



**Człowiek wykluczony
i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem
społecznym, edukacyjnym, kulturowym –
wyzwania, powinności pedagogiki, zadania**

redakcja naukowa

**Alina Szczurek-Boruta
Katarzyna Jas**

IEK
REK-BORU

5912



wydawnictwo
adam marszałek



Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym, kulturowym – wyzwania, powinności pedagogiki, zadania

redakcja naukowa

**Alina Szczurek-Boruta
Katarzyna Jas**



Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach



Stowarzyszenie Wspierania Edukacji
Międzykulturowej

SERIA PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

Publikacja przygotowana przez:

ZAKŁAD PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ I EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ INSTYTUTU NAUK O EDUKACJI
WYDZIAŁU ETNOLOGII I NAUK O EDUKACJI W CIESZYNIE UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH

STOWARZYSZENIE WSPIERANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Redaktor Serii

Alina Szczurek-Boruta

Recenzenci

prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz

prof. dr hab. Wiktor Rabczuk

Redaktor prowadzący

Maciej Majewski

Korekta

Ilona Radomska

Redakcja techniczna

DYWIZ

Projekt logo Serii

Krzysztof Galus

Okładka

Monika Sosińska, Krzysztof Galus

© Copyright by WYDAWNICTWO ADAM MARSZAŁEK

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2017

ISBN 978-83-8019-695-7

Publikacja dofinansowana ze środków Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową: tel./fax 56 648 50 70, marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 660 81 60, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 54, 87-148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

Spis treści

Wprowadzenie (Alina Szczurek-Boruta)	7
--	---

Część I

Wykluczenie edukacyjne, społeczne, kulturowe a polityka

Peter Jusko

Mladý človek v situácii nezamestnanosti a možnosti prevencie jeho sociálneho vylúčenia	15
--	----

Ctibor Határ, Petra Jedličková

Prevencia a kuratíva kyberagresie prostredníctvom medzigeneračného učenia	29
---	----

Alica Petrasová

Inclusive Approaches in Centres for Leisure Time Activities	45
---	----

Radmila Burkovičová

Comparison of Education Results in Pre-School Children of Preparatory Classes and Nursery Schools	61
---	----

Alina Szczurek-Boruta

Edukacja wobec wykluczenia – rzecz o niewykorzystanych możliwościach, potrzebach i powinnościach	73
--	----

Część II

Badania empiryczne dotyczące uwarunkowań, rozmiaru i form wykluczenia

Aleksandra Pirzyk-Kuta

Niechciany, pomijany, samotny – wykluczenie rówieśnicze jako obszar pedagogicznej nieuwagi i niewrażliwości	91
---	----

Justyna Ryszewska-Banko

Ekсклюzja społeczna w klasie szkolnej w opiniach gimnazjalistów	103
---	-----

Teresa Bogusława Chmiel

Czy skazani na margines życia? Wykluczeni między zwątpieniem a nadzieją 113

Grzegorz Błahut

Obszary i formy wykluczenia osób z uszkodzonym słuchem – studium przypadku 127

Część III

Przykłady przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu

Andrzej Chmiel

Autorska metoda Coachingu VR – inkluzja przez wirtualność (metateoria) 141

Anna Podgórska, Beata Podgórska

Przeciwdziałanie i ograniczanie zjawiska wykluczenia ukraińskiej mniejszości narodowej w Polsce 155

Anna Rajchel

Klasy integracyjne w szkołach ponadgimnazjalnych a wykluczenie społeczne 169

Tomasz Różański

Wybrane obszary aktywizacji osób starszych w środowisku lokalnym 185

Edyta Janus

Seniorzy jako grupa zagrożona wykluczeniem społecznym – perspektywa terapii zajęciowej 203

Katarzyna Jas

Przeciwdziałanie wykluczeniu edukacyjnemu i społecznemu cieszyńskich seniorów 215

Prace z serii PEDAGOGIKA SPOŁECZNA 229

Contents

Introduction (Alina Szczurek-Boruta)	7
--	---

Part I

Educational, Social, Cultural Exclusion and Politics

Peter Jusko

A Young Person in the Situation of Unemployment and the Possibilities of Preventing Social Exclusion	15
---	-----------

Ctibor Határ, Petra Jedličková

Prevention and Cure of Cyber-Aggression through Intergenerational Learning	29
---	-----------

Alica Petrasová

Inclusive Approaches in Centres for Leisure Time Activities	45
--	-----------

Radmila Burkovičová

Comparison of Education Results of Pre-School Children Preparatory Classes and Nursery Schools	61
---	-----------

Alina Szczurek-Boruta

Education in the Face of Exclusion – About Wasted Possibilities, Needs and Obligations	73
---	-----------

Part II

Empirical Studies on the Determinants, Size and Forms of Exclusion

Aleksandra Pirzyk-Kuta

The Unwanted, Omitted, Lonely – Peer Exclusion as a Field of Pedagogical Inattention and Insensitivity	91
---	-----------

Justyna Ryszewska-Banko

The Reasons of Social Exclusion in the Opinions of Lower-Secondary School Learners 103

Teresa Bogusława Chmiel

Sentenced to the Margin of Life? The Excluded Unemployed between Resignation and Hope 113

Grzegorz Błahut

The Fields and Forms of Exclusion of People with Hearing Impairment – a Case Study 127

Part II

Examples of Counteracting Social and Educational Exclusion

andrzej Chmiel

An Authorial Method of VR Coaching – Inclusion through Virtuality 141

Anna Podgórska, Beata Podgórska

Counteracting and Limiting the Exclusion of the Ukrainian National Minority in Poland 155

Anna Rajchel

Integrated Classes in Upper-Secondary Schools as a Chance for Fighting against Social Exclusion 169

Tomasz Różański

Selected Fields of the Activization of Senior Citizens in the Local Environment 185

Edyta Janus

Seniors as a Group Endangered with Social Exclusion – The Perspective of Occupational Therapy 203

Katarzyna Jas

Counteracting Educational and Social Exclusion of Senior Citizens in Cieszyn 215

List of publications in the series SOCIAL PEDAGOGY 229

Wprowadzenie

Zróżnicowanie warunków życia wzrasta, problemem społecznym jest zaspokojenie potrzeb ludzi najbiedniejszych, upośledzonych społecznie i kulturowo, upośledzonych przez los lub bezradnych wobec otaczającego świata. Pedagogika jako dyscyplina nauki i edukacja jako obszar praktyki mogą przyczynić się do pokonywania rozmaitych podziałów, uprzedzeń, stereotypów, przejawów dyskryminacji, stwarzając szanse na trwanie uniwersalnych wartości, kierowanie się nimi w życiu indywidualnym i zbiorowym.

Tradycja pedagogiki społecznej i jej przesłanie służby drugiemu człowiekowi, a także doświadczenia edukacji międzykulturowej w zakresie przezwycięzania kulturowej izolacji, wszelkich form wykluczenia społecznego i edukacyjnego wywołanych odmiennością narodową, etniczną, kulturową, wyznaniową i zapobieganiu tym zjawiskom, kieruje nieustannie naszą uwagę ku działaniom wychowawczym¹. Edukacja odgrywa istotną rolę w procesie

¹ Zob. m.in. prace Heleny Radlińskiej, Ryszarda Wroczyńskiego, Stanisława Kowalskiego, Mikołaja Kozakiewicza, Zbigniewa Kwiecińskiego, Stanisława Kawuli, Mirosława J. Szymańskiego, Ryszarda Borowicza, Tadeusza Pilcha, Andrzeja Radziejwicz-Winnickiego, Tadeusza Lewowickiego, Jerzego Nikitorowicza. Por. Z. Kwieciński, *Wykluczanie*. Warszawa 2002, Wyd. UMK; T. Pilch, *Marginalizacja społeczna i edukacja*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; S. Kawula, *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Toruń 2012, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”; A. Radziejwicz-Winnicki, *Żywiółowość otaczającej współczesności a szanse na homeostazę społeczną*, Zielona Góra 2014, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski; K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, Toruń 2006, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit; L. Frąckiewicz (red.), *Wykluczenie społeczne*. Katowice 2005, Akademia Ekonomiczna; T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edu-

egalitaryzacji życia społecznego, jest czynnikiem wzrostu kapitału społecznego, aktywności publicznej, uczestnictwa w kulturze².

Zadanie walki z wykluczeniem społecznym, edukacyjnym, kulturowym osób, grup ze względu na stałe cechy: kolor skóry, pochodzenie narodowe lub etniczne, religię, płeć, stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, status społeczny i ekonomiczny lub inne cechy zostało wpisane w dokumenty programowe Rady Europy i Unii Europejskiej, stanowiąc element strategii spójności społecznej, jest obecne w polityce kraju i samorządów lokalnych.

Tom ten zawiera oryginalne teksty polskich, słowackich i czeskich autorów, które powstały z inspiracji i przy znaczącym udziale różnych środowisk naukowych szczególnie zaangażowanych w rozwój pedagogiki, wykazujących troskę o człowieka i jego rozwój. Wśród zgromadzonych tekstów są rozprawy teoretyczne, poglądy, stanowiska i przykłady działań właściwe pedagogice społecznej, pedagogice międzykulturowej, pedagogice wczesnoszkolnej, pedagogice specjalnej; opracowania przeglądowe; komunikaty z badań; propozycje konkretnych poczynań edukacyjnych coraz lepiej służących zapobieganiu i przezwyciężaniu wykluczania społecznego i edukacyjnego. Część z nich koncentruje się na działaniach profilaktycznych, kompensujących, korekcyjnych, interwencyjnych, integrujących podejmowanych w odniesieniu do różnych grup wiekowych: dzieci, młodzieży, dorosłych, osób starszych; osób i grup różniących się ze względu na określone cechy.

Zbiór ukazuje się jako piąty w serii prac PEDAGOGIKA SPOŁECZNA przygotowywanej przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Poszczególne teksty zgromadzone w dziale *Wykluczenie edukacyjne, społeczne, kulturowe a polityka* ukazują problematykę wykluczenia i walki z nim w trzech państwach – Słowacji, Czechach i Polsce, koncentrują się na sytuacji bezrobotnych młodych osób żyjących w Republice Słowackiej w kon-

kacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

² P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny a edukacja*, Warszawa 2014, Wydawnictwo Naukowe PWN; A. Gromkowska-Melosik, M. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań 2014, Wydawnictwo Naukowe PWN.

tekście przyczyn, konsekwencji bezrobocia, strategii życiowych, problemów młodych ludzi oraz pracy socjalnej (Peter Jusko); na wykrywaniu i rozwiązywaniu problemów związanych z agresywnymi zachowaniami młodych ludzi przejawianym w sieci (Ctibor Határ, Petra Jedličková); na korzyściach podejścia włączającego do edukacji dzieci romskich pochodzących ze środowisk o niekorzystnym statusie społecznym w Republice Słowackiej (Alica Petrasová); na różnicach w przygotowaniu dzieci, także romskich, do edukacji elementarnej w Republice Czeskiej związanych z faktem uczestnictwa w edukacji przedszkolnej, bądź z kształceniem w klasach przygotowawczych (Radmila Burkovičová); na działaniach edukacyjnych ograniczających wykluczenie w polskich realiach (Alina Szczurek-Boruta). Kwestie społeczne, edukacyjne i kulturowe przedstawione na tle różnych środowisk i dziedzin życia znajdują w tych tekstach odwołania do roli polityki, tradycji i stereotypów społecznych.

W drugiej części tomu *Badania empiryczne dotyczące uwarunkowań, rozmiaru i form wykluczenia* znalazły się teksty czyniące przedmiotem swej uwagi społeczne i osobiste rozmiary wykluczenia, wskazujące na sytuacje wykluczające mające miejsce na terenie szkoły, m.in. wykluczenie rówieśnicze (Aleksandra Pyrzyk-Kuta, Justyna Ryszewska-Banko); sytuację osób bezdomnych (Teresa Chmiel), niepełnosprawnych (Grzegorz Błahut). Zaprezentowane w tym dziale analizy dowodzą niezbicie, że zajmowanie danego miejsca w przestrzeni społecznej stwarza określone z reguły nierówne szanse dla pojedynczych jednostek i całych grup, przyczyniając się do ich wykluczenia.

W ostatniej części pt. *Przykłady przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu* zgromadzono testy ukazujące propozycje działań pomocowych, profilaktycznych i poradnictwa skierowanych do różnych grup dotkniętych wykluczeniem: dzieci niepełnosprawnych, reprezentantów innych kultur, bezrobotnych, innych. Autorzy poszczególnych tekstów prezentują m.in. autorskie metody działań – Coaching VR (Andrzej Chmiel). Przywołana metoda pomaga w zwalczaniu problemów w wielu obszarach życia, pozwala skutecznie radzić sobie z codziennymi problemami emocjonalnymi oraz fizycznymi. Kwestie wykluczenia przedstawione są na tle funkcjonowania szkoły, przewyższania uprzedzeń społecznych i edukacyjnych wywołanych odmiennością narodową, etniczną i zapobieganiu tym zjawiskom (Beata Podgórska, Anna Podgórska); pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasach integracyjnych (Anna Rajchel). Autorzy kilku tek-

stów koncentrują się na działaniach podejmowanych przez samorząd, organizacje, instytucje oraz placówki działające w środowiskach lokalnych, które mają na celu aktywizację seniorów, przeciwdziałanie wykluczeniu edukacyjnemu i społecznemu osób starszych (Tomasz Różański, Edyta Janus, Katarzyna Jas).

Pragnę wyrazić nadzieję, że publikacja tej książki ułatwi wymianę poglądów i doświadczeń, pomoże w nawiązaniu dialogu badaczy i praktyków pedagogiki społecznej i edukacji międzykulturowej w różnych krajach. Przedstawienie konkretnych praktycznych rozwiązań, udział w dyskusji na temat potrzeb i oczekiwań człowieka zagrożonego i dotkniętego wykluczeniem może stać się źródłem inspiracji do podejmowania nowych rozwiązań w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w środowisku lokalnym.

*

Dziękuję znakomitym recenzentom: Panu Profesorowi Jerzemu Nikitorowiczowi i Panu Profesorowi Wiktorowi Rabczukowi za cenne uwagi i merytoryczne sugestie.

Wydanie tej książki stało się możliwe dzięki niezmiennej przychylności, pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Wszystkim Osobom, które przyczyniły się do powstania publikacji, pragniemy wyrazić uznanie i podziękowania.

Alina Szczurek-Boruta

Bibliografia

- Białobrzaska K., Kawula S. (red.), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, Toruń 2006, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Frąckiewicz L. (red.), *Wykluczenie społeczne*. Katowice 2005, Akademia Ekonomiczna.
- Gromkowska-Melosik A., Szymański M. (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań 2014, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Toruń 2012, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Warszawa 2002, Wyd. UMK.

- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Suchodolska J. (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mikiewicz P., *Kapitał społeczny a edukacja*, Warszawa 2014, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pilch T., *Marginalizacja społeczna i edukacja*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Radziewicz-Winnicki A., *Żywiołowość otaczającej współczesności a szanse na homeostazę społeczną*, Zielona Góra 2014, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski.

Część I

Wykluczenie edukacyjne, społeczne, kulturowe a polityka

Peter Jusko

Mladý človek v situácii nezamestnanosti a možnosti prevencie jeho sociálneho vylúčenia

Úvod

Jednou zo sociálnych skupín najviac ohrozených sociálnym vylúčením sú mladí ľudia v situácii nezamestnanosti. V Slovenskej republike je nezamestnanosť, predovšetkým dlhodobá, jedným z najvýraznejších sociálnych problémov súčasnosti. Tento problém je výrazne reflektovaný vo viacerých členských štátoch Európskej únie, ako aj na celoúnijnej úrovni v rámci opatrení sociálnej politiky Európskej únie. Sociálna politika Európskej únie, ako aj politiky zamestnanosti jednotlivých členských krajín permenantne reflektujú túto problematiku a prinášajú koncepčné, legislatívne a operatívne riešenia problémov, ktoré sú s nezamestnanosťou mladých ľudí spojené.

Kritická teória by podľa Horkheimera¹ mala byť súčasne vysvetľujúcou, praktickou a normatívnou. Vo vzťahu k nezamestnanosti mladých ľudí by kritická teória mala vysvetľovať čo na súčasnom stave (ne-) zamestnanosti mladých ľudí je nepriaznivé, resp. až neakceptovateľné, mala by identifikovať účastníkov sociálnej politiky, ktorí môžu tento nepriaznivý stav zmeniť a, a to predovšetkým, musí poskytnúť jasné normatívne východiská tak pre kritiku, ako aj pre formuláciu dosiahnuteľných cieľov, naplnenie ktorých by predstavovalo zlepšenie exisujúceho stavu. Normatívnym východiskom kritickej teórie vo vzťahu k nezamestnanosti mladých ľudí je predovšetkým poznanie aktuálneho stavu, resp. trendov v nezamestnanosti mladých ľudí. Podľa Od-

¹ M. Horheimer, *Critical Theory. Selected Essays*, New York 2002, The Continuum Publishing Company, s. 285.

porúčania Rady Európskej únie o zavedení záruky pre mladých ľudí je v EÚ 7,5 milióna nezamestnaných mladých ľudí, čo predstavuje 13 percent mladých európanov, pričom vyše 30 percent nezamestnaných mladých ľudí do 25 rokov bolo nezamestnaných dlhodobo a náklady na všetkých týchto mladých ľudí v súčasnosti dosahujú 1,2 percenta HDP EÚ.

Súčasní mladí ľudia žijú v spoločnosti, ktorá býva označovaná ako „post-moderná”. „postindustriálna”, či ako „reflexívna modernita. Táto „tekutá modernita”² prináša, okrem iného, stratu tradičných istôt, čiže napr. aj „is-totu” pracovného miesta pre mladých absolventov vysokých škôl. Fragmentarizácia ľudského života v postmodernej spoločnosti sa prejavuje aj v živote mladých ľudí vstupujúcich na trh práce. Neistota uplatnenia sa na pracovnom trhu súvisí s atomizáciou aktivít mladých ľudí realizovaných v období pred vstupom a krátko po vstupe na trh práce. V rámci stratégie Európa 2020 sa vo vzťahu k dosiahnutiu rastu a vytvoreniu pracovných miest považuje pomáhanie mladým ľuďom pri vstupe na trh práce a zotrvaní na ňom za hlavnú prioritu Európskej únie.

Zistiť čo tieto procesy znamenajú a aké sú ich celospoločenské súvislosti a dôsledky by malo byť úlohou akčného kritického výskumu, ktorý sa zameriava práve na identifikáciu prebiehajúcich sociálnych zmien a ich celospoločenských konzekvencií. Tento typ výskumu je podľa Janebovej³ postavený na zásadách participácie, splnomocňovania, zameranosti na prax a zmenu. Všetky tieto atribúty sú potrebné aj pri štrukturálnej analýze problému nezamestnanosti mladých ľudí.

Riešiť vážne sociálne problémy akým je aj nezamestnanosť mladých ľudí nie je možné bez porozumeniu podstaty sociálnych problémov a ich celospoločenských súvislostí. Akcieschopnosť sociálnych pracovníkov v praxi k presadzovaniu potrebných spoločenských zmien je determinovaná už ich pregraduálnou prípravou a jej obsahovou a didakticko-metodickou aplikáciou na podmienky vysokoškolského štúdia. Snaha porozumieť a následne riešiť sociálne problémy by mala byť u sociálnych pracovníkov úzko prepojená s ich teoretickým vzdelaním a odbornou praktickou prípravou.

Podľa Oznámenia Európskej únie „Spoločene pre mladých Európy. Výzva na prijatie opatrení proti nezamestnanosti mládeže” majú mladí ľudia kľúč k budúcej dynamike a prosperite Európy. Ich talent, energia a kreativita po-

² Z. Bauman, *Úvahy o postmedrnní době*, Praha 2002, SLON, s. 166.

³ R. Janebová, *Kritická sociální práce*, Hradec Králové 2014, Gaudeamus, s. 109.

môžu Európe pri dosahovaní rastu a zvyšovaní konkurencieschopnosti a prekonávaní dôsledkov prebiehajúcich kríz.

V našom príspevku sa budeme venovať nezamestnanosti mladých ľudí v kauzálnych súvislostiach, životným stratégiám a životu mladých nezamestnaných a dôsledkom nezamestnanosti a problémom mladých nezamestnaných. Pri identifikácii príčin nezamestnanosti absolventov stredných a vysokých škôl by sme mali reflektovať rozdiel vo vnímaní podstaty tohto problému medzi tzv. „konvenčnou“ sociálnou prácou a radikálnou sociálnou prácou. Ako jednému z prúdov kritickej sociálnej práce. Sociálna práca s absolventmi škôl hľadajúcimi zamestnanie by mala svojim pôsobením umožniť týmto mladým ľuďom vytvoriť také životné stratégie, prostredníctvom ktorých sa jednak vyrovnajú so svojou životnou situáciou, ale aj prevezmú zodpovednosť za jej riešenie, a to predovšetkým aktívnym hľadaním si zamestnania. Kritické ponímanie postavenia mladých ľudí na trhu práce v kontexte rizika ich sociálneho vylúčenia nám predurčuje sa zamerať na problémy a dôsledky nezamestnanosti mládeže.

Nezamestnanosť mladých ľudí v kauzálnych súvislostiach

Pri identifikácii príčin nezamestnanosti absolventov stredných a vysokých škôl by sme mali reflektovať rozdiel vo vnímaní podstaty tohto problému medzi „konvenčnou“ sociálnou prácou a radikálnou prípadovou prácou ako jednému z prúdov kritickej sociálnej práce. Na tento rozdiel poukazuje Janebová (2014, s.39) keď uvádza, že konvenčné formy práce vidia príčiny problémov v malej schopnosti adaptácie klientov, zatiaľ čo radikálna prípadová práca sa viac zameriava na hľadanie príčin v sociálnom prostredí klienta.

Existujúca vysoká miera nezamestnanosti absolventov vytvára na týchto mladých ľudí tlak doliehajúci jednak na ich psychické zdravie, ale aj na ich často rezignujúci postoj k vlastnej budúcnosti, čo môžeme považovať za významnú kauzálnu súvislosť uplatnenia tejto cieľovej skupiny politiky zamestnanosti na trhu práce. Akceptácia prekérnych foriem zamestnania je potom logickým vyústením objektívne nevyhovujúceho stavu kombinovaného s rezignovaným postojom k participácii na riešení svojej sociálnej situácie. Európska komisia v roku 2012 zriadila Akčné tímy pre zamestnanosť mladých ľudí so zameraním na tie členské štáty EÚ, ktoré majú mimoriadne vysokú nezamestnanosť mládeže. Cieľom týchto tímov bolo pomôcť zabezpečiť, aby sa štrukturálne fondy EÚ používali maximálne efektívne na podporu mladých

ľudí. Tieto akčné tímy zaznamenali pozitívne výsledky napr. v Portugalsku, Španielsku a Taliansku.

Jedným zo spoločných znakov rôznych prúdov sociálnej práce je podľa Healyho⁴ aj kritika dominujúcich ideológií za to, že prevádzajú štrukturálne príčiny problémov na individuálnu úroveň a zavinenie. Význam štrukturálnych príčin nezamestnanosti mladých ľudí v Slovenskej republike je neoddiskutovateľná a súvisí predovšetkým so zmenami v existujúcej, ale aj očakávanej štruktúre pracovných miest a výrazne odlišnou štruktúrou študijných preferencií mladých ľudí. Tieto preferencie sa neprejavujú len v tzv. formálnom vzdelávaní, ale predovšetkým v neformálnych vzdelávacích aktivitách. Rada Európskej únie v tejto súvislosti odporúča, aby členské štáty EÚ najneskôr do roku 2018 zaviedli opatrenia na potvrdzovanie neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa.

V Slovenskej republike je, a pravdepodobne aj bude dominujúcim priemyselným odvetvím automobilový priemysel. Vytvorenie tisícok pracovných miest v tomto segmente je zrejmé a stavia Slovenskú republiku do pozície najväčšieho producenta automobilov (v prepočte na počet obyvateľov je to ročne takmer 200 automobilov na 1.000 obyvateľov). Slovensko však má aj negatívnu skúsenosť s monopriemyselnosťou svojho hospodárstva, predovšetkým ťažkého strojárstva a v jeho rámci tzv. špeciálnej výroby, redukcia ktorej spôsobila vážne problémy manifestované predovšetkým výraznou štrukturálnou nezamestnanosťou v deväťdesiatych rokoch 20-teho storočia. Z pohľadu mladých ľudí v súčasnosti vstupujúcich na trh práce a majúcich záujem o uplatnenie v iných segmentoch trhu práce to spôsobuje tlak na ich reprofiliáciu spojenú s rizikom vzniku tzv. job stagantion, odchodom za prácou do zahraničia, či akceptovaním stavu bez zamestnania. Z prognostického hľadiska je potrebné disponovať štatistickými ukazovateľmi uplatniteľnosti absolventov škôl na trhu práce. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR v spolupráci s Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR zverejňuje dvakrát ročne na svojej webovej adrese informáciu o uplatnení absolventov stredných škôl na trhu práce podľa jednotlivých krajov, stredných škôl, či študijných odborov. Problémom sa javí nižšia dostupnosť takýchto údajov o absolventoch vysokých škôl.

⁴ K. Healy, *Social Work Theories in Context. Creating Frameworks for Practise*, New York 2005, Palgrave Macmillan.

Pri rozhodovaní o prijatí, resp. neprijatí ponúkaného zamestnania je u mladých ľudí jedným z rozhodujúcich faktorov výška mzdy. Očakávania študentov končiacich ročníkov predovšetkým magisterského vysokoškolského štúdia sú pomerne vysoké, predovšetkým v ekonomických odboroch, informačných technológiách, či elektrotechnickom priemysle. Existuje však výrazná diferenciácia priemernej mzdy absolventov vysokých škôl podľa regiónov: zatiaľ čo v Bratislavskom kraji to je 938 eur, v Prešovskom kraji len 668 eur⁵. Nesúlad medzi očakávanou a reálnou mzdou a s ním spojené neuplatnenie sa na trhu práce ako prejav „odloženej“ dospelosti je taktiež výraznou kauzálnou súvislosťou nezamestnanosti mladých ľudí.

Životné stratégie a život mladých nezamestnaných

Sociálna práca s absolventmi škôl hľadajúcimi zamestnanie by mala svojim pôsobením umožniť týmto mladým ľuďom vytvoriť také životné stratégie, prostredníctvom ktorých sa jednak vyrovnajú so svojou životnou situáciou, ale aj prevezmú zodpovednosť za jej riešenie, a to predovšetkým aktívnym hľadaním si zamestnania. Sociálna práca môže podporovať životné stratégie mladých ľudí smerujúce k vyrovnávaniu sa s podmienkami nezamestnanosti prostredníctvom uschopňovania a k prevzatiu kontroly nad touto situáciou a jej riešením prostredníctvom splnomocňujúceho prístupu. K plneniu týchto úloh by mohol napomôcť Akčný plán pre mládež, ktorý bol v SR prijatý v roku 2012, a ktorý obsahuje viaceré opatrenia zamerané na uplatnenie mladých ľudí na trhu práce:

- zvyšovanie kvality vzdelávania a odborného vzdelávania pre trh práce,
- prijatie nástrojov na podporu zamestnanosti a podnikania mládeže,
- podpora mobility mládeže,
- lepšie využívanie ESF v prospech zamestnávania mladých ľudí,
- poznanie dopytu po práci, lepšia šanca mladých ľudí na trhu práce,
- lepšie zacielenie absolventskej praxe.

Problémom, ktorí znemožňuje, resp. redukuje možnosti sociálnej práce reálne pracovať s mladým nezamestnaným klientom je ich nedôvera v rýchle a produktívne riešenie ich problému prostredníctvom kľúčovej inštitúcie – úradu práce, sociálnych vecí a rodiny. Vychádzame z konštatovania Janebo-

⁵ portál Profesia.sk (2015).

vej⁶, že väčšina prúdov kritickej sociálnej práce považuje „objektívnu realitu“ za mýtus, ktorý bol vytvorený tými, ktorý majú moc a vydávajú svoju partikulárnu interpretáciu reality za jedinú správnu interpretáciu. Tento prístup mladých ľudí potom pochopiteľne ovplyvňuje voľbu ich životných stratégií.

Sociálne dôsledky procesu globalizácie, členstvo SR v EÚ a v schengenskom priestore, či vysoká miera nezamestnanosti absolventov škôl v SR, to všetko sú externé determinanty voľby životných stratégií mladých ľudí v tejto oblasti. Rexlektovanie týchto procesov v období dlhotrvajúcej krízy sociálneho štátu spôsobujú, (nielen) v tejto oblasti sociálnej práce, jej ekonomizáciu a preferovanie manažérskych prístupov. Tento „nový manažerizmus“⁷ je vlastne spôsob organizovania verejných služieb (v našom prípade služieb zamestnanosti) akcentujúc tržné princípy, štandardizáciu činností a dôslednú kontrolu prostredníctvom zavádzania meracích a kontrolných techník monitorovania sociálnych pracovníkov. Podľa Odporúčania Rady EÚ 2013/C/120/1 mladých ľudí kríza zasiahla obzvlášť výrazne. Sú zraniteľní, chýba im odborná prax, niekedy aj adkevétné vzdelanie a odborná príprava, často sa na nich vzťahuje len obmedzená sociálna ochrana, majú obmedzený prístup k finančným zdrojom a čelia neistým pracovným podmienkam.

Jednou z možností splnomocňovania mladých nezamestnaných v kontexte kritickej sociálnej práce je ich aktivizácia ku kolektívnym vystúpeniam. O tejto forme presadzovania práv a záujmov klientov hovorí napr. Staub-Bernasconi (2009), ktorá navrhuje emancipovať jednotlivcov, skupiny a komunity, aby si uvedomili svoje práva a zároveň aktivizovali svoju silu, aby dokázali využívať svoj potenciál k uspokojovaniu svojich potrieb. K takýmto kolektívnym akciám by sme mohli zaradiť protesty mladých ľudí proti nezamestnanosti, či za právo na prvé zamestnanie, ktoré sa odohrali vo viacerých európskych krajinách.

Združovanie mladých ľudí a spoločné presadzovanie svojich záujmov je prejavom introgeneračnej solidarity. Podporu zo strany sociálnej práce smerujúcu k vytvoreniu platformy na združovanie mladých ľudí hľadajúcich zamestnanie môžeme považovať za súčasť antiopresívneho prístupu k tejto cieľovej skupine v situácii nezamestnanosti. Možné riziko nedostatočného reflektovania individuálnych rozdielov mladých ľudí pri spoločnom presadzovaní záujmov prostredníctvom kolektívnych akcií by sme „ospravedlni-

⁶ R. Janebová, *Kritická sociálna práca*, Hradec Králové 2014, Gaudeamus, s. 22

⁷ O. Matoušek, a kol. *Encyklopedie sociální práce*, Praha 2013, Portál, s. 246–247.

li” neúčinnosťou (len) individuálnych spôsobov práce pri riešení problémov, ktoré si vyžadujú zásadnejšie zmeny spoločenských štruktúr. Riešenie nezamestnanosti mladých ľudí a ich ochrana pred týmto problémom takýmto relevantným faktom bezpochyby je.

Nezamestnanosť mladých ľudí je sociálnou udalosťou, kedy inštitúcie primárnej sociálnej kohézie (najmä rodiny) nie sú schopné garantovať mladým ľuďom ochranu pred negatívnymi dôsledkami vylúčenia z trhu práce⁸. Uvádza, že keď tieto inštitúcie prirodzenej podpory prestávali byť schopné fungovať ako opora a ochrana ľudí v kritických situáciách, začali byť umelo vytvárané tzv. inštitúcie sekundárnej sociability, ku ktorým by sme zaradili sociálnu prácu, ale aj ďalšie výdobytky sociálneho štátu. V kontexte riešenia nezamestnanosti mladých ľudí sú to predovšetkým služby zamestnanosti, poistenie v nezamestnanosti, pomoc v hmotnej núdzi, či projekty a programy, ktoré pôsobia, resp. by mali protektívne pôsobiť voči progredujúcim rizikám, ktoré nezamestnanosť do života mladého človeka postupne prináša. V podmienkach EÚ funkciu takéhoto ochranného opatrenia plní najmä tzv. záruka pre mladých, ktorou rozumieme situáciu, keď mladí ľudia dostanú kvalitnú ponuku zamestnania, ďalšieho vzdelávania, učňovskej prípravy alebo stáže v lehote štyroch mesiacov potom, čo prídu o prácu, alebo ukončia formálne vzdelávanie.

Dôsledky nezamestnanosti a problémy mladých nezamestnaných

Problémy, ktoré nezamestnanosť mladým ľuďom prináša by sme mali vnímať predovšetkým cez prizmu relevantných hodnôt sociálnej práce. Medzi kľúčové hodnoty kritickej sociálnej práce⁹ relevantné v kontexte nezamestnanosti mladých ľudí by sme mohli zaradiť spravodlivosť, sociálne začleňovanie, ľudské práva, udržateľnosť, či podporu marginalizovaných skupín. Kritické ponímanie postavenia mladých ľudí na trhu práce, ktoré preferujeme v tomto príspevku nám predurčuje zameranie pozornosti na problémy a dôsledky nezamestnanosti absolventov škôl v kontexte stavu a potenciálnych vývinových tendencií na trhu práce.

Ak trh práce považujeme za sociálny konštrukt, tak z pohľadu ochrany mladých ľudí je potrebné sa zamerať na štrukturálne bariéry trhu práce, ktoré

⁸ J. Keller, *Teorie modernizace*, Praha 2007, SLON, s. 194.

⁹ R. Janebová, *Kritická sociální práce*, Hradec Králové 2014, Gaudeamus, s. 23.

do života mladých ľudí prinášajú nepriaznivé konzekvencie. Sociálne problémy chápe¹⁰ viac ako dôsledok sociálnych noriem a pravidiel, ktoré patologizujú marginalizovaných a inštitucionalizovaných pomerov, ktoré udržujú sociálne hierarchie, než dôsledok nevhodnej sociálizácie ľudí. Reprodukovanie problému nezamestnanosti mladých ľudí u nás v ostatných rokoch dáva tomuto konštatovaniu za pravdu, a zároveň akcentuje dôležitosť štrukturálnej sociálnej práce pri odstraňovaní štrukturálnych bariér mladých ľudí na trhu práce, akým je napr. už takmer automaticky akceptované výrazné zastúpenie čerstvých absolventov škôl v evidencii uchádzačov o zamestnanie v letných mesiacoch každého roka.

Nekritické prijímanie javu nezamestnanosti mladých ľudí ako spoločenskej nevyhnutnosti je možné v nímať v kontexte názorov druhej generácie Frankfutskej školy, kde napr. Habermasov žiak Claus Offe už v roku 1984 kritizoval konzumnú spoločnosť za vytesňovanie negatívnych dôsledkov jej fungovania (Offe, 1984). Tento majoritou, i časťou odbornej verejnosti legitimizovaný postoj excluďuje výraznú časť mládeže z viacerých celospoločenských súvislostí potrebných pre úspešné završenie tejto etapy procesu socializácie a predstavuje výrazné riziko, resp. až sociálny fakt kontrakultúrneho zamerania správania sa časti mladých ľudí voči súčasnej spoločnosti. Z rôznych realizovaných výskumov (In: Odporúčanie Rady EÚ 2013/C/120/1) vyplýva, že nezamestnanosť mládeže môže mať trvalé následky ako napr. vyššie riziko budúcej nezamestnanosti, nižšiu úroveň budúcich zárobkov, stratu ľudského kapitálu, generačný prenos chudoby, či nižšiu motiváciu založiť si rodinu, čo prispievava k negatívnym demografickým trendom.

Mladí ľudia ako evidovaný uchádzači o zamestnanie sú súčasťou systému služieb zamestnanosti, v ktorého rámci sú povinní plniť viaceré povinnosti. Rigidné presadzovanie požiadaviek tohto, v našej politike zamestnanosti dominujúceho, systému sa niekedy stáva prekážkou porozumenia a pomoci absolventom škôl vstupujúcim na trh práce. V tomto kontexte je potrebné citlivo pristupovať k mladým uchádzačom o zamestnanie vzhľadom k dĺžke ich evidencie, dôsledkom a problémom, ktoré nezamestnanosť so sebou prináša, ako aj ku zohľadňovaniu individuálnych špecifik mladých ľudí pri ich zaradovaní do aktivít v rámci existujúcich aktívnych opatrení na trhu práce. V tejto oblasti boli v SR prijaté viaceré podporné opatrenia, týkajúce sa napr.:

¹⁰ D. Weinberg, *Contemporary Social Constructionism: Key Themes*, Philadelphia 2014, Temple University Press, s. 214.

- podpory vytvárania prvého pracovného miesta,
- úpravy absolventskej praxe,
- projektov zamerných na šancu na vzdelanie, zamestnanie, alebo prax, alebo na podporu poradenstva a pomoci mladým ľuďom,
- tvorby pracovných miest pre cieľovú skupinu mladých ľudí do 25 rokov,
- identifikácie mladých ľudí, ktorým hrozí, že si nenájdu zamestnanie, ani možnosť ďalšieho vzdelávania atď.

V prípade vzniku a pretrvávania nevhodných prístupov sociálneho pracovníka k príslušníkom tejto znevýhodnenej skupiny uchádzačov o zamestnanie (často žiaľ „posvätených“ príslušnou legislatívou) sa dostávame do situácie vzniku diskriminácie, či opresie. Darymple a Burke (2006) v tejto súvislosti odlišujú antidiskriminačnú a antiopresívnu prax. Zatiaľ čo antidiskriminačná prax sa opiera predovšetkým o zmenu práva a politiky ako cesty k dosiahnutiu zmeny, tak antiopresívne prístupy sú orientované širšie, pretože sa zameriavajú aj na skryté formy opresie. Riziko opresie mladých uchádzačov o zamestnanie sa zvyšuje ak je súčasťou inštitucionalizácie sociálnej práce v podmienkach úradov práce, sociálnych vecí a rodiny.

Pre úrady práce, sociálnych vecí a rodiny predstavujú uchádzači o zamestnanie kvantitatívne najvýznamnejšiu súčasť ich klientely. Snaha dostať ich z evidencie a znížiť mieru nezamestnanosti mladých ľudí je v záujme politikov, predovšetkým v predvolebnom období, udržanie si klienta je však v manažerizmom poznačenej sociálnej práci tiež jedným, z síce oficiálne neproklamovaných, ale existujúcich prístupov k riešeniu problémov klientov. Tento prístup zaznamenávame aj v iných oblastiach sociálnej politiky, napr. vzdelávacej (nekritické zotrvávanie študentov, ktorí neplnenia základné požiadavky vo vysokoškolskom štúdiu vzhľadom k nastaveniu financovania vysokého školstva), či zdravotnej politike (napr. udržiavanie kmeňa pacientov u obvodných lekárov vzhľadom k bodovému financovaniu zdravotníckych výkonov). V záujme kritickej sociálnej práce je redukovať takúto „udržiavaciu“ sociálnu prácu a presadzovať efektívnu sociálnu prácu v našom kontexte spočívajúcu v pomoci klientovi nájsť si vhodné a stabilné zamestnanie. Takéto efektívne zameranie majú aj strategické ciele Záruky pre mladých v Slovenskej republike:

- zvyšovanie účasti mladých ľudí na trhu práce,
- znižovanie nezamestnanosti mladých ľudí,
- adresnejšie zacielenie na mladých ľudí, ktorí nie sú zamestnaní ani zapojení do procesu vzdelávania, ani sa nezúčastňujú na odbornej príprave,

- odstraňovanie nesúladu zručností mladých ľudí s kvalifikačnými potrebami dopytu po práci,
- predchádzanie predčasnému ukončeniu školskej dochádzky a sociálnemu vylúčeniu mladých ľudí.

Záver

Cieľom kritickej sociálnej práce je primárne zmena spoločenského prostredia, a nie adaptácia na existujúci spoločenský systém. Iniciovať zmeny v tomto systéme nielen v rovine legislatívnej a inštitucionálnej, ale aj v prístupe všetkých relevantných aktérov bolo aj cieľom nášho príspevku. Uvedomujeme si, že realizovať zmeny v transdisciplinárnom odvetví práce s mládežou je zložitá úloha, ešte viac sťažená akútnymi celospoločenskými očakávaniami zvýšenia zamestnanosti mladých ľudí. Kľúčový dokument EÚ smerujúci ku zvyšovaniu zamestnanosti mládeže – Záruka pre mladých – sa zameriava na tieto oblasti:

- rozvíjanie prístupov na báze partnerstva,
- zabezpečenie včasnej intervencie a aktivácie, prijatie,
- podporných opatrení, ktoré umožnia integráciu do pracovného trhu,
- využívanie fondov Európskej únie,
- hodnotenie a sústavné zlepšovanie systému záruky pre mladých ľudí a jeho urýchlenú realizáciu.

Cieľom týchto opatrení je zabrániť predčasnému ukončovaniu školskej dochádzky, podporiť zamestnatelnosť a odstrániť praktické prekážky v zamestnanosti mladých ľudí.

Pri koncipovaní miery rozsahu a závažnosti plánovaných zmien by sa sociálni pracovníci mohli rozdeliť do dvoch skupín¹¹ (Fook, 2003 a Mullaly, 2007):

1. Prvá „umiernenejšia“ skupina sociálnych pracovníkov by sa snažila o zmeny v oblasti existujúceho stavu konvenčnej sociálnej práce, čiže v legislatívnych úpravách služieb zamestnanosti, zosúladovania vzdelávacieho systému a trhu práce, či vo využívaní existujúcich možností pre mladých ľudí na globálnom trhu práce.

¹¹ Spracované podľa B. Mullaly, (2007). *The new structural social work* (3rd ed.). Toronto 2007, Oxford University Press; J. Fook, *Social work. Critical theory and practice*, Volume 2003, nr 1, London.

2. Druhá „radikálnější“ skupina sociálních pracovníků by zastávala názor, že existující systém se reformovat nedá, a je preto potrebné vytvoriť buď nový systém služieb zamestnanosti, alebo realizovať ochranu mladých ľudí pred nezamestnanosťou (aj) mimo tento systém.

Domnievame sa, že pre zvýšenie ochrany mladých ľudí pred nezamestnanosťou je potrebné aj podporovať už existujúce a účinné opatrenia, aj permanentne optimalizovať tie, účinnosť ktorých je spochybňovaná, ale aj vytvárať alternatívne možnosti riešenia tohto problému „mimo systém“. Príkladom optimalizácie služieb zamestnanosti v SR je opatrenie pod názvom „praxou k zamestnaniu“, v rámci ktorého môžu zamestnávateľia, ktorí vytvoria pracovné miesto pre uchádzača o zamestnanie do 29 rokov požiadať o finančný príspevok na mentorované zapracovanie a prax.

Najvýraznejšiu perspektívu smerujúcu k zlepšeniu zamestnanosti a zamestnateľnosti mladých ľudí v kontexte kritickej sociálnej práce vidíme práve vo formovaní alternatívnych služieb a organizácií. Jednou z takýchto alternatívnych foriem je napr. aj dobrovoľníctvo nezamestnaných. Na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici pôsobí od roku 2015 Komisia na uznávanie kompetencií získaných prostredníctvom dobrovoľníctva. Komisia bola vytvorená v rámci projektu VOLWEM – Dobrovoľníctvo ako cesta k zamestnaniu. Jej hlavným poslaním je posudzovanie kompetencií získaných prostredníctvom dobrovoľníctva, ktoré sú zdokumentované dobrovoľníkom a koordinátorom v on-line nástroji D-zručnosti pre zamestnanie. Komisia na základe posúdenia vydáva dobrovoľníkom potvrdenie o rozvoji kompetencií prostredníctvom dobrovoľníctva. Takto nadobudnuté a legitimizované kompetencie rozširujú profesijnú mobilitu mladých dobrovoľníkov a tým aj ich možnosti uplatnenia sa na trhu práce.

Predtým ako mladý človek vstúpi na trh práce je súčasťou vzdelávacieho systému, predovšetkým na stredných a vysokých školách. V zmysle témy nášho príspevku by sa súčasťou stredoškolského, ako aj vysokoškolského štúdia mala stať problematika kritickeho myslenia a kritickej gramotnosti. Jej aplikácia do riešenia problému nezamestnanosti mladých ľudí tak na individuálnej úrovni študenta, resp. absolventa školy, ako aj celospoločenskej úrovni reprezentovanej zástupcami pomáhajúcich profesií, najmä sociálnej práce umožňuje nadobudnutie takých kompetencií, s pomocou ktorých bude môcť mladý človek ale aj pomáhajúci profesionál flexibilne, nezávisle, kompetentne a udržateľne prijímať rozhodnutia, ktoré ochránia spoločnosť pred dlhodobou neudržateľnými dôsledkami nezamestnanosti mladých ľudí. Od roku

2014 sa na stredných a vysokých školách postupne implementuje mobilitný program Erasmus plus, ktorý otvára cezhraničné príležitosti v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy, čiže mobilitami, ale aj praktickými stážami u zamestnávateľa pre študentov, ale aj výmennými pobytmi pedagogických, vedeckovýskumných a administratívnych zamestnancov prispieva k vytváraniu integrovanejšieho trhu práce.

Bibliography

- Bauman Z., Úvahy o postmedrní době, Praha 2002, SLON.
- Dalrymple J., Burke B., Anti-oppressive practice: social care and the law, Maidenhead 2006, Open University Press.
- Fook J., Social work. Critical theory and practice. Volume 2003, nr 1 London
- Healy K., Social Work Theories in Context. Creating Frameworks for Practise, New York 2005, Palgrave Macmillan.
- Horheimer M., Critical Theory. Selected Essays. New York 2002, The Continuum Publishing Company.
- Informácia o príprave a prijatí Záruky pre mladých ľudí v Slovenskej republike, Bratislava 2014, MPSVaR SR.
- Janebová R., Kritická sociální práce, Hradec Králové 2014, Gaudeamus.
- Jusko P., Halásková, R., Politika zamestnanosti, Banská Bystrica 2012, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Keller J., Teorie modernizace, Praha 2007, SLON.
- Matoušek O., a kol. Encyklopedie sociální práce, Praha 2013, Portál.
- Mullaly, B. The new structural social work (3rd ed.). Toronto 2007, Oxford University Press.
- Odporúčanie Rady EÚ 2013/C/120/1 o zavedení záruky pre mladých ľudí. Bratislava 2013, Úradný vestník Európskej únie.
- Offe C., Contradictions of the Welfare State, London 1984, Hutchinson & Co. (Publishers) Ltd.
- Oznámenie Európskej komisie 447/2013 Spoločne pre mladých ľudí Európy. Výzva na prijatie opatrení proti nezamestnanosti mládeže, Brusel 2013, Európska komisia.
- Staub-Bernasconi S., Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft Empfehlen
- Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch, Bern 2007, Haupt Verlag.
- Weinberg D., Contemporary Social Constructionism: Key Themes, Philadelphia 2014, Temple University Press.

Summary

One of the social groups most at risk of social exclusion are young people in a situation of unemployment. Unemployment, especially a long-term one, is in The Slovak Republic one of the most significant social problems today. This problem is well reflected in several Member States of the European Union as well as at EU level in the context of social policy measures of the European Union. European Union social policy and employment policies of the Member States permanently reflect on these issues and bring conceptual, legislative and operational solutions to problems that are related to youth employment. What will be dealt with is youth unemployment in a causal context, life strategies and life of young unemployed and consequences of unemployment and problems of young people.

Keywords: unemployment, youth, graduate university courses, social exclusion, critical approach to social work, the causes of unemployment, consequences of unemployment, environmental strategies

Translated by Peter Jusko

Streszczenie

Jedną z grup społecznych, która najbardziej dotknięta jest ryzykiem społecznego wykluczenia są ludzie młodzi, nie posiadający zatrudnienia. Bezrobocie, zwłaszcza trwające długi czas, jest obecnie w Republice Słowackiej jednym z najistotniejszych problemów społecznych. Polityka społeczna Unii Europejskiej oraz polityka zatrudnienia w krajach członkowskich odzwierciedlają te kwestie oraz przynoszą rozwiązania problemów zatrudnienia młodych na poziomie koncepcji, prawa oraz działań. W artykule przedstawiona jest sytuacja bezrobotnych młodych osób żyjących w Republice Słowackiej w kontekście przyczyn, konsekwencji bezrobocia, strategii życiowych, problemów młodych ludzi oraz pracy socjalnej.

Słowa kluczowe: bezrobocie, ludzie młodzi, studia magisterskie, wykluczenie społeczne, krytyczne podejście do pracy socjalnej, przyczyny bezrobocia, konsekwencje braku zatrudnienia, strategie środowiskowe

NOTA O AUTORZE

Doc. PaedDr. Peter Jusko, PhD. – wykładowca, prodziekan ds Współpracy z Zagranicą i Komunikacji Społecznej, Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. W swoich działaniach pedagogicznych podejmuje kwestie polityki społecznej, polityki zatrudnienia, patologii społecznej, ubezpieczeń społecznych, edukacji oraz socjologii.

Ctibor Határ, Petra Jedličková

Prevenca a kuratíva kyberagresie prostredníctvom medzigeneračného učenia

Úvod

V odbornej literatúre, ale i v samotnej edukačnej praxi možno nájsť viacero osvedčených psychologických, sociálnych alebo edukačných preventívnych a intervenčno-kuratívnych programov, ktoré sú rovnako využiteľné aj vo vzťahu k prevencii a riešeniu agresie, uskutočňovanej v e-prostredí alebo e-prostriedkami. Napriek tomu sa v poslednej dobe stále viac diskutuje a popularizuje koncept tzv. *medzigeneračného učenia*. Milada Rabušicová, Lenka Kamanová a Kateřina Pevná¹ uvádzajú, odvolávajú sa na viaceré zahraničné výskumy (pramene), že medzigeneračné programy sú obohatením tak pre staršiu (sebarealizácia a vnímanie vlastnej hodnoty; v prípade, že majú možnosť prispievať k rozvoju komunity a ostatných ľudí, rastie tiež ich sebadôvera a sebaúcta; rastie schopnosť vyrovnáť sa s chorobami, zlepšenie motivácie a vnímanie seba samého; nachádzanie priateľov medzi mladšími ľuďmi, čím dochádza k obmedzovaniu ich sociálnej izolácie; budovanie hlbších vzťahov s mladšími ľuďmi prostredníctvom vzájomného stretávania sa), ako aj pre mladšiu (zmena postojov mladších ľudí k starším, zlepšovanie vzťahov a prekonávanie bariér medzi obidvomi generáciami, redukcia sociálnej segregácie a rast sociálnej inklúzie; podpora sociálneho a osobnostného progresu mladých ľudí, ale i seniorov; utužovanie zdravotného stavu, zvyšovanie sebadôvery a znižovanie sociálnej izolácie obidvoch generácií; nárast sociálnej

¹ M. Rabušicová, L. Kamanová, K. Pevná, *O mezigeneračním učení*, Brno 2011, MU, s. 208.

zodpovednosti mladých ľudí, **znižujú sa predpoklady k sociálno-patologickému správaniu**, dosahovanie lepších výsledkov v škole, zlepšenie zdravia a odolnosti a i.) generáciu².

Empiricky nejedno z vyššie uvádzaných výsledkov českých autoriek potvrdila aj Petra Jedličková³, ktorá sa vo svojom výskume zaoberala, okrem iného, aj vzťahom medzi medzigeneračným učením v rodine (starí rodičia a vnúčatá) a výskytom agresívneho správania u vnúchat. Autorka zistila, že **existuje štatisticky významný vzťah medzi medzigeneračným učením v rodine a slovnými prejavmi agresie, fyzickými prejavmi agresie a šikanou u detí**⁴. Autorka ďalej predpokladala rozdiel medzi frekvenciou stretávania sa vnúchat so starými rodičmi u respondentov s agresívnym správaním a u respondentov bez prejavov agresívneho správania. Z jej výskumu vyplynulo, že **existuje štatisticky významný vzťah medzi frekvenciou stretávania sa vnúchat so starými rodičmi a výskytom agresie (verbálna agresia, fyzická agresia, autoagresia a šikana) u detí**⁵.

Nielen na základe uvádzaných výskumných zistení môžeme konštatovať, že prostredníctvom medzigeneračného učenia cez rôzne programy v školách, školských zariadeniach, knižniciach, komunitných centrách a pod. je možné riešiť dva problémy spoločenskej praxe naraz, a to **predchádzať nežiaducim prejavom správania vrátane (kyber)agresie u mladých ľudí, príp. ich aj riešiť**, a zároveň **formovať osobnosť napr. seniora a naplňovať jeho život zmysluplnou činnosťou**.

Symptomatika (kyber)agresie (nielen) u žiakov základných škôl

Nie každý prejav útočného správania, nadávky či bitky možno kvalifikovať ako agresívne správanie a konanie dieťaťa, ktoré si vyžaduje odbornú intervenciu. V našej štúdii sa preto venujeme výlučne takým prejavom agresívneho správania, ktoré si vyžadujú odbornú sociálno-pedagogickú, príp. špeciálno-pedagogickú, psychologickú či medicínsku intervenciu.

² Tamže, s. 167–168.

³ P. Jedličková, *Medzigeneračné učenie ako prevencia sociálno-patologických javov. Dizertačná práca*, Nitra 2016, PF UKF, s. 185.

⁴ Tamže, s. 133–137.

⁵ Tamže, s. 137–142.

Agresiu/agresívne správanie žiakov chápeme ako nadradený pojem/prejav nežiaduceho správania, pod ktorý možno zaradiť rôzne ďalšie podskupiny prejavov agresie vrátane kyberagresie.

Barbora Repková⁶ vychádzajúc z Erich Fromma, R. Atkinsonovej a P. Říčana, kategorizovala agresívne správanie detí na základe vonkajších prejavov do troch skupín:

- 1) *z hľadiska smeru vonkajšieho prejavu* možno rozlišovať *autoagresiu*, ktorá je zameraná voči sebe samému (môže ísť o rôzne formy seba-poškodzovania; najčastejším motívom býva sebatrestanie alebo úsilie

⁶ Prehľadnejšiu a obsiahnejšiu klasifikáciu agresívneho konania, vychádzajúc z delenia viacerých autorov, ponúka B. Kováčová vo svojej novšej publikácii: *Klasifikácia agresívneho správania*. In: E. Tichá, (ed.), *Teoretické východiská porúch správania*, Bratislava 2015, UK, s. 90–91. Autorka člení agresívne správanie/konanie z nasledovných hľadísk:

- z hľadiska prvotného členenia agresie v konaní a správaní sa (*priateľská a nepriateľská agresia*);
- z hľadiska miery agresivity v správaní sa a konaní (*agresívna a neagresívna porucha konania*);
- z hľadiska stupňa spoločenského ohrozenia, ktoré bolo spôsobené agresívnym konaním (*potlačená, fantazijná agresia, slovná agresia, agresia voči veciam a živým organizmom*);
- z hľadiska vonkajšieho agresívneho konania (*autoagresia a heteroagresia*);
- z hľadiska motivácie (*inštrumentálna, samoúčelná, reaktívna agresivita a agresivita ako dôsledok afektu*);
- z hľadiska zámeru (*verbálna, fyzická a vzťahová forma agresívneho správania*);
- z hľadiska podnetu (*proaktívna a reaktívna agresia*);
- z hľadiska účelu (*afektívna a inštrumentálna agresia*);
- z hľadiska procesov, ktoré tvoria vnútornú stránku agresívneho konania (*agresia ako forma hry, ako obranný mechanizmus, ako reakcia frustrovaného jednotlivca, ako forma zvedavosti, ako nevhodná forma túžby po láske*); Repková B., *Liečebnopedagogická intervencia so skupinou chlapcov s agresívnym správaním*, „Efeta“, 2000, roč. 10, č. 1, s. 6–8.
- z hľadiska uskutočnenia cieľa (*benígna agresia, malígna agresia, pseudoagresia, agresia bez motivácie*);
- z hľadiska kritérií sociálnej patológie (*zlostná, inštrumentálna a spontánna agresia*);
- z hľadiska prežívania reakcií na konflikty (*agresia potláčaná vôľou, autoreguláciou, fyzická agresia voči zvieratám a ľuďom, verbálna agresia a fyzická agresia voči veciam*).

upozornit' na seba) a **heteroagresiu**, ktorá je zameraná smerom k iným ľuďom, hodnotám, veciam a živým tvorom.

- 2) z **hľadiska spôsobu realizácie** poznáme **verbálnu agresiu**, pre ktorú je typický útočný slovný prejav dieťaťa voči konkrétnej osobe, alebo ironické poznámky, vysmievanie, urážanie, vtipkovanie až po hrubé vulgárne výrazy, a **brachiálnu agresiu**, pre ktorú je charakteristické fyzicko-násilnícke správanie detského agresora voči osobám a veciam.
- 3) z **hľadiska uskutočnenia zámeru (cieľa)** možno diferencovať **benígnu agresiu**, ktorá predstavuje istú formu obrannej agresie (je to vlastne biologicko-adaptačné konanie, slúžiace na zachovanie života; prejavuje sa vtedy, keď sú ohrozené životné záujmy človeka, resp. priamo ohrozený jeho život), **malígnu agresiu**, ktorá sa prejavuje zlobou, útočným správaním, deštruktívnym správaním a krutosťou agresora (jej hlavné prejavy, ktorými sú závažné sociálne delikty ako vražda a krutosť, poskytujú agresorovi potešenie bez toho, aby slúžili inému cieľu), **pseudoagresiu**, pri ktorej ide o také správanie jednotlivca, ktorého zámerom nie je ublížiť inému (neúmyselná alebo náhodná agresia) a **agresiu bez motivácie**, ktorá prebieha bez prežívania pocitov zlosti, žiarlivosti, nenávisti či iného hnevu. Agresori ubližujú len tak, bezdôvodne. Je to prejav nerešpektovania mravných noriem a bezcieľneho života. Príčinou môže byť aj nevhodné trávenie voľného času⁷.

