

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KULTURA – SPOŁECZEŃSTWO – EDUKACJA CULTURE – SOCIETY – EDUCATION

Nr 2(20) 2021



POZNAŃ 2021

KULTURA – SPOŁECZEŃSTWO – EDUKACJA / CULTURE – SOCIETY – EDUCATION

Scientific journal published twice a year at the Faculty of Educational Studies of the Adam Mickiewicz University in Poznań

RADA REDAKCYJNA / EDITORIAL BOARD

Redaktor naczelny / Chief Editor – Agnieszka Cybal-Michalska

Zastępca redaktora naczelnego / Deputy Chief Editor – Jarema Drozdowicz

Sekretarz redakcji / Secretary – Bożena Kanclerz

Sekretarz wspomagający numeru / Assistant Secretary of 2(20) 2021 – Paulina Peret-Drażewska

Członkowie / Members – Małgorzata Grzywacz, Daria Hejwosz-Gromkowska, Agnieszka Gromkowska-Melosik, Witold Jakubowski, Barbara Jankowiak, Ewa Karmolińska-Jagodziak, Karolina Kuryś-Szyncel, Jerzy Luty, Zbyszek Melosik, Pavel Mühlpachr, Janice Mych-Wayne, Joanna Ostroch-Kamińska, Magdalena Piorunek, Winfried Schubarth, Andreas Seidel, Dorota Smetanová, Kristin K. Stang, Lidia Suchanek, Waldemar Segiet, Cristina Maria Coimbra Vieira, Eva Zamojska, Alena Valisova, Agata Matysiak-Błaszczak, Paulina Peret-Drażewska, Isidora Sáez Rosenkranz, Katarzyna Segiet, Katarzyna Waszyńska

REDAKTORZY TEMATYCZNI / SUBJECT EDITORS

Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogika młodzieży i kultury, socjologia edukacji)

Jarema Drozdowicz (antropologia edukacji, antropologia kultury)

Agnieszka Gromkowska-Melosik (edukacja wielokulturowa)

Magdalena Grzywacz (nauki o kulturze)

Daria Hejwosz-Gromkowska (pedagogika ogólna, pedagogika zdrowia)

Witold Jakubowski (pedagogika kultury i mediów, andragogika)

Barbara Jankowiak (pedagogika zdrowia, psychologia społeczna)

Ewa Karmolińska-Jagodziak (pedagogika ogólna, pedagogika młodzieży)

Karolina Kuryś-Szyncel (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza)

Jerzy Luty (estetyka, filozofia sztuki)

Agata Matysiak-Błaszczak (pedagogika społeczna)

Zbyszek Melosik (socjologia edukacji, pedagogika porównawcza)

Pavel Mühlpachr (pedagogika specjalna, pedagogika społeczna)

Janice Mych-Wayne (pedagogika specjalna)

Joanna Ostroch-Kamińska (socjologia edukacji i rodziny, pedagogika społeczna)

Magdalena Piorunek (pedagogika pracy, pedagogika społeczna)

Winfried Schubarth (teoria wychowania i socjalizacji)

Katarzyna Segiet (pedagogika społeczna, pedagogika dziecka)

Waldemar Segiet (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza)

Andreas Seidel (teoria wychowania i socjalizacji)

Dorota Smetanová (pedagogika resocjalizacyjna)

Kristin K. Stang (pedeutologia)

Lidia Suchanek (edukacja artystyczna)

Alena Valisova (pedagogika specjalna)

Cristina Maria Coimbra Vieira (psychologia edukacji, edukacja dorosłych)

Katarzyna Waszyńska (psychologia społeczna, pedagogika zdrowia)

Eva Zamojska (pedagogika ogólna, edukacja międzykulturowa)

REDAKTOR JĘZYKOWY/ LINGUISTIC EDITOR

Elżbieta Michałkiewicz (English)

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTICAL EDITOR

Mirosław Krzyśko

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021

ISSN 2300-0422

ISSN (Online): 2719-2717

DOI: 10.14746/kse



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na
licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa –
Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Spis treści / Table of contents

Artykuły / Articles

MIROSLAW SOBECKI

- Wybrane rodzinne uwarunkowania tożsamości społeczno-kulturowej studentów w wymiarze religijnym* 7

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA

- Przemiany w podmiejskich i śródmiejskich społecznościach lokalnych w procesie gentryfikacji* 27

KATARZYNA BORAWSKA-KALBARCZYK

- Internet i media mobilne w procesie studiowania – ocena wybranych aspektów kompetencji informacyjnych studentów* 43

TOVA PERSOFF

- Understanding Israeli Start-Up Founders in the context of „Tikkun Olam”* 71

HILA FUCHS

- Attitudes of parents and children towards people with disabilities and their integration into society* 91

ANNA MICHNIUK

- Development, motivation, change – educators’ opinions about groups for teachers on Facebook* 111

KATARZYNA JADACH

- O edukacji włączającej – z uwzględnieniem problemu bezpieczeństwa uczniów w kontekście formalnoprawnym* 123

MARIA PORZUCEK-MIŚKIEWICZ

- Uczestniczki i uczestnicy procesu kształcenia wobec wyzwań kształcenia zdalnego* 141

MAGDALENA SADOWSKA

- Edukacja partycypacyjna źródłem inspiracji w procesie resocjalizacji nieletnich* 157

HUBERT TOMKOWIAK

- Kultura ma znaczenie – implikacje dla strategii budowania rzeczywistości wychowawczej i kultury pedagogicznej* 173

WOJCIECH SIEGIEŃ

- Młodzież i dekomunizacja w ukraińskim Donbasie. Studium etnograficzne* 191

ANETA JARZĘBIŃSKA, RAFAŁ IWAŃSKI, MAGDALENA LESZKO

- Źródła i formy kontaktów z bliskimi mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności* . . 203

MAGDALENA ZAPOTOCZNA

- Międzynarodowa mobilność edukacyjna jako determinanta rozwoju osobistego i zawodowego studentów* 217

MAGDALENA GIERCARZ-BORKOWSKA

- Warunki praktykowania edukacji domowej w Polsce* 231

OLGA ZAMECKA-ZALAS

Wychowanie dziecka w polskiej kulturze w warunkach emigracji na przykładzie polskich szkół sobotnich w Londynie 241

JOLANTA FLANZ

Stymulowanie przez nauczycieli aktywności samokształceniowej uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej – raport z badań 257

KAMIL WNUK

Monitorowanie własnej motywacji w nauczaniu zdalnym 277

MAGDALENA LUBOŃSKA

Media education role in achieving physical education goals in Poland 291

TOMASZ KASPRZAK

„Blind football” i (nie)widoczna integracja (nie)widocznych piłkarzy 301

DANUTA KALINOWSKA

Film fabularny jako przestrzeń edukacyjna w profilaktyce przemocy w rodzinie adresowanej do uczniów szkół średnich, realizowanej przez Komendę Powiatową Policji w Garwolinie. 317

ARTUR ŚWISTEK

Trener sportowy dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną jako ich przywódca w społeczeństwie 329

MAŁGORZATA CZAPLA

Dyspozycje aksjologiczne nauczyciela – perspektywa ucznia 341

JUSTYNA ŁESZKA

Opóźnienia w funkcjonowaniu językowym jako wczesny symptom zaburzeń w rozwoju dziecka 359

EWA JOHNSSON

Edukacja a sytuacja zawodowa młodzieży w Maroku. Zagrożenia i szanse? 375

Recenzje i sprawozdania / Reviews and reports

Lucyna Myszk-Strychalska, Przemysław Bury, Recenzja książki: Agnieszka Cybal-Michalska, Małgorzata Orłowska, Magdalena Piorunek (red.), *Młodość – meandry życia ku dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2020, s. 215 393

Bożena Kanclerz, Sprawozdanie z XXXIV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej *Pedagogika w Uniwersytecie. Konteksty – Koncepcje – Praktyki*, Poznań – Obrzycko, 13–17 września 2021 roku 397

Informacje dla autorów 403

Information for authors 405

Lista recenzentów 407

List of Reviewers 409



Artykuły / Articles



Mirosław Sobecki*

Uniwersytet w Białymstoku

Wybrane rodzinne uwarunkowania tożsamości społeczno-kulturowej studentów w wymiarze religijnym

KEYWORDS

socio-cultural identity, religion, students, family

ABSTRACT

Mirosław Sobecki, *Wybrane rodzinne uwarunkowania tożsamości społeczno-kulturowej studentów w wymiarze religijnym* [Selected family conditions of the socio-cultural identity of students in the religious dimension]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 7–25, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.1

The article contains selected results of research from spring 2020 among students of universities in Białystok. The author distinguished 9 types of socio-cultural identity in the religious dimension. He also made an attempt to establish a relationship between these types and selected features of the family environment. The following were used as independent variables: the level of parents' education, opinions of the surveyed students on the level of parents' religiosity and the relationship between the respondents and their parents in childhood and adolescence. The relationship between the number of children in the respondent's family and the type of social and cultural identity in the religious dimension were also analyzed.

Jest rzeczą oczywistą, że środowisko rodzinne w znaczącym stopniu kształtuje społeczne funkcjonowanie jednostki. Rodzina nie tylko jest miejscem pierwszych kontaktów społecznych dziecka, ale także jako pierwsza wprowadza je w świat kultury. Tej problematyce nauki społeczne poświęcały i poświęcają nadal wiele uwagi.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2127-1275>.

Dotyczy to również sfery tożsamości i tożsamości społeczno-kulturowej jednostki (Sobecki, 2016). Rodzina jest dla dziecka główną przestrzenią budującą społeczno-kulturowe identyfikacje, zapewniającą mu poczucie więzi i zaangażowania (Lopez, Huynh, Fuligni, 2011). Bardzo duże znaczenie w kwestii kształtowania tożsamości przez rodzinę ma nowa sytuacja, w której się znalazła, związana z intensywnością przemieszczania się i w efekcie funkcjonowania w transnarodowej przestrzeni społecznej (Danilewicz, 2011).

Tożsamość społeczno-kulturowa w trakcie socjalizacji pierwotnej kształtuje się głównie poprzez rodzinny przekaz tradycji i wartości kulturowych. Przekaz ten inaczej przebiega w środowisku stosunkowo jednolitym kulturowo, inaczej zaś na obszarze nacechowanym kulturowym zróżnicowaniem. Pionierem badań w tym zakresie w Polsce jest Jerzy Nikitorowicz. Już we wczesnych swoich pracach wyróżnił on cztery typy rodzin socjalizujących w warunkach zróżnicowania kulturowego opartego głównie na odrębnościach etnicznych i wyznaniowych (Nikitorowicz, 1994: 58–60).

Rodzina stanowi o początkach wychowania w sferze konfesyjnej (Hunsberger, Brown, 1984: 239–51). Problematykę znaczenia rodziny w wychowaniu religijnym znajdziemy w wielu publikacjach ks. Józefa Wilka (Wilk, 1987), m.in. w jego pracy *Pedagogika rodziny* (Wilk, 2016). Środowisko rodzinne często pełni znaczącą rolę w tożsamości religijnej człowieka także w późniejszych fazach jego życia. Według Leona Dyczewskiego rodzina, tworząc i rozwijając własny mikrosystem kulturowy, stanowi dla swoich członków naturalne środowisko do generowania właściwego tylko tej rodzinie systemu wartości, norm i wzorców zachowań (Dyczewski, 2003: 38 i nast.) Oczywiście możliwości rodziny w zakresie przekazu kultury są zróżnicowane oraz ograniczone. Wskazywał na to już Robert K. Merton, kiedy w swojej klasycznej pracy *Teoria socjologiczna i struktura społeczna* pisał, że rodzina jest „oczywiście najważniejszym pasem transmisyjnym, który służy przekazywaniu wzorców kulturowych następnemu pokoleniu”, ale zaraz podkreślał, że „do bardzo niedawna pomijano jednak fakt, iż rodzina przekazuje przeważnie część kultury, dostępną warstwie społecznej i grupom, w których znajdują się sami rodzice” (Merton, 2002: 222). XXI wiek stawia nowe wyzwania wobec edukacji, także związane ze zmianami, jakie zachodzą w społecznościach lokalnych w życiu religijnym (Edgell, 2006: 1).

Niniejszy artykuł dotyczy tożsamości społeczno-kulturowej późnych adolescentów. Przyjmując za Antoniną Kłoskowską, że o pełnej tożsamości stanowią analizowane łącznie identyfikacja i walencja kulturowa (Kłoskowska, 1994) oraz uwzględniając trzy poziomy pomiaru w obrębie każdej z nich, wyodrębniono dziewięć teoretycznych typów tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze tożsamości religijnej. Graficznie zostały one zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Typy tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym z uwzględnieniem poziomu identyfikacji i walencji

		Poziom walencji kulturowej w sferze religijnej		
		wysoki	przeciętny	niski
Poziom identyfikacji tożsamościowej w sferze religijnej	wysoki	Typ A*	Typ B	Typ C
	przeciętny	Typ D	Typ E	Typ F
	niski	Typ G	Typ H	Typ I

* Typy tożsamości:

A – tożsamość z wysokim poziomem identyfikacji oraz walencji kulturowej w sferze religijnej

B – tożsamość z wysokim poziomem identyfikacji i przeciętnym poziomem walencji kulturowej w sferze religijnej

C – tożsamość z wysokim poziomem identyfikacji i niskim poziomem walencji kulturowej w sferze religijnej

D – tożsamość z przeciętnym poziomem identyfikacji i wysokim poziomem walencji kulturowej w sferze religijnej

E – tożsamość z przeciętnym poziomem identyfikacji i przeciętnym poziomem walencji kulturowej w sferze religijnej

F – tożsamość z przeciętnym poziomem identyfikacji i niskim poziomem walencji kulturowej w sferze religijnej

G – tożsamość z niskim poziomem identyfikacji i wysokim poziomem walencji kulturowej w sferze religijnej

H – tożsamość z niskim poziomem identyfikacji i przeciętnym poziomem walencji kulturowej w sferze religijnej

I – tożsamość z niskim poziomem identyfikacji i niskim poziomem walencji kulturowej w sferze religijnej

W analizach wyników badań skoncentruję się w szczególności na typach skrajnych, które w tabeli oznaczone zostały literami A oraz I. Pierwszy z nich (typ A) grupuje osoby z silną identyfikacją religijną, czyli takie, które w każdym pytaniu dotyczącym poczucia przynależności do zbiorowości religijnych zaznaczyły odpowiedź *zdecydowanie tak* oraz jednocześnie wykazały się wysokim poziomem pozytywnych reakcji na eksponowane korelatywne atrybuty chrześcijańskiej tożsamości religijnej. Taki typ tożsamości można uznać za dojrzałą i pełną. Typ oznaczony literą I grupuje osoby, które ani nie czują się związane ze zbiorowością religijną, ani nie wykazują się nawet przeciętnym rozeznaniem w kulturze symbolicznej związanej z religią chrześcijańską. O takich badanych możemy powiedzieć, że są pozbawieni tożsamości religijnej.

W niniejszym tekście chciałbym zaprezentować niektóre wyniki badań przeprowadzonych wiosną 2020 roku w 500-osobowej grupie studentów białostockich uczelni. Wśród nich 280 osób to studenci Uniwersytetu w Białymstoku, reprezentujący następujące kierunki: pedagogika (145 osób), biologia (55) i ekonomia (80). Politechnika Białostocka była reprezentowana przez 120 osób studiujących informatykę. Z kolei na Uniwersytecie Medycznym zwrócono się z prośbą o udział w badaniach do 100 studentów (kierunek lekarski – 60 osób, logopedia – 40 osób).

W przeprowadzonych badaniach kontrolowano szereg zmiennych, które dotyczyły rodziny. Poniżej zaprezentuję niektóre z uzyskanych wyników. Rozpocznę od wykształcenia rodziców badanych studentów. 446 uczestniczących w badaniu studentów podało w kwestionariuszu ankiety wykształcenie swoich matek. Przed-

stawione proporcje dotyczą tylko tych osób (tab. 2). Prawie połowa badanych (43,5%) zadeklarowała, że ich matki ukończyły szkołę wyższą. Jedynie w znikomym odsetku (2,5%) studenci, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie, wskazali na podstawowe wykształcenie matki. Matka co piątego z udzielających odpowiedzi studentów (21,8%) zakończyła swoją edukację na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, a co trzeciego (33,3%) – na poziomie szkoły średniej.

Przyjrzyjmy się proporcjom. Warto zwrócić uwagę na to, że wśród studentów, którzy zadeklarowali najniższe wykształcenie matek, odsetek osób z typem tożsamości ze słabą identyfikacją i walencją w sferze religijnej (typ tożsamości I) jest zdecydowanie najwyższy. Cechuje on co trzeciego badanego w tej grupie (36,4%). Co interesujące, ten typ tożsamości dominuje także wśród studentów, którzy zadeklarowali ukończenie przez matki studiów wyższych. Blisko co piąty badany (19,1%) wychowany przez matkę po studiach także plasuje się w grupie studentów ze słabą identyfikacją i walencją w sferze tożsamości religijnej. Zbliżone wyniki uzyskano w odniesieniu do studentów, którzy zadeklarowali wykształcenie matek na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej oraz szkoły średniej. W tych grupach badanych dominującym był typ tożsamości z silną identyfikacją oraz przeciętną walencją (typ B). Jednak jedynie w niewielkim stopniu ustępował on typowi, który charakteryzuje współwystępowanie silnej identyfikacji i walencji w sferze religijnej (typ A). Dla obu zadeklarowanych poziomów wykształcenia matek (zasadnicze zawodowe i średnie) łączny odsetek badanych z typem tożsamości A bądź B sięga prawie 50% (47,9% – przy wykształceniu matki zasadniczym zawodowym oraz 45,6% – przy wykształceniu matki na poziomie szkoły średniej). Warto zwrócić uwagę, że silna identyfikacja religijna łącznie ze słabą walencją zdecydowanie częściej cechuje studentów, których matki zakończyły edukację na szkole podstawowej (18,2%) niż pozostałych (od 4,3% do 7,5%).

Przyjrzyjmy się teraz, jak przedstawia się rozkład typów tożsamości badanych w zależności od poziomu wykształcenia ojców. Na pytanie dotyczące wykształcenia ojca odpowiedzi udzieliło 443 badanych. W analizie uwzględniono tylko te osoby (tab. 3). Rozkład zasadniczo nie różni się od tego, który uwzględniał poziom wykształcenia matek. Jednak w kilku miejscach warto zwrócić uwagę na ustalone różnice. Pierwsza dotyczy rozkładu typów tożsamości w grupie studentów, których ojcowie posiadają jedynie podstawowe wykształcenie. Brak tu wyraźnej dominanty, czego potwierdzeniem jest też charakter najczęściej występującego w tej grupie typu tożsamości. Co piątego badanego, którego ojciec skończył tylko szkołę podstawową (20,0%), cechuje występowanie typu tożsamości z przeciętną identyfikacją oraz przeciętną walencją kulturową w sferze religijnej. W przypadku badanych studentów, których ojcowie prezentowali wykształcenie na poziomie

Tabela 2. Rozkład zdiagnozowanych typów tożsamości w zależności od wykształcenia matki badanego

Typy tożsamości badanych	Poziom wykształcenia matki							
	podstawowe		zasadnicze zawodowe		średnie		wyższe	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Typ A – silna identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	1	9,09	21	22,34	33	22,45	33	17,01
Typ B – silna identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	1	9,09	24	25,52	34	23,13	25	12,89
Typ C – silna identyfikacja i słaba walencja w sferze religijnej	2	18,18	4	4,26	11	7,48	14	7,22
Typ D – przeciętna identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	1	9,09	8	8,51	16	10,88	17	8,76
Typ E – przeciętna identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	1	9,09	14	14,89	17	11,56	19	9,79
Typ F – przeciętna identyfikacja i słaba walencja w sferze religijnej	0	0,00	7	7,45	6	4,08	27	13,92
Typ G – słaba identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	0	0,00	4	4,26	4	2,72	6	3,09
Typ H – słaba identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	1	9,09	7	7,45	9	6,12	16	8,25
Typ I – słaba identyfikacja i walencja w sferze religijnej	4	36,37	5	5,32	17	11,56	37	19,07

Źródło: badania własne

szkoły zasadniczej zawodowej bądź średniej, dominujące typy były identyczne jak w przypadku podobnego statusu wykształcenia matek. Tutaj także prawie połowa badanych studentów lokowała się w grupie tożsamości z silną identyfikacją religijną oraz silną bądź przeciętną walencją kulturową w sferze religijnej. Wśród badanych, których ojcowie ukończyli szkołę wyższą, najczęściej występuje typ tożsamości religijnej oznaczony literą I, ze słabą identyfikacją oraz słabą walencją kulturową w sferze religijnej. Cechuje on prawie co czwartego badanego (23,1%). To częściej zaledwie o 4 punkty procentowe niż w przypadku wyższego wykształcenia matek (19,1%). Wynik analiz wykazuje wyraźne różnicowanie typów tożsamości badanych przez poziom wykształcenia ich rodziców. Okazało się, że współwystępowanie silnej identyfikacji ze zbiorowością religijną oraz wysokiego poziomu kompetencji w zakresie kultury symbolicznej tożsamościowej grupy odniesienia najczęściej ma miejsce wówczas, gdy rodzice badanego studenta ukończyli szkołę zasadniczą zawodową lub średnią.

Posiadanie przez rodziców wyższego wykształcenia znacznie zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się typu tożsamości oznaczonego literą I, w którym zarówno identyfikacja religijna, jak i świadomościowa reprezentacja symboli kulturowych związanych z grupą religijną (walencja) są na niskim poziomie.

Na zakończenie analizy dotyczącej roli wykształcenia rodziców w różnicowaniu występowania wyodrębnionych typów tożsamości przyjrzymy się, jaka jest częstotliwość pojawiania się wybranych typów tożsamości wśród badanych, kiedy uwzględnimy poziom wykształcenia obydwójga rodziców jednocześnie. Na wykresie 1 uwzględnione zostały charakterystyczne zestawienia wykształcenia rodziców, z jednej strony stosunkowo liczne, z drugiej wyraźnie różnicujące rozkład typów tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym.

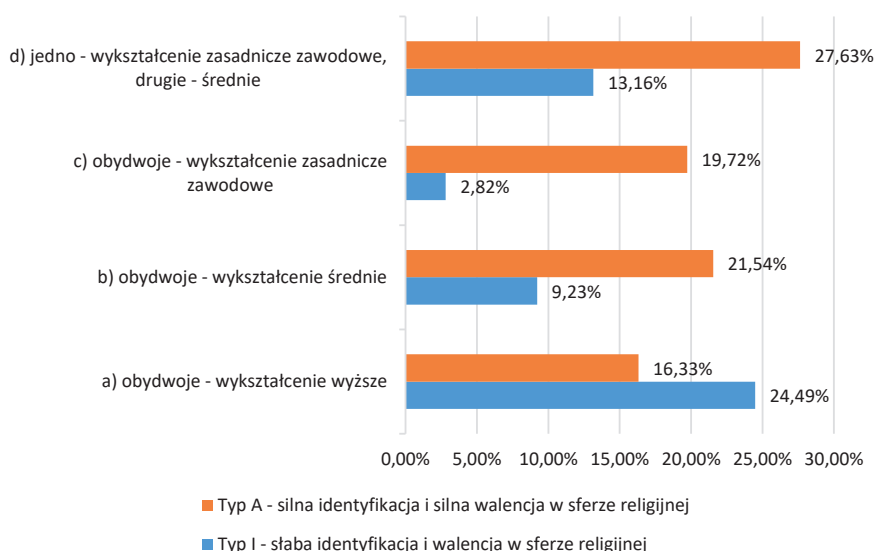
Tożsamość typu A (silna identyfikacja występuje razem z silną walencją kulturową w sferze religijnej) najczęściej występuje w sytuacji, kiedy jeden z rodziców badanego dysponuje wykształceniem średnim, a drugi zasadniczym zawodowym. Cechuje ona co czwartego badanego z taką konfiguracją wykształcenia rodziców (27,6%). Taki typ tożsamości zdecydowanie rzadziej – bo prawie dwukrotnie – cechuje studentów, których obydwie rodzice są absolwentami szkół wyższych (16,3%).

Gdy spojrzymy na skrajnie odmienny typ tożsamości (typ – I), w którym mamy do czynienia zarówno ze słabą identyfikacją ze zbiorowością religijną, ale także z niskim poziomem znajomości kryterialnych atrybutów tożsamościowych związanych z religią pochodzenia, to także dostrzegamy wyraźne różnicowanie. Taki typ tożsamości najczęściej występuje wśród badanych studentów, których obydwie rodzice ukończyli szkołę wyższą, stwierdzono go u co

Tabela 3. Rozkład zdiagnozowanych typów tożsamości w zależności od wykształcenia ojca badanego

Typy tożsamości badanych	Poziom wykształcenia ojca							
	podstawowe		zasadnicze zawodowe		średnie		wyższe	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Typ A – silna identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	3	15,00	40	22,60	27	20,93	18	15,38
Typ B – silna identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	3	15,00	42	23,73	30	23,26	9	7,69
Typ C – silna identyfikacja i słaba walencja w sferze religijnej	3	15,00	9	5,08	9	6,98	10	8,55
Typ D – przeciętna identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	1	5,00	20	11,30	12	9,30	9	7,69
Typ E – przeciętna identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	4	20,00	23	12,99	11	8,53	12	10,26
Typ F – przeciętna identyfikacja i słaba walencja w sferze religijnej	2	10,00	9	5,08	12	9,30	15	12,82
Typ G – słaba identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	1	5,00	7	3,95	0	0,00	6	5,13
Typ H – słaba identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	0	0,00	14	7,91	8	6,20	11	9,40
Typ I – słaba identyfikacja i walencja w sferze religijnej	3	15,00	13	7,34	20	15,50	27	23,08
Ogółem	20	100,00	177	100,00	129	100,00	117	100,00

Źródło: badania własne



Wykres 1. Rozkład skrajnych typów tożsamości (A, I) wśród badanych z uwzględnieniem wykształcenia obydwójga rodziców

Uwaga: odsetki nie sumują się do 100%, ponieważ uwzględnione zostały wybrane tylko dwa typy tożsamości.

Źródło: badania własne

czwartego badanego z tej grupy (24,5%). W grupie studentów, którzy zadeklarowali wykształcenie zasadnicze zawodowe obydwójga rodziców, tożsamość typu I występuje aż ośmiokrotnie rzadziej (2,8%). Spośród pięciu badanych, których obydwie rodzice zakończyli edukację na poziomie szkoły podstawowej, tylko u jednego wystąpił typ tożsamości z niską identyfikacją i walencją kulturową w sferze religijnej.

Kolejnym czynnikiem związanym z rodziną, którego znaczenie dla tożsamości religijnej próbowano ustalić, była homogeniczność konfesyjna rodziny. Zdecydowana większość badanych (344 osoby – 75%) zadeklarowała, że zarówno matka, jak i ojciec przed zawarciem związku małżeńskiego byli katolikami. 30 badanych (6,6%) pochodziło z rodzin jednolitych wyznaniowo, w których z kolei obydwie rodzice zawierali małżeństwo jako prawosławni. Nieco liczniejsza grupa 41 badanych studentów (9,1%) pochodzi z rodzin, w których małżonkowie różnili się wyznaniem przed zawarciem związku małżeńskiego. Rozkład typów tożsamości wśród badanych pochodzących z tych trzech kategorii rodzin prezentuje tabela 4.

Jeżeli przyjrzymy się otrzymanym wynikom, to przede wszystkim daje się zauważyć zbliżony rozkład typów tożsamości w rodzinach jednolitych wyznaniowo, bez względu na to, czy rodzice przed zawarciem małżeństwa byli katolikami,

Tabela 4. Rozkład wyodrębnionych typów tożsamości w wymiarze religijnym uwzględniający wyznanie rodziców badanych studentów przed zawarciem związku małżeńskiego

Typy tożsamości	Matka i ojciec – katolicy		Matka i ojciec – prawosławni		Matka i ojciec – różne wyznania	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Typ A – silna identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	76	22,09	8	26,67	5	12,20
Typ B – silna identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	69	20,06	8	26,67	4	9,76
Typ C – silna identyfikacja i słaba walencja w sferze religijnej	19	5,52	3	10,00	6	14,63
Typ D – przeciętna identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	40	11,63	2	6,67	1	2,44
Typ E – przeciętna identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	38	11,05	5	16,67	5	12,20
Typ F – przeciętna identyfikacja i słaba walencja w sferze religijnej	26	7,56	1	3,33	8	19,51
Typ G – słaba identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	11	3,20	0	0,00	1	2,44
Typ H – słaba identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	27	7,85	2	6,67	1	2,44
Typ I – słaba identyfikacja i walencja w sferze religijnej	38	11,05	1	3,33	10	24,39
Ogółem	344	100,00	30	100,00	41	100,00

Źródło: badania własne

czy prawosławnymi. Typ tożsamości A, z silną identyfikacją oraz silną walencją kulturową w wymiarze religijnym, jest na pierwszym miejscu co do częstotliwości występowania u studentów z rodzicami prawosławnymi (26,7%), podobnie jak w przypadku studentów, których rodzice są katolikami (22,1%). Jednak typy tożsamości z silną identyfikacją oraz silną bądź przeciętną walencją (typ A oraz typ B) grupują ponad połowę badanych dzieci prawosławnych rodziców (53,3%), to o ponad 11 punktów procentowych więcej niż w przypadku badanych pochodzących z rodzin z obydwójgim rodziców katolików (42,1%). Warto także zwrócić uwagę, że typ tożsamości I, z niskim poziomem identyfikacji i walencji, ponad trzykrotnie rzadziej pojawia się u badanych pochodzących z rodzin prawosławnych (3,3%) niż z katolickich (11,1%).

Zgodnie z przewidywaniami zupełnie inny obraz dotyczy badanych pochodzących z rodzin mieszanych wyznaniowo. W tym przypadku największą część badanych cechuje typ tożsamości I, ze słabą identyfikacją i walencją. Dotyczy on co czwartego studenta z tej grupy (24,4%). Drugi co do częstości występowania jest typ (F), w którym słabej orientacji w dziedzictwie religijnym towarzyszy przeciętna siła identyfikacji (19,5%). Taki typ tożsamości jest wśród badanych pochodzących z rodzin mieszanych ponad dwukrotnie częstszy niż u badanych z rodzin jednolicie katolickich (7,6%) oraz ponad sześciokrotnie częstszy niż u badanych, których obydwoje rodzice są prawosławni (3,3%). Z kolei tożsamość typu A, z silną identyfikacją i walencją, badanych z rodzin mieszanych (12,2%) charakteryzuje dwukrotnie rzadziej niż ich kolegów z rodzin jednolitych wyznaniowo (26,7% rodziny prawosławne, 22,1% rodziny katolickie). Warto zwrócić uwagę także na to, że typ tożsamości C, z silną identyfikacją w sferze religijnej i jednocześnie słabą walencją, w grupie studentów pochodzących z rodzin mieszanych plasuje się na trzecim miejscu (14,6%) i jest to wyraźnie częściej niż u badanych wychowanych w rodzinach jednolitych wyznaniowo (10,0% – rodziny prawosławne, 5,5% – rodziny katolickie). Widzimy więc wyraźnie, że wychowanie w rodzinie mieszanej wyznaniowo wiąże się ze zmniejszeniem roli wymiaru religijnego w tożsamości społeczno-kulturowej młodych ludzi.

Analizując tożsamość badanych w sferze religijnej, uwzględniono także strukturę rodziny. Wzięto pod uwagę liczbę rodzeństwa i to, czy młody człowiek był wychowywany przez obydwoje rodziców, czy tylko przez jednego. Rozpocznę od zaprezentowania rozkładu typów tożsamości w zależności od liczby posiadanego rodzeństwa. Liczbę siostr bądź braci podało 440 badanych, co stanowi 97,1% wszystkich uczestników badania. Wyniki zaprezentowane poniżej dotyczą właśnie tej grupy. Najliczniejsza grupa studentów pochodziła z rodzin z dwójką dzieci. Prawie połowa z nich (47,0%) zadeklarowała posiadanie tylko jednego brata lub siostry. Co dziewiąty badany (11,6%) jest jedynakiem. Pozostali (41,4%) pochodzą z rodzin z minimum trojgiem dzieci. Dzisiaj często takie rodziny uznaje się za ro-

dziny wielodzietne. Tymczasem tylko one zapewniają wyjście poza prostą odtwarzalność pokoleń, gdyż liczba dzieci w tych rodzinach przekracza liczbę rodziców.

Spójrzmy zatem, jak liczba dzieci w rodzinie różnicowała częstotliwość występowania poszczególnych wyodrębnionych typów tożsamości (tab. 5).

Tabela 5. Występowanie wyodrębnionych typów tożsamości a liczba rodzeństwa badanego

Typ tożsamości	Badani (N = 440)					
	brak rodzeństwa		jeden brat lub siostra		dwójka rodzeństwa lub więcej	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Typ A – silna identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	8	15,69	38	18,36	43	23,63
Typ B – silna identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	6	11,76	37	17,87	39	21,43
Typ C – silna identyfikacja i słaba walencja w sferze religijnej	3	5,88	20	9,66	8	4,40
Typ D – przeciętna identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	5	9,80	15	7,25	22	12,09
Typ E – przeciętna identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	5	9,80	23	11,11	23	12,64
Typ F – przeciętna identyfikacja i słaba walencja w sferze religijnej	5	9,80	21	10,14	13	7,14
Typ G – słaba identyfikacja i silna walencja w sferze religijnej	3	5,88	5	2,42	6	3,30
Typ H – słaba identyfikacja i przeciętna walencja w sferze religijnej	7	13,73	15	7,25	10	5,49
Typ I – słaba identyfikacja i walencja w sferze religijnej	9	17,65	33	15,94	18	9,89
Ogółem	51	100,00	207	100,00	182	100,00

Źródło: badania własne

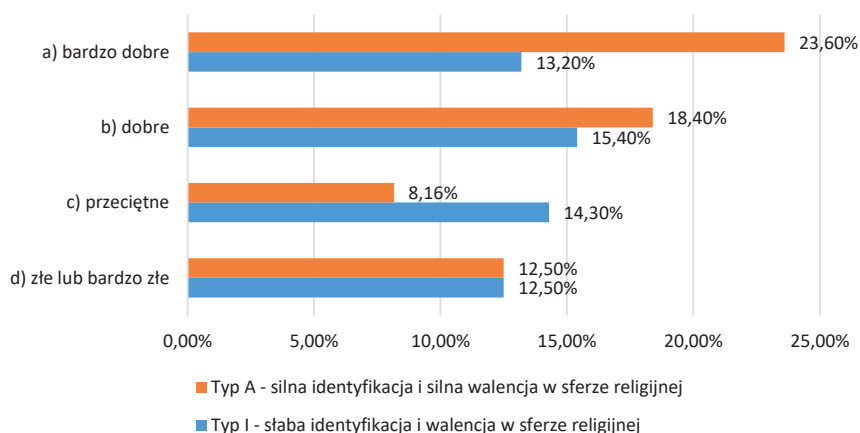
Zgodnie z oczekiwaniami silna tożsamość w wymiarze religijnym częściej cechowała badane osoby pochodzące z rodzin z trojgiem i większą liczbą dzieci. W tej podgrupie prawie co czwarty student (23,6%) cechował się występowaniem

tożsamości typu A – z silną identyfikacją i walencją kulturową w sferze religijnej. To prawie o 8 punktów procentowych więcej niż wynik uzyskany dla tego samego typu tożsamości w grupie jedynaków (15,7%). Konsekwentnie u osób z jedną siostrą bądź bratem odsetek występowania tożsamości typu A mieścił się pomiędzy dwiema wcześniej wymienionymi podgrupami i wynosił 18,4%. Można więc skonstatować, że częstotliwość występowania tożsamości z silną identyfikacją i silną walencją w wymiarze religijnym rośnie wraz ze wzrostem liczby dzieci w rodzinie. Podobna tendencja dotyczy także tożsamości typu B (silna identyfikacja i przeciętna walencja kulturowa). Przy czym rozpiętość jest tu jeszcze większa i wynosi prawie 10 punktów procentowych (11,8% – jedynacy, 21,4% – studenci pochodzący z rodzin z minimum trójką dzieci). Spójny obraz uzyskano w przypadku analizy częstości występowania tożsamości religijnej typu I (słaba identyfikacja i walencja). Taki typ tożsamości stwierdzono prawie dwukrotnie częściej u jedynaków (17,7%) niż u badanych pochodzących z rodzin wielodzietnych (9,9%). Podobny układ dotyczy też zbliżonego typu tożsamości – typu oznaczonego literą H, charakteryzującego się słabą identyfikacją i przeciętną walencją kulturową w sferze religijnej. Częstotliwość pojawiania się takiego typu tożsamości jest ponad dwukrotnie wyższa wśród jedynaków (13,7%) niż wśród badanych deklarujących posiadanie więcej niż dwojga rodzeństwa. Na zakończenie analizowania rozkładu typów tożsamości ze względu na liczbę dzieci w rodzinie badanego zwróćmy uwagę, że wyrazista tożsamość w wymiarze religijnym z silną identyfikacją i walencją (typ A) w rodzinach wielodzietnych występuje ponad dwukrotnie częściej (23,6%) niż w rodzinach z jednym dzieckiem (9,9%). Z kolei wśród jedynaków jest inaczej. Tutaj dominuje typ tożsamości I – ze słabą identyfikacją i walencją kulturową w sferze religijnej (17,7%). Jest on w tej grupie nieznacznie częstszy niż typ tożsamości oznaczony literą A (silna identyfikacja i walencja), który stwierdzono u 15,7% jedynaków. Na podstawie uzyskanych rezultatów można stwierdzić, że struktura rodzin badanych studentów w zakresie liczby rodzeństwa wyraźnie różnicuje tożsamość społeczno-kulturową w wymiarze religijnym. Im więcej dzieci w rodzinie, tym większe jest prawdopodobieństwo pojawienia się u młodych ludzi tożsamości typu A, z silną identyfikacją religijną oraz silną walencją, czyli wysokim poziomem rozpoznawalności kryterialnych atrybutów tożsamościowych z zakresu tożsamości religijnej. Z kolei prawdopodobieństwo pojawienia się tożsamości ze słabą identyfikacją i walencją kulturową w sferze religijnej jest tym większe, im mniej dzieci w rodzinie.

Badanych pytano o ich ocenę relacji z rodzicami w okresie dorastania. Mogli oni ocenić stosunki z rodzicami na skali: *bardzo złe, złe, przeciętne, dobre i bardzo dobre*. Jeżeli chodzi o relacje z matką, uczestniczący w badaniu studenci w zdecy-

dowanej większości uznali je za *bardzo dobre* (57,2%). Prawie co trzeci uczestnik badań (30,1%) oszacował relacje z matką jako *dobre*, co dziewiąty (10,9%) jako *przeciętne*. Jedynie niewielka grupka badanych uznała relacje z matką w okresie dojrzewania jako *złe* (1,1%) lub *bardzo złe* (0,7%).

Wyraźne zróżnicowanie (wykres 2) zobaczymy zwłaszcza w częstotliwości występowania typu tożsamości z silną identyfikacją oraz walencją kulturową w wymiarze religijnym (typ A). Ten typ stwierdzono u prawie co czwartego badanego uznającego relacje z matką za *bardzo dobre* (23,6%). Dla porównania, wśród badanych odczuwających relacje z matką jako *przeciętne*, typ tożsamości oznaczony literą A występował prawie czterokrotnie rzadziej (8,2%). Trudno uwzględnić wyniki dotyczące grupy badanych określających relacje z matką jako *złe* bądź *bardzo złe* ze względu na ich znikomą liczebność (odpowiednio 5 i 3 badanych studentów).



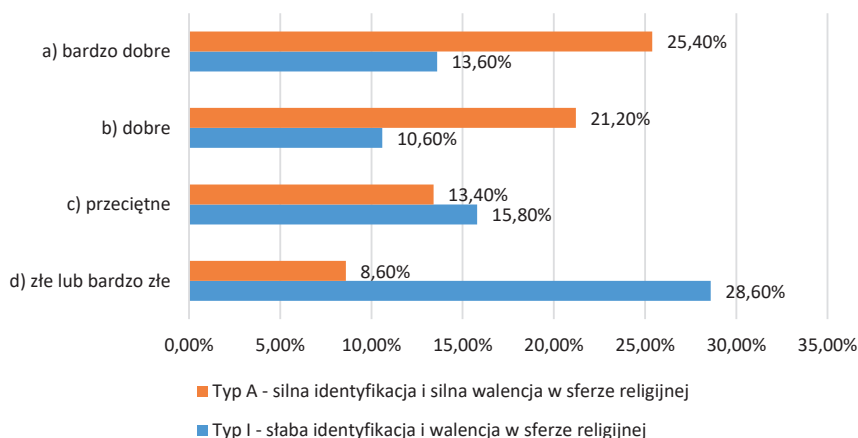
Wykres 2. Udział skrajnych typów tożsamości (A, I) w spektrum tożsamości badanych z uwzględnieniem deklarowanych przez nich relacji z matką

Uwaga: odsetki nie sumują się do 100%, ponieważ na wykresie zostały uwzględnione tylko dwa typy tożsamości.

Źródło: badania własne

Jeszcze większe różnice odnajdziemy w przypadku uwzględnienia oceny przez badanego relacji z ojcem. Trzeba od razu zauważyć, że stosunki z ojcem są przez badanych oceniane wyraźnie gorzej niż z matką. Jako *bardzo dobre* relacje z ojcem w okresie dojrzewania oceniło zaledwie 39,8% badanych. Przypomnijmy, że dla matek ten wskaźnik był o 18 punktów procentowych wyższy i wynosił 57,2%. Co trzeci uczestniczący w badaniu opisuje relacje z ojcem – w interesującym nas najbardziej okresie adolescencji – jako *raczej dobre* (33,9%). Tutaj wynik jest zbliżony

do tego uzyskanego w odniesieniu do matek (30,1%). Natomiast prawie dwukrotnie częściej – 18,4% w przypadku ojców i 10,9% w przypadku matek – studenci oceniali relacje z nimi jako *przeciętne*. Jednak najbardziej spektakularna różnica dotyczy dolnej części zastosowanej skali, czyli odpowiedzi badanych uznających, że stosunki z ojcem w okresie dojrzewania były *złe* lub *bardzo złe*. W przypadku matek takie odpowiedzi wystąpiły u zaledwie 1,8% procenta badanych. U ojców wskaźnik jest aż czterokrotnie wyższy i wynosi 7,9%. 4,5% badanych opisało relacje z ojcem jako *złe*, a 3,4% jako *bardzo złe*. Obraz relacji z matką w okresie dojrzewania – tak ważnym dla budowania tożsamości – rysuje się więc w zdecydowanie jaśniejszych barwach niż w odniesieniu do ojców. Spójrzmy zatem jak oszacowanie przez uczestniczących w badaniu studentów relacji z ojcem różnicowało występowanie u nich skrajnych typów tożsamości w wymiarze religijnym (wykres 3).



Wykres 3. Udział skrajnych typów tożsamości (A, I) w spektrum tożsamości badanych z uwzględnieniem deklarowanych przez nich relacji z ojcem

Uwaga: odsetki nie sumują się do 100%, ponieważ uwzględnione zostały wybrane tylko dwa typy tożsamości.

Źródło: badanie własne

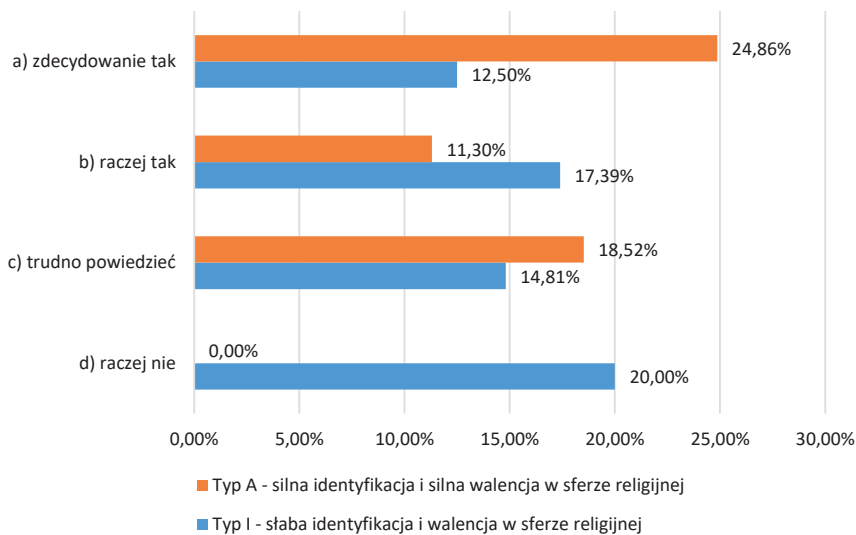
Zauważmy wyraźnie liniową zależność między szacowaniem relacji z ojcem a częstotliwością występowania tożsamości typu A (silna identyfikacja i walencja kulturowa w sferze religijnej). Wraz z uznawaniem kontaktów z ojcem w okresie dojrzewania za lepsze i lokowaniem odpowiedzi na wyższych punktach skali rośnie także odsetek osób z tożsamością typu A. Wśród badanych oceniających swoje relacje z ojcem jako *złe* lub *bardzo złe* częstość występowania tego typu tożsamości jest trzykrotnie niższa (8,6%) niż wśród badanych, którzy swoje kontakty z ojcem w okresie dojrzewania opisują jak *bardzo dobre* (25,4%). Zwróćmy uwagę,

że wskaźnik występowania tożsamości typu A w grupie studentów opisujących relacje jako *bardzo dobre* z matką (23,6%), jak i ojcem (25,4%) są bardzo zbliżone i dotyczą co czwartego badanego. Podobnie jest także w innych punktach zastosowanej skali.

Najbardziej istotna różnica dotyczy jednak częstotliwości występowania tożsamości typu I (słaba zarówno identyfikacja, jak i walencja kulturowa w sferze religijnej). Taki typ tożsamości stwierdzano nawet nieco częściej niż u co czwartego badanego studenta (28,6%), który swoje relacje z ojcem w okresie dojrzewania opisywał jak *złe* lub *bardzo złe*. To ponad dwukrotnie częściej niż w grupie studentów szacujących relacje z ojcem jako *bardzo dobre* (13,6%). Widzimy więc, że o ile rozkład występowania tożsamości typu A w zależności od oceny relacji z rodzicem w okresie dojrzewania jest bardzo zbliżony dla matek i ojców w odniesieniu do tożsamości typu A, to w przypadku tożsamości typu I jest zupełnie inaczej. Konkludując, można stwierdzić, że postrzeganie przez badanych relacji z rodzicami w okresie adolescencji ma duże znaczenie dla kształtowania ich tożsamości w sferze religijnej. Zauważamy ogólną tendencję do częstszego pojawiania się typu tożsamości z silną identyfikacją i walencją w sferze religijnej wśród badanych lepiej oceniających swoje relacje z rodzicami. Z kolei z występowaniem tożsamości ze słabą identyfikacją i walencją w sferze religijnej bardzo wyraziście wiąże się deklaracja dotycząca relacji z ojcem. Prawdopodobieństwo wystąpienia tożsamości typu I bardzo wyraźnie podwyższa ocenianie relacji z ojcem jako *złej* lub *bardzo złej*.

Uzupełnieniem obrazu zaprezentowanego powyżej był rozkład częstotliwości występowania skrajnych typów tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym w zależności od odpowiedzi przez badanych na pytania, czy matka bądź ojciec poświęcali im dostatecznie dużo czasu w dzieciństwie. Odpowiadając, badani wykorzystywali klasyczną skalę Likerta: od *zdecydowanie nie*, poprzez *raczej nie*, *trudno powiedzieć*, *raczej tak*, aż po *zdecydowanie tak*. Rozkład wyników obejmujący opinie dotyczące matek zaprezentowany jest na wykresie 4.

Okazuje się, że silna tożsamość społeczno-kulturowa w wymiarze religijnym, reprezentowana przez typ A, występuje najczęściej wówczas, kiedy badani na postawione pytanie odpowiadają zdecydowanie pozytywnie. Wśród odpowiadających *zdecydowanie tak* na pytanie, czy matka poświęcała Ci dostateczną ilość czasu w dzieciństwie, co czwarty uczestniczący w badaniu student (24,9%) legitymuje się tożsamością typu A. W przypadku wybierania odpowiedzi *raczej tak* częstotliwość pojawiania się takiego typu tożsamości znacznie spada i dotyczy już tylko co dziesiątego uczestnika badań (11,3%). Warto podkreślić, że silna tożsamość religijna reprezentowana przez typ A nie wystąpiła w ogóle w sytuacji, kiedy badani uznawali, że matka nie poświęcała im w dzieciństwie dostatecznie dużo czasu.



Wykres 4. Rozkład skrajnych typów tożsamości (A, I) wśród badanych z uwzględnieniem ich odpowiedzi na pytanie: czy matka poświęcała Ci dostateczną ilość czasu w dzieciństwie?

Uwaga: odsetki nie sumują się do 100%, ponieważ uwzględnione zostały wybrane tylko dwa typy tożsamości.

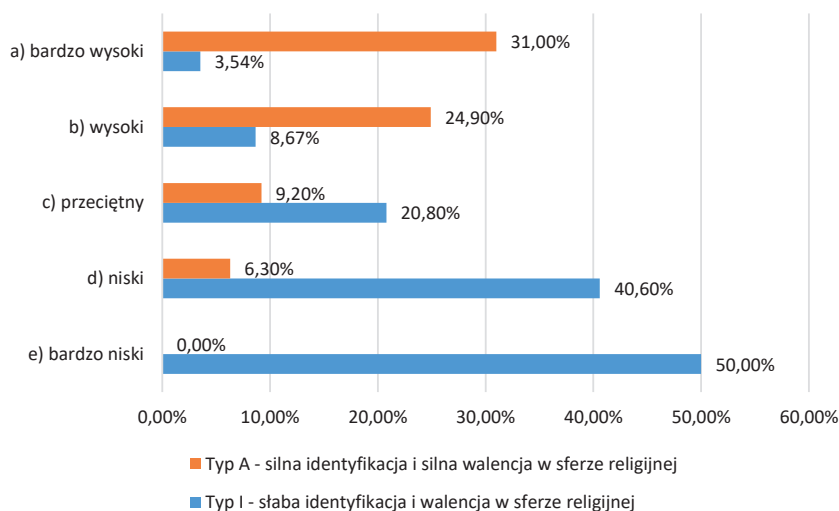
Źródło: badanie własne

Ciekawy i logicznie komplementarny obraz w stosunku do wyżej zaprezentowanego stwierdzamy w przypadku analizy rozkładu częstotliwości występowania tożsamości typu I, ze słabą identyfikacją i walencją kulturową w sferze religijnej. Taki typ tożsamości pojawia się u co piątego badanego (20%), który uznawał, że matka *raczej nie* poświęcała mu dostatecznie dużo czasu w dzieciństwie. Wśród studentów zadowolonych z ilości czasu przeznaczanego na kontakt z nimi przez matkę (*zdecydowanie tak*) odsetek dysponujących tożsamością typu I jest prawie o połowę niższy i wynosi 12,5%. Chociaż mamy tu do czynienia jedynie z opinią badanego, to jednak warto podkreślić wyraźną zależność między częstotliwością występowania skrajnych typów tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym (typy A oraz I) od tego, jak wiele czasu w dzieciństwie poświęcała badanemu matka.

Kolejnym uwzględnionym w badaniu czynnikiem związanym z rodzicami było postrzeganie przez uczestników badania poziomu ich religijności. Spójrzmy najpierw, jaki obraz ukształtował się w odniesieniu do matek badanych. Okazuje się, że najczęściej wybieranym punktem skali była odpowiedź poziom *wysoki* (38,3%). Jako *bardzo wysoki* poziom religijności swoich matek opisywał dokładnie co czwarty badany (25,0%). Na drugim krańcu skali odpowiedzi były zdecydowanie rzadsze. 7,2% badanych postrzegało poziom religijności matek jako *niski*, a 3,1% jako *bar-*

dzo niski. Warto zauważyć, że co dziesiąty badany *nisko* bądź *bardzo nisko* ocenia religijność swoich matek. Jak te oszacowania różnicują występowanie u badanych skrajnych typów tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym?

Jak widzimy na wykresie 5, istnieje bardzo silny związek między częstotliwością występowania u badanych skrajnych typów tożsamości a szacowaniem przez nich poziomu religijności matek. Zależność ta ma wybitnie liniowy charakter. Prawie co trzeci uczestniczący w badaniu student (31%) charakteryzujący się tożsamością typu A – z silną identyfikacją i walencją kulturową w sferze religijnej – opisuje poziom religijności swej matki jako bardzo wysoki. W tej podgrupie badanych wraz ze zmniejszającym się oszacowaniem religijności matki spada odsetek stwierdzanych tożsamości typu A. Warto zauważyć, że takiego typu tożsamości nie stwierdzono wśród badanych opisujących poziom religijności matki jako *bardzo niski*. Z kolei właśnie w tej podgrupie aż co drugi uczestniczący w badaniu (50,0%) cechuje się występowaniem skrajnego typu tożsamości (typ I) ze słabą identyfikacją i walencją kulturową w sferze religijnej. Widzimy, że im wyżej badani oceniają religijność swoich matek, tym mniejsze jest prawdopodobieństwo pojawiania się u nich słabej tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym. Taka tożsamość cechuje zaledwie 3,5% badanych opisujących poziom religijności swych matek jako *bardzo wysoki*.

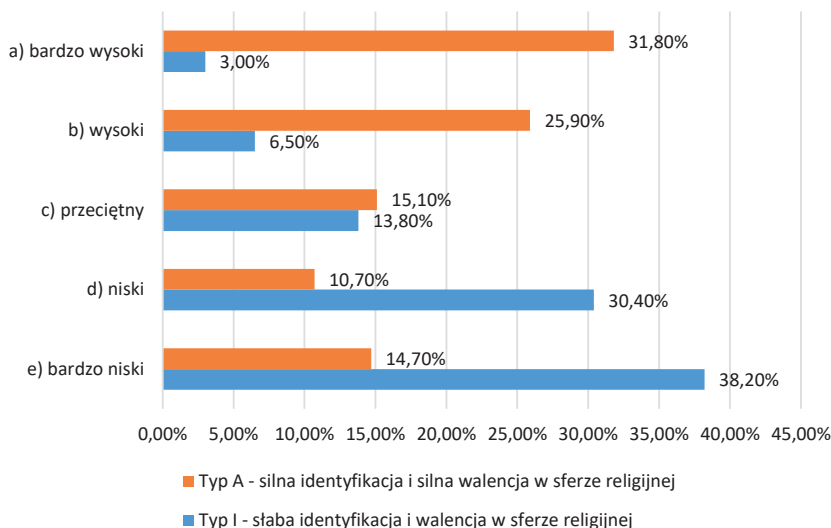


Wykres 5. Udział skrajnych typów tożsamości (A, I) w spektrum tożsamości badanych z uwzględnieniem ich opinii na temat poziomu religijności matek

Uwaga: odsetki nie sumują się do 100%, ponieważ uwzględnione zostały wybrane tylko dwa typy tożsamości.

Źródło: badanie własne

Bardzo podobny rozkład typów tożsamości widzimy także wówczas, gdy uwzględnimy opinie badanych na temat religijności ich ojców (wykres 6).



Wykres 6. Udział skrajnych typów tożsamości (A, I) w spektrum tożsamości badanych z uwzględnieniem ich opinii na temat poziomu religijności ojców

Uwaga: odsetki nie sumują się do 100%, ponieważ uwzględnione zostały wybrane tylko dwa typy tożsamości.

Źródło: badanie własne

Prawdopodobieństwo wystąpienia tożsamości ze słabą identyfikacją i walencją kulturową w sferze religijnej rośnie wraz z tym, im niżej badani oceniają religijność swoich ojców. Wśród badanych wyrażających opinię, że poziom religijności ich ojców jest *bardzo niski* odsetek badanych z typem tożsamości oznaczonym literą I jest aż prawie trzynastokrotnie wyższy (38,2%) niż wśród uczestników badania szacujących poziom religijności ojców jako *bardzo wysoki* (3,0%). Inaczej niż w przypadku oceniania przez badanych religijności matek, w przypadku ojców występowanie typu tożsamości z silną identyfikacją i walencją (typ A) nie ma już liniowego charakteru, a to z powodu sytuacji, w której badani szacują poziom religijności ojca jako *bardzo niski*. Wśród nich aż co siódmego (14,7%) cechuje silna tożsamość społeczno-kulturowa w wymiarze religijnym (typ A). Przypomnijmy, że u badanych, którzy bardzo nisko oceniają religijność matki, taki typ tożsamości nie wystąpił w ogóle. Mimo tej jedynej znaczącej różnicy można stwierdzić, że postrzeganie przez badanych studentów religijności ich rodziców stanowi bardzo znaczący czynnik różnicujący rozkład skrajnych typów tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym.

Konkluzje

Zgodnie z przewidywaniami uwarunkowania rodzinne mają bardzo duże znaczenie w formowaniu tożsamości-społecznej późnych adolescentów. Mimo ponownego pojawienia się w Polsce religii w szkole w latach 90. minionego wieku, to właśnie rodzina nadal pozostaje główną przestrzenią socjalizacji religijnej. Przeprowadzone badania dowiodły, że o typie tożsamości społeczno-kulturowej studentów w znaczącej mierze decyduje status społeczno-kulturowy rodziców oraz relacje zachodzące między rodzicami a dziećmi. Dodajmy, że są to relacje widziane oczyma dorosłych już dzieci. Nie bez znaczenia jest także zaangażowanie religijne rodziców zarejestrowane w świadomości ich dzieci. Klasyczny mechanizm modelowania znajduje tu wyraziste zastosowanie. Rodzice są postrzegani jako religijni zdecydowanie częściej przez badanych charakteryzujących się silną identyfikacją religijną i wysokim poziomem kompetencji w sferze chrześcijańskiej kultury symbolicznej. Przedstawione tu wyniki stanowią część przygotowywanej do druku monografii. Jednak nawet wycinkowy obraz nasuwa szereg refleksji ważnych tak dla adeptów pedagogiki i naukowców zajmujących się podobną problematyką, jak i dla rodziców.

Bibliografia

- Danilewicz W. (2011), Tożsamość rodzinna „ponad granicami” w świetle koncepcji transnarodowej przestrzeni społecznej, *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XVII, s. 30–42.
- Dyczewski L. (2003), *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin.
- Edgell P. (2006), *Religion and Family in a Changing Society*, Princeton.
- Hunsberger B., Brown L.B. (1984), Religious Socialization, Apostasy, and the Impact of Family Background, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 23(3), s. 239–251.
- Kłoskowska A. (1994), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Lopez A.B., Huynh V.W., Fuligni A.J. (2011), A Longitudinal Study of Religious Identity and Participation During Adolescence, *Child Development*, 82(4), s. 1297–1309.
- Merton R.K. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (1994), *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok.
- Sobecki M. (2016), Rodzinne uwarunkowania kształtowania tożsamości, *Pedagogika Społeczna*, nr 1 (59), s. 125–136.
- Wilk J. (1987), *Znaczenie pierwszych doświadczeń dla religijnego wychowania małego dziecka w rodzinie*, Lublin.
- Wilk J. (2016), *Pedagogika rodziny*, Lublin.



Agnieszka Barczykowska*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Przemiany w podmiejskich i śródmiejskich społecznościach lokalnych w procesie gentryfikacji

KEYWORDS

local community, gentrification, change, space, social relation

ABSTRACT

Agnieszka Barczykowska, *Przemiany w podmiejskich i śródmiejskich społecznościach lokalnych w procesie gentryfikacji* [Suburban and downtown local community transformations in the gentrification process]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 27–42, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.2

The article presents socio-demographic, physical-functional and cultural-symbolic change aspects of chosen local communities in Poland, which are the result of the gentrification process, making itself real in their space. In the first part of the article information about genesis and the course of gentrification with the characteristic of the main actors' groups taking part in it is addressed. The second part of the article is devoted to the description of changes being experienced by local communities. Conclusions included in the end concentrate around consequences of progressive gentrification process for local communities and attempts to set a path to prevent negative aspect of the consequences mentioned.

Wstęp

We współczesnym zatomizowanym, zmiennym i nieprzewidywalnym świecie społeczności lokalne pozostają wciąż przestrzeniami, które zapewniają człowiekowi

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7443-0378>.

poczucie bezpieczeństwa, względnej stałości i przywiązania. Pozostają kluczowe dla budowania jego tożsamości indywidualnej i społecznej. Podobnie jak inne struktury społeczno-przestrzenne doświadczają zmian. Jednym z procesów, który doprowadza do wieloaspektowych przekształceń w społecznościach lokalnych, jest gentryfikacja, o której wiemy już dziś, że jest procesem o charakterze globalnym i przede wszystkim trwałym.

W Polsce gentryfikacja jest szczególnie widoczna w dwóch rodzajach przestrzeni: śródmieściach dużych miast oraz położonych w ich okolicach wsiach. Biorąc pod uwagę dane statystyczne¹ (Szukalski, 2015: 2) oraz dotychczasową wiedzę o przebiegu tego procesu, można przyjąć, że są one dziś najdynamiczniej zmieniającymi się społecznościami lokalnymi, a co za tym idzie również środowiskami wychowawczymi. Dlatego też za cel niniejszego artykułu przyjęto przedstawienie zmian, jakie stają się udziałem podmiejskich i śródmiejskich społeczności lokalnych doświadczających procesu gentryfikacji. W artykule scharakteryzowane zostaną zmiany w sferze społeczno-demograficznej, fizyczno-funkcjonalnej oraz kulturalno-symbolicznej.

Wielowymiarowość procesu gentryfikacji

Proces gentryfikacji zajmuje uwagę badaczy już od niemal siedmiu dekad. Pierwsze opisy tego zjawiska wyszły w latach 60. XX spod pióra Ruth Glass i Jane Jacobs, które niemal równocześnie stały się świadkami i baczными obserwatorkami powrotu do ścisłego centrum przedstawicieli klasy średniej. Było to o tyle zaskakujące, że stanowiło zaprzeczenie dotychczasowego trendu, zgodnie z którym osoby o wyższym statusie socjoekonomicznym wyprowadzały się ze zdegradowanych społecznie i architektonicznie, niebezpiecznych i niefunkcjonalnych stref śródmiejskich na przedmieścia, tam poszukując ciszy, spokoju i bezpieczeństwa. Obie badaczki ustosunkowały się do tych zmian nader krytycznie. Ich zdaniem przybycie nowych mieszkańców burzyło ład i porządek dzielnic, mniej lub bardziej bezpośrednio zmuszając dotychczasowych rezydentów do zmiany miejsca zamieszkania. Przyniesiony przez gentryfierów styl życia, wartości, a przede wszystkim kapitały, z materialnym na czele, spowodowały drastyczne zmiany w wymiarze

¹ Szacuje się, że w Polsce w poddawanych procesom rewitalizacji i postępującej za nimi najczęściej gentryfikacji śródmiejskich dzielnicach żyje około 2 mln mieszkańców. Podobnie liczna jest grupa tych, którzy od początku XXI wieku wyemigrowali z miasta na wieś, a proces ten wciąż nie wygasł i nic nie wskazuje, żeby miało się tak stać przez co najmniej dwie, trzy dekady.

społecznym, kulturowym, architektonicznym i polityczno-ekonomicznym (Glass, 2010: 7–9; Jacobs, 2014: 260).

Współcześnie, szukając wyjaśnień procesu gentryfikacji, zwraca się uwagę przede wszystkim na czynniki natury ekonomicznej, rozwój gospodarki opartej na wiedzy i usługach, która lokuje miejsca pracy w centrach miast (tzw. wyjaśnienia podażowe) oraz istnienie „luki rentowej”, która powoduje, że w śródmieściach można nabyć ciekawe i atrakcyjne cenowo nieruchomości, stanowiące intratną inwestycję. Nie bez znaczenia są ułomności życia na przedmieściach: monotonia i gęstość zabudowy, czas i koszty dojazdów, niedostateczna infrastruktura, utrata elitarystycznego charakteru podmiejskich domostw, dla których oferta kulturalna, infrastrukturalna i społeczna śródmieścia stanowi atrakcyjną alternatywę (tzw. wyjaśnienia popytowe) (Grzeszczak, 2010: 27).

Jak już zostało wspomniane, pierwotnie proces gentryfikacji identyfikowano głównie w zdegradowanych centrach miast. W chwili obecnej w literaturze coraz częściej można spotkać się ze stanowiskiem, że procesy gentryfikacji toczyć się mogą również w przestrzeni wiejskiej, szczególnie położonej w okolicach wielkiego miasta. Wówczas dla opisu zjawiska używa się pojęcia greentryfikacji (Smith, Phillips, 2001: 457–469; Zwęglińska-Gałęcka, 2020: 117). W chwili obecnej procesy gentryfikacji wsi są szczególnie zaawansowane w obszarze Europy Środkowo-Wschodniej, która z uwagi na sytuację polityczną po II wojnie światowej doświadczyła wyhamowania naturalnych procesów ekologicznych i dopiero w ostatniej dekadzie minionego wieku zaczęto obserwować w niej nasiloną migrację do wsi podmiejskich (Barczykowska, 2019: 204–211; Murzyn, 2006). Polska wpisuje się w te trendy – większy zasięg i dynamikę wydaje się mieć gentryfikacja w wiejskich obszarach podmiejskich. Oczywiście centra miast zmieniają się dynamicznie, ale wciąż więcej osób chce mieszkać pod miastem (Szukalski, 2015: 2; Kajdanek, 2011a, 2011b, 2012). Warto zwrócić uwagę, że tempo i zakres przekształceń wsi, czy szerzej mówiąc – terenów podmiejskich – powoduje, że stają się one jednymi z najdynamiczniej rozwijających się środowisk wychowawczych.

Proces gentryfikacji trwa w czasie, co znajduje odzwierciedlenie w przedstawianiu go w postaci następujących po sobie czterech faz: zwiastunowej, wczesnej, właściwej i zaawansowanej (Drozda, 2017: 52–53). Faza zwiastunowa związana jest z pojawieniem się w przestrzeni społeczności lokalnej nowych, młodych mieszkańców, zwykle o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, którzy szukają tanich mieszkań, klimatu, możliwości prowadzenia aktywnego życia. Przynoszą oni nie tylko nowe wzory życia, ale również potrzeby, przy czym charakterystyczna jest dla nich otwartość oraz szacunek dla lokalnej społeczności. Dość szybko włą-

czają się oni w jej życie codzienne, dając początek tzw. wczesnej fazie gentryfikacji, która zwykle opiera się na współdziałaniu, albo przynajmniej nieprzeszkadzaniu sobie w działaniach, co pozwala powiedzieć, że gentryfikacja zachowuje emancypacyjny charakter (Grzeszczak, 2010: 67–70)². Dzięki działaniom gentryfierów poprawia się komfort życia większości mieszkańców. Są oni szczególnie aktywni w zakresie prowadzenia zmian przestrzeni architektonicznej (remonty, pojawianie się nowej infrastruktury) oraz podnoszenia jakości pracy instytucji (np. instytucje oświatowe, tj. szkoła, przedszkole). Działania te powodują, że zmienia się społeczny odbiór społeczności, która staje się atrakcyjna biznesowo i turystycznie. Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że ten typ gentryfikacji zdarza się niezwykle rzadko, a jeśli już się pojawia, to zwykle trwa krótko. Specyfiką gentryfikacji jest bowiem to, że w pewnym momencie zaczyna ona przypominać lawinę, która zmiata wszystko, co znajdzie się na jej drodze, bez względu na pierwotne znaczenie.

Polepszające się warunki życia w dzielnicy, wciąż wyraźnie dostrzegany koloryt powodują coraz większe zainteresowanie nie tylko ze strony pojedynczych osób, ale również podmiotów komercyjnych, np. deweloperów budowlanych i ich klientów. Do głosu dochodzą grupy silniejsze ekonomicznie i politycznie. Rozpoczyna się etap gentryfikacji właściwej, którego cechą rozpoznawczą jest dynamiczne kurczenie się przestrzeni dawnych mieszkańców, zmuszanych coraz częściej do wyprowadzek. Nowi mieszkańcy zdobywają przewagę, podporządkowując swoim potrzebom całą przestrzeń i społeczność. Zaczyna się gentryfikacja zaawansowana, co oznacza najczęściej, że po „starej” wersji dzielnic pozostaje niewiele, tak w wymiarze społecznym, architektonicznym, funkcjonalnym, jak i kulturowo-symbolicznym.

Dla przebiegu gentryfikacji, choć dotyka społeczności w wielu aspektach, kluczowe wydają się być procesy społeczne. Dlatego dla jej zrozumienia niezbędne jest poznanie grup biorących w niej udział. Generalnie można wyodrębnić dwie grupy: gentryfierów i rdzennych mieszkańców, zwanych również autochtonami. Jest to podejście mocno uproszczone, bo ani jedna, ani druga grupa nie jest homogeniczna, zaś jej kształt zależy nie tylko od etapu gentryfikacji, ale również charakteru i lokalizacji społeczności jej doświadczającej.

Od początku refleksji nad procesami gentryfikacji przyjmuje się, że rdzenni mieszkańcy należą do grup lokujących się na najniższych szczeblach drabiny spo-

² O gentryfikacji emancypacyjnej mówi się w sytuacji, gdy rdzenni mieszkańcy są włączani w proces zmian w pozycji partnerów, gdzie na równi z nowymi mieszkańcami korzystają z benefitów zmian. Podkreśla się jej równościowy charakter, wzmocniony brakiem lub niewielkimi wysiedleniami. Struktura społeczna pozostaje heterogeniczna. Przeciwnieństwem jest gentryfikacja rewanżystowska, w którą wpisany jest konflikt, polaryzacja i wykluczenie grup socjoekonomicznie słabszych.

łecznej, niejednokrotnie doświadczając marginalizacji z uwagi na występowanie wśród nich problemów z obszaru patologii społecznej (bezrobocie, uzależnienia, przestępczość itd.). Badania potwierdzają, że część autochtonów wpisuje się w zakres marginesu, ale większość mieszkańców gentryfikujących obszarów to tzw. „normalsi”, choć charakteryzujący się dość niskim statusem socjoekonomicznym. Podejmują oni zadania wynikające z przypisanych im ról społecznych i nie przejawiają znamion patologii społecznej (Barczykowska, 2019: 259–262). Część z nich można zakwalifikować jako „pracujących biednych” (*working poor*)³. Grupa ta jest dość bierna społecznie, również ze względu na obciążenie pracą. Zamieszkują oni zdegradowane dzielnice często z powodu „blokady mobilności” spowodowanej uwarunkowaniami zewnętrznymi (np. ceny mieszkań, polityka mieszkaniowa) (Nózka, 2016: 155–161). Większość z nich stanowią osoby w wieku średnim oraz seniorzy.

Gentryfierzy stanowią przeciwieństwo rdzennych mieszkańców. Są to osoby młode, dobrze wykształcone, wykonujące zwykle prestiżowe zawody, o wysokich dochodach. Cenią kosmopolityczne wartości, dostrzegają uroki miejskiego życia, krytycznie patrzą na życie na przedmieściach. Są aktywne towarzysko i społecznie, wykorzystują przestrzeń miasta do zaspokojenia swoich potrzeb (Gądecki, 2012: 42–43). W przypadku gentryfierów miejskich głównym motywem zamieszkania w centrum jest dostęp do miejsca pracy oraz miejskich atrakcji, co pozwala na prowadzenie intensywnego życia towarzysko-kulturalnego. Gentryfierzy wiejscy poszukują lepszych warunków życia i wychowania dzieci. Cenią naturę i bliskie relacje. Ważny jest dla nich element ekonomiczny – wieś daje więcej za mniej. Seniorzy na wsi szukają spokojnej przystani na starość (Bijker, Haartsen, Strijker, 2012: 490–498; Kowalczyk, 2015: 7). Wśród gentryfierów można wyodrębnić dwie podgrupy: pionierów oraz gentryfierów właściwych, przy czym ostatnią grupę tworzą gentryfierzy konsumpcyjni i produkcyjni. Do grupy konsumpcyjnych zaliczamy *yupps*, *yuppie* oraz przedstawicieli klasy kreatywnej, zaś do produkcyjnych międzynarodowe koncerny, prywatnych inwestorów oraz władze miasta (Barczykowska, 2019: 187).

Jeśli chodzi o śródmieście, zwykle jako pierwsi pojawiają się w nim gentryfierzy pionierzy. To zwykle osoby samotne lub młode pary, niekiedy opisywane jako *dinks* (*double income, no kids* – bezdzietni, z podwójnym dochodem), przedstawiciele „wolnych” zawodów (artyści, dziennikarze), przedstawiciele mniejszości seksualnych, turyści, którzy postanowili w mieście pozostać na dłużej, a także stu-

³ Oznacza to, że podejmują i podtrzymują oni aktywność zawodową (najczęściej w formie niestandardowego zatrudnienia), ale dochody z niej pochodzące są na tyle niskie, że nie pozwalają na zaspokojenie potrzeb, wymuszając zastosowanie dodatkowych strategii pozwalających się utrzymać.

denci. Do zaniedbanych, ale w miarę stabilnych społecznie dzielnic przyciągają ich klimatyczne i finansowo atrakcyjne przestrzenie, bowiem nie należą oni do grona osób najbardziej majątnych (Grzeszczak, 2010: 118–120). Szukają przestrzeni tolerancyjnych, w których będą mogli eksponować swoją niepowtarzalność, rozwijać swoje talenty. Wynajmują, nieco rzadziej kupują domy, mieszkania i odnawiają je na własny użytek, wykorzystując w tym celu „kapitał potu” (Drozda, 2017: 57). „Ich obecność nadaje okolicy «wyluzowany», artystyczny klimat, sławę miejsca modnego, w którym spotyka się bohema” (Groycka, 2014: 18). Dominujący u nich kapitał społeczny powoduje, że dość szybko integrują się ze społecznością, stając się jej naturalnym ogniwem. Ich nie do końca konwencjonalny styl życia dość dobrze wpisuje się w otwartość tych obszarów. Pionierami są również studenci, których pojawienie się w zdegradowanych przestrzeniach śródmiejskich określa się mianem studentyfikacji. Oznacza ona swoistą „kolonizację” przestrzeni przez ludzi młodych, którzy znajdują w niej miejsce do życia, zarobkowania i realizacji swoich potrzeb towarzysko-rozwojowych. Ich obecność jest już dość mocno odczuwalna dla wspólnoty lokalnej, głównie z uwagi na odmienny tryb życia.

Coraz lepszy klimat wokół dzielnicy przyciąga do niej kolejne grupy gentryficerów: *yuppies* (*young urban professional*), związanych ze światem bankowości i innych profesjonalnych usług, oraz *yupps* (*young urban professionalparents*), czyli dobrze sytuowanych rodziców łączących karierę zawodową z życiem rodzinnym. Stanowią oni tzw. grupę pionierów konsumpcyjnych. Koncentracja na karierze zawodowej, szeroki zakres sieci społecznych i duża mobilność powodują, że grupa ta nie jest zainteresowana integracją ze starymi mieszkańcami. *Yuppies* i *yupps* wytwarzają własny, odizolowany od starych mieszkańców świat, co wyraża się choćby w preferowaniu grodzonych posesji, głównie nowych „plomb” lub wyremontowanych kamienic jako miejsc zamieszkiwania. Sąsiedztwo, choć nie stanowi ważnego punktu w ich relacjach społecznych, ma jednak potwierdzać wysoki status społeczno-ekonomiczny (Szlendak, 2010: 14). Bywa, że podejmują oni wobec starych mieszkańców działania „wychowawcze”, dążąc do wyeliminowania jednostek i zachowań, które nie pasują do ich wyobrażenia dzielnicy. Gentryfierzy konsumpcyjni oczekują od dzielnicy już nie tylko klimatu, ale również możliwości zaspokojenia swoich potrzeb, co pociąga za sobą proces tzw. *yuppifikacji* lokalnego biznesu. Szewc, lokalny sklepik, bar mleczny, niewielka rodzinna apteka zastają zastąpione przez usługodawców odpowiadających gustom nowych mieszkańców, najczęściej w postaci globalnych sieci. Z kolei *yupps*, poza szybkim dojazdem do pracy, oczekują zaspokojenia potrzeb związanych z wychowaniem dziecka, w postaci przedszkola, dobrej szkoły, dostępu do instytucji zapewniających możliwości opieki oraz rozwoju. Co jednak znamienne, lokalną szkołę najczęściej ignorują, nie dostrze-

gając w niej potencjału. Decydują się na dojazdy do instytucji, które w ich ocenie zapewnią dzieciom odpowiedni poziom edukacji oraz socjalizację w adekwatnym środowisku rówieśniczym. Rosnący potencjał przekształcającej się społeczności szybko zostaje dostrzeżony również przez „większych graczy”, np. deweloperów i inwestorów, którzy poprzez budowę nowych kompleksów usługowych i mieszkaniowych wprowadzają do dzielnicy gentryfierów produkcyjnych. Ta grupa kupuje nieruchomości w dzielnicy nie po to, by w nich zamieszkać, ale wygenerować jak największy zysk. Grupa ta jest postrzegana jako główna przyczyna intensyfikacji wysiedleń starych mieszkańców (Sinewali, 2010: 14), co nie do końca jest prawdą, bo te mają miejsce na każdym etapie gentryfikacji.

Nieco inny portret gentryfierów można naszkicować, patrząc na tych, którzy osiedlają się na wsiach. Prowadzone przez Martina Phillipsa badania pokazały, że jest to grupa o mniej homogenicznych właściwościach klasowych. Większy gentryfierzy to głównie rodziny z dziećmi, zdecydowanie rzadziej osoby w wieku emerytalnym lub przedemerytalnym oraz bezdzietne pary (Phillips, 1993: 123–140). Dla tej grupy społecznej istotniejsze jest znalezienie dogodnych warunków do życia rodzinnego, stąd większe znaczenie ma dla niej wielkość i atrakcyjność zajmowanych przestrzeni, ale jest ona również zainteresowana lokalnym kontekstem, dziedzictwem i kulturą. Badania pokazują, że relatywnie lepiej odnajdują się oni w relacjach ze starymi mieszkańcami, szybciej stają się ogniwami społeczności lokalnej, choć nie brakuje również takich, dla których dom na wsi pozostaje jedynie miejscem do spania (Kajdanek, 2011a: 14; Śpiewak, 2016: 146–147). Opisując wiejskich gentryfierów i odwołując się do kategorii użytych przy charakterystyce ich miejskich odpowiedników, można powiedzieć, że łączą w sobie cechy gentryfierów pionierów i konsumpcyjnych. Szanują zwykle rdzennych mieszkańców, są w stanie dzielić z nimi przestrzeń, której na wsi jest odpowiednio dużo. Dzięki temu wiejscy autochtoni bardzo rzadko doświadczają zjawiska wypierania. Należy również podkreślić, że w obszarach wiejskich nie ma najczęściej tak znaczących dysproporcji ekonomicznych między starymi i nowymi mieszkańcami, bo starzy mieszkańcy bogacą się, sprzedając ziemię kolejnym osadnikom. Znacząco zmienia to relacje między obiema grupami, które zwykle traktują się po partnersku. To wszystko powoduje, że proces gentryfikacji przebiega spokojniej, a jego negatywne następstwa są ograniczone.

Proces gentryfikacji zmienia nie tylko strukturę społeczno-demograficzną społeczności, ale przynosi również zmiany fizyczno-funkcjonalne oraz kulturalno-symboliczne. Badania pokazują, że ich przebieg jest nie tylko zróżnicowany przez typ środowiska (miasto vs. wieś), ale ma również rys lokalny. Można powiedzieć, że procesy gentryfikacji zachowują pewien wspólny kierunek i charakter

zmian, ale właściwości poszczególnych społeczności lokalnych (położenie, historia, skład społeczny, pełnione funkcje itd.) nadają procesom niepowtarzalny charakter. Spróbujmy odtworzyć te zmiany, zaczynając od tych o charakterze społeczno-demograficznym.

Przemiany społeczno-demograficzne gentryfikujących społeczności lokalnych

Zmiany w profilach społeczno-demograficznych wspólnot lokalnych dokonują się poprzez sygnalizowane wcześniej (1) przybywanie do społeczności ludności o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, co skutkuje najczęściej (2) wypieraniem słabszych społeczno-ekonomicznie rdzennych mieszkańców, czego efektem jest (3) odmłodzenie populacji, zahamowanie procesu starzenia, pojawienie się dzieci oraz (4) podniesienie jej statusu społeczno-ekonomicznego (Barczykowska, 2019: 251). Finałem wskazanych wyżej procesów jest odwrócenie „gradientu społecznego” (Grzeszczak, 2010: 12).

Pierwszą ze zmian, jakie dokonują się w społeczności pod wpływem gentryfikacji, jest jej odmłodzenie oraz podniesienie odsetka dzieci w populacji. Jak już zostało wspomniane, gentryficerzy są grupą demograficznie młodą. Tworzą ją najczęściej osoby między 30 a 40 rokiem życia, przy czym w mieście znaczącą siłę stanowią również studenci, a więc osoby do 25 roku życia. Gentryfierów miejskich i wiejskich różni sytuacja rodzinna. O ile wśród grupy zamieszkującej centra miasta najczęściej pojawiają się single lub osoby w związkach nieformalnych, bezdzietne, to w przypadku wsi dominują osoby w stabilnych związkach, często już z dziećmi, łączące pracę zawodową z życiem rodzinnym. Co ciekawe, i w jednym i w drugim środowisku w zasadzie nie spotyka się rodzin wielopokoleniowych. W tej drugiej lokalizacji pojawiają się również osoby w wieku emerytalnym. Nie stanowią one jednak na tyle silnej grupy, by odwrócić tendencję odmładzania społeczności.

Drugą zmianą jest podniesienie statusu społeczno-ekonomicznego społeczności. Grupę gentryfierów charakteryzuje dobra i stabilna sytuacja zawodowa i tym samym materialna, które pozwalają im na migrację w poszukiwaniu coraz lepszych lokalizacji. Nowi mieszkańcy potrzebują przestrzeni dla siebie. Na ich potrzeby odpowiadają właściciele lokali, nie tylko podnosząc ich standard, ale również rozszerzając dostępną ofertę. Najczęściej dzieje się to poprzez proces wypierania starych mieszkańców. Remonty, odzyskiwanie kamienic przez spadkobierców, związane z tym coraz wyższe czynsze, sprzedaż kolejnych domów w prywatne ręce powodują, że rynek nieruchomości rośnie i staje się coraz mniej przyjazny rdzennym

mieszkańcom (Lees, 2008: 2451). Ponieważ relatywnie niewiele osób ma tytuły własności do nieruchomości, poprzez wzrost czynszów nowi właściciele doprowadzają do wyprowadzek rdzennych mieszkańców. Wraz z nimi zmniejsza się skala problemów socjalnych.

Trzecią kwestią, o której warto wspomnieć w aspekcie społeczno-demograficznym, są zmiany w relacjach między grupami dzielącymi przestrzeń doświadczającą procesu gentryfikacji. Analizując ten proces, Tim Butler i Loretta Lees twierdzili, że relacje społeczne zmieniają się wraz z nadchodzeniem kolejnych fal gentryfikacji. W ich ocenie, o ile pionierzy gentryfikacji pierwszej i drugiej fali są zazwyczaj skłonni do życia w zróżnicowanej społeczności, akceptowania odmienności, o tyle gentryficerzy trzeciej i czwartej fali takiej otwartości na inność już w sobie nie mają. Tych ostatnich charakteryzuje zdecydowanie silniejsza orientacja indywidualistyczna, dążenie do homogenizacji stosunków społecznych oraz zgoda na eliminację tych, którzy do określonego wzoru nie pasują (Butler, Lees, 2006: 467–487). W konfrontacji z nimi starzy mieszkańcy mają niewielkie możliwości działania, stąd najczęściej biernie poddają się biegowi zdarzeń. Oddają symbolicznie i fizycznie pole gentryfierom, którzy kształtują ład dzielnicy w zależności od własnych potrzeb. Komentując działania gentryfierów, Nicholas Blomley (2003: 9) zauważył w nich znamiona przemocy symbolicznej, która wyraża się w narzucaniu rdzennym mieszkańcom reguł i wartości, formułowaniu wobec nich określonych oczekiwań i wymuszaniu dopasowania się do nich, ignorowaniu potrzeb i ich samych. Chęć opanowania „dzikiego” miasta, przywrócenia ładu i porządku, zdaniem Neila Smitha (1996: 17–18) pozwala niebezpiecznie przesuwać granice działań i doprowadza do jawnych nieprawidłowości i niesprawiedliwości, czego przykładem mogą być znani z rodzimej rzeczywistości „czyściciele kamienic”.

Nieco inaczej kształtują się relacje między gentryfierami a rdzenną ludnością w przestrzeniach wsi podmiejskich. W większości badań na przebiegiem gentryfikacji wiejskiej nie stwierdza się wypierania fizycznego starych mieszkańców, choć możliwe są procesy ich marginalizacji lub samoizolacji obu grup (Zwęglińska-Gałęcka, Hasik, 2018: 425–430; Barczykowska, 2019: 328–333). To, jak ułożą się relacje między obiema grupami zależy w dużej mierze od tego, jaka forma osiedlania pojawia się jako dominująca w procesie gentryfikacji oraz jakie strategie przybiorą gentryficerzy wobec rdzennych mieszkańców i społeczności.

Jeśli chodzi o kwestie form zamieszkiwania na przedmieściach Katarzyna Kajdanek (2011b: 305–306) wyróżniła trzy rodzaje osiedli: 1) wsie ex-rolnicze, które z uwagi na kurczenie się pierwotnej funkcji oraz wyludnianie, przy jednoczesnej bliskości miasta stały się atrakcyjną lokalizacją mieszkaniową; 2) zaplanowane osiedla deweloperskie, stanowiące niemal oddzielne organizmy oraz 3) miasteczka

satelickie. Najwięcej okazji do wzajemnych kontaktów odnotowuje się w pierwszym i trzecim z rodzajów osiedli, tam bowiem jest najwięcej przestrzeni i wspólnych spraw do rozwiązania. Jednocześnie funkcjonowanie na relatywnie małym obszarze, przy odmiennych potrzebach, stylach życia i oczekiwaniach tworzy pole do konfliktów, które skutkować mogą marginalizacją lub (samo)izolacją grup. W drugim rodzaju osiedla szanse na spotkanie i współpracę starych i nowych mieszkańców są bardzo ograniczone, bowiem ich potrzeby i szlaki komunikacyjne nie przecinają się. Starzy i nowi mieszkańcy żyją obok siebie.

Analiza wyników badań nad procesem gentryfikacji pozwala wskazać trzy dominujące strategie prezentowane przez gentryfierów, jeśli chodzi o relacje z rdzennymi mieszkańcami⁴. Pierwszą grupę stanowią „społecznicy”, wśród których można wyróżnić „pionierów” i „zorientowanych”. Obie grupy są otwarte na kontakty z ludnością rdzenną, chętnie wchodzi z nią w zróżnicowane relacje. „Społecznicy pionierzy” rekrutują się zwykle z tych, którzy do społeczności przybyli jako pierwsi. To osoby, które chętnie i poprzez bezpośrednie interakcje działają na rzecz społeczności, mając na względzie interes całej wspólnoty. Można odnieść wrażenie, że dla tej grupy zaangażowanie w życie społeczne stanowi próbę wykreowania „swojego miejsca”, budowania własnej tożsamości. „Społecznicy zorientowani” to ci, dla których motorem do działania jest jakaś (najczęściej ich) potrzeba. Z tego powodu zaangażują się w działania na rzecz szkoły czy przedszkola, będą walczyć o kanalizację lub nową drogę. Założą stowarzyszenie, by stać się równorzędnym partnerem do rozmów z lokalnymi władzami. Zdecydowanie rzadziej włączają się jednak w pracę takich organizacji, jak koło gospodyń wiejskich, ochotnicza straż pożarna, zespół ludowy czy grupa miłośników lokalnego folkloru, co jest właściwe „pionierom”. Kolejną grupę określić można jako „społeczników konformistycznych” lub „okazjonalnych”, którzy chętnie włączają się w doraźne działania, które wymagają co najwyżej obecności. Dla nich przestrzenią do działania są festyny lub akcje charytatywne. Czują się wówczas częścią społeczności, ale na co dzień nie dążą do potwierdzenia tego poprzez podejmowanie działań. W gentryfikujących społecznościach pojawiają się również osoby „neutralne”, które poza konwencjonalnymi gestami nie angażują się we wspólnotę. Ze społecznością lokalną dzielą tylko przestrzeń i to też w ograniczonym, wręcz niezbędnym wymiarze. Obrazu dopełniają gentryfierzy „izolujący się”, którzy nie tylko nie podejmują niemal żadnych kroków, by w społeczności zaistnieć, a wręcz starają się od wspólnoty odizolować. O tych

⁴ Prezentowana typologia jest efektem analizy licznych badań nad zjawiskiem gentryfikacji i stanowi autorskie ujęcie zagadnienia.

ostatnich grupach Katarzyna Kajdanek pisze – odwołując się do koncepcji „kultury unikania” – że nie dążą oni do bycia częścią społeczności, bo to by wiązało się z koniecznością nawiązywania i utrzymywania gęstej sieci relacji społecznych, rozszerzenia dostępu do sfery prywatności, prowadzenia jakiejś formy życia zbiorowego, regulowanego normami i systemem wartości, którego się nie negocjuje. Ta grupa nie jest „(...) w stanie zaakceptować społecznych kosztów silnych powiązań międzyludzkich” (Kajdanek, 2011a: 46, 48; 2011b: 311–312). Do podobnych wniosków doszedł Marcin Wójcik. Wśród badanych przez niego nowych mieszkańców wsi zdecydowana większość deklaruowała poczucie przywiązania do wsi jako miejsca, przy jednoczesnej obojętności wobec społeczności lokalnej. Byli gotowi do użytkowania tej samej przestrzeni, lecz bez form integracji społecznej (Wójcik, 2013: 135). Przyczyną tego stanu rzeczy są silne związki z miastem, w którym osoby te realizują przeważającą część swoich potrzeb. Dom na wsi jest przede wszystkim miejscem do spania i odpoczywania lub ewentualnie spotkań z gośćmi spoza społeczności.

Podsumowując, opisane zmiany prowadzą w pierwszym okresie gentryfikacji do heterogenizacji struktury społecznej, by w kolejnych etapach ją spolaryzować. Finalnie struktura staje się na nowo homogeniczna, ale jej parametry są zdecydowanie różne od wyjściowych. Po procesie gentryfikacji społeczność jest odmłodzona, lepiej sytuowana, z biegiem czasu również bardziej dietna.

Przemiany fizyczno-funkcjonalne gentryfikujących społeczności lokalnych

Postępujące zmiany społeczno-demograficzne znajdują odzwierciedlenie w przestrzeni fizycznej oraz w funkcjach pełnionych przez społeczności lokalne. Zwykle prowadzą one do odnowienia substancji mieszkaniowej, uzupełnienia sieci instytucji, podniesienia funkcjonalności działających instytucji. Znajduje to przełożenie w rosnącej jakości życia, ale także w cenach nieruchomości, tak w najmie, jak i sprzedaży. Bez wątpienia jednym z efektów gentryfikacji jest porządkowanie przestrzeni, przywracanie jej dawnego blasku, odkrywanie uśpionych potencjałów. Równocześnie w literaturze przedmiotu zaznacza się, że gwałtowny rozrost inwestycji prowadzić może do dezintegracji struktury przestrzennej. Najczęściej powodem tego jest proces „dogęszczania”, w ramach którego powstaje zabudowa nieprzystająca do charakteru i tradycji społeczności. Jak słusznie zauważa Piotr Zierke, stwarza to „poważne zagrożenie zaniku lokalnych tradycji budowlanych oraz utraty wielowiekowej spuścizny architektonicznej” (Zierke, 2016: 101–113).

Procesy te widoczne są w śródmieściach, ale również na terenach podmiejskich, szczególnie tam, gdzie kreatorem przestrzeni stają się deweloperzy, promujący homogeniczną zabudowę mieszkaniową, niejednokrotnie pozbawioną koniecznej infrastruktury transportowej, usługowej, medycznej, ale również i oświatowej (Stelmaszewska, 2020: 28).

Wprowadzenie się nowych mieszkańców, o odmiennych stylach życia i potrzebach, skutkuje przemianami funkcjonalnymi. Dotychczas zdegradowane obszary śródmiejskie zaczynają pełnić funkcje kulturotwórcze oraz turystyczno-rekreacyjne, czasami wręcz reprezentacyjne. Przykładami mogą być poznańskie Śródka i coraz bardziej Jeżyce, krakowski Kazimierz czy warszawskie Praga i Powiśle. Z kolei w obszarze wsi podmiejskich wraz z wyprzedają ziemi zaczynają zanikać funkcje rolniczo-produkcyjne, a rozszerzają się rekreacyjno-rezydencjalne. Tak na wsi, jak i w mieście zmienia się profil usług, które zgodnie z regułami rynkowymi zorientowane zostają na konsumentów z wyższym kapitałem, czyli gentryfierów. Niejednokrotnie nieadekwatność nowych funkcji i idących za tym usług do potrzeb, możliwości i oczekiwań starych mieszkańców i jednocześnie dążenia nowych mieszkańców do zaspokojenia swoich oczekiwań prowadzi do ostrych konfliktów społecznych lub wręcz marginalizacji grup słabszych.

Podsumowując, zwykle gentryfikacja zmienia przestrzeń fizyczną na lepsze. Staje się ona uporządkowana, bezpieczniejsza, lepiej dopasowana do użytkowników. Ale zmiany te mogą i zwykle zostają zaburzone przez potrzebę maksymalizacji zysków, co skutkuje pojawieniem się budynków i infrastruktury niedopasowanej do okoliczności.

Przemiany kulturalno-symboliczne gentryfikujących społeczności lokalnych

Przybywanie do społeczności lokalnej nowych mieszkańców znacznie różniących się statusem, stylem życia, wartościami, idące za tym wywieranie przez nich coraz większego wpływu na wspólnotę powoduje najczęściej utratę przez nią tożsamości kulturowo-społecznej. Jest to z jednej strony wynik rozluźniania więzi społecznych, będący efektem wysiedleń oraz tendencji polaryzacyjnych grup uczestniczących w procesach gentryfikacji. Z drugiej strony procesy gentryfikacji stają się kołem zamachowym postępującej komercjalizacji przestrzeni. Oba procesy są szczególnie widoczne w społecznościach śródmiejskich, które stając się często „produktami” dopasowanymi do potrzeb określonej grupy użytkowników (np. turystów), tracą swój dotychczasowy, wyjątkowy charakter. Co jednak

znamienne w opinii użytkowników miasta, którzy do tej pory nie byli związani z jego centrum, zachodzące w nim zmiany postrzegane są pozytywnie, bo oto na ich oczach zaniedbana do tej pory dzielnica ze względu na jej walory rozrywkowe, rekreacyjne, czy turystyczne zmienia się w godną uwagi. W wielu wypadkach takie obszary zaczynają pełnić rolę (pop)kulturotwórczą.

Zmiany symboliczno-kulturowe dokonują się również w odniesieniu do wsi podmiejskich, które ze środowiska nieatrakcyjnego, kojarzonego z zacofaniem, stają się pożądaną, obfitującą w wiele zalet i profitów lokalizacją. Najpełniej zmianę stosunku do wsi oddaje wypowiedź rodowitego mieszkańca jednej z podolsztyńskich wsi: „Gdy byłem w liceum, koledzy patrzyli na mnie z politowaniem i nazywali wieśniakiem. Teraz patrzą na mnie z zazdrością i nazywają bogatym, bo mieszkam na wsi blisko miasta. A ja wciąż mieszkam w tym samym domu” (Żróbek-Różańska, Zysk, 2015: 133). Dzieje się tak, bo posiadanie domu pod miastem lub w innej cenionej lokalizacji pozostaje jednym z ważniejszych wyznaczników sukcesu życiowego (Leśniak-Rychlak, 2018/2019: 221; Kajdanek, 2014: 190–192). Jak pisze Henryk Domański (2012: 43–44): „Sygnałem przynależności do klasy średniej jest posiadanie «właściwego» adresu (...)”. Dla wielu gentryfierów, zwłaszcza w początkowym okresie zamieszkiwania, wieś jawi się jako bezproblemowa wspólnota, w której życie upływa z dala od kłopotów, gdzie wartości są powszechnie podzielane i nienaruszalne, mieszkańcy zaś egzystują w zgodzie z innymi ludźmi i przyrodą, stanowiąc uosobienie cnót. Co jednak znamienne, coraz więcej osób dostrzega problemy, jakie wiążą się z podmiejskim życiem, czego następstwem jest decyzja o powrocie do miasta, dodajmy – do jego ścisłego centrum (Kajdanek, 2019: 53–62).

Gentryfikacja społeczności lokalnej – bilans zysków i strat

Procesy gentryfikacji zajmują teoretyków i badaczy już ponad pół wieku. Choć przyjmuje się, że mają one charakter globalny, nie można zaprzeczyć, że to na poziomie lokalnym są najbardziej widoczne jej konsekwencje. Gentryfikacja wymyka się jednoznacznym ocenom. Będą się one zmieniać w zależności od tego, o jakim obszarze i w jakim czasie będziemy mówić. O gentryfikacji można powiedzieć, że jest niczym lek homeopatyczny – w niewielkiej dawce może być ożywcza i lecznicza, ale jej nadmiar prowadzić może do poważnych powikłań. Raz uruchomiona nie ma niestety w sobie mechanizmów samoograniczających i w związku z tym rzadko kiedy bilans jest wyłącznie pozytywny. Wśród pozytywnych konsekwencji gentryfikacji wskazuje się przede wszystkim rozbijanie monokultur ubóstwa i wy-

kluczenia, szczególnie jeśli chodzi o obszary śródmiejskie, oraz postępującą wraz z pojawianiem się nowych mieszkańców heterogenizację sąsiedztwa (co wiemy ma miejsce tylko w początkowej fazie procesu). W zasadzie w większości gentryfikujących obszarów obserwuje się stabilizację demograficzną, z tendencją do odmłodzenia oraz zwiększenia liczebności populacji. Wraz z nowymi mieszkańcami napływają środki finansowe, które inwestowane w najbliższe otoczenie przyczyniają się do podniesienia jakości życia w wymiarze fizycznym, społecznym i kulturalnym. Społeczności zyskują na wartości, podnosi się ich waloryzacja, stają się miejscami pożądanymi do życia i do „bywania”. Z perspektywy szerszej przestrzeni zaczynają funkcjonować jako miejsca ważne. Gentryficerzy, zwłaszcza ci pierwsi, stanowią niejednokrotnie impuls do rozwoju życia społecznego, uruchomienia uśpionych sił społecznych. Definiują potrzeby i oczekiwania mieszkańców i potrafią skutecznie zabiegać o ich realizację. To głównie z ich inicjatyw i dla zaspokojenia ich potrzeb w społeczności pojawiają się nowe instytucje i usługi, co podnosi funkcjonalność obszaru. Powstające miejsca pracy pozwalają na zmniejszenie obciążeń socjalnych. Zainteresowanie społecznością, zaangażowanie w jej sprawy wzmacnia nieformalne i formalne mechanizmy kontroli społecznej. Wymienione pozytywy nie pojawiają się automatycznie. Wydaje się, że prawdopodobieństwo ich zaistnienia jest zdecydowanie wyższe w pierwszych etapach gentryfikacji oraz w takich społecznościach lokalnych, gdzie różnica w szeroko rozumianych kapitałach ludności rdzennej i gentryfierów jest względnie niewielka. Wyniki badań pokazują, że jest to stan, który zwykle trwa dość krótko, ma charakter przejściowy, jeśli proces gentryfikacji nie zostanie zahamowany lub poddany kontroli, co jest zadaniem niezwykle trudnym. Im bardziej zaawansowana gentryfikacja i im bardziej odmienne profile nowych i starych mieszkańców, tym szybciej pojawiają się negatywne konsekwencje procesu. W ostatnich etapach gentryfikacji nieuniknionym następstwem jest rozluźnienie więzi społecznych, coraz bardziej płynna tożsamość przestrzenna, a dalej osłabienie kontroli społecznej. Odmienne interesy, potrzeby i styl życia stają się przyczyną nieustannych napięć i konfliktów, z których zwykle zwycięsko wychodzą silniejsi kapitałowo gentryficerzy. Wzmacnia to podział na starych i nowych, ujawnia kolejne podziały i nierówności, prowadząc do marginalizacji rdzennej części społeczności. Społeczność zostaje zwykle podporządkowana nowym mieszkańcom, zmieniają się jej funkcje, z których część zaczyna wykraczać poza zasięg społeczności. Wzrost znaczenia i atrakcyjności społeczności w szerszej perspektywie przyciąga coraz silniejszych graczy, tworząc często pole do nadużyć i spekulacji. Z biegiem czasu maleje znaczenie społeczności, rozprzestrzenia się syndrom NIMBY. Społeczność zaczyna przeistaczać się w zbiorowość.

Procesy gentryfikacji bez wątpienia mają w sobie ogromny potencjał, którego efektem mogą być spektakularne zmiany społeczności. Nie można jednak tracić z oczu kosztów, jakie mogą stać się udziałem dotkniętych nimi wspólnot, co jest tym ważniejsze, że gentryfikacja jest procesem, który wpływa na całokształt życia społeczności lokalnej. Zadaniem przedstawicieli nauk społecznych jest nie tylko poznanie charakteru tego procesu, ale przede wszystkim umiejętnie nim zarządzać. Gentryfikacja może przynieść społeczności wiele zysków, ale z uwagi na jej charakter nie można postawiać jej bez nadzoru.

Bibliografia

- Barczykowska A. (2019), *Systemy wychowawcze gentryfikujących społeczności lokalnych. Rozpad – stagnacja – rozwój*, Poznań.
- Bijker R.A., Haartsen T., Strijker D. (2012), Migration to Less-Popular Rural Areas in the Netherlands: Exploring the Motivations, *Journal of Rural Studies*, vol. 28, s. 490–498.
- Blomley N. (2003), *Unsettling the City: Urban Land and the Politics of Property*, New York.
- Butler T., Lees L. (2006), Super-gentrification in Barnsbury, London: Globalization and Gentrifying Global Elites at the Neighbourhood Level, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31, s. 467–487.
- Domański H. (2012), *Polska klasa średnia*, Toruń.
- Drozda Ł. (2017), *Uszlachetniając przestrzeń. Jak działa gentryfikacja i jak się ją mierzy*, Warszawa.
- Gądecki J. (2012), *I love NH. Gentryfikacja starej części Nowej Huty?*, Warszawa.
- Glass R. (2010), *London: Aspects of Change*, [w:] L. Lees, T. Slater, E. Wyly (red.), *The Gentrification Reader*, London, s. 5–15.
- Groyecka D. (2014), *Gentryfikacja Berlina. Od życia na podłuch do kultury caffè latte*, Gdańsk.
- Grzeszczak J. (2010), *Gentryfikacja osadnictwa. Charakterystyka, rozwój koncepcji badawczej i przegląd wyjaśnień*, Warszawa.
- Jacobs J. (2014), *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, Warszawa.
- Kajdanek K. (2011a), *Pomiędzy miastem a wsią. Suburbanizacja na przykładzie osiedli podmiejskich Wrocławia, Kraków*.
- Kajdanek K. (2011b), Suburbanizacja w Polsce – pejzaż społeczno-przestrzenny, *Przegląd Socjologiczny*, 60, s. 303–321.
- Kajdanek K. (2012), *Suburbanizacja po polsku*, Kraków.
- Kajdanek K. (2014), *Dom na suburbiach. Ideal podmiejskiego zamieszkiwania a strategie udomowienia*, [w:] M. Łukasiuk, M. Jewdokimowa (red.), *Socjologia zamieszkiwania*, Warszawa, s. 181–214.
- Kajdanek K. (2019), *Powrót z suburbiów do miasta. Wstępne uwagi*, [w:] E.J. Lipińska (red.), *Zbigniew Rykiel i przestrzeń społeczna*, Rzeszów, s. 53–62.
- Kowalczyk K. (2015), Kto marzy o życiu w mieście, a kto o życiu na wsi, *Komunikat z badań CBOS*, nr 18.
- Lees L. (2008), Gentrification and Social Mixing: Towards an Inclusive Urban Renaissance? *Urban Studies*, 45(12), s. 2449–2470.

- Leśniak-Rychlak D. (2018/2019), *Jesteśmy wreszcie we własnym domu*, Kraków.
- Murzyn M.A., *Kazimierz: Środkowoeuropejskie doświadczenie rewitalizacji*, Kraków 2006.
- Nózka M. (2016), *Społeczne zamykanie (się) przestrzeni. O wykluczeniu, waloryzacji miejsca zamieszkania i jego mentalnej reprezentacji*, Warszawa.
- Phillips M. (1993), Rural Gentrification and the Processes of Class Colonisation? *Journal of Rural Studies*, 9(2), s. 123–140.
- Sinewali V. (2010), *Gentryfikacja. Lokatorzy w ogniu wojny socjalnej*, Poznań.
- Smith D., Phillips D.A. (2001), Socio-Cultural Representations of Greentrified Pennine Rurality, *Journal of Rural Studies*, 17(4), s. 457–469.
- Smith N. (1996), *The New Urban Frontier: Gentrification and the Revanchist City*, London–New York.
- Stelmaszewska N. (2020), Konsekwencje suburbanizacji dla miast i stref podmiejskich w świetle literatury krajowej i zagranicznej, *Urban Development Issues*, 66, s. 25–34.
- Szlendak T. (2010), *O stylach życia w mozaikowym społeczeństwie (od których zależeć będzie rozwój gospodarczy)*, [w:] B Łaciak (red.), *Polskie style życia, Między miastem a wsią – V Kongres Obywatelski*, Gdańsk, s. 13–21.
- Szukalski P. (2015), Suburbanizacja obszarów wielkomiejskich w Polsce. *Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny*, nr 4, s. 1–4.
- Śpiewak R. (2016), *Wiejska gentryfikacja: definicja, znaczenie i skutki procesu*, [w:] M. Halamska, S. Michalska, R. Śpiewak (red.), *Studia nad strukturą społeczną wiejskiej Polski*, Warszawa, s. 129–156.
- Wójcik M. (2013), *Przemiany społeczno-przestrzenne osiedli wiejskich. Studium przypadku Łódzkiego Obszaru Metropolitalnego*, Łódź.
- Zierke P. (2016), Tradycyjna architektura Gołęczewa i jej wpływ na zabudowę współczesną, *Space – Society – Economy*, 17, s. 101–113.
- Zwęglińska-Gałęcka D. (2020), Gentryfikacja wsi: próba określenia przestrzennego zasięgu zjawiska, *Studia Regionalne i Lokalne*, 3(81), s. 115–145.
- Zwęglińska-Gałęcka D., Hasik Z. (2018), Gentryfierzy w społeczności wiejskiej: opis wybranych elementów stylu życia. Case study gminy Prażmów, *Intercathedra*, 4(37), s. 425–430.
- Żróbek-Różańska A., Zysk E. (2015), Czy rozlewające się miasto odmładza podmiejską wieś? Studium podolsztyńskich gmin wiejskich, *Wieś i Rolnictwo*, 4(169), s. 123–137.



Katarzyna Borawska-Kalbarczyk*

Uniwersytet w Białymstoku

Internet i media mobilne w procesie studiowania – ocena wybranych aspektów kompetencji informacyjnych studentów

KEYWORDS

digital technologies, Internet,
information resources,
information literacy

ABSTRACT

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, *Internet i media mobilne w procesie studiowania – ocena wybranych aspektów kompetencji informacyjnych studentów* [Internet and mobile media in the study process – assessment of selected aspects of students' information literacy]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 43–69, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.3

Nowadays, the Internet has become one of the fundamental elements of functioning in society, also for pupils and students. Using the Internet requires specific skills related to obtaining and processing information. These are known as information literacy. They imply not only the ability to find the necessary information, but also to select reliable information that will meet the information needs of an individual. The article presents the results of research aimed at analyzing the process of using network information resources in the opinion of students. The results of the research made it possible to initially recognize and assess selected aspects of information competences in the studied group. Despite the perceived benefits and not imagining functioning without the Internet, the students showed a quite critical attitude in assessing the reliability of information obtained from the Internet.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4315-2226>.

Wprowadzenie

Informacja – stanowiąc dla ludzkości element niezbędny do budowania wiedzy i rozwoju cywilizacji – jest szczególnym obiektem poznawczym, z którego korzystamy w każdym aspekcie naszego życia. Jej wartość jest tak duża, że często traktuje się ją na równi lub w kategoriach wręcz przewyższających dobra materialne. W próbie odpowiedzi na pytanie, czym jest informacja, źródła naukowe w toku jej interpretacji przywołują dwa podstawowe ujęcia: datologiczne oraz infologiczne. Poziom datologiczny skupia uwagę na informacji jako czymś obiektywnym, niezależnym od jej użytkownika, natomiast poziomy infologiczny uwypukla treść informacji dostarczanej przez komunikat, uwzględniając tym samym stosunek człowieka do procesu odbioru informacji (Stefanowicz, 2010). Ostatnie dekady rozwoju cywilizacji odznaczają się wyraźnym wzrostem potrzeby posiadania umiejętności sprawnego, szybkiego i skutecznego wyszukiwania informacji. Wiąże się to z dynamicznym i często niekontrolowanym przyrostem informacji, wynikającym z rozwoju cyfrowych technik jej produkowania, przesyłania i odbierania. Z tego powodu w dzisiejszych czasach, nazywanych „erą informacji”, niezwykle ważne stało się docieranie do jej źródeł oraz wykorzystywanie informacji – czynności rozumianych jako fundament złożonego procesu konstruowania wiedzy. W analizach Ewy Chmieleckiej (2004: 8) czytamy, że „informacja nie jest wiedzą, choć nie ma wiedzy bez informacji. Nie jest wiedzą także wtedy, gdy zostaje uogólniona i mówi o zbiorach. Nie jest wiedzą, ponieważ (...) choćby nawet dotyczyła wielkich zbiorów przedmiotów, to nie tworzy sensownej wizji świata. Nie daje nam wyjaśnienia świata. Nie zawiera w sobie odpowiedzi na pytanie «dlaczego?»”. Kluczowego znaczenia nabiera więc jakość informacji. Wśród najważniejszych atrybutów można tu wymienić: prawdziwość – opisywanie stanu pewnej rzeczywistości w przyjętych jako dopuszczalne granicach błędu; aktualność – opisywanie teraźniejszego stanu pewnej rzeczywistości lub ostatniego możliwego do rozpoznania; wiarygodność – jest miarą jej prawdziwości i aktualności; przyswajalność – możliwość wykorzystania przez odbiorcę bez konieczności wykonywania dodatkowych operacji przekształcających; relewancja – ważność przypisana informacji przez użytkownika; może zmieniać się w zależności od użytkownika (Galewski, 2012).

W celu zdobycia i weryfikacji informacji czy wymiany poglądów współcześnie jest najchętniej wykorzystywany Internet. Przenikliwie prawdziwie, z mistrzowską wrażliwością i poetycko ukazuje obraz Internetu Olga Tokarczuk (2019: 3), mówiąc: „świat jest tkaniną, którą przędziemy codziennie na wielkich krosnach informacji, dyskusji, filmów, książek, plotek, anegdot. Dziś zasięg pracy tych krosien jest ogromny – za sprawą Internetu prawie każdy może brać udział w tym procesie,

odpowiedzialnie i nieodpowiedzialnie, z miłością i nienawiścią, ku dobru i ku złu, dla życia i dla śmierci. Kiedy zmienia się ta opowieść – zmienia się świat. W tym sensie świat jest stworzony ze słów”.

W opinii Dariusza Jemielniaka (2019: 24–25) „rewolucja internetowa unaoczniała ciekawe zjawisko: wielu ludzi wyraźnie preferuje szybkość i wygodę dostępu do informacji, przedkładając je nad jakość, weryfikowalność czy wiarygodność”. Digitalizacja społeczeństwa przyczyniła się do wykreowania specyficznego świata, który z jednej strony – posiadając możliwości kreatywnego wykorzystania cyfrowych narzędzi, z drugiej – sprzyja powstawaniu zagrożeń i niebezpieczeństw, wynikających z nadmiarowości i wszechobecności informacyjnej. Współcześnie nurtującym wyzwaniem staje się nie tyle wyszukiwanie potrzebnych informacji, ile umiejętność wyboru tych, które w możliwie największym stopniu zaspokoją potrzeby informacyjne danej osoby, będąc jednocześnie informacjami o najwyższej jakości.

Nie będzie nadużyciem opinia, że Internet stał się jednym z fundamentalnych elementów funkcjonowania w społeczeństwie dla uczniów i studentów. Obecni studenci (19–24 lata) są pokoleniem osób urodzonych po 2000 r. i wzrastających w dobie powszechnej kultury cyfrowej, która wkroczyła dynamicznie w fazę mobilności. Najbardziej oczywistym urządzeniem związanym z codziennym funkcjonowaniem jest smartfon, umożliwiający natychmiastową łączność z grupami znajomych i światem zewnętrznym. Wyniki raportu *Digital 2020: Poland* (Majchrzyk, 2020) wskazują, że liczba internautów w Polsce wynosi 30,63 mln udziału populacji, korzystający z Internetu: 81%; roczny przyrost internautów: +2,3% (686 tys.); natomiast dzienny średni czas spędzany w Internecie na dowolnym urządzeniu (na 1 użytkownika) to 6 godz. 26 min. Badacze ze Spicy Mobile, agencji prowadzącej badania aplikacji mobilnych, posługują się pojęciem mobinauci, dla podkreślenia roli urządzeń mobilnych w życiu użytkowników aplikacji internetowych. Dominujące cechy pokolenia współczesnej młodzieży podsumowuje Thomas Leoncini w rozmowie z Zygmuntem Baumanem: „(...) ciągle przesiadują w sieci, bez przerwy zerkają na telefon komórkowy, zawsze noszą ze sobą najnowocześniejsze i najpłynniejsze nie-miejsce na świecie (internet) i żyją w wiecznym kieszonkowym limbo, które nie istnieje, tworzy relacje tyleż trwałe, co nierzeczywiste” (Bauman, Leoncini, 2018: 70).

Niewątpliwie studenci są tą grupą społeczną, która najczęściej wykorzystuje Internet w procesie uczenia się (studiowania). Można stwierdzić, że w zasadzie niemożliwe jest wręcz ukończenie studiów bez technologii Internetu. Wielu wykładowców tworzy własne strony, udostępniając studentom materiały z wykładów, sieć służy jako szybki sposób komunikacji z prowadzącymi zajęcia, umożliwia śle-

dzenie zmian w planie studiów, zapisywanie się studentów na zajęcia i seminaria oraz wiele innych. Nawet końcowy proces ewaluacji wiedzy studentów przeniósł się w świat wirtualny – tradycyjne indeksy zastąpione zostały cyfrowymi protokołami zaliczeń ćwiczeń i egzaminów. Nowoczesne technologie cyfrowe na czele z Internetem stały się więc współczesnym, nowym środowiskiem edukacyjnym, miejscem odbioru, przetwarzania informacji i uczenia się. Jednak umiejętność prawidłowego wykorzystania tej technologii nie jest tak powszechna, jak można by się spodziewać. Czasami niski poziom umiejętności cyfrowych ogranicza poprawny i efektywny sposób wykorzystania Internetu. Do nierzadkich praktyk wśród studentów należy chociażby tendencja do uproszczonego, powierzchownego korzystania z sieci. Powszechnie spotykany jest też brak poszanowania dla praw autorskich i dokonywanie plagiatów.

Można tu postawić pytanie, w jaki sposób studenci wykorzystują Internet jako edukacyjne środowisko uczenia się/studiowania? Tak sformułowany problem badawczy stał się podstawą zaprojektowania badań, których przedmiotem było wykorzystanie informacji pozyskiwanych z przestrzeni Internetu w procesie uczenia się w opinii studentów. Celem artykułu jest analiza procesu wykorzystywania informacyjnych zasobów sieci przez studentów oraz rozpoznanie i ocena wybranych aspektów kompetencji informacyjnych na podstawie użytkowania cyfrowej infosfery.

Badania empiryczne, których wyniki przedstawiono w artykule, zostały zrealizowane w semestrze zimowym roku akademickiego 2019/2020, zatem tuż przed wybuchem pandemii koronawirusa. Obecny stan wiedzy wynikający z dynamicznego rozwoju sytuacji spowodowanej zakażeniami wywołującymi COVID-19 spowodował, że współczesna ocena znaczenia technologii cyfrowych, posiadania mediów mobilnych, dostępu do Internetu, a przede wszystkim kompetencji medialnych i informacyjnych nabiera odmiennego znaczenia. Złożoność sytuacji wywołanej pandemią sprawiła, że proces kształcenia uczniów i studentów – realizowany dotychczas w warunkach stacjonarnych – w ostatnich miesiącach społecznej kwarantanny funkcjonował wyłącznie dzięki technologiom cyfrowym. Światowa epidemia odsłoniła, jak ważne są odpowiednie kompetencje cyfrowe (informatyczne i informacyjne), niezbędne do uczestnictwa w zdalnej edukacji, tak uczniów/studentów, jak i osób prowadzących kształcenie przy pomocy platform i narzędzi cyfrowych. Wyrażam nadzieję, że rozważania zawarte w niniejszym tekście, koncentrujące się głównie na ocenie i znaczeniu umiejętności informacyjnych użytkowników mediów cyfrowych, służyć będą poprawie jakości edukacji – realizowanej w dobie społeczeństwa informacyjnego w cieniu pandemii. Te dwie płaszczyzny – wymagania społeczne współczesnego świata zdominowanego przez

informację oraz wyzwania wynikające z zagrożeń COVID-19 sprawiają, że umiejętność dotarcia do informacji zyskuje współcześnie priorytetową rangę, stając się kompetencją kluczową.

Information Literacy for Higher Education – koncepcja Amerykańskiego Stowarzyszenia Bibliotek Akademickich i Naukowych

W nawiązaniu do powyższych rozważań ważną właściwością poznawczą młodych ludzi, wymuszoną przez zmiany informacyjne współczesności, jest umiejętność pracy z informacjami, których natłok jest doświadczeniem każdego z nas. W związku z tym ważnym jest kształtowanie kompetencji potrzebnych do selekcji, odbioru, interpretacji oraz weryfikacji informacji. Koncepcja kompetencji informacyjnych rozwija się od lat 70. XX w. dzięki intensywnemu wsparciu i promocji organizacji bibliotekarskich, takich jak American Library Association (ALA), American Association of School Librarians (AASL), Association of College and Research Libraries (ACRL), Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) czy Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL). Rozwijane wówczas kompetencje informacyjnej związane były przede wszystkim z „potrzebą uzupełniania kompetencji pracowników przedsiębiorstw w celu efektywnego wykorzystania technologii informacyjnych i informacji w rozwiązywaniu problemów związanych z wykonywanym zawodem” (Rozkosz, 2017: 68).

Information literacy w literaturze rozważane jest jako pojemna koncepcja odnosząca się do ludzkich umiejętności rozpoznawania potrzeb informacyjnych, wyszukiwania, oceny, wykorzystania i rozpowszechniania informacji w celu podejmowania decyzji, zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności poznawczych (por. Boekhorst, 2003: 299). Akcentowana jest także potrzeba kształtowania właściwych postaw w rezultacie świadomego kontaktu z informacjami, co wiąże się z przestrzeganiem zasad prawnych i norm etycznych. Kompetencje informacyjne obecne w strukturze kompetencji jednostki stanowią ważną determinantę aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, ułatwiają podejmowanie decyzji, są orężem w walce z wykluczeniem informacyjnym oraz wzmacniają dążność do całościowego uczenia się, stanowiąc tym samym ważną przesłankę zmian ku nowej jakości edukacji (Borawska-Kalbarczyk, 2015).

W 2000 r. jedna z wymienionych wyżej organizacji – Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotek Akademickich i Naukowych (Association of College and Research Libraries) – opublikowała standardy związane z kompetencjami informacyjnymi –

Information Literacy Competency Standards for Higher Education (Standardy kompetencji informatycznych dla szkolnictwa wyższego). W świetle dokumentu osoba wykształcona w zakresie *information literacy* potrafi: określić zakres potrzebnej informacji, efektywnie uzyskać wybrane informacje, krytycznie ocenić informacje i jej źródła, włączyć wybrane informacje do podstaw swojej wiedzy, efektywnie wykorzystać informacje do osiągnięcia określonego celu, zrozumieć ekonomiczne, prawne i społeczne problemy związane z wykorzystaniem informacji oraz pożytkować i wykorzystywać informacje w sposób etyczny i zgodny z prawem (American Library Association, 2000).

W ciągu piętnastu lat od opublikowania *Standardów kompetencji informatycznych dla szkolnictwa wyższego* bibliotekarze akademicki i ich partnerzy w stowarzyszeniach szkolnictwa wyższego USA opracowali efekty uczenia się, narzędzia i zasoby, które niektóre instytucje wykorzystywały, aby wprowadzić koncepcje i umiejętności w zakresie umiejętności informacyjnych do swoich programów kształcenia. Z uwagi na dynamikę przemian tak cywilizacji, jak i środowiska szkolnictwa wyższego, wraz z konsekwencjami niestabilnego i niepewnego ekosystemu informacyjnego, w którym wszyscy pracujemy i żyjemy, autorzy *Standardów...* z 2000 r. zwracają uwagę na konieczność fundamentalnych zmian. Akcentują, że studenci mają większą rolę i większą odpowiedzialność w tworzeniu nowej wiedzy, rozumieniu konturów i zmieniającej się dynamiki świata informacji oraz w etycznym wykorzystaniu informacji, danych i nauki. Wydziały pedagogiczne mają większą odpowiedzialność za projektowanie programów nauczania i zadań, które sprzyjają zwiększonemu zaangażowaniu w podstawowe idee dotyczące informacji w ich dyscyplinach. Na bibliotekarzach zaś spoczywa większa odpowiedzialność za identyfikację podstawowych pomysłów w zakresie własnej domeny wiedzy, które mogą przenieść na proces uczenia się uczniów oraz na tworzenie nowego, spójnego programu nauczania umiejętności informacyjnych, jak również na szerszą współpracę z wykładowcami (Association of College and Research Libraries, 2015).

Na fali powyższych refleksji ACRL w 2015 r. opublikowała nowe *Ramy kompetencji informacyjnych dla szkolnictwa wyższego (Framework for Information Literacy for Higher Education)*. Opierają się one na koncepcji pojęć granicznych (*threshold concepts*). Opracowany dokument zawiera sześć pojęć granicznych związanych z kompetencjami informacyjnymi (Rozkosz, 2017: 73):

- wiarygodność i legitymizacja podmiotu jest konstruowana w kontekście (*Authority is Constructed and Contextual*) – zasoby informacyjne odzwierciedlają wiedzę i wiarygodność ich twórców, a także są oceniane na podstawie zapotrzebowania na informacje i kontekstu, w jakim informacje zostaną wykorzystane;

- tworzenie informacji jako proces (*Information Creation as a Process*) – informacje w dowolnym formacie są tworzone w celu przekazania wiadomości i są udostępniane za pośrednictwem wybranej metody dostarczania;
- informacja ma wartość (*Information Has Value*) – informacja ma kilka wymiarów wartości, w tym jako towar, jako środek edukacji, jako środek wywierania wpływu oraz jako środek do negocjowania i rozumienia świata. Na tworzenie i rozpowszechnianie informacji wpływają interesy prawne i społeczno-ekonomiczne;
- wyszukiwanie jako badanie (*Research as Inquiry*) – badania mają charakter iteracyjny i polegają na zadawaniu coraz bardziej złożonych lub nowych pytań, których odpowiedzi z kolei rozwijają dodatkowe pytania lub kierunki dociekań w dowolnej dziedzinie;
- nauka realizowana w rozmowie (*Scholarship as Conversation*) – społeczności uczących się, uczonych, badaczy lub profesjonalistów angażują się w trwały dyskurs z innymi w toku wymiany spostrzeżeń i odkryć pojawiających się w wyniku różnych perspektyw i interpretacji;
- szukanie jako strategiczne rozpoznawanie (*Searching as Strategic Exploration*) – poszukiwanie informacji jest często nieliniowe i iteracyjne, wymagające oceny szeregu źródeł informacji i elastyczności umysłowej, aby podążać alternatywnymi ścieżkami w miarę rozwoju nowego rozumienia (Association of College and Research Libraries, 2015).

W ramach wskazanych sześciu kategorii prezentowane są szczegółowe praktyki informacyjne oraz dyspozycje uczącego się. ACRL zaleca, aby ramy były wykorzystywane w sposób elastyczny, tj. aby nie traktować zestawu dyspozycji jako nowych standardów kompetencji do nauczania.

Z uwagi na obfitość informacji we współczesnym świecie jednostki muszą legitymować się umiejętnością korzystania z informacji z silnym przekonaniem i wysokim poziomem pewności. Jest to związane z poczuciem własnej skuteczności w zakresie umiejętności korzystania z informacji, rozumianej jako zdolność i wiara jednostki w zdobywanie, ocenianie i wykorzystywanie informacji. Poczucie własnej skuteczności w zakresie umiejętności informacyjnych stanowi podstawę uczenia się przez całe życie, a dodatkowo ważne jest, aby zwiększać sukcesy uczniów. Dotyczy to wszystkich dyscyplin, niezależnie od poziomu edukacji i środowiska uczenia się. Im wyższy poziom poczucia własnej skuteczności w zakresie umiejętności informacyjnych, tym bardziej uczący się mogą stać się samodzielni i uzyskać lepszą kontrolę nad efektami uczenia się przez całe życie (Hee, Ping, Rizal, Tan, Fei, 2019).

Założenia badania

Wskazane kategorie kompetencji w dokumencie *Framework for Information Literacy for Higher Education* stały się inspiracją i kanwą do przeprowadzenia wstępnych badań, których celem było poznanie procesu korzystania z informacji pozyskiwanych z przestrzeni Internetu w toku uczenia się w opinii studentów oraz w konsekwencji próba oceny wybranych aspektów kompetencji informacyjnych na podstawie użytkowania cyfrowej infosfery. Z tak postawionego celu badania wynikał problem badawczy w postaci pytania: W jaki sposób studenci wykorzystują Internet jako edukacyjne środowisko uczenia się?

Badanie zostało zrealizowane z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety „Internet w procesie studiowania”, składający się z 18 pytań o charakterze zamkniętym i półotwartym, których treść koncentrowała się na:

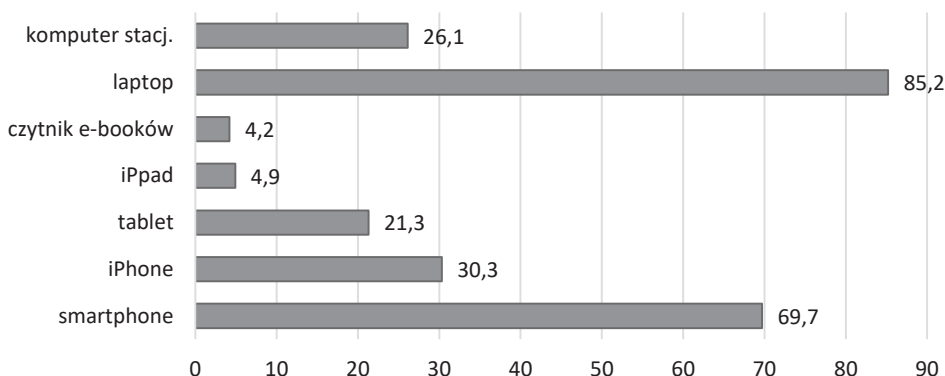
- aktywności studentów w przestrzeni cyfrowej;
- źródłach informacji pozyskiwanych w procesie studiowania;
- umiejętności dokonywania oceny rzetelności i wiarygodności treści internetowych;
- wielostronnej ocenie korzyści, jak i trudności wynikających z korzystania ze źródeł internetowych.

