

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 28

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 28



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2016

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Drózka (UJK), Wiesław Jamrożek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoglu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Wiesław Łuczaj (UJK), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrawski (UJK), Wiesław Łuczaj (UJK) Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zastępca Redaktora Naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
Sekretarz redakcji: Małgorzata Stawiak-Ososińska – malgorzata.stawiak-ososinska@ujk.edu.pl
Zastępca sekretarza: Dorota Beltkiewicz – stped@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl,
Wanda Drózka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl,
Halina Król, pedagogika – krolhalina@poczta.fm,
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl,
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl,
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl,
Urszula Ślusarczyk, sztuki piękne – urszula.slusarczyk@ujk.kielce.pl,
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Agnieszka Szplit, język angielski – agnieszka.szplit@gmail.com, Paul Siayor, język angielski – paulsiayor@onet.eu, Anna Wileczek, język polski – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Ryszard Błaszkiwicz – r.blaszkiwicz@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Katarzyna Białobrzeska (UAM), Lidia Burzyńska-Wentland (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni), Mariusz Cichosz (UKW), Otylia Clipa (Rumunia), Otylia Dandara (Mołdawia), Teresa Giza (WŚ), Piotr Gołdyn (UAM), Barbara Grabowska (UŚ), Leszek Jazownik (UZ), Anna Kanios (UMCS), Cezary Kurkowski (UWM), Kinga Kuszak (UAM), Hanna Markiewicz (APS), Astrid Męczkowska-Christiansen (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni), Katarzyna Olbrycht (UŚ), Katarzyna Palka (WŚ), Jacek Pyżalski (UAM), Tomasz Sosnowski (UwB), Władysława Szulakiewicz (UMK), Adnan Tufekcic (Bośnia i Hercegowina), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (UWr)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Olga Darewicz-Uberman
Projekt okładki – Marzena Buksińska
Formatowanie komputerowe – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2016

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

IWONA CZARNECKA, Działalność Polskiego Związku Głuchych w latach 1966-1981	11
PAULINA FORMA, Socjopsychologiczny predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej	43
MAŁGORZATA KRAWCZYK-BLICHARSKA, Competences of a Career Advisor – European Implications	51
MAGDA LEJZEROWICZ, Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej	67
HANNA MARKIEWICZ, Obraz społeczności akademickiej i jej kultury we wspomnieniach z XIX i XX wieku	85
AGNIESZKA OGOŃSKA, PIOTR SŁOWIK, Nauczyciel wobec zmian społeczno-kulturowych. Rola edukacji psychologicznej	101
MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ, Volunteering as a form of help	127

BADANIA I KOMUNIKATY

ANNA WILECZEK, IWONA MOŹDŻONEK, Communication Barriers in Early Childhood Education	143
SVITLANA KOHUT, Professional pedagogical education as presented in the research of Ukrainian scientists	161
GABRIELA PIECHACZEK-OGIERMAN, Cele życiowe i aspiracje społeczno-polityczne uczniów szkół gimnazjalnych polsko-czeskiego pogranicza	171
KATARZYNA SŁANIA, Portret lidera – aspekty teoretyczne i empiryczne w konstruowaniu wizji na temat działaczy społecznych	187

RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

Education and Psychology – Międzynarodowa Konferencja, 22-24 listopada 2016 r., Kyoto, Japonia – HALINA KRÓL	201
Małgorzata Jabłonowska, <i>Edukacyjny wymiar samodzielności poznawczej. Szkice teoretyczne i dociekania empiryczne w kontekście zdolności uczniów</i>	

<i>gimnazjum</i> , Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016 – TERESA GIZA	203
Sprawozdanie z I Europejskiego Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji, 5-7 października 2016, Kielce, Polska – PAULINA FORMA ...	209

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

IWONA CZARNECKA, Activity of the Polish Association of the Deaf between 1966 and 1981	11
PAULINA FORMA, Sociological and psychological predictor of growing up in multi-child family	43
MAŁGORZATA KRAWCZYK-BLICCHARSKA, Kompetencje doradcy zawodowego – implikacje europejskie	51
MAGDA LEJZEROWICZ, Individualization in educational and teaching activities	67
HANNA MARKIEWICZ, The image of the academic community and its culture in the memories of the 19 th and 20 th centuries	85
AGNIESZKA OGOŃSKA, PIOTR SŁOWIK, The role of teacher's psychological education (at all levels of education)	101
MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ, Wolontariat jako forma pomocy	127

RESEARCHES & STATEMENTS

ANNA WILECZEK, IWONA MOŹDŻONEK, Bariery komunikacyjne w dyskursie wczesnoszkolnym	143
SVITLANA KOHUT, Profesjonalne kształcenie pedagogiczne – na przykładzie Ukrainy	161
GABRIELA PIECHACZEK-OGIERMAN, Life aims and socio-political aspirations of upper-secondary school learners in the Polish-Czech borderland	171
KATARZYNA SŁANIA, Portrait of a leader – aspects of theoretical and empirical in constructing visions of social activists	187

REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

Education and Psychology – Międzynarodowa Konferencja, 22-24 listopada 2016 r., Kyoto, Japonia – HALINA KRÓL	201
Małgorzata Jabłonowska, <i>Edukacyjny wymiar samodzielności poznawczej. Szkice teoretyczne i dociekania empiryczne w kontekście zdolności uczniów</i>	

<i>gimnazjum</i> , Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016 – TERESA GIZA	203
Sprawozdanie z I Europejskiego Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji, 5-7 października 2016, Kielce, Polska – PAULINA FORMA ...	209

Artykuły i rozprawy

Działalność Polskiego Związku Głuchych w latach 1966-1981

Activity of the Polish Association of the Deaf between 1966 and 1981

Charakteryzując działalność Polskiego Związku Głuchych (dalej PZG) Otton Lipkowski pisał „statutowym zadaniem Związku jest niesienie pomocy i zapewnienie opieki kulturalnej oraz materialnej inwalidom słuchu na terenie całego kraju” (Lipkowski 1967, s. 97).

Polski Związek Głuchych wywodzi się ze stowarzyszeń utworzonych na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku¹.

W celu zintegrowania wszystkich towarzystw działających na terenie kraju w 1925 roku powołano Polski Związek Towarzystw Głuchonie-

¹ Na przełomie XIX i XX wieku powstały następujące stowarzyszenia: Galicyjskie Towarzystwo Głuchoniemych „Nadzieja” (później przemianowane na Małopolskie Towarzystwo Głuchoniemych „Nadzieja”), Towarzystwo Głuchoniemych Byłych Wychowanków i Wychowanic Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych (późniejsze Chrześcijańskie Towarzystwo Głuchoniemych „Opatrzność”), Towarzystwo dla Zdrowia Głuchoniemych (przemianowane później na Katolickie Towarzystwo Głuchoniemych), Verein für das Wohl der Gehörlosen Bydgoszcz, Katolickie Stowarzyszenie Głuchoniemych im. św. Józefa, Chrześcijańskie Stowarzyszenie Wzajemnej Pomocy Głuchoniemych, Stowarzyszenie Głuchoniemych Żydów m.st. Warszawy „Spójnia”, Katolickie Stowarzyszenie Głuchoniemych imienia św. Antoniego, Polsko-Katolickie Towarzystwo Głuchoniemych (istniały dwa towarzystwa o tej samej nazwie, jedno działało w Poznaniu, drugie w Bydgoszczy), Izraelskie Stowarzyszenie Głuchoniemych „Przyjaźń”, Pomorskie Towarzystwo Głuchoniemych, Towarzystwo Głuchoniemych (późniejsze Towarzystwo Głuchoniemych „Jedność”), Centralne Ognisko Żydowskich Głuchoniemych, Śląskie Stowarzyszenie Głuchoniemych im. Marszałka Piłsudskiego, Chrześcijańskie Towarzystwo Głuchoniemych, Żydowski Związek Głuchoniemych „Nasza Przyszłość”, Żydowskie Stowarzyszenie Głuchoniemych, Związek Żydowskich Głuchoniemych Rzeczypospolitej Polskiej, Katolickie Towarzystwo Głuchoniemych dla Wejherowa i Okolicy, Towarzystwo Głuchoniemych im. Marszałka Piłsudskiego (Szczepankowski 1999, s. 254-259).

mych. Na jego czele stali: Józef Rogowski, Kazimierz Włostowski, Maja Rogowska oraz Stefan Łopatto (Szczepankowski 1999, s. 259). Związek odgrywał rolę zwierzchnika wszystkich organizacji zrzeszających osoby z wadą słuchu. Występował w ich imieniu, podejmował działania zmierzające do poprawy warunków życia osób niesłyszących na terenie całego kraju. Działacze brali udział w kongresach międzynarodowych, wydawali biuletyn pod tytułem „Komunikaty Polskiego Związku Towarzystw Głuchoniemych”.

Dzięki staraniom działaczy Związku osoby niesłyszące mogły zdobywać świadectwa czeladnicze. Ponadto w 1937 roku doprowadzili do otwarcia przy Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych szkoły zawodowej dla niesłyszących. Pomimo sukcesów Związek, między innymi z powodu trudności materialnych, kilka lat przed II wojną światową zawiesił swą działalność, a wybuch wojny uniemożliwił jego reaktywację (Szczepankowski 1999, s. 259).

W czasie okupacji wielu działaczy zginęło lub zostało wywiezionych poza granice kraju, wiele stowarzyszeń straciło cały swój dorobek. Mimo licznych trudności, narażając swe życie, członkowie towarzystw w miarę możliwości starali się utrzymywać ze sobą kontakty i pomagać sobie wzajemnie.

Po zakończeniu wojny stowarzyszenia stopniowo zaczęły wznawiać swoją działalność. Obok już istniejących zaczęły powstawać zupełnie nowe towarzystwa. W 1946 roku działało 8 towarzystw. 25 sierpnia tegoż roku w Łodzi odbył się Ogólnopolski Zjazd Delegatów Stowarzyszeń Głuchoniemych. W czasie obrad delegaci podjęli decyzję o utworzeniu wspólnej organizacji – Polskiego Związku Głuchoniemych i Ich Przyjaciół. Dzięki staraniom Kazimierza Włostowskiego utworzono Tymczasowy Zarząd Główny. Prezesem został Kazimierz Włostowski, wiceprezesami: Roman Petrykiewicz oraz Władysław Dobrowolski. Na zjeździe zostały określone najpilniejsze zadania nowego Związku (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1965*, s. 4-5). Jak podaje Bogdan Szczepankowski, należały do nich:

[...] opracowanie i zalegalizowanie u władz państwowych Statutu Związku; utworzenie oddziałów Związku w miastach wojewódzkich i powiatowych; rejestracja głuchoniemych wraz z określeniem ich potrzeb socjalnych oraz w zakresie wykształcenia ogólnego i zawodowego; utworzenie pierwszych placówek działalności gospodarczej w zorganizowanych spółdzielniach pracy głuchoniemych (Szczepankowski 1996, s. 61).

Rok później odbył się I Walny Zjazd Delegatów. Wybrany został na nim statutowy Zarząd Główny, którego prezesem został Kazimierz Włostowski.

W latach późniejszych do Związku włączano inne stowarzyszenia, które wznowiły swą działalność po zakończeniu II wojny światowej. W 1952 roku

włączono Zrzeszenie Sportowe „Głuchoniemi”, działające wcześniej pod nazwą Polski Związek Sportowy Głuchoniemych, a w 1954 roku Katolickie Towarzystwo Głuchoniemych w Grudziądzu.

W 1955 roku na II Ogólnopolskim Kongresie Głuchoniemych i Ich Przyjaciół podjęto decyzję o zmianie nazwy Związku na Polski Związek Głuchych (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1965*, s. 5).

W tym samym roku na II Światowym Kongresie Głuchych, który odbył się w Zagrzebiu, Związek został przyjęty do utworzonej w 1951 roku Światowej Federacji Głuchych.

Członkowie zwyczajni Polskiego Związku Głuchoniemych i Ich Przyjaciół oraz późniejsi członkowie PZG zrzeszeni byli w kołach terenowych, a od 1979 roku także w szkołach i zakładach.

Działalność PZG w omawianym okresie prowadzona była w kilku kierunkach. Obejmowała opiekę nad matką i dzieckiem oraz młodzieżą z wadą słuchu. Związek zajmował się oświatą dorosłych, szkoleniem zawodowym, zatrudnieniem i sprawami socjalno-bytowymi, upowszechnianiem kultury, kultury fizycznej, sportu i turystyki, wydawaniem własnego czasopisma oraz różnych publikacji, prowadzeniem działalności gospodarczej, a także nawiązywaniem i utrzymywaniem kontaktów międzynarodowych. Przedstawiając działalność Związku, koncentrowałam się właśnie na tych obszarach, opisując je w trzech przedziałach czasowych odpowiadających poszczególnym kadencjom Zarządu Głównego (1965-1970, 1971-1976 oraz 1977-1981).

Warto przypomnieć, że był to okres, w którym doszło do ważnych wydarzeń w życiu politycznym i społecznym, władza walczyła z przeciwnikami politycznymi, doszło do wydarzeń marcowych w Warszawie w 1968 roku, strajków studentów, polscy żołnierze brali udział w interwencji zbrojnej w Czechosłowacji. Najpierw w 1970, a później w 1976 roku wprowadzono drastyczne podwyżki cen żywności, co doprowadziło do wystąpień robotników i strajków w wielkich zakładach przemysłowych, głównie na Śląsku i w Trójmieście. Już za czasów Edwarda Gierka w 1975 roku dokonano nowego podziału administracyjnego państwa, dzieląc je na 49 województw. Trzy lata później ks. kardynał Karol Wojtyła został papieżem (Sowa 2011, s. 345, 356, 365, 390).

Wydarzenia te, w mniejszym lub większym stopniu, odcisnęły zapewne piętno także na działalności PZG. Na podkreślenie zasługuje fakt, że niejednokrotnie pomimo trudności, przede wszystkim finansowych, Związek nieustannie niósł pomoc swoim członkom i podopiecznym. Czasami był zmuszony do ograniczania swoich działań na określonych polach, ale jednocześnie wprowadzał pewne zmiany, ulepszenia, wzbogacał swoją ofertę wsparcia w innych dziedzinach. Ro-

sła liczba członków zwyczajnych, liczba podopiecznych oraz kół PZG², co mogło świadczyć o tym, że jego działalność była doceniana i potrzebna.

W pierwszych dniach grudnia 1965 roku odbył się IV Walny Zjazd PZG, obradujący pod hasłem „Rehabilitacja dzieci i młodzieży głuchej podstawowym zadaniem PZG” („Szkoła Specjalna” 1966, s. 2). W trakcie Zjazdu na prezesa Związku wybrany został Roman Petrykiewicz („Świat Głuchych” 1966, s. 3-4).

Zgodnie z ustaleniami poprzedniego Zarządu, odnoszącymi się do kwestii administracyjnych, okręgi kierowane były przez Delegatury Okręgowe PZG, które zajmowały się klubami sportowymi, kołami terenowymi, poradniami rehabilitacyjnymi, domami kultury oraz świetlicami. Delegatury Okręgowe współpracowały z Radami Społecznymi. Zarząd Główny sprawował nadzór nad redakcją „Świata Głuchych”, Domem Głuchego PZG we Wrocławiu i Zjednoczeniem Zakładów Szkoleniowo-Produkcyjnych. Działalność dwóch pierwszych jednostek, podobnie jak działalność Ośrodka Rewalidacji w Pcimiu, w roku 1968 została uznana za działalność statutową PZG.

W latach 1966-1971 dokonano zmian organizacyjnych. Zlikwidowane zostały koła terenowe w Ciechanowie, Busku-Zdroju i Kutnie, nowe natomiast utworzono w Mławie, Smoszewie, Sandomierzu, Jelczu i Kędzierzynie. Siedzibę koła w Myślenicach przeniesiono do Pcimia (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 11).

Chcąc zapewnić jak najpełniejsze i najskuteczniejsze wsparcie swym członkom, przy Zarządzie Głównym powstał Dział Rehabilitacji, który zajmował się sprawami oświaty, zatrudnienia i szkolenia zawodowego, zdrowia i opieki socjalno-bytowej. Powołano również do życia Dział Kultury Fizycznej i Turystyki, którego zadaniem było upowszechnianie sportu i turystyki, utworzono Wydział Kultury.

W czasie swej kadencji Zarząd Główny zajął się rejestracją osób z wadą słuchu i weryfikacją członków Związku. Działania te miały pomóc w objęciu opieką jak największej liczby osób niesłyszących.

W 1968 roku Zarząd zlecił Delegaturom Okręgowym i kołom dokonanie ankietyzacji osób niesłyszących. Jej celem było zebranie danych o sytuacji osób z wadą słuchu. Sporządzono również rejestr młodzieży, która z uwagi na wiek została zwolniona z nauki w szkole podstawowej. Rejestr miał ułatwić śledzenie

² Wyjątek stanowił tu rok 1980, w przypadku liczby członków zwyczajnych, kiedy to liczba członków się zmniejszyła, ponadto od tego roku zaczęto podawać łącznie liczbę członków zrzeszonych w kołach terenowych i zakładach oraz zrzeszonych w szkołach – Dane z Materiałów Sprawozdawczych z lat 1971, 1976, 1981.

łosów życiowych tych osób oraz dostarczyć informacji o przebiegu ich szkolenia zawodowego.

Dostrzegając potrzebę dalszego upowszechniania znajomości języka migowego wśród osób pracujących z niesłyszącymi, już od 1966 roku Związek organizował szkolenia w zakresie nauki tego języka³. Kursy te miały być trzystopniowe. Kursy I stopnia przewidziane były dla osób pracujących z niesłyszącymi, kursy II stopnia dla osób zatrudnianych w zakładach pracy na stanowisku tłumacza języka migowego, zaś kursy III stopnia przewidziane były dla działaczy Związku („Szkola Specjalna” 1966, s. 16). Do 1969 roku kursy elementarne, prowadzone jako kursy alfabetu palcowego, przekształcono w kursy wstępne. Jednocześnie odbywały się kursy I stopnia, na których przygotowywano tłumaczy tego języka. Dla udoskonalenia kursów Związek wydał poradnik metodyczny dla osób prowadzących kursy I stopnia oraz kursy wstępne (*Materiały Sprawozdawcze PZG* 1971, s. 36-37). Dla kursantów wydawał podręczniki oraz tablice z alfabetem palcowym, a dla wykładowców organizował kursy doskonalące.

Z uwagi na zróżnicowanie znaków języka migowego stosowanych w różnych częściach kraju w roku 1968 powołana została Komisja Unifikacji Języka Migowego, której celem było doprowadzenie do ich ujednoczenia tak, aby posługujące się nimi osoby mogły łatwo porozumiewać się między sobą. Komisja zatwierdziła nowy alfabet palcowy, zajęła się także opracowaniem i wydaniem słownika języka migowego.

Mając pod opieką nie tylko dorosłych, ale także dzieci i młodzież, PZG, zgodnie z uchwałami IV Zjazdu, otwierało Poradnie Rehabilitacji Dzieci z Wadami Słuchu w miastach wojewódzkich i punkty logopedyczne w miastach powiatowych. Starając się zapewnić im jak najlepszą opiekę, Związek dbał o poprawę warunków lokalowych oraz o pełne wyposażenie Poradni. Przygotowano wzorowo wyposażone lokale w Krakowie, Wrocławiu, Szczecinie, Białymstoku, Opolu. Otwarto Poradnie w Koszalinie i Olsztynie⁴. W sumie Związek prowadził 13 takich poradni rehabilitacyjnych. Udało się też otworzyć nowe poradnie w Rzeszowie⁵, podjęto starania o utworzenie takich poradni w Kielcach, Zielonej Górze i Gdańsku.

³ Kursy takie były już organizowane za poprzedniej kadencji prezesa Petrykiewicza.

⁴ Podjęto również próby ponownego uruchomienia Poradni w Katowicach (*Materiały Sprawozdawcze PZG* 1971, s. 20-21).

⁵ Poradnię tę otwarto dzięki staraniom pracowników Wydziału Zdrowia WRN, którzy przyznali pieniądze na etaty dla specjalistów oraz wsparciu finansowemu rzeszowskiego Społecznego Funduszu Odbudowy Stolicy i Kraju („Szkola Specjalna” 1966, s. 15).

W 1966 roku poradnie w sposób zorganizowany opiekowały się blisko 1860 dzieci, a w 1969 roku liczba podopiecznych zwiększyła się do ponad 2850.

Poradnie organizowały również dla rodziców stosowne kursy szkoleniowe I i II stopnia. Przy Centralnej Poradni w Warszawie prowadzono kursy dla pracowników specjalistycznych, na których mogli doskonalić swoje umiejętności. W 1968 roku odbyła się kursokonferencja dla surdologopedów pracujących w poradniach PZG, na której omówiono m.in. znaczenie korzystania z aparatów słuchowych w pracy z dziećmi, treningu słuchowego oraz rehabilitacji akustycznej („Świat Głuchych” 1968, s. 5). Poszczególne poradnie organizowały także narady z osobami pracującymi z dziećmi niesłyszącymi; i tak na przykład, w 1967 roku, Poradnia w Białymstoku zorganizowała spotkanie z nauczycielami uczącymi w szkołach, do których kierowane były dzieci z wadą słuchu (Bałejko 1967, s. 15).

Pisząc o działalności rehabilitacyjnej PZG Szczepankowski podawał, że

główny i zasadniczy kierunek tej działalności to objęcie kompleksową rehabilitacją dziecka głuchego od najwcześniejszego momentu, tj. od wykrycia wady słuchu. Skuteczne działanie w okresie poniemowlęcym i przedszkolnym winno doprowadzić do całkowitej integracji inwalidy słuchu ze środowiskiem ludzi słyszących poprzez późniejszą naukę w szkole masowej i pracę zawodową wśród słyszących (Szczepankowski 1971, s. 65).

Chcąc zapewnić pomoc logopedyczną wszystkim dzieciom, pracownicy udzielali porad nauczycielom i wychowawcom przedszkolnym, organizowali spotkania dla rodziców oraz nauczycieli. Zdając sobie sprawę z tego, że nie wszyscy rodzice mogli przyjeżdżać do poradni, Związek zapewniał im wsparcie, którego udzielali logopedzi jeżdżący do domu dziecka i na miejscu przekazujący rodzicom wskazówki i rady, uczyli w jaki sposób mogą pracować z dzieckiem, aby mu skutecznie pomóc (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 26).

Rozumiejąc znaczenie stosowania urządzeń wzmacniających słuch – Związek starał się o uzyskanie zgody na produkcję aparatów słuchowych w Zakładzie Szkoleniowo-Produkcyjnym PZG w Katowicach, kupował aparaty słuchowe i przekazywał je dzieciom, których rodzice nie byli ubezpieczeni. Z czasem stworzył bank aparatów słuchowych oraz produkował indywidualne wkładki douszne. Związek wystąpił do Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej z piśmną prośbą o zakup protez słuchowych, które przekazał poradniom i dwóm klinikom akademii medycznych.

Nie były to jedyne działania Związku w tym zakresie. W różnych częściach kraju zorganizował bowiem dwa kursy dla protetyków, którzy mieli wykonywać

wkładki douszne, tak by miała do nich dostęp jak największa liczba osób z wadą słuchu. Wydawał „Materiały Szkoleniowe i Informacyjne”, dzięki którym doskonalić się mogła kadra zajmująca się osobami z wadą słuchu, organizował kursy i kursokonferencje dla pracowników poradni oraz kursy dla rodziców, gromadził pieniądze przeznaczone na wsparcie finansowe swoich członków oraz na stypendia dla dzieci i młodzieży (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 20-21).

Dążąc do zapewnienia pełnej opieki osobom z wadą słuchu, PZG, współpracując z Towarzystwem Logopedycznym, przyczynił się do zorganizowania na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie studiów logopedycznych, którymi kierował prof. Leon Kaczmarek. Związek podejmował działania zmierzające do zastąpienia Państwowych Komisji Selekcyjnych przez poradnie Związku i by to one same po dokładnej analizie wyników badań kierowały dzieci z wadą słuchu na naukę do szkoły masowej.

W 1968 roku władze Związku przyczyniły się do wydania przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego zarządzenia, w którym zawarte zostały wykazy zawodów, do wykonywania których mogła przyuczać się młodzież z wadą słuchu. Zgodnie z tym zarządzeniem młodzież niesłysząca mogła przygotowywać się do pracy w 3-letniej zasadniczej szkole zawodowej specjalnej ze szkoleniem w warsztatach szkolnych lub zakładach pracy, w 2-letnich zasadniczych szkołach zawodowych ze szkoleniem tylko w zakładach pracy, 3-letnich zasadniczych szkołach zawodowych i 3-letnich szkołach zawodowych dla opóźnionych w nauce ze szkoleniem w warsztatach szkolnych lub w zakładzie pracy, na szkoleniach w zakładach pracy i na kursach szkoleniowych w warsztatach szkolnych bądź zakładach pracy po szkole podstawowej. Wykaz ten został opracowany na bazie nomenklatury dla zasadniczych szkół zawodowych dla niepracujących⁶.

⁶ Dz.Urz. MOiSW z dnia 10 stycznia 1969 r., nr B-1, poz. 2 – Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 grudnia 1968 r. w sprawie określenia nomenklatury zawodów i specjalności, do których przygotowują młodocianych niewidomych, głuchych oraz młodocianych umysłowo upośledzonych specjalne zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły (klasy) podstawowe dla opóźnionych w nauce lub kursy szkolenia zawodowego dla tych młodocianych; Zarządzeniem Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w 1969 roku do tej listy dodano 2 zawody przeznaczone dla młodzieży głuchej, do których mogła przygotowywać się w 3-letnich zasadniczych szkołach zawodowych i 3-letnich szkołach podstawowych dla opóźnionych w nauce, gdzie szkolono młodzież w warsztatach szkolnych lub zakładach pracy i był to zawód tkacza maszynowo-ręcznego oraz zabawkarza. Nomenklatura zawodów i specjalności za tamże, s. 2-4 – Załącznik nr 1 do Zarządzenia Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 grudnia 1968 r.

W wyniku współpracy Związku z Ministerstwem podjęto się opracowania materiałów do programu kursów nauczania początkowego⁷ dorosłych. Zaczęto drukować podręczniki przeznaczone dla wszystkich klas specjalnej szkoły podstawowej.

Członkowie PZG pomagali także młodzieży uczącej się i studiującej. Pojmowali działania, które miały rozwiązywać ich problemy i zaspokajać ich potrzeby. Uzyskali zgodę Ministerstwa na zwolnienie młodzieży szkolnej z konieczności nauki języka obcego.

Związek nie zaprzestawał opieki nad młodzieżą niesłyszącą z chwilą ukończenia przez nią szkoły. Młodzież nadal znajdowała się w kręgu zainteresowań Związku, który udzielał jej pomocy i wsparcia. Jak czytamy w materiałach sprawozdawczych PZG, „opieka ta polegała na przygotowaniu absolwentów do pracy społecznej, na udzielaniu im właściwej pomocy socjalno-bytowej (w sprawach mieszkaniowych i rodzinnych, w usamodzielnieniu się itp.) oraz czuwaniu nad prawidłową adaptacją w zakładzie pracy” (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 35).

Wspierając młodzież, która po ukończeniu szkoły podstawowej chciała kontynuować naukę, Związek organizował kursy wyrównawcze, na których absolwenci szkół specjalnych przygotowywali się do zdawania egzaminów do szkół średnich. Kursy takie organizowane były w Poznaniu i Bielsku-Białej. Ponadto stworzył we Wrocławiu punkt konsultacyjny przeznaczony dla uczniów techników („Świat Głuchych” 1968, s. 8-10). Starając się wspomóc w pracy osoby prowadzące zajęcia na kursach, wydał poradnik metodyczny do nauczania matematyki oraz programy nauczania dla wszystkich przedmiotów. W marcu 1968 roku zorganizował dla tych osób konferencję metodyczną (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 30).

Związek pomagał także osobom, które po ukończeniu szkoły średniej chciały kontynuować naukę. W celu zapoznania się z sytuacją studentów pracownicy Związku spotkali się z nimi w 1968 i 1969 roku.

Należy pamiętać o tym, że PZG nie ograniczał swej działalności do niesienia pomocy tylko absolwentom swoich zakładów, ale także opiekował się absolwentami Zakładów Szkolenia Inwalidów, które prowadzone były przez Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej.

⁷ Celem organizacji takich kursów było zwalczanie analfabetyzmu wśród osób niesłyszących, ponieważ zjawisko to nadal występowało wśród tej grupy, a dotyczyło szczególnie osób niesłyszących z terenów wiejskich (Szczepankowski 1967, s. 16-17).

Zdając sobie sprawę z tego, że nie wszyscy dorośli niesłyszący posiadają wykształcenie podstawowe, obok kursów i punktu konsultacyjnego PZG organizował także kursy i klasy podstawowe. Jak pisał Kazimierz Diehl

wszystkie zakłady stawiały sobie 2 podstawowe cele: zapewnienie przez produkcję bazy materialnej dla działalności statutowej Związku oraz rehabilitację zatrudnionych głuchych przez prowadzenie nauki w zakresie szkoły podstawowej, przywarsztatowe szkolenie zawodowe, opiekę leczniczą, pracę kulturalno-oświatową, sportową i turystyczną, zapewnienie odpowiednich warunków socjalnych [...] (Diehl 1986, s. 355).

Przy Zakładach Szkoleniowo-Produkcyjnych w Pcimiu utworzono Ośrodek Rewalidacji Głuchych Wsi (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 34). Ośrodek ten powstał, aby umożliwić uzupełnienie wykształcenia osobom z wadą słuchu, które miały braki w nauce z zakresu szkoły podstawowej oraz uzyskania tytułu wykwalifikowanego stolarza budowlanego.

Działacze Związku udzielali osobom z wadą słuchu pomocy w znalezieniu zatrudnienia. Kiedy podjęcie pracy wymagało opuszczenia dotychczasowego miejsca zamieszkania, w miarę możliwości, zapewniano im zakwaterowanie w internatach przyzakładowych, hotelach robotniczych czy kwaterach prywatnych.

Ważnym obszarem działalności PZG było niesienie pomocy socjalnej swym podopiecznym. Pracownicy PZG odpowiedzialni za opiekę socjalną w 1966 roku pomagali i interweniowali w sprawach pracy, płacy, w sprawach socjalno-bytowych i innych ponad 15 000 razy, dokonali ponad 4000 wizytacji w zakładach pracy, internatach, hotelach robotniczych, szkołach i innych placówkach. W 1969 roku liczba przypadków udzielania pomocy i interwencji zmniejszyła się do niespełna 13 000, liczba wizytacji zaś do około 3500 (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 39).

Nie zawężając zakresu swych działań tylko i wyłącznie do kwestii związanych z opieką, rehabilitacją, kształceniem czy pracą, Związek podejmował również inicjatywy zmierzające do upowszechniania kultury. Dlatego też rozwijał swe placówki kulturalne, prowadził okręgowe domy kultury oraz świetlice (Niedzielska 1967, s. 39-40), w których działały samorządy świetlicowe, zespoły artystyczne, zespoły zainteresowań, zespoły filmowe, fotograficzne oraz biblioteki. Placówki były miejscem spotkań osób niesłyszących, pozwalały także na rozwój zainteresowań i talentów.

Podczas kadencji Zarządu Głównego wybranego przez delegatów na IV Walnym Zjeździe sukcesywnie wzrastała liczba okręgowych domów kultu-

ry. W 1966 roku było ich 11, a w 1969 roku 15. Malą natomiast liczbą świetlic. W 1966 roku istniały 84 świetlice, a w 1969 roku było ich 77. W 1970 roku część domów kultury została przekształcona w kluby (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 40).

W ramach działalności kulturalnej istniały 3 zespoły pantomimy w: Olsztynie, Szczecinie i Bydgoszczy, 6 tanecznych zespołów regionalnych w: Łodzi, Kluczborku, Zakopanem, Pcimiu, Gdańsku i Krakowie oraz zespół estradowy we Wrocławiu (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 41-42).

Członkowie Związku byli organizatorami lub uczestnikami m.in.: imprez odbywających się w czasie obchodów 1000-lecia Państwa Polskiego, Centralnej Akademii z okazji IX Międzynarodowego Dnia Głuchego, Międzynarodowego Festiwalu Amatorskich Zespołów Artystycznych w Warszawie, Ogólnopolskiego Przeglądu Amatorskich Zespołów Artystycznych, którego organizatorem był Związek Spółdzielni Inwalidów oraz Ogólnopolskiego Festiwalu Amatorskich Zespołów Pantomimicznych, zorganizowanego przez Centralną Radę Związków Zawodowych i Zrzeszenie Studentów Polskich. Zespoły amatorskie działające przy Związku występowały w czasie obchodów świąt państwowych i związkowych, a niektóre spośród nich wyjeżdżały za granicę i tam prezentowały swe osiągnięcia artystyczne.

Związek organizował również turnieje wiedzy, różnego typu konkursy i eliminacje mające na celu stałe nadzorowanie pracy i współzawodniczenie o miano najlepszego zespołu artystycznego (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 42-43).

Członkowie PZG nawiązali kontakty z organizacjami, które niosły pomoc zarówno materialną, jak i doradczą, tak by wachlarz propozycji oferowanych przez placówki kulturalno-oświatowe był jak najszerszy i zachęcał do uczestnictwa w proponowanych przez nie zajęciach. Dążąc do tego, by placówki te zapewniały jak najciekawszą i pełną ofertę różnego rodzaju zajęć, organizowali szkolenia dla ich pracowników. A od 1969 roku wydawali m.in. „Biuletyn Informacyjno-Instruktażowy”.

Duży nacisk kładł Związek na upowszechnianie wśród młodzieży sportu i kultury fizycznej. Często opiekował się grupami sportowymi działającymi przy szkołach dla dzieci niesłyszących i niedosłyszących. Zaopatrywał je w niezbędny sprzęt, pomagał finansowo przy organizacji imprez sportowych. Organizował ogólnopolskie mistrzostwa szkolnej młodzieży głuchej (Włostowski 1967, s. 48-49). Uczestnicy mistrzostw współzawodniczyli ze sobą w lekkoatletyce i pływaniu, a od 1970 roku także w piłce ręcznej. Dzięki staraniom PZG Polski Związek Pływacki zaczął wspierać finansowo akcję upowszechniania

wśród tej młodzieży nauki pływania. Związek starał się również o pozyskiwanie lub wynajmowanie obiektów dla swoich klubów sportowych. Z uwagi na trudności finansowe nie było to łatwe. Ograniczano więc te działania i korzystano z pomocy udzielanej przez inne kluby i stowarzyszenia sportowe (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 46-51).

Pomimo trudności inicjatywy podejmowane przez Związek przyczyniały się do stałego wzrostu zainteresowania sportem wśród osób z wadą słuchu. W latach 1966-1969 w działających dotąd okręgowych klubach sportowych wzrastała liczba grup i sekcji sportowych, a także liczba członków. W 1969 roku w stosunku do roku 1966 liczba grup sportowych wzrosła o 13, liczba sekcji sportowych zwiększyła się o 104, a liczba członków aż o ponad 760. Członkowie klubów sportowych uprawiali: lekkoatletykę, pływanie, koszykówkę, tenis stołowy, szachy, siatkówkę, strzelectwo sportowe, sporty motocyklowe, narciarstwo, piłkę nożną, gimnastykę szwedzką, gimnastykę akrobatyczną, piłkę ręczną, kręgle, sporty zimowe i turystykę. Zrezygnowano z prowadzenia sekcji kolarstwa i gimnastyki (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 46-47). Organizowano liczne turnieje, w czasie których mogli rywalizować ze sobą członkowie poszczególnych kół sportowych.

Sportowcy Związku brali udział w licznych międzynarodowych imprezach sportowych, a osiągnięte wyniki świadczyły o tym, że poziom ich przygotowania do startów nie odbiegał od poziomu przygotowania kadr z innych krajów. W klasyfikacjach zajmowali wysokie pozycje oraz zdobywali puchary i medale. W 1966 roku brali udział w VIII Biegu Narodów w Pawii, a Adam Kot został Mistrzem Europy w biegu przełajowym juniorów (Włostowski 1966, s. 20-21). W 1967 roku Polacy uczestniczyli w Biegu na Przełaj o Mistrzostwo Europy w Chambergu⁸ oraz Biegu Ulicznym „Stu Wież” w Pawii. W Mistrzostwach Europy w Pływaniu w Sztokholmie J. Czerwińska zajęła drugie miejsce w pływaniu na 100 metrów stylem dowolnym, w tej samej dyscyplinie I. Sułek zajął miejsce trzecie, a w pływaniu stylem motylkowym na 200 metrów był trzeci, A. Zwierzyński zajął pierwsze miejsce w pływaniu stylem klasycznym na 200 metrów, Polki zdobyły złoty medal, a Polacy srebrny w sztafecie 4 × 100 metrów stylem zmiennym oraz drużynowo w pływaniu stylem dowolnym 4 × 100 metrów (Włostowski 1967, s. 46-47). Polacy brali również udział w Międzynarodowym Spotkaniu Piłki Koszykowej z Finlandią w Krakowie i Bielsku-Białej, V Mistrzostwach Europy w Strzelaniu w Pilźnie, a narciarze – w Zimowych

⁸ Zdobyli tam tytuł drużynowego mistrza Europy w biegu na przełaj („Świat Głuchych” 1967, s. 18).

Igrzyskach Głuchych w Berchtesgaden. W 1968 roku Polacy uczestniczyli w Międzynarodowych Zawodach Lekkoatletycznych ZSRR-Polska we Wrocławiu, Międzynarodowych Zawodach Lekkoatletycznych Polska-NRD w Dreźnie, Międzynarodowym Biegu na Przełaj w Moskwie, Międzynarodowych Zawodach Lekkoatletycznych Polska-Bulgaria w Sofii, Międzynarodowych Zawodach Pływackich NRD-Polska w Rzeszowie, Międzynarodowym Spotkaniu w Piłce Koszykowej Polska-Finlandia w Helsinkach i Tampere, I Mistrzostwach Europy w Tenisie Stołowym w Brukseli, w 1969 roku w XI Światowych Igrzyskach Sportowych Niesłyszących w Belgradzie, gdzie Polacy zdobyli dziewiętnaście medali⁹, w Międzynarodowym Czwórmezu Piłki Koszykowej Polska-Francja-Włochy-Belgia w Brukseli, a w roku 1970 w Międzynarodowych Młodzieżowych Zawodach Pływackich NRD-Węgry-Szwecja-Polska w Poznaniu, Międzynarodowych Zawodach Lekkoatletycznych Polska-ZSRR w Krasnodarsku, Międzynarodowym Trójmezu Piłki Koszykowej w Krakowie oraz w Międzynarodowym Turnieju Lekkoatletycznym z okazji 50-lecia Fińskiego Związku Sportowego Głuchych w Helsinkach (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 50-51). Bili również rekordy. Na potwierdzenie Komisja rekordów świata głuchych Międzynarodowego Komitetu Sportu Niesłyszących (CISS) w 1966 roku zatwierdziła rekord W. Rutkowskiego, R. Dobieckiego, S. Polaka i M. Sobocińskiego w pływaniu 4 × 100 metrów oraz W. Brzóska w bieganii kobiet na 800 metrów („Świat Głuchych” 1966, s. 22).

Poza udziałem w wydarzeniach czy inicjatywach kulturalnych, poza dbaniem o upowszechnianie sportu, Związek swym podopiecznym proponował również udział w różnego rodzaju imprezach turystycznych. Inicjatorami działalności Związku w tym zakresie byli: Józef Hendzel, Halina Tomaszewska, Lucyna Żukowska, Franciszek Iwanowicz, Kazimierz Sokulski, Andrzej Ziemia (Korniak 1970, s. 19-20). W okresie między IV a V Zjazdem Walnym poprawiła się sytuacja dotycząca rozwoju turystyki. W tym czasie powstały nowe koła PTTK. W roku 1967 koło w Bydgoszczy założył Mieczysław Grajek, w 1968 roku powstały koła w: Jarocinie (założyciel Stanisław Ciesielski), Gorzowie

⁹ Złote medale wywalczyli: Adam Kot w biegu, Marianna Formeister w rzucie oszczepem, srebro zdobyli: Lidia Kania i Jerzy Stegner w rzucie oszczepem, Kazimierz Wróbel i Tadeusz Liszewski w biegu, a brązowe medale trafiły do: Tadeusza Liszewskiego (bieg), Andrzeja Zabawskiego (bieg), Stefana Gaffke (rzut dyskiem), Marii Skibowicz (bieg), Marianny Formeister (rzut dyskiem), Bolesława Brzóska (bieg) oraz sztafety 4 × 100 metrów mężczyzn. Drugie miejsce wywalczyła również męska drużyna koszykówki („Świat Głuchych” 1969, s. 25).

Wielkopolskim (założyciel Czesław Dostatni) i Koszalinie (założyciel Alfons Werra), w roku tym reaktywowano również koło „Tryglaw” ze Szczecina, w roku następnym założono koło „Biruta” w Kielcach (założyciel Stanisław Szwendrys) i „Dreptak” w Zielonej Górze (założyciel Stanisław Świniarski). W 1969 roku istniały 22 koła (Chraca 1993, s. 41-45).

Związek zaczął urządzać coraz więcej imprez turystycznych. Po zaprzestaniu, w poprzedniej kadencji Zarządu, organizowania ogólnopolskich rajdów turystycznych nowy Zarząd zainicjował kolejny – IV Ogólnopolski Rajd Turystyczny Głuchych, który odbył się w 1966 roku na terenie Beskidu Niskiego, jego kierownikiem był Ryszard Ciesielski (Chraca 1993, s. 41-45; Włostowski 1966, s. 21). V Ogólnopolski Rajd Turystyczny miał miejsce w 1967 roku w Górach Świętokrzyskich, komandorem Rajdu był Antoni Morawski (Włostowski 1967, s. 21-22). W tym samym roku koło PTTK w Lublinie zorganizowało I Ogólnopolski Rajd „Perły Lubelszczyzny” (Tomaszewska 1967, s. 20). VI Rajd pod kierownictwem Ryszarda Ciesielskiego odbył się w 1968 roku w Tatrach (Szczęsny 1968, s. 13-14). W latach następnych VII Rajd w Górach Świętokrzyskich (Ciesielski 1969, s. 25-26) i VIII w Górach Stołowych. Każda z tych dyscyplin cieszyła się dużą popularnością i gromadziła setki uczestników. W 1970 roku odbył się II Ogólnopolski Zlot Turystów Głuchych w Beskidzie Żywieckim.

Z myślą o zapewnieniu swym członkom jak najciekawszych form spędzania wolnego czasu w latach 1966 i 1969 odbyły się narady przedstawicieli kół PTTK przy PZG. Organizowano również kursy dla osób zajmujących się imprezami turystycznymi dla niesłyszących (Korniak 1968, s. 19).

W okresie kadencji Zarządu Głównego PZG, wybranego w 1965 roku, kontynuowano wydawanie czasopisma „Świat Ciszy”. Czasopismo podejmowało tematykę związaną z „[...] rehabilitacją dziecka głuchego, kulturą fizyczną i sportem, rehabilitacją, kulturą oraz działalnością gospodarczą” (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 56)¹⁰.

Chcąc dotrzeć do jak największej liczby czytelników i przygotować pismo jak najbardziej odpowiadające potrzebom osób z wadą słuchu, redakcja „Świata Ciszy” w 1970 roku zorganizowała trzy spotkania z czytelnikami.

¹⁰ W 1966 roku utworzono w redakcji „Świata Ciszy” Radę Programową, w której skład weszli przedstawiciele PZG, Ministerstwa Oświaty, Instytutu Matki i Dziecka, Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Zakładu Wychowawczego dla Dzieci Głuchych w Warszawie oraz Komitetu Drobnej Wytwórczości. Rada ta niestety nie zdołała rozwinąć szerszej działalności.

W połowie sierpnia 1967 roku odbył się w Warszawie V Kongres Światowej Federacji Głuchych. Działalność Komisji Naukowej do Spraw Głuchoty koncentrowała się głównie na pracach związanych z jego organizacją. W czasie obrad uczestnicy dyskutowali o różnych aspektach integracji osób niesłyszących ze słyszącymi. Pierwszego dnia dyskutowano nad aktualną sytuacją głuchych (dzieci i dorosłych) w społeczeństwie słyszących oraz nad przyczynami wad słuchu i sposobami im zapobiegania.

Następnego dnia pracowano w dwóch zespołach. Pierwszy podejmował takie tematy, jak: „Klasyfikacja dzieci z wadami słuchu pod kątem pedagogicznego przygotowania ich do życia w społeczeństwie” i „Wyniki badań nad nauczaniem i wychowaniem dzieci głuchych razem ze słyszącymi”. Natomiast drugi zespół starał się określić: „Kategorie głuchych żyjących między ludźmi słyszącymi, najważniejsze ich potrzeby i sposoby przyścia im z pomocą” oraz „Sposoby skutecznej walki z analfabetyzmem głuchych w poszczególnych państwach”.

W czasie Kongresu prowadzono również obrady w komisjach: medycznej, audiologicznej, psychologicznej, pedagogicznej, środków porozumiewania się, socjalnej, kulturowej, kultury fizycznej i sportu oraz w komisji pomocy krajom rozwijającym się. Towarzyszyły im: wystawa tematyczna „Głusi wśród słyszących w Polsce Ludowej” oraz wystawa książek i wydawnictw poświęconych problemom głuchoty i głuchych, międzynarodowa wystawa fotograficzna niesłyszących zawodowców i amatorów oraz międzynarodowa wystawa sprzętu elektroakustycznego, a także międzynarodowy festiwal zespołów artystycznych, międzynarodowy festiwal filmowy, międzynarodowy zlot plakietowy i próba sprawności motocyklistów i automobilistów oraz międzynarodowy obóz młodzieżowy¹¹.

Po zakończeniu Kongresu Komisja zajęła się realizacją podjętych uchwał, a niektóre jej obowiązki przejęły Rady Konsultacyjne PZG (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 52).

Związek jako członek międzynarodowych organizacji, aktywnie uczestnicząc w ich działalności, podejmował współpracę ze Światową Federacją Głuchych, z Międzynarodowym Komitetem Sportów Niesłyszących, z Międzynarodowym Komitetem Szachowym Niesłyszących i ze związkami głuchych działającymi w innych krajach. Działacze PZG aktywnie uczestniczyli w pracach tych organizacji i podobnie jak w Światowej Federacji Głuchych, pełnili w nich znaczące funkcje.

¹¹ Zob. Uchwała V Kongresu Światowej Federacji Głuchych w Warszawie w dniu 17 sierpnia 1967 r. (Kirejczyk 1970, s. 245-263).

Nawiązane kontakty międzynarodowe przyczyniły się do zorganizowania wizyty delegacji PZG w Związku Głuchych Jugosławii w Belgradzie, wizyty przedstawicieli PZG w Bułgarskim Związku Głuchych, w Związku Głuchych Ukrainy, w Polskim Związku Głuchych rewizytę złożyli działacze Związku Głuchych z Jugosławii, Ukrainy i Bułgarii. Działacze PZG uczestniczyli w Zjeździe Niemieckiego Związku Głuchych NRD. Wizytę w Polsce złożyli delegaci Węgierskiego, Jugosłowiańskiego, Bułgarskiego oraz Ukraińskiego Związku Głuchych, działacze gospodarczy PZG wizytowali Węgierski Związek Głuchych, delegaci Związku wyjechali do Bułgarii w celu zapoznania się z metodami szkolenia i produktywizacji osób z wadą słuchu, delegaci Bułgarskiego Związku przyjechali do Polski w celu poznania polskich osiągnięć. Delegaci PZG brali również udział w międzynarodowych targach i wystawach organizowanych w Lipsku, Budapeszcie, Brnie i Moskwie (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 54-55).

Podejmowane przez Związek, w myśl wytycznych przyjętych na IV Walnym Zjeździe Krajowym (Kawiński 1966, s. 13-14), różne formy działalności gospodarczej spowodowały, że osiągnano coraz większe dochody, co pozwalało na pokrywanie wzrastających wydatków.

W roku 1967 utworzono PZG – Zjednoczenie Zakładów Szkoleniowo-Produkcyjnych, które zajmowało się działalnością zakładów szkoleniowo-produkcyjnych. W roku następnym Zarząd PZG z Zarządem Głównym Związku Zawodowego Pracowników Gospodarki Komunalnej i Przemysłu Terenowego podpisał „Porozumienie” i trzy protokoły dodatkowe, które regulowały zasady pracy osób zatrudnionych w zakładach PZG.

W czasie kadencji Zarządu Głównego działalność gospodarcza Związku prowadzona była w PZG Zakładzie Szkoleniowo-Produkcyjnym „ELNA” z zarządem w Katowicach, w PZG Zakładzie Szkoleniowo-Produkcyjnym z zarządem w Warszawie, w Zakładzie Szkoleniowo-Produkcyjnym PZG z zarządem w Łodzi, w PZG Zakładzie Szkoleniowo-Produkcyjnym w Tomaszowie Mazowieckim, w PZG Zakładzie Szkoleniowo-Produkcyjnym w Częstochowie, w PZG Zakładzie Szkoleniowo-Produkcyjnym w Pcimiu oraz w PZG Zakładzie Szkoleniowo-Produkcyjnym im. Stanisława Morawskiego w Smoszewie (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 70-72).

Rozwijało się chałupnictwo, gdzie obok wykonywanych już wcześniej zabawek, parasoli i toreb zajmowano się szyciem chusteczek i gratowaniem elementów z tworzyw sztucznych. Zakłady Związku nadal prezentowały swoje produkty na targach krajowych, a chcąc zdobyć szerszy krąg odbiorców zaczęły je wystawiać również na Międzynarodowych Targach organizowanych

w Poznaniu. W zakładach, dzięki zainteresowaniu PZG stanem bezpieczeństwa pracy, zaczęła funkcjonować służba bhp. Utworzono ponadto Społeczne Zakładowe Inspektoraty Pracy, a także komisje powypadkowe. Pracownicy zakładów przechodzili kursy bhp I i II stopnia, mieli także zapewnioną opiekę lekarską.

Związek niósł także pomoc tym osobom z wadą słuchu, które nie miały kwalifikacji do wykonywania zawodu lub musiały się przekwalifikować. Osoby takie mogły uczęszczać na szkolenia zawodowe organizowane w zakładach szkoleniowo-produkcyjnych. Zajęcia te odbywały się w systemie kursowym lub na stanowisku pracy. Dzięki szkoleniu prowadzonemu systemem kursowym można było podwyższać kwalifikacje, uzyskać tytuł robotnika kwalifikowanego lub tytuł mistrza. Łącznie w latach 1966-1970 zorganizowano 47 różnego rodzaju kursów zawodowych (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 80).

Drugi typ szkolenia zawodowego miał przygotować pracowników do pracy na określonych stanowiskach i przeszkolenie ich w zakresie zasad bhp. Szkolenia zawodowe w zakładach były oparte, tak jak szkolenia w Ośrodku Rehabilitacji w Pcimiu, na programach Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Związek nadal organizował akcje wczasowe dla pracowników zakładów. Podopieczni wyjeżdżali do: Wągrowca, Smoszewa (wczas w tym miejscu zlikwidowano w 1967 roku), w 1968 roku do Darłówka, rok później do Mielna. W 1969 roku Związek kupił ośrodek wczasowy w Muszynie-Zdroju. PZG organizował również kolonie i zimowiska dla dzieci (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1971*, s. 83).

Pod koniec marca 1971 roku obradował V Walny Zjazd Krajowy PZG („Świat Głuchych” 1971, s. 2-4). Zdzisław Bielonko po raz kolejny został wybrany na prezesa. Na Zjeździe podjęto decyzję o wprowadzeniu pewnych zmian w strukturze organizacyjnej Związku. Działające dotychczas Delegatury Okręgowe i Społeczne Rady Okręgu zastąpiono Oddziałami Wojewódzkimi. W związku z tą zmianą w tym samym roku naniesiono i zatwierdzono poprawki do statutu. Utworzono nowe koła terenowe w: Stalowej Woli, Skarżysku-Kamiennej, Tomaszowie Mazowieckim, Łodzi, Starogardzie Gdańskim, a zlikwidowano koła w: Międzyrzeczu, Sandomierzu, Grodzisku Mazowieckim, Sochaczewie, Jelczu i Oleśnicy (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 6).

Nie były to jedyne zmiany organizacyjne. Turystyką przestał zajmować się Dział Kultury Fizycznej i Turystyki, opiekę nad tą dziedziną działalności Związku przejął, przekształcony z Działu Kultury, Dział Kultury i Turystyki.

W 1971 roku Związek doprowadził do końca akcję podjętą przez poprzedni Zarząd i dokonał spisu wszystkich osób z wadą słuchu zamieszkałych na terenie

kraju. Z zebranych danych wynikało, że w połowie 1971 roku w Polsce mieszkało 38 928 osób niesłyszących (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 8)¹².

W okresie kadencji 1971-1976 Związek podjął współpracę z Ośrodkiem Rehabilitacji Zawodowej Związku Spółdzielni Niewidomych w Bydgoszczy. Dzięki niej mógł kierować do niego osoby niesłyszące i jednocześnie niewidome w celu zapewnienia im niezbędnych form rehabilitacji.

W związku z niewystarczającą liczbą osób słyszących posługujących się językiem migowym, które mogłyby skutecznie nieść pomoc osobom z wadą słuchu, PZG kontynuował swoją działalność polegającą na organizowaniu kursów języka migowego. Opracowany został nowy system prowadzenia szkoleń, które przebiegały na czterech poziomach. Organizowano: kursy wstępne, kursy podstawowe, specjalistyczne dla pracowników służby rehabilitacji i służby pracowniczej, specjalistyczne dla pracowników służby zdrowia oraz specjalistyczne dla wykładowców języka migowego (Szczepankowski 1974, s. 6-8). Najwięcej kursów odbyło się w 1971 roku – 34, najmniej zaś w roku 1974 – 18. Związek przeprowadzał również egzaminy kwalifikacyjne. Osoby, które pomyślnie zdały egzamin, otrzymywały uprawnienia kwalifikacyjne z języka migowego (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 16-17).

Związek nie poprzestawał na organizowaniu kursów. W 1972 i 1975 roku wydał alfabet palcowy dla uczestników szkoleń. Ponadto w 1972 roku dla osób uczestniczących w kursach wstępnych wydał „ABC języka migowego”, a w 1974 roku dla kontynuujących naukę część I i II „Języka migowego”.

Związkowi, pomimo trudności, udało się utworzyć Poradnię Rehabilitacji dla Dzieci z Wadami Słuchu w Kielcach. Natomiast podejmowane próby nie doprowadziły do utworzenia takich poradni w Gdańsku i Zielonej Górze. Liczba dzieci objętych opieką poradni, przy niewielkim spadku w latach 1971 i 1972 w stosunku do roku 1969, nadal rosła. W 1973 roku poradnie opiekowały się blisko 3200 dzieci, w 1974 ponad 3470, w 1975 3900 dzieci, a w połowie 1976 ponad 4000 dzieci (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 9). PZG organizował kolejne kursy dla rodziców, w których uczestniczyli również pracownicy poradni. Prowadził szkolenia dla pracowników poradni w Instytucie Matki i Dziecka oraz Poradni Rehabilitacji w Szczecinie. Poradnie w Łodzi i Wrocławiu organizowały kolonie dla dzieci.

Od 1975 roku poradnie zaczęły obejmować swą opieką także młodzież z wadą słuchu, a ich nazwa została przekształcona w Poradnie Rehabilitacji

¹² W sprawozdaniu zamieszczono również informację, że do czerwca 1976 roku liczba ta wzrosła do 42 164 osób.

Dzieci i Młodzieży z Wadami Słuchu. W poradniach dysponujących odpowiednimi warunkami mogły również otrzymać pomoc osoby dorosłe.

Poza opieką nad młodzieżą z wadą słuchu, która uczęszczała do szkół specjalnych, Związek w większym stopniu zaczął interesować się młodzieżą, która kształciła się w placówkach dla słyszących. W celu niesienia pomocy młodzieży z tych placówek od 1973 roku potrzebującym wsparcia zaczęto wypłacać zasiłki pieniężne. Rok później utworzono Korespondencyjny Klub Niesłyszących Uczniów Szkół Średnich (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 13).

Pracownicy Związku nadal spotykali się ze studentami. Utworzono Zespół Niesłyszących Studentów i Absolwentów Wyższych Uczelni „Fabulinus” oraz kluby „Fabulinus” w Warszawie pod kierunkiem Kajetany Maciejewskiej i w Krakowie pod kierunkiem Marka Mazurka (Szczepankowski 1975, s. 14). Ich celem było „[...] organizowanie samopomocy koleżeńskiej oraz pracy społecznej i kulturalnej wśród niesłyszących studentów. [...] ułatwienie wzajemnej wymiany doświadczeń [...]” (Michalczuk 1972, s. 7). Zespół opracował poradnik *Nie jesteś sam*. Wydanie tego poradnika miało na celu przekazanie wskazówek osobom z wadą słuchu, które chciały podjąć naukę na studiach wyższych (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 14; Kowalik 1976, s. 14-15). Wyjaśniając cel działania tego Zespołu B. Szczepankowski podawał, że jest nim „[...] przede wszystkim wymiana doświadczeń w zakresie studiów form i metod samodzielnej pracy nad sobą i własną rehabilitacją” (Szczepankowski 1971, s. 67).