Slavomil Fischer a Jiří Škoda⁸ píšú o **zlostnej** (reaktívna forma agresívneho správania), **inštrumentálnej** (agresívne správanie slúži na dosiahnutie cieľa) a **spontánnej** (spôsobovanie bolesti prináša emocionálne uspokojenie, príp. uspokojenie patologických potrieb, napr. sadizmus) **agresivite**, ako aj o **agresivite predátorskej** (má spoločné prvky s inštrumentálnou, ale aj so zlostnou agresivitou; agresiou možno zabezpečiť obživu, príp. uspokojiť patologické potreby, napr. profesionálni vrahovia a zlodeji) a **ideologickej** (etnické

⁷ B. Repková, *Liečebnopedagogická intervencia so skupinou chlapcov s agresívnym správaním*, „Efeta“, 2000, roč. 10, č. 1, s. 6–8.

⁸ Ukazuje sa, akoby autori nerozlišovali medzi pojmom agresia a agresivita. Podobné stieranie rozdielu medzi agresiou a agresivitou badáme aj pri členení agresívneho správania, resp. konania z hľadiska motivácie (viď., Kováčová B., *Klasifikácia agresívneho správania*. In E. Tichá, (ed.), *Teoretické východiská porúch správania*. Bratislava 2015, UK, s. 90). S. Fischer, J. Škoda, *Sociální patologie. Závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*, 2. rozšířené a aktualizované vydanie. Praha 2014, Grada, s. 48–51.

čistky a vraždy, neadekvátne správanie futbalových fanúšikov a i.). Uvádzané druhy agresivity autori ďalej dopĺňajú o **agresivitu ovplyvnenú psychoaktívnymi látkami** a o **impulzívnu agresiu**, ktorá je príznačná pre delikventné subkultúry⁹.

Ladislav Lovaš diferencuje medzi formou a typom agresívneho správania. Na základe postupu agresora a toho, čo urobil obeť, rozlišuje formy agresívneho správania, najčastejšie verbálnu a fyzickú agresiu. „Podľa povahy príčin a procesov, ktoré tvoria vnútornú stránku agresívneho správania, rozlišujeme typy agresívneho správania“¹⁰. Autor vo svojej práci bližšie popisuje nasledovné typy agresie: *a) podľa toho, čo vyvoláva, môže byť reaktívna agresia a proaktívna agresia; b) podľa účelu môže byť afektívna (hostilná) agresia a inštrumentálna agresia*. Zároveň píše aj o zvláštnom type agresie, kam radí **tyranizovanie, šikanovanie**¹¹, **mobbing** a ďalšie¹².

Okrem verbálnej a fyzickej formy agresie sa L. Lovaš¹³ zmieňuje, odvolávajú sa aj na iných autorov, o **priamej agresii, nepriamej agresii, aktívnej agresii** a o **pasívnej agresii**. Autor ďalej konštatuje, že je možné rozlišovať nasledovné druhy agresie: **fyzické ohrozenie osoby, fyzické ohrozenie majetku, psychologické ohrozenie**, príp. ako ďalšie druhy aj **ofenzívnu a defenzívnu agresiu**.

⁹ Tamže, s. 51.

¹⁰ L. Lovaš, *Agresia a násilie. Psychológia ľudskej agresie a jej podoby v domácom prostredí, v škole, v práci, vo väzniciach a v športe*, Bratislava 2010, Ikar, s. 18.

¹¹ Podľa P. Říčana o šikanovaní hovoríme vtedy, keď „jedno dieťa alebo skupina detí hovorí inému dieťaťu škaredé a nepríjemné veci, bije ho, kope, vyhráža sa mu, zamyká ho v miestnosti a pod. Tieto incidenty sa môžu často opakovať a pre šikanované dieťa je obtiažne, aby sa samo ubránilo. Ako šikanovanie môžu byť označené tiež opakované posmešky alebo nepekne poznámky o rodine. Ako šikanovanie obvykle neoznačujeme občasnú bitku alebo hádku približne rovnako fyzicky vybavených súperov“ – P. Říčan, *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*, Trnava 1998, Educatio, s. 21. Z celoslovenského výskumu šikanovania na základných a stredných školách vyplynulo, že od roku 2005 (v porovnaní s rokom 2014) výrazne klesol počet žiakov, ktorí sa so šikanovaním doposiaľ nestretli a zvýšil sa počet žiakov, ktorí sa stali obeťou, svedkom, ale aj agresorom šikanovania. Uvádzané zistenia teda potvrdili nárast šikanovania na základných a stredných školách – M. Pétiová, *Šikanovanie v základných a stredných školách*, Bratislava 2015, CVTI SR, s. 23–24).

¹² L. Lovaš, *Agresia a násilie. Psychológia ľudskej agresie a jej podoby v domácom prostredí, v škole, v práci, vo väzniciach a v športe*, Bratislava 2010, Ikar, s. 18–22.

¹³ Tamže, s. 22–24.

B. Kováčová¹⁴ sa osobitne zmieňuje aj o *latentnej (skrytej) agresii*, ktorú definuje ako „averzívne, nebezpečné a výrazne ohrozujúce správanie voči obeti a okoliu, v ktorom sa pohybuje“, pričom jej primárnym znakom je deštrukcia a bezprávie, ako uvádza B. Kováčová¹⁵

Rozvoj spoločnosti so sebou prináša aj nové podoby agresívneho správania, ku ktorým možno nesporne zaradiť aj *kyberagresiu*. Mnohé z vyššie zmieňovaných podôb, foriem či typov agresie sa môžu uskutočňovať pomocou elektronických prostriedkov alebo v e-prostredí. V odbornej literatúre sa venuje veľká pozornosť práve *kyberšikane*, ktorú chápeme ako podobu kyberagresie. Katarina Hollá¹⁶ rovnako píše, že kyberagresia zahŕňa všetky typy násilia, uskutočňované v kyberprostredí, kyberšikanu z tejto skupiny nevynímajúc. Samotná kyberšikana má rôzne variácie, ako online útoky, obťažovanie, očierňovanie, zosobňovanie, odhaľovanie, podvádzanie a manipulovanie, vylúčenie z online skupiny a prenasledovanie¹⁷. Z celoslovenského výskumu vyplýva, že s kyberšikanou nemalo žiadnu skúsenosť až 72,6% oslovených respondentov zo základných škôl a 64 % respondentov zo stredných škôl. S elektronickým šikanovaním mali viac skúseností žiaci stredných než žiaci základných škôl¹⁸.

¹⁴ B. Kováčová, *Klasifikácia agresívneho správania*, in: E. Tichá (ed.), *Teoretické východiská porúch správania*, Bratislava 2015, UK, s. 17.

¹⁵ Tamže, s. 8.

¹⁶ K. Hollá, *Agresia a kyberagresia žiakov v Slovenskej republike*, „Slavonic Pedagogical Studies Journal“, roč. 4, č. 1, s. 52, http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas1_2015_4.pdf (23.10.2016).

¹⁷ Tamže, s. 23.

¹⁸ M Pétiová., *Šikanovanie v základných a stredných školách*, Bratislava 2015, CVTI SR. s. 51.

Koncept sociálno-pedagogickej prevencie a kuratívy¹⁹ (nielen) kyberagresie

Predchádzať vzniku agresívneho správania a konania je ľudsky, spoločensky i ekonomicky výhodnejšie opatrenie než riešiť už vzniknutý problém (kyber)agresie a jeho dôsledky. Predmetom nášho záujmu sa stáva a priori prevencia (kyber)agresie u žiakov základných škôl z aspektu sociálno-pedagogického, i keď treba vidieť súvislosť a v mnohých prípadoch i závislosť medzi jednotlivými oblasťami (napr. domáce násilie môže podmieniť vznik agresívneho správania u detí a mládeže a pod.). **Sociálno-pedagogická prevencia** predstavuje koncepčné, vedecky podložené, zámerné, cieľavedomé, systematické, plánovité a koordinované pôsobenie na potenciálne (primárna a sekundárna prevencia) a/alebo reálne (terciárna prevencia) príčiny a podmienky sociálno-výchovných problémov, porúch správania a emocionality a/alebo sociálno-patologických javov (v našom prípade kyberagresie) **s cieľom odstrániť ich, alebo ich sčasti** eliminovať, prípadne obmedziť ich negatívne symptómy a paralelne podporovať vytváranie priaznivých podmienok pre intaktný bio-psycho-sociálny a duchovný²⁰ **vývin jednotlivca**²¹.

V prípade, že agresívnemu správaniu u žiakov základných škôl nebolo možné predísť, je potrebné zvažovať možnosti intervencie, príp. liečby s cieľom riešiť vzniknutú situáciu a jej dôsledky. V tomto kontexte predstavuje **sociálno-pedagogická kuratíva** vedecky podložené, zámerné, cieľavedomé, systematické, plánovité a koordinované 1) zasahovanie do (socio- a psycho)patologicky pôsobiaceho prostredia a jeho zložiek s cieľom stimulovať pozitívne a eliminovať negatívne vplyvy, 2) odstraňovanie primárnych a sekundárnych príčin, ktoré viedli k vzniku, ďalšiemu vývoju a/alebo pretrvávaniu sociálno-výchovných problémov, porúch správania a emocionality a/alebo sociálno-

¹⁹ Terminológiou, používanou v našom vymedzení sociálno-pedagogickej prevencie a kuratívy, sa zaoberá/li aj: R. Wroczyński, *Sociálna pedagogika*, Bratislava 1968, SPN; Z. Bakošová, *Sociálna pedagogika a jej možnosti*, „Vychovávate“ 1996, roč. 40, č. 7–8; B. Kraus, *Základy sociální pedagogiky*, Praha 2008, Portál; J. Hroncová, I. Emmetrová, et al., *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav*, Banská Bystrica 2009, UMB; a i.

²⁰ Duchovný rozmer osobnosti v našich podmienkach bližšie popisuje napr. D. Kováč, *Umne starnúť. Fragmenty*, Bratislava 2013, VEDA.

²¹ C. Határ, *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*, Nitra 2010, UKF, s. 83.

-patologicznych jawov (v našom prípade kyberagresie) u detí a mládeže, ako aj 3) vytváranie priaznivých podmienok na eliminovanie, spracovávanie a/alebo vyrovnávanie sa s dôsledkami kyberagresie. Cieľom sociálno-pedagogickej kuratívy je prostredníctvom rôznych nástrojov, metód, techník, postupov a opatrení (napr. medzigeneračné učenie/programy), príznačných pre profesiu sociálneho pedagóga, riešiť už vzniknutú kyberagresiu, ktorá vznikla na sociálnom a výchovnom základe, jej dôsledky a zároveň vytvárať optimálne podmienky pre normalizáciu jednotlivca, saturáciu jeho potrieb, ničím nerušenú socializáciu a jeho intaktný bio-psycho-sociálny a duchovný vývin.

Obidva načrtnuté koncepty, t.j. sociálno-pedagogická prevencia a sociálno-pedagogická kuratíva, by bolo žiaduce systematicky a viacúrovňovo uplatňovať vo vzťahu ku všetkým aktérom kyberagresie, primárne však vo vzťahu k obetiam a agresorom.

Prostredníctvom programov medzigeneračného učenia, ktorých odborným garantovaním a zabezpečovaním by mal byť poverený sociálny pedagóg, je možné docieľiť to, že zabránime vzniku kyberagresie a jej recidívam, a v prípade, že sa už kyberagresia vyskytla, môžeme zefektívniť jej riešenie.

Programy medzigeneračného učenia s preventívnym a kuratívnym potenciálom – príklady dobrej praxe

V súčasnej dobe, zdôrazňujúcej prevenciu vo všetkých rovinách, vznikajú stále nové programy zamerané proti vzniku a rozvoju rôznych sociálno-patologických javov, a teda aj proti násiliu, agresii či šikanovaniu. Preto považujeme za dôležité popísať aspoň niektoré z nich a poukázať na ich súvislosť s obsahom medzigeneračných projektov, ktoré majú preventívny a intervenčný (kuratívny) potenciál vo vzťahu k nežiaducim javom spoločnosti, vrátane agresívneho správania.

Program *Calgary After School* vznikol v roku 2010 pre deti a mládež školského veku s cieľom pomôcť im zmysluplne využiť „kritické hodiny“ popoludnia, keď im skončí povinné školské vyučovanie, a to prostredníctvom vzájomných stretnutí s príslušníkmi seniorskej populácie. Rovnako je zámerom projektu zvýšiť poznanie, citlivosť a empatiu študentov a žiakov vo vzťahu k témam, ktoré sa dotýkajú starých ľudí. Tento fakt tiež napomáha k zmenšovaniu priepasti medzi generáciami. Daný projekt je naplánovaný na tri roky a jeho organizátori si naplno uvedomujú pozitívne výsledky – najmä zníženie kriminality, agresívneho správania a zlepšenie medzigeneračných vzťahov,

ktoré so sebou prináša skutočnosť intergeneračnej výmeny a zdieľania. Cieľovou skupinou sú predovšetkým deti a mladí ľudia vo veku od 12–16 rokov. Projekt zahŕňa štyri rôzne programy na realizáciu medzigeneračného učenia²².

Ďalšieho medzigeneračného programu sa zúčastnilo 10 detí od 8 do 11 rokov, ktoré navštevujú základné školy a bývajú v prímestských častiach. Účastníci mladšej vekovej kategórie (7 chlapcov a 3 dievčatá) boli vybraní v prípade, ak plnili jednu alebo viac z uvedených podmienok: prítomné nevhodné správanie, slabé sociálne zručnosti, ťažkosti pri nadväzovaní a rozvíjaní priateľstiev a znížené pozitívne sebavnímanie. Tieto faktory ovplyvňovali následne ich školskú úspešnosť, resp. neúspešnosť. Projekt spočíval vo vzájomných stretnutiach seniorov a týchto detí, ktoré ich navštevovali v domove dôchodcov. Raz mesačne spolu prežili dve hodiny pri vopred naplánovaných spoločných aktivitách či súťažiach. Program zaznamenal veľký úspech, obe generácie prejavili záujem v ňom pokračovať. Pozorované výsledky, ako zníženie úzkosti u detí, väčší záujem o vzdelávanie, aktívna participácia na ponúkaných činnostiach, osvojenie si pozitívnych sociálnych vzorcov správania, boli potvrdené aj vedecky merateľnými nástrojmi, ktorými sa testovali rozdiely medzi konaním a prejavmi žiakov na školskom vyučovaní a počas aktivít medzigeneračného programu. Okrem záujmu, účasti a úzkosti boli zisťované aj rozdiely v oblasti agresie, smútku, nepokoja i nervozity. Výskumné výsledky však nezaznamenali štatistickú významnosť medzi týmito prejavmi správania pri pozorovaní detí na vyučovaní a počas realizácie medzigeneračného programu, ale naznačovali, že v škole majú skúmaní problémoví žiaci väčšiu tendenciu správať sa agresívne, boli nervóznejší, smutnejší a nepokojnejší než počas stretnutí so seniormi²³.

Reťaz skúseností – most generácií je dlhodobý medzigeneračný projekt, založený na vzájomných stretnutiach seniorskej a školskej generácie, ktorý má svoj počiatok v roku 2012. V rámci spoločných interakcií si najstaršia a najmladšia generácia medzi sebou vymieňala poznatky, skúsenosti, zručnosti a spoznávala svoje pohľady na svet cez spoločné zážitky a aktivity, ako varenie, opekanie, šport, záhradkárčenie, cudzie jazyky, ale aj domáce majstrovanie či zoznamovanie sa s modernou technikou. Stretnutia pre-

²² <http://www.link-ages.ca/schoolPrograms.html#senior> (23.10.2015).

²³ S. M. Marcia, et al., *Direct Observations of Children at Risk for Academic Failure: Benefits of an Intergenerational Visiting Program*, "Educational Gerontology", 2004, roč. 8, č. 30, s. 663–675.

biehali v denných centrách pre seniorov, v školských priestoroch, ale aj vonku. Išlo o neformálne a nenásilné vzájomné prepojenie oboch generácií prostredníctvom zážitkových aktivít a podujatí. Realizátormi projektu bol Miestny úrad Bratislava – Petržalka a Nadácia Orange na Slovensku. Medzigeneračné činnosti boli rozvrhnuté podľa záujmov oboch generácií²⁴.

Petržalka je typické územie, kde bývajú obyvatelia z celého Slovenska. Značná časť obyvateľov sem kedysi prišla za prácou alebo štúdiom a usadila sa tu, vytvorila si rodinu. Tým, že korene má v rôznych kútoch Slovenska, mnohé vnúcatá majú starých rodičov ďaleko a stretávajú sa s nimi len počas sviatkov. Naopak, seniori od istého veku strácajú kontakt s mladšou generáciou, často o nich nemajú záujem ich vlastné deti alebo nemajú na rodičov čas, sú pracovne vyťažené, alebo bývajú ďaleko. Seniori majú málo možností nadväzovania sociálnych kontaktov s mladými. Tento projekt práve zabezpečoval medzigeneračné zapojenie seniorov, ktoré je pre nich nesmierne dôležité. Vďaka tomuto projektu prežívali seniori pocit potrebnosti v spoločnosti, mali možnosť deťom odovzdávať svoje skúsenosti i zručnosti. Deti zas naučili seniorov technickým novinkám doby. Ďalším z prínosov projektu je aj eliminácia sídliskovej anonymity a nevšímavosti, väčšia spolupatričnosť, priateľstvo generácií, ľahšie vytváranie sociálnych vzťahov, odstránenie patologického správania detí, uzavretosti, príp. nevraživosti niektorých seniorov k dnešným deťom²⁵.

Program ATP (Adolescent Transition Program) taktiež intervenuje nielen u preadolescentov s agresívnymi sklonmi, ale pracuje aj s ich rodičmi a rodinami, čo sa ukazuje ako veľmi efektívne vzhľadom k predchádzaniu maladaptívneho správaniu ich potomkov. Realizácia jednotlivých aktivít prebieha veľmi intenzívne počas 12 stretnutí (90 minútových) v rámci jedného týždňa počas 34 mesiacov. Na jednom sedení sa zúčastňuje minimálne osem a maximálne šesť rodín. Obsah stretnutí je vopred pripravený a popísaný v kurikule. Pred začatím programu museli rodičia zodpovedať otázky ohľadom rizikových faktorov vplývajúcich na deti: ich vzťah s rodičmi, emocionálna vyrovnanosť rodičov, dosiahnuté vzdelanie, pozitívne aktivity, hľadanie skú-

²⁴ M. Grebeňová-Laczová, *Reťaz skúseností – most generácií. Celoročný partnerský projekt*. <http://www.humanisti.sk/view.php?cislocclanku=2012030040> (26.04.2014).

²⁵ Tamže.

seností, stresové životné udalosti, problémové správanie rodičov, príp. existencia závislostí v histórii rodiny a pod²⁶.

Považujeme za potrebné vymenovať aj tie programy (viď: tabuľka č. 1), ktorých cieľom je sekundárna a terciárna prevencia, keďže sa v predkladanej štúdii zaoberáme aj deťmi, u ktorých sa (kyber)agresívne správanie už prejavilo.

Tabuľka č. 1. Prehľad zahraničných preventívnych programov

PROGRAM	CIEĽOVÁ SKUPINA	OBSAH	FORMA	ADRESÁTI PROGRAMU
Tréningový program pre rodičov	Deti s opozičným a agresívnym správaním	Pozitívne upevňovanie prosociálneho správania, voľný čas	Skupinová	Rodičia, deti a rodina
Incredible Years Training Series (Neuveriteľné roky – sériový tréning, resp. výcvik)	Deti vo veku 2–8 rokov s problémovým a opozičným správaním	Zvládanie konfliktných situácií, správanie v škole, nácvik sociálnych zručností, hry, riešenie problémov, autoregulačné stratégie, empatia	Skupinová	Rodičia, deti a učitelia
Parent–Child Interaction Therapy (Rodič-dieťa: interakčná terapia)	Deti vo veku 3–6 rokov s opozičným správaním	Prostredníctvom interakcie zlepšiť vzájomné vzťahy; nácvik zručností u rodičov pre usmernenie správania dieťaťa	Individuálna (1 rodina)	Rodina

²⁶ A.D. Betancur, et al. *Estructura de los programas de prevención de conducta agresiva y promoción de conducta prosocial: ejes, evaluación y efectividad*. „Suma Psicológica“, 2005, roč. 12, č. 2, s. 127–155, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134219278001> (6.10.2015).

PROGRAM	CIEĽOVÁ SKUPINA	OBSAH	FORMA	ADRESÁTI PROGRAMU
Coping Power Program	Deti s agresívnym správaním	Sociálne učenie – intervencia u detí predpokladá: definovanie cieľov, vnímavosť na pocity, nácvik asertívneho správania a riešenia problémov, ovládanie roztržitosti, učebné zručnosti	Skupinová	Rodičia a deti

Zdroj: M. P. González-Brignardello, M. Á. Carrasco Ortiz, *Intervención psicológica en agresión: técnicas, programas y prevención*, "Acción psicológica", 2006, roč. 4, č. 2, s. 83–105, <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/481/420> (28.10.2016).

Namiesto záveru

V dnešnej dobe môžeme pozorovať nárast spoločensky nežiaducich javov každého druhu, kde jedným z dôvodov je aj zanedbaná alebo nesprávna výchova, neschopnosť mladej generácie komunikovať, vytvárať dlhodobé, pevné a zdravé vzťahy a na základe nich dozrievať ako ľudská bytosť v biologickej, psychickej, sociálnej i duchovnej oblasti. Preto vnímame medzigeneračné učenie a aplikáciu medzigeneračných programov prostredníctvom sociálneho pedagóga vo vzťahu k cieľovej skupine intaktných, ohrozených, ale i problémových detí a mládeže ako efektívny spôsob predchádzania a riešenia nežiaducich spoločenských javov, akým je aj samotná kyberagresia rôzneho druhu a formy.

Bibliografia

- Bakošová Z., *Sociálna pedagogika a jej možnosti*, „Vychovávate“ 1996, roč. 40, č. 7–8.
- Bakošová Z., *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*, Bratislava 2005, STIMUL.
- Betancur A.D., et al. *Estructura de los programas de prevención de conducta agresiva y promoción de conducta prosocial: ejes, evaluación y efectividad*, „Suma Psicológica“, 2005, roč. 12, č. 2, s. 127–155, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134219278001>.
- Fischer S., Škoda J., *Sociální patologie. Závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*, 2. rozšírené a aktualizované vydanie, Praha 2014, Grada.

- González-Brignardello, M.P., Carrasco Ortiz, M.Á. *Intervención psicológica en agresión: técnicas, programas y prevención*. "Acción psicológica", 2006, roč. 4, č. 2, s. 83–105, <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/481/420>.
- Grebeňová-Laczová M., *Reťaz skúseností – most generácií. Celoročný partnerský projekt*, <http://www.humanisti.sk/view.php?cislocianku=2012030040>.
- Hanuliaková, J. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*, Bratislava 2010, Iris.
- Határ C., *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*, Nitra 2010, UKF.
- Határ C., *Symptomatika a etiopatogenéza agresívneho správania žiakov*, in: J. Hanuliaková, et al. *Klíma školy a agresivita žiakov v empirickom kontexte*, Dubnica nad Váhom 2015, DTI.
- Hollá K., *Agresia a kyberagresia žiakov v Slovenskej republike*, „Slavonic Pedagogical Studies Journal“, roč. 4, č. 1, s. 50–61, http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas1_2015_4.pdf.
- Hollá K., *Sexting a kyberšikana*, Bratislava 2016, Iris.
- Hotár V., Paška P., Perhács J., et al., *Výchova a vzdelávanie dospelých, Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*, Bratislava 2000, SPN.
- Hroncová J., Emmerová I., et al., *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav*, Banská Bystrica 2009, UMB.
- Hroncová J., et al., *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*, Banská Bystrica 2015, UMB. [http://poruchyspravania.sk/files/upload/files/Ticha\(Ed.\)_2015\(1\).pdf](http://poruchyspravania.sk/files/upload/files/Ticha(Ed.)_2015(1).pdf).
- <http://www.link-ages.ca/schoolPrograms.html#senior>.
- Jedličková P., *Medzigeneračné učenie ako prevencia sociálno-patologických javov*, dizertačná práca, Nitra 2016, PF UKF.
- Kováč D., *Umne starnúť. Fragmenty*, Bratislava 2013, VEDA.
- Kováčová B., *Klasifikácia agresívneho správania*, in: E. Tichá, (ed.), *Teoretické východiská porúch správania*. Bratislava 2015, UK.
- Kováčová B., *Latentná agresia v škole*, Bratislava 2014, Musica Liturgica.
- Kraus B., *Základy sociálnej pedagogiky*, Praha 2008, Portál.
- Labáth V., et al., *Riziková mládež. Možnosti potenciálnych zmien*, Praha 2001, SLON.
- LINKages. Connecting Generations, <http://www.link-ages.ca/schoolPrograms.html#senior>. (2.10.2016).
- Lovaš L., *Agresia a násilie. Psychológia ľudskej agresie a jej podoby v domácom prostredí, v škole, v práci, vo väzniciach a v športe*, Bratislava 2010, Ikar.
- Marcia S.M. et al., *Direct Observations of Children at Risk for Academic Failure: Benefits of an Inter-generational Visiting Program*, "Educational Gerontology", 2004, roč. 8, č. 30.
- Pétiová M., *Šikanovanie v základných a stredných školách*, Bratislava 2015, CVTI SR.
- Rabušicová M., Kamanová L., Pevná K., *O mezigeneračnom učení*, Brno 2011, MU.
- Repková B., *Liečebnopedagogická intervencia so skupinou chlapcov s agresívnym správaním*. „Efe-ta“, 2000, roč. 10, č. 1.
- Říčan P., *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*, Trnava 1998, Educatio.

Svoboda M. (ed.), Češková E., Kučerová H. *Psychopatologie a psychiatrie pro psychology a speciální pedagogy*. Praha 2006, Portál.

Vašek Š., et al., *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava 1995, SPN.

Wroczyński R., *Sociálna pedagogika*. Bratislava 1968, SPN.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov. <http://www.minedu.sk/data/att/10246.pdf>.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov. <http://www.minedu.sk/data/att/10189.pdf>.

Summary

The presented study, structured in three chapters, is the output of the authors from the project VEGA number 1/0244/15 called *Detection and Solving of the Cyber-bullying* and the project KEGA number 036UKF-4/2014 called *Influencing the Aggressive Behaviour of Pupils by Forming Optimal Climate at School and in the Classroom*. In the first chapter, the authors deal with the forms of aggression which is taking place by means of electronic devices and in e-Environment. The second chapter is dedicated to the theoretical concept of social-pedagogical prevention and cure of cyber-aggression. The third chapter describes the intergenerational learning as a preventive and interventional-curative tool (not only) in the relation to the electronic aggression.

Keywords: cyber-aggression, social-pedagogical prevention and cure, intergenerational learning and programmes

Translated by Ctibor Határ Petra Jedličková

Streszczenie

Artykuł przedstawia wyniki projektu VEGA nr 1/0244/15 pt.: „Wykrywanie i rozwiązywanie problemu cyberprzemocy” oraz projektu KEGA nr 036UKF-4/2014 pt.: „Wpływanie na agresywne zachowania uczniów poprzez tworzenie optymalnego klimatu w szkole i klasie”. W pierwszej części omówiono formy agresji wyrażanej za pomocą urządzeń elektronicznych oraz mającej miejsce w środowisku wirtualnym. Część drugą poświęcono teoretycznemu pojęciu prewencji społeczno-pedagogicznej oraz niwelowaniu zachowań agresywnych przejawianych w sieci. W części trzeciej opisano międzypokoleniowe uczenie się jako narzędzie interwencyjno-zapobiegawcze w odniesieniu (nie tylko) do agresji elektronicznej.

Słowa kluczowe: cyberprzemoc, prewencja społeczno-pedagogiczna, międzypokoleniowe uczenie się i programy

NOTA O AUTORACH

Doc. PaedDr. Ctibor Határ PhD – pracuje w Instytucie Edukacji na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze. Prowadzi wykłady z teoretycznych podstaw edukacji, pedagogiki społecznej, andragogiki, andragogiki społecznej oraz geragogiki.

Mgr Petra Jedličková – jest doktorantką na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze na Słowacji. Jej praca doktorska dotyczy relacji międzypokoleniowych oraz zapobieganiu patologicznym zjawiskom społecznym.

Alica Petrasová

Inclusive Approaches in Centres for Leisure Time Activities

Introduction

A society may function coherently and inclusively only if it welcomes and appreciates diversity. At the same time, all of its members share in the creation of social values, and they have the opportunity to decide together about the kind of country they want to live in. Human dignity, justice and respect in regard to the preservation of individual identities are fundamental assumptions of social inclusion. If Slovakia wants to be an inclusive country, then it should be a country for everyone.

Context for resolving the research task and the research methodology

The Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic at the beginning of May 2015 accredited the organization IUVENTA – the Slovak Institute of Youth in Bratislava by resolving the project task: *“Educational programmes in school clubs for children and centres for leisure-time activities with a high representation of pupils from SDE with a focus on inclusion principles of nurturing and education”*. The General Director of IUVENTA appointed members of an expert group – resolvers of the research task – made up of the following individuals: A. Petrasová (coordinator), I. Pavlov, J. Mihaliková, L. Király Csajka, Z. Révészová, S. Lehotská and Marta Hanečáková.

The objective of the research is to identify, analyze and present inclusive approaches in educational programmes and nurturing practices in centres

for leisure-time activities. The ambition of the study is not to submit an integrated picture of the studied area, but to reflect some interesting moments from the viewpoint of practices. The primary research field of the submitted material is the area of inclusive approaches at primary schools – mainly in school clubs for children and in centres for leisure-time activities (hereinafter only “CLTA”).

The research was conducted in the Banská Bystrica, Košice and Prešov regions. During the course of 2015 the work group concentrated on two research problems associated with the application of inclusion principles:

1. the involvement of Roma children and youth from socially disadvantaged environments into organized leisure-time activities at primary schools and at centres for leisure-time activities,
2. the implementation of state policy in relation to children and youth in the context of cooperation of the concerned subjects.

The *primary objective* of the research was to map out the involvement of Roma children and youth from socially disadvantaged environments in organized leisure-time activities at primary schools and at centres for leisure-time activities. The *secondary objective* was to document a positive example of cooperation of these entities, which are orientated on the nurturing and education of children and youth in their leisure time.

In our contribution we present an analysis of interviews with directors of centres for leisure-time activities.

Inclusive approaches in programmes and nurturing practices in leisure-time – analysis of a managed structured interview with directors of centres for leisure-time activities

Objectives

The main objective of the structured interview was to map the involvement of Roma pupils and youth from socially disadvantaged environments in organized leisure-time activities in CLTA. Another objective was an analysis of CLTA from the viewpoint of the measure of inclusiveness. An appraisal was made of whether the declared educational programmes of the CLTA are aimed at the inclusion of children and youth, or the opposite, whether they are aimed more towards segregation and the setting apart of children and youth from socially disadvantaged environments from the mainstream.

The interviews were focused on the mapping of quality in six areas.

AREA A: MEASURE OF OPENNESS OF THE ENVIRONMENT

- 1a: How do you reflect the features of your catchment area and the needs of children and youth?
- 2a: How do you support an inclusive approach? List 3 specific examples of activities supporting an inclusive approach.
- 3a: What kind of obstacles are there with support of an inclusive approach?
- 4a: What kind of practices are there for creating departments/interesting clubs and the separation of Roma children and youth?

AREA B: IDENTIFICATION OF CHILDREN AND YOUTH FROM SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENTS AND THEIR NEEDS

- 1b: How do you define in the CLTA Statute who is to be considered as children and youth from socially disadvantaged environments?
- 2b: How do you reflect the needs of Roma children and youth from socially disadvantaged environments?
- 3b: What do you see as the features of development of interesting activities for Roma children and youth from socially disadvantaged environments?

AREA C: OBJECTIVES OF DEVELOPING INTERESTING ACTIVITIES FOR ROMA CHILDREN AND YOUTH FROM SDE

- 1c: How did you, as an institution, set specific objectives of developing interesting activities for Roma children and youth from socially disadvantaged environments?

AREA D: THE USE OF SUPPORT MEASURES FOR ROMA CHILDREN AND YOUTH FROM SDE

- 1d: What kind of specific pedagogical approaches/strategies of development of interesting activities did you implement for Roma children and youth from socially disadvantaged environments?
- 2d: What kind of projects did you implement that were focused on expanding/improving support measures for the developing of interesting activities for Roma children and youth from socially disadvantaged environments?

AREA E: SPECIFIC FORMS OF DEVELOPMENT OF INTERESTING ACTIVITIES FOR ROMA CHILDREN AND YOUTH FROM SDE

- 1e: What kind of occasional interesting activities do you carry out for Roma children and youth from socially disadvantaged environments (e.g.: one-time or cyclical events, holiday activities in the form of camps and concentrations and the like)?

AREA F: PARTNERSHIP NETWORK – COOPERATION OF CLTA WITH ROMA FAMILIES AND OTHER SUBJECTS

- 1f: Do you cooperate with the Roma families of your clients? In what way? Please specify.
- 2f: Do you cooperate with advisory facilities? In what direction? Please specify.
- 3f: Do you cooperate with social workers, institutions and organizations dealing with the problems of families in social exclusion? In what direction? Please specify.
- 4f: Do you cooperate with a Methodological-Pedagogical centre or RO-CEPOM in Prešov? In what direction? Please specify.
- 5f: Do you have, as an institution, some other partners? Please specify the cooperation

Research instrument (method), methodology

A survey was conducted prior to the interview with the school director. The objective was to obtain identification data about the leisure-time centres. The interviews were conducted on the basis of a record sheet defined in advance. The resulting evaluation was made from a five-degree assessment scale of the status level found, and a verbal and numerical expression of the level of evaluation. Each indicator of quality was evaluated using the following scale:

- **+2:** very good; a significant predominance of positives, small deficiencies.
- **+1:** good; a predominance of positives, fewer significant material deficiencies.
- **0:** satisfactory; positive and negatives in balance.
- **-1:** less satisfactory; a predominance of negatives, significant deficiencies.

- ♦ **-2:** unsatisfactory; a significant predominance of negatives, major deficiencies.

Researchers marked a numerical value with a circle on the scale shown for the level of evaluation with each indicator of quality.

-2 -1 0 +1 +2

Characteristics of the research set and basic identification data

A total of 38 CLTA were assigned to this part of the study on the basis of a request of the research sponsor (Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic).

Table 1. Characteristics of CLTA included in the survey

Region	N CLTA	N EE	N S/IC
Banská Bystrica	9	33	18/422
Košice	7	38	18/360
Prešov	6	30	22/246
Žilina	4	24	12/295
Trenčín	4	9	4/79
Bratislava	3	19	7/136
Nitra	3	23	0/173
Trnava	2	29	15/201
TOTAL	38	205	96/1912

Legend
N CLTA – number of centres for leisure-time activities
N EE – number of educational employees
N S/IC – number of sections/interesting clubs

Table 2. Number of children and youth attending CLTA

Region	N/from SDE
Banská Bystrica	5390/407
Košice	9407/2208
Prešov	3303/286
Žilina	3782/312
Trenčín	2349/30
Bratislava	1406/7
Nitra	2406/15
Trnava	934/1
TOTAL	28 977/3266

Legend

N/from SDE – number of children and youth attending CLTA/from this Roma children and youth from SDE

Analysis of interviews with directors of CLTA**AREA A: MEASURE OF OPENNESS OF THE ENVIRONMENT**

The first area which we monitored in our survey was the overall openness of the CLTA environment. We evaluated the openness of the CLTA from the viewpoint of reflecting the specific needs of children and youth from different groups (including Roma pupils from SDE) in its catchment area. Support was declared for inclusive approaches and obstacles which occurred the most with its support and the methods of creating dividing/interesting clubs and the separation of Roma children and youth in practice. In the case of the replies of the directors, we based the assessed indicators of quality on the fact that the quality of openness of the environment is associated with the measure of fulfilment of the requirements, expectations, satisfaction expressed or anticipated needs of children and youth. The measurement of quality is associated mainly with satisfying needs (from physiological needs up through the need for self-realization). Therefore, we can consider a CLTA which satisfies the needs of its clients as being of good quality.

Table 3. Measure of openness of the environment

Area A: MEASURE OF OPENNESS OF THE ENVIRONMENT					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
N (152)	49	32	29	39	3
% N (152)	32.10	21.10	19.10	25.70	2.00
Indicator 1a: Reflecting the features of the catchment area and needs of children and youth					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	10	10	8	10	0
% CLTA (38)	26.30	26.30	21.10	26.30	0.00
Indicator 2a: Support of an inclusive approach					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	8	10	3	15	2
% CLTA (38)	21.10	26.30	7.90	39.50	5.30
Indicator 3a: Naming of obstacles with the support of an inclusive approach					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	12	8	14	3	1
% CLTA (38)	31.60	21.10	36.80	7.90	2.60
Indicator 4a: Practice of creating sections/interesting clubs and separation of Roma children and youth					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	19	4	4	11	0
% CLTA (38)	50.00	10.50	10.50	28.90	0.00

Legend

N (152) – total number of evaluated status levels from all indicators of quality for the surveyed area

% N (152) – percentage share of the total number of evaluated status levels for the surveyed area

% CLTA (38) – percentage share of the total number of CLTA (38)

Even though all of the centres for leisure-time activities visited formally declare their openness to everyone, in reality the number of Roma children and youth from SDE is low in these facilities (see Table 2). This situation is

also based partially on the methods of creating an offered programme that does not reflect the needs of our target group.

CLTA directors introduced in principle the same approaches for ensuring the openness of their facility for children and youth from SDE: the exemption of membership fees, the creation of independent interesting clubs for this group (if they had such members at all), the organizing of occasional activities (Miss Roma and others.). At the same time they pointed out different reasons why the centre is not attended by this group (most often the lack of interest of parents).

During analysis of the actual possibilities for how to be more open to this group of children and youth, many directors pointed to the lack of space and materials but in particular to human resources. In nearly every subject discussed the fear was found of loss of any number of children and youth. The number of members in interesting clubs is in their opinion, a crucial criterion of whether the centre will be considered as effective, successful and at all “worth” sustaining from the viewpoint of the founder.

AREA B: IDENTIFICATION OF CHILDREN AND YOUTH FROM SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENTS AND THEIR NEEDS

Every pedagogical-educational institution has an interest in knowing the expectations, needs and wishes of its partners (children and youth, parents). This is necessary to do on the basis of valid and reliable data and not only on the basis of the intuition and experience of the educators. The task of management workers at a CLTA is to remove obstacles which prevent educators from providing the highest quality of service to children and youth. The implementation of different approaches may indicate the application of models of inclusion. In the field *Identification of children and youth from socially disadvantaged environments and their needs* we monitored to what measure attention is paid in centres to the needs of children and youth from SDE.

Table 4. Identification of children and youth from socially disadvantaged environments and their needs

Area B: IDENTIFICATION OF CHILDREN AND YOUTH FROM SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENTS AND THEIR NEEDS					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
N (99)	41	21	27	6	4
% N (99)	41.40	21.20	27.30	6.10	4.00
Indicator 1b: Defining of children and youth from socially disadvantaged environments in the CLTA Statute					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	16	8	9	4	1
% CLTA (38)	42.10	21.10	23.70	10.50	2.60
Indicator 2b: Reflecting the needs of Roma children and youth from socially disadvantaged environments					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	16	7	7	1	1
% CLTA (38)	42.10	18.40	18.40	2.60	2.60
Indicator 2c: Naming specifics for development of interesting activities of Roma children and youth from socially disadvantaged environments					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	9	6	11	1	2
% CLTA (38)	23.70	15.80	28.90	2.60	5.30

Legend

N (99) – total number of evaluated status levels from all indicators of quality for the surveyed area

% N (99) – percentage share of the total number of evaluated status levels for the surveyed area

% CLTA (38) – percentage share of the total number of CLTA (38)

All the directors of the centres who took part in the interviews confirmed that in these facilities no possibility exists to officially monitor whether their members are of Roma ethnicity. The only proof is confirmation of a material need allowance, when they can consider some member as a person coming from an SDE. In some cases, particularly when the centre had initiated cooperation with crisis centres, orphanages and the like, where Roma children are

found, this fact was also reflected in official documents. The offer of interesting clubs with Roma members could be found in traditional areas, such as: music, dance, singing and the like. According to the statements of directors, work with Roma members is more difficult in that there is not such strong support and pressure from parents that children regularly attend an interesting club. If they lose interest, they leave.

Upon analysis of the specifics of activities with Roma children or with children from SDE, references are found especially regarding weaker persistence, shorter attention span, the need for a frequent changing of activities, low demands for performance, weak hygienic habits and the like.

AREA C: OBJECTIVES OF DEVELOPING INTERESTING ACTIVITIES FOR ROMA CHILDREN AND YOUTH FROM SDE

Upon evaluation of the indicator of quality in the area *Objectives of developing interesting activities for Roma children and youth from SDE* we considered it important to devote attention to methods that work in order to achieve the expected results. Therefore, it is important to clearly define the objectives, to recall them often and thoroughly focus on the processes of achieving them. If all management steps and activities are handled correctly, then it is assumed that the entire process of education during leisure-time will be appropriate for the expectations of children and youth, parents and other partners of the CLTA. In a third area we focused on how CLTA directors defined short-term objectives of developing interesting activities for Roma children and youth from socially disadvantaged environments, but also what the institution wants to achieve in the future under the specific conditions.

For directing activities leading to fulfilment of their own mission, CLTA need to set specific, long-term objectives. Often with respect to the possibilities, an institution cannot permit the setting of all objectives which it considers to be desirable and essential. Therefore, the objectives must be configured into a certain hierarchy, with an attempt to quantify them so that they are set realistically.

Table 5. Objectives of developing interesting activities for Roma children and youth from SDE

Area C: OBJECTIVES OF DEVELOPING INTERESTING ACTIVITIES FOR ROMA CHILDREN AND YOUTH FROM SDE Institutionally defined specific objectives of developing interesting activities for Roma children and youth from socially disadvantaged environments					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	23	6	4	4	1
% CLTA (38)	60.50	15.80	10.50	10.50	2.60

Legend

% CLTA (38) – percentage share of the total number of CLTA (38)

For directing activities leading to fulfilment of their own mission, CLTA need to set specific, long-term objectives. Often with respect to the possibilities, an institution cannot permit the setting of all objectives which it considers to be desirable and essential. Therefore, the objectives must be configured into a certain hierarchy, with an attempt to quantify them so that they are set realistically.

AREA D: THE USE OF SUPPORT MEASURES FOR ROMA CHILDREN AND YOUTH FROM SDE

Quality in the area *Use of support measures for Roma children and youth from SDE* consists of optimally functioning processes in the CLTA, primarily the process of leisure-time education. The quality of a CLTA is linked with the concepts of the level and successfulness of organization. It is necessary to differentiate the idea of *level* and *quality*. The *level* is focused more on results (implementation of projects), while *quality* is focused more on processes (implementation of specific pedagogical approaches) leading to results. Children and youth with special nurturing-educational needs have the right to an upbringing and education with the use of specific forms and methods which correspond to their needs and to the creation of necessary conditions which enable this upbringing and education.

Table 6. Use of support measures for Roma children and youth from SDE

Area D: USE OF SUPPORT MEASURES FOR ROMA CHILDREN AND YOUTH FROM SDE					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
N (76)	45	5	10	13	3
% N (76)	59.20	6.60	13.20	17.10	3.90
Indicator 1d: Carrying out of specific pedagogical approaches/strategies of development of interesting activities for Roma children and youth from socially disadvantaged environments					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	23	0	5	8	2
% CLTA	60.50	0.00	13.20	21.10	5.30
Indicator 2d: Carrying out of projects focused on expanding/improving support measures for interesting activities for Roma children and youth from socially disadvantaged environments					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	22	5	5	5	1
% CLTA	57.90	13.20	13.20	13.20	2.60

Legend

N (76) – total number of evaluated status levels from all indicators of quality for the surveyed area

% N (76) – percentage share of the total number of evaluated status levels for the surveyed area

% CLTA (38) – percentage share of the total number of CLTA (38)

Directors of CLTA in the majority of cases stated that they do not have strategies and approaches prepared for the development of interesting activities for Roma children and youth or children and youth from SDE and usually go more by intuitive processes.

AREA E: SPECIFIC FORMS OF DEVELOPING INTERESTING ACTIVITIES FOR ROMA CHILDREN AND YOUTH FROM SDE

In other area we were interested in whether and how CLTA carry out occasional interesting activities for Roma children and youth from socially disadvantaged environments. We surveyed whether CLTA create activities which resonate in a given community and help in regard to cultural awareness and understanding.

Table 7. Specific forms of developing interesting activities for Roma children and youth from SDE

Field E: SPECIFIC FORMS OF DEVELOPING INTERESTING ACTIVITIES FOR ROMA CHILDREN AND YOUTH FROM SDE The carrying out of occasional interesting activities for Roma children and youth from socially disadvantaged environments (e.g.: one-time or cyclical events, holiday time activities in the form of camps and concentrations, interesting activities which resonate in a given community, help regarding cultural awareness and understanding and the like)					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	11	12	8	6	1
% CLTA (38)	28.90	31.60	21.10	15.80	2.60

Legend

% CLTA (38) – percentage share of the total number of CLTA (38)

The foundation of the whole pedagogical-educational process in a CLTA is regular and occasional activities. The research confirmed the fact that with regular interesting activities which require time regularity, Roma children and youth often change their unsteady direction of interest and in the course of the school year alternate membership in several interesting clubs. As a result, the system of educational working or directing is disrupted, and the interesting club may end its activities. In contrast, an organizational form of an occasional interesting activity from year-to-year remains a favourite activity, mainly with activities which have innovative and activating elements in them.

AREA F: PARTNERSHIP NETWORK – COOPERATION OF CLTA WITH ROMA FAMILIES AND OTHER ENTITIES

A community is an environment or group of people who, without regard to differences, are capable of appreciating diversity, which enables them to effectively and openly communicate and cooperate on achieving common objectives. The word *community* is often used as a synonym for fellowship. The term community comes from the Latin root common with *communicare*, communication – to communicate. In this context a CLTA must become an organization which through communication and cooperation with their partners directly helps to develop community life.

Table 8. Partnership network – cooperation of CLTA with Roma families and other entities

Area F: PARTNERSHIP NETWORK – COOPERATION OF CLTA WITH ROMA FAMILIES AND OTHER ENTITIES					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
N (192)	95	27	23	29	16
% N (192)	49.50	14.10	12.00	15.10	830
Indicator 1f: Forms of cooperation with Roma families of clients					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	29	1	3	1	4
% CLTA	76.30	2.60	7.90	2.60	10.50
Indicator 2f: Forms of cooperation with advisory facilities					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	24	3	5	6	0
% CLTA	63.10	7.90	13.20	15.80	0.00
Indicator 3f: Forms of cooperation with social workers, institutions and organizations dealing with the problems of families in social exclusion					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	24	3	4	6	1
% CLTA	63.10	7.90	10.50	15.80	2.60
Indicator 4f: Forms of cooperation with a Methodological-Pedagogical centre or ROCEPOM in Prešov					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	17	10	5	6	0
% CLTA	44.70	26.30	13.20	15.80	0.00
Indicator 5f: Forms of cooperation with other partners					
Evaluation scale	-2	-1	0	+1	+2
Number of CLTA	1	10	6	10	11
% CLTA	2.60	26.30	15.80	26.30	28.90

Legend

N (192) – total number of evaluated status levels from all indicators of quality for the surveyed area

% N (192) – percentage share of the total number of evaluated status levels for the surveyed area

% CLTA (38) – percentage share of the total number of CLTA (38)

Work with Roma children and youth from SDE is successful only if the wider local community – parents, advisory facilities, social workers, institutes and organizations dealing with the problems of families in social exclusion, activation work from the community and the like – becomes involved in it.

Conclusion

CLTA, as specific educational facilities which belong historically among the oldest in Slovakia,¹ showed in the research to be facilities with an insufficient approach to inclusion regarding groups of children and youth from SDE – especially towards members from marginalized Roma communities. It was shown that this is one of the problems of political and professional entities, and therefore it is essential to begin to systematically and operationally resolve it. The demand for mobilization of all relevant subjects also opens up the question of the responsibilities of stakeholders.

Bibliografia

<http://mladez.sk/2013/01/15/exkluzivne-inkluzia> (15.01.2016).

<https://www.employment.gov.sk> (12.01.2016).

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (*Act No. 245/2008 Coll. on education; changes and amendments to certain laws*) http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf.

Summary

The author presents the concept of inclusion and inclusive education in Slovakia. She points to the benefits of inclusive approaches in education practice in centres for leisure-time activities, with particular regard to Roma children from socially disadvantaged backgrounds.

Keywords: inclusion, leisure time activities, Roma children from socially disadvantaged backgrounds

Translated by Alica Petrasová

¹ The basis of CLTA are so-called Pioneer Homes, which offered above all interesting clubs.

Streszczenie

Autorka prezentuje pojęcia włączenia i edukacji włączającej w kontekście ich rozumienia i zastosowania na Słowacji. Wskazuje na korzyści podejścia włączającego do edukacji w praktyce centrów rekreacji, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci romskich pochodzących ze środowisk o niekorzystnym statusie społecznym.

Słowa kluczowe: włączenie, spędzanie czasu wolnego, dzieci romskie ze środowisk o niekorzystnym statusie społecznym

NOTA O AUTORZE

Alica Petrasová – Assoc. Prof., PaedDr., Ph.D. is professionally affiliated with the Faculty of Education of Prešov University in Prešov. She has been involved in the long term in the introduction and empirical verification of innovation strategies in school practice. She has lecturing experience both from Slovakia and abroad, mainly in the field of critical thinking development through reading and writing activities and implementation of multicultural education in pedagogical practice.

Radmila Burkovičová

Comparison of Education Results in Pre-School Children of Preparatory Classes and Nursery Schools

Introduction

It is presented that there are 10 socially excluded localities in the Moravian-Silesian Region of the Czech Republic. People living there are disadvantaged in the social and cultural areas. Socially excluded localities are mainly inhabited by Romanies. They state they are of Czech nationality. One of the most numerous minorities of Romanies can be found in Ostrava. Comparing to majority families Romany families have more children. The society makes efforts to educate children from their early age so that they can adopt the way of life and current values of the majority population and realize how education is important for them. This intention is emphasized in case of Romany children.

Pre-school Education

Prior to entering compulsory education, a pre-school child can be educated in a nursery school (hereinafter also referred to as NS) or in a preparatory class established by an elementary school (hereinafter also referred to as PC). Czech children usually attend a NS from the age of three. The intention of a PC is to develop the personality of a child whose school attendance has been postponed. A PC shall offer education only one year prior to entering compulsory school attendance. The fact is, however, that we can often

find children who are younger than five in preparatory classes. Most of them are children from social-culturally disadvantaged families. In localities with higher concentration of Romanies preparatory classes have been established since the school year of 1997/98 in order to prepare children for successful entry in compulsory elementary education (besides others, to help children learn Czech, develop their basic skills and customs necessary for coping with school attendance and related tasks). Romany parents prefer pre-school education in the form of preparatory classes. Their reasons are that their children can get used to the school environment from their early age.

Although an amendment to the School Act, which will take effect on 1 September 2016, emphasizes inclusion in education, pre-school classes still exist. This means a conflict. If inclusion is enforced consistently, all children should start attending a NS in the pre-school period. Children's education is carried out in compliance with the principle curriculum document of the General Education Programme for Pre-School Education (hereinafter referred to as the GEP PSE) both in nursery school and preparatory classes.

Methodology

The research problem

Are the components of key competencies for the pre-school stage of education of children being educated in the last year of their pre-school period in a NS more developed than in case of children of the same age in a PC?

The following assumption was defined for the research question:

In case of children in the last year of their pre-school period there is a relationship between the length of their attendance to "an educational institution for pre-school children" and the level of development of their "components of key competencies for pre-school stage of education".

The following hypotheses have been formulated for the possibility to test that relationship:

1. NS children will get a higher number of the top evaluation mark of *the competencies components* than PC children.
2. NS girls will get a higher number of the top evaluation mark of *the competencies components* than PC girls, the same applies to boys.

3. Girls will get a higher number of the top evaluation mark of *the competencies components* than boys in the group of NS children as well as in the group of PC children.

A research file consisted of 46 children from two pre-school classes of common nursery schools and 46 children from three preparatory classes established by an elementary school. Every group contained an equal number of girls and boys. All children may be expected to enter the 1st class of an elementary school on 1 September 2016. All NS children have been attending the NS for more than one year, PC children entered the PC in September of the school year during which the research was realized. It was an available file.

The data collection method consisted in monitoring and a dialogue with the children. Application of the research method depended on the item character. The dialogue was carried out at various places of the class after the children arrived in the NS or PC in the morning. The researcher approached the particular child and motivated him/her to talk to her when the child had finished a game or an activity. However, the children figured out very quickly that she asked all of them the same questions, so some girls asked one another: "Have you been there already?" nodding their head towards the researcher. Boys did not comment having talked to the researcher.

Content items of the GEP PSE related to the components of competencies for the pre-school stage of education were included in the research sheet. Their content and focus were consulted with the teachers of those classes in which the research was realized. The aim was to find if activities of that focus had been realized with the children in the previous period and if they had been satisfactory. This means it can be assumed that the children may fulfil the items successfully during the research. For the children, the items had the performance form of a skill or only a partial skill, i.e. an act or a piece of knowledge. They were presented as tasks to the children.

The following scale was used to evaluate the children's results: The child can do it completely – the result was marked as A, the child can do it partly – the result was marked as B, the child cannot do it – the result was marked as C. Every piece of evaluation of the content item is followed by comment.

Results Received and Comment

Table 1. The record sheet with evaluation of the children's competencies components and comment

	boys						girls					
	NS			PC			NS			PC		
Evaluation	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
The child can...												
1. ...hold a pencil correctly, i.e. using two fingers, the third one is underlying, the wrist is relaxed	21	1	1	16	4	3	23	0	0	19	4	0
NS children had a high number of the top evaluation mark of the skill, higher than PC children. Girls had a higher number of mark A than boys.												
2. ...do an easy puzzle and stick with it until it is finished	16	5	2	9	9	5	21	2	0	17	5	1
In the NS, boys were not interested in doing the puzzle even though it was a new picture they haven't come across yet. (They often do puzzles in the NS.) They expressed their wish to play in the playroom. More boys from the PC were interested in doing the puzzle because it was new to them as a game.												
3. ...cut with scissors along a straight line, along a round line and to the point	16	6	1	5	15	3	22	1	0	17	5	1
PC children were not willing to do the cutting despite the teacher trying to motivate them. They left for a different part of the class. Especially boys had a hard grip of scissors, some of them used them incorrectly. They rather tore the paper instead of cutting it. NS children had a positive approach to cutting – we have been given a task so we will do it.												
4. ...use toilet paper, the flushing device, a handkerchief, wipe their hands dry	18	5	0	0	15	8	22	1	0	17	5	1
No boy in the PC has developed these skills completely, all of them had some problems with some of these tasks or they were not able to do it at all. NS boys were able to manage these partial tasks better. Except for one girl, NS girls managed to fulfil these partial tasks well; even in the PC there were more girls coping with these tasks well than boys.												
5. ...get dressed, put on shoes, button up or zip up, tie shoelaces on their own	7	13	3	2	20	1	21	2	0	15	8	0

Evaluation	boys						girls					
	NS			PC			NS			PC		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
The child can...												
11. ...determine the first and last sound of a word	5	14	4	3	7	13	19	2	2	9	11	3
The children were more successful in determining the first sound. In Czech, the last sound is silent, the children often made a mistake when trying to identify it or did not identify it at all.												
12. ...identify a triangle, square, circle, rectangle, straight line, point	4	19	0	1	17	5	8	15	0	1	21	1
If a child identified at least one thing, he/she was marked B. The smallest number of children identified a straight line and a point, the most of them a triangle. Many children said the circle was a wheel or a ring.												
13. ...find a way through a maze	19	4	0	12	5	3	15	5	3	9	6	8
If a child could go from one side of the maze to the other one, he/she was marked A; if he/she coped with a majority of the way, it was marked B. In other cases, the children were marked C.												
14. ...retell a fairy-tale	9	11	3	4	11	8	20	3	0	11	5	7
If a child retold the story including the point, he/she was marked A; if a child retold the story line – B; otherwise C. In this case, the evaluation scale was not satisfactory. It didn't make a difference between a child saying „at least something”, e.g. the characters of the story, and a child saying nothing at all and remaining silent.												
15. ...identify 7 flowers of those offered	5	13	5	3	9	11	14	9	0	8	6	9
When a child identified 7 flowers of those offered, he/she was marked A, in case of 5 flowers, mark B, when he/she identified fewer of them, he/she was marked C. Again, the evaluation scale was not satisfactory here. As there is a difference between children identifying 4 flowers or none of them.												
16. ...identify 5 trees of those offered	2	21	0	0	23	0	4	12	7	3	4	16
When a child identified 5 trees of those offered, he/she was marked A, when 4 trees, the mark was B. When a child identified 3 trees or fewer of them, he/she was marked C. The evaluation scale was not satisfactory again, a girl having identified 3 trees was marked the same as a girl having identified none of them. Each boy was able to identify at least one tree. Mark B, awarded to the boys who identified 4 trees, was the most frequent. Girls' results were more stratified with both the best and the worst mark, so the best mark is more frequent, too.												
17. ...identify 10 animals including their young of those offered	5	15	3	1	2	20	11	12	0	1	5	17

Evaluation	boys						girls					
	NS			PC			NS			PC		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
The child can...												
This task was the most interesting for the children. If they could identify all animals with their young, too, they were marked A. In the NS girls achieved better results. In the PC, the number of the best mark is the same with boys and girls. If the children identified 8 animals, they were marked B, when they identified fewer, they were marked C. It would be a good idea to improve the evaluation scale.												
18. ...name 5 birds	4	16	3	0	3	20	1	15	7	0	4	18
This task was the most difficult for the children. When they named 5 birds, they were marked A, in case of 4 birds, they were marked B, otherwise C. The number of boys in the PC who did not name any bird was very high. The same applies to girls. No girl from the PC was marked A.												
19. ...name the weather phenomena (it is raining, snowing, the sun is shining, it is windy) shown in pictures	22	1	0	20	3	0	23	0	0	18	5	0
Both girls and boys, both in the NS and PC could fulfil this task very successfully. Weather is connected with children's experiences.												
20. ...explain the meaning of 5 traffic signs	18	5	0	7	11	5	8	15	0	4	7	12
If a child could choose 5 traffic signs and explain their meaning, he/she was marked A, in case of 3 or 4 traffic signs B, otherwise C.												
21. ...count to 10	23	0	0	18	5	0	23	0	0	21	2	0
Both girls and boys in the NS counted to 10 perfectly, many of them were happy to continue counting.												
22. ...write their name in block letters correctly	8	8	7	0	4	19	11	5	7	3	2	18
Girls had a higher number of the best mark, both in the NS and PC. NS children were more successful.												
23. ...identify 5 numbers	13	1	9	1	11	11	9	14	0	3	7	13
The children usually knew numbers in the following order: one, five, ten, eight, four. It was evaluated in the following way: 5 numbers – mark A, 4 or 3 numbers – mark B, fewer numbers – mark C.												
24. ...identify the morning, forenoon, afternoon and evening according to what is going on in the picture	16	7	0	5	13	5	20	3	0	7	16	0

	boys						girls					
	NS			PC			NS			PC		
Evaluation	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
The child can...												
It was evaluated in the following way: 4 parts of the day – mark A, 3 or 2 parts of the day – mark B, 1 or none of them – mark C.												
25. ...name the days of the week, know when they go to school	19	4	0	7	7	9	23	0	0	7	5	11
All NS girls fulfilled the task, they were more successful than boys. All children new that there was a weekend and that they did not go to school then. 10 NS children and 16 PC children did not know the word weekend = Saturday and Sunday.												
26. ... name 4 seasons	23	0	0	15	5	3	23	0	0	15	5	3
All NS children knew them, in the PC there is the same number of the mark categories with boys and girls.												
27. ...name 12 months	4	19	0	0	15	8	19	4	0	4	15	4
More girls in the NS and PC received the best mark. None of the PC boys was able to fulfil the task. Evaluation 10–12 months = A, 5–9 months = B, 4 or fewer of them = C.												
28. ...sort things according to 1 criterion (know what is the odd one out)	23	0	0	18	5	0	23	0	0	21	2	0
The children were asked to do 3 examples and NS children did all of them successfully.												
29. ...assess the number of items in two files (which one contains fewer and which one more)	23	0	0	21	2	0	23	0	0	17	4	2
The children were given 3 examples and NS children did all of them successfully again.												
30. ...name 7 sorts of fruit	7	13	3	0	5	18	11	12	0	5	12	6
Children having named 7 sorts of fruit were marked A, 5 or 6 sorts of fruit equalled mark B, 5 or fewer mark C. Again, the evaluation scale was not satisfactory.												
31. ...name 7 sorts of vegetables	11	5	7	2	11	10	12	9	2	2	5	16
Children having named 7 sorts of vegetables were marked A, 5 or 6 sorts of vegetables equalled mark B, 5 or fewer mark C. Again, the evaluation scale was not satisfactory.												
32. ...name 10 sorts of food from a shop	5	11	7	2	16	5	11	11	1	7	7	9
Evaluation 9–10 food items = A, 6–8 food items = B, fewer of them = C. The evaluation scale was not satisfactory.												

