmiennością, obawy przed niesamodzielnnością i uzależnieniem, braku wiedzy i doświadczeń osobistych w kontaktach z takimi jednostkami, nieumiejętności zachowania się w ich towarzystwie. Mogą się wiązać także z rozpowszechnieniem często krzywdzących stereotypów i obiegowych określeń w sposób nieprawdziwy przypisujących im pewne cechy osobiste¹³.

Do najczęstszych stereotypów dotyczących osoby niepełnosprawnej można zliczyć:

- stereotyp osoby niepełnosprawnej jako „wiecznego dziecka” – zwracanie się po imieniu, zdrobniale;
- ignorowanie osoby niepełnosprawnej, np. na wizycie lekarskiej zwracanie się lekarza tylko do osoby towarzyszącej, a nie bezpośrednio do osoby z niepełnosprawnością;
- stereotyp „niepełnosprawny = biedny”;
- obraz osoby niepełnosprawnej jako godnej pożałowania, zasługującej na litość;
- przekonanie, że osoby niepełnosprawne stwarzają zagrożenie dla otoczenia, są nieodpowiedzialne i nieprzewidywalne;
- przekonanie, że osoby niepełnosprawne są mniej sprawne, zwłaszcza intelektualnie¹⁴.

Oprócz stykania się z powyższymi stereotypami osoba zaburzona psychicznie napotyka w toku codziennej aktywności życiowej zmierzającej do zaspokojenia podstawowych potrzeb wiele ograniczeń i utrudnień. Dotyczy to czterech wymiarów:

¹³ *Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych*, pod red. J. Mikulskiego, J. Auleytnera, Warszawa 1996, s. 99.

¹⁴ M. Lejzerowicz, I. Książkiewicz, *Osoba z niepełnosprawnością a instytucje pomocowe*, Wrocław 2012, s. 101–105.

- utrzymywania się u osoby zaburzonej psychicznie swoistej gotowości do reagowania objawami choroby w sytuacjach trudnych, przełomowych, nadmiernie zaskakujących;
- nierozwinięciem lub nieużywaniem kompetencji społecznych w stopniu adekwatnej do danej sytuacji życiowej ze względu na gotowość do reagowania objawami psychotycznymi oraz z powodu lęku przed nawrotem choroby; często związane jest to z farmakoterapią, która prowadzić może do nadmiernego napięcia mięśniowego, zaburzeń sfery seksualnej, trudności w mówieniu lub nadmiernej senności;
- reakcji rodziny, profesjonalistów, osób publicznych na osobę zaburzoną psychicznie; często osoby chore przyjmują obraz innych jako własny, co prowadzi stopniowo do braku pewności siebie, niskiej samooceny, obniżenia motywacji, nieskutecznych strategii radzenia sobie, do zaprzeczenia choroby lub utrwalonego przyjęcia osoby chorej, niepełnosprawnej, skazanej na stałą pomoc i wsparcie innych;
- podejmowania ról społecznych.

Warto zauważyć, iż znaczna liczba hospitalizacji psychiatrycznych związana była właśnie z czynnikami społecznymi, a nie z poważnymi nawrotami choroby psychiczej¹⁵.

Wyniki badań EZOP (*Postawy wobec osób chorych psychicznie, chorób psychicznych i instytucji psychiatrycznych*) wskazują, że znaczny odsetek badanej populacji ma bardzo ograniczony zasób realnych doświadczeń związanych z osobami chorującymi psychicznie, a mimo to w wielu opiniach ujawnia dość sztywne i ogólnie restryktywne, dystansujące przekonania w odniesieniu do ich pozycji i ról społecznych. Dotyczy to między innymi opinii wyrażających dystans wobec aspiracji osób, które kiedyś chorowały, do pełnienia wielu ról społecznych (przykładowo: lekarza, nauczyciela, proboszcza)¹⁶.

Postawy wobec osób chorujących psychicznie są źródłem tworzenia zróżnicowanych psychologicznych, społecznych, prawnych i ekonomicznych barier, które podtrzymują niekorzystne położenie osób chorujących psychicznie w społeczeństwie. Wśród barier utrudniających aktywność zawodową osób chorujących psychicznie należą trudności związane z:

- poziomem kompetencji (niski poziom wykształcenia, obniżona produktywność chorujących, obniżona samoocena osób chorujących psychicznie, negatywne skutki uboczne zażywania leków, ubóstwo relacji społecznych osób chorujących psychicznie, nieznajomość swoich uprawnień);

¹⁵ H. Kaszyński, *Praca socjalna z osobami chorującymi psychicznie. Studium socjologiczne*, Kraków 2013, s. 91–92.

¹⁶ <http://www.ezop.edu.pl/WynikiBadania.html> (dostęp: 26.04.2021 r.).

- organizacją opieki psychiatrycznej (trudności w dostępie do leczenia psychiatrycznego, małe możliwości kształcenia się dla osób chorujących psychicznie, niewystarczająco zintegrowana rehabilitacja zawodowa z usługami klinicznymi, ograniczona skuteczność programów aktywizacji zawodowej, brak miejsc praktyki zawodowej i stażu dla osób chorujących psychicznie);
- sytuacją na rynku pracy (niedostateczna ochrona praw pracowników chorujących psychicznie, brak mechanizmów ekonomicznych, stymulujących zatrudnianie tej kategorii osób przy równoczesnym promowaniu pasywnych form pomocy społecznej, wysoki poziom bezrobocia na lokalnych rynkach pracy, brak wiedzy wśród pracodawców na temat korzyści finansowych związanych z zatrudnianiem osób chorujących psychicznie);
- systemem świadczeń finansowych (uzyskiwanie przez chorujących pracowników wynagrodzenie za pracę utrzymuje się na granicy kryterium dochodowego uprawniającego do świadczeń z pomocy społecznej, poza tym osoby chorujące psychicznie obawiają się podjąć pracę, żeby nie utracić statusu osoby uprawnionej do świadczeń);
- piętnem społecznym (dyskryminacja pracowników chorujących psychicznie w miejscu pracy, lęk przed osobami chorującymi psychicznie, brak wiary pracodawców w możliwości efektywnej pracy osób chorujących psychicznie, brak wiary w rodzinach w możliwość pracy osób chorujących psychicznie) i piętnem uwewnętrznionym (lęk przed ujawnieniem własnej choroby, lęk przed możliwością nawrotu choroby w związku z podjęciem pracy, brak motywacji do zmiany sytuacji życiowej)¹⁷.

W badaniach modułowych GUS z 1995 r. i 2000 r. wśród zidentyfikowanych osób niepełnosprawnych chorobę psychiczną jako przyczynę swej niepełnosprawności wskazało odpowiednio 4% i 5,5% osób. Przenosząc to na skalę ogólnopolską, można przyjąć, że w 2000 r. liczba takich osób wynosiła około 220 tysięcy (jednak były to tylko jednostki posiadające prawne potwierdzenie niepełnosprawności, a należy przypuszczać, że osoby z chorobą psychiczną stanowią zbiorowość większą).

Najliczniejszą grupę wśród chorujących psychicznie stanowią chorzy na schizofrenię i inne zaburzenia psychotyczne. W 2000 r. zarejestrowanych w poradniach zdrowia psychicznego w Polsce było 165 000 chorych na schizofrenię. W grupie tej około:

- 20%, tj. 33 000 osób, pracowało w ramach otwartego lub chronionego rynku pracy,

¹⁷ H. Kaszyński, op. cit., s. 133–135.

- 5%, tj. 8 250 osób, było całkowicie niezdolnych do aktywności zarobkowej,
- 75%, tj. 123 750 osób, stanowili całkowicie wykluczeni z rynku pracy i codziennej aktywności zarobkowej¹⁸.

Wskaźnik zatrudnienia osób chorych na schizofrenię wypada całkiem korzystnie w porównaniu z ogólnym wskaźnikiem zatrudnienia wszystkich osób chorujących psychicznie (w 2000 r. wynosił tylko 10,3%).

Trudności chorujących psychicznie na rynku pracy są szeroko udokumentowanym i jednoznacznym przykładem na to, że osoby mające poważne problemy zdrowotne borykają się równocześnie z istotnymi problemami z uzyskaniem zatrudnienia¹⁹.

System pomocy osobom zaburzonym psychicznie

W organizacji opieki współpracują resorty zdrowia i polityki społecznej. Obowiązek organizacji i zabezpieczenia opieki nad osobami zaburzonymi psychicznie jest zadaniem samorządu lokalnego. Zakres usług i form instytucjonalnej pomocy społecznej określone są w ustawie o pomocy społecznej.

Psychiatryczna opieka zdrowotna obejmuje trzy podstawowe formy organizacyjne opieki nad pacjentem:

- lecznictwo ambulatoryjne,
- lecznictwo stacjonarne,
- formy pośrednie.

Podstawowym ogniwem leczenia ambulatoryjnego są poradnie zdrowia psychicznego, gdzie obowiązuje zasada opieki czynnej. Polega ona na zapewnieniu chorym odpowiednio częstych, regularnych kontaktów terapeutycznych, m.in. w celu kontynuowania leczenia. Opieką czynną objęci są pacjenci, których stan zdrowia wymaga systematycznej, intensywnej farmakoterapii, psychoterapii i socjoterapii.

Lecznictwo stacjonarne odbywa się w szpitalach psychiatrycznych. Do połowy XX wieku uważano szpitale za najlepsze miejsce leczenia chorych psychicznie, dlatego budowano szpitale duże i na peryferiach miast. Od połowy XX wieku polityka zdrowotna w zakresie psychiatrii uległa radykalnej zmianie przez wprowa-

¹⁸ S. Golinowska, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych. Ocena działań instytucji*, Warszawa 2004, s. 5–58.

¹⁹ H. Kaszyński, op. cit., s. 138–139.

dzenie leczenia neuroleptykami. Rozwijający się w latach sześćdziesiątych ruch psychiatrii środowiskowej postulował zmniejszenie hospitalizacji i leczenie jak największej liczby chorych w oddziałach psychiatrycznych przy szpitalach ogólnych. Organizowanie oddziałów psychiatrycznych przy szpitalach ogólnych jest najbardziej pożądanym kierunkiem rozwoju stacjonarnej psychiatrycznej opieki zdrowotnej. Pomimo dużego nacisku na zmianę organizacji opieki rola szpitali psychiatrycznych jest nadal znacząca.

Z kolei formy pośrednie umożliwiają prowadzenie terapii bez odrywania chorego od jego środowiska. Najbardziej powszechnymi są:

- oddziały dzienne (forma pośrednia między poradnią a oddziałem pełnodobowym; jest korzystną formą opieki z uwagi na utrzymanie związku chorego z osobami bliskimi, małe koszty leczenia oraz ułatwienie adaptacji do środowiska po leczeniu szpitalnym);
- oddziały leczenia środowiskowego (przeznaczone są dla pacjentów, którzy mogą przebywać w domu, pod warunkiem zapewnienia im systematycznej, profesjonalnej opieki w zakresie hospitalizacji domowej, interwencji kryzysowej oraz treningów podstawowych umiejętności życiowych w środowisku pacjenta);
- hostele (tworzone na terenie szpitali; wśród mieszkańców hosteli przeważają chorzy, którzy pracują zawodowo, biorą czynny udział w takich czynnościach jak: pranie, gotowanie, sprząatanie; w Polsce taka forma opieki jest mało rozwinięta)²⁰.

Opiekę nad chorymi psychicznie sprawują państwowe zakłady zdrowotne oraz placówki pomocy społecznej.

Zgodnie z ustawą o ochronie zdrowia psychicznego odpowiedzialność za tworzenie i prowadzenie oparcia społecznego ponoszą organy administracji rządowej i samorządowej oraz instytucje do tego powołane²¹. Wymieniony akt prawny przewiduje dwie nowe formy oparcia społecznego:

- specjalistyczne usługi opiekuńcze dla osób z zaburzeniami psychicznymi,
- środowiskowe domy samopomocy²².

Podstawowym celem pomocy w formie specjalistycznych usług opiekuńczych dla osób z zaburzeniami psychicznymi (dalej: usługi specjalistyczne) jest

²⁰ *Praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi*, pod red. J. Meder, Katowice 2002, s. 144–146.

²¹ Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego, art. 1.

²² Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego, art. 8 i 9.

utrzymanie osoby w jej środowisku i przeciwdziałanie instytucjonalizacji. Podopiecznym zapewnia się ochronę godności osobistej, poczucie intymności, niezależność dostosowaną do ich poziomu sprawności, bezpieczeństwo, kontakt z instytucjami²³. Zagadnienie usług specjalistycznych dla osób z zaburzeniami psychicznymi szerzej omawiane będzie w dalszej części niniejszej pracy.

Powyższe usługi można uzupełniać usługami opiekuńczymi, które obejmują pomoc w zaspokajaniu codziennych potrzeb życiowych, opiekę higieniczną, zaleconą przez lekarza, pielęgnację oraz, w miarę możliwości, zapewnienie kontaktów z otoczeniem, a także specjalistyczne usługi opiekuńcze (z wyłączeniem specjalistycznych usług opiekuńczych dla osób z zaburzeniami psychicznymi), które dostosowane są do szczególnych potrzeb wynikających z rodzaju schorzenia lub niepełnosprawności i świadczone przez osoby ze specjalistycznym przygotowaniem zawodowym. Świadczenie usług specjalistycznych skierowane jest głównie do osób chorych, niepełnosprawnych, leżących, niemogących z powodu znacznego niedostatku zdrowia dotrzeć do placówek opieki medycznej na rehabilitację. Wśród osób korzystających z tej formy pomocy są również niepełnosprawne, chore dzieci i młodzież oraz osoby dorosłe ubezwłasnowolnione²⁴.

Takie same formy pomocy (usługi opiekuńcze i specjalistyczne usługi opiekuńcze) świadczą ośrodki wsparcia pomocy społecznej dziennego pobytu. Udzielają one świadczeń osobom, które ze względu na wiek, chorobę lub niepełnosprawność wymagają częściowej opieki i pomocy w zaspokajaniu niezbędnych potrzeb życiowych.

Ośrodkiem wsparcia może być ośrodek wsparcia dla osób z zaburzeniami psychicznymi (środowiskowy dom samopomocy, klub samopomocy dla osób z zaburzeniami psychicznymi), dzienny dom pomocy, schronisko i dom dla bezdomnych, klub samopomocy.

Środowiskowy dom samopomocy (ŚDS) przeznaczony jest dla osób przewlekle psychicznie chorych lub głębiej niepełnosprawnych intelektualnie (upośledzonych umysłowo), a także dla osób z lekkim upośledzeniem, lecz tylko wówczas, gdy oprócz niepełnosprawności intelektualnej występują inne sprzężone zaburzenia. Kandydaci do ŚDS mają poważne trudności w życiu codziennym i wymagają pomocy oraz opieki niezbędnej do życia w środowisku rodzinnym i/lub społecznym, której nie mogą sobie zapewnić sami ani z pomocą rodzin, wykorzystując własne środki, możliwości i uprawnienia. Jednocześnie osoby takie wymagają wsparcia i postępowania rehabilitacyjnego.

²³ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593, z późn.zm), art. 50.

²⁴ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

Zaprojektowano trzy rodzaje domów:

- dom dla przewlekle psychicznie chorych (typ A),
- dom dla niepełnosprawnych intelektualnie (typ B),
- dom dla psychicznie chorych i niepełnosprawnych intelektualnie (typ AB), pod warunkiem prowadzenia oddzielnych zajęć terapeutyczno-rehabilitacyjnych dla obu grup²⁵.

Podstawowym celem ŚDS jest rehabilitacja osób z zaburzeniami psychicznymi, a przede wszystkim poprawa ich funkcjonowania społecznego i powrót, na ile to możliwe do wcześniej pełnionych ról społecznych.

Szczegółowe zajęcia, w których uczestniczą podopieczni to psychoterapia indywidualna, psychoterapia grupowa, terapia rodzin przeznaczona dla członków rodzin osób zaburzonych psychicznie, zajęcia relaksacyjne, muzykoterapia, zajęcia plastyczne, rękodzielnicze, krawieckie, sportowo-rekreacyjne. Prowadzone są również treningi umiejętności komunikacyjnych, próby rozwiązywania problemów, zajęcia kulinarne, higieny osobistej, trening ekonomiczny i trening pamięci. Często organizowane są różnego rodzaju wystawy prac oraz występy artystyczne zarówno uczestników domu, jak i osób z zewnątrz, mające na celu integrację ze środowiskiem lokalnym i rozwijanie zainteresowań²⁶. Podstawą przyjęcia do ŚDS jest rozpoznanie psychiatryczne dokonane przez lekarza psychiatrę w przypadku osób chorych psychicznie, a w przypadku upośledzonych umysłowo dodatkowo przez neurologa i/lub psychologa²⁷.

Innym typem placówek wsparcia są domy pomocy społecznej (DPS). Osobie z zaburzeniami psychicznymi wymagającej całodobowej opieki z powodu wieku, choroby lub niepełnosprawności, niemogącej samodzielnie funkcjonować w codziennym życiu, której nie można zapewnić niezbędnej pomocy w formie usług opiekuńczych, przysługuje prawo do umieszczenia w domu pomocy społecznej. Jednostkę wymagającą tej formy wsparcia kieruje się do domu pomocy społecznej odpowiedniego typu, zlokalizowanego jak najbliżej miejsca zamieszkania osoby kierowanej (chyba że okoliczności sprawy wskazują inaczej), po uzyskaniu zgody tej osoby lub jej przedstawiciela ustawowego na umieszczenie w placówce tego typu. Dom pomocy społecznej świadczy usługi bytowe, opiekuńcze, wspomagające i edukacyjne na poziomie obowiązującego standardu, w zakresie i formach wynikających z indywidualnych potrzeb osób w nim przebywających. Organizacja DPS, zakres i poziom usług przez niego świadczonych uwzględnia w szczególności wolność, intymność, godność i poczucie bezpieczeństwa mieszkańców domu

²⁵ S. Golinowska, op. cit., s. 98.

²⁶ D. Smykowska, *Instytucje wsparcia społecznego*, Łódź 2007, s. 62.

²⁷ S. Golinowska, op. cit., s. 100.

oraz stopień ich fizycznej i psychicznej sprawności. W placówkach tych mogą przebywać zarówno osoby przewlekle psychicznie chore, dorosłe osoby niepełnosprawne intelektualnie, jak i dzieci i młodzież niepełnosprawna intelektualnie. Decyzję o skierowaniu do domu pomocy społecznej i decyzję ustalającą opłatę za pobyt w nim wydaje organ gminy właściwej dla tej osoby w dniu jej kierowania do DPS-u²⁸.

W działaniach na rzecz ochrony zdrowia psychicznego zaznacza się coraz większy udział stowarzyszeń, grup samopomocy i innych organizacji społecznych i pozarządowych. Biorąc pod uwagę wszystkie osoby niepełnosprawne, należy zauważyć, że najwięcej organizacji zajmuje się właśnie osobami z upośledzeniami umysłowymi i osób ze schorzeniami psychicznymi, głównie z uwagi na problemy tych grup z problemami integracji społecznej. Organizacje te zajmują się poradami prawnymi, wsparciem materialnym, edukacją, działalnością terapeutyczną, udzielają wsparcia psychologicznego.

Coraz częściej organizacje prowadzą także działalność usługową – jako zleconą przez organ publiczny lub też całkowicie samodzielnie – w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej, a niekiedy także medycznej. Działalnością zleconą zajmuje się duża grupa organizacji, które prowadzą warsztaty terapii zajęciowej (WTZ), przygotowujące osoby niepełnosprawne do wejścia na rynek pracy, organizują zakłady aktywności zawodowej (ZAZ), które stanowią etap rehabilitacji zawodowej w ramach chronionego rynku pracy, domy pomocy społecznej oraz środowiskowe domy samopomocy na rzecz rehabilitacji społecznej. Niektóre organizacje (np. SYNAPSIS²⁹) zraszają osoby niepełnosprawne według tego samego schorzenia.

Dużą rolę w rehabilitacji społecznej odgrywają również grupy samopomocowe i wolontariusze. Mogą to być stowarzyszenia osób chorych i ich rodzin albo stowarzyszenia typu hospicyjnego, pomoc i wsparcie przyjaciół, znajomych, sąsiadów bądź ludzi, którzy mają podobne problemy. Grupy samopomocy są tworzone po to, aby osoby chore psychicznie oraz ich rodziny mogły dzielić się doświadczeniami związanymi z chorobą z osobami o podobnych przeżyciach. Wymiana informacji pozwala znaleźć odpowiedź na wiele pytań i przygotować się do trudnych sytuacji związanych z chorobą. Wskazówki dotyczące radzenia sobie z chorobą są cenne, gdyż oparte na osobistym doświadczeniu pacjentów i rodzin³⁰.

Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego nie wspomina o żadnych formach pomocy w zakresie rehabilitacji zawodowej. Regulacje z tego zakresu zawarte są

²⁸ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, art. 54–57.

²⁹ S. Golinowska, op. cit., s. 103–105.

³⁰ Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Katowice 1998, s. 155.

natomiast w Ustawie z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych wraz z przepisami wykonawczymi, które zapewniają warunki prawne i finansowe dla tworzenia tych form³¹.

Zadania w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej, zmierzające do ogólnego rozwoju i poprawy sprawności – niezbędnych do prowadzenia przez osobę niepełnosprawną niezależnego i aktywnego życia na miarę jej indywidualnych możliwości – realizuje warsztat terapii zajęciowej. Jest on placówką pobytu dziennego.

Głównymi założeniami prowadzonej przez WTZ terapii jest:

- opanowanie przez uczestników podstawowych umiejętności niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania,
- poprawa ich zaradności osobistej oraz wycucie i utrwalenie zachowań zgodnych z obowiązującymi normami społecznymi,
- rozwijanie psychofizycznych sprawności niezbędnych do pracy.

Wszystkie te umiejętności rozwijane są przy zastosowaniu różnych technik terapeutycznych, takich jak: terapia grupowa i indywidualna, nauczanie funkcjonalne, elementy muzykoterapii oraz socjoterapii. Koszty utrzymania i działalności warsztatów pokrywane są w części lub w całości ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych³².

Powstało wiele takich warsztatów, ale zdecydowana większość z nich jest przeznaczona dla osób upośledzonych umysłowo. Wciąż za mało funkcjonuje takich placówek dla osób psychicznie chorych³³.

Wśród form rehabilitacji społecznej ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych przewiduje również udział w turnusach, które określa jako zorganizowaną formę aktywnej rehabilitacji połączonej z elementami wypoczynku. Celem turnusu jest ogólna poprawa psychofizycznej sprawności oraz rozwijanie kontaktów społecznych, a także realizacja i rozwijanie zainteresowań³⁴.

Rehabilitację zawodową i społeczną tworzą także zakłady aktywności zawodowej. Jest to wyodrębniona organizacyjnie i finansowo jednostka tworzona w celu zatrudnienia osób niepełnosprawnych zaliczonych do znacznego stopnia

³¹ *Praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi*, op. cit., s. 149.

³² Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 2011 r. Nr 127, poz. 721, z późn. zm.), art. 10a, 10b.

³³ *Praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi*, op. cit., s. 149.

³⁴ Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych, art. 10c.

niepełnosprawności i osób zaliczonych do umiarkowanego stopnia niepełnosprawności, u których stwierdzono autyzm, upośledzenie umysłowe lub chorobę psychiczną³⁵.

Następne ogniwo w rehabilitacji osób chorych psychicznie stanowi praca zawodowa w warunkach chronionych, która może być wykonywana w spółdzielniach inwalidzkich, zakładach pracy chronionej lub w zwykłych zakładach pracy na stanowisku przystosowanym³⁶.

Specjalistyczne usługi opiekuńcze dla osób z zaburzeniami psychicznymi jako usługi dostosowane do szczególnych potrzeb wynikających z rodzaju schorzenia lub niepełnosprawności

Specjalistyczne usługi opiekuńcze dla osób z zaburzeniami psychicznymi wynikają – podobnie jak usługi opiekuńcze – z przepisów ustawy o pomocy społecznej.

Osobie samotnej, która z powodu wieku, choroby lub innych przyczyn wymaga pomocy innych osób, a jest jej pozbawiona, przysługuje pomoc w formie specjalistycznych usług. Usługi mogą być przyznane również osobie, która wymaga pomocy innych osób, a rodzina, w tym wspólnie niezamieszkujący małżonek, wstępni, zstępni nie mogą takiej pomocy zapewnić.

Specjalistyczne usługi opiekuńcze dla osób z zaburzeniami psychicznymi są dostosowane do szczególnych potrzeb wynikających z rodzaju schorzenia lub niepełnosprawności. Świadczone przez osoby ze specjalistycznym przygotowaniem zawodowym³⁷. Organizowanie i świadczenie takich usług należy do zadań zleconych z zakresu administracji rządowej, realizowanych przez gminę (w odróżnieniu od specjalistycznych usług opiekuńczych, które są zadaniem własnym gminy).

Specjalistyczne usługi są świadczone dla osób, które z powodu zaburzeń psychicznych mają trudności w zachowaniu swej integracji społecznej, a szczególnie w pełnieniu ról życia codziennego, zwłaszcza wiążących się z kształtowaniem swoich stosunków z otoczeniem, ról pełnionych w procesie edukacji oraz w trosce o sprawy wiążące się z materialnym podstawami egzystencji³⁸.

³⁵ Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych, art. 29.

³⁶ *Praca socjalna z osobami zaburzonymi psychicznie*, op. cit., s. 150.

³⁷ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, art. 50.

³⁸ *Wybrane formy opieki i pomocy dla seniorów*, pod red. E. Kościńskiej, Bydgoszcz 2014, s. 73.

Zasady, tryb udzielania pomocy, rodzaje specjalistycznych usług opiekuńczych dla osób z zaburzeniami psychicznymi i kwalifikacje osób świadczących specjalistyczne usługi określa Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 22 września 2005 roku w sprawie specjalistycznych usług opiekuńczych.

Wyróżnić można następujące rodzaje specjalistycznych usług opiekuńczych:

- uczenie i rozwijanie umiejętności niezbędnych do samodzielnego życia:
 - ▶ kształtowanie umiejętności zaspokajania potrzeb życiowych i umiejętności społecznego funkcjonowania, motywowanie do aktywności, leczenia i rehabilitacji, prowadzenie treningów umiejętności samoobsługi i umiejętności społecznych oraz wspieranie, także w formie asystowania w codziennych czynnościach życiowych takich jak: samoobsługa, umiejętność utrzymania i prowadzenia domu, dbałość o higienę i wygląd, utrzymywanie kontaktów z domownikami, rówieśnikami, w miejscu nauki i pracy oraz ze społecznością lokalną, wspólne organizowanie i spędzanie czasu wolnego, korzystanie z usług różnych instytucji,
 - ▶ interwencje i pomoc w życiu w rodzinie, w tym pomoc w radzeniu sobie w sytuacjach kryzysowych w formie poradnictwa specjalistycznego, interwencji kryzysowej, wsparcia psychologicznego, rozmowy terapeutycznej, ułatwienie dostępu do edukacji i kultury, koordynacja innych służb na rzecz rodziny, kształtowanie pozytywnych relacji osoby wspieranej z osobami bliskimi, współpraca z rodziną w celu kształtowania odpowiednich postaw wobec chorej osoby,
 - ▶ pomoc w załatwianiu spraw urzędowych (w uzyskaniu świadczeń socjalnych, emerytalno-rentowych, w wypełnieniu dokumentów urzędowych),
 - ▶ wspieranie i pomoc w uzyskaniu zatrudnienia (w szukaniu informacji o pracy, pomoc w znalezieniu zatrudnienia lub alternatywnego zajęcia, w szczególności uczestnictwo w zajęciach warsztatów terapii zajęciowej, zakładach aktywności zawodowej, środowiskowych domach samopomocy, centrach i klubach integracji społecznej, klubach pracy, pomoc w kompletowaniu dokumentów potrzebnych do zatrudnienia, w przygotowaniu do rozmowy z pracodawcą, wspieranie i asystowanie w kontaktach z pracodawcą, w rozwiązywaniu problemów psychicznych wynikających z pracy lub jej braku),
 - ▶ pomoc w gospodarowaniu pieniędzmi (nauka planowania budżetu, asystowanie przy ponoszeniu wydatków, pomoc w uzyskaniu ulg w opłatach, zwiększanie umiejętności gospodarowania własnym budżetem oraz usamodzielnianie finansowe),

- pielęgnacja – jako wspieranie procesu leczenia:
 - ▶ pomoc w dostępie do świadczeń zdrowotnych,
 - ▶ uzgadnianie i pilnowanie terminów wizyt lekarskich, badań diagnostycznych,
 - ▶ pomoc w wykupywaniu lub zamawianiu leków w aptece,
 - ▶ pilnowanie przyjmowania leków oraz obserwowanie ewentualnych skutków ubocznych ich stosowania,
 - ▶ w szczególnie uzasadnionych przypadkach zmiana opatrunków, pomoc w użyciu środków pomocniczych i materiałów medycznych, przedmiotów ortopedycznych, a także w utrzymaniu higieny,
 - ▶ pomoc w dotarciu do placówek służby zdrowia, w tym rehabilitacyjnych,
- rehabilitacja fizyczna i usprawnianie zaburzonych funkcji organizmu:
 - ▶ zgodnie z zaleceniami lekarskimi lub specjalisty z zakresu rehabilitacji ruchowej lub fizjoterapii,
 - ▶ współpraca ze specjalistami w zakresie wspierania psychologiczno-pedagogicznego i edukacyjno-terapeutycznego zmierzającego do wielostronnej aktywizacji osoby korzystającej ze specjalistycznych usług,
- pomoc mieszkaniowa, w tym w uzyskaniu mieszkania, negocjowaniu i wnoszeniu opłat, w organizacji drobnych remontów, adaptacji, napraw, likwidacji barier architektonicznych, kształtowanie właściwych relacji osoby uzyskującej pomoc z sąsiadami,
- zapewnienie dzieciom i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi dostępu do zajęć rehabilitacyjnych i rewalidacyjno-wychowawczych³⁹.

Specjalistyczne usługi opiekuńcze są świadczone przez osoby posiadające kwalifikacje do wykonywania zawodu: pracownika socjalnego, psychologa, pedagoga, logopedy, terapeuty zajęciowego, pielęgniarki, asystenta osoby niepełnosprawnej, opiekunki środowiskowej, specjalisty w zakresie rehabilitacji medycznej, fizjoterapeuty. Dodatkowym warunkiem jest posiadanie przez osoby świadczące usługi dla osób z zaburzeniami psychicznymi co najmniej półrocznego stażu w szpitalu psychiatrycznym, jednostce organizacyjnej pomocy społecznej dla osób z zaburzeniami psychicznymi, placówce terapii lub placówce oświatowej, do której uczęszczają dzieci z zaburzeniami rozwoju lub upośledzeniem umysłowym.

³⁹ Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 22 września 2005 r. w sprawie specjalistycznych usług opiekuńczych (Dz. U. 2005, Nr 189, poz. 1598 ze zm.), art. 2.

wym, ośrodka terapeutyczno-edukacyjno-wychowawczym lub zakładzie rehabilitacji. W uzasadnionych przypadkach specjalistyczne usługi mogą być świadczone przez osoby, które podnoszą kwalifikacje zawodowe wyżej wymienione, ale posiadają przynajmniej roczny staż w placówkach dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Oprócz tego osoby świadczące usługi specjalistyczne muszą posiadać udokumentowane przeszkolenie w zakresie prowadzenia treningów umiejętności społecznych⁴⁰.

Formy pomocy osobom korzystającym z usług specjalistycznych wynikają przede wszystkim z rozporządzenia ministra polityki społecznej w sprawie specjalistycznych usług opiekuńczych⁴¹, które gwarantuje podopiecznym bardzo szeroki zakres usług, od nauki samoobsługi, poprzez interwencje w rodzinie w sytuacjach kryzysowych, wieloraką pielęgnację, pomoc mieszkaniową, terapię, wsparcie psychiczne, aż do pomocy w załatwianiu spraw urzędowych i uzyskaniu zatrudnienia. Terapeuta w środowisku pełni poniekąd funkcję pracownika socjalnego, asystenta rodziny, pedagoga, psychologa, a nawet w wyjątkowych sytuacjach pielęgniarzki w jednej osobie. Naczelnym zadaniem terapeuty jest jednak konkretne wsparcie podopiecznego, poprzez wykorzystanie takich metod i środków, które pozwolą mu na godne, bezpieczne życie w tymże środowisku.

Formy pomocy w ramach specjalistycznych usług opiekuńczych dla osób z zaburzeniami psychicznymi opierają się w głównej mierze na planie pracy terapeutycznej. W zależności jednak od sytuacji jest on modyfikowany. Z uwagi na najprzeróżniejsze formy pomocy kierowane dla osób korzystających ze specjalistycznych usług trudno o ich ogólną klasyfikację. Biorąc pod uwagę wiek podopiecznych, można je podzielić jednak na formy pomocy dla dzieci i młodzieży oraz na formy pomocy dla osób dorosłych.

Wśród form pomocy dla dzieci i młodzieży warto wyróżnić obszary pracy:

- pracę terapeutyczną – która zakłada redukcję zachowań niepożądanych, wzmacnianie zachowań pożądanych, rozwijanie zachowań deficytowych, stymulowanie rozwoju dziecka, wzbogacanie zasobu wiadomości ogólnych, rozwijanie zainteresowań, identyfikowanie i wykonywanie pojedynczych instrukcji, ćwiczenia stymulujące logiczne myślenie, koncentrację, uwagę, wyobraźnię, spostrzegawczość, kształtowanie właściwych postaw wobec rodziny, naukę współdziałania i współpracy;
- pracę wychowawczą – kształtowanie postaw społecznie akceptowalnych w różnorodnym otoczeniu (w domu, środkach komunikacji miejskiej, na

⁴⁰ Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 22 września 2005 r. w sprawie specjalistycznych usług opiekuńczych, art. 3–5.

⁴¹ Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 22 września 2005 r. w sprawie specjalistycznych usług opiekuńczych, art. 2.

basenie, placu zabaw, w parku, przychodni), prowadzenie treningu umiejętności społecznych, samokontroli, treningów czystości i utrzymywania porządku w najbliższym otoczeniu, jak również dbałości o własność swoją, jak i innych osób, uczenie samoobsługi, samodzielności, uczenie komunikacji interpersonalnej;

- pracę dydaktyczną – usprawnianie motoryki małej oraz motoryki dużej, szeroko pojęta edukacja;
- wspólne organizowanie i spędzanie czasu wolnego z podopiecznymi;
- utrzymywanie stałego kontaktu w wychowawcą dzieci, z rehabilitantami, logopedami, pedagogami, psychologami i innymi specjalistami pomagającymi dziecku;
- koordynowanie działań służby zdrowia w stosunku do dzieci;
- wsparcie psychiczne rodziny podopiecznych, którzy bardzo często są na skraju wyczerpania psychicznego związanego z opieką nad osobą chorą, udzielanie poradnictwa rodzinie, wskazówek związanych z opieką i wychowaniem podopiecznego, wskazywanie instytucji, które mogłyby pomóc osobie korzystającej z usług w wymiarze terapeutycznym oraz medycznym.

Oczywiście przedstawione formy pomocy muszą uwzględniać możliwości oraz potrzeby podopiecznych.

Z kolei formy pomocy dla dorosłych osób korzystających ze specjalistycznych usług obejmują:

- asystowanie w czynnościach samoobsługowych, gospodarczych i porządkowych;
- motywowanie do dbałości o higienę i wygląd;
- zachęcanie do utrzymywania kontaktu z rodziną, społecznością lokalną;
- wspólne organizowanie i spędzanie czasu wolnego;
- wsparcie psychiczne;
- czynności związane ze zniwelowaniem barier architektonicznych;
- rozwijanie różnego rodzaju zainteresowań;
- prowadzenie mediacji z sąsiadami czy rodziną w sytuacjach konfliktowych, kształtowanie pozytywnych relacji z najbliższym otoczeniem;
- współpraca z rodziną, sąsiadami – kształtowanie prawidłowych postaw wobec osoby chorującej;

- pomoc w uzyskaniu pomocy socjalnej, mieszkaniowej, terapeutycznej, przy współpracy z innymi instytucjami (stowarzyszeniami, organizacjami pozarządowymi itp.);
- nauka planowania budżetu, wydawania środków finansowych;
- pomoc w dotarciu do placówek służby zdrowia oraz w drodze powrotnej do domu, współpraca z lekarzami, pielęgniarkami i innymi specjalistami w zakresie wspierania psychologicznego, terapeutycznego;
- pomoc w wykupywaniu i zamawianiu leków w aptece, pilnowanie przyjmowania leków, drobne zabiegi pielęgnacyjne;
- trening umiejętności społecznych i treningi interpersonalne związane z motywacją podjęcia leczenia, radzeniem sobie w sytuacjach stresogennych;
- ćwiczenia pamięci i innych funkcji poznawczych;
- zachęcanie do aktywności – spacerowanie, ćwiczenia ruchowe, stronności ciała;
- kierowanie do uczestniczenia w warsztatach terapii zajęciowej, środowiskowych domach samopomocy;
- utrzymywanie stałego kontaktu z pracownikiem socjalnym.

Terapeuci utrzymują także stały kontakt z pracownikiem socjalnym, asystentem rodziny – w celu stworzenia dla osoby korzystającej z usług jak najlepszych warunków materialno-bytowych. W sytuacjach zagrażających zdrowiu i życiu podopiecznych podejmują działania zaradcze – udzielają pierwszej pomocy, w razie potrzeby wzywają karetkę pogotowia. Działania typu opiekuńczego nie wchodzi w zakres pracy terapeutów, mimo to bardzo często są podejmowane, ponieważ system pomocy społecznej jest w pewnych sytuacjach niewydolny.

Podsumowanie

Zasadniczym celem opracowania było przedstawienie trudnej sytuacji osób zaburzonych psychicznie, zarówno w kontekście skali występowania zaburzeń psychicznych, barier życiowych osób niepełnosprawnych (psychologicznych, społecznych, prawnych, zawodowych i ekonomicznych), jak i w kontekście systemu pomocy ze szczególnym uwzględnieniem pracy środowiskowej w formie specjalistycznych usług opiekuńczych dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Tego rodzaju usługi stanowią bardzo ważny instrument praktyk społecznych, gdyż w stosunku do osób do 18. roku życia usługi mają bardzo często charakter terapeutyczny i wychowawczy, natomiast w stosunku do osób dorosłych stanowią

wielokierunkowe działania wspomagające funkcjonowanie na godnym poziomie. Bardzo istotny jest fakt, że ten rodzaj usług stanowi nie tylko formę środowiskowego wsparcia dla osób z zaburzeniami psychicznymi, ale także instrument stałego monitoringu sytuacji w środowisku. To wszystko sprawia, że specjalistyczne usługi są bardzo potrzebne i stanowią dużą wartość zarówno w kontekście realnej pomocy osobie potrzebującej, jak i jej rodzinie.

Bibliografia

Źródła prawne:

- Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 22 września 2005 r. w sprawie specjalistycznych usług opiekuńczych (Dz. U. 2005, Nr 189, poz. 1598 ze zm.).
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (Dz. U. Nr 111, poz. 535 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 2011 r. Nr 127, poz. 721, z późn. zm.).

Opracowania:

- Golinowska S., *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych. Ocena działań instytucji*, Warszawa 2004.
- Hartman J., *Definicja choroby psychicznej i strategie dyskursywne w psychiatrii*, Kraków 1998.
- Kaszyński H., *Praca socjalna z osobami chorującymi psychicznie. Studium socjologiczne*, Kraków 2013.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Katowice 1998.
- Lejzerowicz M., Książkiewicz I., *Osoba z niepełnosprawnością a instytucje pomocowe*, Wrocław 2012.
- Leksykon psychiatrii*, pod red. S. Pużyński, Warszawa 1993.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, Światowa Organizacja Zdrowia*, tom I, wydanie 2008.
- Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych*, pod red. J. Mikulskiego, J. Auleytnera, Warszawa 1996.
- Praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi*, pod red. J. Meder, Katowice 2002.
- Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*, pod red. A. Bilikiewicza, Warszawa 2011.
- „Psychiatria Polska”, 2007, nr 3.
- Pużyński S., *Choroba psychiczna – problemy z definicją oraz miejscem w diagnostyce i regulacjach prawnych*, „Psychiatria Polska”, 2007, tom XLI, nr 3?
- Smykowska D., *Instytucje wsparcia społecznego*, Łódź 2007.
- Wybrane formy opieki i pomocy dla seniorów*, pod red. E. Kościńskiej, Bydgoszcz 2013.

Netografia:

<http://www.ezop.edu.pl/WynikiBadania.html>

http://www.pzh.gov.pl/page/index.php?id=49&tx_ttnews%5Bpointer%5D=25&tx_ttnews%5Btt_news%5D=156&tx_ttnews%5BbackPid%5D=3&cHash=9def3046e5

Ewelina Lewandowska-Prot

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

DZIENNE DOMY POBYTU JAKO ODPOWIEDŹ NA WYZWANIA POLITYKI SPOŁECZNEJ XXI W. W ZAKRESIE AKTYWIZACJI OSÓB STARSZYCH I NIESAMODZIELNYCH NA PRZYKŁADZIE DOMU DZIENNEGO POBYTU „NIEZAPOMINAJKA”, PROWADZONEGO PRZEZ WYŻSZĄ SZKOŁĘ GOSPODARKI W BYDGOSZCZY

**DAILY RESIDENCE HOUSES AS A RESPONSE
TO THE CHALLENGES OF SOCIAL POLICY IN THE XXI CENTURY
IN TERMS OF ACTIVATION OF THE ELDERLY AND DEPENDENT PEOPLE
ON THE EXAMPLE OF DAILY RESIDENCE HOUSE “NIEZAPOMINAJKA”,
LED BY WYŻSZA SZKOŁA GOSPODARKI IN BYDGOSZCZ**

Streszczenie: Starzejące się społeczeństwo jest poważnym wyzwaniem dla organów państwa tworzących i realizujących politykę społeczną. Opracowanie ma na celu przybliżenie sytuacji osób starszych w naszym kraju, roli państwa wobec osób niesamodzielnych oraz ich rodzin, a także wskazania usystematyzowanego rozwiązania w postaci placówek dziennego pobytu, które z każdym rokiem zyskują coraz większe uznanie wśród społeczeństwa.

Słowa kluczowe: aktywizacja osób starszych, polityka społeczna, człowiek, społeczeństwo, rodzina, potrzeby.

Abstract: The aging society is a serious challenge for state authorities creating and implementing social policies. The purpose of this paper is to present the situation of the elderly in our country, the role of the state in relation to dependent persons and their families, as well as to indicate a systematic solution in the form of day care centers, which every year are gaining more and more recognition among the public.

Keywords: elderly activation, social policy, human, society, family, needs.

Wprowadzenie

Proces starzenia się ludności to niewątpliwie najważniejsze zjawisko społeczne oraz wyzwanie XXI w., a jego skutki stanowią i stanowić będą kluczowe wyzwanie w sferze polityki społecznej. Przemiany społeczne i ekonomiczne powodują, że traci na znaczeniu dotychczasowe znaczenie odpowiedzialności rodziny za jej najstarszych i potrzebujących wsparcia w codziennym funkcjonowaniu członków.

Osoby w podeszłym wieku coraz częściej borykają się z wieloma trudnościami, aby zaspokoić swoje podstawowe potrzeby. Możliwości tych osób stają się coraz mniejsze, ulegają znacznemu pogorszeniu. Postępujące choroby, częste hospitalizacje doprowadzają do obniżenia jakości ich życia. Również w kontaktach społecznych starsi napotykać trudności. Po odejściu na emeryturę przechodzą w tryb bierny, często zaprzestają nawiązywania nowych znajomości, które wiązały się niejednokrotnie z życiem zawodowym. Potrzeby wraz z wiekiem się zmieniają, pojawia się pewien chaos, nic nie jest stałe, pewne, przewidywalne. Jeden problem maleje, a kolejny nasila się¹. Osoby w podeszłym wieku nie są w stanie samodzielnie zaspokajać swoich potrzeb, wobec czego ogromnego znaczenia nabiera opieka wielowymiarowa. Szczególnie wtedy niezbędne są do pomocy inne osoby oraz instytucje mające holistyczne podejście do każdej osoby.

Zjawisko to niewątpliwie rodzi pytanie, w jaki sposób można ludziom starszym pomóc w ich codziennym funkcjonowaniu. Niestety wiele chorób czy też niepełnosprawności znacznie utrudnia im zwyczajne życie, a podejmowane przez opiekę społeczną aktywności są niewystarczające. Postępujące zjawisko nakłada konieczność podjęcia określonych działań mających na celu objęcie specjalistyczną opieką osób starzejących się, aby nie zostały same ze swoimi problemami. Pomoc taka powinna dotyczyć nie tylko aktywności na skalę międzynarodową czy krajową, ale również mieć miejsce na poziomie lokalnym. Zakres działalności obejmować ma dostosowywanie potrzeb do osób starzejących się, jak i nierzadko dodatkowo niepełnosprawnych. Ważne jest, by polityka społeczna zapoczątkowała zmiany dotyczące zaspokajania potrzeb dla tej dość licznej grupy społeczeństwa².

Rola pomocy społecznej w zaspokajaniu potrzeb osób starszych i niesamodzielnych

Udział ludzi starszych w populacji Polski, jak wskazują prognozy demograficzne, będzie w przyszłości rósł. Według danych GUS w 2050 r. blisko 35% mieszkańców miast stanowić będą osoby w wieku 65 lat i więcej, zaś na wsiach ich

¹ A. Nowicka, *Wybrane problemy osób starszych*, wyd. Impuls, Kraków 2006, s.

² P. Ziółkowski, *Szkice z pedagogiki senioralnej*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2017, s. 24.

udział będzie wynosił około 30%. Prognozuje się, że do 2050 r. liczebność tej grupy wiekowej wzrośnie o 5,4 mln³.

Na przestrzeni dziejów ludzie w podeszłym wieku odgrywali istotne role w każdym obszarze kulturowym, służąc społeczeństwu swoją wiedzą, doświadczeniem i autorytetem. Jednocześnie, tracąc stopniowo zdolność do samodzielnego zaspokajania życiowych potrzeb, często pozostawali zdani na pomoc krewnych lub sąsiadów. Już Cyceeron pisał o starości, jako „jesieni życia”. Niewątpliwie sprawa zapewnienia osobom starszym godnych warunków życia zawsze stanowiła dla społeczności wyzwanie moralne i ekonomiczne z uwagi na specyficzne problemy oraz zwiększoną potrzebę opieki. Również współcześnie sytuacja stale powiększającej się populacji osób starszych wymusza poszukiwanie odpowiednich rozwiązań legislacyjnych. W konsekwencji urzeczywistnianie praw osób starszych staje się także przedmiotem zainteresowania władzy wykonawczej, w szczególności organów administracji publicznej.

Osoby starsze wnoszą olbrzymi wkład w rozwój każdej rodziny poprzez kultywowanie i rozwój więzi międzypokoleniowej. Doświadczenie życiowe osób starszych stanowi bowiem bezcenny skarb. Seniorzy swoją wiedzą, radą i mądrością mogą zawsze służyć młodszemu pokoleniu. W związku z powyższym polityka społeczna wobec osób starszych stanowi dla całej Rady Ministrów jeden z priorytetów realizowanej polityki publicznej⁴. Celem polityki społecznej wobec osób starszych jest podnoszenie jakości ich życia poprzez umożliwienie im pozostawania jak najdłużej samodzielnymi i aktywnymi oraz przez zapewnienie bezpieczeństwa⁵.

Zakres zadań Państwa względem osób starszych i niesamodzielnych

Przemiany społeczne i ekonomiczne dokonujące się we współczesnym świecie mają również swoje odzwierciedlenie w spadku funkcji opiekuńczej rodziny wobec jej najstarszego pokolenia, co skutkuje rozwojem instytucjonalnych form opieki zaliczanych do systemu pomocy społecznej. Ponadto stworzenie bezpiecznych, stymulujących, niosących satysfakcję i zadowolenie warunków życia i opieki dla osób w późnej dorosłości stanowi ogromne wyzwanie dla instytucji wspomagających osoby starsze.

³ GUS, *Prognoza ludności na lata 2014–2050*, Warszawa 2014, s. 132.

⁴ Uchwała nr 161 Rady Ministrów z dnia 26 października 2018 r. w sprawie przyjęcia dokumentu Polityka społeczna wobec osób starszych 2030, BEZPIECZENSTWO – UCZESTNICTWO – SOLIDARNOŚĆ (M.P. 2018 poz. 1169).

⁵ M. Skinder, *Polityka społeczna. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Edukacyjne Wers, Bydgoszcz 2009, s. 33.

To, jak ważną częścią działań polityki rządu jest ta podejmowana na rzecz osób starszych, świadczy przyjęty uchwałą Rady Ministrów dokument pt. *Polityka społeczna wobec osób starszych 2030. Bezpieczeństwo – Uczestnictwo – Solidarność*. Dokument przewiduje realizację szeregu działań wobec ogółu osób starszych w ramach następujących obszarów:

- Kształtowanie pozytywnego postrzegania starości w społeczeństwie.
- Uczestnictwo w życiu społecznym oraz wspieranie wszelkich form aktywności obywatelskiej, społecznej, kulturalnej, artystycznej, sportowej i religijnej.
- Tworzenie warunków umożliwiających wykorzystanie potencjału osób starszych, jako aktywnych uczestników życia gospodarczego i rynku pracy, dostosowanych do ich możliwości psychofizycznych oraz sytuacji rodzinnej.
- Promocja zdrowia, profilaktyka chorób, dostęp do diagnostyki, leczenia i rehabilitacji.
- Zwiększanie bezpieczeństwa fizycznego – przeciwdziałanie przemocy i zaniedbaniom wobec osób starszych.
- Tworzenie warunków do solidarności i integracji międzypokoleniowej.
- Działania na rzecz edukacji dla starości (kadry opiekuńcze i medyczne), do starości (całe społeczeństwo), przez starość (od najmłodszego pokolenia) oraz edukacja w starości (osoby starsze).

