Nauczyciel i Szkoła

Nr 1-2 (38-39)
Mysłowice 2008
ISSN 1426-9899

Oliwia Bodanko (lat 6)

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Nauczyciel i Szkoła

1–2 (38–39)

Mysłowice 2008

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
imienia Kardynała Augusta Hlonda
w Mysłowicach

Redaktor Naczelny:
dr Piotr Kowolik

Recenzent:
prof. zw. dr hab. Artur Starczewski

Rada Naukowa:
prof. ndzw. dr hab. Piotr Paweł Barczyk
prof. ndzw. dr hab. inż. Mirosław Czapka
mgr Maria Dłucik
prof. zw. dr hab. Stanisław Gawlik
prof. nazw. dr hab. Zofia Gawlina
dr Elżbieta Górnikowska-Zwolak
dr Piotr Kowolik
prof. dr hab. Eugenia Laska
prof. ndzw. dr hab. Anna Łukawska
dr Jan Łysek
prof. ndzw. dr hab. Michał Pindera
prof. zw. dr hab. Edward Polański
prof. zw. dr med. Jerzy Rzepka
prof. ndzw. dr hab. Janina Szymkat
prof. zw. dr hab. Bronisław Urban
dr Mirosław Wójcik

© Copyright by
Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej
imienia Kardynała Augusta Hlonda
Mysłowice 2008

ISSN 1426-9899

Adres Redakcji:

GÓRNOŚLĄSKA WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
imienia Kardynała Augusta Hlonda
41-400 Mysłowice, ul. Powstańców 19
tel. (0-32) 225 38 73, (0-32) 225 39 05, fax (0-32) 225 38 71
www.gwsp.pl, e-mail: rektorat@wsew.edu.pl
Nakład: 150 egz.

Skład, druk i oprawa
Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor"
91-848 Łódź, ul. Gdańska 149
tel./faks drukarni: (0-42) 659 71 78
http://www.piktor.pl

Spis treści

I ROZPRAWY I ARTYKUŁY NAUKOWE

1. Roman Leszczyński – Dysleksja jako ciągle aktualny problem pedagogiczny 9
2. Dorota Luber – Pomoc jako kategoria moralna 19
3. Monika Jaworska – Idea znaczenia teorii feministycznych oraz jej oznaki w życiu społecznym 35
4. Anatol Bodanko, Piotr Kowolik – Konflikty w zakładzie pracy i szkole 49
5. Piotr T. Nowakowski – Etyczne aspekty przeprowadzania kolokwiów i egzaminów 77

II KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

1. Jan Łysek – Zagrożenia negatywnego wpływu na dzieci i młodzież 87
2. Bronisław Wyczawski – Telewizja nośnikiem zmiany postaw dzieci i młodzieży 99
3. Kazimierz Ostrowski – Problemy pedeutologiczne w świetle zawodowych doświadczeń nauczycieli wychowawców 105
4. Zofia Malec – Świadomość nauczycieli w udzielaniu pomocy przedmedycznej 115
5. Renata Stanek-Kozłowska – Rozumienie piękna przez młodych użytkowników języka 123
6. Agata Pindera – Funkcjonowanie dziecka w rodzinie niepełnej .. 131
7. Maria K. Rokicka – Świadomość wychowawcza rodziny a adaptacja dziecka do warunków pierwszej klasy szkoły podstawowej 137
8. Anna Guzy – Elementy grafologiczne pisma a sprawność ortograficzna uczniów w klasie trzeciej 153
9. W. O. Gruszewskij – Komponenty psychologicznej kultury studentów 163

III DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE METODYCZNE

1. Maria Januszewska-Warych – Model zajęć muzyczno-słowno-ruchowych wspomagający rozwój dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym w młodszym wieku szkolnym 175
2. Bogdan Urbanek – Egzaminacyjny zawrót głowy 195
3. Jolanta Malczewska – Czytanie studyjne. Program uzupełniający z języka polskiego dla klasy humanistycznej liceum ogólno-kształcącego (innowacja pedagogiczna) 207

IV RECENZJE I SPRAWOZDANIA

1. Piotr Kowolik – Recenzja książki: Edward Polański, Ewa Dereń, Szkolny słownik ortograficzny z wierszykami 229
2. Piotr Kowolik – Warto przeczytać – informacje o nowościach wydawniczych 230

V SYLWETKI PEDAGOGÓW

1. Piotr Kowolik – Prof. dr hab. Jan Poplucz (1932–2008) – pedagog, dydaktyk, pedeutolog – wspomnienie 235
2. Edward Wilczkowski – Profesor Borys Fedoryszyn na zawsze pozostanie w naszych sercach i pamięci 240

INFORMACJE O AUTORACH 243

WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW 244

List of Contens

I DISSERTATIONS AND SCIENTIFIC ARTICLES

1. Roman Leszczyński – Dyslexia as a still current pedagogical problem 9
2. Dorota Luber – Help as a moral category..... 19
3. Monika Jaworska – The idea of meaning of feministic theories as well as her sign in social life..... 35
4. Anatol Bodanko, Piotr Kowolik – The conflicts of the work and the school institution 49
5. Piotr T. Nowakowski – The ethical aspects of carrying out the colloquia and the examinations..... 77

II COMMUNICATIONS AND STUDY REPORTS

1. Jan Łysek – Dangers of a negative influence on children and teenagers 87
2. Bronisław Wyczawski – Drug habit among pupils of a secondary-school schools..... 99
3. Kazimierz Ostrowski – The pedeutological problems in a light of professional teachers experiences tutors..... 105
4. Zofia Malec – Teachers' consciousness in giving premedical help..... 115
5. Renata Stanek-Kozłowska – Understanding by young of users of language the beauty..... 123
6. Agata Pindera – Child functioning in a one patent family..... 131
7. Maria K. Rokicka – The educational consciousness of family and the child's adaptation to conditions first class of the basic school..... 137
8. Anna Guzy – The graphological elements of writing and the efficiency the ortographic the pupils in class third..... 153
9. W. O. Gruszewskij – Psychological components of the students' culture..... 163

III EXPERIMENTS AND METHODOLOGICAL PROPOSALS

1. Maria Januszewska-Warych – The model of the music-verbal-motive occupations helping children development about diverse intellectual level in younger school age..... 175
2. Bogdan Urbanek – Examination giddiness 195
3. Jolanta Malczewska – Studio reading. The supplementary from Polish language for humanistic class of general the education secondary school programme (the pedagogical innovation)..... 207

IV REVIEWS AND REPORTS

1. Piotr Kowolik – Review of book: Edward Polański, Ewa Dereń, School orthographical dictionary with poems…….. 229
2. Piotr Kowolik – Worth reading – information on publishing news…… 230

V PROFILES OF EDUCATIONALISTS

1. Piotr Kowolik – Prof. dr hab. Jan Poplucz (1932–2008) – educator, didactics, pedeutologist – remembrance…….. 235
2. Edward Wilczkowski – Profesor Borys Fedoryszyn he will stay in our hearts for ever and memory …….. 240

INFORMATION ON THE AUTHORS…… 243

TIPS FOR THE AUTHORS…… 244

Rozprawy i artykuły naukowe

Roman LESZCZYŃSKI

Dysleksja jako ciągle aktualny problem pedagogiczny

Badania nad dysleksją sięgają XVII wieku i w początkowym okresie związane były z badaniami nad afazją oraz towarzyszącymi jej nabytymi zaburzeniami czytania i pisania. Uczeni nadawali różne nazwy problemom związanym z uczeniem się czytania i pisania, np.: „alexia", „agrafia", „głuchota i ślepota słów".

W 1887 roku terminu „dysleksja" dla określenia nabytych zaburzeń czytania u osób dorosłych (dysleksji nabytej, organicznej) użył niemiecki lekarz R. Berlina. Aby od zaburzeń nabytych odróżnić zaburzenia czytania u dzieci, które pojawiają się od początku nauki szkolnej, zaczęto do tego terminu dodawać określenia „specyficzna", „konstytucjonalna", „wrodzona" lub „rozwojowa".

Wraz z rozwojem nauki zmieniał się zakres wiedzy dotyczącej dysleksji i – co za tym idzie – sposoby jej definiowania. Do niedawna najczęściej przytaczana była definicja przyjęta w 1968 roku w Dallas (USA) przez Światową Federację Neurologii, zgodnie z którą dysleksja rozwojowa to „zaburzenia manifestujące się jako trudności w uczeniu się czytania, pomimo że dziecko jest uczone zgodnie z przyjętymi zasadami i metodami nauczania, jest prawidłowo rozwinięte umysłowo i ma zapewnione właściwe warunki socjo-kulturowe. Jest uwarunkowana zaburzeniami podstawowych zdolności poznawczych, które często są pochodzenia konstytucjonalnego"[1].

W odróżnieniu od definicji Światowej Federacji Neurologii w 1994 roku Towarzystwo Dysleksji im. Ortona zaproponowało definicję dysleksji, która główny nacisk kładzie na zaburzenia rozwojowe o podłożu językowym. Zgodnie z tą definicją „dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności wuczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zwykle niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności nie są rezultatem ogólnego opóźnienia rozwojowego ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja przejawia się w postaci różnorodnych trudności w odniesieniu do

[1] M. Bogdanowicz, *Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce*. [W:] *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 2003, s. 29–30.

różnych form komunikacji językowej, wśród których oprócz trudności z czytaniem występują też problemy z pisaniem i prawidłową pisownią wyrazów"[2].

Obecnie najczęściej określa się dysleksję jako specyficzne trudności w pisaniu i czytaniu, które występują u dzieci, z co najmniej normą intelektualną i u których nie stwierdza się wad wzroku, słuchu.

Typy dysleksji

W zależności od dominującego zaburzenia, decydującego o obrazie klinicznym, wyróżnia się najczęściej trzy typy dysleksji:

– dysleksja typu wzrokowego – występują w niej przede wszystkim zaburzenia percepcji wzrokowej i pamięci wzrokowej;
– dysleksja typu słuchowego – charakteryzuje się zaburzeniami percepcji słuchowej i pamięci słuchowej powiązanymi z zaburzeniami językowymi;
– dysleksja integracyjna – rozwój funkcji percepcyjnych badanych w izolacji jest zgodny z wiekiem, zaburzony jest natomiast proces integrowania bodźców napływających z różnych zmysłów.

Etiologia dysleksji

Ponieważ dokładne przyczyny powstawania dysleksji nie są jeszcze znane, w literaturze przedmiotu funkcjonują liczne teorie dotyczące etiologii powstawania tego zaburzenia.

1. Koncepcja genetyczna – kładzie nacisk na uwarunkowania rodzinne związane z dziedziczeniem cech. Szwedzkim uczonym udało się nawet odkryć gen związany z dysleksją.
2. Koncepcja organiczna – przyczyn dysleksji upatruje w mikrouszkodzeniach centralnego układu nerwowego, które mogą powstać w różnych okresach rozwoju dziecka, szczególnie w okresie płodowym, okołoporodowym lub w bardzo wczesnym dzieciństwie. Najnowsze badania amerykańskie potwierdzają przypuszczenie, że występowanie dysleksji wiąże się z defektem kory mózgowej odpowiedzialnej za sprawność myślenia i mówienia.
3. Koncepcja neurologiczna (dominacji stronnej) – przyczyną występowania dysleksji jest brak ukształtowania dominacji jednej z półkul mózgowych. Zgodnie z założeniami tej teorii proces czytania przebiega w ten sposób, że wzorce liter lub słów formułują się w obydwu półkulach, z tym, że wzorce powstałe w półkuli niedominującej są odbiciem tych, które powstały w półkuli dominującej. Przy braku dominacji jednej z półkul wzorce te nakładają się na siebie i wywołują trudności w czytaniu i pisaniu.
4. Koncepcja hormonalna – dysleksja występuje średnio cztery razy częściej u chłopców niż u dziewcząt, co pozwoliło sformułować tezę, że zabu-

[2] J. Elliott, M. Place, *Dzieci i młodzież w kłopocie*, Warszawa 2000, s. 202.

rzenia dyslektyczne spowodowane są nadprodukcją w okresie płodowym hormonu męskiego – testosteronu.

5. Koncepcja zaburzeń emocjonalnych – pomimo że obecnie koncepcja ta jest powszechnie krytykowana, a zaburzenia emocjonalne są uznawane jedynie za wtórny czynnik dysleksji, to psycholodzy i pedagodzy są zgodni, że w terapii dysleksji należy zawsze uwzględniać elementy psychoterapii.

6. Koncepcja opóźnienia tempa, rytmu i dynamiki rozwoju psychoruchowego – za przyczynę występowania dysleksji uznaje się zaburzenia tempa, rytmu i dynamiki rozwoju funkcji poznawczych, wzrokowych, słuchowych i ruchowych, które ze względu na wąski zakres oddziaływania nazwane zostały fragmentarycznymi (parcjalnymi) deficytami rozwojowymi.

7. Koncepcja braku opanowania elementarnych technik czytania i pisania – zdaniem zwolenników tej koncepcji niewłaściwe metody nauczania, brak opanowania podstaw czytania i pisania mogą powodować dysleksję. Ponieważ jednak przyczyny te nie będą miały „specyficznego" charakteru można mówić jedynie w takich przypadkach o „pseudodysleksji"[3].

Badania nad przyczynami występowania dysleksji trwają nieprzerwanie, a nowe perspektywy na odkrycie etiologii dysleksji otwierają prowadzone badania porównawcze nad czynnością mózgu w stanie czuwania i podczas wykonywania zadań, takich jak czytanie i pisanie. Wstępne wyniki wskazują na niższy poziom aktywności czynności bioelektrycznych i metabolicznych u osób z dysleksją w tych rejonach mózgu, które związane są z mową, czytaniem i pisaniem. Zmiany strukturalne i zakłócenia pracy centralnego układu nerwowego przejawiają się w rozwoju i zachowaniu dziecka. Są to zaburzenia psychoruchowe występujące w formie zaburzeń uwagi, percepcji, pamięci wzrokowej i słuchowej dźwięków mowy, zaburzeń rozwoju ruchowego oraz integracji percepcyjno-motorycznej funkcji uczestniczących w czytaniu i pisaniu[4].

Objawy i skutki dysleksji

W literaturze przedmiotu znajdujemy następujący opis objawów dysleksji na poszczególnych etapach nauczania:

1. Wiek przedszkolny (3–5 lat)

– opóźniony rozwój ruchowy – trudności z utrzymaniem równowagi, słaba koordynacja ruchów, mała sprawność ruchowa rąk podczas czynności samoobsługowych, niechęć do zabaw ruchowych i do rysowania;

– opóźniony rozwój mowy – trudności z wypowiadaniem złożonych słów, zapamiętywaniem nazw lub szeregów nazw.

[3] A. Bazylewicz, L. Byszewska, B. Kańtoch, A. Przepieka, *Dysleksja i co dalej?*, Sosnowiec 2004, s. 1.

[4] M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu.* [W:] *Dysleksja rozwojowa – perspektywa psychologiczna*, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk 2006, s. 13.

2. Klasa „0" (6–7 lat)
– trudności z wymową – przekręcanie słów, wadliwa wymowa, błędy gramatyczne;
– trudności z zapamiętywaniem tekstów piosenek i wierszy;
– trudności z odróżnianiem podobnych głosek, z dzieleniem słów na sylaby i głoski, a także z łączeniem ich w słowa;
– trudności w rysowaniu figur i wzorów;
– trudności z układaniem obrazków z elementów wg wzoru;
– słabo wykształcona lateralizacja;
– trudności w nauce czytania.
3. Młodszy wiek szkolny (I–III) klasa
Utrzymywanie się powyższych trudności oraz:
– trudności z zapamiętywaniem nazw i szeregów nazw (dni tygodnia, miesięcy), problem z opanowaniem tabliczki mnożenia oraz zapisywaniem liczb wielocyfrowych,
– mylenie liter o podobnym kształcie (p-b, m-n, I-1, ł-1, m-w);
– mylenie liter odpowiadających głoskom podobnym dźwiękowo (d-t, g-k, w-f);
– opuszczanie, dodawanie, przestawianie liter, sylab oraz łączenie wyrazów;
– trudności z pisownią zmiękczeń, samogłosek nosowych;
– brzydkie pismo i rysunki;
– długo utrzymujące się przy czytaniu głoskowanie, przekręcanie wyrazów podczas czytania.
4. Starszy wiek szkolny (powyżej klasy V)
– opóźnione czytanie głośne przy zrozumieniu tekstu czytaneg;
– liczne, rażące błędy występujące także w wyrazach bardzo pospolitych[5].

Problem dysleksji dotyczy nie tylko uczniów szkół podstawowych, ale również młodzieży uczęszczającej do gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. W latach 1991–1993 przeprowadzono w Polsce badania grupy młodzieży dyslektycznej kończącej szkoły średnie.

Wyniki tych badań pokazały, że dyslektycy czytają znacznie wolniej od swoich rówieśników, a w pisowni popełniają błędy wzrokowe i słuchowe charakterystyczne dla dysortografii. Pomimo dobrej znajomości zasad pisowni robią oni więcej błędów ortograficznych i interpunkcyjnych. U 76% dyslektyków kończących szkoły średnie stwierdzono zaburzenia percepcji i koordynacji wzrokowo-słuchowej, u 92% – zaburzenia percepcji słuchowej, a 1/3 odznaczała się zaburzeniami koncentracji uwagi i tempa pracy.

Badania te wykazały, że dysleksja nie mija wraz z wiekiem, a młodzież dotknięta tą przypadłością częściej powtarza klasy w szkole średniej niż ich rówieśnicy, na ogół z powodu kłopotów z językiem polskim. Niepowodze-

[5] A. Bazylewicz, L. Byszewska, B. Kańtoch, A. Przepieka, *Dysleksja*…. s. 3–4.

nia i trudności szkolne sprawiają, że młodzież ta zmienia szkoły ze względu na trudności w nauce, częściej popada w konflikt z nauczycielami.

Słabe wyniki w nauce prowadzą niejednokrotnie do obniżonej samooceny, depresji, nerwic i zachowań antyspołecznych.

Istnieje również duże prawdopodobieństwo, że uczniowie mający problemy z przezwyciężaniem trudności dyslektycznych w szkole, nie podejmują nauki w szkołach średnich, co zamyka im drogę na wyższe studia.

Dysleksja nie przekreśla całkowicie szans na osiągnięcie sukcesu szkolnego i nie przesądza z góry o niepowodzeniu szkolnym. Badania wykazały, że istnieją dyslektycy odnoszący sukcesy w nauce. W osiągnięciu tego rodzaju sukcesów pomogły im sprzyjające cechy osobowości, takie jak: większa potrzeba osiągnięć, dominacji, autonomii, większa niekonwencjonalność i pewność siebie. Ta grupa młodzieży wyróżnia się wyższym poziomem dojrzałości emocjonalnej, aktywności, optymizmu, łatwiej znosi porażki, dysponuje lepszymi umiejętnościami społecznymi. Czynnikami kompensującymi trudności dyslektyczne są więc dla tej grupy młodzieży: osobowość, wiara w siebie, swoje możliwości i osiągnięcia. Do osiągnięcia sukcesu przez tę grupę młodzieży przyczyniły się również odpowiednie warunki zewnętrzne, jak: wcześnie podjęta terapia oraz wsparcie i pomoc ze strony rodziców i nauczycieli[6].

Terapia dysleksji

Badacze przedmiotu zgadzają się, że pomoc udzielana dziecku dyslektycznemu powinna być wszechstronna i powinna zawierać elementy oddziaływań pedagogicznych, psychologicznych, logopedycznych, a niekiedy również medycznych. Należy przy tym pamiętać, że ze względu na specyfikę cech dziecięcej psychiki, terapię dziecięcą odróżnia się od terapii prowadzonej z dorosłymi. Specyfika terapii dziecięcej wynika z faktu, że:

– dziecko nie jest świadome swoich problemów i zaburzeń rozwojowych, co sprawia, że nie dostrzega potrzeby terapii i konieczności zmiany swojego zachowania, dlatego też szczególnie w pierwszym etapie terapii trzeba rozbudzić w dziecku motywację do udziału w zajęciach terapeutycznych i pracy nad sobą;
– terapię dziecka należy prowadzić z uwzględnieniem jego rodziny, gdyż dziecko jest silnie związane ze środowiskiem rodzinnym, a ponadto nie jest w stanie pracować nad sobą samodzielnie;
– oddziaływania psychopedagogiczne powinny uwzględniać wpływy wychowawcze środowiska lokalnego, jakim dziecko podlega;
– ze względu na silny związek rozwoju psychicznego i ruchowego oddziaływanie korekcyjne powinny koncentrować się na równoczesnym usprawnianiu funkcji motorycznych i psychicznych;

[6] M. Dąbrowska, *Moje dziecko jest dyslektykiem*, Warszawa 2003, s. 17.

– w celu zachęcenia dzieci do udziału w terapii należy stosować metody i techniki oddziaływania terapeutycznego o charakterze zabawy.

Podstawy prawne prowadzenia terapii wobec dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa (do 3 roku życia) zawarte są w przepisach Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej. Opiekę dotyczącą dzieci starszych regulują przepisy resortów zdrowia i oświaty – głównie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Pomoc specjalistyczna: psychologiczna, pedagogiczna i logopedyczna w formie diagnozy i terapii udzielana jest na wniosek rodziny lub opiekunów dziecka, nauczycieli, jak i samego dziecka.

Kierunki oddziaływania terapeutycznego to terapia skierowana bezpośrednio na dziecko i pośrednio – na jego środowisko. Formy prowadzenia terapii to terapia indywidualna i zespołowa.

Na podstawie opinii placówki specjalistycznej dziecko może zostać zakwalifikowane do odpowiedniego rodzaju zajęć terapeutycznych: a) dydaktyczno-wyrównawczych, b) korekcyjno-kompensacyjnych, c) terapii logopedycznej, d) gimnastyki korekcyjnej. Dzieci niejednokrotnie powinny korzystać z kilku form pomocy[7].

Przegląd badań nad dysleksją

Opisane poniżej badania dotyczyły funkcjonowania psychospołecznego uczniów dyslektycznych na tle uczniów z trudnościami w nauce oraz uczniów bez trudności w nauce.

W badaniach założono, że zaburzenia funkcjonowania psychospołecznego uczniów z dysleksją i innymi trudnościami w nauce dotyczą:
– jakości samooceny,
– pozycji społecznej zajmowanej w klasie,
– zachowania.

Ze względu na psychospołeczne skutki dysleksji, które zgodnie z literaturą przedmiotu dotyczą wszystkich wymienionych wyżej sfer, sformułowano następującą hipotezę roboczą: dysleksja powoduje nieprawidłowości w sferach funkcjonowania psychospołecznego, takich jak: samoocena, interakcje społeczne, których skutkiem są zajmowane pozycje społeczne w klasie szkolnej oraz zachowanie.

Badaniami objęto trzy 60-osobowe grupy uczniów (łącznie 180 osób). Uczniowie ze zdiagnozowaną dysleksją, mający opinię wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, stanowili grupę podstawową – A. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się bez dysleksji – grupę B oraz uczniowie niedyslektyczni, niewykazujący żadnych trudności w nauce – grupę C.

Uczniowie, spośród których skompletowano trzy badane grupy, uczęszczali do 4 szkół podstawowych, czyli w sumie do 18 klas siódmych. Ich

[7] M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności…*, s. 141–142.

wiek obejmował przedział od 13,5 do 14 lat. W grupie A zdecydowaną większość stanowili chłopcy (81,67%). Stwierdzony odsetek potwierdza ogólnie znaną prawidłowość, że dysleksja występuje średnio czterokrotnie częściej u chłopców niż u dziewczynek. Szacunek ten wynosi od 3,5–4,0 do 1,0. W dwóch grupach porównawczych B i C było tyle samo dziewczynek, co chłopców.

Podsumowując wyniki badań dotyczących samooceny badanych uczniów, badacze sformułowali następujące wnioski:

1. Uczniowie niemający trudności w nauce mają dużo korzystniejszy obraz własnej osoby, własnych możliwości oraz pozytywniejszy stosunek do nauki szkolnej od uczniów dyslektycznych i uczniów z trudnościami w nauce bez dysleksji.
2. Uczniowie dyslektyczni lepiej oceniają własne możliwości intelektualne i mają pozytywniejszy stosunek do nauki szkolnej od uczniów z trudnościami w nauce bez dysleksji.
3. Uczniowie z wszystkich badanych grup wykazali podobny poziom samoakceptacji.
4. Obraz siebie uczniów z trudnościami w nauce, w tym także dyslektyków, cechuje się wewnętrzną konfliktowością i defensywnością.
5. Zarysowane różnice nie są zależne od płci badanych.
6. Wysunięta hipoteza, która zakładała, że dyslektycy będą wykazywać szczególne zaburzenia przystosowawcze w obrazie siebie, nie została potwierdzona. Problemy dyslektyków z właściwym obrazem siebie oraz własnych możliwości nie są większe, a być może są nawet łagodniejsze niż u uczniów z trudnościami w nauce bez dysleksji.

W kwestii przystosowania społecznego badacze postawili następujące wnioski:

1. Zarówno uczniowie dyslektyczni, jak i uczniowie z trudnościami w nauce bez dysleksji zajmują niższe pozycje społeczne w klasie szkolnej i częściej są odrzucani lub izolowani przez swoich rówieśników niż uczniowie bez żadnych problemów w nauce.
2. Zarówno dyslektycy, jak i uczniowie z trudnościami w uczeniu się cechują się znacznie niższym poziomem akceptacji społecznej niż uczniowie bez żadnych problemów w nauce.
3. Płeć nie ma znaczenia dla liczby ocen pozytywnych otrzymywanych od innych, ma natomiast znaczenie dla liczby ocen pozytywnych oddawanych rówieśnikom. Dziewczynki dyslektyczne, w porównaniu do dziewcząt z innych grup, wykazują mniejszą sympatię dla rówieśników.
4. Hipotezy dotyczące pozycji dyslektyków w grupie społecznej potwierdziły się jedynie częściowo. Zarówno badani dyslektycy, jak i uczniowie z trudnościami w nauce bez dysleksji wykazują zaburzenia przystosowawcze w sferze interakcji społecznych, przejawiających się w zajmowanej pozycji w klasie szkolnej. Zdecydowanie niższe pozycje dyslektycy zajmują

jedynie w porównaniu do uczniów nieprzejawiających ani trudności w nauce, ani dysleksji.

Analiza wyników badań w zakresie zaburzeń w zachowaniu pozwoliła badaczom na sformułowanie następujących wniosków:

1. Zachowanie dyslektyków, jak i uczniów z trudnościami w uczeniu się bez dysleksji wskazuje na ich nieprzystosowanie społeczne, jest gwałtowne, destruktywne i antyspołeczne.
2. Dyslektycy oraz uczniowie z trudnościami w uczeniu się bez dysleksji wykazują złe przystosowanie osobiste, są nadpobudliwi psychoruchowo, wykonują stereotypowe i dziwaczne ruchy, niewłaściwie zachowują się w towarzystwie, są zamknięci w sobie.
3. Badania potwierdziły opisywane w literaturze zjawisko współwystępowania wraz z dysleksją innych zaburzeń, takich jak: zachowania antyspołeczne, zespół braku uwagi, nadpobudliwość psychoruchowa.
4. Nasilenie zaburzeń zachowania uzależnione jest od płci. Jest ono większe u chłopców, zwłaszcza w przypadku buntowniczości, agresywności, antyspołeczności. Prawidłowość ta dotyczy również grupy niemającej trudności w nauce.
5. Wyniki badań wykazały, że sformułowane hipotezy dotyczące zaburzeń w zachowaniu zostały potwierdzone jedynie częściowo. Istotnie, dyslektycy mają poważne zaburzenia przystosowawcze, przejawiające się w zaburzeniach zachowania, ale nie występują one częściej niż u uczniów z trudnościami w nauce bez dysleksji. Obie grupy uczniów z trudnościami w nauce, tj. zarówno A, jak i B, wykazują tak samo szeroki wachlarz zaburzeń w zachowaniu[8].

Obecnie zwraca się uwagę na znaczenie wczesnego rozpoznania dysleksji i właściwej interwencji, gdyż problem dysleksji jest problemem na całe życie. Badania wykazują, że zaburzenia w rozwoju nie maleją, lecz mają tendencję do pogłębiania się, jeżeli nie podejmie się działań pobudzających rozwój w sferach, w których obserwowano zmniejszoną aktywność dziecka i niższy poziom wykonywania czynności. Prawidłowości te zostały stwierdzone podczas prowadzonych w Gdańsku badań wśród reprezentatywnej dla gdańskich czwartoklasistów grupy uczniów z dysleksją. Badania te następnie powtórzono w tej samej grupie po 10 latach (Bogdanowicz, 1991). Przebadani ponownie dyslektycy w wieku około dwudziestu lat nadal mieli trudności z poprawnym pisaniem i czytaniem, często też wykazywali głębsze zaburzenia rozwojowe. U wielu spośród przebadanych osób stwierdzono wtórne zaburzenia nerwicowe, niską samoocenę, brak zaufania do własnych możliwości, mniejsze ambicje oraz poczucie krzywdy i niesprawiedliwości. Cechy te wpływały na decyzje o rezygnacji z kontynuowania kształcenia.

Badania prowadzone na przestrzeni 25 lat przez H. Jaklewicz (1997) skłoniły autorkę do uznania, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu mają

[8] P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin 2002, s. 81–160.

charakter trwały — bez względu na to, czy osoba z dysleksją jest poddawana terapii, czy też nie.

Wyniki badań dowiodły, że spowodowane dysleksją trudności w pisaniu i czytaniu skutkują poważnymi konsekwencjami. Wieloletni stres wywołany niepowodzeniami szkolnymi oraz niskim statusem zawodowym i społecznym uwarunkowanym niskim poziomem wykształcenia doprowadzał do powstawania u badanych osób zaburzeń nerwicowych i niekorzystnych zmian osobowości.

Prowadzone od 1981 roku badania longitudinalne wśród 392 uczniów klas 0 pozwoliły na wyłonienie dzieci ryzyka dysleksji — 34 dzieci słabo czytających, co stanowiło około 10% badanej populacji. W tej grupie 4% dzieci miało bardzo poważne trudności w czytaniu, nie utrwaliło znajomości wszystkich liter pomimo prawidłowego rozwoju umysłowego, właściwego środowiska wychowawczego, pracy dydaktycznej nauczyciela i systematycznego uczęszczania do klasy 0. Badania te następnie były powtarzane w określonych odstępach czasu: w klasie IV – z końcem okresu nauczania początkowego oraz w klasie VIII — na końcu szkoły podstawowej. Wyniki tych badań wykazały, że wykryte u dzieci uczęszczających do klasy zerowej trudności w czytaniu i pisaniu oraz zaburzenia psychomotoryczne obserwowane do ukończenia klasy VIII w większości przypadków nie ustąpiły. W starszych klasach dołączały się do nich wtórne zaburzenia emocjonalne i motywacyjne przejawiające się w wagarowaniu, drugoroczności i w różnego rodzaju zaburzeniach zachowania. Duży wpływ na tak niekorzystny dla badanych dzieci stan rzeczy miał fakt, że spośród obserwowanych 34 dzieci z ryzykiem dysleksji tylko kilkoro uzyskało w domu dodatkową pomoc w nauce. Wczesna diagnoza okazała się zatem trafna – zaobserwowane u dzieci uczęszczających do klasy 0 objawy zaburzeń funkcji uczestniczących w czytaniu i pisaniu były dobrymi predyktorami niepowodzeń szkolnych, utrzymujących się w okresie dziewięciu lat obserwacji. Badania te jednocześnie dowiodły, że wczesna diagnoza bez stosownej interwencji nie wystarcza, by zapobiec niepowodzeniom szkolnym i towarzyszącym im zaburzeniom wtórnym[9].

Bibliografia

Bazylewicz A., Byszewska L., Kańtoch B., Przepieka A., *Dysleksja i co dalej?*, Sosnowiec 2004.

Bogdanowicz M., *Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce*. [W:] *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 2003.

Bogdanowicz M., Metoda dobrego startu, Gdańsk 1991.

Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji, problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2003.

[9] M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji, problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2003, s. 9–10.

Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*. [W:] *Dysleksja rozwojowa – perspektywa psychologiczna*, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk 2006.

Dąbrowska M., *Moje dziecko jest dyslektykiem*, Warszawa 2003.

Edukacja osób autystycznych w praktyce i badaniach naukowych, red. H. Jaklewicz, Gdańsk 1997.

Elliott J., Place M., *Dzieci i młodzież w kłopocie*, Warszawa 2000.

Gindrich P., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin 2002.

Summary

The problem of dyslexia, its etiology, syndroms and effects have been defined as dyslexia constitutes a recent theoretical and practical iusse.

Dorota LUBER

Pomoc jako kategoria moralna

Fundamentalnym aktem ludzkiej egzystencji jest człowiek z człowiekiem.
Tym, co szczególnie charakteryzuje świat ludzi,
jest przede wszystkim to, że tutaj wydarza się między istotą a istotą coś,
czego nie można znaleźć nigdzie w naturze.
M. Buber

Wprowadzenie

Człowiek jest istotą społeczną; żyje w określonym miejscu i czasie, wchodząc w relacje z innymi ludźmi, w pewien sposób uczestniczy także w ich życiu. Taki sposób funkcjonowania człowieka sprzyja wzajemnemu rozwojowi, wymaga jednak respektowania norm i zasad moralnych, przyznających każdemu człowiekowi określone prawa. Jednym z nich jest prawo do rozwoju w toku całego życia, osiąganie doskonałości i samodzielności, co wymaga pomocy z zewnątrz realizowanej przez długi okres życia człowieka[1]. Wsparcie dawane bliźniemu w jego trudnej sytuacji może przybierać różne postacie – materialną lub duchową – zawsze jednak stanowi ono wyraz imperatywu kategorycznego: *zrób coś! Kiedy widzisz cierpiącego, ubogiego, rannego, potrzebującego...*

Człowiek swoje istnienie otrzymał jako zadanie, ma moc nadawania sobie lub odbierania ludzkiej twarzy – ma wybór[2], może wybrać błogosławieństwo lub przekleństwo, życie lub śmierć (por. Pwt 30, 19); może potępić swoje istnienie albo też je uznać. Funkcjonowanie człowieka zdeterminowane jest siłami immanentnymi, tkwiącymi w jego wnętrzu, jak również siłami transcendentnymi, wykraczającymi poza jego ludzkie „ja". Dzięki relacyjności człowiek zdolny jest do transponowania pozytywnych przesłanek pochodzących od innych osób i mających na celu pomoc człowiekowi w racjonalizacji jego negatywnych przeżyć. Takie wykraczanie człowieka poza siebie jest doświadczaniem innych i transcendowaniem w sensie istotnym[3] – nadaje bowiem temu, co słabe i kruche – „ludzką twarz".

---

[1] Por. E. Hajduk, B. Hajduk, *Pomoc i opieka*, Kraków 2001, s. 7.

[2] Por. J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*. [W:] *Wobec wartości*, red. D. Hildebrand, Poznań 1984, s. 58.

[3] Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1999, s. 29.

Postawa taka wymaga odwagi, wyjścia z siebie, zapomnienia o sobie, „bycia po ludzku w nieludzkim świecie" – odwagi bycia po ludzku wśród ludzi. Szczególnie dziś, kiedy świat wkroczył w nowe tysiąclecie pełne sprzeczności, jakie niesie ze sobą rozwój gospodarczy, kulturowy i techniczny, który z jednej strony niewielu ludziom udostępnia ogromne możliwości, z drugiej zaś – pozostawia miliony ludzi na uboczu, każąc im zmagać się z warunkami życia uwłaczającymi ludzkiej godności[4]. „Sytuacja współczesnego człowieka wydaje się daleka od obiektywnych wymagań porządku moralnego, daleka od wymagań sprawiedliwości, a tym bardziej od miłości społecznej"[5]. Narastające problemy społeczne i sytuacje dnia codziennego, powodujące brak stabilizacji życiowej, sprawiają, że oraz częściej można spotkać osoby bezradne, zagubione i oczekujące pomocy.

Wsparcie i pomoc dawana bliźniemu w sytuacji, gdy cierpi, jest nakazem moralnym, będącym wyznacznikiem odpowiedzialności człowieka za człowieka, a nawet za cały świat. Świadomość, że obok nas pojawił się drugi człowiek – potrzebujący pomocy – stanowi moralny determinant, wynikający z postawy Miłosiernego Samarytanina (por. Łk 30–37), i tylko w tej optyce możemy mówić o dojrzałym człowieczeństwie. Drugi człowiek – potrzebujący naszego wsparcia, któremu przywracamy wartość jakąkolwiek formą wsparcia, czerpiąc z zasobów swego serca, stanowi punkt odniesienia dla naszej „ludzkiej twarzy". Człowiek bowiem nie może żyć bez miłości; jego życie jest pozbawione sensu, jeśli nie spotka się z Miłością, nie dotknie jej i nie uczyni w jakiś sposób swoją, jeśli nie znajdzie w niej żywego uczestnictwa[6].

Człowiek – indywiduum niezwykłe i byt relacyjny

Człowiek jest tak wielką tajemnicą,
że wniknięcie w głębię jego jestestwa przerasta nasze możliwości.

Wśród wszystkich stworzeń na ziemi tylko o człowieku możemy powiedzieć „ktoś", ponieważ, w odróżnieniu od innych bytów nieosobowych, jest podmiotem niezależnym i wolnym, samorządną istotą, która na mocy tej niezależności urzeczywistnia swoje człowieczeństwo. Osoba to *ktoś* – podmiot istnienia i działania, niemniej jednak „ani pojęcie natury (rozumnej), ani też jej indywidualizacja zdaje się nie oddawać owej specyficznej pełni, jaka odpowiada pojęciu osoby. Owa pełnia to nie tylko konkretność, to już raczej jedyność i niepowtarzalność"[7].

[4] Por. NMI, 49; wykaz stosowanych skrótów znajduje się na końcu artykułu.
[5] RH, 16.
[6] Por. RH, 10.
[7] OC, s. 123.

Personalistyczna koncepcja Karola Wojtyły sytuuje człowieka na płaszczyźnie działania, realizacji swojego człowieczeństwa w czynie; z ludzkiego bowiem działania czerpiemy poznanie nie tylko tego, że człowiek jest jego podmiotem, ale także i tego, kim jest człowiek jako podmiot swego działania. Stwierdzenie, iż osoba to *ktoś* nadaje jej szczególne prerogatywy osobowe, przejawiające się w sumieniu, rozumności i wolności; dzięki którym człowiek jest zdolny do samopoznania i twórczego myślenia; „człowiek ze swej natury jest twórcą, a nie konsumentem, jest twórcą dlatego, że myśli [...], dlatego, że jest osobą"[8]. Każde działanie człowieka ma wymiar twórczy, bądź wewnętrzny – osoba *tworzy* coś w sobie – bądź zewnętrzny, w otaczającym ją świecie. Zatem tworzenie dokonuje się poprzez działanie, działanie zaś jest aktem wolnej woli człowieka, z którą wiąże się specyficzny rodzaj sprawczości duchowej, obejmującej sferę aktów moralnych. „To, co najbardziej znamienne dla osoby, w czym ona [...] najpełniej i najwłaściwiej się realizuje, to moralność"[9].

Zatem akt wolnej woli człowieka skłania go do tego, aby być moralnie dobrym, co w sposób istotny generuje zdolność do samoopanowania i samokierowania sobą w działaniach, które określają i kształtują aksjologiczny wymiar człowieka. W sprawczości człowieka przejawia się w pewien sposób jego kreatywność na polu urzeczywistniania siebie właśnie w znaczeniu moralnym. Człowiek przez swoje czyny, przez świadome działanie staje się dobry lub zły w znaczeniu moralnym. Moralne doskonalenie się człowieka nosi nazwę perfekcjoryzmu etycznego i zakłada stawanie się lepszym przez każdy dobry czyn: „Człowiek przez swoje czyny, przez działanie świadome, staje się dobrym lub złym w znaczeniu moralnym"[10].

Analizując zatem powyższe rozważania dotyczące struktury osoby, w układzie ontyczno-aksjologicznym, stwierdzić należy, iż moralność porządkująca rozumne działania człowieka opiera się na relacji osoby ludzkiej do celu immanentnego; relacji wewnętrznej celowości poszczególnych elementów natury ludzkiej do urzeczywistniania wzoru doskonałości osoby oraz na relacji konieczności doskonalenia się osoby ludzkiej przez działanie moralnie godziwe. Z tej racji możemy mówić o naturze moralnej człowieka uaktywniającej czyny ludzkie ontycznie i aksjologicznie, determinowanej wyborem dobra – „Stajemy się sobą, umierając dla siebie"[11].

Świadome i wolne czyny podejmowane przez człowieka skierowane są na świat wartości, tutaj dokonuje on racjonalnego poznania i wyboru wartości, które ubogacają jego duchowość. W personalizmie zasadą wartości jest integralna i uporządkowana natura ludzka, ona stanowi podłoże kształtowania się wartości. Natomiast osoba jest właściwym ontycznym podmiotem wartości i stanowi ich tło egzystencjalne. Wartość konstytuuje się poprzez osobo-

[8] K. Wojtyła, *Personalizm tomistyczny*. [W:] *Aby Chrystus się nami posługiwał*, J. Hennelowa (oprac.), Kraków 1979, s.437.
[9] Ibidem, s. 437.
[10] OC, s. 147.
[11] T. Merton, *Nikt nie jest samotną wyspą*, „Znak" 1960, nr 12, s. 5.

wy czyn, doświadczenie transcendentaliów jest dane jako doświadczenie transcendencji osoby w czynie. Transcendencja wolności przechodzi w transcendencję moralności. Jej rzeczywistość aksjologiczna ujawniana w czynie, poprzez czyn znajduje ostateczną rację w spełnieniu siebie poprzez czyn[12].

Partycypując w świecie wartości przez racjonalne poznanie i wolitywne *chcenie* i działanie, człowiek realizuje swoje powołanie: „Wartości etyczne nadają różnym przejawom życia ludzkiego charakter personalny, a podmiotom je realizującym właściwość osoby, czyli istoty obdarzonej wyższego rodzaju samoistnością, istoty, która istnieje dla siebie, jest zdolna do samostanowienia i samoodpowiedzialności"[13].

W terminologii aksjologicznej do podstawowej kategorii wartości zalicza się: prawdę, dobro i piękno: osoba ludzka, bytując w prawdzie, uosabia dobro, które czyni ją piękną. Są to wartości decydujące o kształcie człowieczeństwa, o jego doskonałości. Urzeczywistnianie prawdy, dobra i piękna dokonuje się komplementarnie na płaszczyźnie osobowej natury człowieka, stąd też definiuje się je jako dobro, przez które rozumie się wszelkie dobro służące ukonstytuowaniu się osobowej struktury człowieka na płaszczyźnie aksjologicznej. Z tej racji dążenie do dobra i dążenie do doskonałości to ten sam wymiar aksjologicznej egzystencji człowieka, ukierunkowujący nieustanne przekraczanie, transcendowanie ludzkiego doświadczenia.

Z kolei dla Karola Wojtyły fundamentalnymi wartościami ludzkiej egzystencji są: miłość, wolność i odpowiedzialność urzeczywistniane w obliczu prawdy: „Wszystkie naczelne wartości: wolność, dobro, miłość, żyją w przestrzeni prawdy, w jej świetle"[14]. Wolność jawi się jako wartość niezbędna do tego, by człowiek mógł siebie tworzyć jako osobę moralną; tylko bowiem to, co płynie z wolności przysługuje człowiekowi naprawdę. Jest ona zatem związana z wartościowaniem, a więc z problematyką moralności – „świadomego działania i przeżywania dobra moralnego, jego sprawstwa, jak również dobra i prawdy"[15]. Odpowiedzialność zaś stanowi tę wartość, która najbardziej przejawia się w aspekcie moralnym, jest bowiem gotowością przyjęcia konsekwencji własnych wyborów. W pierwszym rzędzie człowiek jest odpowiedzialny za siebie, „jest odpowiedzialny za to, że jest dobry lub zły jako człowiek; odpowiedzialność najbardziej podstawowa, odpowiedzialność moralna"[16], czyli odpowiedzialność za własną wartość moralną[17].

Miłość natomiast – w ujęciu Karola Wojtyły – jest „największą wartością moralną"[18]. Człowiek, by w pełni ukonstytuować siebie jako osobę na płasz-

[12] Por. OC, s. 196–199.
[13] S. Olejnik, *Eudajmonizm*, Lublin 1958, s. 181.
[14] J. Galarowicz, *Człowieczeństwo a moralność w filozofii Karola Wojtyły*, „Logos i Ethos" 1991, nr 1, s. 70.
[15] A. Rynio, *Wychowanie integralne w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 52.
[16] K. Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Rzym–Lublin 1991, s. 52.
[17] Por. OC, s. 196.
[18] MO, s. 123.

czyźnie aksjologicznej, musi doświadczyć miłości, przeżyć ją w kontekście afirmacji siebie i drugiego człowieka. Norma personalistyczna mówi, że „osoba jest takim bytem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość"[19]; miłość otwiera na drugiego człowieka, stając się tym samym podstawą ludzkich relacji. Jest postawą otwartości na wartości i uwrażliwieniem na nie[20]. Jest zwrócona na prawdziwe dobro osoby i troskę o nie – „pierwsza, zarówno w porządku moralnym i hierarchii cnót, jak i w hierarchii pragnień i tęsknot człowieka"[21]. Miłość ukierunkowuje wolność człowieka i pozwala zaistnieć odpowiedzialności.

Miłość jawi się tutaj jako naczelna zasada wszelkich aksjologicznych dynamizmów wewnętrznych i zewnętrznych człowieka; miłość warunkuje więc poprawność odniesień człowieka zarówno w sferze immanentnej, jak i w sferze transcendentnej. Ewangeliczne przykazanie miłości niejako determinuje człowieka do przekraczania bariery własnych ograniczeń w wymiarze aksjologicznym i otwiera go *ku sobie* i *ku innym.*

Rzeczywistość ta odsłania fenomen osobowy w wymiarze aksjologicznym, podnoszący kwestię ontycznych racji osobowej sprawczości moralnej ludzkiego działania wobec i dla wartości, które doskonaląc człowieka, jednocześnie aktualizują jego predyspozycje duchowe. Stąd też wewnętrznym determinantem duchowej płaszczyzny osobowego bytu staje się poznanie, wybór i przyjęcie (akceptacja) wartości – realizacja konkretnego dobra, które doskonali podmiot i kształtuje jego moralną osobowość. „Działanie aktualizuje istotę danego bytu; to, czym on jest w możności, staje się rzeczywistością. [...] Byt działa i staje się bardziej sobą. W tym, żeby stać się bardziej sobą, zawiera się zasadnicze dobro każdego bytu. Dobrem jest to, co wywołuje dążenia, co pobudza do działania"[22].

W świetle powyższych refleksji człowiek jawi nam się wprost jako istota niezwykła[23], istota o wyjątkowej randze w widzialnym cielesnym świecie, stąd też o jego miejscu w tymże świecie decyduje nie tyle *topos*, ile *ethos.* Człowiek ze swej natury jest istotą etyczną, „żyje pośrodku wartości, ku którym kierują się jego dążenia, myśli i czyny. Dąży do tego, by mówić prawdę i słyszeć prawdę, by postępować sprawiedliwie i innych do sprawiedliwości zachęcać, by dotrzymywać słowa, by być uczciwym, by być wspaniałomyślnym"[24].

Jednym słowem etos człowieka jest jego miejscem wśród ludzi, jest miarą jego człowieczeństwa w kontaktach z innymi. Żaden człowiek nie żyje w aksjologicznej pustce – partycypując w świecie wartości, buduje samego siebie, swój ethos i świat wokół siebie, tym samym będąc nieustannie

[19] Ibidem, s. 30.

[20] K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków 2000, s. 49.

[21] Por. MO, s. 116–120.

[22] K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983, s. 39.

[23] Por. T. Styczeń, *Ciało jako „znak obrazu Stwórcy".* [W:] *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku". O Jana Pawła II teologii ciała.*, Lublin 1981, s. 85–138.

[24] J. Tischner, *Etyka*..., op. cit., s. 57.

w ruchu. Działając, poszukuje swego etosu, wcielając w życie te wartości, które bezpośrednio decydują o kształcie ludzkiego *ja* w wymiarze moralnym.

Podstawowe zasady życia społecznego

Człowiek zawsze był i pozostanie człowiekiem.
W. Goethe

W relacjach z innymi człowiek rozwija swoje predyspozycje osobowościowe, ukierunkowując tym samym swoje twórcze działania na dobro wspólne całego społeczeństwa, służąc tym samym również rozwojowi innych ludzi. Według Jana Pawła II „aby rozwój był pełny, winien urzeczywistniać się w ramach solidarności i wolności”[25], których wspólnym mianownikiem ma być miłość, pojmowana w kategorii cnoty, co podkreślił jednoznacznie w Sopocie 5 czerwca 1999 roku: „Nie ma solidarności bez miłości. Więcej, nie ma szczęścia, nie ma przyszłości człowieka i narodu bez miłości, bez tej miłości, która przebacza, choć nie zapomina; jest wrażliwa na niedolę innych, nie szuka swego, ale pragnie dobra dla drugich; miłości, która służy, zapomina o sobie i gotowa jest do wspaniałomyślnego dawania”[26].

Widać wyraźnie, że pierwszym adresatem papieskiego przesłania jest człowiek –„realny”, „konkretny”, „historyczny” – „każdy” człowiek w całej tej niepowtarzalnej rzeczywistości bytu i działania, świadomości i woli, sumienia i „serca”[27]. Jan Paweł II z uporem przypomina o fundamentalnych zasadach kształtujących relacje społeczne; mówi przede wszystkim o solidarności, rozumianej jako postawa moralna i społeczna, wręcz jako cnota. Według Papieża solidarność jest mocną i trwałą wolą angażowania się na rzecz dobra wspólnego, czyli dobra wszystkich i każdego, wszyscy bowiem jesteśmy odpowiedzialni za wszystkich[28]. Cnota solidarności należy do grupy fundamentalnych wartości, zabezpieczających najwyższe dobro człowieka; z tej racji domaga się ona poszanowania prawdy i wolności oraz sprawiedliwości w duchu miłości, „zakłada wysiłek na rzecz bardziej sprawiedliwego porządku społecznego”[29].

Ten obowiązek wynika bezpośrednio z zasady pomocniczości, której naczelnym celem jest wspomaganie jednostki wówczas, gdy nie może ona samodzielnie spełnić swych zadań życiowych. Pomocniczość rozumiana jako zasada moralna wskazuje hierarchię wartości moralnych – osoba jest

[25] SRS, 33.
[26] Jan Paweł II, *Nie ma solidarności bez miłości – Homilia w Sopocie 5 czerwca 1999 r.*, „Gość Niedzielny” 1999, nr 24, s. 12.
[27] Por. RH, 13. 14.
[28] Por. SRS, 38.
[29] KKK, 1940.

celem życia społecznego, więc jej dobro jest treścią dobra wspólnego i normą moralności społecznej. Zaś na treść dobra wspólnego składają się dwa elementy: osobowy – rozwój osobowych doskonałości członków społeczeństwa, oraz instytucjonalny – jako całokształt warunków, instytucji i urządzeń społecznych umożliwiających rozwój osobowy. Zasada dobra wspólnego wymaga zatem współdziałania poszczególnych członków społeczeństwa w sposób odpowiedni dla realizacji dobra każdego człowieka, jak i całego społeczeństwa. Można stwierdzić, iż zasada ta oznacza pewien ład społeczny, w którym odzwierciedlają się osobowe wartości, niezbędne dla wymogów sprawiedliwości społecznej.

Stąd wezwanie Ojca Świętego do takiego kształtowania sumień, które obudzą wrażliwość wszystkich na potrzeby innych, o kształtowanie „nowej wyobraźni miłosierdzia", której przejawem będzie zdolność bycia bliźnim dla cierpiącego człowieka, solidaryzowanie się z nim tak, aby gest pomocy nie był odczuwany jako poniżająca jałmużna, ale jako świadectwo bratniej wspólnoty dóbr[30]. W sumieniu bowiem człowiek dokonuje wyboru ukierunkowanego na dobro, w sumieniu człowiek podejmuje decyzję pomocy potrzebującemu, dzięki wrażliwemu sumieniu człowiek nie wzdraga się przed objęciem wymierną troską bliźniego, który oczekuje od niego wsparcia. Pomoc ta nie może być jedynie okazjonalnym aktem miłosierdzia, ale trwałą i rzeczywistą wolą działania[31]; do tego właśnie potrzeba „wyobraźni miłosierdzia". Ojciec Święty uważa, że zachodzi potrzeba podjęcia ogromnego wysiłku na rzecz wzajemnego zrozumienia i poznania, aby tworzyć kulturę, która pomnaża wiarę w możliwości człowieka.

Wolontariat – altruizm i bezinteresowna służba

Istnieje w świecie rozum między ludźmi, w ludziach nawzajem.
Istnieje wielkość człowieka, istnieją ludzie, których nazywa się
bohaterami, świętymi, poetami,
[...] nasz byt empiryczny przebywa w świecie,
w którym znajdują się wszystkie rzeczy, przemawiają do nas,
zjawia się nam w sposób wieloznaczny
i jak długo żyjemy, utrzymuje nas w stanie niepokoju.
K. Jaspers[32]

Troska o każdego cierpiącego człowieka jest nakazem miłosierdzia, które Papież nazywa „miłością miłosierną", przejawem której jest stosunek każdego człowieka do cierpiących bliźnich. Wszyscy ludzie są wezwani do

[30] Por. NMI, 50.
[31] Por. Jan Paweł II, *Potęga godności w ubóstwie*, „Gość Niedzielny" 1999, nr 25, s. 16.
[32] K. Jaspers, *Szyfry transcendencji*, Toruń 1995, s. 37.

wzajemnej pomocy: „Starajcie się dobrze czynić wobec wszystkich ludzi" (Rz 12, 17b). W Liście apostolskim *Salvifici doloris* Jan Paweł II wskazuje przypowieść o miłosiernym Samarytaninie (por. Łk 10, 30–37) jako wzorzec, na którym należy opierać swoje działania na rzecz cierpiących. „Nie wolno nam ich «mijać», przechodzić mimo z obojętnością, ale winniśmy przy nich «zatrzymać się». Miłosiernym Samarytaninem jest każdy człowiek, który zatrzymuje się przy cierpieniu drugiego człowieka, jakiekolwiek by ono było. [...] Miłosiernym Samarytaninem jest każdy człowiek wrażliwy na cudze cierpienie, człowiek, który «wzrusza się» nieszczęściem bliźniego"[33].

Przyjęcie takiej postawy wymaga gotowości i odwagi w świadczeniu pomocy, ale także adekwatnej motywacji, która wyznacza wartość efektom podejmowanych działań. Stąd istotnego znaczenia nabiera motywacja altruistyczna podmiotu, uznawana jako gwarancja ładu społecznego, podejmowania czynności prospołecznych i redukowania zagrożeń powodowanych wyrządzoną krzywdą czy doznaną klęską[34]. Altruizm jest zachowaniem motywowanym wewnętrznie – w głębi sumienia człowiek odczuwa nieprzepartą gotowość „zatrzymania się" przy bliźnim, który potrzebuje pomocy. To swego rodzaju zobowiązanie, które Kant nazwał „imperatywem kategorycznym"; kto widzi rannego, ten czuje: „zrób coś", choć to nie żaden przymus, to jednak jakiś przymus. Obok drogi leży ranny człowiek, można przejść obok, zamknąć oczy, przyspieszyć kroku, ale wtedy człowiek będzie czuł, że „coś" zostało zabite – nie tylko w drugim, w nim także[35].

Motywacja altruistyczna w sposób istotny generuje czynności prospołeczne umożliwiające wyjście podmiotu „poza – ja" w kierunku drugiego i jego sytuacji, będącej wskaźnikiem udzielenia mu wsparcia i pomocy[36]. W ten sposób człowiek staje się zarazem sprawcą i twórcą otaczającej go rzeczywistości „ludzkiej", niejako „staje się" sobą, aby poprzez to stawanie ujawniać człowieczeństwo w wymiarze moralnym. Bowiem działanie człowieka jest przejawem jego podmiotowego dynamizmu i związane jest ze sprawczością w sferze immanentnej (coś się dzieje w człowieku) i w sferze transcendentnej (ja coś uczynię). Osobowa transcendencja w czynie dokonuje się na mocy tego, kim człowiek jest, jak również kim ze swej strony być powinien. I w tym znaczeniu sfera bycia sobą w odniesieniu do struktury samoposiadania, samostanowienia i samopanowania zawiera moment aksjologicznego doświadczenia innego bytu ujmowanego w kategorii dobra.

---

[33] SD, 28.

[34] E. Hajduk, B. Hajduk, dz. cyt., s. 40.

[35] Por. J. Tischner, *Etyka*..., dz. cyt., s. 63–64.

[36] J. Rembowski za jeden z ważnych wyznaczników zachowań prospołecznych uznaje empatię, której składnikami uczuciowymi są: wrażliwość na uczucia innych osób, zdolność do uczestniczenia w cudzych emocjach, czasowa identyfikacja ze statusem innych. Do poznawczych składników empatii zalicza on: uznanie punktu widzenia innych osób i przyjmowanie ich roli społecznej (por. J. Rembowski, *Empatia. Studium psychologiczne*, Warszawa 1989, s. 57). Ponadto jako inspirację zachowań prospołecznych wymienia się: motywację zadaniową, ideologiczną, egoistyczną i afiliacyjną (por. K. Seget, *Znaczenie wolontariatu działającego na rzecz dzieci i młodzieży w różnych obszarach życia społecznego*. [W:] *Wolontariat w obszarze humanistycznych dociekań*, red. B. Kromolicka, Toruń 2005, s. 118–119).

Wezwanie do pomocy bliźniemu podejmuje każdego roku wiele ludzi, dla których posługa cierpiącym jest powołaniem – misją, ich jakże często młodego życia. Dla większości z nich imperatywem decydującym o podjęciu wolontariatu[37] okazuje się być – determinująca wewnętrznie – chęć pomocy potrzebującym. Wolontariuszy cechuje przede wszystkim: afirmacja życia, gotowość czynienia dobra, wrażliwość społeczna, umiłowanie idei, a także fachowość, dyspozycyjność, samodzielność i komunikatywność[38]. Ponadto wyróżniają ich postawy dobrowolności podejmowanych działań, allocentryzm, empatia, a nade wszystko postawa miłości, która – jak mówi E. Fromm – stanowi jedną z najważniejszych właściwości natury ludzkiej[39].

Wśród wielu czynników determinujących działanie na rzecz innych wymienia się wartości – to one stanowią fundament odniesień człowieka do człowieka, są w pewnym sensie wyznacznikami gotowości do pomagania drugim[40]. Badania naukowe dowodzą, że dla wielu osób zajmujących się działalnością społeczną to właśnie wartości i względy etyczne stały się głównym motywem pasji społecznikowskiej. Motorem ich działania jest reakcja na sytuację, w ich przekonaniu niedopuszczalną, jest to zatem swego rodzaju konfrontacja z formą zła, która wyzwala w nich chęć działania[41].

Ponadto podkreśla się znaczenie czynników wolitywnych ukierunkowanych na poszukiwanie sensu życia poprzez czynienie świata dobrym i sprawiedliwym. Dlatego wolontariusze to ludzie czyniący dobro, poprzez humanitarny odruch, czynienie miłosierdzia wobec drugiego człowieka, poprzez „stawanie się" darem bezinteresownym dla tych, którzy sami sobie pomóc nie potrafią. Stąd altruizm i empatia są nieodzowne, gdyż czasem trzeba poświęcić wiele, a nawet bardzo wiele, by przynieść ulgę ubogiemu, bezdomnemu, choremu – cierpiącemu człowiekowi zarówno materialnie, jak i duchowo.

Twórczy wymiar pracy wolontariusza implikują siły immanentnie tkwiące w człowieku, które mówią mu, co ma czynić, a czego unikać, aby stawać się dobrym poprzez każdy pojedynczy czyn, bo tylko wtedy można czynić dobro. Nie bez znaczenia pozostają także motywacje zewnętrzne, a więc zyskanie szacunku, dobrej opinii czy wreszcie wdzięczności, chociażby w postaci uśmiechu czy dobrego słowa. Są to ważne aspekty działalności dobro-

---

[37] Wolontariusz to człowiek, który podejmuje się jakiejś pożytecznej działalności z własnej woli i bezinteresownie, nie oczekując wynagrodzenia; kierują nim wyłącznie pobudki etyczne, emocjonalne oraz zawodowe. Zasadniczo wolontariusze postrzegani są jako osoby godne podziwu, jako swoiste wzory osobowe; choć nie brakuje też opinii ludzi, dla których wolontariusz to ktoś godny politowania, czy nawet wręcz „wariat". Badania naukowe dowodzą, iż około 99% wolontariusz to osoby wierzące (por. A. Olubiński, *Humanistyczno-edukacyjne wartości w przygotowaniu do pracy socjalnej*. [W:] *Wolontariat* ..., dz. cyt., s. 47–56).

[38] Por. A. J. Sowiński, *W poszukiwaniu ideału osobowości wolontariusza*. [W:] *Wolontariat*..., dz. cyt., s. 93–106.

[39] Cyt. za: A. Olubiński, dz. cyt., s. 50.

[40] W świetle badań naukowych prowadzonych wśród wolontariuszy i pracowników domów dziecka z okolic Olsztyna (99% populacji to osoby wierzące), do najważniejszych cenionych wartości zaliczono: miłość, rodzinę, wartości religijne, uczciwość, prawdę (por. tamże, s. 52).

[41] Por. J. Koralewicz, H. Malewska-Eyre, *Człowiek człowiekowi człowiekiem. Analiza wywiadów biograficznych działaczy społecznych w Polsce i we Francji*, Warszawa 1998, s. 77.

czynnej, które nadają życiu ludzkiemu sens, a samemu działającemu wartość. „Cały ten proces odczytywania człowieka i świata, proces spełniania się nie jest odizolowany i samotniczy – nikt nie jest samotną wyspą. Moje widzenie siebie i budowanie siebie dokonuje się wśród ludzi [...]. Nie odkrywam więc mojego *ja* tylko jako wartości dla mnie, ale na równi z tym jako wartość dla innych"[42]. Wynika stąd, że byt doskonali się jedynie w relacji do innych bytów, urzeczywistniając tkwiące w nim dobro, dzieli się różnorodnym dobrem, które sam posiada i przez to działanie dokonuje się proces jego doskonalenia[43].

Zatem osoba jawi nam się jako wolontariusz wtedy, gdy działa ochotniczo, spontanicznie, aktywnie i bezinteresownie, przy czym motywy podejmowanych działań muszą być moralnie uzasadnione chęcią czynienia dobra, a efekty nie mogą być szkodliwe[44]. Wolontariusz jest przykładem „pełnego człowieka", pragnącego zrealizować swój moralny potencjał w aktach miłosierdzia wobec innych, gdyż dzięki temu odkrywa i rozwija samego siebie, odnajdując sens swego istnienia[45]. „Czasami dopiero zetknięcie się z prawdziwym nieszczęściem pozwala docenić człowiekowi to, co ma". Praca w wolontariacie może być podstawą budowania własnej tożsamości, daje możliwość wypróbowania własnych sił i odkryć radość z dzielenia się tym, co się posiada[46], a przede wszystkim tym, kim się jest. *Bo tak naprawdę tyle w nas człowieczeństwa, na ile dajemy siebie innym.*

W stronę „cywilizacji miłości"

Miłość mi wszystko wyjaśniła, miłość mi wszystko rozwiązała –
dlatego uwielbiam tę Miłość, gdziekolwiek by przebywała.
K. Wojtyła[47]

Powyższe analizy zagadnień związanych z problematyką wsparcia i pomocy wyraźnie wskazują na niekwestionowaną wartość działań pomocowych, na ich podmiotowość, a co za tym idzie – na ich godność. W tym kontekście należy zatem rozpatrywać zjawisko pomocy jako rzeczywistość aksjologiczną, zarówno w odniesieniu do człowieka – sprawcy i twórcy, jak również do człowieka – użytkownika pomocy, ponieważ korzysta on z dóbr innych ludzi. Są to nie tylko dobra materialne, ale także dobra duchowe – moralne, i w tym znaczeniu osobotwórcze, każdy bowiem akt ludzki posiada

[42] K. Wojtyła, *Elementarz*..., dz. cyt., s. 11–12.

[43] „Wśród wszystkich owych dóbr jedynie dobro moralne doskonali samo człowieczeństwo: człowiek przez nie staje się po prostu lepszym człowiekiem, staje się lepszy jako człowiek – aktualizuje drzemiącą w nim możność do bycia takim. Doskonałość moralna jest w ten sposób głównym i centralnym aktem natury ludzkiej" (tamże, s. 40).

[44] Por. A. Sowiński, dz. cyt., s. 96.

[45] Por. A. Olubiński, dz. cyt., s. 51.

[46] Por. H. Raszewska, *Ja wolontariuszka*, „Wolontariat" 2001, nr 10.

[47] K. Wojtyła, *Pieśń o Bogu ukrytym*. [W:] tenże, *Poezje, Dramaty, Szkice*, Kraków 2004, s. 79.

wymiar moralny, nie ma aktów moralnie obojętnych. „Podmiot udzielający pomocy realizuje powinność moralną [...] i poddawany jest ocenie moralnej"[48], stąd istnieje konieczność respektowania norm i zasad wynikających z etycznych uwarunkowań odniesień człowieka do człowieka.

Jan Paweł II, dostrzegając współczesne zagrożenia klimatem relatywizmu, utylitaryzmu i konsumizmu, przestrzega przed degradacją moralną człowieka, którego osobowa wartość domaga się otwarcia na nową perspektywę określaną przez Papieża jako „cywilizacja miłości". Jako personalista Papież broni poglądu, że byt i rozwój osoby ludzkiej to cel i zadanie całego życia społecznego i gospodarczego, stąd Jego wezwanie, aby rozwój i postęp gospodarczy nie dokonywał się kosztem człowieka i uszczuplenia jego podstawowych wymagań. Musi to być rozwój, w którym człowiek jest podmiotem, czyli najważniejszym punktem odniesienia. Rozwój i postęp nie może dokonywać się za wszelką cenę! Nie byłby wówczas godny człowieka[49].

Całe życie człowieka upływa na dążeniu do doskonałości, która jest niczym innym jak rozwojem człowieka, który to rozwój winien dokonywać się w oparciu o fundamentalne zasady nazywane przez Jana Pawła II „zasadami cywilizacji miłości". Należą do nich: zasada „być" przed „mieć"; zasada prymatu osoby przed rzeczą; zasada pierwszeństwa etyki przed techniką oraz miłosierdzia przed sprawiedliwością[50]. Zasada „być" przed „mieć" zwraca uwagę na moralną powinność człowieka, według której winien on przekraczać doraźne zachcianki materialne na rzecz swego rozwoju duchowego. Konsumizm bowiem rodzi „cywilizację spożycia", będącą swego rodzaju „nadrozwojem" przemieniającym ludzi w „niewolników posiadania" i „natychmiastowego zadowolenia"[51]. Tym samym zagrożone zostają wartości duchowe człowieka, w którego głębi rozgrywa się nieustanna walka pomiędzy „być" i „mieć". Podobna w wymowie jest zasada prymatu osoby przed rzeczą, ponieważ to człowiek jest podmiotem, a nie przedmiotem – jest osobą i jako osoba pracuje i wykonuje rozmaite czynności, które mają służyć urzeczywistnieniu jego człowieczeństwa, spełnianiu osobowego powołania[52].

Z kolei zasada etyki przed techniką określa moralny wymiar poczynań człowieka w dziedzinie nauki i techniki. Jan Paweł II ubolewa „czy ów postęp, którego autorem i sprawcą jest człowiek, czyni życie ludzkie na ziemi pod każdym względem bardziej ludzkim, bardziej godnym człowieka [...]. Czy wszystkie dotychczasowe i dalsze osiągnięcia techniki idą w parze z postępem etyki i duchowym postępem człowieka"[53]. Postawa Papieża jest zrozumiała, albowiem na tle naznaczonego panowaniem techniki rozwoju

[48] E. Hajduk, B. Hajduk, dz. cyt., s. 27.
[49] Por. SRS, 27–34.
[50] Por. D. Luber, *Pedagogia VII Pielgrzymki Jana Pawła II do Ojczyzny na tle wybranych idei Jego życia i posługi*, Mysłowice 2003, s. 61.
[51] Por. SRS 28; por. też: RH, 16.
[52] Por. LE, 6.
[53] Ibidem, 15.

cywilizacji współczesnej daje się zauważyć, iż postęp etyki w stosunku do postępu techniki zdecydowanie pozostaje w tyle. „Osiągnięcia współczesnej nauki i techniki stawiają przed człowiekiem dylematy, które często przerastają jego potencjał rozumienia rzeczywistości"[54].

Niewątpliwie refleksja Ojca Świętego zmusza do zastanowienia się nad rzeczywistym wymiarem człowieczeństwa, nad tym, czy ono wzrasta, czy też ulega degradacji. Szczególnie zaś w obecnych czasach ekspansywnego rozwoju nauki i techniki prymat etyki staje się koniecznością. W tym kontekście należy z pełną świadomością rozważyć postawione przez Ojca Świętego pytanie: „Czy ów postęp, którego autorem i sprawcą jest człowiek, czyni życie ludzkie na ziemi pod każdym względem bardziej ludzkim, bardziej godnym człowieka?"[55]. Człowiek bowiem, tworząc zręby kultury, wypełnia je aksjologiczną treścią; to od człowieka zależy więc oblicze świata: „człowiek i tylko jest sprawcą kultury i twórcą kultury; człowiek i tylko człowiek w niej się wyraża i w niej się potwierdza"[56]. Zrozumienie dla transcendentnej istotności posłannictwa człowieka tu na ziemi stanowi imperatyw, który predestynuje powszechną mobilizację sumień, aby pierwszeństwo etyki przed techniką, prymat osoby przed rzeczą, wyższość ducha nad materią przysłużyły się sprawie człowieka.

Z punktu widzenia niniejszego opracowania zasada prymatu miłosierdzia przed sprawiedliwością stanowi niewątpliwie klucz do rozumienia kwestii pomocy, wsparcia i dobroczynności. Jednoznacznie nakazuje ona troskę o bliźniego, zwłaszcza tego, który jest w jakikolwiek sposób pokrzywdzony. Papież, chcąc dogłębnie ukazać aksjomaty miłosierdzia, koncentruje swoje rozważania wokół przypowieści o synu marnotrawnym[57], która poucza, jak należy pomagać, aby miłosierdzie nie upokarzało, ale jednoczyło ludzi. Stąd wezwanie Ojca Świętego do takiego kształtowania sumień, które obudzą „wrażliwość wszystkich na potrzeby innych"[58], którzy podejmą działania na rzecz nowego ładu społecznego. W sumieniu bowiem człowiek dokonuje wyboru ukierunkowanego na dobro, w sumieniu człowiek podejmuje decyzję pomocy potrzebującemu, dzięki wrażliwemu sumieniu człowiek nie wzdraga się przed objęciem wymierną troską bliźniego, który oczekuje od niego wsparcia. Pomoc ta nie może być jedynie okazjonalnym aktem miłosierdzia, ale trwałą i rzeczywistą wolą działania[59]; do tego właśnie potrzeba „wyobraźni miłosierdzia". Ojciec Święty uważa, że zachodzi potrzeba podjęcia ogromnego wysiłku wzajemnego zrozumienia i poznania, aby tworzyć kulturę, która pomnaża wiarę w ludzkie możliwości człowieka ubogiego.

