

PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

Małopolska Wyższa Szkoła
Ekonomiczna w Tarnowie

2015
Tom 1 • Numer 1

CURRENT ISSUES IN EDUCATION

Małopolska School of
Economics in Tarnów

2015
Volume 1 • Number 1

Wydawca Publishing House	Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie Małopolska School of Economics in Tarnów
Rada Programowa Programme Council	prof. Martin Bílek (Czechy); prof. MWSE, dr hab. Władysław Błasiak (Polska); prof. MWSE, dr hab. Janusz Morbitzer (Polska); prof. Elena Ivanovna Nikolaeva (Rosja); prof. MWSE, dr hab. Jan Rajmund Paško (Polska); prof. UP, dr hab. Katarzyna Potyrała (Polska); prof. MWSE, ks. dr hab. Jacek Siewiora (Polska)
Recenzenci Reviewers	prof. UP, dr hab. Władysław Błasiak (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie); prof. UO, dr hab. Ryszard Gmoch (Uniwersytet Opolski); prof. UP, dr hab. Henryk Noga (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie); prof. UO, dr hab. Aleksander Szejnberg (Uniwersytet Opolski); dr hab. Krzysztof Kaganek (Akademia Wychowania Fizycznego im. B. Czecha w Krakowie)
Redaktor naczelny Editor in Chief	prof. MWSE, dr hab. Jan Rajmund Paško
Zespół redakcyjny Editorial Team	prof. MWSE, dr hab. Władysław Błasiak (redaktor tematyczny) prof. MWSE, dr hab. Janusz Morbitzer (redaktor tematyczny) dr Ingrid Paško (redaktor tematyczny) dr Renata Smoleń (redaktor tematyczny) prof. MWSE, dr hab. Michał Woźniak (redaktor statystyczny) mgr Lidia Matuszewska (sekretarz redakcji)
Opracowanie redakcyjne Editor	Mirosław Ruszkiewicz
Tłumaczenie i weryfikacja tekstów w języku angielskim English proofreading and translation	Krzysztof Kwiecień
Adres redakcji Editorial Office	Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna Wydawnictwo ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Polska tel. +48 14 65 65 553; fax +48 14 65 65 561 e-mail: redakcja@mwse.edu.pl

Wydanie papierowe jest wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma.
The paper edition of this journal is its reference version.

ISBN 978-83-89879-21-9

© Copyright by Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie
Tarnów 2015

Printed in Poland

Wydanie I, nakład 200 egz.

Druk i oprawa: Drukarnia „Luxor”
ul. D. Jurandówny 22, 30-398 Kraków, Polska
tel. +48 12 268 09 00, e-mail: biuro@drukarnialuxor.pl

Spis treści

Słowo wstępne	5
Elżbieta Buchcic	
Nauczyciel stymulatorem rozwoju zainteresowań uczniów	7
Teacher as a stimulus for the development of students' interests	
Agnieszka Chmielowska-Marmucka, Bernadetta Górską	
O komunikacji interpersonalnej – werbalnej, niewerbalnej i wokalne wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym.	25
On interpersonal communication – verbal, non-verbal and the vocal exchange of signals in the educational context	
Witold Kędzierski	
Auto- i alloagresywne zachowania i postawy występujące wśród więźniów oraz sposoby zapobiegania im	41
Auto- and allo-aggressive behaviours and attitudes of inmates, and ways to prevent them	
Krzysztof Leśniak	
Organizacja procesu korekcji wad postawy w Tarnowie	57
The organisation of posture correction in Tarnów	
Ryszard Mysior	
Ewolucja szkolnego doradztwa zawodowego w ocenie uczniów i studentów	71
The evolution of school career counselling in the opinion of school and university students	
Yurii Pelekh	
Badanie aksjofery przyszłego nauczyciela: od modelu do rzeczywistości ...	85
The study on the axiosphere of a future teacher: From the model to the reality	

Katarzyna Potyrała

- Przemoc elektroniczna w świetle badań i refleksji pedagogicznej 97
Electronic violence in the light of research and pedagogical reflection

Jacek Siewiora

- Konflikt jako kontekst procesu kształcenia 109
Conflict as a context of the educational process

Bogusław Wójcik

- Zasada tolerancji w organizacjach nastawionych na zys a tolerancja
w kontekście edukacyjnym 121
The principle of tolerance in for-profit organisations
and tolerance in the educational background

Szanowni Czytelnicy!

Oddajemy do Waszych rąk pierwszy numer nowego czasopisma pedagogicznego. Pragniemy, aby było ono forum dzielenia się z innymi naukowcami wynikami swoich badań w zakresie pedagogiki. Chodzi nam przy tym o pedagogikę w bardzo szerokim znaczeniu, poczynając od problematyki związanej z teorią wychowania, poprzez różne obszary tematyki ogólnopedagogicznej, a skończywszy na przedstawieniu badań z zakresu dydaktyk przedmiotowych. Będziemy oczekiwali na artykuły prezentujące najnowsze badania z pogranicza pedagogiki i psychologii, a zwłaszcza neurodydaktyki. Będziemy też zamieszczali krótkie recenzje ciekawych książek o tematyce pedagogicznej. Wszystkich chętnych gorąco zapraszamy do współpracy. Szczególnie liczymy na artykuły, w których autorzy będą ogłaszali wyniki swoich ostatnio przeprowadzonych badań.

Artykuły prosimy nadsyłać na adres redakcji.

Ten numer zawiera teksty poświęcone tematyce ogólnopedagogicznej. Jego treść jest zróżnicowana i dotyczy istotnych problemów oraz dylematów współczesnej dydaktyki.

O istocie zagadnienia komunikacji interpersonalnej i czynnikach sprzyjających budowie relacji pomiędzy uczniami w świetle badań własnych piszą Agnieszka Chmielowska-Marmucka i Bernadetta Górka. Rolę nauczyciela w pobudzaniu zainteresowań ucznia porusza Elżbieta Buchcic. Zaznacza jednak, że aby proces ten przebiegał efektywnie, nauczyciele muszą posiadać odpowiednie przygotowanie. Kolejny artykuł, autorstwa Witolda Kędzierskiego, wprowadza nas w problematykę pewnych zachowań i postaw więźniów, starając się nakreślić przyczyny tego zjawiska. Istotnym tematem wiążącym się bezpośrednio z procesem edukacji jest podejmowana przez Krzysztofa Leśniaka kwestia organizacji procesu korekcji wad postawy na przykładzie Tarnowa. W dobie zaniku kształcenia zawodowego ważnym zagadnieniem jest analizowany przez Ryszarda Mysiora problem ewaluacji szkolnego doradztwa zawodowego. Yurii Pelekh w swym artykule zajmuje się badaniem aksjosphery przyszłego nauczyciela poprzez analizę modelu i obrazu rzeczywistości. Katarzyna Potyrała skupia się na kluczowej w ostatnich latach sprawie wykorzystania cyberprzestrzeni do stosowania przemocy. Przedstawia ją, odwołując się do badań własnych i opatrując swoimi refleksjami. Konflikt w szerszym lub węższym zakresie towarzyszy nam we wszystkich poczynaniach, od spraw osobistych po problemy zawodowe. Jacek Siewiora prezentuje konflikt jako kontekst

procesu kształcenia. Jest to bardzo istotna kwestia zwłaszcza w pracy pedagoga, nauczyciela, wychowawcy. Bogusław Wójcik w swoim artykule zwraca uwagę, że w dobie ekonomizacji edukacji nie należy rozumieć, iż te same idee, wartości i zasady mogą być tak samo traktowane w odniesieniu do placówek edukacyjnych, jak i do przedsiębiorstw.

Redaktor naczelny
prof. MWSE, dr hab. Jan Rajmund Paśko
Tarnów 2015

Nauczyciel stymulatorem rozwoju zainteresowań uczniów

Elżbieta Buchcic

Instytut Biologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

A b s t r a k t: Młodzi ludzie już od początkowych etapów kształcenia powinni być świadomi zagrożeń i wrażliwi na piękno przyrody, gdyż tylko prawidłowe oddziaływanie na nich od wczesnych lat dzieciństwa daje pozytywne efekty. W celu poznania opinii na temat roli nauczyciela jako stymulatora rozwoju zainteresowań uczniów przeprowadzono badania sondażowe, które dały możliwość diagnozy sposobów kształtowania i rozwijania zainteresowań przyrodniczych wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Z analizy uzyskanych informacji wynika, że najmłodszy są ciekawi świata, dlatego poznawanie go odbywa się w różny sposób: za pomocą obrazów, mowy i dźwięków. Jednakże kontakt bezpośredni zdaniem respondentów daje większą radość, satysfakcję i zadowolenie z odkrycia czegoś nowego. Szczególnie ważnym elementem kształcenia w myśl zasad edukacji prośrodowiskowej jest podjęcie wszelkich działań w placówkach szkolnych, których celem jest stymulowanie świadomości środowiskowej, a także przygotowanie kadry pedagogicznej do wdrażania wielu metod i strategii pozwalających na uzyskanie jak najlepszych wyników podczas edukowania młodego pokolenia. Reforma systemu edukacyjnego stawia nowe wyzwania nauczycielom i określa zasady tworzenia, adaptowania i realizacji programów edukacyjnych, w tym programu interdyscyplinarnego na każdym etapie kształcenia. Wymaga to ogromnej wiedzy, twórczego podejścia do zadań edukacyjnych, a przede wszystkim przekonania o potrzebie modyfikacji sposobów pracy. Oczekiwania dotyczące efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej stale rosną, a treści, metody i organizacja kształcenia ciągle się zmieniają.

S ł o w a k l u c z o w e: nauczanie, podstawa programowa, nauczanie przez działanie, metody nauczania, aktywność nauczyciela i ucznia, zajęcia edukacyjne

1. Wstęp

Człowiek jest częścią przyrody, codziennie żyje i działa w środowisku przyrodniczym. Od wczesnego dzieciństwa jest ono dla niego najbliższe i najbardziej

Korespondencja w sprawie artykułu: dr Elżbieta Buchcic, e-mail: ebuchcic2@wp.pl.

naturalne. Dziecko jest ciekawe świata. Dlatego dzięki potrzebom poznawczym i dziecięcej badawczości wrasta w świat przyrody naturalnie i z wielkim zainteresowaniem. Tę ciekawość może i powinien wykorzystać nauczyciel. „Naszym zadaniem jest uwrażliwienie dzieci na potrzebę życia w zgodzie z przyrodą, bo bez niej samej zginiemy” (Stasica, 2001, s. 5–6). W świat przyrody wprowadzamy dzieci stopniowo, z każdym dniem otwierając szerzej drzwi wiedzy. Ponieważ jesteśmy częścią przyrody, powinniśmy żyć z nią w zgodzie, korzystać z jej bogactw i dobrodziejstw. Tymczasem obecnie stajemy się dla niej największym zagrożeniem. Działalność człowieka często ma niszczący i destrukcyjny wpływ. Bezwrotnie ginie wiele gatunków roślin i zwierząt, zanieczyszczone są powietrze, woda i gleba. Chcąc ratować nasze środowisko, musimy uświadomić sobie potrzebę podjęcia działań mających na celu jego ochronę. „Dlatego szczególnie ważne jest budzenie świadomości przyrodniczej i w ślad za tym kreowanie autentycznej wrażliwości dotyczącej kwestii środowiska” (Wolny, 2002, s. 2).

Rozbudzanie zainteresowań uczniów jest w ostatnim czasie priorytetowym zadaniem każdej szkoły. To, w jakim stopniu młody człowiek ma możliwość rozwijania swoich pasji, ułatwia jego rozwój i sprzyja uczeniu się. Zainteresowania są źródłem motywacji, aspiracji, radości i osiągnięć, mają wpływ na zachowanie i postawy dziecka. Rozwój zainteresowań rozpoczyna się od budzenia i zaspokajania naturalnej ciekawości poznawczej. „Zaciekawienie w odpowiednich warunkach może przekształcić się w trwalsze zainteresowanie poznawcze określoną dziedziną. Jeśli są one zaś wspomagane i rozwijane oraz odpowiednio utrwalone i wzmocnione, to przekształcają się z czasem w zamiłowania” (Sawiński, 2004, s. 183).

2. Możliwości rozwijania zainteresowań przyrodniczych

W edukacji oprócz wiedzy i postaw ważne miejsce zajmuje kształtowanie wrażliwości: „poczynając już od najwcześniejszego dzieciństwa, należy przygotowywać dziecko intelektualnie i emocjonalnie do ochrony środowiska, w którym żyje i rozwija się” (Paprotna, 1998, s. 67).

Według Emilii i Jana Frątczaków edukacja przyrodnicza dzieci „to świadomie zamierzona (celowa, planowa, systematyczna i stopniowa) działalność nauczyciela względem dzieci i przy ich aktywnym udziale” (Frątczakowie, 1987, s. 13).

Edukacja przyrodnicza to przede wszystkim uwzględnienie potrzeby kontaktu najmłodszych ze światem przyrody. W zaznajamianiu dzieci z tymi zagadnieniami stosuje się różne odmiany metod czynnych połączonych z metodami percepcyjnymi (Łotewska, 2001, s. 6).

Maria Studzińska za szczególnie przydatne uznaje następujące metody kontaktu dziecka z przyrodą:

- „1. Metody kierowania samodzielną pracą dzieci – obserwacja, prace w ogrodzie szkolnym i kąciku przyrody, praca z książką, zajęcia plastyczne.

2. Metody poszukujące – rozmowa, pogadanka.

3. Metody podające – opowiadanie, opis i czytanie” (Studzińska, 1989, s. 25).

Z uwagi na to, że uczenie się jest procesem aktywnym, dużą rolę będą odgrywały w nim metody aktywizujące, dzięki którym wychowanek może stać się aktywnym uczestnikiem, współdecydować o tym, czego i w jaki sposób chce się uczyć. Swoista wrażliwość dziecka, jego zdolność do wnikliwej obserwacji przyrody, a przede wszystkim ciekawość i radość, jakie wykazuje ono w bezpośrednim z nią kontakcie, dają nauczycielowi nieograniczone wręcz możliwości różnicowania form tej edukacji. Największe walory mają formy bezpośredniego poznawania przyrody, do których zaliczamy: zajęcia w ogrodzie, w kąciu przyrody, organizowanie spacerów i wycieczek.

Teren wokół placówki i ogród szkolny to najbliższe dzieciom środowisko przyrodnicze. Pełnią one wiele funkcji, w tym głównie: rekreacyjną, estetyczną, poznawczą. Jest to też miejsce pracy. Piękne otoczenie ogrodu z roślinami kwiatowymi pobudza do różnorodnych zabaw o tematyce przyrodniczej. Najmłodsi wykorzystują również naturalne tworzywo przyrodnicze, jak suche gałązki, liście, szyszki, patyczki. Budują z tego materiału np. ogródki, domki dla ptaków, ludziki, podobizny zwierząt. W ogrodzie wychowankowie także pracują. Ich działanie dotyczy przede wszystkim hodowli roślin i prac porządkowych. Hodując rośliny, zapoznają się z ich rozwojem, budową, sposobem pielęgnacji. Przy okazji uczą się współpracy w grupie i odpowiedzialności. Prace porządkowe obejmują w głównej mierze udział dzieci w utrzymaniu ogrodu, narzędzi i przyborów ogrodniczych w czystości i porządku, zabezpieczaniu roślin przed mrozami. Ogród szkolny zachęca do licznych obserwacji przyrodniczych, np. ptaków w ciągu całego roku.

Kolejnym miejscem do rozwijania zainteresowań jest kącik przyrody, czyli „wydzielone miejsce w sali, w którym zgromadzone są obiekty przyrody ożywionej i nieożywionej. Stanowią one tworzywo w kształtowaniu procesów poznawczych, np. obserwacji, porównywania, umiejętności pielęgnacyjnych, estetycznych, manualnych. Odgrywają również ważną rolę w nabywaniu wiadomości o życiu roślin i zwierząt. Należy w nim prowadzić stałe lub okresowe hodowle roślin i zwierząt. Do stałych należą niewątpliwie rośliny doniczkowe oraz rośliny i zwierzęta wodne. Okresowe hodowle roślin są okazją do poznawania ich cyklu rozwojowego, sposobów rozwoju oraz warunków potrzebnych do życia. Kącik przyrody to także miejsce, w którym dzieci mogą eksperymentować i przeprowadzać różne doświadczenia” (Studzińska, 1989, s. 116).

Spacer i wycieczki to bardzo pożądana forma pracy z dziećmi. Przed takimi zajęciami zaznajamiamy podopiecznych z ich celem, ukierunkowujemy na konkretne zadania, które będą miały do wykonania, np. obserwacja kwitnących drzew. „W czasie każdego spaceru lub wycieczki rozbudzamy emocjonalny stosunek do przyrody przez ukazanie znaczenia poznawanych obiektów oraz negatywnych skutków niewłaściwego obcowania ludzi z przyrodą” (Studzińska, 1989, s. 118).

Oprócz form bezpośredniego poznawania przyrody istnieje szereg form pośrednich, do których zaliczamy: literaturę dziecięcą, piosenkę, filmy i przeżroczą, twórczość artystyczną oraz zabawy o tematyce przyrodniczej. Literatura przyrodnicza odgrywa istotną rolę w poznawaniu środowiska. Treści przyrodnicze w wielu książkach dla dzieci zawierają elementy baśniowe, np. ludziki, które przybliżają małym czytelnikom obiekty i zjawiska przyrodnicze (m.in. w utworach Lucyny Krzemienieckiej, Marii Konopnickiej i Hanny Zdzitowieckiej).

W wielu opowiadaniach bardzo często przyroda ukazana jest zbyt prymitywnie, w ujęciu antropomorficznym (np. zwierzęta i rośliny opowiadają o swoich kłopotach i przygodach). Szczególną wartość poznawczą mają te pozycje, w których autorzy przedstawiają zwierzęta w ich naturalnym środowisku. Dlatego literatura może także inspirować do zajęć, w czasie których dzieci będą rozwiązywać różnorodne zadania, np.:

- „– dobierać tematycznie książki o życiu ptaków, ssaków, o zwierzętach gospodarskich;
- wyszukiwać w książkach obiekty przyrodnicze;
- opowiadać o życiu zwierząt;
- na podstawie analizy ilustracji rozpoznawać zwierzęta i ich środowisko życia;
- porównywać ilustracje zwierząt i klasyfikować je” (Studzińska, 1989, s. 121).

Dzieci pod kierunkiem nauczyciela mogą również korzystać z pozycji popularnonaukowych, do których należą głównie atlasy zwierząt, roślin, encyklopedie przyrodnicze. Ich szczególną wartość stanowi to, że przedstawione tam zwierzęta, rośliny i fakty są zgodne z przyrodniczą rzeczywistością. Cennym źródłem informacji są też czasopisma.

Bliskie kontakty z przyrodą mogą być wzmacniane „piosenką o tej tematyce. Stanowi ona ulubioną formę ekspresji wychowanków, łączoną często z ruchem, gestem, tańcem i powinna zajmować ważne miejsce, gdyż:

- łatwo trafia do każdego dziecka, wywołuje zainteresowanie przyrodą;
- uwrażliwia na piękno przyrody, bogactwo życia;
- sprawia, że dzieci odnajdują w sobie pokłady odwagi, kreatywności, postanawiają walczyć o zachowanie przyrody i mają na to wiele pomysłów;
- powodują przemianę duchową wychowanków w kierunku odkrywania wspólnych wartości, ważnych dla człowieka i przyrody;
- sprawia głębsze odczuwanie wspólnoty z całym światem istot żywych;
- utrwała ważne prawdy o przyrodzie;
- uczy szacunku i podziwu dla życia;
- rozwija wyobraźnię, zainteresowania artystyczne i twórcze;
- przyczynia się do tego, że dzieci stają się rzecznikami ekologicznego myślenia i działania” (Domka, 2001, s. 110).

Filmy i przeźrocza jako kolejna z form pośredniego poznawania przyrody są środkami, które szybko i silnie uaktywniają dzieci. Projekcja może spełniać następujące zadania:

- dostarczać wiadomości o przyrodzie niedostępnej w bezpośredniej obserwacji, np. o zwierzętach egzotycznych, o krajobrazie i regionach Polski;
- uzupełniać i utrwalać wiadomości zdobyte w toku obserwacji, np. o zwierzętach domowych, o owadach;
- kształtować procesy poznawcze, np. porównywania i klasyfikowania;
- wpajać przekonanie o konieczności ochrony przyrody, np. mrowisk, lasów, ptaków (Studzińska, 1989, s. 132).

Natomiast „zabawy tematyczne są najczęściej związane z życiem zwierząt. Ważne znaczenie dla dzieci mają w nich rekwizyty. Dlatego należy dostarczyć im kukiełek, masek postaci, które wiązać się będą z realizowanym tematem. Rekwizyty mogą również wykonywać najmłodszy przy pomocy nauczycielki” (Studzińska, 1989, s. 133).

Kolejną ciekawą propozycją rozwijania zainteresowań jest użycie zabaw dydaktycznych, które polegają na wykonywaniu określonego zadania. Do ich realizacji najmłodszy wykorzystują wiadomości zdobyte w czasie obserwacji obiektów i zjawisk przyrodniczych. Do tych zabaw zalicza się także zagadki, układanki, rebusy, krzyżówki i gry stolikowe.

Myślę, że stosowanie wyżej wymienionych metod i form poznawania przyrody przyczyni się do kształtowania u dzieci postawy proekologicznej, a rozwija się ona – jak wskazuje Lidia Woltman-Mazurkiewicz – poprzez: „przebywanie w przyrodzie i cieszenie się nią, odkrywanie jej różnorodności i wzajemnych związków, wpływanie na nią, a w przyszłości wzięcie za nią odpowiedzialności” (1998, s. 193).

3. Analiza danych uzyskanych z przeprowadzonych badań

W celu poznania opinii losowo wybranych nauczycieli kieleckich szkół na temat roli nauczyciela jako stymulatora rozwoju zainteresowań uczniów przeprowadzono badania sondażowe, którymi objęto 106 respondentów pracujących w klasach I–III szkoły podstawowej. Celem badań było poznanie sposobu kształtowania i rozwijania zainteresowań przyrodniczych wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Ze względu na niewielką próbę poddaną badaniu oraz jej specyfikę, do otrzymanych wyników należy podejść z pewną ostrożnością. Narzędziem wykorzystanym w badaniach był kwestionariusz ankiety zawierający zestaw pytań otwartych i zamkniętych.

Tabela 1. Podział respondentów według stażu pracy

Staż pracy	Liczba [L]	Odsetek badanych [%]
1 miesiąc – 1 rok	12	11,3
2–3 lata	21	19,8
4–5 lat	18	16,9
6–7 lat	8	7,5
8–9 lat	16	15,1
10 lat i więcej	31	29,2
Razem	106	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Analiza odpowiedzi respondentów wskazuje, że 29,2% z nich ma 10-letni i dłuższy staż w zawodzie nauczyciela. 19,8% objętych badaniami wykonuje tę pracę od dwóch do trzech lat. Cztero- lub pięcioletni staż posiada 16,9% badanej populacji. Można stwierdzić, że kadra nauczycieli uczestniczących w tych badaniach to wykwalifikowani i doświadczeni pracownicy. Dzięki temu w sposób profesjonalny przekazują zdobytą wiedzę i kształtują prawidłowe postawy.

Tabela 2. Podział respondentów według stopnia awansu zawodowego

Stopień awansu zawodowego	Liczba [L]	Odsetek badanych [%]
Nauczyciel stażysta	12	11,3
Nauczyciel kontraktowy	31	29,2
Nauczyciel mianowany	63	59,5
Razem	106	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

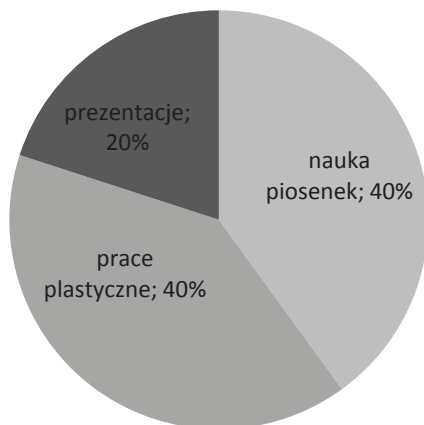
Jeżeli chodzi o posiadany stopień awansu zawodowego – 59,5% respondentów to nauczyciele mianowani, 29,2% stanowią nauczyciele kontraktowi, a 11,4% to stażyści.

Respondentom zadano pytanie dotyczące podnoszenia kwalifikacji w ramach doskonalenia zawodowego. Wśród ankietowanych 72,0% wyraziło zainteresowanie podniesieniem swoich kwalifikacji, a 38,0% z nich odpowiedziało przecząco. Można stwierdzić, że nauczyciele są świadomi konieczności podjęcia starań o wzbogacanie własnych kompetencji. Kształcenie i doskonalenie to jeden z wielu istotnych czynników wpływających na rozwój edukacji środowiskowej, o czym nie powinny zapominać instytucje odpowiedzialne za rozwój zawodowy nauczycieli. Obecnie bardzo

ważnym elementem w permanentnym doskonaleniu zawodowym każdego nauczyciela jest również samodoskonalenie, mające na celu prawidłowe przygotowanie się – na odpowiednim poziomie merytorycznym i metodycznym – do prowadzonych zajęć edukacyjnych. Istnieje konieczność ciągłego unowocześniania procesu kształcenia nauczycieli. Wszelkie decyzje i zabiegi podejmowane w tym celu muszą być oparte na rzetelnie przeprowadzonej diagnozie wstępnej oraz dobrej znajomości różnorodnych uwarunkowań aktualnego stanu kształcenia i doskonalenia, jak i zmian związanych z reformą całego systemu edukacji. W czasie szybkich zmian, jakie zachodzą w placówkach oświatowych, ważne jest, aby nauczyciele byli nie tylko przedmiotowcami, ale też wychowawcami i wdrażali w proces dydaktyczno-wychowawczy takie formy nauczania, które będą akceptowane przez dzieci i młodzież, mobilizując ich do zdobywania i wykorzystywania wiadomości oraz umiejętności, a także będą wpływały na ich postawy, poglądy i przekonania. Dlatego należy ustalić priorytety w zakresie potrzeb i realizacji profesjonalnego doskonalenia nauczycieli, mając na uwadze założenia perspektywicznego kształcenia zawodowego.

Niezmienne interesujące dla istoty tego materiału badawczego stało się poznanie metod i form pracy stosowanych przez wychowawców w propagowaniu zagadnień przyrodniczych. Wśród najczęstszych odpowiedzi pojawiały się: pogadanka, czytanie opowiadań o tematyce przyrodniczej, zajęcia plastyczne. Wiele osób wskazywało też formy pracy z dziećmi poza budynkiem. Warto wymienić tu chociażby spacer, zabawę w ogrodzie, zajęcia terenowe i wycieczki. Do najciekawszych form i metod stosowanych przez ankietowanych można zaliczyć: poznawanie wielozmysłowe (dotyk, zapach, smak), pokazy, doświadczenia, eksperymenty, prowadzenie kalendarza przyrodniczego.

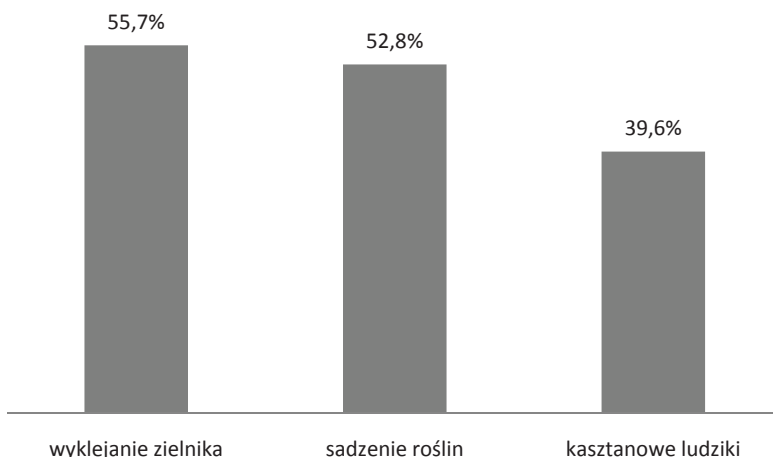
Respondentów zapytano, w jaki sposób należy przekazywać wiedzę z zakresu treści edukacji przyrodniczej, aby zainteresować nią dzieci.



Rysunek 1. Rodzaje technik pracy stosowanych podczas nauki treści przyrodniczych

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Okazało się, że zdaniem respondentów stosowanie takich technik pracy jak nauka piosenek czy prace plastyczne w naturalny sposób zachęca dzieci do zainteresowania się światem przyrody – są to najczęściej udzielane odpowiedzi. 20,0% stwierdziło, że prezentacje filmowe to również dobry sposób na przyswojenie wiedzy z tej dziedziny.



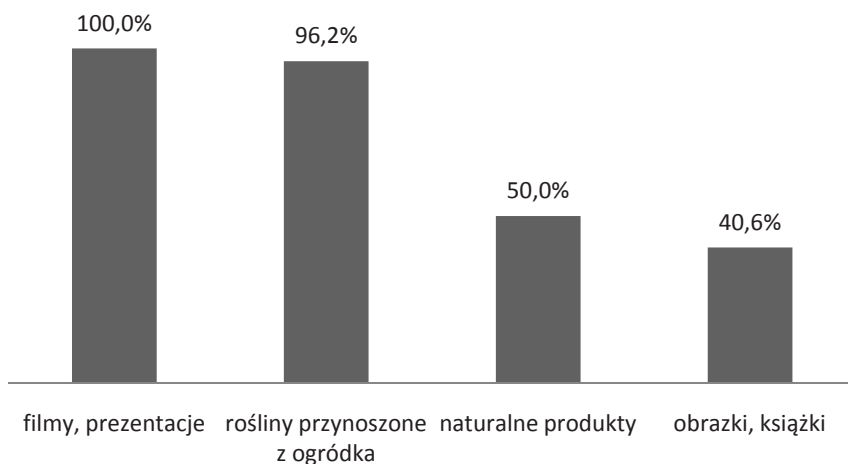
Odpowiedzi nie sumują się do 100% – wybór wielokrotny.

Rysunek 2. Działania dydaktyczne o tematyce przyrodniczej

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Wśród działań dydaktycznych wzbogacających wiedzę przyrodniczą, które cieszą się największym zainteresowaniem dzieci, najwięcej respondentów (55,7%) wskazało wyklejanie zielnika z suszonych roślin. Tego rodzaju projekty kształtują wiedzę na temat przyrody, najmłodszy poznają dzięki nim gatunki drzew, ich nazwy. Rozwojowi wiedzy przyrodniczej sprzyja także sadzenie roślin w szkolnym ogródku – działania takie wskazało 52,8% badanych. Najmniej ankietowanych nauczycieli (39,6%) uważa, że zabawy praktyczne, tj. robienie kasztanowych ludzików, są dobrą formą przyswajania wiedzy o świecie przyrody.

Środki dydaktyczne, które pozwalają poznać świat przyrody, to kolejne zagadnienie uwzględnione w ankiecie. Respondenci uznali, że najczęściej wykorzystywane środki dydaktyczne podczas realizacji tematyki związanej z przyrodą to okazy naturalne roślin przynieszone przez dzieci z zajęć terenowych – takiej odpowiedzi udzieliły 102 osoby, czyli 96,2% badanych. 43 nauczycieli (40,6% badanych) deklarowało, że do pracy nad tym tematem są wykorzystywane obrazki, książki, opowiadania. Połowa stwierdziła, że produktami, z których dzieci chętnie korzystają, są smakołyki spożywcze powstałe na bazie naturalnych składników (np. domowy twarożek, koktajl z własnych owoców itp.). Natomiast wszyscy badani zgodnie orzekli, że najczęściej wykorzystywane środki dydaktyczne to filmy, prezentacje i audycje radiowe.

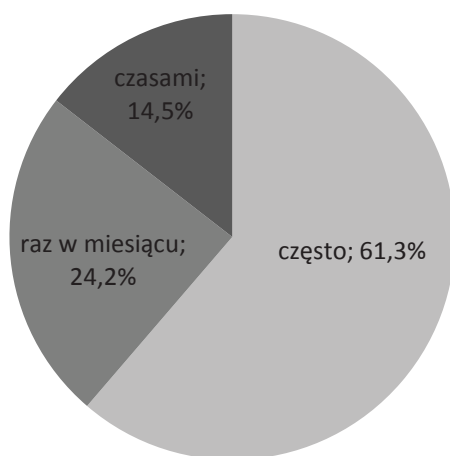


Odpowiedzi nie sumują się do 100% – wybór wielokrotny.

Rysunek 3. Środki dydaktyczne stosowane do poznawania świata przyrody

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Czytanie książek, opowiadań to bardzo ważna forma kontaktu z dzieckiem, która przynosi mnóstwo pozytywnych reakcji. W związku z tym zadano respondentom pytanie, jak często czytają dzieciom literaturę o tematyce przyrodniczej.

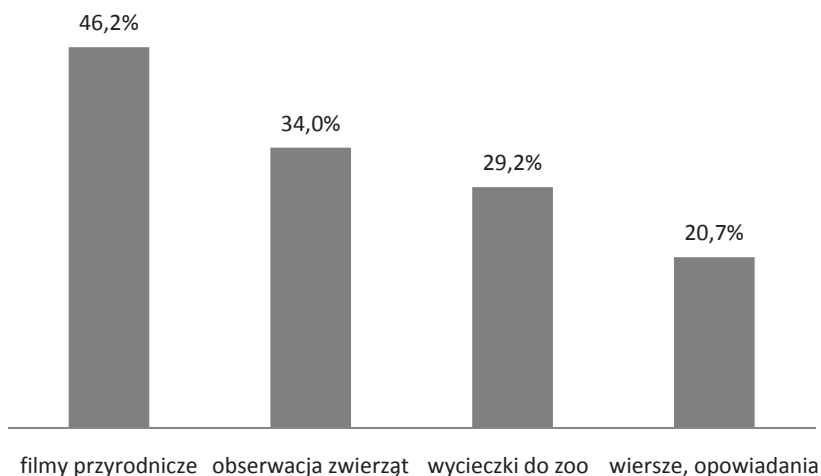


Rysunek 4. Częstotliwość korzystania z literatury przyrodniczej

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Uzyskano następujące wypowiedzi respondentów: 61,3% stwierdziło, że literatura o tematyce przyrodniczej jest prezentowana często, raz w miesiącu czyta dzieciom 24,2% badanych, a czasami 14,5% z nich. Sądzę, że zgromadzone dane są zadowalające, gdyż znaczna część populacji stosuje tę metodę do przyswojenia wiedzy na temat świata przyrodniczego. Dzieci lubią naśladować charakterystyczne cechy zwierząt. Ucząc się mówić, potrafią rozróżnić odgłosy najbardziej znanych zwierząt z najbliższego otoczenia, a wiedzę tę nabywają, obserwując zwierzęta.

Zapytałam respondentów, jakie są źródła inspiracji i metody uczenia się naśladowania zachowań zwierząt. Ankietowani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.



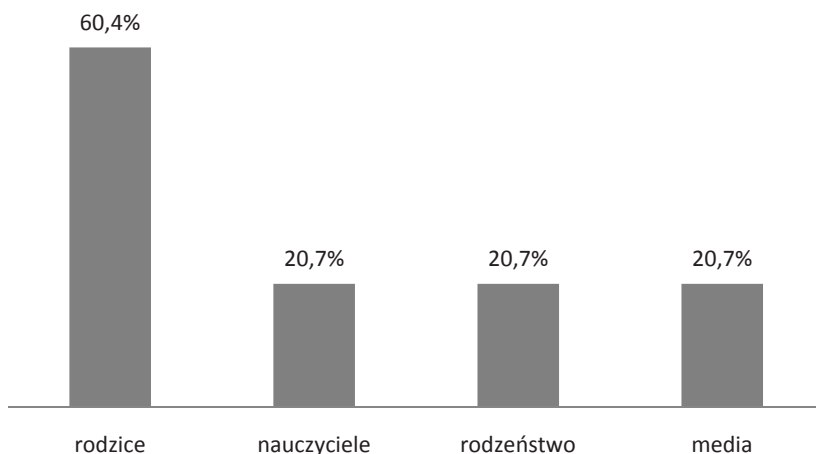
Odpowiedzi nie sumują się do 100% – wybór wielokrotny.

Rysunek 5. Źródła inspiracji, z których dzieci uczą się naśladować zwierzęta

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Prawie 30% respondentów (31 osób) uznało, że poprzez uczestnictwo w zajęciach terenowych organizowanych w różnych ekosystemach oraz wycieczki do zoo dzieci uczą się naśladować zwierzęta. 22 osoby (20,7% badanych) stwierdziły, że poprzez czytanie wierszy i opowiadań pobudza się ciekawość do poznania świata. Oglądanie filmów przyrodniczych pomaga w nauce naśladownictwa zwierząt – takiej odpowiedzi udzieliło 49 osób (46,2% ankietowanych), a 36 (34,0%) z nich uważa, że obserwacja zwierząt podczas zajęć terenowych pobudza ich ciekawość. Zdaniem zdecydowanej większości respondentów dzieci okazują duże zainteresowanie zwierzętami w zoo (74,5% badanych); pozostali ankietowani (25,5%) sądzą, że zainteresowanie jest średnie.

Aby dowiedzieć się, kto jest odpowiedzialny za edukację dzieci dotyczącą przyrody, zapytano respondentów o ich zdanie na ten temat.



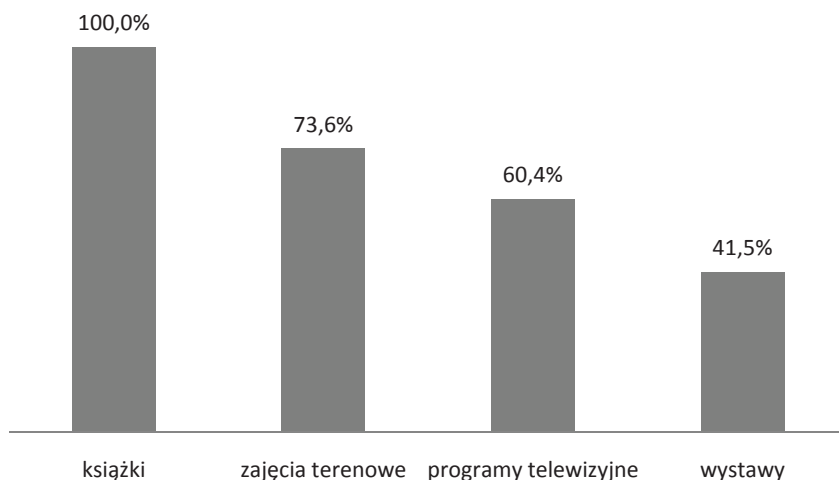
Odpowiedzi nie sumują się do 100% – wybór wielokrotny.

Rysunek 6. Odpowiedzialni za edukację przyrodniczą dzieci

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Ponad połowa ankietowanych nauczycieli (60,4%) uważa, że za edukację przyrodniczą dzieci odpowiedzialni są rodzice. W zdecydowanie mniejszym zakresie odpowiadają za nią także nauczyciele, rodzeństwo – takiej odpowiedzi udzieliło po 20,7% respondentów.

Respondentów zapytano również o źródła zainteresowań przyrodą.



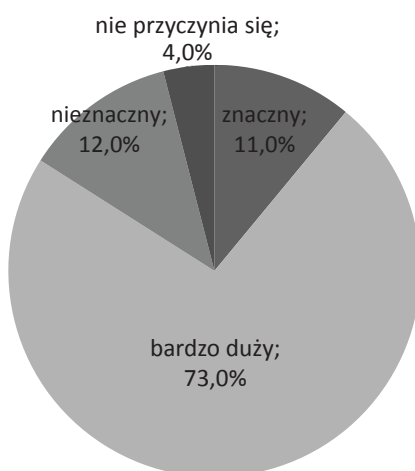
Odpowiedzi nie sumują się do 100% – wybór wielokrotny.

Rysunek 7. Źródła zainteresowań przyrodą

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Wszyscy respondenci zgodnie stwierdzili, że wiedzę przyrodniczą najbardziej wzbogacają książki. Zajęcia terenowe to kolejne źródło informacji, które pomaga poznać przyrodę – takiej odpowiedzi udzieliło 73,6% ankietowanych. Inne wskazane źródła wiedzy to programy telewizyjne (60,4%) oraz wystawy (41,5%).

W przeprowadzonych badaniach próbowano również ustalić wpływ informacji przekazywanych podczas różnorodnych zajęć edukacyjnych na rozwój zainteresowań uczniów zagadnieniami z zakresu ekologii i ochrony środowiska.



Rysunek 8. Wpływ zajęć edukacyjnych na rozwijanie przyrodniczych zainteresowań uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Z analizy uzyskanych danych można wnioskować, że zajęcia edukacyjne prowadzone w szkole wpływają pozytywnie na rozwijanie zainteresowań tą problematyką (84,0% – skumulowane odpowiedzi: w bardzo dużym i znacznym zakresie). W kwestionariuszu ankiety zamieszczono także pytanie dotyczące przedsięwzięć proekologicznych, w których podopieczni aktywnie brali udział.

Tabela 3. Udział dzieci w przedsięwzięciach proekologicznych

Przedsięwzięcia	Sprzątanie Świata; Dzień Ziemi	Segregacja odpadów	Zbiórka surowców wtórnych	Akademie; apele	Festyny ekologiczne	Konkursy ekologiczne
Liczba wskazań	56	19	7	31	8	39
Odsetek respondentów [%]*	52,8	17,9	0,7	29,2	0,7	36,8

* % nie sumują się do 100 ze względu na możliwość wyboru kilku odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Analiza wyników zestawionych w tabeli 3 sugeruje, że największą popularnością wśród podejmowanych działań proekologicznych cieszy się akcja „Sprzątanie Świata” i Dzień Ziemi, ponieważ ponad połowa respondentów (52,8%) w niej uczestniczyło. 36,8% respondentów brało udział w organizowanych konkursach ekologicznych, a 29,2% w akademiach i apelach okolicznościowych. Segregacja odpadów wskazana została przez 17,9% objętych badaniami. Niewiele osób wskazało natomiast zbiórkę surowców wtórnych oraz organizowanie festynów ekologicznych (po 0,7%) jako działania propagujące ochronę przyrody.

W odpowiedzi respondentów na pytanie o własne propozycje działań na rzecz ochrony środowiska najczęściej podawane były – według kolejności wskazań:

1. Zbieranie odpadów – 43,4%;
2. Segregacja odpadów – 20,6%;
3. Wykonywanie plakatów o tematyce środowiskowej – 10,5%;
4. Wzbogacanie terenów o dodatkową zieleń – 5,2%;
5. Brak propozycji – 20,3%.

W ankiecie zapytano, o co najczęściej pytają dzieci podczas spaceru do lasu czy parku. Respondenci udzielali różnych odpowiedzi, najczęstsze z nich to:

- jaki to gatunek drzewa;
- dlaczego ptaki odlatują do innych krajów;
- ile lat żyją poszczególne gatunki zwierząt;
- jak długo rosną drzewa;
- kto uczy ptaki śpiewać;
- kto buduje im gniazda;
- skąd wiedzą, jak trafić do domu itp.

Sądzę, że tego typu zajęcia są prawidłową formą poznawania świata przyrody. Dziecko widzi zmieniający się obraz natury, czerpie nowe wiadomości na ten temat i utrwala wiedzę na konkretnych przykładach. Respondenci na pytanie, jak oceniają rolę rodziców w kształtowaniu u dzieci wiadomości i umiejętności przyrodniczych, odpowiadali, że rola rodziców w tym zakresie jest ogromna, gdyż to właśnie oni są w głównej mierze odpowiedzialni za edukację swoich pociech. Rodzice i opiekunowie spędzają z nimi więcej czasu, od urodzenia pokazują otaczający ich świat. Dzieci przychodzą do placówki oświatowej już z pewną wiedzą na ten temat, dlatego też tak ważna jest edukacja prowadzona przez rodziców.

Zapytano respondentów o to, w jaki sposób rozwijają zainteresowania przyrodnicze. Oto niektóre z odpowiedzi (według kolejności wskazań):

- czytanie książek o tematyce przyrodniczej,
- organizowanie wycieczek plenerowych,
- zabawy o tej tematyce,
- zajęcia praktyczne,
- organizowanie konkursów itp.