W 1972 roku wprowadzono nowy sposób wspierania członków Związku w postaci świadczeń społecznych. W 1974 roku dla pracowników zakładów Związku stworzono fundusz socjalny i mieszkaniowy.

Kolejne sukcesy odnosił Związek na polu upowszechniania kultury. Tworzył nowe placówki kulturalno-oświatowe oraz uniwersytety powszechne. Pomimo trudności spowodowanych brakiem odpowiednich lokali oraz przeszkolonej kadry, rozwijały się zespoły pantomimiczne, taneczne, teatry ruchu oraz zespoły fotograficzne i filmowe. Podobnie jak w latach poprzednich zespoły te brały udział w licznych imprezach organizowanych na terenie kraju, a także poza Polską, gdzie zdobywały liczne wyróżnienia. PZG nie zaprzestał organizowania różnych konkursów, festiwali oraz wystaw. Przeprowadził: „[...] cztery konkursy na najlepszą placówkę kulturalno-oświatową PZG, dwa festiwale filmów krótkometrażowych, pięć konkursów czytelniczych, jeden konkurs literacki [...], jeden konkurs na najlepsze koło Ligi Kobiet, jeden konkurs i wystawę dziecięcych prac plastycznych, trzy wystawy prac plastyków amatorów, jeden konkurs i wystawę prac fotograficznych” (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 22). Po jednym z konkursów w 1975 roku wydano zbiór wierszy, który został zatytułowany *Wyjście z ciszy*.

Zaczęto również tworzyć kluby seniorów i kluby złotego wieku, które zapewniały osobom starszym odpowiednie dla ich wieku formy spędzania wolnego czasu (Korniak 1975, s. 18).

Związek objął swą opieką kolejne zakłady i ośrodki szkolno-wychowawcze, które wspierał dostarczając im potrzebny sprzęt sportowy. Przy Zarządzie Głównym została utworzona Społeczna Rada Sportu (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 26). W jej skład weszli: Kazimierz Diehl, Kazimierz Włostowski, Anna Keyha, Jan Klimczewski, Jan Bąkowski, Józef Hłumy, Ryszard Staszek, Jerzy Czerniejewicz, Mieczysław Grajek, Tadeusz Raczek, Ludwik Kamiński, Hubert Klencz, Waław Rynglewicz, Halina Radomska, Stanisław Mizerski oraz Stanisław Oliwa („Świat Głuchych” 1977, s. 3). Rada miała dbać o podnoszenie poziomu sportu, upowszechnianie sportu, odpowiednie przygotowanie osób pracujących ze sportowcami, czy to amatorami, czy zawodowcami. Była „[...] organem doradczym w zakresie najważniejszych problemów, związanych z wychowaniem fizycznym i sportem w środowisku inwalidów słuchu” („Świat Głuchych” 1977, s. 3).

W dalszym ciągu Związek wspierał akcję powszechnej nauki pływania wśród młodzieży. W czasie kadencji 1971-1976 odbyło się ponad 1630 kursów pływania. Kluby sportowe oferowały następujące dyscypliny sportu: lekkoatletykę, pływanie, koszykówkę, tenis stołowy, szachy, siatkówkę, strzelectwo sportowe, sport motorowy, narciarstwo, piłkę ręczną i nożną, kręgle oraz sporty zimowe. Zlikwidowano, podobnie jak wcześniej sekcje gimnastyki, sekcje gimnastyki akrobacyjnej oraz grupy sportowe (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 26-28).

Zawodnicy Związku brali udział w 37 zgrupowaniach. Osiągnęli znakomite wyniki na różnego typu zawodach. Koszykarze zdobyli Mistrzostwo Europy, sportowcy zajęli trzecie miejsce w lekkoatletyce. W 1971 roku brali udział w Zimowych Igrzyskach w Adelboden i w Międzynarodowym Turnieju w Koszykówce w Paryżu, dwa lata później w XII Światowych Igrzyskach Głuchych w Malmö, na których zdobyli liczne medale (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 28-29)¹³.

Rozwijając wśród podopiecznych zamiłowanie do turystyki, utworzono przy placówkach kulturalno-oświatowych kolejne koła PTTK, m.in. w 1972

¹³ W Malmö złoty medal zdobył Józef Barbuszyński (chód), medal srebrny wywalczyli: Maria Skibowicz (bieg), Janina Karkowska (bieg), Lidia Lityńska (rzut oszczepem) oraz drużyna koszykarzy, trzecie miejsce zajęli: Stefan Krywański (rzut dyskiem, rzut młotem), Kazimierz Wróbel (bieg), Marianna Formeister (pchnięcie kulą) oraz Henryk Kaczmarek (pięciobój) – Z. Grzegorzewski, *XII Światowe Igrzyska Sportowe Niepełnosprawnych Malmö*, w: „Świat Głuchych” 1973, nr 11, s. 19-23.

roku w Białymstoku, w 1973 roku koła w Łodzi i koło „Przędki” w Krośnie, w tym samym roku powstało również koło w Poznaniu, rok później utworzono koło „Krokus” w Nowym Targu (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 28-29)¹⁴. Do końca 1975 roku powstało ich 45. W 1976 roku powstały koła w Tarnowie i Toruniu.

W 1975 roku przy Zarządzie Głównym PTTK została utworzona Komisja zajmująca się podtrzymywaniem współpracy ze Związkiem (Hubert 1976, s. 27). W jej skład weszli: J. Horowitz, B. Cmela, B. Ciborek, R. Ciesielski, M. Grajek, A. Krokiewicz, A. Morawski („Świat Głuchych” 1975, s. 17).

Zadaniem Komisji było między innymi: koordynacja zadań w zakresie upowszechniania turystyki i krajoznawstwa w Polskim Związku Głuchych, merytoryczny nadzór Kół PTTK przy PZG, wykonywanie uchwał i postulatów ZG PTTK w zakresie działalności PTTK w środowisku inwalidów słuchu, jak również realizacja inicjatyw, uwag i propozycji ZG PZG w tym zakresie, inicjowanie i opracowywanie projektów – wytycznych oraz programów działań, organizowanie kształcenia wykwalifikowanej kadry turystycznej, otoczenie patronatem działalności turystyczno-krajoznawczej w szkołach dla dzieci głuchych (Morawski 1993, s. 27).

PZG i PTTK zorganizowały wiele rajdów: pieszych, górskich, nizinnych, narciarskich, kolarskich, motorowych, zlotów, spływów, marszów na orientację, wycieczek krajoznawczych i rekreacyjnych.

Ogólnopolskie i międzynarodowe imprezy cieszyły się popularnością wśród osób z wadą słuchu, które chętnie, aktywnie i licznie w nich uczestniczyły.

W latach 1971-1976 zorganizowano 6 rajdów pieszych: w Beskidach, w ramach X Ogólnopolskiego Rajdu Wielodyscyplinowego PZG na ziemi przemyskiej, na ziemi bydgoskiej „Szlakiem Kopernika”, po województwie lubelskim, rajd górski w Beskidzie Sądeckim i w Bieszczadach, 5 rajdów narciarskich: w Szczyrku, „Białe Szaleństwo” w Tatrach, „Szlakiem Partyzantów” w Gorcach, rajdy w Beskidach i Karkonoszach, rajd kolarski po ziemi bydgoskiej, 3 międzynarodowe rajdy motorowe turystów niesłyszących w: Rybniku, Bielsku-Białej i Raciborzu, 2 ogólnopolskie rajdy nocne w Górach Świętokrzyskich. W 1974 roku po 15-letniej przerwie odbyły się 2 spływy kajakowe: rzeką Czarną Hańczą – Kanalem Augustowskim i rzekami szczecińskimi. Nowością były rajdy „50-latków”, seniorów PZG zorganizowane po raz pierwszy w 1975 roku w Nałęczowie, a rok później w Lublinie (Korniak 1978, s. 27). Wśród organizatorów

¹⁴ W 1974 roku zlikwidowano koło „Miś” w Warszawie, jednak w wyniku dużego zainteresowania turystyką rok później w jego miejsce utworzono nowe koło „Nike”.

tych imprez wymienić należy: Władysława Chracę, Ryszarda Ciesielskiego, Juliusza Wiśniewskiego, Józefa Wójcika, Antoniego Morawskiego oraz Bogumiła Korniaka (Horowitz 1993, s. 48).

Obok wymienionych wcześniej form imprez turystycznych odbywały się biwaki, wycieczki autokarowe, piesze oraz rowerowe. Organizowano również odczyty, prelekcje, spotkania z podróżnikami, projekcje oraz różnego rodzaju konkursy. Imprezy te miały na celu nie tylko zapewnienie atrakcyjnych form spędzania wolnego czasu, przyczyniały się także do poszerzania u ich uczestników wiedzy dotyczącej kraju ojczystego (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976, s. 25*).

Polacy brali również udział w III Międzynarodowym Zlocie Przyjaźni w Prossen i V Zlocie w Starym Mieście pod Śnieżnikiem. Ponadto poszczególne koła organizowały zagraniczne wyjazdy dla swoich członków.

Wychodząc naprzeciw dużemu zainteresowaniu, jakim cieszyły się różnego rodzaju formy zajęć turystycznych, PZG i PTTK w 1975 roku przeprowadziły w Sandomierzu szkolenie, które dało uczestnikom uprawnienia do organizowania turystyki. Dzięki temu pozyskana została liczniejsza kadra, która mogła skuteczniej zajmować się zachęcaniem osób z wadą słuchu do uprawiania turystyki.

Dzięki utrzymywaniu kontaktów międzynarodowych przedstawiciele Zarządu Głównego PZG uczestniczyli w: VI Kongresie Światowej Federacji Głuchych we Francji, posiedzeniu Biura Światowej Federacji Głuchych we Włoszech, Bułgarii oraz Szwecji, Kongresie Międzynarodowego Komitetu Sportowego Niesłyszących w Szwecji, posiedzeniu Biura Światowej Konferencji Głuchych w Londynie, posiedzeniu Komisji Socjalnej Światowej Federacji Głuchych w ZSRR, Kongresie Międzynarodowego Komitetu Sportowego Niesłyszących w Stanach Zjednoczonych oraz VII Kongresie Światowej Federacji Głuchych w Stanach Zjednoczonych (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976, s. 29-31*).

Wymieniając się doświadczeniami oraz współpracując z organizacjami działającymi na rzecz osób z wadą słuchu za granicą, Związek zawarł porozumienie z Niemieckim Związkiem Głuchych, Federacją Inwalidów Czechosłowacji, ze Związkiem Głuchych Niemieckiej Republiki Demokratycznej i Czechosłowacji. Współpraca międzynarodowa przyczyniła się do zorganizowania konferencji i sympozjów, między innymi w Czechosłowacji i na Węgrzech. Delegaci PZG wyjeżdżali także do innych państw w celu zapoznania się z ich osiągnięciami, Związek podejmował również w Polsce delegatów z krajów, z którymi utrzymywał kontakty (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976, s. 31-32*).

Prowadząc działalnością gospodarczą, Związek w latach 1971-1976 posiadał 7 zakładów szkoleniowo-produkcyjnych.

Chcąc zapewnić jak największą liczbę miejsc zakwaterowania dla pracowników swych zakładów, w 1972 roku oddano do użytku internat w Tomaszowie, a w 1975 roku internaty w Smoszewie oraz Pcimiu. Związek dbał nie tylko o znalezienie miejsc pracy i zamieszkania dla swych podopiecznych, ale w zasięgu jego działań znajdowało się również upowszechnianie kultury wśród pracowników owych zakładów. Zajęcia kulturalno-oświatowe prowadzone były w świetlicach przyzakładowych. Świetlice takie działały w Smoszewie, Tomaszowie Mazowieckim, Pcimiu i Ostrowcu Świętokrzyskim. W celu propagowania rozwoju kultury w świetlicach odbywały się odczyty, pogadanki, prelekcje, spotkania, akademie związane z różnymi uroczystościami, projekcje filmów, zabawy, konkursy. Pracownicy mogli także uczęszczać na zajęcia fotograficzne, plastyczne, czytelnicze, zajęcia z majsterkowania, przyrodnicze czy sportowe. W miastach, w których nie było świetlic, pracownicy korzystali z biletów na różnego rodzaju imprezy, mogli brać udział w organizowanych dla nich wycieczkach. Związek przeprowadzał również zawody, w czasie których rywalizowały ze sobą drużyny Ochotniczej Straży Pożarnej działające przy zakładach PZG. Wśród pracowników popularne były również: tenis stołowy, szachy, warcaby, strzelectwo, siatkówka, wędkarstwo, piłka ręczna i piłka nożna. Działała liga piłkarska.

Aby objąć wszystkich pracowników odpowiednią opieką medyczną, w każdym zakładzie otwarto poradnię lekarską (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1976*, s. 37-41).

Cieszący się zaufaniem współpracowników Zdzisław Bielonko, w roku 1976 na VI Krajowym Zjeździe Delegatów, po raz trzeci¹⁵ został wybrany na prezesa („Świat Głuchych” 1977, s. 3-9).

W czasie kadencji nowego Zarządu PZG zmienił się status Związku, stającego się stowarzyszeniem wyższej użyteczności. Pociągnęło to za sobą konieczność dokonania zmian w statucie, który w nowej formie został przyjęty w 1977 roku. Nowy statut zezwalał na to, by członkami Związku były także dzieci i młodzież. Utworzono 22 szkolne koła i 20 kół zakładowych PZG. Wprowadzony został ponadto status członka wspierającego, którym mogła zostać osoba prawna i fizyczna (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1981*, s. 4-5).

W 1977 roku PZG, w związku z wprowadzeniem zmian granic dotychczasowych województw, musiał utworzyć nowe oddziały w województwie: bielskim, częstochowskim, koszalińskim, nowosądeckim, przemyskim, radomskim, tar-

¹⁵ Na Walnym Zjeździe Związku Zdzisław Bielonko został wybrany po raz drugi, ale wcześniej zaczął tę funkcję pełnić po przejściu na emeryturę swego poprzednika.

nowskim, toruńskim, słupskim i siedleckim. Pod koniec kadencji było ich 26 (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1981*, s. 6).

Podjmując działania na rzecz swych podopiecznych, PZG uzyskał zgodę, by koszty związane z naprawą aparatów słuchowych były refundowane przez Wydziały Zdrowia i Opieki Społecznej.

Dążąc do tego, by praca Związku była jak najefektywniejsza i przynosiła jak najwięcej korzyści osobom z wadą słuchu, zorganizowano szereg różnego rodzaju szkoleń, narad i zjazdów. W roku 1979 został utworzony Ośrodek Szkolenia Kadr PZG we Wrocławiu, w którym przeprowadzano wiele szkoleń, m.in.: z zakresu kultury, turystyki, sportu, rehabilitacji, spraw organizacyjnych oraz języka migowego, w tym pierwszy kurs nauki tego języka dla nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych dla dzieci głuchych (Siła-Nowicki 1980, s. 5).

Uzyskawszy fundusze Związek przyczynił się do zwiększenia liczby poradni rehabilitacyjnych i punktów logopedycznych. W 1977 roku istniało 14 poradni i 4 punkty logopedyczne, a w połowie 1981 roku 15 poradni i aż 13 punktów. Miały one pod swą opieką coraz więcej dzieci i młodzieży. Do czerwca 1981 roku objęto nią około 7000 dzieci i młodzieży (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1981*, s. 10-11).

Wraz ze wzrostem liczby poradni, punktów logopedycznych oraz ich podopiecznych konieczne stało się przygotowanie większej liczby specjalistów. W tym celu obok Podyplomowego Studium Surdologopedii przy UMCS w Lublinie¹⁶ utworzono specjalizację surdologopedyczną na Podyplomowym Studium Logopedii na Uniwersytecie Warszawskim (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1981*, s. 11). Podyplomowe Studium Surdologopedii powstało w 1981 roku, kierownictwo powierzono prof. Leonowi Kaczmarkowi (Siwecka 1981, s. 17).

Kontynuując wcześniej podejmowane działania, pracownicy Związku prowadzili kursy dla rodziców, organizowali turnusy rehabilitacyjne, kolonie. Novum stanowiły obozy letnie, w których uczestniczyły dzieci słyszące rodziców niesłyszących. W czasie tych obozów prowadzono naukę języka migowego. W czasie kadencji 1977-1981 zorganizowano także cztery kolonie zdrowotne dla dzieci i młodzieży (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1981*, s. 14)¹⁷. Rozumiejąc, że wpływ na efektywność działań rehabilitacyjnych ma także środowisko, w którym żyją

¹⁶ Zgłoszenia na studia logopedyczne na UMCS zaczęto przyjmować w roku 1967, po uznaniu przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego logopedii za przedmiot poboczny na studiach pedagogicznych („Świat Głuchych” 1967, s. 6).

¹⁷ W 1980 roku został zorganizowany jeden turnus, w roku następnym ich liczba zwiększyła się do trzech.

podopieczni Związku, pracownicy odpowiedzialni za działalność rehabilitacyjną „[...] współpracowali z organizacyjnymi służbami socjalnymi PZG, personelem pedagogicznym placówek oświatowych oraz służbami socjalnymi zakładów pracy, w których zatrudnieni byli inwalidzi słuchu” (Siwecka 1986, s. 211).

Związek nadal pomagał młodzieży, która chciała kontynuować naukę w szkole średniej lub na studiach. Wspierał ją w podejmowanych w tym kierunku działaniach. Jednak z powodu trudności finansowych nie organizował już kursów wyrównawczych. Zaczął wypłacać stypendia młodzieży, która po ukończeniu studiów zamierzała pracować w Związku.

W celu upowszechniania kultury organizowano: uniwersytety powszechnie – w 1980 roku było ich 28, kursy popularyzowania wiedzy, zabawy i wieczorki taneczne. Nadal funkcjonowały zespoły zainteresowań: artystyczne, szachowe, fotograficzno-filmowe, drużyny tenisa stołowego i inne. Liczba zespołów zainteresowań artystycznych zwiększyła się o 23 nowe. Ponadto organizowano konkursy i różnego rodzaju wystawy prac wykonanych przez członków zespołów zainteresowań. Związek wysłał część prac na wystawy międzynarodowe, gdzie niektóre z nich zostały wyróżnione i nagrodzone. Na Międzynarodowym Festiwalu w Bułgarii srebrne medale za swe prace fotograficzne zdobyli Eugeniusz Mrozik i Lech Nawalny (Studziński 1978, s. 14). Na Międzynarodowej Wystawie Niesłyszących Artystów Plastyków w Warnie nagrody otrzymali: Czesław Studziński (grafika), Stanisław Chraca (drzeworyt) oraz Eugeniusz Mrozik (fotografia) (Siła-Nowicki 1979, s. 18).

Zespoły Związku, podobnie jak w latach poprzednich, występowały również poza granicami kraju. Zespół pantomimy ze Szczecina w latach 1977-1981 występował w Turcji, Danii, Jugosławii, Bułgarii, Czechosłowacji i Związku Radzieckim. Zespół pantomimy z Wrocławia miał występy w Czechosłowacji, NRD i Związku Radzieckim, a zespół taneczny z Warszawy na Węgrzech, w ZSRR i NRD.

Zespół pantomimy ze Szczecina uczestniczył w Międzynarodowym Festiwalu Mimów w Brnie i zajął tam wysokie miejsce, a także otrzymał wyróżnienie na Międzynarodowym Festiwalu Mimów w Warnie (*Materiały Sprawozdawcze PZG* 1981, s. 33-36).

Od połowy 1978 roku, w wyniku odebrania Związkowi dotacji, zaprzestano organizowania kursów nauki pływania dla dzieci i młodzieży szkolnej. Konsekwencją tego było również zaprzestanie organizowania mistrzostw młodzieży szkół specjalnych w pływaniu. Od tej pory odbywały się tylko mistrzostwa w lekkoatletyce.

W 1979 roku, po siedmioletniej przerwie, zaczęto tworzyć grupy sportowe, zlikwidowano sekcje sportów zimowych i sekcje motorowe.

Utrzymujące się problemy finansowe sprawiły, że Związek, od 1979 roku, w mniejszym zakresie wspierał ośrodki szkolno-wychowawcze. Nie posiadał środków na zakup odpowiedniego sprzętu sportowego. Od tego czasu ten rodzaj pomocy na mniejszą skalę udzielany był tylko przez ośrodki wojewódzkie PZG.

Trudności te nie spowodowały jednak wstrzymania działań Związku zmierzających do upowszechniania sportu wśród dzieci i młodzieży. W tym celu nawiązano kontakty z klubami sportowymi dla słyszących dzieci i młodzieży, w których umieszczano swych uzdolnionych podopiecznych.

Sportowcy Związku nadal brali udział w licznych zawodach tak centralnych, jak i międzynarodowych. Na XIII Światowych Igrzyskach Sportowych Głuchych, które odbyły się w 1977 roku w Bukareszcie zajęli III miejsce w lekkoatletyce i koszykówce („Świat Głuchych” 1977, s. 23). Na Światowych Zimowych Igrzyskach Sportowych Głuchych w 1979 roku w Maribel kilku zawodników z Polski uczestniczyło w zawodach w slalomie gigancie, slalomie specjalnym, biegu na 15 i 30 kilometrów, biegu zjazdowym oraz sztafecie 3 × 10 kilometrów, a w 1980 roku na II Drużynowych Mistrzostwach Europy w Lekkoatletyce w Salerno, gdzie zdobyli dziewięć złotych, dwanaście srebrnych i jedenaście brązowych medali¹⁸ oraz w II Mistrzostwach Europy w Koszykówce, na których po raz kolejny nasza drużyna zajęła pierwsze miejsce („Świat Głuchych” 1980, s. 17-21). Janusz Żak brał udział w Indywidualnych Mistrzostwach Świata Głuchych w Szachach w Amsterdamie w 1980 roku i zajął na nich V miejsce (Skorupski 1980, s. 24). W roku następnym na XIV Światowych Igrzyskach Sportowych Niesłyszących Polacy zdobyli jeden złoty, dwa srebrne oraz cztery brązowe medale¹⁹.

¹⁸ Złote medale zdobyli: Halina Zawadzka (bieg), Andrzej Cygler (skok wzwyż), Zbigniew Grunt (bieg), Lidia Kania (rzut oszczepem), Ryszard Andrzejewski (bieg), Marek Zamojski (rzut młotem), Paweł Gajdowski (rzut oszczepem), drużyna męska w sztafecie 4 × 400 metrów, srebrne medale wywalczyli: Adam Woźniak (bieg), Jerzy Świstek (bieg), Marianna Mollus (pchnięcie kulą), Grażyna Cyrkanowicz (bieg), Ewa Gręda (skok wzwyż), Mirosław Bednarek (skok o tyczce), Marek Zamojski (rzut dyskiem), drużyna kobiet w sztafecie 4 × 100 metrów oraz 4 × 400 metrów i drużyna mężczyzn w sztafecie 4 × 100 metrów. Z brązem do kraju powrócili: Grażyna Cyrkanowicz (bieg), Lidia Kania (pchnięcie kulą), Wiesław Śpiewak (bieg), Marianna Mollus (rzut oszczepem), Małgorzata Łyskowska (bieg), Anna Czaja (skok wzwyż), Aleksander Borejszyk (bieg), Mirosław Bednarek (trójskok), Adam Cygler (skok w dal) oraz Zdzisław Kolanko (pchnięcie kulą) (Keyha 1980, s. 24-26).

¹⁹ Złoto wywalczył Mirosław Bednarek (skok o tyczce), srebro: Halina Zawadzka (bieg) oraz męska drużyna koszykówki, a brąz: Halina Zawadzka (bieg), Jerzy Śmistek (bieg), Marek Zamojski (rzut młotem) oraz męska sztafeta 4 × 100 metrów (Keyha 1981, s. 22).

W roku 1980 liczba klubów sportowych zmniejszyła się w stosunku do stanu z początku kadencji do 29. Zmniejszono również liczbę sekcji sportowych, w roku 1980 zostało ich tylko 165. Przyczyną takiego stanu rzeczy były problemy organizacyjne i finansowe (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1981*, s. 24).

Inaczej wyglądała sytuacja w turystyce. W ramach tej działalności Związek tworzył nowe placówki, szkolił działaczy. Od początku kadencji do roku 1980 – 100 osób przeszkolono na organizatorów turystyki, 27 osób na fotografików turystycznych, a 37 na organizatorów marszów na orientację. Szkolenia te i uzyskane przez ich uczestników uprawnienia przyczyniły się do poszerzenia kadry zajmującej się organizowaniem imprez turystycznych (*Materiały Sprawozdawcze PZG 1981*, s. 38).

Do połowy 1981 roku zwiększyła się do 57 liczba kół PTTK działających przy PZG. W okresie tym powstało między innymi koło przy Zakładach Szkoleniowo-Produkcyjnych w Tomaszowie Mazowieckim i koło w Warszawie, które potocznie nazywano Klubem Turystycznym „Uśmiech”.

Odbyły się kolejne ogólnopolskie i międzynarodowe imprezy turystyczne. W czasie kadencji Zarządu Głównego przeprowadzono 3 rajdy piesze: po okolicach Warszawy; ziemi wałbrzyskiej, w Gorcach i rajd pieszy w ramach XVIII Międzynarodowego Wielodyscyplinowego Rajdu PZG po ziemi myślenickiej, 5 rajdów narciarskich: w Beskidach, Gorcach i Tatrach, rajd kolarski „Jura” Częstochowa – Kraków, rajd kolarski w ramach Międzynarodowego Wielodyscyplinowego Rajdu PZG w Nowym Targu, 3 marsze na orientację: po ziemi myślenickiej, okolicach Krakowa, Beskidzie Wyspowym, zawody na orientację w ramach XVIII Międzynarodowego Wielodyscyplinowego Rajdu Jubileuszowego na ziemi myślenickiej, IV Międzynarodowy Rajd Motorowy w Rybniku, 3 międzynarodowe zloty gwiazdziste turystów niesłyszących w Radomiu i Myślenicach, 5 rajdów „50-latków” seniorów, których nazwę w 1980 roku zmieniono na ogólnopolskie wędrówki turystyczne seniorów PZG: w Kazimierzu – Puławach, Nałęczowie, Sandomierzu, Zamościu, 3 spływy kajakowe rzekami szczecińskimi i na Pojezierzu Augustowskim (Ciesielski 1993, s. 63-71).

W 1980 roku w Ojcowie po raz pierwszy odbył się Ogólnopolski Międzynarodowy Rajd Młodzieży Niesłyszącej (Chraca 1980, s. 25). Rajd ten został zorganizowany w celu upowszechniania turystyki wśród młodzieży niesłyszącej. W tym samym celu zaczęto tworzyć szkolne kluby turystyczno-krajoznawcze. Rok później zorganizowano w Lublinie II Ogólnopolski Rajd Młodzieży Niesłyszącej (Morawski 1993, s. 51).

W tym samym roku w Krakowie odbyła się akademie związana z obchodami 25-lecia turystyki niesłyszących. W ramach obchodów tej rocznicy zorga-

nizowano górski rajd pieszy, rajd na orientację, rajd kolarski, zlot gwieździsty zmotoryzowanych, zawody sprawnościowe oraz różne konkursy (Horowitz 1993, s. 49).

Obok imprez turystycznych organizowanych na terenie kraju zajmowano się także turystyką zagraniczną. Odbywały się międzynarodowe rajdy turystów zmotoryzowanych. Polacy uczestniczyli w rajdach organizowanych przez Węgrów, w Rajdach Przyjaźni w Pradze i w NRD. W 1977 roku zorganizowano wycieczkę do Bukaresztu, której uczestnicy oglądali zawody rozgrywane na olimpiadzie. Dwa lata później odbyła się wycieczka do Warny zorganizowana z okazji obrad VIII Kongresu Światowej Federacji Głuchych (Horowitz 1993, s. 49).

Kontynuując swą działalność wydawniczą w ciągu pięciu lat dzięki staraniom Związku ukazały się *Listy o wychowaniu dziecka głuchego*, ilustrowany słownik języka migowego w zakresie turystyki, podręcznik autorstwa Bogdana Szczepankowskiego pt. *Ideografia – kurs podstawowy*, podręcznik *Ideografia – kurs wyższy* Józefa Hendzla oraz materiały z sesji naukowej *Rehabilitacja społeczna dziecka głuchego (Materiały Sprawozdawcze PZG 1981, s. 71)*.

W ramach kontaktów międzynarodowych delegaci Związku wzięli udział w Sympozjum Związków Niesłyszących Krajów Demokracji Ludowej. W Polsce złożyli wizytę przedstawiciele Rosyjskiego i Litewskiego Związku Głuchych. Nawiązany został kontakt z Mongolskim Związkiem Głuchych, którego delegacja była w Polsce w celu zapoznania się z formami pracy PZG.

Od 1978 roku, w wyniku zmian organizacyjnych, działalność gospodarcza Związku prowadzona była w 8 zakładach szkoleniowo-produkcyjnych w: Łodzi, Pcimiu, Smoszewie, Warszawie, Ostrowcu Świętokrzyskim, Katowicach, Tomaszowie Mazowieckim, nowy zakład powstał z oddziału produkcyjnego TOMIZ w Smoszewie.

Rok ten przyniósł także zmiany w rehabilitacji zawodowej osób z wadą słuchu. Obok prowadzonych dotąd form tej rehabilitacji wprowadzono etap wstępny, nazywany rehabilitacją podstawową. Miała ona na celu przygotowanie osób z wadą słuchu do podjęcia pracy i udziału w życiu społecznym. Kazimierz Diehl tak pisał o tym etapie:

Zatrudnieni głusi w pierwszym etapie, jeżeli nie ukończą szkoły podstawowej bądź podejmują pierwszą pracę zawodową, poddawani są rehabilitacji podstawowej, której celem jest adaptowanie ich do pracy zarobkowej i integracji ze środowiskiem zakładu pracy i współmieszkańcami internatów. Okres ten pozwala ocenić przydatność danego głuchego do dalszej rehabilitacji (Diehl 1986, s. 29).

W 1980 roku udało się wykorzystać zgodę Ministerstwa Finansów na uzyskanie ulgi podatkowej, ponieważ zatrudnienie osób niepełnosprawnych w zakładach PZG przekroczyło 51%. Pozwoliło to na utworzenie funduszu rehabilitacyjnego, z którego opłacane były działania, dzięki którym możliwa była poprawa warunków prowadzenia rehabilitacji.

Kontynuując organizację akcji wczasowych, Związek zakupił w Łebie budynek, który po rozbudowie przekształcony został w ośrodek rekreacyjno-oświatowy i w 1980 roku został oddany do użytku.

W ciągu trzech omówionych kadencji PZG stale dążył do zapewnienia jak najlepszej opieki osobom z wadą słuchu, zarówno dzieciom, jak i młodzieży oraz dorosłym. Swą pomoc niósł także ich rodzinom. Często, właśnie dzięki inicjatywom pracowników Związku, udawało się uzyskać różnego rodzaju wsparcie dla osób z wadą słuchu, czy to dotyczące spraw związanych z kształceniem, zatrudnianiem, czy też rehabilitacją osób niesłyszących. Sugestie Związku, którego pracownicy rozumieli potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży niesłyszącej, wpływały również na działania podejmowane przez organy państwowe oraz inne instytucje. Pomimo trudności finansowych, z którymi musiał sobie radzić w niektórych latach, podejmował starania, by w jak najmniejszym stopniu dotknęły one jego podopiecznych. Jego działania w znaczący sposób wpływały na poprawę sytuacji osób z wadą słuchu.

Tymczasem w kraju nie było spokoju. Narastały niepokoje wśród górników, stoczniovców i robotników. Strajki opanowały Śląsk, Gdańsk i Szczecin, a także Świdnik i Jastrzębie. Strajkujący robotnicy domagali się m.in. uznania niezależnych związków zawodowych. W sierpniu 1980 roku zawarto porozumienie z władzami, najpierw w Szczecinie i Gdańsku, później także w Jastrzębiu. We wrześniu podjęto decyzję o utworzeniu w kraju jednego Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”. Natomiast w roku następnym, 13 grudnia, został wprowadzony stan wojenny. Od tego momentu zaczęły obowiązywać nowe przepisy, m.in. godzina milicyjna, zakaz poruszania się bez przepustek poza granicami województwa, w którym się mieszkało, cenzura korespondencji, blokada kont oszczędnościowych i dewizowych, zawieszenie działalności wszystkich związków zawodowych i znacznej liczby organizacji społecznych, przerwanie komunikacji kolejowej, drogowej i lotniczej z zagranicą, zakaz organizowania strajków czy demonstracji. Jednocześnie internowano działaczy opozycyjnych (Sowa 2011, s. 448-451, 509).

Wszystkie te wydarzenia nie pozostały bez wpływu także na działalność Polskiego Związku Głuchych.

BIBLIOGRAFIA

- (1965), *Materiały Sprawozdawcze PZG*, Warszawa: PZG.
- (1966), *IV Walny Zjazd Krajowy Polskiego Związku Głuchych obradował w Warszawie w dniach 4-5 grudnia 1965 r.*, „Szkola Specjalna”, 2, s. 2.
- (1966), *IV Walny Zjazd Krajowy PZG*, „Świat Głuchych”, 1, s. 3-4.
- (1966), *Szkolenie tłumaczy języka migowego*, „Szkola Specjalna”, 10, s. 16.
- (1967), *Studia logopedyczne*, „Świat Głuchych”, 6, s. 6.
- (1968), *Kurs wyrównawczy w Poznaniu, Kurs wyrównawczy we Wrocławiu, Świat Głuchych*, 5, s. 8-10.
- (1968), *Kursokonferencja pracowników poradni PZG*, „Świat Głuchych”, 4, s. 5.
- (1969), *Nasi sportowcy pojechali do Belgradu: autokarem... samolotem i zdobyli 19 medali*, „Świat Głuchych”, 9, s. 25.
- (1971), *Materiały Sprawozdawcze PZG*, Warszawa: PZG.
- (1971), *V Walny Zjazd Krajowy PZG*, „Świat Głuchych”, 6, s. 2-4.
- (1975), *Nareszcie ścisła współpraca*, „Świat Głuchych”, 7-8, s. 17.
- (1976), *Materiały Sprawozdawcze PZG*, Warszawa: PZG.
- (1977), *Nowa Rada Sportu przy ZG PZG*, „Świat Głuchych”, 4, s. 3.
- (1980), *II Mistrzostwa Europy w koszykówce mężczyzn. Po raz drugi Polacy mistrzami*, „Świat Głuchych”, 6, s. 17-21.
- (1981), *Materiały Sprawozdawcze PZG*, Warszawa: PZG.
- (h) (1977), *VI Walny Zjazd Krajowy Polskiego Związku Głuchych uchwalił program na następne 5 lat i wybrał nowe kierownictwo Związku*, „Świat Głuchych”, 1-2, s. 3-9.
- (j) (1980), *II kurs języka migowego dla nauczycieli*, „Świat Głuchych”, 7, s. 5.
- (kd) (1977), *Rekordowe igrzyska w Bukareszcie*, „Świat Głuchych”, 9, s. 23.
- ab (1966), *Nowa poradnia w Rzeszowie*, „Szkola Specjalna”, 1, s. 15.
- Balejko A. (1967), *Narada w Poradni Rehabilitacji Dzieci w Białymstoku*, „Świat Głuchych”, 5, s. 15.
- Chraca W. (1993), *Rozwój turystyki i krajoznawstwa w latach sześćdziesiątych, w: 30 lat turystyki w Polskim Związku Głuchych* (s. 41-46), Warszawa: PZG.
- Ciesielski R. (1969), *VII Ogólnopolski Rajd Turystyczny Głuchych w Górach Świętokrzyskich*, „Świat Głuchych”, 11, s. 25-26.
- Ciesielski R. (1993), *Centralne i regionalne imprezy turystyczne (1954-1984)*, w: *30 lat turystyki w Polskim Związku Głuchych*, (s. 63-72), Warszawa: PZG.
- Diehl K. (1986), *Aspekty rehabilitacji zawodowej inwalidów głuchych*, w: A. Hulek (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie: materiały II Kongresu TWK, Warszawa, 1-2 października 1983 r.* (s. 355-356), Warszawa: PZWL.
- Dz.Urz. MOiSW z dnia 10 stycznia 1969 r., nr B-1, poz. 2 – Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 grudnia 1968 r. w sprawie określenia nomenklatury zawodów i specjalności, do których przygotowują młodocianych niewidomych, głuchych oraz młodocianych umysłowo upośledzonych specjal-

- ne zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły (klasy) podstawowe dla opóźnionych w nauce lub kursy szkolenia zawodowego dla tych młodocianych.
- Grzegorzewski Z. (1973), XII Światowe Igrzyska Sportowe Niesłyszących Malmö, „Świat Głuchych”, 11, s. 19-23.
- Horowitz J. (1993), *Rozwój turystyki i krajoznawstwa w Polskim Związku Głuchych w latach siedemdziesiątych*, w: *30 lat turystyki w Polskim Związku Głuchych* (s. 47-50), Warszawa: PZG.
- Hubert W. (1976), *100 kół PTTK na stulecie ruchu społecznego głuchych*, „Świat Głuchych”, 2, s. 27.
- Kawiński W. (1966), *Zadania działalności gospodarczej w świetle wytycznych IV Walnego Zjazdu Krajowego*, „Świat Głuchych”, 2, s. 70-72.
- Keyha A. (1980), *Polacy wicemistrzami Europy*, „Świat Głuchych”, 12, s. 24-26.
- Keyha A. (1981), XIV Światowe Igrzyska Sportowe Niesłyszących, „Świat Głuchych”, 9, s. 22.
- Kirejczyk K. (1970), *Nauczanie dzieci głuchych razem ze słyszącymi (badania i wnioski)*, Warszawa: PWN.
- Korniak B. (1968), *Kurs dla organizatorów turystyki wśród głuchych*, „Świat Głuchych”, 9, s. 19.
- Korniak B. (1970), *Kilka uwag o rozwoju turystyki w środowisku niesłyszących*, „Świat Głuchych”, 10, s. 19-20.
- Korniak B. (1975), *O lubelskim klubie złotego wieku*, „Świat Głuchych”, 4, s. 18.
- Korniak B. (1978), *Turystyka dla ludzi „złotego wieku”*, „Świat Głuchych”, 6, s. 27.
- KW (1966), *Nowe rekordy świata*, „Świat Głuchych”, 1, s. 22.
- KW (1967), *Polacy mistrzami Europy w biegu na przełaj*, „Świat Głuchych”, 6, s. 18.
- Lipkowski O. (1967), *Rozwój opieki nad dziećmi głuchymi w XX-leciu Polski Ludowej*, w: O. Lipkowski (red.), *O wychowaniu dzieci głuchych w 150-lecie Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie* (s. 73-103), Warszawa: PWN.
- Michalczyk K. (1972), *Co słycać u studentów*, „Świat Głuchych”, 2, s. 7.
- Morawski A. (1993), *30 lat zorganizowanej turystyki w Polskim Związku Głuchych*, w: *30 lat turystyki w Polskim Związku Głuchych* (s. 26-30), Warszawa: PZG.
- Morawski A. (1993), *Popularyzacja turystyki w latach osiemdziesiątych*, w: *30 lat turystyki w Polskim Związku Głuchych* (s. 51-55), Warszawa: PZG.
- Niedzielska J. (1967), *Upowszechnianie kultury*, „Świat Głuchych”, 7-8, s. 39-40.
- Siła-Nowicki S. (1979), *Polscy artyści-plastycy wyróżnieni na VIII Kongresie w Warszawie*, „Świat Głuchych”, 12, s. 18.
- Siła-Nowicki S. (1980), *Pożyteczny kurs dla nauczycieli*, „Świat Głuchych”, 2, s. 18.
- Siwecka T. (1981), *Podyplomowe Studium Surdologopedii*, „Świat Głuchych”, 10, s. 17.
- Siwecka T. (1986), *Poradnictwo Rehabilitacyjne Polskiego Związku Głuchych jako ogniwo systemu oświaty*, w: A. Hulek (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie: materiały II Kongresu TWK*, Warszawa, 1-2 października 1983 r. (s. 210-212), Warszawa: PZWL.

- Skorupski R. (1980), *Indywidualne Mistrzostwa Głuchych w Szachach*, „Świat Głuchych”, 7, s. 24.
- Sowa A.L. (2011), *Historia polityczna Polski 1944-1991*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Studziński Cz. (1978), *Srebrne medale dla Polski Fotografików i Filmowców na Międzynarodowym Festiwalu w Bułgarii*, „Świat Głuchych”, 1, s. 14.
- Szczepankowski B. (1967), *Głusi na kursach nauczania początkowego*, „Świat Głuchych”, 9, s. 16-17.
- Szczepankowski B. (1971), *Działalność rehabilitacyjna Polskiego Związku Głuchych*, w: B. Szczepankowski (red.), *Wybór referatów Komisji Wad Słuchu I Krajowego Zjazdu Rehabilitacji, Warszawa 10-12 maja 1971* (s. 65-70), Warszawa PZG.
- Szczepankowski B. (1974), *Polski Związek Głuchych i Związek Spółdzielni Inwalidów kształcą tłumaczy języka migowego*, „Świat Głuchych”, 4, s. 6-8.
- Szczepankowski B. (1975), *Przed zjazdem zespołu „Fabulinus”*, „Świat Głuchych”, 4, s. 14.
- Szczepankowski B. (1996), *Zarys historii stowarzyszeń głuchoniemych 1876-1946*, Warszawa: PZG.
- Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi*, Warszawa: WSiP.
- Szczęsny Z. (1968), *VI Ogólnopolski Rajd Turystyczny Głuchych w rejonie Tatr i Podhala 19-22 VII 1968*, „Świat Głuchych”, 10, s. 13-14.
- Tomaszewska D. (1967), *Ogólnopolski Rajd „Perły Lubelszczyzny”*, „Świat Głuchych”, 9, s. 20.
- Włostowski K. (1966), *IV Ogólnopolski Rajd Pieszy Głuchych*, „Świat Głuchych”, 10, s. 21.
- Włostowski K. (1966), *VIII Międzynarodowy bieg przełajowy w Pawii*, „Świat Głuchych”, 5, s. 20-21.
- Włostowski K. (1967), *Sukces naszych pływaków w Sztokholmie*, „Świat Głuchych”, 10-11-12, s. 46-47.
- Włostowski K. (1967), *V Ogólnopolski Rajd Pieszy*, „Świat Głuchych”, 9, s. 21-22.
- Włostowski K. (1967), *X Mistrzostwa Szkolnej Młodzieży Głuchej*, „Świat Głuchych”, 10-11-12, s. 48-49.

STRESZCZENIE

Polski Związek Głuchych wywodzi się ze stowarzyszeń utworzonych na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku. Jest organizacją, która niosła i nadal niesie pomoc osobom niesłyszącym i niedosłyszącym. W latach 1966-1981 jego działalność koncentrowała się na sprawach związanych z oświatą, zatrudnieniem, szkoleniami zawodowymi, zdrowiem i opieką socjalno-bytową. Działacze Związku zajmowali się rozwijaniem kultury fizycznej, sportu i turystyki, upowszechnianiem kultury. Orga-

nizowali kursy z języka migowego. Przeprowadzali spisy osób z wadą słuchu, by efektywniej udzielać wsparcia swym podopiecznym. W latach 1966-1970 zaczęto tworzyć Poradnie Rehabilitacji Dzieci z Wadami Słuchu w miastach wojewódzkich i punkty logopedyczne w miastach powiatowych.

Dbając o poprawę sytuacji osób niesłyszących i niedosłyszących, członkowie PZG pomagali nie tylko dorosłym i dzieciom. W kręgu ich zainteresowań znajdowała się także młodzież ucząca się i studiująca. Podejmowali działania, które miały rozwiązywać różnego rodzaju problemy i zaspokajać ich potrzeby. Ponadto w sierpniu 1967 roku w Warszawie zorganizowali V Kongres Światowej Federacji Głuchych.

SŁOWA KLUCZOWE: oświata, rehabilitacja, szkolenia, zatrudnienie

SUMMARY

Polish Association of the Deaf descends from associations created in Poland at the turn of the 19th and the 20th centuries. It is an organization which continuously helps deaf people and people with impaired hearing. In years 1966-1981 it's activity was focused on the issues concentrated around education, employment, vocational training, health and social care. Active members of the association were developing physical culture, sport and tourism, and they were popularizing culture. They were organizing sign language courses. They were creating the lists of people with impaired hearing to help their charges more effectively. In years 1966-1970, for the first time were created Rehabilitation clinics for children with impaired hearing in regional towns and logopedic points in smaller towns. Members of PAD were helping not only adults and children, improving the deaf people situation and people's with impaired hearing situation. They were also interested in helping school children and students. They were acting to solve different problems and to satisfy deaf community needs. Moreover, in August 1967 they organized The 5th Congress of The World Federation of the Deaf.

KEYWORDS: education, rehabilitation, trainings, employment

IWONA CZARNECKA – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
email: iczar@onet.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 16.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 16.08.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.10.2016

Socjopsychologiczny predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej

Sociological and psychological predictor of growing up in multi-child family

Socjopsychologiczny predyktor dorastania dziecka w dużej rodzinie uwzględnia rozwojowe ujęcia dziecka oraz znaczenie biografii w rozwoju człowieka. Takie podejście do dorastania w rodzinie wielodzietnej łączy się ściśle z rozwojem psychologii dziecka, z etapami jego rozwoju i ich specyfiką. I to właśnie stopniowe przejście obserwacji dziecka funkcjonującego jako dorosły do zapatrywania się na jego młodzieńcze doświadczenia odnaleźć można m.in. w ujęciu H.R. Schaffera (2007, s. 39) i K. Segiet (2011, s. 61).

Jak wskazuje literatura przedmiotu, dorastanie w rodzinie wielodzietnej na tle psychologicznej perspektywy najpełniej uwidaczniają badania z udziałem dzieci. Taki rodzaj eksploracji jest typowy dla badań psychologów, m.in. poszukujących wiedzy na temat, jak pisze B. Matyjas (2012, s. 23), rozwoju jakiejś wybranej właściwości dziecka (wybranego aspektu jego funkcjonowania) lub całości tego funkcjonowania ze wszystkimi uwarunkowaniami podmiotowymi i sytuacyjnymi.

Odnosząc się do socjopsychologicznego predyktora dorastania w rodzinie wielodzietnej, należy podkreślić, iż on właśnie określa specyficzny etap rozwoju dziecka w dużej rodzinie, w której osiąga ono podstawowe kompetencje, etap, w którym dodatkowo, zdaniem K. Segiet (2011, s. 86), z punktu widzenia zaspokajania własnych potrzeb osobistych i społecznych dziecko znajduje swoje miejsce w „niszach społecznych.”

Obserwacja socjopsychologiczna w moim przekonaniu zwraca ponadto uwagę na znaczenie procesów socjalizacyjnych w kształtowaniu osobowości dziecka z dużej rodziny. Dzieciństwo i dorastanie, zgodnie z badaniami i założeniami B. Smolińskiej-Theiss (2003, s. 870), uznawane są tutaj jako konstrukt społeczny, szerzej społeczno-kulturowy. Takie podejście do badania dzieciństwa w dużych rodzinach upatrywać można od chwili wzrostu zainteresowania rodzinami i grupami społecznymi o niższej pozycji społecznej, przede wszystkim losu dzieci, kobiet, ich

sytuacji społecznej, zróżnicowanych warunków życia oraz w chwili pojawienia się innego/nowego przesłania w nauce, że proces socjalizacji polega na kształtowaniu osobowości społecznej jednostki (Borowicz 2008, s. 49).

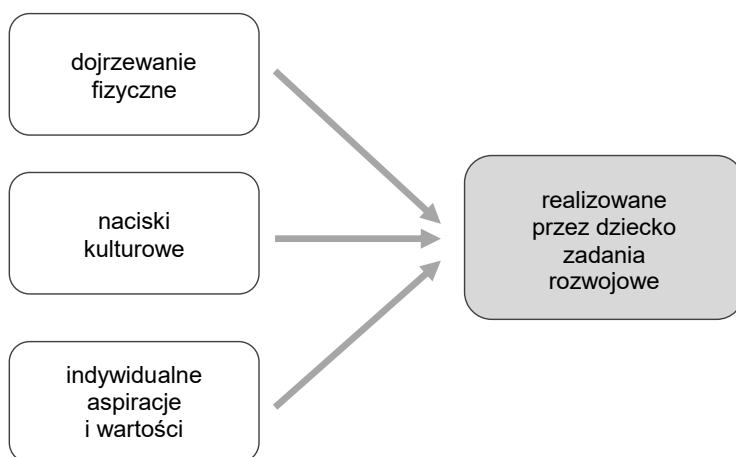
Socjopsychologiczny predyktor dzieciństwa w rodzinie wielodzietnej ukazuje jeszcze jeden aspekt, tj. przedmiotowo-podmiotowy charakter poszukiwań. Jak wskazuje analiza badań, pierwszy, „przedmiotowy kazus” ograniczał się do opisów postaw rodziców wobec dzieci; praw dziecka, pozycji dziecka w społeczeństwie, czy także teoretycznych koncepcji dzieciństwa oraz założeń socjalizacji, obrazując przede wszystkim zjawisko marginalizacji dziecka, jego niską pozycję w hierarchii społecznej. Takie eksplikacje i konstrukcje odnaleźć można m.in. w pracach A. Kwak (2002, s. 20), A. Mościskier (2002, s. 20) czy K. Segiet (2011, s. 88). W tychże badaniach wskazano, że doświadczenia dorastającego dziecka, zwłaszcza te negatywne, pozostawiają istotny ślad w dalszym życiu człowieka.

„Podmiotowy kazus” natomiast odwołuje się do aktywności społecznej dziecka, jego wychowania i socjalizacji. Taki nurt poszukiwań zaprezentowałam w swoich wcześniejszych opracowaniach (Forma 2012). Można go odnaleźć w inspirujących pracach J. Modrzewskiego (2007), D. Sipińskiej (2006), B. Matyjas (2003), B. Smolińskiej-Theiss (1993).

Podmiotowe kategorie ekspozycji dzieciństwa wyraźnie określił J. Modrzewski (2007, s. 108). Według tego Autora kategoria opisu społeczno-kulturowego wymiaru życia dziecka została zestawiona z jego społecznym uczestnictwem i społeczno-kulturową ewaluacją. Jak wskazał, mechanizm socjalizacji decyduje o sprzyjającym bądź niekorzystnym dla dziecka uczestnictwie społecznym, definiowanym jako adaptacja, antycypacja, inkluzja. W tym kontekście wspomniany Autor przeciwstawia także socjalizację zaburzającą obraz społecznego uczestnictwa dzieci. Wskazuje na ich wykluczanie z ról, które komponują przebieg ich społecznej biografii (tzw. socjalizacja ekskluzywna, a więc wyłączająca z głównego nurtu życia społecznego).

Socjopsychologiczny predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej ujmuje je zatem w aspekcie uczestnictwa społecznego, które nie jest jednorodne. W życiu dziecka pojawiają się bowiem rozmaite sekwencje i struktury ról dziecięcych, które z kolei przesądzają o zróżnicowanej sytuacji dzieci. Należy pamiętać, że proces socjalizacji dziecka przebiega zawsze w konkretnej przestrzeni społecznej i w danym czasie historycznym. Same zaś mechanizmy, dzięki którym zachodzi proces uspołecznienia, mogą mieć dualistyczne oblicze. Z jednej strony będą to układy zewnętrzne, z drugiej zaś wewnętrznejednostkowe. Precyzując, chodzi tu o wpływy na dziecko, tzw. naciski zewnętrzne i wewnętrzne, wyznaczające zachowania społeczne dziecka w przyszłości.

Przygotowując dziecko, zarówno w sposób świadomy, jak i spontaniczny do uczestnictwa społecznego, należy pamiętać, że prawdopodobnie przyłączy się ono do grup społecznych w kolejnych fazach swojego życia. Z biegiem czasu, pod wpływem socjalizacji, powiększą się jego kręgi, zintensyfikują kontakty społeczne, wzrosną kompetencje, dzięki którym uzyska ono dojrzałość społeczną. Dzięki tym, wspomnianym w literaturze m.in. przez R.K. Mertona (1981), wzorom orientacji dziecka na wartości i role można przewidywać w przyszłości o jego statusach społecznych, które są jednak odmienne w rozmaitych stadiach życia. Zależne od zdobytej wiedzy, różnic kulturowych i pozycji społecznych wpływają na dorastanie dziecka w dużych rodzinach i realizację antycypacyjnej funkcji socjalizacji. Ponadto, jak pisze J. Havighurst (1953) oraz K. Segiet (2011), stanowią podstawę funkcjonowania dziecka w kolejnych fazach życia: młodości i dorosłości. Wspomniane naciski społeczne wpływają na realizację zadań rozwojowych, czyli są kierowane w stronę dziecka, jego oczekiwań, zgodnych z kolei z daną jemu kulturą, rozwojem fizycznym organizmu, indywidualnie preferowanymi wartościami i aspiracjami. Obserwowalne z czasem zmiany w zachowaniu dziecka, zgodnie z teoretycznymi założeniami cyklicznego modelu rozwoju wspomnianego powyżej R.J. Havighursta, uwidaczniają się w poziomie uspołecznienia dziecka czy też w realizowanych przez dziecko, pochodzących z różnych źródeł zadaniach rozwojowych (*developmental tasks*) Obuchowska 2007, s. 204). Owe źródła zobrazowano poniżej.



Schemat 1. Źródła zadań rozwojowych realizowanych przez dziecko w myśl koncepcji R.J. Havighursta

Warto nadmienić, iż dziecko w różnym stopniu realizuje zadania takie, jak:

- 1) osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci;
- 2) kształtowanie roli męskiej lub roli kobiecej;
- 3) akceptacja swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem;
- 4) osiąganie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych;
- 5) przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie;
- 6) przygotowanie do kariery zawodowej;
- 7) rozwijanie ideologii i systemu etycznego kierującego zachowaniem;
- 8) dążenie i rozwijanie postępowania akceptowanego społecznie.

Wypełnienie tych zadań rozwojowych świadczy o pomyślnym rozwoju dziecka w stronę dorosłości. W rodzinie wielodzietnej, ale także rodzinie innego typu ważne jest, aby młody człowiek był odpowiednio kształtowany i wspierany na przykład do zawarcia związku małżeńskiego i założenia rodziny. Tu istotne miejsce zajmują wzorce z własnej rodziny – pozycja matki, ojca, rodzeństwa, relacje między członkami rodziny.

W rodzinie wielodzietnej dochodzi jeszcze aspekt samodzielności i odpowiedzialności często wynikający z opieki nad młodszym rodzeństwem. Nie zawsze w sensie skrajnego odwrócenia ról i realizowania obowiązków rodzicielskich za matkę lub ojca, lecz naturalnej troski o młodsze dzieci w rodzinie. Tę okoliczność można niejako nazwać „testem” na gotowość do bycia parterem i opiekunem.

Pozytywne zrealizowanie tych zadań przypadających na etap wczesnej młodości w życiu człowieka przez osoby młode z rodzin wielodzietnych warunkuje:

- doświadczenie własne
- doświadczenie cudze/obserwowane.

Erik Erikson, podobnie jak Havighurst, uważał, że rozwój dziecka następuje poprzez przezwyciężenie kryzysów (u Havighursta: problemów) typowych dla danego etapu życia. Erikson wyróżnił w życiu osiem stadiów rozwoju *ego*, przy czym na wczesną dorosłość przypada szóste, kiedy to dziecko/człowiek staje wobec przeciwieństwa: intymność-izolacja, a celem tego kryzysu jest umiejętność wchodzenia w relację intymną z bliską osobą i odpowiedzialność za nią (ibidem, s. 204). Uważał on, że wczesna dorosłość jest etapem najbardziej sprzyjającym zawieraniu małżeństw i rodzeniu dzieci, gdyż miłość „troskliwa i odpowiedzialna” przypada właśnie na ten okres.

Na koncepcję Havighursta i Eriksona można nałożyć obrazowe stanowisko Levinsona, który metaforycznie porównał życie ludzkie do pór roku. Zadania rozwojowe (wynikające ze wspomnianych progowych problemów, kryzysów) są spójne ze strukturą życia człowieka, która obejmuje odniesienie jednostki

do samej siebie (własnych doświadczeń) i otoczenia. Różne sfery aktywności człowieka przenikają się we wszystkich sferach/„porach” życia jednostki.

Reasumując, wyróżniony powyżej predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej odwołuje się do kluczowej triady dla rozwoju adolescenta, gdyż wskazane powyżej zjawiska czy też procesy przebiegają w interakcji ze społecznym środowiskiem, w jakim dziecko funkcjonuje. Nie można analizować ich w izolacji, bez odniesienia do biologii (genetycznych uwarunkowań rozwoju, dziedziczonych zadatków, genów), otoczenia, w którym dzieci dorastają oraz ich aktywności własnej. Szeroko pojęte środowisko jest źródłem wzorców, punktem konfrontacji własnego dojrzewania – fizjologicznego i mentalnego. Jest także punktem (formalnej lub nieformalnej) przynależności stanowiącej element wspomnianej tożsamości jednostki.

