

ISSN 2083-179X

# Studia Pedagogiczne

---

Problemy społeczne,  
edukacyjne i artystyczne

TOM 38

2021

# STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES  
Social, educational and art problems

**VOLUME 38**

# Studia Pedagogiczne

---

Problemy społeczne,  
edukacyjne i artystyczne

TOM 38



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego  
Kielce

2021



#### RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Dróżka (UJK), Wiesław Jamrożek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoğlu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Jerzy Mądrawski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziejewicz-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: Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl  
Zastępca sekretarza: Dorota Bełtkiewicz – stped@ujk.edu.pl  
Koordynator POLINDEX: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

#### REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl  
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl  
Wanda Dróżka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl  
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl  
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.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, Vasilii Dicoussar, język rosyjski – dicoussar@ccas.ru

#### REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Małgorzata Przeniosło – malgorzata.przenioslo@ujk.edu.pl

#### RECENZENCI / REVIEWERS

Dorota Bełtkiewicz (Akademia Ignatianum w Krakowie), Sławomir Cudak (Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie), Teresa Giza (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Anna Józefowicz (Uniwersytet w Białymstoku), Maciej Kołodziejcki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Weronia Król-Gierat (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Cezary Kurkowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Ewa Parkita (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Kamila Słupska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Tomasz Warzocha (Uniwersytet Rzeszowski), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski), Karolina Wiśniewska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

#### 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 – Zespół  
Projekt okładki – 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)

ISSN 2083-179X

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2021

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MARZENNA MAGDA-ADAMOWICZ, Kompetencje profesjonalne nauczyciela. Deskrypcje i reinterpretacje. ....	11
PATRYCJA HANYGA, Kształtowanie się form i treści czasu wolnego na przestrzeni minionego wieku. ....	23
RENATA JEDLIŃSKA, Edukacja i rynek pracy w dobie globalizacji. ....	33
JANUSZ MIĄSO, Dialektyka paradygmatu głębi i powierzchowności – potrzeba głębszych relacji i pogłębionej edukacji – w perspektywie personalizmu uniwersalistycznego. ....	55
PATRYCJA PAŃTAK, Najważniejsze jest dobro dziecka, czyli władza rodzicielska przed i po rozwodzie. ....	73

### BADANIA I KOMUNIKATY

DANIEL KUKLA, MIROŚŁAW MIELCZAREK, Preparation of Socially Maladjusted Youth to Professional Independence in Youth Educational Centres. ....	93
BOŻENA MATYJAS, Znaczenie bajkoterapii w okresie dzieciństwa w opiniach nauczycieli przedszkola. ....	109
NATALIA ZYGMUNT, Preferencje muzyczne współczesnej młodzieży. ....	119
MACIEJ ŻYWNO, Wolontariat w dobie pandemii COVID-19. ....	131
ADAM NARUSZEWICZ, Implementation of Programming Contents at the Early School Stage – Outline. ....	145

### RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

PAULINA FORMA, Działania podejmowane w ramach projektu Bardzo Młoda Kultura (BMK) w regionie świętokrzyskim i ich wpływ na wzrost kompetencji młodego pokolenia. ....	161
---	-----

## CONTENTS

### ARTICLES & ESSAYS

MARZENNA MAGDA-ADAMOWICZ, Teacher Professional Competences. Descriptions and Reinterpretations. ....	11
PATRYCJA HANYGA, The Sharpening of the Forms and Content of Leisure Time in Space Last Age. ....	23
RENATA JEDLIŃSKA, Education and Job Market in the Times of Globalization	33
JANUSZ MIĄSO, A Dialectic of the Depth and Superficial Paradigm – the Need for Deeper Relationships and in – Depth Education in the Perspective of Universalistic Personalism. ....	55
PATRYCJA PAŃTAK, The Most Important Thing Is the Well-Being of the Child, that Is Parental Responsibility Before and After Divorce. ....	73

### RESEARCHES & STATEMENTS

DANIEL KUKLA, MIROŚLAW MIELCZAREK, Przygotowanie młodzieży niedostosowanej społecznie do samodzielności zawodowej w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. ....	93
BOŻENA MATYJAS, The Importance of Fairy Tale Therapy During Childhood in the Opinions of Preschool Teachers. ....	109
NATALIA ZYGMUNT, Musical Preferences of Contemporary Youth. ....	119
MACIEJ ŻYWNÓ, Volunteering During COVID-19 Pandemic. ....	131
ADAM NARUSZEWICZ, Realizacja treści dotyczących programowania na etapie wczesnoszkolnym – zarys tematyki. ....	145

### REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

PAULINA FORMA, Activities Undertaken as Part of the Very Young Culture Project (BMK) in The Świętokrzyskie Region and their Impact on the Growth of Competences of the Young Generation. ....	161
---	-----

# Artykuły i rozprawy



## Kompetencje profesjonalne nauczyciela. Deskrypcje i reinterpretacje

Teacher Professional Competences. Descriptions and Reinterpretations

DOI 10.25951/4662

### Wprowadzenie

Współcześnie dyskutuje się nad rolą nauczyciela oraz kierunkami jego kształcenia. Istnieje wiele projektów i poglądów w tym temacie. Kompetencje nauczyciela rozpatrywane są w kontekście różnych obszarów jego życia i działalności społecznej. Zróżnicowanie kulturowe i społeczne prowadzi do różnorodnych interakcji społecznych zachodzących między podmiotami edukacji. Z tego też wynikają problemy w procesie edukacyjnym. Dlatego tak istotne są kompetencje nauczyciela, które kształtują się w toku jego rozwoju zawodowego.

Współcześnie podważa się doktrynę edukacji adaptacyjnej, służącą przystosowaniu podmiotów edukacji do panujących warunków społeczno-politycznych oraz przyczyniającą się do kształtowania u nich postaw bierności, konsumpcji. Ta doktryna zastępowana jest edukacją krytyczną, uwzględniającą pobudzenie do innowacji, twórczości, działania w zmieniającym się świecie. Edukacja krytyczna przyjmuje założenia świadomego procesu nabywania i doskonalenia kompetencji nauczyciela w toku rozwoju zawodowego, warunkując jego gotowość i świadomość zawodową. Zatem przekraczane są ograniczenia i stereotypy. Dlatego u nauczyciela powinna występować potrzeba posiadania i rozwijania kompetencji zawodowych i wykorzystywania ich w celu doskonalenia siebie i otoczenia.

Niniejsze rozważania są zaledwie próbą podkreślenia ważności kompetencji nauczyciela w jego pracy pedagogicznej. Proponowane opracowanie może stanowić impuls do prowadzenia dalszych, bardziej wnikliwych studiów oraz analiz i interpretacji omawianej problematyki.

## Precyzja terminologiczna kompetencji

W toku rozwoju profesjonalnego następuje rozwój kompetencji nauczyciela. Termin **kompetencje** pojawia się w wielu kontekstach teoretycznych. Wieloznaczność tych ujęć jest konsekwencją zróżnicowanych orientacji naukowych. Dlatego też warto uszczegółowić podstawowe pojęcie tej analizy.

Kompetencje to z języka łacińskiego *competentia*, pochodzące od czasownika *competere*, co oznacza zgadzać się, nadawać się, współzawodniczyć (Szempruch 2013). Podstawa znaczeniowa tego terminu podkreśla wewnętrzny potencjał podmiotu umożliwiający podejmowanie czynności (Szempruch 2013). Według źródeł leksykalnych kompetencje to zakres władzy, umiejętności, odpowiedzialności, pełnomocnictwa, uprawnień, działania organów władz i jednostek organizacyjnych. Natomiast kompetentny to ten, który jest uprawniony, pełnomocny do działania, podejmowania decyzji, mający kwalifikacje do wyrażania sądów i ocen.

Ministerstwo Edukacji Narodowej w 1997 roku wyszczególniło siedem kluczowych kompetencji, które powinien opanować każdy wykształcony człowiek, tj. umiejętności uczenia się, myślenia, poszukiwania, doskonalenia i komunikowania się, współpracy i działania. Z powyższej klasyfikacji widać, że kompetencje utożsamiane są z umiejętnościami – co wydaje się nieprawidłowe. Rada Europejska 23–24 marca 2000 r. w Lizbonie dekretowała potrzebę sprecyzowania europejskich ram określających nowe umiejętności w procesie uczenia się przez całe życie. Przesłanka ta była powtórnie formułowana w trakcie posiedzenia Rady Europejskiej w Brukseli (20–21 marca 2003 r. i 22–23 marca 2005 r.) oraz w znowelizowanej strategii lizbońskiej, usankcjonowanej w 2005 r. Uwzględniając te ustalenia, 18 grudnia 2006 r. Parlament Europejski i Rada Europejska przyjęły zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Ustanawiając je w kalkulowano możliwość wspomżenia osób o niskich kwalifikacjach, np. przedwcześnie kończących edukację, starszych, niepełnosprawnych, bezrobotnych (Pintal, Tomaszewska, Domaradzka-Grochowska 2018). Zatwierdzono wówczas osiem kompetencji kluczowych (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady...), tj.: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Kompetencja jest więc uważana za wewnętrzny potencjał podmiotu, rezultat uczenia się, co warunkuje podejmowanie działań, dostosowywanie się do warunków środowiska społecznego (Szempruch 2013, s. 101).