Evaluation

Ad hypothesis 1)

NS children got a higher number of the top evaluation mark of the competencies components than PC children in all content items. The hypothesis was thus confirmed.

Ad hypothesis 2)

NS girls got a higher number of the top evaluation mark of the competencies components than PC girls in all content items. NS boys got a higher number of the top evaluation mark of the competencies components than PC boys. The hypothesis was thus confirmed.

Ad hypothesis 3)

Analysis:

Girls in the NS and PC were not so successful in the top evaluation category as boys in research sheet item no. 6. Similarly, in fulfilment of the task related to content item no. 13 boys had a higher number of the top mark than girls, both in the NS and PC.

Boys and girls in the PC had the same number of the top mark in item no. 12. One. The same applies to item no. 17.

NS boys had a higher number of the top mark than NS girls in item no. 18.

As far as item no. 20 is concerned, the task was more interesting for boys. They had a higher number of the top mark both in the NS and PC.

NS boys had a higher number of the top mark than NS girls in item no. 23.

Children in the PC had the same number of the top mark in item no. 25.

Children had absolutely the same evaluation in the NS and PC in item no. 26.

Boys and girls in the NS had the same number of the top mark in item no. 28. The highest possible number. The same applies to item no. 29. In addition, boys in the PC had a higher number of the top evaluation mark in this item than girls.

In item no. 31 NS boys had a higher number of the top mark than NS girls.

The hypothesis does not apply to 10 items out of 32. Thus, we can generally state that it was confirmed.

Conclusion

NS children got a higher number of the top evaluation mark of the competencies components than PC children.

NS girls got a higher number of the top evaluation mark of the competencies components than PC girls, the same applies to boys.

Girls got a higher number of the top evaluation mark of the competencies components than boys in the group of NS children as well as in the group of PC children.

The results received reflect the children's individual personalities, their instant interest in a particular activity, their health condition, emotions and current social relationships. Another factor having influenced the results is the environment in which the children had been growing. They also reflect the economic situation of the families, which affects the level of the results.

A child acquires or fails to acquire some skills in the family. As mentioned above, PC children attend pre-school education for one year only, which represents a handicap in comparison to children from the NS, many of whom start attending it as early as in the age of three. Attending a NS as an institution focusing on education of pre-school children from the age of three is probably more beneficial for a child in terms of development of the child's skills and knowledge, i.e. competencies components. In addition, children spend a whole day in a NS whereas they leave a PC after the fourth lesson. Other factors certainly contribute to a higher development level, too, such as the manner of enjoying the life in the NS, long-term contacts with other children, etc.

The evaluation scale was not satisfactory for evaluation of several assignments, thus, it was not completely objective as it did not capture minor nuances of the children's performance.

Bibliografia

- Ministry of School, Youth and Sport. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (General Educational Programme for Pre-School Education)* VÚP, 2005. ISBN 80-87000-00-5.
- Act No. 561/2004 Coll., on pre-school, elementary, secondary, tertiary and other education (the School Act) [available at: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>].

Summary

The research involving children in the last year of their pre-school period was carried out. The same number involving children in a preparatory class and in a nursery school fulfilled the same tasks. Both institutions are intended for education of children prior to their entry into the 1st class. The tasks are based on a curriculum document for education of pre-school children, which is binding for both institutions. The results prove that attending an educational institution regularly and for a long-time has major significance for the development of a pre-school child. A majority of the nursery school children, who usually start participating in the education at the age of three, achieved a higher number of the top evaluation of *the components of key competences of pre-school education* of children.

Keywords: a child, a nursery school, a preparatory class, evaluation, competences

Streszczenie

Artykuł podejmuje zagadnienia przygotowania do edukacji elementarnej dzieci w Republice Czeskiej. Prezentuje wyniki badań kompetencji kluczowych dzieci z najstarszej grupy przedszkolnej oraz dzieci z klasy przygotowawczej. Celem obu instytucji jest kształcenie dzieci przed rozpoczęciem pierwszego roku nauki w szkole. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że długoterminowe i regularne uczęszczanie do instytucji edukacyjnych ma dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym zasadnicze znaczenie. Dzieci z przedszkoli, które korzystają z form wychowania przedszkolnego zwykle od 3 lat, biorąc pod uwagę komponenty kompetencji kluczowych, uzyskują w większości zadań najwyższe oceny.

Słowa kluczowe: dziecko, przedszkole, klasa przygotowawcza, ocena, kompetencje

NOTA O AUTORZE

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D. – w 1983 roku ukończyła studia z zakresu pedagogiki przedszkolnej na Uniwersytecie Pałackiego w Ołomuńcu, w 1989 roku złożyła w tym zakresie dysertację i w 2006 roku pomyślnie ukończyła postępowanie o nadanie tytułu Ph.D. w zakresie pedagogiki. W 2011 roku habilitowała się na Uniwersytecie w Bańskiej Bystrzycy – w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Pracownik Uniwersytetu Ostrawskiego, zajmuje się badaniami nauczyciela, profesji nauczyciela oraz edukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Opublikowała pięć monografii, jest współautorką kilku monografii, trzech podręczników ogólnokrajowych (jeden w języku angielskim), autorka artykułów naukowych publikowanych w czasopiśmie naukowych oraz popularnonaukowych. Kierownik i uczestnik międzynarodowych i krajowych projektów badawczych, kierownik dwu oraz współrealizatorka siedmiu czeskich projektów badawczych.

Alina Szczurek-Boruta

Edukacja wobec wykluczenia – rzecz o niewykorzystanych możliwościach, potrzebach i powinnościach

Wprowadzenie

Marginalizacja i wykluczenie to kategorie społeczne funkcjonujące w mniej lub bardziej bezpośrednim związku ze światem oddziaływań pedagogicznych. Wskazują na to studia teoretyczne i eksploracje empiryczne prowadzone m.in. przez Helenę Radlińską, Ryszarda Wroczyńskiego, Stanisława Kowalskiego, Mikołaja Kozakiewicza, Zbigniewa Kwiecińskiego, Stanisława Kawulę, Mirosława J. Szymańskiego, Ryszarda Borowicza, Tadeusza Pilcha, Jerzego Nikitorowicza, Tadeusza Lewowickiego.

Związki między zjawiskami marginalizacji, wykluczenia i edukacją istnieją. „Szkoła – pisze Dorota Pankowska – zamiast promować tendencje emancypacyjne ludzi, utrwała wzór tradycyjnej kultury klas dominujących, skazując tym samym klasy o niższym statusie na dostosowanie się do istniejącego porządku społeczno-kulturowego”¹. Segregacja o podłożu ekonomicznym, kulturowym wpisana jest w oblicze polskiej edukacji, która przyczynia się do rozwoju tych zjawisk, potęgując je, prowadząc do wyostrenia niekorzystnych różnic w statusie uczniów, np. segregacja będąca następstwem zamożności rodziców²; niższej kondycji społeczno-kulturowej rodziny – dzieci

¹ D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, GWP, s. 88.

² Dowodzą tego wyniki badań diagnostycznych: R. Dolata, *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach*, w: *Zmiany w systemie oświaty. Badania empiryczne*, Warszawa 2002, ISP; P. Sadura, *Szkoła i nierówności społeczne*.

wiejskie³, dzieci ze środowisk wielkomiejskich⁴, dzieci z rodzin zamieszkujących w osiedlach popegeerowskich⁵; dzieci dowożone do szkoły zamieszkujące rozproszone regiony Warmii i Mazur⁶, eurosieroty⁷; dzieci powracające

Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce, Warszawa 2012, Raport Fundacji Amicus Europae.

³ B. Matyjas, *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego*, „Edukacja” 2010, nr 4; GUS, *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, w: *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, pdf, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej” 2011, nr 6, s. 70, <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjalobszarow-wiejskich-szansa-rozwoju>, (25.09.2016); T. Pilch, *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, w: *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej”, 2011, nr 6, s. 137, <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansa-rozwoju>, (15.03.2012); www.rownacszanse.pl/uploads_public/cms/.../18702_mlodziuz_na_wsi_raport.pdf.

⁴ Por.: wyniki badań realizowanych w zurbanizowanych środowiskach wielkomiejskich, m.in.: K. Faliszek, K. Łęcki, K. Wódz, *Górnicy. Zbiorowości górnicze u progu zmian*, Katowice 2001, WN „Śląsk”; J. Grotowska-Leder, *Fenomen wielkomiejskiej biedy. Od epizodu do underclass*, Łódź 2002, Wyd. UŁ; W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Życie i pracować w enklawach biedy. Klimaty łódzkie*, Łódź 2001, Przedsiębiorstwo Specjalistyczne Absolwent.

⁵ E. Sikora, *Młode pokolenie z osiedli byłych Państwowych Gospodarstw Rolnych – pokolenie straconych czy nowych szans?* w: K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, Toruń 2006, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”. s. 215–223.

⁶ T. Pilch przy współpracy A. Brzezińskiej-Poteć, *Krótki raport o problemie dowożenia dzieci i młodzieży do szkół w regionie Warmii i Mazur*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Toruń 2015, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Urząd Miasta Cieszyń, Powiat Cieszyński, s. 108–128.

⁷ Por.: Z. Jasiński, *Konsekwencje społeczno-pedagogiczne wyjazdów zagranicznych rodziców do pracy (casus Śląska Opolskiego)*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t. 2, *Problemy praktyki oświatowej*, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 43–59; W. Danilewicz, *Adaptacja dzieci powracających z zagranicy do szkolnej codzienności w Polsce*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, cyt. wyd., 129–139.

z zagranicy⁸, dzieci imigrantów, uchodźców, cudzoziemców⁹, dzieci pochodzące z mniejszości narodowych, etnicznych zamieszkujących na terenie naszego kraju¹⁰.

„Praktyka współczesnej szkoły – jak zauważa Katarzyna Olbrycht – daje podstawy do stwierdzenia, że zarówno jako instytucja, jak i jako środowisko wychowawcze zaakceptowała ona, a nawet przyjęła jako szczególnie standard funkcjonowania mechanizm defaworyzacji i stopniowego wykluczania społecznego”¹¹. Wskazać tu można na nieangażowanie się w przebiegające w grupie rówieśniczej procesy dyskryminacji, która nierzadko przybiera formę izolowania, cyberprzemocy, przemocy fizycznej (opluwanie, popychanie,

⁸ Zob.: B. Dobrowolska, *Współczesna szkoła w kontekstach wielokulturowości. Wzajemna recepcja „swoich” i „obcych” w praktyce szkolnej*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, cyt. wyd., s. 42–56.

⁹ Zob.: J. Nikitorowicz, *Wykluczanie tożsamościowe w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej – konteksty relatywizmu i poprawności politycznej*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 17–29; K. Błęszyńska, *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 181–190.

¹⁰ Zob.: E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, GWP; A. Szczurek-Boruta, *Dziecko romskie w szkole – między wykluczeniem a integracją*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek; T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*, Warszawa–Cieszyn–Białystok 2013, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

¹¹ K. Olbrycht, *Pedagogiczne aspekty wykluczania społecznego – w kontekście wielokulturowości w szkole*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, cyt. wyd., s. 103.

szturchanie, pobicie); aktywną segregację uczniów, akceptację szkolnych sytuacji wyłączających, m.in. wykluczanie z części ważnych szkolnych aktywności, np. kosztowne wycieczki (nieдоступne dla dzieci z rodzin średniozamożnych i ubogich), udział w poszkolnych uroczystościach – utrudniony dla dzieci zamieszkujących w znacznych odległościach od szkoły, niemożliwy ze względu na system wartości dzieci – reprezentantów innego wyznania, religii – Świadców Jehowy, muzułmanów, dzieci cudzoziemskich ze względu na słabą znajomość języka polskiego, niepełnosprawnych ze względu na ograniczenia architektoniczne¹².

Celem edukacji jest przeciwdziałanie nierównemu traktowaniu, którego doświadczają konkretne osoby lub grupy ze względu na różne cechy: stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), status społeczny i ekonomiczny, wiek, płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), lub inne względnie stałe cechy tożsamości, które określają, kim jest dana osoba, do jakiej grupy społecznej przynależy, z jaką grupą się identyfikuje. Osoby mające te cechy i przynależące do wyróżnionych grup są częściej narażone na dyskryminację, przemoc, izolację lub stereotypowe postrzeganie.

Warto podkreślić, że edukacja może chronić przed wykluczeniem, przyczyniając się do kształtowania ludzi o poczuciu własnej wartości, odpornych na przeszkody życia, umiejących radzić sobie z trudnościami, tak by sytuacja społeczna i los nie doprowadziły ich do zagrożenia wykluczeniem. Powinna oswajać i wdrażać do pozytywnej marginalizacji¹³, która wiąże się ze zdolnością jednostki do krytycznego namysłu, wyrażenia niezgody na zjawiska wykluczające, defaworyzujące innych, na agresję i inne negatywne zjawiska. Jednostka staje w opozycji do grupy centralnej po to, by ukazać jej nieprawidłowe działania, sprzeciwić się czy też bronić się przed zgubnym działaniem

¹² Zob. m.in. opracowania zawarte w tym tomie. Zob. także: *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Raport z badań pod redakcją Katarzyny Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego. Warszawa 2015, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, pdf; tea.org.pl/userfiles/raporty/raport_tea_dyskryminacja_w_szkole.pdf (25.09.2016).

¹³ Kwestie te podnosi przywoływana K. Olbrycht. Zob. K. Olbrycht, *Pedagogiczne aspekty wykluczania społecznego – w kontekście wielokulturowości w szkole*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, cyt. wyd., s. 101–109.

grupy poprzez wykluczenie z wyboru, podejmując niepopularne dla większościowej grupy działania. Edukacja może też przygotować pracowników socjalnych i różne służby do niesienia pomocy ludziom wykluczonym, dostarczać wiedzy na temat wykluczenia, jego rozmiarów, przyczyn, sposobów ograniczania, uwrażliwiać na odmienność i nierówności społeczne.

Przyczyn wykluczenia nie należy upatrywać tylko w czynnikach i barierach tkwiących w otoczeniu, często wykluczenie jest wynikiem błędów w wyborze własnej strategii życiowej. Jak zauważa Irena Pospiszyl, marginalizacja i wykluczenie społeczne, cywilizacyjno-kulturowe „jest błędem w ocenie własnej sytuacji życiowej, przy angażowaniu się w pewne sytuacje, aby utrzymać się wśród grupy centralnej, lub będące wynikiem nieefektywnych strategii obronnych”¹⁴. W tym kontekście zadaniem edukacji jest pomoc jednostce w określeniu i wyborze własnej strategii życiowej, w uzyskaniu poczucia sensu życia, tożsamości.

Wyzwaniem pedagogiki jest pomoc w kształtowaniu się tożsamości jednostki. Szczególną rolę w tym zakresie przypisuje się – jak piszą T. Lewowicki, J. Nikitorowicz¹⁵ – edukacji, która wspiera jednostkę w ustawicznym definiowaniu Ja, pomaga w rozumieniu świata, by każdy umiał kierować sobą i wyrażać niezgodę na to co złe. Kluczowym zadaniem edukacji jest dać środki i możliwości realizacji potrzeb egzystencjalnych człowieka. „Doświadczenia edukacji wielokulturowej – jak stwierdza Tadeusz Lewowicki – świadczą o niejednoznacznych skutkach tej edukacji. Z jednej strony umożliwia ona trwanie kultur i podtrzymywanie tożsamości różnych grup mniejszościowych (mniejszości narodowych, etnicznych, kulturowych). Z drugiej strony m.in. często utrudnia integrację społeczną, przyczynia się do stygmatyzacji czy autostygmatyzacji. Dlatego zdecydowanie lepszym rozwiązaniem wydaje się edukacja międzykulturowa – dająca szanse chronienia i rozwoju poszczególnych kultur, a jednocześnie sprzyjająca wzajemnemu poznaniu i zbliżeniu

¹⁴ I. Pospiszyl, *Marginalizacja jako wybór jednostki – czyli pułapki orientacji defensywnej*, w: W. Kubik, B. Urban (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Kraków 2005, WAM, s. 331.

¹⁵ Zob. m.in.: T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1; J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1; T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3.

różnych grup (społeczności) i ich kultur. Przekonują o tym już stosunkowo liczne doświadczenia edukacji międzykulturowej w Polsce i niektórych państwach ościennych”¹⁶.

Nie należy zapominać o tym, że marginalizacja i wykluczenia to skutki utrwalonych stereotypów, przenoszonych powielanych uprzedzeń także w procesie edukacji, dlatego ważne jest, by proces ten uczynić wolnym od uprzedzeń i przejawów dyskryminacji. A można to zrobić, upowszechniając wiedzę o nich, włączając kwestie przeciwdziałania wykluczeniu do działań edukacyjnych, uwrażliwiając na przejawy wykluczenia, wzmacniając postawy i odwagę cywilizacyjną w występowaniu przeciw wszelkim aktom dyskryminacji i przemocy. Zadania te z powodzeniem realizuje edukacja międzykulturowa, wprowadzając paradygmat współistnienia.

W myśleniu o edukacji międzykulturowej przyjmuję perspektywę społecznego konstrukcjonizmu i z tej perspektywy przedstawiam strategię nauczania i uczenia się¹⁷. Jej podstawą są uniwersalne wartości (podmiotowość, godność, szacunek, sprawiedliwość, zaufanie, lojalność i inne); sytuacyjne uczenie się; społeczny kontekst wiedzy; współpraca; działania na rzecz dobra wspólnego¹⁸. Działania projektowane na jej gruncie tworzą warunki do kształtowania (się) tożsamości, uczenia się międzykulturowego. Wskazać można tu m.in. na interesujące propozycje rozwiązań metodycznych dotyczące kreowania tożsamości¹⁹,

¹⁶ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przestaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3, s. 19.

¹⁷ Zob.: A. Szczurek-Boruta, *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teorio-poznawcze w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2010, WEiNoE Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 44–68; A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, WEiNoE Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

¹⁸ A. Szczurek-Boruta, *Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4.

¹⁹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania dla edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

zajęć kształtujących postawy²⁰, propozycje bajek przeznaczonych do pracy z dziećmi²¹, scenariusze zajęć z obcokrajowcami²²; wielokulturową bibliotekę²³.

Działalność edukacyjna odbywa się w określonych warunkach i podlega oddziaływaniu czynników środowiskowych. Praca szkoły przebiega w specyficznym środowisku społeczno-kulturowym i podlega oddziaływaniu szerszego systemu organizacyjnego, którego szkoła jest elementem. Zatem potrzeba usytuowania działań pedagogicznych w określony kontekstach i rozpatrywania ich jako wielorako uwarunkowanych zewnętrznie jest oczywista i uzasadniona. Podobnie jak uwzględnianie szkoły i działań edukacyjnych w strategiach i działaniach władz lokalnych, samorządowych. Niestety i w pierwszym i w drugim przypadku istnieją spore deficyty.

²⁰ T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, Katowice–Cieszyn–Warszawa 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

²¹ P.P. Grzybowski, *Spotkania z Innym*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.), *Przygody Innego*, Białystok 2011, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

²² A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu Ku wzbogacającej różnorodności*, Białystok 2009, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku; A. Karpowicz, *Projekt „Być czy nie być...uchodźcą?”*, Warszawa 2007, Wyd. Stowarzyszenie „Jeden Świat”; „Polsko-czeczeński słownik w Wołominie” przygotowany przez klasę III a Szkoły Podstawowej nr 7 z Oddziałami Integracyjnymi im. Królowej Jadwigi. <https://integrujemy.wordpress.com/2015/05/05/polsko-czeczenski-sownik-w-wolominie> (25.09.2016).

²³ Według Mai Branki i Dominiki Cieślukowskiej posługiwanie się „filarami wielokulturowości” może być także pomocne w kontekście planowania i realizowania działań szkoły na rzecz wielokulturowości. Autorki wskazują na 4 filary wielokulturowości: współpraca – polegająca na partnerskim podejściu do mniejszości kulturowych i angażowaniu ich w działania na zasadzie równego udziału i odpowiedzialności; włączanie – rozumiane jako uwzględnianie perspektywy i potrzeb osób z różnych grup kulturowych podczas tworzenia planu przedsięwzięcia; wzmacnianie – działanie, którego efektem jest umacnianie podmiotowości i poczucia wpływu na rzeczywistość grup mniejszościowych, efektem wzmacniania ma być wyrównywanie szans oraz zapobieganie nierównemu traktowaniu; widoczność rozumiana jako zadbanie o to, aby podejmowana inicjatywa pokazywała obecność i uczyła o obecności różnych grup i różnych kultur i była dostępna zarówno dla przedstawicieli tych grup, jak i osób z grup większościowych. Por. M. Branka, D. Cieślukowska, *Wielokulturowa biblioteka*, Warszawa 2014, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego.

W wielu dokumentach, strategiach, planowanych działaniach zarówno na poziomie regionów, jak i powiatów w charakterystyce obszarów wykluczenia i marginalizacji jednostek i grup oraz walki z nimi najwięcej uwagi poświęca się bezrobociu, ubóstwu, niepełnosprawności, pomijane są nierówność szans dostępu do edukacji, rola szkoły w ograniczaniu zjawiska wykluczania i reintegracji²⁴.

Wykluczenie i marginalizacja są obecne w każdym środowisku. Omawiane kwestie przedstawię na tle wybranego regionu, powiatu, w którym żyję i pracuję. W poczynaniach badawczych wykorzystuję badania w działaniu²⁵. W województwie śląskim – według danych zawartych w Diagnozie Społecznej 2011 – osób wykluczonych społecznie było 15,1%, natomiast zagrożonych wykluczeniem 37,1%. W badaniach i analizach uwzględnia się zazwyczaj cztery rodzaje wykluczenia: fizyczne związane z niepełnosprawnością, wiekiem (osoby niepełnosprawne, wymagające stałej opieki, chronicznie chore); strukturalne związane z niskim wykształceniem, kapitałem kulturowym (bezrobocie, ubóstwo, bezdomność); normatywne związane z konfliktem z prawem, uzależnieniami (patologia społeczna, przestępczość, alkoholizm, narkomania); materialne powiązane z ubóstwem, bezrobociem²⁶.

Analiza najważniejszych problemów społecznych powiatu cieszyńskiego²⁷ obejmuje: uzależnienia, niepełnosprawność, bezdomność, bezrobocie, ubóstwo, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu

²⁴ Analizy skupione na rozpoznawaniu przyczyn ubóstwa oraz mechanizmów jego utrwalania prowadzi Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego. Wspiera samorządy lokalne w działaniach na rzecz ograniczania tego zjawiska. Por.: *Wielowymiarowa analiza ubóstwa w województwie śląskim*. Katowice 2013, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego.

²⁵ „Badanie w działaniu oparte jest na twierdzeniu, iż w badaniu nie poprzestaje się na zapisie wydarzeń oraz wyjaśnieniu ich, lecz badacz staje się równocześnie podmiotem zaangażowanym w działanie. Podstawowym modelem procedury badawczej mającej charakter badań w działaniu jest spirala złożona z trzech powtarzających się faz: obserwacji, refleksji, działania. A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa 1993, IFiS PAN, s. 46.

²⁶ J. Czapiński, *Rodzaje wykluczenia społecznego*, w: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2011, Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego, s. 346–352.

²⁷ Powiat cieszyński usytuowany jest w południowo-zachodniej części województwa śląskiego, nad Olzą i w górnym biegu Wisły.

gospodarstwa domowego oraz przemoc w rodzinie²⁸. Niewątpliwie czynnikiem ułatwiającym wyjście z ubóstwa i biedy, które są dziedziczone, jest edukacja, niestety i w przywoływanej strategii pomijana. Pomoc społeczną organizują organy administracji rządowej i samorządowej, współpracując w tym zakresie, na zasadzie partnerstwa, z organizacjami społecznymi i pozarządowymi, Kościołem katolickim, innymi kościołami, związkami wyznaniowymi oraz osobami fizycznymi i prawnymi.

Przeciwdziałanie marginalizacji oraz kompleksowe rozwiązywanie problemów w obszarze pomocy społecznej w powiecie cieszyńskim zgodnie z zapisami Powiatowej Strategii Rozwiązywania Problemów Społecznych na lata 2007–2020 ma służyć realizacji kilku celów strategicznych: „Stworzenie systemu wsparcia rodziny. Stworzenie sprawnego systemu pomocy dzieciom pozbawionym opieki. Zapewnienie osobom niepełnosprawnym warunków pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym²⁹. Na podstawie tych celów opracowano następujące kierunki działań w sferze pomocy społecznej: profilaktyka i przeciwdziałanie alkoholizmowi i narkomanii; wspieranie i wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych oraz przewlekle chorych; prowadzenie i wspieranie działań na rzecz osób bezdomnych; wzmocnienie działań na rzecz rodzin dysfunkcyjnych oraz z problemami opiekuńczo-wychowawczymi; promocja zatrudnienia i aktywizacja lokalnego rynku pracy. W strategię tę wpisują się działania podejmowane przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Cieszynie, m.in. realizowane w ostatnich latach projekty: *„Przeciwdziałanie marginalizacji oraz kompleksowe rozwiązywanie problemów w obszarze pomocy społecznej w powiecie cieszyńskim”*³⁰, *„Postaw*

²⁸ Powiatowa Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych, Cieszyn 2007, Powiatowe Centrum Pomocy, s. 4–5; www.powiat.cieszyn.pl/documents/1102163987_STRATEGIA.doc (25.09.2016)

²⁹ Powiatowa Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych, Cieszyn 2007, Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie, s. 4–5.

³⁰ Projekty te współfinansowane są z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Śląskiego na lata 2014–2020 w ramach Priorytetu IX Włączenie społeczne, Działania 9.1 Aktywna integracja, Poddziałanie 9.1.6 Programy aktywnej integracji osób i grup zagrożonych wykluczeniem społecznym. Projekt *„Postaw na Siebie – program aktywizacji społeczno-zawodowej młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym”* skierowany do osób w wieku aktywności zawodowej posiadających ważne orzeczenie o stopniu niepełnosprawności oraz dla osób w wieku 15–30 lat. Zob.: <http://wiadomosci.ox.pl/wiadomo->

na Siebie – program aktywizacji społeczno-zawodowej młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym” oraz projekt realizowany przez Wydział Edukacji Starostwa Powiatowego w Cieszynie „*Innowacyjny system wspomagania szkół w powiecie cieszyńskim*”³¹.

Rozwiązywanie problemów społecznych mające służyć poprawie poziomu życia, integracji społecznej i zwiększeniu bezpieczeństwa społecznego powinno dokonywać się przy udziale różnych podmiotów życia społecznego. Istotne są zatem działania zachęcające je do współpracy, inicjujące wymianę doświadczeń, umożliwiające wzajemne określenie potrzeb. Aktywność o tym charakterze podejmują pracownicy cieszyńskiego ośrodka akademickiego organizujący konferencje, sympozja, warsztaty, debaty z udziałem nauczycieli, samorządowców i przedstawicieli organizacji pozarządowych³². Współorganizatorami spotkań naukowych są jednostki samorządowe, instytucje, organizacje i stowarzyszenia lokalne. Dopełnieniem konferencji są wizyty studyjne, wystawy, kiermasze, warsztaty dla uczniów, studentów i nauczycieli. Spotkania naukowe pozwalają teoretykom, badaczom i praktykom

sc,32388,aktywny-powiat-cieszynski.html(29.12.2015); <http://www.powiat.cieszyn.pl/aktualnosci,544,pcpr-na-rzecz-aktywizacji.htm> (22.08.2016).

³¹ Nauczyciele w ramach tego projektu mieli możliwość korzystania i uczestniczenia w pracach sieci współpracy i samokształcenia: zadania dyrektora w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (sieć dot. dyrektorów); edukacja filmowa (sieć dot. nauczycieli); skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania (sieć dot. nauczycieli); jak wspierać dziecko w uczeniu się matematyki (sieć dot. nauczycieli) www.powiat.cieszyn.pl/innowacyjny-system-wspomagania-szkol-w-powiecie-cieszyns...

³² Do tej pory odbyło się sześć konferencji w cyklu Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym pod honorowym patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk: *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej Innego w warunkach wielokulturowości*; *Senior w centrum oddziaływań edukacyjnych*; *Socjoterapia – jako forma wspierania rozwoju dzieci i młodzieży*; *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*; *Człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym i edukacyjnym*; *Rodzina i szkoła w środowisku lokalnym*. Konferencje zainicjowane i organizowane są przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach przy współpracy Zespołu Pedagogiki Społecznej oraz Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej działających przy KNP PAN, Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja), Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Oddziału Cieszyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

z różnych obszarów rzeczywistości społecznej na konstruktywne pochylenie się nad ważnymi i aktualnymi dla powiatu cieszyńskiego problemami dotyczącymi dobrych praktyk wspierania rozwoju jednostki, aktywizacji i integracji społecznej; seniora w centrum oddziaływań edukacyjnych; socjoterapii jako formy wspierania rozwoju dzieci i młodzieży; związków między szkołą, kulturą i środowiskiem lokalnym; wykluczenia społecznego i edukacyjnego; znaczenia rodziny i szkoły w środowisku lokalnym. Jednym z celów spotkań naukowych z cyklu *Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym* jest integracja osób z różnych środowisk naukowych w kraju i poza jego granicami, a także zbliżenie do siebie społeczności cieszyńskiego ośrodka naukowego, instytucji publicznych, organizacji pozarządowych.

Konkluzje

W kontekście problemów współczesnego świata zadania wypełniane przez edukację: odczytywanie problemów życiowych jednostek i grup, kształtowanie wrażliwości na te problemy, zrozumienie relacji między człowiekiem i środowiskiem jego życia; tworzenie teorii umożliwiających wyjaśnienie zachodzących zjawisk i procesów; niesienie pomocy ludziom potrzebującym, wsparcia w rozmaitych sytuacjach życiowych pozostają niezmiennie, nader ważne i aktualne.

Kwestie związane z równym traktowaniem, przeciwdziałaniem dyskryminacji, zapewnieniem równych szans i wielokulturowością są coraz bardziej obecne w publicznym dyskursie, chociaż rzadziej można je usłyszeć w narracji o szkole. W praktyce poszczególnych szkół w Polsce częściej obserwowane są jako ewenement niż standard. A przecież jak słusznie zauważa S. Kawula: „Edukacja nasza może być – mimo wszystko – katalizatorem minimalizującym obecne rozwarstwienie bytowe, kulturalne, etniczne i w obszarze jakości życia Polaków”³³. By tak się stało, istotne jest uwzględnianie szerokiego zakresu przesłanek dyskryminacji, tzn. ochrona przed dyskryminacją winna być zapewniona wszystkim jednostkom, bez względu na jakąkolwiek cechę; uwzględnienie różnych potrzeb i wpływu na życie szkoły uczniów, nauczycieli, pracowników administracji wymaga systemowego podejścia do rozwią-

³³ S. Kawula, *Wprowadzenie*, w: K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, Toruń 2006, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 9–10.

zywania problemów związanych z wykluczeniem i marginalizacją w życiu społecznym. Bez autentycznego zaangażowania wszystkich podmiotów wpisujących się bezpośrednio i pośrednio w obszar działania szkoły działania z zakresu reintegracji społecznej nie zawsze przyniosą zamierzony efekt.

Pomocne w kontekście planowania i realizowania działań szkoły na rzecz przeciwdziałania i ograniczania zjawiska wykluczenia jest uwzględnienie perspektywy i potrzeb osób z różnych grup, działanie w zakresie umacniania tożsamości osobistej i grupowej; współpraca różnych podmiotów oraz dbałość o to, by podejmowane działania, inicjatywy były obecne i dostrzegane w społeczności.

Każdy człowiek jest Inny, odmienny jest też zakres i rodzaj odczuwanych przez niego potrzeb wsparcia ze strony środowiska wychowawczego, zwłaszcza rodziny, szkoły i innych instytucji w budowaniu tożsamości. Jego sytuację można rozpatrywać, korzystając z wypracowanych modeli wielowymiarowego wsparcia, rozumianego jako inicjowanie realizowania określonych strategii motywujących do rozwoju i działania; uruchamianie sił społecznych, uczenie jak być sobą, uczenie się międzykulturowe i kształtowanie więzi społecznych.

Edukacja może służyć jednostce i społeczeństwu, przeciwdziała wykluczeniu i tworzy warunki do integracji, daje ofertę aksjologiczną współistnienia, współpracy, respektowania praw człowieka, sprzyja kształtowaniu się tożsamości ludzi świadomych siebie, swoich możliwości, ale i kształtowania kultury pedagogicznej społeczeństwa, trzeba tylko właściwie ją zorganizować i włączyć w cały system działań.

Bibliografia

- Błęszyńska K., *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Branka M., D. Cieślukowska D., *Wielokulturowa biblioteka*, Warszawa 2014, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego.
- Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, GWP.

- Czapiński J., *Rodzaje wykluczenia społecznego*, w: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2011, Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.
- Danilewicz W., *Adaptacja dzieci powracających z zagranicy do szkolnej codzienności w Polsce*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Toruń 2015, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Urząd Miasta Cieszyń, Powiat Cieszyński.
- Dobrowolska B., *Współczesna szkoła w kontekstach wielokulturowości. Wzajemna recepcja „swoich” i „obcych” w praktyce szkolnej*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Toruń 2015, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Urząd Miasta Cieszyń, Powiat Cieszyński.
- Dolata R., *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach*, w: *Zmiany w systemie oświaty. Badania empiryczne*, Warszawa 2002, ISP.
- Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce, Raport z badań pod redakcją Katarzyny Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego. Warszawa 2015, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, tea.org.pl/userfiles/raporty/raport_tea_dyskryminacja_w_szkole.pdf (25.09.2016).
- Faliszek K., Łęcki K., Wódz K., *Górnicy. Zbiorowości górnicze u progu zmian*, Katowice 2001, WN „Śląsk”.
- Grotowska-Leder J., *Fenomen wielkomiejskiej biedy. Od epizodu do underclass*, Łódź 2002, Wydawnictwo UŁ.
- Grzybowski P.P., *Spotkania z Innym*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- GUS, *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, w: *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, pdf, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej” 2011, nr 6, s. 70, <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjalobszarow-wiejskich-szansa-rozwoju>.
- <http://wiadomosci.ox.pl/wiadomosc,32388,aktywny-powiat-cieszynski.html>. <http://www.powiat.cieszyn.pl/aktualnosci,544,pcpr-na-rzecz-aktywizacji.htm>.
- Jasiński Z., *Konsekwencje społeczno-pedagogiczne wyjazdów zagranicznych rodziców do pracy (casus Śląska Opolskiego)*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t. 2, *Problemy praktyki oświatowej*, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karpowicz A., *Projekt „Być czy nie być... uchodźcą?”*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Stowarzyszenie „Jeden Świat”.
- Kawula S., *Wprowadzenie*, w: K. Biało-brzeska, S. Kawula (red.), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, Toruń 2006, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.

- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3.
- Lewowicki T., J. Nikitorowicz J., A. Szczurek-Boruta A. (red.), *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*, Warszawa–Cieszyn–Białystok 2013, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Lewowicki T., J. Suchodolska J. (red.), *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, Katowice–Cieszyn–Warszawa 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Matyas B., *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego*, „Edukacja” 2010, nr 4.
- Młynarczuk A., K. Potoniec K. (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czecheńskich na przykładzie projektu Ku wzbogacającej różnorodności*, Białystok 2009, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Młynarczuk-Sokołowska A., K. Potoniec K., K. Szostak-Król K. (red.), *Przypadki Innego*, Białystok 2011, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz J., *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania dla edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP.
- Nikitorowicz J., *Wykluczanie tożsamościowe w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej – konteksty relatywizmu i poprawności politycznej*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olbrycht K., *Pedagogiczne aspekty wykluczania społecznego – w kontekście wielokulturowości w szkole*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, GWP.
- Pilch T. przy współpracy A. Brzezińskiej-Poteć, *Krótki raport o problemie dowożenia dzieci i młodzieży do szkół w regionie Warmii i Mazur*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Toruń 2015, Wydział Etnologii i Nauk o Eduka-

- cji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Urząd Miasta Cieszyn, Powiat Cieszyński.
- Pilch T., *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, w: *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej”, 2011, nr 6, s. 137, <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansa-rozwoju>, www.rownacszanse.pl/uploads_public/cms/.../18702_mlodziex_na_wsi_raport.pdf.
- „Polsko-czeczeński słownik w Wołominie” przygotowany przez klasę III a Szkoły Podstawowej nr 7 z Oddziałami Integracyjnymi im. Królowej Jadwigi. <https://integrujemy.wordpress.com/2015/05/05/polsko-czeczanski-sloownik-w-wolominie>.
- Pospiszyl I., *Marginalizacja jako wybór jednostki – czyli pułapki orientacji defensywnej*, w: W. Kubik, B. Urban (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Kraków 2005, WAM.
- Powiatowa Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych*, Cieszyn 2007, Powiatowe Centrum Pomocy, www.powiat.cieszyn.pl/documents/1102163987_STRATEGIA.doc.
- Sadura P., *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Warszawa 2012, Raport Fundacji Amicus Europae.
- Sikora E., *Młode pokolenie z osiedli byłych Państwowych Gospodarstw Rolnych – pokolenie straconych czy nowych szans?* w: K. Białobrzaska, S. Kawula (red.), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, Toruń 2006, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Szczurek-Boruta A., *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, WEiNoE Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta A., *Dziecko romskie w szkole – między wykluczeniem a integracją*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta A., *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010, WEiNoE Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta A., *Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (red.), *Żyć i pracować w enklawach biedy. Klimaty łódzkie*, Łódź 2001, Przedsiębiorstwo Specjalistyczne Absolwent.
- Wielowymiarowa analiza ubóstwa w województwie śląskim*, Katowice 2013, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego.
- www.powiat.cieszyn.pl/innowacyjny-system-wspomagania-szkol-w-powiecie-cieszyns...
- Wyka A., *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa 1993, IFiS PAN.

Summary

In the context of current problems of the world, some deficiencies, needs, as well as obligations of education are indicated in the field of counteracting, limiting, struggling against social, educational and cultural exclusion. The author focuses on the tasks fulfilled by education: understanding life problems of individuals and groups, sensitizing to these problems, understanding the relation between a human and the environment of life; creating theories which enable the explanation of the occurring phenomena and processes; helping people who need support in various situations in life. What the author notices is that – without the authentic engagement of all subjects directly and indirectly acting in the field of school activities – the undertakings aimed at social reintegration do not always bring the desired effects.

Keywords: exclusion, education, possibilities, needs, obligations

Translated by Agata Cienciola

NOTA O AUTORZE

Alina Szczurek-Boruta – pedagog, kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Część II

Badania empiryczne dotyczące uwarunkowań, rozmiaru i form wykluczenia

Aleksandra Pyrzyk-Kuta

Niechciany, pomijany, samotny – wykluczenie rówieśnicze jako obszar pedagogicznej nieuwagi i niewrażliwości

Inność drażni jednakowość

Edward Stachura

Wstęp

Arystotelesowskie *animal sociale* głosi powołanie człowieka do życia w zbiorowości. Zdarza się jednak, iż różnicowanie i klasyfikowanie, grupowanie się jednostek prowadzi do niebezpiecznej marginalizacji innych osób, zwłaszcza we wczesnym etapie edukacji, a następnie w okresie adolescencji, w którym socjalizacja i – związana z tym procesem – grupa rówieśnicza nabierają szczególnego znaczenia. Kontakty rówieśnicze wyznaczają bowiem przestrzeń społeczną konieczną do pobudzania inicjatyw jednostki, ukształtowania norm, kodeksu wartości i wzorów postępowania, zaspokajają potrzebę akceptacji i przynależności. Jednak, co dzieje się w przypadku braku tej akceptacji, odrzucania z powodu dostrzeganej odmienności, w sytuacji, gdy deklarowane kompetencje wychowawców okazują się pozorne lub niewystarczające, by przeciwdziałać problemowi czy skutecznie go rozwiązać? Nieadekwatne lub nieudolne reagowanie na problem, lub – co gorsze – jego bagatelizowanie nasilają zjawisko ekskluzji. Geneza i konsekwencje tego zjawiska wyznaczają oś podjętych rozważań.

Grupa rówieśnicza – ognisko wykluczenia

Grupa rówieśnicza jest niezbędnym ogniwem socjalizacji¹. Zdaniem Tadeusza Pilcha ustala ona reguły wiążące działanie w grupie, motywuje do osiągania celów, zapewnia jedną z podstawowych, koniecznych do spełnienia, potrzeb: akceptacji, przynależności, uznania, aprobaty, samorealizacji². Mieczysław Łobocki scharakteryzował ją jako „formalnie zorganizowaną grupę społeczną, złożoną z uczniów reprezentujących podobny poziom umysłowy i stopień rozwoju fizycznego, jak również przejawiających podobne potrzeby i zainteresowania”³. Wyodrębnił także jej funkcje: kształtowanie aktywności jednostek i więzi z innymi ludźmi; ułatwianie kontaktów interpersonalnych; zaspokajanie potrzeby aprobaty i uznania; zaspokajanie określonych potrzeb emocjonalnych, pobudzanie do rozwijania zainteresowań i konstruktywnego współzawodnictwa oraz zapełnianie wolnego czasu⁴. Funkcje te regulują kontakty interpersonalne i determinują dobre samopoczucie w grupie. Wraz z dojrzewaniem poszerza się krąg kontaktów rówieśniczych, jednostka wówczas może zauważać różnice występujące między nią a rówieśnikami. Są to różnice występujące jako naturalne następstwo zmian rozwojowych, bądź nie spełniania oczekiwań grupy⁵. Błażej Smykowski twierdzi, że „kontakt z rówieśnikami zaspokaja potrzebę różnienia się od innych”⁶. Innymi potrzebami warunkującymi optymalne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej są: potrzeba więzi i bezpośrednich kontaktów z innymi, potrzeba autonomii i kierowania własnym rozwojem oraz potrzeba poczucia kompetencji⁷. Odczuwanie kompetencji motywuje dziecko do aktywnego angażowania się i pokonywania trudności⁸.

¹ Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, WSiP.

² T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Żak.

³ M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa 1974, Wydawnictwo Ossolineum.

⁴ Tamże s. 15.

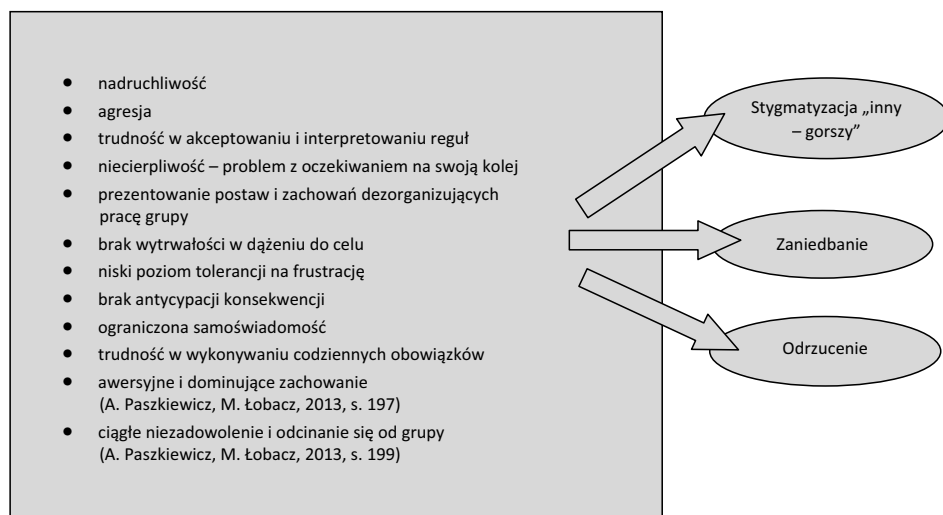
⁵ A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁶ B. Smykowski, *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań 2012, Wydawnictwo Naukowe UAM.

⁷ B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Seria „Resocjalizacja”, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁸ Tamże, s. 51.

W klasie szkolnej, grupie obecne są także dzieci o nieharmonijnym rozwoju, które mają słabsze możliwości poznawcze, wykonawcze, percepcyjne, trudniej im nawiązywać kontakty społeczne i przełamywać własne ograniczenia, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Bronisław Urban wymienił właściwości fizyczne wyraźnie odmienne od powszechnie uznawalnych, takie jak: niesprawność fizyczna, brak kompetencji społecznych, nadpobudliwość psychoruchowa, zaburzenia koncentracji uwagi, brak taktu i wyczucia zwyczajowych reguł zachowania⁹. Brak akceptacji i aprobaty grupy negatywnych cech i zachowań rówieśników może generować stygmaty i kategoryzować dzieci jako „inne – gorsze”, „inne – niechciane” „inne – niepotrzebne”. Andrzej Siemaszko zauważa, że osoby określane przez grupę jako „inne” podlegają stygmatyzacji, a jej końcowym etapem jest często odrzucenie¹⁰. Na schemacie 1 uwzględniono najczęściej pojawiające się cechy i zachowania związane ze SPE, mogące rodzić niebezpieczną gradację przebiegającą od naznaczenia do odrzucenia.



Schemat 1. Destruktywne zachowania, trudności i ich konsekwencje

Źródło: Opracowanie własne

⁹ B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, cyt. wyd., s. 83.

¹⁰ A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zdaniem Bronisława Urbana zaniedbywanie wynika bezpośrednio z relacji grupowych. Dzieci zaniedbywane doświadczają ignorowania przez rówieśników, są rzadko zauważane¹¹. Z kolei dzieci odrzucane, wyrzucane są na margines wszelkich relacji, zyskują niski status społeczny i zwykle podtrzymują go na kolejnych etapach edukacyjnych¹². Katarzyna Krasoń i Andrzej Czerkawski przywołują smutny, lecz często prawdziwy obraz następstw wykluczenia rówieśniczego. Mówią oni, że: „Uczniowie odrzuceni, izolowani przebywają w zespole deprywacyjnym, pozbawiającym możliwości partycypacji. Odczuwają brak uznania, komponują obraz siebie pejoratywnie cechujący ich jako osoby. Powoduje to zaburzenie wizerunku własnej wartości, rozwija negatywne pojęcie własnego Ja, jakże znaczącego dla sukcesów szkolnych. Jednostki nieakceptowane przez grupę są najczęściej nieszczęśliwe, zostają pozbawione możliwości nabywania umiejętności społecznych, nie potrafią kierować swojej uwagi na zewnątrz”¹³.

Dorota Ekiert-Grabowska przeprowadziła badania na temat nieakceptowania rówieśników w klasie szkolnej. Na ich podstawie opracowała pięć kategorii uczestników grupy, a ich kryterium wyznaczały powiązania osób z innymi. Wyróżniła dzieci: akceptowane, przeciętnie akceptowane, dzieci o statusie zrównoważonym oraz dzieci izolowane lub odrzucane¹⁴. Dzieci izolowane to osoby zwykle bierne społecznie, traktowane z obojętnością i bez sympatii. Dzieci odrzucane to osoby odczuwające niechęć grupy, która unika wszelkich interakcji. W tym przypadku kontakt z rówieśnikami może być źródłem napięć, frustracji i stresów¹⁵. Reperkusje wykluczenia mogą znaleźć odzwierciedlenie we wroгим stosunku do szkoły i nauki.

Odrzucenie rówieśnicze jest – niekwestionowanie – sytuacją niekorzystną, wydostanie się z niej jest możliwe wyłącznie za sprawą wysiłku i skutecznej interwencji wychowawczej¹⁶ czujnego nauczyciela-wychowawcy, który

¹¹ B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, cyt. wyd., s. 79.

¹² Tamże, s. 79.

¹³ K. Krasoń, A. Czerkawski, *Słoność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*, Katowice 2009, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

¹⁴ D. Ekiert-Grabowska, *Dziecko nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982, WSiP.

¹⁵ Tamże, s. 28–31.

¹⁶ B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, cyt. wyd., s. 78.

jest zorientowany w relacjach międzyosobowych prowadzonego przez siebie zespołu klasowego.

(Nie)Umiejętności wychowawcze nauczycieli

Nadrzędne znaczenie w przełamywaniu trudności dzieci w chodzeniu do szkoły i pełnieniu roli ucznia i kolegi odgrywają nauczyciele¹⁷. Powinni oni dysponować wiedzą, umiejętnościami wczesnego identyfikowania negatywnych zjawisk, niedyrektywnego prowadzenia i udzielania pomocy dzieciom¹⁸. Jak głosi *Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty*: „Nauczyciel w swoich zadaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”. Niestety zdarza się, że godność osobowa ucznia jest naruszona przez innych uczniów, a nawet nauczycieli. Katarzyna Krasoń i Andrzej Czerkawski wskazują na zjawisko bifurkacji, czyli zaburzania zwyczajowego porządku, które powoduje zarówno zatracenie podmiotowości wychowanka, jak i komplikuje całokształt stosunków w grupie¹⁹. Dodatkowym utrudnieniem staje się osoba nauczyciela, który zdaje się nie dostrzegać emergentności zjawisk wychowawczych, bowiem nie ma ku temu odpowiednich kompetencji²⁰.

Nauczyciel może nieodpowiednio reagować na zaistniałą sytuację, poprzez nerwowość, gwałtowność, brak opanowania. Może być wówczas apodyktyczny, krytyczny, niesprawiedliwy lub przyzwalać na przemoc. Są nauczyciele, którzy usiłują urobić dzieci według ustalonego wzorca, pojawia się manipulacja. Zanika zasada partnerstwa, współpracy, pomocy i szacunku, przeważa wymuszanie, szantaż i stosowanie siły²¹. Są to nieprzynoszące skutku metody, będące formą nacisku zamiast budowania porozumienia²².

¹⁷ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, Wydawnictwo „Żak”.

¹⁸ Tamże, s. 291.

¹⁹ K. Krasoń, A. Czerkawski, *Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów*, cyt. wyd., s. 21.

²⁰ Tamże, s. 21.

²¹ M. Moszczyńska, M. Pałyska, J. Raduj, *Program profilaktyczno-edukacyjny jako próba przeciwdziałania przemocy w szkole*, „Charaktery” 2003, nr 1, s. 21.

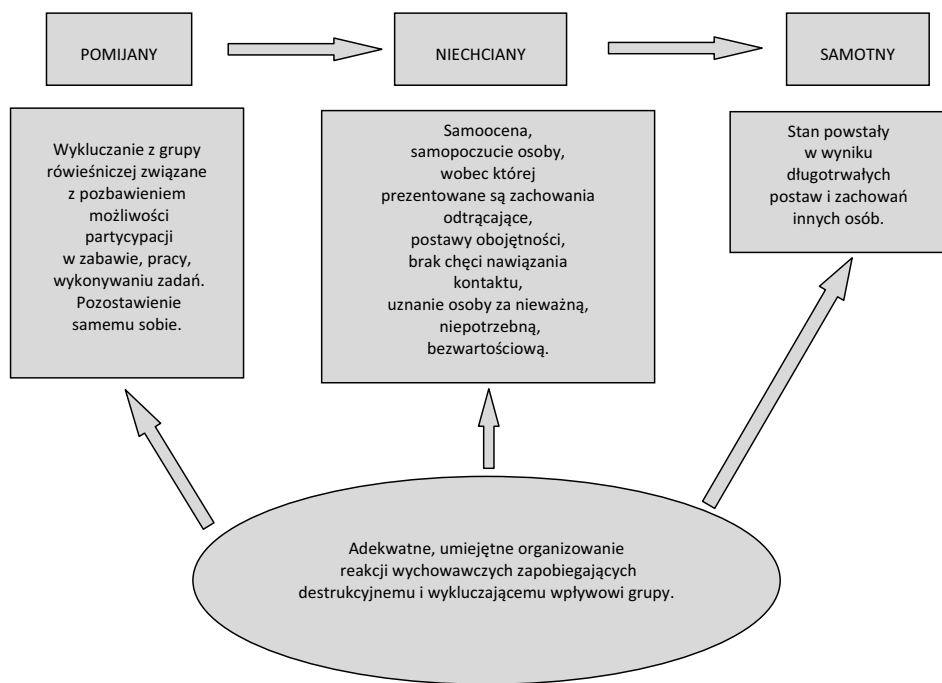
²² K. Krasoń, A. Czerkawski, *Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów*, cyt. wyd., s. 67.

Wraz z pojawieniem się *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* na wszystkich nauczycieli zostały nałożone wymagania prezentowania podstawowych umiejętności diagnostycznych i terapeutycznych. Łączą się one nierozdzielnie z wiedzą na temat zakłóceń i mikrozaburzeń rozwoju oraz przygotowaniem do stosowania właściwych i atrakcyjnych metod nauczania, wprowadzania alternatywnych metod pracy. *Rozporządzenie* kieruje uwagę na indywidualnego ucznia, jego potrzeby, mocne strony.

Niestety dostrzec można niedostatki w sferze kompetencji pedagogicznych nauczycieli, którzy nie potrafią skutecznie przeciwdziałać destruktywemu, bo wykluczającemu wpływowi grupy rówieśniczej. Także za sprawą nauczyciela uczeń może doświadczać niepowodzeń, defaworyzacji, deprecjacji. Może czuć się pomijany np. w przydziale zadań, a w konsekwencji samotny. Ewolucje tych stanów przedstawia schemat 2, jednocześnie ukazuje warunek chroniący przed odrębnością i samotnością – świadomego i zaangażowanego nauczyciela.

Zdarza się, że nauczyciele zbyt mało uwagi poświęcają obserwacjom swojej klasy lub nie posiadają umiejętności empatycznych, co czyni ich chłodnych, zdystansowanych i niewrażliwych na zachodzące procesy i zjawiska nacechowane negatywnie. Do przyczyn wadliwego reagowania na problemy, bądź braku oczekiwanej interwencji można zaliczyć:

- niską wiedzę o danym rodzaju zaburzenia, nieznajomość metod pracy wspierających rozwój;
- niedostateczne kompetencje społeczne i emocjonalne;
- brak stosowania komunikatów empatycznych i zaangażowanego słuchania;
- nieumiejętność formułowania informacji zwrotnych;
- zaniedbanie indywidualizacji potrzeb;
- bezwzględne oczekiwanie subordynacji nacechowane agresją;
- szukanie sposobów „pozbycia się” kłopotliwego ucznia.



Schemat 2. Rezultaty wykluczających zachowań rówieśniczych

Źródło: Opracowanie własne.

Psycholog Gail King dokonała przeglądu i syntezy niezbędnych umiejętności terapeutycznych nauczycieli. Na pierwszym miejscu wysunęła umiejętności związane ze słuchaniem i zachowaniem równowagi w sferze emocjonalno-uczuciowej i emocjonalno-motywacyjnej, własnej i podopiecznych. W ocenie G. King: „Nauczyciel, który potrafi pogodzić się z siłą emocji wychowanka, pokaże mu, że te uczucia są normalne i że można nad nimi panować”²³. Zasilanie emocjonalne, zauważanie mocnych stron, potencjałów jednostki, chwalenie umacnia samoocenę dziecka, powoduje wzrost wiary we własne siły i możliwości. Subtelna i mądrze dawkowana obecność nauczyciela, towarzyszenie i wyposażanie w umiejętności społeczne i kompetencje emocjonalne pomoże wytworzyć mechanizmy samoregulacji i chroniące „Ja” jednostki. Z pracą nauczycieli i oddziaływaniem wychowawczym, zawsze

²³ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2003, GWP.

wiązane są nadzieje wypełniania zadań i założeń na najwyższym poziomie, czego rezultatem ma być wyposażenie dziecka czy nastolatka w kompetencje społeczne i emocjonalne. Nauczyciel-wychowawca powinien być przewodnikiem, facylitatorem, osobą monitorującą rozwój uczniów, rozumiejącą trudności²⁴.