---

[54] D. Luber, *Wymiar etyczno-kulturowy nauczania Jana Pawła II*, „Nauczyciel i Szkoła" 2004, nr 1–2, s. 39.

[55] RH, 15.

[56] Jan Paweł II, *Przemówienie w siedzibie UNESCO – Paryż 2 czerwca 1980 r.* [W:] Jan Paweł II, *Przemówienia i homilie*, Kraków 1997, s. 271.

[57] Por. Łk, 15, 11–32.

[58] Jan Paweł II, *Sens i godność. Sens i godność pracy – Przemówienie w Sosnowcu 14 czerwca 1999 r.*, „Gość Niedzielny 1999, nr 26, s. 42.

[59] Por. Jan Paweł II, *Potęga…*, dz. cyt., „Gość Niedzielny" 1999, nr 25, s. 16.

Dzięki ogromnemu potencjałowi aksjologicznemu, zawartemu w głębi jestestwa człowieka, jest on zdolny przeobrażać otaczającą go rzeczywistość nie tylko w wymiarze materialnym, ale przede wszystkim duchowym – moralnym. Do tego jednak konieczna jest solidarna współpraca wszystkich ludzi, aby dokonało się pełne wyzwolenie i integralny rozwój osoby ludzkiej w jej wymiarze transcendentnym. „Znajdujemy się w samym środku kryzysu współczesnego człowieka. Nie zostało nam zbyt wiele czasu, dlatego trzeba zacząć działać natychmiast. Istnieje jednak nadzieja, ponieważ istnieje rzeczywista możliwość, że człowiek, określając się na nowo, stworzy humanistyczne społeczeństwo technologiczne. «Choć nie do nas należy wykonanie całego zadania, nie wolno nam się przed nim uchylać»"[60].

Podsumowanie

Doświadczenie drugiego człowieka
jest rdzeniem ludzkich przeżyć moralnych.
J. Tischner[61]

W miejsce tradycyjnego podsumowania posłużę się pewną refleksją związaną z etycznym wymiarem człowieczeństwa implikującym pomoc i wsparcie dawane bliźniemu.

O słynnym filozofie greckim Heraklicie historia zanotowała następującą anegdotę: pewnego razu przybyli do niego goście z odległych krain, wiedzeni sławą wielkiego filozofa. Idąc, wyobrażali sobie postać mędrca jako człowieka poważnego, głęboko zamyślonego i otoczonego gronem uczniów. Ale spotkał ich zawód – było właśnie słotno i zimno, Heraklit siedział z podkurczonymi nogami na ciepłym, chlebowym piecu i grzał zmarznięte kości. Zaskoczeni i zmieszani wędrowcy chcieli się wycofać; filozof zauważył to i rzekł: „nie odchodźcie, albowiem tutaj także uobecniają się bogowie".

Mówiąc „tutaj także" Heraklit użył słowa *ethos*; to greckie słowo ma wiele znaczeń, m.in. wskazuje ono na miejsce, w którym roślina może się rozwijać bez przeszkód, może żyć i przynosić owoc, a także bezpieczną kryjówkę zwierzęcia. *Ethos* to tyle, co „środowisko", „domostwo", pole życia każdej istoty ludzkiej; aby istota żywa przynosiła „swój owoc", musi najpierw znaleźć właściwy sobie *ethos*.

Coś podobnego dzieje się z człowiekiem. Człowiek, aby żyć, rozwijać się, być sobą, także potrzebuje *ethosu*. Ale *ethos* człowieka jest szczególny: wytwarzają go wszak nie tylko woda, powietrze czy ziemia, ale przede wszystkim – środowisko ludzkie, inni ludzie; człowiek poszukuje swego miejsca wśród ludzi. Człowiek poszukuje ludzi, wśród których nie musi udawać

[60] E. Fromm, *Rewolucja nadziei*, Poznań 1986, s. 194.
[61] J. Tischner, *Etyka* ..., dz. cyt., s. 145.

kogoś innego niż jest, poszukuje wartości, które będą „partyturą" jego istnienia wśród ludzi i dla ludzi.

Wydaje się, iż jakaś niewidzialna siła steruje życiem ludzkim. Postępując zgodnie z jej wezwaniami, człowiek zdaje się stopniowo odnajdywać swój *ethos*[62], swoje „środowisko" – swoje bezpieczne miejsce na ziemi. Musi tylko odnaleźć właściwą „partyturę", według której jak wirtuoz „wygra" swoje życie. „Partyturę" – regulowaną normami i zasadami etycznymi, dzięki którym jego człowieczeństwo w wymiarze duchowo-moralnym stanie się w pełni ludzkie. Bo człowiek nie może odnaleźć siebie w pełni, jak tylko „przez bezinteresowny dar z siebie samego"[63]. W tym znaczeniu osoba zadana jest osobie, co znajduje wyraz w postulacie afirmacji osoby przez osobę, przez który najgłębiej urzeczywistnia się jej człowieczeństwo. Takie jest „królewskie prawo miłości" (Jk 2, 8), które pozwala człowiekowi dostrzec w drugiej osobie niepowtarzalną wartość i godność.

Bibliografia

Fromm E., *Rewolucja nadziei*, Poznań 1986.

Galarowicz J., *Człowieczeństwo a moralność w filozofii Karola Wojtyły*, „Logos i Ethos" 1991, nr 1, s. 55–73.

Hajduk E., Hajduk B., *Pomoc i opieka*, Kraków 2001.

Jan Paweł II, *Encyklika: Laborem exercens*, Katowice 1981.

Jan Paweł II, *Encyklika: Redemptor hominis*, Warszawa 1979.

Jan Paweł II, *Encyklika: Sollicitudo rei socialis*, Watykan 1987

Jan Paweł II, *List apostolski: Novo millennio ineunte*, Wrocław 2001.

Jan Paweł II, *List apostolski: Salvifici doloris*, Watykan 1984.

Jan Paweł II, *Nie ma solidarności bez miłości – Homilia w Sopocie 5 czerwca 1999 r.*, „Gość Niedzielny" 1999, nr 24.

Jan Paweł II, *Potęga godności w ubóstwie*, „Gość Niedzielny" 1999, nr 25.

Jan Paweł II, *Przemówienie w siedzibie UNESCO – Paryż 2 czerwca 1980 r.* [W:] Jan Paweł II, *Przemówienia i homilie*, J. Poniewierski (wybór), Kraków 1997, s. 267–286.

Jan Paweł II, *Sens i godność pracy – Przemówienie w Sosnowcu 14 czerwca 1999 r.*, „Gość Niedzielny" 1999, nr 26.

Jaspers K., *Szyfry transcendencji*, Toruń 1995.

Katechizm Kościoła Katolickiego, Poznań 1992.

Konstytucja duszpasterska o Kościele. Gaudium et spes. [W:] *Sobór Watykański II, Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Poznań 1967, s. 537–618.

Koralewicz J., Malewska- Eyre H., *Człowiek człowiekowi człowiekiem. Analiza wywiadów biograficznych działaczy społecznych w Polsce i we Francji*, Warszawa 1998.

[62] Por. Ibidem, s. 56–57.
[63] Por. KDK, 24.

Luber D., *Wymiar etyczno-kulturowy nauczania Jana Pawła II*, „Nauczyciel i Szkoła" 2004, 1–2, nr 22–23, s. 39–55.
Luber D., *Pedagogia VII Pielgrzymki Jana Pawła II do Ojczyzny na tle wybranych idei Jego życia i posługi*, Mysłowice 2003.
Merton T., *Nikt nie jest samotną wyspą*, „Znak" 1960, nr 12, s. 2–38.
Olejnik S., *Eudajmonizm*, Lublin 1958.
Olubiński A., *Humanistyczno-edukacyjne wartości w przygotowaniu do pracy socjalnej*. [W:] *Wolontariat w obszarze humanistycznych dociekań*, red. B. Kromolicka, Toruń 2005, s. 47–56.
Raszewska H., *Ja wolontariuszka*, „Wolontariat" 2001, nr 10.
Rembowski J., *Empatia. Studium psychologiczne*, Warszawa 1989.
Rynio A., *Wychowanie integralne w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.
Segiet K., *Znaczenie wolontariatu działającego na rzecz dzieci i młodzieży w różnych obszarach życia społecznego*. [W:] *Wolontariat w obszarze humanistycznych dociekań*, red. B. Kromolicka, Toruń 2005, s. 117–124.
Sowiński A. J., *W poszukiwaniu ideału osobowości wolontariusza*. [W:] *Wolontariat w obszarze humanistycznych dociekań*, red. B. Kromolicka, Toruń 2005, s. 9–106.
Styczeń T., *Ciało jako „znak obrazu Stwórcy"*. [W:] *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku". O Jana Pawła II teologii ciała*, Lublin 1981, s. 85–138.
Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*. [W:] *Wobec wartości*, red. D. Hildebrand, Poznań 1984, s. 55–149.
Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 1999.
Wojtyła K., *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Rzym–Lublin 1991.
Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Lublin 1983.
Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Londyn 1965.
Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin 2000.
Wojtyła K., *Personalizm tomistyczny*. [W:] *Aby Chrystus się nami posługiwał*, J. Hennelowa (oprac.), Kraków 1979, s. 430–441.
Wojtyła K., *Pieśń o Bogu ukrytym*. [W:] tenże, *Poezje, Dramaty, Szkice*, Kraków 2004.
Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych, red. B. Kromolicka, Toruń 2005.
Wrońska K., *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków 2000.

Wykaz skrótów

KDK – Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym.
KKK – Katechizm Kościoła Katolickiego.
LE – *Laborem exercens*. Encyklika Papieża Jana Pawła II.
MO – Miłość i odpowiedzialność.

NMI – Novo millennio ineunte. List apostolski na zakończenie Wielkiego Jubileuszu roku 2000.
OC – Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne.
RH – Redemptor hominis. Encyklika Papieża Jana Pawła II.
SD – Salvifici doloris. List apostolski Papieża Jana Pawła II.
SRS – *Sollicitudo rei socialis.* Encyklika Papieża Jana Pawła II.

Summary

Undertaking the issue of help and support in context of ethical nature of claim seems to be necessity resulting from fact of materialization and commercialization life of modern human. Observation of existential reality day of XXI century inclines for reflection over essence of humanity – over his moral and axiological dimension – particularly on surface of interpersonal references.

Human in relations with others develops his individual predispositions directing ipso facto his creative operations on common good of whole society serving also development other people. Hereof necessity is continuous reminding about fundamental principles of social life among which solidarity, subsidiarity and common goods deciding about integral mankind development. There are not only material goods, but also spiritual – moral goods and in this meaning goods which creating personality, because each human act owns moral dimension, there are no morally indifferent acts.

In this context we should consider phenomenon of help as axiological reality with reference to human – doer and creator to human – help user, because he uses from other people goods. Support and help given to neighbour in situation, when he suffers it is moral precept, there be determinant responsibility of human for human, even for whole world.

Monika JAWORSKA

Idea znaczenia teorii feministycznych oraz jej oznaki w życiu społecznym

Feminizm to ruch społeczny, który postawił sobie za cel wyeliminowanie postaw seksistowskich w stosunku do kobiet. Podaje on w wątpliwość pogląd, że tradycyjny podział ról płciowych jest naturalny i konieczny dla funkcjonowania społeczeństwa. Feministki twierdzą, że stratyfikacja ze względu na płeć ogranicza możliwości edukacyjne i zawodowe ponad połowy populacji, co świadczy nie tylko o dyskryminacji, ale także o nieprawidłowościach w funkcjonowaniu społeczeństwa, które potrzebuje jak najwięcej wykształconych ludzi – mężczyzn i kobiet[1]. Swe cele feminizm próbuje osiągnąć poprzez spektakularne wystąpienia publiczne, organizowanie grup nacisku oraz wpływanie na środowiska opiniotwórcze[2].

„Pierwsza fala feminizmu"

Przełomowym momentem w walce o równouprawnienie kobiet i mężczyzn była tzw. „pierwsza fala feminizmu" – czyli powstanie w Wielkiej Brytanii na przełomie XIX i XX wieku ruchu sufrażystek, który domagał się przyznania kobietom praw wyborczych oraz możliwości ich uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym. Tak późne pojawienie się feministycznego ruchu społecznego spowodowane było tym, iż kobiety były systematycznie wykluczane z procesu tworzenia historii.

„Starożytność upływała bowiem pod znakiem patriarchalnych porządków społecznych, które dodatkowo były sankcjonowane przez prawo i uzasadniane przez filozofów, co tylko je umacniało. Filozofowie greccy nie wątpili, iż władza mężczyzn nad niższymi z natury kobietami jest czymś społecznie pożytecznym. Eurypides na przykład twierdził, że jeden mężczyzna wart jest więcej niż tysiąc kobiet"[3].

Średniowiecze również zapisało się patriarchalnymi wzorami społeczeństwa, gdzie to ojcowie, mężowie czy kapłani decydowali o losie kobiety.

Hierarchie świeckie sytuowały je poza obrębem porządku stanowego i odsuwały od urzędów publicznych. Podobnie czyniły hierarchie kościelne,

---

[1] N. Goodman, *Role społeczne przypisywane płciom*. [W:] *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 174.
[2] T. Woś, J. Stelmach, *Feminizm*. [W:] *Wiedza o społeczeństwie*, Warszawa 2004, s. 272.
[3] R. Tokarczyk, *Współczesne doktryny polityczne*, Kraków 2003, s. 522.

a patriarchalny ideał kobiety podporządkowanej mężczyźnie albo poświęcającej się Bogu, krzewiło chrześcijaństwo.

Odrodzenie przywróciło eksponowane w starożytności obrazy kobiet pięknych, wrażliwych i zadbanych, ale nadal poddawało je władzy męskiej[4].

Dopiero myśl oświeceniowa przygotowała grunt ideowy pod działalność feministek. Wybitni myśliciele, jak Denis Diderot, Wolter, Monteskiusz czy Jean Condorcet zakwestionowali powszechny pogląd o niższości kobiet, uznając je za istoty równe mężczyznom. Podkreślali, że nierówność nie wynika z natury, ale z przyczyn społecznych: braku edukacji, odmiennej socjalizacji, braku dostępu do życia publicznego i politycznego. Postulowali kształcenie kobiet oraz ich aktywny udział w życiu społecznym.

Gorącym zwolennikiem emancypacji był również John Stuart Mill. Podważył on popularny wówczas pogląd, że kobiety są mniej inteligentne, albowiem mają mniejsze mózgi. Dowodził, że nieznana jest korelacja masy mózgu do intelektu[5].

Pod koniec XVIII w. wiele kobiet publicznie wzywało do zrównania ich praw z mężczyznami. Domagały się one przyznania praw wyborczych (sufrażystki), a także równego dostępu do edukacji. W takim duchu wyrażona jest książka *Windykacja praw kobiet*, uznawana za jedno z pierwszych dzieł o charakterze feministycznym, autorstwa angielskiej pisarki Mary Wollstonecraft.

Kobiety te, takie jak Mary Wollstonecraft i Judith Sargent Murray, pochodziły z klas wyższych i średnich. Propagowane przez nie postulaty nie zdobyły jednak szerokiego poparcia. Dla wielu osób bowiem, które walczyły o reformy społeczne korzystne dla afroamerykanów i emigrantów z Europy oraz klasy robotniczej i grup żyjących w ubóstwie, ten cel, jaki stanowiła równość praw kobiet, wydawał się niezwiązany z ich żądaniami. Czarne kobiety były niewolnicami tak samo, jak czarni mężczyźni. Zatem w tym wypadku obie płci były równe – w kontekście swojej opresji, eksploatacji i braku jakichkolwiek praw obywatelskich[6]. Dopiero zaangażowanie się w działania na rzecz szerokiego spektrum politycznych i społecznych reform w zakresie opieki zdrowotnej i higieny, moralności społecznej, zniesienia niewolnictwa, a także rozwoju edukacji publicznej przysporzyło im więcej zwolenniczek i zwolenników[7].

Feministki wnosiły petycje, organizowały demonstracje, lecz potrzebna była I wojna światowa, by zmienić zdanie polityków w kwestii praw wyborczych kobiet. Większość z nich poparła stanowisko prezydenta Wilsona w sprawie wojny i pomagała w różnorodny sposób w działaniach wojennych. Ostatecznie podczas sesji legislacyjnej, do której doszło wiosną 1919 r., zarówno Izba Reprezentantów, jak i Senat przyjęły XIX poprawkę do

[4] Tamże, s. 522–523.

[5] I. Janiak, *Krótka historia emancypacji*, http://www.tutej.pl Magazyn Studencki WSB Poznań „Żebyś wiedział".

[6] C. M. Renzetti, D. J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005, s. 24.

[7] Tamże, s. 22.

Konstytucji i przesłały ją do stanów w celu uzyskania ratyfikacji większością 2/3 głosów. Ratyfikacja zajęła nieco więcej niż rok. 26 sierpnia 1920 r. prawa wyborcze zdobyło 26 mln. amerykańskich kobiet. Jednak pomimo tego, iż uzyskały one prawo wyborcze, nie wykorzystały go w takim zakresie jak mężczyźni, a gdy już szły do urn, głosowały tak jak ich męscy partnerzy. Istotne jest jednak to, że wiele kobiet porzuciło feminizm, uznając, że równość społeczna między nimi a mężczyznami stała się faktem[8].

„Druga fala feminizmu"

Na odrodzenie feminizmu miał wpływ kolejny etap aktywności ruchów kobiecych, czyli „druga fala". Przypada ona na lata 60. XX wieku w Stanach Zjednoczonych.

Rewolucję w myśleniu wywołała książka Betty Friedan *Mistyka kobiecości* (*The Feminine Mistique*, 1963). Friedan opisała w niej sytuację nieszczęśliwych i znudzonych białych, wykształconych gospodyń domowych z klasy średniej. Izolowane w podmiejskich domach podporządkowały swoje pragnienia potrzebom mężów i dzieci, stając w obliczu głębokiego poczucia pustki, a nie jak powszechnie sądzono – spełnienia[9]. Książka ta przemawiała do legionów kobiet, które poświęciły własną tożsamość i poczucie własnej wartości, akceptując małżeńskie życie w złotej klatce. „Kto wie, kim może stać się kobieta, kiedy nareszcie będzie mogła być sobą? [...] Nadchodzi jednak czas, gdy głos kobiecej mistyki nie będzie już dłużej zagłuszał tego głosu wewnętrznego, który nakazuje kobietom dążyć do duchowej pełni"[10].

Priorytetowymi postulatami feministek tego okresu stały się więc: przyznanie kobietom prawa do pracy w zmniejszonym wymiarze godzin, dowartościowanie pracy kobiety w domu, zanegowanie instytucji małżeństwa i rodziny, wzbogacanie cywilizacji i kultury wartościami kobiecymi. Pojawienie się ruchów „drugiej fali" spowodowało, iż w 1966 r. w Waszyngtonie powołano do życia National Organization for Women (NOW – Narodowa Organizacja na rzecz Kobiet). Była ona pierwszą i jak dotąd największą partią feministyczną – w 1982 r. liczyła ona 210 tys. członkiń i członków. W ślad za tym u schyłku lat 60. XX w. zaczęły powstawać nowe ugrupowania. W ich ramach przeprowadzano zarówno teoretyczne analizy społecznego podporządkowania kobiet, jak i angażowano się w działalność polityczną skierowaną przeciwko opresji płciowej. Główne założenia tych organizacji dotyczyły równych szans wykształcenia i pracy, równej płacy, otwarcia całodziennych żłobków, udostępnienia bezpłatnych środków antykoncepcyjnych i bezpłatnego przeprowadzania aborcji bez konieczności podawania powodów.

---

[8] Tamże, s. 28.
[9] Tamże, s. 29.
[10] B. Friedan, *Mistyka Kobiecości*. [W:] *100 kobiet, które miały wpływ na dzieje ludzkości*, Warszawa 1998, s. 97.

Ruchy na rzecz równego traktowania kobiet i mężczyzn zrodziły się też w Europie Zachodniej. W marcu 1970 r. w Wielkiej Brytanii odbyła się pierwsza ogólnokrajowa konferencja kobiet z udziałem 600 uczestniczek, która oprócz wyżej wymienionych założeń „w 1975 r. dodała postulat niezależności finansowej i prawnej kobiet oraz żądanie przyznania kobietom prawa do określenia preferencji seksualnych i zaprzestania dyskryminacji wobec lesbijek"[11]. Jednak ani tempem rozprzestrzeniania się, ani klimatem emocji ruch angielski nie dorównywał amerykańskiemu. Mimo to wiele postulatów w Wielkiej Brytanii wprowadzono w życie, np. ustawę antydyskryminacyjną oraz ustawę o równej płacy, ustawę o ochronie pracy, czy ustawę zapewniającą dodatkową ochronę kobietom bitym przez mężów i biorącą w obronę ofiary gwałtu.

Podsumowując ogólnie ruch feministyczny „drugiej fali" dostarczył impulsu nie tylko organizacjom kobiecym i społecznym, również rządy niektórych krajów powołały do życia odrębne placówki zajmujące się sprawami kobiet. Jednym z ważniejszych, jeśli w ogóle nie najważniejszym, osiągnięciem ruchu feministycznego w latach siedemdziesiątych XX wieku było utworzenie niekonwencjonalnej sieci organizacyjnej grup samopomocy. Ich celem było i jest popieranie się kobiet we wszystkich dziedzinach życia społecznego i politycznego oraz wspólne rozwiązywanie problemów życiowych[12].

Feminizm w Polsce

Ruch kobiecy w Polsce sięga co najmniej wieku XIX, kiedy to tacy twórcy jak Eliza Orzeszkowa czy Aleksander Świętochowski upomnieli się o prawo kobiet do kształcenia i większej niezależności. Polska doświadczyła w ciągu tamtego stulecia trzech następujących po sobie fal feminizmu – pierwsza i zarazem najsłabsza była fala przed wybuchem powstania listopadowego. Wówczas Klementyna z Tańskich Hoffmanowa napisała pierwszą polską książkę o cechach feministycznych *Pamiątka po dobrej matce* (1819). Chociaż autorka głosiła, że Polki powinny być przede wszystkim żonami i matkami, to z drugiej strony podkreślała konieczność kształcenia kobiet.

Druga, silniejsza „fala" miała miejsce między powstaniami listopadowym i styczniowym. Powstała pod wpływem francuskich idei feministycznych: twórczości literackiej George Sand i czasopisma dla kobiet „La Gazette des Femmes" („Gazeta Kobieca"). Pierwsza polska filozof, Eleonora Zimięcka, napisała *Myśli o wychowaniu kobiet* (1843), w których twierdziła, że najważniejszym celem kształcenia kobiet jest formowanie ich człowieczeństwa, a dopiero potem kobiecości[13]. Wiodącym polskim propagatorem feminizmu

[11] D. Sękalska, *Kobieta wyzwolona?*, Warszawa 1982, s. 152.

[12] A. Kapelusz, *Historia baby z wąsami czyli feminizm wczoraj i dziś*, http://www.racjonalista.pl; dział: „Kobieta, mężczyzna, płeć" (publikacja: 2006 r.).

[13] E. Łoch, *Modernizm i feminizm. Postacie kobiece w literaturze polskiej i obcej*, Lublin 2001, s. 46.

było czasopismo „Przegląd Naukowy". Publikowała w nim m.in. Narcyza Żmichowska (przywódczyni warszawskiej grupy kobiet zwanych „entuzjastkami", które domagały się emancypacji i prawa do edukacji dla kobiet). Żmichowska wygłaszała również wiele przemówień, popierających prawa kobiet.

Trzecia i najsilniejsza „fala" feminizmu pojawiła się na ziemiach polskich po 1870 r. pod wpływem zachodnioeuropejskiego feminizmu. Charakterystyczną cechą tego okresu jest zaangażowanie mężczyzn, którzy byli głównymi rzecznikami praw kobiet: Adam Wiślicki opublikował w „Przeglądzie Naukowym" (1870) artykuł pt. *Niezależność kobiety*, który zawierał radykalne żądania równouprawnienia płci w edukacji i pracy zawodowej. Kwestia emancypacji kobiet była szczególnie znacząca na Uniwersytecie Lwowskim. Wykładowca tej uczelni, Leon Biliński, prowadził w 1874 r. cykl wykładów *O pracy kobiet ze stanowiska ekonomicznego*. Uczony domagał się intelektualnej i ekonomicznej emancypacji dla kobiet, jak również umożliwienia im dostępu do wykształcenia wyższego. Jego żądania zostały zrealizowane w 1897 r., kiedy pierwsze studentki zostały immatrykulowane na lwowskiej uczelni.

Motyw emancypacji kobiet był szczególnie ważny w twórczości Elizy Orzeszkowej. W książce *Kilka słów o kobietach* (1871) podkreśliła fundamentalną ludzką naturę kobiety, zdeprawowanej przez społeczeństwo. Czasopismo „Prawda" opublikowało w 1889 artykuł Ludwika Krzywickiego *Sprawa kobieca*, który udowadniał, że „wyzwolenie kobiet" jest warunkiem rozwoju ekonomii kapitalistycznej.

Czwarta – modernistyczna fala feminizmu pojawiła się na ziemiach polskich około 1900 r. Podczas gdy pisarze-mężczyźni koncentrowali się na „tajemniczej i mistycznej" naturze kobiety, pisarki (np. Maria Konopnicka, Eliza Orzeszkowa) zajmowały się bardziej racjonalnymi aspektami kobiecości. Zofia Nałkowska była szczególnie aktywną działaczką polskiego ruchu kobiecego. Jej przemowa *Uwagi o etycznych zadaniach ruchu kobiecego*, wygłoszona podczas Kongresu Kobiet w Warszawie w 1907r. potępiła prostytucję jako formę poligamii. Pierwsza powieść Nałkowskiej *Kobiety* (1906) i inna powieść *Narcyza* (1910) ukazywały kobiecą pasywność w konfrontacji z męską aktywnością. Warto dodać, że kobiety uzyskały pełne prawa wyborcze 28 XI 1918 r. na skutek dekretu Tymczasowego Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego.

Piąta „fala" polskiego feminizmu nastąpiła w okresie międzywojennym. Polski feminizm tamtego okresu (podobnie jak feminizm w innych krajach) poszukiwał nowej definicji feminizmu i nowych celów. Pojawiły się wątpliwości, czy należy walczyć o pełne równouprawnienie, czy raczej o prawną ochronę dla kobiet. Prawie wszyscy wierzyli, że kobiety osiągnęły swoją emancypację przez otrzymanie pełni praw politycznych. Nałkowska w dalszym ciągu analizowała kwestie kobiece: w powieściach *Romans Teresy*

Hennert (1923) i *Renata Słuczańska* (1935) rozważała granice wolności kobiety w tradycyjnym społeczeństwie.

W latach 20. XX wieku pojawił się w Polsce radykalny feminizm: jego przedstawicielki – Irena Krzywicka i Maria Morozowicz-Szczepkowska posługiwały się agresywną retoryką tego kierunku i domagały się wyzwolenia kobiet z emocjonalnej zależności od mężczyzn (tzw. „walka z pojęciem miłości") jako jedynym środkiem do osiągnięcia indywidualnej niezależności. Krzywicka i Tadeusz Boy-Żeleński propagowali świadome macierzyństwo, edukację seksualną, prawo do rozwodu, legalizację aborcji i całkowite równouprawnienie płci. Krzywicka od 1926 r. opublikowała cykl artykułów feministycznych w dodatku do „Wiadomości Literackich" pt. *Życie świadome*, Żeleński napisał wiele artykułów (m.in. *Brewerie* 1926, *Dziewice konsystorskie* 1929, *Piekło kobiet* 1930, *Zmysły, zmysły* 1932, *Nasi okupanci* 1932), w których protestował przeciwko szkodliwemu „wtrącaniu się" Kościoła rzymskokatolickiego w intymne życie Polaków. Zarówno Krzywicka, jak Żeleński byli wyjątkowo aktywnymi mówcami, propagującymi idee feminizmu w całej Polsce.

Inny aspekt polskiego feminizmu prezentowała poezja i dramat (*Szofer Archibald* 1924 i *Egipska pszenica* 1932) Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, która propagowała wyzwolenie kobiecej seksualności z konwencji społecznych. Jasnorzewska pisała także artykuły do *Życia świadomego*. II wojna światowa zakończyła ten okres działalności polskiego feminizmu.

Po II wojnie światowej sytuacja kobiet polskich znacznie różniła się od sytuacji kobiet w Europie Zachodniej i USA. Utworzona w 1948 Polska Ludowa propagowała emancypację kobiet w rodzinie i pracy zawodowej. Ten okres, zwany „szóstą falą", charakteryzował się pojawieniem masowej propagandy, która głosiła pełne równouprawnienie płci i wzywała kobiety do włączenia się do produkcji przemysłowej i skolektywizowanego rolnictwa (popularny był wówczas slogan: „Kobiety na traktory!"). Szczytem szóstej fali było zalegalizowanie przez Sejm aborcji w 1956 r., czemu towarzyszyło nowe nasilenie „pro-aborcyjnej" propagandy i polemiki ze środowiskami katolickimi.

Potem feminizm w Polsce niemal przestał istnieć, aż do 1989 r., ponieważ władze PRL uznały, że spełniły wszystkie jego postulaty. Faktem jest, że legalizacja aborcji nastąpiła w PRL prawie 20 lat wcześniej niż w USA i Francji (lecz później niż w krajach skandynawskich). Formalnie zagwarantowano równouprawnienie płci, a edukacja seksualna była stopniowo wprowadzana do szkół podstawowych; zalegalizowano też środki antykoncepcyjne. Jednak w praktyce równouprawnienie istniało tylko teoretycznie, a zła jakość środków antykoncepcyjnych spowodowała rozpowszechnienie aborcji jako metody kontroli urodzeń. W PRL praktycznie nieznany był powojenny zachodnioeuropejski i amerykański feminizm. Ta sytuacja zmieniła się nagle po jego upadku systemu komunistycznego w 1989 r. Nowa demo-

kratyczna Polska nagle została skonfrontowana z „zachodnim" feminizmem „drugiej fali", przeciwko któremu ostro wystąpił wpływowy Kościół rzymskokatolicki. „Zachodni" feminizm był często błędnie identyfikowany jako „komunistyczny" (ponieważ część jego postulatów kojarzyła się z polityką społeczną PRL) i z tego powodu uznawany za „podejrzany".

Na początku lat 90. polski feminizm posługiwał się często agresywną retoryką, bliską feminizmowi okresu międzywojennego. Ta strategia była przydatna w okresie gwałtownych polemik na temat zakazu aborcji. Kiedy 7 stycznia 1993 r. konserwatywny rząd wprowadził prawie całkowity zakaz aborcji, polski feminizm przyjął inne umiarkowane strategie, zapożyczone głównie z amerykańskiego ruchu Pro-Choice z lat 80. Tego typu strategia okazała się nieefektywna: prawie całkowity zakaz aborcji okazał się jak dotąd niepodważalny, edukacja seksualna została w praktyce usunięta ze szkół, a od 1998 r. wycofano dofinansowanie antykoncepcji z budżetu państwa.

Ostatnio strategia polskiego feminizmu wydaje się zmieniać. Nowe feministyczne książki: *Świat bez kobiet* Agnieszki Graff (2001) wskazuje na współczesne zjawisko dyskryminacji kobiet w Polsce, *Milczenie owieczek. Rzecz o aborcji* Kazimiery Szczuki (2004) bezkompromisowo broni prawa do aborcji. Ewa Dąbrowska-Szulc wyraziła konieczność zmiany: „Wiele straciliśmy, dając sobie wciąż lekcje «uładzonego» języka".

Teorie współczesnego feminizmu w życiu społecznym

Socjolog Judith Lorber zaproponowała użyteczną klasyfikację różnych perspektyw, tworzących współczesny feminizm. Wyróżniła trzy główne kategorie teorii feministycznej, którymi są:

- feminizm reformistyczny (*gender-reform feminism*),
- feminizm oporu (*gender-resistance feminism*),
- feminizm rebeliancki (*gender-rebellion feminism*).

Feminizm reformistyczny

Według Lorber punktem wyjścia feminizmu reformistycznego jest przekonanie, iż podobieństwa między kobietami a mężczyznami są znacznie większe niż dzielące ich różnice. Jego zwolenniczki pragną, aby kobiety posiadały takie same jak mężczyźni możliwości pełnego uczestnictwa we wszystkich dziedzinach życia społecznego; przy tym decydujące znaczenie powinny mieć, w tym kontekście, osobiste wybory, a nie dyktatura seksistowskiego społeczeństwa.

Lorber wyróżniła cztery typy reformistycznego feminizmu, z których każdy jest zorientowany na zmianę obowiązujących form kobiecości i męskości; są to:

- feminizm liberalny,
- feminizm marksistowski,
- feminizm socjalistyczny,
- feminizm Trzeciego Świata (rozwojowy).

Istotą feminizmu liberalnego jest dążenie do formalnoprawnej równości kobiet i mężczyzn. Z kolei zarówno feminizm marksistowski, jak i socjalistyczny, uznają, że główną przyczyną opresji kobiet jest ich zależność ekonomiczna od mężczyzn, stąd eksponują one konieczność zwiększenia możliwości kobiet w sferze zatrudnienia oraz wzrostu ich płacy i polepszenia warunków pracy. Feminizm Trzeciego Świata wyraża zainteresowanie kobietami krajów ekonomicznie rozwijających się; w tym kontekście dąży się do poszerzenia – posiadanych tam przez kobiety – możliwości zawodowych i edukacyjnych. Działania przedstawicielek tego feminizmu napotykają jednak zasadnicze trudności z powodu zdecydowanie patriarchalnego charakteru tradycyjnych kultur[14].

Feminizm oporu

Dowodzi, iż urzeczywistnienie – przez odpowiednie ustawy – równości obu płci nie oznacza likwidacji męskiej dominacji w społeczeństwie, ponieważ jest ona zbyt silnie utrwalona w codziennych relacjach społecznych. Zwolenniczki tej perspektywy koncentrują swoją uwagę na odmienności kobiecych i męskich idei oraz doświadczeń. Propaguje się tu przekonanie, że warunkiem zerwania z męską dominacją jest tworzenie przez kobiety własnych – wyłącznie kobiecych – organizacji i wspólnot. Do nurtu tego zalicza się:

- feminizm radykalny,
- feminizm lesbijski,
- feminizm psychoanalityczny,
- feminizm „punktu widzenia".

Feminizm radykalny i lesbijski kładą nacisk na seksualne wykorzystywanie kobiet przez mężczyzn, a szczególnie na zjawisko męskiej przemocy wobec kobiet.

Feminizm psychoanalityczny, odwołujący się do myśli Zygmunta Freuda, próbuje wyjaśniać nierówności między płciami kulturowymi w kategoriach różnic płciowych oddziałujących w trakcie rozwoju osobowości.

Wreszcie feminizm „punktu widzenia" usiłuje badać wszelkie aspekty życia z typowego dla kobiet, unikatowego punktu widzenia[15].

[14] C. M. Renzetti, D. J. Curran, dz. cyt., s. 33–36.
[15] Tamże, s. 36.

Feminizm rebeliancki

Feminizm rebeliancki często nazywany jest „trzecią falą" feminizmu, ponieważ następuje w jego ramach całkowite odejście od sposobów konceptualizowania płci biologicznej i płci kulturowej, które były typowe dla teorii pierwszej i drugiej fali feminizmu. W nurtach feminizmu rebelianckiego uwaga jest skoncentrowana na współzależnościach występujących między różnymi formami nierówności, przy przyjęciu jako kryterium zarówno płci, jak i rasy, pochodzenia etnicznego, klasowego oraz orientacji seksualnej. Nierówność istniejąca między mężczyznami a kobietami jest postrzegana jedynie jako część złożonego systemu stratyfikacji społecznej. W skład feminizmu rebelianckiego, sprzeciwiającego się dominującym konstrukcjom płci kulturowej, wchodzą takie nurty, jak:

- feminizm wielorasowy (*multiracial feminism*),
- feminizm mężczyzn,
- feminizm społecznego konstruktywizmu,
- feminizm postmodernistyczny,
- teoria *queer*.

Feminizm wielorasowy i feminizm mężczyzn analizują wpływ zajmowanego przez grupy kobiet i mężczyzn miejsca w systemie stratyfikacji społecznej na posiadane przez nich możliwości sukcesu życiowego.

Feminizm społecznego konstruktywizmu podejmuje próby diagnozy sposobów wykorzystywanych przez ludzi – w trakcie ich codziennych interakcji między sobą – w celu konstruowania różnorodnych tożsamości i stereotypów.

Feminizm postmodernistyczny i teoria *queer* postrzegają płeć biologiczną i kulturową jako społeczne scenariusze. W zależności od konkretnej sytuacji przekształcają przy tym jego komponenty i zmieniają atrybuty tożsamości. W tych perspektywach płeć kulturowa nabiera charakteru „płynnego".

W ramach każdego z tych odłamów czy kategorii feminizmu istnieją kolejne podziały. Jednakże to właśnie różnorodność feminizmu stanowi przyczynę jego problemów. Jednym z najbardziej istotnych zjawisk jest zjawisko nazywane przez niektórych obserwatorów „stwardnieniem ruchu". Oto bowiem ulega on podziałowi na segmenty, które przestają na siebie reagować. Zamiast wewnętrznego dialogu pojawiają się nazwy części:

- radykalne feministki,
- marksistowskie feministki,
- lesbijskie separatystki,
- kobiety kolorowe itd.

Każda z tych grup troskliwie chroni swoje poczucie tożsamości. Każda uważa, że stanowi najbardziej wartościowy nurt feminizmu, inne są ignorowane lub zdecydowanie krytykowane. Różnice w zakresie przyjmowanych przez rywalizujące ze sobą nurty feminizmu perspektyw teoretycznych i strategii działania prowadzą często do bezpardonowego odrzucania od-

miennych sposobów myślenia feministycznego, a nawet do wzajemnego ośmieszania się. Poza tym we współczesnym feminizmie istnieje jeszcze inne napięcie. Z jednej strony, dąży on bowiem do wyrażenia niepokojów i problemów wszystkich kobiet – postrzeganych jako jedna grupa społeczna. Z drugiej – musi dawać on także możliwość ekspresji poszczególnym grupom feministek, eksponującym kwestie zależne od pochodzenia rasowego i etnicznego, jak również przynależności do klasy społecznej, orientacji seksualnej, wieku, fizycznej sprawności/niepełnosprawności i wielu innych czynników. W takiej sytuacji, feministki mogą czynić wysiłki na rzecz zajmowania wspólnego stanowiska, jednak muszą także w takim samym stopniu akceptować odmienność. Problem wewnętrznego zróżnicowania feminizmu staje się coraz ważniejszy dla kobiet młodych i kobiet kolorowych, które zgłaszają swój akces do tego ruchu, jednak posiadają swoje własne obszary zainteresowań i własne strategie działania[16].

Specyfika polskiego feminizmu

W Polsce nie ma masowego i silnego ruchu feministycznego.

Socjologowie piszą, że polskie kobiety nie mają świadomości grupowej, „nie zauważają podobieństwa swego losu zdeterminowanego płcią". Silniejsze jest ich poczucie wspólnoty z rodziną, środowiskiem społecznym, nawet z orientacją polityczną. Polki są zadowolone z roli, jakie wyznaczyło im społeczeństwo. Przekonanie o tym, że „mężczyzna jest głową, a kobieta szyją, która nią kręci" oddaje charakter pozornej władzy, jaką cieszą się polskie kobiety, jakby tego było mało, wzmacnia to mit kompensacyjny Matki-Polki. Domański wręcz nazywa kobiety w Polsce „zadowolonymi niewolnikami" a postawę kobiet, które godzą się na władzę męża – „wyuczoną bezradnością"[17].

Pokutujący w większości jeszcze stereotyp sprawia, że słowo „feministka" kojarzy się z nieokrzesaną wariatką lub brzydką, starą panną, która nienawidzi mężczyzn, może z wyjątkiem homoseksualistów. Nic dziwnego, że postulatów i działalności tych kobiet nie można traktować poważnie. Wiele kobiet zatem o typowo feministycznych poglądach nie deklaruje ich publicznie. Korzeni niechęci do feminizmu w Polsce jego działaczki dopatrują się z jednej strony w braku rzetelnych informacji na temat rozwoju ruchu w latach 50. i 60. oraz – z drugiej – w braku dostępu do fachowej literatury i beletrystyki. Polskie feministki oprócz walki o „typowe" cele feminizmu muszą też przeciwstawiać się skrajnie negatywnemu obrazowi feminizmu w społeczeństwie polskim, jak na razie jednak bez większych rezultatów[18].

Obecnie na rzecz kobiet działa w Polsce w sektorze pozarządowym ponad trzysta organizacji społecznych. Wśród nich dostrzec można również wiele

[16] Tamże, s. 36–37.
[17] http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl, M. Ksieniewicz, *Specyfika polskiego feminizmu*.
[18] I. Janiak, dz. cyt.

zorientowanych feministycznie. Do najważniejszych należą: Fundacja Kobieca eFKa, Fundacja Ośrodek Informacji Środowisk Kobiecych OŚKa, Stowarzyszenie Kobiet „Konsola", Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, Polskie Stowarzyszenie Feministyczne, Porozumienie Kobiet 8 Marca[19].

Wymieniona jako pierwsza Fundacja Kobieca eFKA, starająca się wspierać solidarność i samodzielność kobiet oraz przeciwdziałać ich dyskryminacji w społeczeństwie, wydaje w Krakowie od jesieni 1999 roku feministyczny kwartalnik „Zadra". Jest ono pismem adresowanym nie tylko do feministek, krąg jej czytelniczek i czytelników (mężczyźni także czytają „Zadrę") jest szeroki. Zaliczają się do niego zarówno osoby zaangażowane w feminizm, studiujące gender studies i znające dobrze tę tematykę, jak również wszyscy, którzy odrzucają myślenie stereotypami i interesują się feminizmem. W ocenie redakcji tego kwartalnika sytuacja kobiet w Polsce jest daleka od wzorów zachodnioeuropejskich: „Brak silnego ruchu kobiecego sprawia, że w Polsce panuje jednolity patriarchalny mrok. Skądże znowu. Przeciwnie, nasza scena polityczna jest pod tym względem niezwykle różnorodna. Interesy kobiet – te najbardziej oczywiste, związane z pozycją na rynku pracy, zdrowiem, planowaniem rodziny – są w III RP traktowane na trzy, jakże różne, sposoby. Prawica lekceważy nas w sposób otwarty i brawurowy: prawa kobiet są wszak sprzeczne z interesami rodziny. Lewica lekceważy nas w sposób zakamuflowany: przed wyborami twierdzi, że dba o kobiety jak najczulszy kochanek, zaś po wyborach, jak po ślubie, zajmuje się ważniejszymi sprawami. Wreszcie tzw. liberalny środek lekceważy prawa kobiet w sposób strategiczny, z żalem składając je na ołtarzu swych związków koalicyjnych z prawicą. Dlaczego? Wiadomo: aby ocalić rzecz jedynie istotną, gospodarkę. Dopóki w Polsce nie pojawi się feminizm rozumiany jako realna siła polityczna reprezentująca interesy kobiet, będziemy miotać się między tymi trzema opcjami"[20].

W polskim życiu publicznym pojawiają się także książki o dyskryminacji („Światem bez kobiet" Agnieszka Graff nazywa młodą polską demokrację; *Czego chcecie ode mnie wysokie obcasy?* Kingi Dunin), ale trudno jest mówić o masowym ruchu feministycznym, jak na Zachodzie. Zresztą w naszym kraju nie ma masowych organizacji ekologicznych, konsumenckich czy działających na rzecz mniejszości. Poza tym, nawet jeśli kobiety działają, to ma to często wymiar bardziej osobisty, a nie społeczny[21].

Pomimo iż w Polsce funkcjonuje tak wiele różnorodnych organizacji i ruchów feministycznych, wciąż tracimy prawa zdobyte – do dłuższych urlopów macierzyńskich, aborcji, czy też prawny zakaz dyskryminacji kobiet, lecz bez możliwości oddolnych form protestu w wypadkach, gdy zakaz ten był łamany. Dokumenty Komitetu Praw Człowieka potwierdzają dyskrymi-

[19] Tamże.
[20] A. Graff, *Feminizm jako dziwo*, „Zadra" 2000, nr 1, http://www.efka.org.pl.
[21] M. Ksieniewicz, dz. cyt.

nację kobiet w Polsce czarno na białym – w sferze zdrowia, reprodukcji, antykoncepcji, edukacji seksualnej, pracy, wynagrodzeń[22].

Podsumowanie

Feminizm jako ruch nie stanowił nigdy i nie stanowi zorganizowanej wspólnoty. Powstawał równolegle w różnych miejscach i zawsze składał się z wielu autonomicznych ugrupowań, nigdy nie tworzył scentralizowanej struktury ani w skali międzynarodowej, ani nawet w obrębie poszczególnych społeczeństw. Tym, co łączy feministki ponad podziałami, jest w istocie rzeczy opis sytuacji społecznej kobiet i jej negatywna ocena. Wiele feministek uważa, iż zasady odzwierciedlające doświadczenia i interesy mężczyzn nie nadają się do tego, aby służyć potrzebom kobiet i wyrażać ich punkt widzenia.

Podczas gdy na Zachodzie obecnie panuje trzecia fala feminizmu, zwana również postfeminizmem (główne problemy to realny dostęp do władzy, jak pogodzić karierę z macierzyństwem itp.), a media co i rusz ogłaszają tam wręcz schyłek feminizmu, w Polsce raczkujemy z podstawowymi problemami drugiej fali amerykańskiego feminizmu – cały czas nie ma solidnej edukacji seksualnej, obowiązująca ustawa antyaborcyjna jest zbyt restrykcyjna, nie ma ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn, nadal kobiety zarabiają mniej od mężczyzn, poza tym stanowią większość bezrobotnych itp.

Dzisiejsza feministka to kobieta, która próbuje spojrzeć na świat z własnej, kobiecej perspektywy, nie zaś oczyma mężczyzn. To ktoś, kto nie zgadza się z tym, żeby różnica biologiczna między kobietą a mężczyzną była podstawą do przyznawania im innych praw. Do zachwiania się tego stereotypu przyczynił się ruch feministyczny. Wywalczył kobietom prawo do: planowania rodziny, wykształcenia, czynnego i biernego udziału w polityce, dobrze płatnej pracy. Nadal jednak jest wiele do zrobienia w dziedzinie relacji między płciami. Dziś feministka to osoba, która stara się wypracować system wartości możliwy do zaakceptowania przez mężczyzn jako uniwersalny. Podejmuje więc szeroko zakrojoną krytykę kultury zdominowanej przez wartości męskie, dążąc do wprowadzenie do niej pierwiastka kobiecego.

Współczesny feminizm nie ogranicza się jedynie do modyfikacji prawa i zmiany obyczajów. Obok żądań i działań na rzecz głębokich zamian systemowych ma ambicje dowartościować słowo „kobieta" – tak przeformułować określenie kobiecości, by każda osoba płci żeńskiej była dumna z faktu przynależności do swojej płci. Prawdziwa feministka uważa, że każda kobieta powinna mieć prawo wyboru – jeśli chce zostać polityczką albo zostać w domu z dziećmi, to jest to jej święte prawo – do decydowaniu o swoim życiu.

[22] Tamże.

Stereotypy i utarte od dawna obyczaje ograniczają prawa kobiet i obarczają je obowiązkami praktycznie bez prawa wyboru. Przejawia się to zwłaszcza w stosunkach instytucji, jakimi są rodzina i małżeństwo. Kobieta, która buntuje się przeciwko tym stereotypom często uznawana jest za tą złą, której nie podobają się ogólnie przyjęte normy. Źródła tych stereotypów nietrudno wskazać, analizując historie społeczeństwa, w których to właśnie mężczyźni stanowili władzę. Wokół słowa „feminizm" od wielu lat panuje atmosfera niechęci i stereotypowego postrzegania osób, które deklarują poparcie dla tego nurtu. Najczęściej jest tak z powodu niewiedzy i obojętności na wszystko, co wymaga zastanowienia. Feministki traktowane są przez to z pewnym pobłażaniem, odbierane są jako banda wariatek, które chcą podbić świat. A mało kto zastanowi się, o co one tak naprawdę walczą…

To, o co walczą współcześnie kobiety, to naprawdę ważne zagadnienia dla wszystkich ludzi. Jednak nie wszyscy mają na ten temat wystarczającą wiedzę – stąd biorą się częste konflikty i stereotypowe ujmowanie feminizmu, a zarazem wszelkich przejawów buntu. Czasami nie dostrzegamy, jak bardzo może krzywdzić utarte od lat spojrzenie na kobietę i jej „funkcję" społeczną. Trudno zmienić umysły wszystkich współczesnych ludzi, ale warto zmusić do zastanowienia nad samym sobą, pobudzić do buntu lub pomóc zrozumieć inną osobę. Feminizm nie jest prosty, ale jest buntem konstruktywnym, nie dąży do czegoś nierealnego, ale do normalności. Problem kulturowej dyskryminacji to nie tylko sprawa kobiet, to także sprawa mężczyzn, głównie dlatego, że jest niesprawiedliwa, a żaden człowiek niesprawiedliwości tolerować nie powinien.

Uważam, że należałoby się skupić na przedstawianiu własnych racji, a nie obarczaniu odpowiedzialnością za łamanie praw człowieka wszystkich osobników jednej płci. Zgadzam się, że nadal w Polsce istnieje wiele struktur o charakterze patriarchalnym, ale nie można obarczyć za to winą ich wszystkich, tylko zachowania i poglądy, które właśnie kształtują tę rzeczywistość – to ją należy zmienić, przez perswazję i wytykanie ograniczenia poglądów. Zastanawiające jest, co stałoby się, jeśli te środki by zawiodły. Czy musielibyśmy czekać kolejne dziesięciolecia na przełom? Czy nie można tego zrobić szybciej? Nie wiemy… Ale myślimy, że wszelkie akcje, które edukują w tym zakresie wszystkich zatwardziałych konserwatystów mają sens i mogą znacznie przyspieszyć ten proces. Podsumowując, uważamy, że feminizm ma szansę, jeśli będzie aktywny i nie straci „twarzy w tłumie".

„Byłoby naturalne, gdyby kwestia istoty płci pociągała lekarzy i biologów; jest jednak rzeczą zdumiewającą i trudną do wyjaśnienia, że płeć – to znaczy kobieta – pociąga również sympatycznych eseistów, lekkopalcych powieściopisarzy, młodych mężczyzn ze stopniem magistra, młodych mężczyzn bez stopnia magistra, a także mężczyzn, których kwalifikacje w kwestii kobiecej ograniczają się do tego, że sami nie są kobietami".

Cyt. z *Własnego pokoju* Virgini Woolf.

Bibliografia

Friedan B., *Mistyka Kobiecości*. [W:] *100 kobiet, które miały wpływ na dzieje ludzkości*, Warszawa 1998.
Goodman N., *Role społeczne przypisywane płciom*. [W:] *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997.
Kapciak A., *Feminizm*. [W:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. M. Tabin, Warszawa 2005.
Łoch E., *Modernizm i feminizm. Postacie kobiece w literaturze polskiej i obcej*, Lublin 2001.
Renzetti Claire M., Curran Daniel J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005.
Sękalska D., *Kobieta wyzwolona?*, Warszawa 1982.
Titkow A., *Szklany sufit – bariery i ograniczenia karier kobiet*, Warszawa 2003.
Tokarczyk R., *Współczesne doktryny polityczne*, Kraków 2003.
Woś T., Stelmach J., *Feminizm* [w:] *Wiedza o spłeczeństwie*, Warszawa 2004.

Netografia

Graff A., *Feminizm jako dziwo*, „Zadra" 2000, nr 1, http://www.efka.org.pl.
http://www.tutej.pl Magazyn Studencki WSB Poznań „Żebyś wiedział", Janiak I., *Krótka historia emancypacji*, 2006.
http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl, Ksieniewicz M., *Specyfika polskiego feminizmu*.
http://www.tutej.pl Magazyn Studencki WSB Poznań „Żebyś wiedział", Janiak I., *Krótka historia emancypacji*, 2006.
Kapelusz A., *Historia baby z wąsami czyli feminizm wczoraj i dziś*, http://www.racjonalista.pl; dział: „Kobieta, mężczyzna, płeć" (publikacja: 2006 r.).

Summary

In this article the author explains the sense of feminist theories and their signs in the social life. He included the problem of stereotypes and clichés which restrict women's laws. The author describes the meaning of feminist theories in the historical contemprorary perspective in Polnad and around the world.

Anatol BODANKO, Piotr KOWOLIK

Konflikty w zakładzie pracy i szkole

Konflikty w kierowaniu i zarządzaniu

Intensywny rozwój techniki i przemysłu na przestrzeni całego XX wieku spowodował, że powstało wiele nowych dziedzin nauk społecznych. Powstały nowe warunki życia społecznego, człowiek coraz bardziej uzależniał się od grupy. Jako jednostka oczywiście może samotnie wnieść ogromnie wiele na rzecz społeczeństwa, ale okazało się, że bardziej prawdopodobne jest osiągniecie sukcesu w grupie tworzącej jakąś organizację (przedsiębiorstwo, ośrodek badawczy, instytucja rządowa, stowarzyszenie). W organizacjach sumują się umiejętności i zasoby niezbędne dla dużych osiągnięć.

Przez całe życie jesteśmy członkami różnych organizacji od przedszkola, szkoły, poprzez drużynę sportową, zespół muzyczny, teatralny, stowarzyszenie społeczne, religijne, jednostkę wojskową aż do zakładu pracy, przedsiębiorstwa. Organizacje te mają określone programy do realizacji celów, mają określone struktury, zdobywają środki i rozdzielają je. Mają także przywódców lub kierowników, którzy zarządzają organizacją tak, aby realizowała ona swój cel.

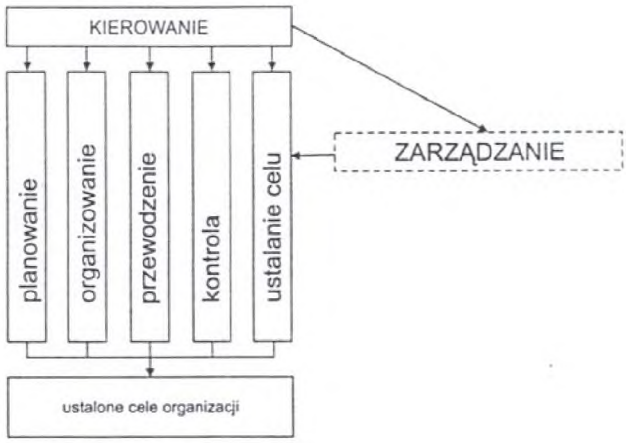
Utarło się dość powszechne stwierdzenie, że KIEROWANIE jest sztuką realizowania czegoś za pośrednictwem innych ludzi. Obejmuje ono znaczny obszar działań, co powoduje, że w istocie nie ma jednej, powszechnie akceptowanej definicji. J. Stoner i Ch. Wankel podają następującą definicję: „Kierowanie jest to proces planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania działalności członków organizacji oraz wykorzystywania wszystkich innych jej zasobów dla osiągnięcia ustalonych celów”[1].

Nie definiują wprost pojęcia „zarządzanie”, a jedynie opisują je jako sposób ustalania przez kierowników celów dla organizacji.

Proces KIEROWANIA należy także rozumieć jako systematyczny sposób wzajemnie powiązanych działań prowadzących do osiągnięcia określonego celu (rys. 1.).

[1] J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1994, s. 23.

Rys. 1. Schemat procesu kierowania.



W literaturze dotyczącej zagadnień KIEROWANIA istota KONFLIKTU bywa przedmiotem zamieszania z powodu różnych określeń i ujęć tego terminu, albo posługując się tym terminem, nie definiuje się go w ogóle (J. Sumisławski, 1978, R. Kowalczuk, 1975, J. Kossecki, 1984, Z. Ratajczak, 1977 i in.[2]). Natomiast A. J. Dubrin (1979) pisze, że między jednostkami i grupami w organizacji konflikty są nieuniknione. Podaje szczegółowe sposoby diagnozowania i identyfikacji konfliktów przy pomocy specjalnej „matrycy konfliktu". Dubrin posługuje się terminami „konflikt interpersonalny", „konflikt międzygrupowy", nie podając żadnej ich definicji[3].

W tym stanie rzeczy można przyjąć za Stonerem i Wanklem[4], że *konflikt w organizacji* to spór dwóch lub więcej członków albo grup, co wynika z konieczności dzielenia się ograniczonymi zasobami albo pracami oraz zajmowania odmiennych pozycji, różnych celów, wartości lub postrzeżeń.

Konflikt w organizacji może być także rozpatrywany w aspekcie „współzawodnictwa" i „współpracy". Pojęcia te należy rozumieć następująco:

– „współzawodnictwo" istnieje wtedy, gdy cele stron nie dadzą się pogodzić, ale strony nie mogą sobie wzajemnie przeszkadzać,
– „współpraca" istnieje wtedy, gdy strony pracują razem dla osiągnięcia wspólnego celu.

Jeżeli we „współzawodnictwie" istnieje możliwość wzajemnego przeszkadzania sobie, to mamy do czynienia z KONFLIKTEM, zaś „współpraca" i KONFLIKT mogą współistnieć, gdy godzą się co do celu, ale nie ma zgody na sposoby jego realizacji.

---

[2] J. Sumisławski, *Psychologia w zarządzaniu przedsiębiorstwem produkcyjnym*, Warszawa 1978; R. Kowalczuk, *Psychologia w pracy z ludźmi*, Warszawa 1975; J. Kossecki, *Tajniki sterowania ludźmi*, Warszawa 1984; Z. Ratajczak, *Człowiek i praca. Psychologiczna analiza pracy*, Katowice 1977.

[3] A. J. Dubrin, *Praktyczna psychologia zarządzania*. Warszawa 1979, s. 384–386.

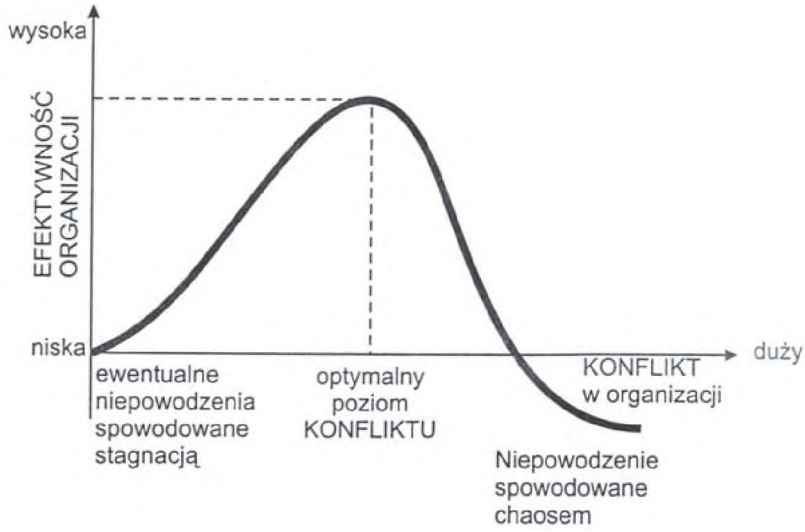
[4] J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, dz. cyt., Warszawa 1994, s. 329.

W latach sześćdziesiątych XX wieku nastąpił przełom w poglądach na KONFLIKTY w ORGANIZACJI. Przedtem traktowano je jako zbędne i szkodliwe oraz uważano, że gdy się pojawiły, to musiało się coś źle dziać w organizacji, kierownicy popełniali błędy, nie potrafili uświadomić pracownikom wspólnych interesów itd. Obecnie uważa się, że KONFLIKTY w ORGANIZACJI są nieuniknione, a nawet potrzebne, gdyż przyjmując charakter funkcjonalny, przyczyniają się do większej efektywności organizacji oraz prowadzą do poszukiwania różnych rozwiązań problemów stawianych jako cele.

Rodzaje konfliktów w organizacji

Inaczej niż w psychologii społecznej klasyfikuje się rodzaje *konfliktów*. W nauce o kierowaniu i zarządzaniu stosuje się dwie klasyfikacje. Jedna, biorąc pod uwagę zwiększenie lub ograniczenie efektywności organizacji, wyróżnia „konflikt funkcjonalny" i „konflikt destrukcyjny". Zależność tak rozumianego KONFLIKTU przedstawia rysunek 2.

Rys. 2. Konflikt a efektywność organizacji.



Źródło: J. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1994.

Druga klasyfikacja wyróżnia pięć typów konfliktów:

1. wewnętrzny konflikt u danej osoby – występuje prawie zawsze wtedy:
– gdy wymagania dotyczące jej pracy są sprzeczne z innymi,
– gdy ona nie wie, jakiej się od niej oczekuje pracy,
– gdy oczekuje się od niej znacznie więcej niż sama uważa, że jest w stanie zrobić.

2. Konflikt między poszczególnymi osobami – w tej samej organizacji, powstaje na płaszczyźnie różnic osobowości oraz wskutek nacisków związanych z odgrywaniem roli w określonej organizacji.
3. Konflikt między jednostką a grupą – powodowany jest reakcją osoby na naciski wywierane przez grupę w celu wymuszenia konformizmu.
4. Konflikt między grupami – w tej samej organizacji, powstaje w układzie: sztab – wykonawcy, kierownicy – robotnicy, przełożeni – podwładni.
5. Konflikt miedzy organizacjami – określany zazwyczaj jako pożądane zjawisko w gospodarce i nazywany KONKURENCJĄ.

Źródła konfliktów w organizacji

W *kierowaniu i zarządzaniu* za główne źródła *konfliktów* uważa się:
1. Dzielenie zasobów – nigdy albo prawie nigdy nie zdarza się tak, aby każda komórka organizacji miała nieograniczoną ilość zasobów (pracowników, środków materialnych, przestrzeni). Zasoby zostają więc rozdzielane i grupy otrzymują zawsze mniej niż chcą lub potrzebują. Fakt ten powoduje, że rodzi się KONFLIKT (lub zanika współpraca).
2. Różnice w celach – zróżnicowanie i specjalizacja działów w organizacji powodują, że grupy mają różne cele, a to w prostej linii prowadzi do KONFLIKTU interesów lub priorytetów, mimo że może istnieć ogólna zgodność co do celu całej organizacji.
3. Różnice wartości i poglądów – członkom różnych działów organizacji towarzyszą zawsze różnice postaw, wartości i poglądów, co powoduje, że ludzie ci, realizując wspólny cel, są ciągle ze sobą w różnych KONFLIKTACH.
4. Współzależność pracy – na grupy w organizacji nakłada się zbyt wiele zadań, co powoduje, że członkowie tych grup mogą wzajemnie się oskarżać o uchylenie od należytego wykonywania obowiązków. Do tego może jeszcze dochodzić nierównomiernie rozłożone wynagrodzenie. KONFLIKT występuje także w układzie, gdzie jedna grupa nie może podjąć swojej pracy, aż inna nie zakończy swojej.
5. Niejednoznaczność organizacyjna – źle zorganizowany system współpracy grup, źle określone zakresy obowiązków poszczególnych osób w grupie. KONFLIKT pojawia się także wtedy, gdy członkowie poszczególnych grup niewiele wiedzą wzajemnie o swojej pracy, co może być powodem, że nieświadomie wysuwają wtedy nierozsądne żądania.
6. Indywidualny styl – w pracy oraz postawa wobec pracy, wiek, wykształcenie i doświadczenie zawodowe mogą być przyczynami KONFLIKTÓW indywidualnych podczas realizacji celów grupy. Rodzą się także niepotrzebne polemiki i różnice zdań. Tak powstałe KONFLIKTY w gruncie rzeczy indywidualne, przenoszone zostają na KONFLIKTY GRUPOWE.

Cały szereg KONFLIKTÓW GRUPOWYCH (zwanych „międzygrupowymi") powstaje wtedy, gdy niejasno, nieprecyzyjnie przekazuje się cele do

realizacji w różnych grupach, gdy używa się w takim przekazie pojęcia o tym samym znaczeniu, ale różnie definiowane i rozumiane.

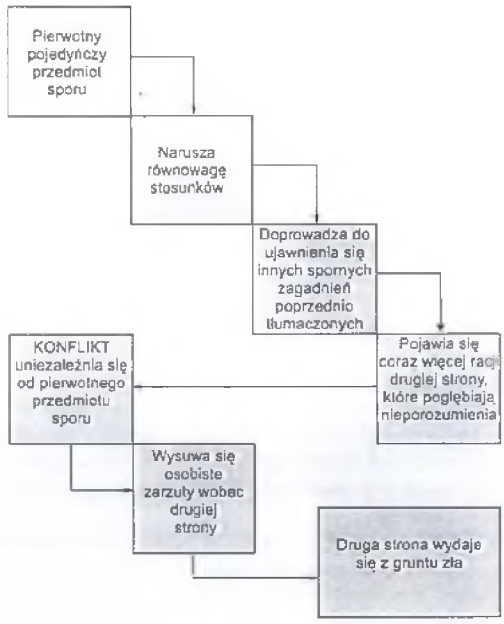
Dynamika konfliktu w organizacji i jej konsekwencje

Skutki występowania *konfliktów* w nauce o *kierowaniu i zarządzaniu* rozpatruje się w aspekcie dynamiki konfliktów. Pierwszym, który zaproponował takie spojrzenie na skutki istnienia *konfliktów*, był James S. Coleman (1957). Przedstawił on model dynamiki incydentu konfliktowego (rys. 3), w którym zakładał, że jeżeli źle pokierujemy konfliktem, to dana, konkretna sprawa, która do niego doprowadziła, ustępuje z czasem miejsca innym sprawom natury ogólniejszej. Zaś w miarę narastania KONFLIKTU zaczyna on przenosić się na inne nowe sprawy zupełnie niezwiązane z problemem pierwotnym. Narastający KONFLIKT staje się płaszczyzną do „wyciągania" różnych tematów, dotychczas tłumionych lub czekających „a okazję", aby były podjęte.

Raz podjęty KONFLIKT może niekiedy trwać bardzo długo, nawet gdy w międzyczasie zostanie rozstrzygnięty pierwotny przedmiot sporu.

Dynamika KONFLIKTU ma swoje etapy i płaszczyzny. Na każdym z nich mogą powstawać różne skutki o pozytywnym bądź negatywnym charakterze. Skutki powstałe na różnych etapach mogą przyspieszać lub zwalniać proces konfliktu oraz mogą być źródłami nowych KONFLIKTÓW.

Rys. 3. Proces i dynamika rozwoju sytuacji konfliktowych w ujęciu graficznym.



Źródło: J. S. Coleman, Community conflict. New York 1957.

Na podstawie wielu eksperymentów Muzafer Sherif i Carolyn Sherif opracowali ciekawy układ konsekwencji wynikających z dynamiki procesu konfliktu, w którym wyróżnia się następujące etapy:

– narastająca zwartość – grupa w wyniku konfliktu z inną grupą zwiera szeregi, odkładając na bok wcześniejsze nieporozumienia we własnej grupie. Większa zwartość grupy pobudza do zwiększonego wysiłku. Wzrasta też konformizm, który w istocie swej może wpłynąć na zniechęcenie do twórczego wysiłku;
– wysuwanie się przywódców – gdy konflikt się wzmaga, rośnie znaczenie agresywniejszych i zdolniejszych członków grupy. Normalna rywalizacja o przywództwo maleje, grupa silniej pracuje nad zwycięstwem;
– wypaczenie poglądów – członkowie pomijają własne słabe strony, a wyolbrzymiają je u przeciwników. Własne umiejętności stawiają na pierwszym miejscu;
– narastanie negatywnych stereotypów – każda ze stron konfliktu krytykuje pomysły strony przeciwnej. Różnice między grupami postrzega się jako większe niż są w rzeczywistości, odwrotnie oceniając różnice wewnątrz grup;
– wybór silniejszych przedstawicieli – każda ze stron konfliktu do pertraktacji wybiera jej zdaniem najlepszych przedstawicieli, jednocześnie postrzega negatywnie przedstawicieli strony przeciwnej.

Konsekwencje i skutki powstają też po zakończeniu każdego KONFLIKTU. Są one różne dla strony wygrywającej i strony przegrywającej. W grupie wygrywającej konflikt, przywódca umacnia swoją pozycję, a w jej strukturze nie zachodzą prawie żadne zmiany. Nie analizuje się samego procesu przebiegu konfliktu, a rzadko kiedy po wygraniu wyciąga się konstruktywne wnioski. W grupie przegranej pojawiają się konstruktywne wnioski. W grupie przegranej pojawiają się tendencje rozłamu albo skłonności do zmiany zachowań albo do zmiany struktury grupy. Podejmuje się często skuteczne zmiany przywództwa.

Ważnym czynnikiem w procesie konfliktu jest, tzw. „poziom konfliktu", którego skala wyznacza siłę wzajemnego oddziaływania stron będących w konflikcie. Wysoki poziom powoduje wzrost działań destrukcyjnych wobec rywalizującej grupy. Poziom umiarkowany stwarza szansę doprowadzenia do efektywniejszych wyników kończącego się procesu konfliktowego.

Na efekty kończących się konfliktów mają też wpływ takie czynniki jak: nastawienia, motywacje i ogólny poziom intelektualny członków grupy eksponowany w postaci, tzw. kultury osobistej oraz umiejętności nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi.

Nauka o KIEROWANIU i ZARZĄDZANIU w swoich koncepcjach teoretycznych nie podejmuje zagadnień dotyczących konfliktów indywidualnych, jakie występują w obszarze psychiki jednostki. W niewielkim stopniu zajmuje się konfliktami zachodzącymi wewnątrz grupy, najczęściej podejmuje problematykę konfliktów pomiędzy określonymi grupami. Wprowadzając

własną terminologię i „modele" procesu konfliktowego, w zasadzie odwołuje się do koncepcji konfliktów wypracowanych przez psychologię społeczną.

Konflikty w pedagogice

Pedagogika jako samodzielna nauka, tworząc koncepcje teoretycznych problemów i praktycznych zagadnień, nie wypracowała własnej koncepcji pojęcia KONFLIKT. Konstrukcja i sens tego pojęcia w całości przeniesione zostały z obszaru psychologii społecznej. Wbrew pozorom termin ten nie jest często używany w literaturze i praktyce pedagogicznej. Podawane definicje w podstawowych podręcznikach są dość skromne treściowo, o czym świadczą następujące przykłady:

- W. Okoń podaje dwa ujęcia przedstawiające KONFLIKT jako:

1. równoczesne wystąpienie dwu sprzecznych dążeń między jednostkami lub zbiorowościami ludzi (grupami, klasami społecznymi), którego przyczyną jest zagrożenie lub rzeczywiste zmniejszenie szans życiowych jednej strony przez drugą; niekiedy może być różny stosunek obu stron do określonych wartości;
2. pojawienie się u jednostki dwu potrzeb, które równocześnie nie mogą być zaspokojone lub dwu sprzecznych motywów[5].

- Cz. Matusewicz pisze, że: KONFLIKT jest zderzeniem dwu lub więcej procesów lub sił właściwych istotom żywym[6].
- B. Milerski, B. Śliwerski zamieścili trzy hasła:

1. Konflikt motywacyjny – konflikt polegający na jednoczesnym występowaniu w sferze dążeń jednostki dwóch lub więcej wzajemnie wykluczających się (niedających się łatwo zrealizować) motywów.
2. Konflikt poznawczy – konflikt wywołany pojawieniem się informacji sprzecznych z przekonaniami bądź oczekiwaniami jednostki, wytworzonymi na podstawie jej dotychczasowej wiedzy o świecie i sobie samej.
3. Konflikt ról – konflikt wywołany jednoczesnym przyjęciem na siebie ról społecznych o wzajemnie sprzecznych regułach[7].