BIBLIOGRAFIA

- Borowicz R. (2008), *Kwestie społeczne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 49.
- Forma P. (2012), *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. UJK, Kielce, ss. 189.
- Forma P. (2011), *Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo-edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia na przykładzie województwa świętokrzyskiego*, Wyd. Impuls, Kraków, ss. 152.
- Havighurst R.J. (1981), *Developmental Tasks and Education*, Longman N.Y. and London, s. 46.
- Kwak A., Mościskier A. (2002), red. *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, s. 20.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie biograficznej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, s. 58.
- Modrzewski J. (2007), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, wyd. 2 popr., Wyd. UAM, Poznań.
- Modrzewski J., Sipińska D. (2006), *Socjalizacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 5, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
- Matyjas B. (2003), *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta (na przykładzie Pińczowa)*, Wyd. AŚ, Kielce.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
- Matyjas B. (2012), *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Modrzewski J. (2007), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, wyd. 2 popr., Wyd. UAM, Poznań, s. 108.

- Modrzewski J. (2004), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, wyd. 1., Wyd. UAM, Poznań, s. 106-113.
- Obuchowska I. (2007), *Rozdział 5. Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. nauk. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 204.
- Schaffer H.R. (2007), *Psychologia dziecka*, red. A.I. Brzezińska, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Segiet K. (2011), *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wyd. UAM, Poznań, s. 61.
- Smolińska-Theiss B. (2003), *Dzieciństwo*, w: T. Pilch, red. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, s. 870.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Wyd. UW, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2003), *Dzieciństwo*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2010), *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna”, t. 1(34), s. 22.
- Żebrowska M. (1986), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Wyd. PWN, Warszawa, s. 664.

STRESZCZENIE

Dorastanie człowieka, zwane w literaturze okresem adolescencji, jest pojęciem niezwykle szerokim.

Celem artykułu jest analiza dorastania młodego człowieka w świetle współczesnych badań pedagogicznych, ale również prac i poglądów socjologów, psychologów i ekonomistów oraz wskazanie, że dorastanie jest nie tylko fazą rozwoju jednostki, etapem jej biografii czy horyzontem czasowym, ale także perspektywą i codziennością adolescenta, jego przeżycia, doświadczenia, aktywności, których źródłem jest przede wszystkim rodzina.

Niniejszy artykuł obrazuje socjopsychologiczne uwarunkowania dorastania w kręgu rodziny posiadającej co najmniej troje dzieci.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina wielodzietna, dorastanie, uwarunkowania

SUMMARY

In the modern literature growing up is different described. It is period of adolescence is very broad.

The aim of the article is to analyze the growth of a young man in the light of contemporary educational research, but also the work and views of sociologists, psychologists and economists and an indication that growing up is not only a phase of development of the individual, the stage of her life, the time horizon, but also perspective and everyday adolescent, his experience, experience, activity, the source of which is primarily a family. This article illustrates the socio-psychological conditions of growing up in a family circle having at least three children.

KEYWORDS: multi-child family, growing up, factors

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: sztabowy@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 09.09.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 21.10.2016, 10.11.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.01.2017

Competences of a Career Advisor – European Implications

Kompetencje doradcy zawodowego – implikacje europejskie

Introduction

Currently, an active participant of social life is required to possess not only formal qualifications but also soft skills and competences, often termed competences of the future or new generation competences.

Immense importance is attached to competences promoting efficient and innovative use of expertise and professionals skills in a difficult environment characterised with strong pressure of performance, time, expectations, competitive activities, the demanding and complex environment where cooperation of many people is required, where team work is what counts the most, as the knowledge and skills of a single person are not enough to solve many complex problems; the environment diversified in terms of cultural background in which you need to wish and be able to communicate with other participants of social life, the environment offering much freedom to an individual in terms of autcreation and self-fulfillment but leaving them rather alone, making the responsibility for one's own development and independent management of one's own life the aspects of key importance (Smółka 2008, p. 20-21).

The dynamic development (of the market, technology, society) compelled to greater flexibility and reorganisation of the labour structures (despecialisation and deregulation) and to transmission from management based on the job and workplace idea to competence-based systems (Juchnowicz, Sienkiewicz 2006). It is estimated that the job (activity which an adult devotes most of her/his active life to) is received in 70% thanks to professional expertise and in 30% thanks to social competences, while it is lost in 70% due to insufficient competences and in 30% due to the absence of qualifications (Flis 2015). The era of knowledge-based economy changed the market from the "labour

market” to the “competence market” (Civelli 1998, p. 48-52). Those changes entailed implications for the competence profile, i.e. the type of required skills of an individual wishing to live, work and develop now and in the future.

The objective of this article is to present the competitive values promoted in the contemporary society, paying special attention to the competences of a career advisor in the multicultural European social space.

Stages of building the competence efficiency

In the European dimension, the basic skills were redefined. The new, basic skills were defined as “**those required for active participation in the knowledge society and economy** – in the labour market and at work, in real-time and in virtual communities and in a democracy, and as a person with a coherent sense of identity and direction in life” (Civelli 1998, p. 50-52).

Understood in such a way, they correlate with the global understanding of qualifications and competences of a contemporary European. The competences are the abilities to use the learning outcomes in a specific context (in learning or at work, in the professional or personal development) (CEDEFop 2014). Defining the competences, you can assume that they are the ability to use all the qualifications, i.e. expertise, skills and personal predisposition, i.e. character traits, in efficient activity. In other words, a competence is working knowledge of something, proficiency in something or ability to do something (combining the above components). Regardless of different competence definitions, competences should be considered specific properties, advantages or values which contribute to effective functioning of the individual.

The individual competence potential should be built by intentional and deliberate covering of specific stages and by improving one’s own awareness and skills. Conscious acquisition and consolidation of competences will ensure their efficient use and guarantee appropriate creation of an individual development path. The potential for acquiring, consolidating and using qualifications and competences promotes efficient development, while their absence may lead to a deadlock or obstacle, hampering or preventing adaptation and development in the contemporary world.

The above stages present the process of reaching complete fluency in competence use. The first stage, defined as *unconscious incompetence*, can be defined as: *I do not know I do not know*. This level is characterised with high degree of

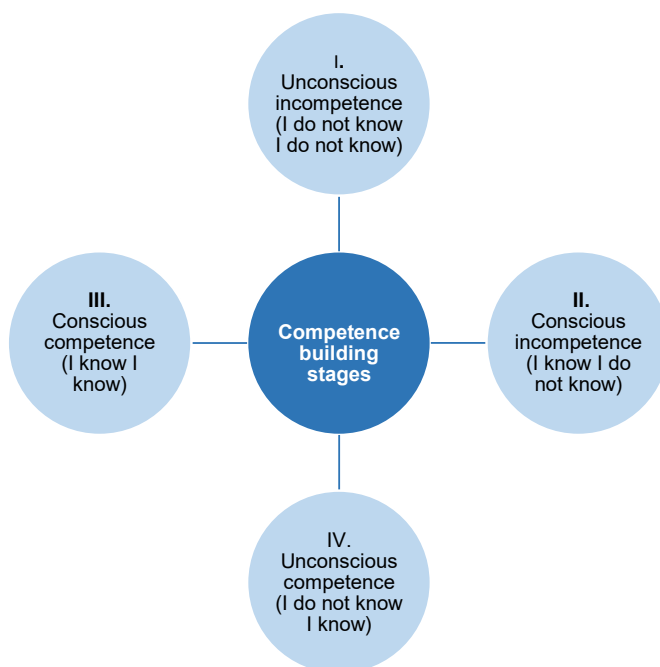


Figure 1. Competence building stages

Source: Own compilation based on Wilczyńska, Nowak, Kućka, Sawicka, Sztajerwald 2013, pp. 144-145.

competence unconsciousness. An individual incompetent in an unconscious way does not know they are not able and do not notice they could learn something. They are not interested in a given skill as they are absolutely unaware of its existence or do not feel its absence in themselves consciously.

The second stage – *conscious incompetence*, can be defined by: *I know I do not know*. It manifests itself primarily when the individual becomes aware that they do not know something or are not able to do something. This is a situation when the awareness of one's own deficits is created. A human becomes aware of the absence of certain skills in the context of a new skill discovered by them. This can result from the tasks carried out, activities, situations experienced, from observing other people or from encountering a given subject.

The third stage is termed – *conscious competence*, or *I know I know*. This level enables to learn a given process, where the subsequent components of the activity being developed are learned gradually. Acquiring the indispensable knowledge or developing a skill, it is carried out in a controlled way. Using the

new skill requires much concentration, but first, individual success can be observed at this stage. The individual becomes aware what s/he is able to do in a given scope, and what s/he needs to learn. This stage enables to make a conscious decision whether they wish to develop the newly-discovered skill which offers the ability to go to the next stage.

The fourth stage is a final one, termed as *unconscious competence*. *The final stage of competence building can be described by I do not know I know*. At this competence stage the individual starts to use the newly-acquired skill frequently and regularly, improving it. The skill is used fluently, even automatically. Such activity does not require concentration, the process is automatized and perfected to a certain degree. The skill is no longer perceived as the one requiring additional commitment. It is so integral and natural, that the human no longer uses it consciously but rather starts using it unconsciously in a specific situation always when they need it (Wilczyńska, Nowak, Kućka, Sawicka, Sztajerwald 2013, p. 144-145).

The transition from incompetence to competence is a process based on three components: I know – I want – I act. The awareness and competence dexterity are simply: to know, be able to and use in practice. Such activities are of immense importance in the realm of global change and social dynamics. The ability to acquire high and appropriate competences promotes a full perspective of adapting in various social situations and contribute to optimised efficiency of individual and team activities. The education process promoting and ensuring competences creates a new dimension and new opportunities for human adaptation to living in the post-modern society.

Multi-layered key competences

Competences will help humans to prepare for creative participation in the civilization, for activities at the highest level of one's potential, and for setting goals and challenges taking the individual closer to the professional and personal success. Such an attitude will contribute to the development of an active, mobile personality with open intellectual approach, involved in social phenomena and taking up professional challenges, with continuous improvement.

The existing civilization conditions create a field of action for a modern, open individual possessing appropriate educational background, showing entrepreneurial and innovative attitudes, characterised with activity- and think-

ing-related mobility, able to communicate and cooperate with other active members of the society.

The collection of all skills (basic and new basic) required to operate in the contemporary, knowledge-based society is determined by the European guidelines on the key competences in the lifelong learning process.

The European Commission designated eight key competences:

- communication in the mother tongue;
- communication in foreign languages;
- mathematical competence and basic competences in science and technology;
- digital competence;
- learning to learn;
- social and civic competences;
- sense of initiative and entrepreneurship;
- cultural awareness and expression¹.

The European Reference Framework concerning key competences for lifelong learning identifies and defines the strategic knowledge and skills required by every individual wishing to pursue self-fulfillment and ensure participation in social life in today's rapidly changing world. The above competences are not fixed and do not remain in force for many years. The scope evolves and creates space for the development of more detailed ones. People need to be more flexible, have greater adaptive skills, be characterised with a higher level of satisfaction and motivation. Contemporary societies should promote continuous development of such scope of competences offer opportunities for their development and prevent them from becoming outdated and becoming deficient in this respect.

The key competences are the skills offering grounds for shaping broadly-taken personal and social competences enabling to “cope” here and now but also in a couple of years (coping in educational, professional, family and social situations).

Personal competences are the basis of a conscious and future-oriented individual development. Getting to know oneself and managing this self or the

¹ European Parliament and Council of the European Union, 2006. Official Journal of EU L 394/10 (PL) of 30.12.2006 Recommendation of the European Parliament and the Council of 18.12.2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC), ANNEX: KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING – AEUROPEANREFERENCEFRAMEWORK, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>, access on 30.03.2016.

ability of efficient communication with others are just a few examples of competences indispensable for everyone – valuable for self-fulfillment and finding oneself in the contemporary, dynamically changing world. Well-developed, they increase the wish to pursue self-improvement and the courage to go in the chosen direction. Such competences need to be formed and developed, as they are a key aspect of individual self-fulfillment and help to understand oneself and one's path.

The group of personal competences includes primarily:

- high level of knowledge about oneself (weaknesses and strengths, goals) and the environment,
- ability to manage oneself (self-control, self-regulation, self-observation),
- developed motivation (e.g. related to self-improvement) and intuition,
- ability of creative and strategic thinking,
- high enthusiasm and determination,
- established values and rules – living them,
- highly pro-active approach combined with curiosity about the world (Karwala 2009, p. 67).

The social competences refer to the social awareness (the system of bonds creating and organising social life) and the management of relationships and the environment. Basically, this refers to the mindset, which are social values, opinions, attitudes and views of people. Moreover, it includes, e.g. social sensitivity, communication styles and forms, customs etc. The higher the social awareness, the stronger and more lasting feedback between its members can be seen. The knowledge of thinking and emotional patterns, the standards or cultural differences in the societies, is an important step for their understanding and using within the social order.

The group of social competences includes primarily:

- high social sensitivity (listening skills, empathy, identification of needs, objectives and expectations of other people, tolerance),
- ability to create and share the vision,
- anticipation of changes,
- ability to motivate, involve and inspire others,
- orientation on cooperation (willingness to share authority and knowledge, supporting others),
- excellent organisational skills (Karwala 2009, p. 67).

The division into personal and social skills, closely related to the emotional and social intelligence, was based on their impact direction. Consequently, personal competences refer to broadly-taken self-knowledge and the ability

to manage oneself. Social competences determine the ability to communicate with others and create high social awareness. Key competences are a conglomerate of different “minor” skills referring to the cognitive, emotional and motivational, professional and social functioning. Analysing competence types, the significance of social and emotional competences is stressed as complex skills promoting efficient emotional regulation and coping in various social situations (Maczak 2007).

A. Maczak includes e.g.:

- skills related to social perception (accurate perception of others, e.g. their experiences or intentions as well as understanding and correct assessment of social situations),
- social sensitivity, empathy and interpersonal decentralization,
- knowledge of social rules and the ability to behave properly in social situations,
- ability to solve specific interpersonal problems and control social situations,
- abilities promoting coping in times of conflict which require assertiveness,
- effective autopresentation and ability to influence others,
- communication skills,
- cooperation skills (Maczak 2001, 2007).

It can be assumed that the competences are required to achieve success both in private and professional life. Competences cover abilities, character and personality traits, attitudes, opinions, values, experience, skills and knowledge. They are the primary component differentiating people. They determine the ability to implement the full individual potential and make individual development more dynamic.

D. Thierry singles out several types of competences required in the professional space. They include e.g.:

- ability to look for and process information, usually more and more abstract, i.e. less and less connected with the material, product,
- ability to work in teams and to cooperate with others,
- ability to function in more and more complex organisations, formulate problems, and look for solutions,
- ability to react appropriately in the unexpected, new, difficult situations,
- ability to organise one’s work and act in one’s own scope, set new objectives and priorities for oneself,
- ability to organise others’ work, including the ability to determine directions, negotiate objectives, manage resources, decide and look for

compromise solutions, as well as analyse and control the achieved results (Wilsz 2009, p. 43).

Competences can be considered a coherent, functional, used in practice (social and professional) and personality-conditioned set of knowledge, experience, abilities and social skills. This set enables the individual to start and develop creative relations with others, participate actively in the life of social groups, fulfill social and professional roles efficiently and to solve the emerging problems effectively, taking up tasks and challenges in a creative way.

The Forbes published the list of the most desirable competences on the labour market. The most desirable competences in 2014 included:

- ability of abstract thinking, i.e. non-standard thinking without any patterns of behaviour,
- ability to use technology in business,
- ability to manage globally,
- efficient communication skills,
- ability to manage change (Naduk 2014).

The most desirable competences in 2015 included:

- ability to work in a multicultural environment,
- communicative skills,
- multi-tasking,
- analytical thinking,
- knowledge of foreign languages,
- group-work ability,
- objective-orientation,
- understanding the business support attitude,
- additional professional qualifications,
- ability to work under the pressure of time (Domaradzki 2015).

The European dimension of social competences describes the full range of behaviours preparing the individuals for effective and constructive participation in social and professional life. It is based on cooperation, assertiveness and compromise. It prefers the ability to communicate constructively in various environments, displaying tolerance, expressing and understanding various perspectives, negotiating combined with the ability to create the atmosphere of trust and the ability to show empathy, and also the ability to cope with stress and frustration and to express them constructively, and primarily to differentiate between the personal, professional and social zone.

Competences of a career advisor in European standards

The European standards defining the role of a career advisor place her/him among specialists combining four global types of individual-supporting activities in their work:

- activities connected with lifelong guidance (educational, professional and social guidance),
- forming attitudes related to lifelong learning and planning the professional development path,
- promoting active and entrepreneurial attitudes related to self-employment and self-fulfillment,
- performing activities connecting the school with a business, the realm of science with the realm of work both in the national and European dimension.

Within the guidance system, a number of different counselling activities can be determined, which may help an individual endangered with social exclusion to initiate active attempts at changing the situation.

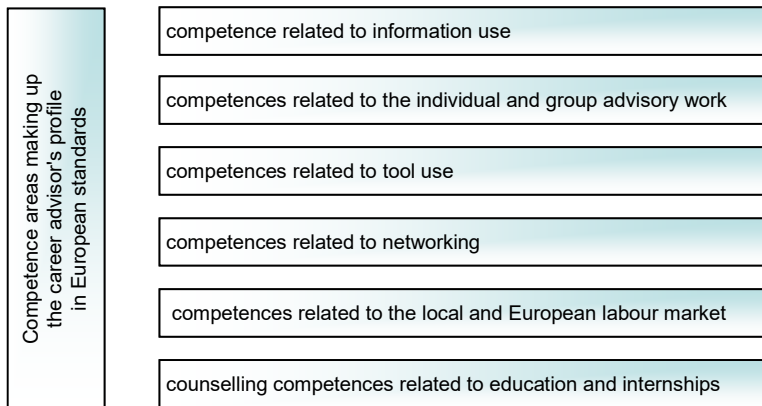


Figure 2. Competence areas making up the career advisor's profile in European standards

Source: own compilation based on the data presented at the International Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance in Lisbon (AIOSEP 2005).

Defining the career advisor's profile, C. Noworol determined six major competence areas covering the European standard. He included, e.g.: counselling competences related to information use, competences related to individual and group counselling work, competences related to tool use, networking, coun-

selling competences related to the European labour market, and counselling competences related to education and internships (Noworol 2006, p. 302).

Area one – Counselling competences related to information use

Modern digital technologies, termed ICT, provide more and more information. Nowadays, the amount of information to be obtained is so huge that an average person is not able to process or understand it, or even just read it. This is why the advisor's ability to use information is a key one, even more so as the counselling process is impossible without access to information. The career advisor should be competent in using and acquiring reliable information related to education, vocational education, studies, market of employment, life and work as well as the counselling and information services in particular European countries.

Detailed counselling competences related to information use include:

- knowledge of the educational market and the situation on the educational and labour market in her/his own country, of the informational and counselling services and training opportunities,
- experience using the media and databases for acquiring information and informing the service users,
- basic knowledge and experience in using different information systems and modern media, primarily the command of computer systems and basic software used for didactic and counselling purposes,
- knowledge of foreign languages perceived as the ability to look for information on the educational opportunities and labour market in other countries.

Area two – Competences related to the individual and group advisory work

Presented methods of working with customers are widely used in the counselling relations. However, the procedures used in different countries often place much stress on different methods and forms of counselling services. Those are the grounds of the need to make the advisors active on the European market sensitive to the versatile activities in the multicultural space and to implementing universal and transnational methods and methodologies, including, e.g. methods of creating individual action plans.

The detailed competences related to the individual and group advisory work include:

- knowledge of and ability to use the career planning methods in a given region, country and Europe,

- knowledge of and ability to use the theories of career selection and vocational development planning – individual career path,
- knowledge of and ability to use the theory of interactions and communication as well as solving conflicts in the advisory process,
- applying basic information on the knowledge of professions and labour market structures.

Moreover, the advisor should possess high social competences, comprising, e.g. basic advisory properties, i.e. empathy, emotional balance, behaviour truthfulness and the ability to cooperate with an individual customer and in a team.

Area three – Competences related to the use of tools

Testing and assessment are one of the most important aspects of the career advisor's work, and the most difficult one. The European career advisor should be competent in applying various psychometric tests, result analysis and interpretation. The specialists in this field point to the insufficient number of professional tools, including, but not limited to psychometric tools for customer diagnosis. They also report an urgent need for training related to acquiring right to use appropriate tools and methodologies and to improve dexterity in using them.

Detailed competences related to tool use include:

- ability to use aptitude tests and performance tests,
- ability to use interest and professional preferences tests,
- ability to apply career development measures – testing methods to assess maturity to make decisions on the career choice and help in planning career for adolescents and adults,
- ability to apply work tests and simulations,
- ability to apply computer-assisted career guidance systems,
- ability to use portfolio and individual action plans methods.

Area four – Competences related to networking

The knowledge of networking using the Internet and the networks for various types of cooperation between advisors as well as for cooperation with the customer, is considered one of the basic competences of every career advisor. However, advisors claim they have limited access to specialist networks and indicate the need to train them and implement new networks for guidance work.

The detailed competences related to cooperation and guidance work in networks comprise:

- computer-assisted job agency services, e.g. EURES,
- PLOTEUS,
- European Community site – Directorate General Education and Culture,
- EUROGUIDANCE,
- cooperation of career advisors in NRCVG network,
- transition to the labour market *Schoolandbusiness*,
- Ergo-in-Net,
- European Guidance Forum.

Area five – Counselling competences related to the European labour market

Issues related to the European labour market are, according to the career advisors, one of the most important counselling competence areas. Periodical training as well as easy access to auxiliary materials are required in this area.

Detailed counselling competences related to the European labour market include:

- cooperation with employers,
- teaching active methods of entering the market as well as autopresentation and autopromotion,
- contacts with foreign organisations and employers,
- cooperation with organisations promoting mobility,
- social and vocational adaptation (training, qualification improvement),
- using ICT to facilitate the customers' navigation on the European labour market.

Area six – Counselling competences related to education and internships

These competences are complex. On the one hand, they are related to the competences connected with looking for and using information on the education systems and internships in other EU countries, on the other hand, they cover educational skills of career advisors and the knowledge of such areas as the transparency of education or professional titles.

This zone of competence should cover mandatory knowledge of, e.g.:

- didactics, including media didactics, methodology of teaching adolescents and adults,
- teaching methods oriented on the labour area (on-the-job training, training, workshop, coaching etc.),

- presentation and autopresentation techniques.

Within this competence, the advisors should be able to classify information from the available sources based on the following criteria:

- authenticity and the ability to verify the source of information and assess its accuracy,
- information representativeness based on studies and statistical data,
- topicality and the ability to check if the information pertains to the current situation of the customer,
- usability and the ability to assess the information usability in a given situation, especially in the case of change,
- comprehensibility and the ability to provide the information and process it, whenever required, in a way understandable for the customer,
- ability to assess the concordance or diversity of the information on the assumed significance level.

The detailed counselling competences related to education and internships include:

- the ability and readiness to cooperate with teachers and other specialists in the field of information provision in different institutions,
- education and internship systems in other EU countries,
- education and internship systems in other EU candidate countries,
- professional title recognition,
- educational title recognition,
- legal aspects of mobility within EU,
- labour market in other EU countries,
- transcultural communication,
- acquiring vocational qualifications by simulation training and vocational internships,
- cooperation with local centres offering services related to the exchange of school and university students and workers.

The above-mentioned activities became grounds for establishing a new, up-to-date and detailed balance of the career advisor's competences, promoting independent thinking and acting as well as the belief that work is future oriented and entails responsibility for the present and future generations and their abilities to cope with life. The new, global approach of the career advisor's tasks, covering the national and European market perspective, is to equip individuals with social skills, including communicative and interpersonal, adaptive, mobility-related, entrepreneurial skills as well as the abilities to look for employment and create individual employment forms.

Conclusions

A contemporary human is expected to be self-reliant, creative and responsible for her/his own fate. The world of continuous change makes it difficult to do it efficiently, at least for some people and sometimes. An individual path of self-fulfillment which should result in individual decisions concerning one's fate, in order to bring measurable benefits, must (very often) be based on own competence resources and be supported by the ones offered by various specialists, including career advisors.

In the knowledge-based society, the competences are a value indispensable to satisfy the requirements of the labour market, social cohesion and civic activity. Competences are related to personal and social usability which requires awareness how to build an optimum resource of a given person and her/his immediate environment. In the European dimension the competence package should be considered a "passport to life" (Delors 1998, p. 79), thanks to which a person will be able to understand her/himself and others and, consequently, function better and develop in their life and society.

REFERENCE WORKS

- CEDEFOP. (2014), *Terminology of European Education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*. Luxembourg.
- Civelli F. (1998), *Personal competences, organizational competences, and employability, Industrial and Commercial Training*, Vol. 30, No 2-1998.
- Delors J. (1998), Raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO.
- Domaradzki K. (2015), *Najbardziej pożądane kompetencje na rynku pracy w 2015 roku*, Magazyn „Forbes”, <http://kariera.forbes.pl/10-najbardziej-pozadanych-kompetencji-na-ryнку-pracy-w-2015-roku>, artykuły, 187529,1,1.html, accessed on 30.11.2016.
- European Parliament and council of the European Union. (2006), Dziennik Urzędowy UE L 394/10 (PL) z dnia 30.12.2006 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18.12.2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Załącznik: *KOMPETENCJE KLUCZOWE W UCZENIU SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE – EUROPEJSKIE RAMY ODNIESIENIA*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>, accessed on 30.11.2016.
- Flis A. (2016), *Manager nie musi znać się na wszystkim*, <http://manager.money.pl/strategie/zarządzanie/artykul/manager;nie;musi;znac;sie;na;wszystkim,13,0,161805.html>, accessed on 30.11.2016.

- Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł. (2006), *Jak oceniać pracę? Wartościowanie stanowisk i kompetencji*, Warszawa: Wyd. Difin.
- Karwala S. (2009), *Monitoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Nowy Sącz: Wyd. Wyższej Szkoły Biznesu w Nowym Sączu.
- Levy-Leboyer C. (1997), *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa: Wyd. Poltext.
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Warszawa: Wyd. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Matczak A. (2007), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*, (rev. 2 complemented), Warszawa: Wyd. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Commission of the European Communities. (2000), *Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels 30.10.2000 SEC(2000) 1832, Bruksela: Wyd. Komisja Europejska.
- Naduk J. (2014), *Najbardziej pożądane kompetencje na rynku pracy w 2014 roku*, Magazyn „Forbes”, <http://kariera.forbes.pl/najbardziej-pozadane-kompetencje-na-ryнку-pracy,artykuly,171737,1,1.html>, accessed on 30.11.2016.
- Noworol C. (2006), *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*, w: S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, (302-307) Warszawa: Wyd. OHP (Komenda Główna).
- Smółka P. (2008), *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków: Wyd. Wolters Kluwer.
- Wilcz J. (2009), *Teoria pracy*, Kraków: Wyd. Impuls.
- Wilczyńska M., Nowak M., Kućka J., Sawicka J, Sztajerwald K., *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Gliwice: Wyd. Helion.

SUMMARY

The dynamic development compelled to greater flexibility and transformation of the labour structures and to transmission from management based on the job and workplace idea to competence-based systems. The era of knowledge-based economy changed the market from the “labour market” to the “competence market”. Those changes entailed implications for the competence profile, i.e. the type of required skills of an individual wishing to live, work and develop now and in the future. The objective of this article is to present the competitive values promoted in the contemporary society, paying special attention to the competences of a career advisor in the multicultural European social space.

KEYWORDS: competence, career counselor, career guidance

STRESZCZENIE

Dynamiczny rozwój wymusił większą elastyczność i przekształcenie struktur pracy oraz przejście od zarządzania opartego na pojęciu zawodu i stanowiska pracy do systemów opartych na kompetencjach. Era gospodarki opartej na wiedzy zmieniła rynek – z „rynku pracy” na „rynek kompetencji”. Zmiany te pociągnęły za sobą implikacje dla profilu kompetencji, tj. rodzaju pożądanых umiejętności jednostki chcącej żyć, pracować i rozwijać się dzisiaj, i w przyszłości. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie walorów kompetencyjnych promowanych we współczesnym społeczeństwie ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji doradcy zawodowego funkcjonującego w wielokulturowej europejskiej przestrzeni społecznej.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje, doradca zawodowy, poradnictwo zawodowe

MAŁGORZATA KRAWCZYK-BLICHARSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
email: goskk@o2.pl

Historia / Article history

Data przysłania do redakcji: 05.12.2016

Data recenzji: 17.12.2016

Data akceptacji do publikacji: 03.02.2017

Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej

Individualization in educational and teaching activities

Wprowadzenie

Celem artykułu jest wykazanie, że bez indywidualnego podejścia do dziecka, a szczególnie do dziecka niepełnosprawnego, w obecnych warunkach panujących w polskiej szkole nie osiągnie ono sukcesu. Stawiam tezę, że nie jest postrzegane jako konkretna jednostka, a traktowane jako typ osobowy reprezentujący homogeniczną grupę, stąd staje się przedmiotem działalności a nie podmiotem. Indywidualizacja w polskiej szkole jest sloganem na użytek programów nauczania i podstawy programowej, w polskiej rzeczywistości szkolnej w zasadzie nie występuje. Rzeczywista indywidualizacja, która czasem pojawia się w szkole, to wynik jednostkowego zaangażowania nauczyciela, a takich nauczycieli, którzy chcieliby włożyć dodatkową pracę w przygotowanie zajęć, zadań, materiału dla konkretnego ucznia jest niewielu. Indywidualizacja w działalności wychowawcy czy nauczyciela powinna stać się wiodącą metodą pracy, natomiast w obecnym systemie edukacji w Polsce nie jest rozwiązaniem możliwym do zrealizowania powszechnie. Twierdzę, że system edukacji, w którym tak nauczyciel, uczeń, jak i rodzic są instrumentalizowani, nie jest w stanie zapewnić możliwości podmiotowego działania i bycia podmiotem uczestnikowi edukacji.

Dziecko – człowiek

Dziecko, ze swoimi zdolnościami, umiejętnościami, problemami, a nawet poważnymi brakami, to jednostka, podmiot, osoba, prawdziwa indywidualność. Różna dojrzałość emocjonalna, społeczna, intelektualna, różne temperamenty i preferowane style poznawcze, różna motywacja i poziom samodzielności czy typy doświadczeń związanych ze środowi-

skiem rodzinnym czy społecznym – wszystkie te czynniki wpływają na jednostkowy rozwój, sprawiają, że dzieci nie są takie same, że nie można ich traktować jako homogeniczną grupę. W nauczaniu i wychowaniu nie można posługiwać się ogólnie przyjętymi schematami, uogólnieniami, typowymi sposobami.

Każde dziecko, czy sprawne, czy niepełnosprawne, jest indywidualnością, jednostką, człowiekiem, podmiotem. Nie jest to żadne *novum* w wychowaniu. Już Korczak 100 lat temu zwracał na to uwagę, pisząc: „Dzieci – to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich jeszcze nie było. A przecież jesteśmy: żyjemy, czujemy, cierpimy” (Korczak 1978, s. 403).

Dziecko to człowiek od pierwszych chwil swojego życia. Jednakże często w praktyce życia codziennego traktujemy je jako przyszłego człowieka. Postawie tutaj pytanie, dlaczego tak się dzieje? Co sprawia, że często traktujemy dziecko jako nie w pełni człowieka? Czy to, że nie posiada dużego zasobu wiedzy, że ma mało lat, że nie utrzymuje się samodzielnie, że jest zależne od nas dorosłych, tak właśnie się je klasyfikuje? Dlaczego w naszej świadomości zakodowany jest pewien schemat, pewien stereotyp, w wyniku którego najpierw myślimy dziecko, uczeń, a potem (jeśli w ogóle) człowiek, podobnie najpierw myślimy niepełnosprawny, potem dopiero pojawia się człowiek. Dlaczego rodzic czy nauczyciel nie potrafi pochylić się nad dzieckiem? Nie potrafi dostosować się do niego, do jego potrzeb, do oczekiwań, z pozycji silniejszego wymusza jego dostosowanie.

„Kochaj i dawaj przykład” to według Korczaka zadanie i rodzica, i nauczyciela. Wystarczy tyle i aż tyle. My jednak nadal 100 lat po wydaniu prac Starego Doktora odkrywamy go na nowo i mało optymistycznie twierdzę, że będziemy go odkrywać za kolejne i jeszcze kolejne 100 lat. Młody człowiek uczy się przede wszystkim przez naśladownictwo, jeśli dostarczymy mu dobrych wzorów, jeśli będziemy dla niego przykładem, osiągnie sukces. Jednakże w sytuacji, kiedy nauczyciel, będący narzędziem systemu edukacji, sam nie osiąga sukcesu, nie może być wzorem dla uczniów. Skąd w takim przypadku dziecko ma czerpać wzory?

Dziecko – podmiot czy przedmiot?

Dziecko, uznawane za nie w pełni człowieka, nie jest też postrzegane jako podmiot działań, a często jako przedmiot. Dziecko – podmiot jest ciągle celem do osiągnięcia. Nawet w tak bliskiej relacji, jaką jest dziecko – rodzic, często jest ono rzeczowione, staje się często przedmiotem oddziaływań wychowawczych rodziców, a nie podmiotem. Szczególnie jasno widać to w przypadku wychowa-

nia dziecka z niepełnosprawnością. To my, rodzice, wiemy lepiej, wiemy, co dla dziecka jest dobre. Paternalizm jest wszechobecny w działaniach wychowawczych tak rodziców, jak i nauczycieli. Wychowanie podmiotowe to takie, które sytuację wychowawczą, wyznaczoną zawsze układem ludzi, rzeczy i zadań traktuje jako sytuację dwupodmiotową (Kubiak-Szymborska 1999, s. 142). Podmiotowa sytuacja wychowawcza występuje wtedy, gdy podmioty wychowania (wychowanek i wychowawca) włączają się wzajemnie w linie własnych działań i stają się równoważnymi aktorami (Kofta 1996, s. 198-217). Posłużę się tutaj jeszcze jednym cytatem z prac Korczaka: „Dobry wychowawca, który nie wtłacza a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje – przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil” (Korczak 1993). Istotne jest uczenie się wewnętrzne, podkreśla Rutkowiak, możliwość samodzielnej aktywności poznawczej angażującej „ja” jednostki (Rutkowiak 2011, s. 15). To, co determinuje podmiotowy charakter sytuacji wychowawczej to względna równowaga prawa do aktywności wychowawcy i wychowanka. Zadania wykonywane przez wychowanka nie mogą nad nim dominować, a wychowawca/nauczyciel musi mieć świadomość ograniczenia swojej podmiotowości na rzecz podmiotowości wychowanka.

To, co składa się na obraz człowieka-podmiotu to bycie:

- osobą sprawczą,
- osobą odpowiedzialną,
- posiadającą poczucie przyczynowości osobistej,
- poczucie kontroli.

Działania człowieka-podmiotu można określić mianem aktywności sprawczej – podmiotowej, wtedy gdy pochodzi ona z własnego wyboru, jest wyrazem poczucia sprawstwa, odpowiedzialności, poczucia przyczynowości osobistej i poczucia kontroli. Aktywność podmiotowa to główny czynnik rozwoju osobowości (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 1996, s. 27 i 69).

Antonina Gurycka pisze: „Podmiotowość dziecka zwiększa się, o ile zapewni mu się prawo do wyboru zadania z wielu (prawo do swobodnego wyboru), prawo do szukania na własną rękę możliwych sposobów rozwiązań (poczucie wpływu) przy opanowaniu oczywiście przedtem metody najbardziej ekonomicznej, prawo do własnej oceny, zarówno sposobu wykonywania zadania, jak i osiągniętego wyniku (poczucie kontroli)” (*Podmiotowość* 1989, s. 15).

W aktualnym systemie edukacji tak uczeń, jak i nauczyciel, a często i rodzic są swego rodzaju narzędziami, przedmiotami systemu, a nie jak byśmy oczekiwali podmiotami działań. Alternatywę dla systemu edukacji stanowi taki model, w którym „nauczyciele i studenci biorą aktywny udział w procesie na-

uczania i uczenia się rozumianego jako *praxis* – krytyczna refleksja o świecie i działanie na rzecz jego zmiany. [...] W tym przypadku możemy próbować mówić o humanizującym nauczaniu poprzez edukację ku krytycznej świadomości i działaniu” (Cervinkova 2013, s. 234).

Brak możliwości decydowania o sprawach dotyczących własnej osoby wpływa negatywnie czy też powoduje ograniczenia w rozwoju człowieka – staje się wtedy przedmiotem działań, a nie ich podmiotem. Uzależnienie od innych czy uzależnienie od czegoś prowadzi do ograniczenia autonomii bądź wręcz jej braku. Uzależnienie od opieki innych osób jest bardzo częste w przypadku osób niepełnosprawnych. Zależność opiekuńcza bardzo często prowadzi do uzależnienia fizycznego i psychicznego od poglądów na świat innych ludzi, ich wizji opieki czy wizji niepełnosprawności. Konsekwencją jest sytuacja, w której inni podejmują decyzje za osoby niepełnosprawne, zamiast wspomagać funkcjonowanie tych osób, do czego ich działania były dedykowane czy do czego powinny zmierzać (Korzon 2005).

Powyższa charakterystyka odpowiada medycznemu modelowi podejścia do niepełnosprawności, w którym usuwaniem problemów związanych z byciem osobą niepełnosprawną zajmują się specjaliści: lekarz, nauczyciel, pracownik socjalny. Specjalista działa na jej rzecz, prowadzi działania medyczne bądź opiekuńcze na rzecz osoby z niepełnosprawnością. Osoba niepełnosprawna dla specjalisty jest kolejnym przypadkiem medycznym, jej potrzeby psychospołeczne nie są brane pod uwagę. Bardzo często decyzje są podejmowane przez lekarza, zespół terapeutyczny czy nauczyciela, bez konsultacji czy w ogóle wzięcia pod uwagę zdania osoby niepełnosprawnej poddawanej terapii czy nauczanego dziecka. Osoba ta jest traktowana jak przedmiot działań, a nie podmiot. Sprawczość sytuowana jest poza osobą niepełnosprawną. W modelu medycznym fakt bycia osobą niepełnosprawną jest cechą negatywną, która przysługuje osobie. Konsekwencją przedmiotowego traktowania osoby z niepełnosprawnością jest zanik własnej inicjatywy, niedecydowanie o własnym losie, wyuczona bezradność, roszczeniowość w stosunku do innych ludzi, społeczeństwa, państwa.

Podmiotowość a prawa człowieka

Na przedmiotowy sposób podejścia do osób z niepełnosprawnością wskazują zapisy Deklaracji madryckiej (2002), podkreślając różnice pomiędzy modelem medycznym niepełnosprawności a modelem społecznym i postulując przejście:

- a) OD traktowania osób niepełnosprawnych jako przedmiotu działań charytatywnych – DO postrzegania ich jako osób obdarzonych prawami;
- b) OD traktowania osób niepełnosprawnych jako pacjentów – DO postrzegania ich jako konsumentów i niezależnych obywateli;
- c) OD sytuacji, w której profesjonaliści podejmują decyzje w imieniu osób niepełnosprawnych – DO sytuacji, w której same osoby niepełnosprawne podejmują niezależne decyzje i biorą odpowiedzialność za sprawy, które ich dotyczą;
- d) OD koncentrowania się na indywidualnych uszkodzeniach i zaburzeniach – DO usuwania barier, rewidowania norm społecznych, polityki i wzorców kulturowych oraz promowania wspierającego i dostępnego środowiska;
- e) OD określania ludzi mianem zależnych lub nienadających się do pracy – DO podkreślania ich uzdolnień i tworzenia aktywnych form wspierania;
- f) OD tworzenia warunków ekonomicznych i społecznych dla niewielkiej garstki – DO kreowania przyjaznego, elastycznego świata dla wszystkich;
- g) OD niepotrzebnej segregacji w edukacji, zatrudnieniu i innych sferach życia – DO integrowania osób niepełnosprawnych w normalny nurt życia;
- h) OD ograniczenia polityki wobec osób niepełnosprawnych do kompetencji specjalnych ministerstw – DO włączenia polityki wobec osób niepełnosprawnych w całokształt zadań, za które odpowiedzialność ponosi cały rząd (Deklaracja madrycka).

Podejście, którego fundamentem są prawa człowieka i obywatela zostało zaprezentowane w Deklaracji lizbońskiej (2007), wypracowanej przez przedstawicieli młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

- Mamy prawo, by nas szanowano i nie dyskryminowano. Nie chcemy litości; oczekujemy szacunku należnego osobom, które w przyszłości staną się dorosłe i będą musiały żyć oraz pracować w normalnym środowisku.
- Mamy prawo do takich samych możliwości rozwoju jak każdy inny człowiek oraz do wsparcia dostosowanego do naszych potrzeb. Powinno się respektować potrzeby każdego z nas.
- Mamy prawo do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów we własnym imieniu. Nasze głosy powinny być wysłuchane.
- Mamy prawo do samodzielnego życia. Chcemy zakładać rodziny. Chcemy również, by nasze mieszkania były dostosowane do naszych potrzeb. Wielu z nas myśli o podjęciu studiów uniwersyteckich. Pragniemy też pracować, a nie pozostawać w izolacji społecznej.
- Każdy członek społeczeństwa powinien być świadomy naszych praw, rozumieć je i szanować (Deklaracja lizbońska 2007).

Czym jest podmiotowość człowieka najpełniej wyraża Powszechna Deklaracja Praw Człowieka: „uznanie przyrodzonej godności oraz równości i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju świata” (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka 1948). Wskazuje się tu wszystkich członków wspólnoty ludzkiej bez względu na płeć, wiek, narodowość, rasę, chorobę, poglądy polityczne etc. Trzy pierwsze artykuły Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka brzmią następująco:

1. Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa.
2. Każdy człowiek posiada wszystkie prawa i wolności zawarte w niniejszej Deklaracji bez względu na jakiegokolwiek różnice rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych i innych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek innego stanu. Nie wolno ponadto czynić żadnej różnicy w zależności od sytuacji politycznej, prawnej lub międzynarodowej kraju lub obszaru, do którego dana osoba przynależy, bez względu na to, czy dany kraj lub obszar jest niepodległy, czy też podlega systemowi powiernictwa, nie rządzi się samodzielnie lub jest w jakikolwiek sposób ograniczony w swej niepodległości.
3. Każdy człowiek ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa swej osoby (ibidem).

Podobne prawa zostały zagwarantowane już ponad 150 lat wcześniej w Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela uchwalonej 26 sierpnia 1789 r. (*Historia państwa i prawa* 1995, s. 204-205).

Podobne prawa gwarantuje obywatelom polskim Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, która w art. 30, 32 oraz 47 stanowi:

Art. 30. Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych.

Art. 32. 1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne.

2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny.

Art. 47. Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, <http://www.konstytucja-polski.pl/img/Konstytucja-RzeczypospolitejPolskiej.pdf>).

Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela oraz Powszechna Deklaracja Praw Człowieka gwarantują wolność i równość każdemu człowiekowi, jednakże – podkreślę – nie dla wszystkich. Równość praw człowieka nie była i nadal nie jest w pełni realizowana, ze względu na różnice społeczne i indywidualne jednostek i grup.

Bardzo ważny dla integracji społecznej z perspektywy osób niepełnosprawnych dokument stanowi Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, podpisana w 2012 roku przez Bronisława Komorowskiego. Artykuł 24 ust. 4 Konwencji stanowi:

Państwa-Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans Państwa-Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym [...].

Aby wesprzeć realizację tego prawa, Państwa-Strony podejmą odpowiednie środki w celu zatrudniania nauczycieli, w tym nauczycieli niepełnosprawnych, którzy mają kwalifikacje w zakresie używania języka migowego i/lub alfabetu Braille'a, oraz w celu szkolenia specjalistów i personelu pracujących na wszystkich szczeblach edukacji. Takie szkolenie będzie obejmować wiedzę na temat problemów niepełnosprawności i korzystanie ze wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji, technik i materiałów edukacyjnych, w celu wspierania osób niepełnosprawnych.

Państwa-Strony zapewnią, że osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i kształcenia ustawicznego, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami. W tym celu Państwa-Strony zapewnią, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych (Konwencja ONZ 2012).

Podstawowe prawa dla dzieci zostały już ustanowione w Deklaracji Praw Dziecka z 1959 r.:

Zasada 1. Dziecko korzysta ze wszystkich praw w niniejszej Deklaracji. Prawa te rozciągają się na wszystkie dzieci, bez żadnego wyjątku i bez żadnej różnicy albo dyskryminacji z powodu rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych lub innych, narodowości lub pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub z jakiegokolwiek innego powodu, przy czym zasadę tę stosuje się zarówno w stosunku do dziecka, jak i do jego rodziny.

Zasada 2. Dziecko korzysta ze szczególnej ochrony, a ustawodawstwo i inne środki stworzą mu wszelkie możliwości i ułatwienia dla zdrowego i normalnego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego, duchowego i społecznego, w warunkach wolności i godności. Wydawane w tym celu ustawy powinny mieć na względzie przede wszystkim dobro dziecka.

Zasada 3. Z chwilą przyjścia na świat dziecko ma prawo do nazwiska i obywatelstwa.

Zasada 4. Dziecko korzysta z dobrodziejstw ubezpieczeń społecznych. Jest ono uprawnione do tego, by zdrowo rosło i rozwijało się; w tym celu należy zapewnić szczególną ochronę zarówno dziecku jak i matce, łącznie z odpowiednią opieką, tak przed urodzeniem, jak i po urodzeniu. Dziecko ma prawo do odpowiedniego wyżywienia i mieszkania, rozrywek i opieki lekarskiej.

Zasada 5. Dziecko upośledzone pod względem fizycznym, umysłowym lub społecznym należy traktować, wychowywać i otaczać szczególną opieką, z uwzględnieniem jego stanu zdrowia i warunków życiowych (Deklaracja Praw Dziecka 1959).

Indywidualizacja w szkole – podstawy prawne

Podmiotami pracy indywidualnej nauczyciela, podmiotami wsparcia w szkole są:

- dzieci z niepełnosprawnością,
- dzieci zagrożone dysleksją,
- dzieci z trudnościami w komunikacji,
- dzieci z trudnościami w nauce matematyki,
- dzieci z zaburzeniami mowy,
- dzieci zdolne i uzdolnione (Rozporządzenie MEN).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna świadczona uczniom w przedszkolu, szkole i placówce zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (ibidem) polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- z niepełnosprawności,
- z niedostosowania społecznego,
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- ze szczególnych uzdolnień,
- ze specyficznych trudności w uczeniu się,
- z zaburzeń komunikacji językowej,
- z choroby przewlekłej,
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- z niepowodzeń edukacyjnych,

- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi,
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (ibidem).

Podstawy prawne nauczania zindywidualizowanego stanowi Ustawa o Systemie Oświaty:

Art. 1. System oświaty zapewnia w szczególności:

- 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- 5) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- 5a) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania indywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- 6) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie (Ustawa o systemie oświaty 1991).

Zgodnie z tzw. Nową Podstawą Programową zadaniem szkoły jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 2014).

Nauczanie zindywidualizowane charakteryzuje się:

- indywidualnymi preferencjami w zakresie strategii uczenia się,
- indywidualizacją celów,
- indywidualizacją tempa nauczania,
- różnicowaniem treści nauczania (Sajdak 2003, s. 298-306).

Indywidualizacja pracy z dzieckiem to:

- dostosowanie treści merytorycznych,
- dostosowanie metody,
- dostosowanie czasu pracy – skrócenie lub wydłużenie,
- dostosowanie sposobu wykonania zadań,
- dostosowanie poziomu trudności zadań, zadania o bardziej lub mniej złożonych celach (*Edukacja skuteczna, przyjazna* 2010, s. 14; Głodkowska 2003).

Indywidualizacja a rzeczywistość szkolna

Indywidualizacja kształcenia występuje wtedy, gdy nauczyciele podejmują próby dostosowania procesu kształcenia do indywidualnych właściwości dzieci. Należą do nich zdolności ogólne (inteligencja), uzdolnienia, zainteresowania, cechy temperamentu, ich zdrowie i odchylenia od normy rozwoju psychofizycznego (Palka 1988, s. 42). Palka wyjaśnia termin indywidualizacja kształcenia jako „dostosowanie treści, metod, form, środków nauczania, zakresu wymagań, tempa pracy, sposobu kontrolowania i oceniania do indywidualnych cech psychicznych (np. do poziomu inteligencji i uzdolnień), uzdolnień fizycznych (np. mikrodeficytów rozwojowych) uczniów” (Palka 2003, s. 120). Celem indywidualizacji działań wychowawczych i dydaktycznych jest osiągnięcie sukcesu przez każdego ucznia. Takie podejście nauczyciela do ucznia najbardziej motywuje do nauki, zawiera również element emocjonalny, który ma znaczący wpływ na tworzenie więzi pomiędzy nauczycielem, szkołą a uczniem.

Indywidualizacja to „uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które (przy uwzględnieniu owych różnic) sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się” (Lewowicki 1997, s. 138). Ja dodałabym tutaj: I tych, którzy uczą. Twierdzę, że bez możliwości rozwoju nauczyciela, bez jego zaangażowania w proces uczenia, bez poczucia podmiotowości, nie ma możliwości rozwoju ucznia.

Sam proces uczenia się jest również ujmowany instrumentalnie, jest nabywaniem sprawności potrzebnych do życia we współczesnym świecie konsumpcjonizmu. Szkoła stała się biznesem takim jak każdy inny. Uczeń jest klientem, a nauczyciel menedżerem nauczania (Dryden, Vos 2000, s. 177). Na pozór kształceniowy, produkowanie pustych dyplomów służących dekoracji, a nie rzeczywiste zdobywanie wiedzy, zwraca uwagę Witkowski:

„Nie jest on światem ludzi „wykształconych”, lecz przestrzenią ludzi „przekształconych” i coraz lepiej przysposobionych do bycia poza kulturą (rozumianą jako dziedzictwo symboliczne ludzkości, jako pamięć tekstów i widzenia złożoności świata wraz z jego pułapkami i aporiami), ludzi zdolnych jedynie do sterowania doraźną wygodą, do handlu jej namiastkami i do przekształcania jej w przestrzeń podporządkowaną kryteriom użyteczności i użytkowości (Witkowski 2009, s. 226; Rutkowiak 2011, s. 14).

W obecnej sytuacji uczenia się i nauczania nie mamy do czynienia z relacją podmiotową. W tej relacji zarówno uczeń, jak i nauczyciel są uprzedmiotawiani, wpisując się w obowiązujący aktualnie system edukacji. Nauczyciel spr-

wuje władzę, uczeń jest posłusznym odbiorcą, razem są posłuszni władzom oświatowym. W procesie kształcenia i wychowania musi być zachowana podmiotowość wychowanka oraz wychowawcy. To nauczyciel – człowiek musi dostosować się do wszystkich swoich uczniów, nie wymagać przystosowania do siebie. Musi pozwalać uczniom na swobodne wyrażanie ich myśli i uczuć, możliwości i talentów, nie może oczekiwać tych samych odpowiedzi ze strony wszystkich uczniów, nie istnieje tylko jedna prawidłowa odpowiedź. Nauczyciel – człowiek pomaga uczniom odkryć ich wewnętrzny talent, ich indywidualność. Każda aktywność, ćwiczenie, lekcja powinna wywoływać wiele pytań, na które pozwólmy, by dzieci same znajdowały odpowiedź. Nie wyręczajmy ich w tym. Naszym najważniejszym zadaniem będzie wywołanie potrzeby i pragnienia rozwiązania problemu oraz wytworzenie atmosfery współpracy. Szkoła, nauczyciel ma pozwolić na rozwijanie zainteresowań, żeby uczeń w dorosłym życiu mógł robić to, co jest jego pasją, a nie był trybikiem w maszynie, narzędziem do realizacji cudzych celów.

Aktywność podmiotowa to główny czynnik rozwoju osobowości. To, co składa się na obraz człowieka-podmiotu, to bycie osobą sprawczą, odpowiedzialną, posiadającą poczucie przyczynowości osobistej, poczucie kontroli (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 1996, s. 27 i 69). W sytuacji działania podmiotowego ucznia i nauczyciela występuje poczucie sprawczości i kontroli nad zdarzeniami, odpowiedzialności, przyczynowości osobistej. W sytuacji, kiedy zabraknie któregoś z tych elementów, interakcja zachodząca między nimi zostaje zaburzona i zerwana. W tego typu relacjach to w większości dziecko traci poczucie sprawstwa i kontroli, traci wtedy również motywację wewnętrzną do działania, uczenia się. Motywacja zewnętrzna prowadzi do odczucia przymusu, do poczucia braku autonomii, braku niezależności, budzi opór i dążenie do zmiany. Kruszewski podkreśla, że polski system edukacji jest zhierarchizowany, na dole hierarchii jest nauczyciel jako nadzorca uczniów, ograniczony miejscem w tej hierarchii, pilnujący, aby uczniowie robili to, co mają robić i aby osiągnęli to, co mają osiągnąć, a co jest określone w dokumentach, zaleceniach, instrukcjach opracowywanych na szczycie (*Sztuka nauczania* 1991, s. 89-91).

W aktualnej sytuacji edukacyjnej do kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, jak i każdej innej osoby podchodzi się systemowo, a nie indywidualnie, dopasowuje się dziecko do systemu, a nie odwrotnie, nie szuka się miejsca odpowiedniego dla dziecka. Choć w raporcie „Polska 2030” zapisano: „Jednym z kierunków reform oświaty musi być indywidualizacja procesu nauczania przy zachowaniu wysokich standardów co do oczekiwanych efektów nauczania.

[...] Jeden model szkoły, jeden sposób nauczania dla wszystkich powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo. Kończą się czasy „masowego” kształcenia dzieci według jednego programu [...]. Na dziś polskim szkołom w większości wciąż bardzo daleko do realizacji idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania się do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiała się na dopasowaniu każdego ucznia do oferowanego modelu nauczania” (*Polska 2030 2009*, s. 223). Raport opublikowano w 2009 roku, czy coś się zmieniło? Moja odpowiedź brzmi – nie.

Ze względu na specyfikę systemu szkolnego nie ma możliwości wprowadzenia indywidualizacji w procesie kształcenia. System nie oferuje takich możliwości, zmusza do uczenia się tego samego przez wszystkich uczniów w jednej klasie. Indywidualizacja nauczania jest obecna w szkole na poziomie deklaracyjnym (Jurkiewicz 2008, s. 18-19). Indywidualizacja, która czasem się jednak pojawia w polskiej szkole jest wynikiem jednostkowego zaangażowania nauczyciela, włożenia przez niego dodatkowej pracy. Jednak czy rzeczywiście indywidualizacja kształcenia byłaby tutaj rozwiązaniem? Dzieci z indywidualnymi potrzebami, czy to z powodu niepełnosprawności, czy z innych powodów nie znajdują dla siebie rozwiązań, zdarza się, że w taki czy inny sposób są „wypychane” z określonej szkoły.

Autonomia i niezależność w szkole

Autonomia i niezależność dziecka w szkole – tak sprawnego, jak i nie – jest bardzo często ograniczana. Bycia osobą samodzielną i niezależną nie można się nauczyć w demotywującej szkole czy nadopiekuńczej rodzinie. Sytuacja jest jeszcze trudniejsza w przypadku dzieci z niepełnosprawnością przebywających w ośrodkach opiekuńczych w izolacji od codziennych spraw i problemów (Kwiatkowska 2003, s. 67-79). Długotrwała czy też trwająca całe życie opieka osób trzecich wpływa bardzo często na osoby niepełnosprawne w taki sposób, że powoduje ich uzależnienie, a nawet prowadzi do ubezwłasnowolnienia. Mechanizm uzależnienia może działać np. już od chwili urodzenia i wtedy trudno mówić o uniezależnieniu się osoby, o samostanowieniu, samodzielnym podejmowaniu decyzji, autonomii.

Wychowanie dziecka to przygotowanie go do samodzielności. W sytuacji, gdy towarzyszy mu niepełnosprawność jest wychowywane w stałej zależności od rodziców czy opiekunów, jest wychowywane do niepełnosprawności. To opiekunowie wiedzą lepiej, czego potrzebuje i kiedy, co jest dla niego dobre,

a co nie. Trudno wtedy mówić o wychowywaniu do samodzielności i samostanowienia, do bycia autonomicznym. Jest to proces i cech tych nie posiadzie się jednorazowo, po zdobyciu wiedzy o nich. Samostanowienia, a co za tym idzie – autonomicznego życia, trzeba się nauczyć. Będąc ciągle zależnymi, osoby z niepełnosprawnością nie uczą się tego. Trudno się potem dziwić, że żyją w zależności – po prostu nie potrafią inaczej, nie potrafią być czynnymi podmiotami działań podejmowanych na ich rzecz, nie mówiąc już o byciu czynnym podmiotem podejmującym działania bezpośrednio.

Uzależnienie od innych czy uzależnienie od czegoś prowadzi do ograniczenia autonomii bądź wręcz jej braku. Uzależnienie od opieki innych osób jest bardzo częste w przypadku osób niepełnosprawnych. Na źródła historyczne kultury uzależnienia zwraca uwagę Gąciarz w artykule *Przemysłość niepełnosprawność na nowo*. Śledząc dzieje pomocy osobom niepełnosprawnym, można zaobserwować, że to instytucje definiowały i definiują to, co jest niepełnosprawnym potrzebne i w jaki sposób te potrzeby mają być zaspokajane (Gąciarz 2014, s. 22). Takie podejście dominowało w przeszłości i nadal jest powszechne współcześnie. To inni podejmują decyzje za osoby niepełnosprawne, zamiast wspierać je w decyzyjności. Brak możliwości decydowania o sprawach dotyczących własnej osoby wpływa negatywnie, czy też powoduje ograniczenia w rozwoju dziecka – staje się wtedy przedmiotem działań a nie ich podmiotem (Korzon 2005, s. 6-7).