Dodatkowo w *Polityce społecznej wobec osób starszych 2030* po raz pierwszy zaprojektowane zostały działania skierowane do niepełnosprawnych osób starszych, są to m.in.: zmniejszanie skali zależności od innych poprzez ułatwienie dostępu do usług wzmacniających samodzielność oraz dostosowanie środowiska zamieszkania do możliwości funkcjonalnych niesamodzielnych osób starszych, zapewnienie optymalnego dostępu do usług zdrowotnych, rehabilitacyjnych i opiekuńczo-pielęgnacyjnych dostosowanych do potrzeb niesamodzielnych osób starszych, utworzenie sieci usług środowiskowych i instytucjonalnych udzielanych niesamodzielnym osobom starszym czy też opracowanie systemu wsparcia nieformalnych opiekunów niesamodzielnych osób starszych przez instytucje publiczne⁶.

Ponadto do zadań struktur państwowych (od gminy, poprzez powiat, województwo, do centrum polityczno-rządowego) należy opracowanie programów

⁶ Uchwała Nr 161 Rady Ministrów z dnia 26 października 2018 r. w sprawie przyjęcia dokumentu *Polityka społeczna wobec osób starszych 2030. BEZPIECZEŃSTWO – UCZESTNICTWO – SOLIDARNOŚĆ* (M.P. 2018 poz. 1169).

dbających o: równy dostęp do zasobów instytucjonalnych, sprawiedliwe ich rozmieszczenie, wybór właściwego sposobu interwencji, zapewnienie dostępu do opieki długoterminowej, ochrony praw obywatelskich wszystkich seniorów, a zwłaszcza ubogich i niesprawnych⁷.

Obecnie realizowane są dwa strategiczne programy mające na celu zapewnienia wsparcia osobom starszym, niepełnosprawnym oraz ich rodzinom. Pierwszy to skierowany do jednostek samorządu terytorialnego program SENIOR +, którego strategicznym celem jest zwiększenie aktywnego uczestnictwa seniorów w życiu społecznym, poprzez dofinansowanie rozbudowy infrastruktury ośrodków wsparcia w środowisku lokalnym oraz zwiększenie miejsc w istniejących już ośrodkach wsparcia „Senior+”⁸. Z kolei Program na rzecz Osób Starszych „Aktywni+” na lata 2021–2025 skierowany jest do organizacji pozarządowych i ma na celu zwiększenie uczestnictwa osób starszych we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Dofinansowanie przyznawane jest w czterech priorytetowych obszarach:

- Aktywność społeczna, która obejmuje działania mające na celu zwiększenie udziału osób starszych w aktywnych formach spędzania czasu wolnego, wspieranie niesamodzielnych osób starszych i ich otoczenia w miejscu zamieszkania, rozwijanie wolontariatu osób starszych w środowisku lokalnym oraz zwiększenie zaangażowania osób starszych w obszarze rynku pracy.
- Partycypacja społeczna, która przyczynia się do wzmocnienia samoorganizacji środowiska osób starszych oraz zwiększenia wpływu osób starszych na decyzje dotyczące warunków życia obywateli.
- Włączenie cyfrowe obejmujące działania na rzecz zwiększania umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami i korzystania z nowych mediów przez osoby starsze, a także upowszechnianie i wdrażanie rozwiązań technologicznych sprzyjających włączaniu społecznemu oraz bezpiecznemu funkcjonowaniu osób starszych.
- Przygotowanie do starości realizowane poprzez wzmocnianie trwałych relacji międzypokoleniowych, kształtowanie pozytywnego wizerunku osób starszych oraz zwiększanie bezpieczeństwa seniorów⁹.

Prócz zjawiska starości kolejnym współistniejącym problemem jest niepełnosprawność osób starszych. Waga tego problemu wynika z jego złożonego charakteru, a także z powszechności i rozmiaru jego występowania oraz z konsekwencji,

⁷ P. Ziółkowski, *Szkice z pedagogiki senioralnej*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2017, s. 174.

⁸ http://senior.gov.pl/program_senior_plus/pokaz/544 (dostęp: 10.05.2021 r.).

⁹ http://senior.gov.pl/program_asos/strona/92 (dostęp: 10.05.2021 r.).

jakie powoduje w sensie jednostkowym i społecznym. Kwestie związane z identyfikacją problemów osób starszych niepełnosprawnych, a także ich integracji społecznej i zawodowej powinny służyć zwiększeniu uczestnictwa tych osób w życiu społecznym oraz przeciwdziałać ich wykluczeniu społecznemu. Podejmowanie działań aktywizujących osoby w podeszłym wieku, często niepełnosprawne, w wymiarze społecznym i zawodowym stanowi istotne wyzwanie polityki społecznej.

Konstytucja RP stanowi, że każdemu obywatelowi przysługuje prawo do zabezpieczenia społecznego w razie niezdolności do pracy ze względu na chorobę lub inwalidztwo oraz po osiągnięciu wieku emerytalnego. Tym samym zobowiązuje władze publiczne do zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej osobom w podeszłym wieku¹⁰.

Pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu wspieranie osób i rodzin w przewyższaniu trudnych sytuacji życiowych, z którymi nie są w stanie sobie poradzić, wykorzystując własne możliwości i uprawnienia. Pozwala także zapobiegać trudnym sytuacjom życiowym, wspierając przy usamodzielnieniu się oraz integracji ze środowiskiem¹¹.

Gmina, powiat i podmioty, którym jednostki samorządu terytorialnego zleciły te zadania, nie mogą odmówić pomocy osobie potrzebującej, mimo istniejącego obowiązku osób fizycznych lub prawnych do zaspokajania jej niezbędnych potrzeb życiowych¹². Pomoc społeczna polega m.in. na prowadzeniu i rozwoju niezbędnej infrastruktury socjalnej, analizie i ocenie zjawisk rodzących zapotrzebowanie na świadczenia oraz wykonywaniu zadań wynikających z rozeznaczonych potrzeb społecznych. Obowiązek realizacji zadań pomocy społecznej spoczywa na jednostkach samorządu terytorialnego oraz na organach administracji rządowej, w zakresie ustalonym ustawą¹³. Gmina i powiat opracowują strategię rozwiązywania problemów społecznych, a samorząd województwa strategię w zakresie polityki społecznej. Ustawa o pomocy społecznej nie określa norm co do liczby placówek socjalnych w poszczególnych jednostkach samorządowych. O powołaniu danej jednostki (poza tworzonymi obligatoryjnie) decydują gmina, powiat i województwo. Zadania gminy w zakresie pomocy społecznej (własne i zlecone) wykonywane są przez ośrodki pomocy społecznej – jednostki budżetowe gminy podporządkowane bezpośrednio wójtowi, burmistrzowi lub prezydentowi miasta. Głównym zadaniem ośrodków pomocy społecznej jest ustalanie uprawnień do świadczeń i ich przyznawanie. Ośrodki zajmują się m.in. analizą zjawisk wywołujących zapotrzebowanie na świadczenia z pomocy społecznej, tworzeniem

¹⁰ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997, NR 78 poz. 483).

¹¹ Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. 2020 poz. 1876), art. 2, ust. 2.

¹² Ibidem, art. 16 ust. 2 i 3.

¹³ Ibidem, art. 15–16.

i rozbudową infrastruktury socjalnej, koordynacją wykonywania gminnej strategii rozwiązywania problemów społecznych¹⁴.

Ustawa o pomocy społecznej ze szczególną troską podchodzi do osób samotnych starszych i schorowanych. Ustawowym zadaniem pomocy społecznej jest wspieranie osób i rodzin w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb i umożliwienia im życia w warunkach odpowiadających godności człowieka. Realizowanie obowiązków administracji rządowej i samorządowej związanych z opieką społeczną ma szczególne znaczenie w przypadku osób starszych, które nie są w stanie samodzielnie zaspokajać swoich życiowych potrzeb. Spośród organów administracji publicznej odpowiedzialnych za realizację zadań z zakresu pomocy społecznej szczególną rolę spełniają organy gminy. Wśród licznych zadań gminy określonych w art. 17 ust. 1 i 2 u.p.s. należy wskazać sprawy istotne dla osób starszych, jak: udzielanie schronienia, zapewnienie posiłku oraz niezbędnego ubrania osobom tego pozbawionym, przyznawanie i wypłacanie poszczególnych rodzajów zasiłków, opłacanie składek na ubezpieczenia emerytalne i rentowe za osobę, która zrezygnuje z zatrudnienia w związku z koniecznością sprawowania bezpośredniej, osobistej opieki nad długotrwale lub ciężko chorym członkiem rodziny oraz wspólnie niezamieszkującymi matką, ojcem lub rodzeństwem, organizowanie i świadczenie usług opiekuńczych, w tym specjalistycznych, w miejscu zamieszkania, kierowanie do domu pomocy społecznej i ponoszenie odpłatności za pobyt mieszkańca gminy w tym domu, a także prowadzenie i zapewnienie miejsc w domach pomocy społecznej i ośrodkach wsparcia o zasięgu gminnym oraz kierowanie do nich osób wymagających opieki. Z kolei do obowiązków powiatu wykonywanych na rzecz osób starszych należy m.in. prowadzenie i rozwój infrastruktury domów pomocy społecznej o zasięgu ponadgminnym oraz umieszczanie w nich skierowanych osób (art. 19 pkt 10 u.p.s.). Obowiązki wojewody na rzecz osób starszych obejmują przede wszystkim sprawowanie kontroli i nadzoru nad prowadzeniem domów opieki społecznej i placówek zapewniających całodobową opiekę (art. 22 pkt 3, 4, 10 u.p.s.).

Art. 50 stanowi, że osobie samotnej, która z powodu wieku, choroby lub innych przyczyn wymaga pomocy innych osób, a jest jej pozbawiona, przysługuje pomoc w formie usług opiekuńczych lub specjalistycznych usług opiekuńczych¹⁵. Zarówno usługi opiekuńcze, jak i specjalistyczne usługi opiekuńcze realizowane są w miejscu zamieszkania osoby wymagającej wsparcia. Usługi opiekuńcze obejmują pomoc w zaspokajaniu codziennych potrzeb życiowych, opiekę higieniczną, zalecaną przez lekarza pielęgnację oraz, w miarę możliwości, zapewnienie kontaktów z otoczeniem. Specjalistyczne usługi opiekuńcze są to usługi

¹⁴ NIK, *Informacja o wynikach kontroli. Świadczenie pomocy osobom starszym przez gminy i powiaty*, Nr ewid. 208/2015/P/15/044/KPS, s. 54.

¹⁵ Ustawa o pomocy społecznej, art. 50.

dostosowane do szczególnych potrzeb wynikających z rodzaju schorzenia lub niepełnosprawności, świadczone przez osoby ze specjalistycznym przygotowaniem zawodowym. Natomiast osobom, które ze względu na wiek, chorobę lub niepełnosprawność wymagają częściowej opieki i pomocy w zaspokajaniu niezbędnych potrzeb życiowych, mogą być przyznane usługi opiekuńcze, specjalistyczne usługi opiekuńcze lub posiłek świadczone w ośrodku wsparcia. Ośrodek wsparcia jest zazwyczaj dzienną formą pomocy, w ramach, której świadczone są usługi dostosowane do specyficznych potrzeb osób korzystających z tej formy pomocy, w tym żywieniowe.

Ośrodkami wsparcia mogą być m.in. ośrodek wsparcia dla osób z zaburzeniami psychicznymi (środowiskowy dom samopomocy lub klub samopomocy), dzienny dom pomocy, czy też dom dla bezdomnych. Ośrodki wsparcia prowadzone są przez gminy lub na ich zlecenie¹⁶.

Specyficzną formą pomocy adresowaną do osób, które ze względu na utratę lub brak zdolności do zaspokajania swoich codziennych potrzeb, nie mogą samodzielnie funkcjonować w środowisku dotychczasowego zamieszkania, są domy pomocy społecznej. Prawo do umieszczenia w nich mają osoby, które z powodu wieku, choroby lub niepełnosprawności nie mogą samodzielnie funkcjonować w codziennym życiu. Skierowanie do domu pomocy społecznej wymaga więc oceny stanu zdrowia oraz uprzedniego ustalenia zakresu możliwości korzystania przez daną osobę z pomocy środowiskowej. Placówki te mają charakter całodobowy, świadczą usługi bytowe, opiekuńcze, wspomagające i edukacyjne na poziomie obowiązującego standardu, w zakresie i formach wynikających z indywidualnych potrzeb osób w nich przebywających¹⁷.

Realizacja pomocy społecznej na rzecz osób starszych w mieście Bydgoszcy

Zgodnie z danymi Banku Danych Lokalnych za 2016 rok dla jednostki Bydgoszcz (miasto na prawach powiatu) liczba osób w wieku 70+ wyniosła 44 224 (w tym 27 994 kobiet i 16 230 mężczyzn; kobiety stanowią 63,3% tej grupy wiekowej). Na strukturę wieku oraz płci nakładają się kolejne czynniki pogarszające sytuację życiową starszych osób: zagrożenie wykluczeniem społecznym oraz niepełnosprawność¹⁸. Wzrastająca w szybkim tempie liczba seniorów jest poważnym

¹⁶ M. Szochnier-Siemińska, *Placówki dzienne i całodobowe w systemie pomocy społecznej*, wyd. C.H. Beck, Warszawa 2018, s. 3.

¹⁷ W. Maciejko, P. Zaborniak, *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Wydanie 3., Warszawa 2010, s. 242.

¹⁸ Lokalna Strategia Rozwoju Stowarzyszenia Bydgoska Lokalna Grupa Działania „Dwie Rzeki”.

wyzwaniem dla organów państwa tworzących i realizujących polityki społeczne w tym obszarze. Wśród najczęstszych powodów korzystania z pomocy społecznej są: bezrobocie, niepełnosprawność, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych, uzależnienia. Problemy zazwyczaj nie występują pojedynczo, kumulują się, przez co konkretna sytuacja rodziny lub osoby wymaga jednoczesnego wsparcia i zaangażowania kilku różnych specjalistów.

Jak wskazuje opracowanie *Bydgoszcz w liczbach – demografia i rynek pracy*¹⁹, struktura wiekowa ludności (stan na grudzień 2017 r.) osób w wieku poprodukcyjnym objęła: 16,8 % w ogóle ludności kobiet (60 lat i więcej) oraz 7,9% mężczyzn (65 lat i więcej). *Prognoza ludności do 2050 roku dla powiatów i miast na prawach powiatu województwa kujawsko-pomorskiego* (Urząd Statystyczny w Bydgoszczy) stwierdza: „pogłębienie starzenia się ludności wyrażone współczynnikiem starości demograficznej rozumianym, jako udział grupy ludności wieku 65 lat i więcej w ogólnej populacji, a także indeksem starości we wszystkich powiatach i miastach na prawach powiatu w 2050 r. ma wynosić odpowiednio: 1) współczynnik starości dla miasta Bydgoszczy – 35,00; 2) indeks starości dla miasta Bydgoszczy – 330”²⁰. Dane szczególnie dla miasta Bydgoszczy są jednymi z najwyższych w województwie. Na strukturę wieku oraz płci nakładają się kolejne czynniki pogarszające sytuację życiową starszych osób: zagrożenie wykluczeniem społecznym oraz niepełnosprawność. Zgodnie z danymi zawartymi w Lokalnej Strategii Rozwoju (LSR) Stowarzyszenia Bydgoska Lokalna Grupa Działania Dwie Rzeki (marzec 2018 r.): „w Bydgoszczy liczba osób w rodzinach korzystających z pomocy społecznej przypadająca na 10 tys. mieszkańców wynosi: 519,3 w porównaniu z Toruniem, w którym liczba ta wynosi: 603,6 (dane z 2013 roku). Zauważa się fakt, że w 2013 roku prawie 60% świadczeniobiorców pomocy społecznej to osoby długotrwale korzystające (to jest powyżej 36 miesięcy) z pomocy społecznej. Wśród najczęstszych powodów korzystania z pomocy społecznej są: bezrobocie, niepełnosprawność, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych, uzależnienia. Problemy zazwyczaj nie występują pojedynczo, kumulują się, przez co konkretna sytuacja rodziny lub osoby wymaga jednoczesnego wsparcia i zaangażowania kilku różnych specjalistów”²¹.

Według danych z Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 r. liczba osób, które wykazały ograniczenie zdolności do wykonywania podstawowych czynności adekwatnie do swojego wieku i/lub posiadały ważne orzeczenie kwalifikujące je do zaliczenia do zbiorowości osób niepełnosprawnych, wynosiła 4 697,5 tys., co sta-

¹⁹ https://www.bydgoszcz.pl/fileadmin/multimedia/rozwoj/Bydgoszcz_w_liczbach/BWL_2019_za_2018/Bydgoszcz_w_liczbach_2019_ost.pdf (dostęp: 10.04.2021 r.)

²⁰ *Bydgoszcz w liczbach – demografia i rynek pracy*, <https://www.polskawliczbach.pl/Bydgoszcz> (dostęp: 10.04.2021 r.).

²¹ Lokalna Strategia Rozwoju Stowarzyszenia Bydgoska Lokalna Grupa Działania „Dwie Rzeki”.

nowiło 12,2% ludności kraju. Z Narodowego Spisu Powszechnego przeprowadzonego w 2011 roku wynika, iż na terenie Bydgoszczy zamieszkiwało 54 018 osób niepełnosprawnych, w tym 40 096 to osoby niepełnosprawne prawnie, a 13 922 – biologicznie (ostatnie dostępne dane dotyczące liczby osób niepełnosprawnych). Zgodnie ze sprawozdaniem Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Bydgoszczy na rok 2017 na pomoc osobom starszym i niepełnosprawnym wydatkowano ogółem 20 350 720,19 zł. Zgodnie z danymi MOPS Bydgoszcz z pomocy środowiskowej skorzystało w 2016 r. 5 544 os. Niepełnosprawnych, a w 2017 r. 3 293 os. niepełnosprawnych. Na terenie miasta Bydgoszcz realizowana była także pomoc w postaci specjalistycznych usług opiekuńczych, kierowana do osób wymagających – z uwagi na rodzaj niepełnosprawności – opieki specjalistycznej. W 2017 roku z pomocy w formie usług opiekuńczych oraz specjalistycznych usług opiekuńczych skorzystało łącznie 1 136 osób. W tymże roku łącznie wydano 9 458 orzeczeń oraz 2 385 legitymacji osobom niepełnosprawnym, z tego 8 126 osób to dorośli powyżej 16 roku życia. W/w dane liczbowe wyraźnie wskazują na deficyty w zakresie udzielania wsparcia/pomocy osobom niepełnosprawnym potrzebującym go/jej w codziennym funkcjonowaniu. Powyższa sytuacja wymusza zastosowanie narzędzi wsparcia skierowanych do osób starszych i osób z ich otoczenia dostosowanych do indywidualnej sytuacji, często bardzo trudnej z uwagi na występowanie łącznie kilku czynników: niepełnosprawności, braku samodzielności oraz ubóstwa. Antidotum stanowią dedykowane właśnie tej grupie formy opieki. Istniejące dotychczas formy wsparcia są niewystarczające. Powyższe przesłanki stanowią zasadność do rozbudowywania usług opiekuńczych o nowe formy i działania. Prócz zmian demograficznych zachodzących w naszym kraju, istotną przesłanką dla rozwoju usług opieki dziennej jest ustawa za życiem²², która w swoich założeniach ma wspierać każde życie, także życie osób niepełnosprawnych, przez cały okres ich życia. Ma wspierać także opiekunów faktycznych, dając im wiedzę z zakresu jak najlepiej sprawowanej opieki nad swoimi bliskimi, z drugiej zaś strony wspierać samych opiekunów, oferując m.in. opiekę wytchnieniową.

Powyższe dane wskazują jednoznacznie, iż pomimo rozbudowanej sieci pomocy społecznej w mieście Bydgoszczy pomoc ta jest niewystarczająca, a wsparcie podmiotów prywatnych – niezbędne.

Dzienne domy pobytu dla osób starszych i niesamodzielnych

Seniorzy stają się grupą, która przede wszystkim wskutek wydłużania się ludzkiego życia dynamicznie się powiększa. Dzięki zastosowaniu nowych technologii i rozwojowi medycyny w dwudziestym wieku sytuacja zdrowotna społeczeństwa

²² Ustawa z dnia 4 listopada 2016 roku o wsparciu kobiet w ciąży i rodzin „Za życiem” (Dz. U. z 2020, poz. 1329).

poprawiła się na tyle, że przeciętne trwanie życia ludzkiego z 40 lat na początku wieku wydłużyło się do 69 lat obecnie. Dodać należy, że w krajach europejskich średnia ta wynosi 78 lat, a w naszym kraju 74 lata. Szybki przyrost ludności świata (w ostatnim czasie spowolniony przez epidemię koronawirusa) zauważalny jest od 1930 roku, kiedy to Ziemię zamieszkiwało 3 miliardy ludzi. Zestawiając te dane z 1999 rokiem, daje się zauważyć, iż liczebność ludzi na świecie w omawianym przedziale czasowym podwoiła się, sięgając sześciu miliardów i dalej dynamicznie się zwiększa. Można zatem wnioskować, iż do tak znacznego wzrostu ludności bardziej przyczyniła się zmniejszona umieralność niż wzrost rozrodczości. Polska, podobnie jak kraje innej Unii Europejskiej, wchodzi w proces szybkiego starzenia się demograficznego z uwagi na niemal zerowy przyrost naturalny. Pociąga to za sobą wzrost liczby zadań dla polityki społecznej oraz konieczność zwiększenia nakładów związanych choćby z zabezpieczeniem emerytalnym i opieką zdrowotną, co prowadzi do wzrostu obciążeń socjalnych. Jednym ze sposobów łagodzenia wpływów zjawisk zmian demograficznych i społecznych są programy Unii Europejskiej oraz Światowej Organizacji Zdrowia wprowadzające projekty aktywnego starzenia się. Zakładają one utrzymanie seniorów w jak najlepszej kondycji zdrowotnej, samodzielnych, aktywnych społecznie oraz produkcyjnie przez długie lata. Realizacji tego zadania ma służyć efektywne zagospodarowanie czasu wolnego seniorów, przez instytucje społeczne i animatorów. Jak wskazują badania, działalność animacyjna na różnych płaszczyznach sprzyja między innymi podtrzymywaniu sprawności fizycznej i psychicznej, pozwalając jednostce na dłuższe zachowanie zdrowia, z czym wiąże się samodzielność i poczucie zadowolenia z życia²³.

O ile znalezienie miejsca dla dziecka w żłobku czy przedszkolu nie stanowi większego problemu (szczególnie w dużych miastach), to znalezienie miejsca opieki dla osoby starszej stanowi już wyzwanie. Wiele osób uważa za ostateczność oddanie osoby bliskiej do placówki całodobowej. Dlatego też w ostatnich latach niezwykle popularne stały się placówki opieki dziennej – domy dziennego pobytu. Niestety ich liczba w stosunku do potrzeb społecznych jest wciąż nieproporcjonalna, a poza wielkimi aglomeracjami praktycznie nie istnieją. Dlatego też z każdym rokiem obok istniejących publicznych placówek opieki nad seniorami, do których z racji ich niewystarczającej liczby dostęp był i jest bardzo ograniczony, powstaje znaczna liczba placówek prywatnych. Wyróżniają się one elitarnością i wielością świadczonych usług²⁴.

²³ M. Kott, *Animacja jako metoda aktywizacji osób starszych*, Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu,

²⁴ P. Ziółkowski, *Praktyczna instrukcja utworzenia i prowadzenia Dziennego Domu Pobytu z uwzględnieniem miejsca opieki łączonej*, Projekt „4P – międzysektorowa inicjatywa pomocy rodzinom wielopokoleniowym” jest współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne w Bydgoszczy;

Na dzień 30 września 2020 roku w samej Bydgoszczy funkcjonuje dziewięć tego typu placówek²⁵ (z czego cztery prowadzone są przez Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy).

Dzienny dom pobytu –charakterystyka

Kiedy opiekujemy się osobą starszą, zaczynamy zastanawiać się, w jaki sposób zorganizować opiekę, tak by była ona jak najlepsza. Opiekunowie nierzadko stają przed trudnym zadaniem pogodzenia pracy zawodowej z nieustanną opieką nad osobą bliską. Zazwyczaj pierwszym pomysłem w takiej sytuacji jest podział obowiązku opieki między innymi członkami rodziny. Jednak, co zrobić, gdy takie rozwiązanie jest niemożliwe lub szczególnie obciążające dla opiekunów? Jedną z form pomocy dostępnych zarówno opiekunom, jak i ich podopiecznym stanowi pobyt dzienny. Forma wsparcia dziennego jest skierowana do osób starszych, które z różnych powodów nie mogą lub nie chcą przebywać same w domu, a w szczególności do osób cierpiących na chorobę Alzheimera lub inne zespoły otępienne. Idea wsparcia dziennego to zapewnienie osobom starszym opieki od godzin porannych do popołudniowych, od poniedziałku do piątku.

Domy dziennego pobytu są miejscami przeznaczonymi dla osób starszych, niepełnosprawnych, a także samotnych, szukających kontaktu i przyjaźni z rówieśnikami oraz wszystkich, którym zależy na aktywnym spędzaniu wolnego czasu. Pomagają zorganizować i wypełniać dzień osobom, które zaprzestały aktywności zawodowej, zarówno tym, które wciąż wciąga energia do działania, jak i tym, którzy tej energii szukają. Domy dziennego pobytu oprócz towarzystwa innych osób zapewniają zajęcia w różnych dziedzinach, a także podstawową opiekę medyczną. Zakres działalności domów dziennego pobytu jest bardzo szeroki, pomaga zorganizować czas w ciągu dnia, zaspokoić potrzeby towarzyskie i kulturalne, dbać o kondycję fizyczną i psychiczną, zapewnia podstawową opiekę zdrowotną. Głównym celem domów dziennego pobytu jest aktywne spędzanie czasu, rozwijanie zainteresowań oraz nabywanie nowych umiejętności, które pozwolą na reaktywację społeczną osób starszych i chorych m.in. poprzez przeciwdziałanie izolacji i samotności osób starszych i niepełnosprawnych, integrację międzypokoleniową. Dzięki takiemu rozwiązaniu pracujący opiekunowie mogą bez przeszkód realizować się w pracy zawodowej, mając pewność, że ich bliski jest bezpieczny i otoczony należytą opieką. Pobyt dzienny jest zorganizowany w taki sposób, aby osoby starsze spędzały dzień aktywnie i ciekawie, w gronie swoich rówieśników.

Główne zadanie tego typu placówek to aktywizacja podopiecznych, podtrzymywanie zachowanych umiejętności oraz wspieranie w jak największej codzien-

²⁵ Dane na wrzesień 2020 r. na podstawie danych aktualizowanych przez ROPS w Toruniu.

nej samodzielności. Jest to możliwe poprzez wykorzystanie różnorodnych metod terapeutycznych, największą wagę ma jednak to, aby wszystkie te formy i metody zajęć były dostosowane do indywidualnych potrzeb, możliwości i zainteresowań podopiecznego. Dom dziennego pobytu oprócz towarzystwa innych osób zapewnia zajęcia w różnych dziedzinach, a także podstawową opiekę medyczną. W domu dziennego pobytu zazwyczaj można spędzić około 8 godzin na dobę. Zakres działalności domów dziennego pobytu jest bardzo szeroki, pomaga zorganizować czas w ciągu dnia, zaspokoić potrzeby towarzyskie i kulturalne, dbać o kondycję fizyczną i psychiczną, zapewnia podstawową opiekę zdrowotną. Do zadań dziennego domu należy:

- aktywizacja i integracja osób starszych,
- tworzenie nowych więzi społecznych poprzez organizowanie wzajemnej pomocy,
- budowanie więzi międzypokoleniowej poprzez zapobieganie rosnącej przepaści między seniorami a aktywnym młodym pokoleniem,
- kształtowanie umiejętności w zakresie radzenia sobie z problemami życia codziennego,
- kształtowanie umiejętności organizowania i zagospodarowania czasu wolnego z uwzględnieniem indywidualnych zainteresowań, możliwości oraz umiejętności uczestnika,
- zapobieganie wykluczeniu społecznemu,
- twórcze przeżywanie okresu starości,
- pogłębianie życia duchowego,
- dbałość o kondycję fizyczną i intelektualną poprzez rehabilitację ruchową i terapię zajęciową,
- zaspokajanie potrzeb bytowych, kulturalnych i towarzyskich.

Powyższe działania dzienny dom pobytu realizuje poprzez:

- usługi opiekuńcze,
- terapię zajęciową grupową i indywidualną dla podtrzymania kondycji psychofizycznej,
- usługi rehabilitacyjne,
- zapewnienie w ciągu dnia jednego ciepłego posiłku oraz śniadania,
- poradnictwo specjalistyczne (psycholog, prawnik),
- zaspokajanie potrzeb towarzyskich, rekreacyjno-kulturalnych,

- możliwość udziału w zajęciach terapeutycznych, plastycznych, muzycznych,
- specjalistyczne wsparcie i dedykowane zajęcia dla opiekunów faktycznych uczestników DDP.

Dzienne domy pobytu funkcjonują przez cały rok, we wszystkie dni robocze, co najmniej 8 godzin dziennie, w godzinach dostosowanych do potrzeb uczestników i ich rodzin. W wyjątkowych przypadkach liczba dni i godzin funkcjonowania DDP może zostać dostosowana do lokalnych potrzeb²⁶.

Harmonogram dnia w dziennym domu pobytu

- 08:00–08:30 przyjazd uczestników do DDP, we własnym zakresie bądź dowóz przez wyspecjalizowaną firmę; śniadanie
- 08:30–10:30 zajęcia integracyjne, socjoterapia, trening umiejętności społecznych, treningi zaradności życiowej, profilaktyka uzależnień, promocja zdrowia – zajęcia warsztatowe
- 10:30–11:00 II śniadanie
- 11:00–13:30 zajęcia specjalistyczne (grupowe)
- 13:30–14:00 obiad
- 14:00–16:00 terapie indywidualne

Zajęcia realizowane w dziennym domu pobytu

Zajęcia dla uczestników DDP są prowadzone w formie grupowej oraz indywidualnej. Wśród zajęć wymienić można następujące:

- litoterapia – gry i zabawy stolikowe;
- kinezyterapia – terapia ruchem;
- muzykoterapia czynna – np. śpiew, muzykowanie;
- muzykoterapia bierna – słuchanie muzyki;
- arteterapia – terapia poprzez sztukę, tworzenie sztuki (obrazki zdobione w technice decoupage, ikebana, papieroplastyka, oddziaływanie pięknem sztuki itp.);
- teatroterapia – oglądanie przedstawień teatralnych, uczestnictwo aktywne;
- biblioterapia – czytanie książek, poezji, wieczorki z poezją, recytacja;

²⁶ Wytyczne w zakresie realizacji przedsięwzięć w obszarze włączenia społecznego i zwalczania ubóstwa z wykorzystaniem środków Europejskiego Funduszu Społecznego i Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego na lata 2014-2020.

- choreoterapia – improwizacje taneczne, pląsy taneczne, nauka tańca;
- filmoterapia – oglądanie przygotowanego filmu lub jego fragmentu, wspólna dyskusja na podany temat, refleksja, wymiana zdań;
- treningi zaradności życiowej: trening higieniczny – nauka dbania o higienę osobistą (mycie, czesanie, czyste ubranie itp.) oraz otoczenia (czyste stanowisko pracy, sprzątanie mieszkania itp.); trening budżetowy – nauka gospodarowania budżetem, proste zakupy, opłaty itp.; trening kulinarny – nauka przygotowania prostych, zdrowych posiłków, nauka zdrowego, racjonalnego odżywiania się, poznawanie nowych przepisów itp.;
- socjoterapia – nauka radzenia sobie z emocjami, asertywne zachowania, zachowania właściwe w różnych sytuacjach społecznych, trening umiejętności społecznych;
- ergoterapia – terapia poprzez pracę, np. w ogrodzie (hortikuloterapia), w pracowni stolarskiej, krawiectwo itp.

Podstawa prawna funkcjonowania dziennych domów pobytu

Podstawę prawną działalności dziennych domów pobytu stanowi Ustawa o pomocy społecznej (Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593 z dnia 12 marca 2004 r.). Już z ogólnych zasad zdefiniowanych w treści tego aktu wynika, że pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężenie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości. Zgodnie z art. 51 ustawy ośrodki wsparcia dziennego stanowią jednostki organizacyjne pomocy społecznej; ukierunkowane są one na świadczenie usług opiekuńczych i realizację zadań bezpośrednio na rzecz określonych grup osób, do wspierania których zostały powołane. Co ciekawe, ustawa o pomocy społecznej nie definiuje, kto powinien być organem założycielskim ośrodka wsparcia. Należy więc przyjąć, że ośrodki te mogą być prowadzone zarówno przez gminy, jak i podmioty niepubliczne, o ile udzielają określonego w przepisach wsparcia w ramach realizacji zadań publicznych. Praktyka pokazuje, że wiele organizacji pozarządowych podejmuje się realizacji tego zadania w ramach swoich celów statutowych. Dlatego zauważyć można, że w ostatnim czasie znaczna część tych placówek powstaje dzięki możliwości uzyskania dofinansowań, czy to ze środków krajowych (jak np. program „Senior+”) czy ze środków Unii Europejskiej (np. regionalne programy operacyjne)²⁷.

²⁷ T. Frejgandt, E. Lewandowska-Prot, P. Ziółkowski, *Jak założyć i prowadzić dzienny dom pobytu?*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2020, s. 9.

Jak już wspomniano, dzienny dom pobytu jest instytucją, która w żaden sposób nie jest formalnie uregulowana przepisami prawa. Wszystkie dotychczasowe regulacje prawne odnoszą się jedynie do placówek całodobowych, jakimi są domy pomocy społecznej (DPS-y). W przypadku placówek opieki stacjonarnej dziennej ustawodawca wychodzi z założenia, że jest to standardowa działalność gospodarcza podmiotu komercyjnego (lub non profit, jeżeli organem prowadzącym jest organizacja pozarządowa), zatem na organie prowadzącym spoczywa kwestia zapewnienia bezpieczeństwa.

Dokumentacja związana z organizacją domu dziennego pobytu

W rozumieniu ustawy o pomocy społecznej podmiot prowadzący placówkę zapewniającą opiekę osobom niepełnosprawnym, starszym jest obowiązany prowadzić szczegółową dokumentację związaną z organizacją pracy domu, jak i osób przebywających w placówce²⁸.

Placówka dziennego pobytu zapewniająca dzienną opiekę i aktywizację osób starszych **działa na podstawie statutu / regulaminu organizacyjnego** ustalanego przez podmiot, który ją utworzył. Regulamin placówki określa w szczególności:

- nazwę i miejsce jej prowadzenia,
- cele i zadania oraz sposób ich realizacji, w tym ofertę usług oraz oddziaływań terapeutycznych,
- liczbę uczestników,
- warunki przyjmowania uczestników,
- zasady odpłatności za pobyt i usługi w placówce.

Pozostała dokumentacja stanowiąca o funkcjonowaniu dziennego domu pobytu jest dokumentacją nieobowiązkową, jednakże dla zapewnienia prawidłowego i bezpiecznego funkcjonowania placówki zaleca się opracowanie:

- regulaminu pobytu podopiecznych dziennego domu pobytu – określający prawa i obowiązki uczestników;
- regulaminu wyjść poza teren placówki oraz wycieczek;
- tygodniowego/miesięcznego planu pracy dziennego domu pobytu.

Organ prowadzący winien umieścić na tablicy znajdującej się w widocznym miejscu w budynku, w którym prowadzi placówkę, informacje dotyczące:

²⁸ Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593), art. 68a.

- zakresu działalności prowadzonej w placówce,
- podmiotu prowadzącego placówkę, w tym informacje o siedzibie lub miejscu zamieszkania podmiotu²⁹.

Dokumentacja związana z przyjęciem podopiecznego do dziennego domu pobytu

Osoba zainteresowana pobytem w placówce lub w jej imieniu jej przedstawiciel ustawowy powinna złożyć pisemny wniosek o przyjęcie do domu dziennego pobytu, dlatego też formularz zgłoszeniowy powinien być dostępny nie tylko na stronie internetowej placówki, ale również w domu dziennego pobytu, dzięki czemu osoba zainteresowana pobytem, nie tylko wyrazi chęć uczestnictwa, ale przekaże w nim to, co jest najbardziej istotne i dotyczy zdrowia naszego przyszłego podopiecznego, np. alergie (przede wszystkim pokarmowe), choroby przewlekłe, wady wrodzone, opinie i orzeczenia od specjalistów. Ponadto wymagane jest, aby w placówce dziennego pobytu przedstawić również zaświadczenie lekarskie zawierające, co najmniej:

- określenie najważniejszych informacji o stanie zdrowia pacjenta, niezbędnych przypadku konieczności podjęcia działań terapeutycznych i opiekuńczych przez personel ośrodka bądź udzielenia informacji służbom medycznym w sytuacji zagrożenia życia lub zdrowia uczestnika;
- określenie dopuszczalnych form usprawniania ruchowego uczestnika bądź ograniczeń w tym zakresie.

Ostatnim krokiem podczas przyjęcia osoby do domu dziennego pobytu jest podpisanie **umowy o świadczenie usług w dziennym domu pobytu**. W umowie zawieramy wszystkie dane z formularza zgłoszeniowego oraz dodatkowo numery PESEL, dane osób najbliższych, które należy powiadomić przypadku potrzeby, a także: czas trwania umowy, obowiązki DDP, obowiązki podopiecznego, organizacja DDP, płatności, a także informacje dotyczące rozwiązania umowy.

Zalecane jest, aby do umowy dołączyć również:

- oświadczenia dotyczące przetwarzania danych osobowych;
- oświadczenie dotyczące wykorzystania wizerunku, w tym utrwalania go na zdjęciach, umieszczaniu na stronie internetowej czy innych materiałach promocyjnych;
- klauzulę RODO;

²⁹ Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593).

- upoważnienie do odbioru podopiecznego z placówki dziennego domu pobytu (w przypadku osób niesamodzielnych)

Dokumentacja dotycząca podopiecznych domu dziennego pobytu oraz udzielanego im wsparcia

Wsparcie w dziennym domu pobytu powinno być udzielane podopiecznym w oparciu o indywidualne plany działania, zwane w skrócie IPD. W celu ich określenia oraz ustalenia zakresu świadczonych usług placówka powołuje zespoły terapeutyczne, składające się w szczególności z terapeuty lub/i psychologa. Do podstawowych zadań zespołów terapeutycznych należy:

- opracowywanie diagnozy, potrzeb i możliwości psychofizycznych uczestników,
- ustalenie form i metod pracy,
- opracowywanie indywidualnych planów działania i ich okresowa ocena.

Indywidualny plan działania opracowuje się z udziałem uczestnika, jeżeli tylko udział ten jest możliwy ze względu na stan zdrowia i gotowość do uczestnictwa w nim. Jeśli stan psychofizyczny uczestnika uniemożliwia jego aktywność w tym zakresie, plan wspierania i jego realizacja uzgadniane są z opiekunami rodzinnymi podopiecznego. Dokument sporządza się w okresie do 14 dni od dnia przyjęcia do placówki.

W celu dokumentowania świadczonych usług w placówce jest prowadzona dokumentacja zbiorowa oraz indywidualna każdego uczestnika.

- **Dokumentacja zbiorcza** prowadzona jest dla udokumentowania faktu właściwego prowadzenia domu dziennego pobytu, obecności i aktywnego uczestnictwa w zajęciach przez podopiecznych domu, przestrzegania założonego harmonogramu dnia, a także potwierdzenia doboru właściwej terapii dla podopiecznych. Są to m.in. listy obecności dokumenty dotyczące organizacji świadczonych usług, dokumenty dotyczące przyjętych form i metod pracy terapeutycznej, np. dzienniki zajęć.
- **Dokumentacja indywidualna** stanowi potwierdzenie realizacji przyjętego dla podopiecznego indywidualnego planu postępowania wspierająco-aktywizującego. Dokumentację indywidualną uczestnika stanowią w szczególności: notatki pracowników zespołu wspierająco-aktywizującego dotyczące aktywności uczestnika, jego zachowani i motywacji do udziału w zajęciach, karta obserwacji Uczestnika.

Dobroczynna rola placówek dziennych domów pobytu w aktywizacji osób starszych i niesamodzielnych.

Domy dziennego pobytu są miejscami przeznaczonymi dla osób starszych, niepełnosprawnych, a także samotnych, szukających kontaktu i przyjaźni z rówieśnikami oraz wszystkich, którym zależy na aktywnym spędzaniu wolnego czasu. Pomagają zorganizować i wypełniać dzień osobom, które zaprzestały aktywności zawodowej, zarówno tym, które wciąż rozpira energia do działania, jak i tym, którzy tej energii szukają. Prócz towarzystwa innych osób, zapewniają zajęcia w różnych dziedzinach, a także podstawową opiekę medyczną. Zakres działalności domów dziennego pobytu jest bardzo szeroki, pomaga zorganizować czas w ciągu dnia, zaspokoić potrzeby towarzyskie i kulturalne, dbać o kondycję fizyczną i psychiczną, zapewnia podstawową opiekę zdrowotną. Głównymi celami naszych domów dziennego pobytu są: aktywne spędzanie czasu, rozwijanie zainteresowań oraz nabywanie nowych umiejętności, które pozwolą na reaktywację społeczną osób starszych i chorych m.in. informatycznych, przeciwdziałanie izolacji i samotności osób starszych i niepełnosprawnych, integracja międzypokoleniowa – zabezpieczenie dostępu do oferty kulturalnej i krajoznawczej, stworzenie możliwości uzupełnienia i poszerzenia wiedzy podczas zajęć edukacyjnych i warsztatowych, zapewnienie osobom starszym i niepełnosprawnym opieki w warunkach bytowych zbliżonych do warunków domowych.

Rozwój różnorodnych środowiskowych form opieki dziennej dla osób starszych, a także stworzenie warunków do aktywnego starzenia się społeczeństwa – to aktualnie priorytetowe cele polityki społecznej wobec osób starszych i niepełnosprawnych. Odpowiedzą na te problemy miały być właśnie domy dziennego pobytu, początkowo traktowane jako ostateczność z czasem zyskały na swej wartości i ważnej roli w życiu wielu rodzin.

Pobyt dzienny prowadzony jest nie tylko przez wykwalifikowanych i doświadczonych terapeutów, ale także przez współpracujących z nimi lekarzy, psychologów i innych specjalistów. Zapewnienie całodziennej opieki jest dużym obciążeniem dla opiekunów, którzy mogą zyskać choć trochę cennego czasu dla siebie. Dzięki takiemu rozwiązaniu opiekunowie mają także możliwość połączenia własnej pracy zawodowej z opieką nad chorym członkiem rodziny. Ponadto nie muszą martwić się o to, co ich bliscy robią pod ich nieobecność w domu. Wsparcie dzienne daje opiekunom także stały kontakt z terapeutami, od których mogą zasięgnąć fachowej porady dotyczącej organizacji opieki nad osobą chorą. Często przy ośrodkach pobytu dziennego, odbywają się także prowadzone przez psychologa grupy wsparcia dla opiekunów. Grupa wsparcia daje szansę wymiany doświadczeń i wiedzy osób, które zmagają się z trudem opieki nad swymi bliskimi. W gronie innych opiekunów omawiane są problemy dnia codziennego dotyczące sprawowania opieki nad chorym i sposoby radzenia sobie z nimi.

Pobyty dzienny jest zorganizowany w taki sposób, aby osoby starsze spędzały dzień aktywnie i ciekawie, w gronie innych osób w swoim wieku. Główny cel zajęć to aktywizacja podopiecznych, podtrzymywanie zachowanych umiejętności oraz wspieranie jak największej samodzielności w codziennym życiu. Odbywa się to poprzez wykorzystywanie różnorodnych metod terapeutycznych. Najważniejsze jednak, aby wszystkie formy zajęć były dopasowane do indywidualnych potrzeb, możliwości i zainteresowań podopiecznych. Terapia zajęciowa polega na wykonywaniu rozmaitych czynności, które tak dawniej, jak i teraz sprawiają osobom starszym przyjemność. Do czynności tych mogą należeć haftowanie, szydełkowanie, robienie na drutach, majsterkowanie, pielęgnacja roślin, praca w ogródku czy prace domowe. W literaturze podkreślane jest duże znaczenie tej terapii, ponieważ zaspokaja ona psychospołeczne potrzeby osób chorych, podtrzymuje zachowane umiejętności, a także przeciwdziała występowaniu zaburzeń zachowania i daje poczucie „bycia potrzebnym”. Zazwyczaj podczas całego dnia pobytu wyznaczony jest także czas na ćwiczenia ruchowe oraz relaksację. Ćwiczenia ogólnousprawniające mają na celu utrzymanie dobrej sprawności fizycznej. Ponadto mają one pozytywny wpływ na wszystkie układy organizmu człowieka. Szczególnie atrakcyjne są zajęcia ruchowe prowadzone na świeżym powietrzu, połączone z ćwiczeniami oddechowymi i elementami gimnastyki mózgu, czyli ćwiczeń fizycznych mających dobroczynny wpływ na pracę mózgu. Natomiast trening relaksacyjny stosowany jest w celu rozładowania napięcia mięśniowego i emocjonalnego – pozwala się odprężyć, wyciszyć i obniżyć poziom stresu.

Historia Dziennego Domu Pobytu „Niezapominajka”

Funkcjonowanie placówki w ramach projektu dofinansowanego ze środków UE

Działania społeczne to dla Wyższej Szkoły Gospodarki jeden z podstawowych filarów jej funkcjonowania – główna oś wszelkich inicjatyw to człowiek i jego potrzeby, dlatego liczba podejmowanych działań i projektów społecznych stale wzrasta i dedykowana jest wszystkim grupom wiekowym – od malucha po seniora. W odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne Uczelnia dostosowuje swoje działania aktywnie, wspierając lokalne społeczności nie tylko w Bydgoszczy. Wieloletnie zaangażowanie w aktywną politykę na rzecz drugiego człowieka spowodowało, iż Wyższa Szkoła Gospodarki jest sygnatariuszem Deklaracji społecznej odpowiedzialności uczelni³⁰. W 2016 roku, gdy Zarząd Województwa Kujawsko-Pomorskiego, jako instytucja zarządzająca Regionalnym Programem Opera-

³⁰ <https://wsg.byd.pl/iii-misja-uczelni.2600.html> (dostęp: 25.04.2021 r.).

cyjnym Województwa Kujawsko-Pomorskiego na lata 2014–2020, ogłosił nabór wniosków o dofinansowanie projektów dla Poddziałania 9.3.2. Rozwój usług społecznych, Uczelnia bez wahania przystąpiła do konkursu.

W ten właśnie sposób blisko cztery lata temu, 20 października 2017 r., rozpoczęła działalność nasz pierwszy dom dziennego pobytu, pod nazwą „Niezapomniana”, powołany w ramach projektu „Dzienny dom pobytu – dobre rozwiązanie”, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Kujawsko-Pomorskiego na lata 2014–2020.

Placówka została utworzona dla 30 osób, które zostały otoczone specjalistyczną opieką, podopieczni prócz wyżywienia, indywidualnej rehabilitacji mieli możliwość uczestnictwa w zajęciach arteterapii, socjoterapii, biblioterapii, informatyki, mają również możliwość skorzystania z bezpłatnych konsultacji prawniczych oraz psychologicznych.

Realizowany projekt miał na celu zwiększenie poziomu dostępności usług społecznych dzięki dla osób zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem społecznym oraz wsparcie procesu aktywizacji społeczno-zawodowej 30 osób z ich otoczenia. Podstawową grupę docelową projektu stanowiły osoby zagrożone ubóstwem lub wykluczeniem społecznym, niesamodzielne, w tym starsze i z niepełnosprawnościami, zamieszkujące obszar powiatu bydgoskiego i m. Bydgoszcz. Całkowita wartość tego przedsięwzięcia to 2 040 208,33 zł.

Intensywna kampania promocyjna, spotkania z osobami niesamodzielnymi, z ich rodzinami nie przyniosła początkowo zakładanych efektów, brakowało chętnych. Codziennie odwiedzaliśmy ośrodki pomocy społecznej, zostawialiśmy informacje w szpitalach, przychodniach, sklepach, aptekach. Organizowaliśmy spotkania otwarte na ulicach miasta, osiedlach, podczas których zachęcaliśmy mieszkańców Bydgoszczy do uczestnictwa w naszym projekcie.

Dzięki otrzymanemu dofinansowaniu powstała nowoczesna, dostosowana do potrzeb osób niepełnosprawnych placówka, wyposażona w specjalistyczne pomoce terapeutyczne, sprzęty multimedialne. Celem zapewnienia opieki na najwyższym poziomie zatrudniono grono specjalistów, którzy na co dzień przebywali z naszymi podopiecznymi, m.in. terapeuta, opiekunowie osób niesamodzielnych, psycholog, pielęgniarka, fizjoterapeuta, oligofrenopedagog, prawnik, informatyk czy terapeuta rodzin. Wsparciem objęliśmy nie tylko osoby niesamodzielne, ale również ich rodziny, organizowaliśmy wspólne warsztaty, zajęcia, wyjazdy integracyjne. Zrekrutowana grupa to odważne, ciepłe i spragnione aktywności osoby. Przekrój wiekowy naszych podopiecznych wynosił 21–89 lat, osoby z różnymi dysfunkcjami oraz bagażem życiowych doświadczeń. Elementem łączącym była chęć zmian, poznania nowych osób.

Placówka zapoczątkowała całą sieć domów wsparcia dziennego prowadzonych przez Wyższą Szkołę Gospodarki, która obecnie liczy 12 domów.