### Sens kompetencji pedagogicznych

Henryka Kwiatkowska (1988, 2008) uważa za kompetencje nauczyciela zdolność do czegoś, która zależy od umiejętności i sprawności. Natomiast Stanisław Dylak (1995) ujmuje kompetencje jako zbiór wiedzy, umiejętności, postaw, wartości niezbędnych do realizacji celów. Przez kompetencje rozumiemy też sprawności i umiejętności w danej dziedzinie poparte wiedzą w tym zakresie (Hamer 1998). Kompetencje warunkują więc „podmiotową zdolność dostosowania się do warunków środowiska społecznego”, co pozwala na samorealizację i wychowanie jednostki (Szempruch 2013). Natomiast Jadwiga Michalik-Surówka (1998) wyróżnia kompetencje edukacyjne, przez które rozumie wyjściowe kwalifikacje zawodowe, czyli sprawności i umiejętności wsparte wiedzą ogólnoteoretyczną i pedagogiczną oraz niezbędne cechy osobowościowe. Tym samym kompetencje pedagogiczne wyznaczone są sprawnością respektowania w codziennej pracy pedagogicznej wiedzy, odpowiedzialności oraz doświadczeń. Możemy jednak mówić o kompetencjach biernych i czynnych (Skrzypczak 1998). **Kompetencje bierne** to wiedza dotycząca pracy pedagogicznej. Natomiast **czynne kompetencje** to świadome i rozumne kierowanie swoim postępowaniem zgodnie z przyjętymi regułami i potrzebami reformy edukacji (Skrzypczak 1998). Dlatego nauczyciel znający swoje obowiązki zawodowe oraz założenia reformy edukacji jest odpowiedzialny za swoją pracę wobec siebie, uczniów, ich rodziców, grona pedagogicznego i społeczeństwa. Kompetencje bierne obejmują sferę poznawczą, a czynne – poznawczą, praktyczną, emocjonalną osobowości oraz odpowiedzialność nauczyciela.

Zatem **kompetencje pedagogiczne** nauczyciela sprowadzane są do szeroko rozumianego układu umiejętności pedagogicznych, których podstawą jest wiedza o uczniu, szkole, metodach, sposobach działania i rozwiązywania konfliktów, efektywnej współpracy i wspierania rozwoju wychowanka. Jest to zbiór wiadomości, umiejętności, nawyków i postaw. Przejawia się łatwością nauczania i wychowywania innych. Kompetencje pedagogiczne nauczyciela rozwijają się w toku rozwoju profesjonalnego nauczyciela (Duraj-Nowakowa 2000).

## Klasyfikacje kompetencji nauczyciela

W tabeli 1 przedstawiono podejście polskich pedagogów do kwestii kompetencji pedagogicznych nauczyciela.

Tabela 1. Kompetencje pedagogiczne nauczyciela

M. Czerepaniak-Walczak 1994	R. Kwaśnica 1994	S. Dylak 1995	J. Szempruch 2013	M. Magda 2002; M. Magda-Adamowicz 2018
1. Praca z młodzieżą	1. Techniczne	1. Bazowe	1. Osobiste	1. Doskonalenie, samokształcenie się
2. Praca z innymi podmiotami szkoły	1.1. Postulacyjne	1.1. Komunikacyjne	2. Interpretacyjno-komunikacyjne	2. Dydaktyczne
3. Praca nad sobą	1.2. Metodyczne	1.2. Etyczne	3. Współdziałania	3. Wychowawcze
	1.3. Realizacyjne	2. Konieczne	4. Kreatywno-krytyczne	4. Twórcze
	2. Praktyczno-moralne	2.1. Interpretacyjne		
	2.1. Interpretacyjne	2.2. Autokreacyjne		
	2.2. Moralne	2.3. Realizacyjne		
	2.3. Komunikacyjne			

Źródło: opracowanie własne.