Podsumowanie

Dziecko jest indywidualnością, w pełni człowiekiem od pierwszych chwil swojego życia, nigdy nie może stać się środkiem do osiągnięcia celu, zawsze musi być celem samym w sobie. Dziecko nie ma również osiągać z góry wyznaczonych mu celów. Cel, który ma osiągnąć, musi być jego celem, nie może być to cel nauczyciela, rodzica czy terapeuty, nie może to być cel programu nauczania czy wytycznych Ministerstwa. Tym bardziej, jeśli dotyczy to dziecka z niepełnosprawnością. Cel, który osiąga dziecko, sprawne czy nie, jest jego życiowym sukcesem, choć nie zawsze spełnia zewnętrzne kryteria, np. podstawy programowej, nauczyciela, rodzica itp. Nie musi ich spełniać, gdyż są to kryteria dla wszystkich, a nie dla jednostki. Jedynie indywidualne podejście do dziecka daje szansę, możliwość, jaką jest jego pełny rozwój, jego sukces życiowy. Dziecko nie może być traktowane jako element systemu, działania muszą być nakierowane na realizację potrzeb dziecka, nie programu, wytycznych, celów politycznych

czy ekonomicznych. Konkludując, właśnie w tej różnorodności potrzeb istnieje możliwość różnorodnej edukacji, takiej z której nie da się stworzyć systemu, nie-systemowej edukacji. Twierdzę, że system edukacji jednakowy dla wszystkich prowadzi do instrumentalizacji wiedzy, jak i uczestników kształcenia. Edukacja nie jest towarem na sprzedaż, uczeń i jego rodzic nie są konsumentami, a nauczyciel nie jest menadżerem. My – uczestnicy edukacji – musimy spróbować wrócić do relacji podmiotowej, jaką była relacja mistrz – uczeń, będąca kontynuacją relacji człowiek – człowiek, podmiot – podmiot.

BIBLIOGRAFIA

- Cervinkova H. (2013), *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, w: B. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowo (nie) przygotowani*, Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B. (1996), *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Deklaracja madrycka. Europejski Kongres na rzecz Osób Niepełnosprawnych (2002), Madryt, 20-24 marca 2002, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1878>.
- Deklaracja lizbońska. Edukacja z punktu widzenia młodzieży, Lizbona wrzesień 2007, http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_pl.
- Deklaracja Praw Dziecka, Uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku http://ms.gov.pl/Data/Files/_public/ppwd/akty_prawne/onz/deklaracja_praw_dziecka.pdf.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez światową konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość (1994), Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994, <http://www.cie.gov.pl/HLP/files/nsf/a50f2d318bc65d9dc1256e7a003922ed/e379060f76e05f2fc1256e99004acf0b?OpenDocument>.
- Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Moderski i S-ka.
- Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik* (2010), Warszawa: MEN.
- Gąciarz B. (2014), *Przemysłość niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 2.
- Głodkowska J. (2003), *Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne*, „*Ruch Pedagogiczny*”, nr 5-6.

- Historia państwa i prawa – wybór tekstów źródłowych* (1995), zebrali i oprac. A. Gulczyński, B. Lesiński, J. Walachowicz, J. Wiewiorowski, Lesiński B. (red.), Poznań.
- Jurkiewicz E. (2008), *Brakuje nam zaufania do nauczycieli* – rozmowa z prof. Dorotą Klus-Stańską, „Gazeta Szkolna”, nr 15-16.
- Kofta M. (1996), *Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń*, w: M. Maroda, E. Gucwa (red.), *Podstawy życia społecznego w Polsce*, Warszawa: Wyd. Instytutu Studiów Społecznych UW.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, <http://www.konstytucja-polski.pl/img/KonstytucjaRzeczypospolitejPolskiej.pdf>.
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. poz. 882).
- Korczak J. (1993), *Dzieła*, tom 7: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J. (1978), *Szare dni, Pisma wybrane*, t. 3, Warszawa.
- Korzon A. (2005), *Poczucie tożsamości osób niesłyszących*, http://www.monografie.pl/glownavspol/monografie_2005/artykuly/akorzon.pdf.
- Kubiak-Szyborska E. (1999), *O realny wymiar wychowania podmiotowego*, w: E. Kubiak-Szyborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Bydgoszcz.
- Kwiatkowska M. (2003), *Kim chciałbyś zostać?*, w: M. Piszczek (red.), *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Lewowicki T. (1997), *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa.
- Oświadczenie rządowe z dnia 25 września 2012 r. w sprawie mocy obowiązującej Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. 2012.1170).
- Palka S. (1988), *Pedagogiczne czynniki różnicujące szanse edukacyjne uczniów*, w: H. Moroz (red.), *Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Palka S. (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, cz. 1, 2, 3 (1989), A. Gurycka (red.), Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształce-

- nia ogólnego w poszczególnych typach szkół (rozporządzenie zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009), M. Boni (red.), Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, zaakceptowana i proklamowana w Rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217A (III) z 10.12.1948 r. <http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/deklaracja.php>.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228 z 7 maja 2013 r. poz. 532), <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2013.085.0000532,metryka,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-zasad-udzielania-i-organizacji-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-w-publicznych-przedszkolach-szkolach-i-placowkach.html>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. poz. 803), załącznik nr 2 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, <http://men.gov.pl/2013-08-03-12-10-01/podstawa-programowa>.
- Rutkowiak J. (2011), *Znikanie człowieka w nieegalitarnym świecie. Uczenie się jako szansa konstruowania własnej tożsamości*, w: D. Wajsprych (red.), *Poszukiwanie człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sajdak A. (2003), *Indywidualizacja w nauczaniu*, w: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela* (1991), K. Kruszewski (red.), Warszawa: PWN.
- Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>.
- Witkowski L. (2009), *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji simulacrum konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem)*, w: *Ku integralności edukacji i humanistyki II, postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

STRESZCZENIE

W artykule autorka wskazuje na istotę indywidualnego podejścia do dziecka, a szczególnie do dziecka niepełnosprawnego tak w nauczaniu, jak i wychowaniu. Twierdzi, że w polskiej szkole indywidualizacja istnieje na poziomie deklaracyjnym, w rzeczywistości dziecko traktowane jest przedmiotowo, jako reprezentant nieokreślonej

grupy uczniów. Prawa człowieka, w które wpisana jest podmiotowość nie są respektowane w polskiej szkole, również prawo do indywidualnego podejścia w szkole, jak również podmiotowego traktowania, są obecne jedynie na poziomie teoretycznym w ustawie i rozporządzeniach czy w podstawie programowej. Rzeczywistość prawna w żadnym wymiarze nie przystaje do rzeczywistości szkolnej. To dwa różne światy, w których zagubiony został tak uczeń, jego rodzic, jak i nauczyciel. Indywidualizacja w wychowywaniu i kształceniu w obecnym systemie edukacji w Polsce nie jest rozwiązaniem możliwym do zrealizowania. System edukacji, w którym nauczyciel, uczeń, rodzic są instrumentalizowani, nie jest w stanie zapewnić możliwości podmiotowego działania i bycia podmiotem uczestnikowi edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: indywidualizacja, podmiotowość, edukacja, specjalne potrzeby edukacyjne

SUMMARY

The author of the article indicates to the essence of the individual approach to a child, and especially to a child with a disability. The author argues that individualization in Polish school exists only on the declarative level, in fact, a child is treated objectively, as a representative of an unspecified group of pupils. Human rights, which is inscribed subjectivity are not respected in Polish schools, the right to individual approach in school as well as subjective treatment are present only at the theoretical level in the Act on the Education System, regulations, or in the core curriculum. Legal reality in any dimension does not fit into the school reality. These are two different worlds in which pupils, their parents and teachers were lost. Individualization in the upbringing and education in the current education system in Poland is not a possible solution to realize widely. The educational system in which a teacher, student and parent are instrumentalized is not able to provide the possibility of subjective activity and being the subject to participant of education.

KEYWORDS: individualizations, subjectivity, education, special educational needs

MAGDA LEJZEROWICZ – Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie
e-mail: mag00@poczta.onet.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 28.06.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 05.11.2016, 10.11.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.12.2017

Obraz społeczności akademickiej i jej kultury we wspomnieniach z XIX i XX wieku*

The image of the academic community and its culture in the memories of the 19th and 20th centuries

Wiedza daje pokorę wielkiemu,
dziwi przeciętnego, nadyma małego.

Lew Tolstoj

Spółeczność akademicka rozumiana wprost obejmuje pracowników naukowych wyższych uczelni oraz studiujących młodych ludzi. Zawarte we wspomnieniach – zarówno jednych, jak i drugich – uwagi dotyczące atmosfery uniwersyteckiej, życia naukowego, obyczajów akademickich będą ilustracją zmian, jakie nastąpiły w perspektywie wieku. Termin „kultura” jest wieloznaczny, w tym wystąpieniu rozumiany będzie jako całokształt duchowego i materialnego dorobku środowiska akademickiego¹. Autorytet mistrza, atmosfera panująca na uczelniach, studenci i ich problemy, obyczaje uświęcone tradycją – wszystko to tworzy niepowtarzalny kulturowy obraz społeczności akademickiej.

Wilno początków XIX wieku było miejscem, w którym atmosfera uniwersytecka odciskała swe piętno na społeczności grodu Gedymina. Uniwersytet przyciągał w swoje mury wybitnych przedstawicieli ówczesnej nauki. Obok profesorów: Ernesta Groddecka, Hieronima Stroynow-

* Celem artykułu jest próba ukazania kultury polskiej społeczności akademickiej na przestrzeni XIX i XX wieku, jaką utrwalili w swoich pamiętnikach wybitni luminarze nauki. Z przyczyn czasowych i terytorialnych ograniczam się w zasadzie do dwóch ośrodków akademickich; mianowicie Wilna i Warszawy, które odegrały znaczącą rolę na ziemiach zabranych i terenach Królestwa Polskiego oraz w okresie Polski międzywojennej. W podsumowaniu przytoczę cytaty z anonimowych ankiet studentów, które niewątpliwie wpływają na ocenę nas, pracowników nauki.

¹ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura>, dostęp 20.10.16 g. 10.52.

skiego, Tomasza Życkiego, Augusta Bécu, Szymona Malewskiego, Kazimierza Kontryma, Stanisława Bonifacego Jundziła, Stefana Stubielewicza i innych, szczególnym szacunkiem i estymą cieszył się Józef Frank – społecznik, lekarz najwyższej próby, uwielbiany przez studentów, co potwierdza opinia wystawiona przez Hieronima Stroynowskiego, w której pisał:

W Wiedniu Frank młody zaraz był wybrany na pierwszego medyka w wiedeńskim szpitalu i oddano mu w dozór 300 chorych, gdzie on natychmiast uformował oddzielną klinikę i dawał w niej lekcje ciągle, aż do połowy 1802 r. Oprócz tego dawał lekcje prywatne: patologii, terapii szczegółowej, materii medycznej i o chorobach wenerycznych z wielką sławą dla siebie i pożytkiem dla słuchaczy tak dalece, że wszyscy cudzoziemscy uczniowie Franka nigdy nie opuścili ani kliniki Franka, ani nigdy lekcji Franka. [...] Manuskrypta Franka Józefa kopiowane przez uczniów w czasie lekcji są w równym szacunku u uczniów w jakim są manuskrypta ojca jego są przepisywane i przedawane we wszystkich miastach, gdzie są nauki lekarskie².

Spółcznikowska pasja Franka zaowocowała założeniem w Wilnie Instytutu Wakcynacji, Instytutu Macierzyństwa, Ambulatorium udzielającego bezpłatnej pomocy chorym, wreszcie Towarzystwa Dobroczyńności. Prowadząc życie towarzyskie, sam Frank pisał:

Do siebie zapraszałem co niedziela na wieczór profesorów, literatów nawet co inteligentniejszych uczniów, słuchaczy. Przy szklance herbaty czytaliśmy gazety, zaznajamialiśmy się z nowymi pracami naukowymi i dyskutowaliśmy. [...] Ponieważ biblioteka uniwersytecka nie posiadała najniezbędniejszych podręczników: lekarskich i trzeba było czasu, aby ją zaopatrzyć, przeto pozwoliłem studentom trzy razy w tygodniu w moim mieszkaniu korzystać z własnej księżnicy (Frank 1913, s. 130-131).

Postawa Franka w tej kwestii jest godna naukowca, który chciał wykształcić swoich uczniów na przyzwoitych medyków, empatycznych, niesprzeniewierających się przysiędze Hipokratesa, człowieka, który widział zdolności młodzieży, chęć do nauki, a zarazem zdawał sobie sprawę z jej sytuacji materialnej.

Prof. Frank był chodzącą instytucją. S. Morawski wspominał: „W fakultecie lekarskim był genialny Józef Frank, który całą naukę w swoim ręku trzymał. Ten

² Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk, Hieronim Stroynowski, Wiadomość o Józefie Franku doktorze medycyny, lekarzu w wielkim szpitalu wileńskim, członku towarzystw lekarskich: londyńskiego, paryskiego, strasburskiego, Dział Rękopisów, sygn. F 151-476.

uczył u siebie i leczyć, i chodzić, i nos ucierać, i stanąć, i usiąść. Już się drugi mistrz taki zapewne nie znajdzie” (Morawski 1959, s. 210). Nie zaskakuje zatem *passus* ze wstępu do *Pamiętników* Franka, pióra dra Władysława Zahorskiego; „chorzy go ubóstwiali, ponieważ wrodzona dobroć serca, ujmujące obejście i zawsze jednakowo troskliwe opiekowanie się chorym, bez względu na jego stanowisko społeczne i stan majątkowy, wzbudzało bezgraniczne zaufanie” (Frank 1913, s. 11).

Prof. Frank wychował całe pokolenie znakomitych lekarzy, w tym dra Michała Homolickiego, który z ucznia stał się z czasem jego przyjacielem.

Ciekawe światło na porządki panujące w Uniwersytecie Wileńskim daje pamiętnik M. Homolickiego. Opisując wizytę w uczelni księcia kuratora Adama Czartoryskiego, dokładnie przybliżył obowiązkowy strój profesorów i studentów podczas wręczania nagród.

W roku 1810 książę kurator odprawiając wizytę generalną Uniwersytetu kazał stać przed sobą uczniów rządowych medycyny. Oczekiwaliśmy na jego przybycie zgromadzeni w wielkiej sali lekcyjnej w mundurach granatowych z szafirowym kołnierzem i mankietami, w białych obcisłych spodniach, długich aż do kolan butach, przy szpadach i z kapeluszami włożonymi pod pachą [...]. W bocznej małej salce, do której nas po jednym wołano, siedział po środku za stołem kurator. Po prawej jego ręce Ludwik hr. Plater, członek honorowy Uniwersytetu i wizytator nadzwyczajny, po lewej Tadeusz Czacki umyślnie dla pomagania księciu w tej wizycie z Wołynia przyzwany. Wszyscy trzej w profesorskich mundurach Wydziału Naukowego Wileńskiego, ze złotym haftem z liści dębowych i kłosów pszenicy na kołnierzach, mankietach i na pobocznych kieszeniowych kłapach³.

Fragment ten daje czytelnikowi wyobrażenie o obowiązujących strojach studentów fakultetu medycznego oraz umundurowaniu profesorów. Był to jeden z elementów ówczesnej kultury, wyrażającej ubiorem szacunek wobec profesorów i studentów.

Poważnym problemem była panująca wśród żaków bieda, która uniemożliwiała wielu młodym, zdolnym ludziom naukę w murach Alma Mater Vilnensis. Wskazywano na rozwiązania niemieckich uczelni, gdzie biednym studentom fundowano tzw. *frei Tisch*, czyli bezpłatny stół, stypendium, mieszkanie, podręczniki. Inicjatywa bogatych mieszkańców Wilna w tej kwestii polegała na utworzeniu wraz z profesorami Towarzystwa Wspierania Niedostatnych

³ Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk, Michał Homolicki, O pamiętnikach Franka, rkps F-9-736, s. 5.

Uczniów Uniwersyteckich, wzorowanego na zachodnich doświadczeniach. W skład Towarzystwa weszli między innymi: dziekan Wydziału Medycznego Mikołaj Mianowski, profesorowie: Jan Wolfgang, Leon Borowski, dr Franciszek Wróblewski⁴.

Intelektualny wpływ na społeczność miasta miało niewątpliwie utworzone Towarzystwo Szubrawców, wydające od 1816 r. swoje pismo satyryczne „Wiadomości Brukowe”. Stworzyła go nieformalna grupa ludzi uniwersytetu, zwana początkowo Stowarzyszeniem Wielkich i Małych Durniów; w jej skład wchodził między innymi: Kazimierz Kontrym, Jędrzej Śniadecki⁵, a współpracowała elita intelektualna Wilna. Szubrawcy satyrą walczyli z typowymi ludzkimi przyzwyczajeniami; złym smakiem, przesadami, zacofaniem, obskurantyzmem (Piroczkinas 1998, s. 59-60).

Okres powstania listopadowego dla Uniwersytetu Wileńskiego był czasem udziału studentów w walkach. Michał Pełka-Poliński – profesor matematyki Uniwersytetu Wileńskiego wspominał, iż podczas narady u rektora oznajmił, iż do 5 kwietnia 1831 r. zniknęło 29 uczniów i 21 studentów; w nocy z 5-go na 6-go umknęło 4 studentów [...] i sześciu studentów fakultetu medycznego. W tej sytuacji zaczęto wydawać zezwolenia „na oddalenie się od uniwersytetu zupełne. [...] Syn dziekana Mianowskiego zamierzał wyjść dawniej z powstańcami niestety zachorował, po wyzdrowieniu wyszedł, w lesie markuckim (został) złapany i osadzony”⁶. Rozproszyli się znani profesorowie, odeszli studenci, a po zgnieceniu działań powstańczych Uniwersytet Wileński na długo utracił swoją wysoką pozycję w nauce. Dopiero odzyskanie przez Polskę niepodległości i ponowne uruchomienie wszechnicy wileńskiej zapoczątkowało nową erę w dziejach uczelni, obfitującą w osobowości zarówno profesorskie, jak i studenckie.

Jeden z absolwentów wszechnicy wileńskiej, znany pisarz Paweł Jasienica, stwierdził, że uczelnia największy rozkwit przeżywała w początkach XIX wieku, kiedy katedry profesorskie objęli bracia Śniadeccy z wielkopolskiego Żnina i Joachim Lelewel z Warszawy (Jasienica 2007, s. 91).

⁴ Towarzystwo Wspierania Niedostatnych Uczniów Uniwersyteckich, Wilno 1821, s. 5, 6, 16.

⁵ Potężną monografię poświęconą Janowi Śniadeckiemu napisała Kalina Bartnicka. K. Bartnicka (1980), *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Gdańsk.

⁶ Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk, Michał Pełka-Poliński, *Pamiętniki 1831-1833*, F-9/2045.

Wileńska uczelnia, zamknięta po 1832 r. i zdegradowana naukowo wskutek rządów carskich czynowników, wskrzeszona w 1919 r., powstała jak Fenix z popiołów⁷. Na fasadzie jednego z jej budynków widniała maksyma *Hinc itur ad astra* (Stąd idzie się do gwiazd) – symbolicznego celu wyższej sfery życia duchowego (Stomma 1995, s. 51).

Wspomnienia wybitnych wychowanków wileńskiej Alma Mater dotyczą różnych aspektów życia uczelni. Przedstawiciele absolwentów, jak chociażby: Paweł Jasienica, Czesław Miłosz i inni znani i doceniani w polskiej kulturze, w swoich memuarach, powracając do lat młodości, kreślą obraz, wydaje się, wiernie odzwierciedlający materię życia akademickiego. Szczególnie ciekawe opisy ukazują działalność profesury, sposób prowadzenia zajęć, zainteresowania, obyczaje.

Prof. Marian Zdziechowski, prowadząc wykłady *Taine i Renan*, ani razu nie wspominał tytułowych postaci, bowiem cały przeznaczony czas poświęcił na przybliżanie słuchaczom epoki, tła dziejowego. Robił to w sposób nader specyficzny. „Szczupły, nerwowy starzec wykladał siedząc i nie wiem doprawdy jak tego dokazywał, ale przez cały czas krzesło wraz z mówcą jeździło wewnątrz katedry. Cały cykl był właściwie jedną wielką dygresją, a zdarzały się ponadto wcale często dygresje dodatkowe, wypadły we współczesność” (Jasienica 2007, s. 141).

Opisany został również Feliks Koneczny, kierujący w Uniwersytecie Katedrą Dziejów Europy Wschodniej.

Postać profesora dobrze pasowała do głoszonych przezeń teorii. Nieduży, raczej zażywny, zawsze na ciemno i bardzo schludnie ubrany pan z siwą bródką w szpic, wyglądał jak francuski rentier z dobrej rodziny. Zaczynał wykladać dokładnie w chwili przekroczenia progu sali, zanim doszedł do katedry już było po zagajeniu, nawiązaniu czy wstępie. Notatki, wyjątki z dokumentów miał powypisywane na wąskich paskach papieru, które sklejał nawet w takie formy, o których nie uczył się na lekcjach geometrii (Jasienica 2007, s. 143).

Szczególnie wartą ukazania jest postać znakomitego znawcy życia i dokonań podskarbiego Antoniego Tyzenhauza – Stanisława Kościalkowskiego, pod którego bezpośrednim kierownictwem pracował Paweł Jasienica. „Kto znał profesora, ten z zamkniętymi oczyma odgadywał, jak musiało być gruntowe, su-

⁷ Paweł Jasienica w swoich wspomnieniach pisał: „Józef Piłsudski nie zwlekał z aktem wskrzeszenia uniwersytetu. Zaproszeni notable musieli podczas całej uroczystości stać, ponieważ brakowało krzeseł” (Jasienica 2007, s. 88).

mienne i rzetelne [dotyczy monografii poświęconej Tyzenhauzowi autorstwa Kościałkowskiego – przyp. H.M.]. Ten anielskiej dobroci, fizycznie wizerunki Chrystusa przypominający człowiek w dwóch tylko wypadkach srożył się bardzo i nie pobił nikomu. Nie znosił rozmawiania podczas wykładów i wszystkiego, co załatwiał oszustwem – podpowiadania, ściągania i temu podobnych zabiegów. Panoczku, wie pan albo nie wie – mawiał często podczas ćwiczeń seminaryjnych – Nie zamazywać gliną, w pracy naukowej nie może być żadnego: zdaje się. Ustalić stan faktyczny, powiedzieć jasno – nie wiem, jeżeli czegoś się nie udało stwierdzić” (Jasienica 2007, s. 144-145).

Prof. Leonid Żytkowicz, który po wojnie pracował w UMK oraz w PAN, wspominał seminarium Kościałkowskiego jako oś działalności dydaktycznej. „Wręcz znakomite było jego proseminarium historyczne dla pierwszego roku. [...] Profesor uczył nie tylko praktycznej umiejętności i metody badawczej, odbioru dzieła naukowego, ale urabiał postawę przyszłego badacza i uczył właściwego stosunku do nauki” (Żytkowicz 1995, s. 63).

Dbłość o etykę badań naukowych, tępienie wszelkich przejawów nieuczciwości, przyzwyczajanie do prawego postępowania, które miało być praktykowane w przyszłym życiu, żarliwość w prezentowaniu studentom treści wykładowych dały znakomite wyniki. Z drugiej zaś strony studenci mieli znaczną swobodę w prezentowaniu i wyrażaniu swoich poglądów. Jasienica wspominał, że korzystali oni bez jakichkolwiek zahamowań „ze świętego prawa wymyślania na współczesność, urzędową zwłaszcza, ani się zastanawiając nad tym, jakim dobrodziejstwem jest ten przywilej. [...] Wcale nie żałuję, żeśmy bywali krytyczni, rozwichrzeni i sobiepańscy. Oglądając się wstecz, dziś dopiero zdaję sobie za to w pełni sprawę, jak bardzo byliśmy uprzywilejowani” (Jasienica 2007, s. 147, 149). W dalszej części wspomnień autor *Polski Piastów* podkreślał możliwość „meblowania sobie mózgu”, nie zwracając uwagi na ambicje i pretensje władzy politycznej, na której, jak stwierdzał, świat się wtedy nie zaczynał i nie kończył (Jasienica 2007, s. 149). Tak więc mimo pewnego rodzaju dyscypliny w dosłownym tego słowa znaczeniu i dyscypliny w sensie toku naukowego poznania, studenci mieli możliwość rozwijać swoją osobowość niekoniecznie w zgodzie z aktualnymi prądami politycznymi. Ceniona była różnorodność poglądów, które przybierały czasami ciekawe formy. Przykładem tego była postać „ziemianina z pochodzenia, ascety-abnegata z obyczajów, świetnego” (Jasienica 2007, s. 149).

Rozwojowi intelektualnemu studentów wileńskich sprzyjał udział w różnego rodzaju organizacjach. Jedną z nich był Klub Włóczęgów, założony przez grupę młodych intelektualistów, jako przeciwstawienie się istniejącym

korporacjom. Jednym z powodów powstania Klubu Włóczykijów było zdemonstrowanie „pogardy dla snobów, pijaków i osłów z rapierami zrzeszonych w korporacje” (Miłosz 1980, s. 94). Czesław Miłosz – aktywny członek Klubu – wspominał jego demokratyczny charakter, sportowe zainteresowania uczestników, peregrynacje po okolicach Wilna i nie tylko (Miłosz 1980, s. 94). Paweł Jasienica o wileńskiej uczelni pisał:

Uniwersytet Stefana Batorego nie zaczął się w 1919 r. od samego tylko nawiązywania wspomnień, ożył od razu, bo stał się jakby szczepionką Akademii Jagiellońskiej. Z niej przecież pochodził pierwszy rektor Michał Siedlecki, z Krakowa przybyli Stanisław Pigoń i Feliks Koneczny, w Krakowie zaczynał pracę profesorską Wincenty Lutosławski, tam studiował Stanisław Kościałkowski. Odrośl przejęła od duchowej macierzy jej charakterystyczną cechę – prymat szeroko pojętej humanistyki.

Wydała wszechnica wileńska ludzi, którzy w kulturze polskiej znaczyli wiele, w różnych dziedzinach życia społecznego; naukowców, polityków, pisarzy, podróżników. Wszyscy wynieśli z uniwersytetu nie tylko wiedzę, ale także tak bardzo brakującą dzisiaj kindersztubę.

Konsekwencją zrywów narodowych Polaków były represje uderzające ze zdwojoną siłą w instytucje oświatowe. Zaborca rosyjski kolejno zamykał wszystkie liczące się zakłady kształcenia. Po upadku powstania listopadowego zamknięto Uniwersytet Wileński, utworzone w 1805 r. Liceum Krzemienieckie, spacyfikowano Uniwersytet Warszawski powstały za ledwie w 1816 r. ukazem cara Aleksandra I i wywieziono jego zbiory do Petersburga, a w 1832 r. zlikwidowano Towarzystwo Przyjaciół Nauk.

Faktyczną możliwość wznowienia kształcenia na poziomie wyższym w Królestwie Polskim dała ustawa margrabiego Wielopolskiego, zatwierdzona przez cara 20 maja 1862 r., w myśl której reaktywowano uniwersytet pod nazwą Szkoły Głównej (Poznański 1968). Krótki był jej żywot, mimo zabiegów rektora Mianowskiego, ponieważ po wybuchu i upadku powstania styczniowego car nakazał ją zreorganizować w duchu odpowiadającym polityce dynastii Romanowów. Mimo represji popowstaniowych w ramach Szkoły Głównej zdążyła się wykształcić grupa, która dała początek warszawskiemu pozytywizmowi. Znaleźli się w niej między innymi: Bronisław Chlebowski, Adolf Dygasiński, Piotr Chmielowski, Józef Kotarbiński, Walery Przyborowski, Adam Kryński, Ludwik Krzywicki, Aleksander Świętochowski (Grzybowska 1999, s. 410).

Profesura Szkoły Głównej składała się z wytrawnych naukowców. Karol Estreicher, twórca pomnikowego dzieła Bibliografii Polskiej, kierował w latach 1865-1868 Katedrą Bibliografii. Będąc jeszcze adiunktem współpracował na

Wydziale Filologiczno-Historycznym z Józefem Przyborowskim (ojcem Walerego), Henrykiem Struve, filologiem Janem Papłońskim, Janem Wolframem (Grzybowska 1999, s. 409).

Po objęciu stanowiska kuratora przez Teodora Witte mnożyły się szykany wobec zasłużonych profesorów. Estreicher wspominał: „Witte wezwał przed tygodniem Przyborowskiego i Plebańskiego i przeprosiwszy ich powiedział im delikatnie, że ma denuncjację od Trepowa, z której musi użytek zrobić, to jest objawić zarzut, że Plebański acz przeciw anarchii występuje, mówi za wiele o wolności, zaś Przyborowski na wykładzie gramatyki polskiej za mało jest filologiem słowiańskim, a w wykładzie literatury polskiej w seminarium zbyt objawia patriotyczne uniesienie” (Grzybowska 1999, s. 412). Reorganizacja Szkoły Głównej postanowiona, chociaż jej data nie została zapowiedziana, nazaczyła uczelnię totalną rusyfikacją. Gdy wreszcie po długim oczekiwaniu 25 września 1868 r. Szkołę Główną wizytował minister Tołstoj, zwracając się do profesury, mówił, „że nie ścierpi, by na krańcach cesarstwa była instytucja wroga cesarstwu, [...] w każdej lekcji ideę słowiańską (powinniśmy) rozszerzać. Atoli tytułem projektu już jest ułożone, że w ciągu roku wszyscy muszą wykładać po rosyjsku, że języki słowiańskie muszą być wykładane przez prawosławnych” (Grzybowska 1999, s. 422).

Namiastką szkolnictwa wyższego po 1863 r. stały się liczne tajne kursy naukowe, których istnienie doprowadziło do utworzenia Latającego Uniwersytetu, zorganizowanego przez Jadwigę Szczawińską-Dawidową. Z kółek wykładowych utworzyła ona nielegalną instytucję oświatową, oferującą kobietom Królestwa Polskiego możliwość nauki na poziomie wyższym. Z tych luźnych wykładów powstał Uniwersytet Latający, którego kadre pedagogiczną stanowiły wybitne postaci nauki polskiej, między innymi: Bronisław Chmielowski, Piotr Chmielowski, Jan Władysław Dawid, Ludwik Krzywicki, Władysław Smoleński, Adam Mahrburg, Adam Kryński, Stanisław Kramsztyk, Maksymilian Flaum, M. Malinowski i inni (Krzywicki 1958, s. 339-350).

Narastająca rusyfikacja i „krwawa niedziela” w Petersburgu spowodowały w styczniu 1905 r. wybuch strajku robotniczego, a w konsekwencji także szkolnego. Młodzież wyszła na ulice, protestując przeciw carskiej polityce oświatowej. Ludwik Krzywicki pisał: „Za wzorem robotników młodzież szkolna tak samo powszechnym strajkiem postanowiła domagać się spolszczenia szkół. [...] Za szkołami średnimi zastrajkował i uniwersytet warszawski, i politechnika” (Krzywicki 1958, s. 371, 384). Mimo rosyjskiego charakteru uniwersytetu warszawskiego część młodzieży, jak i niektórzy profesorowie Rosjanie, wyka-

zali się niebywałą postawą. W zapiskach Krzywickiego znalazł się fragment, w którym autor przytacza przykład zrozumienia sytuacji w jakiej byli studenci Polacy, konsekwentnie rusyfikowani.

Było tam, wśród profesorów grono ludzi bardzo porządných: historyk Pietruszewski, mineralog Wulf i jeszcze dwóch, trzech innych. Zwłaszcza Pietruszewski, który miał odwagę odezwać się publicznie na posiedzeniu uniwersyteckim do kolegów profesorów, że uniwersytet warszawski jest wyodrębnionym wydziałem cyrkułu policyjnego. Ci profesorzy uważali, że nie mogą pozostać w uniwersytecie warszawskim nadal. Usunęli się, a ponieważ mieli duże imię w nauce rosyjskiej, więc uniwersytet moskiewski, najliberalniejszy w Rosji, zaprosił ich natychmiast na katedry. Nie wiem jak żegnano Wulfa, ale Pietruszewski odjeżdżał otoczony grotem Polaków-studentów, a w ich liczbie znajdował się Kreczmar, przyszły dyrektor Gimnazjum Polskiego, prof. Ehrenkreutz, filolog klasyczny, Szelański i inni (Krzywicki 1958, s. 384-385).

Młodzież polska umiała docenić przyzwoitą postawę rosyjskich profesorów wobec zaistniałej sytuacji. Okazała im szacunek i wdzięczność za ich wiedzę i cywilną odwagę.

Odrodzenie Uniwersytetu Warszawskiego podczas pierwszej wojny światowej, kiedy to nastąpiło 15 listopada odbyła się w obecności generała Hansa von Besselera uroczysta inauguracja. Pierwszym rektorem został dr Józef Brudziński. Całkowitą wolność naukową uczelnia odzyskała w czasach Polski niepodległej. W latach trzydziestych stała się największą polską uczelnią, w której nauczało 250 profesorów, a uczyło się około 10 tys. studentów⁸.

Jedną ze studentek, która spisała swoje wspomnienia z czasu studiów w Uniwersytecie Warszawskim, była późniejsza profesor tegoż, filolog klasyczny Lidia Winniczuk. Jej memuary oddają atmosferę w uczelni w latach dwudziestych ubiegłego wieku. „Jestem więc studentką. Mam indeks. Teraz konieczna jest wyprawa po czopkę studencką; biała z czerwonym otokiem, złotym sznurkiem. [...] A jeżeli kupuje się czapkę studencką, to tylko u Tukana na Krakowskim Przedmieściu przy Podwalu” (Winniczuk 1988, s. 138-139). Czapki świeżej żaden szanujący się student założyć nie mógł, należało ją nieco „postarzeć”, żeby nie wyglądać na fuksa.

Porządek administracyjny w Uniwersytecie był wzorowy. Uczelnia miała zaraz po zakończeniu roku akademickiego gotowy terminarz zajęć dla studentów i profesorów na następny rok nauki. Sekretariaty wydziałów działały bez-

⁸ Uniwersytet Warszawski, Historia, <http://www.uw.edu.pl/> dostęp 22.10.2016 g. 07.32.

błędnie. Świadczy o tym zapis Autorki, która przyszła zasięgnąć informacji do dziekana Wydziału Filozoficznego. „W sekretariacie nikt nie dopytuje się w jakiej sprawie; podane godziny przyjęć, więc dziekan przyjmuje i jak serdecznie przyjmuje. Należy pójść do seminarium, gmach ten a ten (obecnie Wydział Prawa), tam dowie się pani o wszystkim; o obowiązkach; grekę pani zna? – Uczyłam się przez trzy lata. To musi pani uzupełnić, zdać egzamin z całości i wtedy będzie pani mogła zdawać obowiązujące kolokwia i uczęszczać na seminaria” (Winniczuk 1988, s. 139-140). Profesorowie Uniwersytetu mieli stałe, przez lata niezmienniane godziny wykładów „i nikt nie był tak wrażliwy, jak obecne władze uniwersyteckie i nie myślał, czy i kiedy student zdąży zjeść obiad. I ani na ciebie, ani na umyśle nie odbił się źle taki system” (Winniczuk 1988, s. 140).

Studentów obowiązywała punktualność. Niekiedy profesorowie przyjmowali kolokwia w prywatnych swoich mieszkaniach. Wtedy należało zadzwonić do drzwi najwcześniej pięć minut przed umówioną godziną lub tylko pięć minut po czasie. Potem nikt już nie otworzył drzwi, a spóźnialscy mieli odnotowaną nieobecność na kolokwium. Sprawdzanie wiedzy odbywało się rzetelnie i w zależności od zawartości głowy krótko lub dłużej. Opisany jest przypadek studentki filologii zdającej u prof. Cybulskiego, która na pytanie: *Aulularia* Plauta – skąd ten tytuł?, bez namysłu odpowiedziała od aulla i w taki sposób zakończyła natychmiast zdawanie kolokwium. „Profesorowie wtedy nie prosili; niech się pani zastanowi, niech pani jeszcze pomyśli itp. Umiał albo nie umiał; dzięki temu po wielu latach jeszcze coś umieją. Nikt też nie oceniał profesorów według ocen jakie otrzymywali jego uczniowie” (Winniczuk 1988, s. 143). Od studentów wymagano znajomości języków obcych, wspominała Lidia Winniczuk. Jej mentor prof. Gustaw Przychocki, konstatując, że studentka znała język niemiecki, na seminarium podczas drugiego semestru studiów zlecił jej opracowanie i zreferowanie na najbliższych zajęciach dzieła Wundta *Voelkerpsychologie der Sprache*. Jak pisała, studenci języki musieli znać przynajmniej biernie i nikt nie obchodziło gdzie i jak się nauczyli (Winniczuk 1988, s. 147). W połowie drugiego roku profesor Przychocki oznajmił Lidii Winniczuk, że warunkiem otrzymania tematu pracy doktorskiej jest opanowanie przez nią w ciągu roku języka angielskiego. „Trudno uwierzyć, że mimo surowości i wymagań prof. Przychockiego wykłady jego, a zwłaszcza seminaria, były dla nas największą przyjemnością i naprawdę żalowaliśmy, jeżeli, co się rzadko zdarzało, zajęcia zostały odwołane. Trudno odtworzyć nastrój; wszyscy przychodzili wcześniej, żeby się nie spóźnić, czekali w skupieniu na wejście profesora; niedobry był znak, jeżeli wchodził do Sali, poprawiając nerwowo krawat. Ale zazwyczaj przy pierwszej interpretacji, zwłaszcza dobrej, humor poprawiał się” (Winniczuk

1988, s. 153). Profesorowie zakładali, że każdy po maturze umie czytać i to nie tylko w języku polskim. Zadawane lektury musiały być przemyślane i wyinterpretowane, a nie relacjonowane rozdział po rozdziale. Chodziło bowiem o to, aby studenci mobilizowali się do przemyśleń danego utworu, a nie wiernie odtwarzali jego treść. Profesorowie natomiast z chęcią dzielili się wynikami swoich badań, na podstawie których powstawały nowe publikacje. „Tak powstała książka Przychockiego o Plaucie, Krokiewicza o Epikurze” (Winniczuk 1988, s. 155).

Kierownikiem katedry Filologii Klasycznej był prof. Adam Krokiewicz. Bardzo dobrze oceniany przez studentów ze względu na zdolności dydaktyczne. Potrafił bowiem w sposób jasny, zrozumiały i logiczny przedstawić trudne problemy językowe. Umiał dzięki własnemu zaangażowaniu wzbudzić u młodzieży zainteresowanie prowadzonym przedmiotem. Dzięki jego wiedzy i zdolnościom pedagogicznym martwy język stawał się żywym tworzywem, a wykładany materiał na długo pozostawał w studenckich głowach (Winniczuk 1988, s. 159).

Zapewne jest jeszcze wiele wspomnień przybliżających atmosferę społeczności akademickiej XIX i XX wieku⁹, jednak wydaje się, że przytoczone memuary dość dobrze oddają ówczesną kulturę akademicką. Składowymi jej elementami było współdziałanie grona profesorskiego i studentów w osiągnięciu jak najlepszych wyników w prowadzonych badaniach. Osobowości profesorskie w sposób zasadniczy determinowały styl życia, zachowania uczniów. Zdolności i wiedza nauczycieli owocowały wybitnymi wychowankami, którzy niejednokrotnie zajmowali poczesne miejsce w nauce polskiej. Postawa patriotyczna grona pedagogicznego, zwłaszcza w wieku XIX, miała wpływ na postawy studenckie. Życie uczelniane, jak wynika ze wspomnień, było regulowane tradycją i w różnych aspektach ustalone. Pierwsze roczniki studentów brały przykład zachowań ze starszych kolegów. Szacunkiem obdarzano profesorów, ale też i oni szanowali uczniów, bez względu na stawiane im wymagania. A były one wysokie, co oznaczało konieczność solidnego przygotowania się do czekających zadań. Zapewne z takimi pedagogami musiał spotkać się wybitny polski teoretyk literatury Michał Głowiński, gdyż wspominając swoje studia, zatrzymał w pamięci jednego z profesorów Uniwersytetu Warszawskiego. Pisał:

Profesor był tylko jeden, każdy wiedział o kogo chodzi, dodawanie nazwiska mogło być odczytywane jako swego rodzaju redundancja. Profesor zdobył świetną naukową pozycję w okresie międzywojennym, w młodym wieku, a wielką popularność,

⁹ Na przykład wspomnienia prof. Tatarkiewicza i innych.

wykraczającą znacznie poza środowisko akademickie, zyskał dzięki nadawanym w radiu w odstępach tygodniowych pogadankom poświęconym poprawności językowej” (Głowiński 2016, s. 93).

Ze szczególną satysfakcją przywołuję Marię Rzeuską, była osobą niezwykłą. Miałem to szczęście, że trafiłem na drugim roku do grupy, w której ona prowadziła ćwiczenia z poetyki. Do dzisiaj mam wobec niej poczucie wdzięczności, na żadnych innych zajęciach w czasie czteroletnich studiów nie nauczyłem się tak dużo, to dzięki nim wcześniej zdecydowałem, że zajmę się poetyką. Uczennica Manfreda Kridla w okresie międzywojennym związana z ośrodkiem wileńskim wprowadzała w arkana analizy dzieła literackiego. Jej zajęcia miały charakter propedeutyczny, wręcz elementarny, zapoznawały z podstawowymi pojęciami i uczyły zasadniczych procedur. I także na tym polegała jej wielkość, nikt inny o tego rodzaju sprawach nie mówił. Były to zajęcia całkowicie pozaideologiczne, co stanowiło wtedy ewenement, należały do innego, chciałoby się powiedzieć normalnego, czyli nietotalitarnego świata (Głowiński 2010, s. 165).

Sam Michał Głowiński, ukończywszy studia polonistyczne, swoimi osiągnięciami naukowymi, zdobytymi pod kierunkiem przedwojennych uczonych, potwierdza wysoką jakość kształcenia w dwudziestoleciu międzywojennym.

Kończąc zacytuję wypisy z anonimowych ankiet, które co roku po sesji wypełniają studenci, oceniając naszą z nimi pracę.

- *Niezwykła pasja i zaangażowanie sprawiły, że z przyjemnością siadam do historii wychowania i nie tylko. Niesamowita wiedza historyczna sprawia, że słucha się z otwartą buzią. Dziękuję.*
- *Nudny przedmiot, nudny profesor.*
- *Takiego wykładowcy życzę każdemu.*
- *Porywające wykłady.*
- *Wszystko z głowy, szacunek.*
- *Wspaniale opowiada o historii, można słuchać godzinami, nie każdy tak potrafi.*
- *Wykłady generalnie w porządku, ale czasem były dość nudne do tego stopnia, że nie wiadomo było co napisać w notatce.*

Opinie studentów w swojej masie są zdecydowanie pozytywne, chociaż zdarzały się również krytyczne, głównie ze względu na przeprowadzany egzamin ustny z wykładanego przedmiotu. Trudno jest porównać opinie współcześnie studiujących z opiniami, jakie wygłaszali ich studiujący przodkowie, ponieważ przyszło tym pokoleniom żyć w innych warunkach społecznych, politycznych, słowem w różnych epokach.

Obraz społeczności akademickiej od początku XIX wieku ulegał zmianom, nie zawsze korzystnym z punktu widzenia zarówno studentów, jak i profesorów. W dzisiejszej cywilizacji nie daje się porównać ani z jej poziomem dziewiętnastowiecznym, ani z latami Polski międzywojennej. Zmieniły się obyczaje, styl życia, moda, zdeterminowane przez masowy udział szerokich rzesz społeczeństwa w dostępie do dóbr kultury, wcześniej zarezerwowanych dla niewielu młodych i zdolnych. Elementem łączącym pokolenia studiujących i nauczających powinno być stwierdzenie Maxa Webera: „Są nauki, którym dane jest pozostać wiecznie młodymi. Takimi naukami są wszystkie nauki historyczne, wszystkie dyscypliny, którym niepowstrzymany ani na chwilę przyływ cywilizacji dostarcza nowych problemów”.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnicka K. (1980), *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wrocław–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Frank J. (1913), *Pamiętniki dra Józefa Franka*, Wilno: Towarzystwo Udziałowe „Kurier Litewski”.
- Głowiński M. (2016), *Carska filizanka: szesnaście opowieści*, Warszawa: Wielka Litera.
- Głowiński M. (2010), *Kręgi obcości: opowieść autobiograficzna*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Grzybowska K. (1999), *Estreicherowie – kronika rodzinna*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jasienica P. (2007), *Pamiętnik*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Krzywicki L. (1958), *Wspomnienia*, Warszawa: Czytelnik, t. 2.
- Miłosz C. (1980), *Rodzinna Europa*, Paryż: Instytut Literacki.
- Morawski S. (1959), *Kilka lat mojej młodości w Wilnie 1818-1925*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Piroczkina A. (1998), *Litewskie lata Adama Mickiewicza*, Warszawa: Iskry.
- Poznański K. (1968), *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Warszawa: PAN.
- Stomma S. (1995), *Wskrzeszenie Uniwersytetu w Wilnie w 1919 roku*, w: L. Piechnik, K. Puchowski (red.), *Z dziejów Almae Matris Vilnensis Księga Pamiątkowa ku czci 400-lecia założenia i 75-lecia wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Winniczuk L. (1988), *Nad Zbruczem, Stryjem, Wisłą: wspomnienia (1905-1927)*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Żytkowicz L. (1995), *Moje wspomnienia o profesorach historii Uniwersytetu Stefana Batorego*, w: L. Piechnik, K. Puchowski (red.), *Z dziejów Almae Matris Vilnensis Księga Pamiątkowa ku czci 400-lecia założenia i 75-lecia wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, Kraków Wydawnictwo WAM.

STRESZCZENIE

Kultura polskiej społeczności akademickiej ulegała i nadal ulega przeobrażeniu pod wpływem zmieniającej się rzeczywistości zarówno politycznej, gospodarczej i społecznej. Można to prześledzić, sięgając do wspomnień luminarzy polskiej nauki wieku XIX i XX z ośrodka wileńskiego i warszawskiego. Kulturę społeczności akademickiej reprezentuje profesura obu uniwersytetów oraz studiująca młodzież. Do pierwszych nauczających w Wilnie w XIX wieku należy zaliczyć prof. Józefa Franka – wybitnego lekarza, a zarazem społecznika, którego wykłady przyciągały tłumy studentów, a notatki z nich przekazywane były w odpisach zanim topograf uniwersytecki zdążył je wydać w formie podręcznika. Kilku uczniów Franka osiągnęło wysoki status społeczny, tak jak Michał Homolicki, początkowo student, z czasem przyjaciel profesora, zatrudniony w późniejszym okresie na Wydziale Medycznym Uniwersytetu Wileńskiego. Należyty wygląd kadry profesorskiej, jej ubiór, tak jak i studentów, świadczył o szacunku i był wyrazem kultury osobistej obu stron, uprawianej i upowszechnianej wśród społeczeństwa Wilna. Liczne inicjatywy profesury wileńskiej na rzecz wsparcia nie tylko studentów, ale także mieszkańców grodu Gedymina, aktywizowały społeczeństwo do działań na rzecz miasta i jego mieszkańców. Okres międzywojenny również obfitował w osobowości. Serdecznie wspomniany przez Pawła Jasienicę profesor Kościałkowski nie tolerował ściągania, podpowiadania, wszystkiego co załatwiał oszustwem. Trzymający się niezłomnych zasad profesor zapisał się w pamięci swoich studentów jako człowiek rzetelny i sumienny, dbający o etykę i urabiający właściwy stosunek do nauki.

Atmosferę Uniwersytetu Warszawskiego we wspomnieniach oddają dwa teksty. Zapomniane już wspomnienia Ludwika Krzywickiego i memuary prof. Lidii Winniczuk. O ile Krzywicki wspomina czasy zaboru rosyjskiego, o tyle wspomnienia Winniczuk obejmują okres II RP. Ciekawy był wyraz sympatii studentów polskich do nielicznych wykładowców Rosjan, którzy mieli odwagę wyrazić krytyczną opinię pod adresem władz carskich wobec prowadzonej rusefikacyjnej polityki oświatowej. Opuszczając Szkołę Główną, odprowadzani byli przez wdzięcznych uczniów Polaków z należytyim szacunkiem i uhonorowaniem ich trudu i odwagi. Wspomnienia Lidii Winniczuk ukazują nam nie tylko atmosferę akademicką Warszawy lat dwudziestych XX w., ale sprawną organizację uczelni, życzliwość wobec studentów, a także stawiane im wymagania, jakże różniące się od współczesnych. Punktualność, przygotowanie do zajęć, znajomość języków obcych, kultura osobista jednych i drugich daleko odbiegała od współczesnych standardów, czego należy, niestety, żałować i zdaniem autorki ar-

tykułu, do czego warto byłoby powrócić, aby uczelnie polskie rzeczywiście kształciły elity zarówno kulturowe, jak i intelektualne, a tym samym wpływały na poziom cywilizacyjny społeczeństwa.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, historia XIX i XX wiek, wspomnienia

SUMMARY

Culture of the Polish academic community has been, and still is, undergoing transformation under the influence of the ever changing political as well as economic and social reality. This can be tracked by looking into the memoirs of 19th- and 20th-centuries luminaries of Polish science from the Vilnius and Warsaw centres. Professorship of both Universities and their young students represent the culture of academic community. Jozef Frank needs to be mentioned as one of the first educators in Vilnius in the 19th century. He was an exceptional doctor and also a social activist whose lectures were attracting crowds of students and the notes taken during those lectures were being passed around even before the university topographer managed to issue them as a text book. A few of Frank's students reached high social status, one of them being Michał Homolicki, who was initially just a student and later on a friend of the professor, and who subsequently gained employment at the Medical Academy of the Vilnius University. Appropriate visual appearance of the professors, their dress code as well as that of the students, testified to the respect and was an expression of personal culture of both groups, also cultivated and promoted among the people of Vilnius. Many initiatives by the Vilnius professorship to support not only the students but also the residents of Gediminas town stirred the public to action for the benefit of the town and its citizens. The interwar period was also full of personalities. Professor Kościalkowski, warmly remembered by Paweł Jasienica, did not tolerate cheating, prompting, anything that could be construed as fraud. Always sticking to the stringent rules he will also be remembered by his students as an honest and conscientious person, who cared about the ethics and helped to shape proper attitude towards learning.

Two types of recollective texts reflect the atmosphere of Warsaw University. An already forgotten personal history of Ludwik Krzywicki and Lidia Winniczuk's memoirs. In so far as Krzywicki recollects the times of the Russian Partition, Winniczuk's memoirs include the period of the Second Polish Republic. There was an interesting image of the affection shown by Polish students towards a relative small number of Russian lecturers, who were brave enough to express critical opinion about the Tsarist rule, about the Russification of educational policy. When these lecturers were leaving the School of Warsaw they were seen off with due respect by grateful Polish students who honoured their dedication and courage. Lidia Winniczuk's memoirs have shown us not only the

academic atmosphere of the 1920^s Warsaw but also efficient organization of the University with its kindness towards students while imposing requirements, so much different from the contemporary ones, towards them. Punctuality, preparation for classes, knowledge of foreign languages and personal culture of both differed significantly, and regrettably, from modern standards and according to the author of the article, it would be worthwhile to return to such practices so that Polish universities would really educate the cultural and intellectual elite, and at the same time influence the level of civilization of the population.

KEYWORDS: higher education, the history of the 19th and 20th century, memories
(Tłumaczyła Elżbieta Pilkington)

HANNA MARKIEWICZ – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Grzegorzewskiej w Warszawie
e-mail: tadeuszowie@interia.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 09.11.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 01.12.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.01.2017

Nauczyciel wobec zmian społeczno-kulturowych. Rola edukacji psychologicznej

The role of teacher's psychological education (at all levels of education)

Wprowadzenie

Od wielu lat, na skutek przemian społeczno-kulturowych, jakie nastąpiły w Polsce i które wciąż się dokonują, obserwuje się, że nauczyciele często znajdują się w sytuacjach, które wymagają od nich nowych wyzwań i umiejętności dostosowywania się do zmieniającej się rzeczywistości. To z kolei wymusza na nich konieczność ciągłego przystosowywania się do nowych zadań i wymagań cywilizacyjnych (por. Słowik 2014).

Uważa się, że zawód nauczyciela w Polsce jest – w wyniku panującej sytuacji na rynku pracy oraz tzw. niżu demograficznego – zawodem trudnym, a jednocześnie także bardzo konkurencyjnym. Likwidacja szkół i innych placówek edukacyjno-wychowawczych nie sprzyja poczuciu stabilności zawodowej i socjalnej, z kolei relatywnie niskie warunki płacowe, słabnący prestiż zawodowy oraz wzrost wymagań biurokratycznych, kolejne reformy edukacyjne i konieczność podnoszenia kompetencji psychologicznych stawiają przed nauczycielami wciąż nowe wyzwania. Problemатyczny jest również fakt tzw. negatywnej selekcji do zawodu (nauczycielami nie są w przeważającej liczbie osoby pragnące nimi być, lecz takie które w obliczu braku innych perspektyw życiowych i szans awansu społecznego, zdecydowały się na studia nauczycielskie).

Ponadto wydaje się, że w obecnych warunkach społeczno-kulturowych nauczyciele będą coraz częściej znajdować się w sytuacji, wymagającej od nich ustawicznej edukacji (*long term education*). Dlatego też należałoby wskazać na istotną rolę edukacji psychologicznej w procesie adaptacji do zachodzących zmian.

Problematyka zmian społeczno-kulturowych

Zmiana jest kluczową kategorią wpisaną zarówno w dynamikę życia społecznego, jak i jednostkowego, a także w przemiany biologicznego, geograficznego i kulturowego środowiska życia człowieka (ujęcie ekosystemowe) (Ogonowska 2014). Każda zmiana o charakterze „makro”, choć rządzi się swoją logiką, oddziałuje w mniejszym lub większym stopniu na funkcjonowanie jednostki, i nawet gdy ta ostatnia wykazuje opór przed zmianą – zwykle nie jest w stanie jej skutecznie powstrzymać, tzn. wpłynąć na jej dynamikę. Natomiast może ona wykorzystać zachodzące makrozmiiany w służbie własnego indywidualnego rozwoju. Dla przykładu, osoba, która buntuje się przeciwko dynamicznemu rozwojowi cywilizacji medialnej i zamieszkuje poza aglomeracją miejską, jest w stanie wykorzystać zdobycze tej cywilizacji (np. komputer, Internet czy telefon komórkowy) do stworzenia grupy sympatyków o podobnym myśleniu proekologicznym. Ci ostatni stają się realną siłą wpływu na lokalnych polityków tak, by działali oni zgodnie z ideologią tej grupy. Jest to doskonały przykład aktywności społecznej ukierunkowanej na zmianę: zorganizowanie grupy zdolnej do walki z systemem przy wykorzystaniu jego własnych dobrodziejstw.

Część zmian ma charakter uniwersalny i rozwojowy zarazem, są zmiany przewidywalne i takie, które zaskakują nas na różnych etapach egzystencji; przynoszą skutki pozytywne i negatywne, odwracalne i nieodwracalne, długie i krótkoterminowe; lokalne, globalne i globalne; jednorazowe (incydentalne) i cykliczne; jednostkowe i społeczne; biologiczne/ polityczne/ ekonomiczne/ kulturowe/ psychologiczne. Dokonujemy ich na sobie lub na własnym otoczeniu; w każdym przypadku różnicuje je zakres, poziom głębokości oraz trwałość. Zachodzą one wyłącznie dzięki zaangażowaniu konkretnej jednostki lub przy wsparciu innych osób (psychologów, terapeutów, coachów, doradców, trenerów, nauczycieli, wychowawców, mistrzów duchowych, kapłanów oraz innych podmiotów dysponujących autorytetem merytorycznym, moralnym lub formalnym) (Miller, Rollnick 2010).

Środowisko życia współczesnego człowieka podlega zatem dynamicznym metamorfozom, z których część wyraźnie poprawia jakość naszego życia (np. rozwój medycyny, środków transportu i komunikacji), inne w wyraźny sposób je upośledzają (np. rozwój przemysłu) lub wywierają wpływ trudny do przewidzenia (np. rozwój inżynierii genetycznej i związane z tym problemy bioetyczne). Stąd też takie określenia współczesnej cywilizacji, jak: cywilizacja medialna (Tomasz Goban-Klas 2005); społeczeństwo cyfrowe (Lev Manovich 2006); społeczeństwo spektaklu (Guy Debord 1998; Jean Baudrillard 2005); społeczeństwo demokra-

cji komunikacyjnej (Michel Le Net 1988), społeczeństwo ekranów (Andrzej Gwóźdź 2002); społeczeństwo (kultura) narcyzmu (Christopher Lash 1991); społeczeństwo postbiologiczne (Pierre Levi 2004), społeczeństwo sieci (Manuel Castells 2007), społeczeństwo konsumpcyjne (George Ritzer 2001; Zygmunt Bauman 2000) rodzą często ambiwalentne uczucia, emocje i postawy (Ogonowska 2012). Widać to choćby w kontekście ostatniej z wymienionych konceptualizacji: gdy w 1941 roku ukazało się pierwsze wydanie *Ucieczki od wolności* Ericha Fromma, nikt chyba nie przypuszczał, jak wielką skalę przyjmie współcześnie zamiana poczucia wolności na jej rozumienie w kategoriach wolności konsumpcyjnej, i – w jakim stopniu – właśnie poprzez procesy konsumpcji – ludzie będą budować własną tożsamość (Barker 2007; Mathews 2005). Dochodzi przy tym do postępującej komercjalizacji ludzkich uczuć, do dynamicznego rozwoju kultury (pustego) narcyzmu (Hochschild 2009; Illouz 2010).