Z uwagi na pilotażowy charakter badań kwestionariusz ankiety obejmował pytania na podstawie wybranych kategorii Ram Kompetencji Informacyjnych, prowadzące do uzyskania opinii studentów na temat procesu poszukiwania i pracy z informacjami. Sondaż przeprowadzono w semestrze zimowym w roku akademickim 2019/2020, uczestniczyło w nim 142 studentów I i II roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia na kierunku pedagogika.

Wyniki badania

Wstępnie starano się zorientować, które z urządzeń cyfrowych najczęściej posiadają badani na własność (wykres 1).

Na pierwszym miejscu znalazły się urządzenia mobilne – smartfon (głównie z systemem Android) i iPhone, które posiadają wszyscy badani (100%). Na drugim laptop, zaś na trzecim miejscu pod względem popularności był komputer stacjonarny, traktowany jako sprzęt uniemożliwiający mobilne użytkowanie cyberprzestrzeni. Wyniki te wpisują się w obserwacje Zygmunta Baumana, który spostrzega, że „rewolucyjna zmiana w kondycji ludzkiej dokonała się w technologii informacyjnej w ciągu jednego pokolenia: począwszy od gigantycznych machin (...), a skończywszy na ty-

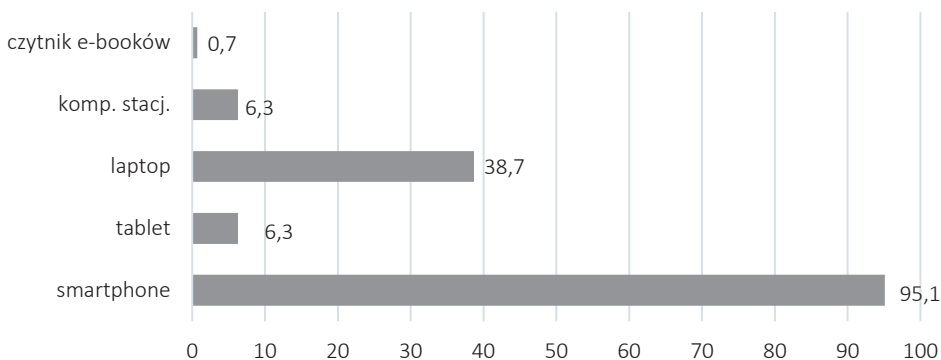


Wykres 1. Urządzenia technologii cyfrowych w posiadaniu studentów (%)

Źródło: badania własne

siącach gadżetów, przenośnych komputerów, z czasem tak małych, że mieszczą się na dłoni (...), dostępnych dwadzieścia cztery godziny na dobę, siedem dni w tygodniu, dla miliardów posiadaczy i użytkowników w każdym wieku, trzymany w kieszeni czy torbie, przez większość czasu jednak – w ręce” (Bauman, Leoncini, 2018: 77).

Główne i oczywiste powody tak dużego sukcesu smartfonów w świetle badań globalnych to poszerzenie ich funkcjonalności oraz znaczący rozwój dostępu do bezprzewodowego Internetu (zob. Majchrzyk, 2020). Studenci jako użytkownicy smartfonów są przyzwyczajeni do możliwości załatwienia wielu spraw codziennego życia w wolnym czasie i miejscu. Nie dziwią więc wyniki wskazujące, że studenci właśnie smartfon używają jako narzędzie najczęstszego łączenia się z globalną siecią (95,1%). Zdecydowanie mniejszą popularnością cieszy się laptop, który do tego celu służy tylko prawie 39% badanych (wykres 2).



Wykres 2. Urządzenia wykorzystywane do łączenia się z Internetem (%)

Źródło: badania własne

W dobie powszechnej popularności Internetu i jego wielostronności sprawdziłam również, do jakich celów najczęściej wykorzystują go badani studenci (tab. 1).

Wśród możliwych wariantów korzystania z możliwości, jakie oferuje cyberprzestrzeń, poproszono studentów o ocenę zarówno tych powszechnie znanych i popularnych (związanych z komunikacją czy wyszukiwaniem informacji), jak i bardziej twórczych (dotyczących przetwarzania czy kreowania własnych treści cyfrowych). Wyniki badań wskazują, że największa liczba studentów wykorzystuje Internet w celu komunikowania się z innymi członkami swojej społeczności: rodziną, przyjaciółmi czy osobami z przestrzeni cyfrowej – wskazują na to wybory kategorii „zawsze” aż 81% badanych. Równie powszechnym celem użytkowania wirtualnej przestrzeni są serwisy społecznościowe – 95,8% respondentów także deklaruje, że będąc w sieci, zawsze i często są aktywni w social media. Media społecznościowe, umożliwiając jednoczenie wirtualnych społeczności *digital natives*, niezmiennie plasują się bardzo wysoko w rankingu popularności w przestrzeni cyfrowej. Każdy może mieć do nich dostęp i tym samym może uczestniczyć w ich tworzeniu, zaznaczając w nich swoją obecność, dzieląc się spostrzeżeniami i informacjami, czy kreując własny wizerunek i tożsamość.

Internet jest przestrzenią wykorzystywaną przez studentów do celów rozrywkowych – prawie 1/3 z nich deklaruje, że zawsze słucha muzyki lub ogląda filmy w sieci (w połączeniu z kategorią „często” daje to blisko stu procentowy odsetek badanych). Potwierdza to dominację ludyczności Internetu w użytkowaniu przez młode osoby zauważone w innych badaniach (Tanaś, Kamieniecki, Bochenek, Wrońska, Lange, Fila, Loba, Konopczyński, 2017).

Jak na tle tych najczęściej wybieranych aktywności lokuje się Internet jako źródło informacji w procesie studiowania? Wbrew oczekiwaniom okazało się, że „zawsze” informacje pozyskuje z sieci co piąty student, zaś połowa czyni to „często” (łącznie odsetek studentów stanowi tu 3/4 ogółu). Uzyskany wynik może wskazywać, że Internet nie jest dla badanych najważniejszym źródłem treści wymaganych na studiach, a ich aktywność w sieci jest ukierunkowana na poszukiwania konkretnych, specjalistycznych informacji (wątek ten rozwijam w dalszej części tekstu).

Wśród najrzadziej lub nigdy niewybranych aktywności w wirtualnej przestrzeni znalazły się tworzenie blogów (88,8%), filmów (82,4%) i grafiki (57,8%). Ta – z założenia wstępna analiza – wskazuje na pewne deficyty związane z umiejętnością tworzenia treści cyfrowych i twórczego wykorzystywania nowych technologii. Wyniki wskazują, że większość studentów zajmuje się redystrybucją cyfrowych treści. Wpisują się one we wnioski formułowane przez autorów raportu *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, gdzie stwierdzono, iż „adolescenci używają mediów

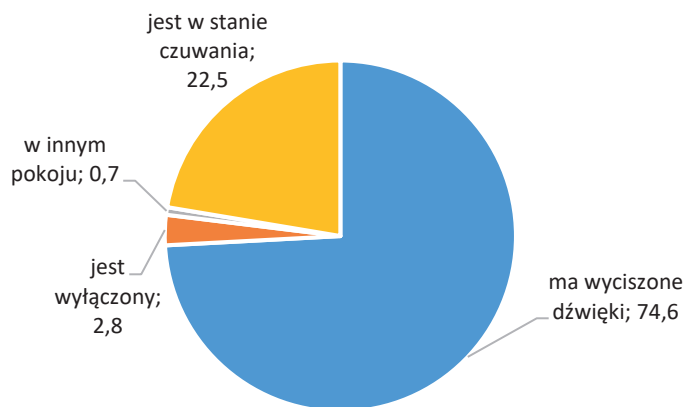
Tabela 1. Częstotliwość wykorzystywania Internetu w zróżnicowanych celach

Cele	Częstotliwość												Razem	
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze					
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
poszukiwanie informacji na zajęcia	1	0,7	5	3,5	35	24,6	72	50,7	29	20,4	142	100,0		
	1	0,7	7	4,9	19	13,4	49	34,5	66	46,5	142	100,0		
serwisy społecznościowe	0	0,0	1	0,7	5	3,5	25	17,6	111	78,2	142	100,0		
bieżące informacje	3	2,1	28	19,7	60	42,3	31	21,8	20	14,1	142	100,0		
poszerzanie wiedzy w ramach hobby	1	0,7	7	4,9	41	28,9	52	36,6	41	28,9	142	100,0		
czytanie blogów	27	19,0	57	40,1	33	23,2	17	12,0	8	5,6	142	100,0		
tworzenie blogów	111	78,2	15	10,6	6	4,2	4	2,8	6	4,2	142	100,0		
tworzenie grafiki	45	31,7	37	26,1	32	22,5	18	12,7	10	7,0	142	100,0		
sluchanie muzyki, oglądanie filmów	0	0,0	0	0,0	6	4,2	43	30,3	93	65,5	142	100,0		
tworzenie filmów	94	66,2	23	16,2	14	9,9	6	4,2	5	3,5	142	100,0		
komunikatory	2	1,4	0	0,0	3	2,1	22	15,5	115	81,0	142	100,0		
sklepy internetowe	1	0,7	9	6,3	38	26,8	57	40,1	37	26,1	142	100,0		
bankowość internetowa	7	4,9	5	3,5	18	12,7	51	35,9	61	43,0	142	100,0		
kursy e-learningowe	22	15,5	34	23,9	56	39,4	20	14,1	10	7,0	142	100,0		
gry on-line	65	45,8	34	23,9	19	13,4	12	8,5	12	8,5	142	100,0		

Źródło: badania własne

cyfrowych najczęściej w celach informacyjno-rozrywkowych. Młodzież jest zazwyczaj biernym odbiorcą informacji, a prawdziwie twórcze wykorzystanie tych informacji jest już zjawiskiem marginalnym” (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk, 2019: 157).

Wiedząc, że smartfon jest dla młodych ludzi przedmiotem o wyjątkowym znaczeniu, bez którego nie wyobrażają sobie wyjścia z domu i komunikacji z innymi, traktując go jak niezbędne narzędzie do nauki, życia, rozrywki – postanowiono sprawdzić stopień swoistego przywiązania do niego także w nocy (wykres 3).



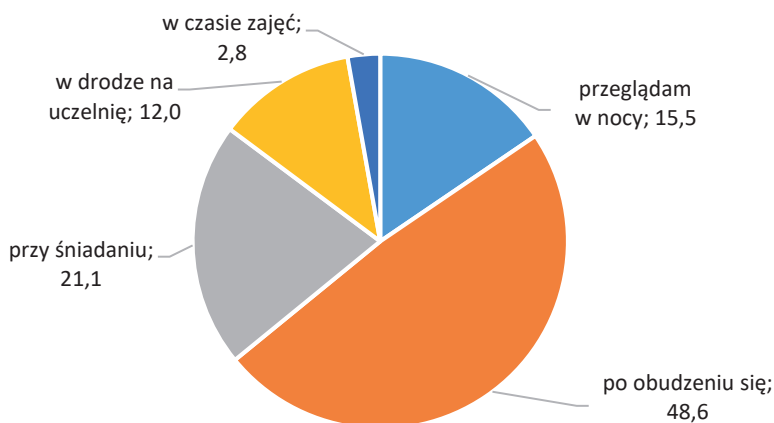
Wykres 3. Aktywność smartfona w nocy (%)

Źródło: badania własne

Okazało się, że jedynie 3,5% studentów potrafi rozstać się z telefonem w okresie snu (tylko nieliczni wyłączają go na noc lub zostawiają w innym pokoju). W stanie czuwania pozostawia smartfon blisko 1/4 ankietowanych, co wpisuje się w opinię Lucyny Kopciewicz (2016: 533), iż „aktywność tych przedmiotów najlepiej oddaje termin «czuwanie» – one czuwają przy nas”. Dla dzisiejszych studentów z pokolenia Z i młodszych z pokolenia Alfa technologia ta jest określana mianem przezroczystej. Smartfon stanowi jedno z pierwszych popularnych urządzeń zaprojektowanych tak, byśmy spędzali z nim czas. Manipulatorski charakter technologii smartfona dobrze oddają słowa jednego z menedżerów produktu w Google: „w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku za telefonem nie stało tysiąc inżynierów starających się przerobić go tak... by był coraz bardziej przekonujący” (za: Price, 2018: 31).

Celem kolejnego pytania było sprawdzenie, w jakim momencie dnia/doby studenci zaczynają surfować w cyberprzestrzeni (wykres 4). Nie jest zaskoczeniem,

że dla blisko połowy badanych jest to pierwsza czynność po obudzeniu się (49%) lub podczas śniadania (21%). Internet towarzyszy młodym ludziom także w nocy, gdyż 15,5% z nich zajmuje się wędrówką po wirtualnej przestrzeni w czasie przeznaczonym teoretycznie na sen i odpoczynek.

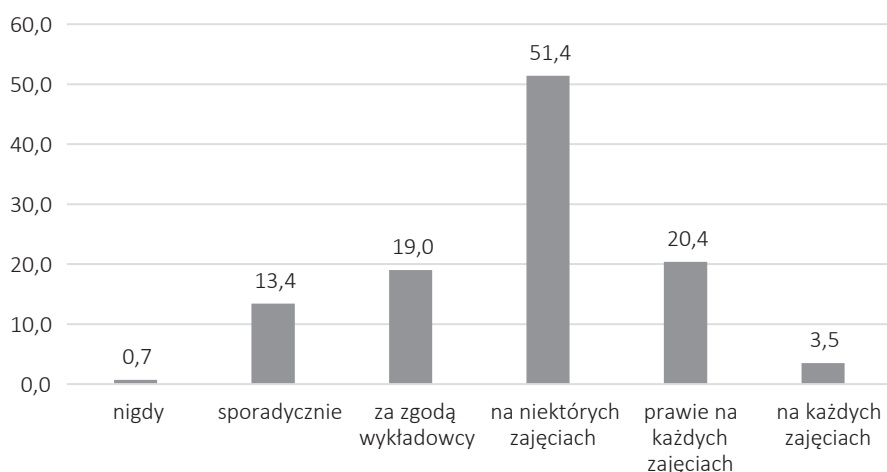


Wykres 4. Pierwszy kontakt z Internetem w ciągu doby (%)

Źródło: badania własne

Anders Hansen, szwedzki psychiatra i badacz Internetu uświadamia, że komórkę dotykamy ponad 2600 razy dziennie i bierzemy do ręki przeciętnie co 10 minut – w okresie czuwania, zaś jedna na trzy osoby (co stanowi 50% wszystkich z grupy wiekowej 18–24) sprawdza smartfon co najmniej raz w ciągu nocy (Hansen, 2020: 59). Można założyć, że telefon komórkowy jest nie tylko dla studentów ostatnim przedmiotem, który widzą przed snem i pierwszym tuż po obudzeniu się. Zdecydowana mniejszość ankietowanych potrafi obejść się bez sieci w początkowym momencie dnia – jedynie 14,8% korzysta z Internetu znacznie później – w drodze na uczelnię lub w trakcie zajęć.

W murach uczelni kontakt z Internetem deklaruje wielu studentów, co nie powinno dziwić (wykres 5), gdyż przynależą do pokolenia – określanego przez Jean M. Twenge (2019) – iGen. Najstarsi przedstawiciele iGenu wchodzili w okres nastoletni w 2007 r. (wprowadzenie na rynek iPhone'a), w roku 2010 (pojawienie się iPada) byli już w liceum. IGen jest pierwszym pokoleniem, mającym nieograniczony dostęp do Internetu, zaś obserwacje cytowanej autorki potwierdzają powszechnie znaną tendencję do całkowitej dominacji smartfonów, odbijającą się w każdej sferze życia młodych – włączając interakcje społeczne oraz zdrowie psychiczne (Twenge, 2019).



Wykres 5. Sytuacje korzystania z Internetu podczas zajęć na uczelni w celu dostępu do materiałów (%)

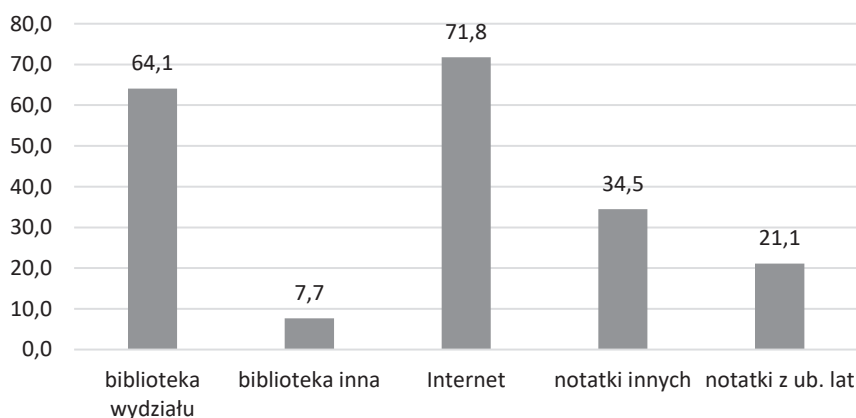
Źródło: badania własne

Na niektórych zajęciach korzysta z sieci połowa badanych, zaś 20% z nich łączy się z siecią prawie na każdych zajęciach. Podobna liczba młodych ludzi czyni to jedynie za zgodą prowadzących, co wskazuje na pewne obostrzenia w wykorzystywaniu prywatnych urządzeń mobilnych na zajęciach. Smartfony są współcześnie doskonałym narzędziem służącym rozrywce, budowaniu relacji, poszukiwaniu wzorców społecznych, ale także umożliwiają zdobywanie informacji i pogłębianie własnej wiedzy. Umożliwienie wykorzystania smartfona do codziennej edukacji akademickiej można uznać za naturalne przedłużenie ich codziennej cyfrowej aktywności. Osobiste smartfony studentów wykorzystywane w celach edukacyjnych w wielu sytuacjach dydaktycznych stają się kluczem do ich aktywizacji w zakresie realizacji treści przedmiotów objętych programem studiów. Umożliwić to może akceptacja osób prowadzących zajęcia oraz wdrożenie modelu BYOD (*Bring Your Own Device* – przynieś swoje urządzenie), szeroko omawiane w literaturze przedmiotu (zob. m.in. Song, Kong, 2017; French, Guo i Shim, 2014; Afreen, 2014).

Dalsza część analizy wyników badań dotyczyć będzie okoliczności wykorzystywania Internetu przez studentów w procesie studiowania. Na wstępie poproszono badanych o wskazanie najbardziej popularnych źródeł informacji w trakcie przygotowywania się do zajęć (wykres 6).

Czołowe miejsce w rankingu zajmuje Internet, na który wskazało prawie 3/4 badanych (72%). Nie jest to wynik, który zaskakuje, tym bardziej, że nie ma przeszkód, by zasoby Internetu wykorzystywać w procesie edukacji, tak jak wszelkie tradycyjne środki dydaktyczne i źródła informacji. Należy tutaj zaznaczyć, iż

niektórzy studenci proszeni o komentarz jakościowy uzupełniający wybraną przez siebie kategorię wskazywali, że niektórzy wykładowcy w zdecydowany sposób przeciwstawiali się korzystaniu z Internetu jako źródła informacji, optując wyłącznie za źródłami tradycyjnymi. W dyskusji dotyczącej wartości tych diametralnie odmiennych nośników treści (tekst tradycyjny vs. tekst cyfrowy) należy zaakcentować, że najistotniejszy jest proces przetwarzania informacji zachodzący w umyśle użytkownika – pozostawienie informacji jedynie na papierowym lub cyfrowym nośniku nie przyczyni się do procesu rozbudowywania własnej wiedzy.

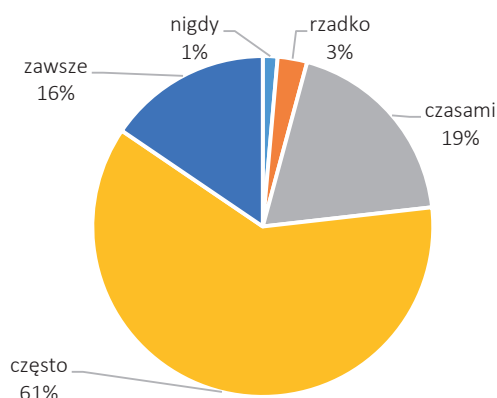


Wykres 6. Źródła informacji służące przygotowywaniu się do zajęć (%)

Źródło: badania własne

Duża część ankietowanych studentów chętnie korzysta z tradycyjnych (wskazywanych w uzupełniających odpowiedziach jakościowych jako priorytetowe – w opinii wykładowców) źródeł informacji znajdujących się w bibliotece, tak wydziałowej, jak i pozauczelnianej (72%). Połowa studentów preferuje sposób pozyskiwania treści edukacyjnych zdecydowanie niewymagający dużego wysiłku intelektualnego, jakim są notatki studiujących znajomych z roku lub notatki z lat ubiegłych (55,6%).

W obliczu wysokiego odsetka osób traktujących Internet jako ważne źródło treści, uzupełnieniem było pytanie o częstotliwość korzystania z niego. Z cyfrowych zasobów sieci często korzysta 61% studiujących, zaś 16% z nich deklaruje, że jest to permanentne źródło informacji w procesie uczenia się (wykres 7). Od czasu do czasu do internetowych zasobów sięga co piąty badany (blisko 20%). Uogólniając, zauważa się, że co trzeci student nie wyobraża sobie procesu poszukiwania treści edukacyjnych bez Internetu.

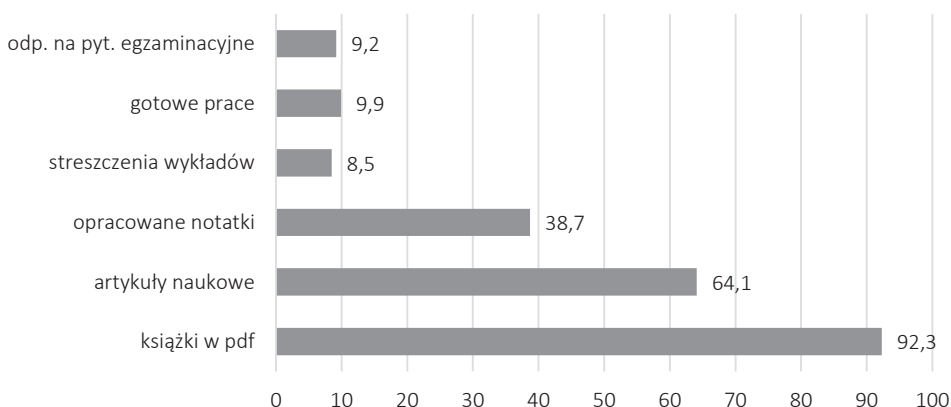


Wykres 7. Częstość korzystania z Internetu jako źródła informacji w procesie studiowania (%)

Źródło: badania własne

Taka sytuacja nie zaskakuje, jednak warunkiem wartościowego użytkowania cyfrowych zasobów są rozwinięte kompetencje krytyczne. W przeciwnym wypadku, co podkreśla Ryszard Tadeusiewicz (1989: 10), „jeśli użytkownik ma zbyt mało własnej wiedzy i wynikającego z jej posiadania zdrowego krytycyzmu – może łatwo wziąć pozór prawdy za prawdę jako taką, co w sensie teorii informacji jest równoważne «pozyskaniu» informacji ujemnej (docelowa entropia systemu wzrasta)”.

Deklaracje badanych wskazują, że najczęstszym materiałem pozyskiwanym z sieci są książki w formacie pdf (korzystają z nich prawie wszyscy badani) oraz artykuły naukowe – wybór 64,1% badanych (wykres 8). W kontekście zagrożenia pozyskiwania „ujemnych informacji” wydaje się, że selekcja treści pod względem kryterium naukowości takie zagrożenie wyklucza. Poza sferą badania pozostawiono pytanie o legalność pozyskiwanych materiałów. Można przypuszczać, że spora część publikacji jest ulokowana w sieci zgodnie z prawami autorskimi (np. zgodnie z zasadami licencji Creative Commons), jednakże należy także założyć, że dalsze wykorzystywanie pozyskanych publikacji może mieć charakter sprzeczny z zasadami własności intelektualnej (np. brak cytowań, odniesień do autora i źródła). Należy także zwrócić w tym miejscu uwagę na liczne odpowiedzi wskazujące na strony odsyłające do rzetelnych publikacji naukowych (np. Google Scholar, ResearchGate czy repozytoria uczelni wyższych oraz wydawnictw naukowych). Te ostatnie opinie mogą świadczyć o dobrze rozwiniętej umiejętności oceny źródeł informacji, jak również legitymowaniu się znajomością zagadnień etycznych i prawnych związanych z korzystaniem z cudzej własności intelektualnej.



Wykres 8. Rodzaje materiałów wykorzystywanych przez studentów w Internecie (%)

Źródło: badania własne

Z drugiej zaś strony zastanawia postawa blisko 40% studentów eksplorujących zasoby Internetu w poszukiwaniu gotowych opracowań. Nie napawa optymizmem fakt, że ponad 66% badanych promuje kulturę nieuczciwości studenckiej. Beata Bielska opisuje ją jako „utrwalone i przekazywane wartości, normy, postawy i wzory zachowań studentów wiążące się ze stałym, powszechnym przyzwoleniem na łamanie norm oficjalnych dotyczących pełnienia roli społecznej studenta” (Bielska, 2015: 19). Grupa ta eksploruje informacyjne zasoby Internetu w poszukiwaniu gotowych materiałów wymaganych na zajęcia lub ułatwiających uzyskanie zaliczenia czy egzaminu (gotowe prace, opracowane notatki, odpowiedzi na pytania egzaminacyjne czy streszczenia wykładów). Badani poproszeni o wskazanie przykładowych stron, z których korzystają, podawali: [ściąga.pl](#), [docer](#), [notatek.pl](#) i inne serwisy społecznościowe utworzone w celu wymiany gotowych materiałów edukacyjnych.

Celem badania było także sprawdzenie, w jakim stopniu studenci oceniają korzyści wynikające z korzystania z treści internetowych (tabela 2). Największy odsetek badanych, bo ponad 60% przyznał, że największą korzyścią jest możliwość stałego dostępu do zasobów cyfrowych. Ułatwiony dostęp do informacji zawartych w Internecie może dawać studentom złudne przeświadczenie, że pamiętają więcej, mogąc w dowolnym momencie powrócić do przeszukiwanych treści. Analizy wskazują, że traktowanie Internetu jako zewnętrznych zasobów naszej pamięci powoduje, że w dłuższej perspektywie tracimy zdolność magazynowania informacji w naszych własnych mózgach. Pojawienie się Internetu osłabiło potrzebę zapamiętywania informacji ważnych z punktu widzenia jednostki, co Daniel Wegner określa zjawiskiem efektu Google (Sparrow, Liu, Wegner, 2011).

Tabela 2. Ocena stopnia korzyści wynikających z korzystania z treści internetowych

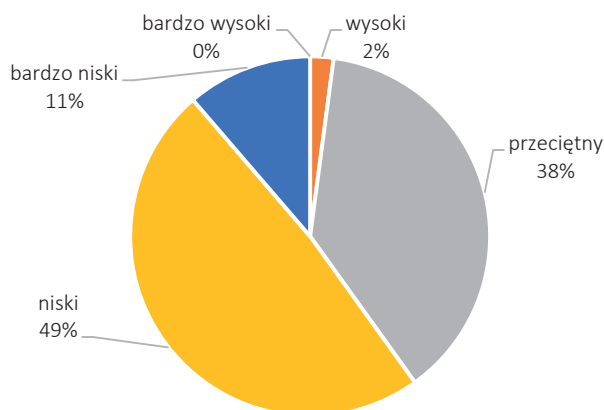
Rodzaje korzyści	Stopień korzyści										Razem	
	brak		bardzo mała		umiarkowana		duża		bardzo duża			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
oszczędność czasu	0	0,0	5	3,5	24	16,9	58	40,8	55	38,7	142	100,0
informacje rzetelne	2	1,4	32	22,5	70	49,3	31	21,8	7	4,9	142	100,0
informacje najważniejsze	2	1,4	20	14,1	55	38,7	48	33,8	17	12,0	142	100,0
stały dostęp	2	1,4	2	1,4	9	6,3	35	24,6	94	66,2	142	100,0
brak konieczności robienia odręcznych notatek	6	4,2	13	9,2	35	24,6	39	27,5	49	34,5	142	100,0
mały nakład pracy	7	4,9	27	19,0	54	38,0	33	23,2	21	14,8	142	100,0

Źródło: badania własne

Skutki przyspieszenia tempa życia wywołanego gwałtownym rozwojem technologicznym zauważyć można w opiniach prawie 80% studentów, którzy uznali oszczędność czasu za znaczący pozytyw internetowej aktywności w procesie studiowania. Ciekawym wynikiem są oceny prawie 60% badanych, którzy z zadowoleniem przyjmują zwolnienie z konieczności ręcznego tworzenia notatek jako konsekwencję wykorzystywania informacji internetowych. Stoi to w korelacji z opiniami 38% badanych, którzy uznali, że korzystanie z Internetu skutkuje małym nakładem pracy. Niestety, tendencja ta wpisuje się w zjawisko określane przez Umberto Eco jako kserokultura: „neuroza fotokopii (...) często stanowi także intelektualne alibi; ten bowiem, kto wychodzi z biblioteki obciążony plikiem fotokopii, ma zwykle pewność, że nigdy nie zdoła ich wszystkich przeczytać, nie będzie nawet w stanie ich odnaleźć, gdyż już teraz panuje w nich bałagan, ale jednocześnie ma poczucie, że zawładnął treścią ksiąg” (Eco, 2007: 28).

Ocena Internetu jako źródła rzetelnych informacji w opinii badanych kształtuje się natomiast ambiwalentnie – z jednej strony 23,9% wskazuje na ostrożność, ale z drugiej – podobna liczba studentów postrzega rzetelność zasobów cyfrowych jako dużą korzyść (26,7%).

Globalna sieć internetowa jest narzędziem dającym, z jednej strony, nieograniczone możliwości wymiany i pozyskiwania informacji, a z drugiej to miejsce, w którym ich nadmiar stwarza zagrożenia pojawiania się informacji niesprawdzonych lub nieprawdziwych. Pociuszające jest, że w ocenie połowy badanej młodzieży Internet jako źródło informacji okazuje się mało przydatny, a więc niewystarczający (niski poziom wiarygodności), a 38% z nich wystawia mu zaledwie przeciętną ocenę (wykres 9).



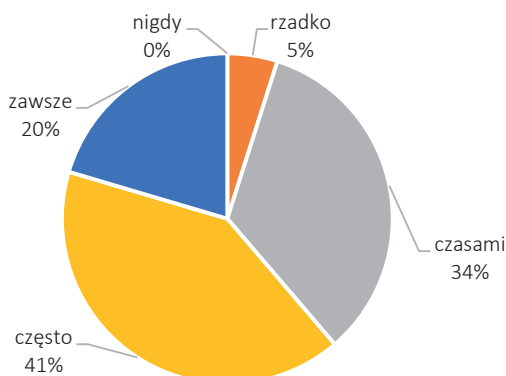
Wykres 9. Ocena stopnia przydatności informacji zawartych w Internecie (%)

Źródło: badania własne

Takie oceny wskazują na rozwiniętą u studentów wrażliwość informacyjną i mimo chętnego sięgania po łatwo dostępne informacje przejawiają także postawę ostrożnego poszukiwacza i krytycznego odbiorcy treści zamieszczanych w sieci. Steven Poole, brytyjski publicysta i pisarz badający media, kulturę współczesną, zmiany językowe i mowę Internetu, zauważa, że w „zachłyśnięciu (...) informacyjną płodnością uwierzyliśmy, że Big Data jest cudownym lekiem na bolączki świata. Tymczasem to nie informacja naprawia świat, lecz wiedza, która bierze się z właściwej interpretacji tej informacji” (Siewiorek, 2014: 27).

Opinie sporej grupy badanych o niskiej przydatności materiałów informacyjnych znajdujących w sieci stoją w korelacji z kolejnym aspektem wyników sondażu, tj. częstotliwością sprawdzania wiarygodności materiałów znalezionych w sieci (wykres 10).

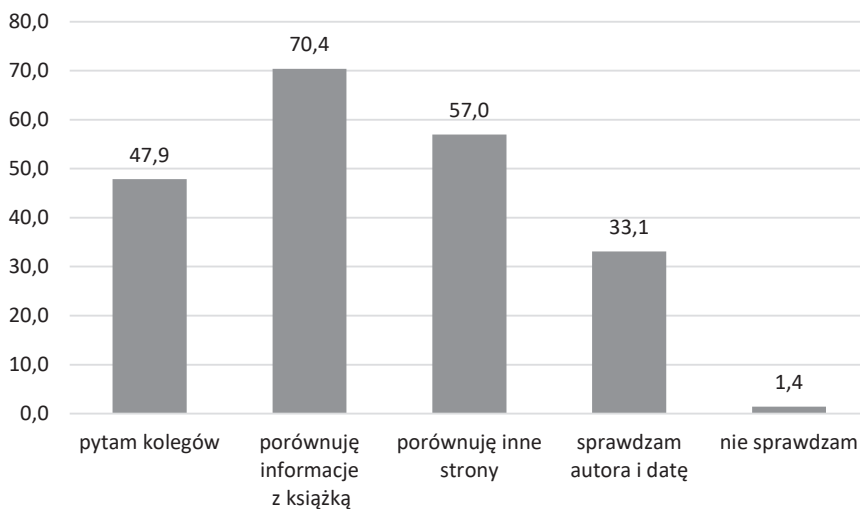
Okazuje się, że większość studentów czyni to często (41%) i zawsze (20%), a jedynie znikomy odsetek (5%) przyznaje, że rzadko podejmuje taki trud. Świadczy to pozytywnie o kompetencjach informacyjnych młodych dorosłych, przejawiających taki krytyczny ogląd cyfrowych treści.



Wykres 10. Częstość sprawdzania wiarygodności materiałów znalezionych w sieci (%)

Źródło: badania własne

W odpowiedzi na pytanie o sposoby sprawdzania prawdziwości informacji pochodzących z Internetu największa liczba studentów porównuje je z tradycyjnymi źródłami papierowymi (książka, artykuł) – tak zachowuje się 3/4 badanych (wykres 11).



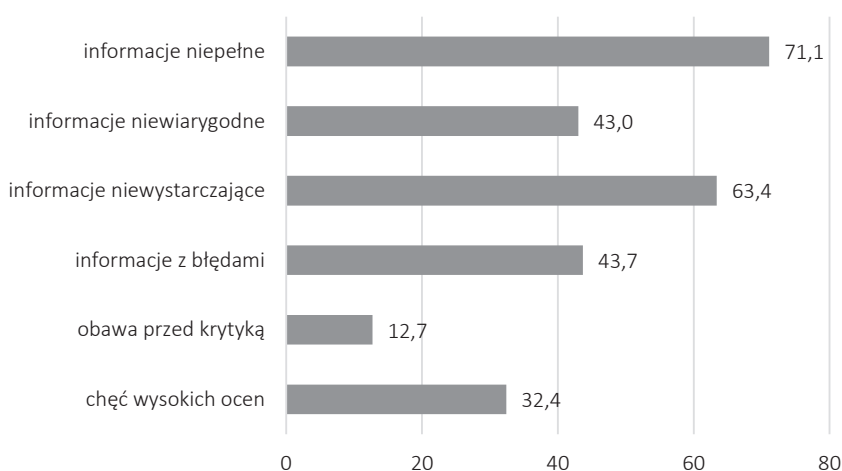
Wykres 11. Sposób sprawdzania rzetelności informacji z Internetu (%)

Źródło: badania własne

Chętnie wykorzystywaną metodą oceny wiarygodności treści cyfrowych jest rozmowa z innymi studiumjącymi z roku (48%) i porównywanie zawartości innych stron internetowych (57%). Można przypuszczać, że w powyższym przypadku ocenie podlega przede wszystkim treść. Oceniając informacje internetowe, powinno się także

zwrócić uwagę na inne kryteria, jak kompletność, obiektywność czy autorytet autora i aktualność danych. Te ostatnie kryteria bierze pod uwagę 33% studentów, którzy sprawdzają autora i datę aktualizacji strony internetowej. Można uznać, że jest to dobry prognostyk kompetencji informacyjnych, których przejawem powinna być umiejętność krytycznej analizy treści, nawyk sprawdzania źródeł czy ogólne zorientowanie w naturze współczesnych mediów masowych. W opinii autorów raportu *Bezpieczne wybory. Badanie opinii o (dez)informacji w sieci* „są kluczowe w ocenie podatności społeczeństw na dezinformację i manipulację w sieci” (Bochenek, Lange, 2019: 16).

Interesującym wydało się także sprawdzenie przyczyn poszukiwania informacji poza Internetem (wykres 12).



Wykres 12. Przyczyny szukania informacji poza Internetem (%)

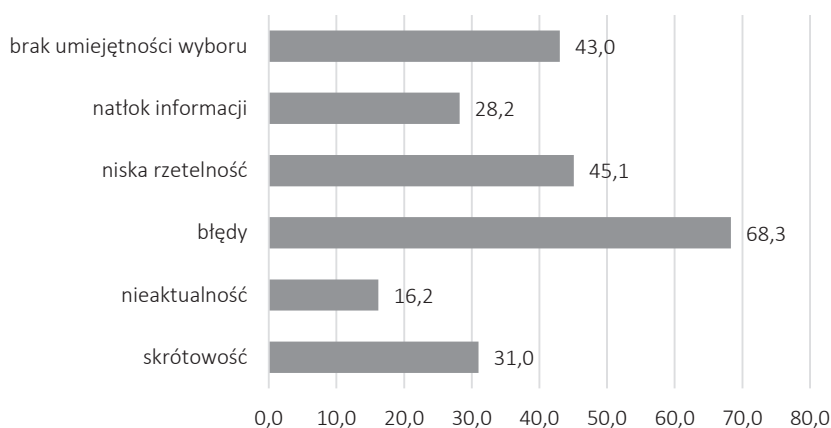
Źródło: badania własne

Największy odsetek studentów wskazał, że główną przyczyną jest niedokładność (niepełność) informacji znajdujących w sieci (71,1%) oraz ich niewystarczająco wysoka jakość w uzyskaniu wysokich efektów uczenia się (63,4%). Podobna liczba ankietowanych uznała, że w Internecie można często napotkać informacje o małym stopniu wiarygodności czy wręcz z błędami (około 43%). Najmniej studentów deklaruje, że przyczyną korzystania z informacji tradycyjnych jest uniknięcie krytyki wykładowców (13%), co może sugerować, że prowadzący zajęcia nie zawsze akceptują praktykowanie pozyskiwania informacji z sieci, niezależnie od ich jakości merytorycznej.

W tej perspektywie opanowanie umiejętności wyszukiwania i krytycznej selekcji potrzebnych informacji, wypracowanie umiejętności ich przetwarzania w celu roz-

wiązania problemu staje się nadrzędną kompetencją poznawczą wymaganą w procesie samodzielnego uczenia się w erze cyfrowej.

W opozycji do korzyści wynikających z korzystania z cyfrowych treści interesujące są deklaracje studentów dotyczące negatywnych aspektów ich użytkowania (wykres 13). W opinii 68% studentów największą przeszkodą jest możliwość napotkania błędów i niska rzetelność (45%). Badani przyznają także, że borykają się z trudnościami wyboru istotnych informacji (43%), co potwierdzają opinie blisko 1/3 z nich, że doświadczają natłoku informacyjnego.



Wykres 13. Negatywne aspekty wykorzystywania Internetu jako źródła informacji (%)

Źródło: badania własne

Tak wysoki odsetek studentów podzielających taki osąd potwierdza doniesienia z wielu innych badań, wskazujących na problem przeładowania informacyjnego oraz konsekwencji psychologicznych związanych z nadmiarem treści (por. Ledzińska 2009, 2012; Babik 2010; Gleick, 2012). Jako skutek nadmiaru informacji pojawia się obciążenie uwagi i pamięci, w efekcie osłabienie lub utrata kontroli poznawczej. Odbiór, selekcja i przetwarzane umysłowe informacji w sytuacji ich nadmiaru stają się więc znacząco utrudnione.

Wnioski

Analiza wyników badań pozwala na sformułowanie pewnych wniosków, które mogą służyć jako wyznacznik dyrektyw praktycznych w procesie doskonalenia edukacji informacyjnej i medialnej na poziomie kształcenia wyższego. Studenci

w przeważającej większości bazują na informacjach znalezionych w Internecie, ale wskazują także biblioteki jako ważne miejsca poszukiwania treści niezbędnych w procesie studiowania (co jest budujące). Główne powody korzystania z Internetu to oszczędność czasu, stawiane na równi z jego brakiem oraz traktowanie cyfrowych zasobów sieci jako najszybszego i najłatwiejszego źródła pozyskiwania treści, dostępnego 24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu. Mimo tak postrzeganych korzyści i niewyobrażania sobie funkcjonowania bez Internetu przejawiają także postawę dość krytyczną w ocenie rzetelności informacji pozyskiwanych z sieci, oceniając stopień przydatności jako niski. W konsekwencji badani studenci często sprawdzają informacje znalezione w sieci, a najczęściej wykorzystywanym kryterium weryfikacji jest dyskusja z innymi, porównywanie treści cyfrowych z książkami i innymi stronami internetowymi o podobnej treści.

Wydaje się zasadne, aby wybrane aspekty kompetencji informacyjnych studentów (krytycyzm w odbiorze treści i nieufność wobec zasobów sieci) wzmacniać konkretnymi działaniami z zakresu edukacji informacyjnej. Jednym z nich jest przeciwdziałanie pobieraniu i magazynowaniu wielu niepotrzebnych danych przy jednoczesnym odraczaniu (lub braku) ich selekcjonowania, przetwarzania i tworzenia syntez. Ważnym jest także uświadamianie konsekwencji poznawczych wynikających ze spłyconego procesu operowania informacjami oraz wzmacnianie myślenia krytycznego w kontekście selekcji, wyboru i przetwarzania informacji. Współcześnie korzystanie z mediów oferujących informacyjne bogactwo to nie tylko umiejętności techniczne obsługi wielorakich aplikacji cyfrowych, to także znajomość mechanizmów kulturowych rządzących mediami i – może przede wszystkim – zdolność tworzenia własnych treści, zdolność pozyskiwania informacji, ich przetwarzania i uczestnictwa w sieciowych społecznościach informacji i wiedzy. Moim zdaniem – na takie właśnie cele – powinno być ukierunkowane wykorzystanie technologii informacyjnych przez studentów w edukacji akademickiej.

Zakończenie

Wyszukiwanie informacji w Internecie – dziś traktowane jako czynność powszednia, automatyczna i niejako naturalna – nie zawsze było postrzegane w taki sposób. Z historii korporacji Google można dowiedzieć się, że jej założyciele – Larry Page i Sergey Brin, szukając kupca na wymyśloną przez siebie technologię, otrzymali krótki przekaz od jednego z dyrektorów portali, iż „naszych użytkowników nie obchodzi wyszukiwanie” (Halavais, 2012: 73). Komentarz tej treści

wyduje się dziś całkowicie niezrozumiały, gdyż dynamiczny rozwój technologii informacyjnych i algorytmów wyszukiwania informacji sprawiły, że każdy z nas odruchowo kieruje swoje kroki w procesie rozwiązywania problemów informacyjnych do przestrzeni Internetu. Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci zmienił się diametralnie nasz stosunek do wyszukiwania informacji, co podkreśla Alexander Halavais (2012: 73): „kiedy zmienia się podstawowy sposób, w jaki poruszamy się po świecie nowych treści, można zakładać, że zmiany te przenikną do innych aspektów naszej kultury”. Niesłuchanie uproszczonego dostępu do wyszukiwarek i przeświadczenie wielu o „łatwym” procesie wyszukania informacji skutkuje ignorowaniem wcześniejszych, „przedinternetowych” sposobów kategoryzowania i selekcjonowania określonych treści. Argument ten przemawia za koniecznością kształcenia i stymulowania kompetencji informacyjnych człowieka, które – wraz ze zmianami cywilizacji informacyjnej – także ulegają przekształceniom i ewoluują.

Perspektywa ta pozwala zauważyć, że z funkcjonowaniem pokolenia cyfrowego łączy się powszechne, ale często błędne przekonanie o ich nadzwyczajnych, wrodzonych kompetencjach cyfrowych i związanych z nimi wysoko ukształtowanych umiejętnościach wyszukiwania informacji. Jak zauważa Halavais (2012: 54) w swojej ocenie procesu użytkowania internetowych wyszukiwarek: „mimo, że młodzi ludzie mogą nie pamiętać czasów, gdy wyszukiwarki nie istniały, nie oznacza to jednak, że są oni mistrzami w korzystaniu z nich. Pewne czynności, które wielu z nas wykonuje obecnie bez zastanowienia, musiały być kiedyś przedmiotem nauki, a ponieważ są to zachowania silnie zakorzenione w naszych umysłach, zapominamy, że nie należą do zestawu umiejętności przeciętnego wyszukującego”.

Studenci jako grupa społeczna równolegle żyjąca w cyfrowym świecie, w procesie surfowania w Internecie narażona jest na istotny problem wyboru informacji i oceny ich wiarygodności. Nierzadko mogą także doświadczać zagubienia w zawiłym, digitalnym labiryncie sprzecznych treści – tak prawdziwych, jak i fałszywych informacji, mieszanki źródeł pewnych i niepewnych. Można tu przywołać opinię Zbyszko Melosika, który wyraża przekonanie, że w procesie podejścia do informacji młodych ludzi cechuje poszukiwanie jej „w wielu miejscach jednocześnie, lecz czynią to niesystematycznie. Potrafią jednocześnie koncentrować się na wielu rzeczach, nie mając natomiast zdolności koncentracji przez dłuższy czas na tym samym” (Melosik, 2019: 78–79).

Współczesny człowiek otrzymał nowy przydomek – *homo informaticus*, co oznacza osobę „posiadającą umiejętności niezbędne do działania w przestrzeni medialnej, w której może łatwo i skutecznie pozyskiwać informacje” (Wrońska,

Tłałka 2015: 398). W dyskursie o konieczności utrzymania się na tzw. informacyjnej fali wylania się nowa koncepcja luki uczestnictwa (*participation gap*). Dotyka ona jakościowej sfery wykorzystania dostępnych współcześnie zasobów informacyjnych (Filiciak, 2007). Ukształtowane kompetencje informacyjne otwierają drogę ku wykorzystaniu Internetu jako medium, w którym „użytkownik może być nie tylko konsumentem, ale też wytwórcą treści – może prowadzić do powstania «kultury uczestnictwa», a więc kultury, której uczestnicy samodzielnie wytwarzają, modyfikują i redystrybuują obiekty medialne i zasoby wiedzy” (Filiciak 2007: 5).

Nowe ramy *information literacy* ACRL pogłębiły definicję kompetencji informacyjnych (włączając m.in. refleksję), przyjmując, że umiejętność korzystania z informacji to „zestaw zintegrowanych zdolności obejmujący refleksyjne odkrywanie informacji, zrozumienie, w jaki sposób informacje są wytwarzane i cenione wraz z wykorzystaniem informacji w tworzeniu nowej wiedzy i etycznym uczestnictwie w społecznościach uczenia się” (Pitts, Lehner-Quam 2019: 32).

Zaprezentowane w artykule rozważania są przyczynkiem do podjęcia pogłębionych badań i analiz *information literacy* na poziomie kształcenia wyższego z uwzględnieniem rozszerzonej listy kategorii kompetencji zawartych w dokumencie *Framework for Information Literacy*. W konkluzji można stwierdzić, że niezależnie od okoliczności technologicznych i zmian w społecznym usytuowaniu procesu wyszukiwania informacji, rozwijanie kompetencji informacyjnych powinno być integralną częścią procesu akademickiego kształcenia młodych dorosłych z pokolenia sieci.

Bibliografia

- Afreen R. (2014), Bring Your Own Device (BYOD) in Higher Education: Opportunities and Challenges, *International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science*, 3(1), s. 233–236.
- American Library Association (2000), *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf>, dostęp: 14.09.2010.
- Association of College and Research Libraries (2015), *Framework for Information Literacy for Higher Education*, <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>, dostęp: 08.09.2020.
- Babik W. (2010), *O natłoku informacji i związanym z nim przeciążeniu informacyjnym*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Człowiek, media, edukacja*, Kraków.
- Bauman Z., Leoncini T. (2018), *Płynne pokolenie*, tłum. S. Żuchowski, Warszawa.
- Bielska B. (2015), „Magisterkę” kupię. Sprzedawanie i kupowanie prac dyplomowych jako element studenckiej kultury nieuczciwości, Toruń.

- Bochenek M., Lange R. (red.) (2019), *Bezpieczne wybory. Badanie opinii o (dez)informacji w sieci*, Warszawa, <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/2592,Bezpieczne-wybory-raport-na-temat-dezinformacji-w-internecie.html>, dostęp: 12.09.2020.
- Boekhorst A.K. (2003), Becoming Information Literate in the Netherlands, *Library Review*, 52(7), s. 298–309.
- Borawska-Kalbarczyk K. (2015), *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa.
- Chmielecka E. (2004), Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(23), s. 7–18.
- Eco U. (2007), *O bibliotece*, tłum. A. Szymanowski, Warszawa.
- Filiciak M. (2007), *Raport merytoryczny: Wypełniając lukę uczestnictwa*, [w:] M. Filiciak, O. Sutkowska, *Raport „Wolontariat dla wiedzy*, https://nowoczesnapolska.org.pl/wpcontent/uploads/2008/08/wolontariat_dla_wiedzy_raport.pdf, dostęp: 11.09.2020.
- French A.M., Guo Ch., Shim J.P. (2014), Current Status, Issues, and Future of Bring Your Own Device (BYOD), *Communications of the Association for Information Systems*, 35, s. 191–197.
- Galewski T. (2012), Psychologiczne bariery informacyjne w społeczeństwie informacyjnym, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, nr 721, *Studia Informatica*, nr 29, s. 185–197.
- Gleick J. (2012), *Informacja, bit, wszechświat, rewolucja*, Kraków.
- Halavais A. (2012), *Wyszukiwarki internetowe a społeczeństwo*, tłum. T. Płudowski, Warszawa.
- Hansen A. (2020), *Wyloguj swój mózg*, tłum. E. Fabisiak, Kraków.
- Hee O., Ping L., Rizal A., Tan K., Fei G. (2019), Exploring Lifelong Learning Outcomes among Adult Learners via Goal Orientation and Information Literacy Self-Efficacy, *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), s. 616–623.
- Jemielniak D. (2019), *Socjologia Internetu*, Warszawa.
- Kopciewicz L. (2016), *Zakończenie*, [w:] H. Bougsiaa, M. Cackowska, L. Kopciewicz, T. Nowicki, *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach*, Gdańsk, s. 533–537.
- Ledzińska M. (2009), *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*, Warszawa.
- Ledzińska M. (2012), *Młodzi dorośli w dobie globalizacji*, Warszawa.
- Majchrzyk Ł. (2020), *Digital, mobile i social media w Polsce w styczniu 2020 roku*, <https://mobirank.pl/2020/02/23/digital-mobile-i-social-media-w-polsce-w-styczniu-2020-roku>, dostęp: 10.09.2020.
- Melosik Z. (2019), *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań.
- Pitts W., Lehner-Quam A. (2019), Engaging the Framework for Information Literacy for Higher Education as a Lens for Assessment in an ePortfolio Social Pedagogy Ecosystem for Science Teacher Education, *International Journal of ePortfolio*, 9(1), s. 29–44.
- Price C. (2018), *Jak zerwać ze swoim smartfonem*, tłum. K. Różycka, Katowice.
- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K. (2019), *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, Poznań, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/17037/EU_Kids_Online_2019_gotowe.pdf?sequence=1&isAllowed=y, dostęp: 15.09.2020.
- Rozkosz E. (2017), Uczenie się badawczych kompetencji informacyjnych. Przegląd literatury, *Przegląd Pedagogiczny*, 2, s. 66–82.
- Siewiorek R. (2014), I powstanie Dreambook, rozmowa Roberta Siewiorka ze Stevenem Poolem, *Gazeta Wyborcza*, 28–29 czerwca.
- Song Y., Kong S.C. (2017), Affordances and Constraints of Byod (Bring Your Own Device) For Learning and Teaching in Higher Education: Teachers' Perspectives, *The Internet and Higher Education*, 32, s. 39–46.

- Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. (2011), Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips, *Science*, 333, s. 776–778.
- Stefanowicz B. (2010), *Informacja*, Warszawa.
- Tadeusiewicz R., (1998), *W dymie i we mgle*, <http://www.solidarnosc.org.pl/~ksn/Docs/rystad.pdf>, dostęp: 08.09.2020.
- Tanaś M., Kamieniecki W., Bochenek M., Wrońska A., Lange R., Fila M., Loba B., Konopczyński M. (2017), *Raport z badania Nastolatki 3.0*, Warszawa, https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport_z_badiana_Nastolatki_3_0.pdf?, dostęp: 10.09.2020.
- Tokarczuk O. (2019), *Czuły narrator*, przemowa noblowska Olgi Tokarczuk, <https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf>, dostęp: 10.09.2020.
- Twenge J.M. (2019), *iGen*, tłum. O. Dziedzic, Sopot.
- Wrońska M., Tlałka E. (2015), *Eksploracja informacji versus eksplozja ignorancji*, [w:] J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał (red.), *Człowiek, media, edukacja*, Dąbrowa Górnicza, s. 398–405.



Tova Persoff*

The Open University of Israel

Understanding Israeli Start-Up Founders in the context of “Tikkun Olam”**

KEYWORDS

start-up founder identity, Tikkun Olam, pay-it-forward, hybrid founder identity, start-ups, entrepreneurship

ABSTRACT

Tova Persoff, *Understanding Israeli Start-Up Founders in the context of “Tikkun Olam”*. Culture – Society – Education no. 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 71–89, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.4

Context impacts a start-up founder's behavior, activities and choices. This study uses the three founder identities introduced by Fauchart and Gruber (2011) Darwinian, communitarian and missionary to classify Israeli start-up founders who have created diverse products. It presents an innovative context-based interpretation of Tikkun Olam – which in Hebrew means ‘making the world a better place’ as a possible explanation for the relatively large number of Israeli start-up founders who were found to have a hybrid identity.

Entrepreneurship has a rich history of meanings. For some, entrepreneurial activity may be defined as fulfilling a dream in creating something new or “doing things differently” in the realm of economic life” (Schumpeter, 1939: 59). Advancing an idea from the stage of creative thought process to actual production and financial success is a huge mountain to climb. In general, “(...) entrepreneurship, understood broadly, is heterogeneous, blooming, messy, and a sometimes-glorious social tool that is widely available” (Welter, Baker, Audretsch, Gartner, 2017: 317). Creating a viable company with a promising financial future is a challenge which

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3296-9292>.

** Tikkun Olam is a term in Hebrew which when translated literally means, ‘repairing the world’ but can also be understood to mean ‘improving the world’ and ‘making it a better place’

requires managerial, financial and personal skills. Some are acquired through life experience or higher education while others are mastered and honed on the job. It is necessary to do market research in order to identify the need for a product or service as well as to have a sound business plan with funding to facilitate the business goals even before beginning the creation of a company.

Start-ups are a type of entrepreneurial firm usually founded by one person or with a co-founder which begins small with little funding and few employees making it a risky venture. "A start-up is a temporary organization in search of a scalable, reputable, profitable business model" (Blank and Dorf, 2012) seeking technological solutions for existing problems, upgrading an existing product or technology or innovating a new product for a niche not yet conceived. Because start-up firms frequently only have seed funding, start-up founders need to swiftly implement their vision by inventing a prototype of their product to prove its validity, potential value and to secure funding from larger investors or venture capital. This enables them to continue developing their product and keeps their company afloat long enough to ensure success and financial revenue.

Several start-up ecosystems exist around the world. According to "The Global Startup Ecosystem Report 2020" (Startup Genome, 2020: 26), the top-ranking ones in 2020 were Silicon Valley, New York City and London (tied at second place), Beijing, Boston and Tel Aviv/Jerusalem (tied at sixth place with Los Angeles). This article will focus on the Silicon Wadi in Israel and on a trait that is unique to Israeli start-up founders: Tikkun Olam. It is outside the scope of this article to discuss the intricacies of the Israeli start-up phenomenon and explain Israel's meteoric global economic start-up success. "Success does not come easy and every start-up founder worldwide is aware of the data estimating that 90% of start-ups will eventually fail" (Griffith, 2014). It is a wonder, then, that start-up founders have the courage to take up this challenge and try to succeed in a nascent venture.

This paper will briefly survey the concept of social identity theory and then start-up founder identities. It will present a study conducted on Israeli start-up founders whose purpose was to discover if there are specific distinguishing features of the Israeli start-up founder identity. Next it will present the research questions and methodology. Finally, the results will be discussed in connection with the specific milieu of Israeli start-up founders. A possible and context-based conclusion is presented. It is a unique Judeo-Christian ideal embedded in Israeli education called – Tikkun Olam – (in Hebrew literally translated as "repairing the world") which has encouraged them to advance and reach their objectives. This article hopes to further emerging research on start-up founder identity within a specific context.

Social identity theory

The formation of a person's identity is a complex dynamic process. The questions of "who am I?" and "how is our identity created?" are quintessential for all individuals. Their essence begins from birth and changes throughout the growing-up process and even in adulthood. In the past century, researchers from a wide variety of disciplines sought to understand how identity develops and to explain it. Mead (1934) explains that human identity is created through the shared symbols of both spoken and non-verbal language which are used to interact with one's surroundings. He understood that people of all ages develop within the environment in which they live and carry out their daily routines. Using their experiences and interactions with other people, they learn both about themselves and what others think about them. As a result, they may experience a shift in how they reflect on themselves as well as on how others think of them (Cooley [1902] 1964) and having done so may modify their sense of self.

Over half a century later Tajfel and Turner (1979) expanded on these ideas, conceiving social identity theory to illuminate how a person's group membership impacts their sense of self or identity. This identity is "a general, if individualized, framework for understanding oneself which is formed and sustained through social interaction" (Gioia, 1998: 19) and an essential element of how people reflect upon themselves as individuals. Stryker and Burke (2000) also relate the idea of self to identity theory, iterating that "self is multifaceted, made up of interdependent and independent, mutually reinforcing and conflicting parts" (Stryker and Burke, 2000: 286). This understanding reinforces several concepts such as the fact that a person's values and personal inclinations comprise his identity (Ashforth and Mael, 1989) as well as the awareness that identification with certain ideals which were a part their upbringing (Hogg, 2012) and the community in which they were raised (Hewitt, 2000) result in these being key building blocks of their lives. Identity then is flexible and ever transient; its creation being a "complex, multifaceted process which produces socially negotiated temporary outcomes of this dynamic interplay between internal strivings and external prescriptions" (Ybema, Keenoy, Oswick, Beverungen, Ellis, Sabelis, 2009: 301). Social identity will help us give context to and better understand start-up founder identity.

Founder identity

Founder identity is an emerging field. A study by Fauchart and Gruber (2011) has delineated three entrepreneur founder identities. These can help us under-

stand what motivates start-up founders to blaze the trail with their innovations and products as well as what influences their behaviour, activities and decisions.

Fauchart and Gruber (2011) studied entrepreneurs in the sports equipment industry and presented three clear social identity perspectives for classifying entrepreneurs: Darwinian, communitarian and missionary. The main focus of Darwinian entrepreneurs is establishing strong and profitable start-up companies based on solid business standards “with the primary motive of making profits and accumulating personal wealth” (Fauchart and Gruber, 2011: 942). For them competition provides the momentum to prevail as the best in their field. Communitarian identity is the second grouping of founders who focus on creating an innovative and useful product for a unique group of which they are part. Support from other community members in the innovation process is not only a catalyst for product success but also for achieving peer recognition and contributing to community development. The third category, missionary identity, includes entrepreneurs who believe that “firms can be powerful agents of change in society and [they] engage in new firm creation to establish a platform from which they can pursue their political visions and advance particular causes, generally of a social or environmental nature” (Fauchart and Gruber, 2011: 944). They also found that some of the founders they studied fell into a hybrid identity grouping: a combination of the three identity types. It is these entrepreneurial identities based on social identity theory which have guided this study and research questions:

What are the primary types of founder identities among Israeli start-up founders? What is a possible explanation of the predominance of one founder identity over others among Israeli start-up founders?

Methods

Qualitative methodology focuses on the experiences of the individuals being studied, the meaning they attribute to their experiences and the subsequent interpretations given to them in order to form a deeper understanding of phenomena (Strauss and Corbin, 1998; Yin, 2003). Since “qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world” (Denzin and Lincoln, 2011: 3) it is sound to use it to study the day-to-day functioning of subjects in their natural setting and understand the “essence or essences to shared experiences” (Patton, 2015: 192) of the Israeli start-up reality.

Setting and participants

This study's purpose is to examine primary founder identities among Israeli start-up founders. Israel is considered a Start-up Nation (Senor and Singer, 2009) with a high concentration of start-up companies in its Silicon Wadi spanning the width of the country from the Israeli coastal plain cities to Jerusalem. Purposeful sampling (Creswell, 2013) and later snowball sampling (Denzin and Lincoln, 2011) were used to locate Israeli start-up founders or co-founders of start-up companies involved in: biodegradable food wrappings, worker safety, food technology safety, a learning disabilities assessment platform, website accessibility compliance, environmentally friendly clothing made to order, smart toys, a crowdsourcing news/photo share platform, environmental wellness, non-invasive ultrasound technology for emergency room diagnosis of heart emergencies and more.

Eighteen in-depth interviews (12 men and six women) using a semi-structured interview protocol (Creswell, 2013; Kvale and Brinkman, 2009) were carried out between August and November 2019, sixteen interviewees were Jewish Israelis and two were Christian Arab Israelis. Each interview lasted from 1.5 to nearly three hours and took place in a variety of locations. Nearly all interviews (15) were carried out in Hebrew but three were done in English at the request of the participants. Before each interview, permission to record was requested and assurance of anonymity with pseudonyms was given. Participants were assured confidentiality of any information shared. No compensation was given for participation. Each interviewee agreed in writing and orally to participate in the research process. These efforts were made to ensure ethical standards.

Each interview began with a personal introduction and some general information about the research. The same semi-structured question protocol focused on a variety of topics such as founders' upbringing, education, military service as well as the personal process leading to the birth of their innovation and the founding of their company. Participants were asked about challenges they had faced and were still facing in the start-up process as well as how they see their product enhancing the world market. Conversation was allowed to flow in order to facilitate additional data collection and increase participant comfort and trust. This resulted in more elaborate participant descriptions of complex situations as well as the opportunity to ask for clarification if a question was not understood (Corbin and Strauss, 2015).

In order to enhance the validity of the interview process, participants' answers were continuously paraphrased to clarify their accuracy. Over 350 pages

of notes were taken to supplement the recorded and transcribed audio files. After each interview, the recordings were transcribed, translated into English and coded to classify each founder based on the three core dimensions or attributes “that researchers use to define social identity: an individual’s (1) basic social motivation, (2) basis of self-evaluation, and (3) frame of reference” (Brewer and Gardner, 1996; Fauchart and Gruber, 2011: 940). In order to develop an understanding of the source of founder identity, interviewees were given a score using the guidelines and format proposed by Fauchart and Gruber (2011). Their format used a formula of x_1, x_2, x_3 where x_y indicated the relative importance of the predominate themes or elements in each core attribute. “For instance, if the meanings that the founder associated with new firm creation all pertained to the first theme, their score was (1.0; 0; 0) for that dimension [attribute]; if half of a founder’s meanings pertained to the first theme, half to the second and none to the third, their score was (0.5; 0.5; 0)” (Fauchart and Gruber, 2011: 940). Interviews were reread several times to verify the scores and to double-check the accuracy of the analysis. The Israeli start-up founders fell into two main groupings: pure founder identities were those whose founder identity focused on one core dimension or attribute and hybrid identities were those with a combination of more than one dimension or attribute.

Results

This research set out to discover what founder identity is most salient among Israeli start-up founders and in what way the context in which they grew up and developed influenced their identity, if at all. Identity can be considered the various meanings attached to oneself by the self and others (Ashforth, 2001; Gecas and Schwalbe, 1983) and can be considered a social creation (Mead, 1934; Tajfel and Turner, 1979) formed as a process (Gecas, 1982) in conjunction with the environment in which one resides and therefore “may be regarded as a fundamental bridging concept between the individual and society” (Ybema et al., 2009: 300). This concept is relevant to the way founders perceive themselves, their inherent value, their entrepreneurial activities and their product.

Analysis of the interview transcripts enabled the classification of the start-up founders into the categories listed above based on the three core dimensions. All the start-up founders interviewed had the primary goal of start-up success, i.e., making money. This is a Darwinian typology (Fauchart and Gruber, 2011) whose main objective is a profitable flourishing business. The majority of their attention

and efforts are aimed at using “tried and true” entrepreneurial principles to ensure success. Knowing that most start-ups fail, “45% of those founded in 2011–18 had shut down by the end of the period,” (Levy, 2019) each Israeli start-up founder expressed acute stress regarding this possibility. The analysis revealed that the only pure identity was Darwinian, with nearly half (8) characterized by revenue being their main objective. Tanya (pseudonym), founder of a website accessibility compliance platform, said she tells prospective clients:

I have a great product (...) and I know what I can deliver at the end of the day. My automatic testing tool is not yet 100% automatic but I am going to provide 100% services so that you [the client] can get what you are expecting to get in a short time.

She continued that although she is also a wife and mother, she is “24/7 work because I go to sleep at night thinking about the Excel and I wake up in the morning after I remember that my dream was about the Excel.” She concluded, “I know that I have one goal and one clear job. My job is to bring the money to the company. My goal is to make it happen and put us out there.”

Tanya knows there is a huge market for the company’s platform because of new global government regulations regarding website accessibility and measures herself by profits repeating, “my success will be how much revenue we bring to the company.” Tanya and other Darwinians value the strong work ethic that helps them reach their business goals. She perceives herself as a consummate professional who can give an amazing pitch and attract new investors and customers. The knowledge that there are others competing to fill her niche in the digital world motivates her to consistently present how her start-up is better than others who might have a similar product.

Chen, too, iterated the idea of the profitability of his database systems product above everything else explaining that from the beginning they focused on making large sales to the biggest companies,

When we just started out, we were a poor company. We had no money. Our only way to thrive was to sell products to earn revenue... We had to have customers... We continued with this mentality even when we became a public company... [and years later] when we got to NASDAQ, we were a very healthy company because we were big and profitable.

Chen elaborated that this was carried out with a very professional and technical short pitch of no more than 30 minutes in the first meeting, where he confidently explained to the client who they were and what the product could do for their firm. It is this principle of selling a product and making money that pushed his start-up forward and characterizes him as a Darwinian founder.

Two additional founder identities presented by Fauchart and Gruber (2011), communitarian and missionary, were not observed in their pure forms in this study. Rather, over half of the interviews revealed start-up founders with a hybrid-founder identity- that is a combination of two different founder identities. The next section will explain these findings.

Hybrid founder identity

A hybrid founder identity is a combination of two or more pure identities which form the core of a start-up founder identity. These founders are an amalgam of the dimensions of each identity mentioned by Fauchart and Gruber (2011): their basic social motivation as a start-up founder, the basis of self-evaluation as a start-up founder and the frame of reference they attribute to themselves as founders in contrast to others as being in competition with others, as being part of a community or as being a part of the world's population. They cannot be pigeonholed into one category. All of the start-up founders who fell into this hybrid-founder identity category (10) possessed a dominant Darwinian identity and a second supplementary identity. Most founders who possessed a hybrid identity had a combination of a Darwinian and a missionary founder identity (7) and a few (2) were a mix of Darwinian and communitarian identities and one was all three. In the interviews, all these founders clearly expressed their desire to focus on more than just being financially successful.

The missionary founder identity is characterized by the desire to create something with a higher goal of making the world a better place and affecting others positively. According to Fauchart and Gruber (2011) "missionary founders believe that firms can be powerful agents of change in society and engage in new firm creation to establish a platform from which they can pursue their political visions and advance particular causes, generally of a social or environmental nature" (Fauchart and Gruber, 2011: 944). Several interviewees iterate this idea of making a difference. From the analysis of the interviews, Israeli start-up founders' contribution to the world can be subdivided into three categories. The first is working for the greater good of all citizens of the world. These start-up founders want to make life better and safer for the population of the world- not just in Israel. This desire to 'do good', 'make a difference' or 'leave a mark' on the world appeared across a range of start-up fields. Hagit, founder of a worker safety start-up, who had written the entire code for her product, was very explicit about the goals she and her start-up were aiming to reach. "We want to do it. We believe that we are going to change

the world. We believe we will be a central factor in protecting workers in factories and reducing accidents to zero. This will change the world." Her intention is to change what happens in factories globally, so that there are as few work-related accidents as possible- a truly admirable goal. Another example is Osher, founder of a start-up platform for diagnosing children with learning disabilities. He shared that his experiences as a child suffering from severe dyslexia was a motivator for his start-up. He spoke about "improving the quality of life of others [saying] we want to make an impact on people's lives." Osher expressed this feeling of advancing the greater good when he said,

I think if I can help parents [get help for their learning-disabled children] with this [his start-up] then not only do we have a big business but also impact society for the better. I really think that what we are doing has a big impact and is a 'game changer'. If we are successful, we will be part of introducing a change to this world.

His start-up is based on helping individual families with the challenging issue of identifying their child's learning disabilities and getting tools and assistance to help them succeed socially and academically. Once the start-up platform is translated into multiple languages, it will have tremendous global ramifications.

The second category of Darwinian and missionary hybrid-founder identity relates to the idea of creating a start-up with the joint goal of making a profit while preserving the environment of our big blue marble. Lior, founder of a biodegradable food wrapping start-up, with a strong background in chemistry has utilized his scientific knowledge and technical know-how, to create an environment-friendly food packaging product which simultaneously "preserves food freshness and doesn't pollute the environment." With less garbage produced by fast food companies which will use this product, Earth's sustainability is being addressed. This is a main factor in Lior's start-up, giving him a missionary founder identity, but it doesn't overrule his desire "to make it big." Sustainability of the environment was also a huge motivator for all the stakeholders involved in his start-up: investors and employees.

Anna, founder of a made-to-order fashion start-up, explained how her fashion start-up protects the environment. She said that "the fashion industry today is considered one of the most polluting industries in the world, which some claim to be the second largest, right after the oil industry." She presented some facts to support her claim describing the excess waste of textile products, discarded clothing and unsold merchandise in the West that gets resold in Africa and the East and is sometimes dumped into landfills in those areas. She pointed out that plastic materials used to color fabrics seep into the drinking water of Third World countries

where the textiles are manufactured resulting in health issues in these countries. Anna also mentioned the transport of tons of garments which is “environmentally and financially costly” and shared that her idea, to “change the method of production” in order to produce only what people actually need, as in the past, will facilitate the protection and sustainability of our planet’s resources.

A third category of hybrid Darwinian and missionary identity was to help others in a personal way by assisting and giving advice to other start-up professionals. Theodore, for instance, who created a gaming platform to enhance tolerance between Israeli and Palestinian youth, also volunteers with the Christian Arab Israeli start-up community. He said, “I’ve always perceived myself as a business entrepreneur who believes it is my personal responsibility ‘to pay it forward.’ I do this by volunteering on Mobile Monday (MoMo) in Nazareth.” He has taken his success to further his personal community and country in the open and innovative MoMo platform bringing together start-up professionals to facilitate networking and partnerships. Amin, another Christian Arab start-up founder, also gives back to his community. He understands the challenges Israeli-Arab university students face with a higher dropout rate and mentors engineering students saying, “I strive to help students, by mentoring them and giving them the tools to test what they like and what they want to do.” He explained that Christian Israeli-Arabs traditionally go into conventional professions such as medicine or accounting where he says you can ‘actually find a job right after graduation.’ Amin said that many young Christian Israeli-Arab students lack familial and community support when choosing engineering as a major and then trying to take the next step into the start-up world which is why he lends a personal hand. These two Christian Israeli-Arab start-up founders take the time to regularly give back to their community as well as looking beyond its boundaries to help improve relationships between different cultural populations in Israel.

Osher, too, shared that he volunteers in the ‘Friday Morning Coffee Club’ which gives individuals with new start-up ideas the opportunity to meet “other entrepreneurs at the top of their field.” Although he has not ‘made it’ yet and is still in the process of ‘getting there’, he feels that if he can help facilitate someone else’s success, all the better. Clearly this concept of ‘paying it forward’ as Theodore calls it, building connections to help other start-up professionals at the beginning of their journey or like Osher mentions, to help peers reach their potential, is part of the Israeli missionary-founder identity to help and improve our world. None of these interviewees feels too important to be of assistance to others.

While the hybrid of Darwinian and missionary start-up founders is divided into three categories, the combination of Darwinian and communitarian start-

up founder identity is less diverse. The communitarian start-up founder identity (Fauchart and Gruber, 2011) emphasizes a contribution to a specific community which holds shared interests and/or values. None of the start-up founders interviewed in this study had a pure communitarian founder identity. In the first decade of the 21st century, Hila, who had spent over a year travelling the globe, founded an innovative crowdsourcing story-telling platform. Her start-up's objective was dynamic user participation worldwide to not only upload stories and pictures that had great interest for them but also add to existing stories created by other users. This resulted in joint story creation about specific places and experiences. Hila shared,

I really liked the venture and I was emotionally attached to it. It was an ultimate self-realization because it dealt with all areas I love: technology, design, photography, storytelling, people, community... I had photographers from Bangladesh, the foot of the Himalayas, Washington, Panama, everywhere.

Hila's focus on the importance of shared interests enabled a global community of users to actively create in an authentic manner with "amazing synergy." Hila revealed that her passion for "doing good" helped her create a meaningful social community as well as a platform for the members to get "recognition by their peers" (Fauchart and Gruber, 2011: 943). For Hila, reaching as many people as possible with her avant-garde cooperative platform was as important as creating a financially stable start-up firm.

Issac is also a hybrid Darwinian and communitarian start-up founder. His start-up caters to a community of marketing professionals who need one address for marketing material. Isaac explained that from his experience universities fail to provide practical courses for marketing professionals in the 21st century. As a result, when a person looks for guidance in this area, they go to Google to find the most appropriate and reliable professional content. He described a concept called 'content shock.' This is when individuals feel overwhelmed by the many articles on the Internet which causes 'paralysis.' This inability to sift through enormous amounts of content can stymie productivity. Isaac's goal is to deal with this cognitive shutdown with his product "a product made by a community of professionals who check and filter the information ... so that the information needed is most relevant and dependable." His start-up personalizes content for marketing professionals according to their individual needs with a variety of modalities- visual with text or videos or audio with podcasts according to their personal preferences. No matter the product they are providing, these Israeli start-up founders are "enthused by their ability to contribute to their community with their innovative

products and value the support they receive from fellow community members in their entrepreneurship endeavors” (Fauchart and Gruber, 2011: 943). Both Hila and Issac have revealed a desire to create a community for people who they know will appreciate the product they are facilitating.

Discussion – Tikkun Olam

From the results of the interviews, it is clear that many of the Israeli start-up founders can be categorized as having a pure Darwinian founder identity. This confirms the findings of Fauchart and Gruber (2011) that “founders with Darwinian identities are more common than founders with communitarian or missionary identity” (Fauchart and Gruber, 2011: 950). However, by the same token, the results show others who are motivated by more than ‘just’ financial success. In this article, I would like to propose that there might be a unique element in the Israeli context that makes them want to add good to the world in addition to the basic entrepreneurial drive for financial success. This ‘adding of good’ is reflected in a large range of interactions among people to ensure social and economic fairness as well as between humans and the environment. In Hebrew, this idea is called “Tikkun Olam” which literally translates as ‘fixing the world’ but actually means ‘making the world a better place.’

The source of Tikkun Olam is Biblical. Genesis (The Bible Chabad Online, N.D., 1:28) says “And God blessed them and God said to them, ‘Be fruitful, and multiply, and fill the earth and master it; and rule the fish of the sea, the birds of the sky, and all the living things that creep on earth.” This verse is a direct command from God telling human beings that it is their task to enhance and improve the world and be responsible for the prosperity and sustainability of the Earth and its people. They must become the world’s guardians. They are not told how to do it, but later the Bible is specific in its directive on what must be done: “*Love your neighbor as yourself*” (The Bible Chabad Online, N.D., Leviticus 19:18) and by so bringing light and healing to the world. Maimonides, in the 12th century, declared that every single individual who does acts of kindness, such as economic activities that help the poor and persecuted, has the capacity to perfect the world for the benefit of the common good. He says that each of us should see ourselves as if our next deed could change the fate of the world (Maimonides, Repetition of the Bible, Laws of Repentance 3:4).

This directive is also rooted in the Kabbalistic tradition of the 16th century which held that performing good deeds was the responsibility of all in order to reconstruct the world and make it a better place. In addition, there has been much Jewish commentary on the subject from that era including the present. The New

Testament also mandates doing good for others with no intrinsic reward in return as an integral Christian value. This can be seen when Jesus repeats the Jewish commandment to help others as a measure of personal dignity and self respect (English Standard Version Bible, 2001, Matthew 22:39). Tikkun Olam is an ancient tenet of the Judeo-Christian culture emphasizing social responsibility, altruism, a sense of belonging as well as environmental sustainability. This provides a common ground for Israelis, both Jews and Christians, in their aspirations to make the world a better place.

Volunteerism and community activism is an integral part of Israeli society. The Israel Council for Volunteerism was created in 1972 to provide services to volunteers and NGOs and coordinate their activities. According to the Israeli Network of Volunteers website, 20.6% of the population in Israel volunteers on a regular basis (Israeli Network of Volunteers, 2021) in all kinds of activities. Israel's Central Bureau of Statistics website confirms this and reports that in 2019, 1.3 million Israelis (about 23% of the population) from ages 20 and above, both male and female from a range of backgrounds, ages and social groups volunteered regularly (Central Bureau of Statistics, 2020). In 2009–2010, The Joint Distribution Committee (an NGO) and The Israeli Ministry of Education surveyed Israeli youth to learn about volunteerism among teenagers. Results revealed that 47% of this population was involved in volunteering activities on a regular basis, not connected to their school responsibilities (Nahmani, 2020). In 2012, the Israeli government created the Inter-sectoral Volunteering Initiative whose goal was to promote awareness of the importance of volunteering and social participation among and between the wide variety of communities in Israel. One result of this initiative was to pass a law (2017) creating one body to coordinate intersectoral leadership and action and increase awareness of the community, boosting the quantity and quality of volunteers in Israel. An inclusive website for the Israeli Council for Volunteering (Israeli Network of Volunteers, 2021) was also created to achieve these goals and facilitate greater accessibility for the general population.

Several social non-profit start-ups have a declared objective to help organizations and volunteers fulfill their potential. For example, in 1996 the Ruach Tova (“Good Spirit” in Hebrew) non-profit (Ruach Tova, 2020) was founded to advance volunteerism in all sectors of Israeli society by matching volunteers with causes and organizations that interest them with separate departments for business volunteering, municipal councils, and local authorities in the Arab sector. This organization initiated the “Good Deeds Day” in which over 2.4 million Israelis participate even today on a yearly basis. In 2017, Helpi (2020), a social start-up launched its website to make volunteering easy and accessible to the general public as well as to em-

ployees of companies by custom fitting them to volunteer opportunities whenever and wherever it is convenient for them. The same year, *we-tribu* (2021), another social start-up was founded with a multifaceted platform: for private companies to promote and manage employee volunteering and to help the Ministry of Education facilitate student volunteering. The Israeli Ministry of Education accords great importance to the universal values of social solidarity and mutual responsibility implementing the words of the prophet Isaiah (58:7) “Is it not to share your bread with the hungry and bring the homeless poor into your house...?” The curriculum requires Israeli students to participate in programs in their different communities in order to develop their social involvement ‘muscles’. Nearly 70% of middle school youth volunteer once a week and nearly one quarter do so several times a week either as part of their school program or as members of the many youth movements that exist in Israel (Bar, 2008). In fact, Israeli high school students cannot receive a full matriculation certificate without fulfilling a quota of 120 hours of civic engagement with the goal of enhancing service learning (State of Israel, Ministry of Education, Social and Youth Administration, 2021). These young adults can choose from a wide range of volunteering opportunities in education with young children, older people, special needs individuals, health care organizations, human rights groups which work to develop a sound foundation for coexistence in Israel as well as environmental organizations which nurture responsibility for Israel’s beaches, wildlife, nature reserves and city cleanliness.

Another example of how integral volunteering is in Israeli society, is the trend of post-high-school students to do a year of national service before their compulsory military service of two years for women and nearly three years for men. According to the Research and Information Center of the Knesset (Israeli Parliament, 2015), in 2014–2015, approximately 3000 young people volunteered in youth groups, youth village centers and other organizations. This means that they are devoting three-to-four years of their lives to national needs before they begin their personal lives as young adults. All of the above emphasize the cultural tradition of contributing to society by helping others in a variety of venues.

The concept of *Tikkun Olam* is also the driving force behind emergency assistance and humanitarian relief efforts that the Israeli government has provided to numerous countries around the world. Israel’s Ministry of Foreign Affairs has a special division called MASHAV which has sent trained army teams to Haiti, Japan, Sri Lanka and Nepal among others in times of natural disasters to build field hospitals and provide urgent medical care and supplies (Israel Ministry of Foreign Affairs, 2021). Several Israeli organizations facilitate voluntourism providing young Israelis with intercultural exposure by pairing them with global volun-

teer opportunities thereby familiarizing them with other cultures. For example, the Project Ten (2021) website offers opportunities both in Israel and worldwide to "promote social resilience for disadvantaged communities in Israel and around the world." Bina is another organization furthering community building and Tikkun Olam through learning and volunteering in Israel (Bina, 2021). Still other organizations, such as Aardvark Israel (2018), match foreigners who wish to experience and strengthen Israel through volunteer opportunities via its website. The Israeli platform GivingWay (2021) promotes voluntourism, on-site or online teaming-up volunteers with global locations where they can make a difference in a field of their choice and contribute to a community. We can see from these examples that the volunteerism of Tikkun Olam is not limited only to youth and teenagers but includes adults as well.

This brings us to the concept of social identity and how the idea of Tikkun Olam connects with it. Social identity refers to how an individual develops their sense of self in order to answer the question of "Who am I?" Mead (1934) focuses on the development of the individual in society and maintains that the "self" is created in the socialization process, which includes the meanings and subsequent interpretations people assign to other people, objects and events through interaction with them. A person cannot develop their sense of "self" without society around them. This process occurs via social interaction using both language and non-verbal communication. Through this interaction and subsequent feedback, meaning is constructed and a person's identity is formed. In the Israeli context, the socialization of individuals is infused from a young age with the idea of activism - social, moral, political or environmental with the goal of mending, restoring and rejuvenating the world. It is possible to consider this an integral part of the Israeli individual's DNA.

Many of these acts take place on a micro-level influencing the more immediate environment; others have a broader reach. But all of these acts, large and small, can have a cumulative effect which resonates on a macro-level affecting the local, national or global scene. Not only do we have the potential to make a difference by repairing flaws we see and fashioning something better- one thing at a time, but we also have an obligation to try and better the world for the welfare of everyone. It is this Israeli context of Tikkun Olam – collective societal responsibility that offers a possible explanation for the prevalence of the hybrid Darwinian and missionary and Darwinian and communitarian founder identity among Israeli start-up founders. This may also explain why founders choose to focus on and develop a given product.

Implementation of Tikkun Olam is based on the assumption that a person's identity is created in a long-term process within a social group beginning from

childhood (Turner, 1968), nourished through social interaction (Gioia, 1998) and the feedback received (Fauchart and Gruber, 2011). These findings also support both Barrett and Vershinina (2017) and Donnellon, Ollila, Williams-Middleton (2014) who explain the prominence of context in entrepreneurial identity. Israel can, therefore, be considered a test case of Judeo-Christian values influencing the commonality of hybrid entrepreneurial identity motivating start-up founders from all over Israel to be responsible for society- each with their own distinctive product and in their own unique way.

This study's contribution is a novel interpretation of the Israeli context of entrepreneurial identity. More research needs to be done on a larger sample of Israeli start-up founders to determine if these findings can be generalized. In addition, it would be interesting to do future research with Muslim start-up founders to research whether the precepts of Islam also espouse this idea of Tikkun Olam. Future research could also strive to identify intentionality in entrepreneurial identity to discover if founders are aware of what motivates their actions. Additionally, the entrepreneurs' social identity scale developed by Sieger, Gruber, Fauchart, Zellweger (2016) could add an empirical component to the present results. Finally, it is important to replicate this research in other countries around the world to compare the prevalence of hybrid Darwinian- missionary and Darwinian- communitarian identities specifically among start-up founders from different fields.

Conclusion

It is possible that the Israeli context immersed in Judeo-Christian Biblical values has a very strong influence on the population of Israeli start-up founders. This paper has ventured to demonstrate the depth and breadth of Tikkun Olam. Having a hybrid start-up founder identity does not negate wanting to be financially successful, rather it complements it by allowing start-up founders to take their success and 'pay it forward.' It seems clear that Tikkun Olam influences and inspires some start-up founders in the State of Israel to be proactive and 'think big' because every individual can make a huge difference in the world.

Bibliography

- Aardvark Israel (2018), <https://aardvarkisrael.com>, accessed: 06.05.2021.
 Ashforth B.E. (2001), *Role Transitions in Organizational Life: An Identity-Based Perspective* (LEA's organization and management series), Mahwah, NJ.

- Ashforth B.E., Mael F. (1989), Social Identity Theory and the Organization, *Academy of Management Review*, 14(1), pp. 20–39, https://www.researchgate.net/publication/233729899_Social_Identity_Theory_and_Organization, accessed: 15.11.2020.
- Bar R. (2008), Development and Advancement of Youth Volunteering in Israel, *Mandel Education Conference*, pp. 113–118 [Hebrew], <https://www.mandelfoundation.org.il/english/SiteCollectionDocuments/publications/Mandel.book.pdf>, accessed: 16.05.2021.
- Barrett R., Vershinina N. (2017), Intersectionality of Ethnic and Entrepreneurial Identities: A Study of Post-War Polish Entrepreneurs in an English City, *Journal of Small Business Management*, 55(3), pp. 430–443, https://www.researchgate.net/publication/303322109_Intersectionality_of_Ethnic_and_Entrepreneurial_Identities_A_Study_of_Post-War_Polish_Entrepreneurs_in_an_English_City, accessed: 14.05.2020.
- Bina (2021), <https://www.bina.org.il>, accessed: 06.05.2021.
- Blank S., Dorf B. (2012), *The Startup Owner's Manual: The Step-by-Step Guide for Building a Great Company*, K & S Ranch.
- Brewer M.B., Gardner W.L. (1996), Who Is This “We”? Levels of Collective Identity and Self Representations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), pp. 83–93, https://www.researchgate.net/publication/232469632_Who_Is_This_We_Levels_of_Collective_Identity_and_Self_Representations, accessed: 22.11.2020.
- Central Bureau of Statistics (2020), *Selected Data from the 2019 Social Survey about Volunteering for the International Volunteer Day* [Hebrew], https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2020/389/19_20_389b.pdf, accessed: 05.12.2020.
- Cooley C.H. [1902] (1964), *Human Nature and the Social Order*, New York.
- Corbin J., Strauss A. (2015), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th edition), Los Angeles.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd edition), Thousand Oaks, CA.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.) (2011), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th edition), Thousand Oaks, CA.
- Donnellon A., Ollila, S., Williams-Middleton K. (2014), Constructing Entrepreneurial Identity in Entrepreneurship Education, *The International Journal of Management Education*, 12(3), pp. 490–499, https://www.researchgate.net/publication/262975002_Constructing_entrepreneurial_identity_in_entrepreneurship_education, accessed: 01.05.2021.
- Fauchart E., Gruber M. (2011), Darwinians, Communitarians and Missionaries: The Role of Founder Identity in Entrepreneurship, *The Academy of Management Journal*, 54(5), pp. 935–957, https://www.researchgate.net/publication/46286385_Darwinians_Communitarians_and_Missionaries_The_Role_of_Founder_Identity_in_Entrepreneurship, accessed: 13.11.2020.
- Gecas V. (1982), The Self-Concept, *Annual Review of Sociology*, 8(1), pp. 1–33, <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.so.08.080182.000245>, accessed: 17.12.2018.
- Gecas V., Schwalbe M.L. (1983), Beyond the Looking-Glass Self: Social Structure and Efficacy-Based Self-Esteem, *Social Psychology Quarterly*, 46(2), pp. 77–88, https://www.researchgate.net/publication/16320244_Beyond_the_Looking-Glass_Self_Social_Structure_and_Efficacy-Based_Self-Esteem, accessed: 28.10.2020.
- Gioia D.A. (1998), *From Individual to Organizational Identity*, [in:] D.A. Whetten, P.C. Godfrey (eds.), *Identity in Organizations: Building Theory Through Conversations*, Thousand Oaks, pp. 17–32.

- GivingWay (2021), <https://www.givingway.com>, accessed: 06.05.2021.
- Griffith E. (2014, September 25), Why Startups Fail, According to Their Founders, *Fortune*, Leadership, Startups, <https://fortune.com/2014/09/25/why-startups-fail-according-to-their-founders/>, accessed: 27.11.2017.
- Helpi (2020), www.helpi.org.il, accessed: 04.05.2021.
- Hewitt J.P. (2000), *Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology* (8th edition), Boston.
- Hogg M. (2012), *Organizational Orthodoxy and Corporate Autocrats: Some Nasty Consequences of Organizations Identification in Uncertain Times*, [in:] C.A. Bartel, S. Blader, A. Wrzesniewski (eds.), *Identity and the Modern Organization*, London, pp. 35–59.
- Israeli Knesset, Research and Information Center (2015, July 25), https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/7d1107dc-1277-e511-80d1-00155d0ad6b2/2_7d1107dc-1277-e511-80d1-00155d0ad6b2_11_8454.pdf, accessed: 04.05.2021.
- Israel Ministry of Foreign Affairs (2021), https://mfa.gov.il/mfa/foreignpolicy/aid/pages/israel-humanitarian_aid.aspx, accessed: 05.05.2021.
- Israeli Network of Volunteers (2021), <http://www.ivolunteer.org.il/>, accessed: 01.05.2021.
- Kvale S., Brinkmann S. (2009), *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, Los Angeles, CA.
- Levy R. (2019, December 31), Number of Startups in Israel Declined in 2018, *Haaretz*, Business Section, <https://www.haaretz.com/israel-news/business/.premium-number-of-startups-in-israel-declined-in-2018-1.8342259>, accessed: 06.10.2020.
- Maimonides D. (1180), Repetition of the Bible, Laws of Repentance 3:4.
- Mead G.H. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago.
- Nahmani S. (2020), Volunteering in Israel. Mapping and Background Data, *Jerusalem Institute for policy research* [Hebrew], https://jerusaleminstitute.org.il/wp-content/uploads/2020/07/%D7%94%D7%AA%D7%A0%D7%93%D7%91%D7%95%D7%AA-%D7%91%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C_%D7%9E%D7%99%D7%A4%D7%95%D7%99-%D7%95%D7%A0%D7%AA-%D7%95%D7%A0%D7%99-%D7%A8%D7%A7%D7%A2_17062020_-%D7%A9%D7%99%D7%A8%D7%94-%D7%A0%D7%97%D7%9E%D7%A0%D7%99-compressed.pdf, accessed: 10.05.2021.
- Patton M.Q. (2015), *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th edition), Thousand Oaks, CA.
- Project Ten (2021), <https://www.project-ten.co.il/t-en>, accessed: 05.05.2021.
- Ruach Tova (2020), <https://www.ruachtova.org.il/>, accessed: 03.05.2021.
- Schumpeter J.A. (1939), *Business Cycles*, Cambridge, UK.
- Senor D., Singer S. (2009), *Start-Up Nation: The Story of Israel's Economic Miracle*, New York.
- Sieger P., Gruber M., Fauchart E., Zellweger T. (2016), Measuring the Social Identity of Entrepreneurs: Scale Development and International Validation, *Journal of Business Venturing*, 31(5), pp. 542–572, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883902616300325>, accessed: 16.05.2021.
- Startup Genome (2020), *The Global Startup Ecosystem Report GSER 2020*, <https://startupgenome.com/reports/gser2020>, accessed: 16.05.2021.
- State of Israel, Ministry of Education, Social and Youth Administration (2021), <https://edu.gov.il/noar/minhal/Pages/hp.aspx>, accessed: 05.05.2021.
- Strauss A.L., Corbin J. (1998), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, CA.

- Stryker S., Burke P.J. (2000), The Past, Present and Future of an Identity Theory, *Social Psychology Quarterly*, 63(4), pp. 284–297, https://pdfs.semanticscholar.org/d9d9/f9f83697e9de-8920190d955b3c427030497b.pdf?_ga=2.27771390.374828516.1593334498-321731854.1563098550, accessed: 01.04.2020.
- Tajfel H., Turner J.C. (1979), *An Integrative Theory of Intergroup Conflict*, [in:] M.J. Hatch, M. Schultz (eds.), *Organizational Identity*, New York.
- Tribu (2021), www.we-tribu.com, accessed: 05.05.2021.
- Turner J.C. (1968), *The Self-Conception in social interaction*, [in:] C. Gordon, K.J. Gergen, (eds.), *The Self in Social Interaction*, New York, pp. 93–106.
- Welter F., Baker T., Audretsch D.B., Gartner W.B. (2017), Everyday Entrepreneurship – A Call for Entrepreneurship Research to Embrace Entrepreneurial Diversity, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 41(3), pp. 311–321, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/etap.12258>, accessed: 01.06.2021.
- Ybema S., Keenoy T., Oswick C., Beverungen A., Ellis N., Sabelis I. (2009), Articulating Identities, *The Tavistock Institute*, 62(3), pp. 299–322, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0018726708101904>, accessed: 29.12.2018.
- Yin R.K. (2003), *Case Study Research*, Thousand Oaks, CA.



Hila Fuchs*

Gaia College, Jerusalem, Israel

Attitudes of parents and children towards people with disabilities and their integration into society

KEYWORDS

disability, attitudes, attitudes towards disability, types of disability, interdisciplinary transfer, symbolic interaction, labelling, ecological model, integration

ABSTRACT

Hila Fuchs, *Attitudes of parents and children towards people with disabilities and their integration into society*. Culture – Society – Education no. 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 91–109, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.5

This study is part of a broader study that examined the correlation between cognitive, psychological, and behavioural abilities in parents and their children. It focuses on the correlations between attitude to disability and the integration of people with disabilities among parents and their children.

This study is a two-part integrated study. In the first part, the data were collected and analysed according to a quantitative methodology to examine access to disabilities, the integration of people with disabilities, and the factors that influence attitudes, feelings, and willingness to integrate with the general population. In the second part, the data were collected and analysed according to a qualitative methodology in order to examine the relationship of attitudes of parents and their children towards people with disabilities and the integration of people with disabilities.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7510-3344>.

The study population included 150 subjects in the general questionnaire and 60 subjects in the open-ended questionnaire. 30 pairs of parents and their children. The study found a positive relationship between parents' attitudes towards disabilities and their children's attitudes. Some of the attitudes can be explained by internal psychologists' processes, some by socio-cultural perceptions, and parental transfer through education and modelling.

Theoretical Framework

Since the beginning of the 20th century, the study of attitudes has focused on the connection between attitude elements. The philosophical question dealt with the issue of personal identity and the individual's responsibility for his actions. From the psychological point of view, the question about connection dealt with the question of the make-up of the soul and the compatibility between the different parts of the ego. From a practical point of view, the connection dealt with predicting and influencing behaviour (Geva, 2014).

Attitudes are acquired in a learning process. According to the **behavioural approach**, attitudes crystallize under the influence of a mechanism of operant conditioning in trial and error processes. According to this mechanism, behaviour is stimulus-response based, is determined by its results, and shaped by reinforcement. Thus, when an attitude is strengthened, and its results prove beneficial to the individual, it will be preserved and established. According to the **cognitive learning theory**, the connection between stimulus and response can be explained only through mental processes.

Cognitive learning is based on information processing among multi-sensory models. According to this theory, attitudes are acquired basing on knowledge, in a process that involves interpreting many properties of an object and the formulation of evaluations based on rational considerations (*ibid.*). According to **theories of mediated learning**, man is a social creature by nature and acquires preconceived and established attitudes from society and the culture around him. A "database" of preferences, opinions, evaluations, patterns, experiences, and more accumulated over generations is acquired by the individual from others in social processes that include observing (*ibid.*).

Dictionary definitions of the term **disability** focus on factors that prevent individuals from achieving desired or "normal" outcomes, including inferiority, lack,

incompetence, avoidance, and disqualification. Legal definitions include legal incompetence. Medical definitions (Steadman, 1976) distinguish between *disability* as a legal, medical condition that indicates loss of functioning and earning capacity and *disablement* that refers to loss of function without loss of work capacity. These definitions refer to disability as a medical term with medical significance and importance (Linton, 1998). In the second half of the 1970s, the term *disabled* was replaced with *people with disabilities* in order to substantiate the statement that disability is one of the characteristics of the individual and not its essence. Since the 1990s, the term *disabled* has become a secondary characteristic of individual and group characteristics, intending to emphasize and treat it with due attention and promote the rights of people with disabilities (*ibid.*).

Calls for minimizing classifications and labels and conceptual changes (Oliver, 1995) influenced and shaped the social discourse concerning people with disabilities. Contemporary discourse deals with the complexity of the definitions and opposes the traditional perceptions that perceived the type of medical disability and its implications on functioning due to the difficulties disabled individuals have integrating into society (Gilad & Barak, 2012). The definitions that began to be established in the 2000s were characterized by humanistic concepts that exemplify the ecological model (Reiter, Kupferberg & Gilat, 2017). The definitions under this approach diverge from setting clear boundaries and refuse to address categorical characteristics that distinguish a particular population from another population. In contrast, they deal with disability and dependence as a universal and inherent common denominator of human existence (Ziv, Moore & Eichengreen, 2016).

The past four decades have brought modifications and changes in the perception of people with disabilities. The new concepts, which work to transform the reality of people with disabilities from exclusion to social inclusion and equality, are based on deep processes of change in terms, values, and social structures (Gilad & Barak, 2012).

Negative attitudes towards disabilities are already discernible in the early stages of development (Krahé & Altwasser, 2006). Studies on young children's perceptions have found that they can categorize individuals as impaired and unclassifiable, with a clear preference for people who do not have an atypical characteristic (Richardson, Goodman, Hastorf & Dornbusch, 1961). Children's awareness of individual differences develops very early. By the end of the first year of life, children develop awareness about their separateness from others (Stern, 1995). By the age of three, they can describe themselves in basic categorical terms and characteristics that identify them (Stipek, Gralinski & Kopp, 1990). They can compare themselves to external standards of appearance and behaviour. Before entering school, they

formulate a well-developed perception of the self and can reflect how they appear to others and what differentiates them from others (Gilmore & Howard, 2016). During elementary school years, self-perception becomes increasingly influenced by environmental responses (DiBiase & Miller, 2012) and comparisons to others (Gilmore & Howard, 2016). Their awareness of characteristics that affiliate them with others and those that make them stand out as different broadens and is no longer limited to responses made by members of their inner circle (*ibid.*). As their age increases, children's internal and interpersonal insights continue to develop and become more complex and sophisticated, making comparison and evaluation skills. During adolescence, reflective and perspective abilities are higher and allow, but do not guarantee, a more comprehensive understanding and acceptance of oneself and others (Gilmore & Howard, 2016). Toddlerhood and early childhood play a significant role in shaping the child's belief system and value system. The influence of parental behaviour and messages, the influence of early experiences and their connection to emotions and behaviours, messages, values, and perceptions transmitted, directly and indirectly, have a significant influence on the child's attitudes and perceptions regarding disabilities in society (Livneh, 1983).

Lee & Rodda (1994: 231) claim that children acquire beliefs and perceptions about disabilities through learning and social construction. Studies have shown that a relationship with peers with disabilities throughout a child's maturation, accompanied by mediation, can contribute to forming a positive, humane and accepting attitude towards disability (Krahé & Altwasser, 2006). Conversely, exposure without intermediary means poses a risk for adverse consequences such as rejection, defamation, labelling, and conflict (Brown, Odom & McConnell, 2008). Intermediary measures include significant interactions with individuals with disabilities, adult role models, and comprehensive and accurate information about disability (Gilmore & Howard, 2016). Conditioned perceptions and responses acquired through social learning and social and cultural norms reinforce beauty, youth, and a healthy body (Livneh, 1982). These ideas contribute to the perceptions that a disability is a threat to the body image (Schilder, 1935), a state of discomfort that can be caused by an encounter with an unexpected body and a mismatch between it and the expected body perception (Livneh 1982), to anxieties that arise in the individual in cases of bodily impairment (Fine, 1978; Whiteman & Lukoff, 1965), to avoidance due to fear of potential harm (Roessler & Bolton, 1978), to separation anxiety (Siller, Chapman, Ferguson & Vann, 1967), to fear of infection or transmission (Sigerist, 1964) and to associating disabilities with death (Endres, 1979; Leviton, 1975; Livneh, 1980; Siller, 1964). These perceptions lead to rejection and avoidance of interaction with people with disabilities.

Psychodynamic processes from the early stages of development describe unconscious psychological forces that shape the approach to disability in society and the differentiation children make between the disabled and those who are not disabled (Livneh, 1982, 2012). Some processes appear in early childhood and can be considered merely related to childhood experiences, but they are still perceived to be meaningful in shaping the child's approach to disabilities. **Psychodynamic approaches** view the individual's development and personality due to the mutual influence between hereditary and biological factors and the individual's relationships in his early years with the significant people in his environment (Becker, 2009). According to Freud (Yarom, 2007), the stages of psychodynamic development develop through conflicts between different structures that comprise the mind and require creating a balance between impulses and instincts, social and moral constraints, and the need to intervene and mediate between them. In order to enable adaptation, the individual constructs defence mechanisms that help him cope with the anxiety that arises from the conflict and then adapt to social demands (Becker, 2009). Parents symbolize society and social expectations for the child. A child's desire for love and support from his parents motivates him to identify and internalize with the social and cultural values they represent (Greenberg & Mitchell, 1983).

In the **theory of symbolic interaction**, society is perceived as the product of the interaction processes of individuals (Reynolds & Herman-Kinney, 2003). Thus, social reality is dynamic and can be built by individuals in society (Tal, 2013). In this theoretical framework, Goffman (1963) and Berger & Luckmann (1966) argued that a stigma toward a person or a group takes on significance in the processes of interactions and social construction (*ibid.*).

Chubon (1992) refers to behavioural theories, consistent theories, the information integration theory, and the role theory as four main categories that influence the formation, design, and change of general attitudes, stigmas, and attitudes towards disability. According to Horne (1985), attitudes are built basing on behavioural learning to respond to environmental stimuli and through reinforcement (Daruwalla & Darcy, 2005). An attitude towards a disability reinforced by the behavioural aspect will tend to preserve and establish itself as the tendency to avoid (Corrigan, Markowitz, Watson, Rowan & Kubiak, 2003; Jones & Corrigan, 2014). Gergen (1986) and Gergen & Gergen (1986) argue that initiating interaction and practicing communication methods are significant determinants of behavioural influence on attitudes towards disabilities (Daruwalla & Darcy, 2005). Many theories describe psychological and social development as a transformative process consisting of primary stages (Cohen, Onunaku, Clothier & Poppe, 2005; Kail, 2014; Berger, 2009; Berk, 2013).

Bronfenberg's model (1986), which evolved into the Bio-ecological theory of Damon & Lerner (2006), is based on a contextual perspective and argues that an individual develops within a complex and multi-dimensional context. The family system, parental practices, parent-child relationship, peer group, and school influence an individual's development (Ben-David & Nel, 2013; Bronfenbrenner, 1994). In the past, parents played a crucial role in raising a healthy child by providing basic needs, including love and security (Erath & Bierman, 2006; Lerner, Brennan, Noh & Wilson, 2015; Pleck, 2007; Scrimgeour, Blandon, Stifter & Buss, 2013). Today parental influence is seen as a central component in the influence of the family system as a whole on a child's development (Bronfenbrenner, 1994; Ely, Gleason, MacGibbon & Zaretsky, 2001; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Berger, 2009), which is influenced by factors in parental practices, the parent-child relationship, parental stress, parental behaviour, and parenting styles (Esdaile & Greenwood, 2003; Algood, Harris & Hong, 2013).

Parenting style is defined as a behavioural transfer of the parent's attitudes toward their child, expressed in his education style, that affects the family emotional climate (Darling & Steinberg, 1993). Baumrind's model outlines three parenting styles (Baumrind, 1977; Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 1995; Robinson, 1996).

Intergenerational Transfer is part of the socialization process and is defined as the Transfer of resources, such as attitudes and behaviours, between different age groups over time and with inherited influence (Lee, 2014). The theory based on intergenerational Transfer is based on a central assumption that an individual's family plays a central role in forming his personality (Bowen, 1978; Rabstejnek, 2012). **The Family Systems Theory** (Bowen, 1966) argues that all parts of the family are inter-related and affect one another, and therefore intergenerational transmission occurs among all family members (Britt, 2016). **The Social Learning Theory** views the learning process as a cognitive process in a social context. Parents significantly influence their children's behaviour because they serve as role models (Bandura & Simon, 1977).

Fonagy & Target (2002) view the parent as responsible for instilling in the child reflective and mental abilities essential to his emotional and social development and imparting empathy and self-regulation skills. These abilities develop, in his opinion, alongside exposure of his emotions and contain his feelings while preserving the sense of separateness (*ibid.*).

Studies have shown that empathic, warm, and present parents reinforce pro-social behaviour in their children (Musick & Wilson, 2008; Bekkers, 2007). Studies examining the origins of caring for others have found that they are shaped by learning processes through family life experiences (Adriani & Sonderegger, 2009; Bekkers, 2007). Various studies have shown that altruistic behaviours, mutual trust, and co-

operation in inter-family interaction are components that promote intergenerational transmission of democratic values and prosocial values (Penner, Dovidio, Piliavin & Schroeder, 2005; Dotti Sani & Treas, 2016). **The Social Learning Theory** (Bandura & Simon, 1977) holds that intergenerational Transfer occurs through various types of stimulus modelling (Herrmann, Hernández-Lloreda, Hare & Tomasello, 2007). These models include a model based on an open display of desirable values, attitudes, and behaviours (Matthews, Hempel & Howell, 2010; Steinberg & Wilhelm, 2003), a model based on detailed descriptions of values and desirable behaviour in a family discourse (Zukin, Keeter, Andolina, Jenkins & Delli-Carpini, 2006; Andolina, Jenkins, Zukin & Keeter, 2003), a model based on family symbolism that fosters the institution of value-based activity (Bekkers, 2007) and a model based on the indirect influence of the family culture based on giving, helping, and social activity, which influences the family atmosphere (Nesbit, 2013).

The study was conducted in two stages – In the first phase, 150 questionnaires on attitudes towards disabilities (Halperin, Elad-Stranger & Andvold, 2016) were administered to examine attitudes towards disabilities and integration in general society. The second phase includes 60 open-ended questionnaires that deal with integrating individuals with disabilities in the residential environment and the educational environment. Adults were asked to fill in their questionnaires first and then pass the questionnaire to the child. If the child needed mediation, the parent was asked to mediate it. The last question dealt with the shared experience of filling in the questionnaires. The parents and children were asked to answer it together.

Results

The study was an integrated study and therefore integrated different types of data. Analysis of the quantitative data included examining the correlation, positively and negatively, between the psychological flexibility and *attitudes towards people with disabilities* questionnaires. The analysis of the qualitative data included analysis of open questionnaires, which examined the correlations.

Quantitative results

Table 1 describes the descriptive statistics for the core variables. As Table 2 shows, the dependent variable, a willingness to integrate individuals with disabilities, had an average score of 5.08 out of 6.00 ($SD = 0.57$). Moral behaviour had an aver-

age score of 4.41 out of 6.55 ($SD = 1.20$). Social perception of individuals with disabilities had an average score of 4.63 out of 6.00 ($SD = 0.66$). Familiarity with individuals with disabilities had an average score of 3.16 out of 7.00 ($SD = 1.95$). Finally, self-perception as individuals with disabilities had an average score of 0.09 out of 2.00 ($SD = 0.35$). With this variable, only 6 participants had an average score higher than 0 and were considered as outliers. Therefore, this variable was not included in the rest of the analysis.

Table 1. Means, standard deviations, and ranges of the core variables

	Mean	Standard deviation
Willing to integrate individuals with disabilities	5.08	0.60
Moral behavior	4.14	1.20
Social perception of individuals with disabilities	4.63	0.66
Feeling towards individuals with disabilities	4.52	0.57
Familiarity with individuals with disabilities	3.16	1.95
Self-perception as individuals with disabilities	0.09	0.35

In order to assess the correlations between the core variables, Pearson correlations were conducted between all the variables. Results show a positive correlation between the participants' moral behaviour and feelings towards individuals with disabilities ($r = 0.21$, $p < 0.01$). In addition, there were positive correlations between the social perception of individuals with disabilities and their feelings towards individuals with disabilities ($r = 0.24$, $p < 0.01$). Finally, there was a positive correlation between the participants' familiarity with individuals with disabilities and their willingness to integrate individuals with disabilities ($r = 0.27$, $p < 0.01$). That means that the more the participants had positive feelings towards individuals with disabilities, the more they exhibited moral behaviour, and the higher their acceptance levels were. In addition, the greater the participants' familiarity with individuals with disabilities was, the more positive feelings they had towards individuals with disabilities.

Table 2. Correlations between the core variables

	1	2	3	4	5
Moral behavior					
Social perception of individuals with disabilities	0.13	0.16*			
Willing to integrate individuals with disabilities	0.21**	0.12	-0.01		
Feeling towards individuals with disabilities	0.10	0.24**	0.08	0.02	
Familiarity with individuals with disabilities	0.06	0.14	-0.02	0.27**	0.08

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

Predicting willingness to integrate individuals with disabilities

A multiple linear regression analysis was performed, with independent variables as the core variables: moral behaviour, social perception of individuals with disabilities, feeling towards individuals with disabilities, familiarity with individuals with disabilities, and the demographic variables age and marital status that were found to have a significant direct association with willingness to integrate individuals with disabilities. The regression model showed that the independent variables accounted for approximately 23.50% of the total variance in the willingness to integrate individuals with disabilities ($F(7, 134) = 5.89, p < 0.001$). Results showed strong positive correlations between moral behaviour ($\beta = 0.21, p < 0.01$), familiarity with individuals with disabilities ($\beta = 0.27, p < 0.01$), being not married ($\beta = 0.19, p = 0.01$) and willing to integrate individuals with disabilities. In addition, there was a negative correlation between age and willingness to integrate individuals with disabilities ($\beta = -0.28, p < 0.01$). Willingness to integrate individuals with disabilities predicts more moral behaviour, higher familiarity with individuals with disabilities, being single, and being younger.

Table 3. Standardized and unstandardized coefficients to predict willingness to integrate individuals with disabilities based on the core and demographic variables

	<i>B</i>	Std Error	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Moral behavior	0.11	0.04	0.21	2.69	< 0.01
Social perception of individuals with disabilities	0.05	0.07	0.05	0.63	0.53
Feeling towards individuals with disabilities	0.05	0.08	0.05	0.61	0.54
Familiarity with individuals with disabilities	0.09	0.02	0.27	3.46	< 0.01
Age	-0.01	0.00	-0.28	-3.52	< 0.01
Marital status (not married)	0.27	0.11	0.19	2.52	0.01

In the final linear regression, it was additionally found that moral behaviour and familiarity with individuals with disabilities also predict the willingness to integrate individuals with disabilities into society.

Qualitative results

Perceptions related to the type of disability: One of the most essential themes expressed in the results is that there are differences in various types of disabilities

regarding the ability of both parents and children to accept and integrate these individuals. That is, some disabilities are far more challenging to accept in comparison to others. It seems that both parents and children are more ease in accepting individuals who are not perceived as a threat to their personal safety. That means that individuals who suffer due to genetic disorder (e.g., Autism) or a significant accident (e.g., burn) are easier to accept. On the other hand, individuals who have a background in violence and crime have a much worse chance of being accepted.

Parents mainly emphasized the need for keeping society and their children specifically safe in the presence of individuals with disabilities, meaning, they chose these types of disabilities which will not harm their children physically or psychologically. In addition, another criterion to integrate individuals with disabilities is the ability to feel empathy towards the person. On the other hand, parents found it very difficult to accept individuals with disabilities, potentially harming their children. Parents specifically expressed negative attitudes in integrating individuals with infectious diseases or a history of violence. These two types of disabilities are perceived as specifically dangerous, and therefore, parents have significant resistance to individuals with those disabilities.

Motivation for integration: An exciting consideration of parents concerning integrated individuals with disabilities is their desire to create a more diverse society with people who can help and learn from each other. Hence, parents place high importance on integrating individuals with disabilities to create a society where people can learn from one another's experiences and help each other.

One of the most important motives of children in integrating individuals with disabilities is to help them from a humanistic point of view. As seen, children are very mature and positive in their attitudes regarding helping and integrating individuals with disabilities. They state that despite the initial fear and stigma, they are willing to interact with individuals with disabilities and help them. They have a flexible attitude in accepting other people with significant difficulties in their appearance or behaviour. It is important to note that children feel more positive if they feel safe. When children feel that individuals with disabilities might harm them, they choose not to engage.

The participant's responses: Results showed interesting patterns regarding how parents responded to the questionnaires. Specifically, in the beginning, when parents filled in their questionnaires, they were a little uncomfortable and even anxious in some cases. It seems that the issue of individuals with disabilities is not easy for them to deal with. However, when responding to the open text questionnaires with their children, parents felt they need to show a more open-minded approach and reported a positive and even self-enhancement experience.

The participant's responses, from both parents and their children, analysed regarding critical perceptions and themes that arose regarding the willingness to integrate; critical perceptions and themes that arose regarding the unwillingness to integrate; attitudes, approaches, general perceptions about integration, and observations from the shared experience of completing the questionnaire.

Correlation: Among a high proportion of the participants, there is a correlation between attitudes, topics, and content brought up by parents and their children. The issue of danger and an uncomfortable feeling repeatedly appeared as a common central theme among parents and children, influencing an unwillingness to integrate. More diverse answers were provided by both parents and children concerning the willingness to integrate, and shared perceptions were once again discerned among parents and their children. Recurring themes related to the importance of integration, willingness to integrate out of familiarity with various disabilities, a desire to help, a desire to interact, the perception that integration is mutually beneficial, and a willingness to integrate individuals who are perceived as "harmless". There was a match between the parent's attitudes and the child's attitudes toward integration for most participants.

Discussion and conclusions

The present study examines the relationship between parents' attitudes toward disability and integration and their children's attitudes toward disability and integration.

According to Bandura & Simon (1977), parents significantly influence their children's behaviour because they serve as role models. The qualitative results demonstrate this effect by pointing to the existence of common morality in parents and their children both in terms of willingness to integrate and resistance to integration and standard general perceptions towards integration of people with disabilities. Among the child's parents in this study, cognitive biases (Hammond, Keeney & Raiffa, 2006) towards specific disabilities were prominent. These biases were expressed in the central position about an unwillingness to integrate, characterized by fear of danger, harm, and unpleasant feelings in encountering the individual with disabilities. These unpleasant feelings are based on the individual being perceived as violent, dangerous, or incapable of change. This position appeared respectively in pairs of children and parents. Other common perceptions have arisen related to a lack of belief in the individual's ability to integrate, a parent's or child's sense of helplessness, and difficulty coping. These perceptions also increased respectively in pairs of children and parents.

Positions common to both parents and their children regarding a willingness to integrate referred to a willingness to integrate a specific disability based on acquaintance, contribution or personal interest, ability to identify with the disability, and assist. Other standard positions that have emerged are willingness to accept change and go through a process, a desire for interaction, a vision of mutual contribution, and humanitarian, rational, and social perceptions. This result is supported by studies that have shown that parent empathy and presence reinforce prosocial behaviour among their children (Musick & Wilson, 2008; Bekkers, 2007)

A significant similarity was also presented between the feelings, thoughts, and perceptions of the parents and the feelings, thoughts, and perceptions of their children regarding people with disabilities and the integration of people with disabilities. In cases where no common denominator was found, the children's perceptions of integration tended to be more positive, and a humanitarian point of view was prominent. Dahl, Schuck & Campos (2013) showed in their studies that a consistent parental response that includes an explanation helps the child draw conclusions about his or her behaviour and guide future behaviours in a way that is consistent with preserving the rights and well-being of others. In this study, the questionnaires were filled in by parents and children jointly. The parents were asked to mediate to the child unfamiliar or challenging situations that arose from the questionnaire and at the same time allow him to offer his personal opinions. The mediation and the leeway the child received in filling in the questionnaire helped the children to face challenging questions and detailed descriptions and, at the same time, come forth with positive attitudes towards integration.

O'Brien, Larson & Murrell (2008) and Coatsworth, Duncan, Greenberg & Nix (2010) argued that the family context is significant for children's development and functioning. The child's exposure to experiences and challenges develops his or her ability to respond flexibly and openly to everyday experiences. The responses of the parents and their children showed that the more the children are exposed to discourse, even while filling in the questionnaire itself, and the more exposed they are to a variety of everyday events and people, the more positive they are towards integration and the readier they are for mutual acquaintance and learning. Filling in the questionnaires presented an interesting pattern among the parent population. Parents initially reported a feeling of discomfort and difficulty coping in their encounter with the questions. However, when asked to mediate the questionnaire to their children, they committed to showing more openness. Following the process, they reported insights about themselves. Parents reported, among other things, thinking about education and about which perceptions parents convey in their education while understanding that there are often similarities

in perceptions. They expressed their difficulty in discovering unacceptable sides in themselves, difficulty admitting their struggle in being accepting, understanding that there is a projection of personal apprehension on the child and the concern over whether or not to expose him to certain things, understanding that the parent's openness affects the child's openness, dealing with things they prefer not to deal with daily, and an opportunity to examine themselves personally. At the same time, the parents' admiration for the level of openness, acceptance, and maturity of their children rose.

An analysis of the open-ended questionnaires revealed that the adult population tended to choose disabilities that were familiar to them and felt they had the tools to cope. Some noted the anxiety caused by differences and thought that the exposure would help with acquaintance and affinity as described in the theories presented. This finding is consistent with Horne's (1985) theory that attitudes are constructed based on behavioural learning in response to environmental stimuli and through reinforcements (Daruwalla & Darcy, 2005). As well as with the findings of Triandis (1971) and Gergen (1986) that creating interactions and practising communication practices are significant factors in behavioural influence on attitudes toward disabilities (Daruwalla & Darcy, 2005).

The population of children mainly noted fear and differences between thought and emotion. This result is consistent with other studies conducted in the field and showed that the relationship of children with disabled peers, which is based on meaningful interactions and broad interaction, contributes to the formation of a positive, humane, and accepting attitude (Gilmore & Howard, 2016; Krahé & Altwasser, 2006).

The preference for individuals with disabilities when the subject perceives himself as able to assist them appeared in both the parent's questionnaires and the child's questionnaires. This finding can have several explanations: Yamamoto and Safilios-Rothschild (1970) found that when an ethology of deviation is linked to responsibility, there is an impact of the disability on the moral dimensions of the individual with the disability alongside the social responsibility for "correcting it" (Yamamoto, 1970; Safilios-Rothschild, 1970). Siller and colleague (1967) found that in the presence of a person with a disability, a guilty feeling arises in the individual about his health and bodily integrity and the need to avoid or act on the issue. Also, Festinger's cognitive dissonance theory (1957) assumes that the human cognitive system is characterized by a natural desire for balance and matching between its elements. Disrupting the balance between the elements causes psychological discomfort, and therefore the individual will want to reduce the dissonance by avoidance or action (Geva, 2014; Daruwalla & Darcy, 2005). This type of preference is consistent with the anxiety that

arises in uncertain situations and with the desire for control and self-determination in these situations. According to this view, the need to assist is based, among other things, on the need to create a sense of certainty in unfamiliar situations and stereotypical perceptions that perceive the disabled person as a person who needs assistance and not as an equal person with whom mutual and authentic communication can be produced. The study shows that coping with unfamiliar situations significantly affects positive and negative perceptions and behaviours. The children noted fear of the unfamiliar. The process of exposure they went through via the questionnaire led to a desire for knowledge and familiarity despite their apprehension. This finding reinforces the research of Lee & Rodda (1994), who argue that beliefs and perceptions about disability, and the connection made between disability and an unfamiliar situation, are acquired in children through learning.

One of the main issues raised in the open-ended questionnaires concerns the effect of the type of disability on the ability to accept and the desire for integration among parents and children. This finding indicates the difficulty of meeting people with a background of crime or violence in an authentic, non-prejudiced manner and that people relate such disabilities as a result of choice. Disabilities, in general, are viewed as a permanent condition, and there is a difficulty in believing in rehabilitation and change. Knowledge and familiarity are essential, as they are a present and attentive encounter (Ison, McIntyre, Rothery, Smithers-Sheedy, Goldsmith, Parsonage & Foy, 2010).

Among the adult population, in particular, the desire has arisen to integrate people with disabilities to create a more diverse society in which different individuals can help each other, get to know each other, learn from experience and learn from each other.

Conclusions

From the results of the study, it can be concluded that:

- The difficulty in coping with unfamiliar situations significantly affects positive and negative perceptions and behaviours.
- Disabilities, in general, are viewed as a permanent condition, and there is a difficulty in believing in rehabilitation and change. Knowledge and familiarity are essential.
- There is a difficulty in meeting people with a background of crime or violence in an authentic, non-prejudiced manner, and there is a tendency to believe that people relate such disabilities as a result of choice.

- Getting to know a person with a disability makes it possible to see him from a broader point of view, to adopt his point of view, and act out of awareness of it. This understanding will lead to moral conduct and to action that is consistent with the need of the individual and an understanding of society's ability to benefit from it.
- The relationship of children with disabled peers, which is based on meaningful interactions and broad interaction, contributes to the formation of a positive, humane, and accepting attitude
- Getting to know a person with a disability makes it possible to see him from a broader point of view, to adopt his point of view, and act out of awareness of it. This understanding will lead to moral conduct and to action that is consistent with the need of the individual and an understanding of society's ability to benefit from it.
- School-age children can cope with and examine challenging issues and express independent attitudes and opinions.
- There is a strong effect of parental supervision and responses on the child's actions.
- The individual's family is a central and significant force in transmitting attitudes, behaviours, and hereditary influences that influence his personality and behaviour.
- There is a strong correlation between parent's attitudes to disability and integration and their children's attitude to disability and integration.

Different types of factors affect the suitability of parental attitudes to children's attitudes. In order to pinpoint the factors, further research is needed.

Bibliography

- Adriani F., & Sonderegger S. (2009), Why Do Parents Socialize Their Children to Behave Pro-socially? An Information-Based Theory, *Journal of Public Economics*, 93(11–12), pp. 1119–1124.
- Algood C.L., Harris C., & Hong J.S. (2013), Parenting Success and Challenges for Families of Children with Disabilities: An Ecological Systems Analysis, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(2), pp. 126–136.
- Andolina M.W., Jenkins K., Zukin C., & Keeter S. (2003), Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement, *Political Science and Politics*, 36, pp. 275–280.
- Bandura A., & Simon K.M. (1977), The Role of Proximal Intentions in Self-Regulation of Refractory Behavior, *Cognitive Therapy and Research*, 1(3), pp. 177–193.
- Baumrind D. (1977), *The Development of Instrumental Competence through Socialization*, [in:] A.D. Pick (ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Minneapolis, MN, pp. 3–46.

- Becker A. (2009), *With Whom DID You Play in School Today? The Social World of Very Young Children*, Raanana [Hebrew].
- Bekkers R. (2007), Intergenerational Transmission of Volunteering, *Acta Sociologica*, 50(2), pp. 99–114.
- Ben-David B., & Nel N. (2013), Applying Bronfenbrenner's Ecological Model to Identify the Negative Influences Facing Children with Physical Disabilities in Rural Areas in Kwa-Zulu Natal, *Africa Education Review*, 10(3), pp. 410–430.
- Berger K.S. (2009), *Psicología del Desarrollo: Adulter y Vejez*, Madrid.
- Berger P.L., & Luckmann T. (1966), *The Social Construction of Reality*, New York.
- Berk L.E. (2013), *Child Development* (9th edition), New Jersey.
- Bowen M. (1966), The Use of Family Theory in Clinical Practice, *Comprehensive Psychiatry*, 7(5), pp. 345–374.
- Bowen M. (1978), *Family Therapy in Clinical Practice*, New York: Aronson.
- Britt S.L. (2016), The Intergenerational Transference of Money Attitudes and Behaviors, *The Journal of Consumer Affairs*, 50(3), pp. 539–556.
- Bronfenbrenner U. (1994), *Ecological Models of Human Development*, [in:] T. Husen, T.N. Postlethwaite (eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3, pp. 1643–1647.
- Brown W.H., Odom S.L., & McConnell S.R. (eds.) (2008), *Social Competence of Young Children: Risk, Disability, and Intervention*, Baltimore.
- Chubon R.A. (1992), Attitudes Toward Disability: Addressing Fundamentals of Attitude Theory and Research in Rehabilitation Education, *Rehabilitation Education*, 6, pp. 301–312.
- Coatsworth J.D., Duncan L.G., Greenberg M.T., & Nix R.L. (2010), Changing Parent's Mindfulness, Child Management Skills and Relationship Quality with Their Youth: Results from a Randomized Pilot Intervention Trial, *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), pp. 203–217.
- Cohen J., Onunaku N., Clothier S., & Poppe J. (2005), *Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development*, [in:] *Research and Policy Report*, National Conference of State Legislatures, Washington, DC.
- Corrigan P.W., Markowitz F.E., Watson A., Rowan D., & Kubiak M.A. (2003), An Attribution Model of Public Discrimination Towards Persons with Mental Illness, *Journal of Health and Social Behavior*, 44(2), pp. 162–179.
- Dahl A., Schuck R.K., & Campos J.J. (2013), Do Young Toddlers Act On Their Social Preferences?, *Developmental Psychology*, 49(10), p. 1964–1970.
- Damon W., & Lerner R.M. (eds.) (2006), *Handbook of Child Psychology, Theoretical Models of Human Development*, Hoboken, New Jersey.
- Darling A., & Steinberg L. (1993), Parenting Style as Context: An Integrative Model, *Psychological Bulletin*, 113(3), pp. 487–496.
- Daruwalla P., & Darcy S. (2005), Personal and Societal Attitudes to Disability, *Annals of Tourism Research*, 32(3), pp. 549–570.
- DiBiase R., & Miller P.M. (2012), Predicting Feelings of Cognitive Competence in Head Start Preschoolers, *The Journal of Genetic Psychology*, 173(1), pp. 23–40.
- Dotti Sani G.M., & Treas J. (2016), Educational Gradients in Parents' Child-Care Time Across Countries, 1965–2012, *Journal of Marriage and Family*.
- Ely R., Gleason J.B., MacGibbon A., & Zaretsky E. (2001), Attention to Language: Lessons Learned at the Dinner Table, *Social Development*, 10(3), pp. 355–373.
- Endres J.E. (1979), *Fear of Death and Attitudinal Dispositions Toward Physical Disability*, doctoral dissertation, University of South Carolina, university microfilm, 825, pp. 79–11.