Najmłodsi bardzo chętnie biorą udział w tego typu konkursach. Są one organizowane przez respondentki i takiej odpowiedzi udzieliła każda z nich. Zapytano

również o tytuły konkursów. Są one zazwyczaj związane z nadchodzącą porą roku, np. jesienią organizowany jest konkurs pt. „Barwy jesieni”, „Jesienne ludziki”, wiosną konkurs pt. „Natura budzi się do życia” itp.

W badaniach ankietowych zainteresowano się także działaniami podejmowanymi przez placówkę mającą na celu promocję wiedzy przyrodniczej. Respondenci odpowiedzieli, że szkoła zaprasza do udziału w promocji wiedzy przyrodniczej organizacje i instytucje zajmujące się ochroną przyrody. Są przygotowywane np. pogadanki z ekologami, pokazy eksperymentów i doświadczeń, zapraszani są lekarze weterynarii, którzy opowiadają o swoich doświadczeniach zawodowych. Działania te cieszą się ogromnym powodzeniem wśród dzieci, gdyż od razu otrzymują one odpowiedź na nurtujące je pytania. Organizowane są też teatryki o tej tematyce mające na celu promowanie treści z zakresu ochrony przyrody.

Pytanie kończące ankietę dla nauczycieli brzmiało: „W jaki sposób prezentowane są wystawy prac dzieci o tematyce przyrodniczej?”.

Respondenci odpowiadali następująco:

- w sali i na korytarzu eksponowane są na specjalnej tablicy prace przygotowane przez dzieci (rysunki malowane kredkami, farbami czy inną techniką);
- gabłota na wystawę prac wykonanych przez dzieci. Należą do nich takie prace plastyczne, jak: kasztanowe ludki, rzeźby ulepione z modeliny czy ciastoliny itp.

Taka forma prezentowania prac prowadzi do tego, że ich autorzy czują zadowolenie, że ktoś może zobaczyć ich dzieło. Często same dzieci pokazują rodzicom to, co stworzyły w szkole, i są za to chwalone, co pobudza najmłodszych do kontynuowania zabawy.

Jednym z wielu zadań pierwszych etapów edukacyjnych jest wykorzystanie walorów wychowawczych, poznawczych i zdrowotnych przyrody, organizowanie warunków czynnego obcowania z nią dzieci podczas zabawy i pracy, tworzenie atmosfery pobudzającej do zdobywania doświadczeń, szukanie wyjaśnień, zadawanie pytań, dzielenie się swymi przeżyciami i spostrzeżeniami. Przyroda skłania najmłodszych do obserwacji, myślenia, wiązania przyczyn i skutków.

Szukając materiałów do dyskusji nad otrzymanymi wynikami badań i tymi, które już wcześniej zostały opracowane, napotkałam na wiele źródeł dotyczących tego tematu. Okazuje się, że bardzo często do zainteresowania dzieci przyrodą wykorzystuje się różnorodne techniki, metody i formy pracy, takie jak:

- zapoznanie z charakterystycznymi zmianami w przyrodzie, w zależności od pór roku w toku bezpośredniej i pośredniej obserwacji;
- obserwowanie rozwoju roślin;
- wykorzystanie kącika przyrody do rozwoju zainteresowań dziecięcych;
- poszerzanie wiadomości dotyczących zwierząt;
- rozwijanie umiejętności określenia pogody;
- kształtowanie właściwych nawyków dotyczących ochrony środowiska naturalnego (Cyrański, Kwaśniewska, 2002, s. 32–35).

Okazuje się również, że teren szkolny czy ogród jest dobrym miejscem na poznanie świata przyrodniczego i to właśnie miejsce wskazują najczęściej nauczyciele opisujący swoje doświadczenie w tym temacie. Wykorzystują je do:

- rozwijania zainteresowań przyrodniczych;
- budzenia wrażliwości na piękno przyrody w ogrodzie wiosną;
- doskonalenia współdziałania w zespole, co sprawia, że dziecko:
 - utrwała i wzbogaca wiadomości o roślinach i zwierzętach,
 - doskonalili koordynację wzrokowo-ruchową,
 - interesuje się światem przyrody,
 - wykonuje skoordynowane ruchy,
 - aktywnie uczestniczy w zajęciach,
 - potrafi współdziałać w zespole,
 - umie wyrażać przeżycia, nastroje i obserwacje w formie plastycznej (Bebyn, 2006/2007).

Dotarłam także do materiału nauczycielki wychowania przedszkolnego w Tybach, która opisała swoje doświadczenia związane z innowacyjnymi metodami nauczania dzieci o środowisku naturalnym. Uzyskane przez nią wyniki potwierdzają założenia mojej analizy. Do innowacyjnych działań wpływających w znaczny sposób na rozwój zainteresowań przyrodniczych autorka zaliczyła:

1. Organizowanie różnych obserwacji przyrodniczych.
2. Założenie kącika zainteresowań ekologicznych.
3. Pielęgnowanie roślin kwiatowych w klasie i szkole.
4. Założenie „ptasiej stołówki”.
5. Odbywanie wycieczek do ciekawych miejsc w naszej miejscowości.
6. Poszerzenie wiadomości o gminie.
7. Założenie klasowego ogrodu ekologicznego.

Świat przyrody jest ogromną skarbnicą, dającą nieograniczone możliwości poznawania jej piękna. Ważne, aby pamiętać o tym zarówno rodzice, jak i nauczyciele. Rodzinne spacerowanie nie tylko relaksują, ale mogą też wesprzeć wysiłki nauczyciela dbającego o wszechstronny rozwój dziecka. Każda pora roku swym pięknem zachęca do przebywania na świeżym powietrzu. Dzieci uczą się żyć w zgodzie z przyrodą i czerpią z niej radość.

Rodzina powinna być miejscem, w którym edukacja przyrodniczo-ekologiczna dopełnia edukację szkolną dziecka, a także obszarem łatwego sprawdzenia skuteczności wychowania młodych ludzi. Zadaniem rodziców jest pogłębianie więzi emocjonalnych poprzez wspólne przeżywanie i odkrywanie świata, rozbudzenie w dziecku świadomości. Bardzo istotne jest wykształcenie współodpowiedzialności za dziedzictwo przyrodnicze oraz kulturowe.

4. Podsumowanie

Dzieci są bardzo ciekawe świata, dlatego poznawanie go odbywa się w różny sposób: za pomocą obrazów, mowy, dźwięków, a więc pośrednio. Jednakże kontakt bezpośredni daje większą radość, satysfakcję i zadowolenie z odkrycia czegoś nowego. Bezpośrednie obcowanie z przyrodą wymaga określonych czynności praktycznych. Jeżeli najmłodszy wykonują zadania samodzielnie i uzyskują odpowiedzi na swoje pytania, wtedy są bardziej zmotywowani do dalszych badań i odkryć. Przyrodnicze zainteresowania dzieci są kształtowane i rozwijane poprzez innowacyjne zabawy organizowane w placówkach oświatowych.

Nauczyciele, wychowawcy i rodzice kształtują osobowość młodego człowieka i pomagają mu znaleźć właściwą drogę. Uczą go norm społecznych, postępowania i wiedzy niezbędnej do dalszego rozwoju i kształcenia. Ważnym aspektem tej edukacji jest osobowość samego nauczyciela jako stymulatora rozwoju zainteresowań uczniów. To od niego bowiem zależy, jak ta wiedza zostanie przekazana. Sam stosunek wychowawcy do przyrody odgrywa ogromną rolę w przekazaniu wiedzy uczniowi.

Bibliografia

- Bebyn, M. (2006/2007). *Metody i techniki pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym* [online, dostęp: 2015-08-05]. Serwis: Publikacje edukacyjne. Dostępne w Internecie: <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=4252>.
- Cyrański, Cz., Kwaśniewska, M. (2002). *Moje przedszkole: program wychowania przedszkolnego*. Kielce: Mac Edukacja.
- Domka, L. (2001). *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Frątczakowie, E. i J. (1987). *Ochrona i kształtowanie środowiska w edukacji dzieci przedszkolnych*. Warszawa: Liga Ochrony Przyrody.
- Łotewska, B. (2001). *W świecie przedszkolaka: poradnik wychowania przedszkolnego*. Kraków: Wyd. KOBA.
- Paprotna, G. (1998). Pojęcia ekologiczne w świadomości dzieci sześciolletnich. *Nauczyciel i Szkoła*, 4.
- Sawiński, J.P. (2004). Zainteresowania jako kluczowy czynnik wpływający na osiągnięcia biologiczne uczniów. W: R. Kowalski (red.). *Efekty działalności biologicznej i środowiskowej w zreformowanej szkole*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Stasica, J. (2001). *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w kl. I–III*. Kraków: Impuls.
- Studzińska, M. (1989). *Dzieci przedszkolne poznają przyrodężywioną*. Warszawa: WSiP.
- Wolny, I. (2002). Edukacja ekologiczna – pojęcia, cele i sposoby realizacji w klasach I–III. *Biuletyn Eko-edukacyjny*, 11.
- Woltman-Mazurkiewicz, L. (1998). *Przyroda i edukacja: dziecko w świecie przyrody*. Kraków: Impuls.

Teacher as a stimulus for the development of students' interests

A b s t r a c t: Already from the initial stages of education young people should be aware of threats and be sensitive to the beauty of nature because only proper influences exerted on them since early years of childhood give positive effects. Surveys have been conducted in order to seek an opinion as to the role of a teacher as a stimulus for developing students' interests. The surveys have given an opportunity to diagnose the ways of shaping and developing interests in nature among children in their early years at school. An analysis of the collected information reveals that young children are curious about the world, and that is why they become familiar with it in a variety of ways, by means of images, speech and sounds. However, according to the respondents, it is the direct contact that brings more joy, satisfaction and pleasure out of discovering something new. It is a particularly important element of teaching, according to the principles of pro-environmental education, to undertake all actions in educational centres, whose aim is to stimulate the environmental awareness of young people, as well as to prepare the pedagogical staff to the implementation of the wide range of methods and strategies that allow to get the best results during the process of educating the young generation. The reform of the educational system creates new challenges for teachers and defines the rules of formation, adaptation and realisation of the educational programmes, including interdisciplinary programmes at all stages of education. It requires enormous knowledge, a creative attitude towards educational tasks, and moreover, the belief concerning the need for the modification of the ways of working. The requirements referring to the effects of the didactic and educational work are constantly increasing, and the contents, methods as well as the organisation of education are constantly changing.

K e y w o r d s: teaching, core curriculum, learning by doing, teaching methods, activeness of teacher and student, educational activities

O komunikacji interpersonalnej – werbalnej, niewerbalnej i wokalne wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym

Agnieszka Chmielowska-Marmucka, Bernadetta Górka

Wydział Nauk Społecznych i Informatyki, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University

A b s t r a k t: Właściwa komunikacja interpersonalna warunkuje prawidłowy przekaz informacji w relacjach międzyludzkich. Jest także kluczowym ogniwem umożliwiającym nawiązywanie odpowiedniej relacji w przestrzeni pedagogicznej. Proces ten wymaga jednak wysiłku zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela, aby osiągnąć zamierzone efekty w sferze edukacyjnej. W niniejszej pracy określono optymalne czynniki determinujące właściwe relacje interpersonalne na linii uczeń–nauczyciel. W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. W pracach badawczych wzięło udział 132 uczniów gimnazjum i technikum. Wyniki przeprowadzonych analiz umożliwiły określenie czynników sprzyjających budowaniu relacji w przestrzeni edukacyjnej oraz wyeksponowały najczęściej pojawiające się bariery.

S ł o w a k l u c z o w e: komunikacja interpersonalna, przestrzeń pedagogiczna

1. Wstęp

Człowiek jest istotą społeczną, nie może więc żyć, rozwijać się i kształtować bez bodźców płynących bezpośrednio z otoczenia społecznego. Środowisko społeczne wymaga nawiązywania interpersonalnych kontaktów. Opanowanie tych umiejętności koegzystencji społecznej jest istotnym warunkiem spełnienia, zadowolenia i satysfakcji życiowej. Już Arystoteles twierdził, że człowiek żyjący poza obrębem społeczeństwa „jest albo zwierzęciem, albo bogiem” (Arystoteles, 2004). Aby człowiek mógł sprawnie i właściwie funkcjonować w społeczeństwie, musi posiadać odpowiednie kompetencje.

Korespondencja w sprawie artykułu: dr Agnieszka Chmielowska-Marmucka, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Wydział Nauk Społecznych i Informatyki, ul. Zielona 27, 33-300 Nowy Sącz, Poland, tel. +48 18 44 99 100, e-mail: amarmucka@wsb-nlu.edu.pl.

W nabywaniu kluczowych kompetencji szalenie ważna jest właściwa komunikacja, która warunkuje tworzenie prawidłowej relacji we wszystkich przestrzeniach życiowych, a w szczególności w przestrzeniach pedagogicznych. Należy zaznaczyć, że potrzeba odpowiedniego dialogu w relacji między uczniem a nauczycielem jest zagadnieniem znamiennym, tym bardziej że wśród młodych osób odnotowuje się wzrost poczucia niezrozumienia, alienacji (Kmieciak-Baran, 1993), smutku, pojawiają się także zaburzenia lękowe, zaburzenia depresyjne, załamania nerwowe, a nawet stany psychiczne związane z myślami samobójczymi (Dołęga, 1999). Media coraz częściej donoszą o przypadkach autoagresji wśród dorastającej młodzieży: dwunastoletnia Sandra wyskoczyła z okna, gdyż stała się obiektem drwin kolegów. O rok młodsza Ania powiesiła się na drzewie po tym, jak rówieśnicy oskarżyli ją o kradzież. Według statystyk w Polsce rocznie odnotowuje się około 30 przypadków samobójstw dzieci poniżej 15. roku życia, natomiast wśród adolescentów liczba takich zachowań jest niemalże dziesięciokrotnie wyższa (Lewkowicz-Siejka, 2009).

Prawie każdy przypadek autoagresji jest poprzedzony sygnałem werbalnym i niewerbalnym, jednak problem powstaje w odbiorze i interpretacji tegoż komunikatu. Dlatego też pojęcie poprawnej komunikacji interpersonalnej staje się przedmiotem dyskursu wielu dyscyplin naukowych koncentrujących się na młodym człowieku.

Termin „komunikowanie” wywodzi się od łacińskiego czasownika *communico*, *communicare*, co oznacza: ‘uczynić wspólnym’, ‘połączyć’, ‘przekazać wiadomości’, oraz od rzeczownika *communio* (wspólność) (Dobek-Ostrowska, 1999). Natomiast geneza pojęcia „komunikacja interpersonalna” sięga pracy cybernetycznej Claude’a Shannona i Warrena Weavera wydanej w 1948 roku. Przedstawiono w niej model przekazu sygnałów (rysunek 1), który następnie posłużył do opracowania psychologicznej teorii przetwarzania informacji oraz opisu procesu komunikacji interpersonalnej.



Rysunek 1. Model przekazu sygnałów

Ź r ó ł o: opracowanie własne na podstawie Shannon, Weaver, 1948.

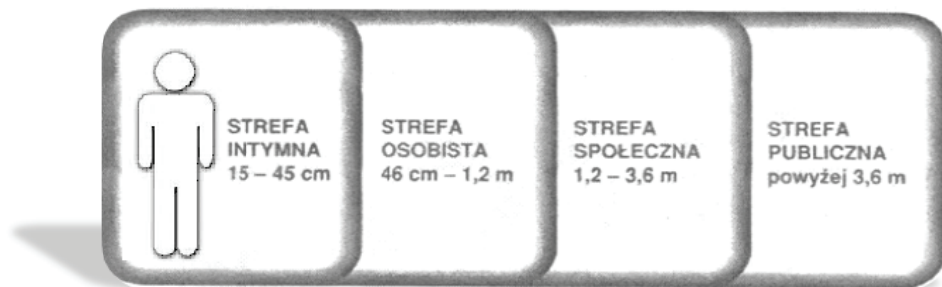
W modelu cybernetycznym zamieniono nadajnik na nadawcę a odbiornik na odbiorcę, co umożliwiło adaptację schematu Shannona i Weavera (1948). Należy jednak pamiętać, że model ten miał charakter algorytmiczny i nie uwzględniał kontekstu sytuacyjnego, odmiennego doświadczenia życiowego, sposobu myślenia, rozumowania czy samej interpretacji przekazu.

Jak pisze Andrzej Augustynek (2008), komunikacja interpersonalna jest w tym rozumieniu psychologicznym procesem warunkującym przekaz i odbiór sygnałów na drodze werbalnej (mowa) oraz niewerbalnej (mimika, pantomimika, intonacja głosu). Natomiast Edward Nęcka (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006) podaje, że komunikacja interpersonalna jest podejmowaną w określonej sytuacji wymianą werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów w celu pozyskania lepszego poziomu współdziałania. Aby doszło do wymiany sygnałów, muszą zaistnieć cztery zasadnicze ogniwa. Pierwsze z nich stanowi nadawca, czyli osoba, która koduje informacje, ostatnim zaś jest odbiorca, który dekoduje informacje. Równie istotny jest sam kod (sposób przekazywania informacji), jak i droga umożliwiająca przepływ informacji (kanał).

Istnieje ponadto kilka sposobów klasyfikacji komunikacji. Powszechnie różni się komunikację werbalną i niewerbalną. Komunikat werbalny dzieli się na ustny oraz zapisany. Komunikaty niewerbalne obejmują tzw. mowę ciała. Kanały ekspresji niewerbalnej można ogólnie podzielić na dwie grupy: ruchy ciała (mimika, kontakt wzrokowy, gesty, pozycja ciała, dotyk) i zależności przestrzenne (dystans, jaki utrzymujemy z rozmówcą w czasie negocjacji). John Stewart (2008) organizuje komunikację niewerbalną w kilka form, a mianowicie:

- mimikę obejmującą ruchy wyrazowe mięśni twarzy, w tym mięśni oczu i ust. Twarz to najbardziej ekspresyjna część ciała, która ogniskuje zmieniające się emocje, uczucia, nastroje oraz reakcje na wydarzenia i sytuacje. Ten sposób wyrazu emocji stanowi istotne źródło informacji o rozmówcy;
- pantomimikę, która jest formą komunikacji skupiającą się na postawie ciała, gestach i ruchach. Ten sposób wyrazu informacji jest swego rodzaju dopełnieniem, uzupełnieniem komunikatu werbalnego;
- wokalizację, czyli intonację głosu, która rzutuje na sens przekazywanej treści. Intonacja może być łagodna lub ostra, ciepła lub chłodna, dynamiczna lub monotonna itd.;
- kontakt wzrokowy, który najczęściej stanowi preludium interakcji. Utrzymywanie tego rodzaju kontaktu jest sygnałem gotowości do podjęcia wymiany informacji, a także oznaką zainteresowania i skupienia uwagi na rozmówcy;
- wygląd fizyczny rozmówcy, styl ubierania się, uczesania, sposób zdobienia ciała, higiena osobista. Nierzadko pierwsze wizualne wrażenie decyduje o powodzeniu rozmowy czy nawiązaniu znajomości;
- strefy przestrzeni personalnej, czyli odległość od rozmówcy, jest istotną informacją o relacjach między komunikującymi się jednostkami. Im większy dystans przestrzenny, tym mniejsza akceptacja. Dystans fizyczny wyznacza się poprzez cztery strefy przestrzeni psychologicznej (rysunek 2), a mianowicie:
 - strefa intymna, obejmująca bezpośredni kontakt fizyczny, określa najmniejszą odległość;
 - druga strefa obejmuje przestrzeń indywidualną, zazwyczaj wyznaczana zasięgiem naszych rąk;

- przestrzeń społeczna – stanowi codzienne kontakty społeczne;
- przestrzeń publiczna – stwarza możliwość kontaktu, lecz przeznaczona jest do wystąpień, gdzie pojawia się mówca i publiczność.



Rysunek 2. Strefy przestrzeni personalnej

Źródło: Tkaczyk, 1999.

W procesie komunikacji mogą wystąpić zakłócenia, które utrudniają percepcję przekazywanej treści. Zjawisko to nazwano szumem w komunikacji międzyludzkiej. Szum może być determinowany przez czynniki zarówno psychologiczne, takie jak zaburzenia percepcji i koncentracji uwagi, dysfunkcje sensorów czy uszkodzenia analizatorów, jak i fizyczne, do których zalicza się m.in. hałas, zbyt duży dystans fizyczny czy niejednoznaczny komunikat (Stewart, 2008).

2. Badania

Zaistnienie prawidłowej komunikacji między nauczycielem a uczniem zależy od spełnienia określonych warunków, które wymagają zaangażowania obu stron. Aby określić optymalne czynniki determinujące właściwe relacje interpersonalne w przestrzeni pedagogicznej, przeprowadzono badania wśród uczniów gimnazjum i technikum w Nowym Sączu. Posłużono się w nich metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem narzędzia badawczego, jakim jest kwestionariusz ankiety (załącznik 1). Kwestionariusz ten zawierał 11 pytań tematycznych, z czego dwa miały strukturę otwartą (pytania 9 i 10), natomiast we wszystkich pozostałych, mimo ich zamkniętego charakteru, istniała możliwość podania innych, własnych przykładów odpowiedzi bądź też poparcia zajętego stanowiska dodatkową argumentacją. Ankieta miała charakter anonimowy, ze wskazaniem na wiek i płeć respondentów (pytanie 11). W badaniu sondażowym wzięło udział 132 uczniów gimnazjum i technikum, w tym:

- 84 uczniów gimnazjum:
 - 42 uczniów kl. I – 14 dziewcząt i 28 chłopców (14 lat),
 - 42 uczniów kl. III – 22 dziewczęta i 20 chłopców (16 lat),

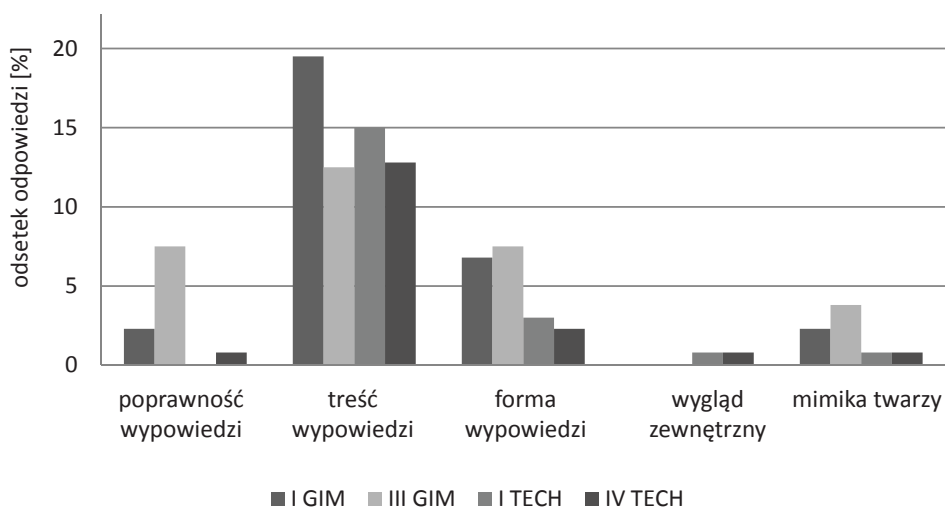
- 48 uczniów technikum:
 - 26 uczniów kl. I (17 lat),
 - 22 uczniów kl. IV (19 lat).

Młodzież szkolna określała uwarunkowania poprawnej komunikacji w sferze edukacyjnej, wskazując równocześnie na wzmacniacze oraz dystraktory tego procesu. Adolescenci oceniali także relacje z rówieśnikami i nauczycielami, a ponadto wskazywali na trudności wynikające z posługiwania się swoistym językiem młodzieżowym.

3. Wyniki badań

Młodzież szkolna zapytana, na który z elementów rozmowy zwraca największą uwagę, zgodnie odpowiedziała (rysunek 3), że jest to głównie treść odpowiedzi – zrozumiałość komunikatu słownego, podczas którego dopuszczalne jest stosowanie przez nauczyciela poszczególnych słów z młodzieżowego slangu (59,8% badanych).

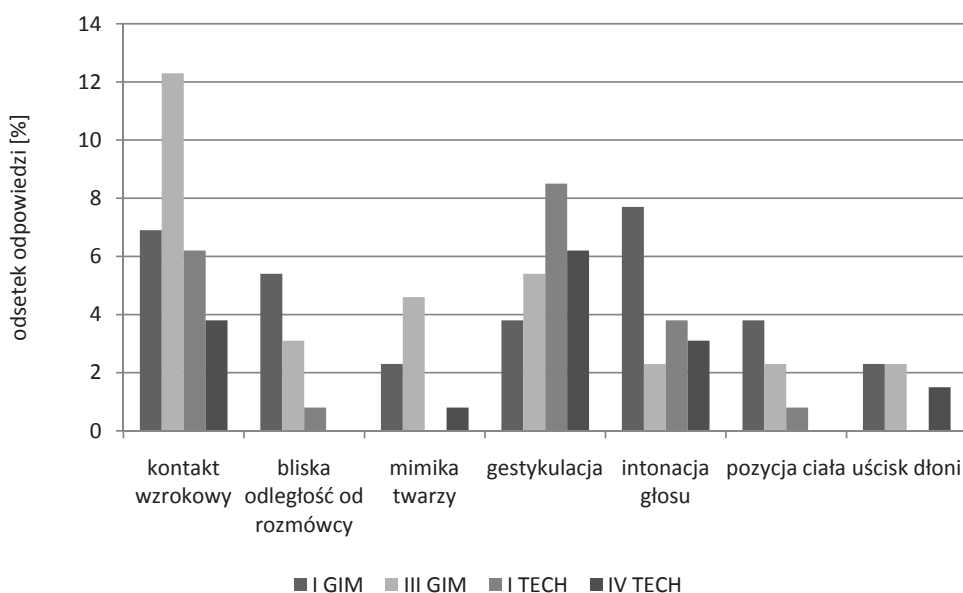
Należy zatem wnioskować, że komunikaty słowne przekazywane przez nauczycieli stają się dla uczniów bardziej zrozumiałe i przyjazne, gdy są podawane w języku, którym posługują się oni w życiu codziennym, lub przynajmniej zawierają pojedyncze słowa z tegoż języka. Tego zdania są chłopcy, którzy mają niemalże dwukrotną przewagę nad dziewczętami. Ponadto dla 19,6% uczniów ważna jest także forma wypowiedzi, czyli ton i siła głosu nauczyciela. Najmniej istotny w tej formie komunikacji okazał się dla ankietowanych sam wygląd zewnętrzny nauczyciela (1,6% odpowiedzi), a więc jego prezencja i walory wizualne.



Rysunek 3. Elementy bezpośredniej rozmowy, na które uczniowie zwracają największą uwagę

Źródło: opracowanie własne.

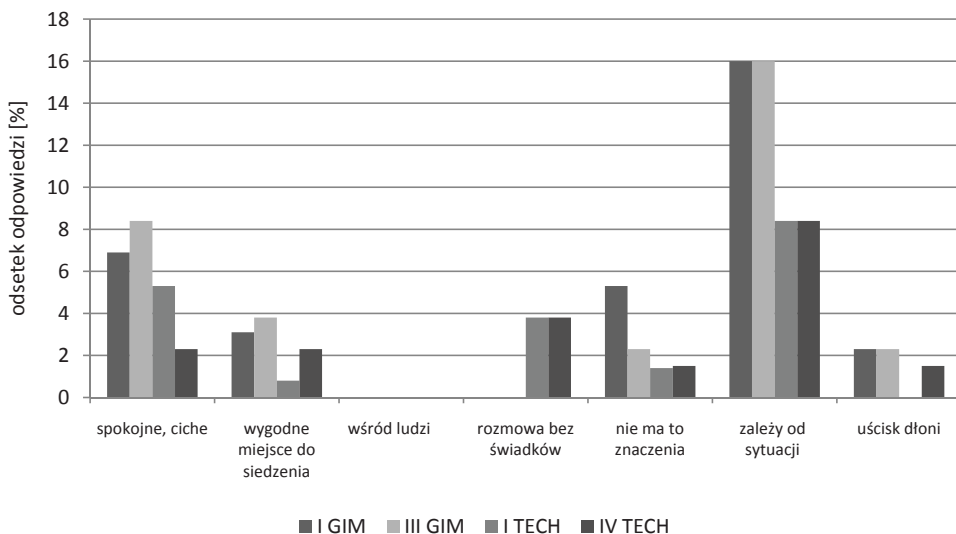
Aby polepszyć jakość kontaktów interpersonalnych na linii uczeń–nauczyciel, należy, według młodzieży, w pierwszej kolejności (rysunek 4) nawiązać kontakt wzrokowy między rozmówcami (29,2%) oraz używać gestykulacji, czyli być ekspresywnym w przekazie nie tylko werbalnym, ale również poprzez zaangażowaną mowę ciała. W tej kategorii najliczniejszą grupą ankietowanej młodzieży, która zwróciła uwagę na ważność kontaktu wzrokowego, byli uczniowie III klasy gimnazjum – 12,3% ankietowanych (w tym 6,9% dziewcząt oraz 5,4% chłopców). Zdaniem ankietowanych na poprawę komunikacji nie ma większego znaczenia pozycja siedząca czy stojąca rozmówcy (6,9%) ani wzajemny uścisk dłoni (6,1%). Komunikacja wymaga zatem obopólnej aktywności każdej ze stron konwersacji, jednak bez nadmiernej bliskości fizycznej.



Rysunek 4. Pomocnicze środki wyrazu, które według uczniów polepszają kontakt interpersonalny na linii uczeń–nauczyciel

Źródło: opracowanie własne.

Młodzi ludzie określili również cechy miejsca, w którym ich zdaniem powinna odbywać się właściwa komunikacja i gdzie powinny być zawiązywane właściwe relacje (rysunek 5). Uzależnili je głównie od sytuacji i okoliczności (48,8%), wskazując jednak zdecydowanie, że powinno ono być spokojne i ciche (22,9%) oraz powinno być wyposażone w wygodne miejsca do siedzenia (10,0%). Żaden z badanych uczniów nie zaznaczył odpowiedzi wskazującej na to, że właściwe miejsce wzajemnych kontaktów jest związane z konieczną obecnością innych ludzi czy też niezbędnych świadków rozmowy. Co do tego typu zbędnych uwarunkowań zgodna była zarówno młodzież gimnazjalna, jak i uczniowie technikum (po 0% odpowiedzi).

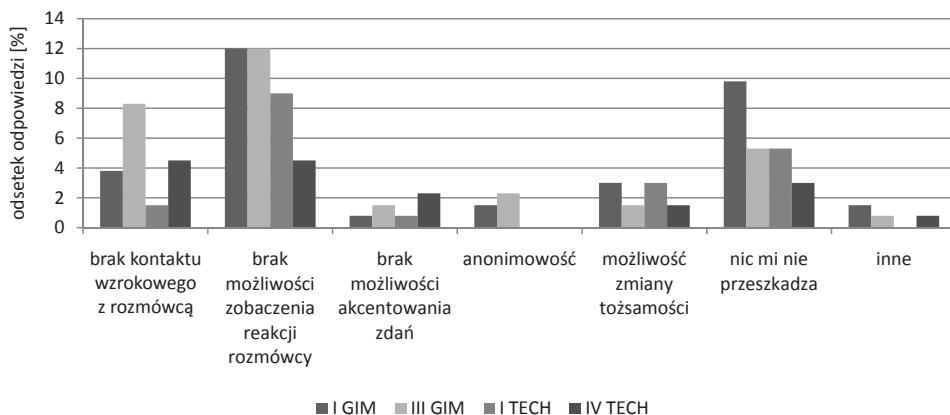


Rysunek 5. Cechy idealnego miejsca, w którym zdaniem uczniów powinna odbywać się właściwa komunikacja na linii uczeń–nauczyciel

Źródło: opracowanie własne.

Ponieważ w świecie współczesnym dużą rolę przywiązuje się do komunikacji multimedialnej, nie sposób było pominąć możliwości wirtualnego kontaktu z nauczycielami. Należy również podkreślić, że coraz większa liczba nauczycieli wychodzi naprzeciw uczniom, nawiązując z nimi kontakty dydaktyczne poprzez różnego rodzaju komunikatory czy też platformy e-learningowe. Nie tylko polecają oni wykonanie zadań domowych lub rozwiązanie wskazanych poleceń, ale także dokonują sprawdzenia wiedzy i umiejętności uczniów.

Na pytanie, co przeszkadza młodym ludziom w takiej formie komunikacji z nauczycielami, uczniowie odpowiadali, że jest to głównie brak możliwości zobaczenia reakcji rozmówcy (37,5%) oraz brak kontaktu wzrokowego z rozmówcą (18,1%). Natomiast 23,4% uczniów uznało, że kontakty w takiej formie bardzo im się podobają i nie dostrzegają żadnych trudności, problemów czy też skutków ubocznych anonimowej komunikacji (zagrożenie możliwością zmiany tożsamości, włamań do systemów itd.).



Rysunek 6. Co przeszkadza młodym ludziom w komunikacji internetowej z nauczycielem?

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie piąte dotyczyło znaczenia ubioru nauczyciela, jego wyglądu. Aż 60,0% badanych uczniów uważa, że ubiór nauczyciela nie ma znaczenia, z czego zdecydowaną przewagę uzyskali chłopcy (w klasach I gimnazjum – 67,7% chłopców i 32,3% dziewcząt, a w klasach III gimnazjum odpowiednio 63,6% oraz 36,4%). Jednak 40,0% ankietowanych uznało, że strój ma duże znaczenie w przestrzeni edukacyjnej i we wzajemnych kontaktach interpersonalnych. W tej grupie dziewczęta (62,1%) dominowały nad chłopcami (37,9%), a w uzasadnieniu podawano argument, że stosownym ubiorem okazuje się szacunek drugiemu człowiekowi (uczniowi) oraz szacunek do zawodu i wykonywanej przez pedagogów pracy. Młodzi ludzie zaznaczali ponadto, że przyjemniej przebywa się w otoczeniu zadbanego nauczyciela, a atmosfera w klasie lekcyjnej jest wtedy miłsza. Słuszne zatem wydaje się stwierdzenie, że wygląd zewnętrzny pedagoga nie jest czynnikiem decydującym o powodzeniu komunikacji, niemniej stanowi ważny element umożliwiający kreowanie wizerunku i niewerbalnego przekazu nauczyciela.

W punkcie szóstym kwestionariusza pytano, w jaki sposób uczniowie troszczą się o to, by zrobić jak najlepsze wrażenie na nauczycielu. Najbardziej popularną odpowiedzią było „zwrócenie uwagi na własną postawę uprzejmości, radości i uśmiechu”. Ponad połowa badanych uczniów (50,4%) stara się zachowywać w ten sposób, ponieważ:

- chce wypaść sympatycznie;
- to pomaga w rozmowie;
- nauczyciele są starsi i trzeba im okazywać szacunek;
- grunt, żeby było milej;
- grunt to dobre kontakty z nauczycielami;
- starają się robić dobre wrażenie;

- chcą udowodnić, na co ich stać, i pokazać, że potrafią więcej;
- chcą dobrze wyglądać w oczach nauczyciela; chcą być odbierani pozytywnie;
- chcą dojść z nauczycielami do porozumienia;
- wprowadza to przyjemną atmosferę podczas rozmowy.

Dla ponad 21,0% uczniów równie ważne we wzajemnych kontaktach z nauczycielami okazuje się ponadto „pokazywanie swojej wiedzy i inteligencji”, gdyż pragną dobrze się zaprezentować i osiągnąć zamierzony cel rozmowy. Mało istotna natomiast wydaje się gestykulacja, uścisk dłoni i postawa ciała (7,0%).

Okazuje się, że rozmowa z nauczycielem i wzajemne relacje nie zawsze należą do spraw miłych, łatwych i przyjemnych. Na pytanie: „Co wywołuje u Ciebie niechęć do rozmowy z nauczycielem?” padają odpowiedzi dotyczące głównie złej interpretacji tego, co uczeń chce przekazać nauczycielowi (28,7%). Niezwracanie uwagi na przekonania, wartości, postawy i uczucia młodego człowieka to aż 24,0% odpowiedzi ankietowanych. Pojawiają się także odpowiedzi dotyczące nieprzyjmowania odpowiedzialności za słowa wypowiedziane przez nauczycieli oraz brak czasu na wzajemną komunikację.

Odpowiadając na pytanie: „O czym najbardziej chciałbyś porozmawiać ze swoim nauczycielem?”, 60,0% uczniów wybiera tematy szkolne, a 15,5% oczekuje rzetelnych i wyczerpujących informacji związanych z wiedzą polityczną i społeczną. Pojawiają się również propozycje luźnych rozmów, omawiania zagadnień sportowych i problematyki narkotyków, dopalaczy i używek. Najmniej wskazań otrzymują tematy dotyczące spraw seksualnych/intymnych (3,3%) oraz spraw rodzinnych (1,6%). Wątpliwości na temat ostatnich zagadnień rozwiewają odpowiedzi uczniów udzielone na kolejne pytanie kwestionariusza ankiety oraz ich uzasadnienia.

Na zakończenie ankiety poproszono uczniów, by dokonali oceny wzajemnych kontaktów z nauczycielami, wyrażonej w stopniach szkolnych od 1 do 6. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Ocena wzajemnych kontaktów z nauczycielami w skali stopniowej 1–6

Ocena Klasa	Klasa I gimnazjum	Klasa III gimnazjum	Klasa I technikum	Klasa IV technikum
Celująca	1	1	1	0
Bardzo dobra	6	8	7	2
Dobra	12	11	8	5
Dostateczna	11	9	6	13
Dopuszczająca	1	8	2	1
Niedostateczna	6	1	1	0
Średnia ocena	3,4	3,5	3,8	3,4

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe wyniki badań pozwalają zauważyć, że sztuka nawiązania poprawnych relacji interpersonalnych nie jest rzeczą łatwą. Pojawiają się bowiem nie tylko trudne tematy, ale równie często sam język i treść bywają niezrozumiałe dla dorosłego człowieka. Dlatego w kwestionariuszu ankiety zapytano uczniów, których słów z potocznego języka uczniowskiego na pewno nie zrozumieliby nauczyciele. Oto przykładowe odpowiedzi:

- LOL (*laughing out loud*) – głośny śmiech,
- rozkminić – zrozumieć,
- YOLO (*you only live once*) – żyje się tylko raz,
- OMG (*Oh my God*) – O mój Boże (zdziwienie),
- wyję, płaczę – śmieję się z czegoś,
- koper – marny, młodzieńczy zarost pod nosem,
- hajs – pieniądze,
- ZW – zaraz wracam,
- fest – bardzo,
- faja z organizacją – problemy z dogadaniem się,
- ferment – kłamstwo, nieprawda,
- GM – ktoś toksyczny,
- bank – pomoc w walce z przeciwnościami,
- jungler – kolega, który gankuje,
- gankować – pomagać,
- deadline – termin wystawiania ocen,
- newbie – niedoświadczony, nowicjusz,
- beka w... – dużo śmiechu z powodu...,
- kitrać się – bać się,
- np – nie ma problemu.

Choć brzmi to dość niewiarygodnie, język młodzieżowy dostarcza wielu trudności w poprawnej komunikacji nie tylko z nauczycielami, ale także z rodzicami czy starszym pokoleniem. Jak każdy slang, i ten charakteryzuje się dużą zmiennością czasową. Współczesna młodzież zapożyczenia czerpie przede wszystkim z języka angielskiego, języka informatycznego, ale są to też wulgaryzmy, neologizmy, skróty językowe czy słowa powiązane z substancjami narkotycznymi. Jak podaje prof. Halina Zgólkowa, zajmująca się badaniem języka uczniowskiego, dynamiczne zmiany języka szkolnego wynikają ze zmian cywilizacyjnych, które ingerują w każdą sferę naszego życia (Zgólkowa, 2007). Należy również odnotować wiele skrótów, którymi posługuje się dzisiejsza młodzież. Adolescenci chcą w ten sposób przekazać maksimum informacji w minimum czasoprzestrzeni, co wpływa nie tylko na jakość, ale i czytelność komunikatu werbalnego. Powodem nadmiernego stosowania skrótów są także różnorodne formy komunikacji internetowej, czyli e-maile, esemesy, czaty itp. Język komunikacji elektronicznej umożliwia przeniesienie zastosowanych skrótów do języka komunikacji codziennej, np. ZW – „zaraz wracam”, czy OMG – „Oh my God” (ang. „O mój Boże”). Tego rodzaju informacja nierzadko utrudnia odbiór komunikatu oraz jego interpretację.

Najlepsze relacje z nauczycielami postulowali uczniowie klasy I technikum. Należy zaznaczyć, że była to młodzież, która w bieżącym roku szkolnym dopiero rozpoczęła swoją przygodę ze szkołą średnią, a więc jest zafascynowana tym, co świeże i nowe. Są to uczniowie, którzy realizują własne pasje i marzenia, gdyż uczęszczają do szkoły, której wyboru dokonali samodzielnie. Istnieje także duże prawdopodobieństwo, że nauczyciele ci realizują plany i marzenia tych młodych ludzi.

Najniższe oceny za komunikację i rozwijanie kontaktów otrzymali nauczyciele klasy I gimnazjum oraz klasy IV technikum. Być może taka postawa jest związana z realną oceną wiedzy, umiejętności i postaw młodzieży, na co częściowo wskazują omówione powyżej wyniki ankiety.

4. Zakończenie i wnioski

Reasumując, należy stwierdzić, że młodzież dostrzega możliwość poprawy wzajemnych kontaktów z dorosłymi. Szczególną uwagę młodzi ludzie zwracają na autentyczność w budowaniu relacji oraz konieczność pełnego zaangażowania i poświęcenia. Najczęstsze trudności w komunikacji z nauczycielem dotyczą: złej interpretacji intencji ucznia, niezwracania uwagi na jego przekonania, wartości, postawy i uczucia, nieprzyjmowania odpowiedzialności za wypowiedane słowa oraz braku czasu i uwagi, a także nieumiejętności prowadzenia konwersacji czy podnoszenia głosu.

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań, można wnioskować, że do najważniejszych zadań osób odpowiedzialnych za wzrost, rozwój i pełną dojrzałość młodzieży, zdaniem autorów, należy:

- pozostawać w autentycznym kontakcie z młodymi ludźmi; każdego dnia wskazywać im drogę ku podstawowym wartościom;
- starać się być wzorem do naśladowania poprzez permanentne poszukiwanie prawdy, życie w prawdzie i podążanie za nią, ze szczególnym uwzględnieniem szczerej życzliwości i otwartości na drugiego człowieka;
- wykazywać subtelny troskę o poprawność języka polskiego; młodzieżowy slang traktować natomiast jako przejaw swoistej twórczości młodego pokolenia i rozwój subkultury;
- wsłuchiwać się z uwagą w głos młodego pokolenia, starając się zaspokajać podstawowe potrzeby: bliskości, oparcia, zaufania, szacunku i uznania, a także samorealizacji;
- okazywać tolerancję i zrozumienie dla słabości, potknięć i upadków życiowych uczniów, ufając w ich dobre chęci oraz szczerze starania;
- dokonywać krytycznej analizy własnego postępowania (samoocena) w połączeniu z permanentnym rozwojem, doszkaltaniem i samodoskonaleniem.

Właściwa komunikacja interpersonalna w przestrzeni pedagogicznej jest szczególnie istotna zarówno dla uczniów, jak i pedagogów, gdyż umożliwia osiągnięcie obustronnego sukcesu w sferze edukacyjnej. Wymaga jednak zaangażowa-

nia, ogromnego wysiłku i zaufania, choć ostatecznie warunkuje osobistą satysfakcję i motywację do dalszej pracy uczniowskiej i nauczycielskiej.

Bibliografia

- Arystoteles (2004). *Polityka*. Przekł. i koment. L. Piotrowicz; wstęp M. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Augustynek, A. (2008). *Psychologia. Jak ślimak piął się pod górę*. Warszawa: Difin.
- Dobek-Ostrowska, B. (1999). *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Astrum.
- Dołęga, Z. (1999). Poczucie samotności a zachowania agresywne uczniów. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 146–153.
- Kmiecik-Baran, K. (1993). Poczucie alienacji. Treść i charakterystyka psychometryczna. *Przegląd Psychologiczny*, 4, 461–480.
- Lewkowicz-Siejka, K. (2009). *Zapraszając śmierć. Coraz młodszy nie mają siły walczyć* [online, dostęp: 2015-10-22]. Znaki Czasu, 1. Dostępny w Internecie: <http://znakiczasu.pl/samo-zycie/105-zapraszajac-smierc-coraz-młodszy-nie-maja-sily-walczyt>.
- Necka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shannon, C., Weaver, W. (1948). *A Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Stewart, J. (2008). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tkaczyk, L. (1999). *Komunikacja niewerbalna: postawa, mimika, gest*. Wrocław: Astrum.
- Zgółkowska, H. (2007). *Gwara uczniowska (szkolna) w poszukiwaniu inspiracji* [online, dostęp: 2015-06-09]. Rada Języka Polskiego. Dostępny w Internecie: https://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1357.