Wspomniano o tych zjawiskach, ponieważ mają one niebagatelny wpływ na dialog międzypokoleniowy, który często zawodzi w obliczu skrajnie różnych, uwarunkowanych generacyjnie, systemów wartości i celów życiowych. Szkoła jest jednym z tych systemowo zorganizowanych „laboratoriów zachowań społecznych”, w którym ten dysonans jest doskonale widoczny i wpływa na postawy młodych wobec tradycyjnej nauki. W obliczu dynamicznego rozwoju nowych technologii instytucja ta jest postrzegana przez tzw. globalnych nastolatków (Melosik 2010, s. 140) jako skansen wiedzy wczorajszej, a nauczyciele – jakkolwiek groźnie by to zabrzmiało – jak jego kustosze. Przed nauczycielem stoi ciągle zadanie budowania swojego autorytetu merytorycznego i moralnego oraz skutecznego działania w sferach: edukacyjno-wychowawczej, organizacyjnej oraz interpersonalnej (kontakty z uczniami, z innymi pracownikami szkoły i decydentami oświatowymi, z rodzicami i opiekunami dzieci, z pracownikami instytucji społecznych współpracujących ze szkołą).

Nauczyciele muszą się do tych wyzwań aktywnie adaptować, ustawicznie budować poczucie samoskuteczności. Pojęcie to oznacza wiarę we własne umiejętności przezwycięzania trudnych sytuacji, które konceptualizowane są jako wyzwania, a nie zagrożenia. Skala Skuteczności w Karierze (SSK) skonstruowana przez Augustyna Bańkę bazuje na założeniu, iż na skuteczność w pracy składają się: (1) poczucie rynkowej wartości kompetencji; (2) poczucie mocy konkurencyjnej; (3) poczucie kompetencji edukacyjnych; (4) poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową (Bańka 2013). Skuteczność zawiera zatem w sobie idee aktywności społecznej w obrębie rozwoju zawodowego. Zakres i formy realizowanej aktywności/bierności społecznej są funkcją postaw jednostki wobec różnych wymiarów świata jej życia (Matusiewicz 1998).

Postawy ludzi wobec przemian współczesnego świata można opisać przy użyciu czterech ujęć modelowych: a) postawa pozytywna adaptacyjna, o znamionach kompatybilności między jednostką a światem, którą uosabiałoby stwierdzenie: „świat się zmienia, a ja wraz z nim”; b) postawa pozytywna z akcentem aktywistycznym i transgresyjnym – „ja się zmieniam i popycham świat do zmiany”; c) postawa negatywna z elementem samoalienacji: „świat mnie nie dotyczy i nie obchodzi; jestem sam dla siebie sterem, żeglarzem, okrętem”; d) postawa negatywna z elementami inercyjno-biernymi – „nie podoba mi się rzeczywistość, w której przyszło mi żyć, ale i tak na to nic nie poradzę”. Przyjęcie określonej postawy związane jest z usytuowaniem źródła kontroli, wewnątrz- lub zewnątrzsterownością, plastycznością, adaptacyjnością, umiejętnością komunikacji z samym sobą (własnymi potrzebami) i innymi ludźmi oraz uprzednimi doświadczeniami w procesie radzenia sobie.

Zmianą możemy skutecznie zarządzać, wtedy gdy: akceptujemy to, kim jesteśmy aktualnie (swoje potencje i ograniczenia), gdy dotyczy ona naszych zasobów i własności podmiotowych, gdy posiadamy ku temu odpowiednie kompetencje (np. umiejętności wytyczania celu zmiany, automotywacji), a także gdy obejmuje nasze ciało i/lub otoczenie, które znajduje się pod naszą kontrolą czy wpływem.

Człowiek – zachęcany przez różne przekazy kulturowe, np. programy transformacyjne – sam dla siebie staje się wielkim projektem, funkcjonując zarówno w roli podmiotu, jak i przedmiotu procesu autokreacji (Lisowska-Magdziarz 2012). „Własna-osoba-jako-projekt” oznacza pracę nad sobą (nad istniejącymi zasobami i dyspozycjami podmiotowymi) lub też stwarzanie siebie od nowa, często poprzez radykalne negowanie tego, kim do tej pory byliśmy, kim jesteśmy (Foucault 2000).

Autokreacja dotyczy najczęściej rozwoju fizycznego, duchowego, intelektualnego, ale – działań nakierowanych na podniesienia własnej atrakcyjności interpersonalnej czy kompetencji komunikacyjnych. Jednostka może także inicjować i wdrażać pewne zmiany, wpływając na swoje otoczenie społeczne i fizyczne. Tak jest w przypadku wybitnych intelektualistów, działaczy i reformatorów społecznych, polityków, osób innowacyjnych, kreatywnych, którzy dzięki posiadanym cechom osobowym (charyzmie, zdolnościom przywódczym) potrafią skutecznie wpływać na innych.

Liczne zmiany dokonują się w sposób niedostrzegalny w skali i w obrębie jednego pokolenia (np. wpływ nowych technologii na procesy myślenia, komunikowania się i przetwarzania informacji), a mimo to prowadzą do poważnych

konfliktów społecznych pomiędzy przedstawicielami różnych generacji (dziećmi i rodzicami, czy nauczycielami i uczniami).

Niektóre zmiany wywołują w nas lęk i bunt. Tak jest w przypadku procesów starzenia się organizmu, który odczuwamy na poziomie biologicznym i mentalnym. Wiele osób aktywnie broni się przed tym procesem wpisanym w genetyczny plan rozwoju gatunkowego i osobniczego, sięgając po medykamenty, środki odurzające (alkohol, narkotyki, dopalacze), stosując diety, wdrażając programy regeneracji organizmu poprzez ćwiczenia fizyczne oraz poddając się wciąż nowym operacjom plastycznym lub rzucając się w wir pracy czy relacji towarzyskich. Wiele osób szuka zapomnienia w nałogach, seksualnych zachowaniach ryzykownych czy w sportach ekstremalnych.

Lęk przed starością (utrata sprawności fizycznych i umysłowych, obniżeniem się atrakcyjności interpersonalnej) i śmiercią jest jednym z głównych motywatorów aktywności społecznej, religijnej i zdrowotnej człowieka, zwłaszcza w tzw. drugiej połowie życia, kiedy już bardziej świadomie podchodzi do posiadanych zasobów, wykorzystuje dotychczasowe doświadczenia życiowe oraz posiada relatywnie lepszą orientację co do kierunków aktywności, jaką chciałby podjąć. Ostatnie badania pokazują jednak, że wielkiej zmiany życiowej ludzie dokonują w każdym okresie dorosłości i ma ona za podstawę ciągłość doświadczeń i refleksji (Oleś 2014; Oleś 2011). W duchu psychologii i tożsamości narracyjnej zakłada się, że człowiek w ramach pewnego projektu tożsamościowego realizuje np. pewne plany i marzenia z dzieciństwa w okresie wczesnej dorosłości.

Obszar planowanej zmiany, która znajduje się pod kontrolą człowieka, jest funkcją indywidualnego systemu motywacyjnego oraz systemu wartości, które popychają go w stronę wybranej formy aktywności/pola działania. Ważnym obszarem samorealizacji w tym kontekście jest rozwój zawodowy człowieka, który – w zależności od charakteru pracy – jest zarówno stymulowany środowiskowo, jak i wynika z indywidualnych aspiracji człowieka. Pod pojęciem rozwoju zawodowego jednostki rozumie się proces powiększania się jej repertuaru zachowań oraz poznawczych i osobowościowych zasobów pracowniczych służących podniesieniu jakości i satysfakcji z pracy – zarówno po stronie pracownika, jak i całego środowiska pracy (w tym kadry zarządzającej) (Czarnecki 1985). Rozwój zawodowy jest procesem trwającym przez całe życie człowieka (przykładem jest zawód nauczyciela, duchownego czy lekarza), a przynajmniej do momentu zakończenia kariery zawodowej. Ten ostatni moment może być np. wynikiem przejścia na emeryturę, rentę, zwolnienia z pracy etc. Istnieją dwie podstawowe grupy motywatorów rozwoju zawodowego; należą do nich czynniki wewnętrzne związane

z dyspozycjami człowieka (np. jego ambicjami, zdolnościami do samorealizacji) oraz czynniki środowiskowe (presja domowa, presja środowiska). Coraz bardziej zasadne wydaje się również stanowisko interakcyjne: pewne cechy podmiotowe motywują do rozwoju zawodowego, a jednocześnie środowisko pracy aktywizuje zasoby i dyspozycje człowieka. Jest to szczególnie ważne w kontekście zawodów zaliczanych do tzw. usług społecznych (*human services*), w których pracownicy są szczególnie narażeni na zjawisko wypalenia zawodowego.

Zawód nauczyciela w kontekście zmian społecznych

Do podstawowych zadań zawodu nauczyciela jak wiadomo należy przekazywanie wiedzy oraz wychowywanie; współcześnie jednak, jak sygnalizował Zygmunt Bauman (2000), nauczyciel jest – w czasach płynnej ponowoczesności – bardziej przewodnikiem i tłumaczem rzeczywistości aniżeli autorytatywnym edukatorem skoncentrowanym na przekazie treści związanych z obszarem poszczególnych dydaktyk przedmiotowych (Bauman 1997). Chodzi między innymi o przejście od tzw. filozofii przedmiotowego traktowania ucznia do ujęcia podmiotowego, realizującego m.in. ideały psychologii humanistycznej. O ile metaforą oddającą pierwszą z wymienionych byłaby figura ogrodnika pielęgnującego swój ogród zgodnie z *apriori* wytyczonym planem, o tyle druga wiązałaby się z obrazem czujnego, troskliwego i empatycznego pedagoga, który za sprawą posiadanych własności osobowych i kompetencji zawodowych (w tym umiejętności psychologicznych) potrafi wejść w świat życia swoich uczniów oraz poprowadzić ich do rozwoju zgodnie z ich indywidualnymi potencjami, ograniczeniami, możliwościami. W tym kontekście warto przywołać sylwetkę idealnego edukatora zarysowaną przez Lecha Witkowskiego:

[...] model nauczyciela to nie tylko kwestia kompetencji w zakresie roli. Tu chodzi o typ postawy wobec kultury. Nie darmo w ramach radykalnej pedagogiki amerykańskiej przebiła się idea nauczyciela jako 'transformatywnego intelektualisty'. Tylko ten, kto jest zdolny do takiej postawy wobec kultury, ma szansę odnieść sukces w relacji z najskromniejszym nawet wychowankiem. Intelektualista to nie ten, kto jest naładowany jak ekspert wiedzą użyteczną technologicznie, tylko ten, kto jest zdolny swoją wiedzą dać do myślenia, kto potrafi być życiodajnym, sprzyjać rozwojowi (Witkowski 2007, s. 26).

Warunkiem praktycznej realizacji filozofii podmiotowej w wychowaniu i nuczaniu jest jednak systematyczne rozwijanie przez nauczycieli umiejętności

psychologicznych zgodnie z ideą edukacji ustawicznej. Formalnie podstawowy tej wiedzy są przekazywane w ramach studiów nauczycielskich, ewentualnie studiów podyplomowych (kwalifikacyjnych i doskonalących) pod warunkiem, że są one podejmowane przez nauczyciela. W wielu jednak przypadkach nauczyciele nie mają motywacji, a także wsparcia finansowego, które aktywizowałyby ich do rozwijania tych kompetencji.

Tymczasem wyzwania, z jakimi muszą się zmierzyć w swojej pracy zawodowej, systematycznie rosną, na co wpływ mają różne grupy czynników. Na poziomie makro – warto wspomnieć wiele przemian cywilizacyjnych, m.in. rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz większą mobilność ludzi, na poziomie mezo- i mikroprzemiany w ramach instytucji rodziny. Wskazane czynniki środowiskowe nakładają na nauczycieli nowe zadania edukacyjne i wychowawcze, którym nie są w stanie sami poddać, także w wyniku braku wsparcia środowiska szkolnego (dyrektora szkoły, innych nauczycieli, pracowników kuratorium, decydentów oświatowych) i środowiska rodzicielskiego.

Nauczyciele są w różnym stopniu gotowi odpowiadać na wyzwania środowiskowe poprzez swój rozwój zawodowy w obszarze edukacji psychologicznej. Różnice te uwzględnia między innymi koncepcja Supera (1972), który zakłada, że: (1) ludzie różnią się między sobą uzdolnieniami, zainteresowaniami i osobowością, co kwalifikuje ich do określonych zawodów; (2) poszczególne zawody wymagają konstelacji pewnych cech i dyspozycji, które z kolei w różnym stopniu i zakresie są wykorzystywane przez różne osoby wykonujące tę samą profesję; (3) zawodowe kompetencje, preferencje, doświadczenie zawodowe i wymagania związane z sytuacją pracy zmieniają się w sposób ciągły wraz z upływem czasu; (4) przebieg i dynamika kariery zawodowej jednostki jest uwarunkowana czynnikami socjoekonomicznym i kulturowymi oraz jej dyspozycjami i zasobami; (5) rozwój zawodowy wpływa na rozwój obrazu własnej osoby i przebiega poprzez pełnienie różnych ról, co sprzyja samosprawdzaniu się jednostki oraz umożliwia jej uzyskiwanie informacji zwrotnych od otoczenia; (6) zawodowa i życiowa satysfakcja człowieka jest funkcją poczucia, że jego umiejętności, zdolności, cechy osobowości i zainteresowania zostały właściwie wykorzystane, w sposób sprzyjający jego dalszemu rozwojowi (Super 1972). Można zatem założyć, iż działanie na rzecz własnego rozwoju zawodowego sprzyja poprawie obrazu własnej osoby i podniesieniu samooceny w oparciu o przekonanie, że aktywność ta służy także procesom samorealizacji. W przypadku nauczycieli, którzy byli uczestnikami prowadzonych przez nas szkoleń, celem spotkań (choćby z uwagi na relatywnie krótki czas ich trwania i tematykę) nie było dokonanie zmian rozwojowych *sensu stricto*, lecz zwiększe-

nie kompetencji i umiejętności psychologicznych związanych z wybranymi obszarami wiedzy. Jednak – podobnie jak i w odniesieniu do „klasycznych” zmian rozwojowych, także i w tym przypadku czynnikiem rozwoju kompetencji zawodowych była aktywność własna jednostki, która jest m.in. funkcją wzorców osobowych i systemów wartości ukształtowanych w środowisku domowym oraz na etapie studiów nauczycielskich (tzw. etos pracy nauczyciela). Działanie na rzecz własnego rozwoju zawodowego i osobowego jest z kolei przejawem aktywności społecznej i poznawczej jednostki, której empirycznymi wskaźnikami byłyby m.in.: czas przebywania z innymi ludźmi celem podniesienia własnych kompetencji zawodowych (np. szkolenia, wykłady, konsultacje, także w środowisku *online*) oraz różnorodność form działań służących tym celom. Niezależnie od stopnia i zakresu tych działań autoedukacyjnych dochodzi do zmian jakościowych i ilościowych w obrębie posiadanych kompetencji zawodowych i szerzej – osobistych. Zmiana ta jest pewnym procesem, który posiada swoją dynamikę oraz przebiega według względnie uniwersalnych etapów, których długość i złożoność ma każdorazowo charakter indywidualny.

Opis fazy	Krótką charakterystyka
Faza przedkontemplacyjna	Osoba nie dostrzega problemu i nie ma żadnej motywacji do zmiany
Faza kontemplacyjna	Dostrzeżenie problemu i rozbieżności między stanem faktycznym i pożądanym; pierwsze konfrontacja z własnym problemem; wybór strategii zaradczej
Faza decyzji	Podjęcie decyzji o zmianie i poszukiwanie zewnętrznych źródeł wsparcia (informacji, kursów, szkoleń odpowiadających zainteresowaniom)
Faza działania	Uczestnictwo w szkoleniu
Faza utrzymania decyzji o dalszej autoedukacji	Próby zachowania i utrwalenia tego, co zostało osiągnięte w poprzednich dwóch fazach, np. poprzez udział w kolejnych szkoleniach oraz różnych formach zastosowania wiedzy w praktyce
Faza rezygnacji z dalszej nauki i powrót do stanu wyjściowego	Porzucenie zamiaru dalszej edukacji; brak gotowości do włączenia nowej wiedzy i kompetencji psychologicznych do warsztatu nauczyciela-praktyka

Idealną sytuacją w każdym zawodzie byłaby taka, w której człowiek po rozpoznaniu swoich mocnych stron (dyspozycji podmiotowych i zasobów) mógłby poszukiwać otoczenia, które pozwoli je wykorzystać. Częściej zdarza się jednak sytuacja odwrotna: po rozpoznaniu wymogów otoczenia (tu: środowiska pracy) człowiek rozwija w sobie te dyspozycje i zasoby, które (efektywnie) pozwalają mu sprostać oczekiwaniom środowiskowym, co nie zawsze pociąga za sobą poczucie samorealizacji. Innymi słowy bycie dobrym pracownikiem nie oznacza poczucia indywidualnego spełnienia zawodowego. W obliczu narastających zmian cywilizacyjnych, które daleko silniej niż w poprzednich wiekach, determinują środowisko edukacyjne, nauczyciel musi podjąć decyzje dotyczące zakresu, poziomu głębokości i stopnia trwałości zmian zachodzących w obszarze jego umiejętności zawodowych. Niektórzy nauczyciele aktywnie unikają zmiany lub podejmują działania pozorne, maskujące brak rzeczywistej aktywności w tym obszarze. W przypadku szkoleń psychologicznych – ich efekty mogą być potencjalnie trójtorowe: zmiany siebie/ zmiany w sobie (np. nauczyciel staje się bardziej empatyczny czy asertywny, co wpływa także na jego funkcjonowanie poza środowiskiem pracy), poszerzenie umiejętności i wiedzy zawodowej (np. o wiedzę z zakresu form i technik komunikacji niewerbalnej) oraz zmiany otoczenia (np. jak urządzić przestrzeń w klasie, by sprzyjała ona inicjowaniu kontaktów nauczyciela z uczniami oraz między uczniami). Pierwszy typ zmian jest najtrudniejszy do osiągnięcia, a nawet gdy do nich dochodzi, bardzo trudno oszacować ich zakres, głębokość i stopień trwałości. W wielu przypadkach przyjmują one postać krótkotrwałej stylizacji siebie na osobę poszukującą wiedzy/nowoczesnego edukatora, nastawioną na doraźne korzyści indywidualne i społeczne¹.

Propozycje pracy i zmian u nauczycieli w trakcie szkoleń z zakresu edukacji psychologicznej

W przygotowywaniu i uczeniu się nowych form edukacji ważną rolę powinna odgrywać wiedza psychologiczna, zarówno w zrozumieniu różnych problemów edukacyjnych (w tym różnych problemów uczniów), ale także dla dal-

¹ Podejmując decyzję o podjęciu edukacji psychologicznej, nauczycielowi towarzyszy wewnętrzna dyskusja o cechach komunikacji intrapersonalnej. Nałożenie na siebie dodatkowego zobowiązania wywołuje bowiem naturalny opór wynikający z autoreakcji. Zgodnie z koncepcją dialogowego Ja, sformułowanej przez Hermansa, człowiek toczy ze sobą spór dotyczący zasadności i celowości podjętego zobowiązania.

szego rozwoju własnego nauczyciela. Wydaje się, że coraz większe znaczenie powinna odgrywać edukacja psychologiczna nauczycieli (por. Słowik). Analizując tę problematykę, warto przywołać rozważania Pileckiej (1997), która za uważała, że nauczyciel pracując z uczniami, mającymi różny poziom zdolności oraz różne problemy, powinien orientować się i znać różne koncepcje człowieka, a także koncepcje dotyczące jego osobistego rozwoju. Ponadto – jak podkreśla autorka – potrzebna jest mu odpowiednia wiedza psychologiczna, która pomoże zrozumieć zarówno problemy uczniów, jak również ułatwi zrozumienie nauczycielowi jego własnych trudności psychologicznych.

Dlatego też – przy planowaniu różnych działań rozwijających i doskonalących warsztat współczesnego edukatora i wychowawcy – należy zwrócić szczególnie uwagę na jego rozwój własny, który może ułatwić mu głębsze i bardziej kompleksowe zrozumienie skomplikowanego procesu edukacyjnego. Jak dalej pisze Pilecka (1997), warto też zaznaczyć, że „budowanie w miarę szerokiego i zróżnicowanego systemu wiedzy psychologicznej to wreszcie gwarancja prawidłowej realizacji zadań edukacji integracyjnej, która coraz bardziej dominuje w polskim systemie oświaty” (ibidem, s. 178). Wydaje się w tym kontekście, że niezbędne jest, i to na każdym etapie kształcenia, budowanie i wdrażanie odpowiedniej filozofii edukacji. Niestety praktyka pokazuje zgoła odmienną sytuację, tzn. często brakuje takiego podejścia i odbywa się negatywna selekcja do zawodu nauczyciela (por. Passowicz, Słowik 2013).

Kolejną ważną sprawą, na co zwraca uwagę wspomniana autorka, jest szczególnie rola jaką pełni nauczyciel w procesie edukacji; jest on bowiem – jak się go określa – przewodnikiem w procesie rozwoju dziecka, a także pełni funkcję mediatora pomiędzy dzieckiem a środowiskiem jego życia. W związku z tym funkcje te wymagają od nauczyciela umiejętności pomagania oraz mediowania czy negocjowania w trudnych sytuacjach życiowych, jakie spotykają jego podopieczni.

Z kolei Łaguna (1996) wskazuje, że w kształceniu nauczycieli trzeba szczególnie wziąć pod uwagę zdobywanie umiejętności w sferze funkcjonowania społecznego, takich jak m.in. dobre nawiązywanie kontaktu, umiejętne dyskusowanie, rozwiązywanie konfliktów, prowadzenie negocjacji. Rola nauczyciela w takiej pracy z uczniami jest tutaj bardzo istotna, bo jak zaznacza Kuźma (1997), obserwuje się, że rodzice coraz mniej czasu poświęcają swoim dzieciom, a to w konsekwencji wywiera negatywny wpływ na rozwój, zwłaszcza emocjonalny małych dzieci (Ogonowska 2014a). Jak dalej zauważa Kuźma, ważniejsze niż dobrobyt materialny (a rodzice często koncentrują się właśnie na wartościach materialnych) są: potrzeba bliskości, czułości, częstszego bezpośredniego kontaktu, rozmów, a przede wszystkim okazywanie miłości. W codziennym życiu często

brakuje tych elementów, co powoduje różne problemy natury psychologicznej. Dlatego bardzo ważne jest w tym kontekście, i na co wskazuje Pilecka (1997), to, że w pracy nauczyciela wyróżnia się „takie obszary rozwoju dziecka, stymulowanie których wymaga umiejętności o wyraźnym charakterze psychologicznym, a nawet raczej psychoterapeutycznym. Należy do nich osobowość i kompetencje społeczne. Nauczyciel powinien poznać nie tylko teoretyczne założenia różnych form psychoterapii, ale poznać poszczególne techniki drogą działania praktycznego. Trzeba bardzo wyraźnie podkreślić, iż rozwijanie osobowości i kompetencji społecznych dzieci powinno stanowić podstawowe cele wychowania i nauczania z psychologicznego punktu widzenia” (ibidem, s. 179; por. też Słowik 2014).

W tym miejscu warto zauważyć, że coraz więcej uczniów ma także problemy z nadpobudliwością, agresją i autoagresją, a także różnego rodzaju uzależnieniami (czynnościowymi i behawioralnymi), co z kolei wymaga od nauczyciela odpowiednich umiejętności psychologicznych. Jedną z nich jest wrażliwość kliniczna, na co zwróciła uwagę Mazurkiewicz (1996), wskazując jednocześnie, że w pewnym podstawowym zakresie powinna być ona dostępna nauczycielowi. Wiedza taka może być przydatna w celu rozpoznania wczesnych symptomów różnych zaburzeń i skierowanie takiego ucznia do poradni psychologicznej. Jak pisze w swojej analizie Słowik (2014), w związku z tym istotną kwestią jest także posiadanie przez nauczyciela pewnych praktycznych umiejętności psychologicznych. Należy podkreślić, że nie jest celem, aby nauczyciel uczył się tych umiejętności po to, aby prowadzić psychoterapię (nie taka ma być jego rola i zadanie), ale po to, by mógł on posługiwać się elementami umiejętności psychologicznych, które poprawią jakość jego pracy oraz pomogą w rozumieniu trudnych sytuacji interpersonalnych, a także w rozwiązywaniu różnych trudności. Ponadto, jak zauważa Pilecka (1997), umiejętności takie mogą sprzyjać również: „uruchamianiu i interpretacji sił dynamizujących rozwój dziecka. Umiejętności przekształcania wiedzy psychologicznej w działania praktyczne, czyli stosowanie tej wiedzy w rozwiązywaniu różnych problemów edukacyjnych może nabyć młody człowiek wyłącznie w konkretnych sytuacjach” (ibidem, s. 179). Z takimi problemami i sytuacjami nauczyciel spotyka się w swojej pracy niemal każdego dnia (dotyczy to kontaktów nie tylko z uczniami, ale także z innymi nauczycielami oraz z rodzicami uczniów). Również uczniowie powinni zdobywać w trakcie procesu edukacyjnego, nie tylko wiedzę teoretyczną, ale także kompetencje społeczne. Powinni uczyć się także umiejętności, które będą pomocne w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych i stresujących, a przewodnikiem w takiej nauce może być nauczyciel. Jak dalej podkreśla Pilecka (1997), najlepszą metodą sprzyjającą rozwijaniu u młodego człowieka „umiejętności samopoznania i samodoskonalenia” mogą być cwi-

czenia praktyczne, które powinno wykonywać się „wyłącznie w toku treningów interpersonalnych, umiejętności psychoedukacyjnych czy pracy nad sobą” (ibidem, s. 181). Jest to bardzo ważne stwierdzenie, które wskazuje na znaczną rolę i pomoc psychologa w organizacji takiej pracy, jak i w jej nadzorowaniu (w wielu przypadkach to psycholog powinien prowadzić takie ćwiczenia). Jednak niektóre elementy takich zajęć (w znacznie węższym zakresie) mógłby przeprowadzać także dobrze przygotowany, pod względem wiedzy i umiejętności psychologicznych, nauczyciel (oczywiście najlepiej pod superwizją psychologa, a koniecznym warunkiem powinno być wcześniejsze uczestnictwo takiego nauczyciela w profesjonalnym treningu psychologicznym z różnych zakresów, np. interpersonalnym, asertywności, relaksacyjnym itp.).

Edukacja psychologiczna może również służyć rozwijaniu osobistych kompetencji u nauczyciela. W jego pracy dużą rolę powinna odgrywać samoświadomość, czyli m.in. świadomość jego własnych mocnych i słabych stron w kontaktach interpersonalnych oraz własnych cech osobowościowych, które mogą albo wspomagać i ułatwiać, albo utrudniać relacje z innymi osobami. Jest to ważne zagadnienie, gdyż jak podkreśla coraz więcej autorów, „proces ciągłego samopoznania, samodoskonalenia i samokształcenia chroni” wielu pracowników, w tym nauczycieli, przed ich szybkim wypaleniem zawodowym (ibidem, s. 181). Dlatego aby wzbogacić kompetencje psychologiczne nauczyciela warto nawiązać do propozycji Łaguny (1996), która stwierdza, że w procesie kształcenia nauczycieli należy: „stworzyć okazje do lepszego poznania siebie, rozwijania umiejętności radzenia sobie ze stresem, efektywnego uczenia się, poczucia podmiotowości i sprawczości, rozwijania samoakceptacji, umiejętności rozumienia siebie i innych”. Aby móc rozwinąć takie umiejętności, szczególnie przydatne są zajęcia prowadzone metodami aktywizującymi (por. Łaguna 1996). Wydaje się, że zajęcia o takim charakterze będą miały ważne znaczenie w trakcie edukacji psychologicznej. W ramach takiej pracy można wykorzystać różnego rodzaju warsztaty psychologiczne z elementami treningowymi. W ich trakcie nauczyciel może uczyć się i poznawać różne mechanizmy psychologiczne poprzez wykorzystywanie własnego doświadczenia w pracy grupowej. Warsztaty takie powinny w szczególności dotyczyć takich dyspozycji i umiejętności, jak: empatia, otwartość, umiejętność aktywnego słuchania drugiej osoby, asertywność, umiejętność radzenia sobie ze stresem, komunikacja werbalna i niewerbalna, umiejętność dobrego kontaktu interpersonalnego (Ogonowska 2015).

Autorom tego opracowania wydaje się, że najlepszą formą nabycia takich umiejętności przez nauczyciela jest udział w profesjonalnych, specjalistycznych zajęciach prowadzonych przez odpowiednio przygotowanych psychologów. Powinny być to zajęcia o charakterze teoretycznym, ale głównie prak-

tycznym (warsztatowo-treningowym); przy okazji warto także zaproponować udział nauczycieli w „zawodowych” grupach wsparcia, gdzie mogliby dzielić się m.in. wspólnymi problemami i doświadczeniami w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi.

Podsumowując, dobrze jest nieco dokładniej omówić proponowane umiejętności i kompetencje psychologiczne przydatne w pracy nauczyciela, które można poznać i nauczyć się ich, uczestnicząc w zajęciach w ramach edukacji psychologicznej. Poniżej zostaną one przedstawione (za: Słowik 2014).

Otwartość

Jak się wydaje, w pracy z drugą osobą jedną z najbardziej ważnych i podstawowych umiejętności interpersonalnych jest otwartość. Znany badacz tej problematyki Johnson (1992) pisze, że otwartość to umiejętność szczerego podzielenia się z drugą osobą swoimi odczuciami, emocjami na temat tego, co ona zrobiła lub co powiedziała, albo co się odczuwa wobec przeżywanych i doświadczanych wydarzeń. Jest to również dzielenie się i przekazanie istotnych informacji z przeszłości na swój temat, które pozwolą lepiej zrozumieć drugiej osobie aktualne zachowania i reakcje tej osoby na różne sytuacje. Należy podkreślić, że w otwartości nie o ujawnianie intymnych szczegółów z życia (choć się tego nie wyklucza), ale chodzi bardziej o pokazanie reakcji emocjonalnych osoby na daną sytuację. Szczególnie istotne jest, aby być szczerym ze swoim rozmówcą. Ponadto, jak zauważa Johnson (1992), bez otwartości człowiek nie jest w stanie stworzyć z nikim bliskiego, serdecznego i osobistego związku. Pozornie umiejętność taka może wydawać się prosta, jednak doświadczenie psychologiczne pokazuje, że często ludzie wykazują dużą trudność z prawdziwą otwartością. Dlatego też wydaje się, że w celu uczenia się otwartości bardzo przydatne są treningi psychologiczne, w trakcie których można w bezpieczny sposób uczyć się tej umiejętności. Badania pokazują, że otwartość znacząco poprawia umiejętności komunikowania się oraz dostarcza większej satysfakcji w relacjach z innymi osobami.

Aktywne słuchanie

Umiejętność ta jest bardzo pomocna, gdy chcemy jakiejś osobie pomóc lub rozwiązać jakąś trudną sytuację, np. konfliktową lub interpersonalną. Jedliński (1993) stwierdza, że aby pomóc drugiemu człowiekowi w trudnej sytuacji,

powinniśmy działać spokojnie i z rozmysłem. W trakcie takiej rozmowy kierujemy się pewnymi ważnymi zasadami: musimy być skoncentrowani, oddajemy głos rozmówcy, jeśli czegoś nie rozumiemy, to mówimy o tym, mówimy to, jak rozumiemy, co słyszymy, upewniamy się, czy dobrze zrozumieliśmy, nie komentujemy wypowiedzi, wyrażamy uczuciową solidarność, nie osądzamy, nie doradzamy i nie pouczamy, dbamy jednocześnie o własną stabilność emocjonalną. Dlatego wysłuchujemy rozmówcę bez pośpiechu, bez przerywania, nie zaczynamy od pocieszania go, lecz od dokładnego wysłuchania. Osoba, z którą rozmawiamy zazwyczaj, odczuwa potrzebę wypowiedzenia się i „wyrzucenia” z siebie trudnych, bolesnych i przykrych spraw, my natomiast (słuchający) sami potrzebujemy czasu, aby wysłuchać dokładnie rozmówcę i poznać jego problem. Jak pisze Jedliński (1993): „Słuchając, z jednej strony okazujemy rozmówcy zainteresowanie i życzliwość, z drugiej zaś pomagamy mu uporządkować swe myśli, uczucia i wrażenia. Jednocześnie poprawiamy jego samopoczucie i pomagamy mu lepiej rozeznąć się w trudnej sytuacji, w której się znalazł. Właśnie to spokojne rozeznanie sytuacji jest podstawowym celem naszej pomocy [...] gdy rozmówca takie rozeznanie uzyska, w większości przypadków potrafi już sam dać sobie radę” (Jedliński 1993, s. 15). Umiejętność aktywnego słuchania może mieć szczególne znaczenie w pracy z uczniami i może służyć wyciszeniu i redukowaniu napięcia.

Empatia

Empatia jest ważną dyspozycją i umiejętnością, a pojęcie to w ostatnich latach nabiera coraz większego znaczenia. Znaczenie empatii jest coraz bardziej istotne przy wykonywaniu wielu zawodów, które wymagają szczególnego zaufania społecznego (psychologowie, lekarze, pielęgniarki, nauczyciele) i wiążą się z pracą na rzecz dobra drugiego człowieka. Należy zauważyć, że jest to dyspozycja złożona i jak pisze Mirski (1996), w empatii możemy wyróżnić kilka istotnych czynników; są to czynniki pochodzenia biologicznego, społecznego, emocjonalnego oraz poznawczego. Uważa się, że empatia emocjonalna oraz poznawcza są różnymi przejawami tego samego zjawiska, co jest istotne z przypadku analizowanej i omawianej dyspozycji. Dalej Mirski (1996) podkreśla, że „empatia emocjonalna jest automatycznym wczuwaniem się w uczucia innych ludzi”, natomiast „empatia poznawcza jest zdolnością do orientowania się na szczeblu bardziej poznawczym, intelektualnym, w tym co się dzieje u innego człowieka” (Mirski 1996, s. 214).

Należy podkreślić, że te dwa rodzaje empatii wzajemnie się uzupełniają, co ma swoje znaczenie w analizie tego zagadnienia. Natomiast Nęcki (1992) pisze: „empatia to umiejętność adekwatnego spostrzegania stanu wewnętrznego drugiej osoby: tak jakby się było tą osobą” (ibidem, s. 35). Można powiedzieć, że dzięki empatii potrafimy odczuć to, co czuje druga osoba, a możemy się tego uczyć choćby przez aktywne słuchanie drugiej osoby. Dlatego też empatia ułatwia zrozumienie drugiego człowieka. Można przyjąć, że z jednej strony jest to dyspozycja niejako wrodzona (niektóre osoby mają większe predyspozycje w tym zakresie), z drugiej można ją wzmacniać albo też uczyć się jej i ją rozwijać, np. w trakcie treningu psychologicznego, co jest ważne z punktu widzenia rozwoju osobistego.

Komunikacja interpersonalna

W pracy z uczniami szczególnie ważne jest prawidłowe komunikowanie interpersonalne, na jego temat powstało wiele teorii, których autorzy omawiają i analizują tę złożoną i szeroką problematykę (por. Nęcki 1992; Ogonowska 2015). Wielu badaczy zajmowało się tą tematyką, w związku z tym powstało wiele teorii z tego zakresu. Spośród nich można wymienić np.: teorie systemowe w komunikowaniu, ujęcie systemowo-pragmatyczne, teorie komunikowania konstruktywistów, w tym symboliczny interakcjonizm, teorie samoświadomości „skryptów”, teorie reguł społecznych, analizę transakcyjną czy też koncepcje psychoterapeutyczne. Dla nauczycieli poznanie niektórych wybranych koncepcji w trakcie zajęć warsztatowych może ułatwić zrozumienie ogólnego zjawiska komunikowania się pomiędzy ludźmi i ułatwić własną komunikację z innymi. Bardzo istotną kwestią jest umiejętność werbalnego wyrażania uczuć i emocji, na co zwraca uwagę Johnson (1992). Poza tym można uczyć się ogólnych zasad konwersacji (wiele takich zasad np. opisuje Nęcki 1990, 1992 oraz Eicher 1995). Przykładowo takimi zasadami, które sprzyjają dobrym kontaktom interpersonalnym, są zasady: grzeczności, aprobaty, skromności, zgodności, kooperacji, ironii, ciekawości, Pollanny (za: Nęcki 1990). Z kolei o zasadach werbalnego wyrażania uczuć pisze np. Johnson (1992). Wymienia on cztery sposoby, takie jak: używanie odpowiednich określeń i nadawanie im nazwy, używanie odpowiednich porównań, wypowiedanie do jakich działań skłaniają te uczucia, używanie odpowiednich zwrotów do opisanego uczuć. Wszystkie te zasady poprawiają i ułatwiają wzajemną komunikację. Po zapoznaniu się z teorią, można następnie odbyć ćwiczenia praktyczne w tym zakresie, co może być bardzo przydatne dla nauczycieli w komunikowaniu się z innymi osobami.

Komunikacja niewerbalna

Omawiając problematykę dobrego komunikowania, należy koniecznie wspomnieć o komunikacji niewerbalnej, która jest bardzo ważnym elementem komunikacji międzyludzkiej. Jak uważa wielu badaczy, komunikaty niewerbalne zawierają więcej społecznych znaczeń sytuacji (tj. ponad 65%) niż komunikaty werbalne (tj. mniej niż 35%). Przyjmuje się, że skuteczność komunikacji niewerbalnej może być bardziej znacząca niż wypowiedzi słowne (por. Johnson 1992), choć w porównaniu z językiem werbalnym język komunikatów niewerbalnych jest dość ubogi. Jak pisze Johnson (1992), zachowań niewerbalnych używa się najczęściej do komunikowania uczuć, sympatii i skłonności. Komunikatów niewerbalnych jest znacznie więcej i mogą być wysyłane często nieświadomie. Komunikujemy się niewerbalnie poprzez: ogólny wygląd, postawę ciała, sposób chodzenia, sposób ubierania (także kolorystyka ubioru), ozdabianie, malowanie, fryzurę, fizyczne napięcie, wyraz mimiczny twarzy, kontakt wzrokowy, wymianę i długość spojrzeń, ruchy rąk i ciała, ton głosu i barwę głosu, rytm wypowiedzi, szybkość mówienia, wysokość głosu, gestykulację, dotyk i kontakt fizyczny, dystans fizyczny między rozmówcami, pozycję ciała w trakcie rozmowy, dźwięki paralingwistyczne (takie jak: westchnienia, gwizdania, płacz, pomruki, sapanie, śmiech), a także wskaźniki napięcia (łyzy, drżenia rąk, palców, pocenie się, uporczywe przełykanie śliny, pociąganie nosem, przyspieszony oddech itp.), organizację środowiska w skali osobistej (np. urządzenie własnego mieszkania) oraz w skali publicznej (komunikowanie przez architekturę i urbanistykę, a także sztukę), jak również ogólny nastrój (za: Johnson 1992; Kępiński 2002; Nęcki 1992; Ogonowska 2015; Słowik 2014; Wallen 1964). Jak widać komunikacja niewerbalna obejmuje bardzo szeroki zakres sygnałów; jej zrozumienie i umiejętność analizy wymagają długiego uczenia się i znacznego doświadczenia (np. umiejętność obserwacji psychologicznej może być bardzo ważnym elementem diagnostycznym).

Trening interpersonalny

Przyjmuje się, że najbardziej podstawową formą treningu jest trening interpersonalny. Jest on psychologiczną metodą pracy, specyficznym sposobem uczenia się, który pozwala poprzez własne doświadczenie (uzyskane w trakcie spotkań w małej grupie od 8 do 16 osób, rzadziej w nieco większej) rozwijać określone umiejętności, np. kompetencje interpersonalne. W ramach treningu uczenie nowych umiejętności czy kompetencji psychologicznych odbywa się przez do-

świadczanie i eksperymentowanie z nowymi zachowaniami. Praca taka stwarza jednostce również możliwość zebrania informacji zwrotnych o jej funkcjonowaniu w grupie oraz o tym, w jaki sposób buduje ona kontakty z innymi osobami. Informacje takie uzyskuje od pozostałych członków grupy oraz od trenerów.

Praca w grupie treningowej daje dużą możliwość przyglądnięcia się własnym emocjom, jakie pojawiają się w relacjach z innymi osobami. Ponadto pomagają rozwijać wiele umiejętności, takich jak: otwarte mówienie o własnych potrzebach czy też aktywne słuchanie innych, oraz pobudza wrażliwość społeczną (por. Zaborowski 1997).

Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że trening interpersonalny ma charakter edukacyjny i dlatego jest przeznaczony głównie dla osób zdrowych w odróżnieniu od psychoterapii. W odniesieniu do tej ostatniej priorytetowymi celami są: ocena problemów pacjenta, określenie ich genezy oraz mechanizmów leżących u ich podłoża, a także pomoc pacjentowi (por. np. Jedliński i inni 2000). Jak stwierdza Jedliński (2000): „Podczas treningu kładzie się natomiast nacisk na interakcje z innymi ludźmi, doświadczanie ‘tu i teraz’, na eksperymentowanie z nowymi zachowaniami i wyrażanie uczuć” (ibidem, s. 9). Uważa się, że trening interpersonalny może być bardzo przydatną metodą w kształceniu psychologicznym nauczycieli (por. też Doroszewicz, Zwoliński 1980) w zakresie nowych umiejętności i kompetencji psychologicznych. Trening taki powinien być poprowadzony przez odpowiednio przygotowanego psychologa (specjalizującego się w pracy treningowej).

Trening asertywności

Kolejną formą treningową jest trening asertywności. W jego ramach uczy się zachowań asertywnych. Można także powiedzieć (jak podkreśla Król-Fijewska 1991), że jest to metoda uczenia konstruktywnych zachowań. Termin „asertywność” w ostatnich latach zyskał dużą popularność, choć nie zawsze jest on prawidłowo rozumiany (niekiedy zbyt upraszcza się jego znaczenie). Trzeba wyraźnie podkreślić, że jest to zachowanie, czy też umiejętność, dzięki której ludzie potrafią otwarcie wyrażać swoje myśli, przekonania, uczucia, nie lekceważąc uczuć i poglądów innych osób.

Asertywność jest przeciwieństwem zachowań uległych oraz agresywnych, i właśnie w opozycji do nich wyjaśniamy i uczymy (się) nowych form zachowania. Ważne jest, aby dbając o swoje prawa, jednocześnie szanować prawa drugiej osoby. Jedną z pierwszych autorek w Polsce piszącą o asertywności,

Król-Fijewska (1991, 1993), podaje, że asertywne zachowanie: „to zespół zachowań interpersonalnych, wyrażających uczucia, postawy, życzenia opinie lub prawa danej osoby w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy, a jednocześnie respektujący uczucia, postawy, życzenia, opinie i prawa innej osoby (osób)” (Król-Fijewska 1993, s. 9).

Ważnymi umiejętnościami w tym obszarze są zatem: stanowienie i obrona swoich praw oraz umiejętna odmowa. Zachowania asertywne są bardzo przydatne w różnych trudnych sytuacjach interpersonalnych, np. gdy zostaniemy zaskoczeni czy „zaatakowani werbalnie”. Jak podkreśla wielu autorów, zachowania asertywne można nabywać w trakcie treningów asertywności. Ich uczestnicy uczą się wyrażania samych siebie w sposób jasny, uczciwy i bezpośredni, ale jednocześnie respektujący prawa innej osoby (por. Rees, Graham 1995; Król-Fijewska 1991, 1993; Słowik 1996, 2014).

Obecnie obserwuje się, że częstszym problemem w relacjach interpersonalnych są zachowania agresywne (zwłaszcza agresja słowna, agresywny sposób bycia) niż zachowania uległe (które częściej dominowały dawniej); w tym kontekście warto zauważyć, że asertywność może być sposobem zapanowania nad tymi negatywnymi formami zachowania (por. Słowik 2014).

Trzeba także pamiętać, że asertywność posiada szersze znaczenie, to umiejętność odpowiedniego przyjmowania zarówno różnych form krytyki, jak i pochwał; może ona służyć również wyrażaniu i przyjmowaniu uczuć, takich jak złość, czułość, sympatia, zakłopotanie, a także wyrażaniu i przyjmowaniu potrzeb, próśb, poglądów, konstruktywne reagowanie na odmienne poglądy innych osób (por. Król-Fijewska 1991). Umiejętność ta może być bardzo przydatna w pracy nauczyciela.

Treningi relaksacyjne

Trening relaksacyjny może być pomocny w zmniejszeniu napięcia, lęku, łagodzenia skutków stresu oraz zwiększaniu poczucia kontroli „nad sobą”. Taka forma pracy przyczynia się do działania relaksacyjnego oraz regenerującego; wpływa pozytywnie na organizm człowieka oraz na jego stan psychiczny i emocjonalny. Poprzez trening można wypracować nawyki, które ułatwią wprowadzanie się w stan relaksu, co można z powodzeniem wykorzystywać w sytuacjach trudnych (stresowych). Niektóre z treningów relaksacyjnych mogą, oprócz doraźnych celów, przyczynić się także do głębszych i korzystnych zmian osobowościowych (por. Siek 1990).

Obecnie w literaturze można znaleźć wiele rodzajów treningów relaksacyjnych. Jak zauważa Siek (1990), współcześnie stosuje się: „kilkadziesiąt różnych odmian treningów relaksacyjnych. Do najczęściej stosowanych i najbardziej znanych należą: trening autogenny Schultza, relaksacja stopniowa Jacobsona, różne odmiany medytacji” (ibidem, s. 5). Wielu psychologów i psychoterapeutów posługuje się tą formą pracy. Dlatego też wydaje się oczywiste, że niektóre elementy takich treningów mogły by być wykorzystane przez nauczycieli właśnie do redukcji stresu.

Radzenie sobie ze stresem

Występowanie stresu w zawodzie nauczyciela jest problemem złożonym. Radzenie sobie ze nim może być niekiedy trudne, zwłaszcza w sytuacji, gdy stres długo się utrzymuje i jest bardzo nasilony, na co często wskazują nauczyciele w odniesieniu do swojej pracy. Na temat stresu w zawodzie nauczyciela pisała m.in. Grzegorzewska (2007). Badaczka ta zauważyła, że: „Doświadczenie stresu przez nauczycieli ma poważne następstwa, ponieważ przyczynia się do wystąpieniu różnorodnych trudności czy nieprawidłowości w sferze somatycznej i psychicznej, a to z kolei może mieć wpływ na obniżenie efektywności pracy dydaktycznej i wychowawczej” (Grzegorzewska 2007, s. 53). Wówczas nauczyciel może wymagać porady i pomocy specjalisty (np. psychologa czy psychoterapeuty). W wielu jednak sytuacjach istnieje możliwość uczenia się technik, które mogą pomóc w samodzielnym redukowaniu stresu bądź też zmniejszeniu jego negatywnych skutków. Mogą być one nabywane w trakcie warsztatów czy też spotkań psychoedukacyjnych poświęconych tej problematyce.

Neidhardt, Weinstein, Conry (1996) podają wiele technik i strategii radzenia sobie ze stresem. Autorzy ci są przekonani, że stres można kontrolować, zmniejszyć go i zapanować nad swoimi reakcjami. Analizując ten problem, stwierdzają, że: „możesz przyswoić sobie konkretne umiejętności, które pozwolą ci rozpoznawać czynniki stresotwórcze i zmienić szkodliwe reakcje na stres bez sięgania po proszki, papierosy, alkohol czy narkotyki. Gdy opanujesz te umiejętności, będziesz mógł zapanować nad stresem, jeśli się pojawi, jak również zapobiec jego wystąpieniu w ostrej formie” (ibidem, s. 23). Autorzy ci uważają, że najpierw należy zrozumieć przyczyny stresu oraz jego specyfikę, następnie nabywać umiejętności planowania osobistego, a w dalszej kolejności uczyć się treningu stopniowego relaksu i wyciszenia. Przykładowo, można podać za autorami strategię takiego postępowania w odniesieniu do planowa-

nia osobistego. Najpierw przeprowadzamy wewnętrzny dialog (który sprzyja wyrażaniu oczekiwań i przekonań), następnie wsluchujemy się w swoje irracjonalne przekonania; kolejny etap to przygotowanie się do metod kontroli zmartwienia, następnie dochodzi uwalnianie (jedna z metod zmniejszająca niepokój wewnętrzny). Następnie stosujemy technikę powstrzymywania nękających myśli, aż dochodzimy do twórczego zmartwienia się. W dalszej części wyznaczamy podstawy rozwiązywania problemów, aż wyznaczamy czas. Na koniec zajmujemy się uczeniem wyznaczania czasu. Jak widać z tego syntetycznego opisu, praca taka wymaga czasu i zaangażowania; jednak po jej wykonaniu efekty mogą być znaczące. Oczywiście nauczaniem takich metod powinien zajmować się odpowiednio przygotowany psycholog czy psychoterapeuta. Dlatego też nauczyciele mogliby uczestniczyć w dodatkowych zajęciach z tego zakresu organizowanych przez odpowiednich specjalistów.

Wnioski końcowe

Należy zauważyć, że nauczyciel znajduje się obecnie w trudnej sytuacji, gdyż na skutek zmian społeczno-kulturowych obserwuje się częste reformy systemu edukacyjnego w Polsce, co z kolei przyczynia się do braku stabilności w pracy nauczyciela, oraz wymusza nieustanne dostosowywanie się do nowych wyzwań.

Wydaje się, że kluczowe, a zarazem uniwersalne trudności, z jakimi spotykają się obecnie nauczyciele w swojej pracy, można złagodzić i skutecznie rozwiązywać poprzez zwiększenie roli edukacji psychologicznej. Byłaby ona adresowana do nauczycieli, którzy już wykonują swój zawód, zachęcając ich i umożliwiając im systematyczne odbywanie szkoleń, warsztatów, a nawet zajęć treningowych związanych z opisywaną wcześniej problematyką. Większy nacisk powinien być również położony na kształcenie umiejętności psychologicznych na studiach nauczycielskich.

W trakcie zajęć praktycznych warto pracować nad pogłębieniem wielu kompetencji oraz umiejętności psychologicznych nauczycieli i potencjalnych edukatorów, takich jak: otwartość, empatia, asertywność, umiejętności interpersonalne i komunikacyjne. Można także pomóc tej grupie zawodowej w radzeniu sobie ze stresem poprzez odpowiednie treningi prowadzące do wzrostu umiejętności psychologicznych, a także tworzenie odpowiednich grup wsparcia w ich środowisku pracy lub środowisku życia (konkretne propozycje zostały zaprezen-

wane w artykule). Doświadczenia autorów artykułu z prowadzenia takich zajęć adresowanych do nauczycieli wskazują na dużą motywację tej grupy zawodowej do uczestnictwa w tego rodzaju szkoleniach, warsztatach i treningach.

BIBLIOGRAFIA

- Bańka A. (2013), *Skala Samoskuteczności w Karierze (SSK)*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 19, nr 2, s. 281-301.
- Barker B.R. (2007), *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, przeł. H. Jankowska, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Sic!
- Bauman Z. (1997), *Prawodawcy i tłumacze*, w: R. Nycz, wybór i opracowanie, *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Kraków: Univeristas.
- Baudrillard J. (2005), *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królać, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Beck A.T., Wright F.D., Newman C.F., Liese B.S. (2007), *Terapia poznawcza uzależnień*, przeł. J. Hodkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Castells M. (2007), *Spółczesność sieci*, przeł. M. Marody, Warszawa: PWN.
- Czarnecki K. (1985), *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Debord G. (1998), *Spółczesność spektaklu*, przeł. A. Ptaszkowska przy współpr. L. Brogowskiego, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Doroszewicz K., Zwoliński M. (1980), *O możliwościach wykorzystania niektórych właściwości treningu interpersonalnego w kształceniu psychologicznym nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Eicher J. (1995), *Sztuka komunikowania się*, przeł. P. Stalmaszczyk, Łódź: Ravi.
- Foucault M. (2000), *Techniki siebie*, w: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gergen K.J. (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przeł. M. Marody, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goban-Klas (2005), *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa, WSiP.
- Grzegorzewska K. (2007), *Stres w zawodzie nauczyciela*, Kraków, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gwóźdź A., Zawojki P. (2002), red., *Wiek ekranów: przestrzenie kultury widzenia*, Kraków: Rabid.
- Hochschild A. (2009), *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, przeł. J. Konieczny, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Illouz E. (2010), *Uczucia w dobie kapitalizmu*, przeł. Z. Simbirowicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jedliński K. (1993), *Sztuka słuchania*, w: Santorski J. (red.), *Rezonans i dialog, ABC psychologicznej pomocy*, Warszawa: Wyd. Jacek Santorski Agencja Wydawnicza.
- Jedliński K. i in. (2000), *Trening interpersonalny*, Warszawa: Wyd. WAB.
- Johnson D.W. (1992), *Podaj dłoń*, przeł. B. Czarnecka, Warszawa: Wyd. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Kępiński A. (2002), *Poznanie chorego*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Król-Fijewska M. (1993), *Trening asertywności*, Warszawa: Wyd. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Król-Fijewska M. (1991), *Trening asertywności – metoda uczenia konstruktywnych zachowań*, w: M. Lis-Turlejska (red.), *Nowe zjawiska w psychoterapii*, Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski.
- Kuźma J. (1997), *Dziecko w systemie współczesnej edukacji – nadzieje i zagrożenia*, w: W. Pilecka, Kliś M. (red.), *Funkcje psychologii w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce*, Kraków: Wyd. WSP.
- Lasch C. (1991), *The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*, New York.
- Le Net M. (1988), *La communication sociale, Notes et etudes documentaires*, La documentation francaise, nr 4866, Paris.
- Levy P. (2004), *Inteligencia colectiva por una antropologia del ciberespacio* <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>.
- Lisowska-Magdziarz M. (2012), *Feniksy, łabędzie, motyle. Media i kultura transformacji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łąguna M. (1996), *Program kształcenia nauczycieli z zastosowaniem metod aktywizujących: założenia, realizacja oraz doświadczenia i opinie studentów*, w: W. Pilecka, J. Kossewska (red.), *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja: dylematy psychologiczne*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP.
- Manovich L. (2006), *Język nowych mediów*, przeł. P. Cypryański, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mathews G. (2005), *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, przeł. E. Klekot, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mazurkiewicz M. (1996), *Wrażliwość kliniczna jako główny cel psychologicznej edukacji nauczyciela*, w: Pilecka W., Kossewska J. (red.), *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja: dylematy psychologiczne*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP.
- Melosik Z. (2010), *Pedagogika kultury popularnej*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 4. *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańsk: GWP.
- Matusiewicz C. (1998), *Aktywność i bierność społeczna*, w: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 12-19.
- Miller W.R., Rollnick S. (2010), *Wywiad Motywujący. Jak przygotować ludzi do zmiany?*, przeł. A. Pokojska, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Mirski A. (1996), *Empatia jako proces komunikacyjny*, w: W. Pilecka, J. Kossewska (red.), *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja: dylematy psychologiczne*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP.
- Neidhardt E.J., Weinstein M.S., Conry R.F. (1996), *Jak opanować stres: poradnik bez trików. Skuteczne metody dla każdego*, przeł. A. Kopec, Lublin: Wyd. M & A Communications Polska.
- Nęcki Z. (1990), *Wzajemna atrakcyjność*, Warszawa, Wyd. Wiedza Powszechna.
- Nęcki Z. (1992), *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Ogonowska A. (2012), *Twórcze metafory medialne*, Kraków: Universitas.
- Ogonowska A. (2014a), *Uzależnienia medialne czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Ogonowska A. (2014), *Zarządzanie zmianą i motywacja wewnętrzna*, w: tejże, *Od nałogu do wyleczenia. Jak motywować nastolatka do podjęcia terapii?*, „Remedium”, nr 4(254).
- Ogonowska A. (2015), *Komunikacja i porozumienie. Sztuka bycia razem, tworzenia więzi i rozwiązywania problemów*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Oleś P. (2014), *Marzenia o życiu od nowa*, „Charaktery” nr 6(209), s. 22-23.
- Oleś P. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość. Zmiana. Integracja*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Passowicz P., Słowik P. (2013), *Psychospołeczny i środowiskowy kontekst zmian edukacyjnych w Polsce. Szanse i zagrożenia*, w: A. Borzęcki (red.), *Zagrożenia Środowiskowe*, Lublin: Wydawnictwo LIBER Duo, ss. 470-481.
- Pilecka W. (1997). *Pedagogika a psychologia – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, w: W. Pilecka, M. Kliś (red.), *Funkcje psychologii w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce*, Kraków: Wyd. WSP.
- Rees S., Graham R. (1995), *Bądź sobą. Trening asertywności*, przeł. A. Zawadzka, W. Derczyński, Warszawa: Wyd. Książka i Wiedza.
- Ritzer G. (2001), *Magiczny świat konsumpcji*, przeł. L. Stawowy, Warszawa: Muza.
- Siek S. (1990), *Treningi relaksacyjne*, Warszawa: Wyd. ATK.
- Słowik P. (1996), *Wykorzystanie metod i technik psychoterapeutycznych dla rozwoju i samorozwoju człowieka*, w: W. Pilecka, J. Kossewska (red.), *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja: Dylematy Psychologiczne*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP.
- Słowik P. (2014), *Rola i znaczenie edukacji psychologicznej nauczycieli w kontekście zmian społeczno-kulturowych w Polsce*, w: A. Ogonowska (red.), *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia de Cultura VI*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2014, ss. 183-201.
- Super D.E. (1972), *Psychologia zainteresowań*, przeł. H. Hoynowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wallen R.W. (1964), *Psychologia kliniczna*, przeł. A. Kottas, E. Turska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Witkowski L. (2007), *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zaborowski Z. (1997), *Trening interpersonalny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest ukazanie roli edukacji psychologicznej w pracy nauczyciela (na wszystkich etapach edukacji) w odniesieniu do różnych rodzajów zmian i wyzwań, jakie stawia przed nimi współczesna ponowoczesna cywilizacja. Przy opisie tej problematyki autorzy artykułu zamieszczają propozycje nauki praktycznych umiejętności psychologicznych przydatnych w pracy nauczyciela, odwołując się do szerokiej literatury naukowej z tego zakresu, jednakże propozycje te wynikają z własnych doświadczeń autorów w roli osób prowadzących szkolenia i warsztaty adresowane właśnie do środowiska nauczycieli i pedagogów szkolnych. Autorzy uważają, że tematyka takich zajęć (np. warsztatów lub treningów) powinna być związana z rozwijaniem umiejętności komunikacyjnych w relacjach interpersonalnych oraz motywowaniu do rozwoju kompetencji psychologicznych niezbędnych do efektywnej pracy z uczniami i współpracy z innymi pracownikami szkoły, jak również z rodzicami uczniów. Znaczna część tych umiejętności psychologicznych powinna być powiązana także z profilaktyką wypalenia zawodowego nauczycieli. W artykule uwzględniono także typy zmian, które pojawiają się w życiu człowieka dorosłego, który poprzez swoją aktywność zawodową może dążyć do własnego rozwoju osobowego oraz osiągać wysokie poczucie kompetencji zawodowych i społecznych, a tym samym poczucie efektywności działania. W przypadku zawodu nauczyciela jest to szczególnie trudne do osiągnięcia ze względu na status społeczny tego zawodu, jak również związane z nim wymagania społeczne, kulturowe i cywilizacyjne.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja psychologiczna, nauczyciel, umiejętności psychologiczne, zmiany społeczno-kulturowe

SUMMARY

This article aims to show the role of teacher's psychological education (at all levels of education) in relation to different types of changes and challenges posed by the postmodern civilization. In the description of these issues the authors have used their own experience in the role of trainers and educators of the workshops addressed to teachers and school counselors. Their subject matter of these workshops was associated with the development of communication skills in interpersonal relations and motiva-

tion for the development of their own psychological competencies needed to work effectively with students and collaboration with other school staff, as well as the parents of students. A significant portion of these psychological skills was also linked to the prevention of teachers burnout. The article also addresses the types of changes that appear in adult life of a man who, through their professional activities, may pursue their own personal development and achieve a high sense of professional and social competence, and thus a sense of efficiency. In the case of the teaching profession it is particularly difficult to achieve, because of social status of the profession, as well as the related requirements of social, cultural and civilizational life.