- Erath S.A., & Bierman K.L. (2006), Aggressive Marital Conflict, Maternal Harsh Punishment, and Child Aggressive-Disruptive Behavior: Evidence for Direct and Mediated Relations, *Journal of Family Psychology*, 20(2), pp. 217–226.
- Esdaile S.A., & Greenwood K.M. (2003), A Comparison of Mothers' and Fathers' Experience of Parenting Stress and Attributions for Parent-Child Interaction Outcomes, *Occupational Therapy International*, 10(2), pp. 115–126.
- Festinger L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, vol. 2, Stanford.
- Fine J.A. (1978), *Castration Anxiety and Self Concept of Physically Normal Children as Related to Perceptual Awareness of Attitudes Toward Physical Deviance*, unpublished doctoral dissertation, New York University.
- Fonagy P., & Target M. (2002), Early Intervention and the Development of Self-Regulation, *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), pp. 307–335.
- Gergen K.J. (1986), Correspondence Versus Autonomy in the Language of Understanding Human Action, *Metatheory in Social Science*, pp. 136–162.
- Gergen K., & Gergen M. (1986), *Social Psychology* (2nd edition), New York.
- Geva A. (2014), *Consumer Behavior*, Raanana: The Open University, Israel [Hebrew].
- Gilad D., & Barak D. (2012), *Rehabilitation in an Age of Change in Discourse between People with Disabilities and Society*, [in:] M. Hovav, E. Lawental, J. Katan (eds.), *Social Work in Israel*, Tel Aviv [Hebrew].
- Gilmore L., & Howard G. (2016), Children's Books that Promote Understanding of Difference, Diversity and Disability, *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(2), pp. 218–251.
- Goffman E. (1963), *Stigma: Notes on the Management a Spoiled Identity*, New York.
- Greenberg J.R., & Mitchell S.A. (1983), *Object Relations in Psychoanalytic Theory*, New York.
- Halperin E., Elad-Stranger Y., & Andvold K. (2016), *Attitudes Towards People with Disabilities in 20 Selected Cities in Israel*, Hertzelia [Hebrew].
- Hammond J., Keeney R., & Raiffa H. (2006), The Hidden Traps in Decision Making, *Harvard Business Review*, 84(1), pp. 118–126.
- Herrmann E., Call J., Hernández-Lloreda M.V., Hare B., & Tomasello M. (2007), Humans Have Evolved Specialized Skills of Social Cognition: The Cultural Intelligence Hypothesis, *Science*, 317(5843), pp. 1360–1366.
- Horne M.D. (1985), *Attitudes Toward Handicapped Students: Professional, Peer, and Parent Reactions*, Hillsdale, New Jersey.
- Ison N., McIntyre S., Rothery S., Smithers-Sheedy H., Goldsmith S., Parsonage S., & Foy L. (2010), 'Just Like You': A Disability Awareness Programme for Children That Enhanced Knowledge, Attitudes and Acceptance: Pilot Study Findings, *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), pp. 360–368.
- Jones N., & Corrigan P.W. (2014), *Understanding Stigma*, [in:] P.W. Corrigan (ed.), *The Stigma of Disease and Disability: Understanding Causes and Overcoming Injustices*, Washington, DC, pp. 9–34.
- Kail R.V. (2014), *Children and Their Development*, Boston.
- Krahé B., & Altwasser C. (2006), Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), pp. 59–69.
- Lee R. (2014), *Intergenerational Transfers, Social Arrangements, Life Histories, and the Elderly*, [in:] M. Weinstein, & M.A. Lane (eds.), *Sociality, Hierarchy, Health: Comparative Biodemography: A Collection of Papers*, Washington, DC.

- Lee T., & Rodda M. (1994), Modification of Attitudes Toward People with Disabilities, *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(4), pp. 229–238.
- Lerner R., Brennan A.L., Noh R.E., & Wilson C. (2015), The Parenting of Adolescents and Adolescents as Parents: A Developmental Contextual Perspective, *Parenthood in America*, University of Wisconsin-Madison.
- Leviton D. (1975), Education for Death, or Death Becomes Less a Stranger, *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 6(3), pp. 183–191.
- Linton S. (1998), *Claiming Disability: Knowledge and Identity*, New York.
- Livneh H. (1980), Disability and Monstrosity: Further Comments, *Rehabilitation Literature*, 41(11–12), pp. 280–283.
- Livneh H. (1982), On the Origins of Negative Attitudes Towards People with Disabilities, *Rehabilitation Literature*, 43, pp. 338–347.
- Livneh H. (1983), Death Anxiety and Attitudes Toward Disabled Persons, *Psychological Reports*, 53(2), pp. 359–363.
- Livneh H. (2012), On the Origins of Negative Attitudes Towards People with Disabilities, *The Psychological and Social Impact of Physical Disability*, *Supra Note*, 70.
- Matthews T.L., Hempel L.M., & Howell F.M. (2010), Gender and the Transmission of Civic Engagement: Assessing the Influences on Youth Civic Activity, *Sociological Inquiry*, 80(3), pp. 448–474.
- Musick M.A., & Wilson J. (2008), *Volunteers: A Social Profile*, Bloomington, Indiana.
- Nesbit R. (2013), The Influence of Family and Household Members on Individual Volunteer Choices, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 42(6), pp. 1134–1154.
- O'Brien K.M., Larson C.M., & Murrell A.R. (2008), *Third-Wave Behavior Therapies for Children and Adolescents: Progress, Challenges, and Future Directions*, [in:] L.A. Greco, & S.C. Hayes (eds.), *Acceptance & Mindfulness Treatments for Children & Adolescents: A Practitioner's Guide*, Oakland, CA.
- Oliver M. (1995), *Understanding Disability: From Theory to Practice*, Basingstoke, UK.
- Patterson G.R., DeBaryshe B.D., & Ramsey E. (1989), A Developmental Perspective on Antisocial Behavior, *American Psychologist*, 44(2), pp. 329–335.
- Penner L.A., Dovidio J.F., Piliavin J.A., & Schroeder D.A. (2005), Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives, *Annual Review in Psychology*, 56, pp. 365–392.
- Pleck J.H. (2007), Why Could Father Involvement Benefit Children? Theoretical Perspectives, *Applied Developmental Science*, 11(4), pp. 196–202.
- Rabstejnek C.V. (2012), *Family Systems & Murray Bowen Theory*, <http://www.houd.info/bowenTheory.pdf>, accessed: 01.12.2021.
- Reiter S., Kupferberg I., & Gilat I. (eds.) (2017), *Contemporary Issues in the Inclusion of Children and Adults with Special Needs in Israel: A Collection of Papers*, Tel Aviv [Hebrew].
- Reynolds L.T., & Herman-Kinney N.J. (2003), *Handbook of Symbolic Interactionism*, Walnut Creek, CA.
- Richardson S.A., Goodman N., Hastorf A.H., Dornbusch S.M. (1961), Cultural Uniformity in Reaction to Physical Disabilities, *American Sociological Review*, 26(2), pp. 241–247.
- Robinson C.C. (1996), Psychometric Support for a New Measure of Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Practices: Cross-Cultural Connections. Paper Presented in Symposium: *New Measures of Parental Child-Rearing Practices Developed in Different Cultural Contexts*, XI. Vth Biennial International Society for the Study of Behavioral Development Conference, Quebec City, Canada, August 12–16, 1996.

- Robinson C.C., Mandleco B., Olsen S.F., & Hart C.H. (1995), Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Practices: Development of a New Measure, *Psychological Reports*, 77, pp. 818–830.
- Roessler R., & Bolton B. (1978), *Psychosocial Adjustment to Disability*, University Park Press, Baltimore.
- Safilios-Rothschild C. (1970), *The Sociology and Social Psychology of Disability and Rehabilitation*, New York.
- Schilder P. (1935), *The Image and Appearance of the Human Body*, London.
- Scrimgeour M.B., Blandon A.Y., Stifter C.A., & Buss K.A. (2013), Cooperative Coparenting Moderates the Association between Parenting Practices and Children's Prosocial Behavior, *Journal of Family Psychology*, 27(3), pp. 506–511.
- Sigerist F.G. (1964), The Gray Ladies of the American Red Cross, *International Review of the Red Cross Archive*, 4(36), pp. 121–133.
- Siller J. (1964), Reactions to Physical Disability by the Disabled and the Non-disabled, *American Psychologist, Research Bulletin*, 7, pp. 27–36.
- Siller J., Chapman A., Ferguson L., & Vann D.H. (1967), *Studies in Reactions to Disability: XI. Attitudes of the Nondisabled toward the Physically Disabled*, New York.
- Steadman H.J. (1976), *Predicting Dangerousness*, [in:] D.J. Madden, J.R. Lion (eds.), *Rage. Hate. Assault. And Other Forms of Violence*, New York.
- Steinberg R., & Wilhelm M. (2003), *Giving: The Next Generation – Parental Effects on Donations* (working paper), Brisbane, Australia.
- Stern D.N. (1995), *The Motherhood Constellation*, New York.
- Stipek D.J., Gralinski J.H., & Kopp C.B. (1990), Self-Concept Development in the Toddler Years, *Developmental Psychology*, 26(6), 972–977.
- Tal A. (2013), *Stigma Among Employers towards People with Disabilities in General and Psychiatric Disabilities in Particular: Review and Discussion of Existing Legislation*, Jerusalem [Hebrew].
- Triandis H.C. (1971), *Attitude and Attitude Change*, Wiley Foundations of Social Psychology Series, New York.
- Whiteman M., & Lukoff I.F. (1965), Attitudes Toward Blindness and Other Physical Handicaps, *Journal of Social Psychology*, 66, pp. 135–145.
- Yamamoto K. (1970), Healthy Students in the College Environment, *The Personnel and Guidance Journal*, 48(10), pp. 809–816.
- Yarom N. (2007), *Psychoanalysis in Our Mind – Thoughts on Contemporary Psychoanalytic Practice*, Hebrew Psychology publisher [Hebrew].
- Ziv N., Moore S., & Eichengreen A. (2016), *Introduction: Disability in Hebrew – An Academic Field in the Making*, [in:] S. Moore, N. Ziv, A. Kanter, A. Eichengreen, & N. Mizrachi (eds.), *Disability: A Reader*, Jerusalem [Hebrew].
- Zukin C., Keeter S., Andolina M., Jenkins K., & Delli-Carpini M.X. (2006), *A New Engagement? Political Participation, Civic Life and the Changing American Citizen*, Oxford, UK.



Anna Michniuk*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Development, motivation, change – educators' opinions about groups for teachers on Facebook

KEYWORDS

Facebook, support, group, teacher, development

ABSTRACT

Anna Michniuk, *Development, motivation, change – educators' opinions about groups for teachers on Facebook*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 111–122, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.6

The aim of the article is to describe support that can be observed in online Facebook teachers' groups created and administered by teachers or institutions connected with education. The author presented selected Facebook groups, indicated their aims and activities undertaken in their space. On the basis of the conducted research ($n = 548$), the article will also discuss teachers' motivations for joining the groups and their reflections connected with belonging to them.

Introduction

Facebook is currently the most popular social network on the Internet. According to data published on Statistica.com, the website established by Harvard students had more than 2.6 billion active accounts each month in the first quarter of 2020 (Clement, 2008). It has over 100 million users in the following countries: India (290 million), the United States (190 million), Indonesia (140 million) and Brazil

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5939-1371>.

(130 million) (Clement, 2020). In Poland, 89% of people between 16 and 64 years of age declared using Facebook in the month preceding the survey. Only YouTube was more popular in our country. Most of the respondents (96.2%) used Facebook on mobile devices (Kemp, 2020). The Polish version of the portal first appeared in 2008 and quickly became popular. It had over 10 million users as early as 2011 (IAB Polska, 2019/2020).

Currently, the website offers a lot of functionalities. The basic one is the person's own Facebook page (profile) or *fanpage* in the case of a company or institution. On the pages you can publish photos, videos, posts, reports, and rate products and services. *Events* have a special format. These are special pages for events organized by individuals, group or companies. Because of these, in one place you can present the planned and implemented events, invite people to participate, and provide information related to the events. Importantly, when you are interested in a specific *Event*, you do not have to follow / like the organizer's profile.

On your Facebook page, you can also broadcast live video, publish stories that are available only 24 hours after posting, create short polls, publish job offers, share notes (longer entries like those we know from blogs), conduct activities related to *e-commerce*, as well as create groups that connect people with similar needs, problems or interests. This article deals with the subject of Facebook groups, created and conducted with teachers in mind.

Facebook groups – types and characteristics

One can distinguish two types of groups on Facebook: private and public. A group can be created by any user of the social network. In the public, open groups, everyone has access to the posted, shared and commented posts. The list of group members, administrators and moderators is available for all Facebook users. In the case of a private, closed group, the data contained in the group and information about members are available only to current members of the group. Facebook reserves the right to check the content of the group (also with the status of a private group) so that the activities undertaken by members are legal and participation in them is safe for all users (Facebook, https://www.facebook.com/help/220336891328465?helpref=about_content, 23.07.2020).

Group administrators can choose what type of community they run. Facebook offers users six types of groups to help achieve specific goals. These are: *General*, *Buy and Sell*, *Social Learning*, *Video Games*, *Work* and *Job Offers*. The first one is default and includes a standard set of tools. The second one allows to prepare and

publish sales offers within the group. Users can list items for sale, search for what they need, and tag items that have already been sold. When creating posts, it is required, among other things, to specify the currency in which the transaction will be made. In a group with the *Social learning* type, you can create quizzes, lessons (which are included in the *Modules*) and track the progress of group members. Another type – video game-based groups – is associated with specific games, so that you can plan and organize tournaments for group members. *Work* is a type of group that allows you to publish information about changes within one institution or company. Members do not have to be friends to be able to receive or exchange information. The last type – *Job offers*, is the type of group that includes a list of work vacancies, along with their location, proposed salary and shortened requirements (Facebook, https://www.facebook.com/help/703062606492033?helpref=uf_permalink, 08.07.2020). The group type can be changed at any time.

In the spring of 2020, Facebook launched another option related to the creation of groups – *Messenger Rooms*. At the same time, up to 50 people can stay in one room. Importantly, you don't need to be a Facebook user to be invited to participate in a conversation. A characteristic feature of the *Rooms* is that it is possible to change the background, adjust the light or insert stickers. The *Room* creator may remove unwanted participants at any time (Facebook, <https://www.facebook.com/help/messenger-app/819584731857901>, 23.07.2020). Rooms are a good solution for people who do not want to create a group, and their purpose is to organize a virtual meeting with more people who do not necessarily use their profiles on Facebook.

Support and its elements in social media

Support means “help given to someone, especially material help”, and *supporting* is nothing more than “leaning on something, supporting something from below or from the side” (Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/wsparcie.html>, 11.08.2020). The issues of support discussed in the literature on the subject are very often presented in the category of social support. This concept has been present in numerous theoretical and research works since the seventies of the twentieth century. It was associated with life stress and crisis events occurring in human life (more: Sęk, 2005: 87–107). The most general definition is that social support is “to provide an individual who experiences some kind of difficulty, emotional, information, or material resources from other people” (McDowell, Newell, 1987, za: Kacperczyk, 2006).

Researchers dealing with the subject of support have distinguished various types of support, including instrumental, informative, emotional, evaluating and integrating (Sęk, Cieślak, 2004). It should be emphasized that these are not mutually exclusive. One behaviour can very often be classified into different types of support.

In the context of Facebook groups, an important concept is online social support defined as “help available to an individual in a critical situation, the overcoming of which requires the use of external resources from virtual groups, gathering people struggling, in the past or now, with similar difficulties. character”. This kind of support is usually not professional. It is based on the experience of Internet users (Walter, 2016: 76).

Online support, just like traditionally understood social support, can be of various types, for example: informational (providing tips, advice), instrumental (specific form of informational support), material (in-kind or financial support), emotional (building a sense of security, improving self-esteem, allowing you to get closer to mental well-being) (Walter, 2016: 76–85). Each of the types of support, as shown in the research discussed below, is present to a greater or lesser extent in the teacher groups existing on the Facebook social network.

The link between the concept of support and social media, which has “social” in its name, seems quite obvious. As mentioned, support means help. But social media are defined as part of the new media related to the development of the Internet, serving to connect people into groups and communities. Through them, users interact with each other (Kietzmann, Hermkens, McCarthy, Silvestre, 2011), and thus help one another. These are local and global media that are created, published and disseminated using free tools available on the Internet and on mobile devices. Their characteristic feature is that (often) there is an immediate interaction between senders and recipients of messages.

The social media groups, despite the fact that they are virtual groups, in which there is rather no real, “analog” contact, can successfully be a source of social support. Groups active in the space of the Facebook social network bring together people with similar interests, experiences and needs.

In Facebook groups, members can share their thoughts or ideas, inspire each other, and exchange what they created. In the context of support in the space of social media, one can talk about the phenomenon of digital altruism, which was widely analysed by Natalia Walter in the book *Internet social support. A socio-pedagogical study*. Wikipedia, educational channels on YouTube and charity fundraising conducted, for example, by *Siepomaga.pl* (an online helping platform) are excellent examples of the fact that Internet users are often volunteers who have a huge impact on the digital space (Walter, 2016: 66–79).

Examples of social media groups for teachers, counsellors and educators

The article will discuss three selected groups that function on Facebook: *@ktywni – podążaj odważnie za nowoczesną edukacją*, *Ja, Nauczyciel* and *Nauczycielki przedszkola*. Each of the selected groups is different, has different goals and functions in a slightly different way.

The first group, *@ktywni – podążaj odważnie za nowoczesną edukacją* (now – July 2021 it is called *Z klasy*), was founded in 2018 by the Polish publishing house MAC Edukacja. The aim of the group is to disseminate the information about innovations in education, both those related to technology and those based on soft skills among teachers. The group regularly hosts webinars – virtual seminars where group leaders discuss various intriguing issues. Meetings typically last around 45 minutes. The participants can ask questions to the presenters during the webinar via chat. The group's leaders include: Roman Lorens (a specialist in educational law, trainer, expert of the Ministry of National Education in the implementation of the core curriculum, long-term lecturer, former director of a general secondary school), Anna Albrecht (certified teacher of early school education, fan of creative activities, founder of the blog “Szkolne Inspiracje” and the administrator of the fan page “Kwadrans z Edukacją”), Bartosz Chyś (nominated for the title of Teacher of the Year 2019, active eTwinner, member of the “Superbelfrzy RP” group) and Anna Michniuk (enthusiast of new media, academic lecturer, media educator). Virtual meetings were also conducted by: Dawid Łasiński (chemistry teacher, known in social media as Pan Belfer) and Agnieszka Iwanicka, assistant professor at the Department of Media Education at the Adam Mickiewicz University in Poznań. The group is constantly expanding. Currently (as of 7/06/2021) it consists of over 34 thousand members. According to the group administrators, there are more webinars planned that will help the teachers gain new competences related to creative, modern and new media education.

Another example is the group *Ja, Nauczyciel*. In July 2020, it had 47,095 members, now (as of June 2021) it is more than 55 thousand. It was established on October 11, 2017. The description of the group stated that it was created by leaders of education in order to create a space for discussion about changes in contemporary Polish education, to support, inspire and initiate new actions. This is not just a group for teachers though. The founders are aware that cooperation is needed to bring change, so the group is open to everyone, that is, it is private, but anyone can join it (Facebook, <https://www.facebook.com/groups/369251236818603/about>, 08.08.2020).

The group was created during a situation where the education reform was introduced in Poland, abolishing lower secondary schools (gimnazjum) and restoring an eight-year primary school. The belief that something should be changed in Polish education began to grow in the teachers opposing the changes. The teachers, thanks to Facebook, found a space to discuss problems, exchange opinions, and create bottom-up initiatives that were to lead the Polish school in the right direction. This group also played an important role in 2019, when teachers joined a nationwide protest action aimed at, among others, getting raises. On a daily basis, teachers – the members of the group, share various articles there, comment on them, and discuss topics raised. The group's files include a remote education guide (useful during compulsory remote learning introduced in spring 2020), inspiring teaching materials for printing, lesson plans, cooperation offers or even professional development plans. Teachers in the indicated group support each other both in substantive issues as well as those related to the performance of their duties in a more effective manner.

The last group that will be introduced is *Nauczycielki przedszkola* group. It was established in July 2011 and currently (as of August 9, 2020) has over 20,000 members. As we read in the description of the group, its member may be a person whose professional activity concerns children or is interested in working with children (teachers, parents, students of pre-school and early school education). In the group space, members share their ideas for activities, prepared worksheets or templates. They conduct discussions on topics important to them, advise on issues related to career advancement, and send inspirational links.

The element that connects all three groups is the initial verification - to join the groups, you need to answer the questions provided by the administrators (they mainly concern the motivation to join and the workplace or level of education at which you work). Each group has its own regulations, due to which administrators and moderators take care of the order in the published posts and to maintain correct relations between group members.

Support in teacher Facebook groups in the opinion of their members

Description of the research and the study group

The research was quantitative. The aim was to analyse the support experienced by educators – the members of various Facebook groups, the teachers' motivation to join such groups, topics that are and should be discussed in them, how the groups are used and what content they convey.

The prepared survey questionnaire consisted of closed and semi-closed questions, questions with a scale and one open question. It was shared online in 6 teacher groups on Facebook, which have more than twenty thousand members. The survey was shared both in groups described above, as well as in others in which the approval of administrators to publish a link to the form was obtained.

The survey was available between 4th and 10th August 2020. 548 people replied to the prepared questions. Women constituted the vast majority (97%). The most numerous group of respondents were teachers aged 41 to 50 (41% of all respondents). Every second respondent worked in the countryside (26%) or in the city up to 50,000 inhabitants (26%).

Primary school was the main workplace for 64% of respondents. Most of the respondents were certified teachers (61%). Only 5 trainee teachers and 4 students of pedagogy took part in the survey. The main subjects taught by the respondents were preschool and early school education – 25% of the respondents, science subjects (mathematics, physics, chemistry, biology, geography) – 23% and humanities – 22%.

The results of the research

Most of the respondents (35%) belonged to more than 5 teacher groups on Facebook. Slightly less, 32% of respondents, declared that they belonged to 2-3 groups. 6% of the respondents belonged to just one group. The main reasons why the respondents joined various teaching groups were ($n = 1,458$): 1) looking for new inspirations (33%), 2) willingness to develop their competences, for example in media or therapy (19.4%), 3) willingness to check if other teachers face similar problems (19.3%). Favourite groups, most often indicated by respondents, were: *@ktywni – podążaj odważnie za nowoczesną edukacją* (28 responses); *Digitalni i kreatywni nauczyciele z pasją* (25 responses), *Ja, Nauczyciel* (19 responses).

Almost half the respondents (48%) visited the Facebook groups for teachers to which they belonged every day. Less than 30% did it several times a week, while 19% visited when the post appeared interesting for them. It should be noted that the respondents know who administers the groups they joined (41%) or they know where to check who is responsible for the implementation of such activities (39%).

Although 75% of respondents shared their experience at least once in a Facebook group for teachers, the majority (72%) described themselves as observers who sometimes comment, like or share something. 9% of the respondents declared high activity in groups, publishing posts and participating in discussions very often.

Posts that were most often published in groups included ($n = 1,825$): 1) proposed activities for students (already prepared worksheets or scenarios) (23%), 2) webinars, live and online meetings (15%), and 3) questions from other teachers (14%). Posts and content containing analyses of educational law, industry articles, expert advice, training with certificates, reports from everyday life were less frequent.

When asked about what the teachers ($n = 969$) were missing in the groups to which they belong, most respondents indicated the answer “expert advice” (19% of answers). The following positions were taken by: analyses of educational law issues (14%), interesting industry articles (12%) and training courses with certificates (12%). Fewer respondents indicated already prepared lesson plans and worksheets.

In Facebook groups, the respondents are most disturbed by quarrels (30%) and hate (30%) that appear in discussions. 17% of respondents also mentioned advertisements published from outside the industry. In the “other” category, teachers included, among others: questionable (auto)advertising of courses, recurring issues resulting from the failure to read previous entries, political propaganda, adding people other than teachers to the group, “hysterical” requests for reports or development plans.

The respondents indicated that they use the content and knowledge gained through participation in groups several times a semester (38% of respondents), use it constantly (25%) or several times a month (18%).

In the questionnaire provided, teachers were asked to rate, on a five-point scale, statements related to the support received in groups. One was the lowest (I completely disagree with this statement), 5 – the highest (I completely agree with this statement). The respondents admitted that in Facebook groups teachers are kind and willing to help others (average grade 3.84) and support each other emotionally (average 3.23). According to the respondents, groups motivate and inspire to practice the teaching profession (average mark 3.74), however, they do not necessarily help in obtaining professional promotion (average mark 2.37). The lower grade obtained may be due to the fact that the majority of the respondents (62%) are certified teachers who have already achieved the highest level of professional promotion and did not seek information on this subject in the groups. Most of the respondents fully agreed with the statement that “Facebook groups for teachers provide ideas for tasks for students (for example worksheets, already prepared scenarios)” (average 3.87). The teachers also admitted that they receive the substantive support they need (average grade 3.38) and find many answers to their questions (average grade 3.57) in these Facebook groups.

In reference to the questions asked, it was interesting to find out what the teachers had written in the space left for their own reflections. In the only open-ended question included in the questionnaire, the respondents had the opportunity to present their thoughts on teacher groups on Facebook. After analysing the 136 answers given, it can be noticed that teachers appreciate Facebook groups very much, because they have gained space for contact with teachers from all over the country or even the world. They are no longer limited to drawing inspiration from subject groups or methodological groups operating in the space of their locality:

– I really respect the Polish teachers who share their work. I appreciate it! Thanks to them, I create materials myself, however, for fear of criticism and misunderstanding, I do not have the courage to publish my own materials. What I create, I willingly share at work. I would not dare to criticize anyone, because I know how long it takes to prepare materials, presentations, worksheets, etc. I would also like to say that I have NEVER learned so much at any training in PCEN [teacher training centre – author's note] as much as in the Poloniści z pasją group (humanities teacher, 41–50 years old);

– These groups provide support - they have partially filled the gap left by methodological teams operating in the regions (science teacher, 41–50 years old);

– I consider the creation of these groups and the opportunity to exchange experience with teachers from all over Poland, and not only the surrounding area to be a plus of remote learning (physical education teacher, 31–40 years old).

The thing that irritates teachers are naive entries and, according to respondents, funny questions that indicate a huge ignorance among teachers or simply a lack of professional approach to their profession:

– Naive entries and funny questions irritate me (physical education teacher, 51–60 years old);

– Unfortunately, we are largely a group that preys on the work of others, each critical voice is perceived as an attack, no one wants to admit that there are black sheep among us as well. A dozen or so enthusiasts are used by other teachers and think that by paying for the materials, they can use them as their own – by adding them to their promotion papers or pasting on their school website after minor modifications. I am annoyed by questions by for example appointed teachers – what innovation can be made for a diploma – you have no ideas; you do not know what it means that you do not deserve the title of certified teacher. This is not an internship, where you still have the right not to know many things (science teacher, 41–50 years old).

A big problem, especially in some groups, are the political overtones and discussions related to it, which introduce huge chaos and unnecessary quarrels. There is also a lot of criticism that knocks the winds out of teachers' sails:

- *I get nervous when passive users point out mistakes or make comments in an inelegant way, and they do not publish anything. Example: I experienced the fear of publishing interesting content or questions during the holidays, because some people even ridiculed them. However, the words of appreciation are very nice, it inspires me* (humanities teacher, 41–50 years old);
- *The groups should not get involved in politics, incite teachers, persuade them to hate, it is not in line with the teaching profession* (science teacher, 41–50 years old).

In their opinions, the teachers also emphasized that in the groups they receive a lot of methodological support (which is confirmed by the results of the research), but they lack mental training and psychological consultations. They will be happy to join groups in which there would be something useful for them, to do this hard work and to simply live:

- *It's good that there are such groups, they give me a lot of inspiration. They didn't help me in my promotion, because when I did it many years ago, Facebook wasn't there yet :)* (humanities teacher, 51–60 years old);
- *I am glad that teachers create and belong to such groups, because despite the huge amount of work we have every day, there will always be someone who shares what they have – materials, a good word, knowledge, support ...* (science teacher, 31–40 years);
- *Teachers are not looking for development but more for support. But a group can be a reflection space. Other things are additional: tools, inspiration ...* (teacher, 41–50 years old).

Findings

The collected data showed that teachers are very eager to join the groups set up for them on the Facebook social network. Most of the respondents are members of more than one group. Teachers enter such groups mainly to find inspiration for their work and enrich their workshop.

There are many groups for teachers on Facebook. Each teacher can find something that shall interest him. Regardless of whether these interests are pre-school and early childhood education, vocational subjects, science subjects, humanities, media competences, therapeutic exercises or aspects related to professional promotion and educational law.

Support received by teachers belonging to Facebook pedagogical groups is most often related to informational, emotional and cognitive aspects. Group members are eager to share their ideas for classes, already prepared lesson plans, worksheets, and advertise their training plans and original activities. Some of the respondents are disturbed by the fact that teachers, sometimes forcefully, advertise their trainings or products (such as worksheets, decorations for kindergarten windows). According to many respondents, the goal of the Facebook group should

be to willingly exchange, not the desire to earn money. It can therefore be noticed that, in the opinion of the respondents, in the first place there are aspects related to digital altruism – simply helping others and not caring for money.

With the topic of support in teaching groups, it could be expected that they would include rather younger teachers, with a lower degree (interns, contract-ed teachers), who have less experience, need inspiration or help in planning classes and move freely within the social media. However, the situation is completely different. The vast majority of the respondents are middle-aged certified teachers. As they declared, the group did not help them in their professional advancement because they could no longer achieve a higher rank. Perhaps they joined groups because, after many years of work, they were looking for something new? In order to answer this question, in-depth qualitative research should be carried out.

Teachers from the groups in which the study was conducted assessed that in the groups they did not lack methodological support, but rather: 1) mental support, with the help of which they would be able to do something for themselves; 2) legal support, which would allow you to familiarize yourself with the issues of education law; 3) expert support, which will further improve their workshop. The direction teachers want to follow is therefore related to a sense of well-being, contentment and peace, as well as confidence in what they do. This is not surprising, since the authority of the teachers is so often called into question in Poland.

Conclusions

The conducted research has clearly shown that teacher groups on Facebook bring many benefits to the teachers that joined them. Teachers can find a lot of emotional, informational, instrumental or even material support concerning the issues related to the teaching profession. The respondents indicated that they willingly exchange their original materials, inform about vacancies, and invite themselves to professional cooperation. Group members help each other in teaching situations, with a “difficult parent” and legal issues. Sometimes in Facebook groups unnecessary hate, criticism, and even offensive quarrels with a political and propaganda overtone appears. Teachers deeply regret the fact that there are people in their profession who lack personal culture. However, arguments or different roles appearing in groups are natural. The functioning of groups has its own, more than once described, characteristics (more: Brown, 2006; Heidtman, Wysińska, 2013; Oyster 2002). Not many works have been written about the specificity of Facebook groups. This is definitely an area for further research.

Finally, it is worth noting (that was also mentioned by the respondents) that thanks to the teacher groups operating in the Internet space, educators gained a new space to exchange ideas, views and solutions. They are no longer limited by time and place when it comes to necessary consultations or participation in interesting meetings. Facebook groups created an opportunity to cooperate with teachers from different parts of the country and even from around the world. They are a great example that new media are not only a place of entertainment or fun, but also an effective tool for establishing, building and maintaining relationships and providing mutual help in various situations.

Bibliography

- Brown R. (2006), *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Sopot.
- Clement J. (2008), *Facebook: Number of Monthly Active Users Worldwide 2008*, <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide>, accessed: 09.08.2020.
- Clement J. (2020), *Countries with the Most Facebook Users 2020*, <https://www.statista.com/statistics/268136/top-15-countries-based-on-number-of-facebook-users>, accessed: 09.08.2020.
- Facebook, *Czym są typy grup na Facebooku i jak mogę zmienić typ swojej grupy?*, https://www.facebook.com/help/703062606492033?helpref=uf_permalink, accessed: 08.07.2020.
- Facebook, *Informacje o grupie Ja, Nauczyciel*, <https://www.facebook.com/groups/369251236818603/about>, accessed: 08.08.2020.
- Facebook, *Jak działa funkcja Pokoje Messengera?*, <https://www.facebook.com/help/messenger-app/819584731857901>, accessed: 23.07.2020.
- Facebook, *Jakie są dostępne opcje prywatności grup na Facebooku?*, https://www.facebook.com/help/220336891328465?helpref=about_content, accessed: 23.07.2020.
- Heidtman J., Wysińska K. (red.) (2013), *Procesy grupowe. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa.
- IAB Polska (2019/2020), *Przewodnik po social media w Polsce*, <https://iab.org.pl/wp-content/uploads/2020/01/IAB-Przewodnik-po-Social-Media-w-Polsce-2019-2020.pdf>, accessed: 09.08.2020.
- Kacperczyk A. (2006), *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Łódź.
- Kemp S. (Wearesocial.pl, Hootsuite, 2020), *Digital 2020: Poland*, <https://datareportal.com/reports/digital-2020-poland>, accessed: 09.08.2020.
- Kietzmann J.H., Hermkens K., McCarthy I.P., Silvestre B.S. (2011), Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media, *Business Horizons*, 54(3), pp. 241–251, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0007681311000061>, accessed: 09.08.2020.
- Oyster C.K. (2002), *Grupy*, Poznań.
- Sęk H. (2005), *Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka, T.M. Ostrowski (red.), *Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*, Kraków, pp. 87–107.
- Sęk H., Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa.
- Słownik Języka Polskiego PWN, hasło „wsparcie”, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/wsparcie.html>, accessed: 11.08.2020.
- Walter N. (2016), *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań.



Katarzyna Jadach*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O edukacji włączającej – z uwzględnieniem problemu bezpieczeństwa uczniów w kontekście formalnoprawnym

KEYWORDS

inclusive education, education
system, safety

ABSTRACT

Katarzyna Jadach, *O edukacji włączającej – z uwzględnieniem problemu bezpieczeństwa uczniów w kontekście formalnoprawnym* [Inclusive education and the problem of safety in Polish school in formal and legal aspects]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 123–139, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.7

The key issue of this article is inclusive education in connection with the formal and legal aspects of students' safety when they are staying in educational institutions. In the first part, author describes the basic assumptions of the social model of education and it's international conditions, also referring to solutions that have been recently implemented in the Polish education system. The second part indicates the problems that may be met by educational institutions and teachers trying to achieve a state of full inclusion. They relate to the school's caring function in terms of security guarantees. The diversity of student population, especially wide range of educational needs may make it impossible for teachers to develop specific approach to individual pupil. It's caused by formal items, largely determined by the financial situation of particular local government units.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4875-6558>.

Słowo wstępne

Współcześnie toczący się dyskurs nad potrzebą rozwijania społecznego modelu pedagogiki specjalnej, koncentrującego się na usuwaniu barier w procesie edukacji poprzez stwarzanie warunków do konstruktywnych interakcji pomiędzy uczniem a jego otoczeniem, prowokuje do refleksji nad znaczeniem uwarunkowań normatywnych jako stanowiących element szerszego kontekstu, w jakim postulowana inkluzja ma zachodzić. Formalny aspekt podejmowanych działań edukacyjnych ma znaczenie nie tylko z uwagi na konieczność dostosowania się przez poszczególne podmioty edukacji, w tym również władze oświatowe, do porządku prawnego, w jakim krajowy system oświaty funkcjonuje, ale również z uwagi na zdiagnozowane na podstawie licznych badań ambiwalentne postawy nauczycieli prezentowane w obliczu przedsięwziętych na rzecz edukacji włączającej działań¹. Akceptacja i zaangażowanie nauczycieli ma znaczenie podstawowe dla osiągnięcia w warunkach polskiej szkoły stanu uznawanego powszechnie za pożądany – możliwie pełnej inkluzji. Rodzi się w związku z tym pytanie o zasadność obaw i wątpliwości wyrażanych przez przedstawicieli tej grupy.

W niniejszym opracowaniu zasygnalizowano jedną z możliwych interpretacji tego stanu, odnosząc się do wykładni przepisów prawa, zwłaszcza oświatowego w tych fragmentach, gdzie mowa jest o odpowiedzialności prawnej za ucznia.

¹ Z badań opublikowanych przez PFRON wynika, że „połowa przedstawicieli placówek edukacyjnych wyraża przekonanie, iż osoby niepełnosprawne powinny uczyć się w placówkach specjalnych (średnia 5,7), a co czwarty (24%) utrzymuje, iż osoby niepełnosprawne w ogóle nie nadają się do normalnych szkół, bo nie są w stanie w nich funkcjonować (średnia 4,3). Średnio co czwarty badany (...) przedstawiciel instytucji otoczenia osób niepełnosprawnych wyraża przekonanie, iż osoby niepełnosprawne w szkole narażone są tylko na stres i nic więcej. Konsekwentnie podobny odsetek uznaje, iż w procesie edukacji powinny być one traktowane ulgowo”. Zob. Pentor Research International (2009), *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych*, raport końcowy, część 1 z 6, https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/r/7777_Raport_CZESC_1z6_final.pdf, dostęp: 15.06.2021. O zróżnicowanych, w tym również negatywnych, postawach i opiniach nauczycieli na temat procesu integracji i inkluzji edukacyjnej świadczą też wyniki badań sondażowych, przeprowadzonych na przestrzeni ostatnich kilku lat. Tytułem przykładu można wskazać: J. Bąbka, M. Podgruszewska (2016), *Polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie lokalnej – na podstawie opinii nauczycieli małego miasta, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22, s. 92–106; K. Ćwirynkało, A. Żyta (2015), *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami, Szkoła Specjalna*, 4, s. 245–259; M. Uberman, A. Mach (2016), *Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością, Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. XXXV, z. 3, s. 165–185; H. Żuraw (2016), *Wizerunek dziecka z zaburzeniami rozwoju w poglądach nauczycieli szkół masowych, Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. XXXV, z. 3, s. 75–105.

W przekrojowych badaniach nad zjawiskiem edukacji włączającej w Polsce proponowana interpretacja powinna zostać odniesiona do formalnoprawnych uwarunkowań determinujących stopień realizacji społecznego modelu edukacji.

Edukacja włączająca jako koncepcja pedagogiczna

Pojęcie „edukacja włączająca” odnosi się do faz rozwoju pedagogiki specjalnej, ewoluującej od stanu ekskluzji (wykluczenia) przez separację (oddzielenie) po integrację i inkluzję (Sipowicz, Pietras, 2017: 9)². Z uwagi na zamienne traktowanie dwóch ostatnich pojęć należy zaakcentować, że integracja stanowi koncepcję pedagogiczną zakładającą nauczanie dzieci i adolescentów z dysfunkcjami razem z ich rówieśnikami bez niepełnosprawności w specjalnie w tym celu stworzonych szkołach lub klasach integracyjnych. Inkluzja z kolei oznacza, iż każda placówka oświatowa przyjmuje uczniów niepełnosprawnych, co umożliwia im uczęszczanie do szkół rejonowych wspólnie z rówieśnikami. Według tej koncepcji każdemu dziecku w systemie oświaty opartym na powszechnym dostępie powinno się zapewnić spersonalizowane wsparcie w postaci indywidualnego toku nauczania w warunkach szkolnych (Sipowicz, Pietras, 2017: 11).

Charakteryzowany nurt pedagogiczny oparty jest na podbudowie aksjonormatywnej odnoszącej się do idei praw człowieka i wartości takich, jak: akceptacja i szacunek dla każdego człowieka, poszanowanie dla różnorodności, partycypacja, aktywne zaangażowanie. Z opracowań stanowiących swoiste przewodniki zawierające wskazówki w zakresie implikacji założeń edukacji włączającej wynika, że wiąże się ona m.in. z: „równym traktowaniem i obdarzaniem szacunkiem wszystkich uczniów i pracowników szkoły”; „zwiększeniem uczestnictwa uczniów w kulturze, programie nauczania oraz społeczności szkolnej, jak również zmniejszeniem zjawiska wykluczenia w tych obszarach”; „przekształceniem kultury organizacyjnej w taki sposób, by uwzględniała ona zróżnicowanie uczniów w danej społeczności”; „zmniejszeniem barier w procesie edukacji”; „postrzeganiem zróżnicowania uczniów jako bogactwa, zasobu wspomagającego naukę, a nie jako problemu, jaki należy rozwiązać”; „przyznaniem uczniom prawa do nauki w miejscu swojego zamieszkania”; „podkreśleniem roli szkoły w budowaniu lokalnej społeczności” i związanym z tym „propagowaniem współpracy pomiędzy szkołami i lokalnymi społecznościami” (Booth, Ainscow, 2002: 3).

² Autorzy odwołują się do koncepcji Aloisa Bürli opisanej w książce: A. Bürli (1997), *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*, Hagen.

Pedagodzy specjaliści podkreślają, że istotę zabiegów inkluzyjnych należy odnieść do konieczności rozpoznania społecznych kontekstów procesu, takich jak: bieda, marginalizacja, dziedziczenie kulturowe i ich skutków dla uczenia się i dla rozwoju (Chrzanowska, 2009: 268)³. Włączania edukacyjnego nie można postrzegać wyłącznie przez pryzmat umieszczania dzieci niepełnosprawnych w szkołach powszechnych, ale rozpatrywać ten proces w kategoriach bardziej uniwersalnych, jako pracę na rzecz zmiany szkoły w kierunku bardziej optymalnego zaspokajania przez nią potrzeb wszystkich uczniów. Tak rozumiane włączanie wiąże się ściśle z uruchamianiem zmian systemowych w oświacie, a także szerzej – z wykorzystywaniem mechanizmów polityki społecznej. Kompleksowe wielopłaszczyznowe zmiany mają w efekcie doprowadzić do odejścia od modelu braków i deficytów w kierunku modelu społecznego, adaptacyjnego. Forsowany model zakłada opresyjny i dyskryminujący charakter działania społeczeństwa i reprezentujących go instytucji, w związku z czym główny akcent położony jest na walkę ze stereotypami i eliminowanie przeszkód, które utrudniają bądź wręcz uniemożliwiają osobom niepełnosprawnym społeczną partycypację. Dokonuje się to zarówno na drodze przekształceń w obrębie konkretnej instytucji, jak i w skali makro, tzn. w ramach zmian normatywnych i wywierania wpływu na społeczne postawy, zwłaszcza te utrwalające mechanizmy wykluczania (Chrzanowska, 2009: 268 i n.).

Włączanie (inkluzja) w prawie międzynarodowym i unijnym

Zarysowany kierunek zmian w podejściu do osób z niepełnosprawnościami i deficytami widoczny jest w opracowywanych przez światowe organizacje dokumentach prawa międzynarodowego i innych działaniach podejmowanych na skalę ponadregionalną i regionalną (w tym europejską).

W ramach formalnoprawnych uzasadnień uruchamianych na przestrzeni ostatnich lat zabiegów inkluzyjnych przywoływane są dokumenty dotyczące edukacji i praw człowieka, w szczególności: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Konwencja o prawach dziecka (1989), Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990), Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994), Milenijne Cele Rozwoju (2000), Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006). W ostatnim z przywołanych dokumentów (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 r.) uznaje

³ Autorka w swoich rozważaniach powołuje się na Petera Mittler'a i jego tezy zawarte w książce: P. Mittler (2000), *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, London.

się prawo osób niepełnosprawnych do edukacji, którego realizacja – aby wykluczyć niebezpieczeństwo dyskryminowania – wymaga ukształtowania przez państwo systemu edukacji włączającej zorientowanej na pełen rozwój potencjału osób uczących się, zapewnienia im poczucia godności i własnej wartości, poszanowania oraz umożliwienia pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (art. 24).

W zarysowanym kierunku uruchamiane są pod auspicjami ONZ działania służące zrównoważonemu rozwojowi. Akcentuje się w nich konieczność realizacji siedemnastu wiodących zintegrowanych celów, które mają stymulować w ciągu najbliższych piętnastu lat aktywność państw członkowskich w obszarach o krytycznym znaczeniu dla ludzkości i planety (Agenda ONZ na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030). Zagadnieniu edukacji włączającej poświęcony jest w dokumencie odrębny punkt (cel 4), zgodnie z brzmieniem którego społeczność międzynarodowa zobowiązuje się do zapewnienia tego typu edukacji na wysokim poziomie, obejmującej kształcenie sprawiedliwe i włączające wszystkich do tego procesu, na wszystkich jego poziomach – edukacji przedszkolnej, nauki w szkole podstawowej, średniej oraz kształcenia technicznego i zawodowego.

Unia Europejska, deklarując wolę pełnienia roli prekursora we wdrażaniu agendy ONZ, wśród najważniejszych działań wskazuje włączenie celów zrównoważonego rozwoju do szeregu polityk i inicjatyw unijnych oraz przyjęcie tej idei za zasadę przewodnią wszystkich polityk Komisji Europejskiej. W obrębie wspólnoty europejskiej zakłada się przede wszystkim, iż tworzeniu spójnego społeczeństwa europejskiego służy takie kształcenie i szkolenie realizowane na wszystkich szczeblach systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach członkowskich, które jest: po pierwsze wysokiej jakości; po drugie – sprzyja społecznemu włączaniu. Społeczne włączanie ma umożliwić osiągnięcie stanu spójności społecznej, minimalizując tym samym ryzyko pojawienia się negatywnych zjawisk typu: ksenofobia, nacjonalizm i wszelkie formy radykalizmu. Realizacji powyższego celu mają służyć zalecenia Rady Unii Europejskiej (Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania), zgodnie z treścią których w przestrzeni europejskiej należy dążyć m.in. do wspierania bardziej włączającej edukacji. Wyznaczone zostały w tym obszarze trzy równoległe ścieżki postępowania względem wszystkich uczących się (zalecenie nr 4): zagwarantowanie dostępu do dobrej jakości edukacji od wczesnego dzieciństwa i przez całe życie; zapewnienie niezbędnego wsparcia zgodnie z konkretnymi potrzebami (w tym zwłaszcza w związku z trudną sytuacją społeczno-ekonomiczną, migracyjną, posiadaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych czy szczególnych uzdolnień); ułatwienie przechodzenia między różnymi ścieżkami i poziomami edukacji oraz umożliwienie świadczenia odpowiedniego doradztwa edukacyjnego i poradnictwa zawodowego.

W ogólnoświatowej debacie, ale również w wypowiedziach polskich badaczy rzeczywistości edukacyjnej wybrzmiewają przede wszystkim pozytywne efekty procesu integracji i włączania, zarówno na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym, jak i społecznym⁴. Wśród zalet inkluzji dokonywanej w sferze edukacji wymienia się zwłaszcza zrównanie praw osób niepełnosprawnych i przeciwdziałanie ich dyskryminacji, w tym zapewnienie równego dostępu do edukacji jako fundamentalnego czynnika wyrównującego szanse na pełny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami (Czarnocka, 2018: 15).

Powszechne afirmatywne podejście do polityki włączania sprawia, iż pod auspicjami ONZ oraz Unii Europejskiej i jej poszczególnych agend podejmowane są zaawansowane działania mające maksymalnie zbliżyć nas do – uważanego za najbardziej optymalny i zgodny z filozofią praw człowieka – stanu pełnej inkluzji⁵.

Polska polityka oświatowa a edukacja włączająca

W inicjowanych w Polsce po 1989 r. w ramach polityki oświatowej działaniach widoczny jest wzgląd na opisany wyżej kierunek postępowania z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (w tym również uczniów niepełnosprawnych) w jednostkach systemu oświaty. Poprzez wprowadzanie konkretnych rozwiązań normatywnych⁶, organizacyjnych i finansowych⁷ podejmowane są wysiłki na rzecz

⁴ Zob. m.in. opracowania: G. Szumski (2009), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych: sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa; G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz (2010), *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa; G. Szumski (2014), *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, *Ruch Pedagogiczny*, 4, s. 127–140.

⁵ Z danych zbieranych przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji wynika, iż w Europie istnieje szeroki wachlarz podejść w zakresie polityki i świadczeń edukacyjnych stosowanych w poszczególnych krajach pod adresem uczniów posiadających oficjalną decyzję o SPE. Zakres umieszczania takich uczniów w odrębnych placówkach włączających jest zróżnicowany, jednak we wszystkich krajach istnieją uczniowie, których prawo do kształcenia w placówkach realizujących edukację włączającą wraz z rówieśnikami nie jest w pełni przestrzegane. *Europejska Statystyka Edukacji Włączającej. Główne przesłania i wnioski (2014/2016)*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_pl_0.pdf, dostęp: 26.05.2021.

⁶ Problematyka integracji i inkluzji podejmowana jest w aktach normatywnych rangi ustawowej (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe), jak i wykonawczej (rozliczne rozporządzenia wydawane przez MEN, których katalog można znaleźć na stronie internetowej ministerstwa. Zob. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka>).

⁷ Chodzi zwłaszcza o wzrost środków finansowych przeznaczanych w ramach subwencji oświatowej na kształcenie uczniów z dysfunkcjami oraz nałożenie na jednostki samorządu terytorialnego obowiązku przeznaczania w danym roku budżetowym na realizację zadań wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami

implikacji wytycznych, zaleceń, reguł i celów, które forsowane są przez organizacje światowe i regionalne. W związku z tym, iż z treści międzynarodowych dokumentów, jak również z rekomendacji opracowywanych przez środowiska osób niepełnosprawnych wynika jednoznaczny zakaz dyskryminacji, uruchomiony został w naszym kraju proces włączania przedstawicieli tej bardzo zróżnicowanej grupy w kształcenie na wszystkich etapach powszechnego systemu edukacji.

Aktualnie w polskich przepisach oświatowych gwarantowane jest pełne poszanowanie praw osób niepełnosprawnych w edukacji. System oświaty powinien zapewnić, między innymi, możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym – zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami; opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi – przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych (art. 1 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe). Przewidziane w przepisach prawnych poświęconych pomocy psychologiczno-pedagogicznej gwarancje wiążą się z intensywną pracą na rzecz organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla uczniów niepełnosprawnych w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, innych formach wychowania przedszkolnego, szkołach i oddziałach w integracji z uczniami pełnosprawnymi w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego lub szkole, najbliższych miejsca zamieszkania ucznia niepełnosprawnego (§ 2 ust. 2 Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym).

Zgodnie z informacjami publikowanymi na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji i Nauki w polskim systemie oświaty uruchamianych jest szereg możliwości realizacji zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, w tym dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. Wśród podstawowych form wymienić można: wczesne wspomaganie rozwoju dzieci; zróżnicowane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej (obejmujące zwłaszcza: pomoc w trakcie bieżącej pracy, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, zajęcia specjalistyczne, zindywidualizowaną ścieżkę kształcenia, klasy terapeu-

edukacyjnymi środków w wysokości nie mniejszej niż wynikająca z podziału przeznaczanej na ten cel części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w danym roku kalendarzowym. Kwestię tę regulują przepisy wykonawcze wydawane corocznie przez MEN (rozporządzenie w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego).

tyczne, warsztaty, porady i konsultacje); dostosowanie czasu rozpoczęcia kształcenia oraz okresu jego trwania (wcześniejsze rozpoczęcie lub odroczenie realizacji obowiązku szkolnego, przedłużanie etapów edukacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych, skracanie okresu kształcenia dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, promocja do klasy programowo wyższej w trakcie roku szkolnego, indywidualny tok nauki); dostosowanie warunków i formy egzaminów zewnętrznych (MEN 2020, Edukacja włączająca – dotychczasowe i planowane działania MEN). Do ważnych przedsięwzięć legislacyjnych uruchamianych w ostatnich latach zaliczyć można: oparcie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na założeniach diagnozy funkcjonalnej; zmianę zasad organizacji nauczania indywidualnego; stworzenie nowej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w postaci zindywidualizowanej ścieżki kształcenia czy uruchomienie kształcenia nauczycieli w kierunku specjalności terapia pedagogiczna.

Z publikowanych corocznie przez GUS danych dotyczących stanu polskiej oświaty, jak również tych gromadzonych w systemie SIO wynika wzrastający wskaźnik liczby uczniów (w różnym wieku i z różnym rodzajem niepełnosprawności) funkcjonujących w integracyjnych i ogólnodostępnych formach edukacji. Szkolnictwo otwarte staje się coraz powszechniejszą formą kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co świadczy o faktycznym dokonaniu się na przestrzeni trzydziestu lat zmian w systemie. Opierając się na opracowaniach z zakresu pedagogiki specjalnej, można wskazać na następujące kierunki: od integracji ukrytej poprzez możliwość w latach 1991–1993 do prawa wspólnej nauki w 1999 r.; od ignorowania potrzeb edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych w integracji ukrytej do obowiązku ich zaspokajania; od placówek wczesnej diagnozy i wspierania rozwoju dzieci niepełnosprawnych do rozwoju do programu wczesnego wspierania rozwoju dla wszystkich dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności lub zagrożonych niepełnosprawnością; od administracyjnych decyzji o drodze edukacji opartej na rodzaju i stopniu niepełnosprawności do możliwości wyboru środowiska edukacyjnego przez ucznia lub jego prawnych opiekunów; od określeń dyskryminujących (uczeń niepełnosprawny) do niedyskryminujących (uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) (Dryżałowska, 2017: 38).

Edukacja włączająca a bezpieczeństwo uczniów – ujęcie krytyczne

Wdrażaniu założeń pedagogiki inkluzyjnej do krajowego systemu oświaty powinna towarzyszyć pamięć, iż wymaga to podejścia systemowego. Skuteczność tak

ukierunkowanych inicjatyw uzależniona jest od spełnienia szeregu postulatów, wśród których wymieniane są zwłaszcza: polityczna zgoda w zakresie realizacji europejskich celów; uruchamianie spójnych rozwiązań służących przygotowaniu wszystkich placówek oświatowych do przyjmowania dzieci o różnym stanie zdrowia i ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, z czym wiąże się w szczególności doskonalenie zawodowe nauczycieli, tworzenie dla nich metodycznego i psychologicznego zaplecza, jak i wypracowywanie bardziej elastycznych podstaw programowych, umożliwiających indywidualną pracę z uczniem; gwarantowanie na poziomie państwowym środków finansowych umożliwiających stworzenie dydaktycznego, organizacyjnego oraz kadrowego zaplecza; rozwijanie współpracy szkoły ze środowiskiem społecznym, w tym również organizacjami pozarządowymi. Na stopień zaawansowania wdrażanych gwarancji wynikających z założeń polityki włączającej wpływ ma więc wiele czynników, wśród których akcentuje się zwłaszcza przemiany społeczne w obszarze postrzegania osób niepełnosprawnych. Swoją wagę mają jednak również uwarunkowania formalne.

Poniżej podjęto wątek rozważań nad tym aspektem formalnoprawnym zjawiska inkluzji, który dotyczy bezpieczeństwa dzieci i uczniów przebywających na terenie placówki oświatowej. Inspirację do rozważań stanowią wypowiedzi i badania przeprowadzane przez autorów zajmujących się procesem inkluzji, którzy problematykę bezpieczeństwa odnoszą do animowania rodzimego kapitału społecznego i kształtowania klimatu szkoły bądź klasy, opierając go na pozytywnych relacjach między członkami szkolnej społeczności⁸. Uznając fundamentalne znaczenie pracy wychowawczej ukierunkowanej na tworzenie i rozwijanie więzi między uczniami (praca nad relacjami), co umożliwia powstanie realnej wspólnoty i gwarantuje skuteczną profilaktykę, należy mieć na uwadze podstawowy aspekt działalności opiekuńczej placówki oświatowej, jakim jest zapewnienie dziecku bezpieczeństwa.

Implikacja poszczególnych założeń edukacji włączającej może budzić obawy o realizację ustawowych gwarancji w tym obszarze. Dotyczy to zwłaszcza dzia-

⁸ Przykładowo w badaniach przeprowadzonych z udziałem matek dzieci z zespołem Downa, wśród wyznaczników dobrej jakości kształcenia, obok takich czynników jak: merytoryczne przygotowanie nauczyciela-wychowawcy do pracy z takim uczniem, cechy osobowościowe nauczyciela-wychowawcy i uwarunkowania materialne, wskazywano na dobrą integrację grupy, akcentując konieczność dbania o pozytywne relacje między rówieśnikami w grupie i budowanie klimatu bezpieczeństwa. Zob. K. Ćwirynka, A. Żyta (2014), Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek, *Szkoła Specjalna*, 3, s. 186–201. Na temat wpływu czynników kulturowych na rozwój edukacji włączającej i ich znaczenia w kreowaniu pozytywnych zachowań i postaw wobec uczniów niepełnosprawnych zob. Z. Janiszewska-Nieścioruk (2019), O ciągle nierozwiązanych problemach ogólnodostępnej edukacji utrudniających proces inkluzji uczniów/osób niepełnosprawnych, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, s. 71–82.

łań edukacyjnych ukierunkowanych na zagospodarowanie czasu pobytu dziecka w szkole. Z wypowiedzi zwolenników edukacji inkluzyjnej wybrzmiewa przekonanie o konieczności takiego aranżowania przestrzeni edukacyjnej, w której: uczniowie mogą swobodnie, zgodnie ze swoimi potrzebami i zainteresowaniami spędzać przerwy między lekcjami, korzystając dowolnie z dostępnych urządzeń i sprzętu sportowego i rekreacyjnego; uczniowie korzystają z przerw relaksacyjnych w trakcie lekcji, zażywając ruchu na świeżym powietrzu; w toku nauczania korzysta się z odmiennych lokalizacji w przestrzeni szkolnej, co wiąże się z częstym przemieszczaniem się grupy; uczeń preferujący naukę poza klasą wybiera miejsce odosobnione, w którym może się wyciszyć i uczyć w samotności; rezygnuje się z upominania uczniów i ich karcenia (co oznacza m.in. świadomą rezygnację ze wskazywania błędów, z przerywania uczniowi w sytuacji, gdy mówi nie na temat, traktowania jako ostateczności zwrócenia przez nauczyciela uczniowi uwagi na niestosowne zachowanie) (Sipowicz, Pietras, 2017: 33–44). Forsowane oczekiwanie rezygnacji przez nauczycieli z dominującej pozycji prowadzącego zajęcia i jego wejście w skład tzw. teamu, w którym jako członek prowadzi wyłącznie dialog z uczniami, rodzi pytanie o jego rolę jako głównego opiekuna. Czy również ten aspekt nauczycielskiej profesji ulega modyfikacji?

Mając na uwadze ustawową rangę regulacji dotyczących kwestii bezpieczeństwa, należy stwierdzić, iż nauczyciel pracujący w warunkach szkoły inkluzyjnej pozostaje podmiotem w pełni odpowiedzialnym za swoich wychowanków i przyjęta na gruncie dokumentów międzynarodowych koncepcja pedagogiczna tej odpowiedzialności nie modyfikuje ani nie uchyla. Warto ją więc w obecnym dyskursie nad stanem i optymalnymi warunkami bardziej konsekwentnego implementowania założeń edukacji włączającej w Polsce przywołać. Uzasadnieniem dla rozwinięcia tego wątku są ponadto wyniki badań nad zjawiskiem przemocy w szkole, z których wyłania się profil ofiary dręczenia mającej wiele cech, które można odnieść do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza niepełnosprawnych intelektualnie (Janiszewska-Nieścioruk, 2016: 109). Równolegle pamiętać należy, iż w grupie uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych, a posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego znajdują się dzieci z zaburzeniami zachowania, wykazujące postawy agresywne i autoagresywne, wymagające pracy w małych grupach terapeutycznych (Dobrzyńska, 2021). Ich niedostosowanie do dyscypliny szkolnej i zasad współżycia społecznego może stanowić wyzwanie, któremu nauczyciel, często pozbawiony wsparcia nauczyciela wspomagającego i psychologa szkolnego, pracujący z grupą liczącą co najmniej kilkanaście osób (dodajmy – z różnymi potrzebami edukacyjnymi), nie będzie w stanie sprostać.

Odpowiedzialność szkoły za bezpieczeństwo uczniów jako zadanie podstawowe

Zapewnienie uczniowi bezpieczeństwa stanowi zadanie opiekuńcze, z którego realizacją wiąże się aktywność szeregu podmiotów: organu prowadzącego, organu nadzoru pedagogicznego, poszczególnych organów placówki (dyrektora, rady pedagogicznej, rady rodziców, rady szkoły) oraz konkretnych nauczycieli. Pomijając wątek rozważań bardziej szczegółowych⁹ w kontekście wdrażania na grunt polskiej szkoły założeń edukacji włączającej, warto przywołać podstawowe charakterystyki kategorii odpowiedzialności prawnej związanej z bezpieczeństwem uczniów przebywających na terenie placówki oświatowej i biorących udział w zajęciach organizowanych przez tę placówkę.

1. W przypadku pieczy nad dziećmi sprawowanej w warunkach placówki oświatowej zarówno doktryna prawnicza, jak i judykatura konsekwentnie opowiadają się za szeroką koncepcją nadzoru, tzn. taką, która obejmuje zarówno zapewnienie odpowiedniej opieki nad uczniami, jak i dbałość o warunki ogólnego bezpieczeństwa na terenie szkoły i właściwą organizację pracy¹⁰. Odpowiedzialność ta wynika z faktu wykonywania przez organy oświatowe władzy publicznej oraz posługiwania się przez placówki oświatowe jako zakłady administracyjne aktami władczymi, co wiąże się z koniecznością podporządkowania się im przez ucznia¹¹.

⁹ W temacie bezpieczeństwa autorka wypowiedziała się w następujących publikacjach: K. Jadach (2017), Odpowiedzialność prawna nauczycieli za bezpieczeństwo ucznia w placówce oświatowej – zarys problemu, *Studia Prawnicze i Administracyjne*, 2, s. 11–18; K. Jadach (2020), Dyrektor szkoły w roli pracodawcy – przegląd wybranych zagadnień funkcjonowania szkoły jako zakładu pracy, *Studia Edukacyjne*, 57, s. 119–144; K. Jadach, (2020), *Oświatowe konteksty wykonywania pieczy nad małoletnim*, [w:] M. Łączkowska-Porawska (red.), *Dziecko – rodzice – państwo w kontekście świadczeń zdrowotnych, edukacyjnych i przemocy domowej*, Warszawa.

¹⁰ W doktrynie prawniczej funkcjonują dwie koncepcje definiowania nadzoru. W ujęciu wąskim nadzór stanowi wyłącznie element sprawowania przez rodziców/opiekunów/wychowawców pieczy nad osobą małoletnią. Definiowany jest on wówczas, przykładowo, jako czuwanie (baczenie) nad osobą nadzorowaną oraz podejmowanie interwencji mającej na celu zapobieżenie szkodzie („nadzorowanie trybu życia”). W ujęciu szerokim nie jest możliwe całkowite rozdzielenie znaczeń takich pojęć, jak: wychowanie, kierowanie, nadzór, co w konsekwencji sprawia, że w zasadzie każda czynność nadzoru nad dzieckiem jest zarazem działaniem wychowawczym. Zob. m.in.: T. Sokołowski (1987), *Władza rodzicielska nad dorastającym dzieckiem*, Poznań, s. 32–33, 181; J. Słyk (2011), *Odpowiedzialność cywilna rodziców za szkodę wyrządzoną przez ich dziecko a sposób i zakres wykonywania przez nich władzy rodzicielskiej*, Warszawa, s. 179. Podobnie: J. Winiarz (1973), *Odpowiedzialność cywilna z tytułu nadzoru nad dzieckiem*, Warszawa, s. 1 i 21.

¹¹ Zastosowanie w tego typu przypadkach mają art. 417 Kodeksu cywilnego oraz art. 77 Konstytucji RP, analizowane przez autorkę w rozdziale pt. *Oświatowe konteksty wykonywania pieczy nad małoletnim*, [w:] M. Łączkowska-Porawska (red.), *Dziecko – rodzice – państwo w kontekście świadczeń zdrowotnych, edukacyjnych i przemocy domowej*, Warszawa.

Ustalenie bezprawności działania organu oświatowego oraz poniesionej przez dziecko (ucznia) szkody będącej w związku przyczynowym z tymże działaniem uruchamia odpowiedzialność organu prowadzącego placówkę, co w przypadku sektora publicznego oznacza konsekwencje finansowe dla jednostki samorządu terytorialnego lub Skarbu Państwa (art. 10 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe w zw. z art. 417 Kodeksu cywilnego). Z kolei w przypadku zdarzeń, jakie miały miejsce w okolicznościach funkcjonowania szkoły i podejmowania przez nią aktów o charakterze niewładczym w grę wchodzi kilka podstaw prawnych¹². Obowiązki placówki oświatowej sprowadzić można do ogólnej kategorii jakościowej, jaką jest staranność „należyta”, czyli wymagana w danych okolicznościach (np. dotyczących wieku osoby nadzorowanej, stopnia rozwoju, stanu zdrowia, osobowości, sytuacji, w której nadzór jest sprawowany, czy rodzaju zagrożeń) i stosunkach danego rodzaju, co dokumentuje bogate orzecznictwo sądów powszechnych w sprawach cywilnych, gdzie podmiotem pozywanym jest organ prowadzący placówkę oświatową.

2. Rola dyrektora w sprawowaniu właściwego nadzoru nad dziećmi wynika z powierzonego mu ogólnego obowiązku „wykonywania zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę” (art. 68 ust. 1 pkt 6 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe). Oznacza to jego zaangażowanie w „sprawowanie opieki nad uczniami oraz stwarzanie warunków harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne” (art. 68 ust. 1 pkt 3 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe), co realizowane jest w ramach działań faktycznych, jak np. dokonywanie okresowych kontroli obiektów i urządzeń szkolnych, oraz działań formalnych, np. w postaci opracowywania regulaminu porządkowego placówki.

Istnienie i treść tego dokumentu wiąże się z zadaniem nadzorowania całości kształtu działalności kierowanej przez dyrektora placówki, pracy podległego personelu pedagogicznego, administracyjnego oraz technicznego. Ustalenia zawarte w regulaminie odnoszą się do specyfiki organizacji szkoły i dotyczą zwłaszcza: organizacji pracy (w tym zależności między pracownikami w procesie pracy); warunków przebywania na terenie zakładu pracy w czasie pracy i po jej zakończeniu; czy obowiązków pracowników dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ochrony przeciwpożarowej (Jadach, 2020: 137–138). Dyrektor może wprowadzić

¹² W przypadku szkody powstałej w efekcie niewłaściwie wykonywanego nadzoru odpowiedzialność organu prowadzącego placówkę powinna być rozstrzygana na podstawie art. 427 Kodeksu cywilnego; natomiast jeśli szkoda wynika z innych zaniedbań odpowiedzialność opiera się na ogólnych podstawach prawnych (zwłaszcza art. 415, 416, 429, 430 Kodeksu cywilnego).

do regulaminu pracy szereg innych regulacji, które, z jego punktu widzenia, są istotne dla skutecznej realizacji zadań powierzonych placówce oświatowej, w tym również opiekuńczych. Istotnym elementem tego obszaru aktywności jest polityka kadrowa, polegająca na zatrudnianiu odpowiedniej liczby osób o stosownych kwalifikacjach, co jednak podlega znacznym ograniczeniom związanym z treścią zatwierdzanego przez organ prowadzący arkusza organizacyjnego. W związku z zapewnieniem stanu bezpieczeństwa dyrektor podlega ocenie dokonywanej przez organ nadzoru pedagogicznego, jak i przez organ prowadzący.

3. Trzecim podmiotem, do którego odnoszą się przepisy regulujące bezpieczny pobyt dzieci (uczniów) na terenie placówki oświatowej, są nauczyciele. Konkretnie czynności opiekuńcze podejmowane w celu ochrony zdrowia i bezpieczeństwa dzieci (uczniów) wskazane są w poszczególnych przepisach oświatowych i akcentują niedopuszczalność pozostawiania dzieci bez opieki (przepisy mówią o nadzorze upoważnionej osoby) nie tylko na jakichkolwiek zajęciach organizowanych przez szkołę (placówkę), ale również w trakcie przerw międzylekcyjnych (§ 13 i 14 Rozporządzenia MENiS z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach). Skuteczne pełnienie nadzoru umożliwia mu instytucja władztwa zakładowego placówki, która oznacza podległość użytkownika zakładu administracyjnego aktom i poleceniom organów tegoż zakładu (Pilich, 2015: 716). Nauczyciel jako podmiot tego władztwa może oczekiwać od ucznia dyspozycyjności w zakresie nauczania i wychowania (Homplewicz, 1983: 134), co wyraża się m.in. w ww. podporządkowaniu poleceniom, podleganiu procedurze oceniania, klasyfikowania i promowania, podleganiu dyscyplinie i posłuchu, odnoszeniu się do nauczyciela z należytym szacunkiem.

Posiadanie pedagogicznych prerogatyw przybliża omawianą grupę do rodziców wykonujących władzę rodzicielską nad swoimi dziećmi. Wynika to z faktu, iż nauczyciele stanowią wiodącą, po rodzicach, kategorię osób zobowiązanych do nadzoru nad małoletnimi. Posiadane przez nich kwalifikacje pedagogiczne i doświadczenie oraz oparcie katalogu nauczycielskich obowiązków na formule dobra ucznia sprawiają, że w orzecznictwie sądowym podkreśla się priorytetowy charakter podejmowanych przez tę grupę działań nadzorczych¹³. Wywiązywanie się przez nauczyciela z zadań opiekuńczych stanowi przedmiot oceny podejmowanej

¹³ Zdaniem Sądu Najwyższego, „w sytuacji, gdy zachowanie uczniów narusza obowiązujące zasady – lub stwarza niebezpieczeństwo ich naruszenia – nauczyciel sprawujący nadzór nad powierzonymi mu uczniami, winien w razie kolizji ciążących na nim w tym samym czasie zadań typu nadzorczego z zadaniami typu administracyjnego, dawać pierwszeństwo zadaniom nadzorczym dopóki nie zapewni warunków zapobiegających naruszeniu dyscypliny przez uczniów, mogącemu wywołać szkodę”; wyrok Sądu Najwyższego z dnia 05.05.1975 r., sygn. akt. II CR 153/75, Lex 7699.

w procedurach regulujących różne rodzaje jego odpowiedzialności. Wśród nich wymienić należy: postępowanie dotyczące oceny pracy nauczyciela na podstawie przepisów oświatowych (tzw. odpowiedzialność merytoryczna), odpowiedzialność karną, odpowiedzialność pracowniczą oraz odpowiedzialność dyscyplinarną (Jadach, 2017: 13).

Mnogość normatywnych regulacji, jakie w przypadku zagrożenia bezpieczeństwa ucznia należy uwzględnić, stanowi swoistą specyfikę porządku formalnego, na jakim opiera się polski system oświaty i sprawia, że wyartykułowany w poszczególnych przepisach oświatowych obowiązek dbania o bezpieczeństwo przebywających na terenie szkoły dzieci (wraz z obowiązkami szczegółowymi dotyczącymi m.in. odbywania przerw, prowadzenia lekcji przez upoważnioną osobę, udzielania pierwszej pomocy, informowania dyrektora o sytuacjach niebezpiecznych) nabiera priorytetowego znaczenia. Pojawia się w związku z tym pytanie, czy w warunkach edukacji włączającej możliwe jest wypełnienie standardów bezpieczeństwa, jakie na placówki oświatowe i poszczególnych jej pracowników nakładają przepisy prawa?

Odpowiedź na powyższe pytanie wymaga uwzględnienia okoliczności funkcjonowania polskiej szkoły publicznej, z jej zróżnicowaniem w zakresie zaplecza lokalowego, dydaktycznego i kadrowego, determinowanym w znacznym stopniu nie wysokością subwencji oświatowej, a dochodami poszczególnych jednostek samorządu terytorialnego. Realizacja zasady niedyskryminacji, formułowanej przez zwolenników edukacji włączającej, aby nie odbywała się kosztem stanu bezpieczeństwa dziecka, wymagałaby zrównania wydatków przeznaczanych na edukację uczniów, czyli całkowitego uniezależnienia ich od stanu zamożności poszczególnych gminy czy powiatu. Zmiany podążające w tym kierunku zachwiałyby dotychczasową konstrukcją polskiego systemu oświatowego, opartego na modelu *quasi* zdecentralizowanym, finansowego na poziomie kilkudziesięciu procent ze środków samorządowych, jednak w znacznym stopniu implikującego założenia polityki oświatowej prowadzonej przez władzę państwową.

Zakończenie

Międzynarodowe wysiłki ukierunkowane na wdrażanie założeń edukacji włączającej wpisują się w nurt idei społecznej określanej mianem zrównoważonego rozwoju. Edukację tego typu uznaje się za skuteczną założeń filozofii trwania i kształtowania ścisłego związku człowieka ze światem, który go otacza (Mendel, Dymnicka, Rozmarynowska, Sagan, Zielka, Puchowska, 2008: 87). Do-

konuje się to w ramach zmiany społecznej i kulturowej „rozsiwanej” w formalnym procesie kształcenia i wychowania, a więc przy wykorzystaniu potencjału formacyjnego poszczególnych jednostek systemu oświaty na różnych etapach uczenia. Takie intencje przywoływane są w ramach podejmowanych w skali międzynarodowej działań normatywnych i aktywności w obrębie kształtowanych polityk. Wyznaczają one w obszarze postępowania z osobami niepełnosprawnymi i z dysfunkcjami kierunek włączania w powszechny system oświaty wszystkich uczniów, niezależnie od ich stanu zdrowia, co w konsekwencji ma doprowadzić do stanu pełnej społecznej integracji. Dotychczasowym sposobom postępowania z jednostkami słabszymi zarzuca się nadmierną segregacyjność i dyskryminowanie, co prowadzi do naruszeń podstawowych praw i wolności człowieka. Tak funkcjonujące instytucje, również placówki oświatowe, postrzegane są jako miejsca dyskryminacji instytucjonalnej przyczyniające się do tworzenia czy też konstruowania niepełnosprawności.

Współczesny nurt pedagogiki specjalnej stanowi ogromne wyzwanie dla państwa, społeczeństwa, jak i poszczególnych podmiotów edukacji. Przyczyną trudności w zakresie implikacji poszczególnych założeń edukacji włączającej mogą być czynniki formalne, związane z powierzeniem szkole na mocy przepisów rangi ustawowej i wykonawczej, obowiązku sprawowania nadzoru ujmowanego szeroko, wpisującego się w samą istotę działalności wychowawczej. Wykładnia przepisów prawa wskazuje na rygoryzm w przypisywaniu placówce oświatowej odpowiedzialności za bezpieczeństwo uczniów, co wiąże się, z jednej strony, z koniecznością podejmowania odpowiednich działań organizacyjnych, zabezpieczających i kontrolnych przez dyrektora, z drugiej – sprawowania ścisłego nauczycielskiego nadzoru. Obejmuje on nie tylko obowiązek przestrzegania przepisów dotyczących bezpieczeństwa, ale również aktywności w postaci podejmowania działań realizujących zasady ostrożności i bezpieczeństwa, w tym stanowczości przy wyborze środków reakcji na niewłaściwe zachowania.

Taki normatywny fundament realizowanej przez jednostki oświatowe funkcji opiekuńczej zdaje się stać w opozycji do założeń edukacji włączającej, opartych na metodzie pracy w formule teamu bez wiodącej roli nauczyciela, pozbawieniu go atrybutu wychowawczego karcenia czy dążeniu do osiągnięcia stanu maksymalnego stopnia heterogeniczności grupy, co oznacza konieczność równoległego reagowania nauczyciela na bardzo zróżnicowane potrzeby. Jedynym możliwym podejściem umożliwiającym uwzględnienie przynajmniej niektórych postulatów obranego przez społeczność międzynarodową nurtu byłaby zmiana systemowa (forsowana *de facto* przez samych zwolenników koncepcji), obejmująca obszar zarządzania i finansowania publicznych placówek oświatowych.

Bibliografia

- Agenda ONZ na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030, <https://sdgs.un.org/2030agenda>, dostęp: 14.06.2020.
- Booth T., Ainscow M., (2002), *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, w polskiej adaptacji autorstwa D. Wiszejko-Wierzbickiej, A. Białek, K. Sijko, Warszawa: Olimpiady Specjalne Polska, <http://www.olimpiadyspecjalne.pl/edukacja-wlaczajaca>, dostęp: 16.06.2021.
- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Kraków.
- Czarnocka M. (2018), *Działania poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie edukacji włączającej. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach ogólnodostępnych*, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/2015/03/edukacja-wlaczajaca>, dostęp: 10.06.2021.
- Ćwirynka K., Żyta A. (2014), Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek, *Szkoła Specjalna*, 3, s. 186–201.
- Dobrzyńska J. (2021), Edukacja włączająca jako nowa ideologia, *Nasz Dziennik*, 16 marca, <https://wp.naszdziennik.pl/2021-03-16/349814,edukacja-wlaczajaca-jako-nowa-ideologia.html?d=1>, dostęp: 24.03.2021.
- Dryżałowska G. (2017), Integracja edukacyjna z innej perspektywy, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 16, s. 33–61.
- Europejska Statystyka Edukacji Włączającej. Główne przesłania i wnioski (2014/2016), https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_pl_0.pdf, dostęp: 26.05.2021.
- Homplewicz J. (1983), *Kierunki rozwoju prawa szkolnego w Polsce*, [w:] J. Łętowski, J.P. Pruszyński (red.), *Prawo. Administracja. Gospodarka. Księga ku czci Profesora Ludwika Bara*, Wrocław, s. 119–147.
- Jadach K. (2017), Odpowiedzialność prawna nauczycieli za bezpieczeństwo dziecka w placówce oświatowej – zarys problemu, *Studia Prawnicze i Administracyjne*, 2, s. 11–18.
- Jadach K. (2020), Dyrektor szkoły w roli pracodawcy – przegląd wybranych zagadnień funkcjonowania szkoły jako zakładu pracy, *Studia Edukacyjne*, 57, s. 119–144.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2016), Rola szkoły w procesie całonocnej edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 23, s. 103–115.
- MEN 2020, Edukacja włączająca – dotychczasowe i planowane działania MEN, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men>, dostęp: 26.05.2021.
- Mendel M., Dymnicka M., Rozmarynowska K., Sagan I., Zielka S., Puchowska M. (2008), *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Warszawa, s. 83–121.
- Pentor Research International (2009), *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych*, raport końcowy, część 1 z 6, https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/r/7777_Raport_CZESC_1z6_final.pdf, dostęp: 15.06.2021.
- Pilich M. (2015), *Ustawa o systemie oświaty*, Warszawa.
- Sipowicz K., Pietras T. (2017), *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wrocław.

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania, sygn. ST/9010/2018/INIT, https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-common-values-inclusive-education-and-the-european-dimension-of-teaching_pl, dostęp: 26.05.2021.

Akty prawne

Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., DzU z 2012 r. poz. 1169.

Rozporządzenie MENiS z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, DzU z 2020 r. poz. 1604.

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, DzU z 2020 r. poz. 1309.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, DzU z 2021 r. poz. 1082.



Maria Porzucek-Miśkiewicz*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Uczestniczki i uczestnicy procesu kształcenia wobec wyzwań kształcenia zdalnego

KEYWORDS

distance learning

ABSTRACT

Maria Porzucek-Miśkiewicz, *Uczestniczki i uczestnicy procesu kształcenia wobec wyzwań kształcenia zdalnego* [Participants of the education process in the face of remote education challenges]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 141–155, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.8

The article presents the results of study on the challenges faced by distance learning. It was carried out by means of a proprietary online questionnaire among students of pedagogy of the Faculty of Educational Studies at the University of Adam Mickiewicz in Poznań. Conclusions drawn on the basic research results may be helpful in understanding the well-being of students during distance learning.

Przed nauczycielkami i nauczycielami wiosną 2020 roku postawiono nowe nieoczekiwane zawodowe wyzwanie, a mianowicie organizację nauczania i uczenia w formie zdalnej. W wyniku wybuchu epidemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2 w marcu po zawieszeniu stacjonarnej działalności dydaktycznej kształcenie na wszystkich szczeblach przeniosło się do sfery wirtualnej. Rozważania zawarte w artykule są wynikiem refleksji nad obrazem kształcenia zdalnego oraz inspiracji zaczerpniętych z raportów i prac specjalistek, specjalistów w tej dziedzinie, uzupełnionych o doświadczenia studentek i studentów stacjonarnych pierwszego roku pedagogiki Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4769-2115>.

Sytuacja, w której znalazły się polskie szkoły, zmieniła się w kryzysową. Edukacja zdalna pozostająca jeszcze do niedawna kwestią wyboru – stała się obowiązkiem. W kryzysowej edukacji zdalnej, poza kształceniem i realizacją podstawy programowej, ważny okazał się kontekst zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Choć można uznać, że po czasie pozornie oswoiiliśmy się z zaistniałą sytuacją, to zamknięcie szkół ocenione zostało przez uczestniczki i uczestników procesu kształcenia jako źródło stresu.

W obszarze szkolnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej zostały przeorganizowane formy i zasady udzielania wsparcia w czasie pandemii. Jedną z trudności wynikała z tego, iż praca pedagogów i psychologów ma przecież charakter oparty na bezpośrednim kontakcie z drugą osobą. Także takie założenia jak budowanie relacji na odczytywaniu sygnałów pozawerbalnych, dyskrecji i zaufaniu zostały utrudnione. Rolą szkolnych specjalistów w czasie pandemii było przede wszystkim pozostawanie w stałym kontakcie z uczennicami i uczniami. Istotną również okazała się regularność tych kontaktów oraz wymiana informacji pomiędzy pedagogami a rodzicami, prawnymi opiekunami, opiekunkami, nauczycielkami i nauczycielami.

W sytuacji nowej dominowały alternatywne do rozmowy bezpośredniej sposoby kontaktu. Pomoc organizowano w formie rozmowy telefonicznej czy dialogu za pośrednictwem komunikatora. W działaniach szkolnego pedagoga nie mogło także zabraknąć aktualnej informacji o godzinach do dyspozycji czy udostępnienia numeru telefonu dla potrzebujących. Jako przykład dobrych praktyk można podać opracowanie przez szkolnych specjalistów – pedagoga i psychologa szkolnego – planu działania kryzysowego, nazwanego Szkolną Grupą Pozytywnego Myślenia, proponującego uczniom dzielenie się dobrą energią, dodającego otuchy w nowej rzeczywistości edukacyjnej (Topolska, 2020).

W trakcie pandemii wszystkich uczestniczących w procesie kształcenia – obok sukcesów – osiągały także kryzysy, niedogodności, problemy. W związku z powyższym należało zintensyfikować działania wspierające. K. Topolska (2020) sugeruje, iż w świadczeniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie tyle chodzi o rozwiązanie sytuacji problemowej, bowiem nie zawsze mamy na nią wpływ. Istotne jest to, by zmienić schematy myślenia, żeby nadać odmienne znaczenie przeżywanym stanom oraz nauczyć się je akceptować. Warto odrzucić utarte schematy, proponować uczniom, uczennicom, studentkom i studentom zainteresowanie, uważność oraz wyzwać w nich kreatywność i twórczość.

Poza trudnościami natury technicznej pojawiały się także te dotyczące sfery społecznej, emocjonalnej, poznawczej, psychicznej. Obciążenia dotyczyły uczennic i uczniów, studentek, studentów, rodziców oraz nauczycielek i nauczycieli.

Opisując klimat e-szkoły, należy uwzględnić szerokie tło psychospołeczne. Uczennice i uczniowie pozostawali na długie miesiące w izolacji, nierzadko ze strachem o zdrowie i życie własne oraz osób z najbliższego otoczenia. Zostały zabronione lub ograniczone bezpośrednie spotkania międzyludzkie – z rówieśnikami, z nauczycielami – tak ważne dla harmonijnego rozwoju. Innym psychologicznym skutkiem tej sytuacji kryzysowej była utrata poczucia bezpieczeństwa. Młodzi ludzie podczas pandemii przeżywali tęsknotę za rówieśnikami, lęk, samotność, poczucie braku wpływu na sytuację, zmęczenie, przeciążenie. Dodatkowo doszło do sytuacji, w której gromadziły się negatywne emocje związane z pobytem w miejscu zamieszkania, a co za tym idzie brakiem możliwości ich rozładowania, wynikające z zakazu czy ograniczenia wyjść z domu, braku możliwości zmiany środowiska.

Podczas zdalnej edukacji, a także po powrocie do szkół, potrzebne było wnikliwe zainteresowanie, empatia oraz pozytywna energia, by uczestniczki i uczestnicy procesu kształcenia ponownie mogli zbliżyć się do siebie emocjonalnie, by budowali lub odbudowywali wzajemne relacje. Bez wątpienia w edukacji zdalnej, praktykowanej we wszystkich polskich szkołach w związku z pandemią koronawirusa, upatrywać można szereg wyzwań, zagrożeń, szans dla rozwoju oraz funkcjonowania młodych uczących się ludzi.

Na początku warto wyjaśnić pojęcie kształcenia zdalnego. Według Natalii Walter jest to „taka organizacja procesu nauczania-uczenia się, w której uczeń samodzielnie, w stosownym dla siebie miejscu, czasie i tempie, realizuje ustalony program nauczania. Instytucja edukacyjna (np. uczelnia) dostarcza potrzebnych materiałów, niezbędnych w osiągnięciu wyznaczonych efektów kształcenia” (Walter, 2012: 225). W takim kształceniu nauczycielka bądź nauczyciel mają za zadanie wspierać aktywność jednostki uczącej się na odległość. Dzięki Internetowi są nie tylko udostępniane informacje, ale też odbywa się pełne komunikowanie oraz współdziałanie uczennic i uczniów (Walter, 2012).

Jak zauważa Mariusz Przybyła: „kształcenie zdalne otwiera zupełnie nowe zakresy edukacyjnej interakcji. Daje możliwości masowego, zespołowego, ale jednocześnie indywidualnego kształcenia w trybie synchronicznym i asynchronicznym. Warto zwracać na to uwagę, pozostawiając swobodę wyboru metod, form, środków nauczycielom oraz częstotliwości uczniom” (Przybyła, 2020: 215).

E-learning utożsamiany z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi jest integralną częścią kształcenia zogniskowanego wokół nauczyciela, nauczycielki, ucznia, uczennicy, przedmiotu kształcenia i środowiska. Proces nauczania-uczenia się uwarunkowany jest wieloma kwestiami. Między innymi sposobem patrzenia na uczennicę, ucznia, podejściem do zmian w jego osobowości, co z kolei wpływa na tworzenie przestrzeni e-learningu, organizowanie całego procesu kształcenia.

Warto podkreślić, iż e-learning umożliwia uznawanie indywidualnych preferencji uczennic i uczniów, choćby ze względu na elastyczność procesu kształcenia w takim trybie (Walter, 2013).

Z badań przeprowadzonych przez Danutę Morańską wynika między innymi, że polskie uczennice i uczniowie w badaniach międzynarodowych uzyskują niezadowalające wyniki w zakresie kompetencji związanych z codziennym funkcjonowaniem w społeczeństwie informacyjnym. Na podstawie wyników wieloletnich badań autorka podkreśla, iż konieczna jest zmiana relacji między uczniem a nauczycielem z mistrz – uczeń na organizator sytuacji edukacyjnych – aktywny uczeń, który współpracuje z innymi uczestnikami procesu kształcenia, poszukuje rozwiązań problemów, korzysta z różnych źródeł informacji oraz co ważne – potrafi działać zarówno świecie realnym, jak i wirtualnym. Zatem istnieje potrzeba systematycznego kształcenia nauczycielek, nauczycieli w celu doskonalenia własnego warsztatu, wzbudzania w uczennicach i uczniach motywacji oraz kształtowania pozytywnych postaw wobec procesu nauczania-uczenia się (Morańska, 2017). Istotne jest „kształtowanie umiejętności rozumienia mediów cyfrowych oraz cyfrowa alfabetyzacja, a także wzmocnienie umiejętności radzenia sobie ze stresem i sytuacjami trudnymi” (Łukasik, Jagielska, Mróz, Koperna, 2020: 53).

Mimo licznych szkoleń, starań i prób dostosowania strategii edukacyjnych do wymagań społeczeństwa informacyjnego wciąż dostrzec można potrzebę większego zaangażowania nauczycielek i nauczycieli. Ta grupa zawodowa funkcjonowała przez ostatnie kilkanaście miesięcy w świecie zmiany i przyznaje, iż czuła się zagubiona, przepracowana, obciążona nadmiernym stresem.

Wsparcie dla osób organizujących proces kształcenia jest niezbędne, bowiem od ich samopoczucia zależy atmosfera, efektywność i wiele innych aspektów edukacji zdalnej. Mowa tutaj o pomocy na różnych płaszczyznach: makro (ministerstwo, organ prowadzący), wewnątrzszkolnej (dyrekcja, współpracownicy) oraz indywidualnej (dbałość o własne zdrowie psychiczne) (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020).

Marcin Zaród podpowiada gronu pedagogicznemu jak zadbać o swój dobrostan. Wśród propozycji znajdujemy – między innymi – sporządzenie planu dnia z zaznaczonymi granicami między pracą a czasem prywatnym, dla rodziny i siebie samego, z asertywnym poinformowaniem innych o ich wyznaczeniu. Ponadto istotne będzie zaplanowanie czasu na ulubione czynności relaksacyjne. Autor zachęca, by w razie potrzeby nie wahać się zwrócić o pomoc do specjalistów, gdyż poza uczennicami i uczniami także obciążeni nauczyciele i nauczycielki mogą wymagać zaopiekowania (Zaród, 2020).

W literaturze przedmiotu dokładnie charakteryzowane jest wsparcie społeczne online. N. Walter akcentuje, że: „Internet stanowi przestrzeń aktywności prospołecznych, jest też miejscem wsparcia społecznego, które w niektórych sytuacjach pełni kluczową rolę w powrocie do dobrostanu psychicznego człowieka uwikłanego w trudne wydarzenie krytyczne. Z tego też powodu, a także z uwagi na łatwy dostęp można zauważyć, że zainteresowanie wsparciem online nieustannie wzrasta” (Walter, 2016: 210). Autorka mówi dalej o Internecie jako przestrzeni, w której przejawia się wsparcie informacyjne, duchowe, emocjonalne, instrumentalne i materialne. Szukanie konkretnej formy wspomagania uzależnione będzie od sytuacji i potrzeb jednostki. Dzięki Internetowi uczymy się w ciągu życia, stąd jego rola edukacyjna. Poszukujemy wzmocnienia w sytuacji kryzysowej, ale także wymieniamy się doświadczeniami oraz służymy pomocą, jeśli udało nam się wyjść z sytuacji krytycznej. Można powiedzieć, że Internet niesie ze sobą funkcję wsparcia społecznego online, daje szansę na powrót do dobrostanu psychicznego, pełniąc jednocześnie rolę socjalizacyjną, kulturotwórczą, autokreacyjną.

Ponadto wśród cech wsparcia społecznego wymienia się tekstowość, różnorodność form, pośredniość oraz anonimowość. Znaczącą zaletą wsparcia udzielanego za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych jest jego dostępność. Osoby korzystające na co dzień z Internetu sięgają po wzmocnienie w sytuacjach trudnych czy traumatycznych, mimo braku bezpośredniości. Zdaniem N. Walter w sytuacji problemowej nierzadko potrzebujemy wsparcia w wymiarze fizycznym, które nie jest dostępne w relacji online. Jednocześnie dzięki funkcji komunikacyjnej Internetu zyskujemy możliwość znalezienia osoby udzielającej bezpośredniego wsparcia. Właśnie tekstowy charakter wsparcia społecznego umożliwia omawianie emocji. Autorka zaznacza, iż badania nad komunikacją zapośredniczoną przez komputer wskazywały na jej ograniczony charakter, nie sprzyjała ona budowaniu intymności, otwartości, opisywała ją sztywność oraz uproszczenie. Okazuje się jednak, że konieczność wypowiedziania się w pozbawionej aspektów pozawerbalnych formie tekstowej przyczyniła się do bardziej przemyślanego i przyjaznego wyrażania myśli. Spisywanie indywidualnej sytuacji stresowej ostatecznie sprzyjało lepszemu radzeniu sobie z problemem (Walter, 2016).

Jacek Pyżalski (2021) na podstawie przeglądu badań prowadzonych w czasie pandemii prezentuje swoje problemy w obszarze zdrowia i dobrostanu dzieci i młodzieży uczącej się. U młodych ludzi pojawiały się takie dyskomfortowe stany, jak: występowanie nastroju depresyjnego (nawet do 40% badanych) oraz objawy somatyczne, w tym trudności w zasypianiu (60% respondentów) czy bóle głowy, bóle brzucha. Dostrzec także można zmianę stylu życia u dzieci i młodzieży, lecz niestety częściej to przeobrażanie dotyczyło stylu antyzdrowotnego niż prozdro-

wotnego. Zgodnie z autorem należy przyznać, iż wszystkie wymienione trudności wymagają działań profilaktycznych, terapeutycznych.

W kwestii oceny komunikacji w edukacji zdalnej warto odejść od myślenia w kategoriach gorszej jakości komunikacji zapośredniczonej. Obecnie podkreśla się bogactwo i otwartość tej formy. Trafnie oddają to słowa: „poprzez wybór narzędzi i tego, jak je stosujemy, to my regulujemy, na ile uda się być blisko z innymi ludźmi” (Pyżalski, Walter, 2020: 13).

Powszechnie wyczuwa się liczne obawy o jakość relacji międzyludzkich, o ich kondycję po długim funkcjonowaniu w izolacji od szkolnej codzienności, od rówieśników. Niezwykła mądrość, a jednocześnie zachęta płynie ze słów Tomasza Bilickiego – nauczyciela, interwenta kryzysowego: „Oparcie edukacji wyłącznie na podawaniu wiedzy jest w ogóle słabym pomysłem, bo znacząco redukuje rolę i nauczyciela, i ucznia. Uczeń nie jest pendrive’em, a nauczyciel gniazdem USB, które ma przepchnąć na tego pendrive’a jak największą ilość informacji. Edukacja zdalna jest trudna, to prawda, natomiast ja naprawdę nie mam poczucia, że rozmawiam z monitorem, kiedy prowadzę lekcję. Mam świadomość, że po drugiej stronie są żywi ludzie ze swoimi przeżyciami, emocjami, marzeniami. Podczas nauki zdalnej można te relacje i nawiązywać, i je pielęgnować. To kwestia wyłącznie kompetencji i przekonań nauczyciela. I jeśli ktoś wcześniej tego nie robił, może spróbować od zaraz” (Jucewicz, 2021).

Dobrze pozostać z perspektywą, że relacje będące w centrum edukacji tradycyjnej pozostaną w tym samym miejscu w edukacji zdalnej. Z kolei budowa ich w warunkach komunikacji zapośredniczonej z wypełnianiem luk, które niesie ewentualny brak bezpośredniego kontaktu stanowi prawdziwe wyzwanie (Pyżalski, Poleszak, 2020).

Autorka niniejszego artykułu przeprowadziła badania¹, by poznać studenckie opinie na temat organizacji i przebiegu kształcenia zdalnego, dzięki którym prezentuje ogólny zarys perspektywy osób zaczynających dzienne studia pedagogiczne. Choć oczywistym jest, iż nie można zebranych wyników generalizować, to zebrane opinie mogą stanowić załączek refleksji i punkt wyjścia do jej kontynuacji. Na podstawie wypowiedzi studentek i studentów zebranych w czerwcu 2021 roku można dokonać następujących spostrzeżeń.

¹ Badania własne, przeprowadzone przez autorkę na końcu semestru letniego roku akademickiego 2020/2021 wśród trzydziestu studentek i studentów pierwszego roku pedagogiki Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za pomocą anonimowego kwestionariusza zawierającego dwanaście pytań otwartych zogniskowanych tematycznie wokół kształcenia zdalnego.

Wśród studenckich odpowiedzi na pytanie o to, **co najbardziej podoba się im w studiowaniu zdalnym**, dość mocno akcentowana była oszczędność czasu przeznaczonego niegdyś na dojazdy na uczelnię oraz brak problemów z dojazdem. Potwierdzają to słowa studentki: *nie muszę spędzić całego dnia poza domem, więc mam więcej siły do pracy i nauki*. Zyskanie dodatkowego czasu w ciągu dnia miało bezpośredni wpływ na poprawę jakości i częstości rodzinnych spotkań, studenci dostrzegali, że mogą odwiedzać częściej i na dłużej rodzinę. Dalej, co również wiąże się z nadwyżką czasu, wymieniano możliwość późniejszego wstawania, wolność w organizacji własnego czasu, wydłużenie snu, swobodę oraz wygodę ubioru, a także oszczędności finansowe wynikające z braku konieczności zakupu benzyny czy biletów na środki transportu. Aspekt ekonomiczny został także przywołany w odniesieniu do zastąpienia książek podręcznikami i lekturami w formie elektronicznej. Ta oszczędność finansowa miała niekiedy tak duże znaczenie, że nawet zaważyła na decyzji o podjęciu studiów: *nie było mnie stać na to, żebym studiowała, ale zdecydowałam się na podjęcie nauki w szkole wyższej ze względu na pierwszy rok w formie zdalnej i znalezienie pracy na miejscu w rodzinnej miejscowości*.

Były też głosy akcentujące większą niż zazwyczaj możliwość pogodzenia nauki z życiem codziennym. Wśród czynników związanych ze sferą dydaktyczną pojawiło się jeszcze wyraźne zadowolenie z faktu otrzymywania gotowych prezentacji czy nagrań nieobowiązkowych wykładów od prowadzących. Ze studenckich opinii wynikało, iż nie trzeba dużo pisać, bo większość materiałów jest udostępniana przez nauczycielki i nauczycieli akademickich. Zdalna organizacja kształcenia umożliwiła komuś pogodzenie dwóch kierunków na dwóch różnych wydziałach bez wychodzenia z domu. Oceniono, iż studiowanie online daje większy komfort psychiczny podczas egzaminów i zaliczeń, a niższy poziom stresu podczas studiowania zdalnego podkreślano wielokrotnie.

Nie bez znaczenia okazało się także miejsce nauki, gdyż podkreślano atuty znajdowania się w bezpiecznym miejscu. Studentka ujęła to następującymi słowami: *na zajęciach siedzę w swoim domu, w komfortowym dla mnie otoczeniu*. Właśnie tej atmosferze zawdzięczano zwiększenie aktywności oraz skupienie uwagi na zajęciach, brak bodźców rozpraszających, przełamanie bariery komunikacyjnej i lęku przed ekspozycją publiczną, rozluźnienie, wygodne pozycje, jeśli istnieje potrzeba – na przykład przeciągnięcie się. Odnotowano także głos mówiący o zyskaniu możliwości regularnego spożywania posiłków podczas pobytu w domu. Ciekawe było ukazanie perspektywy rozwoju nowej pasji kulinarnej zbudowanej na bazie czasu pozyskanego z okienek i przerw między zajęciami.

Ponadto w kształceniu zdalnym studentkom i studentom podoba się to, że mogą studiować z każdego miejsca, że mają więcej czasu dla siebie, podczas dużej przerwy czy okienka nie muszą szukać miejsca, gdzie musieliby czekać, jak w przypadku zajęć stacjonarnych. Nie bez znaczenia okazało się łatwiejsze pogodzenie pracy ze studiami.

Ważne dla studiujących okazało się pozostawienie wolności wyboru w kwestii odsłony kamery podczas zajęć. Podkreślają oni, że mieli możliwość, by nie ukazywać własnego wizerunku w przypadku słabszego dnia czy gorszego samopoczucia. W związku z tym chwalono także możliwość uczestniczenia w zajęciach nawet podczas choroby.

Następnie studentki i studentów zapytano o to, **jakie formy i metody kształcenia odpowiadają im najbardziej na zajęciach zdalnych**. Zdecydowanie największą popularnością cieszyła się organizacja zajęć z podziałem na małe zespoły, ze wskazaniem, by również grupa mogła zaproponować interesujące zagadnienia, by nie zawsze były one narzucone przez osobę prowadzącą. Jedna studentka przyznaje, że docenia pracę zespołową, pod warunkiem, że uczestnicy sami dobierają się w grupy, bo choć ona dużo mówi i ma spore poczucie obowiązku oraz chęci do angażowania się, to zdarza się, że trafia na osoby, które nie chcą się odzywać, nie chcą współpracować i na nią spada cała odpowiedzialność. Sytuację taką ocenia jako irytującą, z którą nie wie jak sobie poradzić, zwłaszcza jeśli dana grupa jest wyznaczona na stałe do pracy.

Pośród metod nauczania studenckie preferencje koncentrują się wokół dyskusji i luźnej pogadanki. Studentkom i studentom odpowiada także praca z tekstem. Zauważyć można, że lubią pisanie esejów, które jest zdecydowanie wyżej i bardziej twórczo oceniane niż dla przykładu pisanie testów. Jeśli chodzi o prezentacje, to jako odbiorcy wymagają, by była ona dobrze widoczna oraz omawiana w sposób spokojny tak, by słuchający zdążyli notować. Młodzi ludzie przyznają, że ważna jest atmosfera zajęć, która sprawia, że pojawia się chęć i motywacja do aktywnego zaangażowania się i wypowiadania. Lubią, gdy wykładający jasno stawia swoje wymagania oraz wyraźnie akcentuje, co w danym bloku zagadnień jest ważne. Oprócz rozmów i wzajemnej wymiany doświadczeń, które jak zaakcentowano są bardzo ważne w trakcie izolacji, dużym zainteresowaniem cieszy się film dydaktyczny.

Studentki i studenci pierwszego roku podjęli **próbę zdefiniowania kształcenia zdalnego** i zaproponowali własne robocze ujęcia:

- *Kształcenie zdalne to takie w przypadku którego wszystkie osoby uczestniczące w procesie kształcenia przebywają w różnych miejscach i komunikują się za pomocą jakichś narzędzi jak np. Teams albo Moodle.*

- *Bezkontaktowe nauczanie z wykorzystaniem nowych technologii.*
- *Sytuacja, kiedy proces kształcenia nie jest prowadzony „twarzą w twarz”, kształcenie na odległość.*
- *Kształcenie o każdej porze i w jakim miejscu tylko chcesz.*
- *Nauczanie i uczenie się przy pomocy urządzeń elektronicznych, gdzie kontakt ucznia z nauczycielem odbywa się przez różne platformy i programy.*

Nie zabrakło także krytycznych spojrzeń o zabarwieniu negatywnym:

- *Jest to zdecydowanie wygodniejsza forma nauczania dla osób, które nie lubią wychodzić z domu. Powoduje niestety stres związany ze sprzętem, nad którym nie zawsze możemy zapanować.*
- *Nauczanie wirtualne ogranicza do minimum kontakty międzyludzkie.*
- *Kształcenie zdalne jest to forma nauczania-uczenia się, która wymaga od uczniów i nauczycieli większego zaangażowania w zajęcia i rozwijania umiejętności samokształcenia.*
- *Nie daje rzetelnej wiedzy, ponieważ o wiele łatwiej jest ściągać przez co szanse nie są wyrównane. Zdają ci, co ściągali i to na lepsze wyniki niż ci, którzy faktycznie się do tej nauki przyłożyli.*

Warto do tego zbioru wypowiedzi jeszcze dodać dwie oddające w pełni klimat minionych dziesięciu miesięcy studiowania, a mianowicie:

- *Halo, czy mnie widać, czy mnie słyszać?*
- *Nauczanie zdalne – jazda bez trzymanki.*

Nie wszyscy jednak wychodzą z roku kształcenia online z zadowoleniem, bowiem wśród określeń pojawiło się też takie: *Niby kształcenie, ale jednak jakaś ułomna jego forma.*

Studentki i studentów pedagogiki zapytano o to, **czego oczekują od e-nauczycielki, e-nauczyciela**. Okazuje się, że studiujący na odległość w izolacji od rówieśników najbardziej potrzebują wyrozumiałości, także cierpliwości, zaangażowania i dostępności. Mówią też o dobrej atmosferze na zajęciach, zaufaniu do grupy, chęci do uczenia się nowych rzeczy, otwartości i oczywiście wiedzy na temat wykładanego przedmiotu. Ponadto dla młodych liczy się szczegółowe tłumaczenie oraz przejrzyste przekazywanie treści nauczania.

Bardzo często podkreślano wzajemne zrozumienie w kwestii trudności ze sprzętem, Internetem, jakością połączenia, brakiem prądu, wszelkimi problemami technicznymi. Niezwykle ważne jest dla osób, które studiują i mają różny poziom możliwości to, by nie skracać czasu na rozwiązywanie zadań tylko dlatego, że test jest w formie zdalnej, być może w obawie przed ściągnięciem. Najlepiej to, czego oczekuje student od nauczycielki, nauczyciela akademickiego pracującego online, oddadzą słowa jednego z nich: *tak naprawdę tego samego, czego przy kształceniu*

stacjonarnym, odrobiny zrozumienia, szczególnie w kwestii problemów technicznych, szczególnie jeśli zdarzają się rzadko.

Pojawiła się pozytywna opinia podsumowująca dwa ostatnie semestry pracy, mówiąca o tym, iż *nauczyciele dobrze sprawdzili się podczas pracy zdalnej, niewiele by można oczekiwać.*

Wśród **największych trudności w kształceniu zdalnym** z perspektywy studentek i studentów pierwszego roku pedagogiki wymienić można brak bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, kontaktu twarzą w twarz z innymi, z koleżankami, kolegami, z prowadzącymi zajęcia. Osoby te nie miały nigdy dotąd okazji zobaczyć się w rzeczywistości pozawirtualnej, stąd też może wynikać dyskomfort, o którym wspomina jedna ze studentek: *wypowiadanie się przed grupą osób, których nie znam jest dla mnie znacznie trudniejsze podczas zajęć zdalnych niż stacjonarnych.*

Ponadto nauki nie ułatwiała ogromna ilość rozpraszaczy, kłopoty z koncentracją i zapamiętywaniem. Towarzyszyła im mniejsza motywacja do nauki oraz początkowe trudności ze zmianą harmonogramu swojego dnia. Wyzwaniem było samo przyzwyczajanie się do tej formy kształcenia, bowiem motywacja spadła, a zmiana harmonogramu dnia stanowiła pewnego rodzaju niedogodność. Jako uciążliwe opisane zostały męczące, długie godziny spędzone przed komputerem: *po zajęciach oczy i kręgosłup nie wytrzymują.*

Student tak opisuje zmiany, które zaszły podczas minionych miesięcy: *Dom zawsze był dla mnie miejscem odpoczynku. W czasie pandemii mój pokój stał się gabinetem, sypialnią i jadalnią. W tym pokoju dzieje się wszystko i nie mam okazji odpocząć.* Kolejna osoba podkreśla, iż w pracy zdalnej przeszkadzało jej to, że dom musiał zmienić swoje zadanie, zatarła się granica pozwalająca zachować podział na odpoczynek w domu, a pracę w szkole. Z kolei inna studentka opisuje trudności związane z zamieszkaniem w miejscu, gdzie prawie nie ma zasięgu, w związku z czym na większości zajęć miała problemy techniczne, a jedynym rozwiązaniem byłaby wprowadzka.

Niewątpliwie można powiedzieć, że zdaniem badanych studentek, studentów okres zamknięcia i izolacji społecznej ocenić można jako kryzysowy. W odpowiedzi na pytanie o to, **jakie kryzysy pojawiały się podczas nauki zdalnej**, pada wiele smutnych wyznań. Niepokojące jest nagromadzenie myśli rezygnacyjnych w związku z obciążeniem obowiązkami i poczuciem samotności wobec nich. Studentki i studenci mówią wprost o chęci rzucenia studiów w trakcie roku zdalnego. U studiujących pojawiały się myśli typu: *to nie dla mnie, ja się nie nadaję, myślałam, że do niczego się nie nadaję i nie zdam czy miałam wrażenie, że nic nie ogarniam.*

Stany lękowe, stres, chwiejne emocje, częste załamania nerwowe, o których wspominają, przeplatały się ze spadkiem motywacji do pracy, niechęcią do nauki. Momentami przerastał ich nadmiar materiału, pojawiały się problemy ze zrozumieniem przekazywanego tekstu, znudzenie, zmęczenie oraz poczucie przytłoczenia obowiązkami. Tylko jedna osoba wspomniała o lenistwie.

Studentka będąca w kryzysie w związku z pogorszeniem stanu zdrowia psychicznego opisuje swój stan następująco: *większość kryzysów wynikała z prywatnych problemów także w sferze zdrowia psychicznego, co powodowało z kolei zaległości w nauce, w oddawaniu prac na czas. Spotkałam się z dużym zrozumieniem. Jak już wcześniej wspomniano, przez cały czas trwania edukacji zdalnej pojawiał się niepokój spowodowany czynnikami niezależnymi od studentek i studentów, były to kryzysy związane z zakłóceniami technicznymi i poczuciem bezradności wobec nich. Dla przykładu pojawiał się stres, że na jakimś egzaminie może dojść do przerwania połączenia.*

Osoby studiujące na pierwszym roku pedagogiki na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zapytano **czy wiedzą, gdzie mogą się zwrócić po wsparcie w razie kryzysu w trakcie kształcenia zdalnego**. Okazuje się, że tylko połowa z pytanых wiedziała, gdzie uzyskać wsparcie w sytuacji trudnej. Poza profesjonalnym wsparciem psychologicznym na uniwersytecie z dostępnymi dla każdego dyżurami psychologów i psycholożek wymieniano także wykładowców, pracowników uczelni jako osoby godne zaufania. Istotne dla studentek i studentów było także wsparcie przyjaciół i rodziny oraz korzystanie z terapii.

Do osób kończących pierwszy rok studiów skierowano pytanie o to, **czego najbardziej brakuje im w kształceniu zdalnym**. Zdecydowana większość z nich przyznała, że ludzi, kontaktu z ludźmi, kontaktu ze znajomymi, kontaktu z drugim człowiekiem, kontaktu z rówieśnikami, bezpośredniego kontaktu z grupą i wykładowcami. Studenci akcentowali ponownie, że od niektórych wykładających oczekują wyrozumiałości, a od osób ze swojej grupy zajęciowej – współpracy. W wypowiedziach wyczuwa się tęsknotę za rzeczywistością sprzed pandemii, czytamy, iż *brakuje zadań, które byśmy mogli wspólnie wykonywać na świeżym powietrzu* oraz inna osoba dodaje: *niczego, chciałbym w końcu zobaczyć uczelnię, poznać osoby, z którymi studiuję oraz wykładowców*. Ktoś jeszcze dodaje, że *brakuje mu płynnego komunikowani się z innymi*. *Gdyby wszyscy mieli sprawny Internet i sprzęt to nauczanie zdalne by było dla mnie bez wad.*

Kolejnym etapem było sprawdzenie **jak wygląda organizacja nauki online oraz czy studentki i studenci mają jakieś własne wypróbowane sposoby**. Większość z nich podkreślała, że uczą się tak, jak niegdyś stacjonarnie. Uczęszczają na zajęcia, notują, a potem się uczą. Dodatkowo zapisują datę zaliczenia i rozplanowują, kiedy

czego się będą uczyć czy pisać, by oddać prace w spokoju przed czasem. Drukują sporządzone notatki, powtarzają, podkreślają. Student wyjawiał, że stara się wykonywać wszystkie zadania z dnia na dzień, by nie odkładać niczego na później, zapisywać wszystkie zadania na dany tydzień, by czegoś nie przeoczyć. Studentka prowadzi zeszyt zadań do wykonania, skreśla obowiązki, co przybliża ją do wolnych chwil. Ktoś inny oznajmił, że bierze notatki i próbuje się zmusić do nauki. Są osoby, które trzymają się konkretnego planu dnia: *po zajęciach robię sobie dwugodzinną przerwę na inne obowiązki, potem zabieram się do zadań wyznaczonych przez nauczycieli a na koniec dnia czytam zadane lektury*. Ponadto pojawiły się takie sposoby, jak zrobienie własnego kalendarza i zapisywanie najważniejszych informacji, robienie fiszek z zagadnieniami, powtórki w trakcie weekendu oraz utrzymywanie porządku w miejscu pracy. Godne podkreślenia są trzy rozwiązania poprawiające komfort i samopoczucie:

1. *Staram się wyznaczać czas na pracę oraz na życie prywatne.*
2. *Często zmieniam pokoje, w których się uczę, żeby mój pokój nie kojarzył mi się wyłącznie z nauką i przymusem.*
3. *Gdy tylko mogę wychodzę się przewietrzyć.*

Skuteczne rozwiązanie na motywację do pracy znalazł student stwierdzający: *pomaga mi to, że mieszkam z dziewczyną i zazwyczaj siadamy do nauki razem, bo motywujemy się wzajemnie. Mam też aplikację Forest, która powstrzymuje mnie od ruszania telefonu, kiedy mam się uczyć. Pomaga mi też robienie rozpisek, co mam do zrobienia na następny tydzień.*

Pierwszorocznym pozwolono rozbudzić wyobraźnię i postawiono przed nimi pytanie, **co by uczyniło studiowanie zdalne lepszym**. Zebrano takie odpowiedzi, jak: większe zrozumienie studentów, w miarę możliwości indywidualne podejście do studenta, różnorodność zadań, ciekawsze formy zaliczenia, np. eseje, większa swoboda, mniejsze sprawdzanie wiedzy poprzez testy, omawianie zagadnień ściśle związanych z daną specjalnością. Ponadto ulepszanie platform, nauczanie hybrydowe oraz dobry Internet i sprzęt.

Ktoś inny słusznie proponuje: *możliwość spotkania się z grupą co jakiś czas na osobnym kanale i poznawanie siebie nawzajem bez przymusu, lecz z własnych chęci*. Dobrym podsumowaniem niech będą słowa studentki: *Nic nie zastąpi kontaktu z drugim człowiekiem*.

Jeden głos był pochwałą zajęć organizowanych na pierwszym roku pedagogiki i miał taki wydźwięk: *myślę, że studiowanie zdalne, którego doświadczyłem było zorganizowane na dobrym poziomie*.

Na samym końcu zapytano studiujących, **czego nowego dowiedzieli się o sobie w czasie trwania kształcenia zdalnego**. Wielu przyznało, że się przez ten rok wzmocniło. Pojawiły się następujące wypowiedzi:

- *mimo trudnych momentów poradzę sobie;*
- *umiem sobie poradzić nawet, jeśli zostanę sama;*
- *okazuje się, że potrafię dość dobrze radzić sobie z planowaniem czasu wolnego;*
- *przestałam bać się odzywać w różnych dyskusjach, ludzie nie widząc mnie nie oceniają mojego wyglądu a jedynie moje słowa;*
- *dowiedziałam się, że nie jestem taka nieśmiała jak sądziłam dotąd;*
- *może nie tyle o sobie, ale o swojej grupie, że mimo ciężkich sytuacji wspieramy się i próbujemy razem uczyć się po zajęciach na platformie MS Teams.*

Jak wynika z wypowiedzi studentki, był to czas szczególny. Oto jak go opisuje: *Odkryłam, że uwielbiam dyskutować, pisać eseje i że bardzo interesują mnie badania. W sumie czas od rozpoczęcia pandemii był dla mnie bardzo ważny. Odkryłam wiele rzeczy w sobie dotyczących tego, kim jestem. Znalazłam pomysł na siebie, bo zdecydowałam, że chcę studiować i studiować i studiować, aż uda mi się zrobić doktorat a wtedy wyklądać i robić własne badania.*

Pośród skutków negatywnych przebywania w domu wystąpiło rozleniwienie, przekonanie, że taki typ nauki nie jest dla danej osoby, zmęczenie dłuższym siedzeniem w jednym miejscu, przekonanie o braku samodyscypliny. Pojawił się też opis stanów, które wymagają wsparcia. Między innymi była mowa o nieradzeniu sobie ze stresem, o uzyskaniu wiedzy *że można mieć kilka załamań nerwowych dziennie*. Dobrym podsumowaniem tego wątku będą słowa studentki podkreślające rolę wzajemnych spotkań w świecie realnym: *dowiedziałam się jak cenne jest wychodzenie na uczelnię. Nauczyłam się również, że aby zdrowo funkcjonować potrzebuję kontaktu z innymi osobami.*

Na podstawie zebranego materiału można przyjąć, że studiowanie online daje studentkom i studentom pewnego rodzaju komfort psychiczny, podkreślono jego liczne walory, w tym: znajdowanie się w bezpiecznym miejscu, dostęp niezależnie od lokalizacji, kondycji, stanu zdrowia czy aspektu finansowego. Okazuje się, iż od osób nauczających oczekuje się przede wszystkim wyrozumiałości. Studentkom i studentom najbardziej brakuje właśnie zrozumienia ze strony prowadzących oraz indywidualnego podejścia. Wśród form organizacyjnych kształcenia największą popularnością cieszy się nauczanie zespołowe, a wśród metod aktywizujące dyskusje oraz swobodne pogadanki. Jednakże nie brakuje ocen o zabarwieniu negatywnym. Odczuwane trudności dotyczą braku realnego kontaktu z drugim człowiekiem. Akcentowane jest także zatarcie się granicy między domem a uczelnią. Główne kryzysy zorientowane są wokół poczucia samotności, myśli rezygnacyjnych, stresu i lęku. Niepokojącym jest fakt, iż tylko połowa ankietowanych ma wiedzę do kogo na uczelni zwrócić się z prośbą o wsparcie. Podsumowując, można przyjąć, że w ogólnej ocenie kształcenie zdalne przyniosło jednostkom studiują-

cym wiele korzyści, dało uczestnikom wiele wzmocnień, wykształciło zaradność, rozbudziło możliwość wzajemnego wspierania się w potrzebie.

Z minionego roku szkolnego i akademickiego wychodzimy bogatsi o nowe doświadczenia. Potwierdziło się przekonanie, iż świat wirtualny jest ważnym miejscem funkcjonowania, w którym możliwa jest dbałość o dobrą jakość kontaktów interpersonalnych, jest on częścią życia ludzi w różnym wieku (Andrzejewska, 2019). Niewątpliwie nowe edukacyjne warunki wymagały stworzenia nowatorskich form wsparcia, ale co ważne – kolejnymi krokami postawionymi przed gronem pedagogicznym była i nadal jest kontynuacja szeroko rozumianego wsparcia po pandemii. Z całą pewnością efekty zdalnej pracy pedagogicznej, dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej pozostaną widoczne jeszcze długo po jej zakończeniu. Należy wciąż stawiać sobie pytanie, co zostanie z nami na dłużej, co podczas spotkań wirtualnych było na tyle ważne i skuteczne, by zostało uwzględnione w codziennych działaniach, co powinniśmy ze sobą zabrać w dalszą edukacyjną podróż.

Bibliografia

- Andrzejewska A. (2019), *Świat wirtualny miejscem nawiązywania i utrzymywania relacji przez młodzież*, [w:] A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska (red.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, Warszawa, s. 68–89.
- Jucewicz A. (2021), *Tomasz Bilicki, nauczyciel: Dzieciaki nie chcą wracać do szkół, zwyczajnie się nas boją. I mają powody*, <https://www.wysokieobcasy.pl/akcje-specjalne/7,174350,26938977,tomasz-bilicki-nauczyciel-dzieciaki-nie-chca-wracac-do.html>, dostęp: 05.07.2021.
- Łukasik J.M., Jagielska K., Mróz A., Koperna P. (red.) (2020), *Młodzi nauczyciele o zdalnej edukacji w czasie COVID-19*, [w:] N.G. Pikula, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków, s. 31–56.
- Morańska D. (2017), *Nauczyciel wobec wyzwań społecznego społeczeństwa informacyjnego*, [w:] A. Iwanicka (red.), *Edukacyjne i społeczne wyzwania rzeczywistości cyfrowej*, Poznań, s. 45–54.
- Przybyła M. (2020), *Szkoła „złowiona” we własne sieci – rzecz o kształceniu tradycyjnym i komplementarnym w obliczu pandemii koronowirusa Covid-19*, [w:] M. Christoph, S. Wawrzyniak (red.), *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*, Poznań, s. 211–222.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (red.) (2020), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk.
- Pyżalski J. (2021), *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2), s. 92–115.
- Pyżalski J., Poleszak W. (2020), *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, s. 28–36.
- Pyżalski J., Walter N. (2020), *Audyt pedagogiczno-technologiczny platform edukacyjnych firmy Learning*, Poznań.

- Topolska K. (2020), *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w czasie pandemii*, <https://epedagogika.pl/zasady-i-zadania/pomoc-psychologicznopedagogiczna-w-czasie-pandemii-3602.html>, dostęp: 21.06.2021.
- Walter N. (2012), Obszary edukacyjnych zastosowań Internetu, *Studia Edukacyjne*, nr 23, s. 217–228.
- Walter N. (2013), Pedagogika 2.0. O potrzebie kształcenia specjalistów z zakresu e-learningu, *Neodidagmata*, nr 35, s. 145–150.
- Walter N. (2016), *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań.
- Zaród M. (2020), *Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan?* [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, s. 81–85.



Magdalena Sadowska*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja partycypacyjna źródłem inspiracji w procesie resocjalizacji nieletnich

KEYWORDS

juvenile, social rehabilitation, values, participatory education

ABSTRACT

Magdalena Sadowska, *Edukacja partycypacyjna źródłem inspiracji w procesie resocjalizacji nieletnich* [Participatory education as an inspiration in the process of juvenile rehabilitation]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 157–171, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.9

The article contains considerations on the selected aspects of participatory education model in the process of juvenile rehabilitation. The background of the considerations is the regularities of cognitive and emotional development, as well as the process of shaping human identity in the period of adolescence. The use of the natural aspirations and needs of adolescents, reflected in the model of participatory education (in its values and methods), has become the basis for considerations regarding the implementation of this model in the process of juvenile rehabilitation (run in the conditions of a correctional facility).

Wprowadzenie

Przestępczość osób nieletnich, w swojej wielowymiarowości, budzi zainteresowanie szerokiego grona osób zarówno teoretycznie, jak i praktycznie zajmujących się resocjalizacją. W aktach prawnych, praktyce wykonywania sądowych orzeczeń, jak i opracowaniach teoretycznych, widoczna jest odmienność zadań, metod i sposobów resocjalizacji nieletnich w porównaniu do resocjalizacji osób dorosłych.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4417-9503>.

Różnice te wynikają m.in. z prawidłowości w rozwoju człowieka na różnych etapach jego życia.

Ustawa z dnia 26 października 1982 o postępowaniu w sprawach nieletnich (art. 1) definiuje nieletniego w ujęciu trzech zakresów postępowania. W zakresie zapobiegania i zwalczania demoralizacji nieletnim jest osoba, która nie ukończyła 18 lat. W postępowaniu w sprawach o czyny karalne nieletnim jest człowiek, który dopuścił się takiego czynu po ukończeniu 13 roku życia, ale przed ukończeniem 17 lat. W zakresie wykonywania środków wychowawczych lub poprawczych nieletnim zaś jest osoba, wobec której środki te zostały orzeczone i wykonywane, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez nią 21 roku życia. Wiek, do którego odnoszą się przepisy prawa, definiując pojęcie nieletniego, w psychologii rozwoju człowieka obejmuje głównie okres adolescencji, który wyróżnia się m.in. szeregiem zmian poznawczych, społecznych, emocjonalnych i moralnych. W tym krótkim okresie, między 12 a 19 rokiem życia, kształtuje się podstawa tożsamości człowieka, z którą wchodzi w dorosłe życie i która stanowi źródło jego późniejszych, indywidualnych wyborów. Edukacja, resocjalizacja i inne działania podejmowane wobec adolescentów, którzy wkroczyli na ścieżkę konfliktu z prawem, powinny uwzględniać wielopłaszczyznowość tych zmian, aby skutecznie wspierać nieletnich w procesie powrotu do społeczeństwa. Pewnych wskazówek do tak ujętej pracy dostarcza model edukacji partycypacyjnej. Jego założenia, opierające się na dialogu oraz udziale jednostki w procesie edukacji mogą mieć duże znaczenie właśnie w okresie adolescencji, czyli w tym okresie życia, w którym – w świetle przepisów prawa – osoba staje się przywołanym wyżej nieletnim.

W artykule zostaną przedstawione inspiracje modelem edukacji partycypacyjnej dla resocjalizacji nieletnich prowadzonej w warunkach zakładu poprawczego, a więc w miejscu, które z racji pełnionych funkcji w dużym stopniu (zależnym od rodzaju) reguluje i ogranicza kontakty nieletnich ze środowiskiem zewnętrznym. Zgodnie z regulacjami prawnymi przytoczonymi powyżej, w artykule nieletnim będzie więc osoba wobec której wykonuje się środek poprawczy.

Wybrane obszary zmian w okresie adolescencji

Jak wspomniano, nieletni w rozumieniu ustawy to osoba, której granice wiekowe obejmują czas od 13 do 21 roku życia. Znakomita większość tego czasu przypada na okres adolescencji, który nacechowany jest wieloma niepowtarzalnymi zmianami w rozwoju poznawczym, emocjonalnym, moralnym, społecznym, fizycznym. Dla niniejszego opracowania kluczowe będą te obszary spośród wymienionych,

które obejmują zmiany w rozwoju poznawczym, choć należy zaznaczyć, że nie jest to jedyny obszar, w którym nieletni rozwijają się i potrzebują wsparcia. Przywołane tu zmiany mają charakter uniwersalny, odnoszą się więc do każdego nastolatka, także tego, którzy weszli na drogę konfliktu z prawem (Brzezińska, 2005: 21). Ich zachodzenie jest wynikiem następujących w organizmie zmian związanych z dojrzewaniem oraz uniwersalnych wpływów społecznych.

Cechą charakterystyczną okresu adolescencji jest uzyskanie zdolności do wyznaczania sobie odległych celów, planowania przyszłości oraz podporządkowania jej określonych aktywności prowadzących do realizacji założonych zamierzeń (Obuchowska, 2010: 179). Zdolność ta rozwija się na podstawie zmian w obszarze poznawczym, które obejmują przemiany w sferze myślenia, zainteresowanie dotąd niedostrzegalnymi problemami, zdolność systematycznego i metodycznego rozwiązywania problemów oraz zdolność do decentracji (Bardziejewska, 2005: 356). Zmiany w myśleniu nastolatka obejmują możliwość posługiwania się myśleniem formalnym, którego sednem jest tworzenie abstrakcyjnych teorii oraz dedukowanie wniosków z czystych hipotez. Zdolność ta nieobca jest młodszym dzieciom, jednak w przeciwieństwie do nich nastolatek jest w stanie wyciągnąć wnioski z hipotetycznych sytuacji, formułować kilka alternatywnych realnych wariantów sytuacji. Drugą zmianą w obszarze poznawczym jest zdolność do myślenia refleksyjnego, które pozwala na wyjaśnianie i wyprzedzanie doświadczenia oraz przewidywanie konsekwencji działań. Obie zmiany – myślenie formalne i refleksyjne – pozwalają w procesie edukacji, a także resocjalizacji rozmawiać z młodym człowiekiem o związkach przyczynowo-skutkowych dotyczących jego obecnej i przyszłej sytuacji widzianej jako konsekwencje dotychczasowych wyborów.

Okres adolescencji jest także czasem, w którym głównym punktem zainteresowania młodzieży stają się problemy niezwiązane z przeżywanymi na co dzień sytuacjami (Bardziejewska, 2005: 358). Nastolatki chętniej interesują się problemami, które nie dotyczą ich bezpośrednio (np. głodu na świecie) pod warunkiem, że ich podstawowe potrzeby są zaspokojone w dostatecznym stopniu. Wykorzystując wspomniane wcześniej zdolności, potrafią generować rozwiązania tych problemów, rozważać ich potencjalne słabe i mocne strony, przewidywać konsekwencje wdrożenia zaprezentowanych przez siebie pomysłów. Ważną zmianą w sferze intelektualnej jest także możliwość zestawiania swoich pomysłów czy planów na przyszłość z realnymi możliwościami, które stoją przed człowiekiem (możliwe staje się np. wytyczenie ścieżki kariery, opracowanie poszczególnych na niej kroków, przygotowanie się na trudności w realizowaniu planu). Generowanie pomysłów i ich realistyczna ocena pomaga w opanowaniu umiejętności rozwiązywania problemów poprzez metodyczne i systematyczne poszukiwanie rozwiązań.