Okres trwałości projektu – drugie życie „Niezapominajki”

Po dwutygodniowej przerwie od zakończenia projektu w listopadzie 2019 postanowiono wykorzystując potencjał infrastrukturalny powołać placówkę w nieco zmienionym charakterze. Nowa wersja „Niezapominajki” to placówka skierowana głównie do osób starszych, cierpiących na demencję i choroby otępiennej, które chcą uczestniczyć w życiu społecznym pomimo różnych dysfunkcji. Forma placówki nie uległa jednak zmianie, nadal otaczamy opieką tych najbardziej potrzebujących, dokonując wszelkich starań, aby każdy ich dzień przepełniony był troską i bezpieczeństwem. Radosną okolicznością jest fakt, iż większość podopiecznych pozostała z nami, pomimo konieczności odpłatności za pobyt. Po zakończeniu realizacji projektu „Niezapominajka” stała się bowiem placówką prywatną, finansowaną ze środków własnych oraz opłat wnoszonych przez osoby bądź rodziny osób tam przebywających.

Nasi podopieczni mają zagwarantowaną profesjonalną opiekę oraz szereg zajęć pozwalających aktywnie i twórczo spędzić czas. Opieka nad osobą starszą polega w dużej mierze na okazaniu podopiecznym zainteresowania, prowadzeniu rozmów oraz częstej stymulacji ich układu nerwowego. Dlatego tak dużą wagę przykładamy do zapewnienia seniorom wzajemnej integracji. W ramach specjalistycznej terapii zajęciowej i ćwiczeń pamięci staramy się w jak największym stopniu zahamować rozwój choroby.

Podstawowym zadaniem Domu jest dostarczenie nowych korzyści obejmujących aktywność fizyczną i poznawczą w trakcie leczenia, celem doskonalenia i usprawniania uczestników, zwiększenie ich samodzielności i zapewnienia im optymalnej, „jakości życia”.

Słowo „dom” używane w nazwach naszych placówek nie jest przypadkowe. Nie działamy wprawdzie całodobowo, ale czas spędzany u nas od rana do godzin popołudniowych niewiele różni się od tego, co moglibyśmy robić w domu.

Bibliografia

- Frejgandt T., Lewandowska-Prot E., Ziółkowski P., *Jak założyć i prowadzić dzienny dom pobytu?*, Bydgoszcz 2020, wyd. WSG.
- Kott M., *Animacja jako metoda aktywizacji osób starszych*, Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu.

Mielczarek A., *Człowiek stary w Domu Pomocy Społecznej z perspektywy polityki społecznej i pracy socjalnej*, wyd. Akapit, Toruń 2010.

Nowicka E., *Wybrane problemy osób starszych*, wyd. Impuls, Kraków 2006.

Skinder M., *Polityka społeczna. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Edukacyjne Wers, Bydgoszcz 2009.

Szochner-Siemiąńska M., *Placówki dzienne i całodobowe w systemie pomocy społecznej*, wyd. C.H. Beck, Warszawa 2018.

Ziółkowski P., *Szkice z pedagogiki senioralnej*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2017.

Akty prawne:

Uchwała nr 161 Rady Ministrów z dnia 26 października 2018 r. w sprawie przyjęcia dokumentu Polityka społeczna wobec osób starszych 2030, BEZPIECZENSTWO – UCZESTNICTWO – SOLIDARNOŚĆ (M.P. 2018 poz. 1169).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997 Nr 78, poz. 483).

Uchwała nr 167 Rady Ministrów z dnia 16 listopada 2020 r. w sprawie ustanowienia programu wieloletniego na rzecz Osób Starszych „Aktywni+” na lata 2021–2025 (M.P. 2020 poz. 1125).

Uchwała nr 191 Rady Ministrów z dnia 21 grudnia 2020 r. w sprawie ustanowienia programu wieloletniego „Senior+” na lata 2021–2025 (M.P. 2021 poz. 10).

Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. 2020 poz. 1876).

Netografia:

Bednarz M., *Polityka społeczna, jako zaspokajanie istotnych potrzeb społecznych*.

Gminny Program Rewitalizacji Miasta Bydgoszczy 2023+.

Grewiński M., *Wielosektorowa Polityka Społeczna – w kierunku welfare pluralism*.

GUS, *Prognoza ludności na lata 2008–2035*, <http://www.stat.gov.pl>.

<https://www.polskawliczbach.pl/Bydgoszcz>.

Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2017, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

Lokalna Strategia Rozwoju Stowarzyszenia Bydgoska Lokalna Grupa Działania „Dwie Rzeki”, rok 2018.

Michalak D., *Praktyczny wymiar opiekuńczej roli Państwa – Domy Dziennego Pobytu*.

NIK, *Informacja o wynikach kontroli. Świadczenie pomocy osobom starszym przez Gminy i Powiaty*, Nr ewid. 208/2015/P/15/044/KPS.

Zamelski P., *Obowiązki administracji publicznej wobec osób starszych. Wybrane zagadnienia*.

Daria Rogowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ORCID 0000-0001-8019-7365

AKTYWNOŚĆ ZAWODOWA JAKO ISTOTNY ASPEKT W INTEGRACJI SPOŁECZNEJ OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

PROFESSIONAL ACTIVITY AS AN IMPORTANT ASPECT IN THE SOCIAL INTEGRATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Streszczenie: Niniejszy artykuł poświęcono aktywności zawodowej w aspekcie integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Celem artykułu jest zaprezentowanie aktywności zawodowej jako istotnego aspektu w integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami, ponieważ zagadnienie to wydaje się być istotne. Praca stanowi zarys wspomnianej problematyki. W artykule zwrócono uwagę na kwestię niepełnosprawności, w tym szczególnie rolę, jaką aktywność zawodowa odgrywa w życiu człowieka z dysfunkcjami. Zaprezentowano pojęcie integracji społecznej w odniesieniu do osób niepełnosprawnych oraz motywy podjęcia przez nich zatrudnienia. Zarysowano problematykę zagadnienia integracji społecznej osób niepełnosprawnych w kontekście psychicznym, społecznym oraz instytucjonalnym. Przedstawiono także narzędzia stosowane w aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych oraz przykładowe bariery w aktywności zawodowej tej grupy osób. Zaprezentowano raport z badań dotyczących wdrażania Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych w aspekcie aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, praca, zatrudnienie, integracja społeczna.

Abstract: This article is devoted to professional activity in the aspect of social integration of people with disabilities. The aim of the article is to present professional activity as an aspect in the social integration of people with disabilities, because this issue in relation to the functioning of people with disabilities, when it comes to their professional activity seems to be important. The article draws attention to the issue of disability. Attention is paid to the important role that professional activity plays in the life of people with disabilities. The concept of social integration in relation to disabled people and motives for taking up employment that accompany an individual were presented. The issues of social integration of disabled people in the mental, social and institutional context are outlined. The tools used in the professional activation of the disabled and examples of barriers in the professional activity of this group of people were also presented. A research report was presented on the implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in the aspect of professional activity of persons with disabilities.

Keywords: disability, work, employment, social integration.

Wprowadzenie

Osoby niepełnosprawne to blisko 4 miliony osób w Polsce. Są one obecne w bliższym albo dalszym otoczeniu społecznym, kulturalnym lub zawodowym ludzi pełnosprawnych. Mimo iż temat niepełnosprawności jest trudny, a problemy z nim związane należy rozpatrywać wieloaspektowo, to warto podejmować dyskusje. Integracja społeczna osób niepełnosprawnych w kontekście ich aktywności zawodowej to zagadnienie, które odgrywa ważną rolę, także w kontekście akceptacji ludzi z niepełnosprawnością, oswojenia społeczeństwa ich problemów przez osoby pełnosprawne, a także ma niemałe znaczenie w procesach włączenia społecznego osób niepełnosprawnych do większych grup. Celem artykułu jest zaprezentowanie aktywności zawodowej jako istotnego aspektu w integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami.

Artykuł przygotowano, korzystając z metody *desk research*. W szkicu wykorzystano wybrane pozycje literatury, poświęcone tematyce niepełnosprawności i zagadnieniom z nią związanych. Wykorzystano dane przedstawione w *Raporcie środowiskowym – Środowisko osób z niepełnosprawnością ruchową. Wdrażanie Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych – wspólna sprawa*¹.

Niepełnosprawność i jej definiowanie

Niepełnosprawność definiowana jest różnorako, bowiem nie ma uniwersalnej definicji. *Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 roku*, w wyniku której doszło do uchwalenia *Karty Praw Osób Niepełnosprawnych*, przyjmuje, że osoby niepełnosprawne są jednostkami, których sprawność psychiczna, fizyczna albo umysłowa utrudnia lub całkowicie uniemożliwia aktywność zawodową, edukację czy aktywne wypełnianie innych ról o charakterze społecznym. Owa definicja przyjmuje, iż utrudnienia mogą występować chwilowo bądź przez dłuższy czas, oraz podkreśla, że osoby niepełnosprawne nie mogą być izolowane albo wykluczane z życia społecznego i mają prawo do pełnej egzystencji².

Międzynarodowa Klasyfikacja Światowej Organizacji Zdrowia (World Health Organization – WHO) identyfikuje systemowe ujęcie niepełnosprawności. Zgodnie z tą koncepcją niepełnosprawność należy rozpatrywać w kontekście trzech terminów: uszkodzenia (*impariment*), niepełnosprawności (*disablity*) oraz ograniczenia (*handicap*)³.

¹ https://www.dzp.pl/files/shares/Publikacje/ABM_APS_Raport%20srodowiskowy_07_osoby%20z%20niepełnosprawności%20C4%85%20ruchowa_10022017.pdf

² *Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych*, s. 5–7. (Monitor Polski 1997 Nr 50, poz. 475.)

³ P. Wolski, *Niepełnosprawność między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013, s. 6–7.

1. Zgodnie z koncepcją WHO uszkodzenie to utrata przez człowieka pełnej sprawności albo wszelkie niezgodności w budowie fizjologicznej organizmu jednostki. Dokonując oceny uszkodzenia organizmu, bierze się pod uwagę anatomiczny, psychologiczny bądź psychofizyczny stan jednostki.
2. Niepełnosprawność zgodnie z klasyfikacją zaproponowaną przez WHO należy definiować jako ograniczenia oraz brak możliwości w zakresie prowadzenia takiego trybu życia, jakie uznawane jest za typowe dla jednostki pełnosprawnej.
3. Trzeci termin zaproponowany przez Światową Organizację Zdrowia charakteryzujący niepełnosprawność w aspekcie systemowym to ograniczenia, które WHO rozpatruje w kontekście pełnienia ról społecznych, i przyjmuje, iż osoba niepełnosprawna to taka jednostka, która boryka się z ułomnością, w wyniku której ma całkowicie uniemożliwioną albo znacznie utrudnioną możliwość wypełniania ról, które przyjmują charakter społeczny i są znamienne dla płci czy wieku, a także są zgodne z uwarunkowaniami przyjętymi w danej kulturze i społeczeństwie, w jakim funkcjonuje dana osoba niepełnosprawna.

Integracja społeczna osoby niepełnosprawnej

B. Wołoszuk przyjmuje, iż integracja społeczna ma swoją genezę w rodzinie, bowiem wiele zależy w tym wypadku od środowiska rodzinnego, w którym funkcjonuje człowiek borykający się z niepełnosprawnością. To właśnie tam w pierwszej kolejności rozpoczyna się włączanie jednostki niepełnosprawnej w życie społeczne, a ma to miejsce poprzez kontakty z ludźmi pełnosprawnymi. W przypadku gdy osoba niepełnosprawna ma ograniczony kontakt osobami pełnosprawnymi, wówczas należy dopatrywać się genezy tego stanu rzeczy w jego najbliższym otoczeniu, którym jest otoczenie rodzinne bądź rówieśnicze⁴.

Literatura przedmiotu integrację społeczną definiuje jako: „pewne wyobrażenie procesu i celu, które jest nakierowane na wspólne życie ludzi w społecznych grupach i instytucjach, to znaczy na sytuacje, w których ludzie się wzajemnie akceptują, wspierają i uzupełniają, niezależnie od stwierdzonego bądź niestwierdzonego upośledzenia”⁵. K. Słowik tłumaczy termin „integracja społeczna” jako proces, w którym współuczestniczą osoby żyjące w grupach czy będące aktywne w różnego typu organizacjach. Integracja społeczna obejmuje szereg działań,

⁴ B. Wołoszuk, *Integracja osób z niepełnosprawnością – możliwości i bariery*, „Rozprawy Społeczne”, 2003, T. VII, Nr 1, s. 71.

⁵ A. Mikrut, *O integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście podmiotowości człowieka*, „Niepełnosprawność”, 2010, Nr 14, s. 126.

w wyniku których jednostka czuje się częścią danego społeczeństwa. Na integrację społeczną składają się także takie podsystemy jak np. grupy rówieśnicze, szkoła czy inne instytucje, w których dana osoba jest aktywna. Autorka przyjmuje, iż każda jednostka stanowi indywidualność i ma swoje pragnienia, które zaspakaja według własnego uznania. Integrację społeczną można utożsamiać z działaniami, których centralnym zadaniem jest włączenie jednostki do określonego społeczeństwa przy zachowaniu i poszanowaniu indywidualności danego człowieka⁶.

Termin „integracja społeczna” w odniesieniu do osób niepełnosprawnych można rozpatrywać w trzech aspektach, tj. interpersonalnym, psychicznym, a także instytucjonalnym. Krótką charakterystykę każdego z tych aspektów prezentuje poniższa tabela.

Tab. 1. Integracja społeczna osób z niepełnosprawnościami w różnorodnych kontekstach

Kontekst interpersonalny	Kontekst psychiczny	Kontekst instytucjonalny
Oznacza integrację społeczną w odniesieniu do aspektu komunikacji międzyludzkiej, który tożsamy jest z otwartością w komunikacji jednostek pełnosprawnych i ludzi borykających się z niepełnosprawnościami. Jest to również gotowość do integracji między obiema tymi grupami, których wzajemna komunikacja często kształtowana jest przez utarte zachowania i postawy społeczne względem osób niepełnosprawnych. Pewne przyjęte wzorce zachowań społecznych i stereotypowość względem osób z niepełnosprawnościami mogą zaburzać bądź skutecznie utrudniać kontakty interpersonalne pomiędzy tymi dwiema grupami osób.	Płaszczyzna psychiczna w odniesieniu do integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami jest tożsama z akceptacją ich inności przez osoby pełnosprawne. Oznacza też otwarcie się na funkcjonowanie niepełnosprawnych w społeczeństwie. Na ten aspekt wpływ ma także to, jak osoby niepełnosprawne przedstawiane są w środkach masowego przekazu, a także znajomość tematyki niepełnosprawności przez osoby pełnosprawne.	Integracja w kontekście instytucjonalnym jest tożsama z działaniami o charakterze pomocowym, a także różnego rodzaju wieloprofilowym wspieraniem ludzi z niepełnosprawnościami ze strony organizacji, instytucji. Instytucje czy organizacje muszą bowiem dążyć do scalania środowisk osób z niepełnosprawnościami oraz pełnosprawnych i podejmować starania, aby granice i bariery pomiędzy tymi dwiema grupami społecznymi zacieślały się ⁷ .

Źródło: oprac. własne na podst. B. Szluz, *Integracja czy stygmatyzacja osób niepełnosprawnych*, Repozytorium Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 527.

⁶ K. Słowik, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych zarys historyczny*, „Silesia Superior”, 2018, Z. 2, s. 2–5.

⁷ B. Szluz, *Integracja czy stygmatyzacja osób niepełnosprawnych*, Repozytorium Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów 2017, s. 527.

Według A. Nowak często założenia z zakresu integracji osób niepełnosprawnych są odzwierciedleniem działań na rzecz różnorodnych grup społecznych, mających formę ich uczestnictwa w różnorodnych projektach o charakterze społecznym. Działania te mogą być prowadzone w zakresie np. poprawiania jakości funkcjonowania życia jednostek narażonych na wykluczenie, demokracji, otwartości w relacji społecznych pomiędzy różnorakimi grupami społecznymi⁸.

Osoby borykające się z niepełnosprawnością należą do tzw. grup problemowych na polskim rynku zatrudnienia. Literatura przedmiotu zauważa, iż grupę tych jednostek, które są trwale bezrobotne, stanowią jednostki borykające się niepełnosprawnością – ale do tej grupy należą także osoby, które:

- nie posiadają kwalifikacji zawodowych oraz jakiegokolwiek wykształcenia i doświadczenia zawodowego,
- osoby po 50. roku życia pozostające bez zatrudnienia,
- matki samotnie wychowujące dzieci, które nie ukończyły 25 lat,
- osoby, które po urodzeniu co najmniej jednego dziecka nie podjęły aktywności zawodowej,
- osoby, które opuściły zakład karny i nie są aktywne zawodowo,
- jednostki, które nie ukończyły 25 lat i pozostają bez pracy⁹.

Aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych

Na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych mają wpływ różnorodne czynniki, także te psychologiczne, które są tożsame z pokonywaniem barier przez osobę niepełnosprawną i przezwyciężeniem przez nią lęków, a także gotowością z jej strony do pokonania przez nią przeszkód, jeśli idzie o środowisko zawodowe. Aktywność zawodowa często wiąże się w przypadku ludzi niepełnosprawnych z podjęciem szeregu dodatkowych działań a niżeli przy aktywności osób pełnosprawnych. Nie bez znaczenia są motywy, jakie kierują osobą niepełnosprawną w podjęciu pracy¹⁰.

⁸ A. Nowak, *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2014, Nr 19 (2), s. 28.

⁹ W. Kwiatkowska, *Bezrobocie w grupach problemowych na rynku pracy w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Oeconomica”, 2012, Nr 268, s. 128.

¹⁰ M. Justyna, K. Mikołajów (red. zb.), *Zatrudnianie osób niepełnosprawnych*, Repozytorium Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015, s. 107.

Ogólnie motywy podjęcia aktywności zawodowej (nie tylko w odniesieniu do jednostki z niepełnosprawnością) możemy podzielić na¹¹:

1. motywy materialne – należy je rozumieć jako motywy o charakterze finansowym, które w efekcie mają wpływ na zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych człowieka;
2. motywy psychologiczne – tożsame z samorealizacją jednostki w miejscu zatrudnienia, a także z czerpaniem satysfakcji z tytułu wykonywania pracy zawodowej;
3. motywy społeczne – które należy rozpatrywać w kontekście pozycji zawodowej danej osoby w środowisku (np. awans, uznanie czy prestiż społeczny).

Istotność aktywizacji zawodowej jednostek borykających się z problemem niepełnosprawności można rozpatrywać w wielu aspektach, tj. profesji, z jaką osoba niepełnosprawna wchodzi na rynek zatrudnienia, w aspekcie leczniczym, aspekcie uwarunkowań psychologicznych danej osoby. Jak pisze J. Sosnowska, możliwość wykonywania obowiązków zawodowych przez osoby niepełnosprawne należy także analizować w kontekście procesów leczenia, gdyż człowiek niepełnosprawny będący aktywny zawodowo może wzmocnić poczucie własnej wartości, co w konsekwencji ma znamienny wpływ na jego stan psychiczny i w efekcie przyczynia się w dużej mierze do oswojenia stanu, z jakim przyszło mu się borykać z powodu procesów chorobowych. To dzięki aktywności zawodowej brak jest lub zminimalizowaniu ulega stygmatyzacja człowieka niepełnosprawnego i jego integracja społeczna poprzez aktywne współuczestnictwo w życiu zawodowym, a co za tym idzie – także w funkcjonowaniu społecznym¹².

Wpływ doktryn i poglądów hedonistycznych w odniesieniu do pracy zauważalny jest nie tylko w dziedzinach społecznych czy opracowaniach z zakresu psychologii, ale także w zarządzaniu, gdzie przyjmuje się, iż każda jednostka w miejscu zatrudnienia powinna czuć się komfortowo oraz odczuwać przyjemność i satysfakcję płynącą z wykonywania pracy zawodowej¹³.

Aktywność zawodowa ujmowana jest w literaturze przedmiotu jako wartość, gdyż dzięki aktywności zawodowej jednostka nie tylko osiąga dobra materialne, ale również różnorodne wartości, np. o charakterze kulturalnym czy społecznym¹⁴.

¹¹ M. Gawrycka, A. Szymczak, *Praca jako dobro indywidualne i społeczne*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, Nr 214, 2015, s. 278.

¹² J. Sosnowska, *Znaczenie podjęcia aktywności zawodowej w życiu osoby niepełnosprawnej*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, T. VIII, s. 264.

¹³ A. Czerew, *Co ludzie myślą o pracy zawodowej? Konstrukcja metody diagnozującej postawy wobec pracy*, „Psychologia Społeczna”, 2013, T. 8 2 (25), s. 220.

¹⁴ I. Oleska, *Praca jako wartość społeczna*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy”, 2012, Nr 1, s. 14.

Aktywność zawodowa może równoważyć jednostce borykającej się na co dzień z problemem niepełnosprawności jej negatywne skutki czy ograniczenia. Podjęcie aktywności zawodowej przez osoby z niepełnosprawnościami zmniejsza ryzyko ich wykluczenia o charakterze społecznym. Człowiek niepełnosprawny w codziennym funkcjonowaniu zmagają się z szeregiem złożonych problemów, które są konsekwencją jego niepełnosprawności, a w przypadku gdy boryka się również z problemem bierności zawodowej, może to generować całe spektrum innych dodatkowych problemów i negatywnie wpłynąć na każdą sferę życia danego człowieka¹⁵.

Na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych ma ponadto wpływ to, z jakim stopniem i typem niepełnosprawności boryka się dana osoba, oraz aktualna sytuacja panująca na rynku pracy chronionej i otwartym rynku pracy. Posiadanie orzeczenia o stopniu niepełnosprawności może być negatywnie, jak i pozytywnie odbierane przez pracodawcę¹⁶.

Zauważalne jest, iż w zakresie aktywizacji zawodowej jednostek niepełnosprawnych wiele rozwiązań funkcjonuje tylko pod względem formalnym. Rozwiązań tych często nie stosuje się w praktyce i w efekcie właśnie to zaburza integrację społeczną i ma wpływ na izolację ludzi niepełnosprawnych¹⁷.

Praca dla osób niepełnosprawnych może być też formą terapii. Różnorodne opracowania z zakresu rehabilitacji przyjmują, iż działalność zawodowa generuje pozytywne skutki nie tylko ekonomiczne, społeczne czy psychologiczne, bowiem poprzez pracę może nastąpić także zaspokojenie potrzeb społecznych – dzięki budowaniu relacji międzyludzkich, co skutkuje tym, że aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych pozytywnie oddziałuje na procesy w zakresie adaptacji społecznej. Osoby niepełnosprawne poprzez aktywność zawodową mogą nawiązywać różnorodne kontakty, budować relacje, co w efekcie przekłada się na minimalizację izolacji tej grupy, a także pozwala niepełnosprawnym stać się niezależnymi pod względem finansowym. Aktywność zawodowa w przypadku osób z niepełnosprawnością może być wykorzystywana na wielu polach, gdyż poprzez jej podjęcie jednostki te są aktywne w zakresie zarówno ruchowym, jak i umysłowym. Praca może również skutecznie wpłynąć na zaspokojenie potrzeb samorealizacji¹⁸.

¹⁵ A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Piotrowski, *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: czynniki społeczno-demograficzne*, „Nauka”, 2008, Nr 1, s. 129.

¹⁶ E. Mynarska *Edukacja akademicka osób niepełnosprawnych a ich aktywność na rynku pracy*, [w:] *Wielowymiarowość integracji społecznozawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. KutekSładek, Kraków 2016, s. 118.

¹⁷ R. Śleboda, *Kierunek i poziom wykształcenia oraz aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, 2012, Nr 2, s. 109.

¹⁸ I. Światała, *Aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością jako aktualny problem społeczno-etyczny*, „Labor et Educatio”, 2016, Nr 4, s. 285.

W literaturze przedmiotu dominują poglądy, iż ludzie z niepełnosprawnością powinni w większej mierze być obecni na rynku zatrudnienia. Aby poprawić ich aktywność w tym zakresie, prowadzi się różnorodne, szerokie działania¹⁹. Narzędzia służące aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych stosuje się w zależności od kilku czynników, takich jak np. wiek osoby niepełnosprawnej, stopień niepełnosprawności. A. Barczyński przyjmuje, iż narzędzia stosowane w zakresie aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych należy dzielić na dwie grupy. Pierwsza z nich odnosi się do szeroko pojętej edukacji, a druga – do rozwiązań technicznych w miejscu pracy. Poniższa tabela wymienia przykładowe narzędzia aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych²⁰.

Tab. 2. Narzędzia aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych

Narzędzia aktywizacji zawodowej w zakresie edukacji i zatrudnienia osób niepełnosprawnych	Narzędzia aktywizacji zawodowej w zakresie rozwiązań organizacyjnych i technicznych, które dotyczą stanowiska pracy osoby niepełnosprawnej
<ul style="list-style-type: none"> • szkolenia zawodowe dedykowane dla osób niepełnosprawnych, działania pogłębiające wiedzę otoczenia na temat specyfiki niepełnosprawności, motywowanie osób niepełnosprawnych, zmiana postaw otoczenia, poradnictwo zawodowe dedykowane niepełnosprawnym, doradztwo zawodowe (działania pomocowe w zakresie wyboru przez osoby niepełnosprawne ścieżki zawodowej); • stosowanie specjalistycznych form zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami, tj. zatrudnienie chronione, zatrudnienie wspomagane, zatrudnianie osób niepełnosprawnych z asystencją, rehabilitacja zawodową. 	<ul style="list-style-type: none"> • przystosowanie stanowiska pracy, do potrzeb osoby niepełnosprawnej; • utworzenie stanowiska wspomaganego (wsparcie ze strony asystenta w wykonywaniu obowiązków zawodowych); • tworzenie miejsc pracy dedykowanych dla osób z niepełnosprawnością, zmiana stanowiska pracy, jeśli niepełnosprawność powstała nagle; • dobór stanowiska pracy z uwzględnieniem indywidualnych ograniczeń i możliwości pracownika.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Barczyński, *Aktywizacja zawodowa w kontekście wielu osób niepełnosprawnych*, „Problemy Profesjologii”, 2013, nr 2, s. 141.

¹⁹ Ż. Gadzinowska, *Oddziaływanie programów wspierających aktywizację osób z niepełnosprawnością na zmianę ich sytuacji na rynku pracy*, „Zarządzanie. Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej”, 2016, Nr 22, s. 135.

²⁰ A. Barczyński *Aktywizacja zawodowa w kontekście wielu osób niepełnosprawnych*, „Problemy Profesjologii”, 2013, Nr 2, s. 141.

Istotnym aspektem problemu aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych jest zapewnienie im dostępu do ścieżki edukacyjnej i do całego wachlarza szkoleń. Niepełnosprawność pracownika nie może być powodem negatywnego stosunku w miejscu pracy zarówno ze strony pracodawców, jak i osób zatrudnionych w organizacji. Aktywizacja zawodowa w zakresie integracji społecznej powinna bowiem opierać się na dostępności otwartego rynku pracy, na którym funkcjonują osoby pełnosprawne z danego regionu. Działania te w efekcie przyczynią się do minimalizacji dyskryminacji osób niepełnosprawnych na wszelkich polach, co w efekcie może skutkować pozytywnym postrzeganiem ludzi borykających się z problemem niepełnosprawności przez jednostki pełnosprawne²¹.

Warto wskazać w tym miejscu wyniki Raportu z badań dotyczących wdrażania Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych oraz odnoszący się środowisk osób niepełnosprawnych ruchowo w odniesieniu do licznych obszarów tematycznych z roku 2017. W raporcie udział wzięli mieszkańcy Lublina, Warszawy, Olsztyna, Krakowa oraz Wrocławia. Badanie miało charakter jakościowy. Analizie poddano materiał źródłowy, który stanowiły dyskusje przeprowadzone w wymienionych aglomeracjach Polski.

Raport wskazuje na potrzebę poprawy w wielu obszarach związanych z sytuacją zawodową osób niepełnosprawnych. Badania dowodzą, iż potrzebne są długofalowe zmiany o charakterze systemowym. Osoby badane deklarują, iż dostęp do edukacji dla osób z niepełnosprawnościami jest utrudniony, w wyniku czego pośród osób borykających się z niepełnosprawnościami zauważa się niższy poziom wykształcenia. Respondenci wskazują też, iż ich egzystencja w życiu społecznym jest znacznie utrudniona oraz że czują się nie do końca rozumiani przez osoby pełnosprawne, z którymi nigdy dotąd nie współpracowały. Badania pokazują, iż należy zapewnić osobom niepełnosprawnym dostęp do edukacji, koniecznie dokonując analizy rynku pracy i charakterystyki potrzeb w zakresie aktywności zawodowej osób borykających się z niepełnosprawnościami.

Respondenci biorący udział w badaniach deklarują również, że aby ich działania w zakresie aktywności zawodowej nie były utrudnione, powinny zostać w Polsce wprowadzone różnorakie rozwiązania w zakresie antidyskryminacji ludzi niepełnosprawnych na rynku zatrudnienia, a nawet działania prawne w postaci sankcji z tytułu dyskryminacji pracownika niepełnosprawnego aktywnego zawodowo przez osoby pełnosprawne. Kolejną kwestią, jaką poruszają badani respondenci, jest konieczność przekazywania im środków finansowych, które otrzymują dani pracodawcy z PFRON-u z tytułu zatrudnienia osoby niepełnosprawnej. Raport dowodzi, iż problemem w podjęciu aktywności zawodowej przez jednostki niepełnosprawne są ciągle napotykanne bariery o charakterze ar-

²¹ A. Potok, *Dylematy i wyzwania aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych w Polsce*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, 2014, Nr 6 (267), s. 124.

chitektonicznym w organizacjach. Przeprowadzone badania pokazują także, iż istnieje potrzeba w zakresie prowadzenia rozległych działań informujących potencjalnych pracodawców o korzyściach, jakie płyną z zatrudnienia pracownika z niepełnosprawnością²².

Barieri psychologiczne i społeczne w aspekcie aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnościami

Osoby niepełnosprawne borykają się z wieloma problemami związanymi z ich funkcjonowaniem zawodowym, dotyczącymi np. kwestii wyboru profesji zawodowej i jej ewentualnej zmiany wynikającej często z ich stanu związanego z chorobą czy kwestiami dotyczącymi wyboru odpowiedniej ścieżki edukacji. Następne utrudnienie stanowi pozyskanie pracy. Kolejne to przystosowanie miejsca zatrudnienia do potrzeb, które płyną z niepełnosprawności i komunikacja pracownicza w miejscu zatrudnienia. E. Giermanowska zwraca uwagę na 3 rodzaje przykładowych barier, jeśli idzie o aktywność zawodową osób niepełnosprawnych.

Barieri psychologiczne są tożsame z brakiem pogodzenia się z własną niepełnosprawnością. Należy je rozpatrywać w odniesieniu do trudnych stanów emocjonalnych osób, które borykają się z ograniczeniami sprawności. Utrudniają one funkcjonowanie osobie niepełnosprawnej w środowisku osób pełnosprawnych. Często są tożsame z blokadą wewnętrzną danej jednostki. Ten typ barier może być konsekwencją zauważalnego braku wiary we własne możliwości u osoby niepełnosprawnej, rezygnacją z podjęcia jakichkolwiek działań czy negatywnymi postawami wobec otoczenia, w którym funkcjonują.

Barieri mentalne należy rozpatrywać w aspekcie świadomości społecznej. Ten typ barier wynika często z luk w wiedzy osób pełnosprawnych na temat niepełnosprawności i trudnych zagadnień z nią związanych. Bariery te powodują również utarte schematy społeczne na temat osób niepełnosprawnych oraz stereotypowe podejście do problemu. Są często naznaczone negatywną oceną osób pełnosprawnych względem ludzi borykających się z niepełnosprawnością. Występowania tychże barier należy upatrywać w niezrozumieniu zasad i warunków, na których powinno się bazować, budując społeczeństwo, które jest naznaczone brakiem dyskryminacji, równości i współdziałania.

²² S. Olędzki, *Raport środowiskowy – Środowisko osób z niepełnosprawnością ruchową. Wdrażanie Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych – wspólna sprawa*, Warszawa 2017, s. 59–63. Raport dostępny w wersji elektronicznej https://www.dzp.pl/files/shares/Publikacje/ABM_APS_Raport%20srodowiskowy_07_osoby%20z%20niepelnosprawnosci%C4%85%20ruchowa_10022017.pdf (dostęp: 02.02.2020 r.).

Bariery społeczne rozpatrywać należy w kontekście zakazów czy różnego rodzaju sankcji bądź ograniczeń. Ten typ barier przejawia się w braku otwartości, dostępności do tego z czego w sposób oczywisty i naturalny korzystają osoby pełnosprawne. Może wpływać nie tylko na obniżenie aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych, ale także utrudniać owym jednostkom funkcjonowanie w życiu społecznym, edukacyjnym i kulturalnym²³.

Jak pisze E. Giermanowska, kolejnym problemem jest to, iż duży odsetek osób niepełnosprawnych w Polsce stanowią osoby otrzymujące stale świadczenia rentowe i w wyniku tego na krajowym rynku zatrudnienia osób niepełnosprawnych zauważalna jest obawa pośród osób z niepełnosprawnościami o to, że w wyniku podjęcia pracy utracą prawo do otrzymywania renty czy innych świadczeń o charakterze finansowym²⁴.

Podsumowanie oraz konkluzje

Aktywność zawodowa jest istotnym aspektem integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Poprzez możliwości wykonywania pracy mogą one uczestniczyć w procesach integracji społecznej w sposób ciągły, co w tym wypadku ma duże znaczenie. Jednostki niepełnosprawne, pracując z pełnosprawnymi, mogą zarówno uczyć się od nich, jak i wzbogacać ich wiedzę, bowiem funkcjonowanie osób pełnosprawnych w środowisku osób z deficytami uczy tolerancji i pomaga oswoić problem niepełnosprawności. Należy podkreślić jednak, iż proces włączania się osób niepełnosprawnych do tak licznej grupy, którą reprezentują jednostki pełnosprawne, nie jest łatwy i niewątpliwie ludzie pełnosprawni muszą podjąć działania wspierające, które w konsekwencji doprowadzą do tego, iż obie grupy będą zintegrowane nie tylko pod względem społecznym.

Analiza źródeł literaturowych i przedstawione badania skłaniają do pewnych wniosków. Aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych stanowi istotny element procesu integracji społecznej tej grupy. Konieczne są działania nie tylko ze strony ludzi niepełnosprawnych, ale także instytucji trudniących się aktywizacją zawodową grup defaworyzowanych, ponieważ to dzięki wsparciu ze strony jednostek pomocowych wzrastają szanse na podjęcie aktywności zawodowej przez ludzi z dysfunkcjami zdrowotnymi. Szerokie działania różnorodnych grup społecznych pozwalają osobom niepełnosprawnym nie tylko na pozyskanie zatrudnienia ze

²³ K. Biel-Ziółek *Wpływ barier mentalnych, społecznych i zawodowych na jakość życia osób chorych lub niepełnosprawnych*, „Rozprawy i artykuły naukowe”, 2017, Nr 3(63), s. 23–26.

²⁴ E. Giermanowska, *Niepełnosprawni. Ukryty segment polskiego rynku*, „Prakseologia”, 2016, T. 1, Nr 158, s. 285.

względu na korzyści terapeutyczne bądź ekonomiczne, ale także umożliwiają kontakt społeczny, międzyludzki, który jest niezbędny do przeciwdziałania izolacji i segregacji społecznej osób borykających się z dysfunkcjami zdrowotnymi. Proces zatrudnienia jednostek niepełnosprawnych pozwala oswajać tematykę niepełnosprawności wśród osób pełnosprawnych i otwiera je na kontakty z tymi, którzy borykają się z problemami zdrowotnymi. Konkludując, można stwierdzić, iż rola osób pełnosprawnych w aktywności zawodowej jednostek z niepełnosprawnością jest kluczowa, bowiem ich angaż może znacznie przyczynić się do zmniejszenia stopy bezrobocia wśród ludzi z niepełnosprawnościami. Należy podkreślić fakt, iż aktywność zawodowa podejmowana przez osoby niepełnosprawne może generować liczne korzyści nie tylko dla nich samych, ale także dla pełnosprawnych, bowiem obie grupy mogą od siebie pozyskać bardzo dużo, wzajemnie się edukując.

Bibliografia

- Barczyński A., *Aktywizacja zawodowa w kontekście wielu osób niepełnosprawnych*, „Problemy Profesjologii”, 2013, Nr 2.
- Biel-Ziółek K., *Wpływ barier mentalnych, społecznych i zawodowych na jakość życia osób chorych lub niepełnosprawnych*, „Rozprawy i artykuły naukowe”, 2017, Nr 3(63).
- Brzezińska A., Kaczan R., Piotrowski K., *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: czynniki społeczno-demograficzne*, „Nauka”, 2008, nr 1.
- Czerew A., *Co ludzie myślą o pracy zawodowej? Konstrukcja metody diagnozującej postawy wobec pracy*, „Psychologia Społeczna”, 2013, t. 8, nr 2 (25).
- Gadzinowska Ż., *Oddziaływanie programów wspierających aktywizację osób z niepełnosprawnością na zmianę ich sytuacji na rynku pracy*, „Zarządzanie. Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej”, 2016, nr 22.
- Gawrycka M., Szymczak A., *Praca jako dobro indywidualne i społeczne*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 2015, nr 214.
- Giermanowska E., *Niepełnosprawni. Ukryty segment polskiego rynku*, „Prakseologia”, 2016, t. 1, nr 158.
- Kwiatkowska W., *Bezrobocie w grupach problemowych na rynku pracy w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Oeconomica”, 2012, nr 268.
- Mikołajów K. (red.), *Zatrudnianie osób niepełnosprawnych*, Repozytorium Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015.
- Mikrut A., *O integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście podmiotowości człowieka*, „Niepełnosprawność”, 2010, nr 14.
- Mynarska E., *Edukacja akademicka osób niepełnosprawnych a ich aktywność na rynku pracy*, [w:] *Wielowymiarowość integracji społecznozawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. KutekŚładek, Wyd. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2016.
- Nowak A., *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 2014, nr 19 (2).

- Oleska I., *Praca jako wartość społeczna*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy”, 2012, nr 1.
- Olędzki S., *Raport środowiskowy – Środowisko osób z niepełnosprawnością ruchową. Wdrażanie Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych – wspólna sprawa*, Warszawa 2017. Raport dostępny w wersji elektronicznej https://www.dzp.pl/files/shares/Publicacje/ABM_APS_Raport%20srodowiskowy_07_osoby%20z%20niepelnosprawnosci-%C4%85%20ruchowa_10022017.pdf (dostęp: 02.02.2020 r.).
- Potok A., *Dylematy i wyzwania aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych w Polsce*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, 2014, nr 6 (267).
- Sluz B., *Integracja czy stygmatyzacja osób niepełnosprawnych*, Repozytorium Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.
- Słowik K., *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych zarys historyczny*, „Silesia Superior”, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2018, z. 2.
- Sosnowska J., *Znaczenie podjęcia aktywności zawodowej w życiu osoby niepełnosprawnej*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, 2011, t. VIII.
- Śleboda R., *Kierunek i poziom wykształcenia oraz aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, 2012, nr 2.
- Świtała I., *Aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością jako aktualny problem społeczno-etyczny*, „Labor et Educatio”, 2016, nr 4.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych* (Monitor Polski 1997 Nr 50, poz. 475).
- Wolski P., *Niepełnosprawność między diagnozą a działaniem*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Wołoski B., *Integracja osób z niepełnosprawnością – możliwości i bariery*, „Rozprawy Społeczne”, 2003, tom VII, nr 1.

Zurab Khonelidze

Professor, Doctor of Political Sciences Sokhumi State of University, Georgia
<https://orcid.org/0000-0002-4625-7632>

GEORGIAN PARADIGM OF PEACE (University Diplomacy)

DYPLMACJA UNIWERSYTECKA – PARADYGMAT GRUZIŃSKI

Abstract: The author has no intention to surprise the readers or to impose on them (people are already tired of the extraordinary lifestyle) his original vision even if it is based on his inner belief. He wishes to awaken the readers, and in full observance of Western pragmatism, Eastern deference and traditions (to which everything is subject), to pull them out of the odd vagueness in which they have been so badly engrossed, to give them more confidence, and to predispose them (primarily the Abkhazian and Ossetian readers) to get familiar with this work. That, in our opinion, will be useful for the readers themselves, who are experiencing their own failures and are interested in a better future for their people.

Key words: Peace, Conflict, Georgia, University Diplomacy, Geopolitical Space.

Abstrakt: Autor nie ma zamiaru zaskakiwać czytelników ani narzucać im (ludzie są już zmęczeni niezwykłym stylem życia) swoją oryginalną wizję, nawet jeśli opiera się ona na jego wewnętrznej wierze. Pragnie obudzić czytelników i przy pełnym poszanowaniu zachodniego pragmatyzmu, wschodniego szacunku i tradycji (któremu wszystko podlega), wyrwać ich z dziwnej niejasności, w którą byli tak bardzo pochłonięci, aby dać im więcej zaufania, oraz predysponowanie ich (przede wszystkim czytelników abchaskich i osetyjskich) do zapoznania się z tym dziełem. To naszym zdaniem będzie przydatne dla samych czytelników, którzy doświadczają własnych niepowodzeń i są zainteresowani lepszą przyszłością dla swoich ludzi.

Słowa kluczowe: Gruzja, dyplomacja uniwersytecka, przestrzeń geopolityczna.

Conflicts play an important role in the history of the mankind. From the 19th century onwards, especially in the 20th century, one of its types, the conflict between nations and ethnic groups, has become widespread in international politics. It is argued that the misinterpretation of the „right of self-determination of nations”, established during the era of decolonization, played a major role in this process. Therefore, all ethno-political conflicts have an extremely complex nature, which, for the most part, is linked to the nation's aspiration to establish a state.

Along with what is currently a given, other circumstances have become an obstacle for Georgia, including the country's advantage - its geostrategic situation. The reason is quite explicable! On the threshold of the postsoviet space transformation, each and every Georgian government failed: 1. To find a suitable place for the country's natural-historical function and take an adequate step, compatible with the demands of the time; 2. To identify in the prospective destiny of Georgia the traditionally involved external factors, inherent confrontational forces, envisage the interests of major geopolitical, geoeconomic and cultural-civilizational centers, transnational corporations, political systems, the world's dominant and regional leader states (in short-term or long-term perspective) 3. To recognize that, due to contradictory nature of certain states, the territory of Georgia is not big enough a space for the main stakeholder countries for matching their forces and interests and for bringing those interests into harmony with Georgian national interests.

With its complex neighborhood, Georgia is not an autonomous locked-in system. It is at the epicenter of the intersection of geopolitical, geoeconomic and military-political interests that is not only Georgian, but also the South Caucasian, united Caucasian socio-cultural and political space. Determining our destiny and realizing our state goals, the restoration of unity and territorial integrity in the first place, goes beyond the borders of the country, assuming regional and global scope. It cannot depend solely on Georgia or the country which still occupies 20% of our state.

The region, from the historic era of the Great Silk Road, with key strategic locations (existing or potential energy corridor, road of trade links, etc.), is a place of confrontation between the interest groups of the American, Russian, European, Chinese, Turkish, Iranian, Asian and other international forces, related to the formation of the New World Order of the 21st century.

In consequence of inefficient and inconsistent activities of the past authorities of Georgia, the confrontation with the energy-empire, the Russian factor in the international system, the increased interest in the Middle Eastern countries, the international community could not/did not realize the real reasons behind the mines against national sovereignty, laid by the Soviet Empire in our country (as well as in other countries of post-Soviet space), the reasons for provoking of political conflicts, named like 'ethnopolitical conflicts', later turning them into a global problem.

Although the United Nations Organization has attempted to pursue the status quo policy in the post-Soviet countries, apparently, due to insufficient motivation for the problematic Georgian state (the reason is primarily in us), because of only formal internationalization of the internal and political conflict, did not turn out to be ready in resolving the conflicts in the post-Cold War period

in Georgia, Abkhazia (1993), South Ossetia (2008) and other realities in terms of understanding the role of Georgia as a progressive country in solving a common regional problem.

It is well known that inter-ethnic relations are distinguished by their high conflict bias. And when it comes to political errors, their explosive potential increases several times. The collapse of the Soviet Union, not only within the countries but also internationally, has led to cardinal shifts. It was the time when the authorities had to pursue the most correct and moderate policies, replacing „Marxist internationalism” with national ideology in order to create a sense of united statehood among ethnic nations of Georgia. Unfortunately, under the leadership of Zviad Gamsakhurdia, the eternal idea of Georgia - the consolidation of the nation around freedom and sense of unity - was briefly ended by a military coup. But in the civil war the anti-state groups, governed by external forces, both ethnically and politically, fought each other for the sake of material gain and power. Against this backdrop, perception of Georgia as a national political body often turned into a conflict between armed groups, tailored to their own personal interests. Certain forces have used the current situation for ethnic confrontation and conflict. Part of them created armed conflicts within the country, hidden by political ideologies.

Though Georgia has been able to overcome clashes between the illegal groups and the state with difficulty, ethnic conflicts remain the most acute problem to date.

Since 1993, the UN Security Council has adopted dozens of political resolutions on the issue of Abkhazia, expressing support and respect for the principle of Georgia's territorial integrity, the unconditional return of Internally Displaced Persons, the property of IDPs. Here we mean the nonrecognition of the so-called elections, held by Abkhazian separatist government, etc.

The UN Security Council also laid the groundwork for a „UN Observer Mission” in Georgia. “The Group of Georgian Friends of the UN Secretary-General”⁵⁷ has been in operation since 1997, comprising the United States, Germany, Great Britain and France. The aim of this group was to resolve the conflict in Georgia peacefully at the expense of increased international engagement.

Herewith, in accordance with the ceasefire agreement of August 12, 2008 between Georgia and Russia, on October 15 of that year, the Geneva International Negotiations Format was established. It is co-chaired by the so-called UN, EU and OSCE and is held between the parties to the August war - Georgia and Russia. Representatives from the US are involved in the talks, including the Chairman of the Government of the Autonomous Republic of Abkhazia, Head of the Interim Administration of the so-called South Ossetian Autonomous Region and representatives of the occupational and de facto regimes from Abkhazia and the Tskhinvali region.

The Geneva talks aim to: develop complex security mechanisms and security guarantees for the region as a whole, including the Georgian-Abkhaz and Georgian-Ossetian confrontation zones, which in itself means taking into account the interests of the Abkhaz and South Ossetian sides and defining their share of responsibility.

The current multilateral international format, where Georgia is not a minority and Russia has a dialogue with the Georgian side in the presence of our allies and strategic partners - the Americans and Europeans - has created a situation where „everything is in order outwardly”. However, in reality, the international discussion has failed to start the process of de-occupation which was the the main goal. The reason - the problem is not in the mediators or in their failure to fulfill their obligations, but in the unjustifiably exaggerated expectations that were falsely established by the former authorities and the so-called elites in order to escape their responsibilities.

Thus, the urgent task is not to abandon these major international formats or replace them, but to change existing formats (in addition to creating new ones) that will change the approach to the conflict with a new understanding of the problem and increase the efficiency and productivity of the format. We mean the increase of the status of the current format instead of relying on recommendations of working groups that have no obligation to act, etc.

Though „peace is best provided by force that can influence the states’ calculations,”⁵⁸ two important circumstances are worth considering.

First: “Georgia, even today, as for centuries, stands at the crossroads of civilizations. Its geopolitical, geoeconomic and cultural-civilizational situation is constantly conditioned by crossing of interests of other states. Therefore, the tasks facing the country and the pursuit of national interests require extraordinary prudence and effort. And in order for Georgia to be able to fulfill the key tasks it faces, it must take into account the political balance of forces in the region and in the world.”⁵⁹

Second: In the calculations of the great states we should have a position of so-called aggregated structural force, not of absolute force, which is directed not against absolute forces but against forces mobilized around a particular issue.

The western political establishment has proposed a new format of securing world peace and prosperity and public relations in the form of scientific diplomacy. It is based on world experience and, above all, in parallel with the resolution of scientific-technical and economic problems in modern international relations it builds trust and engagement in the process of cooperation.

The world practice shows that the proposed models of conflict regulation, based on international organizations, governmental and non-governmental resources,

and unplanned and uncoordinated activities of the state, still have not overcome the current political „deadlocked” conflicts. Examples of such conflicts are Abkhazia and the Tskhinvali region (Georgia), Mountainous Karabakh (Azerbaijan), Transnistria (Moldova), Bosnia, Herzegovina, Kosovo (former Yugoslavia), Kashmir (India), Cyprus (Greece, Turkey), Taiwan (China), Hong Kong (China), South Tyrol (Italy), etc. If we do not want the Georgian state politics to imitate the style of avoidance of real problems, we have to reason philosophically instead of dramatizing the current situation. This kind of approach will help us identify the primary task - „what we need” and „what malady we suffer”. The main problem is how to find the way out, which mainly depends on strategic thinking of the Georgian people and its authorities, on putting our mind in good order, on our own prudence and efficiency.

In fact, there are two ways to resolve the conflict: forceful and peaceful. So we the Georgians are not faced with choice. We just don't have it! Solely a peaceful coexistence is the only means of ensuring the country's integrity. Before making a choice what to do, it is necessary to properly state a new goal for the state, to justify its need, its benefits, including for the outside world, and to formulate a consistent, strategic plan of action (program-project), compatible with the current goal, necessary outlook and existent conditions. With presently available resources (institutions), this cannot be done. Therefore, we think that a new, non-politicized institution, an intellectual resource is needed, which will complement the chosen strategy of conflict resolution in the field of politics, and promote the understanding of the need to improve relations (even if this serves our own pragmatic interests) between the opposed parties.

The path of building our statehood happens to be Georgian-Abkhazian, Georgian-Ossetian and multi-ethnic. This path today goes via education as a process of systemic actions, via its highest peak - science as the true source of objective knowledge, and via the motivated, pragmatic, and the healthiest part of this society, our next generation – the youth.