Ostatnio w literaturze pedagogicznej coraz częściej pojawiają się różne dyskusje i propozycje nowego określenia bardzo ważnego obszaru pedagogiki jakim jest EDUKACJA[8]. Powstało nowe pojęcie – „siatka pojęć", przy pomocy której można między innymi dokonać analizy KONFLIKTÓW poszczególnych par (czy wielu naraz) procesów stanowiących EDUKACJĘ, a w szczególności konfliktu nadmiarów czy niedoborów etatyzacji i uspołeczniania oraz konfliktów etatyzacji z inkulturacją, personalizacją i huma-

[5] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992, s. 35.
[6] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 285.
[7] *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 101.
[8] Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*. [W:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 2001.

nizacją. Użycie terminu KONFLIKT w wyżej podanym przykładzie jest dowodem na to, że przyjmuje się istnienie zjawiska jako oczywistego bez określenia jego zakresu i struktury. W ten sam sposób dość często używali tego terminu: M. Ossowska, B. Suchodolski, A. M. Kaniowski, A. Radziwiłł, K. Sośnicki i inni, gdy pisali o konflikcie uspołeczniania i etatyzacji w wychowaniu, który powstawał zawsze w warunkach przesilenia i różnych zmian społecznych.

A. Janowski[9], szczegółowo analizując sytuację ucznia w szkole, tylko dwa razy użył terminu KONFLIKT, gdy przedstawiając metaforycznie szkołę jako teatr, w postacie „aktorów" wcielił nauczycieli i uczniów. W jednym miejscu użył terminu „konfliktowe role", jakie w codziennych interakcjach przybierają nauczyciele i uczniowie. Drugi raz posłużył się terminem „konflikt", gdy podawał stan ucznia, jaki często powstaje między jego naturalnymi życzeniami a wymogami ze strony szkoły reprezentowanej przez nauczycieli[10].

Bardzo często w literaturze pedagogicznej opisywane są stany i zdarzenia charakterystyczne dla procesu konfliktowego, ale używa się tam takich terminów jak: „zderzenie", „kolizja", „spór" jako bliskoznacznych z terminem KONFLIKT. Istnieje też wiele prac, szczególnie poświęconych praktyce pedagogicznej, w których znajdziemy problematykę sytuacji konfliktowych (J. Ł. Grzelak, J. Konopnicki, Cz. Czapów, M. Ziemska). Wiele miejsca zajmuje problematyka konfliktów w pedagogice, gdy prezentowane są wyniki badań różnych sytuacji pedagogicznych. Najczęściej o KONFLIKTACH w PEDAGOGICE mówi się i pisze, gdy analizowana jest problematyka ucznia jako członka zespołu uczniowskiego, formalnego (klasa szkolna, grupa zadaniowa na terenie szkoły, w klubie, zespole) lub nieformalnego (grupa rówieśnicza pozaszkolna, grupa przestępcza, banda).

Odmiany konfliktów uczniowskich

Pedagogika zakłada istnienie dwóch odmian KONFLIKTÓW zwanych „uczniowskimi". Pierwszy rodzaj to „konflikt wewnętrzny, psychiczny" i mamy z nim do czynienia wtedy, gdy w psychice ucznia pojawia się stan rozterki powodowany trudnością wyboru pomiędzy dwoma (lub więcej), niedającymi pogodzić się motywami, np.: uczniowie często przeżywają konflikty światopoglądowe (zderzenie wiedzy z tradycją oddziaływań wychowawczych w rodzinie), konflikty na tle wyboru zawodu, przyjaciół, przyszłej drogi życiowej.

Druga grupa to konflikty zewnętrzne, występujące pomiędzy poszczególnymi uczniami, pod różnymi postaciami, np.: długotrwałe walki werbalne, wzajemne przegadywania, przeżywania, obrażania. Konflikty te mogą przybierać nawet dość ostre formy zachowań, takie jak: bójki między uczniami,

[9] A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 45.
[10] Tamże, s. 71.

uszkadzanie cudzego mienia. Konflikty zewnętrzne mają bardzo dużo uwarunkowań i ze względu na to można je podzielić na: konflikty interesów, konflikty postaw, konflikty ról, dodając do każdego z nich przymiotnik: „uczniowski".

Uczniowski konflikt interesów

Konflikt interesów powstaje wtedy, gdy ludzie czynią zabiegi w celu uzyskania korzyści typu materialnego, społecznego lub politycznego, a układ sytuacyjny daje możliwość uzyskania celu tylko jednej osobie. W przypadku uczniów są to sytuacje zostania przewodniczącym samorządu klasowego, albo limituje się ściśle prawa wstępu bez egzaminu na wyższą uczelnię.

Ta forma konfliktu w dużej mierze zależy od motywacji wyzwalającej silne zabiegi o zdobycie określonego dobra (lub wartości). Gdy motywacja będzie słaba, osoba może szybko zrezygnować z walki o dobro. W przypadku bardzo silnej motywacji konflikt interesów z reguły przybiera postać silnej walki (niekiedy nawet walki fizycznej).

Wśród uczniów konflikty te bardzo rzadko uwarunkowane są czynnikami materialnymi, najczęściej są to zabiegi o przywództwo i prestiż w grupie, o względy atrakcyjnej koleżanki/kolegi lub o względy nauczyciela. Najczęściej uwarunkowania tych konfliktów są bardzo błahe, np.: ktoś bez pytania wziął książkę, zrzucił z ławki szkolnej (przypadkowo) piórnik. W tego typu sytuacjach występuje także współwarunkowanie takich czynników, jak zagęszczenie osób na określonej powierzchni lub przestrzeni, jakimi są: klasa szkolna, sala gimnastyczna, szkolny korytarz, boisko szkolne. Gdy czynnik ten się nasila, mogą wystąpić zahamowania typu agresywnego.

Uczniowski konflikt postaw

Powszechnie wiadomo, że postawy są wyznacznikiem określonej gotowości do reagowania w stosunku do danego obiektu. Wiadomo też, że owa gotowość uwarunkowana jest odpowiednim nastawieniem intelektualnym, uczuciowym i motywacyjnym do tego obiektu. Cechy te powodują, że ludzie różnią się, niekiedy bardzo istotnie między sobą. W związku z tym różnice postaw mogą znacząco utrudniać nawiązywanie pozytywnych stosunków, a za to ułatwiają powstawanie sytuacji konfliktowych.

Wśród uczniów bardzo często występują odmienne postawy wobec innych uczniów, nauczycieli i wobec nauki szkolnej. Często zdarza się, że uczeń wykazujący solidarność z nauczycielem lub cieszący się jego sympatią, nazywany bywa przez kolegów „lizusem", „skarżypytą", i przeciwko nim obraca się niechęć pozostałych, dla których postawy odpowiadają normom „równiarzy", „średniaków". Często stosowane epitety: „kujon", „dzięcioł", "filimon" to nic innego, jak werbalne prezentowanie konfliktu postaw inter-

personalnych między uczniami pilnymi, poważnie traktującymi naukę szkolną, a tymi, którzy nie traktują jej poważnie.

U uczniów starszych zaczynają się krystalizować postawy właściwe dorosłym. Zaczynają oni zastanawiać się nad wyborem orientacji życiowych, takich jak: stosunek do zasad moralnych, upodobań estetycznych, postaw do innych ludzi, do miłości koleżeństwa, do religii. Różnorodność tych wyborów bywa najczęściej źródłem konfliktu postaw, które mogą przybierać formy ostrych konfliktów z odcieniem filozoficzno-światopoglądowym.

Uczniowski konflikt ról

W uczniowskich grupach formalnych i nieformalnych rodzą się oczekiwania na pełnienie określonych ról. Już sama interpretacja tych oczekiwań może rodzić konflikty. Uczeń, na którego po lekcjach oczekują koledzy, aby zagrał z nimi w piłkę (jest bardzo dobrym bramkarzem), spełnia oczekiwania swego ojca i szybko wraca do domu, aby pomóc w gospodarstwie. Uczeń ten staje się przedmiotem konfliktu ról.

Źródłami konfliktów ról są zawsze sprzeczne oczekiwania spowodowane najczęściej przynależnością do kilku grup (formalnych lub nieformalnych) światopoglądowych, towarzyskich, zawodowych. Im osoba bardziej angażuje się w różnorodną działalność społeczną, tym bardziej bywa narażona na konflikty ról, które najczęściej na terenie szkoły występują wśród uczniów starszych.

Konflikt ról może także powstać w sytuacji wyznaczenia ucznia przez nauczyciela do objęcia jakiejś funkcji istniejącej w systemie szkolnym, np.: dyżurny klasy, odpowiedzialny za porządek w pracowni szkolnej, opiekun słabszego w nauce ucznia. Taki uczeń obejmujący z nakazu nauczyciela określoną funkcję, może mieć zupełnie inne oczekiwania i sytuacja taka powoduje powstanie u niego nawet silnego konfliktu ról.

Inne konflikty występujące wśród uczniów

Na terenie szkoły powstają jeszcze inne niż wymienione rodzaje konfliktów. Dość często mamy do czynienia z konfliktami międzygrupowymi, gdy klasy szkolne konkurują ze sobą w dziedzinie osiągnięć sportowych. Klasa przegrywająca przyczyn tego stanu rzeczy poszukuje zawsze poza sobą (np. złe sędziowanie). Międzyklasowe rankingi osiągnięć szkolnych są także źródłem konfliktów. Klasa osiągająca lepsze wyniki w nauce nazywana jest przez innych klasą „maminsynków", „kujonów" itp. Takie międzygrupowe konflikty rodzą negatywne określenia strony przeciwnej i pojawia się motywacja względnie trwałego podziału na grupę (klasę) „naszą" i „obcą".

Niekiedy obserwuje się różne konflikty (najczęściej z błahych powodów) w klasie szkolnej pomiędzy chłopcami a dziewczętami, pomiędzy uczniami zamieszkującymi w różnych dzielnicach tej samej miejscowości a będącymi

w tej samej klasie. Coraz to częściej wychowawcy i nauczyciele obserwują konflikty pomiędzy uczniami o różnym statusie materialnym ich rodzin. W niektórych szkołach wprowadzenie nauki religii spowodowało powstanie konfliktów między uczniami różnych wyznań lub organizacji i stowarzyszeń religijnych.

Trudno jednoznacznie ustalić, w jakim stopniu konflikty istniejące w społeczeństwie, wśród dorosłych przenoszone są na szkoły, klasy. Podobnie jest z oddziaływaniem konfliktów w domach rodzinnych uczniów, a że przeniesienia takie istnieją, nie ma żadnych wątpliwości.

Skutki konfliktów występujących w szkole

W powszechnym przekonaniu istnienie konfliktów na terenie szkoły jest czymś złym, świadczącym o niedostatecznej pracy wychowawców i nauczycieli. Przyjmując założenie, że życie szkoły jest częścią życia społecznego, istnienie konfliktów w szkole jest nieuniknione. Jeżeli konflikty społeczne, mając różne skutki, czasem pozytywne, czasem są czynnikami destrukcji, to konflikty istniejące w zespołach uczniowskich też należy tak samo traktować. Psychologia społeczna zakłada, że konflikty społeczne mogą być siłą warunkującą postęp i rozwój społeczny. Podobnie dzieje się w życiu jednostki, gdzie konflikty odgrywają taką samą rolę. Konflikt poznawczy toczący się w życiu ucznia wpływa na jego rozwój intelektualny, ale pod warunkiem, że przeciwstawne punkty widzenia mają dużą spoistość, a sam konflikt ma charakter społeczny. Uczniowie słabo znają własną psychikę, własne możliwości. Często myślą, że są niedoceniani i nierozumiani przez dorosłych a niekiedy i rówieśników, co bywa niekiedy powodem konfliktów z nimi. Konflikty takie w konsekwencji pozwalają wtedy lepiej poznać siebie i innych. Takie poznawanie jest bardzo ważnym czynnikiem w procesie dojrzewania. Trwające konflikty w zespołach uczniowskich powodują zmiany struktur tych zespołów. Uczniowie obserwują i uczą się, jak zdobywać przywództwo, jak szukać kontrargumentów, jak polemizować z innymi, jak bronić swoich racji, jak współpracować, aby osiągnąć sukces.

Konflikty uczniowskie mają też negatywne skutki, gdy uwarunkowane są niską motywacją, która rodzi zazdrość i niechęć albo gdy wzbudzają nienawiść, wyzwalają agresję. Tego rodzaju konflikty wpływają na zmniejszenie roli wychowawczej zespołu uczniowskiego. Uczniowie wtedy czują się źle i nie realizują należycie swoich zadań rozumianych szeroko jako nauka szkolna.

Rola nauczyciela w konflikcie „uczniowskim”

Centralną postacią w interakcjach szkolnych z punktu widzenia konfliktów winien być nauczyciel, wychowawca klasy. Jego zachowania i postawy prezentowane uczniom muszą decydować o tym, jak przebiega konflikt w ze-

społach uczniowskich i jak nim pokierować, aby nie doprowadzić zakończenia konfliktu do stanu destrukcji.

Nauczyciel, wychowawca jako jednostka żyjąca w społeczeństwie w sposób nieunikniony bywa w różnych konfliktach, ale nie mogą być one przenoszone na uczniów. Nauczyciel nie może dopuścić do tego, aby był w jakimkolwiek konflikcie z uczniami. Musi znać bardzo dokładnie źródła i mechanizmy wszelkich sytuacji konfliktowych. Powinien być mistrzem w doprowadzeniu konfliktów uczniowskich do pozytywnych rozwiązań.

Pedeutologia jako dział pedagogiki zajmujący się zagadnieniami zawodu nauczycielskiego, obok wielu innych przedmiotów badań, dużo uwagi poświęca problematyce interpersonalnej w relacjach: nauczyciel–uczeń, nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–nadzór pedagogiczny. Relacje te są płaszczyznami, na których powstają rożne konflikty. Z łatwością można wychwycić przyczyny, które rodzą konflikty w zespołach nauczycielskich oraz w strukturze interakcji: nauczyciel–nadzór pedagogiczny. Pedeutologia dokładnie określa kierunki oraz sposoby działań profilaktycznych w tej dziedzinie. Bogata literatura dotycząca konfliktów w zespołach nauczycielskich zawiera tyle treści, że tylko prezentacja głównych jej tez przekraczałaby ramy niniejszego opracowania. Należy jednak wspomnieć polskich autorów, którzy w swoich pracach podejmowali tematykę konfliktów istniejących w środowisku nauczycielskim i są to m.in.: Stefan Baley, Maria Grzegorzewska, Stanisław Krawcewicz, Mieczysław Kreutz, Wincenty Okoń, Stanisław Palka, Jan Poplucz.

Jak wyżej wspominano, nauczyciele muszą być wysokiej klasy specjalistami w problematyce KONFLIKTÓW. Specjalistami takimi mogą stać się wtedy, gdy poważnie będą podchodzić do tych zagadnień. Przykładem takiego podejścia są różnorodne czynności podejmowane przez nauczycieli w szkołach peryferyjnych, tak jak zrobiła to Krystyna Lament, która w ramach programu *Mierzenie jakości pracy szkoły* przeprowadziła ciekawe badania rozpoznawania stylu reagowania uczniów i nauczycieli w sytuacji konfliktowej[11]. Na podstawie literatury przedmiotu ustaliła, że istnieje pięć strategii konfliktowych (alfabetycznie): kompromis, kooperacja, łagodzenie, rywalizacja, unikanie. W wyniku przeprowadzonych badań Lament ustaliła, że uczniowie najbardziej preferują KOOPERACJĘ i RYWALIZACJĘ a nauczyciele – KOOPERACJĘ i KOMPROMIS jako najefektywniejsze style prowadzenia konfliktów. Pełne hierarchie preferujące style i strategie konfliktów mają postać ukazaną w tabeli 1.

Według autorki tych badań wyniki posłużyły jej raczej do autorefleksji niż do stawiania diagnozy i pokrywają się z powszechną opinią psychologów, którzy zalecają stosować w zaistniałych już konfliktach strategię KOOPERACJI, gdyż dzięki niej można uniknąć wielu niepotrzebnych kompromisów i połowicznych rozwiązań.

[11] Niepublikowany RAPORT z badań przeprowadzonych na terenie Zespołu Szkół nr 1 w Żorach – w dyspozycji dyrektora szkoły.

Tab. 1. Uporządkowanie rangowe strategii konfliktowych przez uczniów i ich nauczycieli.

Uczniowie	Miejsce rankingowe	Nauczyciele
KOOPERACJA	1	KOOPERACJA
RYWALIZACJA	2	KOMPROMIS
UNIKANIE	3	UNIKANIE
KOMPROMIS	4	RYWALIZACJA
ŁAGODZENIE	5	ŁAGODZENIE

Źródło: Oprac. własne.

Nauczyciele swoją wiedzę o KONFLIKTACH, ich genezie i mechanizmach winni także wykorzystywać przy tworzeniu programów profilaktyczno-edukacyjnych, które swoim zasięgiem wykraczają poza obszar życia szkolnego. Uczniowie poza szkołą funkcjonują we własnych rodzinach, w grupach rówieśniczych, mieszkają w dzielnicach dużych miast, w małych miasteczkach, wsiach i osadach. Wszędzie tam powstają i mają miejsce przeróżne KONFLIKTY. Wielu nauczycieli tworzy autorskie programy przeciwdziałające powstawaniu konfliktów w życiu pozaszkolnym uczniów. Przykładem takim jest „Żorska Szkoła Wczesnej Profilaktyki" funkcjonująca jako nieformalna struktura wychowawców, nauczycieli i innych dorosłych w mieście Żory (woj. Śląskie), którzy od 1997 roku prowadzą rozpoznania sytuacji konfliktowych wśród dzieci i młodzieży w ich życiu pozaszkolnym i na tej podstawie opracowują oraz prowadzą autorskie programy profilaktyczno-edukacyjno-wychowawcze. Programy te mają na celu łagodzenie i redukcję napięć w kontaktach interpersonalnych dzieci i młodzieży. Pomagają im w radzeniu sobie z samym sobą oraz uczą takich zachowań, które mogą być gwarancją efektywnego wychodzenia z sytuacji trudnych i konfliktowych. Opracowano już i zrealizowano szereg takich autorskich programów, jak np.: program *Żadnych murów* dla osiedlowych liderów młodzieżowych, program warsztatów i treningów dla grup rówieśniczych *Agresja i konflikt osiedlowy*[12].

Inne konflikty społeczne

Aby bardziej uświadomić sobie wszechobecność KONFLIKTÓW w naszym życiu, warto wspomnieć nieco o niektórych obszarach społecznych, w których występują KONFLIKTY wywoływane różnymi czynnikami. Wszystkich konfliktogennych czynników nie da się wyczerpująco wyliczyć, ani też nie sposób przedstawić wszystkich form i rodzajów istniejących

[12] *Wspomaganie procesu wychowawczego programami profilaktyczno-edukacyjnymi*, red. A. Bodanko, Kraków 1999.

w życiu społecznym KONFLIKTÓW. Przedstawiamy zatem wybór kilku takich obszarów.

Konflikt w obszarze prawa

Prawo i jego idee są wartościami ogólnoludzkimi, dają społeczeństwu większe lub mniejsze poczucie bezpieczeństwa. Zakładając, że złe prawo jest źródłem KONFLIKTÓW, bez wnikania, dlaczego ono jest złe, wystarczy poddać analizie niektóre pojęcia związane z prawem, aby tezę tę uzasadnić. Są to takie pojęcia, jak: „praworządność", „luki w prawie" i jego wykładni oraz różnice pomiędzy „biurowością" a „biurokracją".

Praworządność

Pojęcie to należy rozumieć jako organizowanie i wykonywanie działalności państwowej na zasadzie przepisów obowiązującego prawa. Tam, gdzie dość dokładnie stosuje się przepisy i nie ma miejsca na tzw. kaprys władzy, istnieje małe prawdopodobieństwo powstania konfliktów społecznych. Już w czasach cesarstwa rzymskiego plebs domagał się praw dla siebie, gdyż istniała wtedy taka świadomość, że brak jakichkolwiek praw jest gorszy nawet od istnienia złego prawa pisanego.

Zasady praworządności są zapisane w ustawie zasadniczej, która jest gwarantem systemu praworządności wyznaczającego zasady tworzenia praw, istoty niezawisłości sądów oraz tryb kontroli ich orzeczeń i decyzji administracyjnych. System ten gwarantuje istnienie instytucji skarg i zażaleń oraz określa zasady działania funkcjonariuszy państwa. Gdy cały ten system działa źle, jest niespójny, nieczytelny, to staje się bardzo szybko źródłem przeróżnych konfliktów społecznych. Ale nawet gdy system ten działa dobrze, może się zdarzyć, że jest on nie przestrzegany przez niektórych, a wtedy zostaje zastosowany „przymus państwowy", (tzw. siłowe egzekwowanie prawa), co też może stanowić przyczynę powstawania konfliktów społecznych. Zatem już samo istnienie „praworządności" dobrej lub złej też może być w swej istocie czynnikiem konfliktogennym.

Luki w prawie

To termin wieloznaczny i może oznaczać „lukę" w sensie konstytucyjnym, gdy ustawodawca ma własne zdanie w stosunku do określonych sytuacji prawnych, które nie pokrywają się z oczekiwaniami określonych grup ludzi. Może też oznaczać „lukę" w sensie logicznym, gdy ustawodawca określa czynności prawne i ich skutki, lecz nie podaje, kto jest uprawniony do tych czynności lub w jakim trybie realizowane są skutki. Przy wystąpieniu jednej z wyżej wymienionych luk, nauka prawa dopuszcza stosowanie „analogii z inną ustawą" (analogia legis) lub „analogii z prawem" (analogia iuris).

Stosowanie tych analogii bywa ograniczone lub stosowane wybiórczo, co powoduje powstawanie sytuacji konfliktogennych.

Gdy stosowanie prawa na zasadzie poszukiwania analogii dostaje się w ręce ludzi niedoskonale wykształconych w prawie, to sam ten fakt może być dla nich źródłem konfliktów indywidualnych.

Wykładnia prawa

Tak określany jest ogół czynności poznawczych zmierzających do ustalenia właściwego sensu przepisów prawnych. Potocznie czynności te nazywamy też interpretacją przepisów prawnych. Już sama interpretacja przepisów prawa może być dla jednostki źródłem konfliktów indywidualnych. Wynik interpretacji to też kolejny czynnik konfliktogenny, ponieważ sama interpretacja oraz sposób jej przedstawiania może rodzić KONFLIKTY u osób nią zainteresowanych.

Biurowość

Pojęcie rozumiane jako ogół wiedzy o pracy administracyjnej oraz wszystkie czynności z nią związane bywa często błędnie utożsamiane z biurokracją. „Biurowość" wyznacza zasady dobrej i efektywnej pracy, odpowiedzialność za dokumenty i ich bieg w urzędach, wyznacza podział zadań i kompetencje urzędników, przeciwdziała korupcji, jest częścią odrębnej dyscypliny prawa – prawa administracyjnego. Zasady te bywają bardzo kłopotliwe dla samych urzędników, a niekiedy i dla niektórych petentów, co rodzi w nich rożne postacie konfliktów i bywa bardzo często przyczyną całego szeregu sytuacji konfliktowych w układzie interpersonalnym: urzędnik – petent.

Biurokracja

To system zarządzania, w którym najważniejszą rolę odgrywają urzędnicy i cały aparat administracyjny. Występuje często w systemach totalitarnych i charakteryzuje się przerostem władzy urzędniczej oraz instrumentalnym stosowaniem prawa w stosunku do obywateli. Występuje także nieusprawiedliwiony potrzebami społecznymi przerost formy oraz bezduszne traktowanie i stosowanie przepisów w obsłudze petenta. Taki system w życiu społecznym powoduje utratę zaufania obywateli do wszelkich urzędów i władz oraz sprzyja powstawaniu wzajemnego wyobcowania. Nie trzeba specjalnie uzasadniać, że jest to głębokie źródło napięć i przeróżnych konfliktów. Urzędnicy w tym systemie bardzo sprawnie pilnują obszarów swojej władzy i osobistego znaczenia, co uruchamia, tzw. „spiralę zachowań biurokratycznych", przenosząc całe to zjawisko poza sferę własnej administracji na obszary działania związków zawodowych, stowarzyszeń społecz-

nych i partii politycznych. W skrajnej postaci tego systemu następują pomieszania kompetencji aparatów etatowych związków zawodowych i partii politycznych z aparatem praworządnej administracji państwa.

„Biurokracja" jest przeciwieństwem „biurowości", a biurokraci są pierwszymi wrogami podstawowych zasad biurowości i nadają jej karykaturalną postać. To starcie „biurokracji" z „biurowością" jest źródłem konfliktów wśród biurokratów oraz konfliktów powstających w nich samych.

Klasyczną postacią istnienia „spirali zachowań biurokratycznych" w Polsce jest fakt uchwalenia Ustawy z dnia 23.05.1991 roku o rozwiązywaniu sporów zbiorowych (Dz.U. nr 55, poz. 236). W ustawie tej nie podaje się sposobów przeciwdziałania powstawaniu sporów (można to odczytywać: „nie zwalcza się biurokracji"), potwierdza się istnienie sporów w życiu społeczeństwa i podaje wątpliwe w efektach sposoby rozwiązywania bardzo poważnych konfliktów społecznych. Podobne KONFLIKTY w obszarze prawa zaistniały, gdy w przeszłości (lata 80. ub. wieku) uchwalono ustawę o zwalczaniu pasożytów społecznych, nie likwidując w zalążkach jego zjawiska społecznego, a jedynie przedstawiono wątpliwe w praktyce sposoby jego ograniczenia, które były powodem szeregu nowych sytuacji konfliktowych.

Konflikty polityczne

Bardzo trudno jest jednoznacznie zdefiniować pojęcie polityki. Powszechnie, różnorodne używanie tego terminu w wielorakich konfiguracjach, jak np.: polityka międzynarodowa, polityka gospodarcza, polityka finansowa, polityka oświatowa, polityka kadrowa, polityka prorodzinna itd., jeszcze bardziej komplikuje sprawę. Podobny problem jest ze zdefiniowaniem pojęcia KONFLIKT POLITYCZNY. J. Reykowski[13] uzasadnia jedynie stosowanie wyróżnienia KONFLIKTU POLITYCZNEGO od innych typów konfliktów tym, że zaistnieć on może w obszarze władzy, tego, kto i w jaki sposób będzie ją sprawował. WŁADZĘ należy wtedy rozumieć w bardzo szerokim tego słowa znaczeniu: można mieć władzę nad grupą narodów, jedno państwo może władać innymi, silna grupa etniczna ma władzę nad innymi grupami, przywódca ma władzę nad członkami danej organizacji, może władać ludźmi, może władać określoną grupą rzeczy, przedmiotów (środki produkcji, sprzęt, maszyny). Nieprzeliczone są sytuacje, w których występuje władanie kogoś nad kimś lub czymś. A zatem przedmiotem KONFLIKTU POLITYCZNEGO może być nieprzeliczalna liczba zdarzeń, sytuacji i zachowań ludzkich. Z codziennych doniesień medialnych dowiadujemy się o przeróżnych konfliktach politycznych na Bałkanach, w Afganistanie, pomiędzy USA a Irakiem. Dowiadujemy się o konfliktach ugrupowań politycznych w Sejmie, o konfliktach związków zawodowych z pracodawcami,

[13] *Potoczne wyobrażenie o demokracji*, red. J. Reykowski, Warszawa 1995.

jak ma być prowadzona prywatyzacja, ile ma być powiatów, jak zreformować system oświaty, na jakich zasadach mamy wstępować do Unii Europejskiej, czy w telewizji mają obowiązywać wartości chrześcijańskie, w jakim stopniu dzieło sztuki obraża uczucia religijne, czy sposób wprowadzenia religii do szkół był legalny itd. Śmiało można stwierdzić, że KONFLIKT POLITYCZNY jako konflikt o władzę może zaistnieć w każdej zbiorowości ludzkiej nie tylko mającej charakter polityczny, ale i w zakładach pracy, stowarzyszeniach, spółdzielniach, gdzie polityka bezpośrednio nie występuje.

Źródła konfliktów politycznych

Psychologia społeczna dokładnie podaje genezę konfliktów, którą w skrócie można przedstawić jako sytuację rozbieżności między subiektywnie uzasadnionymi roszczeniami a tym, co ludzie zyskują. Według Reykowskiego[14] genezą konfliktów politycznych jest kolektywne przekonanie na temat praw i władzy. Roszczenia te polegają na tym, że ich istotą są ideologiczne i moralne przekonania ludzi o swoich racjach. Przekonania takie powodują nawet, że u niektórych istnieje przeświadczenie posiadania szczególnych uprawnień do władzy lub różnych przywilejów. Przywileje te i władza przejawiać się mogą w kategoriach narodowych (wyższość rasy, grupy etnicznej), klasowych (właściciele środków materialnych, środków produkcji), politycznych (weterani walk o „słuszną sprawę").

Roszczenia mogą się też opierać na bazie dotychczasowych osiągnięć i zdobyczy (uprawnienia i przywileje kooperacji, związków zawodowych, stowarzyszeń kombatanckich). Każda próba zmniejszenia albo ograniczenia przywilejów traktowana jest jako zamach władzy na uzasadnione prawa i staje się natychmiast zarzewiem poważnego KONFLIKTU POLITYCZNEGO.

Roszczenia jako źródła konfliktów politycznych istnieją w sytuacjach, gdy zostajemy porównywani z innymi a porównania te oparte są na określonej ideologii. W zasadzie ludzie chętnie godzą się na istnienie różnic w uprawnieniach i władzy, ale pod warunkiem, gdy istnieją określone jasno kryteria uzasadniające te różnice, np.: większe kompetencje powinni mieć ci, którzy są lepiej wykształceni. Często przy zmianach ustrojowych zmieniają się też kryteria wyróżniające ludzi (większa władza dla „naszych" ludzi, dla członków ugrupowania rządzącego, ale niekoniecznie wykształconych należycie), co w sposób oczywisty wywołuje konflikty o charakterze politycznym. Szczególnym przypadkiem różnicowania jest, tzw. SPRZECZNOŚĆ INTERESÓW partyjnych, związkowych, zawodowych, etnicznych, religijnych.

Niekiedy może się zdarzyć, że określona grupa społeczna przejawia chęć podwyższenia poczucia własnej wartości kosztem innej grupy, co wywołać

[14] Tamże.

może zaostrzenie różnic w sferze wartości moralnych lub światopoglądowych. To także rodzi konflikty o charakterze politycznym.

Dynamika konfliktu politycznego

Konflikt polityczny ma jeszcze jedną charakterystyczną cechę, która polega na tym, że w pierwszej fazie jego istnienia musi powstać w grupie przeświadczenie o tym, iż osoba lub inna grupa stanowi wyraźną przeszkodę w realizacji uzasadnionych roszczeń. Przeświadczenie to przyjmuje formę wyobrażenia, że „druga strona to PRZECIWNIK, do którego dążenia i interesy zawsze są sprzeczne z naszymi". W wyobrażeniu tym PRZECIWNIK najpierw budzi naszą nieufność i sądzimy, że jest on niechętny lub wrogo do nas nastawiony, ignoruje nas, a własne cele realizuje naszym kosztem. Taki układ postawy jest samospełniającym się proroctwem, a w rzeczywistości wszystkie te negatywne postawy powstają właśnie u nas i powodują, że PRZECIWNIK tak nas zaczyna postrzegać. W ten sposób powstaje wrogość tam, gdzie jej wcale nie było, np. ugrupowania arabskich terrorystów sądzą, że cały świat sprzysiągł się przeciwko nim.

Kolejnym etapem rozwoju konfliktu politycznego jest ocena potencjału przeciwnika. Gdy oceniamy go jako słabego, poziom roszczeń wzrasta. Oczekuje się też od słabszego większych ustępstw. Tak rozpoczęty konflikt ma silne tendencje do samopodtrzymywania się. Powstaje wtedy SPIRALA KONFLIKTU rozkręcana na zasadzie błędnego koła akcji i reakcji z obu stron konfliktu. SPIRALA KONFLIKTU ma dwie postacie: spirala odpłaty i spirala obrony.

Ich istotę oddają dwa znane powszechnie powiedzenia:

1. „to nie może im ujść płazem – sprawiedliwość wymaga, aby ponieśli zasłużoną karę za to, co zrobili";
2. „my się tylko bronimy przed agresją, a że najlepszą bronią jest atak – to nie nasza wina".

Obrona bywa także prowokacją, zwiększa obszary pretensji i rodzi nowe problemy, które bywają zarzewiem nowych konfliktów. Ostatnie dziesięć lat przeobrażeń społeczno-politycznych w Polsce daje dostateczną ilość przykładów różnych form KONFLIKTÓW POLITYCZNYCH.

Konflikt a kryzys społeczny

Dość często dziennikarze i publicyści, relacjonując różne wydarzenia społeczne, a niekiedy i politycy, stosują zamiennie pojęcie KONFLIKTU SPOŁECZNEGO z KRYZYSEM SPOŁECZNYM. Jest to błędna praktyka, ponieważ zaciera się wtedy różnice (celowo lub nie?) pomiędzy zespołem przyczyn a zespołem skutków jakiegoś niepokojącego zjawiska. KRYZYS to pojęcie rozumiane jako niekorzystna sytuacja dla kogoś lub czegoś, jako obiektywny społecznie stan rzeczy. Np. w gospodarce państwa może wystą-

pić załamanie się całego procesu gospodarczego (z różnych przyczyn), w polityce „kryzys rządowy" to upadek rządu w wyniku parlamentarnego wotum nieufności.

KRYZYS SPOŁECZNY obejmuje zawsze swym zasięgiem źródła i ogniska konfliktu. Niekiedy obejmuje obszary objęte wyczekiwaniem społecznym, z którego nie zawsze może powstać jakiś konflikt, np. oczekiwania społeczne przed wprowadzeniem reformy służby zdrowia czy reformy emerytalnej. Niekiedy KRYZYS może przerodzić się w konflikt, np. kryzys w gospodarce paliwowej spowodowany brakiem dostaw ropy z krajów arabskich może być naturalnym źródłem KONFLIKTU SPOŁECZNEGO, gdzie jedną ze stron są użytkownicy samochodów. Istnieje pewna zależność KRYZYSU i KONFLIKTU: nie zawsze KRYZYS może wywołać KONFLIKT oraz KONFLIKT niekiedy może być początkiem KRYZYSU, gdy nie zostanie pozytywnie rozwiązany.

Wybrane sposoby rozwiązywania konfliktów

J. Mellibruda proponuje następujące etapy rozwiązywania konfliktów. Jego zdaniem konflikt składa się z sześciu następujących po sobie etapów:
- określenie istniejącego problemu,
- określenie źródła konfliktu,
- poszukiwanie możliwych rozwiązań,
- decydowanie się na rozwiązanie, które będzie wspólnie akceptowane,
- wcielanie w życie wspólnie przyjętych rozwiązań,
- ocena, czy przyjęte postępowanie rzeczywiście rozwiązało problem[15].

K. Doroszewicz[16] wyróżnia następujące etapy rozwiązywania konfliktów:
- określenie, na czym polega problem – uwzględnienie zachowań obu stron oraz sytuacji, w jakich one występują. Ważne jest również określenie, na czym polegają różnice między stronami i co je łączy. Określenie problemu powinno uwzględniać sposób widzenia konfliktu przez obie strony. Rozwiązanie konfliktu ułatwia możliwie wąskie określenie problemu sporu;
- rozpoznanie źródeł – konflikt może być rozwiązany, gdy jasno zostaną określone źródła konfliktu. W tej fazie strony uzgadniają swoje poglądy na temat wydarzeń, które doprowadziły do konfliktu;
- poszukiwanie rozwiązania konfliktu – każda ze stron musi określić, co może zrobić, aby rozwiązać konflikt. Brane pod uwagę sposoby rozwiązania muszą być określone pod kątem skutków ich zastosowania. Poszukując rozwiązań, należy znaleźć takie, które będą prowadziły do współpracy;
- wprowadzenie w życie akceptowanego rozwiązania – decydując się na jakieś rozwiązanie, trzeba sprawdzić, czy rzeczywiście zlikwidowało ono problem. Jeśli nie, to należy jeszcze raz przeprowadzić wszystkie etapy.

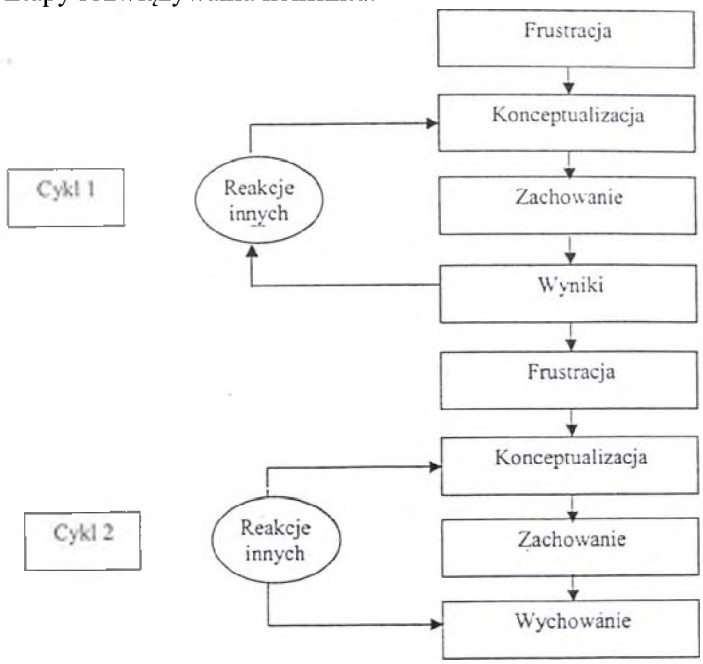
---

[15] J. Mellibruda, *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980.

[16] K. Doroszewicz, *Konflikty międzyludzkie*, „Wektory Gospodarki" 1989, nr 4.

Zdaniem K. Thomasa, przebieg konfliktu tworzy pewien cykl. Jest to cykl konfliktowy, na który składają się następujące etapy (schemat 1)[17]:

Sch. 1. Etapy rozwiązywania konfliktu.



Źródło: Oprac. na podst.: Z. Rummel-Syska, *Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrospołeczne*, Warszawa 1990.

– z frustracją mamy do czynienia wtedy, gdy jedna ze stron spostrzega lub odczuwa, że druga strona blokuje, zakłóca lub uniemożliwia realizację tego, co jest przedmiotem jej zainteresowania;
– konceptualizacja – przemyślenie zaistniałej sytuacji i zdefiniowanie przedmiotu konfliktu oraz wybór możliwych sposobów działania i przewidywanie ich skutków;
– zachowanie stron – analizy zachowania w sytuacji konfliktu dokonuje się według trzech jego składników: postaw, celów strategicznych i taktyki działania;
– reakcja drugiej strony – może doprowadzić do eskalacji konfliktu lub jego zakończenia. Procesy projekcji, zaburzenia w percepcji oraz w komunikowaniu się stron mają wpływ na reakcje drugiej strony;
– wynik – prawdziwym rozwiązaniem konfliktu jest doprowadzenie do porozumienia, dzięki któremu obie strony są zadowolone z przyjętego rozwiązania, a problem będący przedmiotem konfliktu przestaje istnieć.

[17] Z. Rummel-Syska, *Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrospołeczne*, Warszawa 1990.

J. Przestaszewska wyróżnia siedem etapów rozwiązywania konfliktów:
– przyznanie, że konflikt istnieje;
– umówienie się w sprawie procedury (gdzie, kiedy, jak i kto rozpocznie prace nad rozwiązaniem konfliktu);
– opis konfliktu (obie strony muszą określić, w czym widzą konflikt i starać się go zlikwidować);
– zbadanie możliwych wariantów rozwiązania konfliktu;
– osiągnięcie porozumienia (należy wybrać rozwiązanie najlepsze dla obu stron);
– wcielanie w życie planu (w dokumencie powinny znaleźć się wyniki rozmów);
– ocena przyjętego rozwiązania[18].

Najczęściej w praktyce wykorzystywana jest procedura postępowania przedstawiona przez K. Doroszewicza i J. Penca. Wykorzystywana jest ona wtedy, gdy konflikt utrudnia życie obu stronom oraz gdy istnieje świadomość współzależności interesów.

Poszczególne etapy są ze sobą ściśle powiązane i pojawiają się w sposób naturalny. Rozwiązanie konfliktu wymaga od zaangażowanych stron otwartego podejścia do spraw spornych. Wiadomo, że konflikt występuje w każdej organizacji, dlatego znajomość metod kierowania nim pozwala w lepszy sposób dostosować się do stale zmieniającej się rzeczywistości. Można wyróżnić trzy metody kierowania konfliktem:
1. stymulowanie konfliktu,
2. ograniczanie lub tłumienie konfliktu,
3. rozwiązywanie konfliktu[19].

Stymulowanie konfliktu występuje w organizacjach, w których efektywność maleje w wyniku zbyt niskiego poziomu konfliktu. Do metod stymulowania konfliktu należą:
– wprowadzanie ludzi z zewnątrz wnoszących nowe wartości i normy;
– postępowanie wbrew regułom, poprzez pozbawienie poszczególnych osób lub grup informacji, które zawsze do nich docierały lub włączenie nowych grup do sieci informacyjnej, może zmienić podział władzy i w ten sposób stymulować konflikt;
– zmiana struktury organizacyjnej poprzez rozbicie dawnych zespołów roboczych i działów w taki sposób, aby uzyskały nowych członków i nowe zadania;
– zachęcanie do współzawodnictwa poprzez nagrody, premie i wyróżnienia;
– wybór odpowiednich kierowników.

Na całkowicie inny efekt niż w przypadku metod związanych ze sformułowaniem konfliktu nastawiony jest zespół metod zwanych *metodami ograniczenia konfliktu*.

---

[18] J. Przestaszewska, *Kierowanie kolegami*, „Przegląd Organizacji" 1990, nr 6.
[19] J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, dz. cyt.

Metody te są ukierunkowane na wytłumaczenie konfliktu i zmniejszenie wywołanych przezeń antagonizmów, natomiast ignorują całkowicie przyczyny i źródła sporu.

Badania wykazały, że takie metody, jak dostarczanie obu stronom sporu pozytywnych informacji o sobie wzajemnie albo próba zaangażowania między zwaśnionymi grupami kontaktów towarzyskich, są całkowicie bezskuteczne. Jedynymi metodami, które są w stanie faktycznie ograniczyć konflikt, są:

1. metoda zastąpienia celu konkurencyjnego, który rozdzielił grupy lub jednostki, celem nadrzędnym, wspólnym;
2. metoda zjednoczenia grup lub jednostek wokół wspólnego zagrożenia lub wroga.

Do wad metody ograniczenia konfliktów należy fakt, że po jej zastosowaniu wciąż istnieją źródła nierozstrzygniętego konfliktu, a sam konflikt może wybuchnąć znowu, kiedy tylko wyczerpią się środki odwracania uwagi.

Rozwiązywanie konfliktu oznacza nie tylko zmianę w zachowaniu stron konfliktu, ale również pozytywne zmiany nastawienia i eliminację wzajemnych niechęci. Przy właściwym rozwiązywaniu konfliktu jego uczestnicy nie muszą modyfikować swoich systemów wartości, ale dokonywać pewnego ich poszerzenia przez akceptowanie odrębnych wartości drugiej strony konfliktu.

Metody radzenia sobie z konfliktami można podzielić na dwie grupy, a mianowicie na metody tradycyjne i metody nowoczesne (schemat 2).

Sch. 2. Różnorodne metody rozwiązywania konfliktów.

Źródło: Oprac. na podstawie: W. Gonciarski, *Jak kierować konfliktem?*, „Personel" 1995, nr 8.

W podejściu tradycyjnym dominuje przekonanie, że konflikt kończy się zwykle zwycięstwem jednej ze stron. Natomiast w metodach nowoczesnych przeważa pogląd, że obydwie strony mogą osiągnąć korzyści w sytuacji konfliktowej. W zależności od potrzeb współczesny przełożony powinien korzystać w sytuacji konfliktowej z metod tradycyjnych i nowoczesnych.

Ucieczka – jest reakcją obronną, wynikającą z obawy zranienia drugiej strony oraz obawą przed przegraną. Niedostrzeganie konfliktów nie rozwiązuje problemu. Zwykle po pewnym czasie sprawa powraca z większym natężeniem.

Eliminowanie – zwolnienie pracownika konfliktowego. Jest to rozwiązanie szkodliwe, gdyż często zwalnia się dobrego specjalistę i naraża się organizację na straty.

Wymuszanie – metoda stosowana wówczas, gdy w konflikt zaangażowane są strony o nierównoprawnym statusie.

Restrukturyzacja – zmiana struktury organizacyjnej. Wpływa ona zazwyczaj pozytywnie na funkcjonowanie organizacji, w której ludzie często bywają w dysfunkcjonalnym konflikcie. Współczesny kierownik powinien znać wiele metod kierowania, a w szczególności takie, jak: negocjacje, konfrontacje, mediacje, arbitraż. W określonych sytuacjach, gdy tego wymaga interes organizacji może on inicjować konflikty, pod warunkiem że będzie w stanie nimi efektywnie kierować.

Negocjacje – polegają na: traktowaniu drugiej strony w sposób partnerski, konsekwentnym dążeniu do rozwiązywania konfliktu, koncentrowaniu się na problemie, a nie na osobach konfliktu, odrzuceniu emocji i uprzedzeń oraz na sprawnym systemie komunikowania się.

Konfrontacja – polega na doprowadzeniu do bezpośredniego przedstawienia poglądów i stanowisk przez strony będące w konflikcie.

Mediacja – to metoda rozwiązywania konfliktu z udziałem osoby trzeciej – mediatora. Mediator powinien troszczyć się o: obniżenie emocji, eliminowanie skrajnych propozycji oraz przekonanie stron, że konstruktywne rozwiązanie problemu jest możliwe. Mediacja jest skuteczna wtedy, gdy strony zrozumieją, że konstruktywne rozwiązanie problemu jest możliwe. Mediacja jest skuteczna wtedy, gdy strony zrozumieją, że są od siebie zależne, a zawarcie porozumienia jest niezbędne i wzajemnie korzystne.

Arbitraż – następuje jako wynik skutecznej mediacji. Warunkiem skutecznego arbitrażu jest konieczność porozumienia stron co do wyboru arbitra. W jego roli powinna wystąpić osoba, do której kompetencji i bezstronności obydwie strony nie mają zastrzeżeń[20].

Słownik konfliktów

Źródła, z których pochodzą określenia i definicje KONFLIKTÓW oznaczono następującymi skrótami:

(G) – Carol K. Oyster, *Grupy*. Poznań 2002.

(H) – James A.F. Stoner, Charles Wankel, *Kierowanie*. Warszawa 1994.

(KiN) – Zdzisław Uniszewski, *Konflikty i negocjacje*. Warszawa 2000.

[20] P. Kowolik, M. Pindera, *Konflikty międzyludzkie w zakładzie pracy i sposobny zapobiegania im.* [W:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, red. S. M. Kwiatkowski, Warszawa 2007, s. 180; A. Bodanko, P. Kowolik, *Konflikty w świetle teorii psychologicznych*, „Nauczyciel i Szkoła" 2007, nr 3–4.

(PS) – Elliot Aronson, Timothy D. Wilson, Robin M. Akert, *Psychologia społeczna. Serca i umysł*. Poznań 1997.
(PSt) – Jan Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk 2000.
(Sł.S) – Norbert Sillamy, *Słownik psychologii*. Katowice 1994.
(Sł.Sz) – Włodzimierz Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1979.

KONFLIKT: (ang.) conflict, (fran.) conflit, (niem.) Konflikt.
- sytuacja przeciwstawnych obowiązków, motywów, tendencji, zamierzeń, działań jednego człowieka albo dwóch lub więcej ludzi, a także grup społecznych, klas, narodów, od chwili, gdy zostanie ona przez nich uświadomiona.
  Sytuacja konfliktowa może prowadzić do walki zarówno wewnętrznej (jednostki z samym sobą), jak zewnętrznej (jednostek, grup, narodów). (Sł.Sz);
- sprzeczność nastawień, interesów.
  Sytuacja, w jakiej znajduje się jednostka poddana siłom o podobnej mocy, lecz przeciwstawnych kierunkach. Będąc w K., odczuwamy napięcie psychiczne. Gdy K. jest nierozwiązywalny, rodzi się lęk i pojawiają się zaburzenia nerwicowe. (Sł.S).

KONFLIKT AUTYSTYCZNY – spostrzegany, choć nieistniejący w rzeczywistości konflikt. Jego źródłem jest zwykle nieporozumienie lub błędna interpretacja motywów kryjących się za zachowaniem drugiej osoby. Nazywany jest także konfliktem fałszywym. (G).

KONFLIKT DYSFUNKCYJNY – powstaje między kierownikami w przedsiębiorstwie, gdy załamuje się współpraca utrudniająca koordynację działalności organizacji. (K).

KONFLIKT ETYCZNY – sytuacja, w której między stronami zachodzi niezgodność dotycząca moralnej oceny proponowanego rozwiązania. (G).

KONFLIKT FUNKCJONALNY – powstaje między kierownikami w przedsiębiorstwie w czasie podziału środków zwiększającego efektywność całej organizacji. (K).

KONFLIKT INDYWIDUALNY – inaczej konflikt wewnętrzny między odczuwanymi przez człowieka sprzecznymi motywami (np. chęcią zachowania szczupłej sylwetki a apetytem na lody). (G).

KONFLIKT INTERGRUPOWY – konflikt między dwoma lub większą liczbą grup. (G).

KONFLIKT INTERPERSONALNY – napięcie między dwoma lub więcej osobami albo grupami, które mają sprzeczne cele. (PS).

KONFLIKT INTRAGRUPOWY – konflikt lub nieporozumienie wewnątrz grupy. (G).

KONFLIKT INTRAPERSONALNY – napięcie jednostki wywołane dążeniem do dwóch lub więcej sprzecznych celów. (PS).

KONFLIKT INTRAPSYCHICZNY – występuje między terapeutą a pacjentem, który broniąc swoje EGO, stosuje mechanizm wyparcia. (PSt).

KONFLIKT KONTYNGENTNY – konflikt pomiędzy pewną liczbą członków grupy wynikający z nieprzystawalnosci prezentowanych zachowań, rozwiązywany najczęściej drogą negocjacji. (G).

KONFLIKT MANIFESTOWANY – czwarty etap w pięciostopniowym modelu Pondy'ego. Ujawnia się i staje się czytelny także dla obserwatorów z zewnątrz. (G).

KONFLIKT MIĘDZYORGANIZACYJNY – sytuacja konfliktu między dwoma organizacjami, instytucjami lub firmami. (G).

KONFLIKT MIĘDZY ROLAMI – odczuwany przez jednostkę, od której oczekuje się występowania w sprzecznych rolach. (G).

KONFLIKT MORALNY – każdy konflikt społeczny, w którym doszło do uchybienia wartościom moralnym. Każda sytuacja poprzedzająca ocenę moralną, „walka" motywów postępowania, w toku której aktywność realizacyjna jednostki zostaje zahamowana, znacznie ograniczona lub zmieniona. (Sł.Sz).

KONFLIKT MOTYWÓW – polega na tym, że dwie lub więcej możliwości wzajemnie sie wyklucza, a tylko jedną z nich można osiągnąć. Według lewinowskich koncepcji motywacji realizowane i dające się obserwować zachowania są najczęściej wypadkową sił psychicznych działających na podmiot. (PSt).

KONFLIKT MOTYWÓW MIESZANYCH – konflikt, w którym obie strony mogą zyskać dzięki współdziałaniu, a jednostka może zyskać jeszcze więcej dzięki rywalizowaniu ze swoim partnerem. (PS).

KONFLIKT NARASTAJĄCY – wśród wszystkich konfliktów stwarza największe zagrożenie dla grupy. Ma typowy schemat przebiegu. Składa się z kolejno następujących po sobie w krótkich odstępach czasu i pozornie niepowiązanych drobnych utarczek. Odciągają one uwagę grupy od zadania i pochłaniają jej energię. Zazwyczaj prawdziwe źródło tych niezgodności jest ukryte. (G).

KONFLIKT ODCZUWANY – jako trzeci etap w teorii konfliktu Pondy'ego, kiedy pojawia się świadomość istniejącej sprzeczności. (G).

KONFLIKT OTWARTY – powstaje wtedy, gdy dwie strony nie godzą się na kompromisy w żadnej sprawie, pozwalają sobie na tworzenie negatywnych stereotypów drugiej strony i dążą do podminowania stanowiska przeciwników wszelkimi możliwymi sposobami. (K).

KONFLIKT O SUMIE ZEROWEJ – konflikt, w którym wygrana jednej strony jest zawsze równa przegranej drugiej strony, tak jak w zawodach lekkoatletycznych. (PS).

KONFLIKT POLITYCZNY – różni się od innego typu konfliktów tym, że dotyczy władzy, tego, kto i w jaki sposób będzie ją sprawował, które państwo narzuci swoją wolę innemu państwu, która grupa etniczna zdobędzie lub utrzyma władzę nad inną, która partia uzyska rozstrzygający wpływ w państwie, kto zostanie uznany za przywódcę danej organizacji, kto będzie rządził w mieście itd. (PSt).

KONFLIKT POZNAWCZY – inaczej intelektualny, pojawia się wówczas, gdy dana osoba staje wobec informacji, które są sprzeczne z jej poglądami. Utożsamiony bywa z DYSONANSEM POZNAWCZYM. (Sł.S).

KONFLIKT POŻYTECZNY – brak uzewnętrznienia istoty sporów, nawet w sposób gwałtowny i spontaniczny, może być niekiedy dowodem przekroczenia miary w tłumieniu swobód i wolności obywatelskich, co perspektywicznie bywa gorsze niż sam konflikt. Korzyści płynące z ujawniania konfliktów i napięć polegają na odzwierciedleniu wyznań, stanu zagrożenia, zwiększonej uwagi społecznej i rzeczywistego kierunku myślenia. A zatem, sam konflikt weryfikujący realną sytuację jest pożyteczny, natomiast niebezpieczne i szkodliwe jest błędne pokierowanie jakimkolwiek konfliktem. (KiN).

KONFLIKT RÓL – ogólny termin na określenie wszelkiego rodzaju sprzeczności, jakie mogą pojawić się miedzy różnymi rolami, zarówno indywidualnymi, jak i grupowymi. (G).

KONFLIKT SEROLOGICZNY – wytworzenie się we krwi matki przeciwciał odpornościowych przeciwko antygenowi płodu. Przeciwciała te mogą przenikać przez łożysko do płodu i niszcząc erytrocyty, powodować chorobę hemolityczną noworodka, a nawet obumarcie płodu. (S.Sz).

KONFLIKT SPOSTRZEGANY – drugi etap teorii konfliktu Pondy'ego, kiedy potencjalne źródło sporu zostaje dostrzeżone przez przynajmniej jedną z zainteresowanych stron, ale sam konflikt jeszcze się nie ujawnił. (G).

KONFLIKT SPOŁECZNY – sprzeczność dążeń jednostek, grup, instytucji, klas społecznych, organizacji lub narodów, ze względu na którą jednoczesna realizacja interesów stron pozostających w konflikcie jest utrudniona lub niemożliwa. Mogą to być także konflikty ideologiczne związane z różnicami w zakresie aprobowanych systemów wartości, a także konflikty w zakładzie pracy, napięcia miedzy pracownikami lub grupami pracowników wynikające z różnic interesów, ocen, poglądów. (Sł.Sz). K.s. i synonimy tego określenia (spory zbiorowe, niepokoje społeczne, itp.) są definiowane przez wspólną cechę tkwiącą u ich podłoża; wynik dążenia do tego, co się postrzega jako cele nie do pogodzenia (korzyść jednej strony musiałaby być osiągana kosztem drugiej). (KiN).

KONFLIKT UTAJONY – pierwsza z pięciu faz w modelu Pondy'ego, kiedy występuje podstawa do jego zaistnienia (niedostatek zasobów), ale nie jest ona jeszcze uświadomiona. (G).

KONFLIKT WŁAŚCIWY – obrasta sporami incydentalnymi, które zaciemnią lub wypaczą jego obraz, pozwolą na zwłokę w rozstrzygnięciach, pozbawią konflikt waloru aktualności. (KiN).

KONFLIKT W OBRĘBIE RÓL – dyskomfort powodowany stwierdzeniem, że jedna z odgrywanych przez jednostkę ról jest różnie interpretowana przez poszczególne osoby. (G).

KONFLIKT W ORGANIZACJI – oznacza spór dwóch lub więcej członków albo grup, wynikający z konieczności dzielenia się ograniczonymi zasobami lub pracami lub zajmowania odmiennej pozycji, różnych celów, wartości lub postrzeżeń. Członkowie lub działy organizacji w trakcie sporu dążą do tego, by ich sprawa lub punkt widzenia przeważyły nad sprawą lub punktem widzenia innych. (K).

KONFLIKT ZAKOŃCZONY – ostatni z etapów konfliktu w koncepcji Pondy'ego. Następuje po znalezieniu i przyjęciu rozwiązania. (G).

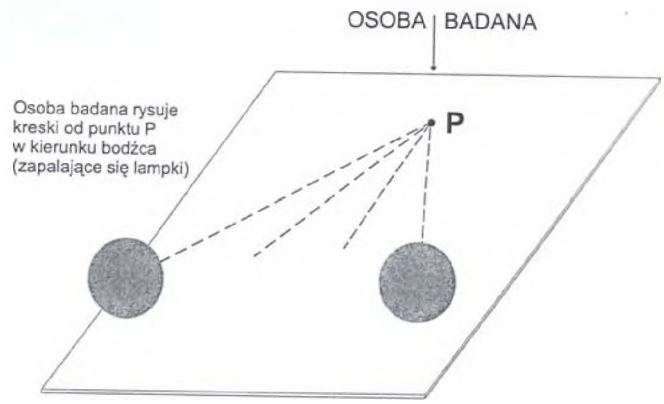
KONFLIKT ZASTĘPCZY – oznacza sytuację, kiedy obok konfliktu właściwego aranżowany jest konflikt nowy, wiążący siły i uwagę co najmniej jednej ze stron. Z reguły jest on wynikiem działań celowych, ale nie sposób wykluczyć mimowolnego przesunięcia się sporu (osi tego sporu) na inne płaszczyzny. Może on także służyć zamiarowi zamaskowania istoty konfliktu właściwego bądź umniejszenia jego znaczenia. (KiN).

KONFLIKTOTWÓRCZY ZAKRES ODPOWIEDZIALNOŚCI – niektóre role w grupie lub społeczeństwie ze swej istoty wiąże się z tworzeniem sytuacji konfliktowych lub uczestnictwem w nich. Są to np. role policjanta lub negocjatora. (G).

KONFLIKTOGRAF – urządzenie pozwalające na eksperymentalne badanie zachowania w sytuacji konfliktowej przy zadaniach ruchowych. Jest to płyta o boku ok. 35 centymetrów z czterema lampkami, po dwie (czerwona i zielona) w każdym górnym rogu. Lampkom tym odpowiadają cztery przyciski w osłoniętej przed osobą badaną części, za pomocą których eksperymentator może zapalać lampki w dowolnej kolejności, pojedynczo lub równocześnie parę. Osoba badana ma reagować określonym ruchem,

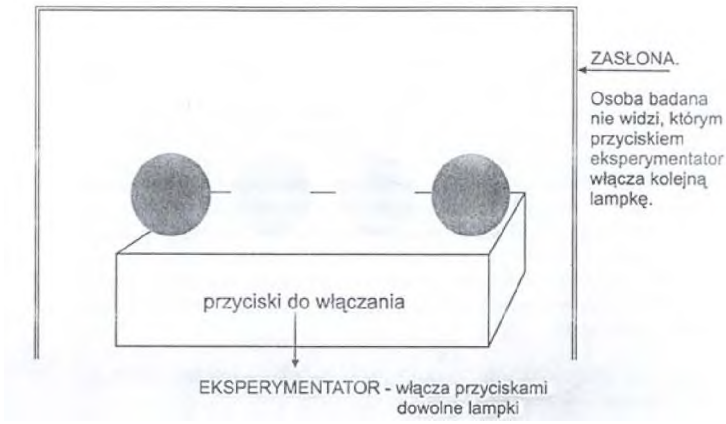
np. rysować kreskę w kierunku bodźca z oznaczonego punktu do zapalającej się lampki (zapalającej się zamiennie), np. czerwonej. Bodźce ukazywane są w dowolnej zmiennej kolejności, lecz zawsze pojedynczo; w pewnym momencie eksperymentator zapala czerwoną lampkę po obu płytach i obserwuje zachowanie badanego.

KONFIKTOGRAF



Źródło: A. Rokosz, autor hasła „Konfliktograf". W: *Słownik psychologiczny*. Red. W. Szewczuk. Warszawa 1979.

Zasada działania konfliktografu



Źródło: *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979.

Bibliografia

Wspomaganie procesu wychowawczego programami profilaktyczno-edukacyjnymi, red. A. Bodanko, Kraków 1999.

Doroszewicz K., *Konflikty międzyludzkie*, „Wektory Gospodarki" 1989, nr 4.

Dubrin A. J., *Praktyczna psychologia zarządzania*, Warszawa 1979.
Kowolik P., Pindera M., *Konflikty międzyludzkie w zakładzie pracy i sposoby zapobiegania im.* [W:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, red. S. M. Kwiatkowski, Warszawa 2007.
Rummel-Syska Z., *Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrospołeczne*, Warszawa 1990.
Stoner J. A. F., Wankel Ch., *Kierowanie*, Warszawa 1994.

Summary

Conflicts at work and school constitute the subject matter of the article. The types, sourses, varieties and dynamics, and selected ways of conflict resolutions have been discussed.

Piotr T. NOWAKOWSKI

Etyczne aspekty przeprowadzania kolokwiów i egzaminów

Uzyskanie przez studenta tytułu magistra, inżyniera czy licencjata poprzedzone jest koniecznością zaliczenia wielu kolokwiów i zdania szeregu egzaminów. Sam moment weryfikacji wiedzy należy do najważniejszych w relacjach między studentami a nauczycielami akademickimi, a to dlatego, że wiąże się on z oceną stopnia „opanowania" określonej partii materiału przez egzaminowanego. Poza tym kolokwia i egzaminy w procesie dydaktycznym są zdarzeniami o statystycznie dużym wymiarze. Młodzież akademicka w ciągu studiów uzyskuje mnóstwo wpisów do indeksu. Nie należy więc pozostawić bez odpowiedzi pewnych nadużyć, które się z tym wiążą. O tym właśnie będzie traktował ten artykuł.

Studenci są wnikliwymi obserwatorami i krytykami. Umieją też docenić postawy godne polecenia. Choć nie zawsze bywają obiektywni w formułowanych ocenach, to jednak ich opinie mogą stanowić podstawę do solidnej refleksji dla niejednego pracownika nauki. W tym celu zebrano wypowiedzi ankietowe od blisko dwóch tysięcy respondentów[1], którzy w świetle osobistych doświadczeń przedstawili własną ocenę pracy nauczycieli akademickich w zakresie przeprowadzania egzaminów i kolokwiów. Zadane im pytania odnosiły się do niepożądanych i pożądanych postaw: 1) „Proszę podać przykład(y) – wraz z krótkim opisem i uzasadnieniem – dostrzeżonego bądź doświadczonego przez Panią/Pana nieetycznego zachowania pracownika szkoły wyższej", wraz z uzupełnieniem: „Pod pojęciem «zachowania nieetycznego» rozumiemy zachowanie oceniane przez Panią/Pana jako naganne, złe lub niegodne nauczyciela akademickiego. Może ono dotyczyć szerokiej gamy zjawisk: własnych obowiązków, relacji do studentów, stosunku do innych pracowników uczelni itp."; 2) Proszę podać przykład(y) – wraz z krótkim opisem i uzasadnieniem – dostrzeżonego bądź doświadczonego przez Panią/Pana etycznego zachowania pracownika szkoły wyższej, które współcześnie wypadałoby akcentować", wraz z uzupełnieniem: „Pod pojęciem «zachowania etycznego» rozumiemy zachowanie oceniane przez Panią/Pana jako dobre lub godne polecenia. Może ono dotyczyć szerokiej gamy zjawisk: własnych obowiązków, relacji do studentów, stosunku do innych pracowników uczelni itp.".

[1] Obecnych bądź byłych studentów z rozmaitych uczelni w Polsce.

Zrealizowane badania miały charakter jakościowy, albowiem chodziło nie tyle o określenie natężenia poszczególnych postaw nauczycieli akademickich, co raczej o prezentację ich różnorodności, ze szczególnym uwzględnieniem ich klasyfikacji, interpretacji i ostatecznej oceny[2].

Dostrzeżone nieprawidłowości

Zacznijmy od tego, co wiąże się z pewnym wynaturzeniem procesu weryfikacji wiedzy studenta. Zasadniczym problemem, na który zwracają uwagę respondenci, jest nieprecyzyjne określanie przez pracowników akademickich wymagań dotyczących zaliczeń lub egzaminów. Wskutek tego studenci tracą orientację co do rzeczywistych wobec nich oczekiwań. Bliźniaczą praktyką, którą zaliczyć wypada do patologii procesu dydaktycznego, jest zmiana kryteriów oceniania w trakcie egzaminów. Wyrazem tego jest sytuacja, kiedy studenci otrzymują do przyswojenia określone zagadnienia, podczas gdy na samym egzaminie wymaga się od nich innego zakresu materiału. Tego typu praktyka jest zdecydowanie negatywnie oceniana przez młodzież akademicką, zwłaszcza gdy następuje podniesienie wymagań już w trakcie oceny prac. Niedotrzymanie przyjętych wcześniej ustaleń co do liczby punktów potrzebnych do tego, by zdać egzamin jest oceniane przez studentów jako wyraz przedmiotowego ich potraktowania. Problemem jest też rozbieżność w ocenie prac: „te same testy, te same odpowiedzi, a inne oceny" – konkluduje jeden z respondentów.

Z powyższym wiąże się kwestia niesprawiedliwości w ocenianiu. Problem ten ujawnia się w sytuacjach, kiedy egzaminator z góry zakłada, ilu studentów zda bądź gdy cechuje go przypadkowość w działaniu („Doktor ocenił nasze prace, nawet ich nie otwierając, wpisywał oceny, tak jak chciał"). Głębokie poczucie niesprawiedliwości może się zrodzić u studentów w sytuacji, gdy ich wysiłek oceniany jest „na oko", a ostateczna ocena bazuje na mglistych wspomnieniach nauczyciela akademickiego. Taka ocena rzadko odpowiada rzeczywistości: „Okazało się, że niektórzy studenci, którzy prawie nie bywali na zajęciach, mieli lepsze noty od tych, którzy sumiennie w nich uczestniczyli" – wspomina studentka. Niesprawiedliwość w ocenianiu wiąże się z problemem braku obiektywnych kryteriów oceny, co może znajdować swój wyraz w uwzględnieniu innych wymagań niż merytoryczne. Jedna z wypowiedzi dotyczy wykładowców lubiących studentki, które „przychodzą na egzamin ustny w krótkiej spódniczce czy bluzce z głębokim dekoltem. Choć raczej nie pasuje, żeby tak się ubierać na egzamin, nie mają jednak wyjścia i robią to tylko po to, aby go zdać. Jeżeli profesor zobaczy taką studentkę, na samym wejściu ma ona ocenę pozytywną". Podobnie jest w sytuacji, kiedy ocena zależy od samopoczucia egzaminatora: „Jeśli masz szczęście i doktor ma dobry humor przy sprawdzaniu

[2] Omówiony jest tutaj jeden z aspektów wyników badań realizowanych przez autora artykułu w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Mysłowicach.

twojej wiedzy, to zdałeś. Jeśli nie, to z pewnością czeka cię poprawka" – ironizuje student. Egzamin uzyskuje jednoznacznie negatywną ocenę moralną wówczas, gdy pod uwagę brane są czynniki niezależne od studenta, jak: płeć, kolor oczu, barwa głosu, ubranie itp. Szczególnym nadużyciem jest uzależnianie oceny od poglądów politycznych, religijnych czy filozoficznych studenta. Dodatkowy problem to „faworyzowanie na egzaminach dzieci profesorów lub studentów o znanych nazwiskach".

Kolejne nieprawidłowości wiążą się z zezwoleniem na ściąganie i odpisywanie podczas egzaminu albo ze sprawdzaniem kilkuset opisowych prac egzaminacyjnych w kilkadziesiąt minut (mamy więc do czynienia z przypadkowością ocen). „Nieważne, że nie ocenia studenta za jego wiedzę i przygotowanie, ważne, że «spełnił» swoje zadanie" – ocenia tę praktykę jedna z respondentek. Szereg negatywnych odczuć budzi u studentów brak możliwości weryfikacji oceny: „Po egzaminie wykładowca odmówił wglądu do prac egzaminacyjnych. Tłumaczył się brakiem takiej potrzeby. Nie udostępnił prac do wglądu, mimo wielu wątpliwości zgłaszanych przez studentów". Jak pisze Tadeusz Chrobak, na negatywną ocenę moralną egzaminów pisemnych wpływ ma dodatkowo zwyczaj oceniania prac pisemnych oddzielnie przez kilka osób (co gorsza, niekoniecznie przez nauczycieli akademickich). Efektem tego jest (zawłaszcza w przypadku egzaminów z nauk humanistycznych) naturalne zróżnicowanie ocen wynikające z indywidualnych preferencji osób sprawdzających. Prowadzi to do istotnego zafałszowania oceny, która może być słusznie uznana przez studentów za niesprawiedliwą[3].

Za nieprawidłową postawę egzaminatora wypada też uznać brak uwzględnienia osobistej sytuacji studenta, zwłaszcza jego niepełnosprawności. Oto charakterystyczna wypowiedź absolwenta jednej z uczelni: „Student z upośledzeniem mowy i ruchu otrzymywał z egzaminów pisemnych zwykle ocenę niedostateczną, a z egzaminów poprawkowych (ustnych) pozytywną. Gdy zorientował się, że chodzi o niewyraźne pismo zaczął chodzić wyłącznie na egzaminy ustne. Wcześniej żadnemu z profesorów nie przyszło do głowy, że przyczyną niewyraźnego pisma może być niepełnosprawność. Na jednym z późniejszych egzaminów ustnych student otrzymał ocenę niedostateczną, bo – jak się wyraził profesor – «niewyraźnie mówił»". Niekiedy ową trudną sytuacją osobistą studenta jest dystans, jaki musi on pokonać, by dostać się na uczelnię: „Wielu studentów dojeżdżało z odległych województw. Ja na przykład 400 kilometrów. Wykładowca umówił się ze wszystkimi studentami na egzamin w czwartek. Wszyscy musieli przyjechać o jednej godzinie, gdyż nie było określone, czy egzamin będzie pisemny, czy ustny. Po przeegzaminowaniu 20 osób profesor podziękował wszystkim i powiedział, aby pozostali przyszli za tydzień. W następnym tygodniu sytuacja się powtórzyła" – pisze respondentka. Kolejne zastrzeże-

[3] T. Chrobak, *Egzamin jako fakt moralny*. [W:] *Etyka zawodu nauczyciela – nauczanie etyki*, red. K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska, Zielona Góra 1995, s. 136.

nia wobec egzaminatorów to niepunktualność („Egzaminator umówił się na godzinę 9:00, a przyszedł o godz. 14:00"), ale i uciążliwość przeprowadzanych egzaminów: pewna pani doktor „tak zorganizowała przebieg egzaminu, że student musiał pojawiać się na uczelni 4–5 razy, czekając w kolejce od godz. 5:00 rano. Wielu zdawało egzamin w godzinach nocnych (ostatni nawet po 2:00 w nocy). W takich warunkach nie było mowy o jakiejkolwiek weryfikacji wiedzy". Inna wypowiedź odnosi się do stresującej atmosfery egzaminu („podnoszenie głosu, niesłuchanie wypowiedzi studenta"). Respondenci zwracają też uwagę na nieterminowość sprawdzania prac egzaminacyjnych, a także niestaranność w tym zakresie: „Pani magister pomieszała oceny w protokole i obniżono mi ocenę w indeksie".