Ważną zmianą, zachodzącą w obszarze rozwoju poznawczego, choć mającą znaczenie dla funkcjonowania nastolatków w każdym obszarze życia, jest decenteracja, definiowana jako zdolność do przyjmowania perspektywy innych ludzi (Bardziejewska, 2005: 358). Zastępuje ona początkowy, wczesnodziecięcy egocentryzm w ocenie rzeczywistości i pozwala dostrzec punkt widzenia innych osób na rozmaite sprawy. Konsekwencją ukształtowania się decenteracji jest możliwość otwarcia się poznawczo na zdanie innych ludzi, poszukiwanie autorytetów i czerpanie z ich wiedzy. I choć w tym okresie życia człowieka obecny jest także egocentryzm poznawczy (przekonanie, że świat powinien podporządkować się ideom, a nie idee świata) to powoli zastępowany jest przez umiejętność relatywnej oceny sytuacji i patrzenia na wiele z nich z perspektywy różnych osób.

Wymienione wyżej zmiany w procesie poznawczym nie są jedynymi, których doświadcza nastolatek, jednak wydają się kluczowe z punktu widzenia modelu edukacji partycypacyjnej, któremu poświęcono dalszą część artykułu. Możliwość przyjęcia perspektywy innej osoby, przewidywanie konsekwencji własnych zachowań, planowanie alternatywnych rozwiązań dla podjętych przez siebie działań to zdolności istotne dla tego modelu edukacji.

W okresie adolescencji, obok zmian poznawczych, ważną rolę w zachowaniu nastolatka odgrywają emocje. Siła ich działania może znacząco modyfikować funkcjonowanie procesów poznawczych (myślenia, przewidywania konsekwencji) na tyle, że nie można ich pomijać w pracy z młodym człowiekiem. W obszarze emocji literatura przedmiotu wskazuje na kilka ważnych cech emocjonalności nastolatków: dużą labilność emocji, znaczne pobudzenie emocjonalne i ambiwalencję uczuć (Obuchowska, 2010), a także negatywizm i buntowanie się przeciwko zastanym zasadom (Bardziejewska, 2005). Emocje, ich kierunek i siła mogą wynikać z konfliktów z rodzicami i innymi znaczącymi osobami, z poczucia bycia niezrozumianym, z braku przynależności do pożądaných grup, ale także wiązać się ze zmianami zachodzącymi w ciele nastolatka. Ich wpływu dopatruje się w genzie przestępczości nieletnich, zwłaszcza tam, gdzie u jej podłoża leżą zaburzenia zachowania (Bee, 1998: 385).

Wspomniane powyżej zmiany w obszarach poznawczym i emocjonalnym, wraz ze zmianami w pozostałych sferach rozwoju młodego człowieka, wpływają na realizację najważniejszego zadania rozwojowego okresu adolescencji, którym jest ukształtowanie tożsamości. Proces ten rozpoczyna się w wieku młodzieńczym, który jest okresem eksploracji, testowania siebie i, poprzez rozmaite doświadczenia, poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: „kim jestem?”, „co potrafię?”, „jakie jest moje miejsce w społeczeństwie?”. Tożsamość rozumiana jest jako „poczucie jednostki, że jest istotą ludzką, jedyną w swoim rodzaju, a mimo to

przygotowaną do pełnienia jakiejś sensownej roli w społeczeństwie – czy to roli wymagającej przede wszystkim przystosowania się, czy też roli polegającej na wprowadzaniu innowacji. Człowiek staje się świadomy swoich specyficznych, indywidualnych cech, takich jak upodobania i antypatie, przewidywane przyszłe cele oraz siła i zdecydowanie, by pokierować własnym losem” (Hall, Lindzey, Campbell, 2004: 210). Zdobywanie informacji o sobie samym, możliwych polach działania i poszukiwanie swojego miejsca w społeczeństwie zachodzi na drodze poznawania siebie i sprawdzania swoich możliwości w różnych rolach i sytuacjach. W środowisku skrojonym pod potrzebę doświadczania siebie przez młodego człowieka, ma on możliwość spróbowania się w sytuacjach dla siebie atrakcyjnych lub ważnych. Gdy jednak tak się nie dzieje i jednostka nie znajduje dla siebie ofert atrakcyjnych lub te, które za takie uważa, nie są dla niej dostępne, może dojść do kryzysu tożsamości (Smykowski, 2012: 175). W niekorzystnych warunkach jego rozwiązaniem może być przyjęcie tożsamości negatywnej, złożonej z ról niebezpiecznych lub niepożądanych zarówno dla młodego człowieka, jak i ze społecznego punktu widzenia. Tożsamość taka często jest wynikiem oddziaływań środowiska społecznego, w którym dorasta młody człowiek, społecznej stygmatyzacji, braku prawidłowych wzorców zachowania, deficytów strategii radzenia sobie z wyzwaniami okresu adolescencji oraz niedostatecznym wzmacnianiem tych zachowań, które świadczą o podejmowaniu prawidłowych ról i zadań (Ziółkowska, 2005: 405). Jednocześnie jest punktem wyjścia do kształtowania się tożsamości przestępczej.

Wobec zadań, które wiążą się z określeniem siebie i swojego miejsca w społeczeństwie (budowania tożsamości), podejmowania nowych ról i zadań, nastolatek ma pewne oczekiwania. Zanim zrozumie, że jego punkt widzenia nie jest jedynym możliwym przy wypełnianiu powyższych zadań, poprzez bunt i emocje wynikające z poczucia niezrozumienia i niedopasowania, będzie próbował zaznaczyć własne granice i bronić swoich rozwiązań. W obliczu tej sytuacji duża labilność emocjonalna i siła przeżywanych emocji jest zrozumiała.

Założenia edukacji partycypacyjnej w świetle literatury przedmiotu

Model edukacji partycypacyjnej zakorzeniony jest w idei zrównoważonego rozwoju, która obecna jest w literaturze ekonomicznej, ekologicznej i społecznej, w tym także pedagogicznej (Bałachowicz, 2016: 15). Idea ta zakłada, pomimo różnic na gruncie poszczególnych nauk, myślenie i działanie dla wspólnej przyszłości ludzi

(także tych, którzy z jakiegoś powodu pozostają obecnie na społecznym marginesie). Zasadniczą rolę w idei zrównoważonego rozwoju odgrywa edukacja, która stała się „ważnym czynnikiem przemian mentalnych ludzi, czynnikiem pobudzającym ludzki potencjał do przeciwdziałania kryzysom i do podjęcia działań zwiększających obszar ludzkiej odpowiedzialności za przyszłość” (Bałachowicz, 2017: 24). Zadania te (rozwijanie własnego potencjału i odpowiedzialność) edukacja partycypacyjna stawia przed każdym człowiekiem, proponując mu możliwość zdobywania wiedzy, poszerzania własnych horyzontów myślowych i kreowania własnej przyszłości w sposób jemu dostępny. Ważną cechą zarówno idei zrównoważonego rozwoju, jak i edukacji partycypacyjnej jest kształtowanie wspólnej przyszłości, co zakłada udział jednostki w szeroko rozumianym społeczeństwie (kontynuowanie jego tradycji), ale także możliwość kształtowania pewnych obszarów wspólnego funkcjonowania (wprowadzanie innowacji).

Fundamentalnymi wartościami idei zrównoważonego rozwoju i modelu edukacji partycypacyjnej są:

- 1) edukacja – oprócz wspomnianych wyżej funkcji dla społeczeństwa i przyszłych pokoleń, u poszczególnych jednostek ma wyzwalać potencjał kształtowania samego siebie, który integruje wszystkie aspekty ludzkiej osobowości. Przywołana już Bałachowicz (2017: 25), powołując się na raport UNESCO z 1998 roku pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, podkreśla, że rolą edukacji jest m.in. ukształtowanie kompetencji etycznych, mających służyć człowiekowi w integracji społecznej. Na marginesie tych rozważań i w nawiązaniu do wspomnianych wyżej zmian procesów poznawczych na szczególną uwagę zasługuje uważny dobór metod edukacji młodych ludzi i wprowadzania ich w świat dorosłych. Uwzględnienie zmian zachodzących w sferze emocji i intelektu pozwoli z większym powodzeniem zrealizować te zadania, które pomogą młodzieży zbudować własną tożsamość osobistą i społeczną (służące wspomnianemu kształtowaniu kompetencji etycznych i integracji społecznej);
- 2) doświadczenie – poznawanie świata w działaniu i poprzez działanie, emocjonalne przeżywanie rzeczywistości;
- 3) samowiedza – efekt edukacji, który polega na możliwości wyboru tego, czego człowiek chce się uczyć, co z jego punktu widzenia jest ważne i co wie na swój temat w obszarze posiadanego potencjału, wiedzy, umiejętności;
- 4) uczenie się w środowisku lokalnym, w kontekście społecznym (uczenie się uczestniczące) – które daje nie tylko możliwość zdobycia wiedzy o lokalnych problemach i ich rozwiązywaniu, ale przede wszystkim, co wydaje się być cenne w kontekście resocjalizacji, umożliwia wybór społecznych

wartości w kierowaniu własnym życiem (uczenie się poprzez bycie częścią lokalnego środowiska pozwala dostrzec i zrozumieć sens życia zgodnego z wartościami grupy społecznej).

Wszystkie wymienione wartości łączą idee zrównoważonego rozwoju i model edukacji partycypacyjnej. Edukacja i różne jej wymiary mają służyć włączeniu jednostki w nurt życia społecznego, na poziomie lokalnym i globalnym, pozwolić jej na naukę przy wykorzystaniu zasobów społecznych i umożliwić (częściowe, zależne od możliwości i potrzeb) wzięcie odpowiedzialności za kształtowanie swojej własnej rzeczywistości. Wartości te pozwalają na kształtowanie się tożsamości młodych ludzi, która jest wynikiem poszukiwania możliwości realizacji własnego potencjału (wiedzy, umiejętności, pasji, talentów) w strukturze sieci społecznej.

Partycypacyjny model edukacji, w którym realizowane są wyżej wymienione aspekty edukacji, w klasie szkolnej zakłada odpowiedzialne współuczestnictwo uczniów i nauczycieli w budowaniu społeczności uczącej się (Nowak, 2015: 43). Głównym założeniem tego modelu jest taka współpraca wychowawcy/nauczyciela z uczniami, żeby to ci ostatni przejmowali odpowiedzialność za podejmowane działania i budowali własną ścieżkę rozwoju. Rola nauczyciela nie jest jednak marginalizowana. Jego zadaniem jest pełnienie roli lidera społeczności uczących się, wspieranie uczniów w odkrywaniu ich potencjałów, zapewnienie wsparcia w partnerskiej komunikacji i współpracy (uprzednio przygotowawszy uczniów do tego poprzez wprowadzenie odpowiednich metod i technik). Ma on także na celu dbanie o przestrzeganie wypracowanych przez wszystkich członków społeczności uczących się reguł dotyczących wzajemnych relacji i wspólnej pracy. Nauczyciel, z racji posiadanych kompetencji i przygotowania, ma także dbać, by uczniowie potrafili oddzielić wiedzę autentyczną i rzetelną od nieprawdziwych informacji w temacie, nad którym pracują.

W modelu partycypacyjnym punktem wyjścia staje się problem, który stawiany jest przed uczniami. Powinien on być uznany przez członków społeczności uczących się za istotny dla nich samych, a jednocześnie stanowić dla nich wyzwanie. Problemów tych warto poszukiwać w najbliższej społeczności uczniów lub po ich rozwiązaniu zastanowić się, jak zaproponowane rozwiązania można przenieść na grunt najbliższego środowiska (społecznego, przyrodniczego itp.). Podczas poszukiwania rozwiązań danego problemu to uczniowie decydują o tym, co uznają za cel, a tym samym jakich efektów oczekują, zaś weryfikacja osiągniętych rezultatów wzbogaca wiedzę i dostarcza kompetencji do pracy nad podobnymi problemami w przyszłości. Istotnym osiągnięciem, zdobywanym na drodze edukacji partycypacyjnej, jest przekonanie uczniów, że własną wiedzą, umiejętnościami

mi i we współpracy z innymi ludźmi mogą doprowadzić do zamierzonego efektu (Nowak, 2015).

Dwie podstawowe metody nauczania preferowane w modelu edukacji partycypacyjnej to metoda komunikacji opartej na dialogu i metoda projektów (Nowak, 2015). Pierwsza pozwala na uzgodnienie przez wszystkich członków społeczności uczących się wspólnego i jasnego dla wszystkich pojmowania faktów, celów i oczekiwanych rezultatów. Pozwala na swobodne wyrażenie myśli i otwiera na perspektywę drugiej strony w dialogu (to komunikacja pozioma) oraz przekazywanie ogólnych informacji (komunikacja pionowa). Rolą nauczyciela jest wprowadzenie technik i metod efektywnej komunikacji i stanie na straży przestrzegania jej założeń. Uczniowie zaś mają za zadanie opanować tę umiejętność. Druga z metod czyni ucznia samodzielnym inicjatorem, planującym i realizatorem podejmowanych działań na rzecz samego siebie i środowiska lokalnego. Zgodnie z założeniami metody projektów uczniowie zdobywają trzy rodzaje kompetencji: metodyki pracy (w obszarze interesującego ich tematu uczą się pracy konkretnymi metodami i technikami, zdobywają umiejętność uczenia się), socjalną (zdobycie kompetencji do pracy w grupie, porozumiewania się, rozwiązywania konfliktów, dzielenia się odpowiedzialnością za wykonaną pracę tak, aby słabe i mocne strony poszczególnych uczestników uzupełniały się) oraz formalną (gromadzą wiedzę i kompetencje w obszarze, którego się uczą) (Niemiec-Knaś, 2011: 36). Wszystkie trzy rodzaje kompetencji, trenowane w dłuższej perspektywie czasu, stanowią źródło wiedzy o sobie samym i własnych możliwościach oraz uczą uczestnictwa w grupie, liczenia się ze zdaniem innych, otwierania się na cudzą perspektywę. Wspierają zatem procesy takie, jak: decentracja, myślenie formalne, refleksyjne, rozwiązywanie problemów zakotwiczonych w (najbliższym) środowisku społecznym.

Metoda projektu zakłada przyjęcie takich rozwiązań, które pozwalają na realizację założonego celu za pomocą środków i technik wykraczających poza to, co uważa się za standardowe w szkole. Źródłem wiedzy, obok nauczyciela, są np. spotkania z ekspertami, doświadczenia społeczne (np. prowadzenia warsztatów dla młodszych dzieci), wyjścia do różnych miejsc (np. zakładów pracy, siedziby instytucji), konstruowanie własnych pomocy w nauce i inne.

Literatura przedmiotu, zajmująca się zagadnieniami wdrażania edukacji partycypacyjnej, choć niezbyt liczna i poświęcona przede wszystkim najmłodszym uczniom, wskazuje korzyści ze stosowania tego podejścia, które zdają się być uniwersalne dla odbiorców w każdym wieku. Po pierwsze, partycypacja w tworzenia otoczenia społecznego, wzięcie odpowiedzialności za własną edukację i przyszłość, daje uczącym się poczucie sprawstwa i możliwość wykorzystania własnego potencjału we współpracy z innymi ludźmi (Gierszewski, 2018: 220). Sprawstwo to jest nieodzownym

punktem budowania własnej samooceny przez nastolatków, którzy poznają siebie i własne możliwości na drodze próbowania swoich sił w różnych działaniach i poszukują miejsca w społeczeństwie. Wśród innych zalet tego modelu wymienia się uczenie się działań kooperacyjnych, otwartości na nowe (i należałoby dodać – inne) pomysły, akceptacja odmienności, poznanie własnych mocnych i słabych stron, kształtowanie umiejętności dokonywania wyborów, rozwój umiejętności takich, jak: formułowanie problemu, planowanie pracy w czasie i z wykorzystaniem zasobów, transformacja i weryfikacja wiedzy, umiejętność dyskusji, negocjacji (Nowak, 2015) oraz rozwijanie kompetencji i indywidualnych talentów (Baran, Kłos, 2014: 5).

Metody i wartości stosowane w modelu edukacji partycypacyjnej umożliwiają uczniom poznanie siebie i swoich talentów, a także sprawdzenie w jakich warunkach społecznych mogą one być spożytkowane (na początku – w grupie uczących się). W nawiązaniu do definicji tożsamości, przywołanej wyżej, te doświadczenia wydają się wzmacniać samowiedzę potrzebną do odkrycia własnej indywidualności, a na jej podstawie – miejsca w gronie ludzi. Stawianie przed uczniami problemu i pozostawienie im odpowiedzialności za opracowanie poszczególnych etapów rozwiązania (problemy szczegółowe, cel, rozwiązania, transfer rozwiązań na problemy o skali lokalnej i globalnej) kształtuje myślenie refleksyjne nad konsekwencjami przyjętych działań. Samo zaś poszukiwanie rozwiązań i rozważanie ich mocnych i słabych stron rozwija myślenie formalne (hipotetyczno-dedukcyjne). Naturalne w wieku adolescencji zainteresowanie problemami odległymi w modelu uczestniczącym może zostać wykorzystane do budowania kompetencji partycypacji w sferze globalnej i do budowania globalnej wiedzy (Leek, 2017: 166–176). W tym wymiarze wykracza ona poza edukację obywatelską, która naturalnie kojarzy się z edukacją partycypacyjną i obejmuje wiele obszarów życia społecznego. Praca w grupie i nad komunikacją sprzyja kształtowaniu ważnej zmiany okresu adolescencji, jaką jest decentracja, zdolność do przyjmowania odpowiedzialności za działania podejmowane wspólnie z innymi i własną rolę w grupie. Wydaje się więc, że prezentowany model edukacji może być pomocny w pracy z uczniami w okresie adolescencji, który charakteryzuje się wspomnianymi wyżej zmianami w sferze emocjonalnej i poznawczej.

Model edukacji partycypacyjnej a resocjalizacja nieletnich – próba syntezy

W literaturze przedmiotu nie ma jednej definicji terminu „resocjalizacja”. Rozumie się ją jako: modyfikację zachowań, zmianę „społecznej przynależności”, przebudo-

wę emocjonalną, wrastanie w kulturę zaspokajania potrzeb zgodnie z moralnymi i prawnymi standardami, kształtowanie prawidłowych postaw społecznych, swoisty rodzaj nawrócenia na wartości wyższego rzędu, czy też reintegrację społeczną jednostki (Pytka, 2007: 73–76). W odniesieniu do nieletnich częściej używa się pojęcia „wychowanie”. W ujęciu resocjalizacji nieletnich pionierami wychowania resocjalizującego byli Czesław Czapów i Stanisław Jedlewski, którzy definiowali je jako „przezwycięzenie negatywnego ustosunkowania do zbioru norm wyznaczających jednostce określone obowiązki i uprawnienia. Celem tych oddziaływań jest (...) eliminowanie względnie trwałych, negatywnych ustosunkowań do oczekiwań społecznych, zwłaszcza tych aspektów stosunku człowieka do określonego środowiska społecznego, które stanowią rezultat jego dotychczasowych doświadczeń społecznych, a więc (...) niedostatków dotychczasowego procesu resocjalizacji” (Czapów, Jedlewski, 1971: 7). Zacytowani autorzy zwrócili uwagę, że podstawą procesu resocjalizacji (rozumianej jako praca nad osobowością, emocjami, zakorzeniem społecznym) jest stosunek do społeczeństwa, jego norm i wartości wyrażających się w zachowaniu. Partycypacja, ujmowana jako edukacja uczestnicząca, odbywająca się zarówno z udziałem społeczeństwa, jak i na jego rzecz, umożliwia osiągnięcie celów wychowania resocjalizującego. Założeniem bowiem modelu edukacji partycypacyjnej jest odnalezienie miejsca dla swojego potencjału właśnie w społeczeństwie, a proces ten wymaga poznania swojego społecznego otoczenia.

C. Czapów i S. Jedlewski uważali, że cel wychowania resocjalizującego można osiągnąć na drodze uczenia się, które zachodzi poprzez trening. Henryk Machel (1994: 62), zwracając uwagę na kognitywne podstawy resocjalizacji, pisał, że trwała zmiana zachowania u osoby niedostosowanej społecznie odbywa się poprzez ćwiczenie prawidłowych zachowań, które jako nowe ślady pamięciowe zostają wpisane w system nerwowy człowieka. Jadwiga Sikora (1978: 24), wyrażając podobny pogląd, dodawała, że nadpisywanie nowych śladów pamięciowych zachodzi tylko wówczas, gdy nowe doświadczenia dostarczają silnych przeżyć psychicznych. Uważała, że tylko takie przeżycia, które są dla jednostki ważne i pozwalają jej poczuć wagę zdobywanego doświadczenia, mogą osłabić działanie tych śladów pamięciowych, które stanowiły podstawę jej dotychczasowej przestępczej działalności.

Zgodnie z powyższymi rozważaniami resocjalizacja ujmowana jest m.in. jako korekta zachowania zachodząca na drodze uczenia się i jako taka powinna uwzględniać prawidłowości rozwoju poznawczego człowieka. Zaś ta jej gałąź, która obejmuje nieletnich, musi uwzględniać zmiany zachodzące w procesach poznawczych, emocjonalnych oraz służących budowaniu tożsamości charakterystycznych

dla okresu dojrzewania. Wobec powyższego warto pochylić się nad pytaniem o to, czy model edukacji partycypacyjnej wpisuje się w problematykę tak ujmowanej resocjalizacji nieletnich i może mieć zastosowanie w jej praktyce? Czy założenia tego modelu pracy z młodzieżą można wykorzystać do zmiany nieprawidłowych zachowań?

Model edukacji partycypacyjnej wydaje się odpowiadać na potrzeby wynikające ze zmian rozwojowych młodych ludzi poprzez metody pracy, jakimi są metoda dialogu i metoda projektów. Ta pierwsza pomaga nieletnim spojrzeć na wiele aspektów własnej działalności i na przyjęte przez siebie wartości oczyma innych osób, np. pokrzywdzonych przestępstwem, to zaś sprzyja procesowi decentracji i uwzględniania innych ludzi we własnym postępowaniu. Metoda dialogu pozwala nieletnim znaleźć wspólny język dla wartości i celów, jakimi kierują się inni ludzie. Z drugiej strony pozwala nieletniemu na wyrażenie własnych przeżyć, wartości, przekonań zgodnie z zasadami efektywnej komunikacji (w dialogu, a nie na drodze buntu czy manifestowania nieetycznych zachowań) i dostrzec jak one są odbierane przez ludzi. Umiejętności te mogą być pomocne np. w sytuacji mediacji sądowej, której jednym z celów jest, obok ugody mającej wpływ na wymiar sądowego wyroku, zobaczenie przestępstwa oczyma osoby poszkodowanej.

Druga metoda preferowana w modelu edukacji partycypacyjnej, metoda projektów, pozwala na częściowe (dokonywane pod opieką wychowawcy) przejmowanie odpowiedzialności za własne życie i realizację własnego potencjału. Nieletni przybywający w ramach sądowego wyroku w placówce izolacyjnej (zakładzie poprawczym) mają ograniczone możliwości nawiązywania swobodnych kontaktów z osobami spoza zakładu poprawczego. Jednakże pewnego dnia opuszczą zakład i powrócą do społeczeństwa. Metoda projektów, zakładająca pracę na rzecz społeczności lokalnej, w której mieści się zakład poprawczy, pozwala nieletniemu nawiązać i utrzymać kontakty społeczne oraz stworzyć zaczepy dla swojego dalszego życia. Daje także możliwość sprawdzenia, które z własnych zdolności może wykorzystać po opuszczeniu zakładu. W pracy metodą projektów jednostka zyskuje także możliwość przygotowania się do wykonywania założonych w projekcie celów, poprzez samodzielną i grupową pracę nad nimi. Zadania te pozwalają nieletniemu dostrzec swój potencjał i odnaleźć się w nowych rolach społecznych, których dotąd nie miał możliwości praktykować. Przygotowanie projektu, opracowanie jego założeń i wykonywanie prac trenuje myślenie formalne, systematyczne poszukiwanie rozwiązań, analizę mocnych i słabych stron podejmowanych działań. Jeżeli działania te służą pracy na rzecz społeczeństwa i związane są z przestrzeganiem zasad, jakimi kierują się ludzie poza murami zakładu poprawczego, to – ich trening – może przyczynić się do zmiany zachowania osób nieletnich.

Inspiracją dla szeroko ujmowanej resocjalizacji nieletnich, płynącą z modelu edukacji partycypacyjnej, są także wartości. Edukacja, prowadzona wspomnianymi wcześniej metodami, uwzględniająca zmiany w procesach poznawczych i emocjonalnych, ma prowadzić młodego człowieka do pełni człowieczeństwa. Możliwość planowania własnych poczynań (na początku w mniejszej skali, np. części zadań w realizowanym projekcie) pozwala dowiedzieć się więcej o sobie samym, poznać swoje braki i możliwości oraz zrozumieć świat, a z czasem nawet go tworzyć. Jeżeli ten świat jest inny od tego, w którym nieletni żył do tej pory, to pozwala mu na zbieranie alternatywnych doświadczeń i sprawdzanie się w rolach, których do tej pory nie doświadczył. Obok edukacji kluczowym pojęciem w prezentowanym modelu i w resocjalizacji nieletnich jest doświadczenie. Przebywanie w środowisku osób, które weszły w konflikt z prawem, może wzmacniać zachowania niepożądane. Koniecznym wydaje się tworzenie przez personel zakładu alternatywnych form doświadczania świata, w tym poprzez partycypację w życiu społeczności prezentującej odmienne podejście do życia. Przebywanie w środowisku społecznym hołdującym etycznym zasadom, choćby tylko w postaci przygotowywania na jego rzecz wytworów i odbierania ocen swojej pracy (np. przygotowywanie prac plastycznych na rzecz aukcji charytatywnych, wolontariat w schronisku dla zwierząt) prowadzić może do zmiany myślenia i budowania planów na przyszłość na podstawie odmiennych od dotychczasowych doświadczeń.

Edukacja prowadząca do samowiedzy zakłada wolność jednostki w zakresie wyboru tego, czego chce się ona uczyć. Zgodnie z założeniami idei zrównoważonego rozwoju i modelu edukacji partycypacyjnej w procesie resocjalizacji człowiek powinien mieć możliwość wyboru drogi samorozwoju. W procesie resocjalizacji zakłada się, że nieletni nie może być ekspertem od poprawy swojego zachowania (z czym pisząca te słowa nie polemizuje) i to niejako za niego podejmuje się decyzje o kierunku korekty jego zachowania. Model edukacji partycypacyjnej postuluje nieco więcej wyboru, co może być inspiracją w procesie resocjalizacji nieletnich, którzy z racji bycia w okresie zmian poznawczych, emocjonalnych i budowania tożsamości, mają naturalną potrzebę eksperymentowania i sprawdzania się w różnych rolach. Środowisko zakładu poprawczego sprzyja ograniczeniu liczby doświadczeń i większej nad nimi kontroli. Często to wychowawcy decydują, czego nieletni będą się uczyć i doświadczać. Model edukacji partycypacyjnej zakłada zaś, że to jednostka (w tym przypadku nieletnia) powinna przejąć część odpowiedzialności za określanie kierunków własnego rozwoju, diagnozę własnych umiejętności i kompetencji, a może to czynić poprzez próbowanie własnych sił w relacjach z (różnymi) ludźmi. Poszukiwanie rozwiązań dla siebie, podejmowanie (częściowej, w kontrolowalnych warunkach zakładu poprawczego) odpowiedzialności za

własny los, konfrontowanie się z ograniczeniami i możliwościami pozwoli nieletniemu trenować właściwe zachowania i da podstawę do decydowania o sobie po opuszczeniu instytucji i w czasie, gdy możliwości wyboru zachowania (również powodującego nieprzystosowanie) będzie znacznie więcej niż w zakładzie. Branie odpowiedzialności za własne działania oraz praca na rzecz społeczności lokalnej (gdy wspierane są przez uważnego i doświadczonego dorosłego) może dać nieletniemu poczucie sprawstwa, które jest jednym z filarów kształtowania tożsamości. W środowisku zakładu poprawczego, gdzie wiele potrzeb zaspokajanych jest w sposób zorganizowany, bez udziału wychowanków (np. posiłki zapewniane są przez kuchnię, uregulowane są spotkania z najbliższymi i reprezentantami instytucji spoza zakładu poprawczego), a życie toczy się ustalonym przez regulaminy rytmem, nieletni mogą mieć niewiele okazji do tego, by samodzielnie decydować o własnym zachowaniu. W trudnej sytuacji wychowanek zawsze otoczony jest osobami gotowymi wspierać go lub przynajmniej wskazać właściwe zachowanie. Taka organizacja procesu korekty zachowania może sprawiać, że wychowanek będzie przejawiać pewnego rodzaju bezradność po opuszczeniu murów zakładu poprawczego (gdzie nie będzie osób, które mogą wskazać, co należy robić). Model edukacji partycypacyjnej, poprzez oddanie części odpowiedzialności (w miarę dojrzewania młodego człowieka coraz większej) za własne postępowanie, w pewnym sensie uzupełnia tę lukę i pozwala budować wiedzę o sobie i własnym potencjale oraz kształtować poczucie sprawstwa.

Samodzielność, obecna w modelu edukacji partycypacyjnej, pozwala także na rozbudzanie i podtrzymywanie motywacji do zmiany, w tym – co szczególnie cenne ze społecznego punktu widzenia – po opuszczeniu przez nieletniego zakładu poprawczego. Wówczas bowiem to od młodego człowieka zależy, czy zdecyduje się żyć zgodnie z normami społecznymi (które poznał i których doświadczył), czy też powróci na drogę konfliktu z prawem.

Zakończenie

Model edukacji partycypacyjnej to ta forma edukacji, która umożliwia człowiekowi udział w życiu społeczności lokalnej, przesiąkanie jej tradycjami i normami, w tym moralnymi i prawnymi. Poprzez udział w życiu ludzi, doświadczanie ich przeżyć, przyjmowanie cudzej perspektywy, a także przejmowanie odpowiedzialności za kształtowanie otaczającego świata, młodzi ludzie stają się częścią tej społeczności i mają możliwość realizowania własnego potencjału. W procesie resocjalizacji nieletnich, którzy weszli na drogę konfliktu z prawem i wystąpili przeciwko normom

życia społecznego, model ten pozwala na odbudowanie kompetencji społecznych i zgromadzenia wiedzy o sobie jako członku społeczności.

Sam model, najlepiej poznany z perspektywy kształcenia dzieci, daje nadzieje na uzyskanie pozytywnych efektów również u adolescentów. Określenie jego efektywności w resocjalizacji nieletnich wymagałoby lat praktyki i wielu badań, jednak wydaje się, że kształtowanie społecznych kompetencji i budowanie społecznych wartości na drodze kontaktów z szerokim gronem osób, daje duże nadzieje na zmianę zachowania jednostek wchodzących w konflikt z prawem.

Bibliografia

- Balachowicz J. (2016), *Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej*, [w:] L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Warszawa, s. 11–43.
- Balachowicz J. (2017), Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka, *Prima Educatione*, nr 1, s. 21–38, DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/pe.2017.1.21>.
- Baran M., Kłos M. (2014), Innowacyjny model kształcenia ustawicznego na przykładzie uczelni wyższych, *Handel wewnętrzny*, nr 6, s. 3–12.
- Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk, s. 345–377.
- Bee H. (1998), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań.
- Brzezińska A. (2005), *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- Czapów C., Jedlewski S. (1971), *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa.
- Gierszewski D. (2018), *Samokierowane uczenie się w edukacji obywatelskiej dorosłych*, [w:] A. Chabior (red.), *Uczący się dorosły – inspiracje, wyzwania, trendy: księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Tadeuszowi Aleksandrowi w 80. rocznicę urodzin i 55. rocznicę pracy naukowej*, Ostrowiec Świętokrzyski, s. 214–232.
- Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.G. (2004), *Teorie osobowości*, Warszawa.
- Leek J. (2017), *Wartości a partycypacja uczniów w sprawy globalne w przestrzeni szkoły. Wskazania dla edukacji nauczycieli*, [w:] J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Warszawa, s. 155–176.
- Machel H. (1994), *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk.
- Niemiec-Knaś M. (2011), *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków.
- Nowak J. (2015), Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 42–50.
- Obuchowska I. (2010), *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa, s. 163–201.
- Pytka L. (2007), *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. 1, Warszawa, s. 73–76.
- Sikora J. (1978), *Problemy resocjalizacji w świetle badań psychologicznych*, Warszawa.
- Smykowski B. (2012), *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań.

Ziółkowska B. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk, s. 379–422.

Akty prawne

Ustawa z dnia 26 października 1982 o postępowaniu w sprawach nieletnich, DzU z 2018 r. poz. 969, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/postepowanie-w-sprawach-nieletnich-16791030>, dostęp: 12.06.2021.



Hubert Tomkowiak*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kultura ma znaczenie – implikacje dla strategii budowania rzeczywistości wychowawczej i kultury pedagogicznej

KEYWORDS

welfare, well-being, culture, pedagogical culture, pedagogization of parents (parents' education)

ABSTRACT

Hubert Tomkowiak, *Kultura ma znaczenie – implikacje dla strategii budowania rzeczywistości wychowawczej i kultury pedagogicznej* [Culture matters - implications for strategies of building educational reality and pedagogical culture]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 173–190, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.10

The considerations presented are an attempt to search for analogies between the influence of culture on the well-being of nations and the influence of pedagogical culture on the well-being of growing up generations. Raising the level of pedagogical culture, especially of parents, should be an important task of the Polish school. A somewhat forgotten tool for its realization is the pedagogization of parents, the rank of which should be systemically raised to a level ensuring its universal application. Therefore there is a need for a new, educational paradigm of school.

1. Wpływ kultury na budowanie dobrobytu

Przedstawione poniżej refleksje na temat potrzeby zmian w strategii budowania rzeczywistości wychowawczej oraz ich kierunku opierają się na głębokim przekonaniu o słuszności tezy, zawartej w tytule doniosłej pracy, *Kultura ma znaczenie*, dostarczającej rozmaitych argumentów za krytycznym znaczeniem

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1461-739X>.

kultury dla funkcjonowania społeczeństw i ich dobrobytu. Mowa tu o zbiorze esejów pod redakcją Harrisona i Huntingtona (2000), który powstał jako efekt sympozjum zatytułowanego „Wartości kulturowe a rozwój społeczeństw”, które odbyło się w dniach 23–25 kwietnia 1999 roku w American Academy of Arts and Sciences w Cambridge pod egidą Harvardzkiej Akademii Studiów Międzynarodowych i Lokalnych. Mimo że głównym kontekstem przedstawionych tam analiz był ogólny dobrobyt społeczny i gospodarka, to przecież jest oczywiste, że ma to ścisły związek z edukacją i wychowaniem. Stanowią one bowiem swoisty pas transmisyjny, zarówno międzypokoleniowy, jak i pomiędzy strukturą kulturową i społeczną. Taki też kontekst interpretacyjny przyjmujemy. W genezie zaprezentowanych rozważań wspomina się, że zwrócenie się w kierunku kultury jako czynnika sukcesu niektórych nacji i jego braku u innych, było efektem dewaluacji bardzo popularnej i powszechnie akceptowanej we wcześniejszych okresach tezy o źródłach zacofania gospodarczego zlokalizowanych w kolonialnej przeszłości, często wygenerowanej przez nią zależności bądź rasizm. Brak satysfakcjonującego usprawiedliwienia ubóstwa czy dyktatur kolonializmem i zależnością, zaś zapóźnienia mniejszości w USA rasizmem i dyskryminacją skierował uwagę badaczy w kierunku paradygmatu kulturowego. Tym bardziej, że inne orientacje teoretyczne, jak geograficzna czy klimatyczna również zawodziły, dostarczając zbyt dużo wyjątków. Zaczęto więc coraz bardziej dostrzegać rolę wartości i postaw przejawianych w ramach danej kultury jako czynników ułatwiających bądź utrudniających postęp cywilizacyjny (Harrison, Huntington, 2003: 22–23). Jednym z dość jaskrawych przykładów podawanym przez Huntingtona jest sytuacja dwóch państw, Ghany i Korei Południowej, które na początku lat 60. XX w. znajdowały się na bardzo zbliżonym poziomie rozwoju, czyli posiadały podobną strukturę gospodarki i zbliżony produkt narodowy brutto na jednego mieszkańca (Harrison, Huntington, 2003: 11). Trzydzieści lat później kraje te dzieliła już przepaść cywilizacyjna, czego wyrazem był m.in. ów wskaźnik, który dla Ghany wynosił jedną piętnastą dochodu na osobę, jaki był w Korei Południowej. Ciężko to uzasadnić innymi czynnikami, jak choćby położenie geopolityczne czy też pomoc zagraniczna, która również była zbliżona. Inny argument za dominującym znaczeniem kultury dla poziomu bytu to zbliżony poziom prosperowania tych samych mniejszości w różnych społeczeństwach. Podaje się tutaj przykłady mniejszości chińskiej w Tajlandii, Malezji, Indonezji, Stanach Zjednoczonych i na Filipinach; mniejszości japońskiej w Brazylii i Stanach Zjednoczonych, Basków w Hiszpanii i Ameryce Łacińskiej oraz Żydów na wszystkich kontynentach (Harrison, Huntington, 2003: 27). Ciężko przejść obojętnie obok takiego argumentu.

Oczywiście sprawa nie jest jednoznacznie oczywista, a tym samym łatwa do udowodnienia w sposób niepozostawiający wątpliwości, jednak, jak zauważa Porter, to że postawy, wartości i przekonania wywierają wpływ na ludzkie zachowania i rozwój cywilizacyjny nie ulega wątpliwości. Wyzwaniem jednak pozostaje udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób kultura wpływa na prosperitę wśród innych, determinujących postęp czynników (Porter, 2003: 59). Poszukując źródeł dobrobytu, badacze doszli do wniosku, że stopa życiowa danego narodu jest pochodną produktywności, z jaką gospodaruje on swoimi zasobami ludzkimi, kapitałowymi i naturalnymi. Jak zauważa Porter, w ramach tego nowego paradygmatu produktywności nie istnieją dobre i złe sektory. Tym, co może dać przewagę danemu przedsiębiorstwu, są efektywne metody zarządzania, najlepsi fachowcy, najnowocześniejsze technologie. Nie ma zaś znaczenia na przykład to, jaki charakter ma gospodarka danego państwa (rolniczy, usługowy, wytwórczy), jakie są jego zasoby naturalne czy też jaka jest dostępność taniej siły roboczej. Zatem gdy mowa o źródłach zasobności społeczeństw przewaga komparatywna (zwana też przewagą względną), czyli przewaga uzyskana poprzez zdolność do produkowania wyrobu po niższym koszcie, niż jest w stanie robić to konkurent, ustąpiła miejsca przewadze konkurencyjnej. Jak zauważa Porter, stopa życiowa rośnie tylko w tych państwach, w których zwiększanie produktywności w firmach odbywa się po przez poszukiwanie nowych sposobów zdobywania przewagi na polu wiedzy, inwestycji i innowacyjności. Dodatkowo źródła przewagi mają coraz bardziej lokalny charakter (Porter, 2003: 61–64). Z kolei Lindsay (2003) wraz z innymi badaczami, poszukując odpowiedzi na pytanie, dlaczego wprowadzanie przemian w niedorozwiniętych gospodarkach przychodzi z takim trudem, dochodzi do wniosku, że cała sztuka polega na zmianie sposobu, w jaki ludzie myślą o swoich problemach biznesowych lub też o generowaniu bogactwa. W jego rozumieniu przewagę komparatywną i przewagę konkurencyjną różnią przede wszystkim wzorce myślowe charakterystyczne dla liderów biznesu i przedstawicieli rządów krajów rozwijających się. Tabela 1 prezentuje ich podział ze względu na cechy pro- i antyrozwojowe.

Na podstawie badań prowadzonych w pięciu dużych kolumbijskich miastach Lindsay wraz z innymi badaczami doszedł do wniosku, że na charakter wyborów dokonywanych przez regiony ma wpływ nie tyle kultura, co sposób w jaki poszczególni liderzy postrzegają generowanie bogactwa. Zaobserwowane w badaniach różnice przekonań na ten temat, jak również na temat kapitału społecznego i kierunku działania stanowiły pochodną modeli umysłowych prezentowanych przez członków władz poszczególnych miast. Z kolei podczas prowadzonych w Wenezueli drobiazgowych badań na temat tego, co ludzie myślą o najważniejszych sprawach, udało się wskazać pięć grup charakteryzujących się niepowtarzalnymi poglądami.

Tabela 1. Cechy utrudniające i ułatwiające rozwój

Cechy antyrozwojowe	Cechy prorozwojowe
Chronione rynki	Globalizacja i konkurencja
Koncentrowanie uwagi na poziomie makroekonomicznym	Koncentrowanie uwagi na poziomie mikroekonomicznym
Dostęp do liderów	Produktywność na poziomie firmy
Koncentrowanie uwagi na kapitale fizycznym/finansowym	Koncentrowanie uwagi na kapitale ludzkim/wiedzy
Hierarchia i sztywna organizacja	Elastyczne merytokratyczne organizacje
Ekonomia skali	Elastyczność
Zależność od zagranicznych partnerów	Strategie migracji
Podejście reaktywne	Podejście proaktywne
Rząd jako główny planista	Wspólna wizja i współdziałanie
Redystrybucja bogactwa	Generowanie bogactwa
Paternalizm	Innowacyjność

Źródło: Lindsay, 2003: 419

W jeszcze innych badaniach prowadzonych w Salwadorze przeprowadzono sondaż na próbie niemal czterystu liderów i również uzyskano potwierdzenie, że najbardziej reprezentatywnym wyznacznikiem przemian są modele umysłowe. Wyodrębniono w nich pięć różnych wizji potencjału konkurencyjnego Salwadoru. Najliczniejszy podzbiór stanowiła grupa określona przez badaczy jako „sfrustrowani”, czyli ludzie pozbawieni opinii na temat tego, jaki model gospodarki pomógłby Salwadorowi, zniechęceni i niezadowoleni. Druga grupa to „etatyści”, przekonani, że wystarczy niewielka grupa rządowych ekspertów, którzy podjęliby odpowiednie decyzje. Trzecia to „wojownicy”, pełni wiary w zwykłych obywateli i przekonani, że przy odpowiednim poparciu rządu obywatele wyprowadzą Salwador na drogę postępu i rozwoju. Czwarte gremium stanowili „protekcjoniści”, aprobujący subsydia państwowe i ochronne stawki celne jako doskonałe narzędzia skutecznej konkurencji. Ostatnia, piąta grupa, wyraźnie odróżniała się od pozostałych. Byli to zwolennicy tzw. otwartej ekonomii, którzy wierzyli w znaczenie i sens kontaktów międzynarodowych, wymiany naukowej itp. (Lindsay, 2003: 418–426). Co istotne, każdy z przedstawionych pięciu modeli umysłowych miał swoich przedstawicieli pośród wszystkich grup demograficznych i geograficznych, a zatem, jak podkreśla Lindsay, „rzeczywiste podziały kraju nie były pochodną miejsca zamieszkania ani profesji, lecz fundamentalnych przekonań, założeń i postaw dotyczących źródeł bogactwa” (Lindsay, 2003: 426). Dalej utrzymuje, że choć Salwador funkcjonuje pod znakiem dramatu długotrwałej wojny domowej i pozostaje naznaczony piętnem najmniejszego i najgęściej zaludnionego państwa Ameryki Środkowej, to nawet w takim, poróżnionym wewnętrznie i osłabionym

na tle sąsiadów kraju, możliwe jest wypracowanie wspólnej wizji pod warunkiem zastosowania odpowiedniej segmentacji. Nie może to być jednak segmentacja polityczna, ekonomiczna, demograficzna czy też geograficzna, gdyż nie zapewniają one dostatecznego zrozumienia zapatrywać obywateli na rzeczywistość. Umożliwia to dopiero segmentacja zgodna z modelami umysłowymi (Lindsay, 2003: 427).

2. Kultura ekonomiczna, kultura pedagogiczna – w poszukiwaniu analogii

Jeśli zgodzić się z przytoczonymi tutaj pokrótce wybranymi stanowiskami badaczy i przyjąć za pewnik, że kultura lub też pozostające z nią w dynamicznym związku modele umysłowe mają istotne znaczenie dla rozwoju całych systemów społecznych czy narodów, ich dobrobytu lub niepowodzeń w jego osiąganiu, to nasuwają się pytania o ewentualne analogie do poszukiwań czynników istotnych dla rozwoju bądź stagnacji systemu wychowawczego. Spróbujmy zatem je poczynić. Jednym z pojęć używanych na polu poszukiwań zależności między kulturą a rozkwitem gospodarczym jest pojęcie kultury ekonomicznej, przez które rozumie się te przekonania, postawy i wartości, które mają związek z aktywnością gospodarczą jednostek, organizacji lub innych instytucji (Porter, 2003: 59). Analogicznie na polu rozważań na temat znaczenia norm kulturowych dla przebiegu procesu wychowawczego możemy się posługiwać ugruntowanym w pedagogice pojęciem kultury pedagogicznej (Błasiak, 2019; Frączek, 2013; Wilk, 2016). Jej poziom ma istotny wpływ na teraźniejszość i przyszłość młodych pokoleń, podobnie jak kultura ekonomiczna ma istotny wpływ na teraźniejszy i przyszły dobrobyt narodu. Spośród podawanych w literaturze definicji, na potrzeby naszych rozważań przytoczymy najbardziej zwartą, zaproponowaną przez Wilka, który pisze: „Kultura pedagogiczna jest częścią ogólnej kultury społeczeństwa obejmującą ogół wartości i norm oraz sposobów zachowania się wobec zadań wychowawczych” (Wilk, 2016: 100). Zachowanie to zależy m.in. od uświadomionych celów wychowania, o których właściwie dzisiaj się nie mówi, a które są przecież kluczowe dla planowania wszelkich oddziaływań. Dokąd zmierzamy, jaka jest wizja, główny cel? Dopiero po jego wytyczeniu można próbować ustalić, jak chcemy go realizować. A zatem jakie są wartości, które przyświecają bądź powinny przyświecać wychowaniu dorastających pokoleń?

Wydaje się, że na tym polu panuje spory chaos, zarówno w obszarze tak zwanej misji szkoły, jak i celów wyznaczanych sobie przez rodziców. Pozostając w dyskursie instytucjonalnym, trzeba stwierdzić, że wprowadzony wraz z reformą z 1999

roku obowiązek tworzenia i wdrażania programu wychowawczego szkoły, uzupełniony w 2002 roku obowiązkiem tworzenia i wdrażania programu profilaktycznego szkoły, od początku były mniej lub bardziej fikcyjną próbą formalnego zdefiniowania i zadekretowania wychowawczej roli szkoły. Na dodatek oba te programy miały stanowić odrębne, choć ściśle powiązane ze sobą dokumenty, co dodatkowo przysparzało autorom nie lada trudności w ich konstruowaniu. Ten sztuczny i zupełnie niepotrzebny podział zlikwidowano dopiero w 2017 roku, co niestety nie zmienia wiele w samej istocie oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych, które nadal mają w dużej mierze charakter działań pozornych (por. Konopczyński, Borowik, Chlebowski, Kolemba, Szorc, Szada-Borzyszkowska, Wieczorek, 2017: 11). Fikcja ta pogłębiała się z każdym rokiem, kiedy rywalizacja w rankingach szkół nabierała coraz większego tempa. Ciężko wskazać racjonalne powody, dla których cokolwiek miałyby się w obu tych kwestiach zmienić, gdy przedmiotem wszelkich ocen działalności placówek szkolnych pozostają wyniki nauczania weryfikowane na egzaminach, zaś działalność wychowawcza pozostaje tylko i wyłącznie deklaratywna. Słyszymy wiele o jakości kształcenia, zupełnie nie słyszymy o jakości wychowania. Pożądaný obraz szkoły jest właściwie bliżej nieokreślony, stąd wielu może odnosić wrażenie, że jest to właśnie ten obecny. I trzeba tu jasno powiedzieć, że wszelkie zmiany bazujące na modyfikacjach kształcenia nauczycieli, zwykle polegające na postulatach poszerzenia programu nauczania, sprowadzających się do wydłużenia kursu pedagogiki lub psychologii, nie mają najmniejszych szans na wywołanie jakiegokolwiek zmiany. Tu potrzeba zmian systemowych dotyczących samego funkcjonowania szkoły, zatrzymanie nieokiełznanego wyścigu na średnie ocen i miejsca w rankingach przy jednoczesnym podniesieniu rangi działań wychowawczych. Jest to oczywiście bardzo trudne, gdyż o ile weryfikacja przyswojonej wiedzy przy użyciu zobiektywizowanych testów nie przedstawia większych trudności, o tyle jakościowa (bo inną trudno tutaj sobie wyobrazić) ocena pracy wychowawczej szkoły lub pojedynczego nauczyciela jest bardzo trudna i musiałaby się doczekać stworzenia jakiejś bazy dobrych praktyk czy specjalnie dedykowanej metodologii. Niestety nie słyszymy o takich planach.

3. Kultura pedagogiczna rodziców

Kultura pedagogiczna jest odnoszona do różnych podmiotów, w literaturze mówi się o kulturze pedagogicznej rodziców, kulturze pedagogicznej nauczycieli i wychowawców, kulturze pedagogicznej osób zajmujących się kształceniem dorosłych, kulturze pedagogicznej kierowników w zakładach pracy, kulturze pedagogicznej

dorosłych, którzy nie są bezpośrednio związani z pracą wychowawczą (Frączek, 2013: 190). Najczęściej jednak kultura pedagogiczna osadzana jest dzisiaj w kontekście rodziców, podobnie jak kultura ekonomiczna w kontekście liderów. „Liderami wychowania” każdego dziecka powinni bowiem być jego rodzice, gdyż to oni dysponują potencjalnie największą siłą oddziaływania. Powinno im być udzielane szerokie wsparcie w zakresie aktualnej wiedzy pedagogicznej i pomoc w trudnych sytuacjach wychowawczych. Kłopot w tym, że wiedza ta często stoi w oczywistej sprzeczności z tym, jak szkoła funkcjonuje. W efekcie tego współczesny nauczyciel, usiłując wypełniać tę rolę, byłby zupełnie niewiarygodny jako przedstawiciel i siłą rzeczy „funkcjonariusz” systemu, zobligowany wieloma powinnościami.

Według Maciaszkowej kultura pedagogiczna rodziców to „zdolność do reagowania w sytuacjach wychowawczych, zgodna z potrzebami dziecka, określona przez wiedzę, system wartości, norm i sposobów zachowania, połączona ze świadomością celów wychowania i umiejętnością działania wychowawczego w zakresie metod i środków wychowawczych” (Maciaszkowa, 1977: 164). Zdaniem Wilka w zakres kultury pedagogicznej rodziców wchodzi następujące elementy: świadomość wychowawcza, umiejętność nawiązywania relacji wychowawczej, wiedza pedagogiczna, umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych (Wilk, 2016: 101–110). Świadomość wychowawcza polega na świadomości tego, co człowiek robi i jakie są tego skutki, a zatem oznacza również odpowiedzialność. Powinna uwzględniać możliwości i potrzeby dziecka i wyrażać się w zrozumieniu tego, że wychowanie w żadnym wypadku nie powinno być tresurą, lecz procesem obustronnym. Umiejętność nawiązywania relacji wychowawczej (drugi element) nie jest dana automatycznie w wyniku poczęcia dziecka i nie jest równoznaczna z miłością do niego. Stosunek wychowawczy wg Wilka wykracza poza naturalną miłość i obejmuje: przychylność, walkę, tolerancję i przewodnictwo. Przychylność określa jako dodatnie zabarwienie emocjonalne w relacjach z dzieckiem. Przez walkę rozumie kontekst naturalnej kolizji dwóch indywidualności, rodzica i dziecka, która nie powinna być nigdy eskalowana. Tolerancja to po prostu wyrozumiałość wobec dziecka, która daje mu swobodę, radość, a przez to możliwość samodzielnego rozwoju. Z kolei przewodnictwo jest formą wsparcia, które może przybierać niekiedy nawet formy motywacyjnego nacisku. Trzecim elementem kultury pedagogicznej rodziców jest wiedza pedagogiczna. Jak zauważa Wilk, wystarczy, jeśli znane będą pewne kanony, zasady, które stanowią jakąś syntezę owej wiedzy. Przytacza w tym miejscu zbiór zasad zaproponowanych przez Porębę, które stanowią dobry przykład takiego kanonu. Są to: zasada obecności wychowawców, zasada uczestnictwa obojga rodziców w wychowaniu, zasada miłości wychowawczej, zasada stałości i konsekwencji, zasada jednolitości albo harmonijności,

zasada umiaru, zasada indywidualizacji, zasada wszechstronności, zasada aktywności dziecka, zasada samowychowania (Poręba, 1969: 455–459). Choć pochodzą z dość odległej w czasie publikacji, to nie straciły nic na aktualności, jednak warto tu nadmienić, że poszukujący podobnej syntetycznej wiedzy o wychowaniu rodzic znajdzie ją dzisiaj w wielu bardziej przystępnych publikacjach. Podajmy tutaj choćby przykład zebranych w podobnej formie najważniejszych tez Janusza Korczaka, np. <https://zabieganamama.com/20-przykazan-janusza-korczaka-dla-rodzicow>, <https://miastodzieci.pl/czytelnia/zlote-mysli-janusza-korczaka-o-szkole-naucze-i-wychowaniu> czy też bardzo popularne w naszym kraju w ostatnich latach publikacje Jespera Juula, wreszcie rozliczne portale o wychowaniu, dostarczające bardzo zsyntetyzowanych treści, np. <https://dziecisawazne.pl>, <https://www.blogojciec.pl>. Niestety, mimo ogromnej dostępności wiedzy pedagogicznej prezentowanej w rozmaitych formach najważniejszymi źródłami informacji na temat wychowania dzieci pozostają własna intuicja i najbliżsi. Ilustrują to badania Włodarczyk przeprowadzone na próbie 661 rodziców (Włodarczyk, 2017: 101). Co ciekawe, w porównaniu do kobiet, mężczyźni wyżej cenią opinie nauczycieli/lek od opinii psychologów/pedagogów, zaś kobiety, w porównaniu do mężczyzn, wyżej cenią warsztaty dla rodziców niż źródła takie, jak telewizja, książki i czasopisma (tab. 2).

Tabela 2. Ocena ważności źródeł informacji na temat wychowywania dzieci (od 1 do 9, gdzie 1 wskazuje na najważniejsze źródło, a 9 – na najmniej ważne), rodzice ogółem i w podziale na płeć

<i>Jakie źródło informacji na temat wychowywania dzieci jest dla Pana(-i) najważniejsze?</i>	Ogółem	Kobieta	Mężczyzna
Własne doświadczenie / intuicja	1	1	1
Członkowie rodziny lub przyjaciele	2	2	2
Psychologowie/pedagogowie	3	3	4
Opiekunowie/nauczyciele w żłobku/przedszkolu	4	4	3
Położne/pielęgniarki/lekarze	5	5	5
Książki/czasopisma/telewizja	6	7	6
Warsztaty/treningi dla rodziców	7	6	7
Internet (blogi, strony dla rodziców)	8	8	8
Inne	9	9	9

Źródło: Włodarczyk, 2017

Czwartym elementem kultury pedagogicznej jest umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych, przez co rozumie się stosowanie właściwych metod, czyli takich, które: uwzględniają możliwości dziecka, oddziałują wzmacniająco, zapobiegają sytuacjom niepożądanym, bazują na rozmowie z dzieckiem,

oparte są na własnym przykładzie (Poręba, 1969: 459–461; Wilk, 2016: 108). Jak trafnie zauważa Frączek, kultura pedagogiczna rodziców uzależniona jest od ich ogólnej kultury oraz od stopnia uświadamiania sobie własnej roli wychowawczej, stąd ważne jest nie tylko podnoszenie kultury pedagogicznej rodziców, lecz również ich kultury ogólnej (Frączek, 2013: 190).

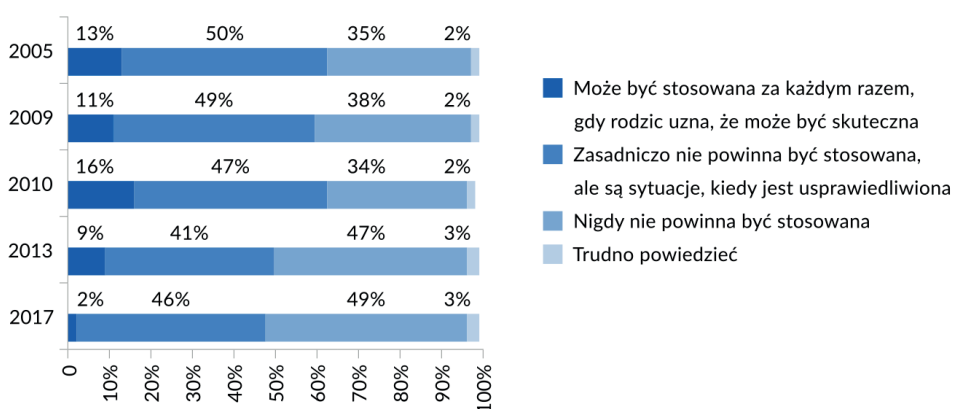
4. Dobrobyt, dobrostan, wychowanie

Jeśli zgodzimy się, że istotnym elementem dobrobytu, obok wielu innych składników, jest wysoki poziom dobrostanu (dobrego życia – ang. *well-being*) wśród członków społeczeństwa, to dostrzeżemy natychmiast oczywistą korelację pomiędzy jakością wychowania a poziomem dobrobytu. Jak go bowiem definiuje Fairbanks: „dobrobyt to zdolność jednostki, grupy bądź narodu do zapewnienia schronienia, wyżywienia oraz innych materialnych dóbr umożliwiających prowadzenie dobrego życia zgodnie z ich własną definicją tego pojęcia. Dobrobyt pomaga wytworzyć w ludzkich sercach i umysłach stosowną przestrzeń, dzięki której mogą prowadzić zdrowe życie pod względem emocjonalnym i duchowym, zgodnie z własnymi preferencjami, nieskrępowani codziennymi troskami o dobra materialne niezbędne do przeżycia” (Fairbanks, 2003: 396). Można go rozumieć tak, jak czynią to ekonomiści, czyli jako strumień przychodu, zdolność osoby do nabycia określonych dóbr, siłę nabywczą. Można jednak dobrobyt rozumieć również jako zbiór zasobów, co daje możliwość dostrzeżenia szerszego kontekstu, skłania do podejmowania prób inwestowania w środowisko sprzyjające większej produktywności, a dodatkowo pozwala ocenić potencjał danego narodu do produkowania dóbr w przyszłości (Fairbanks, 2003: 397). Jest to zatem znacznie ciekawsza, trafniejsza i bardziej wyczerpująca conceptualizacja tego pojęcia.

Tak jak oczywistym celem rozwoju poszczególnych narodów czy całej ludzkości jest dobrobyt, tak celem wychowania jest dobrostan dorastających pokoleń. Plany jego realizacji powinniśmy rozpocząć od analizy zasobów i segmentacji zgodnej z modelami umysłowymi, która, co bardzo prawdopodobne, mogłaby wykazać, podobnie jak w przytoczonych badaniach, że poszczególne modele mają przedstawicieli we wszystkich grupach demograficznych i geograficznych, a taki stan rzeczy znacznie zwiększa szanse na wypracowanie wspólnej wizji.

Idąc dalej w tej analogii, jeśli rozważaniach na poziomie makroekonomicznym poważne autorytety poddają wnikliwej analizie możliwości oddziaływania na rozwojowe elementy kultury (ekonomicznej), tym bardziej powinny być analizowane możliwości oddziaływania na podnoszące jakość środowiska wychowawczego

i zapewniające jak najwyższy dobrostan dzieci i młodzieży elementy kultury pedagogicznej, w szczególności kultury pedagogicznej rodziców. I owszem, można wskazać przykłady takich oddziaływań, które powinny stanowić zachętę do dalszej, wzmożonej działalności na tym polu. Są nimi choćby ponawiane co jakiś czas kampanie społeczne dotyczące ważkich problemów społecznych, jak na przykład przemoc w rodzinie. Weszły już one do wachlarza standardowych działań agencji rządowych (<https://www.gov.pl/web/rodzina/kampanie-spoeczne-przemoc>), choć ciężko ciągle mówić o sukcesach na tym polu. Bardziej pozytywnym przykładem dość skutecznego oddziaływania na przebieg procesu wychowawczego poprzez korygowanie normy kulturowej jest norma dotycząca kar cielesnych. Choć życzylibyśmy sobie znacznie szybszego tempa tych zmian, to jednak nie można zaprzeczyć, że mają one miejsce. Dynamikę zmian w tym obszarze na przestrzeni lat 2005–2013 opracowała Włodarczyk, a wcześniej Makaruk i przedstawia się ona następująco (Włodarczyk, 2017; Makaruk, 2013).



Wykres 1. Stosunek do stosowania kar fizycznych w latach 2005, 2009, 2010, 2013 i 2017

Źródło: Włodarczyk, 2017 na podstawie Makaruk, 2013

Jak widzimy na wykresie 1, pełne przyzwolenie na kary fizyczne spadło z 13% w 2005 roku do zaledwie 2% w roku 2017. Grupa dopuszczająca kary fizyczne zmniejszyła się w tym samym czasie zaledwie o 4% (z 50% na 46%), ale najbardziej chyba cieszy zasadniczy wzrost grupy osób wykluczających kary fizyczne z jednej trzeciej do niemal połowy populacji badanych (z 35% na 49%). Są to zmiany, które napawają optymizmem i stanowią dobrą ilustrację tego, że taka modyfikacja norm jest możliwa, wymaga to jednak czasu i konsekwentnych działań.

W ten sposób docieramy do kwestii kluczowej. Nie da się bowiem modyfikować norm i wzorców kulturowych w sposób zatowizowany, koncentrując się

na wybranej grupie. Tego rodzaju procesy wymagają poważnych zmian systemowych, poprzedzonych debatą z udziałem wszystkich zainteresowanych grup społecznych oraz specjalistów, co niestety nie jest standardem w naszym kraju. Obok działań globalnych, jak wspomniane kampanie społeczne, istotnych zmian systemowych (np. odchodzenie od rankingowania szkół), modyfikacji w kształceniu nauczycieli – co powinno być obecnie łatwiejsze, bo oto mamy teraz jedno ministerstwo obejmujące wszystkie szczeble edukacji (Ministerstwo Edukacji i Nauki), modyfikacji samego sposobu funkcjonowania szkół (np. koniec fikcji programów wychowawczo-profilaktycznych, redukcja zróżnicowania funkcjonowania poszczególnych placówek ze względu na zasobność danego samorządu), szkoła powinna powrócić do działalności edukacyjnej i wspierającej dla rodziców. Chodzi tu o nieco zapomniane dziś hasło „pedagogizacji rodziców”. Jak to często bywa, to co można zrobić już teraz, bez wprowadzania jakichkolwiek zmian formalnych, to po prostu urealnić istniejące zapisy ustawowe. Artykuł 1 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe mówi bowiem:

System oświaty zapewnia w szczególności:

- 1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- 2) **wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;**
- 3) wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacnianie i uzupełnianie przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży (DzU z 2021 r. poz. 1082).

Jak widać, mimo, że nie posłużono się tutaj pojęciem pedagogizacji, to pkt 2 wyraźnie o niej mówi. Choć jest to artykuł, który otwiera cały ten obszerny dokument, to niestety pozostaje kolejną ogólnikową deklaracją, za którą nie stoją żadne rozwiązania systemowe. Jednak stwarza on formalne możliwości dla działalności edukacyjnej skierowanej do rodziców. Za opracowanie hasła „pedagogizacja rodziców” na łamach encyklopedii pedagogicznej jest odpowiedzialny Kawula, który pisze: „pedagogizacja rodziców jest to działalność zmierzająca do stałego wzbogacania posiadanej przez rodziców potocznej wiedzy pedagogicznej o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży, dostarczanie rodzicom wiadomości o celach, zadaniach, treściach, metodach, środkach i uwarunkowaniu procesu wychowania zachodzącego w rodzinie, szkole, zakładzie wychowawczym, w różnych organizacjach ze szczególnym położeniem nacisku na uzupełnienie ich wiedzy o wychowaniu ich dzieci w rodzinie” (Kawula, 1996: 581). Jako jej główny cel wskazuje przyczynianie się do stałego podnosze-

nia stopnia refleksyjności rodziców w ich działalności wychowawczej. Co jeszcze istotniejsze, pedagogizacja – zdaniem autora – powinna dotyczyć jak najszerszej rzeszy rodziców, bez jakichkolwiek prób np. wyodrębniania rodziców dzieci przysparzających jakichś problemów wychowawczych. Warto to podkreślić, gdyż sam akt pedagogizacji może być i bywa odbierany jako rodzaj pouczenia, ponadto dotyczy dość intymnych aspektów życia wewnątrzrodzinnego, a zatem jest to dość delikatna kwestia. Z drugiej strony od 2010 roku mamy już w szkołach swoisty system selekcji związany z edukacją włączającą, która przewiduje diagnozowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i tworzenie dla nich specjalnych programów oddziaływań (IPET – indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, PDW – plan działań wspierających). Kategoria SPE obejmuje m.in. osoby niedostosowane społecznie oraz zagrożone niedostosowaniem społecznym. Ta, na pierwszy rzut oka, słuszna i potrzebna reforma ma niestety wiele mankamentów, choć trzeba zdecydowanie pochwalić stojące za nią intencje (por. Tomkowiak, 2017). A zatem pedagogizacja powinna być skierowana do szerokiego grona wszystkich rodziców, co wymusza jej dość uniwersalną, prostą formę. Grupa rodziców nigdy nie jest bowiem jednorodna. Jak zauważa Kawula, są to osoby dorosłe, z pewnymi doświadczeniami życiowymi, utrwalałymi poglądami, postawami i przyzwyczajeniami, które niejednokrotnie należałoby poddać korekcji. Rodzice reprezentują również różny stopień rozwoju kulturalnego, moralnego i intelektualnego (Kawula, 1996: 585). Za możliwie najbardziej przystępną i syntetyczną formą przekazu przemawiają też współczesne realia życia, które przekładają się na powszechny deficyt czasu.

Podnoszenie ogólnej kultury pedagogicznej społeczeństwa nie jest łatwym zadaniem, jednak osią takich działań powinna być realizacja zupełnie nowej wizji szkoły ukierunkowanej na dobrostan ucznia, a nie wynik edukacyjny placówki. W obecnych realiach nie można mieć pretensji do nauczycieli i dyrektorów szkół, że poddani presji oczekiwań wysokich wyników, a niekiedy także presji związanej z możliwą likwidacją placówki (mała liczba uczniów w danej dzielnicy) robią wszystko, co mogą, aby zaprezentować swoją placówkę jako kuźnię talentów i świątynię sukcesu. Działania te niejednokrotnie przypominają komercyjny marketing firm i korporacji. Przyciąganie uczniów z najlepszymi świadectwami ma głęboki sens w tych okolicznościach, gdyż zwiększa szanse na utrzymanie lub poprawienie wyników egzaminów (ósmych klas lub maturalnych). Niestety zupełnie umyka tutaj kontekst dorastania, dezorganizacji rodziny czy wykluczenia rówieśniczego, o którym w ostatnim czasie już w ogóle się nie mówi, być może przyjmując, że rozwiązuje go edukacja włączająca. Same statystyki rozwodów

powinny być przyczynkiem do poważnych zmian przywracających na łono szkoły realną i poważną działalność wychowawczą i edukacyjno-wspierającą skierowaną do rodziców. Zobrazujmy ich dynamikę choćby stosunkiem orzeczonych rozwodów do zawartych w danym roku małżeństw (tab. 3). Statystyki te wyglądają następująco:

Tabela 3. Liczba oraz stosunek orzeczonych rozwodów do zawartych małżeństw w wybranych latach

Rok	Małżeństwa	Rozwody	R/M
1980	307 373	39 833	0,13
1990	255 369	42 436	0,17
2000	211 150	42 770	0,20
2010	228 337	61 300	0,27
2018	192 443	62 843	0,33
2019	183 371	65 341	0,36

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS

Jak widać, liczba rozwodów w stosunku do zawieranych małżeństw rośnie nieprzerwanie od 1980 roku. Można to oczywiście tłumaczyć rosnącą liczbą związków nieformalnych, ale przecież tam również dochodzi do rozstań, a z braku ograniczeń formalnych prawdopodobnie nawet częściej niż w małżeństwach. Dodajmy, że każdy rozwód stawia dziecko w trudnej sytuacji i stwarza zagrożenia dla jego dalszego rozwoju, tymczasem wielu wychowawców dowiaduje się o nowej sytuacji dziecka pokątnie, przypadkowo, podczas gdy powinni oni być informowani w pierwszej kolejności. Do debaty nad zmianami nie skłania decydentów również niechlubne drugie miejsce Polski w Europie pod względem liczby samobójstw nastolatków. W zamian mówi się tylko o fatalnej kondycji polskiej psychiatrii. Owszem, to duży problem, wymagający natychmiastowych działań naprawczych, jednak równolegle powinniśmy starać się poszukiwać zmian ukierunkowanych na „leczenie przyczynowe”, a nie tylko „objawowe”. Szkoła zawsze będzie na tym polu posiadała największy potencjał, dlatego warto cały czas myśleć o pożądanym kierunku zmian w jej funkcjonowaniu. Odnosząc do rzeczywistości funkcjonowania szkoły, mając jednocześnie na uwadze przytoczone wyżej wzorce myślowe Lindsa o cechach anty- i prorozwojowych, czyli sprzyjających bądź nie rozwojowi dobrobytu, można pokusić się o zbudowanie analogicznego katalogu cech wpływających na realizację wychowawczej funkcji szkoły. Spojrzenie z tej perspektywy mogłoby zaowocować taką oto kafeletką:

Tabela 4. Cechy utrudniające i ułatwiające wychowawczą pracę szkoły

Cechy antywychowawcze	Cechy prowychowawcze
Szkoła skoncentrowana na książce	Szkoła skoncentrowana na współpracy ze środowiskiem
Centralne zarządzanie	Uwzględnianie lokalnych uwarunkowań
Koncentracja na programie, wynikach nauczania, testach, rankingach	Koncentracja na uczniu, społeczności klasy, szkoły, na aspekcie wychowawczym
Przedmiotowe traktowanie ucznia	Podmiotowe traktowanie ucznia
Sztywna organizacja	Elastyczna organizacja
Podejście reaktywne	Podejście proaktywne
MEN jako główny planista	Wspólna wizja i współdziałanie z instytucjami lokalnymi
Aktywność inicjowana odgórnie	Samodzielne inicjowanie aktywności
Zachowawczość	Innowacja

Źródło: opracowanie własne

Potrzebujemy nowego paradygmatu jakości kształcenia, a może właśnie mówmy wprost: jakości wychowania, przygotowywania do realnego życia, w którym istotne znaczenie będą miały na przykład kompetencje społeczne i umiejętność współpracy, którą nie sposób osiąść w realiach nieustającej szkolnej konkurencji. Parafrazując przytoczone wyżej słowa Portera, który mówi o tym, że nie istnieją dobre i złe sektory gospodarki, moglibyśmy powiedzieć, że nie istnieją dobre i złe szkoły, natomiast tym co daje faktyczną przewagę i sukces są cechy „prowychowawcze” z prawej kolumny tabeli 4. Niechaj przewaga oparta na zasobach – czyli pozyskanych wszelkimi możliwymi sposobami (marketing) najlepszymi uczniami, w rozumieniu ich wyników testów w przypadku szkół średnich lub odpowiednio nastawionych na osiąganie wysokich wyników rodzin pochodzenia – ustąpi przewadze opartej na jakości środowiska wychowawczego, realnej integracji, budowaniu społeczności, koncentracji na uczniu/wychowanku i jego potrzebach. Niechaj za lepszą szkołę uchodzi ta, do której dzieci chętniej uczęszczają, w której lepiej się czują, w której mogą zawsze liczyć na pomoc w każdym zakresie, w której rozwijają pełne spektrum swoich zainteresowań, w której budowana jest wspólnota, a wzajemna współpraca jest codzienną rutyną. Znów, parafrazując Portera, niech przewaga komparatywna, za której odpowiednik w pewnym sensie możemy uznać bazowanie na naborze, który przekłada się na lepsze wyniki w rankingach, ustąpi, tak jak ma to miejsce w obszarze rozwoju dobrobytu, przewadze konkurencyjnej na polu jakości wychowania, gdzie zwiększenie atrakcyjności szkoły odbywa się na polu wiedzy (o wychowanku i jego potrzebach), inwestycji (w wychowanka,

jego dobrą kondycję psychiczną, kontakt społeczny, zanurzenie w społeczności), innowacji (dotyczącej sposobów nauczania i budowania zaangażowania wychowanków w życie szkoły). Choć brzmi to jak lista pobożnych życzeń, to pamiętajmy, że przykład fińskiej edukacji pokazuje, że można iść w tym kierunku i że warto, a w dodatku, że w dłuższej perspektywie to się ewidentnie opłaca. Oczywiście przykład fiński bazuje na tamtejszej kulturze, jednak nie jest ona aż tak bardzo odległa od naszej. Zmiana jest możliwa, musi być jednak dokładnie przemyślana i zaplanowana.

5. Podsumowanie

Instytucjonalne oddziaływania wychowawcze na dorastające pokolenia bazują głównie na systemie szkolnictwa i to właśnie tam powinniśmy koncentrować naszą uwagę. Szkoła ciągle ma ogromny wpływ na kształtowanie postaw i budowanie kultury pedagogicznej zarówno rodziców, jak i całego społeczeństwa. Musi być jednak tego wpływu świadoma i z tej wiodącej roli się wywiązywać. Z jednej strony chodzi tu o partnerstwo z rodzicem, pewną otwartość i gotowość udzielania wsparcia, z drugiej o swoiste nadawanie tonu, rozumiane jako wskazywanie zasadniczego kierunku czy też celu wychowania. W obu tych obszarach kluczowa jest wiarygodność szkoły jako instytucji, czyli znów, z jednej strony kontekst wspierający w kontaktach z rodzicami, z drugiej pewna spójność poszczególnych aspektów funkcjonowania zarówno szkoły, jak i całego systemu edukacji. Taki spójny przekaz co do zasadniczego kierunku, w którym zmierza cały system, jest warunkiem koniecznym sukcesu, jakim byłaby zasadnicza zmiana paradygmatu szkoły i celu wychowania. Oczywiście nie należy ograniczać środowiska wychowawczego jedynie do rodziny i szkoły. Na zachowanie wychowanka ma wpływ każdy składnik szerokiego kontekstu społecznego i kulturowego, w jakim funkcjonuje, choć z różnym natężeniem. Każdy z nich powinien być brany pod uwagę przy projektowaniu działań zorientowanych na podniesienie kultury pedagogicznej: zarówno bezpośredni wychowawcy (rodzice, nauczyciele), jak i pozostałe osoby tworzące kontekst socjalizacyjny, a także szeroko rozumiane media.

Takie szerokie spojrzenie powinno być dzisiaj oczywistością, gdyż refleksja tego rodzaju jest obecna od dawna w obszarach wielu subdyscyplin pedagogiki, włącznie z tak na pozór hermetyczną dziedziną, jaką jest na przykład pedagogika resocjalizacyjna, gdzie od dawna funkcjonuje konsensus co do pożądanego kierunku zmian. W potocznym odbiorze resocjalizacja ma bowiem dość ujednolicone rozumienie i jest na ogół kojarzona z placówką, jaką jest zakład karny,

a zatem z izolacją od społeczeństwa. Tymczasem, odczarowując niejako termin „resocjalizacja”, trzeba przypomnieć, że oznacza on po prostu powtórny socjalizację, co bywa podkreślane stosowaną czasami pisownią „re-socjalizacja”. Mowa zatem o powtórny umieszczeniu, czyli powtórny przystosowaniu jednostki do życia w społeczeństwie, czego nie da się dokonać w zupełnej izolacji od życia społecznego i co do tego panuje dzisiaj powszechna zgoda wśród badaczy. Ambrozik stwierdza wręcz „(...) w czasach nam współczesnych, (...), zachowanie izolacyjnego charakteru instytucji resocjalizacyjnych i równie oderwanych od rzeczywistości czynności wychowawczych podejmowanych wobec osadzonych w nich przestępców graniczy wręcz z absurdem” (Ambrozik, 2016: 167). Skoro więc w ten sposób myślimy dzisiaj o zakładach karnych i prowadzonej tam działalności resocjalizacyjnej, tym bardziej nie możemy traktować szkoły i prowadzonej tam działalności socjalizacyjnej i wychowawczej jako wyizolowanej z szerszego kontekstu środowiskowego instytucji. Wręcz przeciwnie, należy ją postrzegać jako bardzo mocno osadzoną w środowisku lokalnym i takiego też osadzenia i współpracy ze środowiskiem oczekiwać od każdej placówki.

Kultura ma znaczenie, ale ma też ogromną siłę, czasem destrukcyjną. Przykładem takiego silnego, negatywnego oddziaływania może być choćby zjawisko anoreksji, czyli jadłowstrętu psychicznego, który jest przecież formą autodestrukcji m.in. z przyczyn kulturowych. Choć w etiologii jadłowstrętu, która zasadniczo nie jest w pełni poznana, wskazuje się na podłoże wieloczynnikowe, zaś kultura jest tutaj wymieniana jako tylko jeden z pomniejszych czynników (składowa czynnika środowiskowego), to jednak istnieją badania potwierdzające zależność pomiędzy zaburzeniami odżywiania a czynnikami kulturowymi, m.in. prowadzone nad mieszkankami Singapuru i Meksyku eksponowanymi na kulturę zachodnią, lub jak bywa to ujmowane – „westernizację” (ang. *westernisation*). Co ciekawe, jadłowstręt psychiczny z podobną częstotliwością występuje w krajach wysoko rozwiniętych na całym świecie, dotyczy 0,3–1% kobiet i 0,1–0,13% mężczyzn, zaś największa zapadalność występuje między 13 a 19 rokiem życia, a więc w okresie najbardziej intensywnego rozwoju osobowości i jednocześnie największej podatności na wpływy (Kręgielska-Narożna, Walczak-Gałęzewska, Lis, Bogdański, 2014: 2). Zatem kultura może oddziaływać z siłą, która popycha ludzi do autodestrukcji. Tym bardziej starajmy się skierować tę ogromną siłę w pożądanym, dającym nadzieje na lepszą przyszłość kierunku.

Reasumując, budowanie kultury pedagogicznej powinno być istotnym zadaniem dedykowanych instytucji rządowych i pozarządowych, co musiałoby się wiązać z odpowiednim wsparciem finansowym państwa, poprzedzonym jednak wcześniej wypracowaniem dobrze przemyślanej i bogato konsultowanej wspólnej

wizji kierunku, w jakim chcemy zmierzać. Pierwszym i najistotniejszym przyczółkiem jest tutaj oczywiście szkoła wraz z całym jej potencjałem. Jej realne uaktywnienie na tym polu wymagałoby jednak zasadniczego przeniesienia uwagi z wyników nauczania na wyniki wychowania na pierwszym miejscu, traktując edukację jako narzędzie i kontekst wychowania. Wzorować się tutaj można na słynnym już dzisiaj w skali globu z niekonwencjonalnego podejścia do edukacji modelu fińskiego, gdzie szkoła ma przede wszystkim za zadanie przygotować do życia i to temu zadaniu podporządkowana jest cała edukacja szkolna, zarówno w zakresie programu, jak i formy nauczania. Być może warto tutaj, niejako na dobry początek, zwracać uwagę na niuanse i dokonywać małych, z pozoru kosmetycznych zmian w zapisach ustaw i rozporządzeń, które też przecież mają pewną moc kulturotwórczą, jeśli chodzi o stosowany w nich język. W ostatnich dekadach przyjęło się mówić o podopiecznych szkoły „uczniowie”, zaś określenie „wychowanek/ka” zostało niejako zarezerwowane dla osób przebywających w zakładach poprawczych i wychowawczych. Może należałoby zacząć mówić bardziej o wychowankach miast o uczniach, co byłoby, na początek, swoistą symboliczną korektą kierunku, w jakim chcielibyśmy, aby zmierzał nasz system edukacyjny (a może... wychowawczy?).

Bibliografia

- Ambrozik W. (2016), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę społecznienia systemu oddziaływań*, Kraków, s. 167–168.
- Błasiak A. (2019), Kultura pedagogiczna rodziców jako wewnątrzrodzinny determinant jakości procesu wychowania najmłodszego pokolenia, *Studia Paedagogica Ignatiana*, t. 22, nr 2, s. 83–101, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/SPI/article/view/SPI.2019.2.004>, dostęp: 15.03.2021.
- Fairbanks M. (2003), *Zmiana mentalności narodu, czyli składniki procesu budowania dobrobytu*, [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, tłum. S. Dymczyk, Poznań, s. 394–411.
- Frączek Z. (2013), Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie analiz teoretycznych i w badaniach empirycznych, *Pedagogika Rodziny*, 3/1, s. 187–199, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Pedagogika_Rodziny/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1-s187-199/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1-s187-199.pdf, dostęp: 15.03.2021.
- Harrison L.E., Huntington S.P. (red.) (2000), *Culture Matters. How Values Shape Human Progress*, New York.
- Harrison L.E., Huntington S.P. (red.) (2003), *Kultura ma znaczenie*, tłum. S. Dymczyk, Poznań. <https://dziecisawazne.pl>, dostęp: 15.03.2021.
- <https://miastodzieci.pl/czytelnia/zlote-mysli-janusza-korcza-o-szkole-nauce-i-wychowaniu>, dostęp: 15.03.2021.
- <https://www.blogojciec.pl>, dostęp: 15.03.2021.

- <https://www.gov.pl/web/rodzina/kampanie-spoeczne-przemoc>, dostęp: 15.03.2021.
- <https://zabieganamama.com/20-przykazan-janusza-korczaaka-dla-rodzicow>, dostęp: 15.03.2021.
- Kawula S. (1996), *Pedagogizacja rodziców*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa, s. 581–585.
- Konopczyński M., Borowik J., Chlebowski P., Kolemba M., Szorc K., Szada-Borzyszkowska J., Wiczorek M. (2017), *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych*, Warszawa, s. 10–12, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6191>, dostęp: 15.03.2021.
- Kręgielska-Narożna M., Walczak-Gałęzewska M., Lis I., Bogdański P. (2014), Jadłowstręt psychiczny – co widzą „motyle”?, *Farmacja Współczesna*, 7, s. 1–6, https://www.akademiamedycyny.pl/wp-content/uploads/2016/05/201404_Farmacja_003.pdf, dostęp: 15.03.2021.
- Lindsay S. (2003), *Kultura, modele umysłowe i dobrobyt narodowy*, [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, tłum. S. Dymczyk, Poznań, s. 412–429.
- Maciaszkowa J. (1977), *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] J. Wołczyk (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa, s. 164.
- Makaruk K. (2013), Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 12(4), s. 40–53, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/43/34>, dostęp: 15.03.2021.
- Poręba J. (1969), Pedagogizacja rodziców, *Studia Warmińskie*, VI, s. 423–487, <https://wmbc.olsztyn.pl/dlibra/publication/11071?tab=1>, dostęp: 15.03.2021.
- Porter M.E. (2003), *Postawy, wartości i przekonania a makroekonomia dobrobytu*, [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, tłum. S. Dymczyk, Poznań, s. 59–79.
- Tomkowiak H. (2017), *Idea inkluzji jako przedmiot działań (quasi)reformatorskich w kontekście kryzysu funkcji wychowawczej szkoły*, [w:] W. Ambrozik (red.), *Horyzonty pedagogiki resocjalizacyjnej. Księga Jubileuszowa Profesora Wiesława Ambrozika*, Poznań, s. 297–310.
- Wilk J. (2016), *Pedagogika rodziny*, Lublin, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/14965/Pedagogika%20rodziny.pdf?sequence=1>, dostęp: 15.03.2021.
- Włodarczyk J. (2017), Klapsy za karę. Wyniki badania postaw i stosowania kar fizycznych w Polsce, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 16(4), s. 81–107, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/687>, dostęp: 15.03.2021.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst ujednolicony: DzU z 2021 r. poz. 1082), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>, dostęp: 08.12.2021.



Wojciech Siegień*

Uniwersytet Gdański

Młodzież i dekomunizacja w ukraińskim Donbasie. Studium etnograficzne

KEYWORDS

Ukraine, Donbas, war, memory,
youth, de-communization,
ethnography

ABSTRACT

Wojciech Siegień, *Młodzież i dekomunizacja w ukraińskim Donbasie. Studium etnograficzne* [The Youth and De-communization in the Ukrainian Donbas. An Ethnographic Study]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 191–201, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.11

The text, which is part of the new field of social sciences – Donbas Studies, presents partial results of the research carried out in the city of Severodonetsk, which is located in the Lugansk Oblast in Donbas. The author, using the ethnographic method of field research, was looking for an answer to the question of how the process of de-communization in Donbas proceeded, and in particular, how the sense of removing the symbols of communism was negotiated, what aspects of this process turned out to be socially conflicting, and what role young people played in this process? Using the interpretation of metaphors and etymologies, the author states that de-communization in Ukraine, apart from the official imperative of oblivion, brings an element of revenge with it. Thanks to participation in the discussion on the de-communization of young people, it is possible to notice that its field of meaning has been extended to include aspects relating not only to the assessment of the past, but also the current social situation in Ukraine. Thanks to this, de-communization does not only mean an order to forget, but also to remember.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6882-6250>.

Wstęp

Koniec zimnej wojny zapoczątkował rozwój nowego obszaru badań w zachodnich naukach społecznych – studiów postsocjalistycznych (Rethmann, 1997: 771; Reeves, 2014; Dunn, 2015; Oushakine, 2010). Był to zwrot w sowietologii, wpisanej głęboko w zachodnią tradycję badawczą (Bonnell, 1996). W tekście zaprezentuję część wyników badań prowadzonych w Donbasie, które lokuję w obrębie studiów postsocjalistycznych nad młodzieżą wykorzystujących metodologię etnograficzną (Pilkington, 1996). Tradycyjnie różnice kulturowe znajdujące się w centrum uwagi badaczy organizowane były w skupiska obszarowe, co powodowało tworzenie się subdyscyplin wiedzy. Takie subdyscypliny charakteryzowały się specyficznymi praktykami retorycznymi, co miało przełożenie na konstruowane pojęcia, następnie używane przez badaczy (Hastrup, 2008: 15). W moim przypadku badania wpisują się w obszar Donbas Studies, którego wyodrębnienie ze studiów ukraińskich związane jest z początkiem agresji wojennej Federacji Rosyjskiej na wschodzie Ukrainy w 2014 roku. Wywodzą się one z badań historycznych i politologicznych, których przedstawiciele podejmowali tematykę Donbasu przed 2014 rokiem. Po rozpoczęciu działań wojennych Donbas jako specyficzny obszar historyczno-kulturowy stał się przedmiotem zainteresowania przedstawicieli innych nauk. Wyodrębniające się studia podejmują takie tematy, jak militaryzacja i wojna, postindustrializm, obywatelskość, demokratyzacja czy właśnie dekomunizacja (Carroll, 2019; Kolstø, 2016). Wiele spośród wymienionych kategorii wiąże się pośrednio z edukacją i może być analizowana w odniesieniu do koncepcji publicznych pedagogii (Giroux, 2004; Sandlin, Schultz, Burdick, 2010).

Metoda badań

Wykorzystana przeze mnie metoda badawcza czerpie z doświadczenia etnografii. Kolonialne dziedzictwo tej nauki pozwala na krytyczne korekty procesu definiacji przedmiotu i pytań badawczych (Chari, Verdery, 2009). Caroline Humphrey, pionierka badań postsocjalistycznych, po upadku żelaznej kurtyny zadawała pytanie o to, czy badany przez nią świat postsocjalistyczny może być analizowany w kategoriach postkolonialnych oraz jak te dwie kategorie nakładają się na siebie (Humphrey, 2010: 6). Jest to zasadne pytanie na gruncie omawianej metodologii, bo jak pisze Kirsten Hastrup, antropologia wyrasta ze strefy kontaktu badanej lokalności z ideami zachodnimi i jako taka jest tworem transkulturowym (Hastrup, 2008: 14). Dlatego nieodłącznym elementem samoświadomości badaw-

czej jest problem hierarchii punktów widzenia. Dzisiaj twierdzenie, że spojrzenie antropologiczne nigdy nie jest neutralne jest truizmem (Tokarska-Bakir, 1995). Świadomy badacz zdaje sobie sprawę, że zawsze patrzy z określonej perspektywy i ma przed sobą tubylców – niezależnie czy mowa jest o oddalonych plemionach czy społeczeństwie postindustrialnego Donbasu. Jednak nie zawsze zdajemy sobie sprawę z tego, że będąc produktem strefy kontaktu, proces badania terenowego oznacza wchodzenie w relację przymusu między badaczem i osobami badanymi, którzy w innym przypadku żyliby w geograficznym oddaleniu. Hastrup nazywa to performatywną sprzecznością, czyli sytuacją, w której krytyka imperialnie zakorzenionej hierarchii punktów widzenia przecina się z wymuszonym kontaktem, będącym faktycznie konfrontacją różnych punktów widzenia podmiotów historycznych (Hastrup, 2008: 16). W przypadku mojego badania dostrzegam problem hierarchii punktów widzenia (Bakuła, 2006). Wynika on z doświadczenia różnych dróg rozwojowych Polski i Ukrainy po 1989 i 1991 roku. Kulturowa polaryzacja Ukrainy i niekonsekwencja polityczna spowodowały znaczne wydłużenie procesu dekomunizacji w porównaniu z Polską (Riabczuk, 2015: 87–102). Wyjściem z takiej sytuacji jest przyjęcie perspektywy eks-centrycznej, co oznacza, że badacz mówi z miejsca lokowanego na peryferiach. Pozycja eks-centryczna daje możliwość zakwestionowania hegemonicznej relacji badacz – badany, bo mówienie z pozycji peryferii pomaga kwestionować zastane etyczne kategorie. Taka perspektywa jest też spójna ze zdefiniowanym obszarem badań, a więc studiami regionalnymi, w których terenem badawczym jest archetypiczny dla Ukraińskiej kultury obszar peryferii – Donbas.

Wybrana przeze mnie etnograficzna metoda badań determinuje formę pytań badawczych i zakłada zogniskowanie spojrzenia badawczego na „życiu codziennym”. W ten sposób w orbicie zainteresowania znajdują się lokalne problemy. Jest to kontynuacja tradycji antropologicznego zainteresowania „białymi plamami” i skupiania się na praktykach codzienności (Sulima, 2000; Bieńko, 2013). W przypadku moich badań przedmiotem są codzienne (lokalne) praktyki dekomunizacji, realizowane przez młodzież na obszarze ukraińskiego Donbasu. Rozumiem przez to zdarzenia inicjowane i realizowane przez wspólnoty obywatelskie „na miejscu”, polegające na usunięciu z przestrzeni publicznej obiektów związanych z reżymem komunistycznym (pomniki, nazwy i inne symbole). Zaznaczę, że usunięcie obiektów oznaczało często ożywioną dyskusję dotyczącą celowości takich działań. Ważny głos w procesie usensawiania dekomunizacji należał do młodzieżowych środowisk związanych ze sztuką krytyczną. Dlatego proces dekomunizacji rozumiany jest przeze mnie nie tylko jako gest faktycznego usunięcia danego obiektu lub zmiana nazwy, ale szerzej, jako dialogiczny proces obejmujący publiczny

namysł nad sensem i celowością zmian, w którym ważną rolę odgrywał konflikt punktów widzenia.

Zatem w badaniu interesowało mnie, jak przebiegał proces dekomunizacji w Donbasie na przykładzie aglomeracji Siewierodoniecka, a w szczególności to, jak negocjowano sens usuwania symboli komunizmu, jakie aspekty tego procesu okazały się konfliktowe społecznie oraz to, jaką rolę w tym procesie odegrała młodzież.

Prezentowane badanie bazuje na materiale zebrany podczas dwuletnich badań terenowych w mieście Siewierodonieck, uzupełnionym materiałem zebrany w wyniku badań netnograficznych (Jemielniak, 2013, 2019). Podstawowymi technikami badań było to, co Martyn Hammersley i Paul Atkinson nazywają wywiadem jako obserwacją uczestniczącą. Większość wywiadów nie miała charakteru sformalizowanego, rozpoczynała się spontanicznie w miejscach wcześniej niearanżowanych przede mną (Hammersley, Atkinson, 2000: 146). Jako równorzędną technikę używałem not terenowych, pisanych na bieżąco podczas pobytów (Sanjek, 1990). Materiał to zbiór ponad stu godzin nagrań audio, kilkaset stron not terenowych, uzupełnionych materiałem zarchiwizowanym w Internecie. Siewierodonieck to ponad stutysięczne centrum administracyjne Obwodu Ługańskiego, przeniesione z okupowanego Ługańska, modelowy przykład socjalistycznego *monomiasta* skoncentrowanego wokół kombinatu chemicznego „Azot”. W trakcie działań wojennych w 2014 roku miasto było okupowane przez wojska rosyjskie, po czym wyzwolone (Siegień, 2020).

Narzędzie interpretacyjne

Metafory

Zgodnie z Geertzowskim paradygmatem za obiekt badań przyjmuję znaczenia, które poddają interpretacji opartej na ukontekstowaniu znaczeń, co implikuje ich intertekstualną naturę (Geertz, 2005). W tym sensie w procesie badawczym ważne jest odniesienie do ram interpretacyjnych. Jednocześnie specyfika interpretacji materiału etnograficznego oznacza wykorzystanie właściwości metafor. Na kwestie metafor i ramowania zwraca uwagę George Lakoff, pisząc, że systemy pojęciowe, które kierują nie tylko naszym myśleniem, ale też działaniami, mają charakter metaforyczny. I choć w praktyce codzienności nie zawsze zdajemy sobie sprawę z organizacji systemu pojęciowego kierującego naszym zachowaniem, to jesteśmy w stanie wyznaczyć jego wzorce poprzez badanie języka (Lakoff, 2017: 21; Lakoff, Johnson, 2020) albo – dokładniej mówiąc – tropów semantycznych, których rodzajem są metafory (Korwin-Piorowska, 2011: 303).

Etnograficzne odczytanie znaczenia metafory w procesie interpretacji podkreśla Hastrup. W jej rozumieniu metafory funkcjonują jako mosty spajające różne pola semantyczne, dostarczając wglądu w organizacje systemów pojęciowych (Hastrup, 2008: 45). Podkreślam wagę metafor w etnografii, bo wykorzystuje ona noty terenowe jako jedną z podstawowych technik badawczych. Praktyka terenowa pokazuje, że częstą składową notatek są myśli, które nie poddają się teoretycznemu ujednoliceniu i z tego punktu widzenia mogą wydawać się nielogiczne. Metafora jako środek stylistyczny występuje w roli systemu bezpieczeństwa dla takich niepowiązanych obserwacji, łącząc z pozoru nieprzystające do siebie pola semantyczne i tworzy tropy interpretacyjne. Jak ujmuje to Hastrup: „żeby określić grę tropów w tekście pisanym, musimy najpierw znać świat, do którego ta gra słów się odnosi. Jeśli metafory literackie są kluczem do tego, co społeczne, to można je określić jako takie jedynie patrząc wstecz. (...) metafory są prawdziwe, dlatego musimy je brać dosłownie” (Hastrup, 2008: 50). Oznacza to potwierdzenie twierdzeń Lakoffa, że metafory znajdują się w centrum życia społecznego, bo kształtują realne działanie lub inaczej: mają swoje konsekwencje.

Etymologia

Badania etymologii słów zakładają, że jest ona odwzorowaniem historii. Nie chodzi tylko o historię słów, ale i społeczeństw, które ich używają. Antropologiczne podejście rozróżnia jednak historię słowa od przekształcenia jego znaczenia. Zainteresowanie etymologią oznaczałoby zatem śledzenie tropów zmiany znaczeń konstruowanych społecznie, co prowadzi w efekcie do połączenia etymologii z kwestiami władzy. W tym rozumieniu etymologia staje się narzędziem władzy lub, jak nazywa ją Michael Herzfeld, narzędziem legitymizującym kanon prawdy (Herzfeld, 1987: 23). Dobrze pokazują to casusy użycia fałszywych etymologii w celu propagandy określonej idei. W takich przypadkach mniejsze znaczenie ma etymologia naukowa, która ustępuje etymologiom ludowym, potocznym, służącym za skojarzeniowe wyjaśnienia tego, co przestało być dekodowalne. Ludowa etymologia jest więc historycznym odpowiednikiem poetyckiej gry wykorzystującej metaforę lub inaczej, jest to metafora w diachronii, utworzona na podstawie homonimii odzwierciedlającej zbieżność fonetyczną i historyczną (Hastrup, 2008: 52). Przyjmuję za Herzfeldem, że jeśli etymologia ma za zadanie legitymizować ustanawiany porządek znaczeń, jej badanie może prowadzić do krytyki legitymizacji rozumianej jako pokazywanie korzeni dominujących wyobrażeń i symboli, które prowadzą do naturalizacji relacji władzy. W takim ujęciu badanie etymologii władzy byłoby subwersją, a to z kolei kieruje nas ku sztuce.

Interpretacja materiału będzie przeprowadzona w ramach wyznaczonych przez pojęcia metafory i etymologii i będzie odnosić się ściśle do kontekstu Donbasu, będącego niedawno pod okupacją, gdzie mają miejsce intensywne zmiany społeczne, których częścią jest dekomunizacja. Przyjęcie tej ramy oznacza, że:

- 1) śledząc metafory pojawiające się w dyskusji o dekomunizacji, szukam możliwości wglądu w ukryte systemy pojęciowe działające w kontekście Siewierodonecka lub inaczej – rekonstruuje organizację tego, co Lakoff nazywa zdrowym rozsądkiem, kierującym realnymi działaniami lokalnymi;
- 2) w przypadku etymologii śledzę tropy dotyczące nazwy miasta, poszukiwania jej oryginalnej etymologii oraz możliwości jej przekładu z języka rosyjskiego na ukraiński. Rekonstrukcja tropów etymologicznych odnosi się bezpośrednio do kwestii ustanawiania władzy nad terytorium ogarniętym niedawno wojną.

Interpretacja

Rzeka, wyżyna czy północ – etymologia Siewierodonecka

Podczas badań odwiedzałem często miejską bibliotekę, gdzie przeglądałem prasę. Interesowały mnie lata 50. i 60., kiedy Siewierodoneck uzyskał prawa miejskie i stawał się modelowym dla Związku Sowieckiego przykładem młodego miasta-ogrodu, utopijnej konstrukcji urbanistycznej. Podczas jednej z wizyt umówiłem się na rozmowę z redaktorem lokalnej prasy. Podczas wywiadu rozmówca opowiadał o pochodzeniu nazwy Siewierodonecka od nazwy rzeki przepływającej nieopodal, czyli Siewierskiego Dońca. Naszą rozmowę posłyszała pracownica biblioteki, która zdecydowanie przerwała i głośno zaprzeczyła tej wersji: „Nie! Nasza nazwa nie jest od rzeki, a od donieckiej wyżyny! Przygotowujemy nawet wystawę na ten temat dla uczniów naszego miasta!”. Mój rozmówca nie wydał się zbitý z tropu: „No tak, i wyżyna też! Bo u nas są dwie wersje, ale moja jest bardziej odpowiednia. No bo to jednak rzeka, tam ludzie się kąpią, opalają się, rzeka jest bliższa ludowi”. Bagatelizując zdanie kobiety, zdawał sobie sprawę z przygodności historycznej danej wersji etymologii, bo za każdą z nich stoi jakaś ideologia, która pozwala wybierać prawdę historyczną w zależności od potrzeby. Ludowa etymologia wygrała tu z naukową.

Wymiana zdań ujawniła konflikt o etymologię zaogniony po wyzwoleniu w 2014 roku. Po Rewolucji Godności Rada Najwyższa Ukrainy zajęła się ustawami mającymi skorygować nazwy geograficzne zgodnie z zasadami pisowni w języku ukraińskim. Była to część szerszych zmian, które dotyczyły w dużej mierze pro-

cesu reformy edukacji w kraju. Ważnym aspektem podjętych reform była zmiana statusu języka ukraińskiego jako języka państwowego: pomimo konstytucyjnego umocowania język ukraiński na dużym obszarze kraju pozostawał faktycznie językiem drugorzędnym, co miało się zmienić w wyniku podjętych reform. Kontynuacją tego procesu były zapisy zmieniające nazwy niektórych miast. W Siewierodoniecku konfliktowym okazał się przekład powszechnie używanej nazwy rosyjskiej na ukraiński, bo wiązało się to z uznaniem określonej wersji mitu etymologicznego miasta, a więc w konsekwencji jego przynależności do jednej ze stron konfliktu.

Omawiany konflikt można prześledzić na przykładzie artykułu Serhija Kaleniuka – lokalnego krajoznawcy (Kaleniuk, 2020). Przedstawia w nim własną wersję pochodzenia nazwy. Otóż po wojnie władze ZRSR zdecydowały o przemianowaniu małej osady Lischimstroj i nadaniu jej praw miejskich. Padały różne warianty: Donieck, Siewierodoneck, Krasnodoneck, Swietłograd. Mieszkańcy byli zwolennikami ostatniej nazwy, nawiązującej do krajobrazu miasta, budowanego z kwarcowej cegły, które z oddali świeciło jasnym blaskiem. Pomimo tego miasto nazwano Siewierodoneckiem. Kaleniuk jednoznacznie zaprzecza pochodzeniu tej nazwy od rzeki Doniec. Jego zdaniem związek wyrazowy „siewiero-donecki” występował na tym terenie od XIX wieku i związany był z geograficznym położeniem na północy Wysoczyzny Donieckiej. Siłą rzeczy pierwotny wariant nazwy był oddany w języku rosyjskim.

Ideologiczne uwikłania etymologii nazwy ujawniają się we wspomnianych ujednoliceniach ukraińskich wersji nazw geograficznych. Zmiany wprowadzone w 2019 roku zawierały ogólny zapis, że nazwy powinny być pisane zgodnie z zasadami przyjętymi w języku ukraińskim. W takim wypadku, według Kaleniuka, miasto powinno nazywać się Siewerodonećk. Jednak oficjalnie miasto w wersji ukraińskiej nazywa się Siewierodonećk. Różnica sprowadza się do jednej litery „e” i ta litera wyznacza orientację ideologiczną danego uzusu: albo więc jest on zgodny z zasadami języka ukraińskiego, co implikuje patriotyczną postawę (Siewerodonećk), lub jest dosłowną transliteracją z języka rosyjskiego z pominięciem zasad pisowni ukraińskiej (Siewierodonećk), co z kolei ujawnia sympatie prorosyjskie.

Innym wariantem był wariant **Siwerskodonećk**, którego etymologia odwołuje się do nazwy rzeki. Przyjęcie tej ukraińskiej nazwy niosłoby za sobą konsekwencje historyczne: rosyjski odpowiednik brzmiałby wtedy Siewierskodoneck. Zmieniałaby się nie tylko nazwa ukraińska, ale też rosyjska. Symbolicznie prowadziło to do odwrócenia porządku historycznego. Od tego momentu nazwa musiałaby być tłumaczona z ukraińskiego na rosyjski, a nie z rosyjskiego na ukraiński. W tym sensie przyjęcie takiego rozwiązania, wiążące się wcześniej z uznaniem etymologii nawiązującej do rzeki, znamionowałoby nowy, porewolucyjny początek miasta.

„Pamięć” – metafora wymazania

Latem 2019 roku w Siewierodonecku miał miejsce pokaz dokumentalnego filmu *Pam'yat'* (*Pamięć*), młodego artysty Sashy Dolgiyego (2019). Szesnastominutowe nagranie jest rejestracją performance'u. Film rozpoczyna plansza z napisem „Uniwersalne miejsce i czas, nasze dni” oraz ujęcie sfatygowanego popiersia Lenina, stojącego w chaszcach pod mostem. Po chwili, podczepione za szyję jest ładowane na platformę ciężarówki i przewożone w kolejne miejsce. Podróż głowy Lenina ulicami miasta kończy się na późnojesiennej łące. W kadrze pojawia się Sasha Dolgiy, który zaczyna kopać coś w rodzaju mogiły. Przebijając się przez warstwy piachu, zwraca się do popiersia Lenina: „wiedz, że w historii już ciebie nie ma”. Po wykopaniu dołu następuje punkt kulminacyjny – Sasha spycha popiersie twarzą do dołu, po czym zasypuje. Film podzielony jest wstawkami łacińskich sentencji: *vita brevis, ars longa, occasio praeceps, experimentum periculosum, iudicium difficile; cessante causa cessat effectus* oraz *felix qui potuit rerum cognoscere causas*.

Dekomunizacja w kontekście filmu *Pamięć* rozumiana może być paradoksalnie jako *nakaz* zapomnienia lub całkowitego wymazania przeszłości – bez względu na obiekt. Jest tak, bo pamięć komunistycznej przeszłości Ukrainy jest pokazana jako straumatyzowana: symbolizuje ją obalone popiersie Lenina. Reakcją na wydarzenie traumatyczne jest często amnezja, metaforycznie zobrazowana w filmie poprzez gest zakopania obiektu pamięci (Kudela-Świątek, 2014). Potwierdza to sam autor filmu, który w komentarzu stwierdza: „nie możesz pamiętać – zapomnij”, a w filmie zwraca się do historycznej postaci Lenina z frazą, że został wymazany z historii. Pochówek popiersia staje się performatywnym aktem kreacji miejsca zapomnienia: *le lieu d'oubli* (Beiner, 2018). Ewa Rewers nazywa tak miejsca, których funkcją jest uniemożliwienie społecznego pamiętania (Rewers, 2015: 192). Warto zauważyć ważny aspekt tego performance'u: w gest wymazania traumatycznego wydarzenia wpisana jest intencja przypisania winy, a zatem osądu i rewanżu. Jest tak, bo ostatnia z łacińskich sentencji w filmie głosi – „szczęśliwy, kto zdołał poznać przyczyny wszechrzeczy”, co odwołuje nas do prawa i oznacza możliwość określenia winy. Zakopanie popiersia Lenina to metafora perwersyjnej kary, która niesie za sobą nakaz zapomnienia poprzez zadekretowanie usunięcia pomników odwołujących się do komunizmu. Perwersyjność tego gestu przyznaje sam autor, który stwierdza, że potrzeba uśmierzenia bólu pamięci realizuje się w potrzebie zemsty, tyle że zemsta dokonywana jest na artefaktach historii. To rodzaj wojny z idolami, którą można nazwać postkomunistycznym ikonoklazmem.

Taka interpretacja nie wyczerpuje jednak wszystkich możliwych sensów performance'u Sashy Dolgiyego. Nakaz zapomnienia i rozliczenie z totalitar-

ną przeszłością są elementami powszechnej ukraińskiej praktyki w odniesieniu do pamięci. Film młodego artysty można interpretować na jeszcze jeden sposób, który podpowiada Rewers, a który wychodzi poza utarty kanon. Pisząc o instalacji Doroty Nieznalskiej, o „Tannenberg-Denkmal” jako miejscu zapomnienia, Rewers zauważa, że takie miejsca ustanawiają osoby sięgające po ich historię z pozycji artystów. Gest zepchnięcia popiersia Lenina do wykopu jako metafora zapomnienia jest jednocześnie gestem tworzenia sztuki, a więc czymś przeciwnym do zapomnienia. To gest twórczy, który wymaga uwiecznienia – w tym przypadku zapisu kamery ustawionej przez młodego twórcę. I być może tak właśnie należy interpretować tytuł filmu *Pamięć*: jako odwołanie wprost do artystycznego gestu tworzenia, który domaga się bycia pamiętanym. W ten sposób przedstawiciele młodego pokolenia Ukraińców wychowanych w niezależnym państwie całkowicie redefiniują sens polityki dekomunizacji: proponując w miejsce gestów wymazania traumatycznej przeszłości – twórcze przetworzenie, zasługujące na pamięć.

Dekomunizacja i modalności pamięci

Dekomunizacja w Ukrainie rozpoczęła się z dużym opóźnieniem w stosunku do upadku systemu totalitarnego i miała przebieg skokowy, uzależniony od politycznej koniunktury. Po Rewolucji Godności, kiedy rozpoczęła się samorządna dekomunizacja przestrzeni publicznej w formie „leninopadu”, uzyskała umocowanie prawne w ustawach przyjętych przez ukraiński parlament. W Donbasie, gdzie prowadziłem badania, bardzo wyraźnie rysował się konflikt pomiędzy tymi dwoma odsłonami dekomunizacji – oficjalnej, scentralizowanej, związanej z penalizacją oraz oddolnej, zniuansowanej i całkowicie niejednoznacznej, której siłą napędową jest młode pokolenie, wychowane już po upadku komunizmu. W obu przypadkach centralnym elementem dekomunizacji są zmiany w przestrzeni edukacji, a przede wszystkim zmiany polityki państwa co do języka ukraińskiego jako konstytucyjnie umocowanego języka państwowego. W dużej części lewobrzeżnej Ukrainy i na całym Donbasie faktyczny status ukraińskiego w instytucjach edukacyjnych był podrzędny w stosunku do rosyjskiego. Dekomunizacja po 2014 roku oznaczała zatem ukrajinizację edukacji i w ogóle przestrzeni publicznej Ukrainy (Siegień, 2018). Przykładem tego procesu jest konflikt o etymologię nazwy miasta, który kryje w sobie konflikt pomiędzy orientacjami ideologicznymi i politycznymi, szczególnie wyraźny w ukraińskim Donbasie. W tym kontekście preferencje polityczne w dużej części pokrywają się z preferencjami językowymi, konflikt

o transliterację wynikający z przyjętych etymologii staje się wyrazem konfliktu ideologicznego, a wszystko razem egzemplifikuje polityczne uwikłania edukacji.

Symbole komunizmu zgodnie z zamysłem legislatora miały zostać przeznaczone do zniesienia poprzez wymazanie z przestrzeni publicznej. Doświadczenie totalitaryzmu interpretowane zostało jako traumatyzująca zbrodnia, która spowodowała głębokie zranienie. Trauma przeżyta w skali społecznej wymusiła więc nakaz zapomnienia doświadczenia traumatyzującego, wyrażonego przez Sashę Dolgiyego maksymą – „nie możesz pamiętać – zapomnij”. Po „leninopadzie” w Ukrainie nie pozostało tysiące pustych postumentów w środku miast i wsi jako przykładów miejsc zapomnienia, analogicznych do wykopu z performance’u Dolgiyego. Jednak w tym geście represji przeszłości można odczytać też gest rewanżu, który staje się możliwy dzięki przypisaniu winy. Dlatego dekomunizacja w Ukrainie to także postawienie się w roli ofiary, która w końcu dokonuje zemsty na oprawcy, przez co uwalnia od winy samą siebie.

Zlokalizowany, donbaski wariant dekomunizacji poddawany jest jednak niuanowaniu dzięki głosom młodych artystów. Ujawnia to zapotrzebowanie wśród przedstawicieli młodego pokolenia Ukraińców na realną przestrzeń dialogiczną oraz możliwość nie tyle wymazywania, co kreacji. Tak zdefiniowane podejście do dekomunizacji młodzieży oznacza, że w obecnej sytuacji społecznej brak jest właśnie tych elementów. I być może jest to główna oś konfliktu, o którym piszę: dla młodych Ukraińców sensem dekomunizacji nie jest tylko rozliczenie z totalitarną przeszłością, bo to już nie jest ich przeszłość. Dekomunizacja jest tylko politycznym gestem zwodzenia ku rozliczeniu przeszłości, podczas gdy krytycznemu namysłowi powinna podlegać postkomunistyczna teraźniejszość – tu i teraz. Innymi słowy, dekomunizacja badana przeze mnie w Donbasie ujawniła głęboki konflikt społeczny i pokoleniowy, który można nazwać konfliktem modalności pamięci: albo wymazać i zapomnieć to, co było, albo pamiętać i na fundamentach tej pamięci tworzyć coś nowego tu i teraz. W dzisiejszym Donbasie zmaganie tych modalności pamięci trwa.

Bibliografia

- Bakuła B. (2006), Kolonialne i postkolonialne aspekty polskiego dyskursu kresoznawczego (zarys problematyki), *Teksty Drugie*, 6(102), s. 11–33.
- Beiner G. (2018), *Forgetful Remembrance: Social Forgetting and Vernacular Historiography of a Rebellion in Ulster* (first edition), Oxford.
- Bieńko M. (2013), *Intymne i prywatne praktyki codzienności. Studium socjologiczne*, Warszawa.
- Bonnell V.E. (red.) (1996), *Identities in Transition: Eastern Europe and Russia After the Collapse of Communism*, Berkeley.

- Carroll J.J. (2019), *Narkomania: Drugs, HIV, and Citizenship in Ukraine*, London.
- Chari S., Verdery K. (2009), Thinking between the Posts: Postcolonialism, Postsocialism, and Ethnography after the Cold War, *Comparative Studies in Society and History*, 51(1), s. 6–34.
- Dolgiy S. (2019), *Пам'ять*, <http://www.mnogovremeni.com/artwork/Pamiat.html>, dostęp: 04.02.2021.
- Dunn E.C. (2015), *Privatizing Poland*, New York.
- Geertz C. (2005), *Interpretacja kultur: Wybrane eseje*, tłum. M.M. Piechaczek, Kraków.
- Giroux H.A. (2004), Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals, *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), s. 59–79.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000), *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk, Warszawa.
- Hastrup K. (2008), *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, tłum. E. Klekot, Kraków.
- Herzfeld M. (1987), *Anthropology Through the Looking-Glass, Critical Ethnography in the Margins of Europe*, New York.
- Humphrey C. (2010), *The Unmaking of Soviet Life*, New York.
- Jemielniak D. (2013), Netnografia, czyli etnografia wirtualna – nowa forma badań etnograficznych, *Prakseologia*, 154, s. 97–116.
- Jemielniak, D. (2019), *Socjologia Internetu*, Warszawa.
- Kaleniuk S. (2020), *Чому не Світлоград, а Сєвєродонецьк*, <https://sd.ua/news/12833>, dostęp: 04.02.2021.
- Kolstø P. (2016), Crimea vs. Donbas: How Putin Won Russian Nationalist Support – and Lost it Again, *Slavic Review*, 75(3), s. 702–725.
- Korwin-Piotrowska D. (2011), *Poetyka – przewodnik po świecie tekstów*, Kraków.
- Kudela-Świątek W. (2014), *Miejsca (nie)pamięci. O upamiętnianiu ukraińskiego Wielkiego Głodu z lat 1932–1933*, Kraków.
- Lakoff G. (2017), *Moralna polityka. Jak myślą liberałowie i konserwatyści*, tłum. M. Szczubiałka, Warszawa.
- Lakoff G., Johnson M. (2020), *Metafory w naszym życiu*, tłum. T. Krzeszowski, Warszawa.
- Oushakine S.A. (2010), *The Patriotism of Despair*, New York.
- Pilkington H. (1996), *Gender, Generation and Identity in Contemporary Russia*, London–New York.
- Reeves M. (2014), *Border Work*, New York.
- Rethmann P. (1997), Chto delat'? Ethnography in the Post-Soviet Cultural Context, *American Anthropologist*, 99(4), s. 770–774.
- Rewers E. (2015), *Sztuka zapomnienia*, [w]: A. Markowska (red.), *The Past That Would Not Pass Away. History, Remembrance, Oblivion in the Work of Dorota Nieznalska*, Sopot, s. 50–73.
- Riabczuk M. (2015), *Ukraina, Syndrom postkolonialny*, Wrocław–Wojnowice.
- Sandlin J.A., Schultz B.D., Burdick J. (red.) (2010), *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling*, New York.
- Sanjek R. (red.) (1990), *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*, New York.
- Siegień W. (2018), Ukraine's Wartime Education Reform, *New Eastern Europe*, 1/XXX, s. 29–35.
- Siegień W. (2020), A Tale of Two Collapses, *New Eastern Europe*, 3/XLI, s. 26–34.
- Sulima R. (2000), *Antropologia codzienności*, Kraków.
- Tokarska-Bakir J. (1995), Dalsze losy syna marnotrawnego. Projekt etnografii nieprzezroczystej, *Konteksty. Polska Sztuka Ludowa*, 49/1, s. 13–22.



Aneta Jarzębińska*, Rafał Iwański**,
Magdalena Leszko***

Uniwersytet Szczeciński

Źródła i formy kontaktów z bliskimi mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności

KEYWORDS

penitentiary institution,
imprisonment, penitentiary
resocialization, social network of
incarcerated men, consequences
of incarceration

ABSTRACT

Aneta Jarzębińska, Rafał Iwański, Magdalena Leszko, *Źródła i formy kontaktów z bliskimi mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności* [Sources and forms of contacts of men serving a prison sentence]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 203–216, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.12

Social support is essential for mental and physical health and plays an important role in reducing the risk of returning to prison. The main sources of prisoners' social support are relatives with whom they have the right to communicate using a variety of forms. The frequency of contact depends on the type of prison. However, little research examines prisoners' communication with their relatives. The study was conducted on 478 men between the ages of 16 and 68 ($M = 35,2$; $SD = 9,7$), who were serving a prison sentence in one of five penitentiary facilities. The analysis revealed that the majority of incarcerated men had contact with their relatives, usually in a form of phone calls. The majority of them had contact with a mother. The study also demonstrated that the percentage of contacts with relatives decreased with age and time spent in prison.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5765-8741>.

** ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6345-9677>.

*** ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9985-0325>.

W ostatnich kilku dekadach na całym świecie prowadzono liczne badania dotyczące psychospołecznych aspektów funkcjonowania osób osadzonych w placówkach penitencjarnych. Badania te nabierają szczególnego znaczenia w przypadku rosnącej liczby recydywistów penitencjarnych, którzy – jak wynika z danych Ministerstwa Sprawiedliwości i Służby Więziennej (MS, CZSW, 2020: 7) – w 2019 r. stanowili 55,99% populacji skazanych i ukaranych przebywających w zakładach karnych i aresztach śledczych. Lepsze poznanie czynników wpływających na funkcjonowanie osób odbywających karę pozbawienia wolności może niewątpliwie usprawnić proces kierowanej do tych osób pomocy postpenitencjarnej i przyczynić się do ich ochrony przed ponownym wejściem w konflikt z prawem, a w konsekwencji przed izolacją penitencjarną, która należy do złożonych sytuacji trudnych.

Nieodłączną cechą izolacji penitencjarnej jest chroniczny stres związany z deprywacją potrzeb uwięzionej jednostki, m.in. potrzeby kontaktu emocjonalnego, seksualnych, niezależności, godności osobistej i intymności, co wiąże się z negatywnymi doznaniem, odczuwanymi zarówno w sferze zdrowia psychicznego, jak i fizycznego (Waligóra, 1974: 20; Szymanowska, 2003: 214; Ciosek, 2003: 306; Yi, Turney, Wildeman, 2017: 900). Wyniki badań empirycznych wskazują na 3–6-krotnie wyższe ryzyko popełnienia samobójstwa wśród więźniów płci męskiej w porównaniu do populacji ogólnej (Fazel, Hayes, Bartellas, Clerici, Trestman, 2016: 874). Osadzenie w jednostce penitencjarnej związane jest także z podwyższonym ryzykiem zachorowania na wywołane długotrwałym bądź wyjątkowo silnym stresem choroby, takie jak np. osłabienie układu odpornościowego, nadciśnienie lub choroby serca (Massoglia, Pridemore, 2015: 293).

Zwraca się również uwagę na negatywne skutki inkarceracji dla funkcjonowania społecznego jednostki. Wśród mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności wyższy jest odsetek osób, które nie założyły rodziny, a jako przyczynę tego stanu wskazuje się stygmę, która czyni skazanych mniej atrakcyjnymi partnerami (Wilson, 1987: 83; Huebner, 2005: 301). W przypadku skazanych pozostających w związku małżeńskim badacze wskazują na znacząco wyższe ryzyko rozwodu podczas lub krótko po odbyciu kary pozbawienia wolności (Apel, Blokland, Nieuwebeerta, van Schellen, 2010: 269; Massoglia, Remster, King, 2011: 135). Choć nie poznano do końca przyczyn, dla których małżeństwa skazanych rozpadają się częściej niż związki mężczyzn z populacji ogólnej, badacze wskazują na ograniczenie kontaktu i zmiany sposobu przebywania z partnerem jako czynnik obniżający poczucie satysfakcji z małżeństwa (Siennick, Stewart, Staff, 2014: 373).

Trudności emocjonalnych i społecznych doświadczają także dzieci uwięzionych rodziców, które zwykle nie otrzymują wsparcia, przez co nazywane są „sierotami sprawiedliwości” (Shaw, 1992: 41). Bezpośrednio po uwięzieniu rodzica

dzieci doznają szoku, następnie odczuwają brak zrozumienia zaistniałej sytuacji, tęsknotę za nieobecnym ojcem lub matką oraz niepewność odnośnie do przyszłości (Fishman, 1983: 89–99). Obciążeniem dla tych dzieci jest również fakt, że są postrzegane jako przeznaczone ku życiu przestępczemu (Braman, 2004: 173–174). Ponadto, jak wykazali Murray, Farrington, Sekol (2012: 175) na podstawie meta-analizy 40 badań, dzieci uwięzionych rodziców częściej niż dzieci z grup porównawczych przejawiają zaburzenia zachowania.

Kontakty z bliskimi i otrzymywane od nich wsparcie społeczne stanowią jeden z najważniejszych czynników wpływających na zdrowie psychiczne i uznane są powszechnie za czynnik chroniący przed negatywnym wpływem stresu (Ozbay, Johnson, Dimoulas, Morgan, Charney, Southwick, 2007: 36). W przypadku osób osadzonych w placówkach penitencjarnych kontakty społeczne służą: 1) poprawie dobrobytu poszczególnych członków rodziny; 2) ułatwieniu sukcesu skazanej jednostki po uwolnieniu oraz 3) utrzymaniu jedności rodzinny (Hairston, 1991: 88). Dzięki kontaktom z bliskimi skazani mają poczucie, że nadal są komuś potrzebni i dla kogoś ważni, że mają dokąd wracać po odbyciu kary (Deka, 2017: 192). Kontakty z bliskimi są dla nich szansą na zaspokojenie potrzeb emocjonalnych, źródłem pozytywnych wzmocnień, przyczyniają się do podnoszenia samooceny i kształtowania pozytywnego wizerunku własnej osoby. Utrzymywanie kontaktów pełni również funkcję czynnika buforującego – więźniowie, którzy mają kontakty z bliskimi, rzadziej cierpią na depresję (Johnson, Esposito-Smythers, Miranda, Rizzo, Justus, Clum, 2011: 228). Ponadto bliscy pomagają w ponownym przystosowaniu się do życia na wolności, zapewniając wsparcie emocjonalne i finansowe (Visser, Courtney, 2007: 11). Jak stwierdza Ambrozik (2016: 118), ignorowanie potrzeby kontaktu skazanych z bliskimi czy utrudnianie go skutkuje kształtowaniem się u tych osób postaw opozycyjnych oraz buntowniczego podejścia do wszelkich instytucji związanych z resocjalizacją.

Badania empiryczne wskazują również na prewencyjny wpływ utrzymywania kontaktów – istnieje zależność pomiędzy natężeniem kontaktów skazanego z członkami rodziny w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności a sukcesem po uwolnieniu (w znaczeniu poprawy jurydycznej¹). Stwierdza się zgodnie, że im większa liczba odwiedzin, tym mniejsza liczba aresztowań lub ponownego uwięzienia (Adams, Fisher, 1976: 22; Parsons, Warner-Robbins, 2002: 7; Williams, Papadopolou, Booth, 2012: 15). W Polsce problem zależności pomiędzy

¹ Poprawa jurydyczna oznacza osiągnięcie „celu minimum resocjalizacji”. Za „cel maksimum” uważa się brak powrotu do przestępstwa ze względu na krytyczny stosunek do niego i na odrzucenie przestępczego trybu życia jako niekorzystnego, niemoralnego (Machel, 2010: 177–178).

recydywą penitencjarną a utrzymywaniem kontaktów z bliskimi analizowany był sporadycznie, np. przez Sitarz (2006: 204–205), zdaniem której brak regularnych kontaktów z rodziną skutkował w blisko co drugim przypadku powrotem do przestępstwa. Podkreśla się również pozytywne skutki podtrzymywania relacji uwięzionego ojca z dzieckiem. Zdaniem badaczy jest to doświadczenie, które ma znaczenie w profilaktyce zaburzeń zachowania dziecka oraz zwiększa szanse na pozostanie w dobrych relacjach z ojcem po jego wyjściu na wolność (Parke, Clarke-Stewart, 2003: 213). Poehlmann, Dallaire, Loper, Shear (2010: 592) w swoich badaniach wykazali iż dzieci, które otrzymywały częstą korespondencję od rodzica pozbawionego wolności, rzadziej uskarżały się na bóle somatyczne i odczuwały mniej lęku.

Znaczenie kontaktów z bliskimi dla zdrowia psychicznego i fizycznego jednostki, a także jako czynnika chroniącego przed recydywą penitencjarną zostało dostrzeżone w aktach prawnych określających funkcjonowanie instytucji penitencjarnej. W Europejskich Regułach Więziennych (art. 24) zalecono porozumiewanie się skazanych tak często, jak jest to możliwe, przez pocztę i telefon z ich rodzinami, z innymi osobami i przedstawicielami organizacji zewnętrznych oraz bycie odwiedzanymi przez te osoby. Szczegółowo zagadnienie uregulowano w Kodeksie karnym wykonawczym (kkw), w którym porozumiewanie się z bliskimi traktowane jest jako środek wzbudzania w skazanym woli do współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanых postaw (art. 67 § 3 kkw), a zarazem jako jedno z przysługujących mu praw (art. 102 kkw). W tym samym dokumencie sprecyzowano formy porozumiewania się skazanych z bliskimi, wymieniając: widzenia, korespondencję, rozmowy telefoniczne, paczki i przekazy pieniężne, a w uzasadnionych wypadkach, za zgodą dyrektora zakładu karnego, również inne środki łączności (art. 105 § 1 kkw), jak np. komunikator internetowy. Wartość tego ostatniego jest widoczna zwłaszcza w odniesieniu do osób odbywających karę w dużej odległości od domu, gdy bliscy mają ograniczoną możliwość porozumiewania się ze względu na wiek, niepełnosprawność, sytuację finansową, a także w przypadku osadzonych niebezpiecznych (Wedel-Domaradzka, 2016: 316). Wśród form kontaktu najbardziej cenione przez skazanych są jednak widzenia (Szymanowski, 2005), zwłaszcza widzenia intymne, nazywane „mokrymi”, „miękkimi”, „intymniakiem” itp., które w praktyce penitencjarnej uznaje się za formę nagrody przyznawanej za dobre sprawowanie (Pilarska-Jakubczak, 2012: 18). Częstotliwość wymienionych form porozumiewania się oraz ich ewentualną cenzurę czy dozоровanie ustawodawca uzależnił od typu zakładu karnego (art. 88–90 kkw), przewidując pewne wyjątki dla skazanych sprawujących stałą pieczę nad dzieckiem do lat 15, np. prawo do do-

datkowego widzenia w miesiącu (art. 105a § 3 kkw)². Autorzy wcześniejszych badań dotyczących zagadnienia kontaktów z bliskimi osób będących w izolacji penitencjarnej sugerują, że w praktyce częstotliwość tych kontaktów zależy od czynników związanych z osobą skazanego, np. od charakteru popełnionego przez niego czynu (gdzie na ogół regułą jest, że jeżeli jego przestępstwo skierowane było bezpośrednio przeciwko rodzinie, dąży ona do uwolnienia się od skazanego i zerwania z nim relacji) (Gorzelać, 2001: 73–74). Walker (1983: 61–71) wskazuje natomiast na znaczenie czynnika czasu, podając, że liczba odwiedzin i korespondencji od żon u więźniów długoterminowych spada, zaś krytyczny jest siódmy rok odbywania kary.