The institution that comprises them - the unity of education, science and youth - is an educational institution. It is able to not only meet these requirements (surely, without any harm to itself) but to create the free basic space for generating and forming universal values and to become the starting point for a peaceful resolution of the conflict. Yes, university - the basic space for generating and forming universal values, synonymous to education, science, culture, human traditions, progress, civilization and, most importantly, freedom everywhere and at all times.

The idea of university which is a mission in itself includes the principles such as freedom, secularism, democracy, tolerance, and so on. It was on the basis of these liberal values that a common European consciousness, the civil society,

industrialization, modernization of the economy and the improvement of public welfare took shape.

The world's centuries-long experience confirms university as an elite hub of education. It:

- Combines historically accepted traditional knowledge and modern innovative approaches;
- Helps overcome the universal problems and the contradictions between generations and the actors of different interests;
- Is an institution, connecting key beneficiaries - the students and teachers, issuing from subjective and profit-gaining objective and pragmatic position; naturally procreates the opportunities for their cooperation and exchange of information between them, synergizes interests, ensures the realization of continuity principles;
- Is characterized by the highest achievement of mankind - the key concepts of practical philosophy and human politics, the core values of Western thought - personal and scientific freedom. This implies the possibility of utilizing university or academic freedom without which creative thinking is impossible to form and develop;
- Enjoys the public trust and expectations of a historically established institutional unit. It is focused on the formation of a civil society of the future that can determine the fate of the state and people according to national values;
- Is a solid foundation for education along with other opportunities, acquiring information, generating and disseminating new knowledge, identifying and implementing individual skills, giving way to critical, creative, strategic, genuine state thinking, forming correct, knowledge-based visions, relevant to time challenges;
- Is a process of progress and continuity in which the middle class and the elite are formed, national culture is developing, first and foremost, in the youth; and more importantly, is a place where the *Zeitgeist* is felt and the "seeking the truth as a prerogative of a human, independent individual" takes place.⁶⁰

Creates a real opportunity for the national energy of adapting to time to go through the gales of a formative global space, fulfill a historic, extraordinary mission of maintaining and strengthening self-regulatory skill, etc.

Under the current conditions, based on the new understanding of its function, and through a new mission, creates an opportunity to become the center of

the country's continued progress, education, culture and social life, subject to international informal policy, which, together with an active discussion of modern theories of international science schools, presents to the public the projects, based on interdisciplinary research, alternative recommendations for resolving problems, including territorial integrity, etc.

Of course, since its inception, the university has positioned itself as a universal educational hub, without which any kind of social success and the right perspective for development are unthinkable. It was in the bosom of the university that the idea of forming a „new Europe” was born. But factually, there are serious problems in Europe and in the world at large, which unfortunately cannot be resolved by existing approaches. The fact is that university as such is not fully functioning today - it does not form a unified vision of problems and does not offer a mechanism for overcoming problems. We think it can be explained as follows:

- Our understanding of university, or its capabilities, is exaggerated;
- University (Education and Science) is “lagging in time, and as a product of change, is failing to become a major social political force, being unable to meet modern challenges.

Therefore, it is necessary to further modernize university. University has the resources to develop and has the opportunity to create new practices, using existing lore and scientific methodologies. But unfortunately, to deal with modern problems and internal transformation, this is not enough. Thus, it is necessary to determine what kind of problems we are dealing with. Generally speaking, when it comes to global problems, meaning the conflicts (inter-ethnic, political, pseudo ethnopolitical, military, social, religious, economic, etc.) in the first place, which is not surprising since modern conflicts are the most large-scale events having a negative impact on social life. We do not mean identifying the reasons for a specific conflict such as our local problem, but generally the basis for all kinds of conflicts; that is to say, identifying the beginning of all confrontation - alienation between countries, with a view to its further elimination.

The task is very complex and requires not only the knowledge and experience of the university or their deepening, but also the essential transformation and emergence of new science as new knowledge. Unfortunately, today's university does not have the resources and capability to operate independently as a single subject. Moreover, to our surprise, today university's idea itself is in crisis and needs to be updated with innovative ideas relevant to time and development-oriented action. Considering the elementary truth, which is a necessary condition of the law of nature - only two entities can give new life, if necessary, in case of their necessary compatibility, by „pairing”. Who, or what can be a healthy, university-compatible thing that, with its inimitable and inexhaustible opportunities like

university, justifies its existence, has a rich past - roots, future, enjoys high authority and only positive expectations of society, associated with peace and the art? To answer this difficult question, we must go beyond our goal - and generally the biggest problem of conflict resolution. It is a fact that the basis for all conflicts, regardless of diversity, is common to all, and it must be sought in the alienation of relations. We mean people, social groups, institutions, countries, etc.

Thus, resulting from the importance of conflict resolution and the mission and common goal of university, who can become the most important partner of the university, it is only diplomacy. Although, like the university, it has lagged behind time in spite of modernization, but as the art of relationships, it has the only potential to bring diplomacy (peaceful negotiations) to a high scientific level. And it can be realized only in university.

A Little Something About Diplomacy:

- We have already noted in the introduction to this work that ‚diplomacy’ is one of the most complex and at the same time the most important areas of human social and political activity in the history of human development, which has so far paved the way for a difficult and challenging development.
- Much has to be written about diplomacy and a lot will be written in the future. Despite divergent views on it as a subject, it can be said with certainty that in the modern era the importance of diplomacy is increasing and its scope is expanding. The fact is, the world has never been so dependent on strong, predictable, consistent, unified standards and criteria for diplomacy as it is today.
- Diplomacy originates from the day of foreign relations and the existence of foreign policy. Political term - Diplomacy is of Greek origin and means two paired slats or small boards with the inscription: „Diplomacy”, which was given to ambassadors to carry out their mission, rights and duties. Diplomacy dates back to the days of foreign relations - foreign policy. The word „diplomacy” has been gradually refined in substance and its place and purpose in state policy has become clear, and has acquired the function of one of the most important roles of the international community - the proper implementation of foreign policy goals and objectives.

In modern international relations, there are three meanings of diplomacy:

1. The conduct of relations between states and other entities by official agents with a reputation in world politics through peaceful means. This is the broadest understanding of this term⁶¹.
2. The Oxford English Dictionary⁶² presents Sir Harold Nicholson’s explanation: “Diplomacy is the management of international relations

through negotiation; the method by which these relations are matched by ambassadors: the work or art of the diplomat”⁶³

3. To conduct international relations in the way they are used in everyday sense of the term. Hadley Bull cites Sir Ernest Satoo’s well-known definition in this regard: “Diplomacy is the use of intelligence and tact to govern relations between the governments of independent states, which sometimes extend to relations with the vassal states of these governments; or, to put it more briefly, the conduct of activities between states through the methods of peace”⁶⁴.

In our case, the subject of special interest and study is - diplomacy as an instrument of Georgia - subject of international law - for relations with the outside world (foreign policy), for negotiating peacefully, protecting the rights of its citizens and the interests of the country. More precisely, it is the science and art of negotiation, or simply the art of doing business, conducting and handling political negotiations both inside and outside the country. While diplomats are concerned about armed conflicts between nations, their activities differ from those of military operations and are of a peaceful nature only. In particular, it seeks to find common ground between the parties and to resolve conflicts only through negotiation. „Diplomacy holidays are called war,” the result of diplomacy failure is conflict. Peaceful resolution of conflicts, reconciliation of different, often diametrically opposed interests, restoring broken equilibrium between stakeholders, and ensuring their co-operation constitute key to diplomacy.

The term „diplomacy” - while retaining its classical roots and still being one of the most important instruments of policy making (mainly foreign) to serve the goals of a state, has undergone transformation, lost its unambiguous definition and can be said to have expanded its meaning as needed.

Today, the public interest in diplomacy and foreign policy (as well as in internal policy) is significantly increasing. Its principles, methods and means of implementation have been cognitively and emotionally accessible to the public because of their free access to information. As a result, this field is of particular interest to the wider masses. In general, interest in politics and public involvement deepened the democratic principles of states, made public institutions stronger and more independent, and shaped modern civil society, which in turn led Western civilization to economic and political success.

The fact is that the political system left without the control and involvement of civil society may find itself in a difficult economic situation within the country as well as in captivity of obligations to other states or international organizations. In such a situation, the foreign policy of the state will not be effective and therefore no party policy and pre-election program will be considered complete. For a small country like Georgia, it is vital to form a foreign policy vision within

the country and a diplomatic guide to its implementation, based on democratic principles, vertical state-society relations.

Studies show that globalization and digital technology development processes are actively restricting the use of traditional professions. However, the importance of such a „conservative” profession as diplomacy grows. A new political reality is emerging before us: the growing importance of uniform rules of conduct for all players (regardless of „size and weight”). However, particularly difficult for Georgia is the fact that, as a result of the open attack on these rules, there are already two open conflicts in the 21st century on the European territory (the first in 2008 in Georgia and the second in 2014 in Ukraine).

Along with global processes, diplomacy should not be left behind by the dynamic development of society, which is associated with the unprecedented intensification of international relations, not just with official talks, but with the development of new forms and methods of interaction between peoples. These processes lead to the emergence of new types and forms of diplomacy. Anyone who evaluates, understands, and uses these processes in a timely manner will have a whole new set of leverage effects. Information is transmitted over thousands of kilometers in real time, instantly becoming the property of millions. As a result, today, in essence, every citizen has his or her own views on diplomacy, as well as on domestic, foreign and global policy issues.

Diplomacy is important for all countries without any exclusion, especially for a state like Georgia. We mean breaking diplomatic relations with our strong neighbor the Russian Federation (the field of traditional diplomacy included), permanent member of the UN Security Council (for obvious reasons - the temporary occupant of part of our land), which has led to the division of the unified living organism - the Georgian state, to the creation of dividing lines between the temporarily separated ethnicities, thus questioning the prospective common good in general. This is the difficult reality in which our country has to defend its sovereignty, independence, inviolability of borders and territorial integrity.

However, Georgia has its own advantages: historical justice and international law - the pillar of the modern world order. While it is good to have this advantage of ours as a resource, there is a need to create an opportunity to use it. Otherwise the resource may work against the interest of our country (that has happened to us many times). The need to realize this goal preconditions the indispensability of strong diplomacy.

REFERENCES:

- Karl Jaspers. Die Idee der Universität. Springer, Berlin, Heidelberg. 1961
- Committee on Global Science Policy and Science Diplomacy (2011). National Academies U.S. and International Perspectives on Global Science Policy and Science Diplomacy: Report of a Workshop National Academies Press, ISBN 978-0-309-22438-3
- Olaf Pedersen. The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1997
- Sir Ernest Satow. A Guide to Diplomatic Practice. 4th edn (London), 1957
- Fedoroff, N. Science diplomacy in the 21st Century. Cell, 2009
- Harold Nicolson, Diplomacy (Oxford University press), 1950
- Roin Metreveli. Adorned with a crown of merit and torture. Historical Essays, Tbilisi, 2009
- Zaza Shatirishvili. University Idea: Two Paradigms. European Searches Series; Collection of articles-2006. Georgian society and European values. Tbilisi, 2007
- David Malazonia. XIX Century Georgian Historical Opinion on the Classification of Nation Marks, Science and Society Development Foundation. Periodical Scientific Journal "Intellect", N 3 (26), 2006;
- Герман Вейль. Университети и наука в Германии, В книге: Математическое Мышление. перевод с английского и немецкого составитель Ю.А.Данилов под редакцией Б. В.Бирюкова и А. Н. Паршина. Москва, 1989
- Гамахария Дж., Гогия.Б., Абхазия – историческая область Грузии. Тбилиси. 1997

Małgorzata Bialik

Zespół Szkół Budowlanych w Bydgoszczy
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

MOBBING – SPECYFICZNY RODZAJ PRZEMOCY

MOBBING – A SPECIFIC TYPE OF VIOLENCE

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest analiza zjawiska, jakim jest mobbing – jego cech charakterystycznych, rodzajów tego zjawiska, występujących faz, a także przedstawienie obowiązków pracodawcy w tym zakresie i możliwości ochrony prawnej ofiary mobbingu.

W tekście rozpatruje się pojęcie mobbingu w oparciu o źródła prawne i literaturę. Określone zostało źródło pochodzenia nazwy i przytoczone zostały jej definicje, stworzone przez badaczy. Opisano istotę mobbingu i jego cel, przedstawiono jego rodzaje i przyczyny występowania. Ponadto określono czynniki wpływające na rozwój mobbingu i fazy tego zjawiska. Skupiono się na cechach, jakimi charakteryzuje się mobber oraz predyspozycjach, jakie posiada zazwyczaj ofiara.

W artykule wskazano także na obowiązki ciążące na pracodawcy, związane z zapobieganiem temu zjawisku w podległym mu zakładzie pracy. Zwrócono uwagę na istotę wprowadzenia polityki antymobbingowej w każdej organizacji. Krótko przedstawione zostały regulacje prawne dotyczące zjawiska mobbingu. Określono także związek pomiędzy właściwą organizacją pracy i przeciwdziałaniem mobbingowi. Przedstawiono sposoby radzenia sobie z działaniami mobbingu przez ofiarę – zarówno psychologiczne, jak i społeczne. Ponadto opisano jakie ofiara mobbingu ma wyjścia z sytuacji terroru psychicznego i jak można udzielić jej pomocy.

Dokonano również analizy przepisów prawa, które stwierdzają odpowiedzialność za każdy przypadek mobbingu w miejscu pracy w stosunku do pracodawcy. Opisano środki prawne, jakie przysługują ofierze. Określono, jakie warunki musi spełnić pracownik, by zostać uznanym za ofiarę mobbingu przed sądem. Skupiono się na gwarancjach prawnych ochrony przed mobbingiem.

Celem głównym nadrzędnym niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi na ogrom problemu zjawiska mobbingu w stosunkach pracy (także wśród grona pedagogicznego), ze względu na niedoskonałość przepisów prawa oraz niski stan świadomości społecznej, co z kolei prowadzi do cierpienia jednostki i rosnącej liczby samobójstw spowodowanych nasileniem się tego zjawiska.

Słowa kluczowe: mobbing, przemoc psychiczna, prześladowanie.

Abstract: The aim of this article is to analyze the phenomenon of mobbing, its characteristics, types of this phenomenon, the phases that occur, as well as to present the obligations of the employer in this regard and the possibility of legal protection of the victim of mobbing.

The text considers the concept of mobbing based on legal sources and literature. In this chapter, the source of this name was identified and the definitions of mobbing created by many researchers

of the phenomenon were presented. The essence of mobbing and its purpose were described, the most characteristic features were defined, its types and reasons for its occurrence were presented. Moreover, factors influencing the development of mobbing and the phases of this phenomenon were determined. The focus was on the features of a mobber and the predispositions that a victim usually has.

The article also indicates the obligations incumbent on the employer related to the prevention of mobbing in the workplace he supervises. Attention was drawn to the essence of introducing an anti-mobbing policy in every organization. The legal regulations concerning mobbing are briefly presented. The relationship between the proper organization of work and counteracting mobbing was also determined. The methods of dealing with mobbing activities by the victim – both psychological and social – are presented. Moreover, it describes what a victim of mobbing has solutions to a situation of mental terror and how to help him.

An analysis of the legal provisions was also made, which stipulate liability for each case of mobbing in the workplace in relation to the employer. The legal remedies available to the victim are described. It was determined what conditions an employee must meet in order to be considered a victim of mobbing in court. The focus was on legal guarantees of protection against mobbing.

The main goal of this text is to draw attention to the enormity of the problem of mobbing in labor relations (also among the teaching staff), due to the imperfection of legal provisions and the low level of social awareness, which in turn leads to individual suffering and the increasing number of suicides caused by the intensification of this problem.

Keywords: mobbing, psychological violence, persecution.

Wprowadzenie

Z dyskryminacją i nietolerancją spotykamy się w swoim życiu wszędzie – zaczynając od rówieśniczego środowiska w piaskownicy, przez szkołę, uczelnię, po miejsce pracy. Już podczas procesu rekrutacji – rozmowy o pracę, możemy spotkać się z brakiem tolerancji i nierównym potraktowaniem. Każdy człowiek w swoim życiu poczuł się kiedyś potraktowany niesprawiedliwie, pokrzywdzony czy poniżony przez zachowanie drugiej osoby albo instytucji. Postawa nierównego traktowania mogła zostać wyrażona zarówno słowem, jak i gestem. Zjawiska dyskryminacji i nietolerancji dotyczyć mogą całych przedsiębiorstw, instytucji, branży, a także całych gospodarek.

W rozumieniu potocznym dyskryminacja jest niesprawiedliwym, mniej korzystnym traktowaniem danej osoby ze względu na jakąś cechę. Nie jest to uzasadnione żadnymi obiektywnymi przyczynami. Najczęściej opiera się na stereotypach wynikających z uprzedzeń i dotyczy określonej grupy osób, których charakteryzuje wspólna cecha, np. płeć, religia, wyznanie, pochodzenie, narodowość, niepełnosprawność, wiek, orientacja seksualna czy światopogląd.

Zasady równego traktowania znalazły swój wyraz w wielu artykułach Konstytucji, a zakaz dyskryminacji pojawia się w: Międzynarodowej konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej; Konwencji Narodów

Zjednoczonych w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet; Międzynarodowym pakcie praw obywatelskich i politycznych; Międzynarodowym pakcie praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych; Europejskiej konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności; Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych.

Skargi dotyczące naruszenia praw w nich zawartych mogą być rozpatrywane przez Europejski Trybunał Praw Człowieka w Strasburgu. W polskim ustawodawstwie przepisy dotyczące równego traktowania i zakazujące dyskryminacji zawarto przede wszystkim w Kodeksie pracy oraz w Ustawie z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, zwaną ustawą antydyskryminacyjną.

Pojęciem powiązanim z dyskryminacją i nierównym traktowaniem jest mobbing. Spotyka się w ostatnich latach z dużym zainteresowaniem. Pojęcie to poruszane jest najczęściej w literaturze naukowej takich dziedzin jak socjologia, psychologia, filozofia czy zarządzanie. Nie zostało bowiem jeszcze zbyt dokładnie rozpoznane w zakresie nauk prawa, tym bardziej prawa pracy, mimo że dobrami osobistymi najczęściej narażanymi w związku z zatrudnieniem są zdrowie i życie ludzkie, a samo pojęcie związane jest z stosunkami pracy. Środowisko związane z edukacją jest jednym z najbardziej dotkniętych przez działania mobbingu. Problem przemocy psychicznej dotyczy w tym przypadku nie tylko uczniów, ale też pracowników oświaty.

Mobbing uznawany jest za specyficzny rodzaj konfliktu w miejscu pracy, polegającym na naruszaniu praw danej jednostki, jej godności, nękanii tej osoby. To terror psychiczny, który niejednokrotnie sprawia, że pracownik rezygnuje z pracy w danym zakładzie pracy. Trwający miesiącami czy latami doprowadza do urazów psychicznych, przez które dana jednostka nie potrafi już odnaleźć się na rynku pracy.

W Polsce, bez wątplenia, na narastanie zjawisk patologicznych w środowisku pracy, a w tym zjawiska mobbingu, miały wpływ: kryzys ekonomiczny w ostatnich latach, przekształcenia ekonomiczno-prawne, przekształcenie gospodarki centralnie sterowanej w wolnorynkową. Jednak istotniejszym czynnikiem jest zarządzanie organizacją. Zarządzając każdym zakładem pracy, istotne jest bowiem humanitarne podejście do pracowników.

Przeprowadzane badania wskazują, że im wyższy stopień rozwoju społeczeństwa, tym większa jest liczba możliwych zagrożeń w stosunku do dóbr osobistych pracowników, a przez to większe znaczenie nabiera ochrona zatrudnionych przed mobbingiem. Istotne znaczenie ma wprowadzenie elastycznych instrumentów prawa, które stawiałyby pracownika w centrum interesów pracodawcy i które dbałyby nie tylko o interesy majątkowe zatrudnionych osób, ale przede wszystkim o ich życie, zdrowie, wolność i godność. Należałoby dokonać zmian nie tyl-

ko w Kodeksie pracy, ale także w przepisach prawa na gruncie prawa cywilnego, zbiorowego i indywidualnego prawa pracy.

Odpowiednie regulacje prawa dotyczące ochrony przed mobbingiem stać się mogą podstawą do zadbania o właściwą kondycję psychiczną i fizyczną społeczeństwa, co ma związek z zagwarantowaniem przez Konstytucję prawa do godności i wolności jednostki oraz rozwoju osobowości.

Należy jednak pamiętać, że sama zmiana przepisów prawa nie rozwiąże problemu związanego z występującym zjawiskiem mobbingu. Na jego istnienie ma bowiem wpływ wiele czynników, między innymi czynniki kulturowe, system wartości ludzi zamieszkujących dany kraj, czy obszar, a także osobowości tych osób.

Mobbing zjawiskiem patologicznym w miejscu pracy

Pojęcie „mobbing” pochodzi od angielskiego rzeczownika *mob*, oznaczającego „motłoch, tłum”, a także od czasownika *to mob*, który oznacza „zaczepiać kogoś, napadać, atakować”¹. Mobbingiem, zgodnie z przepisami Kodeksu pracy są „działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękaniu lub zastraszaniu pracownika, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników”².

Mobbing powszechnie określany jest jako nękanie, dokuczanie, trapienie, zachowania nieetyczne w stosunku do pracownika kierowane przez innego pracownika lub grupę składającą się z kilku pracowników. Działania te zwykle kierowane są przez osobę znajdującą się na wyższym stanowisku, nierzadko stanowisku kierowniczym, w stosunku do pracownika będącego niżej w hierarchii danej organizacji³. Zjawisko często staje się przyczyną „wypalenia zawodowego”. Pracownik przez długotrwały terror psychiczny traci poczucie własnej wartości⁴.

W literaturze prawa w Polsce mobbing określany jest jako prześladowanie, poprzez: „robienie przykrości, wyrządzanie krzywd, szykanowanie, gnębienie, drę-

¹ J.E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2007, s. 408.

² Kodeks pracy, Art. 94², paragraf 2.

³ M. Zych, *Mobbing w polskim prawie pracy*, Warszawa 2007, s. 18–19.

⁴ W. Słomski, *Człowiek pośród dylematów i wyzwań etycznych współczesności*, Warszawa 2009, s. 78–81.

czenie, trapienie, dokuczanie komuś, nie dawanie spokoju, wprowadzanie innej osoby w stan długotrwałego niepokoju, strachu i lęku”⁵.

Jako pierwszy omawiane zjawisko dostrzegł K. Lorenz. Miało to miejsce w latach 50. XX wieku. Obserwował on zachowania zwierząt w stosunku do innych jednostek. Zwracał szczególną uwagę na te, które wpływały na niekorzyść jednostki. Według Lorenza destrukcyjne zachowania miały na początku miejsce tylko w kontaktach między zwierzętami, później pojawiły się w działaniach pomiędzy ludźmi⁶.

Z kolei szwedzki lekarz Peter Heimann zauważył agresywne zachowania grupy osób w stosunku do danej jednostki. W swojej publikacji opisał przykład prześladowania jednego dziecka przez grupę rówieśników, w konsekwencji czego ofiara popełniła samobójstwo⁷.

Niemiecki psychiatra H. Leymann jako pierwszy zwrócił uwagę na mobbing w miejscu pracy. Badał on zależności jednostek i stosunki współpracujących ze sobą osób. Zwrócił szczególną uwagę na sytuacje, w których współpracownicy lub przełożeni szykanowali danego pracownika celem pozbycia się go z miejsca pracy. To właśnie ten badacz użył pojęcia „mobbing” w mowie potocznej i uznał, że „mobbing to wrogie, nieetyczne i systematycznie powtarzające się zachowanie wobec współpracowników”⁸.

Regina Talik z kolei zjawisko mobbingu uważa za terror psychiczny, mający miejsce w środowisku pracy. Jako jego cechy wymienia: nieżyczliwe, nieetyczne, konsekwentnie powtarzające się zachowanie w stosunku do jednego pracownika; dyskryminację, prześladowanie, szantażowanie. Wynikiem takich działań jest fakt, że osoby prześladowane czują, iż nie pasują do zespołu⁹.

Janina E. Karney w swojej pracy *Psychopedagogika pracy* określa mobbing jako proces, który trwa przez dłuższy czas, rozpoczyna się poprzez sytuację sprzyjającą wybuchowi konfliktu, narasta stopniowo i przybiera różne formy. Według tej badaczki mobbing ma na celu utrudnienie funkcjonowania zatrudnionego w zespole pracowników¹⁰.

⁵ W. Bańka, *Operacyjne kierowanie pracownikami w organizacjach*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 96.

⁶ A. Bechowska-Gebhardt, T. Stalewski, *Mobbing patologia zarządzania personelem*, wyd. Difin, Warszawa 2004, s. 7.

⁷ M. Zych, op. cit., s. 18–19.

⁸ J.E. Karney, op. cit., s. 409.

⁹ M.F. Hirigoyen, *Molestowanie w pracy*, PWE, Poznań 2003, s. 7–8.

¹⁰ J.E. Karney, op. cit., s. 409.

Barbara Grabowska uważa, że mobbing ma doprowadzić do wykluczenia danej jednostki z otoczenia poprzez: zadreżczenie jej, wyśmiewanie się z niej, szykanowanie przez współpracowników, podwładnych lub przez szefa. Nierzadko dochodzi do manipulowania, czy przedstawiania fałszywych dokumentów na temat tej osoby. Działania te sprawiają, że jednostka będąca ofiarą nie może wykonywać powierzonych jej zadań, staje się wyniszczona psychicznie. Według B. Grabowskiej zjawisko mobbingu godzi w reputację człowieka i w każdym przypadku ma emocjonalne podłoże¹¹.

Tadeusz Stalewski i Agata Bełchowska-Gebhardt we wspólnej pracy badawczej zjawisko mobbingu przedstawiają jako ciągle powtarzające się i długotrwałe nękanie pracownika przez innych współpracowników, niepoprawne i niezrozumiałe przez nękaną jednostkę. Działania osób stosujących mobbing wobec ofiary wywołują w niej poczucie bezsilności, sprawiają, że staje się ona odizolowana od reszty pracowników. Nasilający się z tego powodu stres powodować może w konsekwencji pojawienie się choroby psychicznej¹².

W. Okoń opisuje mobbing jako szantaż, szykanowanie pracownika, fizyczną i psychiczną przemoc dokonywaną przez współpracowników. Skutkiem działań mobbingu jest wykluczenie ofiary z życia społecznego i zespołu kolegów w miejscu pracy¹³.

W psychologii mobbing uznawany jest za ekstremalny rodzaj stresu w miejscu pracy. Jego cechą jest napięcie emocjonalne trwające długi okres czasu. Używa się tu też sformułowania „agresja w miejscu pracy” skierowana do jednostki lub grupy pracowników. Określana agresja to nieprzypadkowe działania, godzące w wolność osobistą pracownika. Wykracza ona poza zasady społeczne w wzajemnych relacjach i przyczynia się zarówno do psychicznej, jak i fizycznej szkody jednostki¹⁴. Podsumowując, celem mobbingu w miejscu pracy jest poniżenie i upokorzenie danej osoby, co prowadzić ma do rozstroju jej zdrowia i ustania stosunku pracy.

Literatura zachodnia przedstawia mobbing jako: „wrogie, nieetyczne, systematycznie powtarzające się zachowanie, skierowane wobec jednej lub kilku osób, którego rezultatem jest psychiczne, psychosomatyczne i społeczne wyniszczenie pracownika”. Ten aspekt zdrowotny odróżnia mobbing od zwykłego konfliktu pomiędzy pracownikami w miejscu pracy. Ofiary mobbingu są bezradne i mają

¹¹ W. Słomski, op. cit., s. 219.

¹² A. Bełchowska-Gebhardt, T. Stalewski, op. cit., s. 7.

¹³ B. Grabowska, *Psychoterror w pracy, Jak zapobiegać i jak sobie radzić z mobbingiem*, wyd. Wielbłąd, Gdańsk 2003, s. 12.

¹⁴ R.D. Brinkmann, *Mobbing. Bullying. Bossing*, Heidelberg 1995, s. 11.

poczucie beznadziejności sytuacji, w której się znajdują. Takie oddziaływanie powoduje ogromny stres u jednostki, który staje się z biegiem czasu przyczyną rozmaitych dolegliwości¹⁵.

Cechy i przejawy mobbingu

Podstawową cechą mobbingu jest bezzasadność i bezpodstawność. Nie istnieją bowiem zwykle żadne istotne zarzuty wobec pracy wykonywanej przez ofiarę mobbingu. Nie ma więc racjonalnych przyczyn zachowań współpracowników wobec ofiary. Nierzadko ofiara jest pracownikiem ponadprzeciętnie pracowitym, zdolnym, wspaniale wywiązującym się ze swoich obowiązków, bardzo kreatywnym.

Działania związane z mobbingiem wymierzone są zazwyczaj w osobę wyizolowaną, która nie może sama się obronić. Pracownik taki nie może przerwać sam własnej izolacji.

Kolejną cechą jest fakt, że mobbing występuje w sferze zawodowej. Zjawisko to nie występuje w grupach, do których przynależność można sobie samemu wybrać, np. klub sportowy. W miejscu pracy nie można wybrać sobie współpracowników, nie tak łatwo też zmienić miejsce pracy.

Zjawisko mobbingu charakteryzuje się długotrwałym nękaniami pracownika, stałością i ciągłością w wykonywaniu tych działań. Celem jest pozostawienie ofiary samej w działaniu poprzez powstanie między środowiskiem a ofiarą bariery. Nierzadko też osoba nękająca manipuluje innymi pracownikami w taki sposób, aby odwrócili się od ofiary mobbingu. Posługuje się takimi środkami jak plotka, kłamstwo, spisek, czy podstęp, co destrukcyjnie oddziałuje na ofiarę i prowadzi do poważnych dla niej skutków zdrowotnych¹⁶.

Działanie mobbera (osoby stosującej mobbing) powoduje stres i frustrację u nękanego osoby, obniża jej poziom motywacji. To z kolei skutkuje nierzadko głębokim urazem psychicznym i prowadzi do tego, że niemożliwe staje się jej prawidłowe funkcjonowanie w grupie. W najgorszych przypadkach działania oprawcy są przyczyną depresji u ofiary, która może zakończyć się samobójstwem¹⁷.

¹⁵ A. Szeliga, *Psychospołeczny problem mobbingu*, „Policja”, 2009, nr 1, s. 61–64.

¹⁶ D. Zapf, H. Leymann, *Mobbing and victimization at work*, „The European Journal of Work and Organizational Psychology”, 1996, nr 2, s. 24.

¹⁷ J. M. Brzeziński, L. Cierpiałkowska, *Zdrowie i choroba: problemy teorii, diagnozy i praktyki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 69–74.

D. Zapf zauważył w swoich badaniach, że działania mobbera polegają na:

- izolacji danej osoby, wykluczeniu jej z grupy, unikaniu jej, nierozmawianiu z tą osobą;
- groźbach i agresji werbalnej, takich jak: poniżenie, krytyka, krzyk;
- ataku na sferę prywatną danej osoby i ośmieszaniu ofiary;
- przemocy fizycznej¹⁸.

Najczęstszą formą mobbingu jest rozpowszechnianie plotek, nieprawdziwych informacji na temat pracownika. Co interesujące, typowe cechy praktyk mobbingowych zaobserwować można w zależności od płci, wieku, statusu zawodowego i prestiżu pracy. Mężczyźni obrażani są w kontekście wykonywanych przez nich obowiązków w miejscu pracy, a kobiety w kontekście społecznym. Młodszym pracownikom zwracane są nieprzyjemne uwagi na temat pracy przez nich wykonywanej, starszym z kolei odbiera się dotychczas wykonywane zadania. Na temat pracowników fizycznych drwi się, urzędnikom odbierane są zadania. Osoby wykonujące w danej organizacji czynności o niewielkim wpływie nierzadko są w centrum drwin, a osoby wykonujące zadania o dużym znaczeniu dla organizacji dyskryminowane są ze względu na zatajanie przed nimi ważnych informacji. Badania wykazują jednak, że najczęstszymi plotkami rozpowszechnianymi przez tak zwanych mobberów jest choroba psychiczną i uzależnienie ofiary od alkoholu¹⁹.

Heinz Leymann wyodrębnił najczęstsze praktyki mobbingowe, które podzielił na pięć grup. Do pierwszej z grup zaliczył działania utrudniające przebieg komunikacji między zatrudnionymi w jednym miejscu pracy. Mobber ciągle przerywa ofierze podczas wypowiedzania się i nie pozwala jej wypowiedzieć własnego zdania, a gdy ta już zabierze głos – przekrzykuje ją. W sposób negatywny ocenia wykonywaną przez ofiarę pracę i krytykuje jej życie prywatne. Prześladowca poniża i obraża swoją ofiarę, nierzadko też dopuszcza się szantażu. Ofiara w konsekwencji przestaje czuć się bezpiecznie nie tylko w miejscu pracy, ale też w swoim domu.

Druga grupa składa się z działań mających na celu zakłócić relacje społeczne ofiary mobbingu. Mobber działa tak, by odizolować ofiarę od współpracowników poprzez przeniesienie pracownika do innego pokoju, zabronienie współpracownikom kontaktów z nią. Nękanie jest traktowany jak powietrze i wykluczony z grupy.

Do grupy trzeciej zalicza się działania mające na celu zaburzenie odbioru społecznego nękanego osoby. Polegają na rozgłaszaniu plotek, wyśmiewaniu się

¹⁸ D. Zapf, H. Leymann, op. cit., 1996, nr 2, s. 24.

¹⁹ B. Meschkutat, M. Stackelbeck, G. Langenhoff, *Der Mobbing Report. Repräsentativstudie für die Bundesrepublik*, Bremershaven, 2002, s. 23–32.

z poglądów politycznych, wyznania religijnego, pochodzenia, wieku, orientacji seksualnej, życia prywatnego ofiary. Nierzadko dochodzi do sytuacji, w których prześladowca naśladuje sposób wypowiedania się, ruchy, sposób chodzenia nękanego. Zleca się mu poniżające prace, źle ocenia jego zaangażowanie, podważa wszystkie jego decyzje. Mobber doradza ofierze wykonanie badań psychiatrycznych, by podważyć jej godność osobistą.

Czwarta grupa składa się z takich działań, które mają na celu dyskryminację ofiary i pogorszenie jej pozycji poprzez pozbawienie wcześniej przydzielonych zadań lub przydzielanie bezsensownych prac poniżej jej umiejętności, kwalifikacji i doświadczenia. Wszelkie decyzje nękanego są podważane. Często też dochodzi do przymuszenia ofiary do wyczerpującej pracy bez zapewnienia godziwego wynagrodzenia za jej wykonanie.

Do ostatniej, piątej grupy zaliczane jest najgroźniejsze stadium mobbingu, najbardziej drastyczne. Mobber przymusza ofiarę do wykonywania prac zagrażających jej zdrowiu i życiu, odgrażając się niejednokrotnie użyciem przemocy wobec niej, zakłócając jej spokój i poczucie bezpieczeństwa. W tej grupie znajdują się także zachowania o podłożu seksualnym²⁰.

Mobbingowany pracownik (ofiara mobbingu) walczy o zachowanie godności i przez większą część czasu pracy traci energię na potwierdzenie swojej roli w zespole pracowników, jak i na utrzymanie swojego statusu społecznego. Osoba taka jest odizolowana, nie ma dostępu do informacji, traci cel działania. Żyjąc w długotrwałym stresie, przy zaburzonym wizerunku własnym pojawiają się objawy, takie jak bóle głowy, schorzenia zatok, problemy układu trawiennego, przekształcające się z czasem w choroby przewlekłe²¹.

Wymienione cechy nazywane są przez badaczy taktykami stosowanymi w celu upokorzenia ofiary i wyznacznikami mobbingu. Działania te mogą prowadzić do samobójstwa ofiary mobbingu ze względu na ciągłe nękanie i nadużycia fizyczne.

Rodzaje zjawiska mobbingu i jego fazy

W literaturze przedmiotu rozróżniane są trzy rodzaje mobbingu w miejscu pracy:

- poziomy,
- pionowy,
- pochyły.

²⁰ M. Chakowski, *Mobbing. Aspekty prawne*, Bydgoszcz–Warszawa 2005, s. 46–65.

²¹ W. Cieślak, J. Stelina, *Mobbing (prześladowanie) – próba definicji i wybrane zagadnienia prawne*, „Palestra”, 2003, nr 9–10, s. 73.

Z poziomym rodzajem mobbingu spotykamy się, kiedy pracownik działa przeciwko innemu pracownikowi. Zwykle powodem jest zazdrość o stanowisko, pozycję w firmie lub wykształcenie. Cech tego rodzaju mobbingu należy doszukiwać się w zachowaniu mobbera: zatajaniu informacji; nerwowych reakcjach na wykonywanie pracy za innego pracownika; osobistej wrogości; wyładowaniu niechęci do słabszych społecznie, np. do niepełnosprawnych; wyborze na ofiarę osoby ze względu na jej „inność”, np. płeć, religię, rasę, nawyki²².

Pionowy mobbing polega na prowadzeniu działań przez podwładnego w stosunku do kierownika. W tej sytuacji przełożony jest nękanym i kompromitowanym wśród innych. Sprzyja temu zatrudnienie młodego kierownika w grupie zżytych pracowników. Często nie wykonują oni jego poleceń, starają się go ośmieszyć, krytykują przed zwierzchnikami. Nierzadko celem jest zajęcie stanowiska przełożonego, a służyć mają temu: psucie opinii na temat przełożonego, autorytarny i obraźliwy styl bycia podwładnego. Inaczej o mobbingu pionowym mówi się „mobbing z dołu”²³.

Mobbing pochyły ma miejsce w sytuacji, gdy działania przeciwko podwładnemu kieruje przełożony bądź kierownik. To najczęściej spotykana forma. Jego przyczynami mogą być: antypatia; lęk przed utratą reputacji; chęć dyscyplinowania pracowników, strach przed intrygami pracowników; lęk przed utratą autorytetu i władzy w firmie; obawa, że pracownik zajmie stanowisko przełożonego; czerpanie satysfakcji ze zdenerwowania i strachu innych; czy też obawa, że pracownicy zaczną leniuchować, nie będąc dostatecznie popędzani. W związku z sytuacją, jaka ma miejsce na rynku pracy (dużym bezrobociem) pracownicy godzą się na wszystko, by tylko utrzymać swoje miejsce pracy²⁴.

Zdarza się również tak, że mobbing inicjowany jest przez kierownictwo. Przełożony sieje niezgodę wśród podwładnych, by pracownicy mający własne zdanie „trzymał język za zębami”²⁵.

Inny podział wyróżnia mobbing czynny i bierny. Ten pierwszy ma miejsce, kiedy pracownik obarczany jest dużą odpowiedzialnością, przy jednoczesnym braku możliwości podejmowania decyzji. Czuje się zagrożony. Z kolei w sytuacji, gdy pracownik nie dostaje nowych zadań i czuje się lekceważony, mamy do czynienia z mobbingiem biernym²⁶.

²² B. Zuschlag, *Mobbing. Schikane am Arbeitsplatz*, “Verlag für Angewandte Psychologie” 2001, s. 124–145.

²³ Ibidem.

²⁴ S.M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 146.

²⁵ J.E. Karney, op. cit., s. 410.

²⁶ A. Jachnis, *Psychologia organizacji, wyd. Difin*, Warszawa 2008, s. 87–92.

Czynnikami, które sprzyjają powstaniu zjawiska mobbingu w danej organizacji, są:

- czynniki działalności organizacji, jak np. zła struktura organizacji;
- czynniki osobiste, takie jak zazdrość, nieżyczliwość, zawiść, chciwość, brak kompetencji zatrudnionych;
- czynniki makrospołeczne, np. korupcja, bezrobocie, przekraczanie uprawnień przez kierownictwo²⁷.

Przyczyny mobbingu wynikać mogą z cech osobowości pracowników. Często ma to też związek z złym zarządzaniem – ludzie zatrudnieni w danym przedsiębiorstwie traktowani są w sposób instrumentalny. Pracodawca niejednokrotnie tworzy w danej placówce atmosferę strachu i zagrożenia. Inną przyczyną może być tolerowanie przez kierownictwo nepotyzmu, niekompetencji pracowników, działań na szkodę pracodawcy, ale i nieumiejętne rozwiązywanie konfliktów. Niektórzy upatrują przyczyn powstania tego zjawiska we wzroście przestępczości, zubożeniu społeczeństwa, migracjach ludności, a nawet obniżeniu poziomu nauczania. Pojedyncze czynniki rzadko kiedy odgrywają jedyną rolę w powstaniu zjawiska mobbingu w danej organizacji²⁸.

Większość badaczy rozróżnia pięć faz przebiegu mobbingu. Pierwsza z nich rozpoczyna się wraz z pojawieniem się konfliktu między pracownikami. W normalnym toku konflikt taki jest łagodzony, spór uspokaja się, a pracownicy przepraszają się wzajemnie. Jeśli jednak taka sytuacja nie ma miejsca, konflikt narasta, pomiędzy pracownikami wyczuwa się nerwowość i agresję, są poirytowani i źli, konflikt przeradza się w mobbing. Ofiara szuka poparcia swojego zdania, odczuwa strach i niepokój, chciałaby sama rozwiązać konflikt, lecz czuje, że nie ma na to wystarczająco dużo siły²⁹.

Druga z faz charakteryzuje się koniecznością samoobrony. Znacznie wzrasta niepewność osób biorących udział w konflikcie, co do ich pozycji w firmie. Nierzadko czas spędzany w pracy wykorzystywany jest na rozwiązywanie sporu. W związku z nasilającym się stresem, rośnie napięcie.

Faza trzecia to eskalacja konfliktu. W tej fazie ofiara, poprzez działania prześladowcy, traci zaufanie u kolegów z pracy. Fakt, że pozostaje sama, ciągły niepokój i brak akceptacji sprawia, że zaczyna popełniać błędy. Uwaga innych skupia się tylko na niej, znów jest atakowana, a w konsekwencji wykluczona z grupy pracowników. W związku z dużym obciążeniem psychicznym i popełnianymi błędami

²⁷ H. Szewczyk, *Mobbing w stosunkach pracy, Zagadnienia prawne*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012, s. 20.

²⁸ J.E. Karney, op. cit., s. 410.

²⁹ S. M. Litzke, H. Schuh, op. cit., s. 136.

w trakcie wykonywania zadań, przełożony zaczyna traktować tego pracownika, jako zakłócającego tok pracy organizacji. Zostaje przeniesiony do innego działu w organizacji. Ciągły stres doprowadza prześladowanego do poważnych chorób.

Czwarta z faz polega na stawianiu błędnych diagnoz lekarskich i psychologicznych wobec pokrzywdzonego. Lekarze nie posiadają dostatecznej wiedzy, by wiązać zachorowanie z problemami mającymi miejsce w zakładzie pracy pacjenta. Nie mają pojęcia, że to one są czynnikiem do powstania występujących zaburzeń. Na tym etapie lekarz może zdiagnozować u pracownika będącego ofiarą lub depresję i wyczerpanie zawodowe.

W końcowej, piątej fazie ofiara jest wykluczona z grupy pracowniczej, pozostaje na uboczu, a mimo to nadal trwa w danym zakładzie pracy. Skutkiem tego jest niejednokrotnie długoterminowe zwolnienie lekarskie czy też wypowiedzenie umowy o pracę. Taki pracownik uciec może się do najgorszych rozwiązań – stosowania przemocy lub do samobójstwa³⁰.

Osoba, która doświadczyła wszystkich faz mobbingu w miejscu pracy, nabywa schorzeń określanych przez specjalistów jako stany lękowe i posttraumatyczne. Taki człowiek ma problemy w komunikacji międzyludzkiej i niską samoocenę, denerwuje się bardzo szybko i staje się przewrażliwiony na najprostsze problemy życia. Ofiara mobbingu żyje w niepokoju, strachu i lęku.

Należy pamiętać, że mobbing nie musi przebiegać przez wszystkie z wymienionych faz³¹.

Mobberzy i ich ofiary

Badania zjawiska mobbingu wskazują na to, że najczęściej prześladowane są kobiety między trzydziestym a czterdziestym rokiem życia. W 12% działań mobbingu dokonuje cały zespół pracowników, w 34% przypadków działań tych dokonuje jedna osoba, a w 43% sprawcami są dwie do czterech osób³².

Co interesujące, o działaniach kierowanych w stosunku do ofiary wie 96% współpracowników. Tylko 11% staje po stronie osoby pokrzywdzonej, reszta zgadza się z wdrożeniem przemocy fizycznej wobec niej, ze względu na jej „dziwność”³³.

³⁰ I. Schield, A. Heeren, *Mobbing: Konflikteskalation am Arbeitsplatz*, Munchen, Hampp 2001, s. 111.

³¹ H. Leymann, op. cit., s. 115–118.

³² B. Hołyst, *Patologia w miejscu pracy*, „Prokuratura i Prawo”, 2004, nr 1, s. 10.

³³ B. Maciejewska, *Terrorysta w biurze*, „Newsweek Polska”, 2002, nr 2, s. 72.

Badania przeprowadzone przez B. Meschkutat, M. Stackelbeck, G. Landenhoff wykazały, że 60 % ofiar mobbingu uważa, iż było prześladowanych z powodu wyrażania krytyki, która nie była pożądana w ich miejscu pracy. 58% stwierdziło, że spowodowane to było zazdrością i upatrywaniem w nich konkurencji. 40% odpowiadających uważa, że przyczyna mobbingu to napięcia między nimi a mobberami. 37% badanych stwierdziło, że prześladowano ich ze względu na dużą efektywność pracy przez nich wykonywanej. Z kolei 23% ofiar mobbingu jako powód podało słabe osiągnięcia w pracy. Inne podawane przez badanych przypuszczalne przyczyny zachowań to: wygląd, płeć, krótki okres zatrudnienia w organizacji.

Badania te ukazały również, że: w 38% przypadków prześladowcami byli przełożeni; koledzy z pracy ofiary dołączali do przełożonych w 13% przypadków mobbingu; w 2% mobberami byli podlegli pracownicy. 22% przypadków to mobbing z udziałem jednego oprawcy, a 22% z udziałem grupy współpracowników³⁴.

Zwykle ofiarami mobbingu są osoby posiadające inną cechę niż większość. Bywają nimi nowozatrudnieni pracownicy, osoby łatwo irytujące się, niepotrafiące bronić swoich interesów czy tracący panowanie nad sytuacją. Działan mobbingowych często doświadczają kobiety pracujące na typowo męskich stanowiskach i mężczyźni wykonujący typowo kobiece zawody. Stają się oni obiektem drwin, złośliwych wypowiedzi, doznają przykrości i utrudnień w wykonywaniu obowiązków. Niska samoocena, występowanie depresji i natężenie stanów lękowych to cechy charakterystyczne dla ofiar mobbingu³⁵.

Na przełomie lat 2002–2003 badania nad zjawiskiem mobbingu przeprowadził Instytut Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego pod kierownictwem pani profesor Danuty Zalewskiej. Badania przeprowadzono na grupie 243 osób metodą sondażu. Wykazały, że najczęściej ofiarami mobbingu są osoby zatrudnione w firmach usługowych na podstawie umów na czas nieokreślony. Spośród działań, które miały miejsce wobec tych osób, wymieniono: unikanie rozmów z prześladowanym, przerywanie mu wypowiedzi, rozpowszechnianie o tej osobie negatywnych opinii, zlecanie prac bezsensownych, przydzielanie zbyt trudnych zadań i zbyt wielu zadań. Większość badanych stwierdziła, że sytuacja ta miała miejsce przez ponad rok, a 20% badanych trwało w niej przez okres dłuższy niż pięć lat. Mobberami były osoby mające wysokie mniemanie na swój temat, nietolerujące żadnej krytyki, nieufające nikomu. Miały one wpływ na innych współpracowników i wymuszały określone czynności wobec upatrzonych ofiar. Częściej ofiarami bywały kobiety niż mężczyźni.

Ofiary niekiedy same stwarzały warunki, by zostać odrzuconym przez grupę. Nie posiadały bowiem odpowiedniej wiedzy do wykonywania powierzonych za-

³⁴ A. Bechowska-Gebhardt, T. Stalewski, op. cit., Warszawa 2004, s. 11–19.

³⁵ J.E. Karey, *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2007, s. 411.

dań, wykonywały pracę nieefektywnie. Miały problem z komunikacją, brakowało im pewności siebie, miały niskie poczucie własnej wartości i ciągłe wahania nastroju. To często ludzie lubiący analizować każdą trudność wynikającą z pracy³⁶. Do grupy narażonej na działania mobbingu należą samotne kobiety, rozwiedzione, kobiety w ciąży i te mieszkające z rodzicami. Najczęściej nie posiadają odpowiednich kwalifikacji, samotnie wychowują dzieci, nierzadko odrzucają propozycje seksualne kolegów z pracy.

Do kolejnej grupy wysokiego ryzyka należą młodzi ludzie, mający wysokie wykształcenie i odbywający wcześniej staż w innym kraju, znający języki obce. Ich kwalifikacje poddawane są pod wątpliwość przez współpracowników. Osoby takie stanowią zagrożenie dla kolegów usytuowanych na wyższych stanowiskach. Odejścia z pracy wymusza się jednak także na pracownikach po pięćdziesiątym roku życia, gdyż nie odpowiadają wizerunkowi młodej, energicznej załogi firmy. Jak wcześniej wspomniano, pracownicy odróżniający się od innych, najczęściej stają się ofiarami mobbingu. Przyczyną do podjęcia działań wobec nich jest nie tylko odmienna narodowość, wyznanie religijne, poglądy polityczne, orientacja seksualna, ale i wyróżniający się ubiór, rozbieżny od mobbera stosunek do pracy i zbyt duże zaangażowanie w wykonywane obowiązki³⁷.