Istotnym, choć należy sądzić, że nie nagminnym, nadużyciem jest łamanie prawa. Ze stanowczym sprzeciwem respondentek spotyka się problem molestowania seksualnego. Jedna z nich doświadczyła sytuacji, którą opisała tak: „zamknięcie drzwi na zamek, napieranie ciałem, próba rozpięcia bluzki przez egzaminatora". Częściej dochodzi do łapówkarstwa. Ma ono różne oblicza: zaliczenie polegające na wręczeniu egzaminatorowi podarunku (markowe pióro, dobry alkohol, słodki upominek itp.) bądź koperty z pieniędzmi. „Profesor, który dostał od naszej grupy whisky nie chodził po sali, tylko siedział i pozwolił ściągać" – pisze student. Być może niektórzy nie zgodzą się z tym stwierdzeniem, ale za jedną z form łapówkarstwa należy również uznać zmuszanie studentów do zakupu książki autorstwa samego egzaminatora: „Student szedł więc z książką do profesora, który wypisywał na pierwszej kartce stosowną dedykację. Ten sam egzemplarz nie mógł być więc wykorzystany przez inną osobę".

Razi wreszcie brak szacunku i życzliwości wobec studentów okazywany ze strony nauczyciela akademickiego, co nie licuje z etosem tego zawodu. Jedna ze studentek za wysoce nieetyczne uznała „postępowanie pewnego pana profesora – starego erotomana, który podczas egzaminów «rozbierał studentki wzrokiem». Było to obrzydliwe". Inna z kolei zwróciła uwagę na deptanie godności studenta przez wyśmiewanie się z jego wyglądu i ośmieszanie go w oczach innych; dla ilustracji podała jedną z wypowiedzi egzaminatora: „Ty jesteś taka brzydka, że odpowiadaj zza szafy, bo nie mogę na ciebie patrzeć". To tylko dwa z wielu przykładów.

Postulaty

Z powyższego wynikają określone postulaty, które wypada kierować wobec osób odpowiedzialnych za organizację i przebieg egzaminów.

Punktem wyjścia winno być jasne określanie zasad odnoszących się do egzaminu, uszczegółowianie zakresu materiału (w postaci pytań lub zagadnień), który należy opanować. Ten postulat znajduje swój wyraz w regulaminach studiów niektórych uczelni, np.: „Prowadzący zajęcia ma obowiązek przedstawić studentom podczas pierwszych zajęć treści programowe i zale-

caną literaturę oraz warunki zaliczania zajęć"[4]. Studenci chwalą sobie ponadto „możliwość konsultacji z wykładowcą przed egzaminem"; niezastąpione jest też określenie reguł co do przebiegu samego egzaminu: „Podczas egzaminów i zaliczeń prof. X zawsze prosi o krótkie, zwięzłe odpowiedzi, tylko na konkretne pytanie (2–3 zdania). Jeśli cała praca będzie miała więcej niż 1 stronę A4, to będzie oceniana niżej". Kiedy indziej chodzi o precyzyjne określenie konsekwencji wiążących się z nieuczciwością egzaminowanych osób: „Gdy student oglądał się za siebie dwa razy, zwracana mu była uwaga; za trzecim razem wykładowca wypraszał go z sali".

Kolejna kwestia to obiektywizm w weryfikacji wiedzy studenta, tj. „ocena wyników jego pracy ze względu na faktyczny stan wiedzy, jaki prezentuje, a nie ze względu na koligacje rodzinne i układy panujące na uczelni". Ankietowani oczekują równego traktowania osób egzaminowanych: „Niezależnie, czy student był ulubieńcem profesora, ważna była wiedza i adekwatne jej ocenianie". Część respondentów stoi na stanowisku, że egzaminator ma prawo uwzględniać ocenę pracy studenta w szerszym kontekście, wspominają oni m.in. o wykładowcach, którzy „doceniali sumienność i pracowitość studentów w trakcie całego roku akademickiego".

W trakcie egzaminu konieczne jest uwzględnianie osobistej sytuacji studenta. W grę może np. wchodzić wydarzenie losowe: „Wykładowca (przeważnie bardzo surowy) podczas ustnego egzaminu zwrócił uwagę na dziwne zachowanie jednego ze studentów. Po krótkiej rozmowie okazało się, że dwa dni wcześniej zmarł temu studentowi ojciec. Wykładowca wysłał go do domu, dając miesiąc na ponowne przystąpienie do egzaminu". Studenci cenią sobie ponadto, gdy jest im dawana druga szansa. Niejeden egzaminator – jak wynika z badań – ma taki zwyczaj, że „gdy komuś pójdzie źle kolokwium, daje mu jeszcze jedną szansę i do każdego podchodzi indywidualnie". Wszak chodzi nie tyle o to, aby zrealizować egzamin, lecz raczej o to, aby student przyswoił wiedzę. Jedna z respondentek opisuje przypadek, kiedy to „profesor zauważył, że student ma problemy ze zdaniem egzaminu – podchodzi do zaliczenia kilka razy, próbuje go zdać, ale bezskutecznie. Profesor, widząc jak bardzo student stara się zdać, bierze pod uwagę jego pracowitość i upór, nagradza go w końcu pozytywną oceną".

Duże uznanie w oczach respondentów znajduje otwartość nauczycieli akademickich na wspólne ze studentami ustalanie terminów egzaminów, choćby z troski o rozsądne ich rozplanowanie. Ustalenie bowiem egzaminów jeden po drugim właściwie uniemożliwia studentowi rzetelne przygotowanie. Owa otwartość dotyczy też sytuacji losowych, np. kiedy student nie może przybyć na egzamin z powodu choroby – niejeden egzaminator nie widzi wówczas przeszkód, by ustalić dlań nowy termin. Ankietowani doceniają także terminowość sprawdzania testów i wypracowań, a także umożliwianie studentowi wglądu do pracy, zwłaszcza gdy otrzymana

[4] *Regulamin Studiów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, z dnia 1 X 2006, § 3, art. 3.

ocena odbiega znacznie od jego oczekiwań. Niestety, doświadczenie wskazuje, że – w obawie przed nieprzyjemnościami – młodzież rezygnuje z ubiegania się o swe prawa, stąd niezwykle istotny jest sygnał ze strony egzaminatora, że w razie wątpliwości student ma prawo do weryfikacji oceny swej pracy.

Istotną cechą nauczyciela akademickiego jest też uczciwość, która – nawiasem mówiąc – stanowi wyraz jego roztropnej troski o swe dobre imię. Oto przypadek przytoczony przez jedną ze studentek: „Mieliśmy mieć egzamin i przygotowaliśmy profesorowi drobny upominek, a ten ku naszemu zdziwieniu odmówił i powiedział: «Proszę to wziąć albo dziś nikt tego egzaminu nie zda»". Podobną roztropnością winien kierować się egzaminator w przypadku polecanej przez siebie literatury: ma on prawo polecać do egzaminu książki własnego autorstwa, lecz nadużyciem jest zmuszanie studentów, by je kupowali.

W trakcie kolokwium bądź egzaminu ocenie powinna podlegać jedynie wiedza jednostki, nie zaś jej wartość osobowa. Z tej przyczyny ważne są szacunek i życzliwość wobec studenta, zarówno w trakcie egzaminu, dzięki czemu – jak to określa jeden z respondentów – „nie odczuwa on dużego stresu", jak i po egzaminie, czego ilustrację podaje inna ankietowana osoba: „Po zaliczeniu egzaminu ustnego wykładowca wstał, podał rękę i pogratulował oceny". Owa życzliwość może też wyrażać się w „organizowaniu dodatkowych terminów egzaminów poprawkowych", co stanowi wyraz dobrej woli ze strony egzaminatora.

Podsumowanie

Proces dydaktyczny realizowany w murach wyższej uczelni ma doprowadzić do zrozumienia przez studenta wiadomości z pewnej dziedziny wiedzy i równocześnie wyrobić w nim zdolność do poprawnego nimi operowania. Te właściwości studenta są weryfikowane w trakcie kolokwiów i egzaminów. Jednak to od postawy nauczyciela akademickiego zależy w istotnym stopniu, czy egzamin jest konfrontacją, czy też identyfikacją z wartościami *universitas*. Sytuacja nierzetelnej i niesprawiedliwej oceny egzaminacyjnej wywołuje u młodzieży akademickiej postawę uległości i niezdrowego konformizmu[5], o czym może świadczyć następująca wypowiedź respondentki: „Pewien profesor słynął z tego, że zalicza studentom egzaminy za kawał dobrego ciasta i jakiś dobry markowy trunek. Przyszedł termin egzaminu. Pierwszego dnia «zdawała» część studentów. Kupili, co trzeba, dobrze się bawili i wszyscy otrzymali wpis w indeksie: «dobry». Następnego dnia moje grupa postąpiła tak, jak poprzednicy. Ów profesor się oburzył, chciał nam wpisać oceny niedostateczne. Stwierdził, że takie zachowanie jest karygodne. Zgadzam się, ale on je sugerował i sam stosował przez wiele

[5] T. Chrobak, dz. cyt., s. 141.

semestrów". Ostatecznie studenci otrzymali upragnione wpisy – w każdym indeksie widniała ocena: dostateczny.

Jeżeli twierdzenia i wypowiedzi nauczyciela akademickiego rozmijają się z jego codzienną praktyką, to efekty takiej edukacji są małe albo wręcz szkodliwe[6]. Z tego względu jako dogmat przyjąć należy, iż uczestnicy interakcji, czyli egzaminowany i egzaminujący, są równi wobec prawdy. Egalitaryzm prawdy, pojmowanej jako zgodność między przedmiotem a poznającym podmiotem, jest czynnikiem przekraczającym hierarchiczną strukturę organizacyjną uczelni[7]. Ta bezwzględna równość nauczyciela akademickiego i studenta wobec prawdy sprawia, że proces weryfikacji wiedzy nie jest traktowany jako sposób wykazania wyższości egzaminatora, lecz jako dialog, którego celem jest rozeznanie stopnia opanowania określonych informacji przez studenta[8]. Zaakceptowanie zarówno tego celu, jak i wyższych celów, którym egzamin służy, to rzecz fundamentalna.

Nadmieniliśmy, iż rzetelna ocena egzaminowanego winna odnosić się przede wszystkim do stopnia opanowania przez niego wiedzy oraz operowania tą wiedzą. Jest to warunek, bez którego nie mogłoby być właściwej oceny, gdyż ocena wartości osobowej jednostki zdającej egzamin oznacza naruszenie jej godności, a tym samym jest moralnie naganna. Z przeprowadzonych rozważań wynika, że postawa egzaminatora jest nie do przecenienia. Chodzi o to, aby nie wyładowywał on na studentach swych kompleksów, lecz był zdolny do empatii, tj. życzliwego wczuwania się w stany psychiczne drugiego człowieka. Jest to tym ważniejsze, że student zdający egzamin znajduje się w sytuacji znacznego napięcia emocjonalnego oraz podległości względem nauczyciela akademickiego[9]. Generalnie rzecz biorąc, to na egzaminującym spoczywa wymóg takiego postępowania, aby egzaminowany uzyskanej oceny nie traktował jako uwłaczającej jego godności.

Bibliografia

Chrobak T., *Egzamin jako fakt moralny*. [W:] *Etyka zawodu nauczyciela – nauczanie etyki*, red. K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska, Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1995, s. 132–142.

Kalka K., *Wierność prawdzie źródłem działań nauczyciela*. [W:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. M. Tchorzewski, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994, s. 109–113.

[6] J. Półturzycki, *Rola osobistego przykładu w kształtowaniu powinności moralnych nauczycieli*. [W:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994, s. 101.

[7] T. Chrobak, dz. cyt., s. 139.

[8] Tamże, s. 141–142.

[9] Tamże, s. 141.

Nowakowski P. T., *Działalność pedagogiczna pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni wyższych w ocenie studentów*, „Społeczeństwo i Rodzina" 2007, nr 2, s. 107–119.

Półturzycki J., *Rola osobistego przykładu w kształtowaniu powinności moralnych nauczycieli*. [W:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. M. Tchorzewski, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994, s. 101–103.

Regulamin Studiów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, z dnia 1 X 2006.

Summary

The moment when student's knowledge is verified belongs to the most important in relations between academic youth and teachers. This is why we should find a reply for some misuses in this sphere. Two thousand opinions of students were collected, using a questionnaire, in order to analyse the question of tests and exams. The following problems were indicated: inaccurate defining of requirements; changing the criteria of evaluation while performing exams or increasing the requirements at the stage of verification of written work; injustice of evaluation which is connected with lack of its objective criteria; permission to „crib"; not taking into consideration personal situation of students; unpunctuality and onerousness of exams; unpunctual and careless verification of written works; breaking the law (especially bribery and sexual molestation); disrespect and lack of kindness towards students. Definite postulates result from the above mentioned problems. They should be aimed at people responsible for organization and course of exams: defining clear rules referring to tests and exams; objectivism in verification of student's knowledge; taking into consideration his/her personal situation; openness on fixing up the date of an exam together with students; punctual verification of written works and enabling students to check accuracy of received mark; honesty of academic teacher, his/her respect and kindness towards students. It depends on the attitude of academic teacher if the moment of verification of student's knowledge is a confrontation or identification with the values of universitas. The dogma should be accepted that participants of the interaction, i.e. student and examiner, are equal in relation to the truth. Examiner can't cause the situation when student treats the moment of verification of his/her knowledge as an affront to his/her dignity.

Komunikaty i sprawozdania z badań

Jan ŁYSEK

Zagrożenia negatywnego wpływu na dzieci i młodzież

Mając na uwadze *negatywny wpływ*, należy odnieść się do zagrożeń, które wynikają z *socjotechniki* i mogą mieć istotne znaczenie w procesie wychowania dzieci i młodzieży.

Istota socjotechniki

Socjotechnika to ogół metod, środków i działań praktycznych zmierzających do wywołania pożądanych przemian w postawach lub zachowaniach społecznych, np. oddziaływanie (pozytywne lub negatywne) nauczyciela na uczniów, wpływ reklamy na jednostkowe lub społeczne zachowania konsumpcyjne[1].

Znaczenia pojęcia „socjotechnika"[2] mogą być następujące:

– działanie indywidualne lub grupowe zmierzające do uzyskania pożądanego zachowania jednostek i grup społecznych;
– zespół dyrektyw dotyczących dokonywania racjonalnych przemian życia społecznego; dyrektywy te, zwane dyrektywami socjotechnicznymi, określają, jak przy pomocy odpowiednich środków dokonywać celowych przemian społecznych, opierając się przy tym na ocenach i wartościach społecznych;
– refleksja teoretyczna nad celowymi działaniami społecznymi, przyjmująca ich skuteczność za jedno z głównych kryteriów analizy;
– sztuka lub umiejętność skutecznego oddziaływania na innych[3].

Socjotechnika określana jest również jako „inżynieria społeczna" (*social engineering*), czyli „zespół technik służących osiągnięciu określonych celów poprzez manipulację społeczeństwem. Osoba posługująca się inżynierią społeczną sądzi, że cel, do którego dąży jest ważniejszy niż prawda czy niezależność myślenia osób poddawanych manipulacji"[4].

Za podstawowe techniki inżynierii społecznej uważa się:

– „pozorny wybór – adept socjotechniki przedstawia podmiotom manipulacji kilka punktów widzenia, ale zdanie zgodne z jego poglądami w zawoalowany sposób ukazuje w bardziej pozytywnych świetle;

---

[1] R. Smolski, M. Smolski, E. H. Stadtmüller, *Edukacja Obywatelska. Słownik Encyklopedyczny*, Warszawa 1999.

[2] *Dwa oblicza socjotechniki*, red. P. Pawełczyk, Warszawa 2006.

[3] http://pl.wikipedia.org/wiki/In%C5%BCynieria_spo%C5%82eczna_(politologia), stan na 10.12.2007.

[4] http://pl.wikipedia.org/wiki/In%C5%BCynieria_spo%C5%82eczna_(politologia), stan na 10.12.2007.

– ośmieszanie – manipulator stara się ośmieszyć nieodpowiadające mu idee;
– autorytatywne świadectwo – socjotechnik powołuje się na powszechnie akceptowany autorytet;
– transfer (przeniesienie) – osoba manipulująca społecznością stara się skojarzyć swoje przesłanie z pozytywnym pojęciem ugruntowanym wśród jego odbiorów, często poprzez tworzenie zbitek słownych;
– niezależne zdanie – adept inżynierii społecznej tak kształtuje przekaz, aby stworzyć wrażenie, że nie zależy mu na przekonaniu odbiorców do swojego zdania;
– selekcja faktów – manipulator wybiera fakty tylko dla niego wygodne i pozwala odbiorcom na dostęp tylko do jego przekazów;
– zamiana nazw (nowomowa) – socjotechnik tworzy nowe pojęcie, któremu nadaje silne tło emocjonalne, a potem wykorzystuje je masowo w konstruowaniu komunikatów przekazywanych manipulowanym osobom;
– wskazywanie negatywnych grup odniesienia (wskazywanie wroga) – manipulator wskazuje wroga, który ma zagrażać grupie odbiorców jego przekazu, co pozwala na jej konsolidację wokół promowanych przez niego idei;
– zdanie większości – adept inżynierii społecznej twierdzi, że jego zdanie podziela większość i twierdzi, że wszyscy swoi tak mówią;
– kłamstwo – socjotechnik kłamie, ale stara się uprawdopodobnić swoje twierdzenia i ogranicza dostęp odbiorcy do innych źródeł informacji, łączy kłamstwa z prawdziwymi faktami;
– tworzenie stereotypów – osoba manipulująca grupą tworzy stereotyp, a potem stale go używa, aby wzmocnić jego siłę;
– powtarzanie sloganów – specjalista od socjotechniki wymyśla slogan, który stara się potem jak najbardziej rozpowszechnić;
– kształtowanie tła emocjonalnego – osoba stosująca inżynierię społeczną stara się swój przekaz skojarzyć z elementami budzącymi pozytywne uczucia poprzez tworzenie miłej atmosfery czy pozytywnego tła"[5].

Działania o charakterze socjotechnicznym stanowią jeden ze sposobów walki o władzę, rozwiązywania konfliktów społecznych lub komunikacji społecznej.

Metody socjotechniczne

Podstawowe metody socjotechniczne to perswazja[6], manipulacja[7] oraz intensyfikacja lęku[8].

[5] http://pl.wikipedia.org/wiki/In%C5%BCynieria_spo%C5%82eczna_(politologia), stan na 10.12.2007.
[6] R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2007; K. Hogan, *Psychologia perswazji*, Warszawa 2005
[7] D. Winn, *Manipulowanie umysłem*, Warszawa 2004.
[8] A. Kępiński, *Lęk*, Warszawa 2005.

Komunikacja perswazyjna to „szczególny rodzaj wysoko spersonalizowanej pośredniej komunikacji masowej (za pośrednictwem mass mediów), której zadaniem jest informacja o określonym aspekcie rzeczywistości w sposób zgodny z intencją nadawcy komunikatu”[9].

Manipulacja (łac. manipulatio – manewr, fortel, podstęp) to „celowo inspirowana interakcja społeczna mająca na celu oszukanie osoby lub grupy ludzi, aby skłonić je do działania sprzecznego z ich dobrem (interesem). Zazwyczaj osoba lub grupa ludzi poddana manipulacji nie jest świadoma środków, przy użyciu których wywierany jest wpływ. Autor manipulacji dąży zwykle do osiągnięcia korzyści osobistych, ekonomicznych lub politycznych kosztem poddawanych niej osób”[10].

Manipulacja może dotyczyć następujących czynników, które zasadniczo wpływają na nasze decyzje:
- informacji (fałszowanie, deformacja i filtracja faktów),
- wiedzy (wybór, popieranie rozwoju i ukrywanie określonej wiedzy),
- preferencji (indoktrynacja poprzez podkreślanie ważności korzystnych dla manipulatora wartości, np. rozbudzania nacjonalizmów i fanatyzmów religijnych, wzmacnianie wybranych interesów grup lokalnych lub klas społecznych)[11].

Środkami manipulacji mogą być:
- „aktywne techniki psychologiczne – np. tworzenie nastroju chwili,
- użycie sygnałów dźwiękowych wpływających na świadomość i system decyzyjny,
- odurzenie (środkami farmakologicznymi, alkoholem),
- obietnice bez pokrycia,
- manipulacja pozycji,
- wyszukanie słabych punktów osobnika i wywarcie wpływu na nie,
- wykorzystanie nieuwagi i podsunięcie gotowych rozwiązań, bez przedstawiania pełnego obrazu (np. umowy),
- system aktywnego wywarcia wpływu na manipulowanego poprzez niepozostawienie mu możliwości wyboru (np. w sektach destrukcyjnych)”[12].

Natomiast **lęk** to „negatywny stan emocjonalny związany z przewidywaniem nadchodzącego z zewnątrz lub pochodzącego z wewnątrz organizmu niebezpieczeństwa, objawiający się jako niepokój, uczucie napięcia, skrępowania, zagrożenia. W odróżnieniu od strachu jest on procesem wewnętrznym, niezwiązanym z bezpośrednim zagrożeniem lub bólem.

Lęk staje się patologiczny, gdy stale dominuje w zachowaniu, gdy nie pozwala na swobodę, a w konsekwencji prowadzi do zaburzeń. Reakcje lękowe tracą swoją przystosowawczą funkcję i są nieadekwatne do bodźców, a niepokój wywołują sytuacje niemające znamion zagrożenia.

---

[9] http://pl.wikipedia.org/wiki/Komunikacja_perswazyjna, stan na 10.12.2007.
[10] http://pl.wikipedia.org/wiki/Manipulacja_%28psychologia%29, stan na 11.12.2007.
[11] Tamże.
[12] http://pl.wikipedia.org/wiki/Manipulacja_%28psychologia%29, stan na 11.12.2007.

Lęk staje się często punktem krystalizacyjnym dla innych objawów, przybiera postać:
- nieokreślonego niepokoju,
- napadów lękowych,
- zlokalizowaną – dotyczącą określonej części ciała lub sytuacji"[13].

Negatywna manipulacja i psychomanipulacja

W praktyce oddziaływania socjotechniczne kierowane są zarówno na emocje (strach, współczucie, miłość), jak i na intelekt (prezentacja danych statystycznych, powoływanie się na badania i autorytety naukowe).

Przykłady oddziaływań socjotechnicznych można coraz częściej odnaleźć w świecie realnym, ale również w Internecie[14]. Wzrasta zatem prawdopodobieństwo zagrożenia negatywną manipulacją, która może dotyczyć również osób korzystających z Sieci. Świadomość tego faktu powinna być istotna zwłaszcza dla rodziców (opiekunów) oraz nauczycieli (wychowawców), gdyż na negatywne manipulacje narażeni są przede wszystkim dzieci i młodzież.

Negatywna manipulacja przyjmuje postać **psychomanipulacji**, czyli nieetycznego (bo posługującego się oszustwem) wywierania „wpływu na osobę lub grupę, stosowanego w celu uzyskania korzyści materialnych (np. sprzedaż nieużytecznych towarów lub za wygórowaną cenę, wyłudzenie pieniędzy, darowizn), emocjonalnych, psychicznych i fizycznych (uwiedzenie, przejęcie władzy i kontroli nad drugą osobą czy całą grupą). Nieetyczny wymiar, a także niemożność kontroli mechanizmów psychomanipulacji przez osobę poszkodowaną oraz przez społeczeństwo odróżnia ją od takiego oddziaływania, jakim jest terapia czy edukacja"[15].

Psychomanipulacja stosowana przez sekty

Psychomanipulację stosują najczęściej sekty, czyli grupy społeczne, które izolują się od reszty społeczeństwa, mają „własną hierarchię wartości i zespół norm zachowania się, z silnie akcentowaną rolą przywódcy"[16].

Za sektę[17] można zatem uznać każdą grupę, „która posiadając silnie rozwiniętą strukturę władzy, jednocześnie charakteryzuje się znaczną rozbieżnością celów deklarowanych i realizowanych oraz ukrywaniem norm w sposób istotny regulujących życie członków, która narusza podstawowe prawa człowieka i zasady współżycia społecznego, a jej wpływ na członków, sym-

[13] http://pl.wikipedia.org/wiki/L%C4%99k, stan na 11.12.2007.
[14] J. Łysek, *Bezpieczeństwo dzieci w Internecie*, „Nauczyciel i Szkoła" 2007, nr 3–4.
[15] http://66.102.9.104/search?q=cache:c1r9PegiDcsJ:www.poznan.policja.gov.pl/%3Fa%3D1490+psychomanipulacja&hl=pl&ct=clnk&cd=6&gl=pl&lr=lang_pl, stan na 03.01.2008.
[16] P.T. Nowakowski, *Sekty. Co każdy powinien wiedzieć*, Tychy 1999, s. 10.
[17] P.T. Nowakowski, *Sekty – oblicza werbunku*, Tychy 2001.

patyków, rodziny i społeczeństwo ma charakter destrukcyjny".[18] Sekta to „grupa, w której zachodzi jednocześnie wysoki poziom totalności (kontroli życia członków) i psychomanipulacji"[19].

Do specyficznych cech sekty zalicza się[20]:

– tzw. misjonarską gorliwość (tylko oni), z jaką członkowie prowadzą działalność rozpowszechniającą swe koncepcje, wierząc, że to oni znają wyłącznie prawdę o Bogu i o jedynym posłaniu, które świat pragnie usłyszeć i bez którego jest skazany na zagładę i potępienie;
– przywództwo charyzmatyczne (zwolennicy przywódcy wierzą w jego inność i w jego wyjątkową moc);
– prawdę wyłączną (twierdzenia, że prawdziwe zbawienie można znaleźć, jedynie zostając ich członkiem i w ten sposób akceptując ich wierzenia, przyjmując praktyki lub zaczynając używać zalecanych technik);
– nadrzędność grupy (rodzinę zastępuje sekta) – stanowisko wyłączności sekty prowadzi z kolei do wiary, że owa sekta stanowi grupę elitarną, ponieważ jej członkowie doświadczają wiedzy, znają prawdę lub stosują określone techniki, dochodzą do przekonania, że różnią się lub górują nad tymi, którzy nie należą do ich grona;
– ścisła dyscyplina (ścisły rygor i „pranie mózgu"), która przyjmuje formę kontroli nad niemal wszystkimi aspektami życia członków, tak, że mają oni mało czasu na cokolwiek innego niż działalność w sekcie;
– dławienie indywidualności (nie ma swobody myśli), ponieważ w sektach nie ma miejsca dla buntowników, większa część procesu kształcenia, szczególnie nowicjuszy, skierowana jest na dławienie indywidualności; członkowie wyrzekają się odpowiedzialności osobistej i oddają się bez reszty w ręce swych przełożonych nie ma miejsca dla swobody myśli, różnic interpretacyjnych lub niezależności postępowania;
– techniki zniewalania (manipulacja psychiką) – kompletna izolacja zwerbowanych do sekty od rodziny i dotychczasowego towarzystwa; oddziaływanie za pomocą rytuałów (tańce, stroje, kadzidełka, monotonne śpiewy), które wprowadzają w trans, wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i przekonanie o przynależności do grupy; posługiwanie się hermetycznym językiem (żyjesz we wspólnocie, w rodzinie, wśród braci i sióstr, a przywódca grupy jest twoim ojcem, mesjaszem, prorokiem); systematyczne odmawianie „modlitewek" z jednoczesnym potępianiem „błędów" dotychczasowego życia i składaniem obietnic o porzuceniu go; propagowanie bezgranicznej wiary w zasady nowej nauki, których nie można podważyć[21].

Do czynników, które mają istotny wpływ na skuteczną psychomanipulację należą:

[18] http://www.psychomanipulacja.pl/podstawy/czym-sa-sekty.htm, stan na 04.01.2008.
[19] Tamże.
[20] M. Grochowalska, *Rama – byłam w sekcie*, Warszawa 2007.
[21] http://www.sekty.net/?n_id=24, stan na 04.01.2008.

– etap w psychofizycznym rozwoju (głównie ludzie młodzi, w okresie dorastania);
– czynniki sytuacyjne (okresowy, silny stres, będący wynikiem odejścia bliskiej osoby, zawodu miłosnego, służby wojskowej, uwięzienia, rozwodu, braku pracy, porażki zawodowej, trudności i niepowodzeń w szkole, przeprowadzka, wypadek, choroba);
– komunikacja w rodzinie (brak zaspokojenia podstawowych potrzeb, np. potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, miłości; zbyt surowa lub zbyt liberalna kontrola dziecka);
– predyspozycje osobowościowe (obniżony krytycyzm, nasilona potrzeba zależności, mała asertywność, niska samoocena, niskie poczucie własnej wartościowości, naiwny idealizm i niedojrzałość emocjonalna)[22].

Pierwsze niepokojące objawy psychomanipulacji dotyczą przede wszystkim:
– diety (zaprzestanie spożywania produktów, które dotychczas były zjadane, np. mięso, jajka, ryby, ser żółty, cebula, czosnek, potrawy świąteczne; preferowanie potraw wegetariańskich z dużą ilością orientalnych przypraw, pieczenie placków pszennych bez zakwasu i jajek; zaprzestanie z dnia na dzień picia kawy, herbaty, kakao i napojów gazowanych i spożywanie dużej ilości wody oraz parzenie herbaty ziołowej; brak dotykania pewnych produktów i naczyń rękoma oraz wydzielenie własnego nakrycia stołowego);
– wyglądu zewnętrznego (zupełnie inne ubieranie się – przesadnie elegancko lub w określony zestaw, np. ciągle ta sama koszula i spodnie; preferowanie określonego koloru, np. biały, czarny lub szafranowy; noszenie nietypowych ubrań i plakietek; przesadne dbanie o higienę osobistą o stałych porach lub zaprzestanie tych czynności; radykalna zmiana dotychczasowej fryzury, np. ścięcie włosów i pozostawienie z tyłu głowy warkoczyka lub nakrywanie głowy nawet w domu; noszenie na szyi z czcią różnego rodzaju amuletów, koralików lub woreczków);
– zmiany przyzwyczajeń (rezygnacja z oglądania telewizji, słuchania radia, muzyki rozrywkowej lub wręcz nałogowe słuchanie muzyki, np. orientalnej i heavy metalowej; nagrywanie określonych przemówień i lekcji o tematyce religijnej, oglądanie specyficznych filmów wideo, np. nagrania ze zbiorowych modlitw, kazań lub zapisy scen gwałtu i przemocy wobec ludzi lub zwierząt; rezygnacja z dotychczasowych form spędzania wolnego czasu, np. zabaw tanecznych, kina i basenu; zaprzestanie spotkań z dotychczasowymi znajomymi, z którymi wcześniej był stały kontakt);
– aspektu religijnego (zamykanie się w swoim pokoju na wiele godzin, śpiewanie lub medytacje; zmiana wystroju swojego pokoju – pomalowanie go na określony kolor, palenie świec i kadzideł, przesadne przystrajanie kwiatami; zbieranie nietypowych rzeczy, np. zdjęcia i obrazy przedstawiające kolorowo ubrane postacie, diabły, czaszki i krzyże; zainteresowanie nie-

[22] http://www.psychomanipulacja.pl/art/kto-jest-podatny-na-manipulacje.htm, stan na 04.01.2008.

typowymi publikacjami, zbieranie ulotek i broszur; namawianie do rozmów na tematy religijne, proponowanie lektur i filmów o określonej tematyce, krytyka poglądów religijnych, żądanie zdjęcia krzyży i obrazów świętych);
– nowych zwyczajów (prowadzenie ożywionej korespondencji, rozmowy telefoniczne o ciągle tych samych godzinach lub nietypowych porach; pojawianie się nowych, dziwnie zachowujących się osób; znikanie z domu po uprzednim komunikacie o uczestnictwie, np. w kursie językowym, kursie podnoszącym potencjał twórczy lub kursie biblijnym; niewracanie do domu na noc z jednoczesnym brakiem podania przekonującej przyczyny; opuszczanie zajęć w szkole; wydawanie coraz większych kwot na określone książki i inne materiały oraz na opłacanie kursów; próby pożyczania pieniędzy od bliskich i znajomych lub rozdawania własnych oszczędności i rzeczy osobistych; kradzieże cennych przedmiotów i pieniędzy oraz chwalenie się swoim sprytem i bezwzględnością; używanie nowych zwrotów, np.: energia kosmiczna, czakramy, afirmacje, leczenie energią)[23].

W przypadku podejrzeń lub stwierdzenia psychomanipulacji należy przede wszystkim:
– nie wpadać w panikę,
– właściwie rozpoznać zjawisko i upewnić się o fakcie jego występowania,
– nie wpływać jednoznacznie i negatywnie na kontakt z członkiem sekty,
– zebrać stosowne informacje na temat psychomanipulacji i sekt,
– zgłosić się do ośrodka informacji o sektach[24].

Aktualnie informacje na temat sekt i psychomanipulacji można uzyskać w następujących ośrodkach:

Województwo	Nazwa i adres
Dolnośląskie	Dominikańskie Centrum Informacji o Sektach i Zagrożeniach Duchowych, Pl. Dominikański 2, 50-139 Wrocław, tel. (0-71) 341-99-00, 344-66-31, http://www.centrum.k.pl
Kujawsko-pomorskie	Toruńskie Centrum Informacji o Sektach i Ruchach Religijnych, ul. Jodłowa 13, 87-100 Toruń, tel. 0-602615055, http://www.sekty.diecezja.torun.pl
Lubelskie	Centrum Przeciwdziałania Psychomanipulacji, ul. Królewska 10, 20-109 Lublin, tel. 0515 805 955, http://www.psychomanipulacja.pl
Lubuskie	Punkt Poradnictwa Religijnego ds. Sekt i Nowych Ruchach Religijnych (Ruch Effatha), ul. Chrobrego 8, 65-043 Zielona Góra, tel. 0-603210355, http://www.effatha.org.pl

[23] http://www.psychomanipulacja.pl/pomoc/jak-rozpoznac.htm, stan na 04.01.2008.
[24] http://www.psychomanipulacja.pl/pomoc/co-robic.htm, stan na 07.01.2008.

Łódzkie	Stowarzyszenie Civitas Christiana - Biuro Informacji i Dokumentacji Nowych Ruchów Religijnych i Sekt, ul. Narutowicza 54/8, 90-136 Łódź
Małopolskie	Dominikański Ośrodek Informacji o Nowych Ruchach Religijnych i Sektach, ul. Dominikańska 3/24, 31-043 Kraków, tel. 012 423-16-13, http://www.sekty.net
Mazowieckie	Dominikański Ośrodek Informacji o Nowych Ruchach Religijnych i Sektach, ul. Dominikańska 2, 02-741 Warszawa, tel./fax: (022) 543-99-99, http://www.sekty.net
Podlaskie	Punkt Informacji o Sektach i Nowych Ruchach Religijnych, parafia Wniebowzięcia NMP, Rynek Kościuszki 2, 15-091 Białystok, tel. (085) 743 64 29, http://www.punkt.bialystok.opoka.org.pl
Pomorskie	Dominikańskie Centrum Informacji o Nowych Ruchach Religijnych i Sektach, ul. Świętojańska 72, 80-840 Gdańsk, tel. 058 301-35-77 w. 50, http://www.sekty.net
Śląskie	Śląskie Centrum Informacji o Sektach i Grupach Psychomanipulacyjnych, Katowice, pl. Ks. Szramka 4, tel. (32) 60 82 676, telefon zaufania: 0 501 48 73 44, www.katowice.psychomanipulacja.pl
	Punkt Informacji o Destrukcyjnych Ruchach Religijnych, Plac Ratuszowy 6, 43-300 Bielsko-Biała, tel. 0602 72 73 60, http://www.bielsko.psychomanipulacja.pl
Warmińsko-mazurskie	Quo Vadis - Centrum Informacji o Sektach i Kultach, ul. Prosta 5/6, 10-028 Olsztyn, tel. (89) 535 05 17, www.sekty.maxi.pl
Wielkopolskie	Dominikańskie Centrum Informacji o Sektach i Nowych Ruchach Religijnych, ul. Kościuszki 99, 60-919 Poznań, tel. (61) 852-31-34, http://www.sekty.net
Zachodniopomorskie	Dominikańskie Centrum Informacji o Sektach i Nowych Ruchach Religijnych, pl. Ofiar Katynia 1, 70-452 Szczecin, tel. 091 421-20-22 w. 132, http://www.sekty.net
	Biuro Informacji o Sektach i Nowych Ruchach Religijnych, ul. Andersa 24, 75-950 Koszalin, tel. (94) 3403601

Psychomanipulacja w Internecie

Oprócz psychomanipulacji stosowanej w realnej rzeczywistości przez sekty, należy mieć również na uwadze psychomanipulację, która ma miejsce w Internecie, czyli „phishing". Istotą jest tutaj „oszukańcze pozyskanie poufnej informacji osobistej, jak hasła czy szczegóły karty kredytowej, przez udawanie osoby godnej zaufania, której te informacje są pilnie potrzebne"[25]. W ten sposób można również uzyskać inne poufne informacje dotyczące danej osoby[26].

Aby skutecznie bronić się przed phishingiem należy przede wszystkim[27]:

– pamiętać o tym, że zazwyczaj serwisy nie wysyłają e-maili z prośbą o odwiedzenie i zalogowanie się na stronie; taka prośba powinna wzbudzić czujność, zawsze warto w takim wypadku potwierdzić autentyczność listu poprzez kontakt z administratorami strony; banki i instytucje finansowe nigdy nie wysyłają listów z prośbą o ujawnienie jakichkolwiek danych (loginu, hasła, numeru karty), próby podszycia się pod nie powinny być zgłaszane do osób odpowiedzialnych za bezpieczeństwo,
– nie należy otwierać hiperłączy bezpośrednio z otrzymanego e-maila, gdyż stosunkowo prosto jest zmodyfikować ich treść tak, by pozornie wskazujące na autentyczną witrynę kierowały do nieautoryzowanej, podszywającej się strony; należy regularnie uaktualniać system i oprogramowanie, w szczególności klienta poczty e-mail i przeglądarkę WWW,
– nie wolno przesyłać mailem żadnych danych osobistych typu hasła, numery kart kredytowych itp.; prośby o podanie hasła i loginu w mailu należy zignorować i zgłosić odpowiednim osobom,
– banki i instytucje finansowe stosują protokół HTTPS tam, gdzie konieczne jest zalogowanie do systemu; jeżeli strona z logowaniem nie zawiera w adresie nazwy protokołu HTTPS, powinno się zgłosić to osobom z banku i nie podawać na niej żadnych danych,
– nie zaleca się używania starszych przeglądarek internetowych (np. Internet Explorer 6), które bywają często podatne na różne błędy; alternatywnie można korzystać z innych programów, jak Mozilla Firefox czy Opera lub Internet Explorer 7 (których najnowsze wersje wyposażone są w filtry antyphishingowe) lub z oprogramowania firm trzecich chroniącego przed phishingiem,
– używanie OpenDNS, czyli szybkich, darmowych serwerów DNS, które dzięki dużej bazie adresów umożliwiają szybsze wczytywanie stron oraz zabezpieczają przed phishingiem[28] lub pharmingiem (gdzie wykonuje się dodatkowo atak na serwer DNS w celu skojarzenia prawdziwego adresu URL z serwerem WWW podrobionej strony internetowej)[29].

[25] http://pl.wikipedia.org/wiki/Phishing, stan na 08.01.2008.
[26] J. Łysek, dz. cyt.
[27] http://pl.wikipedia.org/wiki/Phishing, stan na 08.01.2008.
[28] http://pl.wikipedia.org/wiki/OpenDNS, stan na 08.01.2008.
[29] http://pl.wikipedia.org/wiki/Pharming, stan na 08.01.2008.

W ostatnim czasie daje się również zauważyć phishing sms-owy, zwany SMiShing (SMS phishing), czyli atak socjotechniczny podobny do phishingu, a polegający na rozsyłaniu SMS-ów, które mają skłonić ofiarę do podjęcia określonego działania. Przykładem może być tutaj SMS wysyłany do losowych numerów telefonu sieci Heyah o treści: „Tylko w tym tygodniu możesz podwoić stan swojego konta! Wystarczy, że kupisz kartę z doładowaniem i wyślesz SMS-a na numer xxx w treści wpisując kod doładowania! Spiesz się!”[30].

Zakończenie

Świadomość zagrożeń negatywnego wpływu oddziaływań socjotechnicznych na właściwy przebieg procesu wychowania dzieci i młodzieży jest więc istotna. Tym samym wymaga dalszych refleksji i badań oraz ustawicznego monitorowania tego zjawiska.

Bibliografia

Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2007.
Dwa oblicza socjotechniki, red. P. Pawelczyk, Warszawa 2006.
Grochowalska M., *Rama – byłam w sekcie*, Warszawa 2007.
Hogan K., *Psychologia perswazji*, Warszawa 2005.
Kępiński A., *Lęk*, Warszawa 2005.
Łysek J., *Bezpieczeństwo dzieci w Internecie*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007, nr 3–4.
Nowakowski P. T., *Sekty – oblicza werbunku*, Tychy 2001.
Nowakowski P. T., *Sekty. Co każdy powinien wiedzieć*, Tychy 1999.
Smolski R., Smolski M., Stad E. H., *Edukacja Obywatelska. Słownik Encyklopedyczny*, Warszawa 1999.
Winn D., *Manipulowanie umysłem*, Warszawa 2004.

Netografia

http://66.102.9.104/search?q=cache:c1r9PegiDcsJ:www.poznan.policja.gov.pl/%3Fa%3D1490+psychomanipulacja&hl=pl&ct=clnk&cd=6&gl=pl&lr=lang_pl, stan na 03.01.2008.
http://pl.wikipedia.org/wiki/In%C5%BCynieria_spo%C5%82eczna_(politologia), stan na 10.12.2007.
http://pl.wikipedia.org/wiki/Komunikacja_perswazyjna, stan na 10.12.2007.
http://pl.wikipedia.org/wiki/L%C4%99k, stan na 11.12.2007.

[30] http://pl.wikipedia.org/wiki/Smishing, stan na 09.01.2008.

http://pl.wikipedia.org/wiki/Manipulacja_%28psychologia%29, stan na 11.12.2007.
http://pl.wikipedia.org/wiki/OpenDNS, stan na 08.01.2008.
http://pl.wikipedia.org/wiki/Pharming, stan na 08.01.2008.
http://pl.wikipedia.org/wiki/Phishing, stan na 08.01.2008.
http://pl.wikipedia.org/wiki/Smishing, stan na 09.01.2008.
http://www.psychomanipulacja.pl/art/kto-jest-podatny-na-manipulacje.htm, stan na 04.01.2008.
http://www.psychomanipulacja.pl/podstawy/czym-sa-sekty.htm, stan na 04.01.2008.
http://www.psychomanipulacja.pl/pomoc/co-robic.htm, stan na 07.01.2008.
http://www.psychomanipulacja.pl/pomoc/jak-rozpoznac.htm, stan na 04.01.2008.
http://www.sekty.net/?n_id=24, stan na 04.01.2008.

Summary

Negative influence can refer to dangers which result from sociotechnics and can be important in bringing up children and teenagers.

Sociotechnics is defined as the methods and practical actions which cause the desirable transformations in social attitudes and behaviours for example interaction (negative or positive) between teachers and students, the influence of commercial on indyvidual or social consumerist behaviours.

The basic sociotechnical methods are: persuation, manipulation and intensification of fear.

Psychomanipulation is often used by sects, simply speaking by social groups. They are isolated from the rest of society, have their own hierarchy of values and the group of behaviour standards with the role of the leader, which is strongly emphasised. Psychomanipulation exists on the Internet too.

Parents and teachers (educators) should be especially aware of the fact because mainly children and teenagers are exposed to negative manipulation.

Benefit deal with child's aggressiveness and violence, for-social behaviour.

Bronisław WYCZAWSKI

Telewizja nośnikiem zmiany postaw dzieci i młodzieży

Telewizja dostarcza każdemu z nas różnych postaw, wzorców zachowań oraz modeli postępowania czy zachowania się w środowisku. Telewizja jako nośnik informacji wpływa na świadomość jednostki i grupy społecznej. Krótko charakteryzując to zagadnienie, można je ująć jako problem głównego nośnika, który wpływa na postawę. Zanim przejdę do jego analizy, warto odpowiedzieć sobie na pytanie: Czym jest „postawa"?

Według Wincentego Okonia – postawa jest to jedno z podstawowych pojęć psychologii społecznej i socjologii, używane w różnych znaczeniach. Jedni rozumieją postawę jako względnie trwałą dyspozycję przejawiającą się w zachowaniach, których cechą jest pozytywny lub negatywny stosunek emocjonalny do jakiegoś przedmiotu, osób, sytuacji [...][1].

Środki masowego przekazu wywierają bardzo duży wpływ na dziecko na początku jego życia. W miarę jego dorastania zajmują ważne miejsce w życiu – telewizja zaczyna wywierać duży wpływ na sferę psychiczną oraz fizyczną. Dziecko pod wpływem obrazu często przybiera postawę bierną, długie chwile przebywa nieruchome i zapatrzone w ekran. Taki stan rzeczy może źle wpływać na dziecko, które w tym okresie potrzebuje sporo ruchu. Kolejnym niepokojącym sygnałem jest to, że dziecko, oglądając tylko filmy, zaniedbuje zabawy ruchowe i pobyt na świeżym powietrzu. Taki stan rzeczy przyczynia się do tego, że dziecko w sposób odpowiedni nie może prawidłowo się rozwijać[2]. Telewizja dostarcza wielu wrażeń wzrokowych i słuchowych, zaś ich dopływ powoduje zanik zdolności do przetwarzania informacji, co w rezultacie powoduje blokadę wzrokową (gapienie się) oraz rozkojarzenie słuchu. Nadmierne dostarczanie wrażeń powoduje u dziecka obciążenie systemu nerwowego, a to prowadzi do zaniku wyobraźni i twórczego myślenia.

Zazwyczaj bywa tak, że kiedy stykamy się z nową rzeczą, to najpierw chcemy ją poznać[3], dotknąć, spróbować czy usłyszeć. Jednak należy pamiętać, że poznanie cech przedmiotu nie prowadzi tylko do jednego przekona-

---

[1] Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 306.

[2] Por. I. Samborska, *Dziecko i telewizja: reklamy i bajki telewizyjne, a zachowanie językowe współczesnego przedszkolaka*, Bielsko Biała, 2004, s. 142; P. Kossowski, *Dziecko i reklama telewizyjna*, Warszawa: „Żak", 1999, s. 292.

[3] Por. A Kołodziejczyk, *Dziecięca koncepcja fikcji, czyli co jest „na niby" w telewizji*, Kraków 2003, s. 122.

nia, ale tworzy się wiele innych, różnych przekonań. Dopiero taki stan pozwala na „poprawne posługiwanie się nim lub na właściwe działanie w jego obecności”[4]. W podobnym duchu przebiega poznanie cech grup społecznych czy ideologicznych.

Po tak uformowanej psychice następuje u młodego widza dalszy proces, mianowicie ustosunkowanie się do danej rzeczy lub przedmiotu, czyli reakcja emocjonalna lub uczuciowa. Po takim doznaniu emocji widz ustosunkowuje się pozytywnie lub negatywnie, co pociąga za sobą określoną reakcję wobec danego przedmiotu, a następnie rodzi bodziec w postaci oddziaływania na niego. Warto zaznaczyć, że dobre poznanie świata zewnętrznego będzie prowadzić do właściwego reagowania i podejmowania odpowiednich decyzji[5].

Nie można zapomnieć, że w dobie komputeryzacji i rozwoju świata mediów prowadzona jest „walka” w celu zdobycia większej popularności i większej oglądalności. Często taki rodzaj działania wzbudza u widza nadmierną reakcję, która prowadzi do stresu. Taki stan może też wpływać na słabszą koncentrację oglądającego, niedokładne wykonywanie własnych czynności, ogólną drażliwość prowadzącą do przemocy czy niepokój ruchowy[6].

Prowadzone obecnie badania pokazują, że dzieci i młodzież coraz więcej czasu poświęcają na oglądanie telewizji (ok. 3–4 godzin dziennie). Taki stan rzeczy wpływa na to, że telewizor i inne media, tj. komputer czy Internet, stały się dużą konkurencją dla zajęć szkolnych i pozaszkolnych. Długie przesiadywanie przed telewizorem czy innymi mediami ogranicza czas młodzieży, jaki powinien być przeznaczony na zgłębianie wiedzy oraz czynny wypoczynek[7]. Skutkiem takiego stanu rzeczy jest zaniedbywanie przez dzieci nauki w domu, obniżenie inicjacji, twórczej woli, wyobraźni, odpowiedzialności, ponieważ dziecku brakuje ruchu i zaangażowania, które odbywa się przede wszystkim przez kontakt i wspólne działanie z innymi dziećmi[8]. Wyniki uzyskanych badań dowodzą, że dzieci, które często oglądają telewizję, osiągają gorsze wyniki w nauce.

Należy zaznaczyć, że telewizja pozornie przyczynia się do integracji rodziny, gdyż jej członkowie są wspólnie ze sobą w jednym pomieszczeniu, ale ich uwaga skupia się wyłącznie na obrazie, jaki przemawia do nich z odbiornika telewizyjnego. W takim środowisku nie ma miejsca na rozmowę, a to wpływa w zdecydowanym stopniu na osłabienie relacji między domownikami[9].

---

[4] S. Mika, *Wstęp do psychologii społecznej*, Warszawa 1972, s. 60.

[5] Por. E. Napora, *Wpływ telewizji na zachowanie dzieci*, „Niebieska Linia” 2004, nr 3, s. 21–24.

[6] Por. J. Izdebska, *Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka*, „Edukacja” 2000, nr 4, s. 29–38; A. Baran, *Dziecko a przemoc w mediach*, „Wychowawca” 2003, nr 3, s. 18–19.

[7] Por. D. Kolodziejska, *Dziecko przed telewizorem*, „Gazeta Szkolna” 2001, nr 16, s. 20.

[8] Por. S. Kornecka, *Scenariusz spotkania z rodzicami*, „Życie Szkoły” 2001, nr 9, s. 567.

[9] Por. A. Grzywacka, P. Kowolik, *Pozytywne i negatywne oddziaływanie telewizji na dzieci*, „Nauczyciel i Szkoła” 2002, nr 3/4, s. 25–36.

Przedstawione sytuacje mogą kreować różnego typu postawy nie tylko wobec siebie, ale również wobec innych osób.

Według koncepcji socjologicznych postawa jest względnie trwałym stosunkiem emocjonalnym lub oceniającym do przedmiotu bądź dyspozycją do występowania takiego stosunku, wyrażającą się w kategoriach pozytywnych, negatywnych lub neutralnych[10].

Stanisław Mika ujmuje ten problem w inny sposób. Jego zdaniem o postawie możemy mówić, gdy:

a) w otoczeniu jakiejś osoby istnieje jakiś przedmiot lub fakt;
b) osoba ta spostrzega ten przedmiot, kształtuje sobie o nim określone przekonanie, które zostaje utrwalone;
c) w trakcie kontaktu z przedmiotem i w miarę kształtowania sobie o nim przekonań osoba ta ustosunkowuje się do niego w pewien sposób – takie ustosunkowanie ma charakter uczuciowy (pozytywny, negatywny, neutralny), jest stopniowane i względnie trwałe;
d) stosunek emocjonalny do danego przedmiotu motywuje osobę do pewnych określonych zachowań wobec niego[11].

Postawy u młodego czy dorastającego człowieka są kształtowane przez środowisko społeczne, w którym się wychowuje i przebywa. Wpływ na ich kształt mają rodzice, koledzy i przyjaciele, nauczyciele i wychowawcy oraz środki masowego przekazu, które są w naszej formacji nieodłącznym towarzyszem. Warto zapytać: Jak telewizja wpływa na ludzi, a zwłaszcza na młodego człowieka?

Wśród badań prowadzonych przez OBOP (1989, 2000) pojawiły się „Opinie o wpływie telewizji i innych instytucji na młodzież". Telewizja wpływa na zachowania dzieci, ich przeżycia, a tym samym na ich rozwój emocjonalny. Objawia się to zbyt żywymi reakcjami dzieci na treści prezentowane w filmach. Częstym niebezpieczeństwem jest to, że naśladując bohatera, utożsamiają się z nim. Przejawia się to m.in. w próbach nauki latania (Bathman czy Spiderman) czy walce z użyciem ostrych narzędzi (Żółwie Ninja), które prowadzą młodego widza do tragedii[12].

Również takie niepokojące zjawisko zauważalne jest w dziecięcych serialach animowanych, gdzie oprócz przemocy występuje także groza, wywołująca strach i lęk. Przedstawiane są w nich postacie z wyimaginowanych światów, o wypaczonych twarzach, które budzą często wstręt i odrazę. Te i podobne sceny z filmowych fantazji mają wpływ na to, że dziecko boi się samo pozostać w domu czy też wejść do ciemnego pokoju[13].

---

[10] Por. K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1966.

[11] Por. S. Mika, *Wstęp do psychologii społecznej*, Warszawa 1980, s. 67; E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 2004, s. 205–206.

[12] Por. H. Krzysteczko, *Media jako pomoc w rozwoju dzieci i młodzieży: zasady kwalifikacji programów telewizyjnych ze względu na rozwój osobowy*, „Katecheta" 2001, nr 4, s. 7–16.

[13] Por. M. Dylewski, *Przemoc i groza w kreskówkach na tle innych programów dla dzieci*, „Czas Kultury" 2000, nr 5, s. 67–71; M. Zawadzki, *Przemoc i agresja w mediach a zachowania agresywne (zwłaszcza dzieci i młodzieży)*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2003, nr 40/41, s. 104–112.; A. Katrynicz, *Stworki, które zawładnęły światem*, „Nowe Państwo" 2001, nr 18/19, s. 40–41.

Istotne więc staje się pytanie: Dlaczego ludzie oglądają telewizję? Bo może być też i tak, że za jej pośrednictwem zaspokajają różne swoje problemy: marzeń, fantazji, edukacji, informacji, identyfikacji czy towarzystwa oraz wzorców socjalizacji. Przyczyną nadmiernego oglądania telewizji mogą być: nawyki i przyzwyczajenia, chęć poprawienia nastroju czy też zapomnienia o minionych wydarzeniach, korzyści poznawcze (zarówno jako źródło informacji, jak i ucieczki od codzienności), możliwość znalezienia towarzystwa czy społecznego uczenia się[14].

Nie ulega wątpliwości, że na każdego z nas telewizja ma wpływ na płaszczyźnie postaw i poglądów, ale należy pamiętać o tym, że media też kształtują nasz obraz świata i utrwalą pewne postawy i opinie. Często niezauważalnie przenikają do naszego umysłu stereotypy i schematy spostrzegania określonych osób, instytucji, płci czy pewnych wydarzeń.

Warto również zaznaczyć, że telewizja jako nośnik informacji dostarcza pozytywnych wzorców. Dzieci mogą się edukować w różnych dziedzinach wiedzy (historii, geografii, przyrody), co pozwala na rozwijanie ich zainteresowań i pogłębiania znajomość tematu. Często zauważalne jest to w dyskusji – dziecko zaskakuje starszych swoją wiedzą, bogatym zasobem słów, znajomością faktów, zwyczajów i tradycji czy kultury innych krajów. To od nas zależy, co oglądamy i czy odpowiedni jest to program dla nas oraz jak długo i często oglądamy telewizję[15].

Taki stan rzeczy pokazuje, że ogromny wpływ na rozwiązywanie dzisiejszych problemów odbioru mediów mają rodzice, ponieważ to oni są zobowiązani do nauczenia dziecka rozsądnego i mądrego korzystania z telewizji. Własnym przykładem powinni pokazać, a także zachęcić do aktywnego i twórczego wypełniania wolnego czasu[16]. Natomiast oglądanie scen przemocy i agresji może prowadzić do niewłaściwych zachowań, patologii, przestępstw, przemocy, co w rezultacie doprowadzi do ukształtowania społeczeństwa ludzi pozbawionych uczuć.

Zjawiska społeczne w okresie transformacji dotyczą również komunikacji masowej za pośrednictwem telewizji. Telewizja wpływa na kształtowanie postaw i zachowanie się człowieka. Jest nośnikiem wartości i interakcji międzyosobowych. Rola telewizji w procesie wychowania jest jednym z wielu elementów kształtowania osobowości jednostki. Negatywny i pozytywny wpływ na stan emocjonalny człowieka zależny jest od oglądanych programów i audycji telewizyjnych.

---

[14] Por. M. Wittbort, *Stracony czas*, „W Drodze" 2000, nr 7, s. 92–96.

[15] Por. M. Drożdż, *Telewizja wychowawcze medium czy zagrożenie dla edukacji?*, „Prace Uczestników Studium Doktorskiego" 2006, t. 6, s. 39–49.; A. Bujak-Piotrowska, *Telewizja – wróg czy przyjaciel?*, „Forum Humanistów" 2001, nr 4, s. 77–80.

[16] Por. Z. Grzegorski, *Jesteśmy dziećmi nowego tysiąclecia czy „dziećmi telewizyjnymi"?*, „Poznańskie Studia Teologiczne" 2001, t. 10, s. 239–246.

Bibliografia

Aronson E., Wilson T. D., Akert M., *Psychologia społeczna*, Poznań 2004, s. 205–206.

Baran A., *Dziecko a przemoc w mediach*, „Wychowawca" 2003, nr 3, s. 18–19.

Bujak-Piotrowska A., *Telewizja – wróg czy przyjaciel?*, „Forum Humanistów" 2001, nr 4, s. 77–80.

Drożdż M., *Telewizja wychowawcze medium czy zagrożenie dla edukacji?*, „Prace Uczestników Studium Doktorskiego" 2003, t. 6, s. 39–49.

Dylewski M., *Przemoc i groza w kreskówkach na tle innych programów dla dzieci*, „Czas Kultury" 2000, nr 5, s. 67–71.

Grzegorski Z., *Jesteśmy dziećmi nowego tysiąclecia czy „dziećmi telewizyjnymi"?*, „Poznańskie Studia Teologiczne" 2001, t. 10, s. 239–246.

Grzywacka A., Kowolik P., *Pozytywne i negatywne oddziaływanie telewizji na dzieci*, „Nauczyciel i Szkoła" 2002, nr 3/4, s. 25–36.

Izdebska J., *Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka*, „Edukacja" 2000, nr 4, s. 29–38.

Katrynicz A, *Stworki, które zawładnęły światem*, „Nowe Państwo" 2001, nr 18/19, s. 40–41.

Kołodziejczyk A., *Dziecięca koncepcja fikcji, czyli co jest „na niby" w telewizji*, Kraków 2003.

Kołodziejska D., *Dziecko przed telewizorem*, „Gazeta Szkolna" 2001, nr 16.

Kornecka S., *Scenariusz spotkania z rodzicami*, „Życie Szkoły" 2001, nr 9.

Kossowski P., *Dziecko i reklama telewizyjna*, „Żak", Warszawa 1999.

Krzysteczko H., *Media jako pomoc w rozwoju dzieci i młodzieży: zasady kwalifikacji programów telewizyjnych ze względu na rozwój osobowy*, „Katecheta" 2001, nr 4, s. 7–16.

Mika S., *Wstęp do psychologii społecznej*, Warszawa 1972, 1980.

Napora E., *Wpływ telewizji na zachowanie dzieci*, „Niebieska Linia" 2004, nr 3, s. 21–24.

Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1966.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

Samborska I., *Dziecko i telewizja: reklamy i bajki telewizyjne, a zachowanie językowe współczesnego przedszkolaka*, Bielsko Biała 2004.

Wittbort M., *Stracony czas*, „W Drodze" 2000, nr 7, s. 92–96.

Zawadzki M., *Przemoc i agresja w mediach a zachowania agresywne (zwłaszcza dzieci i młodzieży)*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2003, nr 40/41, s. 104–112.

Summary

The article in a theoretical and practical way portrays, how television influences on human formation attitudes. The publication is the test of a theoretical and practical medium approach in a sender and receiver configuration?

Kazimierz OSTROWSKI

Problemy pedeutologiczne w świetle zawodowych doświadczeń nauczycieli wychowawców

Zawód nauczyciela jest obecnie profesją masową. Liczne i różnorodnie funkcjonujące uczelnie przygotowują kandydatów do zawodu nauczycielskiego, którzy trafiając później do oświaty, nie zawsze odnajdują harmonię pedagogiczną. Współczesny nauczyciel wychowawca musi stawić czoła różnorodnym niedogodnościom wynikającym z procesu reformowania systemu edukacji. Według W. Osińskiego[1] główne tezy krytyki współczesnej szkoły można ująć następująco:

– Szkoła jest oderwana od życia społecznego, skoncentrowana na realizacji szkolnych programów nauczania, a nie na uczeniu, nie cieszy się społeczną estymą i nie przyczynia się do wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Szkoła na ogół też słabo przygotowuje do pracy i aktywnego uczestnictwa w kulturze, w życiu rodziny.

– Obserwuje się kryzys roli wychowawczej szkoły, dominują w niej: bierność, nuda, lęk, zanik więzi emocjonalnych, autorytaryzm; często występują przejawy wzajemnej agresji.

– Nauczanie jest nastawione na zapamiętywanie, prowadzone w pośpiechu i w zbyt licznych klasach, co nie sprzyja twórczości, samodzielności i rozwojowi osobowości uczniów.

Oczywiście powyższej krytyki nie można odbierać globalnie, są to raczej sygnały, którym należy się przeciwstawić, jeśli polityka oświatowa zmierzać zacznie w niewłaściwym kierunku. Nauczyciele, oprócz licznych obowiązków dydaktyczno-wychowawczych, muszą sprostać także zapewnieniu pożądanej jakości pedagogicznej szkół, w których uczą. Wiąże się to z wdrażaniem filozofii Jakości Totalnej (TQM), która między innymi głosi, że:

– Szkoły muszą się skupić na pomaganiu uczniom w maksymalnej realizacji osobistego potencjału przez stałe podnoszenie jakości wspólnej pracy nauczycieli i uczniów.

– Dyrektorzy szkół muszą przyjąć i w pełni popierać nową filozofię ciągłego doskonalenia przez nadanie większych kompetencji zespołom nauczycielskim.

– W szkołach powinny panować stosunki oparte na zaufaniu i współdziałaniu. Przywództwo w szkole polega na pracy z nauczycielami, rodzicami,

[1] W. Osiński, *Wychowanie fizyczne w reformie systemu edukacji – rejestr problemów najważniejszych*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 1999, nr 2, s. 66.

uczniami i podmiotami społeczności, na spełnianiu wobec nich roli trenera i doradcy, tak, żeby wszyscy oni mogli maksymalnie wykorzystać kontekst organizacyjny, w którym wzrost i doskonalenie się wszystkich uczniów są cenione i popierane. Przywództwo to pomoc, a nie grożenie i karanie.

– W szkole, podobnie jak w miejscu pracy, strach jest antyproduktywny. Strach działa niszcząco na kulturę szkoły i wszelkie dobro, które powinno się w niej dziać.

– Dyrektorzy szkół muszą wprowadzić programy szkoleniowe dla nowych pracowników, nieobeznanych ze specyfiką kultury i wymagań szkoły. Skuteczne programy szkoleniowe uczą nowych nauczycieli stawiać sobie cele, uczyć efektywnie i oceniać jakość swojej pracy z uczniami[2].

Nie zawsze jednak jakość kultury szkoły sprzyja właściwej atmosferze pracy i twórczemu zaangażowaniu pedagogów. Dzieje się tak, gdy jakość pojmowana jest instrumentalnie, niejako na pokaz. Szkoła na zewnątrz osiąga bardzo dobre wyniki dydaktyczne, nie istnieją większe problemy wychowawcze, z pozoru wszyscy są zadowoleni, jednak jest to efektem wzmożonej centralizacji z wymuszeniem standardów działań poprzez autokratyczne zarządzanie. Centralizacja to nie tylko przewodzenie jednoosobowe z forsowaniem, najbardziej wygodnych dla rządzącego, rozwiązań pedagogicznych. To także sterowanie władcze przy pomocy określonej, często niewielkiej grupy nauczycieli, tworzącej ośrodek wsparcia psychologicznego dla dyrektora placówki. Zatem niezwykle pilnym i ważnym zadaniem jest wzbogacenie myśli pedagogicznej o bieżące problemy pedeutologiczne.

Początkowo pedeutologię interesowały w szczególności zagadnienia osobowości nauczyciela i jej wpływu wychowawczego. Obecnie badania pedeutologiczne stanowią szerszy obszar obejmujący problematykę: historyczno-porównawczą, psychologiczno-pedagogiczną, socjologiczno-pedagogiczną oraz komparatystyczną[3]. Wśród problemów bardziej szczegółowych można wyróżnić: awans zawodowy, efektywność i uwarunkowania pracy pedagogicznej, wartościowanie kompetencji zawodowych, nauczycielskie kształcenie permanentne do realizacji nowych zadań i potrzeb edukacyjnych, przemiany w funkcjach zawodowych nauczycieli, nauczyciele w sytuacji zmieniającej się szkoły itp. Autor w swoich badaniach ukazuje poglądy nauczycieli na temat pedagogiki, dokonuje deskrypcji i analizy potrzeb zawodowych oraz uzewnętrznia bieżące problemy pedeutologiczne w świetle doświadczeń zawodowych.

Cel badań

Celem badań było uzyskanie wiedzy na temat recepcji współczesnej pedagogiki przez nauczycieli oraz ich opinii o praktyce zawodowej. Układem

[2] Por. J. Bostingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warszawa 1995, s. 125–129.

[3] B. Suchodolski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1985, s. 698.

odniesienia były problemy badawcze zawarte w następujących zagadnieniach otwartych: Czym jest dla mnie współczesna pedagogika? Moja najbardziej nietypowa lekcja. Czego brakuje mi najbardziej w codziennej pracy nauczyciela? Moje najbardziej przykre wspomnienie z pracy pedagogicznej. Moje najmilsze wspomnienie z pracy pedagogicznej.

Materiał i metoda badawcza

Materiał badawczy stanowili nauczyciele kształcący się w bydgoskim oddziale Centrum Doskonalenia Nauczycieli Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Byli to pedagodzy uczestniczący w kursach kwalifikacyjnych (zarządzanie oświatą; wychowanie do życia w rodzinie) oraz studiach podyplomowych (wiedza o kulturze; wiedza o społeczeństwie). Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z niewielką liczbą pytań otwartych. Rezygnacja z pytań zamkniętych miała na celu eliminację sugestii badawczych. Zawartość wypowiedzi była uzewnętrznieniem zdarzeń interpersonalnych w świetle doświadczeń pedagogicznych. Indywidualność, poprzez swobodę wypowiedzi, była ważną kwestią dostrzeżenia aktualnych problemów pedeutologicznych. Grupowanie powtarzających się rzeczowników oraz orzeczników umożliwiło przedstawienie wyników badań w ilościowej i jakościowej formule pedeutologicznej. Badanie przeprowadzono w roku szkolnym 2006/2007 oraz 2007/2008; uczestniczyło w nich 112 nauczycieli.

Wyniki badań i wnioski

Tab. 1. Pojęcie pedagogiki w opinii badanych (N=112).

Pytanie otwarte	**Czym jest dla mnie współczesna pedagogika?**
Najczęściej powtarzające się orzeczniki	Pedagogika jest: wyzwaniem, biurokracją, poszukiwaniem, poświęceniem, wyboistą drogą, teorią, praktyką, wychowaniem, kształceniem, chaosem, procesem naprawczym, przykrym doświadczeniem, wspieraniem dzieci, lawirowaniem, zbiorem prawideł, irracjonalizmem, sposobem myślenia.
Liczba odpowiedzi znaczeniowo pozytywnych	70
Liczba odpowiedzi znaczeniowo pejoratywnych	32
Liczba odpowiedzi nieudzielonych	10

Wyniki tabeli pierwszej wskazują na recepcję pedagogiki w przewadze kategorii pozytywnej, a więc znaczeniowo użytecznej. Nauczyciele odbierają pedagogikę często metaforycznie (wyzwanie, wyboista droga) ze zwróceniem uwagi na jej teoretyczny i praktyczny wymiar. Myśl nauczycielska precyzuje pedagogikę jako konfrontację z sytuacjami szkolnymi dnia codziennego. W pewnym sensie zaznacza się tutaj podejście intuicyjne, odrzucające status naukowy na rzecz traktowania potocznego. Tylko osiem wypowiedzi badanych (7,1%) określiło pedagogikę jako naukę, jednak zawężając ją bądź do wychowania, bądź do kształcenia. Z ciekawszych wypowiedzi nauczycieli zacytuję następujące, znaczeniowo pozytywne:

– „Pedagogika jest zbiorem wszelkich prawideł obowiązujących w nauczaniu";
– „Współczesna pedagogika jest dla mnie poszukiwaniem nowych metod dotarcia do ucznia";
– „Pedagogika jest wyzwaniem do ciągłego rozwoju, pogłębiania wiedzy, nabywania nowych umiejętności. Jest przystosowaniem tego, co wiem i potrafię do tego, czego oczekują i potrzebują uczniowie";
– „Pedagogika jest stałym procesem naprawy polskiej młodzieży";
– „Pedagogika jest poszukiwaniem metod rozwiązywania problemów edukacyjnych".

Nieuwzględnianie naukowego charakteru pedagogiki może przyczynić się do zbyt powierzchownego gromadzenia, sprawdzania oraz systematyzacji wiedzy o tym, jak organizować i realizować działania dydaktyczno-wychowawcze. Warto w tym miejscu przytoczyć stanowisko S. Palki, który twierdzi: „Współczesna pedagogika nie jest jedną dyscypliną systematyczną, istnieją zróżnicowane sposoby jej ujmowania i kształtowania. Dokonując jednak próby jej syntetycznego i szeroko ujętego określenia na podstawie analizy poglądów teoretyków pedagogiki z przeszłości i tych działających współcześnie oraz na podstawie własnej koncepcji, przyjmuję, że pedagogika jest nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka w ciągu całego życia"[4]. Naukowość pedagogiki ukształtowała się w wyniku teoretycznej myśli oraz praktyki związanej z pracą badawczą. Zatem współczesnym zadaniem nauk pedagogicznych, które również powinni dostrzegać nauczyciele wychowawcy, jest dostarczenie interdyscyplinarnej wiedzy o sposobach wywoływania zmian w uczniu i określenie czynników, które wpływają na skuteczność metod dydaktyczno-wychowawczych.

Niewielka grupa nauczycieli odbiera pedagogikę pejoratywnie. Warto przytoczyć tu najbardziej charakterystyczne wypowiedzenia:

– „Pedagogika jest czymś, co nie ma przyszłości. Mam nadzieję, że szkoły odejdą od bezstresowego wychowania, bo skutki tych działań już są opłakane. Zwróćmy większą uwagę na obowiązki uczniów, a nie na ich prawa";

[4] S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 29.

– „Po przykrych doświadczeniach z dyrektorem sama nie wiem, co mam sądzić o współczesnej pedagogice";
– „Pedagogika jest bezproduktywną teorią i chaosem";
– „Współczesna pedagogika jest dla mnie wyboistą drogą, bez czytelnych drogowskazów. Za wiele w niej przypadkowości oraz braku ciągłości działań w kolejnych etapach edukacji. Najgorsza jest rozbieżność wychowania domowego i szkolnego".

Tab. 2. Nietypowość lekcji w opinii badanych (N=112).