Pomimo argumentacji przemawiającej za ważnością kontaktów skazanych z bliskimi podczas odbywania kary pozbawiania wolności, kwestia tych kontaktów jest w kraju słabo rozpoznana. Poza ogólnymi stwierdzeniami, że z reguły najważniejszym, a często jedynym źródłem porozumiewania się i oparcia dla skazanych i byłych skazanych jest rodzina, zwłaszcza rodzina nuklearna, brak badań prowadzonych na licznej próbie. W konsekwencji pozostaje niewiadomym, jaka część populacji skazanych ma kontakty z bliskimi oraz z kim i w jakich formach się porozumiewają. Brakuje również uporządkowanej wiedzy o uwarunkowaniach tych kontaktów. Badanie, którego wyniki prezentujemy, może w znacznym stopniu przyczynić się do uzupełnienia brakującej wiedzy, a przy tym ma tę wartość, że objęto nim wielu uczestników.

Podstawy metodologiczne badania oraz charakterystyka jego uczestników

Celem podjętego badania było poznanie struktury kontaktów z bliskimi mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności. Postawiono trzy problemy badawcze:

1. Z kim z grona bliskich uczestnicy badania mieli kontakt, przebywając w zakładzie karnym?
2. W jakich formach uczestnicy badania utrzymywali kontakty z bliskimi?
3. Jaki wpływ na strukturę kontaktów z bliskimi mają zmienne demograficzne, takie jak: wiek skazanych, ich wykształcenie, miejsce zamieszkania

² Wymienione formy kontaktu nie tworzą zamkniętego katalogu. Skazany może utrzymywać kontakt z bliskimi również w środowisku wolnościowym, opuszczając zakład w wypadkach szczególnie dla niego ważnych (art. 141a § 1 kkw), w ramach nagrodowych widzeń (art. 138 § 1) czy czasowego zezwolenia na opuszczenie zakładu karnego (art. 168a § 1), niemniej te formy nie były przez autorów artykułu badane.

przed osadzeniem oraz łączny czas przebywania przez nich w izolacji penitencjarnej?

W celu uzyskania odpowiedzi na problemy badawcze przeprowadzono badanie sondażowe z wykorzystaniem kwestionariusza własnej konstrukcji. Narzędzie składało się z kilkunastu pytań zaopatrzonych w opcje odpowiedzi do wyboru i było częścią większego projektu. Zadane pytania umożliwiły pozyskanie informacji o cechach społeczno-demograficznych uczestników badania, jak: wiek, wykształcenie, posiadany zawód, stan cywilny, wymiar kary, łączny czas przebywania w izolacji penitencjarnej. W dalszej kolejności zadaniem uczestników badania było oznaczenie w tabeli z kim z bliskich i w jakich formach się kontaktują.

Badanie przeprowadzono w pierwszym kwartale 2019 roku wśród 556 mężczyzn w wieku 16–68 lat odbywających wyrok pozbawienia wolności. Badanie odbyło się we wszystkich możliwych, wyróżnionych z uwagi na przeznaczenie i stopień izolacji typach zakładu karnego, a mianowicie:

- w zakładzie karnym typu zamkniętego w Goleniowie, który jest przeznaczony dla recydywistów penitencjarnych i ma oddziały dla skazanych kobiet;
- w zakładzie karnym w Stargardzie dysponującym oddziałami zamkniętymi i półotwartymi dla dorosłych i młodocianych mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności po raz pierwszy;
- na terenie oddziałów półotwartych zakładu karnego wydzielonych w ramach Aresztu Śledczego w Szczecinie;
- w zakładzie karnym typu zamkniętego w Nowogardzie, z oddziałami dla recydywistów penitencjarnych oraz wyodrębnionym w ramach jego struktury oddziale zewnętrznym w Płotach, który jest zakładem typu otwartego dla odbywających karę po raz pierwszy.

Mężczyźni odbywający wyrok pozbawienia wolności zostali zaproszeni do udziału w badaniach poprzez ogłoszenia przekazane w celach mieszkalnych przez wychowawców penitencjarnych. Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z założeniami Deklaracji Helsińskiej i zyskało pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Szczecińskiego. Potencjalni uczestnicy badania udawali się w grupach do miejsca wyznaczonego przez kadrę kierowniczą (na świetlicę oddziału mieszkalnego, do sali widzeń, do sali gimnastycznej), gdzie dwoje badaczy zapoznało ich z celem i warunkami uczestnictwa (w tym o poufności i prawie do wycofania się z badania). Uczestnicy zostali także poinformowani o tym, że uzyskane wyniki wykorzystane będą jedynie do celów naukowych. Następnie, w obecności badaczy, mężczyźni wypełniali kwestionariusz.

Po wstępnej ocenie odpowiedzi odrzucono około 15% ankiet ze względu na niekompletność danych. Przedstawiona w artykule analiza opiera się na danych

zebranych od 478 skazanych mężczyzn. Otrzymane wyniki przeanalizowano i przedstawiono w formie tabeli, odpowiednio do zmiennych i wyodrębnionych kategorii (wiek uczestników badania, wykształcenie, miejsce zamieszkania przed osadzeniem oraz czas przebywania w izolacji penitencjarnej). Uzyskane dane poddano również analizie statystycznej, wykorzystując korelację Spearmana. Analiz dokonano przy użyciu programu Statistica 13.1 (StatSoft, Polska).

Wyniki

Szczegółowe dane demograficzne dotyczące uczestników badania przedstawia tabela 1. Średnia wieku mężczyzn wynosiła 35 lat ($SD = 9,7$). Badani różnili się między sobą posiadanym wykształceniem, miejscem zamieszkania oraz stanem cywilnym. Większość uczestników badania przed uwięzieniem zamieszkiwała w miastach ($n = 383$; 80,1%). Wśród osób badanych przeważali recydywiści penitencjarni ($n = 274$; 57,3%). Poziom wykształcenia tych osób najczęściej nie przekraczał ponad zasadnicze zawodowe (wykształcenie podstawowe $n = 162$, zasadnicze zawodowe $n = 168$; łącznie 69,0%). Większość z uczestników badania zadeklarowała posiadanie zawodu ($n = 323$; 67,6%), zaś dominującymi profesjami były: mechanik, ślusarz, kucharz, stolarz. Nieznacznie przeważały osoby będące w związku, najczęściej nieformalnym (w związku partnerskim $n = 197$, w małżeństwie $n = 66$; łącznie 55,0%). Średni wymiar kary wynosił 5 lat. Najliczniejszą grupę stanowiły osoby z wyrokiem pozbawienia wolności w wymiarze od 3 do 5 lat ($n = 115$; 24,0%). Dziesięciu uczestników badania odbywało wyrok dożywotniego pozbawienia wolności.

W tabeli 2 przedstawiono źródła i formy kontaktów z bliskimi uczestników badania. Okazało się, że większość skazanych mężczyzn utrzymywała kontakt z bliskimi ($n = 438$; 91,6%). Tylko 40 mężczyzn zadeklarowało brak tego typu kontaktu. Najwyższy odsetek (69,7%) skazanych utrzymywał kontakt z matką ($n = 333$). Na drugim miejscu znaleźli się członkowie dalszej rodziny ($n = 280$; 58,6%). W tej kategorii wymieniono zwłaszcza: rodzeństwo, dziadków, pasierbów oraz wnuczęta. W dalszej kolejności wskazano na przyjaciół i znajomych ($n = 253$; 52,9%), następnie na partnerkę w związku nieformalnym ($n = 183$; 38,3%), po niej na potomstwo ($n = 179$; 37,4%) i ojca ($n = 179$; 37,4%). Wszyscy mężczyźni będący w związku małżeńskim ($n = 66$) zadeklarowali, że mają kontakt z żoną. Uczestnicy badania wskazali także na porozumiewanie się z osobami, które nie należały do żadnej z wyżej wymienionych kategorii, dlatego kontakty te zostały zakwalifikowane do kategorii „inni”. W tej kategorii skazani umieścili byłą żonę, kochankę, pastora, pracodawcę. Utrzymywanie kontaktu z osobami z tej kategorii zadeklarowało 23 uczestników (4,8%).

Tabela 1. Statystyki opisowe badanej próby

Nazwa zmiennej		Cała próba <i>N</i> = 478	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Wiek		35,2	9,7
Wymiar kary		60,2	66,8
		<i>N</i>	%
Wykształcenie	brak	14	2,9
	podstawowe	162	33,9
	zawodowe	168	35,1
	niepełne średnie	36	7,5
	liceum	37	7,7
	technikum	44	9,2
	wyższe	17	3,6
Miejsce zamieszkania	nie posiada	13	2,7
	wieś	82	17,2
	małe miasto	65	13,6
	średnie miasto	80	16,7
	duże miasto	238	49,8
Status zawodowy	posiada	323	67,6
	nie posiada	155	32,4
Stan cywilny	żonaty	66	13,8
	w związku partnerskim	197	41,2
	samotny	211	44,1
	rozwódziona/wdowiec	4	0,8
Pobyt w zakładzie karnym	recydywiści	274	57,3
	pierwszy raz	204	42,7
Czas spędzony w izolacji (w miesiącach)		<i>M</i>	<i>SD</i>
		72,9	79,3

Źródło: opracowanie własne autorów

Najliczniej praktykowano porozumiewanie się w formie rozmów telefonicznych (tabela 2) (taką formę zadeklarowało – w zależności od tego z kim spośród bliskich rozmowy były prowadzone – od nieco ponad 80% do 100% uczestników badania). Rozmowy telefoniczne okazały się podstawową formą kontaktu z bliskimi z każdej z wyszczególnionych kategorii. Kolejną były widzenia, a po nich korespondencja listowna. Najmniej odnotowano wskazań na kontakty za pośrednictwem komunikatora internetowego.

Tabela 2. Źródła i formy kontaktów z bliskimi

Źródło kontaktu	Liczba deklarujących utrzymywanie kontaktu z danym źródłem	Procent uczestników badania utrzymujących kontakt z danym źródłem	WIDZENIA	LISTY	TELEFON	SKYPE
Matka	333	69,7	244	184	305	19
			73,3%*	55,2%	91,6%	5,7%
Ojciec	179	37,4	122	87	161	4
			68,1%	48,6%	89,9%	2,2%
Żona	66	13,8	48	42	58	16
			72,7%	63,6%	87,9%	24,2%
Partnerka	183	38,3	142	136	158	19
			77,6%	74,3%	86,3%	10,3%
Dziecko	179	37,4	121	95	146	22
			67,6%	53,1%	81,6%	12,3%
Członkowie dalszej rodziny	280	58,6	205	145	261	18
			73,2%	51,8%	93,2%	0,6%
Przyjaciele i znajomi	253	52,9	106	133	232	4
			41,9%	52,6%	91,7%	0,1%
Inni	23	4,8	3	21	23	4
			13,0%	91,3%	100,0%	17,4%
Razem			991	843	1344	106

* Dane wyrażone procentowo oznaczają udział kontaktu w danej formie dla uczestników badania utrzymujących kontakt z daną kategorią bliskich.

Źródło: opracowanie własne autorów

Uczestnicy badania mieli kontakt telefoniczny zwłaszcza z osobami z kategorii „inni” oraz, w zbliżonym stopniu, z matką, członkami dalszej rodziny, przyjaciółmi i znajomymi. Porozumiewanie się telefoniczne najmniej razy odnotowano w odniesieniu do relacji z dzieckiem, choć w porównaniu z pozostałymi formami kontaktu z tą kategorią bliskich telefonowanie okazało się podstawowe. Widzenia były podstawowe dla kontaktów z partnerką, natomiast najmniej razy odniesiono je do kategorii „przyjaciele i znajomi” oraz „inni”. Korespondencja listowna, jak wynika z badania, to forma typowa dla porozumiewania się z „innymi” oraz z partnerką, zaś najmniej obecna w relacji z dzieckiem. Doświadczenie kontaktu z bliskimi za pośrednictwem komunikatora miało niewielu uczestników badania, a jeśli już taką formę odnotowano, to najczęściej w odniesieniu do żony.

Kolejnym krokiem analiz statystycznych była identyfikacja związków pomiędzy utrzymywaniem kontaktów z poszczególnymi kategoriami bliskich a zmiennymi demograficznymi. Wyniki przeprowadzonych analiz korelacyjnych (tabela 3) ujawniły istnienie istotnych statystycznie zależności między wiekiem a utrzymywaniem kontaktu z matką ($r = -0,24$; $p < 0,01$). Im starszy respondent, tym częściej brak kontaktu z matką. Podobną zależność zaobserwowano w przypadku kontaktów z ojcem ($r = -0,20$; $p < 0,01$), pozostałymi członkami rodziny ($r = -0,16$; $p < 0,01$) oraz z przyjaciółmi i znajomymi ($r = -0,14$; $p < 0,01$). Odwrotną zależność zaobserwowano w przypadku wieku i kontaktów z żoną ($r = 0,14$; $p < 0,01$) oraz wieku i kontaktów z dzieckiem ($r = 0,23$; $p < 0,01$). Analiza korelacji wykazała istotnie statystyczną zależność między posiadanym wykształceniem a utrzymywaniem kontaktu z matką ($r = 0,63$; $p < 0,01$). Respondenci z wyższym wykształceniem częściej deklarowali utrzymywanie kontaktu z matką. Wykazano również współzależność między kontaktami z matką i ojcem a czasem spędzonym w izolacji penitencjarnej ($r = -0,16$ i $r = -0,13$; $p < 0,05$).

Tabela 3. Wyniki korelacji pomiędzy zmiennymi demograficznymi i posiadaniem kontaktu z bliskimi

Zmienne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Wiek										
2. Wykształcenie	-0,22									
3. Czas spędzony w izolacji	0,26**	0,23								
4. Miejsce zamieszkania	0,10*	0,19	-0,03							
5. Kontakty z matką	-0,24**	0,63**	-0,16**	0,03						
6. Kontakty z ojcem	-0,20**	0,41	-0,13*	0,09	0,30**					
7. Kontakty z żoną	0,14**	-0,19	-0,07	0,08	0,04	0,09*				
8. Kontakty z partnerką	-0,10	-0,19	-0,04	-0,07	0,01	-0,10*	-0,29**			
9. Kontakty z dzieckiem	0,23**	-0,47*	0,01	0,02	0,05	0,08	0,31**	0,14**		
10. Kontakty z członkami dalszej rodziny	-0,16**	0,41	-0,04	-0,05	0,17**	0,09	-0,02	-0,08	0,04	
11. Kontakty z przyjaciółmi i znajomymi	-0,14**	0,32	0,01	-0,06	0,19**	0,16**	0,01	-0,11	0,06	0,19**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Źródło: opracowanie własne autorów

Wnioski i dyskusja

Utrzymywanie kontaktów z bliskimi przez osoby odbywające karę pozbawienia wolności jest niezwykle ważne dla prawidłowego funkcjonowania psychofizycznego. W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreślano rolę kontaktu z bliskimi w niwelowaniu negatywnych skutków chronicznego stresu pojawiającego się wskutek osadzenia w placówce penitencjarnej. W Polsce problematyka kontaktów skazanych z bliskimi jest słabo poznana. W celu poszerzenia wiedzy o zagadnieniu przeprowadzono badanie, którym objęto 478 mężczyzn w wieku 16–68 lat, przebywających w pięciu placówkach penitencjarnych, reprezentujących wszystkie możliwe z uwagi na przeznaczenie i stopień izolacji typy zakładu karnego. Największą grupę osób badanych stanowili mężczyźni w wieku 31–40 lat, a zatem będący w fazie życia, na którą przypada zawieranie związku małżeńskiego i wypełnianie funkcji rodzicielskich.

W wyniku przeprowadzonego badania ustalono z kim kontaktują się skazani, w jakich formach odbywają się te kontakty, a także, jaki wpływ na nie ma wiek i wykształcenie uczestników badania oraz czas przebywania przez nich w izolacji penitencjarnej. Analiza danych wykazała, że większość mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności utrzymywała kontakt z przynajmniej jedną bliską osobą przebywającą poza zakładem karnym. Wśród 478 mężczyzn tylko 40 (8,4%) nie utrzymywało tego rodzaju kontaktu. Najczęściej deklarowaną formą kontaktów były rozmowy telefoniczne, a następnie widzenia. Rzadziej wskazywaną przez uczestników badania formą kontaktu z bliskimi okazała się korespondencja listowna, a najrzadziej za pomocą komunikatora internetowego. Najwięcej mężczyzn kontaktowało się z matką ($n = 333$). Wszyscy żonaci respondenci zadeklarowali, że są w kontakcie z żoną, najczęściej telefonicznym.

Analiza korelacji wykazała, że wraz z wiekiem oraz czasem spędzonym w izolacji malał odsetek mężczyzn utrzymujących kontakt z matką oraz ojcem. Zjawisko można wyjaśnić przez odwołanie do umieralności w najstarszych pokoleniach. Odwrotną zależność zaobserwowano w przypadku wieku i kontaktów z żoną, a także z dzieckiem – utrzymywanie kontaktu z tymi bliskimi było bardziej charakterystyczne dla starszych skazanych.

Choć nielicznie, odnotowano przypadki braku kontaktu z bliskimi także wśród skazanych młodocianych. Brak kontaktu z bliskimi zadeklarowało 40 mężczyzn. Tym osobom powinna być poświęcona szczególna uwaga ze względu na to, iż nie mając bliskiej, znaczącej osoby, mogą oni przejmować postawy od współosadzonych, nierzadko silnie zdemoralizowanych członków podkultury przestępczej, zwłaszcza że – jak wynika z badania Linowskiego (2013) – kontakt z tą kategorią skazanych ma 60% osadzonych młodocianych.

Uwzględniając znaczenie kontaktów z bliskimi dla funkcjonowania jednostki podczas uwięzienia i po opuszczeniu zakładu karnego, można stwierdzić, że zachowanie i rozwój tych kontaktów powinny być centralnym elementem polityki penitencjarnej w zarządzaniu zdrowiem psychicznym skazanych i w organizowaniu pomocy postpenitencjarnej. Należy jednak pamiętać, że fakt utrzymywania kontaktów z bliskimi nie musi być tożsamy z pozytywnym ich wpływem na skazanego. W piśmiennictwie można przecież znaleźć opisy przypadków wieloletniego, regularnego odwiedzania skazanego przez członków rodziny, traktowanego przez odwiedzających powierzchownie, niekiedy jako swoisty rytuał (Codd, 2002: 340). Ustalenie rzeczywistego wpływu bliskich na redukcję szkodliwych skutków izolacji penitencjarnej oraz ich roli w procesie społecznej readaptacji ekswięźniów wymagałoby rozpoznania więzi emocjonalnej pomiędzy skazanym a osobami, które go odwiedzają, korespondują z nim, prowadzą rozmowy telefoniczne, co można potraktować jako kierunek dalszych badań.

Bibliografia

- Adams D., Fisher J. (1976), The Effects of Prison Residents' Community Contacts on Recidivism Rates, *Corrective and Social Psychiatry*, 22(4), s. 21–27.
- Ambrozik W. (2016), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Kraków.
- Apel R., Blokland A.A.J., Nieuwbeerta P., van Schellen M. (2010), The Impact of Imprisonment on Marriage and Divorce: A Risk Set Matching Approach, *Journal of Quantitative Criminology*, 26(2), s. 269–300.
- Braman D. (2004), *Doing Time on the Outside: Incarceration and Family Life in Urban America*, Ann Arbor, MI.
- Ciosek M. (2003), *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa.
- Codd H. (2002), The Ties that Bind: Feminist Perspectives on Self-Help Groups for Prisoners' Partners, *The Howard Journal of Crime and Justice*, 41(4), s. 334–347.
- Deka R. (2017), Rodzina w sytuacji odosobnienia jednego z jej członków. Izolacja więzienna jako zagrożenie dla prawidłowego funkcjonowania rodziny, [w:] B. Szluz, A. Szluz, M. Urbańska (red.), *Współczesna rodzina. Aspekty społeczno-prawne*, Rzeszów, s. 191–200.
- Fazel S., Hayes A.J., Bartellas K., Clerici M., Trestman R. (2016), Mental Health of Prisoners: Prevalence, Adverse Outcomes, and Interventions, *The Lancet. Psychiatry*, 3(9), s. 871–881.
- Fishman S.H. (1983), The Impact of Incarceration on Children of Offenders, *Journal of Children in Contemporary Society*, 15, s. 89–99.
- Gorzelać P. (2001), Wpływ rodziny na sposób adaptacji młodocianych więźniów w areszcie śledczym na podstawie spotkań organizowanych przez administrację AŚ z rodzinami, [w:] L. Lubicki (red.), *Młodociani więźniowie. Problemy współczesnej rzeczywistości penitencjarnej*, Włocławek, s. 71–82.
- Hairston C.F. (1991), Family Ties During Imprisonment: Important to Whom and for What?, *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 18(1), s. 87–104.

- Huebner B.M. (2005), The Effect of Incarceration on Marriage and Work Over the Life Course, *Justice Quarterly*, 22(3), s. 281–303.
- Johnson J.E., Esposito-Smythers C., Miranda R. Jr., Rizzo C.J., Justus A.N., Clum G. (2011), Gender, Social Support, and Depression in Criminal Justice-Involved Adolescents, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(7), s. 213–230.
- Linowski K. (2013), Więzienie a skazani młodociani, *Resocjalizacja Polska*, 4, s. 215–230.
- Machel H. (2010), Resocjalizacja penitencjarna: istota, dylematy terminologiczne, społeczny sens, kilka uwag teoretycznych i kadrowych, *Resocjalizacja Polska*, 1, s. 174–192.
- Massoglia M., Pridemore W.A. (2015), Incarceration and Health, *Annual Review of Sociology*, 41, s. 291–310.
- Massoglia M., Remster B., King R.D. (2011), Stigma or Separation? Understanding the Incarceration-Divorce Relationship, *Social Forces*, 90(1), s. 133–155.
- Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej – MS, CZSW (2020), *Roczna informacja statystyczna za rok 2019*, Warszawa, <https://sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna>, dostęp: 28.02.2020.
- Murray J., Farrington D.P., Sekol I. (2012), Children's Antisocial Behavior, Mental Health, Drug Use, and Educational Performance After Parental Incarceration: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 138(2), s. 175–210.
- Ozbay F., Johnson D.C., Dimoulas E., Morgan C.A., Charney D., Southwick S. (2007), Social Support and Resilience to Stress: From Neurobiology to Clinical Practice, *Psychiatry (Edgmont)*, 4(5), s. 35–40.
- Parke R.D., Clarke-Stewart K.A. (2003), *The Effects of Parental Incarceration on Children: Perspectives, Promises, and Policies*, [w:] J. Travis, M. Waul (red.), *Prisoners Once Removed: The Impact of Incarceration and Reentry on Children, Families, and Communities*, Washington, s. 189–232.
- Parsons M.L., Warner-Robbins C. (2002), Factors That Support Women's Successful Transition to the Community Following Jail/Prison, *Health Care for Women International*, 23, s. 6–18.
- Pilarska-Jakubczak A. (2012), Za kratą całkiem bez miłości?, *Forum Penitencjarne*, 4, s. 18–20.
- Poehlmann J., Dallaire D., Loper A.B., Shear L.D. (2010), Children's Contact with Their Incarcerated Parents: Research Findings and Recommendations, *The American Psychologist*, 65(6), s. 575–598.
- Shaw R. (1992), *Imprisoned Fathers and the Orphans of Justice*, [w:] R. Shaw (red.), *Prisoners' Children: What Are the Issues?*, London, s. 14–26.
- Siennick S.E., Stewart E.A., Staff J. (2014), Explaining the Association between Incarceration and Divorce, *Criminology: an Interdisciplinary Journal*, 52(3), s. 371–398.
- Sitarz O. (2006), *Prawa człowieka skazanego na karę pozbawienia wolności w orzecznictwie ETS*, [w:] T. Gardocka (red.), *Kary długoterminowe. Polityka karna, wykonywanie, warunkowe zwolnienia*, Warszawa.
- Szymanowska A. (2003), *Więzienie i co dalej*, Warszawa.
- Szymanowski T. (2005), *Polityka karna i penitencjarna w Polsce w okresie przemian prawa karnego*, Warszawa.
- Visher C.A., Courtney S.M.E. (2007), *One Year Out: Experiences of Prisoners Returning to Cleveland*, Washington, DC.
- Waligóra B. (1974), *Funkcjonowanie człowieka w warunkach izolacji więziennej*, Poznań.
- Walker N. (1983), Side-Effects of Incarceration, *British Journal of Criminology*, 23(1), s. 61–71.
- Wedeł-Domaradzka A. (2016), Prawo do kontaktów z rodziną osób aresztowanych oraz odbywających karę pozbawienia wolności – rozważania na tle standardów *soft-law* oraz art. 8 EKPC, *Polski Rocznik Praw Człowieka i Prawa Humanitarne*, 7, s. 301–318.

- Williams K., Papadopoulou V, Booth N. (2012), *Prisoners Childhood and Family Backgrounds. Results from the Surveying Prisoner Crime Reduction (SPCR) Longitudinal Cohort Study of Prisoners*, Ministry of Justice Analytical Services, Ministry of Justice Research Series, London, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/278837/prisoners-childhood-family-backgrounds.pdf, dostęp: 14.08.2019.
- Wilson W.J. (1987), *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass and Public Policy*, Chicago.
- Yi Y., Turney K., Wildeman C. (2017), Mental Health Among Jail and Prison Inmates, *American Journal of Men's Health*, 11(4), s. 900–909.

Akty prawne

- Rada Europy, Komitet Ministrów, 2006, Zalecenia Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych (przyjęte przez Komitet Ministrów 11 stycznia 2006 r. na 952 posiedzeniu delegatów).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy, DzU z 1997 r. nr 90 poz. 557 z późn. zm.



Magdalena Zapotoczna*

Uniwersytet Zielonogórski

Międzynarodowa mobilność edukacyjna jako determinanta rozwoju osobistego i zawodowego studentów

KEYWORDS

internationalisation, labour market, educational mobility, Erasmus+ programme, graduates' skills, employability

ABSTRACT

Magdalena Zapotoczna, *Międzynarodowa mobilność edukacyjna jako determinanta rozwoju osobistego i zawodowego studentów* [Educational mobility as a determinant of students' personal and professional development]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 217–230, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.13

The aim of the article is to analyze the extent, to which the participation of students in learning mobility projects on the example of the Erasmus+ programme influences the improvement of their individual skills desired from the perspective of the labour market. The text begins with an introduction that outlines the background to the considerations undertaken. Next, the historical context of learning mobility in Europe and the process of internationalization of universities are presented as one of the consequences of the globalizing labour market. In the following part of the article we characterized the best known European programme promoting academic mobility Erasmus+. The end of the article contains a review of the research on the competences of beneficiaries of learning mobility projects, supported by statistical data, and an attempt to draw a link between participation in student exchange and the chances of finding a satisfactory employment after graduation. The analysis shows that graduates with foreign mobility experience develop a number of characteristics and skills, that increase their employability and career opportunities.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7109-9464>.

Wprowadzenie

W następstwie dokonujących się przemian społeczno-kulturowych i gospodarczych rynek pracy podlega dynamicznym przeobrażeniom strukturalnym i organizacyjnym. Znamienne jest zjawisko destandaryzacji pracy charakteryzujące się nowymi formami zatrudnienia, liberalizacją czasu i miejsca pracy oraz swobodnym przepływem kapitału, wiedzy i siły roboczej (Stiglitz, 2007: 9). Adaptacja do nowej rzeczywistości wymusza na pracownikach gotowość do permanentnej aktualizacji wiedzy i umiejętności, a zatem elastycznego dostosowania kompetencji i kwalifikacji do potrzeb rynku pracy oraz wymagań pracodawców (Słoman, 2001: 184–185). Rezultatem tych zmian jest zapotrzebowanie na edukację przygotowującą absolwentów szkół do przekraczania osobistych i zewnętrznych granic oraz do funkcjonowania w świecie nieprzewidywalnym, różnorodnym i niestabilnym.

Sytuacji tej nie ułatwia fakt, iż wzrost liczby studentów na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat przekłada się na istnienie dużej konkurencji, a co za tym idzie trudności ze znalezieniem pracy przez osoby rozpoczynające karierę zawodową. Najczęściej wskazywanymi barierami są brak doświadczenia zawodowego oraz niedopasowanie umiejętności (*skill mismatch*), czyli rozdzźwięk pomiędzy jakością formalnego wykształcenia a jego rzeczywistą wartością na rynku pracy (Quintini, 2011: 17–21). Różnice między poziomem kompetencji (kwalifikacji) posiadanym przez absolwentów a pożądanym przez potencjalnych pracodawców wynikają z braku konkretnych umiejętności zawodowych i przede wszystkim społecznych w takim zakresie, jak: praca w grupie, relacje interpersonalne, samodzielność i przedsiębiorczość (Kwiatkowski, 2013: 21).

Pilna potrzeba poprawy jakości i adekwatności kompetencji absolwentów kieruje uwagę na aktualny poziom bezrobocia młodych ludzi w krajach Unii Europejskiej. Badania Eurostatu (2019) wskazują, że w pierwszym kwartale 2019 roku odsetek osób w wieku 15–24 lata pozostających bez pracy wyniósł 14,6%. Wprawdzie sytuacja zawodowa młodych ludzi ulega stopniowej poprawie, jednak w dalszym ciągu liczba osób doświadczających trudności ze znalezieniem pracy plasuje się w Europie na poziomie czterech milionów. Ponadto ok. 40% europejskich pracodawców wskazuje na problemy w znalezieniu kandydatów dysponujących odpowiednimi umiejętnościami, głównie w zakresie znajomości języka obcego, kompetencji interpersonalnych czy adaptacji do nowych sytuacji (European Commission, 2018: 157).

Stworzenie modelu kompetencyjnego, tj. względnie stałego i uniwersalnego zestawu kompetencji, jest bardzo trudne, a wręcz niemożliwe. Niemniej jednak nie słabną wysiłki dotyczące prognozowania ogólnych wytycznych dotyczących kategorii kompetencji niezbędnych do rozwoju osobistego oraz integracji spo-

łącznej i zatrudnienia. Wyniki tychże badań stają się podstawą do formułowania rekomendacji dla decydentów w obszarze polityki oświatowej, począwszy od kształcenia ogólnego i zawodowego, na szkolnictwie wyższym kończąc. Inicjatywy polityczne zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim, potwierdzają znaczenie oceny i jakości szkolnictwa wyższego, którego celem jest poprawa szans zatrudnienia absolwentów posiadających umiejętność dostosowania zawodowego (Council of the European Union, 2012a).

Jednym z obszarów wspierania studentów przez uczelnie wyższe w pozyskaniu kompetencji, ułatwiającym im wejście na rynek pracy jest promocja zagranicznej mobilności, czyli wyjazdów na studia, praktyki i kursy intensywne. Jak wskazują opracowania eksperckie, ma ona znaczący wpływ na dalsze losy życiowe i determinuje ścieżki rozwoju zawodowego młodych ludzi (Kelo, Teichler, Wächter, 2006; Teichler, Ferencz, Wächter, 2011; Pachocki, 2018). Wyniki raportów potwierdzają potencjał projektów mobilności w rozwoju osobistym i zawodowym studentów, wskazując na powiązanie doświadczeń nabywanych podczas studiów ze zwiększonymi szansami na znalezienie zatrudnienia po zakończeniu edukacji. Udział w praktykach lub realizacja części programu studiów za granicą wykracza często poza ramy formalnej edukacji i sprzyja większej otwartości, samodzielności i elastyczności beneficjentów (Komisja Europejska, 2014). Prócz poznania obcej kultury pobyt za granicą skutkuje zwiększeniem świadomości kulturowej i dostrzeżeniem potrzeby uczenia się języków obcych.

Celem niniejszego artykułu¹ jest wykazanie związku mobilności zagranicznej studentów – beneficjentów programu Erasmus – z poprawą ich indywidualnych umiejętności i szans na rynku pracy. W tekście zaprezentowano zestawienie najnowszych danych z europejskich wyników badań prowadzonych wśród studentów i absolwentów mających doświadczenie mobilności. Podstawowymi metodami badawczymi są przegląd piśmiennictwa i analiza danych statystycznych, jak również dostępnych sprawozdań na temat związku mobilności studenckiej z rozwojem kompetencji. Autorka odwołuje się do wyników badań przeprowadzonych przez ekspertów Komisji Europejskiej pn. *Badanie wpływu programu Erasmus. Wpływ mobilności na zdobywanie umiejętności i szanse zatrudnienia studentów oraz na umiędzynarodowienie instytucji szkolnictwa wyższego* (2014) oraz raportów z badań Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji *Mobilność kluczem do kariery? Raport z badania losów uczestników zagranicznych staży i praktyk zawodowych* (Pacho-

¹ Niniejszy artykuł ukazał się w języku angielskim: M. Zapotoczna (2019), *Educational Mobility as a Determinant of Students' Personal and Professional Development*, [w:] M. Zapotoczna (red.), *Towards the Internationalisation of Education and the Labour Market. The European Perspective*, Toruń, s. 85–99.

cki, 2018) oraz *Erasmus... i co dalej? Badanie losów edukacyjnych i zawodowych polskich studentów uczestniczących w projektach mobilności w programie Erasmus* (Dąbrowska-Ręsiak, 2018). Źródło danych statystycznych stanowią sprawozdania i opracowania eksperckie na temat mobilności studentów, jak: *Flash Eurobarometer*, *Eurodata Student Mobility in European Higher Education* oraz *Mapping Mobility in European Higher Education*.

Kontekst historyczny międzynarodowej mobilności studentów

Mobilność edukacyjna w Europie ma długą i bogatą historię (Baron, 1993: 50–54). Okres przypadający na lata 1950–1970 określany jest jako *benevolent laissez-faire* (życzliwy leseferyzm), charakteryzujący się polityką otwartych drzwi dla studentów zagranicznych, którzy pochodzili głównie z kolonii francuskich i brytyjskich. Promowanie mobilności edukacyjnej stanowiło ważny element polityki zagranicznej Francji i Wielkiej Brytanii, wynikający z chęci utrzymania wpływów politycznych na skolonizowanych terenach, zacieśnienia stosunków międzynarodowych oraz pozyskania przyszłych elit wśród absolwentów. Obraz ten przekształcił się w kolejnych dwóch dekadach. W latach 1970–1990 nastąpiła zmiana podejścia do mobilności studentów – z działań zorientowanych na pozyskanie studentów zagranicznych do promowania studiów za granicą. Początek lat 90. to czas upowszechniania idei mobilności edukacyjnej studentów, po roku 1992 rozszerzonej również o mobilność akademicką adresowaną do pracowników uczelni. W krajach Wspólnoty Europejskiej, a następnie Unii Europejskiej mobilność stała się istotą, a zarazem celem procesu unifikacji szkolnictwa wyższego.

Zdaniem Rahula Choudahy (2017: 1–8) w historii projektów wymiany studenckiej ostatnich dwóch dekad (1999–2019) wskazać można na istnienie tzw. fal międzynarodowej mobilności studenckiej (*waves of international student mobility*), na których atrakcyjność w poszczególnych okresach wpływ miały wydarzenia o charakterze globalnym. Pierwszy etap przypadający na lata 1999–2006 zdeterminowany był rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych początku lat 90. XX wieku i zapotrzebowaniem na wysoko wykwalifikowanych pracowników w dziedzinie nauk ścisłych i technologii. Istotnym elementem budowania własnej doskonałości badawczej i prestiżu uczelni wyższych było przyciąganie i zatrzymanie utalentowanych studentów z zagranicy. Początkowo ze względu na bazę badawczą i możliwości finansowania krajem docelowym wielu studentów były Stany Zjednoczone. Jednakże ataki terrorystyczne z 11 września 2001 roku oraz zaostżone wymagania wizowe spowodowały spadek atrakcyjności USA dla potencjal-

nych stypendystów. W tym samym czasie proces boloński i konstytuowanie się Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego spowodowały dynamiczny wzrost liczby studentów zagranicznych w krajach europejskich.

Tłem wydarzeń dla drugiej fali mobilności (2007–2013) był światowy kryzys gospodarczy, którego szczyt przypadł na lata 2008–2009. Jednym ze skutków recesji były redukcje budżetu w szkolnictwie wyższym. Paradoksalnie zainteresowanie uczelni rekrutacją studentów zagranicznych wzrosło, przede wszystkim ze względu na znacznie wyższe dochody związane z przyjęciem studentów zagranicznych w uczelni w porównaniu ze środkami przeznaczanymi na studentów krajowych. Znamienny dla drugiej fali mobilności był wzrost gotowości instytucji szkolnictwa wyższego do przyjmowania znacznie większej liczby studentów zagranicznych przy jednoczesnym braku wsparcia finansowego i ograniczonych zasobach instytucjonalnych. Proces rekrutacji z wysoce selektywnego w pierwszej fazie mobilności (rekrutacja utalentowanych studentów z zagranicy) zmienił się w bardziej masowy w czasie drugiej fali (rekrutacja studentów zagranicznych).

Trzecia fala mobilności (2014–2020) uwarunkowana jest ważnymi wydarzeniami o charakterze globalnym, jak kryzys migracyjny w Europie (2015), amerykańskie wybory prezydenckie (2016), decyzja Wielkiej Brytanii o opuszczeniu struktur Unii Europejskiej (2017) oraz spowolnienie gospodarcze chińskiej gospodarki (2018). Wydarzenia te miały negatywny wpływ na politykę imigracyjną i nastroje społeczne dotyczące kwestii bezpieczeństwa w poszczególnych krajach wspólnoty. Czynniki demograficzne, jak starzenie się populacji Europy i gospodarcze związane z podniesieniem konkurencyjności krajów europejskich, spowodowały zmianę polityki, gdyż to m.in. w studentach zagranicznych dostrzeżono potencjalną grupę pracowników przyszłości. W centrum zainteresowań władz oświatowych znalazło się podniesienie innowacyjności programów i warunków kształcenia na uczelniach wyższych, nawiązywanie nowych partnerstw strategicznych oraz rozwój e-learningu. Dla trzeciej fali mobilności charakterystyczna jest rywalizacja między krajami docelowymi spowodowana chęcią przyciągnięcia jak największej liczby studentów z zagranicy oraz sprostania ich oczekiwaniom dotyczącym możliwości rozwoju kariery i szans na zatrudnienie.

Działania na rzecz umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego

Wynikiem modernizacji sektora szkolnictwa wyższego ostatnich kilkunastu lat jest wzmocnienie umiędzynarodowienia systemów szkolnictwa wyższego, któ-

rego wymierny efekt i największy potencjał stanowi mobilność studentów i naukowców. Choć wyjazdy zagraniczne są najwyraźniej obserwowalnymi cechami procesu internacjonalizacji, to nie stanowią jego jedynych wskaźników. Mając na uwadze potencjał projektów mobilności, uczelnie ukierunkowują swoje wysiłki na zacieśnianie współpracy międzynarodowej służącej konsolidacji europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (Martín, 2012).

Proces zmian, który rozpoczął się w 1999 roku, doprowadził do modernizacji i ujednolicenia systemów szkolnictwa wyższego w krajach Europy (The Bologna Declaration, 1999). Kontynuacją działań było opracowanie przez Radę Unii Europejskiej i Parlament Europejski pod koniec 2006 roku ramowych wytycznych określających nowe umiejętności i sposoby ich kształtowania w procesie uczenia się przez całe życie (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady, 2006). W przyjętym dokumencie podjęto próbę określenia wiadomości, zdolności i postaw, nazwanych kompetencjami kluczowymi, które umożliwią obywatelom efektywne funkcjonowanie w tworzącym się społeczeństwie opartym na wiedzy, a także sprzyjają samorealizacji jednostki, pomagają w procesie integracji społecznej oraz ułatwiają odnalezienie się na rynku pracy².

Po upływie dekady weryfikacja kompetencji kluczowych stała się ponownie przedmiotem prac Komisji Europejskiej. W 2016 roku przyjęto nowy program na rzecz umiejętności pn. *New Skills Agenda for Europe*, którego główną intencją było m.in. stworzenie narzędzi służących monitorowaniu rynku pracy i profilowaniu kwalifikacji absolwentów szkół po to, by zwiększać szanse młodych Europejczyków na zatrudnienie i w rezultacie podnieść konkurencyjność Europy (European Commission, 2016).

W najnowszej strategii Unii Europejskiej na rzecz młodzieży realizowanej w latach 2019–2027 za główny cel przyjęto podniesienie poziomu mobilności edukacyjnej, promowanie aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, poprawę dialogu międzykulturowego oraz wykorzystanie potencjału kultury do osiągnięcia postępu społecznego i gospodarczego w Europie (Resolution, 2019). W krajach wspólnoty europejskiej uruchomiono również szereg inicjatyw diagnozujących rynek pracy i podaż kompetencji, co umożliwia wskazanie obszarów niedopasowania umiejętności do potrzeb i wyzwań rynku pracy.

² Opracowanie zawiera listę następujących kompetencji kluczowych: kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje cyfrowe, kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Od momentu wejścia w życie Deklaracji Bolońskiej mobilność i umiędzynarodowienie stanowią kluczowy priorytet wspólnych celów krajów Unii Europejskiej w zakresie edukacji i szkolenia. Obecnie ważnym i szeroko dyskutowanym zjawiskiem jest internacjonalizacja szkolnictwa wyższego, która obejmuje szereg działań realizowanych na poziomie centralnym oraz na poziomie poszczególnych uczelni, co znajduje swoje odzwierciedlenie w strategiach ich rozwoju. Pierwsze próby zdefiniowania internacjonalizacji na poziomie instytucjonalnym zostały podjęte pod koniec lat 80. ubiegłego wieku. Odwołując się do jednej z najbardziej powszechnych definicji zaproponowanej przez Jane Knight (1994: 7; 2003: 2) w połowie lat 90., a rozszerzonej dekadę później, przyjmuje się, że internacjonalizacja to proces łączenia wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego z celem, funkcjami i sposobami funkcjonowania szkół wyższych.

Choć motywy internacjonalizacji uczelni wyższych są bardzo zróżnicowane, to zauważa się, że prócz wymiaru politycznego i społeczno-kulturowego ważne znaczenie mają czynniki ekonomiczne. Wyraźny wzrost tych uwarunkowań w ostatnich latach wynika z procesów globalizacji, jak również związany jest z oczekiwaniami pracodawców w zakresie znajomości przez absolwentów specyfiki rynku międzynarodowego. W ujęciu jednostkowym doświadczenie mobilności postrzegane jest przez zagranicznych studentów jako element osobistej strategii zwiększania własnej konkurencyjności na globalnym rynku pracy (Domański, 2017: 65). Z kolei w ujęciu instytucjonalnym odsetek zagranicznych studentów będących odbiorcami usług edukacyjnych stanowi istotne kryterium oceny poziomu dydaktycznego uczelni oraz wskaźnik różnego rodzaju rankingów uczelni wyższych (Perspektywy, 2019).

W 2009 roku w komunikacie wydanym przez ministrów europejskich odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe stwierdzono, że „mobilność studentów, początkujących naukowców i pracowników podnosi jakość programów i doskonałość w badaniach [oraz] wzmacnia akademickie i kulturowe umiędzynarodowienie europejskiego szkolnictwa wyższego” (Communiqué, 2009). Dalej zwrócono także uwagę na znaczenie mobilności dla „rozwoju osobistego i szans na zatrudnienie, które sprzyja poszanowaniu różnorodności i umiejętności radzenia sobie z innymi kulturami. Zachęca do pluralizmu językowego, wspierając w ten sposób wielojęzyczną tradycję Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz zwiększa współpracę i konkurencję między instytucjami szkolnictwa wyższego” (Communiqué, 2009). W konkluzji wypowiedzi ministrów wyrażono również nadzieję, że w 2020 roku co najmniej 20% absolwentów uczelni wyższych w Europie będzie miało za sobą doświadczenie udziału w studiach lub praktykach za granicą.

Program Erasmus

Fundamentalne znaczenie dla poprawy jakości i innowacyjności kształcenia mają działania ukierunkowane na wspieranie mobilności studentów i kształtowanie pożądaných z perspektywy rynku pracy kompetencji. Sztandarowym programem Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego jest Erasmus, poprzez który ustanowione zostały formalne ramy współpracy uczelni wyższych w krajach wspólnoty.

Oficjalnie został on przyjęty decyzją Rady Wspólnoty Europejskiej 15 czerwca 1987 roku, lecz geneza jego powołania jest długa, poprzedzona serią spotkań i dyskusji polityków oraz profesorów akademickich z różnych krajów. Fenomen programu Erasmus przyczynił się do stworzenia nowego pokolenia Europejczyków i został „zaprojektowany, aby przyczynić się do rozwoju Europy Ludzi, a tym samym będąc czymś więcej niż tylko inicjatywą akademicką, stał się skutecznym instrumentem politycznym kształtującym pokolenia europejskich studentów” (Feyen, Krzaklewska, 2013).

W historii istnienia programu Erasmus, czyli *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*, można wyróżnić cztery fazy. W latach 1987–1995 głównym celem programu Erasmus była wymiana studentów i kadry akademickiej, opracowywanie programów studiów na poziomie międzyuczelnianym i kursów intensywnych. W drugiej fazie (1995–2006) Erasmus stał się komponentem szerszego programu współpracy unijnej pod nazwą *Socrates*, ukierunkowanego na zawiązywanie współpracy dydaktycznej uczelni i umiędzynarodowienie studiów. W trzeciej fazie przypadającej na lata 2007–2013 Erasmus był częścią programu *Lifelong Learning*, w którym promowano koncepcję kształcenia przez całe życie i otwarcie się uczelni na potrzeby gospodarki. W tym okresie wprowadzono również nowe formy mobilności, jak praktyki zagraniczne dla studentów i wyjazdy szkoleniowe dla pracowników. W czwartej fazie programu (2014–2020) program funkcjonuje pod nazwą *Erasmus+* i stanowi kontynuację podjętych wcześniej działań.

Na lata 2021–2027 przyjęto nazwę *Erasmus Programme* oraz podwojono budżet edycji, który wyniesie 30 miliardów euro. Od czasu uruchomienia programu, czyli od ponad trzech dekad, w programie Erasmus udział wzięło blisko trzy i pół miliona studentów z całej Europy. Zainteresowanie wyjazdami zagranicznymi z jednej strony powiązać można z postępowaniem w realizacji procesu bolońskiego i integracji europejskiej w obszarze szkolnictwa wyższego. Z drugiej zaś strony ze zwiększoną świadomością decydentów w dziedzinie edukacji i gospodarki dokonujących się przemian i potrzeby reagowania na nie.

Wpływ mobilności edukacyjnej na rozwój kompetencji studentów

Raporty dotyczące wpływu mobilności edukacyjnej na rozwój osobisty i zawodowy beneficjentów programu Erasmus prowadzone są głównie pod auspicjami Komisji Europejskiej, narodowych agencji programu i sieci Eurydice. W analizach poświęconych mobilności edukacyjnej ważnymi obszarami eksponowanymi w badaniach są: kompetencje, dostosowanie zawodowe, zatrudnienie, przebieg kariery zawodowej, tożsamość i integracja europejska, życie prywatne beneficjentów. W artykule analizie poddano wybrane aspekty mobilności istotne z perspektywy rozwoju osobistego i zawodowego absolwentów.

Z badań prowadzonych w ramach *Erasmus Impact Study* wynika, że doświadczenie uzyskane za granicą sprzyja otwartości, samodzielności, elastyczności absolwentów oraz skutkuje poprawą znajomości języków obcych i umiejętności międzykulturowych (Komisja Europejska, 2014: 62). Podobnie autorzy badań *Flash Eurobarometer – Youth on the move* zgodni są co do kwestii, iż znajomość języków obcych, wzrost świadomości różnic kulturowych oraz lepsza zdolność adaptacji do nowych sytuacji stanowią trzy główne korzyści z wyjazdów zagranicznych wymieniane przez samych studentów (Gallup Organization, 2011: 36).

W badaniach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji respondenci studiujący lub odbywający praktykę za granicą podkreślali związek mobilności z ich rozwojem osobistym: zwiększenie umiejętności i kompetencji (82%), samooceny i postrzegania siebie (81%). Prawie dwie trzecie studentów pozytywnie oceniło wpływ wyjazdu na zagraniczne stypendium na ich dalsze losy zawodowe – zarówno rozwój, jak i plany dotyczące zatrudnienia (66%) (Dąbrowska-Ręsiak, 2018: 34). Część respondentów zwróciła również uwagę na związek doświadczenia mobilności z ich sytuacją życiową (44%) i wybór miejsca zamieszkania (36%). Warto nadmienić, że na podstawie odpowiedzi respondentów zaobserwowano pewne różnice w korzyściach ze względu na typ realizowanej mobilności (studia lub praktyki za granicą). Znaczący odsetek beneficjentów, którzy uczestniczyli w praktykach w ramach programu Erasmus podkreślił wartość wyjazdu w rozwoju ich kariery zawodowej, zwiększenia szans na znalezienie zatrudnienia i ułatwienie podjęcia pracy po zakończeniu edukacji. Z kolei wyjazd na studia, zdaniem absolwentów, przyczynił się do ich ogólnego rozwoju osobistego – podniesienia kompetencji językowych i międzykulturowych, pogłębienia wiedzy oraz nawiązania relacji towarzyskich (Dąbrowska-Ręsiak, 2018: 34).

Zakrojone na szeroką skalę badania pod nazwą *VALERA (Value of Erasmus Mobility)* przeprowadzone przez zespół Olivera Brachta (2006: 208–210) wykazały, że studenci z doświadczeniem mobilności wykazują wyższą samoocenę kom-

petencji miękkich, wśród których wymieniana jest świadomość międzykulturowa, adaptacyjność, elastyczność, innowacyjność, produktywność, motywacja, wytrwałość, umiejętność rozwiązywania problemów i zdolność do efektywnej pracy w zespole w porównaniu do studentów, którzy nie uczestniczyli w programach mobilności. Wszystkie te umiejętności i kompetencje są powiązane z gotowością do zatrudnienia (*employability*) rozumianą jako zestaw kluczowych kompetencji doskonalonych w procesie uczenia się (Yorke, 2006). W wielu raportach poświęconych mobilności stypendyści programu Erasmus wskazywali na pozytywny wpływ ich międzynarodowego doświadczenia w staraniach o pierwszą pracę. W opinii respondentów studia lub praktyki za granicą stanowiły istotny element ich curriculum vitae w staraniach o zatrudnienie wymagające znajomości języka obcego, wrażliwości na różnice kulturowe i umiejętności współpracy w zespole międzynarodowym (Teichler 2009: 99). Jako kandydaci zostali również lepiej ocenieni przez swoich pracodawców, co znajduje odzwierciedlenie choćby w badaniach Ulricha Teichlera (2017: 203).

Prócz badań adresowanych do beneficjentów projektów mobilności prowadzone są również analizy akcentujące perspektywę pracodawców. Jednym z przykładów jest opracowanie *The Employability of Higher Education Graduates: The Employer's Perspective* (Humburg, van der Velden, Verhagen, 2013). Celem analizy było poznanie potrzeb pracodawców i ich opinii na temat czynników warunkujących zdolności absolwentów do pracy. Jak wynika z danych, pracodawcy w pierwszej kolejności zwracali uwagę na zgodność kierunku studiów z profilem zawodowym oraz posiadane doświadczenie zawodowe absolwentów. Pracodawcy, biorąc na siebie odpowiedzialność za profesjonalne przygotowanie kandydatów w zakresie wiedzy i umiejętności specyficznych dla danego stanowiska, kierowali swoją uwagę w drugiej kolejności na umiejętności interpersonalne kandydatów, jak komunikacja i praca w zespole oraz zdolności planowania i organizacji pracy związane z elastycznością, innowacyjnością myślenia i postawą przedsiębiorczą.

Wyniki międzynarodowych badań losów absolwentów prowadzonych w ramach takich projektów, jak *Cheers* (w latach 1998–2000), *Reflex* (2005–2006) czy *Trackit* (2010–2012) wskazują, że znaczna część pracowników legitymujących się doświadczeniem mobilności za czasów studenckich dostrzega powiązanie między ich kompetencjami a powierzanymi im zadaniami zawodowymi. Tezę tę potwierdzają wyniki badań ankietowych przeprowadzone wśród pracodawców (Janson, Schomburg, Teichler, 2009: 74–75). Ponad dwa razy częściej absolwenci z doświadczeniem mobilności w porównaniu do absolwentów bez takiego doświadczenia wykonywali zadania wymagające znajomości kontekstu międzynarodowego, jak: posługiwanie się językiem obcym, kontakt ze współpracownikami lub klientami

z innych krajów, nawiązywanie stosunków międzynarodowych, podróże służbowe za granicę lub czasowe oddelegowanie do innego kraju.

Badania przeprowadzone na zlecenie Komisji Europejskiej wskazały, że 64% pracodawców uznało doświadczenie mobilności za istotny element wpływający na atrakcyjność potencjalnego pracownika i jego umiejętności dostosowania zawodowego zwiększający szanse na zatrudnienie (Komisja Europejska, 2014: 125). Ponadto istotną kwestią wynikającą z badań był poziom zatrudnialności absolwentów. W 2014 roku stopa bezrobocia wśród studentów mobilnych była o 21% niższa niż wśród studentów, którzy nie mieli doświadczenia międzynarodowej wymiany. Prócz tego ryzyko długotrwałego bezrobocia po ukończeniu studiów było o połowę niższe niż wśród studentów niemobilnych (Komisja Europejska, 2014: 139). Ten aspekt mobilności okazał się równie ważny w kontekście samozatrudnienia, co znalazło swoje odzwierciedlenie w wynikach badań nad postawami przedsiębiorczymi absolwentów. Co dziesiąty beneficjent Erasmusa założył własną firmę, a jedna trzecia wszystkich mobilnych studentów nie wykluczała lub planowała podjęcie takiego przedsięwzięcia w przyszłości.

Podsumowanie

Formułowanie i wdrażanie skutecznych rozwiązań edukacyjnych i szkoleniowych stanowi ciągle wyzwanie dla krajów wysoko rozwiniętych. Szybko zachodzące przemiany rynku pracy, prowadzące do powstania globalnego społeczeństwa wiedzy, generują nowe zadania dla systemu edukacji związane z potrzebą doskonalenia warunków wchodzenia na rynek pracy absolwentów szkół wyższych. Sprostanie temu wyzwaniu wymaga powiązania rozwoju umiejętności młodych ludzi z możliwościami uzyskania przez nich (międzynarodowego) doświadczenia jeszcze w czasie studiów, zaangażowania partnerów społecznych i interesariuszy zewnętrznych, a także systematycznego monitoringu rynku pracy.

Na poziomie uczelni wyższych państwa europejskie przy wsparciu instytucji europejskich intensyfikują swoje wysiłki zorientowane na zacieśnianie i dalszy rozwój współpracy międzynarodowej. Funkcjonujący od ponad 30 lat program Erasmus przyczynił się do zwiększenia oferty programowej w językach obcych, promocji mobilności akademickiej oraz wprowadzenia standardów podnoszących jakość kształcenia w uczelniach. W procesie umiędzynarodowienia i wymiernej konsolidacji europejskiego szkolnictwa wyższego mobilność odgrywa bardzo istotną rolę.

Zgodnie z założeniami programu Erasmus projekty mobilności studentów, czyli wyjazdy na studia, praktyki czy kursy intensywne, mają na celu podniesie-

nie poziomu kluczowych kompetencji i umiejętności przydatnych na rynku pracy (European Commission, 2017: 28). Daje to szansę doskonalenia kompetencji miękkich, kompetencji językowych, obycia w środowisku odmiennym językowo i kulturowo oraz rozwoju osobistego. Udział w wymianie to też istotny element nauki samodzielności, zaradności i odpowiedzialności, wzmacniający samoocenę i pewność siebie beneficjentów projektu. Zdaniem Racheli Brooks i Johanny L. Waters (2011: 11) „istnieją ważne dowody na to, że przynajmniej w niektórych krajach kwalifikacje za granicą często prowadzą do znaczących korzyści na rynku pracy”. W istocie doświadczenie uzyskane za granicą jest pozytywnie oceniane w kontekście coraz bardziej konkurencyjnego rynku pracy. Dzięki realizacji części studiów lub praktyk w innym kraju studenci mogą doświadczyć różnych podejść do nauki i zawodu oraz poznać metody nauczania i szkolenia stosowane w odmiennych od rodzimego kontekstach edukacyjno-zawodowych.

Z terminem „mobilność” nieodłącznie wiążą się takie pojęcia, jak zmiana, rozwój, wyzwanie, odwaga do przekraczania granic, wyjście ze znanego schematu i poza własną strefę komfortu (OECD, 2017: 72). Wyniki badań wskazują, że partycypacja w wymianie międzynarodowej w ramach studiów czy praktyk zagranicznych jest ważnym doświadczeniem dla młodych ludzi, które ma istotny wpływ na ich dalsze losy życiowe i nierzadko determinuje ścieżki rozwoju zawodowego. Można zatem stwierdzić, że doświadczenie mobilności sprzyja nie tylko realizacji jednostkowych celów zawodowych studentów i kształtowaniu ich biografii życiowych, lecz służy także rozwojowi uczelni wyższych w wymiarze międzynarodowym i realnej konwergencji europejskiej.

Bibliografia

- Baron B. (1993), The Politics of Academic Mobility in Western Europe, *Higher Education Policy*, 6(3), s. 50–54.
- Bracht O., Engel C., Janson K., Over A., Schomburg H., Teichler U. (2006), *The Professional Value of Erasmus Mobility*, Kassel, <https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/professional/WG4%20R%20Professional%20value%20of%20ERASMUS%20mobility%20Teichler.pdf>, dostęp: 23.11.2020.
- Brooks R., Waters J.L. (2011), *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*, Hampshire.
- Choudaha R. (2017), Three Waves of International Student Mobility (1999–2020), *Studies in Higher Education*, 42(5), s. 1–8.
- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009, https://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm, dostęp: 23.11.2020.

- Council of the European Union (2012a), *Council Conclusions on the Employability of Graduates from Education and Training*, Brussels, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/130142.pdf, dostęp: 23.11.2020.
- Council of the European Union (2012b), *Press Release: 3164th Council Meeting – Education, Youth, Culture and Sport*, Brussels, https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/130177.pdf, dostęp: 23.11.2020.
- Dąbrowska-Ręsiak J. (2018), *Erasmus... i co dalej? Badanie losów edukacyjnych i zawodowych polskich studentów uczestniczących w projektach mobilności w programie Erasmus*, Warszawa.
- Domański T. (2017), *Internacjonalizacja polskich uczelni wyższych*, [w:] T. Domański, A. Stępień-Kuczyńska, A. Włodarska-Frykowska (red.), *Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych*, Łódź, s. 63–80.
- European Commission (2016), *A New Skills Agenda for Europe. Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*, Brussels.
- European Commission (2017), *Erasmus+ Programme Guide*, version 2, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide2_en.pdf, dostęp: 23.11.2020.
- European Commission (2018), *Employment and Social Developments in Europe, Annual Review 2018*, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9150>, dostęp: 23.11.2020.
- Eurostat (2019), *Euro Area Unemployment at 7.8%*, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9697394/3-01042019-BP-EN.pdf/899edf8c-529b-422a-ac1a-ce0fed29fa3>, dostęp: 23.11.2020.
- Feyen B., Krzaklewska E. (red.) (2013), *The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?*, Frankfurt am Main.
- Gallup Organization (2011), *Youth on the Move. Analytical Report*, Brussels, https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_319b_en.pdf, dostęp: 23.11.2020.
- Humburg M., van der Velden R., Verhagen A. (2013), *The Employability of Higher Education Graduates: The Employer's Perspective*, Brussels.
- Janson K., Schomburg H., Teichler U. (2009), *The Professional Value of ERASMUS Mobility*, Bonn.
- Kelo M., Teichler U., Wächter B. (red.) (2006), *EURODATA – Student Mobility in European Higher Education*, Bonn.
- Knight J. (1994), Internationalization: Elements and Checkpoints, *CBIE Research*, 7, s. 1–14.
- Knight J. (2003), Updating the Definition of Internationalization, *International Higher Education*, 33, s. 2–3.
- Komisja Europejska (2014), *Badanie wpływu programu Erasmus. Wpływ mobilności na zdobywanie umiejętności i szanse zatrudnienia studentów oraz na umiędzynarodowienie instytucji szkolnictwa wyższego*, Luksemburg.
- Kwiatkowski S.M. (2013), Kształcenie zawodowe w formach szkolnych – wyzwania edukacyjne i gospodarcze, *Debata Edukacyjna*, 6, s. 17–26.
- Martín P.M. (2012), *The European Union Tackling Youth Unemployment in Times of Crisis*, Berlin, <http://library.fes.de/pdffiles/id/ipa/09516.pdf>, dostęp: 23.11.2020.
- OECD (2017), *In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: Analytical Framework and Country Practices Report*, Enhancing Higher Education System Performance, Paris, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/LMRO%20Report.pdf>, dostęp: 23.11.2020.

- Pachocki M. (2018), *Mobilność kluczem do kariery? Raport z badania losów uczestników zagranicznych staży i praktyk zawodowych*, Warszawa.
- Perspektywy (2019), *Ranking szkół wyższych*, http://perspektywy.pl/RSW2019/tables/mrwzsalbft_RSW/pdf/RSW-2019-ranking-uczelni-akademickich.pdf, dostęp: 23.11.2020.
- Quintini, G. (2011), Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 121, OECD Publishing.
- Resolution of the Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on a framework for European cooperation in the youth field (2019), *The European Union Youth Strategy 2019–2027*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A42018Y1218%2801%29>, dostęp: 23.11.2020.
- Słoman J. (2001), *Podstawy ekonomii*, Warszawa.
- Stiglitz J.E. (2007), *Globalizacja*, Warszawa.
- Teichler U. (2009), Internationalisation of Higher Education: European Experiences, *Asia Pacific Education Review*, 10(1), s. 93–106.
- Teichler U. (2017), Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility, *Journal of International Mobility. International mobility: brain drain, brain gain?*, 5(1), s. 177–216.
- Teichler U., Ferencz I., Wächter B. (red.) (2011), *Mapping Mobility in European Higher Education. Volume 1: Overview and Trends*, Brussels.
- The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education, https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/, dostęp: 23.11.2020.
- Yorke M. (2006), *Employability in higher education: what it is – what it is not*, The Higher Education Academy, York, <https://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/yorkek-nightembedding.pdf>, dostęp: 23.11.2020.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>, dostęp: 23.11.2020.



Magdalena Giercarz-Borkowska*

Uniwersytet Opolski

Warunki praktykowania edukacji domowej w Polsce

KEYWORDS

homeschooling, education regulations, the right to education, learning duty, school duty

ABSTRACT

Magdalena Giercarz-Borkowska, *Warunki praktykowania edukacji domowej w Polsce* [Conditions for the practice of homeschooling in Poland]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 231–239, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.14

The article concerns the subject of homeschooling practice conditions in Poland – it focuses on the legal conditions and outlines the socio-economic conditions in which Polish homeschoolers operate. It discusses the specific kind of right which is the right to education, its position in the systematics of the constitution and the connection to the learning duty and school duty. It brings attention to state-citizen relations and the rule of state subsidiarity. It points to legal regulations which allow realization of the school duty outside of school, underlining the controversial and discriminatory regulations which ignore the parents' priority to decide on their own children's education and treat children learning in this way unequally to those who attend school. The article is ended by an observation about the state remaining decisive on the form of education of each citizen, despite the constant change of legal regulations, which in relation to the discussed subject characterizes the last three decades.

Warunki praktykowania edukacji domowej w Polsce

„Edukacja domowa” to coraz popularniejsze w Polsce hasło. Oznacza uczenie się dzieci w trybie zorganizowanym przez rodzinę i na odpowiedzialność rodziców,

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3097-4573>.

bez udziału szkoły w procesie rozwoju dziecka, który to proces przebiega w zgodzie z familijnie podzielanymi wartościami, w istotny sposób angażuje całą rodzinę i prowadzi do wytworzenia specyficznego dla niej stylu życia. Zaproponowany sposób rozumienia pojęcia „edukacja domowa” sformułowałam po wieloletnich badaniach terenowych (Giercarz-Borkowska 2019), poprzedzonych studiami literaturowymi. Ten polski termin wywodzi się z piśmiennictwa brytyjskiego (tłumaczenie pracy: Meighan, 1991), a nade wszystko z tamtejszej praktyki edukacyjnej, gdzie funkcjonuje określenie *home education*. W Polsce popularniejsze jest amerykańskie *homeschooling*, a inne określenia, z którymi można spotkać się to: nauczanie domowe (szczególnie dla nazwania praktyki uczenia domowego w przeszłości), kształcenie domowe lub szkoła domowa (rzadko). Najpopularniejszą z nazw funkcjonujących dla określenia sytuacji, w której dziecko uczy się, lecz z wyboru nie uczęszcza do szkoły jest „edukacja domowa”. Pojęcia tego używała w swoich pracach Hanna Zielińska (1996, 2000), analizująca Illichowską koncepcję „odszkolnienia społeczeństwa”, a później Marek Budajczak (2004) opublikował książkę pod takim tytułem (pierwotne wydanie w 2002 roku). To tam badacz ten, a jednocześnie praktykujący *homeschooling* rodzic, po raz pierwszy zdefiniował termin „edukacja domowa”, a następnie spopularyzował go w kolejnych publikacjach i dzięki działalności naukowej oraz aktywności społecznej w tym obszarze.

Między prawem a obowiązkiem

Każdy w Polsce – niezależnie od wieku i innych cech – ma prawo do nauki, które wynika z Konstytucji RP¹. Niektórzy jednak mają nie tylko prawo, lecz obowiązek nauki, a jeszcze węższa grupa ma obowiązek chodzenia do szkoły. Artykuł 70 konstytucji w ustępie 1 (w zaledwie trzech zdaniach) zawiera aż trzy regulacje, które niejako konfrontują interesy państwa i obywatela:

- przyznaje każdemu prawo do nauki;
- nakłada obowiązek nauki na osoby do 18. roku życia;
- wprowadza obowiązek szkolny i co do jego wykonywania odsyła do ustawy.

Prawo do nauki wprowadzono jako zasadę konstytucyjną już w 1921 roku i utrzymano w kolejnych wersjach z lat: 1935, 1952, 1976, 1991 i 1997 (Piech, 2016: 60). Jest ono jednym z podstawowych praw dziecka i praw człowieka. Jako takie zostało ujęte w wielu aktach międzynarodowych (jak Konwencja o prawach dziecka

¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, DzU z 1997 r. nr 78 poz. 483 z późn. zm.

i inne; Helios, 2014: 186; Helios, Jedlecka, 2015: 109). Państwo ma gwarantować realizację tego prawa poprzez zapewnienie powszechnego, bezpłatnego dostępu do kształcenia, systemu pomocy finansowej dla uczniów oraz możliwość wyboru szkoły innej niż publiczna. Z prawa obywateli wynikają więc obowiązki państwa.

Ustanowione w konstytucji obowiązki obywateli (związane z tym prawem) zapisano w Prawie oświatowym (dalej: UPO)². Może wydawać się sporne, że wobec praw i wolności obywatelskich, prawa rodziców do wychowania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniami (art. 48 ust. 1 konstytucji), a także w kontekście praw dziecka, państwo nakłada na dzieci przymus – obowiązek nauki i obowiązek szkolny. Konflikt ten jest szeroko komentowany w pracach Budajczaka (2004), Justyna Piskorskiego (2011), Andrzeja Polaszka (2011) i innych.

Trzeba podkreślić, że prawo do nauki wraz z towarzyszącymi mu obowiązkami traktowane jest w konstytucji jako jedna z wolności i praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych, przy czym w literaturze nie ustalono konsensusu co do sposobu postrzegania tego prawa raczej jako prawa socjalnego czy kulturalnego łączonego z ekonomicznym. Z pewnością jednak prawo to ma przynieść wartość jednostce, ale też ogółowi społeczeństwa (Piech, 2016: 61), co stanowi o łączeniu go z obowiązkami obywateli. Przemysław Szejna zwraca uwagę, że każdy obowiązek nakładany przez państwo jest rodzajem reglamentacji swobód obywatelskich, zatem by go zrozumieć, należy dociec intencji jego wprowadzenia. W przypadku obowiązku szkolnego autor nie dostrzega kolizji między interesem publicznym a prawami i swobodami małoletnich oraz prawami rodziców, gdyż interesy te są wg niego tożsame. Szejna argumentuje, że kształcenie sprzyja podniesieniu wykształcenia jednostki, ale i społeczeństwa, obowiązek ten ma na celu likwidowanie analfabetyzmu na świecie, osoby małoletnie mogą mylić się w wyborze właściwych celów ze względu na nikłe rozeznanie, a rodzice, którzy nie są w stanie samodzielnie wykształcić dzieci („bez uszczerbku dla jakości kształcenia oraz posiadanych środków finansowych” (sic!)) winni otrzymać od państwa pomoc w tym zakresie. Konstatuje, że same obowiązki (nauki i szkolny) nie mogą być kwestionowane, ale można rozważać ich zakres i treść (Szejna, 2005: 134–136).

Po przeanalizowaniu relacji między jednostką a państwem w obszarze edukacji, także Piskorski (2011) uznaje, że zrozumiałe są określone oczekiwania edukacyjne państwa wobec obywateli, jednak nie akceptuje prawa do narzucania obywatelom formy kształcenia. Podkreśla potrzebę refleksji nad celami edukacji, zaznaczając, że państwa nastawione na obowiązkową skolaryzację to te, które realizują więcej ukrytych celów edukacji niż jawnie deklarowanych. Zakres ingerencji

² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, DzU z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.

państwa w przebieg kształcenia obywateli „ujawnia rzeczywistą konstrukcję roli państwa” wobec nich. Zdaniem autora ochronnej roli prawa wobec edukacyjnej wolności sprzyjałoby skonstruowanie pola decyzji prawodawczych co do edukacji na podstawie trzech filarów: „prawo do nauki, uprawnienie państwa do określenia niezbędnego poziomu wykształcenia oraz prawo rodziców do wyboru określonego modelu kształcenia i wychowania dzieci” (Piskorski, 2011: 59–60). Autor podnosi tu istotny problem, pominięty przez Szejnana, który zdaje się nie dostrzegać ukrytej funkcji systemu edukacji. Tymczasem wiedza z zakresu socjologii edukacji i pedagogiki szkoły nie pozostawia złudzeń co do tego, że systemy oświatowe, oprócz celów, które deklarują, realizują również inne – o wątpliwej wartości dla jednostek i społeczeństwa. Wśród nich można wskazać choćby takie, jak stratyfikacja społeczna, transmisja kultury, adaptacja, unifikacja i im podobne. Rodzice przekonani o wartości edukacji domowej nie chcą więc, by ich dzieci zmuszano do uczenia się w szkołach i podnoszą argumenty o prawie pierwszeństwa rodziców do decydowania o edukacji własnych dzieci. Społeczeństwa obywatelskie powinny działać zgodnie z zasadą subsydiarności, na której oparty jest ustrój Unii Europejskiej, a zatem tam, gdzie to możliwe, państwo winno pozostawić pole do działania obywateli – pomagać zaś w tych obszarach, w których jednostki czy rodziny nie mogą sobie poradzić.

Homeschoolersi i badacze edukacji domowej wywodzą prawo pierwszeństwa rodziców w wychowywaniu dzieci z aktów międzynarodowych (jak Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Konwencja UNESCO przeciw dyskryminacji w edukacji czy Karta praw podstawowych Unii Europejskiej), jednocześnie wskazując na zawarte w nich niekonsekwentne zapisy. Chrześcijanie ponadto opierają na Biblii przekonanie o tym, że odpowiedzialność za wychowanie dzieci spoczywa na rodzicach (Budajczak, 2017: 54–55; Kucharska, 2014: 215). Grzegorz Harasimiak przypisuje główną rolę rodzicom w realizacji tego prawa, odwołując się do nauki Kościoła i Kodeksu prawa kanonicznego. Państwo nie może narzucić rodzicom rozwiązań w tym względzie, a jedynie służyć pomocą. Winni oni „zmierzać do doskonalenia życia osobowego i społecznego swojego potomstwa” i samodzielnie wybierać, czy zechcą skorzystać ze szkół. Nie narzuca jednak poglądu, że rodziny katolickie powinny wybierać edukację domową – przeciwnie, twierdzi, że nie jest ona koniecznością. Forma edukacji oraz to, „czy w ten sposób dojdzie do zredukowania, zmiany lub nawet wyeliminowania szkoły jako instytucji biorącej w niej udział, zależy od wyboru dokonanego przez rodziców” (Harasimiak 2011: 50).

Niezależnie od tych poglądów wszelkie przekonania edukatorów domowych co do decyzyjności rodziców pozostają w sferze postulatów, ponieważ kolejne zmiany przepisów podtrzymują nierówny układ sił między państwem a rodzicem.

Podstawa prawna edukacji domowej i formalne warunki jej praktykowania

Obowiązek szkolny rozpoczyna się w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7. rok życia i trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do 18. roku życia (art. 35 UPO). Górna granica wynika z obowiązku nauki, który obejmuje osoby do ukończenia 18 lat. Formą spełniania obowiązku szkolnego jest uczęszczanie do szkoły, a więc udział w realizacji ramowego planu nauczania, planu lekcji oraz podstawy programowej zorganizowanych przez sieć publicznych i niepublicznych szkół (Sztejna, 2005: 139). Obowiązku tego nie można uniknąć. Można jednak zrezygnować z chodzenia do szkoły i spełniać obowiązek szkolny poza nią. Przewiduje tę możliwość art. 37 ust. 1 UPO, który stanowi prawną podstawę *homeschoolingu* w Polsce.

Wskazany przepis nie daje jednak obywatelom możliwości prostego wyboru. Aby realizować obowiązek szkolny poza szkołą, nie wystarczy wola i podjęcie stosownej decyzji. Rodzice zainteresowani edukowaniem domowym są zobligowani do uzyskania zezwolenia dyrektora szkoły. Do niedawna musiała być to szkoła położona na terenie województwa zamieszkania dziecka. To istotne ograniczenie, tym bardziej, że do wydania takiego zezwolenia konieczna była z kolei opinia publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rodzice winni byli dołączyć ją do wniosku o wydanie zezwolenia na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą. Państwo polskie zrezygnowało z tej rejonizacji oraz konieczności przedkładania opinii poradni zaledwie kilka miesięcy temu, wprowadzając zmianę w ustawie Prawo oświatowe, która to zmiana obowiązuje od 1 lipca 2021 roku³. Z poprzednich wymagań obecnie pozostała jedynie konieczność dołączenia do wniosku oświadczenia o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, a także zobowiązanie do przystępowania przez dziecko w każdym roku szkolnym do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych (art. 37 ust. 2 pkt 1 i 2 UPO).

Wspomniane regulacje, które ograniczały terytorialnie wybór szkoły i wymagały przedłożenia opinii wydanej przez publiczną poradnię, obowiązywały od 1 września 2017 roku i zastąpiły wcześniejsze, o szerszym zakresie swobód. Przegląd zmian prawa dotyczących edukacji domowej (postulowanych i wprowadzonych) omawiają szeroko – w okresie, który można było objąć daną publikacją – Polaszek (2011), Szymon Paciorkowski (2014), Magdalena Giercarz-Borkowska (2019).

³ Ustawa z dnia 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy Prawo oświatowe, DzU z 2021 r. poz. 762.

To, co – poza niestabilnością obowiązujących rozwiązań – najbardziej kontrowersyjne i dyskryminujące w funkcjonujących w ostatnim trzydziestoleciu kolejnych regulacjach, a także krytykowane przez środowisko edukatorów domowych i dolegliwe dla rodzin to konieczność:

- uzyskania zezwolenia zamiast możliwości podjęcia decyzji przez rodzica;
- poddania dziecka badaniom w poradni psychologiczno-pedagogicznej (dodatkowo: publicznej, a zatem rejonowej, co nie pozwalało dokonać swobodnego wyboru i stwarzało konieczność długiego oczekiwania na terminy badań) – dzieci realizujące obowiązek w szkole nie są i nie były poddawane takim obligatoryjnym badaniom;
- corocznego zdawania przez dziecko egzaminów klasyfikacyjnych z zakresu części podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia uzgodnionej z dyrektorem szkoły (art. 37 ust. 4 UPO) w terminie z nim uzgodnionym (art. 44l ust. 2 UOSO⁴) oraz obligatoryjny powrót do nauki w trybie szkolnym, gdy uczeń nie zda takiego egzaminu (konsekwencją jest cofnięcie zezwolenia – art. 37 ust. 8 pkt 2 UPO) – podczas, gdy dzieci uczące się w szkołach zdają jedynie egzamin po zakończeniu szkoły podstawowej i egzamin maturalny.

Dodatkowo kontrowersyjny jest taki stan prawny, w którym dyrektor szkoły nie jest zobligowany do wydania zezwolenia (w art. 37 ust. 1 UPO użyto sformułowania „może zezwolić”, nie zaś „zezwała”), a nie zostały określone przesłanki, dla których mógłby takiego zezwolenia nie wydać. Napięte stosunki między władzami oświatowymi a rodzicami ubiegającymi się o edukację domową skutkują sporami, łącznie z rozpatrywaniem skarg przez sądy administracyjne. Przykład sprawy toczącej się przed Wojewódzkim Sądem Administracyjnym w Lublinie i Naczelnym Sądem Administracyjnym przytacza Paciorkowski (2014). Kompetencje dyrektora szkoły względem decyzji o spełnianiu obowiązku szkolnego poza szkołą to tylko jeden z przykładów, które pokazują, że z jednej strony państwo rości sobie prawo do obwarowania *homeschoolingu* licznymi nakazami, z drugiej zaś ustanawia bardzo nieprecyzyjne przepisy.

Wachlarz opresyjnych i dyskryminujących przepisów prawa dotyka rodziców, którzy są zmuszeni dopełnić formalności związanych z uzyskaniem zezwolenia, ale też jest niesprawiedliwy dla dzieci, które poddają się corocznemu przedmiotowemu egzaminowaniu. Postanowienia związane z klasyfikacją uczniów w trybie edukacji domowej są – z konieczności – ogólne i wyznaczają jej podstawowe (poza wcześniej wspomnianymi) cechy, jak: forma egzaminu (pisemna i ustna),

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, DzU z 1991 r. nr 95 poz. 425 z późn. zm.

wykaz przedmiotów, które nie podlegają weryfikacji (WF, muzyka, plastyka, technika, dodatkowe zajęcia edukacyjne) oraz wskazują skład komisji egzaminacyjnej i możliwość obserwowania przebiegu egzaminu przez rodzica ucznia⁵. Brak szczegółowych regulacji skutkuje dowolnością działania szkół co do kształtu i przebiegu konkretnego egzaminu. To z kolei powoduje, że oprócz egzaminów rzetelnych, organizowanych z poszanowaniem praw i możliwości psychofizycznych ucznia, bywają organizowane także tzw. „małe matury”, polegające na wielogodzinym testowaniu. Jedynym zabezpieczeniem prawidłowego – z psychopedagogicznego punktu widzenia – przebiegu egzaminu jest doświadczenie i mądrość dyrektorów szkół. Ma to niebagatelne znaczenie, ponieważ dziecko zdające egzamin przeżywa stres związany nie tyle z samą sytuacją egzaminacyjną, co z konsekwencjami niezdania takiego egzaminu. Szczęśliwie dla rodzin edukacji domowej przybywa w Polsce szkół zaznajomionych z ideą *homeschoolingu*.

Powyższe spostrzeżenia co do warunków prawnych sygnalizują jedynie problem, podejmowany wcześniej zarówno przeze mnie (2019), jak i przez innych badaczy (np. Paciorkowski 2014, liczne prace Budajczaka). Szersze ich omówienie przekracza możliwości tego opracowania. Można te warunki – za Budajczakiem (2017) – uogólnić określeniem „niejednoznaczne i ambiwalentne”.

Warunki społeczno-ekonomiczne

Niestabilne i dyskryminujące przepisy prawa to nie jedyny element w grupie warunków, w jakich działają polscy *homeschoolersi*. Istotną kategorię tworzą też warunki społeczno-ekonomiczne, które są związane i z działaniami państwa, i z postawami społeczeństwa wobec *homeschoolingu*.

Dyskryminacja prawna prowadzi w prosty sposób do dyskryminacji ekonomicznej edukatorów domowych. Ich wysiłki nie są w żaden sposób wspierane przez państwo. Wszelkie koszty związane z realizacją edukacji w rodzinie ponoszą we własnym zakresie, przy czym trzeba zauważyć, że wybór edukacji domowej często wiąże się z ograniczeniem możliwości zarobkowania lub całkowitym zaprzestaniem pracy zawodowej przez jedno z rodziców, zwykle matkę (Giercarz-Borkowska, 2020a). Dodatkowo państwo polskie przekazuje do szkół niższą subwencję (60%) na uczniów, którym wydano ww. zezwolenie niż na tych, którzy do niej regularnie uczęszczają. O ile można obronić stanowisko, że uczeń edukacji domowej nie generuje w szkole takich samych kosztów, jak uczeń obecny tam codziennie, o tyle nie

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, DzU z 2019 r. poz. 373.

można udawać, że koszty edukacji takiego dziecka nie występują. Przyjęte rozwiązania pomijają je milczeniem. Dzieci te straciły prawo do części kwoty, którą rząd standardowo przeznacza na ucznia – pomocnicza rola państwa nie jest realizowana.

Dopełnieniem warunków działania rodzin edukacji domowej w Polsce są postawy społeczeństwa wobec omawianej idei: budzi sprzeciw, wyzwała lęk, intryguje, niektórych kusi, innych oburza. Wraz z liczebnym wzrostem populacji *homeschoolersów* reakcje otoczenia okazywane praktykom *homeschoolingu* stają się jednak łagodniejsze – Polacy stopniowo zaczynają osłuchiwać się z pojęciem „edukacja domowa”, a dzieci i rodziców rzadziej spotyka odrzucenie w rodzinach, kręgach towarzyskich czy w sąsiedztwie. Na edukację domową decydują się czasem nawet – poddawane ze względu na specyfikę swojego działania i tak wzmożonej kontroli społecznej – rodziny zastępcze, choć czynią to nie bez lęku przed nieufnością otoczenia (Giercarz-Borkowska, 2020b).

Wiedza o nauczaniu domowym nie została przeniesiona do czasów nam współczesnych przez pamięć pokoleń – ta niesie bowiem ze sobą pamięć obowiązku szkolnego, w którym wychowane zostało niemal 100% współcześnie żyjących rodziców i polityków, decydujących o kształtowaniu prawnych warunków nauki. Stąd nie można dziwić się dystansowi, z jakim społeczeństwo podchodzi do pomysłu uczenia dzieci bez posyłania ich do szkoły. Można natomiast – i warto – popularyzować wiedzę o edukacji domowej po to, aby poszerzać horyzonty społeczne i umożliwiać świadome podejmowanie decyzji.

W ciągu trzech ostatnich dekad w warunkach praktykowania edukacji domowej w Polsce zmieniło się wiele – zmieniano także kierunki tych zmian. Stopniowa liberalizacja przepisów prawa regulujących dostęp do krajowego *homeschoolingu* ustąpiła miejsca ich zaostrzeniu, by w połowie 2021 roku znów przybrać kształt mniej restrykcyjny; początkowy ostracyzm społeczny przeobraża się w kierunku zdystansowanego zainteresowania, a sama społeczność bardzo się rozrasta. Niezmienna pozostaje zasada, którą dekadę wcześniej podkreślił w swoim tekście Polaszek (2011). Pomimo najnowszych zmian prawnych nadal decydujący głos w sprawie edukacji dziecka należy do państwa, nie do rodziców.

Bibliografia

- Budajczak M. (2004), *Edukacja domowa*, Gdańsk.
- Budajczak M. (2017), Polska edukacja domowa jako *mise en abyme* między kondycją ludzką a społecznymi konstrukcjami oświatowymi, *Studia Pedagogica Ignatiana*, t. 20, nr 3, s. 47–62.
- Giercarz-Borkowska M. (2019), *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*, Wrocław.

- Giercarz-Borkowska M. (2020a), Między pracą zawodową a edukacją dzieci – sytuacja zawodowa rodziców edukujących domowo, *Edukacja Dorosłych*, nr 1, s. 83–97.
- Giercarz-Borkowska M. (2020b), *Pieczka zastępcza a edukacja domowa – zarys perspektywy opiekuńczej*, [w:] P. Kaszubska-Dziergas, J. Tomczyk (red.), *Rodzicielstwo zastępcze – w poszukiwaniu modelu wsparcia i animowania współpracy środowiskowej*, Opole, s. 121–138.
- Harasimiak G. (2011), *Obowiązek zapewnienia edukacji dzieci w świetle prawa kanonicznego*, [w:] J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, Warszawa, s. 41–51.
- Helios J. (2014), Edukacja domowa – kilka uwag w kontekście dyskursu o edukacji demokratycznej, *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, tom III, nr 2, s. 180–198.
- Helios J., Jedlecka W. (2015), *Dysocjacja jako hard case w systemie prawa*, Wrocław.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, DzU z 1997 r. nr 78 poz. 483 z późn. zm., <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19970780483>, dostęp: 08.04.2020.
- Kucharska A.M. (2014), Dlaczego edukacja domowa? Aksjologiczne uzasadnienia edukacji bez szkoły, *Wychowanie w rodzinie*, t. X, nr 2, s. 205–224.
- Meighan R. (1991), *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, tłum. A. Nalaśkowski, Toruń.
- Paciorkowski S. (2014), Homeschooling in Poland? Legal Status and Arguments Used in Polish Debate over Home Education, *Social Transformations in Contemporary Society*, 2, s. 153–162.
- Piech K. (2016), Obowiązek szkolny i obowiązek nauki jako realizacja konstytucyjnego prawa do nauki, *Ogrody Nauk i Sztuk*, 6, s. 59–69.
- Piskorski J. (2011), *Przymus szkolny czy prawo do edukacji*, [w:] J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, Warszawa, s. 53–60.
- Polaszek A. (2011), *Edukacja domowa w świetle obowiązujących przepisów*, [w:] J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, Warszawa, s. 61–68.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, DzU z 2019 r. poz. 373.
- Sztejna P. (2005), Prawne aspekty obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, *Studia Lubuskie: prace Instytutu Prawa i Administracji Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sulechowie*, 1, s. 133–143.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, DzU z 1991 r. nr 95 poz. 425 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, DzU z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy Prawo oświatowe, DzU z 2021 r. poz. 762.
- Zielińska H. (1996), *Ivan Illich. Między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Toruń.
- Zielińska H. (2000), *Neoromantyczne utopie Ivana Illicha*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa, s. 239–253.



Olga Zamecka-Zalas*

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Wychowanie dziecka w polskiej kulturze w warunkach emigracji na przykładzie polskich szkół sobotnich w Londynie

KEYWORDS

native education, Polish Saturday schools, emigration

ABSTRACT

Olga Zamecka-Zalas, *Wychowanie dziecka w polskiej kulturze w warunkach emigracji na przykładzie polskich szkół sobotnich w Londynie* [Upbringing a child in Polish culture in the conditions of emigration, on the example of Polish Saturday schools in London]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 241–255, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.15

The aim of the article is to present the problem of raising a child in emigration, in Polish culture and national tradition, on the example of Polish Saturday schools in London. To implement the research problem, a monographic method was used, as well as a critique of documents and previous literature in this field. The result of the research is to present the role and merits of Polish schools of native subjects in the upbringing of children in emigration, based on the example of institutions operating in London. The article presents various forms of cooperation between Saturday schools and parents in the process of national education of their children. The patriotic upbringing of several generations of young Poles who are aware of their roots and are proud of their origins, is a great merit of the Polish schools of native subjects in London.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3005-3125>.

Wprowadzenie

Polska edukacja za granicą i wychowanie dzieci i młodzieży w polskiej kulturze to nie tylko utrwalenie tożsamości i tradycji narodowej, ale również szansa na rozwój intelektualny i społeczny oraz lepszy start w dorosłe życie.

Polityka Unii Europejskiej wyraźnie określa jak ważna jest biegła znajomość języka ojczystego dla uczniów-imigrantów i akcentuje wartość dwujęzyczności. Dwujęzyczność to nie tylko umiejętność posługiwania się dwoma językami. To nie tylko znajomość rozróżniania języków czy posługiwania się nimi, ale znajomość danej kultury, myślenie w dwóch językach (Edwards, 2013). Badania naukowe dowodzą, że dzieci zakorzenione w kulturze swoich rodziców oraz posługujące się ich językiem oraz językiem kraju zamieszkania, czyli dzieci dwujęzyczne, mają wzmocnione poczucie własnej wartości i tożsamości, lepiej się uczą, a tym samym mają większe możliwości osiągnięcia kariery zawodowej oraz wyższej pozycji społecznej i materialnej (Stochniół, 2016).

Dwujęzyczność pozwala patrzeć na świat z dwóch odrębnych perspektyw, poszerzając zakres jego rozumienia. Osoby dwujęzyczne mają pogłębianą wrażliwość kulturową i społeczną oraz dobrze rozwinięte zdolności analityczne i empatyczne. Są z reguły bardziej świadome społecznie i otwarte na inne kultury oraz zwyczaje. Mają większe możliwości adaptacji społecznej i kulturowej (Stochniół, 2016).

Wielka Brytania prowadzi własną politykę integracyjną i językową dla wszystkich dzieci migracyjnych. Najważniejszym jej celem jest integracja dzieci w środowisku szkolnym, umożliwienie nauki w języku angielskim, stworzenie szans wszystkim dzieciom, wdrażanie do poszanowania innych kultur i religii oraz polityka antydyskryminacyjna. W każdej szkole zatrudniani są polscy nauczyciele, którzy pomagają polskim uczniom w adaptacji w szkole angielskiej i nauce języka angielskiego. Jednak program szkół angielskich nie obejmuje nauki w języku ojczystym, lekcji historii czy geografii Polski, dlatego polska emigracja organizuje edukację ojczystą we własnym zakresie, m.in. poprzez polskie szkoły sobotnie. Angielski system edukacyjny honoruje języki ojczyste i umożliwia zdawanie egzaminu państwowego z wielu języków, w tym także z języka polskiego (Howe, 2016a).

Historia powstania polskich szkół sobotnich

Genezy powstania szkół polskich w Wielkiej Brytanii możemy doszukiwać się już w XIX wieku, ale obecny model i zasady działania ukształtowały się po II wojnie światowej. Wielka Brytania stała się wówczas miejscem osiedlenia

wielu tysięcy Polaków, natomiast Londyn stał się głównym ośrodkiem polskości, gdzie w dzielnicach Kensington, South Kensington, Belgravia, Earl's Court ulokowano siedziby polskich instytucji i organizacji oraz zamieszkało najwięcej Polaków (Radzik, 1991b).

Podstawowym zadaniem i obowiązkiem rządu polskiego na emigracji było zapewnienie tysiącom dzieci i młodzieży nauki w języku ojczystym, które były pozbawione dostępu do polskiej szkoły, natomiast uczęszczały do szkół angielskich. Społeczność polska na emigracji zdawała sobie sprawę z niebezpieczeństwa wynarodowienia dzieci i młodzieży. Na łamach prasy emigracyjnej podkreślano konieczność dbania o wychowanie patriotyczne dzieci, dla którego bazą są wartości kultury narodowej (Zamecka-Zalas, 2018).

Wychowanie ojczyste na emigracji było zadaniem bardzo trudnym i złożonym, wymagało działań nie tylko ze strony Kościoła i organizacji społecznych, ale również rodziny. Ważnym problemem było przekonanie rodziców o konieczności kultywowania polskości w rodzinie i przekonanie ich, że dwukulturowość nie ma żadnego negatywnego wpływu na proces asymilacji młodego pokolenia, natomiast wzbogaca osobowość dziecka i daje mu lepszy start w przyszłość (Zamecka-Zalas, 2016b).

Najlepszą i dość powszechną drogą przeciwdziałania wynarodowieniu młodego pokolenia była nieobowiązkowa nauka w szkołach przedmiotów ojczystych (tzw. szkołach sobotnich), które miały wyposażać w wiedzę o języku polskim, historii, geografii, kulturze, tradycjach polskich i religii. Pierwsze kursy przedmiotów ojczystych, a następnie szkoły przedmiotów ojczystych powstawały z inicjatywy rodziców, nauczycieli, księży z polskich parafii, a także w ramach działalności stowarzyszeń i organizacji społecznych. Początkowo szkoły utrzymywane były z pieniędzy rodziców, którzy ponosili koszty wynajmu budynku, wynagrodzenia nauczycieli, zakupu pomocy naukowych i książek. Naukę organizowano w prywatnych mieszkaniach lub w lokalach wynajmowanych od szkół angielskich, w których w sobotę i niedzielę nie realizowano zajęć lekcyjnych (Zamecka-Zalas, 2016a).

Aż do lat 50. XX w. szkoły te były tworzone spontanicznie. Następnie organizacją i prowadzeniem szkół zajęły się stowarzyszenia i instytucje emigracyjne. Wówczas sprawa wychowania ojczystego dzieci i młodzieży była ponad podziałami politycznymi i społecznymi, stała się celem wszystkich organizacji polskich na emigracji, w tym: Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą (dalej: ZNPZ), Stowarzyszenia Polskich Kombatantów (dalej: SPK), Polskiej Macierzy Szkolnej (dalej: PMS) oraz Towarzystwa Przyjaciół Dzieci i Młodzieży (dalej: TPDM) (Zamecka-Zalas, 2019).

Zrzeszenie Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii, założone w 1941 roku, z inicjatywy żołnierzy-nauczycieli, zostało przekształcone w 1948 roku w Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą. Celem tej organizacji była opieka zawodowa i socjalna nad nauczycielami polskimi w Wielkiej Brytanii, ale również we wszystkich krajach, w których są polscy nauczyciele i istnieją polskie szkoły (Chmielewski, 2015), podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli przez kontynuowanie wszelkich form kształcenia, m.in. kursów nauczycielskich, działalność wydawnicza, opieka nad polskim szkolnictwem na uchodźstwie (Radzik, 1992).

ZNPN organizowało szkoły nauczania przedmiotów ojczystych. Opracowywało m.in. programy nauczania, rekrutowało nauczycieli, ustalało współpracę ze szkołami angielskimi. ZNPN pełniło funkcje inspektoratu w celu utrzymania odpowiedniego poziomu nauczania w szkołach oraz organizowało szkolenia i kursy dla nauczycieli.

Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą współpracowało ze Stowarzyszeniem Polskich Kombatantów, które od początku swego istnienia widziało potrzebę zakładania polskich szkół przedmiotów ojczystych dla dzieci polskich przebywających w Wielkiej Brytanii. SPK powołane zostało 23–24 maja 1946 roku podczas I Zjazdu Delegatów w Londynie i było największą organizacją skupiającą żołnierzy kombatantów. Największym sukcesem SPK było stworzenie w latach 1947–1950 systemu szkolnictwa sobotniego. W latach 50. nastąpił szybki rozwój szkół przedmiotów ojczystych prowadzonych przez SPK (Kondracki, 1996).

Należy podkreślić, że obie organizacje, tj.: SPK i ZNPN, dały początki polskiemu szkolnictwu sobotniemu, dopiero później w tę pracę włączyły się inne organizacje, na czele z Polską Macierzą Szkolną (Howe, 2016b). Polska Macierz Szkolna powołana została w 1953 roku, z inicjatywy m.in. gen. Władysława Andersa i Władysława Kańskiego, aby uzupełniać działalność oświatową innych organizacji społecznych. Do zadań PMS należało: utrzymanie i rozwój szkolnictwa polskiego oraz polskiego życia kulturalnego i oświatowego na uchodźstwie, udzielanie pomocy młodzieży w zdobywaniu wykształcenia zawodowego oraz poznaniu wartości kultury polskiej, dążenie do wciągnięcia do pracy oświatowej i szkolnej fachowców i specjalistów: nauczycieli, działaczy oświatowych, uczonych, bez względu na różnice przekonań i ugrupowań politycznych (Zamecka-Zalas, 2017).

Pierwszym prezesem i twórcą PMS za granicą był gen. Władysław Anders. PMS zajmowała się wydawaniem własnych programów, podręczników i czasopism, których autorami byli polscy nauczyciele, historycy, metodycy przebywający w Wielkiej Brytanii po zakończeniu wojny. PMS troszczyła się również

o edukację dzieci polskich i młodzieży na Kresach Wschodnich, do których wysyłała pomoc materialną, książki, pomoce naukowe. Początkowo działalność PMS obejmowała ograniczony zakres czynności. Z czasem działalność tej organizacji została rozszerzona aż stała się centralną oświatą (Podhorodecka, 2003).

Przez ponad 60 lat swojej działalności PMS stała się trwałą częścią polskiej diaspory i jest nadrzędną organizacją polonijną, która sprawuje nadzór nad szkolnictwem polskim na Wyspach i prowadzi rejestr szkół polskich działających na terenie Wielkiej Brytanii. Siedziba jej mieści się w Polskim Ośrodku Społeczno-Kulturalnym (dalej: POSK) w Londynie. Przez wiele lat funkcję prezesa PMS sprawowała Aleksandra Podhorodecka, od 2018 roku funkcję prezesa pełni pani Krystyna Olliffe. Obecnie PMS współpracuje z Ministerstwem Edukacji i Nauki oraz Ministerstwem Spraw Zagranicznych. Członkowie Zarządu Macierzy należą również do Kongresu Oświaty Polonijnej, dbającego o polską edukację na całym świecie (Howe, 2016a).

Najważniejszymi formami działalności PMS są konferencje dla młodzieży i nauczycieli, ponadto wspieranie i koordynacja polskich szkół sobotnich. PMS była i nadal jest inicjatorką egzaminów maturalnych z języka polskiego GCSE (General Certificate of Secondary Education), AS/AL (Howe, 2016a). Wydaje podręczniki szkolne i czasopisma: „Dziatwa”, „Razem Młodzi Przyjaciele”, „Biuletyn PMS”, „Poradnik Metodyczny”, prowadzi księgarnię w POSK-u. PMS rozbudza zainteresowanie dzieci i młodzieży polską kulturą poprzez organizowanie akademii, wystaw konkursów z literatury polskiej i wiedzy o Polsce (Chwastyk-Kowalczyk, 2017).

Drugą organizacją, która obecnie współpracuje ze szkołami sobotnimi, jest ZNPZ; organizuje ona różnego rodzaju konkursy, m.in. konkursy czytania, wykłady z najnowszej historii Polski, obchody świąt i uroczystości, np. Dzień Nauczyciela. Siedzibą ZNPZ jest Polski Ośrodek Społeczno-Kulturalny. Funkcję prezesa pełni Irena Grocholewska. Zrzeszenie współpracuje z organizacjami polskimi na świecie, m.in.: z nauczycielstwem polskim we Francji, Niemczech, Australii, Argentynie, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych i Nowej Zelandii (Howe, 2016b).

Polski Uniwersytet na Obczyźnie (PUNO) również ma wielkie zasługi dla rozwoju nauki polskiej za granicą. Działa od ponad 75 lat. Wykładowcami tej uczelni byli profesorowie z Uniwersytetu im. Stefana Batorego w Wilnie i Uniwersytetu im. Jana Kazimierza we Lwowie. Obecnie Zakład Dydaktyki Polonijnej na PUNO prowadzi studia podyplomowe dla nauczycieli polonijnych we współpracy z ośrodkami akademickimi w Polsce, m.in. z Uniwersytetem Jagiellońskim i Uniwersytetem Łódzkim (Howe, 2016a).

Polskie Szkoły Przedmiotów Ojczystych w Londynie

Obecnie w Wielkiej Brytanii działają trzy typy polskich szkół: szkoły społeczne – Polskie Szkoły Przedmiotów Ojczystych (zwane również sobotnimi), szkoły prywatne, szkolne punkty konsultacyjne. Nad dwiema ostatnimi sprawuje patronat Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły te realizują rozszerzony program nauczania w większym wymiarze godzin, przeznaczone są dla dzieci, których rodzice przebywają czasowo w Wielkiej Brytanii i zamierzają powrócić do kraju (Howe, 2016a).

Polskie Szkoły Przedmiotów Ojczystych w Londynie są szkołami społecznymi. Powstają głównie z inicjatywy rodziców – migrantów – i organizowane są przede wszystkim na zasadzie pospolitego ruszenia. Nazwa większości z nich ma postać: Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych – a dalej imię patrona szkoły.

Pierwsze szkoły sobotnie w Londynie powstawały w latach 50. z inicjatywy SPK i we współpracy z ZNPZ dla dzieci polskich uczęszczających do placówek angielskich. Organizowano je w myśl hasła „Zachowamy dzieci polskie dla Polski” (Goławski, 1951, b.p.).

Pierwszą szkołą przedmiotów ojczystych, która powstała w Londynie po II wojnie światowej w 1950 r., była Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Stefana Żeromskiego na Chiswick/Gloucester (Goławski, 1970). Pierwsze lekcje z pięcioma uczniami prowadziła nauczycielka Celina Mikołajczak (Adamiak-Pawelec, 2012). Pod koniec pierwszego roku nauki uczęszczało do szkoły 22 uczniów. Uczono języka polskiego, religii, elementów historii i geografii Polski oraz śpiewu i tańców narodowych pod kierunkiem Olgi Żeromskiej (Adamiak-Pawelec, 2012). W ciągu 20 lat w szkole uczyło się ponad 1000 uczniów. Z powodu małej liczby dzieci i problemów lokalowych szkoła przerwała działalność w 1989 r. (Adamiak-Pawelec, 2012).

Następna szkoła zorganizowana w Londynie to Szkoła pod wezwaniem Matki Boskiej Częstochowskiej, przy parafii polskiej Devonian Road. Założył ją w 1950 r. ks. Narcyz Turulski, były kapelan wojskowy, człowiek o wielkim sercu i szerokiej wizji, przyjaciel dzieci i młodzieży. Uważał, że należy zająć się dziećmi i młodym pokoleniem, które wchodziło w życie angielskie z dala od Ojczyzny i kontaktu z polską kulturą (Radzik, 1991a; O’Driscoll, 2010).

W 1950 roku powstała również Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki na Ealingu, założona przez ks. Adama Wróbla, która utworzona została z pomocą garstki Polaków pozostających po II wojnie światowej w Wielkiej Brytanii jako uchodźcy polityczni (Zamecka-Zalas, 2018). W pierwszym roku działalności tej szkoły uczęszczało do niej 19 uczniów, a zajęcia lekcyjne prowadziła jedna nauczycielka. Dzisiejsza Polska Szkoła Przedmiotów

Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki jest dziedzictwem i efektem siedemdziesięcioletniej pracy wielu pokoleń Polaków, poczynawszy od emigracji wojennej, w tym: kierowników, nauczycieli, duchowieństwa i ludzi, którzy pracowali charytatywnie na rzecz szkoły. Dzięki ich pracy może szczycić się rozwojem i sukcesami. Obecnie liczy ponad 650 uczniów, uczy w niej ponad 50 nauczycieli, wspomaganych przez kilkunastu asystentów i jest jedną z największych tego typu szkół w Europie (Staniaszek, Bniński, Rumun, Ryland, 2010; Podhorodecka, 2013). Celem szkoły jest: „(...) wpojenie uczniom miłości do Polski, polskiej kultury i tradycji oraz wychowanie młodego człowieka, który będzie dumny ze swojego pochodzenia, a jednocześnie będzie wartościowym obywatelem kraju zamieszkania” (Podhorodecka, 2003: 238).

W tym samym roku powstała Szkoła im. K. Chodkiewicza na Croydon założona przez Zarząd Komitetu Kościelnego, któremu przewodniczył ks. Walerian Gajecki (Rush, Ożóg, Trzebiatowska, 2010).

W 1951 r. z inicjatywy ks. Adama Wróbla powstała Szkoła im. A. Mickiewicza (Forest Hill/Lewisham). W 1951 r. rozpoczęła również swą działalność z inicjatywy Towarzystwa Przyjaciół Dzieci i Młodzieży Szkoła im. T. Arciszewskiego na Balham (Podhorodecka, 2003). Po dwóch latach, w 1953 r., na Willesden Green zorganizowano Szkołę im. Marii Konopnickiej (Ross, 2010) oraz Szkołę im. M. Reja na Chiswick (Jakubowska, Pniewska, Podolska, 2004).

W 1956 r. koło Polskiej Macierzy Szkolnej utworzyło Szkołę im. Królowej Jadwigi (Forest Gate/Ilford) (Johnson, Carnell, Bat, Dziadak, 2007). W 1960 r. powstała Szkoła im. Marii Curie-Skłodowskiej na terenie Wimbledon/Putney (Chmielewska, Mytko, Lasocka, Lasocki, Pukrop, Pukrop, 2010; Adamiak-Pawelec, 2012).

Najwięcej uczniów uczęszczało do szkół sobotnich w latach 70. W następnym dziesięcioleciu odnotowano spadek liczby uczniów. W 1973 r. powstała polska szkoła przy Ambasadzie RP – Zespół Szkół im. Lotników Polskich, która została przekształcona w Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Lotników Polskich przy Ambasadzie RP. W początkowym okresie była to szkoła przeznaczona dla dzieci ambassadorów polskich przebywających w Wielkiej Brytanii, a po 2004 r. zaczęły uczyć się w niej dzieci emigrantów polskich (Adamiak-Pawelec, 2012).

Przez 56 lat w Londynie funkcjonowało dziewięć szkół sobotnich wspomaganych przez komitety rodzicielskie, parafie, organizacje społeczne, takie jak: PMS, ZNPZ, SPK.

Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. nastąpiło wiele zmian, również w oświacie polonijnej. Podejmowane działania w zakresie szkolnictwa polskiego na obczyźnie miały szczególne znaczenie, bowiem wiele polskich dzieci w wieku szkolnym uczęszczało do szkół brytyjskich. Przed emigracją stanęło wy-

zwanie, aby zachować te dzieci dla narodu polskiego, by czuły potrzebę utożsamiania się z kulturą polską (Chwastyk-Kowalczyk, 2015).

Od 2011 roku nastąpił tzw. polski baby boom w Wielkiej Brytanii, co spowodowało ogromny wzrost liczby dzieci w istniejących już szkołach sobotnich (Adamiak-Pawelec, 2012; White, 2011) – w związku z zaistniałą sytuacją szkoły sobotnie musiały dostosować się do nowych potrzeb społeczeństwa polskiego przebywającego na Wyspach. Wiele polskich rodzin zdecydowało się na wyjazd do Londynu, co spowodowało zapotrzebowanie na organizowanie nowych szkół sobotnich, ponieważ w starych zaczęło brakować miejsc. Rodzice musieli oczekiwać w kolejce, aby zapisać dziecko, co było postrzegane jako brak dobrej woli ze strony dyrekcji. Rodzice nie zawsze też chcieli podporządkować się obowiązkowi płacenia za szkołę, rozumieli, że skoro edukacja w Wielkiej Brytanii jest darmowa, to i polskie szkoły nie powinny pobierać opłat. Znaczącym problemem był także zróżnicowany poziom znajomości języka polskiego. Dzieci, które nowo przybyły z Polski, a dla których nauka w szkole angielskiej była katorgą, traktowały szkołę sobotnią jak azyl i schronienie od ciężkiej rzeczywistości, miejsce spotkań koleżeńskich. Młodzi emigranci, przedsiębiorczy rodzice, zakładali nowe szkoły, wzorując się na istniejących szkołach sobotnich. Zmagali się z ogromnymi trudnościami administracyjnymi i finansowymi (Podhorodecka, 2013). Ponadto problemem był brak spójnego programu nauczania, brak podręczników, brak fachowej pomocy przy zakładaniu i prowadzeniu tych placówek oraz problemy bilingwizmu drugiej generacji najnowszych emigrantów, który podejmowany był również na łamach polskiej prasy emigracyjnej (Kaniewska, 2007; Ozimek, 2011; Małolepszy, 2011). W rozwiązywaniu tych trudności pomagała PMS, do której zgłaszano się z prośbą o programy nauczania, podręczniki, pomoce dydaktyczne czy radę (Podhorodecka, 2013).

W latach 2006–2010 powstało kolejnych dziewięć szkół: Polska Szkoła Sobotnia Przedmiotów Ojczystych im. Henryka Sienkiewicza, Polska Szkoła Sobotnia im. Adama Mickiewicza w Enfield, Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Adama Mickiewicza w Leyton, Polska Szkoła Sobotnia im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Highgate, Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych na Streatham, Polska Szkoła Sobotnia im. Jana Brzechwy, Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Jana Pawła II w Newham, Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie Rzeczypospolitej Polskiej, Polska Szkoła Sobotnia im. F. Chopina w South Croydon (Adamiak-Pawelec, 2012). Po roku 2010 powstało jeszcze kilka szkół sobotnich, m.in.: Polska Szkoła Sobotnia w Brockley Lewisham, Polska Szkoła Sobotnia im. Świętej Rodziny w Walthamstow, Polska Szkoła Sobotnia Przedmiotów Ojczystych w New Malden Polska Szkoła im. św. Franciszka w Erith-London, Polska Szkoła

Przedmiotów Ojczystych im. Heleny Modrzejewskiej w Hanwell-London, Polska Szkoła Sobotnia im. Jana Kochanowskiego – Northolt, Polska Szkoła im. Prezydenta Ryszarda Kaczorowskiego – Shepherd's Bush, Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych – Stamford Hill, Polska Szkoła im. Janusza Korczaka – Wembley, Polska Szkoła Sobotnia im. Dywizjonu 303 – Sutton¹.

Szkoły sobotnie organizują się we własnym zakresie. Ustalają swój budżet, statut i regulamin. Opracowują swój program nauczania oraz planują zajęcia pozalekcyjne. Szkoły działają na zasadzie samorządu, a PMS jest tylko organizacją doradczą w sprawach formalnych, tzn. rejestracji szkół, egzaminów, ale nie ingeruje w sprawy wewnętrzne i nie pełni funkcji kuratorium. Nie pełni też roli rozjemcy w przypadku nieporozumień. Działalność szkół jest uzależniona od współpracy z rodzicami. W szkołach działają rady rodziców. W kierowaniu placówką pomaga zarząd, składający się z dyrekcji, pedagogów i rodziców. Do zarządu wchodzi kierownik szkoły (wybierany wśród rodziców), który informuje i dba o potrzeby szkoły. PMS udziela informacji o założeniu szkoły, podstawie programowej, programach nauczania i zaopatrzeniu w podręczniki (Podhorodecka, 2003).

Szkoła jest utrzymywana z opłat rodziców (100 £ za dziecko za jeden semestr, a w roku są trzy semestry). Wydatki szkoły to: czynsz za wynajem klas w szkołach angielskich, wynagrodzenie dla nauczycieli (wynagrodzenie nauczycieli jest minimalne, wystarczające na pokrycie kosztów dojazdu), ubezpieczenie szkoły oraz koszty administracyjne. Niektóre szkoły otrzymują wsparcie finansowe od Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Ponadto dostają fundusze od Wspólnoty Polskiej, Fundacji Semper Polonia oraz dotacje ze strony mniejszych fundacji lokalnych. Również rodzice wspierają finansowo szkołę, prowadząc różne imprezy dochodowe.

Polskie szkoły sobotnie funkcjonują tylko w soboty. Lekcje odbywają się w godzinach 9.00–13.00, tylko w nielicznych szkołach lekcje trwają od 9.00 do 15.00. Po południu organizowane są zajęcia pozalekcyjne, takie jak: koła sportowe, harcerstwo, koła zainteresowań itp. Do szkół przyjmowane są dzieci w każdym wieku. Po teście kwalifikacyjnym przydzielane są do poszczególnych grup w zależności od stopnia znajomości języka. Nie wiek decyduje, w której klasie jest uczeń, tylko poziom znajomości języka i wiedza ogólna. W przypadku małych szkół często nauczyciel prowadzi klasę o zróżnicowanym poziomie i dostosowuje metody nauczania do wymogów uczniów.

¹ *Polskie Szkoły*, <https://naszylondyn.co.uk/polskie-szkoly.htm>, dostęp: 10.10.2020. *Polskie Szkoły Sobotnie Zarejestrowane w Polskiej Macierzy Szkolnej*, <https://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2012/11/lista-szkol4.pdf>, dostęp: 16.10.2020.

W szkołach sobotnich zatrudniani są nauczyciele pod względem kwalifikacji i ukierunkowania przedmiotowego. Każdy nauczyciel musi posiadać dokument o niekaralności. Nauczyciel odpowiedzialny jest za opracowanie programu nauczania, scenariuszy lekcji na cały rok, poziom prowadzonych zajęć, opiekę nad uczniami podczas ich pobytu w szkole, organizowanie obchodów świąt oraz współpracę z rodzicami (Howe, 2016a).

Misją szkół sobotnich było i jest krzewienie kultury polskiej ze szczególnym naciskiem na wychowanie religijne i katechizację. Szkoły sobotnie przekazują polskie dziedzictwo kulturowe, język, historię i religię, pielęgnują polskie tradycje i zwyczaje. Na lekcjach języka polskiego kształcone są wszystkie sprawności językowe (pisanie, czytanie, mówienie i słuchanie). W podstawie programowej zawarte są kryteria osiągnięć dla wszystkich poziomów nauczania języka: A – podstawowego, B – średniego i C – zaawansowanego. Historia i geografia polski na etapie nauczania początkowego są zintegrowane np. z językiem polskim. W klasach starszych przedmioty te realizowane są na osobnych lekcjach. Treści programowe z historii obejmują zagadnienia dotyczące kluczowych wydarzeń z dziejów Polski i ich znaczenia dla Europy i świata. Nauczyciel zwraca uwagę nie na ilość przekazywanej wiedzy (realizacja całego programu w czasie przeznaczonym na naukę jest niemożliwa – tylko soboty), ale na stopień zainteresowania dziecka przedmiotem i nastawienie emocjonalne do historii ojczystego kraju.

Na poziomie początkowym uwzględnia się legendy i opowiadania historyczne, np. *Legenda o trzech braciach (Lech, Czech i Rus)*, *O Popielu i Piaście*, wiadomości o życiu sławnych Polaków, wzbudza zainteresowanie przeszłością naszego narodu. Poziom średni obejmuje znajomość najdonioślejszych wydarzeń z dziejów Polski i czyny wybitnych Polaków, życie włościan, mieszczan, rycerstwa i szlachty, dzieje rozwoju kulturalnego kraju. Poziom wyższy uwzględnia znajomość wydarzeń i wybitnych postaci, ze szczególnym uwzględnieniem walk o niepodległość.

Lekcje geografii mają znaczenie fundamentalne, ponieważ są głównym źródłem wiedzy o Polsce. Zadaniem nauczyciela jest zainteresować krajem ojczystym, a poprzez zestawienie różnic z krajem osiedlenia utrwalać poczucie przynależności narodowej i wzbudzić miłość do ojczyzny. Na poziomie początkowym uwzględniane są takie tematy, jak: „Rodzice moi pochodzą z Polski”, „Polska to moja ojczyzna”, przyswojenie elementów geograficznych: odległość, przestrzeń, wieś, miasto oraz terminów geograficznych niezbędnych w dalszej nauce przedmiotu. Na poziomie średnim uczniowie poznają krajobraz Polski, zyskują znajomość życia i warunków pracy, rozmieszczenie rzek i położenie miast oraz umiejętność znalezienia ich na mapie. Na poziomie wyższym obowiązuje podstawowa znajomość krain Polski, poznanie piękna krajobrazu i bogactw naturalnych, głównych ośrodków

gospodarczych, życia i zajęć ludności, miast wojewódzkich i podziału na województwa. Na poziomie średnim i wyższym zalecano korelację geografii z historią.

W nauczanie religii w szkołach sobotnich zaangażowani są nie tylko katecheci, ale również rodzice, Kościół i szkoła. Program nauczania religii przystosowany jest do nauczania na trzech poziomach szkoły powszechnej oraz jednym na szczeblu szkoły średniej, zależnie od wieku dzieci i posiadanych wiadomości. W nauczaniu religii przestrzegana jest zasada, że wychowanie, kształtowanie charakteru i wdrożenie do życia katolickiego jest celem co najmniej równorzędnym z nauczaniem prawd wiary (Zamecka-Zalas, 2019).

Szkoły sobotnie zawsze prowadziły i nadal prowadzą bardzo intensywną działalność pozalekcyjną. Uczniowie uczestniczą w akademiach z okazji obchodów świąt narodowych i kościelnych, np. Święto Odzyskania Niepodległości, Święto Konstytucji 3 Maja, Święta Bożego Narodzenia, Wielkanocy, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Matki, które organizowane są m.in. w Westminster Hall, POSK, Ealing, Fulham, Hammersmith. Ponadto uczniowie uczestniczą w uroczystościach patriotycznych, prelekcjach i wykładach historycznych, w konkursach czytania, odwiedzają wystawy w Instytucie Polskim i Muzeum gen. Sikorskiego w Londynie. Dzieci i młodzież ze szkół sobotnich wystawiają przedstawienia w teatrze dla dzieci „Syrena”, wykorzystując klasykę literatury, np. *Zemstę*, *Balladynę*, *Pana Tadeusza*, *Damy i huzary*. W szkołach działają drużyny harcerskie i zuchowe, chóry i ludowe zespoły taneczne, folklorystyczne, np. zespół folklorystyczny „Karolinka” ze szkoły im. K. Chodkiewicza w Croydon – Crystal Palace (Rush i in., 2010) czy Chór Szkolny „Słowiki” ze Szkoły im. T. Kościuszki na Ealingu (Staniaszek i in., 2010).

Wszystkie te aktywności pełnią ważną rolę w rozbudzaniu świadomości narodowej, dają szkole i rodzicom ogromną szansę na wszechstronne wychowanie dziecka, które jednocześnie związane jest z ogromną odpowiedzialnością. Od samego początku istnienia tych szkół zdawano sobie sprawę, że aby osiągnąć odpowiednie efekty dydaktyczno-wychowawcze, wychować dzieci w sposób patriotyczny, niezbędna jest dobrze zorganizowana współpraca z rodzicami, która nie może sprowadzać się do sporadycznych kontaktów. Wszystkie formy oddziaływania na dziecko musiały być ujęte w pełny, przemyślany i rzetelnie realizowany plan, dokonywać się w atmosferze zaangażowania uczuciowego i silnego związku emocjonalnego zainteresowanych stron (Obiorek, 1985).

Według George’a Saundersa „Wielu rodziców (...) oczekuje, że szkoła nauczy dziecko płynnie mówić i czytać, powiedzmy, przez trzy godziny w każdą sobotę. Szkoły sobotnie będą odnosić pożądane sukcesy tylko wtedy, gdy rodzice będą uważali je za pomoc w nauce, a nie jedyny sposób na naukę języka” (Saunders, 1984: 239).

W momencie posłania dziecka do szkoły rodzice stają się członkami Komitetu Rodzicielskiego, tworząc w ten sposób wspólnotę. Rodzice angażują się w różne formy współpracy ze szkołą, takie jak: udział w wywiadówkach, pomoc dzieciom w przygotowaniu się do lekcji, pełnienie dyżurów podczas przerw szkolnych, wspieranie organizacji akademii i uroczystości szkolnych, udział w Zarządzie Koła Rodzicielskiego. Ponadto rodzice angażują się w zbieranie funduszy na prowadzenie szkoły przez organizowanie festynów, bali karnawałowych, dożynkowych, zabaw tanecznych, barbeque z pieczeniem kielbasek, kiermaszy ciast i świątecznych ozdób. Komitet Rodzicielski organizuje przyjęcia dla dzieci z okazji Świętego Mikołaja, Choinki, Dnia Dziecka czy Pierwszej Komunii Świętej (Staniaszek i in., 2010).

Przed świętami Bożego Narodzenia w szkołach sobotnich organizowane są tzw. *workshops*, gdzie zaproszeni rodzice opowiadają dzieciom o polskich tradycjach lub wykonują dekoracje na choinkę, a przed Świętami Wielkanocnymi uczniowie, razem z rodzicami, biorą udział w dekorowaniu pisanek (Zamecka-Zalas, 2019).

Działalność polskich szkół przedmiotów ojczystych jest bardzo ważnym elementem wychowania polskiego dziecka, które wrasta w dwu- lub wielokulturowość, staje się dwu- lub wielojęzyczne. Szkoła umożliwia kontakt z innymi polskimi rówieśnikami i pomaga w ten sposób w budowaniu poczucia przynależności do wspólnoty, którą łączy wspólny język, pochodzenie, tradycje, kultura oraz tworzy trwałe podstawy do kształtowania w uczniach poczucia tożsamości narodowej.

Dzięki polskim szkołom sobotnim dzieci doskonałą język polski, poznają polską historię i geografę, przygotowują się do państwowych egzaminów z języka polskiego, zaczynają władać językiem na wielu poziomach i są wprowadzane w polskie socjolingwistyczne otoczenie. Aktywnie uczestniczą w grupach harcerskich, zespołach ludowych, chórach szkolnych. Mają kontakt z polskim środowiskiem i polską kulturą. Szkoły wdrażają do uczestniczenia w życiu społeczności, działaniu grupowym, gdzie dzieci nie tylko uczą się od rówieśników, ale również poznają zasady obcowania z nimi, współdziałania w zespole, szacunku dla rówieśników i dorosłych (Howe, 2016a).

Te wszystkie doświadczenia to ogromny atut życiowy i polskie rodziny to doceniają. Niestety nie we wszystkich szkołach sobotnich na terenie Wielkiej Brytanii tak jest. Oto fragment wypowiedzi nauczycielki z jednej z polskich szkół sobotnich:

I jeszcze jedna kwestia, na którą chciałabym zwrócić uwagę – różnice w funkcjonowaniu szkół londyńskich i w tych najstarszych polonijnych ośrodkach, gdzie szkoły mają wieloletnią tradycję a tych zupełnie nowych. Gdy Państwo w Londynie macie problemy z nadmiarem dzieci aplikujących do szkół (konieczność tworzenia list rezerwowych dla dzieci

oczekujących na miejsce), my w nowo tworzących się szkołach i polonijnych ośrodkach mamy problem z przekonaniem rodziców do idei szkoły polskiej w ogóle i każde nowe dziecko jest naszym wielkim sukcesem. Rodzice w tych nowych ośrodkach polonijnych mają jakąś mniejszą świadomość potrzeby tworzenia polskich szkół – dla nich najważniejsze jest, by dziecko nauczyło się języka angielskiego i w jak największym stopniu zasymilowało z dziećmi brytyjskimi. Dopiero za kilka lat uświadomią sobie, że dziecko po polsku nie mówi, nie pisze i że trzeba jednak do polskiej szkoły wysłać (...) (Podhorońska, 2013: 119).

Podsumowanie

Szkoły sobotnie istnieją w Wielkiej Brytanii od 70 lat. Przez te lata przechodziły swoje wzloty i upadki, ale trwają nadal. Zasługą tych szkół jest wychowanie kilku pokoleń Polaków, urodzonych i wykształconych w Wielkiej Brytanii, wrośniętych w społeczeństwo angielskie, którzy są świadomi swoich korzeni oraz dumni ze swojego pochodzenia. Absolwenci tych szkół przez lata byli widoczni w różnych dziedzinach życia polonijnego. Pracowali w organizacjach społecznych, w komitetach parafialnych, w harcerstwie, zarządach kół rodzicielskich (Podhorońska, 2013).

Pomimo wielu sukcesów w swej długoletniej działalności szkolnictwo polskie za granicą borykało się i nadal się boryka z wieloma trudnościami (Chwastyk-Kowalczyk, 2014). Przed szkolnictwem polskim w Wielkiej Brytanii stoi wiele zadań i problemów do rozwiązania, m.in.: zorganizowanie opieki nad polskimi dziećmi, które do polskiej szkoły nie chodzą, zachęcanie nauczycieli, rodziców i społeczników do zakładania szkół sobotnich wszędzie tam, gdzie ich jeszcze nie ma, znalezienie funduszy na opłacenie stale rosnących kosztów wynajmu budynków szkolnych, zainteresowanie władz angielskich swoją działalnością w celu zdobycia środków materialnych, prowadzenie lekcji w taki sposób, aby zaspokajać różnorodne potrzeby uczniów, zarówno tych urodzonych w Wielkiej Brytanii, jak i tych, którzy stale przyjeżdżają z Polski (Podhorońska, 2013).

Osoby zaangażowane w prowadzenie polskich szkół sobotnich w Wielkiej Brytanii są świadome pomocnych działań ze strony kraju, uczestniczą w pracach gremiów doradczych powołanych przez instytucje krajowe. Niestety działania te są niewystarczające dla potrzeb i oczekiwań diaspory.

Poza kwestiami finansowymi problemem jest brak właściwych programów nauczania, podręczników w formie książkowej, przygotowanych z myślą o dziecku polskim za granicą (z uwzględnieniem specyfiki kraju zamieszkania) oraz konieczność różnorodnych szkoleń dla nauczycieli.

Bibliografia

- Adamiak-Pawelec E. (2012), *Leksykon nauczycieli polskich szkół przedmiotów ojczystych w Londynie w latach 1950–2010*, Lublin.
- Chmielewska D., Mytko D., Lasocka M., Lasocki L., Pukrop P., Pukrop V. (2010), *50-lecie Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Marii Skłodowskiej-Curie. Księga Jubileuszowa*, PSPO im. M. Skłodowskiej-Curie, Londyn–Putney.
- Chmielewski W. (2015), Zrzeszenie Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii wobec Kraju (1941–1946), *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3–4, s. 126–147.
- Chwastyk-Kowalczyk J. (2014), *Obraz edukacji Polaków na obczyźnie na łamach czasopism emigracyjnych*, Kielce.
- Chwastyk-Kowalczyk J. (2015), Polskie szkoły prywatne w Wielkiej Brytanii po 1947 roku w świetle doniesień prasowych, *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–2, s. 136–154.
- Chwastyk-Kowalczyk J. (2017), Polskie czasopisma emigracyjne wspierające edukację w Wielkiej Brytanii w latach 1946–2017, *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–2, s. 133–153.
- Edwards J. (2013), *Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts*, [w:] T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Oxford.
- Gołowski M. (1951), *Organizowanie nauczania przedmiotów ojczystych w Londynie*, marzec 1951, mps, praca niepublikowana.
- Gołowski M. (red.) (1970), *XX-ecie Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. S. Żeromskiego przy Kole 11 (Środkowy Wschód)*, Koło 11 (Środkowy Wschód), Londyn.
- Howe B. (2016a), *Edukacja za granicą – szkoły polskie i angielskie*, [w:] K. Zechenter (red.), *Po polsku na Wyspach. A Guide for Parents of Bilingual Children*, Londyn, s. 85–105.
- Howe B. (2016b), *Polish Education in the United Kingdom*, [w:] K. Zechenter (red.), *Po polsku na Wyspach. A Guide for Parents of Bilingual Children*, Londyn, s. 107–110.
- Jakubowska M., Pniewska D., Podolska D. (red.) (2004), *50 lat Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Mikołaja Reja Chiswick 1953/1954–2003/2004*, SPO im. M. Reja, Londyn.
- Johnson A., Carnell E., Bat A., Dziadak M. (red.) (2007), *50 lat Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Królowej Jadwigi*, Koło PMS Forest Gate/Ilford, Londyn.
- Kaniewska M. (2007), W domu po polsku czy po angielsku, *Nowy Czas*, 9(20), s. 4–6.
- Kondracki T. (1996), *Historia stowarzyszenia Polskich kombatanów w Wielkiej Brytanii 1946–1996*, Londyn.
- Małolepszy R. (2011), Tak się uczy Polak mały, *Nowy Czas*, 19(176), s. 2–4.
- Obiorek S. (1985), Dom – szkoła – rodzice, *Słowo Ojczyste*, 1, s. 3–4.
- O'Driscoll B. (red.) (2010), *60-lecie Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych pw. Matki Boskiej Częstochowskiej. Londyn–Devonia 1950–2010*, SPO im. Matki Boskiej Częstochowskiej, Londyn.
- Ozimek M. (2011), Podarujmy swoim dzieciom dwujęzyczność, *Nowy Czas*, 9(166), s. 4–6.
- Podhorodecka A. (2003), *W służbie oświacie. 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej 1953–2003*, Londyn.
- Podhorodecka A. (2013), *Ostatnie dziesięciolecie. Historia Polskiej Macierzy Szkolnej 2003–2013*, Londyn.
- Polskie Szkoły*, <https://naszlondyn.co.uk/polskie-szkoly.htm>, dostęp: 10.10.2020.
- Polskie Szkoły Sobotnie Zarejestrowane w Polskiej Macierzy Szkolnej*, <https://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2012/11/lista-szkol4.pdf>, dostęp: 16.10.2020.
- Radzik T. (1991a), *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po II wojnie światowej*, Lublin.