Nowi pracownicy postrzegani są przez mobberów jako wrogowie im zagrażający. Szczególnymi cechami mobbera są umiejętność manipulacji innymi pracownikami, wpływanie na ich emocje i wykorzystywanie ich słabości. Zwykle to osoby mające nieposzlakowaną opinię u przełożonych. Prześladowca przekonuje współpracowników o niewydajności ofiary, wywołując negatywne nastawienie do jej osoby. Sam przy tym dowartościowuje się, jest akceptowany i posiada władzę. Popełnia błędy, które przypisuje swoim ofiarom³⁸.

Skutki mobbingu

Skutki mobbingu, jakie dotyczą ofiarę można podzielić na trzy rodzaje:

- skutki dla organizacji;
- skutki dla ofiary i jej rodziny;
- skutki społeczne.

³⁶ S.M. Litzke, H. Schuh, op. cit., s. 147–149.

³⁷ A. Mościcka, D. Merecz, *Jak radzić sobie z agresją w miejscu pracy?*, Instytut Pracy, Łódź 2002, s. 16–22.

³⁸ A. Brytek, *Fenomen mobbingu: czyli przemoc psychiczna w środowisku pracy*, „Niebieska Linia”, nr 4, 2004, s. 26.

Poprzez działanie mobbera ofiara błędnie wykonuje powierzone jej zadania i przebywa na częstych, długookresowych zwolnieniach lekarskich, co prowadzi do obniżenia wydajności i do wzrostu kosztów dodatkowych ponoszonych przez zakład pracy³⁹.

Dochodzi do zwolnień, co sprawia, że należy przeprowadzać nowe rekrutacje i doszkalać pracowników. Pracownicy, zanim zostaną zwolnieni, pracują mniej wydajnie, przez co firma traci na wizerunku. Nie należy zapomnieć także o wypłacanych odszkodowaniach w stosunku do osób poszkodowanych zjawiskiem mobbingu, będących dużym kosztem dla organizacji⁴⁰. Często kosztem, który ponosi organizacja, jest także zmiana jej wizerunku na zewnątrz. Jednostki spoza danej firmy dowiadują się o sytuacji, jaka ma miejsce w danym zakładzie pracy. Niekiedy od samej ofiary, która dokładnie przedstawia swoje odczucia⁴¹.

Ofiara odbiera siebie samą jako osobę bezwartościową. Zatraca umiejętność podejmowania zadań nie tylko zawodowych, ale i życiowych. Nie potrafi nawiązać kontaktu z innym człowiekiem w miejscu pracy ani podtrzymać wcześniejszych relacji. Osoba ta nie potrafi się postawić, jest zaniepokojona i bezradna. Nierzadko u ofiar rodzi się agresja spowodowana nieradzeniem sobie z zaistniałą sytuacją. Często pojawia choroba psychiczna⁴².

Badacze dowiedli, że nadmierny stres oddziałuje na sześć układów organizmu ludzkiego. Jest przyczyną bólów głowy, uzależnień, zaburzeń koncentracji i wagi, bezsenności – oddziałując na układ nerwowy. Powoduje depresję, nerwice, zaburzenia psychiczne i schizofrenię. W układzie krążenia sieje spustoszenie, powodując zawały, udary, zawroty głowy, zasłabnięcia i nadciśnienie. Niszczy także układ pokarmowy, powodując zaparcia, biegunki, nudności, wrzody żołądka i zespół jelita nadwrażliwego. Oddziałując na układ hormonalny, powoduje otyłość, zaburzenia przemiany materii, cukrzycę, oziębłość płciową, impotencję, zaburzenia pracy tarczycy, zaburzenia miesiączkowania. W układzie immunologicznym: choroby skóry, alergie, infekcje i jest przyczyną nowotworów. Z kolei oddziałując na układ kostny, powoduje bóle mięśni karku, kręgosłupa lędźwiowo-krzyżowego i barków⁴³.

³⁹ D. Rode, *Mobbing jako zjawisko negatywności wpływu społecznego*, Kolokwia Psychologiczne, Państwowa Akademia Nauk, Warszawa 2001, s. 71.

⁴⁰ J. Marciniak, *Mobbing, dyskryminacja, molestowanie – zasady przeciwdziałania*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 233–235.

⁴¹ R. Talik, *Mobbing – terror psychiczny w miejscu pracy*, „Portowiec”, 2002, nr 14, s. 2.

⁴² D. Rode, op. cit., s. 18.

⁴³ B. Dudek, *Stres jako czynnik zmniejszający efektywność i niezawodność w pracy*, Łódź 2003, s. 110–112.

W wyniku przeprowadzonych badań przez Międzynarodową Organizację Pracy i World Health Organization stwierdzono, że mobbing stanowi jedną z głównych przyczyn zaburzeń psychicznych osób pozostających w stosunku pracy, prowadzi do ciężkich depresji i prób samobójczych⁴⁴.

W rodzinach ofiar mobbingu także odczuwane są jego skutki. Złe relacje w pracy z reguły przenoszone są na grunt rodzinny i zauważalne w konfliktach. Ponadto sytuacja materialna rodziny prześladowanego często pogarsza się. Zaobserwować można także negatywny wpływ na dzieci mobbowanego, a nawet doprowadzić do rozpadu rodziny⁴⁵.

Szkodliwy wpływ mobbingu dla społeczeństwa przejawia się w relacjach międzyludzkich nacechowanych agresją. Ofiara staje się odizolowana od społeczeństwa i nie potrafi dostosować się do panujących warunków, często udając się w efekcie na bezrobocie⁴⁶.

Mobbing dostarcza dla społeczeństwa kosztów związanych z leczeniem szpitalnym, rehabilitacją i lekami, świadczeniami społecznymi wypłacanymi przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych oraz procesami sądowymi⁴⁷.

Bez wątplenia pozostaje fakt, że jeśli dochodzi między pracownikami do praktyk mobbingu, kierownictwo powinno zainterweniować. Dobry kierownik powinien szybko dostrzec, że jego podwładny jest prześladowany i w porę zareagować.

Kolejne rozdziały niniejszej pracy opisują obowiązki pracodawcy w przypadku wystąpienia zjawiska mobbingu wśród podległych mu pracowników oraz sposoby przeciwdziałania nękanii podwładnych. Pomocne są przepisy prawa w Polsce, jak i prawa międzynarodowego.

Obowiązki pracodawcy w przepisach prawa w Polsce

Artykuł 94³ Kodeksu pracy stanowi, że konsekwencje prawne mobbingu ponosi wyłącznie pracodawca. Jest on zobowiązany do przeciwdziałania mobbingowi. Ofiary mobbingu z kolei mają, przyznane przez ustawodawcę, prawo do roszczenia o odszkodowanie bądź zadośćuczynienie⁴⁸.

Z ustalonego przepisami prawa powszechnego obowiązku pracodawcy dbałości o dobro podwładnych, wynika że pracodawca powinien troszczyć się o zdro-

⁴⁴ M. Żemigąła, *Czynniki stresu w zarządzaniu firmą*, „Bezpieczeństwo Pracy”, 2007, nr 3, s. 5–7.

⁴⁵ J. Marciniak, *Mobbing...*, op. cit., s. 118–122.

⁴⁶ D. Rode, op. cit., s. 21–23.

⁴⁷ H. Szewczyk, *Mobbing...*, op. cit., s. 36–37.

⁴⁸ Kodeks Pracy.

wie i życie pracowników, jak i o zachowanie przez nich godności. Ma obowiązek ochrony pracowników przed niebezpieczeństwem utraty zdrowia i życia w miejscu pracy⁴⁹. Innymi, z punktu widzenia mobbingu istotnymi obowiązkami pracodawcy, są: przeciwdziałanie nierównemu traktowaniu, przeciwdziałanie dyskryminacji i obowiązek współdziałania stron stosunku pracy w dążeniu do wspólnego celu – realizacji zadań⁵⁰.

Kodeks pracy stanowi, że „pracodawca jest obowiązany przeciwdziałać mobbingowi”. Oznacza to powstrzymanie się od zastraszania i nękania zatrudnionych, jak i stworzenie odpowiednich warunków, w których pracownicy nie będą narażeni na działania mobbingowe ze strony kolegów z pracy, a nawet kontrahentów firmy⁵¹.

Pozwalając na istnienie sprzyjającej mobbingowi atmosferze pracy oraz nie przeciwdziałając mobbingowi pracodawca ponosi odpowiedzialność. Wiąże się to z obowiązkiem podejmowania czynności zapobiegających powstawaniu mobbingu w miejscu pracy, obowiązkiem eliminacji zjawiska mobbingu i zakazem stosowania mobbingu ze strony pracodawcy⁵². Tolerowanie przez pracodawcę takich działań na terenie firmy może być uznawane za współdziałanie, a pracodawca będzie zmuszony ponieść za to konsekwencje⁵³.

Szef ma obowiązek udzielenia pomocy nękanemu osobie i wyciągnięcia konsekwencji wobec mobbera. Często okazuje się, że potrzebna jest zmiana organizacji pracy i zmiana zarządzania kadrami⁵⁴.

Zgodnie z paragrafami 3 i 4 artykułu 94³ Kodeksu pracy zatrudnione osoby o każdym przypadku mobbingu powinni zawiadomić pracodawcę⁵⁵. Przełożony, na wniosek pracownika, powinien przenieść poszkodowanego na inne stanowisko pracy. W stosunku do prześladowcy pracodawca może zastosować ostrzeżenie, pouczenie, karę porządkową, karę dyscyplinarną, przeniesienie na inne stanowisko pracy lub też zwolnienie. Pracodawca może żądać odszkodowania od mobbera, jeżeli jego działania wyrządzą szkodę. Odszkodowanie dla nękanego dochodzone jest wyłącznie od pracodawcy. Pracodawca z kolei występuje z roz-

⁴⁹ H. Otto, *Arbeitsrecht*, Berlin 2008, s. 267.

⁵⁰ M.T. Romer, *Mobbing i jego konsekwencje*, „Prawo Pracy”, 2005, nr 12, s. 3.

⁵¹ H. Szewczyk, *Pracodawczy obowiązek dbałości o dobro pracownika*, „Państwo i Prawo”, nr 11, 2007, s. 69.

⁵² K.W. Baran, *Prawo pracy*, Warszawa 2009, s. 340.

⁵³ W. Cieślak, J. Stelina, op. cit., s. 80.

⁵⁴ A. Abramowska, M. Nałęcz, *Prawna regulacja mobbingu*, „Monitor Prawa Pracy”, 2004, nr 7, s. 182.

⁵⁵ Kodeks pracy.

czeniu zwrotnym wobec osoby mobbera, o czym mówi art. 441 par. 3 Kodeksu cywilnego⁵⁶ w związku z art. 300 Kodeksu pracy.

Przeciwdziałanie mobbingowi poprzez wprowadzenie właściwej organizacji pracy

Formami zwalczania mobbingu są bez wątpienia: dobra organizacja pracy danego przedsiębiorstwa, właściwe zarządzanie zasobami ludzkimi, odpowiednia polityka firmy, właściwa komunikacja wewnątrz firmy, jasna procedura przyznawania awansów i umiejętne rozwiązywanie konfliktów. Konieczne jest wykluczenie z kierownictwa osób toksycznych, które nie są życzliwe innym pracownikom i cechują się nadmierną żądzą władzy. Aby zapobiegać mobbingowi, należałoby promować w każdej organizacji pozytywne wzorce i postawę wzajemnej tolerancji, stworzyć taką atmosferę pracy, by zatrudnieni udzielali sobie wzajemnie wsparcia i szanowali się. Przełożony ma obowiązek powiadomić publicznie, że mobbing i molestowanie seksualne nie będą w przedsiębiorstwie tolerowane. Dlatego tak ważne jest, by pracodawca prowadził aktywną politykę antymobbingową⁵⁷.

Bez wątpienia istotne jest wprowadzenie w organizacji regulaminu pracy zawierającego regulację spraw mobbingu albo też wprowadzenie dodatkowego zarządzenia, które zwane jest polityką antymobbingową firmy. Ponadto pracodawca powinien podkreślić, że nie wyraża zgody na istnienie jakichkolwiek przejawów działań mobbingu w jego firmie i tym działaniom zapobiegać. Wprowadzenie w organizacji polityki antymobbingowej powinno opierać się na: przygotowaniu spisu zachowań uznawanych za przejawy mobbingu; wyznaczeniu osoby, do której nękany mógłby się zwrócić ze swoim problemem; zapewnieniu wsparcia ofierze mobbingu i ukaraniu mobbera. Ponadto istotna jest w tym przypadku szybkość działania, poufność oraz bezstronne wysłuchanie stron. Nierzadko też konieczna będzie pomoc z zewnątrz przedsiębiorstwa, która powinna zostać zapewniona przez pracodawcę⁵⁸.

W przedsiębiorstwie należałoby wdrożyć system kontroli antymobbingowej, która na celu ma zapobieganie mobbingowi, wykrywanie go w wczesnym stadium, analizowanie przyczyn i ukaranie sprawcy. Wiąże się to z przeprowadzaniem co pewien okres czasu szkoleń w zakresie tego zjawiska, ankiet, sondaży i wprowadzaniem rozwiązań systemowych. Wśród rozwiązań systemowych wy-

⁵⁶ Kodeks cywilny.

⁵⁷ A. Bechowska-Gebhardt, T. Stalewski, op. cit., s. 52.

⁵⁸ Ch. Maslach, M. P. Leiter, *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*, Warszawa 2010, s. 176–179.

mienić należy wprowadzenie wewnętrznych procedur przeciwdziałania mobbingowi, wprowadzenie funkcji rzecznika pracowników lub mediatora oraz programu terapeutycznego. Należy pomyśleć także o udoskonaleniu procesu rekrutacji, podczas którego sprawdzić można cechy charakteru kandydata na dane stanowisko pracy⁵⁹.

Działanie pracodawcy nie może pominąć organizowania dyskusji, treningów antymobbingowych i rozpowszechniania informacji na temat negatywnych skutków zjawiska mobbingu. Są to środki prewencji, które może zastosować kadra zarządzająca danym przedsiębiorstwem. Jeśli jednak mobbing ma już miejsce w zakładzie pracy, należałoby przeprowadzić postępowanie wyjaśniające z udziałem przedstawicieli związków zawodowych, mediatora, psychologa, jeśli to konieczne – lekarza i inspekcji pracy. Konieczna wtedy staje się także pomoc prawna dla ofiary mobbingu oraz wyciągnięcie konsekwencji w stosunku do sprawcy⁶⁰.

Pracodawca powinien rozdzielić osoby będące ze sobą w konflikcie, wesprzeć ofiarę i udzielić jej rekompensaty. Rekompensatą może być: zadbanie o to, by nękana osoba mogła nadrobić zaistniałe zaległości w pracy, rozwijać się zawodowo; udzielenie ofierze płatnego urlopu na podratowanie zdrowia. Miłe byłyby też oficjalne przeprosiny ze strony przełożonych. Pracodawca powinien uruchomić program zdrowotny prowadzący do poprawy stanu psychicznego ofiary. Kierownictwo musi podkreślić, że uznaje mobbing za zjawisko negatywne i za każdym razem ukarać sprawcę. W sytuacji potwierdzenia mobbingu należałoby zwolnić mobbera z pracy. Istotne jest podjęcie kroków prawnych i pozaprawnych zapobiegających powtórzeniu się takich przypadków w przyszłości⁶¹.

W Polsce tylko nieliczni pracodawcy stosują procedury antymobbingowe.

Uregulowania prawne związane ze zjawiskiem mobbingu

Godność ludzka jest jednym z najważniejszych praw człowieka. Stosowanie mobbingu wobec innego człowieka pozbawia go godności, zdrowia, wolności, a niekiedy prowadzi do utraty życia. W tym podrozdziale omówiono regulacje prawne obowiązujące w Polsce, Unii Europejskiej, ale też zawarte w prawie międzynarodowym, mające wpływ na przeciwdziałanie mobbingowi.

⁵⁹ Ibidem, s. 179.

⁶⁰ www.opzz.org.pl, (dostęp: 8.08.2017 r.).

⁶¹ A. Sobczyk, D. Dorre-Nowak, *Przeciwdziałanie mobbingowi*, „Monitor Prawa Pracy”, 2006, nr 10, s. 520–522.

Mobbing w polskim prawie

Najważniejszym aktem prawnym Rzeczypospolitej Polskiej jest Konstytucja z 2 kwietnia 1997 r. To właśnie zgodnie z tą ustawą zasadniczą godność ludzka jest podstawowym źródłem wolności i praw socjalnych każdego pracownika. Zakaz jej naruszania w stosunku do innego człowieka ma charakter bezwzględny. Obowiązek poszanowania godności ciąży na wszystkich podmiotach, także na pracodawcach⁶².

Ochrona dóbr osobistych jednostki polega na ochronie godności człowieka. Daje człowiekowi ochronę przed psychicznym i fizycznym znęcaniem się, przed dyskryminacją i prześladowaniem⁶³. Prawo to wiąże się z kolejnymi z podstawowych przywilejów: prawem do życia, zdrowia, równego traktowania, nietykalnością osobistą, prawem do wolności słowa, wolności sumienia i wyznania oraz do prywatności. Prawo do ochrony życia prywatnego i do dobrego imienia nie mogą być ograniczane nawet w sytuacjach kryzysowych, takich jak np. wojna⁶⁴. Prawo do ochrony życia gwarantuje art. 38 Konstytucji, a art. 68 prawo do ochrony zdrowia. Podczas wykonywania obowiązków pracowniczych istnieje możliwość: wypadku przy pracy, zagrożenie chorobami zawodowymi, ale też stanie się ofiarą dyskryminacji i działań mobbingowych. Konstytucja nakłada obowiązek ochrony człowieka przed pozbawieniem życia, jak również prowadzenia polityki ochrony życia ludzkiego, we wszystkich płaszczyznach, także na stanowisku pracy⁶⁵.

Prawo do ochrony zdrowia łączy się zagwarantowaniem osobom zatrudnionym ludzkich warunków pracy i dobrostanu fizycznego, umysłowego, ale i psychicznego oraz moralnego. Pozostaje też, na podstawie art. 66 ust. 1, w ścisłym związku z prawem do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy, a więc w momencie zawarcia stosunku pracy, za zdrowie i życie pracownika po części staje się odpowiedzialny także pracodawca⁶⁶.

Zakaz działań mających na celu wywieranie nacisku na drugim człowieku i zastraszanie go zawarty został w artykule 40 Konstytucji. Zakazuje dokonywania czynności wywołujących ból i cierpienie, zarówno fizyczne, jak i psychiczne, a więc zakazuje dyskryminacji i działań mobbingowych⁶⁷.

⁶² B. Banaszak, *Prawa jednostki w konstytucjach wybranych krajów i mechanizmy ich ochrony*, „Szkola Praw Człowieka”, nr 1, 1998, s. 84.

⁶³ Z. Tobor, *Prawoznawstwo, a praktyka stosowania prawa*, Katowice 2002, s. 241.

⁶⁴ Art. 30, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej.

⁶⁵ B. Gronowska, *Prawo konstytucyjne*, Toruń 2000, s. 110.

⁶⁶ T. Wyka, *Bezpieczeństwo i ochrona zdrowia pracowników w znowelizowanym Kodeksie Pracy*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2004, nr 4, s. 16.

⁶⁷ W. Skrzydło, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2007, s. 40–41.

Z kolei na mocy art. 31 Konstytucji ustawodawca uregulował prawo do wolności osobistej jednostki, wolności wypowiedzi, sumienia i zrzeszania się, nietykalności i wolności pracy.

Zakres ochrony praw osobistych ustalono nie tylko w Konstytucji, ale i w przepisach Kodeksu cywilnego oraz Kodeksu pracy. Konstytucyjna zasada poszanowania dobrego imienia i czci człowieka ma wielkie znaczenie dla prawa pracy. W ujęciu Kodeksu pracy jest to prawo do poszanowania dobrego imienia, czci i godności pracownika⁶⁸.

Obowiązek uszanowania dóbr osobistych pracownika, takich jak zdrowie, godność i wolność zawiera się też w art. 11 Kodeksu pracy. Z kolei zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków pracy zagwarantowano w art. 15 i 94 pkt. 4 Kodeksu pracy⁶⁹.

Przepisy antymobbingowe ujęto w Kodeksie pracy w 2004 roku i zawarto w art. 94. Odnosi się on do zagwarantowania pracownikom pracy wolnej od działań mobbingowych oraz zobowiązania pracodawców do podejmowania działań profilaktycznych i usuwających skutki tego zjawiska. Niedopatrzaniem ustawodawcy jest fakt, że przepis ten odnosi się tylko do osób pozostających w zatrudnieniu pracowniczym. Nie może być więc zastosowany w stosunku do osób zatrudnionych na podstawie umów cywilnoprawnych. W związku z czym, w przypadku przejawów mobbingu w zatrudnieniu niepracowniczym, należy stosować art. 304 par. 1 Kodeksu pracy o zapewnieniu pracownikom bezpiecznych i higienicznych warunków pracy.

Zgodnie z definicją mobbingu zawartą w Kodeksie pracy, mobbing jest działaniem skierowanym przeciwko pracownikowi; mobberem może być pracodawca, współpracownik lub osoba pozostająca w jakiejś relacji z pracodawcą; ma na celu ośmieszenie pracownika, poniżenie i wyizolowanie; jest użyciem przemocy psychicznej; to długotrwałe, częstotliwe i uporczywe nękanie jednej osoby; „wywołuje zaniżoną ocenę przydatności zawodowej”⁷⁰.

Art. 94 stanowi, że nie jest istotne, czy nękaną pracownik doznał rozstroju zdrowia ani czy celem mobbera był rozstrój zdrowia ofiary. Istotny natomiast jest fakt, że działania sprawcy mogły taki skutek przynieść⁷¹.

⁶⁸ H. Szewczyk, *Pracodawcy obowiązek dbałości o dobro pracownika*, „Państwo i Prawo”, 2007, nr 11, s. 31–33.

⁶⁹ Kodeks Pracy.

⁷⁰ M. Chakowski, *Mobbing. Aspekty prawno-organizacyjne*, Bydgoszcz 2011, s. 121–122.

⁷¹ H. Szewczyk, *Ochrona dóbr osobistych pracownika*, cz. 2, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2010, nr 2, s. 5.

Pracodawca może zostać uznany za winnego mobbingowi nawet w przypadku zwykłego niedbalstwa w przeciwdziałaniu temu zjawisku. Oznacza to, że nie dołożył należytych starań do uniknięcia sytuacji mobbingowej w miejscu pracy. Ponadto odpowiada nie tylko za swoje czyny, ale i czyny swoich współpracowników, osób go reprezentujących, za działania kontrahentów, członków swojej rodziny oraz świadczących u niego pracę praktykantów. To na pracodawcy ciąży obowiązek tworzenia przyjaznej atmosfery w miejscu pracy, podejmowania działań prewencyjnych, zapobiegawczych, szybkiego reagowania na informację o mobbingu w jego zakładzie pracy⁷².

Kar w sytuacji mobbingu w miejscu pracy doszukiwać należy się w Kodeksie karnym. Art. 212 par. 1 stanowi o zakazie zniesławiania pracownika, psucia dobrej opinii na jego temat, oczerniania go. Z kolei art. 216 par. 1 – o zakazie używania wulgaryzmów w stosunku do pracownika oraz słów uważanych za obraźliwe. Natomiast złośliwego i uprzejmego naruszania praw pracownika wynikających ze stosunku pracy i ubezpieczenia społecznego zakazuje art. 218 par. 1⁷³.

Polskie prawo troszczy się o godność pracowników, ich życie, zdrowie fizyczne i psychiczne, gwarantuje ochronę słusznym interesów pracowników. W kolejnych latach ustawodawcy skupić powinni się jeszcze bardziej na ochronie interesów niematerialnych, poprawie warunków pracy i podniesieniu poziomu życia ludzi pracujących.

Mobbing w świetle prawa międzynarodowego

Dokumentem, który łączy prawa człowieka z prawem godności ludzkiej, jest przyjęta w 1948 r. przez ONZ Powszechna deklaracja praw człowieka⁷⁴. Już we wstępie podkreślono równość wszystkich ludzi, prawo do godności, wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie. Art. 1 stanowi, że wszyscy ludzie w momencie narodzin nabywają takie samo prawo do godności i równości. Z kolei art. 3 i 6 gwarantują każdemu człowiekowi prawo do życia, wolności, bezpieczeństwa oraz zakazują upokarzającego, okrutnego i nieludzkiego traktowania innego człowieka⁷⁵.

⁷² D. Dorre-Nowak, *Zbieg środków ochronnych przed molestowaniem, molestowaniem seksualnym i mobbingiem*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2004, nr 11, s. 13.

⁷³ L. Florek, *Ochrona prawa i interesów pracownika*, Warszawa 1990, s. 19.

⁷⁴ <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp: 16.12.2020 r.)

⁷⁵ R. Kuźniar, *Prawa człowieka, Prawo, instytucje, stosunki międzynarodowe*, Warszawa 2000, s. 366–371.

W 1993 roku Światowa Konwencja Praw Człowieka w deklaracji wiedeńskiej uznała, że najważniejszym prawem jest ochrona godności ludzkiej. Zagwarantowanie tego prawa pozwolić ma na rozwój jednostki i samookreślanie się⁷⁶.

Z kolei zawarty w 1966 r. Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych⁷⁷ stanowi, że każdy ma prawo do ochrony prawnej przed atakami na jego dobre imię. Art. 9 tego paktu podkreśla prawo do bezpieczeństwa jednostki i wolności. Natomiast art. 26 traktuje o równości wobec prawa i braku dyskryminacji wszystkich ludzi na całym świecie. Ponadto wszyscy mają być uprawnieni do ochrony prawnej na takim samym poziomie⁷⁸.

Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych⁷⁹, zawarty w tym samym roku, stanowi, że każdy ma prawo do sprawiedliwych warunków pracy. Przez sprawiedliwe warunki pracy rozumieć należy: godziwe wynagrodzenie; wynagrodzenie równe za pracę na tych samych stanowiskach, o równej wartości; bezpieczne i higieniczne warunki pracy; równe możliwości uzyskania awansu; prawo do wypoczynku, wolnego czasu i płatnego urlopu. Art. 12 paktu stanowi prawo do osiągnięcia przez każdego człowieka najwyższego poziomu zdrowia psychicznego i fizycznego.

Pakt ten uznaje prawo do zdrowia jako fundamentalne prawo człowieka, bez którego trudno o korzystanie z innych praw. Państwa członkowskie powinny więc umożliwić człowiekowi korzystanie z wszelkich dóbr, usług i udogodnień oraz udostępnić warunki do osiągnięcia najwyższego możliwego stanu zdrowia⁸⁰.

Prawo do godnej pracy gwarantuje Międzynarodowa Organizacja Pracy. Przedmiotem jej działań są: tworzenie nowych miejsc pracy, społeczny dialog, rozwiązywanie problemów związanych z zatrudnieniem, dbanie o przestrzeganie praw pracowniczych i ochrona socjalna. Praca ma zapewnić człowiekowi godne życie. Pracownicy mają mieć zagwarantowany dobrobyt umysłowy, moralny i fizyczny, ludzkie warunki pracy. Praca powinna być wykonywana w warunkach poszanowania ludzkiej godności, równości i bezpieczeństwa. Czynniki te wpływać mają także na podniesienie wydajności pracy⁸¹.

⁷⁶ J. Skorupiński, *Prawa człowieka, Model prawny*, Wrocław 1991, s. 232.

⁷⁷ https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Miedzynarodowy_Pakt_Praw_Obywatelskich_i_Politycznych.pdf (dostęp: 17.12.2020 r.)

⁷⁸ Art. 16 i 17 Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych z dnia 16 grudnia 1966 r.

⁷⁹ <https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Miedzynarodowy-Pakt-Praw-gosp-spol-kult.pdf> (dostęp: 17.12.2020 r.)

⁸⁰ H. Szewczyk, *Mobbing...*, op. cit., s. 40–43.

⁸¹ L. Wiśniewski, *Ochrona praw człowieka na świecie*, Poznań–Bydgoszcz, s. 148.

Międzynarodowa Organizacja Pracy w 1944 roku uchwaliła deklarację filadelfijską zapewniającą każdemu człowiekowi prawo do godności, bezpieczeństwa, wolności i rozwoju duchowego. Organizacja ta stworzyła definicję mobbingu, a celem jej działań jest ochrona zatrudnionych przed przemocą psychiczną⁸².

Europejska konwencja praw człowieka⁸³ 4 listopada 1950 roku zapewniła w uchwalonych przepisach prawa ochronę życia ludzkiego. Art. 3 stanowi, że żaden człowiek nie może zostać poddany nieludzkiemu, poniżającemu traktowaniu, a tym bardziej torturom, rozumianym jako umyślne nieludzkie traktowanie, powodujące cierpienie. W tym pojęciu zawiera się także stwarzanie i podtrzymywanie agresywnego klimatu w miejscu pracy; nietolerancja; powodowanie udręki psychicznej i fizycznej; wzbudzanie poczucia strachu, niepokoju oraz poczucia niższości; podtrzymywanie klimatu sprzyjającego powstawaniu depresyjnych stanów u zatrudnionych⁸⁴.

Podpisana w Turynie 1961r.⁸⁵ Europejska Karta Społeczna zagwarantowała prawo człowieka do zarabiania na życie przez wykonywanie wybranej przez siebie pracy w bezpiecznych i higienicznych warunkach. Każdy człowiek powinien mieć prawo do godziwego wynagrodzenia za wykonywaną pracę oraz zagwarantowane zabezpieczenie społeczne. Karta ta ustaliła prawo do korzystania z środków zapewniających jak najlepszy stan zdrowia, dobre samopoczucie zarówno psychiczne, jak i fizyczne. Co ważne, ochrona ta obejmuje również pracowników zatrudnionych na podstawie cywilnoprawnych umów oraz osoby wykonujące wolne zawody.

Europejską Kartę Społeczną 3 maja 1996 roku znowelizowano i poszerzono o nowe prawa. Zagwarantowano: prawo do poszanowania godności w pracy; ochronę przed biedą; prawo do mieszkania; ochronę przed molestowaniem seksualnym w miejscu pracy; ochronę przed złym traktowaniem w miejscu pracy; ochronę przed nadużyciami ze strony pracodawcy; ochronę przed wykorzystywaniem pracowników⁸⁶.

Z kolei 2 października 1997 r. podpisany przez państwa członkowskie Unii Europejskiej traktat amsterdamski⁸⁷ położył nacisk na podniesienie poziomu socjalnego. Unia wspiera państwa członkowskie w polepszaniu warunków środowi-

⁸² Deklaracja Międzynarodowej Organizacji Pracy z dnia 18.06.1988 r., s. 476–479.

⁸³ <https://bip.brpo.gov.pl/pliki/1139855962.pdf> (dostęp: 17.12.2020 r.)

⁸⁴ M.A. Nowicki, *Europejska Konwencja Praw Człowieka. Wybór orzecznictwa*, Warszawa 1998, poz. 45 s. 12.

⁸⁵ https://pl.wikipedia.org/wiki/Deklaracja_filadelfijska (dostęp: 17.12.2020 r.)

⁸⁶ L. Florek, *Europejskie prawo pracy i ubezpieczeń społecznych*, Warszawa 1996, s. 132–141.

⁸⁷ https://pl.wikipedia.org/wiki/Traktat_amsterdamski (dostęp: 17.12.2020 r.)

ska pracy, w ochronie zdrowia i życia ludzkiego, bezpieczeństwa zatrudnianych oraz w tworzeniu odpowiednich, godnych warunków pracy. Uważa się, że służy to zwiększeniu motywacji do pracy, zwiększeniu wydajności i konkurencyjności firm, a także obniżeniu kosztów społecznych i gospodarczych. Wspólnota kładzie nacisk na ochronę socjalną, a także na zwalczanie marginalizacji społecznej. Ważnym aspektem jest także brak dyskryminacji – równość kobiet i mężczyzn w procesie zatrudniania⁸⁸.

Uchwalona 2 października 2000 roku Karta praw podstawowych Unii Europejskiej⁸⁹ zapewnia poszanowanie godności ludzkiej jako najistotniejszego prawa człowieka. Zabrania instrumentalnego traktowania. Gwarantuje też każdemu człowiekowi nienaruszalność fizyczną i psychiczną oraz zakazuje tortur, nietolerancji, agresji, poniżających warunków pracy. Art. 31 tej karty daje każdemu człowiekowi prawo do godnych, zdrowych i bezpiecznych warunków pracy, do dziennych odpoczynków, do płatnego urlopu oraz ograniczenia maksymalnego czasu pracy. Z kolei art. 27 stanowi prawo do informacji o sytuacji zakładu pracy i planowanych decyzjach mogących mieć wpływ na warunki zatrudnienia⁹⁰.

Oprócz wyżej wymienionych podstaw prawa nie można pominąć dyrektyw i zaleceń Unii Europejskiej. Traktat z Maastricht⁹¹ stanowi o działaniu na rzecz zapewnienia ochrony zdrowia, zapobieganiu zagrożeniom dla zdrowia, poprawie warunków życia i pracy obywateli, przeciwdziałaniu dyskryminacji, rozwoju edukacji w dziedzinie zdrowia ludzkiego⁹².

Z kolei dyrektywa Wspólnot Europejskich 89/391/EWG⁹³ określa zadania pracodawców i pracowników zmierzające do poprawy warunków pracy. Co istotne, pracownikami w świetle dyrektywy są także stażyści i praktykanci.

Dyrektywa 91/383/EWG⁹⁴ ma zagwarantować zatrudnionym na czas określony, przy pracy dorywczej i sezonowej, bezpieczeństwo i ochronę zdrowia. Daje pracownikom możliwość odmowy świadczenia pracy na rzecz pracodawcy w warunkach zaistnienia niebezpieczeństwa. Pracodawcy z kolei są zobligowani do zwracania uwagi na takie czynniki, jak: organizacja pracy, warunki pracy, wpływ otoczenia na stanowisko pracy, skutki społeczne. Mają za zadanie zwalczać wszel-

⁸⁸ I. Kamiński, *Unia Europejska, Podstawowe akty prawne*, Warszawa 2004, s. 135.

⁸⁹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT> (dostęp: 12.12.2021 r.)

⁹⁰ Ibidem, s. 118–120.

⁹¹ <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/pl/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treaty> (dostęp: 12.12.2020 r.)

⁹² L. Mitrus, *Tendencje rozwojowe wspólnotowego prawa pracy*, „Państwo i Prawo”, nr 7, 2003, s. 38.

⁹³ https://www.cire.pl/prawo/pliki/Dyrektywa89_391_EWG.pdf (dostęp: 12.12.2020 r.)

⁹⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM:c10309> (dostęp: 12.12.2020 r.)

kie niebezpieczeństwa u źródła i zapobiegać zagrożeniom. Powinni sprawować nadzór profilaktyczno-zdrowotny nad zatrudnionymi. Ponadto pracownicy mają, w świetle tej dyrektywy, prawo dostępu do danych dotyczących istniejących zagrożeń i środków ochronnych⁹⁵.

W 2001 roku Parlament Europejski przyjął uchwałę traktującą o mobbingu w miejscu pracy. Zauważono, że mobbing jest poważnym problemem społecznym, zagrażającym zdrowiu i życiu ludzkiemu. Parlament wezwał kraje Unii Europejskiej do stworzenia definicji mobbingu w każdym z krajów, do podjęcia działań na rzecz zwalczania mobbingu i przyjęcia odpowiednich rozwiązań prawnych. Zobowiązał do stosowania odpowiednich działań prewencyjnych. Za przejawy mobbingu uznano: zastraszanie, przemoc, działania wywołujące stres w pracy. W związku z tym, że państwa Unii różnią się wzorcami kulturowymi i systemami prawa, każde z nich samo miało zdecydować, w jaki sposób będzie walczyć z mobbingiem w miejscach pracy⁹⁶.

W 2004 roku zawarto porozumienie ramowe, którego celem było zwiększenie świadomości zjawiska stresu związanego z wykonywaniem pracy przez pracodawców i pracowników. W 2007 roku uznano, że przemoc w środowisku pracy należy do czynników ryzyka zawodowego. Porozumienie zawarte w tym roku określiło czym jest mobbing, kto jest narażony na niego, jakie są jego formy, określiło też czym jest przemoc i nękanie. Ustalono, że: należy postępować dyskretnie w przypadku stwierdzenia sytuacji mobbingu; wszystkie informacje o przejawach mobbingu należy badać bez zbędnej zwłoki; strony powinny być wysłuchane i bezstronnie potraktowane; dopuszcza się korzystanie z pomocy osoby spoza organizacji. Konsekwencją ustalenia porozumienia jest opracowanie jednakowej procedury postępowania w sytuacji wystąpienia mobbingu w wszystkich krajach Unii Europejskiej⁹⁷.

Metody radzenia sobie z przejawami mobbingu

W skutecznym radzeniu sobie z przejawami mobbingu istotne jest: bycie aktywnym na samym początku konfliktu i nieczekanie, aż ten urośnie do wielkich rozmiarów; rozmowa z mobberem i żądanie wyjaśnień zaistniałej sytuacji; sprostowanie plotek na swój temat natychmiastowo; znalezienie wśród przedstawicieli rady pracowniczej lub związków zawodowych osoby niezależnej; wy-

⁹⁵ B. Krzyśków, *Bezpieczeństwo pracy w dyrektywie Wspólnoty Europejskiej, a Kodeks Pracy*, „Prawa i Zabezpieczenie Społeczne”, nr 1, 1997, s. 10–11.

⁹⁶ P. Grabowski, *Wspólna deklaracja polskich partnerów społecznych dotycząca przemocy i nękania w miejscu pracy*, „Monitor Prawa Pracy”, nr 1, 2011, s. 4–6.

⁹⁷ B. Surdykowska, *Stres związany z pracą*, „Monitor Prawa Pracy”, 2007, nr 2, s. 64.

znaczenie sobie granic i wycofanie się w odpowiednim momencie, osiągnięcie wewnętrznego spokoju⁹⁸.

L. Glass psycholog proponuje, by ofiara mobbingu nie pozwoliła się całkowicie wyizolować, a jeśli jednak to ma miejsce, należy znaleźć inne ofiary mobbingu. Można poszukać stowarzyszeń antymobbingowych udzielających pomocy pokrzywdzonym.

Należy poszukać najpierw sposobu na rozładowanie napięcia emocjonalnego. Ma to na celu poradzenie sobie z negatywnymi emocjami, rozładowanie ich i unieszkodliwienie w zarodku. Psycholog proponuje techniki oddechowe. Inną proponowaną techniką jest powstrzymywanie myśli. Należy krzyknąć do siebie „nie myśl o tym!” za każdym razem, gdy pomyśli się o prześladowcy i całej sytuacji znęcania się. Polega ona na odrzucaniu złych myśli, gdyż to właśnie one są przyczyną nerwic.

Kolejną z technik jest wyobrażenie sobie zadawania ciosu mobberowi. Psychologowie zgodnie twierdzą, że takie fantazje pomagają pozbyć się gniewu i negatywnych emocji w stosunku do prześladowcy. Mają też pomóc w zmniejszeniu lęku przed mobberem.

Techniki te nie rozwiązują jednak problemu, a mają jedynie ułatwić prześladowanemu przetrwanie w miejscu pracy w sytuacji mobbingu. Bardziej zaawansowanych techniki skutecznych sposobów walki ze stresem nauczyć można się u psychoterapeuty⁹⁹.

Według badań nad mobbingiem przeprowadzonych przez Knorza i Zapfa poprawę sytuacji osoby nękannej gwarantuje unikanie eskalacji konfliktu. Największą rolę dla ofiar, w sytuacji mobbingu, odgrywa rodzina, przyjaciele i znajomi. Nierzadko o pomoc prosi się lekarza i psychologów. Jedna na trzy osoby badane stwierdziła jednak, że żadna instytucja nie była w stanie im pomóc¹⁰⁰.

Ofiara liczy, że da sobie radę, że coś osiągnie, ale jednocześnie zdaje sobie sprawę, że jeśli jej się to nie uda, będzie musiała odejść z pracy. Odejście z pracy może być swoistą wygraną, gdyż przestanie być obiektem plotek i nie straci do końca swojego zdrowia. Miejsce pracy można znaleźć w innej firmie. Własnego zdrowia za to nie da się odzyskać¹⁰¹.

⁹⁸ B. Schroter, *Keine Chance den Buroterroristen. Mobbing – Opfer auf allen Hierarchieebenen* Neid, Stress und schlechter Führungsstil begünstigen das fiese Spiel. *Die Welt*, 2006.

⁹⁹ L. Glass, *Toksyczni ludzie. 10 sposobów postępowania z ludźmi, którzy uprzykrzają ci życie*, Wydawnictwo REBIS, Poznań, 2009, s. 124–125, 202–204.

¹⁰⁰ C. Knorz, D. Zapf, *Mobbing – eine extreme form sozialer stressoren am arbeitsplatz. Zeit – scheidt fur Arbeits und Organisationpsychologie*, 40(1), s. 12–21.

¹⁰¹ L. Glass, *Toksyczni ludzie. 10 sposobów postępowania z ludźmi, którzy uprzykrzają ci życie*, Wydawnictwo Rebis, Poznań, 2009, s. 204.

Poleca się, by osoba, która czuje się nękana, założyła dziennik, w którym zapisywać będzie wszystkie przykre zdarzenia. W przypadku skierowania sprawy na drogę karną, dziennik taki staje się najlepszym dowodem w sprawie.

Opis każdego zdarzenia powinien zawierać: datę i godzinę zdarzenia, dokładny opis działań, kto podejmował działania, kto był obecny przy danym zdarzeniu, kto mógł widzieć i słyszeć dane zdarzenie oraz czy skutkiem były reakcje zdrowotne. Istotne są także informacje o powodach poszczególnych nieobecności w pracy nękanego. We wczesnej fazie mobbingu można: bezpośrednio porozmawiać z mobberem; poszukać zaufanej osoby i opowiedzieć jej o wydarzeniach; poinformować przełożonego o zdarzeniach; dokumentować działania przeciwnika i skontaktować się z doradcą. W fazie średniego zaawansowania mobbingu złagodzenie konfliktu przez ofiarę staje się praktycznie niemożliwe. Może napisać petycję do działu kadr lub wnieść zawiadomienie do rady pracowników albo do rady zakładu. W późniejszych fazach mobbingu ofiara może zacerpnąć pomocy prawnej, poszukać pomocy u psychologa, lekarza albo też wstąpić do grupy wsparcia.

Pierwszą kliniką zajmującą się leczeniem osób chorych psychicznie w związku z doznawaniem znęcania i terroru w pracy jest klinika założona w Szwecji przez profesora Heinza Leymanna. On pierwszy scharakteryzował zjawisko mobbingu. Obecnie istnieje wiele klinik prowadzących terapie indywidualne i grupowe. Prowadzone są w nich także zajęcia sportowe. Działanie klinik ma na celu przywrócenie poczucia własnej wartości ofiary i leczenie stanów depresyjnych¹⁰².

Mobbing w miejscu pracy – odpowiedzialność pracodawcy

Regulacje prawne wobec odpowiedzialności pracodawcy

Art. 94 Kodeksu pracy stanowi o odpowiedzialności pracodawcy za mobbing w podległym mu zakładzie pracy. Paragraf pierwszy zobowiązuje pracodawcę do podejmowania działań prewencyjnych. Kodeks pracy daje pracownikowi możliwość dochodzenia oraz wyposaża w środki prawne, które mogą zostać podjęte w stosunku do ofiary mobbingu – roszczenie o odszkodowanie i roszczenie o zadośćuczynienie¹⁰³.

W związku z tym, że pracodawca ma obowiązek chronić zdrowie i życie pracowników oraz dbać o ich godność, ma też obowiązek przeciwdziałać mobbingo-

¹⁰² B. Zuschlag, *Mobbing. Schikane am Arbeitsplatz*, wyd. 3, 2001.

¹⁰³ A. Drozd, *Ochrona danych osobowych pracownika (kandydata) po nowelizacji Kodeksu Pracy*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2004, nr 1, s. 29.

wi¹⁰⁴. Nie bez znaczenia, w przypadku zjawiska mobbingu, pozostaje obowiązek pracodawcy dotyczący przeciwdziałania nierównemu traktowaniu i dyskryminacji w miejscu pracy¹⁰⁵.

Zakaz nękania i zastraszania podwładnych oraz nakaz zapewnienia takich warunków pracy, by nie sprzyjały narażeniu pracownika na działania mobbingowe zawarty został w art. 94 par. 1 Kodeksu pracy¹⁰⁶. To na pracodawcy spoczywa obowiązek wdrożenia działań zapobiegających przemocy psychicznej w organizacji, a także działań pomagających ofiarom, jeśli sytuacja mobbingu będzie miała miejsce. Kolejnym istotnym faktem jest wyciągnięcie konsekwencji w stosunku do mobbera¹⁰⁷.

Pracownikowi, w związku z stwierdzonymi i udowodnionymi przejawami mobbingu w miejscu pracy, przysługuje:

- odszkodowanie;
- zadośćuczynienie;
- możliwość niezwłocznego rozwiązania stosunku pracy;
- odpowiedzialność pracodawcy z tytułu wypadków przy pracy, a także chorób parazawodowych będących następstwem mobbingu¹⁰⁸.

Co interesujące, działania pracodawcy, będące przeciwdziałającymi mobbingowi, nie zwalniają go od odpowiedzialności. Roszczenia ofiary mobbingu są niezależne od działań pracodawcy. Profilaktyka wdrożona przez pracodawcę może jedynie wpływać na ograniczenie jego odpowiedzialności majątkowej w przypadku procesu sądowego. Pracodawca w takiej sytuacji zawsze występuje w roli pozwanego, nawet jeśli działania mobbingowe miały miejsce bez jego wiedzy. Ryzyko, jakie podejmuje pracodawca, to ryzyko osobowe, polegające na zawarciu stosunku pracy z określonymi osobami, które później wystąpić mogą w roli mobbera. Sprawca mobbingu odpowiada jako oskarżony w sytuacji, gdy pracodawca okaże się niewypłacalny lub nieubezpieczony albo gdy sąd uzna, że szkoda została wyrządzona „przy okazji wykonywania pracowniczych obowiązków”, a nie „podczas ich wykonywania”. Mobber ma obowiązek zwrotu poniesionych kosztów tytułem wypłaconego zadośćuczynienia lub odszkodowania, ale tylko w granicach określonych przepisami¹⁰⁹.

¹⁰⁴ S. Małysek, *Polishes Arbeits – und Sozialversicherungsrecht*, Warszawa, 2009, s. 111.

¹⁰⁵ H. Szewczyk, *Pracodawcy...*, op. cit., s. 69.

¹⁰⁶ M.T. Romer, op. cit., s. 3.

¹⁰⁷ A. Abramowska, M. Nałęcz, op. cit., s. 182.

¹⁰⁸ Art. 94 par. 3, 4, 5; art. 55, art. 18 Kodeksu Pracy.

¹⁰⁹ K.W. Baran, *Prawo pracy*, Kraków 2005, s. 379.

Rozstrój zdrowia wywołany mobbingiem może spowodować u ofiary ból fizyczny, cierpienie psychiczne i wadliwe funkcjonowanie organizmu. Może być przyczyną nerwic, zaburzeń i chorób psychicznych. Ofiara odczuwać może niepokój, brak poczucia bezpieczeństwa, nerwowość, nadpobudliwość, może zmagać się z bezsennością. To na pracowniku ciąży obowiązek udowodnienia mobbingu i wykazania związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy nękaniami a rozstrojem zdrowia¹¹⁰.

Zadośćuczynienie przysługuje pracownikowi tylko w przypadku rozstroju zdrowia związanego z mobbingiem. Z kolei przesłanką do uzyskania przez ofiarę odszkodowania jest naruszenie nakazu równego traktowania w stosunku pracy. Zjawisku dyskryminacji towarzyszy powstanie szkody, a odszkodowanie stanowi formę jej naprawy. Aby określić wysokość odszkodowania, należy stwierdzić rozmiar poniesionej szkody. Przepisy prawa określają tylko, że wysokość odszkodowania nie może być mniejsza niż najniższe wynagrodzenie w Rzeczypospolitej Polskiej¹¹¹.

Przez artykuły 300, 415, 435 Kodeksu pracy ustanowiono możliwość dochodzenia roszczeń odszkodowawczych od pracodawcy na rzecz ofiary mobbingu, która doznała uszczerbku na zdrowiu¹¹².

U pracownika, który żyje w długotrwałym stresie, może pojawić się choroba zawodowa lub parazawodowa. Jej źródłem mogą być źle układające się stosunki międzyludzkie w miejscu pracy. Ich przyczyną z kolei bywa dopuszczenie pracowników do przemęczenia, brak szkoleń pracowniczych lub zły dozór. Są to wady kierowania i wady organizacji zakładu pracy. W Polsce stworzono listę chorób zawodowych, których przyczyną jest negatywne oddziaływanie środowiska pracy na organizm zatrudnionych. Lista ta jest zamknięta i nie obejmuje niektórych schorzeń, które z kolei specjaliści określają jako spowodowane warunkami w miejscu pracy¹¹³.

Długotrwały stres, jakiemu narażona jest ofiara mobbingu, może stać się także przyczyną wypadku przy pracy. Pracownikowi przysługuje w takiej sytuacji roszczenie z tytułu wypadku przy pracy. Pracownik ze złym stanem zdrowia psychicznego i fizycznego nie powinien bowiem zostać dopuszczony do pracy. Zatrudniający narusza w takiej sytuacji obowiązek zapewnienia świadczącemu pracę bezpiecznych i higienicznych warunków pracy. Należy pamiętać, że aby wypadek

¹¹⁰ L. Suchocka, *Psychologia bólu*, Warszawa 2008, s. 7.

¹¹¹ J. Iwulski, W. Sanetra, *Kodeks Pracy, Komentarz*, Warszawa 2003, s. 90.