Zagadnienie otwarte	Moja najbardziej nietypowa lekcja
Najczęściej powtarzające się rzeczowniki oraz ich określenia	psychodrama, lekcja-wycieczka, zabawy tematyczne, gry dydaktyczne, zajęcia interdyscyplinarne, klasy łączone, zajęcia otwarte, hospitacja, uczniowska groźba, techniki socjoterapeutyczne, lekcja-gawęda, uczniowska manipulacja.
Liczba odpowiedzi znaczeniowo pozytywnych	75
Liczba odpowiedzi znaczeniowo pejoratywnych	22
Liczba odpowiedzi nieudzielonych	15

Nauczyciele łączą nietypowość lekcji z: metodami (psychodrama, gry dydaktyczne itp.), rodzajami (lekcja-wycieczka), warunkami trudnymi (klasy łączone), prezentacją (zajęcia otwarte, hospitacje) oraz uczniowskimi strategiami zachowań (groźby, manipulacja). Odpowiedzi znaczeniowo pozytywne akcentują nietypowość jako otwartość na inicjatywę uczniowską (łączenie zabawy z dydaktyką), bliskość emocjonalną w realizacji funkcji poznawczej i wychowawczej (wycieczki), łączenie wychowania naturalnego z odgórnym nakazem realizacji programu nauczania (techniki socjoterapeutyczne). Wydaje się, że wymienione elementy pracy pedagogicznej dlatego są dla nauczycieli nietypowe, ponieważ ich stosowanie nie zawsze przynosi wymierne korzyści dydaktyczne. A właśnie na to głównie zwraca uwagę nadzór pedagogiczny.

Tab. 3. Potrzeby zawodowe w opinii badanych (N=112; liczba odpowiedzi ≠ 112 ze względu na wielość wyborów).

Pytanie otwarte	Czego brakuje mi najbardziej w codziennej pracy nauczyciela?
Najczęściej powtarzające się rzeczowniki oraz ich określenia	Podstawowe braki to: finanse, środki dydaktyczne, życzliwość, wsparcie pedagogiczne, nauczycielska kreatywność, swoboda działania,

Pytanie otwarte	Czego brakuje mi najbardziej w codziennej pracy nauczyciela?
	małoliczne klasy, zrozumienie, akceptacja nadzoru, synergia pedagogiczna, uczniowska kultura, czas, motywacja do pracy (wśród nauczycieli; wśród uczniów), szczerość, satysfakcja zawodowa.
Liczba odpowiedzi dotycząca relacji interpersonalnych	74
Liczba odpowiedzi dotycząca uwarunkowań materialnych i ergonomicznych	84
Liczba odpowiedzi nieudzielonych	1

Potrzeba wiąże się z odczuwaniem braku czegoś, co ma znaczenia dla życia i działania jednostki. „Potrzeby mogą być wzbudzane przez czynniki wewnętrzne albo przez bodźce zewnętrzne. W obu przypadkach potrzeba wywołuje aktywność organizmu i podtrzymuje tę aktywność, dopóki sytuacja organizmu w środowisku nie zostanie zmieniona w taki sposób, by potrzeba ta została zredukowana. Niektórym potrzebom towarzyszą określone emocje czy uczucia; często też z potrzebami wiążą się określone czynności instrumentalne, które skutecznie prowadzą do pożądanego stanu końcowego”[5]. W świetle tabeli trzeciej istnieje równowaga między potrzebami dotyczącymi uwarunkowań interpersonalnych a potrzebami materialnymi. Z punktu widzenia pedeutologii warto zwrócić uwagę na tłumienie swobody działania, nauczycielskiej kreatywności, braku wsparcia pedagogicznego i akceptacji nadzoru.

Autor nazywa to *istnieniem sił zachowawczych promujących nieomylność nadzoru*, czyli trzymanie się ustalonych kanonów oceny nauczycieli, bez odwoływania się do literatury pedagogicznej. W tym przypadku nauczyciel jest traktowany przedmiotowo, jako bezpośredni wykonawca poleceń przełożonych. Na przykład tłumiona jest jakaś niestereotypowa inicjatywa działań pedagogicznych (wdrażanie pedagogiki niedyrektywnej), ponieważ dyrektor inaczej wyobraża sobie realizację procesu wychowawczego w danej klasie. Praca nauczyciela często uzależniona jest od subiektywnych sądów nadzoru, niekoniecznie zgodnych z założeniami nauk pedagogicznych.

[5] C. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 2001, s. 206.

Tab. 4. Negatywne doświadczenia zawodowe w opinii nauczycieli (N=112).

Zagadnienie otwarte	**Moje najbardziej przykre wspomnienie z pracy pedagogicznej**
Najczęściej powtarzające się rzeczowniki oraz ich określenia	Przykre doświadczenia to: zły dyrektor, niekompetentny nadzór, mobbing, wulgarni uczniowie, agresja, roszczeniowi rodzice, próżny wysiłek, pomówienie, konfliktowi nauczyciele, szantaż, upomnienie, niewłaściwa atmosfera pracy, ignorancja, negatywne psychomanipulacje, wypadkowość, nieobiektywna hospitacja, niewłaściwa etyka.
Liczba odpowiedzi dotycząca nadzoru i współpracowników	56
Liczba odpowiedzi dotycząca rodziców i uczniów	40
Liczba odpowiedzi nieudzielonych	16

Negatywne doświadczenia nauczycieli, w największej liczbie odpowiedzi, łączą się z niekompetentnym dyrektorem oraz działaniami mobbingowymi. Wspomniane czynniki stanowią specyficzny rodzaj konfliktu, którego najczęstszym podłożem jest niezgodności przekonań pedagogicznych.

Konflikty mogą być jawne lub ukryte. Podział ten nawiązuje do roli obserwatorów konfliktu. Strony konfliktu mogą niekiedy nie mieć żadnych zahamowań przed ujawnieniem sytuacji konfliktowej, w której się znalazły. Przeciwnie – mogą czynić starania w celu pozyskania świadków lub rozjemców w procesie rozwiązywania zaistniałej sprzeczności. Kiedy indziej natomiast strony, z różnych powodów, wolą stan konfliktu ukrywać przed otoczeniem. Rozwiązania sprzeczności strony poszukują wtedy bądź wyłącznie we wzajemnych interakcjach, bądź przez próby pośredniego oddziaływania na otoczenie, np. przez rozsiewanie plotek, wysyłanie anonimów lub rozgrywki personalne[6]. Działania mobbingowe najczęściej są wynikiem sposobu walki z oporem pracowników. Nie wszyscy dyrektorzy traktują bowiem zarządzanie jako demokratyczne wyzwalanie energii organizacji. Współczesne zarządzanie wymaga właściwych umiejętności komunikacyjnych i psychologicznych strategii motywacyjnych. Zbyt często talent przywódczy zanika na skutek działań autorytarnych. Ponadto nauczyciele, podobnie jak inne grupy zawodowe uwarunkowane wrodzonymi automaty-

[6] C. Sikorski, *Język konfliktu. Kultura organizacji społecznej w organizacji*, Warszawa 2005, s. 38.

zmami, oczekują sprawiedliwej gradacji wartości oraz zawodowych wzmocnień pozytywnych. Często jest to udaremniane poprzez nieformalne więzi interpersonalne wybranych struktur społecznych z nadzorem pedagogicznym. Warto w tym miejscu przytoczyć niektóre symptomy działań mobbingowych, o których również wspominali badani nauczyciele:

– ustawiczna krytyka poczynań zawodowych;
– wykonywanie poniżających gestów, kierowanie w stronę ofiary spojrzeń o ładunku emocjonalnym jednoznacznie negatywnym;
– ignorowanie, celowe niedostrzeganie istnienia ofiary w środowisku pracowniczym, traktowanie jej jak powietrze;
– kwestionowanie podejmowanych przez ofiarę decyzji;
– przydzielanie zadań zbyt trudnych, powyżej posiadanych przez pracownika kwalifikacji celem wykazania jego niekompetencji;
– przyczynianie się do ponoszenia przez danego pracownika kosztów;
– groźby i pogróżki ustne itp.[7]

Zatem konieczne jest kształtowanie takiej kultury organizacji szkoły, w której ceniona jest jawność, otwartość oraz zagwarantowane jest prawo do analityczno-krytycznego wypowiadania się. Niezbędna jest relacja interpersonalna, z której wyeliminowane będzie poczucie lęku. Negatywne doświadczenia nauczycieli to także wszelkie odchylenia uczniów od norm wychowawczych. Problematyczne zachowania coraz bardziej wzmacniane są przez wychowanków technikami psychomanipulacji.

Tab. 5. Pozytywne doświadczenia zawodowe w opinii nauczycieli (N=112; liczba odpowiedzi ≠ 112 ze względu na wielość wyborów).

Zagadnienie otwarte	**Moje najmilsze wspomnienie z pracy pedagogicznej**
Najczęściej powtarzające się rzeczowniki oraz ich określenia	Najmilsze doświadczenia to: uroczystości szkolne, zabawa, podziękowanie, szczerość, uśmiech, wdzięczność nadzoru, awans zawodowy, sympatia, dziecięca radość, absolwenci, zajęcia otwarte, przyjaźń, sukcesy uczniów.
Liczba odpowiedzi dotycząca nadzoru i współpracowników	24
Liczba odpowiedzi dotycząca rodziców i uczniów	92
Liczba odpowiedzi nieudzielonych	6

[7] Por. A. Bechowska-Gephardt, T. Stalewski, *Mobbing, patologia zarządzani personelem*, Warszawa 2004, s. 22–23.

Pozytywne doświadczenia nauczycieli zdecydowanie częściej dotyczą rodziców i uczniów aniżeli nadzoru pedagogicznego. Przeświadczenie dobrze wykonanej pracy, czego wyrazem są podziękowania, sympatia, sukcesy uczniów i właściwa droga edukacyjna absolwentów, stanowi ważne źródło zawodowych wzmocnień pozytywnych. Tak więc uznanie w oczach innych jest odzwierciedleniem entuzjazmu pedagogicznego. Stwarza poczucie synergii wychowawczej i wyzwala naturalne zaangażowanie do dalszej pracy z młodymi ludźmi.

Wzmocnienia pozytywne z pewnością zwiększają szansę na pogłębienie procesu identyfikacji nauczyciela z zawodem, stymulują pedagogów przeciętnych do wysiłku i pracy nad sobą, do doskonalenia stylu, metod i form pracy pedagogicznej. Dowartościowanie nauczyciela może nadawać także pracy dydaktyczno-wychowawczej twórczy charakter[8].

Konkluzja

W konsekwencji rozpatrywanych zagadnień w doskonaleniu zawodowym nauczycieli należy zwrócić uwagę na:

1. Traktowanie pedagogiki jako nauki społecznie-użytecznej. Istotną sprawą jest rozumienie pedagogiki przez pryzmat jej priorytetowych funkcji, do których zaliczyć można:
   - funkcję generalizującą (uchwycenie badanych faktów lub zjawisk w ich wersji uogólnionej);
   - funkcję komunikatywną (dostarczanie ważnych informacji o przedmiocie w języku intersubiektywnie sensownym, tj. jednakowo zrozumiałym przynajmniej przez wszystkich specjalistów danej dziedziny naukowej);
   - funkcję praktyczną (społeczna użyteczność głoszonych przez pedagogikę twierdzeń);
   - funkcję predyktywną (przewidywanie różnego rodzaju zachowań lub postaw jako określonych dezyderatów postępowania pedagogicznego);
   - funkcję heurystyczną (poddawanie wnikliwej analizie sformułowanych problemów badawczych i hipotez roboczych[9].
2. Ciągle istniejący kryzys właściwego zarządzania zasobami ludzkimi. W pracy szkoły trzeba podkreślać szczególne znaczenie koordynacji, co można wyrazić sentencjami M. Follet:
   - najlepsze wyniki osiąga się wtedy, gdy koordynacja dokonuje się poprzez bezpośredni kontakt osób podejmujących organizacyjne decyzje;
   - podstawowe znaczenie ma koordynacja realizowana w początkowych fazach planowania i projektowania;
   - koordynacja powinna obejmować czynniki ważne w konkretnej sytuacji;
   - koordynacja powinna mieć charakter ciągły[10].

---

[8] W. Kamiński, *Mistrzostwo pedagogiczne nauczycieli*. [W:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turos, Warszawa 1999, s. 532.

[9] Por. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2003, s. 45–47.

3. Istotną rolę kontaktu emocjonalnego nauczyciela z wychowankami. Pedagog oprócz spełniania funkcji specjalisty przedmiotowego powinien być dobrym i sprawiedliwym wychowawcą młodzieży, często na płaszczyźnie partnerstwa, animacji pedagogicznej oraz empatycznego stosunku społecznego;
4. Istotną rolę wzmocnień pozytywnych, szczególnie w kontekście modyfikacji działań zawodowych nauczycieli przez nadzór pedagogiczny.

Bibliografia

Bechowska-Gephardt A., Stalewski T., *Mobbing, patologia zarządzani personelem*, Warszawa 2004.
Bostingl J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warszawa 1995.
Hall C., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Warszawa 2001.
Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2003.
Pedagogika ogólna i subdyscypliny, red. L. Turos, Warszawa 1999.
Osiński W., *Wychowanie fizyczne w reformie systemu edukacji-rejestr problemów najważniejszych*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 1999, nr 2.
Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
Sikorski C., *Język konfliktu. Kultura organizacji społecznej w organizacji*, Warszawa 2005.
Suchodolski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1985.
Żbikowski J., *Teoria organizacji i zarządzania*, Bydgoszcz 2004.

Summary

An article concerns teachers' professional problems in light their experience. Author stresses that contemporary teacher has to deal with diverse tasks. Those tasks are the result of education system. Teacher's actions proceed in varied educational conditions. On the basis of research and accepted assumption, the main factors causing professional problems include: relations with school authorities, the level of organization of school, sociological properties of point reference and the character of teacher's work. More emphasis should be placed on treating pedagogy as useful science. An educator should perform well not only as a specialist in a certain field, but also as a just form tutor. It can be achieved by partnership, pedagogical animation empathic attitude.

[10] J. Żbikowski, *Teoria organizacji i zarządzania*, Bydgoszcz 2004, s. 20.

Zofia MALEC

Świadomość nauczycieli w udzielaniu pomocy przedmedycznej

Prezentowany artykuł jest próbą przedstawienia zakażenia wirusem HIV jako krytycznego wydarzenia życia w świetle analizy biografii osób zakażonych.

Pierwsza pomoc przedmedyczna obejmuje podstawowe czynności wykonywane przed przybyciem lekarza pogotowia ratunkowego lub innych wykwalifikowanych osób mających na celu ratowanie zdrowia i życia osób, które odniosły obrażenia lub nagle zachorowały. Trudne do przewidzenia sytuacje zdrowotne zdarzają się często, a ich bezpośredni świadkowie nierzadko stają wobec nich bezradni, nie podejmując żadnych czynności pomocowych w sytuacji wypadku, nagłego zachorowania, zagrożenia życia czy innego zdarzenia rozwijającego się na ich oczach.

Świadomość to właściwa człowiekowi forma psychiki umożliwiająca odzwierciedlanie otoczenia oraz zdawanie sobie sprawy z odrębności własnej oraz swych przeżyć, myśli i działań[1].

Wypadki to nieoczekiwane, nieprzewidziane zdarzenia lub nadmierny wpływ innych czynników fizycznych (ciepło, zimno) lub chemicznych (trucizny, kwasy, zasady) itp.

Nagłe zachorowanie – oznacza nagłą zmianę stanu psychofizycznego organizmu ludzkiego połączoną z ograniczeniem jego wydolności fizycznej, upośledzeń sprawności któregoś z narządów bądź układów, co najczęściej objawia się bólem lub gorączką.

Nagłe zagrożenie życia to zaistnienie sytuacji, w której nieoczekiwanie następuje zaburzenie czynności co najmniej jednego z trzech podstawowych układów organizmu decydujących bezpośrednio o życiu, czyli ośrodkowego układu nerwowego, układu krążenia krwi lub układu oddechowego[2].

Obowiązek udzielania pierwszej pomocy wynika z przepisów prawnych, zawartych w kodeksie karnym. Artykuł 164, §1 stanowi, iż „Kto człowiekowi znajdującemu się w położeniu grożącym bezpośrednio niebezpieczeństwem utraty życia, ciężkiego uszkodzenia ciała lub ciężkiego rozstroju zdrowia nie udzieli pomocy, mogąc jej udzielić bez narażania siebie lub innej osoby na niebezpieczeństwo utraty życia lub poważnego uszczerbku na zdrowiu – podlega karze pozbawienia wolności do lat trzech". Ten sam

[1] R. Kluszczyński, *Encyklopedia Powszechna*, t. 7, Kraków 2002, s. 409.
[2] K. Janicki, *Turystyczny poradnik medyczny*, Warszawa 1997, s. 19.

artykuł w §2 stanowi, iż „Nie podlega karze, kto nie udziela pomocy, do której jest konieczne poddanie się zabiegowi lekarskiemu albo w warunkach, w których możliwa jest natychmiastowa pomoc ze strony instytucji lub osoby bardziej do tego powołanej”[3].

Szybkie wezwanie pogotowia ratunkowego to połowa skuteczności w ratowaniu zdrowia i życia, lecz to często za mało, zważywszy na fakt, że około 6 tys. osób rocznie ginie w Polsce na skutek wypadków – w większości komunikacyjnych (na 100 osób poszkodowanych – 12 umiera). Około 90% obywateli deklaruje chęć udzielania pomocy, lecz tylko 8% udziela jej w sposób poprawny.

Osoba ratująca powinna w pierwszych czynnościach zawsze:

- ocenić stan zdrowia osoby,
- uspokoić i dodać otuchy,
- ułożyć w pozycji ułatwiającej dopływ krwi do ważnych organów lub w pozycji bocznej ustalonej (w zależności od stanu i przypadku),
- rozluźnić zapiętą część ubrania, by ułatwić oddychanie.

Umiejętność niesienia pomocy w różnych sytuacjach jest – może być – potrzebna każdemu, natomiast na nauczycielach ciąży w szczególny sposób odpowiedzialnosć za bezpieczeństwo dzieci powierzonych ich pieczy.

Wypadki, urazy i zagrożenia mają miejsce również w placówkach oświatowych, stąd podjęto próbę częściowego sprawdzenia świadomości nauczycieli w tym zakresie. W badaniach ankietowych uczestniczyło 60 osób (kobiety) pracujących zawodowo, w tym 23 osoby w przedszkolach, ze stażem zawodowym i wykształceniem licencjackim oraz średnią wieku 30 lat.

Z wypowiedzi ankietowanych wynika, że 16 osób posiada świadectwo ukończenia kursu „Pierwsza pomoc przedlekarska”, 4 osoby uzyskały „zaświadczenie BHP”, 12 osób ukończyło szkolenia i kursy, lecz nie posiada udokumentowanego potwierdzenia. Natomiast 28 osób nigdy nie zetknęło się z udzielaniem pierwszej pomocy ani jakąkolwiek formą szkolenia w tym zakresie i nie posiada żadnej wiedzy ani stosownych kwalifikacji.

Na pytanie „Na czym polega pierwsza pomoc przedmedyczna?” 13 (tj. 21,6%) osób nie udzieliło żadnej odpowiedzi, 38 ankietowanych określiło ją jako „[…] udzielanie pomocy do czasu przybycia karetki pogotowia”. Tylko 9 osób (15%) odpowiedziało obszernie i prawidłowo.

Z różnych powodów żadnej pomocy przedmedycznej nigdy nie udzieliło 45 osób (tj. 75%), zaś 15 podejmowało takie czynności (2 osoby w przypadku zawału, 3 – utraty przytomności), 10 osób odnośnie ran, skaleczeń, krwotoku z nosa i zwichnięcia.

Udzielając odpowiedzi na pytanie dotyczące znajomości telefonu instytucji powołanej do udzielania pomocy medycznej, 3 osoby nie znały żadnego numeru, 22 osoby podały numer 999, natomiast ponad połowa (35 osób)

[3] E. Wojciechowski, *Pierwsza pomoc*, Gdańsk 1998, s. 17.

podała dwa numery: Pogotowia Ratunkowego i numer 112, tj. telefon alarmowy telefonii komórkowej.

Połowa (30 osób) respondentek potrafiła wskazać służby komeptentne do udzielania pomocy, tzn. Straż Pożarna, Policja, Straż Miejska, GOPR, TOPR, WOPR, natomiast 6 osób nie potrafiło wskazać takich służb, zaś 24 osoby opowiedziały zupełnie niewłaściwie, wskazując np. dyrektora szkoły, osoby postronne itp.

W pracy zawodowej nauczyciela podczas przerw, wycieczek czy zajęć ruchowych pomoc przedmedyczna może być konieczna. Dlatego następne pytanie dotyczyło barier wobec udzielania, w tym zaniechania, takiej pomocy.

Żadnych czynników powodujących wstrzymywanie się od udzielania pomocy nie wymieniło 21 osób, 16 repondentek stwierdziło, że strach, lęk, panika – przeciwdziałają podejmowaniu czynności pomocowych, zaś 23 osoby przyznały, że brak wiedzy i umiejętności oraz obawa przed nieprawidłowym działaniem i jego skutkami stanowi znaczącą barierę przed podjęciem stosownych działań.

Zaledwie 25% (tylko 16 osób) potrafiło prawidłowo wymienić czynności składające się na ocenę stanu zdrowia osoby poszkodowanej, tj. ocenę stanu przytomności, ocenę oddechu, wyczuwalność tętna i następnie stwierdzenie ran, krwawień, złamań, uszkodzeń ciała itd. Sprawdzenie jakości oddechu i tętna jako czynności oceny wymieniło 28 osób (niemal połowa), 6 podało błędną odpowiedź, natomiast aż 25 % (16 nauczycielek) nie wiedziało, jak należy postępować, by ocenić stan zdrowia osoby poszkodowanej wymagającej pomocy przedmedycznej w oczekiwaniu na fachową.

Czynności ratujące życie (oddychanie, masaż serca) potafiłoby wykonać 29 osób, zaś ponad połowa (31 osób) nie zadeklarowało takiej gotowości, zarazem tylko 28% (17 nauczycielek) potrafiło wymienić te czynności kolejno i właściwie. Pozostałe 32% respondentek wymieniło czynności błędnie lub pozostawiło pytanie bez żadnej odpowiedzi.

Osoby deklarujące gotowość przeprowadzenia reanimacji przyjmowały wadliwą kolejność czynności lub pomijały ułożenie osoby poszkodowanej. Nie uwzględniały bowiem konieczności ułożenia osoby na plecach z odchyleniem głowy do tyłu i udrożnienia dróg oddechowych – podstawowej pierwszej czynności.

W dalszej kolejności resuscytacja krążeniowo-oddechowa[4] powinna przebiegać w zależności od wieku osoby ratowanej, jak podano niżej.

[4] Resuscytacja – przywrócenie normalnego stanu fizjologicznego osobie, której praca serca, ciśnienie tętnicze krwi obniżyło się do wartości krytycznej; osiągana jest drogą zabiegów reanimacyjnych (R. Kluszczyński, dz. cyt. s. 411).

Kolejność resuscytacji	dorośli	dzieci 1–8 lat	niemowlęta
Jeśli tętno jest obecne, lecz chory nie oddycha, sztuczne oddychanie wykonuje się w tempie:	12 odd/min (1 odd. co 5 sek)	15 odd/min (1 odd. co 4 sek)	20 odd/min (1 odd. co 30 sek)
Miejsce przyłożenia dłoni podczas masażu serca	2 place na mostku 3 cm powyżej dołka podsercowego	Jak u dorosłych	1 palec na mostku, 1,5 cm poniżej linii łączącej sutka
Ucisk mostka wykonywany za pomocą:	Obu dłoni położonych jedna na drugiej na mostku	Jednej dłoni położonej na mostku	2–3 palców ułożonych na mostku
Liczba uciśnięć klatki piersiowej/liczba oddechu	15/2	5/1	5/1

Aby jak najlepiej określić stan dziecka – osoby poszkodowanej, niezwykle istotne dla wstępnej diagnozy są pytania o objawy wewnętrzne. Dziecko lub osobba dorosła może opisać je słowami, np.: ból, lęk, uczucie ciepła, zimna, zawroty głowy, zaniki pamięci, nudności, mrowienie, osłabienie, utrudniony oddech. Wśród ankietowanych aż 11 (ponad 18%) osób nie potrafiło wymienić żadnych potencjalnych objawów, tyle samo wymieniło tylko „ból", natomiast 70% (42 respondentki) potrafiło wymienić kilka.

Na pytanie o objawy i pomoc doraźną w przypadku omdlenia 31 osób odpowiedziało poprawnie, określając omdlenie jako chwilową utratę przytomności (świadomości) z symptomami poprzedzajcymi, jak: szum w uszach, zawroty głowy, zaburzenia ostrości widzenia, przyspieszona akcja serca, nudności, bladość skóry, potliwość. Pomoc doraźna obejmuje wyprowadzenie lub wyniesienie osoby (dziecka) z pomieszczenia celem dostarczenia świeżego powietrza, rozluźnienie ubrania, ułożenie na plecach z uniesionymi nogami ok. 20–30 cm powyżej, skropienie twarzy zimną wodą, otoczenie opieką.

Brak odpowiedzi stwierdzono aż u 17 osób, tj 28% nauczycielek. Natomiast 12 osób (20%) wymieniło same objawy, nie wymieniając podstawowych czynności wobec omdelnia. Tu nieodparcie nasuwa się pytanie, jak zachowają się te nauczycielki w sytuacji wymagającej niezbędnej, elementarnej reakcji?

W ankiecie zapytano także o postępowanie w przypadku astmy oskrzelowej u dziecka, dolegliwości ostatnio nasilającej się jako m.in. objaw towarzyszący alergii.

Objawy astmy oskrzelowej to napady duszności typu wydechowego (świszczący oddech), niepokój, kaszel, obfite poty, sinica, lęk. Postępowanie –zapewnienie maksymalnego dopływu świeżego powietrza, ułatwienie przyjęcia dogodnej pozycji tj. siedzącej pochylonej do przodu, uspokojenie, po-

moc w zastosowaniu inhalatora, otoczenie opieką. Prawidłowo, tj. podając objawy i postępowanie, odpowiedziało 30 osób – zatem połowa, 12 osób wskazało jedynie objawy, aż 18 repondentek, tj. 30%, nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Doświadczenia w zakresie zetknięcia się nauczycieli z atakami padaczki (epilepsji) u dzieci (na szczęście) są znikome – wymieniły je tylko 2 osoby. Jednak połowa (31 osób) poprawnie określiło objawy i pomoc przedmedyczną, tzn. podały, że padaczka jest napadowym zaburzeniem czynnosci mózgu objawiającym się utratą przytomności i drgawkami. W zakresie zwiastunów napadów objawy to bóle głowy, niepokój, świst w uszach, dalej wystepują drgawki, a doraźna pomoc sprowadza się do bezpiecznego ułożenia i zabezpieczenia osoby przed dodatkowymi obrażeniami i przygryzieniem języka (umieszczenie między zębami np. zwiniętej części ubrania). Po napadzie zapewnienie spokojnego snu, a jeśli występują wymioty ułożenie w bocznej pozycji, otoczenie opieką.

Nieprawidłowo odpowiedziało 17 osób (28%), 2 respondentki wymieniły tylko objawy, odpowiedź „nie wiem" zamieściło 10 nauczycielek.

Znajomość tzw. pozycji bocznej ustalonej wykazało tylko 19 osób (31%), pozostałe okresliły ją błędnie lub nie udzieliły żadnej odpowiedzi. Pozycje tę stosuje się u osób nieprzytomnych z zachowaniem akcji serca i oddechu, ułatwia bowiem ona utrzymanie drożności dróg oddechowych i przeciwdziała zadławieniu.

Zwichnięcia i złamania są dość popularne u dzieci, dlatego zapytano nauczycielki o ich definicje.

Przez zwichnięcie rozumie się uszkodzenie stawu na skutek urazu. Aparat wiązadłowy torebki stawowej ulaga zerwaniu lub znacznemu naciagnięciu, a rozdzielone od siebie elementy kostne w stawie nie mogą samoistnie powrócić do pozycji anatomicznej. Złamanie zaś to przerwanie ciągłości kostnej na skutek urazu przekraczającego granicę jej elastyczności.

Większość spośród ankietowanych nauczycielek nie potrafiła zdefiniować tych urazów oraz wykazać różnic między nimi. Prawidłowych odpowiedzi udzieliły tylko 2 nauczycielki (3,3%), pozostałe odpowiedzi były selektywne lub niewłaściwe.

Na pytanie o „czynności udzielania pomocy przedmedycznej dziecku w przypadku złamania kończyny" tylko 2 osoby odpowiedziały „nie wiem", natomiast aż 86% (52 osoby) ograniczyło się do stwierdzenia, iż należy „usztywnić kończynę". Tylko 6 osób (10%) odpowiedziało prawidłowo, uwzględniając także typ złamań i podając np., że w przypadku złamania otwartego trzeba nałożyć jałowy opatrunek, a w każdym przypadku złamania (otwartego i zamkniętego) unieruchomić okolice urazu względem sąsiadujących stawów, nałożyć zimny kompres i roztoczyć opiekę.

W przypadku równie częstego u dzieci zwichnięcia np. stawu barkowego, należy unieruchomić kończynę w pozycji „wymuszonej przez uraz", pod-

trzymać temblakiem lub chustą trójkątną albo częścią ubrania, podwieszając ją na szyi.

W sytuacji tego urazu nie potrafiło dokonać oceny i postąpić 29 osób – zatem niemal połowa, pozostałe nauczycielki (31 osób) ograniczyły się do krótkiego stwierdzenia, że „należy unieruchomić".

Dzieci są podatne na zdaławienia pokarmowe lub na skutek wkładania do ust drobnych przedmiotów – co doprowadza do przerwania przepływu powietrza w drogach oddechowych. Dlatego kolejne pytanie dotyczyło postępowania w przypadku zadławienia.

Jeśli nie doszło do zatrzymania oddechu, dziecko powinno odkaszlnąć, a jeśli wykazuje objawy omdlenia, przestaje oddychać lub kaszleć – należy uderzyć je w plecy bądź zastosować manewr Heimlicha.

W tym przypadku aż 22 osoby nie potrafiły wskazać żadnego postępowania, jednak większość, bo 38 nauczycielek, odpowiedziała poprawnie.

Innym, częstym urazem u dzieci jest obecność ciała obcego w obrębie oka, nosa, ucha, przełyku.

Ponad połowa ankietowanych (33 osoby) nie wiedziała, jak postąpić w przypadku ciała obcego w oku, 27 osób odpowiedziało, że należy je przemyć, zaledwie 7 osób udzieliło prawidłowej odpowiedzi, uwzględniając rodzaj ciała obcego. W przypadku ciała obcego w nosie aż 48 osób (80%) nie wiedziało, jak postąpić, 12 osób udzieliło odpowiedzi poprawnych – tj., że należy spowodować wydmuchnięcie, a w przypadku wyraźnie „wystającego" ciała obcego próbować je usunąć pincetą.

Krwawienie z nosa występuje u dzieci potencjalnie często. Może być następstwem urazu, ale i chorób (infekcje, katar, nadciśnienie tętnicze). W ramach postępowania należy posadzić dziecko z tułowiem lekko pochylonym do przodu i otwartymi ustami, ucisnąć skrzydełka nosa palcami na odcinku około 10 – 15 cm, przyłożyć zimny kompres w okolice nasady nosa i karku.

Prawidłowej odpowiedzi udzieliło tylko 29 osób, 2 osoby pozostawiły pytanie bez odpowiedzi, błędnie wypowiedziała się niemal połowa – 29 nauczycielek (poprzestawałyby na odchyleniu głowy do tyłu).

Apteczki pierwszej pomocy powinny znajdować się w każdym zakładzie pracy, także w szkole, przedszkolu oraz w samochodzie, domu, miejscach wypoczynku oraz powinny być stale dostępne podczas pokonywania tras turystycznych. Każdą należy wyposażyć w środki opatrunkowe, środki dezynfekcyjne, przybory do zakładania opatrunków (np. nożyczki, agrafki, rękawice gumowe), podstawowe leki (przeciwbólowe, nasercowe, uspokajające, rozkurczowe, przeciwbiegunkowe, przeciwalergiczne), środki do unieruchamiania złamań, zestaw reanimacyjny. Wśród ankietowanych 80% wymieniło większość koniecznego wyposażenia apteczki, 20% tylko kilka pozycji.

Skuteczność udzielenia pierwszej pomocy, w tym przedmedycznej, zależy w znacznym stopniu od świadomości osób znajdujących się w pobliżu zdarzenia, ich wiedzy i umiejętności.

Życie i zdrowie osoby poszkodowanej zależy w znacznym stopniu od szybkości podjęcia kompetentnego ratownictwa, w tym od kilku zasadniczych czynników:

- szybkiego zgłoszenia wypadku,
- skuteczności pomocy przedmedycznej,
- lokalizacji punktów zespołów ratownictwa,
- szybkości porady ambulatoryjnej,
- odległości od szpitalnego oddziału ratunkowego[5].

Przeprowadzone badania zasygnalizowały, że świadomość udzielania pomocy przedmedycznej wśród nauczycieli jest niezadowalająca, a umiejętności jeszcze mniejsze. W związku z przeprowadzonymi badaniami należałoby wskazać na drogi poprawy świadomości nauczycieli w zakresie udzielania pomocy przedmedycznej:

5. Zobowiązać władze oświatowe (MEiN) do obligatoryjnego wprowadzenia przedmiotu także na studiach niestacjonarnych w wymiarze 20 godzin.
6. Zobligować władze kuratoryjne i szkolne do wymagania od zatrudnianych nauczycieli okazania właściwego dokumentu stwierdzającego teoretyczne i praktyczne przygotowanie do udzielania pomocy, uzyskanego np. w ramach kursu organizowanego przez PCK.

Wydaje się, że systematyczne szkolenia w tym zakresie, zwłaszcza ponawiane co pewien czas, mogą pozytywnie wpłynąć na zmianę stanu rzeczy nie tylko w środowisku szkolnym, ale poprzez nauczycieli i uczniów także w szerszych kręgach społeczeństwa.

Bibliografia

Buchfelder M., Buchfelder A., *Podręcznik pierwszej pomocy*, Warszawa 2003.

Hosel P., *Anatomia i fozjologia człowieka*, Warszawa 1999.

Janicki K., *Turystyczny poradnik medyczny*, Warszawa 1997.

Krzyżowska-Szymańska E., Szymański A., *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach: pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, Mysłowice 2004.

Madej A., *Podręcznik pierwszej pomocy*, Warszawa 1997.

Murawski C., Sawicka T. (tłum.), *Pierwsza pomoc*, Warszawa 2004.

Vogel A., *Mały doktor*, Warszawa 1998.

Wojciechowski E., *Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach*, Gdańsk 1998.

Zdrowie i szkoła, red. B. Woynarowska, Warszawa 2000.

[5] E. Krzyżowska-Szymańska, A. Szymański, *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach: pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, Mysłowice 2004, s. 188.

Summary

In the article there are subjects connected with premedical help and with teachers'avareness of the ways of first helping. This matter is only a signal of significant problem which affects not only teachers.

Renata STANEK-KOZŁOWSKA

Rozumienie piękna przez młodych użytkowników języka

Celem artykułu jest pokazanie, jak rozumieją pojęcie piękna uczniowie klas drugich III Liceum Ogólnokształcącego nr 3 w Katowicach i II Liceum Ogólnokształcącego w Będzinie. Badania ankietowe przeprowadziłam na przełomie maja i czerwca 2007 roku. Zapytałam 160 respondentów (105 dziewcząt, 55 chłopców), co to jest piękno. Zanim przejdę do omówienia wyników ankiety, chcę przedstawić słownikowe, psychologiczne i filozoficzne rozumienie piękna.

Według Bogusława Dunaja piękno jest „zespołem cech wywołujących przyjemne wrażenia estetyczne; też szczególna wartość moralna"[1]. Z kolei Witold Doroszewski podaje, że piękno jest to „zespół cech takich jak proporcje kształtów, harmonie barw, dźwięków, który sprawia, że coś się podoba, budzi bezinteresowny zachwyt, także duża wartość moralna"[2].

Autorzy *Encyklopedii psychologicznej* uważają, że „przeżywanie piękna jest to szczególna właściwość psychiki polegająca na zdolności człowieka do reagowania na różnorodne zjawiska świata natury i świata człowieka w kategoriach podobania się lub niepodobania się. Zaangażowane są tu zarówno bodźce i reakcje natury sensorycznej, zmysłowej, jak też dzieła sztuki"[3]. Z przeżywaniem piękna wiążą się takie pojęcia, jak: wrażliwość estetyczna, doznanie piękna, recepcja sztuki, kontemplacja estetyczna czy przeżycie estetyczne.

Człowiek posiada naturalną skłonność ku temu, co piękne, co się podoba, co przynosi satysfakcję estetyczną, pobudza naszą wrażliwość. Z drugiej strony przeżywanie piękna ma charakter wyuczony (proces wychowania estetycznego, styl życia, obyczaj społeczny, upodobania).

Rozważania dotyczące piękna spotykamy w dziełach starożytnych myślicieli, od dialogów Platona począwszy.

Interesująca jest również definicja zawarta w *Małym słowniku terminów i pojęć filozoficznych.* Pierwsze znaczenie piękna jest subiektywne i odnosi się do wartości estetycznej, szczególnie ładności, wdzięku, śliczności, wzniosłości. Drugie znaczenie jest potoczne, ogólne, mieści się w grupie

---

[1] B. Dunaj, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 746.
[2] W. Doroszewski, *Słownik języka polskiego*, t. 6, Warszawa 1964, s. 364.
[3] *Encyklopedia psychologiczna*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 198.

wartości moralnych i utylitarnych[4]. Z kolei *Słownik pojęć filozoficznych* traktuje piękno jako podstawową wartość estetyczną, czyli cechę przedmiotu estetycznego, która „przyciąga uwagę podmiotu i wywołuje w nim podziw i uznanie". Przedmiotem estetycznym może być dzieło sztuki, ale także świat w swej całości, człowiek, natura czy wytwory techniki. Jedni uważali, że piękne jest to, co ma właściwe proporcje, musi być w dobrym gatunku, musi odznaczać się szczególnym blaskiem, jeszcze inni łączyli umiar, kształt i ład[5]. Natomiast Władysław Tatarkiewicz zwraca uwagę na różnorodność piękna. Wymienia on dzieła sztuki, widoki natury, piękne ciała, głosy, myśli, piękne przedmioty. Wskazuje też na dwuznaczność piękna „w szerszym znaczeniu zaliczamy do niego wszystko, co oglądamy, słuchamy, wyobrażamy sobie z upodobaniem, uznaniem, a więc także to, co wdzięczne, subtelne, funkcjonalne; natomiast w innym, węższym znaczeniu nie tylko nie uważamy wdzięku, subtelności, funkcjonalności za właściwości piękna, lecz je wręcz pięknu przeciwstawiamy [...] Piękno w szerokim znaczeniu obejmuje wdzięk i subtelność, piękno w wąskim przeciwnie im. Korzystając z tej dwuznaczności, można powiedzieć, że piękno jest kategorią piękna"[6]. Takie rozumienie piękna pociąga za sobą potrzebę zestawienia go z wypowiedziami młodzieży.

Który ze sposobów myślenia jest najbliższy badanej grupie? Przystąpmy więc do omówienia ankiet.

Piękno wydaje się trudne do zdefiniowania. W opinii badanych:

- to coś, co nam się podoba i jesteśmy tym zachwyceni,
- jest pojęciem nieokreślonym,
- pojęciem niemającym ścisłej definicji,
- dla każdego znaczy coś innego,
- jest czymś wyjątkowym,
- jest jedynym w swoim rodzaju,
- jest czymś niepowtarzalnym,
- jest czymś pozytywnym,
- jest czymś abstrakcyjnym,
- jest czymś uroczym,
- to coś idealnego,
- to coś dobrego,
- wyzwala pozytywne uczucia u odbiorcy,
- to niezwykłe wydarzenie bądź zjawisko, które wywiera wpływ na nas,
- jest czymś wzbudzającym zachwyt,
- to uczucie wyższe uznawane ogólnie za pozytywne,
- to coś, co sprawia, że na moment zapominamy o troskach dnia codziennego,

[4] *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*. 1983. s. 272.
[5] *Słownik pojęć filozoficznych*, red. W. Krajewski, Warszawa 1996, s. 150.
[6] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć – sztuka – piękno – forma*, Warszawa 1978, s. 202.

– piękno to cecha wyjątkowa, wyróżniająca kogoś,
– to wszystko, co wzbudza podziw i szacunek,
– piękno to szlachetność, dobro, ciepło, uroda wewnętrzna, siła, prawda,
– to radość, miłość, cudowność.

Na podstawie powyższych definicji można stwierdzić, że piękno jest abstrakcyjne, pozytywne, wyjątkowe, niepowtarzalne, a zarazem nieokreślone. Badania dowiodły, że jest ono postrzegane jako wartość ogólna – pozytywna. Wiążę się często z wartością estetyczną, tj. z podejściem do piękna w kategorii sztuki, a mianowicie obrazu, rzeźby, muzyki, słowa. Dowodem na taki sposób rozumienia piękna są poniższe wypowiedzi respondentów, które można następująco pogrupować:

1. **Piękno jako wartość estetyczna**

– jest to pewna subiektywna idea,
– coś, co powszechnie uważane jest za piękne,
– wartość estetyczna pozwalająca na wyzwolenie pozytywnych emocji i uczuć w ludziach, ściśle łączące się z prostotą,
– to coś, co potrafi zachwycić, wzruszyć swojego obserwatora,
– coś, co wpisuje się w kanon wspaniałych rzeczy: coś co przypada nam do gustu,
– coś, co wzbudza podziw,
– to delikatność, subtelność obrazu, dźwięku, słowa,
– estetyka, wzór: zależy od sposobu patrzenia na pewne rzeczy,
– jest to określenie czegoś, co bardzo nam się podoba, czego pragniemy,
– jest czymś, co cenimy, coś, co nas bardzo zachwyca czy też zadziwia,
– wartość estetyczną zewnętrzną oraz wartość duchową,
– to ogół norm wizualnych, które są szalenie różne dla poszczególnych jednostek,
– ogólna wartość estetyczna występująca w każdej dziedzinie życia ludzkiego, oraz we wszystkim, co nas otacza,
– jest to coś ładnego, wywołującego pozytywne wrażenia,
– jest to coś wyjątkowego,
– jest to coś ładnego,
– coś co przyciąga uwagę i zachwyca, każdy w inny sposób postrzega piękno,
– jest czymś wyjątkowym, jedynym w swoim rodzaju, czymś niepowtarzalnym,
– jest walorem estetycznym, każdy piękno interpretuje na własny sposób, jest ono względne,
– jest estetyką, każdy inaczej je pojmuje,

Na podstawie przywołanych przykładów piękno staje się wartością względną, pozytywną, związaną z emocjami, uczuciami, które działają, zachwycają, wzruszają, wzbudzają podziw człowieka.

2. **Piękno jako obraz, rzeźba, słowo**
– piękno to coś, co odzwierciedla pewne kanony sztuki,
– piękno kojarzy się ze starożytnością, gdzie zarówno malarstwo, rzeźba, architektura były klasycznie doskonałe,
– coś, co wpisuje się w kanon wspaniałych rzeczy,
– piękno to sztuka,
– coś, co potrafi zachwycić, wzruszyć obserwatora,
– coś, co wzbudza podziw i zachwyt,
– to delikatność, subtelność obrazu, słowa, posiada wartości pozytywne,
– piękno cieszy nasze oczy, uszy,
– to słowa piękne, wyjątkowe, delikatne, pełne wdzięku
– piękno to literatura, szczególnie poezja
– piękno sztuki, rzeźby, architektury
– piękno to świetny film,
– piękno widziane (oceniają oczy)
– obrazu.

Z licznych wypowiedzi respondentów wynika, że piękno odnajdujemy w literaturze, poezji, patrząc na rzeźbę, oglądając film.

3. **Piękno jako muzyka**
– taniec,
– to delikatność, subtelność dźwięku,
– piękno cieszy nasze uszy,
– piękno słyszalne (piękno muzyki, np. Mozart).

Ankietowani zauważyli, że piękny jest taniec, dźwięk, ponieważ wprawia nas w dobry nastrój i czyni ludzi szczęśliwymi.

4. **Piękno jako osoba (piękno zewnętrzne i piękno wewnętrzne)**
– piękno to człowiek, osoba, która nam się podoba,
– coś, co potrafi zachwycić obserwatora,
– coś, co przypada nam do gustu,
– idealny wygląd,
– atrakcyjność fizyczna,
– coś, co nas czaruje,
– cieszy nasze oczy,
– subiektywnie postrzegane osoby mające magnetyczny, dobry wpływ na danego człowieka,
– coś, co podoba się indywidualnej jednostce,
– może być w ludziach, uczuciach, czynach,
– osoba wyjątkowa dla obserwatora,
– zbiór wartości i cech fizycznych oraz psychicznych, tworzących pozytywny obraz człowieka,
– zespół cech wyglądu lub cech zachowania, które sprawiają, że coś jest dobre, ładne, przyjemne,
– to cecha, która posiadają ludzie, których widok cieszy nasze oczy
– to uroda, wygląd,

– coś uroczego w wyglądu zewnętrznego,
– idealny wygląd,
– wyglądem zewnętrznym osobami, które są atrakcyjne z wyglądu,
– jest to coś uroczego z wyglądu zewnętrznego,
– coś, czego wygląd jest nieporównywalnie ładniejszy od innych rzeczy
– charakteryzuje urodę, osobę,
– to opis stanu fizycznego, najczęściej odnosi się do wyglądu zewnętrznego,
– ogół pozytywnych rzeczy lub osoby uznawane za atrakcyjne dla oka,
– zespół cech fizycznych i psychicznych bardzo pozytywnych,
– coś, co powoduje, że z przyjemnością na kogoś patrzymy,
– atrakcyjność fizyczna,
– coś, co jest atrakcyjne,
– coś uroczego z wyglądu wewnętrznego,
– coś dobrego,
– to uwydatnienie dobrych cech, nie tylko ludzkich,
– charakteryzuje dobro, przyjaźń,
– opis czyjegoś stanu psychicznego,
– piękno nie musi być materialne,
– coś, co każdy człowiek w sobie posiada, ale nie zawsze potrafi je odkryć,
– ogół pozytywnych cech charakteryzujących osobę, dobrze świadczących o osobie,
– ogół pozytywnych wartości, które może posiadać człowiek,
– wyznacznik, który pomaga ocenić drugą osobę pod kątem piękna wewnętrznego,
– wartość moralna,
– pewna cecha, kojarząca się pozytywnie,
– szlachetność, dobro, ciepło, uroda, wewnętrzna siła, prawda, radość, miłość, cudowność,
– coś, co daje nam radość,
– wartości, dla których żyjemy,
– wartość, którą mogą posiadać osoby lub rzeczy,
– jedna z najbardziej cenionych wartości, zawierająca w sobie wszystkie najlepsze cechy człowieka,
– wartość, którą posiada człowiek żyjący w zgodzie ze sobą, ze swoimi zasadami, pełny miłości, dobroci, promieniujący radością i uśmiechem,
– cecha sprawiająca, że z przyjemnością na kogoś patrzymy, przebywamy w takim otoczeniu,
– coś, co wywołuje pozytywne emocje, sprawia, że chcemy z nim obcować,
– wartość, która wzbudza naszą wrażliwość,
– atrakcyjność duchowa,
– to idealność, którą każdy ma w sobie,

– piękno wewnętrzne – dusza,
– to zespół cech, wartości, które nas przyciągają,
– osoba, która wzbudza naszą wrażliwość, sprawia, że, ktoś się podoba
– subiektywna cecha, indywidualna w odbiorze.

Zaprezentowane wypowiedzi młodzieży świadczą, że piękno może odnosić się także do osoby. Łączą je z idealnym, czarującym wyglądem zewnętrznym, atrakcyjnością fizyczną, która zachwyca i przyciąga oczy. Jest ono też równoznaczne z dobrem moralnym (zasady postępowania, dobre życie, wrażliwość ludzka), duchowym (prawda, wnętrze człowieka, dusza), społecznym (miłość, przyjaźń).

5. **Piękno jako uczucie**

– piękno pozwala na wyzwolenie pozytywnych emocji i uczuć w ludziach, ściśle wiąże się z prostotą,
– coś, co pobudza uczucia wyższe,
– coś ładnego, wywołującego pozytywne wrażenie,
– najbardziej chcemy przebywać z „pięknem", jego obecność sprawia nam radość, uspokaja, skupia nasz wzrok na sobie, jest pozytywnym odczuciem,
– jako zespół cech zewnętrznych i wewnętrznych budzących pozytywne odczucie natury estetycznej lub psychologicznej,
– jest to coś, co wywołuje pozytywne emocje, sprawia, że chcemy z nich obcować, każdy chce się nim otaczać, coś, do czego wszyscy i wszystko dąży
– wywołuje pozytywne emocje,
– rzeczy, które napawają miłym odczuciem,
– wywołuje w nas poczucie komfortu, zadowolenia,
– to subiektywne odczucie tego, co sprawia przyjemność, uszczęśliwia,
– to stan, do którego dążymy.

Na uwagę zasługuje fakt, że wśród badanych znaleźli się ci, którzy piękno umieszczają w grupie pozytywnych, konkretnych uczuć: radości, zadowolenia, przyjemności, czy też szczęścia.

6. **Piękno jako zjawisko**

– piękne natury,
– piękno krajobrazu.
– przyroda, która mnie otacza,
– to zachody słońca nad morzem
– tęcza, która zwiastuje nadzieję,
– burza, w czasie której otwiera się niebo,
– majowy, ciepły deszcz,
– pachnąca, pełna kwiatów łąka,
– piękno to poranna rosa, kiedy wychodzimy z domu
– jest we wszystkim, co nas otacza, np. rozkwitające wokół drzewa kwiaty
– wydarzenie bądź zjawisko, na które pod względem swojej pozytywnej niezwykłości nie ma wpływu czas,
– coś, co potrafi zachwycić, wzruszyć swojego obserwatora,

– to coś, co sprawia, że coś nam się podoba,
– wzbudza podziw i zachwyt, rzecz, która wzbudza naszą wrażliwość, sprawia, że, coś się nam podoba,
– to coś, co budzi, wywołuje pozytywne odczucia natury estetycznej lub psychicznej,
– coś ładnego, wywołującego pozytywne wrażenie.

Ankietowani kojarzą piękno ze zjawiskami przyrodniczymi. Nie tylko je zauważają, ale też kontemplują, zachwycają się nim w życiu codziennym. Piękna jest dla nich tęcza, majowy deszcz, zachody słońca.

Na podstawie wstępnej analizy pojęcia piękna nasuwają się następujące wnioski, iż jest ono:

1. wieloaspektowe,
2. różnorodne,
3. wartością ogólną,
4. wartością estetyczną,
5. uczuciem (obiektywne, subiektywne odczucie),
6. stanem,
7. postawą.

Piękno dotyczy konkretnej osoby, rzeczy, zjawiska, dzięki czemu staje się ponadwymiarowe i niezwykłe. O jego sile i potędze świadczy fakt, że piękno w opinii badanych jest wartością i uczuciem pozytywnym. Świadczy to o dużej wrażliwości respondentów i ich głębokim widzeniu piękna nie tylko zewnętrznego, ale szczególnie tego, które nosimy w sobie. O pięknie należy mówić też jako o poczuciu, odczuciu i uczuciu.

Bibliografia

Doroszewski W., *Słownik języka polskiego*, t. 6, Warszawa 1964.
Dunaj B., *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1996.
Duvignaud J., *Socjologia sztuki*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1970.
Encyklopedia psychologiczna, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
Eseje o pięknie. Problemy estetyki i teorii sztuki, red. M. Gołaszewska, Warszawa–Kraków 1988.
Graff P., *Pojęcie przedmiotu estetycznego w najnowszej polskiej refleksji nad sztuką*, „Studia Estetyczne" 1982.
Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966.
Jaroszyński P., *Spór o piękno*, Kraków 2002.
Kuczyńska A., *Piękno – mit i rzeczywistość*, Warszawa 1972.
Morawski S., *O pięknie*, „Przegląd Humanistyczny" 1966, nr 5.
Morawski S., *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?*, Warszawa 1987.
Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć – sztuka – piękno – forma*, Warszawa 1978.
Tatarkiewicz W., *Droga przez estetykę*, Warszawa 1972.

Tatarkiewicz W., *Historia estetyki*, t. 1–2, Wrocław–Kraków 1960, t. 3. Wrocław 1967.

Summary

The aim of this article is to show the notion of beauty is understood by students (2nd and 3rd year of secondary school) and how it can be applied to school practice.

Agata PINDERA

Funkcjonowanie dziecka w rodzinie niepełnej

Rodzina jest instytucją ogólnoludzką spotykaną we wszystkich epokach i kulturach. Istnienie rodziny jest silnie związane z istnieniem społeczeństwa, bowiem w każdym społeczeństwie niezależnie od ustroju rodzina jest komórką zaspokajającą podstawowe potrzeby swych członków.

Istotną cechą rodziny jest to, że potrafi się ona się zmieniać i dostosowywać do przemian, jakie zachodzą na zewnątrz niej, jak i w niej samej. Jednym z przejawów tych zmian jest powstawanie rodzin niepełnych.

Matka, ojciec i dziecko to niezbędne i podstawowe elementy potrzebne do istnienia rodziny. Brak któregokolwiek z tych elementów stanowi zagrożenie, które deformuje zarówno biologiczną, jak i społeczną wartość tej podstawowej dla człowieka grupy społecznej. We współczesnych rodzinach obserwujemy coraz więcej rozbieżności w sferze indywidualnych potrzeb i dążeń, poglądów, upodobań, wzorów postępowania, zaspokajania ambicji oraz aspiracji małżonków. To one bardzo często utrudniają prawidłowe funkcjonowanie rodziny. Niewłaściwe stosunki między małżonkami rodzą konflikty i napięcia, burząc spokój i szczęście rodziny. Wzajemna niechęć małżonków wobec siebie tworzy nerwową atmosferę i wpływa niekorzystnie na rozwój dziecka. Niepokojącym objawem kryzysu współczesnej rodziny polskiej jest jej nietrwałość. Brak stałości składu osobowego w rodzinie nie daje dzieciom poczucia bezpieczeństwa, powoduje zachwianie stabilności środowiska rodzinnego[1].

Z punktu widzenia obyczajowo-prawnego można wyróżnić typy różne rodzin niepełnych: rodzic wdowiec, rozwiedziony, separowany i niezamężny. Najliczniejszą kategorię kobiet samotnie wychowujących dzieci stanowią te, które są zamężne, lecz nie mieszkają razem z mężem, następnie kobiety rozwiedzione, dalej wdowy oraz panny. Rodziny niepełne są na ogół mało liczne, przeważają te z jednym dzieckiem[2].

Stanisław Kawula za rodzinę niepełną uważa taką strukturę, w której rodzic opiekuje się dziećmi swoimi lub współmałżonka, zamieszkującymi wspólnie z nim. W ramach struktury rodziny niepełnej autor wyróżnia: rodzinę sierocą, półsierocą, rozbitą, a także rodzinę samotnych osób[3].

---

[1] H. Cudak, *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń 2003, s. 7.

[2] E. Marynowicz-Hetka, *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną*, Warszawa 1985, s. 15.

[3] S. Kawula, *Rodzina*. [W:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999.

Rodzina niepełna jest niekorzystnym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym. Samotny rodzic musi radzić sobie sam z codziennymi obowiązkami: kłopoty zdrowotne dzieci, przeważnie znaczne obniżenie stopy życiowej, łączenie pracy zawodowej z codzienną opieką, samodzielne podejmowanie decyzji, trudności wychowawcze. W rodzinie samotnego rodzica następuje załamanie prawidłowości funkcji opieki i wychowania.

Rodzina dzięki zamierzonym oddziaływaniom wychowawczym, a także przez zamierzony wpływ wynikający z wzajemnych stosunków uczuciowych oraz powstałych w interakcji między nimi przygotowuje dziecko do przyszłego samodzielnego życia w społeczeństwie. Rodzina przekazuje dziecku wartości, normy, obyczaje kulturowe społeczeństwa. Biorąc pod uwagę fakt, iż zawsze pewne czynniki związane ze składem rodziny, dynamiką jej stosunków wewnętrznych czy niewłaściwymi wychowawczo postawami rodziców mogą wpływać na obniżenie jej wydolności wychowawczej, dla pełnego zaspokojenia potrzeb dziecka niezbędni są mu oboje rodzice, wspólnie go wychowujący. Badania nad środowiskowymi uwarunkowaniami przestępczości, prostytucji, alkoholizmu i innymi zjawiskami patologicznymi wykazały negatywne skutki wychowania dzieci w rodzinach niepełnych. Od pewnego czasu obserwuje się wzrost rodzin o niepełnej strukturze, przeważają te, którymi kieruje samotna matka[4].

Każda rodzina, w której znajdują się dzieci, ma obowiązek podejmować wobec nich określone działania, które mają na celu zapewnienie dziecku odpowiedniej opieki i wychowania. Niestety, bardzo często mają miejsce sytuacje, kiedy rodzice nie wypełniają należycie swoich obowiązków opiekuńczych oraz wychowawczych wobec dzieci. Wypełnienie zadań opiekuńczo-wychowawczych zależy od wielu czynników, do których zaliczamy między innymi: poziom wykształcenia rodzica, warunki materialno-bytowe, świadomość opiekuńczo-wychowawczą rodziców oraz pomoc instytucji wspomagających rodzinę.

Do podstawowych zadań opiekuńczo-wychowawczych, które powinna realizować rodzina, należą: ochrona zdrowia dziecka, zaspokajanie potrzeb materialnych i wdrażanie do życia społecznego[5].

Rodziny, które w pełni nie wywiązują się ze swoich funkcji, określane są jako rodziny niepełne, wieloproblemowe.

Jednym z podstawowych zadań opiekuńczo-wychowawczych rodziny jest zapewnienie dziecku bezpieczeństwa i ochrony zdrowia. Do obowiązków rodziców należy systematyczna praca nad kształtowaniem nawyków zdrowotnych u dzieci, a także zapewnienie im należytej opieki przez cały dzień. W rodzinach niepełnych ten obowiązek spada na jednego rodzica. Większość z tych rodziców pracuje zawodowo, a dzieci w tym czasie pozostają

[4] Z. Lechański, *Trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych w rodzinach niepełnych*. [W:] *Wychowanie w rodzinie współczesnej w świetle zagrożeń i wsparcia społecznego*, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 1999.

[5] E. Marynowicz-Hetka, dz. cyt.

bez opieki. Praca zawodowa rodziców powoduje dodatkowe obciążenie dziecka obowiązkami domowymi, co niejednokrotnie odbywa się kosztem czasu przeznaczonego na naukę lub zabawę. Dzieci z rodzin niepełnych częściej niż te, których struktura jest nienaruszona, są narażone na choroby układu nerwowego, a wskutek niedostatecznej opieki wiele dzieci z rodzin niepełnych ulega wypadkom i urazom ciała (np. złamania kończyn, oparzenia).

Koniecznym warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka jest zaspokojenie jego podstawowych potrzeb materialnych. Zaspokojenie to w dużej mierze zależy od warunków materialnych rodziny. Charakterystyczną cechą rodzin niepełnych jest brak drugiego żywiciela. Bardzo często jedynym źródłem dochodu rodziny niepełnej jest praca zawodowa samotnej matki, za drugie źródło dochodu można uznać alimenty[6].

Wyniki badań

Badaniami objęto losowo wybranych 40 kobiet samotnie wychowujących dzieci z powiatu piotrkowskiego i bełchatowskiego. 55% badanych kobiet posiada wykształcenie zasadnicze zawodowe, 20% – wykształcenie podstawowe, 25% – wykształcenie średnie (ogólne i zawodowe). Jeżeli chodzi o wiek badanych kobiet, przedstawia się on następująco: 50% badanych jest w wieku 31 do 40 lat, 35% – w wieku do 30 lat, pozostałe są w wieku powyżej 40 lat.

Powszechnie wiadomo, że najlepszym środowiskiem, w którym dziecko dorasta i wychowuje się, jest rodzina pełna, rodzina z matką i ojcem. Jednak coraz częściej zdarza się, że rodzice nie są w stanie żyć razem, rozchodzą się lub też zachodzą przypadki losowe, które powodują, że matka lub ojciec zostają sami z dziećmi z powodu śmierci współmałżonka. Dorastanie dziecka w rodzinie niepełnej nie pozostaje bez konsekwencji dla młodego człowieka.

Z badań wynika, że dzieci wychowujące się w rodzinie z jednym z rodziców, mają problemy z nauką. Matki skarżą się na występujące problemy wychowawcze (45% badanych wskazało na te problemy). Badane kobiety, które wskazały na występujące problemy wychowawcze ze swoimi dziećmi, szukają pomocy wśród różnych specjalistów, ponieważ same nie są w stanie rozwiązać tego problemu (75% badanych matek potwierdziło, iż poszukuje pomocy wśród różnych osób: psychologów, nauczycieli, sąsiadów, policji i innych).

Sytuacje, w jakich znajdują się samotne matki, bardzo często odbijają się na nauce szkolnej ich dzieci. U dzieci występują niepowodzenia szkolne – mają złe oceny, dziecko nie potrafi się skoncentrować na nauce, ciężko przychodzi mu nauka nowych zagadnień, przedmiotów (60% badanych ma-

[6] Z. Lechański, dz. cyt.

tek wskazało na problemy szkolne ich dzieci). W rodzinie, gdzie powodem samotności matki jest na przykład śmierć ojca, poważnym czynnikiem niepowodzeń szkolnych dziecka jest brak czasu na wspólne odrabianie lekcji ze strony matki.

Interesujące były wypowiedzi badanych matek na temat potrzeb ich dzieci. Część badanych kobiet stwierdziła, że ich dziecko ma kłopoty ze zdrowiem, potrzebuje wizyt u lekarzy specjalistów, leków i rehabilitacji (40% wypowiedzi badanych matek).

Badane matki wskazały też na potrzeby mieszkaniowe (20% wypowiedzi badanych), brak ubrań, zabawek (25% wypowiedzi), problemy z organizowaniem wycieczek i relaksu dzieciom (15% wypowiedzi badanych).

Osoba (matka lub ojciec) samotnie wychowująca dziecko jest w niekorzystnym położeniu, gdyż sama musi sobie radzić ze wszystkimi problemami i obowiązkami związanymi z wychowaniem dziecka, a także musi starać się w jakiś sposób zrekompensować dziecku brak drugiego rodzica. Badane matki stwierdziły, że brak ojca w rodzinie rekompensują dzieciom w różny sposób, a mianowicie: poprzez wspólne zabawy i spędzanie wolnego czasu (80% wypowiedzi badanych matek), zapewnianie dziecku utrzymania i zaspokajanie różnych potrzeb (55% wypowiedzi badanych), poświęcanie jak najwięcej czasu (30% wypowiedzi badanych), pomaganie we wszystkich sprawach, w każdej sytuacji, wykonywanie pracy za dwoje rodziców (15% wypowiedzi badanych).

Badane matki wypowiedziały się na temat relacji koleżeńskich ich dziecka z rówieśnikami – 75% badanych matek stwierdziło, że ich dziecko ma dobry kontakt z rówieśnikami, 10% – że ma bardzo dobry kontakt, 10% – że dziecko jest nieśmiałe i 5% badanych matek stwierdziło, że ich dziecko jest konfliktowe w spotkaniu z rówieśnikami. Również 90% badanych matek stwierdziło, że ich dziecko nie ma znajomych, przyjaciół, koleżanek i kolegów.

Podsumowanie

Większość badanych kobiet potwierdza, że stara się spełniać wszystkie potrzeby swoich dzieci. Poświęcają one swoim dzieciom dużo czasu. Pracując zawodowo, starają się zapewnić swoim dzieciom niezbędne potrzeby do życia, ubranie, wyżywienie, a także organizują wolny czas, relaks po zajęciach szkolnych. Wiele matek deklaruje zaspokajanie potrzeb niezbędnych w razie choroby swoich dzieci, zapewniają wizyty u lekarzy, rehabilitacje i niezbędne lekarstwa.

Analiza literatury oraz przeprowadzone badania potwierdziły, że najlepszym środowiskiem, w którym dorasta dziecko jest pełna rodzina (z matką i ojcem), wspólnie wychowująca dziecko. Dzieci z rodzin niepełnych są w dużo gorszej sytuacji. Często to, że są wychowywane jedynie przez jedno

z rodziców, wpływa niekorzystnie na zachowanie dzieci, naukę szkolną, jak i kontakty z rówieśnikami.

Bibliografia

Adamski F., *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
Cudak H., *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń 2003.
Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń 1999.
Marynowicz-Hetka E., *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną*, Warszawa 1985.
Pindera P., *Zachowania społeczne dzieci w przedszkolu*, „Nauczyciel i Szkoła" 2005, nr 3–4.
Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.

Summary

The article touches upon the issue of bringing up children by one parent and shows the research findings concerning parental care of a single mother.

Maria K. ROKICKA

Świadomość wychowawcza rodziny a adaptacja dziecka do warunków pierwszej klasy szkoły podstawowej

Zagadnieniem adaptacji szkolnej dziecka siedmioletniego do warunków klasy pierwszej szkoły podstawowej zajmowało się już wielu badaczy związanych ze środowiskiem pedagogicznym.

Niektórzy pod pojęciem adaptacji rozumieli proces przystosowania się jednostki do warunków otoczenia oraz uzyskiwanie stanu równowagi pomiędzy potrzebami osobnika a warunkami, jakie proponuje środowisko[1], inni natomiast odczytywali je jako przystosowanie, dostosowanie, przysposobienie czegoś do danej sytuacji, potrzeb czy określonych oczekiwań[2].

Wiadomo, że dobra adaptacja ułatwia dzieciom osiąganie sukcesów szkolnych i stanowi warunek dalszych losów edukacyjnych dziecka.

Jednym z determinantów dobrej adaptacji szkolnej jest niewątpliwie świadomość wychowawcza rodziców, którą S. Kawula określał jako składową dwóch elementów: wiedzy pedagogicznej oraz wynikających z niej praktycznych działań wychowawczych.

Dziecko przekraczające po raz pierwszy próg szkoły przeżywa niezwykle silne emocje. Wszystko jest dla niego nieznane i nowe, ciekawe, ale wywołujące lęk i napięcie, a często również stres. Wobec dziecka stawiane są nowe zadania, wymagania i oczekiwania. Niejednokrotnie zaburzone zostaje jego poczucie bezpieczeństwa. Jest to moment, w którym dziecko potrzebuje wyjątkowego wsparcia. Jakie ono będzie i na ile złagodzi niepokój, nerwowość i stres, zależy od rodziców, przyjętego systemu wychowawczego i ich świadomości. Stąd też wynikał temat mojej pracy: *Świadomość wychowawcza rodziny, a adaptacja dziecka do warunków I klasy szkoły podstawowej*.

Przystępując do badań własnych, postanowiłam dołożyć wszelkich starań, aby nadać im odpowiednio wysoką rangę. Przeanalizowałam wszystkie zasady ujęte w podręcznikach metodologicznych, którymi kierować się powinien każdy badacz. Ustaliłam czas i miejsce przeprowadzenia badań, kolejność stosowania dobranych narzędzi, sposoby porozumiewania się z dziećmi i ich rodzicami oraz listę niezbędnych przy pracy środków dydaktycznych.

---

[1] *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 7.
[2] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003, s. 24.

W czasie badań zadbałam o miłą, ciepłą i serdeczną atmosferę, sprzyjającą dobremu samopoczuciu respondentów.

Czas poświęcony na badania potraktowałam jako inwestycję, która może przynieść wymierne korzyści w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi sześcioletnimi i współpracy z ich rodzicami.

Przeprowadzenie badań dotyczących procesu adaptacji, mających dać jak najbardziej realistyczny obraz tego zjawiska, zaplanowałam na wrzesień. Do zbadania przebiegu procesu adaptacji wykorzystałam cztery narzędzia, które zobrazowały stan przystosowania się dzieci do warunków i wymagań stawianych w szkole.

Badania odbywały się w trzech szkołach w odstępie jednego tygodnia między jedną a drugą próbą badawczą. Dzieci zaproszone do współpracy wyraziły chęć współdziałania ze mną i były zadowolone z formy zaplanowanych przeze mnie działań. Chcąc uzyskać obiektywne wyniki odczuć dzieci i aby wykonywane przez nie prace miały charakter indywidualnych przemyśleń, uczestnicy badania siedzieli pojedynczo w przygotowanych wcześniej ławkach. Do ich dyspozycji pozostawały niezbędne przybory plastyczno-techniczne (mazaki, kredki, ołówki, gumki).

Pierwszym sprawdzianem była opracowana przeze mnie karta, w oparciu o którą mogłam zdiagnozować, jaki nastrój towarzyszył dzieciom w pierwszym tygodniu nauki. Zadaniem dzieci było narysowanie wyglądu swojej twarzy w dniu badania. Aby ułatwić dzieciom rozwiązanie problemu i aby zadanie było dla nich jasne i czytelne, nauczycielki dzień przed badaniem przeprowadziły zajęcie mojego autorstwa na temat: „Jak wyrażamy swoje emocje i po czym je rozpoznajemy". Dzieci oglądały plansze przedstawiające wyraz twarzy ludzi w sytuacjach, gdy towarzyszyła im złość, radość i obojętność. Dzięki temu wprowadzeniu uczniowie wiedzieli, że dobry nastrój przejawia się uśmiechem, a złemu towarzyszy smutek oraz nie mieli problemów z interpretacją i wykonaniem postawionego przed nimi zadania.

Dzieci, które rysowały uśmiechniętą twarz, otrzymywały 2 punkty, gdy twarz była obojętna – 1 punkt, natomiast w sytuacji rysunku prezentującego smutek – 0 punktów. Tabela 1 prezentuje osiągniętą przez dzieci w tym zadaniu punktację.

Tab. 1. Zestawienie wyników punktacji oceniającej nastrój dziecka po wyglądzie jego twarzy.

Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów	Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów	Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów
Dziecko 1	2	Dziecko 12	1	Dziecko 23	2
Dziecko 2	2	Dziecko 13	2	Dziecko 24	2
Dziecko 3	2	Dziecko 14	1	Dziecko 25	2
Dziecko 4	2	Dziecko 15	2	Dziecko 26	2

Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów	Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów	Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów
Dziecko 5	2	Dziecko 16	1	Dziecko 27	2
Dziecko 6	2	Dziecko 17	2	Dziecko 28	2
Dziecko 7	2	Dziecko 18	2	Dziecko 29	2
Dziecko 8	2	Dziecko 19	2	Dziecko 30	2
Dziecko 9	2	Dziecko 20	2	Dziecko 31	2
Dziecko 10	2	Dziecko 21	2	Dziecko 32	2
Dziecko 11	2	Dziecko 22	2	Dziecko 33	2

Źródło: Badania własne.

Analizując zaprezentowane wyniki, stwierdzam, że 30 dzieci 90,9%) uzyskało maksymalną liczbę punktów do zdobycia w tym zadaniu, tj. 2 punkty. Rysunki tych dzieci były jasne, kolorowe, a twarze z wyraźnym, radosnym uśmiechem, co pozwala wnioskować, że dzieciom w dniu badania towarzyszył dobry nastrój. Obojętność przejawiała się w pracach 3 dzieci, co stanowi 9,1% badanej populacji. Żadne dziecko nie przedstawiło swojej twarzy prezentującej żal, smutek lub niezadowolenie i z tego też powodu nikomu nie przyznano 0 punktów.

Kolejnym badaniem, jakim objęłam dzieci, było uzupełnienie przygotowanej przeze mnie karty pracy. Organizacja badania przebiegała w identyczny sposób jak przy pierwszym badaniu.