Powyższa tabela uświadamia nam pewną sztuczność przedstawionych podziałów. Niektóre koncepcje są zbyt ogólne. W podziałach uwzględniono: stopień złożoności, typ i sposób realizacji pracy pedagogicznej. Niektóre koncepcje powstały na podstawie badań, obserwacji i także własnej pedagogicznej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Na przykład w klasyfikacji emancypacyjnej kompetencji nauczyciela Marii Czerepaniak-Walczak (1994) przyjęto kryterium indywidualnej autonomii, uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym.

## Kompetencje doskonalenie i samokształcenie się nauczyciela

Kompetencje pedagogiczne budowane są warstwowo. Ich podstawą jest zbiór kwalifikacji o najprostszych charakterze. Jednostka posługuje się wyuczonymi umiejętnościami, cały czas je doskonalić oraz opierając się na określonej wiedzy, postępując zgodnie z akceptowanymi wartościami i postawami.

Stąd podstawowymi **kompetencjami** pedagogicznymi nauczyciela są jego **doskonalenie i samokształcenie się**. Nauczyciel potrzebuje aktualizować już zdobytą wiedzę (na studiach) o nowe osiągnięcia naukowe, poszukuje oraz pozyskuje niezbędną wiedzę w celu doskonalenia swoich umiejętności i warsztatu pracy. Nauczyciel musi umieć pozyskiwać odpowiednie źródła i formy doskonalące jego wiedzę i umiejętności. Zdobytą wiedzę i umiejętności pozwalają mu postępować zgodnie z aktualnie akceptowanymi normami, wzorami, kierunkami. W samokształceniu klasycznym, indywidualnym, nastawionym na pielęgnowanie osobistych zamiłowań i zaspokajanie potrzeb własnego rozwoju, osoba zainteresowana sama reguluje przebieg i tempo pracy, w sposób niezależny dobiera środki i kryteria oceny. Natomiast w samokształceniu kierowanym pracą umysłową uczestnik podlega sterowaniu zewnętrznemu w zakresie wyznaczania celów, programu, środków realizacji. Doskonalenie zawodowe ma tutaj charakter planowy, zorganizowany i sformalizowany. W szerokim rozumieniu samokształcenie obejmuje doskonalenie własnym wysiłkiem sfery: intelektualnej (wiedza, umiejętności, zdolności, sprawności), motywacyjnej (potrzeby, aspiracje i zainteresowania) oraz emocjonalnej (cele, ideały, dążenia, postawy, wartości). Zatem w doskonaleniu i samokształceniu zawodowym nauczyciela istnieje związek jego sfery intelektualnej, motywacyjnej i moralnej.

#### Kompetencje dydaktyczne nauczyciela

Powyższe kompetencje są podstawą rozwoju kolejnych **kompetencji**, tj. **dydaktycznych**, od których zależy efektywność dydaktycznego działania nauczyciela. Należą do nich kompetencje metodyczne i realizacyjne, obejmujące najczęściej:

- przekazywanie informacji i doświadczeń adekwatnych do wiedzy ucznia,
- pobudzenie aktywności poznawczej i praktycznej wychowanków,
- rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych podopiecznych,
- kształtowanie zainteresowań i motywacji do uczenia się,
- łączenie teorii z praktyką,
- przygotowanie do systematycznej samokontroli i samooceny nauki i pracy,
- pobudzanie potrzeb, możliwości i aspiracji dzieci,
- organizowanie życia społecznego uczniów,
- wdrażanie ich do pożądanego organizowania czasu wolnego,
- przygotowanie do systematycznego i samodzielnego uczenia się przez całe życie.

Kompetencje te uwzględniają też umiejętności pedagogicznego działania według przyjętych celów, zasad z odpowiednim doбором metod, środków

i form realizacji. Na początku pracy są one często rezultatem naśladownictwa autorytetów, świadomego przestrzegania wyuczonych reguł. Nauczyciel o kompetencjach dydaktycznych planuje, organizuje, odpowiednio doбира cele, metody, materiały i techniki pracy (Szempruch 2013, s. 124), a także motywuje, ocenia i doradza. W procesie nauczania nie wystarczy jedynie posługiwanie się wiedzą i umiejętnościami. Istotna jest zdolność do krytycznej analizy, weryfikacji i przetwarzania posiadanej wiedzy. Nauczyciel musi także stale poszerzać swoje kompetencje dydaktyczno-metodyczne z powodu różnorodnych zmian prawno-oświatowych i cywilizacyjnych. Obecnie kładzie się coraz większy nacisk na naukę języków obcych już od najmłodszych lat, dlatego nauczyciel może spotkać się z uczniami o dużo wyższym poziomie językowym niż rówieśnicy. W takiej sytuacji musi on wiedzieć, jak dalej rozwijać i wykorzystywać potencjał tych uczniów. Elżbieta Zawadzka (2004) zamieszcza zalecenia dla nauczyciela pracującego z małymi dziećmi. Są to:

- odwoływanie się do doświadczeń dziecka oraz sytuacji znanych mu z najbliższego otoczenia,
- skupienie się na osłuchiwanie dzieci z językiem oraz kształtowaniu ich wymowy i intonacji,
- rezygnacja z objaśniania gramatyki,
- przeplatanie form aktywności oraz dostosowywanie czasu zadań i ćwiczeń do aktualnego stanu dzieci,
- stosowanie jak największej liczby powtórzeń wprowadzanych wyrazów i zwrotów oraz rymowanek i piosenek ułatwiających zapamiętywanie,
- wprowadzanie aktywności wywołujących zaciekawienie i ekscytację (zgadywanki),
- pozwalanie dzieciom na ruch fizyczny w trakcie zajęć,
- wykorzystywanie śpiewu, tańca, dramy, rekwizytów, obrazów graficznych, filmów,
- rozwijanie fantazji i twórczości dzieci.

Umiejętności nauczyciela w zakresie diagnozowania pozwalają na „wstępne rozpoznanie uczniów zarówno w kontekście reprezentowanych przez nich cech rozwojowych, jak i cech indywidualnych (posiadanej wiedzy i umiejętności, poziomu inteligencji, zainteresowań, celów, potrzeb, stopnia i źródeł zmotywowania, charakteru osobowości i związanego z tym stylu poznawczego itp.)” (Zawadzka 2004, s. 87). Jest to niezbędne do zaplanowania pracy dydaktycznej i doboru odpowiednich treści i metod nauczania. W celu rozpoznania i analizy najbliższego środowiska ucznia, jego zainteresowań, postaw oraz zachowań wobec innych osób nauczyciel może wykorzystywać takie techniki badawcze,

jak: obserwacja, ankieta, wywiad, a także techniki socjometryczne. Działania te usprawnią proces ewaluacji osiągnięć dzieci, ponieważ nauczyciel ma sposobność poznać ich możliwości (Zawadzka 2004, s. 87–88).

### Kompetencje wychowawcze

Pozycję nadrzędną zajmują kompetencje praktyczne, komunikacyjne, organizacyjne, jako że nauczyciel działa w niepowtarzalnych sytuacjach edukacyjnych i ma do czynienia z podmiotami edukacji. I te **kompetencje** nazywam **wychowawczymi**. Efekty pracy pedagoga dotyczą zmian zachodzących w osobowości wychowanków. Nauczyciel porozumiewa się z dzieckiem wywołując w nim zmiany wychowawcze. Komunikowanie się, organizowanie życia jako niezbędne elementy istnienia każdej grupy polegają na wymianie myśli, informacji i znaczeń. Nadawanie i odbieranie komunikatów stanowi konieczny warunek organizacji współpracy, przewodzenia, motywowania. Przez te kompetencje rozumiemy zdolność podmiotu do posługiwania się językiem w sposób adekwatny i skuteczny do sytuacji, słuchacza i przyjętych celów (Magda 2002). Można zatem przyjąć, że kompetencje wychowawcze pozwalają korzystać z uprawnień związanych z uczestnictwem w sytuacjach edukacyjnych, różnicować zachowania w zależności od kontekstu sytuacyjnego oraz przekonywać o konieczności posiadania i rozwijania efektywnych sposobów porozumiewania się z innymi. Źródłem efektywnego porozumiewania się jest osobowość nauczyciela, tzw. ukryty program edukacyjny, oraz postępowanie zgodne z przyjętymi wartościami i zasadami moralnymi. Wynika stąd potrzeba rozwijania i doskonalenia u siebie tych cech, które stanowią o stylu życia i autorytecie wychowawczym. Uwzględnia się tutaj cztery grupy cech: 1) gwarantujące dobre wykonywanie pracy (rzetelność, pracowitość, dokładność, punktualność, wytrwałość); 2) współżycie z innymi (życzliwość, koleżeństwo, uczynność); 3) realizowanie funkcji zawodowych (operatywność, sugestywność, stanowczość, konsekwencje, sprawiedliwość, opanowanie i optymizm); 4) świadczące o mądrości życiowej (wrozumiałość, umiarkowanie, optymizm, równowaga, krytycyzm, poczucie humoru).