¹¹² Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 2.10.2008 r., I PK 57/08, Orzecznictwo Sądów Polskich, 2001, nr 9, poz. 90.

¹¹³ T. Wyka, *Ochrona zdrowia i życia pracownika jako element treści stosunku pracy*, Warszawa 2003, s. 4.

był zakwalifikowany przez sąd jako wypadek przy pracy, musi mieć związek z wykonywaną pracą i stresem w miejscu pracy, a nie ze sprawami prywatnymi¹¹⁴.

W celu zapobiegania mobbingowi w miejscu pracy pracodawca powinien stworzyć plan przeciwdziałania temu zjawisku. Może być on ujęty w regulaminie pracy. Kierownictwo powinno rozpowszechniać informację na temat mobbingu i jego skutków, podkreślać jak bardzo jest on negatywnym zjawiskiem, kształcić w tym zakresie, umożliwić poszkodowanym składanie skarg oraz określić, jakie konsekwencję grożą mobberowi. Pracodawca powinien współpracować z przedstawicielami pracowników, związkami zawodowymi, organizacjami społecznymi działającymi w ochronie przed mobbingiem w miejscu pracy, z psychologiem, a gdy zajdzie taka potrzeba, także z mediatorem. Kluczem jest stworzenie odpowiedniej organizacji pracy polegającej na jasnym określeniu kompetencji podwładnych, sposobie rozwiązywania konfliktów oraz podejmowania decyzji. W przypadku wystąpienia mobbingu w podległym pracodawcy zakładzie pracy, jego zadaniem jest zapewnienie ofierze opieki prawnej, opieki psychologicznej i lekarskiej, a także, jeśli zajdzie taka konieczność – pomocy w przekwalifikowaniu się¹¹⁵.

Dochodzenie swoich praw przez ofiary mobbingu

Niezależnie od obowiązku ochrony dóbr osobistych pracownika wynikającego z przepisów Kodeksu pracy zastosowanie ma również ochrona dóbr każdego człowieka na podstawie Kodeksu cywilnego.

Odpowiedzialność cywilna

Kodeks cywilny reguluje kwestie związane z przywróceniem stanu równowagi osoby poszkodowanej. Ofiara ma możliwość zwrócenia się do pracodawcy z żądaniem odpowiednich roszczeń. Dzielą się one na roszczenia majątkowe i niemajątkowe. Do pierwszej grupy należą: zadośćuczynienie pieniężne za doznaną krzywdę; roszczenie o naprawienie szkody majątkowej; zasądzenie określonej kwoty pieniężnej na cel społeczny wskazany przez osobę poszkodowaną. Wśród roszczeń niemajątkowych rozróżnia się „roszczenie o zaniechanie działań zagrażających albo naruszających dobra osobiste” oraz „roszczenie o dopełnienie czyn-

¹¹⁴ J. Strusińska-Żukowska, *Wypadki przy pracy w orzecznictwie Sądu Najwyższego*, „Prawo Pracy”, 1998, nr 1, s. 21–23.

¹¹⁵ M. Chakowski, *Mobbing. Aspekty prawno-organizacyjne...*, op. cit., s. 130.

ności koniecznych do usunięcia skutków naruszania dóbr osobistych”. W przypadku wystąpienia z roszczeniem, pracownik może skierować pozew przeciwko osobie sprawcy lub przeciwko osobie zatrudniającej sprawcę.

Roszczenia niemajątkowe prowadzić powinny do zaprzestania naruszania dóbr osobistych ofiary, do wycofania się sprawcy i usunięcia źródła zagrożenia. Poszkodowany uzyskuje na drodze sądowej orzeczenie nakazujące zaniechania działań. To na ofierze znów leży obowiązek udowodnienia, że istnieje możliwość dalszego naruszania jego dóbr. Musi także wykazać, które działania naruszają jego dobra osobiste i określić, które z czynności sprawcy mają być zaniechane.

Ofiara może żądać także usunięcia przez sprawcę skutków działania. Może to mieć formę oświadczenia – sprostowania informacji rozprzestrzenianych przez mobbera na temat poszkodowanego. Oświadczenie stosuje się w przypadku naruszenia godności ofiary i zawiera ono odwołanie zarzutów oraz przeprosiny.

Sąd, podejmując decyzję o wyroku, bierze pod uwagę okoliczności towarzyszące konkretnemu przypadkowi naruszania dóbr osobistych oraz fakt, czy dane rozwiązanie przyniesie satysfakcję poszkodowanej osobie. Często ofiara chce, by przeprosiny do niej skierowane dotarły też do osób trzecich, np. do współpracowników¹¹⁶.

Ochronę prawną w zakresie działań mobbingu ma zapewnić pracownikowi art. 24 Kodeksu cywilnego. Zdrowie i życie pracownika jest bowiem jego dobrem osobistym, a do wystąpienia przeciwko sprawcy na podstawie tego przepisu wystarczy tylko fakt narażenia zdrowia, nie musi tu wystąpić skutek rozstroju zdrowia ofiary mobbingu.

Korzystny wynik sprawy dla jednego pracownika zapobiega naruszaniu dóbr przez innych pracowników oraz sprawia, że do sądu zgłaszają się kolejni pokrzywdzeni¹¹⁷.

Zadośćuczynienie ma pozwolić zapomnieć o doznanych przez ofiarę cierpieniach i przywrócić mu radość z życia. W praktyce często stosuje się zadośćuczynienie jako przekazanie określonej kwoty na wskazany przez osobę pokrzywdzoną cel¹¹⁸.

Roszczenie o zadośćuczynienie pieniężne może wystąpić tylko wtedy, gdy nastąpiło naruszenie dobra osobistego ofiary i gdy miała miejsce jakaś szkoda niemajątkowa. Mogą nią być konsekwencje, jakie zaszły w psychice poszkodowanego

¹¹⁶ D. Zołnierzych-Zreda, *Programy psychologicznego wspierania pracowników*, „Bezpieczeństwo Pracy”, 2005, nr 12.

¹¹⁷ S. Piątkowski, *Dobra osobiste i ich ochrona w polskim prawie cywilnym*, Wrocław 2006, s. 78.

¹¹⁸ J. Matys, *Model zadośćuczynienia pieniężnego z tytułu szkody niemajątkowej w Kodeksie Cywilnym*, Warszawa 2010, s. 145.

oraz wszystkie negatywne doznania fizyczne wywołane naruszeniem dóbr osobistych ofiary. Wysokość zadośćuczynienia ma dawać poszkodowanej osobie satysfakcję moralną i odpowiadać wielkości wyrządzonej krzywdy. Przy określeniu wysokości zadośćuczynienia sąd bierze pod uwagę: stopień winy, długotrwałość choroby, nasilenie i rozmiar cierpienia, trwałość następstw oraz przyczynienie się do zaistniałej sytuacji poszkodowanego. Przy ustalaniu kwoty sąd sprawdza stan majątkowy sprawcy i stwierdza stopień jego nagannego zachowania. Przepisy prawa cywilnego nie określają dokładnej kwoty zadośćuczynienia, stwierdza się tylko, że ma być ona „odpowiednia”¹¹⁹.

Członkowie rodziny osoby zmarłej w wyniku działań mobbingowych, na przykład popełniającej samobójstwo, mają także prawo żądać zadośćuczynienia. Są oni w sposób pośredni osobami poszkodowanymi¹²⁰.

Jeżeli skutek działań mobbera, dochodzi do rozstroju zdrowia pracownika, a to doprowadzi do utraty zdolności do pracy, ofiara mobbingu ma prawo żądać roszczeń o odszkodowanie oraz nadania prawa do odpowiedniej wysokości renty. Poszkodowany ma prawo także żądać od sprawcy zwrotu kosztów poniesionych na poratowanie zdrowia, wizyty u specjalistów, czy leki. Prawo do renty przysługuje w sytuacji mającej trwały charakter uszkodzenia ciała i rozstroju zdrowia. Podstawę do renty stanowią: „zwiększenie potrzeb pracownika”, „częściowa lub całkowita utrata zdolności do pracy”, „zmniejszenie prawdopodobieństwa powstania w przyszłości”. Ponadto, jeśli istnieje prawdopodobieństwo, że w przyszłości pracownik uzyskałby awans zawodowy lub podniósł swoje kwalifikacje, wysokość renty może być wyższa niż wysokość dotychczas uzyskiwanego przez pracownika wynagrodzenia¹²¹.

W przypadku wyrządzenia szkody, pokrzywdzony ma prawo uzyskania środków pieniężnych w wysokości poniesionej szkody, rozumianej jako utracone korzyści, które możliwe byłyby przez niego do uzyskania, jeżeli nie miałyby miejsca naruszenie jego osobistych dóbr¹²².

Stwierdzić należy niestety, że dostępne środki prawne nie są odpowiednio wykorzystywane w Polsce.

¹¹⁹ M. Najda, *Mobbing w ujęciu psychologiczno-prawnym*, Warszawa 2010, s. 232.

¹²⁰ A. Abramowska, M. Nałęcz, op. cit., s. 183.

¹²¹ T. Wyka, *Od bezpieczeństwa socjalnego w stronę bezpieczeństwa osobowego – o zmianach w kodeksie pracy*, [w:] *Stosunki zatrudnienia w dwudziestolecu społecznej gospodarki rynkowej. Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 40-lecia pracy naukowej Profesor Barbary Wagner*, Warszawa 2010, s. 105.

¹²² J. Matys, *Szkoda na osobie – uwagi na tle art. 444 Kodeksu Cywilnego*, „Monitor Prawniczy”, 2004, nr 10, s. 438.

Odpowiedzialność karna

Przepisy prawa, mające zastosowanie w sytuacji wystąpienia mobbingu, określone zostały w Kodeksie pracy i Kodeksie cywilnym. Jeśli działania noszą znamiona wykroczenia lub przestępstwa, osoba mobbera może zostać pociągnięta do odpowiedzialności także na podstawie przepisów Kodeksu karnego. Zakres działania instrumentów określonych w prawie karnym uległ w ostatnich latach poszerzeniu. Wydaje się, że prawo karne ma na celu wykrycie i ukaranie sprawcy czynu, jednak na dzień dzisiejszy za jego pomocą chronione jest też zdrowie i życie pracowników¹²³.

Pod sformułowaniem zawartym w art. 218 Kodeksu karnego „ochrona praw pracownika wynikających ze stosunku pracy” rozumieć należy także ochronę godności i poszanowanie dóbr osobistych. Naruszanie praw to postępowanie pozabawiające człowieka danego prawa i umniejszanie zasięgu korzystania z danego prawa albo też nierespektowanie go w ogóle¹²⁴.

Najbardziej powiązany z zjawiskiem mobbingu przepisem Kodeksu karnego jest art. 218 par. 1. Ustanawia on obowiązek przeciwdziałania mobbingowi w miejscu pracy, zawarty również w wcześniej wspomnianym art. 94 Kodeksu pracy. Mobbing w Kodeksie karnym jest uznawany za występki. Nie można jednak przepisu tego stosować do każdego działania mobbingowego. Niedopełnienie obowiązku ochrony przed mobbingiem przez pracodawcę może zostać uznane jako przestępstwo na drodze karnej.

Jeżeli pracodawca dopuszcza się złamania prawa do: informacji, godności, wolności, wolności sumienia, wyznania, nietykalności cielesnej, zdrowia i życia pracownika, poniesie konsekwencje ustanowione przez przepisy chroniące tych praw.

Co ciekawe, do odpowiedzialności karnej za złamanie któregoś z tych praw może zostać pociągnięta również osoba działająca z upoważnienia pracodawcy, w jego imieniu zarządzająca zakładem pracy lub odpowiedzialna na sprawy kadrowe¹²⁵.

Przepis art. 218 Kodeksu karnego dotyczy jednak tylko roszczeń osób zatrudnionych na podstawie umów o pracę, nie mogą dochodzić swoich praw na podstawie tego przepisu osoby zatrudnione na podstawie umów cywilnoprawnych.

Ponadto, by powołać się na ten artykuł Kodeksu karnego w przypadku mobbingu, muszą zostać zachowane przesłanki: długotrwałość i wielokrotność naruszania praw, uporczywość i złośliwość działania sprawcy, negatywne nastawienie do nękanego pracownika, dążenie do wyrządzenia krzywdy, brak możliwości ra-

¹²³ W. Szubert, *O prawie pracy i jego metodach*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 1962, nr 9, s. 85.

¹²⁴ O. Górniok, *Kodeks Karny. Komentarz*, Gdańsk 2002–2003, s.1040.

¹²⁵ K. Roczevska, *Prawa i obowiązki stron stosunku pracy*, Warszawa 2001, s. 24–28.

cyjnego wytłumaczenia działania sprawcy, naruszenie zasady równości, uprzedzenia, negatywne nastawienie w stosunku do ofiary¹²⁶.

Związany z ochroną dóbr osobistych jest także art. 220 Kodeksu karnego o ochronie zdrowia i życia ludzkiego. Przepis ten może być łamany w związku z niezapewnieniem pracownikom odpowiednich warunków bezpieczeństwa i higieny pracy, do których każdy zatrudniony ma prawo. Mobbing jest swoistym zagrożeniem zdrowia i życia ludzkiego. To na pracodawcy ciąży obowiązek zagwarantowania, poprzez działania prewencyjne, organizacyjne i faktyczne, bezpiecznych i higienicznych warunków pracy. Celem działań podejmowanych przez zatrudniającego ma być zminimalizowanie zagrożeń, jakie towarzyszą świadczeniu pracy¹²⁷.

Jeśli pracownik na skutek działania pracodawcy lub reprezentującej go osoby doznał utraty dóbr osobistych, a grożące mu niebezpieczeństwo było bezpośrednie i obejmowało ciężki uszczerbek na zdrowiu lub utratę życia, pracownik lub jego rodzina mogą powołać się na art. 220 Kodeksu karnego. Schorzenia i urazy jakie mogą być wywołane przez sprawcę zostały określone przez ustawodawcę. Są nimi: znaczna lub całkowita niezdolność do pracy, choroba psychiczna i choroby realnie zagrażające życiu.

Z kolei art. 221 Kodeksu karnego dotyczy złamania prawa ochrony zdrowia i życia ludzkiego poprzez niezawiadomienie właściwego organu o chorobie zawodowej pracownika, wypadku przy pracy, jakiemu pracownik uległ i niesporządzeniu określonej przepisami prawa dokumentacji¹²⁸.

W prawie karnym istnieje również przestępstwo pomówienia i zniesławienia. Należy ono do przestępstw skierowanych przeciwko dobru jednostki. Uważa się, że zniesławienie i pomówienie godzą w dobro jednostki i powodują uszczerbek jego godności. Ponadto, pomówienia mogą poniżyć pracownika w opinii publicznej albo narazić go na utratę zaufania konieczną do zajmowania określonego stanowiska, czy wykonywania określonego zawodu.

W dobro osobiste i poczucie własnej wartości jednostki godzi również zniewaga. Jest ubliznieniem pracownikowi, zachowaniem się w stosunku do niego w sposób obraźliwy albo też w inny sposób uwłaczający godności. Przestępstwo to zostało określone w art. 216 Kodeksu karnego¹²⁹.

¹²⁶ J. Marciniak, *Odpowiedzialność karna pracodawcy*, Warszawa 2010, s. 161.

¹²⁷ R. Widzisz, *Odpowiedzialność za naruszenie bezpieczeństwa i higieny pracy w świetle artykułu 220 Kodeksu Karnego*, „Prokuratura i Prawo”, 2005, nr 4, s. 65.

¹²⁸ W. Radecki, *Przestępstwa przeciwko prawom osób wykonujących pracę zarobkową. Rozdział XXVIII Kodeksu Karnego. Komentarz*, Warszawa 2001, s. 62.

¹²⁹ L. Gardocki, *Prawo karne*, Warszawa 2001, s. 263.

Art. 217 Kodeksu stanowi o przestępstwie naruszenia nietykalności cielesnej. To działania skierowane w godność osobistą jednostki. Artykuł ten wiąże się z art. 41 Konstytucji, który zapewnia każdemu człowiekowi prawo do nietykalności osobistej, którą jest wolność dysponowania własną osobą, wolność od środków przymusu i ochrona przed aresztowaniem¹³⁰.

Mobbing może przybrać formę zamachów na zdrowie i życie ludzkie. Stosuje się wtedy poniższe przepisy Kodeksu karnego:

- w przypadku pobicia – art. 158;
- w przypadku groźby karalnej – art. 190 par.1;
- w sytuacji zmuszania drugiej osoby do określonego zachowania – art. 191 par. 1;
- w przypadku uszkodzenia ciała lub spowodowania rozstroju zdrowia – art. 156 i 157;
- w sytuacji doprowadzenia do obcowania płciowego lub poddania się innej czynności seksualnej poprzez groźby, podstęp lub przemoc – art. 197;
- w przypadku doprowadzenia do targnięcia się na życie – art. 151¹³¹.

Niższym stopniem szkodliwości charakteryzują się wykroczenia określone w przepisach prawa pracy i w Kodeksie Wykroczeń. Za wprowadzanie w błąd drugiej osoby, niepokojenie jej w sposób złośliwy, zgodnie z art. 107 Kodeksu wykroczeń, grozi kara ograniczenia wolności, kara nagany lub kara grzywny w wysokości do 1 500,00 zł. Z kolei za nieprzestrzeganie przepisów prawa pracy grozi, zgodnie z art. 283 par.1 Kodeksu pracy, kara grzywny¹³².

Rekompensata przyznana przez sąd pokrzywdzonej osobie to obowiązek naprawienia szkody. Wniosek o jej przyznanie poszkodowany musi złożyć na pierwszej rozprawie sądowej. Może dotyczyć naprawy szkody niemajątkowej i szkody majątkowej. Taką rekompensatą dla ofiary mobbingu może być również podanie wyroku sądu do publicznej wiadomości. Zapowiedź oddania sprawy do prokuratury przez ofiarę może skutecznie zniechęcić sprawcę¹³³.

¹³⁰ M. Mozgawa, *Odpowiedzialność karna za przestępstwa naruszania nietykalności cielesnej*, Lublin 1991, s. 16.

¹³¹ W. Cieślak, *Aktualne problemy prawa karnego*, Poznań 2009, s. 70.

¹³² W. Cieślak, J. Stelina, *Prawne aspekty mobbingu*, „Prokuratura Prawo”, 2003, nr 10, s. 93.

¹³³ E. Hryniewicz, M. Reszka, *Odszkodowanie i zadośćuczynienie w świetle artykułu 46 kodeksu karnego – uwagi krytyczne, propozycje zmian*, „Monitor Prawniczy”, 2007, nr 6, s. 268–270.

Sposoby dochodzenia roszczeń przez ofiarę mobbingu

Niezależnie od tego, kto dopuścił się naruszenia dóbr osobistych w stosunku do pracownika w miejscu jego pracy, może on dochodzić swoich roszczeń w przypadku mobbingu wobec pracodawcy. Wprowadzenie definicji mobbingu do przepisów prawa pracy nie ogranicza możliwości dochodzenia roszczeń na drodze cywilnoprawnej. Pozwala to na dochodzenie przez ofiarę mobbingu roszczenia o naprawienie szkody materialnej lub niematerialnej¹³⁴.

Zgodnie z art. 11 Kodeksu pracy prawa i obowiązki pracodawcy, polegające na szanowaniu godności pracownika i jego dóbr osobistych, są częścią stosunku pracy. Pracownik, w przypadku naruszenia przez pracodawcę tych dóbr, może skierować sprawę do sądu pracy. Ma on prawo dochodzenia roszczeń o charakterze niemajątkowym, jak i majątkowym. Postępowanie takie podlega przepisom Kodeksu postępowania cywilnego dla spraw z zakresu prawa pracy. Pracownik w takim przypadku występuje do sądu z powództwem. W imieniu pracownika wystąpić też może inspektor pracy lub przedstawiciel organizacji takiej jak np. stowarzyszenie antymobbingowe¹³⁵.

Charakterystycznymi cechami postępowania przed sądami pracy są: szybkość, dyspozycyjność, bezpłatność, nadanie rygoru natychmiastowej wykonalności, formalizm procesowy, kontradyktoryjność. W postępowaniu takim pracownicy najczęściej są zastępowani przez pełnomocników. Rolę pełnomocnika może pełnić: adwokat, przedstawiciel związku zawodowego, przedstawiciel zakładu pracy, członek rodziny.

Zanim jednak sprawa zostanie skierowana na drogę sądową, należy dążyć do polubownego zakończenia sporu. Postać taką ma mediacja, negocjacje, wystąpienie z daną sprawą przed sądem polubownym lub przed komisją pojednawczą.

Sprawy o mobbing rozpatrują sądy rejonowe i okręgowe. W postępowaniu toczącym się przed sądem największą trudnością jest wykazanie, że pracownik był poddany przemocy psychicznej, mającej znamiona mobbingu. Pracodawcy trudno jest udowodnić, że jego działania były zgodne z obowiązującymi przepisami prawa. Ponadto trudno jest namówić innych pracowników, by zeznawali w roli świadków na rozprawach sądowych. Z reguły boją się oni utraty stanowisk. Innymi środkami dowodowymi w tego typu sprawach mogą być: kalendarz zdarzeń i notatki sporządzone przez ofiarę; dowody w postaci filmów, fotografii, fotokopii, taśm dźwiękowych; dokumentacja; oględziny; przesłuchanie stron; opinie biegłych¹³⁶.

¹³⁴ G. Jędrejek, *Postępowanie sądowe w sprawach o zapłatę zadośćuczynienia lub odszkodowania z tytułu stosowania mobbingu*, „Edukacja Prawnicza”, 2008, nr 11, s. 6–15.

¹³⁵ M. Dyczkowski, *W sprawie ochrony dóbr osobistych pracowników*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2001, nr 5, s. 10.

¹³⁶ G. Jędrejek, *Cywilnoprawna odpowiedzialność za stosowanie mobbingu*, Warszawa 2004, s. 297.

Sąd w pierwszym etapie postępowania ma za zadanie ustalić, czy działania kierowane w stosunku do pracownika na pewno noszą znamiona mobbingu. Na tym etapie może powołać biegłego. Może też zobowiązać kierującego organizacją do udostępnienia istotnej dla sprawy dokumentacji. W przypadku odmowy ze strony pracodawcy odnośnie udostępnienia dowodu, sąd negatywnie ocenia pracodawcę i jest to jeden z argumentów przemawiających za winą pracodawcy – ukrywanie niewygodnych dowodów¹³⁷.

Pracownik na tym etapie może przedstawić przed sądem kopie wystosowanych do odpowiednich instytucji pism, zgłaszających sytuację mobbingu. Mogą być to pisma do związków zawodowych, organizacji nadzorujących danego pracodawcę czy innych instytucji, które zajmują się przeciwdziałaniem mobbingowi w miejscu pracy¹³⁸.

Dochodząc roszczeń przed sądem, pracownik musi udowodnić fakt stosowania wobec niego działań noszących znamiona mobbingu oraz dobrze uzasadnić wysokość roszczenia. Powinien także wykazać na podstawie dokumentacji medycznej, zwolnień chorobowych, zaświadczeń o stanie zdrowia, dokumentacji dotyczącej terminów i częstotliwości wizyt lekarskich, powstanie rozstroju zdrowia. Najlepiej, gdyby dokumentacja medyczna obrazowała pogarszający się stan pracownika. Nierzadko dochodzi do powołania biegłego, który ocenia związek pomiędzy nękaniami psychicznymi jednostki, a rozstrojem zdrowia.

Natomiast pracownik, który domaga się przed sądem odszkodowania, powinien udowodnić, że to właśnie działania mobbingowe kierowane w jego osobę sprawiły, że rozwiązał stosunek pracy¹³⁹.

Dowody takie mogą zostać podważone jedynie wtedy, gdy istnieje zupełny brak powiązania między wnioskiem, a przedstawionymi dowodami¹⁴⁰.

Po zamknięciu sprawy, zgodnie z art. 316 Kodeksu Cywilnego, sąd wydaje wyrok. Sprawa może trafić do rozpatrzenia przed drugą instancją. Nie mogą zostać wtedy pominięte nowe fakty i dowody w postępowaniu¹⁴¹.

Nękany pracownik może dochodzić swoich praw także przed sądem cywilnym. Jest to proces dotyczący ochrony dóbr osobistych. Pokrzywdzony pracownik, może zażądać zakazu dalszych naruszeń jego dóbr osobistych, usunięcia istniejącego stanu zagrożenia lub usunięcia skutków naruszenia jego dóbr osobistych.

¹³⁷ P. Czarnecki, *Rozkład ciężaru dowodu w sprawach na tle dyskryminacji*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2006, nr 3, s. 9.

¹³⁸ D. Dorre-Nowak, *Ochrona godności i innych dóbr osobistych pracownika*, Warszawa 2005, s. 260.

¹³⁹ G. Jędrejek, *Postępowanie dowodowe w sprawie mobbingowej*, „Monitor Prawa Pracy”, 2008, nr 12.

¹⁴⁰ Wyrok SN z dnia 23 stycznia 2001r., IV CKN 970/00, Lex nr 52753.

¹⁴¹ Wyrok SN z dnia 23 listopada 2004r., I UK 30/04, OSNP 2005, nr 11, poz. 162.

W tym przypadku sąd okręgowy jest sądem pierwszej instancji. W związku z tym, że sprawa toczy się wtedy na zasadach procesu cywilnego, nękaną pracownik dochodzi roszczeń nie w stosunku pracy lecz w stosunku cywilnoprawnym.

Istnieje możliwość, że w ramach prawa pracy ofiara mobbingu dochodzić będzie udowodnienia naruszenia przez pracodawcę obowiązku przeciwdziałania mobbingowi, a w ramach prawa cywilnego – ochrony swoich dóbr osobistych¹⁴².

Środki pozaprawne przeciwdziałające mobbingowi

Środkami prowadzącymi do celu, jakim jest wykluczenie zjawiska mobbingu w danym zakładzie pracy, są: odpowiednia organizacja pracy, odpowiednia polityka uzyskania awansu zawodowego, właściwa polityka rekrutacyjna, jasne procedury doskonalenia zawodowego, właściwe zarządzanie personelem¹⁴³.

W związku z tym, że skutkiem mobbingu często są różne choroby psychiczne, należałoby zwrócić uwagę na Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego. W programie tym opisano jak istotne znaczenie ma opracowanie procedury działań zapobiegających depresji i zabójstwom, które są konsekwencjami długotrwałego mobbingu. Należy podjąć takie działania, które ograniczyłyby występowanie zagrożeń dla ludzkiej psychiki i poprawiłyby jakość życia psychicznego człowieka.

Dlatego też najskuteczniejsza metoda walki z mobbingiem to wczesne wykrycie tego zjawiska i usunięcie w pierwszym stadium, którym zazwyczaj jest konflikt¹⁴⁴.

Przeciwdziałanie mobbingowi w zakładzie pracy należy skupić w trzech obszarach: zarządzania ludźmi, kultury organizacyjnej i prawa wewnętrznego danej organizacji. Należy utworzyć system kontroli antymobbingowej, której celem najwyższym jest zapobieganie mobbingowi, analizowanie przyczyn jego wystąpienia i wykrywanie w wczesnym stadium. Należy także przeprowadzać w tej tematyce szkolenia, spotkania, prezentacje, przeprowadzać ankiety i robić badania. Warto byłoby stworzyć i wprowadzić do zakładu pracy procedurę antymobbingową. Należałoby udoskonalić proces rekrutacji, który pozwalałby na wykluczenie z zespołu osób mających toksyczną osobowość. W przypadku wystąpienia mobbingu można pomyśleć także o zatrudnieniu mediatora oraz o przeprowadzeniu programu terapeutycznego u ofiary. Dobór środków, które mają przeciwdziałać

¹⁴² J. A. Piszczek, *Cywilnoprawna ochrona godności pracowniczey*, Toruń 1981, s. 201–205.

¹⁴³ A. Bechowska-Gebhardt, T. Stalewski, op. cit., s. 60.

¹⁴⁴ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2010 roku w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego (Dz. U. nr 24, poz. 128 ze zm.).

mobbingowi, musi być dostosowany do zagrożeń, jakie występują u danego pracodawcy¹⁴⁵.

W sytuacji wystąpienia mobbingu w zakładzie pracy pracodawca powinien ukarać sprawcę i wesprzeć ofiarę, podejmując przy tym zarówno kroki prawne, jak i pozaprawne oraz zapobiegające wystąpieniu takiej sytuacji w przyszłości¹⁴⁶.

Poprzez wprowadzenie procedury antymobbingowej firma staje się lepiej postrzegana przez otoczenie, kandydatów do pracy oraz zatrudnionych w niej pracowników. Organizacja taka zwiększa zaufanie klientów, kontrahentów i inwestorów. Pracownicy stają się bardziej lojalni w stosunku do swojego miejsca pracy. Wprowadzone w danym zakładzie pracy procedury antymobbingowe zmniejszają prawdopodobieństwo występowania przeciw pracodawcy na drodze sądowej¹⁴⁷.

Zakończenie

Środowisko związane z edukacją jest jednym z najbardziej dotkniętych przez mobbing. Problem agresji pomiędzy uczniami jest nagłaśniany przez media, natomiast problemy pomiędzy nauczycielami nie są zazwyczaj dostrzegane, a nierzadko ukrywane przez dyrekcję. Pracownicy nie wiedzą, jakie mają prawa i gdzie się mają zgłosić.

W szkolnictwie istnieje sztywna hierarchia pracowników i małe szanse na awans. Dyrektorów szkół wybiera się na długie lata i sprawują oni swoje funkcje najczęściej do osiągnięcia wieku emerytalnego. Pozwala to czuć się im pewnie na danym stanowisku i wykorzystywać innych do swoich rozgrywek. Zjawisko mobbingu obecne jest często wśród młodych nauczycieli, niepracujących na pełen etat. Osoby te obarczane są często nadmiarem obowiązków i obwiniane za niewłaściwe postępowanie, czy rozwiązywanie problemów z uczniami. Istnieją pewne cechy placówek edukacyjnych, które sprzyjają występowaniu działań mobbingowych. Jest to sztywna hierarchia, niejasne kryteria oceny pracowników, zły obieg informacji.

Skutkami tych działań w stosunku do jednostki są: brak motywacji do pracy, zwolnienia lekarskie, mniejsza efektywność w pracy, straty finansowe, zmiana pracy, a także myśli samobójcze.

Wśród ofiar mobbingu nie musi być osób słabszych czy dotkniętych jakąś patologią. Często zjawisko pojawia się, gdy pracownik odmawia podporządkowa-

¹⁴⁵ Ch. Maslach, M.P. Leiter, op. cit., s. 173–175.

¹⁴⁶ A. Sobczyk, D. Dorre-Nowak, op. cit., s. 523.

¹⁴⁷ Ibidem, s. 524.

nia się autorytaryzmowi szefa. Ofiarami nierzadko są osoby bardzo skrupulatne, pracowite, bardzo zaangażowane w pracę, przewyższające kompetencjami i wykształceniem przełożonych. Mobbing może dotyczyć innej płci, rasy, religii, osób posiadających cechę inną od pozostałych ludzi w danej organizacji. Celem działania mobbera jest psucie opinii ofiary i działania na jej szkodę, aż do usunięcia jej z zajmowanego stanowiska pracy. Utrudnione staje się walczenie z mobberem, gdy jest nim bezpośredni przełożony. Nie ma w takiej sytuacji komu poskarżyć się na zaistniałą sytuację. Pracownik powinien zareagować jak najszybciej, by nie zostać wciągniętym w sytuację, z której już nie będzie wyjścia. Ofiara mobbingu powinna dołożyć wszelkich starań, by zebrać dowody na nieetyczne zachowanie sprawcy, zapewnić sobie świadków i poszukać wsparcia. Najczęściej jednak pracownicy są pozostawieni sami sobie i w większości przypadków unikają ataków ze strony mobbera lub je ignorują.

Badania przeprowadzone nad zjawiskiem mobbingu w Polsce pokazały, że każda z zatrudnionych osób w polskich szkołach miała styczność z działaniami mobbingowymi. Najczęściej działaniami tymi były: obgadywanie, zaniżanie oceny, krytyka wykonywanej pracy, kwestionowanie podejmowanych decyzji, brak możliwości zabierania głosu, traktowanie ofiary jak powietrze, unikanie z nią kontaktu, stosowanie aluzji w stosunku do ofiary.

Przewyciężenie mobbingu w organizacjach powinno polegać na wprowadzeniu właściwego zarządzania ludźmi, odpowiedniej polityki rekrutacyjnej i położeniu nacisku na szkolenia poświęcone zagadnieniom przemocy w pracy. Kulturę organizacji powinna cechować otwartość i jawność, a prawo do swobodnego wypowiedzania się i wyrażania krytyki powinno przysługiwać każdemu. Istotne jest, by w organizacji był jasny i wyraźnie określony podział kompetencji, precyzyjny system ocen i nagradzania pracowników oraz jasne kryteria awansowania. Kolejnymi ważnymi czynnikami przeciwdziałającymi pojawieniu się mobbingu są: swobodny przepływ informacji, jasne zasady podejmowania decyzji, traktowanie pracowników podmiotowi i branie ich opinii pod uwagę w procesie podejmowania decyzji. Kierownictwo powinno szanować godność ludzką każdego pracownika. Osoby zajmujące stanowiska kierownicze cechować mają się dużą kulturą osobistą. W organizacji powinny być stosowane jasne procedury rekrutacji i selekcji, wykluczające toksyczne osobowości. Ponadto ważną kwestią jest inwestowanie w pracowników, zachęcanie ich do zdobywania wiedzy, podnoszenia kwalifikacji. Osoby zarządzające powinny posiadać dużą wiedzę z zakresu zarządzania konfliktem i zmianą, jak i w zakresie polityki personalnej. Należy propagować dobre wzorce i rozpowszechniać dobrze przykłady, stanowczo potępiając nieetyczne zachowania. Kolejną kwestią jest uświadamianie pracowników i kadry zarządzającej w zakresie mobbingu i dyskryminacji poprzez organizację szkoleń. Istotne jest wprowadzenie w organizacji specjalnej procedury rozpatrywania przypadków przemocy i nękania przy zachowaniu pełnej dyskrecji i obiektywności. Ostatnim

krokiem jest wprowadzenie odpowiedniego systemu kar dla sprawców mobbingu i dyskryminacji.

Ofiary mobbingu muszą wiedzieć, że pojawiają się coraz liczniej organizacje antymobbingowe, do których mogą zgłosić się z problemami i uzyskać pomoc prawną, psychologiczną, a także odbyć szkolenia mające na celu skuteczne radzenie sobie z niewłaściwymi zachowaniami przełożonego i współpracowników. Na wielu stronach internetowych znaleźć można porady i informacje na temat mobbingu, a na forach internetowych przedyskutować problem z innymi będącymi w podobnej sytuacji.

Obciążenia związane z występowaniem mobbingu w środowisku pracy dotyczą całego społeczeństwa i są związane z kosztami leczenia i rehabilitacji ofiar mobbingu, a także korzystania przez te osoby z świadczeń społecznych. Z choćby tych powodów należy spojrzeć na przepisy antymobbingowe jako na sposób poprawienia warunków zatrudnienia i osiągnięcia przez zatrudnionych lepszych wyników pracy.

Mobbing dopiero od niedawna stał się przedmiotem regulacji prawnych. Przewodzone badania mają na celu rozpoznanie skali tego zjawiska, zdefiniowanie go i określenie metod przeciwdziałania. To punkt wyjścia do stworzenia właściwych, efektywnych regulacji prawnych. W przeciwnym wypadku zarówno pracownicy, jak i pracodawcy zostaną sami z tym problemem, a sprawcy nadal będą czuć się bezkarni.

Bibliografia

Akty prawa:

Deklaracja Międzynarodowej Organizacji Pracy dotycząca fundamentalnych praw w pracy, przyjęta na 86 sesji Międzynarodowej Konferencji Pracy w Genewie dnia 18 czerwca 1998 roku.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 1997 Nr 78, poz. 483, z 2009 r. Nr 114, poz. 946).

Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych z dnia 16 grudnia 1966 roku.

Powszechna deklaracja praw człowieka.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2010 roku w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego (Dz. U. nr 24, poz. 128 ze zm.).

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (t.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 1666).

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 459).

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – *Kodeks karny* (t.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 1137).

Literatura przedmiotu:

Bańka W., *Operacyjne kierowanie pracownikami w organizacjach*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

- Baran K. W., *Prawo pracy*, Warszawa 2009.
- Bechowska-Gebhardt A., Stalewski T., *Mobbing. Patologia zarządzania personelem*, wyd. Difin, Warszawa 2004.
- Brzeziński J. M., Cierpiałkowska L., *Zdrowie i choroba: problemy teorii, diagnozy i praktyki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Chakowski M., *Mobbing. Aspekty prawne*, Bydgoszcz–Warszawa 2005.
- Chakowski M., *Mobbing. Aspekty prawno-organizacyjne*, Bydgoszcz 2011.
- Cieślak W., *Aktualne problemy prawa karnego*, Poznań 2009.
- Dorre-Nowak D., *Ochrona godności i innych dóbr osobistych pracownika*, Warszawa 2005.
- Dudek B., *Stres jako czynnik zmniejszający efektywność i niezawodność w pracy*, Łódź 2003.
- Florek L., *Ochrona praw i interesów pracownika*, Warszawa 1990.
- Gardocki L., *Prawo karne*, Warszawa 2001.
- Glass L., *Toksyczni ludzie. 10 sposobów postępowania z ludźmi, którzy uprzykrzają ci życie*, Poznań 2009.
- Górniok O., *Kodeks Karny. Komentarz*, Gdańsk 2002–2003.
- Grabowska B., *Psychoterror w pracy, Jak zapobiegać i jak sobie radzić z mobbingiem*, wyd. Wielbłąd, Gdańsk 2003.
- Grabowski P., *Zdrowie i jego ochrona*, Warszawa 2004.
- Gronowska B., *Prawo Konstytucyjne*, Toruń 2000.
- Hirigoyen M.F., *Molestowanie w pracy*, PWE, Poznań 2003.
- Iwulski J., Sanetra W., *Kodeks Pracy, Komentarz*, Warszawa 2003.
- Jachnis A., *Psychologia organizacji*, wyd. Difin, Warszawa 2008.
- Jędrejek G., *Cywilnoprawna odpowiedzialność za stosowanie mobbingu*, Warszawa 2004.
- Karney J.E., *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2007.
- Kuźniar R., *Prawa człowieka. Prawo. Instytucje, Stosunki międzynarodowe*, Warszawa 2000.
- Litzke S. M., Schuh H., *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Marciniak J., *Mobbing, dyskryminacja, molestowanie – zasady przeciwdziałania*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Maslach Ch., Leiter M. P., *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*, Warszawa 2010.
- Matys J., *Model zadośćuczynienia pieniężnego z tytułu szkody niemajątkowej w kodeksie cywilnym*, Warszawa 2010.
- Mościcka A., Merecz D., *Jak radzić sobie z agresją w miejscu pracy?*, Instytut Pracy, Łódź 2002.
- Mozgawa M., *Odpowiedzialność karna za przestępstwa naruszania nietykalności cielesnej*, Lublin 1991.
- Najda M., *Mobbing w ujęciu psychologiczno-prawnym*, Warszawa 2010.
- Nowicki M. A., *Europejska Konwencja Praw Człowieka. Wybór orzecznictwa*, Warszawa 1998.
- Piątkowski J. S., *Dobra osobiste i ich ochrona w polskim prawie cywilnym*, Wrocław 1986.

- Piszczek J. A., *Cywilnoprawna ochrona godności pracowniczej*, Toruń 1981.
- Radecki W., *Przestępstwa przeciwko prawom osób wykonujących pracę zarobkową. Rozdział XXVIII Kodeksu Karnego. Komentarz*, Warszawa 2001.
- Roczewska K., *Prawa i obowiązki stron stosunku pracy*, Warszawa 2001.
- Rode D., *Mobbing jako zjawisko negatywności wpływu społecznego, Kolokwia Psychologiczne*, Państwowa Akademia Nauk, Warszawa 2001.
- Skorupiński J., *Prawa człowieka. Model prawny*, Wrocław 1991.
- Skrzydło W., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2007.
- Słomski W., *Człowiek pośród dylematów i wyzwań etycznych współczesności*, Warszawa 2009.
- Suchocka L., *Psychologia bólu*, Warszawa 2008.
- Szewczyk H., *Mobbing w stosunkach pracy, Zagadnienia prawne*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012.
- Szubert W., *O prawie pracy i jego metodach, Praca i zabezpieczenie społeczne*, 1962.
- Tobor Z., *Prawoznawstwo, a praktyka stosowania prawa*, Katowice 2002.
- Wiśniewski L., *Ochrona praw człowieka w świecie*, Poznań–Bydgoszcz.
- Wyka T., Shmidt Cz., *Wieloaspektowość mobbingu w stosunkach pracy*, Warszawa 2012.
- Zych M., *Mobbing w polskim prawie pracy*, Warszawa 2007.

Literatura zagraniczna:

- Brinkmann R.D., *Mobbing. Bullying. Bossing*, Heidelberg 1995.
- Knorz C., Zapf D., *Mobbing – eine extreme form sozialer stressoren am arbeitsplatz. Zeitschrift fur Arbeits und Organisationpsychologie*, 40 (1).
- Kolodej Ch., *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und seine Bewaltigung. Mit zahlreichen Fallbeispielen*, Wien 1999.
- MeschkatatB., Stackelbeck M., Langenhoff G., *Der Mobbing Report. Repräsentativstudie fur die Bundesrepublik*, Bremerhaven 2002
- Schild I., Heeren A., *Mobbing: Konflikteskalation am Arbeitsplatz*, Munchen, Hampp, 2001
- Schroter B., *Keine Chance den Buroterroristen. Mobbing – Opfer auf allen Hierarchieebenen–Neid, Stress und schlechter Führungsstil begünstigen das fiese Spiel. Die Welt*, 2006.
- Zapf D., Leymann H., *Mobbing and victimization at work*, “The European Journal of Work and Organizational Psychology”, 1996, nr 2.
- Zuschlag B., *Mobbing. Schikane am Arbeitsplatz*, Gottingen, Verlag fue Angewandte Psychologie, 2001.
- Zapf D., *Mobbing in Organisationen. Uberblick zum Stand der Forschung. Zeitschrift fur Arbeits und Organisationpsychologie*, 43 (1), 1999.

Inne:

- Abramowska A., Nałęcz M., *Prawna regulacja mobbingu*, „Monitor Prawa Pracy”, 2004, nr 7.
- Banaszak B., *Prawa jednostki w konstytucjach wybranych krajów i mechanizmy ich ochrony*, „Szkoła Praw Człowieka”, 1998, nr 1.

- Brytek A., *Fenomen mobbingu: czyli przemoc psychiczna w środowisku pracy*, „Niebieska Linia”, nr 4.
- Cieślak W., Stelina J., *Mobbing (prześladowanie) – próba definicji i wybrane zagadnienia prawne*, „Palestra”, 2003, nr 9–10.
- Cieślak W., J. Stelina, *Prawne aspekty mobbingu*, „Prokuratura Prawo”, 2003.
- Czarnecki P., *Rozkład ciężaru dowodu w sprawach na tle dyskryminacji*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2006.
- Dorre-Nowak D., *Zbieg środków ochronnych przed molestowaniem, molestowaniem seksualnym i mobbingiem*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2004, nr 11.
- Drozd A., *Ochrona danych osobowych pracownika (kandydata) po nowelizacji kodeksu pracy*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2004, nr 1.
- Dyczkowski M., *W sprawie ochrony dóbr osobistych pracowników*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2001, nr 5.
- Hołyst B., *Patologia w miejscu pracy*, „Prokuratura i Prawo”, 2004, nr 1.
- Hryniewicz E., Reszka M., *Odszkodowanie i zadośćuczynienie w świetle artykułu 46 kodeksu karnego – uwagi krytyczne, propozycje zmian*, „Monitor Prawniczy”, 2007, nr 6.
- Jędrejek G., *Postępowanie dowodowe w sprawie mobbingowej*, „Monitor Prawa Pracy”, 2008, nr 12.
- Jędrejek G., *Postępowanie sądowe w sprawach o zapłatę zadośćuczynienia lub odszkodowania z tytułu stosowania mobbingu*, „Edukacja Prawnicza”, 2008, nr 11, dodatek specjalny.
- Kamiński I.C., *Prawo do życia i zakaz tortur oraz poniżającego i nieludzkiego traktowania w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w 2009 r.*, „Europejski Przegląd Sądowy”, 2010, nr 10.
- Krzyśków B., *Bezpieczeństwo pracy w dyrektywie Wspólnoty Europejskiej, a kodeks pracy*, „Praca i zabezpieczenie społeczne”, 1997, nr 1.
- Maciejewska B., *Terrorysty w biurze*, „Newsweek Polska”, 2002, nr 2.
- Małysek S., *Polonishes Arbeits- und Sozialversicherungsrecht*, Warszawa 2009.
- Matys J., *Szkoda na osobie – uwagi na tle artykułu 444 Kodeksu Cywilnego*, „Monitor Prawniczy”, 2004, nr 10.
- Mitrus L., *Tendencje rozwojowe wspólnotowego prawa pracy*, „Państwo i Prawo”, 2003, nr 7.
- Otto M., *Modele ochrony pracowników przed molestowaniem seksualnym w wybranych krajach*, „Praca i Zabezpieczenie społeczne”, 2007, nr 10.
- Romer M. T., *Mobbing i jego konsekwencje*, „Prawo Pracy”, 2005, nr 12.
- Sobczyk A., Dorre-Nowak D., *Przeciwdziałanie mobbingowi*, „Monitor Prawa Pracy”, 2006, nr 10.
- Strusińska-Żukowska J., *Wypadki przy pracy w orzecznictwie Sądu Najwyższego*, „Prawo Pracy”, 1998, nr 1.
- Surdykowska S., *Stres związany z pracą*, „Monitor Prawa Pracy”, 2007, nr 2.
- Szeliga A., *Psychospołeczny problem mobbingu*, „Policja”, 2009, nr 1.
- Szewczyk H., *Pracodawcy obowiązkiem dbałości o dobro pracownika*, „Państwo i Prawo”, 2007, nr 11.

- Talik R., *Mobbing terror psychiczny w miejscu pracy*, Portowiec 2002, nr 14.
- Widzisz R., *Odpowiedzialność za naruszenie bezpieczeństwa i higieny pracy w świetle artykułu 220 Kodeksu Karnego*, „Prokuratura i Prawo”, 2005, nr 4.
- Wyka T., *Bezpieczeństwo i ochrona zdrowia pracowników w znowelizowanym kodeksie pracy, Praca i zabezpieczenie społeczne*, 2004, nr 4.
- Wyka T., *Od bezpieczeństwa socjalnego w stronę bezpieczeństwa osobowego – o zmianach w kodeksie pracy*, [w:] *Stosunki zatrudnienia w dwudziestolecie społecznej gospodarki rynkowej. Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 40-lecia pracy naukowej Profesora Barbary Wagner*, Warszawa 2010.
- Zdybel R., *Mobbing w stosunkach pracy (służby)– próba definicji. Wybrane zagadnienia prawne*, „Przegląd Policyjny”, 2007, nr 1.
- Żemigła M., *Czynniki stresu w zarządzaniu firmą*, „Bezpieczeństwo Pracy”, 2007, nr 3.
- Żołnierczyk-Zreda D., *Programy psychologicznego wspierania pracowników*, „Bezpieczeństwo Pracy”, 2005, nr 12.

Orzecnictwo:

Wyrok SN z dnia 23 stycznia 2001r., IV CKN 970/00, Lex nr 52753.

Wyrok SN z dnia 23 listopada 2004r., I UK 30/04, OSNP 2005, nr 11, poz. 162.

Netografia:

www.opzz.org.pl

www.rop.sejm.gov.pl

Łukasz J. Latosiński
Kancelaria Latosiński/Jaroch

SEPARACJA W PRAWIE POLSKIM I KANONICZNYM

SEPARATION IN POLISH AND CANON LAW

Streszczenie: Autor omawia zagadnienia dotyczące separacji w prawie polskim i kanonicznym. Wskazuje na podobieństwa i różnice wynikające z odrębności systemów prawnych. Tekst stanowi przekrojową próbę analizy separacji poprzez omówienie wszystkich przepisów, które jej dotyczą.

Słowa kluczowe: separacja, polskie prawo rodzinne, prawo kanoniczne.

Abstract: The author discusses issues related to separation in Polish and canon law. Indicates the similarities and differences resulting from the separate legal systems. The text is a cross-sectional attempt to analyze separation by discussing all the provisions that relate to it.

Keywords: separation, polish family law, canon law.

Wstęp

W niniejszym tekście zostanie omówiona instytucja separacji, dla której podstawą na gruncie prawa polskiego jest Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (dalej jako **k.r.o.**), a w prawie kanonicznym Kodeks prawa kanonicznego wprowadzony Konstytucją apostolską *Sacrae disciplinae leges* Jana Pawła II z dnia 25 stycznia 1983 r. (dalej jako **k.p.k.**). Rozważania na temat tej samej instytucji mają na celu pokazanie podobieństw i różnic w konstrukcji prawnej separacji małżonków oraz próbę odpowiedzi na pytanie, na ile uregulowania w k.r.o. i k.p.k. są nadal aktualne i przydatne po odpowiednio ponad 20 i prawie 40 latach od ich unormowania.

1. Separacja w prawie polskim (art. 61¹–61⁶ k.r.o.)

1.1 Istota separacji

Do prawa polskiego separacja została wprowadzona stosunkowo późno, gdyż dopiero Ustawą z dnia 21 maja 1999 r. o zmianie ustaw Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Kodeks cywilny, Kodeks postępowania cywilnego oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 1999 r., Nr 52, poz. 532). Akt ten wszedł w życie 16 grudnia 1999 r.