KEYWORDS: Psychological education, teacher, skills, psychological, socio-cultural

AGNIESZKA OGONOWSKA – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie,
Katedra Mediów i Badań Kulturowych IFP

PIOTR SŁOWIK – Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii Stosowanej
e-mail: agaogonowska@poczta.onet.pl, pslow@op.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 06.10.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 21.11.2016, 31.12.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.01.2017

Volunteering as a form of help

Wolontariat jako forma pomocy

1. In the past, people who helped those in need used to be called community workers, philanthropists, or altruists. Today, we call them volunteers, and the work they devote their time to is referred to as volunteering (Dąbrowska 2002, p. 47). Literature provides various explanations of these terms. The following definitions will make it easier to understand the two concepts. “For many years in democratic countries, volunteering has been a form of non-professional activity not associated with receiving financial remuneration; it is spontaneous, informal, and without a bureaucratic structure” (Kromolicka 2008, p. 218). “Today, the term ‘volunteering’ is used to mean free, intentional and voluntary actions, continuous or occasional, aimed at helping others which go beyond friendly and family ties” (Kromolicka 2008, p. 218). The Polish Volunteer Center defines ‘volunteering’ in a similar way: as “free, voluntary and intentional actions aimed at helping others, which go beyond friendly and family ties” (Kim jest wolontariusz). It is important not to count the help of family, friends or acquaintances among voluntary activities, as they help each other even without being volunteers (Szumilas-Praszek 2009, p. 113). “Volunteering is both a form of social participation and an educational experience. It is a factor of social integration and a very effective way to overcome prejudice. It has a universal nature and must remain available to everyone” (Palka 2009, p. 51). According to Bishop J. Chrapek, volunteering “is not only an act of philanthropy for those in need or a sign of concern for the common good; it is also a form of life stemming from a specific human sensitivity shaped by being aware that a human being finds and fulfils themselves through a selfless gift from the heart.

The terminology associated with the term ‘volunteer’ is as follows: the amendment to the Polish Act of 24 April 2003 on Public Benefit and Volunteer Work (Dz.U. No 96, item 873) has introduced changes concerning volunteering and volunteers themselves, e.g. “the definition of

a volunteer was clarified by indicating that only a natural person can be a volunteer” (Jaśkiewicz, Olejniczak 2010, p. 57). The definition of a volunteer contained in the above-mentioned Act says that “the term shall mean a natural person who provides services voluntarily and without remuneration, under the provisions hereof” (Jaśkiewicz, Olejniczak 2010, p. 219).

According to M. Załuska, volunteers are “people who take on work without pay, driven by the desire to familiarize themselves with the profession, help others, and act in the name of accepted goals. Volunteers devote their time, energy and knowledge to other people, giving up money and rest” (Załuska 1998, p. 95). Still, B. Kromolicka suggests a different definition of a volunteer: “It is a man of goodwill [...], a person endowed with a special kind of social sensitivity and perceptiveness which make them able to notice situations in which help is needed, and which others cannot see (Kromolicka 2008, p. 225). As stated by H. Koszowska-Kot, “a volunteer’s work is a service in which he touches everyday human misery and suffering, and that makes him a different man.” Volunteers perform social work in every area of life. They are not laymen, as they are often highly qualified and perform the tasks assigned to them in a professional manner. The work of people of goodwill requires determination, strength, sensitivity, the ability to combine compassion with efficiency, understanding, patience, and emotional discipline. These are the distinctive features of a mature personality and make up the attitude of prudent kindness (Górecki 1999, p. 335).

2. Caring for people in need of help is a very old tradition, and it is difficult to pinpoint the moment when this type of activity started (Kromolicka 2008, p. 9). Mutual care and help are the oldest forms of support to those in need. This type of support used to be noticeable mainly in multigenerational families. If someone in the family was faced with a life tragedy (disability, losing a parent, serious illness, bankruptcy, etc.), the rest of the family had the informal right to look after such a relative. Moreover, mutual help was also offered in neighbouring communities, e.g. if a neighbour was affected with a natural (fire), personal (illness), or family (death of the breadwinner) disaster. People in need of support could also count on local religious and professional (guilds) communities. There is also a different form of care and support: charity. It evolved in the circle of the Christian tradition (Kamiński 1974, p. 292-295). The beginnings of organized aid actions are thought to date back to the appointment of the seven deacons in the first Christian community. They helped the poor, the sick, convicts, and orphans. Although the deacons used to organize and coordinate all the charity work, they were not the only ones responsible for the help, as there were many

faithful who were to take an active part in such activities. Those who served their neighbours in Christian communities can be considered the pioneers of modern volunteering. From the outset, Christians have been guided by the commandment of love of God and neighbour, which is most lucidly expressed in human deeds. To this day, actions with such motives are known as charitable service (Kamiński 2004, p. 12-13). According to W. Kopaliński, “charitable” means “merciful; benevolent; the one who supports the poor” (Kopaliński 1988, p. 90).

3. As for the modern times, Rev. Piotr Skarga founded the Archconfraternity of Mercy in 1584 in Poland. One of the initiatives of this institution was creating the functions of inspectors and special ministers. The former were responsible for verifying everyone who claimed to need support. The latter, on the other hand, handed the money directly and reported all the activities. The nineteenth century brought great contributions in the field of social welfare. It was impacted primarily by positivist ideals (especially the idea of grassroots work), the Industrial Revolution, and the development of science. Minor events organized during this period included charity concerts and festivals, public collections, and collecting donations for orphans and the poor. An important contribution to the Polish social welfare theory and practice was made by such institutions as the Hrubieszów Society established by Stanisław Staszic, the Fryderyk Skarbek Foundation (Fryderyk Skarbek was the executor of Staszic’s will), and especially the Warsaw Charitable Society (Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności), which managed night shelters, soup kitchens, and employment agencies (Pękowska 2009, p. 40). In the interwar period the state took on the burden of social assistance. The Social Assistance Act was adopted in 1923. “The precursors of contemporary professional social work in Poland included L. Krzywicki, S. Rychliński, K. Krzeczkowski, and particularly H. Radlińska” (Kamiński 2004, p. 25). In 1925, H. Radlińska’s brainchild led to the establishment of Poland’s first college whose graduates became qualified employees of social services. Three years later the Regulation of the President of the Republic of Poland created the institution of a social worker. The duties of social workers included:

- making sure that aid is actually granted to those in need, in line with the applicable law;
- verifying the actual living conditions of people accepting or intending to accept social welfare support in order to determine whether they are entitled to receive this kind of help; determining the type and size of support they are entitled to;

- providing first aid in an emergency based on the principles and measures adopted by local authorities.

Volunteering can be understood in different ways, taking into account the types of aid or volunteers themselves. The literature mentions various types of voluntary activity, and thus corresponding categories of volunteers. Given the degree of volunteers' involvement, M. Załuska distinguishes the following types of volunteers:

- one-timers – they take part in one-off initiatives;
- middle-distance volunteers – they are active only until the completion of a specific task;
- permanent activists – volunteering is their way of life, and their involvement in social activities is complete and unchanging.

The broad definition of social work entails the following types:

- constant volunteering (Załuska 1998, p. 96);
- one-off volunteering;
- volunteering abroad;
- volunteer military service – it is a substitute military service for people who do not want to serve in the army due to their beliefs;
- traineeships and internships.

4. I will now discuss in detail the two most important division criteria of volunteering. These include the time and place of work. Given the time, there is short-term (one-off) volunteering and long term (constant) volunteering. Volunteers working for up to one month are one-off/short-term volunteers, while those working for more than a month are constant/long-term volunteers. As for the place of work criterion, volunteering can be domestic or performed abroad. D. Moroń describes domestic short-term volunteering as follows: “it is a one-off involvement in volunteering for an organization or institution in Poland. This form of volunteering includes:

- one-off volunteering in the form of short-term work during an event;
- work on short-term projects;
- short-term temporary work;
- short internship.

One example of one-off volunteering is raising money for the Great Orchestra of Christmas Charity (WOŚP). Other initiatives on a smaller scale include different types of collections, e.g. collections of money, donations, or clothes for the needy. When working on a short-term project, a volunteer is involved only in that specific project, without any further cooperation. Examples of such projects may

include winter and summer camps for children or renovation of buildings. Temporary work takes place when a volunteer stands in for a sick employee or other volunteer. Short-term volunteering may also take the form of voluntary unpaid internship. Constant (long-term) domestic volunteering is based on continuous cooperation of a volunteer with non-governmental organizations or institutions. This activity is systematic, since volunteers come to the organization once or several times a week or, less frequently, devoting a few hours a month or more to their voluntary service (Moroń 2009, p. 44-46). Short-term volunteering abroad lasts no longer than a few weeks. This type of volunteering includes work camps, short-term trips, and short-term missions. Work camps, i.e. summer camps, lasting usually from 10 days to 4 weeks, during which volunteers work for the local community, are the most popular form of one-off volunteering abroad. Volunteers receive accommodation and meals. They work full-time, usually performing simple tasks like helping with repairs and cleaning or helping children or seniors (Moroń 2009, p. 45, 49). Work campers are usually young people aged 18 to 26. A work camp team usually consists of 10-15 representatives of different nationalities. Each country is represented typically by one or two people. The camp language is usually English or the language of the country where the work camp is organized. Working in tandem with the representatives of other nationalities helps young people overcome prejudice, verify stereotypes, and build the attitude of tolerance for cultural diversity. International camps for volunteers are organized all around the world. The same rules of camp organization apply in each country. In Poland, the most popular sending organization which coordinates work camp stays for volunteers is the "Jeden Świat" Association. Furthermore, one-off transnational voluntary service also includes short-term trips and short-term missions. The aim of short-term trips is usually providing humanitarian aid, assistance in organizing certain initiatives, or helping the victims of natural disasters. On the other hand, missionary trips may be aimed at relieving the sick, children, the elderly or the disabled; but they also include election and human rights observation missions. Constant volunteering abroad usually takes about 6-9 months. It may be participation in volunteer programs or missions. The "European Voluntary Service" Action 2 of the EU's "Youth in Action" Programme is the most popular European program that allows volunteers to participate in long-term voluntary activities abroad. The program was scheduled for implementation for the years 2007-2013. The "European Voluntary Service" is aimed at people aged 18-30 years and enables voluntary work abroad for a period of 2 weeks to 12 months. Another long-term volunteering scheme is the "United Nations Volunteers" implemented under the United Nations Development Programme, where volun-

teers provide humanitarian aid, support peace and local initiatives, or supervise the observance of human rights. The Programme is elitist, since volunteers must meet certain criteria, including age over 25, higher education, a sound knowledge of English, French, or Spanish, and several years of professional experience. The UN also runs the Online Volunteering Service which supports organizations via the Internet. The Polish Humanitarian Action (PAH) sends volunteers abroad on humanitarian missions. Volunteers must meet certain requirements: they must know the language spoken in the target country, be at least 18, and willing to help others. Furthermore, there is yet another classification of volunteering: Christian (evangelical) and secular (humanistic). The former is closely connected with the activities of the Catholic Church as well as Catholic and Church organizations. With this division, the Church emphasizes the special kind of evangelical voluntary service. Such diversity gives volunteers a lot of options of the most suitable social work to choose from (Moron 2009, p. 49-52).

When selecting the type of help they want to provide, volunteers have their own rights and a wide range of options. However, being a volunteer is also associated with certain duties.

5. In Poland, the legal issues connected with volunteering have been solved only recently; before that they were virtually non-existent. However, the adoption of the Polish Act on Public Benefit and Volunteer Work was followed by a lot of volunteering-related provisions in various legal acts (*Ustawa o działalności pożytku publicznego i wolontariacie*). Apart from the Act on Public Benefit and Volunteer Work, voluntary work matters in Poland are regulated by the following acts:

- Act of 29 November 1990 on Social Assistance (Dz.U. of 1998 No. 64, item 414; as amended);
- Act of 30 August 1991 on Health Care Institutions (Dz.U. No. 91, item 408);
- Ordinance of the Polish Ministry of Labour and Social Policy of 13 January 1999 on how the State Fund for Rehabilitation of the Disabled (PFRON) should commission non-governmental organizations and local government units to perform occupational, social, and therapeutic rehabilitation tasks;
- Ordinance of the Polish Minister of Labour and Social Policy of 1 September 2002 on the principles according to which volunteers are allowed to work in educational and care facilities providing help to partly and completely parentless children (Dz.U. No. 80, item 900);
- Ordinance of the Polish Ministry of Labour and Social Policy of 30 June 2000 on detailed principles and forms of cooperation between public administration and other entities, and on templates of tenders, contracts, and reports on the implementation of social assistance tasks;

- Ordinance of the Polish Ministry of National Education and Sport of 11 December 2002 on the specific rules for the operation of public psychological and pedagogical clinics, including public specialist clinics (Dz.U. of 2003 No. 5, item 46) (Ogólnopolska Sieć Centrów Wolontariatu).

6. Speaking of volunteering, special attention should be paid to a volunteer. The rules of organizing the work of volunteers are specified by two crucial documents: the Volunteer's Charter of Ethics and the Volunteer's Charter. They serve as roadmaps that help in being a good volunteer. The Volunteer's Charter of Ethics was drawn up by the Volunteer Centre in Warsaw. It contains guidelines referring to the volunteer's conduct around and approach to the beneficiary. The principles of the Volunteer's Charter of Ethics are as follows:

- I will perform all the tasks related to the accepted role.
- I will not make promises which I cannot keep.
- In case I cannot meet my obligations, I will inform the volunteering coordinator about this fact.
- I will be discreet in private matters; I will avoid behaviours which could be misunderstood.
- I will be open to new ideas and ways of doing things.
- I will make the most of the opportunity to learn new things from other people.
- I will not criticize things I do not understand.
- I will ask about things I do not understand.
- I will be a team player.
- I will be a person others can rely on.
- I will work better and with more satisfaction, doing what is expected of me.
- I will eagerly learn new things. I know that learning is an integral part of every job well done.
- I will participate in mandatory meetings.
- I will do my best to be a good volunteer (Broniecka 2009, p. 91-92).

7. The "Student Volunteering" ("Wolontariat Studencki") Programme was established in 2003 in Poland as a joint venture of the Polish-American Freedom Foundation and the KLANZA Polish Association of Educators and Animators (Szumilas-Praszek 2009, p. 114). The programme was initiated in order to equalize educational opportunities for children and youth living in rural areas and small towns. The essence of the programme is the groups of student volunteers (from two to five people) implementing unique projects aimed at developing the knowledge, skills, and interests of children and teenagers. The projects are carried out in their free time (and also on weekends and during winter and summer holidays) (Projektor. Wolontariat studencki). The Programme's offer is addressed to:

- Primary, middle, and high schools located in Polish towns of up to 20 thousand inhabitants. In certain situations the Programme allows for the participation of other educational institutions (e.g. local community and cultural centres) as well as primary and middle schools in towns of more than 20 thousand inhabitants.
- Academic milieus from across Poland – students, graduates, doctoral students, and academic staff (as well as student organizations and scientific clubs as entities cooperating with the Programme), interested in the implementation of educational projects with children and youth on a voluntary basis.

8. Student volunteers bring new ideas to schools, infect others with enthusiasm for good actions, show children and teenagers that impossible is nothing, and do everything to make a given school a modern and cheerful place. There are more and more children without any personal interests or higher goals. Their only pastime is watching television and hanging out with peers; they do not have any suitable point of reference. Students may become their role models and help them answer the questions of “who do I want to be?” and “what kind of person do I want to be?” For small town and rural children, studying at a university is often an abstract concept. Meetings with students show them new perspectives. After all, many student volunteers come from rural areas and small towns too, and yet they still manage to gain interesting knowledge. Interacting with older student friends may awaken authentic aspirations. Furthermore, voluntary work brings many benefits to students themselves. For example, those who do not have fond memories of their own teachers and do not think this profession is very attractive might change their attitude to school and the teaching profession. Under the “Student Volunteering” initiative, students become real educators and may wish to become teachers in the future. Volunteers opt for this kind of activity in order to fulfil their personal needs, such as gaining experience, self-realization, helping others, breaking away from daily routine, or infecting children with their interests and passions. A school willing to participate in the Programme must fill in an application form available in the on-line database of educational projects. In this way it can view classes offered by student volunteers and choose the ones it is interested in. Such a school may become a real cultural centre for its learners. Meetings with volunteers inspire not only children but also teachers (Hanyga-Janczak 2009, p. 107; The “Student Volunteering” Information Brochure, p. 4-9).

9. To conclude the deliberations on volunteering, it is worth mentioning the voluntary activities in our region. The Volunteer Centre is the main institution

supporting the work of volunteers and informing about voluntary initiatives. There are three main planes of the Volunteer Centre's work:

- Volunteer employment agencies whose mission is to train volunteers and connect them with organizations and institutions.
- Promotion of volunteering; raising awareness about the need for voluntary activities; education.
- Pilot programmes aimed at preparing institutions to work with volunteers (after Jordan, Ochman).

The Volunteer Centre in Warsaw was established in 1993 as the first centre of this type in Poland. Since 1995, similar institutions in other Polish cities have emerged. The Network of Volunteer Centres in Poland was created due to the growing interest in this type of activity, and also, because many individuals and institutions needed volunteer support. According to Konieczna, Poland has seventeen Volunteer Centres, with their number constantly on the rise (Kanios 2008, p. 55). The idea of opening a Volunteer Centre in Kielce was conceived in 1996. The volunteering initiative intrigued the employees of the Świętokrzyskie Centre of the Local Democracy Development Foundation (ŚC FRDL) during their study visit to the United States. In the aftermath of consultations with social organizations and local authorities, the Volunteer Center was established as one of the programmes of the ŚC FRDL. Initially, the work of the Volunteer Centre in Kielce included one-off initiatives. It organized local events of nationwide actions like the Great Orchestra of Christmas Charity or the PAH's Action "Hope". It also co-organized many charity events, including fundraisings, concerts, and festivals. The centre is still involved in the events realized by other organizations and institutions. In 2005 the Volunteer Centre in Kielce was registered as an independent association. In the years 2006-2012, the organization implemented numerous projects, thus establishing its position as a regional centre which mobilizes volunteers and supports non-governmental organizations. In 2010 the management of the association changed, and a new development policy was adopted. The Volunteer Centre in Kielce started working at national and international level. In 2011 the organization welcomed its first volunteers from abroad and sent the first group of young, active people to other countries for transnational projects. In the same year the Volunteer Centre in Kielce received the status of a public benefit organization. In 2012 the association became a member of the Polish Council of Youth Organizations (PROM) and the National Federation of Polish NGOs (OFOP). It also became involved in the establishment of the Municipal Council of Non-Governmental Activities in Kielce. What is more, the year 2012 brought other changes, including moving the headquarters to the corner of Zdrojowa and

Winnicka Streets, the expansion of the third sector library, the initiation of urban and sports voluntary activities, and the creation of five local Volunteer Centres (Regionalne Centrum Wolontariatu w Kielcach). The Centre collaborates with various institutions, such as cultural, welfare, social, sports, student, and ecological organizations and institutions. It organizes and promotes events related to these areas and helps to involve volunteers. The association stimulates young people to action, promoting the attitudes of active citizenship and social responsibility. The Volunteer Center also serves as the Regional Training Centre for the “Youth in Action” Programme in the Świętokrzyskie and Opole Provinces. The organization sends volunteers to participate in the EVS and is a regular host to the volunteers from the Long-Term Volunteering Programme (Regionalne Centrum Wolontariatu w Kielcach). The actions of the Volunteer Centre in Kielce are driven by the mission developed jointly by its members. “The mission of the Regional Volunteer Centre in Kielce is to inspire and encourage active citizenship and active volunteering for the development of society. We work in a spirit of dialogue, guided by the principles of respect for human rights and sustainable development as well as by the idea of the common good (Regionalne Centrum Wolontariatu w Kielcach)”.

LITERATURE

- Broniecka, P. (2009), *Prawne aspekty działalności wolontariackiej (Legal Aspects of Volunteering)*. [In:] “Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej” (“Volunteering as a pro-social activity in the area of social assistance and social work”), B. Matyjas (Ed.), Kielce: The Wszechnica Świętokrzyska Publishing.
- Górecki, M. (1999), *Wolontariat (Volunteering)*. [In:] “Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej” (“Basic Concepts of Social Pedagogy and Social Work”), D. Lalak and T. Pilch (Eds.), Warsaw: “Żak” Academic Publishing.
- Hanyga-Janczak, P. (2009), *Wolontariat jako element budżetu czasu studenta studiującego stacjonarnie (Volunteering as a budget time element of full-time students)*. [In:] *Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej (Volunteering as a pro-social activity in the area of social assistance and social work)*, B. Matyjas (Ed.), Kielce: The Wszechnica Świętokrzyska Publishing.
- Jaśkiewicz, P. and A. Olejniczak (2010), *Pożytek publiczny i wolontariat. Komentarz do zmienionych przepisów (Public Benefit and Volunteer Work. Comments on the revised law)*, Warsaw: C.H. BECK Publishing.
- Kamiński, A. (1974), *Funkcje pedagogiki społecznej (Functions of Social Pedagogy)*, Warsaw: PWN Publishing.

- Kamiński, T. (2004), *Praca socjalna i charytatywna (Social and Charity Work)*, Warsaw: The Cardinal Wyszyński University Publishing.
- Kanios, A. (2008), *Spoleczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie (The Students' Social Competences Required for Voluntary Work)*, Lublin: UMCS Publishing.
- Kopaliński, W.W. (1988), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych (Dictionary of foreign words and foreign-language phrases)*, Warsaw: Wiedza Powszechna Publishing.
- Kromolicka, B. (2008), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (The Pedagogical Encyclopedia of the 21st century)*. Vol. 7, T. Pilch (Ed.), Warsaw: "Żak" Academic Publishing.
- Moroń, D. (2009), *Wolontariat w trzecim sektorze. Prawo i praktyka (Volunteering in the third sector. Law and Practice)*, Wrocław: The University of Wrocław Publishing.
- Palka, K. (2009), *Programy "Młodzież" i "Młodzież w działaniu" jako przykłady wolontariatu europejskiego realizowanego w Polsce (The "Youth" and "Youth in Action" Programmes as examples of European voluntary service implemented in Poland)*. [In:] *Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej (Volunteering as a pro-social activity in the area of social assistance and social work)*, B. Matyjas (Ed.), Kielce: The Wszechnica Świętokrzyska Publishing.
- Pękowska, M. (2009), *Geneza działalności wolontariatu w Polsce (The Genesis of Voluntary Activities in Poland)*. [In:] *"Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej" ("Volunteering as a pro-social activity in the area of social assistance and social work")*, B. Matyjas (Ed.), Kielce: The Wszechnica Świętokrzyska Publishing.
- Roguska, A. (2010), *Wolontariat – działania na rzecz jednostki i społeczeństwa (Volunteering – Activities for Individuals and Society)*. [In:] *Wolontariat w teorii i praktyce (Volunteering in Theory and Practice)*, M. Danielak-Chomać, B. Dobrowolska, and A. Roguska (Ed.), Siedlce: "Szansa" Children and Youth Foundation Publishing.
- Snyder, M., A.M. Omoto, and J.J. Lindsay (2008), *Poświęcanie czasu i trudu dla dobra innych: korzyści i koszty wolontariatu (Sacrificing Time and Effort for the Good of Others: The Benefits and Costs of Volunteerism)*. [In:] *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej (The Social Psychology of Good and Evil)*, Arthur G. Miller (Ed.), Cracow: WAM Publishing.
- Szumilas-Praszek, W. (2009), *"Wolontariat studencki" i "Wolna strefa" jako przykłady inicjatyw wolontariackich w Kielcach ("Student volunteering" and "Free zone" as examples of voluntary initiatives in Kielce)*. [In:] *Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej (Volunteering as a pro-social activity in the area of social assistance and social work)*, B. Matyjas (Ed.), Kielce: The Wszechnica Świętokrzyska Publishing.

Załużska, M. (1998), *Wolontariusze (Volunteers)*. [In:] Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim (Non-governmental Organizations in Civil Society), M. Załużska and J. Boczoń (Eds.), Katowice: The Śląsk Publishing.

Studies and scientific articles

Dąbrowska, I. 2002. *Edukacja i Dialog (Education and Dialogue)*. Vol. 6.

The "Student Volunteering" Information Brochure. The programme under the auspices of the Polish Minister of National Education and Sport. Warsaw 2005.

Kubiak I., 2002. *Nowe spojrzenie na stare problemy (A New Perspective on Old Problems)*. [In:] "Barwy wolontariatu" ("Colors of Volunteering") from the "Rocznik" series 2002. Warsaw.

Assessing voluntary experience (AVE) in a professional perspective. Leonardo da Vinci programme (2003-2006). Report from Poland. The Volunteer Centre. Warsaw 2004.

Socha-Kołodziej, K., 2004. *Program "Starszy brat, starsza siostra" (The "Big Brother, Big Sister" Programme)*. "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" Vol. 4.

Websites

www.wolontariat.org.pl

<http://www.wolontariat.org.pl/strona.php?p=129>

<http://www.wolontariat.org.pl/strona.php?p=132>

<http://centrumwolontariatu.eu/portal/index.php/o-nas/historia>

<http://centrumwolontariatu.eu/portal/index.php/o-nas/kim-jestesmy>

<http://centrumwolontariatu.eu/portal/index.php/o-nas/misja>

http://wuppozn.praca.gov.pl/documents/161065/1008820/Informator_o_wolontariacie_2014.pdf/48a4e0b3-6d64-4e8c-945e-d8a162d49715?t=1410201215000

<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20030960873>

<http://frw.org.pl/projekt/projektor/>

SUMMARY

The Polish Volunteer Center defines 'volunteering' as "free, voluntary, and intentional actions aimed at helping others which go beyond friendly and family ties". It is important not to count the help of family, friends, or acquaintances among voluntary activities, as they help each other even without being volunteers. "Volunteering is both a form of social participation and an educational experience. It is a factor of social integration and a very effective way to overcome prejudice. It has a universal nature and must remain available to everyone". Today, volunteers are protected by law, and volun-

teering is finally treated as a “profession” or as “work” which brings benefits to both the beneficiary and the volunteer. Benefits for the person receiving the volunteer’s help include interacting with another person, experiencing a genuine and unselfish willingness to help, and developing a spiritual sphere related to the emotional side of a human being. Benefits for volunteers include gaining and exchanging experience, learning new skills, learning the types of assistance suitable to beneficiaries’ needs, developing team-work skills, and satisfaction from being able to influence the social life.

KEYWORDS: volunteering, volunteer, charity

STRESZCZENIE

Według definicji Polskiego Centrum Wolontariatu wolontariat to „dobrowolna, bezpłatna, świadoma praca na rzecz innych lub całego społeczeństwa, wykraczająca poza związki rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskie”. Ważne jest, aby pomagać rodzinie, przyjaciołom lub znajomym, nie korzystając z pomocy wolontariatu, pomagać sobie nawzajem nawet bez wolontariuszy. „Wolontariat jest zarówno formą uczestnictwa w życiu społecznym, jak i doświadczeniem edukacyjnym. Jest to czynnik integracji społecznej i bardzo skuteczny sposób na pokonanie uprzedzeń. Ma charakter uniwersalny i musi pozostać dostępny dla każdego”. Dziś wolontariusze są chronieni prawem, a wolontariat wreszcie traktowany jako „zawód” lub „praca”, która przynosi korzyści zarówno beneficjentowi, jak i wolontariuszowi. Korzyści dla osoby otrzymującej pomoc ze strony wolontariusza to interakcje z inną osobą, przeżycie prawdziwej i bezinteresownej chęci niesienia pomocy oraz rozwój sfery duchowej związanej z emocjonalną stroną człowieka. Korzyści dla wolontariuszy obejmują uzyskiwanie i wymianę doświadczeń, uczenie się nowych umiejętności, uczenie się różnych form pomocy odpowiednich do potrzeb beneficjentów, rozwijanie umiejętności pracy zespołowej i satysfakcji z bycia w stanie wpływać na życie społeczne.

SŁOWA KLUCZOWE: wolontariat, wolontariusz, pomoc charytatywna

MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: mwolskadlugosz@wp.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 23.06.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 21.11.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.02.2017

Badania i komunikaty

Communication Barriers in Early Childhood Education

Bariery komunikacyjne w dyskursie wczesnoszkolnym

Introduction

Nowadays we cannot imagine a world without communication. It is a special process by which we can transmit and receive different information. Through the process of communication we can understand each other. In addition, using various statements, teachers can teach and talk to pupils about surrounding reality, the rules of functioning in the society and values which should be followed by successive generations. Language allows us to name components of the world, things, people and activities. It also makes it easier to express thoughts and emotions. When a child acquires another language and associated communication competences (not only at school, but also in the peer environment or from media), he or she establishes a specific relationship with the teacher (Kawka 1999; Kurcz 2000) – perceived as the first important educator and master. Sometimes, however, the communication process can be distorted, restricted or even prevented, which irreversibly affects school results and bonds and creates conflicts (Steward 2011). In order to examine the contemporary state of communication between teachers and their pupils, one should focus primarily on clarifying what the communication actually is.

From the basic definition point of view, the word “communication” means ‘to communicate’ (see Polish word: *Komunikacja* in *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/>). Its Latin meaning conveys complicity and conversation. Importantly, by communication we mean a process where two (or more) partners send information to each other with a specific code. One of them gives the code and the other receives, analyses and reads it. Communication is the exchange of information and ideas, and its code selection is dependent on the trustworthiness of the sender (Wileczek, Możdżonek 2015). This information can be transmitted by

an image, sound or action. It is undoubtedly correct to say that the communication is successful when there are no significant distortions and barriers from either side – but both sender and receiver must know the code properly. In addition, they should know the signals as well as rules of combining signals (Okoń 2007) or signs. Communication can take place verbally (based on a language) or nonverbally (portrayed by means of posture, movements, behaviour, facial expressions, gestures and other nonverbal behaviour, such as colour, intensity, tone of voice, throat clearing or murmurs).

However, the communication occurs when specific conditions are applied:

- there are at least two participants (in this case: the teacher and the pupil),
- relations between two speakers (submissive or dominant behaviour from at least one party or based on partnership),
- a place suitable to the situational context (given space is large or small, quiet or noisy, conducive to conversation or not),
- time (determined by the callers or unlimited; in this case: 45 min – one lesson).

Besides those significant communication components, one cannot forget about linguistic and non-linguistic factors – for example tone, prosody, the choice of wording, body language, reactions to certain content, etc. Additionally, there are other important aspects such as:

- axiological and cultural aspects: rules and regulations existing at school,
- psychological experience (perception of the school environment – positive or negative, the quality of relationships between specific members and inner relationship between them),
- socio-cultural regulations (the values conveyed by the teacher, intergenerational problems or lack thereof),
- language and communication awareness of students and teachers, connected with reliability, adequacy and lucidity of statements;
- message which consists of: a channel (direct or indirect) or a special communication path from a sender to a receiver (Zabierowski 2012), barriers – disruptions and inconvenience (some confusion, chaos in the communication, incomprehensible expressions, inattention), external noises (traffic, music, noise, performing the activity) or internal noises (e.g. positive or negative emotions, defects, tendency to ignorance, anger or punishment),
- efficiency and intentionality in message transmission,

- directness or indirectness in transmission of information (the way in which an interview is conducted).

What is important is the fact that the communication between a pupil and a teacher is characterised by a forced participation, usually in a specified limit of time and selected thematic discussions (Kawka 1999). It should also be noted that such process of communication creates the teacher's advantage in his interactions with pupils. Without doubt, it is the teacher who decides about the course of a lesson, determines specific tasks and roles for children, proposes and imparts rules, chooses which pupils should be active, etc. Therefore, it can be concluded that the teacher has an extraordinary power in school discourse (Zabierowski 2012). Especially due to the fact that he sets who can be involved in the discussion, decides on the beginning and the end of the conversation, interrupts asks for repetitions and turns the discussion to the right "track" associated with the lesson. During the lesson there are too many monologues and questions which are built to a greater extent only by the teacher (Stańczak 2001). Undoubtedly, this asymmetry is visible to a significant degree in the communication relationship between pupils and their teacher in the school reality. The methodology which is based on reproduction and imitation exercises, knowledge and skills, blocks the creative activity of children and inhibits their development in language and communication as well. By extension, it is educationally harmful. And thus, teachers should activate their pupils as often as possible by choosing methods and exercises (drama, projects, problem method, experiment, etc.), and also using new technologies and media (e.g. e-learning platforms, educational applications, interactive boards) which are based on a parallel and dual communication relationship involving both the adult and the child (Wileczek, Możdżonek 2015). Therefore, schools should not be the arena of a "fight" (e.g. Wileczek 2011) for access to be able to speak as well as implement new ideas, but a place for cooperation and understanding.

That is why it should be remembered that communication runs smoothly when teachers and pupils avoid all kinds of interference, disorder and confusion. Unfortunately, there is often no way to achieve this – especially when one is dealing with the whole classroom of pupils at school. It seems that in a school environment, there should be a time to listen to the opinions and views of children (without underestimation, evaluation, interruption, etc.) and encourage them all to take part, not only "favourite" or outstanding students. Also, one cannot forget about validation of the skills and knowledge of all pupils, regardless of stereotypical gender selection. However, the situation is often the opposite. These problems are associated with culture, socio-psychological standards

and the school system, but there are many difficulties derived from typical communication skills, verbal and nonverbal elements, internal and external assumptions. However, before teachers can take any action and discover what is wrong with their relationship with children, they often have to face a number of communication barriers.

One of the researchers, Thomas Gordon, shows 12 basic interpersonal communication barriers (Gordon 2007) for which adults are mostly responsible. According to him, parents and teachers block solving problems and hinder the establishment of proper relations through their behaviours and actions. His *Typical Dozen* look as follows:

- I. Management, commanding;
- II. Warning, admonishing, threatening;
- III. Moralising, persuading, preaching;
- IV. Advising, “helping”, offering, administering ready-made solutions;
- V. Correcting, instructing, correcting;
- VI. Judging, criticizing, recalling;
- VII. Praising, sycophancy, condoning;
- VIII. Embarrassing, ridiculing;
- IX. Interpreting, analysing, putting the diagnosis;
- X. Compassion, consolation, refreshment, joint lamentations;
- XI. The study, interviewing;
- XII. Belittling and joking, diverting the attention from the issue (Gordon 2007).

Importantly, Gordon believes that adults, when entering “a role”, can completely change their functioning within the relationship with their child. They do not treat a very young pupil as a separate entity which can solve the problem itself. Teachers often say that because they have much more and longer life experience, they have a kind of “edge” over a young person simply because they have already entered the adulthood. According to their thinking, pupils must obey their orders, fulfil their tasks and look for solutions. In this situation the child cannot fully express himself or herself and may feel that they are not accepted. Besides that, children often have to listen to the repeated phrases (*Why are you plodding on again?; You don't have your homework, again!; Look! He wasn't yesterday and now he does it better than you; So many times I warned you against them. Now you see what I mean?; No, no! Wrong! Give it to me and I'll show you how to do it!; You should know it!; Don't worry, everything will be fine*), at some point, pupils stop to accept or understand the logic behind the arguments

of adults. These examples illustrate that teachers should avoid the barriers presented by Gordon. Nevertheless it is quite difficult despite the fact that teachers often use various statements and fail to see anything wrong in them (*Say it faster! And now the whole sentence...* – commanding, *Tomorrow you will certainly succeed* – comforting, *You should say Good morning! to our head teacher* – moralising, *Take my pen, because this colour is better here* – helping).

These statements can reduce the child's problem, but at the same time create a feeling of guilt, direct, but only in an appropriate manner, and too often make pupil experience a sense of smallness, inadequacy and embarrassment. It is important to realize that this young person no longer needs such excessive care and, if left alone, will doubtlessly cope with the situation. Therefore, it seems that the teacher should treat his pupils more autonomously. There is no need to leave the child alone at all times. An adult can support him, but at the same time they should remain aloof. On the occasion of special events and more serious problems, the teacher should use active listening techniques proposed by T. Gordon. It will "open" a conversation between a child and an adult, in which the first communication attempt without any major clues, is able to solve a problem creatively. Then both sides will have the chance to get to know and understand each other, and the pupil will be able to express himself creatively. The methods presented by Gordon demonstrate different ways to "open" a child (Gordon 2007).

Although *Education without failures* seems to be an excellent guide for adults, one can find many problems with it. Criticism from Retter includes advice to a person who wants to study the book of T. Gordon – namely, that the reader should not stick to the rules (Retter 2005). In *Gordon's techniques* the teacher cannot be spontaneous, assist or submit his/her ideas. The aim of the adult is to try to understand what modern children feel. Teachers do not have to affect the solution to the child's problem, and the difficulties can also *disappear* in an unknown time (and sometimes the situation requires immediate attention, advice, the support of specialists or true, honest conversation). Retter also criticizes the free manipulation of values, which is sometimes dependent on the state of a child (e.g. on a given day or situation). The method *without failures* indicates a significant aspect of the conversation and relationships between people. It also draws attention to treating the pupil like a subject in relations with his master.

Twelve Communication Barriers is just one of the existing classifications of such impediments. Retter by Habermas recognises another distinction. Retter

(2005) describes disturbed communication (in a given situation – place, time, relationships) or permanent communication (pathological). Such communication manifests itself by specific language conditions that block the transfer of information between two (or more) partners. According to these two authors, disturbed communication can be caused by many factors. One of them may be an unsuitable mode of communication (insincerity, lies and confusion). It can also be caused by inconsistent conditions associated with the situational context (external noise, undeveloped communicative or language competence) or inappropriate behaviour (anger, aggression, confusion, excessive gesticulation). Disrupted communication may be connected with changes of type, speed, direction or mode of the communication process (negotiations, changing the conversation – for example, from calm discussion into an argument or a debate). If and when such factors occur, it may result in breaking the rules, which accordingly prevents normal and effective communication.

Habermas not only describes in his theory extreme pathology of communication, but also the deliberate and conscious misrepresentation which leads to manipulation (e.g. Aksman 2010; Czerska 2010). Therefore, teachers, who often try to help their pupils by teaching skills and developing knowledge, make mistakes by pointing out only one direction or one method, or giving only one piece of advice. This way, the young learners realize only the approach approved by the teacher. These actions close the way to good communication at school and inhibit pupils' creativity. At the same time I wish to warn the adults not to try to use children for their own purposes or for the realization of unfulfilled desires such as their own dreams and expectations, by application of some advice and/ or directions (e.g. for the best results at school, for extra diplomas, etc.).

Further threats to the integrity of the communication and relationships – this time both for teachers and pupils – are the internal and external barriers (e.g. Retter 2005; Kiezik 2008). Internal ones are more cumbersome and not so easy to get rid of. These can include: feelings and emotions such as fear, anger and difficulty in making decisions, lack of confidence, aggressive behaviour, etc. In turn, external barriers include any kind of inconvenience independent of the sender or receiver of the message – for example: too small or too large space to talk, overly bright / dark room, too high or too low air temperature, noise (noises, screams, applause, street movement and traffic, loud music). The researcher Kiezik, who distinguishes these barriers, believes that communication barriers may be posed by both the sender and the receiver. Such may be, for example: language blockade, usage of the language codes or some kind of

cipher (youth slang or students' dialect, acronyms, excessive use of emoticons) known only to the small part of the population involved in the conversation or debate (Kiezik 2008).

On the other hand, Richards describes environmental barriers at work, such as: bias, noise (real or internal: „represents the internal self-talking that we all do, such as thinking about things that need to be done, wondering about what the other person is thinking about”), cultural differences or even differences in roles or levels of authority (Richards, see: <http://smallbusiness.chron.com/main-barriers-communication-3051.html>). Such internal noise could hinder the motivation, focus, attention during the conversation. It relates to thoughts devoted to work, peers or future tasks. Therefore, it interferes with the peaceful and friendly atmosphere of the conversation and, consequently, it can lead to a conflict or the end of the dialogue. Presented in that way 'communication walls' can also refer to the school situation.

Chosen examples support the fact that there are many communication barriers. Everyone should understand that at that age a child is creating his or her identity as well as forming new ideas and ways of looking at reality. The pupils at that age learn about relations, systems, dependencies, good behaviour, processes – about the whole world. So that is why it is important to try to stay in good contact with the child.

Method

Participants

The research was conducted in March 2014 among pupils of the first (50 children, age range: 6-8 years) and third grade (50 children, age range: 9-11 years) in four public primary schools, which were chosen deliberately: two rural and two urban schools in the region of Świętokrzyskie Province. Classes in selected schools ranged from 20 to 30 pupils. The survey was conducted at the beginning and at the end of the first stage of education, which allowed for depictions of perception and expectations of communication amongst children who have started learning at school (class I) as well as children who have already had nearly a three-year training at school with their perception of the process of communication (class III). In addition, questionnaires were also completed by 20 teachers of those schools.

Dependent measures and computation of effect sizes

The research problem can be summed up in one question: what are the obstacles in communication between teachers and students of early childhood education (classes 1-3), and how can these difficulties be eliminated? Therefore, the study of communication in the school environment is associated with the assumption of specific variables and indicators on the assumed problems and research purposes as well as the verification of previous hypotheses. In that research we used both dependent variables, in which changes are the result of the impact of one or more factors, and independent variables, in which the modifications are not conditioned by occurrence of other factors and variables (see Table 1). One of the main advantages of this division is systematization and application of the appropriate selection for further testing and analysis.

Table 1. List of independent and dependent variables and their indicators

Independent variables	Indicators	
	Pupils	Teachers
1	2	3
Age	<ul style="list-style-type: none"> • 6-8 • 9-11 	<ul style="list-style-type: none"> • 23-30 • 31-40 • 41-50 • > 50
School type	<ul style="list-style-type: none"> • in the city • in the village 	<ul style="list-style-type: none"> • in the city • in the village
Length of tenure		<ul style="list-style-type: none"> • < 5 years • 6-10 years • 11-20 years • > 21
Dependent variables	Indicators	
The atmosphere and efficiency of communication in the classroom (between teacher and students)	<ul style="list-style-type: none"> • very good • good • middle • bad 	
The activity of pupils during the lesson	<ul style="list-style-type: none"> • always • often • rarely • never 	

1	2	3
Communication barriers (connected with the pupil and the teacher)	<ul style="list-style-type: none"> • language • articulation • prosodic • socio-emotional • lack of acceptance • the lack of ability to listen actively • non-verbal difficulties (eg., the lack of eye contact) 	
The impact of external factors (independent from the teacher and pupils)	<ul style="list-style-type: none"> • the variety of external barriers, for example: noise, talking, whispers, rules, appropriate behavior, roles, program, conditions of the building 	
Youth slang and its impact on communication situation at school	<ul style="list-style-type: none"> • positive • negative 	
Effective communication at school	<ul style="list-style-type: none"> • different elements, improving communication between teacher and pupils 	

Note. List of independent and dependent variables and their indicators was adapted from Wileczek, Możdzonek (2015) publication. The data is presented as a single table now. Furthermore, the individual determinants have been systematized. As a result, they are more readable.

Procedure

The main purpose of this study is to search the types and causes of communication barriers in the student- teacher relationship. It also aims at describing the state of consciousness of the respondents in eliminating barriers, and it gives full effect in improving the communication at school. Furthermore, the subject of research is difficulties, such as blockades, barriers in the process of communication, school discourse (meaning: various types of speech acts during the lessons, for example verbal/non-verbal elements, monologues, dialogues, discussions, etc.).

Undoubtedly, all these considerations lead to the identification of specific problems – detailed questions which will greatly help in understanding the studied subject better. The questions concerned, e.g. the relationship between: the socio-emotional development of a child and the emergence of communication barriers, the occurrence of communication barriers and the teacher's com-

munication competence. The problems also included linguistic and non-linguistic actions which have negative influence on the communication relations at school. As is known, youth slang is very popular nowadays and is also present at school (one of the reasons for the development and success of this language is its popularization in the media and the peer group). Therefore, one of the interests was that *new speech* perceived as a *wall* or a *bridge* in the modern school communication. The last question which stimulates our study is as follows: What actions should be taken in order to improve communication skills and prevent communication barriers?

The aforementioned questions and problems arise from assumptions that are based on observation and other studies. They indicate the existence of multiple communication barriers which distort school discourse and the educational process – their causes are associated with both factors at school and outside, or they are dependent on students and teachers.

Considering such regulations, we proposed an adequate hypothesis which can be presented as an answer to detailed, structured questions and problems. The comparison of different types of child development with the formation of multiple communication barriers causes the emergence of one theory. It shows that the pupil who is emotionally and sociologically mature, does not have problems with communication at school. But equally important is the level of communication skills both among teachers and pupils. That plays a significant role in the whole process of school discourse. The same can be referred to linguistic and non-linguistic elements (also verbal and non-verbal) which are important determinants of a positive or negative influence on communication process. In turn, youth slang may become a specific problem and cultural barrier in teacher-pupil relations, if it is used in the wrong situations or too often during the lessons. All of these hypotheses have been confirmed in the results of the research.

Moreover, in order to collect information about the perception of communication barriers, we used a diagnostic survey. It was conducted among pupils and teachers in the form of an anonymous questionnaire. The questionnaire contained deliberately constructed questions (closed, semi-open and open). Respondents could choose multiple answers, so that we obtained a huge variety of information regarding the barriers of communication, their conditions and ways to eliminate them. We were able to pursue the effective, solid, valuable and appropriate discourse at this level of education.

The answers were subjected to long-term analysis and description.

Results

The results of the research point to the fact that children want to talk during lessons to apply and present their ideas, opinions and experience. They engage in different activities and often want to be “selected”. This type of active attitude was declared by 79% of the surveyed children (Table 2, issue 1) who marked their answers: *always* and *often*. Such a result also indicates the need to develop a neglected area in the whole discourse of education – namely, the speaking area. Some researchers believe that one should not treat spoken and written language separately, but in school it seems necessary due to different learning strategies (see also Bakula 2008). On the other hand, it seems that there are different varieties of language due to the way of communication and specific mental operations. However, an emphasis on the teaching of handwriting is preferred at school, especially at this stage of education. At the same time, teachers neglect the development of language in a spoken form. Meanwhile, frequent talking on lessons affects the child’s linguistic creativity, vocabulary and develops its socio-linguistic competence. This is especially important in the digital era which transfers onto students such negative aspects as abbreviations, pettiness, slang, emoticons or “like” buttons. Therefore, teachers should refer to the high results of socio-emotional development of children and willingness of respondents to fully participate in lessons through activation of their language skills and communication abilities.

Such activities magnify the level of communication in the classroom, and 95% of students and 100% of teachers (answer: very well and good, see Table 2, item 2) confirm that fact. Children appreciate the communicative competence of their teachers, but they do not forget that most of the messages come from adults. These are usually well prepared monologues, schemas, with only small “gaps” for the child’s expression. Pupils who rated the quality of school discourse chose the word “medium” (5% of respondents), complained about boring lessons, commanding teachers, impatience while waiting to speak, schematic and stereotypical approach to young learners. These situations inevitably lead to interference, causing distraction in the classroom, informal conversations and noise.

Without a doubt, efficient communication is the basis of a good relationship between pupils and teachers. Negligence in this regard can result in multiple dysfunctions and communication barriers. In the first place, teachers pointed to non-verbal problems, e.g. lack of eye contact and facial expressions, too

small or too large gestures. It must be remembered that non-verbal elements are particularly important in the communication process, because without them the information loses its clarity and authenticity. It becomes incomprehensible without emotional expression. Recipients of such “rough” messages may feel embarrassed or wonder unnecessarily about the rightness of their response. The next barriers are associated with elements of language and prosody (both indicators at 19%, see Table 2, issue 3) to which teachers should pay special attention.

Table 2. Results of the research

1. The activity of pupils during the lesson			
Answers of pupils			
• always	• 49%		
• often	• 30%		
• rarely	• 16%		
• never	• 5%		
2. The atmosphere and efficiency of communication in the classroom (between teacher and students)			
Answers of:	pupils (PA)		teachers (TA)
• very good	• 65%		• 40%
• good	• 30%		• 60%
• middle	• 5%		• –
• bad	• –		• –
3. Barriers of communication (connected with the pupil and teacher)			
Answers of:	pupils (PA)		teachers (TA)
	I class	III class	
• “nothing”	• 38%	• 36%	• 0%
• language	• 13%	• 9%	• 19%
• articulation	• 2%	• 2%	• 5%
• prosodic	• 20%	• 8%	• 19%
• socio-emotional	• 4%	• 4%	• 14%
• lack of acceptance	• 8%	• 20%	• 0%
• inability of active listening	• 7%	• 12%	• 14%
• non-verbal difficulties	• 8%	• 9%	• 29%

 4. Negative external factors and their influence on communication

Pupils' answers (PA)	Teachers' answers (TA)
noise in classroom – 68% noise from school corridor, in the playground, etc. – 22% murmurs – 10%	physical barriers – 60% difficulties associated with space and place – 15% organizational problems – 25%

 5. Youth slang and its impact on communication situation at school

Answers of:	pupils (PA)		teachers (TA)
	at school in the city	at school in the village	
• positive	• 53%	• 38%	• 10%
• negative	• 47%	• 65%	• 90%

 6. Effective communication at school

 Answers of teachers

- any proposition – 25%
 - more exercises with the interactive board/use of media, applications, new technologies, etc. – 5%
 - better cooperation with children (eg. rules of behavior in classroom should be written together: teacher with pupils) – 10%
 - trainings of interpersonal communication, active listening, good discussion or dialogues – 15%
 - encouraging to speak and show new ideas and opinions during lesson – 20%
 - attractive, interesting topics of lessons, creative activities that stimulate the language and communicative development of children – 15%
-

Note. Results of the research were adapted from Wilczek, Możdzonek (2015). The main diagrams and tables which appear in that publication were presented in the form of data expressed in figures and percentages. All values represent raw, unified scores.

On the other hand, younger respondents also sum up the quality and effectiveness of the communication process. As many as 38% of pupils from the Ist grade and 36% of the III grade suggest that there are no negative factors of the conversations in a school discourse. Both children who are beginning to learn and children who already know their teacher praise the relationship with their teacher. However, the first group of respondents indicates prosody (20%) and language barrier (13%), while older students pay attention to the lack of acceptance (20%) as well as the inability to listen actively (12%), which are created

mainly by teachers. In addition, young learners complain about interruption of their speech by adults, too fast/slow or quiet/loud and monotonous pace of speaking, which leads to frustration and misunderstanding of commands. Although communication barriers can come both from the students and the teachers, they can also be associated with external conditions. Noise in the classroom, loud behavior or multiple whispers, stamping, whistling, etc. are the most frequently cited factors amongst young respondents. However, external barriers such as noise, are the easiest to eradicate. In addition, physical barriers (60%) and organisational ones (25%) are particularly problematic and may disrupt or distort statements during lessons. Moreover, these problems are difficult to modify because of their dependence on the rules or actions created by specific institutions.

Discussion

These specific communication barriers may result from conversation partners, skills and competencies, development and internal or external factors. Unfortunately, they have negative consequences – they may relate to teaching effectiveness, results of tests of students' knowledge and, above all, the relationship between a pupil and a teacher. The lack of proper communication during lessons is associated with conflicts, misunderstandings, unpleasant atmosphere, negative perception of children or the teacher, burnout, lack of motivation for school activities, etc. That is why they are so important – especially at this level of education.

A solution that can strengthen the quality of the school discourse may be the slang. Such mode of communication can be heard in conversations in the peer groups, on the Internet, in television commercials, songs – nearly everywhere. This particular variety of everyday language has found its way to school in the form of youth slang or pupil's dialect. However, teachers do not want to use it at school (Table 2, issue 5). They believe that slang can only be used in class as a joke or merely as a description of the specific situation, in order to improve relations with young learners. The inadequacy or too frequent use of slang at school can become not a *bridge*, but a *wall* in the process of communication. Similar opinions come from young respondents, and the value of their responses *yes* and *no* is high. However, a teacher who uses slang seems to be someone inadequate and ridiculous. Therefore, adults should focus on teach-

ing the young generation their beautiful native language, so that pupils might know wider vocabulary, which is limited not only to emoticons or buttons: *share, like, send, smile*.

Accordingly, better ideas seem to come from proposals of the surveyed teachers. Despite the fact that 25% of respondents suggested that there is no need to change and improve the current situation, other adults shared their ideas on improving the quality of communication in the classroom setting. A register of these answers appears as follows:

- *more exercises with the interactive board/new media applications should be used as well as new technologies, etc.* (5%);
- *better cooperation with children (e.g. rules of behavior in the classroom should be written together: teacher with pupils),* (10%);
- *training of interpersonal communication, active listening, good discussion or dialogues practices* (15%);
- *encouraging to speak and show new ideas and opinions during lesson* (20%);
- *attractive, interesting topics of lessons, creative activities that stimulate the language and communicative development of children* (15%).

Additionally, in modern school adults and children should enhance the communication skills through various exercises. Authors of books about communication (see and compare: Chmielewska 1995; Gołaszewska 2008; Mikitiuk 2002; Vopel 1999; Wileczek, Możdżonek 2015) suggest interesting activities and exercises. They should be in every school library, so that teachers can use them continuously. Furthermore, in order to eliminate the barriers, teachers need to find the factors, conditions and reasons that disturb communication, and then use prevention techniques – especially through initiating appropriate interactions and implementation of interesting exercises. Efficiency is guaranteed thanks to the diversity of such tasks. They should be linked to the issue of verbal and non-verbal elements and should be the basis of interpersonal contact and relations between two (or more) partners of communication.

In fact, modern and future teachers should not forget about the development of the media and new technologies and their presence in 21st century school, but it can generate both positive and negative effects. Almost always, adults should be sensible about using the new media (Levinson 2012). Modern technology can become a valuable source, and in itself it is very attractive to young learners. Therefore, all these tools are useful, if they can help in strengthening the quality of communication at school. The new communication techniques may give rise to effective communication with students.