- Radzik T. (1991b), *Z dziejów społeczności polskiej w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej (1945–1990)*, Lublin.
- Radzik T. (1992), *Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą w latach 1941–1991*, Lublin.
- Ross G. (red.) (2010), *Polska Szkoła im. Marii Konopnickiej Willesden*, SPO im. Marii Konopnickiej, Londyn.
- Rush E., Ożóg A., Trzebiatowska B. (red.) (2010), *60-lecie Szkoły im. K. Chodkiewicza w Croydon – Crystal Palace 1950–2010*, SPO im. K. Chodkiewicza, Londyn.
- Saunders G. (1984), *Bilingual Children: Guidance for the Family*, Clevedon.
- Staniaszek N., Bniński M., Rumun A., Ryland A. (red.) (2010), *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki. Ealing, Londyn, UK, Polish Parent's Association, Londyn.*
- Stochniół H. (2016), *Rola rodziców i opiekunów w wychowaniu w warunkach współczesnej migracji*, [w:] K. Zechenter (red.), *Po polsku na Wyspach. A Guide for Parents of Bilingual Children*, Londyn, s. 55–77.
- White A. (2011), *Polish Families and Migration Since EU Accession*, Bristol.
- Zamecka-Zalas O. (2016a), Rola rodziny w wychowaniu ojczystym dziecka na obczyźnie na przykładzie Wielkiej Brytanii (w latach 1945–1989), *Wychowanie w Rodzinie*, t. XIV, s. 231–249.
- Zamecka-Zalas O. (2016b), *Współpraca rodziny i szkoły w zakresie wychowania ojczystego dziecka w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii*, [w:] O. Zamecka-Zalas, I. Kiełtyk-Zaborowska (red.), *Obraz rodziny i szkoły w ujęciu interdyscyplinarnym*, Piotrków Trybunalski.
- Zamecka-Zalas O. (2017), *Rola polskich struktur instytucjonalno-organizacyjnych w podtrzymywaniu i rozwijaniu świadomości narodowej społeczeństwa polskiego na uchodźstwie*, [w:] A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem*, Warszawa.
- Zamecka-Zalas O. (2018), Rola rodziców i szkoły w edukacji dzieci na emigracji na przykładzie Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki w Londynie, *Wychowanie w Rodzinie*, t. XVIII, s. 203–223.
- Zamecka-Zalas O. (2019), *Polskie szkoły przedmiotów ojczystych w Wielkiej Brytanii w latach 1948–1989*, Piotrków Trybunalski.



Jolanta Flanz*

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach

Stymulowanie przez nauczycieli aktywności samokształceniowej uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej – raport z badań

KEYWORDS

self-education, lifelong learning, key competences

ABSTRACT

Jolanta Flanz, *Stymulowanie przez nauczycieli aktywności samokształceniowej uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej – raport z badań* [Teachers' ways of independent learning stimulation of primary school students (grades 1–3) – research report]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 257–276, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.16

The necessity of developing students' competences concerning independent learning is easily noticeable in both Polish and international educational documents as well as in scientific literature. This article contains an attempted answer to a question in what way teachers stimulate independent learning activities of primary school students (grade 1 to grade 3). This was the aim of the research conducted with the help of selected group of teachers from Kuyavian-Pomeranian Voivodeship in Poland. The research checked for instance how the teachers encourage the students to independent learning, how they are formulating their homework tasks, and whether they apply the multi-level learning approach. The results of this study are presented in this report.

Wprowadzenie

Potrzeba dokonywania systematycznych zmian w edukacji tak, aby sprostała zadaniom współczesności i przyszłości zalecana jest przez polskich i światowych

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9422-888X>.

naukowców. Konieczność przebudowy systemu edukacyjnego w Polsce, zgodnie z prymatem wartości i umiejętności nad wiadomościami uczniów postulowali Czesław Kupisiewicz i Czesław Banach. Według nich szkoła przyszłości nie ma realizować funkcji stabilizacji społecznej polegającej przede wszystkim na odtwarzaniu istniejącego porządku społecznego ani funkcji adaptacyjnej, koncentrującej się na przygotowywaniu jednostki do wchodzenia w zastany porządek społeczny. Badacze uważali, że w warunkach szybko zmieniającej się rzeczywistości szkoła nie może przystosowywać uczniów do obecnych warunków, lecz ma kształcić w nich umiejętności adaptowania się do zmian i krytycznej oceny świata. Aby to było możliwe, dydaktyka samodzielnego myślenia i działania powinna zastąpić dydaktykę pamięci: metody aktywizujące powinny dominować nad metodami werbalnymi. Uczeń ma wiedzieć jak, dlaczego, a nie wiedzieć, że (Kupisiewicz, 2006).

W europejskich dokumentach oświatowych już od kilkudziesięciu lat dostrzegana jest konieczność wdrażania człowieka do umiejętności samodzielnego uczenia się. Obecnie Zalecenie Rady [Unii Europejskiej] z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie to kluczowy dokument referencyjny dla rozwoju kształcenia, szkolenia i uczenia się ukierunkowanych na kompetencje jednostki.

W dokumencie tym Rada prosi wszystkie kraje członkowskie Unii, aby w ramach strategii uczenia się przez całe życie już od najwcześniejszych lat rozwijały u osób uczących się kompetencje kluczowe rozumiane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw:

- wiedzy obejmującej: fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie o charakterze naukowym pozwalające rozumieć otaczający świat;
- umiejętności, czyli: zdolności i możliwości korzystania z wiedzy oraz podejmowania konkretnych czynności dla osiągnięcia celu;
- postaw rozumianych jako gotowość i skłonność działania lub reagowania w określony sposób.

W dokumencie wyróżniono osiem rodzajów kompetencji kluczowych, niezbędnych do realizacji rozwoju osobistego każdego człowieka. Są to m.in. kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się. Obejmują one znajomość własnych preferowanych strategii uczenia się, zakładają zdolność uczenia się i pracy w grupie oraz indywidualnie. Podmiot posiadający powyższe kompetencje powinien umieć: określać i wyznaczać cele uczenia się, organizować swoją naukę, oceniać jej efekty, dzielić się wiedzą z innymi. Niezbędna w aktywności samokształceniowej podmiotu uczącego się jest jego umiejętność motywowania się do nauki i wytrwałości w niej i – o ile to potrzebne – poszukiwania wsparcia. Uogólniając, kompetencje człowieka w zakresie umiejętności uczenia się opierają

się na jego pozytywnej postawie wobec uczenia się przez całe życie i są warunkiem jego samorealizacji i rozwoju osobistego. Tę dynamiczną kombinację wiedzy, umiejętności i postaw osoba ucząca się musi rozwijać przez całe życie, począwszy od najmłodszych lat (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018).

Według Rady Europejskiej wspieranie rozwoju kompetencji kluczowych jest możliwe we wszystkich strukturach kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie, dlatego zaleca ona, aby rozwijać je począwszy od wczesnej edukacji poprzez dorosłe życie, w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, formalnej i nieformalnej; w szkołach, rodzinach, sąsiedztwie. Podkreśla ona, że aby prawidłowo rozwijać u jednostki kompetencje kluczowe w perspektywie uczenia się przez całe życie, należy zapewnić jej wsparcie na wszystkich etapach ścieżek kształcenia, szkolenia i uczenia się poprzez: rozwijanie wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi, usprawnianie edukacji szkolnej i dbanie o doskonały poziom nauczania (Zalecenie Rady, 2018).

Warto zatem zastanowić się, w jaki sposób opisane powyżej zalecenia Rady Europejskiej uwzględniono w polskich dokumentach oświatowych.

Analizując założenia *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* z 14.02.2017 roku, cele kształcenia ogólnego w szkole podstawowej, rozpatrywane w zakresie rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie obejmują między innymi:

- zachęcanie uczniów do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy (*Podstawa*, 2017: 11);
- ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
- rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
- wyposażenie ich w taki zasób wiadomości i umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
- wspieranie ich w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;
- kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi.

Do zadań szkoły na etapie edukacji wczesnoszkolnej (niższych klas szkoły podstawowej) należy m.in. wspieranie:

- rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzących do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się;
- wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym (*Podstawa*, 2017: 16–17).

Określając warunki i sposoby realizacji *Podstawy...* zaznaczono, że nauczyciele powinni zachęcać uczniów (w odpowiednim zakresie i stosownie do ich wieku) do podejmowania próby samooceny własnej pracy i stosowania różnych technik służących uczeniu się (*Podstawa*, 2017: 57).

Z zaleceń zawartych w międzynarodowych i polskich dokumentach oświatowych wynika jednoznacznie, że za rozwijanie u dzieci i młodzieży kompetencji uczenia się w kontekście późniejszej samoedukacji całościowej odpowiedzialni są przede wszystkim nauczyciele.

Według Jerzego Kujawińskiego w przypadku wdrażania do samodzielnego uczenia się uczniów niższych klas szkoły podstawowej proces ten powinien mieć charakter propedeutyczny (wstępny, wprowadzający) i ujmować samokształcenie jako „dobrowolnie podejmowane samodzielne uczenie się, powiązane z zabawowymi i innymi formami działalności dzieci 7–9-letnich, mających chociaż minimalny udział w planowaniu własnych celów i zamierzeń, projektowaniu przebiegu i sposobu ich realizacji oraz przynajmniej współudział w oceniającej kontroli i ewentualnej korekcie uzyskanych wyników – sprzyjające rozwojowi osobowości tych dzieci” (Flanz, 2008: 30). Stąd potrzeba zbadania czy nauczyciele niższych klas szkoły podstawowej podejmują działania stymulujące (pobudzające do działania, czyniące aktywnymi) uczniów do samodzielnego uczenia się i jaki one mają charakter.

Metodologia badań własnych

W czerwcu 2018 roku w ramach seminarium realizowanego pod kierunkiem autorki w Bydgoskiej Szkole Wyższej w Bydgoszczy przeprowadzono badania 116 nauczycieli-wychowawców nauczających w klasach I–III w wybranych szkołach podstawowych w województwie kujawsko-pomorskim. Badania przeprowadziły studentki pedagogiki o specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Celem badań było poznanie, w jaki sposób nauczyciele pracujący w niższych klasach szkoły podstawowej stymulują aktywność samokształceniową swoich uczniów. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety. Narzędzie badawcze – kwestionariusz ankiety składający się z 10 pytań skonstruowano w ramach seminaryjnego projektu badawczego.

Główny problem badawczy określono następująco: W jaki sposób badani nauczyciele stymulują aktywność samokształceniową uczniów klas I–III szkoły podstawowej? W celu udzielenia odpowiedzi na powyżej sformułowany problem główny w badaniach wyodrębniono 10 problemów szczegółowych:

1. W jaki sposób badani nauczyciele zachęcają swoich uczniów do samodzielnego uczenia się?
2. Czy i ewentualnie jakie zajęcia pozalekcyjne dla uczniów prowadzą badani nauczyciele?
3. Czy badani nauczyciele stosują w pracy z uczniami nauczanie wielopoziomowe?
4. Jakie polecenia najczęściej formułują badani nauczyciele dla uczniów w zadaniach domowych?
5. Jakie pomoce dydaktyczne badani nauczyciele wykorzystują najczęściej w trakcie nauczania?
6. Jakie umiejętności według badanych nauczycieli mają szczególne znaczenie dla samodzielnego uczenia się uczniów?
7. Jak często badani nauczyciele realizują zajęcia poza salą zajęć?
8. W jakim stopniu według badanych nauczycieli podstawa programowa kształcenia ogólnego zawiera treści związane z wdrażaniem uczniów do samodzielnego uczenia się?
9. Czy według badanych nauczycieli program nauczania, jaki realizują, zawiera treści dotyczące wdrażania uczniów do samodzielnego uczenia się?
10. Co według badanych nauczycieli składa się na rozwój zawodowy nauczyciela?

Wyniki badań

Sposoby, jakimi nauczyciele zachęcają swoich uczniów do samodzielnego uczenia się

Samodzielna praca nad sobą rozpatrywana w kontekście samokształceniowym jest procesem długotrwałym i trudnym dla uczącego się podmiotu. Stąd podnoszona przez wielu autorów konieczność kształtowania u osoby uczącej się jej motywacyjnej sfery samokształceniowej. Naukowcy proponują różne sposoby aktywizacji tej sfery, najczęściej związane ze stosowaniem wzmocnień o charakterze pierwotnym lub wtórnym i z behawiorystycznymi lub poznawczymi koncepcjami procesu uczenia się człowieka. Akcentują potrzebę kształtowania i rozwijania zainteresowań jednostki uczącej się poprzez stawianie zadań rozwijających jej kreatywność, poznanie jej oczekiwań i dążeń. Kształtowanie motywacyjnej sfery samokształceniowej jest szczególnie ważne w przypadku pracy z dziećmi 7–9-letnimi, ponieważ do drugiej fazy młodszego wieku szkolnego (klasy III, IV) nie są one świadome znaczenia kompetencji uczenia się, a ich procesy poznawcze ciągle się doskonalą (Wołoszynowa, 1982: 577).

Sposoby kształtowania przez nauczycieli motywacyjnej sfery samokształceniowej badano, zadając im pytanie: W jaki sposób zachęca Pani/Pan swoich uczniów do nauki? Pytanie półotwarte miało charakter wyboru wielokrotnego. Zadaniami badanych nauczycieli było też zaznaczenie poziomu preferencji, gdzie cyfra 1 oznaczała najważniejszą odpowiedź, a cyfra 4 najmniej ważną. Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Sposoby, jakimi nauczyciele zachęcają swoich uczniów do samodzielnego uczenia się

Sposoby zachęcania uczniów do nauki stosowane przez nauczycieli	Poziom preferencji				Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
	1	2	3	4		
powiadomienia rodziców	10	13	26	35	84	23,86
pochwały	69	10	8	3	90	25,57
inne nagrody	7	37	24	15	83	23,58
zadania	3	30	27	28	88	25,00
inne	1	1	2	3	7	1,99
Razem	90	91	87	84	352	100,00

Źródło: opracowanie własne

Analizując wyniki badań zawarte w tabeli, można zauważyć, że liczba poszczególnych wyborów we wszystkich poziomach preferencji jest podobna: od 23,58% do 25,57%. Oznacza to, że badani nauczyciele równomiernie stosują wobec uczniów rozmaite działania motywujące ich do uczenia się: powiadamiają o osiągnięciach uczniów ich rodziców, nagradzają poprzez pochwały i inne wzmocnienia, wykorzystują w pracy z dziećmi zadania o podwyższonym stopniu trudności, angażujące ich aktywność badawczą. Z poziomu preferencji wynika jednak, że ulubionym sposobem respondentów do zachęcania uczniów do działalności samokształceniowej jest stosowanie wobec nich pochwał. Można więc przyjąć, że badani nauczyciele chwalą uczniów zarówno w sposób werbalny (rozmaitymi komunikatami), jak i pozawerbalny (mimiką, gestem). Taką interpretację potwierdzają wskazania drugiego poziomu preferencji, gdzie najczęściej wyborów uzyskały inne nagrody i zadania. Oznacza to, że badani nauczyciele chętnie nagradzają uczniów za czynności związane z uczeniem się i zachęcają do takich działań poprzez zadania o charakterze samokształceniowym. Nauczyciele mieli możliwość podawania również innych stosowanych przez siebie sposobów motywowania uczniów do samodzielnego uczenia się. Incydentalnie wymieniali: indywidualne rozmowy z uczniem, zachęcanie do podejmowania działań na

miarę swoich możliwości, rozwijanie zainteresowań dzieci, tworzenie w klasie przyjaznej atmosfery.

Prowadzenie przez nauczycieli zajęć pozalekcyjnych dla uczniów

Nauczyciel jako osoba zawodowo przygotowana do prowadzenia uczniów w szkole ma największe szanse, aby w sposób zamierzony doskonalić ich kompetencje edukacyjne. Można oczekiwać, że prowadzenie przez niego zajęć pozalekcyjnych skutecznie poszerza wiedzę i umiejętności samokształceniowe dzieci, kształtuje ich zainteresowania. Według Kujawińskiego nauczyciel, który chce skutecznie stymulować aktywność samokształceniową swoich uczniów, powinien stwarzać im optymalne warunki do powstawania dostatecznie silnej motywacji samokształceniowej oraz odpowiednio ją wspierać i rozbudzać (Kujawiński, 2000).

Badanym nauczycielom zadano pytanie: Czy prowadzi Pani/Pan jakieś zajęcia pozalekcyjne dla uczniów? Nauczyciele mieli do wyboru odpowiedzi twierdzącą i przeczącą. W pierwszej opcji mogli określić prowadzone przez siebie zajęcia o charakterze dodatkowym. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Prowadzenie przez nauczycieli zajęć pozalekcyjnych dla uczniów

Prowadzenie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów	Odpowiedzi nauczycieli		
		Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
tak		91	78,45
nie		25	21,55
Razem		116	100,00

Źródło: opracowanie własne

Wyniki badań świadczą o wysokiej aktywności zawodowej nauczycieli, którzy zadeklarowali, że poświęcają swoim uczniom dodatkowy czas. Takiej działalności nie prowadzi tylko co piąty z nich. Zajęcia proponowane uczniom mają zazwyczaj charakter przedmiotowy (matematyczne, językowe), a więc doskonalące procesy poznawcze dzieci lub związane z ich upodobaniami (taneczno-sportowe, plastyczne, robotyka, teatralne). Respondenci zaliczyli również do nich zajęcia o charakterze dydaktyczno-wyrównawczym, wyrównujące zaległości edukacyjne bądź rozwojowe słabszych uczniów. Myślę, że prowadzenie przez nauczycieli różnorodnych zajęć pozalekcyjnych przyczynia się do stymulowania aktywności samokształceniowej uczniów.

Stosowanie przez nauczycieli w pracy z uczniami nauczania wielopoziomowego

Podejmowanie przez nauczycieli nauczania dostosowanego do zróżnicowanego poziomu uzdolnień wychowanków pozwoli dzieciom nabywać kompetencje związane z samodzielnym uczeniem się w sposób systematyczny i efektywny. Stosując nauczanie wielopoziomowe, nauczyciel może zachęcić każdego ucznia do rozpoczęcia pracy samokształceniowej zgodnie z jego możliwościami. Według Ryszarda Więckowskiego nauczanie wielopoziomowe uwzględnia indywidualność każdego dziecka: potencjał intelektualny, rodzaj inteligencji dominującej, preferowany styl uczenia się, zainteresowania, zdolności oraz indywidualne tempo pracy (Więckowski, 1975). W Polsce nauczanie wielopoziomowe stosowane jest przez nauczycieli w trakcie omawiania nowej wiedzy, jej utrwalania lub podczas wyrównywania braków (Okoń, 1996).

Stąd potrzeba poznania, czy badani nauczyciele stosują ten typ nauczania w pracy z dziećmi 7–9-letnimi. Pytanie: Czy stosuje Pani/Pan w pracy z uczniami nauczanie wielopoziomowe? ma zatem szczególne znaczenie wobec problemu głównego. Nauczyciele mieli do wyboru dwie odpowiedzi: tak (proszeni byli również o ewentualne podanie przykładów i zaznaczenie częstotliwości) oraz nie (mogli skorzystać z uzasadnień: nie mam na to czasu, stosuję odpowiedni podręcznik, nie jestem przekonana do tej formy pracy z uczniami lub podać inne przyczyny). Wyniki badań przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Stosowanie przez nauczycieli w pracy z uczniami nauczania wielopoziomowego

Odpowiedzi nauczycieli		
Stosowanie przez nauczycieli nauczania wielopoziomowego	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
tak	94	81,03
nie	22	18,97
Razem	116	100,00

Źródło: opracowanie własne

Wyniki badań wskazują, że znacząca większość (81,03%) respondentów stosuje w pracy z uczniami nauczanie wielopoziomowe, co świadczy o ich elastycznej i otwartej postawie wobec rozbieżności w poziomie wyników nauczania uczniów. Nauczyciele potwierdzający stosowanie tego typu nauczania wskazywali na jego realizację poprzez: zadawanie zadań dostosowanych do możliwości ucz-

niów (słabszych i bardziej uzdolnionych), przygotowywanie dodatkowych zadań dla chętnych, większej liczby zadań lub zadań o zwiększonym stopniu trudności dla dzieci zdolnych. Niepokoić może jednak fakt, że niemal co piąty ankietowany nie stosuje nauczania wielopoziomowego w pracy z dziećmi 7–9-letnimi, a przecież do takiej formy pracy powinien być zawodowo przygotowany. Nauczyciele stroniący od nauczania wielopoziomowego z dużym prawdopodobieństwem zmniejszą szanse swoich uczniów na nabycie kompetencji związanych z samodzielnym uczeniem się.

Polecenia najczęściej formułowane przez nauczycieli w zadaniach domowych

Po rodzaju poleceń, jakie formułuje nauczyciel dla ucznia w pracach domowych, można poznać, czy rozwija on u wychowanków kompetencje samodzielnego uczenia się. Nauka w domu ma nie tylko służyć utrwalaniu wiedzy i umiejętności poznanych w szkole, ale też jej poszerzeniu i pogłębieniu. Angażować ma nie tylko myślenie odtwórcze dziecka, lecz także jego aktywność badawczą. Samodzielne uczenie się jednostki wymaga od niej umiejętności planowania celów działania, projektowania własnej aktywności, kontrolowania jej i w miarę konieczności korygowania (Kujawiński, 2000). Warto zatem dowiedzieć się, jakiego charakteru prace domowe zlecają nauczyciele uczniom klas niższych szkoły podstawowej w celu stymulowania ich aktywności samokształceniowej.

Badanym nauczycielom zadano pytanie: Jakie polecenia najczęściej zadaje Pani/Pan w zadaniach domowych? Pytanie miało charakter zamknięty. Do wyboru przedstawiono 12 poleceń, z których tylko niektóre w wyraźny sposób wymagały od ucznia aktywności badawczej. Nauczyciel miał możliwość zakreslenia dowolnej liczby poleceń. Rezultat badania przedstawiono w tabeli 4.

Z danych zamieszczonych w tabeli wynika, że badani nauczyciele najczęściej formułują w pracach domowych przeznaczonych dla uczniów polecenia o charakterze utrwalającym wiedzę poznaną na zajęciach, takie jak: ułóż zdania, uzupełnij, poćwicz czytanie, rozwiąż zadanie. Potwierdza to od 13,60% do 10,45% wyborów. Rzadziej wymagają od uczniów działań, które wymagają od nich typowej aktywności samokształceniowej: obserwowania, dowiadywania się, przeprowadzania rozmów, wyszukiwania (od 9,45 do 7,46% wskazań). Tylko od czasu do czasu wymagają od wychowanków, aby samodzielnie uzupełniali wiedzę poprzez doczytywanie informacji lub korzystanie z mass mediów (polecenie: obejrzyj program). Reasumując, wydaje się, że badani nauczyciele preferują wykonywanie przez uczniów prac domowych związanych ściśle z podręcznikiem. Niechętnie projektują dla nich zadania doskonalące umiejętność korzystania z innych źródeł informacji,

Tabela 4. Polecenia najczęściej formułowane przez nauczycieli w zadaniach domowych

Polecenia najczęściej formułowane przez nauczycieli w zadaniach domowych	Odpowiedzi nauczycieli	
	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
uzupełnij	65	10,78
pokoloruj	34	5,64
rozwiąż zadanie	82	13,60
poćwicz czytanie	76	12,60
dowiedz się	49	8,13
zaobserwuj	57	9,45
naucz się opowiadać	39	6,47
wyszukaj	45	7,46
ułóż zdania	63	10,45
doczytaj	23	3,81
obejrzyj program	22	3,65
porozmawiaj	48	7,96
Razem	603	100,00

Źródło: opracowanie własne

takich jak: otaczająca przyroda, inni ludzie, mass media. Jeżeli nauczyciele nie wdrażają dzieci do samodzielnego zdobywania wiedzy z innych niż podręcznikowe źródła informacji i nie przyzwyczajają ich do podejmowania w domu aktywności badawczej, to nie ukształtują w nich potrzeby i nawyku samodzielnego poszerzania i doskonalenia wiadomości i umiejętności.

Pomoce dydaktyczne najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli w trakcie nauczania

Pomoce dydaktyczne wykorzystywane przez nauczyciela na zajęciach służą mu do wytłumaczenia, uzupełnienia lub poszerzenia wiedzy ucznia zawartej w podręcznikach nauczania. Umożliwiają dziecku poznanie polisensoryczne, rozbudzają jego ciekawość poznawczą. Właściwie dobrane są równocześnie źródłami wiedzy, z których uczeń korzysta w procesie samodzielnego uczenia się. Aby mógł on podjąć aktywność samokształceniową, musi wiedzieć, gdzie szukać niezbędnych informacji. Stąd uzasadniona potrzeba ich stosowania w procesie kształtowania u ucznia kompetencji związanych z uczeniem się. Rodzaj stosowanych pomocy dydaktycznych wskazywać może również na charakter prowadzonych zajęć przez

nauczyciela (wymagający od ucznia aktywności badawczej lub odtwórczej) oraz na stopień zaangażowania pedagoga w proces nauczania. Obowiązująca *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* nabycie przez uczniów umiejętności: poszukiwania, porządkowania, krytycznej analizy oraz wykorzystania informacji z różnych źródeł zalicza do najważniejszych, które są rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole (*Podstawa*, 2017: 12).

Badanych nauczycieli poproszono o odpowiedź na pytanie: Jakie pomoce dydaktyczne najczęściej wykorzystuje Pani/Pan w trakcie nauczania? Pytanie miało charakter półotwarty, z możliwością zaproponowania własnych odpowiedzi. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Pomoce dydaktyczne najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli w trakcie nauczania

Pomoce dydaktyczne najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli w procesie nauczania	Odpowiedzi nauczycieli	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
podręczniki		94	13,58
słowniki		41	5,93
encyklopedie		33	4,77
lektury pomocnicze		46	6,65
oryginalne przedmioty		64	9,25
modele		39	5,64
wykresy		34	4,91
mapy		67	9,68
odtwarzacz CD		65	9,39
rzutnik multimedialny		63	9,10
magnetofon		39	5,64
tablica multimedialna		94	13,58
inne: telewizor multimedialny, karty pracy własnego pomysłu		13	1,88
Razem		692	100,00

Źródło: opracowanie własne

Z tabeli wynika, że badani nauczyciele w równym stopniu wykorzystują na zajęciach podręczniki i tablice multimedialne. Z tych środków dydaktycznych korzystają też najczęściej. Niepokojące jednak jest to, że ze środków takich, jak: słowniki, encyklopedie korzystają o wiele rzadziej, a w domu zazwyczaj dzieci mają tego typu źródła informacji. Być może częste korzystanie z tablic multimedialnych

w szkole uczy dzieci umiejętności skutecznego pozyskiwania wiedzy z domowych komputerów. Aby jednak kształtować u uczniów niższych klas szkoły podstawowej nawyki korzystania z różnorodnych źródeł informacji, warto po takie źródła sięgać często i systematycznie.

Opinie badanych nauczycieli na temat umiejętności mających szczególne znaczenie dla samodzielnego uczenia się uczniów

Aby podejmować skuteczne działania w celu stymulowania u uczniów aktywności samokształceniowej, nauczyciele powinni wiedzieć, jakich umiejętności o charakterze samokształceniowym powinni nauczyć wychowanków. Według Kujawińskiego nauczyciel, który chce skutecznie wdrażać swoich uczniów do samokształcenia, powinien wspierać i pomagać uczniom w korzystaniu z dostępnych źródeł informacji oraz w posługiwaniu się pozostałymi środkami dydaktycznymi (Kujawiński, 2000). Stąd wniosek: dziecko podejmujące aktywność samokształceniową powinno nie tylko poznać źródła wiedzy, ale również umieć z nich korzystać.

Badanych nauczycieli poproszono o wymienienie umiejętności, które mają szczególne znaczenie dla samodzielnej nauki ucznia. Pytanie miało charakter otwarty. Wyniki przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Opinie badanych nauczycieli na temat umiejętności mających szczególne znaczenie dla samodzielnego uczenia się uczniów

Umiejętności ucznia mające szczególne znaczenie dla jego samodzielnej nauki	Odpowiedzi nauczycieli	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
umiejętności dotyczące procesów poznawczych		46	27,71
liczenie		8	4,82
pisanie		6	3,61
korzystanie ze źródeł		8	4,82
planowanie		1	0,60
czytanie ze zrozumieniem		37	22,29
słuchanie		2	1,20
umiejętności manualne		3	1,81
współpraca z innymi		2	1,20
samoocena podejmowanych działań		2	1,20
cechy osobowości		51	30,72
Razem		166	100,00

Źródło: opracowanie własne

Z badań wynika, że tylko w 30,71% odpowiedzi wymieniono umiejętności, które w sposób ścisły związane są z podejmowaniem przez uczniów aktywności samokształceniowej, takie jak: umiejętność czytania ze zrozumieniem, korzystania z różnych źródeł informacji, słuchania, samooceny podejmowanych działań i współpracy z innymi w procesie uczenia się. Podobny wskaźnik procentowy (30,72%) otrzymały wybory badanych, w których jako umiejętności samokształceniowe podawano cechy związane z różnymi składnikami i wymiarami osobowości: postawami (systematyczność, samodzielność, odpowiedzialność, zdyscyplinowanie), motywacją (zaangażowanie, chęć poznania tego, co nowe), zainteresowaniami. W niewiele mniejszym, bo 27,71% wskazań, umiejętności o charakterze samokształceniowym utożsamiano z odpowiednim rozwojem procesów poznawczych dziecka, takich jak: spostrzeganie i obserwacja, uwaga (umiejętność jej koncentracji), myślenie (obejmujące operacje myślowe: analizę, selekcję, wnioskowanie), pamięć. Można więc przyjąć, że zaledwie co trzeci z badanych nauczycieli potrafi wymienić umiejętności niezbędne w procesie samodzielnego uczenia się dzieci 7–9-letnich. W pozostałych wyborach zamiast umiejętności o charakterze samokształceniowym wskazywali przymioty pomocne podczas procesu uczenia się, niekoniecznie samodzielnego: właściwie rozwinięte procesy poznawcze i cechy osobowości. Niewielu nauczycieli będzie zatem takie umiejętności u uczniów rozwijać.

Częstotliwość realizowania przez nauczycieli zajęć poza salą dydaktyczną

Szybkość zmian zachodzących w otoczeniu człowieka rodzi potrzebę wyposażenia uczniów w wiadomości i umiejętności, które pozwolą im w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat (*Podstawa*, 2017: 11). Jednym z kryteriów doboru wiedzy przekazywanej uczniom w niższych klasach szkoły podstawowej jest jej użyteczność. Dziecko ma nie tylko poznać i rozumieć otaczający świat, ale również nauczyć się w nim żyć, wykorzystując nabyte w trakcie edukacji szkolnej informacje i umiejętności. Rzeczona *Podstawa...* dodaje, że uczeń powinien posiadać „umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych” (*Podstawa*, 2017: 11). Właściwe zatem jest projektowanie działań edukacyjnych, które będą odbywać się również poza szkołą.

Badanych nauczycieli poproszono o odpowiedź na pytanie, jak często realizują zajęcia z uczniami poza salą zajęć. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Częstotliwość realizowania przez nauczycieli zajęć poza salą dydaktyczną

Częstotliwość realizowania przez nauczycieli zajęć poza salą dydaktyczną \ Odpowiedzi nauczycieli	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
codziennie	9	7,76
jeden–dwa razy w tygodniu	45	38,79
więcej niż dwa razy w tygodniu	16	13,79
rzadko	46	39,66
Razem	116	100,00

Źródło: opracowanie własne

Z przedstawionych danych wynika, że prawie 40% respondentów deklaruje, że rzadko prowadzi zajęcia poza salą szkolną. Podobna liczba pedagogów umożliwia uczniom wyjście z niej tylko jeden lub dwa razy w tygodniu. Badani nauczyciele nie zapewniają więc dzieciom 7–9-letnim niezbędnej harmonii między wiedzą o charakterze teoretycznym, poznawaną w sali szkolnej (nawet z różnych źródeł informacji) a wiedzą praktyczną, zdobywaną podczas spotkań z otaczającą rzeczywistością. Dzieci, którym przez wiele lat nauki w szkole proponuje się poznanie pośrednie zamiast bezpośredniego, nie będą przypuszczalnie umiały pozyskiwać wiedzy z otaczającego je świata.

Opinie badanych nauczycieli na temat treści związanych z wdrażaniem uczniów do samodzielnego uczenia się zawartych w podstawie programowej

Na konieczność „wdrażania uczniów do skutecznego działania i samokształcenia” zwracano uwagę w polskim programie nauczania początkowego Polsce już w 1978 roku (Kujawiński 2000: 19). W zaleceniach MEN z 2008 roku zaznaczano, że „w wyniku kształcenia ogólnego uczniowie powinni w szczególności zostać przygotowani do kształcenia się przez całe życie, to znaczy powinni umieć: uczyć się skutecznie, pozyskiwać i twórczo wykorzystywać informacje, stawiać pytania, dociekać, rozumować, planować własną pracę, działać samodzielnie, współdziałać z innymi” (*Podstawa*, 2008: 2–3). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* do jednej z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez uczniów w szkole zalicza umiejętność uczenia się i zaleca, aby nauczyciele wszystkich przedmiotów przygotowywali uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcionowania i wykorzystywania informacji (*Podstawa*, 2014: 15).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z 2017 roku również wyodrębnia treści związane z kształceniem u uczniów kompetencji samodzielne uczenie się. Jako jeden z celów kształcenia ogólnego wyznacza: „zachęcanie [ucznia, przyp. autorki] do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy” (*Podstawa*, 2017: 18). Konkretyzując zadania szkoły do etapu edukacji wczesnoszkolnej, zaleca „systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się” (*Podstawa*, 2017: 18). Od nauczycieli oczekuje zachęcania uczniów do: pracy własnej z wykorzystaniem filmu, zasobów Internetu i książek oraz podejmowania samooceny tej pracy oraz stosowania różnych technik służących uczeniu się (*Podstawa*, 2017: 17–18). Przedstawiając efekty kształcenia w odniesieniu do edukacji polonistycznej, omawiany dokument wyróżnia efekty w zakresie samokształcenia i oczekuje, że uczeń po ukończeniu pierwszego etapu edukacyjnego będzie uczył się i rozwijał swoje zainteresowania, korzystając z różnych źródeł informacji oraz wykorzystywał nabyte umiejętności do tworzenia indywidualnych strategii uczenia się (*Podstawa*, 2017: 36). Polskie dokumenty oświatowe zauważają więc konieczność kształtowania u uczniów kompetencji uczenia się w kontekście całościowym, jednak nie precyzują jak nauczyciele mają to robić. Od ucznia kończącego trzecią klasę szkoły podstawowej wymagają wiele (np. ma on umieć tworzyć wymienione indywidualne strategie uczenia się), ale nie wskazują dróg osiągnięcia tego efektu. Oczywiście istnieje literatura naukowa dotycząca tego zagadnienia, ale być może nie wszyscy nauczyciele widzą potrzebę, aby z niej korzystać.

Aby sprawdzić, czy badani nauczyciele dostrzegają w podstawie programowej treści związane z wdrażaniem uczniów do samodzielnego uczenia się, poproszono ich o odpowiedź na pytanie: Czy uważa Pani/Pan, że podstawa programowa zawiera treści związane z wdrażaniem do samodzielnego uczenia się? Pytanie miało charakter zamknięty, jednokrotnego wyboru. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 8.

Z tabeli wynika, że prawie połowa ankietowanych nie zauważyła w obowiązującej podstawie programowej istotnych braków treści dotyczących wdrażania uczniów do samokształcenia, jednakże niewiele mniejsza grupa – 43,10% badanych uważa, że rzeczona podstawa zawiera takich treści zbyt mało. Na podstawie uzyskanych wyników badań można więc przyjąć, że znajomość tego dokumentu w zakresie zawartości treści związanych z aktywnością samokształceniową uczniów przez nauczycieli jest ograniczona, albowiem ich odpowiedzi na to

Tabela 8. Opinie badanych nauczycieli na temat treści związanych z wdrażaniem uczniów do samodzielnego uczenia się zawartych w podstawie programowej

Opinie nauczycieli na temat treści związanych z wdrażaniem uczniów do samodzielnego uczenia się, zawartych w podstawie programowej	Odpowiedzi nauczycieli	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
tak, ale jest ich zbyt mało		50	43,10
tak, w rozsądnej ilości		57	49,14
nie		9	7,76
nie wiem		0	0,00
Razem		116	100,00

Źródło: opracowanie własne

pytanie są bardzo rozbieżne. Można przypuszczać, że słaba znajomość podstawy programowej w znacznym stopniu przekłada się na prowadzenie przez nauczycieli ograniczonych działań wdrażających uczniów do samodzielnego uczenia się.

Opinie badanych nauczycieli na temat treści związanych z wdrażaniem uczniów do samodzielnego uczenia się zawartych w realizowanym przez nich programie nauczania

Podstawa programowa kształcenia ogólnego, zawierająca zalecenia dla nauczycieli w zakresie realizowania celów i treści kształcenia na danym etapie edukacyjnym to dokument o charakterze ogólnym. W jego realizacji nauczyciel może wspomóc się nie tylko podręcznikami szkolnymi, ale także programami nauczania, zatwierdzonymi przez MEN lub programami o charakterze autorskim, dopuszczonymi do użytku przez dyrektora placówki (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty). Nauczyciele, którzy stymulują aktywność samokształceniową swoich uczniów, powinni zatem w pracy stosować taki program nauczania, w którym akcentowane są tego typu działania.

Badanych nauczycieli poproszono o odpowiedź na pytanie: W jakim stopniu program nauczania, jaki Pani/Pan realizuje, zawiera treści dotyczące wdrażania uczniów do samodzielnego uczenia się? Pytanie miało charakter jednokrotnego wyboru. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9. Opinie badanych nauczycieli na temat treści związanych z wdrażaniem uczniów do samodzielnego uczenia się zawartych w realizowanym przez nich programie nauczania

Opinie nauczycieli na temat treści związanych z wdrażaniem uczniów do samodzielnego uczenia się, zawartych w programie nauczania	Odpowiedzi nauczycieli	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
nie ma ich wcale		7	6,03
niewiele		63	54,31
spotykane często, w różnych obszarach kształcenia		46	39,66
Razem		116	100,00

Źródło: opracowanie własne

Z tabeli wynika, że w większości przypadków (54,31% wszystkich odpowiedzi) programy, z których badani nauczyciele korzystają podczas pracy, zawierają w ich opiniach niewiele treści związanych z wdrażaniem uczniów do samokształcenia. Wynikać to może z ograniczonej ilości takich treści zawartych w podstawie programowej, będącej bazą dla każdego programu nauczania. Skoro jednak ci nauczyciele sami wybrali programy, którymi mieli się wspomóc w realizacji zaleceń oświatowych, to przyjąć można, że nie przywiązywali oni większej wagi do kształtowania u uczniów kompetencji związanych z samodzielnym uczeniem się. Jednakże dość liczna grupa respondentów (39,66% wszystkich odpowiedzi), wskazała, że program nauczania, który realizują, jest bogaty w tego typu treści, co skutkować może często podejmowanym przez nich stymulowaniem aktywności samokształceniowej dzieci. Niewielu badanych dokładnie wymieniło programy nauczania, na których pracują (różnorodne); wielu podało tylko nazwę wydawnictwa lub nie doprecyzowało odpowiedzi. Przyjąć zatem można, że nauczyciele, którzy nie podali tytułu programu, którym się wspomagają w nauczaniu, nie znali go bądź nie chcieli go wpisywać. Nieumiejętność wskazania tytułu programu, który badani realizują, może świadczyć również o tym, że podczas pracy zawodowej nie korzystają z żadnego programu nauczania. Takie postępowanie nauczycieli może w znacznym stopniu rzutować na jakość działań wdrażających uczniów do samodzielnego uczenia się.

Opinie badanych nauczycieli na temat czynników, które wpływają na ich rozwój zawodowy

Proces kształcenia zakładający przygotowanie uczniów do radzenia sobie nie tylko z aktualnymi, ale również z przyszłymi zmianami w rzeczywistości, nakłada na nauczycieli obowiązek doskonalenia swoich kompetencji zawodowych. Nauczyciel świadomy konieczności poszerzania swojej wiedzy i nabywania lub usprawniania umiejętności i sam uprawiający samokształcenie może skutecznie stymulować taką aktywność u swoich uczniów.

Badanych nauczycieli poproszono o wskazanie czynników, które wpływają na ich rozwój zawodowy i uporządkowanie ich według stopnia ważności (od cyfry 1 – najważniejszych do cyfry 4 – najmniej ważnych). Respondenci mogli również sami zdefiniować takie czynniki w rubryce „inne”. Wyniki badań zamieszczono w tabeli 10.

Tabela 10. Opinie badanych nauczycieli na temat czynników, które wpływają na ich rozwój zawodowy

Czynniki wpływające na rozwój zawodowy nauczyciela	Poziom preferencji (od 1 – najważniejsza odpowiedź)				Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
	1	2	3	4		
uczestniczenie w warsztatach i szkoleniach	45	35	23	13	116	24,89
czytanie literatury naukowej	11	31	35	39	116	24,89
wymiana doświadczeń i dyskusje z innymi nauczycielami	44	37	21	14	116	24,89
studiowanie na studiach podyplomowych	22	12	35	47	116	24,89
inne	1	0	1	0	2	0,44
Razem					466	100,00

Źródło: opracowanie własne

Z danych zamieszczonych w tabeli wynika, że najwięcej respondentów (prawie 40% badanych) jako główne czynniki rozwoju zawodowego wskazało uczestniczenie w warsztatach i szkoleniach oraz rozmowy w gronie nauczycielskim skutkujące wymianą zawodowych doświadczeń. Te dwa czynniki wymienili również w drugim poziomie preferencji. Studia podyplomowe za najważniejsze dla własnego rozwoju zawodowego wskazała grupa badanych mniejsza o połowę (około 20%), a czytanie literatury naukowej jeszcze raz mniejsza (około 10%). Wyniki ba-

dań jednoznacznie wskazują zatem, że nauczyciele poszerzają swoje kompetencje przede wszystkim korzystając z form doskonalenia organizowanych przez własne środowisko. Niewielką wagę przywiązują do studiów podyplomowych oferowanych przez uczelnie i incydentalnie (!) jako ważne dla rozwoju wskazują czytanie literatury naukowej. Wydaje się zatem, że badana grupa respondentów swoje doskonalenie zawodowe wiąże przede wszystkim z praktyką nauczycielską i wskazówkami pozyskiwanymi od innych nauczycieli, wyraźnie deprecjonując wiedzę proponowaną przez naukowców.

Podsumowanie

Od współczesnych nauczycieli społeczeństwo oczekuje, że wyposażą uczniów w umiejętność samodzielnego uczenia się. To długotrwały, żmudny proces, który – aby był skuteczny – powinien rozpocząć się już w pierwszych latach szkoły podstawowej. Niestety, przeprowadzone badania wykazały, że istnieje pilna potrzeba poszerzania świadomości i wiedzy nauczycieli dotyczących znaczenia umiejętności samokształceniowych w życiu człowieka. Zaledwie co trzeci z badanych nauczycieli potrafi bowiem wymienić umiejętności niezbędne w procesie samodzielnego uczenia się dzieci 7–9-letnich. Zadawane przez pedagogów prace domowe mają głównie charakter utrwalający poznaną w szkole wiedzę; rzadko projektują w nich zadania doskonalące u uczniów umiejętność korzystania ze źródeł informacji, słabo kształtują u dzieci nawyk podejmowania aktywności badawczej w domu. Mniej więcej co piąty z badanych nauczycieli nie stosuje nauczania wielopoziomowego i nie prowadzi żadnych zajęć dodatkowych dla uczniów. Respondenci rzadko korzystają z możliwości prowadzenia zajęć poza salą dydaktyczną, a w trakcie ich prowadzenia korzystają głównie z podręczników i tablic multimedialnych, co stwarza ograniczone możliwości zaznajamiania uczniów z różnorodnymi źródłami informacji. Słabo orientują się w kwestii obecności treści dotyczących samokształcenia uczniów zawartych w obowiązującej podstawie programowej i tylko 40% z nich deklaruje, że korzysta z programów nauczania często zawierających takie treści. W doskonaleniu zawodowym stawiają na praktykę z incydentalnym akcentem teorii, co może skutkować nieznanomością międzynarodowych trendów kształcenia uczniów w zmieniającej się rzeczywistości. Z dużym prawdopodobieństwem można więc przyjąć wniosek, że badani nauczyciele przeważnie nie są zainteresowani wdrażaniem uczniów do samodzielnego uczenia się i dlatego niewielu z nich stymuluje aktywność samokształceniową swoich uczniów.

Bibliografia

- Flanz J. (2008), *Wdrażanie dzieci do samokształcenia – aspekty teoretyczne i praktyczne*, Toruń.
- Kujawiński J. (2000), *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań.
- Kupisiewicz C. (2006), *Szkoła XX wieku: kierunki i próby przebudowy*, Warszawa.
- Okoń W. (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, 2014, http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf, dostęp: 21.06.2015.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*, 2008, Biuletyn Informacji Publicznej, http://bip.men.gov.pl/akty_pr_1997_2006/rozp_155_zal_2.php, dostęp: 17.08.2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, DzU z 2017 r. poz. 356, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>, dostęp: 04.01.2018.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425>, dostęp: 16.09.2020.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000060>, dostęp: 16.09.2020.
- Więckowski R. (1975), *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa.
- Wołoszynowa L. (1982), *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa, s. 522–663.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en), dostęp: 16.09.2020.



Kamil Wnuk*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Monitorowanie własnej motywacji w nauczaniu zdalnym

KEYWORDS

monitoring self-motivation,
pedagogy of youth and
technoculture, media education,
postdigital culture, YouTube
culture

ABSTRACT

Kamil Wnuk, *Monitorowanie własnej motywacji w nauczaniu zdalnym* [Monitoring self-motivation in distance learning]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 277–290, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.17

The article discusses new forms of youth self-control in the Internet space, which are actively developing in the post-digital culture. The text analyzes the form of social activism during the coronavirus syndemia, which the author defined as self-motivation monitoring. The use of this cognitive category prompts reflection on specific examples – the Internet users, and it allows to capture the self-control mechanism's characteristics of the young generation community on the Internet. The educational discovery of the discussed phenomenon made it possible to notice that there are significant problems in distance learning, and the communities' cooperation in the network is related to the educational process of creating the common good.

Jakże wielu rzeczy w życiu nie dostrzegamy, a tym bardziej w czasie syndemii¹ koronawirusa, gdy jesteśmy po obu stronach barykady nauczania zdalnego. Obecnie motywacja i wiara w siebie są dla nas niewidoczne z powodu permanentnej

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9315-2518>.

¹ Syndemia to termin medyczny – zwany jest także synergiczną epidemią, czyli nałożeniem się pandemii COVID-19 na inne współistniejące choroby. W takim ujęciu to powiązanie dwóch lub więcej problemów zdrowotnych, które przyczyniają się do nadmiernego obciążenia chorobami na danej grupie osób w danym miejscu i czasie.

monotonii, w wyniku której jesteśmy już zmęczeni. Jeśli się nad tym zastanowimy, to nie umiejętności i osobowość, a tylko nasze cele oraz aspiracje sprawiają, że wstajemy rano z łóżka. Natomiast część osób tam zostaje lub przebywa w swoim pokoju (jeśli ma takie warunki) ze względu na stres oksydacyjny będący rezultatem izolacji społecznej (Karpińska, Gromadzka, 2013: 45–53). Niezależnie od tego, czy mamy trzynaście czy trzydzieści lat, czy jesteśmy uczniem, uczennicą lub studentem, studentką, czy nauczycielem, nauczycielką – to nasza motywacja, którą z różnych przyczyn odrzuciliśmy w czasie nauczania zdalnego, spowodowała pewnego rodzaju rozproszenie. Jak więc możemy ją w sobie odnaleźć jako nauczyciele i nauczycielki? Następnie, jak pomóc młodzieży odnaleźć motywację i zachęcać do działań?

Wiemy, że młode pokolenie dosłownie może zmienić świat. Również wiemy, że nauczyciel i nauczycielka z silną własną motywacją może zainspirować umysły. Natomiast obserwujemy wzrost zainteresowania zjawiskiem współpracy wraz z rozwojem technologii komunikacyjnych (Waytz, Gray, 2018). Znajdujemy się w kapitalizmie inwigilacji (Zuboff 2020), który polega na czerpaniu z obserwacji zachowań ludzi. Praktyka „ery usieciowionego indywidualizmu” (Rainie, Wellman, 2012) w kulturze cyfrowego narcyzmu (Szpunar, 2017) ujawnia szereg działań, które są monitorowane, rejestrowane i tworzą nowe prognozy o tym, co zrobimy oraz kim jesteśmy. Natomiast model biznesowy mediów społecznościowych opiera się na chęci utrzymania ludzi przy ekranach dla najlepszego zwrócenia uwagi. Jak podkreśla Tom G. Stevens – napędza nas do działania społecznie wyuczone pragnienia pieniędzy, miłości, szacunku, osiągnięć, kreatywności, piękna i samorozwoju (Stevens, 2021). Z tego punktu widzenia autor konstatuje: „jak na ironię, wielu ludzi, którzy rozwinęli wysoki stopień samomotywacji, miało rodziców, którzy nie dbali o nich dobrze. Nauczyli się, jak walczyć i pokonywać bariery lub problemy. Nauczyli się pokonywać lęki, podejmować decyzje, planować i ciężko pracować, aby osiągnąć niepewne cele. Nauczyli się, jak dbać o siebie i jak odnosić sukcesy pomimo negatywnych komentarzy lub wpływów innych. Nauczyli się, jak mieć dobrą kontrolę wewnętrzną i umiejętności zarządzania sobą” (Stevens, 2021) w ponowoczesnej rzeczywistości. Przyczyny tych zmian upatrywać można w zrównoważonym rozwoju czy zarządzaniu dobrem wspólnym, budowaniu społeczności produkcji i dóbr cyfrowych z uwzględnieniem nowych modeli konsumpcji i produkcji (Arcidiacono, Gandini, Pais, 2018).

Ogromną rolę we współczesnym świecie odgrywają media, mające szczególnie wpływ na kształtowanie postaw dzieci i młodzieży oraz potrzeb racjonalnego korzystania z (nowych-starych) mediów. W takim ujęciu nowe technologie napędzają zmiany we współczesnym społeczeństwie i nie zyskują należytej uwagi w peda-

gogice. W ujęciu Wielisławy Osmańskiej-Furmanek i Marka Furmanka edukacja medialna jest praktyczną stroną pedagogiki medialnej, kluczem do rozumienia oraz konstruowania znaczeń w rzeczywistości zdominowanej przez kulturę medialną (zdecydowanie przez kulturę postcyfrową²). W tym kontekście warto wspomnieć, że do głównych zadań edukacji medialnej należy zaliczyć między innymi wskazanie miejsca mediów w kulturze (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006: 299) postcyfrowej. Internet stał się podwórkiem i fabryką (Scholz, 2012) dla młodych ludzi, gdyż sięga po określone rozwiązania ze sztuki mediów czy z przestrzeni technokultury (Wnuk, 2020: 154). Jak zauważa Krzysztof J. Szmidt, produktem procesu tworzenia jest „nowy sposób komunikacji z innymi, nowa metoda działania, forma zabawy czy sposób postrzegania świata. [...] świadome kształtowanie przez człowieka własnego «ja», rozumienie jako autokreacja lub samorealizacja” (Szmidt, 2005: 80–81). Tymczasem jest to szkielet systemu opartego na wykorzystywaniu nadwyżek dóbr i talentów (Reagle, 2010). Widać więc, że „świat, w którym większość z nas żyje, jest światem, w którym każdy ma jakiś zawód i zajęcie, ma coś do roboty” (Dewey, 1963: 87). Natomiast 48% dziewczynek w wieku 10–15 lat uznało prowadzenie kanału w mediach społecznościowych takich, jak YouTube, Instagram czy TikTok za atrakcyjne zajęcie zawodowe, w którym widzą siebie w przyszłości³. W ten sposób prezentuje się sprawczy charakter działań młodzieży w erze postcyfrowej. Niezbędne jest posiadanie przez jednostki kompetencji, jak: kreatywność, zdolności analityczne (dla monitorowania i wyciągania wniosków) oraz umiejętności testowania rozmaitych rozwiązań dla kontroli. Jak zauważa Michel Foucault: „władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą [...] nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy” (Foucault, 2009: 29). Warto podkreślić, że wiedza ma charakter społeczny, a każda dyskusja czy spór prowadzi do sytuacji wobec kształtowanych idei, które trudno przypisać konkretnej jednostce (Fleck, 2006: 325). Ludwik Fleck zwraca uwagę, iż pojedynczy, odizolowany człowiek byłby skazany na umysłową bezpłodność (Fleck, 2006: 325–327). Tymczasem składowe takie, jak: dostęp do informacji, wiedza o tym, czego obecnie szukamy, co nas nurtuje w sieci – zajmują wolny czas i przyczyniają się do eksploracji nowych kompetencji czy działań

² Kultura postcyfrowa – to przestrzeń współlistnienia ze sobą elementów kultury analogowej i cyfrowej. Florian Cramer (2014) proponuje alternatywę wobec pary nowe/stare media: to media korporacyjne, mainstreamowe, dominujące i komercyjne oraz media oddolne, alternatywne, o charakterze „zrób to sam”.

³ Inspiring Girls Polska zleciło agencji badawczej IQS przeprowadzenie badania na temat aspiracji dziewczynek w Polsce. Wykonano je w dniach 2–5 marca 2021 r. metodą CAWI na $N = 500$ -osobowej reprezentatywnej próbie dziewcząt w wieku 10–15 lat oraz ich matek.

wśród młodzieży. Społeczna dystrybucja wiedzy w tym ujęciu stała się istotnym elementem w przestrzeni Internetu. Posiadana przez kogoś wiedzę wykorzystuje się w ramach własnych decyzji, która może być uzyskana „wyłącznie w procesie tworzenia planu działań, zdobyta w trakcie pracy nad konkretnym zadaniem, jakiego się podjął w określonych warunkach” (Hayek, 2004: 119).

Warto podkreślić, że współczesne doświadczenia adolescentów w czasie pandemii koronawirusa mogą się przekładać na współpracę z nauczycielem, nauczycielką. Te w połączeniu z mapą motywacyjną opracowaną przez Jamesa Sale’a angażują nasze pragnienia i potrzeby oraz pokazują jak kształtują one to, co robimy i dlaczego to robimy. Faktycznie, te zależności przydają się jeszcze bardziej w obszarach nauczania online z konstruktywistycznym modelem nauczania wobec kultury postcyfrowej (Wnuk, 2020: 152, 156). Życie codzienne młodzieży wpływa na rzeczywistość. Młody człowiek wykonuje działania, nabywa określone przyzwyczajenia, które stają się automatyczne i „akceptuje u siebie te nawyki tylko dlatego, że ich skutki uważa za korzystne. Jeśli tylko stwierdzi, że postępowanie jest zgodne z nawykami może utrudnić mu osiągnięcie celu uznanego za bardziej pożądany, to zmienia pogląd” (Mises, 2005: 50). Tymczasem młode pokolenie uchyla się od konieczności podejmowania angażujących ich uwag i energię ciągłych rozstrzygnięć w nauczaniu zdalnym.

Monitorowanie (*monitoring*)

W czasach syndemii koronawirusa skupiliśmy się na monitorowaniu czy kontrolowaniu uczniów i uczennic, zapominając, jakie mają potrzeby lub z jakimi problemami się borykają wobec permanentnego strachu (już) o wszystko. Co więcej, to „błąd narzucania celów z zewnątrz jest głęboko zakorzeniony. Nauczyciele otrzymują je od wyższych władz; władze przyjmują z tego, co jest popularne w społeczności. Nauczyciele narzucają je dzieciom” (Dewey, 1963: 119). Szkoła z natury jest polityczna, „zarażająca świat tak bardzo, jak świat go zaraża” (Groys, 2009: 30).

Rozpoczynamy erę gry na czas. Powstają testy z licznikiem upływającego czasu dla każdego zadania. Podczas dziesięciominutowej przerwy między lekcjami online młodzież ma przełączyć się na kolejną lekcję, ewentualnie odpocząć czy iść do toalety lub zrobić sobie herbatę. A gdzie czas na posiłek? Dochodzi jeszcze tłumaczenie, dlaczego spóźnił/spóźniła się na lekcję i wyciąganie od nauczyciela/nauczycielki informacji czy jego/jej obecność została na danej lekcji na pewno odnotowana. Stosowane są wtyczki do przeglądarek umożliwiające automatyczne sprawdzanie, czy uczniowie/uczennice są obecni i kiedy opuścili spotkanie na Google Meet. Meto-

dy kontroli uczniów/uczennic poprzez korzystanie z kamerek na zajęciach online i metoda zamkniętych oczu podczas odpowiedzi czy skracanie zajęć do trzydziestu minut nie spełniają pierwotnych założeń edukacji, ponieważ młodzież spędza przed ekranami cały dzień. Smartfon stał się naszym pierwszym ekranem i jest nieodzowną częścią codziennego życia. Natomiast liczba użytkowników mediów społecznościowych wzrosła w najszybszym tempie od trzech lat, osiągając poziom 4,20 miliarda (Kemp, 2021). Działania młodzieży są kształtowane w kontekście zastanego społecznego świata na gruncie transcendentálnego indywidualizmu. Struktury świata społecznego i mechanizmy w nim zachodzące są uruchamiane przez praktyki adolescentów poprzez splot działań w sieci także po to, by uwolnić własne innowacje, które z kolei spotykają się z reakcją stabilizującą ze strony rówieśników. Aktywne uczestnictwo jest istotne w zdobywaniu uznania wśród grup rówieśniczych, w zadaniach wymagających współpracy i doświadczenia.

Samokontrola (*self-motivation*)

Pojęcie to odnosi się do celowego zwracania uwagi na aspekty zachowania. Jest ważnym składnikiem samoregulowanego uczenia się, które zależy od korzystnej oceny własnych możliwości i postępów w osiągnięciu celów edukacyjnych. Syndemia koronawirusa zakłóciła tak edukację, jak i wszelkie aktywności i działania, w których dopatrywaliśmy się swoich szans. W konsekwencji otrzymaliśmy poważny kryzys postrzegania dobrostanu psychicznego, praw i aktywizmu społecznego. Natomiast konflikty w projektach produkcji partnerskiej uzależniają (Reagle, 2010) do aktywniejszego uczestnictwa w przestrzeni Internetu. Obszar nowego doświadczania adolescentów „zawiera się w koncepcji, że istnieje bliska i konieczna relacja pomiędzy procesami rzeczywistego doświadczenia i edukacji” (Dewey, 2014: 34). W rezultacie nowe wyzwania samokontroli ujawniają się z obszaru na brak jasnych motywatorów zewnętrznych. Obecnie najważniejszym czynnikiem wzbudzającym zainteresowanie u młodzieży jest wzbogacenie życia o nowe wartości. W takim ujęciu „czynna kontrola środowiska przez kontrolę organów działania (...) czynna kontrola nad środkami do osiągnięcia celu” (Dewey, 1963: 54) i pozwala zainteresować osoby danym problemem. Czynnikiem wspierającym jest ukazanie rozwoju jako „wzajemnego oddziaływania organizmu ludzkiego i jego środowiska” (Copleston, 2009: 324). Punktem wyjścia dla nauczycieli/nauczycielek to długofalowe projektowanie treści – motywacji wewnętrznej i zewnętrznej dla ich znaczenia wobec procesu aktywizmu społecznego, internetowego i sieciowego. Głównym celem aktywizmu sieciowego jest zgromadzenie ludzi

popierających wspólną ideę, obszar czy temat. Beatrice Naujalyte (kanał na YT: *The Bliss Bean*⁴) omawia motywację i samodyscyplinę, a także prezentuje przykłady tego, jak projekt może być zastosowany w codziennym życiu. Z kolei Nasir Kharma, student medycyny (kanał na YT: *Kharma Medic*⁵) wyjaśnia, dlaczego uczy się w 4-godzinnych blokach, natomiast Ali Abdaal (kanał na YT: Ali Abdaal⁶) traktuje o pilnej potrzebie radzenia sobie z negatywnym nastrojem czy prokrastynacją. Określona wiedza stanowi tu podstawę do działań podejmowanych przez youtuberów i prowadzi do zmian społecznych w przestrzeni sieci wobec syndemii koronawirusa. W ten sposób można obserwować nowe kierunki, cele, metody czy standardy wobec dociekliwego postępowania młodzieży w Internecie. Natomiast Sheen S. Levine i Michael J. Prietula obserwują, że otwarta współpraca jest przykładem ludzkiej kooperacji, czyli jednostki obce sobie, które wspólnie pracują, aby osiągnąć określone cele (Levine, Prietula, 2014) osiągają sukces. Niemniej, idee współpracy często są przywoływane w perspektywie dzielenia się.

Kultura postcyfrowa i kultura algorytmów zmienia nawyki działania w sieci, a transaktywne doświadczenia pociągają za sobą badania wykraczające poza znane dyscyplinom ograniczenia i konwencje. Dopuszczając eksperyment w transakcjach między dziedzinami wiedzy, przekracza się dychotomie i granice, przekształca zastane pojęcia i problemy (Shusterman, 2015: 180–182). W tym określonym przypadku adolescenci poszerzają czy ulepszają doświadczenia samokontroli w czasach syndemii koronawirusa. Ukierunkowane wobec samego aktu „eksperymentowania, o próbę zbadania, przetestowania i wypróbowania procedur oraz praktyk, a także urządzeń i obiektów, a więc o wyznaczenie zakresu eksperymentów, a nie o ich przewidywalne efekty” (Wachowski, 2020: 74). Następuje transformacja społeczeństwa współpracy na produkcję dóbr i usług. Stanowi to zapowiedź „performatywnych aspektów zmian” (Jemielniak, Przegalińska, 2020: 31).

Monitorowanie własnej motywacji (monitoring self-motivation)

Młodzież funkcjonuje w mainstreamowej rzeczywistości kultury postcyfrowej na własnych warunkach. W ten sposób obserwujemy w sieci pozytywne rozwiąza-

⁴ The Bliss Bean, *Motivation vs. Self-Discipline | designing your life*, <https://www.youtube.com/watch?v=i9T1os9tiCg>, dostęp: 20.04.2021.

⁵ Kharma Medic, *Dlaczego mogę uczyć się 4 godziny BEZ przerw (jak być produktywnym)*, <https://www.youtube.com/watch?v=3NSkk31vFbU>, dostęp: 20.04.2021.

⁶ Ali Abdaal, *How to Stop Procrastinating*, <https://www.youtube.com/watch?v=yBP1VjO9RSE>, dostęp: 20.04.2021.

nia, których dorośli w dużym stopniu nie doceniają. Aby oceniać teraźniejszość, warto także spoglądać w przyszłość. Tymczasem człowiek powinien tworzyć świat dla siebie oraz nadawać mu kształt przez swoje własne określone działania. Tylko w takim świecie możemy znaleźć dla siebie miejsce i realizować swoje życie (Berger, Luckmann, 2021: 85–88). Celowością budowania takiego świata kultury przez człowieka jest zapewnianie trwałych struktur, których nie otrzymał biologicznie. Jednak kultura (technokultura) jest zasadniczo odmienna od natury, a człowiek nie tylko stale te struktury tworzy, ale także powinien je odtwarzać. Wynika z tego, że wszystkie struktury kultury w odróżnieniu od porządku natury są nietrwałe i skłonne do zmian (Berger, 1997: 33–34). Możemy obserwować, że wobec części kultury niematerialnej znajduje się społeczeństwo oraz porządek społeczny, w związku z czym pojedynczy i samotny człowiek pozostaje istotą na poziomie zwierzęcym, a rozwój każdej osoby jest poprzedzony przez zastany porządek społeczny (Berger, Luckmann, 2021: 91–93). Sposób użycia przez adolescentów swoich umiejętności, zdolności czy wiedzy i strategii myślenia zależy od tego, w jakim stopniu korzystają z narzędzi technokultury, które zostały im dostarczone w codziennym życiu. Warto podkreślić, że „sposobu życia oraz strategii rozwijania umysłu nie uczymy bez wsparcia, bez rusztowania, nadzy wobec świata” (Bruner, 2006: 133). Uważam, że użycie kamerki na własnych zasadach przez młodzież przy nauczaniu zdalnym jest lepszym rozwiązaniem, niż wymuszanie zachowania monitorowania ucznia czy uczennicy przed kamerką, bo to nie jest motywujące. Z powodu istniejących w Internecie zagrożeń szczególną uwagę poświęćmy rozwiązaniom projektowania oraz planowaniu przez młode pokolenie rozwiązań innowacyjnych.

Monitorowanie własnej motywacji to zjawisko o charakterze negocjowania postaw własnych, które są zakotwiczone w kulturze cyfrowego narcyzmu. Aczkolwiek ujawnia się nowy typ narcyzmu jako wariant postnarcyzmu z przekonaniem celowości działania⁷. Przyczyn tych zmian możemy upatrywać: (1) w zrównoważonym rozwoju; (2) w zarządzaniu dobrem wspólnym; (3) w budowaniu społeczności i uczestnictwie; (4) w produkcji i dóbr cyfrowych oraz (5) w nowych modelach konsumpcji i produkcji (Arcidiacono, Gandini, Pais, 2018). Istotnym elementem w poszukiwaniu celowości działania są „zasady wzmacniania procesu twórczego”⁸

⁷ Autor tekstu opisuje optymistyczny wariant celowości działań w obszarze nauczania zdalnego. Natomiast celowość działań ma charakter osiągnięcia synergii dla kreatywnej współpracy jednostek, czy otwartych i zaangażowanych inicjatyw, które prowadzą do wyszukania nowego rozwiązania w danym problemie młodych ludzi.

⁸ Termin „zasada wzmacniania procesu twórczego” zdefiniowany przez Krzysztofa J. Szmidta, który określa zasady pomocy jednostki: (1) zasada facylitacji; (2) zasada kontaktu grupowego; (3) za-

(Szmidt, 2005: 98–108) w koncepcji zasady facylitacji. Funkcja facylitacji (z języka łacińskiego *facilis* – „łatwy”, z języka francuskiego *faciliter* – „ułatwiać”) polega na usprawnieniu, ułatwieniu procesu zdobywania wiedzy i opanowaniu umiejętności twórczych. W przestrzeni Internetu następuje rozszerzenie funkcji facylitacji o negocjowanie postaw społecznych. Dostosowane są do tego potrzeby w kierunku stylu życia typu facylitacji i tożsamości typu facylitacji⁹ – jako nowy symbol kolejnych przemian młodych ludzi wobec konsekwencji kultury instant.

Młodzież podjęła inicjatywę, aby wspierać siebie wzajemnie przy jednoznacznym określeniu problemów i wyjaśnieniu bieżącej sytuacji, w jakiej się aktualnie znajduje. Wobec istotnych problemów w nauczaniu zdalnym młode pokolenie wprowadza mainstreamowe użycie kamerki, czyli monitorowanie własnej motywacji (*monitoring self-motivation*). Mamy do czynienia w tym przypadku z typizacją „świata życia codziennego” i podstawową świadomością pojawiających się zjawisk edukacyjnych w czasach syndemii koronawirusa. Widzimy zatem, iż „szczególną formą doświadczenia, w której myślenie zdroworozsądkowe zapoznaje się ze światem społeczno-kulturowym. Nie ma ono nic wspólnego z introspekcją, lecz stanowi rezultat procesu uczenia się czy też akulturacji (...) w żadnym wypadku nie jest prywatną sprawą obserwatora, która nie mogłaby być kontrolowana przez doświadczenia innych obserwatorów” (Schütz, 2008: 9). Napotkanie różnorodnych, wyjątkowych zdarzeń w sieci ujawnia wiedzę postrutynową składającą się z wiedzy zręcznościowej, która odwołuje się do codziennych praktyk refleksyjnych i wiedzy praktycznej. Jak to ujmuje Aleksander Manterys: „wiedza jednostki o świecie społecznym to podstawowy instrument organizacji doświadczenia (...) jest dostępna potencjalnie wszystkim jednostkom pod postacią społecznego zasobu wiedzy (...) ich orkiestrację łączącą w całość poczynania poszczególnych aktorów” (Manterys, 2008: X). Tymczasem wszystkie te poczynienia możemy zaobserwować w społeczności youtuberów, którzy stali się liderami zmian w sieci, a w konsekwencji influencerami, przy dbaniu o wizerunek własnej osoby i marki. Pojawił się zatem charakterystyczny styl montażu na YouTube, a w ostateczności profesjonalne produkcje wideo. Ajgor Ignacy, jeden z byłych polskich twórców serwisu YouTube, który przedstawił w realizacji filmowej *Otwieram kino* przepis na elitarną produkcję, informuje dodatkowo, że 80% treści produkowanych na polskim YouTube to

sada ludyczności; (4) zasada rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej; (5) zasada wzmacniania procesu twórczego; (6) zasada przeciwdziałania przeszkodom oraz (7) zasada osobistej twórczości nauczyciela. Prezentowane zasady są rozumowaniem procesu twórczego i motywacji aktywności twórczej w klasie szkolnej z punktu widzenia wychowawczego.

⁹ Styl życia typu facylitacji i tożsamość typu facylitacji – wprowadzone przez autora tekstu.

tania rozrywka, kicz i kieruje się tym co modne¹⁰. Jak zauważają Peter L. Berger i Thomas Luckmann: „motyw użyteczności jest w życiu codziennym motywem wiodącym, szczególnie miejsce w społecznym zasobie wiedzy zajmuje «wiedza o charakterze przepisu», to znaczy wiedza ograniczona do znajomości skutecznych sposobów postępowania, ułatwiająca wykonywanie zwykłych czynności” (Berger, Luckmann, 2021: 79). Mamy do czynienia z takim motywem w syndromie koronawirusa, który ułatwi młodzieży dbanie o własne postępowanie wobec odizolowania rówieśniczego. Co jest charakterystyczne dla monitorowania własnej motywacji wobec zamieszczonych materiałów wideo na kanale YouTube? To, że mamy odpowiedni i „ładny” kadr, estetykę przejętą z kultury youtuberskiej oraz ład przy jednoczesnym dbaniu o szczegóły. Ujawnia się celebrowanie procesu uczenia się i odpowiedniego przygotowania się do jednej-, dwu-, czy pięciogodzinnej sesji (np. Elloitsangela¹¹, ¹² Merve¹³, Eucalyptus¹⁴, Verym¹⁵, Suzlnne¹⁶, Kharma Medic¹⁷, Joonpiter¹⁸ – uczą się z rówieśnikami). W oczywisty sposób staje się „skuteczniejszym procesem przystosowania do panujących warunków, zaspokajania własnych potrzeb oraz nabywania umiejętności rozwiązywania problemów, jakie pojawiają się przed człowiekiem” (Gałkowski, 2003: 216–217). Młodzież uczy się we względnej ciszy, gdzie występują naturalne, dobiegające z pokoju dźwięki czy odgłosy deszczu, a w warstwie wideo widoczny jest najczęściej licznik odmierzający czas sesji. Pojawiają się także filmy z muzyką relaksacyjną w strukturze wideo. Zauważalny jest również porządek i ład na biurku w określonym kadrze, w celu prezentacji procesu uczenia się we własnym pokoju. Obserwujemy wyłaniającą się społeczność (wspólnotę) odpowiedzialną za proces dzielenia się własnymi wskazówkami

¹⁰ Ajgor Ignacy, *Otwieram kino*, <https://www.youtube.com/watch?v=kLHwqLtOrQ4>, dostęp: 20.04.2021.

¹¹ Elloitsangela, *Real time study with me (no music): 2 hour pomodoro session with breaks (background noise)*, <https://www.youtube.com/watch?v=yZDtCrY2CUY>, dostęp: 20.04.2021.

¹² Elloitsangela, *2 hr real time study with me at home: 30 min + 8 min breaks (no music, background noise, timer)*, <https://www.youtube.com/watch?v=8S4GDVF2klk>, dostęp: 20.04.2021.

¹³ Merve, *3 hour study with me | Background noise, Rain Sounds, 10-min break, No Music*, https://www.youtube.com/watch?v=1ex_bNIFR1A, dostęp: 20.04.2021.

¹⁴ Eucalyptus, *(calm piano music, real time) 2hr sunset study with me*, <https://www.youtube.com/watch?v=5m4QcGCB0C0>, dostęp: 20.04.2021.

¹⁵ Verym, *Study with me ft. clouds, white noise, jazz*, <https://www.youtube.com/watch?v=ZWOkNE3H4C8>, dostęp: 20.04.2021.

¹⁶ Suzlnne, *Study with me (with classic, real time, study asmr)*, <https://www.youtube.com/watch?v=4GETLwyeUwU>, dostęp: 20.04.2021.

¹⁷ Kharma Medic, *Real time study with me (no music): 5 hour Productive Pomodoro Session*, <https://www.youtube.com/watch?v=qLxx7ffhPy0>, dostęp: 20.04.2021.

¹⁸ Joonpiter, *[bts asmr] study w/ namkook at a chill cafe in seoul [w/ soft bgm from their playlists]*, <https://www.youtube.com/watch?v=UM8eFncgJUI>, dostęp: 20.04.2021.

czy wspierania siebie nawzajem w syndemii koronawirusa. Z tego powodu „wartości tworzone są w zapośredniczonych spotkaniach relacji kształtowanych przez system społeczny ze światami symbolicznymi, toteż rezultatem owych spotkań jest zróżnicowane wartościowanie konkretnych procesów społecznych” (Alexander, 1987: 308). Co ciekawe, pojawia się strona internetowa dla studentów i studentek *StudyStream.live* – *ucz się z najbardziej produktywną społecznością*. Możemy również zaobserwować, że platforma przeznaczona jest dla wszystkich studentów i studentek zarówno na poziomie uniwersyteckim, jak i dla młodzieży szkolnej, „działa na zasadzie spotkań przez platformę Zoom i «widzenia» uczących się z całego świata. Aby uczestniczyć w procesie monitorowania własnej motywacji należy się upewnić, że mamy włączone wideo oraz wyłączony mikrofon. Ten sposób pomógł mi w zmotywowaniu się, dzięki czemu dłużej mogłem być skupiony na nauce”¹⁹. Jeśli osoba przestaje koncentrować się na własnej nauce, to społeczność zwróci się w komunikacie na czacie o powrót do inicjatywy uczenia się. Według Jae Kyung Ha i Yong-Hak Kim motywacją do dzielenia się zasobami z innymi jest możliwość przynależności do grupy, poczucia satysfakcji, jakie daje pomaganie, czy przekonanie, że można liczyć na innych (Ha, Kim, 2008), czyli na kolegów i koleżanki. Kluczowym pojęciem w tym zakresie jest interaktywność, performatywność użytkowników/użytkowniczek w kontekście nowoczesnych technologii. Nie tylko używają jej dla swojej korzyści, ale także są wystawiani na jej bezpośredni wpływ i modyfikują własne zachowania oraz procesy poznawcze, dostosowane do obecnej sytuacji (Prósiniowski, Krzywdziński, 2018: 25). Przenikanie się rzeczywistości wirtualnej i realnej w czasie syndemii dobitnie prezentuje „real” (Korab, 2013: 141), w którym doświadczenia dostarczane są przez urządzenia techniczne. Człowiek, który wszedł w kontakt z realem, spogląda na rzeczywistość w nowy czy zmodyfikowany sposób. Młodzi ludzie, dzieląc się swoimi zasobami, spowodowali podtrzymywanie relacji poprzez sam akt dzielenia się w edukacji zdalnej. Celem było utrzymanie relacji na własnych i określonych zasadach, aby monitorować własną motywację. Pewną innowacją był fakt, że monitorowanie niejako żyje własnym życiem w przestrzeni sieci. Młodzież w sposób świadomy i z wolnością bytu cyfrowego ujawniła nowe zjawisko dzielenia się w sposób zauważalny w znacznej części własnego życia. Podstawowym kontekstem obcowania jest przestrzeń realu, w której obecnie dostrzegamy siatkę poznawczą i interakcyjną dla aktywności adolescentów. Wobec ekspresji w kulturze postcyfrowej oraz codzienności w syndemii koronawirusa „część historii ludzkiej ekspresji da się ująć właśnie jako

¹⁹ Jan Grussy, uczeń kl. 2 z VI Liceum Ogólnokształcącego im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu.

pasmo poszukiwań nowego sposobu na doskonalszą przestrzenną transgresję, na jak najlepsze wejście poza «tu i teraz» – pragnienie to jest stale obecnym elementem kultury (...) i udostępniane przez nie cyfrowe światy są zatem naturalną konsekwencją tej tendencji, następna forma transgresyjnych poszukiwań” (Kubiński, 2016: 48). Takim doznaniem mogą być aktywności facylitowania, które stanowią nieprzeliczoną rzeszę samodzielnych i niezależnych programów komputerowych towarzyszących nam na co dzień (Prósiniowski, Krzywdziński, 2018: 30). Działanie to może nabrać głębszego znaczenia, jeśli odniesiemy je do form sztuki, która w tym wypadku mogłaby okazać się wejściem w interaktywną, intymną relację z wytworem sztuki bądź wkraczania na „scenę teatralną” we własnym pokoju w celu nie tylko odegrania roli, lecz wchodzenia w interakcję z rówieśnikami i rówieśniczkami, stwarzania historii czy wykorzystywania motywacji do swoistej transgresji poszukiwania bliskości (Kozielecki, 2002; Chmielińska, 2017). Ten wymiar wirtualny w czasie pandemii to poszukiwanie nowych historii i wyobrażeń uczenia się, które oddziałują na decyzje oraz codzienność młodzieży.

Konkluzja

Nasze życie nie toczy się obok mediów, lecz żyjemy w mediach na własnych warunkach, które określają obecny sposób życia i pracy ze względu na mainstreamową rzeczywistość kultury postcyfrowej. Warto zauważyć, że w chwili obecnej „nie zdobywamy wiedzy, stojąc na zewnątrz świata; wiemy, ponieważ znajdujemy się wewnątrz niego” (Barad, 2012: 358). Natomiast w przestrzeni młodych ludzi Internet jest centralną osią wiedzy. Co ważne, pandemia koronawirusa ujawniła u adolescentów zmianę w postrzeganiu struktury „Ja” w mediach społecznościowych. Potrzebujemy więc refleksji w pedagogice i edukacji medialnej (ze sztuką mediów²⁰), alternatywnego realizmu, który uświadomi nam zachodzące interferencje między nami a młodym pokoleniem w nauczaniu zdalnym, a także w kulturze postcyfrowej. Jak zauważa Marcin Składanek – jesteśmy skazani na „poruszanie się w obrębie skomplikowanej, pełnej pułapek i paradoksów przestrzeni wyznaczonej przez porządku symboliczne, modele teoretyczne, operacyjne reguły, interfejsy czy technologie innowacyjne” (Składanek, 2017: 186). Mamy obowiązek wykorzystywać narzędzia cyfrowe do stymulowania myślenia krytycznego i innowacyjnego, a także zmiany w sferze zawodowej, wiedzy i kontroli. Według Philipa

²⁰ Wobec medialnego świata hybryd i hybrydyzacji oraz zagadnień technokultury sugeruję poszerzenie przedmiotu badań i praktyki edukacji medialnej o obszar sztuki mediów oraz kultury postcyfrowej.

Balla istotnym elementem kontroli i współczesnej komunikacji są sposoby zarządzania niewidocznych zasobów energii (Ball, 2019: VI) jako technologii interwencyjnej na własnych zasadach. Dlatego należy zgodzić się z Douglasem Rushoffem, który uważa, że technologie cyfrowe to system ukierunkowany na określony cel, a „ludzie, którzy je programują, odgrywają coraz ważniejszą rolę w kształtowaniu naszego świata i jego funkcjonowania. Poza tym, to same technologie cyfrowe będą kształtować nasz świat, zarówno przy naszej wyraźnej współpracy, jak i bez niej” (Rushkoff, 2010: 8). Młodzież w przestrzeni sieci wprowadziła samo-śledzenie (*self-tracking*²¹), aby dokonać zapisu technologicznego własnego zdrowia, kondycji i samopoczucia (Twardoch-Raś, 2021: 514). Ujawnia się w tym zakresie kluczowe obszary dla pedagogiki (również medialnej), które warunkują zachowania młodzieży w monitorowaniu własnej motywacji do „odpowiedniego zoptymalizowania życia”²² wobec ustanowionych norm dla zdrowia jednostki w kulturze postcyfrowej. Na tej podstawie obserwujemy konstruującą się kulturę postnarcyzmu²³, która w świecie ponowoczesnym potrzebuje „etosu zdrowia” i ponownego zdefiniowania zmian w strukturze „Ja” wśród młodzieży.

Bibliografia

- Alexander J.C. (1987), *Action and Its Environments*, [w:] J.C. Alexander, B. Giesen, R. Münch, N.J. Smelser (red.), *The Micro-Macro Link*, Berkeley, s. 289–318.
- Arcidiacono D., Gandini A., Pais I. (2018), *Sharing what? The 'sharing economy' in the sociological debate*, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038026118758529>, dostęp: 22.10.2021.
- Ball P. (2019), *Foreword*, [w:] A. Grønstad, Ø. Vågnes (red.), *Invisibility in Visual and Material Culture*, Cham, s. V–X.
- Barad K. (2012), *Posthumanistyczna performatywność: ku rozumieniu, jak materia zaczyna mieć znaczenie*, tłum. J. Bednarek, [w:] A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotne. Antropologia przekładów*, Poznań, s. 323–362.

²¹ Określany przez Ginę Neff i Dawn Nafus (2016: 1–3) jako zespół ludzkich aktywności, polegających na rejestrowaniu i analizie danych pozyskiwanych z własnych ciał. Personalne praktyki przerażają się w zjawiska kolektywne, które przyczyniają się do współczesnych zmian społecznych od potrzeb jednostek i koncentrują się na zarządzaniu populacją.

²² Określenie wprowadziła Ewelina Twardoch-Raś (2021: 525), która wskazuje, że praktyki samo-śledzenia kształtują współczesne możliwości życia jako: „etos zdrowia”, „wola zdrowia”, „parametryzowanie siebie”, „technologia siebie”, czy „dyscyplinowanie” wokół społeczności *Quantified-Self* (wprowadzona w roku 2008 przez Gary’ego Wolfa i Kevina Kelly’ego). Idea *Quantified-Self* opiera się na wykorzystywaniu wiedzy o nas samych, jaką możemy czerpać z analizy własnych danych.

²³ Określenie wprowadzone przez autora tekstu. Kultura postnarcyzmu w ujęciu kultury postcyfrowej określa funkcjonowanie bez podziału na online i offline wobec tego, że młodzież funkcjonuje w życiu codziennym jednocześnie w obydwu przestrzeniach. W obliczu takich zmian dostrzegamy między innymi nowe zjawiska, jak monitorowanie własnej motywacji.

- Berger P.L. (1997), *Święty baldachim*, Kraków.
- Berger P.L., Luckmann T. (2021), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków.
- Chmielińska A. (2017), *Dynamika transgresji twórczych. Studia przypadków pedagogów*, Łódź.
- Copleston F. (2009), *Historia filozofii. Od Benthama do Russella*, t. 8, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- Cramer F. (2014), What Is 'Post-digital'?, *APRJA*, 3(1), s. 10–24, <https://aprja.net//article/view/116068>, dostęp: 16.04.2021.
- Dewey J. (1963), *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, tłum. Z. Bastgen, Warszawa.
- Dewey J. (2014), *Doświadczenie i edukacja*, tłum. E. Czujko-Moszyk, Warszawa.
- Fleck L. (2006), *Kryzys w nauce. Ku nauce wolnej i bardziej ludzkiej*, tłum. W. Sady, [w:] L. Fleck, Z. Cackowski, S. Symotiuik, *Psychosocjologia poznania naukowego: Powstanie i rozwój faktu naukowego oraz inne pisma z filozofii poznania*, Lublin, s. 324–329.
- Ford M. (2017), *Świt robotów. Czy sztuczna inteligencja pozbawi nas pracy?*, Warszawa.
- Foucault M. (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa.
- Gałkowski S. (2003), *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin.
- Groys B. (2009), *Education by Infection*, [w:] S.H. Madoff (red.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, London s. 25–36.
- Ha J.K., Kim Y.-H. (2008), An Exploration on On-line Mass Collaboration: focusing on its motivation structure, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=478C9CF5089AD9151A7D11E04F379A3F?doi=10.1.1.306.4848&rep=rep1&type=pdf>, dostęp: 16.04.2021.
- Hayek F.A. von (2004), *Zgubna pycha rozumu. O błędach socjalizmu*, tłum. M. i T. Kunińscy, Kraków.
- Jemielniak D., Przeglasińska A. (2020), *Spółczeństwo współpracy*, Warszawa.
- Karpińska A., Gromadzka G. (2013), Stres oksydacyjny i naturalne mechanizmy antyoksydacyjne – znaczenie w procesie neurodegeneracji. Od mechanizmów molekularnych do strategii terapeutycznych, *Postępy Higieny i Medycyny Doświadczalnej*, 67, s. 43–53.
- Kemp S. (2021), *Digital 2021. Raport*, <https://wearesocial.com/digital-2021>, dostęp: 20.04.2021.
- Korab K. (2010), *Filozofia i socjologia wirtualnej rzeczywistości*, [w:] K. Korab (red.), *Wirtual. Czy nowy wspaniały świat?*, Warszawa, s. 11–43.
- Kozielecki J. (2002), *Transgresja i kultura*, Warszawa.
- Kubiński P. (2016), *Gry wideo. Zarys poetyki*, Kraków.
- Levine S.S., Prietula M.J. (2014), *Open Collaboration for Innovation: Principles and Performance*, https://www.researchgate.net/publication/263545221_Open_Collaboration_for_Innovation_Principles_and_Performance, dostęp: 22.10.2021.
- Manterys A. (2008), *Działanie i sprawczość w socjologii Schütza*, [w:] A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Kraków, s. VII–XVIII.
- Mises L. von (2005), *Theory and History: An Interpretation of Social and Economic Evolution*, Indianapolis.
- Neff G., Nafus D. (2016), *Self-Tracking*, Cambridge–London.
- Osmańska-Furmanek W., Furmanek M. (2006), *Pedagogika mediów*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańsk, s. 295–312.
- Prósinoski P., Krzywdziński P. (2018), *Cyfrowa miłość. Romanse w grach wideo*, Kraków.
- Rainie L., Wellman B. (2012), *Networked: The New Social Operating System*, Cambridge.

- Reagle J.M. (2010), "Be Nice": *Wikipedia norms for supportive communication*, https://www.researchgate.net/publication/220590153_Be_Nice_Wikipedia_norms_for_supportive_communication, dostęp: 22.10.2021.
- Rushkoff D. (2010), *Program or Be Programmed: Ten Commands for a Digital Age*, New York.
- Scholz T. (2012), *Digital Labor: The Internet as Playground and Factory*, New York.
- Schütz A. (2008), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Kraków.
- Shusterman R. (2015), Transactional Experiential Inquiry: From Pragmatism to Somaesthetics, *Contemporary Pragmatism*, vol. 12, s. 180–195.
- Składanek M. (2017), *Sztuka generatywna. Metoda i praktyki*, Łódź.
- Stevens T.G. (2021), *Self-Motivation and Self-Control. Learn How to Motivate Yourself and Control Your Own Thoughts, Behavior, and Emotions*, <https://web.csulb.edu/~tstevens/self-motivation.htm>, dostęp: 24.04.2021.
- Szmidt K.J. (2005), *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków, s. 19–133.
- Szpunar M. (2017), *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Kraków.
- Twardoch-Raś E. (2021), *Sztuka biometryczna w perspektywie filozofii post- i transhumanizmu. W stronę estetyki postafektywnej*, Kraków.
- Wachowski J. (2020), *Transakty. Między sztuką, nauką i technologią. Nowe strategie performowania wiedzy*, Kraków.
- Waytz A., Gray K. (2018), *Does Online Technology Make Us More or Less Sociable? A Preliminary Review and Call for Research*, https://www.researchgate.net/publication/321106387_Does_Online_Technology_Make_Us_More_or_Less_Sociable_A_Preliminary_Review_and_Call_for_Research, dostęp: 22.10.2021.
- Wnuk K. (2020), *Esej trickstera i edukatora edukacji kulturowej*, [w:] A. Cybal-Michalska, A. Gromkowska-Melosik (red.), *Młodzi naukowcy na uniwersytecie. Pomiędzy teorią a praktyką edukacyjną*, Poznań, s. 143–160.
- Zuboff S. (2020), *Wiek kapitalizmu inwigilacji. Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy*, tłum. A. Unterschuetz, Poznań.



Magdalena Lubońska*

Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

Media education role in achieving physical education goals in Poland¹

KEYWORDS

physical education, media
education, media, technology,
didactics

ABSTRACT

Magdalena Lubońska, *Media education role in achieving physical education goals in Poland*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 291–300, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.18

Indirect education found and is still finding its source in various media for a long time. Technological advancement results in the educators having an increased ability to use new tools in education. The goal remains the same but the social conditions impose a new identity – the subject teacher evolves into a media one. In the school system, necessary corrections have been introduced to the most important documents and the curricula, but there is still a lack of knowledge on what media education looks like in practice in specific national realities. The review article shows how goals determined by the curricula are already realized through new media in Poland and for which goals the didactic activities should be expanded. In the thematic block concerning physical activity, there is an entry: “The contents of this area have been enriched with modern forms of movement, physical activities from other European countries and use of modern technologies to monitor and plan physical activity” (MEN, 2017: 191). When organizing activities in the classroom area and with the right equipment, conducting lessons with the use of the media is not a problematic task. But are the PE teachers in a similarly comfortable position? It turns out that the development of information technology is conducive to the

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8799-7696>.

achievement of the objectives of this subject as well. The literature review and the solutions used so far in the school system are the basis for the thesis of a correlation between the ways in which modern media are used and the formation of the students' attitudes towards physical culture.

Has everything been already discovered in the field of physical culture education? The topic of the education about the value of the body seems run out because the universality of the Znaniecki message (Znaniecki, 1973) cannot be denied. In his work, he distinguishes three educational influences: individual teaching, school teaching and an indirect social environment that complements the two previously mentioned. This indirect education found and is still finding its source in all kinds of media. Technological progress results in increased opportunities for us, educators, to use new tools in teaching. The goal remains the same, but social conditions impose a new identity – the subject teacher is transformed into a media one. “Such varying roles require the teacher to know and be able to create messages, analyze ready content, involve the media in the process of education, reflect on the media” (Kron, Sofos, 2008). As educators and policy makers adjust local curricula to reflect these technological changes, there is a lack of knowledge on how these developments have been undertaken in different national realities (Carvalho De Araújo, Knijnik, Ovens, 2020).

Changes in the new curriculum encourage delving into the ins and outs of media didactics. The thematic block on physical activity states: “The contents of this area have been enriched with modern forms of movement, physical activities from other European countries and use of modern technologies to monitor and plan physical activity” (MEN, 2017: 191). When organizing activities in the classroom area and with the right equipment, conducting lessons with the use of the media is not a problematic task. But are the PE teachers in an equally comfortable position? It turns out that the development of information technology is conducive to the achievement of the objectives of this subject as well. The literature review and the solutions used so far in the school system are the basis for the thesis of a correlation between the ways in which modern media are used and the formation of the student's attitudes towards physical culture.

Civilization changes are displayed in modern architecture of buildings. A rising number of shopping malls offers customers a resting corner where there is no shortage of sockets or charging stations. Public transport managers are also adapting to the requirements of passengers, enabling connectivity with the world

of technology. This allows for working remotely or contacting friends without any obstacles; constantly on the Internet, constantly absorbing information coming from the media channels. Reasonable utilization of space becomes a determinant of the success of entrepreneurs. They argue that everything must be done to help the consumers realize their needs. The applied marketing strategy builds a bond between the recipient and the provider and is the basis for a sense of satisfaction with the service or product. The activities of modern educational establishments aim to achieve the same objective, despite using a different nomenclature. With the development of technology, the way of communication has changed – and this cannot be underestimated in the face of the challenges facing education in the 21st century.

Educational activities are aimed at shaping the attitude of a person capable of self-development during and after the educational process. Therefore, the teacher's task is not only to help improve mathematical or linguistic skills, but also to adapt the student to life in the society so that in the future they can become a financially independent and beneficial part of the world. To achieve this, it is crucial to first take a thorough look at the environment to which the student is to be adopted. Computerized civilization imposes new forms of preparation of the student for life-long activity, which is evident in ministerial changes in education. The 2017 curriculum highlighted the role of media didactics using the media for “achieving pedagogically legitimate objectives” (Tulodziecki, 1997).

Media didactics is interdisciplinary (Kron, Sofos, 2008: 39), which means that every teacher, regardless of the subject, should also find fulfilment as a media teacher. In the currently promoted self-development, this trend of improving one's competences to serve the growing needs of the society is even expected. The conduct of lessons involving the media is facilitated when there is a multimedia board in the permanent equipment of the classroom. Difficulty arises in physical education classes characterized by a specific organization of space. But does this barrier eliminate the opportunity to utilize the potential of the media in the field of physical culture education? On the contrary, the successful idea of Polish pole vaulter Monika Pyrek to organize “Alternative PE Lessons” in schools perfectly illustrates that large spaces mean more possibilities. In the 2017 edition, six positions with various sport simulators were set up in the classes. Students were able to measure the speed of the ball after hitting the goal or use a photocell to check their time after a short run. The reflex measurement device that examines the speed of reaction as well as concentration caused a lot of excitement. For teachers, such a training simulator can be a tool to facilitate the

selection of people who have a predisposition to speed sports. The classes also included the opportunity to use the Oculus Rift technology – thanks to special glasses, young people moved into the world of virtual reality. In order to defeat the co-player, it was necessary to return to traditional sports activity, which was the main goal of the “Alternative PE Lessons.”

The described solution to use the media in physical education is not an isolated teaching procedure, but teachers still lack knowledge about the availability of media tools and their effectiveness in teaching. Today’s physical education must be part of a broader – holistic education of students, giving them a very stable and based on sustainable values preparation for the requirements placed before them by life in dynamically developing communities and diverse socio-cultural conditions (Bronikowski, 2012). Changes in the core curriculum of physical education are the answer to students’ growing. The document states that the content of education has been enriched with the use of didactic means: modern forms of physical activity, forms of physical activity originating in the region of residence of students from other European and non-European countries, as well as modern technologies for monitoring the level of physical activity (www.ore.edu.pl). The new responsibilities faced by teachers sound effusive, but there is a lack of concrete teaching guidance on how to achieve these goals. “The few Polish publications in the field of media pedagogy are still not enough in the face of growing needs, so any new position, reflecting the practice of teaching and learning in the media environment, is received with great interest” (Kron, Sofos, 2008) – I set filling this gap as an intermediate objective. Therefore, the examples of the use of information technology in physical education didactics, in the form of a list, will refer to the general requirements in the curriculum divided into five points.

I. Shaping the ability to recognize and evaluate own physical development and physical fitness

Bronikowski wrote that it is the dynamic development of information technology that, in the case of physical activity in the last few decades, there can be a discussion about radical behavioral changes (Bronikowski, 2015: 11). But was it not the culture of a healthy lifestyle that has created new market needs? App developers try to meet the task by writing programs that monitor physical activity. Tracking the body’s measurements has become fashionable – perhaps because the media audience wants to fit themselves to the image of the perfect body

seen on the TV screen. Awareness of a person's impact on his or her own health has also led to paying an increased attention to the body expressed in increased personal hygiene.

The popularity of mobile apps is also reflected in social networks where people logged into mobile apps share their sport achievements. A commonly used application called Endomondo allows monitoring the progress in about fifty forms of physical activity. The main page of the workout shows the duration of the effort, the speed achieved at any given time, the average speed, the distance travelled, the pace at any given time and the average pace, heart rate information, the number of calories burned, and the number of steps per minute of running. If a physical education teacher ordered students to install the Endomondo app and explain its operation, it would shape the skills acquisition which is the first of the requirements of the curriculum. Similarly, there is a www.indares.com website where teachers and students can monitor their sport achievements and compare them with other users' performance. Each recorded activity is illustrated on a graph and analyzed for energy expenditure as well as a specific "standard" of the daily dose of activity. Students are, therefore, informed whether their work toward their physical health is sufficient. This media tool allows the physical education teacher to see the activity of their students and compare their performance against other classes at the school, but above all, it informs them about the movement preferences of the users. Teachers interested in the activities attractive for the students can consider the INDARES system to be extremely useful.

Physical fitness calculator (<https://ncbkf.pl/edukacja/kalkulator/>) that evaluates athletic performance in relation to human ontogenetic development is also used to assess physical fitness. The modern database of the National Program for the Study of The Physical Condition of Poles (www.ncbkf.pl) collects data from physical fitness tests: Eurofit, Minifit, International Physical Fitness Test and Extra Talent. Thanks to modern technologies, knowledge on the formation of the ability to recognize and evaluate their own physical development and physical fitness can be obtained by the student outside the physical education classes, but will he or she find the motivation to extract those worthy of attention from the thicket of colorful mass media content? How can a young physical culture adept distinguish deliberations of a celebrity without any educational base from the advice of a specialist in their field? It is the task of the teacher – a guide through the world of values (Pawłucki, 1996), who, using the substantively remaining sources, indicates the direction of real development of his or her students.

II. Encouraging participation in recreational and sport activities

US researchers saw the effectiveness of the media incentive when it was confirmed that after motivational text messages sent to their parents' cell phones, the number of daily child activities increased (Newton, Marker, Allen, Machtmes, Han, Johnson, Schuna, Broyles, Tudor-Locke, Church, 2014). The program lasted 12 weeks and focused on the number of steps taken. In Poland, young people can also be encouraged to physical activity through modern media. An example is the effectiveness and ever-growing popularity of The Energy Team, which is created by people well-known from the world of sport:

- a) Krzysztof Golonka – sports Youtuber, World Champion of Football Tricks and finalist of Mam Talent [Poland's Got Talent];
- b) Bartosz Ignacik – sports journalist and commentator, co-founder and host of the popular program "Turbokozak" on NC+;
- c) Marek Citko – former footballer, 10-time Poland's representative, the person who scored the famous goal at Wembley;
- d) Krzysztof Ignaczak – former volleyball player in the position of libero – World Champion, Europe and six-time Poland's Champion, as well as the winner of the World League. Currently, an expert and volleyball commentator and organizer of volleyball camps for young people;
- e) Izabela Belcik – former volleyball player in the setter position. Two-time winner (2003, 2005) and bronze medalist (2009) of the European Championships. Seven-time Poland's champion;
- f) Rafał Lipiński – the best dunker in the world, five-time FIBA 3 × 3 World Tour world champion.

What are the ambassadors' activities in the media? During the project, The Energy team publishes a video of the exercises on the website (www.druzynaenergii.pl) for the students who want to participate in the project. Instructions usually apply to elements of a sports game – for example, two-tact or forearm or overhand passes in the volleyball. There are also suggestions for games with the ball and performing tricks, for which physical education classes usually lack time – Krzysztof Golonka demonstrates this fun for each film, the school receives points, and the most active schools are announced as finalists of the project. In the description of the competition given in the "About the project" it reads: "From all the entries, the jury will choose the 100 most creative. Qualified schools will receive sports equipment and will fight every month for the visit of ambassadors who will conduct a unique PE lesson at the winners' school. Each school's task in the monthly

competition will be to record as many short videos as possible, in which students perform exercises prepared by the ambassadors.” The prize in the project is to equip the gym of the top three schools, and individual awards are also presented. As many as 600 schools took part in the first edition of the project – this indicates the immense potential of the media in the implementation of the second of the requirements of the curriculum.

III. Learning and applying safety rules during physical activity

The idea for this objective is provided by Bronikowski: “It would also be interesting for students to register their preferences in terms of free-time activity (it can be a record of the distance travelled, or a short video of playing together with their peers/family. I think these are tasks that students can handle without any problems. On the other hand, the use of this method by teachers (e.g. a recording from the playground, which is later analyzed together with the class in terms of what can and should not be done in such a playground, etc.) requires sufficiently high media and technical competences, but certainly makes the teaching process more attractive. It is important that the student’s media activity is skillfully guided (through the appropriate selection of goals and tasks) by the teacher” (Bronikowski, 2015). The suggestion that the teacher’s media competence could be used to make the boring safety rules of physical activity more attractive is very well-aimed, but the vast majority of teachers do not have the appropriate qualifications for this. Research on 856 future teachers showed the need to improve their competences to increase the effectiveness of media education in schools (Erdem, Erişti, 2018). Therefore, working on tools and means for teachers to improve media literacy in a systematic, modular, coherent, and research-confirmed way, is a significant challenge for didactics that needs to be taken up (Jolls, 2015).

Another indication appears in the EU guidelines on physical activity: “Community participation (‘bottom-up marketing’) should be involved in the activities carried out. In this respect, it seems important to use the Internet to raise public awareness or projects such as providing materials to local health institutions and schools, asking local professionals to prepare newspaper articles and engage local personalities” (EU Guidelines on Physical Activity, 2008). As with The Energy Team, media people can be crucial in shaping the attitudes of their students. If they are involved in the school’s campaign on safety rules during physical activity, the probability of success of the project, i.e. the third requirement of the curriculum, will increase.

IV. Developing skills to understand the relationship between physical activity and health and practicing health-promoting behavior

In the 21st century, can a person living in a media society be unaware of the link between physical activity and health? Television and magazines are teeming with images confirming the existence of this dependence. Moreover, since 1996, European health promotion networks have been set up to operate. Currently, under the name HEPA Europe, there operates a program funded by the European Union, bringing together 52 Member Organizations (EU Guidelines on Physical Activity, 2008). The conference program can be viewed at www.hepaeurope2019.org/conference-programme-1.html – meetings are open to interested parties.

Such initiatives help the student recognize the relationship between physical activity and health. But what can be done to motivate the student to undertake pro-health activities? Hence, we touch upon the second part of the fourth requirement of the curriculum – practising health-promoting behavior. Krzysztof Sas-Nowosielski argues that the physical environment can be a source of visual incentives “reminding” of physical activity, directing human attention to it and thus being able to increase the likelihood of undertaking it (Sas-Nowosielski, 2014). He reports that such results were achieved in a foreign experiment (Brownell, Stunkard, Albaum, 1980). Before the “elevator or stairs?” selection point, there was a sign of a beating heart, and that was enough for the number of people walking down the stairs to double within fifteen days. When the sign was removed, they just as quickly returned to the old habits. In order to change the student’s attitudes for good, it is necessary to continue to promote the value of a healthy lifestyle, so that the student voluntarily begins to practice health-promoting behaviors.

V. Shaping personal and social skills conducive to life-long physical activity

Participation in sports competition confronts the level of the person’s social skills. It happens that the students are guided by the desire to win without respecting the principles of fair play, leading to damage to the health of the co-participants or making the competition no longer fair. The teacher of physical education should be sensitive to such situations and closely observe the behavior of the students. The thematic block on social competence includes content on the increasing the capacity to shape one’s own development and to partici-

pate autonomously and responsibly in the society, taking into consideration the ethical context of one's own conduct (MEN, 2017). Will the media prove to be a teaching aid in this case?

Bronikowski suggests that it is possible to use both sports broadcasts to draw attention to certain regulations in a given discipline, but also to use sports-themed films to show certain personality traits (Bronikowski, 2015). An example of an American series depicting moral attitudes in the face of sports competition is *One Tree Hill*. The coach of the school basketball team garners the universal respect of high school students thanks to the wisdom of life he offers them. Listening to a true educator, students discover the strength of the team, not of a single individual. They learn humility, fair play rules, as well as solidarity. The instruction to watch a fragment or an episode chosen by the teacher in their free time and then to analyze it together – even in the final part of the physical education lesson – has a chance to trigger the expected change.

The physical education teacher's tracking of sporting events should also take into consideration the social responsibility (CRS) theme combined with sport. Increasingly, at the Olympics or world championships, attention is drawn to the fight against racism and doping (Kuźbik, 2014). Instead, positive human relationships are promoted. When referring to current sporting events made available in the media, the teacher should use it as a trigger to discuss values and correct patterns of attitudes.

The development of civilization, in particular IT-digital technologies, forces changes in the ways of educating future generations. Meanwhile, the presence of media education dimensions in the curricula is still uneven (Rodríguez-Hoyos, Fueyo Gutiérrez, 2018). Despite the media's effectiveness in attitude formation (Scull, Kupersmidt, Weatherholt, 2017), teachers lack media competence to make full use of the media as teaching aids. An analysis of the five requirements of the curriculum confirmed that achieving the objectives of physical education through modern technologies can make the process of education in life-long physical activity, as well as the process of education in the value of the body, more attractive and effective. Influencing education through top-down requirements, although so hated by teachers, provides an opportunity to upgrade resources according to the modern needs of the students – “Thanks to political decisions, innovation is possible in schools and universities in the field of acceptance and application of new media, which can lead to a new understanding of the learning process” (Kron, Sofos, 2008).

Authors declare that there is no conflict of interest.

Bibliography

- Bronikowski M. (2012), *Dydaktyka wychowania fizycznego, fizjoterapii i sportu*, Poznań.
- Bronikowski M. (2015), *Kilka słów o nowoczesnych metodach dydaktycznych w wychowaniu fizycznym*, [w:] M. Bronikowski (red.), *Wychowanie fizyczne a nowoczesne technologie*, Poznań, s. 9–14.
- Brownell K.D., Stunkard A.J., Albaum J.M. (1980), Evaluation and Modification of Exercise Patterns in the Natural Environment, *American Journal of Psychiatry*, 137(12), s. 1540–1545.
- Carvalho De Araújo A., Knijnik J., Owens A.P. (2020), How Does Physical Education and Health Respond to the Growing Influence in Media and Digital Technologies? An Analysis of Curriculum in Brazil, Australia and New Zealand, *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), s. 1–16, DOI: 10.1080/00220272.2020.1734664.
- Erdem C., Erişti B. (2018), Paving the Way for Media Literacy Instruction in Preservice Teacher Education: Prospective Teachers' Levels of Media Literacy Skills, *International Journal of Instruction*, 11(4), s. 795–810.
- EU Guidelines on Physical Activity (2008), Wytyczne UE dotyczące aktywności fizycznej. Zalecane działania polityczne wspierające aktywność fizyczną wpływającą pozytywnie na zdrowie. Czwarty projekt skonsolidowany, zatwierdzony przez Grupę Roboczą UE „Sport i Zdrowie”, Bruksela, https://d1dmfej9n5lgmh.cloudfront.net/msport/files/Downloads/20130103151557/Wytyczne_UE_dotyczace_aktywnosci_fizycznej.pdf?1357226160, dostęp: 02.10.2019.
- Jolls T. (2015), The New Curricula: How Media Literacy Education Transforms Teaching and Learning, *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), s. 65–71.
- Kron F.W., Sofos A. (2008), *Dydaktyka mediów*, Gdańsk.
- Kuźbik P. (2014), *Odpowiedzialność społeczna w sporcie*, [w:] Z. Pisz, M. Rojek-Nowosielska (red.), *Spoleczna odpowiedzialność organizacji: diagnoza i doskonalenie*, Wrocław, s. 130–140.
- MEN (2017), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, DzU z 2017 r. poz. 356.
- Newton R.L. Jr., Marker A.M., Allen H.R., Machtmes R., Han H., Johnson W.D., Schuna J.M. Jr., Broyles S.T., Tudor-Locke C., Church T.S. (2014), Parent-Targeted Mobile Phone Intervention to Increase Physical Activity in Sedentary Children: Randomized Pilot Trial, *JMIR mHealth and uHealth*, 2(4), s. e48.
- Pawłucki A. (1996), *Pedagogika wartości ciała*, Gdańsk.
- Rodríguez-Hoyos C., Fueyo Gutiérrez A. (2018), Media Training for Future Education Professionals: A Study of the Spanish Context, *Digital Education Review*, 33, s. 217–234.
- Sas-Nowosielski K. (2014), W jaki sposób promować aktywność fizyczną wśród młodzieży? *NCBKF*, s. 11–15.
- Scully T.M., Kupersmidt J.B., Weatherholt T.N. (2017), The Effectiveness of Online, Family-Based Media Literacy Education for Substance Abuse Prevention in Elementary School Children: Study of the Media Detective Family Program, *Journal of Community Psychology*, 45(6), s. 796–809.
- Tulodziecki G. (1997), *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, s. 45.
- Znaniecki F. (1973), *Socjologia wychowania*, Warszawa.



Tomasz Kasprzak*

Uniwersytet w Białymstoku

„Blind football” i (nie)widoczna integracja (nie)widocznych piłkarzy

KEYWORDS

blind football, disability, sport, football, visual impairment

ABSTRACT

Tomasz Kasprzak, „Blind football” i (nie)widoczna integracja (nie)widocznych piłkarzy [„Blind football” and (in)visible integration of (in)visible players]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 301–316, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.19

“Blind football” was initiated in the last century. What has significantly contributed to its development are newly established organizations, the primary goal of which was to manage various forms of activating people with visual impairment. Popularisation of “blind football” is a long-term, complicated process, in which a plethora of factors are involved. The aim of this article is to reflect on “blind football”, especially on the problems with spreading it. Most of all, the article is an attempt to define the mechanism of the functioning of “blind football” in the sphere of meanings of contemporary culture.

Wprowadzenie

Sport osób z niepełnosprawnością został zapoczątkowany w XX wieku, a na jego rozwój szczególnie wpływ miały nowo powstające organizacje, których celem było kierowanie oraz zarządzanie różnymi formami aktywizowania osób z dysfunkcjami psychofizycznymi. Na przestrzeni lat zmianom ulegały zarówno warunki, jak i możliwości uprawiania sportu przez osoby z niepełnosprawnością, a kolejne wy-

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0955-3464>.

darzenia towarzyszące temu procesowi wyznaczały stopniowe przechodzenie od rehabilitacji przez rekreację do sportu wyczynowego (Niedbalski, 2017a: 115). Taki przebieg rozwoju sportu osób niepełnosprawnych ma swoją kontynuację w jego dzisiejszym rozumieniu. Współczesny sport osób z niepełnosprawnością można rozpatrywać zarówno z punktu widzenia teorii kultury fizycznej, jak i teorii rehabilitacji. Z jednej strony lokuje się go w procesie szeroko rozumianej rehabilitacji, z drugiej zaś jest on integralną dziedziną kultury fizycznej (Niedbalski, 2017b: 46).

Iwona Sikorska, Krzysztof Gerc i Leszek Pawłowski (2017: 8) podkreślają, że rehabilitacyjna funkcja sportu nadal wydaje się być niedoceniana, przede wszystkim w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością. Wskazują, że problematycznym staje się wytyczenie precyzyjnych granic sportu wyczynowego, rekreacyjnego i procesu rehabilitacji. Osoby zaangażowane w organizowanie procesu rehabilitacyjnego osób z niepełnosprawnością stają przed pytaniami o różnice dotyczące funkcji sportu dla osób pełnosprawnych i obarczonych niepełnosprawnością, czy też wątpliwościami obejmującymi kompensacyjną funkcję sportu. Początek sportu osób z niepełnosprawnością jest wyraźnie związany z jego funkcją rehabilitacyjną. Impulsem do szerszego wprowadzenia form sportowych w procesie rehabilitacji chorych była I wojna światowa, w trakcie której prowadzono różnego rodzaju zajęcia sportowe dla rannych żołnierzy z myślą o ich szybszym powrocie na front. W latach 20. i 30. XX wieku rozwijał się ruch sportowy osób z niepełnosprawnością, powstawały kluby sportowe, a także międzynarodowe stowarzyszenia działające na rzecz upowszechnienia sportu wśród niepełnosprawnych. II wojna światowa uświadomiła lekarzom, iż nadspodziewanie dobre efekty daje usprawnianie rannych żołnierzy poprzez sport. Po jej zakończeniu nastąpił dynamiczny rozwój ruchu sportowego osób z niepełnosprawnością, co wynikało z rekordowej w dziejach liczby osób pozbawionych kończyn i sparaliżowanych. Wymuszony w ten sposób postęp masowej rehabilitacji zwrócił uwagę lekarzy na rolę sportu w procesie usprawniania osób z niepełnosprawnością, a także integrowanie ich z pełnosprawną częścią społeczeństwa (Lipoński, 2012: 668; Niedbalski, 2017b: 50). Znaczenie sportu w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością dostrzegł lekarz neurolog – sir Ludwig Guttmann – pracujący w szpitalu w Stoke Mandeville. Wprowadził do programu rehabilitacji pacjentów z uszkodzeniem rdzenia kręgowego elementy rywalizacji sportowej w celu zwiększenia ich motywacji do systematycznego udziału w procesie usprawniania. Obserwując duże zainteresowanie swoich pacjentów uczestnictwem w tej formie zajęć, a także ich zaangażowanie w zmaganiach sportowych, 29 lipca 1948 roku (w dniu otwarcia XIV Igrzysk Olimpijskich w Londynie) zorganizował dla swoich pacjentów zawody łucznicze na terenie szpitala, w którym pracował. To wydarzenie przyjęło się

uważać za początek zorganizowanego, światowego uprawiania sportu przez osoby z niepełnosprawnością. Ludwig Guttman dążył do nadania międzynarodowej rangi igrzyskom paraplegików rozgrywającym w Stoke Mandeville, zakładając w 1952 roku Międzynarodowy Komitet Organizacyjny Igrzysk Paraplegików. Również dzięki jego staraniom w 1960 roku w Rzymie odbyły się pierwsze letnie igrzyska paraolimpijskie, w których wzięło udział 400 zawodników z 23 krajów (Koper, Tasiemski, 2013: 115; Niedbalski, 2017b: 50)

Początkowo rywalizacja sportowa dotyczyła osób z urazem rdzenia kręgowego (tylko osób z paraplegią), natomiast w kolejnych latach dołączyli do rywalizacji zawodnicy z innymi (i to coraz cięższymi) rodzajami dysfunkcji ruchowych. Równolegle powstawały międzynarodowe organizacje reprezentujące poszczególne grupy sportowców. W 1978 roku powstał Międzynarodowy Związek Sportu i Rekreacji Osób z Porażeniem Mózgowym (ang. *Cerebral Palsy International Sports and Recreation Association*, CP-ISRA), a w 1980 roku Międzynarodowa Federacja Sportu Niewidomych (ang. *International Blind Sports Federation*, IBSA). Stopniowo też sport osób z niepełnosprawnością uniezależniał się od ośrodków rehabilitacyjnych. W 1982 roku powołany został Międzynarodowy Komitet Koordynacyjny, którego podstawowym zadaniem było organizowanie kolejnych igrzysk. W roku 1989 powstał Międzynarodowy Komitet Paraolimpijski (ang. *International Paralympic Committee*, IPC), który od tego momentu reprezentuje sport paraolimpijski na arenie międzynarodowej, odpowiada za jego rozwój na świecie oraz koordynuje wszelkie działania podejmowane w tym kierunku (Koper, Tasiemski, 2013: 114–115).

Chcąc umiejscowić sport osób z niepełnosprawnością w systemie kultury fizycznej, należy odwołać się do form uczestnictwa, jakie w niej występują. Wymienia się wśród nich: wychowanie fizyczne specjalne, rekreację fizyczną, sport oraz rehabilitację ruchową. W przypadku osób z niepełnosprawnością możliwość udziału w różnych przejawach kultury fizycznej determinowana jest specyfiką samej niepełnosprawności, niezależnie od formy tego uczestnictwa zawsze będzie się w niej przewijał cel terapeutyczny. Eli Wolff i Mary Hums (2003) sugerują, że dyskusja na temat możliwości uprawiania sportu przez osoby z niepełnosprawnością powinna koncentrować się na tym, jak tworzyć możliwości, które podkreślać będą zdolności sportowe uczestników zamiast ich niepełnosprawności czy ograniczenia. Rozróżnienie pomiędzy rekreacją a sportem jest często utrudnione, a wynika m.in. z problemów w zdefiniowaniu słowa „sportowiec” w przypadku osób z niepełnosprawnością. Magdalena Koper i Tomasz Tasiemski aktywność sportową osób z niepełnosprawnością ujmują jako „formę uczestnictwa w kulturze fizycznej (rekreacji fizycznej i sporcie), której głównym celem jest utrzymanie

i rozwój sprawności funkcjonalnej odzyskanej w procesie rehabilitacji leczniczej, a w przypadku osób wyrażających potrzebę współzawodnictwa, dążenie do osiągnięcia jak najlepszych rezultatów” (Koper, Tasiemski, 2013: 116–117; Niedbalski, 2017b: 47).

Na rozwój sportu osób z niepełnosprawnością wpłynęły szersze zmiany zachodzące w dyskursie politycznym, a zwłaszcza pojawienie się społecznego modelu niepełnosprawności. Obecnie większy nacisk kładzie się na osiągnięcia i umiejętności sportowe osoby z niepełnosprawnością, a organizacje sportowe przyjęły politykę, która formalnie uznaje koncepcję społecznego modelu niepełnosprawności (Macbeth, Magee, 2006). Specyfika sportu osób z niepełnosprawnością polega także na tym, że przy ustalaniu obowiązujących reguł i przepisów sportowych uwzględniane są możliwości funkcjonalne osób o różnym rodzaju i stopniu dysfunkcji (inne u osób niewidomych, a inne u osób z różnymi schorzeniami narządu ruchu). Istnieją też takie dyscypliny, które są tworzone specjalne dla pewnych kategorii osób z niepełnosprawnością (np. rugby na wózkach dla osób z tetraplegią czy „blind football” dla osób z niepełnosprawnością wzroku). Charakterystycznym elementem, dodatkowo regulującym współzawodnictwo sportowe, jest rozbudowany system klasyfikacji, związany z możliwościami funkcjonalnymi reprezentowanymi przez zawodników z określonym rodzajem i zakresem niepełnosprawności (Niedbalski, 2017b). Kategoryzacja niepełnosprawnych sportowców pozostaje jednak dość kontrowersyjną kwestią. Potrzeba klasyfikowania niepełnosprawnych sportowców w odniesieniu do rodzaju i stopnia niepełnosprawności wydaje się bardziej dostosowana do modelu medycznego, a nie modelu społecznego niepełnosprawności (Macbeth, Magee, 2006). Celem klasyfikacji jest zagwarantowanie uczciwego współzawodnictwa na wszystkich poziomach rywalizacji, co uzyskuje się poprzez zastosowanie odpowiedniego w danej dyscyplinie sportu usystematyzowanego sposobu grupowania zawodników – zgodnie z ich możliwościami funkcjonalnymi. Od lat 40. ubiegłego wieku obowiązywał System Klasyfikacji Medycznej oparty jedynie na diagnozie lekarskiej i polegał na podziale zawodników ze względu na stopień i zakres niepełnosprawności. Od lat 60. zaczęto rozbudowywać ten system, wprowadzając klasy sportowe dla poszczególnych niepełnosprawności. W latach 90. przyjęty został System Klasyfikacji Funkcjonalnej specyficznej dla poszczególnych dyscyplin sportowych, według którego oszacowuje się i ocenia możliwości zawodników, uwzględniając jakość wykonania zadań wymaganych podczas współzawodnictwa w konkretnej dyscyplinie sportu. System klasyfikacji zawodników cały czas jest udoskonalany, wychodząc naprzeciw nowym potrzebom rozwijającej się rywalizacji sportowej (Koper, Tasiemski, 2013; Niedbalski, 2017b).

Istniejące badania dotyczące sportu osób z dysfunkcją wzroku rzadko dotyczą „blind footballu”. Zatem niniejsze opracowanie ma za zadanie wypełnienie tej luki. Praca poświęcona jest przede wszystkim doświadczeniom niewidomych piłkarzy, którzy poprzez aktywność fizyczną walczą o emancypację – zerwanie ze stereotypem, że osoba z dysfunkcją wzroku jest niezdarna, pełna kompleksów, której podstawowym (i bardzo często jedynym) celem życiowym powinno być permanentne poddawanie się procesom leczenia i rehabilitacji. Celem artykułu jest przybliżenie Czytelnikowi historii „blind footballu”, a także jego podstawowych zasad. „Blind football” stał się symbolem walki o uznanie społeczne sportowców z dysfunkcją wzroku, którzy powszechnie są niewidoczni i niesłyszalni w pełnosprawnym „świecie sportu”. Artykuł zwraca uwagę na rolę „blind footballu” w codziennym pokonywaniu trudności niewidomych piłkarzy, ale przede wszystkim może stanowić przyczynek do dalszej dyskusji naukowej nad tą – jakże złożoną dyscypliną sportową. Reasumując, tekst stanowi próbę spojrzenia na rozwój „blind footballu” jako sportu paraolimpijskiego, w którym niewidomi piłkarze, jak i sama widownia, pełnią rolę katalizatorów zmiany w procesie emancypacji osób z niepełnosprawnościami.

Sport osób niewidomych – obszary tematyczne i nurty badawcze

Badania dotyczące sportu osób z dysfunkcją wzroku obejmują swoim zakresem wiele zróżnicowanych zagadnień i obszarów tematycznych. W społecznym wymiarze należy wyróżnić kilka podstawowych nurtów badań poświęconych problematyce sportu osób z niepełnosprawnością wzroku.

Pierwszy z nich skupia się na problematyce dotyczącej poziomu aktywności fizycznej u osób z niepełnosprawnością wzroku. W dostępnych badaniach naukowych oceny poziomu aktywności fizycznej osób z niepełnosprawnością wzroku dokonywano na podstawie kwestionariusza aktywności fizycznej lub za pomocą krokomierzy, uwzględniając średnią dzienną liczbę kroków (Rosolek, Gawlik, 2013: 104). W badaniach prowadzonych w ramach tego kierunku zwraca się uwagę na niski poziom aktywności fizycznej osób z niepełnosprawnością wzroku (Aslan, Calik, Kitiş, 2012; Ayrazoglu, Oh, Kozub, 2006; Good, La Grow, Alpass, 2008; Green, Miyahara, 2007). Wyniki kierunkowych badań pokazały, że wśród czynników utrudniających podejmowanie aktywności fizycznej przez osoby z niepełnosprawnością wzroku wymienić należy przeszkody środowiskowe, niedostosowane programy aktywności, brak odpowiedniego wyposażenia w klubach fitness czy też

na basenach, brak informacji przydatnej dla osób z niepełnosprawnością wzroku o obsłudze sprzętu sportowego, a także niski poziom wiedzy instruktorów sportu i rekreacji ruchowej o dostosowaniu zajęć ruchowych do potrzeb tych osób (Rimmer, 2006; Rosołek, Gawlik, 2013).

Następny kierunek jest skoncentrowany na badaniach prowadzonych nad konkretnymi dyscyplinami sportu osób z niepełnosprawnością wzroku. W jego ramach można wydzielić badania dotyczące niewidomych pływaków (Magno e Silva, Bilzon, Duarte, Gorla, Vital, 2013) czy niewidomych i niedowidzących graczy w krykieta (Powis, 2018). Dowodzi się w nich, że osoby z niepełnosprawnością wzroku, które angażują się w aktywność sportową, stają się bardziej świadome swojej cielesności.

W literaturze przedmiotu dużo miejsca poświęca się także badaniom dotyczącym osobistych doświadczeń osób z niepełnosprawnością wzrokową w uczestnictwie w zajęciach wychowania fizycznego (Buckley, Haegele, 2021). Ten obszar badań dał osobom z niepełnosprawnością głos do wyrażania swoich myśli, uczuć, ale także frustracji związanych z ich osobistymi doświadczeniami z zajęć wychowania fizycznego. Badania te ujawniły zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia, jakie osoby z niepełnosprawnością napotykały w trakcie zajęć z wychowania fizycznego (Buckley, Haegele, 2021; Fitzgerald, 2005; Spencer-Cavaliere, Watkinson, 2010). Uczniowie z dysfunkcją wzroku wskazywali, że w trakcie zajęć z wychowania fizycznego doświadczali strachu i frustracji, byli poniżani i dyskryminowani, a czasami czuli się bezwartościowi w oczach nauczycieli wychowania fizycznego (Haegele, Zhu, 2017). Justin Haegele i Xihe Zhu (2017) przeprowadzili badania z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością wzroku na temat ich osobistych doświadczeń z zajęć wychowania fizycznego. Badani wskazywali, że ich nauczyciele postrzegali ich ciała jako „wadliwe”, co miało negatywny wpływ na ich uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego. Poczucie bycia bezwartościowym i „wadliwym”, które pojawiało się w badaniach analizujących uczestnictwo osób z niepełnosprawnością wzroku (Haegele, 2019; Tanure Alves, Haegele, Duarte, 2018), może prowadzić do rezygnacji czy też unikania zajęć z wychowania fizycznego (Buckley Haegele, 2021). Amanda Yessick i Justin Haegele (2019) wskazują, że dorosłe już osoby z niepełnosprawnością wzroku postrzegały zajęcia wychowania fizycznego jako mało atrakcyjne, a osoby, które chciały być aktywne fizycznie, uczęszczały na zajęcia pozalekcyjne – często już ukierunkowane na osoby z niepełnosprawnością wzroku.

Dysfunkcje narządu wzroku, a także możliwe konsekwencje w postaci niepełnosprawności funkcjonalnej i społecznej stanowią przyczynę ograniczonego dostępu do aktywności fizycznej. Często osoby niewidome i słabowidzące nie mają

możliwości korzystania z obiektów sportowych, takich jak siłownie, sale gimnastyczne, hale sportowe, baseny. Osoby z dysfunkcjami narządu wzroku nie są w stanie do nich dotrzeć, a ośrodki te nie są przystosowane do ich potrzeb (Tikhonov, 2017, 2020). Andrey Tikhonov (2020) wskazuje, że nawet organizacja domowego treningu fizycznego może być utrudniona, ponieważ wszystkie materiały instruktażowe są opracowane na bazie założenia, że będą wykorzystywane przez osoby widzące. Bierny (czy też mało aktywny) styl życia pod względem aktywności fizycznej, ograniczone samodzielne poruszanie się, niemożność dotarcia i korzystania z usług placówek medycznych, rehabilitacyjnych i sportowych powodują choroby i złe samopoczucie. Z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że osoby z niepełnosprawnością wzroku wykazują niższy poziom aktywności fizycznej w porównaniu z osobami pełnosprawnymi, skutkiem czego może istnieć u nich podwyższone ryzyko występowania chorób cywilizacyjnych (Rosolek, Gawlik, 2013). Osoby te są bardziej narażone na takie ryzyko, jak otyłość, sztywność mięśni czy choroby układu krążenia. Brak aktywności fizycznej pogarsza ich stan zdrowia zarówno fizycznego, jak i psychicznego (Tikhonov, 2020). Problemy, które stoją przed sportem osób z niepełnosprawnością wzroku, dotyczą przede wszystkim kwestii związanej z jego sprzecznością ze społecznym statusem osoby z niepełnosprawnością (Niedbalski, 2017a).