Studium przypadków

Przytoczone poniżej kazusy dzieci powstały w wyniku swobodnych rozmów z rodzicami objętymi wielospecjalistyczną opieką w dziennym ośrodku diagnostyczno-terapeutycznym. Ukazują one nie tyle brak umiejętności wychowawczo-terapeutycznych nauczycieli, co brak chęci nauczania zasad wzajemnego szacunku i współpracy oraz nietraktowanie wykluczania jako przejawu dezintegracji klasy. W przywołanych narracjach rodziców, przepełnionych goryczą, zawarte są wskazówki do pracy z danym przypadkiem.

Przypadek Leny, lat 10

Lena jest uczennicą klasy III szkoły podstawowej. Ma zdiagnozowane zaburzenia przetwarzania słuchowego (CAPD) oraz Zespół Aspergera (ZA). Obowiązek szkolny realizuje systematycznie wraz z klasą. Jest elokwentna, ma bardzo bogaty zasób słownictwa, interesuje się zwierzętami i tańcem. Trenuje hip-hop. Na zajęciach grupowych odbywających się w dziennym ośrodku terapii Lena wyłania się na lidera. Potrafi współpracować, nie narzuca swojego zdania, nie odnosi do siebie niepowodzeń, liczy się z innymi. Jest towarzyska i pogodna. To właśnie jej optymizm i dobra energia skupiają uwagę współwiczących.

Perspektywa Leny

Mam koleżanki i kolegów w klasie, ale oni chyba mnie nie lubią. Zawsze, gdy mamy podzielić się na grupy lub dobrać w pary, ja zostaję sama. Nikt ze mną nie chce być. Pani na siłę każe komuś się ze mną bawić. To niefajne być do czegoś zmuszanym. Oni (rówieśnicy – przyp. A.P-K) mówią, że jestem dziwna. Chcia-

²⁴ D. Wosik-Kawala, *Rozwijanie inteligencji emocjonalnej uczniów*, w: D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 131.

łabym, żeby mnie ktoś lubił tak zwyczajnie, spędzał czas na przerwie i po szkole spotkał się ze mną, zaprosił na urodziny, wymienił się znaczkami, napisał sms, gdy jestem chora.

Perspektywa mamy Leny

Brakuje mi już sił na interweniowanie. Córka płacze po szkole, albo z wieczki dzwoni, że nikt nie chce z nią siedzieć w autobusie, być razem w pokoju. To smutne, że wychowawczynie nigdy nie stanie po stronie Lenki, nie zapyta, co ona by chciała, co może być tego powodem, że nie ma pary. Na lekcjach Lena chce być aktywna, rzadko jest jej udzielany głos, czasami z komentarzem: „nic ciekawego nie powiesz”. Nauczyciele twierdzą, że jestem roszczeniowym rodzicem i za wiele wymagam. Proszę o uwzględnienie potrzeb edukacyjnych mojego dziecka, względnej stałości, zaangażowania w pracę klasy i jasnego stanowiska, że Lena jest jej częścią. Ciągłe czujemy się jak wyrzutki. Dobrze, że już za kilka miesięcy nastąpi zmiana klasy i wychowawcy. Może w klasie IV trafimy na kogoś z powołaniem, kto doceni córkę i uwzględni jej potrzeby.

Przypadek Błażeja, lat 12

Błażej jest uczniem klasy V. Ma rozpoznany niedosłuch centralny oraz nadpobudliwość psychoruchową z deficytem uwagi (ADHD). Jest bystry, ekstrawertyczny, lubi być w centrum uwagi. Wykazuje podatność na dystrakcję. Nie potrafi antycypować konsekwencji swoich czynów, bywa złośliwy i z premedytacją wykonuje daną czynność, nawet, gdy zostanie poproszony, upominany o zmianę zachowania. Jest sprawnie manualnie – ładnie rysuje, jest twórczy i ma zmysł konstruktorski.

Perspektywa Błażeja

W klasie to ja się czuję dobrze, tylko pani często krzyczy. Chcę wziąć udział w konkursie plastycznym, oddać pracę, to nie mogę. Zawsze za mało się staram, ale ja chcę. Pani twierdzi, że nic nie potrafię i zawsze wszystko psuję, więc po co mam się starać i pracować?

Perspektywa mamy Błażeja

Nikt mnie jeszcze tak nie zranił i nie upokorzył, jak wychowawczynie, która skwitowała: „Pani syn nie nadaje się do normalnej szkoły”. Zapytałam, co skłania ją do takich wniosków, odpowiedziała w sposób arogancki i niemerytoryczny. Nie szuka sposobów, aby zainteresować się moim synem, sama go wyklucza, nie

chce zabrać pracy na konkurs. Syn ma nadwrażliwość słuchową, czego pani nie rozumie. Ocenia go zawsze surowo i niesprawiedliwie, nie uwzględnia zaleceń z opinii PPP, syn potrzebuje pochwały. Wiem, że wstydzi się za Błażeja i obarcza mnie winą za złe zachowanie. Ja naprawdę robię wszystko, co mogę. Brakuje mi wysłuchania, wsparcia i wskazania na chociaż jedną pozytywną rzecz.

Zakończenie

W podsumowaniu nie może zabraknąć słów Wincentego Okonia: „(...) dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy”²⁵. Czy dobry oznacza kompetentny, przygotowany merytorycznie i metodycznie, autentyczny, kreatywny, z energią, będący wzorem osobowym, taktowny, budzący zaufanie, roztaczający szacunek. Bez wątpienia zestawienie wymienionych cech koresponduje z ideałem pedagoga.

Jednym z nadrzędnych celów nauczyciela-wychowawcy jest dbałość o integrację zespołu klasowego, dołożenie wszelkich starań, aby z grupy osób zróżnicowanych pod względem charakterów, temperamentu, możliwości, modalności czy fizjonomii stworzyć szanujący się zespół. Wychowawca nie powinien dopuścić do sytuacji, w której inność staje się przeszkodą dla zaistnienia pozytywnych stosunków²⁶. Powinien sprawić, że inność nie jest elementem drażniącym – jak zauważał E. Stachura – lecz intrygującym, waloryzującym, zachęcającym do wzajemnego poznania, odkrywania bogactwa różnorodności.

Bibliografia

- Ekier-Grabowska D., *Dziecko nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982, WSiP.
Jarosz, E. Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, Wydawnictwo „Żak”.
King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2003, GWP.

²⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Żak, s. 423.

²⁶ Por. K. Krasoń, A. Czerkawski, *Słowność emergencyjna dzieci i adolescentów*, cyt. wyd., s. 29.

- Krasoń K., Czerkowski A., *Słowność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia socioempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*, Katowice 2009, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa 1974, Wydawnictwo Ossolineum.
- Moszczyńska M., Pałyska M., Raduj J., *Program profilaktyczno-edukacyjny jako próba przeciwdziałania przemocy w szkole*, „Charaktery” 2003, nr 1.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, Wydawnictwo „Żak”.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paszkiewicz A., Łobacz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Difin SA.
- Pilch T., Lepalczyk I., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, Wydawnictwo „Żak”.
- Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, WSiP.
- Smykowski B., *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań 2012, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wosik-Kawala D., *Rozwijanie inteligencji emocjonalnej uczniów*, w: D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Macią (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Summary

Peer groups are intrinsic to socialisation. Growing up, children sometimes find it hard to accept the differences that they notice in others. This creates divisions, imposes limitations and stigmas, depreciates and excludes one from the class life. This concerns in particular children with special educational needs. The present paper has been inspired by conversations with the parents of children attending a Silesian therapy centre, worried about the lack of appropriate reactions from the teachers. The article presents two cases of children rejected by their peers, investigated in the context of inadequate character education and guidance from the teachers. Lack of mindfulness, interest, empathy, knowledge and skills entails discomfort and stressful situations for the children and for their families, intensifies emotional disorders, and – most importantly – defies individualisation and the principles of therapeutic and educational strategies. The accounts of the parents and children presented in the paper provide clear guidelines for specific patterns of educational work aimed at group unification.

Keywords: peer group, exclusion, special educational needs, corrective and educational measures

Translated by Dawid Baraniak

NOTA O AUTORZE

Aleksandra Pyrzyk-Kuta – doktor, pedagog, surdopedagog, terapeuta integracji bilateralnej, terapeuta ręki, animator. Jest asystentem w Zakładzie Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz pedagogiem szkolnym.

Ekskluzja społeczna w klasie szkolnej w opiniach gimnazjalistów

Wstęp

Współczesna edukacja staje przed wieloma zadaniami, które wpisują się w kontekst globalizacji oraz wynikającego z niej usankcjonowania „swoich”, sprzyjającego społecznej ekskluzji „obcych”. Narodowa Strategia Integracji Społecznej w Polsce zakłada, że dzieci i młodzież stanowią jedne z najbardziej podatnych na wykluczenie grup, tzw. „wypadających z systemu szkolnego”¹. Jak czytamy w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku – Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego – na III oraz IV etapie edukacyjnym „szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji” oraz „kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu” (m.in. szacunku dla innych ludzi, uczciwości, odpowiedzialności, wytrwałości)². Wskazane działania mają znaczenie dla rozwoju społecznych postaw jednostki na każdym etapie edukacji. Okres adolescencji, uważany za czas konfliktów, zaburzeń, poszukiwania swej tożsamości (tzn. koherencji, poczucia

¹ Podaję za: A. Wilczyńska, *Uwarunkowania radzenia sobie młodzieży w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym*, Katowice 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–16.

² Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. w: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/zalaczniknr4.PDF> (10. 03. 2016).

ciągłości i wzajemności obrazu własnej osoby)³, właściwy jest dla młodzieży gimnazjalnej. Stąd coraz więcej miejsca w pedagogicznym oraz socjologicznym dyskursie poświęca się temu okresowi rozwojowemu – praktykom i nadużyciom rodzącym agresję, niesprawiedliwość, które przybierają m.in. formę społecznego wykluczenia⁴ i łączą się ze zjawiskiem mobbingu⁵.

Zjawisko ekskluzji społecznej w literaturze przedmiotu

Termin ekskluzja społeczna (exclure) w literaturze przedmiotu jest zamiennie stosowany z pojęciami wykluczenia, marginalizacji. Jest określeniem procesów ograniczenia lub niedopuszczenia jednostek/grup do pełnego udziału w instytucjach i wymiarach życia społecznego⁶, m.in. poprzez postępujące – kulturowe⁷ i społeczne zróżnicowanie⁸. Mechanizm omawianego zjawiska wiąże się m.in. z cywilizacyjnym zakorzenieniem człowieka, w które wpisują się pojęcia „obcość” oraz obecność⁹. Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, „świadomość inności przeradza się w obcość dopiero w sytuacji pojawienia się emocji i postaw łączących się z dostrzeganą różnicą”, a edukacja ma kształtować „stosunek do innych” w taki sposób, aby nie przekształcił się on w „stosunek do obcych”¹⁰. Naprzeciw wskazanym zadaniom powinna stanąć szkoła, która nie tylko musi prowadzić jednostkę przez „meandry

³ A. Brich, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie, Od niemowlęstwa do dorosłości*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 120; 122; 124.

⁴ A. Szecówka, *Mobbing wśród uczniów – Istota zjawiska, diagnozowanie, przeciwdziałanie*, w: A. Szecówka, B. Ogonowski (red.), *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Wrocław 2013, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2, s. 25.

⁵ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 279.

⁶ Tamże, s. 277.

⁷ Szerzej na ten temat: B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2008, Oficyna Naukowa, s. 314–315.

⁸ Szerzej na ten temat: T. Kaźmierczak, *Praca socjalna: między upośledzeniem społecznym a obywatelnością*, Katowice 2006, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, s. 70–73.

⁹ Szerzej na ten temat: G. Mikołajczyk-Lerman, *Między wykluczeniem a integracją-realizacją praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny*, Łódź 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 39–40.

¹⁰ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 108.

wiedzy”, ukierunkowywać na dokonywanie wyborów (zarówno bliskich, jak również odległych – egzystencjalnych), lecz wspierać w codziennych relacjach z drugim człowiekiem.

Jak podkreśla Tadeusz Pilch, istnieje potrzeba, aby wychowanie i wsparcie, edukacyjne wkroczyły w „mentalną rzeczywistość człowieka wykluczonego”, gdyż w systemie oświaty i szkolnej edukacji (wraz z ich wychowawczymi procesami oraz dydaktycznymi funkcjami) znajdują się „możliwości uzbrajania” wobec wyrażonej w poczuciu osamotnienia i bezradności – marginalizacji¹¹. Diagnoza jakości wskazanego wsparcia jest możliwa poprzez określenie i zrozumienie tego, jak postrzegają siebie, swoje miejsce, więź z drugim człowiekiem/rówieśnikiem uczniowie w codziennej, edukacyjnej rzeczywistości.

Zdaniem A. Kamińskiego człowiek funkcjonuje w wielu płaszczyznach: biologicznej, społecznej oraz kulturalnej. Dydaktyczno-wychowawcza działalność pedagoga powinna rozpoznawać i kompensować deficyty w każdej ze wskazanych sfer¹². Znaczącą rolę w poznawaniu potrzeb i przekształcaniu środowiska egzystencji jednostki pełni diagnoza obejmująca m.in. rozpoznanie indywidualnych/osobowych przyczyn problemów, trudności w obrębie małych grup¹³.

W celu ustalenia przyczyn wykluczenia społecznego wśród młodzieży gimnazjalnej odniosę się do teorii H. Silver, traktującej wskazany proces jako wielowymiarowy (tzn. socjologiczny, ekonomiczny, polityczny, kulturowy), makrostrukturalny i mikrostrukturalny, mający kontekst indywidualny oraz grupowy¹⁴. W założeniach teorii autorka odwołała się do trzech podejść/

¹¹ T. Pilch, *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, Tom 2, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 103.

¹² S. Śliwa, *Rola diagnozy w profilaktyce selektywnej i wskazującej wobec uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym*, w: A. Szczówka, B. Ogonowski (red.), *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, cyt. wyd., s. 16.

¹³ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 72.; M. Cichosz, *Diagnoza w pedagogice społecznej. Rozwój kompetencji na przykładzie poglądów wybranych autorów*, M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka socjoterapii w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 19–20.

¹⁴ H. Silver, *Social Exclusion: Comparative Analysis of Europe and Middle East Youth*, „Middle East Youth Initiative Working Paper Wolfensohn Center of Development – Dubai School of Government” 2007, No. 1, s. 16, 38; A. Nowak, *Pojęcie, istota,*

paradygmatów: solidarności (ekskluzja jako efekt zerwania emocjonalnych, tożsamościowych więzi pomiędzy jednostką a otoczeniem w wyniku ochrony tożsamości zbiorowej grupy); specjalizacji uznającej wykluczenie za następstwo postępującej dyskryminacji i społecznego różnicowania; monopolu, zgodnie z którym ograniczenie dostępu jednostki do pełnego udziału w życiu społecznym jest determinowane dążeniem grup uprzywilejowanych do ochrony swej pozycji, bądź dóbr w wyniku procesów monopolizacji i tzw. społecznego „zamykania”¹⁵.

Problematyka, metoda badań i charakterystyka grupy badanej

Na podstawie analizy literatury przedmiotu stwierdzić można, iż przyczynami ekskluzji społecznej wśród uczniów klas gimnazjalnych są: słabe poczucie więzi z klasą, postrzeganie nierówności udziału w życiu klasy, monopol grupowy w środowisku szkoły/gimnazjum.

W marcu 2016 roku przeprowadziłam badania sondażowe wśród uczniów klas gimnazjalnych. Posłużyłam się w nich ankietą jako techniką gromadzenia danych ilościowych, polegającą na zadawaniu respondentom pytań pozwalających poznać ich opinie, preferencje i poglądy¹⁶. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety. Grupą badaną była młodzież uczęszczająca do Gimnazjum im. ks. dr Gustawa Klapucha w Czyżowicach (łącznie 101 uczniów)¹⁷. Większość ankietowanych wskazała na miejsce zamieszkania teren wiejskie (92,1% badanych; 7, 9% – tereny miejskie).

przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego, „Chowanna” 2012, Tom 1, s. 23.

¹⁵ Podaję za: A. Nowak, *Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji*, cyt. wyd., s. 23 – 24.; G. Mikołajczyk-Lerman, *Między wykluczeniem a integracją-realizacją praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny*, cyt. wyd., s. 48.

¹⁶ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 242.; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 173.

¹⁷ Zgodnie ze stanowiskiem M. Łobockiego grupa badana licząca powyżej 100 osób stanowi próbę dużą. Zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1992, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s.172.

Przyczyny ekskluzji społecznej w opiniach uczniów – prezentacja wyników badań własnych

Poczucie więzi z klasą

Zjawisko marginalizacji według Jerzego Kwaśniewskiego można rozpatrywać m.in. pod kątem sytuacji oraz „stanu więzi”, które determinują efektywne uczestnictwo i usankcjonowanie jednostki w społecznej zbiorowości¹⁸. Wyniki badań wskazują, że kluczowe miejsce w budowaniu wewnątrzgrupowych więzi zajmuje poczucie własnego znaczenia i otwartość w kontaktach rówieśniczych. W relacjach społecznych istotne jest subiektywne odczuwanie swego znaczenia, satysfakcji z podjętych działań, możliwości samorealizacji¹⁹. Proces marginalizacji zmniejsza samoaktualizację osoby, w wyniku tzw. społecznego „spychania”, lokując ją w kręgu trudnych do pokonania „barrier samozaradności i samorozwoju”²⁰. Ankietowani uczniowie zostali poproszeni o określenie poczucia ich znaczenia w klasie, poprzez odniesienie się do stwierdzenia „znaczę wiele dla moich kolegów, a oni wiele znaczą dla mnie”. Znaczna grupa gimnazjalistów (76,4%) pozytywnie ustosunkowała się do sformułowanego twierdzenia. 13,9% badanych ma poczucie izolacji i odrzucenia przez rówieśników, 8,9% nie określiło swego stanowiska.

W ankiecie zawarto również pytanie dotyczące otwartości na zawieranie znajomości z innymi rówieśnikami. Wykluczenie jako proces zerwania więzi pomiędzy jednostką a społeczeństwem, objawiającej się brakiem integracji i anomią²¹, może skutkować ograniczeniami w kontaktach interpersonalnych, odrzuceniem i niechęcią. Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły, iż większość respondentów (87,2%, w tym 42,6% – „zdecydowanie tak”, 44,6% – „raczej tak”) chętnie zawiera nowe znajomości. Niewielka liczba ankieto-

¹⁸ Podają za: T. Pilch, *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*, w: E. Marynowicz – Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*. Tom 2. cyt. wyd., s. 103.

¹⁹ M. Szczepańska, E. Gawel – Luty, *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 47.

²⁰ T. Pilch, *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*, w: E. Marynowicz – Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*. Tom 2. cyt. wyd., s. 103.

²¹ T. Kaźmierczak, *Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelnością*, Katowice 2006, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, s. 47–48.

wanych (12,9%) nie ma takiej potrzeby, ich opinie świadczyć mogą o niskim poczuciu znaczenia tych respondentów w grupie rówieśników.

Nierówności udziału w życiu klasy

Zjawisko ekskluzji społecznej ma swe podłoże w ograniczeniu dostępu jednostek do udziału w codziennej, społecznej rzeczywistości, które zdaniem H. Silver są determinowane nierównościami w zakresie partycypacji osoby, m.in. wsparcia, czy realizacji życiowych dążeń²². Badając czynniki warunkujące wykluczenie w grupie rówieśniczej, poproszono respondentów o wyrażenie swej opinii odnośnie stwierdzenia: „Wszyscy możemy realizować swe marzenia i plany, bo wzajemnie się wspieramy”. Wyniki badań ukazały, że 51,4% ankietowanych pozytywnie ocenia realizację swych planów i dążeń, natomiast 21,8% uważa ich urzeczywistnianie za zdecydowanie możliwe. Część gimnazjalistów wyraziło negatywne opinie (23,8% – „raczej nie” oraz 3,0% – „zdecydowanie nie”).

Marginalizacji w szkolnej rzeczywistości sprzyja interes własny, dążenie do uzyskania bezpieczeństwa i wsparcia w środowisku rówieśniczym, co warunkuje podział na „swoich i obcych”²³ oraz wyłączenie osób „nieprzystających” do klasowej społeczności m.in. ze względu na wygląd czy fizyczne aberracje²⁴, pochodzenie oraz język. W opiniach badanych uczniów gimnazjum „człowiek obcy” jest osobą „inną” – pochodzącą z innego kraju (35,7%), nie pasującą do otoczenia (32,7%), różniącą się zewnętrznym wyglądem (12,9%), wyznaniem (9,9%), osobą nieznaną (5,9%) lub o odmiennym kolorze skóry (2,9%). Uzyskane odpowiedzi wskazują na to, że ryzyko wykluczenia lub niezgoda na pełne uczestnictwo w życiu społecznym mogą być zależne – jak twierdzi H. Silver – od cech osobistych, obejmujących m.in. „tło społeczno – kulturowe”, w tym język, kolor skóry, narodowość²⁵. Wśród czynników

²² H. Silver, *Social Exclusion: Comparative Analysis of Europe and Middle*, cyt. wyd., s. 15.

²³ J. Szewczyk-Kowalczyk, *Codziennosc szkolna w optyce rytuałów (codzienne rytuały szkolne w perspektywie common sense)*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, Tom 5, Gdańsk 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 255.

²⁴ Tamże, s. 256.

²⁵ H. Silver, *Social Exclusion: Comparative Analysis of Europe and Middle*, cyt. wyd., s. 25

implikujących proces marginalizacji przywoływana autorka wymienia także możliwości dostępu do wykształcenia lub zawodu²⁶. Zdaniem części respondentów młodzież posiada raczej takie same szanse na zdobycie lepszego wykształcenia i zawodu – wskazują na to kolejno odpowiedzi: „zdecydowanie tak” – 19,8 % i „raczej tak” – 39,6% badanych; „raczej nie” – 22,8% oraz „zdecydowanie nie” – 12,9% ankietowanych, a 5,0% respondentów nie potrafiło określić swej opinii.

Czynniki warunkujące monopol grupowy w środowisku klasy szkolnej

Proces wykluczenia skutkuje podziałem na jednostki o silnym poczuciu ważności bądź jej braku w społeczności klasy szkolnej. Jednym z wymiarów usytuowania „podmiotu w świecie życia” jest położenie „poza marginesem”, odizolowanie osoby/grupy i nadanie jej statusu „Obcego Gorszego”²⁷. Większość ankietowanych była zdania, że jako klasa tworzą zespół, w którym nie ma podziału na „lepszych i gorszych” („zdecydowanie tak” – 15,8% oraz „raczej tak” – 47,5%). Pojawiły się również negatywne opinie respondentów („raczej nie” – 24,8% ; „zdecydowanie nie” – 8,9%), które można uznać za przejaw poczucia niesprawiedliwości i nierównego dostępu do udziału w życiu klasy.

Ekskluzja w środowisku rówieśniczym może być dodatkowo umacniana poczuciem rangi oraz wyjątkowości grupy własnej, a także przekonaniem o jej wyłączności i możliwości decydowania w obszarze klasowych sytuacji. Dlatego w jednym z pytań ankiety poproszono uczniów gimnazjum, aby odnieśli się do stwierdzenia: „Liczy się tylko nasza paczka kolegów i nikt nam nie dorówna”. Zbliżone opinie respondentów („zdecydowanie tak” – 11,9%; „raczej tak” – 31,7%; „raczej nie” – 38,6 % oraz „zdecydowanie nie” – 17,8%), wskazują na podział środowiska szkolnego na grupki, cechujące się nietolerancją oraz hermetycznością wobec „inności”²⁸, skutkując wykluczaniem jednostek niepasujących do przyjętych w ich obrębie wzorów.

Uczucia społeczne oraz solidarność grupowa młodzieży mogą przybrać kierunek aspołeczny wobec „innych”, warunkując m.in. agresję, zuchwa-

²⁶ Tamże, s. 25.

²⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej*, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 106–107.

²⁸ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, przekł. A. Wojciechowski, Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 366.

łość²⁹, a tym samym prowadzić do sytuacji wykluczającej. Z opinii badanych wynika, że w relacjach rówieśniczych brakuje wsparcia (61,4% respondentów), tolerancji (26,7%), poczucia zrozumienia (9,9%) i wzajemności (2,0% ankietowanych).

Wykluczenie, poza ostracyzmem czy unikaniem, służy uzasadnieniu wyższości grupy własnej. Totalna identyfikacja z rówieśnikami sprzyja nietolerancji i odrzuceniu³⁰. Wyniki badań ukazały, że część ankietowanych zdecydowanie rozumie (38,6%) lub raczej rozumie (45,5%) istotę pojęcia tolerancji, starając się nią kierować w życiu. Jedynie niewielka liczba respondentów udzieliła negatywnych odpowiedzi („raczej nie” – 9,9% oraz „zdecydowanie nie” – 5,9%).

Zakończenie

Przeprowadzone badania przyczyniły się do poznania zjawiska ekskluzji społecznej wśród młodzieży gimnazjalnej. Istotnym czynnikiem warunkującym wykluczenie jest środowisko szkolne.

Opinie badanych były zróżnicowane. Część z nich ma silne poczucie więzi z klasą. Nie wszyscy uczniowie pozytywnie oceniają możliwość równego udziału w życiu klasy, w tym realizacji swoich planów i dążeń. Obcość rozumieją jako niedopasowanie do otoczenia wynikające z odmiennego pochodzenia, narodowości, wyglądu, koloru skóry, innej wiary.

Poglądy badanych dotyczące barier warunkujących partycypację w klasowej społeczności potwierdziły założenie, iż zjawisku ekskluzji sprzyjają monopol grupowy, usankcjonowanie i poczucie wyższości jednostek funkcjonujących w obrębie tzw. paczek oraz uczniowskie relacje, w których zdaniem gimnazjalistów brakuje wsparcia i tolerancji.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazując na konieczność podnoszenia świadomości uczniów w zakresie postrzegania siebie, swojego miejsca w szkolnej rzeczywistości, percepcji Innego, a także wiedzy nauczycieli dotyczących relacji uczniów z drugim – obcym rówieśnikiem, rozpoznawania stanu więzi oraz marginalizowania w klasie/grupie rówieśniczej.

²⁹ Tamże, s. 177.

³⁰ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 207.

Bibliografia

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, przekł. A. Wojciechowski, Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brich A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie, Od niemowlęstwa do dorosłości*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej*, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Deptuła M.(red.), *Diagnostyka i profilaktyka socjoterapii w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, Tom 5, Gdańsk 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kaźmierczak T., *Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelnością*, Katowice 2006, Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1992, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marynowicz-Hetka E.(red.), *Pedagogika społeczna*, Tom 2, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikołajczyk-Lerman G., *Między wykluczeniem a integracją-realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny*, Łódź 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowak A., *Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego*, „Chowanna” 2012, Tom 1.
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. w: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/zalaczniknr4>.
- Pospizyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Silver H., *Social Exclusion: Comparative Analysis of Europe and Middle East Youth*, „Middle East Youth Initiative Working Paper Wolfensohn Center of Development – Dubai School of Government” 2007, No. 1.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2008, Oficyna Naukowa.

- Szczepańska M., Gawel – Luty E., *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szecówka A., Ogonowski B.(red.), *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Wrocław 2013, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2.
- Wilczyńska A., *Uwarunkowania radzenia sobie młodzieży w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym*, Katowice 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Summary

The subject of the discussion on this study is social exclusion of lower-secondary school learners. The theoretical basis of the analyses is Hilary Silver's concept of social exclusion. The author presents the results of fragmentary studies on the sources, manifestations and consequences of social exclusion of lower-secondary school learners in their school class.

Keywords: social exclusion, middle education, class community

Translated by Agata Cienciąła

NOTA O AUTORZE

Justyna Ryszewska-Banko – mgr, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Teresa Bogusława Chmiel

Czy skazani na margines życia?

Wykluczeni między zwątpieniem a nadzieją

Zjawisko – fenomen czy w innym rozumieniu problem osób wykluczonych (wykluczanych) – nie jest nowe w rzeczywistości życia społecznego. Jednak to dopiero w drugiej połowie XX wieku, na skutek dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych, politycznych i kulturowych zaczęto zauważać specyfikę tego zjawiska, koncentrując się nie tylko na przyczynach, ale także skutkach, cechach osób podlegających ekskluzji oraz w mniejszym stopniu możliwościach profilaktyki i pomocy. Obecność dyskursu o wykluczonych i wykluczaniu jest niewątpliwie konsekwencją rozwoju struktur demokratycznych, a także świadomości praw obywatelskich, w tym praw człowieka, których przestrzeganie gwarantuje zrównoważony rozwój społeczeństwa, niezależnie od geograficznego usytuowania państwa i reprezentujących go obywateli. Ponadto pogłębiające się różnice w poziomie egzystencji, realizacji podstawowych potrzeb, dostępie do elementarnych dóbr i usług, możliwości partycypacji w życiu zbiorowości, widoczne nie tylko pomiędzy poszczególnymi państwami (klasyczny podział na bogatą północ i biedne południe), ale także wśród osób zamieszkujących ten sam kraj, prowadzące do niepokojów społecznych, zamieszek, zagrożenia bezpieczeństwa publicznego, wymusiły zainteresowanie charakteryzowanym zjawiskiem.

Kategoria wykluczenia w teorii i praktyce

Obserwowane procesy, budzące skrajne emocje i opinie znalazły swoje odzwierciedlenie także w licznych międzynarodowych badaniach dotyczą-

cych problematyki wykluczenia i osób wykluczanych realizowanych w obszarze różnych dyscyplin naukowych (m.in. socjologii, pedagogiki, psychologii, pracy socjalnej, ekonomii). Różnorodność podejmowanych badań oraz wniosków sformułowanych na ich podstawie nie oznacza jednak, że udało się jednoznacznie zdefiniować, czym jest wykluczenie, marginalizacja, ekskluzja, upośledzenie społeczne oraz jak zapobiegać i pomagać tym, którzy należą do opisywanej grupy.

Było to niemożliwe z wielu powodów, do których można zaliczyć fakt, że po pierwsze zjawisko wykluczenia może być ujmowane jako proces lub jako stan. Chociaż zdaniem Ruth Levitas nie jest ani procesem, ani stanem „a jedynie sposobem opisywania rzeczywistości”¹, po drugie jest wielokontekstowe i zróżnicowane ze względu na swoje uwarunkowania historyczne, kulturowe, społeczne i ekonomiczne, po trzecie dotyczy zróżnicowanej grupy, której nie da się opisać tymi samymi kategoriami, a tym samym nie jest możliwe opracowanie wspólnego modelu wsparcia, po czwarte może dotyczyć różnych aspektów życia, tj. edukacji, zatrudnienia, uczestnictwa w kulturze, konsumpcji, korzystania z praw społecznych, po piąte jest wpisane w rozwój społeczeństw, a grupy czy jednostki wykluczane pełnią w nim określone funkcje niezbędne dla stabilnego funkcjonowania całej reszty obywateli. Są to, jak pisze Zygmunt Bauman² ludzie nadający się dzisiaj „jedynie na przemiał”, „ludzie zbędni”³ choć potrzebni w niektórych sytuacjach do tego, by uzasadnić podejmowanie bądź zaniechanie pewnych działań/reform w sferze publicznej, wytłumaczyć niepowodzenia („kozioł ofiarny”), usprawiedliwić kontrolę społeczną służącą ochronie obowiązujących wartości, dyscyplinować społeczeństwo poprzez wskazanie zagrożenia w postaci wykluczenia, uzasadnić dominującą pozycję innych⁴. Użyteczność biednych, którą można rozszerzyć na wszystkich wykluczonych, dostrzega także Gerhard Schäu-

¹ D. Apanel, A. Jaworska (red.), *Obszary wykluczenia społecznego – sfera biologiczna i środowiskowa*, Toruń 2005, Wydawnictwo A. Marszałek, s. 19, za: R. Levitas, *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*, Macmillan 1998.

² Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2004, Wydawnictwo Literackie, s. 27.

³ S. Czarnowski, *Ludzie zbędni w służbie przemocy*, w: S. Czarnowski, *Wybór pism socjologicznych*, Warszawa 1982, Książka i Wiedza.

⁴ Zob. T. Kaźmierczak, *Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelnością*, Katowice 2006, Wydawnictwo „Śląsk”, s. 83–84.

ble⁵, twierdząc, iż podejmują oni prace niskopłatne, których nikt nie chce wykonywać, zapewniają podstawy egzystencji niektórym zawodom (psycholog, pedagog, policjant), kupują towary, których nikt nie chce kupować, a pewne partie dzięki nim mogą prezentować się jako obrońcy uciśnionych.

W dalszej części wywodu postaram się skrótkowo rozwinąć przywołane wyżej tezy, które posłużą mi do pokazania wycinka badań przeprowadzonych za pomocą wywiadu z bezdomnymi mężczyznami szukającymi „przestrzeni do życia” na terenie Kotliny Kłodzkiej. Będę chciała odpowiedzieć na pytanie zawarte w tytule, tzn. czy moi rozmówcy są skazani na margines życia nie tylko ze względu na obecną sytuację, w jakiej się znajdują, ale przede wszystkim swoją przeszłość, w której nieobecność osób pośrednio odpowiedzialnych za profilaktykę wykluczenia (nauczyciele, pracownicy instytucji pomocowych itp.) wzmocniła ekskluzję. Konsekwencją tego wątku jest kolejne pytanie o to, czy możliwa jest skuteczna pomoc osobom wykluczonym. Oba pytania mieszczą się na osi od zwątpienia do nadziei, która widoczna jest także w wypowiedziach badanych.

Od niejednoznaczności pojęć do możliwych kontekstów rozumienia

Próba zdefiniowania wykluczenia społecznego, podobnie jak marginalizacji wymaga ustalenia kategorii opisu dla obu pojęć, przy czym należy pamiętać, że w wielu opracowaniach naukowych są one stosowane zamiennie, traktowane jako synonimy.

Pojęcie wykluczenia społecznego, ekskluzji, upośledzenia społecznego nie jest jednoznaczne definicyjnie, a kontekst rozumienia zależy od przyjętych wyznaczników charakteryzowanego zjawiska. Może oznaczać nieuczestniczenie lub niezdolność do uczestnictwa „w ważnych aspektach życia zbiorowego, które wynikają z powodów niezależnych od jednostki i będących poza jej kontrolą”⁶, która jest konsekwencją barier (np. edukacyjnych, tery-

⁵ G. Schäuble, *Theorien, Definitionen Und Beurteilung der Armut*, Berlin 1994, za: T. Kamiński, *O pożytku wykluczonych – parę prowokacyjnych uwag politologa*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Jaochimska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW.

⁶ E. Leśniak-Berek, *Reforma edukacji – możliwości i bariery edukacyjne z perspektywy osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska,

torialnych, ekonomicznych, płci, kulturowych, wieku, psychologicznych itp.) doświadczanych przez osobę w ten sposób wykluczana. Możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społecznym gwarantuje przestrzeganie obowiązujących norm zachowania oraz posiadanie możliwości partycypacji (fizycznej bądź materialnej). Osoby podlegające procesowi marginalizacji nie posiadają wymienionych cech.

Wykluczenie wiąże się także z „ograniczeniem dostępu do dóbr i usług, instytucji i praw”⁷, czyniąc z osoby wykluczonej obywatela drugiej kategorii, „uprzywilejowanego negatywnie”⁸. Ekskluzja społeczna „ogranicza możliwość podejmowania aktywności zgodnie z własnymi preferencjami. O tym, co pozostaje dostępne, decydują inni – często anonimowe instytucje i niewidoczne [...] procesy społeczne”⁹.

Proces czy stan wykluczenia może mieć różne przyczyny (ubóstwo, bezrobocie, niepełnosprawność, uzależnienie) i stopień nasilenia, posiada wymiar subiektywny i obiektywny, statyczny i dynamiczny, może być przejściowy lub trwały, dotyczyć jednej lub wielu sfer funkcjonowania człowieka, a także odnosić się do jednostki lub całych zbiorowości społecznych. Trzeba pamiętać, że „ekskluzja społeczna ma często kumulatywny charakter [...], poszczególne wymiary wykluczenia nakładają się na siebie, wzajemnie wzmacniają i w następstwie generują nowe”¹⁰, stąd trudność we wskazaniu jednoznacznych przyczyn. Wykluczenie społeczne można próbować usystematyzować wyodrębniając kategorie opisu związane z rodzajem wykluczenia. W „diagnozie społecznej”¹¹ z 2005 r. autorzy publikacji wyróżniają: wykluczenie strukturalne, na które składają się cechy związane z miejscem zamieszkania (wieś),

M. Jaochimska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW, s. 128.

⁷ K. Slovenko, *Wykluczenie społeczne ludzi starszych jako wyzwanie dla polityki społecznej i pracy socjalnej*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Jaochimska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW, s. 268.

⁸ T. Kaźmierczak, *Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelnością*, Katowice 2006, Wydawnictwo „Śląsk”, s. 41.

⁹ Tamże, s. 75.

¹⁰ T. Kaźmierczak, *Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelnością*, Katowice 2006, Wydawnictwo „Śląsk”, s. 71.

¹¹ J. Czapiński, *Trzy typy wykluczenia społecznego*, w: Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2005*, Warszawa 2005, bmw, s. 283.

wykształceniem (niskie), dochodem (poniżej granicy ubóstwa); wykluczenie fizyczne definiowane przez podeszły wiek, niepełnosprawność; wykluczenie normatywne związane z nadużywaniem alkoholu, konfliktem z prawem.

W zarysowanym kontekście rozumienia pojęcia wykluczenia – marginalizacja jest definiowana przez pryzmat przyczyn, których doszukuje się w procesie „rozwarstwiania się dowolnych struktur społecznych, spowodowanych zarówno przez obiektywne, jak i subiektywne czynniki”¹², jednak ostatecznie prowadzących do negatywnych konsekwencji doświadczanych przez osoby wykluczane. Marginalizacja jest jednym z etapów prowadzących do wykluczenia społecznego rozumianego jako samowykluczenie, rodzaj negatywnej socjalizacji, natomiast wykluczenie nie musi obejmować sfery marginesu (charakteryzowanego przez zjawiska takie jak: uzależnienia, przestępczość, przemoc i agresję, aspołeczność, niski poziom moralny itp.).

Skutki wykluczenia, jak i marginalizacji dla jednostki podlegającej tym procesom są wielopłaszczyznowe, a ich dotkliwość zależy od wielu czynników (temporalnych – bycie w stanie czy procesie wykluczenia; osobowościowych – cechy charakteru, podatność na zmiany; strukturalnych – oferowana pomoc i jej skuteczność i wielu innych). Zarysowane wyżej elementy związane z osobą wykluczaną mogą stanowić jej zasób lub poważną przeszkodę na drodze integracji i inkluzji. Od nich także pośrednio zależy skuteczność oferowanej pomocy. Nie sposób wymienić wszystkich konsekwencji, których doświadcza osoba wykluczana, jednak niektóre z nich, ze względu na znaczenie dla całościowego wsparcia, warto zasygnalizować. Drastyczne w skutkach jest zerwanie lub znaczne osłabienie więzi z rodziną i ze społeczeństwem, utrata poczucia pierwotnej tożsamości na rzecz tożsamości negatywnej, napiętnowanej, anomia, brak celu w życiu, perspektyw własnego rozwoju, nadziei, słaba motywacja do zmiany swojego losu, pasywność, bezradność, orientacja na teraźniejszość, poczucie pustki i osamotnienia, bycia gorszym, bezużytecznym, deprywacja potrzeb o różnym stopniu natężenia, brak poczucia sprawstwa, podmiotowości, partycypacji, zablokowanie dostępu do pożądaných dóbr i usług, deficyt uczestnictwa w głównym nurcie życia społecznego i dostępu do podstawowych systemów społecznych (ry-

¹² J. Sztumski, *Kilka uwag na temat społecznych konsekwencji marginalizacji*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Jaochimska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW, s. 286.

nek pracy, zabezpieczenie społeczne, opieka medyczna, polityka, konsumpcja, transport).

Wspólny zbiór kategorii opisu dla pojęcia wykluczenie i marginalizacja rysuje się w konsekwencjach swoistego napiętnowania, a także charakterystyki osób czy grup społecznych zaliczanych do wykluczonych i marginalizowanych. Są to najczęściej osoby bezrobotne, ubogie, opuszczające zakłady karne oraz ośrodki opiekuńczo-wychowawcze, bezdomni, osoby starsze, z niepełnosprawnością, chore psychicznie, uzależnione, stygmatyzowane jako dewianci ze względu na wybór stylu życia itp., które na skutek nieosiągnięcia lub utraty stabilnej pozycji, nieprzestrzegania norm współżycia społecznego, zdarzeń losowych i sytuacyjnych oraz innych czynników zyskały tożsamość negatywną, prowadzącą nie tylko do marginalizacji i dyskryminacji, ale także demoralizacji.

Profilaktyka i pomoc społeczna w obszarze wykluczenia i marginalizacji

Do działań umożliwiających zapobieganie wykluczeniu społecznemu bądź pozwalających na adekwatną i skuteczną pomoc można zaliczyć następujące inicjatywy:

- 1) Korzystanie z praw obywatelskich, świadomość ich znaczenia dla jednostki oraz procesu inkluzji. „Prawa mają szczególne znaczenie dla tych, którzy pozbawieni są siły i władzy, i dla których stanowią one jedyną możliwość, poza przemocą, dostępu lub korzystania z pewnych zasobów społecznych”¹³. Rozszerzenie obywatelskości, oznaczające zachęcanie do aktywnego uczestnictwa i partycypacji, korzystania ze swoich praw jest szansą na wyrównywanie szans rozwojowych poszczególnych jednostek i grup społecznych.
- 2) Przerwanie międzygeneracyjnej transmisji deprywacji prowadzącej do wykluczenia społecznego poprzez sprawnie działające systemy pomocy oraz instytucje edukacyjne, praca z rodziną. Dzieci, których doświadczeniem jest trudne dzieciństwo podlegają deprywacji materialnej, społecznej i kulturowej, dlatego potrzebują wczesnego wspomagania eliminującego skutki niezaspokojonych potrzeb i ograniczonej partycypacji.

¹³ T. Kaźmierczak, *Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelskością*, Katowice 2006, Wydawnictwo „Śląsk”, s. 24.

- 3) Edukacja o charakterze inkluzyjnym a nie segregacyjnym – jako element sprzyjający wyrównywaniu szans, rozbudzająca aspiracje edukacyjne, motywację do uczenia się, określone kompetencje niezbędne w dalszym życiu. Zarówno edukacja, jak i kształcenie „są głównymi nośnikami tożsamości, przynależności, promocji społecznej i rozwoju osobowego [...] edukacja bowiem zapewnia awans wielowymiarowy”¹⁴, edukacja jako pokonywanie barier, wyzwalamie zasobów. Trzeba pamiętać, że „Dzieci, które na starcie mają gorsze warunki bez swojej winy, mają mniejsze szanse życiowe. Ich rodziców nie stać na dodatkowe lekcje języków obcych czy informatyki. Najgorzej wypadają uczniowie ze wsi i małych miasteczek z rejonów o największym bezrobociu”¹⁵.
- 4) Odwołanie się do zasobów indywidualnych, takich jak: demograficzne (wiek, faza cyklu życia, stan zdrowia), kulturowe (wykształcenie, zawód, inne kompetencje kulturowe), „psychologiczne” (odporność na stres, wiara we własne siły, adekwatne poczucie wartości) oraz społecznych, które obejmują: wzajemne zobowiązania i oczekiwania wpływające z ról społecznych, dostęp do informacji, normy i sankcje społeczne, relacje władzy¹⁶ w paradygmacie pracy skoncentrowanej na rozwiązaniu, kreowaniu zdolności do aktywnego kształtowania swojego życia.
- 5) budowanie lokalnych organizacji, wspieranie samopomocy, oddolnych inicjatyw wzmacniających procesy integracji, normalizacji, włączenia społecznego, asymilacji, współpraca międzysektorowa.
- 6) usprawnienie systemu pomocy społecznej, podniesienie jakości i efektywności świadczonych usług, większa elastyczność działania zamiast sztywnego przestrzegania centralnie ustalonych reguł i procedur, aktywne wychodzenie do klienta i aktywizowanie do zmiany swojego losu, podział kompetencji i współpraca między pracownikami insty-

¹⁴ E. Leśniak-Berek, *Reforma edukacji – możliwości i bariery edukacyjne z perspektywy osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Jaochimska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW, s. 134.

¹⁵ S. Kawula, *Pedagogika społeczna wobec zjawiska marginalizacji i normalizacji*, w: K. Białobrzaska, S. Kawula (red.), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, Toruń 2006, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 20.

¹⁶ A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard., *Strategie i system*, Warszawa 2000, IFiS PAN, s. 27–28.

tucji, organizacjami pozarządowymi zajmującymi się osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym i marginalizacją – tworzenie sieci wsparcia, odpowiednie przygotowanie do zawodu, profesjonalizm (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne, szczególnie istotne w pracy z osobami wykluczonymi”), zapobieganie wypaleniu zawodowemu, działalność aktywizująco-wspierająca, a nie tylko diagnostyczno-interwencyjna.

- 7) dążenie do zmiany postaw społecznych wobec osób wykluczonych (postrzeganych negatywnie, najczęściej jako ofiary losu lub systemu, jednostki niezasługujące na pomoc, ponieważ są odpowiedzialne za stan, w którym się znajdują, osoby nieporadne).
- 8) konieczne są działania dostosowane do konkretnej sytuacji grupy lub jednostki, uwzględniające indywidualne predyspozycje, właściwości oraz lokalne uwarunkowania, wyrównywanie szans rozwojowych, uczestnictwo w zmianach (dotyczących własnej biografii oraz zewnętrznych).
- 9) zaangażowanie lokalnej społeczności (władze lokalne mają większą możliwość rozpoznania potrzeb i ich różnorodności, małe społeczności mają gotowość angażowania się za pośrednictwem grup samopomocy, nieformalnych, pozarządowych dostrzegając związek między swoim działaniem a interesem jednostki, społeczności lokalne kreują lepsze warunki do zaspokajania potrzeb przynależności, podmiotowości, partycypacji kształtując poczucie tożsamości społecznej i kulturowej).

Osoby wykluczane nie mają nadziei, bo ich perspektywa życiowa ogranicza się do przeżycia bieżącego dnia. Dlatego „Strategią ich pedagogicznego wsparcia i pomocniczości jest danie im nadziei i odrodzenia poczucia sensu życia. Bowiem ludzie wykluczeni społecznie nie mają w sobie siły, którą jest nadzieja czy zamiar podjęcia działań. Ich główną opcją i perspektywą życia jest jedynie przetrwanie, a nie rozwój czy rewitalizacja drzemiących potencjałów”¹⁷.

¹⁷ S. Kawula, *Pedagogika społeczna wobec zjawiska marginalizacji i normalizacji*. w: K. Białobrzaska, S. Kawula (red.), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, Toruń 2006, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 22.

Osoby bezdomne w kryzysie i w marzeniach – badania własne

Szukając odpowiedzi na pytanie: jak postrzegają siebie osoby bezdomne, ile w prezentowanych opisach jest nadziei, a ile zwątpienia przeprowadziłam wywiady z 20 bezdomnymi mężczyznami¹⁸ przebywającymi obecnie na terenie Kotliny Kłodzkiej. Wiek badanych mieści się w przedziale od 31 do 62 lat, a średni czas bezdomności wynosi 3 lata. W większości respondenci posiadają wykształcenie zawodowe, wcześniej pracowali jako: kierowcy, budowlańcy, kucharze, ślusarze lub dorabiali za granicą.

Większość zbadanych mężczyzn potwierdza, że do obecnego stanu doprowadziły ich okoliczności, które w literaturze przedmiotu określa się jako przyczyny bezdomności, tj. utrata pracy, ubóstwo, uzależnienie od alkoholu, długi, kłopoty rodzinne, małżeńskie. Pomimo że czynniki prowadzące do bezdomności można uogólnić na całą grupę, to nie wolno zapominać, że sytuacja każdej z tych osób była inna, indywidualna. Jest to szczególnie ważne, gdy podejmuje się działania pomocowe na rzecz bezdomnych. Zapominają o tym często instytucje obligowane do wsparcia osób bezdomnych, które powierzchownie i przedmiotowo traktują tę grupę klientów, stąd niechęć beneficjentów do korzystania z ich usług, wspólna dla całej przebadanej populacji. Potwierdza to wypowiedź jednego z badanych, który stwierdza wprost: „*Więcej mi w życiu nagnoiły niż pomogły*”.

Bezdomność jest najbardziej dotkliwą i skrajną formą wykluczenia społecznego, pozbawiającą możliwości wykonywania codziennych czynności, uczestnictwa w życiu zbiorowości. Z czasem (po około czterech latach od momentu zyskania statusu bezdomnego) człowiek nabywa swoistą tożsamość pozwalającą przystosować się do skrajnych warunków egzystencji. Adaptuje się do zastanej rzeczywistości, minimalizując swoje szanse na pomoc i zmianę położenia. Opisowaną tożsamość charakteryzuje nastawienie na przetrwanie z dnia na dzień, życie chwilą, bezradność, przyjęcie określonej filozofii życia, co potwierdza jeden z badanych w wypowiedzi: „*Może jestem bezdomny, ale nadal mam wybór, teraz może większy*”, izolacja, brak zaufania do ludzi, niskie poczucie sprawstwa, brak sensu życia, wiary w możliwość zmiany swojego losu. Głos zwątpienia słychać w wypowiedziach typu:

¹⁸ W badaniach pomagali mi studenci II roku studiów magisterskich Poradnictwo Psychologiczne Pedagogiczne z Coachingiem z Wydziału Zamiejscowego DSW w Kłodzku.

„W moim wieku to już nic nie mogę zrobić”, „Przestałem walczyć o swoje życie i chyba spisałem się już na starty”, „Nic nie mogę zrobić”, „Ja nie ma już tej odwagi, odpuściłem sobie”, „Nawet nie wiem od czego zacząć”. Ponadto pogarszający się stan zdrowia (najczęściej wymieniane problemy zdrowotne badanych to: miażdżyca, niepełnosprawność, choroby przewlekłe, zaćma, choroby kręgosłupa, płuc), brak miejsca zameldowania, dowodu tożsamości, określonych umiejętności, wykształcenia, uzależnienie od alkoholu, specyficzne przyzwyczajenia utrudniają i zniechęcają do poszukiwania pracy, prowadząc do samowykluczenia. Również więzi z rodziną, które w pierwszej fazie bezdomności można odbudować, traktując to środowisko jako zasób, zostają zerwane. Można zatem stwierdzić, że czas działa na niekorzyść osoby bezdomnej, prowadząc do degradacji psychospołecznej.

W obszarze tytułowego zwątpienia mieszczą się także zaniedbania instytucji, które powinny wspierać osoby bezdomne w działaniach na rzecz pozytywnej zmiany. Pomoc ta jest oferowana zbyt późno (osoby bezdomne w fazie akceptacji swojej tożsamości), często nieadekwatna do potrzeb, charakteryzująca się brakiem spójnych działań OPS-ów, MOPS-ów, PUP-ów, miasta, gminy. Ponadto oferowane wsparcie ma charakter ujednolicający, podobnie jak plany wyjścia z bezdomności, w których nie bierze się pod uwagę indywidualnych losów konkretnego człowieka. Brakuje lokalnej polityki społecznej na rzecz osób zagrożonych wykluczeniem/wykluczonych i szeroko zakrojonych działań profilaktycznych, które powinny mieć miejsce już na wstępnym etapie formalnej edukacji, ponieważ „Sytuacja życiowa osób wykluczonych jest w znacznej mierze konsekwencją ich kondycji we wcześniejszych okresach życia”¹⁹. Wówczas można zdiagnozować dzieci, które pochodzą ze środowisk niewydolnych wychowawczo, o niskim kapitale społeczno-kulturowym i pomóc im pokonać bariery mogące w przyszłości skutkować ekskluzją.

Osoby bezdomne należą do grupy wykluczonych ocenianych negatywnie, napiętnowanych (w przeciwieństwie do innych osób zaliczanych do tej kategorii, takich jak: niepełnosprawni, chorzy), postrzeganych w kategoriach marginesu, tj. konfliktowi, roszczeniowi, winni sami sobie, uzależnieni, inni kulturowo – mają swoje normy i zasady funkcjonowania, różne od powszechnie dominujących wzorów zachowań. Stąd niechęć, a nawet wrogie nastawienie tych, którzy

¹⁹ P. Błędowski, P. Broda-Wysocki, *Państwo, samorządy, organizacje pozarządowe i wspólnoty lokalne wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, Warszawa 2007, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, s. 24

na co dzień mają okazję zetknąć się z nimi. Konsekwencją tego negatywnego wizerunku jest prawdopodobnie wstrzemięźliwość w pomaganiu oraz niechęć do kontaktu, dystans i obojętność. Dosadnie wyraził to jeden z rozmówców w dpowiedzi na zainteresowanie jego losem w słowach: „*Nie pamiętam kiedy ostatnio miałem okazję opowiedzieć komuś swoje wspomnienia*”.

Za wyrażanym zwątpieniem, przebijającym się w narracjach badanych mężczyzn, tli się także nadzieja na normalne życie, które w przypadku badanych oznacza: „*Życie godne, życie bez wstydu, że mieszka się w przytułkach*”, „*Posiadanie mieszkania czy domu, no i też pracy*”, „*Życie zgodne ze sobą samym, żeby nikomu nie wadzić i nie zrobić nic złego*”, „*Tak, żeby mieć gdzie spać, miał co jeść i miał w co się ubrać*”, „*Mieć dach nad głową, pracę, mieć rodzinę*”, „*Dom, praca, normalne życie*”, „*Chciałbym tylko pokój, żeby się wykąpać, ugotować*”, „*Chciałbym zacząć normalne życie jakie kiedyś prowadziłem*”. Badani chętnie opowiadali o swoich marzeniach, które w ich przypadku sprowadzają się do zabezpieczenia podstawowych warunków egzystencji związanych z mieszkaniem, pracą, rodziną. Podstawowym problemem jest brak własnego lokum oraz pracy, która pozwoliłaby utrzymać stan posiadania. Niestety czynniki, o których pisałam wcześniej (postępujące problemy ze zdrowiem, wiek, niskie kwalifikacje) nie rokują dobrze w perspektywie zaradzenia głównym przyczynom sytuacji, w jakiej znajdują się osoby bezdomne. Cenne byłoby włączenie się wszystkich instytucji, stowarzyszeń, grup samopomocowych działających na danym terenie w realizację programu na rzecz wychodzenia z bezdomności, wypracowanie spójnej strategii wsparcia poprzedzone rzetelną diagnozą potrzeb beneficjentów oraz ich zasobów indywidualnych i środowiskowych. Podejmowane działania powinny być długoterminowe, zintegrowane i kompleksowe, obejmować priorytetowe dla osoby bezdomnej obszary, takie jak: pomoc w znalezieniu pracy (np. założenie spółdzielni socjalnej), mieszkania (hostel dla osób wychodzących z bezdomności, mieszkania chronione), odbudowanie relacji z rodziną, wsparcie przy wychodzeniu z uzależnienia, wzmocnienie umiejętności, kompetencji niezbędnych do życia we współczesnym świecie (kompetencje komunikacyjne, społeczne, zawodowe, edukacyjne itp.), pomoc medyczna (powrót do zdrowia). Nieodzowna jest szybka pomoc, aby zapobiec utrwalaniu się tożsamości bezdomnego. Sądzę, że problem skuteczności i celowości pomocy, zwłaszcza w pierwszym okresie realizacji programu wychodzenia z bezdomności, można rozwiązać, tworząc stanowisko asystenta osoby bezdomnej – streetworkera, odpowiednio przygotowanego do swojej pracy. Niestety w Polsce szkoły

wyższe nie oferują takiej specjalności studiów, której absolwent byłby wyposażony w wiedzę, kompetencje i umiejętności nieodzowne do podejmowania działań na rzecz osób bezdomnych.

Efektywna inkluzja może mieć miejsce tylko wtedy, gdy uwzględnimy profesjonalizm i wszechstronne kompetencje społeczne pracowników instytucji zobligowanych do wsparcia charakteryzowanej grupy beneficjentów. Powinni być oni rozliczani ze skuteczności pomocy, umiejętności tworzenia i moderowania realizacji indywidualnego planu wsparcia, a nie godzin pracy w urzędzie.

Praca z klientem powinna koncentrować się na zasobach, motywowaniu do zmiany poprzez odwołanie się do marzeń i możliwości ich spełnienia. Rozmówcy dobrze rozpoznają to, co jest im potrzebne do realizacji planów życiowych, wymieniając następujące elementy związane z cechami charakteru, umiejętnościami: „*wytrwałość, cierpliwość, upartość*”, „*stabilność i bezpieczeństwo*”, „*wsparcie, motywacja*”, „*odwaga w dążeniu do tego, o czym się marzy*”, „*ważna jest wiara w siebie*”, „*praca, mieszkanie, pozytywne myślenie*” lub czynnikami zewnętrznymi, niezależnymi od osoby, takimi jak: „*Szczęście u burmistrza miasta*”, „*To zależy od instytucji*”, „*Pomocy placówek takich jak OPS, PUP*”, „*Żeby jakaś osoba pomogła mi, bo ja nie potrafię*”, „*To chyba musiałby być cud*”. Wymienione elementy potwierdzają, że bez uwzględnienia cech jednostki, jej kompetencji, umiejętności oraz odpowiednich działań instytucji inkluzja staje się fikcją, która w statystykach traci swój indywidualny wymiar, a urzędy mogą pochwalić się rzetelnie wykonanym planem w postaci standardowego i nieaktualnego wywiadu z osobą bezdomną.