Conclusion

Research data on early childhood education presented in the paper shows that teachers who wish to communicate with children effectively ought to do it in an inspiring and authentic way. Educational discourse is a distinctive interpersonal communication type where not only the lexicon matters. Nonverbal aspects, facial expressions, physical appearance, and even one's clothing, along with prosody – tone of voice, intonation or accent – are of profound importance. Students also appreciate teachers' openness and availability, as well as skillful incorporation of modern information technologies into a school program and extra-curricular activities. Competency in bypassing or removing communication barriers early on guarantees successful communication, pleasant atmosphere and partnership in building knowledge – all of which result in educational success.

REFERENCES

- Aksman J. (red.) (2010), *Manipulacja: pedagogiczno-społeczne aspekty, część II: Komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza OFM.
- Bakuła K. (2008), *Mówione = pisane. Komunikacja, język, tekst*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chmielewska E. (1995), *Ćwiczenia usprawniające mówienie, czytanie i pisanie: Zeszyt do pracy z uczniem*, Kielce: MAC.
- Czerska B. (2010), *Strategia perswazyjna jako narzędzie szkolnej manipulacji*, In: J. Atlas (red.) *Manipulacja: pedagogiczno-społeczne aspekty, część II: Komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja* (s. 35-44), Kraków: Oficyna Wydawnicza OFM.
- Gordon T. (2007), *Wychowanie bez porażek*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Kawka M. (1999), *Dyskurs szkolny: zagadnienia języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Kiezik E. (2008), *Sztuka unikania konfliktów: jak rozmawiać z nauczycielami i kolegami?*, Warszawa: WSiP.
- Komunikacja*, In: *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/>. Accessed 25 June 2014.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacja*, Warszawa: Scholar.
- Levinson P. (2012), *New new media*, New Jersey: Pearson Education.

- Mikitiuk B. (2002), *Co zrobić, aby ułatwić dziecku naukę czytania i pisania*, Kraków: Impuls.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Retter H. (2005), *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk: GWP.
- Richards L., *Main Barriers to Communication*, <http://smallbusiness.chron.com/main-barriers-communication-3051.html>. Accessed 16.05.2014.
- Stańczak I. (2001), *Nauczanie-uczenie się w klasach I-III szkoły podstawowej jako proces komunikowania się*, In: Kojs W. (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problem* (s. 130-141), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Steward J. (red.) (2012), *Bridges Not Walls. A Book about Interpersonal Communication*, McGraw-Hill Publishing Co.
- Wileczek A. (2011), *Czy szkoła „zdanża”? Językowy obraz szkoły w socjolekcie młodzieżowym*, In: Bajan M., Żurek S.J. (red.), *Etyka nauczyciela*, (s. 153-169), Lublin: Wyd. KUL.
- Wileczek A., Możdżonek I. (2015), *Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym*, Warszawa: PWN.
- Wiśniewska H. (2000) (red.), *Gry i zabawy w kształceniu językowym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zabierowski M. (2012), *Kulturowe i społeczne uwarunkowania komunikacji*, Wrocław: Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki.

SUMMARY

This article concerns the communication between a teacher and a pupil, which is often disrupted by multiple communication barriers. This work includes the classification of barriers which are reflected in a conversation between an adult and a child. The causes and effects of such difficulties in the communication process are also included. Following along with the development of civilization – transferring communication to the virtual space and new technologies’ fascination with slang – modern communication difficulties can be observed. In order to improve the quality and effectiveness of communication with a young person, the teacher needs to practice the principles of active listening, as well as dialogue filled with acceptance, trust, honesty and openness. A modern teacher has to remember that learning about the whole world, relations, behaviour, other people, etc. at school is an important time both for the teacher and the child. Students appreciate cooperative conversation, rather than domineering teaching styles reliant on shouting and institutionalized authority.

KEYWORDS: communication, communication barriers, pupil, teacher, relationship

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł dotyczy komunikacji między nauczycielem a uczniem na pierwszym etapie edukacyjnym, często zakłócaną przez wiele czynników. Opracowanie zawiera klasyfikację barier, które znajdują odzwierciedlenie w rozmowach między dorosłym a dzieckiem w przestrzeni edukacyjnej, oraz – na podstawie badań empirycznych – określa przyczyny i skutki tych trudności. Dodatkowo wraz z rozwojem kultury masowej, związanej z przeniesieniem komunikowania do wirtualnej przestrzeni i nowych technologii, a także fascynacji potocznymi odmianami języka (slangiem młodzieżowym), pojawiają się międzypokoleniowe bariery komunikacyjne.

W opracowaniu wskazano, jakie obszary komunikacji powinien szczególnie uwzględnić nauczyciel w celu poprawy jakości i efektywności komunikacji z uczniami; chodzi głównie o aktywne słuchanie, prowadzenie dialogu opartego na akceptacji, szacunku, szczerości i otwartości, używanie adekwatnego języka, zwracanie uwagi na „mowę ciała” i edukacyjne wykorzystanie nowych technologii w dyskursie. Uczniowie zwracają uwagę na wartość partnerskiej rozmowy w konstruowaniu wiedzy szkolnej, a wykluczają dominację opartą na krzyku i posiadaniu przez nauczycieli instytucjonalnej władzy.

SŁOWA KLUCZOWE: komunikacja, bariery komunikacyjne, uczeń, nauczyciel, interakcje komunikacyjne

ANNA WILECZEK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
IWONA MOŹDŻONEK – Zespół Szkół im. J. Verne’a w Kielcach
e-mail: Wileann@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 16.08.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 21.11.2016, 06.12.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.01.2017

Professional pedagogical education as presented in the research of Ukrainian scientists

Profesjonalne kształcenie pedagogiczne – na przykładzie Ukrainy

Introduction

Modern professional pedagogical education is undergoing radical changes as a result of social changes happening in Ukraine. The adaptation of the nation's higher education institutions to the criteria of the European Union demands for development of new approaches in the creation of the system of professional training of future specialists in the field of pedagogy. This need is determined, first and foremost, by essential changes in the spiritual space of the society and education, the transition from traditional to professional training based on modern educational technologies, methodical principles, new interactive information and communication means, and by the growing demand for specialists who have not only knowledge and skills, but who are also socially and professionally significant competitive individuals of the modern labor market. The process of reforming modern education actualizes the problem Ukrainian scientists face in their research in the field of professional pedagogical education.

Analysis of Recent Research and Publications

At the present stage, scientists actively research conceptual problems of professional pedagogical education, such as: methodological principles of continuous professional education (T. Dessiatov, V. Kremen', N. Nychkalo, V. Radkevych); modern pedagogical technologies of studying (V. Balakin, Ya. Belmaz, S. Klepko, S. Sysoyeva); strategies of forming standards of professionalism (I. Martynenko, T. Ussatenko, L. Khomych); post-graduation education (V. Bykov, V. Oliynyk); comparative

pedagogical ideas (N. Abashkina, N. Avsheniuk, Yu. Kishchenko, N. Lavrychenko, M. Leshchenko, P. Matviyenko, O. Ohiyenko, L. Pukhovska); innovations in the pedagogy of professional education (O. Arlamov, V. Bezpalko, M. Burgin, V. Zagviazytskyi, I. Yakymanska); the introduction of a competence approach into modern education (O. Ovcharuk, O. Pometun, O. Savchenko); the professional training of specialists at institutions of higher education (A. Aleksyuk, V. Bodnar); and others.

The aim of this article is to elucidate the results of research of Ukrainian scientists, concerning the context of professional pedagogical education and the pedagogy of labor.

As the academician, Ivan Ziaziun (Зязюн 2008), fairly mentioned, education is neither a field of the economy, nor an educational process with its final aims, results and the “production”. Furthermore, education cannot be compared to the analogical categories of the economy, because it is a vitally important function in itself, a key sector, and a condition of society’s existence. In other words, no society as we know it can exist without education, as it fulfills cultural, economic, esthetic, and ethical function. A society and its different sectors are interested in education because it ensures both the inheritance of information within that society and the transfer of experiences gained by humanity in general during its time and history on the planet. This process of inheritance and transferring knowledge provides a means of creating know-how for necessary standards and allows the experience of gaining new achievements in culture and technology. Education also reproduces and develops a potential that allows a society to move ahead, progress, renovate itself and change. The most important directions of development, improvement and reformation are declared in Ukraine’s state documents which will be analyzed below.

In the State National Program “Education” (“Ukraine of the 21st Century”) it is stressed that one of its main principles is continuity; this makes it possible to deepen secondary and professional training, reach integrity and succession in education; and to make the educational process a complete entity. This principle also determines the main direction in creating conditions for training a new generation of pedagogical personnel in implementing a personality-oriented educational system based on humanistic pedagogy, and in raising personnel’s professionalism and skills (*Про Державну національну програму “Освіта”*).

In order to implement the above-stated principle, it is necessary to look for new models, innovative approaches and conceptions that will promote the integral and harmonious development of personality of every specialist, creating

favorable conditions for his/her formation. The scientific paradigm of formation of personality of a specialist has to be based on humanism.

In the “National Doctrine of Ukraine’s Education Development” it is mentioned that the specific training of pedagogical specialists and their professional growth are important conditions of education modernization. To support and raise these responsibilities and standardize the professionalism of specialists, the State guarantees the following:

- Developing and improving the regulatory and legal framework of pedagogical specialists’ professionalism;
- Forecasting and meeting society and labor market demands for above-mentioned specialists;
- Developing a competitive system of educational institutions which train, retrain, and raise the qualifications of pedagogical specialists;
- Developing and introducing pedagogical education states and arts of different qualification levels, and states and arts post-graduate education;
- Providing pedagogical specialists with proficiency in modern information technologies;
- Conducting periodical renovation and coordination of the training, retraining and advanced training content provided to pedagogical specialists;
- Introducing the system of aimed state financial support of pedagogical specialists’ training and the advanced training;
- Improving the system of pedagogical specialists’ motivation to grow professionally and raise the professional level, possibility to learn foreign languages, etc. (*Про Національну доктрину розвитку освіти*).

The above-mentioned factors are extremely important for professional pedagogical education directed at the best world samples of an innovative, humanistic and progressive type. It is necessary to stress that the aim of the system of professional education is to train professionals by creating conditions for the development and self-realization of each personality.

As V. Kremen' (Кремень 2011, p. 12) mentions, the sphere of education, which characterizes to the greatest extent the level of the development of a human being, becomes a national priority in most countries of the world. That is why the main task of Ukraine is to consolidate the idea of the real priority of the sphere of education both in public opinion, and in public practice, as a necessary condition of the national development and safety. We have to focus the attention of the Ukrainian nation on the problems of education to unite efforts of educators and the whole society. The second key task is to modernize the education in accordance with challenges of the XXIst century and demands of the Ukrainian statehood.

A revival and intensive development of pedeutology, the science which studies peculiarities of a teacher's personality formation and the profession in general, is considered by the academician N. Nychkalo (Ничкало 2010, p. 14-17) in her scientific research. She stresses that in Ukraine the focus on integral studying of teachers' problems has been definitely strengthened. This fact is affirmed by the multi-aspect pedeutological research works made in the Institute of Pedagogical Education and Education of Adults of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Analyzing the foreign experience in the field of pedeutology the academician concentrates her attention on the works of Polish scientists who started researching mentioned problems in the 1930s, and in the 1980s those problems acquired dynamic development. Scientific results in the above-mentioned field are extremely important in the XXIst century for professional functions of teachers, their competences and professional identity depend on the concept of future specialist's course of training.

Traditional approaches to professional training are not competitive as far as present demands a young specialist faces at the labor market and public and political needs of realization of a specialist as a personality are concerned. A high level of competitiveness of future specialists in the field of pedagogy promotes the introduction of innovative approaches into the process of specialists' training at institutions of higher education and determination of their professional competences.

Scientists continue discussing the substantiation of pedagogues' competences in the standard structure of their professional training and further professional activity. L. Pukhovska (Пуховська 2013) stresses that competences have to be formed at a high level and be demonstrated through pedagogues' professional characteristics at different stages of their professional career. At the same time, they have to be based on the principles of interaction of theory and practice and be directed at the development of their capacity to think over Ukrainian and foreign pedagogical experience critically.

The education content is considered to be the main instrument and competence principle of transformation of education of national system, including pedagogical one. The deviation from the traditional practice of structuring the content on the basis of the subject principle is going on. According to this principle, the content structure of education has to conform to the structure of scientific knowledge in different fields. While the competence approach determines the content of education not in accordance with the quantity of subjects (the so-called "entrance regulation") but in accordance with the results ("exit regulation") which are planned to be obtained at the national level

(Пуховська 2013, р. 10). Thus, the changes in the content of training take place. The training process is aimed at constructive professional activity, raising its quality raise and fundamentalization of education of future specialist's personality.

Results of the research obtained by H. Dudka (Дудка 2011, р. 504) are of great significance as far as our scientific work is concerned. She considers developing methodological and theoretical principles of fundamentalization of education to be one of the innovative processes of professional pedagogical education. The fundamentalization of education is an important component of the perspective system of education due to its character, and it is aimed at the growth of human being's creative potential.

The fundamentalization of education is not only one of demands, but also a strategic line of development of modern professional education aimed at the growth of human being's creative potential, a guarantee of optimal conditions for development of the scientific thinking, and promotion of the inner need in future specialists' self-development and self-education. The factors mentioned above forward integral acceptance of the surrounding world and support students' personal development, their adaptation under varied social, economic and technological conditions.

A contribution into the modern theoretical pedagogy fundamentalization scientific development has been made by V. Onyshchenko (Онищенко 2014, р. 17). The scientist is convinced that in the time of tendency to change the main education paradigm, it is important to develop new fundamental pedagogical ideas in general, and personality-oriented noological ideas and principles in particular. Fundamental pedagogical ideas together with categories and categorical structures are able to conceptualize fundamental pedagogical theories that will serve and support the system of personality-oriented noological education. In mentioned theories multivariate interaction of a subject of studies and the system of education is revealed. The latter guarantees the subject the subject of studies (a pupil, a student or a young person) to form necessary general-cultural, spiritual-intellectual, moral-spiritual, spiritual-esthetic, psycho-physical, psychological, professional, and noological aspects. The complex of such cultural-spiritual and scientific-pedagogical factors composes a noological conceptual model of a future professional and a citizen of a society.

To provide the interaction between a subject of studies and the system of education, which prepares a future professional, pedagogical education is integrally connected with the pedagogy of labor. In our opinion, the pedagogy of labor is a creative usage of the whole scientific-theoretical knowledge and skills

gained by a specialist in the course of his/her training and practice, adaptation to professional activity and professional growth of competences in accordance with demands of the modern labour market.

At the same time, it is necessary to point out that in the Ukrainian scientific space there is few integral research which considers the development of the pedagogy of labor as a separate subdiscipline of pedagogy, studies the transformation of the notion of labor in philosophical, social-cultural, psycho-pedagogical context and determines its place in humanitarian knowledge, and its influence on the formation of specializations in pedagogical professional education of the past and present.

We consider as significant the scientific surveys done by the academician N. Nychkalo (Ничкало 2013, p. 49), where she presents problems of the professional education development from the position of the pedagogy of labor, namely: “Professional pedagogy and pedagogy of labor: problems of interaction under market economy conditions”, “Professional pedagogy and psychopedagogy of labor in dialectic interaction”, “Media pedagogy in the system of pedagogical sciences”, “Professional pedagogy in the context of human being’s capital development”, “Philosophy of education and pedagogy of labor in professor Sigmund Viatrovsky’s scientific activity”. Mentioned works persuasively prove professional scientific interest in the problems of the development of sub-pedagogical disciplines, their influence on the improvement, renovation, and differentiation of approaches to professional pedagogical education in general.

The pedagogy of labor and professional pedagogy are grounded on the following principles of professional education: an advanced character of professional training; its continuity; fundamentalization; integration of professional education, science and production; equal access of different categories of population to quality professional education; flexibility and interaction of the professional training process with restructuring and further development of economy and population employment, development of different forms of property; diversification; regionalization of professional education; integration of secondary and professional training; unity of professional and ecological education; their variant, individual and differentiation nature (Ничкало 2013).

The circumscribed factors totally meet the demands of a society and its labor market; they play a leading role in the humanistic personality’s development, as they allow adaptation to modern social-economic realities, and to provide the proper quality of life.

Conclusion

Thus, to resume the short analysis of the declared problem, we stress that Ukrainian science and practice need to pay deeper attention of researchers to the problem of professional pedagogical education and education of labor. It is caused by the fact that Ukraine has clearly determined its entrance into European educational and scientific space, has been modernizing its educational activity in the context of European demands and has been working on joining the Bologna process practically.

We see perspectives of our further scientific surveys in researching substantially the problem of professional pedagogical education and the pedagogy of labor in the works of Polish scientists.

REFERENCES

- Дудка Г. (2011), *Класифікація наук в контексті фундаменталізації сучасної освіти*, w: В. Кремень (та ін. red.), *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття* (с. 504-511), Черкаси: М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького.
- Зязюн І.А. (2008), *Філософія педагогічної дії: монографія*, Київ-Черкаси: Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького.
- Кремень В. (2011), *Поступ до нової філософії освіти в Україні*, w: В. Кремень (та ін. red.), *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття* (с. 11-21), Черкаси: М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького.
- Ничкало Н. (2010), *Педагогічні пошуки – актуальний науковий напрям*, w: Н. Ничкало (red.), *Педагогічна майстерність як система професійно-ми тецьких компетентностей* (s. 14-17), Київ: ІПООД НАПН України.
- Ничкало Н. (2013), *Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку*, „Проблеми та тенденції розвитку педагогічної освіти”, (2), с. 42-53.
- Онищенко В.Д. (2014), *Фундаментальні педагогічні теорії: монографія*, Львів: Норма.
- Про Державну національну програму “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. Accessed 1 April 2016.

Про Національну доктрину розвитку освіти <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. Accessed 1 April 2016.

Пуховська Л.П. (2013), *Стандарти педагогічної освіти: наукова дискусія західних учених*, „Таврійський вісник освіти”, 44(4), с. 10-18.

SUMMARY

The author of this article analyses documents on education development in Ukraine, namely: State National Program “Education” (“Ukraine of the 21st Century”), “National Doctrine of Ukraine’s Education Development”, and the works of Ukrainian scientists, such as: I. Ziaziun, V. Kremen, N. Nychkalo, L. Pukhovska, H. Dudka, and V. Onyshchenko, concerning problems of professional education and pedagogy of labor. The author presents her own interpretation of the concept of ‘pedagogy of labor’ as a creative usage of a set of scientific and theoretical knowledge and skills obtained by a specialist during his/her training course and teaching practice, as well as his/her adaptation to the professional activity and improvement of professional competences in accordance with the requirements of the modern labor market.

The principles of professional pedagogy and pedagogy of labor are highlighted as follows: anticipatory training; continuity; fundamentalization; integration of professional education, science and industry; equal access of various categories of the population to qualitative professional training; diversification; flexibility of professional training in accordance with restructuring and development of the economy and employment in regions; unity of professional training and education; ecological thinking; variation; individualization; and differentiation. Other considerations include the latest requirements in pedagogical training performed by experts.

KEYWORDS: professional pedagogical education, professional training, future professionals, teacher’s competence, pedagogy of labor

STRESZCZENIE

Autor artykułu dokonuje analizy dokumentów wprowadzających zmiany w systemie oświatowym Ukrainy, w szczególności: państwowego programu *Edukacja (Ukraina XXI wieku)* oraz doktryny *Edukacja Ukrainy*, a także stanowisk teoretycznych z dziedziny kształcenia zawodowego i pedagogiki pracy takich autorów, jak: I. Ziaziun, V. Kremen, N. Nychkalo, L. Pukhovska, H. Dudka, V. Onyshchenko. Pedagogika pracy formułuje teoretyczne podstawy do rozumienia pracy zawodowej człowieka, jako działalności obejmującej twórcze wykorzystanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności, nabytych podczas kształcenia i praktyk przygotowujących do zawodu, oraz podwyższanie kompetencji zawodowych, zgodnie z wymogami zmieniającego się rynku pracy.

Wskazano na następujące kierunki rozwoju pedagogiki zawodowej i pedagogiki pracy: proaktywny charakter szkoleń; ustawiczność; nabywanie umiejętności praktycznych; integracja kształcenia, nauki i przemysłu; umożliwienie równego dostępu do jakościowo dobrego przygotowania zawodowego różnym grupom ludzi; zróżnicowanie oferty kształcenia; regionalizacja kształcenia zawodowego w zależności od lokalnych potrzeb; intelektualizacja; ekologizm; innowacyjność; indywidualizacja. Przedstawiono aktualne standardy przygotowania zawodowego pedagogów.

SŁOWA KLUCZOWE: zawodowe kształcenie pedagogiczne, szkolenie zawodowe, specjaliści przyszłości, kompetencje pedagogiczne, pedagogika pracy

SVITLANA KOHUT – Ukraiński Katolicki Uniwersytet we Lwowie
email: s_kohut@ucu.edu.ua

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 02.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 24.10.2016, 05.11.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.01.2017

Cele życiowe i aspiracje społeczno-polityczne uczniów szkół gimnazjalnych polsko-czeskiego pogranicza

Life aims and socio-political aspirations of upper-secondary school learners in the Polish-Czech borderland

Cechą ludzkiej aktywności jest udział w zmienianiu otoczenia społeczno-kulturowego i przyrodniczego zgodnie z ideałami, oczekiwaniami, potrzebami (Okoń 1998, s. 16). Aktywność definiowana jest jako skłonność do intensywnego działania, podejmowania inicjatywy, czynny udział w czymś (Dunaj 2000, s. 12). Aktywność w sferze społecznej polega na uczestnictwie „w działaniach zbiorowych mających na celu dobro innych ludzi, społeczności, pomnażanie jakiegoś dobra społecznego” (Jacher 2003, s. 17). Świadomość społeczna, czyli „zdawanie sobie sprawy ze swojej społecznej natury, ze swojej roli w grupie lub społeczeństwie” (Reber 2002, s. 693), sprzyja również aktywności politycznej związanej z realizacją określonych zadań politycznych na rzecz wybranych grup społecznych.

W literaturze zauważa się, że aktywność społeczna cechuje zbiorowości, które – przejawiają pozytywny stosunek do tradycji i krzewienia kultury lokalno-regionalnej; są przekonane, że w najbliższym środowisku wszystko zależy od jednostek i zespołów, potrafią przełamywać obojętność jego członków, zachęcając ich do przedsięwzięć służących rozwojowi gospodarczemu i ekonomicznemu środowiska lokalnego, ukazując walory jego dziedzictwa kulturowego; kierują się intencją wykraczającą poza osobisty interes i obejmującą działania skierowane na osiągnięcie celów zbiorowych, które służą interesowi ogólnemu społeczności lokalno-regionalnej (Chojnacka-Synaszko, Kozieł 2011, s. 210).

Człowiek w ciągu życia dąży do realizacji różnych celów, które dotyczą bliższej lub bardziej odległej przyszłości. Wykorzystując wiedzę i doświadczenie, analizuje, porządkuje, porównuje i wartościuje różne cele swojego działania. W ten sposób buduje własny plan życiowy (Górnica-

ka 2007, s. 390) dotyczący nauki, zdobycia zawodu, założenia rodziny, a także przyszłej aktywności społecznej i politycznej. W psychologicznym ujęciu aktywność społeczna związana jest z zaspokajaniem potrzeb człowieka pozwalających na realizację ról społecznych oraz określających pozycję jednostki w danej grupie (Okoń 1998, s. 16). Proces kształtowania się planów życiowych jest procesem otwartym i długotrwałym. Dużą rolę w nim procesie odgrywa szkoła. We wstępie do podstawy programowej czytamy, że „w rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także poszanowania dla innych kultur i tradycji”¹. Szkolna edukacja ma na celu ukształtowanie przyszłego obywatela świadomego swoich praw i zobowiązań. Przy czym stopniowe przekształcanie się młodego człowieka w świadomego członka społeczeństwa zakłada jego aktywny udział w tym procesie.

W wieku dorastania konkretyzują się plany życiowe młodych ludzi. Wiedza o otaczającej ich rzeczywistości pozwala im tworzyć własne idee, wartości i aspiracje. Silnemu krytycyzmowi myślenia towarzyszą postawy idealistyczne i reformatorskie oraz świadomość możliwości wyboru, podejmowania decyzji w różnych obszarach życia (Bakiera 2009, s. 40), również w sferze społeczno-politycznej.

Aspiracje społeczne mają charakter perspektywiczny, gdyż dotyczą wyników przyszłego działania, a ich realizacja wymaga dłuższego okresu. Aspiracje społeczne, dotycząc poziomu osiągnięć w zakresie działalności społecznej czy politycznej, są składnikiem planu życiowego jednostki (Skorny 1980, s. 32-33). Ujawniają się na polu społeczno-lokalnym w ramach funkcjonowania grup społecznych podejmujących działania w zakresie kształtowania życia społecznego, udzielania pomocy. Należą do nich aspiracje kierownicze, towarzyskie, prestiżu społecznego i prospołeczne (ibidem, s. 39). Ten rodzaj aspiracji może się łączyć z aspiracjami politycznymi, czyli ambicjami uczestnictwa w życiu politycznym (aspiracje społeczno-polityczne lub społeczno-ideowe) (Lewowicki 1987, s. 25). Związane z nimi aspiracje prestiżu społecznego przyjmują formę pragnień lub zamierzeń dotyczących określonych ról społecznych, zajmowania po-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r. poz. 977). Załącznik nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

żądaney pozycji społecznej w grupie, uzyskania określonego stanowiska. Przejawiają się w chęci zdobycia szacunku, uznania, akceptacji w środowisku (Skorny 1980, s. 39). U dorastającego pokolenia aspiracje społeczne-polityczne łączą się z pragnieniem przynależności do stowarzyszeń lub organizacji społecznych i z podejmowaniem w ramach ich funkcjonowania różnych form działania (ibidem, s. 36).

Współcześnie możemy zauważyć wzrost świadomości społeczno-politycznej społeczeństwa. Ustrój demokratyczny państwa zwiększył uprawnienia, a także zobowiązania ludzi wobec lokalnego życia społecznego. Aktywność społeczna jednostek przejawia się włączaniem w życie publiczne oraz w działalność społeczną na szczeblu lokalnym, regionalnym i ogólnokrajowym.

Na przełomie 2014/15 roku przeprowadzono badania sondażowe² w dwóch środowiskach – wśród uczniów mieszkających w Polsce oraz młodzieży narodowości polskiej mieszkającej na Zaolziu w Republice Czeskiej i uczącej się w czeskich szkołach z polskim językiem nauczania. Celem badań było poznanie opinii i poglądów młodych ludzi na temat cenionych wartości, planów życiowych i przejawianych aspiracji. Badaniami objęto łącznie 242 uczniów, w tym 122 – z polskich gimnazjów publicznych i niepublicznych w Cieszynie oraz 120 – z Republiki Czeskiej uczących się w szkołach podstawowych z polskim językiem nauczania³ na terenie powiatu karwińskiego i frydecko-misteckiego (Zaolzia)⁴. Uzyskane dane empiryczne zostały poddane analizie statystycznej, do której wykorzystano program zawarty w komputerowym pakiecie

² Polsko-czeskie pogranicze od ponad dwudziestu lat jest obszarem badań międzykulturowych prowadzonych pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Tadeusza Lewowickiego przez Społeczny Zespół Badań Oświaty i Kultury Pogranicza, Zakład Katedry Pedagogiki Ogólnej, a następnie Zakłady Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu Śląskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

³ W czeskim systemie oświaty obowiązuje ośmioklasowa szkoła podstawowa – klasa VIII szkoły podstawowej jest odpowiednikiem II klasy polskiego trzyletniego gimnazjum. Badaną grupę uczniów stanowi najmłodsze pokolenie mniejszości polskiej na Zaolziu.

⁴ Zaolziem nazwano teren położony między Boguminem a Mostami koło Jabłonkowa oraz między Czeskim Cieszynem a Dobrą koło Frydka. W XX wieku obszar ten głównie zamieszkały przez Polaków aż sześciokrotnie zmieniał przynależność państwową: do 1918 roku należał do Austro-Węgier, po okresie sporów w latach 1918-1920 wszedł w skład Czechosłowacji (1920-1938), Polski (1938-1939), Niemiec hitlerowskich (1939-1945), Czechosłowacji (1945-1993), a od 1993 do Republiki Czeskiej.

STATISTICA 10PL: testowanie statystycznej istotności różnic między zmiennymi – za pomocą testu Chi-kwadrat (χ^2).

Zaprezentowane w artykule wyniki badań dotyczą wybranej grupy aspiracji młodych ludzi – związanych z ich planami i dążeniami do aktywności społeczno-politycznej. W tekście przedstawiony został zarys aspiracji społeczno-politycznych dwóch badanych grup uczniów żyjących w podobnych warunkach społecznych, gospodarczych, politycznych, ale mających odmienne doświadczenia z historycznej przeszłości oraz inną świadomość narodową.

Analiza wyników badań własnych

W okresie dorastania niektóre dążenia i cele nabierają szczególnego znaczenia, wchodząc w skład planu życiowego młodego człowieka. Plan życiowy definiowany jest jako wyobrażenie jednostki o tym, co będzie robiła (jej oczekiwania, zamierzenia) i czego dokona w przyszłości (Bańka 1983, s. 16). Jest pewnym obrazem, sposobem zrozumienia lub też wizji przyszłego życia, tego do czego człowiek dąży (Borowicz 1980, s. 59). W kwestionariuszu ankiety, za pomocą czterostopniowej skali, badani uczniowie odpowiadali na pytanie: czy będziesz uczestniczył w życiu społecznym i politycznym kraju, będziesz starać się o kształtowanie tego życia? Uzyskane na ten temat dane pozwoliły poznać, jaką rangę w swoich planach życiowych uczniowie przypisują przyszłej aktywności społeczno-politycznej.

Tabela 1. Dążenie uczniów w Polsce i Republice Czeskiej do udziału w życiu społeczno-politycznym kraju

Kategorie odpowiedzi	Uczniowie			
	w Polsce N = 122		w Republice Czeskiej N = 120	
	n	%	n	%
zdecydowanie tak	14	11,5	8	6,7
raczej tak	49	40,2	57	47,5
raczej nie	43	35,2	49	40,8
zdecydowanie nie	16	13,1	6	4,2

Źródło: badania własne.

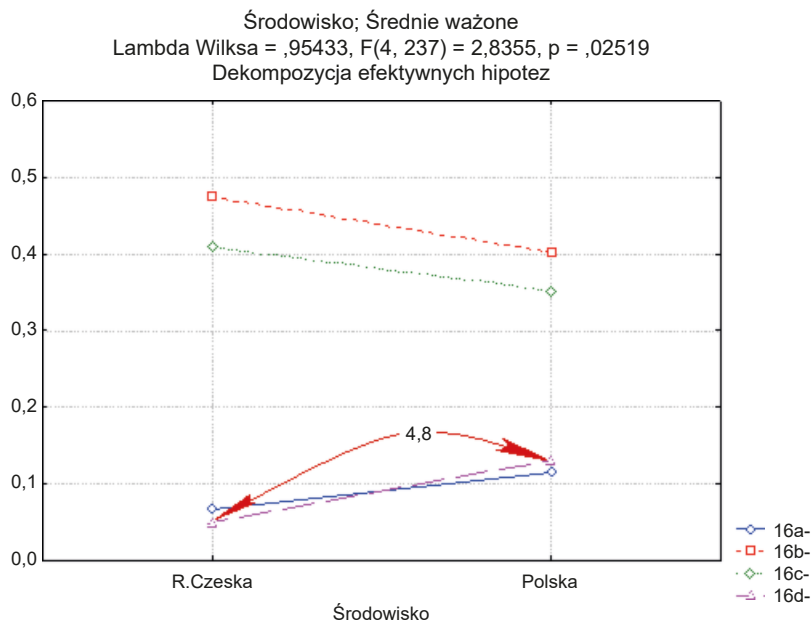
Uczniowie w Polsce (40,2%) i w Czechach (47,5%) w większości chcą uczestniczyć w sprawach społecznych i politycznych swojego kraju, chociaż tylko niewielki procent (11,5% – w Polsce i 6,7% – w Czechach) zamierza angażować się w te sprawy w znacznym stopniu. Natomiast 35,2% młodzieży w Polsce i 40,8% – w Czechach zadeklarowało, że raczej nie będzie się włączać w życie społeczno-polityczne kraju, a 13,1% uczniów w Polsce i 4,2% – w Czechach zupełnie uchyla się od planowania tego rodzaju aktywności (tabela 1).

W obu grupach badanej młodzieży polskiego i czeskiego pogranicza istnieje grono uczniów o wyraźnej postawie aspołecznej, deklarujące niechęć do samorealizacji społeczno-politycznej (13,1% uczniów w Polsce i 4,2% – w Czechach). Jak można sądzić, są to uczniowie z ugruntowanym już przekonaniem, że świat polityki, zarówno w skali mikro, jak i makro, rządzi się swoimi prawami, na który pojedyncze jednostki nie mają wpływu. Ich skrajna postawa prawdopodobnie może wynikać z przeświadczenia o braku perspektyw w zakresie kształtowania i rozwiązywania problemów społecznych czy podejmowania decyzji politycznych. Odrzucanie aspiracji społeczno-politycznych przez młodych może być również spowodowane brakiem poczucia odpowiedzialności za kształtowanie losów własnych i innych osób z bliższego lub dalszego otoczenia.

W myśl psychologii rozwojowej kształtowanie postaw dokonuje się w wszystkich etapach rozwoju jednostki (Tyszkowa 1988, s. 5-17). W kolejnych okresach życia, w wyniku nabywania wiedzy i doświadczenia, kształtują się postawy społeczno-polityczne, ulegając przekształceniom i zmianom. W przypadku badanej młodzieży zainteresowanie oraz chęć uczestniczenia w życiu społeczno-politycznym cechuje, jak można sądzić, wybraną grupę uczniów – z dużą interioryzacją norm społeczno-moralnych, poczuciem odpowiedzialności za drugiego człowieka, świadomością swych praw i obowiązków, czyli młodzież bardziej dojrzałą społecznie.

Jak można przypuszczać, plany uczniów związane z kategorią aktywności społeczno-politycznej są uwarunkowane nie tyle sytuacją społeczno-polityczną kraju, ile zróżnicowanym poziomem świadomości społecznej badanych – poczuciem podmiotowości, sprawstwa, odpowiedzialności. Wyodrębnione na podstawie badań dwie grupy młodzieży, pierwsza – o aspiracjach społecznych i politycznych oraz druga – o aspołeczno- i apolitycznej orientacji – cechują odmienne wyobrażenia o przyszłych planach w zakresie aktywności społeczno-politycznej. Przy czym uczniowie z klas gimnazjalnych w Polsce na pytanie dotyczące przyszłego zaangażowania w życie społeczno-polityczne częściej

wybierają odpowiedź „zdecydowanie nie” niż ich rówieśnicy w Republice Czeskiej ($\chi^2 = 4,8$; $p < 0,05$; dla $df = 1$). Różnice są istotne pod względem statystycznym na poziomie $p < 0,05^5$ (wykres 1).



Wykres 1. Plany uczniów mieszkających w Polsce i Republice Czeskiej związane z aktywnością społeczną

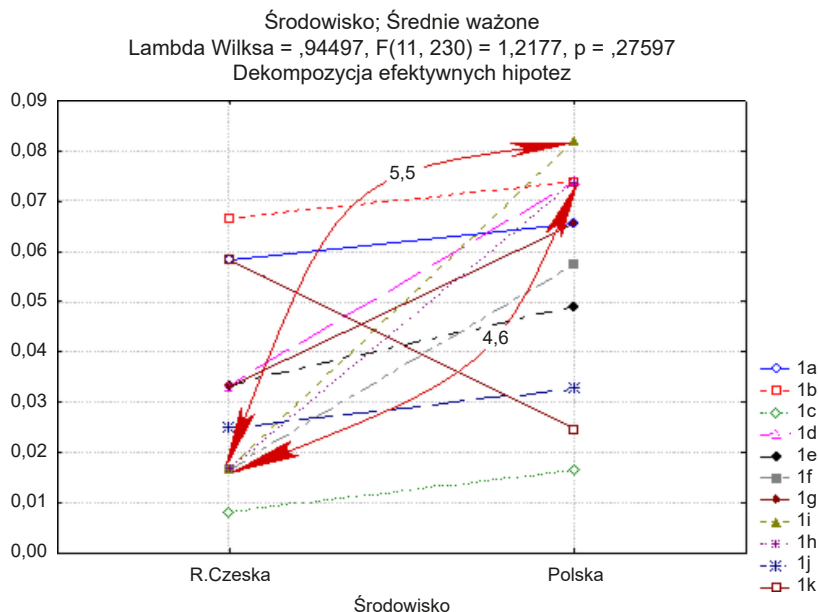
Legenda: 16a – zdecydowanie tak; 16b – raczej tak; 16c – raczej nie; 16d – zdecydowanie nie.

Źródło: badania własne.

Można zatem skonstatować, że środowisko zamieszkania badanych uczniów jest wyraźnym czynnikiem różnicującym ich poziom świadomości społecznej, a tym samym aspiracje społeczno-polityczne.

Aspiracje kształtują się na bazie pewnych ogólnie uznanych, zaakceptowanych i przyjętych w społeczeństwie celów. Dla młodych osób takim celem może być zdobycie wykształcenia, wymarzonego zawodu, osiągnięcie sukcesów w pracy, zdobycie majątku czy założenie rodziny itp. Badani uczniowie w kwestionariuszu ankiety wskazywali na różne cele, które w przyszłości chcą realizować w swoim życiu. Analiza statystyczna danych, uzyskanych na podstawie wielokrotnych wyborów uczniów, pozwoliła uchwycić kilka istotnych różnic w badanych środowiskach (wykresy 2-5).

⁵ Wszystkie różnice między wynikami, przy których $p < 0,05$, są statystycznie istotne.

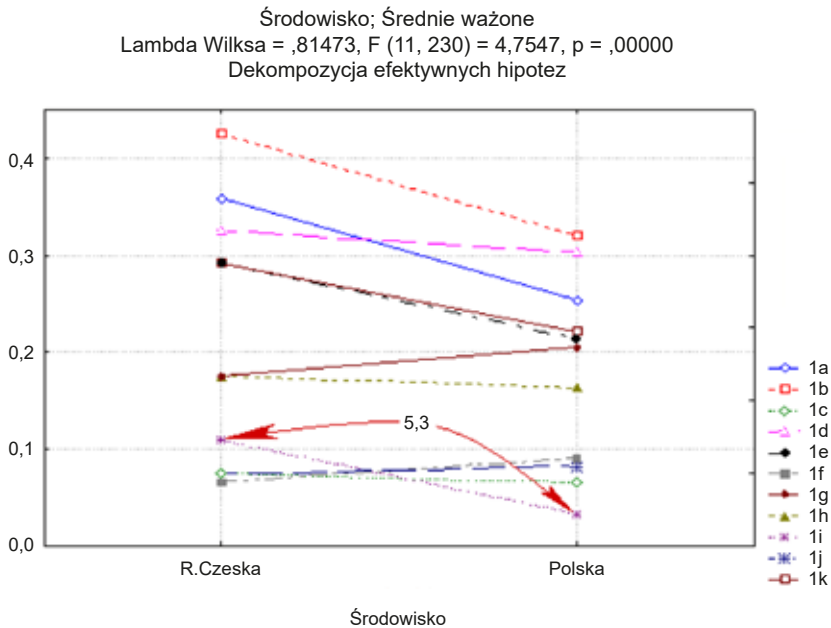


Wykres 2. Cele życiowe uczniów w Czechach i Polsce a ich plany związane z realizacją aspiracji społeczno-politycznych – dotyczy grupy uczniów o wysokich aspiracjach społeczno-politycznych

Legenda: 1a – wygodne życie, wolne od problemów; 1b – spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół; 1c – popularność, sława, sukcesy; 1d – pasjonująca praca, kariera zawodowa; 1e – wiedza, wykształcenia, osiągnięcia naukowe; 1f – wysokie stanowisko, kierowanie ludźmi, podejmowanie decyzji; 1g – duży majątek, wysoki standard życia; 1h – realizacja wartości moralnych, życie wzbudzające szacunek; 1i – zaangażowanie w sprawy społeczne, aktywność obywatelska; 1j – udział w kulturze, aktywność artystyczna, twórczość; 1k – życie pełne zmian, przygód, atrakcji.

Źródło: badania własne.

Wskazywane przez uczniów cele życiowe w różnym zakresie korelowały z deklaracjami na temat ich przyszłego zaangażowania w życie społeczne (wykres 2). Młodzież w Polsce, deklarując dążenie do celu życiowego, jakim jest realizacja wartości moralnych oraz życie wzbudzające szacunek, częściej niż ich rówieśnicy w Republice Czeskiej przejawiała wysokie aspiracje społeczno-polityczne (zaznaczając odpowiedź „zdecydowanie tak” – będę uczestniczyć w życiu społeczno-politycznym kraju) ($\chi^2 = 5,5$; $p < 0,05$; dla $df = 1$). Obok celów osobistych i zawodowych badana młodzież również deklarowała zaangażowanie w sprawy społeczne i aktywność obywatelską. Przy czym gimnazjaliści w Polsce, wskazując ten właśnie cel, częściej niż ich rówieśnicy w Czechach prezentowali wysokie aspiracje społeczno-polityczne (zaznaczając odpowiedź „zdecydowanie tak” – będę uczestniczyć w życiu społeczno-politycznym kraju) ($\chi^2 = 4,6$; $p < 0,05$; dla $df = 1$).



Wykres 3. Cele życiowe uczniów w Czechach i Polsce a ich plany związane z realizacją aspiracji społeczno-politycznych – dotyczy uczniów o średnim poziomie aspiracji społeczno-politycznych

Legenda: 1a – wygodne życie, wolne od problemów; 1b – spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół; 1c – popularność, sława, sukcesy; 1d – pasjonująca praca, kariera zawodowa; 1e – wiedza, wykształcenia, osiągnięcia naukowe; 1f – wysokie stanowisko, kierowanie ludźmi, podejmowanie decyzji; 1g – duży majątek, wysoki standard życia; 1h – realizacja wartości moralnych, życie wzbudzające szacunek; 1i – zaangażowanie w sprawy społeczne, aktywność obywatelska; 1j – udział w kulturze, aktywność artystyczna, twórczość; 1k – życie pełne zmian, przygód, atrakcji.

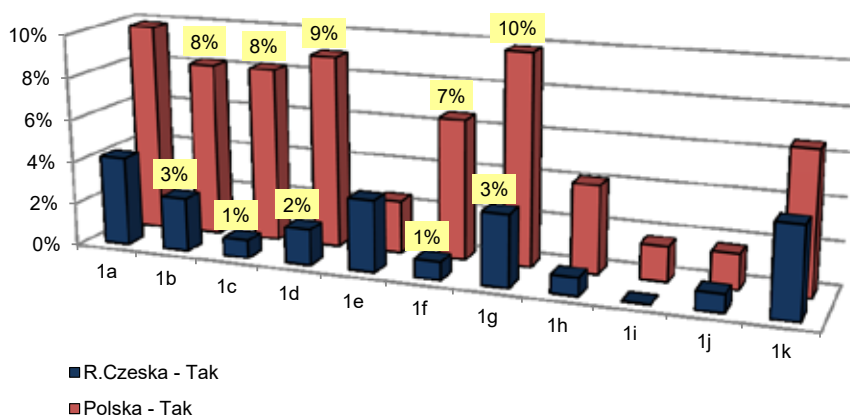
Źródło: badania własne.

Pewną spójność w celach życiowych i aspiracjach społecznych można również zauważyć wśród uczniów uczących się w szkołach czeskich z polskim językiem nauczania (wykres 3). Uczniowie klas ósmych w Republice Czeskiej, wskazując jako ważny dla nich cel – zaangażowanie się w sprawy społeczne i aktywność obywatelską, zdecydowanie częściej niż ich rówieśnicy w Polsce deklarowali umiarkowane zainteresowanie aspiracjami społeczno-politycznymi (wskazując odpowiedź „raczej tak” – będę uczestniczyć w życiu społeczno-politycznym kraju) ($\chi^2 = 5,3$; $p < 0,05$; dla $df = 1$).

Należy zaznaczyć, że na Zaolziu czynny stosunek do życia społecznego jest czymś zupełnie naturalnym. Młodzież zaolziańska na co dzień zaangażowana jest w działalność lokalnych organizacji i instytucji społecznych o charakterze kulturalno-oświatowym. Celem ich aktywności jest pielęgnowanie polskiej

tradycji narodowej i promowanie kultury regionalnej. Zainicjowane przez poprzednie pokolenia Zaolziaków i konturowane przez ich potomków działania⁶ niewątpliwie sprzyjają pomnażaniu społecznego potencjału środowiska – rozwijaniu poczucia wspólnoty, organizowaniu społeczności lokalnej.

Dążenie młodych ludzi do szczęścia rodzinnego, dostatniego i wygodnego życia wydaje się zupełnie naturalne i oczywiste w każdej społeczności. Jednak kolejne analizy statystyczne pozwoliły zauważyć, że dla wielu uczniów osiągnięcie tych celów życiowych nie wiąże się z zaangażowaniem w życie społeczne regionu czy kraju (wykres 4).



Wykres 4. Wybrane cele życiowe uczniów w Polsce i Republice Czeskiej a ich plany związane z aktywnością społeczną

Legenda: 1a – wygodne życie, wolne od problemów; 1b – spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół; 1c – popularność, sława, sukcesy; 1d – pasjonująca praca, kariera zawodowa; 1e – wiedza, wykształcenia, osiągnięcia naukowe; 1f – wysokie stanowisko, kierowanie ludźmi, podejmowanie decyzji; 1g – duży majątek, wysoki standard życia; 1h – realizacja wartości moralnych, życie wzbudzające szacunek; 1i – zaangażowanie w sprawy społeczne, aktywność obywatelska; 1j – udział w kulturze, aktywność artystyczna, twórczość; 1k – życie pełne zmian, przygód, atrakcji.

Źródło: badania własne.

⁶ Zaolzie jest obszarem o dużym potencjale kulturalno-oświatowym. Funkcjonujące na tym terenie instytucje lokalne podejmują działania w różnych obszarach życia społecznego, kulturalnego i gospodarczego, stwarzając liczne okazje do aktywności jego mieszkańców. Są to działania o charakterze edukacyjnym (projekty edukacyjne promujące idee regionalizmu oraz edukacji wielo- i międzykulturowej), kulturalnym (festiwale, estrady, spektakle teatralne, prasa, zespoły parafialne, ludowe, chóry, grupy miłośniczo-hobbistyczne) oraz polityczno-gospodarczym, czego przykładem jest utworzenie Euroregionu Śląsk Cieszyński.

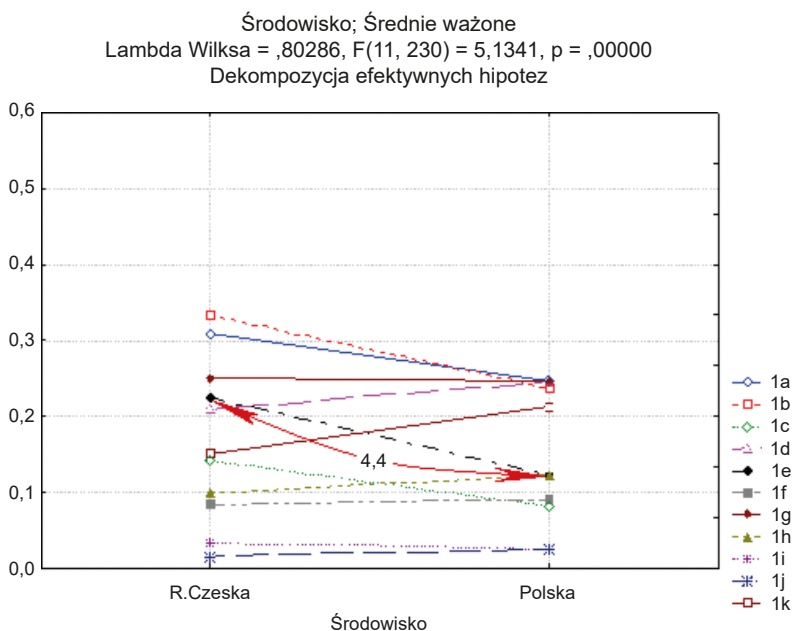
Uczniowie w Polsce, wybierając jako znaczący cel życiowy – spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół, częściej niż ich rówieśnicy w Republice Czeskiej uchylają się od aktywności społeczno-politycznej (wybierając odpowiedź: zdecydowanie nie będą uczestniczyć w życiu społeczno-politycznym kraju) ($\chi^2 = 3,9$; $p < 0,05$; dla $df = 1$). Ponadto gimnazjaliści, dążąc do dużego majątku i wysokiego standardu życia, również częściej niż ich koledzy w Czechach wskazują na brak zainteresowania sprawami publicznymi (odpowiadając, że zdecydowanie nie będą uczestniczyć w życiu społeczno-politycznym kraju) ($\chi^2 = 4,1$; $p < 0,05$; dla $df = 1$).

Jak można zauważyć, współczesna młodzież przywiązuje dużą wagę do wartości materialnych i osiągnięcia wysokiego statusu finansowego, co jest charakterystyczne dla młodego pokolenia zorientowanego na osiąganie sukcesu ekonomicznego i szczęścia osobistego. Jednak myślenie o przyszłym, spokojnym i szczęśliwym życiu rodzinnym dla wieku uczniów, pozostaje poza sferą aktywności społecznej i politycznej.

Z kolei dalsze analizy statystyczne wykazały, że uczniowie w Polsce, reprezentujący grupę o orientacji społecznej i apolitycznej, nastawieni są na indywidualny sukces i fascynującą karierę zawodową (wykres 4). Gimnazjaliści, wybierając popularność, sławę i sukcesy, częściej niż ich rówieśnicy w Republice Czeskiej deklarowali zdecydowany brak aspiracji społeczno-politycznych ($\chi^2 = 7,6$; $p < 0,05$; dla $df = 1$) (wykres 4). Także uczniowie ci, dążąc do pasjonującej pracy i kariery zawodowej jako ważnego celu życiowego, zdecydowanie częściej niż ich rówieśnicy w Republice Czeskiej, zaznaczali, że stanowczo nie będą angażować się w działalność społeczno-polityczną kraju ($\chi^2 = 6,4$; $p < 0,05$; dla $df = 1$) (wykres 4). Ponadto uczniowie w Polsce, stawiając sobie za cel życiowy – wysokie stanowisko, kierowanie ludźmi i podejmowanie decyzji – również znacznie częściej niż uczniowie w Czechach deklarowali, że zdecydowanie nie będą uczestniczyć w życiu społeczno-politycznym ($\chi^2 = 5,5$; $p < 0,05$; dla $df = 1$).

Współczesna rzeczywistość społeczna, tworzona w dużej mierze przez medialne wzory kultury popularnej, zdominowana jest wartościami konsumpcyjnymi i hedonistycznymi. Jak wskazują przytoczone wyniki, kultura masowa kreuje nie tylko styl życia oraz wpływa na sposób widzenia świata, ale również kształtuje cele życiowe i aspiracje młodych ludzi. Różnice istotne statystycznie w deklaracjach badanych uczniów wskazują, że gimnazjaliści mieszkający w Polsce częściej dążą do robienia kariery, zdobycia sławy, popularności i sukcesu niż ich zaolziańscy rówieśnicy.

Ponadto badania wykazały, że sprawy społeczno-polityczne są nieco mniej ważne dla uczniów, dla których istotnym celem życiowym są osiągnięcia naukowe (wykres 5). Uczniowie uczący się w Czechach na Zaozlu, dążąc w swoim życiu do – wiedzy, wykształcenia i osiągnięć naukowych, częściej niż ich rówieśnicy w Polsce deklarowali, że raczej nie będą angażować się w życie społeczne ($\chi^2 = 4,4$; $p < 0,05$; dla $df = 10$) (wykres 5).



Wykres 5. Cele życiowe dotyczące przyszłego wykształcenia i osiągnięć naukowych a plany uczniów związane z aktywnością społeczną

Legenda: 1a – wygodne życie, wolne od problemów; 1b – spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół; 1c – popularność, sława, sukcesy; 1d – pasjonująca praca, kariera zawodowa; 1e – wiedza, wykształcenia, osiągnięcia naukowe; 1f – wysokie stanowisko, kierowanie ludźmi, podejmowanie decyzji; 1g – duży majątek, wysoki standard życia; 1h – realizacja wartości moralnych, życie wzbudzające szacunek; 1i – zaangażowanie w sprawy społeczne, aktywność obywatelska; 1j – udział w kulturze, aktywność artystyczna, twórczość; 1k – życie pełne zmian, przygód, atrakcji.

Źródło: badania własne.

Jak wiadomo, zdobycie wykształcenia i osiągnięć naukowych jest celem prospołecznym, mieszczącym się w kategoriach prestiżu społecznego. Sukces naukowy wymaga dużego nakładu i wysiłku edukacyjnego. Prawdopodobnie dlatego uczniowie o aspiracjach naukowych nie widzą siebie w roli zaangażowanych społeczników lub polityków.

Konkluzje

Wiadomo, że aspiracje rozwijają się na tle całokształtu doświadczeń, preferowanych wzorców, norm i wartości. Możemy zatem skonstatować, że aspiracje społeczno-polityczne badanych uczniów pozostają w ścisłym związku z przekazywanym w rodzinach systemem wartości. Rodzina na polsko-czeskim pograniczu podlega typowym przemianom społeczno-kulturowym. Zgodnie z nowoczesnymi trendami, pojawiające się nowe wzory kulturowe i związane z nimi style życia przyczyniają się do przeobrażeń modelu, struktury i funkcji współczesnych rodzin, a także zmian w sferze wartości rodzinnych (Ogrodzka-Mazur 2011, s. 16-71). Jednak mimo tych przekształceń w społecznościach rodzin na polsko-czeskim pograniczu „w dalszym ciągu mamy do czynienia z poszanowaniem dla rodziców i osób starszych, poczuciem silnej więzi emocjonalnej i towarzyskiej z bliższymi i dalszymi krewnymi, przekazywaniem tradycji i zwyczajów, norm moralnych, obyczajowych i religijnych” (ibidem, s. 57).

W badanych środowiskach międzypokoleniowy przekaz wartości okazuje się czynnikiem silnie oddziałującym i współdecydującym o przyszłych celach i planach życiowych uczniów. Około 52% uczniów mieszkających w Polsce przejawia orientację prospołeczną, chce w przyszłości angażować się w sprawy społeczne zgodnie z przyjętymi zasadami moralnymi. Jednak znaczna część gimnazjalistów w swoich dążeniach życiowych skupia się na osiąganiu celów indywidualnych – zdobyciu dużego majątku, wysokiego standardu życia, osiągnięciu wysokiego stanowiska dającego możliwość kierowaniu ludźmi i podejmowania decyzji. Przekłada sukces materialny ponad wartości wynikające ze społecznej natury człowieka i roli obywatela. Badana młodzież ma duże oczekiwania konsumpcyjne wobec własnej przyszłości. Dąży do popularności, sławy i sukcesu, jednocześnie odrzucając współudział w tworzeniu i organizowaniu życia społeczno-politycznego.

Wśród badanej młodzieży po obu stronach granicy istnieje grono uczniów o orientacji aspołecznej, dla którego angażowanie się w sprawy społeczne oraz myślenie o przyszłości własnej i bliskich nie jest celem godnym uwagi. Jak wiadomo, znakiem współczesnych czasów jest hedonizm, którego cechą jest nie tylko dążenie do przyjemności, ale również unikanie rzeczy przykrych oraz odpowiedzialności. Uczniowie prezentujący brak lub niskie aspiracje społeczne, nie chcą być współodpowiedzialni za losy kraju, narodu, jednostek.

Natomiast u 54% zaolziańskich uczniów aspiracje społeczno-polityczne korelują z celami życiowymi, ukierunkowanymi na aktywność obywatelską i zaangażowanie w sprawy społeczne, a także osiąganie szczęścia osobistego w gronie

rodziny i przyjaciół. Można zatem sądzić, że głęboko zakorzeniony w ich rodzinach system wartości narodowo-społecznych jest czynnikiem motywującym do podjęcia wzmożonej aktywności społecznej, dającej poczucie dokonania, uznania społecznego oraz szacunku ze strony innych.

Istotne statystyczne różnice w deklaracjach uczniów dotyczących aspiracji społeczno-politycznych oraz przyszłych celów życiowych – jak można przypuszczać – spowodowane są odmiennym rozumieniem aktywności społecznej przez młodzież polską i zaolziańską oraz innymi doświadczeniami w tym zakresie. Uczniowie mieszkający w Polsce angażowanie się w życie społeczno-polityczne postrzegają w kategoriach profesji, której podporządkowane są inne sfery życia. Prawdopodobnie dlatego – w przekonaniu naszych uczniów – praca na rzecz społeczeństwa i aktywność polityczna nie idą w parze z dążeniami i celami realizowanymi w innych obszarach ich życia i funkcjonowania (robienie kariery zawodowej, podnoszenie statusu finansowego). Z kolei młodzież zaolziańska działalność społeczno-polityczną postrzega w sposób mniej wyrafinowany, przede wszystkim jako misję, służbę narodowi. Uwarunkowania historyczno-polityczne Zaolzia wykreowały w jego mieszkańcach postawę aktywną – potrafiącą łączyć obowiązki rodzinne, zawodowe z działaniami na rzecz obrony praw do zachowania tradycji i tożsamości narodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Bakiera L. (2009), *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bańska D. (1983), *Psychologiczne uwarunkowania perspektyw zawodowych młodzieży*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Borowicz R. (1980), *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa: Wydawnictwo PAN.
- Chojnacka-Synaszko B., Kozieł B. (2011), *Inicjatywy społeczności i instytucji lokalnych na rzecz edukacji regionalnej oraz wielo- i międzykulturowe*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy* (s. 207-237), Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dunaj B. (red.) (2000), *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1, Kraków: Wydawnictwo SMS.
- Górnicka B. (2007), *Plany życiowe młodzieży*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4 (s. 390-397), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak”.