„Blind football” – założenia teoretyczne¹

Nie widzą bramki, swoich rywali i kolegów z drużyny – tak naprawdę nie widzą nic, a mimo to podają między sobą piłkę i strzelają gole. „Blind football” jest bez wątpienia fenomenem współczesnego świata. Trudno jest dokładnie określić, kiedy i gdzie, odbyły się pierwsze mecze niewidomych piłkarzy. Wynikać to może z faktu, że inicjatywy te nie zaczęły się od profesjonalnych piłkarzy, trenerów (czy

¹ W literaturze przedmiotu spotkać można z inne terminy określające „blind football”. Na oficjalnej stronie Międzynarodowego Komitetu Paraolimpijskiego wskazuje się na „piłkę nożną pięcioosobową” (ang. *5-a-side football*), natomiast na stronie Międzynarodowej Federacji Sportu Niewidomych wskazuje się na „futsal dla niewidomych” (ang. *futsal for the blind* lub *blind futsal*). Judit Gombás (2013) podkreśla, że „piłka nożna pięcioosobowa” to termin, który najlepiej odpowiada wymaganiom politycznej poprawności, gdyż określa rodzaj piłki nożnej poprzez wskazanie liczby członków, nie skupiając się na fakcie, że gracze to osoby z niepełnosprawnością. Z drugiej strony słabość tego terminu polega na tym, że nie przekazuje żadnych dodatkowych, jasnych informacji o samej grze, i także o tym, dlaczego jest tak wyjątkowa. W niniejszym artykule posługuję się terminem „blind football”, aby podkreślić specyfikę tej dyscypliny sportowej, zwracając szczególną uwagę, że dotyczy ona osób z dysfunkcją wzroku, która bez wątpienia ogranicza aktywność fizyczną.

też nauczycieli), ale miały miejsce w lokalnych instytucjach na rzecz osób niewidomych. Inicjatywy te nie były ustrukturalizowane, mecze były organizowane przez wolontariuszy. Do najbardziej znanych działaczy, którzy upowszechniali „blind football”, zaliczyć należy: Ramona Sausa z Brazylii i Carlosa Campoz Lópeza z Hiszpanii – stworzyli oni m.in. ramy teoretyczne dla tej dyscypliny sportowej. Historia „blind footballu” związana jest z Brazylią, w której to już w latach 50. ubiegłego wieku organizowano mecze niewidomych piłkarzy. Pierwsze zawody w „blind footballu” zorganizowane były w Brazylii w 1974 roku z udziałem drużyn z trzech stanów. Kolejne zawody odbyły się w 1980 roku i zorganizowane były przez Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Osób Niepełnosprawnych w Brazylii. Ważnym wydarzeniem w promowaniu sportu osób z niepełnosprawnością wzroku było powstanie w 1984 roku brazylijskiego Towarzystwa Sportowego dla Niewidomych. Pierwsze Mistrzostwa Świata w „blind footballu” odbyły się w 1998 roku w Brazylii. Akceptacja „blind footballu” jako sportu paraolimpijskiego podczas Igrzysk Paraolimpijskich w Atenach w 2004 roku była ostatnim ważnym krokiem w rozwoju tego rodzaju sportu na świecie. Jessica Macbeth i Jonathan Magee (2006) jako pierwsi przedstawili ścieżkę kariery niewidomych piłkarzy. Aby wziąć udział w zawodach, niewidomi sportowcy muszą zostać poddani specjalnej klasyfikacji, przeprowadzanej przez lekarza okulistę, gdzie ocenia się ostrość i pole widzenia. Na jej podstawie niewidomych piłkarzy dzieli się na trzy grupy:

- B1 – brak percepcji światła, a także zdolności rozpoznawania kształtu dłoni z dowolnej odległości i kierunku;
- B2 – zdolność rozpoznawania kształtu dłoni, ostrość wzroku 20/600 lub pole widzenia poniżej 5 stopni;
- B3 – od ostrości wzroku powyżej 20/600 lub pola widzenia poniżej 20 stopni.

Podział ten oparty jest na klasyfikacji wykorzystywanej przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) i akceptowany przez wszystkie dyscypliny sportowe podlegające Międzynarodowej Federacji Sportu Niewidomych. Mateusz Skwierawski wskazuje, że w „blind footballu” grają osoby ociemniałe po chorobach lub wypadkach. Najczęściej mające coś wspólnego ze sportem, trenujące wcześniej amatorsko lub profesjonalnie. Tych, którzy nie widzą od urodzenia, a grają, jest odsetek. Posiadają bowiem problem z koordynacją i wyczuciem sytuacji na boisku. Najważniejszy jest słuch – niewidomi piłkarze korzystają z niego w dwustu procentach. Mecz „blind footballu” składa się z dwóch części po 25 minut (łącznie 50 minut), w trakcie których należy zachować ciszę. W każdej drużynie jest czterech graczy liniowych (B1) i jeden gracz słabowidzący lub widzący (B2 lub B3) jako bramkarz, który pełni rolę przewodnika – „nawigatora” w trakcie meczu – może

mówić w drużynie, ustawiać zawodników oraz informować o sytuacji na boisku. Aby wszyscy zawodnicy mieli równe szanse, podczas meczu mają zasłonięte oczy. Charakterystycznym elementem „blind footballu” jest piłka, w której znajduje się „grzechotka” – wydająca dźwięk, a tym samym wskazująca jej położenie. W trakcie meczu należy zachować ciszę, jedynie zawodnicy krzyczą hiszpańskie „voy” (co oznacza „idę”) i zgodnie z regułą gry powinno być wypowiedziane głośno i wyraźnie, gdy zawodnik szuka piłki lub znajduje się w jej pobliżu. Przed rozpoczęciem meczu trenerzy powinni upewnić się, że w okolicy boiska nie ma żadnych przeszkód czy też niebezpiecznych przedmiotów. Podczas rozgrywki komunikacja między zawodnikami (a także trenerem) jest jednym z najważniejszych elementów gry (Skwierawski, 2012). Komunikacja w „blind footballu” występuje na dwóch poziomach:

- niewidomy/słabowidzący piłkarz – trener: ważnym jest, aby instrukcje trenera przekazywane zawodnikom były sformułowane w prostym i jednoznacznym komunikacie;
- zawodnik – zawodnik a trener: w „blind footballu” sportowcy muszą odgrywać aktywną rolę w procesie komunikowania się. W trakcie meczu zawodnicy powinni mieć dokładną mapę otoczenia: gdzie jest zawodnik z tej samej drużyny oraz gdzie są przeciwnicy. Gdy gracz nie jest świadomy swojej pozycji, może zawsze wezwać bramkarza lub trenera.

W Polsce „blind football” ma krótką historię. Pierwsze kroki stawialiśmy podczas Mistrzostw Europy w 2015 roku (organizowanych w Wielkiej Brytanii), w których zajęliśmy przedostatnie miejsce – startowało dziesięć drużyn. Obecnie w Polsce działają dwa kluby: Tyniecka NWP Kraków oraz Sprint Wrocław. W listopadzie 2017 roku rozegrany został pierwszy międzynarodowy turniej Ligi Centralnej Europy, w której wzięły udział drużyny z Brna, Pragi, Budapesztu oraz Krakowa i Wrocławia.

(Nie)widoczna integracja (nie)widocznych piłkarzy

Współczesna kultura (zwłaszcza masowa) promuje i kolportuje model człowieka mocnego, odnoszącego sukcesy, a jednocześnie dysponującego niepospolitą urodą oraz sprawnością. Wpisuje się w to piłka nożna, która związana jest bez wątpienia z „kulturą męczyzn”, uosabiającą przy tym homogeniczność tej płci. Walka dwóch jedenastoosobowych drużyn na jasno zdefiniowanej arenie (boisku) odwołuje się do archetypowych cech charakteru męskości dominującej, zarówno fizycznych, jak i psychicznych (Melosik, 2015: 313). Historycznie rzecz ujmując, niektóre dy-

scypłiny sportowe były określane jako „męskie”, a udział w nich kobiet czy niepełnosprawnych był wykluczony (bądź w dużej mierze ograniczony). Ten zakładany „naturalny” sport osób pełnosprawnych stanowi przykład jego zmaskulinizowanego charakteru, ale może również stanowić obciążenie, zwiększając presję społeczną na młodych mężczyznach, którzy próbują sprostać oczekiwaniom „bycia mężczyzną”. W sporcie utrzymuje się „ideologia różnicy”, w której męski sport jest często postrzegany jako lepszy od kobiecego. Sportowcy bardzo często uchodzą za bohaterów, którzy stają się obiektem medialnie wspieranego kultu. Taka fascynacja sportem w społeczeństwach nowoczesnych powoduje, że jego najwybitniejsi, a często najbardziej medialni przedstawiciele stają się gwiazdami kultury masowej. Ucieleśniają nasze wyobrażenia o życiu szczęśliwym w bogactwie, luksusie i sławie. Gwiazdy sportu są podziwiane, szanowane i mają w społeczeństwie wysoką pozycję (Dziubiński, 2011: 122; Niedbalski, 2017c: 53). Uwagę na to zwraca Rafał Drozdowski, który podkreśla, że „współczesny sport staje się prawdziwą kwintesencją utowarowienia” (Drozdowski, 2011: 18). Utowarowieniu poddane zostały nie tylko ciała sportowców, ale także ich biografie i medialne wizerunki (m.in. wielomilionowe kontrakty reklamowe gwiazd sportowych, które często okazują się być głównym źródłem ich dochodów). W swoisty towar przekształcono także poziom uwagi i stopień lojalności kibiców (wskaźnik oglądalności wielkich wydarzeń sportowych decyduje o kosztach zakupu praw do transmisji oraz o cenach czasu reklamowego). Badacz podkreśla, że sport jawi się więc jako hiper-rynek, który wszystkie najważniejsze relacje wpisane w jego pole instytucjonalne, szybko i sprawnie podporządkowuje logice transakcji (Drozdowski, 2011: 18–19). Christian Bromberger posługuje się terminem „futbolizacji społeczeństwa”, wskazując, że piłka nożna jest postrzegana i instrumentalizowana jako narzędzie osiągania sukcesów, a nie tylko jako źródło rozrywki i wytchnienia od ważnych spraw życia codziennego (Bromberger, 2001; Stempień, 2020). Piłka nożna przestała być tym czym była (tylko formą rozrywki). Odgrywa coraz większą rolę w innych dziedzinach życia.

Sport osób z niepełnosprawnością – zwłaszcza w ogólnopolskich mediach – do niedawna istniał na marginesie i w cieniu wydarzeń z udziałem pełnosprawnych sportowców. Jakub Niedbalski wskazuje, że nieco lepiej przedstawia się sytuacja w przypadku lokalnych mediów, które wykazywały (i nadal wykazują) większe zainteresowanie postaciami niepełnosprawnych sportowców. Spore znaczenie dla rozpowszechniania idei sportu niepełnosprawnych od samego początku swego istnienia miały nowe media (ze szczególnym uwzględnieniem social media), które stały się swoistą tubą wykorzystywaną przez samych sportowców oraz osoby z ich środowiska (Niedbalski, 2015: 143). „Blind football” pojawiał się spora-

dycznie w mediach ogólnopolskich, była to głównie obecność ograniczająca się do krótkich komunikatów z nielicznych wydarzeń sportowych, w jakich brali udział sportowcy z dysfunkcją wzroku. Dlatego też Christina Evaggelinau i Dimitris Grekinis (1998) sugerują, że większa liczba widzów na imprezach sportowych dla osób z niepełnosprawnością może pomóc zaspokoić potrzebę motywacji sportowców podczas zawodów, a także w zmianie negatywnego nastawienia społeczeństwa do tych zawodników.

„Blind football”, pomimo że zbliżony jest do piłki nożnej, charakteryzuje się pewną specyfiką. W przypadku osób z dysfunkcją wzroku na uwagę zasługuje przede wszystkim ich bardzo ciężka praca, która nigdy nie pozwoli im na osiągnięcie takich wyników, jak w przypadku pełnosprawnych sportowców. Niewidomi piłkarze wykorzystują te same walory sportu – jedynie konkurują z nieco innymi przeciwnikami. Walczą nie tylko z rywalami, ale także z samymi sobą, ze swoimi słabościami oraz rekordami, które kiedyś ustanowili. Ostateczną stawką nie są tytuły mistrzowskie i medale, lecz lepsze życie – nie walczą o wielkie pieniądze, ale ubiegają się o społeczne uznanie. Walczą o emancypację, wyzwolenie z ich ograniczeń, które ciąży na ich szansach życiowych. Owe ograniczenia wynikają w dużej mierze z przyjętego modelu niepełnosprawności – w tym przypadku medycznego. Określenie modelu niepełnosprawności ma decydujący wpływ na działania podejmowane dla jej zapobiegania oraz minimalizowania jej skutków, a także – jak zostaną określone cele edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami oraz jakie metody będą użyte, aby je osiągnąć. Przede wszystkim jednak – na co uwagę zwraca Andrzej Twardowski – od dominującego modelu niepełnosprawności zależy miejsce osób nią dotkniętych w społeczeństwie i to, w jaki sposób realizowane są ich prawa obywatelskie – do równego traktowania, samostanowienia, edukacji, pracy czy także możliwości uprawiania sportu. Ważnym jest, aby same osoby zainteresowane miały realny wpływ na to, jak niepełnosprawność jest rozumiana przez społeczeństwo i jak są przez to społeczeństwo traktowane (Twardowski, 2019: 8). Dlatego też często zadawane pytanie podczas ważnych międzynarodowych turniejów: „czy nasi reprezentanci zdobędą jakieś medale?” należy uściślić: „czy nasi niepełnosprawni reprezentanci zdobędą jakieś medale?”. Ostateczną stawką nie są tytuły mistrzowskie oraz medale, lecz lepsze życie – nie walczą o wielkie pieniądze, ale o społeczne uznanie. „Blind Football” pomaga osobom z niepełnosprawnością wzroku uwierzyć w istnienie społeczeństwa otwartego, w którym wszystko jest możliwe i które niezależnie od barier mobilności pionowej nie przekreśla szans na ich niezwykle kariery. „Blind football” coraz częściej postrzegany jest jako sfera, w której dochodzą do głosu i ucierają się nowe wzory oraz reguły porządku, będące zapowiedzią szerszych zmian społecznych. Pojawienie się niewidomych pił-

karzy na arenach sportowych było dla osób w pełni sprawnych swoistym szokiem kulturowym.

Judit Gombás (2013) przeprowadziła badania dotyczące zaangażowania się osób niewidomych w „blind futsal” na Węgrzech. Ich celem było zebranie informacji o motywacjach niewidomych piłkarzy do angażowania się w ten sport oraz wyzwania przed jakimi stoją jako pionierzy tego rodzaju sportu w tym kraju. Zawodnicy podkreślali, że treningi to idealny czas na spotkania towarzyskie z kolegami z drużyny, które pomagają im zapomnieć o codziennych zmaganiach z niepełnosprawnością. Bardzo często niewidomi piłkarze znali się już wcześniej, ale dopiero wstąpienie do drużyny połączyło ich jeszcze bardziej. Obecnie na Węgrzech „blind futsal” regularnie rozgrywany jest w Budapeszcie. Przywołać należy także badania Keona Richardsona (2020), które koncentrowały się na czynnikach wpływających na udział w rozgrywkach piłki nożnej wśród niewidomych uczniów szkół średnich w Zimbabwie. Uczniowie wskazywali na niewystarczającą liczbę specjalistycznych boisk do piłki nożnej, jak również brak dostępu do obiektów sportowych w kraju. Strach przed kontuzją był postrzegany jako powszechna bariera przed uprawianiem „blind footballu”. Kontuzje głowy często pojawiały się na początku przygody z tym rodzajem sportu. Natomiast wraz z regularnym uprawianiem „blind footballu” miały miejsce sporadycznie. W istocie strach przed kontuzją mógł w pewnym momencie minąć. Piłkarze skupiali się przede wszystkim na aktywności fizycznej, nawiązaniu bliskich relacji z kolegami z drużyny. Badania pokazały, że większe obawy co do kontuzji mieli rodzice tychże zawodników (Richardson, 2020).

Warto także przytoczyć badania Pála Nádasza (2003), które pokazują, że liczba wykwalifikowanych trenerów pracujących w sporcie z osobami niepełnosprawnymi jest wyjątkowo niska. Trenerzy nie mają informacji oraz specjalizacji w zakresie szkolenia osób niepełnosprawnych, a wielu z nich nigdy nie angażowała się w sport osób niepełnosprawnych. Piłka nożna dla osób z dysfunkcją wzroku, a także inne warianty piłki nożnej osób z niepełnosprawnością powinny zostać wprowadzone już na studiach wyższych dla przyszłych trenerów sportowych.

Podsumowanie

Bez wątpienia każdy człowiek potrzebuje aktywności fizycznej, która pozytywnie wpływa na stan zdrowotny będący złożoną strukturą składającą się zarówno ze zdrowia fizycznego, jak i psychicznego, społecznego oraz duchowego (Tikhonov, 2020). W literaturze przedmiotu uważa się, że aktywność fizyczna jest szansą tak

dla indywidualnego rozwoju, jak i społecznej integracji. Poprzez awans na coraz wyższe szczeble współzawodnictwa sportowego, od igrzysk sportowych lokalnych, poprzez igrzyska ogólnopolskie, aż do paraolimpijskich, sport stanowi istotną motywację do pracy nad sobą osoby z niepełnosprawnością (Niedbalski, 2017c; Żukowska, 2006). Wydaje się zatem, że poświęcenie niewidomym piłkarzom więcej czasu w mass mediach, ale także w literaturze przedmiotu przyniosłoby korzyści nie tylko samym sportowcom, ale również pozwoliło na stopniową zmianę optyki całego naszego społeczeństwa co do sposobu postrzegania osób z niepełnosprawnością w ogóle. Oczywiście potrzeba dalszych przemian światopoglądowych i świadomościowych członków naszego społeczeństwa, co wymaga nie tylko wzmożonej pracy nad upowszechnianiem idei integracji i normalizacji ze strony mediów, ale też organizacji pozarządowych i powołanych do tego celu agend państwowych. Tylko bowiem w ten sposób możliwa będzie zmiana wizerunku sportu osób z niepełnosprawnością w naszym społeczeństwie (Jabłońska, 2008).

W kontekście aktywności fizycznej należy zauważyć, że osoby z dysfunkcją wzroku prowadzące aktywny tryb życia nadal postrzegane są przez pryzmat czynników osobowościowych, które można traktować jako ograniczające zaangażowanie w poszczególne dyscypliny sportowe, oraz przez pryzmat czynników środowiskowych, które należy rozumieć między innymi jako dostępność sylwetki trenera osoby z niepełnosprawnością na rynku. W kontekście uprawiania „blind footballu” przez osoby z niepełnosprawnością wzroku występują następujące bariery:

- brak zrozumienia i świadomości pełnosprawnych obywateli, jak włączyć osoby z niepełnosprawnością wzroku do sportu;
- ograniczone możliwości w dostępie do programów kształcenia przyszłych trenerów;
- brak dostępnych udogodnień dla niewidomych/słabowidzących piłkarzy, a także ograniczony dostęp do informacji.

Usytuowanie osób z niepełnosprawnością wzroku poza jakąkolwiek aktywnością fizyczną wpływało (i nadal wpływa) na utrwalanie stereotypów o ich bezradności, bezsilności i zależności od innych pełnosprawnych osób. Kontrowersje wokół „blind footballu” jako głównej formy aktywności fizycznej tychże osób wynikały (i bardzo często nadal występują) z segregacyjnego charakteru sportu. Tym samym utrwalany jest stereotypowy obraz niewidomego/słabowidzącego piłkarza – jako mniej sprawnego, niezdolnego do podejmowania akcji czy pozbawionego umiejętności poruszania się po boisku. Poza stereotypową ramą dyskursu „blind footballu”, która wpłynęła na postrzeganie sportowców, coraz częściej mamy do czynienia ze zjawiskiem ignorancji, objawiającej się nieznajomością specyfiki tego rodzaju sportu (szczególnie brak wiedzy wśród ko-

mentatorów sportowych co do reguł i zasad gry). Bez wątpienia „blind football” stanowi nowy wzór społeczno-kulturowej aktywności fizycznej osób z niepełnosprawnością wzroku. Cechą charakterystyczną „blind footballu” jest brak fetyszyzacji wyników i nakierowanie wysiłków na ich poprawienie. Sport ma pomóc w przełamywaniu własnych słabości, gdyż niewidomy/słabowidzący piłkarz nie bije rekordów świata, nie staje się herosem współczesnych mass mediów, za to staje się kimś więcej – pozwala sobie i nam uwierzyć, że jesteśmy zdolni do przekraczania własnych granic.

Bibliografia

- Aslan U.B., Calik B.B., Kitiş A. (2012), The Effect of Gender and Level of Vision on the Physical Activity Level of Children and Adolescents with Visual Impairment, *Research in Developmental Disabilities*, 6(33), s. 1799–1804.
- Ayvasoglu N.R., Oh H.K., Kozub F.M. (2006), Explaining Physical Activity in Children with Visual Impairments: A Family Systems Approach, *Exceptional Children*, 7(2), s. 235–248.
- Bromberger C. (2001), *Significaciones de la pasión popular por los clubes de fútbol*, Buenos Aires.
- Buckley M., Haegele J.A. (2021), Experiences in Physical Education and Sport: Reflections of Female Athletes with Visual Impairments, *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(1), s. 67–79.
- Drozdowski R. (2011), *Sport – podwójny agent*, [w:] Ł. Rogowski, R. Skrobacz (red.), *Społeczne zmagania ze sportem*, Poznań, s. 13–20.
- Dziubiński Z. (2011), *Kultura masowa a sport: związki i zależności*, [w:] Z. Dziubiński, M. Lenartowicz (red.), *Kultura fizyczna a kultura masowa*, Warszawa, s. 117–132.
- Evangelinou Ch., Grekinis D. (1998), A Survey of Spectators at the International Stoke Mandeville wheelchair Games, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(15), s. 25–35.
- Fitzgerald H. (2005), Still Feeling a Spare Piece of Luggage? Embodied Experiences of (Dis)ability in Physical Education and School Sport, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), s. 41–59.
- Gombás J. (2013), Futsal for the Blind: A New Opportunity for Hungarian People with Visual Impairments to Get Engaged in Physical Activity, *Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 7(1), s. 37–41.
- Good G.A., La Grow S., Alpass F. (2008), An Age-Cohort Study of Older Adults with and without Visual Impairments: Activity, Independence, and Life Satisfaction, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 9(102), s. 517–527.
- Green C., Miyahara M. (2007), Older Adults with Visual Impairment: Lived Experiences and a Walking Group, *RE:view Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, (39)3, s. 91–112.
- Haegele J.A. (2019), Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education, *Quest*, 71(4), s. 387–397.
- Haegele J.A., Zhu X. (2017), Experiences of Individuals With Visual Impairments in Integrated Physical Education: A Retrospective Study, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), s. 425–435.

- Jabłońska B. (2008), *Krytyczna analiza dyskursu na przykładzie debaty „nicejsko-konstytucyjnej” w polskiej prasie*, [w:] A. Horolets. (red.), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, Toruń, s. 165–184.
- Koper M., Tasiemski T. (2013), Miejsce sportu w procesie rehabilitacji osób niepełnosprawnych fizycznie, *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3, s. 111–134.
- Lipowski W. (2012), *Historia sportu*, Warszawa.
- Macbeth J., Magee J. (2006), „Captain England? Maybe One Day I Will”. Career Paths of Elite Partially Sighted Footballers, *Sport in Society*, 9(3), s. 444–462.
- Magno e Silva M., Bilzon J., Duarte E., Gorla J., Vital R. (2013), Sport Injuries in Elite Paralympic Swimmers With Visual Impairment, *Journal of Athletic Training*, 48(4), s. 493–498.
- Melosik Z. (2015), Społeczno-kulturowe konstrukcje piłki nożnej: męskość, kolektywna tożsamość i japonizacja, *Studia Edukacyjne*, 37, s. 313–326.
- Nádas P. (2003), A sportoló fogatékosok és az edzők helyzete, *Magyar Edző*, 1.
- Niedbalski J. (2015), Sport osób niepełnosprawnych w przekazie i dyskursie medialnym w Polsce, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, t. 11, nr 2, s. 130–159.
- Niedbalski J. (2017a), *Niepełnosprawność*, [w:] H. Jakubowska, P. Nosal (red.), *Socjologia sportu*, Warszawa, s. 115–126.
- Niedbalski J. (2017b), *Wymiary, konteksty i wzory karier. Proces stawiania się sportowcem przez osoby z niepełnosprawnością fizyczną – analiza społecznych mechanizmów (re)konstruowania tożsamości*, Łódź.
- Niedbalski J. (2017c), *Zjawisko marginalizowania sportu osób niepełnosprawnych w wymiarze ekonomicznym, medialnym i społecznym*, [w:] J. Niedbalski, M. Raław, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Oblicza niepełnosprawności w teorii i praktyce*, Łódź, s. 41–60.
- Powis B. (2018), Visual Impairment, Sport and Somatic Work: The Auditory Experiences of Blind and Partially Sighted Cricket Players, *The Senses and society*, 13(2), s. 147–162.
- Richardson K. (2020), „The Blind can also Play Football”: Factors Influencing Blind Football Participation among Zimbabwean High-School Students with Visual Impairments, *Sport and Olympic-Paralympic Studies Journal*, 1(5), s. 104–116.
- Rimmer J.H. (2006), Building Inclusive Physical Activity Communities for People with Vision Loss, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100, s. 863–865.
- Rosolek B., Gawlik K. (2013), Poziom aktywności fizycznej osób z dysfunkcją narządu wzroku a zagrożenie chorobami cywilizacyjnymi – przegląd literatury, *Rozprawy naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 42, s. 103–108.
- Sikorska I., Gerc K., Pawłowski L. (2017), *Wstęp. Sport osób z niepełnosprawnością jako metoda inkluzji społecznej*, [w:] I. Sikorska, K. Gerc, L. Pawłowski (red.), *Sportowcy z niepełnosprawnością. Aspekty psychologiczne i społeczne*, Kraków, s. 7–18.
- Skwierawski M. (2012), *Idziemy grać w ślepą. Najpierw Beckham teraz Lehmann*, <https://www.przegladSPORTOWY.pl/pilka-nozna/jens-lehmann-pilka-nozna-dla-niewidomych/qemkvvl>, dostęp: 20.03.2018.
- Spencer-Cavaliere N., Watkinson E.J. (2010), Inclusion Understood from the Perspectives of Children with Disability, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), s. 275–293.
- Stempień J.R. (2020), The Footballization of the Polish Sociology of Sport, *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 75, s. 5–13.
- Tanure Alves M.L., Haeghele J.A., Duarte E. (2018) „We Can’t Do Anything”: The Experiences of Student with Visual Impairments in Physical Education Classes in Brasil, *British Journal of Visual Impairment*, 36(2), s. 152–162.

- Tikhonov A. (2017), Uprawianie sportu rekreacyjnego a aktywność społeczna osób z dysfunkcją wzroku. Studium przypadku: Centrum Adaptacyjnych Technologii Regionalnej Organizacji Osób Niepełnosprawnych „Nadzieжда”, *Ekonomia – Wrocław Economic Review*, 23(4), s. 319–325.
- Tikhonov A. (2020), *Znaczenie organizacji pozarządowych jako instytucji zapewniających uczestnictwo osób z niepełnosprawnością wzrokową w aktywności fizycznej*, [w:] W. Nowak, K. Szalonka (red.), *Zdrowie i style życia. Determinanty długości życia*, Wrocław, s. 357–370.
- Twardowski A. (2019), Kontrowersje wokół społecznego modelu niepełnosprawności, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2(16), s. 7–23.
- Wolff E.A., Hums M.A. (2003), *Sport Without Disability: Understanding the Exclusion Of Athletes With a Disability*, presented at the Annual Conferences of the North American Society for the Sociology of Sport, Montreal.
- Yessick A., Haegele J.A. (2019), „Missed opportunities”: Adults with visual impairments’ reflections on the impact of physical education on current physical activity, *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), s. 40–49.
- Żukowska Z. (2006), *Wartości sportu mierzone uczestnictwem młodzieży niepełnosprawnej w igrzyskach paraolimpijskich*, [w:] J. Nowocień (red.), *Społeczno-edukacyjne oblicza olimpizmu. Ruch olimpijski i niepełnosprawni sportowcy*, t. 1, Warszawa, s. 126–134.



Danuta Kalinowska*

Komenda Powiatowa Policji w Garwolinie
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Film fabularny jako przestrzeń edukacyjna w profilaktyce przemocy w rodzinie adresowanej do uczniów szkół średnich, realizowanej przez Komendę Powiatową Policji w Garwolinie

KEYWORDS

education, prophylaxis,
prevention, domestic violenc

ABSTRACT

Danuta Kalinowska, *Film fabularny jako przestrzeń edukacyjna w profilaktyce przemocy w rodzinie adresowanej do uczniów szkół średnich, realizowanej przez Komendę Powiatową Policji w Garwolinie* [Feature film as an educational space in the prevention of domestic violence addressed to secondary school students, implemented by the District Police Headquarters in Garwolin]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 317–327, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.20

The aim of the presentation is to present preventive measures and preventive measures being taken by the Polish Police in the area of domestic violence, using the feature films e.g. *Pregi* and *Plac Zbawicela*.

In this article, the following issues will be shown: existence of domestic violence with its psychological, emotional, social and religious determinants and long-term consequences for the victim as well.

It is also appropriate to discuss socio-psychological context of violence. Firstly, we will show the sustainability of pathological conditions of the situations. Secondly, we will consider reasons for lack of defence activities. At the very end we will present negation attitudes and behaviour

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2851-2895>.

of the offender and the factors causing enslavement of the victims (affection and dependency in terms of social functioning in family, marriage or in concubinage).

In order to present the whole problem included in the title of this presentation, we ought to point the regulations and the legal basis for all actions that have to eliminate this phenomenon (the Constitution, the Universal Declaration of Human Rights, the Criminal Code, the Law on prevention of domestic violence, the procedure NK).

The practical part of the discussed issues will be the analysis of specific forms of violence: threats punishable with art.190 of the Penal Code, stalking with art. 190a of the Penal Code, coercion with art.191 of the Penal Code, domestic violence with art. 207 of the Penal Code, pimping of art. 204 of the Penal Code, paedophilia and pornography presenting people with Article minors. 200 of the Penal Code, the Penal Code 200a, 200b of the Penal Code, trafficking in human beings (so called – Abdomen for rent) and human organs; trafficking for prostitution.

Another issue there will be linguistic and rhetorical analysis of prophylactic actions regarding to its stylistics e.g. an visual imagery, comparisons and a paraphrase.

As far as working tools are concerned, it should be stressed that beyond the previously parsed spoken word, it is reasonable to discuss the role of the merits of a multimedia presentation, as also to analyze and highlight the role of the feature film.

It is worth stating that films graphically and emotionally relate to the presented issues using the depicted history and the ensuing timeless content. What is more, they help to enhance the acquisition and consolidation of the meeting's theme and they enable to sensitize on identical pathological phenomena that occur in the real environment of each of the participants.

The last but not least is the fact that films encourage to protect themselves and others and they teach how to maximize the effectiveness of preventive actions.

At the very end, there is a place for the conclusions that follow our analysis of forms and methods of work in crime prevention in domestic violence. First of all, they will give opportunities for a better impact on the recipient as well as they will help to improve further action in this regard.

Wstęp

Zgodnie z Ustawą z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji do podstawowych zadań Policji należy ochrona życia i zdrowia ludzi oraz mienia przed bezprawnymi zamachami naruszającymi te dobra, a także inicjowanie i organizowanie działań mających

na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń oraz zapobieganie zjawiskom patologicznym i kryminogennym. Przy realizacji tego zadania koniecznym jest współdziałanie z organami państwowymi, samorządowymi i organizacjami społecznymi, którymi są placówki oświatowe, kulturalne i wszelkiego rodzaju fundacje oraz stowarzyszenia działające na rzecz poprawy bezpieczeństwa i dobra społecznego. Powyższa regulacja prawna bezpośrednio przekłada się na zadania stawiane Policji i ich realizację przez dzielnicowych i policyjnych profilaktyków.

Słownik Języka Polskiego definiuje powyższe pojęcia następująco:

- *prewencja* – zapobieganie czemuś, zwłaszcza przestępstwom;
- *profilaktyka* – działania i środki zapobiegające niepożądanym sytuacjom i zjawiskom, zwłaszcza chorobom.

Zestawienie definicji powyższych haseł z zadaniami ustawowymi Policji prowadzi do pojęcia profilaktyki społecznej, czyli ogółu działań zapobiegających niepożądanym zjawiskom w rozwoju emocjonalnym i społecznym ludzi, ich zachowaniom i postawom. Profilaktyka społeczna powinna redukować przypadki niedostosowania społecznego i patologii, a także nie dopuszczać do wystąpienia stanów zagrożenia moralnego, zdrowotnego, kulturalnego, społecznego po to, aby chronić jednostki i grupy danej populacji przed niepożądanymi odchyleniami od postaw i zachowań mieszczących się w poczuciu normy społecznej, etycznej, moralnej i prawnej. Zatem działania Policji w tym zakresie powinny mieć wymiar edukacyjny i wyprzedzać działania resocjalizacyjne, a nawet powodować zmniejszenie zapotrzebowania na pracę przywracającą jednostki do właściwej, niezaburzonej i akceptowalnej postawy społecznej. Obszar merytoryczny powyższych działań jest bardzo szeroki, dotyczy zapobiegania przestępstwom, kradzieżom, zachowaniom patologicznym, demoralizacyjnym, obejmuje również edukację w zakresie asertywności i umiejętności radzenia sobie przez człowieka w sytuacji zagrożenia dla życia oraz zdrowia fizycznego i psychicznego.

Rozwinięcie

Jednym z istotniejszych obszarów, którymi zajmuje się Policja, jest ochrona człowieka przed krzywdzeniem polegającym na stosowaniu przemocy w podstawowej komórce społecznej jaką jest rodzina. Działania te oparte są na obowiązujących aktach prawnych; najistotniejszym z nich, stanowiącym podstawę do tworzenia kolejnych szczegółowych regulacji jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, która stanowi o podstawowych prawach każdego obywatela RP; te prawa to: przyrodzona i niezbywalna godność ludzka, podlegająca ochronie wolność, równość

w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym, prawna ochrona życia, prawo do godnego traktowania oraz nietykalności, zakaz stosowania kar cielesnych i tortur. Powyższa regulacja odnosi się do Konwencji o ochronie praw człowieka, ponadto bezpośrednio wynika z humanistycznej koncepcji człowieka, która zakłada, że każdy człowiek ma niezbywalną godność, jest z natury dobry, ma prawo do życia, godności, rozwoju i równego traktowania bez względu na rasę, płeć, wyznanie czy status społeczny. Konstytucja jest podstawowym aktem prawnym stanowiącym bazę do tworzenia szczegółowych aktów regulujących konkretne dziedziny życia, a także zjawiska społeczne.

W obszarze przemocy w rodzinie kontinuum zapisów Konstytucji RP stanowią dwie kolejne ustawy: Kodeks karny i ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie określa samo zjawisko, prawa osób doznających przemocy, możliwe działania wobec osób stosujących przemoc, precyzuje też zakres działań poszczególnych instytucji zajmujących się tym niepożądanym zjawiskiem, również Policji.

Uznając, że przemoc w rodzinie narusza podstawowe prawa człowieka, w tym prawo do życia i zdrowia oraz poszanowania godności osobistej, a władze publiczne mają obowiązek zapewnić wszystkim obywatelom równe traktowanie i poszanowanie ich praw i wolności, a także w celu zwiększania skuteczności przeciwdziałania przemocy w rodzinie przepis określa poniżej wskazane obszary działania:

- 1) zadania w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie;
- 2) zasady postępowania wobec osób dotkniętych przemocą w rodzinie;
- 3) zasady postępowania wobec osób stosujących przemoc w rodzinie.

Przemoc w rodzinie została zdefiniowana jako jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste członka rodziny lub osoby wspólnie zamieszkującej albo gospodarującej, w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą. Zjawisko przemocy w rodzinie może dotyczyć osób spokrewnionych lub niespokrewnionych, ale wspólnie zamieszkujących i prowadzących wspólne gospodarstwo domowe, zależnych od siebie; pojęcie to jest bardzo szerokie, obejmuje przestępstwa, wykroczenia, ale również zachowania nieakceptowane społecznie, uciążliwe w życiu codziennym, niestanowiące czynu zabronionego prawem, ale niemieszczące się w zasadach etycznych, moralnych i zasadach współżycia społecznego. Bardziej szczegółową regulacją prawną jest Kodeks karny, który definiuje kolejne zachowania mieszczące się w pojęciu przestępstwa z przemocą w tle.

Edukacja młodzieży na temat przemocy w rodzinie jest bardzo istotna, ma uświadomić istnienie samego faktu; choć stwierdzenie to wydaje się być absurdalne, niestety ma solidne podstawy. Młodzi ludzie wychowani w zaburzonej rodzinie częstokroć nie zdają sobie sprawy z tego, że rodzina, w której się wychowali, nie mieści się w granicach normy, a relacje, jakie w niej panują, są zaburzone i wymagają zmiany. Należy więc najpierw omówić samo zjawisko.

Policja ma ustawowy obowiązek prowadzenia działań profilaktycznych i prewencyjnych; o tym jaką mają formę często decydują umiejętności samego policjanta odpowiedzialnego za ich realizację. W Komendzie Powiatowej Policji w Garwolinie profilaktyka kreowana jest z humanistycznego punktu widzenia, z wykorzystaniem szeroko rozumianej sztuki, tj. filmu i literatury. Taka forma działania wynika z wiedzy i zainteresowań policjantki opracowującej kolejne projekty. Uzasadnieniem dla takiego umocowania działań prewencyjnych jest ukierunkowanie na pobudzenie emocji i przemyśleń u młodzieży, a co za tym idzie – możliwie najsilniejsze oddziaływanie na adolescentów.

Odbiorcy spotkania edukacyjnego w pierwszej fazie otrzymują informacje merytoryczne podawane podczas prelekcji, której towarzyszy projekcja prezentacji multimedialnej. W początkowej fazie omawiane są podstawowe pojęcia, tj. agresja i przemoc, ze wskazaniem różnic i podkreśleniem, że terminy te nie powinny być stosowane wymiennie, gdyż nie są synonimiczne. Przemoc to działanie ukierunkowane przeciw komuś, z przewagą siły po stronie osoby atakującej. Natomiast agresja nie musi być ukierunkowana na kogoś, może być ukierunkowana przeciw czemuś, może służyć do wyrażenia negatywnych emocji; w relacjach międzyludzkich charakteryzuje się działaniem w sytuacji, gdy występuje równowaga sił, a obie strony w niej aktywnie uczestniczą. Zasadnym jest również wskazanie prawnego statusu zjawiska przemocy i omówienie kto, w jakich przypadkach może zastosować przemoc (organy państwa zgodnie z obowiązującymi przepisami i osoby prywatne, działając w obronie czyjegoś dobra, ochrony mienia lub w stanie wyższej konieczności). Następnie charakteryzowane są szczegółowo kolejne przestępstwa i wykroczenia wiążące się z działaniem przemocowym:

- groźby karalne – art. 190 kk;
- stalking – art. 190a kk;
- naruszenie miru domowego – art. 193 kk;
- pozbawienie wolności – art. 189 kk;
- zmuszenie do określonego zachowania – art. 191 kk;
- uszkodzenie ciała – art. 157 kk;
- bójka lub pobicie – art. 158 kk;
- zarażenie HIV – art. 161 kk;

- zgwałcenie – art. 197 kk;
- czynności seksualne podejmowane wobec osoby nieporadnej – art. 198 kk;
- utrwalanie wizerunku nagiej osoby w trakcie czynności seksualnej – art. 191a kk;
- pedofilia, czynności seksualne wobec nieletniego – art. 200 kk;
- uwodzenie małoletniego – art. 200a kk;
- pokrewieństwo a czynności seksualne – art. 201 kk;
- prezentowanie treści o charakterze pornograficznym – art. 202 kk;
- uprawianie prostytutki – art. 203 kk;
- handel ludźmi – art. 115 kk, art. 189a kk;
- złośliwe dokuczanie – art. 107 kk;
- przemoc w rodzinie – art. 207 kk.

Podczas prelekcji wyświetlane są slajdy prezentacji, na których umieszczono zapisy poszczególnych artykułów z kk i kw. Dla zniwelowania trudności w przyswojeniu przekazywanych treści – z uwagi na częściowe posługiwanie się językiem prawniczym – nieodzowne jest odnoszenie się do konkretnych przypadków, omówienie rzeczywistych sytuacji i zdarzeń przy użyciu przystępnej leksyki, niezbyt skomplikowanej składni, tj. zdań pojedynczych i prostych zdań złożonych, z niewielką ilością figur stylistycznych, z pominięciem żargonu prawnego czy medycznego. Korzyści przynosi posługiwanie się przymiotnikami i przysłówkami obrazującymi emocje i wydarzenia, tak aby odbiorcy mogli zbudować atmosferę i zarys zdarzeń. Najważniejszym punktem wystąpienia jest omówienie art. 207 kk stanowiącego sedno tematu. Dla scharakteryzowania pojęcia przemocy w rodzinie należy omówić poszczególne formy przemocy, tj. fizyczną, psychiczną, seksualną, ekonomiczną, izolację, przemoc przez zaniechanie wobec dzieci i osób nieporadnych życiowo.

Dla zobrazowania i uświadomienia skutków przemocy fizycznej warto przedstawić fotografie osób z obrażeniami ciała (najlepiej oddziałują fotografie dzieci, osób starszych i kobiet) oraz pomieszczeń skrajnie zaniedbanych, zdemolowanych na skutek awantury.

Kolejne istotne informacje niezbędne do kompleksowego przekazania wiedzy o przemocy to aspekty psychologiczne zjawiska:

- cykl przemocy z podziałem na fazy: narastającego napięcia, ostrej przemocy i miesiąca miodowego;
- konsekwencje doświadczania przemocy dla każdej ze stron: pokrzywdzonego, sprawcy i świadków/pokrzywdzonych;
- „społeczna dziedziczność przemocy w rodzinie”; teoria Trójkąta Dramatycznego Karpmana z podziałem na role: prześladowca, ofiara, obrońca;

ze stałością układu i zmieniającymi się osobami w pełnieniu poszczególnych ról;

- mity dotyczące przemocy i powody ich istnienia.

Następną fazą prelekcji jest omówienie sposobów zwalczania przemocy, instytucji niosących pomoc osobom doświadczającym pomocy, uprawnień osób pokrzywdzonych oraz obowiązków sprawców.

Zasadnym jest przedstawienie schematu dwutorowego działania w przypadku wystąpienia przemocy w rodzinie:

- procedury Niebieskiej Karty i działania zespołów interdyscyplinarnych;
- procedury postępowania karnego oraz postępowania ze sprawcą przestępstwa po wyroku sądowym;
- uprawnienia pokrzywdzonych, bezpłatne zaświadczenie lekarskie, eksmisja osoby stosującej przemoc ze wspólnego lokalu, nakazy i zakazy nakładane na sprawcę przez interweniujących policjantów;
- możliwość nałożenia przez Policję, sąd na osobę stosującą przemoc obowiązków, nakazów i zakazów: nakazu poprawnego zachowania, leczenia odwykowego, opuszczenia lokalu, zakazu nadużywania alkoholu, zbliżania się i kontaktowania.

W podsumowaniu warto wskazać statystyki dotyczące przemocy w polskich rodzinach i zachęcić do przeciwstawiania się temu zjawisku oraz wskazać miejsca, gdzie można otrzymać pomoc interwencyjną i długoterminową, w tym prawną, psychologiczną, medyczną i socjalną. Jest to dogodny moment na zakończenie prelekcji, gdyż podane zostały wszystkie istotne informacje na temat tego, czym jest przemoc, jakie niesie skutki i jak postępować w przypadku jej wystąpienia. Część teoretyczna ma za zadanie poszerzyć wiedzę, umiejętności społeczne i rodzinne, nauczyć obrony przed krzywdzącymi zachowaniami. Zajęcia w tej części to wykład, który jest formą monotonną, w związku z czym dla poprawy percepcji słuchaczy wprowadzono prezentację multimedialną zawierającą zarówno aspekty teoretyczne, jak i fotografie obrazujące omawiane zagadnienia. Właśnie dokumentacja fotograficzna pobudza percepcję przez emocjonalne zaangażowanie budujące konotacje z własnymi doświadczeniami życiowymi, o ile odbiorcy nigdy nie doświadczyli tego zjawiska. Zupełnie inaczej prelekcje odbierają osoby, które znają przemoc z autopsji, reagują żywo na przekazywane treści, nawiązują kontakt wzrokowy z osobą prowadzącą lub nieświadomie usiłują się „schować, wtopić w tłum”, stać się niewidocznym, jednak mówą ciałą przekazując informacje, że problem jest im znany.

Dla utrwalenia przekazanej wiedzy i odbioru tematu przez jego emocjonalne przeżycie warto wprowadzić do tego projektu edukacyjnego film fabularny.

„(...) Film z uwagi na siłę oddziaływania może być doskonałym środkiem wychowawczym i edukacyjnym. (...) Funkcja wzorcotwórcza, możliwość wpływu na postawy (zachowania i poglądy młodzieży), to niewątpliwie walory tych mediów” (Sikorski, 2000: 25). Film może być więc stosowany jako narzędzie edukacyjne modyfikujące postawy młodych ludzi, kształtujące nowe wartości i poszerzające wiedzę w zakresie psychologii, etyki i aksjologii; może też rozwijać w wymiarze umiejętności społecznych, komunikacyjnych i psychologicznych. „(...) Proces wychowania przez film ma na celu rozwijanie ciekawości poznawczej, rozbudzanie świadomości rozumienia innych i samego siebie, kształtowanie wiedzy o świecie współczesnym, wzbogacenie wrażliwości moralnej oraz uczuciowej strony życia, kształtowanie twórczych postaw obywatelskich, społecznych i światopoglądowych” (Lewartowicz, 2015: 38). Takie zastosowanie edukacyjne filmu fabularnego jest niezwykle cenne, gdyż wykształcenie umiejętności kompleksowego odbioru przekazu niesionego przez film kształtuje umiejętność uczenia się poznawczego człowieka przez całe życie i niejako mimochodem. „Zarówno w pedagogice, jak i resocjalizacji wysoko cenione są metodyczne techniki rozwijające, które wpływają bezpośrednio lub pośrednio na rozwój poszczególnych struktur procesu oraz doprowadzają do ich stadialnego wzrostu. Dotyczy to takich struktur jak: emocje, motywacja, percepcja, myślenie, pamięć, wyobraźnia” (Konopczyński, 2008: 191). Zatem wartością dodaną jest rozwój jednostki na poziomie emocjonalnym, polegający na przeżyciu opowiadanej przez film historii z przemocą w tle. Istotnym aspektem jest fakt, że odbiorcy poznają, doświadczają emocjonalnie i społecznie motywów zachowania zarówno osób doznających przemocy, jak i osób stosujących przemoc. Dzięki temu faktowi odbiorcy często dowiadują się, że sprawcy przemocy działają w dobrej wierze, czyniąc źle, a ofiary przemocy nie ponoszą żadnej winy za sytuację, w jakiej się znalazły. Jest to informacja niezwykle ważna, często poznawana właśnie mimochodem, na poziomie emocjonalnym, nie teoretycznym, a odnoszona do uprzednio przekazanych informacji teoretycznych. Proces ten to metoda afirmacji stosowana w arteterapii. „Jej celem jest zmiana urazowych treści samoświadomości (negatywnych sądów poznawczych dotyczących jednostki), na przekonania pozytywne, podnoszące poczucie własnej wartości” (Florczykiewicz, Józefowski, 2011: 51). Tym samym w odbiorcy utrwalane jest przekonanie, że jego sądy są obiektywnie wartościowe i mają realne podstawy do realizacji, a więc motywacja do działania, zmiany i ochrony siebie lub innych przed przemocą jest zasadna, ważna i potrzebna. „Afirmacje pozwalają na (...) zwiększenie odpowiedzialności za siebie i poczucie własnej wartości” (Opora, 2010: 58) Technika ta w edukacji buduje świadomość w odbiorcy, że osoba

doznająca przemocy nie ponosi winy za jej zaistnienie, tym samym motywuje osoby postronne do niesienia pomocy. W przypadku, gdy odbiorca doświadczył już przemocy, działanie to mimowolnie zmienia profil z edukacyjnego na resocjalizacyjny i kształtuje mechanizmy obronne, jak też motywuje do szukania pomocy, co ma istotny wpływ na przyswojenie właściwych wartości i ich obronę przed negatywnymi czynnikami zewnętrznymi.

Podczas przedmiotowych spotkań profilaktycznych za zgodą dystrybutorów filmów przedstawiano dwa filmy fabularne, tj. *Pręgi* w reż. Magdaleny Piekorz i *Plac Zbawiciela* w reż. Krzysztofa Krauzego i Joanny Kos-Krauze. Fakt, że akcja obydwu filmów jest osadzona we współczesnej Polsce jest przemyślany i zamierzony, w ten sposób odbiorcom łatwiej utożsamić się z bohaterami i wydarzeniami, mają mniejsze poczucie fikcji, a tym samym głębszy odbiór emocjonalny. Scenariusz filmu Magdaleny Piekorz pt. *Pręgi* powstał na podstawie powieści Wojciecha Kuczoka pt. *Gnój*. Niezwykle ważnym jest fakt, że powieść zawiera wątki autobiograficzne, mówi o tym pisarz w wywiadzie udzielonym dla Gazety Wyborczej (Kubisiowska, 2003). Główny bohater Wojtek, w rolę którego wcielił się Michał Żebrowski, mimo sukcesów zawodowych, wymagających zainteresowań nie żyje pełnią życia, nie jest szczęśliwy. Narracja filmu opiera się na mieszance dnia codziennego z retrospekcją, a obydwie wymiary akcji uzupełniają się i tłumaczą, czy motywują zachowania głównego bohatera. Wojtek żyje tak, jakby chciał udowodnić sobie i światu, że jego życie ma wartość, jednocześnie ma w sobie głębokie przeświadczenie swojej ważności, osiągnięć i sensu stawianych celów. Świat, w którym żyje, jest światem zaprzeczeń, przeciwności, skrajności i milczącej ucieczki przed tym, co było i przed tym, co w nim zostało, a do czego nie chce lub nie umie się przyznać. Niesie w sobie historię niepełnej rodziny, przemocowego ojca i siebie usiłującego sprostać oczekiwaniom stawianym przez ojca i resztę świata. Nie jest mu łatwo, chyba też nie rozumie dlaczego tak się dzieje. Zupełnie niespodziewanie do tego trudnego, przesyconego niezrozumiałymi emocjami życia wkracza Tania, w rolę której wcieliła się Agnieszka Grochowska. Związek dwojga młodych ludzi odsłania zawilości psychologiczne głównego bohatera, jego obawy, zahamowania, złe sądy o sobie, co zarazem tłumaczy nielogiczność obecnych zachowań, napięcie życiowe i ogromne oczekiwania wobec siebie przeplatające się z notoryczną ucieczką przed bliskością i relacjami z innymi ludźmi. Zakończenie filmu, w odróżnieniu od powieści, ma wydźwięk pozytywny, daje nadzieję na dobry koniec, choć fabuła ma charakter otwarty. Odbiorca ma okazję przeanalizować zachowania człowieka, który stosuje przemoc wobec innych; znajduje przyczyny takiego zachowania wiążące się ze społeczno-psychologiczną dziedzicznością przemocy i uzyskuje informacje na temat tego, jak sobie z tym problemem poradzić. Najważ-

niejszy jest pozytywny oddźwięk filmu, który mówi odbiorcy: z tym problemem można sobie poradzić, trzeba dużo miłości i pracy, ale można go pokonać. Przekaz płynący z filmu daje nadzieję, uczy, motywuje, zatem film świetnie spełnia funkcje edukacyjne.

Kolejny film – *Plac Zbawiciela* – w reż. Krzysztofa Krauzego i Joanny Kos-Krauze opowiada historię młodego małżeństwa Beaty i Bartka Zielińskich (Jowita Budnik i Arkadiusz Janiczek), która mogłaby przydarzyć się każdemu z odbiorców. Młodzi napotykać poważne trudności życiowe, nie mają gdzie mieszkać, tracą płynność finansową z powodu kredytu i niezrealizowanej inwestycji deweloperskiej, borykają się wreszcie z brakiem wzajemnego zrozumienia i brakiem wsparcia. Niestety każde z nich inaczej reaguje na kłopoty, dochodzi do sprzeczek, ucieczki od odpowiedzialności głównego bohatera i nieumiejętności poradzenia sobie z piętrzącymi się problemami przez główną bohaterkę. Kulminacyjne wydarzenia to próba otrucia siebie i dzieci, tragiczne w skutkach wydarzenia prowadzą widza do wniosku, że wielu z tych dramatycznych wydarzeń można było uniknąć, koniecznym było jednak wzajemne wsparcie, rozmowa, koncentracja na problemie i otwarcie się na drugiego człowieka. Przekaz jest jednoznaczny: patrz i dostrzegaj człowieka w człowieku, jego potrzeby, rozterki, szukaj powodów, pomagaj, a świat nie będzie zły.

Obydwa filmy mają bardzo mocny przekaz emocjonalny, trzymają widza w napięciu, motywują do analizy i refleksji. Na długo zostają w emocjach odbiorcy, przez co kształtują jego wrażliwość i potrzebę rozwoju emocjonalno-społecznego, motywują do analizy własnego życia, relacji z innymi ludźmi i lepszego funkcjonowania.

Podsumowanie

Narastające zjawisko zaburzeń w relacjach międzyludzkich i w sposobach funkcjonowania poszczególnych grup społecznych powoduje zwiększoną potrzebę wdrażania edukacji i profilaktyki. Koniecznym staje się edukacja w obszarze komunikacji, umiejętności budowania relacji i innego niż przemocowe rozwiązywania problemów międzyludzkich. Wszystkie działania prewencyjne oparte na humanizmie są niezwykle potrzebne, jednak sposób przekazu nastrocza trudności. Już prawny obszar tematyczny stanowi barierę, nakładającą się na to trudność komunikacyjna w obszarze leksyki i konieczność dostosowania formy przekazu mobilizują profilaktyków do poszukiwania nowych rozwiązań. Biorąc pod uwagę młody wiek odbiorców i ich uwarunkowania emocjonalne i psychologiczne, warto

kłaść nacisk na aspekt emocjonalny w percepcji. Ustalenie priorytetów w przekazie prowadzi do wnioskowania, że film w edukacji profilaktycznej to nie tylko dobry sposób na przekazanie wiedzy, to również atrakcyjna forma, która zachęci młodych ludzi do rozmowy na trudne tematy, zmobilizuje do refleksji nad swoim życiem. To świetny sposób na budowanie dobrych wzorców, uświadamianie postaw negatywnych i rozwijanie potrzeby pracy nad sobą.

Bibliografia

- Florczykiewicz J., Józefowski E. (2011), *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji*, Siedlce.
- Konopczyński M. (2008), *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970780483, dostęp: 11.05.2015.
- Kos-Karuze J., Krauze K. (reżyserzy) (2006), *Plac Zbawiciela*, Polska.
- Kubisiowska K. (2003), *Rozmowa z Wojciechem Kuczukiem*, <http://wyborcza.pl/1,75517,1510505.html>, dostęp: 11.05.2015.
- Lewartowicz U. (2015), *Pozalekcyjna edukacja kulturalna w teorii i praktyce*, Lublin.
- Opora R. (2010), *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków.
- Piekorz M. (reżyser) (2004), *Pręgi*, Polska.
- Sikorski W. (2000), Edukacja filmowa jako forma minimalizowania negatywnego wpływu ekranowej przemocy, *Opieka, wychowanie, terapia*, 2(41), s. 23–27.
- Słownik Języka Polskiego PWN, sjp.pwn.pl, dostęp: 11.05.2015.
- Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji, DzU z 1990 r. nr 30 poz. 179, isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19900300179&type=3, dostęp: 11.05.2015.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, DzU z 1997 r. nr 88 poz. 553, isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970880553, dostęp: 11.05.2015.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, DzU z 2005 r. nr 180 poz. 1493, isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051801493, dostęp: 11.05.2015.



Artur Świsiek*

Uniwersytet Wrocławski

Trener sportowy dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną jako ich przywódca w społeczeństwie

KEYWORDS

people with intellectual disability, sport as a therapy, trainer as a leader, leader

ABSTRACT

Artur Świsiek, *Trener sportowy dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną jako ich przywódca w społeczeństwie* [Sports coach of adults with intellectual disabilities as their leader in society]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 329–340, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.21

The article in a person representing the trait of an individual trait and a person of a sports trainer with intellectual disability and a personality traits leader with an intellectual personality and a personality traits leader with an intellectual personality.

Wstęp

W obecnych czasach najgłośniejsze jest o sportowcach, którzy biją rekordy na olimpiadach. O tych, co strzelają piękne bramki i wygrywają mecze. Trenerom poświęca się parę słów. A to właśnie trener jest osobą, od której najczęściej zależy. To on wychowuje, szkoli i motywuje. To on staje się liderem, wiodącym zawodników do sukcesu. Szczególnego charakteru nabiera praca trenera osób z niepełnosprawnością intelektualną. Szkoleniowiec pracujący z tą grupą musi bowiem dodatkowo wykazać się cierpliwością, zrozumieniem, empatią. Powinien być też dobrym psychologiem i znać specyfikę sportu niepełnosprawnych.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4023-4138>.

Dokonując wyboru problematyki, wziąłem przede wszystkim pod uwagę swoje doświadczenia. Otóż od siódmego roku życia uprawiam piłkę nożną, a od 15 lat pracuję z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przeszedłem wszystkie szczeble kariery sportowej: kilkuletniego trampkarza, kilkunastoletniego juniora i dorosłego gracza – reprezentanta profesjonalnej piłki seniorskiej. Mimo że nie spełniłem swoich dziecięcych marzeń o karierze wybitnego piłkarza, to postanowiłem swoją wiedzę i umiejętności przekazywać innym. Swoją warsztat trenerski doskonaliłem, współpracując z wieloma, mniej lub bardziej sławnymi, trenerami. Obecnie prowadzę zajęcia sportowe z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Jestem szczęśliwy, bo dzięki tej pracy rozwinąłem się – miałem możliwość doskonalenia umiejętności sportowych oraz interpersonalnych.

Trenowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną pozwoliło mi dostrzec nieco inną naturę sportu. Wobec tego w przyszłości chcę kontynuować moją działalność i pomagać tym, którzy zaczynają swoją przygodę oraz mają wielkie marzenia sportowe. Jestem pełen podziwu i szacunku dla ludzi niepełnosprawnych, którzy uprawiają sport zespołowy.

Zdaję sobie również sprawę z roli, jaką w przypadku tych osób odgrywa trener. Dlatego celem artykułu jest przedstawienie trenera jako lidera, którego właściwości, umiejętności i zdolności są podstawą nawiązania owocnej współpracy z zawodnikami niepełnosprawnymi intelektualnie, co służy ich lepszemu funkcjonowaniu w społeczeństwie.

1. Specyfika przywództwa i jego rola w organizacjach pozarządowych

Przywództwo jest to zarówno proces, jak i pewna właściwość. Jako proces przywództwo polega na używaniu wpływu, bez sięgania po środki przymusu, z zamiarem kształtowania celów grupy lub organizacji, motywowanie zachowań nastawionych na osiągnięcie tych celów oraz dopomożenie w ustaleniu kultury grupy lub organizacji. Jako właściwość przewodzenie jest zestawem cech przypisywanych jednostkom, które spostrzega się jako przywódców. W latach 30. XX wieku terminu „przywództwo” używano zamiennie ze słowami „kierowanie” i „zarządzanie”. Kolejne lata i badania dowiodły, że terminy te różnią się. Jak pisał W. Ben-nis: „Przywództwo nie oznacza zarządzania. Różnica między nimi jest zasadnicza. Zarządzać to zorganizować, wykonać, odpowiadać za coś, natomiast przywództwo to wpływanie, wytaczanie, kierowanie, działanie, opinie” (Kozłusznik, 2005: 103). Dziś pojęcia „przywództwo” i „zarządzanie”, nie są uważane za tożsame. Różnice

między przywódcami a menadżerami polegają głównie na innych „wymaganych” zadaniach i umiejętnościach.

Liderów wyróżnia innowacyjność i tendencja do zmiany dotychczasowych reguł postępowania i zwyczajów. Ich zadaniem jest wyznaczanie dalekiego i ambitnego celu oraz mobilizacja podwładnych do podążania w tym kierunku, natomiast menedżer powinien zarządzać uruchomionymi procesami, koncentrować się na obserwacji wyników, porównywać je z celami i korygować odchylenia. Do sprawnego funkcjonowania organizacja potrzebuje zarówno zarządzania jak i przywództwa. Przywództwo jest niezbędne do tworzenia zmian, a zarządzanie jest niezbędne do systematycznego uzyskiwania wyników. Zarządzanie w powiązaniu z przywództwem może być źródłem systematycznych zmian, a przywództwo w połączeniu z zarządzaniem pozwala na utrzymanie właściwego poziomu zgodności organizacji z jej otoczeniem (Koźmiński, Jemielniak, 2008: 87).

Różnice pomiędzy przewodzeniem a zarządzaniem zawarto w tabeli 1.

Tabela 1. Różnice między zarządzaniem i przywództwem

Działalność	Zarządzanie	Przywództwo
Tworzenie programu	Planowanie i sporządzanie budżetu. Ustalenie szczegółowych kroków i harmonogramów do osiągnięcia potrzebnych wyników; alokacja zasobów niezbędnych do uzyskania tych wyników.	Ustalanie kierunku. Wypracowanie wizji przyszłości, często odległej, oraz strategii mającej doprowadzić do zmian potrzebnych do urzeczywistnienia tej wizji.
Opracowanie ludzkiej sieci do realizacji programu	Organizowanie i zatrudnianie. Ustalenie pewnej struktury do spełniania wymogów planu, obsadzanie jej ludźmi, delegowanie odpowiedzialności i władzy formalnej do wykonania planu, zapewnienie polityki i procedur pomagających kierować ludźmi oraz tworzenie metod lub systemów do obserwacji wykonania.	Nadawanie kierunku działaniom ludzi. Przekazywanie kierunku słowami i czynami wszystkim tym, których współpraca może być potrzebna, tak by wpłynąć na tworzenie zespołów i koalicji, które będą rozumiały i akceptowały wizję i strategię.
Wykonywanie planów	Kontrolowanie i rozwiązywanie problemów. Szczegółowa obserwacja wyników na tle planów, identyfikowanie odchyleń, a następnie planowanie i organizowanie, rozwiązywanie tych problemów.	Motywowanie i inspirowanie. Wyzwalanie energii ludzi w celu przezwyciężania głównych barier politycznych, biurokratycznych i barier po stronie zasobów, przez zaspokajanie bardzo podstawowych, lecz często niezaspokojonych potrzeb ludzkich.
Wyniki	Stwarza pewien zakres przewidywalności i porządku i może w sposób systematyczny wytwarzać podstawowe wyniki oczekiwane przez różnych zainteresowanych (np. klientów, zawsze mieszcząc się w harmonogramie; akcjonariuszy, zawsze mieszcząc się w budżecie).	Powoduje zmianę, często decydującą; umożliwia uzyskanie niezwykle użytecznych zmian (np. nowych wyrobów oczekiwanych przez klientów, nowych podejść do stosunków pracy, które pomagają zwiększyć konkurencyjność firmy).

W wyniku analizy silnych i słabych stron przywódców powstała koncepcja przywódcy transakcyjnego, „który prowadzi nieustanną wymianę ze swymi podwładnymi co jest konsekwencją odmienności ich interesów. Lider dąży do osiągnięcia jak największej efektywności, używając kombinacji władzy formalnej i nieformalnego wpływu. Rozpoznaje, modyfikuje i spełnia potrzeby i oczekiwania podwładnych oraz reaguje na zmieniające się sytuacje. Przywódcy transakcyjni instrumentalnie traktują strukturę organizacyjną, formalne nagrody i kary – manipulują nimi w celu uzyskania pożądaných warunków, które wywołują pożądanę zachowania” (Griffin, 2009: 44).

Podsumowując, warto podkreślić, że przywództwo polega na budowaniu przekonania co do pewnych wartości, nie jest nastawione na szybkie efekty, a raczej na powolny rozwój i dojrzewanie. Ważnym elementem jest umiejętność przystosowywania się lidera do nowych warunków i dokonywanie zmian otoczenia stosownie do potrzeb.

Lider dysponuje pewnym wrodzonym potencjałem, który może rozwinąć. W ciągu całego życia uczy się odpowiednich zachowań i zdobywa wiedzę oraz umiejętności. Skuteczni przywódcy nie wyróżniają się określonym zbiorem szczególnych cech, jednak charakteryzują się zachowaniami, których można się nauczyć. Charyzmatyczny przywódca ma „skrajnie wysoki poziom wiary w siebie, dominacji i przekonanie o moralnej słuszności wyznawanych przez siebie poglądów” albo przynajmniej umiejętność przekonania swoich zwolenników, że ma taką wiarę i przekonanie (Griffin, 2009: 44).

1.1. Organizacje pozarządowe

Organizacja pozarządowa to „organizacja niezwiązana z żadną władzą państwową, która nie korzysta z rządowej pomocy finansowej. Należą do niej zrzeszenia narodowe, stowarzyszenia pozarządowe oraz osoby fizyczne lub prawne z różnych państw. Jej działalność opiera się na statutach nie mających charakteru umów międzynarodowych. Nie są nastawione na osiągnięcie zysku, a zaspokajanie jakichś potrzeb” (Naglak, 1999: 14). To nie oznacza jednak, że organizacja nie może prowadzić działalności gospodarczej. W takim wypadku dochody nie są dzielone pomiędzy osoby pracujące czy ochotników, ale przeznaczane na dalszą działalność.

Spełniają również funkcje związane z realizacją potrzeb szerszej społeczności:

- funkcja integracyjna – proces budowania więzi społecznych, zbliżania jednostek, a także całych narodów;
- funkcja opiekuńczo-wychowawcza – związana z kształtowaniem osobowości. Dotyczy roli, jaką powinno odgrywać środowisko lokalne w procesie wychowawczym dzieci i młodzieży oraz całych rodzin i grup społecznych;

- funkcja normalizacyjna – płaszczyzna harmonizowania działalności społecznej z wymaganiami prawnymi, należy do niej sfera rehabilitacji i opieki nad osobami z niepełnosprawnością intelektualną, resocjalizacji osób nieprzystosowanych społecznie, pomocy osobom uzależnionym i bezdomnym;
- funkcja grupy nacisku – obrona podstawowych wartości społeczeństwa demokratycznego: pluralizmu, wolności, poszanowania interesów i wspólnego dobra;
- funkcja uspołeczniania państwa – stanowi pewnego rodzaju podsumowanie funkcji przedstawionych powyżej (Naglak, 1999: 20).

2. Organizacje sportowe jako miejsce dla liderów

„Sport jest częścią dziedzictwa każdego człowieka i nic nigdy go nie zastąpi” – Pierre de Coubertin (Biała księga na temat sportu, 2007: 6)

Sport „przybiera na znaczeniu jako zjawisko społeczne i gospodarcze, przyczyniając się w dużym stopniu do realizacji strategicznych celów Unii Europejskiej, takich jak solidarność i dobrobyt. Olimpijski ideał rozwoju sportu propagującego pokój i zrozumienie między narodami i kulturami oraz wychowanie młodzieży narodził się w Europie i rozwijany był przez Międzynarodowy Komitet Olimpijski i Europejskie Komitety Olimpijskie” (Biała księga na temat sportu, 2007: 21).

Pojęcie sportu oznacza „wszelkie formy aktywności fizycznej, które poprzez uczestnictwo doraźne lub zorganizowane, stawiają sobie za cel wypracowanie lub poprawienie kondycji fizycznej i psychicznej, rozwój stosunków społecznych lub osiągnięcie wyników sportowych na wszelkich poziomach” (Biała księga na temat sportu, 2007: 14).

W sferze sportu działają liczne organizacje sportowe o różnym charakterze. Są wśród nich np. kluby, a także organizacje pozarządowe, takie jak fundacje. Z analizy literatury z zakresu zarządzania wynika, iż każda organizacja, w tym sportowa, potrzebuje lidera, który będzie inspiracją do dalszych działań.

Pojęcie lidera „pochodzi od angielskiego słowa *lead*, które oznacza tyle co: prowadzić, przewodzić, kierować, dowodzić, przekonywać. W pierwotnej wersji pojęcie to funkcjonowało w socjologii wychowania jako «przewodnik grupy». Natomiast w pedagogice określa osobę, która cieszy się autorytetem pozwalającym jej wpłynąć na grupę. Do najbardziej pożądanych cech, jakimi powinien wyróżniać się nowoczesny lider, należą: indywidualność, inicjatywa, inspiracja, zaangażowanie, improwizacja, umiejętności realizacyjne, umiejętności komunikacyjne, obiektywizm wobec członków grupy” (Blanchard, Miller, 2008: 51). Do umiejętności lidera należy zdolność do tworzenia zespołów i ułatwianie im rozwoju. Poza tym istotnym elementem strategii lidera jest umiejętność rozpoznawania mocnych

stron członków zespołów i wykorzystywanie ich do skutecznego rozwiązywania zadań zespołowych (Blanchard, Miller, 2008: 56). Lidera wyróżnia też otwartość i podatność na zmiany. Obowiązkiem lidera jest racjonalna ocena, w jakiej mierze akceptacja zmiany może przyczynić się do korzystnego rozwoju grupy. Wprowadzenie zmiany przez lidera wymaga akceptacji ze strony grupy.

Liderzy są narażeni na częstą krytykę. Jednak, jeśli wykonują swoją rolę przywódczą właściwie, mogą długo z dobrym skutkiem sprawować swoje funkcje.

Bycie liderem determinowane jest wieloma czynnikami.

Uwarunkowania natury zewnętrznej i wewnętrznej lidera stanowią:

1. Czynniki zewnętrzne to środowisko bliższe (rodzina) i dalsze (lokalne, wieś, miasto), ogólna sytuacja społeczna, gospodarcza, polityczna w kraju.
2. Czynniki wewnętrzne:
 - a) wiedza i umiejętności – zdobyte w procesie kształcenia na różnym poziomie i doświadczenie;
 - b) kompetencje wyznaczone właściwościami umysłu i osobowości i związane z tym umiejętności. Do najważniejszych zaliczyć należy:
 - spostrzegawczość i plastyczność myślenia;
 - pozytywne myślenie (ocenianie ludzi);
 - łatwość motywowania siebie i innych do działania;
 - wysoka inteligencja emocjonalna;
 - kontrolowanie swoich emocji w sytuacji niepowodzeń i zagrożeń;
 - cierpliwość i upór (Smoleński, 2002: 56).

Wymienione grupy czynników i ich specyfikacja stanowią podstawę oceny możliwości i efektywności funkcjonowania konkretnej osoby w roli lidera. Im wyższa jakość każdego z tych czynników, tym większe prawdopodobieństwo, że ktoś jest bardzo dobrym liderem lub że ktoś, podejmując się roli lidera, będzie funkcjonował w tej roli na bardzo wysokim poziomie.

2. Trenerzy jako liderzy swoich zespołów

2.1. Role i umiejętności trenera

Praca trenera ma w zasadzie charakter indywidualny, chociaż w związku z zawężeniem się specjalizacji szkoleniowych często zdarza się, że grupa trenerów wspólnie opracowuje i prowadzi szkolenie. Cechy osobowościowe, jakie powinien przejawiać trener w swojej pracy, to: zdyscyplinowanie, pracowitość, uczciwość, obiektywność, cierpliwość i oczywiście wiedza trenerska. Musi być niezwykle konsekwentny w działaniu.

Jako negatywne cechy, które dyskredytują do tego zawodu, najczęściej wymienia się: wulgarność, brak odpowiedniej wiedzy, brak obiektywizmu wobec zawodników, niezdecydowanie, konfliktowość, brak konsekwencji w działaniu, arogancja względem zawodników oraz niesystematyczność (Czajkowski, 1994: 15).

Trener pełni funkcje życzliwego doradcy. Wyjaśnia wątpliwości, służy radą, pomocą, ułatwia poznanie zasad i metod postępowania. Uczy swoich zawodników samodzielnego myślenia, działania i umiejętności podejmowania decyzji. Tworzy specyficzną więź z zespołem, będąc doradcą i przyjacielem swoich podopiecznych (Naglak, 1999: 49–50).

Trener planuje i kontroluje przebieg odpoczynku sportowca. Trener jest współtwórcą sukcesu sportowego (Czajkowski, 1994: 18).

Jednak we współczesnym sporcie rola trenera nie sprowadza się tylko i wyłącznie do szkolenia zawodników, by osiągnęli jak najlepsze sukcesy i wyniki – czy to indywidualne, czy też w grach zespołowych. Trener w związku ze swoimi obowiązkami zawodowymi pełni wiele różnych ról społecznych oraz wykonuje zadania, które przekraczają zakres obowiązków. Musi przybrać rolę przywódcy, ojca/matki, czasem dyktatora, polityka stratega, a także rzecznika odpowiadającego za przekazywanie informacji i utrzymywanie kontaktów ze szkołą, władzami klubu i związku. Trenerem może zostać osoba, która ma minimum średnie wykształcenie i odpowiednią specjalizację.

„Sukcesy trenera zależą w dużej mierze od dojrzałości i zrównoważenia jego osobowości. W badaniach psychologicznych nad trenerem wymienia się cechy niezbędne w powodzeniu w pracy trenera. Do nich zalicza się: zdolność przewodzenia, odpowiedzialność, równowagę emocjonalną, bliskie związki emocjonalne z zawodnikiem, ambicję” (Czajkowski, 1996: 9). Bardzo często trenerzy wywodzą się spośród byłych sportowców. Odnosząc się do specyfiki trenowania przez trenera drużyny osób z niepełnosprawnością intelektualną, należy podkreślić ich własności oraz zjawisko marginalizacji sportu w wymiarze ekonomicznym, medialnym i społecznym (Niedbalski, Raclaw, Żuchowska-Skiba, 2017: 41).

3. Specyfika trenowania drużyny dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie Fundacji im. Brata Alberta w Łodzi

Sport przyczynia się w znacznym stopniu do spójności gospodarczej i społecznej oraz do większej integracji społeczeństw.

Wszyscy obywatele powinni mieć dostęp do sportu. Należy zająć się szczególnymi potrzebami i sytuacją grup, które nie są wystarczająco reprezentowane; należy uwzględnić szczególną rolę, którą sport może odegrać dla młodych ludzi, ludzi niepełnosprawnych oraz osób z mniej uprzywilejowanych środowisk. Sport może również sprzyjać integracji imigrantów i osób obcego pochodzenia w społeczeństwie oraz wspomagać dialog międzykulturowy. Ponadto Komisja zachęca państwa członkowskie i organizacje sportowe do uwzględnienia potrzeb osób niepełnosprawnych przy dostosowywaniu infrastruktury sportowej. Państwa członkowskie i władze lokalne powinny zapewnić dostępność infrastruktury sportowej dla osób niepełnosprawnych (Biała księga na temat sportu, 2007: 22).

Należy przyjąć szczególne kryteria zapewniające równy dostęp do sportu wszystkim uczniom, szczególnie dzieciom niepełnosprawnym. Propagowane będzie szkolenie instruktorów, wolontariuszy i pracowników przyjmujących, w celu przygotowania ich na przyjęcie osób niepełnosprawnych. W konsultacjach przeprowadzanych z zainteresowanymi stronami Komisja zwraca szczególną uwagę na utrzymanie dialogu z przedstawicielami sportowców niepełnosprawnych.

3.1. Geneza powstania Fundacji im. Brata Alberta

Fundacja im. Brata Alberta została założona 21 maja 1987 roku przez Zofię Tetelowską (ur. w 1921 r., zm. w 2003 r.) z Radwanowic, która przekazała swój rodzinny dwór wraz z gospodarstwem rolnym na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną. Współzałożycielami tego dzieła byli śp. Stanisław Pruszyński (zm. w 1988 r.) i ks. Tadeusz Isakowicz-Zaleski, kapelan „Solidarności” i rodzin osób niepełnosprawnych.

Fundamentem działań Fundacji im. Brata Alberta jest tak zwana idea albertyńska zapoczątkowana przez Adama Chmielowskiego (później św. Brata Alberta). Idea ta głosi szeroko rozumianą pomoc najbardziej potrzebującym, czyli osobom opuszczonym, wzgardzonym, bezdomnym.

Niesienie pomocy osobom niepełnosprawnym intelektualnie jest „podstawowym celem Fundacji, który realizowany jest poprzez organizowanie i prowadzenie specjalistycznych placówek rehabilitacyjnych oraz opiekuńczych dziennego i stałego pobytu” (Statut Fundacji im. Brata Alberta, 1989).

Fundacja im. Brata Alberta prowadzi w Łodzi Dom Stałego Pobytu dla 19 mężczyzn niepełnosprawnych intelektualnie. Od samego początku istnienia Domu zwracano uwagę na zajęcia sportowe jako element terapii i wychowania. W 1993 roku Fundacja przystąpiła do Stowarzyszenia Olimpiady Specjalne Polska, tworząc sekcję, czyli klub sportowy pod nazwą „Helenówek”. Dynamiczny rozwój sekcji datuje się od roku 1995 r., kiedy opiekę sportową nad mieszkańcami przejął dyrektor Domu mgr Jan Bujnowicz. Do dnia dzisiejszego przedstawiciele Domu

czterokrotnie z dużym powodzeniem reprezentowali Polskę na arenach Europy i Ameryki Północnej. Zdobywali wiele medali na Letnich i Zimowych Ogólnopolskich Igrzyskach Olimpiad Specjalnych. Uczestniczyli we wszystkich zawodach sportowych organizowanych przez Olimpiady Specjalne Polska rozgrywanych na szczeblu wojewódzkim.

3.2. Terapia poprzez sport

Terapią przez sport objęci są wszyscy pensjonariusze Fundacji. Ćwiczenia są prowadzone indywidualnie lub w grupach w zależności od stopnia sprawności podopiecznych. Zajęcia ogólnorozwojowe i usprawniające ruchowo odbywają się na boisku Fundacji – podopieczni trenują lekkoatletykę oraz korzystają ze stołu do tenisa stołowego wraz z wyposażeniem, trambambuli czy zestawu elektronicznego do rzutek. Dodatkowo, raz w tygodniu, podopieczni uczęszczają na basen (ćwiczenia w wodzie, nauka pływania). Podstawowym założeniem programu terapii jest usportowienie.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną przeżywają poczucie mniejszej wartości własnej, ponieważ ich niedoskonałość polega najczęściej na gorszym funkcjonowaniu sfery intelektualnej, natomiast mogą z powodzeniem kompensować własną samoocenę przez sukcesy sportowe.

Systematycznie uprawiany sport angażuje nadmiar energii oraz redukuje dynamikę popędów, co w sytuacji mieszkańców Domu jest niezwykle istotne (Dokumentacja terapeutyczna Fundacji im. Brata Alberta).

Często podkreśla się rolę sportu w kształtowaniu kultury rywalizacji. Ta właściwość sportu stanowi ważny element w formowaniu charakteru osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Fundacja jest członkiem Stowarzyszenia Olimpiady Specjalne Polska i wszyscy pensjonariusze należą do sekcji sportowej Olimpiad Specjalnych. Jako zawodnicy startowali już w wielu zawodach sportowych.

Bardzo istotny w Fundacji jest sport drużynowy. „Głównie nacisk kładzie się na trening piłki nożnej – 7-osobowej. Pensjonariusze od kilku lat trenują w tym samym zespole piłkarskim «Helenówek», uczą się techniki i taktyki, poznając nowe rozwiązania ze świata futbolu” (Dokumentacja terapeutyczna Fundacji im. Brata Alberta).

Sport drużynowy to „sport, w którym gracze współdziałają dla osiągnięcia wspólnego celu. Niektóre z nich są rozgrywane między przeciwnymi drużynami, w których gracze współpracują bezpośrednio i jednocześnie dla osiągnięcia celu. Celem najczęściej jest ułatwienie przemieszczenia piłki zgodnie z regułami, aby zyskać punkty” (Palmowska, 2017: 1).

3.3. Trener liderem drużyny niepełnosprawnych

Trener sportowy jest czynnym piłkarzem czwartoligowego MKP Boruty Zgierz. Jako żywy autorytet wspólnie z podopiecznymi z Fundacji poszerzył wiedzę teoretyczną i praktyczną zawodników. Przełożyło się to na jego postawę, osobowość, poczucie własnej wartości i potrzeby w życiu społecznym oraz stosunek do samej placówki. Pod jego kierunkiem zawodnicy Fundacji stali się najlepszą drużyną piłkarską województwa. Od 2013 r. są pierwszymi w Polsce zawodnikami niepełnosprawnymi intelektualnie, którzy uprawiają piłkę nożną w profesjonalnym klubie piłkarskim MKP Boruta Zgierz. Pensjonariusze są rozpoznawalni i mają poczucie własnej wartości. Wielokrotnie uczestniczyli w treningach pierwszoligowych drużyn łódzkich jako zaproszeni do współpracy partnerzy.

W pracy trenerskiej dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną szczególna uwaga winna być skierowana na indywidualne podejście do zawodników poszczególnych formacji. Trener opisywanej drużyny zawsze stara się mieć to na uwadze. Interesuje się sprawami członków drużyny, rozmawia z nimi, pyta o formę sportową, o trudności, jakie poszczególne osoby napotykają podczas szkolenia. Stara się każdego motywować do wysiłku, dostosowując sposoby pobudzania motywacji do potrzeb i oczekiwań jednostek.

Trener uczy dorosłych niepełnosprawnych piłkarzy gry zespołowej, poznawania ich silnych stron. Pokazuje, że mimo niepełnosprawności, mają wiele do zaoferowania sobie i otoczeniu. Stara się integrować drużynę. Stwarza sportowcom warunki do zdobywania doświadczenia – nie tylko sportowego (piłkarskiego), ale i życiowego. Przekazuje im swoją wiedzę i poglądy. Współpraca trenera z zespołem dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie piłkarzy jest możliwa dzięki jego sprawności, umiejętnościom i wiedzy z zakresu sportu, psychologii oraz znajomości jednostek chorobowych swoich zawodników. Ma on także zmysł obserwacji, potrafi analizować sytuacje i wyciągać wnioski. Jest cierpliwy i odporny na stres. Ma umiejętność jasnego komunikowania się z graczami; nakreśla im wizję gry, wskazuje cele i zadania. Zachęca do działania. Bez prawidłowej komunikacji nie byłoby sukcesów drużyny.

Podsumowanie

Artykuł jest próbą przedstawienia roli trenera jako lidera sportowców z niepełnosprawnością intelektualną. Wskazałem, jakimi cechami powinien odznaczać się lider w każdej organizacji. Dalej opisałem wymagania stawiane trenerom. Zestawienie wymogów stawianych przywódcom oraz szkoleniowcom w sporcie odnalazłem w charakteryzowanym trenerze zespołu piłkarskiego, w skład którego

wchodzą osoby niepełnosprawne intelektualnie. Teraz pozostawiam do analizy, refleksji i dyskusji kwestię trenowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce – stan obecny oraz podejmowane pierwsze próby tworzenia drużyn osób z niepełnosprawnością intelektualną i koniecznych do prowadzenia takich zespołów cech osobowościowych trenera.

Piłkarze z niepełnosprawnością intelektualną potrzebują ciepła i zrozumienia, nie zawsze mogą liczyć na najbliższych. Uprawianie sportu – w tym przypadku piłki nożnej – daje im możliwość wewnętrznej walki z własnymi słabościami. Trener osób z niepełnosprawnością intelektualną jest szczególnie odpowiedzialny za wyniki sportowe swoich zawodników. Posiada wiele umiejętności zarówno tych merytorycznych, pozwalających realizować szkolenie sportowe, jak i tych umożliwiających i ułatwiających pracę z ludźmi. Powinien być sprawiedliwy, cierpliwy, empatyczny.

Do najczęstszych problemów, z jakimi borykają się trenerzy osób niepełnosprawnych, należą bariery psychiczne wynikające z niepełnosprawności intelektualnej podopiecznych oraz charakter poszczególnych zawodników w zespole. Trenerzy w różny sposób rozwiązują pojawiające się problemy i jeśli udaje im się pokonywać przeciwności, są w stanie realizować nawet najtrudniejsze zadania. Rola trenera jest niezwykle trudna. Wymaga poświęcenia się swoim obowiązkom.

Trener nigdy nie ma całkowitej pewności, że zawodnik niepełnosprawny, dla którego poświęca swój czas i siły, spełni pokładane w nim nadzieje. Mimo to powinien konsekwentnie realizować proces szkoleniowy.

Niepełnosprawni zawodnicy doceniają pracę trenera, kiedy widzą i doświadczają sami, że mogą pokonać i pokonują własne przeciwności.

Podsumowując, warto dodać, że niezbędne jest organizowanie szkoleń, seminariów, spotkań, podczas których trenerzy osób z niepełnosprawnością mogliby wymienić swoje myśli, doświadczenia, pomysły, zapoznawać się z nowymi formami i metodami pracy trenerskiej w kraju i zagranicą. Potrzebna jest również fachowa literatura dotycząca sportów zespołowych, z których mogliby skorzystać nie tylko trenerzy, ale i rodzice osób z niepełnosprawnością intelektualną chcący umożliwić dzieciom, również tym dorosłym – „pełnosprawnym obywatelom” – większe możliwości rozwoju.

Bibliografia

- Biała księga na temat sportu, COM (2007), 391 wersja ostateczna, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, 11.07.2007 r.
- Blanchard K., Miller M. (2008), *Sekret. Tajemnica wielkich liderów*, Warszawa.
- Czajkowski Z. (1994), *Poradnik trenera*, Warszawa.

- Czajkowski Z. (1996), *Psychologia sprzymierzeńcem trenera*, Warszawa.
- Dokumentacja terapeutyczna Fundacji im. Brata Alberta.
- Griffin R.W. (2009), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa.
- Koźmiński A.K., Jemielniak D. (2008), *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Kożusznik B. (2005), *Wpływ społeczny w organizacji*, Warszawa.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Kraków.
- Naglak Z. (1999), *Metodyka trenowania sportowca*, Wrocław.
- Niedbalski J., Raław M., Żuchowska-Skiba D. (red.) (2017), *Oblicza niepełnosprawności w teorii i praktyce*, Łódź.
- Palmowska N. (2017), Podstawowe wytyczne żywieniowe w sportach drużynowych, *Body Challenge*, nr 12.
- Smoleński S. (2002), *Lider zespołu*, Bydgoszcz.
- Statut Fundacji im. Brata Alberta (1989), Kraków.



Małgorzata Czapla*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dyspozycje aksjologiczne nauczyciela – perspektywa ucznia

KEYWORDS

habitus of the teacher, values,
pedagogical tactfulness

ABSTRACT

Małgorzata Czapla, *Dyspozycje aksjologiczne nauczyciela – perspektywa ucznia* [Axiological Dispositions of the Teacher – the Student's Perspective]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 341–358, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.22

The article justifies the need for constant care for the axiological dimension of education. The habitus of the modern teacher was analyzed in the perspective of axiological dispositions. The author's reconstructions of the respondents' views concerning their preferences regarding observable and repetitive teachers' behavior were categorized. These behaviors were indicators of the values which guided teachers in their work with students. An attempt was made to determine which axiological properties of teachers, expressed in the praxiological dimension, are particularly valued by today's youth. Analysis of the frequency of indications of the preferred teachers' behaviors helped to establish the hierarchy of these properties. The results of the diagnosis carried out on a sample of 903 respondents showed that teachers' pedagogical tactfulness, subject knowledge and good organization of work are mostly appreciated and expected by young people. In addition, attempts were made to identify differences in the respondents' preferences due to their interest profile, expressed in the choice of a specific field of academic studies. It has been established that it is the factor which differentiates students' preferences in relation to the teacher's axiological attributes. Significant relationships have been observed and the conclusions made valuable implications for pedeutology.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1781-8362>.

Habitus współczesnego nauczyciela – dylematy

Problem habitusu w rozumieniu Pierre’a Bourdieu (Sztandar-Sztanderska, 2010), w odniesieniu do współczesnego nauczyciela, stanowi asumpt dla określenia pożądanых właściwości uczącego na miarę obecnych czasów. Atrybuty nauczycieli to przestrzeń o szerokiej semantyce, a badanie preferencji w tym zakresie jest procesem niezwykle złożonym, dotyczy bowiem wielu wymiarów. Wielowymiarowość profesji nauczycielskiej odnosi się do takich obszarów, jak kompetencje zawodowe, sposób pracy, stosunek do obowiązków zawodowych, cechy osobiste i przede wszystkim system wartości, czyli dyspozycje aksjologiczne nauczyciela. W niniejszym artykule zwrócono szczególną uwagę na ostatni z wymienionych obszarów i podjęto próbę namysłu nad statusem i rolą wartości, które ujawniają się w różnych kontekstach edukacyjnych.

W dyskursie dotyczącym aksjologii pedagogicznej często pojawia się problem redefinicji wartości. „Mówi się wręcz o kryzysie aksjologicznym i płynności aksjologicznej, próbuje się uzasadniać, że płynność i zmienność wartości jest nie tylko koniecznością dziejów, ale czymś pożytecznym dla rozwoju ludzkości” (Siewiora, 2017: 31).

Taki pogląd rodzi dylematy w rozważaniach na temat preferencji młodzieży dotyczących problemu wartości. Mogą one mieścić się w przestrzeni ponadczasowego i niezmiennego kapitału moralnego ludzkości, ale mogą również znaleźć się w obszarze zrelatywizowanych wartości. Ów relatywizm może wynikać z faktu zmian, jakim podlegają indywidualne systemy wartości w zależności od zmian ogólnospołecznych, ale również z faktu przemian psychicznych związanych z fazą życia człowieka. „Maria Tyszkowa (1990) uważa, że wartości pozostają w istotnej relacji do potrzeb (biologicznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych) człowieka związanych z jego życiem, aktywnością i rozwojem w środowisku ludzi oraz ze stanem i sposobem uświadamiania i zaspokajania tych potrzeb w danych warunkach społeczno-kulturowych” (Kleszcz, 2011: 42).

Punkt wyjścia dla podjętych rozważań stanowią kategorie wartości. Odwołano się do klasycznych teorii wartości na przykład Maxa Schellera (Wędzińska, 2013: 31–43), czy Milтона Rokeacha (Karney, 2007). Nie ulega wątpliwości fakt, że wszelkie działania edukacyjno-wychowawcze powinny podlegać regulacji aksjologicznej za pomocą wartości: „(...) nie da się sensownie traktować edukacji poza systemem wartości, gdyż edukacja odwołuje się do wartości ogólnoludzkich, uniwersalnych, humanistycznych” (Denek, 1993: 22).

Jak zauważa Aleksander Nalaskowski, obecne czasy charakteryzują się, między innymi, próbą przeniknięcia nowych ideologii, norm i wartości w procesy edu-

kacyjne (Nałaskowski, 2020). Wobec powyższego należałoby się zastanowić, jakie wartości stanowią obecnie fundament, na którym buduje się kulturę pedagogiczną i kulturę w relacjach międzyludzkich. Są one wyznacznikiem postaw wobec ludzi i rzeczy. Zazwyczaj wyrażają się w określonych wzorcach postępowania, czyli w działaniu. Niektórzy badacze twierdzą, że obecnie ma miejsce przewartościowanie wartości, a nawet swoista dewaluacja wartości uniwersalnych, które uważane są za anachroniczne i nieaktualne. Ich miejsce zajmują inne wartości. Wiąże się to z globalną rewolucją kulturową, która „dokonała fundamentalnej zmiany roli edukacji. Obecnie jej podstawowym celem nie jest już zdobywanie wiedzy obiektywnej, ale nabywanie wiedzy praktycznej (know-how) oraz umiejętności życiowych. Aby osiągnąć ten cel, trzeba, (...), zreformować edukację od środka” (Peters, 2010: 208).

I tu nasuwa się pytanie, jakie stanowisko w tej kwestii prezentuje współczesna młodzież? Które założenia realizują się na poziomie mentalnym młodych ludzi? Przestrzenią szczególnie skłaniającą do myślenia o wartościach jest przestrzeń relacji w procesie kształcenia człowieka, a zwłaszcza obszar, w którym nauczyciel w relacji z uczniem wpływa na kształtujący się jego system wartości. Interioryzacja wartości wpisana jest w istotę pedagogiki. A możliwość wywierania wpływu stanowi jeden z najgłębszych fundamentów pedagogiki. Przyjmuje się zatem, że nauczyciele mają zobowiązania moralne wobec wychowanków. Uniwersalne wartości powinny prowadzić i definiować nauczyciela, a ustawiczna dbałość o ich respektowanie winna stanowić podstawę nowoczesnej pedagogiki, dla której główną osią jest kultura pedagogiczna, ukonstytuowana na owych wartościach. Misja zawodu nauczyciela polega na „wyzwoleniu olbrzymiego potencjału duchowego człowieka, przez który człowiek urzeczywistnia swoje człowieczeństwo” (Nałaskowski, 2020).

Nie jest możliwe realizowanie owej misji w oderwaniu od trwałych wartości, które niosą w sobie znaczenia powinnościowe i wskazują na to, co społecznie pożądane. Ponadto wpływają na proces kształtowania się idei i myślenie oraz stanowią doskonały kontekst dla percepcji różnych zjawisk społecznych. Stąd problem dyspozycji aksjologicznych nauczyciela, wpisany w misję i etos tego zawodu, wymaga wnikliwego namysłu, analizy oraz stanowi niezwykle ważki przedmiot rozważań naukowych badaczy. Jak zauważa Urszula Ostrowska, dorobek naukowy dotychczasowej aksjologii pedagogicznej jest bogaty. Istotny, bezpośredni lub pośredni wkład do rozwoju przesłanek konstruujących aksjologię pedagogiczną w Polsce wnieśli, między innymi: „K. Chałas, Cz. Czapów, K. Denek, W. Furmanek, J. Górniewicz, S. Hessen, J. Homplewicz, Jan Paweł II, W. Kaczyńska, K. Kotłowski, S. Kunowski, Z. Melosik, Z.K. Mysłakowski, B. Nawroczyński, K. Olbrycht, K. Os-

trowska, U. Ostrowska, B. Suchodolski, W. Szczęsny, H. Świda-Ziemba, J. Tischner, W. Witkowski” (Ostrowska, 2017: 16 za: Maj, 2016: 90–91).

Szczególnie warto zwrócić uwagę na prace Krystyny Chałas (2003, 2011, 2016, 2017), Jarosława Michalskiego (2010, 2013, 2017), Aleksandra Nałaskowskiego (2006, 2009, 2013, 2020), Lecha Witkowskiego (2009, 2011), ale również Małgorzaty Kabat (2017, 2018), Ewy Kobyłeckiej (2009, 2020), czy Magdaleny Wędzińskiej (2017, 2018, 2019a, 2019b, 2020). Oczywiście, nie jest to lista zamknięta.

Poprzez swoje zachowanie człowiek wyraża i urealnia wartości. Zatem są one czynnikami determinującymi działania człowieka. Jan Kościuch, rozważając koncepcję wartości Milтона Rokeacha, zauważa, że problematyka wartości łączy się zwykle z problematyką postaw (Kościuch, 1983: 83–96). Postawa jest konstruktem złożonym. „Rokeach zdefiniował postawę jako względnie trwałą organizację przekonań dotyczących pewnego przedmiotu lub sytuacji predysponującą nas do reagowania na nie w określony sposób” (Kościuch, 1983: 83–96).

Pojęcie postawy jest jednym z kluczowych pojęć teoretycznych w naukach społecznych i bezpośrednio łączy się z pojęciem wartości (por. J. Reykowski, 1973 i S. Nowak, 1973: 22).

Na istotność związku postaw z wartościami wskazywali Theodore Newcomb, Ralph Turner i Philip Converse (1970), którzy twierdzili, że wartości mogą być rozpatrywane jako ostateczny efekt wielu procesów selekcji i uogólniania, których wynikiem jest stabilność oraz zorganizowanie indywidualnego zachowania. Na bezpośredni związek pojęcia postawy z pojęciem wartości wskazywał również Florian Znaniecki, który uważał, że „jeżeli postawy należy określić w odniesieniu do wartości danej zbiorowości, to znaczenie owych wartości dla uczestników zbiorowości trzeba ustalić, badając ich postawy. Zmiany kulturowe i zmiany psychologiczne należy wyjaśniać przyczynową współzależnością wartości i postaw” (Znaniecki, 1971: 413).

Postawa zaś pozostaje w bezpośrednim związku z zachowaniem. Zatem można przyjąć, że określone wartości wyrażają się w konkretnych zachowaniach, takich jak na przykład taktowność, uprzejmość, umiejętność przebaczenia. Natomiast wartości kompetencyjne, którymi są na przykład zdolności, wiedza, twórcza wyobraźnia, realizują się w podejmowanych decyzjach, efektywnym uczeniu się, czy działalności twórczej. W tym przypadku wartości są motywacją do działania wyrażonego w konkretnym zachowaniu.

Postawa oraz zachowanie nauczyciela z założenia konstytuują się na fundamencie uznanych i przyjętych uniwersalnych wartości oraz norm współżycia społecznego. Wartości organizują praktyczną realizację procesu kształcenia człowieka. Szczególną uwagę warto w tym miejscu zwrócić na tak zwany takt pedagogiczny nauczyciela, mieszczący się w przestrzeni aksjologicznych uniwersaliów, o którym

pisze między innymi Jarosław Michalski. Takt jest ważny ze względu na relacyjny charakter procesu kształcenia. Ponadto jest wyznacznikiem wspólnoty uczących się. Wskaźnikami wartości, którymi kieruje się taktowny nauczyciel w swojej pracy z uczniami, są możliwe do zaobserwowania i powtarzalne jego określone zachowania. Wartości cenione przez uczniów w nauczycielach, wyrażające się w zachowaniu i postawie nauczycieli, mogą stanowić prefigurację wizerunku nauczyciela o preferowanych dyspozycjach aksjologicznych. Na podstawie preferencji młodzieży można spróbować scharakteryzować pozytywny habitus współczesnego nauczyciela, odpowiadający jej potrzebom.

Wartości, którymi kieruje się w swojej pracy nauczyciel, są często internalizowane przez uczniów. Na tym polega moc sprawcza pedagogiki przykładu. Nie teoria, ale zachowania nauczycieli, czyli ich system wartości w działaniu najdobitniej przemawiają do młodzieży, która owe wartości dostrzega i interpretuje. To w dużej mierze nauczyciel jest multiplikatorem tychże wartości i pozytywnych postaw. Z tego powodu może stanowić dla ucznia swoisty model – wzór do naśladowania. I w ten sposób uruchamia się mechanizm modelowania, rozumiany jako proces, który zachodzi, „jeśli ludzie zmieniają się pod wpływem obserwacji działań innych ludzi” (Konarzewski, 1982: 87). Istotą tego procesu jest zjawisko identyfikacji i naśladownictwa. „Naśladownictwo polega na przejmowaniu od innej osoby, która staje się wówczas modelem, zewnętrznych form zachowania oraz sposobów reagowania na różnorodne sytuacje, identyfikacja zaś na odwzorowywaniu cudzych stanów psychicznych, wewnętrznym utożsamianiu się z inną osobą, na współbrzmieniu uczuciowym, a więc przyjmowaniu od niej poglądów, postaw, ideałów, wartości” (Dudzikowa, 1987: 69).

Określone wartości, którymi kieruje się nauczyciel w swojej pracy sprawiają, że uczniowie cenią nauczyciela, który ma wówczas szansę stanowić ów model – wzór do naśladowania.

Cele badań

Interyoryzacja określonych wartości wpływa na decyzje i działania. Można zatem przyjąć, że uznane wartości wyzwalały zachowania korzystne zarówno dla tego, kto je praktykuje, jak i dla osób, do których są skierowane. Przyjmując powyższe założenie, sformułowano cele badań.

Po pierwsze, celem była próba ustalenia, na podstawie relacji z własnych obserwacji i doświadczeń badanych, jakimi wartościami kierował się w swojej pracy z uczniami ceniony przez nich nauczyciel.

Drugim celem badań było rozstrzygnięcie, czy profil uczniów, wyrażający się w ich zainteresowaniach i wyborze określonego kierunku studiów, jest czynnikiem różnicującym preferencje uczniowskie w odniesieniu do dyspozycji aksjologicznych nauczyciela.

Problemy

Mając na uwadze powyższe cele, sformułowano dwa problemy badawcze. Po pierwsze, podjęto próbę ustalenia, *jakimi wartościami kieruje się w swojej pracy ceniony przez młodzież nauczyciel?* oraz *które z tych wartości są dla badanych szczególnie ważne?*

Po drugie, podjęto próbę rozstrzygnięcia, *czy profil zainteresowań ucznia jest czynnikiem różnicującym preferencje dotyczące wartości?*

Wskaźnikiem wartości, jakimi kieruje się ceniony przez badanych nauczyciel w swojej pracy z uczniami, były wypowiedzi badanych orzekające o wartościach, dokonane na podstawie długotrwałej obserwacji powtarzalnych, utrwalonych zachowań nauczycieli. Pewne zjawiska obserwowalne, w tym przypadku konkretne sposoby zachowań nauczycieli, mogą odpowiadać określonym wartościom.

W analizach uwzględniono również wskazania badanych na te kategorie wartości, które są przez nich osobiście szczególnie cenione w nauczycielach. Pozwoliło to ze zbioru cenionych wartości wyłonić te najważniejsze dla badanych.

Profil uczniów ustalono na podstawie danych pochodzących od badanych potwierdzających kierunek podjętych przez nich studiów. Wskaźnikiem zainteresowań medycznych ucznia jest podjęcie studiów medycznych na kierunku lekarskim. Wskaźnikiem zainteresowań związanych z kulturą fizyczną jest podjęcie studiów na kierunkach sport i fizjoterapia. Wskaźnikiem zainteresowań technicznych ucznia jest podjęcie studiów inżynierskich z informatyki. Wskaźnikiem zainteresowań humanistyczno-społecznych ucznia jest podjęcie studiów na kierunku pedagogika.

Próba

W przeprowadzonych badaniach wyjściowym założeniem dotyczącym doboru próby badawczej było kryterium profilu ucznia. Skoncentrowano się na dwóch grupach badanych: grupa o zainteresowaniach humanistyczno-społecznych oraz grupa o zainteresowaniach ścisłych. Badaniami objęto studentów pierwszego roku, studiujących cztery dziedziny w ramach trzech obszarów naukowych. Te obszary to: obszar

nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej; obszar nauk technicznych oraz obszar nauk społecznych. Studiowane dziedziny to: dziedzina nauk medycznych (medycyna), dziedzina nauk o kulturze fizycznej (sport i fizjoterapia), dziedzina nauk technicznych (informatyka) oraz dziedzina nauk społecznych (pedagogika).

Badaniom poddano studentów studiów inżynierskich z informatyki (265 osób); studentów studiujących nauki o kulturze fizycznej w ramach kierunków sport i fizjoterapia (207 osób); studentów studiujących medycynę (58 osób) oraz studentów studiujących pedagogikę (373 osoby). Łącznie badaniami objęto 903 studentów na pierwszym roku, co stanowi materiał empiryczny.

Metoda

Przeprowadzono badania jakościowe polegające na analizie treści pisemnych wypowiedzi badanych. Wyrażane w nich spostrzeżenia i stwierdzenia dotyczyły wartości, jakimi według badanych kieruje się w swojej pracy z uczniami ceniony przez nich nauczyciel. Ponadto badani wskazywali na te wartości szczególnie przez nich preferowane.

Opracowanie jakościowe zebranego materiału badawczego polegało na precyzyjnej identyfikacji, a następnie odpowiedniej klasyfikacji pisemnych wypowiedzi badanych do określonej kategorii wartości (Silverman, 2012). „Analizę treści można określić jako technikę badawczą, która w sposób zobiektywizowany ustala i opisuje cechy językowe tekstów po to, aby na tej podstawie wnioskować o niejęzykowych własnościach ludzi i agregatów społecznych” (Mayntz, Holm, Hubner, 1985: 193). „W tym, co mówią i piszą, ludzie dają świadectwo swoim dążeniom, postawom, ocenom sytuacji, swojej wiedzy oraz milcząco przyjmowanym założeniom dotyczącym otaczającego świata” (Mayntz, Holm, Hubner, 1985: 192).

Celem analizy treści jest identyfikacja i klasyfikacja treści lub znaczeń określonych konfiguracji językowych – słów, zwrotów, zdań lub dłuższych wypowiedzi. „Narzuca się tu pytanie, jak można obiektywnie ustalić znaczenia konfiguracji słownych zawartych w tekście. Skąd, konkretnie mówiąc, osoba dokonująca analizy treści wie, co oznacza określony znak językowy w danym tekście, jaką treść nadaje mu nadawca? Niestety, osoba dokonująca analizy treści opiera się z reguły na własnym intuicyjnym rozumieniu języka” (Mayntz, Holm, Hubner, 1985: 194).

W przeprowadzonych badaniach, poszukując wyjścia z tej sytuacji, zastosowano tak zwaną metodę sędziów kompetentnych, to znaczy poproszono niezależną osobę o dokonanie szczegółowej analizy treści pisemnych wypowiedzi wybranych

badanych. „Analizę treści stosuje się właśnie wówczas, gdy zdobycie danych o zjawiskach niejęzykowych nie jest możliwe lub, gdy się sądzi, że ich kształt językowy jest wskaźnikiem bardziej jednoznacznym niż jakiegokolwiek inne dostępne wskaźniki. Wnioski w takich przypadkach muszą znajdować oparcie w teorii, która mówi, w jakich okolicznościach określone postawy, intencje, wartości itd. przyjmują określone formy językowe” (Mayntz, Holm, Hubner, 1985: 195).

Uzyskane dane opracowano zgodnie z procedurą kodowania danych jakościowych. Dla analizy jakościowej jest to procedura analogiczna do statystycznej analizy danych ilościowych. Zakodowane dane jakościowe poddano digitalizacji, tworząc bazę danych ilościowych. Następnie zgromadzony obszerny materiał badawczy poddano szczegółowej analizie statystycznej.

Aby zbadać, czy istnieje związek pomiędzy profilem zainteresowań młodzieży a preferowanymi przez nią wartościami, którymi kierują się cenieni nauczyciele, zastosowano test niezależności chi-kwadrat (χ^2) (Creswell, 2013; Witkowski, 2010; Ferguson, Takane, 2003; Nachmias, Nachmias, 2001; Juszczuk, 2001).

Wyniki

Na podstawie analizy treści pisemnych wypowiedzi badanych wyodrębniono kategorie dyspozycji aksjologicznych nauczycieli cieszących się uznaniem młodzieży. Są to:

- 1) takt pedagogiczny, wyrażający się poprzez określone właściwości nauczyciela o charakterze pozytywnie usposabiającym do uczniów;
- 2) kompetentność w zakresie wiedzy przedmiotowej;
- 3) rozbudzanie ambicji w uczniach poprzez własną ambicję;
- 4) umiejętność kształtowania kultury uczenia się poprzez systematyczną pracę;
- 5) pozytywna pasja jako wysiłek twórczy;
- 6) praktyka, czyli wykorzystanie wiedzy w działaniu;
- 7) umiejętność dostrzeżenia zdolności ucznia i ukierunkowanie ich rozwoju, mające w efekcie doprowadzić do osiągnięcia indywidualnego sukcesu na miarę własnych możliwości;
- 8) dobra atmosfera i pomoc;
- 9) dobre wyniki nauczania – uczenia się.

Wypowiedzi badanych były wielokrotne, to znaczy – w poszczególnych wypowiedziach można było odnaleźć kilka kategorii cenionych wartości, którymi kieruje się nauczyciel w swojej pracy z uczniami. Wyniki analiz przeprowadzonych na całej próbie badanych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Wartości cenione w nauczycielu

Kategoria wartości	Wartości cenione w nauczycielu	<i>n</i>	%
1	taktność	626	69,32
2	wiedza przedmiotowa	272	30,12
3	ambicja	23	2,55
4	praca	208	23,03
5	wysiłek twórczy i pasja	55	6,09
6	wykorzystanie wiedzy w działaniu	44	4,87
7	rozwijanie zdolności ucznia	2	0,22
8	pomoc	124	13,73
9	dobre wyniki nauczania – uczenia się	56	6,20
Brak odpowiedzi		158	17,50

W celu wyłonienia wartości szczególnie cenionych i ważnych dla badanych, dokonano analizy powtórnych wypowiedzi badanych dotyczących ich osobistych preferencji w tym zakresie. Ustalono, które wartości cenione w nauczycielach są dla badanych szczególnie ważne i znaczące. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 2 (wypowiedzi udzielane przez badanych były również wielokrotne).

Tabela 2. Wartości szczególnie ważne i znaczące dla uczniów

Kategoria wartości	Wartości szczególnie ważne dla uczniów	<i>n</i>	%
1	taktność	468	51,83
2	wiedza przedmiotowa	127	14,06
3	ambicja	6	0,66
4	praca	102	11,30
5	wysiłek twórczy i pasja	31	3,43
6	wykorzystanie wiedzy w działaniu	24	2,66
7	rozwijanie zdolności ucznia	1	0,11
8	pomoc	69	7,64
9	dobre wyniki nauczania – uczenia się	23	2,55
Brak odpowiedzi		221	24,47

Częstości wskazań kategorii wartości szczególnie cenionych, ważnych i znaczących dla badanych są zasadniczo zbieżne z częstościami odpowiedzi orzekających o wartościach, jakimi kieruje się ceniony nauczyciel. Hierarchia wartości w obu przypadkach jest zachowana z niewielkimi fluktuacjami w ramach takich

kategorii, jak: wysiłek twórczy i pasja, wykorzystanie wiedzy w działaniu oraz dobre wyniki nauczania – uczenia się. Badani cenią osobiście wyżej takie dyspozycje nauczycielskie, jak pasja i wykorzystanie wiedzy w praktyce. Natomiast dążenie do osiągnięcia dobrych wyników nauczania stanowi kategorię generalnie cenną u nauczycieli, choć osobiście dla badanych ma ona znaczenie nieco mniejsze.

Dalszej analizie poddano preferencje młodzieży dotyczące wartości w poszczególnych grupach profilu zainteresowań. Wypowiedzi poszczególnych badanych w każdej z grup zawierały, podobnie jak w powyżej przedstawionych analizach, różne kategorie wartości, to znaczy były wielokrotne, zatem uzyskane wyniki analiz częstości wskazań nie sumują się do stu procent. Wyniki przedstawiono w tabelach 3 i 4. Procent częstości wskazań na daną kategorię wartości obliczono w stosunku do liczebności badanych w danej grupie profilu zainteresowań, dla każdej odpowiedzi i kierunku studiów z osobna.

Na podstawie przeprowadzonych analiz z zastosowaniem testu chi-kwadrat (χ^2) stwierdzono wysoce istotne zależności pomiędzy profilem zainteresowań a cennymi wartościami.

Tabela 3. Wartości cenione w nauczycielu a profil zainteresowań uczniów

Kategoria wartości	Wartości cenione w nauczycielu	Profil zainteresowań							
		informatyka		pedagogika		nauki o kulturze fizycznej		medycyna	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	takowność	129	48,68	290	77,75	161	77,78	46	79,31
2	wiedza przedmiotowa	82	30,94	99	26,54	66	31,88	25	43,10
3	ambicja	10	3,77	9	2,41	4	1,93	0	0,00
4	praca	51	19,25	85	22,79	59	28,50	13	22,41
5	wysiłek twórczy i pasja	28	10,57	12	3,22	15	7,25	0	0,00
6	wykorzystanie wiedzy w działaniu	12	4,53	18	4,83	13	6,28	1	1,72
7	rozwijanie zdolności ucznia	2	0,75	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8	pomoc	18	6,79	59	15,82	42	20,29	5	8,62
9	dobre wyniki nauczania – uczenia się	11	4,15	23	6,17	20	9,66	2	3,45
Suma		343		595		380		92	
<i>n</i>			265		373		207		58

Wykazano na podstawie testu χ^2 , że istnieje zależność pomiędzy profilem zainteresowań młodzieży a preferowanymi przez nią wartościami, Związek pomiędzy tymi zmiennymi jest wysoce istotny statystycznie (na poziomie $p = 0,000\ 001$).

Najwyższą częstość wskazań w kategorii taktowność możemy zaobserwować u studiujących medycynę – 79,31%, a najniższą u informatyków – 48,68%. Wiedzę przedmiotową najwyższą cenią u nauczycieli medycy – 43,10%, najrzadziej wskazywali na tę wartość pedagodzy – 26,54%. 3,77% badanych informatyków ceni ambicję u nauczyciela, podczas gdy medycy w ogóle nie uwzględnili tej wartości jako cennej dla nich. Systematyczna praca okazała się najwyższą cenioną przez studiujących nauki o kulturze fizycznej – 28,50% wskazań. Natomiast wysiłek twórczy i pasję najwyższą cenią informatycy – 10,57%, zaś medycy tej wartości w ogóle nie wskazali. Na wykorzystanie wiedzy w działaniu najczęściej wskazywali studenci AWF – 6,28%. Kategoria wartości, jaką jest rozwijanie zdolności ucznia okazała się najmniej cenioną przez badanych; zaobserwowano całkowity brak wskazań na tę wartość we wszystkich kategoriach profilu zainteresowań, z wyjątkiem informatyków – 0,75%. Pomoc jest bardziej preferowana wśród studiujących AWF – 20,29% niż wśród informatyków – 6,79%. Dążenie do osiągnięcia dobrych wyników nauczania było bardziej preferowane wśród zainteresowanych kulturą fizyczną – 9,66% niż wśród medyków – 3,45%.

Na podstawie analizy treści pisemnych wypowiedzi badanych wyłoniono ze zbioru cenionych przez nich wartości te szczególnie ważne i znaczące oraz ustalono ich hierarchię. Następnie sprawdzono, czy profil zainteresowań różnicuje preferencje młodzieży. Wyniki przedstawiono w tabeli 4.

Zależność pomiędzy profilem zainteresowań a częstością wskazań określonych kategorii wartości szczególnie ważnych dla badanych jest wysoce istotna statystycznie (na poziomie $p = 0,000\ 041$).

Największy procent odpowiedzi w kategorii taktowność jest udziałem pedagogów – 63,00%, najmniejszy informatyków – 32,08%. Wiedzę przedmiotową najwyższą cenią informatycy – 18,87%, najniżej pedagodzy – 10,19%. Praca jest najczęściej preferowaną wartością w grupie studiujących AWF – 14,49%. Dla informatyków istotne znaczenie ma wysiłek twórczy i pasja – 6,42%, podczas gdy medycy nie uznali tej wartości za ważną.

Umiejętność wykorzystywania wiedzy w działaniu – 3,86%, pomoc – 10,63% oraz dobre wyniki nauczania – uczenia się – 3,86% są wartościami, na które najczęściej wskazywała młodzież studiująca nauki o kulturze fizycznej.

Poniżej przytoczono przykładowe wypowiedzi badanych opisujące najczęściej wskazywane, czyli najbardziej preferowane kategorie wartości, to znaczy takt pedagogiczny, wiedzę przedmiotową i pracę.

Tabela 4. Wartości szczególnie ważne i znaczące dla uczniów w kategoriach profilu zainteresowań

Kategoria wartości	Wartości szczególnie cenione i ważne dla uczniów	Profil zainteresowań							
		informatyka		pedagogika		nauki o kulturze fizycznej		medycyna	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	taktność	85	32,08	235	63,00	116	56,04	32	55,17
2	wiedza przedmiotowa	50	18,87	38	10,19	32	15,46	7	12,07
3	ambicja	3	1,13	1	0,27	2	0,97	0	0,00
4	praca	24	9,06	44	11,80	30	14,49	4	6,90
5	wysiłek twórczy i pasja	17	6,42	5	1,34	9	4,35	0	0,00
6	wykorzystanie wiedzy w działaniu	5	1,89	9	2,41	8	3,86	2	3,45
7	rozwijanie zdolności ucznia	1	0,38	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8	pomoc	13	4,91	31	8,31	22	10,63	3	5,17
9	dobre wyniki nauczania – uczenia się	5	1,89	9	2,41	8	3,86	1	1,72
Suma		203		372		227		49	
<i>n</i>			265		373		207		58

Takt pedagogiczny nauczyciela badani najczęściej określali za pomocą następujących wyrażen: szacunek do ucznia, szczerść w relacji, lojalność, słowność, życzliwość, empatia, uczciwość, sprawiedliwość, współpraca, otwartość, opanowanie i spokój, cierpliwość, zrozumienie, zaufanie, traktowanie ucznia na równi ze sobą, obiektywizm, zainteresowanie uczniem, sympatia, wyrozumiałość, miłe usposobienie, obycie, punktualność, szanowanie czasu ucznia, uczynność, otwartość intelektualna, kultura osobista. U badanych o zainteresowaniach społeczno-humanistycznych dodatkowo pojawiły się takie właściwości taktownego nauczyciela, jak: tolerancyjny, akceptujący, swobodny, panujący nad emocjami, bezpośredni, radosny, zatroskany, etyczny, bezinteresowny i szlachetny, liberalny partner. Zainteresowani kulturą fizyczną cenili w nauczycielu komunikatywność, że nie oceniał powierzchownie, był wnikliwy, doceniający wysiłek, pozytywny. Medycy cenili obok wyżej wymienionych właściwości taktownego nauczyciela także pomysłowość, pozytywny dystans, zasadniczość, rozagę, pokorę, ludzką przyzwoitość, umiejętność przyznania się do tego, że czegoś nie wie, emanujące dobro.

Drugą, w kolejności częstości wskazań, wartością jest wiedza przedmiotowa. Informatycy deklarowali, że cenią nauczyciela zaangażowanego w przekazywanie

rzetelnej wiedzy, wzbudzającego zainteresowanie przedmiotem, mądrego, kompetentnego, stawiającego na naukę i samokształcenie (*self-made man*), posługującego się konkretem, szanującego swój przedmiot fachowca, profesjonalistę. Cenili uczenie logicznego myślenia zamiast postępowania według schematu, szanowali podejmowanie prób zrozumienia i kształcenia młodych umysłów, umiejętność dzielenia się wiedzą, jasny przekaz, kreatywność, rozwój intelektualny. Studiujący pedagogikę cenili nauczyciela, który wie o czym mówi, motywuje do nauki, jest autorytetem w swojej dziedzinie, wykazuje fascynację światem, miłość do wiedzy, dba o przepływ informacji. Dla zainteresowanych kulturą fizyczną dodatkowo ważne były: chęć przekazania swojego doświadczenia i dobre przygotowanie do zajęć, wyposażenie uczniów w nowe treści, zachęcanie do rozwoju, rozpoznanie i przekazanie wiedzy potrzebnej uczniom. Dla studentów medycyny wiedza jako wartość nadrzędna wyrażała się w profesjonalizmie i kompetencjach. Ponadto badani z tej grupy cenili prosty przekaz informacji ułatwiający zapamiętywanie.

Trzecią główną wartością cenioną przez badanych jest praca. Informatycy deklarują, że cenią solidną, ciężką pracę, zapał do pracy, pracowitość nauczycieli, widoczny wysiłek wkładany w zajęcia, rzetelność, skrupulatność, poczucie zobowiązania, determinację, sumienność, systematyczność, dokładność, dyscyplinę, konsekwencję i wytrwałość, poświęcenie, gorliwość, regularność, obowiązkowość, zdecydowanie, wymaganie od siebie i innych, poświęcenie na rzecz pracy i nauki ucznia. Pedagodzy dodatkowo podkreślają dobrą organizację pracy i zaangażowanie w pracę, ciekawy sposób prowadzenia lekcji, pilność, dociekliwość, terminowość. Traktują też pracę jako misję. Studenci wychowania fizycznego wiążą pracę z satysfakcją, cenią w nauczycielu zamiłowanie do pracy i koncentrację na pracy, uważają, że z pracy można czerpać wiele radości. Badani o zainteresowaniach medycznych są pełni uznania dla nauczycieli lubiących swoją pracę oraz takich, jak sami określają, którym się chce pracować. Często używają określeń sukcesywność i skuteczność w pracy.

Wnioski

Wyniki badań skłaniają do namysłu, co właściwie wyznacza w naszym życiu hierarchię wartości? Być może sposób myślenia swoistymi kategoriami, których cechą jest to, że wykluczają inne kategorie. W podjętych rozważaniach na temat dyspozycji aksjologicznych nauczyciela z pewnością należałoby wziąć pod uwagę jeszcze więcej zmiennych, również tych ukrytych, żeby zrozumieć naturę i rozmiary zjawiska internalizacji wartości. „W konkretnych sytuacjach wartości są

aktywnymi elementami rzeczywistości ludzkiej, angażując człowieka w sferę określonych działań. Uznanie wartości narzuca określone powinności, konieczność określonych zachowań. Wszelkie decyzje, dążenia, spory, konflikty międzyludzkie, zakładają opowiedzenie się po stronie określonych wartości, a pozostanie obojętnym pod tym względem oznaczałoby rezygnację z wszelkich dążeń, wyrzeczenie się swego człowieczeństwa” (Gołaszewska, 1978: 87).

Wyniki badań pozwoliły wstępnie określić, jakich nauczycieli potrzebuje i ceni współczesna młodzież ze względu na wartości, którymi kierują się oni w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ponadto pozwoliły ustalić hierarchię szczególnie cenionych wartości na podstawie zachowań nauczycieli, czyli ich systemu wartości w działaniu. Pomimo różnic w częstościach wskazań pomiędzy studiującymi informatykę, pedagogikę, nauki o kulturze fizycznej oraz medycynę, zaobserwowano, że najczęściej wskazywanymi kategoriami wartości, przez wszystkie grupy badanych, były w kolejności: taktowność, wiedza przedmiotowa oraz praca. Uczniowie szukają w nauczycielu kogoś, kto jest taktowny, dysponuje wiedzą, jest merytoryczny oraz zauważa i ceni wysiłek związany z pracą w procesie uczenia się.

Uczący się oczekują, potrzebują i wymagają bezpośrednich wartościowych relacji, a te można zbudować na fundamencie aksjologii pedagogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem kultury zawodowej nauczyciela, a zwłaszcza taktu pedagogicznego, będącego pochodną indywidualnych dyspozycji aksjologicznych nauczyciela. Takt pedagogiczny, jak określa Jarosław Michalski, „to podstawowy czynnik w sztuce nauczycielskiego działania, polegający na odnoszeniu się do uczniów z odczuwanym przez nich szacunkiem, wyznaczając zarazem rozumienie podmiotowości przez wszystkich uczestników rzetelnego procesu wychowania” (Michalski, 2013).

Wartość, jaką jest taktowność nauczyciela w relacji z uczniem badani cenią najwyżej.

Często można usłyszeć, że obecnie w edukacji nie chodzi o to, żeby nauczyciel skupiał się na transmisji informacji, uczniowie nie potrzebują dostarczyciela informacji. Wyniki badań pokazały jednak wyraźnie, że uczniowie cenią nauczyciela merytorycznego i oczekują od niego uporządkowanych informacji, jak również wskazówek odnośnie do poruszania się w zalewie informacji. Tym bardziej że „przeciętny absolwent szkoły średniej jest gwałtownym, niespokojnym, roztargnionym młodzieńcem z umysłem jak strach na wróble zrobionym z najróżniejszych strzępów, które nie dają się ułożyć w jakikolwiek kształt. Nie ma pojęcia o wiedzy; nie wie, kiedy coś wie, ani nie wie, kiedy nie wie. Czuje chroniczny lęk, że oczekuje się odeń, iż będzie coś wiedział i jego pretensjonalne zachowanie ma na celu ukrycie faktu, że nie ma o niczym bladego pojęcia. Na przemian prezentuje

gadatliwe wynurzenia i okresy wykrętnego milczenia. Przyjmuje autorytatywny ton mówiąc o ostatnich wydarzeniach politycznych i recytuje gotowe banały, jakby to były jego oryginalne odkrycia. Nie umie czytać, pisać, ani korzystać ze słownika. Jest przebiegły; wykazuje cynizm dekadentckiego dorosłego człowieka i łatwowierność małego dziecka. Zachowuje się głośno, agresywnie, wojowniczo. Jego głównym celem jest udowodnić, że niczego się nie boi, ponieważ tak naprawdę wszysko napawa go śmiertelnym lękiem” (Nalaskowski, 2020: 35–36; Rand, 2003: 9).

Dlatego, nie można pozbawić młodych ludzi merytorycznego wsparcia i przewodnictwa. Młodzież potrzebuje nie tylko mapy, ale nade wszystko uważności ze strony dorosłych, dysponujących rzetelną wiedzą.

Niemniej ważnym atrybutem aksjologicznym jest praca. Ceniony nauczyciel potrafi motywować uczniów do pracy, nadawać jej sens, ponadto sam cechuje się pracowitością i wiarą w to, że ciężka, systematyczna i sumienna praca przyniesie wymierne efekty.

Trzy fundamentalne wartości: takt pedagogiczny, wiedza i praca wyznaczają habitus cenionego nauczyciela. Wnioski płynące z badań są zbieżne ze stanowiskiem Marguerite Peeters odnośnie do oczekiwań młodzieży w stosunku do dorosłych, w tym zwłaszcza nauczycieli. Badaczka zajmująca się kluczowymi pojęciami, wartościami i mechanizmami globalizacji, podkreśla, że „wśród młodzieży daje się zauważyć nieokreślone i spontaniczne pragnienie powrotu do postawy zdroworozsądkowej, jednak pragnienie to rzadko zostaje zaspokojone, ponieważ starsi nie potrafią zapewnić im kierownictwa, którego młodzi poszukują” (Peeters, 2010: 20).

Wnioski płynące z badań uzasadniają ustawiczną potrzebę dbałości o wymiar aksjologiczny edukacji. Uporządkowana, rzetelna wiedza, praca, a nade wszystko takt wygrywają w konfrontacji z pozornie tylko pożądanymi nowymi paradygmatami, oderwanymi od wartości uniwersalnych. Uczniowie potrzebują nauczycieli oddanych swej profesji i z zasadami respektowanymi we wszystkich wymiarach ich działalności, opartymi na uznanych, trwałych wartościach i regułach życia społecznego. Ponadto przejrzyste i przewidywalne zasady postępowania umożliwiają rozwój, dając poczucie bezpieczeństwa. Zatem w procesie kształcenia nauczycieli należałoby uwzględnić treści dotyczące aksjologii pedagogicznej, a zwłaszcza taktu pedagogicznego. Trudno budować wartościowe relacje interpersonalne bez tej wiedzy. Wszystko co dzieje się w szkole, nie tylko w procesie nauczania – uczenia się, ale generalnie w przestrzeni relacji międzyludzkich, powinno odbywać się zgodnie z logiką wartości. „W czasach relatywizacji zasad i norm współżycia między ludźmi, mnożących się patologii, zaniku potrzeb duchowych, rośnie zainteresowanie tym, co ważne, cenne, niezmiennie. Współczesna szkoła może uczyć

podopiecznych rozumienia i świadomego wyboru wartości. W placówkach oświatowych potrzebni są nauczyciele o wysokich kompetencjach aksjologicznych” (Pa-sterniak-Kobyłecka, 2018: 47).

Naturą pedagogiki jest dbałość o utrzymanie norm moralnych. Chyba nikt z nas nie chce się przyczynić do budowy takiego społeczeństwa, w którym pryncypia nic nie znaczą. Wszystkim nam potrzeba pewnej stałości.