Na pytanie o nadzieję można odpowiedzieć, że jest szansą dla wykluczonych, drogą do inkluzji, włączenia za pośrednictwem instytucji i systemów społecznych podejmujących działania takie jak: wyrównywanie szans rozwojowych (kursy kształcące, indywidualna praca na zasobach klienta, pozyskiwanie wsparcia rodziny i najbliższego środowiska), aktywizacja społeczna (uczestnictwo w życiu zbiorowości, praca zapewniająca stałe źródło dochodów, pozwalających na utrzymanie mieszkania i godne życie), uczestnictwo w zmianach (udział w wyborach, zaangażowanie na rzecz innych).

Osoby bezdomne, jak wszyscy inni, dążą do zaspokojenia swoich potrzeb, niestety w ich przypadku potrzeby te należą do podstawowych, co nie znaczy, że nie mają marzeń, celów, planów życiowych, które chcieliby zrealizować. To właśnie dążenie do nich może być siłą umożliwiającą zmianę obecnego położenia, jednak nie uda się to, jeśli człowiek w swoich działaniach będzie osamotniony, pozbawiony wsparcia, wykluczony i skazany na margines życia.

Bibliografia

- Apanel D., Jaworska A. (red.), *Obszary wykluczenia społecznego – sfera biologiczna i środowiskowa*, Toruń 2013, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, Kraków 2004, Wydawnictwo Literackie.
- Błędowski P., Broda-Wysocki P. (red.), *Państwo, samorządy, organizacje pozarządowe i wspólnoty lokalne wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego. Raport z badań*, Warszawa 2007, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Czapiński J., *Trzy typy wykluczenia społecznego*, w: Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2005*, Warszawa 2005.
- Czarnowski S., *Ludzie zbędni w służbie przemocy*, w: S. Czarnowski, *Wybór pism socjologicznych*, Warszawa 1982, Książka i Wiedza.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A., *Strategie i system*, Warszawa 2000, IFIS PAN.
- Grotowska-Leder J., Faliszek K. (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń 2005, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Jarosz M. (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Warszawa 2008, Wydawnictwo ISP PAN.
- Kamiński T., *O pożytku wykluczonych – parę prowokacyjnych uwag politologa*. w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Jaochimska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna wobec zjawiska marginalizacji i normalizacji*. w: K. Białobrzaska, S. Kawula (red.), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, Toruń 2006, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kaźmierczak T., *Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelskością*, Katowice 2006, Wydawnictwo „Śląsk”.
- Leśniak-Berek E., *Reforma edukacji – możliwości i bariery edukacyjne z perspektywy osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*. w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Jaochimska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW.
- Schäuble G., *Theorien, Definitionen Und Beurteilung der Armut*, Berlin 1994, za: Kamiński T., *O pożytku wykluczonych – parę prowokacyjnych uwag politologa*. w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Jaochimska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW.
- Slovenko K., *Wykluczenie społeczne ludzi starszych jako wyzwanie dla polityki społecznej i pracy socjalnej*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Jaochimska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW.

Sztumski J., *Kilka uwag na temat społecznych konsekwencji marginalizacji*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Jaochimska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW.

Summary

The article is looking for the answer to a question for hope and doubt accompanying the most ruled out from ruled out, homeless persons. The homelessness is a phenomenon, with which we managed to accustom itself after political transformations, however doesn't mean that effectively we are helping homeless people. The dislike which homeless are generating results from the fact that they are perceived as quarrelsome persons, addicted, unsuited and for oneself guilty. From here staying doubt noticed in statements of 20 examined homeless men at present on the area of Kłodzko Valley. This examined people, on account of the lack of the effective, appropriate help are expressing the dislike for the institution and gradually are adapting themselves to the difficult standard of living. However in their doubt appear dreams, practical plans and purposes which interviewed persons are mentioning. These resources can become an effective way of acting for getting out of homelessness.

Keywords: homeless person, excluded, hope, despair, help, support, problem, practical plans, dreams, adaptation, potential, streetworker

Translated by Agata Cienciola

NOTA O AUTORZE

Teresa Bogusława Chmiel – doktor nauk humanistycznych, pedagog, logopeda, adiunkt w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, zainteresowania naukowo – badawcze: kultura popularna i zjawiska towarzyszące, lokalność i społeczeństwo obywatelskie, pedagogika porównawcza i społeczna, szkoła jako miejsce emancypacji i/lub dyskryminacji, grupy marginalizowane i defaworyzowane ze względu na pochodzenie społeczne, wiek, stan zdrowia, wyznanie, stan majątkowy, płeć itp.

Grzegorz Błahut

Obszary i formy wykluczenia osób z uszkodzonym słuchem – studium przypadku

Wstęp

Artykuł stanowi analizę trajektorii życia osoby, która od najmłodszych lat spotykała się z różnymi formami wykluczenia. Było ono spowodowane głównie całkowitą utratą słuchu w piątym roku życia. Jednakże wzięwszy pod uwagę szerszy kontekst społeczny i historyczny można też mówić tu o wykluczeniu na tle narodowościowym – dramatycznej sytuacji polskich rodzin w czasie drugiej wojny światowej oraz wykluczeniu na tle społecznym – wynikającym z pochodzenia mojej rozmówczyni z ubogiej rodziny wiejskiej. Z racji specyfiki swojego kalectwa i niemożności funkcjonowania w powszechnym systemie komunikacji społecznej, tekst ten jest także zabranem głosu w imieniu pani Kazimiery – tak ma na imię bohaterka tej opowieści oraz osób, które dzieliły podobne losy. Sytuacja dzieci głuchych – jak zauważa Olivier Périer – jest już i tak bardzo trudna w kontekście ich rozwoju i życia społecznego¹, a coś dopiero wtedy, gdy pojawiają się dodatkowe problemy, takie jak: sierocenie, wojna, brak dostępu do odpowiednich instytucji, które zagwarantowałyby takiemu dziecku edukację oraz na miarę możliwości odpowiedni rozwój pod względem społecznym i psychicznym.

¹ Zob. O. Perier, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, Warszawa 1992, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Metoda i zakres analizy

Posłużono się w tym opracowaniu metodą biograficzną, jej specyficzną odmianą, którą stanowi metoda autobiografii narracyjnej. Metoda, która zyskała na popularności w latach 30. i 40. dwudziestego wieku za sprawą prac Wiliama Thomasa, Floriana Znanieckiego pozwala między innymi na diagnozowanie problemów egzystencjalnych człowieka w kontekście socjologicznym i antropologicznym. Treść narracji została pozyskana za pomocą obszernego wywiadu z wymienioną powyżej osobą, jak również z jej córką. Ponadto w analizie zostały wzięte także pod uwagę wieloletnie „obserwacje uczestniczące” z racji regularnych kontaktów z tą osobą oraz sporadycznie z jej społecznym środowiskiem. Wnioski z obserwacji, jak i wypowiedzi pani Kazimieri, dają szeroki ogląd sytuacji osób niesłyszących w podeszłym wieku, ważne także jest to, że pojawiają się w nich liczne odniesienia do „znajomych” w podobnej sytuacji, czyli przynależących do określonego środowiska. Ponadto pozwalają również wejrzeć w sytuacje ich dzieci. Dokładnie chodzi tu o słyszące dzieci, które mają głuchych rodziców, utożsamiających się ze społecznością opatrywaną nazwą „CODA”, będącej skrótem określenia Child of Deaf Adult(s). Urszula Bartnikowska – autorka książki poświęconej tym osobom zauważa, że istotne są również wszelkie możliwe warianty sytuacji takich dzieci, które też mają swoje odpowiedniki jak np.: OCODA – Only Child of Deaf Adult(s), czyli dziecko, które ma głuchych rodziców, ale jest w tym osamotnione, ponieważ jest jedynakiem; SODA Spouse or Sibling of Deaf Adult dla określenia osoby, która posiada głuche rodzeństwo lub głuchego małżonka. Podstawowe określenie – CODA, jak podaje autorka wzięło się od nazwy międzynarodowej organizacji non profit, która zapoczątkowała swoją działalność w 1983 roku². Sytuacja dzieci CODA w Polsce jest obecnie znacznie lepsza niż dawniej i nie są one tak bardzo zagrożone wykluczeniem, przynajmniej w dorosłym życiu jak ich rodzice. Ich głos jest ważny dlatego, że są one najbliższe wszystkich problemów niesłyszących rodziców, a niejednokrotnie same muszą się z nimi mierzyć.

² U. Bartnikowska, *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń 2010, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 90.

Historia pani Kazimierzy

Wracając do biografii pani Kazimierzy, chciałbym w tym miejscu opisać pokrótce jej losy, a następnie przejść do analizy niektórych wątków i wyciągnięcia z nich wniosków. Pani Kazimiera urodziła się i swoje dzieciństwo spędziła w niewielkiej wsi w powiecie płońskim – województwo mazowieckie. Zanim ukończyła pierwszy rok życia jej mała ojczyzna, jak również ta wielka znalazła się pod okupacją niemiecką. Miało to olbrzymie znaczenie dla jej dalszych losów, gdyż na skutek licznych represji wobec ludności polskiej straciła rodziców. Tata, jak podaje moja rozmówczyni, został wywieziony do obozu zagłady, (prawdopodobnie w Dachau), a mama zmarła na skutek wyziębienia podczas surowej zimy na przełomie lat 1942/1943. Była wtedy zdana na opiekę swojego starszego rodzeństwa – trzech siostr i niemal dorosłego brata. Ta opieka nie mogła być wystarczająca, skutkiem czego w 1944 roku pięcioletnia wówczas Kazia zachorowała. W konsekwencji tej choroby, niewłaściwych zabiegów opiekuńczo-leczniczych podejmowanych przez siostry doszło u niej do zapalenia opon mózgowych i całkowitej utraty słuchu. Po wojnie warunki życia pani Kazi i jej rodzeństwa niewiele się poprawiły. Mimo rządowych programów mających na celu poprawę warunków życia, powszechną edukację, walkę z analfabetyzmem nikt z jej otoczenia nie przejmował się tym, że nie chodzi do szkoły. Należy przy tej okazji wspomnieć o prężnej działalności Polskiego Związku Głuchych, który pod kierownictwem Stanisława Siła-Nowickiego w latach 1949–1954 prowadził na szeroką skalę edukację niesłyszących. Podczas gdy przed II wojną, jak podaje Bogdan Szczepankowski, w specjalnych szkołach dla głuchoniemych mogło się uczyć zaledwie 12–15 % dzieci³.

Pani Kazimiera była jednakże wykluczona nie tylko z systemu edukacji, ale także z życia społecznego. Zapytana o koleżanki w tamtym okresie odpowiada, że nikogo takiego nie miała. „*Śmiali się ze mnie i rzucali kamieniami*” – dodaje przez łzy. Była ofiarą przemocy ze strony swoich sąsiadów i ze strony swojego brata, który w sytuacji osierocenia sprawował rodzicielską opiekę nad swoimi młodszymi siostrami. Moja rozmówczyni wspomina w tym kontekście bardzo przykre doświadczenia z dzieciństwa. Gdy udawało się jej za-

³ B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 262.

robić jakieś pieniądze, np. ze sprzedaży grzybów w mieście, były te pieniądze w sposób brutalny przez brata zabierane.

Los pani Kazimieri odmienił się, gdy w niedalekim miasteczku powstała spółdzielnia rolnicza, w której zatrudniano głuchoniemych. Poradzono tam, aby wysłać ją do szkoły z internatem. Udało się załatwić niezbędne formalności i w ten sposób piętnastoletnia wówczas Kazimiera znalazła się w Krakowie. Jak się później okazało, opuściła swoje rodzinne strony już na zawsze. Szkoła nie trwała zbyt długo, co wynikało też z faktu, że ze strony władz państwowych panowała po wojnie presja, by jak najszybciej młodzież stawiała w fabrykach do pracy. *„Chciałam się dalej uczyć, ale byłam biedna i niczego nie miałam i zaraz musiałam iść do pracy”* – podsumowuje swój krótki, roczny okres nauki. Interesujące jest tutaj to, że właściwą edukację oraz satysfakcję ze znajomości języka migowego uzyskała dopiero w okresie pierwszej pracy w zakładzie przemysłowym, przebywania w środowisku osób niesłyszących i uczęszczania przez cztery lata do szkoły wieczorowej. Funkcjonowanie w dorosłym życiu i względne poczucie samodzielności czy suwerenności było i tak uzależnione od osób, które „opiekowały się” niesłyszącymi. To oni załatwiali różne sprawy urzędowe. Często brakowało niesłyszącym rzetelnej informacji dotyczącej ich spraw. Opiekun jej grupy, jak stwierdza moja rozmówczyni *„Nie znał języka migowego, ale mówił wyraźnie”* a więc można było czytać z ruchów ust. Niestety zdarzały się też nadużycia ze strony tych opiekunów. Pani Kazimiera wspomina tu epizod z kasą oszczędności, na którą głusi odkładali swoje ciężko zarobione pieniądze, a które zostały później w pewnym momencie zdefraudowane i bezpowrotnie przepadły.

We wspomnianej szkole wieczorowej bohaterka tej opowieści poznała swojego męża. Po zawarciu ślubu w 1960 roku, nie mając szans na własne mieszkanie, przez kilka lat mieszkali oddzielnie – ona w hotelu robotniczym, on u znajomych. Mimo tych niewyobrażalnych obecnie warunków życie społeczne osób niesłyszących w późniejszych nieco czasach oceniane jest przez moją rozmówczynię dość dobrze. Stwierdza, że działały wtedy kluby, świetlice, gdzie ludzie się spotykali, rozmawiali, grali, bawili się, jeździli na wycieczki. Zmiany nastąpiły wraz z transformacją ustrojową i wynikającym z niej kryzysem. Zabrakło dotacji, upadły lokale, które stanowiły miejsca spotkań, pojawiły się kolejne afery związane z defraudacją środków finansowych. Niesłyszący stracili zaufanie przede wszystkim do władz, ale również do siebie i ich zintegrowane środowisko społeczne w znacznym stopniu rozpadło się. Najpóźniej zmiany nastąpiły w kościele. Mówiąc kolokwialnie, niesłyszący

raz w tygodniu mieli swój czas i swoje miejsce (pewien kościół parafialny), w którym się spotykali na mszy prowadzonej od początku do końca w języku migowym.

„A teraz jest taka ogólna msza dla wszystkich z niepełnosprawnością. Teraz mają jedynie tłumacza dla niesłyszących (obecnie ksiądz nie zna języka migowego) i co niedzielę jakaś CODA ma dyżur. To już nie jest takie ich” – dodaje córka pani Kazimiery. Jak wynika z tej opowieści pani Kazimiera, jak inni z jej pokolenia, była zawsze spychana na margines życia społecznego, wykluczana.

Wykluczenie osoby z uszkodzonym słuchem – źródła, przyczyny, przejawy

Pierwsza i podstawowa przyczyna wynikająca z niemożności swobodnego komunikowania się za pomocą artykułowanej dźwiękowo mowy jest oczywista, ale być może właśnie przez tę oczywistość – jak się okazuje – nie jest uświadamiana w należyтым stopniu osobom słyszącym. Jak wynika z badań Pauliny Malczewskiej, prawie 90% ankietowanych głuchych odpowiedziało otwarcie, że czują się alienowani i dyskryminowani przez osoby zdrowe. Nie wiele ponad połowę osób zdrowych z kolei zdaje sobie z tego sprawę. „Reszta nie uważa, że osoby te są izolowane lub nie ma zdania na ten temat”⁴. Wniosek z wypowiedzi niemal połowy ankietowanych, którzy nie mają zdania na ten temat może być taki, że brakuje im empatii i nie podejmują żadnej refleksji na temat osób z tego typu niepełnosprawnością. Natura tej niepełnosprawności jest, można by rzec, cicha i niewidoczna. Gdy taka osoba jest jedynym gościem na spotkaniu rodzinnym, gdzie każdy ze słyszących biesiadników ma coś do powiedzenia i pragnie zaistnieć poprzez opowiadanie dowcipów, rozprawianie o polityce, zdrowiu i innych ważnych sprawach, siedząc w milczeniu uczestniczy jedynie w konsumpcji wiktuałów, ale nie w spotkaniu. Mimochodem traktowana bywa przez niektórych jako niekompetentna, niewtajemniczona w omawiane sprawy i wygłaszane poglądy. Trudno oceniać poziom rozwoju osób niesłyszących, jak czynią, albo czynili to kiedyś niektó-

⁴ P. Malczewska, *Izolacja społeczna osób z uszkodzonym słuchem jako wspólny obszar badań pedagogiki i antropologii*, w: Z. Kłodnicki, A. Murzyn, A. Drożdż, G. Błahut (red.), *Pedagogika a etnologia i antropologia kulturowa. Wspólne obszary badań*, Cieszyn–Katowice 2011, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski w Katowicach, s. 128.

rzy badacze, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że tworzą oni swoją własną kulturę, a więc obowiązywałyby w tej sytuacji relatywizm. Spotkanie z niesłyszącym może być po prostu spotkaniem z Innym na poziomie kontaktu i relacji pomiędzy przedstawicielami dwóch odmiennych kultur. Relacja „swój – obcy” jest bardzo dobrze rozpoznana i opisana na gruncie nauk humanistycznych, zwłaszcza w antropologii kulturowej. W zaproponowanej przez tę naukę perspektywie można spojrzeć na niesłyszących jako na przedstawicieli mniejszości etnicznej, która wyróżnia się przede wszystkim tym, że posiada swój własny język. Wspomniany powyżej przykład rodzinnej biesiady należałoby rozpatrywać zatem przez analogię obecności na niej gościa zza granicy lub ogólnie jakiegoś przedstawiciela innej kultury, co zresztą coraz częściej zdarza się w polskich rodzinach. Niesłyszący tak samo zatem zasługują na zauważenie swej obecności, choćby poprzez tłumaczenie tego, o czym się mówi, jak robi się to wobec cudzoziemców. Innym przykładem może być podawanie odpowiednich potraw uwzględniających, że ktoś z zaproszonych gości jest wegetarianinem, muzułmaninem bądź wyznawcą judaizmu. Tego typu zachowania są czymś więcej niż przejawem kultury osobistej, są – moim zdaniem – świadectwem pewnego rodzaju cywilizacyjnej dojrzałości, która została już w pewnych obszarach osiągnięta. Stało się tak między innymi w dyskursie na temat osób niesłyszących: o ile dawniej badacze mówili o ich subkulturze, czyli kulturze podporządkowanej tej dominującej, np. polskiej – narodowej, to obecnie mówi się o kulturze głuchych, czyli autonomicznym systemie norm, symboli i wartości właściwych dla tej grupy. Zaszły także pozytywne zmiany w edukacji. O ile w czasach dzieciństwa pani Kazimiery działacze stawiali sobie za cel walkę o podstawową edukację dzieci niesłyszących, o tyle współcześnie zabiega się o ich społeczną integrację (szerzej na ten temat wypowiadają się A. Dąbrowska⁵, A. Maciarz⁶).

Jak wynika z przedstawionej powyżej historii pani Kazimiery, ze strony jej społecznego otoczenia zabrakło właściwego zrozumienia kluczowych problemów osoby niesłyszącej, które mimo jej najszczerzych chęci wynikały z nie-

⁵ A. Dąbrowska, *Zagrożenie marginalizacją i wykluczeniem w zespole klasowym dzieci z uszkodzeniem słuchu*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW, s. 243.

⁶ Tamże cyt. za: A. Maciarz: *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa 1992, cyt. wyd. s. 139.

możności komunikowania się, w powszechnie użytkowanym systemie języka. Tak ważny dla rozwoju każdego człowieka okres życia nie został właściwie wykorzystany w myśl naczelnej zasady surdopedagogiki, która głosi, że rozwój osoby dotkniętej tego typu kalectwem jest właśnie uzależniony od zrozumienia związku zachodzącego między brakiem słuchu a niezdolnością do spontanicznego rozwoju języka i mowy⁷. Można też w tym miejscu zaryzykować stwierdzenie, że w jej najbliższym otoczeniu społecznym zaistniał mechanizm kozła ofiarnego. U podstaw tego mechanizmu leży odmienność.

Wracając do kwestii cywilizacyjnej dojrzałości, pojawia się pytanie – jak kultura głuchych jest chroniona prawnie, jak mają się jej przedstawiciele w Polsce? Wiele tych spraw uregulowanych zostało ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 roku „o języku migowym i innych środkach komunikowania się”, która zastępowała wcześniejszy akt prawny z roku 1997 „o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych”. Ustawa weszła w życie 1 kwietnia 2012 roku. Oceniając z perspektywy ponad czterech lat realizację jej postanowień należałoby stwierdzić, że w ocenie osób, których dotyczy, bardziej spełniło się ugruntowane w kulturze narodowej znaczenie dnia „prima aprilis” niż to, co w niej zapisano. Eksperci także zauważają jej problematyczność. „Zdecydowanie jest początkiem, a nie końcem drogi”⁸ – stwierdza Prezes Polskiego Związku Głuchych Kajetana Maciejska-Roczan. O problematyczności tej ustawy świadczyć może późniejsza propozycja nowelizacji, która została jednakże negatywnie zaopiniowana przez Związek Powiatów Polskich oraz Polski Związek Głuchych. Opinię tę uzasadniano: „Półśrodki, o których mówi PZG, to m.in. obarczona wadą procedura zgłoszenia chęci skorzystania ze świadczenia usług tłumacza ze wskazaniem wybranej metody komunikowania się. Jest ona niejednokrotnie skomplikowana i może stanowić sama w sobie barierę dla osób głuchych. Już na etapie wypełniania zgłoszenia osoby głuche mogą potrzebować tłumacza. Tworzy to zakłęte koło – mówią przedstawiciele zarządu PZG”⁹. W codziennym życiu

⁷ Zob. B. Hoffmann, *Surdopedagogika. Zarys problematyki*, Warszawa 1987, Wydawnictwo PWN, s. 30.

⁸ <http://www.pfron.org.pl/ebi/poprzednie-wydania/numer-52012-ustawa-o-j/130,1-kwietnia-2012-r-weszla-w-zycie-ustawa-o-jezyku-migowym-i-innych-srodkach-komun.html> (22.07.2016).

⁹ B. Ręziak, *Eksperci: Zmiany w ustawie o języku migowym nie rozwiązują problemów środowiska*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/172202> (22.07.2016).

osób niesłyszących, jak zauważa córka pani Kazimieri, ustawa ta nie funkcjonuje.

Nie wszyscy rodzice słyszących dzieci mają taki komfort, by korzystać z pomocy w załatwianiu spraw urzędowych. Muszą prosić tłumacza i płacić wtedy średnio 50 zł. Ale jest przepis prawny, chyba wszedł w życie w 2014 roku. Z tego co pamiętam, mówi o tym, że każda instytucja powinna zabezpieczyć kontakt z głuchoniemymi. Natomiast prawda jest taka, że to jest martwy przepis. Dlaczego on jest martwy? Bo nikt go nie egzekwuje. Bo jeśli byłyby kontrole, nadzory i byłyby kary, to może coś zmieniłoby się w tej sprawie. A dlaczego jeszcze nikt go nie egzekwuje? Ponieważ głuchoniemi nie wiedzą, że są takie prawa, że mają takie prawa. Oni nie mają świadomości, że w ogóle jest taka ustawa. Nie wiedzą, że mogą się tego domagać. A nawet gdyby chcieli się tego domagać, to nie potrafią napisać pisma ze skargą. Bo kto im to napisze? Jest ktoś, kto sobie wymyślił ustawę i chciał dobrze, ale oni nie potrafią sami o to zawalczyć. Kto im pomoże? Moja mama poszłaby i powiedziała, że żąda tłumacza. Oni jej nawet nie zrozumieją. I napisze pismo? Odniesie się do przepisów prawnych? Oni wezmą sobie jakiegoś prawnika za dwa tysiące złotych i od razu mają wygraną sprawę, więc tacy ludzie są z góry na przegranej pozycji.

Wracając do zaproponowanej perspektywy antropologicznej i porównania osób niesłyszących do mniejszościowych grup etnicznych należy odnotować fakt, że chroniące ich prawa akty zostały uchwalone i weszły w życie ponad siedem lat wcześniej¹⁰.

Inne źródło wykluczenia może tkwić w dynamicznych przemianach społecznych i kulturowych, zapatrzeniu w pewne mity kultury popularnej oraz jej bohaterów, kiedy to zapomina się często o chorobach, starości, niedołężności lub mówi o niej dość zawoalowanym, abstrahującym językiem. W ten sposób zapomina się więc lub nie zauważa w dostatecznym stopniu ludzi, którzy z tym wszystkim się zmagają. Problem dotyczy zatem szerszej niż głuchoniemi grupy społecznej. Z powodu przejścia na emeryturę, wejścia w okres podeszłego wieku, nacechowanego nierzadko bezproduktywnością, dolegliwościami chorobowymi oraz niemożnością nadążania za „duchem czasu” ludzie ci muszą mierzyć się dodatkowo z odczuciem specyficznego wyobco-

¹⁰ Mowa tu o ustawie „o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym” z dnia 6 stycznia 2005 roku. Populacja przedstawicieli niektórych z tych mniejszości jest w Polsce znacznie mniejsza niż osób niesłyszących.

wania, osamotnienia, „bycia ciężarem” dla innych. Jeśli starsze, schorowane osoby, które mają i tak możliwość komunikowania się za pomocą mowy mają tego typu problemy, to cóż dopiero ich głuchoniemi rówieśnicy. Dorosłych niesłyszących zdaniem Urszuli Bartnikowskiej można podzielić na dwie podstawowe grupy: „tych, którzy przypominają słyszących, bo sprościli wymogom społecznym i dzięki technice oraz intensywnej rehabilitacji funkcjonują podobnie jak słyszący. Są to osoby, które były w stanie skorzystać z udogodnień usprawniających słyszenie i/lub miały mniejszą wadę słuchu czy bardziej sprzyjające otoczenie”¹¹ oraz tych, którzy „odbiegają od »słyszącego ideału«, ponieważ z różnych względów nie znaleźli swojego miejsca wśród słyszących, wymagają większego wsparcia i/lub odmiennego porozumiewania się”¹². Tej drugiej grupie nie wystarczą napisy na ekranie telewizora, gdyż opanowane przez nich umiejętności pisanie i czytania obejmują zakres podstawowy. Po drugie zasób leksykalny znanego im polskiego języka migowego nie jest tak bogaty jak języka grupy dominującej – osób słyszących. Interesują się wydarzeniami na świecie i w kraju, ale często wiele medialnych doniesień wymaga dodatkowego przekładu – uproszczenia. Cóż dopiero, gdy należałoby wyjaśnić tym osobom dominujący ostatnio w mediach spór o Trybunał Konstytucyjny, czy abstrakcyjny dla nich w pewnym sensie skandal nazwany „afērą podsłuchową”. Podobnie sytuacja ta przedstawia się w przypadku pism i załatwiania spraw urzędowych. Żyjemy w czasach masowego przekazywania informacji na niespotykaną nigdy wcześniej w dziejach ludzkości skalę, ale dla wspomnianej tu grupy osób niesłyszących wciąż pozostają pewne bariery, które dają im poczucie wyobcowania.

Kolejna pokrewna do powyższej przyczyna tej sytuacji tkwi – moim zdaniem – w ogólnym rozpadzie więzi społecznych. Na proces ten w przypadku osób niesłyszących nałożyło się jeszcze zanikanie bądź zmiany w ważnych instytucjach konsolidujących ich środowisko. W życiu tych osób z racji ich podeszłego wieku uszczupla się też grono znajomych. Jeśli dochodzi do spotkań towarzyskich, to dzieje się to w domu, w kameralnym gronie i niezbyt często. Niewiele też spośród starszych niesłyszących osób przyswoiło sobie

¹¹ U. Bartnikowska: *Sposób porozumiewania się a miejsce osoby z uszkodzonym słuchem w zarezerwowanej przestrzeni społecznej*. w: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 277–278.

¹² Tamże.

umiejętności obsługi technologii teleinformatycznych. Dystans międzypokoleniowy wśród osób niesłyszących jest z tego powodu o wiele większy.

Zakończenie

Podstawowym problemem, który podkreślają wszyscy badacze, eksperci, jak i sami niesłyszący jest właśnie bariera komunikacyjna. Daje się ona odczuć w codziennym życiu oraz w sytuacjach szczególnych. Jeśli weźmiemy w tym kontekście pod uwagę radykalne koncepcje językoznawcze, które zakładają bycie w świecie poprzez język czy też podrzędność jednostek wobec systemu języka, którym się one posługują, to bariera pomiędzy światem słyszących a niesłyszących operujących w swojej komunikacji językiem migowym wydaje się być jeszcze trudniejsza do pokonania. Mimo tych ograniczeń, a z drugiej strony niedomagań legislacyjnych osoby niesłyszące wypracowały sobie określone sposoby funkcjonowania i radzą sobie lepiej lub gorzej z napotykanymi trudnościami. Biografia pani Kazimiery pokazuje, jak wiele musiała i musi nadal znieść irytacji, poczucia wykluczenia. Podziw i uznanie dla niej i wszystkich osób, które znajdują się w podobnej sytuacji wydaje się być w tym miejscu czymś naturalnym, tak jak oczywistą powinna być troska instytucji państwowych o ich dobro.

Bibliografia

- Bartnikowska U., *Sposób porozumiewania się a miejsce osoby z uszkodzonym słuchem w zarezerwowanej przestrzeni społecznej*, w: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacji przestrzeni publicznej*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bartnikowska U., *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń 2010, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Dąbrowska A., *Zagrożenie marginalizacją i wykluczeniem w zespole klasowym dzieci z uszkodzeniem słuchu*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW.
- Hoffmann B., *Surdopedagogika. Zarys problematyki*, Warszawa 1987, Wydawnictwo PWN, <http://www.pfron.org.pl/ebi/poprzednie-wydania/numer-52012-ustawa-o-j/130,1-kwietnia-2012-r-weszla-w-zycie-ustawa-o-jezyku-migowym-i-innych-srodkach-komun.html>.

Malczewska P., *Izolacja społeczna osób z uszkodzonym słuchem jako wspólny obszar badań pedagogiki i antropologii*, w: Z. Kłodnicki, A. Murzyn, A. Drożdż, G. Błahut (red.), *Pedagogika a etnologia i antropologia kulturowa. Wspólne obszary badań*, Cieszyn–Katowice 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Perier O., *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, Warszawa 1992, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Rędziaś B., *Eksperci: Zmiany w ustawie o języku migowym nie rozwiązują problemów środowiska*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/172202>.

Szczepankowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Summary

The paper was written on the basis of the life story of a deaf woman, who had to struggle with various forms of ruling out. Above all, that ruling out was caused by the impossibility of interpersonal linguistic communication and in consequence hampered the access to the education system and to the social life. At the present time in spite of regulations in the law, barriers still are not missing in the everyday life of not-hearing persons, for example in settling official matters. Moreover, problems of ruling out deaf people are deepening along with the age as the result of marginalization of elderly people.

Keywords: deaf people, exclusion, social communication, public institutions, biography

Translated by Grzegorz Błahut

NOTA O AUTORZE

Grzegorz Błahut – doktor, antropolog kulturowy wzbogacony o wykształcenie i doświadczenia pedagogiczne, adiunkt w Zakładzie Antropologii Pogranicza i Społeczności Lokalnych Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Publikowane dotychczas artykuły w czasopiśmie i pracach zbiorowych poświęcił zagadnieniom tożsamości i kulturze symbolicznej mieszkańców miast, kondycji jednostek oraz grup społecznych w kulturze współczesnych społeczeństw. Niestrudzony organizator konferencji poświęconych wspólnym obszarom badań pedagogiki i antropologii.

Część III

Przykłady przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu

Andrzej Chmiel

Autorska metoda Coachingu VR – inkluzja przez wirtualność (metateoria)

Wirtualność jest zatem tak naprawdę horyzontem rzeczywistości

Jean Baudrillard

Wstęp

Jean Baudrillard w swojej niezwykle profetycznej i przełomowej książce *Symulakry i Symulacja*¹ już w inicjalnym wywodzie, nawiązującym do jednego z tekstów przypowieści Jorge Luisa Borgesa² twierdzi, że w czasach dzisiejszych nie ma już Cesarstwa (rzeczywistości), zniknęła też mapa o jego naturalnej wielkości, rzeczywistość, jako taka zatem już nie istnieje...?

Na ile w naszym codziennym życiu doświadczamy tej niezwykle przemiany związanej ze znikaniem rzeczywistości lub z jej dokonaniem już zniknięciem i jak bardzo jesteśmy uwikłani w pozór rzeczywistości, dokonując w nim określonych działań i to działań jak najbardziej rzeczywistych?

Zanim przejdę do odpowiedzi na powyższe pytanie oraz do meritum, czyli odpowiedzi na pytanie: Czym jest Coaching VR, jak on działa jako metoda inkluzji?, podejmuję metaforyczne rozważanie przybliżające kontekst powstania tej autorskiej metody treningu i pracy terapeutycznej m.in. z osobami wykluczonymi, osobami z niesprawnością.

Przez chwilę weźmy udział w eksperymencie myślowym rekonstruuującym pisanie tekstu w formie elektronicznej, co ułatwi zrozumienie kluczowych

¹ J. Baudrillard, *Symulakry symulacja*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Sic!

² J. L. Borges, *O ścisłości w nauce*, w: Borges J.L., *Powszechna historia nikczemności*, Warszawa 1976, Wydawnictwo Prószyński i S-ka.

pojęć – symulakry, wirtualności i zasadniczo coachingu VR jako realnego treningu – realnego doświadczenia w symulowanym świecie.

Rekonstrukcja symulakry – eksperyment myślowy

W tej chwili piszę, choć moje pisanie jest jedynie pewną sekwencją gestów pisania – bo litery wyświetlają się w obszarze nieistnienia, nie odciskają już swojego graficznego piętna na jakiegokolwiek materii, a ja jestem przekonany, że mimo to istnieją. Jestem przekonany przez percepcję i przez działanie: wykonywanie ruchu – gestu pisania. Będę przekonany o tym, że pisałem do czasu pierwszej awarii systemu lub wyczerpania baterii, kiedy ów świetlny tekst może całkowicie zniknąć lub tylko zgasnąć i powrócić w swojej świetlistej symulacji po powrocie zasilania – w każdym z tych przypadków tekst jednak nigdy materialnie nie zaistniał. Czy jednak nie zaistniała jego rzeczywistość, czy nie istniało moje doświadczenie pisania?

Choć jestem jego twórcą – to tylko chwilowym dysponentem w procesie tworzenia i widzenia, uczestnicząc i działając w modelowanym cyfrowo projekcyjnym pozorze. Mój akt kreacji i spostrzegania dokonuje się na całunie cyfrowej matrycy ekranu monitora w odniesieniu do modelu rzeczywistości. Modelu doskonalszego niż sama rzeczywistość, bo m.in. pozwala na zmiany, jest elastyczny i w każdej chwili dostępny.

Ten opisany powyżej tekst jest zatem rzeczywisty czy nie?

Jeśli czytasz w formie elektronicznej, również uczestniczysz w doświadczeniu tego pozoru – cyfrowego modelu tekstu i przecież nadal nazwałbyś Czytelniku doświadczenie tego świetlnego pozoru – po prostu czytaniem, a nie oglądaniem. Nie jest to realny druk, a jednak czytasz... Realizujemy zatem realne doświadczenie czytania „modelu” druku, który w roku 1450 zaistniał ruchomą czcionką i prasą drukarską Johanna Guttenberga – odcisnięty materią, poprzez materię w materii, w odniesieniu do „światła” – wirtualnego tekstu, symulakry druku, jak nazwałby zapewne ten pisany w cyberprzestrzeni tekst J. Baudrillard. „Terytorium nie poprzedza już mapy, ani nie trwa dłużej niż ona. Od tej pory to mapa poprzedza terytorium – procesja symulaków – to ona tworzy terytorium...”³. Ten świetlny tekst możliwych transformacji, poprzedza swoją materialną formę i powstaje, zmienia się – jedy-

³ J. Baudrillard, *Symulakry symulacja*, cyt. wyd., s. 6.

nie w odniesieniu to kompozycji istniejącej w moim umyśle, do dynamicznej kompozycji myśli.

Przez swe pozorne istnienie i zapośredniczoną cyberprzestrzenią obecność oraz powiązanie w sieci staje się hipertekstem (tak określił w 1967 r. Theodor Nelson notatki, dokumenty i inne media połączone ze sobą cyfrowo). Będzie on w sposób zwielokrotniony możliwy do odczytu przez wielu ludzi, których być może nie stać na zakupienie książki lub dla tych, którzy nie mogą z powodu posiadanej niesprawności pójść do księgarni czy biblioteki.

Spotkanie myśli w obszarze wirtualnej rzeczywistości tekstu byłoby profetyczną wizją science-fiction sprzed pół wieku, teraz to po prostu nasza rzeczywistość. W podobny sposób dostępne są obrazy z różnych miejsc świata, filmy z dynamicznych doświadczeń latania, pływania – widziane w optyce 360° z perspektywy oglądającej-uczestniczącej osoby. To symulakry trzeciego porządku według Baudrillarda, oparte na informacji, modelu, cybernetycznej grze umożliwiające całkowitą kontrolę stworzonej rzeczywistości⁴. W nich nie ma obserwatora, jest uczestnictwo i doświadczenie, znika dystans dzielący rzeczywistość od wyobrażenia.

Ta symulakra tekstu i powiązanego z nim doświadczenia po prostu jest dostępna, nie wyklucza rzeczywistości, ale ją w pewien sposób poszerza. W ostatecznej formie wirtualnej tekstowej symulakry, możliwe byłoby wejście w strukturę tekstu i chodzenie pomiędzy literami lub stąpanie labiryntami ich czarnych grafizmów w bieli, czytanie ruchem liter lub czytanie ich wokół siebie – otwarta bezbrzeżna wyobraźnia, doświadczenie tekstu i jego pojmovanie nie tylko wzrokiem, ale też ruchem.

Przemiana braku w sens – kulturowa alchemia wirtualności?

Jaron Lanier, jeden z wynalazców i teoretyk rzeczywistości wirtualnej, której pojawienie się datowane jest na 1990 rok, w wywiadzie dla „Mondo 2000” w 1991 roku powiedział: „Rzeczywistość wirtualna to pierwszy środek przekazu, który nie zawęży ludzkiego ducha. Pamiętajmy, że to co robimy, jest kulturową alchemią”⁵.

⁴ J. Baudrillard, *Symulakry symulacji*, cyt. wyd., s. 149.

⁵ Por. J. Green, *Nowa era komunikacji*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, s. 120. Niektórzy np. Howar Rheingold datują początek VR na rok 1966, kiedy I. Sutherland w technice HMD otoczył człowieka trójwymiarowym obrazem wy-

Wirtualna rzeczywistość, zgodnie ze słownikowym rozumieniem słowa wirtualny, oznacza:

„1. stworzony w ludzkim umyśle, ale prawdopodobnie istniejący w rzeczywistości lub mogący zaistnieć,

2. wykreowany na ekranie komputera, telewizora, ale tak realistyczny, że wydaje się rzeczywisty”⁶.

Rzeczywistość wirtualna oznacza więc rzeczywistość istniejącą w ludzkim umyśle, która może potencjalnie zaistnieć, lub rzeczywistość tak wykreowaną dzięki technologii i użyciu sprzętu VR, że wydaje się rzeczywista. W tym podążającym za słownikowym rozumieniem VR autorskim rozwinięciu chcę szczególnie podkreślić fragment, że jest to „rzeczywistość wykreowana w ludzkim umyśle”. Nawiązuję przez to do swojej koncepcji psychoneuroestetyki⁷, w myśl której umysł tworzy i dopowiada w rzeczywistości takie elementy, które najefektywniej służą jego samoregulacji, prowadząc do idealnego stanu umysłu. VR jest zatem w moim rozumieniu narzędziem samoregulacji umysłu.

Trudno nie zgodzić się z tezą J. Baudrillarda, że w tej symulakralnej przestrzeni doszło do niemal alchemicznej przemiany – nieszlachetnego w szlachetne: „przejścia od znaków, które coś skrywają, do znaków, które skrywają, że nic nie istnieje”⁸. Ten cytat wymaga chwili czasu i głębszego namysłu, by odsłonił swój sens – bo nawet jeśli jest pozornie oczywisty, to owo „nieistniejące nic” okazuje się kluczem do zrozumienia omawianych zagadnień. Zawsze coś istnieje – to coś najistotniejszego w perspektywie myślenia o inkluzy i jednoczeniu. Tym czymś jest sens kreowany w naszym umyśle i **istotny akt tej kreacji, przemiana „braku” w sens**, nawet w chwilowym doświadczeniu świetlistej i pozornej formy jakiegokolwiek tekstu czy hipertekstu.

Wszyscy niezależnie od swojego statusu społecznego, fizycznego i zdrowotnego możemy uczestniczyć, doświadczać np. tego tekstu. Kreujemy niepowtarzalny sens tego doświadczenia bez względu na to, czy jest ono inspirowane materialną rzeczywistością, czy jej wirtualnym pozorem – formą

tworzonym przez komputer (por. H. Rheingold, *Virtual Reality* New York: Simon and Shuster 1991).

⁶ <http://sjp.pwn.pl/sjp/rzeczywistosc-wirtualna;2518604.html> (21.07.2016).

⁷ Por.: A. Chmiel, *Psychoneuroestetyka: nowa nauka – nowe media – nowe pokolenia*, w: D. Morańska, K. Wójcik. (red.), *Multimedialny wymiar edukacji*, Dąbrowa Górnicza 2014, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

⁸ J. Baudrillard, *Symulakry symulacja*, cyt. wyd., s. 12.

poszerzenia rzeczywistości w rzeczywistości wirtualnej. Jeśli założymy, że nie istnieje dla nas rzeczywistość obiektywna, a jedynie jak chce W. Witwicki fakt psychiczny, który cechuje się bezpośrednią dostępnością w doświadczeniu wewnętrznym oraz tym, że jest doznawany przez konkretny podmiot – że ktoś go po prostu doznaje⁹, to nieistotny jest status źródeł tego doświadczenia. Rzeczywistość realna i wirtualna w kontekście doświadczenia wewnętrznego są równoprawne.

Jeśli powstanie kolejna kopia wirtualnego tekstu, tym razem np. dźwiękowa, to osoby z niedowidzeniem lub niewidzące, słuchające go w wersji audialnej transkrypcji, również będą mogły go doświadczyć: „przeczytać – słuchaniem”, lub jak napisałem wcześniej ruchem – „stąpaniem”, ale wtedy też określa to doświadczenie czytaniem i nadadzą sens. Każdy kto pracował z osobami niesprawnymi, np. jeżdżącymi na wózku inwalidzkim wie, że mówią oni poszedłem do sklepu, a nie pojechałem, że osoby niewidzące mówią często widziałem, co może wprowadzać widzących ich ślepotę w zakłopotanie. Zatem w sposób naturalny osoby mające jakąś formę niesprawności poprzez język, poszerzają swoją rzeczywistość. To niezwykła i rzadko poddawana refleksji przemiana. W języku niemożliwe doświadczenie aktualizuje się przez językowo – wyobrażeniowe poszerzenie dostępnej rzeczywistości. To właśnie to poszerzenie, zapewnia szansę współdzielenia formy (chodzenia do sklepu) i realizacji celu (zakupy) bez wykluczenia z chodzącej po zakupy większości.

Niedostępne doświadczenie staje się możliwe w języku i wyobraźni. Język zatem w pewien specyficzny, zapośredniczony wyobrażeniowo sposób jest naturalną formą wirtualności – potencjalnej, nieistniejącej rzeczywistości, w której przez imaginatywne rozszerzenie umysłu, podążające za słowami, a nie materią ciała – wszystko staje się i jest możliwe. To jakby pierwszy etap, tzw. pseudowirtualizowanie – wstępne poszerzanie rzeczywistości, którym była literatura i powiązana z nią teatralna, dramatyczna iluzja mimetyczna prowokująca „uzupełnianie” jednostkowego spostrzegania, doświadczenia o aspekty pierwotnie niedostępne, nieświadome i niedostrzegane, które poprzez sztukę mogły zaistnieć i samoregulować funkcjonowanie, doskonalić zdolność przeżywania realiów. Jednak czytający miał status czytelnika, a nie uczestnika. Kolejnym etapem wirtualizowania rzeczywistości – przybliżania się do jej horyzontu był film, wypełniający obrazami wyobraźnię i wchłania-

⁹ W. Witwicki, *Psychologia uczuć i inne pisma*, Warszawa 1995, PWN, s. 197.

jący bardziej w rytuał uczestnictwa. Apogium jest rzeczywistość wirtualna, w której odmienny jest nie tylko status obrazów będących matematycznymi modelami, a nie odzwierciedleniami rzeczywistości, ale też status widza, który z obserwatora jest uczestnikiem kreowanego świata.

Wartość sensu

Dlaczego niektórzy ludzie mają kłopot z rozszerzeniem własnych realiów mentalnych o niesprawność lub o wirtualność? Znaczącym elementem tego procesu jest moim zdaniem nieumiejętność dostrzegania wartości. Na fenomen ten zwraca uwagę J. Baudrillard: „im lepiej chwytamy wartość rynkową, tym bardziej wartość znakowa staje się ulotna i nieuchwytna, a w pewnym momencie rozprasza się i znika w szacowaniu i wyzyskiwaniu”¹⁰.

Jeśli w tym miejscu naszych dociekań zgodzimy się, że przestrzeń umysłu i ludzkiej psychiki jest jednak bardziej nacechowana sensem niż rynkiem, zrozumiemy fenomen masowego oddalenia się ludzi od siebie, zjawisko wykluczenia oraz brak zdolności samorozumienia i zdolności rozumienia innych – bo to musiało się stać w świecie sprowadzonym jedynie do rynku, w świecie, w którym rynek przesłonił sens. Samorozumienie i empatia wymagają zdolności odkrywania znaczeń obdarzonych sensem i powiązanych z komunikacją (werbalną i tą bardziej dyskretną komunikacją pozawerbalną oraz komunikacją obrazową). Żyjąc w świecie oszacowanym i rynkowym, zdolności te zostały wyparte z codzienności. Rządzą nami coraz bardziej merkantylne i szacunkowe, a nie poszukujące sensu interpretatywne standardy funkcjonowania, co doprowadziło do wykluczenia nieefektywnych rynkowo jednostek oraz alienacji i samotności pozostałych.

Prowadzi to też do innego wykluczenia – utrudnionego doświadczania oraz niemocy rozumnego interpretowania tych obszarów naszego własnego istnienia, które są niepoliczalne, niemierzalne i pozamaterialne – jak uczuciowość, duchowość, piękno i komunikacja.

Paradoksalnie w Coachingu VR ten całkowicie obliczalny, nieograniczający ludzkiego ducha i niematerialny – świat wirtualny ma zadanie i jasny cel: przywrócić ludzką rzeczywistość – rzeczywistość przeżyć, ducha i piękna. Zmienia on w sposób radykalny status widza, czyniąc go z obserwatora uczestnikiem, a z obrazu model, za którym stoi rzeczywistość ludzkiego umysłu.

¹⁰ J. Baudrillard, *Słowa klucze*, cyt. wyd., s. 15.

Dla mnie jako psychologa przerażające jest życie w niewrażliwym, bezdusznym, wyzutym z piękna i jedynie materialnym świecie oraz coraz częstsze wymuszanie stosowania szacunkowych standardów rozumienia człowieka w obszarze nauk społecznych i humanistycznych, takich jak psychologia czy pedagogika.

Odrzuceni / oburzeni a Coaching VR

Bunt przeciw takiemu przeliczaniu, a nie pojmowaniu człowieka jest punktem wyjścia prezentowanej metateorii coachingu VR (wirtualnej rzeczywistości) jako metody inkluzji. To w jego optyce wirtualna rzeczywistość staje się wykreowaną, obliczalną przestrzenią dla rzeczywistych doświadczeń i samoregulacji umysłu, która nie tylko otwiera umysł i możliwość doświadczeń, ale po raz pierwszy nie ogranicza człowieka. Umożliwia mu włączenie się w strumień intrapersonalnej i interpersonalnej komunikacji, a poprzez symbole i uczestnictwo w nacechowanej nimi przestrzeni kontaktuje go z obszarem sztuki i duchowości – tym samym kontaktuje z freudowskim królestwem nieświadomości. Istotne jest treningowe, a nie rozrywkowe wykorzystanie i podporządkowanie tego, co policzalne temu, co niepoliczalne – celom służącym rozwojowi i wsparciu potencjału człowieka, poszerzaniu rzeczywistości sensu.

Ruch oburzonych w protestach anty ACTA 26 i 27 stycznia 2012 roku, posługujący się jako symbolem maską Guya Fawkesa, brytyjskiego buntownika, zainicjowany w przestrzeni wirtualnej na portalach społecznościowych, a poprzedzony ruchem M-15 (Hiszpania 2011–2012, demonstranci domagali się pogłębienia demokracji, poprawy sytuacji na rynku pracy, demonstrowali przeciwko merkantylizacji, upartyjnieniu państwa i wykluczeniu społecznemu) pokazał, jak wielka ukryta siła czeka na swój czas w rzeczywistości wirtualnej i jej społecznościach. To siła, która wie, czym jest wolność, doświadczyła jej na poziomie bezgraniczności komunikacji i funkcjonuje w modelu – wolnej rzeczywistości wirtualnej. Wirtualność stała się zatem synonimem wolności, rozszerzeniem rzeczywistości o to bezgraniczne i bezcenne doświadczenie, szczególnie ważne dla tzw. prekariuszy¹¹ i innych wykluczonych z samej rzeczywistości (np. osób z niepełnościami).

¹¹ Prekariat – pojęcie to stworzył Guy Standing (brytyjski ekonomista, profesor Uniwersytetu Londyńskiego) ma określać nową klasę osób o niestabilnym, zaniżo-

Kiedy w marszu oburzonych, prekariusze wyszli na ulice blisko tysiąca miast na całym świecie w jednym czasie, a w Polsce manifestowały Warszawa i Poznań, ujawniła się siła spoza systemu (siła wykluczonych) i pojawiły się jasno wyartykułowane postulaty, m.in.:

- równość, solidarność, wolny dostęp do kultury, dobrobyt i szczęście,
- prawo do mieszkania, zatrudnienia, dostępu do kultury, opieki zdrowotnej, edukacji, udziału w polityce, nieskrępowanego rozwoju indywidualnego,
- prawdziwa demokracja – rząd powinien reprezentować ludzi, a nie swoje interesy,
- większość obywateli to nie tryby w maszynie do bogacenia się większości, która nie zna elementarnych potrzeb społeczeństwa.

Te postulaty opisują przestrzenie wykluczenia i są swoistym apelem o inkluzję całych grup społecznych niedoszacowanych i odrzuconych, a finalnie oburzonych.

Coaching VR – narzędzie inkluzji

Jednym z narzędzi inkluzji, włączenia do przestrzeni społecznej, jest coaching VR jako metoda treningu i terapii osób z niesprawnością, ale też osób wykluczonych z innych powodów. To trening i terapia przez wykorzystanie doświadczenia wolności w wirtualnym świecie, bo poza nim jest ono powszechnie ograniczane. Doświadczenie wolności otwiera swobodę podążania za kreacją umysłu. Nałożenie okularów – gogli VR i znalezienie się w fotorealistycznej przestrzeni z perspektywą 360° jest początkiem transformującego doświadczenia wolności.

Codziennie monotonne światy rynkowych rytualizmów i mechanizmów wykluczenia zostają przełamane – możliwością niecodziennego doświadczenia, możliwością wirtualnej podróży i bezgraniczności. Znikają też inne rytualizmy wykluczonych z rynku, np. rytuał czekania na kolację w Domu Pomocy i cisza – brak komunikacji czy komunikacja choroby i cierpienia. W ich

nym dochodzie, wykonującą pełnowartościową pracę, ale na podstawie „umów śmieciowych” (o dzieło, zlecenie, niepełne etaty, wielomiesięczne staże). Nazwa jest zbitkiem łacińskich słów „precarium” (ziemia wydzielana biednym chłopom, podlegająca zwrotowi na żądanie pana) oraz „proletarius” (najniższy, ubogi obywatel) dotyczy też zawodów o wysokim prestiżu.

miejsce pojawia się ciekawość kolejnej podróży i kolejnego doświadczenia, pojawia się wymiana doświadczeń, rozmowa, odradzają się marzenia, ból ustępuje miejsca fascynacji.

Wolność poza rzeczywistością cierpienia. Coaching VR na tym meta poziomie używa doświadczenia wolności i tworzy możliwość uczestnictwa w najbardziej wyszukanych, niedostępnych dla wykluczonych formach aktywności. To jest otwarcie możliwości dzielenia się nimi z innymi uczestnikami życia społecznego – otwarcie komunikacyjne. Osoby wykluczone mogą na chwilę znaleźć się w Luwrze i przeżyć spotkanie z obrazami Leonarda Da Vinci tak jakby tam byli, nawet określają to jak owi czytelnicy wirtualnego tekstu – jestem tam i widzę to, byłem i widziałem. Ich doświadczenie przy odpowiedniej aranżacji całej sytuacji użycia sprzętu VR (komputera i gogli będących swoistym teleporterem – środkiem percepcyjnie przemieszczającym świadomość do rzeczywistości VR) przez trenera, dorównuje doświadczeniu tych, którzy tam byli. Cybernauki mogą polecieć samolotem i zobaczyć świat z perspektywy samolotowego okienka pasażera, albo też z perspektywy pilota, mogą nurkować, chodzić, ale też stać się ptakiem – to bezgraniczna wolność. Możliwość wszelkich doświadczeń – przekraczania ograniczeń i poszerzenia dostępnej rzeczywistości. To dla osób chorych czy z niesprawnością nade wszystko przywrócenie możliwości uczestniczenia w rzeczywistości – poza rzeczywistością ograniczenia, wykluczenia i cierpienia. Poniżej, w definicji i opisie możliwych realizacji Coachingu VR odwołam się do cytatów z mojego wcześniejszego tekstu¹².

Coaching VR definicja, formy i cele. „Coaching VR – to autorska metoda wykorzystująca rzeczywistość wirtualną i korzystająca z urządzeń VR oraz kreatywnych form wykorzystania dostępnych elementów rzeczywistości i wyobraźni klienta / grupy, przez coacha”¹³.

Ma ona za zadanie poszerzyć przestrzeń doświadczeń, poszerzyć drastycznie ograniczoną rzeczywistość instytucji (Domu Pomocy Społecznej,

¹² Por.: A. Chmiel, *Coaching VR jako autorska metoda pracy z osobami niesprawnymi w różnym wieku, w kontekście obserwowanych realiów systemu pomocy*, w: J. Patkiewicz, *Każde dziecko z niepełnosprawnością będzie dorosłym i seniorem*, Wrocław 2015, Wydawnictwo TWK.

¹³ Tamże, s. 144.

Szpitala, Szpitala psychiatrycznego, Hospicjum, Noclegowni, Więzienia, Korporacji, Klasztoru, Szkoły, Uczelni itp.), miejsc totalnego ograniczenia¹⁴, o bezgraniczną i od niedawna mobilną przestrzeń rzeczywistości wirtualnej oraz o przestrzeń twórczej wyobraźni klienta. „Cechami charakterystycznymi Coachingu VR jest wykorzystanie i uaktywnienie zasobów klienta/pacjenta/pracownika przez sprzęt VR i projektowaną rzeczywistość:

- tworzenie przestrzeni i możliwości doświadczania wrażeń i działań niemożliwych z tytułu niesprawności w realnej rzeczywistości (chozienie, zwiedzanie, pływanie, latanie),
- otwarcie możliwości narracji i dzielenia się doświadczeniami w trakcie podróży VR – eustresory (zasoby zdrowotne) i po podróży VR,
- praca na doświadczeniach w VR z udziałem coacha i odniesieniem do istniejących możliwości i realnych sytuacji.

Zasobami uaktywnianymi przez nowe doświadczenie w rzeczywistości wirtualnej są: poczucie własnej wartości, poczucie sensu, zdolności kreatywne, poczucie sprawstwa w komunikacji, wrażliwość estetyczna, świadomość możliwości i potencjału działań prozdrowotnych oraz doskonalenie umiejętności służących relaksacji i odstresowaniu.

Ponadto uczestnicy w procesie Coachingu VR zyskują: wgląd i samowiedzę o własnym potencjale, reakcjach, emocjach wobec nowego doświadczenia i w nowym doświadczeniu (narracje live), które są pogłębiane metodami dialogu i introspekcji, oraz transu w otwartej dla trenera możliwości przepracowania z odkrytych wrażeń, emocji i nowych zachowań¹⁵.

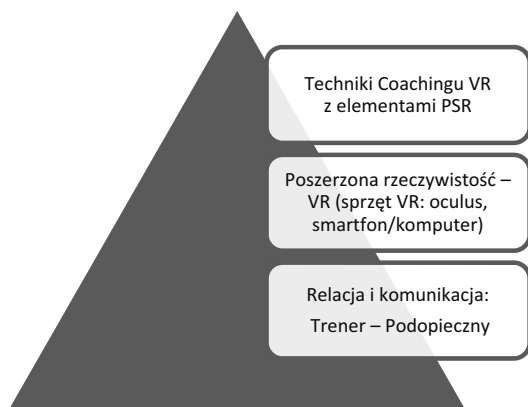
Coach VR pracuje zgodnie z modelami pracy coachingowej rozumianej jako interaktywny proces treningu – i taką nazwę „Trening VR” również dopuszczam, poprzez metody związane z psychologią, służące do zaspokajania potrzeb, mając na celu pomoc pojedynczym osobom lub grupom czy instytucjom w przyspieszeniu tempa ich rozwoju. Coaching jest dobrowolny, wyklucza jakąkolwiek dyrektywność, np. ze strony trenera, pomaga w uczeniu i jest zbudowany na bazie doświadczeń VR i pytań. Inspiruje do myślenia i kre-

¹⁴ Por.: E. Goffman, *Instytucje totalne*, Sopot 2011, GWP.