On interpersonal communication – verbal, non-verbal and the vocal exchange of signals in the educational context

Abstract: The real interpersonal communication conditions the correct transmission of information in human relationships. It is also a crucial link enabling to establish adequate relations in the pedagogic space. However, this process requires effort, both from the student and from the teacher, in order to achieve the intended effects in the educational sphere. This paper defines optimum factors determining proper interpersonal relationships between the student and the teacher. In the study the method of the diagnostic survey was applied with the use of survey questionnaire. 132 students of lower secondary school and secondary technical school took part in research works. The results of the conducted analyses have enabled to determine favourable factors for building relations in the educational space and emphasised most often occurring crash barriers.

Key words: interpersonal communication, pedagogic space

Załącznik 1

ANKIETA DOTYCZĄCA KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ W SZKOLE
RELACJA UCZEŃ—NAUCZYCIEL

Droga Uczennico, Drogi Uczniu.

Proszę Cię o wypełnienie ankiety, która ma pomóc mi lepiej poznać relacje interpersonalne w szkole. Odpowiedz na pytania szczerze, bo tylko takie informacje są dla mnie wartościowe. Ta ankieta nie będzie dostępna dla innych osób i jest anonimowa. W każdym pytaniu proszę o zaznaczenie tylko jednej odpowiedzi.

1. Na który z elementów podczas bezpośredniej rozmowy zwracasz największą uwagę?

- ☐ treść wypowiedzi
- ☐ ton i siła głosu
- ☐ styl wypowiedzi
- ☐ wygląd zewnętrzny
- ☐ mimika twarzy, gesty
- ☐ inne

2. Jakie według Ciebie pomocnicze środki wyrazu polepszają kontakt interpersonalny?

- ☐ kontakt wzrokowy
- ☐ mimika twarzy
- ☐ gestykulacja
- ☐ intonacja głosu
- ☐ pozycja ciała
- ☐ uścisk dłoni
- ☐ inne

3. Jakie cechy powinno mieć idealne miejsce do rozmów?

- ☐ spokojne, ciche
- ☐ wygodne miejsce do siedzenia
- ☐ wśród ludzi
- ☐ nie ma to znaczenia
- ☐ zależy od sytuacji

4. Co może przeszkadzać podczas rozmowy przez Internet, np. komunikator?

- ☐ brak kontaktu wzrokowego z rozmówcą
- ☐ brak możliwości zobaczenia reakcji rozmówcy
- ☐ brak możliwości akcentowania zdań/wyrazów
- ☐ nic mi nie przeszkadza
- ☐ inne

5. Czy zwracasz uwagę na ubiór/wygląd nauczyciela? (odpowiedź uzasadnij)

- ☐ tak, ponieważ...
- ☐ nie, ponieważ...

6. Jaki jest Twój sposób na zrobienie dobrego wrażenia (np. w sytuacji spotkania z kolegą, rozmowy z nauczycielem itp.)? Proszę uzasadnić odpowiedź.

- ☐ staram się dobrze wyglądać (ubiór, postawa ciała)
-
- ☐ jestem uprzejmy/a, dużo się uśmiecham
-
- ☐ zwracam uwagę na gestykulację (stanowczy uścisk dłoni, wyprostowana postawa ciała itp.)
-
- ☐ staram się pokazać swoją wiedzę, inteligencję
-
- ☐ inne
-

7. Co powoduje u Ciebie największą niechęć do rozmowy z nauczycielem?

- ☐ zła interpretacja tego, co chcę przekazać rozmówcy
- ☐ unikanie kontaktu wzrokowego przez drugą stronę
- ☐ niezwracanie uwagi na moje przekonania, wartości, uczucia podczas rozmowy
- ☐ nieprzyjmowanie odpowiedzialności za wypowiedzane słowa
- ☐ inne

8. O czym najbardziej chciałbyś porozmawiać z nauczycielem?

- ☐ sprawy osobiste
- ☐ sprawy rodzinne
- ☐ tematy szkolne
- ☐ tematy intymne/seksualne
- ☐ zagadnienia społeczne/polityczne
- ☐ zagadnienia religijne
- ☐ inne

9. Podaj przykłady spraw/tematów/zagadnień, na temat których nigdy nie porozmawiałbyś z nauczycielem i dlaczego.

-
-
-

10. Których słów z potocznego języka uczniowskiego nie zrozumieliby nauczyciele? Wypisz kilka przykładów i wyjaśnij ich znaczenie.

-
-
-

11. Jak oceniasz (w skali 1–6) swoją obecną komunikację z nauczycielami?

-

Płeć	Wiek
☐ kobieta	
☐ mężczyzna	

Tutaj jest miejsce na Twój dodatkowy komentarz:

.....

.....

.....

.....

.....

Dziękuję za poświęcony czas.

Auto- i alloagresywne zachowania i postawy występujące wśród więźniów oraz sposoby zapobiegania im

Witold Kędzierski

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski

A b s t r a k t: W więzieniach, jako instytucjach totalnych, na niewielkiej przestrzeni skumulowani są osobnicy wykazujący głębokie deficyty w sferze emocjonalno-moralnej i często patologiczną osobowość. Ograniczenie przestrzeni indywidualnej, prowadzące do naruszenia ich psychicznej i fizycznej terytorialności, pozostawanie pod nadzorem funkcjonariuszy oraz deprywacja potrzeb powodują dalszą frustrację więźniów, a ta z kolei prowadzi do auto- i alloagresji, nasilenia postaw destrukcyjnych, często uwarunkowanych istnieniem podkultury więziennej.

W ostatnich latach obserwuje się spadek liczby samouszkodzeń dokonywanych przez skazanych oraz wzrost liczby postaw agresywnych w stosunku do funkcjonariuszy. Niewątpliwie ma na to wpływ liberalna i permissywna polityka stosowana wobec więźniów, objawiająca się licznymi ustępstwami, aby za wszelką cenę utrzymać spokój w więzieniach i zmniejszyć liczbę skarg osadzonych. Takie postępowanie jest patologiczną humanizacją, która nie ma nic wspólnego z resocjalizacją. Stworzenie więziennej, kastowej stratyfikacji społecznej oraz wzrost znaczenia magii językowej i tabuistycznych norm było reakcją na represyjność powojennego systemu penitencjarnego. Im bardziej represyjnie traktowano grypsujących, tym bardziej szkanowali oni i ponizali obcych, ściślej obwarowując tajemnymi zasadami tworzony przez siebie świat.

Zmiany zaistniałe po przełomie społeczno-ustrojowym w 1989 roku spowodowały liberalizację i humanizację warunków odbywania kary. W związku z tym radykalizm oraz dogmatyzm norm podkulturowych uległ złagodzeniu. Zdecydowanie zmalała liczba zbiorowych głódówek jako formy protestu, gwałtów homoseksualnych jako formy podkulturowej degradacji, zachowań autodestruktywnych oraz znaczenie funkcji rytualno-magicznej gwary więziennej.

S ł o w a k l u c z o w e: agresja więźniów, podkultura więzienna, degradacja podkulturowa, funkcje gwary więziennej, prizonizacja, patologiczna humanizacja, resocjalizacja

1. Wstęp

W społeczeństwie panuje powszechne przekonanie, że przestępca z chwilą umieszczenia go w zakładzie karnym przestaje zagrażać innym i nie ma możliwości popełniania przestępstw. Tymczasem społeczność więzienna stanowi część ogółu społeczeństwa, funkcjonującą w wyizolowanych warunkach. Zachowania i postawy agresywne w instytucjach totalnych, jakimi są zakłady penitencjarne, nie powinny dziwić, zważywszy na kategorie osób w nich przebywających. Na stosunkowo niewielkiej przestrzeni skumulowani są osobnicy wykazujący głębokie deficyty w sferze emocjonalno-moralnej i często aberracyjną, patologiczną osobowość, a w tych opresyjnych warunkach agresywne tendencje mogą ulegać eskalacji. Jak zatem podchodzić i jak interpretować skalę zjawiska auto- i alloagresji w więzieniach?

2. Uwarunkowania postaw auto- i alloagresywnych więźniów

Postawy auto- i alloagresywne osadzonych, pomimo ograniczenia ich radykalizmu oraz częstotliwości występowania, nadal stanowią poważny problem dla administracji więzień ze względu na konieczność utrzymywania porządku i bezpieczeństwa w tych placówkach.

Fakt umieszczania więźniów w odizolowanych od społeczeństwa, przeludnionych jednostkach penitencjarnych powoduje, że spotęgowaniu ulegają ich tendencje antysocjalne, częściej występują zachowania agresywno-dominacyjne, wywołane niedosytem stymulacji i zapotrzebowaniem na mocne wrażenia – zwłaszcza u osób młodocianych (deprywacja sensoryczna), oraz niemożnością zaspokajania wielu potrzeb psychofizycznych. Dlatego też wszelkie przejawy „inności” mogą w tym środowisku generować agresję, gdyż charakteryzuje się ono znacznie mniejszą tolerancją na odmienność i indywidualizm.

Ograniczenie przestrzeni indywidualnej, prowadzące do naruszenia psychicznej i fizycznej terytorialności osadzonych, pozostawanie pod stałym nadzorem funkcjonariuszy oraz niemożność zaspokajania podstawowych potrzeb powodują dalszą frustrację, a ta z kolei wiedzie do agresji, nasilenia postaw patologicznych i destrukcyjnych. Według Edwina M. Schura „zachowanie jest w tej mierze patologiczne czy dewiacyjne, w jakiej uchodzi ono za osobiście obciążające człowieka odchylenie od normatywnych oczekiwań jakiejś grupy i w jakiej wywołuje ono interpersonalne albo zbiorowe reakcje zmierzające do tego, aby człowieka, który zachowuje się w ten sposób, *odizolować*, aby nim się zająć, aby go *poprawić* lub *ukarać*” (Schur, 1971, cyt. za: Pawłowska, 1985, s. 45). W instytucji totalnej tego typu oddziaływania podejmowane wobec osadzonych wykazujących dewiacyjne i agresywne skłonności nabierają szczególnego znaczenia.

Autorzy zajmujący się problematyką samoagresji w jednostkach penitencjarnych wyróżniają jej trzy typy (Ciosek, 1996, s. 197):

- stanowiący cel sam w sobie, związany z lękiem;
- generowany przez frustracje, związany z gniewem;
- zaspokajający pewne potrzeby lub służący realizacji celów pośrednich.

Dwa pierwsze typy należą do tzw. samouszkodzeń emocjonalnych, redukujących napięcie emocjonalne sprawcy, trzeci natomiast do typu instrumentalnego, służącego osiągnięciu jakiegoś celu bądź zaspokojeniu jakiejś potrzeby, a nie wyrządzeniu sobie krzywdy.

Wprawdzie zjawisko samoagresji w warunkach izolacji więziennej dotyczy w mniejszym lub większym stopniu każdej kategorii osadzonych, to jednak wśród więźniów *grypsujących* występuje radykalizacja tendencji autoagresywnych. Samouszkodzenia w tej grupie mają znacznie poważniejszy wymiar oraz cechują się odmienną motywacją.

Agresja, zwłaszcza typu instrumentalnego o charakterze demonstracyjnym, jest albo narzędziem walki z administracją, służącym wymuszaniu określonych przywilejów (np. wyjazdu do szpitala, przeniesienia do innej celi, otrzymania widzenia lub przyznania ulgi), albo też sposobem na podniesienie prestiżu w środowisku przestępczym, będąc wyrazem podkulturowego *charakterniactwa*, nakazującego nieokazywanie strachu, nieustępliwość, a niekiedy wręcz desperację w działaniach wymierzonych przeciwko administracji więziennej. Ona zaś zwalcza tego typu postawy, występując do sądów o obciążenie autoagresorów kosztami leczenia – w trybie art. 119 Kodeksu karnego wykonawczego (Dz.U. z 1996 r., nr 61, poz. 283 z późn. zm.), stosując sankcje dyscyplinarne przewidziane w przepisach tego kodeksu oraz pozbawiając wcześniej przyznanych ulg. Często powtarzane autoagresywne zachowania osadzonych na skutek osiągniętych celów mogą bowiem przechodzić w nawykowe, utrwalone, nieadekwatne sposoby reagowania na trudności – zgodne z akceptowanym i wręcz kultywowanym przez *grypsujących* wzorcem podkulturowym, dlatego też niezwykle ważne jest konsekwentne działanie w celu ich wygaszania.

Osadzonych przejawiających tendencje autoagresywne (zwłaszcza typu emocjonalnego) obejmuje się oddziaływaniami profilaktycznymi, polegającymi zwłaszcza na: umieszczaniu wśród nich osób niewykazujących skłonności do takich zachowań; określaniu przez psychologa indywidualnych mechanizmów samoagresji i opracowywaniu odpowiednich zaleceń do prowadzonego wobec nich oddziaływania (np. rozmowy odreagowujące i podtrzymujące); wyjaśnianiu szkodliwości oraz uświadamianiu nieracjonalności takich zachowań; wskazywaniu skutecznych, społecznie akceptowanych sposobów osiągania zamierzonych celów. Praktyką prowadzoną w jednostkach penitencjarnych jest kwalifikowanie takich osadzonych do wyodrębnionej kategorii – sprawiających trudności wychowawcze.

3. Przykłady auto- i alloagresji z uwzględnieniem uwarunkowań podkultury więziennej

Inwencja osadzonych w zakresie różnorodnych form auto- i alloagresji wydaje się nie znać granic. Jedne z nich eskalują, inne zaś zanikają. Na podstawie wieloletnich doświadczeń autora wśród zachowań autoagresywnych należy wyodrębnić następujące przykłady²:

- Pocięcia (*chłasty*) – stanowią najczęściej spotykany przejaw zachowań samoagresywnych w więzieniach. Są one technicznie łatwe do wykonania. Wprawdzie osadzeni nie mogą posiadać w celach mieszkalnych ostrych narzędzi, jednak ich pomysłowość w tym zakresie jest zadziwiająca: wykorzystują do tego celu ostrza z golarek, kawałki rozbitego szkła, plastiku oraz inne odpowiednio spreparowane przedmioty. Osadzeni, dla zwiększenia efektu, często dokonują wielu płytkich nacięć skóry, zwykle przedramion, klatki piersiowej, szyi lub brzucha, a następnie rozmazują krew po swym ciele. Zdarzają się również pocięcia uszkadzające żyły, tętnice lub ścięgna, choć stanowią one niewielki odsetek ogółu pocięć.
- Połknięcia ciał obcych (*połyki*) – to kolejny, dość popularny rodzaj samoagresji wśród więźniów. Połykane są przeważnie przedmioty znajdujące się w otoczeniu osadzonych, tj. odpowiednio wygięte druty (*kotwice, choinki, raki*), elementy sprzętu kwaterunkowego (sprężyny, śruby, gwoździe, a nawet pałaki od wiader, także kawałki blach z puszek po konserwach itp.). Samouszkodzenia te dają więźniom pewność hospitalizacji oraz konieczność interwencji chirurgicznej.
- Wprowadzanie ciał obcych pod skórę oraz do narządów ciała (*wbitki, wstrzyki*) – stanowią niewielki odsetek ogółu samouszkodzeń. Autoagresja ta polega na wprowadzaniu w odpowiednie miejsce, pod skórę lub do narządów ciała (np. czaszki, brzucha, płuc, jąder, stawów), metalowych przedmiotów (drutów, igieł) lub płynów (toksyn, śliny, a nawet zakażonej wirusem HIV, HBV lub HCV krwi). Do tego rodzaju samoagresji należy również zaliczyć przypadki: przybicia dłoni lub stopy do blatu stołu, przybicie moszny do taboretu oraz wbicie gwoździa w czaszkę między oczami. Wszystkie one powodują konieczność szybkiej interwencji lekarskiej.
- Zatrucia – podobnie jak poprzednia forma samouszkodzeń występują stosunkowo rzadko. Polegają na wprowadzeniu do organizmu różnego rodzaju toksyn, częściej np. nadmiernej ilości leków o silnym działaniu (psychotropowe, przeciwpadaczkowe), rzadziej natomiast środków chemicznych (np. płynu do odfekowania sanitariatów lub płynów alkoholopodobnych zdobytych drogą nielegalną). Zatrucia te wymagają natychmiastowej interwencji lekarskiej oraz przeprowadzenia detoksykacji w warunkach szpitalnych.

² Więcej przykładów samouszkodzeń podaje M. Szaszkievicz (1997, s. 102–121).

- Samopodpalenia – dokonywane za pomocą pasty do konserwacji parkietu. Tego typu samouszkodzenia wywoływały spory efekt demonstracyjny, zmuszający administrację więzienną do natychmiastowych działań związanych z ugaszeniem i opatrzaniem medycznym poszkodowanego – aktualnie bardzo rzadko występujące.
- Uszkodzenia gałek ocznych (*zasypki*, *wbitki* lub zaklejenie oka) – należą obecnie do sporadycznie występujących samouszkodzeń. Polegają na wprowadzaniu sproszkowanych materiałów (np. grafitu z ołówka, szkła) albo wbijaniu w gałki oczne szpilek lub igieł. Znany jest również przypadek zaklejenia oka mocnym klejem. Tego typu incydenty wymagają natychmiastowej interwencji medycznej, długotrwałego leczenia, często prowadzą do częściowej lub całkowitej utraty wzroku.

Z ww. grup samouszkodzeń w 2011 roku w jednostkach penitencjarnych odnotowano 205 przypadków, w 2012 r. – 96, a w 2013 r. – 51 (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2013) – widać tu więc zdecydowaną tendencję malejącą.

- Głodówki – polegają na nieprzyjmowaniu posiłków dostarczanych przez administrację więzienną. Mogą one przybierać formę indywidualną lub zbiorową i trwać od kilku do kilkudziesięciu dni, w czasie których głodujących na ogół dożywwiają współosadzeni. O ile głodówki kilkudniowe – *w kit*, najczęściej o charakterze instrumentalnym, zdarzają się stosunkowo często, o tyle głodówki długoterminowe podejmowane są bardzo rzadko. W przypadku głodówek prowadzonych *na ostro* (bez dożywiania) przez najbardziej zdesperowanych osadzonych dochodzi do wycieńczenia organizmu, konieczności przetransportowania do szpitala i stosowania sztucznego karmienia. Największy problem dla administracji więzień stanowią zbiorowe głodówki inspirowane przez *grypsujących*, mające charakter instrumentalny, ukierunkowane na wymuszanie określonych przywilejów lub ulg (w 2011 r. odnotowano 37 odmów przyjmowania posiłków trwających powyżej siedmiu dni, w 2012 r. – 35, a w 2013 r. – 27) (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2013).
- Próby samobójcze – największy procent prób samobójczych przypada na początkową fazę uwięzienia (głównie z uwagi na trudności adaptacyjne). Dokonywane są najczęściej przez powieszenie, te skuteczne – głównie po godzinach pracy administracji. Wykorzystywane są do tego celu odpowiednio zaplecione kawałki prześcieradeł, koców, sznurków, a także paski od spodni. Są często działaniem instrumentalnym zdesperowanych osadzonych lub wynikiem załamania psychicznego spowodowanego np. presją członków podkultury. W polskich jednostkach penitencjarnych prób samobójczych odnotowano: 191 w 2011 roku, 150 w 2012 r. oraz 188 w 2013 r. (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2013). Zgony osadzonych z powodu autoagresji lub innych (bez uwzględnienia przyczyn naturalnych) to odpowiednio: 25 w 2011 roku, 18 w 2012 r. i 29 w 2013 r. (Ministerstwo Sprawiedli-

wości, 2013). Dane z ostatniego roku są zadziwiająco wysokie, jeśli wziąć pod uwagę możliwość stosowania monitoringu w niektórych celach mieszkalnych, liczbę realizowanych szkoleń i programów zapobiegających postawom suicydalnym oraz obowiązywanie Instrukcji nr 16 DGSW z 13 sierpnia 2010 roku w sprawie zapobiegania samobójstwom osadzonych.

Znaczną liczbę autoagresywnych prób samobójczych stanowią te dokonywane przed zwolnieniem z więzienia. Jest to wyraz lęku przed trudną rzeczywistością, z którą osadzony będzie musiał się zmierzyć po wyjściu na wolność. Zdaniem Donalda Clemmera (1958) ma to niewątpliwie związek z nabywaniem postaw wyuczonej bezradności, czyli zatracaniem w trakcie odbywania kary umiejętności przystosowania się do naturalnych, pozawięziennych warunków. Syndrom wyuczonej bezradności narasta wraz z procesem *p r i z o n i z a c j i*³, któremu poddawani są więźniowie, zwłaszcza w trakcie wieloletniej izolacji.

Normy podkultury więziennej sytuują agresję fizyczną na czołowym miejscu w swojej hierarchii wartości. Agresja i przemoc wśród *grypsujących* jest bowiem często wartością wyznaczającą prestiż w środowisku, a także gwarancją zajmowania wyższej pozycji w więziennej stratyfikacji. Są one ponadto synonimem twardości, brutalności i podkulturowego *charakterniactwa*, nakazującego *niepękanie* w żadnej sytuacji. *Grypsujący*, określający się również mianem *ludzi*, swą agresję kierują najczęściej na osobników najniżej sytuowanych w podkulturowej hierarchii. Negują ich człowieczeństwo, czego zewnętrznym wyrazem jest ich poniżanie, bicie oraz znęcanie się nad nimi – zgodnie zresztą z kanonem obowiązującym w tym środowisku.

Przykłady agresji skierowanej na zewnątrz odnotowane w ostatnich latach:

- Pobicia i bójki na tle podkulturowym oraz wynikłe z konfliktów sytuacyjnych (878 przypadków w 2011 r., 792 w 2012 r. oraz 823 w 2013 r.) (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2013).
- Znęcanie się (np. przypalanie papierosami, oblanie wrzątkiem, przymuszanie do posług seksualnych i sprzątnia w celi, zabawy w tzw. *rowerek*, polegającej na wkładaniu między palce stóp śpiącej ofiary kawałków papieru, a następnie podpalaniu ich, tatuowanie poszkodowanym kropek na nosie, będące podkulturowym napiętnowaniem donosicielstwa (wyraźna tendencja malejąca: 67 przypadków w 2011 r., 52 w 2012 r. i 31 w 2013 r.) (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2013).
- Gwałty, w tym na tle podkultury więziennej – niegdyś zjawisko powszechne, dziś marginalne z tendencją malejącą (cztery przypadki w 2011 r., dwa w 2012 r. i jeden w 2013 r.) (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2013).
- Agresja psychiczna, polegająca na zastraszaniu, poniżaniu i nękanii ofiary (brak danych w statystykach).

³ Termin „prizonizacja” został szerzej zdefiniowany przez autora (Kędzierski, 2008, s. 58).

- Agresja werbalna, mogąca spowodować większą destrukcję w rzeczywistości pozajęzykowej niż agresja fizyczna (przykłady w kolejnych podrozdziałach).
- Agresja kierowana na przedmioty znajdujące się w celi (np. rozbicie okna lub szafki, wyrwanie kaloryfera lub umywalki).

W praktyce penitencjarnej agresorami okazują się najczęściej osobnicy:

- młodzi wiekiem,
- prezentujący wysoki stopień demoralizacji społecznej,
- aktywnie uczestniczący w strukturach nieformalnych,
- dogmatycznie traktujący ich normy.

Zasadą jest, że wobec agresorów (sprawców pobic i znęcania się) podejmuje się następujące działania:

- izolowanie od poszkodowanych;
- wymierzanie kar dyscyplinarnych;
- umieszczanie z osobami niewykazującymi tendencji do agresji, ale niedającym się zdominować;
- kwalifikowanie do kategorii osadzonych sprawiających trudności wychowawcze;
- kierowanie spraw do prokuratury;
- informowanie ogółu osadzonych o zapadłych wyrokach (funkcja prewencyjna).

Agresywne zachowania *grypsujących* są ukierunkowane nie tylko na współ-osadzonych, ale również na funkcjonariuszy nadzorujących wykonywanie kary pozbawienia wolności (niepokoić może zwiększająca się liczba czynnych napaści na funkcjonariuszy w służbie – 57 przypadków w 2011 r., 50 w 2012 r. i aż 69 w 2013 r.) (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2013). Więźniowie obciążają ich niekiedy winą za dolegliwości wynikające z faktu uwięzienia na mocy prawomocnego wyroku. Oprócz bezpośredniej agresji czynnej lub werbalnej można też wymienić agresję pośrednią, polegającą na próbach zastraszania i szantażowania funkcjonariuszy, w tym organizowania zbiorowych wystąpień w jednostkach penitencjarnych (w 2011 r. odnotowano trzy przypadki groźnego zakłócenia bezpieczeństwa lub porządku w jednostkach, a w dwóch następnych latach już po sześć tego typu przypadków) (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2013).

Na spadek liczby samouszkodzeń skazanych oraz wzrost liczby postaw agresywnych w stosunku do funkcjonariuszy wpływa niewątpliwie stosowana obecnie liberalna i permissywna polityka administracji jednostek penitencjarnych wobec więźniów, mająca na celu za wszelką cenę utrzymać spokój w więzieniach i zmniejszyć liczbę skarg osadzonych poprzez ustępstwa oraz niestosowanie środków przymusu bezpośredniego. Pogoń za najlepszymi wynikami statystycznymi prowadzi do braku konsekwencji w postępowaniu z osadzonymi, co z kolei powoduje efekt odwrotny do zamierzonego, mianowicie wzrost poziomu skargowości i liczby zdarzeń nadzwyczajnych, gdyż jedno ustępstwo pociąga za sobą falę kolejnych rozsz-

czeń. Tę sytuację należy określić jako *patologiczną humanizację*, która nie ma nic wspólnego z resocjalizacją, a jedynie wzmacnia postawy roszczeniowe służące wywieraniu presji na funkcjonariuszy, gdyż nazbyt liberalne, humanitarne postępowanie więziennej administracji często jest interpretowane przez więźniów jako jej słabość.

Osadzeni stosujący przemoc wobec innych oraz prezentujący autoagresywne zachowania o charakterze instrumentalnym, mające na celu wywarcie presji na administrację więzienną, powinni być surowo karani. Z uwagi na konieczność zapewnienia porządku i bezpieczeństwa w więzieniach niedopuszczalne jest tolerowanie tego typu zachowań i uleganie naciskom więźniów, ponieważ z psychologicznego punktu widzenia utrwala się one pod wpływem odnoszonych sukcesów, a wygasają w wyniku doświadczanych porażek.

4. Agresywne formy degradacji podkulturowej oraz jej przyczyny

Wśród osobników wykazujących znaczny stopień społecznej demoralizacji oraz interioryzacji patologicznych wzorców postaw nadal jednak obserwuje się duży stopień integracji wewnątrzgrupowej w obliczu zagrożenia zewnętrznego oraz kultywowanie radykalnych kanonów podkulturowych, których naruszenie czy złamanie grozi więziennym ostracyzmem, skutkującym degradacją w więziennej hierarchii i sprowadzeniem ofiary do roli przedmiotu (czyli odczłowieczeniem).

Niepisany kodeks *grypserski* stanowi, że godni takiego potępienia są więźniowie, którzy dopuścili się przestępstw seksualnych na dzieciach (*słodkie chuje*); homoseksualiści bierni (*cwele, parówy*); uchodzący za konfidentów, czyli informatorów organów porządku publicznego lub wydający współników w trakcie toczących się spraw karnych (*kapusie, uchole*); a także byli funkcjonariusze organów ścigania lub wymiaru sprawiedliwości (*psy, gady*). Tym osobom należy zapewniać w więzieniu szczególną ochronę, gdyż należą do potencjalnych ofiar podkultury. Za naruszenie bądź złamanie podkulturowych norm grożą sankcje w postaci *schowania do wora*, czyli degradacji w stratyfikacji społecznej *grypsujących*, której najbardziej radykalną formą jest rytualne, zbiorowe pobicie lub gwałt homoseksualny, zwany w gwarze więziennej eufemistycznie: *lutowaniem styi, rozrabianiem kitniaka, zaglądaniem w kakaowe oko, przylatwianiem w kopiejkę* lub *wycinaniem z pyty*.

Isolacja w jednopłciowej społeczności więziennej sprzyja występowaniu patologicznych form aktywności seksualnej więźniów. Zachowania homoseksualne w więzieniu, stanowiące czasową substytucję kontaktów heteroseksualnych, zwykle wygasają po wyjściu na wolność. Poważny problem stanowią jednak gwałty homoseksualne wynikające z radykalizacji norm podkulturowych, a dokonywane na osobnikach wiktymogennych (słabych fizycznie, wykazujących deficyty

osobowościowe lub intelektualne). Akt ten nie służy tylko zaspokajaniu potrzeb seksualnych agresorów, ma przede wszystkim wymiar postponujący ofiarę, jest równocześnie manifestacją męskości i brutalności *grypsujących*, a także rozładowaniem agresji napastników. Wielu z nich pozostaje niestety bezkarnych, gdyż ofiary boją się ujawniać tego typu fakty lub odmawiają składania zeznań przed sądem w obawie przed zemstą *grypsujących* i rozpowszechnieniem piętnującej etykiety *cwela* oraz *kapusia* w środowisku więziennym. Degradacją o nieco mniej radykalnej formie jest *wyplacenie parola*, czyli uderzenie penisem w twarz degradowanego, lub *przecwelenie w bardasze* (wrzucenie do klopa) – polegające na włożeniu głowy albo ręki ofiary do ubikacji, stanowiącej sferę *profanum*. Łagodniejszą, lecz wywierającą podobny skutek formą degradacji jest *zgnojenie* – uderzenie szmatą zanurzoną w ubikacji; *poświęcenie berłem* – czyli pokropienie szczotką do czyszczenia ubikacji, oraz *zbluzganie* (*posłanie wiąchy*), czyli słowne znieważenie ofiary.

5. Agresja werbalna jako przejaw performatywnej i magicznej funkcji gwary więziennej

Nieinwazyjne formy degradacji, dokonywane za pomocą agresji werbalnej, są obecnie częściej stosowane przez *grypsujących* niż formy inwazyjne, gdyż nie pociągają za sobą sankcji karnych, a jedynie konsekwencje natury dyscyplinarnej z uwagi na używanie wulgarного słownictwa czy zakłócanie porządku w jednostce. Życzeliowo wypowiedziany okrzyk *jebać* wraz z obscenicznymi określeniami typu: *kurwę*, *rure*, *cwela*, *parowę* – pod adresem osoby degradowanej – staje się w tym środowisku spełnieniem tego aktu w wymiarze pozajęzykowym, czyli w więziennej rzeczywistości. Magiczna, kalająca moc tych *bluzgów* – zaklęć wyznaczających sferę „nieczystą” i programujących zachowania poddających się ich destrukcyjnej sile, niosła nieraz poważne skutki społeczne. *Nabluzgać* (*naciupać*) bowiem można było nie tylko pojedynczemu człowiekowi, ale również grupie ludzi niepodporządkowujących się ustalonym normom podkulturowym, rzeczom, a nawet całym jednostkom penitencjarnym – *wbijając w nie chuja* – co rodziło poważne konsekwencje w postaci odmowy przyjazdu do nich członków grup nieformalnych, a to z kolei pociągało za sobą konieczność podejmowania radykalnych działań ze strony administracji więziennej wobec buntujących się więźniów. Jeżeli natomiast *grypsujący* po wskazaniu ręką łóżka powiedział: *chuj to kojo*, to żaden skazany nie położył się w nim, uznając je za „nieczyste” – *przestrzełone*, aż do *skiciorowania* lub *zbastowania*, czyli unieważnienia *bluzgu* przez tę samą osobę. Stwierdzenie, że *parkietka jest czerwona* skutkowało tym, iż żaden z więźniów nie zszedł z łóżka na ziemię, gdyż kolor czerwony ma wydźwięk pejoratywny i kojarzony jest ze zniechęceniem przez to środowisko poprzednim systemem społeczno-politycznym i *czerwonymi pająkami* – funkcjonariuszami

służby więziennej oraz milicji (Stępiak, 1993, s. 90). Neutralne były natomiast wyrazy *krasny* i *purpurowy*. Stwierdzenie, że *pogoda jest ładna* prowadziło nawet do odmowy wyjścia do pracy na zewnątrz, gdyż *nabluzgano*, czyli zhańbiono pogodę. *Prawilnie*, czyli prawidłowo należy mówić o pogodzie, że jest *przystojna*, *galanta* lub *git* (więcej zob. Kędzierski, 2002, s. 117–125).

W gwarze więziennej istnieją również wyrazy, które w języku ogólnopolskim nie są nacechowane emocjonalnie, a przez więźniów kojarzone są z seksem i stanowią językowe tabu, jego złamanie zaś pociąga za sobą sankcje podkulturowe. Dlatego też w tym środowisku trzeba bardzo uważać, aby nie użyć nieświadomie określeń ze sfery „nieczystej”, stanowiącej więzienne tabu, tzw. *nieprawidłowych*, *kulawych*, *przykaleczonych*, zwłaszcza w odniesieniu do innych więźniów, gdyż nazwanie kogoś *grubym*, *małym* lub *łysym* jest równoznaczne z porównaniem go do męskich genitaliów, a więc z ciężką obrazą. Na określenie człowieka niewysokiego należy, według więziennych norm językowych, używać np. słów *niski* lub *klajniak*, otyłego – *spaślak* lub *ponton*, a nieowłosionego – *glaca*. Nie wolno również stosować słów, które w tym środowisku wywołują skojarzenia seksualne: *dawać*, *ciągnąć*, *bić*, *kończyć*. Zamiast nich powinno się używać neutralnych (*prawidłowych*) słów: *kopsać*, *targać*, *walić*, *krańcować*. Z tego samego powodu normy podkulturowe zabraniają używania słów: *rurociąg* i *kabel*, zastępując je *targoprzewodem*, *pociąg* – *targaczem*, a *przeciąg* – *przetargiem*. W przypadku nieopatrzności użycia tych słów, niezgodnego z podkulturowymi zasadami, wypowiadający je *grypsujący* ulegał *skiepszczeniu* – łagodniejszej formie degradacji podkulturowej (pośredni szczebel między *grypsowaniem* a *sfrajerowaniem*).

Cechą charakterystyczną gwary więziennej, odróżniającą ją od innych gwar środowiskowych, jest swoista magia językowa, przejawiająca się w stosowaniu specyficznych wyrażen funkcjonujących głównie w formie nakazów i zakazów, a także istnienie tabu językowego, oznaczającego wyrazy, których z jakichś irracjonalnych względów nie wolno używać. W żadnej innej gwarze nie występuje taka mnogość słów tabu, a magia językowa nie ma tak wielkiej mocy sprawczej w wywoływaniu określonych konsekwencji w rzeczywistości pozajęzykowej.

Jedna z myśli hipotezy Sapira-Whorfa (za: Schaff, 1964, s. 124) głosi, że język, w którym myślimy, wpływa na sposób percypowania rzeczywistości, a w konsekwencji na sposób naszego zachowania. Język zatem determinuje rozumienie rzeczywistości, co generuje określone zachowania ludzkie, podporządkowane jego semantycznym strukturom.

Ta kreacyjna funkcja języka może prowadzić do zacierania prawdziwego obrazu rzeczywistości i tworzenia fikcyjnych bytów i problemów, wykorzystując magiczną moc słowa jako środka programującego zachowanie określonej grupy społecznej, gdyż – jak stwierdził Wilhelm von Humboldt (za: Bernstein, 1980, s. 88) – człowiek żyje tylko w takim otaczającym go świecie, jakiego obraz zawarty jest w języku. Są to zagadnienia znajdujące się w sferze badań pragma- i psycholingwi-

styki, które zmierzają do ustalenia relacji między posługiwaniem się danym językiem a konkretnym zachowaniem się ludzi⁴.

W zasobie leksykalnym gwary więziennej w sposób szczególny uwidacznia się ta osobliwa warstwa słownictwa mająca konotacje magiczne i spełniająca funkcje tabuistyczne. Słowa te wypowiedziane w środowisku *grypsujących* (wtajemniczonych) stają się w określonych sytuacjach wyznacznikiem ich działania. Obwarowane są ustalonymi, lecz niepisаныmi zasadami użycia, a w przypadku zachowań niezgodnych z magicznym podtekstem – ostrymi sankcjami podkulturowymi.

Z uwagi na przewagę emocjonalno-rytualno-magicznej percepcji więziennej rzeczywistości nad percepcję racjonalno-intelektualną, znaczenie konotacyjne wypowiedzianych słów w środowisku więziennym nabiera szczególnego, pragmatycznego wymiaru. Wpływa na opaczne postrzeganie rzeczywistości, a to z kolei na zachowania i postawy więźniów, które kształtują rzeczywistość pozajęzykową. Słyszając nazwę obiektu, do którego żywimy nieprzyjemne lub wrogie uczucia, postrzegamy go jako gorszy, niż jest on w rzeczywistości, np. słowo *rurociąg* – niewywołujące u większości ludzi żadnych negatywnych skojarzeń, będące neutralnym znakiem, w więzieniu staje się mocno nacechowane emocjonalnie (pejoratywnie), gdyż jest synonimem *cwela* – osoby wykorzystywanej seksualnie, znajdującej się na samym dnie podkulturowej hierarchii.

Znajomość i umiejętność posługiwania się słowami mogącymi zmieniać rzeczywistość pozajęzykową jest w środowisku więziennym atrybutem władzy służącym do utrzymywania kastowej stratyfikacji społecznej, która na samym szczycie stawia wtajemniczonych – *grypsujących*, na najniższych natomiast niewtajemniczonych, czyli *frajerów* oraz *cweli* stanowiących kastę więziennych pariasów. Sami *grypsujący* nazywają siebie *ludźmi*, wszystkim pozostałym odmawiając prawa do tego miana, chociaż w ich przekonaniu o „człowieczeństwie” paradoksalnie decydują często: brutalność popełnionych przestępstw, znaczny stopień demoralizacji społecznej, wysokość wyroku czy więziennego stażu oraz możliwość podporządkowywania sobie innych, m.in. poprzez uzurpowanie sobie prawa do wypowiedzania słów mających moc sprawczą.

Jacek Kurczewski (1981, s. 97) definiuje *bluzg* jako przekleństwo, które wypowiedziane przez jednego człowieka pod adresem innego zanieczyszcza tego ostatniego i przenosi do klasy *frajerów*.

Do najbardziej radykalnych form bluzgów można zaliczyć zwroty szokujące przeciętnego człowieka swoją obscenicznością, typu: *ty w mordę, w dupę jebany, ty kurwo, lesbijo, umyj pizdę, bo cię będę ruchał, kindybał ci w szamot* itp. Pragmatyczny wymiar znaczenia wymienionych zwrotów jest w społeczności inkarcerowanych brzemienno w skutkach, gdyż stanowi wyraz pohańbienia, degradacji społecz-

⁴ J.B. Carroll definiuje psycholingwistykę jako naukę badającą sposoby kodowania informacji w danym systemie języka przez ludzi, którzy nim mówią, oraz rozszyfrowywania tych informacji przez słuchaczy (za: Schaff, 1964, s. 119).

nej ze wszystkimi tego konsekwencjami, jak prześladowanie, fizyczne i psychiczne znęcanie się. Na szczególną uwagę zasługuje także fakt, że najpoważniejszy ciężar gatunkowy mają bluzgi utożsamiające ofiarę (*zbluzganego* mężczyznę) z kobietą, jak również te związane z aktem seksualnym, mającym w tym przypadku jednoznacznie postponujący wymiar.

Przywilej wypowiadania i odwoływania *bluzgów* przysługuje jedynie *grypsującym*, którzy w stanie silnego wzburzenia mogą *ślać wiąchy*, czyli zestawienia kilku *bluzgów*, nie mogą natomiast ich *ślać frajerzy*, gdyż *nie przyjmują się* one, oraz kobiety, ponieważ *damskie głosy śmigają w niebiosy*. *Wiacha* różni się od *bluzgu* większym ładunkiem emocjonalnym oraz bardziej rytualizowaną formą jej wypowiadania, bo odbywa się w grupie *grypsujących*, mając zawsze określony cel: *spuszczenie do wora* ofiary.

W zależności od ciężaru gatunkowego *bluzgu* (*wiąchy*) służącego do degradacji, osobnik *zdołowany* mógł mieć jeszcze szansę na awans, czyli *wyprostowanie*, *wyciągnięcie z wora*; był wtedy nazywany *frajerem* lub też *brudnym frajerem*, jeżeli szansy tej został pozbawiony. Do tej ostatniej kategorii należą zdrajcy nazywani *kapusiami*, *kapustami*, *ucholami*; ofiary przestępstw: *dzwony*, *frajerzy*, *jelenie*, *leżaki*; niedorozwinięci umysłowo lub zaburzeni psychicznie: *czuby*, *koty*, *specjaliści*, *świry*. Najniższy stopień w hierarchii zajmują homoseksualiści bierni: *cwele*, *cioty*, *dmuchani*, *heble*, *kochani*, *rury*, *parowy*, *syrenki*, *dziwki* oraz imiona żeńskie. Są oni dyskryminowani, bici, poniżani, obrzucani wulgarnym słownictwem i wykorzystywani do najgorszych posług. Dotykać ich można jedynie penisem, w przeciwnym razie ulega się *sfracjerowaniu*, a przedmioty dotknięte przez *cwela* – *przecweleniu*, dlatego też często umieszcza się go w wyodrębnionym miejscu w celi zwanym *ogródkiem* lub w zupełnie innej celi – *haremie*, *cwelowni*, *dziwkowni*. Oprócz *bluzgów* wyrażonych eksplicitnie, bezpośrednio postponujących osoby, w stosunku do których je użyto, nakaz realizacji określonego działania mógł być wyrażony w sposób implicytny, którego treść (wartość semantyczna) mogła być odczytywana tylko w kontekście znajomości tajemnych norm i zwyczajów podkulturowych obowiązujących w tym środowisku.

6. Podkulturowe sposoby obrony przed negatywnymi następstwami agresji werbalnej

Ochronę przed postponującym działaniem *bluzgu* w niektórych sytuacjach może zapewnić znajomość rytuałów obrony, czyli praktycznej umiejętności stosowania tajemnych formuł: *kiciorowania*, *abarotowania* i *zastawiania*. Gdyby jakiś więzień, w sposób świadomy bądź też nie, użył w stosunku do innego np. słów: *ty, mały, posuń się* (co w gwarze więziennej jest równoznaczne ze złożeniem propozycji seksualnej) – ich adresat, aby ocalić swoją pozycję oraz honor, musi pobić mówiącego te słowa, *wyskakując z nim na parkietkę* (*solówkę*), lub odebrać temu *bluzgowi* magiczną, kalającą moc poprzez „odprawienie egzorcyzmów”, czyli wy-

powiedzenie unieszkodliwiającego, neutralizującego zwrotu: z *kiciorem* lub z *bu-ciorem*, albo skierować go na przeciwnika w formie riposty: ze *zwrotem* lub z *abarotem*, albo też, by po raz wtóry *bluzg* nie został odrzucony i skierowany na niego, wypowiedzieć formułę: ze *zwrotem*, bez *abarotu*. Unieszkodliwianie i odrzucanie od siebie bluzgu jest aktem obrony i ataku, oczyszczeniem się, jak też obciążeniem tym zarzutem przeciwnika (Szaskiewicz, 1997, s. 37–38).

Jak twierdzi Klemens Stępiak (1974, s. 298): „rytuał unieszkodliwiania *bluzgu* ma postać szermierki słownej i jest w pewnym sensie próbą sił, jakiej zostaje poddana osoba, której ubliżono”. Kończy się ona wówczas, gdy jednemu z adwersarzy braknie kontrargumentów, co drugi wykorzysta na stwierdzenie, że *bluzg się wbił* lub *przyjął*, a to jest równoznaczne z degradacją pokonanego do grupy *frajerów*. Rytuał ten przypomina pojedynek magów walczących w sposób bezkrwawy o zachowanie pozycji bądź też hegemonię w swoim środowisku.