Separacja została uregulowana w 5 artykułach k.r.o. w sposób wyczerpujący. Prawodawca traktuje separację jako formę prawnego rozdzielenia małżonków – pozwala, z różnych przyczyn, aby prawnie usankcjonowano rozpad wspólnoty małżeńskiej pomimo trwania samego małżeństwa. Separacja zatem byłaby instytucją zbliżoną pod pewnymi względami do rozwodu, ale jednocześnie fundamentalnie od niego różną. Nade wszystko w przypadku separacji małżeństwo nadal trwa i małżonkowie mają zdecydowanie łatwiejszą możliwość powrotu do wspólnego życia. Największą różnicę widać w przesłankach orzeczenia separacji. Jak wskazuje Grzegorz Jędrejek: „separacja stanowi alternatywę dla małżonków, którzy z różnych powodów, np. religijnych, nie chcą orzeczenia rozwodu. Skutki separacji, poza ustaniem małżeństwa, zbliżone są do skutków rozwodu. Separacja może spełnić rolę paliatywną, stanowiąc etap przejściowy do nawiązania przez małżonków zerwanych więzi¹”. Z kolei Sąd Apelacyjny w Poznaniu wskazuje, że funkcją separacji jest pojednanie małżonków².

1.2. Przesłanki separacji

W uzasadnieniu projektu ustawy wprowadzającej separację można przeczytać, że „proponowane przesłanki orzekanej przez sąd separacji nie są tożsame z przesłankami rozwodu. Różnica w porównaniu z tzw. przesłankami pozytywnymi rozwodu (zupełny i trwały rozkład pożycia – art. 56 § 1 k.r.o.) polega na tym, że dla separacji przewiduje się przesłankę zupełnego rozkładu pożycia, nie jest natomiast konieczne, ażeby rozkład był także trwały. Według projektu stan polegający na ustaniu więzi uczuciowych, fizycznych i gospodarczych między małżonkami (rozkład zupełny w znaczeniu przyjętym na gruncie art. 56 § 1 k.r.o.) uzasadnia zmodyfikowanie sytuacji małżonków przez zastosowanie instytucji separacji. Wymaganie trwałości rozkładu ograniczyłoby ponad potrzebę jej praktyczne znaczenie. Stanowisko to ma na uwadze, że zgodnie z obowiązującymi przepisami już w razie zakłóceń w funkcjonowaniu małżeństwa polegających na zupełnym rozkładzie

¹ G. Jędrejek, [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz aktualizowany*, LEX/el. 2019, art. 61(1).

² Wyrok Sądu Apelacyjnego w Poznaniu z dnia 9 września 2009 r., I ACa 565/09, LEX nr 756661.

pożycia możliwe jest uregulowanie poszczególnych spraw małżonków i rodziny w sposób adekwatny do tej sytuacji, aczkolwiek w wyniku odrębnych postępowań (np. zniesienie wspólności majątkowej, zmiana zasad zarządu majątkiem wspólnym, alimentacja, kwestia władzy rodzicielskiej). Wobec tego możliwość korzystania z formalnej separacji, z którą łączą się skutki prawne w podobnych sprawach, nie powinna zależeć od dalej idących wymagań w zakresie cech rozkładu pożycia. (...) Rezygnacja z wymagania, aby rozkład pożycia był trwały, może wszakże budzić obawy, że instytucjonalna separacja będzie nadużywana i stosowana w sytuacjach, gdy małżeństwo przeżywa co prawda kryzys, ale ma on charakter wyraźnie przejściowy. Wydaje się jednak, że doniosłe skutki formalnej separacji powinny przeciwdziałać pochopnemu korzystaniu z niej. Ponadto można chyba liczyć na poważne działania sądu³. Ustawodawca w przesłankach separacji wskazał na zupełny rozpad pożycia małżeńskiego. Istotna jest kategoria zupełności – jeżeli bowiem małżonkowie w jakimś zakresie utrzymują pożycie, czy to fizyczne, czy prowadząc wspólne gospodarstwo domowe, to trudno mówić o zupełności rozpadu pożycia. Sytuacja tak jednak wymaga każdorazowo namysłu. Jak wskazuje Sąd Najwyższy w orzeczeniu z dnia 8 maja 1951 r., C 184/51: „zupełność rozkładu pożycia wiąże się najczęściej z wrogiem lub co najmniej niechętnym nastawieniem małżonków do siebie, jednakże nawet przyjazne ustosunkowanie się jednego z małżonków do drugiego nie wyłącza zupełności rozkładu, jeżeli wspomniane więzi ustały”⁴. Z kolei w wytycznych Sądu Najwyższego z 1955 r. można przeczytać, że „do uznania, że między małżonkami brak jest wspólnoty duchowej, nie jest konieczne stwierdzenie wrogiego lub choćby niechętnego stosunku ich do siebie. Zachowanie poprawnych stosunków, utrzymywanie kontaktów w interesie wspólnych dzieci itd. nie musi konieczne oznaczać, że więź duchowa małżonków została utrzymana i rozkład pożycia nie istnieje. Chodzi bowiem nie o jakąkolwiek więź duchową między dwojgiem ludzi, lecz o więź charakterystyczną dla duchowej wspólnoty małżeńskiej”⁵. Ponadto, jak zaznacza Marcin Białecki: „istnienie rozkładu pożycia małżeńskiego o cechach zupełności jest wymaganiem minimalnym i w każdym przypadku sąd związany jest stanowiskami stron. Wobec braku szczegółowej regulacji w tym zakresie, wydaje się zatem, że nie jest wyłączona możliwość orzeczenia separacji również w sytuacji, gdy rozkład pożycia jest trwały, a stanowiska procesowe małżonków pozostają zgodne w kontekście żądania separacji”⁶.

³ Cit. per: Z. Krzemiński, [w:] *Komentarz do niektórych przepisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, [w:] *Separacja. Praktyczny komentarz, orzecznictwo, piśmiennictwo, wzory pism*, wyd. III, Kraków 2006, art. 61(1).

⁴ Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 8 maja 1951 r., C 184/51, OSN 1952, nr 1, poz. 21.

⁵ Cit. per: B. Czech, [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, wyd. V, red. K. Piasecki, Warszawa 2011, art. 56.

⁶ M. Białecki, [w:] *Komentarz do niektórych przepisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, [w:] *Separacja. Komentarz. Wzory pism*, Warszawa 2014, art. 61(1).

Warto w tym miejscu także zwrócić uwagę na przesłanki negatywne orzekania separacji. Wystąpienie którejkolwiek w nich powoduje, że sąd nie może orzec separacji. Artykuł 61¹ § 2 k.r.o. wskazuje dwie takie przesłanki. Pierwszą z nich jest dobro wspólnych małoletnich dzieci. Klauzula dobra dziecka jest naczelną zasadą prawa rodzinnego w Polsce. Nie dziwi zatem, że – podobnie jak w przypadku orzekania rozwodu – ustawodawca zdecydował się ograniczyć możliwość orzekania separacji, jeżeli miałyby to naruszać dobro wspólnych małoletnich dzieci. Jak wynika jednak z jasnego brzmienia przepisu, ograniczenie to ma zastosowanie jedynie do dzieci małoletnich (co do zasady młodszych niż 18 lat⁷), a nadto – wspólnych. Jeżeli zatem jedno z małżonków ma małoletnie dziecko z pierwszego związku, to dobro tego dziecka nie będzie przez sąd brane pod uwagę w przypadku orzekania separacji. Drugą z przesłanek negatywnych jest sprzeczność takiego orzeczenia z zasadami współżycia społecznego. Klauzula generalna zasad współżycia społecznego pozwala na zastosowanie większej swobody sędziowskiej w poszczególnych przypadkach. Może się bowiem okazać, że orzeczenie separacji znacząco naruszy możliwości bytowe jednego z małżonków albo skrajnie ucierpi dobro małoletniego niewspólnego dziecka małżonków. Do naruszenia zasad współżycia społecznego jednoznacznie zalicza się np. zapadnięcie na nieuleczalną chorobę⁸. Dzięki wprowadzeniu klauzuli zasad współżycia społecznego sąd będzie mógł odmówić orzeczenia separacji w takich sytuacjach.

1.3. Różnica pomiędzy separacją a rozwodem

Różnica w przesłankach orzekania separacji i rozwodu jest tylko jedna. Separacja wymaga zupełnego rozpadu pożycia, rozwód może być orzeczony, gdy ten rozpad jest trwały. Trwałość rozpadu pożycia sprowadza się do upływu pewnego czasu od ustania więzi. W tym czasie nie może nastąpić jakiegokolwiek rodzaju powrót do pożycia, choćby incydentalnie. Za trwały rozpad pożycia przyjmuje się okres od około pół roku. W niektórych jednak przypadkach okres 3 lat może być uznany za zbyt krótki⁹.

⁷ Wyjątkiem jest sytuacja opisana w art. 10 k.r.o., a dotyczącym kobiety w wieku od 16 do 18 lat, w której sąd z uwagi na szczególne okoliczności (ważne powody) i dobro założonej rodziny może wyrazić zgodę na ożenek. Taka kobieta z chwilą małżeństwa staje się pełnoletnia.

⁸ Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 18 września 1952 r., C 1283/52, OSN 1953, poz. 84, Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 2 lipca 1962 r., I CR 491/61, OSP 1963, poz. 68, Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 15 lipca 1958 r., w sprawie III CR 1225/57, OSP 1959, poz. 289.

⁹ „Doświadczenie życiowe wskazuje, że nawet trzyletnie rozstanie małżonków, liczących ponad 70 lat, po wspólnym pożyciu 38 lat, nie zawsze nosi cechy trwałego i zupełnego rozkładu” – wyrok Sądu Najwyższego z dnia 17 października 2000 r., I CKN 831/98, niepubl.

Warto zaznaczyć, że obowiązki małżonków wskazane zwłaszcza w art. 23 k.r.o. (wspólne pożycie, wzajemna pomoc, wierność, współdziałanie dla dobra rodziny) w przypadku rozwodu wygasają w całości. W przypadku separacji jednak, jeżeli względy słuszności za tym przemawiają, małżonkowie mają obowiązek wzajemnej pomocy. Do takich wyjątkowych przypadków mogą należeć popadnięcie w ciężką chorobę czy nagła utrata środków do życia. Co oczywiste, małżonkowie w separacji nie mogą zawrzeć nowego małżeństwa, gdyż ten węzeł nie został jeszcze rozwiązany. Formalnie nie ma przeszkód w k.r.o.¹⁰, aby małżonkowie wrócili do nazwisk, które nosili przed zawarciem małżeństwa, jednakże odrębne przepisy dotyczące zmiany nazwiska nie wskazują na separację jako wystarczający powód do jego zmiany, a ustawodawca nie uchwalił przepisu analogicznego do art. 59 k.r.o., który pozwala w ciągu 3 miesięcy od uprawomocnienia się wyroku rozwodowego na zmianę nazwiska na poprzednie. Jednakże zmiana nazwiska może być uzasadniona innymi ważnymi przyczynami. Można do nich zaliczyć separację, która dla osób, którym przekonania religijne zabraniają żądać rozwodu, jest jedyną możliwością prawnego oddzielenia się od małżonka. W sytuacji, gdy powody odejścia małżonka są wystarczająco poważne, zmiana nazwiska powinna zostać dokonana.

W zakresie skutków rozwód i separacja nie różnią się także, jeżeli chodzi o dziedziczenie i obowiązki alimentacyjne. Te regulacje są wspólne dla obu tych instytucji.

1.4. Skutki separacji

Skutki separacji można – za Sądem Najwyższym¹¹ – podzielić na trzy grupy:

1. „skutki właściwe orzeczeniu rozwodu”,
2. „skutki właściwe małżeństwu”,
3. „skutki «pośrednie», stanowiące kategorię swoistych skutków o mieszanym charakterze, zbliżającym się do jednej bądź drugiej z wymienionych grup”¹².

Pierwsza grupa, czyli skutki takie jak przy orzekaniu rozwodu, jest zasadą w prawie rodzinnym, wynikającą wprost z art. 61⁴ § 1 k.r.o. Ustawodawca uznał, że z uwzględnieniem wyjątków przewidzianych w ustawach, separacja odnosi ta-

¹⁰ Za wyjątkiem art. 61⁴ § 5 k.r.o., który jednak nie zakazuje powrotu do nazwiska poprzedniego, a jedynie nie pozwala na zastosowanie ułatwionego trybu tej zmiany.

¹¹ Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., I UZP 8/11.

¹² Podobnie: A. Sylwestrzak, *Skutki prawne separacji małżonków*, Warszawa 2007.

kie same skutki jak rozwód. Małżonkowie nie dziedziczą po sobie na podstawie ustawy, nie mają obowiązku prowadzić wspólnie gospodarstwa ani pomagać sobie w codziennym życiu, przestają decydować o istotnych sprawach rodziny (za wyjątkiem kwestii opieki i wychowania dzieci), ustaje wspólność majątkowa małżeńska (art. 54 § 1 k.r.o., do 2005 także art. 61⁵ k.r.o.), a zatem zarówno wpływy małżonków od tego momentu stanowią ich majątek osobisty, jak i nie odpowiadają wzajemnie za swoje zobowiązania powstałe po orzeczeniu separacji. Co jednak ciekawe, „w doktrynie pojawił się problem, jak należy podejść do zagadnienia obowiązku wierności małżeńskiej separowanych małżonków. W literaturze przeważa pogląd, że małżonkowie pozostający w separacji zobowiązani są do wzajemnej wierności, co wynika przede wszystkim z celu instytucji separacji, jaką jest pojednanie małżonków. Zdanie przeciwne godziłoby w samą aksjologiczną funkcję separacji, którą ma być łagodzenie kryzysu w małżeństwie i w konsekwencji stawiało pod znakiem zapytania możliwość zniesienia separacji przez tworzenie się tzw. związków nieformalnych. Z perspektywy prawno-porównawczej należy zwrócić uwagę na modele: hiszpański i portugalski, gdzie obowiązek zachowania wierności w okresie separacji wynika wprost z przepisów prawa. Z komparatystycznego punktu widzenia oraz ze względów celowościowych wydaje się zatem, że model wprowadzony przez polskiego ustawodawcę – mimo milczenia ustawodawcy w tym zakresie – jest bliższy koncepcji, zgodnie z którą kwestia ewentualnej niewierności w czasie separacji może mieć znaczenie z punktu widzenia przypisania winy za trwałość rozkładu pożycia w późniejszym procesie o rozwód”¹³.

Druga grupa obejmuje swoim zakresem wyjątki od powyższej zasady, które powodują pozostawienie rudymenarnych elementów małżeństwa w stanie separacji. Należą do nich w szczególności: zakaz zawarcia nowego małżeństwa (art. 61⁴ § 2 k.r.o.), obowiązek pomocy w sytuacjach uzasadnionych względami słuszności (art. 61⁴ § 3 k.r.o.), obowiązek dostarczania środków utrzymania, inaczej obowiązek alimentacyjny (art. 61⁴ § 4 k.r.o.) oraz brak ułatwionej drogi zmiany nazwiska (art. 61⁴ § 5 k.r.o.).

W tym miejscu warto odnotować kilka istotnych elementów dotyczących alimentów na małżonka w separacji. Zasadą określoną w art. 60 k.r.o., który stosuje się na mocy art. art. 61⁴ § 1 k.r.o. odpowiednio do skutków separacji, jest zobowiązanie małżonka wyłącznie winnego rozpadowi pożycia do dostarczania środków utrzymania na pokrycie usprawiedliwionych potrzeb małżonkowi niewinnemu tego rozpadu. Rygor ten został zaostroszony, gdy oboje małżonkowie ponoszą winę za rozpad pożycia – w takiej sytuacji alimentów można żądać jedynie wtedy, gdy popadło się w niedostatek. Obowiązek alimentacyjny wygasa w przypadku zawarcia nowego małżeństwa (co oczywiście nie dotyczy małżonków w separacji) oraz

¹³ M. Białecki, [w:] op. cit., art. 61(4).

po upływie pięciu lat od orzeczenia rozvodu w przypadku wspólnej winy małżonków za rozpad pożycia. Obowiązek nie wygasa wobec małżonka niewinnego w żadnym czasie. Zgodnie z art. 61⁴ § 4 k.r.o. ograniczenia dotyczącego pięcioletniego „okresu ochronnego” nie stosuje się w przypadku separacji. Oznacza to, że nawet jeżeli sąd, orzekając separację, uzna, że oboje małżonkowie są winni rozpadu pożycia, to obowiązek alimentacyjny nie wygaśnie po pięciu latach.

1.5. Zniesienie separacji

Ustawodawca wprowadzając do polskiego porządku prawnego separację, uważał ją za narzędzie, które może być stosowane jako środek terapeutyczny dla małżeństwa i dzięki któremu po pewnym czasie małżonkowie będą mogli wrócić do wspólnego pożycia i znieść separację. Taką możliwość wprowadził art. 61⁶ § 1 k.r.o.

Zniesienie separacji ma miejsce jedynie na zgodny wniosek małżonków. Takie rozwiązanie wydaje się w pełni racjonalne, z uwagi na konieczność uprzedniego pogodzenia się małżonków i szansę na dalsze zgodne pożycie. Gdyby tylko jeden z małżonków wystąpił z takim wnioskiem, sąd nie mógłby go pozytywnie rozpatrzyć.

Co istotne, z chwilą orzeczenia znoszącego separację ustają wszystkie skutki jej orzeczenia, a zatem między małżonkami tworzy się wspólność ustawowa małżeńska (ewentualnie rozdzielność na podstawie intercyzy), małżonkowie mają wobec siebie wszystkie prawa i obowiązki, wygasa obowiązek alimentacyjny.

W osobnym punkcie sąd musi jednak rozstrzygnąć zagadnienia władzy rodzicielskiej. Może się bowiem okazać, że małżonkowie są gotowi powrócić do siebie, ale z uwagi na pewne cechy i choroby małżonka (alkoholizm, hazard) sąd za słuszne uzna ograniczenie władzy rodzicielskiej jednego z rodziców¹⁴.

2. Separacja w prawie kanonicznym (kan¹⁵. 1151–1155 k.p.k.)

2.1. Istota separacji

Nieco odmiennie traktowana jest instytucja separacji na gruncie prawa kanonicznego. Kościół katolicki, nie dopuszczając rozwodów, zauważa jednak, że nie-

¹⁴ A. Sylwestrzak, [w:] *Komentarz do wybranych przepisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, LEX/el. 2020, art. 61(6).

¹⁵ kanon

których sytuacjach wspólne zamieszkiwanie małżonków jest niecelowe, a może być rażąco szkodliwe dla nich samych lub ich dzieci.

Już w przekazach biblijnych¹⁶ oraz w okresie patrystycznym znajdziemy odniesienia do separacji¹⁷. W późniejszych wiekach separacja została dopuszczona przez sobór trydencki, a w XX wieku – w Kodeksie prawa kanonicznego z 1917 r. oraz w obecnie obowiązującym, z 1983 roku.

Separacja w prawie kanonicznym jest zerwaniem więzi fizycznej między małżonkami w postaci wspólnego życia, które nie narusza w żaden sposób zawartego małżeństwa. Ze swej natury bowiem małżeństwo jest nierozzerwalne, gdyż zgodnie z kan. 1055 § 1 k.p.k. zostało między ochrzczonego podniesione go rangi sakramentu. Po jego zatem udzieleniu Kościół traci nad nim władzę i nie może go w żaden sposób rozwiązać.

Zgodnie z poszczególnymi kanonami małżonek w przypadku cudzołóstwa może bez zgody władzy kościelnej opuścić małżonka na okres sześciu miesięcy. Po tym terminie winien albo do niego wrócić albo zwrócić się do ordynariusza o dekret odejścia (kan. 1152 § 3 k.p.k.).

W każdym przypadku separacji kan. 1154 nakazuje zatroszczyć się o potrzeby dzieci w zakresie utrzymania i wychowania.

Zgodnie z kan. 1151 k.p.k. małżonkowie mają obowiązek i prawo zachowania współżycia małżeńskiego, chyba że usprawiedliwia ich zgodna z prawem przyczyna. Kodeks w pierwszym kanonie dotyczącym separacji w jasny sposób pokazuje najpierw naczelną zasadę (prawo i obowiązek zachowania współżycia) i dopiero na końcu dodaje, że z ważnych przyczyn ten obowiązek może zostać zniesiony. Ważne przyczyny zostały wymienione w sposób nietaksatywny w kanonach 1152 § 1 oraz 1153 § 1.

2.2. Przesłanki separacji

2.2.1. Cudzołóstwo

Pierwotną przesłanką orzekania separacji było cudzołóstwo. Pod tym terminem kryje się każdy stosunek płciowy utrzymywany poza relacją małżeńską, będą-

¹⁶ Już św. Paweł w 1 Liście do Koryntian pisze, że „tym zaś, którzy trwają w związkach małżeńskich, nakazuję nie ja, lecz Pan: żona niech nie odchodzi od swojego męża. **Gdyby zaś odeszła, niech pozostanie samotną**, albo niech się pojedna ze swym mężem. Mąż również niech nie oddala żony” [podkreślenie moje – Ł.L.] (1 Kor 7, 10–11).

¹⁷ G. Dzierżon, *Separacja stała podczas trwania węzła małżeńskiego*, „Ius Matrimoniale”, 2000, nr 5, s. 151–158.

cy zdradą małżeńską¹⁸. Warto zauważyć, że cudzołóstwo było przesłanką rozwodu u Żydów, co zostało zawężone w chrześcijaństwie na podstawie słów Jezusa (por. Mt 19, 1–9). Zdradę jednakże nadal traktuje się jako poważne naruszenie, gdyż „jest niesprawiedliwością. Ten, kto je popełnia, nie dotrzymuje podjętych zobowiązań. Rani znak przymierza, jakim jest węzeł małżeński, narusza prawo współmałżonka i godzi w instytucję małżeństwa, nie dotrzymując umowy znajdującej się u jego podstaw. Naraża na niebezpieczeństwo dobro rodzicielstwa ludzkiego oraz dzieci, które potrzebują trwałego związku rodziców”¹⁹. W związku z powyższym kan. 1152 § 1 uznaje, że małżonek zdradzony może oddzielić się od swojego współmałżonka. Kodeks jednak zachęca małżonka niewinnego do przebaczenia zdrady. Prawodawca kościelny nie nakazał jednak przebaczenia, a jedynie poprzestaje na usilnym zachęcaniu do niego. Jak wskazuje Tomasz Rakoczy: „małżonek niewinny nie ma (według prawa kanonicznego) obowiązku przebaczenia małżonkowi winnemu. Trudno zresztą nakazać prawnie udzielenie przebaczenia. Prawo do niego jedynie zachęca. Warto więc skłaniać takiego małżonka do przebaczenia, a tym samym do wznowienia wspólnoty małżeńskiej”²⁰.

W sytuacji, gdy małżonek niewinny przebaczy zdradę (w sposób jawny lub dorozumiany) albo gdy zgodził się na cudzołóstwo, stał się jego przyczyną lub sam także popełnił cudzołóstwo, traci uprawnienie do separacji. Zgoda na cudzołóstwo i popełnienie cudzołóstwa nie wymagają wyjaśnienia, jednakże przez stanie się przyczyną cudzołóstwa rozumie się m.in. odmowę utrzymywania bez słusznej przyczyny współżycia małżeńskiego. Do słusznych przyczyn można zaliczyć chorobę, zmęczenie wynikające z przepracowania koniecznego dla utrzymania rodziny i inne. Ginter Dzierżon wskazuje, że popełnienie cudzołóstwa w wyniku niewierności współmałżonka należy traktować jako „kompensację cudzołóstwa”, które w pewnym przypadkach neutralizuje winę za rozpad pożycia²¹.

W kan. 1152 § 2 wprowadzono domniemanie przebaczenia, gdy małżonek niewinny nie wniósł sprawy o separację w ciągu pół roku od dnia dowiedzenia się o zdradzie i nadal utrzymuje współżycie z małżonkiem winnym. Zatem wyprowadzenie się małżonka w tym półrocznym okresie obala domniemanie pojednania się małżonków.

¹⁸ Ibidem, s. 162.

¹⁹ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2006, nr 2381.

²⁰ T. Rakoczy, *Więź fizyczna między małżonkami w prawie kanonicznym i polskim*, „Colloquia Theologica Ottoniana”, 2016, nr 1, s. 177.

²¹ G. Dzierżon, op. cit., s. 166–167.

2.2.2. Niebezpieczeństwo dla duszy

Pozostałe przypadki zgodnego z prawem zerwania wspólnoty życia zostały wskazane w kan. 1153 § 1. Pierwszy z nich to poważne niebezpieczeństwo dla duszy. Przyjmuje się, że jest to każde zachowanie małżonka, które może spowodować utratę lub poważne zachwianie wiary małżonka lub potomstwa. Będą to więc zachowania wrogie wobec Kościoła, podważające nauczanie, popadnięcie w przestępstwo herezji, schizmy lub apostazji. Te powody były w czasach przedkodeksowych (przed 1917 r.) uważane za uzasadniające orzeczenie separacji małżonków²² odwołanie od wiary i jej praktykowania. Co jednak istotne, niebezpieczeństwo musi być poważne. Bada się zatem jego wpływ na małżonka i dzieci, nie zaś intencję sprawcy. Jeżeli bezpieczeństwo duszy członków rodziny nie jest zagrożone, to takie zachowanie nie stanowi przesłanki separacji w rozumieniu prawa kanonicznego.

2.2.3. Niebezpieczeństwo dla ciała

Prawodawca zdając sobie doskonale sprawę, że człowiek jest istotą posiadającą także wymiar cielesny, zatroszczył się również o ochronę ciała małżonka i potomstwa. Jeżeli zatem małżonek stanowi poważne niebezpieczeństwo dla ciała małżonka lub dzieci, to także z tego powodu można żądać separacji. Do tej kategorii można zaliczyć znęcanie się fizyczne, ale i psychiczne, gdyż uraz psychiczny nie tylko sam w sobie jest traktowany jako niebezpieczeństwo dla ciała, ale także może powodować skutki *stricte* fizyczne (wrzody, nierówną pracę narządów, problemy z gospodarką hormonalną), przemoc czy zgwałcenia. Zagrożenie winno być poważne i realne. Sama groźba, która nie powoduje realnego niebezpieczeństwa, nie będzie stanowiła słusznej przyczyny odejścia.

2.2.4. Inne przyczyny

Kodeks, wychodząc naprzeciw różnorodnym zjawiskom współczesnego świata, uznał, że wyliczenie przyczyn separacji nie może być enumeratywne. Pozostawił zatem otwartą kategorię innych przyczyn, które czynią „zbyt trudnym życie wspólne”. Przykładowo można wymienić nieleczonego alkoholizm czy hazard.

²² Ibidem, s. 160.

2.3. Wznowienie współżycia

Prawodawca, mając nadzieję na pojednanie się małżonków, stwierdza w kan. 1155, że małżonek niewinny może w każdej chwili dopuścić współmałżonka do współżycia. W takiej sytuacji bez odrębnej zgody władzy kościelnej ustaje separacja małżonków. Co ważne, małżonek niewinny nie może na podstawie zachowań, za które przebaczył, ponownie żądać separacji.

Wznowienie współżycia winno nastąpić także w sytuacji, gdy wygasły przyczyny, o których mowa w kan. 1153 § 1. Wznowienie nie następuje, jeżeli władza kościelna postanowi odmiennie.

2.4. *Salus animarum suprema lex*

Na marginesie powyższych rozważań warto przywołać ostatni przepis Kodeksu prawa kanonicznego. Kan. 1752 – „W sprawach przeniesienia należy stosować przepisy kan. 1747, z zachowaniem kanonicznej słuszności i mając przed oczyma zbawienie dusz, które zawsze winno być w Kościele najwyższym prawem”. Norma w tym kanonie na pierwszy rzut oka nie dotyczy zupełnie kwestii separacji, jednakże warto przywołać ją tutaj z uwagi na zasadę, która ma mieć podstawowe i najwyższe znaczenie w stosowaniu prawa kościelnego – zbawienie dusz. Trzeba zatem uznać, że stosując przepisy dotyczące separacji małżonków, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na ich zbawienie – zarówno w odniesieniu do małżonka niewinnego (unikanie niebezpieczeństwa), jak i winnego. Konieczne jest zastosowanie, o ile to możliwe, wszelkich środków pasterskiej troski, aktywności wspólnot, wiedzy i doświadczenia proboszcza, aby doprowadzić do sytuacji poprawy sprawy.

2.5. Kwestie proceduralne

W odniesieniu do separacji w prawie kanonicznym należy zwrócić uwagę jeszcze na kwestie proceduralne, a zwłaszcza kan. 1692 k.p.k. Zgodnie z tym przepisem właściwym podmiotem orzekającym o separacji jest biskup diecezjalny albo sędzia sądu biskupiego. Paragraf 2 tego kanonu unaocznia, że Kodeks został napisany dla całego Kościoła i ma zastosowanie na całym świecie w takiej samej formie. Norma wynikająca z kan. 1692 § 2 głosi, że tam, gdzie decyzja kościelna nie powoduje skutków cywilnych albo jeżeli przewiduje się, że wyrok cywilny nie będzie przeciwny prawu Bożemu, biskup diecezjalny właściwy dla miejsca pobytu małżonków może, po rozważeniu szczególnych okoliczności, udzielić zezwolenia na zwrócenie się do sądu świeckiego. Warto zaznaczyć, że postanowienia poszcze-

gólnych konkordatów mogą przyznawać w zakresie prawa małżeńskiego skutki cywilne wyrokom sądów biskupich. W Polsce, pomimo rozmów na ten temat w czasie negocjowania konkordatu, strona kościelna nie chciała uzyskać takiego waloru dla swoich orzeczeń. W polskich warunkach jednak zastosowanie znajdzie § 3: „jeśli sprawa dotyczy także czysto cywilnych skutków małżeństwa, niech sędzia stara się, by zachowując przepis § 2, sprawa już od początku została wniesiona do sądu świeckiego”. Prawodawca kościelny, widząc istotność praktyczną orzeczenia o separacji i mając świadomość, że Kościół nie ma narzędzi do egzekwowania swoich wyroków, pozostawia do swobodnej oceny sędziego kościelnego, czy dla konkretnego przypadku nie jest lepszym rozwiązaniem procedowanie jej w sądzie państwowym.

Ostatni wart uwagi kanon dotyczący separacji odnosi się do zadania sędziego w zakresie ochrony małżeństwa. Kanon 1695 k.p.k. nakazuje sędziemu przed przyjęciem sprawy, o ile widzi szansę na pojednanie małżonków, zastosować „środki pastoralne, by małżonkowie pogodzili się i zostali skłonieni do wznowienia małżeńskiego życia wspólnego”. Do tych środków można zaliczyć rozmowę, zalecenie rekolekcji, spotkania w poradni małżeńskiej i jakiegokolwiek inne środki, które mogą pomóc małżonkom pojednać się. Jeżeli jednak takiej możliwości nie ma, małżonkowie na nie się nie zgadzają, albo nie odnosiły spodziewanych skutków, sędzia winien przyjąć i rozpoznać zgłoszoną sprawę.

3. Podsumowanie

Institucja separacji małżonków w prawie polskim i kanonicznym, pomimo pozornej tożsamości, charakteryzuje się znaczącymi różnicami w obu systemach prawnych. Prawo polskie nie wskazuje na konkretne przyczyny separacji, a jedynie skupia się na pełnym rozpadzie pożycia. Prawo kanoniczne w zasadzie podchodzi do przyczyn separacji zupełnie odmiennie – nie traktuje zupełności rozpadu pożycia jako warunku *sine qua non*, ale zwraca uwagę na pierwotne przyczyny tego rozpadu (zdrada, zagrożenie duszy i ciała, inny powód, który „czyni zbyt trudnym życie wspólne”).

Separacja nie ma na celu trwałego rozłączenia małżonków – w prawie polskim jest przestrzenią do refleksji i poprawy zachowań oraz czasem namysłu nad dalszym trwaniem w związku. W prawie kanonicznym ma służyć ochronie słabszej strony i dzieci oraz pozwala na rozdzielenie z małżonkiem, który dopuścił się zdrady. W każdej jednak sytuacji poprawy okoliczności albo przebaczenia, separacja ustaje.

W 2019 r. orzeczono 1182 separacje oraz zniesiono 258 separacji²³. Od wprowadzenia tej instytucji do k.r.o. zainteresowanie spadło prawie dwudziestokrotnie. Można postawić tezę, że popularność separacji obecnie jest na bardzo niskim poziomie i drastycznie z roku na rok spada. Nie oznacza to jednak, że nie ma ona żadnego społecznego oddziaływania. Nadal dla części społeczeństwa jest jedynym zgodnym z sumieniem faktycznym zakończeniem związku.

Bibliografia:

Źródła prawa:

- Codex Iuris Canonici auctoritate Ioannis Pauli PP. II promulgatus (25.01.1983), AAS 75 (1983), pars II, s. 1–317; tekst polski, [w:] Kodeks Prawa Kanonicznego, przekład polski zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu, Pallottinum, Poznań 1984.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (tj. Dz. U. 2020, poz. 1359).
- Ustawa z dnia 21 maja 1999 r. o zmianie ustaw Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Kodeks cywilny, Kodeks postępowania cywilnego oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 1999 r., Nr 52, poz. 532).

Literatura:

- Białecki M., [w:] *Komentarz do niektórych przepisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, [w:] *Separacja. Komentarz. Wzory pism*, Warszawa 2014, art. 61(1), 61(4).
- Czech B., [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz, wyd. V*, red. K. Piasecki, Warszawa 2011, art. 56.
- Dzierżon G., *Separacja stała podczas trwania węzła małżeńskiego*, „Ius Matrimoniale”, 2000, nr 5.
- Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Demograficzny*, Warszawa 2020.
- Jędrejek G., [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz aktualizowany*, LEX/el. 2019, art. 61(1).
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2006, nr 2381.
- Krzemiński Z., [w:] *Komentarz do niektórych przepisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, [w:] *Separacja. Praktyczny komentarz, orzecznictwo, piśmiennictwo, wzory pism, wyd. III*, Kraków 2006, art. 61(1).
- Rakoczy T., *Więź fizyczna między małżonkami w prawie kanonicznym i polskim*, „Colloquia Theologica Ottoniana” 2016, nr 1.
- Sylwestrzak A., [w:] *Komentarz do wybranych przepisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, LEX/el. 2020, art. 61(6).

Orzecznictwo:

- Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 8 maja 1951 r., C 184/51, OSN 1952, nr 1, poz. 21.

²³ Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Demograficzny*, Warszawa 2020, s. 176, 226.

Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 18 września 1952 r., C 1283/52, OSN 1953, poz. 84,
Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 15 lipca 1958 r., w sprawie III CR 1225/57, OSP
1959, poz. 289.

Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 2 lipca 1962 r., I CR 491/61, OSP 1963, poz. 68,

Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., I UZP 8/11

Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 17 października 2000 r., I CKN 831/98, niepubl.

Wyrok Sądu Apelacyjnego w Poznaniu z dnia 9 września 2009 r., I ACa 565/09, LEX nr
756661.

Recenzje i sprawozdania

Reports and reviews

Elżbieta Szubertowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Recenzja książki:

Edukacja muzyczna w świecie zagrożonych wartości

**tom 2, red. H. Tomaszek-Plewa, A. Golema, M. Szymańska,
Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2020**

Książka pt. *Edukacja muzyczna w świecie zagrożonych wartości*, pod redakcją naukową Heleny Tomaszek-Plewy, Amelii Golemy i Małgorzaty Szymańskiej, wydana została w ostatnich dniach 2020 roku w Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, jako druga z cyklu zatytułowanego: *Edukacja muzyczna – Idee, Tendencje, Dążenia*.

Pierwsza pozycja z tego cyklu, pt. *Uczeń – Nauczyciel – Rodzic w rzeczywistości edukacji muzycznej* (red. Amelia Golema, Małgorzata Kramarz), opatrzona podtytułem *triada w kryzysie*, dotyczyła ściśle problematyki szkoły muzycznej. Ukazane w książce relacje między uczniem, rodzicami i nauczycielem w kwestii nauki w tej specjalistycznej szkole są z natury pełne rozmaitych uczuć. W sytuacji, kiedy relacje te są prawidłowe, edukacja artystyczna przebiega w przyjaznym klimacie, jeżeli jednak zostają one zaburzone, mamy do czynienia z kryzysem. Książka, której recenzowania się podjęłam, nie dotyczy tylko garstki utalentowanych muzycznie uczniów, ich rodziców i nauczycieli, lecz ogarnia bardzo rozległe pole widzenia trudności w wychowaniu muzycznym pojętym szeroko, jako powszechna działalność wychowawcza na rzecz budowania kultury muzycznej społeczeństwa. Co zatem w tych działaniach stanowi przeszkodę w pełnej realizacji założonych celów?

Zastanawiają się nad tym muzycy-pedagodzy, autorzy książki, którzy potrafią w sposób wnikliwy ocenić aktualny stan powszechnej edukacji muzycznej i widzieć różnego typu zagrożenia, które są często niezauważane czy banalizowane przez ogół społeczeństwa, a nawet niekiedy przez osoby decydujące o niej. Pojawienie się takiej tematyki w dobie ciągle pogłębiającego się kryzysu powszechnej edukacji muzycznej wydaje się wskazane i pożyteczne, gdyż pozwala na uświadomienie sobie zakresu trudności zagrażających tej dziedzinie wychowania.

Spośród piętnastu artykułów tworzących tę publikację wybrałam teksty kilku autorów wskazujących na podstawowe zagrożenia i podejmowane próby ograniczenia ich ujemnych skutków dla przyszłości wychowania muzycznego społeczeństwa.

Recenzowana książka (266 stron) składa się z dwóch części. Pierwsza z nich, zatytułowana: *Idee i wartości w kontekście przeszłości, terażniejszości i przyszłości polskiej edukacji muzycznej*, zawiera pięć podrozdziałów (artykułów). Otwierający ją tekst Zofii Konaszkiewicz (s. 15–37) zatytułowany tak, jak cała książka, jest wnikliwym spojrzeniem z punktu widzenia starożytnej filozofii na wartości, ich miejsce w ówczesnej edukacji i ukazanie ich aktualnych możliwości wychowawczych. Autorka podkreśla, że wartości duchowe, które są najważniejsze w życiu, powinny być podstawą procesu edukacyjnego, w trakcie którego człowiek nauczyć się je rozpoznawać i realizować, co wpływa na rozwój jego osobowości. Funkcjonującemu od wielu lat w pedagogice sformułowaniu „wprowadzanie w kulturę” przeciwstawia się postmodernizm, negujący obiektywne istnienie wartości. Wprowadzanie w wartości kultury, zwłaszcza młodzieży, zastąpił uwodzeniem ich i budzeniem w nich coraz to nowych potrzeb (s. 16). Odnosząc się do wartości różnych dziedzin sztuki (literatury, malarstwa), Autorka wskazuje na szczególną wartość muzyki europejskiej i jej znaczenie dla światowej kultury muzycznej. Tym niewątpliwym wartościom przeciwstawia szereg współczesnych zagrożeń, takich, jak: „kryzys idei, ekonomizacja świadomości, amerykanizacja kultury, wypieranie wartości kultury antycznej i skolonizowanie dóbr poznawczych człowieka przez kulturę masową” (s. 17). Na ich tle ukazuje kondycję powszechnej edukacji muzycznej, podkreślając, że wobec agresywnie narzucającej się i wszechobecnej muzyki popularnej największym przestępstwem jest „lekceważenie, niezrozumienie i niesłuchanie muzyki artystycznej” (s. 18).

W kolejnych podrozdziałach swojej wypowiedzi Z. Konaszkiewicz skupia się na blaskach i cieniach powszechnej edukacji muzycznej w przeszłości, a także kieruje swoje myśli ku jej przyszłości. Dużą szansę na poprawę sytuacji edukacji wobec istniejących zagrożeń widzi w nauczycielu – jego przygotowaniu, nie tylko muzycznemu, ale także pedagogicznemu, psychologicznemu, socjologicznemu i etycznym, jak i w objęciu obowiązkową edukacją muzyczną uczniów wszystkich szczebli nauczania.

Niezwykle ważnym polem działania „ku wartościom” powinny być – zdaniem Autorki – także media, które w przeszłości bardzo skutecznie wspomagały edukację, teraz stały się głównym terenem zagrażającym jej poprzez rozpowszechnianie światowej popularnej kultury na bardzo niskim poziomie (s. 30). Autorka widzi też konieczność włączenia wszelkich instytucji upowszechniających wartościową muzykę do świadomej realizacji swej misji, proponując wyjście do dzieci i młodzieży z ciekawymi propozycjami wspierającymi powszechną edukację muzyczną i sprzyjającymi kształtowaniu ich osobowości w kontakcie ze sztuką.

Rafał Ciesielski, opatrując swój tekst tytułem w formie pytania: *Co (dziś) jest przedmiotem i celem powszechnej edukacji muzycznej?* (s. 79–100), wyjaśnia, że intencją jego artykułu nie jest analiza systemu powszechnej edukacji muzycznej w „kontekście realiów współczesnej muzyki”, lecz ukazanie „generowanych przez ten system tendencji gubiących jego istotę i podważających jego wewnętrzną spójność” (s. 79–80). Ten mocny zarzut, godzący niejako w sedno przedmiotu, obrazuje Autor kilkoma przykładami.

Jeden z nich dotyczy wprowadzonego w połowie lat dziewięćdziesiątych przedmiotu „sztuka”, w którym dokonano bezprawnie i bez wyobraźni połączenia dwóch odrębnych przedmiotów reprezentujących różne dziedziny sztuki – muzyki i plastyki – posługujące się odmiennym językiem. W tak skonstruowanym przedmiocie zauważyć można próbę „odebrania muzyce jej autonomicznego statusu jako dziedziny sztuki i forsowanie możliwości istnienia muzyki jedynie w związku ze sztukami wizualnymi” (s. 80). Określając ten proceder mianem „manipulacji”, Autor artykułu wskazuje na liczne absurdy uniemożliwiające jego realizację. Jednym z podstawowych jest problem wykształcenia kompetentnych nauczycieli-specjalistów w tych dwóch dziedzinach na studiach podyplomowych. Efektem takiego pospiesznego kształcenia kadry do nauczania *sztuki* było nadanie absolwentom tych studiów, najczęściej niemającym żadnego przygotowania muzycznego, uprawnień do nauczania przedmiotu na podstawie, jak to dosadnie określił Autor „przysposobienia zawodowego” (s. 80).

Inny przykład ukazany przez R. Ciesielskiego dotyczy zapisu w podstawie programowej w odniesieniu do klas IV–VII mówiący, że działania praktyczne (aktywność muzyczna) muszą dominować nad zagadnieniami teoretycznymi (np. z zakresu teorii czy historii muzyki), „które stanowią ich uzupełnienie”. Jest on kolejnym dowodem braku zrozumienia podstawowego celu przedmiotu, jaki stanowi przygotowanie odbiorcy muzyki. Problem, w uzasadnieniu Autora, polega na tym, że nie każda aktywność może do takiej wiedzy prowadzić. Słusznie więc zauważa, że akcentowanie w powszechnej edukacji wykonywania muzyki (nauka gry na instrumencie) jest w naszym systemie raczej fikcją, ze względu m.in. na ograniczony czas lekcji i trwania nauki przedmiotu, a także ograniczone często w tym zakresie predyspozycje uczniów. Natomiast nie ma wątpliwości, że predyspozycje do percepcji muzyki ma każdy i należy je w pełni wykorzystać, a powszechna edukacja muzyczna ma zapewnić nabycie każdemu uczniowi przede wszystkim kompetencji odbiorczych, a nie wykonawczych.

Odnosząc się do realizacji podstawy programowej przedmiotu „muzyka”, zwłaszcza na poziomie licealnym, i mając na uwadze wynikające z jej treści marginalizowanie w trakcie jego realizacji takiej wiedzy o muzyce, która ma dla ucznia znaczenie podstawowe i jest przydatna do pełnego jej przeżywania, jest sprzeczne z podstawowym założeniem przedmiotu. Realizacja tego najważniejszego celu

powszechnej edukacji muzycznej, przygotowania odbiorcy muzyki, wymaga od nauczyciela właśnie możliwie wyczerpującego przedstawiania tej sztuki w ujęciu „systematycznym i historycznym, wiarygodnego podjęcia zasadniczych zagadnień natury muzyki i jej przemian” (s. 82). W przeciwnym razie grozi to sprowadzeniem nauki muzyki w szkolnictwie powszechnym do tego, by stała się ona „lekka, łatwa i przyjemna” (s. 91).

Te i inne założenia ujęte w podstawie programowej poddaje Autor pod wątpliwość w kontekście ukazanych przykładów słabości systemu, m.in. w postaci wspomnianych luk czy niejasności w podstawie programowej, niewłaściwego rozłożenia akcentów kształcenia, błędów w podręcznikach. Ponadto uważa, że zbyt późno podejmowana poważna, systematyczna edukacja muzyczna, której pozbawione są najmłodsze dzieci, i zakończona zbyt wcześnie, ma zdaniem Autora znaczący wpływ na zawężanie poznawanego repertuaru, uniemożliwiający zdobywanie przez uczniów kończących szkołę „doświadczenia, ogólnej dojrzałości emocjonalnej i intelektualnej, czy otwartej i poszukującej postawy” względem muzyki (s. 83).

Zofia Bernatowicz, autorka kolejnego rozdziału, w publikacji pt. *Ars musica – zapomniane źródło komunikacji* (s. 39–56), przytaczając jako motto słowa Jerzego Libana, szesnastowiecznego humanisty oraz nawiązując do myśli filozofów (Sokratesa, Pascala), wskazuje na zawarte w ich przesłaniach możliwości wychowawcze muzyki, w której „ostatecznym oddziaływaniu kształtuje się moralność” (s. 39). Rozszerzając treść przytoczonego poglądu Jerzego Libana, Autorka uzasadnia, że *ars musica* wymaga wiedzy, ćwiczenia umysłu, działania, praktyki, uczy cierpliwości, myślenia analitycznego i syntetycznego, „w wymiarze horyzontalnym otwiera na współpracę i uważne słuchanie, w wymiarze wertykalnym zaś przenosi do świata pozazmysłowego”. W tym miejscu Autorka stawia fundamentalne pytanie: dlaczego więc wiedza o muzyce, która „rozwija wrażliwość, umiejętność współpracy, przenosi przez pokolenia kody kulturowe i jednocześnie posługuje się językiem zrozumiałym na wszystkich kontynentach” jest marginalizowana w kształtowaniu postaw i w budowaniu wartości w polskiej edukacji muzycznej (s. 40).

Zagrożenia dla wartości, jakie niesie sztuka Autorka upatruje w ogólnym stylu i tempie życia człowieka w zglobalizowanym świecie, nasyceniu przestrzeni publicznej różnorodnymi informacjami kształtującymi świadomość społeczeństwa, negowaniu tradycji. Zgubny wpływ na młode pokolenie widzi także w ścierających się doktrynach dotyczących fundamentalnych zasad (s. 41). Zauważa, że rozprzestrzeniający się kult młodości spowodował niechęć do osiągnięcia dojrzałości, która wydaje się usprawiedliwiać czy wręcz przyzwalać na nieodpowiedzialne zachowania i publiczne wypowiedzi nie tylko młodzieży, ale także nie-dojrzałych dorosłych. Autorka podkreśla też, że obecny system edukacyjny nie

jest zainteresowany wychowaniem w duchu uniwersalnych wartości, co obrazuje kondycja moralna i etyczna współczesnej młodzieży. Wyraźnej dewaluacji uległo też pojęcie patriotyzmu, które Autorka odnosi do historii narodu, ale także do polskich chlubnych tradycji muzycznych. Oceniając szkołę jako „mającą odpowiednie narzędzia do budowania wspólnoty w jej podstawowym i ogólnonarodowym wymiarze” (s. 43) oraz traktując ją jako „źródło przekazywania wiedzy”, wskazuje szereg niedomagań w tym obszarze.

Bardzo dużą rolę w budowaniu wspólnoty widzi Z. Bernatowicz w ożywieniu działalności chórów. W zamieszczonym tekście przedstawiła ona szereg przykładów prospołecznych zachowań młodzieży związanej z tą aktywnością, z przygotowywaniem występów, odpowiedzialnością współwykonawców za efekty wspólnej pracy. Przeciwwstawiała tym pozytywnym działaniom ukazywane w przestrzeni publicznej niekontrolowane zachowania młodzieży na koncertach i imprezach, podczas których często zażywane psychoaktywne substancje, a także agresywne brzmienia współczesnej młodzieżowej muzyki wywołują stosowne do nich reakcje. Oczywiście zauważa też „bylejakość” wylewającą się z mediów, które swoimi treściami kształtują osobowość przyszłych pokoleń (s. 47).

Druga część książki, obszerniejsza, zatytułowana: *W poszukiwaniu nowych inspiracji i obszarów działań na rzecz edukacji muzycznej*, zawiera opracowania dziesięciu autorów. Wprawdzie treściowo nastawiona jest na ukazywanie różnych rozwiązań czy przedstawienie wyników własnych badań, w ogólnym zarysie stanowi próbę usytuowania edukacji na tle wcześniej ukazanych zagrożeń. Jeśli nawet zagrożenia te nie są wyraźnie przez niektórych autorów w tej części książki wyraźnie wyartykułowane, to treści proponowanych przez nich działań wskazują na świadomość ich istnienia. Taki charakter ma artykuł Małgorzaty Nowak pt. *Chór w liceum jako wsparcie dla rozwoju muzycznego i kształtowania postaw ucznia* (s. 133–145). Wprowadzając w zasadniczą treść publikacji, Autorka wspomina dobre, niestety niesłusznie zaniechane, zwyczaje tworzenia chórów w liceach ogólnokształcących w latach 80. i 90. ubiegłego wieku, promowanie ich na różnego typu przeglądach, a w końcu podkreśla spowodowany reformą edukacji upadek tej niezwykle cennej wychowawczo działalności. Wspomina też o próbach odbudowywania chóralistyki w początkach XXI wieku poprzez akcję „Śpiewająca Polska”.