Zadaniem dzieci było pokolorowanie jednej z czterech ramek przedstawiających różne zjawiska atmosferyczne, odpowiadające ich aktualnemu samopoczuciu w klasie i w szkole.

Dzieci w zależności od dokonanego wyboru uzyskiwały następującą punktację:

- 3 punkty za pokolorowanie rysunku żarzącego się słonka,
- 2 punkty za pokolorowanie rysunku słonka za chmurkami,
- 1 punkt za pokolorowanie rysunku chmurek z deszczem,
- 0 punktów za pokolorowanie rysunku burzy.

Tabela 2 prezentuje zebrane w tej próbie dane.

Tab. 2. Zestawienie wyników punktacji oceniającej nastrój dziecka w odwzorowaniu do warunków atmosferycznych.

Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów	Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów	Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów
Dziecko 1	3	Dziecko 12	3	Dziecko 23	3
Dziecko 2	3	Dziecko 13	2	Dziecko 24	3
Dziecko 3	3	Dziecko 14	2	Dziecko 25	2

Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów	Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów	Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów
Dziecko 4	3	Dziecko 15	3	Dziecko 26	3
Dziecko 5	3	Dziecko 16	3	Dziecko 27	2
Dziecko 6	3	Dziecko 17	3	Dziecko 28	2
Dziecko 7	3	Dziecko 18	2	Dziecko 29	3
Dziecko 8	3	Dziecko 19	3	Dziecko 30	3
Dziecko 9	3	Dziecko 20	3	Dziecko 31	3
Dziecko 10	3	Dziecko 21	3	Dziecko 32	2
Dziecko 11	3	Dziecko 22	3	Dziecko 33	3

Źródło: Badania własne.

Zaprezentowane wyniki pokazują, że 26 dzieci (78,8%) uzyskało najwyższą liczbę punktów możliwą do zdobycia w tym zadaniu. Ponieważ dzieci pokolorowały żarzące się słoneczko, wnioskuję, że towarzyszyło im bardzo dobre samopoczucie i były zadowolone z możliwości uczęszczania do szkoły.

Nieco gorszy nastrój towarzyszył 7 uczniom (21,2%). Uczniowie ci kolorowali słoneczko, które ukrywa się częściowo za chmurką. Świadczyć to może o dobrym samopoczuciu badanych, u których mógł wystąpić chwilowy brak dyspozycji do radosnego nastroju.

Żadne badane dziecko nie uzyskało minimalnych wartości punktowych za wykonanie tego zadania. Pozwala to wnioskować, że u nikogo z badanych nie wystąpiło zniechęcenie do przebywania w środowisku szkolnym.

Następne badanie pozwoliło mi ocenić, gdzie uczniowie czują się najlepiej, przebywając w szkolnej grupie rówieśników. Analizie poddany został fakt, czy dzieci przyłączają się do zabaw grupowych, wybierają zabawy indywidualne, czy może w ogóle nie podejmują żadnej działalności.

Realizując tę próbę, każdemu dziecku przydzieliłam rysunek sali zabaw, na którym narysowane już były bawiące się dzieci. Zadaniem badanych respondentów było dorysowanie siebie na rysunku źródłowym w miejscu, w którym najchętniej by się znaleźli.

Dziecko, które przyłączyło się na rysunku do grona rówieśników i podjęło z nimi zabawę, otrzymywało 2 punkty, dziecko podejmujące swobodną działalność indywidualną uzyskiwałoo 1 punkt, natomiast osoba stojąca na uboczu i niepodejmująca żadnych działań otrzymywała 0 punktów. Tabela 3 prezentuje zebrane wyniki.

Tab. 3. Zestawienie wyników punktacji oceniającej samopoczucie dziecka w grupie rówieśniczej.

Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów	Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów	Nazwa badanego	Liczba uzyskanych punktów
Dziecko 1	2	Dziecko 12	2	Dziecko 23	2
Dziecko 2	2	Dziecko 13	2	Dziecko 24	2
Dziecko 3	2	Dziecko 14	2	Dziecko 25	1
Dziecko 4	2	Dziecko 15	2	Dziecko 26	2
Dziecko 5	2	Dziecko 16	2	Dziecko 27	1
Dziecko 6	2	Dziecko 17	2	Dziecko 28	2
Dziecko 7	2	Dziecko 18	1	Dziecko 29	2
Dziecko 8	2	Dziecko 19	2	Dziecko 30	2
Dziecko 9	2	Dziecko 20	2	Dziecko 31	2
Dziecko 10	2	Dziecko 21	2	Dziecko 32	1
Dziecko 11	2	Dziecko 22	2	Dziecko 33	2

Źródło: Badania własne.

Uzyskane wyniki pokazują, że 29 uczniów (87,9%) uzyskało najwyższą liczbę punktów. Dzieci te rysowały siebie na rysunku, przypisując sobie rolę akceptowanego przez rówieśników uczestnika zabawy. Na podstawie wykonanej przez nich pracy wnioskuję, że dobrze czują się wśród dzieci uczęszczających do ich klasy.

Nieco na uboczu grupy rówieśniczej znalazło się 4 dzieci (12,1%). Uczniowie ci wykazywali aktywność na sali zabaw, podejmowali jednak działania indywidualne. Świadczyć to może o ich dobrym samopoczuciu w szkole, ale również o potrzebie samorealizacji.

Żadne badane dziecko nie uzyskało minimalnych wartości punktowych za wykonanie tego zadania. Na tej podstawie wnioskuję, że badane dzieci chętnie przebywają w szkole i dobrze się czują wśród społeczności klasowej.

Ostatnim problemem, z którym pojawiłam się u wytypowanych do badania dzieci, było wypełnienie przez nie ankiety opracowanej dla celów badawczych. Uzyskane tą drogą informacje dały mi pełniejszy obraz, pozwalający ustalić, jakie jest psychiczne nastawienie dzieci do szkoły, do obowiązków z nią związanych oraz do kolegów i wychowawczyni.

Zadaniem dzieci było dorysowanie odpowiedniego uśmiechu na buźkach według podanego szyfru:

– dla odpowiedzi tak – ☺
– dla odpowiedzi nie – ☹
– dla odpowiedzi czasami – 😐

Uczniowie, którzy udzielili odpowiedzi „Tak" na pytania: 1, 2, 4, 5, 6, 7 i 9 oraz odpowiedzi: „Nie" na pytania: 3 i 8 otrzymywali 2 punkty. Za udzielenie odpowiedzi „Czasami" na wszystkie z zadanych pytań przyznawano 1 punkt, natomiast odpowiedź „Nie" w pytaniach: 1, 2, 4, 5, 6, 7, i 9 powodowała przydzielenie 0 punktów.

Zsumowanie punktacji cząstkowej pozwoliło ustalić, że 10 osób (30,3%) uzyskało maksymalną liczbę punktów (18), a aż 15 dzieci (45,5%) uzyskało tylko o jeden punkt mniej.

Pięcioro dzieci (15,2%) uzyskało 16 punktów, jedno dziecko (3%) otrzymało 15 punktów, a dwoje dzieci (6%) uzyskało 14 punktów.

Uzyskane w tym badaniu wyniki świadczyć mogą o pozytywnym nastawienie dzieci do szkoły i obowiązków z nią związanych. Z badań wynika, że dzieci lubią siebie nawzajem i czują sympatię do wychowawczyni.

Wszystkie zrealizowane przeze mnie zadania miały na celu zdiagnozowanie, czy proces adaptacji do warunków klasy pierwszej szkoły podstawowej u badanych dzieci przebiegał prawidłowo. W badaniach uwzględniłam wszystkie składowe, które uznałam za wyznaczniki dobrej adaptacji.

Wyniki uzyskane przez dzieci z poszczególnych zadań zsumowałam, dzięki czemu każdy uczeń został zakwalifikowany do jednej z czterech grup jakościowych przebiegu adaptacji. Poniższa tabela prezentuje granice punktowe i przypisane im poziomy adaptacji szkolnej.

Tab. 4. Ocena jakościowa przebiegu procesu adaptacji.

Wynik punktowy	Ocena jakościowa przebiegu adaptacji
25–20	Bardzo dobry poziom adaptacji
19–10	Dobry poziom adaptacji
9–5	Wystarczający poziom adaptacji
4–0	Niewystarczający poziom adaptacji

Źródło: Badania własne.

Dla uzupełnienia informacji uzyskanych drogą badań prowadzonych wśród dzieci poprosiłam wychowawczynie każdej klasy, do której uczęszczali respondenci, o wypełnienie kwestionariusza wywiadu.

Na podstawie uzyskanych danych stwierdziłam, że 100% dzieci chętnie przychodzi do szkoły i nie towarzyszą im żadne negatywne emocje. Wszystkie dzieci zaakceptowały zasady życia szkolnego i klasowego oraz wdrożyły się do współdziałania w grupie. Uczniowie (100%) podejmują samorzutne rozmowy nauczycielką i z ochotą podejmują się realizacji zadań indywidualnych.

Zsumowanie punktów uzyskiwanych przez dzieci za poszczególne zadania pozwoliło stwierdzić, że wszystkie zbadane przeze mnie dzieci osiągnęły

bardzo dobry poziom adaptacji do warunków klasy pierwszej szkoły podstawowej. Niewątpliwie przyczyniło się do tego wiele czynników, wśród których wymienić można: środowisko, udział dzieci w rocznym kursie przygotowującym dla sześciolatków, czy wysoka świadomość wychowawcza rodziny.

W swojej pracy założyłam, że właśnie owa świadomość odgrywa ważną rolę w procesie pozytywnego przebiegu adaptacji i dlatego poniżej przedstawię przebieg i wyniki badań diagnozujących poziom świadomości, jaki prezentują rodzice przebadanych wcześniej dzieci.

Wśród 33 respondentów, 27 badanych stanowiły kobiety (81,8%), a 6 to mężczyźni (18,2%). Przeważająca większość respondentów, bo aż 20 osób to rolnicy (60,6%), 5 osób (15,2%) deklaruje brak posiadania zawodu, a 3 osoby (9,1%) to sklepowe. Wśród pozostałych wymienianych zawodów znalazły się: formowaczka (3%), koordynator do spraw ochrony środowiska (3%), 2 szwaczki (6,1%) i 1 osoba prowadząca działalność gospodarczą (3%).

Średnia wieku badanej populacji mieściła się przeważnie pomiędzy 25 a 45 rokiem życia. 15 osób (45,5%) określiło swój wiek w granicach 25–35, 17 osób (51,5%) znalazło się pomiędzy 36 a 45 rokiem życia, a tylko 1 osoba (3%) podała swój wiek w przedziale powyżej 45 lat.

Podobne zróżnicowanie wystąpiło również w zakresie wykształcenia badanych respondentów. Największą grupę, bo aż 14 osób (42,4%), stanowią rodzice posiadający wykształcenie średnie zawodowe, 13 osób (34,4%) legitymuje się ukończeniem zasadniczej szkoły zawodowej, a 3 ankietowanych (9,1%) zdało egzamin dojrzałości. 1 osoba (3%) uzyskała tytuł licencjata, 1 (3%) ukończyła studia wyższe magisterskie, a 1 (3%) posiada wykształcenie niższe niż zawodowe.

Większość badanych rodziców posiada więcej niż jedno dziecko. Najliczniejszą grupę stanowią rodziny z dwójką dzieci – 15 osób (45,5%), następnie w kolejności znajdują się rodziny z trójką dzieci – 7 osób (21,2%) i z jednym dzieckiem – 6 osób (18,2%). 3 osoby (9,1%) deklarują posiadanie czwórki dzieci, a 2 rodziny (6,1%) mają pięcioro dzieci.

Do zdiagnozowania świadomości wychowawczej rodziców wykorzystałam specjalnie opracowaną ankietę, dzięki której uzyskałam informacje, jaki poziom świadomości prezentują badani.

Zadaniem respondentów było ustosunkowanie się do zawartych w ankiecie stwierdzeń. Każda odpowiedź oceniona została według opracowanej skali punktowej.

W pierwszym punkcie ankiety zadaniem rodziców było udzielenie odpowiedzi na pytanie dotyczące wpływu wychowania na kształtowanie się charakteru i osobowości dziecka.

Za udzielenie odpowiedzi twierdzącej ankietowany otrzymywał 1 punkt. Jeżeli uzasadnił swój wybór i podał rozwiązanie typu: „rodzice są wzorem do naśladowania wszelkich zachowań; postawy i reakcje prezentowane

przez rodziców odzwierciedlają się w osobowości dzieci; dzieci naśladują sposób odnoszenia się, mówienia oraz stosunek do obowiązków ", wówczas mógł otrzymać dodatkowo do 2 punktów.

Wszyscy ankietowani rodzice (100%) na pytanie 1 udzielili odpowiedzi twierdzącej. 27 osób (81,8%) w uzasadnieniu podało jeden argument, uzyskując dodatkowo 1 punkt, a 2 osoby (6,1%) podały dwa uzasadnienia otrzymując po 2 dodatkowe punkty.

W pytaniu numer 2 zadaniem rodziców było dokonanie oceny stopnia własnego przygotowania do pełnienia ról rodzicielskich. Za niewystarczające przygotowanie respondenci otrzymywali 0 punktów, za wystarczające 1 punkt, za dobre – 2 punkty, a za bardzo dobre – 3 punkty.

Największa liczba badanych – 22 osoby (66,7%) określiła swój poziom przygotowania jako dobry, 10 osób (30,3%) jako wystarczający, 1 osoba (3%) jako niewystarczający, a żaden respondent nie uznał go za bardzo dobry.

Pytanie 3 miało udzielić informacji na temat poszerzania przez rodziców wiedzy dotyczącej wychowania. Za każde podane źródło, z którego rodzice korzystają bądź korzystali, przyznawano 1 punkt.

Badania pokazują, że 8 osób (24,2%) czerpało wiedzę z jednego źródła, 10 badanych (30,3%) korzystało z dwóch dostępnych sposobów poszerzania wiedzy, a 9 osób (27,3%) poszukiwało wiedzy w trzech źródłach. Z „czterech kanałów" informacyjnych równocześnie korzystało 4 respondentów (6,1%), z pięciu oraz sześciu zaledwie po 1 osobie (3%). Dwie osoby (6,1%) nie poszerzały swej wiedzy dotyczącej wychowania dziecka w rodzinie.

Najczęściej wykorzystywanym źródłem informacji były programy telewizyjne – 23 osoby, czasopisma – 17 osób i książki – 11 osób. Ze spotkań ze specjalistami korzystało 10 osób, rozmowy z doświadczonymi kobietami z rodziny prowadziło 10 osób, a zaledwie 3 osoby wykorzystywały programy radiowe jako źródło informacji o wychowaniu.

Pytanie 4 i 5 dotyczyło znajomości potrzeb biologicznych (zaspokojenie głodu, wypoczynku, zabezpieczenie przed bólem, sen, przebywanie na powietrzu) i psychicznych (przynależności i miłości, bezpieczeństwa, bliskości, akceptacji, opieki, spokoju) człowieka. Za każdą wymienioną potrzebę ankietowani otrzymywali po 1 punkcie.

Część badanych rodziców nie zna potrzeb biologicznych i psychicznych swoich dzieci, a większość nie potrafi prawidłowo ich nazwać. 12 osób (36,4%) wymieniło zaledwie jedną potrzebę psychiczną dziecka, 11 osób (33,3%) podało dwie potrzeby, 2 osoby (6,1%) wymieniły trzy potrzeby, a tylko jeden rodzic (3%) wymienił cztery potrzeby. Zdecydowanie największa liczba respondentów na pierwszym miejscu wymieniała potrzebę miłości, na drugim bezpieczeństwa, a na trzecim bliskości (respondenci określali ją jako „przytulanie").

Znacznie gorzej jest ze znajomością potrzeb biologicznych dziecka. Aż 13 osób (39,4%) nie wymieniło żadnej potrzeby. Tylko 2 osoby (6,1%) wyka-

zały się znajomością czterech potrzeb biologicznych, a 6 ankietowanych (18,2%) potrafiło wymienić trzy potrzeby. Największa liczba rodziców – 11 osób (33,3%) wymieniała dwie potrzeby biologiczne dziecka (jedzenie i spanie).

W pytaniu 6 zadaniem rodziców było przekazanie informacji na temat czasu wolnego ich dzieci. Za udzielenie odpowiedzi, że wspólnie z dziećmi omawiają, co sprawia im przyjemność, respondenci otrzymywali 2 punkty. W przypadku zaplanowania czasu wolnego z góry – 1 punkt, natomiast w sytuacji pozostawienia go do całkowitej dyspozycji dziecka – 0 punktów.

Najwięcej osób, bo aż 18 (54,5%) wspólnie z dzieckiem ustalało plan wykorzystania czasu wolnego. 8 ankietowanych (24,2%) dawało dziecku całkowitą swobodę działania, a 7 osób (21,2%) zaplanowało z góry, co dziecko powinno robić.

Zagadnienie 7 poruszało problematykę otwartości rodziców na współpracę z nauczycielami i specjalistami. Respondenci mieli do wyboru trzy odpowiedzi. Ankietowani zaznaczający odpowiedź pierwszą („Jak zwykle wyolbrzymia problem") otrzymywali 0 punktów. Dla drugiej („Cieszę się, że wnikliwie obserwuje moje dziecko") i trzeciej („Podejmuję samodzielny monitoring") odpowiedzi przyporządkowano po 1 punkcie, przy czym zaznaczenie obu tych odpowiedzi skutkowało przydzieleniem 2 punktów.

Zdecydowana większość rodziców – 24 osoby (72,7%) – wyraziła zadowolenie, że nauczyciel obserwuje ich dziecko. 4 rodziców (12,1%) rozpoczęło samodzielną obserwację, a tylko 1 badany (3%) uznał to za wyolbrzymianie problemu. 4 rodziców (12,1%) uzyskało po 2 punkty, zaznaczając obie możliwe odpowiedzi.

Celem zadania pytania 8 było ustalenie, czy rodzice w rozmowach z dziećmi przekazywali im miłe wspomnienia o szkole, czy też może straszyli je ogromem przypadających obowiązków. Zaznaczenie pierwszej odpowiedzi („Wspominam miłe chwile...") pozwalało na uzyskanie 1 punktu, natomiast wybranie odpowiedzi drugiej („Przestrzegam dziecko...") powodowało otrzymanie 0 punktów.

Przeważająca większość rodziców – 28 osób (84,4%) – zaznaczyła odpowiedź pierwszą, uzyskując 1 punkt, natomiast 5 badanych (15,2%) nie uzyskało żadnych punktów w tym zadaniu, gdyż zaznaczyli odpowiedź drugą.

Kolejnym zagadnieniem, o które zapytałam w ankiecie rodziców, była chęć uczestniczenia w spotkaniach ze specjalistami (pytanie 9). Rodzice, którzy zaznaczyli odpowiedź „Zawsze", otrzymywali 2 punkty, ci którzy zaznaczyli „Często" zdobywali 1 punkt, natomiast ci, którzy zakreślili „Nigdy" nie otrzymywali żadnych punktów.

Dokonując analizy ilościowej, można stwierdzić, że najwięcej osób – 15 (45,5%) – przyznało się do częstego korzystania ze spotkań ze specjalistami. 13 ankietowanych (39,4%) stwierdziło, że zawsze uczestniczą w spotkaniach z psychologami i pedagogami, a 5 osób (15,2%) nigdy nie uczestniczyło w takich zebraniach.

W przeprowadzonej ankiecie zapytałam również rodziców, jakie metody wykorzystują, wychowując swoje dzieci. Za każdą poprawnie wymienioną metodę (np.: własnego przykładu, bezpośredniego oddziaływania, kary i nagrody, konsekwentnego postępowania, racjonalnej opieki, racjonalnych wymagań) przyznawałam 1 punkt. Zaledwie 1 osoba (3%) wymieniła 3 metody wychowawcze, 9 osób (27,3%) potrafiło podać 2 metody, a kolejne 9 nazwało tylko 1 metodę. 14 osób (42,4%) nie wymieniło nazwy żadnej stosowanej przez siebie metody.

Ostatnie zagadnienie, które diagnozowałam, dotyczyło umiejętności rozwiązywania przez rodziców powstałych konfliktów. Zaprojektowana sytuacja wymagała od ankietowanych wykazania się przemyślanym postępowaniem, konsekwencją i partnerskim nastawieniem do dziecka. Rodzice, którzy w zdecydowany i efektywny, a zarazem pomysłowy sposób potrafili rozwiązać problem, otrzymywali 2 punkty. Ci zaś, którzy wykazali się pomysłowością i doświadczeniem, ale nie osiągnęli oczekiwanych efektów, dostali 1 punkt. Natomiast respondenci, którzy nie wykazali się żadną gotowością w tym zakresie, uzyskiwali 0 punktów.

Zdecydowana większość rodziców – 25 osób (75,8%) – wykazała się umiejętnością rozwiązywania sytuacji trudnych, otrzymując po 2 punkty. 1 ankietowany (3%) podjął prawidłowe działania, jednak nie uzyskał oczekiwanych efektów i dlatego otrzymał 1 punkt. Całkowitą nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych stwierdzono u 7 badanych (21,2%) i z tego też powodu otrzymali oni 0 punktów.

Przeprowadzenie omawianej ankiety miało na celu zdiagnozowanie poziomu świadomości wychowawczej rodziny. Opracowując ankietę, uwzględniłam wszystkie składowe, które uznałam za wyznaczniki owej świadomości. Maksymalna liczba punktów możliwych do zdobycia wynosiła 36.

Wyniki uzyskane przez rodziców za rozwiązanie poszczególnych pytań ankiety zsumowałam, dzięki czemu każdy ankietowany został zakwalifikowany do jednej z czterech grup jakościowych świadomości wychowawczej.

Poniższa tabela 5 prezentuje granice punktowe i przypisane im poziomy świadomości wychowawczej, natomiast tabela 6 pokazuje zaszeregowanie rodziców do poszczególnych kategorii.

Tab. 5. Ocena jakościowa świadomości wychowawczej rodziców.

Wynik punktowy	Ocena jakościowa świadomości wychowawczej
36–30	Bardzo dobry poziom świadomości
29–16	Dobry poziom świadomości
15–8	Wystarczający poziom świadomości
7–0	Niewystarczający poziom świadomości

Źródło: Badania własne.

Tab. 6. Zaszeregowanie rodziców do poszczególnych kategorii oceny jakościowej świadomości wychowawczej.

Nazwa badanego	Uzyskany wynik punktowy	Ocena jakościowa świadomości wychowawczej
Rodzic 1	15	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 2	16	Dobry poziom świadomości
Rodzic 3	16	Dobry poziom świadomości
Rodzic 4	17	Dobry poziom świadomości
Rodzic 5	19	Dobry poziom świadomości
Rodzic 6	21	Dobry poziom świadomości
Rodzic 7	26	Dobry poziom świadomości
Rodzic 8	12	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 9	18	Dobry poziom świadomości
Rodzic 10	13	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 11	16	Dobry poziom świadomości
Rodzic 12	17	Dobry poziom świadomości
Rodzic 13	13	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 14	13	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 15	15	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 16	5	Niewystarczający poziom świadomości
Rodzic 17	10	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 18	11	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 19	20	Dobry poziom świadomości
Rodzic 20	17	Dobry poziom świadomości
Rodzic 21	9	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 22	24	Dobry poziom świadomości
Rodzic 23	15	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 24	16	Dobry poziom świadomości
Rodzic 25	11	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 26	17	Dobry poziom świadomości
Rodzic 27	11	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 28	15	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 29	17	Dobry poziom świadomości
Rodzic 30	18	Dobry poziom świadomości

Nazwa badanego	Uzyskany wynik punktowy	Ocena jakościowa świadomości wychowawczej
Rodzic 31	15	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 32	12	Wystarczający poziom świadomości
Rodzic 33	20	Dobry poziom świadomości

Źródło: Badania własne.

Dodatkowe informacje na temat zachowań rodzicielskich uzyskałam również w wyniku analizy kwestionariusza wywiadu, o wypełnienie którego poprosiłam wychowawczynie badanych dzieci. Nauczycielki stwierdziły, że 100% rodziców uczestniczyło w zebraniach klasowych i ogólnoszkolnych, włączając się w życie kulturalne środowiska szkolnego. Wszyscy rodzice chętnie podejmowali współpracę z wychowawczyniami oraz byli gotowi na udzielanie niezbędnej pomocy. Każdy rodzic sprawował kontrolę nad realizacją obowiązków szkolnych swoich dzieci.

Powyższa tabela pokazuje, że istnieje wyraźna różnorodność w poziomach świadomości wychowawczej prezentowanej przez badanych rodziców. 17 osób, co stanowi 51,5% badanej populacji, osiągnęło dobry poziom świadomości wychowawczej, 15 ankietowanych (45,5%) prezentuje wystarczający poziom świadomości, a 1 osoba (3%) wykazała niewystarczający poziom badanej świadomości. Żadna z ankietowanych osób nie osiągnęła maksymalnej ilości punktów, a tym samym ani jeden respondent nie prezentuje bardzo dobrego poziomu świadomości.

Przeprowadzone badania dowodzą, że świadomość dotycząca metod, form, zasad, zadań i sposobów postępowania rodzicielskiego jest w dużej części przypadkowa, nie poparta wiedzą naukową. A przecież, jak mówił św. Augustyn: „Życie rodziców jest pierwszą i najważniejszą księgą, w której czytają dzieci”[3].

Aby ustalić zależność pomiędzy adaptacją szkolną dzieci a poziomem świadomości wychowawczej rodziców, konieczne jest zestawienie osiągniętych wyników.

Dla ułatwienia zobrazowania występujących zależności w poszczególnych parach: rodzic – dziecko każdemu poziomowi adaptacji i świadomości przypisałam miejsce na skali od 1 do 4, gdzie 1 oznacza najniższy poziom a 4 – najwyższy.

Poniższe tabele 7 i 8 prezentują stosunek wyników punktowych i oceny jakościowej do osiągniętego miejsca na skali.

[3] J. Faliszewska, G. Lech, E. Misiorowska, E. Wieczorek, *Ja i moja szkoła. Przewodnik metodyczny do klasy III, część 3*, Kielce 2006, s.103.

Tab. 7. Adaptacja szkolna – miejsce na skali.

Wynik punktowy	Ocena jakościowa przebiegu adaptacji	Miejsce na skali
25–20	Bardzo dobry poziom adaptacji	4
19–10	Dobry poziom adaptacji	3
9–5	Wystarczający poziom adaptacji	2
4–0	Niewystarczający poziom adaptacji	1

Źródło: Badania własne.

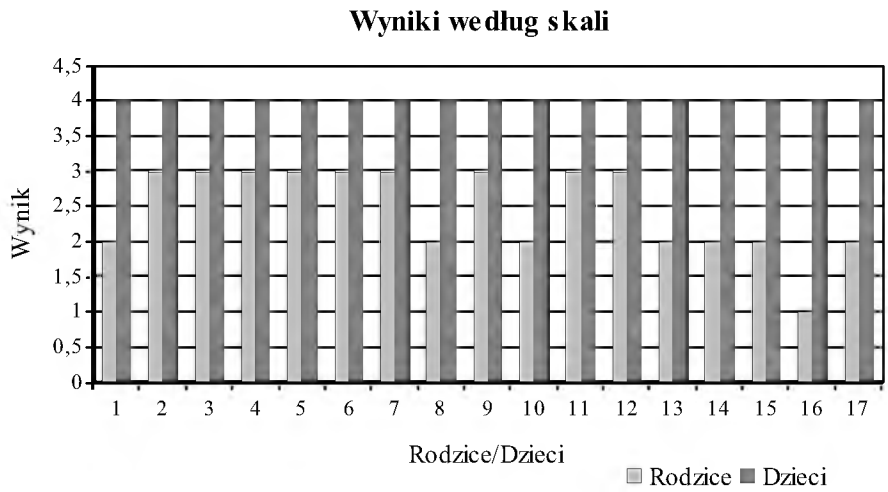
Tab. 8. Świadomość wychowawcza – miejsce na skali.

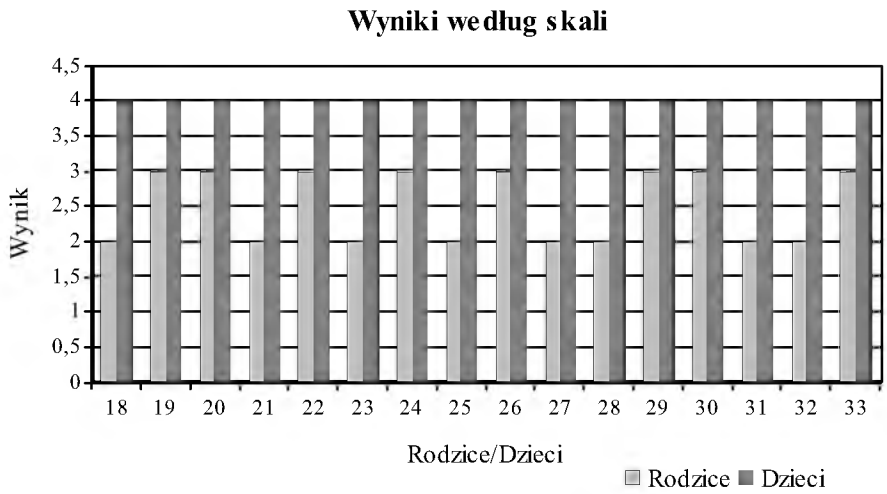
Wynik punktowy	Ocena jakościowa świadomości wychowawczej	Miejsce na skali
36–30	Bardzo dobry poziom świadomości	4
29–16	Dobry poziom świadomości	3
15–8	Wystarczający poziom świadomości	2
7–0	Niewystarczający poziom wiadomości	1

Źródło: Badania własne.

Dla dokonania lepszej analizy występujących zależności i rozbieżności przyporządkowane każdemu dziecku i rodzicowi miejsce na skali, zaprezentuję za pomocą wykresu.

Wyk. 1.





Źródło: Badania własne.

Jak widać na wykresie, poziom adaptacji szkolnej dzieci siedmioletnich jest na tym samym poziomie dla wszystkich dzieci i osiągnął na skali wynik 4. Ogromne zróżnicowanie występuje natomiast w zakresie świadomości wychowawczej rodziców. Wyniki wahają się od 1 do 3. Zaobserwować można również, że słupki oznaczające poziom adaptacji i świadomości nie pokrywają się ze sobą w zakresie wysokości. Adaptacja osiągnęła najwyższe z możliwych miejsce na skali (4), natomiast świadomość doszła do skali 3, często do 2, a w jednym przypadku osiągnęła tylko skalę 1.

W związku z zaprezentowanymi wynikami badań własnych postawione przeze mnie hipotezy nie stanowią rozwiązania – odpowiedzi na postawione pytanie badawcze.

Nie udało mi się wykryć zależności występujących pomiędzy dobrze przebiegającą adaptacją a poziomem świadomości wychowawczej rodziny.

Przeprowadzone przeze mnie badania wykazały, że u diagnozowanych dzieci siedmioletnich adaptacja do warunków klasy pierwszej szkoły podstawowej przebiegła bardzo dobrze, bez względu na niezbyt wysoki poziom świadomości wychowawczej ich rodziców.

Przeprowadzenie badań własnych pokazało, że wśród badanej populacji, poziom świadomości wychowawczej nie determinuje pomyślnego przebiegu adaptacji dzieci siedmioletnich do warunków szkolnych.

Oczywiste jest, że uzyskane w wyniku badań dane nie mają charakteru reprezentatywnego, gdyż przeprowadzone zostały na zbyt małej grupie. Niemniej wskazują kierunek dalszych poszukiwań: co oprócz świadomości wychowawczej przyczynia się do tak pomyślnej adaptacji dzieci siedmioletnich.

Uważam, że ogromną rolę w tym zakresie odgrywa coraz lepiej przygotowana kadra pedagogiczna zatrudniana w placówkach oświatowych oraz

szkoła jako instytucja charakteryzująca się gotowością na przyjęcie odpowiedzialności za losy swoich wychowanków.

Niezwykle ważna w tym zakresie okazała się również reforma oświatowa, która wprowadziła obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne dzieci sześcioletnich. Dzięki temu, to nie siedmiolatek przeżywa obecnie stres związany ze szkołą, a sześciolatek po raz pierwszy, przekraczając próg przedszkola.

Dlatego też, czując pewien niedosyt, swoje badania potraktuję jako przyczynkarskie do dalszej pracy nad diagnozowaniem adaptacji przebiegającej u dzieci. Planuję zbadać adaptację dzieci sześcioletnich do warunków, jakie stawia mu oddział przedszkolny znajdujący się przy szkole bądź grupa starszaków w przedszkolu.

Wprawdzie przeprowadzone przeze mnie badania nie potwierdziły wstępnych założeń, ale dały pełny obraz świadomości wychowawczej diagnozowanych rodziców. Uzyskane wyniki potwierdzają dotychczas głoszone opinie, że społeczeństwo musi konsekwentnie dążyć do upowszechniania i popularyzowania wiedzy pedagogicznej wśród rodziców.

Konieczne jest udostępnianie i upowszechnianie wiedzy z zakresu nauk o rozwoju i wychowaniu dzieci oraz uczestniczenie rodziców w masowych formach upowszechniania kultury pedagogicznej.

Wychowanie nie może opierać się na umiejętnościach przekazywanych wyłącznie z pokolenia na pokolenie, lecz wymaga ciągłego doskonalenia wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, jaką już powinni posiadać rodzice.

Bibliografia

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003.
Pedagogika. Leksykon PWN, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.

Summary

The authoress took on to present the results of her own investigations in the range of school adaptation of 7-summer child to the conditions of the first class.

Anna GUZY

Elementy grafologiczne pisma a sprawność ortograficzna uczniów w klasie trzeciej

Wstęp

Elementy grafologiczne pisma można moim zdaniem uznać za jeden z determinantów sprawności ortograficznej, obok cech takich, jak: typ pamięci, uwaga, zainteresowanie, motywacja, elementy graficzne i barwa czy czytelnictwo[1]. Prezentowane tutaj wnioski oparte są na badaniach nad elementami graficznymi oraz grafologicznymi pisma uczniów w klasach 3–6, które przeprowadziłam w roku szkolnym 2003/2004 w szkołach w Zabrzu. Do analizy wykorzystałam 296 prac, z czego 225 pochodziło od uczniów z klasy 3, pozostałe 71 od uczniów z klas 4, 5 i 6. Poniżej przedstawiam wyniki pomiaru diagnostycznego przeprowadzonego w klasie 3.

Charakterystyka elementów grafologicznych pisma

Sposób pisania jest cechą charakterystyczną dla każdego z nas, każdy z nas wypracowuje sobie odrębny charakter pisma. P. Zajączkowski podkreśla, że już u 9–10-letniego dziecka zaczynają się objawiać pewne indywidualne cechy pisma, „wtedy też ujawniają się podstawowe wady pisma świadczące o zaburzeniach rozwojowych dziecka lub nawet jego trwałych predyspozycjach cech umysłowych. W późniejszym czasie pojawiają się tendencje do ozdabiania lub upraszczania pisma"[2]. Podkreśla się również, że jeżeli dziecko przestaje się uczyć czy kształcić, a przy tym pracuje fizycznie, jego pismo zatrzymuje się w rozwoju, a nawet degraduje[3].

Każdy człowiek pisze tę samą literę inaczej na początku wyrazu, na końcu i w środku. Litery w środku wyrazu też różnią się między sobą. Są i tacy ludzie, którzy piszą tę samą literę na wiele sposobów. Ten charakterystyczny fakt świadczy o zmianach, jakie zachodziły w przeszłości piszącego pod wpływem różnych ludzi czy zdarzeń.

---

[1] Więcej na ten temat w: E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995, s. 42–55.
[2] Cyt. za: P. Zajączkowski, *Grafologia*, Warszawa 1990, s. 5.
[3] Por. tamże, s. 8.

Ludzie cierpiący, jak pisze grafolog Józef Mistrik, mają cierpiętniczy sposób pisania. Często przerywają, litery nie mają właściwego zakończenia, nieraz zostają opuszczone, zwłaszcza na końcu wyrazu.

Litera ożywa dopiero w tekście. Na jej wygląd ma wpływ wiele czynników: stan fizyczny i psychiczny piszącego, narzędzie piszące, podłoże, szybkość, myśl o tym, kto będzie czytał itp.

W analizie grafologicznej pisma bierzemy pod uwagę następujące cechy:

1. Kąt nachylenia pisma.

W zależności od pochylenia wyróżniamy:

a) pismo prawoskrętne,
b) pismo lewoskrętne,
c) pismo prostopadłe,
d) pismo chwiejące się[4].

2. Wielkość pisma.

Biorąc pod uwagę wielkość pisma, można zaobserwować:

a) pismo duże,
b) pismo małe,
c) pismo o zmiennej wielkości liter w wyrazie,
d) zmienna wielkość pisma.

3. Linie pisma.

W piśmie można wyróżnić następujące rodzaje linii:

a) linie pisma wznoszące się ku górze,
b) linie pisma równe,
c) linie pisma falujące,
d) linie pisma opadające.

4. Łączność w piśmie.

Rozróżniamy:

a) pismo łączne,
b) pismo rozłączne,
c) pismo o rozłączności sylabowej,
d) pismo schodkowe.

5. Tempo pisma[5].

6. Czytelność pisma.

W zależności od czytelności zapisu można wyróżnić:

a) pismo czytelne,
b) pismo czytelne z elementami nieczytelnymi,
c) pismo nieczytelne z elementami czytelnymi[6].

---

[4] Por. I. Kukiełka, *Grafologia*, Łódź 2001, s. 13.

[5] Więcej na temat cech sugerujących pismo szybkie oraz wolne pisze Izabela Kukiełka. Por. tamże, s. 40–41.

[6] Por. tamże, s. 42.

7. Typ pisma.

W analizie grafologicznej wyróżnia się następujące typy pisma:

a) pismo girlandowe,
b) pismo arkadowe,
c) pismo nitkowe,
d) pismo kątowe,
e) pismo pętlicowe.

8. Przestrzeń w piśmie, czyli marginesy[7].

Założenia metodologiczne badań

Głównym celem podjętych badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: Czy istnieją zależności pomiędzy wybranymi elementami grafologicznymi pisma a sprawnością ortograficzną uczniów w klasie 3?

Biorąc pod uwagę istnienie wielu elementów składających się na cechy grafologiczne pisma, postawiono pytania szczegółowe:

1. Czy istnieje związek istotny statystycznie pomiędzy typem pisma a oceną z ortografii?
2. Czy istnieje związek pomiędzy kątem nachylenia pisma a oceną z ortografii?
3. Czy wielkość pisma ma istotny statystycznie wpływ na ocenę z ortografii?
4. Czy istnieje statystycznie istotny wpływ pomiędzy liniami pisma a oceną z ortografii?
5. Czy łączność i rozłączność elementów w piśmie ma wpływ na ocenę z ortografii?
6. Czy czytelność pisma ma wpływ na sprawność ortograficzną?
7. Czy obecność w piśmie pętlic ma statystycznie istotny wpływ na sprawność ortograficzną uczniów w klasie 3?

Materiał empiryczny stanowiły dyktanda uczniów z klas 3. Przeanalizowano 57 prac uczniów z dwóch klas trzecich w Zabrzu[8]. W celu określenia cech grafologicznych pisma poszczególnych uczniów sporządzono 57 analiz grafologicznych pisma. W analizach brano pod uwagę opisane w punkcie 2 cechy dystynktywne pisma, tj. kąt pochylenia, wielkość liter, typ pisma itp.[9]

Otrzymane wyniki zostały odpowiednio pogrupowane w zależności od ocen uzyskanych przez uczniów na dyktandzie (od oceny bardzo dobrej do niedostatecznej). Istotność współczynnika korelacji badano testem nieparametrycznym chi – kwadrat[10]. Przyjęto podstawowy poziom istotności decy-

[7] Por. P. Schermann, s. 111.

[8] Badania w klasie 3 przeprowadziłam w SP 28 w Zabrzu-Rokitnicy.

[9] W szczegółowej analizie grafologicznej lub psychografologicznej bada się najczęściej również inne cechy pisma. W tej pracy przedstawione są tylko te, które zostały zbadane u uczniów klasy 3.

[10] Por.: S. Ostasiewicz, Z. Rusnak, U. Siedlecka, *Statystyka. Elementy teorii i zadania*, Wrocław 1999, s. 266.

dujący o sile związku $p < 0,05$. Przyjęcie bądź odrzucenie hipotezy następowało w wyniku określenia tzw. obszaru odrzucenia[11].

Wyniki badań

Typ pisma a ocena z ortografii

Zależności pomiędzy typem pisma a oceną z ortografii przedstawia tabela 1. Żaden z badanych uczniów nie posiadał typu pisma nitkowego, kątowego, mieszanego oraz trudnego do określenia. Moim zdaniem przewaga typu pisma girlandowego jest typowa, gdyż uczniowie dążą do naśladowania wzorca graficznego proponowanego zarówno przez nauczyciela[12], jak również przez podręcznik. Podkreślić należy również fakt, że w klasie trzeciej uczniowie dopiero zaczynają kształtować swój odrębny charakter pisma[13].

Tab. 1. Typ pisma a ocena z ortografii.

Ocena (Y)	**Typ pisma (X)**	
	A	G
5	2	13
4	2	13
3	1	10
2	1	8
1	2	5

gdzie:

A – pismo arkadowe
G – pismo girlandowe.

Kąt nachylenia pisma a ocena z ortografii

Badani uczniowie posiadali wszystkie wymieniane przez grafologów kąty nachylenia pisma: prawoskrętne, lewoskrętne, prostopadłe i wachlarzowe. Tabela 2 przedstawia rozkład częstości danego kąta nachylenia wśród badanej populacji.

[11] Obszar odrzucenia jest to miejsce, które można zaobserwować na wykresie badanej funkcji czy badanego rozkładu. Jeżeli badane wartości mieszczą się w tym obszarze, odrzucamy hipotezę zerową, tym samym przyjmujemy hipotezę alternatywną.

[12] Nauczycielki, które uczyły dzieci w klasach 1–3, również posiadają pismo girlandowe.

[13] Uczniowie w klasach 1–3 piszą w zeszytach w cienkie linie, które minimalizują możliwość kształtowania charakteru pisma, dopiero tzw. grube linie w zeszytach dają takie możliwości.

Tab. 2. Kąt nachylenia pisma a ocena z ortografii.

Kąt nachylenia	Ocena				
	bdb	db	dst	dps	ndst
Prawoskrętne	5	5	2	0	0
Lewoskrętne	1	1	3	3	2
Prostopadłe	6	6	1	1	0
Wachlarzowe	3	3	5	5	5

Wielkość pisma a ocena z ortografii

Badani uczniowie posiadali następujące typy wielkości liter: duże, małe oraz o zmiennej wielkości. Wśród badanych przeważało pismo o zmiennej wielkości liter. Pismo duże było rzadkością, tylko 3 uczniów posiadało ten typ pisma. Pamiętać należy jednak o tym, że badane próbki pisma pochodziły z dyktand i zeszytów szkolnych, w których uczeń pisze w liniach. Utrudnia to zdecydowanie ocenę wielkości pisma. Dodatkowym czynnikiem, który mógł wpłynąć na zniekształcenie pisma jest fakt, że pisaniu temu towarzyszył stres. Tabela 3 przedstawia wyniki pomiarów wielkości pisma w klasie 3.

Tab. 3. Wielkość pisma a ocena z ortografii.

Wielkość pisma	Ocena				
	bdb	db	dst	dps	ndst
Duże	2	0	1	0	0
Małe	4	3	1	1	1
O zmiennej wielkości	11	13	9	7	4

Linie pisma a ocena z ortografii

Badani uczniowie prezentowali następujące typy linii pisma: falujące, równe, opadające. W analizowanych pracach wystąpiła trudność w ocenie linii pisma, ponieważ próbki pisma nie były zapisane na gładkich kartkach. Ocena linii pisma ograniczała się do obserwacji, w jakim zakresie pismo wykracza poza linie, czy niedociąganie do linii ma charakter falujący, równy, opadający, wznoszący się ku górze, czy też trudny do kreślenia. Wśród badanych uczniów nie zanotowano linii pisma wznoszących się ku górze. Przeważało pismo falujące. Szczegółowe wyniki przedstawia tabela 4.

Tab. 4. Linie pisma a ocena z ortografii.

Linie pisma	Ocena				
	bdb	db	dst	dps	ndst
Falujące	8	9	5	6	4
Równe	4	3	2	0	0
Opadające	5	2	4	2	1

Łączność i rozłączność pisma a sprawność ortograficzna

Badani uczniowie prezentowali wszystkie wymieniane przez grafologów możliwości łączności i rozłączności: pismo łączne, rozłączne, o rozłączności sylabowej oraz pismo schodkowe. Tabela 5 przedstawia rozkład częstości danego kąta nachylenia wśród badanej populacji. Już pobieżny ogląd ukazuje nam, że najwięcej uczniów posiada pismo łączne, najmniej – pismo schodkowe.

Tab. 5. Łączność i rozłączność pisma a ocena z ortografii.

Łączność i rozłączność pisma	Ocena				
	bdb	db	dst	dps	ndst
Pismo łączne	10	6	9	3	1
Pismo rozłączne	1	9	1	1	1
Pismo o rozłączności sylabowej	6	1	1	4	1
Pismo schodkowe	0	0	0	0	2

Czytelność pisma a sprawność ortograficzna

Uczniowie klasy trzeciej w zdecydowanej większości posiadali pismo czytelne, tylko jeden uczeń miał pismo z przeważającymi elementami nieczytelnymi. 9 uczniów miało pismo, które zaklasyfikowałam jako czytelne z elementami nieczytelnymi. Pamiętać należy, że ocena czytelności pisma jest bardzo subiektywna i ocena jakościowa tego typu cech zależna jest wyłącznie od badacza. Tabela 6 przedstawia rozkład częstości zaobserwowanych cech.

Tab. 6. Czytelność pisma a ocena z ortografii.

Czytelność pisma	Ocena				
	bdb	db	dst	dps	ndst
Pismo czytelne	17	16	9	4	1
Pismo z elementami nieczytelnymi	0	0	2	4	3
Pismo z elementami czytelnymi	0	0	0	0	1

Pętlice a sprawność ortograficzna

Pismo badanych uczniów analizowano również pod kątem występowania w nim pętlic. Wyniki obserwacji przedstawia tabela 7.

Tab. 7. Pętlice w piśmie a ocena z ortografii.

Pętlice	Ocena				
	bdb	db	dst	dps	ndst
W części górnej	3	4	1	4	3
W części środkowej	10	6	5	6	4
W części dolnej	17	5	7	5	4

Analizę statystyczną wyników cząstkowych (tabele 1–7) przedstawia tabela 8.

Tab. 8. Zestawienie układów zmiennych z określeniem siły związku oraz z występowaniem zależności istotnych statystycznie.

Układ zmiennych X, Y	Liczba badanych osób	Wartość testu χ^2	Wartość krytyczna χ^2_{kryt}	Zależność istotna statystycznie	Siła związku[14]
Typ pisma arkadowy X Ocena z ortografii Y[15]	57	32,96	9,49	I[16]	słaba
Typ pisma girlandowy X	57	4,966	9,49	N	----------
Pismo prawoskrętne X	57	37,75	21,03	I	średnia
Pismo lewoskrętne X	57	39,16	21,03	I	średnia
Pismo prostopadłe X	57	35,4	21,03	I	silna
Pismo wachlarzowe X	57	23,2	21,03	I	słaba
Pismo duże X	57	51,43	15,51	I	silna
Pismo małe X	57	39,4	15,51	I	silna
Pismo o zmiennej wielkości X	57	7,24	15,51	N	----------
Linie pisma falujące X	57	12,47	15,51	N	----------
Linie pisma równe X	57	41,54	15,51	I	silna
Linie pisma opadające X	57	33,38	15,51	I	silna
Pismo łączne X	57	18,91	21,03	N	----------

[14] Siłę związku mierzono za pomocą współczynnika C – Pearsona.
[15] W tabeli 8 zmienną Y zawsze jest ocena z ortografii.
[16] Oznaczenia skrótów: I – istnieje zależność istotna statystycznie pomiędzy badanymi zmiennymi, N – nie istnieje zależność istotna statystycznie pomiędzy badanymi zmiennymi.

Układ zmiennych X, Y	Liczba badanych osób	Wartość testu χ^2	Wartość krytyczna χ^2_{kryt}	Zależność istotna statystycznie	Siła związku[14]
Pismo rozłączne X	57	38,45	21,03	I	słaba
Pismo o rozłączności sylabowej X	57	35,82	21,03	I	słaba
Pismo schodkowe X	57	53,35	21,03	I	silna
Pismo czytelne X	57	19,4	15,51	I	słaba
Pismo z elementami nieczytelnymi X	57	41,54	15,51	I	silna
Pismo z elementami czytelnymi X	57	55,08	15,51	I	duża
Pętlice w części górnej X	57	3,34	15,51	N	----------
Pętlice w części środkowej X	57	39,55	15,51	I	średnia
Pętlice w części dolnej X	57	105,98	15,51	I	silna

Podsumowanie i wnioski

Analiza materiału pozwala nam wyciągnąć następujące wnioski:

1. Istnieje zależność istotna statystycznie pomiędzy pismem arkadowym a oceną z ortografii. Współzależność tych cech jest jednak niska. Nie istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy pismem girlandowym a oceną z ortografii.
2. Kąt nachylenia pisma ma istotny statystycznie wpływ na sprawność ortograficzną. Najsilniejszy związek istnieje pomiędzy pismem lewoskrętnym, najsłabszy pomiędzy pismem wachlarzowym a sprawnością ortograficzną uczniów w klasie 3.
3. Wielkość pisma ma wpływ na sprawność ortograficzną. Pismo małe i duże ma istotny statystycznie wpływ na sprawność ortograficzną. Współczynnik C- Pearsona potwierdza wpływ blisko 50%. Pismo o zmiennej wielkości nie wywiera wpływu na ocenę z ortografii.
4. Linie pisma mają wpływ na sprawność ortograficzną. Istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy liniami pisma równymi i opadającymi a sprawnością ortograficzną. Siła badanego związku wynosi około 40%. Linie pisma falujące nie mają istotnego wpływu na sprawność ortograficzną.
5. Łączność i rozłączność pisma ma wpływ na sprawność ortograficzną uczniów w klasie 3. Pismo o rozłączności sylabowej, schodkowe oraz rozłączne ma istotny statystycznie wpływ na ocenę z ortografii. Najsilniejszy wpływ ma pismo schodkowe, natomiast najmniejszy – o rozłączności sylabowej. Brak korelacji pomiędzy pismem łącznym a sprawnością ortograficzną badanych uczniów.

6. Czytelność pisma ma istotny statystycznie wpływ na sprawność ortograficzną. Najsilniejsze zależności występują pomiędzy pismem nieczytelnym z elementami czytelnymi a sprawnością ortograficzną uczniów w klasie 3.
7. Występuje korelacja pomiędzy występowaniem pętlic lub ich braku a sprawnością ortograficzną. Istnieje statystycznie istotny związek pomiędzy pętlicami w części środkowej i dolnej litery a sprawnością ortograficzną. Najsilniejszy związek zanotowałam pomiędzy pętlicami w części dolnej a oceną z ortografii. Występowanie pętlic w części górnej litery nie ma istotnego wpływu na sprawność ortograficzną badanych uczniów klasy 3.

Na podstawie przeprowadzonych badań możemy stwierdzić, że cechami pisma typowymi dla osób z oceną bardzo dobrą i dobrą są:
1. Pismo łączne.
2. Pochylenie pisma w prawo lub pismo prostopadłe.
3. Pismo czytelne.
4. Występowanie pętlic w części środkowej i dolnej litery.
5. Pismo girlandowe.

U osób z oceną niedostateczną i dopuszczającą obserwujemy następujące cechy pisma:
1. Pismo z elementami nieczytelnymi.
2. Pismo o rozłączności sylabowej.
3. Pismo falujące.
4. Pismo o zmiennej wielkości.
5. Pismo lewoskrętne lub wachlarzowe.

Przedstawione wyniki i wnioski pozwoliły określić te cechy grafologiczne pisma, które mogą mieć negatywny wpływ na ocenę z ortografii. Nauczyciele powinni zwracać uwagę nie tylko na to, aby uczeń nauczył się kreślić poszczególne znaki graficzne, ale również na jakość tychże znaków. Wyeliminowanie niektórych cech pisma może pozytywnie wpłynąć na sprawność ortograficzną uczniów. Kontynuowanie badań nad tym problemem pozwoli na dokładne określenie tych cech pisma, które na poszczególnych etapach nauki mogą mieć negatywny wpływ na sprawność ortograficzną.

Bibliografia

Polański E., *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995.
Zajączkowski P., *Grafologia*, Warszawa 1990.

Summary

The main subject of this article is a connection between graphological components of writing and pupils spelling efficiency attending the third grade. Consequently, a graphological researches have been made to analyze the observed phenomenon. They include features of writing, what are particularly: gradient, the type of writing, readability, lines of writing. To verify the hypothesis it has been applied the appropriate techniques and other research tools including non-parametrical chi-square test. The obtained results revealed the typical writing features that are characteristic for

pupils, who gain the grade of orthography in turn: A (very well), B (well), C (sufficiently), D and E.

W. O. GRUSZEWSKIJ

Komponenty psychologicznej kultury studentów

Постановка проблеми

Проблема формування психологічної культури завжди привертала увагу теоретиків і дослідників, психологів і педагогів, але активно вивчалася лише в окремих її аспектах.

Сучасний стан вивчення цієї проблеми вимагає переосмислення, поєднання різних теоретико-експериментальних і концептуальних підходів і поглибленого дослідження на основі системної методології. Причому індивідуальна психологічна культура не може розглядатися поза контекстом тієї культури, в якій людина виросла, вона містить в собі риси як загальнолюдської, так і національної, соціальної культури.

Вивчення структури психологічної культури особистості в період вузівського навчання, дозволяє виявити індивідуальні особливості студентів, ефективніше намітити програму освіти і самоосвіти, розвитку особистості.

На індивідуальному рівні проблема формування психологічної культури особистості вивчалася у *філософському аспекті* (Т. І. Артемьева, Г. С.Батищев, Л. П.Буєва, М. С.Каган); *у соціально-психологічному аспекті* (К.А.Абульханова-Славська, Г. М. Андрєєва, Л. С. Колмогорова, Н. Л. Коломінський, Г. М. Кот, Б. Ф. Ломов, В. В. Моськаленко, О. И. Мотков, М. М. Обозов); *у психологічному аспекті* (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Л. С. Виготській, Н. В. Кузьміна, В. Н. Куніцина, В. М. Мясищев, К. К. Платонов, Б. М. Теплов, С. Л. Рубінштейн, В. Д. Шадріков).

Слід зазначити, що залишається проблемою само визначення поняття «психологічна культура» особистості, виділення її параметрів, рівнів. Так, в довідковій літературі представлені визначення лише окремих складових «психологічної культури» особистості: комунікативної культури, культури поведінки, культури мислення. У спеціальній літературі зустрічаються визначення як загальної, так і професійної психологічної культури.

Характеристику загальної психологічної культури дає О. І. Мотков. На його думку, розвинена психологічна культура включає: систе-

матнчне самовнховання культурннх прагнень і навнчок; достатньо ьисокий комунікатнвній рівень; здатність до пснхологічної саморегуляції; тьорчий підхід до справн; вміння пізнаватн і реалістнчно оцінюватн особлнвості особнстості. [5].

М. М. Обозоь [6] до поняття „пснхологічна культура" включає трп компонентн: 1) розуміння і знання себе та іншнх людей, 2) адекватні самооцінка та оцінка іншнх людей, 3) саморегулювання станів і властнвостей особнстості, саморегуляція діяльності, регулювання відноснн з іншнмн людьмн.

Л. С. Колмогорова внходнть з розуміння культурп як системи спецнфічно людськнх вндів діяльності, сукупності духовннх цінностей, а також процесу самореалізації творчої сутності людннн [3, с. 84–85].

Це внзначнло вниділення наступннх складовнх пснхологічної культурп особнстості, які можуть бутн осиоьою для внзначення параметрів діагностнкн, а також орієнтнрів, що внзначають цілі, задачі, зміст і ефектнвність освітньої діяльності [3, з. 86–94]:

1. пснхологічна грамотність,
2. пснхологічна компетентність,
3. ціннісно-смнсловнй компонент,
4. рефлексія,
5. культуротворчість.

Метою нашого дослідження, головннм чииом, є розгляд ціннісно-смнслового компоненту пснхологічної культурп особнстості студентів ь умовах навчання ь гуманітарннх ВНЗ.

Дослідження ставнть задачі ьияьити:

1. склад найпошнреніннх фундаментальннх цінностей ь свідомості студентської молоді,
2. ієрархію цих цінностей,
3. структурпі характерпстнкн цих цінностей.

Слід зазначнтн, що цінності є одиим з найскладніннх компонентів пснхологічної культурп, як ь плані внзначення, так і ь плані їх прпсвоєння суб'єктом культурп.

Ціннісно-смнслова сфера особнстості включає два осиоьиих компонентн – ціннісні орієнтації та снстему особнстіснних смнслів. Обпдва компонентн нерозрнвно пов'язані з поняттям особпстість, оскількн тісно стнкаються з внвченням людської поведінкн та спонукань. Як загальнонаукові поняття ьоии спрпяють об'єднанню об'єктів, що внвчаються різннмн наукамн.

Ціннісно-смнслові орієнтації особнстості формуються і розвнваються ь процесі соціалізації. На різннх етапах соціалізації їх розьиток неоднозначннй і внзначається факторамн внховання і навчання, професійною діяльністю, суспільно-історнчннмн умовамн [8, с. 184–210].

По Е. Шпрангеру, ціннісна орієнтація особнстості – це продукт загальної ціннісної орієнтації людства [9; 10].

За визначенням Л. С. Колмогорової, ціннісно-смисловий компонент психологічної культури особистості є сукупністю значущих прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відносин, вірувань в області психіки людини, його діяльності, взаємостосунків з оточуючими. Виходячи з такого уявлення, можна розділити цінності по ступеню дієвості на ціннісні відносини і ціннісні орієнтації, а ціннісно-смисловий компонент психологічної культури особистості включає [3, с. 86–91]:

1. Інтерес до внутрішнього світу людини, його особливостей, особова значущість одержаних знань.
2. Ціннісне відношення до себе, прагнення зрозуміти і прийняти себе.
3. Прагнення регулювати поведінку і відносини відповідно до гуманістичних і загальнолюдських цінностей.
4. Прагнення до самовдосконалення.
5. Віра в людину, в себе і в свої можливості.
6. Прагнення до життєтворчості.
7. Відношення до батьків, друзів, близьких, однолітків.
8. Спрямованість особистості.

Цінність на відміну від норми (нормативу) припускає вибір, і тому саме в ситуаціях вибору найяскравіше виявляються характеристики, що відносяться до ціннісно-смислового компоненту культури людини.

Методика і організація дослідження

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження і вирішення поставлених завдань були використані наступні методи: теоретичний аналіз наукових джерел з проблем визначення, вимірювання і розвитку психологічної культури особистості; констатуючий експеримент – для виявлення особливостей ціннісно-смислового компоненту психологічної культури особистості, за допомогою анкетування студентів; методи математичної статистики (варіаційний і факторний аналіз) з метою з'ясування особливостей ціннісно-смислового компоненту структури психологічної культури особистості. Обробка даних проводилася з використанням ЕОМ, за допомогою електронних таблиць MS Excel і пакету статистичних програм SPSS – 11.5.

Дослідження проводилося на основі модифікованої нами форми анкети «Людина в світі, що змінюється», розробленої на факультеті соціології СПбДУ (1998г.).

До анкети були включені три блоки питань. *Перший блок* торкається деяких аспектів задоволеності життям, а саме: житловими умовами, матеріальним положенням, життям у цілому.

Другий блок питань виявляє особливості ціннісно-смислової сфери особистості і включає 25 пунктів, що розкривають важливість для респондентів таких цінностей як – любити і бути коханим, створити

сім'ю, внховатн дітей, любов до Батьківщннн, гарннй зовнішній внгляд, віра ь Бога, відданість друзям, улюблена робота, ьисокий прпбуток, стабільне робоче місце, можлнвість професійного росту, терпіння, робота керівннка, допомагатн людям ь нужді, матн гарні манерп, бути ввічлнвнм, днсцнпліна і порядок, відповідальність, старанність, скромність, пунктуальність, служнтн іншнм людям, навіть відмовляючп ь чомусь собі, насолода життям, самореалізація, подобатнся іншнм, самостійність.

Третій блок пнтань торкається проблем самооцінкн та самоконтролю:

рівень самооцінки: я вважаю, що ь цілому ь мене все гаразд;

мені часто здається, що я нічого з собі не представляю; ь цілому я задоволеннй собою; іноді я відчуваю, що я нікому не потрібен;

рівень самоконтролю: я плнву за течією; залежу від обставнн; моє майбутнє залежнть, перш за все, від мене самого; я мало вплнваю на обставннн, важлнві для жнття; я упевненнй, що можу досягти усього, що намічаю.

Вибірку дослідження склалп 205 студентів гуманітарннх вузів міста Мпколаєва, з якнх 145 дівчат і 60 хлопців віком від 17 до 27 років. Дослідження проводнлося ь травні-червні 2005 року і охопнло студентів Мнколаївського філіалу Київського національного університету культурп і мнстецтва (n=95), Південнослов'янського інстнтуту (n=65), Мпколаївського державного університету (n=32), Коледжу пресп і телебачення (n=13), що навчаються за такнмн спеціальностямн, як: менеджмент невнробннчої сферп, пснхологія, педагогіка, філологія, інформаційна діяльність, фізнчне внховання, декоратнвно-прнкладне мистецтьо.

Результатн дослідження та їх обговорення

Жнтловнмн умовамн задоволені 63% опнтаннх студентів. Не задоволені – 22,9%. Важко відповістн 14,1%.

Матеріальннм становнщем задоволені 35,1% опнтаннх студентів. Не задоволені – 43,4%. Важко відповістн 21,5%.

Жнттям ь цілому задоволені 63,9%. Не задоволені – 11,3%. Важко відповістн 24,9%.

На ствердження «*В цілому в мене все гаразд»* відповілн 76,1%. Негатнвно відповілп 21%. Важко відповістн на це пнтання 2,9% студентів.

На ствердження «*Я нливу за течією»* відповілп 33,2%. Негатнвно відповілн 62,4%. Важко відповістн 4,4%.

На ствердження «*Я нічого з себе не нредставляю»* відповілп 32,2%. Негатнвно відповілп 62,9%. Важко відповістн 4,9%.

На ствердження «*Мое майбутне залежить від мене самого»* відповілн 95,1%. Негатнвно відповілн 4,9%.

На ствердження «*Я задоволений собою»* відповілн 79%. Негатнвно відповілн 19%. Важко відповістн 2%.

На ствердження «*Я мало впливаю на події»* відповілн 44,9%. Негатнвно відповілн 46,8%. Важко відповістн 8,3%.

На ствердження «*Іноді я відчуваю, що я нікому не потрібен»* відповілн 44,3%. Негатнвно відповілн 53,1%. Важко відповістн 2,6%.

На ствердження «*Я досягну всього, що намічаю»* відповілн 80%. Негатнвно відповілн 14,6%. Важко відповістн 5,4%.

Аналіз пнтання анкетн «*Наскільки важливі для Вас особисто наступні цінності?*», будується на з'ясуванні ступеня важлнвості або не важлнвості для студентів певннх персональннх цінностей. Діапазон відповідей розподіляється від ступеня «дуже важлнво» (1 бал), до ступеня «зовсім не важлнво» (4 балп) (диь. додаток, таб. 1).

По відповідях студентів, з погляду важлнвості, найбільшої відповідають такі цінності як: **самостійність, любити і бутн коханнм, професійне зростанни, самореалізація, ьисокий прпбуток, насолода життям, відповідальність, робота, стабільне робоче місце, друзі, терпіння, гарні манерп, пунктуальність, краснвнй зовнішній внгляд, дітн, подобатнся інпянм.** Впділення як значущнх такнх категорій як робота і професійне зростання вказує швндше на переважання інднвідуалістнчннх орієнтацій, які можна спрпйматн як наслідок самореалізації, орієнтованості особнстості на ьисокий статус ь суспільстві.

Відповідно, якнайменшою важлнвістю, з погляду респондентів, володіють такі категорії як **альтруїзм, віра ь бога, Батьківщина, скромність.** Це може свідчіть про зннження значущості цпх традиційннх цінностей серед студентства, або про їх існування ь латентній стадії (що внмагає додаткового внвчення).

Прп обробці даннх ми внкорпстовувалн процедуру аналізу факторів, з подальшнм обертанням по крптерію «*Varimax»* Кайзера. У результаті аналізу факторів було внділено сім факторів із загальною сумарною днсперсією 63% (диь. ь додатку таб. 2).

Першнй фактор: *старанність, дисципліну і порядок, пунктуальність, відповідальність, скромність.*

Другнй фактор: *діти, сім'я, любити і бути коханим.*

Третій фактор: *високий дохід, стабільне робоче місце, професійне зростання, керівна робота.*

Четвертнй фактор: *подобатися іншим, самостійність, насолода життям, красивий зовнішній вигляд.*

П'ятнй фактор: *друзі, терпіння, гарні манери.*

Шостнй фактор: *віра в Бога, Батьківщина, допомога людям.*

Сьомнй фактор: *заперечення альтруїзму, самореалізація, робота.*

Такнм чииом, ь процесі професійної підготовкн студентів ь умовах гуманітарної освітн (на матеріалі даної внбіркн), спостерігаються наступні тенденції.

Внділяється індивідуалістнчність у розвнтку особпстості студентів, ієрархії її цінностей. Пріорнтет прп цьому віддається важлнвості *самостійності*, *самореалізації* ь сучаснх умовах суспільства, для чого за необхідне вважається можлнвість *професійного зростання*, наявність *стабільного робочого місця з високим прибутком*, що прнпускає такі якості як: *відповідальність, терпіння, гарні манери, пунктуальність, гарній зовнішній вигляд, вміння подобатися іншим* (прп запереченні важлнвості *скромності* і *альтруїзму*). Не менш важлиьими вважаються такі цінності як: *вміння любити і бути коханим*, *насолода життям*, *друзі*. А ось важлнвість *сім'ї, дітей, допомоги людям*, – йде на другнй план, хоча і не заперечується як ціпність.

Висновки

Індивідуальні цінності особистості відображають глпбнні рівні свідомості індивіда, його пснхологічну культуру, оскількн формують стійкі переконання ьідиосио обраного способу жнття, пріорнтетів жнттєвого стнлю. Фіксуючн ті або іпші персональні цінності, можна стверджуватн, що певнй спосіб жнття і життєьі цілі мають пріорнтет перед іпшнмн. За допомогою персональнх цінностей будується орієнтація особистості, та її установка на самореалізацію, досягнення успіху.

Цінності як стійкі уявлення про значущі речі (робота, друзі та іп..), станн особистості, (професійне зростання, самореалізація та іи..) не внявляються безпосередньо, але формуються як певні перевагп особистості, ціпнісні орієнтації на осиоьі або самостійного оціпювання життєьих подій, передачі норматнвнх зразків і стереотнпів, що затверднлпся ь суспільстві.

Надалі, слід надатн увагу на створення програм, дозволяючнм будуватн організацію ефектнвної роботи що до формування і розвнтку пснхологічної культурп особистості, з урахуванням особлнвостей вплнву умов гуманітарної осьіти на ієрархію цінностей сучасного студентства. Прп цьому, слід акцентуватн увагу на непрнпустнмість днскрнмінації ідеї важливості таких традиційних цінностей як – *альтруїзм, Батьківщина, сім'я, віра в Бога*.

Додаток

Таб. 1. Індивідуальні ціннісні орієнтації студентів

№	Цінності	Середнє значення
1.	самостійність	**1,1618 (+)***
2.	Любитп	**1,1733 (+)**
3.	Професійний зріст	**1,2475 (+)**
4.	Самореалізація	**1,2759 (+)**
5.	Високий прпбуток	**1,2941 (+)**
6.	Насолода життям	**1,2990 (+)**
7.	Відповідальність	**1,3202 (+)**
8.	Стабільне робоче місце	**1,3399 (+)**
9.	Робота	**1,3682 (+)**
10.	Друзі	**1,3842 (+)**
11.	Терпіння	**1,4350 (+)**
12.	Гарні манерп	**1,4951 (+)**
13.	Пунктуальність	**1,5172 (+)**
14.	Гарний зовнішній вигляд	**1,5463 (+)**
15.	Дітн	**1,5670 (+)**
16.	Подобатнся іншнм	**1,5862 (+)**
17.	Сім'я	1,6313
18.	Днсципліна і порядок	1,6931
19.	Допомога людям	1,7677
20.	робота керівннка	1,8040
21.	Старанність	1,9577
22.	Скромність	**2,1733 (-)****
23.	Батьківщнна	**2,2371 (-)**
24.	Віра в бога	**2,3333 (-)**
25.	Альтруїзм	**2,4709 (-)**

* (+) – цінності, які по відповідях студентів, вважаються важлнвішимн.
** (-) – цінності, які по відповідях студентів, вважаються менш важлнвнмп.

Таб. 2. Аналіз факторів цінностей

Цінності	Фактори						
	1	2	3	4	5	6	7
старанність	**,785**						
днсципліна і порядок	**,718**						
пунктуальність	**,637**						
відповідальність	**,635**						

Цінності	Фактори						
скромиість	**,600**						
діти		**,888**					
сім'я		**,882**					
любити		**,734**					
високий прпбуток			**,790**				
стабільие робоче місце			**,700**				
професійиий ріст			**,696**				
робота керівиика			**,695**				
подобатися іишим				**,799**			
самостійиість				**,705**			
иасолода життям				**,479**			
гариий зовиішиій вигляд				**,465**			
друзі					**,724**		
терпіиия					**,683**		
гариі маиерп					**,503**		
віра в Бога						**,762**	
Батьківщииа						**,707**	
допомога людям						**,551**	
альтруїзм							**-,554**
самореалізація							**,542**
робота							**,524**

Сиисок використаиої літератури

Амонашвнлп Ш. А., *Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики.* – М., 1996.

Ананьев Б. Г., *О проблемах современного человекознания.* – М., „Наука" 1977.

Колмогорова Л. С., *Становление психологической культуры школьника*, „Вопросы пснхологнн" 1999, №1, с. 83.

Кот Г. М., *Формування психологічної культури керівників загальноосвітніх шкіл у системі післядипломної освіти*: Автореф. днс. канд. псих. наук: 19.00.07 / Центр. ін-т післядипломної пед. освітн АПН Українн. – К., 2004.– 22с.

Моткоь О. Н., *Психология самопознания личности. Практическое пособие.* – М., 1993.

Обозов Н. Н., *Психологическая культура взаимных отношений.* – Л., 1986.

Орлов А.Б. *Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. Пособие для студентов психол. ф-тов.* – М.: Логос, 1995.

Москаленко В. В., *Социализация личности.* – К., 1996. – 200 с.

Шпрангер Э., *Два вида психологии // История психологии (10-е – 30е гг. Период открытого кризиса): Тексты.* – 2-е нзд., ред. П. Я. Гальпернн, А. Н. Ждан. – М., 1992. – 364 с.

Шпрангер Э., *Основные идеальные типы индивидуальности*, [В:] *Психология личности. Тексты*, ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. – М., 1982. – с. 55–60.

Streszczenie

Autor artykułu skupił uwagę czytelników na elementarnych komponentach kultury psychologicznej studentów w różnych jej aspektach.