Stworzenie więziennej, kastowej stratyfikacji społecznej, a także wzrost znaczenia magii językowej i norm tabuistycznych było reakcją na znaczną izolacyjność i represyjność powojennego systemu penitencjarnego. Im bardziej represyjnie traktowano członków podkultury więziennej, tym bardziej szykanowali oni i poniżali *niegrypsujących*, ściślej obwarowując tajemnymi zasadami tworzony przez siebie świat. Na tej podstawie można sformułować tezę, że im bardziej dana grupa środowiskowa jest wyizolowana ze społeczeństwa oraz im niższy poziom wykształcenia jej członków, tym większa możliwość oddziaływania na nią i kształtowania stosunków społecznych poprzez magiczne rytuały językowe, które interpretują trudną nie-raz do zrozumienia i zaakceptowania otaczającą rzeczywistość, pozwalając szybciej przystosować się do niej.

7. Przeobrażenia zachowań agresywnych więźniów na przestrzeni lat oraz ich przyczyny

Zmiany zaistniałe w polskim systemie penitencjarnym po przełomie społeczno-ustrojowym w 1989 roku spowodowały liberalizację i humanizację warunków odbywania kary pozbawienia wolności i odejście od systemu represyjnego. W związku z tym radykalizm oraz dogmatyzm norm podkulturowych ulegał stopniowemu złagodzeniu i dewaluacji. Nastąpił również spadek znaczenia funkcji rytualno-magicznej gwary więziennej. Działo się to głównie z powodu wzrostu świadomości społecznej oraz wzrostu poziomu wykształcenia więźniów. Ta niezbyt wyszukana i niezbyt logiczna gra podkulturowych zaklęć służyła przede wszystkim destrukcji otaczającej rzeczywistości, demaskowała natomiast prymitywizm osobników posługujących się nią oraz poddających się jej sile.

Aktualnie w więzieniach coraz większego znaczenia, podobnie zresztą jak poza murami, nabiera nie siła i agresja, lecz status materialny więźnia, który warunkuje jego status społeczny. Adam Szecówka (1998, s. 176) trafnie stwierdza, że „pre-

miany w filozofii *grypsujących* i ich przechodzenie od klasycznej podkultury przestępczej w podkulturę pieniądza przyczyniły się do ewolucji postaw osadzonych z kontestacyjno-agresywnych w oportunistyczno-konformistyczne”.

Na podstawie wieloletnich obserwacji przemian dokonujących się w podkulturze więziennej należy stwierdzić, że zjawisko to jest procesem dynamicznym, ulegającym ciągłym modyfikacjom w zakresie natężenia, przestrzegania zasad i norm oraz stopnia zagrożenia dla porządku i bezpieczeństwa. Obecnie zdecydowanie zmalała liczba zbiorowych głódówek jako formy protestu, gwałtów homoseksualnych jako formy podkulturowej degradacji oraz zachowań autodestruktywnych. Wzrosła natomiast, mimo zdecydowanej poprawy warunków odbywania kary, liczba czynnej i werbalnej agresji kierowanej do funkcjonariuszy (co jest bardzo niepokojące i może świadczyć o pogarszającym się, nieefektywnym systemie bezpieczeństwa w zakładach karnych) oraz poziom skargowości więźniów. Z psychologicznego punktu widzenia możliwość składania skarg można by potraktować jako swoisty wentyl bezpieczeństwa, chroniący przed kumulowaniem się w więźniach negatywnych emocji. Lepiej bowiem skanalizować je, przelewając na papier, niż dawać im ujście w czynach auto- lub allodestrukcyjnych (mniejsze skutki społeczne). Jednak skargowość osadzonych jest niestety często wyrazem ich destrukcyjnych, manipulacyjnych i instrumentalnych postaw. Próbuje oni w ten sposób wywierać presję na administrację więzienną w celu odstąpienia od wykonania określonych czynności służbowych (np. ukarania) lub wymuszenia pewnych korzyści bądź ulg. Skargi lub pozwy do sądów stanowią niejednokrotnie próbę rewanżu za konsekwentne traktowanie i nieuleganie presji z ich strony albo też są próbą osiągnięcia rekompensat finansowych za pobyt w, ich zdaniem, nieludzkich warunkach w trakcie odbywania kary. Dla niektórych wreszcie bywają także sposobem spędzania wolnego czasu, którego mają aż nadto.

Biorąc pod uwagę zaangażowanie i wnikliwość niektórych instytucji w wyjaśnianiu często kłamliwych i obrażających funkcjonariuszy skarg, można odnieść wrażenie, że dbanie o prawa więźniów stało się ważniejsze niż troska o prawa ofiar przestępstw i funkcjonariuszy państwowych. Mamy tu do czynienia ze wspomnianą już wcześniej patologiczną humanizacją, która zamiast resocjalizować – demoralizuje więźniów, często doprowadzając do frustracji i wypalenia zawodowego funkcjonariuszy, zwłaszcza pracujących bezpośrednio z osadzonymi.

Bibliografia

- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. W: M. Głowiński (wybór). *Język a społeczeństwo*. Warszawa: Czytelnik.
- Ciosek, M. (1996). *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*. Gdańsk: Stella Maris.
- Clemmer, D. (1958). *The Prison Community*. New York: Rinehart.
- Kędzierski, W. (2002). Magia językowa oraz tabuistyczne normy gwary więziennej. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 34–35, 117–125.

- Kędzierski, W. (2008). Determinanty resocjalizacji penitencjarnej – wybrane aspekty. W: F. Kozaczuk (red.). *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Kurczewski, J. (1981). Bluzg, grypsierka, „drugie życie” – interpretacje podkultury. W: M. Kosewski (red.). *Git-ludzie w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ministerstwo Sprawiedliwości (2013). *Roczna informacja statystyczna za rok 2011, 2012 i 2013* [online, dostęp: 2014-06-09]. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości. Centralny Zarząd Służby Więziennej. Dostępny w Internecie: <http://sw.gov.pl/Data/Files/001c169lidz/rok-2011,2012,2013.pdf>.
- Pawłowska, J. (1985). Pojęcie dewiacji w teorii etykietowania. *Studia Socjologiczne*, 1(96), 35–65.
- Schaff, A. (1964). *Język a poznanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schur, E.M. (1971). *Labeling Deviant Behavior: Its Sociological Implications*. New York: Harper & Row.
- Stępnia, K. (1974). Słowo i magia w świecie przestępczym. *Poradnik Językowy*, 6, 296–300.
- Stępnia, K. (1993). *Słownik tajemnych gwar przestępczych*. Londyn: Puls.
- Szaszkiewicz, M. (1997). *Tajemnice grypsierki*. Kraków: Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych.
- Szeczówka, A. (1998). Nietelni i osadzeni wobec podkultury przestępczej. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 20–21, 174–180.

Auto- and allo-aggressive behaviours and attitudes of inmates, and ways to prevent them

A b s t r a c t: Being total institutions, prisons gather individuals with deep deficits in moral and emotional spheres and of pathological personality in a constrained space. Limiting of personal space that leads to violation of their psychological and physical independence, being under supervision and depravation of needs cause further frustration, which in turn leads to auto- and allo-aggression, and intensification of destructive behaviours that are often conditioned by the existence of the prison subculture.

Recent years have shown a decrease in the number of self-damage acts performed by inmates and an increase in the number of aggressive behaviours towards prison officers. The situation is aggravated by the liberal and permissive policy allowing concessions in order to maintain peace in prisons and reduce the number of complaints issued by inmates. Such an attitude can be deemed pathological humanization that has nothing in common with rehabilitation. Creation of caste stratification in prisons and increase in significance of language magic and taboo norms were a reaction to repressions in the post-World War II penitentiary system. Repressed members of the prison subculture started harassing aliens more, and surrounded their self-made world with impassable barriers.

The changes that occurred after social and structural changes in 1989 caused liberalization and humanization of the conditions in which inmates serve prison sentences. Consequently, radicalism and dogmatism of subcultural norms underwent softening. There was a decrease in the number of mass hunger strikes, homosexual rapes and self-destructive behaviours. There was a loss of significance of the function of ritual-magical cant.

Key words: inmates aggression, prison subculture, demotion in subculture, functions of cant, prisonization, pathological humanisation, rehabilitation

Organizacja procesu korekcji wad postawy w Tarnowie

Krzysztof Leśniak

Wydział Zarządzania i Turystyki, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Wraz z rozwojem cywilizacji notuje się coraz częściej wady postawy oraz większą liczbę dzieci i młodzieży o nadmiernej masie ciała. W okresie dziecięcym i młodzieńczym usuwaniem nieprawidłowości w budowie rozwijającego się organizmu powinna zajmować się gimnastyka korekcyjna. By jednak była ona efektywna, musi być w odpowiedni sposób zorganizowana. Chcąc dokonać oceny organizacji procesu korekcji wad postawy w Tarnowie, badaniu ankietowemu poddano dyrektorów lokalnych szkół podstawowych oraz przeanalizowano dane dostarczone przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Tarnowa. Uwzględniono dane dotyczące organizacji zajęć kompensujących wady postawy w szkołach w latach 2010/2011–2012/2013. Analiza wyników badań dowodzi, że gimnastyka korekcyjna nieodpłatnie dostępna jest, poza jednym wyjątkiem, w klasach I–III szkół podstawowych, a odpłatnie we wszystkich przedszkolach. Tylko jedna szkoła oferuje zajęcia również w klasach IV–VI dwa razy w tygodniu. Uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych nie mają możliwości uczestnictwa w tego rodzaju ćwiczeniach. Najlepszy dostęp do zajęć korekcyjnych mają uczniowie szkół specjalnych (blisko 50%) i Szkoły Podstawowej nr 18 (ponad 30%). W badanych latach tylko odpowiednio 6,35%, 4,49%, 8,78% dzieci z pozostałych placówek miało możliwość korzystania z korekcji wad postawy.

Słowa kluczowe: kompensacja postawy, organizacja procesu korekcji wad postawy, zdrowie dziecka, korekcja wad postawy u dzieci

1. Wstęp

Rozwój cywilizacji sprawia, że wadliwa postawa ciała u dzieci i młodzieży występuje coraz częściej. Badania przeprowadzone przez Agnieszkę Pawlicką-Lisowską i współautorów (2011, s. 137) wykazały u 75% uczennic klas maturalnych złą postawę ciała. Jacek Wilczyński (2006, s. 351) stwierdził boczne skrzy-

Korespondencja w sprawie artykułu: dr Krzysztof Leśniak, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Zarządzania i Turystyki, Katedra Turystyki i Rekreacji, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 14 65 65 528, e-mail: krzysztof.lesniak@mwse.edu.pl.

wienia kręgosłupa u 69% chłopców do 16. roku życia ze Starachowic, a Wojciech Hagner i współautorzy (2011, s. 29) odnotowali w regionie mławskim wady postawy u 73% dziesięciolatków i 54% trzynastolatków. Witold Furgal i Anna Adamczyk (2009, s. 198) zwracają uwagę, że sedenteryjny sposób spędzania czasu wolnego nie sprzyja kształtowaniu prawidłowej postawy, natomiast Izabela Korabiewska i współautorzy (2008, s. 28) donoszą, że najczęstszą formą odpoczynku wśród młodych ludzi jest oglądanie telewizji i gra na komputerze.

Zdaniem badaczy skrajne wartości wskaźnika BMI², a zwłaszcza tendencja do nadwagi nie sprzyjają prawidłowej budowie kolan i stóp (Mikołajczyk, Jankowicz-Szymańska, 2010, s. 12–19). Nadwagą i otyłością charakteryzuje się coraz większy odsetek dzieci, młodzieży oraz dorosłych na świecie. International Obesity Task Force (IOTF) i Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) szacują, że w 2025 roku otyłość będzie charakteryzować ponad połowę mieszkańców Australii, USA i Wielkiej Brytanii. W Polsce, zależnie od regionu, nadwaga i otyłość występują u 6–22% przedszkolaków, dzieci i młodzieży (Mazur, 2011, s. 158–160).

W opracowanej przez Ministerstwo Zdrowia Strategii Rozwoju Ochrony Zdrowia na lata 2007–2013 dostrzeżono konieczność wczesnego diagnozowania deficytów rozwojowych i wynikających z nich problemów zdrowotnych u dzieci i młodzieży. Zaplanowano również w tym zakresie interwencję, która ma zapobiegać poważnym patologiom zdrowotnym w późniejszym wieku oraz zwiększać szanse na pełne zdrowie, zmniejszając tym samym nakłady na świadczenia zdrowotne związane już nie z profilaktyką, a leczeniem w późniejszym okresie życia. Kwestia dbałości o postawę ciała jest wielokrotnie przytaczana także przez prawo oświatowe, jednak Mirosław Nowakowski i Ewa Zeyland-Malawka (2009, s. 116–128) zwracają uwagę na brak uregulowań prawnych zapewniających obowiązek prowadzenia zajęć korekcyjnych w szkołach. Prawo oświatowe wskazuje jedynie możliwości prowadzenia takich zajęć, które ze względów ekonomicznych rzadko są wykorzystywane. Autorzy podkreślają, że wprowadzane regulacje, mimo zapewniania dbałości o postawę, sukcesywnie utrudniają realizowanie gimnastyki korekcyjnej w szkołach, w których powinna następować diagnoza i korekta postawy ciała.

Z rachunku ekonomicznego wynika, że lepiej zapobiegać, niż leczyć. Idea wczesnej rehabilitacji jest pomoc w początkowej fazie wady, tak aby nieinwazyjnie, bezzwłocznie zahamować jej rozwój. W początkowej fazie wada postawy nie jest chorobą i nie da się jej leczyć w ramach NFZ. Sytuacja niejako „polepsza się”, gdy wada rozwinie się w takim stopniu, że będzie można sklasyfikować ją jako chorobę i leczyć w ośrodkach służby zdrowia. Problem polega jednak na tym, że wtedy leczenie wymaga zazwyczaj kosztownych operacji ortopedycznych, których wcześniej być może udałoby się uniknąć.

Żaden zakład opieki zdrowotnej w Tarnowie nie oferuje nieodpłatnej gimnastyki korekcyjnej dzieciom wymagającym takich zajęć. Prywatne placówki w mie-

² BMI (Body Mass Index, wskaźnik masy ciała) – współczynnik obliczany jako iloraz masy ciała (podanej w kilogramach) i kwadratu wysokości (podanej w metrach).

ście proponują usługi fizjoterapeutyczne dla dzieci dotkniętych dysfunkcjami postawy w cenie 5 złotych za 30 minut zajęć. W cenę wliczony jest zestaw ćwiczeń dla dziecka bez ciągłego nadzoru fizjoterapeuty. Brak nadzoru fachowca może doprowadzić do odwrotnych skutków niż zamierzone. 45 minut zajęć indywidualnych z rehabilitantem kosztuje około 25 złotych.

W związku z wydłużaniem się okresu życia w Polsce, wydłużeniem okresu pracy zawodowej oraz starzeniem się społeczeństwa zasadne jest dbanie o stan zdrowia obywateli od najmłodszych lat, by umożliwić im utrzymanie aktywności zawodowej do 67. roku życia oraz satysfakcję z zasłużonej emerytury. Aspekt ekonomiczny wymaga również, by jak największy odsetek osób w wieku produkcyjnym pracował, utrzymując starzejące się społeczeństwo. Jak wynika z danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS), do 2035 roku liczba osób w tzw. wieku poprodukcyjnym wzrośnie z 6,4 mln do 9,6 mln. W rezultacie na jednego emeryta przypadać będą tylko dwie osoby w wieku produkcyjnym, podczas gdy dziś jest ich dwa razy więcej.

By praca ta była efektywna, społeczeństwo musi podlegać diagnozie i leczeniu wszelkich dolegliwości na każdym etapie życia. W okresie dziecięcym i młodzieńczym nieprawidłowości w budowie rozwijającego się organizmu powinny zapobiegać ćwiczenia korygujące zwane potocznie gimnastyką korekcyjną. Takie zajęcia są specyficzną formą ćwiczeń ruchowych, które zostały podporządkowane celom terapeutycznym. Wykorzystywane tu zestawy ćwiczeń mają doprowadzić do korekcji postawy ciała, co powoduje, że specyficzne są również zasady i metody stosowane podczas zajęć. Aby gimnastyka korekcyjna była efektywna, musi być w odpowiedni sposób zorganizowana.

Celem niniejszej pracy jest ocena poziomu organizacji procesu korekcji wad postawy w Tarnowie.

2. Postawa ciała i jej korekcja

Postawa ciała podlega ciągłym zmianom pod wpływem wielu czynników głównie w czasie rozwoju osobniczego, ale także w cyklu dobowym, przez co trudno określić, czym w danym czasie powinna charakteryzować się postawa prawidłowa, a co i kiedy zakwalifikować jako wadę. Przyczyn nieprawidłowości w postawie ciała upatruje się w braku lub zbyt małej aktywności ruchowej, nadmiernej masie ciała, zaburzeniach czucia głębokiego, wadach wzroku i słuchu czy upośledzeniu fizycznym i umysłowym, a czynnik ten bywa idiopatyczny szczególnie w przypadku skolioz.

Nieprawidłowa postawa to inny od spotykanego najczęściej układ poszczególnych części ciała w pozycji stojącej. Defekty budowy ciała nie oznaczają jedynie pogorszenia efektu wizualnego, ale w przyszłości mogą powodować poważne skutki zdrowotne. Ćwiczenia korekcyjne są podstawą nieinwazyjnego leczenia wad postawy. Ze względu na to, że proces ten jest długotrwały i nie przynosi szybkich oczekiwanych efektów, powoduje zniechęcenie i budzi niepokój ćwiczących i ro-

dziców. Osiągnięcie celu korekcyjnego wymaga precyzyjnego naśladowania ćwiczeń instruktora, który nadzoruje poprawność, tempo i liczbę powtórzeń ich wykonania. Utrzymanie prawidłowej postawy przez ćwiczące dziecko z wadą jest dla niego męczące, a więc jest odrzucane. Poprawę postawy dokonuje się przez wzmocnienie gorsetu mięśniowego, zwłaszcza mięśni stabilizujących kręgosłup, pośladków i brzucha, a także usunięcie przykurczów przez stosowanie ćwiczeń rozciągających. Jako uzupełnienie wprowadza się ćwiczenia oddechowe, ogólnorozwojowe, a nawet ćwiczenia w wodzie, która z powodu większej gęstości niż powietrze stawia naturalny opór podczas ćwiczeń.

Głównym celem gimnastyki korekcyjnej jest tzw. reedukacja posturalna, czyli przywrócenie nawyku przyjmowania i utrzymywania prawidłowej postawy. Wilczyński (2005, s. 118) wymienia pięć etapów reedukacji posturalnej:

- uświadomienie osobie specyfiki jej wady,
- przywrócenie prawidłowej ruchomości kostno-stawowo-więzadłowej i mięśniowej,
- wyrobienie umiejętności korekcji lokalnych i globalnych,
- wyrobienie wytrzymałości posturalnej, tj. zdolności do długotrwałego utrzymania prawidłowej postawy,
- utrwalenie osiągniętej korekcji postawy ciała.

Poprawa błędów w postawie ciała nie jest możliwa wyłącznie dzięki ćwiczeniom korekcyjnym. Jednocześnie należy określić przyczyny powstawania wady i je wyeliminować. Proces korekcji bywa żmudny zwłaszcza wtedy, gdy etiologia wady jest trudna do wychwycenia. Wymusza to konieczność indywidualnego podejścia prowadzącego do każdego przypadku, co jest trudne lub wręcz niemożliwe przy dużych liczebnie grupach.

3. Podstawy organizacji korekcji wad postawy w tarnowskiej oświacie

Skuteczność procesu korekcji wad postawy jest warunkowana szerszym spojrzeniem w przyszłość, a to wymusza na decydentach urzędów miast i gmin podejmowanie wielu zadań w ramach prowadzonej polityki oświatowej.

Poparty wynikami badań wzrost częstotliwości występowania wad postawy ciała oraz otyłości i nadwagi wśród dzieci i młodzieży powinien skłonić rządzących do opracowania strategii wykrywania, przeciwdziałania i korygowania tych wad. Jednakże polityka zdrowotna opiera się na liczbie zgonów, a profilaktyka i leczenie są skierowane tam, gdzie śmiertelność wywołana danym zjawiskiem jest największa. Autor niniejszej pracy nie dotarł do danych na temat liczby zgonów z powodu wad postawy, choć Jerzy Leowski (2004, s. 84) podaje, że rocznie na świecie umiera 0,5 mln osób z powodu otyłości, która jest jedną z przyczyn powstawania wad postawy. Z danych GUS wynika, że w Polsce jest ponad 5 mln osób niepełno-

sprawnych powyżej 15. roku życia, a 2,5% z nich pozostaje bezrobotna. Być może część byłaby pełnosprawna dzięki uczęszczaniu w młodości na zajęcia gimnastyki korekcyjnej.

Do roku szkolnego 2011/2012 prowadzenie ćwiczeń korekcyjnych w szkołach było możliwe dzięki asygnowaniu puli godzin przez dyrektorów z tzw. godzin do dyspozycji dyrektora. Stopniowo wprowadzana do szkół w roku szkolnym 2009/2010 nowa podstawa programowa doprowadziła wraz z likwidacją godzin dyrektorskich do kasacji gimnastyki korekcyjnej w dotychczasowej formie.

Obecnie obowiązkowe zajęcia wychowania fizycznego dla uczniów mają formę zajęć klasowo-lekcyjnych oraz zajęć do wyboru przez uczniów. Zajęcia do wyboru przez uczniów mogą być realizowane m.in. jako zajęcia sprawnościowo-zdrowotne. Dyrektor szkoły, przygotowując propozycję zajęć do wyboru przez uczniów, powinien uwzględnić potrzeby zdrowotne uczniów, w tym m.in. wymagania dotyczące korekty wad postawy i związane z tym zajęcia z gimnastyki korekcyjnej. W związku z konfliktem interesów, jaki zachodzi w szkole (chcący jak najmniej wydać urząd miasta *versus* potrzeby uczniów i ambicje rodziców), dyrektor szkoły musi tak zaplanować pracę szkoły, by spełnić wymagania ustawowe, potrzeby środowiska, jednocześnie nie przekraczając przeznaczonego dla placówki budżetu wynikającego z liczby uczniów (Leśniak, 2011, s. 217).

W tarnowskich szkołach, które są finansowane z budżetu miasta, od kilku lat stosowany jest system tzw. przeliczników godzinowych. Przeliczniki są kształtowane na różnych poziomach w zależności od typu szkoły. Przelicznik pomnożony przez liczbę uczniów danej szkoły stanowi liczbę godzin dydaktycznych, wpływając tym samym na etaty pedagogów danej placówki. Im większa liczba uczniów w klasie, tym większą pulą godzin może dysponować dyrektor szkoły. Jeżeli powstaje nadwyżka godzin, w gestii dyrektora szkoły leży to, czy zostanie ona przeznaczona na zajęcia językowe, czy na przykład korekcyjne. Wielkość przeliczników jest na niskim poziomie, bo wielu dyrektorom wystarcza godzin tylko na zajęcia obowiązkowe, zatem szans na asygnowanie środków na realizację gimnastyki korekcyjnej w tarnowskich szkołach, jako aktywności nieobowiązkowej, upatruje się w decyzji Wydziału Edukacji Urzędu Miasta.

Szkoła jest instytucją umożliwiającą ochronę zdrowia, masowe działania profilaktyczne i edukację zdrowotną populacji w wieku szkolnym. Dyrektorzy szkół wiedzą, ilu uczniów wymaga wykonywania ćwiczeń korekcyjnych, na podstawie wyników badań bilansowych. Bilanse zdrowia dziecka są pogłębionymi i kompleksowymi badaniami lekarskimi przeprowadzanymi w wieku 2, 4, 6, 10, 14, 16 i 18 lat. Służą systematycznej kontroli stanu zdrowia dziecka i jego rozwoju oraz wczesnemu wykrywaniu wszelkich nieprawidłowości zdrowotnych, w tym nieprawidłowości narządu ruchu. W badaniach tych od czwartego roku życia lekarze powinni kontrolować prawidłowość budowy kręgosłupa i występowanie zniekształceń statycznych kończyn dolnych. Wyniki badań profilaktycznych gromadzi pielęgniarka lub higienistka szkolna, która jako pracownik służby zdrowia jest odpowiedzialna

za bieżącą opiekę medyczną nad uczniami i pracownikami szkoły. Do jej zadań należy również doradzanie dyrektorowi w planowaniu i realizacji edukacji zdrowotnej, w tym profilaktyki i korekcji wad postawy. Co jednak ma zrobić dyrektor, który nie może zorganizować zajęć korekcyjnych?

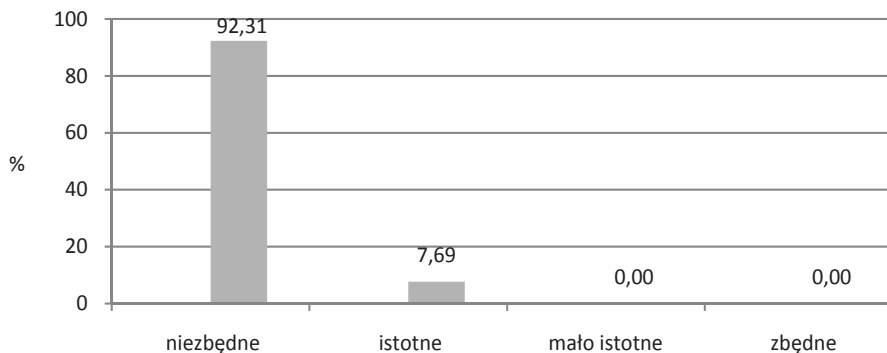
Proces organizacji korekcji wad postawy można zatem ująć jako zestaw następujących zadań: diagnoza postawy, zalecenie leczenia, udział w zajęciach, diagnoza i eliminacja przyczyn wady, kontrola postępów. Zadania te są skoncentrowane wokół różnych działów organizacyjnych, tj. lekarz służby zdrowia / pielęgniarka szkolna, urząd miasta/gminy, dyrektor szkoły, nauczyciel wychowania fizycznego, rodzic, dziecko.

4. Badania organizacji procesu korekcji wad postawy w Tarnowie

Badanie organizacji procesu korekcji wad postawy przeprowadzono w szkołach podstawowych miasta Tarnowa w 2013 roku. Badaniami z wykorzystaniem techniki wywiadu objęto dyrektorów wszystkich publicznych szkół, w liczbie siedemnastu. Ankiety, które wypełniali dyrektorzy badanych placówek oświatowych, zawierały pytania dotyczące organizacji zajęć gimnastyki korekcyjnej w podległych im jednostkach w latach 2010/2011, 2011/2012 i 2012/2013. W tym czasie do badanych szkół uczęszczało odpowiednio w poszczególnych latach: 5677, 5575 i 5397 uczniów. Sondażowi diagnostycznemu poddano również publiczne i niepubliczne przedszkola, szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne, a także publiczne i prywatne placówki służby zdrowia oferujące gimnastykę korekcyjną.

Odpowiedzi dyrektorów szkół na zadane w ankiecie pytania przedstawiono na rysunkach 1–6.

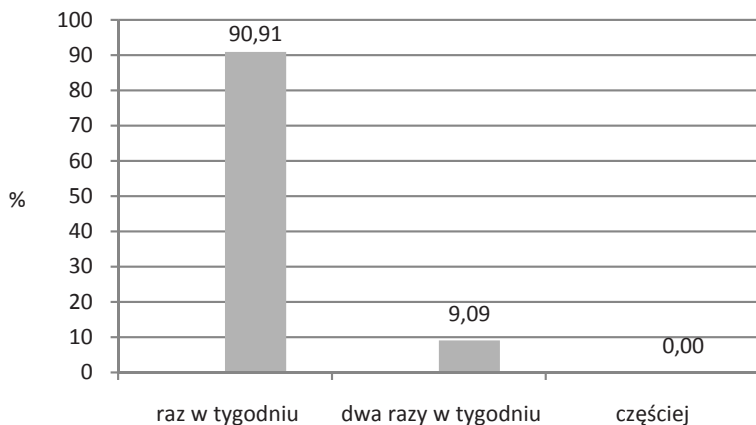
Prawie wszyscy dyrektorzy ankietowanych szkół określili prowadzenie zajęć gimnastyki korekcyjnej w podległych im placówkach jako niezbędne, a tylko jeden jako istotne (rysunek 1).



Rysunek 1. Prowadzenie zajęć z gimnastyki korekcyjnej w Państwa szkole jest...

Źródło: opracowanie własne.

Ponad 90% badanych szkół tarnowskich prowadzi zajęcia raz w tygodniu, a tylko jedna placówka dwa razy tygodniowo (rysunek 2). Zdaniem Katarzyny Walickiej-Cupryś i współautorów (2006, s. 213–214) ćwiczenia prowadzone zbyt rzadko i zbyt krótko nie mogą dawać pozytywnego efektu korekcyjnego.

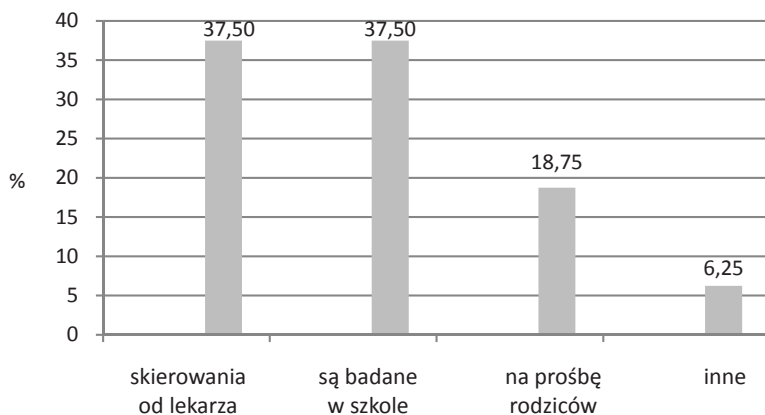


Rysunek 2. Jak często odbywały się zajęcia?

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy ankiet wynika, że w żadnej tarnowskiej szkole nie prowadzi się zajęć fizjoterapeutycznych, organizując grupy ćwiczebne pod kątem wady postawy, a na zajęcia zgłasza się część uczniów danej klasy z różnymi wadami. Podobne badania prowadzone w szkołach Zagłębia Dąbrowskiego wykazały, że 18% szkół podstawowych tamtego regionu tworzy grupy ćwiczebne, biorąc pod uwagę rodzaj wady (Polechoński, Zając-Gawlak, 2011, s. 27). Na nieprawidłową organizację zajęć gimnastyki korekcyjnej w polskich szkołach zwraca uwagę Ewa Demczuk-Włodarczyk. Zdaniem autorki błędem jest uczęszczanie na zajęcia gimnastyki korekcyjnej grupy uczniów jednej klasy z różnymi dysfunkcjami zamiast wyselekcjonowanych dzieci z różnych klas z tą samą wadą. Badaczka twierdzi również, że błędny jest pogląd, jakoby jakikolwiek ruch u dzieci z wadą był lepszy od braku ruchu (Demczuk-Włodarczyk, 2009, s. 89).

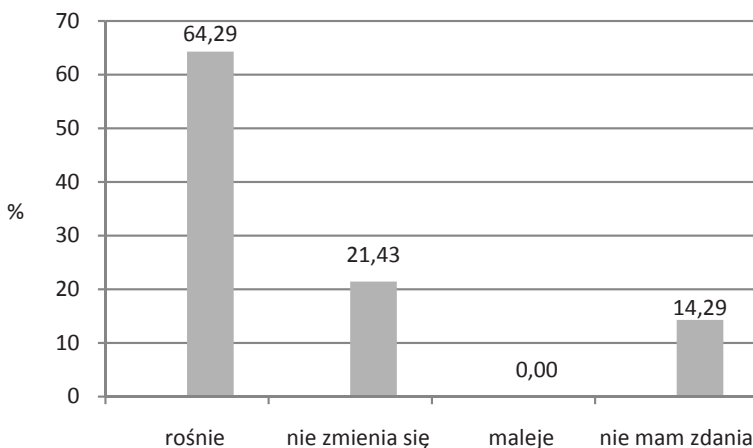
Dyrektorzy wskazywali na różne możliwości skierowania uczniów do udziału w zajęciach korekcyjnych. Łącznie w 75% szkół na zajęcia kwalifikują lekarze w placówkach zdrowia lub pielęgniarki w szkole. Prowadzący szkoły są przychylni rodzicom, którzy chcą udziału swoich dzieci w zajęciach fizjoterapeutycznych. W ponad 6% przypadków do zajęć kwalifikują także nauczyciele wychowania fizycznego (rysunek 3).



Rysunek 3. Na jakiej podstawie dzieci kierowane są na zajęcia gimnastyki korekcyjnej?

Źródło: opracowanie własne.

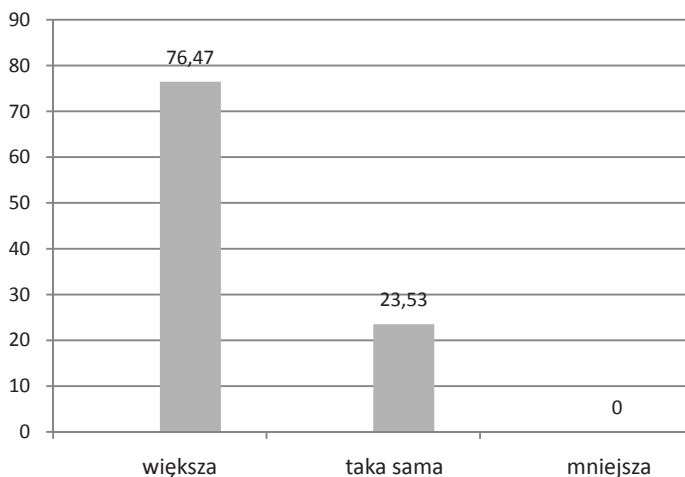
Zdaniem 65% badanych dyrektorów liczba uczniów wymagających udziału w zajęciach korygujących wady postawy zwiększa się, a zdaniem 22% nie zmienia się. Dwie osoby nie miały zdania w tej kwestii (rysunek 4).



Rysunek 4. Jak Państwa zdaniem zmienia się liczba uczniów wymagających udziału w zajęciach gimnastyki korekcyjnej?

Źródło: opracowanie własne.

Ponad trzy czwarte ankietowanych dyrektorów chciałoby mieć możliwość przeznaczania jakiejkolwiek liczby godzin na takie zajęcia, gdyż obecnie nie dysponują żadnymi godzinami na ten cel (rysunek 5).



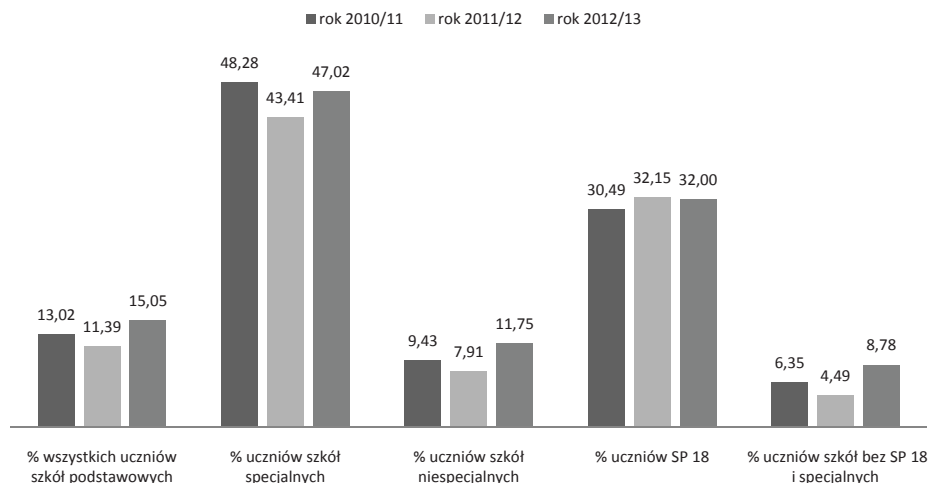
Rysunek 5. Liczba godzin przeznaczana przez organ prowadzący na zajęcia gimnastyki korekcyjnej powinna być...

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych dostarczonych przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Tarnowa wynika, że w żadnym z prowadzonych przez gminę przedszkolu, gimnazjum czy szkole ponadgimnazjalnej uczęszczającym tam młodym ludziom nie jest oferowana korekcja wad postawy. W Tarnowie, poza dwoma palcówkami dla dzieci ze specyficznymi problemami, jest ona prowadzona w szkołach podstawowych wyłącznie w klasach I–III (z jednym wyjątkiem). Wynika to z podstawy programowej, w której dla tego typu placówek nie przewidziano obowiązku prowadzenia takich zajęć. Przedszkola oferują możliwość udziału dzieci w odpłatnych zajęciach korekcyjnych.

W posturogenezie kształtowania się postawy wyróżniamy dwa okresy krytyczne, w których powstaje najwięcej wad. Pierwszy z nich, przypadający na wiek 6–7 lat, wiąże się ze zmianą trybu życia wynikającą z rozpoczęcia nauki szkolnej. Drugi okres krytyczny – związany ze skokiem pokwitaniowym – przypada u dziewcząt na 11.–13. rok życia, a u chłopców dwa lata później (13–15 lat). Okres ten stwarza ostatnią szansę wyrównania braków w postawie, które znacznie zmniejszają się po zakończeniu procesu rośnięcia (Wilczyński, 2005, s. 40). Dlatego wydaje się niezbędne prowadzenie zajęć korekcyjnych w klasach IV–VI szkoły podstawowej, a także w gimnazjum. Z przeprowadzonego badania wynika, że tylko jedna szkoła oferowała swoim uczniom zajęcia korekcyjne w klasach IV–VI, a jedynie w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym (SOSW) i Zespole Szkół dla Nieśłyszących i Słabo Słyszących (SNISS) taka możliwość istnieje przez cały okres nauki, czyli w przypadku SOSW od przedszkola do szkoły ponadgimnazjalnej, a w SNISS od szkoły podstawowej do wieku gimnazjalnego.

W roku szkolnym 2010/2011 dwie tarnowskie szkoły podstawowe spośród osiemnastu nie prowadziły gimnastyki korekcyjnej, a już w roku kolejnym co druga placówka nie oferowała tego typu zajęć. Dane te kształtują się lepiej w porównaniu ze szkołami Zagłębia Dąbrowskiego, gdzie 38% placówek tego regionu nie prowadziło tej formy zajęć fizjoterapeutycznych (Polechoński, Zając-Gawlak, 2011, s. 26). W Tarnowie w roku szkolnym 2012/2013 sytuację znacznie poprawił wprowadzony projekt „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkół podstawowych”, do którego nie przystąpiły jedynie SOSW, Szkoła Podstawowa nr 11 z oddziałami integracyjnymi i Szkoła Podstawowa nr 20. Dwie pierwsze placówki wspólnie z SNISS, dzięki innym ramowym planom nauczania i innym przelicznikom godzin, mogły zaoferować prawie co drugiemu podopiecznemu możliwość udziału w zajęciach korekcyjnych (rysunek 6).



Rysunek 6. Zestawienie procentowe uczestników gimnastyki korekcyjnej w różnych typach szkół Tarnowa

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem badaczy osoby niepełnosprawne częściej narażone są na defekty postawy. Grzegorz Przysada i współautorzy (2010, s. 166) zwracają uwagę, że 80% dzieci z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się wadami stóp, a Bartosz Bolach i współautorzy (2009, s. 50) stwierdzili znaczny odsetek nieprawidłowości w postawie ciała u młodzieży niedowidzącej.

Dzięki projektowi „Indywidualizacja...” 288 dzieci w roku szkolnym 2012/2013 raz w tygodniu uczęszczało na zajęcia korygujące ich wady w maksymalnie pięcioosobowych grupach, a od września do grudnia 2013/2014 roku ćwiczyło dwa razy tygodniowo. Liczba dzieci ćwiczących w ramach projektu stanowiła 35% ogółu objętych kompensacją postawy w tym roku w Tarnowie. Gdyby nie

projekt, liczba dzieci objętych gimnastyką korekcyjną w roku szkolnym 2012/2013 wyniosłaby 524, co stanowiłoby 9,71% ogółu.

Na rysunku 6 przedstawiono procentowy udział uczniów w zajęciach korygujących postawę ciała w stosunku do ogółu uczniów różnych typów. W badanym okresie największy udział uczniów korzystających z zajęć gimnastyki korekcyjnej odnotowano w szkołach specjalnych, a następnie w SP 18. W pozostałych szkołach poddanych badaniom odsetek ten jest znacząco niższy. Biorąc pod uwagę dane uzyskane w latach 2010–2013 dla wszystkich typów szkół, można zauważyć niejednoznacznie zarysowujący się trend wzrostowy, który w związku z istotnym udziałem szkół specjalnych i SP 18 w organizacji zajęć korekcyjnych nie może stanowić podstawy do wyciągania ogólnych wniosków.

Z analizy udziału uczniów w zajęciach korekcyjnych w latach 2010–2012 wynika, że gdyby nie projekt „Indywidualizacja...”, liczba ćwiczących zmniejszałaby się corocznie o około 2%, z 13,02% w 2010, przez 11,39% w 2011, do 9,71% w 2012 roku (rysunek 6, tabela 1). Wprowadzenie projektu nie tylko zahamowało tendencję malejącą, ale nawet spowodowało wzrost odsetka ćwiczących do 15%, mimo zmniejszającej się liczby uczniów związanej z niżem demograficznym (rysunek 6, tabela 1).

Tabela 1. Zestawienie liczby uczniów korzystających z zajęć gimnastyki korekcyjnej (GK) i ich udziału w ogólnej liczbie uczniów w różnych typach szkół Tarnowa

	Rok szkolny 2010/2011		Rok szkolny 2011/2012		Rok szkolny 2011/2012	
	L	%	L	%	L	%
Uczniowie korzystających z GK we wszystkich typach szkół	739	13,02	635	11,39	812	15,05
Uczniowie korzystających z GK szkół specjalnych (SOSW, SP 11, SNISS)	253	48,28	237	43,41	237	47,02
Uczniowie korzystających z GK poza szkołami specjalnymi	486	9,43	398	7,91	575	11,75
Uczniowie korzystających z GK w SP 18	200	30,49	200	32,15	200	32,00
Uczniowie korzystających z GK szkół z wyłączeniem SP 18 i szkół specjalnych	286	6,36	198	4,49	375	8,79

Źródło: opracowanie własne.

Uwagę zwraca to, że prawie co trzeci uczeń Szkoły Podstawowej nr 18 korzystał z zajęć fizjoterapeutycznych, a w pozostałych szkołach podstawowych, z wyłączeniem szkół specjalnych, taką możliwość miał tylko co dziesiąty wychowanek. Wynika to z faktu, że Urząd Miasta finansuje w tej szkole dużą liczbę godzin gimna-

styki korekcyjnej, nie przeznaczając żadnej godziny na tego typu zajęcia w placówkach o innym statusie niż placówka specjalna. Z jednej strony można taką szkołę stawiać za wzór organizacyjny korekcji wad postawy (tylko tam zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu), z drugiej wydaje się, że dostęp tarnowskich uczniów do procesu kompensacji postawy jest nierównomierny. Jak wynika z danych zawartych na rysunku 6, poza SP 18 i szkołami specjalnymi w latach 2010–2012 odpowiednio tylko 6,35%, 4,49% i 8,78% dzieci pozostałych placówek miało możliwość korzystania z korekcji wad postawy. Na zasadę równości dostępu do ochrony zdrowia zwraca uwagę Joanna Niżnik (2004, s. 53–54), twierdząc, że sprawiedliwy jest równy dostęp do podstawowej opieki zdrowotnej.

Organizacja gimnastyki korekcyjnej w Tarnowie wydaje się na wysokim poziomie w szkołach dla dzieci niepełnosprawnych i na dostatecznym w szkołach ogólnodostępnych. Wyjątkiem jest tu Szkoła Podstawowa nr 18, w której swoją postawę koryguje co trzeci uczeń. Dużym mankamentem jest to, że na zajęcia chodzą dzieci w zależności od tego, do której klasy uczęszczają, a nie ze względu na podobny charakter wady postawy. Mimo małej częstotliwości zajęć udział w zajęciach gimnastyki korekcyjnej prowadzonych fachowo, głównie w formie zabawowej, pozwala na wzmocnienie słabych mięśni, usuwanie dystonii mięśniowej oraz zmianę negatywnego nawyku utrzymania wadliwej postawy ciała. Niebagatelne jest również zwiększanie świadomości uczniów i rodziców na temat potrzeby dbania o właściwą postawę ciała.