- Jacher W. (2003), *Aktywność kulturalna jako czynnik więzi społecznej w społecznościach lokalnych i regionalnych*, w: I. Bukowska-Floreńska (red.), *Aktywność kulturalna i postawy twórcze społeczności lokalnych pogranicza. Studia etnologiczne i antropologiczne*, t. 7 (s. 15-25), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lewowicki T. (1987), *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa: PWN.
- Ogrodzka-Mazur E. (2011), *Rodzina i dziecko w otoczeniu wielokulturowym. Relacje międzypokoleniowe i ich rola w przekazie wartości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy* (s. 15-71), Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Reber A.S. (red.) (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r. poz. 977). Załącznik nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.
- Skorny Z. (1980), *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tyszkowa M. (red.) (1988), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa: PWN.

STRESZCZENIE

Ustrój demokratyczny państwa zwiększył uprawnienia, a także zobowiązania ludzi wobec życia społeczno-politycznego. W ostatnich latach możemy zauważyć wzrost świadomości społeczno-politycznej jednostek i grup społecznych. Zaprezentowane w artykule wyniki badań dotyczą celów życiowych i aspiracji związanych z aktywnością społeczno-polityczną młodych ludzi – polskich uczniów oraz młodzieży narodowości polskiej mieszkającej na Zaolziu w Republice Czeskiej, uczącej się w czeskich szkołach z polskim językiem nauczania. W tekście przedstawiony został zarys aspiracji społeczno-politycznych dwóch badanych grup uczniów żyjących w podobnych warunkach społecznych, politycznych i gospodarczych, ale mających odmienne doświadczenia z historycznej przeszłości oraz inną świadomość narodową. Istotne statystyczne różnice w deklaracjach uczniów w obu środowiskach spowodowane są odmiennym

postrzeganiem aktywności społecznej przez młodzież polską i zaolziańską. Na Zaolziu czynny stosunek do życia społecznego jest czymś zupełnie naturalnym. Młodzież zaolziańska zaangażowana jest w działalność lokalnych organizacji i instytucji społecznych o charakterze kulturalno-oświatowym, których celem jest pielęgnowanie polskiej tradycji narodowej i promowanie kultury regionalnej. Z kolei uczniowie mieszkający w Polsce angażowanie się w życie społeczno-polityczne postrzegają w kategoriach profesji, kariery.

SŁOWA KLUCZOWE: aspiracje społeczno-polityczne, cele życiowe, aktywność społeczna i polityczna młodzieży

SUMMARY

The democratic state system has increased both people's entitlements and obligations associated with socio-political life. Over the last years, the growing socio-political awareness of individuals and social groups has been observed. The research results presented in this study concern the life aims and aspirations related to social-political activity of the young – the Polish learners and the youth of Polish nationality who live in Zaolzie in the Czech Republic and are educated in Czech schools with Polish as the teaching language. What is presented in the article is an outline of socio-political aspirations of two examined groups of learners, living in similar social, political and economic conditions but having different experiences of the historical past and different national awareness. Statistically significant differences in learners' declarations in both environments result from different views on social activity presented by Polish youth and the youth from Zaolzie. In Zaolzie, the active attitude to social life is a natural thing. The young in Zaolzie are engaged in the activity of local organizations and social cultural and educational institutions aimed at cherishing the Polish national tradition and promoting regional culture. The learners living in Poland perceive the engagement in socio-political life in the categories of profession and career.

KEYWORDS: socio-political aspirations, life aims, social and political activity

GABRIELA PIECHACZEK-OGIERMAN – Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: gabriela.piechaczek-ogierman@us.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 17.05.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 31.10.2016, 28.12.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.01.2017

Portret lidera – aspekty teoretyczne i empiryczne w konstruowaniu wizji na temat działaczy społecznych

Portrait of a leader – aspects of theoretical and empirical in constructing visions of social activists

Wstęp

Aktywność społeczna to termin, który w badaniach socjologicznych może być pojmowany dwojako: „jako aktywność indywidualna (rozumiana jako dobrowolna, nieodpłatna praca na rzecz innych prowadzona poza określonymi strukturami organizacyjnymi) i aktywność zinstytucjonalizowana (prowadzona w ramach organizacji, stowarzyszeń)” (Szatur-Jaworska 2014, s. 29). W dzisiejszych czasach istnieje wiele możliwości realizacji różnych inicjatyw społecznych, jednakże dużą rolę w tym zakresie odgrywają jednostki wykazujące się ponadprzeciętną chęcią działania, umiejętnościami organizacyjnymi, a przede wszystkim umiejętnością rozpoznawania potrzeb społeczeństwa. Mowa tutaj o liderach społecznych, którzy dzięki odpowiednim kompetencjom, skupiają wokół siebie ludzi w celu realizacji wspólnego celu. W ujęciu naukowym problematyką liderów społecznych zajmują się przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych, m.in. pedagogiki, psychologii, filozofii, socjologii czy zarządzania, co podkreśla ich rangę w społeczeństwie, a dzięki wielości podejść i perspektyw możliwe jest skonstruowanie holistycznego obrazu tych osób.

Lider – próba charakterystyki

Na początku rozważań na temat liderów konieczne wydaje się wyjaśnienie terminu „lider”. Słowo lider pochodzi z języka angielskiego, a dokładnie od słowa *leader*, które tłumaczone jest jako „przywódca” lub „prowadzący” (Oleksyn 2015, dostęp: 30.10.2016). W mowie potocznej

bardzo często słowo lider stosuje się zamiennie z określeniami menedżer i kierownik, jednakże w literaturze z zakresu zarządzania pojęcia te nie są tożsame. Menedżer to raczej osoba, która zarządza, natomiast lider przewodzi, co związane jest z angielskim *leadership* („przywództwo”) (ibidem). Marian Mroziewski (2005, s. 25) zauważa, że „przywództwo to proces tworzenia wizji rozwoju i pobudzania ludzkich motywacji”, stąd też w literaturze poświęconej liderom czasem spotykamy się z nazywaniem ich „wizjonerami”.

Według Jacka Kurzępy lider to ktoś, „kto stoi na czele”, kto wskazuje innym drogę i wyznacza kierunek podążania (Kurzępa 2011, s. 262). Liderzy lokalni często nazywani są też „aktorami życia społecznego” (Sienkiewicz 2008, s. 144), „animatorami, sponsorami innowacji czy projektantami” (Szcudlińska-Kanoś 2013, s. 104). Są to osoby wybitne, wyjątkowe i zaradne (Naumiuk 2013, s. 87), uznawane również za autorytety (Kosiba 2013, s. 15-29).

Według Krzysztofa Dzieńdziury istotne jest, aby osoby odgrywające w społeczeństwie rolę liderów, charakteryzowały się pewnym zbiorem cech i postaw, które umożliwią im realizację zadań na rzecz danej grupy (Dzieńdziura 1994, s. 22). Jego zdaniem pożądane są następujące kompetencje (ibidem, s. 23):

- wysoki stopień uspołecznienia,
- duża dojrzałość społeczna,
- zdolność do działań prospołecznych – poprzez przyjmowane postawy prospołeczne w interakcjach o charakterze społeczno-emocjonalnym,
- zdolność do działań instrumentalno-zadaniowych na podstawie uzyskanych uprawnień i pełnomocnictw oraz posiadanej wiedzy i umiejętności.

Goleman, Boyatzis i McKee – autorzy koncepcji naturalnego przywództwa, wyróżnili następujące cechy i umiejętności lidera (2002):

- samoświadomość,
- zarządzanie sobą,
- świadomość społeczna,
- zarządzanie relacjami.

Dobry lider powinien charakteryzować się inteligencją organizacyjną, znajomością potrzeb zespołu i umiejętnością rozpoznawania potrzeb jednostek (Robak, dostęp: 10.05.2016). Jego zadaniem jest zbudowanie zaangażowanego zespołu, który „myśli w jednym kierunku”. Istotne jest tworzenie klimatu współpracy, w którym każda jednostka oraz zespół jako całość „w pełni wykorzystują potencjał, jakim dysponują” (ibidem).

Lider swoim przykładem uczy ludzi tworzących zespół brania odpowiedzialności za podejmowane działania, opierając się na teorii *empowerment* (wzmac-

niania) i włączając ich w procesy decyzyjne (Płachecka 2011, s. 145). Wzmacnia również w członkach grupy poczucie własnej wartości, zwiększa motywację do podejmowania działań oraz samodoskonalenia się (Kaszkur 2013, s. 166). Potrafi również wskazać kierunek działania swojego zespołu poprzez uporządkowanie struktury pracy i współpracy oraz czuwa nad odpowiednim przepływem informacji (Robak, dostęp: 10.05.2016).

Jacek Kurzępa podaje, iż głównymi funkcjami, jakie powinien spełniać lider są (2011, s. 267): animacyjna (wyrażająca się w rozpoznawaniu potrzeb środowiska oraz gromadzeniu i motywowaniu ludzi do działania), mediacyjna (polegająca na pośredniczeniu w sprawach poszczególnych jednostek), doradczo-kontrolna (poprzez podpowiadanie i wskazywanie najbardziej optymalnych ścieżek rozwoju osobistego) oraz opiekuńcza (której celem jest ukierunkowanie członków grupy na działania na rzecz dobra wspólnego).

Trochę odmienny podział funkcji liderów proponuje John Adair (2010, s. 37). Według autora kluczowe są następujące funkcje przywódcze: planowanie, wprowadzanie, kontrolowanie, wspieranie, informowanie oraz ocenianie.

Do cech osobowości związanych z zaangażowaniem społecznym należy zaliczyć: adaptacyjność, pasję, dojrzałość emocjonalną, pozytywne nastawienie, zorientowanie na wyniki; niski neurotyzm i wysoką ekstrawersję (Langelaan i in. 2006) oraz sumiennność, ugodowość i otwartość (Wefald 2008), wewnętrzne umiejscowienie kontroli, samoskuteczność, poczucie wartości oparte na działaniach w organizacji (Organisation Based Self-Esteem – OBSE) i optymizm, czyli zasoby osobiste nawiązujące do kapitału psychologicznego (Luthans i in. 2007, Liorens i in. 2007; Xanthopolou i in. 2007) (za: Szabowska-Walaszczyk 2010, s. 152).

Według Lowlessa (1972) osoby z rozwiniętą potrzebą samorealizacji to ludzie, którzy (za Wosińska 1985, s. 159):

- mają realistyczne podejście do świata,
- nie są przesądni, akceptują siebie i innych,
- są spontaniczni w zachowaniu, nie są konwencjonalni,
- są zorientowani na problemy, na zadania,
- mniej kierują się opinią innych niż swoimi sądami (są więc względnie niezależni od otoczenia),
- nie spostrzegają ludzi stereotypowo,
- nie są konformistyczni,
- zwracają główną uwagę na cele, a nie na środki ich realizacji,
- mają zdolności twórcze.

Wymienione tutaj cechy z całą pewnością można przypisać liderom społecznym, gdyż są to osoby, u których potrzeba samorealizacji osiąga wysoki poziom, co przekłada się na ich aktywność w środowisku.

Chciałabym w tym miejscu zwrócić również uwagę na typy liderów, które w toku swoich badań wyodrębnił Jacek Kurzępa (2011, s. 277-281):

- „namolnego społecznika” – kierujący się zasadą, „jak nie drzwiami, to oknem”, najczęściej wszystko robi sam i trudno mu swoje obowiązki przekazywać innym;
- „spychacza” – podejmujący się wielu zadań, które chętnie rozdysponowuje na współpracowników;
- „ksobnego menadżera” – jest osobą kompetentną i dobrze radzącą sobie z każdym zadaniem, lubi być chwalony i doceniany za swoje zasługi;
- „wrażliwego technokraty” – jest profesjonalistą w każdym calu, zachowując wrażliwość na jednostkę;
- „pragmatycznego idealisty” – to osoba odznaczająca się postawą „żelaznej, fundamentalnej postawy aksjologicznej transparentności”;
- „pragmatycznego egoisty” – czyli taki, dla którego nadrzędne znaczenie mają finanse, a jego działanie bardziej ukierunkowane jest na samorealizację niż na działanie społecznikowskie.

Z badań przeprowadzonych przez Kurzępę wynika, że liderzy w swojej działalności dostrzegają również trudne aspekty w odgrywaniu swojej roli. Jedną z takich kwestii jest „przekonanie innych, że warto być aktywnym”, „zniechęcenie i wypalenie w działaniu”, „pozostawienie pola do doświadczenia innym”, wiedząc, że to ślepa uliczka, „słuchanie innych, branie ich zdania pod uwagę” i realizowanie zadań według ich pomysłu, pomimo że jest to bardziej czasochłonne, czy też „naciski polityków”. Do problemów sygnalizowanych przez liderów zaliczamy również „biurokrację”, zmęczenie, sprawiedliwe dysponowanie czasem pomiędzy życiem prywatnym a beneficjentami, jak również pozyskiwanie środków na realizację działań (Kurzępa, s. 276).

Liderzy społeczni w perspektywie pedagogicznej

Na gruncie pedagogiki społecznej zagadnieniem aktywności społecznej Polaków zajmuje się m.in. Agnieszka Naumiuk i to właśnie Jej perspektywie chciałabym przyrzeć się w pierwszej kolejności. Autorka podejmuje badania w tym kierunku od kilkunastu lat, dlatego też stanowią one dosyć obszerne opracowanie tematu. W książce pt. *Uczestnictwo społeczne młodzieży. Możliwości działań*

– *opinie i postawy* autorka przedstawia wyniki swoich badań, które przeprowadziła wśród prawie 300 studentów warszawskich uczelni, w tym Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wszechnicy Polskiej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Były to osoby w wieku od 20 do ponad 30 lat, studiujące na kierunku pedagogika lub praca socjalna (Naumiuk 2007, s. 96). „Celem badań było poznanie aktualnego stosunku młodzieży akademickiej zainteresowanej pomocą społeczną, pracą socjalną, pedagogiką społeczną do tematyki działania społecznego oraz na tej podstawie stworzenie pewnego profilu „zbiorowej odpowiedzi społecznej” na oferty organizacji społecznych oraz teoretyczne i praktyczne wskazania ich potencjalne roli” (ibidem, s. 95). Autorka skupia się m.in. na takich obszarach, jak: aktywność społeczna respondentów, cechy przypisywane społecznikom, czynniki wpływające na społeczne zaangażowanie czy też znajomość organizacji pozarządowych (ibidem, s. 95 i nast.). Z powyższych badań wynika, że zdecydowana większość badanych uważa się za osoby średnio aktywne (aż 49%), a 35% – za aktywne (ibidem, s. 99). Wśród cech, którymi powinien charakteryzować się społecznik na pierwszych miejscach znalazły się bezinteresowność (26,2%), dobroć (16,2%), otwartość (15,5%) oraz wrażliwość i chęć niesienia pomocy (14,5%). Czynnikiem wpływającym na zaangażowanie społeczne są: aktywność osobista i potrzeba działania, zetknięcie z problemem społecznym w rodzinie lub wśród najbliższych, uznawane wartości oraz czas wolny (ibidem, s. 134). W pytaniu o znajomość organizacji pozarządowych 63% respondentów podaje, że zetknęło się z organizacjami pozarządowymi, a w rankingu znanych organizacji przodują Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, Caritas, Monar i PCK (ibidem, s. 122).

Lider jako „obiekt” zainteresowań psychologii i zarządzania

Przez wiele lat (aż do połowy XX wieku) uznaniem cieszyła się psychologiczna Teoria wielkiego człowieka („urodzeni przywódcy”). Z przeglądów badań Man-na (1959) oraz Stogdilla (1948) nad związkiem pomiędzy cechami osobowości a skutecznością w pełnieniu funkcji lidera wynika, że nie jest on wyraźny. Nie były to jednak dogłębne analizy, stąd też kolejni badacze wykazali, że cechami silnie korespondującymi z obejmowaniem przywództwa są: inteligencja, męskość, ekstrawersja i dobre przystosowanie (za: Wojciszke 2011, s. 429-430). Jednym z przykładów potwierdzających istotną rolę osobowości w zdobywaniu pozycji lidera jest Model Wielkiej Piątki. Należą do niego następujące cechy osobowości: „ekstrawersja, neurotyzm, ugodowość, sumienność i otwartość na doświadczenie” (Wojciszke, s. 430). Dla lepszego zobrazowania wpływu wymienionych cech

Bogdan Wojciszke dokonał przeliczenia współczynników korelacji na wielkości procentowe, dzięki czemu możemy zauważyć, że 67% liderów to ekstrawertycy. Innym spostrzeżeniem po dokonaniu ww. kalkulacji jest to, że wpływ pozostałych cech przy ich oddzielnym rozpatrzeniu jest niewielki, natomiast w połączeniu ze sobą tworzą one aż 53% „zmienności zjawiska” (ibidem, s. 430).

W psychologii pracy i zarządzaniu zagadnienia przywództwa, kierowania i liderowania podejmowane są często przez wielu badaczy. Warto zwrócić uwagę na podział stylów przywództwa zaproponowany przez R. Likerta. Wyróżnił on przywódców zorientowanych na: zadania (charakteryzuje się troską kierownika o interesy i potrzeby podwładnych, a także realizację określonych zadań) (Mroziewski 2005, s. 76) oraz zorientowanych na ludzi (koncentracja przede wszystkim na tym co i w jaki sposób powinno być wykonane, bez względu na cele) (ibidem, s. 76).

Według Likerta optymalnym stylem kierowania jest kierowanie partycypacyjne. Polega ono na aktywizacji wszystkich pracowników – członków zespołu, wzajemnej współpracy i zaufaniu. Istotne jest poczucie odpowiedzialności wszystkich osób za podejmowane decyzje (Mroziewski 2005, s. 107). Zarządzanie partycypacyjne pozytywnie wpływa na lojalność pracowników wobec grupy, której są członkami, a także na wzmocnienie więzi pomiędzy pracownikami. Nie trudno się domyślić, że takie warunki sprzyjają osiągnięciu zamierzonych celów (Mączyński 1996, s. 54).

Chciałabym również zwrócić uwagę na style kierowania wg D. Chalvina (za Mroziewski 2005, s. 78-81). Podzielił on style na dwie grupy: efektywne i nieefektywne. Do pierwszej grupy zaliczamy następujące typy kierowników:

- organizator – potrafi ustalać właściwą hierarchię wśród pracowników, dopuszcza, aby podwładni pracowali samodzielnie, ale w każdej chwili oferuje swoją pomoc,
- współuczestniczący – preferuje odejście od hierarchii na rzecz równości i współodpowiedzialności za określone zadania,
- przedsiębiorczy – faworyzuje uległych podwładnych, większość pracy wykonuje samodzielnie, raczej nie motywuje pracowników do działania,
- realista – kieruje się zasadą szacunku i zaufania, ważne decyzje konsultuje z współpracownikami,
- maksymalista – nie kieruje się hierarchią, chętnie wysłuchuje opinii i pomysłów innych.

Wśród stylów nieefektywnych wyróżniamy typy kierowników:

- biurokrata – ma słabe relacje z podwładnymi, działa raczej w pojedynkę,
- demagog – swoją pozycję zazwyczaj zdobywa dzięki znajomościom, preferuje demokrację zamiast wyznaczania hierarchii, stroni od wydawania poleceń,

- autokrata – opiera się wręcz na dyktatorskim podejściu do podwładnych, często nimi manipuluje, a jednostki, które nie chcą mu się podporządkować, są przez niego eliminowane,
- oportunistą – opiera się na prowadzeniu gier i intryg, często wywiera presję na otoczenie,
- utopista – obdarza ludzi nadmiernym zaufaniem, co czasem przekłada się na jego kłopoty, raczej jest teoretykiem niż praktykiem, co jest niewystarczające do sprawnego i efektywnego działania.

Koncepcje D. Chalvina ukazują, że nie każdy lider potrafi efektywnie wykonywać swoje zadania, a „wycucie właściwej miary świadczy o klasie kierownika. I dlatego kierowanie jest sztuką” (Mroziwski 2005, s. 81).

Socjologiczne aspekty liderowania

Przywództwo i sprawowanie władzy są cechami charakterystycznymi każdego systemu politycznego, a wynika to z nadania uprawnień przywódczych przez członków grupy, z której się wyłaniają (Machelski 2004, s. 182).

Dla jak najpełniejszego ukazania obrazu lidera zasadne wydaje się nawiązanie do socjologicznej teorii przywództwa Maxa Webera. Skonstruował on trzy „czyste typy” – w jego rozumieniu, idealne, są to: „panowanie tradycyjne”, „panowanie charyzmatyczne” i „panowanie legalne”. Spośród wymienionych „panowanie charyzmatyczne” jest tym, które najbardziej odpowiada postawie lidera. Zgodnie z teorią Webera „charyzmatyczni przywódcy są wybierani wołą grupy aktorów społecznych, którzy wbrew innym podejmują określone decyzje i działania na rzecz przywódcy” (Iwińska 2015, s. 86). Lider charyzmatyczny potrafi wykraczać poza schematy i jest otwarty na nowe pomysły (Kaszur 2013, s. 166).

Liderzy lokalni – kontekst polityczny

Zuzanna Osmólska zwraca uwagę, że osoby dążące do działania na rzecz pewnej wspólnoty (bez względu na jej rozmiary) nie mogą odznaczać się tylko i wyłącznie charyzmą. Według autorki niezbędne są również następujące atrybuty: nienaganny wizerunek, umiejętności, zdolności czy kompetencje obywatelskie (Osmólska 2013, s. 76). Jedną z głównych kompetencji lidera powinna być wiedza z zakresu polityki, historii, społeczeństwa i problemów społeczeń-

stwa oraz posiadanie rozległych kontaktów, dzięki którym będzie na bieżąco informowany o istotnych kwestiach (ibidem, s. 76). Musi być także wzorem do naśladowania jako aktywny obywatel, dzięki czemu powinien zachęcać ludzi do partycypacji w życiu społecznym oraz wykazywać się zaufaniem wobec swoich współobywateli (ibidem, s. 77). Lider polityczny powinien charakteryzować się autorytetem i chodzi tu głównie o „autorytet deontyczny, czyli osobę, dzięki której można osiągnąć cele w dziedzinie życia politycznego, czy społecznego” (Kosiba 2013, s. 18).

Jarosław Nocoń zwraca też uwagę na istotny czynnik, jakim jest więź ze środowiskiem. Większość politycznych liderów lokalnych to osoby, które urodziły się na terenie, którym zarządzają, albo są jego mieszkańcami od dłuższego czasu (Nocoń 2008, s. 25). Jednym z komponentów przywódców na szczeblu lokalnym jest ich atrakcyjność, wyrażająca się w zaspokajaniu wielu potrzeb podczas kontaktu uczestników interakcji (Dzieńdziura 1994, s. 21). Jak wynika z badań, również płeć ma znaczenie przy wyborze kandydata na polityka – częściej zostają nimi mężczyźni niż kobiety, chociaż po roku 1989 udział kobiet w instytucjach samorządowych stale się zwiększa (Nocoń 2008, s. 25). Ważnymi i decydującymi atutami uwzględnianymi w wyborach politycznych są: umiejętność publicznego przemawiania, wysoka inteligencja, właściwe przystosowanie społeczne, elastyczne zachowanie, wrażliwość interpersonalna oraz urok osobisty (Bronowicka, Głębocka 2004, s. 59). Przywódcy polityczni odznaczają się też wysoką samooceną i wiarą we własne siły i możliwości (ibidem, s. 59). Z raportu CBOS (2016) wynika, że najczęściej angażującą się w działania na rzecz swojego środowiska lokalnego grupą społeczną jest kadra kierownicza i pracownicy wyższego szczebla (71% badanych), co może potwierdzać posiadanie wyżej wymienionych cech i kompetencji.

Mówiąc o liderach politycznych, należy zauważyć nie tylko blaski, ale też cienie ich działalności i negatywne cechy osobowości.

Bronowicka i Głębocka (2004) podają, iż z badań nad „przywódcami państw totalitarnych, despotami i tyranami” wynika, że charakteryzują ich cechy takie, jak: „narcyzm, wybujały egotyzm, wrogość i cechy paranoidalne”.

Aaron Wildavsky (1989, za Zuba 2004, s. 22) wyróżnił cztery typy przywództwa:

- „despotyczne – pojawiające się w kulturach typu fatalistycznego, w społecznościach cechujących się słabością więzów i dużą liczbą występujących nakazów. [...] Cechuje się ono trwałością”;
- „charyzmatyczne – pojawia się w reżimach komunitarnych (kultura egalitarna), powstających w silnych podlegającej niewielkiej liczbie nakazów”;

- „opozycyjne – charakterystyczne jest dla społeczności tradycyjnych. Ograniczenia władzy przywódcy wynikają z norm, które stanowią świętość w tego typu społecznościach”;
- przywództwo typu „meteoryt” – „jest formą najsłabszego typu przywództwa, charakterystyczną dla reżimów rynkowych, o niewielkiej liczbie nakazów, w których hołduje się postawom indywidualistycznym. Władza przywódcy jest bardzo ograniczona [...] i zwykle krótkotrwała”.

Podsumowanie

Kończąc rozważania nad liderami społecznymi, można zauważyć, że są to jednostki odgrywające ogromną rolę w społeczeństwie, o czym świadczy zainteresowanie wielu dziedzin nauki, w tym pedagogiki, psychologii, socjologii, zarządzania czy politologii, a przytoczone w niniejszym artykule różne spojrzenia są próbą ich charakterystyki.

Liderowanie to duża odpowiedzialność za realizację zadań oraz członków grupy, z którą się działa. Wartościami, którymi lider dzieli się z grupą są niewątpliwie: „doświadczenia, umiejętności, zdolności, zasoby specyficznych kompetencji intelektualnych i interakcyjnych oraz zbudowane w przeszłości zasoby społeczne, takie jak m.in. sieci związków społecznych” (Kaszkur 2013, s. 162).

Można mieć nadzieję, że jeśli liderzy będą przekonani o swojej roli w społeczeństwie oraz zostaną „wyposażeni” w odpowiednie kompetencje i konsekwentnie będą je wykorzystywać, sami zyskają poczucie spełnienia, a grupa, w której będą wykazywać się aktywnością, będzie z dużą dozą prawdopodobieństwa osiągać zamierzone cele, co przełoży się na zwiększone poczucie wartości oraz chęć do podejmowania kolejnych działań.

BIBLIOGRAFIA

- Adair J. (2010), *Kształtowanie liderów. Siedem zasad rozwijania zdolności przywódczych*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Bronowicka A., Głębocka A. (2004), *Przewodzenie polityczne. Perspektywa psychologii politycznej*, w: L. Rubisza, K. Zuba, *Przywódtwo polityczne. Teorie i rzeczywistość*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dziendziura K. (1994), *Liderzy w społecznościach lokalnych*, Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Goleman D., Boyatzis R., McKnee A. (2002), *Naturalne przywództwo*, Warszawa: Wydawnictwo Biznesowe.

- Kaszkur A. (2013), *Przywódca charyzmatyczny w procesie kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego*, w: A.K. Piasecki (red.), *Lider społeczny w XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kosiba B. (2013), *Autorytet jako cecha lidera politycznego*, w: A.K. Piasecki (red.), *Lider społeczny w XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kurzępa J. (2011), *Liderzy z konieczności, czyli o formalnych i nieformalnych warunkach stawiania się liderem w małej społeczności lokalnej. Typy liderów*, w: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Warszawa: Difin.
- Mączyński J. (1996), *Partycypacja w podejmowaniu decyzji*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Mroziewski M. (2005), *Style kierowania i zarządzania. Wybrane koncepcje*, Warszawa: Difin.
- Naumiuk A. (2013), *Konstruowanie świata w działaniu – przestrzeń edukacji*, w: „Pedagogika Społeczna” nr 4(50).
- Naumiuk A. (2007), *Uczestnictwo społeczne młodzieży. Możliwości działań – opinie i postawy*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Nocoń J. (2008), *Kryteria wylaniania lokalnych liderów politycznych*, w: S. Michałowski, K. Kuć-Czajkowska (red.), *Przywództwo lokalne a kształtowanie demokracji partycypacyjnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Osmólska Z. (2013), *Kompetencje obywatelskie jako czynnik niezbędny do pełnienia roli lidera społecznego*, w: A.K. Piasecki (red.), *Lider społeczny w XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Płachecka J. (2011), *Międzykulturowe uwarunkowania postaw liderkich nauczycieli w europejskich projektach edukacyjnych*, w: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Warszawa: Difin.
- Sienkiewicz M.W. (2008), *Rola liderów lokalnych w rozwoju gmin w Polsce*, w: S. Michałowski, K. Kuć-Czajkowska (red.), *Przywództwo lokalne a kształtowanie demokracji partycypacyjnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szatur-Jaworska B. (2014), *Uczestnictwo osób starszych w sferze publicznej*, w: P. Szulkalski, B. Szatur-Jaworska (red.), *Aktywne starzenie się. Przeciwdziałanie barierom*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szabowska-Walaszczyk A. (2010), *Zaangażowanie w pracy i organizacji – przegląd problematyki i narzędzi pomiaru*, w: A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczudlińska-Kanoś A. (2013), *Reprezentacja czy partycypacja? – rola współczesnego lidera społecznego*, w: A.K. Piasecki (red.), *Lider społeczny w XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- Wojciszke B. (2011), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Wosińska W. (1985), *Kierowanie ludźmi w świetle psychologii społecznej*, Warszawa–Kraków–Katowice: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zuba K. (2004), *Przywództwo w teorii nauk politycznych*, w: L. Rubisza, K. Zuba (red.), *Przywództwo polityczne. Teorie i rzeczywistość*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Źródła internetowe

- Boguszewski R. (2016), *Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_013_16.PDF (dostęp: 17.10.2016).
- Oleksyn T. (2015), <http://www.valuecomesfirst.pl/kierownik-menedzer-lider/>, dostęp: 30.10.2016.
- Robak M. <http://www.swps.pl/strefa-psyche/blog-strefy-psyche/11822-jakie-cechy-powinien-miec-dzisiaj-lider>, dostęp: 10.05.2016.

STRESZCZENIE

Nie ulega wątpliwości, że każda grupa społeczna do sprawnej realizacji określonych zadań potrzebuje lidera, czyli osoby, która będzie stała na jej czele, motywowała do działania oraz tworzyła odpowiednie warunki współpracy w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Już sam fakt, że zagadnieniem liderów zajmują się przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych, takich jak: pedagogika, psychologia, socjologia, zarządzanie i inne, świadczy o tym, że odgrywają oni znaczącą rolę w społeczeństwie, dlatego też istnieje potrzeba ciągłego poszerzania wiedzy z tego zakresu. Pomimo iż liderami mogą być zarówno pojedyncze jednostki, jak również instytucje, w niniejszym opracowaniu skupiono się na działaczach indywidualnych. Kim zatem są liderzy społeczni, jakie cechy powinni posiadać oraz jakie są motywacje ich działania – to pytania, na które planowano odpowiedzieć w niniejszym opracowaniu, a w celu jak najszerzego spojrzenia na powyższe zagadnienia, ukazano perspektywy interdyscyplinarne.

SŁOWA KLUCZOWE: lider, przywództwo, kierowanie, aktywność społeczna, partycypacja

SUMMARY

There is no doubt that each social group to the smooth implementation of specific tasks needs a leader, a person who will stand on its head, was motivated to act, and created the right conditions for cooperation in order to achieve the intended results.

The fact that the issue of leaders deal with the representatives of many disciplines such as pedagogy, psychology, sociology, management and other testifies to the fact that they play an important role in society, and therefore there is a need to continuously increase knowledge in this field. Although leaders may be either a single unit, as well as institutions, this study focuses on individual activists. Who, then, they are social leaders, what characteristics should have, and what are the motivations of their actions – a question on which planned to answer in this study.

KEYWORDS: leader, leadership, management, social activity, participation

KATARZYNA SŁANIA – Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: kasia.slania@poczta.onet.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 04.11.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 13.01.2017, 27.02.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.03.2017

sprawozdania i opinie

Recenzje

Education and Psychology – Międzynarodowa Konferencja, 22-24 listopada 2016 r., Kyoto, Japonia

Z inicjatywy Forum Szkolnictwa Wyższego (Higher Education Forum) zorganizowana została międzynarodowa konferencja zatytułowana „Education and Psychology”.

Konferencja miała na celu stworzenie platformy komunikacyjnej dla naukowców, badaczy i profesjonalistów w biznesie, pozwalającej na wymianę doświadczeń, własnych przemyśleń, m.in. dotyczących przyszłości rozwoju w dziedzinie edukacji i psychologii.

W imieniu Organizatorów uczestników konferencji przywitał prof. Hooman Farzaneh z Uniwersytetu w Kyoto. W swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na fakt, że konferencja gromadząca naukowców z całego świata daje okazję do szerokiej, interdyscyplinarnej dyskusji, wymiany nowych pomysłów, zaprezentowania wyników badań i stwarza perspektywę na przyszłość we wszystkich aspektach nauki i techniki.

Konferencja zgromadziła ekspertów i liderów ze świata akademickiego i biznesowego, którzy rozważali niektóre kwestie badawcze, poszukując synergii badawczych. Wykłady plenarne przebiegały z udziałem wybitnych naukowców. Własne prace zaprezentowali także młodzi naukowcy.

Przygotowane i zaprezentowane przez prelegentów referaty i komunikaty poruszały zagadnienia związane z wieloma aspektami edukacyjnymi, m.in. w obszarze edukacji podstawowej, porównawczej, wyższej, zawodowej, zdrowotnej, w nauczaniu podyplomowym, kształceniu ustawicznym, wychowaniu w rodzinie, polityce edukacyjnej, szkoleniu nauczycieli oraz rozwoju zasobów ludzkich.

Podczas konferencji dyskutowano nad znaczeniem aspektów psychologicznych mających wpływ na efekty nauczania, uwzględniając m.in. zagadnienia z zakresu psychologii zachowania, kultury, religii, edukacji, prawa, zdrowia, pracy.

Zaakcentowano znaczenie rozwoju nowych technologii wykorzystywanych w nowoczesnym nauczaniu, m.in. technologii informatycznych i komunikacyjnych. Podkreślano środowiskowe, zdrowotne i ekono-

miczne zróżnicowanie w nauczaniu dzieci wychowujących się w rodzinach i regionach ubogich, małych społecznościach z utrudnionym dostępem do nauki – brak infrastruktury placówek oświatowych, brak nauczycieli. Wyeksponowano rolę organizacji pozarządowych, międzynarodowego wolontariatu i działalności misyjnej, które podejmują trudne wyzwania związane z tworzeniem placówek edukacyjnych i nauczaniem.

Instytucje edukacyjne są środowiskiem, w których można realizować swoje pasje, umożliwiają i inspirują do uczenia się. Powinny być miejscem skupienia się, realizacji zamierzonych celów, powinny inspirować do praktycznych działań.

Nauka powinna uzupełniać się z poznawaniem potrzeb i praktyk pedagogicznych. Wraz z postępem technologii obecne trendy w nauce i nauczaniu są otwarte na elastyczność, nauczanie na odległość (online, e-learning), a nie tylko nauczanie bezpośrednie „twarzą w twarz”. Nauczanie bez barier stanowi istotny czynnik promowania wszechwiedzy nauki, umożliwia swobodny przepływ rozmowy. Stąd konieczność stworzenia dla nauki przestrzeni, a tym samym umożliwienie otwartego i elastycznego systemu edukacji także dla osób niepełnosprawnych.

Duże znaczenie przypisano mediom kształtującym codzienną rzeczywistość, w tym podkreślono misję, jaką mają do spełnienia w kreowaniu globalnego wizerunku uczących się społeczeństw.

Reasumując, konferencja pt. „Education and Psychology” była okazją do interdyscyplinarnego spojrzenia na wyzwania stawiane przed współczesną edukacją z uwzględnieniem i wykorzystaniem metod psychologicznych oraz nowoczesnych technologii.

Małgorzata Jabłonowska, *Edukacyjny wymiar samodzielności poznawczej. Szkice teoretyczne i dociekania empiryczne w kontekście zdolności uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016

Przedmiotem recenzowanej monografii jest samodzielność poznawcza uczniów. Jak pisze Janina Uszyńska-Jarmoc, recenzent wydawniczy, we fragmencie swojej opinii zamieszczonej na okładce: „Autorka umiejętnie integruje wiedzę związaną z różnymi teoriami i koncepcjami z obszaru psychologii, socjologii i pedagogiki, a dodatkowo wykorzystuje własne doświadczenie pedagogiczne związane z twórczością i edukacją uczniów zdolnych”. Jest to studium teoretyczno-empiryczne, które liczy 267 stron. W książce nie wyróżniono formalnie rozdziałów, ale są kolejno tytułowane zagadnienia problemowe. Układ treści obejmuje zagadnienia teoretyczne, założenia metodologiczne oraz prezentację i interpretację wyników badań własnych. Struktura jest proporcjonalna; części teoretyczna i empiryczna zajmują podobną objętość. Książka zawiera też *Spis tabel*, *Spis wykresów* i *Abstract* w języku angielskim. Walory poznawcze monografii wzbogaca obszerna interdyscyplinarna *Bibliografia*, obejmująca również publikacje obcojęzyczne.

Jak stwierdza Małgorzata Jabłonowska we *Wstępie*, postęp techniczny i towarzysząca mu dostępność informacji powodują, że samodzielność poznawcza staje się ludziom coraz bardziej potrzebna. Szczególnie, gdy kształcenie jest potrzebą ustawiczną w cyklu całego życia. Autorka nawiązuje do tradycji badań w dziedzinie pedagogiki zdolności w rodzimym środowisku Akademii Pedagogiki Specjalnej oraz do własnych publikacji. Pokazuje w ten sposób problem tytułowy jako logiczną kontynuację wcześniejszych zainteresowań naukowych i konsekwencję własnego rozwoju zawodowego. Informuje o tym podtytuł książki: *Szkice teoretyczne i dociekania empiryczne w kontekście zdolności uczniów gimnazjum*. *Wstęp* obejmuje też opis struktury monografii oraz podziękowania dla grona osób, które wspierają Autorkę w pracy.

Pojęcie samodzielności jest terminem potocznym i naukowym zarazem, stąd szczególnie istotne stały się początkowe założenia definicyjne

w rozdziale *Ważniejsze ustalenia dotyczące samodzielności człowieka w różnych obszarach jego działań*. Wynik eksplikacji pojęcia przedstawiono w tab. 1. Autorka wyróżniła i opisała samodzielność w ujęciach pedagogicznych i psychologicznych z trzech perspektyw: aktywności osoby skierowanej na nią samą, działań w obszarze kontaktów społecznych człowieka oraz poznawania i zmiany otaczającej człowieka rzeczywistości. Następnie pokazano samodzielność w aspekcie rozwojowym. Uzyskiwaniu samodzielności sprzyjają odpowiednie oddziaływania rodziny oraz szkoły. W charakterystyce *samodzielności poznawczej* nawiązano do klasyki dydaktyki: badań i publikacji Stanisława Palki oraz Wincentego Okonia. W konkluzji tych analiz Autorka przyjmuje definicję regulująco-projektującą i pisze: „samodzielność poznawczą traktuję jako cechę aktywności człowieka wyrażającej się między innymi w podejmowaniu, formułowaniu i rozwiązywaniu problemów oraz podejmowaniu decyzji. Obejmuje ona inicjowanie działań i kierowanie przez podmiot swoją aktywnością obejmującą planowanie, realizację czynności i refleksję nad ich rezultatami oraz przebiegiem” (s. 39). Jest to poszerzenie znaczenia samodzielności poznawczej nadanego przez Palkę, do szeroko rozumianej ludzkiej aktywności. Następnie przedstawiony został przegląd badań pedagogicznych nad samodzielnością poznawczą: m.in. Palki, Witkowskiego, Słomki, Skarżyńskiej. Nowy etap w myśleniu o samodzielności poznawczej rozpoczął się wraz z pojawieniem się i upowszechnieniem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz kształcenia na odległość. Pokazano możliwości, ale i ograniczenia, przede wszystkim związane z dostępnością gotowych pakietów informacji i wiedzy, zwalniających z samodzielnych poszukiwań i myślenia.

Kolejne zagadnienia zostały skupione wokół tematu *Samodzielność w rzeczywistości edukacyjnej*. Autorka rozpoczyna je od ujęcia historycznego: od Jana Ludwika Vivesa i Jana Amosa Komeńskiego. Kończy na koncepcji polskiego wybitnego dydaktyka – Wincentego Okonia. Wskazano dalej samodzielność w kontekście celów, zasad i form kształcenia oraz jako wyraz podmiotowości ucznia. Rola samodzielności jest podnoszona także w polityce i prawie oświatowym; wzrasta na wyższych szczeblach kształcenia.

Samodzielność jest pojęciem ważnym w psychologii. Następny fragment *Samodzielność w wybranych nurtach teorii psychologicznych* poświęcono rekonstrukcji rozumienia samodzielności w koncepcjach psychologii behawioralnej, poznawczej, humanistycznej i osobowości. Przegląd literatury przedmiotu dokonany przez Autorkę ma charakter rekonstrukcyjny.

Nowym wątkiem poznawczym jest *Poszukiwanie związku zdolności z samodzielnością uczniów*, które stało się przedmiotem kolejnego fragmentu książki.

Rozpoczęto od ustaleń teoretycznych, wskazując główne definicje i koncepcje zdolności. Odtworzono znane modele: Mönksa, Piirto, Feldmana, Zieglera, Tannenbauma i in. Następnie pokazano problem rozpoznawania uzdolnień na podstawie polskich i zagranicznych doświadczeń. Po tym dokonano charakterystyki uczniów zdolnych: ich zdolności intelektualnych, zdolności twórczych, zdolności kierunkowych, cech osobowościowych oraz zróżnicowania zdolności ze względu na płeć.

Pierwsze próby samodzielności i pojedyncze działania w tym zakresie można zaobserwować już u małych dzieci, ale świadoma aktywność pojawia się w czasie dorastania. W rozdziale *Okres adolescencji jako czas intensywnego rozwoju człowieka na drodze do samodzielności* Autorka charakteryzuje aspekty zmian biologicznych oraz ich konsekwencje dla funkcjonowania poznawczego i społecznego, a także kształtowania się poglądów dorastającej młodzieży. Wskazano tu również kierunki badań nad młodzieżą, w tym nad zagrożeniami i czynnikami ryzyka.

Na podstawie ustaleń teoretycznych Autorka sformułowała założenia metodologiczne badań własnych (*Problematyka i organizacja badań*). Przyjęła, że uczeń zdolny to uczeń samodzielny w obszarze działań poznawczych. Skonstruowała schemat obejmujący układ warunków sprzyjających ujawnianiu się samodzielności poznawczej (s. 115). Na problematykę badawczą złożyły się cztery obszary tematyczne. Po pierwsze, punktem wyjścia stało się poznanie obrazu zdolności badanej młodzieży w percepcji uczniów i nauczycieli. Po drugie, postrzeganie własnej samodzielności poznawczej przez gimnazjalistów. Po trzecie, rozpoznanie umiejętności związanych z samodzielnością poznawczą. Czwarta kwestia dotyczyła różnic w samodzielności poznawczej ze względu na płeć, rodzaj zadań i poziom zdolności. W badaniach własnych wykorzystano duży zbiór autorskich niestandardyzowanych narzędzi pomiaru (tab. 2), których komplet zamieszczono w aneksie książki. Są to kwestionariusze ankiety *Zdolności i samodzielność* (wersja dla uczniów) oraz *Zdolności i samodzielność uczniów* (wersja dla nauczycieli), arkusz *Pomoc koledze*, arkusz *Zdanie-projekt*, arkusz *Moje refleksje z pracy nad projektem*, kwestionariusz *Zdolności i samodzielność*, arkusz *Moje propozycje ulepszeń*, arkusz *Decyzje i drzewa decyzyjne*. Wykorzystano metody analizy wytworów, sondażu diagnostycznego oraz introspekcji. Zastosowano podejście triangulacyjne, pozwalające na wielostronne zebranie danych, a w konsekwencji – opis i wyjaśnienie przedmiotu badań. Rzetelność narzędzi została zweryfikowana testem Alfa Cornbacha. Badania przeprowadzono w dwóch celowo dobranych warszawskich gimnazjach, w grupie 421 uczniów klas drugich i trzecich, oraz ich nauczycieli (N = 18); w roku szkol-

nym 2012/13. Wśród uczniów wyłoniono grupę zdolnych (28,8%). Kryterium selekcji stały się nominacje nauczycieli, autonominacje oraz analiza osiągnięć.

Jaki obraz zdolności uczniów gimnazjum wyłania się z badań? Uczniowie najczęściej rozpoznają u siebie zdolności ruchowe i intelektualne. A nauczyciele wśród uczniów identyfikują potencjały praktyczne i intelektualne.

W dalszej kolejności poddano analizie *Zachowania świadczące o samodzielności poznawczej gimnazjalistów w percepcji uczniów*. Na zachowania związane z samodzielnością poznawczą złożyły się: planowanie, praca z informacją, zastosowanie wiedzy w praktyce, refleksja, korzystanie z pomocy i podpowiedzi. Jedynie połowa gimnazjalistów podejmuje działania związane z planowaniem. Głównym źródłem informacji oraz ich weryfikowania jest internet. Dla 70% ważna jest poprawność wyniku swojej pracy. To powoduje, że 60% uczniów szuka gotowych odpowiedzi. W refleksji nad ukończoną pracą badani przeżywają pozytywne emocje satysfakcji.

Następny etap prezentacji wyników objął *Umiejętności związane z samodzielnością poznawczą*. Pomiar dotyczył tu dostrzegania i rozwiązywania problemów oraz podejmowania decyzji. Uczniowie dobrze poradzi sobie z dostrzeganiem problemów, ale mają niskie poczucie własnej sprawczości.

Autorka założyła, że samodzielność poznawcza uczniów będzie się różniła z uwagi na poziom ich zdolności. Jest to zasadne, biorąc pod uwagę, że cechy poznawcze i osobowościowe uczniów zdolnych są kluczowe także dla samodzielności poznawczej. Uczniowie zdolni częściej od mniej zdolnych rówieśników sprawdzają jakość wykonanych zadań oraz rzadziej korzystają z porad i poprawiają wykonane zdania. Podczas pracy nad projektem częściej udzielają innym rad, a sami rzadziej o nie proszą. Obie grupy muszą pokonać „wewnętrzny opór” przed rozpoczęciem pracy nad zadaniem (*Zdolności jako czynnik różnicujący samodzielność poznawczą uczniów*). Mimo przewagi zdolnych w wielu badanych wymiarach, istotna statystycznie okazała się tylko umiejętność określania celów i korzyści z wprowadzenia proponowanych przez uczniów zmian. W zakresie podejmowania decyzji istotna różnica dotyczyła częstszego wskazywania przez zdolnych pozytywnych konsekwencji rozwiązywania problemu. W konkluzji tej części badań sformułowano wniosek o braku istotnych różnic w działaniach i umiejętnościach z obszaru samodzielności poznawczej uczniów a poziomem ich zdolności. Ten wynik Autorka tłumaczy faktem, że w warunkach szkolnych uczniowie poddawani są tym samym oddziaływaniom edukacyjnym, w których nie oczekuje się od nich samodzielności. Zatem teoretycznie/hipotetycznie wyższe predyspozycje zdolnych w obszarze samodzielności poznawczej nie ujawniają się w szkole.

Czy samodzielność poznawcza jest zróżnicowana ze względu na płeć? (*Płeć jako czynnik różnicujący zachowania i umiejętności związane z samodzielnością poznawczą gimnazjalistów*). Dziewczeta deklarują częstsze planowanie pracy, korzystanie z wielu źródeł, także poza internetem, wyżej oceniają praktyczną przydatność treści poznawanych w szkole, są mniej docieklive od rówieśników. W pracy nad projektem dziewczeta częściej od kolegów szukają pomocy i dłużej pracują nad poszukiwaniem wielu informacji z różnych źródeł. Dziewczeta kończą pracę nad zadaniem w wyznaczonym terminie, mają pomysły na ulepszenie zakończonej pracy oraz dostrzegają więcej korzyści z wykonanego zadania niż koledzy. Dziewczeta posiadają wyższą umiejętność w zakresie dostrzegania problemów, a także formułowania problemów i dostrzegania trudności przy wdrażaniu rozwiązań. W zakresie podejmowania decyzji istotnych różnic wśród gimnazjalistów nie było, ale zarysowała się tendencja do przewagi dziewcząt w większości badanych wymiarów. Różnice międzypłciowe okazały się wyższe na poziomie deklaracji niż na poziomie umiejętności.

Podsumowanie monografii Autorka zawarła w fragmencie zatytułowanym: *Kierunki dalszych badań i implikacje edukacyjne*. Rozpoczęła od podkreślenia, że samodzielność jest ważną wartością indywidualną i społeczną. Okres dorastania to czas, w którym kształtują się kompetencje do „bycia samodzielnym” w różnych aspektach i dziedzinach życia, także poznawczym. Istnieje jednak rozbieżność między deklaracjami o dużej randze samodzielności a realiami szkolnymi, w których promowani są uczniowie spełniający założone standardy działań i zachowań. Wśród kierunków dalszych badań Małgorzata Jabłonowska wskazuje związki między samodzielnością poznawczą a wiekiem, poziomem rozwoju uczniów w różnych sferach, rodzajem posiadanych zdolności, poziomem uzdolnień twórczych, zaangażowania zadaniowego, umiejscowieniem poczucia kontroli, funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej, oddziaływaniem rodziny i szkoły, a także percepcją uczniowską tych środowisk. Autorka krytycznie omawia przyjętą koncepcję badań. Brak wyraźnych różnic między wskaźnikami samodzielności poznawczej uczniów o różnym poziomie zdolności prawdopodobnie wynikał z przyjęcia pedagogicznej definicji zdolności i wylaniania uczniów zdolnych. To rodzi jednak pytanie szersze – o wartość poznawczą pedagogicznych badań nad zdolnościami, badań, w których nie wykorzystuje się narzędzi i zmiennych psychologicznych. Uważam, że można również zastanowić się nad trafnością zadań do drzewka decyzyjnego i do propozycji ulepszeń, i nad wprowadzeniem do kwestionariusza *Zdolności i samodzielność* skalowania zamiast pytań rozstrzygnięć. Zaobserwowane różnice skłaniają ku wyjaśnieniom z wykorzystaniem kategorii perfekcjonizmu zdolnych. Uwzględniając

strukturę kompetencji składających się na samodzielność poznawczą, Małgorzata Jabłonowska zaproponowała autorską koncepcję edukacji prowadzącej do samodzielności poznawczej. Odwołała się w niej do znanych już koncepcji dydaktycznych i rozwiązań metodycznych. Oryginalną cechą tej koncepcji jest koncentrowanie działań wokół kategorii samodzielności. W zakończeniu nawiązuje do idei dobrej szkoły, ujmowanej przez Kazimierza Denka jako szkoły skoncentrowanej na uczniu.

W *Aneksie* książki dodatkowo zamieszczono wykaz tabel zbiorczych obejmujących zestawienie wszystkich danych ilościowych z badań własnych. To udostępnienie wyników pozwala czytelnikom na prześledzenie założeń badawczych i toku badań. Pozwala także osobom zainteresowanym na analizę wtórną danych.

Głównym walorem książki jest przypomnienie o ważnej kategorii pojęciowej w pedagogice i dydaktyce, jaką jest samodzielność poznawcza. W nowych realiach kulturowych nabrała ona szczególnego znaczenia. Jak Autorka zaznacza, badania będą kontynuowane. Uważam, że książka znajdzie zainteresowanie wśród dydaktyków i pedagogów zdolności oraz twórczości. A także wśród doksztalających się zawodowo nauczycieli, szukających w teorii pedagogicznej wyjaśnień dla problemów napotykanych w praktyce oraz inspiracji dla własnej pracy zawodowej we wspieraniu rozwoju uczniów. Wyniki przeprowadzonych analiz teoretycznych oraz badań empirycznych są nowe i ważne dla dorobku nauk pedagogicznych.

TERESA GIZA – Wszechnica Świętokrzyska
e-mail: gizateresa@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.07.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.12.2016

Sprawozdanie z I Europejskiego Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji, 5-7 października 2016, Kielce, Polska

W dniach 5-7 października 2016 roku odbyło się w Kielcach I Europejskie Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji, w którym wzięli również udział przedstawiciele redakcji czasopisma „Studia Pedagogiczne, Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”. Ideą Forum było budowanie płaszczyzny wymiany informacji i miejsca spotkań wszystkich uczestników życia oświatowego. Należy zaznaczyć, iż w wydarzeniu wzięło udział niemal 200 prelegentów, pedagogów, ekspertów od nowych technologii i przedstawicieli pozarządowych instytucji. W forum aktywnie uczestniczyli także nauczyciele i studenci Wydziału Pedagogicznego. Ciekawym wydarzeniem towarzyszącym forum był I Salon Technologii i Wyposażenia dla Edukacji, podczas którego zwiedzający mieli możliwość zapoznania się z najnowszymi technologiami i rozwiązaniami przeznaczonymi dla edukacji.

Niezwykłym powodzeniem cieszyły się wystąpienia, goszczących w kieleckich Targach autorytetów oświaty takich, jak dr hab. Jacek Pyżalski, dr hab. inż. Janusz Morbitzer czy profesor dr hab. Bogusław Śliwerski. Zainteresowani mieli możliwość wysłuchać ponad stu prelegentów, biorących udział w dwudziestu sesjach tematycznych i prezentujących blisko siedemdziesiąt tematów ważnych dla polskiej edukacji. Trzydniowe, pierwsze Europejskie Forum Nowych Technologii i Innowacji dla Edukacji zainicjowane zostało przez Stowarzyszenie Dialogu Edukacyjnego oraz Targi Kielce. W ponad kilkunastu sesjach tematycznych można było wysłuchać wystąpienia oscylujące wokół następujących kwestii:

- Otwarte Zasoby Edukacyjne
- Architektura i przestrzeń nowoczesnej edukacji
- Biblioteki i bibliotekarze XXI wieku
- Samorządy dla edukacji
- Nauczyciel w przestrzeni szkoły
- Ewaluacja i diagnoza w edukacji
- Szkoła katolicka jako przykład dobrej praktyki edukacji integralnej.

Ciekawym rozwiązaniem dla uczestników była również forma warsztatów oraz Edukacyjny Hyde Park, ukazujący prezentacje i warsztaty technologiczne, podczas którego prezentowały swoje oferty instytucje otoczenia sektora oświaty, m.in.: Centrum Nauk Kopernik, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Politechnika Świętokrzyska, Nowa Szkoła, Stowarzyszenie Integracja Europa-Wschód, Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, EGIS sp. z o.o., Grupa MAC, Institute of Design Kielce, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Wiele dyskusji zgromadziło również Forum Kuratorów i Dyrektorów oraz sesja dotycząca portali i platform edukacyjnych.

Należy zaznaczyć, iż Targi Kielce stwarzają doskonałą przestrzeń dla współpracy międzynarodowej, o czym świadczyć może zainteresowanie słuchaczy trzecią osią tematyczną związaną ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i Europejskim Programem EDUA.EU – innowacyjnym programem partnerskim dla szkół, uniwersytetów, wydawnictw, bibliotek.

Zainteresowaniem przybyłych cieszył się także panel poświęcony miejscu szkoły w relacji z rynkiem pracy, który zainicjował Dyrektor Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli – Jacek Wołowicz oraz przedstawiciel Ośrodka Rozwoju Edukacji i Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

Niezwykłym walorem Forum była możliwość prezentacji lokalnych osiągnięć i dobrych praktyk konkretnych placówek oświatowych/szkół, a także strategii przestrzeni nowoczesnej edukacji małego dziecka, dialogu w kulturze pedagogicznej i nowych trendów w polskiej edukacji.

Na zakończenie pragnę dodać, iż Forum Oświatowe stało się okazją nie tylko do podzielenia się z innymi dobrymi praktykami stosowania innowacji w edukacji, ale przede wszystkim implikatorem do rozwijania współpracy międzynarodowej w celu efektywniejszej pracy ośrodków edukacji. Pomysł połączenia kongresu z targami, prezentacji produktów i firm był bardzo pozytywnie odebrany przez zewnętrznych, zagranicznych gości, ponadto ukazał on wysoki poziom, jak i różnorodną ofertę edukacyjną. Jest to także doskonała okazja do promocji regionu i znajdujących się w nim uczelni wyższych, wydawnictw oraz szkół.

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: paulina.forma@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.07.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.12.2016

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel.: 48 41 349 72 65; fax: 48 41 349 72 69
<http://www.ujk.edu.pl/wyd>; e-mail: wyd@ujk.edu.pl