Zasadniczą treść publikacji Małgorzata Nowak opiera jednak na obserwacji młodzieży i wynikach badań przeprowadzonych w działającym 25 lat Chórze Kantylena III Liceum Ogólnokształcącego im. Unii Lubelskiej w Lublinie, którego jest dyrygentem. Impulsem do podjęcia badań były wskazane przez Autorkę dwa obszary korzyści wynikające z działalności w chórze: funkcjonowanie młodzieży w formalnej grupie rówieśniczej, której działanie ukierunkowane jest na realizację określonych celów, oraz rozwój muzyczny członków chóru poprzez aktyw-

ne uczestnictwo w zespołowym muzykowaniu. Zagadnienia te stały się podstawą 11 pytań ankietowych, skierowanych do 25 członków i absolwentów chóru. Odpowiedzi respondentów wskazują, że uczestnictwo w tej formie aktywności przyczyniło się do: zawiązywania między nimi przyjaźni, kontynuowania spotkań z chórzystami poza czasem prób i występów, wzajemnego wspierania się w indywidualnym rozwoju, nabywania doświadczeń, współodpowiedzialności za podjęte działania, utwierdzania się w poczuciu własnej wartości i samooceny.

Niezależnie od zdobywania kompetencji społecznych przez chórzystów ich udziałem są niezwykle cenne doświadczenia w dziedzinie rozwoju muzycznego. Z badań wynika, że aż 92% spośród nich dzięki działalności w chórze zainteresowało się muzyką klasyczną, 44% zapoznało się z notacją muzyczną, 24% – z wiedzą historyczną o muzyce. Elementy techniki wokalnej poznało 96% badanych, którzy dzięki uczestnictwu w chórze mieli okazję pracować praktycznie pod kierunkiem dyrygenta nad emisją głosu (s. 139–140). W odpowiedzi na pytanie: „czym jest dla Ciebie uczestnictwo w chórze?” badani wskazywali na znaczenie tej formy działania w życiu towarzyskim, w nawiązywaniu znajomości, a także na możliwość zdystansowania się od otaczającej rzeczywistości, na odpoczynek i relaks (s. 141). Do treści artykułu dołączyła Autorka krótki rys działalności zespołu. Imponujący, ambitny repertuar wykonywany przez chór, niezależnie od wskazanych wyżej korzyści, sprzyja rozwojowi muzycznemu uczestniczącej w tej formie aktywności młodzieży.

Przedstawiona działalność licealnego chóru to budujący przykład bardzo dojrzałej i wartościowej praktyki muzycznej, która od wieków uprawiana w Polsce była fundamentem naszej kultury muzycznej. Mam nadzieję, że treści dotyczące wartości wychowawczych zawartych w działaniu zespołowym wspomniane w artykule Zofii Bernatowicz i ukazane wyniki badań Małgorzaty Nowak są dowodem na to, że inwestycja w tego rodzaju działalność jest niezwykle cenna w sytuacji licznych niedomagań w systemie powszechnej edukacji muzycznej.

Kolejne dwie interesujące pozycje w prezentowanej książce dotyczą najmłodszych, których edukacja muzyczna jest najbardziej bagatelizowana. Obie wskazują najczęstsze źródła współczesnych zagrożeń zawarte w przekazach medialnych, w związku z czym inwestowanie w muzyczny rozwój dzieci jest najskuteczniejszym środkiem budowania ich odporności na wszechobecną popkulturę.

Wiesława A. Sacher w artykule pt. *Niepokojący duet – dziecięca percepcja muzyki artystycznej a współczesna muzyka popularna* (s. 167–183), wprowadzając w tematykę publikacji, powołuje się na badania (s. 168) zagraniczne i polskie, z których wynika, że kontakt dziecka z muzyką od najmłodszych lat może mieć znaczący wpływ na jego całościową relację z tą dziedziną sztuki. Tytuł artykułu, zdaniem Autorki, sugeruje związek, jaki „mógłby być znaczący dla ewentualnych prób podnoszenia poziomu kultury muzycznej polskiego społeczeństwa” (s. 173),

gdyby tkwiący w dziecku przedszkolnym potencjał został należycie wykorzystany. Autorka uważa, że remedium na otaczającą nas zewsząd popkulturę może być wprowadzanie już w toku edukacji przedszkolnej muzyki artystycznej, gdyż jest to najlepszy okres rozwoju, w którym tego rodzaju zabiegi mogą być skuteczne. Ten odważny pogląd popiera Autorka opisami reakcji dzieci 3–4-letnich na zaprezentowane im podczas prowadzonych badań utwory muzyki klasycznej. Uważa, że obecny styl życia rodzin, ich zainteresowania muzyczne, niemal nieustanny kontakt z narzucającą się popkulturą, której medialne treści chłoną bezkrytycznie również najmłodszy, wymaga znalezienia najbardziej skutecznych metod wprowadzania dzieci w muzykę artystyczną. Tytułowy „niepokojący duet” przywołany przez Autorkę artykułu, to z jednej strony zbadana wrażliwość dzieci przedszkolnych na muzykę i jej akceptacja, z drugiej zaś – współczesna muzyczna popkultura. Autorka wyraża słuszną obawę, że „w krótkim czasie ów potencjał [dziecięcych reakcji na muzykę artystyczną – dopisek E.S.] zostanie zawłaszczony przez napierające treści medialne, co w przyszłości doprowadzi do zubożenia doświadczeń muzycznych dziecka, a potem osoby dorosłej” (s. 178). Jeśli jednak muzyczna edukacja przedszkolna, nawet na najwyższym poziomie, nie będzie w tym kierunku kontynuowana przez cały okres nauki szkolnej tych wrażliwych na muzykę dzieci, to ten budzący nadzieję potencjał muzyczny przedszkolaków zostanie zaprzepaszczony.

Artykuł, napisany przez Martę Kondracką-Szałę, zatytułowany: *Wartościowa muzyka w edukacji dzieci – założenia a codzienność* (s. 185–196) jest ujęciem zagadnienia z dwóch perspektyw. Autorka wypowiedzi jest nauczycielem akademickim kształcącym nauczycielki przedszkola i klas I–III, a jednocześnie osobą pracującą w tym zawodzie. Obserwując studentki pod kątem ich umiejętności i zainteresowań muzycznych, postawiła tezę, że „miejsce wartościowej muzyki w powszechnej edukacji formalnej dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych jest zagrożone” (s. 185). Przyjmując i uzasadniając nieco poszerzoną definicję muzyki wartościowej (s. 186) ukazała przesłanki przemawiające za jej bezwzględną obecnością w powszechnej edukacji na tym etapie kształcenia. Uznała, że najbardziej właściwym miejscem kontaktu z tą muzyką są placówki edukacyjne działające prawnie, według określonych programów, pełniące określone funkcje, przede wszystkim prowadzące formalne nauczanie muzyki poprzez jej wykonywanie, poznawanie podstaw jej teorii, form i stylów (s. 187). Uważa też, że właśnie te placówki są dla większości jedyną przestrzenią, w której „dzieci zetkną się z muzyką inną niż dotychczas, doświadczą różnorodności i odmienności w tym obszarze” (s. 187). Praca pedagogiczna w tych placówkach powinna stwarzać zatem okazje do wywoływania u dzieci przeżyć estetycznych i emocjonalnych reakcji na muzykę, a podstawowym warunkiem poszerzenia ich muzycznych zainteresowań powinien być właściwy, starannie dobrany repertuar. Marta Kondracka-Szala wskazała też, w oparciu o własne doświadczenie pedagogiczne, szereg zagrożeń dla tej

obowiązującej wszystkich edukacji, z których za podstawowe uznała te, które płyną z mediów, środowisk rodzinnych, słabo przygotowanych lub wręcz nieodpowiednich nauczycieli. Ci ostatni, sami zdecydowanie zainteresowani piosenkami, dążą do spływania przekazywanych dzieciom treści, ograniczania ich do spontanicznej zabawy, co zdecydowanie obniża sens i rangę tej edukacji. Dlatego należy zadbać o właściwy poziom kandydatek starających się o przyjęcie na ten kierunek studiów. Przede wszystkim bezwzględna podstawą są predyspozycje muzyczne, których brak uniemożliwia podjęcie studiów na tym kierunku, a następnie pracy z dziećmi. Natomiast w toku studiów konieczne jest odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli do twórczej realizacji celów i zadań dziecięcej edukacji muzycznej.

Podsumowanie

Świat jest pełen różnorodnych zagrożeń. Dotyczą one wszystkich obszarów życia. Świadomość ich istnienia, a także ich nieprzewidywalność, niemożność uniknięcia wielu z nich wzbudzają lęk i niepokój. Najgorzej jest jednak z tymi, które z pozoru są przyjazne człowiekowi, a niepostrzeżenie zawłaszczają niektóre obszary jego istnienia do granic możliwości. Do takich należą niewątpliwie media, które w opinii pedagogów są rzeczywistym wychowawcą muzycznym młodzieży. Wymieniali je wśród najważniejszych zagrożeń prawie wszyscy autorzy, będący świadomi ich rozmiarów. Wskazywali oni na wręcz nieograniczone możliwości oddziaływania mediów na społeczeństwo i kształtowania jego gustów muzycznych. Uczniowie, których należy zbliżyć w krótkim cyklu nauczania przedmiotu do wartościowej muzyki, niemal bez przerwy atakowani są treściami medialnymi wątpliwej jakości. Najróżniejsze środki przekazywania muzyki są obecne w rodzinach, umożliwiając kontakt z nimi nawet najmłodszym dzieciom. Z tych środowisk rekrutują się nauczyciele, a nawet twórcy podstaw programowych, którzy nie są w pełni świadomi wartości, jakie powinny być rzeczywistą treścią edukacji muzycznej na każdym poziomie nauczania, oraz tego, jakie znaczenie mają one w wychowaniu młodego pokolenia i kształtowaniu oblicza naszej narodowej kultury.

Świadomość zagrożeń dla wartości tkwiących w wychowaniu muzycznym jest sygnałem, by wzmocnić istniejące już działania dla poprawy sytuacji i szukać nowych rozwiązań. Według autorów publikacji zamieszczonych w książce (a także w moim odczuciu) najważniejszym zadaniem, od którego należy zacząć te działania, jest wzmocnienie – bardzo słabej w tej chwili – pozycji przedmiotu „muzyka” w systemie edukacji.

Bardzo cenne wypowiedzi zawarte w artykule R. Ciesielskiego trafiają w sedno zagadnienia. Ukazane przez niego tylko niektóre luki w programach świadczą

dobitnie o słabości tego systemu. Dają one niejako ciche przyzwolenie nauczycielom na ich własną interpretację, zgodną ze swoimi zainteresowaniami. Godzą się tym samym na takie nauczanie, które nie zburzy istniejących już zainteresowań młodzieży, a także niedokształconych często nauczycieli. Jeśli nie przerwiemy tego trendu sprzyjającego gustom młodzieży, jeśli pominięta zostanie w edukacji istotna dla rozumienia muzyki jako sztuki wiedza, to nie zostanie osiągnięty podstawowy cel przygotowanie świadomego odbiorcy muzyki. Wymaga to stworzenia dalekowzrocznych programów, dobrych podręczników, które w całym cyklu kształcenia będą prowadziły do rzeczywistego przygotowania świadomych odbiorców wartościowej muzyki. Te treści znalazły wyraźny oddźwięk m.in. w wypowiedziach Z. Konaszkiewicz, Z. Bernatowicz, W. Sacher.

Do realizacji tych zadań potrzeba odpowiednio wykształconych nauczycieli, wrażliwych na wartościową muzykę, zainteresowanych nią, a także przedmiotu obowiązującego wszystkich od przedszkola do ukończenia szkoły średniej. Powinny się też znaleźć atrakcyjne programy wprowadzania studentów różnych kierunków w kontakty z wartościową muzyką, gdyż właśnie z nich rekrutuje się elita kulturalna społeczeństwa. Na każdym poziomie nauczania należy docenić znaczenie zespołowego muzykowania, zwłaszcza działalność chórów, które, jak pokazują liczne badania, nie tylko wspomagają rozwój umiejętności, zdolności i kultury muzycznej człowieka, ale także sprzyjają budowaniu poprawnych relacji w kontaktach międzyludzkich.

Łukasz Moniuszko

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Komentarz: Analiza krytyczna wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 października 2020 w sprawie tzw. aborcji eugenicznej

Wprowadzenie

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 października 2020 roku¹ wywołał niespotykaną od dawna polaryzację społeczną, zmieniając tym samym kierunek dyskusji medialnej na temat aborcji. Stan taki nie powinien dziwić, gdyż regulacje dotyczące przerwania ciąży stanowią przykład jednego z najsilniejszych oddziaływań prawa na opinię społeczną.

Przedmiotowym wyrokiem uznano za sprzeczne z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej² postanowienia art. 4a ust. 1 pkt 2 Ustawy z dnia 7 stycznia 1993 roku o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży³, który funkcjonował w polskim porządku prawnym niemal 28 lat. Zarzucono, że powyższy przepis jest niezgodny z art. 30 w związku z art. 31 ust. 3 rodzimej ustawy zasadniczej, która została uchwalona w 1997 roku. Zatem oba akty prawne funkcjonowały „w zgodzie” przez ponad dwie dekady.

¹ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 października 2020 roku, sygn. K 1/20.

² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 6 kwietnia 1997 roku (Dz. U. 1997.78.483) (dalej także: Konstytucja RP).

³ Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. 1993.17.78 z późn. zm.).

Wątpliwości semantyczne. Odniesienie uchylonego przepisu do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej

Zapis art. 4a ust. 1 pkt 2 brzmi: „Przerwanie ciąży może być dokonane wyłącznie przez lekarza, w przypadku gdy: (...) badania prenatalne lub inne przesłanki medyczne wskazują na duże prawdopodobieństwo ciężkiego i nieodwracalnego upośledzenia płodu albo nieuleczalnej choroby zagrażającej jego życiu⁴”. Semantyka tego przepisu wskazuje na dwa podmioty⁵ – jeden wskazany pośrednio, ale logicznie obecny w danym czynie, drugi zaś bezpośredni. Pierwszym z nich jest kobieta ciężarna, drugim, wskazanym wprost, jest płód, który musi być żywy w chwili podjęcia działań zmierzających do jego usunięcia, by podlegać przepisowi ustawy z 1993 roku. Na uwagę zasługuje fakt, że ustawodawca nie użył w przepisie zwrotu „człowiek”, określając tym samym, że płód stanowi element życia ludzkiego ale nie stanowi życia człowieka, które w innych przepisach jest chronione w sposób bardziej restrykcyjny niż faza prenatalna⁶.

Zdaniem Trybunału Konstytucyjnego uchylony przepis jest niezgodny z konstytucyjnymi zapisami art. 30, wskazującymi, że „przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych⁷”. Jak wskazuje wielu analityków języka prawnego, o elemencie „przyrodzonym” w życiu człowieka rozprawiać można dopiero w chwili „rodzenia się”, gdyż od tego momentu płód zmienia status i staje się prawnie człowiekiem, a samo pochodzenie i znaczenie tego zwrotu zdaje się to potwierdzać⁸. Jednak Trybunał Konstytucyjny a priori uznał, że płód jest człowiekiem, nie podając żadnych założeń wypracowanych wniosków. Stwierdził jedynie, że z istoty „przyrodzonej i niezbywalnej godności przynależnej każdemu człowiekowi oraz jej jednakowości wynika zakaz różnicowania wartości danego człowieka, a zatem jego życia. Niedopuszczalne jest twierdzenie, że z uwagi na jakieś cechy jedna jednostka jest mniej warta od innej jako człowiek. Twierdzenie to odnosi się nie tylko do fazy postnatalnej, ale dotyczy także fazy prenatalnej życia człowieka. Bez względu na fakt narodzin cecha danej istoty, którą jest bycie człowiekiem, nie

⁴ Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, art. 4a ust. 1 pkt 2.

⁵ Lekarz nie jest brany pod uwagę z uwagi na brak powiązania biologicznego z czynem, gdyż jest wyłącznie wykonawcą woli kobiety ciężarnej, na którą władze państwowe wyraziły zgodę.

⁶ Por. T. Biesaga, *Status embrionu – stanowisko personalizmu ontologicznego*, [w:] *Bioetyka polska*, red. idem, Kraków 2004, s. 157–235.

⁷ Konstytucja RP, art. 30.

⁸ C. Mik, *Koncepcja normatywna europejskiego prawa praw człowieka*, Toruń 1994, s. 29–31.

ulega zmianom”⁹. Wynika z tego, że Trybunał Konstytucyjny stawia znak równości pomiędzy każdym życiem ludzkim, również nienarodzonym, i każdy byt posiadający ludzki genom nazywa człowiekiem. Aprioryczność człowieczeństwa płodu wywiedziona z art. 30 Trybunał bezpośrednio powiązał z art. 31 ust. 3 ustawy zasadniczej, wedle którego prawa i wolności „mogą być ustanawiane tylko w ustawie i tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego, bądź dla ochrony środowiska, zdrowia i moralności publicznej, albo wolności i praw innych osób. Ograniczenia te nie mogą naruszać istoty wolności i praw”¹⁰. Odwoływanie się do art. 31 ust. 3 Konstytucji wydaje się zbędne, gdyż Trybunał na jego podstawie nie wywodzi wniosków człowieczeństwa płodu, ponieważ przepis ten swoją konstrukcją nie wnosi nic do meritum wyroku, a jedynie podkreśla wolność jako prawo człowieka, które *sensu stricte* nie ma znaczenia dla uzasadnienia wyroku. Trybunał bowiem swoim postanowieniem nie próbuje wskazać praw płodu ludzkiego, lecz fakt, że jest on człowiekiem, a ten w żaden sposób nie wynika z art. 31 ust. 3 ustawy zasadniczej.

Podkreślić jednak należy, że analizowany wyrok zabrania aborcji wyłącznie z powodów wad prenatalnych. Przesłanki wskazujące, że „ciąża stanowi zagrożenie dla życia lub zdrowia kobiety ciężarnej”¹¹ oraz „zachodzi uzasadnione podejrzenie, że ciąża powstała w wyniku czynu zabronionego”¹² pozostają legalne, co może sugerować, że Trybunał uznał, choćby pośrednio, wyższość bytu w pełni rozwiniętego nad bytem przygotowującym się do życia poza organizmem kobiety. Podkreślić należy, że art. 31 ust. 3 jest szeroko analizowany przez konstytucjonalistów, jednak zawsze przez pryzmat możliwości ograniczeń nakładanych na osoby fizyczne, nigdy na płody ludzkie¹³.

Możliwe konsekwencje dla prawa karnego

Choć Konstytucja jest najwyższym aktem prawnym w Polsce, to podstawą oddziaływania sądów powszechnych na wszelkie podmioty są ustawy. To właśnie przepis jednej z ustaw został podważony omawianym wyrokiem.

⁹ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 października 2020 roku, sygn. K 1/20.

¹⁰ Konstytucja RP, art. 31 ust. 3.

¹¹ Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, art. 4a ust. 1 pkt 1.

¹² Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, pkt 2.

¹³ Zob. np. P. Winczorek, *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*, Warszawa 2008.

Najdokładniejsze rozróżnienie płodu ludzkiego od człowieka zawierają przepisy Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 roku – Kodeks karny¹⁴. Jest to jeden z podstawowych aktów prawnych, w którym opisane są czyny zabronione określane jako przestępstwa. Dzieli się one na zbrodnie i występki. Te pierwsze w dolnej granicy kary przewidują karę pozbawienia wolności od lat 3, w przypadku drugich najniższa przewidywana sankcja wynosi mniej niż 3 lata¹⁵. Rozróżnienie sankcjonowania ma znaczenie kluczowe dla niniejszych rozważań.

W rozdziale Kodeksu karnego dotyczącym przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu przestępne działania na produkt ciąży są czynami odrębnymi w stosunku do pozbawienia życia osoby fizycznej. Dla przykładu w art. 148 § 1 wskazano, że kto „zabija człowieka, podlega karze pozbawienia wolności na czas nie krótszy od lat 8, karze 25 lat pozbawienia wolności albo karze dożywotniego pozbawienia wolności”¹⁶. Zgodnie z samostanowieniem norm zawartych w Kodeksie karnym czyn ten jest zbrodnią.

Postępowanie w sprawie sprawców nielegalnych aborcji ustawa karna opisuje w art. 152 § 1: „kto za zgodą kobiety przerywa jej ciążę z naruszeniem przepisów ustawy”¹⁷, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3”¹⁸. Zgodnie z dyspozycjami przepisów karnych czyn ten jest występkiem, stanowiąc przy tym prawną różnicę pomiędzy płodem a człowiekiem, a wysokości kar za wskazane czyny sugerują, że życie podmiotu narodzonego ma wyższą wartość prawną od podmiotu w fazie prenatalnej. W przepisie nie użyto określenia „matka”, lecz „kobieta ciężarna”, oraz „ciąża”, a nie „dziecko”.

Przyjęcie wypracowanej przez Trybunał Konstytucyjny wykładni uznania płodu ludzkiego za człowieka niesie możliwości prawne sądenia podmiotu dokonującego aborcji z dwóch przepisów, tj. art. 148 Kodeksu karnego, uznając usunięcie ciąży za zbrodnię, lub, jak do tej pory, z art. 152 Kodeksu karnego, pozostawiając czyn na poziomie występkę. W związku z nazwaniem płodu wprost człowiekiem scenariusz taki wydaje się być realny, lecz jednocześnie paradoksalny. Jeden czyn bowiem nie może tak szczegółowo wypełniać znamion zawartych w dwóch różnych dyspozycjach tej samej ustawy, powodując tak zróżnicowane sankcje. Nie sposób przy tym określić problemu karalności podżegania do popełnienia przestępstwa – w przypadku zabójstwa (art. 148) jest ono karalne, w przypadku abor-

¹⁴ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku – Kodeks karny (Dz. U. 1997.88.553 z późn. zm.) (dalej: Kodeks karny).

¹⁵ Kodeks karny, art. 7.

¹⁶ Kodeks karny, art. 148 § 1.

¹⁷ W niniejszym przepisie wskazano Ustawę z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży.

¹⁸ Kodeks karny, art. 152 § 1.

cji z zgodnie z art. 152 Kodeksu karnego podżeganie jest niekaralnym elementem czynu¹⁹ („kto za zgodą kobiety ciężarnej”...).

Poza wszelką wątpliwością istnieją niejasności co do określeń użytych w Konstytucji, pozostawiając znaczną dowolność i niebezpieczeństwo nadinterpretacji przez organ kontrolny – Trybunał Konstytucyjny. Z drugiej strony ustawa zasadnicza to zbiór idei²⁰, prezentujących wartości szczególnie cenione na terenie Rzeczypospolitej Polskiej, wyrażone przez obywateli w drodze referendum. Z założenia idee podlegają ewolucji, nie zmieniając jednak swej istoty aksjologicznej. Czy istota ta została zmieniona przez nadanie płodowi ludzkiemu praw człowieka? Kolejne lata przyniosą odpowiedź na to pytanie, a także na pytanie o kierunek zmian prawnych, które wydają się być nieuniknione.

¹⁹ Por. Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 22 marca 2021 r., sygn. II KK 45/21.

²⁰ Zob. Z. Ziemiński, *Wartości konstytucyjne. Zarys problematyki*, Warszawa 1993.

Karolina Lemieszewska
Wyższa Szkoła Gospodarki

Recenzja książki: ***Jak założyć i prowadzić*** ***placówkę opieki nad dziećmi do lat 3***

T. Frejgant, Ł. Latosiński, W. Synakiewicz, P. Ziółkowski,
Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2020, ISBN: 978-83-65507-45-7

Książka *Jak założyć i prowadzić placówkę opieki nad dziećmi do lat 3* została mi polecona przez dyrektora żłobka. Z uwagi na fakt, iż rozpoczęłam niedawno zarządzanie żłobkiem oraz mam możliwość uczestniczenia w tworzeniu nowych podmiotów, poszukiwałam literatury, aby zgłębić swoją wiedzę odnośnie prowadzenia owej działalności. Do przeczytania tej pozycji zachęcił mnie fakt, iż została ona opracowana przez grupę specjalistów i fachowców Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy specjalizujących się w poszczególnych dziedzinach mających na uwadze założenie i prowadzenie placówek opieki nad dziećmi do lat 3. Są specjalistami w swojej dziedzinie i od kilku lat zarządzają siecią placówek opieki nad dziećmi do lat 3. Dzięki dużemu doświadczeniu na rynku proponują szereg rozwiązań mających na celu bezbolesne przejście przez etap tworzenia, aranżowania, prowadzenia. Czynnicy biorą udział w nowych projektach, m.in. pomagając przyszłym właścicielom placówek stworzyć je od podstaw oraz stawiać pierwsze kroki w zarządzaniu podmiotem.

W książce poruszono wiele aspektów dotyczących prowadzenia, założenia i funkcjonowania placówek. Na początku wskazano przebieg rozwoju psychomotorycznego, emocjonalnego dziecka do lat 3, co uświadamia czytelnikowi, jak istotne jest dobre przygotowanie placówki i kadry na przyjęcie tak małych dzieci do żłobka / klubu dziecięcego.

Autorzy prowadzą czytelnika kolejno przez etapy tworzenia i prowadzenia placówki, począwszy od uświadomienia i racjonalnego porównania klubu dziecięcego do żłobka, przy uwzględnieniu wszelkich mocnych i słabych stron dwóch podmiotów. Następnie przedstawiany jest kolejny etap, jaki stanowi rozpoczęcie

inwestycji. Szczegółowo zostały podjęte tematy związane z wymaganiami sanitarno-lokalowymi i przeciwpożarowymi dla klubu dziecięcego i żłobka. Bardzo ważnym aspektem dla potencjalnego przyszłego właściciela placówki są czynności odbiorowe, które spędzają sen z powiek. Autorzy zadbali o czytelnika i krok po kroku przedstawili plan działania oraz to, czego można się spodziewać na poszczególnych etapach kontroli. Uwzględnione zostały sposoby radzenia sobie z niektórymi problemami technicznymi bądź budowlanymi.

Autorzy przeprowadzają czytającego przez formalną rejestrację placówek oraz przedstawiają system kontroli nad danym podmiotem prowadzonym przez poszczególne organy sprawujące nadzór nad placówkami opieki dla dzieci do lat 3. Poruszony jest również temat dotyczący form prawnych i opodatkowania działalności. Ponadto przedstawiono schemat, w jaki sposób możemy pozyskiwać dodatkowe fundusze na tego typu działalność. Autorzy zadbali również, aby ułatwić odbiorcom tekstu wypromowanie swoich podmiotów, przedstawiając schemat budowania pozytywnego wizerunku. W ostatniej części podane zostały przykładowe dokumenty przydatne organowi prowadzącemu do utworzenia, a dyrektorowi do prowadzenia placówki. Dzięki wizualizacji mamy podgląd na to, jak powinny wyglądać poszczególne pomieszczenia w placówkach.

Niniejsza pozycja to kompendium wiedzy obejmujące szeroki zakres, jakim jest założenie i prowadzenie placówki opieki nad dzieckiem do lat 3. Przybliżenie wymogów technicznych, prawnych i wskazanie ścieżek działania daje orientację w tej skomplikowanej dziedzinie. Zostały poruszone wszystkie kwestie począwszy od projektowania, spełnienia warunków prawnych i technicznych, po działania niezbędne do uzyskania decyzji dotyczących odbiorów. Wskazana została droga do rejestracji placówki i wyboru formy jej funkcjonowania. Nie pominięto też tematów związanych z żywieniem dzieci, jak i samą dokumentacją dotyczącą prowadzenia placówki. Tekst bogaty jest w podane w klarowny sposób informacje dla osób stawiających pierwsze kroki w tej materii.

Kamila Müller

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Recenzja monografii: *Instruktor praktycznej nauki zawodu*

Przemysław Ziółkowski,

Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy,

Bydgoszcz 2019, ISBN: 978-83-65507-39-6

Instruktor praktycznej nauki zawodu to bardzo wyjątkowy typ pracownika, który posiada wiedzę teoretyczną, odpowiednie umiejętności, kompetencje oraz doświadczenie praktyczne i jednocześnie potrafi przekazać je drugiemu człowiekowi w sposób zrozumiały. Stwarza dzięki temu szansę na wprowadzenie osoby w świat pracy w konkretnym zawodzie. Stanowisko to wiąże się z ciągłą koniecznością aktualizowania wiedzy i umiejętności ze względu na zmieniający się świat biznesu, środowisko produkcyjne, otoczenie społeczno-gospodarcze oraz zasady funkcjonowania przedsiębiorstwa na rynku. Aby pracować w charakterze instruktora praktycznej nauki zawodu, trzeba spełniać określone przez Ministerstwo Edukacji i Nauki wymogi formalne. Konieczne staje się przede wszystkim zdobycie odpowiedniego wykształcenia, ukończenie kursu pedagogicznego oraz posiadanie doświadczenia. Wymagane jest również ukończenie specjalnego kursu na instruktora praktycznej nauki zawodu w wymiarze 70 godzin. Warto jednak zaznaczyć, iż poza wymienionymi wymaganiami formalnymi istotne staje się samo powołanie, ponieważ to właśnie ono w zdecydowanym stopniu determinować będzie efektywność oraz jakość wykonywanej pracy.

Zawarte w publikacji treści przedstawiają wszystkie etapy oraz obszary związane z karierą zawodową instruktora praktycznej nauki zawodu. Dzięki wprowadzeniu czytelnik poznaje dzieje i zwyczaje najstarszych cech rzemiosła, historię, podstawy prawne, rolę a także sposób organizacji edukacji zawodowej w Polsce. Zostały przedstawione również istota, cele i zadania szkolnictwa zawodowego. W publikacji umówiono zagadnienia dotyczące programów nauczania, kadry nauczycielskiej, jak i bazy lokalowej oraz technicznej. Autor przedstawił skuteczność kształcenia zawodowego oraz elementy, które odróżniają kształcenie zawodowe od kształcenia teoretycznego; dzięki czemu przedstawiony został również temat

kształcenia dualnego. We wprowadzeniu odbiorca znajdzie też dane dotyczące istoty dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy oraz roli, jaką odgrywa szkolnictwo zawodowe dla gospodarki.

Rozwinięcie tematyki stanowią rozdziały poświęcone pedagogice, psychologii, dydaktyce i metodyce oraz BHP dla instruktorów praktycznej nauki zawodu. W obszarze pedagogiki autor skupia się na jej genezie, celach, zadaniach, funkcjach oraz nurtach; przy czym nie zapomina o jej wychowawczym charakterze. Zwieńczeniem części poświęconej pedagogice jest zestawienie jej z innymi naukami.

Drugi blok stanowi psychologia. Poza wprowadzaniem (które stanowi definicja nauki) została przedstawiona jej historia oraz dziedziny, wśród których wyróżnić można m.in.: psychologię społeczną, psychologię rozwoju człowieka oraz psychologię pamięci. Autor podkreślił również znaczącą rolę psychologicznych teorii uczenia się, psychologicznych modeli nauczania typu X i Y, psychologię pracy z uczniem opornym i trudnym oraz psychologiczne aspekty motywowania uczniów do nauki.

Trzecia część związana jest z dydaktyką i metodyką. Zostały zaprezentowane zagadnienia dotyczące: podstawowych pojęć szkoleniowych, formułowania celów zajęć, metod nauczania, środków dydaktycznych stosowanych w praktycznej nauce zawodu i ich klasyfikacja, dydaktycznych zasad realizacji zajęć podczas praktycznej nauki zawodu, oceny efektywności zajęć (autoewaluacji), a także procesu oceniania oraz samooceny ucznia podczas praktycznej nauki zawodu. Zakończenie tej części stanowi metodyka pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Autor wyróżnił tutaj uczniów o obniżonych wymaganiach edukacyjnych, uczniów z upośledzeniem umysłowym, uczniów niesłyszących i słabosłyszących, uczniów z niepełnosprawnością ruchową, uczniów przewlekle chorych, uczniów z ADHD, uczniów z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się oraz uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Ostatnią, czwartą część stanowi obszar bezpiecznej higieny pracy, w którym zostały przedstawione zagadnienia związane z ochroną pracy pracowników młodocianych oraz z obowiązkami pracodawcy i szkoleniami pracowników w zakresie BHP. Autor skupił uwagę także na badaniach lekarskich, prawach i obowiązkach pracownika odbywającego praktyczną naukę zawodu, znaczeniu pierwszej pomocy w sytuacji zagrożenia zdrowia i życia uczniów w trakcie praktycznej nauki zawodu.

W monografii autor zawarł również zagadnienia dotyczące kompetencji instruktora praktycznej nauki zawodu, proces samokształcenia nauczycieli, etyka w pracy instruktora oraz jego wizerunek, negocjacje i asertywność, stres i wypalenie zawodowe, jak również dane z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej dotyczące zdawalności egzaminów zawodowych przez absolwentów szkół zawodowych.

Kształcenie zawodowe to postępowanie dążące do przekazania uczniom umiejętności oraz wiedzy w wybranych dziedzinach, które są niezbędne do wykonywania pracy zawodowej na danych stanowiskach. Dzięki temu szkoły zawodowe stają się swoistym zapleczem rynku, dając uczniom możliwość zatrudnienia, a przedsiębiorcom możliwość nawiązania współpracy z wykwalifikowanymi pracownikami. Celem jest więc przygotowanie osób korzystających z tego systemu do wykonywania pracy zawodowej oraz sprawnego funkcjonowania na permanentnie zmieniającym się rynku pracy. Zawarte w podręczniku treści z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki, metodyki kształcenia, a także praktyki metodycznej, poszerzone o aspekty bezpieczeństwa i higieny pracy z pracownikami młodocianymi, stają się nieocenionym źródłem wiedzy dla wszystkich instruktorów praktycznej nauki zawodu zainteresowanych samokształceniem i doskonaleniem własnych kompetencji instruktorskich. Z tego też względu publikacja wyróżnia się zdecydowanie wysoką wartością merytoryczno-dydaktyczną i cennym metodologicznie materiałem poznawczym. Jej struktura jest uporządkowana, a zastosowane przez autora liczne wykresy i tabele pozwalają na jasne i przejrzyste zrozumienie tematu. Publikacja posiada jednoznacznie określony zakres tematyczny. Rozważania mają wielowątkowy charakter, jednak przedstawione tematy w pełni odpowiadają celowi pracy (istotne jest to, iż autorowi udało się uniknąć wątków pobocznych).

Należy pamiętać, iż rynek pracy staje się coraz bardziej rozbudowany, co wymaga od przedsiębiorców czynnego udziału w procesie kształcenia praktycznych umiejętności. Z pewnością bardziej ścisła współpraca pomiędzy przedsiębiorcami i ich większe zaangażowanie wpłynęłoby pozytywnie na podniesienie efektywności szkolnictwa zawodowego w Polsce. W ostatnich latach można zaobserwować fazę intensywnych zmian dokonujących się w systemie szkolnictwa zawodowego, dzięki czemu szkoły zawodowe powoli zmieniają swój wizerunek i odzyskują swoją dawną pozycję. Szkolnictwo zawodowe powinno stwarzać młodym ludziom możliwość zdobycia nowoczesnego zawodu dostosowanego do potrzeb innowacyjnej gospodarki – mimo wszystko w dalszym ciągu widoczny jest odpływ wykwalifikowanej siły roboczej w Polsce, co uważa się za najważniejszy problem do rozwiązania.

Konkluzja

Poprawne wykorzystanie informacji zdobytych dzięki publikacji z pewnością wpłynie na wzrost jakości oraz efektywność wykonywanej pracy przez instruktorów praktycznej nauki zawodu. Recenzowaną pracę oceniam jako bardzo dobrą i z pełnym przekonaniem rekomenduję wszystkim instruktorom praktycznej nauki zawodu, którzy pracując w firmach, zakładach czy przedsiębiorstwach, de-

cydują się na trudne i wymagające zadanie, jakim jest opieka i zawodowe przygotowanie młodego człowieka. Ze względu na bogatą treść zawartą w publikacji uważam, że pozycja ta powinna być obowiązkową lekturą dla osób przygotowujących się do zawodu instruktora praktycznej nauki zawodu, jak również nauczyciela praktycznej nauki zawodu.

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ORCID iD: 0000-0003-0183-7921

Recenzja książki: ***Socjologia Internetu***

Dariusz Jemielniak,

Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2019, ISBN 978-83-65390-07-3

Powodów do szczególnego traktowania publikacji *Socjologia Internetu* wymienić można by kilka. Przede wszystkim jest to dzieło niezwykle pod względem wydawniczym – nie znalazłem innego opracowania badań prowadzonych w Internecie, które by tak jak recenzowana publikacja wskazywało tak wiele cennych spostrzeżeń autora, jak również pobudzającej ciekawość z racji swej zawartości merytorycznej.

Niepodważalny atut recenzowanej publikacji stanowi także osoba samego autora. Prof. dr hab. Dariusz Jemielniak jest kierownikiem katedry MINDS (Management in Networked and Digital Societies) Akademii Leona Koźmińskiego. Prowadził badania na Wydziale Socjologii Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley, a także na Cornell University oraz w centrum Labor and Worklife Uniwersytetu Harvarda. Przez trzy lata pracował też na Berkman-Klein Center for Internet and Society na tejże uczelni, obecnie związany z Center for Collective Intelligence MIT. Autor m.in. *Życia wirtualnych dzikich* (2013), wyd. ang.: *Common Knowledge? An ethnography of Wikipedia* (2014), *Collaborative Society* (2019, współautorka A. Przegalińska). Laureat licznych nagród naukowych, w tym Dorothy Lee Award za wybitne osiągnięcia naukowe w dziedzinie ekologii kultury (2015) i Nagrody Naukowej Prezesa PAN (2016).

Jak pisze sam autor: „Ponieważ z Internetu korzystają miliardy osób, mamy współcześnie możliwość śledzenia siły wpływu nawet bardzo drobnych czynników, których normalnie nie dałoby się dostrzec – z racji zbyt małych prób. Możemy na przykład na podstawie zmienionych wzorców komunikacji on-line dość skutecznie estymować, że ktoś jest bezrobotny. Można też zaobserwować godzinne zmiany w nastroju populacji, porównywać reakcje na ból głowy czy alkohol w różnych kulturach na podstawie samej tylko analizy publicznych tweetów. Na-

wet surowe dane, jeśli opierają się na bardzo dużych próbach, mogą stanowić ciekawy punkt wyjścia do dalszych badań. Przykładowo jeden z najpopularniejszych serwisów pornograficznych na świecie i 22. pod względem popularności serwis w ogóle, Pornhub, publikuje co roku raport na temat wykorzystania witryny”.

Opracowanie składa się z 4 rozdziałów wiedzy badawczej. Wprowadzenie do tytułu bardzo mocno oparte na wcześniejszych opracowaniach i wynikach badań ma za zadanie wyjaśnić, dlaczego autor zainteresował się badaniami socjologicznymi właśnie w Internecie i jak postęp technologiczny buduje nowe płaszczyzny do rozwijania nauk społecznych w sieci.

W kolejnym rozdziale umieszczonych zostało więcej faktów naukowych o samym rozwoju Internetu i kryzysie wiedzy eksperckiej spowodowanym łatwym i szybkim dostępem do fachowych publikacji poprzez sieć.

Kolejna, trzecia część opisuje metody badawcze stosowane do badania populacji użytkowników Internetu. Oczywiście autor dzieli metody i narzędzia badań na ilościowe i jakościowe, jednak to, co najciekawsze i zaskakujące, to podrozdział o badaniu wytworów kultury internetowej.

Czwarty rozdział traktuje o etyce badawczej, anonimowości w sieci, własności i poufności danych pozyskanych podczas badań społeczności internetowych – a i jakość tych danych na potrzeby socjologii okazuje się zdecydowanie przekraczać oczekiwania badacza, jak i samych badanych, co kwantyfikuje wartość opisywanego przeze mnie dzieła.

W recenzji wydawniczej prof. dr. hab. Krzysztofa Koneckiego przeczytamy: „Książka jest ważnym przyczynkiem do rozwoju wiedzy o komunikacji i zjawiskach występujących w Internecie i oddziałujących poprzez Internet. Praca dostarcza cennej wiedzy o metodach badawczych Internetu i fenomenów tam funkcjonujących. Jest niezbędną lekturą dla badaczy Internetu i osób zainteresowanych naukowym podejściem do jego rozumienia”. W mojej ocenie to chyba najbardziej trafione podsumowanie całości dzieła, które skłoniło mnie do refleksji nad otaczającym nas światem oraz nad procesami społecznymi, które możemy traktować jako prawa, choć zmieniają się one w takim tempie, iż nawet naukowiec przy spisywaniu swoich badań i spostrzeżeń sam łapie się na tym, że niektóre z jego obserwacji i stwierdzeń już się zdezaktualizowały. Trudno polemizować z opracowaniem naukowym socjologa i wynikami badań przeprowadzonymi przez profesora na co dzień związanego z ową gałęzią nauk społecznych, na szczęście jednak nie ma potrzeby polemiki, gdyż książka jest pisana w sposób przejrzysty i usystematyzowany, co sprawia, że zwraca uwagę czytelnika na bliskość i powszechność przedstawionych treści, budując poczucie pewności autora do wyników jego badań w przedstawionym obrazie.

Publikację *Socjologia Internetu* można uznać za małe, przenośne kompendium wiedzy o badaniach w sieci i wielka to przyjemność mieć je w swojej bibliotece. Uważam tę książkę za bardzo wartościową. Nie jest to literatura do poczytania „dla zabicia czasu”. Dla mnie ma jednak swoisty czar, odnoszę bowiem wrażenie, że w tym dziele zawarta została historia rozwoju nowego obszaru socjologii, który stał się bardzo ważnym elementem życia codziennego wszystkich ludzi. W tym miejscu chciałbym zachęcić do zasilenia swojej domowej biblioteki o tę pozycję. Jeśli czytelnik zainteresowany jest zrozumieniem mechanizmów rządzących społeczeństwem i badaniami na dużej próbie respondentów, to dzięki tej publikacji może poszerzyć swoją wiedzę i horyzonty myślowe.

Informacja o autorach

Małgorzata Bialik

– magister ekonomii i kilku kierunków studiów podyplomowych. Właściciel firmy „Pracownia Edukacyjno-Szkoleniowa” w ramach której realizuje szereg zajęć specjalistycznych w placówkach opieki dziennej nad osobami niepełnosprawnymi i niesamodzielnymi oraz specjalistycznych usług opiekuńczych (SUO). Wykładowca na studiach podyplomowych w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Współautorka jednej monografii i autorka kilku artykułów naukowych.

Marlena Groszewska

– ukończyła studia magisterskie na kierunku „psychologia” oraz studia licencjackie na kierunku „pedagogika” o specjalności „resocjalizacja” na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Obecnie pracuje jako psycholog w Przedsiębiorstwie Akademijskim „Uniwersytet Dziecięcy” przy Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Od początku swojej drogi zawodowej pracuje z dziećmi z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i deficytami rozwojowymi. Ukończyła szkolenie z zakresu terapii behawioralnej i terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach. Stara się wykorzystywać zdobytą wiedzę w praktyce oraz stale podnosić swoje kompetencje.

Ewa Kaniewska-Mackiewicz

– pedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, dyrektor Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej WSG oraz Żłobka Akademickiego WSG. Przez ostatnie lata pracy zawodowej współpracowała z osobami uzależnionymi, chorymi psychicznie, z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnością (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi) oraz z ich rodzinami. Autorka kilkunastu artykułów naukowych.

Tomasz Królikowski

– profesor Politechniki Koszalińskiej, dr hab. inż., Prorektor ds. Studentów Politechniki Koszalińskiej. Współautor ponad 80 kursów e-learningowych na potrzeby studiów podyplomowych oraz studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Autor ekspertyz sądowych z zakresu informatyki. Kierował i zarządzał Centrum Technologii Informatycznych w Parku Naukowo-Technologicznym Politechniki

Koszalińskiej. Prowadził zajęcia z metodyki kształcenia zdalnego dla pracowników oświaty z województw: zachodniopomorskiego, kujawsko-pomorskiego, lubuskiego, wielkopolskiego. W kręgu jego zainteresowań znajdują się zagadnienia dotyczące współczesnej pedeutologii. Autor lub współautor ponad 160 publikacji krajowych i zagranicznych. Obecnie rozwija się także w obszarze druku 3D, jako twórca i kierownik Centrum Druku 3D Wydziału Mechanicznego Politechniki Koszalińskiej. Członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Informatycznego.

Łukasz J. Latosiński

– radca prawny, wspólnik zarządzający w bydgoskiej Kancelarii Latosiński/Jaroch. Specjalizuje się prawie cywilnym materialnym i procesowym oraz zamówieniach publicznych. Prowadzi na YouTube-ie edukacyjny kanał prawniczy *Prawo Łukasza*. Obecnie kończy prawo kanoniczne na UKSW. Nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy.

Karolina Lemieszewska

– magister pedagogiki. W latach 2007 - 2011 pracowała z małymi dziećmi jako opiekun - pedagog w Zespole Żłobków Miejskich w Bydgoszczy. W latach 2011-2013 pracowała jako wykładowca Studium Kształcenia Kadr prowadząc zajęcia z zakresu wychowania, rozwoju dziecka do 3 roku życia oraz zasad funkcjonowania i zarządzania placówką, dzięki czemu w 2013 roku została zastępcą kierownika Żłobka Miejskiego w Bydgoszczy. Od 2020 roku zatrudniona na stanowisku Sieci Placówek Opieki nad Dziećmi do lat 3 Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

Ewelina Lewandowska-Prot

– absolwentka studiów magisterskich na kierunku Administracja, studentka Studiów Podyplomowych na kierunku Organizacja Pomocy Społecznej. Od 2017 roku lat zatrudniona w Wyższej Szkole Gospodarki na stanowisku Koordynatora Sieci Domów Dziennego Pobytu dla osób niesamodzielnych i niepełnosprawnych. Odpowiedzialna za tworzenie oraz funkcjonowanie placówek min. w Bydgoszczy, Gądeczu, Żninie, Paterku, Inowrocławiu, Wierzchosławicach oraz Malborku. Współautorka wniosków o dofinansowanie ze środków Unii Europejskiej oraz ze środków krajowych. Od 2019 kierownik prywatnej placówki dla osób niesamodzielnych i niepełnosprawnych w Bydgoszczy. Autorka kilkunastu artykułów poświęconym osobom starszym oraz niesamodzielnym.

Joanna Mikołajczyk

– magister filologii polskiej i czynny nauczyciel języka polskiego. Jej głównym zainteresowaniem jest metodyka nauczania z uwzględnieniem TiK, a także uwspół-

czeństwie warsztatu pracy nauczyciela w celu zainteresowania przedmiotem i uzyskania lepszych efektów kształcenia. Jest autorką i współautorką kilku artykułów.

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 12 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 100 artykułów. W kręgu jego zainteresowań znajdują się zagadnienia dotyczące współczesnej pedagogii oraz relacji interpersonalnych między podmiotami w edukacji szkolnej.

Kamila Müller

– socjolożka zatrudniona w Centrum Usług Społecznych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka studiów socjologicznych w WSG. Do jej głównych zainteresowań naukowych należą te związane z drugim człowiekiem i jego funkcjonowaniem w świecie, a więc między innymi psychologia oraz relacje społeczne. Autorka kilku artykułów naukowych. W swojej pracy zawodowej zajmuje się organizacją czasu wolnego oraz edukacją pozaszkolną dzieci młodzieży. Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy z dziećmi.

Aleksandra Niemczyk-Zajac

– absolwentka historii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, specjalność integracja europejska oraz pracy socjalnej na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, pedagog, terapeuta behawioralny, oligofrenopedagog, nauczyciel historii i WOS-u. Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy z osobami niepełnosprawnymi, seniorami, osobami uzależnionymi, rodzinami z dysfunkcjami. Były urzędnik, terapeuta osób z zaburzeniami psychicznymi, koordynator projektu. Obecnie manager usług społecznych w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, kierownik Domu Dziennego Pobytu w Malborku oraz kurator społeczny w Sądzie Rejonowym w Bydgoszczy.

Daria Rogowska

– słuchaczka studium doktorskiego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka zarządzania informacją oraz pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja

Kopernika w Toruniu. Absolwentka kierunku menedżersko – prawnego Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu. Ukończyła także studia licencjackie z filologii polskiej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz z psychologii biznesu w Wyższej Szkole Bankowej w Toruniu.

Elżbieta Szubertowska

– doktor habilitowany, pedagog, wieloletni wykładowca w uczelniach kształcących nauczycieli. Autorka 7 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.

Katarzyna Szymczak

– nauczyciel wychowania przedszkolnego, języka angielskiego w przedszkolu i nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Magister kulturoznawstwa i pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Posiada również kwalifikacje w zakresie nauczania wiedzy o kulturze. Uzyskała także uprawnienia Terapeuty Treningu Umiejętności Społecznych, Terapeuty Ręki, Animatora czasu wolnego i Wychowawcy kolonijnego. Cały czas podnosi swoje kwalifikacje i kompetencje, uczestnicząc w licznych kursach i szkoleniach związanych z pracą z dziećmi.

Przemysław Ziółkowski

– pedagog i historyk zatrudniony na stanowisku docenta w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy gdzie pełni funkcję Dziekana ds. społecznych oraz Dyrektora Centrum Usług Społecznych – jednostki prowadzącej sieć żłobków, przedszkoli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, uniwersytetów dziecięcych, uniwersytetów trzeciego wieku oraz placówki doskonalenia nauczycieli. Ukończył studium doktorskie MBA w dyscyplinie nauk o zarządzaniu. Od kilkunastu lat zarządza i uczestniczy jako doradca i ekspert w wielu projektach finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Jest autorem 15 monografii naukowych, współautorem i redaktorem 17 pozycji książkowych oraz autorem kilkudziesięciu artykułów naukowych publikowanych w wysokopunktowanych czasopismach naukowych. W 2018 roku odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej za szczególne osiągnięcia dla rozwoju edukacji w Polsce.