5. Wnioski

1. Organizacja polityki oświatowej pod kątem dbałości o higienę postawy i korektę nabytych wad postawy stanowi ważny filar prozdrowotnej myśli strategicznej dla Polski.
2. Sukces budowy dalekosiężnych strategii społecznych, w tym przede wszystkim dotyczących wychowania i zdrowia młodych pokoleń, opiera się, po pierwsze, na pobudzaniu poznania naukowego, które dostarcza odpowiedzi na pytania, jak było i jak jest, po drugie, na szeroko zakrojonych społecznie pedagogicznych aktywnościach podnoszących świadomość dzieci i rodziców, po trzecie, na skutecznych próbach politycznego wdrożenia koniecznych udoskonaleń istniejących rozwiązań.
3. Polityka prozdrowotna obejmująca zadania oświatowe w ramach procesu organizacji korekcji wad postawy w tarnowskich szkołach daleko odstaje od naglących potrzeb uczniów i nie wspomaga ich rodziców.
4. Do dalszej realizacji strategii zdrowej i produktywnej społeczności Tarnowa nieuniknione są większe nakłady ekonomiczne ze strony Urzędu Miasta w celu finansowego wsparcia procesu korekcji wad postawy w szkołach.

Bibliografia

- Bolach, B., Bolach, E., Józefowski, P. (2009). Ocena aktywności ruchowej i postawa ciała u młodzieży niedowidzącej. *Postępy Rehabilitacji*, 4, 45–51.
- Demczuk-Włodarczyk, E. (2009). Diagnostyka i terapia deformacji stóp w szkolnej gimnastyce korekcyjnej. W: J. Nowotny (red.). *Wady postawy ciała u dzieci i młodzieży*. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
- Furgał, W., Adamczyk, A. (2009). Ukształtowanie sklepienia stopy u dzieci w zależności od wskaźnika masy ciała. *Medycyna Sportowa*, 3, 189–199.
- Hagner, W., Bąk, D., Lulińska-Kuklik, E., Hagner-Derengowska, M. (2011). Częstość występowania wad postawy u dzieci 10- i 13-letnich w regionie mławskim. *Kwartalnik Ortopedyczny*, 1, 24–30.
- Korabiewska, I., Sasin, M., Lewandowska, M., Białoszewski, D., Kłoda, M. (2008). Występowanie wad postawy u dzieci ze Szkoły Podstawowej im. Jana Pawła II w Duczkach a ich aktywność fizyczna. *Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja*, 1, 55–59.
- Leowski, J. (2004). *Polityka zdrowotna a zdrowie publiczne*. Warszawa: CeDeWu.
- Leśniak, K. (2011). Dyrektor szkoły jako menedżer. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, 18(1), 209–223.
- Mazur, A. (2011). Epidemiologia nadwagi i otyłości u dzieci na świecie, w Europie i w Polsce. *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego i Narodowego Instytutu Leków w Warszawie*, 2, 158–163.
- Mikołajczyk, E., Jankowicz-Szymańska, A. (2010). Wpływ otluszczenia na wysklepienie stóp i ukształtowanie kończyn dolnych u 7-latków. *Fizjoterapia*, 2, 10–20.
- Niżnik, J. (2004). *W poszukiwaniu racjonalnego systemu finansowania ochrony zdrowia*. Bydgoszcz; Kraków: Oficyna Wydawnicza Brandta.
- Nowakowski, M., Zeyland-Malawka, E. (2009). Uregulowania prawne ćwiczeń korekcyjnych prowadzonych w szkole. W: J. Nowotny (red.). *Wady postawy ciała u dzieci i młodzieży*. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
- Pawlicka-Lisowska, A., Lisowski, J., Motylewski, J., Gątkiewicz, M., Zientala, A., Poziomska-Piątkowska, E. (2011). Próba oceny postawy ciała na tle wybranych parametrów krążeniowo-oddechowych. *Kwartalnik Ortopedyczny*, 2, 133–144.
- Polechoński, J., Zając-Gawlak, I. (2011). Organizacja gimnastyki korekcyjnej w szkołach Zagłębia Dąbrowskiego. *Rehabilitacja w Praktyce*, 4, 25–30.
- Przysada, G., Luszowska, A., Družbicki, M., Depa, A., Wolan-Nieroda, A. (2010). Wady stóp u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. *Молода спортивна наука України*, 3, 163–168.
- Walicka-Cupryś, K., Ćwirlej, A., Domka-Jopek, E., Kuźdzał, A. (2006). Ocena wysklepienia stóp dzieci przedszkolnych przed i po gimnastyce korekcyjnej. *Medycyna Sportowa*, 4, 208–214.
- Wilczyński, J. (2005). *Korekcja wad postawy człowieka*. Starachowice: Anthropolos.
- Wilczyński, J. (2006). Najczęściej występujące wady postawy u chłopców w wieku 13–16 lat badanych komputerową metodą Moiré. *Medycyna Pracy*, 4, 347–352.

The organisation of posture correction in Tarnów

A b s t r a c t: Along with the development of civilisation, a considerable increase in the number of children and youth with posture problems and overweight is noticed. The stage of child and youth life, the time when the body is growing, is pivotal in terms of imperfect posture and weight correction. To improve defects in the posture of the growing body, corrective gymnastics is crucial. For corrective gymnastics to be effective, it has to be organised properly.

To evaluate the organisation of the process of posture correction in Tarnow, a survey of school headmasters was undertaken, and an analysis of the data delivered by the Department of Education of Tarnow Municipal Office was carried out. The analysis encompasses the organisation of classes formed to compensate posture defects at schools in the school years 2010/2011–2012/2013. As a result, the analysis shows that the pupils of almost all Tarnow primary schools (grades 1–3) and kindergartens have access to corrective gymnastics. In primary schools the access is free of charge and in kindergartens it is for a fee. Only one school offers classes also in grades 4–6 two times a week. There is no corrective gymnastics for students of lower secondary and secondary schools. Students of special schools are embraced by the most frequent and accessible gymnastics toward the posture correction. In the school years 2010/2011–2012/2013, respectively 6.35%, 4.49%, 8.78% of children and youth of regular public schools had access to corrective gymnastics (except for students of special schools who had the access in nearly 50% and students of Primary School No. 18, with the access for over 30%).

K e y w o r d s: posture compensation, organisation of the process of posture correction, child's health, posture correction in school children

Ewolucja szkolnego doradztwa zawodowego w ocenie uczniów i studentów

Ryszard Mysior

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: W części teoretycznej artykułu zaprezentowano w dużym skrócie proces kształtowania się decyzji – fazę orientacji w kontekście procesów poznawczych własnego „ja” i świata zawodów oraz rynku pracy. Założenia teoretyczno-prawne dopuszczają swobodę organizacji szkolnego doradztwa zawodowego opartego na Wewnątrzszkolnym Systemie Doradztwa Zawodowego i/lub działalności szkolnego doradcy zawodowego. Krótka analiza kwalifikacji wymaganych od szkolnych doradców zawodowych w Polsce i krajach Unii Europejskiej wskazuje na ich porównywalność.

W części empirycznej artykułu zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych w latach 2003/2004 i 2005/2006 oraz 2012/2013 na populacji gimnazjalistów, uczniów szkół gimnazjalnych i mniejszej grupie studentów. Celem badań było zdiagnozowanie zasadności tworzenia w szkołach powiatu tarnowskiego sieci szkolnych ośrodków doradztwa zawodowego oraz oczekiwań uczniów szkół gimnazjalnych w okresie zmiany szkoły. Kolejne edycje badań miały już charakter diagnostyczno-ocenny. Na podstawie przedstawionej analizy danych wskazano bariery zewnętrzne w stosunku do szkół i bariery wewnętrzne wytwarzane w obrębie szkoły.

Słowa kluczowe: adolescencja, kariera życiowa, Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego, Szkolne Ośrodki Karier

1. Wstęp

Młody człowiek przed upływem szkoły gimnazjalnej zaczyna się zastanawiać, jak dalej pokierować własnym życiem. Stara się zbilansować mocne i słabe strony swojej osobowości, rozpoznać, jakimi dysponuje atutami, jakie są jego zainteresowania. Drugą sferą analiz jest skomplikowany i często niezrozumiały świat życia społecznego i zawodowego. Każdy uczeń ma jednak świadomość, że w nieodległej

Korespondencja w sprawie artykułu: dr Ryszard Mysior, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Nauk o Wychowaniu, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 0 666 937 084, e-mail: r.mysior@gmail.com.

przyszłości będzie odgrywać określone role społeczne i zawodowe. Nierzadko pod wpływem administracyjnych terminów musi podejmować życiowo ważne decyzje.

Najbliższymi dla młodego człowieka konsultantami w podejmowanych przez niego wyborach są nadal rodzice. Profesjonalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej młodzi ludzie poszukują jednak w szkole, u pedagoga szkolnego bądź psychologa. W sprawach kariery zawodowej mogą poszukiwać wsparcia u szkolnego doradcy zawodowego. O ile zakresy działania pedagoga lub psychologa są ustalone, o tyle obszar działalności szkolnego doradcy zawodowego z uwagi na interdyscyplinarność pedagogiczno-psychologiczno-zawodowawczą postrzegany jest jako bliżej nieokreślony.

Zasadniczo nikt nie neguje potrzeby udzielania wsparcia młodzieży w wyborze szkoły i zawodu, ale umiejscowienie ośrodków wsparcia doradczego w szkołach i związanej z tym kwestii ich finansowania – już tak. Generalnie środowisko oświatowe ze zrozumieniem podchodzi do problemu pomocy doradczej kierowanej do uczniów, równocześnie nie zawsze rozumiejąc istotę funkcji szkolnego doradcy zawodowego. W przekonaniu wielu osób szkolne doradztwo zawodowe stanowi panaceum na problemy związane z konstruowaniem kariery edukacyjnej i zawodowej młodych ludzi. W skrajnych przypadkach szkolni doradcy zawodowi są oceniani w kontekście skuteczności wywiązywania się z zadań przypisanych do instytucji specjalistycznych, jak poradnie pedagogiczno-psychologiczne i urzędy pośrednictwa pracy.

Artykuł ten, traktujący o szkolnym doradztwie zawodowym, adresuję w pierwszej kolejności do środowiska szkolnego. Moim zamiarem jest przynajmniej w niewielkim zarysie wskazać problemy i wyzwania występujące w szkolnym doradztwie zawodowym. W pewnym stopniu też pragnę dokonać oceny dotychczasowych działań z trudem kształtującego się korpusu szkolnych doradców zawodowych w oświacie. Wyrażam równocześnie przekonanie, że często krytyczne wnioski wynikające z danych empirycznych przyczynią się do wzrostu świadomości problemów i ograniczeń szkolnego doradztwa zawodowego oraz będą impulsem do modernizacji działalności podejmowanej przez szkolnych doradców zawodowych.

Przytoczone w artykule dane uzyskano w badaniach przeprowadzonych w roku szkolnym 2003/2004 i 2005/2006 (badanie panelowe) na grupie 616 gimnazjalistów z terenu powiatu tarnowskiego oraz w roku szkolnym 2012/2013 na grupie 220 uczniów klas pierwszych i klas najstarszych w szkołach ponadgimnazjalnych powiatu tarnowskiego. Badania studentów na uczelni niepublicznej w Tarnowie na kierunku pedagogicznym przeprowadzono w roku akademickim 2013/2014 na grupie 82 osób. Wielkość próby w każdym badaniu wyłaniano wskutek losowania systematycznego. Badania prowadzono techniką ankietowania. Zasadniczym celem badań w poszczególnych latach była diagnoza udzielanego uczniom wsparcia zawodowawczego na różnych poziomach edukacji przez szkolnych doradców zawodowych. Natomiast celem niniejszego artykułu jest prezentacja kształtującego się modelu szkolnego doradztwa zawodowego na tle innych krajów oraz ewolucja

szkolnego doradztwa zawodowego na przykładzie zmian zachodzących w szkołach powiatu tarnowskiego.

2. Trudny okres podejmowania ważnych decyzji zawodowych

Podejmowanie kluczowych decyzji zawodowych i edukacyjnych przez uczniów przypada na czas dojrzewania (adolescencji). W rozwoju jednostki jest to bardzo trudny okres cechujący się gwałtownością zmian fizycznych i psychicznych. Powszechnie uznaje się, że jest to okres przechodzenia od dzieciństwa do dorosłości.

Pierwsza poważna decyzja każdego ucznia o wyborze dalszej drogi kształcenia i zawodu powinna wynikać z gruntownie przeprowadzonej analizy własnych zasobów, własnych możliwości, własnej struktury osobowości. Faza orientacji ukierunkowana na działania poznawcze powinna być równocześnie okresem dojrzewania do wyboru zawodu. Aleksander Kamiński pisał, że warunkiem powodzenia w życiu każdego człowieka jest poznanie właściwości swego charakteru (Kamiński, 1981, s. 2). Drugim rozległym obszarem poznania jest bogactwo zawodów i rynek pracy. Przed podjęciem ostatecznej decyzji uczeń powinien skonfrontować swoje możliwości i preferencje z obszarami zawodowymi i ofertą rynku pracy. Dlatego pożądanym jest, aby proces informacyjny przebiegał możliwie płynnie, bez zakłóceń i przekłamań, by na etapie poszukiwania informacji nie tworzyć fałszywego lub niespójnego obrazu przyszłej pracy zawodowej.

3. Szkolny doradca zawodowy

Komisja ds. Edukacji i Oświaty dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa postulowała – z uwagi na liczne bariery, przed którymi staje młodzież na wstępie kariery zawodowej – aby każda szkoła była w stanie zdiagnozować potencjał każdego z uczniów (Delors, 1998, s. 135). Podjęcie się tego zadania wymagało jednak czasu na wykształcenie specjalistów do spraw orientacji zawodowej i zdobycia przez nich niezbędnego doświadczenia w pracy z dość specyficznym klientem. Doradca – pisze Anna Paszkowska-Rogacz – byłby osobą nawiązującą relacje w celu ułatwienia klientowi poznania własnych myśli, uczuć i zachowań, osiągnięcia zrozumienia siebie, odkrycia i spożytkowania swoich mocnych stron, tak by mógł działać aktywnie i podejmować właściwe decyzje (Paszkowska-Rogacz, 2002, s. 12). Niezależnie od kwalifikacji formalnych, od szkolnych doradców zawodowych uczniowie na każdym etapie edukacji oczekują, aby były to osoby refleksyjne, bogate w doświadczenia zawodowe, ale równocześnie świadome własnych ograniczeń w zakresie udzielania pomocy doradczej. Akcenty te hierarchizuje się odmiennie w zależności od etapu edukacji. Podstawowym jednak oczekiwaniem uczniów i studentów w stosunku do szkolnych doradców zawodowych jest wysoki poziom kompetencji zawodoznawczych.

4. Kwalifikacje szkolnych doradców zawodowych w Polsce na tle innych krajów europejskich

Każdy kraj Unii Europejskiej określa indywidualnie w ramach własnego systemu edukacji kwalifikacje dla osób prowadzących zajęcia z doradztwa zawodowego oraz model wsparcia zawodoznawczego.

W Polsce zadania doradcze realizowały podległe resortowi edukacji poradnie psychologiczno-pedagogiczne i poradnie specjalistyczne w ramach swojej działalności statutowej. Wzrost zapotrzebowania na usługi doradcze przy ograniczonej do nich dostępności z uwagi na niewielkie zasoby kadrowe poradni oraz konieczność dostosowania się do standardów obowiązujących w krajach Unii Europejskiej wymusiły dywersyfikację wsparcia doradczego w szkołach. Realizację tego postulatu umożliwiła nowela Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz.U. z 2006 r., nr 97, poz. 674, z późn. zm.), która powiększyła katalog pedagogicznych stanowisk szkolnych o doradcę zawodowego prowadzącego zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu w celu wspomaganie uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych oraz zawodowych. Szczegółowe kwalifikacje szkolnego doradcy zawodowego oraz zakres jego zadań określają akty wykonawcze w randze ministerialnych rozporządzeń. W modelu polskiej oświaty zadania szkolnych doradców zawodowych wypełniają nauczyciele, którzy ukończyli studia kierunkowe lub studia podyplomowe.

W Norwegii doradcy szkolni to przede wszystkim nauczyciele mający szkolenie specjalistyczne, natomiast w Austrii funkcje doradców pełnią nauczyciele, którzy przeszli specjalne szkolenie w Pädagogische Hochschulen (pedagogiczne szkoły wyższe). We Francji od nauczycieli, którzy będą świadczyć usługi poradnicze, wymaga się zdobywania specjalistycznej wiedzy i umiejętności oraz ukończenia stażu przed rozpoczęciem pracy. Z kolei w Danii pełne kwalifikacje doradcy zawodowego ma nauczyciel, który ukończył dwunastomiesięczne szkolenie dla doradców na poziomie dyplomowym. Wyższe kwalifikacje wymagane są od doradców zawodowych w Finlandii – w szkołach podstawowych (i średnich) muszą mieć oni tytuł magistra pedagogiki i ukończyć specjalistyczne szkolenie w zakresie poradnictwa. W Holandii od doradców odpowiedzialnych za poradnictwo zawodowe wymaga się kierunkowego szkolenia w ramach programu studiów trwającego dwa lata. Podobnie w Niemczech, w zależności od nauczanego przedmiotu, kształcenie nauczyciela, zwłaszcza szkolenie przygotowawcze, zawiera elementy nauki o poradnictwie zawodowym. W ramach projektu o nazwie *Profesjonalizacja regionalnego poradnictwa zawodowego w Niemczech* stworzono ramowy program szkolenia doradców zawodowych, spełniający konkretne potrzeby regionów nauczania. Skupia się on na poradnictwie obejmującym wszystkie aspekty edukacyjne, poradnictwie w sieciach oraz na szczęblu centrum regionalnego (Czernik, 2010, s. 7–141).

Analiza porównawcza kwalifikacji szkolnych doradców zawodowych pomiędzy systemami oświatowymi w Polsce i w pozostałych krajach Unii Europejskiej potwierdziła ich równoważność formalną. Analogiczna analiza prowadzona według kryterium praktyki zawodowej, w tym doświadczenia zawodowego, wypada niekorzystnie dla polskiej kadry doradczej. Potwierdzają to uczniowie, którzy wysoko oceniali wiedzę i kompetencje dydaktyczne nauczycieli jako przedmiotowców, natomiast dość nisko jako szkolnych doradców, wyjątkowo krytycznie wyrażając się o ich doświadczeniu zawodowym.

W szkołach, które nie zatrudniały doradców zawodowych, zadania ujęte w ramach Wewnętrzzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego (WSDZ) wykonywali najczęściej wychowawcy (73%) i pedagog szkolny (71%). W co trzecim gimnazjum zajęcia organizowali różni nauczyciele w ramach zajęć przedmiotowych, którzy nie mieli specjalistycznego przygotowania. Tak przyjęta organizacja doradztwa zawodowego uniemożliwiała skupienie się na indywidualnym odkrywaniu potencjału, osobowości, zainteresowań samego ucznia (Leńczuk, 2012, s. 19–21).

5. Oczekiwania uczniów wobec szkolnych doradców zawodowych

Niezależnie od okresu prowadzonych badań uczniowie każdorazowo wskazywali na niedostatek profesjonalnej pomocy doradczej w szkołach. Przeprowadzone w roku szkolnym 2003/2004 badanie potwierdziło dramatyczny brak pomocy ze strony szkół w obszarze doradztwa edukacyjnego i zawodowego. Uczniowie bardzo nisko oceniali szkolne działania w tak istotnej dla nich sferze planowania przyszłości edukacyjnej i zawodowej. Pomoc ze strony szkół miała charakter incydentalny, brakowało usystematyzowanych działań, a przede wszystkim widoczny był deficyt profesjonalnej kadry. Informacje o szkołach i uczelniach uczniowie zdobywali na własną rękę. Prawie połowa uczniów (49,2%) uważała, że nie jest dostatecznie przygotowana do wyboru przyszłej szkoły.

Wyniki badań przeprowadzonych w okresie jesiennym w roku szkolnym 2005/2006 są zbieżne z danymi uzyskanymi przez innych badaczy. Tylko 13,6% uczniów potwierdziło, że korzystało z jakiegokolwiek pomocy doradczej związanej z wyborem zawodu. W okresie wiosennym odsetek ten wzrósł do 21,6%. Oznacza to, że zaledwie co piąty uczeń trzeciej klasy szkoły gimnazjalnej otrzymał profesjonalną pomoc doradczą.

Dane uzyskane w kolejnej edycji badań prowadzonych w roku szkolnym 2012/2013 potwierdziły znaczący postęp ilościowy i jakościowy w dziedzinie szkolnego doradztwa zawodowego. Jedna trzecia uczniów (33,3%) deklarowała uzyskaną pomoc ze strony nauczyciela bądź doradcy zawodowego. Zmniejszył się również odsetek uczniów (33,3%), którzy negatywnie oceniali swoje przygotowanie do wyboru szkoły ponadgimnazjalnej.

Systematycznej pomocy związanej z wyborem drogi edukacyjnej oczekiwało nadal dwie trzecie uczniów wiejskich (66,8%) i jedna trzecia uczniów miejskich (33,6%), pomocy doraźnej – co czwarty uczeń w gimnazjach miejskich i wiejskich (24,4%). Połowę uczniów w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej wspomagało ich środowisko rodzinne (49,6%). Poglobiona analiza potwierdziła większe zainteresowanie pomocą doradczą uczniów z rodzin o wyższym wykształceniu rodziców. Ta grupa uczniów wraz ze swoimi rodzicami staranniej planowała przyszłość zawodową.

W środowisku wiejskim – analogicznie jak w środowisku miejskim – oczekiwany zakres pomocy doradczej dotyczył głównie wiedzy na temat własnej osobowości przez poznanie mocnych i słabych stron, stopnia korelacji wyboru zawodu i zainteresowań (jesień – 42,2%, wiosna – 35,3%) oraz uzyskania informacji o typach i specyfice szkół ponadgimnazjalnych i wyższych (jesień – 42,2%, wiosna – 38,3%). Wśród uczniów aspirujących do kształcenia zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych i wyższych przeważało oczekiwanie zapoznania się z charakterystykami zawodów. Uczniów interesowały głównie informacje o strukturze przedmiotów i zajęć, wymaganych umiejętnościach zawodowych i niezbędnych cechach psychomotorycznych w wybranych zawodach (jesień – 9,7%, wiosna – 13,6%). Znaczna grupa uczniów oczekiwała potwierdzenia poprawności wyznaczonej przez siebie drogi życiowej i zawodowej w celu zminimalizowania ryzyka niepowodzenia.

Analiza porównawcza oczekiwań uczniów w poszczególnych latach potwierdziła zmianę w strukturze pożądanego przez uczniów wsparcia. O ile kilka lat wcześniej starsi koledzy oczekiwali pomocy w konstruowaniu planów zawodowych, o tyle obecnie oczekują pomocy w określeniu własnych predyspozycji do konkretnych zawodów, wsparcia w samopoznaniu oraz informacji o możliwościach zatrudnienia na rynku pracy.

6. Szkic modelu szkolnego doradztwa zawodowego w krajach Unii Europejskiej

Państwa Unii Europejskiej stosują z powodzeniem w pragmatyce doradczej zróżnicowane rozwiązania. W każdym systemie kształcenia istotą poradnictwa jest planowanie edukacyjne i zawodowe oraz rozumienie świata pracy i jego wymagań. Do zadań edukacyjnych szkół należy informowanie uczniów na temat dostępnych i zalecanych ścieżek edukacyjnych i zawodowych zgodnie z ich zainteresowaniami, przygotowanie uczniów do podejmowania decyzji związanych z wyborem zawodu. Wprowadzenie do świata zawodowego i świata pracy jest obowiązkowym komponentem wszystkich cykli kształcenia.

Porównanie systemów doradztwa potwierdziło ich usystematyzowanie programowe i organizacyjne w obrębie narodowych systemów oświatowych. Analiza prowadzona według kryterium programu wskazuje na dwie główne drogi w do-

chodzeniu do założonych celów. Pierwsza ujmuje doradztwo jako przedmiot interdyscyplinarny, postrzegany jako odpowiedzialność szkoły jako całości. Nauczanie o życiu zawodowym jest włączone w programy przedmiotowe w każdej klasie. Zabicie ten ma na celu m.in. wzbudzenie u uczniów refleksji nad ich głównymi zainteresowaniami i umiejętnościami, a także skłonienie do przemyśleń na temat przyszłego życia osobistego i zawodowego (Austria). Druga droga bardziej koncentruje się na dostarczaniu informacji o świecie pracy niż na samoświadomości i umiejętnościach planowania i rozwoju kariery zawodowej (Niemcy).

Systemy doradcze różnią się również formami indywidualnego wsparcia uczniów. Do pierwszej grupy należą kraje, w których wszystkie szkoły średnie zatrudniają doradców – nauczycieli mających specjalistyczne szkolenie. Udzielają oni indywidualnej pomocy uczniom i rodzicom, łącząc poradnictwo zawodowe i wsparcie w dziedzinie psychologii pedagogicznej z informacjami o dostępnych ścieżkach edukacyjnych i zawodowych (Austria, Dania, Finlandia). Do drugiej grupy należą kraje, w których doradztwo na etapie szkolnym opiera się na ścisłej współpracy nauczycieli ze szkolnymi pedagogami, absolwentami i pracownikami socjalnymi, psychologami, rodzicami i pracownikami nauki. W procesie doradczym istotną funkcję pełnią zawodowi doradcy z rządowych instytucji do spraw zatrudnienia, którzy oprócz prowadzenia kursów zawodoznawczych świadczą usługi doradcze (Niemcy) (Bandach i in., 2013, s. 12).

Cechą wspólną systemów poradnictwa w krajach UE są praktyki zawodoznawcze organizowane we współpracy z firmami, izbami handlowymi i szkołami, które umożliwiają kontakt ze światem zawodowym. W Austrii, Danii, Norwegii i Wielkiej Brytanii uczniowie mogą uczestniczyć w jedno- lub dwutygodniowych praktykach w okresie poprzedzającym wybór przedmiotów głównych, natomiast w Niemczech mogą odbyć dwie lub trzy długie praktyki.

7. Szkic modelu szkolnego doradztwa zawodowego w Polsce

W roku 2011 według danych Ministerstwa Edukacji w systemie oświaty pracowało ogółem 1385 doradców zawodowych, w tym 591 w gimnazjach i 542 w szkołach ponadgimnazjalnych. Porównanie stanu osobowego z liczbą szkół gimnazjalnych (7,3 tys.) oraz szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży (7,0 tys.) potwierdziło niski wskaźnik zatrudnienia osób profesjonalnie przygotowanych do realizacji zadań związanych ze szkolnym doradztwem. W rzeczywistości w roku szkolnym 2010/2011 tylko w 1,1 tys. szkół był zatrudniony profesjonalny doradca zawodowy, i to nie zawsze na pełnym etacie (Główny Urząd Statystyczny, 2011).

W województwie małopolskim w roku szkolnym 2012/2013 zaledwie w 6% szkół gimnazjalnych doradca zawodowy był zatrudniony na etacie lub części etatu. Tylko w sześciu gminach doradca był zatrudniony we wszystkich gimnazjach publicznych i był jedyną osobą prowadzącą doradztwo w szkole.

Wnikliwe badania przeprowadzone przez Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji wykazały, że tylko w 30% przebadanych gimnazjów wśród zatrudnionych nauczycieli była osoba z kwalifikacjami doradcy zawodowego. Nie oznacza to, że ów nauczyciel automatycznie przejmował funkcję szkolnego doradcy. W 95 gminach wśród zatrudnionych nauczycieli nie było osób mających kwalifikacje do pełnienia funkcji doradcy zawodowego, a równocześnie 181 nauczycieli-doradców pracowało w gimnazjach, które nie zatrudniały szkolnego doradcy zawodowego (Leńczuk, 2012, s. 21). Oznacza to, że obecnie problemem nie są braki osobowe, lecz nieczytelna polityka kadrowa szkół i organów prowadzących.

Opublikowany w 2013 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych raport pt. *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli* potwierdził, że zajęcia z doradztwa zawodowego systematycznie prowadziło tylko 3% z 4762 ankietowanych nauczycieli. Spośród 53 wszystkich czynności objętych badaniem uczący najmniej angażowali się w zajęcia z doradztwa edukacyjno-zawodowego. Aż 96% nauczycieli przyznało, że nie prowadzi w szkole działań związanych z doradztwem edukacyjno-zawodowym. Dla pozostałych badanych – jak zauważyli autorzy raportu – czynność ta była wykonywana z różną intensywnością. Badania wykazały też, że ten niewielki odsetek nauczycieli zajmujących się doradztwem edukacyjno-zawodowym jest dość równomiernie rozłożony pomiędzy wieś i miasta różnej wielkości (Fedorowicz i in., 2013, s. 73).

Tak kształtujący się obraz doradztwa zawodowego nie mógł zostać oceniony pozytywnie przez uczniów oczekujących wsparcia. Badania przeprowadzone przez Henryka Skłodowskiego w kilku liceach łódzkich wykazały, że 62% uczniów w szkołach licealnych negatywnie oceniło prowadzone działania doradcze. Tylko 10% uczniów wystawiło doradztwu ocenę dobrą i bardzo dobrą (Skłodowski, 2007).

8. Ocena szkolnego doradztwa zawodowego przez studentów i uczniów w powiecie tarnowskim

Badania przeprowadzone wśród studentów trzeciego roku studiów licencjackich kierunku pedagogicznego w Tarnowie w kwietniu 2014 roku na próbie badawczej 82 osób wyłonionej metodą doboru losowego systematycznego potwierdziły zróżnicowany obraz doradztwa zawodowego w szkołach. Nieprzypadkowy wybór populacji umożliwiał obiektywną ocenę wsparcia doradczego w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w środowisku wiejskim i miejskim z perspektywy kilku lat od ukończenia szkoły oraz wiedzy związanej z kierunkiem studiów.

Największy odsetek studentów uczęszczał do wiejskich szkół gimnazjalnych na terenie powiatu tarnowskiego i ościennych powiatów – 82,92% (68 osób), pozostali uczyli się w miejskich gimnazjach na terenie Tarnowa – 17,08% (14 osób). Prawie połowa studentów kontynuowała naukę w szkołach średnich zlokalizowanych w małych miasteczkach. Uogólnione wyniki badań potwierdzają, że z perspektywy

czasu studenci ocenili macierzyste szkoły pozytywnie, najliczniej na ocenę dobrą i bardzo dobrą – 84,15% (69 osób).

Wysoka ogólna ocena szkół średnich nie wykluczała zróżnicowania jakościowego poszczególnych obszarów ich działania. W ocenie studentów zdecydowanej poprawy ilościowej i jakościowej zarówno w gimnazjach i szkołach średnich wymaga obszar wsparcia zawodoznawczego. W szkole gimnazjalnej 39,74% (31 osób), a w szkole średniej 50,00% (39 osób) korzystało ze wsparcia doradczego w wyborze drogi edukacyjnej i zawodowej. Najczęściej stosowaną formą w szkołach były sporadycznie prowadzone zajęcia grupowe – 58,33% (42 osoby) i dość rzadko konsultacje indywidualne – 11,11% (8 osób). Mankamentem w procesie doradczym było, zdaniem studentów, teoretyzowanie problemu przez uczących, którzy nie stwarzali możliwości bezpośredniego poznania cech zawodu w zakładzie bądź na stanowisku pracy. Pozostali studenci w okresie nauki nie doświadczyli żadnej formy pomocy doradczej.

W ocenie studentów szkolne doradztwo zawodowe według kryterium jakościowego nie wypadło korzystnie dla szkół. Pomoc doradczą w kontekście zaspokojenia własnych oczekiwań pozytywnie (jako bardzo dobrą i dobrą) oceniła jedna trzecia studentów – 35,36% (29 osób), pozostali wystawili jej ocenę dostateczną – 50,00% (41 osób). Studenci w licznych komentarzach wskazali, że obraz własnej osobowości i zainteresowań tworzyli metodą prób i błędów. Wielu badanych wyrażało wątpliwość, czy obraz własnej osobowości jest adekwatny do rzeczywistego, a posiadane cechy predysponują ich do pracy w wyuczonym zawodzie.

Studenci w licznych komentarzach wskazywali przypadki braku profesjonalizmu lub stereotypowego podejścia przez uczących do problemu planowania przyszłości edukacyjnej i zawodowej. Jeden z często powtarzających się zarzutów dotyczył prognozowania przez uczących przyszłości edukacyjnej i zawodowej uczniów przez pryzmat ocen szkolnych i zachowania. Równocześnie sami uczniowie nie zauważyli, że przyszłość zawodową planują według nie zawsze adekwatnej do rzeczywistości samooceny osiągnięć szkolnych (Mysior, 2013 s. 164–165).

Pogłębiona analiza realizacji zadań doradczych w szkołach według podziału terytorialnego i szczebla kształcenia potwierdziła dość znaczne zróżnicowanie pomiędzy szkołami. Mniej korzystnie w ocenie uczniów i studentów wypadają wiejskie gimnazja, chociaż jak wskazują wyniki badań w szkołach, niezależnie od typu i miejsca zachodzą na tym polu pozytywne zmiany.

Badania porównawcze przeprowadzone wśród studentów dwóch tarnowskich uczelni w roku akademickim 2012/2013 i 2013/2014, na prawie pięćsetosobowej próbie, potwierdziły pozytywne zamiany w procesie doradczym prowadzonym w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Podobnie prezentują się oceny działań szkolnego doradztwa przez uczniów najstarszych klas szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, chociaż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych zdecydowanie wyżej oceniają proces doradczy niż gimnazjaliści. Zewnętrznym wskaźnikiem potwierdzającym pozytywne zmiany w we-

wnątrzeszkolnym systemie doradczym w szkołach gimnazjalnych jest sukcesywnie zmniejszający się odsetek uczniów w klasach pierwszych, zmieniających kierunek kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych. O ile w roku szkolnym 2003/2004 swój wybór skorygowało około 8,5% (110) uczniów, o tyle w roku szkolnym 2014/2015 wskaźnik ten wyniósł 2,5%. Wśród wielu przesłanek należy wskazać lepiej prowadzony i zorganizowany proces wsparcia w wyborze zawodu i kierunku kształcenia.

Zadowolenie z działań doradczych szkół w roku szkolnym 2011/2012 wyraziło prawie 40% uczniów szkół licealnych i zawodowych. Badanie ponowione w roku szkolnym 2014/2015 potwierdziło, że 90% uczniów ocenia bardzo dobrze działania zawodoznawcze oferowane przez szkoły ponadgimnazjalne. Uczniowie wskazywali na atrakcyjne formy zajęć z doradztwa zawodowego oraz wsparcie udzielane w „odkrywaniu własnej osobowości”, w tym zainteresowań. Najcenniejsze – zdaniem uczniów – były zajęcia prowadzone w formie warsztatów w małych grupach i indywidualne zajęcia z doradcą oraz spotkania z pracodawcami w ramach wizyt zawodoznawczych, praktyk dodatkowych i staży. Należy zaznaczyć, że formy te były finansowane z projektu *Modernizacja kształcenia zawodowego w Małopolsce*, realizowanego w powiecie tarnowskim w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Wysoka ocena oddziaływania doradczego może być wynikiem m.in. zwiększającego się doświadczenia zawodowego szkolnych doradców w szkołach ponadgimnazjalnych. Prawie dziesięcioletni okres istnienia sieci szkolnych ośrodków doradztwa zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych umożliwił doradcom utworzenie warsztatu pracy, zmodyfikowanie narzędzi diagnostyczno-badawczych oraz – co podkreślają doradcy – poznanie specyfiki pracy, nabycie doświadczenia i nawiązanie kontaktów z instytucjami wspierającymi oraz pracodawcami. Należy przypomnieć, że powiat tarnowski w latach 2005–2008 pozyskał granty Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej na utworzenie w szkołach dziewięciu ośrodków doradztwa zawodowego (pierwotnie nazywanych Szkolnymi Ośrodkami Karier). Ważną instytucją wspierającą działania szkolnego doradztwa edukacyjno-zawodowego, którą należy wymienić z nazwy, jest Powiatowa Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Tarnowie. W roku szkolnym 2012/2013 pracownicy poradni na 3364 przebadanych uczniów w 754 przypadkach udzielili wsparcia psychologicznego ukierunkowanego na wybór kariery edukacyjnej i zawodowej.

Analiza działań doradczych prowadzona w szkołach powiatu tarnowskiego od chwili utworzenia sieci ośrodków doradztwa zawodowego w szkołach średnich oraz badania mające na celu zorientowanie uczniów na wybór kierunków kształcenia konfrontowane z wynikami rekrutacji na uczelniach tarnowskich potwierdziły nieskuteczność przeorientowania aspiracji kształcenia na studia politechniczne. Prawie dwie trzecie gimnazjalistów nadal deklaruje wybór studiów humanistycznych. Pogłębiona analiza wyników rekrutacji do klas pierwszych w szkołach ponadgimnazjalnych w okresie ostatnich czterech lat wykazała ustabilizowanie się struktury wyboru poszczególnych typów szkół. W środowisku miejskim jedna piąta, a w śro-

dowisku wiejskim jedna trzecia uczniów nadal planuje kształcenie zawodowe. Wynika stąd, że młodzież wiejska w dalszym ciągu będzie stanowić zaplecze demograficzne dla kształcenia zawodowego na poziomie średnim i wyższym. Prawie trzy czwarte uczniów techników będzie pochodzić ze wsi. Aktualna zatem pozostaje konkluzja, że niewielkie zainteresowanie uczniów kształceniem zawodowym może w nieodległej przyszłości spowodować rzeczywistą lukę zawodową (Pakulniewicz-Błońska, Żurek, 2010, s. 105). Z drugiej strony szkolni doradcy zawodowi na podstawie deklarowanych przez uczniów wyborów zawodowych i rozmów doradczych potwierdzają, że gimnazjaliści coraz racjonalniej wybierają kierunek dalszej edukacji i coraz liczniej deklarują kontynuowanie nauki na kierunkach technicznych, ścisłych i przyrodniczych. Mimo że wybór kształcenia zawodowego uważają za optymalny z punktu widzenia przyszłej pracy zawodowej, to ostatecznie decydują się na naukę w szkole ogólnokształcącej.

Przedmiotem odrębnych badań pozostaje kwestia skuteczności działań podejmowanych przez szkolnych doradców zawodowych na rzecz propagowania wśród uczniów marginalizowanego wcześniej kształcenia zawodowego nie tylko na szczelisku szkoły średniej, ale również kształcenia wyższego.

9. Wnioski na temat doradztwa edukacyjnego i zawodowego z perspektywy jednego powiatu

Sylvia Pakulniewicz-Błońska i Mirosław Żurek stawiają tezę, że obecnie w wielu szkołach poradnictwo zawodowe to fikcja: Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego to tylko pusty zapis (Pakulniewicz-Błońska, Żurek, 2010, s. 262). Trudno taką tezę zaakceptować. Według mnie w Polsce system doradczy nadal jest na etapie poszukiwania skutecznych form wsparcia indywidualnego i oddziaływania na środowiska szkolne, kształtowania ekonomicznej struktury organizacyjnej, wypracowywania standardów jakości pracy szkolnych doradców zawodowych.

Moim zdaniem dogłębna analiza szkolnego doradztwa, pomimo porównywalności kwalifikacji osób prowadzących zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu w celu wspomagania uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych oraz zawodowych, wykazała określone słabości głównie w sferze programowej i realizacyjnej. W obrębie jednego powiatu, a nierzadko w sąsiadujących szkołach tej samej gminy podchodzi się do organizacji szkolnego doradztwa zawodowego z różną starannością. W obecnym stanie prawnym wypełnienie ram rozporządzenia MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach praktyką doradczą zależy od zasobności ekonomicznej gmin i woli decydentów, inwencji szkół i pomysłowości uczących. Tak znaczna dowolność w organizacji i realizacji zajęć z doradztwa zawodowego wpływa generalnie na jego zróżnicowaną skuteczność.

Zaprezentowane w dużym skrócie badania diagnostyczne prowadzone w określonych latach wśród uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych powiatu tarnowskiego oraz studentów potwierdziły, że kształtowanie się szkolnego doradztwa edukacyjnego i zawodowego w szkołach jest procesem długofalowym i czasochłonnym. Przyjmując za podstawę wzrastający dostęp uczniów do wsparcia doradczego i zwiększający się poziom zadowolenia mierzony spełnieniem ich oczekiwań przez szkolne doradztwo zawodowe, można mówić o progresji modelu szkolnego doradztwa edukacyjnego i zawodowego.

Bibliografia

- Bandach, M. i in. (2013). *Niemiecki system kształcenia i szkolenia zawodowego* [online, dostęp: 2014-05-31]. Dostępny w Internecie: <http://www.up.podlasie.pl/uploads/Niemiecki%20system%20kształcenia.pdf>.
- Czernik, J. (przekł.) (2010). *Poradnictwo zawodowe w kształceniu obowiązkowym w Europie*. Warszawa: Eurydice. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich; Wydawnictwa UNESCO.
- Fedorowicz, M. i in. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania* [online, dostęp: 2013-12-31]. Dostępny w Internecie: <http://www.oswiata-solidarnosc-malopolska.edu.pl/1551iberaporteczasiwarunkipracynauczycieli.pdf>.
- Główny Urząd Statystyczny (2011). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011* [online, dostęp: 2013-01-31]. Dostępny w Internecie: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf.
- Kamiński, A. (1981). *Wielka gra*. Warszawa: Wydawnictwo Rytm.
- Leńczuk, M. (red.) (2012). *Doradztwo edukacyjno-zawodowe w Małopolsce. Diagnoza stanu i perspektywy*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy.
- Mysior, R. (2013). *Plany i aspiracje edukacyjne uczniów szkół gimnazjalnych Tarnowa i powiatu tarnowskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pakulniewicz-Błońska, S., Żurek, M. (2010). Poznaj siebie i świat szkolnictwa zawodowego – nowe narzędzia w pracy szkolnego doradcy zawodowego. W: R. Parzęcki (red.). *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2002). *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej.
- Skłodowski, H. (2007). *Zintegrowane instytucjonalne poradnictwo zawodowe – wyzwania i potrzeba* [online, dostęp: 2013-12-31]. Giżycko: Powiatowy Urząd Pracy. Dostępny w Internecie: http://www.gizycko.pup.gov.pl/234,warminsko-mazurski-pakt-na-rzecz-rozwoju-poradnictwa-zawodowego.html?&nobreakup#pliki_105.

The evolution of school career counselling in the opinion of school and university students

Abstract: In the theoretical part of the paper a decision-making process is presented—the phase of orientation in the context of cognitive processes of “self-identification” and the world of occupations together with the labour market. Theoretical and legal assumptions allow the

freedom in organising school vocational guidance based on the Inner School Vocational Guidance System—and/or activity of a school counsellor. A brief analysis of the qualifications required from school counsellors in Poland and in the European Union indicates their comparability.

The empirical part of the paper presents the results of the research conducted in the years 2003/2004 and 2005/2006, as well as in 2012/2013 on a population of lower secondary school students, secondary school students and a group of university students. The aim of the above mentioned research was to diagnose the legitimacy of creating a network of professional guidance centres in Tarnów Powiat schools and the expectations of lower-secondary school students during the school change. The further editions of studies already had a diagnostic and evaluative character. Based on the data analysis, the external and internal barriers have been indicated which influence the effective career counselling.

Key words: adolescence, life career, Inner School Vocational Guidance System, School Career Centres

Badanie aksjofery przyszłego nauczyciela: od modelu do rzeczywistości

Yurii Pelekh

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Artykuł przedstawia wizję autora na temat wpływu składnika aksjologicznego w przygotowaniu przyszłych nauczycieli. Stworzono model gotowości wartościowo-semantycznej nauczyciela do zawodu, została opracowana klasyfikacja rodzajów wartości, biorąc pod uwagę ich właściwości w źródłach naukowych, oraz zostały podsumowane wyniki pracy dotyczące określenia rzeczywistych wartości współczesnego nauczyciela wśród studentów Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie. Określono również kierunki dalszych badań w tej dziedzinie.

S ł o w a k l u c z o w e: wartości w wychowaniu, nauczyciel, jakość kształcenia nauczycieli

1. Wstęp

Wśród rzeczywistych problemów cywilizacyjnych, przed którymi staje ludzkość na początku XXI wieku, można zidentyfikować niewydolność systemu edukacji wobec istotnych wyzwań naszych czasów. W tym kontekście znamienne są wyniki jednego z ostatnich badań przeprowadzonych przez ekspertów Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ), którzy stworzyli ranking pilnych problemów ludzkości XXI wieku – „21 Issues for the 21st Century”. W tym rankingu drugie miejsce zajmuje transformacja ludzkich możliwości ze względu na konieczność rozwiązania aktualnych problemów globalnych. Wymaga to nowego sposobu myślenia, nowych umiejętności zawodowych i metod uczenia się, nowych podejść do zarządzania i przeprowadzenia nowych badań.