Bibliografia

- Chałas K. (2011), *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle intropekcji wartości*, Kielce.
- Chałas K. (2003), *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Lublin–Kielce.
- Chałas K. (2017), *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*, Warszawa.
- Chałas K., Maj A. (red.) (2016), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, wydanie I, Kraków.
- Denek K. (1993), Wartości i ich znaczenie w edukacji szkolnej i naukach o niej, *Ruch Pedagogiczny*, 5, s. 33–48.
- Denek K. (2000), *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń.
- Dudzikowa M. (1987), *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa.
- Ferguson G.A., Takane Y. (2003), *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa.
- Gólaszewska M. (1978), Internalizacja wartości, *Etyka*, 16, s. 81–102.
- Juszczak S. (2001), *Statystyka dla pedagogów*, Toruń.
- Kabat M. (2017), Wartości w zawodzie nauczyciela – wykorzystanie systemowej metody analizy pojęć wieloznacznych, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika*, 14, s. 115–126.
- Kabat M. (2018), Umiejętności i wartości w zawodzie nauczyciela, *Prima Educatione*, 2, s. 23–33.
- Karney J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy*, Warszawa.
- Kleszcz M. (2011), *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia*, Katowice.
- Kobyłecka E. (2009), *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości. Między pewnością a zwątpieniem*, Zielona Góra.
- Kobyłecka E. (2020), *Edukacja aksjologiczna dziecka w środowiskach wychowawczych. Współczesne problemy*, Kraków.
- Konarzewski K. (1982), *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa.
- Kościuch J. (1983), Koncepcja wartości Milтона Rokeacha, *Studia Philosophiae Christianae*, 19/1, s. 83–96.
- Łobocki M. (1993), *Pedagogika wobec wartości*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków, s. 125–135.
- Maj A. (2016), *Aksjologia pedagogiczna*, [w:] K. Chałas (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom, s. 87–91.
- Mayntz R., Holm K., Hubner P. (1985), *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa.
- Michalski J. (2010), *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*, Warszawa.
- Michalski J. (2013), *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*, Warszawa.

- Michalski J. (2017), *Takt pedagogiczny jednym ze sposobów na skuteczne wychowywanie do wartości*, https://opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/db201708_wywiad_wychowanie.html, dostęp: 26.09.2017.
- Morbitzer J. (2007), *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków.
- Nachmias C.F., Nachmias D. (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań.
- Nalaskowski A. (2006), *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Kraków.
- Nalaskowski A. (2009), *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków.
- Nalaskowski A. (2013), *Ortodoksja i chaos*, Kraków.
- Nalaskowski A. (2020), *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi?*, Kraków.
- Newcomb T.M., Turner R.H., Converse P.E. (1970), *Psychologia społeczna: studium interakcji ludzkiej*, Warszawa.
- Noske M. (2011), Problematyczna uniwersalność wartości uniwersalnych, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 3(55), s. 129–148.
- Nowak M. (1996), *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, Lublin, s. 241–259.
- Nowak S. (1973), *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa, s. 17–69.
- Olbrycht K. (1994), *Edukacja aksjologiczna. Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania*, t. 1, Katowice.
- Olbrycht K. (2002), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice.
- Ostrowska U. (2017), Aksjologia pedagogiczna – subdyscyplina naukowa pedagogiki (in statu nascendi), *Roczniki Pedagogiczne*, 9(2), s. 11–30.
- Pasterniak-Kobyłecka E. (2018), O możliwościach edukacji aksjologicznej we współczesnej szkole, *Prima Educatione*, 2, s. 47–55.
- Peeters M.A. (2010), *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej*, Warszawa.
- Rand A. (2003), *Powrót człowieka pierwotnego: rewolucja antyprzemysłowa*, Poznań.
- Reykowski J. (1973), *Postawy a osobowość*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa, s. 89–121.
- Siewiora J. (2017), Funkcje wartości w wychowaniu, *Roczniki Pedagogiczne*, 9(45), 2, s. 31–45.
- Silverman D. (2012), *Interpretacja danych jakościowych: metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Warszawa.
- Sztandar-Sztanderska K. (2010), *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*, Warszawa.
- Świeca M. (2001), Wartości humanistyczne wyzwaniem dla edukacji, *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis*, 8, s. 199–202.
- Tyszkowa M. (1990), *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa.
- Wędzińska M. (2013), Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schellera – implikacje pedagogiczne, *Przegląd Pedagogiczny*, 1, s. 31–43.
- Wędzińska M. (2017), Preferencje wartości uczniów szkół ponadgimnazjalnych – próba charakterystyki, *Przegląd Pedagogiczny*, 2, s. 102–124.
- Wędzińska M. (2018), Jakie wartości preferuje współczesna młodzież?, *UczMy*, 4, s. 7–10.
- Wędzińska M. (2019a), *Deficyty wartości a tendencja do zachowań o charakterze cyberbullyingu wśród młodzieży*, [w:] M. Kamper-Kubańska, K. Kaszlińska, P. Sobierajski (red.), *Wymiary bezpieczeństwa – ujęcie interdyscyplinarne*, Toruń, s. 203–212.
- Wędzińska M. (2019b), *Wartości preferowane przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych i ich rola w kształtowaniu postaw wobec osób z niepełnosprawnością ruchową*, [w:] K. Wrońska (red.), *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja*, Kraków, s. 395–414.

- Wędzińska M. (2020), Co jest ważne dla młodzieży? O preferencjach i roli wartości w życiu uczniów szkół ponadpodstawowych, *Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego*, 12, s. 347–374.
- Witkowski L. (2011), *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków.
- Witkowski M. (2010), *Statystyka matematyczna w zarządzaniu*, Poznań.
- Witkowski L., Dudzikowa M. (2009), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków.
- Znaniński F. (1971), *Nauki o kulturze*, Warszawa.



Justyna Leszka*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Opóźnienia w funkcjonowaniu językowym jako wczesny symptom zaburzeń w rozwoju dziecka

KEYWORDS

linguistic development, disorders in the development of a child, delayed speech development, early diagnosis, therapeutic support

ABSTRACT

Justyna Leszka, *Opóźnienia w funkcjonowaniu językowym jako wczesny symptom zaburzeń w rozwoju dziecka* [Linguistic Delays as an Early Symptom of Disorders in a Child's Development]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 359–373, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.23

Human linguistic development is constitutionally conditioned and is achieved through contact with adult language users. All children follow the same rules and stages in the development of speech. The knowledge of their course and consequences enables early recognition of deviations from the norm, which may be delayed speech development or a symptom of other, often serious developmental disorders. The analysis of the research results shows that the most common reason for parents' seeking diagnosis and therapeutic support is an incorrect linguistic functioning of the child. Diagnostic procedures often end with the diagnosis of other developmental disorders in which linguistic retardation was an early symptom. Therefore, it is legitimate to increase social knowledge and sensitivity of parents and specialists in monitoring the linguistic development of children under 3 years of age.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4202-7629>.

Uwarunkowania rozwoju językowego człowieka

Przedstawiając tezę, iż jednym z najważniejszych wyznaczników zaburzeń w rozwoju dziecka są nieprawidłowości w funkcjonowaniu językowym, należy zdefiniować, czym jest język, jak funkcjonuje w umyśle oraz jakie pełni funkcje.

Sięgając do źródeł współczesnego językoznawstwa, czyli do pracy Ferdynanda de Saussure'a znajdujemy definicję języka jako abstrakcyjnego i pozaintelektualnego systemu znaków mownych. Uczony ten dokonał także podziału na *langue* (język) i *parole* (mówienie). *Langue* zdefiniował jako: „część społeczną mowy, znajdującą się poza jednostką, która sama nie może języka ani stworzyć ani zmienić; istnieje on na mocy pewnego rodzaju umowy zawartej między członkami danej społeczności” (de Saussure, 1966: 30–31).

Zwrócił także uwagę na budowę języka, czyli jego strukturę, wyróżniając w niej system znaków oraz reguły ich stosowania. Istotą pojęcia „system językowy” jest to, że wszystkie elementy języka są nawzajem od siebie uzależnione oraz powiązane bezpośrednio i pośrednio. Cechą systemu językowego podkreślaną przez de Saussure'a jest jego abstrakcyjność. Przeciwstawia się ona konkretności wypowiedzi, konkretności aktów mówienia i konkretności tekstów. Opozycja *langue* – *parole* polega właśnie na abstrakcyjności *langue* w stosunku do konkretności *parole*. We wszystkich podsystemach systemu językowego jednostki mają abstrakcyjny charakter: w fonologii – fonemy, w morfologii – morfemy, w słownictwie – cechy semantyczne wyrazów, w składni – schematy i wzorce syntaktyczne. Abstrakcje lingwistyczne stanowią formę, która realizuje się w różnej substancji (ciąg dźwięków, ciąg znaków graficznych). Język jest formą, a nie substancją. Ten abstrakcyjny system językowy istnieje w identycznej formie w świadomości ludzi posługujących się danym językiem.

System językowy, oprócz zbioru znaków, tworzą również reguły łączące znaki językowe, czyli gramatyka (Kurcz, 1987: 11–12).

Polski językoznawca Tadeusz Milewski (1967: 5–8) definiuje język jako niezbędny składnik mowy. Językiem nazywa to, co w mowie jest jednocześnie społeczne, trwałe i abstrakcyjne. Mowa ludzka w swej typowej, pełnej postaci to porozumienie dźwiękowe dwóch osób, w którym jedna osoba drugą o czymś powiadamia. Mówienie jest pierwszą podstawową fazą mowy, drugą stanowi zrozumienie słów nadawcy przez odbiorcę, słuchacza. Kolejną fazą jest tekst, rozumiany jako twór konkretny, utrwalający bowiem konkretne, jedyne w swoim rodzaju rzeczywiste myśli, przeżycia i zdarzenia. Następną fazę mowy stanowi język, będący społecznym i abstrakcyjnym tworem. Jest on narzędziem, systemem wyrazów i reguł wyabstrahowanych z zapamiętanych tekstów, który umożliwia tworzenie no-

wych tekstów. Dzięki temu, że język istnieje w bardzo podobnej formie w psychice wielu ludzi, a ponadto zawarty jest w tekstach, staje się tworem ponadindywidualnym, społecznym, stanowi ogólny system norm porozumienia, którym podporządkować się muszą wszyscy, aby uniknąć nieporozumień. Język jest zatem składnikiem mowy charakteryzującym się tym, że jest społeczny (w przeciwieństwie do indywidualnego procesu mówienia), ma trwałe istnienie w czasie (w przeciwieństwie do przemijających procesów, jakimi są mówienie i zrozumienie), jest abstrakcyjny (w przeciwieństwie do konkretnych procesów mówienia i zrozumienia oraz do konkretnego tworu, jakim jest tekst). Cztery fazy mowy nawzajem wynikają z siebie i na sobie się opierają. Abstrakcyjny system norm społecznych, jakim jest język, stanowi podstawę procesu mówienia wyrażającego myśli oraz przeżycia indywidualne i konkretne. Ponieważ jednak treści te wyrażane są w mówieniu zgodnie z normami społecznymi języka, przeto indywidualne mówienie staje się źródłem społecznego procesu zrozumienia. Utrwalony produkt zrozumienia staje się tekstem, z którego zostają wyabstrahowane normy języka, a normy te stają się podstawą nowego mówienia (Milewski, 1967: 17).

F. de Saussure wprowadził rozróżnienie między *langue* a *parole*, a Noam Chomsky w latach 60. XX wieku wyraził (pokrywające się z wcześniej wspomnianym stanowiskiem) rozróżnienie między kompetencją a realizacją (*competence* – *performance*). Chomsky twierdzi, że zdolność językową dorosłego użytkownika można częściowo opisać za pomocą czegoś, co nazwiemy sformalizowaną gramatyką tego języka. Jest to właśnie kompetencja językowa. Aby taka kompetencja uformowała się u dorosłego użytkownika języka, jako dziecko przyswajające język swojego otoczenia, musiał być wyposażony w specjalny mechanizm, który z korpusu słyszanych wypowiedzi w owym języku, był w stanie wytworzyć taką kompetencję, czyli sformalizowaną gramatykę tego języka. N. Chomsky traktuje ten mechanizm jako „wrodzone wyposażenie intelektualne, za pomocą którego dziecko daje sobie radę z nauką języka” (Chomsky, 1982: 15). Mechanizm ten został nazwany przez McNeilla urządzeniem do przyswajania języka LAD (*language acquisition device*). Gramatyka języka składa się z reguł: fonologicznych, syntaktycznych i semantycznych.

Analogicznie do terminu kompetencji językowej, stworzonego przez N. Chomsky’ego, Del Hymes zaproponował termin „kompetencja komunikacyjna” (za: Kurcz, 1976: 93). Według tego autora językowe zachowanie jednostki jest nie tylko sekwencją gramatycznie poprawnych zdań, ale również zbiorem wypowiedzi uwarunkowanych społecznie i sytuacyjnie. Wypowiedzi są w dużej mierze wynikiem nieuświadomionych wyborów, a reguły tych wyborów, tak jak nie zawsze uświadamiane reguły gramatyczne, posiadają dla komunikacji językowej

charakter fundamentalny. Są na równi z gramatyką „podstawą konkretnego zachowania w mowie i dlatego powinno się je traktować jako równoważne, chociaż odrębne aspekty kompetencji” (Hymes, 1980: 46). Językowe zachowanie jednostki jest nie tylko sekwencją gramatycznie poprawnych zdań, ale również zbiorem wypowiedzi uwarunkowanych społecznie i sytuacyjnie.

Kompetencję komunikacyjną nabywa człowiek w procesie socjalizacji, pełniąc różne role społeczne w środowisku. Jest ona przypadkiem kompetencji kulturowej, wyróżnia poszczególne grupy społeczne spośród innych grup i poszczególne osoby w grupie. Zależy zatem od psychicznych predyspozycji osoby i jej stopnia uczestnictwa w życiu społecznym (Grabias, 1997: 114). Aby jednak osoba mogła dysponować kompetencją komunikacyjną, a wcześniej kompetencją językową, niezbędne są optymalne warunki, w których może się rozwijać i nabywać wspomniane kompetencje i w ten sposób stać się członkiem społeczeństwa jako wspólnoty posługującej się wspólnym kodem językowym.

Teorie nabywania języka

Jedną z pierwszych teorii podejmujących problem wyjaśniania procesu nabywania języka przez dziecko była behawiorystyczna koncepcja B. Skinnera (za: Kurcz, 1976: 59). Traktując zachowania werbalne jako rodzaj zachowań człowieka, Skinner uważał, że dziecko opanowuje reakcje werbalne tak samo, jak uczy się innych rodzajów reakcji w odpowiedzi na wzorce dorosłych. Modelem wyjaśniającym opanowywanie języka jest według behawiorystów model uczenia się instrumentalnego, a zatem dziecko przypadkowo odkrywa pewne reakcje werbalne, a wzmocnienia dorosłych sprawiają, iż stają się one stałym elementem jego zachowań.

Teoria behawiorystyczna przyniosła próbę opisania i wyjaśnienia złożonego procesu, jakim jest opanowywanie i używanie języka. B. Skinner opisał różne rodzaje zachowań werbalnych i wskazał na różne sposoby ich nabywania przez dziecko. Teoria ta ukazała różnorodność zachowań werbalnych człowieka i wskazała na znaczenie pozajęzykowych sytuacji w procesie uczenia się języka. Zaletą teorii Skinnera było zwrócenie uwagi na potrzebę analizowania zachowań werbalnych w stosunku do innych zachowań oraz pokazanie dwóch zasadniczych tendencji w opanowywaniu języka: od złożonych reakcji werbalnych ujmowanych całościowo ze względu na funkcję, do wyróżniania w tych reakcjach elementów i ustalania ich miejsca w większej wypowiedzi.

Nowe spojrzenie na opanowywanie języka przez dziecko pojawiło się pod wpływem teorii transformacyjno-generatywnej N. Chomsky'ego. Zwrócono wów-

czas uwagę na fakt, iż dziecko nie uczy się konkretnych słów, zwrotów, czy wyrażen drogą wytwarzania nawyków językowych, ale opanowuje abstrakcyjne reguły produkowania słów, wyrażen i zdań. Ujęcie takie wynikało z uwzględnienia jednej z podstawowych cech języka, a mianowicie kreatywności. Chomsky twierdził, że „Ludzie posługują się językiem w sposób wysoce twórczy; stosują się do jego własnych reguł, lecz swobodnie wyrażają myśli nowe, niejednokrotnie bardzo odległe od dawniejszych doświadczeń i aktualnie odbieranych wrażeń” (Chomsky, 1977: 120).

Autor ten zaznacza, że twórczy aspekt zwykłego porozumiewania się stanowi podstawowy wyróżnik języka ludzkiego ze wszystkich znanych systemów porozumiewania się istot żywych (Chomsky, 1977: 98). Opanowywanie języka i posługiwanie się nim jest zdolnością specyficznie ludzką, zdeterminowaną prawami wynikającymi z natury umysłu człowieka. Rodzaj języka, jakiego nauczy się dziecko, zależy od tego, jakim językiem posługują się dorośli w jego otoczeniu. Z koncepcji Chomsky'ego wynika, że reguły generatywne mają uniwersalny charakter. Dziecko, słysząc wypowiedzi dorosłych, ma jedynie wykryć, jak jakiś szczegółowy rodzaj języka wyraża te uniwersalne reguły wspólne dla wszystkich języków. Dzieci mają wrodzone pojęcie zdania, a pod wpływem wypowiedzi dorosłych rozwijają szczegółowe hipotezy odpowiadające naturze tego języka, w którym formułowane są wypowiedzi (Kurcz, 1976: 35). Poparciem dla tezy N. Chomsky'ego jest koncepcja E.H. Lenneberga, który przyswajanie języka wyjaśnia w kategoriach dojrzewania biologicznego. Przytacza on następujące dowody świadczące o tym, że zachowania werbalne dziecka wyzwalane są czynnikami biologicznymi: 1) język pojawia się, zanim jego znajomość jest dziecku niezbędna; 2) przyswajanie języka nie wynika ze świadomych decyzji dziecka; 3) pojawienie się mowy nie jest spowodowane zdarzeniami zewnętrznymi; 4) przypuszczalnie istnieje „okres krytyczny” sprzyjający nabyciu danego zachowania językowego; 5) nauczanie i intensywne ćwiczenia nie wpływają na przyspieszenie tego procesu; 6) istnieje stała kolejność etapów rozwoju języka, zazwyczaj zbieżna z wiekiem (Lenneberg, 1967: 157–158). Lenneberg utrzymuje, że między sensorycznym wejściem a motorycznym wyjściem, w procesie uczenia się języka istotną rolę odgrywają pośredniczące funkcje poznawcze, które są odpowiedzialne za zdolność do kategoryzowania w specyficzny sposób problemów i ustalania formy uczenia. Język jest przejawem właściwości poznawczych specyficznych dla gatunku człowieka i konsekwencją cech biologicznych umożliwiających ludzki typ poznania.

Inna grupa teorii opanowywania języka przez dziecko nawiązuje do odkrywania przez nie funkcji języka. Autorem, który uważał, że opanowywanie języka należy widzieć jako rozwój funkcjonowania lub użycia języka w taki sposób, który

wiąże każdą z funkcji ze znaczeniem, był M.A.K. Halliday (za: Kurcz, 1976: 89–92). Jego zdaniem rozwój językowy dziecka przebiega w trzech fazach. W pierwszej opanowywane są podstawowe funkcje wypowiedzi, a z każdą z nich związany jest pewien potencjał znaczeniowy. Dziecko opanowuje funkcję instrumentalną (chcę), regulacyjną (rób, co ci każe), interakcyjną, personalną, heurystyczną (powiedz mi dlaczego), imaginacyjną (wyobraźmy sobie, że) i informacyjną. Wówczas wypowiedź może pełnić tylko jedną funkcję. Poszczególne funkcje pojawiają się w kolejności ich wymieniania, a na pewno jako ostatnia opanowywana jest funkcja informacyjna. Opanowanie szczegółowych funkcji stanowi podstawę do przejścia na dojrzały system porozumiewania się.

Zdolności socjolingwistyczne dotyczą używania norm i ocen przyjętych w danej grupie społecznej oraz uczestniczenia, także językowego, w zwyczajach tej grupy. Nikt nie uczy się języka w oderwaniu od procesu komunikowania się. „Jest rzeczą oczywistą, że dziecko nie może opanować języka, jeśli nie jest poddane jego oddziaływaniu” (Lenneberg, 1967: 216). Aby takie oddziaływanie miało miejsce, dziecko musi żyć w środowisku ludzi posługujących się językiem i musi być gotowe do przyjęcia tego oddziaływania, to znaczy wolne od barier utrudniających komunikację, uniemożliwiających dziecku włączenie się do sieci interakcji komunikacyjnej.

Charakterystyka rozwoju mowy dziecka

Termin bazowych umiejętności komunikacyjnych przytaczam za M. Machoś. Cytując za autorką, „umiejętności poznawcze, które pojawiają się w pierwszym roku życia to baza, na której dziecko zbuduje system komunikacji z innymi ludźmi” (Machoś, 2018: 1). Chociaż w literaturze znajdziemy wiele publikacji dotyczących prawidłowego rozwoju dziecka, szczególnie rozwoju fizycznego, to monitorowanie rozwoju funkcji poznawczych czy językowych przez lekarzy pediatrów bądź rodziców jest często traktowane ze zbytnią pobłażliwością. W sytuacji nieprawidłowego rozwoju specjaliści pracują nad zachowaniem zaburzonym, czy uzyskaniem brakującej umiejętności na *tu i teraz*, czyli takiej, która powinna pojawić się u dziecka w danym wieku. Niestety, nie biorą pod uwagę prawideł rozwoju, które stanowią kontinuum etapów, w którym pierwszy implikuje pojawienie się następnego, a nie są jedynie wybiórczymi umiejętnościami pojawiającymi się w izolacji. Jak słusznie podkreśla J. Cieszyńska-Rożek, brak podstawowych umiejętności uniemożliwi dalszy rozwój funkcji poznawczych. Dziecko nie rozwija poszczególnych sprawności w oderwaniu od innych, dlatego tak ważne jest wczesne rozpoznanie i natychmiastowe rozpoczęcie stymulacji.

Bazowe umiejętności komunikacyjne według M. Machoś to: budowanie kontaktu wzrokowego, wodzenie wzrokiem za przedmiotem, uwaga słuchowa, pole uwagi, używanie gestu wskazywania palcem, praca ręki, naśladowanie, imitacja dźwięków prymarnych, rozumienie pojęcia „taki sam”, rozumienie pojęcia „ja” (reakcja na imię), pamięć ruchowa, słuchowa i wzrokowa (Machoś, 2018: 1).

Skupienie wzroku niemowlaka na twarzy osoby dorosłej, które kształtuje się już w pierwszym miesiącu życia, jest funkcją prymarną wobec wszystkich innych funkcji wzrokowych pojawiających się w następnych miesiącach życia i będzie warunkowała dalsze uczenie się świata. Już kilka godzin po urodzeniu niemowlęta wolą patrzeć na schematyczne rysunki twarzy ludzkich niż na inne wzory percepcyjne (Tomasello, 2002). Jak wskazuje J. Cieszyńska-Rożek, jeśli dziecko nie skupia wzroku na twarzy osoby dorosłej, nie będzie mogło oglądać obrazków i uczyć się rozumienia nazw przedmiotów (Cieszyńska-Rożek, 2013). Nawiązywanie kontaktu wzrokowego ma znamiona dialogiczności, stanie się furtką umiejętności odczytywania informacji z twarzy drugiej osoby, w tym szukania potwierdzenia i aprobaty. Kontakt wzrokowy to podstawowy element mowy niewerbalnej; krótko po urodzeniu niemowlęta angażują się w protokonwersacje twarzą w twarz, które stanowią pierwsze interakcje społeczne i jak zaznacza M. Tomasello, mają jasną strukturę naprzemienną (Tomasello, 2002: 24). Taki kontakt stanowi również wymianę emocji, współodczuwania z drugim człowiekiem.

Kolejną z bazowych umiejętności komunikacyjnych jest praca ręki, w szczególności pod kontrolą wzroku. Rozwojowo dzieje się to na drodze poznania oralnego, gdy małe dziecko poznaje tak otaczający je świat i samego siebie, doświadczając tym samym mechanizmu samoregulacji. Na późniejszym etapie sprawność aparatu artykulacyjnego będzie jednym z wymiarów funkcji motorycznych wykonywanych ręką dominującą w czasie podejmowania działań manualnych. Bez wątplenia praca ręki jest skorelowana z gestem wskazywania palcem.

Gest wskazywania palcem jest pierwszym „zdaniem”, które dziecko kieruje do osoby dorosłej. Może mieć różne znaczenia: *zobacz to, daj mi to, pokaż mi to*. To świadomy proces nawiązywania rozmowy, który buduje wspólną przestrzeń dialogiczną. Gest wskazywania palcem ma jeszcze jedną bardzo ważną funkcję, ten protodialog z dorosłym staje się bazą kształtowania języka w umyśle dziecka (Cieszyńska, 2011). R. Vasta zwraca uwagę na ważne aspekty dotyczące wskazywania z użyciem gestów, tak zwane etykietowanie gestykulacyjne oraz drugie, etykietowanie z użyciem słów. „Istnieje pozytywna korelacja zachodząca pomiędzy tymi sposobami etykietowania otoczenia: dziecko, które więcej gestykuje, będzie używało więcej nazw” (Vasta, Haith, Miller, 1995: 412). W momencie, kiedy dziecko będzie potrafiło nazywać to co pokazuje, gest zaniknie na rzecz słowa

wypowiedzianego. Pojawienie się zdolności poznawczych, czyli użycie symboli (gest) do określenia rzeczy, związane jest z pojawieniem się zdolności językowych (nazwanie). Sugeruje to zachowanie ciągłości w rozwoju językowym, w którym gestykulacja stanowi prymitywną formę nazywania, aż do momentu pojawienia się słowa (Vasta, Haith, Miller, 1995: 412). By jednak gest się pojawił, niezbędne jest wcześniejsze pojawienie się pola wspólnej uwagi, które z kolei poprzedzone jest skupianiem wzroku na drugiej osobie.

Wspólne pole uwagi rozwija się u dziecka od 9. miesiąca życia i warunkuje kulturowe uczenie się, w szczególności naśladowanie intencjonalne (Cieszyńska-Rożek, Korendo, 2016). Budowanie z dorosłym pola uwagi, czyli świadomość wspólnego pola spostrzeżeniowego – dziecko i mama patrzą na tę samą zabawkę, dziecko przenosi wzrok z obiektu na osobę, której pokazuje ten obiekt, sprawdzając, czy ona również go widzi – będzie warunkowało rozumienie mowy i nabywanie językowych znaczeń (Tomasello, 2002). W sytuacji tej dziecko staje się inicjatorem wspólnej uwagi, podejmując interakcje społeczne (Pisula, 2012). Zaczyna w ten sposób kierować uwagą i zachowaniem dorosłego. W momencie wykorzystania gestu wskazywania palcem lub podniesienia przedmiotu, by komuś go pokazać, wchodzi w relacje komunikacyjne, czyli społeczne. Kształtowanie wspólnego pola uwagi pozwala osiągnąć relację trójstronną: dziecko – przedmiot – dorosły, a nie jak było to wcześniej – dwustronną: dziecko – przedmiot.

Naśladownictwo jest umiejętnością niezbędną w procesie uczenia się zachowań i języka, gdyż w ten sposób uczymy się wszelkich zachowań społecznych. J. Bauer pisze, że neurony lustrzane aktywują się tylko w sytuacji, gdy obserwujemy działania *aktora biologicznego*, rozumianego jako żywą istotę, gdyż ani sztuczna ręka, ani komputer nie są w stanie swoim działaniem aktywować układów lustrzanych u obserwatora (Bauer, 2015).

Rodzice częstokroć nie mają świadomości znaczenia umiejętności bazowych dziecka dla jego rozwoju językowego i poznawczego, jednakże spostrzegają konsekwencje ich braku. Konsekwencją najczęściej i najszybciej zauważaną są deficyty w zakresie funkcjonowania językowego: brak mowy, opóźniony bądź specyficzny rozwój mowy.

Wczesne sygnały opóźnień w rozwoju językowym

Rzeczony rozwój mowy uwarunkowany jest genetycznie, ale też możliwy jedynie w kontakcie ze środowiskiem społecznym. Ogólnie mówiąc, czynniki biologiczne i społeczne są od siebie zależne (Demel, 1996: 14).

Prawidłowa wymowa wymaga stymulacji już w czasie życia płodowego. Podstawowe narządy mowy rozwijają się między trzecim a czwartym miesiącem życia prenatalnego. Wtedy rozpoczyna się praca mięśni oddechowych, mięśni ssania, rozwój fonacyjny oraz rozwój strun głosowych. Najwcześniej wykształcony, spośród organów zmysłów, jest narząd słuchu. Wtedy też płód jest zdolny usłyszeć dźwięk bicia serca matki oraz jej głos. Dziecko rozpoznaje go, reaguje na dźwięki dochodzące z otoczenia.

Niezwyczajne znaczenie dla rozwoju mowy ma ukształtowanie się narządów żucia – szczęki, zębów, warg, policzków, języka. W okresie płodowym są narażone na uszkodzenia, z przyczyn genetycznych, jak i zewnętrznych (nieprawidłowe ułożenie dziecka, niedobór witamin, stres, przebyte choroby matki). W późniejszych latach życia dziecka stwierdza się też związek zaburzeń mowy z nieprawidłową budową narządów artykulacyjnych z powodu: krzywicy, próchnicy, stanów zapalnych uszu i dziąseł (Kozłowska, 1996: 10–11).

Istnieje wiele publikacji i stanowisk na temat dzieci, które mimo prawidłowo rozwiniętego słuchu oraz poziomu inteligencji nie mówią. Istnieje wiele klasyfikacji opóźnienia rozwoju mowy: alalia, afazja rozwojowa, afazja dziecięca, afazja wrodzona, niedokształcenie mowy, głuchoniemota. Precyzując pojedynczo zaburzenia, każde ze sformułowań jest inne, ale wszystkie odnoszą się do:

- zaburzeń, w których występuje brak lub/i opóźnienie rozwoju mowy;
- utraty umiejętności mówienia, już opanowanego w mniejszym lub większym stopniu, które dotyczą zatrzymania procesu rozwoju mowy (Stasiak, 2014: 345).

Należy przypomnieć klasyfikację opóźnień rozwoju mowy:

- samoistny opóźniony rozwój mowy – SORM (alalia prolongata, proste opóźnienie rozwoju mowy) może być wywołany dysharmonią rozwojową, inaczej mówiąc – zakłóceniem rozwoju mowy bez określonego czynnika etiologicznego. Nie są znane przyczyny tego zaburzenia. Podkreśla się jednak, że przy samoistnym opóźnieniu rozwoju zachowana jest zdolność rozumienia. W tym przypadku przyczyn opóźnienia rozwoju mowy można upatrywać w:
 - indywidualnym tempie i rytmie rozwojowym. Wolniejsze tempo rozwoju dotyczy wyłącznie mówienia i prowadzi do wycinkowego opóźnienia rozwoju mowy. Ten rodzaj zakłócenia charakteryzuje się początkowym brakiem w mówieniu (do 1,6 lub 2. roku życia), a w konsekwencji jego opóźnieniem. W wieku 4–5 lat opóźnienie to samoistnie zaczyna się wyrównywać, bez specjalistycznej interwencji, a następnie przebiega prawidłowo;

- braku dojrzałości aparatu artykulacyjnego, która prowadzi do opóźnionego dojrzewania struktur nerwowych (procesy nadawczo-odbiorcze).

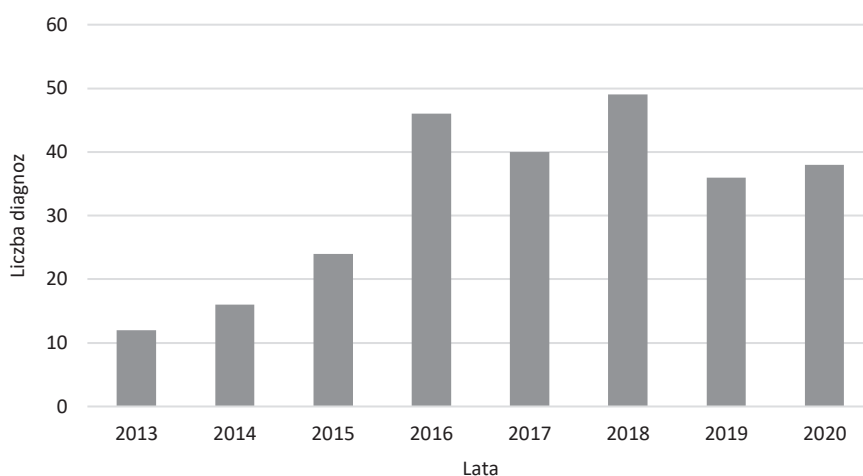
Przypuszcza się, że jest to powód opóźnienia mowy czynnej. Takie dzieci: mówią mało lub wcale, przy czym ich słuch rozwija się prawidłowo, poprawnie wykonują polecenia; pojedyncze głoski artykułują poprawnie, problem występuje podczas połączenia ich w sylaby lub wyrazy; mają prawidłowo rozwinięte zdolności umysłowe, lecz występują u nich problemy w nauce czytania i pisania; nie mają problemów z mięśniami odpowiedzialnymi za artykulację; pierwsze słowa wypowiadają w wieku około 3 lat, zdania w 4. roku życia, natomiast w wieku 5–6 lat opóźnienie wyrównuje się względem rówieśników. Samoistne opóźnienie w rozwoju mowy częściej występuje u chłopców niż u dziewczynek. W większości przypadków stwierdza się u tych dzieci leworęczność;

- niesamoistny opóźniony rozwój mowy – NORM jest wynikiem zaburzeń o ustalonej przyczynie. Ma podłoże w biologicznych lub społecznych czynnikach patologicznych (uszkodzenie centralnego układu nerwowego, obwodowego narządu mowy, upośledzenie umysłowe, zaburzenia psychiczne i emocjonalne). W tym przypadku opóźnienie rozwoju mowy jest przejawem zaburzeń, a nie jedynie zakłóceń w rozwoju mowy. Brak lub opóźnienie rozwoju mowy jest pierwszym z objawów zaburzeń rozwoju psychomotorycznego, więc może być podstawą do przewidywania możliwości wystąpienia poważnych zaburzeń mowy (Jastrzębowska, Pelc-Pękala, 1999: 670–686).

Wyniki badań własnych

Refleksje przedstawione w tej części artykułu pochodzą z obszernego materiału empirycznego, zgromadzonego w czasie mojej pracy w Fundacji na rzecz Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym „Nowa Nadzieja” w Kaliszu. Fundacja ta powstała w 2009 roku i za cel postawiła sobie wspieranie rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi. W trakcie pierwszych lat działania ujawnił się bardzo duży problem, z jakim zmagaly się/zmagają się rodziny dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju (m.in. autyzmem i Zespołem Aspergera), a mianowicie z dostępem do profesjonalnej diagnostyki i programowania terapii. W październiku 2013 roku przy Fundacji powstał Ośrodek Diagnostyki i Terapii Dzieci z Zaburzeniami Rozwoju, którego objęłam kierownictwo. Głównym zadaniem Ośrodka miało być prowadzenie diagnostyki dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju w ramach wielospecjalistycznego zespołu (psycholog, psychiatra, logopeda, pedagog specjalny). Bardzo

szybko okazało się, że niemożliwe jest zawężenie działalności do diagnozowania dzieci z autyzmem czy ZA lub innymi formami całościowych zaburzeń rozwoju, gdyż oznaczałoby to selekcję prediagnostyczną. Tak więc do diagnozy były i są przyjmowane wszystkie dzieci zgłoszone przez rodziców, a proces diagnostyczny w każdym przypadku kończy się sformułowaniem rozpoznania i zaleceniami do postępowania terapeutycznego czy wspierającego. W latach 2013–2020 w Fundacji „Nowa Nadzieja” przeprowadzono 261 diagnoz. W roku 2015 uruchomiono w niej program bezpłatnych konsultacji dla rodziców zaniepokojonych rozwojem swojego dziecka. Spotkania te nie mają charakteru diagnostycznego i nie kończą się wydaniem żadnych opinii czy dokumentów, służą stwierdzeniu, czy w rozwoju dziecka rzeczywiście występują nieprawidłowości i ukierunkowaniu rodziców co do dalszego postępowania diagnostycznego lub/i terapeutycznego. W trakcie trwania programu przeprowadzono około 700 konsultacji.



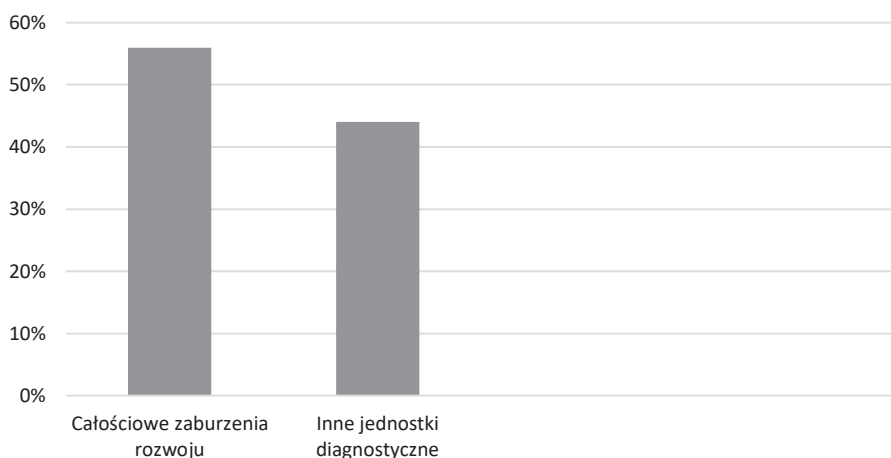
Wykres 1. Liczba diagnoz w poszczególnych latach

Źródło: badania własne

Za materiał do analizy na potrzeby niniejszego artykułu posłużyły dane z przeprowadzonych diagnoz.

Przebieg procesu diagnostycznego w Fundacji „Nowa Nadzieja” ma charakter kilkietapowy i składają się nań minimum cztery spotkania: pierwszy etap – przeprowadzenie bardzo dokładnego wywiadu z rodzicami, analiza dokumentów i/lub dostarczonych nagrań oraz obserwacja dziecka w sytuacji zabawy dowolnej; drugi etap – badanie psychologiczne i kolejna rozmowa z rodzicami; trzeci – badanie psychiatryczne; czwarty – spotkanie, podczas którego rodzice otrzymują obszerną,

pisemną diagnozę i zalecenia odnośnie do postępowania terapeutycznego. Analizując wyniki diagnoz: 56% rozpoznań stanowi autyzm, Zespół Aspergera lub inne postaci całościowych zaburzeń rozwoju, natomiast 44% dotyczy innych jednostek diagnostycznych.



Wykres 2. Rodzaje diagnoz

Źródło: badania własne

Wśród diagnoz niebędących rozpoznaniem całościowych zaburzeń rozwoju znajdują się: niedoksztalcenie mowy o typie afazji, alalia, opóźniony rozwój mowy, opóźnienie rozwoju psychoruchowego o zróżnicowanej etiologii, mutyzm, zaburzenia zachowania, zachowania opozycyjno-buntownicze, zagrożenie niedostosowaniem społecznym i niedostosowanie społeczne, zaburzenia psychiczne.

Analizując powody, dla których rodzice zgłaszają się do Ośrodka wyłaniają się dwa zasadnicze: opóźniony rozwój mowy i podejrzenie innych nieprawidłowości z tym związanych oraz trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym w grupie rówieśniczej lub/i w rodzinie. Rozkład tych przyczyn w odniesieniu do analizowanej grupy jest mniej więcej równomierny. Natomiast, jeżeli weźmiemy pod uwagę grupę dzieci do lat 5 (182 przypadki), to zdecydowaną przewagę wykazuje czynnik nieprawidłowości w rozwoju językowym. Oczywiście rodzice wskazują także na inne objawy w ich mniemaniu niepokojące (im starsze dziecko, tym jest ich więcej), ale tym, co najbardziej niepokoi rodziców i skłania do poszukiwania pomocy są nieprawidłowości w funkcjonowaniu językowym. Rodzice, de-

cydując się szukać pomocy, nie znają przyczyn nieprawidłowości obserwowanych u swoich dzieci, lecz kierują się obserwowanymi rozbieżnościami między ogólnie przyjętą normą rozwojową a funkcjonowaniem własnego dziecka.

Najczęściej zgłaszane przez rodziców powody (z zakresu rozwoju językowego) podjęcia diagnostyki:

- brak mowy;
- bardzo mały zasób używanych słów;
- mowa niezrozumiała lub zrozumiała tylko dla najbliższych;
- nieumiejętność budowania zdań;
- nieumiejętność zgłaszania swoich potrzeb;
- brak reakcji na imię;
- wybiórcza reakcja na imię;
- nierozumienie poleceń;
- nierozumienie dłuższych wypowiedzi;
- brak koncentracji na dłuższych wypowiedziach, czytanych tekstach;
- mowa niefunkcjonalna (dziecko mówi, ale nie wykorzystuje wcale/w pełni swoich umiejętności w komunikacji interpersonalnej).

Standardowe pytanie, jakie pada podczas wywiadu diagnostycznego brzmi: „Kiedy Państwo zaczęliście się niepokoić rozwojem syna/córki? Kiedy powstała obawa, że coś jest nie tak?” Odpowiedzi rodziców w ogromnej większości wskazują na czas przed ukończeniem przez dziecko 2. roku życia. Oczywiście dotyczy to także rodzin zgłaszających się z dziećmi, które nie ukończyły jeszcze 2 lat.

Pogłębiony wywiad, obserwacja dziecka oraz badania psychologiczne i psychiatryczne wykazują dodatkowe nieprawidłowości w funkcjonowaniu dzieci, zwłaszcza w zakresie rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego i rozwoju zabawy, co do których można domniemywać, iż mają charakter wtórny do opóźnień w rozwoju językowym bądź z nich wynikają.

U wielu dzieci z tej grupy można obserwować brak umiejętności bazowych, o których pisałam wcześniej.

Należy zadać pytanie o przyczynę tak długiego nieraz oczekiwania na podjęcie diagnostyki, mimo mniej lub bardziej świadomego niepokoju. Tkwi ona w dość mocno ugruntowanym w świadomości społecznej stereotypie, mówiącym o bardzo indywidualnym i wymykającym się normom rozwoju językowym dzieci. Poglądy te, oparte na jednostkowych i często zniekształconych poznawczo doświadczeniach, każą wierzyć rodzicom, że „dziecko ma czas”, że niektóre dzieci „później dojrzewają do mowy” i tym podobnych. Taka postawa może doprowadzić do nieodwracalnych zaniedbań w zakresie niezbędnej terapii. Lenneberg twierdził, że w rozwoju językowym dziecka występują okresy krytyczne, co znajduje potwier-

dzenie w praktyce terapeutycznej. Pominięcie tego okresu dla rozpoczęcia terapii może oznaczać dla dziecka trwałe opóźnienie czy ograniczenie w funkcjonowaniu językowym.

Wnioski dla praktyki

Choć symptomy zaburzeń rozwoju u dzieci mają wieloraką postać i możemy obserwować ich przeróżne postaci, to osobami, które mogą zwrócić uwagę na ich występowanie jako pierwsze są rodzice i najbliżsi z otoczenia rodziny, niebędący specjalistami i częstokroć niemający świadomości znaczenia takich zachowań, jak podzielenie uwagi czy wskazywanie palcem przez dziecko. Jednakże brak pierwszych słów, brak rozumienia, czy brak komunikacji słownej jest przez najbliższe otoczenie zauważany. Należy zatem podnosić społeczną świadomość w tym zakresie i nie bagatelizować niepokoju czy wątpliwości rodziców. Dzieci dwuletnie obowiązkowo przechodzą bilans zdrowia – warto by zwiększyć czujność wywiadu i obserwacji podczas tego badania dla oceny funkcjonowania językowego dziecka. Stwierdzenie opóźnienia w tej sferze rozwoju i pogłębiony wywiad mogą wskazać na samoistny opóźniony rozwój mowy, ale też doprowadzić do rozpoznania innych poważnych zaburzeń rozwoju, w których opóźniony rozwój mowy stanowi jeden z objawów. W takich przypadkach wczesne rozpoczęcie terapii jest bezcenne i daje dziecku szanse na odwrócenie niekorzystnego scenariusza rozwoju.

Bibliografia

- Bauer J. (2015), *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony?*, Warszawa.
- Chomsky N. (1977), *Lingwistyka a filozofia: współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*, Warszawa.
- Chomsky N. (1982), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław.
- Cieszyńska J. (2011), *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda Krakowska*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J. (2013), *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., Korendo M. (2016), *Wczesna interwencja terapeutyczna w ujęciu metody krakowskiej*, [w:] K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna*, Gdańsk, s. 380–412.
- Demel G. (1996), *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- Grabias S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Hymes D. (1980), *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa, s. 41–82.

- Jastrzębowska G., Pelc-Pękala O. (1999), *Diagnoza i terapia opóźnionego rozwoju mowy*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Opole, s. 346–362
- Kozłowska K. (1996), *Pomagamy dzieciom z zaburzeniami mowy. Podręczny poradnik logopedyczny*, Kielce.
- Kurcz I. (1976), *Psycholingwistyka: przegląd problemów badawczych*, Warszawa.
- Kurcz I. (1987), *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Lenneberg E. (1967), *Biological Foundations of Language*, New York.
- Machoś M. (2018), *Diagnoza bazowych umiejętności komunikacyjnych. Karty obserwacji*, Bytom.
- Milewski T. (1967), *Językoznawstwo*, Warszawa.
- Pisula E. (2012), *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot.
- Saussure F. (1966), *Course in General Linguistics*, New York.
- Stasiak J. (2014), *Alalia. Perspektywy opisu*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin, s. 337–358.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa.
- Vasta R., Haith M., Miller S.A. (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa.



Ewa Johnsson*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja a sytuacja zawodowa młodzieży w Maroku. Zagrożenia i szanse?*

KEYWORDS

Morocco, education, labor market, youth, emigration

ABSTRACT

Ewa Johnsson, *Edukacja a sytuacja zawodowa młodzieży w Maroku. Zagrożenia i szanse?* [Education and the Occupational Situation of Youth in Morocco. Threats and Opportunities?]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 375–389, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.24

The aim of this article is to present the threats and opportunities in the fields of education and the professional situation of Moroccans, especially young people who both try to find their place on the local labor market and emigrate mainly to Western European countries, largely to France, Spain and Italy, seeking stabilization. The recent reforms and unilateral or multilateral initiatives of international consortia, governments, agencies, and non-governmental organizations operating globally and locally are a chance to create a most stable labor market for young people. Often these are micro-scale activities, but the activation and professional support on a micro scale may translate into the effects of improving quality on a macro scale, throughout the country. This article was prepared on the basis of international reports of OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), UNESCO, EU national studies, articles and press reports as well as information on the home pages of institutions and organizations such as USAID (United States Agency for International Development) or NED (The National Endowment for Democracy).

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2560-7568>.

** Wszystkie tłumaczenia w tekście pochodzą od autora.

Wprowadzenie

Związki między dostępem do edukacji, poziomem piśmiennictwa, osiągnięciami edukacyjnymi a szansami na lokalnym i globalnym rynku pracy są bezsprzeczne. Relacja zwrotna między ekonomią a edukacją powinna zatem stanowić podstawę wyjątkowego namysłu w kontekście rozwoju danego kraju, lecz nie powinny być to jedynie debaty natury politycznej, ale poszukiwanie rzeczywistych rozwiązań lokalnych. Podstawą zawartych w tym artykule rozważań nad związkami pomiędzy edukacją a zatrudnieniem są raporty i opracowania przygotowane na zlecenie OECD, Banku Światowego czy UNESCO, raporty i opisy działań podejmowanych na rzecz młodzieży przez marokańskie i międzynarodowe organizacje, jak między innymi amerykańskie USAID (United States Agency for International Development) czy NED (The National Endowment for Democracy).

Królestwo Maroka, wieloetniczne i wielokulturowe państwo, na terenie którego koegzystują od wieków *Amazigh*, rdzenni mieszkańcy tego terenu z Arabami, ludnością pochodzenia żydowskiego, migrantami z rejonów Południowej Afryki i Bliskiego Wschodu oraz jeszcze innymi nacjami, poszukuje postkolonialnej (postprotektoralnej) tożsamości, w której uwarunkowania edukacyjne i dla edukacji odgrywają może nie wiodącą, ale zdecydowanie znaczącą rolę. Rządy i edukacyjni decydenci poszczególnych państw MENA¹ (Middle East and North Africa), w tym i Maroka, podejmują bowiem próby znalezienia jak najlepszych dróg poprawy sytuacji społecznej, ekonomicznej i jakości życia młodych Marokańczyków również na polach zatrudnienia i edukacji. Nie bez znaczenia – zarówno pozytywnego, jak i negatywnego – są działania inicjowane i prowadzone przez lokalne oraz międzynarodowe organizacje pozarządowe, jak też międzynarodowe agencje. Należy nadmienić, że w większości raportów konsorcjów, międzynarodowych agencji, ale i opracowań naukowych Maroko jest zestawiane z pozostałymi krajami MENA, a wskazane powyżej obszary problemowe są rozpatrywane zazwyczaj w kontekście regionalnym w opozycji do państw Europy czy państw zrzeszonych pod auspicjami OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). Zestawienia te należy analizować z zastrzeżeniem, że zróżnicowanie pod wieloma aspektami państw w regionie tworzy odmienne uwarunkowania dla rynku pracy i edukacji w każdym z nich.

¹ Według Banku Światowego do ekonomicznego regionu MENA (Middle East and North Africa) zalicza się następujące kraje: Algieria, Bahrajn, Dżibuti, Egipt, Iran, Irak, Izrael, Jordan, Kuwejt, Liban, Libia, Malta, Maroko, Oman, Palestyna (Zachodni Brzeg i Gaza), Katar, Arabia Saudyjska, Syria, Tunezja, Zjednoczone Emiraty Arabskie, Jemen. Zob. *Middle East & North Africa*, The World Bank, <https://data.worldbank.org/country/ZQ>, dostęp: 10.10.2021.

Zagrożenia – sytuacja edukacyjna i zawodowa marokańskiej młodzieży

Współczesne Maroko mimo nieustannego powolnego rozwoju nadal pozostaje miejscem, w którym młodzi ludzie, często posiadający dyplomy uniwersyteckie lub przygotowanie zawodowe, nie mają możliwości zdobycia adekwatnego, satysfakcjonującego i legalnego zatrudnienia, które pozwalałoby na godną egzystencję. Powyższa sytuacja niejednokrotnie skłania Marokańczyków do emigracji z nadzieją, że w kraju osiedlenia ich sytuacja społeczna i ekonomiczna ulegnie poprawie.

Dla nakreślenia specyfiki marokańskiego społeczeństwa warto w tym miejscu przytoczyć orientacyjne dane statystyczne dotyczące edukacji i uwarunkowań rynku pracy. Obowiązkowa edukacja w Maroku trwa 9 lat i rozpoczyna się w 6. roku życia. Według danych UNESCO wskaźnik alfabetyzacji w 2018 roku dla osób powyżej 15. roku życia wynosił 73,8%, w tym kobiet 64,6%. W przedziale wiekowym 15–24 lata wskaźnik ten sytuował się na poziomie 97,7%, w tym u kobiet wynosił 97,4%. Dla porównania, poziom alfabetyzacji wśród osób powyżej 65. roku życia obejmował zaledwie 34,1% populacji. W 2018 roku 6 884 539 Marokańczyków powyżej 15. roku życia zamieszkujących królestwo w stosunku do ogólnej populacji 36 472 000 pozostawało analfabetami, w tym w przedziale wiekowym 15–24 lata liczba ta wynosiła 134 010, w tym 75 010 kobiet².

Dane przedstawione przez Wysoką Komisję Planowania Maroka (Le Haut-Commissariat au Plan) dotyczące sytuacji na rynku pracy w drugim trymestrze 2021 roku wskazują, że w stosunku do drugiego kwartału 2020 roku poziom bezrobocia wzrósł i wyniósł 1 605 000 osób w skali kraju. Stopa bezrobocia w grupie wiekowej między 15. a 24. rokiem życia wynosi 30,8%, z czego wśród absolwentów 20,4%, w tym kobiet 15,9%³. USAID (United States Agency for International Development) natomiast podaje, że 80% osób pozostających bezrobotnymi w Maroku należy do przedziału wiekowego pomiędzy 15 a 34 rokiem życia⁴. W najnowszym opracowaniu Banku Światowego z 2021 roku, przygotowanym przez Gladys Lopez-Acevedo, Gordona Betchermana, Ayache Khellaf i Vasco Moliniego, poświęconym

² Morocco, *Education and Literacy, General Informations*, UNESCO 2019, <http://uis.unesco.org/country/MA>, dostęp: 06.10.2021, Morocco, *Education and Literacy, Illiterate Population*, 2018, <http://uis.unesco.org/country/MA>, dostęp: 06.10.2021, Morocco, *Education and Literacy, Literacy Rate*, 2018, <http://uis.unesco.org/country/MA>, dostęp: 06.10.2021.

³ *La situation du marché de travail au deuxième trimestre de 2021*, Le Haut-Commissariat au Plan 2021, Notes d'information, https://www.hcp.ma/La-situation-du-marche-du-travail-au-deuxieme-trimestre-de-2021_a2739.html, dostęp: 19.10.2021.

⁴ USAID, *Enhancing Youth Employability*, <https://www.usaid.gov/morocco/fact-sheets/employability-youth-enhanced>, 2020, dostęp: 18.10.2021.

identyfikowaniu ograniczeń charakteryzujących marokański rynek pracy, autorzy zauważają, że w ciągu ostatnich dwudziestu lat sytuacja gospodarcza Maroka polepszyła się, dochód na jednego mieszkańca uległ podwojeniu, poprawiły się wskaźniki alfabetyzacji, a wskaźnik ubóstwa obniżył do 1/3 poziomu z 2000 roku. Pomimo optymistycznych danych, tempo poprawy jakości na wyżej wymienionych płaszczyznach spada (Lopez-Acevedo i in., 2021: xi). Przedstawione dane i wskaźniki, choć mają charakter orientacyjny, wyraźnie pokazują, że zarówno na polach edukacji, jak też rynku pracy i zatrudnienia powinny zostać wprowadzone systemowe i zintensyfikowane oddziaływania mające na celu poprawę bieżącej sytuacji.

W ramach publikacji Banku Światowego i serii *Direction in development. Countries and Regions*, w 2018 roku zostało wydane opracowanie zatytułowane: *Morocco 2040. Emerging by Investing in Intangible Capital*. Jego autor Jean-Pierre Chauffour wskazuje na edukację jako kluczowy czynnik wpływający na rozwój kraju, argumentując za Klausem Schwabem, że wpływ na wzrost, konkurencyjność i innowacyjność ma nie kapitał, a zdolności, które można rozwijać i pobudzać dzięki właściwie zorganizowanej edukacji. Ponadto dla kraju rozwijającego się, jakim jest Maroko, najlepszym rozwiązaniem w zakresie działań edukacyjnych dla wzrostu gospodarczego będzie „dostosowanie istniejącej wiedzy do warunków lokalnych” (za: Chauffour, 2017: 225–226). Wspomniane wyżej warunki lokalne w przypadku Maroka tworzą złożoną, wielowątkową strukturę kulturowo-społeczno-gospodarczą, której rozwój i następnie poziom edukacji będą uzależnione od zrozumienia jej istoty również poprzez wymianę poglądów, doświadczeń i inicjatyw z lokalnymi interesariuszami. Należy też zauważyć, że bez poprawy sytuacji politycznej, gospodarczej i społecznej nie będą możliwe zmiany w poprawie jakości edukacji, a tym samym jej wpływ na rozwój kraju nie będzie znaczący.

Ponadto uwarunkowania historyczne, do których należą głównie procesy arabizacji, utworzenie na terenie Maroka protektoratów, francuskiego i w mniejszym zakresie hiszpańskiego, poszukiwanie narodowej tożsamości postkolonialnej, mającej swoje odzwierciedlenie między innymi w organizacji i prowadzeniu edukacji na różnych szczeblach w danym języku (arabskim, francuskim) czy wprowadzenie do szkół języka Berberów *Amazigh* tamazight (od 2011 roku) (Akinou, 2021), religia dominująca w Maroku, którą jest islam, oraz światowe tendencje neoliberalne i globalizacyjne (Johnsson, 2018: 123–141) są czynnikami dodatkowo determinującymi rozwiązania edukacyjne umożliwiające nabywanie kwalifikacji i kompetencji do podjęcia aktywności na rynku pracy przez młodzież, ale też powyższe aspekty wpływają na lokalną specyfikę tego rynku.

Zdaniem badaczy z wielu dziedzin brak zaspokojenia podstawowych potrzeb w miejscu zamieszkania jest w wielu wypadkach przyczynkiem do migracji w celu

poprawy jakości życia w różnych jego obszarach. Od wielu dziesięcioleci masowa emigracja marokańskich obywateli i migrantów z terenów Maroka, między innymi do Europy Zachodniej, ma wiele przyczyn, wśród których dominowały te o charakterze ekonomicznym. „Przemieszczanie się ludzi z Afryki Północnej do Europy – a dokładniej do niektórych ważnych krajów UE, takich jak Francja, Hiszpania, Belgia, Holandia i Włochy – przez długi czas było uważane za źródło bogactwa i pozytywnych zmian (zwłaszcza między latami 60. a 90.), ale teraz jest postrzegane jako zjawisko całkowicie negatywne. (...) od czasu ataków z 11 września na amerykańską ziemię dyskurs amerykański i europejski zaczął mylić migrację z radykalnym islamem i terroryzmem. W rezultacie postrzeganie migracji do, z i przez Maghreb opiera się mniej na względach ekonomicznych i społecznych, a bardziej na bezpieczeństwie” (Lahlou, 2018: 26).

Migracja może być również skutkiem szeroko rozumianych niskich osiągnięć⁵ edukacyjnych (*achivement, attainment*), jak i – paradoksalnie – zbyt wysokich osiągnięć edukacyjnych (*attainemnt*)⁶, przekładających się na brak szans zatrudnienia i stabilizacji na lokalnym rynku pracy. Podobną sytuację można zaobserwować w całym regionie państw MENA.

W 2005 roku Kabbani i Kothari (za: Poeschel, Levionnois, 2017: 74; Kabbani, Kothari, 2005) wskazali, że poziom bezrobocia wśród młodych mieszkańców krajów regionu Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej był najwyższy na świecie. W owym czasie w Maroku średnio przez trzy lata bezrobotnymi pozostawali zarówno młodzi ludzie z wykształceniem akademickim, jak i bez dyplomu wyższej uczelni (za: Poeschel, Levionnois, 2017: 74; Kabbani, Kothari, 2005). Globalna pandemia jeszcze pogorszyła i tak trudną sytuację w tym regionie.

Wydany w 2015 roku raport *Youth work in Morocco and youth participation projects at local level*, przygotowany przez EUROMED ze wsparciem finansowym Unii Europejskiej, zawiera dane wskazujące, że tylko 25% młodych Marokańczyków ukończyło szkołę średnią, natomiast 50% tamtejszej młodzieży nie podnosi

⁵ W literaturze przedmiotu rozróżnia się dwa obszary osiągnięć edukacyjnych: z j. angielskiego *achivement* – osiągnięcia mierzone testami i wyrażone w punktach lub stopniach, oraz z j. angielskiego *attainment* – osiągnięcia edukacyjne przekładające się na osiągnięcie jak najwyższego możliwego do zdobycia poziomu wykształcenia lub osiągnięcia pułapu odniesienia ustalonego wcześniej w jakiejś dziedzinie. W dalszej części tekstu w nawiasach okrągłych zostaną umieszczone odpowiednie określenia w języku angielskim, różnicujące zunifikowane w języku polskim pojęcie osiągnięć. Zob. np.: R.G. Ridker, *Determinants of Educational Achievement and Attainment in Africa, Findings from Nine Case Studies*, SD Publication Series Office of Sustainable Development Bureau for Africa Technical Paper, 1997 August, 62, Health and Human Resources Analysis for Africa Project, USAID, https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACA323.pdf, dostęp: 20.10.2019.

⁶ USAID, *Enhancing Youth Employability*, <https://www.usaid.gov/morocco/fact-sheets/employability-youth-enhanced>, dostęp: 20.10.2021.

swoich kwalifikacji ani poprzez edukację, ani poprzez praktyki czy zatrudnienie. Paradoksalnie, w najgorszej sytuacji w zakresie możliwości zatrudnienia pozostają młode wykształcone kobiety mieszkające w miastach. Około 88% zatrudnionych młodych ludzi nie ma umowy o pracę (Snijder, 2015: 3). Niewykorzystany potencjał marokańskiej młodzieży rodzi w niej potężne frustracje i u wielu nie bez przyczyny potęguje marzenia o emigracji. Ponadto, biorąc pod uwagę zmienną, jaką jest płeć, sytuacja młodych marokańskich kobiet na rynku pracy zależy również od takich czynników, jak sytuacja rodzinna, szanse uwarunkowane środowiskowo i poziom własnych aspiracji (Mansuy, Werquin, 2018: 545–562).

Jak wspominają w rozdziale trzecim poświęconym edukacji autorzy raportu *Arab Human Development Report 2016 Youth and the Prospects for Human Development in a Changing Reality*: „Edukacja jest główną drogą do mobilności społecznej i ekonomicznej, lecz znaczna nierówność szans edukacyjnych podważa arabską umowę społeczną, w której państwo zapewnia przynajmniej równe szanse w edukacji” (Arab Human Development Report, 2016: 74).

Trudno więc mówić o realnym rozwoju, dobrostanie i adekwatnych osiągnięciach edukacyjnych w sytuacji utrudnionego dostępu do edukacji, uwarunkowanego licznymi czynnikami, takimi jak: różnicowanie geograficzne i ekonomiczne, wykluczenie społeczne dzieci spoza związków małżeńskich (Johnsson, 2021: 177–197), zróżnicowanie etniczne, kulturowe i językowe, czy brak infrastruktury i wyszkolonej kadry pedagogicznej na terenach wiejskich.

Najnowsze dane wskazują, że w stosunku do populacji Maroka wynoszącej 36 472 000 ludności, aż 9 836 000 stanowią dzieci i młodzież do 14. roku życia. Młodzież w przedziale wiekowym 14–24 lata stanowi 5 862 000. Szacuje się, że w 2020 roku około 17 612 dzieci i 130 956 młodzieży pozostawało poza systemem szkolnym⁷.

W 2017 roku ukazał się drugi z serii raport OECD poświęcony emigrantom – tym razem z Królestwa Maroka, zatytułowany: *Talent Abroad: A Review of Moroccan Emigrants*. Został on przygotowany przez Friedricha Poeschela i Charlotte Levionnois. Jak donoszą autorzy, niemal 3 miliony Marokańczyków żyje w diasporze na terenie krajów OECD, głównie we Francji, Hiszpanii i Włoszech. Niski poziom wykształcenia i „mniej korzystne osiągnięcia na rynku pracy”, w stosunku do rdzennych mieszkańców danego kraju, sytuują marokańskich emigrantów na najniższych szczeblach drabiny społecznej (Poeschel, Levionnois, 2017: 15–24). Raport, oprócz różnych czynników charakteryzujących profil marokańskiego emigranta,

⁷ Morocco, *Education and Literacy, Participation in Education*, UNESCO, 2020, <http://uis.unesco.org/country/MA>, dostęp: 06.10.2021.

zawiera informacje o poziomie wykształcenia i podejmowanej pracy zawodowej w kraju osiedlenia. Znamienne są też fakty, że około dekady temu, w 2012 roku wśród emigrantów z Maroka do krajów OECD dwie trzecie stanowiły kobiety, z tego aż 63% emigrowało przed 30. rokiem życia. Większość miała średnie lub wyższe wykształcenie, a 46% legitymowało się bardzo niskim poziomem wykształcenia (Poeschel, Levionnois, 2017: 71). Na podstawie sondażu Gallup World Poll, autorzy raportu wskazali również na wysoki poziom deklarowanej intencji emigracji w ciągu najbliższych 12 miesięcy wśród młodzieży zamieszkującej Maroko, jednak tylko 14% badanej młodzieży poczyniło konkretne plany i starania w tym kierunku (Poeschel, Levionnois, 2017).

Określenie poziomu edukacji w danym kraju wymaga analizy wielu czynników, chociażby takich, jak: typ placówek edukacyjnych, model zarządzania tymi placówkami (zcentralizowany *versus* zdecentralizowany), dostęp do edukacji, poziom równości szans edukacyjnych, czy wyniki kształcenia wyrażone poprzez wartości osiągnięć edukacyjnych. Niebagatelnym czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę, jest również to, czy edukacja w danym kraju ma formę homogeniczną, czy – wręcz przeciwnie – jest zróżnicowana, co ma miejsce w Maroku, gdzie usługi edukacyjne są świadczone w placówkach państwowych, placówkach prywatnych, ale również w ramach edukacji oryginalnej, zgodnej z założeniami i wytycznymi islamu.

Międzynarodowe testy osiągnięć zarówno uczniów, jak i osób dorosłych od lat budzą wiele skrajnych emocji wśród ekonomistów, naukowców, pedagogów, ale też i polityków, stając się niejednokrotnie narzędziem skutecznej propagandy sukcesu. Dominująca w przestrzeni publicznej starego kontynentu europejsko-azjatycka narracja dotyczy głównie najpopularniejszych testów – PISA, TALIS, TIMSS oraz rankingów państw Azji i Europy w wyścigu po prestiż i splendor. „Program międzynarodowej oceny uczniów (PISA) stał się jedną z najbardziej wpływowych sił w edukacji globalnej. Rosnącemu wpływowi towarzyszy rosnąca krytyka” (Zhao, 2020: 245–266).

O ile na starym kontynencie dominuje debata nad porównaniami osiągnięć uczniów z terenów Europy z zamieszkującymi kraje azjatyckie, o tyle niewiele uwagi w analizach poświęca się państwom MENA i osiągnięciom edukacyjnym dzieci i młodzieży pochodzących z tamtego regionu. Nie ulega wątpliwości, że tak jak Europa nie jest jednorodna ekonomicznie i kulturowo, tak i wśród państw MENA możemy obserwować znaczne dysproporcje ekonomiczne, polityczne, kulturowe, a nawet religijne. Rankingi podsumowujące kolejne edycje testów są często podstawą zmiany zarządzania edukacją, jak i przeformułowywania programów nauczania, poszukiwania nowych form i metod. Pozycja danego kraju w międzynarodowych

badaniach edukacyjnych nie od dziś stanowi z jednej strony powód do dumy, lecz jak słusznie od wielu lat podkreśla Bogusław Śliwerski: „(...) badania OECD, UNDP są niczym innym, jak jedynie monitoringiem o charakterze polityczno-analitycznym wykorzystywanym do otrzymywania danych o przyczynach i skutkach prowadzonej przez rządy polityki publicznej. Ich celem jest pozyskiwanie danych o wybranych wskaźnikach, dzięki którym władze i inni aktorzy tych informacji o uzyskanym stanie rozwoju będą mogli mówić o osiąganiu celów i wykorzystywaniu przydzielonych im środków finansowych przez organizacje międzynarodowe, jak np. Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Unia Europejska” (Śliwerski, 2016: 23).

Z drugiej strony niezadowolające wyniki kolejnych testów są źródłem frustracji edukacyjnych interesariuszy i pociągają za sobą mniej lub bardziej przemyślane decyzje dotyczące konieczności dokonania reform edukacji w taki sposób, by odpowiadały na społeczne zapotrzebowanie na międzynarodowy sukces uczniów w testach osiągnięć.

W opracowaniu z 2013 roku Aomar Ibourek (2013: 186–187) zamyka swoje rozważania na temat determinant osiągnięć edukacyjnych w Maroku stwierdzeniami, że pomimo nieustannego dążenia Królestwa Maroka do poprawy jakości edukacji, nadal niski poziom osiągnięć uzyskanych w testach TIMSS i PIRLS „wskazuje na kilka słabości edukacji w tym kraju”. Interesujące wnioski dotyczą niebezpieczeństwa centralizacji polityki edukacyjnej oraz podporządkowania dążeń edukacyjnych realizacji jedynie celów ilościowych. W tym pierwszym aspekcie autor sugeruje konieczność zaangażowania w edukację wszystkich jej interesariuszy, między innymi rodziców, związki zawodowe i uczniów oraz wspieranie lokalnej świadomości środowiska edukacyjnego poprzez większą autonomię w poszczególnych regionach (Ibourek, 2013: 186–187). Wynikom uzyskanym w 2011 roku w międzynarodowym teście TIMSS, badającym kompetencje w dziedzinie matematyki, przyjrzeni się również marokańscy badacze Abdellatif Chatri, Otman Chahbi i Mustapha Snihji, wskazując, że najsilniejsze determinanty uzyskanych rezultatów stanowiły cechy indywidualne uczniów i ich środowisko rodzinne. W odniesieniu do placówek edukacyjnych autorzy wskazywali na dwa główne czynniki wpływające na niski poziom osiągnięć uczniów, a były to: nieefektywność szkolnych nakładów (m.in. kwalifikacje i kompetencje nauczycieli, metody ich rekrutacji i oceniania, szkolenia, rewizja metod nauczania, ale też zmiana jakości zarządzania szkołą prowadząca ku poprawie jej wydajności, zmniejszenie liczby uczniów w klasie, ale również zwiększenie udziału rodziców w życiu szkoły) i niepowodzenia we wdrażaniu polityki edukacji włączającej (poprawienie wyników w nauce dziewcząt, uczniów starszych, uczniów zamieszkujących tereny wiejskie oraz tych o niższym statusie społecz-

no-ekonomicznym). Chatri i inni przywołani wcześniej badacze, mając na uwadze poprawę jakości kształcenia, w konkluzjach swojego opracowania wskazują na konieczność wprowadzenia środków strukturalnych zabezpieczających sytuację dziewcząt oraz uważają, że „(...) należy wprowadzić bardziej zrównoważony rozwój terytorialny, decentralizację, bardziej ukierunkowane środki na korzyść różnych kategorii uczniów, którzy obniżają przeciętne wyniki w nauce, dotyczące w szczególności: wczesnej edukacji, polityki powtarzania klas, wyposażania przestrzeni zbiorowych w szkołach w niezbędne zasoby edukacyjne, internaty, stołówki i transport szkolny” (Chatri, Chahbi, Snihji, 2021: 117–129).

Powyższe spostrzeżenia nadal pozostają trafne i aktualne, i zdecydowanie odzwierciedlają nie tylko sytuację uczniów biorących udział w badaniach TIMSS, lecz mogą zostać uogólnione jako wskazówki w celu przygotowania reform dla całego systemu oświaty marokańskiej. W obydwu powyższych opracowaniach rozwiązania regionalne, zaangażowanie środowiska rodzinnego i decentralizację uznano za kluczowe czynniki poprawy jakości osiągnięć edukacyjnych wśród dzieci i młodzieży.

W 2018 roku Maroko po raz pierwszy uczestniczyło w międzynarodowym teście osiągnięć PISA, w dwudziestojednoletniej historii tego badania, prowadzonego na zlecenie OECD Organizacji Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju. Na liście państw uczestniczących w badaniu wśród krajów MENA (Middle East and North Africa) oprócz Maroka znalazły się jedynie Liban, Katar, Arabia Saudyjska, Jordania i Zjednoczone Emiraty Arabskie⁸. Osiągnięcia marokańskich 15-latków w zakresie czytania, matematyki oraz nauk ścisłych plasowały się poniżej średniej krajów OECD i wynosiły kolejno w zakresie czytania 359 punktów, przy średniej OECD 487, w matematyce 368 w stosunku do średniej OECD 489 oraz w naukach ścisłych 377 w relacji do 489 punktów średniej OECD. Z punktu widzenia poprawy jakości oświaty, bardziej interesujące wyniki dotyczą jakości funkcjonowania marokańskiej szkoły, do której uczęszczają 15-latkowie. Głównymi problemami są niedobory kadrowe czy przemoc rówieśnicza w szkole, której marokańscy 15-latkowie doświadczają prawie dwukrotnie częściej niż ich rówieśnicy z krajów OECD⁹.

⁸ H. Guessous, *PISA: Moroccan Students Have Poor Reading, Math, Science Abilities*, Morocco World News, 03.12.2019, <https://www.moroccoworldnews.com/2019/12/288097/pisa-moroccan-students-math-science>, dostęp: 03.04.2021,

⁹ PISA, *The Programme for International Student Assessment*, Results from PISA 2018, Country Note Morocco, OECD, s. 1–8, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MAR.pdf, s. 1–8, dostęp: 19.10.2021.

Szanse? – działania na rzecz marokańskiej młodzieży i poprawy jej obecności na lokalnym rynku pracy

Trudna od wielu lat sytuacja zawodowa Marokańczyków na rynku pracy sprawiła, że rozpoczęli oni w 2011 roku serię antyrządowych protestów, znanych pod nazwą *Ruch 20 lutego* (*Mouvement du „20 février”*), mających na celu wymuszenie zmiany sytuacji społeczno-politycznej i ekonomicznej, która umożliwiałyby wprowadzenie rozwiązań demokratycznych. Abdelaziz Radi wskazuje, że „Członkowie ruchu byli młodzi i w większości nieznani. Pojawili się na arenie politycznej w następstwie przemian demograficznych. Byli oni w większości urodzeni w latach 80. i 90. i należą do 60% marokańskiej ludności poniżej czterdziestki” (Radi, 2017: 33).

Protesty te doprowadziły do zapewnień ze strony króla Maroka Muhammada VI, że zostaną zainicjowane odpowiednie reformy. W tym samym czasie wprowadzono nową konstytucję, w której dwa artykuły, 33 i 170, zostały poświęcone młodzieży¹⁰. Jak podaje autor Raportu *Youth work in Morocco and youth participation projects at local level*, 14 kwietnia 2014 roku marokańskie Ministerstwo ds. Młodzieży i Sportu ogłosiło Strategię dla młodzieży, która zakładała poprawę jej sytuacji ekonomicznej, wzrost dostępności usług, zwiększenie udziału w życiu społecznym poprzez podejmowanie decyzji i możliwość działań obywatelskich (Snijder, 2015: 3). Jednocześnie, jak zauważają Maria Cristina Paciello, Renata Pepicelli i Daniela Pioppi, dokument powstał pod nadzorem Banku Światowego i *Centre pour l'intégration méditerranéen de Marseille*, a neoliberalna retoryka w nim zawarta znacznie odbiega od tej, jaka była podstawą konstruowania wcześniejszych opracowań rządowych. Młodzież (zdefiniowana w dokumencie szerzej pod względem wiekowym) została potraktowana instrumentalnie, a o jej wartości ma świadczyć poziom zatrudnialności jako odpowiedź na potrzeby rynku i światowej gospodarki. Zdaniem badaczek, „Aby poradzić sobie z problemami dotyczącymi zatrudnienia wielu młodych ludzi, wzywa się Maroko do dalszego popchnięcia reform wolnorynkowych, które do tej pory pogłębiały brak poczucia bezpieczeństwa i niepewność młodzieży” (Paciello, Pepicelli, Pioppi, 2016: 7).

Działania podejmowane na rzecz marokańskiej młodzieży mają zróżnicowany zakres, a ich autorami są zarówno rząd marokański (często przy znaczącym wsparciu międzynarodowych konsorcjów), licznie działające na tym obszarze lokalne i międzynarodowe organizacje pozarządowe, jak i międzynarodowe agencje zleca-

¹⁰ Cyt. za: M.C. Paciello, R. Pepicelli, D. Pioppi, *Power 2 Youth, Public Action towards Youth in Neo-Liberal Morocco*, s. 7.

jące opracowywanie wszelkiego rodzaju raportów służących głównie monitoringowi polityczno-ekonomicznemu. Wśród inicjatyw znajdują się zarówno skierowane do wszystkich młodych mieszkańców Maroka, jak i te o wąskim wymiarze lokalnym lub szkolenia przygotowujące kadrę do pracy z młodzieżą w najróżniejszych obszarach życia społecznego i wsparcia jej w momencie wejścia na rynek pracy. Często są to oferty dla młodzieży uprzywilejowanej z dużych miejskich ośrodków. Poniżej przytaczam losowo wybrane przykłady takich działań, stanowiące jedynie ilustrację form i zakresu ofert dla młodych Marokańczyków.

Amerykańska organizacja *U.S. Agency for International Development USAID*, działająca między innymi na terenie Maroka w zakresie inkluzji gospodarczej marokańskiej młodzieży, postawiła sobie następujące cele do realizacji: umożliwienie nabycia umiejętności poszukiwania zatrudnienia poprzez porady i szkolenia w Centrach Karier powstałych dla absolwentów szkół zawodowych i uniwersytetów; wsparcie finansowe dla rosnącej liczby nowych, innowacyjnych, małych i średnich przedsiębiorstw ze strony Wise Venture Capital w ramach Inicjatywy Inwestycyjnej Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej; podejmowanie współpracy z prywatnym sektorem w celu tworzenia programów wykorzystujących rozszerzoną i wirtualną rzeczywistość dla wprowadzenia najnowocześniejszych i przełomowych technologii w obszar szkolenia zawodowego oraz transformacja biografii zagrożonej młodzieży poprzez tworzenie, wraz z „dostawcami usług społecznych” funkcjonujących systemowo lokalnych sieci, wsparcia w celu zabezpieczenia warunków do korzystnego samorozwoju¹¹.

W ramach współpracy pomiędzy Marokiem a USAID utworzono dotychczas Centra Karier w Tangerze, Casablance i Marrakeszu, gdzie mają one swoje fizyczne siedziby. Z tej formy doradztwa zawodowego (zarówno w siedzibach, jak i online) skorzystało dotychczas 200 tysięcy młodych Marokańczyków, 40 tysięcy młodych osób zostało przeszkolonych w zakresie gotowości do pracy oraz utworzono 300 partnerstw sektora prywatnego w celu wsparcia przejścia z obszaru edukacji na rynek pracy. Wise Venture Capital, niezależna marokańska firma zarządzająca inwestycjami wraz z USAID, przeznaczyła 3,9 miliona dolarów na wsparcie przedsiębiorczości i tworzenia w Maroku przedsiębiorstw, które zatrudniałyby młodzież¹².

Również *The National Endowment for Democracy* (NED), amerykańska organizacja pozarządowa, przygotowała granty dla marokańskich młodzieżowych organizacji społeczeństwa obywatelskiego w Maroku. Celem działalności NED

¹¹ *Enhancing Youth Employability*, USAID, News and Information, Last updated: December 21, 2020, <https://www.usaid.gov/morocco/fact-sheets/employability-youth-enhanced>, dostęp: 18.10.2021.

¹² Tamże.

w Maroku jest wsparcie dla „(...) organizacji, które dają marokańskiej młodzieży głos, zachęcają młodzież do udziału w podejmowaniu decyzji i wzmacniają odpowiedzialność w istniejących programach młodzieżowych”¹³.

Wśród tych organizacji znalazły się: *Association Citizen of the Street* (Stowarzyszenie Obywatel Ulicy) z siedzibą w Fezie, która jest pomostem pomiędzy lokalnym samorządem a liderami i działaczami na rzecz młodzieży w zakresie transparentności działań i wydatków publicznych; *Association Jeunes pour Jeunes* (Stowarzyszenie Młodzi dla Młodych), które promuje odpowiedzialność, reformy, prowadzi szkolenia dla kadry centrów młodzieżowych, współpracuje z parlamentarzystami i przedstawicielami władz oraz liderami młodzieżowymi w zarządzaniu programami dla młodzieży. Trzecią inicjatywą wspieraną przez NED jest *Campus Maroc*, będący niezależnym kanałem telewizyjnym nadającym online, a przeznaczonym dla marokańskich studentów, by umożliwić im wyrażanie własnych opinii na tematy społeczne i tym samym angażować w politykę publiczną oraz przygotować do podjęcia pracy w telewizji¹⁴.

Kolejną inicjatywę zapoczątkowała marokańska organizacja pozarządowa *Les Citoyens* (Obywatele), która wraz z Unią Europejską, Urzędem Spraw Zagranicznych Republiki Federalnej Niemiec oraz Deutsche Welle Akademie, Al Khatt i AL-JANA w 2019 roku uruchomiła roczny program „Parole aux Jeunes” (Dać Głos Młodym). Jak donosili autorzy inicjatywy, ma ona: „(...) na celu budowanie zdolności młodych ludzi do wystąpień publicznych, zachęcanie do krytycznego myślenia i wykorzystywania możliwości uczestniczenia w debacie publicznej”¹⁵. Dzięki temu programowi 120 młodych Marokańczyków zostało przeszkolonych w zakresie zagadnień demokracji uczestniczącej, dialogu publicznego i środków masowego przekazu¹⁶.

Wymienione powyżej inicjatywy kierowane do marokańskiej młodzieży nie wyczerpują wszystkich form i nie ukazują pełnego zakresu podejmowanych przedsięwzięć, jednak stanowią interesujące przykłady tych działań, ujawniając ich charakter i zasięg.

¹³ NED Grantees Support Youth Civil Society Organizations In Morocco, Published on August 12, 2021, <https://www.ned.org/ned-grantees-support-youth-civil-society-organizations-in-morocco/>, dostęp: 18.10.2021.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Parole aux Jeunes, Association Les Citoyens, <https://www.euneighbours.eu/en/south/stay-informed/news/giving-youth-voice-new-eu-funded-media-project-morocco>, dostęp: 20.10.2021.

¹⁶ Parole aux Jeunes, Association Les Citoyens, <https://shabablive.com/en/partner/association-les-citoyens/>, dostęp: 19.10.2021.

Zakończenie

Sytuacja marokańskiej młodzieży jest trudna i złożona nie tylko ze względu na czynniki społeczno-gospodarczo-ekonomiczne, w tym nieadekwatne do potrzeb młodzieży możliwości korzystania z edukacji, lecz także ze względu na uwarunkowania historyczno-kulturowe. Neoliberalne, wolnorynkowe zmiany globalne są obecne również w Maroku i mogą stanowić zarówno szansę, jak i pole do nadużyć wobec młodzieży, kiedy zostanie ona potraktowana instrumentalnie. Większość inicjatyw skierowanych do młodych ludzi jest podejmowana w dużych aglomeracjach miejskich, co skłania do refleksji nad ich zintensyfikowaniem na rzecz mieszkańców terenów wiejskich. O ile te działania nie staną się jedynie pozorem wsparcia, to marokańska młodzież ma chociaż częściowo szanse na godne życie w swoim kraju.

Bibliografia

- Akinou M. (2021), *Tamazight, an Official Language of Morocco, Is Getting More Attention*, AL-FANAR MEDIA, Covering Education, Research and Culture, <https://www.al-fanarmedia.org/2021/10/tamazight-an-official-language-of-morocco-is-getting-more-attention/>, dostęp: 19.10.2021.
- Arab Human Development Report (2016), *Youth and the Prospects for Human Development in a Changing Reality UNDP*, <https://arab-hdr.org/report/youth-2016/>, dostęp: 19.10.2021.
- Chatrri A., Chahbi O., Snihji M. (2021), The multilevel analysis of students' achievement: Evidence from Morocco, *African Development Review*, 33, s. 117–129, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-8268.12497>, dostęp: 19.10.2021.
- Chauffour J.-P. (2018), *Morocco 2040. Emerging by Investing in Intangible Capital*, Direction In Development. Countries and Regions, World Bank, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28442/9781464810664.pdf?sequence=2&isAllowed=y>, dostęp: 16.10.2021.
- Enhancing Youth Employability*, USAID, News and Information (2020), <https://www.usaid.gov/morocco/fact-sheets/employability-youth-enhanced>, dostęp: 18.10.2021.
- Guessous H. (2019), *PISA: Moroccan Students Have Poor Reading, Math, Science Abilities*, Morocco World News, 03.12.2019, <https://www.moroccoworldnews.com/2019/12/288097/pisa-moroccan-students-math-science>, dostęp: 03.04.2021.
- Ibourk A. (2013), Determinants of educational Achievement in Morocco: A Micro-Econometric Analysis Applied to The PIRLS Study, *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(2), s. 179–190, <https://www.usc.gal/economet/reviews/eers13213.pdf>, dostęp: 18.10.2021.
- Johnsson E. (2018), *Edukacja w Maroku w kontekście różnorodności społecznej i językowej*, [w:] A. Boroń, A. Mańkowska, C. Czech-Włodarczyk, P. Peret-Drażewska (red.), *Edukacja w warunkach globalnych i lokalnych. Konteksty i egzemplifikacje*, Poznań.
- Johnsson E. (2021), Dzieciństwo w Maroku, *Studia Edukacyjne*, 60, s. 177–197, <https://doi.org/10.14746/se.2021.60.10>.

- Kabbani N., Kothari E. (2005), *Youth Employment in the MENA Region: A Situational Assessment*, World Bank SP Discussion Paper, 0534, Washington DC.
- La situation du marché de travail au deuxième trimestre de 2021, Le Haut-Commissariat au Plan (2021), Notes d'information, https://www.hcp.ma/La-situation-du-marche-du-travail-au-deuxieme-trimestre-de-2021_a2739.html, dostep: 19.10.2021.
- Lahlou M. (2018), Migration Dynamics In Play In Morocco: Trafficking and Political Relationships and Their Implications at the Regional Level, *MENARA Working Papers*, 26, EU, https://www.iai.it/sites/default/files/menara_wp_26.pdf, dostep: 19.10.2020.
- Lopez-Acevedo G., Betcherman G., Khellaf A., Molini V. (2021), *Morocco's Jobs Landscape Identifying Constraints to an Inclusive Labor Market*, International Development in Focus, The World Bank, [pdf], <https://www.worldbank.org/en/country/morocco/publication/morocco-jobs-landscape>, dostep: 19.10.2021.
- Mansuy M., Werquin P. (2018), Moroccan youth and employment: gender differences, *Journal of Education and Work*, 31, 5–6, s. 545–562, <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1541504>.
- MENA, *Middle East & North Africa*, The World Bank, 2021, <https://data.worldbank.org/country/ZQ>, dostep: 10.10.2021.
- Morocco, *Education and Literacy, General Informations*, UNESCO, 2019, <http://uis.unesco.org/country/MA>, dostep: 06.10.2021.
- Morocco, *Education and Literacy, Illiterate Population*, 2018, <http://uis.unesco.org/country/MA>, dostep: 06.10.2021.
- Morocco, *Education and Literacy, Literacy Rate*, 2018, <http://uis.unesco.org/country/MA>, dostep: 06.10.2021.
- Morocco, *Education and Literacy, Participation in Education*, UNESCO, 2020, <http://uis.unesco.org/country/MA>, dostep: 06.10.2021.
- NED Grantees Support Youth Civil Society Organizations In Morocco, published on August 12, 2021, <https://www.ned.org/ned-grantees-support-youth-civil-society-organizations-in-morocco/>, dostep: 18.10.2021.
- Paciello M.C., Pepicelli R., Pioppi D. (2016), Power 2 Youth, Public Action towards Youth in Neo-Liberal Morocco: Fostering and Controlling the Unequal Inclusion of the New Generation, *Istituto Affari Internazionali (IAI), Working Paper*, 5, <https://core.ac.uk/download/pdf/267979819.pdf>, dostep: 19.20.2021.
- Parole aux Jeunes, Association Les Citoyens (2019), <https://shabablive.com/en/partner/association-les-citoyens/>, dostep: 19.10.2021.
- Parole aux Jeunes, Association Les Citoyens (2020), <https://www.euneighbours.eu/en/south/stay-informed/news/giving-youth-voice-new-eu-funded-media-project-morocco>, dostep: 20.10.2021.
- PISA, *The Programme for International Student Assessment*, Results from PISA 2018, Country Note Morocco (2019), Key features of PISA 2018, OECD, Volumes I–III, s. 1–8, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MAR.pdf, s. 1–8, dostep: 19.10.2021.
- Poeschel F., Levionnois Ch. (2017), *Talent Abroad: A Review of Moroccan Emigrants*, OECD, https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/talent-abroad-a-review-of-moroccan-emigrants_9789264264281-en, dostep: 18.10.2021.
- Radi A. (2017), Protest Movements and Social Media: Morocco's February 20 Movement, *Africa Development/Afrique et Développement*, 42, 2, Special Issue on Study on Oblique Identity Dynamics/Numéro spécial sur l'Étude des dynamiques identitaires obliques CODESRIA, 2017.

- Ridker R.G. (1997), *Determinants of Educational Achievement and Attainment in Africa, Findings from Nine Case Studies*, SD Publication Series Office of Sustainable Development Bureau for Africa Technical Paper, August, 62, Health and Human Resources Analysis for Africa Project, USAID, https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACA323.pdf, dostęp: 20.10.2021.
- Snijder M. (2015), *Youth work in Morocco and youth participation projects at local level*, Salto-Youth, EU, EUROMED, https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3140/def_p_1-40_youth_work_morocco.pdf, dostęp: 19.10.2021.
- Śliwerski B. (2016), Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w Międzynarodowym Programie PISA/OECD, *Studia Edukacyjne*, 38, s. 21–42.
- USAID (2020), *Enhancing Youth Employability*, <https://www.usaid.gov/morocco/fact-sheets/employability-youth-enhanced>, dostęp: 18.10.2021.
- Zhao Y. (2020), Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA, *Journal of Educational Change*, 21, s. 245–266, <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09367-x>.



Recenzje i sprawozdania / Reviews and reports



Lucyna Myszk-Strychalska*, Przemysław Bury**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Recenzja książki: Agnieszka Cybal-Michalska, Małgorzata Orłowska, Magdalena Piorunek (red.), *Młodość – meandry życia ku dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2020, s. 215

Lucyna Myszk-Strychalska, Przemysław Bury, Recenzja książki: Agnieszka Cybal-Michalska, Małgorzata Orłowska, Magdalena Piorunek (red.), *Młodość – meandry życia ku dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2020, s. 215. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 393–396, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.25

Okres dorastania i przeżywającą go grupę wiekową młodzieży można analizować i dookreślać, umiejscawiając je w różnych optykach. Świadczą o tym kategorie badawcze wykorzystywane do scharakteryzowania osób będących pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, takie jak: dorastanie, dojrzewanie, młodość, młodość, okres nastoletni, adolescencja, pokolenie młodych, ludzie młodzi. Wskazują one na to, że bycie młodzieżą można analizować z perspektywy: okresu życia człowieka, jako pewien etap rozwojowy, do którego przypisane są określone zadania; jako fenomen społeczno-kulturowy, pewną grupę społeczną odzwierciedlającą przemiany współczesności, kwestionującą istniejący porządek społeczny, zabiegającą o określoną pozycję publiczną, poddawaną oddziaływaniom edukacyjno-wychowawczym; czy też wreszcie jako przedmiot i podmiot badań wielu nauk, w tym przede wszystkim społecznych. Problematyka młodego pokolenia staje się frapującym kognitywnie zagadaniem ze względu na prognostyczną wartość tego rodzaju dociekań. Młodość niczym papierek lakmusowy odzwierciedla przemiany społeczno-gospodarcze współczesnych jej czasów, tym samym adaptując się do nich oraz kreując własne sposoby funkcjonowania i style życia.

Zadania dookreślenia specyfiki okresu dorastania i towarzyszących mu wyzwań w kontekście konglomeratu przemian współczesności podjęli się zarówno doświadczeni badacze, jak i przedstawiciele młodej kadry naukowej, którzy stworzyli tom pod tytułem *Młodość – meandry życia ku dorosłości*. Czytelnik spotykający się z nim może zadać sobie różne pyta-

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2973-1379>.

** ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2710-4788>.

nia, w tym między innymi: *Z jakimi wyzwaniami współczesności zмага się młodzież?*, *Jakie zadania jest zobowiązana spełnić, będąc na drodze tranzykcji do dorosłości?*, *Jaką wiedzę naukową na temat młodzieży dysponuje pedagogika?*, *Jakie cele edukacyjno-wychowawcze wyznacza pedagogika w kontekście wspierania młodych ludzi w procesie dorastania?* oraz *W jakim stopniu możliwe jest zrozumienie młodzieży?* Próba odpowiedzi na nie stała się przyczynkiem dyskursu naukowego prowadzonego przez autorów tekstów opublikowanych w monografii pod redakcją naukową Agnieszki Cybal-Michalskiej, Małgorzaty Orłowskiej oraz Magdaleny Piorunek. Jest to kolejna z książek wydanych w ramach działalności Sekcji Pedagogiki Młodzieży i Zespołu Pedagogiki Młodzieży funkcjonującego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (w tej serii w ramach publikacji Wydawnictwa Naukowego Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej ukazały się również: *Młodzież – między partycypacją a (samo)wykluczeniem* pod redakcją A. Cybal-Michalskiej, M. Orłowskiej i M. Walancika oraz *Spoleczne i podmiotowe uwarunkowania rozwoju młodzieży* pod redakcją A. Cybal-Michalskiej, M. Orłowskiej i W. Segieta).

Zgodnie ze *Słownikiem języka polskiego PWN* tytułowe „meandry” to „skomplikowany i często trudny do zrozumienia bieg wydarzeń lub czyichś myśli”¹. Termin ten trafnie wpisuje się w specyfikę okresu dorastania, któremu niejednokrotnie towarzyszy dynamiczne tempo zmian, nieprzewidywalność, konieczność podejmowania decyzji mających życiowo doniosłe znaczenie, czy też różnego rodzaju dylematy. Jak zauważają we wstępie redaktorki naukowe recenzowanej pozycji, adolescencja „to czas szczególnie trudny w rzeczywistości permanentnej zmiany, w ramach której wypróbowane w poprzednich pokoleniach scenariusze dochodzenia do dorosłości nie zdają egzaminu, a w kulturze indywidualizmu presja na oryginalność personalnych kreacji tożsamościowych staje się dodatkowym wyzwaniem” (s. 5). Teoretyczno-empiryczny obraz młodości przedstawiony w książce wskazuje na kumulację różnorodnych problemów młodych ludzi w świecie nieustannych przeobrażeń, które mogą okazać się dla nich znaczącą próbą w wyborze trajektorii do dorosłego życia. Dlatego też zadaniem niniejszej pozycji „jest wzbogacenie dyskursu o młodzieży jako podmiocie i przedmiocie badań społecznych i ukazanie wybranych aspektów jej wielowymiarowego funkcjonowania i meandrowania w drodze ku dorosłości” (s. 6).

W publikacji czytelnik może odnaleźć piętnaście rozdziałów (w tym dwa w języku angielskim), które zostały podzielone na dwie części. W pierwszej z nich znajdują się teksty autorstwa Agnieszki Cybal-Michalskiej, Magdaleny Piorunek, Janusza Morbitzera, Krystyny Błeszyńskiej, Małgorzaty Orłowskiej oraz Anny Wawrzonek, które dookreślają teoretyczne ramy podjętego w tomie dyskursu o młodzieży jako podmiocie i przedmiocie badań społecznych. Można tu zapoznać się z treściami traktującymi o kształtowaniu postawy proaktywnej u jednostki w świecie wielu możliwości, roli wzoru osobowego w okresie dorastania, wyzwań stawianych przed edukacją przez nowoczesne technologie, procesach tożsamościowych w warunkach wielokulturowości, dynamice zmian życia codziennego młodych ludzi oraz powinnościach dorosłości nakreślonych oczami młodzieży.

W drugim dziale można zapoznać się z rozdziałami napisanymi przez Jacka J. Błeszyńskiego, Helenę Kalábową, Laurę Kobę, Bożenę Marzec, Joannę Nawój-Połoczańską, Agnieszkę Skowrońską-Pućkę, Joannę Kozielską, Aleksandrę Kulpę-Puczyńską, Zofię Remiszewską, które związane są z instrumentarium zmiany, będącego wynikiem podjętych przez autorów badań

¹ <https://sjp.pwn.pl/sjp/meandry;2482010.html>, dostęp: 20.06.2021.

empirycznych i analiz teoretycznych odnoszących się do młodzieży partycypującej w różnych przestrzeniach współczesnej rzeczywistości. Część ta prezentuje wyzwania edukacyjno-wychowawcze związane ze wspieraniem młodzieży na drodze ku dorosłości. Porusza problematykę pedagogicznego wsparcia osób z autyzmem, znaczenia sposobu komunikowania się w rodzinie dla rozwoju młodych ludzi, prawnych aspektów dorastania, doświadczeń uczniów w okresie edukacji zdalnej, potrzeb edukacyjno-zawodowych i społecznych młodzieży oraz zadań plasujących się wokół procesu krystalizacji tożsamości.

Można zauważyć, że w publikacji zostały zawarte rozdziały współczesnych badaczy i badaczek, którzy zasługują na uwagę w związku z podejmowanymi badaniami nad młodzieżą. Dzięki trafnemu doborowi tekstów do monografii czytelnik uzyskuje obraz aktualnych wyzwań związanych z okresem dorastania i procesem tranzykcji do dorosłości, staje się uczestnikiem naukowej przestrzeni wymiany poglądów, co ma zachęcać do podjęcia namysłu nad kondycją tożsamości społecznej i jednostkowej młodzieży. Przedstawiony wizerunek młodego pokolenia jest złożony i różnorodny, poczynawszy od osobistych dylematów związanych z odkrywaniem własnych możliwości we współczesnym świecie, poprzez realizowanie zadań przewidzianych dla okresu dorastania przygotowujących do bycia osobą dorosłą, zaś na potrzebach edukacyjno-zawodowych i powinnościach systemu oświaty względem młodych skończywszy.

Autorzy i autorki rozdziałów niejako toczą dyskusję na temat najnowszej wiedzy o adolescentach. Dla przykładu Magdalena Piorunek w tekście *Wzory osobowe, autorytety, mentorzy w dochodzeniu do dorosłości* (s. 19–35) analizuje rolę osób znaczących w kontekście procesów uczenia się w toku życia jednostki. Wskazuje na dynamizm relacji pomiędzy wzorem osobowym a młodym człowiekiem, wynikający zarówno ze zmian i możliwości rozwojowych podmiotu, jak i jego krytycyzmu myślenia oraz konfrontacji przekonań autorytetu z ich funkcjonalnością w różnych sytuacjach życiowych. Badaczce nie umyka również etyczny wymiar mentoringu odnoszący się do zagrożenia manipulacją i nieograniczonego wpływu na młodzież, co zachęca do refleksji nad kwestią odpowiedzialnego oddziaływania pedagogicznego na innych ludzi. Z kolei Anna Wawrzonek w rozdziale *Powinności dorosłości – perspektywa młodzieży akademickiej* (s. 79–95) przedstawia niezwykle interesującą poznawczo perspektywę postrzegania zadań rozwojowych przez samych młodych dorosłych relacjonowaną na podstawie wyników przeprowadzonego sondażu diagnostycznego. Autorka ukazuje nie tylko opinie osób badanych, ale także konfrontuje je z oczekiwaniami społecznymi względem tej grupy oraz z ich własnymi postawami, które ujawniają pewne sprzeczności w przejawianych przez nią zachowaniach. Nakreśla problematykę wyłaniającej się dorosłości, jednocześnie podejmując próbę dookreślenia roli edukacji w przygotowaniu młodzieży do startu w dojrzałe życie z uwzględnieniem zarówno kontekstu całości przemian globalnych, potrzeb samych zainteresowanych oraz osób trzecich. Uzupełnienia tych rozważań można dopatrywać się chociażby w pracy Joanny Nawój-Połoczańskiej *Młodzież i jej potrzeby a system edukacji – badania retrospektywne. Zadania dla doradztwa społecznego i edukacyjno-zawodowego w szkole* (s. 146–157), która na podstawie spostrzeżeń studentek i studentów dokonuje rozpoznania obszarów ważnych dla młodego pokolenia, jednak nieobecnych lub tabuizowanych w szkolnictwie. Znalazły się wśród nich sfery wychowawcze związane z komunikacją interpersonalną, aktywną partycypacją w życiu społecznym, świadomym planowaniem kariery zawodowej, samodzielnym uczeniem się, profilaktyką trudności i samorozwojem. Zawarte w tekście wnioski mogą stanowić istotną inspirację dla wyznaczania kierunków polityki oświatowej czy też

szkolnych programów profilaktyczno-wychowawczych sprzyjających przygotowaniu „otwartego indywidualisty”² do samodzielnego uczestnictwa w obecnej rzeczywistości.

Warto podkreślić, iż na potrzeby recenzji przybliżono zakres tematyczny trzech rozdziałów zamieszczonych w tomie, jednak na uwagę i uznanie zasługują wszystkie zaprezentowane w nim prace. Zapoznanie się całością poszerzy ogląd czytelnika na różnorodność prób, jakim poddawana jest młodzież na drodze ku dorosłości.

Publikacja znajdzie uznanie u szerokiego grona odbiorców. Zawarte w tomie opracowania mogą zainteresować zarówno badaczy, w obszarze refleksji naukowej których plasuje się szeroko pojęta młodzież i wyzwania związane z okresem dorastania; studentów i studentki nauk społecznych; osoby zawodowo mające kontakt z młodymi ludźmi (w tym przede wszystkim nauczycieli, edukatorów, wychowawców) oraz wszystkich ludzi na co dzień zaangażowanych w bezpośredni kontakt z adolescentami, proces ich podążania ku dorosłości i dookreślania swojego miejsca w świecie. Praca stanowi uzupełnienie kompendium wiedzy na temat młodego pokolenia partycypującego w przestrzeni dynamicznej rzeczywistości i wzbogaca dostępne do tej pory zasoby bibliograficzne prezentujące teoretyczno-empiryczne osiągnięcia naukowe w tym obszarze. Nie należy zapominać, że młodzież to dynamiczna grupa społeczna wymagająca nieustannego oglądu badawczego, co oznacza, iż pytania o to: *Jakie jest współczesne młode pokolenie?* oraz *Jaka jest specyfika i rola ich partycypacji w obecnej rzeczywistości?* – pozostają nadal aktualne i z wysokim prawdopodobieństwem będą stanowić przedmiot frapujących poznawczo dociekań naukowców różnych dyscyplin jeszcze w dalekiej perspektywie czasowej.

² Zob. K. Obuchowski (2001), *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz.



Bożena Kanclerz*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**SPRAWODANIE Z XXXIV LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH PEDAGOGÓW
IM. MARII DUDZIKOWEJ: *Pedagogika w Uniwersytecie. Konteksty –
Koncepcje – Praktyki*, Poznań–Obrzycko, 13–17 września 2021 roku**

Bożena Kanclerz, *Sprawozdanie z XXXIV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej „Pedagogika w Uniwersytecie. Konteksty – Koncepcje – Praktyki”, Poznań–Obrzycko, 13–17 września 2021 roku*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 397–401, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.26

Ze względu na zaistniałą sytuację epidemiczną XXXIV Letnia Szkoła Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej organizowana przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk wraz z Wydziałem Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyła się w dniach 13–17 września 2021 roku, a nie tak jak początkowo planowano – we wrześniu 2020 roku. Czekaliśmy zatem dwa lata na spotkanie młodych naukowców z kadrą profesorską, organizując po raz pierwszy w historii wydarzenie w formule hybrydowej. Letnia Szkoła Młodych Pedagogów miała formułę spotkania stacjonarnego oraz towarzyszyła jej pięciodniowa transmisja online, co umożliwiło udział w spotkaniu większej liczby chętnych osób.

Tematem przewodnim XXXIV spotkania była *Pedagogika w Uniwersytecie. Konteksty – Koncepcje – Praktyki*. Kierownictwo naukowe Szkoły objęły prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak oraz dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ. Rolę gospodarza spotkania pełnił natomiast Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na czele z panią dziekan prof. dr hab. Agnieszką Cybal-Michalską.

Tematyka tegorocznej Szkoły wpisywała się w szeroką dyskusję dotyczącą funkcjonowania uniwersytetu i w uniwersytecie, z uwzględnieniem obecnej – szczególnej sytuacji – modyfikującej dotychczasowe myślenie o uczelni i edukacji akademickiej. Szczególnym przedmiotem zainteresowań tegorocznej Szkoły Letniej stała się interdyscyplinarna diagnoza szkoły wyższej jako organizacji, w której odzwierciedla się to, co niesie jej otoczenie, a więc zjawiska i procesy pochodzące z zewnątrz, ale też organizacji, która stanowi określony zespół wartości,

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5496-2139>.

tradycji, dążeń, przekonań, postaw, które są jej istotą i jednocześnie decydują o jej społecznym klimacie, a co za tym idzie – warunkach i relacjach w niej doświadczanych, a więc tym, co jest wewnątrz.

Wspaniała tradycja Letniej Szkoły Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej mogła zatem urzeczywistnić się w zupełnie nowym wymiarze z poszanowaniem jednak wypracowanych form pracy i nauki, które do tej pory sprawdzały się we wcześniejszych edycjach. Pozornie kameralny wymiar hybrydowej Szkoły Letniej okazał się wspaniałą okazją do spotkania wybitnych profesorów nauk społecznych z kadrą młodych pedagogów z 18 ośrodków akademickich z całej Polski. Formuła hybrydowa pozwoliła na udział 24 profesorów i prowadzących warsztaty, którzy także służyli swoim wsparciem i pomocą podczas konsultacji. Warto nadmienić, że to właśnie dzięki formule hybrydowej uczestnicy mogli wziąć udział aż w 28 konsultacjach z profesorami i doktorami.

Plan XXXIV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej był bardzo intensywny i obfitował w interesujące poznawczo wykłady wraz z dyskusjami, które w swojej tradycji nazywane są Wykładami Mistrzów. Równie ciekawe okazały się wystąpienia młodych, znane uczestnikom szkół letnich jako Giełda Próżności. Uroczysta inauguracja XXXIV LSMP im. Marii Dudzikowej odbyła się w poniedziałek 13 września w Sali im. Lubrańskiego w Collegium Minus UAM. Otwarcia tej wyjątkowej Szkoły dokonali: Jej Magnificencja Rektor UAM w Poznaniu prof. dr hab. Bogumiła Kaniewska, Prorektor UAM w Poznaniu prof. dr hab. Zbyszek Melosik, Przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska, a także prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak i prof. UZ dr hab. Ewa Bochno – kierowniczki Szkoły. Inauguracja XXXIV LSMP stała się okazją do przywołania tradycji i najważniejszych założeń Szkoły. Następnie w klimat spotkania poprzez wspomnienie jej kierowniczki prof. Marii Dudzikowej wprowadzili nas adiunkci i profesorowie Pracowni Pedagogiki Szkolnej WSE UAM, współpracujący z panią profesor: dr hab. Renata Wawrzyniak-Beszterda, prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska oraz dr Mateusz Marciniak. Podczas inauguracji mogliśmy także oglądać wzruszający film o Patronce Szkoły przygotowany przez dr. Aleksandra Cywińskiego – wieloletniego uczestnika Szkoły i przewodniczącego Samorządu Szkoły. „Dzień poznański” swoim wykładem zainaugurował prof. dr hab. Marek Kwiek. Podjęta tematyka: *Rozwój globalnej nauki jako wyzwanie dla polityki naukowej, instytucji i młodej kadry akademickiej* bardzo zafrapowała uczestników Szkoły i już pierwszego dnia mogliśmy zaobserwować zaangażowanie w dyskusje zarówno kadry profesorskiej, jak i młodych naukowców. Tradycją Szkoły jest także przekazanie jej insygniów w ręce kolejnych gospodarzy. Tak stało się także podczas tegorocznej inauguracji. Jubileuszową XXXV LSMP im. Marii Dudzikowej zorganizuje Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej. Uroczystego przekazania „pałeczki” dokonała prof. Agnieszka Cybał-Michalska na ręce prof. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz. Ja natomiast przekazałam „kociałkę”, będącą atrybutem sekretarzy, nowemu sekretarzowi Szkoły dr. Michałowi Szysze. Ważnym momentem pierwszego dnia okazało się wręczenie nagród nawiązujące do poprzedniej edycji Szkoły. Kierowniczki nagrodziły „Strzałem w Dziesiątkę” za wielokrotny i zaangażowany udział prof. Alicję Korzeniecką-Bondar oraz dr. Aleksandra Cywińskiego. Na zakończenie uroczystości inauguracji LSMP usłyszeliśmy występ zespołu Inspiro Ensemble z solistami Katarzyną Firsowicz oraz Danielem Plewińskim, a na fortepianie zagrała Aleksandra Wojtaszek. Następnie, po zakończonej uroczystości, uczestnicy udali się do Obrzycka, gdzie w otoczeniu parku w pięknych murach pałacu odbywała się dalsza część XXXIV LSMP im. Marii Dudzikowej.

Czas od wtorku do piątku był niezwykle intensywny naukowo i poznawczo. Obfitował w bogactwo tematów związanych z pedagogiką w uniwersytecie. Wymiana doświadczeń i dyskusje stały się okazją do tworzenia wspólnoty uczącej się. Każdego ranka i wieczora odbywały się konsultacje z Mistrzami. Młodzi naukowcy mieli możliwość podyskutowania i skonsultowania swoich pomysłów badawczych w wąskim gronie. Każdego dnia swoje pomysły badawcze prezentowali młodzi naukowcy – zarówno uczestniczący stacjonarnie, jak i online. We wtorek mieliśmy okazję wysłuchać wykładu prof. dr. hab. Krzysztofa Jakubiaka: *Pedagogika na uniwersytetach Drugiej Rzeczypospolitej*, prof. UJ dr. hab. Radosława Rybkowskiego, który zaprezentował temat: *Polityka wobec szkolnictwa wyższego* oraz wykładu prof. dr. hab. Zbyszko Melosika, który podnosił problematykę *Wolności akademickiej i konstrukcji tożsamości (młodego) naukowca*. Ostatni tego dnia wykład wygłosiła prof. dr. hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, wnosząc temat: *Walka o uznanie w szkole wyższej z perspektywy nierówności płci*. W tym dniu odbyły się także dwa warsztaty. Pierwszy: *Ciągłość generacyjna w pedagogice* prowadzony przez dr Annę Marię Kolę oraz drugi, równie interesujący, *Pedagogiki rzeczy*, który to warsztat prowadzili dr Aneta Makowska i dr Maksymilian Chutorański.

W kolejnym dniu Szkoły mieliśmy okazję wysłuchać wykładów: prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego: *Aktywizujące kształcenie studentów pedagogiki*, prof. UJ dr hab. Anny Sajdak-Burskiej: *E-learning czy e-teaching? Dydaktyka akademicka w pułapce pozoru nowoczesności*, prof. dr. hab. Romana Lepperta: *Czy jest możliwa/potrzebna pedagogia/pedagogika pozytywna?*, prof. dr. hab. Małgorzaty Kowalskiej: *Uniwersytet w ryzach myślenia technokratyczno-biznesowego* oraz prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego: *Pedagogika wobec problemów współczesnej szkoły*. W środę odbyły się także interesujące warsztaty: *Kultura oporu uniwersytetu. Jak ją badać? Jak nazywać jej przejawy?*, który poprowadziła prof. AP dr hab. Anna Babicka-Wirkus oraz *Jak prowadzić badania w uniwersytecie?*, który przygotowała prof. UŁ Magdalena Karkowska.

Czwartek okazał się niezwykle dynamiczny i wymagający dla uczestników. W pierwszej kolejności swoje wykłady zaprezentowały: prof. dr. hab. Agnieszka Cybał-Michalska: *Rozwiązywanie problemów natury tożsamościowej przez młodzież akademicką* oraz prof. dr. hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik: *Dynamika dostępu kobiet do karier akademickich. Studium przypadku na przykładzie pedagogiki*. Następnie, po Gieldzie Próżności, odbyło się spotkanie z prof. dr. hab. Mirosławem Szymańskim, który zaprezentował temat: *Zmiana społeczna a zmiana w oświacie – konsekwencje dla pedagogiki* oraz z prof. dr. hab. Wiesławem Ambrozikiem, który wprowadził uczestników Szkoły w tematykę profilaktyki, wygłaszając wykład pt.: *O konieczności uspołecznienia systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji*. Tego dnia odbył się także warsztat prof. UwB dr hab. Alicji Korzenieckiej-Bondar na temat *Fenomenografia. Jak łączyć badania z procesem kształcenia studentów pedagogiki?* oraz warsztat dotyczący *Autoetnografii*, który poprowadził dr hab. Oskar Szwabowski.

Nie byłoby tradycji Letniej Szkoły bez jej towarzyskich i integracyjnych momentów. Mimo bardzo napiętego programu wykładów, warsztatów, wystąpień młodych oraz konsultacji z Mistrzami już pierwszego dnia odbyła się wieczorna integracja. Uczestnicy mogli się poznać, przybliżając swoje ośrodki akademickie, ale także przedstawiając własne zainteresowania badawcze. W środę natomiast uczestnicy oraz kadra profesorska wzięli udział w integracyjnym ognisku, aby spokojnie odpocząć po trudach pierwszych trzech bardzo intensywnych intelektualnie dniach. Tradycją Szkoły, którą udaje się z powodzeniem kontynuować, była czwartkowa uroczysta kolacja, podczas której gościła Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Pozna-

niu prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska oraz Prodziekan prof. dr hab. Waldemar Segiet. Spotkanie to obfitowało w podziękowania i wspólną wymianę myśli oraz wspomnienia poprzednich edycji Szkoły. Uczestnicy LSMP otrzymali dyplomy, a zwieńczeniem wieczoru było odczytanie limeryków i fraszek, które powstały w trakcie trwania Szkoły. W przygotowanych utworach motywem stały się wątki wystąpień, wykładów czy interesujących osób pojawiających się na LSMP, ale także ujęte w literackie formy wspomnienia towarzyskie.

Ostatni dzień XXXIV LSMP im. Marii Dudzikowej był równie intensywny jak poprzednie. Tego dnia swoje wystąpienia zaprezentowali młodzi naukowcy. Następnie odbyły się wykłady kierowniczek: prof. Marii Czerepaniak-Walczak oraz prof. Ewy Bochno. Prof. Ewa Bochno zaprezentowała temat: *Jak to jest być adiunktką/adiunktem w Uniwersytecie?* Natomiast Prof. Maria Czerepaniak-Walczak podjęła się wykładu w nawiązaniu do tematyki Szkoły: *Uniwersytet – Konteksty – Koncepcje – Praktyki*. Oba wystąpienia, podobnie jak te w poprzednich dniach, wzbudziły interesującą i merytoryczną dyskusję wśród uczestników, stały się też okazją do podsumowań i refleksji. Ostatnim, ale bardzo ważnym etapem Szkoły, było przyznanie nagród. Szczególnie że w tym roku po raz pierwszy to uczestnicy wybierali w głosowaniu tajnym zwycięzców zarówno najlepszych wystąpień, jak i aktywności w dyskusjach. Nowością były także nagrody za wystąpienia online. Nagrody Auditorium za najlepsze wystąpienie stacjonarne zostały przyznane w kategoriach doktorów i magistrów. Podczas XXXIV LSMP w kategorii doktorów I nagrodę otrzymali: dr Adam Konopnicki (Uniwersytet Opolski) za wystąpienie: *Pytania o fizyczność uniwersytetu* i dr Karol Motyl (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie): *Uniwersytet a idea dawstwa szpiku kostnego. Na rozdrożu pomysłu na koncepcję badań*. W kategorii magistrów najwięcej punktów otrzymała mgr Iwona Kukowka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) z wystąpieniem: *Orientacje ekologiczne młodzieży wobec wyzwań globalnych zmian społeczno-środowiskowych*. Nagrodę w nowej kategorii konkursu utworzonej na potrzeby odbywającej się formy hybrydowej szkoły – najlepsze wystąpienie online – zdobyła mgr Agnieszka Nymś-Górna (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) za wystąpienie pt. *Uniwersytecka tożsamość współpracy z podmiotami społeczności lokalnej*.

Wyróżnienie „Twórczy Szum”, które przyznawane jest za najaktywniejsze dyskusje naukowe, w ramach XXXIV LSMP zdobyli: mgr Colette Szczepaniak (Uniwersytet Szczeciński) oraz dr Aleksander Cywiński (Uniwersytet Szczeciński), natomiast nowa kategoria „Twórczy E-Szum” – za najaktywniejsze dyskusje naukowe online, w ramach XXXIV LSMP trafił do mgr Agaty Borowskiej (Akademia Ignatianum w Krakowie). Ciepłe uściski i pożegnania oraz rozmowy przy kawie i herbacie, a następnie wyjazd z Obrzycka zakończyły XXXIV LSMP im. Marii Dudzikowej.

Jako sekretarz XXXIV LSMP im. Marii Dudzikowej pragnę serdecznie podziękować drugiemu sekretarzowi dr. Mateuszowi Marciniakowi za zaangażowanie i niezmiennie profesjonalne działanie zarówno na etapie przygotowawczym, jak i w trakcie trwania Szkoły. XXXIV edycja Szkoły nie odbyłaby się także dzięki wspaniałemu zespołowi komitetu organizacyjnego, w skład którego weszli: dr hab. Ewa Karmolińska-Jagodzik, dr Emilia Grzesiak, dr Joanna Kozielska, dr Anna Mazurowska, dr Lucyna Myszka-Strychalska, dr Paulina Peret-Drażewska, dr Kamila Słupska, dr Anna Sobczak, mgr Karolina Domagalska-Nowak, mgr Żaneta Garbacik, za co także bardzo serdecznie dziękuję.

W moich najważniejszych wspomnieniach ze Szkoły pozostanie nie tylko jej wspaniała atmosfera naukowa i towarzyska, ale także współpraca z kierowniczkami Szkoły: prof. Marią Cze-

repaniak-Walczak oraz prof. Ewą Bochno. To wspaniałe nauczycielki zaangażowane w Szkołę, wspierające gospodarzy Szkoły na każdym etapie prowadzonych działań przygotowawczych zarówno swoim doświadczeniem, jak i niekończącym się dobrym słowem.

Równie ważne podziękowania za wsparcie i reagowanie na wszelkie potrzeby wynikające z organizacji XXXIV LSMP kieruję do Pani Dziekan prof. Agnieszki Cybał-Michalskiej – dzięki jej zaangażowaniu kolejna już edycja Letniej Szkoły przechodzi do historii, ze wspaniałymi wspomnieniami i dalszymi planami na rozwój.

Informacje dla autorów

1. Prosimy o dostarczanie tekstów do publikacji w postaci elektronicznej poprzez system Pressto (<https://pressto.amu.edu.pl/>) w formacie pliku doc lub docx programu MS Word. W systemie tym niezbędnym krokiem będzie dla nowych autorów stworzenie konta. Zezwala ono na monitorowanie statusu nadesłanego tekstu na różnych etapach jego redakcji. W przypadku dalszych pytań związanych z procesem składania tekstu prosimy kierować je do sekretarza redakcji, dr Bożeny Kanclerz, na adres b.k@amu.edu.pl.
2. Do systemu Pressto wgrywamy dwa pliki: pierwszy plik z tekstem DO RECENZJI wgrywamy w Pressto (wymaga to usunięcia danych autora z tekstu, metadanych pliku tekstowego oraz wszelkich danych w tekście, dzięki którym możliwe jest zidentyfikowanie autora przez recenzenta). Plik drugi powinien zawierać dane autora, afiliację oraz numer ORCID. Służy on celom wydawniczym.
3. Oba teksty załączamy w formacie pliku typu doc lub docx przy jednoczesnym zachowaniu następujących warunków:
 - powołania w tekście – styl APA, wersja 7 (nazwisko autora, rok, strona);
 - bibliografia – styl APA, wersja 7, np.
 - Długosz-Kurczabowa, K., & Dubisz, S. (2006). *Gramatyka historyczna języka polskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
 - Kubacka-Jasiecka, D. (2016). Kryzys emocjonalny i trauma szansą na rozwój i potęgowanie zdrowia. Wątpliwości i pytania. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, 22(1), 51–89.
 - Dudek, B., & Banach, K. (2009). Zastosowanie teorii zachowania zasobów Stevana Hobfolla do analizy stresu traumatycznego. W: J. Strelau, B. Zawadzki, M. Kaczmarek (red.), *Konsekwencje psychiczne traumy – uwarunkowania i terapia* (s. 64–74). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
 - Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2020). Koronawirus: informacje i zalecenia. <https://www.gov.pl/web/koronawirus> (23.07.2020).
 - format A4 standardowego maszynopisu (marginesy: 25 mm), czcionka Times New Roman, 12 punktów, odstęp 1,5 wiersza, brak automatycznego dzielenia wyrazów.
4. Stopień pisma w materiałach uzupełniających (tabele, przypisy, podpisy) powinien być o 2 punkty mniejszy od stopnia pisma tekstu głównego (10 pkt). Maksymalna szerokość tabel i rysunków to 12,5 cm przy układzie pionowym i 18 cm przy układzie poziomym.
5. Imię i nazwisko autora w lewym górnym rogu, poniżej afiliacja, numer ORCID i e-mail autora w przypisie; tytuł tekstu wyśrodkowany i wytłuszczony (w wersji do publikacji).
6. W wersji elektronicznej artykułu należy umieścić jego streszczenie oraz słowa kluczowe (maksymalnie 5 terminów) w języku angielskim (zarówno w wersji do druku, jak i w wersji do recenzji).
7. Streszczenia w języku angielskim autor przygotowuje we własnym zakresie. Powinny one stanowić skróconą wersję artykułu. Objętość tekstu każdego z załączonych streszczeń nie powinna przekraczać 200 wyrazów. Nad tekstem streszczeń należy umieścić tytuł artykułu (w przypadku streszczenia w języku angielskim tytuł powinien również być przetłumaczony na język angielski).
8. Przy wykorzystaniu jakichkolwiek materiałów pochodzących z innych publikacji należy stosować się do przepisów wynikających z prawa autorskiego.

Information for authors

1. Please submit texts for publication in electronic form through the Pressto system (<https://pressto.amu.edu.pl/>) in MS Word doc or docx file format. In this system, it is essential for new authors to create an account. This allows you to monitor the status of your submission at various stages of editing. Should you have any further questions concerning the text submission process, please send them to the editorial secretary, PhD Bożena Kanclerz, at b.k@amu.edu.pl.
2. Two files are uploaded to Pressto: The first file with the text TO REVIEW is uploaded in Pressto (this requires removing the author data from the text, the metadata of the text file, and any data in the text that makes it possible for the reviewer to identify the author). The second file should contain the author's data, affiliation and ORCID number. It is used for publishing purposes.
3. Both texts should be attached in doc or docx file format with the following conditions:
 - footnotes in the text APA style version 7 (author's name, year, page);
 - bibliography APA style 7, e.g.
 - Domingo, R. (2018). *Roman law: An introduction*. Routledge.
 - Burngson, T. K. (2014). Life is beautiful. *Social Science and Work*, 19(3), 1–8.
 - Haslam, S. (2020). Leadership. In: J. Jetten, S. Reicher, A. Haslam, T. Cruwys (eds.), *Together apart. The psychology of COVID-19* (p. 34–40). Sage.
 - White, T. (2016, 21 July). *Work and balance*. <https://medium.com/uk/annapurnacircuitrek-52cc06e9dc72> (23.07.2020).
 - A4 of standard typescript (margins: 25 mm), font Times New Roman, 12 points, spacing 1.5 lines, no automatic word division.
4. The typeface of supplementary materials (tables, footnotes, captions) should be 2 points smaller than the typeface of the main text (10 points). The maximum width of tables and figures is 12.5 cm in the vertical layout and 18 cm in the horizontal layout.
5. The author's first and last name in the upper left corner, below it the affiliation, ORCID number and e-mail of the author in the footnote; the title of the text centered and in bold (in the version for publication).
6. The electronic version of the article should include an abstract and keywords (maximum 5 terms) in English (both in the version for publication and in the version for review).
7. Abstracts in English should be prepared by the author on his/her own. They should be an abridged version of the article. The volume of the text of each of the attached abstracts should not exceed 200 words. The title of the article should be placed above the text of the abstracts (in the case of abstracts in English, the title should also be translated into English).
8. When using any material from other publications, the provisions of copyright law should be observed.

Lista recenzentów

Prof. dr hab. Piotr Błajet – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Prof. dr hab. Agata Cudowska – Uniwersytet w Białymstoku
Prof. dr hab. Zenon Gajdzica – Uniwersytet Śląski
Prof. dr hab. Ewa Jarosz – Uniwersytet Śląski
Prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Prof. dr hab. Roman Leppert – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Prof. dr hab. Marzenna Zaorska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Dr hab. Grażyna Bartkowiak, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski
Dr hab. Aneta Bołdyrew, prof. UŁ – Uniwersytet Łódzki
Dr hab. Beata Bugajska, prof. US – Uniwersytet Szczeciński
Dr hab. Elżbieta Gawel-Luty, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Dr hab. Bogusław Gogol, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Dr hab. Małgorzata Halicka, prof. UwB – Uniwersytet w Białymstoku
Dr hab. Jerzy Halicki, prof. UwB – Uniwersytet w Białymstoku
Dr hab. Jerzy Kojkoł, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Dr hab. Alicja Korzeniecka-Bondar, prof. UwB – Uniwersytet w Białymstoku
Dr hab. Daniel Kukła, prof. UJD – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Częstochowie
Dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski
Dr hab. Małgorzata Orłowska, prof. AWSB – AWSB w Dąbrowie Górniczej
Dr hab. Iwona Pietkiewicz, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Dr hab. Zofia Szarota, prof. UW – Uniwersytet Warszawski
Dr hab. Marek Walancik, prof. AWSB – AWSB w Dąbrowie Górniczej
Dr hab. Anna Wasilewska, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Dr hab. Dorota Zaworska-Nikoniuk – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Dr Patrycja Bałdys – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Dr Anna Józefowicz – Uniwersytet w Białymstoku

List of Reviewers

Professor Grażyna Bartkowiak – Polish Naval Academy in Gdynia
Professor Piotr Błajet – Nicolaus Copernicus University in Toruń
Professor Ewa Bochno – University of Zielona Góra
Professor Aneta Bóldyrew – University of Lodz
Professor Beata Bugajska – University of Szczecin
Professor Agata Cudowska – University of Białystok
Professor Zenon Gajdzica – University of Silesia
Professor Elżbieta Gawęł-Luty – Polish Naval Academy in Gdynia
Professor Bogusław Gogol – Polish Naval Academy in Gdynia
Professor Małgorzata Halicka – University of Białystok
Professor Jerzy Halicki – University of Białystok
Professor Ewa Jarosz – University of Silesia
Professor Jerzy Kojkoł – Polish Naval Academy in Gdynia
Professor Alicja Korzeniecka-Bondar – University of Białystok
Professor Daniel Kukla – University of Humanities and Life Sciences in Częstochowa
Professor Stefan Kwiatkowski – The Maria Grzegorzewska University
Professor Roman Leppert – Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz
Professor Astrid Męczkowska-Christiansen – Polish Naval Academy in Gdynia
Professor Inetta Nowosad – University of Zielona Góra
Professor Małgorzata Orłowska – AWSB in Dąbrowa Górnicza
Professor Iwona Pietkiewicz – Polish Naval Academy in Gdynia
Professor Zofia Szarota – University of Warsaw
Professor Marek Walancik – AWSB in Dąbrowa Górnicza
Professor Anna Wasilewska – Polish Naval Academy in Gdynia
Professor Marzenna Zaorska – University of Warmia and Mazury in Olsztyn
PhD Patrycja Bałdys – Polish Naval Academy in Gdynia
PhD Anna Józefowicz – Polish Naval Academy in Gdynia
PhD Dorota Zaworska-Nikoniuk – University of Warmia and Mazury in Olsztyn

Projekt okładki / Cover design: Helena Bielicka

Redaktor / Editor: Teresa Karasińska, Aleksandra Jędrzejczak

Redaktor techniczny / Technical editor: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe / DTP: Marcin Tyma

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

61-701 POZNANŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 25,50. Ark. druk. 25,625

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9