Doświadczenia i propozycje metodyczne

Maria JANUSZEWSKA-WARYCH

Model zajęć muzyczno-słowno-ruchowych wspomagający rozwój dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym w młodszym wieku szkolnym*

Rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym jest zróżnicowany. Odchylenia od normalnego rozwoju są przyczyną zaburzeń wyrażających się w ich zachowaniu i obniżeniu funkcji percepcyjno-motorycznych. Dzieci takie mają trudności w dokonywaniu prawidłowej analizy i syntezy słuchowej, wzrokowej i ruchowej, co jest niezbędne do opanowania podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia[1].

Każde dziecko ma inne, sobie tylko właściwe potrzeby edukacyjne, prawo do indywidualnego rozwoju. Dlatego należy stymulować rozwój dziecka, dostarczając mu bodźców rozwojowych, wspomagając i optymalizując jego rozwój.

Uczniowie o inteligencji niższej niż przeciętna, ze względu na swoje ograniczone możliwości psychofizyczne, są zaliczani do grupy uczniów wymagających zaspokojenia specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych[2].

Rozwoju dzieci upośledzonych w stopniu lekkim należy rozpatrywać razem z rozwojem dzieci w normie intelektualnej, bowiem podstawowe prawidłowości tego rozwoju są takie same. Dzieci upośledzone, tak samo jak dzieci w normie, przechodzą wszystkie podstawowe fazy rozwoju. Jednak rozwój ten jest spowolniony. Każdy kolejny etap przechodzą dłużej i z trudnością opanowują to, czego dzieci w normie dochodzą samodzielnie, w sposób naturalny. Zakres wiedzy jest niewielki i szybko ulega zapominaniu. Dlatego utrwalanie podstawowych wiadomości wymaga wielokrotnych powtórzeń. Zatem dzieci o zróżnicowanym poziomie rozwoju intelektualnego mają zróżnicowane możliwości, od których zależy ich dalszy rozwój[3].

---

* Artykuł opracowano na podstawie książki M. Januszewskiej-Warych pt. *Wspomagająca rola muzyki w procesie edukacji dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym*, Słupsk 2006.

[1] J. Kirenko, M. Parchaniuk, *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin 2006, s. 32–35.

[2] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 1993 r. nr 6, zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej na podstawie art. 22, ust. 2, pkt 10 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU nr 95 z 1991 r., poz. 425 oraz z 1992 r. nr 26, poz. 113 i nr 54, poz. 254).

[3] M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995; S. Sadowska, *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Kraków 2006, s. 98–117.

Każde dziecko – i to z normą intelektualną, i to z zaburzeniami w rozwoju – ma prawo do specjalistycznych zajęć wspomagających rozwój. Pomocną w tym jest szczególnie terapia kreatywna[4]. Czynnikami aktywizującymi w terapii twórczej są: muzyka, literatura, zabawa w teatr, pantomima oraz techniki relaksacyjne.

Trzy formy aktywności twórczej – **muzyka – słowo – ruch** – splatają się w terapeutycznym oddziaływaniu na dzieci w swoistą, zintegrowaną całość[5]. Muzyka, inspirowany nią ruch oraz mowa rytmizowana i ekspresyjna mieszczą w sobie porządek stanowiący o ich swoistym pięknie i właściwościach regulatywnych w odniesieniu do motoryki, psychiki i zachowań społecznych dzieci szczególnej troski. Różnorodne formy ekspresji muzycznej, ruchowej i werbalnej stosowane w terapii dzieci o zróżnicowanym rozwoju intelektualnym rozwijają nie tylko potencjalne dyspozycje muzyczne, ale również takie sfery rozwojowe, jak: percepcja słuchowa, percepcję wzrokowa, rozwój mowy i rozwój ruchowy[6].

Dlatego opracowano specjalny **program edukacyjny** stymulujący rozwój dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym – upośledzonych w stopniu lekkim – oraz w normie intelektualnej. Odpowiedni zestaw ćwiczeń i zabaw muzyczno-słowno-ruchowych umożliwia korygowanie istniejących zaburzeń rozwojowych u dzieci niepełnosprawnych, zapobiega też ich pozostawaniu u dzieci w normie.

Treści kształcenia w tym programie obejmują 4 obszary działań[7]:

1. ćwiczenia percepcji, pamięci słuchowej oraz koordynacji słuchowo-ruchowej;
2. ćwiczenia rozwijające i wspomagające percepcję i pamięć wzrokową oraz koordynację wzrokowo-ruchową;
3. ćwiczenia rozwijające mowę, myślenie i wzbogacające słownictwo;
4. ćwiczenia rozwijające sprawność ruchową oraz orientację przestrzenną i kierunkową.

W programie szczególny nacisk położono na dobór odpowiednich ćwiczeń i zabaw muzyczno-słowno-ruchowych wspomagających rozwój dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym. Program ten stał się podstawą opracowania **modelu zajęć muzyczno-słowno-ruchowych**, który w półrocznym eksperymencie był wdrażany w klasach I–III w roku szkolnym 2001/2002[8] w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Słupsku oraz w Szkole Podstawowej nr 4 również w Słupsku.

---

[4] B. Grochmal-Bach, *Wychowanie i terapia w rewalidacji dzieci i młodzieży*, Kraków 2001, s. 29–35; A. Włoch, *Ruch kreatywny a wspieranie aktywności edukacyjnej dzieci w młodszym wieku szkolnym*. [W:] *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, red. T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, Kraków 2004, s. 217–224.

[5] J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 8–13.

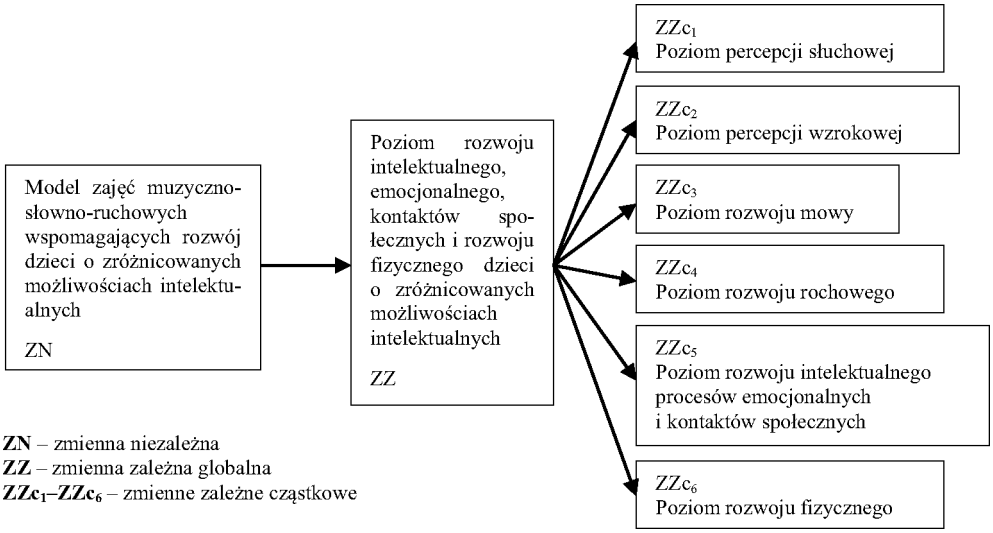
[6] A. Franczyk, K. Krajewska, *Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju*, Kraków 2003.

[7] I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1989; *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, t. 1, red. E. M. Skorek, Kraków 2005; A. Franczyk, K. Krajewska, dz. cyt., doświadczenia własne.

[8] M. Januszewska-Warych, dz. cyt., s. 46–47.

Oto schemat wyjściowy badań eksperymentalnych[9]:

Sch. 1. Schemat wyjściowy badań eksperymentalnych.



Opracowując model, brano pod uwagę fakt, że **rozwój dziecka** odbywa się w czasie, że jest to proces długotrwały, że rozwój to ciąg zmian zachodzących w życiu dziecka.

Tylko **model rozwojowy** za kryterium podstawowe przyjmuje nie jakość wytworów działania dziecka, tylko jego rozwój podczas wykonywania twórczych i odtwórczych działań[10].

Model organizacji twórczego działania odnosi się do twórczości dziecka w znaczeniu instrumentalnym, rozumianej jako rozwiązywanie zadań i problemów w działaniu.

Chodzi o to, czy i w jaki sposób dziecko używa swoich możliwości do rozwiązania postawionego przed nim praktycznego twórczego zadania podczas zabawy. To właśnie zabawowa twórczość dziecka jest najbardziej typową i najlepiej rozwiniętą formą jego aktywności w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym[11].

Formami zajęć muzycznych, które – bawiąc, wychowując, wyrównując zaburzenia rozwojowe – mają jednocześnie przesłanie terapeutyczne, są:

– śpiewanie piosenek i wzorów melodycznych, muzykowanie, zabawy i ćwiczenia przy muzyce;

---

[9] Opracowano na podstawie: J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1984, s. 71–83.

[10] D. Kubicka, *Rozwój. Stymulowanie rozwoju człowieka*. [W:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 768–774.

[11] E. M. Minczakiewicz, *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Kraków 2006; D. Kubicka, *Twórcze działania dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków 2003.

– pląsy, korowody, elementy tańców;
– tworzenie muzyki i tekstów do melodii, rytmizacja tekstów: rymowanek, zagadek, przysłów, wierszyków i fragmentów prozy,
– umuzycznianie wierszy, baśni, bajek i opowiadań;
– słuchanie muzyki, malowanie muzyki (ilustracja plastyczna słów piosenki, plastyczne wyrażanie treści programowej miniatur instrumentalnych, przedstawienie plastyczne nastroju towarzyszącego słuchaniu muzyki);
– rozwiązywanie zagadek muzycznych, ruchowych i słownych;
– inscenizacje muzyczne: zabawy, psychodramy;
– udział w spektaklach umuzykalniających.

Wymienione formy zajęć muzyczno-słowno-ruchowych oddziałują na wszechstronny rozwój dziecka. Niektóre z nich w sposób szczególny mogą **korygować specyficzne rodzaje zaburzeń rozwojowych** dzieci[12]:

a) zaburzenia percepcji słuchowej koryguje m.in.: śpiewanie piosenek i wzorów melodycznych, percepcja muzyki i muzykowanie;
b) zaburzenia percepcji wzrokowej koryguje m.in. wykonywanie wzorów geometrycznych lub liter i cyfr w rytmie śpiewanej piosenki;
c) zaburzenia mowy korygują m.in.: rytmizacja tekstów, inscenizacje muzyczne;
d) zaburzenia ruchowe korygują m.in.: zabawy i ćwiczenia przy muzyce, pląsy, korowody, elementy tańców, muzykowanie, gra na instrumentach perkusyjnych.

Proces zapamiętywania u dzieci upośledzonych umysłowo jest powolny i przebiega mechanicznie, utrudniając zapamiętywanie logiczne. Ćwiczenia i zadania muzyczne ukierunkowane są na pogłębianie, poszerzanie i precyzowanie śladów zapamiętywania. Wykorzystanie różnych form aktywności umożliwia kształtowanie pamięci motorycznej, słuchowej i wzrokowej. Ćwiczeniu pamięci służą sygnały muzyczne, słowne i obrazkowe wiązane z określonymi czynnościami, wywoływanie umownych reakcji na nowe bodźce, odtwarzanie coraz dłuższych i trudniejszych wzorów rytmicznych, melodycznych i kompleksów ruchowych[13].

Zajęcia muzyczno-słowno-ruchowe wspomagają również rozwój dzieci w normie. Nie tylko przeciwdziałają powstawaniu ewentualnych zaburzeń, ale również korygują ich słuch, wzrok, mowę i sprawność ruchową.

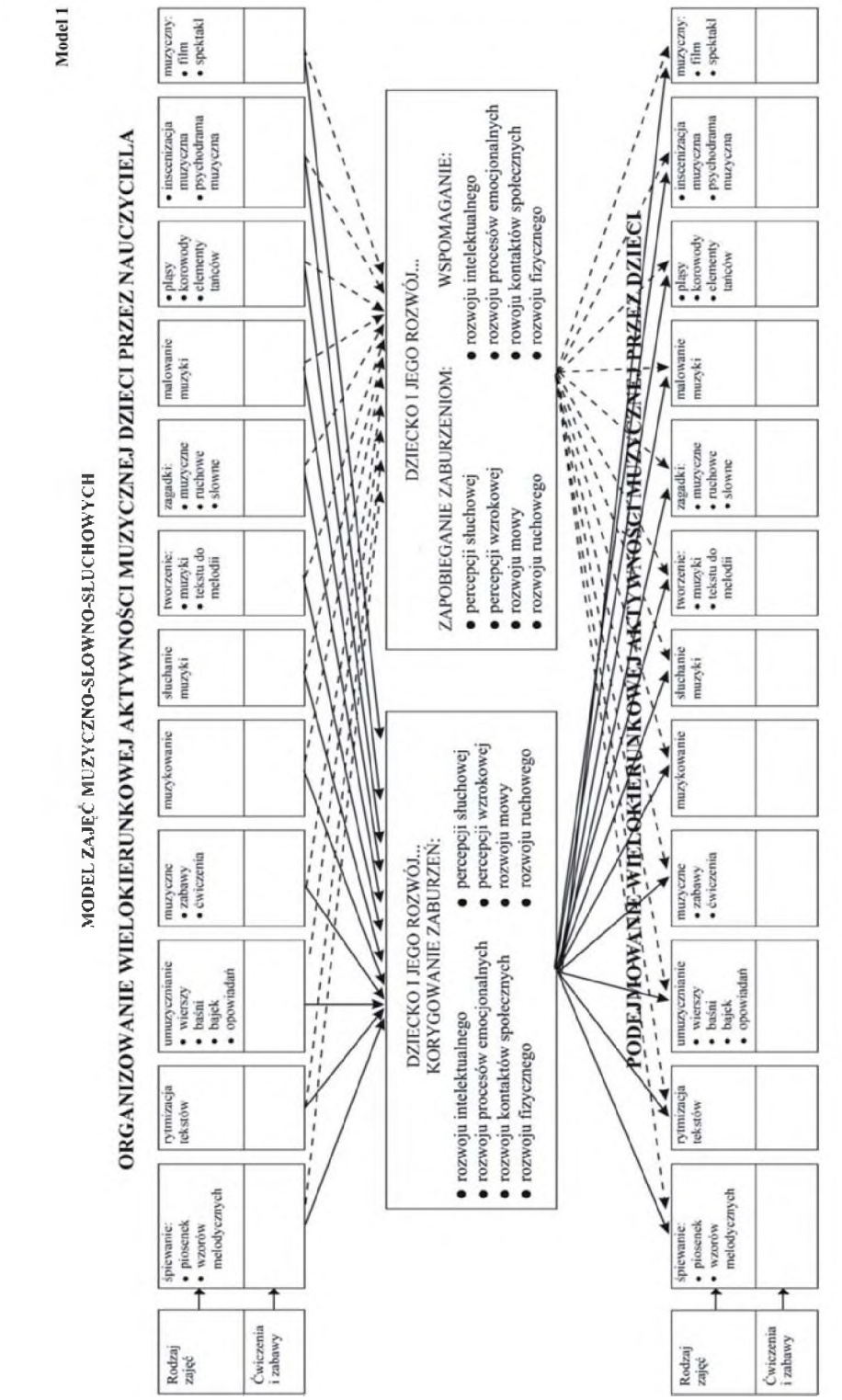
Prawidłowa organizacja zajęć muzyczno-słowno-ruchowych wymaga stosowania określonego modelu – schematu na tyle uniwersalnego, aby można było według niego opracowywać scenariusze zajęć. Oto propozycja, którą z powodzeniem zastosowano w trwającym ponad pół roku eksperymencie[14]:

---

[12] M. Januszewska-Warych, dz. cyt., s. 81.

[13] W. Pilecka, *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Red. W. J. Pileccy, Kraków 2004, s. 9–34; P. Majewicz, *Gry i zabawy usprawniające uwagę i pamięć*, [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju...*, s. 131–141.

[14] M. Januszewska-Warych, dz. cyt., s. 82–83.


Model 1
MODEL ZAJĘĆ MUZYCZNO-SŁOWNO-SŁUCHOWYCH
ORGANIZOWANIE WIELOKIERUNKOWEJ AKTYWNOŚCI MUZYCZNEJ DZIECI PRZEZ NAUCZYCIELA
Rodzaj zajęć
Ćwiczenia i zabawy
śpiewanie: • piosenek • wzorów melodycznych
rytmizacja tekstów
umuzycznianie • wierszy • baśni • bajek • opowiadań
muzyczne • zabawy • ćwiczenia
muzykowanie
słuchanie muzyki
tworzenie: • muzyki • tekstu do melodii
zagadki: • muzyczne • ruchowe • słowne
malowanie muzyki
• pląsy • korowody • elementy tańców
• inscenizacja muzyczna • psychodrama muzyczna
muzyczny: • film • spektakl
DZIECKO I JEGO ROZWÓJ... KORYGOWANIE ZABURZEŃ:
• rozwoju intelektualnego
• rozwoju procesów emocjonalnych
• rozwoju kontaktów społecznych
• rozwoju fizycznego
• percepcji słuchowej
• percepcji wzrokowej
• rozwoju mowy
• rozwoju ruchowego
DZIECKO I JEGO ROZWÓJ... ZAPOBIEGANIE ZABURZENIOM:
• percepcji słuchowej
• percepcji wzrokowej
• rozwoju mowy
• rozwoju ruchowego
WSPOMAGANIE:
• rozwoju intelektualnego
• rozwoju procesów emocjonalnych
• rowoju kontaktów społecznych
• rozwoju fizycznego
PODEJMOWANIE WIELOKIERUNKOWEJ AKTYWNOŚCI MUZYCZNEJ PRZEZ DZIECI

Model ma dwuczęściową budowę:

1. Nauczyciel organizuje wielokierunkową aktywność dzieci. Dobiera odpowiednie ćwiczenia i zabawy muzyczno-słowno-ruchowe, które korygują określone zaburzenia rozwojowe, zapobiegają zaburzeniom i wspomagają rozwój dzieci zarówno zaburzonych, jak i tych w normie.
2. Dzieci aktywnie podejmują zadania muzyczne i realizują je w sposób odtwórczy lub twórczy.

Ten właśnie model stał się podstawą opracowania scenariuszy realizowanych w cyklu eksperymentalnym w siedemnastu tygodniowych kręgach tematycznych[15]:

I Hu! Hu! Ha! Zima wcale nie jest zła!
II Ćwir, ćwir, ćwir, ptaszki zimą są głodne.
I inne zwierzęta też!
III Zima malowana muzyką…
IV Słupsk – nasze miasto rodzinne.
V Żegnamy zimę! Witamy wiosnę!
VI Alleluja! Nadchodzi Wielkanoc…
VII Śmigus-dyngus! To zabawa wielkanocna!
VIII Gdy Chopin był mały. Muzyczna opowieść o Chopinie.
IX O co prosi Ziemia?
X Majowe święta, to • Pierwszy maj • Trzeci maj
XI Muzyczna opowieść o Warsie i Sawie.
Legenda o powstaniu Warszawy – stolicy Polski.
XII Wiosna malowana muzyką…
XIII Zawsze niech będzie MAMA! Zawsze niech będę JA!
XIV Spektakl w teatrze muzycznym w Gdyni.
XV Wszystkie dzieci nasze są!
XVI Przygotowujemy koncert na zakończenie roku szkolnego.
XVII Koncert muzyczno-słowno-ruchowy „Niech żyją wakacje!".

Tygodniowe kręgi tematyczne korelowały różnorodne ćwiczenia i zabawy muzyczno-słowno-ruchowe, w których dzieci chętnie uczestniczyły. Każdy krąg tematyczny realizowany był na trzech kolejnych zajęciach w tygodniu, zawsze w tych samych godzinach. Wokół określonej tematyki koncentrowały się zróżnicowane ćwiczenia i zabawy muzyczno-słowno-ruchowe. Był czas na powtórzenie ulubionych zabaw i utrwalenie przerobionego materiału, a także własne, twórcze pomysły dzieci.

Tak więc w każdym tygodniu realizowany był jeden **scenariusz** obejmujący trzy kolejne spotkania. Scenariusz zajęć jest „wyobrażeniowym pla-

[15] Tamże, s. 56.

nem", czyli projektowanym zamysłem działania pedagogicznego nauczyciela[16]. Scenariusze zajęć budowane były według tego samego schematu, każdy z 17 scenariuszy składał się z dwóch części[17].

A. **Część ogólna**. Założenia edukacyjne.

W tej części przedstawiona jest grupa dzieci, z którymi prowadzone mają być zajęcia; krąg tematyczny; termin realizacji; rodzaje ćwiczeń i zabaw muzyczno-słowno-ruchowych realizowanych w kręgu tematycznym; cele zajęć: dydaktyczne ujęte w kategorii wiedzy (dziecko wie) i umiejętności (dziecko potrafi) oraz wychowawcze ujęte w trzech kategoriach (poznawczej, emocjonalnej i motywacyjno-działaniowej), materiały i środki do realizacji kręgu tematycznego oraz literatura pomocnicza.

B. **Część szczegółowa**. Realizacja założeń edukacyjnych, czyli przebieg zajęć w trzech etapach: wstępnym, podstawowym i końcowym oraz proponowane do realizacji piosenki, teksty, ćwiczenia i zabawy.

W każdym z tych etapów występują określone ćwiczenia i zabawy muzyczno-słowno-ruchowe tematycznie związane z kręgiem tematycznym. Ćwiczenia i zabawy korygują określone zaburzenia rozwojowe poprzez organizowanie wielokierunkowej aktywności muzycznej dzieci.

Oto przykład: XII krąg tematyczny: WIOSNA MALOWANA MUZYKĄ...

Scenariusz zajęć

A. CZĘŚĆ OGÓLNA. Założenia edukacyjne

1. **Grupa dzieci***:
– upośledzone umysłowo w stopniu lekkim,
– w normie intelektualnej
2. **Krąg tematyczny**: Wiosna malowana muzyką...
3. **Termin realizacji**: pierwsza połowa maja
4. **Rodzaje ćwiczeń muzyczno-ruchowo-słownych** realizowanych w kręgu tematycznym:
– śpiewanie wzorów melodycznych,
– ćwiczenia oddechowe,
– słuchanie muzyki,
– śpiewanie piosenki,
– rytmizacja tekstów,
– elementy tańców,
– zabawy muzyczno-ruchowe,
– malowanie muzyki,
– zagadki muzyczno-ruchowe.

[16] R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995, s. 137.
[17] M. Januszewska-Warych, dz. cyt., s. 84.
* Ten sam scenariusz realizowany jest w każdej grupie.

5. **Cele zajęć**:

A. Dydaktyczne

Dziecko wie (zna, rozumie):
– jak zaśpiewać fragment piosenki pt. „Wiosna w błękitnej sukience" (załącznik A),
– jak zrytmizować fragment wiersza pt. „Wiosna na łąkach" (załącznik B).

Dziecko potrafi (umie, stosuje):
– zaśpiewać wzór melodyczny na powitanie i pożegnanie,
– prawidłowo wykonać ćwiczenie oddechowe,
– zaśpiewać wzory melodyczne,
– wysłuchać fragmentu tekstu terapeutycznego,
– odtworzyć podstawowy krok walca,
– przedstawić swobodną taneczną improwizację z wykorzystaniem apaszki,
– rysować wiosnę w powietrzu dłonią, palcami, przy użyciu obu rąk,
– rozwiązać zagadkę o wiośnie (załącznik C).

B. Wychowawcze

– **poznawczy**: dzieci wiedzą, że trwająca pora roku to wiosna. Określają czas jej trwania (21 marca–24 czerwca);
– **emocjonalny**: dzieci dostrzegają piękno otaczającej przyrody;
– **motywacyjno-działaniowy**: dzieci nie niszczą bezmyślnie przyrody (roślin, zwierząt), nie straszą zwierząt (ptaków) i pielęgnują przyrodę (wyrywają chwasty, podlewają rośliny w ogródku przedszkolnym). Nie śmiecą w parku, w lesie, na polu oraz podczas spacerów i wycieczek.

6. **Materiały do zajęć, środki, pomoce**:
– nuty piosenki pt. „Wiosna idzie przez świat",
– utwór: A. Vivaldi, „Cztery pory roku", „Wiosna" op. 8 nr 1,
– utwór: P. Czajkowski, „Walc kwiatów" z baletu „Dziadek do orzechów",
– pianino,
– kolorowe apaszki.

7. **Literatura pomocnicza**:

Banasiewicz A., Lipska E., *Przewodnik metodyczny do elementarza muzycznego dla klasy 1*, Warszawa 1978.

Barosiak G., Falkowska G., Lewicka S., Ogonowska L. Włodarczyk K., *Kształtowanie zintegrowane. Program nauczania szkoły podstawowej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*. Etapy edukacyjne I i II, Warszawa 2000.

Bednarzowa B., Młodzikowska M., *Tańce. Poradnik metodyczny dla studiujących zaocznie wychowanie fizyczne*. Warszawa 1991, s. 73–74.

Danel-Bobrzyk H., Gruchel M., Gruchel P., Sikora J., *Jak słuchać muzyki w klasach 1–3*, Katowice 1996.

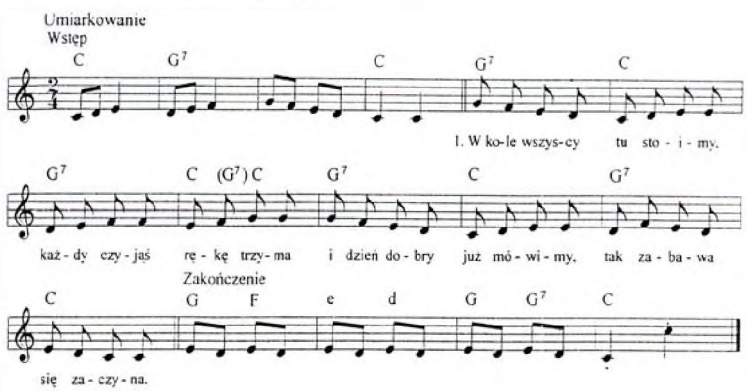
Franczyk A., Krajewska K., *Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju*, Kraków 2003.

Konieczna E. J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003.

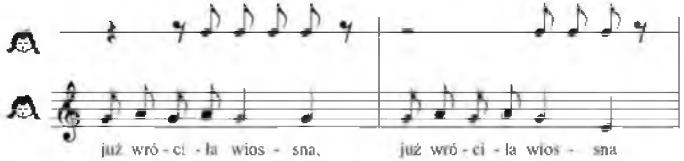
Korzańska J., *Program kształcenia zintegrowanego abc. I etap edukacji*, Warszawa 1999.
Smoczyńska-Nachtman U., *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992.
Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998.

A. CZĘŚĆ OGÓLNA

Przebieg zajęć. Realizacja zajęć edukacyjnych

Część zajęć	**Zadanie**	**Korygowanie zaburzeń**	**Organizowanie wielokierunkowej aktywności muzycznej**
1	2	3	4
WSTĘPNA	**1. Powitanie i pożegnanie grupy**[19].  Powitanie: W kole wszyscy tu stoimy, każdy czyjąś rękę trzyma i dzień dobry już mówimy, tak zabawa się zaczyna. Pożegnanie: W kole wszyscy tu stoimy i za ręce się trzymany, do widzenia już mówimy, tak ze sobą się żegnamy.	Korygowanie zaburzeń: – percepcji słuchowej, – rozwoju mowy.	Śpiewanie wzorów melodycznych.

[19] J. Stadnicka, dz. cyt., s. 35.

1	2	3	4
	2. Ćwiczenia oddechowe[20]. – Ćwiczenia w postawie stojącej Dzieci stoją w kole wiązanym. Na znak nauczycielki wykonują wdech z równoczesnym podniesieniem splecionych rąk do przodu na wysokość klatki piersiowej, na „trzy cztery" na wydechu opuszczają je w dół. – Ćwiczenia w postawie siedzącej Zdmuchiwanie ułożonego na lewym (lub prawym) kolanie motylka wykonanego z papieru z równoczesnym lekkim zwrotem głowy w stronę leżącej zabawki. – Ćwiczenia w postawie leżącej Dzieci leżą na plecach. Na brzuchu w okolicy przepony kładą zabawkę. Na znak dany przez nauczycielkę wykonują przez nos lub usta wdech tak, aby motylek leżący na brzuchu na ruch przepony lekko się uniósł. Uwaga: dzieci nie wypinają sztucznie brzucha.	Korygowanie zaburzeń: – mowy.	Ćwiczenia oddechowe.
	3. Ćwiczenia mowy. Ćwiczenie „Jaka jest wiosna?"[21]. – Dzieci wraz z nauczycielką zastanawiają się, jak można określić wiosnę tylko jednym słowem. Jest: ciepła, miła, zielona, pachnąca, łagodna, kolorowa, wesoła itp. – Dzieci zapamiętują zaproponowane przez siebie określenia, mówią je w różnej kolejności. – Na tle wspólnie ułożonego ostinata* powtarzanego przez całą grupę, pojedynczo wskazywane dziecko wyższym od „chóru" głosem mówi lub śpiewa swoje słowa. Oto przykład:  * Uwaga: ostinato – stale powtarzający się motyw.	Korygowanie zaburzeń: – rozwoju mowy, – percepcji słuchowej, – kontaktów społecznych, – procesów emocjonalnych.	Śpiewanie wzorów melodycznych.

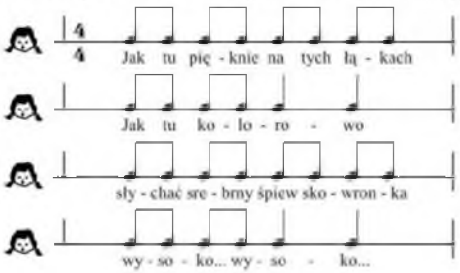
[20] A. Banasiewicz, E. Lipska, *Przewodnik metodyczny do elementarza muzycznego dla klasy 1*, Warszawa 1978, s. 156–157.
[21] U. Smoczyńska-Nachtman, *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992, s. 435.

1	2	3	4
	4. Słuchanie muzyki. Ćwiczenia relaksacyjne. – Wykorzystanie akompaniamentu z utworu A. Vivaldiego „Cztery pory roku" – „Wiosna" op. 8 nr 1 do ćwiczenia relaksacyjnego[22]. Zamknijcie oczy i wyobraźcie sobie, że leżycie na wiosennej, zielonej łące. Pachną kwiaty, koniczyny, trawa. Jest słonecznie. Nad głowami latają kolorowe motyle. Słychać srebrny śpiew skowronka. Na łące pojawia się Pani Wiosna. Ma sukienkę z kolorowych kwiatów: niezapominajek, stokrotek, żonkili. Ileż kwiatów? Spróbujmy policzyć: jeden kwiatek, dwa kwiatki, trzy kwiatki, cztery kwiatki, pięć kwiatków, sześć kwiatków, siedem kwiatków, osiem kwiatków, dziewięć kwiatków, dziesięć kwiatków, jedenaście kwiatków, dwanaście kwiatków. Pani Wiosna położyła się obok na zielonej trawie, zamknęła oczy, rozluźniła nogi, ręce. Spokojnie oddychała. Jak mi dobrze – szepnęła. Słyszę piękną, cichą, wiosenną muzykę. Czuję, jak słońce ogrzewa mi ręce i nogi. Ciepło z rąk i nóg przepływa mi do brzucha. Jestem spokojna. Czuję się bezpiecznie. I my też. Czujemy, jak słońce ogrzewa nam ręce, nogi. Ciepło z rąk i nóg przepływa nam do brzucha. Jesteśmy spokojni. Czujemy się bezpiecznie. Wiosna powoli wstaje, tańczy lekko i odchodzi z łąki powoli…, powoli… My leżymy nadal. Otwieramy oczy, przeciągamy się na łące. Słuchamy muzyki. Rytmicznie uderzamy palcami o dywan.	Korygowanie zaburzeń: – procesów emocjonalnych.	Słuchanie muzyki.
	5. Nauka piosenki pt. „Wiosna w błękitnej sukience". **Wiosna w błękitnej sukience** sł. Ewa Zawistowska muz. Stanisław Marciniak Płynnie Es B 1. Wio - sna w błę - ki - tnej su - kien - ce bie - rze kro - B Es ku - sy na rę - ce wy - ką - pie je w ro - sie	Korygowanie zaburzeń: – percepcji słuchowej, – rozwoju mowy.	Śpiewanie piosenki (kształtowanie zdolności do wyobrażeń słuchowych).

[22] Opracowanie własne na podstawie: J. Stadnicka, dz. cyt.

1	2	3	4
	B E♭ świe - żej i w no - we pła - tki u - bie - rze A♭ B E♭ –. Wio - sna bu - ja w o - bło - kach, A♭ B E♭ A♭ B wio - sna pły - nie wy - so - ko, wio - sna E♭ A♭ B E♭ cho - dzi po drze - wach, wio - sna pio - sen - ki śpie - wa. Etapy nauczania piosenki – metoda ze słuchu[23] 1. Zaśpiewanie przez nauczyciela wszystkich zwrotek piosenki z poprawną dykcją i wzorową interpretacją. 2. Krótkie omówienie treści piosenki: nastrój, budowa, autorzy muzyki i tekstu. 3. Śpiew nauczyciela w tempie zwolnionym pierwszej zwrotki piosenki. 4. Nauka kolejnych odcinków pierwszej zwrotki piosenki (słów i melodii jednocześnie). 5. Łączenie odcinków w całość. 6. Ćwiczenia mowy przeprowadzone na drugiej zwrotce piosenki. 7. Zwrócenie uwagi na trudniejsze fragmenty piosenki, poprawianie błędów. 8. Śpiew dzieci rzędami, grupami, same dziewczęta, sami chłopcy, śpiew indywidualny urozmaicony ćwiczeniami rytmicznymi.		

[23] H. Burzyńska, *Metodyczne ABC nauczyciela muzyki klasy I–III*, Olsztyn 1996, s. 45–47.

1	2	3	4
PODSTAWOWA	**6. Rytmizacja fragmentu wiersza pt. „Wiosna na łąkach" P. Łosowskiego**[24]. 	Korygowanie zaburzeń: – percepcji słuchowej, – rozwoju mowy.	Rytmizacja tekstów (kształtowanie uzdolnień muzycznych).
	7. Nauka podstawowego kroku walca angielskiego[25]. Uwaga: do nauki podstawowego kroku walca należy wykorzystać rekwizyty z kręgu tematycznego „Wiosna malowana muzyką": dziewczynki – wianki na głowach, chłopcy – kwiatki przypięte do koszul. Walc angielski Trójkrok zmieniany w przód. Jeżeli rozpoczynamy trójkrok zmienny w przód nogą prawą, to: Na „raz" – wykonujemy, stawiając stopę z pięty, krok w przód prawą nogą, na „dwa" – dość obszerny krok w bok lewą nogą z jednoczesnym zgięciem nogi prawej i odchyleniem tułowia w prawo, na „trzy" – dostawiamy prawą nogę do lewej z jednoczesnym wspięciem na palce. Jeżeli trójkrok zmienny w przód rozpoczynamy nogą lewą, to: Na „raz" – wykonujemy, stąpając z pięty, krok lewą nogą w przód, na „dwa" – dość obszerny krok w bok prawą nogą z jednoczesnym zgięciem nogi lewej i odchyleniem tułowia w lewo, na „trzy" – dostawiamy lewą nogę do prawej z jednoczesnym wspięciem na palce. Figura podstawowa W takcie pierwszym tancerz, rozpoczynając prawą nogą, wykonuje trójkrok zmienny w przód, tancerka natomiast rozpoczynając nogą lewą – trójkrok zmienny w tył. W takcie drugim tancerz, rozpoczynając nogą lewą, wykonuje trójkrok zmienny w tył, tancerka, rozpoczynając nogą prawą, trójkrok zmienny w przód.	Korygowanie zaburzeń: – rozwoju ruchowego.	Elementy tańców.

[24] E. J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003, s. 54; H. Danel-Bobrzyk, M. Gruchel, P. Gruchel, J. Sikora, *Jak słuchać muzyki w klasach 1–3*, Katowice 1996, s. 37–38.
[25] B. Bednarzowa, M. Młodzikowska, *Tańce. Poradnik metodyczny dla studiujących zaocznie wychowanie fizyczne*, Warszawa 1991, s. 73–74.

1	2	3	4
KOŃCOWA	**8. Zabawa muzyczno-ruchowa z apaszką przy akompaniamencie walca P. Czajkowskiego „Walc kwiatów" z baletu „Dziadek do orzechów"**[26]. Dzieci otrzymują różnobarwne apaszki, które, zgniatając w kulkę, chowają w zamkniętych dłoniach. Kucają, udając śpiące kwiaty. Podczas wstępu bardzo wolno wyprostowują się, po czym otwierają dłonie. Apaszka rozwija się niczym rozkwitający kwiat: żeby opisany ruch zsynchronizować czasowo z muzyką, należy ten fragment przećwiczyć. Pojawienie się w muzyce właściwego walca inspiruje uczniów do swobodnej, tanecznej improwizacji z wykorzystaniem apaszki. Ze względu na czas trwania utworu, można w pewnym momencie go wyciszyć. Uwaga: do zabawy można wykorzystać rekwizyty: – dziewczynki – wianki na głowach; chłopcy – kwiatki przypięte do koszul.	Korygowanie zaburzeń: – percepcji słuchowej, – rozwoju ruchowego.	Zabawy muzyczno-ruchowe (ćwiczenia motoryki dużej).
	9. Zagadki ruchowe[27] rysowanie w powietrzu dłonią, palcami liści, drzew, kwiatów, ptaków, motyli.	Korygowanie zaburzeń: – rozwoju ruchowego, – percepcji wzrokowej.	Malowanie muzyki. Zagadki muzyczno-ruchowe (rozwijanie pamięci ruchowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej).

[26] H. Danel-Bobrzyk, M. Gruchel, P. Gruchel, J. Sikora, dz. cyt., s. 37–38.
[27] A. Franczyk, K. Krajewska, dz. cyt., s. 118.

Zastosowany w cyklu eksperymentalnym model zajęć muzyczno-słowno-ruchowych umożliwia wspomaganie rozwoju dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym, korygując zaburzenia percepcji słuchowej, wzrokowej, rozwoju mowy i rozwoju ruchowego lub zapobiegając ich powstawaniu.

Tak więc, wspomagające terapeutyczne działania muzyczne mają decydujące znaczenie w łagodzeniu, kompensowaniu lub usuwaniu deficytów i zaburzeń występujących u dzieci. Działania te mogą przybierać różne formy aktywności artystycznej[28]:

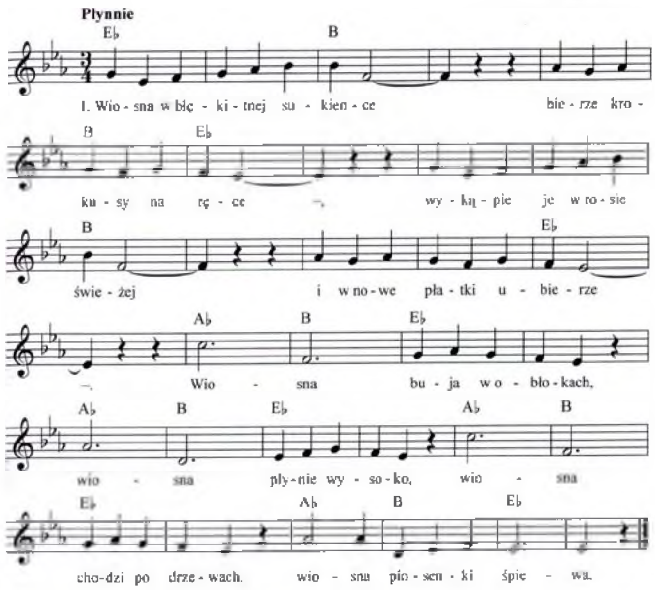
– śpiew i gra na instrumentach,
– taniec i ruch w związku z muzyką lub rytmiczną mową, zachowania tanecznopodobne,
– inscenizacje ruchowe i inscenizacje teatralne,
– rysunek i malarstwo,
– tworzenie rymowanek, zagadek, wierszyków i opowiadań,
– tworzenie dźwięków: rytmy, melodie i…,
– tworzenie z przedmiotów i materiałów różnego pochodzenia: instrumentów lub układanek reprezentujących wyobraźnię dzieci, przekształcanie mechaniczne tych materiałów, układanie we wzory i obrazy szalików, chusteczek i innych materiałów.

Te różnorodne formy aktywności artystycznej dzieci występują w toku terapeutycznego działania muzyki.

Załącznik A

Wiosna w błękitnej sukience

sł. Ewa Zawesowska
muz. Stanisław Marciniak



[28] W. A. Sacher, *Słuchanie muzyki i aktywność…*, s. 37.

1. Wiosna w błękitnej sukience
bierze krokusy na ręce,
wykąpie je w rosie świeżej
i w nowe płatki ubierze.

Ref. Wiosna buja w obłokach
wiosna płynie wysoko,
wiosna chodzi po drzewach,
wiosna piosenki śpiewa.

2. Potem z rozwianym warkoczem
niebem powoli gdzieś kroczy,
wysyła promyki słońca
i wiersze pisze bez końca.

Ref. Wiosna…

3. Nocą się skrada z kotkami,
chodzi własnymi drogami,
a teraz śpi już na sośnie
i nie wie, że sosna rośnie.

Ref. Wiosna…

Załącznik B

Wiersz pt. „Wiosna na łąkach"

Jak tu pięknie na tych łąkach!
Jak tu kolorowo!
Słychać srebrny śpiew skowronka
wysoko… wysoko…
Nad kwiatami w barwach tęczy
tańczy rój motyli.
Polnym dzwonkiem dzwoni wietrzyk,
kiedy kwiaty chyli.

Żabki nucą swoją śpiewkę
o panach bocianach
i kwiatami jak kobiercem
łąka jest usłana.
Wszystko tańczy, wszystko śpiewa
i cieszy się wiosną!
Przytulają nawet drzewa
i ku słońcu rosną.

Piotr Łosowski

Załącznik C

Zagadka

Zobaczysz je wiosną,
gdy na wierzbie rosną,
srebrne futro mają –
jak się nazywają
(bazie wierzbowe)

Bibliografia

Banasiewicz A., Lipska E., *Przewodnik metodyczny do elementarza muzycznego dla klasy 1*, Warszawa 1978.

Bartosiak G., Falkowska G., Lewicka S., Ogonowska L., Włodarczyk K., *Kształcenie zintegrowane. Program nauczania szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Etapy edukacyjne I i II*, Warszawa 2000.

Bednarzowa B., Młodzikowska M., *Tańce. Poradnik metodyczny dla studiujących zaocznie wychowanie fizyczne*, Warszawa 1991.

Borzyszkowska H., *Upośledzenie – rewalidacja dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1984.

Burzyńska H., *Metodyczne ABC nauczyciela muzyki klasy I–III*, Olsztyn 1996.

Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1989.

Danel-Bobrzyk H., Gruchel M., Gruchel P., Sikora J., *Jak słuchać muzyki w klasach 1–3*, Katowice 1996.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 1993 r. nr 6, zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej na podstawie art. 22, ust. 2, pkt 10 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU nr 95, poz. 425 oraz z 1992 r. nr 26, poz. 113, i nr 54 poz. 254)

Franczyk A., Krajewska K., *Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju*, Kraków 2003.

Grochmal-Bach B., *Wychowanie i terapia w rewalidacji dzieci i młodzieży*, Kraków 2001.

Januszewska-Warych M., *Wspomagająca rola muzyki w procesie edukacji dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym*, Słupsk 2006.

Kirenko J., Parchaniuk M., *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin 2006.

Konieczna E. J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003.

Korzańska J., *Program kształcenia zintegrowanego abc I etap edukacji*, Warszawa 1999

Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995.

Kubicka D., *Rozwój. Stymulowanie rozwoju człowieka*. [W:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.

Minczakiewicz E. M., *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Kraków 2006.

Sacher W. A., *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Kraków 1999.

Sacher W., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997.

Sadowska S., *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Kraków 2006.

Smoczyńska-Nachman U., *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992.

Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998.

Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej, red. W. i J. Pileccy, Kraków 2004.

Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci, red. E. M. Skorek, Kraków 2005.

Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995.

Włoch A., *Ruch kreatywny a wspieranie aktywności edukacyjnej dzieci w młodszym wieku szkolnym*. [W:] *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, red. T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, Kraków 2004.

Summary

The article presents **a model for music-words-movement classes** to aid the development of the youngest school-age children at diversified intellectual levels.

The development of children with mild mental retardation should not be considered separately, but together with that of children meeting intellectual norms, since the initial stages of development are the same. However, this development is inhibited and thus it becomes necessary to wait significantly longer for the effects to become evident.

Every child, be they of normal intellect or with developmental disorders, has the same right to specialised classes aimed at aiding their development. Creative therapy is of assistance here. The activating factors are music, children's literature, theatre games and relaxation techniques.

Three forms of creative activity, music-words-movement, interlock to create a specific whole, which has a therapeutic influence on children. For this reason, a special educational programme, stimulating the development of children at diversified intellectual levels, has been created. Based on **a model for music-words-movement classes**, it was implemented experimentally in the 1st – 3rd classes of Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy (the Special Training and Education Centre) and Szkoła Podstawowa Nr 4 (Primary School No. 4) in Słupsk, with measurable effects.

Bogdan URBANEK

Egzaminacyjny zawrót głowy

Egzaminy wstępne w polskim systemie oświaty nabierały przez lata postaci prostego narzędzia weryfikacji kandydatów do szkół, wówczas średnich, także i na studia. Wiadomo też było, że podstawowym kryterium przyjęcia ucznia do wybranej przez niego szkoły była głównie ocena uzyskana za napisanie tradycyjnego wypracowania z języka polskiego oraz rozwiązanie kilku standardowych zadań z matematyki. Taki system weryfikacji kandydatów do szkół przetrwał mniej więcej do połowy lat 90-tych, kiedy to – uwzględniając wymogi nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej, postawiono i przed oświatą jakościowo inne zadania, z egzaminacyjnymi włącznie.

Pamiętam doskonale niegdysiejszy eksperyment wałbrzyskiego środowiska oświatowego, który w zasadzie całkowicie zrewolucjonizował metodę i formę dotychczasowych egzaminów wstępnych do szkół średnich i zawodowych, tzw. *badania kompetencji ucznia*, pozwalające określić zarówno stopień opanowania wiedzy i umiejętności, jak też poziom dojrzałości w pojmowaniu zjawisk, umiejętność kojarzenia znanych faktów oraz wykazanie się ogólną wiedzą, w tym także – pozaszkolną. Nie ukrywam, że sam byłem entuzjastą takiego egzaminowania moich wówczas ósmoklasistów, wierzyłem bowiem, że oto otwierają się przed nimi i nami (nauczycielami) nowe, niedostępne dotąd horyzonty wiedzy. Wspomniany eksperyment wałbrzyski, który *de facto* stworzył podwaliny pod dzisiejsze zewnętrzne sprawdziany i egzaminy, miał jeszcze jeden walor, istotny i – powiedziałbym – bardziej praktyczny. Otóż badanie i ocenianie edukacyjnych postępów ucznia odbywało się w „swojej" szkole, w obecności kolegów i także swoich nauczycieli, a egzaminacyjny test kończący przedmiotową edukację na szczeblu dawnej ośmioklasowej szkoły podstawowej był jednocześnie egzaminem wstępnym do wybranej przez ucznia szkoły średniej.

Można jednak uczyć inaczej

Koncepcję radykalnych zmian w polskim szkolnictwie, przedstawioną jesienią 1998 roku, a obowiązującą od pamiętnego sezonu 1999/2000, nazywano **oświatowym trzęsieniem ziemi**. Może i zasadnie, bo co by o niej nie mówić – wywoływała w wielu nauczycielskich środowiskach tyle emocji, co i niepokojów, a może i oczekiwanych radości. Czy słusznie?

Dziś, po ośmiu z górą latach docierania się (mimo wszystko) reformy, można by jeszcze dopowiedzieć – tak, zasadne to były wówczas emocje, gra szła bowiem o wszystko, o zmianę ustroju, a więc zarówno treści, jak i organizacji całego systemu szkolnictwa. *Reforma Handkego*, która stała się pomostem łączącym polską szkołę przełomu tysiącleci, spowodowała, że generalnie zmieniły się programy nauczania, metody kształcenia, a także system oceniania i egzaminowania uczniów. Oczywiście, przed współczesną polską szkołą ciągle jeszcze stoi wiele nowych, ambitnych zadań – z tym najważniejszym, wręcz priorytetowym: przygotowaniem uczniów do podejmowania współodpowiedzialności za własną naukę, kreatywność w myśleniu i działaniu, a tym samym doskonalenie własnych umiejętności. Ale nowe zadania to i nowe wyzwania, nie można bowiem nowego uczyć „po staremu", bo na to nikt się już dziś nie nabierze, zwłaszcza oni, nasi uczniowie, baczni obserwatorzy i tak naprawdę – pierwsi recenzenci zmian w oświacie. Przypomnijmy: najpierw szumnie zapowiadanych, później dekretowanych, wreszcie – tak oczekiwanych, że niemal spowszedniałych, ale i przynoszących efekty.

Skoro jedynymi drogowskazami przedmiotowego nauczania stały się – najogólniej oczywiście ujmując – programy, a tych okazało się aż nadto, to i obiegowa opinia, że nauczyciel będzie mógł odtąd uczyć *po swojemu*, stała się już nie tyle zasadna, co i kusząca, oczywiście. Według *Ustawy o systemie oświaty* programem nauczania ustalonym centralnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej jest **podstawa programowa**. Dokument ten określa wszystkie edukacyjne zadania szkoły, zarówno kształcące, jak i wychowawcze. Skoro tak, to nazwa „program nauczania" powinna dotyczyć – w rozumieniu i takim zapisie ustawy – **opracowań o charakterze autorskim**, które opisują, w jaki sposób nauczyciel powinien zaplanować swoją pracę w szkole, by zrealizować to, co podstawa programowa zaleca. Istota reformy programowej polegała więc na tym, że odtąd nauczyciele sami będą mogli dobierać program nauczania stosownie do warunków szkolnych i potrzeb swoich uczniów. Dopowiedzmy przy tym – można (i do dziś tak jest) skorzystać z programów dopuszczonych przez Ministra do użytku szkolnego bądź samemu go opracować.

No i zaczęło się! Dysponuję ministerialnymi danymi, z których wynika, że w pierwszym roku funkcjonowania *reformy Handkego* zespół konsultantów powołanych przez Ministra Edukacji Narodowej dopuścił do użytku szkolnego – 41 programów w I etapie edukacyjnym (klasy I–III szkoły podstawowej), 73 programy w II etapie edukacyjnym (klasy IV–VI) i 87 programów w III etapie nauczania (gimnazjum), największy wybór mieli (i nadal mają) matematycy, informatycy, poloniści, historycy i nauczyciele przyrody. Ale – uwaga – wybór to także i późniejsza odpowiedzialność! Z wyborem nieco prościej, bo jeżeli dogłębna analiza wybranego przez nauczyciela programu daje gwarancję, że lekcja, powiedzmy języka polskiego, staje się twórczym działaniem, stymulującym aktywność ucznia i jego humanistycz-

ne dojrzewanie – wybór był, sądzę, prawidłowy. A odpowiedzialność? To nic, że nie zawsze udaje się uczniom zrozumieć trudny poetycki tekst, że mają kłopoty z rozprawką, że muszą niekiedy zmagać się z archaicznym językiem utworów mówiących o zamierzchłej przeszłości, że czasami nie znajdują odpowiedzi na postawione im pytania. Wystarczy bowiem, że myślą, a skoro tak – to za chwilę będą wnioskować, wątpić, zachwycać się… Bo efektem ich pracy z dobrym programem i oczywiście towarzyszącą mu podręcznikową obudową będzie zdolność do refleksji. I w tym tkwi ich istota – wiedza podana w przystępny, intrygujący niekiedy sposób, pomaga uczniowi zdobywać potrzebne umiejętności. Kwestia wyboru i odpowiedzialności staje się więc tożsama.

Próby badania umiejętności

Założenia reformatorów oświaty przewidywały i wręcz zapowiadały, że odtąd proces nauczania-uczenia się zostanie zdecydowanie przesunięty z eksponowania treści na **kształcenie umiejętności**. Twierdzono, może i słusznie, że dotychczasowa mała elastyczność programowa szkolnictwa podstawowego bardzo ograniczała potencjał innowacyjny nauczycieli i chyba tak było, zdecydowanie. By daleko nie szukać – w szkole, w której pracuję w roku *nowego programowego otwarcia* dość szybko dostrzegliśmy możliwość rozpoczęcia procesu zmian zmierzających do kształcenia kluczowych umiejętności zapisanych w podstawach programowych. Rozpoczęliśmy od wspólnego ustalenia i zapisywania obserwowanych zachowań uczniów na lekcjach, które miały świadczyć o kształceniu (osiąganiu) szczególnie ważnych umiejętności, a zatem:

- planowania, organizowania i oceniania własnej nauki;
- skutecznego porozumiewania się w różnych szkolnych sytuacjach;
- efektywnego współdziałania w zespole i umiejętności pracy w grupie;
- rozwiązywania trudnych problemów w niekonwencjonalny i twórczy sposób;
- wykorzystywania informacji z różnych źródeł i dokumentowania własnej pracy.

Gdyby zaś przywołać efekty tych obserwacji, np. w kwestii zachowań uczniów dotyczących efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, to wymienię oto takie przykłady tychże charakterystycznych zachowań:

- uczeń zna i stosuje zasady pracy w grupie,
- potrafi efektywnie rozwiązać problem,
- wywiąże się w powierzonych zadań,
- potrafi zaprezentować efekty pracy grupy,
- pracuje zgodnie i pełni różne role w zespole.

To był jakby pierwszy krok zmierzający do prób badania umiejętności naszych podopiecznych; następnie opracowaliśmy **narzędzia badawcze**, które umożliwiły nam wykazanie – jak rozwija się dana umiejętność u naszych

uczniów. W ten sposób powstały swoiste procedury charakterystycznych zachowań dla danej umiejętności. Narzędzia takie pomogły nam wykazać, jak uczeń się rozwija, mogły także służyć do ocenienia umiejętności w formie ocen cząstkowych, a także opisowych. Działania te ilustruje poniższa tabela:

Zachowania	*I etap*	*II etap*	*III etap*	*IV etap*
Zna i stosuje zasady pracy w zespole	– potrafi słuchać wyjaśnień nauczyciela	– przyjmuje wyznaczone role – wykonuje zadania zgodnie z harmonogramem	– wykonuje zadania, wykazując własną inicjatywę	– podzieli role w zespole – szuka nowych rozwiązań – precyzuje wnioski
Umie efektywnie rozwiązywać problem	– umie słuchać – argumentuje swoje racje	– oceni zjawisko, wyrazi swoją opinię	– potrafi dyskutować – umie uznać czyjeś racje	– potrafi rozwiązać problem
Potrafi pracować także w innych zespołach	– wskaże i zna zasady pracy w zespole	– szybko przystosuje się do pracy w zespole – szybko pozna jej specyfikę	– potrafi dokonać zmiany przynależnościowej	– potrafi dostosować się do zasad współpracy z różnymi zespołami
Osiąga efekty, wywiązuje się z zadań, które mu powierzono	– zadanie wykona według ścisłych ustaleń	– potrafi wybrać zadania zgodnie ze zdolnościami	– umie także dostrzec trudności – radzi sobie z trudnościami	– pracuje samodzielnie – sam potrafi rozwiązać problemy

Wiedza i standardy

Sprawdziany czy egzaminy zewnętrzne są w zasadzie także nowością w polskim systemie edukacyjnym, choć – prawdę mówiąc – nie mam do nich serca. Dyskutowałbym bowiem, czy przeprowadzony jednego dnia i o jednym czasie egzamin zewnętrzny dla kilkuset tysięcy uczniów, rzeczywiście sprawdził ich umiejętności czy samodzielność logicznego myślenia. Nie chcę być drobiazgowy i nie będę czepiał się kosztów – druk, kolportaż w tę i z powrotem, opłata kilkunastu tysięcy egzaminatorów – choć wiem, ile moi uczniowie ze szkoły podstawowej czy gimnazjum, a w zasadzie ich rodzice, płacili i płacą za kserowane bez ustanku ćwiczebne testy kompetencyjne. A tak przecież jest wszędzie, bo całą naukę w ostatnich latach układa się pod testy i nie ma się co oszukiwać.

Każdy z nas, myślę o nauczycielach, ma zapewne mnóstwo egzaminacyjnych testów z różnych zakątków kraju, których i tak nie sposób „przerobić", bo po prostu czasu nie wystarczy, ale mogę bez trudu udowodnić, że niektóre z nich nijak się mają do szumnie zapowiadanego „ważenia" wiedzy

i umiejętności uczniów. Podczas panelowych dyskusji na I Kongresie Edukacyjnym „Polska szkoła w Unii Europejskiej", który odbył się w Sali Kongresowej w marcu 2004 roku, miałem okazję zarówno do ich porównawczej analizy, jak też późniejszych kuluarowych dyskusji z ich autorami i nie zawsze były to rozmowy kurtuazyjne. Z kolei ówcześni ministerialni urzędnicy pytani, czy w ogóle można porównywalnie zbadać i ocenić umiejętności i samodzielność pracy ucznia z Pcimia czy Krakowa, odpowiadali – ależ oczywiście, po to wprowadza się standardy wymagań, będące podstawą do przeprowadzenia sprawdzianów czy egzaminów. Można byłoby z tym także dyskutować! **Standardy wymagań egzaminacyjnych** też były nowością w naszej szkolnej rzeczywistości. Dawniej, jeden obowiązujący wszystkich program nauczania ściśle określał zakres wiedzy, jaką uczeń powinien zdobyć na danym poziomie kształcenia. Dodajmy, że zarówno wiedza, jak i umiejętności traktowane były partykularnie, bowiem teoria nauczania zakładała, że mogą być one (wiedza i umiejętności) analizowane jedynie w jakimś funkcjonującym kontekście i nie ma znaczenia, gdzie i jak zostaną one zastosowane.

Reforma, a ściślej – zewnętrzny system oceniania, miały wprowadzić w tej dziedzinie ogromne zmiany z punktu widzenia nauczyciela-praktyka, zwłaszcza w szkołach podstawowych i gimnazjach. Normy wymagań egzaminacyjnych zostały więc opracowane na podstawie umiejętności ponadprzedmiotowych, a ich sprawdzanie – jak się okazało – miało i nadal ma charakter międzyprzedmiotowy. Teoretycy zatem dopowiedzą, że przygotowanie ucznia do egzaminu powinno polegać na „oswojeniu" go tak z analitycznym, jak i holistycznym sposobem myślenia. Myślę, że praktyk doskonale wie, jak to przełożyć na szkolną rzeczywistość – obecne standardy zmuszają do dokonywania ich interpretacji w taki sposób, by z jednej strony nauczyciel i uczeń mieli świadomość relacji pomiędzy poszczególnymi składnikami w przypadku umiejętności złożonych i kojarzeniu treści nauczania w danej dziedzinie, z drugiej zaś – na operacjonalizowaniu ich w planowaniu codziennej pracy z uczniem. Słowo „standard" to oczywiście powszechnie akceptowany wzorzec, do którego będzie się coś porównywać i są one w moim zamyśle po to, by zapewnić te wymagania w całym kraju i aby pomiar osiągnięć uniezależnić od tego, kto je mierzy. No dobrze, ale standardy wymagań egzaminacyjnych nie są przecież ustalane *raz na zawsze*, każda modyfikacja programu bądź podstawy programowej, powinna powodować także ich zmianę. Co prawda MEN zastrzega, że w przypadku każdej zmiany standardy powinny być niezwłocznie publikowane w ministerialnym rozporządzeniu, ale mam na ten temat swoje zdanie i *konia z rzędem* temu, kto mnie przekona, że ogólnokrajowe standardy wymagań przygotowywane przez zespoły konsultantów, metodyków, konstruktorów testów czy też nauczycieli zajmujących się pomiarem diagnostycznym – powoływane przez CKE – uwzględniają li tylko podstawy programowe.

Zgrzyty pierwsze, choć nie ostatnie

Tak czy inaczej, od 2002 roku edukację na szczeblu podstawowym kończą sprawdziany zewnętrzne, nadal popularnie nazywane kompetencjami, obowiązujące wszystkich uczniów – zwalniani są jedynie laureaci olimpiad przedmiotowych – jednak ich wynik na dobrą sprawę o niczym nie stanowi. Nadal są więc „sobie a muzom" – i to jest pierwszy poważny zgrzyt. Nie mogę też pominąć niejasnych, niesprecyzowanych i wręcz niezrozumiałych *umiejętnościowych oczekiwań* od szóstoklasisty ślęczącego zwykle w pierwszej dekadzie kwietnia nad egzaminacyjnym arkuszem. Daleki jestem od coraz powszechniejszego, niestety, tzw. sprawdzianowego pragmatyzmu, bo gdy chodzi o wcześniejsze cykle przygotowawcze (czyt. niekończące się szkolne próby), to przecież nie można „umówić się", że wszyscy oto sprawdzamy uczniowską wiedzę czy umiejętności, ale wyłącznie na teście X. Zgoda, cel jest wspólny i programowo określony, ale sposoby dotarcia doń pozostawmy tym, którzy wiedzą, jak to robić i mają na to swoje przemyślane koncepcje.

Co chcę przez to powiedzieć – ano, iż w sumie istotniejsze jest to, że uczeń zbuduje poprawne konstrukcyjnie i logicznie zdanie złożone niż to, czy nazwie je – powiedzmy – zdaniem złożonym podrzędnie z okolicznikowym przyzwolenia. Niechby uczeń miał też świadomość odpowiedzialnego wyboru, choćby i takiego, że gdy waha się nad poprawnością ortograficzną niełatwego skądinąd wyrazu *mżawka*, niechże napisze po prostu – „deszczyk", bo tu błędu nie zrobi. Ale skoro już w uczniowskiej pracy egzaminacyjnej dostrzeżemy błąd ortograficzny, to nie udawajmy na Boga, że go tam nie ma. Jak to możliwe? Po prostu nie uchodzi, by w tym najważniejszym (rzekomo) sprawdzianie w szkole podstawowej tolerować np. dwa „ortografy", podczas gdy w *zwykłym* dyktandzie błąd jest błędem i zawsze kosztuje jedną ocenę niżej, o czym uczniowie doskonale wiedzą i co traktują z oczywistym zrozumieniem. Badanie kompetencyjne, **to nie tylko sprawdzian uczniowskich umiejętności, także ich wiedzy**, o czym nie zawsze się pamięta – i to kolejny, moim zdaniem, zgrzyt.

W efekcie większość nauczycieli uczących w końcowych klasach podstawówek i gimnazjów i tak w nieskończoność układa powtórkowy kogel-mogel pod egzaminacyjne testy, choć prawdę powiedziawszy ich niewątpliwy trud rzadko kiedy procentuje, bo w podstawówkach najczęściej (jak dotąd) Jaśkowi przychodzi zaadresować kopertę, zaprosić kolegę na imieniny czy przesłać pozdrowienia z wycieczki. Ot, umiejętności! Gdy zaś chodzi o część przyrodniczą, można się w zasadzie zakładać, że znów będą strony świata, choć może i unijne stolice, morza, góry czy krajobrazy. I nic to, że w podstawówkach nie ma geografii, o czym układający sprawdziany muszą przecież wiedzieć. To także niewypał, bo przyroda, która niby wchłonęła biologię, geografię a nawet fizykę, tak naprawdę niewiele tu może zaradzić, bo to tylko „niby" – i to po trzecie.

Trzeba sobie jakoś „radzić”

W gimnazjach, w odróżnieniu od podstawówek, jest zupełnie inaczej – tam bowiem **wyniki egzaminu dają trzecioklasistom punkty**, które w zasadzie przesądzają, czy ów dostanie się do wybranej przez siebie szkoły ponadgimnazjalnej. Można niekiedy *pomóc losowi*, wystarczy zaświadczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji i uczeń ma fory w postaci choćby dodatkowego czasu. W roku szkolnym 2006/07 w skali kraju na ponad 520 tys. uczniów co dziesiąty miał ułatwione zadanie, ponieważ przyniósł zaświadczenie stwierdzające m.in., że może źle przeczytać pytanie czy też nie zrozumieć go właściwie, stąd i *bonus* w postaci dodatkowego czasu. Zwykle załatwianiem takich zaświadczeń zajmują się rodzice, a oni już staną na głowie, by ułatwić swoim dzieciom pisanie sprawdzianów czy egzaminów.

A ściąganie? Toć to żakowski sposób na najbardziej wymyślne egzaminowanie i to stary jak świat. Nie dałbym oczywiście głowy, że nie ściągają, choć jako przewodniczący zespołu nadzorującego przebieg sprawdzianów i egzaminów w szkołach, w których pracuję czy jako obserwator poznańskiej Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej na egzaminach maturalnych – tego akurat nie doświadczyłem, co oczywiście nie znaczy, że problem jest gdzieś daleko. Ale i wiem, choć oczywiście po czasie, że niektórzy niegdysiejsi absolwenci gimnazjów zasiadali do egzaminacyjnego arkusza z opracowanym do perfekcji „systemem”. Oczywiście nie uogólniam, ale jeżeli już, to zwykle na początek łupem pada egzaminacyjny *toto-lotek*, tak uczniowie nazywają blok pytań zamkniętych, gdzie wystarczy poprawnie zakreślić jedną z proponowanych odpowiedzi A, B, C lub D.

Oszustwo egzaminacyjne zawsze stanowiło moralny problem diagnostyki i nie ma co do tego żadnych wątpliwości. Problem oczywiście istnieje, powiem więcej – nabiera coraz większego znaczenia, właśnie diagnostycznego, choć rzadko kto decyduje się poddać tej swoistej wiwisekcji. Uczniom na ogół zależy na uzyskaniu dobrych wyników z każdej formy sprawdzania i oceniania ich osiągnięć, nie mówiąc o egzaminach zewnętrznych, które – w przypadku gimnazjum – stanowią przepustkę do szkół wyższego szczebla. Wydawałoby więc się, że egzaminacyjne oceny (czyt. punkty) stają się nadrzędnym celem zarówno uczenia się, jak i nauczania. Może i tak, skąd jednak ten aż nadto widoczny tryb warunkowy? Mówiąc najogólniej w wielu przypadkach samo „chciejstwo” nie wystarcza, a marzenia o bezpiecznej liczbie egzaminacyjnych punktów nie idą w parze z poziomem uczniowskich wiadomości czy umiejętności. Skoro tak, to sięga się do niezawodnego ponoć egzaminacyjnego oszustwa, jakim jest ściąganie.

Zgłębiając nieco problem powszechności oszustwa w szkole, jakim jest ściąganie i rozmawiając na ten temat z uczniami, można dojść do wniosku, że wielu z nich oszukuje już od najmłodszych lat szkoły podstawowej. Ba, często właśnie w szkole uczą się, jak oszukiwać, z przeświadczeniem na

ogół co do tego, że szkolne oszustwo po prostu popłaca. Zaczyna się zwykle od odpisywania prac domowych od kolegów, korzystania z „gotowców", przepisywania zadanych przez nauczyciela treści z Internetu bez podania źródeł informacji, dopisywania ocen, fałszowania podpisu rodziców na zwolnieniach czy usprawiedliwieniach, wreszcie ściągania podczas prac klasowych, sprawdzianów czy egzaminów. Ściągi to czasami dość wysublimowana forma szkolnego oszustwa, znam maturzystów, którzy szli na egzamin z absolutnym ich nadkompletem, by *de facto* z żadnej z nich nie skorzystać. Twierdzili później, że łagodzili w ten sposób egzaminacyjny stres. Jest to też, co by nie mówić, metoda uczenia się, gdyż żmudne i szczegółowe zazwyczaj przygotowywanie ściągawek mimo woli inicjuje proces uczenia się. I jeszcze jedno – szukając przyczyn egzaminacyjnego ściągania nie można bagatelizować presji najbliższego uczniowskiego otoczenia, które za ewentualne egzaminacyjne niepowodzenia zwykle *a priori* winić będzie i tak nie tyle oszukujących uczniów, co złych nauczycieli oraz rozbudowane szkolne programy. Czyżby więc swoiste przyzwolenie na to, że w walce o sukces wszystkie chwyty są dozwolone? Wiem, że nie będzie to popularne, ale obawiam się, że tak.

Egzamin a kultura języka

Nauczyciele biją na alarm, językowe zachowania uczniów wobec nauczycieli w czasie lekcji potwierdzają coraz częściej także i publikowane spostrzeżenia, że **stan kultury słowa w szkołach permanentnie się obniża**. Dopowiedziałbym – także nauczycieli wobec uczniów, przytaczając na dowód ubóstwo leksykalne, językową *nowomowę* bądź inne błędy językowe, których nie można zwalić na karb przejęzyczenia, pośpiechu czy czego tam jeszcze. Mimo że *Podstawa programowa* zobowiązuje wszystkich, bez wyjątku, nauczycieli do troski o rozwój i kulturę języka, nie wszyscy chcą czy mogą się tym wykazać. Często bowiem ich kompetencje językowe są niewystarczające, a jeżeli nawet, nie przywiązują na ogół wagi do prawidłowej artykulacji, dykcji itp. – za wyjątkiem polonistów, choć oczywiście nie uogólniam. Wracam do tego, mimo że wielokrotnie już problem sygnalizowałem, jednak w dalszym ciągu zbyt wielu nauczycieli uczących innych przedmiotów pomija czy wręcz ignoruje błędy językowe, ortograficzne czy interpunkcyjne, oceniając zadane przez siebie prace pisemne. Mimo zaleceń we wspomnianej *Podstawie*, nadal panuje powszechne przekonanie, że za stan szkolnej polszczyzny odpowiedzialni są jedynie poloniści. Nic bardziej błędnego, choć gdybym chciał być złośliwy, to i może należałoby dopowiedzieć – nauczycielu, ucz się sam.

Gdy nie tak dawno, na potrzeby szerszego raportu językowego, przeprowadzałem ankietowe badania na temat kultury języka i utożsamiania jej z poprawnością językową, na ogół większość młodych ludzi na pytanie o wyznaczniki owej kultury odpowiadało, że **kulturą języka wyróżnia się**

ten, kto poprawnie mówi, grzecznie zwraca się do innych, wie, co mówi, a nie odwrotnie, nie przekrzykuje swoich rozmówców, potrafi studzić swoje emocje, nie używa wulgaryzmów i, o dziwo, potrafi wykorzystać zasób swojego czynnego słownictwa podczas sprawdzianów czy egzaminów – co spina jakby klamrą moje dotychczasowe na ten temat rozważania. Gdy zaś, już poza ankietowym wywiadem, dopytałem – co najczęściej ogranicza ich egzaminacyjną pewność siebie, dowiedziałem się oto, że nauczyciele, nawet i poloniści, tolerują uczniowska niechęć do dłuższego wypowiadania się (m.in. w wypracowaniach) na rzecz skrótowości, gramatycznych uproszczeń itp. Znaczy to, że w wielu polskich szkołach mniej ceni się kształcenie odmiany pisanej języka, koncentrując się głownie na przygotowaniu uczniów do końcowych testów – sprawdzianów, wymagających odpowiedzi krótkich, niekiedy lakonicznych, dokonania wyboru, uzupełnienia luk w tekście itp. Nie jest to budujące, niestety.

Co dalej?