Zdaniem ekspertów ONZ w obliczu istniejących problemów niezbędna jest interakcja między polityką a środowiskami naukowymi, ponieważ jej brak utrud-

Korespondencja w sprawie artykułu: prof. MWSE, dr hab. Yurii Pelekh, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Nauk o Wychowaniu, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 14 65 65 524, e-mail: pelekhyurii@ukr.net.

niałby znajdowanie efektywnych rozwiązań problemów edukacyjnych w skali globalnej. Przywołany postulat jest potwierdzeniem wciąż istniejącej luki pomiędzy teorią a praktyką, podkreśla brak efektywnej komunikacji między decydentami a naukowcami. Można zatem bez przesady powiedzieć, że ta luka (lub – w definicji ekspertów ONZ – brak mostów) formuje się już na poziomie uczelni. Dlatego przede wszystkim na tym poziomie wymieniony problem powinien być rozwiązany.

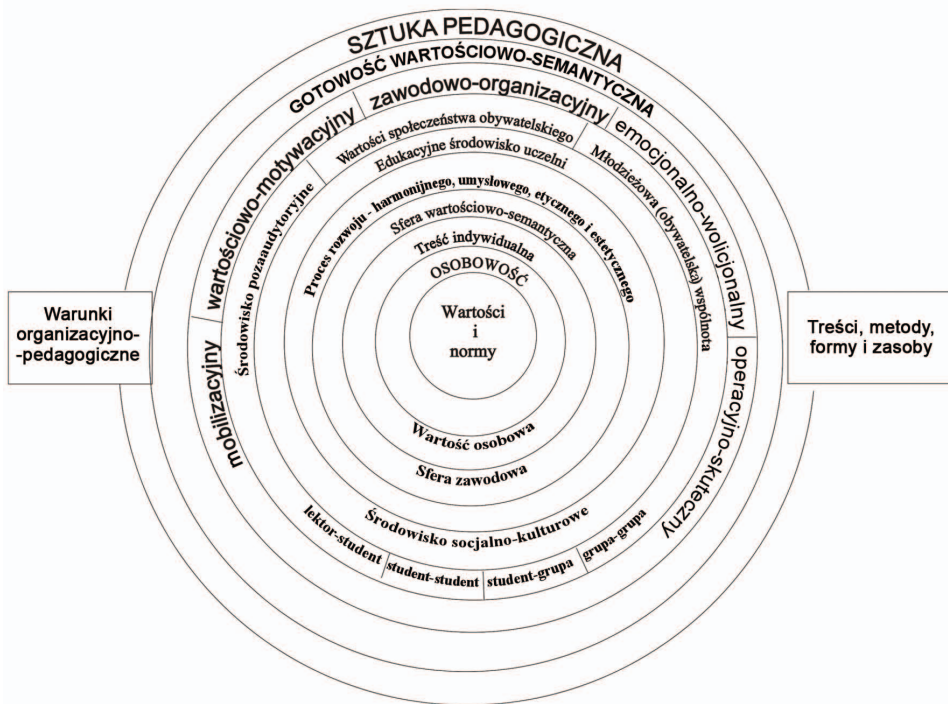
Innymi słowami, skuteczne reformy systemu politycznego, kształtowanie nowych stosunków gospodarczych i zapewnienie harmonijnych relacji interpersonalnych stanowią aktualne wyzwanie zarówno na Ukrainie, jak i w Polsce. Niezależnie od różnic religijnych, politycznych i społecznych procesy te muszą odbywać się równocześnie ze zmianami funkcji edukacji we współczesnych społeczeństwach: ukraińskim i polskim. Szersze kręgi społeczne powinny uświadomić sobie znaczenie związków teorii i praktyki pedagogicznej, rozumianych nie tylko jako refleksja kulturowa i edukacyjna, ale przede wszystkim ze względu na konieczność rozwiązywania pilnych w znaczeniu społeczno-cywilizacyjnym problemów edukacji publicznej.

Nowoczesna edukacja powinna zatem skupić się na indywidualności ludzkiej i rozwiązaniu konfliktów pojawiających się w zbiorowym pluralizmie postaw życiowych. Tak więc zwiększa się waga czynników personalistycznych i psychologicznych w teorii i praktyce edukacyjnej, rośnie znaczenie etycznych i aksjologicznych treści. Są to cechy nauki „postneoklasycznej”, w ramach której człowieka uznaje się za podstawowy czynnik, obiektywny i subiektywny podmiot poznania. Człowiek – jako żywy uczestnik aktywności poznawczej – znajduje się bowiem zawsze w centrum rozumienia oraz interpretacji sensów i znaczeń humanistycznych. Treść i cechy takiej postawy poznawczej są uwarunkowane wartościami, które stanowią fundament w świadomości człowieka.

2. Aksjologiczny model (wizja) nauczyciela wychowawcy

Jeśli uznać za kluczowe dla zawodu pedagogicznego twórczy charakter działalności i możliwość samorealizacji, należy oczekiwać, że przyszły nauczyciel będzie rozwijać w sobie kluczowe wartości zawodowe (odpowiedzialność, wykształcenie, inteligencję, sumienie itp.). Stają się one bowiem podstawą dokonywanych wyborów moralnych, stanowiących fundament potrzebny do osiągnięcia wyznaczonych celów.

Kształtowanie standardów moralnych i etycznych przyszłego nauczyciela, w świetle przeprowadzonych badań, jest determinowane przez jedność wpływów środowisk edukacyjnych i społeczno-kulturowych, gdzie odbywa się jego identyfikacja z wartościami zawodowymi, które są elementem regulacyjnym i ewaluacyjnym tego procesu. W tych warunkach podmiotowe wartości uznawane przez przyszłego nauczyciela kształtują się w kontekście wartości istotnych dla jego środowiska.



wowy przyjęto warunek, że wpływ edukacyjny i kulturowy determinuje orientację i stanowisko jednostki, przyczynia się do rozwoju duchowego i samodoskonalenia, umożliwiając tym samym nabycie odpowiednich kompetencji zawodowych. Ogólną strukturę tego podejścia charakteryzują następujące elementy:

- a) **Podejście aksjopedagogiczne** – podejście systemowe, oparte na kształtowaniu systemu aksjologicznego poprzez akceptację uniwersalnych, społecznie istotnych i zawodowych (edukacyjnych) wartości i na ich podstawie formowaniu podmiotowo ukierunkowanego paradygmatu edukacyjnego jako głównego czynnika samorozwoju i samorealizacji (Бондаревская, 1993; 1995; Бондаревская, Бермус, 1996; Исаев, Пазухина, 2004; Гершунский за: Исаев, Пазухина, 2004 i in.).
- b) **Podejście indywidualno-działaniowe** – charakteryzuje się indywidualizacją i zróżnicowaniem procesu edukacyjnego (Сериков, 1999; Талызина, 1975), opartego na postulatcie zwiększenia znaczenia roli czynników wartościowo-poznawczych oraz aksjowychowaczych w trakcie kształtowania gotowości przyszłego nauczyciela do zawodu.
- c) **Podejście wartościowo-synergetyczne** – wskazujące na potrzebę samorozwoju, samoorganizacji i samorealizacji jednostki poprzez wykorzystanie podstawowych kategorii aksjologicznych, powstających w wyniku połączenia „aksjoczęści” poszczególnych przedmiotów nauczanych w całościową treść semantyczną, co stanowi istotę kształtowania gotowości wartościowo-semantycznej osoby.

4. Charakterystyka klasyfikacji wartości ze względu na stosowanie ich w procesie kształcenia nauczycieli

Należy zauważyć, że badania aksjologiczne w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli są szczególnie aktualne i mają charakter działań stosowanych. Nasze poglądy opierają się na postulatach teorii psychologicznych, dla których aksjomatem jest teza, że wiedza staje się naprawdę skuteczna w przypadku, gdy nabywa cech wartościowych dla danej osoby (ma charakter aksjologiczny) (Залесский, 1998). Innymi słowy, wiedza o charakterze nie tylko zawodowym, ale i wartościującym (orientacje aksjologiczne określające stosunek nauczyciela do zawodu i rzeczywistości edukacyjnej) może być podstawą skutecznej aktywności pedagogicznej. Istotna jest tutaj racjonalna kategoria (teza) współczesnego filozofa i psychologa austriackiego Alfreda Lengle. W jego opinii nie istnieje forma rzeczywistości społecznie wartościowa, której nie można byłoby doświadczyć jako sensu aksjologicznego (Лэнгле, 2004). Zgodnie z tym wiedzą jest także to, co przeżywamy jako wartość, aby nasz światopogląd nie stracił zdolności do adekwatnego postrzegania rzeczywistości.

Podczas wspólnych działań ludzi powstają nowe obiektywne okoliczności historyczne, które determinują rozwój społeczny. Nie istnieją jednakże uzasadnione tendencje historyczne bez uwzględnienia przewagi czynnika ludzkiego (osobowościowego). Tak więc rozwój osobowości zależy także od obiektywnych warunków i okoliczności życia, tworząc oraz modyfikując te okoliczności.

Inny filozof i socjolog wychowania, Florian Znaniecki, konsekwentnie propagował ideę, że życie społeczne i historia człowieka, świat wokół nas, tworzy się dzięki wysiłkom poszczególnych osób, jest wynikiem ich pracy, produktem konkretnego historycznego stosunku ludzi do przyrody (Znaniecki, 1971, s. 397). Wszystkie te czynniki stają się obiektywnymi warunkami ludzkiej egzystencji. W ten sposób, zmieniając orientacje aksjologiczne człowieka i społeczeństwa, przy świadomym oddziaływaniu edukacyjno-aksjologicznym, jesteśmy w stanie zmienić swoją przyszłość. Wiodącą rolę w tym procesie może i powinien odgrywać system edukacji i „nowy” nauczyciel. Edukacja jest przecież jednym z najbardziej skutecznych sposobów przenikania do świadomości człowieka i społeczeństwa.

Każda osobowość jest wytworem i twórcą środowiska społecznego, ponieważ dokonuje swoich wyborów, decyduje i działa w społeczeństwie, zachowuje się zgodnie ze standardami istniejącymi w tym społeczeństwie. Z drugiej strony każde celowe działanie jest ustrukturyzowane przez system kryteriów moralno-psychologicznych i determinuje mechanizmy wewnętrznej dynamiki społeczeństwa. Tak więc we współczesnej działalności edukacyjnej, opierając się na dostępnych podstawach teoretycznych, niezbędne jest wdrożenie pewnych zasad i technik pedagogicznych o randze światopoglądu aksjologicznego i humanistycznego, prowadzących do rozumienia miejsca człowieka w świecie nowych paradygmatów przyszłego społeczeństwa i cywilizacji.

Słynny węgierski filozof Ervin László zauważył, że ważnym składnikiem stałego rozwoju ludzkości jest informacja i edukacja: „Potrzebujemy więcej informacji, aby dotrzeć do ludzi, do osób dorosłych i młodzieży, osób starszych, osób w każdym wieku. Edukacja jest niezbędną i uniwersalną drogą do nawiązania kontaktów z młodymi ludźmi, którzy przyjdą na świat jako aktywni członkowie społeczeństwa za dziesięć czy dwadzieścia lat” [tłum. autora] (Jacono, 2000).

Refleksje na temat pokonania problemów globalnych ludzkości w XXI wieku są odzwierciedleniem naszej tezy, że poszukiwanie i opanowanie nowych podstaw kulturalnych i orientacji egzystencji ludzkiej powinny zaczynać się od przekształcania myślenia, wartościowania faktów duchowych i cywilizacyjnych w świadomej działalności nauczyciela. Chodzi o osiągnięcie nowego poziomu kompetencji zawodowych, a to zakłada konieczność nowego rozumienia teoretycznych i dydaktycznych zasad kształtowania dojrzałości aksjologicznej przyszłego nauczyciela do zawodu.

Realizacja praktyczna tej tezy oznacza, że powinna być opracowana nowa treść wartościującego składnika gotowości zawodowej przyszłego nauczyciela. Innymi słowy, chodzi o próby sformułowania nowych wartości pedagogicznych jako zasad

regulujących działalność pedagogiczną i tworzących system poznawczo-wartościujący, który może służyć jako pomost między istniejącą ideologią społeczną w edukacji a działalnością zawodową nauczyciela. Zaznaczmy, że wartości edukacyjne kształtują się historycznie, scalając się w człowieku, utrwalając się w świadomości jednostek i zbiorowości jako orientacje aksjologiczne w formie obrazów, sensów i pojęć życiowych. Zastosowanie przez przyszłego nauczyciela klasycznych i nowoczesnych teorii pedagogicznych dotyczących systemu aksjologicznego powinno rozpocząć się, w mojej opinii, jeszcze na etapie kształcenia, a następnie musi być wykorzystane w praktyce pedagogicznej.

Współczesna edukacja polega na wyrażeniu zdefiniowanych interesach społecznych i państwowych oraz profilach ideowych, ukierunkowanych światopoglądowo na realizację konkretnych wartości. W takich warunkach musimy bardziej intensywnie szukać sposobów rozwiązania problemu kształtowania w środowisku edukacyjnym nowych treści wartościujących, których podstawą mają być archetypy kulturowe społeczeństwa. Jednocześnie należy szukać powiązania tych wartości z tradycją humanistycznej różnorodności kultury i cywilizacji europejskiej.

Pojmowanie zjawiska wartości pedagogicznych nie jest możliwe bez jasnego odniesienia do systematyzacji wartości, ich hierarchii czy sposobu klasyfikacji. Przedstawiciel nurtu kulturowo-psychologicznego w teorii wartości Milton Roakech podkreślił, że wartości i pojmowanie wartościowe nie istnieją poza systemami hierarchicznymi (Павкин, 1997, s. 370). Z drugiej strony wybitny badacz M. Janicki zaznacza, że zasada hierarchii wartości, jej wielopoziomowość jest niezwykle ważną cechą systemu orientacji wartościowych jednostki (Dąbrowski, Kawczak, Piechowski, 1970). Wynika to z faktu, że akceptacja wartości przez osobę automatycznie zakłada budowę indywidualnej hierarchii wartości, czyli realnie wyraża zdolność i skłonność ludzkiego umysłu do hierarchizacji (poprzez ewaluację) zjawisk egzystencji i kultury współistnienia człowieka. Jednakże, ponieważ system wartości człowieka (jego orientacji wartościowych) zajmuje pośrednie miejsce między zasadami wewnętrznymi a normami środowiska społecznego, system ten może być środkiem do kształtowania koncepcji semantycznych oraz osobowych, uwzględniając społecznie ważne idee i zasady.

Praktyka naukowa pokazuje, że klasyfikacja (typologia) wartości jest oparta na analizie wieloczynnikowej. Jak zaznaczono wyżej, typologia prądów aksjologicznych ma charakter niejednorodności. Dla klasyfikacji wartości we współczesnej nauce stosuje się wiele czynników: poziom ogólności, przedmiot opanowania, sposób przejawiania się w życiu człowieka itp. (tabela 1).

Należy zauważyć, że w proponowanym tu ujęciu nie zostały zawarte wszystkie podejścia stosowane w typologii wartości, a tylko te najbardziej znane. Trzeba ponadto podkreślić, że wymienione typologie mają charakter wariantywny.

Tabela 1. Klasyfikacja wartości

Lp.	Autor klasyfikacji	Istota klasyfikacji wartości	Źródło klasyfikacji
1.	M.A. Bierdiajew	– Wartości duchowe; – Wartości społeczne; – Wartości materialne.	M.A. Bierdiajew [Бердяев], <i>Los Rosji</i> , Wyd. MGU, Moskwa 1990.
2.	W.P. Tugarinow	– Wartości duchowe (edukacja, nauka, sztuka); – Wartości społeczno-polityczne (wolność, równość); – Wartości materialne (technika, dobra materialne).	W.P. Tugarinow, <i>Teoria wartości w marksizmie</i> , Książka i Wiedza, Warszawa 1973.
3.	W. Brożyk	– Wartości materialne i duchowe; – Wartości rzeczywiste i koncepcyjne; – Wartości podstawowe (zaspokajają potrzeby biologiczne), wartości drugorzędne (dobra materialne) i wartości trzeciorzędne (środki komunikacji); – Wartości teraźniejsze, przeszłe i przyszłe; – Wartości ostateczne i instrumentalne; – Wartości użyteczne, prawne, religijne, estetyczne itp.	W. Brożyk [Брожек], <i>Teoria ewaluacji marksizmu</i> , Wyd. Nauka, Moskwa 1982.
4.	A. Maslow	– B-wartości (wartości egzystencji) – wyższe wartości, właściwe człowiekowi (prawda, dobro, piękno, uczciwość, sprawiedliwość itp.); – D-wartości (wartości deficytu) – niższe, ponieważ koncentrują się na zaspokajaniu poszczególnych potrzeb (pokój, odpoczynek, bezpieczeństwo itp.).	A. Maslow [Маслоу], <i>Samorealizacja</i> , w: tegoż, <i>Psychologia osobowości. Teksty</i> , red. J.B. Gippenreiter, A.A. Puzyryja, Wyd. MGU, Moskwa 1982, s. 108–117.
5.	V.E. Frankl	– Wartości kreatywności, które pozwalają człowiekowi uświadomić sobie własne znaczenie dla społeczeństwa; – Wartości doświadczenia pozwalające człowiekowi uświadomić sobie, co bierze od społeczeństwa; – Stosunki wartościowe pozwalające osobie zrozumieć, jakie ma podejście do czynników ograniczających jej życie.	V.E. Frankl, <i>Człowiek w poszukiwaniu sensu</i> , Czarna Owca, Warszawa 2011.
6.	D.A. Leontjew	– Wartości społeczne, ideały; – Wartości podmiotowe; – Wartości osobiste.	D.A. Leontjew [Леонтьев], <i>Wartość jako pojęcie interdyscyplinarne: doświadczenie rekonstrukcji wielowymiarowej</i> , „Pytania Filozofii” 1996, nr 4, s. 15–26.
7.	S.S. Bubnowa	– Wartości-ideały, które są najbardziej powszechne, abstrakcyjne (duchowe i społeczne); – Wartości-cechy, które są trwałe w aktywności jednostki i przejawiają się jako jej właściwości; – Wartości-sposoby zachowania, najbardziej typowe środki wdrażania i zapewniania wartości-cech.	S.S. Bubnowa [Бубнова], <i>Orientacje wartościowe osobowości jako wielopoziomowy system nieliniowy</i> , „Czasopismo Psychologiczne” 1999, nr 5, s. 38–44.

Źródło: opracowanie własne.

Mamy podstawy twierdzić, że we współczesnej aksjologii został ustalony podział na wartości wyższe (duchowe nieużyteczne) i podstawowe (materialne użyteczne). Wartości duchowe „tworzą rdzeń kultury danego narodu, podstawowe stosunki i potrzeby ludzi” (Бучило, Чумаков, 2001, s. 447). Do wartości duchowych (wyższych) odnosimy: wartości uniwersalne (pokój, życie ludzi), wartości spo-

łeczne (sprawiedliwość społeczna, wolność, prawa człowieka itd.), wartości komunikacji (przyjaźń, miłość, zaufanie, rodzina), wartości osobiste.

5. Niektóre wyniki badań

Jedną z najbardziej znanych i fundamentalnych klasyfikacji jest typologia wartości pedagogicznych zaproponowana przez zespół badawczy pod kierunkiem Witalija Slastjenina i Ilii Isajewa. Według tej klasyfikacji wartości pedagogiczne dzielą się na kilka grup: osobowościowe, grupowe i społeczne (Сластенин, Исаев, Шиянов, 2008, s. 105). Zgodnie z tą klasyfikacją:

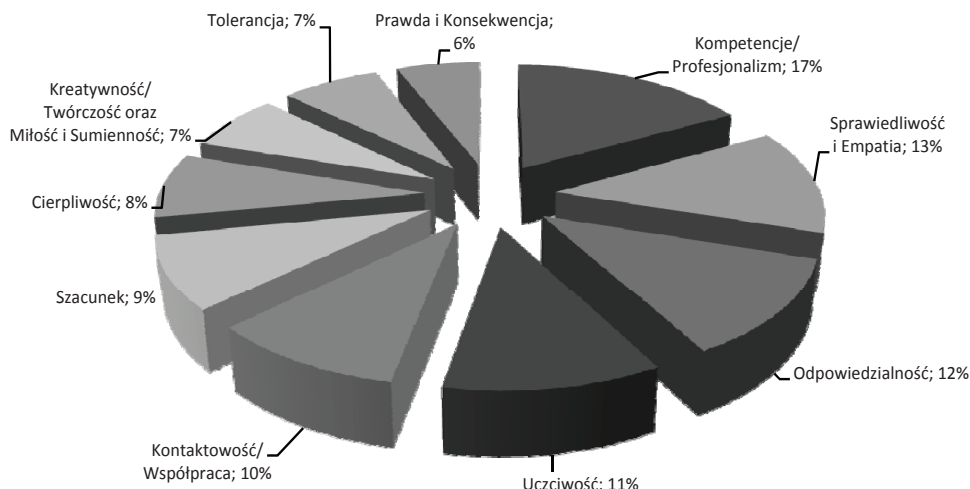
- wartości społeczne i edukacyjne odzwierciedlają charakter i treść wartości, które działają w różnych systemach społecznych i znajdują się w świadomości społecznej. To zestaw idei, obrazów, zasad, przepisów, zwyczajów regulujących działalność społeczeństwa w dziedzinie edukacji;
- wartości grupowe są przedstawione w postaci idei, pojęć, koncepcji, norm, które regulują aktywność pedagogiczną i rządzą nią w ramach określonych instytucji edukacyjnych. Zestaw takich wartości ma charakter holistyczny, a wartości są stosunkowo stałe i powtarzalne;
- wartości osobowościowo-pedagogiczne to struktury społeczno-psychologiczne, w których określono cele, motywy, ideały, zasady i inne cechy światopoglądowe osobowości nauczyciela, tworzące system jego orientacji wartościowej.

Nie odnosząc się do tej klasyfikacji, poprosiliśmy studentów Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie (MWSE), aby nazwali 10 najważniejszych ich zdaniem wartości znaczących dla osobowości nauczyciela (człowieka i profesjonalisty). Próba badania obejmowała 96 osób, a jej wyniki zostały zebrane w tabeli 2.

Tabela 2. Ranking wartości pedagogicznych (na podstawie opinii studentów)

Miejsce w rankingu	Wartość	Częstość występowania
1	Kompetencje/Profesjonalizm	90
2	Sprawiedliwość oraz Empatia	70
3	Odpowiedzialność	66
4	Uczciwość	58
5	Kontaktowość/Współpraca	52
6	Szacunek	48
7	Cierpliwość	42
8	Kreatywność/Twórczość oraz Miłość i Sumienność	40
9	Tolerancja	38
10	Prawda oraz Konsekwencja	34

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Ranking wartości wśród studentów MWSE

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań zaprezentowane na rysunku 2 świadczą o tym, że studenci do najważniejszych wartości zaliczają wartości zawodowe, określane jako *wartości-cechy* (empatia, odpowiedzialność). W hierarchii wartości edukacyjnych, w opinii grupy naukowców pracujących pod kierunkiem Slastjenina i Isajewa, mają one najwyższą rangę, ponieważ poprzez ich interioryzację przejawiają się cechy osobowościowe i zawodowe nauczyciela. Są to cechy osobowościowe, różnorodne i wzajemnie powiązane role oraz zachowania profesjonalne. Cechy te wynikają z rozwoju konkretnych zdolności: prognostycznych, komunikacyjnych, twórczych (kreatywnych), inteligentnych, refleksyjnych oraz interaktywnych. Wartości-stosunki i wartości-cechy mogą nie zapewnić wymaganego poziomu realizacji efektywnej działalności pedagogicznej w przypadku, gdy nie będzie opracowany i opanowany jeszcze jeden podsystem – podsystem wartości-wiedzy (Сластенин, Исаев, Шиянов, 2008, s. 106) kształtujący odpowiednie kompetencje. Odbywa się to poprzez wymieniony powyżej trójkąt i przemianę oraz wzajemne dopełnianie się kategorii: wiedza – umiejętności – zdolności. Takie wyniki podkreślili przyszli nauczyciele.

6. Wnioski

System wartości nauczyciela jako złożony regulator działalności człowieka odzwierciedla w swojej organizacji strukturalnej treść i cechy obiektywnej rzeczywistości (Бех, 2008, s. 22). Zmiany rzeczywistości prowadzą do zmiany hierarchii wartości osobowości (w tym indywidualności nauczyciela). Dlatego klasyfikacja wartości ma w pewnym stopniu charakter uwarunkowany (zrelatywizowany) i może

ulec zmianie. Biorąc to pod uwagę, proponuję (według modelu) system wartościujący i świadomościowy nauczyciela wyrazić jako wyodrębnione semantyczne bloki w aksjologicznych: wartościach-cechach, wartościach-wiedzy, wartościach-celach i wartościach-środkach. Są to treści aksjologiczne, moralne i życiowe, które są określone w podejściach różnicowo-aksjologicznych przez wiodących naukowców krajowych i praktyków w dziedzinie pedagogiki (w przeszłości i obecnie). Za ich pośrednictwem odbywa się kształtowanie sfery zarówno wartościowo-semantycznej, jak i duchowej jednostki współczesnego nauczyciela.

Należy zaznaczyć, że proponowany aksjologiczny system osoby nauczyciela zawiera również składnik zmysłowy (doświadczenie wartości, które potwierdza A. Lengle (Лэнгле, 2004). Mogą one stać się inspiracją i celami duchowego (wartościującego) kształtowania osobowości (wartości jako normy i ideały według W. Thomasa i F. Znanieckiego [1973]). Niezbędność takiego samokształtowania się oblicza aksjologicznego nauczyciela polega na tym, że przyszły nauczyciel, jak i każdy człowiek, powinien tworzyć swój spójny i całościowy horyzont osobowości, swój wewnętrzny i zewnętrzny wizerunek.

Bibliografia

- Бердяев, Н.А. (1990). *Судьба России: опыты по психологии войны и национальности*. Москва: Изд-во МГУ.
- Бех, І.Д. (2008). *Виховання особистості: підручник*. Київ: Либідь.
- Бондаревская, Е.В. (1993). *Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности*. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ.
- Бондаревская, Е.В. (1995). Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*, 4.
- Бондаревская, Е.В., Бермус, Г.А. (1996). Теория и практика личностно ориентированного образования. *Педагогика*, 4.
- Брожек, В. (1982). *Марксистская теория оценки*. Москва: Наука.
- Бубнова, С.С. (1999). Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. *Психологический журнал*, 5, 38–44.
- Бучило, Н.Ф., Чумаков, А.Н. (2001). *Философия*. Москва: ПЕР СЭ.
- Dąbrowski, K., Kawczak, M., Piechowski, M.M. (1970). *Mental Growth through Positive Disintegration*. London: Gryf Publications.
- Frankl, V.E. (2011). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Czarna Owca.
- Исаев, Е.И., Пазухина, С.В. (2004). Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов. *Вопросы психологии*, 5, 3–11.
- Ласло, Э. (2000). Социализировать человеческое сообщество [online, dostęp: 2015-05-28]. *Всемирная Добрая Воля – Информационный бюллетень*, 3. Dostępny w Internecie: <http://www.oneworld.ru/lucis-rus/goodwill/wgnl003.htm>.
- Лэнгле, А. (2004). Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности. *Вопросы психологии*, 4, 3–21.
- Леонтьев, Д.А. (1996). Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*, 4, 15–26.
- Леонтьев, Д.А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл.

- Маслоу, А. (1982). Самореализация. В: А. Маслоу. *Психология личности. Тексты* (s. 108–117). Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. Москва: Изд-во МГУ.
- Равкин, З.И. (ред.) (1997). *Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность)*. Москва: ИТОП РАО.
- Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. (2008). *Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. Заведений*. Под ред. В.А. Сластёнина. 8 изд. Москва: Издательский центр „Академия”.
- Сериков, В.В. (1999). *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва: Издательская корпорация „Логос”.
- Szmyd, K., Garbarz, A., Frączek, Z., Skoczyńska-Prokopowicz, B. (red.) (2013). *Kultura, przemiany, edukacja*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Талызина, Н.Ф. (1975). *Управление процессом усвоения знаний*. Москва: Изд-во МГУ.
- Tugarinow, W.P. (1973). *Teoria wartości w marksizmie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Залесский, Г.Е. (1998). Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология*, 2.
- Znaniecki, F. (1971). *Nauki o kulturze*. Warszawa: PWN.
- Znaniecki, F. (1973). *Socjologia wychowania*. T. 1–2. Warszawa: PWN.

The study on the axiosphere of a future teacher: From the model to the reality

A b s t r a c t: This article outlines the author's vision of the impact of axiological component on future teachers' training. The model of teacher's valuable-meaningful readiness to professional activity has been created. The classification of value types which exist in different scientific sources has been presented. The results of the work on identifying the modern teacher's actual values among the students of Małopolska School of Economics in Tarnów have been summarised. The directions of further research in this area have been defined.

Key words: values in education, teacher, model, quality of teacher education

Przemoc elektroniczna w świetle badań i refleksji pedagogicznej

Katarzyna Potyrała

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

A b s t r a k t: Przemoc elektroniczna jest traktowana jako wpływ na procesy myślowe, zachowanie i stan fizyczny osoby pomimo braku świadomego przyzwolenia tej osoby na taki wpływ. W artykule zostały zaprezentowane teoretyczne założenia rzeczywistości nowych mediów w kontekście poglądów m.in. McLuhana, Baudrillarda, Tapscotta, Melosika i in. Przedmiotem dyskusji jest również wpływ nowych mediów i nowych nowych mediów na ich użytkowników z uwzględnieniem uzależnienia psychicznego i fizycznego oraz symptomów i typów uzależnień. Artykuł jest próbą analizy zjawiska przemocy elektronicznej w świetle refleksji pedagogicznej i badań wstępnych przeprowadzonych w 2013 roku wśród uczniów gimnazjum. W badaniach uczestniczyło łącznie 279 uczniów: 123 chłopców i 156 dziewcząt w wieku 14–16 lat. Podczas weryfikacji hipotezy badawczej, zakładającej, że młodzież nie ma wystarczającej wiedzy na temat agresji i przemocy elektronicznej, przeprowadzono sondaż diagnostyczny. Podjęte badania pozwalają na konstatację, że kluczowym problemem w działaniach na rzecz wzmocnienia bezpieczeństwa Internetu jest zmiana mentalności i budowanie świadomości społecznej. Konieczne staje się dokształcanie nauczycieli w zakresie sytuacji ryzykownych związanych z nowymi formami komunikowania masowego.

S ł o w a k l u c z o w e: nowe media, przemoc elektroniczna, uzależnienie od Internetu

1. Nowe media i ich użytkownicy

Nowe media kształtują świadomość i postawy ludzi oraz kulturę społeczną. Kształtowanie się różnych poglądów związanych z oceną społecznych skutków rozwoju mediów jest dowodem na to, że dostrzega się rolę mediów w zmianie postaw społecznych (Piechota, 2010, s. 12). Uproszczonej charakterystyki nowych mediów

Korespondencja w sprawie artykułu: prof. UP, dr hab. Katarzyna Potyrała, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków, Poland, tel. +48 12 662 65 95, e-mail: potyrała2@wp.pl.

i wpływu, jaki wywierają one na naszą rzeczywistość, można dokonać za pomocą określeń zaproponowanych w bogatej literaturze przedmiotu. Na szczególnie podkreślenie ze względu na problematykę niniejszego artykułu zasługują takie pojęcia jak: „globalna wioska” i „media przedłużeniem człowieka” (McLuhan, 2004), „hiper-rzeczywistość” (Baudrillard, 2005), „kultura upozorowana” i „kultura typu instant” (Melosik, 2003, s. 21, 23) oraz „prosumeryzm” (Tapscott, 2009).

Termin „globalna wioska”, użyty po raz pierwszy przez Marshalla McLuhana w 1962 roku, akcentuje szeroki zasięg nowych mediów, globalny dostęp do informacji oraz otwartość mediów. Mówiąc o sieci komputerowej jako wizualnej reprezentacji tożsamości człowieka, mamy na myśli głównie cechy i potrzeby grupy, na którą składają się znajomi i nieznajomi, identyfikowalni i nieidentyfikowalni oraz zjawisko hiperrzeczywistości. Media są utożsamiane z rzeczywistością i to, co się wydaje prawdziwe, jest ważniejsze od tego, co jest prawdziwe (Reeves, Nass, 2000, s. 16–17). Według Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (2007, s. 271) w cyberprzestrzeni tracą swoje znaczenie takie podstawowe wymiary wyznaczające tożsamość człowieka, jak płeć, rasa, wykształcenie, pochodzenie, narodowość, wyznanie, a łatwość przemieszczania się przez różnorodne i sprzeczne z sobą przekazy, znaczenia i wartości powoduje, że przestają istnieć warunki do tworzenia stabilnej tożsamości.

Media jako przedłużenie człowieka to perspektywa zaproponowana przez McLuhana (2004) w celu zaakcentowania faktu, że środki przekazu i współczesne magazyny informacji, jakimi posługuje się człowiek, są przedłużeniem jego zdolności i możliwości. Obecnie coraz częściej używa się takich pojęć, jak: konektywizm² i *always on* (Pyżalski, 2012, s. 45). Tradycyjne nauczanie i uczenie się przeciwstawia się konektywnemu. Podkreśla się potrzebę ciągłego uaktualniania własnego statusu i „przebywanie w kokonie elektronicznym całodobowej bliskiej relacji” (Ito i in., 2008, s. 16).

Młodzi ludzie nie uważają nowych technologii za coś zewnętrznego – „wydaje się, jakby wypracowali wewnętrzną zdolność przesyłania wiadomości tekstowych, korzystania z iPod’a, gier i wielozadaniowości na wielu platformach” (Warto przeczytać..., 2012). Potwierdza to *Manifest dzieci sieci*, w którym czytamy m.in. (Czerski, 2012):

Dorastaliśmy z siecią. To nas odróżnia, to czyni nieoczywistą z waszej perspektywy, ale istotną różnicę: my nie surfujemy, a sieć nie jest dla nas miejscem czy wirtualną przestrzenią. Sieć nie jest dla nas czymś zewnętrznym wobec rzeczywistości, ale jej elementem (...). Sieć jest dla nas czymś w rodzaju współdzielonej pamięci zewnętrznej. Nie musimy zapamiętywać niepotrzebnych detali: dat, kwot, wzorów, paragrafów, nazw ulic, szczegółowych definicji. Wystarczy nam abstrakt, informacja

² „Konektywizm nazywany jest «teorią uczenia się w epoce cyfrowej». Koncepcja opracowana przez Siemens (2005) jest odpowiedzią na współczesne wyzwania edukacyjne – umiejętność selekcji docierającej informacji, wykorzystanie technologii, uczenie się poprzez bycie w społecznościach sieciowych” (*Konektywizm...*, 2013).

ograniczona do swojej esencji, przydatnej w jej przetwarzaniu i łączeniu z innymi informacjami. Jeżeli będziemy potrzebowali szczegółów – sprawdzimy je w ciągu kilku sekund.

Zjawisko standaryzacji wyobrażeń ma związek z nieograniczonym funkcjonowaniem materiałów „na każdy temat” w sieci, kopiowaniem i ich upowszechnianiem wśród „sieciowej publiczności” (Pyżalski, 2012, s. 37) przez liderów opinii publicznej wykreowanych przez sieć internetową.

Redundancja, czyli nadmiarowość informacji, wywołuje niejednokrotnie stres wynikający z niemożności przetworzenia olbrzymiej liczby informacji i chaosu informacyjnego (*dystres*), prowadzący w rezultacie do osłabienia lub utraty kontroli poznawczej oraz metapoznawczej. Istnieje jednak również zjawisko przeciwne (*eustres*), któremu towarzyszy przeżywanie silnych emocji o nacechowaniu dodatnim (Ledzińska, 2012).

Profesor Ryszard Tadeusiewicz wprowadził określenia odnoszące się do chaotycznych informacji zawartych w Internecie, a mianowicie: „informacyjny dym”, „informacyjna mgła” i „informacyjny smog”. Jak pisze: „W zwykłym smogu mgła zwiększa szkodliwość i dokuczliwość dymu, zaś dym staje się przyczyną sprawczą mgły i jej katalizatorem. W związku z tym dym i mgła działając razem są znacznie bardziej szkodliwe i uciążliwe, niż działając z osobna” (Tadeusiewicz, 2013, s. 11).

Metafora informacyjnego dymu odnosi się do informacji o znaczeniu negatywnym, które zawierają elementy przemocy, rasizmu, pornografii i prowadzą do takich zjawisk, jak *sexting* (wysyłanie seksualnie jednoznacznych wiadomości), *stalking* (fizyczne lub wirtualne zbliżanie się do osoby prześladowanej, natrętne komunikowanie się, nękanie), *flaming* (ang. *flame war* = wojna na słowa). Informacyjna mgła to rozproszenie informacji w sieci, brak klasyfikacji informacji, natomiast informacyjny smog to duża liczba informacji niepoddana ocenie, recenzji, cenzurze, docierająca do szerokiej rzeszy użytkowników.

Zjawisko prosumeryzmu oznacza, że im bardziej konsumenci informacji stają się jej producentami lub proaktywnymi konsumentami (ang. *proactive consumer*) (Szumichora, 2005), tym więcej czasu poświęcają na aktywność internetową. Uświadamia nam ono również kierunek: od dystrybucji wiedzy (media tradycyjne) do komunikacji oraz zbiorowych systemów przetwarzania informacji i produkcji wiedzy (Levinson, 2010). Komunikacja zapośredniczona (przez komputer) to zarówno komunikacja tekstowa (dialogowość, spontaniczność, kolokwialność), jak i komunikacja wizualna i dźwiękowa (np. wideoblogi).

Brak uczestnictwa w kulturze czy pozory uczestnictwa to niezaprzeczalne następstwo kultury komercyjno-masowej w Internecie, anonimowości w grupie, społeczności funkcjonujących jako przestrzennie rozproszony zbiór jednostek, niejawności komunikacji online, nieograniczonej publiczności podejmującej wirtualne „akcje” polegające na kliknięciu w „lubię to!”. Aktywność upozorowana to logiczna konsekwencja zrodzonej już wcześniej kultury „instant” – *fast food, fast car*,

fast sex (Melosik, 2003, s. 23). Zaburzenia w zakresie własnej tożsamości, utrwalenie postaw egocentrycznych, zmiana języka (zubożenie, techniczny slang), zaburzenie relacji interpersonalnych to tylko niektóre z następstw wymienionych wcześniej zjawisk społecznych.

Grażyna Piechota (2010), analizując przyczyny kryzysów w praktyce szkolnej w powiązaniu z rolą mediów w edukacji, zwraca uwagę na źródła agresji uczniów, a wśród nich na sposób wychowania i budowanie relacji w rodzinie i otoczeniu dziecka.

Przyjęte tło teoretyczne stanowi podstawę rozpatrywania przemocy elektronicznej z perspektywy społecznej. Przemoc, według powszechnie przyjętych definicji, to wywieranie wpływu na proces myślowy, zachowanie lub stan fizyczny osoby pomimo braku przyzwolenia tej osoby na taki wpływ. Na potrzeby niniejszego opracowania proponuję zmodyfikować powyższą definicję, przyjmując, że za przyzwolenie może być uznany brak sprzeciwu wynikający z nieświadomości wpływu i jego następstw. Proponuję zatem przyjąć definicję przemocy w zmodyfikowanym brzmieniu, jako wywieranie wpływu na proces myślowy, zachowanie lub stan fizyczny osoby pomimo braku świadomego przyzwolenia tej osoby na taki wpływ.

2. Wpływ nowych mediów na ich użytkowników

Uzależnienie od Internetu może się przejawiać m.in. w postaci infoholizmu, czyli uzależnienia od informacji, i netoholizmu, czyli uzależnienia od sieci komputerowej, poświęcania większości czasu na przeglądanie wiadomości, nadmierne gromadzenie i ich ciągłą wymianę z innymi internautami. Znaczną liczbę uzależnionych stanowią osoby młode, które niejednokrotnie rezygnują z prawdziwych, realnych kontaktów z rówieśnikami na rzecz kontaktów wirtualnych z nieznanymi osobami. Narażają swoje zdrowie, spędzając dnie i noce przed ekranem komputera lub ze smartfonem w dłoni. Zaniedbują naukę, rodzinę i inne obowiązki. Zanurzeni w wirtualnym, nierzeczywistym świecie, stają się podatni na różne formy manipulacji i przemocy. Problemem tym zajmują się specjaliści z takich dyscyplin naukowych, jak fizjologia i higiena pracy, psychologia i medycyna.

Patricia Wallace (2004) w książce analizującej Internet w kontekście psychologicznym pisze m.in. o „sieciowych maskach i maskaradach”, oszustwach, które przybierają rozmaite postacie, jak np. odgrywanie ról (występowanie w sieci jako inna osoba w celu zmierzenia się z inną tożsamością, przyjęcia wzorców zachowań przydzielonych na podstawie wyborów dokonanych na potrzeby gier). Trzeba mieć świadomość, że prawdziwe niebezpieczeństwo występuje wtedy, gdy ramy rzeczywistości i gry fabularnej nie mają jasnych granic i gdy odgrywana rola wzbogaca życie w wirtualne doświadczenia, dając sposobność testowania różnorodnych realnych zachowań. Tego typu oddziaływanie przysparza najwięcej zmartwień szcze-

gólnie w związku z wpływem na dzieci i młodzież. Przekonanie o wartości edukacyjnej Internetu i nadzieje pokładane w nowych technologiach nie mogą prowadzić do ignorowania wielowymiarowej natury sieci (Potyrała, 2006, s. 165).

Istnieje uzasadniony pogląd, że zbyt słabe nasycenie edukacji, również informatycznej, pierwiastkami wychowawczymi sprzyja szerzeniu się społecznego przyzwolenia na istnienie różnych form przemocy, wzmożonej agresji, wzrostu przestępczości, patologii i frustracji (Siemieniecki, 2003). Priorytetowe wydaje się ukazywanie zalet i wad komunikowania masowego, roli prawdziwej i zafalszowanej informacji w różnych dziedzinach życia społecznego, wpływu narzędzi technologii informacyjnej na rozwój aktywności twórczej i ich ograniczenia oraz przyczyn i symptomów uzależnienia od Internetu.

Wśród typów uzależnienia od Internetu Bohdan Tadeusz Woronowicz (2001) wymienia: przeciążenie informacyjne / przymus pobierania informacji (ang. *information overload*), uzależnienie od sieci internetowej (ang. *net compulsions*), uzależnienie od komputera (ang. *computer addiction*), socjomanię internetową – uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych (ang. *cyberrelationship addiction*) oraz erotomanię internetową (ang. *cybersexual addiction*), podając równocześnie symptomy uzależnienia od Internetu, takie jak m.in. silne pragnienie lub poczucie przymusu wykonywania pewnej czynności i potrzeba coraz dłuższego korzystania z Internetu, korzystanie z sieci w celu uniknięcia przykrych objawów abstynencyjnych po „odstawieniu” Internetu, złe samopoczucie wywołane brakiem dostępu, coraz częstsze i dłuższe wykonywanie określonych czynności, utrata zainteresowań, występowanie problemów rodzinnych, zaniedbywanie obowiązków, zmniejszanie lub rezygnowanie z aktywności społecznej i inne (Woronowicz, 2001, s. 192).

Niektórzy autorzy, jak np. Cesare Guerreschi (2006), piszą też o uzależnieniu od telefonów komórkowych, wskazując na przypadki symbiotycznego i emocjonalnego związku człowieka z telefonem (za: Pyżalski, 2012, s. 94).

Jean Burgess i Joshua Green (2011, s. 93) opisują zastosowania YouTube jako elementu kultury uczestnictwa – obejmującej nie tylko tworzenie oryginalnych treści, ale także zmianę przeznaczenia, komentowanie i montaż treści mediów tradycyjnych oraz sposoby ich wykorzystania w ramach różnych sieci społecznych. Trzeba zatem uczynić krok naprzód i podjąć refleksję nad wpływem nowych nowych mediów na ich użytkowników. Przykład YouTube pokazuje m.in., że pomimo swojej prospołecznej retoryki struktura i design YouTube zachęcają raczej do jednostkowego udziału niż wspólnej działalności (Burgess, Green, 2011, s. 101). YouTube zapewnia jednak łączność z okolicznymi sieciami społecznymi i kulturowymi, a użytkownicy obecni w owych sieciach przenoszą swoją treść i tożsamości tam i z powrotem – pomiędzy wieloma witrynami (Burgess, Green, 2011, s. 102).