¹⁵ A. Chmiel, *Coaching VR jako autorska metoda pracy z osobami niesprawnymi w różnym wieku, w kontekście obserwowanych realiów systemu pomocy*, w: J. Patkiewicz, *Każde dziecko z niepełnosprawnością będzie dorosłym i seniorem*, cyt. wyd., s. 148.

atywności, dokonuje się w atmosferze szacunku i pełnej akceptacji dla wartości klienta, prowadząc do dokonywania zmian.

Jego głównym zadaniem w procesie inkluzji jest przywrócenie elementarnego szacunku, poczucia możliwości i godności osobie niesprawnej, chorej, niedocenianej lub odrzuconej przez odpowiedni, upodmiotawiający styl komunikowania z szacunkiem na poziomie dorosły – dorosły. Ten element pracy Coacha VR wymaga precyzyjnego szkolenia i czerpie z modelu PSR – podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu, ponadto wymaga nienagannej wysokiej kultury osobistej i kultury budowania relacji, szanowania decyzji i wyborów klienta z jednoczesnym eksponowaniem i analitycznym wyodrębnianiem jego zasobów i możliwości. Umiejętne budowanie relacji i komunikacja to pierwszy filar i podstawa pracy Coacha VR. Drugim wykorzystywanym w pracy elementem jest Rzeczywistość Virtualna (VR) i umiejętność korzystanie ze sprzętu VR, na który składają się „teleportujące” do rzeczywistości wirtualnej okulary i telefon lub komputer.



Rys. 1. Trzy elementy Coachingu VR

Trzecim stosowane techniki pracy np.: towarzyszenie, specyficzne techniki wizualizacyjne kontynuujące elementy świata VR, wywiad i praca psychologiczna z elementami PSR, techniki trans VR, kreatywne rekonstrukcje w oparciu o przygotowane pomoce, adaptacje VR np. z kreatywnym wykorzystaniem elementów rzeczywistości zastanej, dramy, wzmocnienie polisensoryczne doświadczeń VR i kluczowe pomostowanie – umożliwiające powrót do rzeczywistości.

W procesie coachingu VR następuje otwarcie przestrzeni twórczych narracji (obszar interpersonalny) i autonarracji umysłu (obszar intrapersonalny), które są dostępne i stają się przedmiotem pracy indywidualnej z trenerem lub pracy w grupie, czemu sprzyja:

- odpowiednie motywowanie do działań i kreowanie oraz ujawnianie zasobów,
- towarzyszenie klientowi/pacjentowi w usprawnianiu jego funkcjonowania, np. stymulacją aktywności w obszarze społecznym oraz umysłu, i ciała, prowokowanie schematów ruchu i przeżyć – stymulacja neuronów lustrzanych.

Obszary zastosowania Coachingu VR. Coaching VR poza zasadniczą inkluzją może być wykorzystywany w trzech obszarach:

– **w obszarze zdrowia i psychosomatyce:**

- indukcje VR zjawisk analgezji (znieczulenia, łagodzenia bólu, zmiany toru komunikacji),
- indukcje VR psychoimmunologiczne (aktywacja potencjału obronnego organizmu przez inspirowane doświadczeniem VR wizualizacje),
- przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu i jego konsekwencjom w korporacjach i innych miejscach o pato-kulturze organizacyjnej,
- niwelowanie stresu i zaburzeń z nim związanych, profilaktyka antynowotworowa, poprzez doskonalenie zdolności relaksowania i wchodzenia w głęboki, rozluźniający trans.

– **w obszarze wirtualnych przestrzeni ćwiczebnych, np.**

- pozwalających konfrontować się z zagrożeniem i radzić sobie ze stresem w sytuacji ekspozycji społecznej, z lękiem związanym z wykonywaną pracą – zabiegi, interwencje związane z pierwszą pomocą itp.

– **w obszarze edukacji, psychoedukacji:**

- zjawiska nieświadomego uczenia się i doskonalenia motoryki (wszelkich czynności związanych z ruchem, jego doskonaleniem lub przywróceniem itp.),
- wirtualne podróże edukacyjno-terapeutyczne w obszar natury, sztuki ze szczególnym uwzględnieniem malarstwa i architektury (w tym elementy interaktywnej kreacji światów),
- stymulacja kreatywności i tworzenie narzędzi kreatywnej współpracy.

Zakończenie

Kluczem do zrozumienia istoty Coachingu VR jest w każdym z obszarów „wolność” i „możliwość” – poszerzenia dostępnej rzeczywistości, a tym samym przeżywania, uczestniczenia i odkrywania oraz komunikowania sensu nowych doświadczeń. Dzięki wolności i jej doświadczaniu w wirtualnej przestrzeni, coaching VR staje się strategią ponownego włączenia wykluczonych – doskonałą metodą inkluzji, inicjującą ponadto samoregulacyjne procesy umysłu i organizmu. Coaching VR otwiera zamknięty świat odrzuconych i wykluczonych, co jest aktualnie przedmiotem moich badań.

Bibliografia

- Arnheim R., *Perspektywy telewizji, w: Film jako sztuka*, Warszawa 1961.
- Baudrillard J., *Słowa klucze*, Warszawa 2008, Wydawnictwo. Sic!
- Baudrillard J., *Symulakry symulacja*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Sic!
- Borges J. L., *O ścisłości w nauce*, w: Borges J. L., *Powszechna historia nikczemności*, Warszawa 1976, Prószyński i S-ka.
- Chmiel A., *Coaching VR jako autorska metoda pracy z osobami niesprawnymi w różnym wieku, w kontekście obserwowanych realiów systemu pomocy*, w: Patkiewicz J. (red.), *Każde dziecko z niepełnosprawnością będzie dorosłym i seniorem*, Wrocław 2015, Wydawnictwo TWK.
- Chmiel A., *Psychoneuroestetyka: nowa nauka – nowe media – nowe pokolenia*, w: D. Morańska., K. Wójcik. (red.), *Multimedialny wymiar edukacji*, Dąbrowa Górnicza 2014, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Goffman E., *Instytucje totalne*, Sopot 2011, GWP.
- Green J., *Nowa era komunikacji*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Gwóźdź A., *Technologie widzenia, czyli media w poszukiwaniu autora: Wim Wenders*, Kraków 2004, Universitas.
- <http://sjp.pwn.pl/sjp/rzeczywistosc-wirtualna;2518604.html>.
- Renaud A., *Obraz cyfrowy albo technologiczna katastrofa obrazów*, w: A. Gwóźdź. (red.), *Pejzaże audiowizualne*, Kraków 1997, Wydawnictwo Universitas.
- Witwicki W., *Psychologia uczuć i inne pisma*, Warszawa 1995, PWN.

Summary

What is described in this article are the sources and methods of therapeutic work – "Coaching VR" developed by Ph.D. Andrzej Chmiel, who uses the virtual reality – VR device

es and creative ways of working with the available elements of reality and imagination of the customer / group, in order to expand the limited by disability (or other reason for exclusion) space of experience, which creates an opportunity of inclusion. Here three aspects of this method are discussed. The first presents the virtual reality as the extending reality of life which is the chance for experiencing the freedom by the customer and the widest spectrum of his/her possibility. This is the way of creating and finding out his/her reserves in the situation of participating and announcing experience in the virtual space. The second aspect is a reflection on the practice of a psychologist in institutions: Social Welfare Home, an orphanage, hospital, hospice, etc., with reference to this innovative method of coaching and therapy, which is the result of careful observation and careful listening to customers of these places, where the mind has developed specific forms of confrontation with the total reality. The third aspect includes a look from a psycho-neuro-aesthetic perspective and examines the impact of coaching VR self-regulatory processes of the mind and body. Coaching VR aims at change and improvement: the way of thinking, communication forms and style of building relationship. This is a chance to open the closed worlds of excluded persons – it initiates the processes of inclusion and self-regulatory processes of the mind and the body, which is the subject of the author's research.

Keywords: virtual reality, coaching VR, exlusions, inclusions, terapy, experience, disability, simulacrum

Translated by Agata Cienciąła

NOTA O AUTORZE

Andrzej Chmiel – adiunkt w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, Kierownik Pracowni Psychologii i Coachingu VR, psycholog kliniczny, praktyk z dwudziestoletnim doświadczeniem klinicznym (Poradnie Zdrowia Psychicznego, Domy Pomocy Społecznej, Domy Dziecka, Szpitale), terapeuta TSR, hipnoterapeuta, coach edukacji i zdolności poznawczych, szkoleniowiec, twórca metody Coachingu VR. Obszarem szczególnych zainteresowań badawczych są m.in. kapitał społeczny, wykluczenie społeczne, geragogika, procesy komunikacji – w tym jej medializacja i przepaść międzypokoleniowa, psychoneuroestetyka, psychologia pozytywna, edukacja i coaching VR.

Anna Podgórska, Beata Podgórska

Przeciwdziałanie i ograniczanie zjawiska wykluczenia ukraińskiej mniejszości narodowej w Polsce

Wstęp

Problematyka mniejszości narodowych należy do zagadnień szczególnie dyskusyjnych. W tym obszarze kontrowersje dotyczą kwestii podstawowych, to znaczy definicji i typologii, kryteriów określania liczebności mniejszości narodowych i stanu świadomości narodowej czy też istoty relacji między państwem a mniejszościami.

Różnice w sytuacji i pozycji oraz charakterze poszczególnych grup powodują, że nie można mówić o jednym problemie mniejszościowym. Każda z grup ma swoją historię, właściwe sobie problemy i aspiracje. Stąd sprawy mniejszości są rozpatrywane zarówno w kontekście krajowym, jak i międzynarodowym. Są one przedmiotem stałego i żywego zainteresowania socjologów, politologów, pedagogów, a także organizacji międzynarodowych, w tym także na poziomie europejskim¹.

Celem artykułu jest przedstawienie działań podejmowanych przez szkoły, związki i organizacje społeczno-kulturalne na rzecz przeciwdziałania i ograniczania wykluczenia ukraińskiej mniejszości narodowej zamieszkującej terytorium Polski. Zarówno obserwacja życia mniejszości narodowych i etnicznych, jak i wnikliwe badania naukowe pokazują, iż zorganizowana działalność kulturalna, społeczna i oświatowa może wpływać hamująco na przejawy świadczące o wykluczeniu. Działania te pokazują, jak rozumiane

¹ J. Jachymek, *Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej XX wieku*, Lublin 1992, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Czas.

i realizowane są w naszym kraju podstawowe wartości i zasady nowoczesnego państwa: demokracji, obywatelstwa, wolności, równości, respektowania praw człowieka².

Zauważyć należy, że tożsamość współczesnych Ukraińców żyjących w naszym kraju wyznaczają takie zjawiska jak: znajomość języka ukraińskiego, odrębność wyznania greckokatolickiego i prawosławnego, kultywowanie tradycji ludowych, folkloru, tradycji narodowych, zainteresowanie literaturą, muzyką, kulturą ukraińską, a także historią narodu i jego współczesną sytuacją polityczną³.

Rozproszenie mniejszości ukraińskiej na terenie Polski jest wynikiem przymusowych przesiedleń dokonanych po drugiej wojnie światowej w ramach akcji „Wisła”. Podczas spisu ludności i mieszkań, przeprowadzonego przez Główny Urząd Statystyczny w 2002 r., przynależność do mniejszości ukraińskiej zadeklarowało 27 172 obywatele Rzeczypospolitej Polskiej. Według spisu najliczniejsze skupiska mniejszości ukraińskiej występują w województwie warmińsko-mazurskim (11 881), zachodniopomorskim (3 703), podkarpackim (2 984) i pomorskim (2 831). Społeczność ta żyje w znacznym rozproszeniu, co w dużym stopniu determinuje organizowanie szkolnictwa dla mniejszości ukraińskiej.

Język a kształtowanie tożsamości ukraińskiej

W procesie kształtowania tożsamości ukraińskiej ważną rolę odgrywa język. Pełni on szczególną rolę w przeciwdziałaniu i ograniczaniu zjawiska wykluczenia ukraińskiej mniejszości narodowej w Polsce.

W większości przypadków znajomość języka ukraińskiego kształtuje się na poziomie gwarowym. Jest to głównie język „domowy”, tzn. wykorzystywany z reguły do porozumiewania się w domu. Ukraińcy posługują się tym językiem na ulicy, co jeszcze kilkanaście lat temu było nie do pomyślenia. Nie jest to język literacki, lecz gwara „zanieczyszczona” wieloma polonizmami.

² W.J. Zalewski, *Międzynarodowa ochrona mniejszości*, Warszawa 1932, Wydawnictwo IBNS.

³ M. Panius, *Ukraińcy na Warmii i Mazurach*, w: M. Melnyka (red.), *W cieniu akcji Wisła. Ukraińcy we współczesnej Polsce*, Olsztyn 2008, Wydawnictwo Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Nadal wielu Ukraińców unika przyznawania się do swojej przynależności narodowej czy też demonstrowania jej publicznie.

Wiele symboli narodowych (tryzuby, portrety Tarasa Szewczenki, flagi ukraińskie) znajduje się w domach prywatnych. Niemniej jednak to nie rodzina jest głównym przekąźnikiem tradycji, to Cerkiew, która przejęła główną funkcję przechowywania większości wzorców kulturowych – zarówno materialnych, jak i duchowych, w tym także język⁴.

Szkoła odgrywa ważną rolę w przeciwdziałaniu i ograniczaniu zjawiska wykluczenia ukraińskiej mniejszości narodowej w Polsce. Pracuje nie tylko nad przekazywaniem języka, ale także nad zmianą nastawienia wobec niego. Wpaja uczniom przekonanie, iż języka ojczystego nie należy się wstydić ani go wypierać. Powinien być używany wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, a nie tylko w szczególnych sytuacjach, na przykład na lekcji w szkole, w rozmowie z nauczycielem⁵.

Wyniesiona ze szkoły i domu rodzinnej znajomość własnego języka, własnej obyczajowości, tradycji literackiej i historii jest warunkiem przetrwania grupy. O to zabiega inteligencja mniejszościowych grup etnicznych, promując przejście od przekazu rodzinnego i lokalnego do przekazu odbywającego się w ramach różnego typu instytucji.

Niezbędnym elementem w nauce języka jest stosowanie odpowiednich podręczników. Wśród podręczników dla początkujących stosowany jest *Krok, część 1, Ukraińska mowa jak inozemna* autorstwa Ołesi Palinskiej i Oksany Turkewycz. Na początkowym etapie nauczania ciekawą propozycją mogą być podręczniki Bożeny Zinkiewicz-Tomanek i Oksany Baraniwskiej *Ukraiński dla początkujących* i *Ukraiński dla średnio zaawansowanych*⁶. Ich dużą zaletą są nagrania tekstów, a także obszernie wyjaśnienia materiału gramatycznego.

Na nieco wyższym poziomie warto korzystać z podręczników autorstwa wykładowców z Centrum Ukrainistyki Uniwersytetu im. Iwana Franki we

⁴ J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1991, Wydawnictwo Editions Spotkania.

⁵ S. Stępień, *Spoleczność ukraińska w Polsce*, w: R. Trąby (red.), *Tematy polsko-ukraińskie*, Olsztyn 2000, Wydawnicw Borussia.

⁶ Zob.: O. Palinska, O. Turkewycz, *Krok-1. Ukraińska mowa jak inozemna*, Warszawa 2011, bmw. B. Zinkiewicz-Tomanek, O. Baraniwska, *Język ukraiński. Dla początkujących*, Kraków 2012, Wydawnictwo Petrus; B. Zinkiewicz-Tomanek, O. Baraniwska, *Język ukraiński. Dla średnio zaawansowanych*, Kraków 2013, Wydawnictwo Petrus.

Lwowie, m.in. *Mij Lwiv* (2013), *Mandriwka Ukrainoju* (2012) oraz *Ukraińska mowa dla inoziemciw. Modulnyj kurs* (2012)⁷.

Do poznania języka niezbędne są również słowniki, ich najnowsze i najpełniejsze wydania. Wśród nich na uwagę zasługuje *Słownik tematyczny polsko-ukraiński* (2010). Zawiera on ok. 45 tys. haseł, wśród nich są typowe konstrukcje i przykłady zastosowania, umieszczone w blokach tematycznych, z dalszym podziałem na mniejsze grupy semantyczne, które obejmują praktycznie wszystkie sfery życia⁸.

Działania edukacyjno-wychowawcze i rola rodziny w przeciwdziałaniu i ograniczaniu zjawiska wykluczenia młodych Ukraińców

Zasadniczą rolę w przewyżnianiu problemów związanych z wykluczeniem młodych Ukraińców odgrywa rodzina, która kształtuje charakter dziecka. Wychowanie domowe poprzez naukę języka, przekazywanie wzorców kulturowych, a także ochrzcenie dziecka w cerkwi i wychowanie w wierze greckokatolickiej tworzy podstawy kształtowania się ukraińskiej tożsamości narodowej. To z reguły dom i rodzina, szczególnie starsi jej członkowie, są pierwszymi ogniwami na drodze do kształtowania własnej identyfikacji⁹.

W przewyżnianiu problemów związanych z wykluczeniem młodzieży ukraińskiej – szczególnie jeśli chodzi o wykluczenie edukacyjne – pomocne są powstające szkoły z ukraińskim językiem nauczania, szczególnie na Warmii i Mazurach, czyli obszarach, na których zamieszkują największe skupiska ludności ukraińskiej¹⁰.

⁷ O. Antoniów, O. Turkewycz, P. Łunio, Ch. Sydoriw, O. Melnyk, O. Ceniuk, O. Szarawara, M. Sworij, O. Szpyt, *Mij Lwiv*, Lwów 2013, Wydawnictwo Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie; I. Kluczkowska, O. Palinska, O. Ptasznych, O. Turkewycz, B. Sywanycz, H. Szmiro, *Mandriwka Ukrainoju*, Lwów 2012, Wydawnictwo Don Bosko; O. Antoniów, Ł. Pauczek, *Ukraińska mowa dla inoziemciw. Modulnyj kurs*, Kijów 2012, bmv.

⁸ S. Romaniuk, M. Saniewska, *Rzadko nauczany język sąsiada*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 4.

⁹ A. Sadowski, *Tożsamość etniczno-kulturowa mieszkańców polsko-białoruskiego pogranicza*, w: A. Sadowski (red.), *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, Białystok 2002, Wydawnictwo Libra.

¹⁰ B. Surmacz, *Współczesne stosunki polsko-ukraińskie. Politologiczna analiza traktatu o dobrym sąsiedztwie*, Lublin 2002, Wydawnictwo UMCS.

Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku nastąpił w Polce powolny wzrost liczby dzieci uczących się w szkołach podstawowych języka ukraińskiego. Najwięcej z nich pochodziło z okolic Węgorzewa, Bartoszcza, Braniewa i Kętrzyna. W 1990 r. otwarto w Górowie Iławieckim (województwo warmińsko-mazurskie) pierwsze w Polsce liceum z ukraińskim językiem nauczania. Obecnie to nowoczesny Zespół Szkół z Ukraińskim Językiem Nauczania w Górowie Iławieckim, w którym uczy się około 300 uczniów. W jego skład wchodzi gimnazjum oraz liceum ogólnokształcące¹¹.

Zespół Szkół w Górowie Iławieckim jest największą tego typu placówką w Polsce i jedyną, która w swoim statucie tak wyraźnie określiła język wykładowy. W czasie całej edukacji młodzież poznaje historię, geografę, kulturę i język swoich przodków. Dobra atmosfera, życzliwy stosunek nauczycieli do młodzieży przekłada się na jej aktywność w życiu szkoły. Największą popularnością cieszy się Zespół Pieśni i Tańca „Dumka”, który jest chlubą i wizytówką tej placówki.

Ponadto języka ukraińskiego naucza się w następujących placówkach oświatowych: Zespół Szkół z Ukraińskim Językiem Nauczania w Bartoszczach, województwo warmińsko-mazurskie (oddział przedszkolny, szkoła podstawowa, gimnazjum), Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 4 im. Bohdana Ihora Antonycza w Legnicy (gimnazjum nr 10, IV liceum), Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2, im. Markiana Szaszkewicza w Przemyślu (szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum), Zespół Szkół Ogólnokształcących w Białym Borze, woj. zachodniopomorskie (szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum)¹². W Baniach Mazurskich (województwo warmińsko-mazurskie) i Bielsku Podlaskim (województwo podlaskie) istnieją klasy z językiem wykładowym ukraińskim. Języka ukraińskiego uczy się także w tzw. punktach nauczania, które są tworzone tam, gdzie liczebność uczniów nie pozwala na utworzenie klas. W roku 2004 takich punktów było 95. W Warszawie działa Międzyszkolny Zespół Nauczania Mniejszości Ukraińskiej w Gimnazjum nr 45 z Oddziałami Integracyjnymi im. Powstania Warszawskiego, jego oferta jest skierowana do uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Został również utworzony Międzyprzedszkolny Zespół Nauczania Mniejszości Ukraińskiej w Szkole Podstawowej nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary

¹¹ <http://szkolazdumka.pl/> (1.04.2016).

¹² G. Spodarek, *Ukraińskie szkoły czekają*, „Наш вибір” w: <http://pl.naszybir.pl/> (1.04.2016).

Bronisławy Czarnowskiej. Wymienione szkoły przeznaczone są dla dzieci przedstawicieli mniejszości ukraińskiej w Polsce, jednak ich uczniami są nie tylko Ukraińcy¹³.

Język ukraiński jest wykładany na wielu uczelniach wyższych, m.in. w Warszawie, w Krakowie, w Poznaniu, w Lublinie, we Wrocławiu. Na Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Adama Mickiewicza działają osobne katedry ukrainistyki i ukrainoznawstwa, a we Wrocławiu, Lublinie i Olsztynie kierunek ten jest proponowany w ramach większych jednostek naukowych.

Na Uniwersytecie Warszawskim studenci mogą poznawać język ukraiński w następujących jednostkach: Katedra Ukrainistyki, Wydział Lingwistyki Stosowanej, Katedra Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej, Szkoła Języków Wschodnich, Wydział Orientalistyki.

Katedra Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego powstała w 1953 r. i jest najstarszym ośrodkiem badań ukrainistycznych w Polsce i w Europie Zachodniej. Studenci mogą uczyć się języka ukraińskiego od podstaw, poznając kulturę, literaturę i historię.

Języka ukraińskiego można też uczyć się w prywatnych szkołach językowych, które oprócz tradycyjnej nauki, proponują nauczanie na odległość lub zajęcia indywidualne, konwersacje. Są to zajęcia dla młodzieży, studentów i osób dorosłych. Szkoły oferują też kursy wakacyjne czy przygotowawcze do certyfikatu językowego.

Poniższe tabele ilustrują udział uczniów z poszczególnych mniejszości narodowych (z uwzględnieniem języka ukraińskiego) w Polsce.

¹³ S. Romaniuk, M. Saniewska, *Rzadko nauczany język sąsiada*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 4.

Tabela 1. Języki mniejszości narodowych i etnicznych w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2015/2016 a liczba uczących się

Język	Liczba uczących się
Niemiecki	37 849
Kaszubski	15 742
Białoruski	1 728
Ukraiński	1 082

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego

Tabela 2. Języki mniejszości narodowych i etnicznych w gimnazjach w roku szkolnym 2015/2016 a liczba uczących się

Język	Liczba uczących się
Niemiecki	5 518
Kaszubski	2 695
Białoruski	666
Ukraiński	475

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego

Tabela 3. Języki mniejszości narodowych i etnicznych w szkołach ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2015/2016, a liczba uczących się

Język	Liczba uczących się
Białoruski	535
Ukraiński	357
Kaszubski	936
Niemiecki	338

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego

Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że liczba uczących się języków mniejszości narodowych i etnicznych w szkołach podstawowych

wzrasta, w gimnazjach maleje (oprócz języka kaszubskiego), w szkołach ponadgimnazjalnych wzrasta (oprócz języka białoruskiego).

Tabela 4. Liczba uczniów uczących się języka ukraińskiego jako języka ojczystego w szkołach i w zespołach międzyszkolnych

Typ placówki	2009/2010		2015/2016	
	Liczba placówek	Liczba Uczniów	Liczba placówek	Liczba Uczniów
Szkoła Podstawowa	82	903	81	1 082
Gimnazjum	47	513	53	475
Szkoły Ponadgimnazjalne	12	309	13	357
RAZEM	141	1 725	147	1 914

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego

Powyższa tabela ilustruje liczbę placówek oraz liczbę uczniów uczących się języka ukraińskiego jako ojczystego, którzy uczestniczą w zajęciach na wszystkich etapach nauczania¹⁴. Liczba tych placówek wzrasta (oprócz szkół podstawowych). Wzrasta również (oprócz uczniów gimnazjów) liczba uczniów uczących się języka ukraińskiego jako języka ojczystego.

Do swoistego przezwyciężania problemów związanych z wykluczeniem młodzieży ukraińskiej przyczyniają się także różnego rodzaju związki i organizacje. W regionie Warmii i Mazur działają dwa oddziały Związku Ukraińców w Polsce: w Elblągu i Olsztynie oraz ponad 40 kół miejskich i wiejskich. Głównym celem Związku Ukraińców w Polsce jest działanie na rzecz zachowania tożsamości kulturalnej społeczności ukraińskiej w Polsce oraz rozwój dobrosąsiedzkich kontaktów i współpracy pomiędzy Polską a Ukrainą. Związek Ukraińców w Polsce od lat realizuje projekty adresowane do różnych grup społeczeństwa, m.in. dzieci, uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, szkół średnich, studentów, osób w średnim i podeszłym wieku. Wśród realizowanych przedsięwzięć są projekty międzynarodowe, obozy „Płast” (jest to organizacja współpracująca z polskimi organizacjami harcerskimi), koncer-

¹⁴ <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20152016,1,11.html> (1.04.2016).

ty muzyki cerkiewnej (np. „Jesienne koncerty muzyki cerkiewnej”), Festiwal Kultury Ukraińskiej, festiwale dziecięce (m.in. w Koszalinie i Elblągu), seminaria historyczne (m.in. „Akcja Wisła” na tle wojennych i powojennych deportacji) oraz przybliżające kulturę pogranicza polsko-ukraińskiego, współpracę mediów (m.in. w ramach projektów Rady Europy, Ambasady RP na Ukrainie). Ponadto od 1990 r. Związek Ukraińców w Polsce jest wydawcą tygodnika „Nasze Słowo”. Związek Ukraiński jest współwydawcą magazynu telewizyjnego „Telenowyny”, emitowanego w Telewizji Regionalnej TVP Info, współpracuje również z rozgłośniami Polskiego Radio realizującymi audycje w języku ukraińskim. Od 2008 r. jest wydawcą kwartalnika metodyczno-oświatowego „Ridna Mowa”.

Mając na względzie przezwyciężanie wykluczenia edukacyjnego młodzieży ukraińskiej, rozwój oświaty i szkolnictwa ukraińskiego oraz promowanie innych przedsięwzięć służących umacnianiu tożsamości narodowej, powołano w 1992 r. Fundację „Zahrawa”, która prowadzi własną działalność gospodarczą¹⁵. Misją Fundacji Rozwoju Oświaty i Szkolnictwa Ukraińskiego „Zahrawa” jest wspieranie rozwoju ukraińskiego szkolnictwa w Polsce oraz ukraińskojęzycznej oświaty pozaszkolnej. Fundacja ta prowadzi działania poprzez uruchomienie funduszu stypendialnego dla uczniów Ukraińskiego LO w Górowie Iławeckim, organizuje praktyczną naukę zawodu dla uczniów ZSZ w Górowie Iławeckim, wydaje ukraińskojęzycznej gazety „Homin” oraz uruchomiła Regionalny Ośrodek Restrukturyzacji i Aktywizacji Rolnictwa. Obszarem jej działań jest przeciwdziałanie bezrobociu, działalność wspomagająca rozwój gospodarczy oraz działalność wspomagająca rozwój wspólnot i społeczności lokalnych.

W ramach przeciwdziałania i ograniczania wykluczenia mniejszości ukraińskiej jest realizowany program „Polsko-Ukraińska Wymiana Młodzieży”. Program ten jest skierowany do młodych obywateli Polski i Ukrainy, a projekty mogą być realizowane przez szereg podmiotów, w tym szkoły, organizacje pozarządowe, domy kultury. Zarówno organizacje mniejszości ukraińskiej w Polsce, jak i szkoły z ukraińskim językiem nauczania od lat biorą udział w Polsko-Ukraińskiej Wymianie Młodzieży na równi z innymi pod-

¹⁵ H. J. Karp, R. Trąba, *Czy codzienność można pamiętać. Wspomnienia z Warmii i Mazur jako fragment pamięci kulturowej Niemców, Polaków i Ukraińców*, w: H.J. Karp, R. Trąba (red.), *Codziennosc zapamiętana. Warmia i Mazury we wspomnieniach*, Olsztyn 2004, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie.

miotami. W celu zwiększenia szans na uzyskanie dofinansowania do projektów związanych z wymianą młodzieży nauczyciele języka ukraińskiego jako języka ojczystego zwrócili uwagę na konieczność stworzenia preferencji dla szkół i organizacji tej mniejszości w procedurze aplikacyjnej¹⁶.

Największe wydarzenia kulturalne ukraińskiej mniejszości narodowej w Polsce, które podtrzymują kulturę i tradycję to: Festiwal Kultury Ukraińskiej, Festiwal Kultury Ukraińskiej na Podlasiu „Podlaska Jesień”, Ukraińskie Spotkania na Pograniczach w Bytowie, Mokrem, Sanoku, Dni Kultury Ukraińskiej w Regionach – w Zielonej Górze, Szczecinie i Giżycku, Dziecięce Festiwale i Konkursy – Koszalin, Elbląg, Olsztyn, Wrocław, Giżycko; „Na Iwana, na Kupala” w Dubiczach Cerkiewnych, „Misteria Kupalskie” w Kruklankach i Przemysłu, Ukraińskie Jarmarki¹⁷.

Zakończenie

Podsumowując prowadzone rozważania możemy stwierdzić, że polskie władze sprzyjają rozwojowi oświaty dla mniejszości, stwarzają ku temu stosowne przepisy prawne i warunki. Mimo że szkoły ponadgimnazjalne dla mniejszości borykają się z wieloma kłopotami: finansowymi, prawnymi, lokalowymi itd., to wspierają cenne inicjatywy. Godna podkreślenia jest aktywność i zaangażowanie nauczycieli – Ukraińców w tworzeniu podstaw dla szkolnictwa mniejszościowego: bazy lokalowej, pomocy naukowych, księgozbiorów, zabieganie o jak największy nabór młodzieży, nawiązywanie bezpośredniej współpracy z ośrodkami oświatowymi i kulturalnymi na Ukrainie, współpraca i tworzenie zasad humanistycznych w relacjach mniejszości i większości¹⁸.

Szkoła to oprócz programów nauczania także program wychowania¹⁹. Celem szkół mniejszościowych staje się kształtowanie świadomości etnicznej uczniów. Polega ona po pierwsze na uświadomieniu im faktu posiadania

¹⁶ Strategia rozwoju oświaty mniejszości ukraińskiej w Polsce, w: <https://mswia.gov.pl/pl/aktualnosci/9211,dok.html> (1.04.2016).

¹⁷ <http://www.zup.ukraina.com.pl> (1.04.2016).

¹⁸ J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*. Warszawa 1991, Wydawnictwo Editions Spotkania.

¹⁹ A. Bentkowski, K. Rokicka, A. Wróbel, *Problemy tożsamości mniejszości ukraińskiej w Polsce. Tradycja a tożsamość*, w: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Literackie Towarzystwo Wydawnicze.

własnej kultury, po drugie na wpojeniu przekonania, iż należy podejmować świadome działania na rzecz jej zachowania. Przekłada się to na charakter nauczanych treści; programy mniejszościowego nauczania mają budować poczucie dumy z posiadania unikatowego i wartościowego dziedzictwa kulturowego²⁰.

Obecna polityka oświatowa państwa polskiego sprzyja rozwojowi szkolnictwa ukraińskiego, a działalność szkoły oraz programy nauczania sprzyjają kształtowaniu poczucia więzi i przynależności do mniejszości ukraińskiej. Oświata wpływa hamująco na procesy wykluczenia mniejszości ukraińskiej na terytorium Polski.

Bibliografia

- Antoniw O., Turkewycz O., Łunio P., Sydoriw Ch., Melnyk O., Ceniuk O., Szarawara O., Sworij M., Szpyt O., *Mij Lwów*, Lwów 2013, Wydawnictwo Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie.
- Antoniw O., Pauczek Ł., *Ukraińska mowa dla inoziemców. Modułny kurs*, Kijów 2012, b.m.w.
- Babiński G., *Tożsamość na pograniczach*, w: E. Budakowska (red.), *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Barański M., *Model samorządu terytorialnego w procesie reformy społeczno-administracyjnej państwa*, w: Frąckiewicz-Wronka (red.), *Samorządowa polityka społeczna*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Dom Wydawniczy Elipsa.
- Barmiński J., *Media wobec stereotypów narodowych na pograniczu*, „Akcent” 2001, nr 4.
- Bentkowski A., Rokicka K., Wróbel A., *Problemy tożsamości mniejszości ukraińskiej w Polsce. Tradycja a tożsamość*, w: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Literackie Towarzystwo Wydawnicze.
- Błuszkowski J., *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Dom Wydawniczy Elipsa.
- Byczkowski J., *Mniejszości narodowe w Europie, Wybrane zagadnienia 1945–1974*, Opole 1976, Wydawnictwo Instytut Śląski.
- Czech M., *Problemy asymilacji ludności ukraińskiej na ziemiach północnych i zachodnich*, „Borussia” 1992, nr 3/4.
- Cziomer E., Zyblikiewicz L.W., *Zarys współczesnych stosunków międzynarodowych*, Warszawa 2006, Wydawnictwo PWN.

²⁰ R. Drozd, *Ukraińcy w najnowszych dziejach Polski (1918–1989)*, t. 3, Słupsk 2012, Wydawnictwo Akademia Pomorska.

- Drozd R., *Ukraińcy w najnowszych dziejach Polski (1918–1989)*, t. 3, Słupsk 2012, Akademia Pomorska.
- Głowacka-Grajper M., *Zróżnicowanie ideologii edukacyjnych w ramach etnicznego szkolnictwa ukraińskiego w Polsce*, w: K. Andrejuk (red.), *Edukacja w świecie wielokulturowym – materiały z konferencji. Oświata mniejszości narodowych – Polska i Europa*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hejger M., *Przekształcenia narodowościowe na Ziemiach Zachodnich i Północnych Polski w latach 1945–1956*, Słupsk 2008, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- <http://docplayer.pl/6481270-Oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-2009-2010.html>.
- <https://mswia.gov.pl/pl/aktualnosci/9211,dok.html>.
- <http://pl.naszwybir.pl>.
- <http://szkolazdumka.pl>.
- <http://www.zup.ukraina.com.pl>.
- Jachymek J., *Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej XX wieku*, Lublin 1992, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Czas.
- Jasudowicz T., *Międzynarodowe standardy ochrony mniejszości*, „Kwartalnik Prawa Prywatnego” 1993, z. 3.
- Jestal J., *Hipoteza kontaktu a problemy pogranicza*, w: W. Banusiak (red.), *Stereotypy narodowościowe na pograniczu*, Rzeszów 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Karp H. J., Trąba R., *Czy codzienność można pamiętać. Wspomnienia z Warmii i Mazur jako fragment pamięci kulturowej Niemców, Polaków i Ukraińców*, w: H.J. Karp, R. Trąba (red.), *Codziennosc zapamiętana. Warmia i Mazury we wspomnieniach*, Olsztyn 2004, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie.
- Klimkiewicz B., *Mniejszości narodowe w sferze publicznej: reprezentacje, praktyki i regulacje medialne*, Kraków 2003, Uniwersytet Jagielloński.
- Kluczkowska I., Palinska O., Ptaszyk O., Turkewycz O., Sywanycz B., Szmiro H., *Mandriwka Ukrainoju*, Lwów 2012, Wydawnictwo Don Bosko.
- Kłoskowska A., *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 1.
- Kwaśniewski K., *Socjologia mniejszości a definicja mniejszości narodowej*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, Warszawa 1992, zeszyt 1.
- Lewandowska I., *Historyczna świadomość regionalna. Z badań nad młodzieżą licealną Warmii i Mazur*, Olsztyn 2002, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe OBN.
- Łodziński S., Chodura A., *Status prawny mniejszości narodowych w Polsce w świetle Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych*, Warszawa 2001, Kancelaria Sejmu.
- Nijakowski L. M., Łodziński S., *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce*. Warszawa 2003, Informator 2003, Wydawnictwo Sejmowe.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, Wydawnictwo Trans Humana.
- Paleczny, T., *Mniejszość jako socjologiczna kategoria analizy*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 2.

- Palinska O., Turkewycz O., *Krok-1. Ukraińska mowa jak inoziemna*, Warszawa 2011, bmm.
- Panius M., *Ukraińcy na Warmii i Mazurach*, w: M. Melnyk (red.), *W cieniu akcji Wisła. Ukraińcy we współczesnej Polsce*, Olsztyn 2008, Wydawnictwo Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Romaniuk S., Saniewska M., *Rzadko nauczany język sąsiada*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 4.
- Sadowski A., *Tożsamość etniczno-kulturowa mieszkańców polsko-białoruskiego pogranicza*, w: A. Sadowski (red.), *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, Białystok 1995, Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.
- Senft S., Trzcielińska-Polus A., *Mniejszości narodowe i etniczne – edukacja i kultura*, Hochschule Zittau/Gorlitz, Opolo 2008, Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, Politechnika Opolska, Wydział Zarządzania i Inżynierii Produkcji, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Serczyk W., *Stereotypy w historii stosunków polsko-ukraińskich. Drogi do prawdy*, w: W. Bonusiak (red.), *Stereotypy narodowościowe na pograniczu*, Rzeszów 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Sozański J., *Prawa mniejszości w Unii Europejskiej*, Warszawa 2002, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego w Warszawie.
- Stępień S., *Społeczność ukraińska w Polsce*, w: R. Trąba (red.), *Tematy polsko-ukraińskie*, Olsztyn 2000, Wydawnictwo Borussia.
- Surmacz B., *Współczesne stosunki polsko-ukraińskie. Politologiczna analiza traktatu o dobrym sąsiedztwie*, Lublin 2002, Wydawnictwo UMCS.
- Tomaszewski J., *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1991, Wydawnictwo Editions Spotkania.
- Tracewicz Z., *Oświata a procesy asymilacyjne wśród mniejszości ukraińskiej*, Toruń 2000, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zalewski W. J., *Międzynarodowa ochrona mniejszości*, Warszawa 1932, Wydawnictwo IBSN.
- Zinkiewicz-Tomanek B., Baraniwska O., *Język ukraiński. Dla początkujących*, Kraków 2012, Wydawnictwo Petrus.
- Zinkiewicz-Tomanek B., Baraniwska O., *Język ukraiński. Dla średniozaawansowanych*, Kraków 2013, Wydawnictwo Petrus.

Summary

The issue of national minorities is one of the notably complicated or even sensitive subjects. The controversial aspects of this issue are the very basic ones, specifically: definitions and typology, criteria of determining population and the state of national awareness or relations between a minority group and the state. The differences in the position and nature of particular groups are the reason why it is impossible to talk about a single minority issue. Each of these groups has its own history, troubles and aspirations. Therefore the subject of

minorities should be observed from the widest possible perspective, both domestic and international.

The goal of the following paper is to demonstrate the issue of exclusion of Ukrainian youth living in Poland. For Ukrainian youth the contemporary cultural identity, which is consistently opposing social exclusion, is represented by the ability to speak their mother tongue, persevering the Greek Catholic Church and the Eastern Orthodox Church ceremonial together with upholding their tradition and customs.

The observation and extensive studies of national minorities show that cultural, social and educational organized activities for young people can reduce the symptoms of their exclusion.

Keywords: Ukrainian minority group, Poland, national minorities' issues, exclusion, reduction of exclusion symptoms

Translated by Anna Podgórska

NOTA O AUTORACH

Anna Podgórska – mgr, nauczyciel, tłumacz języka niemieckiego, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Beata Podgórska – mgr, nauczyciel dyplomowany, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Anna Rajchel

Klasy integracyjne w szkołach ponadgimnazjalnych a wykluczenie społeczne

Wstęp

Integracja to tworzenie całości z części, scalanie odrębnych elementów. Zjawisko występujące w naukach ekonomicznych, prawnych, społecznych. W edukacji to proces włączania dzieci i młodzieży z różnymi dysfunkcjami do zespołu klasowego, szkolnego, a w perspektywie czasowej do społeczeństwa. Młodzież nie zawsze sprawna ruchowo czy intelektualnie ma możliwość uczenia się i przebywania ze zdrowymi rówieśnikami nie tylko na terenie szkoły, ale również poza nią. Temu służy realizacja projektów i programów edukacyjnych, program Erasmus+, wymiana młodzieży etc... Integracja jest zaprzeczeniem segregacji, gettyzacji, podziału społeczeństwa i marginalizacji określonych grup lub osób. Edukacja włączająca to przede wszystkim dostrzeżenie niejednorodności uczniów, najważniejszych podmiotów w szkolnej edukacji, zrozumienie, że różnorodność i indywidualność dzieci i młodzieży to nowe podejście do sposobu uczenia, wychowywania i wpływania na młodego człowieka. To także szukanie takich narzędzi i metod nauczania, by w jak najlepszy sposób przygotować młodzież do pełnienia określonych ról w społeczeństwie. Szczególnie ważne jest to, by mówić o uczniu jako potencjalnym pracowniku czy o osobie, która w przyszłości planuje założenie rodziny. Edukacja włączająca powinna dotyczyć nie tylko młodzieży niepełnosprawnej, ale także tej, która po raz kolejny powtarza klasę, mającej problemy z wymiarem sprawiedliwości, której rodzice lub rodzic pozbawieni są wolności, cudzoziemców czy chociażby młodzieży mającej problemy z prawidłowym funkcjonowaniem w społeczeństwie. Janusz Kor-

czak pisał, że „nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych poglądach, innej grze uczuć”¹. Szkoła ponadgimnazjalna to zespół ludzi, którzy na tym etapie uzyskują pełnoletność, często są to osoby z dużym doświadczeniem życiowym, czasami z różnych powodów zagrożone wykluczeniem społecznym. Korzystają z nauczania indywidualnego lub wybierają klasy integracyjne umożliwiające dostosowanie metod nauczania do ich potencjału intelektualnego, umiejętności, zdolności. Dzięki takiemu podejściu młodzież kończy szkołę, nierzadko przystępuje do egzaminu maturalnego i w efekcie planuje dalszą przyszłość edukacyjną, zawodową i osobistą. Przy wsparciu rodziców, nauczycieli i pracodawców osoby takie mogą uniknąć wykluczenia społecznego, czyli życia na marginesie społeczeństwa w nieodpowiednich warunkach społecznych, prawnych, ekonomicznych, kulturalnych.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych działań podejmowanych przez szkoły ponadgimnazjalne oraz szkoły ponadgimnazjalne z klasami integracyjnymi miasta Opola mającymi na celu przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu młodzieży. W artykule zaprezentowano określone przedsięwzięcia skierowane do wszystkich uczniów służące integracji młodych ludzi, związane z przygotowaniem ich do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

W części pierwszej zaprezentowano podstawowe akty prawne polskie, europejskie i międzynarodowe (Deklaracja z Salamanki) dotyczące równości szans w edukacji oraz przeciwdziałaniu dyskryminacji dzieci i młodzieży zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Część druga artykułu to charakterystyka wybranych przedsięwzięć realizowanych przez szkoły ponadgimnazjalne Opola (licea ogólnokształcące i technika) skierowane do osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych i innych.

Karl Popper – angielski filozof spopularyzował pojęcie „społeczeństwa otwartego”, czyli takiego, w którym jednostka może sama o sobie decydować, awansować w społecznej hierarchii. Jest to społeczeństwo demokratyczne zakładające równy dostęp do edukacji dzieci, młodzieży i osób dorosłych. W 2004 roku Polska stała się pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej, której jednym z celów jest polepszenie jakości życia mieszkańców państw na-

¹ Cyt. za: M. Chodkowska, R. Bednarz-Grzybek, *Twórczość i praktyka pedagogiczna Janusza Korczaka w kontekście teorii socjologicznej Floriana Znanieckiego*, Lublin 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 91.

leżących do tej organizacji. Równy dostęp do dobrej edukacji młodych ludzi to jeden z warunków poprawiających standardy życia. To także równość szans dla wszystkich osób, co wiąże się z przeciwdziałaniem bezrobociu, zakazem dyskryminacji, umożliwieniem studiowania w krajach unijnych, nabywaniem doświadczenia zawodowego poza granicami kraju. Równość szans zakłada także walkę ze stereotypami związanymi z płcią, niepełnosprawnością, wyznaniem religijnym etc. Kształcenie, podnoszenie kwalifikacji i umiejętności przez wszystkich młodych ludzi, tworzenie klas integracyjnych w szkołach może zapobiec wykluczeniu społecznemu.

Edukacja włączająca w wybranych aktach prawnych polskich i europejskich

Podstawowym polskim aktem prawnym stanowiącym o równości obywateli wobec prawa i zakazie dyskryminacji w każdej formie ich aktywności jest art. 32 pkt 1–2 Konstytucji RP z 1997 roku oraz art. 70 pkt 1 dotyczący prawa do nauki oraz pkt 4 wprowadzający powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W związku z tym władze publiczne mają obowiązek tworzenia i wspierania systemu indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów². W szkołach ponadgimnazjalnych wszyscy uczniowie mogą korzystać z pomocy psychologiczno-pedagogicznej, powstają klasy terapeutyczne, prowadzone są zajęcia korekcyjno-kompensacyjne itd. Pomocy udzielają Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne wydające orzeczenia m.in. o potrzebie kształcenia specjalnego młodzieży z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania młodych ludzi, których stan zdrowia uniemożliwia codzienne uczęszczanie do szkoły etc.

Drugim aktem prawnym jest ustawa z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty*, która w art. 1 pkt 4, 5 i 5a stanowi o:

- dostosowaniu treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów;
- możliwości pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;

² *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.

- opieki nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych³.

Metody pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dobierane są przez przygotowanych do tego nauczycieli, prowadzenie zajęć rewalidacyjnych ma na celu przywrócenie młodym ludziom pełnej sprawności. Zajęcia takie prowadzi się z młodzieżą niepełnosprawną.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* określa m.in. warunki kształcenia młodzieży niepełnosprawnej, niedostosowanej społecznie oraz zagrożonej niedostosowaniem społecznym w szkołach ogólnodostępnych, ogólnodostępnych z klasami integracyjnymi i innych jednostkach edukacyjnych.

Zgodnie z definicją Marii Przetacznikowej „niedostosowanie społeczne przejawia się zaburzeniami w zachowaniu (...), które występują w stopniu silnym i głębokim, które utrudniają lub uniemożliwiają osobnikowi normalne współżycie z ludźmi”⁴. Konflikty z otoczeniem, rodzicami, rówieśnikami, brak umiejętności porozumienia się z najbliższymi mogą być pierwszymi symptomami tego zjawiska.

Kolejnym aktem prawnym jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, który w § 3 stanowi, że pomoc taka „udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia”. Pomoc taka zgodnie z § 7 udzielana jest w formie:

- 1) klas terapeutycznych;
- 2) zajęć rozwijających uzdolnienia;
- 3) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425 z późn. zm.

⁴ Cyt. za: A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 141.

- 4) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- 5) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej – w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych;
- 6) warsztatów;
- 7) porad i konsultacji⁵.

Pomocy takiej udzielają psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi oraz przygotowana do tego kadra pedagogiczna.

Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych z 1994 roku podkreśliła, że:

- każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia;
- systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych cech charakterystycznych i potrzeb;
- dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby;
- zwykłe szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacje dla wszystkich. Co więcej, zapewniają one odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty⁶.

W deklaracji zwrócono szczególną uwagę na tworzenie szkół otwartych, które będą przyjmować młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ przynosi to konkretne korzyści wszystkim podmiotom. Po pierw-

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz.U. 2013 poz. 532 z późn. zm.

⁶ Szerzej: *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość*, Salamanka, Hiszpania 7–10 czerwca 1994 r. <http://rownosc.info/bibliography/document/deklaracja-z-salamanki-oraz-wytyczne-dla-dziaan-w-> (2.06.2016).

sze różnorodność dzieci uczęszczających do szkoły może przeciwdziałać dyskryminacji i to od najmłodszych lat. Po drugie, uczy tolerancji i szacunku dla odmienności (i nie tylko tej związanej z niepełnosprawnością). Po trzecie, wykształcenie odpowiednie do możliwości uczniów powinno zapewnić im w przyszłości niezależność finansową i pozwolić korzystać z pełni praw obywatelskich. Jest to szczególnie ważne, kiedy mówi się o gospodarce opartej na wiedzy.

Konkluzje Rady Europy z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) w trzecim celu strategicznym wskazują, że polityka w dziedzinie kształcenia i szkolenia powinna m.in.:

- dać wszystkim obywatelom (...) możliwość nabywania, uaktualniania i rozwijania przez całe życie umiejętności zawodowych i kompetencji kluczowych zwiększających szanse na rynku pracy;
- przeciwdziałać nierównemu dostępowi do edukacji, zapewniając wysokiej jakości edukację elementarną i ukierunkowane wsparcie oraz promując edukację integracyjną;
- systemy kształcenia i szkolenia powinny dbać o to, by wszystkie osoby uczące się, w tym osoby w niekorzystnej sytuacji, osoby o szczególnych potrzebach oraz migranci, uczestniczyły do końca w procesie kształcenia, także – w stosownych przypadkach – dzięki edukacji drugiej szansy i bardziej zindywidualizowanym sposobom uczenia się;
- drogą kształcenia należy (...) zwalczać wszelkie formy dyskryminacji, a tym samym rozwijać u młodzieży umiejętność pozytywnego komunikowania się z rówieśnikami z różnych środowisk⁷.

Dokument ten zakłada równość dzieci i młodzieży, otwiera drogę do kształcenia i nabywania umiejętności niezbędnych na rynku pracy. Przeciwdziała dyskryminacji i uprzedzeniom.

Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2012 r. pt. „Kształcenie i szkolenie a strategia Europa 2020” – rola kształcenia i szkolenia w naprawie gospodarczej, we wzroście gospodarczym oraz w pobudzaniu zatrudnienia koncentrują się przede wszystkim na:

⁷ Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) 2009/C 119/02 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29> (2.06.2016).

- promowaniu dostępu do dobrej jakościowo edukacji przedszkolnej i szkolnej;
- ograniczaniu liczby osób wczesnie kończących naukę;
- ułatwianiu młodym ludziom przechodzenia z etapu kształcenia i szkolenia do etapu pracy zawodowej;
- modernizowaniu szkolnictwa wyższego ze szczególnym uwzględnieniem redukcji odsetka osób porzucających studia, a także na poszerzaniu dostępu do edukacji dla grup defaworyzowanych⁸.

W szkolnej rzeczywistości można wyróżnić kilka takich defaworyzowanych grup. Na pewno należy do nich m.in.: młodzież szybko wypadająca z systemu edukacji, bez wykształcenia, osoby upośledzone umysłowo czy niepełnosprawne.

Takich aktów prawnych i dokumentów w prawie europejskim i międzynarodowym dotyczących edukacji włączającej, otwartości szkół na przyjmowanie dzieci i młodzieży z różnymi dysfunkcjami czy dotyczących integracji młodzieży chorej i zdrowej jest więcej, np. *Deklaracja Praw Dziecka* z 1959 r., *Konwencja o prawach dziecka* z 1989 r., Rezolucja Rady z 2009 r., *Europejska współpraca na rzecz młodzieży w latach 2010–2018*. W Polsce zaś ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. *o Rzeczniku Praw Dziecka*.

Wybrane działania szkół ponadgimnazjalnych z klasami integracyjnymi

W Opolu w ramach kształcenia ponadgimnazjalnego młodzież może wybierać szkoły spośród liceów ogólnokształcących i techników. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą uczęszczać do:

1. Publicznej Zasadniczej Szkoły Zawodowej nr 5, która prowadzi oddziały integracyjne wielozawodowe;
2. Publicznej Zasadniczej Szkoły Zawodowej Specjalnej – prowadzi oddziały specjalne wielozawodowe dla osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim;

⁸ Szerzej: Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2012 r. pt. „*Kształcenie i szkolenie a strategia Europa 2020*” – rola kształcenia i szkolenia w naprawie gospodarczej, we wzroście gospodarczym oraz w pobudzaniu zatrudnienia 2012/C 393/02 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52012XG1219%2802%29> (2.06.2016).

3. Szkoły Specjalnej Przysposabiającej do Pracy (w Zespole Szkół Specjalnych) – prowadzi oddziały specjalne dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym⁹.

Pozostała młodzież z orzeczeniem o kształceniu specjalnym może uczęszczać do wybranych przez siebie ogólnodostępnych szkół ponadgimnazjalnych. W roku szkolnym 2013/2014 w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr VI w Opolu utworzono klasę integracyjną skupiającą młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Zgodnie z dokumentem *Polityka oświatowa miasta Opola na lata 2011–2015* szkoły ponadgimnazjalne muszą spełniać określone standardy edukacyjne. Wybrane standardy przedstawia tabela 1.

We wszystkich typach szkół podkreślono rolę polityki równych szans co nie oznacza, że wszyscy uczniowie mają tak samo się uczyć i uzyskiwać takie same wyniki na każdym etapie nauczania. To oznacza m.in. dostęp do edukacji, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, opieki medycznej, rehabilitacji, zajęć wyrównawczych, pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i społeczności lokalnej na równi ze zdrowymi rówieśnikami. Na etapie szkoły ponadgimnazjalnej przy realizacji różnego rodzaju przedsięwzięć mających na celu szeroko pojętą integrację młodzieży najważniejsze jest dostosowanie zadań do ich sprawności ruchowej i intelektualnej. A to oznacza udział w zajęciach sportowych, przedmiotowych, możliwość rozwijanie zainteresowań i pasji.

Tabela 1 Wybrane standardy edukacyjne dla szkół ponadgimnazjalnych

Standardy edukacyjne dla szkół ogólnokształcących	Standardy edukacyjne dla szkół zawodowych
Wszechstronny rozwój intelektualny uczniów	Zapewnianie równych szans w przygotowaniu uczniów do egzaminów zewnętrznych i kontynuacji nauki na wyższym szczeblu
Zapewnianie równych szans w przygotowaniu uczniów do egzaminów zewnętrznych i kontynuacji nauki na wyższym szczeblu	Realizacja programów i projektów edukacyjnych

⁹ Organizacja kształcenia specjalnego w publicznych przedszkolach i szkołach w Opolu <http://oswiata.opole.pl/niepelnosprawni/22-organizacja-ksztalcenia-specjalnego-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-w-opolu> (3.06.2016).

Standardy edukacyjne dla szkół ogólnokształcących	Standardy edukacyjne dla szkół zawodowych
Realizacja programów i projektów edukacyjnych	Prowadzenie doradztwa zawodowego ułatwiającego uczniom podejmowanie decyzji o wyborze dalszej drogi kształcenia i kariery zawodowej.
Zajęcia pozalekcyjne zgodne z potrzebami i zainteresowaniami uczniów	Zajęcia pozalekcyjne zgodne z potrzebami i zainteresowaniami uczniów
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna (psycholog, pedagog, doradca zawodowy)	–
Prowadzenie doradztwa zawodowego ułatwiającego uczniom podejmowanie decyzji o wyborze dalszej drogi kształcenia i kariery zawodowej	–

Źródło: *Polityka oświatowa miasta Opola na lata 2011–2015*, Opole 2011, Wydawnictwo Świętego Krzyża s. 27–28.

Szkoła specjalna oraz jednostki edukacyjne z klasami integracyjnymi w Opolu poprzez swoje działania realizują zadania związane z integracją młodzieży oraz polityką wyrównywania szans edukacyjnych. Przedsięwzięcia podejmowane przez szkoły można podzielić na 2 grupy. Pierwsza grupa działań związana jest z udziałem młodzieży w zawodach sportowych i olimpiadach. Druga związana jest z realizacją projektów podnoszących kompetencje kluczowe uczniów niezbędne na rynku pracy, do rozwoju osobistego, zawodowego, społecznego.

W 2015 roku w Opolu pod patronatem Urzędu Marszałkowskiego oraz Kuratorium Oświaty zorganizowano wyjazd młodzieży niepełnosprawnej ruchowo do Niemiec. W Bad Kreuznach spotkali się uczniowie z Francji, Węgier, Polski i Niemiec. Organizatorem wyjazdu był Szkolny Związek Sportowy „OPOLSKIE”. Organizacją wyjazdu zajęło się Publiczne Liceum Ogólnokształcące nr VI w Opolu¹⁰. Celem spotkania był udział młodzieży w zawodach sportowych osób niepełnosprawnych oraz szeroko pojęta inte-

¹⁰ Szerzej: *Masażyści na trójnarodowym spotkaniu w Bad Kreuznach* <http://www.zskorczak-prudnik.pl/strona-specjalna-5-150.html> (03.06.2016); http://www.plo6-opole.pl/plo6/index.php?option=com_content&view=article&id=352:podziekowanie (03.06.2016).

gracja uczniów z różnych krajów i ze zróżnicowaną niepełnosprawnością. Działania tego typu spełniają kilka podstawowych funkcji:

1. pokazują, że sport dostępny jest dla wszystkich niezależnie od rodzaju niepełnosprawności;
2. rywalizacja, sukcesy nie są zastrzeżone tylko dla ludzi zdrowych i pełnosprawnych;
3. wzmacniają 2 i 6 kompetencję kluczową, czyli porozumiewanie się w językach obcych oraz kompetencje społeczne i obywatelskie;
4. wpływają na mobilność uświadamiając, że niepełnosprawność nie jest przeszkodą w pokonywaniu granic;
5. przygotowują młodzież do uczestnictwa w życiu społecznym, najpierw w gronie rówieśników, potem w zespole, np. pracowników.