Rozmawiać, mimo że w społeczeństwie obserwuje się zanikanie zwyczaju rozmowy. Lekcje języka polskiego, tak czy inaczej, pozostaną nadal szansą rozwijania i bogacenia stylu uczniowskich wypowiedzi, oby w naturalnym sojuszu z innymi szkolnymi przedmiotami. Nowe podręczniki nie powinny też lekceważyć decyzji kodyfikacyjnych Rady Języka Polskiego PAN i nie tylko mam tu na uwadze podręczniki w ogóle, lecz do języka polskiego w szczególności. Nadal bowiem zdarza się wydawcom „zapominać" o stosunkowo niedawnej decyzji Rady (1997 r.) o łącznej pisowni partykuły *nie* z imiesłowami przymiotnikowymi, zarówno czynnymi, jak i biernymi, niezależnie od kontekstu wypowiedzi, np. *nieubrany, niepalący, nieuszyty.* Skoro o tym mowa, sądzę również, że tak w praktyce dydaktycznej, jak i standardach wymagań egzaminacyjnych na równi trzeba cenić czy docenić umiejętności językowe ze sfunkcjonalizowaną wiedzą o języku – dotyczy to choćby ujednolicenia wprowadzanych w szkole jasnych i jednolitych kryteriów klasyfikacji błędów czy też oceniania uczniowskich prac pod względem ortograficznym. Okazuje się bowiem, że umowne na ogół obniżanie oceny za podstawowy błąd ortograficzny (w dyktandach) także dowolnie jest interpretowane, nawet w sąsiadujących ze sobą klasach, nie mówiąc już o szkołach.

Dość drobiazgowo przeanalizowałem ubiegłoroczny gimnazjalny test humanistyczny i uważam, że niewiele miał on wspólnego z logicznym myśleniem, by nie powiedzieć wręcz – inteligencją ucznia. Część pytań tak bowiem skonstruowano, by dowieść, że liczy się jedynie znajomość wiedzy teoretycznej, podręcznikowej. Niektóre pytania były doprawdy infantylne, bo i rzeczywiście – jaki sens pytać ucznia o daty czy miejsca, oczekując jedynie suchej słownikowej czy encyklopedycznej wiedzy. Pytanie powinno raczej dotyczyć tego, z czym uczniowi kojarzy się renesans – bo o nim mo-

wa – jakie ta epoka miała znaczenie dla rozwoju kultury, cywilizacji, co w niej było ciekawego. Ubiegłoroczny gimnazjalny egzamin z języka polskiego i historii (2006/07 – dop. mój) był, moim zdaniem, o wiele uboższy intelektualnie niż ten sprzed roku, a i bodaj wszystkie poprzednie, bo śledzę i analizuję kompetencyjne testy nader uważnie i to od lat.

Jeżeli więc miałoby to egzaminowanie zmierzać w kierunku ustawicznego preferowania formy, a nie treści i bagatelizowania analitycznych umiejętności w zamian za suche fakty czy daty, to kto wie, czy nie lepiej powrócić do jego starej formy – takoż analitycznej, ale i starannej, wykoncypowanej pracy literackiej. Bo kompetencje ze swej istoty to nic innego, jak właśnie umiejętności praktycznego wykorzystania uczniowskiej wiedzy, nie zaś jej bezmyślnego zakuwania. Albo zastąpić je nawet i konkursem świadectw, które – bądź co bądź – są efektem trzyletniej pracy ucznia w gimnazjum, bo o tym egzaminie mowa. Taka oto jawi mi się poegzaminacyjna konkluzja i wiem, że nie jestem w takim myśleniu osamotniony.

Nie mogę i nie chciałbym też pominąć prowadzenia szeroko zakrojonych działań mających na celu przejście od innowacji do koniecznego włączenia egzaminów w rozwój szkół, w których przecież pracują na co dzień ministerialni eksperci, egzaminatorzy, konsultanci, doradcy metodyczni, nie mówiąc o coraz liczniejszej rzeszy nauczycieli dyplomowanych. Ale mimo to **nie można oczekiwać rozwoju szkoły bez rozwoju jej nauczycieli**, tak jak i te zaszczyty nie są dane raz na zawsze. Myślę, że tu też tkwią nasze nauczycielskie rezerwy, ponieważ twórczy rozwój nauczycieli poza macierzysta szkołą, choć oczywiście na jej konto, nadal należy do rzadkości – kłania się choćby publicystyka oświatowa. Na ogół też zgoda co do tego – i to już na koniec – że istotną cechą i oceną reformy z perspektywy jej znaczenia jest jej realizacja w poczuciu odpowiedzialności na każdym poziomie edukacyjnego systemu, także corocznego zewnętrznego badania wiedzy i umiejętności, a prościej – kompetencyjnych sprawdzianów bądź egzaminów. Pod warunkiem wszak, że wszyscy powinniśmy umieć rozpoznać naszą własną odpowiedzialność, bo w nauczycielskim zawodzie musi tak być, wówczas łatwiej będzie zrozumieć i stworzyć odpowiednie ku temu warunki.

Bibliografia

Denek K., *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie wiedzy*, Impuls, Kraków 2005.

Grzesiak J., *O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne", Poznań–Kalisz 2003.

Grzesiak J., *Ocenianie uczniowskich postępów w nauce*, PWSZ, Konin 2007.

Hornowska E., *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2002.

Kopaczyńska I., *Ocenianie szkolne wspierające ucznia*, Impuls, Kraków 2004.

Niemierko B., *Rozwój jako zdawanie egzaminów, XIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Kraków 2007.

Niemierko B., Szmigel M. K., *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, PANDIT, Kraków 2001.

Pawelski L., *Nauczyciel w zreformowanej szkole*, „Nowa Szkoła" 2001, nr 3.

Sawiński J., Urbanek B., *Jak motywująco oceniać uczniów?*, CEN, Koszalin 2006.

Stróżyński K., *Ocenianie. Poradnik dla polonistów w gimnazjach*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2000.

Szaleniec H., *Jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych?*, WSiP, Warszawa 2004.

Szaleniec H., Szmigel M. K., *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*. Wydawnictwo Zamiast Korepetycji, Kraków 2001.

Urbanek B., *Kompetencje – wiedza czy samodzielność*, „Nowe w Szkole", Warszawa 2005.

Urbanek B., *Można uczyć inaczej*, „Nauczycielska Edukacja", Koszalin 2007.

Summary

Since the introduction of the reform of the system of education, the quality of school education has been playing a substantial role in the school life. Didactic-upbringing work at elementary education level is specyfic and demands special competences. Pedagogic competence of modern teachers have to exceed simple passing knowledge. It occurs nowadays that a teacher should be student's guide yo the world of information. In present-day school the most important teacher's feature should be his professionalism. It appears in teacher's basic competences which are particularly important in his educational work whit pupil who has difficulties and school failures. The author proposes sure innovatory solutions also labour-saving the system of yearly external investigation of knowledge and pupils who was it been proper to analysesurealy's skill.

Jolanta MALCZEWSKA

Czytanie studyjne. Program uzupełniający z języka polskiego dla klasy humanistycznej liceum ogólnokształcącego (innowacja pedagogiczna)

Czytanie bez myślenia po prostu nie istnieje, bo czytaniem nie jest.
E. Melmquist

Wstęp

Człowiek uczy się języka od pierwszych dni swojego życia, a proces ten nigdy się nie kończy, ponieważ myślenie odbywa się poprzez język. Nie da się pomyśleć niczego, czego nie potrafimy nazwać. Dlatego też czytanie i pisanie (obok matematyki) jest fundamentem wszystkich systemów edukacji na całym świecie i stanowi istotny punkt odniesienia dla programów nauczania na każdym szczeblu edukacji, od szkoły podstawowej począwszy, na studiach wyższych skończywszy. Jednak wraz z rozwojem potencjału intelektualnego człowieka wprowadza się coraz wyższe wymagania dotyczące kontaktu ze słowem – zwłaszcza pisanym. Dla małych dzieci zdobycie umiejętności czytania jest wielkim wyzwaniem, ale to dopiero pierwszy krok w kierunku spożytkowania tej umiejętności, bo czytanie nie jest celem samym w sobie, ale narzędziem służącym myśleniu i uczeniu się. Joseph Weizenbaum – amerykański profesor informatyki – zapytany o edukację komputerową w szkole stwierdził, że poświęca się jej za dużo czasu kosztem innych, ważniejszych treści. „Moim zdaniem najważniejsza jest nauka języka. Kto nie umie pisać, krytycznie myśleć i czytać, ten pozwala zapanować rzeczywistości zewnętrznej. Tak osoba nie potrafi zbudować własnego świata”[1]. Także świata sztucznej inteligencji – dodaje profesor. Wiedzą o tym wszyscy rozsądni nauczyciele na całym świecie. Oczywistość ta dotarła także do Polski.

Czytanie ze zrozumieniem – jako jedna z kompetencji kluczowych niezbędnych do odniesienia sukcesu w życiu – sprawdzana jest na maturze. Jednak przygotowanie ucznia do matury w tym zakresie nie należy tylko do

[1] *Trzeba dojrzeć, żeby dojrzeć*. Wywiad z J. Weizebaumem, „Forum” 2004, nr 17.
[2] D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004, s. 19.

nauczycieli języka ojczystego ani tylko do szkoły ponadgimnazjalnej. Od początku edukacji uczeń styka się z tekstami i aby odnieść sukces w szkole, musi czytać ze zrozumieniem. Przez wiele lat uważano, że proces osiągania tej umiejętności kończy się u schyłku nauczania początkowego (dziś zintegrowanego). Jednak ostatnie badania nad pracą mózgu, postęp w wiedzy psychologicznej i lingwistycznej, wreszcie rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych spowodował, że dydaktycy spoglądają na zjawisko czytania ze zrozumieniem w sposób szerszy: jako aktywny proces umysłowy. W związku z tym wiele dotychczasowych ustaleń ulega przewartościowaniu. Doug Buehl[2] w przetłumaczonej niedawno na język polski książce objaśnia, że **czytelnik tworzy znaczenie słów nie przez powielanie wyrazów napisanych na stronie, ale w sposób aktywny przez dynamiczne oddziaływanie czterech czynników.** Są to:

1. **Czytelnik**, a zwłaszcza to, co wnosi do procesu czytania, czyli sama umiejętność czytania, wiedza wstępna i motywacja kierująca czytaniem.
2. **Właściwości tekstu pisanego** (sposób prezentacji wiedzy, zagęszczenie pojęć i ewentualne objaśnienia do tekstu, język, jakim tekst jest napisany i jego struktura). To znaczy, że niektóre teksty mogą być przyjazne czytelnikowi, a inne nie.
3. **Kontekst związany z uczeniem się**. Są to: cel czytania (czy na przykład tekst będzie tylko pretekstem do rozmowy, czy przedmiotem wnikliwej analizy) oraz okoliczności czytania (w domu, w szkole, dobrowolnie, pod przymusem, w sytuacji egzaminu itp.).
4. **Strategie stosowane świadomie przez czytelnika**. Są to różnorodne zachowania służące procesowi rozumienia (np. określenie znaczenia słów i akapitów, stawianie pytań, wyjaśnianie, porównywanie, posumowanie itp.) oraz stosowanie rozmaitych technik pracy umysłowej (np. przeglądanie tekstu, podkreślenia, robienie funkcjonalnych w związku z celem pracy notatek itp.).

Abyśmy mogli powiedzieć, że doszło do zrozumienia tekstu, wszystkie te warunki muszą zostać uwzględnione. Najpierw przez nauczyciela planującego proces dydaktyczny, a potem uwewnętrznione przez czytelnika.

Uzasadnienie innowacji

Uczniowie liceum ogólnokształcącego znajdują się na IV etapie edukacji. Czekają ich studia, niektórzy rozpoczną pracę. To, co wyniosą ze szkoły, będzie decydowało o ich sukcesie. W społeczeństwie wiedzy czytanie ze zrozumieniem ma znaczenie szczególne, co określa ustawodawca we wstępie do obowiązujących podstaw programowych oraz w standardach wymagań egzaminacyjnych. Jednakże dostępne programy nauczania oraz bogata

obudowa dydaktyczna do tych programów w niewielkim stopniu biorą pod uwagę najnowsze opracowania dotyczące problematyki czytania ze zrozumieniem, które ze wszech miar warte są upowszechnienia, a zwłaszcza przeniesienia w sferę praktyki.

Przyczyną opracowania tej innowacji jest spojrzenie na problem czytania ze zrozumieniem jako rodzaju myślenie w obrębie języka. Podbudowę naukową programu stanowi koncepcja Teuna van Dijka i Waltera Kintscha[3]. Wyróżniają oni dwa kluczowe pojęcia związane z procesem odbioru tekstu: makrostrukturę (znaczenie) i superstrukturę (organizację) tekstu. Według nich uświadomienie sobie tych nadrzędnych elementów umożliwia zrozumienie wszelkich wypowiedzi językowych. Poprzez makrostrukturę tekstu rozumieją oni proces dochodzenia odbiorcy do sensownej reprezentacji tekstu poprzez stosowanie trzech reguł:

1. opuszczanie (kasacja) wielu znaczeń wyjściowych,
2. uogólnianie (generalizacja) znaczeń,
3. tworzenie (konstrukcja) nowych znaczeń.

Natomiast superstruktura tekstu to swoiste rusztowanie czy szkielet, który jest wypełniany poprzez treści makrostrukturalne. Najważniejsze struktury to:

- opowiadanie,
- opis,
- struktury argumentacyjne.

Na pierwszym etapie rozumienia trzeba odpowiadać na banalne z pozoru pytania:

- o jego znaczenie globalne (treść),
- globalną konstrukcję (formę),
- intencję (po co jest zbudowany).

Dopiero potem czytelnik nadbudowuje nad tekstem nowe znaczenia, które są dla niego celem uczenia się. Dzieje się to wtedy, gdy osiąga on krytyczny, a nawet twórczy poziom odbioru tekstu.

Przygotowanie ucznia do takiego obcowania z tekstem realizowane będzie w ujęciu komunikacyjnego modelu nauczania, który jest wygodny do zastosowania w szkole z uwagi na różnorodność opisanych w dydaktyce metod i technik nauczania-uczenia się. Z drugiej strony, daje też nauczycielowi możliwość wdrażania nowych sposobów pracy z tekstem[4].

Aby teksty zrozumieć i wynieść z nich dla siebie pożytek, konieczne będzie także zastosowanie różnych strategii odbioru. Przybliżenie uczniom tych działań i pokazanie ich funkcjonalności jest po pierwsze wiedzą, którą trudno zgromadzić uczniowi samodzielnie, a po drugie umiejętnością wymagającą ćwiczeń pod okiem nauczyciela.

---

[3] D. Bartosiewicz, *Zrozumieć tekst*, „Polonistyka"2004, nr 6.

[4] Przykłady zastosowania nowych sposobów pracy z tekstem dołączone są do programu.

Cele programu

Człowieka współczesnego otacza całe bogactwo różnorodnych tekstów. Na użytek szkolny można podzielić je na:

1. **Teksty nieliterackie** (np. informacyjne, naukowe, popularnonaukowe, teksty źródłowe – historia, wykresy i schematy, teksty publicystyczne, retoryczne itp.):
   - zawierają definicje i właściwą dla danej dziedziny terminologię,
   - uwzględniają typowe dla danej dyscypliny systematykę i podziały,
   - zawierają oceny w skali porównawczej,
   - wskazują na podobieństwa i różnice, związki przyczynowo-skutkowe itp.
2. **Teksty literackie** (artystyczne):
   - cechuje je fikcyjność (mają fabułę i wymyślonych bohaterów),
   - zawierają filozofię w znaczeniu określonego systemu wartości,
   - są wieloznaczne (symbolika),
   - mają specjalnie uporządkowany język.

W zależności od typu tekstu (literacki/nieliteracki) trzeba zastosować odmienne sposoby czytania. Tekst literacki, aby zostać zanalizowanym i poddanym interpretacji (a jest to skomplikowane zadanie filologiczne), najpierw musi zostać zrozumiany. Jest to pierwotny wymóg wspólny dla odbioru wszystkich typów tekstów.

Istnieje wiele różnych definicji czytania ze zrozumieniem. Spowodowane jest to różnymi punktami widzenia na tę sprawę, a także rozpatrywaniem jej w obrębie różnych dyscyplin naukowych (psychologia, filologie, lingwistyka itp.). Na użytek niniejszych działań przyjmuje się następującą definicję: **Rozumienie tekstu jest to odkodowanie znaczeń językowych zgodnie z intencją nadawcy**. Warto tu zwrócić uwagę na fakt, że zrozumienie tego, co mówi ktoś inny, wymagać będzie przyjęcia jego punktu widzenia i odróżnienia tego faktu od własnych opinii, które mogą pojawić się z związku z tekstem.

Czytanie, który służy uczeniu się, nazywane jest w niektórych opracowaniach studyjnym[5] w odróżnieniu od czytania emocjonalnego, cechującego obcowanie z literaturą. **Przygotowanie ucznia do czytania studyjnego, czyli takiego, które służy uczeniu się, jest głównym celem zaprezentowanej poniżej innowacji**. Będzie on realizowany poprzez cele szczegółowe, które da się uporządkować w dwa szeregi, ściśle ze sobą powiązane:

[5] E. Melmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982, s. 136–140.

1. Doskonalenie czytania ze zrozumieniem jako zadania maturalnego

Tu cele wytycza „Aneks do informatora maturalnego od 2007 roku", opracowany w ślad za rozporządzeniem MEN z 8 września 2006 r. W obrębie czytania ze zrozumieniem na maturze różnicuje się wymagania na poziomie podstawowym i rozszerzonym w sposób następujący:

Na poziomie podstawowym	Na poziomie rozszerzonym
Jeden tekst	**Jeden lub kilka krótszych tekstów**
Tekst publicystyczny lub popularnonaukowy	Tekst publicystyczny, **filozoficzny**, **naukowy** lub popularnonaukowy
Przejrzyście skonstruowany	Przejrzyście skonstruowany
Napisany staranną polszczyzną	Napisany staranną polszczyzną
Nieobrażający uczuć i światopoglądu zdającego	Nieobrażający uczuć i światopoglądu zdającego
Współczesny	**Nie musi być współczesny**

Dla nauczyciela przygotowującego ucznia do egzaminu na poziomie rozszerzonym, a więc w klasach humanistycznych, pojawia się nowe wyzwanie. Jest nim zapoznanie uczniów ze strukturą tekstów filozoficznych i naukowych (także dawnych), nauczenie ich właściwego podejścia do tego typu tekstów po to, by mogli ze zrozumieniem je odczytać. Ale celem edukacji jest nie tylko przygotowanie uczniów do egzaminu, nawet tak ważnego jak matura. Nie mniej ważne jest uzyskanie przez absolwentów gotowości do studiowania. A studiowanie w swojej istocie jest uczeniem się poprzez tekst.

Czytanie ze zrozumieniem jako narzędzie uczenia się

Realizacja tego celu obejmuje:

a) zdobycie wiedzy psychologicznej i lingwistycznej dotyczącej procesów uczenia się poprzez czytanie,
b) zdobycie informacji, wiedzy, faktów i idei potrzebnych do rozwiązywania rzeczywistych problemów czy wyrobienia sobie poglądu w jakiejś sprawie,
c) zastosowanie różnych sposobów uczenia się i odpowiadających im strategii w podejściu do tekstu,
d) ćwiczenia czytania funkcjonalnego.

Materiał kształcenia

Teksty pisane powstały poprzez naśladowanie procesów myślenia (teksty naukowe; cechuje je refleksyjność), były zapisem wystąpień publicznych (mowy, dyskusje; cechuje je retoryczność), mogły też być wyrazem ekspre-

sji przeżyć człowieka (teksty literackie). Wchodzenie w różne związki i oryginalne spięcia między tymi pierwotnymi – znanymi jeszcze ze starożytności – tekstami zaowocowały w kulturze europejskiej różnorodnymi konfiguracjami. Tworzą one nieprzebrane bogactwo wzorów komunikacji międzyludzkiej. Niektóre z nich staną się przedmiotem oglądu na lekcjach języka polskiego. Materiał kształcenia ułożony został wokół zagadnień, które wskazują na procesy myślowe, rodzaje tekstów oraz strategie ich czytania. W czasie dodatkowych zajęć będą przede wszystkim doskonalone kompetencje odbiorcze. Teksty do ćwiczeń zostaną dobierane z uwzględnieniem różnorodnych struktur, odmian stylistycznych oraz poziomu ich trudności, zarówno pod względem merytorycznym, jak i językowym.

1. **Język a myślenie**:
– rola półkul mózgowych w procesie myślenia,
– typy myślenia: racjonalne i symboliczne,
– modele rzeczywistości w różnych ujęciach,
– struktura wiedzy na przykładzie wybranych dyscyplin naukowych,
– metodyka pracy umysłowej (tu: pracy z tekstem),
– indywidualne style uczenia się.

2. **Znakowy obraz świata**:
– obraz (czytanie ze zrozumieniem znaków ikonicznych),
– znaki językowe (czytanie ze zrozumieniem tekstów informacyjnych),
– dosłowne i metaforyczne rozumienie tekstów i ich fragmentów,
– czynności analityczne i syntetyczne w odbiorze tekstów,
– interpretowanie znaków,
– funkcje tekstów językowych i określanie intencji nadawcy,
– objaśnianie i komentowanie słów i wypowiedzi,
– wzajemne oddziaływanie języka i obrazu w tekstach informacyjnych i literackich (rola ilustracji/zdjęcia i podpisu, emblemat, alegoria, symbol),
– intersemiotyczność (zmysłowy odbiór świata i jego znakowy zapis),
– język Internetu.

3. **Sposoby czytania tekstów nieliterackich**:
– czytanie selektywne (pobieżne),
– czytanie efektywne (szczegółowe),
– czytanie akapitowe (typy akapitów i ich funkcje),
– techniki notowania: streszczenie linearne i logiczne, mapy mentalne odzwierciedlające myślenie dywergencyjne, plany odtwórcze tekstu,
– referowanie.

4. **Struktura opisu i opowiadania**:
– opis jako sposób prezentacji wiedzy rzeczowej,
– opisowość jako cecha wypowiedzi literackiej,
– relacja jako sposób prezentacji wiedzy proceduralnej,

– opowiadanie w literaturze (usytuowanie narratora i sposób prezentacji przez niego świata przedstawionego),
– znaczenie mowy zależnej, niezależnej i pozornie zależnej dla odczytania intencji nadawcy,
– obiektywizm i subiektywizm.

5. **Mowa**:
– cechy monologu jako formy wypowiedzi,
– mowy okolicznościowe (np. laudacje), programowe i literackie,
– rola słowa i gestu,
– retoryczne użycie języka (retoryczne środki językowe i ich funkcje),
– struktura tekstu argumentacyjnego (teza, argumenty, przykłady, wnioski),
– argumenty racjonalne i emocjonalne.

6. **Dialog i dyskusja**:
– cechy dialogu jako formy wypowiedzi,
– dwugłos (porównanie dwóch tekstów na ten sam temat),
– zdialogizowanie wypowiedzi (dyskusja wewnątrz jednego tekstu),
– teksty polemiczne,
– retoryczne użycie języka (rozdzielanie argumentów, sposoby włączania się do dyskusji, przekonywanie innych do własnych racji, przyjmowanie i odrzucanie argumentów, zgadzanie się, sposoby nawiązywania do wypowiedzi adwersarza, przytaczanie argumentów i kontrargumentów),
– polilog (wielogłosowość) jako sposób uczestnictwa na forach dyskusyjnych w Internecie.

7. **Intertekstualność**:
– rodzaje wzajemnych nawiązań w tekstach naukowych i literackich (nawiązania treściowe, ideowe, językowe, stylistyczne),
– typy nawiązań (parafraza, twórcze rozwinięcie, polemika, odrzucenie pierwowzoru),
– stylizacje jako sygnał odwołania do innego tekstu (pastisz, parodia, karykatura, ironia).

8. **Teksty naukowe i popularnonaukowe**:
– dedukcyjny i indukcyjny tryb dochodzenia do rozumienia znaczeń,
– budowa hasła w słownikach językowych i literackich,
– obudowa naukowa tekstu (przypisy, bibliografia, aneksy, indeksy itp.),
– cechy stylu naukowego (na podstawie wybranych tekstów z dziedziny humanistyki),
– sposoby popularyzacji wiedzy naukowej (objaśnianie, upraszczanie w strukturze myśli i w języku, uatrakcyjnianie przekazu),
– określanie stopnia trudności tekstu,
– uruchomienie krytycznego i twórczego poziomu rozumienia tekstu w związku z własnym uczeniem się.

9. **Teksty filozoficzne**:
– tekst filozoficzny jako specyficzna odmiana tekstu naukowego (ma wymiar interdyscyplinarny, systematyzuje podstawowe zagadnienia, jest źródłem kultury umysłowej, wypowiada się na temat sensu ludzkiej egzystencji i wartości identyfikowanych w europejskim kręgu kulturowym),
– wybrane dziedziny filozofii i ich reprezentacja tekstowa,
– świat, człowiek, kultura, wiedza i język w refleksji filozofów i pisarzy,
– filozofia jako nauka krytycznego myślenia,
– rola pytań w filozofii i sposoby szukania na nie odpowiedzi.

10. **Teksty publicystyczne**:
– najważniejsze gatunki publicystyczne (artykuł publicystyczny, felieton, recenzja i reportaż),
– informacja i opinia w tekstach publicystycznych (a także w naukowych i popularnonaukowych),
– elementy etyki językowej (informacja a manipulacja, prawda i kłamstwo, niedopowiedzenie i przemilczenie),
– język prasy.

11. **Eseje jako teksty pograniczne**:
– źródła eseistyki,
– różnorodność i wielostylowość jako cecha eseju,
– specyficzny typ wywodu myślowego (erudycyjność, dygresyjność),
– zindywidualizowanie stylu wypowiedzi,
– strategie pracy z tekstem eseistycznym,
– eseje jako źródło informacji (na podstawie wybranych tekstów),
– eseje jako odmiana wypowiedzi literackiej (wybór tekstów).

Opis spodziewanych osiągnięć uczniów

Wnikliwa praca nad tekstami powinna przynieść następujące efekty:

Uczeń zna/wie:
– wie, na czym polega związek między myśleniem a językiem,
– wie, czym zajmuje się filozofia,
– zna techniki pracy umysłowej związanej z czytaniem,
– zna najważniejsze funkcje, jakie pełnią teksty,
– zna gatunki publicystyczne oraz różne odmiany eseju,
– zna cechy stylu naukowego i publicystycznego,
– zna wyraziste style artystyczne i funkcjonalne języka polskiego,
– wie, jakie są sposoby popularyzacji tekstów naukowych (objaśnianie, upraszczanie, uatrakcyjnianie),
– zna retoryczne środki językowe i określa ich funkcje.

Uczeń rozumie:
– na czym polega wzajemne oddziaływanie języka i obrazu,
– zjawisko intertekstualności,

– na czym polega etyczne i nieetyczne użycie języka,
– różnice między tekstami naukowymi, publicystycznymi i literackimi i podaje argumenty z zakresu genezy tekstu, jego funkcji i języka,
– rolę struktury tekstu dla zrozumienia jego znaczenia,
– zabiegi stylizacyjne i określa ich funkcję,
– przyczyny, formy i skutki subiektywizacji języka w poznanych tekstach i wartościuje je z uwagi na cel wypowiedzi.

Uczeń potrafi:
– zdiagnozować swoje predyspozycje umysłowe,
– określić własny styl uczenia się,
– rozpoznać racjonalne i symboliczne typy myślenia,
– pozyskać potrzebne informacje z różnorodnych tekstów językowych i mediów elektronicznych,
– sporządzić funkcjonalna notatkę odzwierciedlającą myślenie konwergencyjne i dywergencyjne,
– zreferować to, co przeczytał,
– odróżnić strukturę opisu, opowiadania i tekstu argumentacyjnego,
– dokonać strukturalizacji wiedzy humanistycznej na podstawie wskazanego tekstu,
– zastosować różnorodne strategie wobec tekstów z uwagi na cel czytania,
– dokonać „przekładu" języka autorów z dawnych czasów na język współczesny, czym udowodni zrozumienie tych tekstów,
– odróżnić fakty od opinii oraz informację od manipulacji,
– zastosować wiedzę z zakresu gramatyki i stylistyki dla odczytania treści zgodnie z intencją nadawcy,
– czytać ze zrozumieniem teksty naukowe, popularnonaukowe, publicystyczne i eseistyczne,
– wykorzystać czytany tekst do uzupełnienia i poszerzenia swojej wiedzy.

Większość z tych osiągnięć da się sprawdzić w toku typowych dla szkoły sposobów (wypowiedzi uczniów, samodzielne prace na lekcji wykonane różnymi metodami, prace własne wykonane w domu, prace klasowe w formie testów, egzamin maturalny). Jednak najważniejszy z celów – przygotowanie do studiowania (instytucjonalnego czy samodzielnego) – będzie trudny do zewaluowania, bo zostanie osiągnięty poza szkołą. Jest on jednak wart każdego wysiłku zarówno ze strony nauczyciela, jak ucznia.

Planowana ewaluacja

Ponieważ zaprezentowany powyżej program jest nowym ujęciem zagadnień dotyczących czytania ze zrozumieniem i proponuje też nowe metody pracy z tekstem, ewaluacja skoncentruje się na zdobyciu informacji zwrotnej dla nauczyciela. Zgromadzone dane posłużą do modyfikacji programu (korygowania treści kształcenia i dopracowania celów szczegółowych). Informacje będą pochodziły przede wszystkim od uczniów.

Techniki diagnostyczne	Narzędzia diagnostyczne
sondaż diagnostyczny	kwestionariusz ankiety test diagnostyczny
analiza prac uczniów	arkusz informacyjny
pomiar dydaktyczny	testy
ankieta	kwestionariusz

Ewaluacja będzie przebiegać w trzech fazach:
1. Faza wstępna – będzie mieć charakter diagnozujący.
2. Faza kształtująca – badanie programu w toku realizacji skoncentruje się na przebiegu kształcenia opartego na programie.
3. Faza podsumowująca – ocena programu na podstawie wypowiedzi uczniów oraz pomiaru osiągnięć.

Wyniki ewaluacji zostaną opracowane w formie sprawozdania i dołączone do pierwszej wersji programu.

Uwagi końcowe

Należy zauważyć, że aktywna praca z tekstem powinna być pracą „na tekście", a to znaczy, że każdy z uczniów będzie potrzebował kopii tekstu, aby mógł na niej pisać. Pociąga to za sobą konieczność dostarczenia mu materiałów.

Teksty będą wyszukiwane w aktualnej prasie oraz innych źródłach poza podręcznikami, ponieważ muszą spełniać kilka warunków:
– będą reprezentować różne dziedziny wiedzy humanistycznej,
– będą mieć zróżnicowany stopień trudności,
– muszą posiadać poddawane analizie cechy w różnym stopniu nasycenia,
– będą – w miarę możliwości – uwzględniać zainteresowania uczniów,
– muszą być aktualne lub łączyć się z omawianą na zajęciach literackich tematyką.

Realizacja tego zamierzenia będzie możliwa przy założeniu, że na ten cel przeznaczy się 1 godzinę lekcyjną w toku kształcenia dodatkowo, to znaczy w klasie I – 30 godzin, w klasie II – 30 godzin, a w klasie III – 20 godzin.

Bibliografia

Arends I. R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1998.
Bartosiewicz D., *Zrozumieć tekst*, „Polonistyka" 2004, nr 6.
Buehl D., *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.
Cooper J. P., *Sprawne porozumiewanie się*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000.
Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.

Fisher R., *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.
Fisher R., *Uczymy jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.
Gelb M. J., *Myśleć jak geniusz*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002.
Gudzowski Z., *Czytam – pamiętam – tworzę*, Arka, Poznań 2001.
Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999.
Kiełbowicz M., *O szkole w filozofii i filozofii w szkole. Forum nauczycieli*, „Edukacja Humanistyczna" 2004, nr 5.
Krzyżyk D., *Czytanie ze zrozumieniem. Biuletyn maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej*, Jaworzno 2005.
Memquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982.
Paszko M., *Mind mapping, jak ogarnąć całość*, K2lider.pl, Warszawa 2006.
Silberman M., *Uczymy się uczyć*, GWP, Gdańsk 2005.
Sternberg R. L., Saper-Sterling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, GWP, Gdańsk 2003.
Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refieksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002.
Wilkoń A., *Spójność i struktura tekstu*, Universitas, Kraków 2002.

Summary

Inventive program concerning new ways of presenting issues applied to reading comprehension together with contemporary suggestions of new methods of work with text has been presented. The concept by Teun von Dijka and Walter Kintsch constitiues the basis for this program.

Przykładowy scenariusz zajęć

Strategie nauczania w metodyce

Strategia nauczania to dochodzenie ucznia do nowej wiedzy i umiejętności pod kierunkiem nauczyciela, inaczej droga uczenia. Najczęściej stosowane w dydaktyce globalne strategie to nauczanie przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Stosuje się je także przy podejmowaniu mniejszych zadań, związanych z realizacją celów szczegółowych. Wtedy strategie, czyli specyficzne podejście do zadań edukacyjnych, przybierają bardziej zróżnicowane formy. Dotyczy to także czytania ze zrozumieniem. W związku z tym zadaniem do najczęściej stosowanych strategii należą:

- przewidywanie,
- nawiązywanie do wcześniejszej wiedzy,
- określanie znaczenia,
- stawianie pytań,
- wyjaśnianie i podsumowanie,
- wcześniejsze zapoznanie się z wybranym materiałem,
- powtórne przeczytanie trudnego fragmentu,
- podkreślenie odpowiednich informacji,
- użycie kontekstu do zrozumienia nowego słownictwa,
- tworzenie graficznego planu rozdziału,
- „odpytywanie się”,
- przeglądanie materiału,
- robienie notatek.

Proces rozumienia uzależniony jest od zastosowanych przez czytelnika strategii, czyli **strategii uczenia się**. A te wynikają z celu, w jakim uczeń czyta wybrany materiał. Niektóre opisane w literaturze metodycznej strategie uszczegółowione w formie metod i technik nauczania mają swoje nazwy, inne – nie. Ten kłopot terminologiczny można jednak przezwyciężyć, opisując zaplanowane działania nauczyciela.

Przygotowując się do opracowania programu czytania studyjnego, przeprowadziłam z uczniami wiele lekcji z zastosowaniem niektórych strategii czytania ze zrozumieniem. Do programu dołączam scenariusz zajęć, który prezentuje opracowaną przez mnie metodę dochodzenia do rozumienia znaczeń, którą nazwałam strategią „czytania dwuwarstwowego”.

Scenariusz

A. Miciński „O Grecji"

Temat: Co zawdzięczamy starożytnej Grecji? – esej B. Micińskiego jako źródło informacji.

Cele:
- doskonalenie umiejętności odbioru tekstu eseistycznego,
- ćwiczenia w zakresie odbioru znaczeń szczegółowych.

Czas trwania zajęć: 2 godz. Lekcyjne.

Uwagi wstępne

Strategia „czytania dwuwarstwowego" nadaje się do zastosowania przy omawianiu tekstów naukowych lub innych trudnych dla uczniów z powodu dużego nasycenia tekstu wieloma pojęciami i terminologią specyficzną dla jakiejś dziedziny wiedzy.

Wymaga ona od nauczyciela wcześniejszego namysłu nad tekstem i przygotowania go w dwóch wersjach:
1. uproszczonej (łatwiejszej),
2. pełnej (trudniejszej).

Uproszczenie polega na usunięciu tych fragmentów tekstu, które nie są konieczne dla zrozumienia jego głównej idei (dygresje, tyrady językowe, skomplikowane zdania wielokrotnie złożone, liczne epitety itp.). Takiego uproszczenia nie należy jednak utożsamiać ze skróceniem – zabiegiem często stosowanym przez autorów podręczników i konstruktorów testów czytania ze zrozumieniem.

Przygotowane wcześniej dwie wersje tekstu można wykorzystać na wiele sposobów:
1. Pracujemy tylko na wersji łatwiejszej, a trudniejszą pokazujemy uczniom po to, by zobaczyli tekst w wersji naukowej.
2. Pracujemy najpierw na wersji łatwiejszej, a potem przechodzimy do trudniejszej. Wtedy będzie możliwe skupienie się nad znaczeniami szczegółowymi opuszczonych fragmentów.
3. Dzielimy klasę na dwie grupy (według własnego uznania, albo zgodnie z decyzją samych uczniów). Jedna grupa dostaje do wykonania od razu trudne zadanie, druga najpierw łatwe, potem – jeśli zechce – trudne. W ten sposób indywidualizujemy pracę na lekcji i każdemu uczniowi dajemy szansę na zmierzenie się z zadaniem.

Najwartościowsza jest oczywiście wersja druga, bo pozwala zgłębić wszystkie – nawet najbardziej zniuansowane znaczenia. Pokazuje też uczniom jedną ze strategii pracy z tekstem naukowym. Jest świetnym przy-

gotowaniem do studiowania. Właśnie taka wersja jest opisana w scenariuszu.

Przebieg lekcji

1. Objaśnienie strategii „czytania dwuwarstwowego" – jeśli uczniowie pracują według niej po raz pierwszy.
2. Samodzielnie praca uczniów na przygotowanych kartach pracy. Mają oni do wykonania dwie grupy zadań w wersji łatwiejszej (skróconej) i zadania w wersji trudniejszej (pełnej) tekstu. Mogą się konsultować w parach. Mają do dyspozycji potrzebne słowniki. Pomocą służy im też nauczyciel.
3. Niektóre zagadnienia będą wymagały omówienia z całą klasą.

Wersja pełna tekstu

Bolesław Miciński

O Grecji

Ze słowem, z dźwiękiem słowa „Grecja" wiąże się szereg banalnych skojarzeń. „Grecja" – słowo to ewokuje z pamięci wiązkę wyobrażeń i pojęć zabarwionych wspólną tonacją uczuciową. A więc: jeżeli „Grecja" – to piękno i ruiny, heroizm i równowaga, ludzkość i mądrość. Toczą się za tym słowem, wyżłobionymi od wieków koleinami, natrętne skojarzenia, którym czas i źli poeci odebrali barwę i treść. (...) Jeśli natrętne skojarzenia – harmonia, piękno, pogoda – odbarwiły na drodze ich automatyzmu zakres pojęcia, to przecież Grecja, podobnie jak miłość, rządzi się naszymi uczuciami i stylem życia. Bo kiedy mówimy: „to ładne, a to brzydkie", kiedy mówimy: „to szlachetne, a to znów od szlachetności dalekie" – kieruje naszymi sądami idea normatywna, zawarta w etyce Sokratesa i uzmysłowiona w proporcjach Partenonu.

W każdym sadzie – moralnym czy etycznym – dokonujemy aktu wyboru, który spośród wielu możliwych, ten właśnie, a nie inny uznaje za właściwy. Jest w zawiłym mechanizmie aktu wyboru proces, który zazwyczaj wymyka się świadomości – porównanie. Kiedy mówimy: „oto piękny koń", „oto piękny człowiek" – na ekranie pamięci rysuje się niejasno linia końskiego karku na fryzie Partenonu i gest Hermesa zapinającego swój sandał. Grecja, jej kultura jest – jak by powiedział Kant – ideą normatywną naszego smaku i zmysłu moralnego. I dlatego w naszym słowniku „brzydki" znaczy: nie taki jak rzeźba antyczna, nie taki jak Homer. Dlatego także dla nas „zły" znaczy: sprzeczny z kodeksem moralnym Sokratesa.

Na pozór taki ten świat daleki! Tak odległy w przestrzeni Partenon, tak w czasie odległy Homer. A przecież wystarczy pogłębić introspekcję, aby dostrzec, że normą pojęcia „dobry" czy „brzydki" jest Partenon, Sokrates, Homer. Mieszkańcy Dalekiego Wschodu operują innym kryterium piękna i zła – i jeśli Chińczyk wydaje się nam istotą niepojętą, to dlatego właśnie, że posługuje się odrębnym kanonem wartości, miarą, dla której wzorem nie był Fidiasz i Platon. Nie różni nas struktura czaszki, jakość krwi i rysunek twarzy. Różnią nas zasady wartościowania. Właściwą nam zasadą wartościowania jest Grecja.

O Grecji, 1947, fragmenty.

Wersja skrócona tekstu

Bolesław Miciński

O Grecji

Ze słowem, z dźwiękiem słowa „Grecja" wiąże się szereg banalnych skojarzeń. - - - A więc: jeżeli „Grecja" – to piękno i ruiny, heroizm i równowaga, ludzkość i mądrość. Toczą się za tym słowem - - - natrętne skojarzenia, którym czas i źli poeci odebrali barwę i treść. (...) Jeśli natrętne skojarzenia – harmonia, piękno, pogoda – odbarwiły - - - zakres pojęcia, to przecież Grecja, podobnie jak miłość, rządzi się naszymi uczuciami i stylem życia. Bo kiedy mówimy: „to ładne, a to brzydkie", kiedy mówimy: „to szlachetne, a to znów od szlachetności dalekie" – kieruje naszymi sądami idea normatywna, zawarta w etyce Sokratesa i uzmysłowiona w proporcjach Partenonu.

W każdym sadzie – moralnym czy etycznym – dokonujemy aktu wyboru, który spośród wielu możliwych, ten właśnie, a nie inny uznaje za właściwy. - - - Kiedy mówimy: „oto piękny koń", „oto piękny człowiek" – na ekranie pamięci rysuje się niejasno linia końskiego karku na fryzie Partenonu i gest Hermesa zapinającego swój sandał. Grecja, jej kultura jest - - - ideą normatywną naszego smaku i zmysłu moralnego. I dlatego w naszym słowniku „brzydki" znaczy: nie taki jak rzeźba antyczna, nie taki jak Homer. Dlatego także dla nas „zły" znaczy: sprzeczny z kodeksem moralnym Sokratesa.

- - - Mieszkańcy Dalekiego Wschodu operują innym kryterium piękna i zła – i jeśli Chińczyk wydaje się nam istotą niepojętą, to dlatego właśnie, że posługuje się odrębnym kanonem wartości, miarą, dla której wzorem nie był Fidiasz i Platon. Nie różni nas struktura czaszki, jakość krwi i rysunek twarzy. Różnią nas zasady wartościowania. Właściwą nam zasadą wartościowania jest Grecja.

O Grecji, 1947, fragmenty.

Odczytanie myśli autora tekstu

na podstawie wersji skróconej

Odpowiedz pisemnie na poniższe pytanie zgodnie z poleceniami. Masz do opracowania dwie grupy pytań. Pierwsza wymaga szczegółowego zrozumienia poszczególnych słów zwrotów i zdań, druga odnosi się do rozumienia globalnego tekstu (ogólnego). Kolejność pracy nad tymi grupami poleceń zależy od Twojego sposobu pracy. Jedni wolą zaczynać od pytań ogólnych, by potem przejść do szczegółów, inni pracują odwrotnie.

I

1. Jakie słowa kojarzą się zazwyczaj ludziom z Grecją?

……
……
……
……

2. Ja rozumiesz stwierdzenie, że „czas i źli poeci odebrali im barwę i treść”?

……
……
……
……

3. Jak rozumiesz znaczenie słów (trzecią rubrykę zostaw niewypełnioną):

Słowo	Twoje rozumienie	Rozumienie właściwe
Heroizm		
Równowaga		
Ludzkość		

4. Znajdź w tekście imiona starożytnych twórców i myślicieli. Na wolnym miejscu pod tekstem zrób przypisy zawierające krótkie notatki biograficzne.

5. Napisz, co wiesz o Partenonie.

……
……
……
……

6. Zdobądź informacje konieczne do zrozumienia podkreślonych zdań (zanotuj konieczne objaśnienia).

……
……
……
……
……
……

7. Dlaczego – według autora tekstu – mieszkaniec innego kontynentu wydaje się nam obcy?

……
……
……
……

II

8. Sformułuj w formie jednego zdania tezę tego tekstu (jego główną myśl).

……
……
……
……

9. Zapisz własnymi słowami, na jakie argumenty powołuje się autor tego tekstu.

……
……
……
……

Analiza językowa tekstu

na podstawie wersji pełnej

Obwiedź ołówkiem te fragmenty, które zostały pominięte w wersji skróconej. Ponumeruj je na marginesie i opisz według przyjętych przez siebie kryteriów. Notatki powinny zawierać informacje o budowie wypowiedzi (np. zdanie, zdanie wtrącone, równoważnik zdania, wyrażenie, zwrot) i jego zawartości treściowej (np. rozwinięcie myśli z poprzedniego akapitu, przywołanie autorytetu…).

Nr fragmentu	Opis fragmentu

Zaprezentowany **tekst jest esejem**. To forma wypowiedzi znajdująca się na pograniczu literatury pięknej, naukowej i publicystyki. Ma swobodną kompozycję i język zbliżony do literatury. Autor przedstawia w nim subiektywny punkt widzenia na poruszone tematy, chętnie odwołuje się do innych tekstów i autorów w formie aprobaty lub polemiki oraz prezentuje rozległą wiedzę.

Które z tych cech ma tekst „O Grecji”? Uzasadnij swój sąd.

–

–

–

***

(zadanie dla chętnych)

Znajdź więcej informacji na temat autora tego eseju.

W piśmiennictwie naukowym istnieje pojęcie „polskiej szkoły eseju” (specyfiki polskich eseistów). Jacy pisarze należą do tej szkoły? Co ich łączy?

Recenzje i sprawozdania

Piotr KOWOLIK

Recenzja książki: EDWARD POLAŃSKI, EWA DEREŃ, Szkolny słownik ortograficzny z wierszykami,

Warszawa 2007, Wydawnictwo „Arti Centrum", ss. 362.

Gdyby zapytać uczniów szkół podstawowych, co sprawia im największą trudność na lekcjach języka polskiego, odpowiedzieliby zapewne – dyktanda. Skomplikowanej polskiej ortografii nie można zmienić, można za to ją skutecznie oswoić. Służy temu pięknie wydany kolorowy słownik z 5700 hasłami wraz z formami ich odmiany, które powinni opanować uczniowie początkowych klas szkoły podstawowej, jak i też starszych klas.

Ponadto zamieszczone wierszyki i rymowanki w liczbie 263 autorstwa Tadeusza Rawy pozwalają w łatwy sposób zapamiętać reguły ortografii i pisownię trudnych wyrazów. Uzupełniają je zabawne rysunki utrwalające pisownię słów.

Pomysłodawcą kolejnego już słownika ortograficznego jest znany prof. zw. dr hab. Edward Polański, redaktor naukowy **Wielkiego słownika ortograficznego PWN z zasadami pisowni i interpunkcji** (Warszawa 2003, ss. 973), członek Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, autora wielu publikacji z zakresu dydaktyki i ortografii. Został opracowany wspólnie z jego współpracowniczką i doktorantką Ewą Dereń, współautorką kilku słowników i autorką licznych artykułów popularyzujących polszczyznę.

Sądzę, że jest to kolejna propozycja ortograficzna autorów specjalizujących się w oswajaniu dzieci z tajnikami polszczyzny. Poprzez pełne humoru i ciekawych bohaterów wierszowane historyjki autorstwa E. Polańskiego i E. Dereń przy współpracy T. Rawy pozwalają najmłodszym opanować niełatwe zasady pisowni. Dzięki umiejętnemu połączeniu walorów rozrywkowych i edukacyjnych wierszyki są kuszącą alternatywą dla lektury opasłych słowników i mechanicznego zapamiętywania reguł.

Przykład:

Bąbelki mniejsze niż bąble są,
lecz wszystkie piszą się przez **ą** (s. 49).

Gdy lepi **śnieżkę** twój koleżka,
wiedz, że w Sudetach jest góra **Śnieżka** (s. 301).

We wstępie autorzy dokonują objaśnień zasad ortografii i interpunkcji. Są informacje o alfabecie, literach i głoskach, zasadach pisowni wyrazów z ó, u, rz, ż, ch, h, ą, ę, -om, -em, -on, -en. Ponadto dowiadujemy się o spółgłoskach dźwięcznych i bezdźwięcznych; pisowni wielką literą i małą; dzieleniu wyrazów i przenoszeniu do nowej linii; skrótach; zasadach interpunkcji. Są też wskazówki, jak korzystać ze słownika ortograficznego, a dalej już są poszczególne hasła ułożone alfabetycznie z tzw. formami gramatycznymi danego wyrazu, czyli formami odmiany danego słowa.

Pod względem edytorskim słownik zasługuje na wyróżnienie. Publikacja jest dobrze przemyślana, skomponowana i napisana. Język jest komunikatywny. Sądzę, że słownik będzie dla wszystkich czytelników „małych" i „dużych" ułatwieniem w nauce i pracy, że przyda się każdemu, kto chciałby poprawnie pisać po polsku.

Piotr KOWOLIK

Warto przeczytać – informacje o nowościach wydawniczych

Tych książek, które poniżej omówię, potrzebuje współczesny nauczyciel, który – by być efektywnym – musi być przygotowany do samodzielnego i oryginalnego rozwiązywania codziennych problemów zdarzających się w szkole. Czytelnik poznaje wachlarz możliwych rozwiązań, z których wybrać może najbardziej go przekonujący lub najlepiej dopasowany do jego sytuacji i upodobań.

Przyjemnej lektury.

W nowym Wydawnictwie Akademickim Profesjonalnym w Warszawie w serii „Pedagogika wobec współczesności" ukazały się następujące prace:

Stefan M. Kwiatkowski, Andrzej Bogaj, Barbara Baraniak
PEDAGOGIKA PRACY. Warszawa 2007, ss. 235.

Autorzy są uznanymi autorytetami naukowymi z dziedziny pedagogiki pracy, a także pedagogiki ogólnej i zawodowej. Od lat zajmują się teoretycznymi i praktycznymi zagadnieniami dotyczącymi obszarów problemowych tej nabierającej coraz większego znaczenia dyscypliny pedagogicznej.

Strukturę książki tworzą konstytutywne elementy pedagogiki pracy związane z kolejnymi etapami życia szkolnego i zawodowego: edukacja przedzawodowa, prozawodowa, zawodowa, a także edukacja dorosłych rozpatrywana w kontekście idei uczenia się przez całe życie.

Teresa Hejnicka-Bezwińska
PEDAGOGIKA OGÓLNA. Warszawa 2008, ss. 527.

Zakres i treści dzieła odpowiadają obowiązującym standardom kształcenia pedagogicznego na poziomie akademickim. Zgodnie z założeniami autorki książka ma pełnić funkcję przewodnika po współczesnych meandrach pedagogicznych, zapoznać ze zmianami, jakie dokonały się w dziedzinie „wytwarzania" wiedzy o edukacji, przygotować do „wytwarzania" różnych typów wiedzy o edukacji zgodnej ze standardami naukowymi oraz do kreowania autorskich projektów działania w rzeczywistości edukacyjnej.

Autorka we właściwy sposób rozważyła kwestię relacji między pedagogiką ogólną, jako najbardziej ogólną nauką o edukacji – opartą na paradygmacie naukowym, a ideologiami wychowania. Dostarczyła argumentów, jak rozumieć ogólność myślenia o edukacji, jak pojmować teorię pedagogiczną i praktykę edukacyjną w okresie nowoczesności i ponowoczesności.

Henryka Kwiatkowska
PEDEUTOLOGIA. Warszawa 2008, ss. 260.

Podręcznik jest zgodny ze standardami kształcenia na kierunkach pedagogicznych. Uwzględnia kulturowo-społeczny kontekst pracy nauczyciela, przemiany funkcji zawodowych (intelektualizacja, informatyzacja), potrzeby edukacyjne młodzieży i jej współczesny wizerunek kulturowo-osobowy. Umożliwia nie tylko przyswojenie odpowiedniej teorii, ale także kształtowanie potrzeby i umiejętności dokonywania obserwacji własnej pracy, refleksji nad nią, samodzielnego tworzenia nowej wiedzy i nowych sprawności na podstawie już zdobytych kwalifikacji, kształtowania umiejętności definiowania i rozwiązywania sytuacji edukacyjnych.

Sylwetki pedagogów

Piotr KOWOLIK

Prof. dr hab. Jan Poplucz (1932–2008) – pedagog, dydaktyk, pedeutolog – wspomnienie

Po krótkiej i ciężkiej chorobie 9 marca 2008 roku zmarł w Tychach prof. dr hab. Jan Poplucz – długoletni, zasłużony i ceniony pracownik naukowy szkolnictwa wyższego na Śląsku.

Rozważmy profesorską drogę życia i działalność J. Poplucza. Był zawsze wierny naukowej prawdzie. Był aktywnym i wrażliwym uczestnikiem przemian – zawsze wierny profesorskiej etyce tworzenia humanistycznych wartości i świadczenia czynnej dobroci.

Jan Poplucz urodził się 21 grudnia 1932 roku w Koziborze – syn Augustyna i Weroniki z domu Cichy. Przed podjęciem pracy zawodowej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach pracował w szkole podstawowej na stanowisku nauczyciela, następnie pełnił funkcję zastępcy kierownika szkoły. Pracował również w Związku Nauczycielstwa Polskiego w Tychach, a następnie w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Katowicach.

Promotorem Jego pracy magisterskiej był prof. dr hab. Jan Zborowski, dysertacji doktorskiej – prof. dr hab. Jan Bohucki (1970 r.) w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach.

Jako adiunkt rozpoczął pracę w 1970 roku na Uniwersytecie Śląskim na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Katowicach.

Rozprawa habilitacyjna przygotowana została pod kierunkiem prof. dr hab. Wincentego Okonia na temat: „Organizacja zespołów nauczycielskich" i obroniona w Uniwersytecie Warszawskim w 1975 roku. Tytuł profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych („belwederskiego") nadano J. Popluczowi 11 lipca 1985 roku w Warszawie. Przez wiele lat był kierownikiem Katedry Organizacji i Kierowania Placówkami Oświatowymi Uniwersytetu Śląskiego, aż do chwili przejścia na emeryturę w 2003 roku.

Profesor J. Poplucz reprezentował następujące specjalności pedagogiczne: pedagogikę, dydaktykę, pedeutologię i pedagogikę pracy.

Podjął również pracę dydaktyczną i naukową od 1 października 2001 roku w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, gdzie pracował do 30 września 2006 roku.

Dorobek naukowy Profesora w całości z pedagogiki był przede wszystkim wynikiem oryginalnych badań empirycznych, w tym również eksperymentalnych, i objął kilka komplementarnych nurtów tematycznych.

Terenem swojej pierwszej eksploracji badawczej Profesor uczynił zagadnienia procesu pedagogicznego w zakładzie pracy, które nie uwzględniały naukowych podstaw – ***Wychowawcza rola przedsiębiorstwa*** (Warszawa 1978); ***Planowanie działań pedagogicznych w zakładzie pracy*** (Warszawa 1981); ***Wybrane zagadnienia pedagogiki zakładu pracy*** (Katowice 1978). Główną zasadą zorganizowanej działalności jest planowanie – podstawowe ogniwo wszelkiej sprawnej działalności. Planowanie jest jednym z warunków sprawności, a ta zaś to jedna z podstaw efektywności działania.

Praca z ludźmi, zwłaszcza kierowanie nimi w toku wykonywania zadań zawodowych, wymaga dużej wiedzy i doświadczenia. Od jej poziomu zależy niejednokrotnie powodzenie zawodowe zakładu, stan stabilizacji załogi.

Badania J. Poplucza na temat zakładu pracy ukierunkowane były na systemowe (całościowe) podejście do problematyki pedagogicznej zakładu. Tylko takie podejście Autora pozwoliło na zwiększenie celowości, poprawę sposobów oddziaływania, a także skuteczności wychowawczej zakładu. Wyniki uzyskanych badań skupione były na zagadnieniach planowania pedagogicznego w odniesieniu do systemu wychowawczego, efektów wychowania, postaw i oczekiwań zawodowych pracowników, warunków decydujących o celowo zorganizowanej działalności wychowawczej, działaniach pedagogicznych. Prace Autora z tego zakresu wzbudzają refleksję organizatorów działalności wytwórczej nad zagadnieniem wychowania i bardziej racjonalnego kierowania wychowawczego w celu spełnienia postulatów zwiększających wydajność przez godzenie wzajemnych potrzeb i oczekiwań.

Przedsiębiorstwa (zakłady pracy) w badaniach Profesora analizowane były w kategoriach organizacyjnych, ekonomiczno-technologicznych, socjopsychologicznych i wychowawczych. Przedstawiony sposób rozumienia działalności wychowawczej zakładu oraz jej planowania wskazuje, że na każdym stanowisku możliwa i potrzebna jest zorganizowana praca wychowawcza, skonkretyzowana, powiązana z ogólnymi celami społecznymi i wychowawczymi. Tylko tego rodzaju systematyczna działalność pozwoliła dokładniej poznać każdego pracownika, określić jego postawy, dostosować działania wychowawcze przyczyniające się do jego rozwoju i doskonalenia.

Zupełnie nowe, interesujące z różnych punktów widzenia tereny naszej rzeczywistości pedagogicznej i dydaktycznej odkrywał profesor Jan Poplucz w swoich studiach nad konfliktami oraz nad organizacją czynności nauczycielskich i optymalizacją działania pedagogicznego na lekcji.

Problematyka pedeutologiczna zaznaczona została w twórczości naukowej Profesora takimi publikacjami książkowymi, jak między innymi:

Konflikty w zespołach nauczycielskich: wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły (Warszawa 1973);

Organizacja czynności nauczycielskich: zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki (Warszawa 1978);

Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji (Warszawa 1984);

Struktura systemu społecznego zespołów nauczycielskich a kierowanie szkołą (Katowice 1975);

Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole: wpływ integracji zespołów na postawy nauczycieli wobec pracy pedagogicznej (Warszawa 1975).

Jednym z podstawowych czynników warunkujących wydajność pracy jest atmosfera, w jakiej ludzie się znajdują.

To właśnie od stosunków łączących pracowników uzależnione są ich samopoczucie, zadowolenie, a w konsekwencji – spełnianie obowiązków.

Poznawanie stosunków współżycia w zespole nauczycielskim ma znaczenie zasadnicze, gdyż w zależności od nich kształtuje się atmosfera wychowawcza w całej szkole. Ujawnianie mechanizmów zakłócających kontakty w gronie nauczycielskim ma duże znaczenie praktyczne, ponieważ ułatwia dokonanie ich właściwej diagnozy, zastosowanie odpowiednich środków profilaktycznych i terapeutycznych.

Oprócz wspomnianych mechanizmów powodujących konflikty wynikające z obiektywnej sytuacji, położenia osobistego, jak i stanów psychicznych ludzi, szczególnie motywacji i dążeń, interesów, poglądów, doświadczeń i nastrojów, w odniesieniu do nauczycieli dochodzą czynniki specyficzne. Czynniki te związane są z pracą nauczyciela i towarzyszącym jej napięciem emocjonalnym, z obowiązkiem oddziaływania na wychowanków i stałego doskonalenia samego siebie, a także z warunkami zawodowymi.

Te i inne komplikacje tkwiące w zawodzie nauczycielskim skłoniły Profesora do badań nad życiem i pracą nauczycieli w aspekcie przebiegających między nimi kontaktów i przeżywanych przez nich konfliktów.

Poziom nauczania wyznaczają nie tylko pedagogiczne i materialne warunki szkoły, lecz także, a może przede wszystkim – wartości nauczycieli i ich samopoczucie, będące podstawowym elementem identyfikowania się z zawodem. Jednym z czynników kształtujących zadowolenie z pracy są prawidłowe kontakty w gronie pedagogicznym.

Stosunki współżycia nauczycieli w radach pedagogicznych są pod wieloma względami specyficzne, tak pod względem treści, przebiegu i uwarunkowań, jak i skutków.

Przedmiotem przeprowadzonych badań przez J. Poplucza były układy wzajemnych stosunków między nauczycielami, które prowadziły do konfliktów i hamowały normalny tok pracy szkolnej, a tym samym stanowiły przeszkodę w realizacji założeń dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Profesor, analizując sytuacje konfliktowe, ograniczył się do stosunków panujących w zespołach nauczycielskich.

Badaniom i analizom przyświecały cele dotyczące rejestracji ilościowych rozmiarów konfliktów i ich przyczyn; typów konfliktów pod względem ich ostrości (tj. siła przebiegu, zasięg, czas trwania), ustalenia czynników ułatwiających przebieg kontaktów oraz sposobów rozwiązywania konfliktów.

Kompleksowe badania prowadzone przez J. Poplucza dotyczyły interakcji zachodzących w radach pedagogicznych i ich konsekwencji pedagogicznych. Sądzę, że przeprowadzone badania dotyczące konfliktów ułatwiły nauczycielom refleksję nad stosunkami współżycia w ich własnych zespołach i stanowiły pomoc w rozwiązywaniu spraw konfliktowych.

J. Poplucz w swoich dociekaniach naukowych skupił się nad organizacją czynności nauczycielskich w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Działania pedagogiczne dotyczyły lekcji szkolnych, działań nauczyciela i uczniów we wzajemnych relacjach.

Profesor nie ograniczał się jedynie do przedstawiania wzorów działań pedagogicznych słabo akcentowanych w literaturze. Poglądy na temat działania pedagogicznego nauczycieli i uczniów na lekcjach w szkole nie są wyłącznie następstwem analiz teoretycznych J. Poplucza, lecz w dużym stopniu są wynikiem badań empirycznych prowadzonych w tej dziedzinie od wielu lat. Monografie Autora są rezultatem konfrontacji założeń teoretycznych z doświadczeniem praktycznym.

Wszelkie działania pedagogiczne stanowią wiodące zagadnienia pedagogiki i praktyki pedagogicznej. Praca pedagogiczna składa się z różnorodnych działań nauczycieli i uczniów. W działaniu Autor wyodrębniał takie składniki, jak: opracowanie informacji, które są przedmiotem kształcenia i wychowania, motywowanie, kontrola i korekta wyników. Elementy te w praktyce przybierają postać czynności, zabiegów, poczynań modyfikowanych w określonych okolicznościach procesu dydaktyczno-wychowawczego, lekcji w zależności od celów oraz warunków wpływających na przebieg i wynik tej pracy.

J. Poplucz twierdził, że poznanie składników i organizacji działania pedagogicznego pozwoliło na przełamanie obserwowanej w praktyce jednostronności dydaktycznej. Działanie pedagogiczne nauczyciela i uczniów obejmuje łącznie kształcenie umysłu i charakteru. Tylko właściwe zaprojektowanie i realizowane działanie pedagogiczne pozwala równocześnie osiągnąć zadania dydaktyczne i wychowawcze.

Długoletnie badania prowadzone przez J. Poplucza a dotyczące zasad organizowania działań nauczyciela i uczniów nie oznaczają, iż nauczyciel może bez własnego wysiłku odwzorowywać organizacje czynności na każdych zajęciach. Optymalizowanie działań pedagogicznych oznacza lepszą organizację, dokładniejsze ustalenie celów i stwarzanie potrzebnych warunków.

Do uprawianej przez siebie dyscypliny naukowej (pedagogika – pedeutologia – dydaktyka) podchodził refleksyjnie. Był autorem dużej liczby studiów, esejów naukowych, raportów, recenzji i artykułów w czasopismach, np. „ Edukacja i Dialog", „Dyrektor Szkoły", „Chowanna", „Nowa Szkoła", „Wychowanie Na Co Dzień".

Opublikował 10 książek oraz 180 artykułów. Był promotorem trzech prac doktorskich i kilku recenzji profesorskich. Uczestniczył w konferencjach

naukowych szczególnie organizowanych w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym.

W Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach prowadził wspólnie ze studentami badania na temat sytuacji dzieci w rodzinach objętych pomocą społeczną oraz defektów i dezintegracji wartości u młodzieży objętej procesem resocjalizacji. Opublikowane prace naukowe Profesora stanowić mogą dla innych badaczy wspaniałą podstawę do uogólnień.

Profesor Poplucz posiadał znaczne i znaczące osiągnięcia w dziedzinie kształcenia absolwentów Uniwersytetu Śląskiego (400 magistrów) i w GWSP w Mysłowicach (70 licencjatów).

Był człowiekiem skromnym, pracowitym, uczciwym, bezpośrednim. Pożegnaliśmy kogoś bliskiego. Pozostała po Nim pamięć i niech trwa wśród nas na zawsze.

Cześć Jego Pamięci.

Edward WILCZKOWSKI

Profesor Borys Fedoryszyn na zawsze pozostanie w naszych sercach i pamięci

Godną podziwu i szacunku drogę życiową odbył Borys Fedoryszyn. Urodził się 27 maja 1930 roku w Odessie na Ukrainie. Naturalne uzdolnienia i miłość do nauki sprzyjały temu, że Borys z wyróżnieniem ukończył szkołę średnią i rozpoczął studia magisterskie na kierunku psychologia Uniwersytetu Leningradzkiego, które ukończył w 1952 roku i z dniem 1 września tego samego roku rozpoczął pracę w charakterze nauczyciela w szkole średniej w mieście Lisieczańsk (obwód Woroszyłowogradski, Ukraina).

W roku 1957 roku rozpoczął studia doktoranckie na Uniwersytecie Leningradzkim, gdzie studiował psychologię rozwojową i psychologię wychowania. W 1960 roku, po ukończeniu studiów doktoranckich, rozpoczął pracę na stanowisku starszego pracownika naukowego w Kijowskim Instytucie Psychologii. W roku 1964 obronił rozprawę doktorską; w tym samym roku został mianowany na stanowisko kierownika Wydziału Psychologii Zawodowej i wkrótce objął stanowisko zastępcy dyrektora Instytutu Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

W latach 1994–2001 pracował na stanowisku kierownika Wydziału Psychologii Zawodowej Instytutu Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. W roku 1996 obronił pracę habilitacyjną, zaś w roku 1997 decyzją Ministra Edukacji i Nauki Ukrainy uzyskał tytuł profesora tytularnego.

Od 1 października 2001 roku Borys Fedoryszyn został zatrudniony na pierwszym etacie w charakterze nauczyciela akademickiego w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augustyna Hlonda w Mysłowicach, w której przepracował do ostatnich dni swojego życia.

Dorobek naukowy profesora Fedoryszyna jest obszerny i obejmuje prawie 200 publikacji zagranicznych i krajowych. Głównym kierunkiem badań były problemy ogólnoteoretyczne oraz metodyczne organizacji poradnictwa zawodowego w klasach starszych szkoły średniej. Jego działalność naukową cechuje oryginalność myśli, innowacja, zaś publikacje tworzą zamknięty

cykl postępowania naukowego obejmującego zagadnienia metodyczne i eksperymentalne.

Profesor Borys Fedoryszyn zawsze dążył do weryfikacji teoretycznych koncepcji w praktyce pedagogicznej. Na szczególną uwagę zasługują jego prace monograficzne *Zastosowanie metody diagnostycznej w działalności instytucji zatrudnienia* (1998), *Orientacja edukacyjno-zawodowa w klasach starszych szkoły średniej* (2002). Rozwiązania teoretyczne i praktyczne z dorobku naukowego profesora Borysa Fedoryszyna spotkać można w programach nauczania wielu ośrodków edukacyjnych i uniwersyteckich państw Europy Centralnej, Wschodniej, w państwach nadbałtyckich oraz Azji Środkowej.

Profesor Borys Fedoryszyn był człowiekiem radosnym, serdecznym, życzliwym dla wszystkich ludzi. Dzięki pogodnemu usposobieniu, szlachetnemu postępowaniu, wysokiej kulturze osobistej, niezwykłe przyjacielskiemu stosunkowi do ludzi, cieszył się dużą sympatią współpracowników i młodzieży akademickiej.

W trakcie 50-letniej pracy naukowej wypromował ponad 100 magistrantów, 30 doktorów z Ukrainy, Rosji, Polski, Łotwy, Białorusi i Uzbekistanu, których zawsze traktował jak swoich partnerów. Bogata osobowość profesora Borysa Fedoryszyna, optymizm życiowy, pełne zaangażowanie w każdej podjętej działalności stanowiły i stanowią dla wielu jego uczniów wzór godny naśladowania.

Profesor Borys Fedoryszyn był człowiekiem wielkiego serca, zawsze uśmiechniętym, gotowym do udzielania rad i pomocy. Ważną sferą jego zainteresowań była poezja. Jego wiersze świadczą o tym, że ich autor – poeta i romantyk – swoim lirycznym słowem mógł odmienić postępowanie czytelników, wzbudzić szacunek do drugiego człowieka.

Profesor Borys Fedoryszyn zmarł na skutek ciężkiej choroby 6 grudnia 2007 roku w Mysłowicach. Wiadomość o jego śmierci wywołała u Jego kolegów i uczniów głęboki smutek i poczucie niepowetowanej straty. Nie wszystko umiera wraz ze śmiercią człowieka. Pozostały po nim Jego publikacje i wiersze oraz to dobro, które on zostawił ludziom w trakcie swojej ponad 50-letniej działalności naukowo-pedagogicznej. Idee głoszone przez Profesora Borysa Fedoryszyna są wciąż żywe, kontynuują je Jego uczniowie.

Na miejsce wiecznego spoczynku odprowadzili profesora Borysa Fedoryszyna Jego przyjaciele i koledzy. W ich pamięci pozostanie on wspaniałym nauczycielem i naukowcem. Pamięć o tym szlachetnym człowieku na zawsze pozostanie w naszych sercach.

Przyjaciele

Informacje o autorach

BODANKO Anatol, dr, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

GRUSZEWSKIJ Walery Aleksandrowicz, starszy wykładowca, Kijowski Slawistyczny Uniwersytet w Mikołajewie (Ukraina)

GUZY Anna, mgr, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

JANUSZEWSKA-WARYCH Maria, dr hab., Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku

JAWORSKA Monika, mgr, Sąd Rejonowy w Olkuszu

KOWOLIK Piotr, dr, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Ks. WYCZAWSKI Bronisław, dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grogka w Sanoku

LESZCZYŃSKI Roman, mgr, absolwent Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

LUBER Dorota, dr, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

ŁYSEK Jan, dr, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

MALCZEWSKA Jolanta, mgr, nauczyciel dyplomowany w Zespole Szkół nr 2 imienia Ks. Prof. Józefa Tischnera w Żorach

MALEC Zofia, mgr, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

NOWAKOWSKI Piotr, dr, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

OSTROWSKI Kazimierz, dr, Centrum Doskonalenia Nauczycieli TWP w Bydgoszczy

PINDERA Agata, mgr, absolwentka Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach

ROKICKA Maria Katarzyna, mgr, nauczycielka w Szkole Podstawowej w Mostkach koło Łowicza

STANEK-KOZŁOWSKA Renata, mgr, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

URBANEK Bogdan, mgr, nauczyciel dyplomowany języka polskiego, ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli

WILCZKOWSKI Edward, prof. zw. dw. hab., Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.

Wskazówki dla autorów

Czasopismo „NAUCZYCIEL I SZKOŁA" zamieszcza oryginalne teksty dotyczące pedagogiki przedszkolnej, szkolnej i z zakresu resocjalizacji.

– objętość artykułu nie powinna przekraczać 10 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków łącznie ze spacjami);
– autor jest zobowiązany dostarczyć tekst w dwóch egzemplarzach, wraz z dyskietką złożony w programie Word dla Windows;
– autor jest zobowiązany dostarczyć streszczenie artykułu w języku polskim oraz angielskim, każde po 20 wierszy;
– przypisy lub literaturę cytowaną w tekście należy zamieszczać na dole każdej strony;
– każdy tekst powinien zwierać bibliografię zamieszczoną na końcu artykułu;
– na oddzielnej kartce należy podać informacje o autorze (lub autorach): imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon;
– autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma;
– redakcja zastrzega sobie prawo do dokonywania skrótów i zmiany tytułu artykułu bez porozumienia z autorem;
– redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów;
– przypisy proszę stosować według następującego wzoru:

  [1] W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 27.

– bibliografię należy stosować według podanego niżej wzoru:

  Adamski W., *Młodzież i społeczeństwo*, WP, Warszawa 1976.

– dla zaznaczenia, że dana wypowiedź znajduje się w określonej pracy proszę używać oznaczenia: [W:].

Teksty artykułów do numeru 1–2 przyjmujemy do 15 grudnia br., zaś do numeru 3–4 do 15 czerwca br. na adres redakcji.

Redakcja