Nowym zjawiskiem pozostaje uzależnienie od społeczności internetowych (np. Facebooka). Im większa liczba znajomych, tym wyższa samoocena właściciela konta na portalu społecznościowym. Występuje tu również możliwość kre-

owania własnego wizerunku poprzez udostępnianie odpowiednio dobranych zdjęć i publikowanie określonych materiałów – czynności te zabierają posiadaczom facebookowego konta sporo czasu i energii. Facebook, uznawany powszechnie za najłatwiejszą i bezpieczną formę komunikacji społecznej, pozostaje w opinii większości źródeł aktualnych i użytecznych informacji. Użytkownicy tego portalu wydają się nie dostrzegać społecznych mistyfikacji, pozornych aktywności i odgrywania ról przez tzw. znajomych. Równocześnie negatywną stroną korzystania z tego typu portalu może być udostępnianie szerokiej rzeszy znajomych/nieznajomych pełnego zestawu personalnych informacji chronionych prawnie ustawą o ochronie danych osobowych. Przeglądanie i ocenianie życia innych może prowadzić do zachowań autodestrukcyjnych, a w dalszej kolejności może być przyczynkiem do np. stalkingu. Niektórzy użytkownicy Facebooka boleśnie odczuwają brak reakcji na swoje wpisy lub odrzucenie zaproszenia do grupy, z kolei osoby o bardzo dużej liczbie facebookowych znajomych bywają diagnozowane jako jednostki o zaburzonej osobowości ze skłonnościami do teatralnych zachowań, prowokacyjnej seksualności lub wykorzystywania innych.

Nie można pominąć także wpływu nowych mediów na stan ogólnego zdrowia fizycznego ich użytkowników. Zbyt długi czas spędzany przy komputerze lub urządzeniu mobilnym z dostępem do Internetu może prowadzić do dolegliwości zdrowotnych oraz schorzeń układu mięśniowo-szkieletowego (m.in. skrzywienie kręgosłupa i jego następstwa, skurcze mięśni, bóle pleców, dłoni, palców), układu nerwowego (m.in. bóle głowy, bezsenność, zaburzenia wzroku i równowagi, stres, pobudzenie lub apatia), układu immunologicznego (np. alergie), układu krążenia (np. arytmia, cierpienie kończyn), układu oddechowego (odczuwalne trudności w oddychaniu).

Jako przyczyny powstających chorób podawane są najczęściej (Potyrała, 2006, s. 163):

- obciążenia układu mięśniowo-szkieletowego wynikające ze stałej i często nieprawidłowej postawy części lub całego ciała (np. niedostatecznie wsparty kręgosłup w odcinku lędźwiowym), utrzymującej się niekiedy przez kilka godzin, na ogół wymuszonej przez nieergonomiczne warunki miejsca pracy;
- obciążenia narządu wzroku;
- wytwarzane przez monitor pole elektrostatyczne i promieniowanie elektromagnetyczne;
- substancje chemiczne pochodzące z mebli, tworzyw sztucznych, atramentu, ozonu z drukarek laserowych, kserokopiarek, naładowanych elektrostatycznie drobinek kurzu i pyłu;
- obrażenia pojawiające się w wyniku powtarzania tych samych czynności fizycznych, ruchów powodujących uszkodzenia w ścięgnach, nerwach, mięśniach i innych miękkich tkankach ciała (takie ruchy wykonywane są np. podczas korzystania z klawiatury i posługiwania się myszką);

- ciągle napięcie wynikające np. z uciążliwości pracy, oprogramowania, dużej odpowiedzialności, niewłaściwych metod pracy, złej organizacji pracy.

Wymieniane są następujące zespoły chorobowe (Potyrała, 2006, s. 164):

- RSI (ang. *Repetitive Strain Injuries*) w przypadku obrażeń będących następstwem powtarzanych czynności, które prowadzą do przeciążenia tych samych części ciała (np. zespół cieśni nadgarstka) i narządów (np. narządu wzroku);
- SBS (ang. *Sick Building Syndrom*) w odniesieniu do zespołu reakcji organizmu na substancje chemiczne, kurz i pył;
- stres psychologiczny będący swoistą reakcją obronną organizmu na wszelkie postacie dyskomfortu psychofizycznego ujawniającego się w trakcie korzystania z nowych mediów.

3. Agresja elektroniczna i cyberprzemoc

Bullying (tradycyjny *mobbing*, *face-to-face bullying*) wymaga bezpośredniego kontaktu z ofiarą, która to interakcja prowadzi do aktów przemocy. Są to powtarzające się działania mające na celu wyrządzenie psychicznego lub fizycznego bólu osobie lub grupie osób, które nie mogą się bronić (powtarzalność, wroga intencja, negatywne emocje ofiar, różnica sił między sprawcami i ofiarami). *Bullying* może mieć charakter fizyczny, werbalny, relacyjny. *Cyberbullying* to *bullying* realizowany za pomocą nowych technologii komunikacyjnych. *Cyberstalking* to śledzenie, elektroniczna inwigilacja ofiary i nękanie jej niechcianymi komunikatami. Natomiast *happy slapping* to prowokowanie lub atakowanie innej osoby oraz dokumentowanie zdarzeń za pomocą filmu lub zdjęć. W języku młodzieżowym funkcjonuje również słowo „hate”, które oznacza anonimowe obrażanie innych w sieci.

Jacek Pyżalski (2012, s. 157) dzieli akty agresji ze względu na typ ofiary i relacje ze sprawcą, a mianowicie: agresję wobec pokrzywdzonych, agresję wobec celebrytów, agresję wobec grup (uprzedzeniową) i agresję elektroniczną wobec nieznajomych (przypadkową, impulsywną). Autor ten podkreśla, że zaproponowana typologia z pewnością wymaga dalszej weryfikacji empirycznej oraz że uwarunkowania i kontekst poszczególnych aktów agresji zawsze mogą sprawić, iż będziemy mieć do czynienia z jej mieszanymi typami (Pyżalski, 2012, s. 162).

W roku 2013 przeprowadzono badania pilotażowe mające na celu poznanie opinii młodzieży szkół gimnazjalnych na temat zjawiska agresji elektronicznej i aktów przemocy, które stają się coraz bardziej powszechne w sieci internetowej. Za pomocą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety dokonano wstępnej weryfikacji hipotezy badawczej, zakładającej, że młodzież gimnazjalna nie ma wystarczającej wiedzy na temat agresji i przemocy elektronicznej i jest nieświadoma zagrożeń wynikających z własnych aktywności podejmowanych w Internecie. Badaniami objęto

łącznie 279 uczniów (123 chłopców i 156 dziewcząt) w wieku 14–16 lat uczęszczających do trzech wiejskich gimnazjów.

Wyniki badań ujawniły, że co piąty badany uczeń gimnazjum nie ma swobodnego dostępu do Internetu, 66% badanych spędza dziennie 1–2 godziny w sieci internetowej, 29% – 3–5 godzin, 5% – 6 i więcej godzin. Stwierdzono, że uczniowie nie znają skutków zagrożeń wynikających z długiego i częstego przebywania w sieci, a pojęcie agresji elektronicznej utożsamiają głównie z „dokuczaniem komuś przez Internet”. Prawie 60% badanych tworzyło lub nadal tworzy blog internetowy, opisując mniej lub bardziej dokładnie swoje codzienne aktywności, przeżycia, a nawet stany emocjonalne. Aż 59% uczniów umieszcza w sieci filmy, zdjęcia i informacje o sobie, 67% ankietowanych uczniów czuje się bezkarnie w sieci, a rodzice nie kontrolują podejmowanych przez nich aktywności.

Połowa respondentów zna pojęcie i zróżnicowane przykłady agresji elektronicznej, zdecydowana większość zna pojęcie „hate” i zakres tego zjawiska oraz jest gotowa podejmować takie działania w celu zyskania uznania w oczach rówieśników. Wulgaryzmy niekierowane pod adresem konkretnych osób nie są uważane przez młodzież za przejaw agresji. Badania wykazały również, że o nękanii internetowym nie mówi się głośno, jest to temat drażliwy i wstydlivy dla ofiary, wiążący się z możliwością odrzucenia przez grupę rówieśniczą, która woli utożsamiać się z kimś, kto obraża innych, niż z kimś, kto sam jest obrażany. Co ciekawe, młodzież dostrzega zapotrzebowanie na różne formy zajęć kształcących nauczycieli w zakresie sytuacji ryzykownych związanych z nowymi formami komunikowania masowego, chce podejmować tematykę agresji i przemocy elektronicznej na lekcjach różnych przedmiotów.

Przeprowadzone badania pozwalają na stwierdzenie, że młodzież niewiele wie na temat agresji i przemocy elektronicznej, a szkoła nie edukuje wystarczająco w tym zakresie. Wydaje się również, że młodzież postrzega dorosłych jako tych, którzy wyolbrzymiają problem, natomiast sama nie zauważa dramatów dziejących się obok nich w związku z poniżaniem i wyśmiewaniem drugiego człowieka za pośrednictwem Internetu. Dla większości badanych człowiek po drugiej stronie ekranu jest abstrakcyjny i anonimowy. Badania ujawniły kilka przypadków ofiar *cyberbullyingu*. Niepokojący jest fakt ukrywania tego typu problemów przez same ofiary, w związku z czym trudno oszacować skalę zjawiska.

Warto w tym miejscu podkreślić, jak ważna jest dla pracowników szkoły, głównie nauczycieli, umiejętność przewidywania sytuacji kryzysowych. Grażyna Piechota (2010, s. 21) wskazuje na konieczność skutecznej komunikacji wewnętrznej w szkole, nie tylko między dyrekcją i nauczycielami, ale również między uczniami i ich rodzicami, którzy tym samym przestają być dla szkoły otoczeniem, a stają się jednym z beneficjentów usług (komunikowania się) świadczonych przez szkołę. Do głównych błędów w komunikacji wewnętrznej Roman Rostek (2006) zalicza m.in. brak zaangażowania w dialog, niechęć do bezpośrednich spotkań, brak uzasadniania podejmowanych decyzji i unikanie otwartego mówienia o problemach.

Za ważny element zapobiegania sytuacjom kryzysowym w szkole uznaje się analizę problemów, jakie wywołują wskazane sytuacje w innych szkołach, co jest możliwe, jeśli śledzi się np. programy interwencyjne (Piechota, 2010, s. 24).

4. Podsumowanie

Współczesnym problemem edukacji nie są sposoby wyszukiwania informacji i nauczanie wspomagane nowymi mediami. Jest nim przyjęcie do wiadomości faktu, że informacja jest powszechnie dostępna, lecz nie jest równoważna z wiedzą, nauczyciel zaś nie stanowi jedynego źródła wiedzy, a uczniowie nie przychodzą do szkoły tylko po to, aby wiedzę zdobywać, ale również dyskutować o problemach, które ich dotyczą. Komunikacja społeczna jest zagadnieniem bardzo złożonym w sytuacji nadmiaru informacji i obecności skomplikowanych sieci komunikacyjnych (m.in. sieci internetowych). Dzięki technologii informacyjnej możliwe jest dzielenie się wiedzą, dostęp do informacji, jej produkcja i konsumpcja bez względu na czas, miejsce, język przekazu i pozycję społeczną uczestników procesu komunikacji, co jednocześnie umożliwia złożone akty agresji. Informacja jest podstawowym środkiem mediacji współczesnych problemów ekonomicznych, środowiskowych i społecznych, lecz równocześnie niejednokrotnie generuje przemoc i jest narzędziem przemocy elektronicznej.

Zalety nowych mediów wydają się równoważone przez ich wady i zagrożenia, które z nich wypływają. Nadprodukcja informacji, upadek autorytetu szkoły i nauczyciela, złożone sieci relacji realnych i pozorowanych, globalna komunikacja zapośredniczona przez komputer i pozory uczestnictwa mogą być dobrym gruntem dla zjawisk negatywnych określanych mianem przemocy elektronicznej.

„Wolność jest elementarna dla Internetu, jest jego prawdziwą substancją” (Boni, 2013, s. 14). Wydaje się zatem, że wszelkie rozwiązania i regulacje ograniczające jego swobodę nie powinny być wprowadzane. Wymaga to jednak bezpieczeństwa. Jak podkreśla Michał Boni, „(...) najsłabszym ogniwem, które otwiera drogę atakom, jest człowiek i jego niewiedza. To dlatego kluczowym problemem w działaniach na rzecz wzmocnienia bezpieczeństwa Internetu jest zmiana mentalności i budowanie świadomości” (Boni, 2013, s. 15).

Szkola powinna uczestniczyć w debacie publicznej, wykorzystując potencjał mediów w komunikowaniu kryzysowym.

Bibliografia

- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Boni, M. (2013). Konstytucja Internetu: prywatność, zaufanie, wolność, bezpieczeństwo. *Nowe Media*, 4, 10–17.
- Burgess J., Green J. (2011). *YouTube: wideo online a kultura uczestnictwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Czerski, P. (2012). Do analogowych. *Polityka*, 16 marca [online, dostęp: 2013-04-26]. Dostępny w Internecie: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1524947,1,kim-sa-dzieci-sieci.read>.
- Gromkowska-Melosik, A. (2007). Cyber-kobieta, czyli o wirtualnych symulacjach istnienia. W: A. Gromkowska-Melosik (red.). *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*. Poznań; Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie.
- Guerreschi, C. (2006). *Nowe uzależnienia*. Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Ito, M. i in. (2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge: MIT Press.
- Konektywizm – teoria nauczania w XXI wieku (2013). [online, dostęp: 2013-05-14]. Dostępny w Internecie: <https://www.llidero.com/rozne/konektywizm-teoria-nauczania-w-xxi-wieku>.
- Ledzińska, M. (2012). *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*. Warszawa: Difin.
- Levinson, P. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Melosik, Z. (2003). Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej. *Chowanna*, 1(20), 19–37.
- Piechota, G. (2010). *Szkoła w kryzysie versus media*. Warszawa: ABC.
- Potyrała, K. (2006). Bezpieczeństwo i higiena pracy uczniów z komputerem. W: A. Kusztelak, W. Wrześniewski (red.). *Aksjologia bezpieczeństwa ucznia w kontekstach dydaktyczno-wychowawczych* (s. 159–168). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Reeves, B., Nass, C. (2000). *Media i ludzie*. Warszawa: PIW.
- Rostek, R. (2006). *Jak unikać błędów w komunikowaniu zmian* [online, dostęp: 2015-11-23]. Dostępny w Internecie: http://www.proto.pl/PR/Pdf/Bledy_w_komunikowaniu.pdf.
- Siemieniecki, B. (2003). *Technologia informacyjna w polskiej szkole: stan i zadania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szumichora, M. (2005). *Zmierzch konsumeryzmu, era prosumentów* [online, dostęp: 2013-04-26]. Dostępny w Internecie: <http://www.wirtualnemedial.pl/artykul/zmierzch-konsumeryzmu-era-prosumentow>.
- Tadeusiewicz, R. (2013). *W dymie i we mgle* [online, dostęp: 2014-04-26]. Dostępny w Internecie: <http://www.solidarnosc.org.pl/~ksn/Docs/rystad.pdf>.
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill.
- Wallace, P. (2004). *Psychologia internetu*. Poznań: Rebis.
- Warto przeczytać – Czego nas uczy YouTube? (2012). *Nowe Media*, 2, 221–223.
- Woronowicz, B.T. (2001). *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Electronic violence in the light of research and pedagogical reflection

Abstract: Electronic violence is treated as an influence on thought processes, behaviour or physical condition of the person, despite the absence of conscious permission of this person for it. The theoretical assumptions (e.g. in the context of the views of McLuhan, Baudrillard, Tapscott and Melosik) of the new media reality are presented in the article. The impact of 'new media' and 'new new media' on their users is also discussed, taking into account mental and physical addiction, as well as the symptoms and types of addiction. The article attempts

to analyse electronic violence phenomenon in the light of pedagogical reflection and preliminary research carried out in 2013 at the lower secondary school level. Altogether 279 students (123 boys and 156 girls), 14 to 16 years old, participated in the research. During the verification of the research hypothesis assuming that young people have not enough knowledge about electronic aggression and violence, a survey was carried out. The undertaken studies allow to formulate a statement that the key issue is changing the mentality and social awareness. It becomes necessary to train teachers on risky situations connected with the new forms of mass communication.

Key words: new media, electronic violence, Internet addiction

Konflikt jako kontekst procesu kształcenia

Jacek Siewiora

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Przez swoje stosunkowo częste występowanie konflikt jest swoistym kontekstem procesu kształcenia. Siła oddziaływania konfliktu może być niszcząca, destrukcyjna, ale też w pewnych okolicznościach korzystna i twórcza. Dlatego dla każdego nauczyciela znalezienie się w sytuacji konfliktowej jest zawsze wyzwaniem do zgłębienia jego przyczyn oraz sposobów jego zakończenia. Wykorzystane powinny też zostać wszelkie możliwości wkomponowania sytuacji konfliktowej do odkrywania przez uczniów świata wartości i odpowiedzialnego trwania przy nich. Niniejszy artykuł jest próbą ukazania zjawiska konfliktu rodzącego się na gruncie edukacji szkolnej i możliwości jego twórczego przepracowania.

S ł o w a k l u c z o w e: konflikt, kształcenie, wartości w wychowaniu, uczestnicy konfliktu

1. Wstęp

Podstawowa działalność nauczyciela jest bezpośrednio związana z kulturą komunikacji międzyludzkiej. Opanowanie umiejętności życia z ludźmi obejmuje nie tylko wiedzę na temat zasad i norm wzajemnych stosunków, właściwej oceny środowiska i okoliczności, ale także zdolność do działania na podstawie tej wiedzy. Stąd też za główną cechę komunikacji uważa się niekiedy działanie. Rozumowanie to opiera się na przekonaniu, że człowiek nie żyje tylko dla siebie, ale również dla innych, i w tej relacji z innymi ujawnia się istota komunikacji (por. Васянович, 2011, s. 232). Obserwacja rzeczywistości szkolnej pozwala jednak stwierdzić, że w procesie kształcenia zdarzają się stosunkowo często sytuacje konfliktowe, w których pożądana forma komunikacji jest zaburzana. Rodzi się więc zasadnicze pytanie: czy zawsze konflikt jest destrukcyjnym kontekstem procesu kształcenia? Odpowiedź na to pytanie jest niezwykle ważna, gdyż w systemie oświaty w kontakt z sobą wchodzi ludzie z różnymi celami, motywami, potrzebami, oczekiwaniami,

Korespondencja w sprawie artykułu: prof. MWSE, ks. dr hab. Jacek Siewiora, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Nauk o Wychowaniu, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 14 65 65 524, e-mail: jacek.siewiora@mwse.edu.pl.

różnym życiowym doświadczeniem, sposobem interpretacji wydarzeń, poziomem emocjonalności i zainteresowania. Poznanie przyczyn pojawiania się, form rozwoju, struktury, zakresu i dynamiki konfliktów jest kluczem do skutecznego ich korygowania i tym samym do wzrostu efektywności procesu kształcenia.

2. Kluczowe cechy pedagogicznego konfliktu

Cele kształcenia ogólnego formułowane na gruncie personalizmu pedagogicznego, przyjętego jako podstawa nauczania i wychowania realizowanego w polskiej szkole, mają przybliżyć uczniom wartości, które są niezbędne do osiągnięcia doskonalszego bytu ludzkiego, i stać się ostatecznie umiejętnościami warunkującymi ich rozwój na wszystkich istotnych płaszczyznach. Respektując chrześcijański system wartości, mają ułatwić: odnajdywanie harmonii i równowagi wewnętrznej przez poznanie siebie i życie w zgodzie z samym sobą, efektywne współdziałanie w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot, kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych (Ustawa o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572; także Śnieżyński, 1998, s. 16). Idea ta w rzeczywistości szkolnej jest często kontestowana i to zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców czy uczniów. Nauczyciele traktują niekiedy te zapisy jako próbę ingerencji w ich wolność, a rodzice – jako naruszenie ich prawa do posiadania własnej wizji tego, jak powinien przebiegać proces wychowania ich dzieci. Specyfiką wieku dojrzewania jest natomiast swoista próba negocjowania przez nastolatków świata wartości, którego reprezentantami są rodzina i szkoła. Mówi się w takim wypadku o istnieniu inkongruencji aksjologicznej, czyli niezgody, nieodpowiedniości, braku harmonii pomiędzy światem wartości wychowawcy i światem wartości wychowanków, która dotyczy swoistej antynomii dotyczącej kilku sfer, kluczowych dla realizacji procesu kształcenia (Mastalski, 2007, s. 156):

- Co jest nowoczesne – co jest przestarzałe?
- Co jest dobre – co jest złe?
- Co wypada – co nie wypada?
- O co warto się starać, a o co nie?
- Co służy dobremu rozwojowi, a co nie?

Różnorodność udzielanych na te pytania odpowiedzi może prowadzić do powstawania sytuacji kryzysowych w relacjach między nauczycielami i uczniami. Kryzys, jaki rodzi się na gruncie owego konfliktu, jawi się przede wszystkim jako okres niepewności. W literaturze przedmiotu celnie zauważa się, że zwrot decydujący dla przyszłego rozwoju wypadków może się w nim dokonać w dobrym lub złym kierunku (por. Brezinka, 2008, s. 142). Z tego powodu, we współczesnym rozumieniu, konflikt jest uważany za zjawisko wieloaspektowo złożone. Rozumiany jest jako realne albo iluzoryczne, obiektywne albo subiektywne postrzeganie występujących między ludźmi sprzeczności, odbieranych jako zagrożenie lub rzeczywiste zmniejszenie szans życiowych. Niekiedy też, jak zauważa Wincenty Okoń,

zarzewiem konfliktu jest różny stosunek jego stron względem określonych wartości (Okoń, 2004, s. 188), przy czym próby rozwiązania danego konfliktu bardzo często są zabarwione emocjonalnie. Wśród podstawowych cech konfliktu można wymienić: dwubiegunowość przeciwstawnych tendencji jako nośnik sprzeczności, aktywność rozumianą jako działanie mające na celu przewycięzenie sprzeczności oraz subiektywność (Мещеряков, Зинченко, 2009, s. 287).

Należy w tym miejscu zauważyć, że konflikt powstaje wówczas, gdy jedna ze stron zaczyna działać, ignorując interesy innych. Konflikt polega więc na konfrontacji, aktywnym spotkaniu sprzecznych tendencji, ocen, wartości, myśli, charakterów, standardów zachowania. Tym samym konflikt jest skutkiem kolizji interesów, potrzeb, indywidualnych skłonności, wynikających z równowagi ich intensywności i znaczenia, ale także różnej orientacji (Мещеряков, Зинченко, 2009, s. 287). Będąc formą komunikacji między osobami, jednostki z grupą albo jej częścią, jednej części grupy z inną, grupy z grupą, odzwierciedla on stałe pragnienia ludzi do trwania przy własnych ideach czy zasadach. Nierzadko konflikt powstaje jako reakcja na niesprzyjające, traumatyczne sytuacje, na obiektywne czy subiektywne przeszkody w osiągnięciu celu. Jako środek budowania tożsamości osoby ma on dezintegrujący wpływ na relacje interpersonalne i dlatego jest radykalnym środkiem ich regulowania. Dlatego posiadana przez nauczyciela umiejętność rozpoznania, czy konflikt jest w fazie potencjalnej, czy przekształca się w realną sytuację, oraz to, kogo dotyczy, ma kolosalne znaczenie dla realizacji procesu kształcenia. W tym celu przydatne są wypracowane taksonomie konfliktów, uwzględniające jego główne cechy:

- ze względu na rodzaj interakcji wyróżnia się: konflikty międzyosobowe, międzygrupowe, międzypłciowe oraz dotyczące stanów wewnętrznych osoby;
- ze względu na sposoby okazywania definiuje się: konflikty odkryte, łatwe do zidentyfikowania na podstawie oznak zewnętrznych, oraz ukryte, których istnienie można określać wyłącznie na podstawie poszlak;
- ze względu na sposób rozwiązania charakteryzuje się: konflikty proste, będące łatwe do rozwiązania, oraz trudne, do których rozwiązania potrzeba dużo czasu;
- ze względu na sens wymienia się: konflikty realne, a więc mające realne podłoże do zaistnienia, oraz nierealne, a więc niemające realnych podstaw do zaistnienia, dokonujące się najczęściej na poziomie emocjonalnych zjawisk;
- ze względu na rezultat wyróżnia się: konflikty owocne (korzystne) – pomagające ukazać i zmienić niewłaściwe odniesienia międzyludzkie, rozwiązać zaistniałe sprzeczności, oraz bezowocne (szkodliwe) – nieprzynoszące żadnych korzyści;
- ze względu na charakter oddziaływania charakteryzuje się: konflikty konstruktywne – sprzyjające podwyższeniu stabilizacji funkcjonowania danej klasy czy grupy dzięki restrukturyzacji swoich funkcji, struktur, ustanowie-

niu nowych więzi, konflikty stabilizujące – skoncentrowane na usuwaniu odchyłeń od normy, wzmacnianiu ustalonych norm, oraz konflikty destrukcyjne – przyczyniające się do niszczenia ustalonych norm, generowania problemowych sytuacji;

- ze względu na obszary komunikacji mówi się o konfliktach: horyzontalnych – powstających pomiędzy zwykłymi członkami grupy, oraz wertykalnych – inicjowanych pomiędzy podwładnymi i kadrą lub między kadrą a podwładnymi;
- ze względu na liczbę osób zaangażowanych w konflikt wymienia się konflikty: dwuosobowe, częściowo grupowe, ogólnogrupowe;
- ze względu na ilość stron konfliktu mówi się o konfliktach: międzygrupowych, w których biorą udział grupy społeczne realizujące przeciwstawne cele; jednostka–grupa, które rodzą się na podstawie sprzecznego z normami grupy zachowania jednostki, wzajemnych oczekiwań, konfliktów interesów, potrzeb, wartości, celów; międzyosobowych, powstających w sytuacji szykanowania jednostki za jej poglądy niezgodne z poglądami grupy bądź na gruncie dążenia do realizacji sprzecznych wartości czy też pragnienia osiągnięcia zastrzeżonych zasobów; wewnątrzosobowych, doświadczanych przez osobę na skutek zetknięcia równie silnych, ale przeciwstawnych pragnień i potrzeb;
- na etapie powstawania konflikty bywają: spontaniczne, zaplanowane, sprowokowane; na czas ich rozwoju – krótkotrwałe, trwałe, przewlekłe; na etapie rozwiązania – sterowane, źle zarządzane, niesterowane; według rezultatu – mobilizujące lub dezorganizujące; z etycznego punktu widzenia – społecznie dopuszczalne i niedopuszczalne (Волкова, 2006, s. 78–79; Степанов, 2006, s. 176).

Konflikty są także integralną częścią procesu kształcenia, warto więc, jak uważa Janusz Mastalski (2007, s. 148), uznać, że konflikt jest chwilą prawdy relacji pomiędzy stronami, która może być albo umocniona, albo osłabiona. W opinii Thomasa Gordona (1991, s. 142) konflikty mogą ludzi rozdzielać lub pociągać do ściślejszej oraz bardziej zażyłej zgody, zawierają bowiem ziarno zniszczenia i ziarno większej jedności; mogą też prowadzić do zaciętej walki lub głębszego wzajemnego zrozumienia.

Dla późniejszego efektywnego rozwiązania konfliktu oraz rozpoznania jego konstruktywnej roli w procesie kształcenia istotna jest umiejętność odkrycia przez nauczyciela istnienia inkongruencji aksjologicznej, ale także wypracowania konkretnego sposobu rozwiązywania sytuacji konfliktowych. W zależności od tego konflikt będzie miał negatywne bądź pozytywne konsekwencje.

Jeśli konflikt rozwiązywany jest nieprawidłowo, w sposób ignorancki, jego destrukcyjna energia przejawia się w niepokoju, dezorientacji, samotności, obniżeniu jakości pracy czy wreszcie tłumionym gniewie. Negatywnymi z punktu widzenia jakości procesu kształcenia skutkami konfliktu są (Волкова, 2006, s. 77):

- tworzenie stereotypów i destruktywnych form własnej tożsamości na podstawie manipulacji wyrażanych w opiniach innych osób;
- pogorszenie psychologicznego klimatu w grupie, destrukcja relacji międzyosobowych;
- obniżenie atrakcyjności pracy i jej owoców;
- nieadekwatne postrzeganie problemów innych osób;
- powstawanie nieadekwatnych psychologicznych barier obronnych;
- skomplikowanie współpracy i obniżenie możliwości partnerstwa między stronami podczas konfliktu i po jego zakończeniu;
- wzmocnienie konfrontacji, eskalacja rywalizacji, zwiększenie pragnienia zwycięstwa bardziej niż rozwiązania problemu;
- wzrost materialnych i emocjonalnych kosztów rozwiązania konfliktów.

Sytuacją przeciwną do omawianej jest próba twórczego, konstruktywnego rozwiązania sytuacji konfliktowej. Takie podejście daje poczucie spokoju, zadowolenia, dodaje energii, poszerza możliwości osobistego rozwoju, umożliwia nową jakość budowania relacji w grupie. Pozytywny wpływ konfliktu na jednostkę przejawia się przede wszystkim we wzmocnieniu pragnienia lepszego poznania siebie i otoczenia, emocjonalnego odprężenia i rozładowania stresu. Jednak najważniejsze pozytywne funkcje konfliktu to (Болкова, 2006, s. 77):

- **d i a g n o s t y c z n a**: konflikt pozwala rozeznaczyć stan spraw w grupie;
- **r e g u l a c y j n o - r o z w o j o w a**: konflikt uniemożliwia zastój w grupie, zmusza tym samym do podejmowania zmian i rozwoju, odkrywa drogę dla innowacji;
- **i n f o r m a c y j n o - j e d n o c z ą c a**: podczas konfliktu ludzie uczą się siebie i jeden od drugiego, tym samym stymuluje on refleksję i wzajemne zrozumienie;
- **łą c z e n i a i s t r u k t u r y z a c j i**: konflikt sprzyja wzmocnianiu i pojednaniu grup społecznych, tworzeniu trwałych zrębów ich funkcjonowania;
- **s t y m u l o w a n i a a k t y w n o ś c i**: konflikt zwiększa aktywność ludzi, osłabia „syndrom pasywnej pokorności”;
- **s t y m u l o w a n i a o s o b i s t e g o r o z w o j u**: konflikt wspomaga rozwój jednostki, zwiększa jej odpowiedzialność, odkrywanie własnej wartości, sprzyja samopoznaniu i samorealizacji;
- **p s y c h o t e r a p e u t y c z n a**: konflikt neutralizuje napięcie, dyskomfort, chroniczne nieporozumienia, dając im ujście.

Z perspektywy pedagogicznej z całą pewnością można więc uznać, że zaistniałą sytuację konfliktową, na kanwie uznawanych wartości, można w mądry sposób wykorzystać do formacji uczniów. Udział w sytuacji konfliktowej daje bowiem młodym ludziom niepowtarzalną okazję do budowania własnej tożsamości i uczenia się trwania przy wartościach, pozwala im czuć i stawać w ich obronie. Echo tej tezy można odnaleźć w słowach Jana Pawła II wygłoszonych do młodzieży na Jasnej Górze w 1993 roku:

Co to znaczy: „czuwam”? To znaczy, że staram się być człowiekiem sumienia. Że tego sumienia nie zagłuszam i nie zniekształcam. Nazywam po imieniu dobro i zło, a nie zamazuję. Wypracowuję w sobie dobro, a ze zła staram się poprawiać, przezycając je w sobie. To taka bardzo podstawowa sprawa, której nigdy nie można pomniejszać, zepchnąć na dalszy plan. Nie. Nie! Ona jest wszędzie i zawsze pierwszoplanowa. Jest zaś tym ważniejsza, im więcej okoliczności zdaje się sprzyjać temu, abyśmy tolerowali zło, abyśmy się łatwo z niego rozgrzeszali. Zwłaszcza jeżeli tak postępują inni. Moi drodzy przyjaciele! Do was należy położyć zdecydowaną zaporę demoralizacji – zaporę tym wadom społecznym, których ja tu nie będę nazywał po imieniu, ale o których wy sami doskonale wiecie. Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali (Jan Paweł II, 1984, s. 280–281).

3. Rozwiązanie, usuwanie i transformacja konfliktów pedagogicznych

Z punktu widzenia wierności etosowi wychowawcy przy rozwiązywaniu konfliktów ważne jest przede wszystkim dążenie do wierności prawdzie i udzielanie pomocy wychowankom w odkrywaniu przez nich wartości i trwaniu przy nich. Natomiast z punktu widzenia praktyki pedagogicznej istotne jest pytanie o kryteria rozwiązywania konfliktów. Można z całą pewnością przyjąć, że głównym kryterium rozwiązywania konfliktów jest zadowolenie wszystkich stron z jego wyników. Z tego też powodu należy stwierdzić, że rozwiązywanie konfliktów jest możliwe przede wszystkim przez wspólne działanie uczestników, mające na celu zakończenie sporu i rozwiązanie problemu, który doprowadził do powstania sytuacji kryzysowej. Rozwiązywanie konfliktów wymaga zatem aktywności i odpowiedzialnej współpracy wszystkich stron biorących w nim udział.

Każdy konflikt, a więc także i dokonujący się na gruncie pedagogicznym, niezależnie od przyczyn, form rozwoju, budowy ma pewną strukturę i dynamikę. Znamość tych elementów składowych sytuacji konfliktowej wydatnie przyczynia się do jej rozwiązania. Dążąc do zakończenia konfliktu destrukcyjnego, a jeszcze bardziej do pozytywnego wykorzystania konfliktu, należy zwrócić uwagę na te zjawiska życia społecznego, bez których nie może on zaistnieć, i postrzegać je jako dynamicznie połączony system i proces. Do podstawowych elementów konfliktu zalicza się: jego strony, ich pozycję, przedmiot konfliktu, warunki przebiegu oraz motywy, którymi kierują się strony konfliktu.

Stronami konfliktu i tym samym uczestnikami konfliktowej sytuacji, skonfliktowanymi albo przeciwnymi, jak to już zostało wskazane, może być kilka osób, grupa albo jakaś społeczna struktura. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że pojęcia „podmiot” i „uczestnik” konfliktu nie zawsze są tożsame. Podmiotem konfliktu jest zawsze strona aktywna, zdolna do stworzenia sytuacji konfliktowej, a także wpływania na sam przebieg konfliktu zależnie od własnych interesów.

Uczestnik konfliktu może świadomie albo nie całkiem uświadamiając sobie cele i zadania sprzeciwu wziąć udział w konflikcie; może też, wbrew swojej woli, przypadkowo zostać wciągnięty w konflikt. W okresie rozwoju konfliktu status jego uczestników może się zmieniać, a rozwiązywanie konfliktów dokonuje się bardzo często właśnie dzięki zmianie nastawienia przeciwników do siebie (zob. Анцупов, Шипилов, 2000, s. 469).

O dojrzałości konfliktu można sądzić na podstawie zachowania podmiotów. Ma to bezpośredni związek z dynamiką konfliktu – gdy konflikt przeradza się w nowy stan jakościowy, nową jakość zdobywają także jego podmioty. Często prawdziwy podmiot konfliktu działa w sposób zakamuflowany, pragnie skryć się za działaniami innych, niezadowolonych z zachowania oficjalnego lidera. Dlatego by poznać charakter i kierunek konfliktu, konieczne należy określić to, co wspólne i odrębne w poglądach podmiotów, oraz ustalić istniejące sprzeczności. Zachowania i działania podmiotów konfliktu pozwalają zrozumieć jego istotę, a także poznać przeciwnie interesy, wartości, cele i określić sposób przetworzenia ich na motywację aktywności budującej zgodę. Sprostac temu zadaniu może roztropny wychowawca, który charakteryzuje się przenikliwością i zdolnością przewidywania. Nie ocenia on zachowań wychowanka pochopnie i powierzchownie, lecz wszechstronnie i rozważnie (zob. Rumiński, 2009, s. 67). Roztropność w podejściu do sytuacji konfliktowych w procesie kształcenia jest ważna, gdyż podmioty i uczestnicy konfliktu mogą mieć różne pozycje, status i siłę. Ów społeczny status uczestników konfliktu, inaczej mówiąc: ogólny stan danej osoby, określany na podstawie ogółu jej praw i obowiązków, może znacząco wpływać na stanowisko uczestnika konfliktu.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się następujące rodzaje pozycji uczestników sytuacji konfliktowych. Są nimi (Болкова, 2006, s. 84):

- osoby, które działają wyłącznie w imię własnych interesów;
- osoby broniące interesów grupowych;
- struktury utworzone z bezpośrednio współpracujących z sobą grup;
- struktury, które występują w imieniu prawa.

Pozycję oponentów znamionują przede wszystkim przejawy i siła ich destrukcyjnych możliwości, a także to, czy są inicjatorami, czy tylko uczestnikami konfliktu (zob. Анцупов, Шипилов, 2000, s. 232). Należy tu wskazać również na poziom zdolności przeciwnika w realizacji swoich celów w konflikcie. Jest to całkiem spore spektrum czynników, poczynawszy od siły, z jaką się wyraża, a skończywszy na jego umiejętnościach społecznych, fizycznych i intelektualnych, wiedzy i zdolnościach oraz doświadczeniu społecznym. Do tego dochodzą rozległość jego stosunków społecznych i zakres grup udzielających mu wsparcia (zob. Анцупов, Шипилов, 2000, s. 232; Дмитриев, Кудрявцев С., Кудрявцев В., 1993). Jest to szczególnie oręż w wielu konfliktach, bo podczas trwania konfliktu każda ze stron pragnie obniżyć pozycję przeciwnika i wzmocnić swoją.

Konflikty przebiegające w ramach realizowanego w szkole procesu kształcenia muszą wywoływać sprzeciw przede wszystkim dlatego, że ich destrukcyjne oddzia-

ływanie może być przyczyną głębokich zaburzeń relacji w grupie klasowej. Z tego też powodu inicjatywa zakończenia konfliktu powinna zawsze należeć do nauczyciela, który w miarę swoich możliwości powinien podjąć odpowiednie działania, aby różnice poglądów dzielące strony uczestniczące w konflikcie zamienić na wzajemną współpracę, a destrukcyjny konflikt przekształcić w konstruktywną wymianę zdań. Kreatywność nauczyciela w tym działaniu musi iść w parze z artykułowaniem przez niego wobec uczniów zaufania, które rodzi się na bazie szacunku, akceptacji, okazywania im serca i gotowości do słuchania (zob. Solak, 2006, s. 147).

Zmiana konfliktowej sytuacji, transformacja wytworzonych u uczestników konfliktu obrazów rzeczywistości to warunki zakończenia konfliktu. W celu rozwiązania konfliktów w relacjach pedagogicznych jest ważne, aby wiedzieć, jakie są jego przyczyny, interesy jego uczestników, na jakim etapie się on znajduje, gdyż jest to podstawą środków, które można będzie przedsięwziąć w celu jego rozwiązania. Będzie to łatwiejsze w sytuacji, gdy nauczyciel będzie miał po swojej stronie większość klasy (zob. Анцыпов, Шипилов, 2000, s. 358). Warto kierować się przy tym pewnymi wskazówkami:

- 1) W celu rozpoczęcia poszukiwań wzajemnie korzystnych rozwiązań konfliktu jego strony powinny należycie postrzegać siebie nawzajem. Ważne jest umożliwienie uczestnikom konfliktu wyrażenia swoich stanowisk. Pedagog jest zobowiązany do kontroli własnych emocji oraz do wyciszenia emocjonalnego napięcia w relacjach z uczniami. Dla lepszego zrozumienia zaistniałego problemu warto zagwarantować sobie trochę czasu do zastanowienia. Gdy oponenti okażą chęć do podjęcia współpracy, można przejść do następnego etapu rozwiązywania konfliktu.
- 2) Dialog jest środkiem do rozwiązywania konfliktu. W pierwszym etapie jest sposobem nawiązania komunikacji między oponentami, w drugim etapie stanowi środek do omówienia kontrowersyjnych kwestii i poszukiwania sposobów rozwiązania konfliktu możliwych do przyjęcia przez jego strony. Istota tej wskazówki polega na tym, że nauczyciel przyzwyczajony jest raczej do monologu w procesie pedagogicznym, a w dialogu ważne jest nie tylko mówienie, ale i słuchanie. Podczas dialogu należy być taktownym, poprawnym, dbać o równoprawność stron. Uczestnik dialogu o wysokim poziomie kultury nie będzie niepotrzebnie przerywał partnerowi, z początku będzie słuchał, a następnie mówił, nie dążąc do narzucenia swojego punktu widzenia, broniąc swych pozycji, nie będąc kategorycznym, skupiając się na faktach, a nie na pogłoskach i cudzych przemyśleniach. Kluczem do poszukiwania prawdy jest właściwie sformułowane pytanie. Zaproponowanie oponentowi gotowych formuł rozwiązania problemu może wywołać u niego nieufność, lepiej więc postępować tak, aby przeciwnik podjął niezbędne decyzje. Podczas dialogu oponenti powinni sprecyzować swój stosunek, pozycję, intencje wobec siebie, stając się bardziej świadomymi, lepiej rozumiejąc sytuację konfliktową. Odnajdując w dialogu źródła i przyczyny

konfliktu, można przejść do końcowego etapu, czyli jego rozwiązywania (Волкова, 2006, s. 104).

- 3) Kończącym etapem rozwiązania konfliktu jest interakcja, która polega na wspólnym działaniu wszystkich oponentów na rzecz zakończenia sporu. Dzięki niej przeciwnicy określają problemy i warianty ich rozwiązania, precyzują terminy ich wykonania, ustalają, jakie środki są niezbędne do ich przezwyciężenia, wyznaczają systemy kontroli. Współpraca zakłada możliwość dodatkowych spotkań, konsultacji, wymiany pomysłów. W związku z tym odpowiednie postrzeganie konfliktu, gotowość wszechstronnego omówienia problemu, stworzenie atmosfery wzajemnego zaufania i wspólna działalność skierowana na znalezienie porozumienia sprzyjają przetworzeniu konfliktu destrukcyjnego na konstruktywny i zmianie wzajemnych odniesień pomiędzy jego uczestnikami. Skutecznie rozwiązany konflikt pozwala polepszyć psychologiczny klimat w klasie, pogłębia wzajemne zrozumienie. Doświadczenie zdobyte podczas rozwiązywania konfliktu może być wykorzystywane przez uczniów w innych tego typu sytuacjach (Волкова, 2006, s. 104–105).

Nauczyciel podczas rozwiązywania sytuacji konfliktowych powinien brać pod uwagę nie tylko własny styl komunikowania, ale także styl innych uczestników tej sytuacji. Najczęściej jest tu niezbędne dostrzeganie następujących stylów zachowania w sytuacji konfliktowej (Волкова, 2006, s. 105):

- **Konkurencja, rywalizacja, chęć bycia w centrum sytuacji.** Przy takim założeniu poglądy i potrzeby innych nie są postrzegane jako istotne. Każdy trwa przy swoim zdaniu jako jedynie właściwym. Podjęty atak ma na celu rozwiązanie konfliktu kosztem innych osób.
- **Unikanie.** Charakterystyczną cechą tej postawy jest próba ucieczki czy oddalenia sytuacji konfliktowej z nadzieją, że wszystko rozwiąże się samodzielnie. Taka strategia nie zawsze świadczy o zamiarze uchylecia się od rozwiązywania problemu i może być niekiedy konstruktywną reakcją na konflikt, gdy rozwiązanie lepiej jest odłożyć na później. Strategia unikania podejmowana w dłuższej perspektywie czasowej może jednak przynieść utratę autorytetu przez nauczyciela w grupie uczniowskiej.
- **Przystosowanie.** Oznacza sytuację, gdy dokonuje się pewnego rodzaju dostosowanie partnerów, w którym jednak nie eksponuje się swoich interesów.
- **Współpraca.** Polega na chęci rozwiązania konfliktu z uwzględnieniem interesów i potrzeb wszystkich stron, jest poszukiwaniem wzajemnie korzystnych warunków oraz dróg osiągnięcia porozumienia. Ta strategia jest efektywna w ustanowieniu dobrych stosunków międzyludzkich, ale wymaga więcej czasu niż inne. Oprócz tego obie strony powinny potrafić wyjaśnić swoje oczekiwania, wyartykułować potrzeby, wysłuchać siebie nawzajem, wypracować alternatywne warianty postępowania.