Innym przedsięwzięciem sportowym, ale skierowanym do młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną był udział w XIV Światowych Letnich Igrzyskach Olimpiad Specjalnych w Los Angeles¹¹. Dzięki zaangażowaniu nauczycieli i wsparcia ze strony rodziców młodzi ludzie z Zespołu Szkół Specjalnych w Opolu pokonywali ograniczenia własnego ciała i umysłu. Również w tym przypadku można wyróżnić kilka funkcji takich działań:

1. rozwijają sprawność ruchową młodzieży,
2. są elementem rehabilitacji,
3. wpływają na rozwój psychiczny, emocjonalny, intelektualny,
4. wzmacniają kontakty z rówieśnikami również z innych krajów,
5. uczą społeczeństwo tolerancji i szacunku dla ludzkiej odmienności.

Eligiusz Madejski i Józef Węglarz, autorzy podręcznika dotyczącego współczesnej metodyki wychowania fizycznego w swojej rozprawie podkreślają indywidualność każdego ucznia, który przekracza salę gimnastyczną. „Przejawem humanizacji jest (...) personalne uznawanie potrzeb jednostki, jej autonomii i stwarzanie korzystnych warunków do jej rozwoju. Nie da się tego uczynić bez wnikliwego rozpoznania indywidualnego potencjału każdego ucznia i budowania dopiero na tej podstawie struktur procesu edukacyjnego adekwatnych do jego potrzeb¹²”.

¹¹ Szerzej: XIV Światowe Letnie Igrzyska Olimpiad Specjalnych <http://zssopole.hekko24.pl/index.php/olimpiady-specjalne> (07.06.2016).

¹² E. Madejski, J. Węglarz, *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 157.

Drugim ważnym działaniem, w którym mogą, a nawet powinni uczestniczyć uczniowie zagrożeni wykluczeniem społecznym to realizacja projektów edukacyjnych. Szkoły ponadgimnazjalne Opola zrealizowały kilka takich działań. Wybrane projekty przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Wybrane projekty realizowane przez szkoły ponadgimnazjalne Opola

Nazwa projektu	Cel/cele	Odbiorcy
LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE		
Program rozwojowy liceów ogólnokształcących Miasta Opola	Wsparcie uczniów z sześciu liceów ogólnokształcących Miasta Opola w zakresie podniesienia jakości edukacji i szans zawodowych poprzez realizację zajęć dodatkowych	Pierwszeństwo mają osoby z orzeczeniem o niepełnosprawności (po spełnieniu wymogów określonych w regulaminie)
<i>„Via ad Artes – program rozwojowy liceów ogólnokształcących Miasta Opola”</i>	Przeprowadzenie dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych, a także zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych ukierunkowanych na rozwój kompetencji kluczowych oraz wdrożenie nowych, innowacyjnych form nauczania i oceniania	W przypadku dużej liczby chętnych dodatkowo decydować będzie: – kryterium dochodu (priorytetowo będą traktowani uczniowie z rodzin o najniższych dochodach – zameldowanie na terenach wiejskich
<i>Staże zawodowe dla uczniów liceów ogólnokształcących Miasta Opola</i>	Poprawa jakości oferty edukacyjnej sześciu liceów ogólnokształcących Miasta Opola w okresie 01.05.2014–30.09.2015 r.	Uczniowie z Opola i ok. miejscowości w tym: niepełnosprawni – 2, w tym uczniowie zdolni
TECHNIKA		
<i>„Zawodowe perspektywy – program rozwojowy szkół zawodowych Miasta Opola”</i>	Poszerzenie oferty edukacyjnej szkoły, podniesienie praktycznej znajomości danego zawodu przez uczestników projektu oraz ich zdolności do przyszłego zatrudnienia	W przypadku dużej liczby chętnych dodatkowo decydować będzie m.in.: – kryterium dochodu (priorytetowo będą traktowani uczniowie z rodzin o najniższych dochodach; – zameldowanie na terenach wiejskich o utrudnionym dostępie do edukacji; – niepełnosprawność i specjalne potrzeby edukacyjne

Nazwa projektu	Cel/cele	Odbiorcy
<i>„Młodzi zawodowcy – program rozwojowy szkół zawodowych Miasta Opola”</i>	W ramach programów autorskich wprowadzono nowe przedmioty szkolne, które wzbogaciły ofertę edukacyjną szkół i umożliwiły nabycie przez uczniów unikatowych umiejętności praktycznych	W przypadku dużej liczby chętnych dodatkowo decydować będzie: – kryterium dochodu (priorytetowo będą traktowani uczniowie z rodzin o najniższych dochodach – zameldowanie na terenach wiejskich
<i>„Zawodowcy na start-program rozwojowy szkół zawodowych Miasta Opola”</i>	Zmodyfikowano ofertę kształcenia zawodowego poprzez dostosowanie jej do potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy. Pracownie zawodowe wyposażono w specjalistyczny sprzęt, co wpłynęło na zwiększenie atrakcyjności oferty edukacyjnej. Uczniowie poszerzyli swoje kompetencje m.in. poprzez nabycie teoretycznych i praktycznych umiejętności	W przypadku dużej liczby chętnych dodatkowo decydować będzie: – kryterium dochodu (priorytetowo będą traktowani uczniowie z rodzin o najniższych dochodach – zameldowanie na terenach wiejskich

Źródło: *Młodzi zawodowcy – program rozwojowy szkół zawodowych Miasta Opola* <http://www.opole.pl/mlodzi-zawodowcy-program-rozwojowy-szkol-zawodowych-miasta-opola/> (8.06.2016); *Zawodowcy na start – program rozwojowy szkół zawodowych Miasta Opola* <http://www.opole.pl/zawodowcy-na-start-program-rozwojowy-szkol-zawodowych-miasta-opola-2/> (8.06.2016); *Regulamin naboru do projektu* – dokumenty umieszczone na stronach internetowych szkół biorących udział w działaniach (8.06.2016).

Innym kryterium, które obowiązywało w technikach to kryterium płci, które stanowi mniejszość w strukturze danego zawodu. Wszystkie zrealizowane projekty poszerzyły atrakcyjność edukacyjną szkół i umożliwiły udział w nich osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym. To wybrane działania realizowane przez szkoły integrujące młodzież pełnosprawną i niepełnosprawną, zamieszkującą na obszarach wiejskich i w mieście. W trakcie trwania cyklu kształcenia (3-letniego w liceum i 4-letniego w technikum) nauczyciele w ramach szkolnych imprez również organizują szereg innych przedsięwzięć związanych z życiem szkoły i środowiska lokalnego.

W szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych Opola obowiązuje dokument „Standardy doradztwa zawodowego dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych Opola”, który określa zadania doradców zawodowych zatrudnionych w szkołach. Należą do nich m.in.:

- prowadzenie zajęć przygotowujących młodzież do wyboru dalszej ścieżki kształcenia;
- wycieczki zawodoznawcze;
- spotkania z przedstawicielami szkół wyższych, szkół policealnych etc.;
- organizacja zajęć z przedstawicielami wybranych zawodów.

W takich zajęciach uczestniczą również uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W procesie kształcenia ważne jest, by zauważyć potrzeby uczniów, dlatego klasy integracyjne nie są liczne, młodzież może korzystać z pomocy nauczycieli wspomagających, programów dostosowanych do ich warunków intelektualnych, zdrowotnych, ruchowych.

Zakończenie

Młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych czy zagrożona wykluczeniem społecznym do prawidłowego rozwoju emocjonalnego, intelektualnego, społecznego potrzebuje kontaktu z rówieśnikami i to nie tylko w szkole, lecz również poza nią. Papież Franciszek podczas mszy dla ludzi chorych i niepełnosprawnych powiedział, że „świat nie staje się lepszy, gdy składa się tylko z pozornie doskonałych ludzi, ale kiedy wzrasta solidarność, wzajemna akceptacja i szacunek”¹³. Takie powinny być cele klas integracyjnych tworzonych w jednostkach edukacyjnych na każdym poziomie nauczania.

„Im wcześniej pozwolimy dzieciom różniącym się między sobą na wzajemne kontakty, tym większa jest szansa na to, że różnica stanie się tylko jedną z wielu cech dziecka, będzie czymś naturalnym”¹⁴. Nie da się tego zrobić bez nauczycieli, pedagogów, psychologów, doradców zawodowych i rodziców młodzieży uczęszczającej do szkoły. Integracja nie dzieli dzieci i młodzież na lepszych i gorszych, zdrowych i chorych. W takim zespole ludzkim „inność” drugiego człowieka nie jest czymś zaskakującym i nieznanym. Klasy integracyjne przy wsparciu rodziców dzieci pełnosprawnych obalają stereotypy do-

¹³ *Papież znów poruszył wiernych. Zrobił coś zaskakującego dla niepełnosprawnych*, <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114881,20228418,papiez-znow-poruszy-wiernych-zrobil-cos-zaskakujacego-dla.html> (12.06.2016).

¹⁴ J. Lipińska-Lokś, *Wspólna edukacja dzieci pełnosprawnych i dzieci z niepełnosprawnością szansą na likwidowanie mitów i stereotypów dotyczących niepełnosprawności i osób nią dotkniętych*, w: I. Chrzanowskiej, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, Poznań 2013, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 407.

tyczące osób niepełnosprawnych, czy zagrożonych wykluczeniem społecznym, uczą akceptacji, empatii, zrozumienia dla ludzkich słabości, od których nikt nie jest wolny. Dzięki uczęszczaniu do szkoły ogólnodostępnej i realizując ten sam program co wszyscy uczniowie można wyrównać szanse edukacyjne młodych ludzi, przed którymi kolejne wybory związane z dalszą edukacją.

Jednak by osiągnąć sukces, w takim zespole musi być spełnionych łącznie kilka warunków. Po pierwsze, w taki proces nauczania powinni być zaangażowani rodzice, ponieważ klasa integracyjna łączy dzieci chore i zdrowe. Bez ich zgody i zrozumienia nie uda się stworzyć zgranego zespołu ludzi. Drugi warunek to rzetelnie przygotowana kadra pedagogiczna. Trzeci warunek to podejście do procesu edukacji samej młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Młodzi ludzie muszą wiedzieć, że mają takie same prawa i obowiązki jak wszyscy uczniowie. Przestrzeganie podstawowych zasad prawnych, moralnych, społecznych obowiązujących w kontaktach z rówieśnikami i pracownikami szkoły jest obowiązkowe dla wszystkich. Każdy uczeń ponosi odpowiedzialność za słowa lub czyny niezgodne z regulaminem szkoły lub innymi aktami prawnymi. Równość nie oznacza, że wszyscy ludzie mają być tacy sami – to walka z dyskryminacją i uprzedzeniami. Dlatego w szkołach powstają Kodeksy Równego Traktowania respektujące różnice między ludźmi, walczące ze stereotypami, czy nawet nienawiścią. Na pewno jednym z narzędzi pozwalających na integrację młodzieży jest realizacja projektów edukacyjnych angażujących uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. To także działania podjęte indywidualnie przez szkołę, ponieważ każda placówka edukacyjna przyjmująca dzieci i młodzież powinna być bezpieczna, otwarta i tolerancyjna.

Bibliografia

- Chodkowska M., Bednarz-Grzybek R., *Twórczość i praktyka pedagogiczna Janusza Korczaka w kontekście teorii socjologicznej Floriana Znanieckiego*, Lublin 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość*, Salamanka, Hiszpania 7–10 czerwca 1994 r. <http://rownosc.info/bibliography/document/deklaracja-z-salamanki-oraz-wytyczne-dla-dziaan-w->
- Jaworska A., *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) 2009/C 119/02 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29>.

Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2012 r. pt. „Kształcenie i szkolenie a strategia Europa 2020” – rola kształcenia i szkolenia w naprawie gospodarczej, we wzroście gospodarczym oraz w pobudzaniu zatrudnienia 2012/C 393/02 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52012XG1219%2802%29>.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.

Lipińska-Lok J., *Wspólna edukacja dzieci pełnosprawnych i dzieci z niepełnosprawnościami szansą na likwidowanie mitów i stereotypów dotyczących niepełnosprawności i osób nią dotkniętych* [w:] I. Chrzanowskiej, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, Poznań 2013, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Madejski E., Węglarz J., *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Masażyści na trójnarodowym spotkaniu w Bad Kreuznach <http://www.zskorczak-prudnik.pl/storna-specjalna-5-150.html>.

Młodzi zawodowcy – program rozwojowy szkół zawodowych Miasta Opola <http://www.opole.pl/mlodzi-zawodowcy-program-rozwojowy-szkol-zawodowych-miasta-opola/>.

Organizacja kształcenia specjalnego w publicznych przedszkolach i szkołach w Opolu <http://oswiata.opole.pl/nipełnosprawni/22-organizacja-ksztalcenia-specjalnego-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-w-opolu>.

Papież znów poruszył wiernych. Zrobił coś zaskakującego dla niepełnosprawnych <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114881,20228418,papiez-znow-poruszyl-wiernych-zrobil-cos-zaskakujacego-dla.html>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz.U. 2013 poz. 532 z późn. zm.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425 z późn. zm.

Zawodowcy na start – program rozwojowy szkół zawodowych Miasta Opola <http://www.opole.pl/zawodowcy-na-start-program-rozwojowy-szkol-zawodowych-miasta-opola-2/>.

XIV Światowe Letnie Igrzyska Olimpiad Specjalnych <http://zssopole.hekko24.pl/index.php/olimpiady-specjalne>.

Summary

The integration of children and teenagers is one of the challenges that Polish school faces. It cannot be done without teaching staff, parents and students. Integration assumes normal functioning in society, exercising full rights to which every person is entitled. One of the methods aiming at the accomplishment of this goal is joining educational projects strengthening

the key and professional competences of young people. In the case of secondary school students, it is also the preparation to make further decisions related to education.

Keywords: integration, social exclusion, secondary school students, educational projects

Tłumaczenie Szkoła Językowa Columbus w Opolu

NOTA O AUTORZE

Anna Rajchel – doktor nauk humanistycznych, magister administracji w systemie prawa europejskiego (Uniwersytet Opolski). Od 2008 r. adiunkt na Wydziale Ekonomii i Zarządzania Politechniki Opolskiej. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z wyrównywaniem szans edukacyjnych młodzieży, wpływem stereotypów na kształtowanie ścieżki kariery zawodowej przez młodzież ponadgimnazjalną, znaczeniem kompetencji kluczowych w funkcjonowaniu młodzieży na polskim i europejskim rynku pracy. Zajmuje się także problematyką dotyczącą Kresów.

Tomasz Różański

Wybrane obszary aktywizacji osób starszych w środowisku lokalnym

Wstęp

Warunkiem dobrego samopoczucia oraz rozwoju człowieka w okresie starości jest nie tylko zaspokojenie podstawowych jego potrzeb (np. odżywiania, snu, bezpieczeństwa), ale także wielu potrzeb wyższego rzędu, m.in. potrzeby wiedzy, twórczości, rekreacji. Niezbędne jest zatem prowadzenie aktywnego życia po przejściu na emeryturę, w tym podejmowanie różnorodnych form działalności kulturalnej, edukacyjnej, twórczej¹. Należy podkreślić, że aktywność umożliwia kontakt jednostki z otaczającym ją światem, pozwala na zaspokojenie różnorodnych jej potrzeb. Stanowi również warunek pełnienia ról społecznych oraz prawidłowego funkcjonowania w grupie i społeczeństwie². Jak podaje Agata Chabior: „Aktywność [...] w całej różnorodności jej rodzajów i pełnionych funkcji pozwala seniorom adaptować się do wymogów rzeczywistości, uczy ich sposobów radzenia sobie w nowych dla nich sytuacjach [...]. Aktywność wyzwala potencjalne siły i uczy je pomnażać oraz wykorzystywać”³. Za szczególnie ważne w tym kontekście należy uznać roz-

¹ C. Kryszkiewicz, *Aktywne życie seniorów warunkiem pomyślnego starzenia się*, w: S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin 2006, Wydawnictwo KUL, s. 283–284.

² M. Dziegielewska, *Aktywność społeczna i edukacyjna w fazie starości*, w: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, s. 161–162.

³ A. Chabior, *Aktywizacja i aktywność ludzi w okresie późnej dorosłości*, Kielce 2011, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, s. 64–65.

maite formy aktywizacji seniorów w środowisku lokalnym⁴. Z badań eksperymentalnych nad wpływem kompleksowej aktywizacji osób w wieku późnej dorosłości wynika, że różnego rodzaju działania aktywizujące seniorów prowadzą do korzystnych rezultatów, jeśli chodzi o poprawę ich ogólnego funkcjonowania⁵.

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie miejsca osób starszych w środowisku lokalnym oraz scharakteryzowanie wybranych obszarów ich aktywizacji.

Miejsce człowieka starszego w środowisku lokalnym

Starość, będąc naturalnym etapem życia, jaki następuje po młodości i dojrzałości⁶, stanowi „nieunikniony efekt procesu starzenia się, w którym kolejno następujące zmiany biologiczne, psychiczne i społeczne zaczynają oddziaływać względem siebie synergetycznie, prowadząc do naruszenia równowagi biologicznej i psychicznej bez możliwości przeciwdziałania temu, czyli jest to końcowy okres starzenia się”⁷. Zgodnie z klasyfikacją Światowej Organizacji Zdrowia starość dzieli się na trzy etapy: wczesną starość (60–75 lat), późną starość (75–90 lat) i tzw. długowieczność (powyżej 90. roku życia). Do zasadniczych cech omawianej fazy życia zalicza się: istotny spadek zdolności przystosowawczych człowieka w wymiarze biologicznym i psychospołecznym, stopniowe ograniczanie samodzielności życiowej, zwiększanie się zależności od otoczenia⁸.

⁴ Por. T. Schimanek, Z. Wejcman, *Aktywni seniorzy. Inspirator dla organizacji*, Warszawa 2013, Instytut Spraw Publicznych.

⁵ J. Miłkowska, *Aktywizacja zawodowa ludzi starszych jako źródło zasobów na rynku pracy*, „Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie” 2008, nr 1, s. 196.

⁶ E. Trafiałek, *Starość*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 945.

⁷ A. A. Zych, *Leksykon gerontologii*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 163.

⁸ G. Łój, *Jakość życia w wieku senioralnym*, „Roczniki Naukowe Caritas” 2006, R. 10, s. 44.

Podstawową kategorią opisu sytuacji społecznej osoby w wieku senioralnym jest pojęcie straty bądź kosztów starzenia się⁹. Jak zauważa Maria Straś-Romanowska: „Zdarzenia o charakterze straty mają tę właściwość, że wzbudzają silne negatywne emocje, a jeśli dotyczą wartości związanych z codziennym życiem jednostki i do tego występują łącznie, stają się zdarzeniami krytycznymi – kryzysogennymi. Jako takie zmuszają jednostkę do zmiany dotychczasowych ustosunkowań wobec rzeczywistości, przewartościowania celów, zmiany stylu życia, nierzadko do przyjęcia nowej koncepcji czy filozofii życia, a więc do nowej adaptacji”¹⁰. Wśród najczęściej występujących w okresie starości zdarzeń krytycznych należy wymienić: utratę zdrowia, kondycji oraz atrakcyjności fizycznej, stratę bliskich osób, utratę pozycji społecznej i ekonomicznej, utratę poczucia przydatności i prestiżu, perspektywę nieuchronnego kresu życia¹¹.

Prawidłowe przystosowanie się do własnej starości umożliwia seniorom łatwiejsze znoszenie takich zmian, jak np. pogorszenie się stanu zdrowia czy utratę bliskich osób¹². Wiele w tym zakresie zależy jednak od środowiska, w którym funkcjonuje osoba starsza. Jej sytuacja życiowa rozgrywa się bowiem w określonych warunkach, w danym środowisku lokalnym¹³. Środowisko to – z uwagi na ograniczoną mobilność, niekorzystną sytuację finansową czy udomowiony charakter aktywności ludzi starszych – stanowi dla nich podstawową płaszczyznę życia¹⁴.

Środowisko lokalne jest jedną z zasadniczych kategorii poznawczych pedagogiki społecznej¹⁵. Przez pojęcie to rozumie się najczęściej zbiór ludzi,

⁹ M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 266.

¹⁰ Tamże, s. 266–267.

¹¹ Tamże, s. 267.

¹² G. Łój, *Jakość życia w wieku senioralnym*, „Roczniki Naukowe Caritas” 2006, R. 10, s. 45.

¹³ A. Tokaj, *Doświadczenie starości w środowisku lokalnym (wybrane kwestie)*, w: K. Segiet, K. Słupska-Kwiatkowska (red.), *Animacja środowiska a edukacja i wychowanie na potrzeby jutra*, Gniezno 2010, Wydawnictwo GSH-M „Milenium”, s. 195.

¹⁴ E. Trafiałek, *Człowiek stary w środowisku lokalnym*, „Praca Socjalna” 2003, nr 4, s. 18.

¹⁵ W. Sroczyński, *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej. Funkcja środowiskowa i socjalna*, Siedlce 2013, Wydawnictwo UP-H, s. 195.

którzy zamieszkują niewielkich rozmiarów terytorium, a także stworzoną przez nich kulturę, stosunki społeczne, jak również otoczenie przyrodnicze i materialne. Do elementów środowiska lokalnego zalicza się wspólne instytucje, symbole oraz wartości¹⁶. Jak podaje Tadeusz Pilch: „Cechami tego środowiska są poczucie odrębności i izolacji, jednolitości zawodowej i ekonomicznej, tożsamości etnicznej i kulturowej. Dominacja więzi osobowych nad rzeczowymi pozwala na powszechną identyfikację członków oraz sprawowanie osobowej i rygorystycznej kontroli. Istotą świadomości społecznej środowiska lokalnego jest poczucie jedności wspólnoty i aprobującego uczestnictwa. Zewnętrznym wyrazem jedności jest zdolność do zbiorowego działania w obronie, rozwiązywania i osiągania wspólnych celów i interesów publicznych”¹⁷. Środowisko lokalne, pomimo dynamicznych przeobrażeń dokonujących się we współczesnym świecie (m.in. na skutek transformacji politycznych, przemian gospodarczych, rewolucji technicznej), nadal stanowi jedno z podstawowych naturalnych elementów środowiska wychowawczego¹⁸.

Doświadczenie starości w środowisku lokalnym łączy się ściśle z funkcjonowaniem zasadniczych rodzajów środowisk, w których realizowana jest codzienność osoby starszej. Chodzi w tym przypadku zwłaszcza o rodzinę i występujący w środowisku lokalnym system infrastruktury, która w różnorakim zakresie wspomaga seniorów. Do istotnych wskaźników jakości starzenia się człowieka w środowisku (zarówno rodzinnym, jak i instytucjonalnym) należy zaliczyć jego więzi z innymi ludźmi¹⁹.

Rodzina jest naturalnym, najbliższym człowiekowi starszemu środowiskiem życia. Nie można wskazać na inną instytucję społeczną, która mogłaby ją całkowicie zastąpić. Kontakty rodzinne nie ograniczają się bowiem jedynie do wymiany usług czy świadczeń finansowych. Istotniejsze są w tym przypadku więzi emocjonalne, jakie łączą seniorów z innymi członkami rodzi-

¹⁶ T. Pilch, *Środowisko lokalne*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 300.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ T. Pilch, *Środowisko lokalne*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 420–421.

¹⁹ A. Tokaj, *Doświadczenie starości w środowisku lokalnym (wybrane kwestie)*, w: K. Segiet, K. Słupska-Kwiatkowska (red.), *Animacja środowiska a edukacja i wychowanie na potrzeby jutra*, cyt. wyd., s. 196.

ny. Oddziałują one stymulująco lub ograniczająco na aktywność ludzi starszych, a także aktywność rodziny wobec seniorów²⁰. Zdaniem niektórych badaczy, znaczenie rodziny w fazie starości istotnie wzrasta, „opierając się na niej, człowiek starszy pozostaje osobą samodzielną i niezależną, wolną od pozarodzinnych, instytucjonalnych form wsparcia. Rodzina ułatwia seniorom proces adaptacji do starości i wszystkich zmian z nią związanych, zapewnia poczucie bezpieczeństwa, a nierzadko jest źródłem wsparcia finansowego, emocjonalnego oraz duchowego”²¹.

Nie w każdym przypadku członkowie rodziny są w stanie samodzielnie poradzić sobie z opieką nad osobą starszą. Dolegliwości wywołane różnego rodzaju schorzeniami, słabość, niezaradność, nierzadko powodują, że osoba starsza wymaga profesjonalnego wsparcia. Dlatego też niezbędna jest obecność w środowisku lokalnym różnorodnych instytucji, placówek, organizacji, jakie służą wspomaganie funkcjonowania ludzi starych zarówno w wymiarze biologicznym, jak i psychospołecznym (np. instytucje opieki zdrowotnej, służby społeczne, instytucje pozarządowe, media)²². Jak podkreśla Astrid Tokaj: „O współdziałaniu wszystkich instytucji (włącznie z rodziną) w działaniach pozwalających seniorom (na miarę ich indywidualnych możliwości) na pełne funkcjonowanie w swojej przestrzeni życiowej świadczy finalnie przebiegający ich proces adaptacji do starości, jakoś przeżywanej – doświadczanej starości. Warto w związku z powyższym zwrócić uwagę także na fakt, iż poprzez funkcjonującą w środowisku odpowiednio rozbudowaną sieć instytucji szerokiego wsparcia można zarówno podtrzymywać, jak i rozwijać aktywność życiową seniorów, wzmacniać w nich chęć bycia członkiem danej społeczności – poprzez zaangażowanie ich w życie społeczności lokalnej”²³.

²⁰ A. Tokaj, *Rodzina w życiu seniora a przebieg procesu jego adaptacji do starości*, w: A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Sosnowiec 2005, Wydawnictwo WSZiM, s. 43.

²¹ A. Chabior, *Życie rodzinne i funkcjonowanie gospodarstwa domowego*, w: A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior, *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Kraków 2015, Wydawnictwo Impuls, s. 135.

²² A. Tokaj, *Doświadczenie starości w środowisku lokalnym (wybrane kwestie)*, w: K. Segiet, K. Słupska-Kwiatkowska (red.), *Animacja środowiska a edukacja i wychowanie na potrzeby jutra*, cyt. wyd., s. 198–199.

²³ Tamże, s. 199.

Wybrane obszary aktywizacji seniorów

Aktywność człowieka starszego ściśle wiąże się z jego czasem wolnym. Ilość tego czasu zwykle wzrasta w następstwie przejścia na emeryturę oraz ograniczenia niektórych codziennych obowiązków²⁴. Wszelkie działania, jakie zmierzają w kierunku aktywizacji seniorów powinny łączyć się z racjonalnym spożytkowaniem czasu wolnego²⁵.

Aktywność w fazie starości można zdefiniować jako określoną formę działalności ludzkiej, która zorientowana jest na realizację potrzeb indywidualnych i społecznych. Stanowi ona płaszczyznę porozumiewania się z innymi dzięki przyjętym normom, wartościom i wzorom postępowania. Stwarza możliwość podtrzymywania dawnych oraz nawiązywania nowych kontaktów społecznych, co wzbogaca ludzi starszych o kolejne doświadczenia, ułatwia im udział w życiu społecznym. Aktywność uważana jest za warunek niezbędny prawidłowego rozwoju człowieka²⁶.

Aktywność ludzi starszych można podzielić m.in. na: formalną (np. działalność w organizacjach społecznych, politycznych i in.), nieformalną (np. kontakt z członkami rodziny, sąsiadami, znajomymi) i samotniczą (np. słuchanie radia, oglądanie telewizji, rozwijanie indywidualnych pasji i zainteresowań)²⁷. Zgodnie z innym podziałem (dotyczącym pól zainteresowań) wyróżnia się: aktywność domowo-rodzinną, kulturalną, zawodową, społeczną, edukacyjną, religijną i rekreacyjną²⁸. Do ważniejszych czynników, jakie mogą rzutować na podejmowanie aktywności przez seniorów należy zaliczyć: płeć,

²⁴ W. Jakubaszek, *Pozazawodowa aktywność jednostki w kontekście edukacji pro-senioralnej*, w: M. Krawczyk-Blicharska, J. Szkurlat (red.), *Edukacja, rynek pracy, rozwój. Obszary wsparcia i aktywizacji wybranych grup społecznych*, Kielce 2015, Wydawnictwo UJK, s. 423.

²⁵ Por. J. Kocemba, G. Kołomyjska, *Gerontologia*, Kraków 1989, Wydawnictwo AWF, s. 50–51.

²⁶ A. Chabior, *Aktywizacja i aktywność ludzi w okresie późnej dorosłości*, cyt. wyd., s. 64.

²⁷ R. Kowal, *Prawo do „bycia” aktywnym – dylemat seniorów*, w: M. Stawiak-Osośńska, A. Szplit (red.), *Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości*, Kielce 2014, Agencja Reklamowa TOP, s. 228.

²⁸ M. Dzięgielewska, *Aktywność społeczna i edukacyjna w fazie starości*, w: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, cyt. wyd., s. 163.

wykształcenie, oddziaływania środowiska rodzinnego, stan zdrowia, poziom kondycji fizycznej, warunki materialne, miejsce zamieszkania, oddziaływania instytucji kulturalnych²⁹. Małgorzata Dziegielewska podaje, że: „Przykłady zachowań ludzi starszych można przedstawić na osi kontinuum, od wysokiej aktywności po całkowitą bierność i wycofanie się z życia. Aleksander Kamiński nazywa ten stan »rozangażowaniem się« (*disengagement*) społecznym i uczuciowym [...]. Osoba starsza obojętnie na wszystko, rozluźnia i zrywa więzy, które ją łączą z pozostałymi członkami rodziny i społeczności, obumiera duchowo [...]. Dlatego tak ważne jest pozostawanie na drugim końcu tej osi. Człowiek powinien realizować, póki sił mu wystarczy, życiową aktywność. Chodzi tu o możliwość kontynuowania pracy (jeśli jest to możliwe), rozwijania zainteresowań, hobby, utrzymywania kontaktów rodzinnych i towarzyskich, udział w życiu szerszej społeczności”³⁰.

Zachowanie aktywności w okresie późnej dorosłości pozwala nie tylko na utrzymanie dobrego stanu zdrowia i sprawności. Aktywność seniorów (zwłaszcza ochotnicza i samopomocowa) stanowi czynnik pobudzający ich do przyjęcia odpowiedzialności za własne życie, może być również sposobem pozytywnego oddziaływania osób starszych na pokolenie ludzi młodych, a także na środowisko lokalne³¹. Z badań wynika jednak, że tylko część ludzi starszych podejmuje różnorodne formy aktywności. Wielu z nich ogranicza swoją aktywność do niezbędnych czynności dnia codziennego. Istotne więc staje się podejmowanie działań mających na celu aktywizację osób w wieku senioralnym³².

Terminem *aktywizacja* określa się „wzmaganie, także wzmaganie się aktywności, uaktywnianie (się)”³³. Aktywizować oznacza „zrobić aktywnym,

²⁹ Tamże, s. 162.

³⁰ Tamże, s. 164.

³¹ M. Halicka, E. Kramkowska, *Aktywność osób starszych i przykłady samoorganizowania się seniorów w Polsce*, „Trzeci Sektor” 2011, nr 25, s. 42.

³² A. Leszczyńska-Rejchert, *Strategia „Dodać życia do lat” i jej uwarunkowania – perspektywa społeczno-pedagogiczna*, w: A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, Toruń 2013, Wydawnictwo Akapit, s. 13 i 19.

³³ E. Górnikowska-Zwolak, *Aktywizacja, aktywność*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 9.

pobudzać do działania, ożywiać”³⁴. Jak podaje Agata Chabior, aktywizację można rozumieć m.in. jako pobudzanie, zachęcanie, motywowanie do działania, ale też jako wskazywanie różnych możliwości³⁵. Pojęcie to często stosowane jest „w odniesieniu do społeczności lokalnych [...]. Aktywizacja i rozwój społeczności lokalnej (*community development*) oznacza dążenie do wspólnego dobra czy wspólnego dobrobytu mieszkańców zarówno przez wywoływanie określonych orientacji i postaw poszczególnych członków oraz grup pierwotnych, jak i przez tworzenie stosownych zrzeszeń formalnych”³⁶. Wśród celów aktywizacji człowieka wymienia się w szczególności: zachowanie sprawności fizycznej i zdrowotnej; usamodzielnienie, stymulowanie zaradności; naukę współżycia w grupie i środowisku; obudzenie bądź zachowanie wiary w sens życia; rozwój zainteresowań; pobudzanie twórczego działania. „W procesie aktywizacji każda osoba powinna być traktowana indywidualnie i podmiotowo”³⁷.

To, co wiąże starość i aktywność to ich podmiotowy wymiar, który znajduje swój wyraz w realizowanych przez osoby starsze stylach życia. Aktywizacja, mimo iż zewnętrzna wobec człowieka, aby właściwie wypełniała swe funkcje, powinna również spełniać warunki i/bądź posiadać cechę podmiotowości. Tylko wówczas będzie ona działaniem celowym i efektywnym³⁸. Aktywizacja ludzi starszych oznacza propagowanie strategii, jaka sprzyja procesowi aktywnego starzenia się³⁹. Strategia ta, według angielskiego gerontologa Alana Walkera, powinna uwzględniać siedem poniższych zasad: rozpatrując problem aktywności należy wziąć po uwagę wszelkie działania, które służą dobrostanowi seniorów, członków ich rodzin, wspólnot lokalnych oraz całego społeczeństwa; każdy człowiek starszy powinien mieć możliwość aktywne-

³⁴ Tamże.

³⁵ A. Chabior, *Aktywizacja i aktywność ludzi w okresie późnej dorosłości*, cyt. wyd., s. 65.

³⁶ E. Górnikowska-Zwolak, *Aktywizacja, aktywność*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, cyt. wyd., s. 10.

³⁷ L. Kozaczuk, *Terapia zajęciowa w domach pomocy społecznej*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Interart, s. 25–26.

³⁸ A. Chabior, *Aktywność życiowa i jakość życia seniorów*, w: A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Sosnowiec 2005, Wydawnictwo WSZiM, s. 74.

³⁹ A. Chabior, *Aktywizacja i aktywność ludzi w okresie późnej dorosłości*, cyt. wyd., s. 65.

go życia, strategia aktywizacji winna zatem odnosić się do wszystkich seniorów; podejmowane powinny być działania z zakresu profilaktyki (zarówno wobec osób starszych, jak i ludzi młodych) w celu zapobiegania schorzeniom, niepełnosprawności, utracie kwalifikacji itp.; cel, którym jest aktywne starzenie się, powinien być formułowany względem wszystkich pokoleń, natomiast jego realizacja winna opierać się na zasadzie solidarności międzypokoleniowej; należy zachować równowagę pomiędzy prawami seniorów (np. do ochrony socjalnej, edukacji) a zobowiązaniem ich do wysiłku, jakiego wymaga aktywność; działania aktywizujące powinny uwzględniać zasadę uczestnictwa oraz poszanowania autonomii jednostki; programy aktywizacji winny uwzględniać różnice narodowe i kulturowe⁴⁰.

Biorąc pod uwagę kierunek aktywizacji życiowej osób starszych w środowisku lokalnym, można wskazać na: aktywizację życiową jako przejaw troski państwa o ludzi w starszym wieku (do nich skierowana jest m.in. pomoc socjalna, poradnictwo specjalistyczne, usługi o charakterze opiekuńczym); aktywizację życiową osób z niepełnosprawnością (realizowana jest przede wszystkim przez Państwowe Fundusze Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, zmierza do jak najdłuższego zachowania samodzielności życiowej przez niepełnosprawnych seniorów); aktywizację życiową poprzez działalność społeczną (obejmuje rozmaite działania środowiskowe pozwalające na włączenie się seniorów w życie społeczności lokalnej, np. aktywność samopomocowa, wolontariat); aktywizację poprzez edukację całożyciową (realizowana jest dzięki działalności i rozwojowi Uniwersytetów Trzeciego Wieku)⁴¹.

Umiejętne wykorzystanie potencjału środowiska społecznego „do pracy z osobami starszymi może odmienić sytuację seniora w środowisku lokalnym. Z jednej strony stworzenie przestrzeni do aktywności na miarę możliwości seniorów, a z drugiej ukazanie środowisku seniora w działaniu, może spowodować zmianę nastawienia do niewyczekiwanej przez wielu fazy życia. Warunkiem zaangażowania się człowieka w różne zachowania jest przekonanie, że spodziewana zmiana zachowania przedstawia wartość; że zacho-

⁴⁰ A. Fabiś, *Aktywność kulturalno-oświatowa osób starszych*, w: A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Sosnowiec 2005, Wydawnictwo WSZiM, s. 93.

⁴¹ A. Chabior, *Aktywność życiowa i jakość życia seniorów*, w: A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, cyt. wyd., s. 74.

wując się w określony sposób, osiągnie się zamierzony cel oraz że posiada się umiejętność zachowania w określony sposób. Stąd potrzeba rzetelnej analizy środowiska lokalnego w celu zagospodarowania potencjału żyjących w nim osób starszych⁴². To, co ma służyć profilaktyce starzenia się, nierzadko stanowi także warunek aktywnej starości i pomyślnego starzenia się. Można wskazać na kilka istotnych obszarów aktywizacji osób starszych w środowisku lokalnym⁴³.

Po pierwsze, ważna jest dbałość o aktywizację w sferze fizycznej. Już w ludziach młodych rodzice i wychowawcy powinni kształtować zamiłowanie do uprawiania sportu i podejmowania aktywnych form wypoczynku, a także wyrabiać nawyki dbania o zdrowie i higienę osobistą. Zwiększa to szansę na dłuższe zachowanie sprawności fizycznej i dobrego stanu zdrowia, na przedłużenie aktywnego życia, a tym samym utrzymanie samodzielności w okresie starości. Zwiększenie aktywności ruchowej ludzi starszych – np. dzięki spacerom, marszom, pieszym wyprawom turystycznym, przejażdżkom rowerowym – przyczynia się do poprawy wydolności organizmu, ponadto zapobiega i wspomaga leczenie wielu groźnych schorzeń. Istotna jest również troska o racjonalne odżywianie oraz unikanie stosowania używek⁴⁴. Jak utrzymuje Katarzyna Ziomek-Michalak: „Środowisko lokalne otwiera się [...] coraz częściej na seniorów w aktywizowaniu ich w sferze fizycznej. Zaobserwować można organizowane przez ośrodki sportu i rekreacji zajęcia dla seniorów, w tym: fitness, stretching, jogę, aqua aerobics, promocję nordic walking. Seniorzy mają też możliwość uczestniczenia w zajęciach tanecznych organizowanych specjalnie dla ich grupy wiekowej. Organizowane są również spotkania z dietetykami, lekarzami, specjalistami różnych schorzeń”⁴⁵.

W sferze funkcjonowania psychicznego ważne jest przede wszystkim ukształtowanie pozytywnego myślenia o osobie i swojej przyszłości oraz eli-

⁴² K. Ziomek-Michalak, *Wykorzystanie potencjału środowiska lokalnego w pracy z osobami starszymi*, w: M. Mikołajczyk (red.), *Pomoc społeczna i praca socjalna – różne oblicza i zadania*, Warszawa 2014, Wydawnictwo APS, s. 72.

⁴³ Tamże, s. 73–76.

⁴⁴ Por. A. Kowalewska, A. Jaczewski, K. Komosińska, *Problemy wieku starczego*, w: A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Sosnowiec 2005, Wydawnictwo WSZiM, s. 22–23.

⁴⁵ K. Ziomek-Michalak, *Wykorzystanie potencjału środowiska lokalnego w pracy z osobami starszymi*, w: M. Mikołajczyk (red.), *Pomoc społeczna i praca socjalna – różne oblicza i zadania*, cyt. wyd., s. 73–74.

minowanie lęku przed własną starością, co w rezultacie może przyczynić się do lepszego zrozumienia i zaakceptowania późnej dorosłości jako naturalnego etapu życia. Niezwykle istotne jest zaspokojenie potrzeb emocjonalnych seniora; najlepiej, gdy ma to miejsce w gronie najbliższych mu osób (poprzez bliskie kontakty z dziećmi, wnukami czy innymi członkami rodziny, bądź poprzez obecność w życiu seniora przyjaciół, sympatii i in.). Osoby starsze czują się potrzebne m.in. dzięki pomocy udzielanej własnym dzieciom (np. opieka nad wnukami), innym osobom (np. z sąsiedztwa), jak również dzięki udziałowi w wolontariacie organizowanym przez różnorakie organizacje (np. Caritas)⁴⁶. W sferze zawodowej, mimo iż człowiek starszy zwykle przebywa już na emeryturze, „istnieje możliwość docenienia jego doświadczenia, wiedzy i umiejętności poprzez zaproszenie go do uczestnictwa w projektach w roli »eksperta«; stanowi to znamienitą formę jego nobilitacji, a nie odsunięcia na bok po zaprzestaniu czynności zawodowych. Poczucie własnej atrakcyjności wpływa na wzmocnienie poczucia pewności seniora, stąd organizowanie spotkań z kosmetyczkami, wizażystami, kreatorami mody, masażystami. Dodatkowo życie seniora bez stresu i frustracji zapewnić może przełamanie własnych oporów wobec korzystania z nowych technologii”⁴⁷.

W obszarze funkcjonowania intelektualnego osoby starsze mają możliwość uczestniczenia w różnego rodzaju wykładach, seminariach i innych zajęciach, jakie organizowane są przez Uniwersytety Trzeciego Wieku⁴⁸. Mogą ponadto brać udział w rozmaitych kursach, np. językowych, komputerowych, korzystania z Internetu, kursach doskonalących w ramach aktywizacji osób, które przekroczyły 50. rok życia. Intelektualnemu rozwojowi seniorów służą także organizowane przez lokalne ośrodki kultury bądź biblioteki – dyskusyjne kluby książki, kluby filmowe, amatorskie zespoły muzyczne, teatralne i plastyczne, spotkania tematyczne. Należy wspomnieć również

⁴⁶ Szerzej na temat aktywności społecznej seniorów: D. Seredyńska, *Wybrane aspekty aktywności społecznej seniorów*, w: D. Seredyńska, (red.), *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, Bydgoszcz 2012, Wydawnictwo UKW, s. 44–68.

⁴⁷ K. Ziomek-Michalak, *Wykorzystanie potencjału środowiska lokalnego w pracy z osobami starszymi*, w: M. Mikołajczyk (red.), *Pomoc społeczna i praca socjalna – różne oblicza i zadania*, cyt. wyd., s. 74.

⁴⁸ Szerzej na ten temat: A. Fabiś, *Uczący się seniorzy. Uwarunkowania uczenia się osób starszych w Polsce*, w: A. Fabiś, M. Muszyński, Ł. Tomczyk, M. Zrałek, *Starość w Polsce. Aspekty społeczne i edukacyjne*, Oświęcim 2014, Wydawnictwo PWSZ, s. 59–67.

o działaniach mających na celu zachęcanie do czytelnictwa, rozwiązywania krzyżówek, rebusów itp. Zdaniem Dzierżymira Jankowskiego, aktywizacja seniorów w dziedzinie edukacji wymaga istnienia dynamicznie funkcjonującego środowiska edukacyjnego osób dorosłych, środowiska, które wspomagałoby „edukacyjną waloryzację wielu płaszczyzn ich działalności oraz rozwijanych kontaktów społeczno-kulturalnych”⁴⁹.

W sferze funkcjonowania społecznego ważne jest kształtowanie umiejętności współżycia i współdziałania w grupie już w dzieciństwie i młodości. Mogą temu sprzyjać różnego rodzaju prace zespołowe, projekty, wolontariat. Po przejściu na emeryturę ludziom starszym nierzadko towarzyszy poczucie pustki i osamotnienia (m.in. w wyniku utarty społecznej roli pracownika czy osłabienia bądź zaniku kontaktu z dawnymi współpracownikami). Istotna w tym kontekście jest przede wszystkim walka z negatywnymi stereotypami starości, wdrażanie osób starszych do aktywności społecznej, utrzymywanie przez nich kontaktów rodzinnych oraz towarzyskich, realizowanie się w nowych rolach społecznych, co przeciwdziała izolacji oraz poczuciu osamotnienia i nieprzydatności. Służą temu m.in. różnorakie projekty międzypokoleniowe (np. Senior w Akcji Towarzystwa Inicjatyw Twórczych „e”), warsztaty kultury, zajęcia organizowane w centrach Aktywizacji Seniora, Uniwersytetach Trzeciego Wieku czy Klubach Seniora. Coraz większą rolę w społecznej aktywizacji osób starszych odgrywa Internet (m.in. fora dyskusyjne organizowane dla seniorów i przez samych seniorów, np. Klub Senior Cafe).

W obszarze funkcjonowania ekonomicznego za istotne należy uznać zapewnienie sobie odpowiednich warunków materialnych, aby w okresie późnej dorosłości uniknąć zależności finansowej od innych i aby móc z powodzeniem realizować swoje zamierzenia. Osoby starsze mogą korzystać z Karty Seniora, która uprawnia ich do rozmaitych zniżek (np. przy nabywaniu biletów kolejowych, lotniczych, biletów do teatru, kina). Warto wspomnieć też o organizowanych dla seniorów kursach właściwego gospodarowania budżetem domowym czy projektach przygotowujących do realizacji własnej działalności gospodarczej (np. projekt „Aktywny Emeryt”). W ramach aktywizacji zawodowej można wskazać m.in. na organizowane przez różne placówki warsztaty rękodzielnicze, np. szydełkowania, haftowania, wikliniarstwa. Za jedno z ważnych narzędzi zwiększania zatrudnienia ludzi starszych uznaje się

⁴⁹ D. Jankowski, *Ludzie starzejący się. Edukacja, aktywność kulturalna i rekreacja (szkic diagnozy i prognozy)*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 8, s. 65.

strategię zarządzania wiekiem na rynku pracy⁵⁰. Działania planowane w jej obrębie mają prowadzić do wydłużenia aktywności zawodowej oraz wykorzystania doświadczeń starszych pracowników (np. poprzez angażowanie ich w realizację szkoleń w firmach czy włączanie do zespołów rekrutacyjnych).

Katarzyna Ziomek-Michalak stwierdza, że „silne wzmocnienie seniorów w sferze biologicznej, intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i ekonomicznej powoduje u nich wzrost poczucia zrozumienia, zaradności i sensowności, które to komponenty składają się na ogólne poczucie koherencji. Poczucie koherencji [...], definiowane jako zgeneralizowany emocjonalno-poznawczy sposób patrzenia na świat, który wyraża stopień ogólnego przekonania o tym, że: informacje docierające do człowieka [...] są strukturalizowane, przewidywalne i zrozumiałe, dostępne są zasoby w świecie, jak i w samym człowieku, które pozwalają sprostać wymaganiom życiowym, a wymagania świata zewnętrznego są warte podejmowania działań i zaangażowania, traktowane jest w kategorii nadrzędnego zasobu indywidualnego, istotnego dla zachowania aktywności”⁵¹.

Zakończenie

W niniejszym artykule podjęto próbę zasygnalizowania zagadnienia, jakim jest aktywizacja seniorów w środowisku lokalnym. Może ona przyjmować różne kierunki oraz dotyczyć różnorodnych obszarów życia człowieka starszego. W procesie aktywizacji każdy senior powinien być traktowany indywidualnie i podmiotowo. Tylko wówczas aktywizacja będzie właściwie spełniała swoje funkcje.

Warto na koniec podkreślić, że środowisko lokalne, z którym osoby starsze są szczególnie silnie związane, może i powinno przyczyniać się do stymulowania ich aktywności, a tym samym do wykorzystania mądrości i potencjału drzemącego w starszym pokoleniu⁵². Czas wolny seniorów, ich wiedza,

⁵⁰ J.K. Wawrzyniak, *Aktywność zawodowa seniorów*, w: A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior, *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Kraków 2015, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 237–239.

⁵¹ K. Ziomek-Michalak, *Wykorzystanie potencjału środowiska lokalnego w pracy w osobami starszymi*, w: M. Mikołajczyk (red.), *Pomoc społeczna i praca socjalna – różne oblicza i zadania*, cyt. wyd., s. 77.

⁵² Z. Wołk, *Funkcjonowanie seniorów w środowisku*, „Dydaktyka Literatury” 2009, t. 29, s. 145.

bogate doświadczenia, a nierzadko także chęć działania – „to ogromne zasoby, dzięki którym społeczności lokalne mogą się lepiej rozwijać. [...] Ludzie starzy stanowią ważny składnik kapitału ludzkiego (wiedza, gotowość do pracy), jak i kapitału społecznego (wola i zdolność współdziałania dla zaspokajania wspólnych potrzeb) środowiska lokalnego”⁵³. Niezbędna jest jednak – co jeszcze raz należy zaznaczyć – współpraca wszystkich instytucji (w tym również rodziny) w zakresie działań umożliwiających ludziom starszym (na miarę ich indywidualnych możliwości) aktywne funkcjonowanie w środowisku lokalnym⁵⁴. Za istotne należy również uznać poszukiwanie dróg dotarcia do najmniej aktywnych seniorów, którzy często nie zdają sobie sprawy z tego, że w ich środowisku istnieją możliwości realizacji różnorodnych form aktywności. W działania tego typu powinny angażować się m.in. lokalne instytucje publiczne, centra wolontariatu, spółdzielnie mieszkaniowe, parafie⁵⁵.

Bibliografia

- Baranowska A., *Starzenie się społeczeństwa i związane z tym konsekwencje – perspektywa socjologiczna*, w: A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Spółeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, Toruń 2013, Wydawnictwo Akapit.
- Chabior A., *Aktywność życiowa i jakość życia seniorów*, w: A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Sosnowiec 2005, Wydawnictwo WSZiM.
- Chabior A., *Aktywizacja i aktywność ludzi w okresie późnej dorosłości*, Kielce 2011, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej.

⁵³ A. Baranowska, *Starzenie się społeczeństwa i związane z tym konsekwencje – perspektywa socjologiczna*, w: A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Spółeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, Toruń 2013, Wydawnictwo Akapit, s. 52.

⁵⁴ Por. A. Tokaj, *Doświadczenie starości w środowisku lokalnym (wybrane kwestie)*, w: K. Segiet, K. Słupska-Kwiatkowska (red.), *Animacja środowiska a edukacja i wychowanie na potrzeby jutra*, cyt. wyd., s. 199.

⁵⁵ A. Chabior, *Aktywizacja zawodowa i społeczna seniorów – możliwości i propozycje*, w: M. Krawczyk-Blicharska, J. Szkurlat (red.), *Edukacja, rynek pracy, rozwój. Obszary wsparcia i aktywizacji wybranych grup społecznych*, Kielce 2015, Wydawnictwo UJK, s. 394.

- Chabior A., *Aktywizacja zawodowa i społeczna seniorów – możliwości i propozycje*, w: M. Krawczyk-Blicharska, J. Szkurłat (red.), *Edukacja, rynek pracy, rozwój. Obszary wsparcia i aktywizacji wybranych grup społecznych*, Kielce 2015, Wydawnictwo UJK.
- Chabior A., *Życie rodzinne i funkcjonowanie gospodarstwa domowego*, w: A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior, *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Kraków 2015, Wydawnictwo „Impuls”.
- Dzięgielewska M., *Aktywność społeczna i edukacyjna w fazie starości*, w: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Fabiś A., *Aktywność kulturalno-oświatowa osób starszych*, w: A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Sosnowiec 2005, Wydawnictwo WSZiM.
- Fabiś A., *Uczący się seniorzy. Uwarunkowania uczenia się osób starszych w Polsce*, w: A. Fabiś, M. Muszyński, Ł. Tomczyk, M. Zrałek, *Starość w Polsce. Aspekty społeczne i edukacyjne*, Oświęcim 2014, Wydawnictwo PWSZ.
- Górnikowska-Zwolak E., *Aktywizacja, aktywność*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Halicka M., Kramkowska E., *Aktywność osób starszych i przykłady samoorganizowania się seniorów w Polsce*, „Trzeci Sektor” 2011, nr 25.
- Jakubaszek W., *Pozazawodowa aktywność jednostki w kontekście edukacji prosenioralnej*, w: M. Krawczyk-Blicharska, J. Szkurłat (red.), *Edukacja, rynek pracy, rozwój. Obszary wsparcia i aktywizacji wybranych grup społecznych*, Kielce 2015, Wydawnictwo UJK.
- Jankowski D., *Ludzie starzejący się. Edukacja, aktywność kulturalna i rekreacja (szkic diagnozy i prognozy)*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 8.
- Kocemba J., Kołomyjska G., *Gerontologia*, Kraków 1989, Wydawnictwo AWF.
- Kowal R., *Prawo do „bycia” aktywnym – dylemat seniorów*, w: M. Stawiak-Ososińska, A. Szplīt (red.), *Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości*, Kielce 2014, Agencja Reklamowa TOP.
- Kowalewska A., Jaczewski A., Komosińska K., *Problemy wieku starczego*, w: A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Sosnowiec 2005, Wydawnictwo WSZiM.
- Kozaczuk L., *Terapia zajęciowa w domach pomocy społecznej*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Interart.
- Kryszkiewicz C., *Aktywne życie seniorów warunkiem pomyślnego starzenia się*, w: S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin 2006, Wydawnictwo KUL.
- Leszczyńska-Rejchert A., *Strategia „Dodać życia do lat” i jej uwarunkowania – perspektywa społeczno-pedagogiczna*, w: A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, Toruń 2013, Wydawnictwo Akapit.
- Łój G., *Jakość życia w wieku senioralnym*, „Roczniki Naukowe Caritas” 2006, R. 10.

- Miłkowska J., *Aktywizacja zawodowa ludzi starszych jako źródło zasobów na rynku pracy*, „Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie” 2008, nr 1.
- Pilch T., *Środowisko lokalne*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch T., *Środowisko lokalne*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Schimanek T., Wejcman Z., *Aktywni seniorzy. Inspirator dla organizacji*, Warszawa 2013, Instytut Spraw Publicznych.
- Seredyńska D., *Wybrane aspekty aktywności społecznej seniorów*, w: D. Seredyńska, (red.), *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, Bydgoszcz 2012, Wydawnictwo UKW.
- Sroczyński W., *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej. Funkcja środowiskowa i socjalna*, Siedlce 2013, Wydawnictwo UP-H.
- Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokaj A., *Rodzina w życiu seniora a przebieg procesu jego adaptacji do starości*, w: A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Sosnowiec 2005, Wydawnictwo WSZiM.
- Tokaj A., *Doświadczenie starości w środowisku lokalnym (wybrane kwestie)*, w: K. Segiet, K. Słupska-Kwiatkowska (red.), *Animacja środowiska a edukacja i wychowanie na potrzeby jutra*, Gniezno 2010, Wyd. GSH-M „Milenium”.
- Trafiałek E., *Człowiek stary w środowisku lokalnym*, „Praca Socjalna” 2003, nr 4, s. 17–24.
- Trafiałek E., *Starość*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Wawrzyniak J.K., *Aktywność zawodowa seniorów*, w: A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior, *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Kraków 2015, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wołk Z., *Funkcjonowanie seniorów w środowisku*, „Dydaktyka Literatury” 2009, 5. 29.
- Ziomek-Michalak K., *Wykorzystanie potencjału środowiska lokalnego w pracy z osobami starszymi*, w: M. Mikołajczyk (red.), *Pomoc społeczna i praca socjalna – różne oblicza i zadania*, Warszawa 2014, Wydawnictwo APS.
- Zych A.A., *Leksykon gerontologii*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Summary

The starting point of discussion was to define the concept of old age and to point the place of old people in the local environment. Next, the most important issues concerning the activity of seniors were discussed and the essence of activation was explained. Further, selected areas of activation of older people in local environment were discussed. The following areas of activation were characterized: physical, mental, intellectual, social, and economic.

Keywords: activity, activation, elderly person, local environment, old age

Translated by Tomasz Różański

NOTA O AUTORZE

Tomasz Różański – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji i Pedagogiki Społecznej Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. Zainteresowania badawcze: pedagogika rodziny, pedagogika czasu wolnego, animacja społeczno-kulturalna, gerontologia społeczna.

Seniorzy jako grupa zagrożona wykluczeniem społecznym – perspektywa terapii zajęciowej

Wstęp

Systematyczne spowolnienie rozwoju demograficznego oraz zmiany w strukturze wieku Polaków można obserwować od ponad dwudziestu pięciu lat. Ludność Polski starzeje się, co wynika z niskiej dzietności oraz wydłużania się czasu trwania życia. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego pod koniec 2014 r. liczba ludności Polski wynosiła 38,5 mln, z czego ponad 8,5 mln to osoby w wieku 60 lat i więcej (co stanowi ponad 22% ogółu populacji). Najlichnieszą grupę wśród osób po 60 roku życia stanowią 60–64-latkowie (ponad 1/3)¹. Większość populacji osób w wieku starszym stanowią kobiety – 59%.

Przytoczone dane obrazują starzenie się społeczeństwa. Zjawisko to niesie ze sobą szereg wyzwań. Jednym z nich jest ryzyko wykluczenia osób starszych z uczestnictwa w życiu społecznym. Aby mu przeciwdziałać konieczne jest umożliwienie seniorom pełnego partycypowania w szeroko rozumianej przestrzeni społecznej, co wymaga nie tylko zapewnienia odpowiedniej opieki medycznej, lecz także aktywizowania oraz wspierania ich tak, aby mogli uczestniczyć w zajęciach, które chcą wykonywać, które są im potrzebne i któ-

¹ *Ludność w wieku 60+. Struktura demograficzna i zdrowie*. Notatka z badań przygotowana na posiedzenie Sejmowej Komisji Polityki Senioralnej dotyczące „Informacji Ministra Zdrowia na temat wpływu zmian demograficznych i starzenia się społeczeństwa na organizację systemu ochrony zdrowia i Narodowy Program Zdrowia” (w dniu 19.02.2016 r.) – <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-w-wieku-60-struktura-demograficzna-i-zdrowie,24,1.html> (30.03.2016).

rych się od nich oczekuje – możliwości takie oferuje terapia zajęciowa. Dyscyplina ta nie znajduje uznania w dyskursie społecznym, co powoduje, że jej potencjał nie jest dostrzegany. Tymczasem działania podejmowane przez terapeutów zajęciowych mogą w znaczący sposób przyczyniać się do poprawy jakości życia osób starszych oraz włączania ich do uczestnictwa w życiu społecznym.

Definiowanie terapii zajęciowej

Rozumienie terapii zajęciowej w Polsce ma charakter wąski. Ujmowana jest ona jako forma rehabilitacji fizycznej, zawodowej oraz społecznej skierowana do wybranych grup odbiorców, zwykle są to: osoby z niepełnosprawnością fizyczną, z niepełnosprawnością intelektualną oraz osoby z chorobami psychicznymi. Za jej podstawowe formy uznaje się: arteterapię, socjoterapię oraz ergoterapię. Takie traktowanie terapii zajęciowej ma wymiar nieco archaiczny i koresponduje z pierwszą publikacją dotyczącą terapii zajęciowej autorstwa Kazimierzy Milanowskiej, wydaną w roku 1965. W rozumieniu tym nie uwzględnia się wykonywania tak zwanych czynności życia codziennego odzwierciedlających realne potrzeby osoby, które umożliwiały by jej samodzielne funkcjonowanie w środowisku społecznym. Uwagi nie poświęca się także możliwościom prowadzenia interwencji terapeutycznych w środowisku domowym oraz zaangażowania osób bliskich w proces leczenia.

Aktualne rozumienie terapii zajęciowej na świecie, w szczególności: USA, Kanadzie, Australii, Krajach Europy Zachodniej i Skandynawii, a także m.in. Czechach i Gruzji, ujmuje ją jako dyscyplinę ochrony zdrowia skoncentrowaną na promowaniu zdrowia i dobrostanu poprzez zajęcie². Zajęcia to czynności, które są aktywne, celowe i znaczące dla jednostki, mające miejsce w określonym kontekście³. Można wyodrębnić zajęcia związane z samoobsługą, czasem wolnym oraz produktywnością. Samoobsługa obejmuje m.in. ubieranie się, mycie, przygotowywanie posiłków, jedzenie, przemieszczanie się. Do zajęć wpisujących się w czas wolny można zaliczyć m.in.: uprawianie sportu,

² *Definition of Occupational Therapy*, <http://www.wfot.org/AboutUs/AboutOccupationalTherapy/DefinitionofOccupationalTherapy.aspx> (30.03.2016).

³ M. Molineux, *The nature of occupation*, w: Curtin M., Molineux M. & Supyk-Mellson J. (Eds.), *Occupational Therapy and Physical Dysfunction: Enabling Occupation*, Edinburgh 2010, Elsevier, s. 17.

spotkania z przyjaciółmi, realizowanie hobby. Produktywność z kolei wiąże się z wykonywaniem pracy zawodowej/zarobkowej, uczeniem się. Istotnym zadaniem, które powinien realizować terapeuta zajęciowy pracujący z uczestnikiem procesu terapeutycznego jest umożliwienie mu uczestnictwa w życiu społecznym poprzez zajęcie. Umożliwienie wykonywania danego zajęcia nierzadko wymaga podjęcia szeregu działań – usprawniania fizycznego danej osoby, nabywania określonych umiejętności, modyfikację jej środowiska fizycznego etc. Należy zaakcentować, że terapeuta powinien być członkiem zespołu interdyscyplinarnego i konsultować z jego członkami istotne dla danego uczestnika kwestie.

Warto podkreślić, że od kilku lat również w Polsce powoli, aczkolwiek systematycznie terapia zajęciowa zdąża w kierunku światowych standardów za sprawą zmian w zakresie kształcenia terapeutów. W roku 2012 w dwóch uczelniach – krakowskim i wrocławskim AWF-ie rozpoczęto kształcenie terapeutów zajęciowych na poziomie studiów licencjackich. Programy studiów dostosowane są do standardów ustalonych przez Europejską Sieć Terapii Zajęciowej w Szkolnictwie Wyższym oraz wymogów Unii Europejskiej. W roku 2015 na krakowskim AWF-ie uruchomiono także pierwsze w Polsce studia drugiego stopnia o profilu ogólnoakademickim w zakresie terapii zajęciowej. W roku 2015 na rynku pracy pojawili się pierwsi absolwenci studiów, przed którymi stanęło nie lada wyzwanie – zmierzenie się z zastaną rzeczywistością, promowanie nowego podejścia do leczenia i rehabilitacji, a w szczególności dzielenia się pozyskaną wiedzą i umiejętnościami z osobami pracującymi w zawodzie od lat i kształconymi według innych standardów.

Charakterystyka starzenia się

Starzenie się stanowi naturalny okres rozwojowy. Można przyjąć, że za osoby starsze uznaje się ludzi powyżej 60 roku życia. Warto jednak zaznaczyć, że populacji ludzi starszych nie można jednak traktować jako jednolitej, dlatego też wyróżnia się grupy osób starszych ze względu na kryterium wieku. Steuden proponuje podział na: młodszych starszych, którą stanowią osoby w wieku 60–75 lat oraz starych starszych, którą reprezentują osoby powyżej 75 r.ż.⁴

⁴ S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 2011, PWN.

Starzenie się określa zespół czynników o charakterze biologicznym, psychologicznym i społecznym. Wymiar biologiczny oznacza wielowymiarowe zmiany dokonujące się we wszystkich narządach i tkankach. Zmiany te dotyczą m.in. układu sercowo-naczyniowego, wydolności układu oddechowego, osłabienia narządów zmysłów, takich jak wzrok i słuch. Wymiar psychologiczny odnosi się do zmian m.in. w sferze procesów poznawczych czy osobowości. Starość stanowi czas na dokonanie „bilansu życia”, co może skutkować albo odczuwaniem satysfakcji, jeśli bilans wypada pomyślnie, bądź rozczarowania i frustracji, w sytuacji kiedy owo rozliczenie z przeszłością ma wydźwięk negatywny. Wymiar społeczny obejmuje zmiany w zakresie pełnionych ról społecznych – przejścia z roli pracownika do roli emeryta, rodzica w rolę babci, osoby w kwiecie wieku do osoby starej.

Starzenie się niesie dla osób znajdujących się w tym okresie rozwojowym konkretne obawy. Jak zauważa Giddens, seniorzy najczęściej martwią się o swoją niezależność, swobodę poruszania się i możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społecznym⁵. Należy zaakcentować, że niepokoje te nie dotyczą tylko zmian zachodzących w ciele i utraty sprawności, ale korespondują z lękiem przed ograniczeniem udziału w otoczeniu społecznym.

Wymiary wykluczenia osób starszych. Według definicji wykluczenia społecznego, zawartej w Narodowej Strategii Integracji Społecznej dla Polski wykluczenie to sytuacja, która utrudnia bądź uniemożliwia pełnienie ról społecznych, korzystanie z zasobów publicznych i godne zabezpieczenie egzystencji⁶. Strategia ta wymienia także grupy zagrożone wykluczeniem społecznym. Jedną z nich stanowią seniorzy. Wykluczenie osób starych może wynikać z wielu źródeł i być rozpatrywane w odniesieniu do płaszczyzny ekonomicznej (gdzie pod uwagę bierze się dochody seniorów), politycznej (odnoszącej się do uczestnictwa w życiu politycznym), społecznej (uwzględniającej zasoby kapitału społecznego) i świadomościowej (akcentującej przekonania dotyczące osób starszych, stereotypy).

⁵ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2010, PWN, s. 187.

⁶ *Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*, <http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/mps/NSIS.pdf> (30.03.2016).

Szatur-Jaworska⁷ wskazuje możliwe źródła wykluczenia osób starszych. Są to:

- brak samodzielności w codziennym funkcjonowaniu spowodowany chorobami oraz niepełnosprawnością;
- niski poziom wykształcenia;
- ograniczenie pozycji osób starszych w rodzinie korespondującą z przemianami rodziny;
- ograniczenia obecnego rynku pracy;
- komercjalizacja kultury, w której starość jest niedostrzegana i mało obecna;
- kult młodości i wypieranie obrazu starości ze świadomości społecznej.

Warto wskazać także na zjawisko ageizmu, czyli dyskryminację ze względu na wiek. Szukalski wymieniając przejawy ageizmu podkreśla zjawisko segregacji polegające na wyodrębnianiu przestrzeni właściwej dla seniorów, takich jak np. domy pomocy społecznej, co niesie ze sobą istotne konsekwencje w postaci braku integracji społecznej seniorów z osobami młodszymi⁸. Na uwagę zasługuje także fenomen gerontofobii oznaczający strach przed ludźmi starymi, kontaktowaniem się z seniorami i samym procesem starzenia. Osoby cierpiące na gerontofobię manifestują swój strach zachowując się wobec osób starszych w sposób agresywny oraz wrogi⁹. Obawa przed starością stanowi podatny grunt dla wzmacniania negatywnych stereotypów dotyczących seniorów.

Przeciwdziałanie wykluczeniu osób starszych stanowi wyzwanie dla szeregu podmiotów, co powinno wpisywać się w szerokokorozumiany obszar polityki społecznej. Ważne miejsce zajmuje także przygotowywanie do starości oraz do pracy z seniorami, rozwijanie oferty dla osób starszych oraz kształ-

⁷ B. Szatur-Jaworska, *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec ludzi starych*, w: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń 2005, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 68–71.

⁸ P. Szukalski, *Ageizm – dyskryminacja ze względu na wiek*, w: J. T. Kowaleski, P. Szukalski, *Starzenie się ludności Polski. Między demografią a gerontologią społeczną*, Łódź 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 153–181.

⁹ P. Szukalski, *Uprzedzenia i dyskryminacja ze względu na wiek (ageism) – przyczyny, przejawy, konsekwencje*, „Polityka Społeczna” 2004, nr 2, s. 12.

towanie ich odpowiedniego wizerunku¹⁰. Zadania te doskonale wpisują się w obszar terapii zajęciowej skierowanej do seniorów.

Terapia zajęciowa osób starszych – wyzwania dla terapeutów

Terapeuci zajęciowi w Polsce pracują z seniorami przede wszystkim w domach pomocy społecznej, zakładach opiekuńczo – leczniczych czy domach seniora. Niestety prowadzone tam zajęcia ograniczają się zwykle do stosowania terapii w wąskim rozumieniu. Dlatego też warto we wspomnianych placówkach, a także szpitalach czy ośrodkach rehabilitacyjnych upowszechniać dobre praktyki wpisujące się w światowe standardy prowadzenia terapii zajęciowej, która koncentruje się wokół umożliwieniu osobie wykonywania ważnego i znaczącego dla niej zajęcia.

Zainteresowanie terapeuty powinno zatem ogniskować się na codziennych, zwykłych zajęciach, które dana osoba starsza chce wykonywać po to, by utrzymać jak największą samodzielność. Jak zauważa Duncan, celem terapii zajęciowej jest wzmocnienie ludzi, aby czuli się pewnie i zyskali możliwość realizowania swoich codziennych aktywności. Realizowanie wspomnianych aktywności bezpośrednio przekłada się na poprawę ich dobrostanu¹¹.

Niezwykle istotne dla terapeutów zajęciowych pracujących z seniorami jest nabycie wiedzy dotyczącej procesu starzenia się po to, aby umożliwić osobom starszym udział w znaczących dla nich zajęciach przy jednoczesnym uwzględnieniu ich cech indywidualnych, zdolności oraz stanu zdrowia¹². Każdy senior powinien być traktowany indywidualnie, co powinno przekła-

¹⁰ U. Sobkowiak, *Przeciwko marginalizacji seniorów*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna, obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 266.

¹¹ E. Duncan, *Skills for Practice in Occupational Therapy*, Edinburgh 2009, Churchill Livingstone.

¹² F. Clark, J. Jackson, M. Carlson, C. Chou, B. Cherry, M. Jordan-Marsh, et al., *Effectiveness of a lifestyle intervention in promoting the well-being of independently living older people: Results of the Well Elderly 2 randomised controlled trial*. „Journal of Epidemiology and Community Health” (66) 2012, s. 782–790.

dać się na przyjęcie przed terapeutę perspektywy osoby starszej i tego jak postrzega ona swoje starzenie się¹³.

Podstawą pracy w terapii zajęciowej jest zbudowanie właściwej relacji z seniorem. Tylko relacja oparta na wzajemnym zrozumieniu i respektowaniu potrzeb osoby starszej gwarantuje powodzenie procesu terapii. Kontakt ten powinien opierać się na poszanowaniu praw osoby starszej, jej pełnej akceptacji oraz empatii przejawiającej się w rozumieniu uczuć i emocji seniora.

Ważne miejsce powinna zajmować praca z seniorem i jego rodziną w miejscu zamieszkania, a nie tylko w ramach określonej instytucji, co jest charakterystyczne dla terapii zajęciowej w naszym kraju. Działanie w środowisku seniora oznacza zapewnienie mu narzędzi niezbędnych do optymalizacji jego miejsca zamieszkania po to, by promować i utrzymać pełne uczestnictwo osoby starszej w codziennych czynnościach życiowych. Działania takie wpisują się w obszar ergonomii, dostosowania przestrzeni do potrzeb konkretnej osoby np. poprzez zamontowanie uchwytów, podpór, likwidację progów i aranżację pomieszczeń oraz dostosowanie sprzętów tak, by ich użytkowanie nie narażało seniorowi trudności i ograniczało (wysokie dla osób starszych) ryzyko upadków.

Terapeuta zajęciowy powinien także pełnić rolę edukatora dla rodziny seniora, wspierając ją w wyborze najlepszej formy opieki, a także naświetlić jak ważne dla osoby starszej jest posiadanie znaczącego zajęcia po to, by nie została zepchnięta do pozycji nieprzydatnego mebla, ewentualnie stałego rezydenta kanapy przed telewizorem, a mogła z powodzeniem realizować to, co dla niej ważne i istotne, a także by czuła się potrzebna i produktywna.

Terapia zajęciowa osób starszych na rzecz przeciwdziałania ich wykluczeniu społecznemu

Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu seniorów wpisujące się w działania terapeutów zajęciowych można odnieść do kilku płaszczyzn: bezpośrednia praca z seniorem w placówce i/lub środowisku domowym, praca z rodziną klienta, działania podejmowane w społeczności lokalnej skon-

¹³ H. K. Yuen, R. W. Gibson, M. K. Yau & M. D. Mitcham., *Actions and personal attributes of community-dwelling older adults to maintain independence*, „Physical and Occupational Therapy in Geriatrics”, 25 (3) 2007, 35–53.

centrowane m.in. na przeciwdziałaniu stereotypizacji i budowaniu pozytywnego wizerunku osób starszych.

Bezpośrednia praca z seniorem powinna obejmować diagnozę, planowanie, wspólne ustalanie celów terapeutycznych, podjęcie interwencji oraz jej ocenę. Najistotniejszym założeniem podejmowanych działań jest umożliwienie osobie osiągnięcia maksymalnego poziomu niezależności w wykonywaniu danego zajęcia. Wykonywanie danego zajęcia, np. samodzielnego mycia się czy ubierania stanowi w tym przypadku cel, na osiągnięciu którego ogniskują się wysiłki terapeuty i uczestnika terapii zajęciowej. Aktywności podejmowane przez terapeutę (ustalane wspólnie z innymi członkami zespołu zatrudnionego w danej placówce) mogą przyjmować formę wykonywania określonych ćwiczeń usprawniających czy wykonywania adaptacji (dopasowania sprzętów dla potrzeb seniora). Terapeuta powinien także aktywnie działać w środowisku domowym pacjenta, posiłkując się wiedzą z zakresu ergonomii, dopasowując przestrzeń mieszkalną do stanu zdrowia danego seniora. Specjalista powinien także pełnić rolę doradcy w sytuacji, kiedy konieczne jest uzyskanie odpowiedniego wsparcia finansowego na np. wspomniane dostosowanie mieszkania do potrzeb osoby starszej, wskazując dostępne możliwości. Praca z seniorem może polegać także na uczeniu określonych umiejętności niezbędnych do realizowania danego zajęcia, np. poruszania się o kulach po to, by osiągnąć samodzielność w przemieszczaniu się.

W terapii zajęciowej zajęcie może stanowić także narzędzie terapeutyczne, co oznacza, że wykonywanie określonej czynności pozwala na utrzymanie np. sprawności psychoruchowej czy osiągnięcie ogólnego dobrostanu. Odpowiednio dobrana aktywność, np. gry, treningi poznawcze czy zajęcia o charakterze manualnym, takie jak: rysowanie czy prace ceramiczne, pozwalają na utrzymanie danej sprawności.

Wykonywanie zajęć o charakterze aktywności fizycznej, np. nordic walking, zajęcia taneczne, zajęcia na basenie wpływają z kolei nie tylko na utrzymanie sprawności fizycznej, lecz także na nawiązywanie znajomości z innymi uczestnikami, co z kolei przekłada się na poszerzanie zasobów kapitału społecznego – tak istotnego dla funkcjonowania osób starszych w społeczności. Cele te można realizować także poprzez wspólne wyjazdy, wycieczki i inne działania o charakterze zajęć grupowych.

Warto kolejny raz zaakcentować konieczność angażowania rodziny w działania na rzecz osoby starszej. Terapeuta zajęciowy może pełnić rolę

doradcy, edukatora służąc wiedzą dotyczącą opieki nad seniorem oraz możliwości jego wspierania.

Terapeuta może także podejmować działania w społeczności lokalnej skoncentrowane m.in. na przeciwdziałaniu stereotypizacji i budowaniu pozytywnego wizerunku osób starszych.

Jednym z kluczowych zadań jest wspomaganie dostępu osób starszych do społeczności, poprzez promowanie ich większego udziału społecznego. Uczestnictwo w sieciach społecznych może przyjmować formę „budowania mostów” poprzez wspólne realizowanie projektów o charakterze artystycznym czy społecznym¹⁴.

Ważnym zadaniem jest kreowanie oferty dla seniorów tak, aby wpisywały się one w integrację międzypokoleniową. Wykłady dla seniorów, Uniwersytety Trzeciego Wieku, zajęcia ruchowe nie powinny stanowić enklawy dostępnej tylko seniorom, lecz być przestrzenią spotkań dla ludzi w różnym wieku, którzy chcą się spotykać i razem zdobywać wiedzę. Działania nakierowane na przeciwdziałanie stereotypowemu postrzeganiu seniorów jako grupy homogenicznej powinny przyjmować formę edukowania społeczności lokalnej o konieczności różnicowania populacji osób starszych ze względu na ich cechy społeczne, zdrowotne, ekonomiczne.

Promowaniu powinien podlegać także wizerunek osób starszych jako posiadających określone zasoby (mądrość, wiedza) mające źródło w wielości ich doświadczeń. Swego czasu popularne projekty „przyszywanych babć i dziadków” czy czytania przez seniorów bajek przedszkolakom, były nakierowane właśnie na budowanie pozytywnego osób starszych jako posiadających określone atuty.

Ważnym elementem jest także motywowanie osób starszych do wyrażania swojej podmiotowości, a także samodzielne inicjowanie przez nich aktywności nakierowanych na ograniczenie przejawów dyskryminacji. Zgodnie z regułą – *nic o nas bez nas* – nikt tak nie zaprezentuje stanowiska seniorów jak oni sami. Jak podkreśla Bradley, to seniorzy są bezpośrednio zainteresowani efektami takich działań, dlatego też powinni czynnie się w nie angażować¹⁵.

¹⁴ N. Pollard, F. Kronenberg, *Working with people on the margins*, w: J. Creek, L. Lougher (red.), *Occupational Therapy and Mental Health*, Edinburgh 2008, Churchill Livingstone, Elsevier, s. 557–572.

¹⁵ H. Bradley, *Płeć*, Warszawa 2008, Sic!, s. 265.

Zakończenie

Starzenie się, mimo że nieuchronne, nie musi oznaczać wykluczenia z życia społecznego. Fakt starzenia się polskiego społeczeństwa koresponduje z koniecznością zapewnienia osobom starszym odpowiedniej opieki, aktywizowania ich oraz zapobiegania ich wykluczeniu.

Terapia zajęciowa może zaoferować seniorom szeroki wachlarz możliwości wsparcia umożliwiającego partycypację w środowisku społecznym. Mimo iż zmiany w zakresie jej prowadzenia w Polsce zgodnie ze światowymi standardami dokonują się bardzo powoli, nie można nie zauważyć jej ogromnego potencjału. Terapia zajęciowa ze względu na jej skuteczność powinna być w szerszym zakresie dostępna osobom starszym. Tylko wtedy może zaowocować promowaniem zdrowia, podnoszeniem samodzielności osób starszych oraz włączaniem tej sporej rzeszy ludzi do uczestnictwa w szeroko rozumianym społeczeństwie.

Bibliografia

- Bradley H., *Płec*, Warszawa 2008, Sic!
- Clark F., Jackson J., Carlson M., Chou C., Cherry B., Jordan-Marsh M., et al., *Effectiveness of a life-style intervention in promoting the well-being of independently living older people: Results of the Well Elderly 2 randomised controlled trial*, „Journal of Epidemiology and Community Health” 2012, nr 66.
- Duncan E., *Skills for Practice in Occupational Therapy*, Edinburgh 2009, Churchill Livingstone.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2010, PWN.
- Molineux M., *The nature of occupation*, w: Curtin M., Molineux M. & Supyk-Mellson J. (Eds.), *Occupational Therapy and Physical Dysfunction: Enabling Occupation*, Edinburgh 2010, Elsevier.
- Pollard N., Kronenberg F., *Working with people on the margins*, w: J. Creek, L. Lougher (red.), *Occupational Therapy and Mental Health*, Edinburgh 2008, Churchill Livingstone, Elsevier.
- Sobkowiak U., *Przeciwko marginalizacji seniorów*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna, obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Steuden S., *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 2011, PWN.
- Szatur-Jaworska B., *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec ludzi starych*, w: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń 2005, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.

Szukalski P., *Uprzedzenia i dyskryminacja ze względu na wiek (ageism) – przyczyny, przejawy, konsekwencje*, „Polityka Społeczna” 2004, nr 2.

Szukalski P., *Ageizm – dyskryminacja ze względu na wiek*, w: J. T. Kowaleski, P. Szukalski, *Starzenie się ludności Polski. Między demografią a gerontologią społeczną*, Łódź 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

www.mpips.gov.pl.

www.stat.gov.pl.

www.wfot.org.

Yuen, H. K., Gibson, R. W., Yau, M. K., & Mitcham, M. D., *Actions and personal attributes of community-dwelling older adults to maintain independence*, “Physical and Occupational Therapy in Geriatrics”, 2007, nr 25 (3).

Summary

The aim of the article is to present the possibilities of using occupational therapy in combating social exclusion of older people. The article contains a brief description of aging, potential areas of exclusion of older people. The author also points out the possibilities offered by occupational therapy in working with older people. Activity of occupational therapists focus not only on physical rehabilitation, but also social, in order to enable older people to participate in social life.

Keywords: occupational therapy, social exclusion, elderly

Translated by Edyta Janus

NOTA O AUTORZE

Edyta Janus – doktor nauk społecznych w dyscyplinie socjologii, magister psychologii, adiunkt w Katedrze Terapii Zajęciowej w Akademii Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie. Certyfikowany Teacher Training in Occupational Therapy Theory, Practice and Education. Certyfikat wydany przez: The European Network of Occupational Therapy in Higher Education (ENOTHE). Wiedzę z zakresu stosowania terapii zajęciowej pogłębiała w ramach staży zagranicznych w Portugalii, Wielkiej Brytanii oraz Słowenii.

Katarzyna Jas

Przeciwdziałanie wykluczeniu edukacyjnemu i społecznemu cieszyńskich seniorów

Wstęp

Proces wykluczenia społecznego dotyka jednostki, rodziny, grupy społeczne, które borykają się z niekorzystnymi dla nich procesami społecznymi, ekonomicznymi, politycznymi czy gospodarczymi. Mimo że w państwach Unii Europejskiej zwraca się uwagę na respektowanie praw człowieka, to w dalszym ciągu część ludności dotknięta jest różnorodnymi formami wykluczenia. W Polsce grupą narażoną na wykluczenie społeczne i edukacyjne są między innymi osoby starsze.

W niniejszym opracowaniu podejmuję próbę ukazania działań podejmowanych przez samorząd, organizacje, instytucje oraz placówki działające na terenie Cieszyna, które mają na celu przeciwdziałanie wykluczeniu edukacyjnemu i społecznemu osób starszych.

Podstawą teoretyczną podjętych rozważań jest teoria rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona. W poczynaniach badawczych wykorzystuję badania w działaniu. „Badanie w działaniu oparte jest na twierdzeniu, iż w badaniu nie poprzestaje się na zapisie wydarzeń oraz wyjaśnieniu ich, lecz badacz staje się równocześnie podmiotem zaangażowanym w działanie. Podstawowym modelem procedury badawczej mającej charakter badań w działaniu jest spirala złożona z trzech powtarzających się faz: obserwacji, refleksji, działania”¹.

¹ A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa 1993, IFiS PAN, s. 46.

Znaczenie i zakres pojęcia wykluczenie

Kategoria wykluczenia jest trudna do zdefiniowania ze względu na wieloaspektowość tego pojęcia. W większości definicji wykluczenie społeczne określane jest w kategoriach niemożności pełnego uczestniczenia w różnych aspektach życia społeczeństwa. Nieuczestniczenie w życiu lokalnej społeczności jest przeszkodą, którą jednostka napotyka, a nie jej indywidualnym wyborem. Po raz pierwszy termin »wykluczenie społeczne« został użyty przez francuskiego ministra dobrobytu społecznego René Lenoira w „stosunku do osób uznanych za nieprzystosowane do życia w społeczeństwie industrialnym, żyjących na marginesie społeczeństwa oraz osób, które nie są objęte żadnym systemem ubezpieczeń”².

Barbara Szacka postrzega wykluczenie i marginalizację społeczną w perspektywie socjologicznej jako „niemożność korzystania ze swoich uprawnień, traktując zjawisko wielopłaszczyznowo choć sprzyjające wytworzeniu subkultury”³.

W ujęciu pedagogicznym Tadeusz Pilch zwraca uwagę, że wykluczenie to: „pojęcie oznaczające stany i procesy w strukturze społecznej, określające jednostki i grupy ograniczone w możliwościach korzystania z powszechnie dostępnych dóbr i form życia zbiorowego oraz funkcjonujące poza powszechnymi zasadami obyczaju, prawa i porządku społecznego”⁴.

Do grup, które podlegają procesowi wykluczenia społecznego i edukacyjnego możemy zaliczyć: „dzieci i młodzież ze środowisk zaniedbanych, dzieci wychowujące się poza rodziną, kobiety samotnie wychowujące dzieci, kobiety pozostające poza rynkiem pracy, ofiary patologii życia rodzinnego, osoby o niskich kwalifikacjach, osoby bezrobotne, żyjący w bardzo trudnych warunkach mieszkaniowych, niepełnosprawni i chronicznie chorzy, osoby cho-

² KS. J. M. Nogowski, *Wykluczenie społeczne w kontekście ubóstwa i bezdomności*, „Civitas et Lex” 2015, nr 1 (5), s. 55.

³ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, Oficyna Naukowa, s. 311.

⁴ T. Pilch, *Marginalizacja społeczna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 61–62.

rujące psychicznie, starsze osoby samotne, opuszczający zakłady karne, imigranci, osoby należące do mniejszości etnicznych”⁵.

Grupą narażoną na wykluczenie, na którą chciałabym w niniejszym opracowaniu zwrócić szczególną uwagę są osoby w wieku późnej dorosłości⁶. Wykluczenie społeczne dotyka osoby starsze ze względu na sposób postrzegania tych osób przez resztę społeczeństwa jako nieudolne, chore, nie wartościowe, słabe. W literaturze przedmiotu znajdujemy, że główne powody takiego postrzegania osób starszych tkwią w: „zmniejszonych umiejętnościach przystosowania się do szybkiego tempa życia i zmieniającego się otoczenia, idące za tym zmiany mentalne i obyczajowe, zmiana języka (używanie nowych słów, często zaczerpniętych z języka angielskiego) oraz technologizacja życia”⁷.

Przyczyną wykluczenia osób w wieku późnej dorosłości mogą być też liczne stereotypy dotyczące tej grupy osób. Zjawisko, które związane jest ze stereotypizacją wieku starszego, nazwane jest ageizmem (geriatryzm). Pojęcie to pojawiło się w późnych latach 60. XX wieku. Jego twórcą jest brytyjski gerontolog Robert Butler. Pojęcie ageizmu definiuje się jako „stereotypy i uprzedzenia odnoszące się do starości i osób starych. Jest to deprecjacja starości i lekceważący stosunek do osób starych. Paradoksalną cechą ageizmu jest to, że wyrażany jest on również przez same osoby starsze, co może prowadzić do obniżenia ich oczekiwań odnośnie do jakości otrzymywanych świadczeń”⁸.

Na źródła wykluczenia osób starszych wskazuje również Barbara Szatur-Jaworska, dostrzega je ona w: „braku samodzielności w codziennym funkcjonowaniu spowodowanym chorobami i niepełnosprawnością, niskim

⁵ A. Fidelus, *Działania insercyjne wobec osób wykluczonych i marginalizowanych społecznie*, w: A. Fidelus (red.), *Oblicza wykluczenia i marginalizacji społecznej*, Warszawa 2011, Wydawnictwo UKWS, s. 80–84.

⁶ Kierując się opisem większości badań przyjmuje się periodyzację rozwoju, zgodnie z którą badana grupa osób starszych znajduje się w okresie późnej dorosłości, „okresie starzenia się człowieka nazywanym tradycyjnie starością. Granice tego okresu rozwojowego oscylują od 55–60 roku życia i więcej. Por.: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2000, PWN SA, s. 15, 263.

⁷ P. Dąbrowska: *Samotność osób starszych i sposoby jej przeciwdziałania*, „W trosce o życie fides et ratio” 2011, nr 2 (6), s. 4.

⁸ P. Dąbrowska: *Samotność osób starszych i sposoby jej przeciwdziałania*, „W trosce o życie fides et ratio” 2011, nr 2 (6), s. 5.

poziomie wykształcenia, ograniczeniu pozycji w rodzinie związanej z dokonującą się transformacją systemową, ograniczeniach obecnego rynku pracy, komercjalizacji kultury, w której starość jest niedostrzegana i mało obecna”⁹.

Ukazane przez Barbarę Szatur-Jaworską źródła wykluczenia osób starszych są spójne ze zdefiniowanymi przez Jolantę Grotowską-Leder obszarami wykluczenia tj.

- „ekonomicznym, gdzie wykluczenie oznacza ograniczenie lub zupełny brak aktywności w procesach wytwarzania, pracy, a także konsumpcji;
- politycznym – przejawiającym się w nieuczestniczeniu w decyzjach politycznych, w ich kształtowaniu i podejmowaniu,
- społecznym – przejawiającym się w ograniczeniu kontaktów, społecznych, rodzinnych, sąsiedzkich, ale także niekorzystaniu z instytucji kulturalnych i oświatowych”¹⁰.

Zwrócić należy również uwagę na samoistne wycofywanie się osób w wieku późnej dorosłości z życia społecznego i edukacyjnego. Zachowanie te tłumaczą najczęściej złym stanem zdrowia oraz ograniczonymi możliwościami finansowymi. Na taką sytuację wpływa nieumiejętność poradzenia sobie z kryzysem emocjonalnym, który w ujęciu E.H. Eriksona pojmowany jest jako szczególne i podstawowe zadanie rozwojowe okresu późnej dorosłości. Według E. H. Eriksona „fazę późnej dorosłości charakteryzuje potrzeba rozstrzygnięcia dylematu między rozpaczą wywołaną przez świadomość zbliżającego się końca życia a integralnością. Integralność E.H. Erikson definiuje jako stan umysłu skoncentrowany na osiągnięciu poczucia harmonii i sensu. Osiągnięcie integralności oznacza, że człowiek akceptuje swoją drogę życiową, znajduje sens dotychczasowego życia i potrafi pogodzić się ze śmiercią. Pomyślne rozwiązanie konfliktu „wyposaża” człowieka w nową jakość i pozwala na dalsze prawidłowe funkcjonowanie”¹¹.

⁹ B. Szatur-Jaworska, *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec ludzi starych*. w: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń 2005, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 68–71.

¹⁰ J. Grotowska-Leder, *Ekskluzja społeczna, aspekty teoretyczne i metodologiczne*, w: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń 2005, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 29.

¹¹ Por.: E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, Dom Wydawniczy REBIS, s. 75–77.

Sytuacja taka może przyczynić się do dalszego kreatywnego rozwoju lub budowania negatywnego napięcia wynikającego z radzenia sobie z kryzysem tożsamości. Napięcia będące efektem rozwoju w tym stadium życia mogą być jednak źródłem wzrostu oraz zaangażowania w dalszy rozwój jednostki, wówczas działalność takich środowisk seniorów, zdecydowanie przeczy procesowi marginalizacji najstarszego pokolenia.

Do takiego środowiska zaliczyć można miasto Cieszyn, które systematycznie podejmuje działania na rzecz osób w wieku późnej dorosłości¹². Szczególną rolę w przewyżnianiu ekskluzji edukacyjnej i społecznej powinny odgrywać instytucje państwowe, a także władze samorządowe, a co za tym idzie organizacje, instytucje oraz placówki działające w środowisku lokalnym.

Zapobieganie zjawisku wykluczenia edukacyjnego i społecznego na przykładzie miasta Cieszyna

W strategii rozwoju miasta na lata 2010–2020 Cieszyn opisany został jako „miasto z bogatą historią, położonym na styku wielu narodów, o wyjątkowym dziedzictwie kulturowym i głęboko zakorzenionych tradycjach. Wielowyznaniowość i wielonarodowość Cieszyna czyni z niego miasto otwarte, tolerancyjne, odznaczające się szczególną tożsamością, sprzyjające rozwojowi mieszkańców, przyjazne i atrakcyjne dla gości. Cieszyn jest miastem wspierającym wszelkie formy działań przedsiębiorczych, łączące wszystkich obywateli we wspólnotowej odpowiedzialności za przyszłość”¹³.

Legenda głosi, iż miasto założone zostało w 810 roku, kiedy to po długiej nieobecności spotkali się trzej synowie króla Leszka III – Bolko, Leszko oraz Cieszek i, ciesząc się ze swojego spotkania, utworzyli Cieszyn. „Miasto Cieszyn należy do krainy geograficznej zwanej Ziemią Cieszyńską. Położone jest

¹² Omawiane sprawy były przedmiotem szczegółowych analiz w rozprawie doktorskiej. K. Jas, *Poczucie tożsamości osób w wieku późnej dorosłości – studia i doświadczenia na przykładzie Śląska Cieszyńskiego*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. A. Szczurek-Boruty. Uniwersytet Śląski Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

¹³ *Strategia Rozwoju Miasta Cieszyna na lata 2010–2020*, Cieszyn 2010, <http://www.cieszyn.pl/files/Strategia%20Rozwoju%20Miasta%20Cieszyna%20na%20lata%202010-2020.pdf>

na Pogórzu Beskidzkim, w dolinie rzeki Olzy i jej prawobrzeżnych dopływów: Puńcówki i Bobrówki”¹⁴.

Obecnie to czterdziestotysięczne miasto pełni rolę centrum edukacyjnego, kulturalnego i przemysłowo – gospodarczego. Cieszyn od dziesięcioleci ma dobrze rozwiniętą sieć szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Na wysokim poziomie funkcjonuje Państwowa Szkoła Muzyczna im. I.J. Paderewskiego.

„Kulturalna strona Cieszyna znana jest polskim i czeskim miłośnikom sztuki. Organizowane są tu co roku m.in. międzynarodowe festiwale teatralne (Bez granic) i przeglądy teatrów śląskich i morawskich; prezentowane są filmy polskie, czeskie, słowackie i węgierskie (Kino na Granicy); odbywają się tu festiwale: jazzowy, muzyki dawnej i muzyki wokalne (Viva il canto) oraz cykliczne koncerty muzyki organowej, chóralnej i kameralnej. Ponadto różne dziedziny sztuki znalazły miejsce na jednym festiwalu Kręgi Sztuki”¹⁵.

Wśród uczelni wyższych wymienić należy Uniwersytet Śląski w Katowicach i dwa jego wydziały: Wydział Artystyczny oraz Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Wyższą Szkołę Biznesu w Cieszynie, Wydział Zamiejscowy Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Górnośląską Wyższą Szkołę Handlową im. Wojciecha Korfatego w Katowicach Zamiejscowy Ośrodek Dydaktyczny w Cieszynie, Wyższą Szkołę Finansów i Prawa w Bielsku-Białej Zamiejscowy Ośrodek Dydaktyczny w Cieszynie.

Przez cały rok odwiedzać można Muzeum w Cieszynie (pierwsze publiczne muzeum na ziemiach polskich, założone w 1802 roku przez księdza Leopolda Jana Szersznika), a także korzystać z bogatego księgozbioru Książnicy Cieszyńskiej. Dzięki wielości i różnorodności obiektów sportowych, turystycznych i rekreacyjnych miasto daje również wiele okazji do uprawiania sportu. Znajdują się tutaj: kąpielisko miejskie, stadion, hala sportowa, korty tenisowe, sztuczne lodowisko, dwa kryte baseny.

Najważniejszymi firmami regionu są Polifarb – Cieszyn S.A. – krajowy lider w produkcji żywic, farb i lakierów oraz Kraft Jacobs Suchard Polska sp. z o. o. oddział Olza – producent słodczy. Miasto otwarte jest na świat,

¹⁴ E. i W. Sosnowiec, *Ziemia Cieszyńska. Przewodnik turystyczno-krajoznawczy*, Katowice 1974, Wojewódzki Ośrodek Informacji Turystycznej, s. 39.

¹⁵ M. Żerański, *Śląsk Cieszyński. Od Bielska-Białej do Ostrawy. Przewodnik turystyczny*, Cieszyn 2012, Pracownia na Pastwiskach, s. 37.

dochodzi tutaj do ożywionych kontaktów handlowych i kulturalnych między mieszkańcami Cieszyna po polskiej i czeskiej stronie Olzy.

Na terenie Cieszyna działa kilkanaście placówek stałego pobytu dla osób starszych. Należą do nich: domy pomocy społecznej, dom spokojnej starości, zakłady opiekuńczo-lecznicze. Działania na rzecz najstarszych mieszkańców Cieszyna podejmują organizacje i instytucje funkcjonujące w trybie dziennym. Zaliczyć do nich można Cieszyński Uniwersytet Trzeciego Wieku.

Uniwersytet jest znaczącą organizacją przeciwdziałającą wykluczeniu edukacyjnemu i społecznemu osób w wieku późnej dorosłości. Od 2004 roku promuje formę ustawicznego kształcenia się przez całe życie, ale również przyczynia się do aktywności intelektualnej, społecznej oraz usprawniania fizycznego. Udział seniorów w Cieszyńskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku sprzyja nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, rozwijaniu pasji oraz pogłębianiu zainteresowań. Zaangażowanie w zajęcia Uniwersytetu jest alternatywą do pełnienia roli pracownika, czyli dostosowania się do zmiennych ról społecznych, a co za tym idzie przystosowania się do emerytury i zmniejszonych dochodów.

Podstawową formą zajęć są wykłady plenarne odbywające się dwa razy w miesiącu. W ramach Uniwersytetu działają również następujące sekcje: sekcja kulturalno-turystyczna, sekcja geograficzno-historyczna i hobby-styczna, sekcja komputerowa, sekcja językowa (język angielski, niemiecki), sekcja gimnastyczna, sekcja joga, sekcja pływania, sekcja artystyczna (malarstwo, ceramika), sekcja fotograficzna, sekcja filmowa, sekcja taneczna.

Zróżnicowana oferta Uniwersytetu sprzyja rozwijaniu zainteresowań oraz nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych wśród seniorów.

Prężnie działającą instytucją w Cieszynie jest Biblioteka Miejska, „jest ona najważniejszym ośrodkiem kształtowania kultury czytelnicznej w środowisku lokalnym”¹⁶. Dzięki inicjatywom podejmowanym przez pracowników cieszyńskiej biblioteki osoby starsze czują się potrzebne i zachowują sprawność umysłową. Pracownicy Biblioteki z myślą o seniorach gromadzą zbiory specjalne i podejmują różne inicjatywy: m. in. „Książka na telefon”, spotkania z autorami książek, podróżnikami, Internet dla Seniora, kurs języka angielskiego.

¹⁶ <http://biblioteka.cieszyn.pl/o-bibliotece/> (15.07.2016).

skiego dla początkujących. Wszystkie te działania przyczyniają się do inkluzji edukacyjnej i społecznej osób w wieku późnej dorosłości¹⁷.

„Człowiek realizuje się przede wszystkim przez działanie. Jego brak prowadzi do poczucia bezużyteczności, deprywacji potrzeb psychicznych, a szczególnie potrzeby samorealizacji”¹⁸. Aktywność edukacyjną i społeczno-kulturalną osoby starsze mogą podejmować w ramach działalności Cieszyńskiego Ośrodka Kultury Dom Narodowy jego pracowni oraz sekcji (m.in. Orkiestra Dęta »Cieszyńnianka«, pracownia rysunku i malarstwa, pracownia ceramiczna, pracownia rękodzieła, sekcja szachowa, Cieszyńskie Towarzystwo Fotograficzne, Cieszyńska Grupa Fotograficzna Format 4, Cieszyński Klub Hobbystów, Towarzystwo Miłośników Ogrodnictwa, Koło Przewodników PTTK, Koło Numizmatyków, Sekcja Filatelistów, Koło Radiestetów, Klub Pszczelarski, Klub Miłośników Militariów, Klub »Pro Publico Bono«, Uniwersytet III Wieku i Klub Zdrowia). Cieszyński Ośrodek Kultury jest samorządową instytucją kultury. Główną misją Ośrodka jest „upowszechnianie kultury – edukacja kulturalna i wychowanie przez sztukę. Podstawowym zadaniem jest zwiększenie udziału kultury w życiu mieszkańców Cieszyna, głównie poprzez wzbogacenie oferty programowej i rozszerzenie kręgu odbiorców”¹⁹.

Cieszyńskich seniorów skupia również Zespół Pieśni i Tańca Ziemi Cieszyńskiej. Zespół powstał w 1950 roku z inicjatywy 8 par, zafascynowanych folklorem. Rok później Zespół przeobraził się w stuosobową grupę, która za sprawą Janiny Marcinkowej przybrała funkcjonującą do dziś nazwę. Aktualnie na strukturę Zespołu składa się grupa tancerzy, grupa taneczna dziecięca, dwie kapele; ludowa i młodzieżowa oraz Chór Jubileuszowy, w sumie 175 osób. Prekursorem pomysłu powstania Chóru Jubileuszowego był niezapomniany dyrygent i kierownik muzyczny Zespołu, wychowawca wielu muzyków, solowych śpiewaków i chórzystów Władysław Rakowski.

Od 11 lat Chór Jubileuszowy jest aktywną częścią Zespołu Pieśni i Tańca Ziemi Cieszyńskiej, który wspomaga i wspiera młodszych następców, którym

¹⁷ Por.: Kula I., *Biblioteka miejska w Cieszynie biblioteka – centrum informacji edukacji kultury i rozrywki... dla każdego!*, Cieszyn 2010, Biblioteka Miejska w Cieszynie, s. 8.

¹⁸ P. Dąbrowska: *Samotność osób starszych i sposoby jej przeciwdziałania*, „W trosce o życie fides et ratio”, 2011, nr 2 (6), s. 4.

¹⁹ <http://www.domnarodowy.pl/klub-zdrowia> (15.07.2016).

coraz trudniej pogodzić obowiązki życia codziennego z pasją śpiewu i tańca. Pracami organizacyjnymi Chóru Jubileuszowego kieruje Zarząd pod przewodnictwem oddanego sprawie prezesa Jerzego Kwiczały, który ściśle współpracuje z dyrektorem Zespołu Karoliną Małysz oraz kierownikiem muzycznym Piotrem Gruchlem. Chór Jubileuszowy Zespołu Pieśni i Tańca Ziemi Cieszyńskiej skupia obecnie 35 członków, jest miejscem spotkań znajomych, rówieśników, pasjonatów śpiewu i folkloru Cieszyńskiej Krainy. Wspólne spotkania okazją do radosnych rozmów, wycieczek, wyjazdów, ale też utrwalania przyjaźni, wzajemnego wspierania w trudnych nieraz chwilach²⁰.

W Cieszynie osoby starsze spotkać się mogą w siedzibie Polskiego Związku Emerytów Rencistów i Inwalidów – Oddział Rejonowy w Cieszynie. Związek skupia 748 członków, swoimi działaniami organizacyjnymi obejmuje:

- uczestniczenie w życiu społecznym;
- organizowanie życia kulturalnego;
- zrzeszanie emerytów, rencistów i inwalidów dla poprawy ich warunków socjalno-bytowych;
- reprezentowanie interesów członków wobec organów władzy i administracji publicznej, samorządowej oraz popularyzowanie ich problemów wśród społeczeństwa.

W skład Polskiego Związku Emerytów Rencistów i Inwalidów w Cieszynie wchodzi między innymi Koła Terenowe z następujących miejscowości: Brennej (58 członków), Chybia (293), Skoczowa (35), Strumienia (406), Ustronia (84), Wiśły (102), Zebrzydowic (206)²¹.

Istotne znaczenie w procesie inkluzji osób starszych odgrywają samorządy lokalne. Cieszyńscy radni podjęli na przykład w 2015 roku decyzję o powołaniu Cieszyńskiej Rady Seniorów.

„Podstawowym celem Cieszyńskiej Rady Seniorów jest integracja, wspieranie i reprezentowanie środowiska osób starszych. Przede wszystkim członkowie Rady mają konsultować te projekty uchwał, które mają wpływ na codzienne życie seniorów w Cieszynie, a także pośredniczyć między grupami seniorów a cieszyńskim samorządem. Wśród innych celów nowego organu jest także inicjowanie działań zmierzających do wykorzystania potencjału

²⁰ www.ziemia-cieszynska.pl (9.09.2014).

²¹ <http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=50951>; <http://www.powiat.cieszyn.pl/organizacjepozarzadowe,7,show,308,polski-zwiazek-emerytow-rencistow-i-inwalidow.htm> (15.07.2016).

i czasu seniorów na rzecz inicjatyw środowiskowych. Rada Seniorów zrzeka przedstawicieli osób starszych oraz przedstawicieli podmiotów działających na rzecz osób starszych, w szczególności przedstawicieli organizacji pozarządowych oraz podmiotów prowadzących uniwersytety trzeciego wieku”²².

Wykluczenie społeczne osób w wieku późnej dorosłości często związane jest z niskim dochodem tej grupy wiekowej. „Ludzie starzy stanowią grupę, w której, mimo gwarancji stałych dochodów z tytułu uzyskiwanych świadczeń społecznych, ryzyko marginalizacji występuje znacznie częściej niż w pozostałych grupach społecznych”²³.

Trudna sytuacja finansowa seniorów oraz brak wsparcia ze strony najbliższych osób, sprawia, że jednostka może popaść w problemy, których sama nie będzie potrafiła przezwyciężyć. W samotności oraz bezradności potrzebna jest pomocna dłoń, taką stanowić mogą organizacje i instytucje udzielające pomocy oraz wsparcia. Jedną z cieszyńskich organizacji działających na rzecz osób potrzebujących wsparcia jest Stowarzyszenie Pomocy Wzajemnej Być Razem.

„Stowarzyszenie powstało w 1996 roku w odpowiedzi na bierność i instytucjonalizację systemu pomocy społecznej. W ramach Stowarzyszenia działa Centrum Edukacji Socjalnej, którego celem, jest udzielanie wsparcia i długofalowej, dostosowanej do indywidualnych potrzeb pomocy, głównie osobom zagrożonym wykluczeniem i wykluczonym społecznie”²⁴.

Niejednokrotnie podopiecznymi Centrum są osoby w okresie późnej dorosłości, które z powodów finansowych lub problemów osobistych szukają schronienia i pomocy we wspólnocie.

Szczególne miejsce w życiu człowieka w okresie późnej dorosłości zajmują organizacje o charakterze wyznaniowym. Jak pisze Katarzyna Uzar, „jest to uwarunkowane specyficzną dynamiką rozwoju duchowego osób starszych, okoliczności i doświadczeń życiowych, jakie stają się ich udziałem, jak również postawą tych wspólnot wobec starości w wymiarze teoretycznym (dok-

²² <http://gazetacodzienna.pl/arttykul/gospodarka/jest-sklad-cieszyńskiej-rady-seniorow> (15.07.2016).

²³ E. Trafiałek, *Wykluczenie społeczne ludzi starych. Źródła, skutki, perspektywy na przyszłość*. w: <http://dSPACE.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/3540/Trafia%C5%82ek.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

²⁴ <http://bycrazem.com/co-robimy/centrum-edukacji-socjalnej.html> (15.07.2016).

tryna, system wartości) i praktycznym (działania, aktywność ukierunkowana na ludzi w podeszłym wieku)”²⁵.

Zarówno parafia rzymsko-katolicka, jak i ewangelicko-augsburska w Cieszynie dostrzegają problemy najstarszych mieszkańców miasta i wspierają seniorów w trudnych chwilach. W cieszyńskich parafiach odbywają się msze św. oraz nabożeństwa dla osób starszych i chorych. Działają wspólnoty wyznaniowe, których członkami są osoby starsze²⁶, koło odwiedzinowe parafii ewangelicko-augsburskiej obejmuje „opieką odwiedzinową ponad 270 seniorów, którzy ukończyli 80 lat, mieszkających na terenie Cieszyna. Przygotowuje także spotkanie seniorów po nabożeństwie spowiednio-komunijnym w ostatnią niedzielę sierpnia. Uroczystymi spotkaniami są co roku: adwentówka, Światowy Dzień Modlitwy, smażenie jajecznicy i wycieczka krajoznawcza”²⁷.

Parafie cieszyńskie na rzecz osób starszych działają zgodnie z przesłaniem słów Pisma Świętego „Zaprawdę powiadam wam, cokolwiek uczyniliście jednemu z tych najmniejszych moich braci, mnie uczyniliście”²⁸.

Konkluzje

Podejmowanie działań mających na celu przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu osób w wieku późnej dorosłości – mieszkańców Cieszyna, stawia wysokie wymagania inicjatorom tych przedsięwzięć. Seniorzy tworzą szczególną, wymagającą grupę odbiorców. Oferta poszczególnych jednostek musi być dostosowana do ich potrzeb i możliwości. Działalność na rzecz osób starszych wzmacnia ich wizerunek w środowisku lokalnym, pozytywnie oddziałuje na poczucie wartości oraz obraz własnej starości tylko wówczas, gdy osoby te ze swej strony wykażą zaangażowanie w działania. Aktywny udział seniorów w życiu lokalnej społeczności oraz korzystanie z oferty przygotowanej przez samorząd, instytucje, organizacje i placówki

²⁵ K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Lublin 2011, Wydawnictwo KUL, s. 63.

²⁶ <http://parafiamagdaleny.pl/> (15.07.2016).

²⁷ <http://www.parafia.cieszyn.org.pl/index.php/spotkania-w-parafii/kolo-odwiedzinowe> (15.06.2016).

²⁸ Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Mt 25,40, Poznań 2000, Wydawnictwo Pallottinum.

przyczynia się do akceptacji przez nich ostatniego etapu w życiu, pogodzenia się z własnym losem, osiągnięcia poczucia sensu i harmonii, wyzwala w człowieku siłę do działania. Osoby w wieku późnej dorosłości otoczone rodziną, przyjaciółmi, podejmujące aktywność w środowisku lokalnym, czują się pełnoprawnymi członkami lokalnej społeczności.

Bibliografia

- Dąbrowska P.: *Samotność osób starszych i sposoby jej przeciwdziałania*, „W trosce o życie fides et ratio” 2011, nr 2 (6).
- Erikson E. H., *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, Dom Wydawniczy REBIS.
- Fidelus A, *Działania insercyjne wobec osób wykluczonych i marginalizowanych społecznie*, w: A. Fidelus (red.), *Oblicza wykluczenia i marginalizacji społecznej*, Warszawa 2011, Wydawnictwo UKWS.
- Grotowska-Leader J., *Ekskluzja społeczna, aspekty teoretyczne i metodologiczne*, w: J. Grotowska-Leader, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń 2005, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2000, PWN SA.
- <http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=50951>.
- <http://www.powiat.cieszyn.pl/organizacjepozarzadowe,7,show,308,polski-zwiazek-emerytow-rencistow-i-inwalidow.htm>.
- <http://bycrazem.com/co-robimy/centrum-edukacji-socjalnej.html>.
- <http://gazetacodzienna.pl/artukul/gospodarka/jest-sklad-cieszynskiej-rady-seniorow>.
- <http://parafiamagdaleny.pl/>.
- <http://www.domnarodowy.pl/klub-zdrowia>.
- <http://www.parafia.cieszyn.org.pl/index.php/spotkania-w-parafii/kolo-odwiedzinowe>.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu Mt 25,40, Poznań 2000, Wydawnictwo Pallottinum.
- Nogowski ks. J. M., *Wykluczenie społeczne w kontekście ubóstwa i bezdomności*, „Civitas et Lex” 2015 , nr 1 (5).
- Pilch T., *Marginalizacja społeczna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sosnowiec E. i W., *Ziemia Cieszyńska. Przewodnik turystyczno-krajoznawczy*, Katowice 1974, Wojewódzki Ośrodek Informacji Turystycznej.
- Strategia Rozwoju Miasta Cieszyna na lata 2010–2020, Cieszyn 2010, <http://www.cieszyn.pl/files/Strategia%20Rozwoju%20Miasta%20Cieszyna%20na%20lata%202010-2020.pdf>.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, Oficyna Naukowa.

Szatur-Jaworska B., *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec ludzi starych*. w: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń 2005, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Trafiałek E., *Wykluczenie społeczne ludzi starych. Źródła, skutki, perspektywy na przyszłość*. w: <http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/3540/Trafia%C5%82ek.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Uzar K., *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Lublin 2011, Wydawnictwo KUL.

www.ziemia-cieszyńska.pl.

Wyka A., *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa 1993, IFiS PAN.

Żerański M., *Śląsk Cieszyński. Od Bielska-Białej do Ostrawy. Przewodnik turystyczny*, Cieszyn 2012, Pracownia na Pastwiskach.

Summary

The main subject of consideration in this study is presenting the activities undertaken by the local government, institutions, organisations and establishments operating in Cieszyn which aim at counteracting educational and social exclusion of people at the age of late adulthood. The process of educational and social exclusion may reach seniors in urban environment. Elimination of factors causing the exclusion of this age group depends on the local government engagement in undertaking action in favour of elderly people: creating places of development, meetings and upskilling for them, which leads to inclusion of people at the age of late adulthood into a local community.

Keywords: exclusion, people at the age of late adulthood, activity

Translated by Agata Sosnowska

NOTA O AUTORZE

Katarzyna Jas – doktor, pedagog, asystent w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania koncentrują się na problematyce geragogiki oraz edukacji międzykulturowej. Pracuje również jako terapeuta zajęciowy w Zakładzie Opiekuńczo-Lecznym. Członek Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. W latach 2010–2013 koordynator projektów skierowanych do seniorów Gminy Cieszyn organizowanych przez Stowarzyszenie na Rzecz Wspierania Rodziny SILOE IN NOBIS.

Prace z serii PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B., Suchodolska J. (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Powiat Cieszyński, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 978-83-8019-012-2, ss. 256.

Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B. (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej osób starszych*, Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 978-83-8019-029-0, ss. 197.

Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B., (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Toruń 2015, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Urząd Miasta Cieszyn, Powiat Cieszyński, ISBN 978-83-8019-310-9, ss. 381.

Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B., Gancarz Aleksandra (red.), *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym. Teoria i praktyka*, Toruń 2016, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Powiat Cieszyński, ISBN 978-83-8019-593-6, ss. 284.



Komitety Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

– „Rocznik Pedagogiczny”

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

– „Studia Pedagogiczne”

www.spedagogiczne.ptp-pl.org

– „Studia z Teorii Wychowania”

<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>

– „Pedagogika Społeczna”

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

– „Resocjalizacja Polska”

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>

– „Biuletyn Historii Wychowania”

<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>

– „Przegląd Pedagogiczny”

<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>

– „Paedagogia Christiana”

<http://www.paedchrist.umk.pl/>

– „Chowanna”

<http://www.chowanna.us.edu.pl/>

Praca podejmuje ważną i złożoną problematykę wykluczenia w różnym zakresie, ze szczególnym podkreśleniem zmian w ostatnim czasie (...). Problem ten jest istotnym wyzwaniem edukacyjnym naszego państwa, a także państw Unii Europejskiej, na co wyraźnie zwrócono uwagę (...). Struktura pracy jest jasna, logicznie i merytorycznie uzasadniona (...). Czytelnik znajdzie w niej ciekawe poznawczo analizy, interpretacje, odwoływanie się do bogatej w tym zakresie literatury przedmiotu, porównania, prezentacje własnych badań, wskazania i wnioski. (...) Jestem przekonany, że niniejsza publikacja może być inspiracją do pracy edukacyjnej dla studentów, opiekunów-wychowawców i nauczycieli.

Z recenzji prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza

Walka ze zjawiskiem wykluczenia w jego różnych przejawach jest przedmiotem zainteresowania i troski organizacji międzynarodowych i regionalnych oraz agend państwowych. Jest też jednym z najważniejszych zadań i wyzwań dla pedagogiki społecznej. Autorzy prezentowanych w zbiorze opracowań podjęli udaną próbę odpowiedzi na to wyzwanie, co znalazło wyraz w obszarze ich refleksji teoretycznej oraz w relacjach i wnioskach z badań empirycznych na temat programów, metod, form organizacyjnych i efektywności różnorodnych działań i inicjatyw służących zwalczaniu oraz zapobieganiu wykluczeniu społecznemu, kulturowemu i edukacyjnemu wybranych kategorii osób/grup. Temat i koncepcja merytoryczna monografii wpisują się w tradycję intelektualną pedagogiki społecznej reprezentowaną przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Z recenzji prof. zw. dr. hab. Wiktora Rabczuka

ISBN 978-83-8019-695-7



9 788380 196957



BG 475912