- **K o m p r o m i s.** Gotowe do kompromisu strony starają się nie zaostrzać sytuacji, szukają optymalnych rozwiązań i możliwych ustępstw. Jednak w odróżnieniu od stylu współpracy strony niedostatecznie biorą pod uwagę podstawowe potrzeby i interesy (Болкова, 2006, s. 105–106).

Pedagog powinien mądrze wykorzystywać każdy z powyżej przedstawionych stylów rozwiązania sytuacji konfliktowej, a więc umieć dążyć do rozsądnego kompromisu, budować partnerskie stosunki, a także bronić własnej pozycji.

Rozwiązanie każdego rodzaju konfliktu wymaga zastosowania przez pedagoga odpowiedniej strategii. W czasie przewyższania konfliktu przydatne mogą być następujące działania (Болкова, 2006, s. 106):

- odroczenie spełnienia określonych wymagań edukacyjnych, bo gdy nauczyciel nie nalega na natychmiastowe wykonanie jego poleceń, tym samym wyraża zaufanie, że uczeń sam uświadomi sobie ich niezbędność;
- szukanie kompromisu osiąganego poprzez złagodzenie wymagań oraz wyrażenie zgody na ich częściowe wykonanie albo na niewykonanie ich z pewnych powodów;
- ustępstwo polegające na tym, że nauczyciel przyjmuje argumenty ucznia, rozumie jego przekonania i anuluje swoją decyzję, nie wysuwając żadnych warunków, wyraża wiarę w jego właściwe zachowanie w przyszłości.

Najistotniejszym czynnikiem postawy nauczycielskiej podczas rozwiązywania konfliktu jest unikanie stereotypów, wyolbrzymiania, negatywnych uogólnień, które uczniowie postrzegają jako przejaw nieżyczliwości ze strony nauczycieli i reagują wówczas bardzo często grubiaństwem, wybrykami, pogłębiając stan konfliktu. Nauczyciel powinien być świadomy, że problemy komunikacyjne wynikają najczęściej z braku wzajemnego zaufania ucznia i nauczyciela. Dbając o poprawę stosunków, powinien starannie wybrać czas i miejsce na rozmowę (Болкова, 2006, s. 106). Stworzy to sprzyjające warunki do współpracy na rzecz zakończenia konfliktu. Roger Fisher, William Ury i Bruce Patton (2000, s. 181–182) przy rozwiązywaniu konfliktów proponują nauczycielom uwzględniać następujące działania:

- 1) Oddzielenie osób od problemu (nieutożsamianie): należy uczyć rozgraniczać relację z konkurentem od samego problemu. W tym celu warto podejmować próbę stawiania się na miejscu oponenta. Ważna jest gotowość niekierowania się własnymi obawami. Uczniowie oczekują od nauczyciela, by demonstrował chęć do włączenia się w rozwiązywanie sporu. W tym celu nauczyciel musi zająć zdecydowane, twarde stanowisko wobec problemu, ale życzliwe, miękkie wobec osób.
- 2) Skupianie uwagi na istocie sprawy, a nie pozycji społecznej uczestników sytuacji konfliktowej. W praktyce powinno to polegać na ustalaniu podstawowych interesów i szukaniu tych, które są wspólne dla podmiotów konfliktu, dążeniu do sytuacji, w której uczestnicy będą potrafili wyjaśnić znaczenie i żywotność swoich interesów. Pożądane jest też, aby uczniowie zaangażowani w konflikt byli w stanie uznać interesy oponenta.

- 3) Zaproponowanie korzystnych rozwiązań: celem nie jest szukanie jedynej słusznej odpowiedzi na zaistniały problem, trzeba raczej dążyć do rozszerzenia kręgu wariantów rozwiązania problemu, poszukiwać wzajemnych korzyści, starać się odkryć, co preferuje druga strona konfliktu.
- 4) Stosowanie obiektywnych kryteriów, co wiąże się ze wskazywaniem uczniom potrzeby bycia otwartym na argumenty drugiej strony, ale i samemu przejawianiem takiej postawy. To umiejętność nie ulegania presji, lecz kierowania się tylko zasadami i kryteriami, które powinny być obiektywne i sprawiedliwe.

4. Podsumowanie

Sytuacja konfliktu jest jednym z kontekstów procesu kształcenia, trwale wpisanym w relacje międzyludzkie. Mądre towarzyszenie wychowankom pozwala nauczycielowi na wskazywanie im, jak radzić sobie z konfliktami, jak ich unikać, ale także jak je rozwiązywać, gdy się pojawiają. Konflikt może więc stać się płaszczyzną doskonalenia i dojrzewania młodego człowieka, a tym samym okazać się przydatny w procesie stawania się człowiekiem. Niezwykle istotnym zadaniem stojącym przed nauczycielami jest nabywanie umiejętności przetwarzania zaistniałych sytuacji konfliktowych na gruncie edukacyjnym dla konstruktywnego budowania atmosfery w klasie, ale przede wszystkim na rzecz stwarzania warunków do rozwoju dojrzałości emocjonalnej i moralnej uczniów.

Bibliografia

- Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. (2000). *Конфликтология: учебник для студентов высших учебных заведений* [Konfliktologia]. Москва: Юнити.
- Brezinka, W. (2008). *Wychowanie i pedagogika*. Kraków: WAM.
- Дмитриев, А.В., Кудрявцев, С.В., Кудрявцев, В.Н. (1993). *Введение в общую теорию конфликта* [Wprowadzenie do ogólnej teorii konfliktu]. Москва: Профиздат.
- Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (2000). *Dochodząc do TAK: negocjowanie bez poddawania się*. Warszawa: PWE.
- Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Jan Paweł II (1984). *Musicie od siebie wymagać*. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”.
- Mastalski, J. (2007). *Samotność globalnego nastolatka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Мещеряков, Б.Г., Зинченко, В.П. (red.) (2009). *Большой психологический словарь* [Wielki słownik pedagogiczny]. Москва: Прайм-Еврознак.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rumiński, A. (2009). *Współczesna potrzeba roztropności w wychowaniu*. W: M. Nowicka-Kozioł (red.). *Wybrane aspekty współczesnej aksjologii pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Solak, A. (2006). *Z etosu nauczycielskiej asystencji*. W: K. Franczak, S. Chrobak (red.). *Uczeń i nauczyciel w wyścigu do wiedzy – wybrane aspekty nauczania i uczenia się*. Warszawa: Salezjański Instytut Wychowania Chrześcijańskiego.

- Степанов, О.М. (red.) (2006). *Психологічна енциклопедія* [Encyklopedia psychologiczna]. Київ: Академперіодика.
- Śnieżyński, M. (1998). *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWT.
- Васянович, Г.П. (2011). *Педагогічна етика* [Etyka pedagogiczna]. Київ: Академперіодика.
- Волкова, Н.П. (2006). *Професійно-педагогічна комунікація* [Komunikacja pedagogiczna]. Київ: Академія.

Conflict as a context of the educational process

A b s t r a c t: Because of its relatively frequent occurrence, conflict is a specific context of the learning process. The impact of a conflict can be devastating, destructive, but also beneficial and creative in certain circumstances. Therefore, for each teacher, the occurrence of a conflict situation is always a challenge to discern its causes and the ways of ending it. Moreover, any possibilities should be used to integrate a conflict situation into the discovery of the world of values by students and the responsible standing by them. This paper is an attempt to show the phenomenon of a conflict igniting in school education and the possibilities of working it out creatively.

K e y w o r d s: conflict, education, values in upbringing, conflict participants

Zasada tolerancji w organizacjach nastawionych na zysk a tolerancja w kontekście edukacyjnym

Bogusław Wójcik

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: W artykule podjęto próbę innowacyjnego zaprezentowania problematyki związanej z zastosowaniem zasady tolerancji w kontekstach biznesowym i edukacyjnym. Wspomniana innowacyjność dotyczy w pierwszej kolejności samej metody, wykorzystano bowiem organizacje nastawione na zysk jako model, za pomocą którego można weryfikować zakres zastosowań omawianej zasady oraz analizować jej funkcjonowanie w określonych realiach. W dalszej kolejności wskazano natomiast na implikacje pojawiające się dzięki odniesieniu wypracowanych w ten sposób wniosków do kontekstu sytuacyjnego związanego z edukacją. Ekonomizacja edukacji, podobnie jak ekonomizacja innych sfer życia publicznego, nie oznacza, że te same idee, wartości, zasady mogą być interpretowane identycznie, gdy odnosimy je do przedsiębiorstwa i do szkoły (uniwersytetu). Cel organizacji nastawionych na zysk sprawia, że stosowalność zasady tolerancji ogranicza się w ich przypadku do tzw. tolerancji negatywnej, i to traktowanej jako swoisty pas ochronny przed innymi organizacjami tego typu. W przypadku szkoły, której mechanizmy działania nie mogą zostać sprowadzone do gry wolnorynkowej, zasada tolerancji wymaga jej zastosowania w wersji pozytywnej. Szkoła powinna bowiem zarówno uczyć swoich wychowanków krytycznego myślenia (rozdzielania poglądów), jak i pozostać instytucją w pełni akceptującą ich jako osoby.

S ł o w a k l u c z o w e: tolerancja, organizacja, zarządzanie, neoliberalizm, edukacja, szkoła

1. Wstęp

Jedna z maksym, którą stosowano w trakcie złożonych dyskursów średnio-wiecznych, głosi: „Wiele potwierdzaj, mało neguj, najczęściej rozróżniaj”². Znamionujące współczesność brak precyzji pojęciowej, dowolność dystynkcji i chaos idei wprost uniemożliwiają kierowanie się podobną zasadą w ramach bieżących debat politycznych, dyskusji publicznych lub zwyczajnej wymiany poglądów. Krzyk, impertynencja i programowa ironia stosowane jako narzędzia dialogu przekształcają go często w spór erystyczny, w którym jasność i wyrafinowanie poglądów schodzą na dalszy plan. Wśród konsekwencji takiej sytuacji wymienić można semantyczne rozmazanie kluczowych dla naszej kultury idei, które z jednej strony są wskazywane jako fundamentalne, z drugiej zaś są coraz mniej zrozumiałe.

Odwołując się do przykładu zasady tolerancji, łatwo zauważyć nadinterpretacje i uproszczenia pojawiające się w argumentacjach odwołujących się do jej założeń i praktycznych zastosowań. Kierując się przywołaną na początku maksymą, spróbujemy zatem w pierwszej kolejności sprawdzić, co *de facto* oznacza tolerancja w kontekście biznesowym, a w dalszej kolejności ustalmy, jakie ewentualne implikacje edukacyjne ma analiza tej konkretnej sytuacji modelowej.

2. Tolerancja negatywna i pozytywna

Z zachowaniami określanymi jako tolerancyjne lub nietolerancyjne spotykamy się we wszystkich obszarach naszego życia, szczególnie tych narażonych na potencjalne konflikty interesów, praw, wolności. Prawidłowość ta dotyczy także różnych typów organizacji, w których ludzie współpracują z sobą „w sposób uporządkowany i skoordynowany, aby osiągnąć pewien zespół celów” (Griffin, 2007, s. 5). Zasadniczy wpływ na dynamikę kształtowania się tych postaw w korporacjach, przedsiębiorstwach, partiach czy stowarzyszeniach ma zarządzanie, czyli zestaw działań skierowanych na zasoby organizacji, bez których wspomnianych celów nie udałooby się osiągnąć w sposób sprawny i skuteczny. Z tego też względu wiele postaw mających znamiona tolerancji jak i nietolerancji można umieścić w schemacie organizacyjnym i poddać analizie.

W debacie publicznej, w mediach, a także nieformalnych dyskusjach rzadko podejmowane są próby spojrzenia na potoczne rozumienie tolerancji z perspektywy konkretnego modelu, pozwalającego na przynajmniej częściowe testowanie prezentowanych poglądów. Najczęściej natomiast następują odwołania do takich form nietolerancji, jak nietolerancja religijna, etniczna czy nietolerancja związana z orientacją seksualną, które służą jako punkty wyjścia do konstrukcji uniwersal-

² *Multum affirma, pauca nega, frequenter distingue* – adagium przypisywane Tomaszowi z Akwinu.

nego paradygmatu zasady tolerancji. Tego typu praktyka nieuchronnie prowadzi do poważnego zawężenia jego rozumienia.

W klasycznym ujęciu Tadeusz Kotarbiński stwierdza, że tolerancja polega na „nieprzeciwstawianiu się cudzym działaniom, mimo że je uważamy za niepożądane” lub na „dopuszczeniu do tego, by głoszone poglądy naszym zdaniem niesłuszne, choć moglibyśmy do tego nie dopuścić” (Kotarbiński, 1970, s. 191–192). Według współczesnych rozróżnień ten typ tolerancji to tzw. tolerancja negatywna, postawa nieprzeciwstawiania się poglądom, zachowaniom, obyczajom, działaniom itp., których nie akceptujemy, nie uznajemy za swoje lub do których uznania jesteśmy zmuszeni, wchodząc w realia określonej gry, np. biznesowej, światopoglądowej czy politycznej. Ranga przypisywana tak pojętej zasadzie tolerancji w dobie oświecenia sprawiła, że jej współczesnych źródeł najczęściej szuka się wśród koryfeuszy tamtej epoki. Inspiracji i argumentów wspierających zasadność eksplikowanej w taki sposób tolerancji można doszukiwać się jednak w wielu źródłach, np. w estetyce antycznej ceniącej odmienność i różnorodność czy moralności chrześcijańskiej akcentującej godność i wolność jednostki³.

Obecnie zasadę tolerancji, podobnie jak i inne idee sformułowane w przeszłości, próbuje się definiować wyłącznie w bieżących kontekstach znaczeniowych. Z perspektywy postnowoczesności otwartość na różnorodność i wolność, jako postawy charakterystyczne dla tolerancji, są w związku z tym określane w nowy sposób. O ile nowoczesność „była (...) i musiała być Wiekami Etyki” (Bauman, 1994, s. 71), o tyle postnowoczesność to rzeczywistość kulturowa następująca i przeciwstawiająca się nowoczesności. Dlatego w przypadku tolerancji to, co inne domaga się już nie tylko względnej autonomii, lecz także szacunku, uznania, a nawet poparcia. Działanie w myśl podobnej wykładni, określanej jako tolerancja pozytywna, może prowadzić nawet do poświęcenia własnej tożsamości i przekonań w imię uznania praw innych za nadrzędne wobec praw własnych. W przypadku kierowania się zasadą tolerancji w jej negatywnej wykładni sytuacja taka jest niedopuszczalna. W imię własnej autonomii, samej zasady tolerancji oraz spójności z własnymi przekonaniemami mamy prawo do zachowania swojej wyjątkowej tożsamości. Z tych względów zwolennicy tolerancji pozytywnej wskazują, że w praktyce kierowanie się tolerancją negatywną może prowadzić do jakichś form nietolerancji.

Odwolania do zasady tolerancji w bieżących realiach są ważne również ze względu na przybierające na sile procesy relatywizacji (dekonstrukcji) wartości łączonych z porządkiem moralnym, prawnym i potoczną obyczajowością. Przyję-

³ „Praktyka tolerancji, pozostająca w zgodzie z szacunkiem dla praw człowieka, nie oznacza tolerowania społecznej niesprawiedliwości czy porzucenia lub osłabienia czyichś przekonań. Oznacza ona, że ktoś może trzymać się własnych przekonań oraz godzić się, że inni trzymają się swoich. Oznacza pogodzenie się z faktem, że istoty ludzkie, różne z natury co do wyglądu, sytuacji życiowej, mowy, zachowania i wyznawanych wartości, mają prawo żyć w pokoju i być takie, jakie są. Oznacza również, że nie powinno się narzucać innym swoich poglądów” (Deklaracja Zasady Tolerancji UNESCO, 15.11.1995, art. 1.4, <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/tolerance.pdf>).

cie, że tolerancja jest dobra (także w jej pozytywnej wykładni), a nietolerancja zła, może oznaczać w tym kontekście, że „istnieje przynajmniej jeden zbiór wartości niepodlegających relatywizacji. Zgodnie z nim winniśmy być tolerancyjni, a społeczeństwa nietolerancyjne powinny być potępione” (Trigg, 2002, s. 67–68). Podobne stwierdzenie broni się przy założeniu, że stosowanie zasady tolerancji podlega ograniczeniu w tych przypadkach, w których prawdopodobieństwo zachowań będących przejawem nadużycia związanych z nią dobrodziejstw jest wysokie. Mowa o sytuacjach, w których jej przesadne jednostronne stosowanie graniczyłoby z naiwnością. W związku z tym umieszczanie konkretnych działań w ramach prostej alternatywy tolerancja–nietolerancja może okazać się trudne. Jak np. należałoby określić zakaz chodzenia w miejscach publicznych w burkach muzułmańskich w tolerancyjnej Francji? Podobne sytuacje graniczne wskazują, że zasada tolerancji odznacza się pewną niedoskonałością, a kierowanie się nią stanowi także wyraz pokory wobec „naszej niewiedzy w dziedzinie wartości” (Wieczorek, 2002, s. 56).

3. Dlaczego warto być tolerancyjnym?

Zgadzając się, że tolerancja jest właściwą odpowiedzią na „różnorodność ludzkiego świata, wielość systemów zachowań, wartości, wier i poglądów” (Leks-Bujak, 2008, s. 354–355), nie otrzymujemy automatycznie uzasadnienia, dlaczego powinniśmy być tolerancyjni. Bywa, że sama obawa przed znalezieniem się poza mainstreamem stanowi wystarczającą rację dla przyjmowania tolerancyjnej pozy. O tolerancji jako postawie można mówić jednak o tyle, o ile wynika ona z ugruntowanych przekonań. Zachowania nienacechowane koniunkturalizmem w tym względzie świadczą o kulturze intelektualnej konkretnych jednostek.

O przyjęciu i stosowaniu zasady tolerancji decydują oczywiście poważniejsze racje niż względy wizerunkowe. Przede wszystkim odnoszenie się do tego, co odmienne i różne, bez zbędnej krytyki i z odpowiednim uznaniem wymuszają problemy metodologiczne z definiowaniem prawdy. Pojawiający się rozziw między teoretycznym postulatem wskazującym na konieczność istnienia prawdy absolutnej a praktyką ustalania kryteriów prawdziwości sądów, koncepcji czy stanów rzeczy nakazuje przyjmować wyważone epistemologicznie stanowiska, adekwatne do pojawiających się ograniczeń. Pouczający pozostaje przykład nauk empirycznych, w których wraz z postępem poszczególnych dyscyplin następuje zbliżanie się do prawdy, lecz prawda absolutna jako taka jest nieosiągalna. Możliwość wprowadzenia ostatecznych rozstrzygnięć oznaczałaby kres badawczych eksploracji, poszerzania wiedzy, a w rezultacie koniec nauki w dotychczasowym wydaniu (zob. Popper, 1999, s. 381). Uwzględniając metodologiczną odrębność humanistyki, nie sposób uniknąć konkluzji, że również w jej obrębie pojawiają się w tym zakresie analogie. Wystarcza zdroworozsądkowa świadomość, że w wielu sytuacjach z dużym praw-

dopodobieństwem to my możemy pozostawać w błędzie, lepiej więc nie być arogantem i tolerować „błędy” innych.

Ponadto jeżeli chcemy, by inni uczyli się od nas, i my musimy mieć podobne nastawienie, co wiąże się z większą otwartością i gotowością na częściową rezygnację z własnych poglądów. Kierowanie się zasadą tolerancji może w końcu okazać się skuteczną strategią, dzięki której przemilczawszy czyjeś opinie, unikamy ich dodatkowego nagłośnienia. W każdym z tych przypadków bycie tolerancyjnym łączy się z mniejszą lub większą utratą własnej tożsamości, którą w globalnym wymiarze nieustannie wypierają kosmopolityzm i „zdolność do szybkiej, lecz na ogół powierzchownej zażyłości «z każdym»” (Machowska, 2001, s. 62). Procesy te pozostają zgodne z postmodernistyczną koncepcją postępu cywilizacyjnego, według której „nie mówi się już o postępie, czymś z definicji prometejskim, lecz co najwyżej o rozwoju. Rozwój rozwija się sam. Co się rozwija, może się też zwinąć – oba te kierunki postrzegane są po heraklitejsku jako równoprawne i równoprawdopodobne” (Baran, 2003, s. 236).

4. Organizacje nastawione na zysk a tolerancja

Zakres stosowalności zasady tolerancji w organizacjach nastawionych na zysk jest warunkowany przez obowiązujący wolnorynkowy model gospodarki. W zależności od punktu widzenia system ten jest postrzegany jako powiązany ze sferą kulturowo-etyczną lub jako autonomiczny w stosunku do niej. Zdaniem zwolenników stanowiska separatystycznego neoliberalizm gospodarczy kierujący się m.in. „bezwzględną konkurencją i rywalizacją, pragmatystyczną mentalnością i instrumentalną funkcjonalnością, efektywnością i racjonalizmem ekonomicznym” nie poddaje się klasycznym wartościowaniom etycznym i aksjologicznym (Szmyd, 2003, s. 124). Odnosząc się do tego skrajnego stanowiska, należy zauważyć, że etyka stanowiła trzon refleksji filozoficznej, której pojawienie się przed ponad dwoma i pół tysiącem lat zadecydowało o kierunku rozwoju cywilizacji zachodniej. Zawężanie jej kompetencji w analizie całokształtu ludzkich działań zawsze będzie stanowić przejaw nieLICzenia się z dziedzictwem, które funduje naszą tożsamość europejską. Nie zmienia to jednak faktu, że ocena moralna współczesnych praktyk i produktów ekonomicznych jest wyjątkowo złożona i ambiwalentna.

Wspomniana ambiwalencja odnosi się w bardzo wyraźny sposób do aplikacji zasady tolerancji w omawianym zakresie. Z jednej strony wydaje się, że funkcjonowanie organizacji nastawionych na zysk dostarcza przykładów działań zarówno wyrażających uznanie dla zasady tolerancji, jak i wskazujących na silne ograniczenia jej stosowalności. Z drugiej jednak strony, gdy zasadę tę utożsamimy z akceptacją dla neoliberalizmu, okazuje się, że granica ta ulega zamazaniu, co w praktyce oznacza, iż pozytywny wydzźwięk ma pełna tolerancja dla mechanizmów wolnorynkowych, jak i nietolerancja wobec wszelkich działań, które stanowią formę

braku uznania lub niedostosowania się do określonych w ten sposób reguł gry rynkowej.

W związku z tym podkreśla się m.in., że w postindustrialnej erze przewagę uzyskują przedsiębiorstwa odznaczające się kulturą organizacyjną wysokiej tolerancji niepewności. Tolerancja ta oznacza „zwiększenie emancypacji pracownika przez ograniczenie poszukiwań zewnętrznych stabilizatorów jego sytuacji pracy i znajdowanie tych punktów oparcia w jego własnej wiedzy, umiejętnościach i doświadczeniu zawodowym” (Chwistecka-Dudek, 2000, s. 151). Pozostaje tym samym cenioną zdolnością do funkcjonowania poza utrwalonymi strukturami, w sytuacjach dużej zmienności. Ci, którzy jej natomiast nie posiadają, „tracą pewność działania i skazani są na frustrację” (Aldag, Stearns, 1987, s. 93).

Sprawny menedżer, odznaczający się wysokim stopniem tolerancji niepewności, może mieć jednak poważne kłopoty z empatią i nie tolerować członków organizacji, którzy nie czują się komfortowo ze zmianami. W konsekwencji na co dzień jesteśmy zasypywani przykładami postaw będących egzemplifikacjami zasad określanych jako „etyka na miarę maszyny”. Zgodnie z jej standardami rozwój jest uzależniony od wydajności, która nabiera w związku z tym rangi idei nadrzędnej. Kto jest inteligentny, kompetentny, dobry w organizacji, której kodeks etyczny oparty na zasadzie sprawiedliwości zastąpiono kodeksem gloryfikującym wydajność? Ten, kto jest w stanie sprostać konkurencji, „eliminować” innych i funkcjonować w środowisku, w którym programowo podsyca się agresję (zob. Skolimowski, 1999, s. 23–25)⁴.

Analiza relacji wertykalnych i horyzontalnych w organizacjach nastawionych na zysk dostarcza wielu przykładów zachowań o wysokim stopniu nietolerancji, takich jak np.: dyskryminacja, mobbing, naruszanie praw pracowniczych, ksenofobia, antyintelektualizm. Są to postawy niepożądane, które wpływają negatywnie na sytuację wewnątrz organizacji, jak i oddziałują niekorzystnie na zewnątrz, odciskając piętno na jej wizerunku.

W przypadku tego typu organizacji można jednak mówić także o nietolerancji wobec istotnych z punktu widzenia interesów organizacji zachowań w jej wnętrzu, jak i na zewnątrz. Mogą być one źródłem napięć społecznych, wywoływać kontrowersje. Nie sposób wyobrazić sobie efektywnie funkcjonującej organizacji nastawionej na zysk, w której podobne formy nietolerancji zostałyby wyeliminowane.

⁴ Jak w praktyce działa tego typu „etyka”, obrazują m.in. tzw. testy wózkowe stanowiące formę kontroli pracy kasjerów/kasjerek w dużych sklepach. „«Testów wózkowych» (...) boi się każda kasjerka. Zadanie jest niby proste – musi złapać złodzieja. Dotąd testy wykonywali najczęściej pracownicy ochrony. Teraz to również zadanie dla kasjerek. Jak wygląda taki test? Na przykład do pudełka od suszarki za 22,90 zł wkłada się suszarkę o 100 zł droższą. Kasjerka ma obowiązek zajrzeć do środka i oszustwo wykryć. (...) «Testy wózkowe» to absurd! Mamy 40-tysięczny asortyment, nie sposób znać wszystkie opakowania. Ale to jeszcze byliśmy w stanie przyjąć, dopóki nie zaczęły nasyłać kasjerkę przeciwko kasjerce – to nieetyczne” (Lewińska, Ałdowicz, 2009).

Organizacje nastawione na zysk są w stanie realizować swoje złożone cele dzięki spójności strukturalnej i koncepcyjnej. W związku z tym muszą być one nieustannie unifikowane za pomocą systematycznie tworzonej kultury organizacji. Składa się na nią wiele czynników, takich jak np. kultura zadaniowa, polityka personalna i informacyjna, pozycjonowanie i identyfikowanie organizacji np. za pomocą używanych marek samochodów, uniformów, sposobu komunikowania się, a nawet pewnej logiki rozumowania, co w skrajnych przypadkach może wiązać się z praktyką prania mózgow.

Wszelkie formy uniwersalizacji postaw, zachowań, poglądów z jednej strony można uznać za brak tolerancji dla indywidualności pracowników, z drugiej zaś strony tego typu działania usztywniają organizację. W zależności od sposobu de-skrypcji podobne zjawiska bywają też określane jako przejawy nietolerancji lub składowe procesu budowania tożsamości organizacji.

Zasada tolerancji okazuje się szczególnie przydatna w procesie zarządzania organizacjami globalnymi, w których pojawia się potrzeba kierowania różnorodnością i wielokulturowością. Nie należy oczekiwać, że szkolenia ułatwiające integrację interpersonalną i międzykulturową oraz kursy empatii przyczynią się do całkowitego wyeliminowania zachowań niektórych członków organizacji, którzy nadal nie będą w stanie akceptować i uważać za pożądane zachowań swoich koleżanek i kolegów (zob. Griffin, 2007, s. 194). Sytuacja ta może dotyczyć np. nietolerancji w przypadku niewłaściwego traktowania przestrzeni osobistej, określanej w odmienny sposób w różnych kręgach kulturowych. Podczas gdy Amerykanie uznają za osobistą i zazwyczaj strzegą przestrzeni o średnicy około jednego metra wokół siebie, przedstawiciele kultury Bliskiego Wschodu „tolerują bliski dystans w rozmowach z ludźmi” (Buhler, 2002, s. 55).

Sprawne organizacje stosują politykę „bez marginesu tolerancji”, by np. chronić swoich pracowników i klientów przed przypadkami molestowania seksualnego. Określenie, jakie procedury zarządzania zasobami ludzkimi są dopuszczalne w ramach podobnej polityki, powinno odbywać się przy poszanowaniu zasady tolerancji. Oznacza to, że działania prewencyjne mające na celu już na etapie rekrutacji eliminację osób zdradzających nadpobudliwość w tym zakresie (np. w ramach przeprowadzanych testów psychologicznych) stanowiłyby przejaw nietolerancji dla pewnego typu osobowości. Gdyby ponadto okazało się, że wspomniana osobowość jest objawem genotypowym, mielibyśmy do czynienia z dyskryminacją genetyczną.

Kolejnym przykładem korzystnej nietolerancji w grze biznesowej jest strategia odzwierciedlania zachowania drugiej strony. Jeżeli początkową współpracę zastępuje zachowanie agresywne, możemy zachować się analogicznie, karząc drugą stronę. Takie postępowanie ma swoją rolę wychowawczą, chyba że wywoła na tyle ostry konflikt, iż stratę poniosą obie strony. Działa w tym wypadku „zasada cienia”, która sprawia, że nie ma mowy o tolerowaniu złego postępowania partnera biznesowego, nawet jeżeli jego ukaranie nie nastąpi od razu (Kietliński, Reyes, Oleksyn, 2005, s. 129).

Warto wskazać na jeszcze jeden przykład nietolerancji, który należy wziąć pod uwagę, zarządzając organizacjami nastawionymi na zysk. Chodzi o brak tolerancji dla naiwności. Osobiste doświadczenia większości klientów pozwalają na uzmysłowienie sobie, że chwilowy brak czujności podczas zakupów, podpisywania umów itp. może służyć kosztować. W odpowiednio większej skali o kosztach podobnej nieuwagi lub niewiedzy można mówić w przypadku wspomnianych organizacji. W związku z tym należy np. bezwzględnie pamiętać, że w przypadku pewnych spółek „każdy zestaw publikowanych sprawozdań rachunkowych opiera się na danych księgowych, które zostały lekko «przyprawione» albo wręcz zupełnie sfalszowane” (Chrysidsides, Kaler, 1999, s. 372–373).

Analizując funkcjonowanie organizacji nastawionych na zysk na współczesnym rynku globalnym, do których opisu możemy zastosować nomenklaturę związaną z zasadą tolerancji, niektórzy z autorów podejmują próby budowania analogii między zasadą wolnego rynku, traktowaną jako cnota ekonomiczna, oraz zasadą tolerancji, traktowaną jako nadrzędna cnota moralna. We wnioskach będących konsekwencją podobnych zestawień pojawiają się stwierdzenia dotyczące związków neoliberalizmu gospodarczego z tolerancją kulturową. Zwraca się w związku z tym uwagę, że to właśnie m.in. polityka tolerancji w pewnej mierze sprzyja maskowaniu systemowych nierówności społecznych i „konserwowaniu strukturalnych podziałów w świecie neoliberalnego kapitalizmu” (Starnawski, 2008, s. 323), a będąca efektem zarówno gospodarczego neoliberalizmu, jak i kulturowej tolerancji globalizacja promuje: wdrażanie konkurencji na wszystkich poziomach, liberalizację handlu i finansów, swobodę przepływu kapitału, redukcję opodatkowania korporacji i ludzi bogatych, ochronę tzw. przystani podatkowych, powszechną prywatyzację, deregulację rynków pracy oraz przerzucanie kosztów korzystania z usług publicznych bezpośrednio na obywateli (zob. Chomsky, 2000, s. 14). Podobne wnioski dla bieżącego opracowania mają znaczenie jako szersze tło, ich analiza krytyczna wykracza zaś poza jego zakres.

5. Wnioski edukacyjne

Zasada tolerancji bywa przywoływana w różnych kontekstach, które warunkują jej konkretne rozumienie. Umieszczona w pierwotnym dla niej kontekście religijnym, zestawiona z ważną dla współczesności ideą szeroko rozumianej wolności lub odniesiona do obecnych realiów rynkowych, pobrzmiewa nieco odmiennie. Słowa są częścią wielkiego systemu, który stanowi nie tylko język, ale też jego kontekst, dlatego nie można ich wyciągać z językowych gier i pytać się następnie o znaczenia.

Analizy dotyczące funkcjonowania zasady tolerancji w jednym z wymienionych kontekstów mogą jednak posłużyć jako punkt wyjścia do analiz porównawczych w innych kontekstach. Ciekawych implikacji dostarcza m.in. zestawienie

sfery biznesowej i edukacyjnej, w których następują odniesienia do zasady tolerancji. Biorąc pod uwagę ograniczoną objętość tego opracowania, jak i przejrzystość problemu, ograniczmy pojawiające się w ten sposób zagadnienia do kwestii szkoły (uniwersytetu) jako organizacji, która w coraz większym stopniu rządzi się takimi samymi prawami jak organizacje nastawione na zysk, oraz pytania, jak wzmacniać przekonania i postawy odwołujące się do zasady tolerancji.

Jedno z potocznych złudzeń nakazuje spoglądać na ekonomię jako na dziedzinę wiedzy, która ma charakter czysto empiryczny, całkowicie mierzalny i w związku z tym przewidywalny. Tymczasem określone modele ekonomiczne opierają się na aksjomatach niepodlegających prostej weryfikacji i pozostają zależne od zewnętrznych idei i ideologii.

Wezwania do myślenia o architekturze pokryzysowej polityki ekonomicznej w sytuacji bankructwa koncepcji neoliberalnych nie są niczym nadzwyczajnym. Podobnie jak zwracanie uwagi na problematykę ekonomizmu w edukacji, którego konsekwencjami staje się rozumienie szkoły jako produktu masowego, działającego na rynkowych prawach popytu i podaży, dostosowującego swoją ofertę edukacyjną do potrzeb klienta. O stopniu zaawansowania procesów towarzyszących temu zjawisku świadczą stwierdzenia, że „ekonomia i teoria zarządzania są gotowe do zastąpienia – na elementarnym, ale politycznie skutecznym poziomie – dyskursu pedagogiki” (Szkudlarek, 2005, s. 92).

W szkole zarządzanej na wzór organizacji nastawionych na zysk pod maską tolerancji skrywane mogą być „antagonizmy wywołane na gruncie rywalizacji niezbędnej w ekonomicznym porządku świata” (Kamińska, 2008, s. 40). Dostosowanie się do systemu społecznego wymaga bowiem uznania wartości takich jak skuteczność i radzenie sobie. Stąd coraz powszechniejszy w realiach szkoły staje się „problem konkurencji przy pomocy wiedzy” (Polak, 2000, s. 116). Kolejny problem dotyczy ciągłej ewaluacji tożsamości młodych ludzi, który również związany jest z pozycją ekonomiczną jednostki. Tożsamość tę kształtują możliwości „posiadania bądź nie pewnych przedmiotów, uczestniczenia w kulturze, zdobywania kolejnych szczebli edukacji” (Czajkowska-Ziobrowska, 2009, s. 137).

Wśród innych następstw zarządzania edukacją zgodnie z wymogami neoliberalizmu wymienia się m.in.: postrzeganie młodzieży jako źródła problemów społecznych, naukę pod testy, selekcjonowanie i wykluczanie uczniów oraz studentów, funkcjonowanie szkół jak korporacyjne działy kadr. Przezwyciężenie tej sytuacji wymaga od osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie szkoły znalezienia sposobu na to, by włączyć swoją wiedzę i umiejętności „do zrozumienia tego, jak neoliberalna polityka, wartości, korporacyjna tożsamość, rynek i praktyka konserwatywna stwarzają warunki do dewaluacji myślenia krytycznego” (Potulicka, 2014, s. 18).

Silny nacisk realiów ekonomicznych na funkcjonowanie szkoły nie może jej pozbawić zdolności do realizacji celów, do których została powołana. Wśród nich należy wymienić także kształcenie postaw będących wyrazem tolerancji, ale także asertywności, która uzmysławia, że mamy prawo do słusznej nietolerancji. Jest to

szczególnie ważne we współczesnej szkole, w której często mamy do czynienia z kształceniem cechującym się rygoryzmem i nietolerancją. W takiej szkole, „podporządkowanej etosowi technicznemu, jako wartości ukazywane są m.in.: obowiązek, dyscyplina, rygor, tradycja społeczna i zawodowa, przestrzeganie ustalonych procedur. Dobro jednostki jest w niej podporządkowane celom i wartościom całościowego systemu społeczno-gospodarczego” (Groenwald, 2008, s. 493).

Realizacja tego celu jest trudna do wyobrażenia bez odpowiednio pogłębionej wiedzy na temat teoretycznych podstaw dotyczących zasady tolerancji, jak i odniesień do jej praktycznych zastosowań w różnych kontekstach sytuacyjnych. Wyjątkowo istotne okazują się konstatacje podkreślające, że jako zasada regulująca zasada tolerancji często bywa podporządkowana zasadom prawa pozytywnego, normom moralnym lub regulacjom wewnętrznym różnego typu organizacji. Podobnie jak tolerowanie czyichś błędów matematycznych lub ekonomicznych, ze względu na przysługujące wszystkim prawo do własnych sądów lub szacunek dla przekonań innych, byłoby oznaką braku elementarnego szacunku dla standardów epistemologicznych, tak też otwartość na odmienność ma swoje granice. W kontekście edukacyjnym, ucząc postaw określanych jako tolerancyjne, a także wskazując na znaczenie zasady tolerancji dla funkcjonowania współczesnych społeczeństw, warto podkreślać, że „tolerancja jako wartość cząstkowa ze swej natury domaga się obecności wartości wyższych, wobec niej komplementarnych, np. miłości. Wynika z tego, że tolerancja nie jest cnotą autonomiczną; pozostaje uzależniona przede wszystkim od cnoty roztropności i ta zależność sprawia, iż staje się pewną nabytą sprawnością, cnotą. Z chwilą uznania tolerancji za cnotę autonomiczną następuje jej przewartościowanie; z wartości pozytywnej przeradza się ona w wartość negatywną (Chłodna, 2008, s. 94–95).

6. Podsumowanie

W społeczeństwach multikulturalnych zasada tolerancji, pojęta jako synteza empatii z intelektualną przenikliwością (zdolnością do rozróżniania), może funkcjonować jako swoisty pas ochronny przed różnymi formami nietolerancji. Gwarantuje ona również zachowanie własnej autonomii i tożsamości, których utrata stałaby się formą ubezwłasnowolnienia ze względów ideologicznych. Tam, gdzie przedkłada się uniwersalizację i unifikację poglądów nad ich rzetelność, postęp myśli i wolność poglądów są bowiem zagrożone.

Należy podkreślić, że w przypadku organizacji nastawionych na zysk tolerancja oznacza umiejętność równoważenia napięć między tożsamością a różnicą, wzmacniającą realizację ich podstawowego celu. Dlatego w tym obszarze ludzkiej aktywności zasada tolerancji zaznacza się szczególnie w swojej wykładni negatywnej. Organizacje sieciowe, o anachronicznym stylu zarządzania i zdecentralizowane, odznaczają się większą tolerancją do wewnątrz niż organizacje zarządzane

tradycyjnie. Cel istnienia obu typów tych organizacji pozostaje natomiast ten sam, a o jego zdobyciu decydują w pierwszej kolejności efektywność (rozumiana jako skuteczność) i ekonomiczność.

Nasilającej się ekonomizacji edukacji winna z kolei towarzyszyć świadomość nauczycieli i wychowawców, że „tolerancja, jako cierpliwe znoszenie i wstrzymywanie się od działania, to stanowczo za mało. Potrzebna jest tolerancja pozytywna, rozumiana jako akceptacja. Jednakże należy podkreślić, iż akceptacja ta odnosi się do ucznia jako osoby, ale nie do wszelkich jego zachowań” (Dąbrowski, 2008, s. 131).

Bibliografia

- Aldag, R.J., Stearns, T.M. (1987). *Management*. Cincinnati: South-Western Publishing.
- Baran, B. (2003). *Postmodernizm i końce wieku*. Kraków: Inter Esse.
- Bauman, Z. (1994). Moralność bez etyki. W: Z. Bauman. *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Buhler, P. (2002). *Zarządzanie*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Chłodna, I. (2008). Tolerancja – otwartość – wychowanie z punktu widzenia filozofii realistycznej. W: M. Patalon (red.). *Tolerancja a edukacja*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Chomsky, N. (2000). *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Chrysidsides, G.D., Kaler, J.H. (1999). *Wprowadzenie do etyki biznesu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chwistecka-Dudek, H. (2000). Rola etyki w zarządzaniu przedsiębiorstwem. W: A. Potocki (red.). *Współczesne tendencje w zarządzaniu. Teoria i praktyka*. Chrzanów: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu.
- Czajkowska-Ziobrowska, D. (2009). Ekonomiczna marginalizacja a kreowanie własnej tożsamości. W: A. Czajkowska, W. Otwinowski (red.). *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Dąbrowski, S. (2008). Neoliberalny autorytet w edukacji. Relacja między autorytetem, edukacją i tolerancją. W: M. Patalon (red.). *Tolerancja a edukacja*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Griffin, R.W. (2007). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Groenwald, M. (2008). Tolerancja w szkole – dlaczego problematyczna? W: M. Patalon (red.). *Tolerancja a edukacja*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kamińska, W. (2008). Neoliberalny system edukacyjny jako możliwe źródło nietolerancji. W: M. Patalon (red.). *Tolerancja a edukacja*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kietliński, K., Reyes, V.M., Oleksyn, T. (2005). *Etyka w biznesie i zarządzaniu*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Kotarbiński, T. (1970). *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Leks-Bujak, E. (2008). Tolerancja i nietolerancja w życiu społecznym. W poszukiwaniu źródeł. W: M. Patalon (red.). *Tolerancja a edukacja*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lewińska, A., Aldowicz, K. (2009). Raport z podglądania. *Gazeta Wyborcza*, 21 października.
- Machowska, K. (2001). Społeczeństwo równych? Alexis de Tocqueville’a Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. W: J. Mizińska (red.). *Tożsamość podmiotu zbiorowego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Polak, W. (2000). Zarządzanie w warunkach gospodarki informacyjnej. W: A. Potocki (red.). *Współczesne tendencje w zarządzaniu. Teoria i praktyka*. Chrzanów: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu w Chrzanowie.
- Popper, K.R. (1999). *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Potulicka, E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skolimowski, H. (1999). Od Etyki Nikomachejskiej do etyki globalnej. W: J. Sekuła (red.). *Idea etyczności globalnej*. Siedlce: Wydawnictwo Seculum.
- Starnawski, M. (2008). Poza tożsamość i różnicę. O społeczno-politycznych warunkach tolerancji i dialogu. W: M. Patalon (red.). *Tolerancja a edukacja*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szkudlarek, T. (2005). Ekonomia i społeczne skutki reform oświatowych. W: B. Niemierko, G. Szyling (red.). *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szmyd, J. (2003). Podstawowe problemy etyczne gospodarki wolnorynkowej. Poszukiwania i rozdroża etyki biznesu. W: H. Promieńska (red.). *Etyka wobec problemów współczesnego świata*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Trigg, R. (2002). *Philosophy Matters*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Wieczorek, K. (2002). Tolerancja – wartość poszanowania innych wartości. Studium etyczno-epistemologiczne. W: B. Wójcik (red.). *Dzieje tolerancji religijnej*. Tarnów: Biblos.

The principle of tolerance in for-profit organisations and tolerance in the educational background

A b s t r a c t: The article attempts to present innovative issues related to the application of the principle of tolerance in business and educational backgrounds. This innovation is primarily connected with the method itself. For-profit organisations were used as a model by means of which one can verify the scope of applications of the principle and analyse its performance in certain realities. Subsequently, the article discusses the implications arising due to the reference of the resultant applications to the situational context associated with education. The economisation of education, like the economisation of other spheres of public life, does not mean that the same ideas, values, principles can be interpreted identically when we refer them to a company and to school (university). The goal of for-profit organisations is the reason for which the applicability of the principle of tolerance in them is limited to so-called negative tolerance, moreover treated as a kind of protective belt against other organisations of this type. In the case of school, whose activities cannot be reduced to the free market, the principle of tolerance requires the use of its positive version. School should teach their pupils both critical thinking (distinguishing views) and remain an institution fully accepting them as individuals.

K e y w o r d s: tolerance, organisation, management, neoliberalism, education, school