Wychowanie jest bowiem procesem społecznym, który może wyzwalać, dodawać odwagi, uwalniać od ubezwłasnowolnienia, przygotowywać do przyszłego życia przez mobilizację do własnej aktywności, pobudzanie do zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi i zasadami moralności. Wychowanie ma służyć kształtowaniu norm i wartości społecznych, wzbudzaniu tolerancji i odpowiedzialności za własne działania. Nauczyciel powinien dostarczać

dzieciom odpowiednich wzorców postępowania, służyć im przykładem i być autorytetem dla swoich uczniów. Wychowanie wiąże się również z poznawaniem uczniów, ich mocnych i słabych stron, zdolności, umiejętności, co wskazuje na kolejną kompetencję nauczyciela.

### Kompetencje moralne nauczyciela

Z powyższymi integrują *kompetencje moralne* nauczyciela. On musi w swojej pracy pedagogicznej hierarchizować określone wartości, dokonując między nimi celowego ich wyboru. Wychowanie daje pożądane efekty, gdy nauczyciel wychowawca w swoim życiu zawodowym i osobistym stosuje zasady, które przekazuje i wpaja wychowankom. Dlatego nauczyciel powinien wprowadzać wychowanków w świat akceptowanych i przestrzeganych przez społeczeństwo zasad.

Istotny jest też tutaj dialog między pedagogiem a wychowankiem, w wyniku którego dzieci mają możliwość okazania mu szacunku, tolerancji, godności, sprawiedliwości i życzliwości. Najwyższą wartością moralną w zawodzie nauczycielskim jest sam uczeń. Wartością ludzką jest więc to wszystko, co sprzyja rzetelnemu doskonaleniu jednostki i zbiorowości jako istoty żywej, duchowej i cielesnej. Wartości moralne mają przejawiać się w motywowanym działaniu i inteligencji człowieka oceniającego z punktu widzenia dobra i zła moralnego. Mają one być na porządku dziennym w pracy i życiu osobistym nauczyciela. To on uczy dzieci formułowania wartości moralnych, korzystania z nich, wyrażania i uwzględniania ich w życiu.

Wykonywaniu zawodu nauczycielskiego towarzyszą nieuchronnie sytuacje konfliktu moralnego, w których zderzają się różne normy i wartości moralne. Wynikają one ze złożoności obowiązków i przedmiotu działalności nauczyciela. Wymagają wysokiej wrażliwości moralnej, świadomych rozstrzygnięć i poczucia odpowiedzialności moralnej (Magda 1999). Kompetencje moralne nauczyciela to gotowość do świadomego i rozumnego kierowania swoim postępowaniem oraz skłonność do przestrzegania przyjętych reguł i norm moralnych. Kompetencje te przejawiają się w pracy pedagogicznej wobec ucznia, zawodu, innych nauczycieli, szkoły i społeczeństwa. Należy przy tym zauważyć, że kompetencje moralne nauczyciela są odzwierciedleniem jego etapu rozwoju moralnego, stopnia ukształtowania wartości moralnych, do których zaliczamy sprawiedliwość, prawdomówność, prawość, wierność, tolerancję, bezinteresowność. Czyny nauczyciela muszą być zgodne z hierarchią etycznych wartości. Nauczyciel musi umieć i uczyć innych rozpoznawania i przyswajania wartości moralnych. Kompetencje moralne nauczyciela angażują



emocje, motywację, rozumienie w rozpoznawaniu i realizacji dobra w życiu osobistym i zawodowym.

### Kompetencje twórcze nauczyciela

Te cztery wymienione wcześniej grupy kompetencji stwarzają podbudowę dla rozwoju czwartej **kompetencji**, tj. **twórczej**. Nauczyciel przy dużym zasobie wiedzy i umiejętności dydaktyczno-wychowawczych powinien pracować innowacyjnie, a wręcz twórczo. Są one ściśle związane z rozwojem myślenia dywergencyjnego oraz dostrzeganiem i rozwiązywaniem problemów twórczych w trudnych i złożonych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Jednak wśród nauczycieli jest mało jednostek twórczych (Magda 2002). Dlatego ta grupa społeczna ma w nikłym stopniu charakter kreogenny, a wymaga się od niej „wysokiej” twórczości (Dobrołowicz 1995). Pożądane jest stworzenie systemu stymulacji i pozytywnych wzmocnień aktywności twórczej nauczycieli. Każdy z nich powinien brać udział w warsztatach i treningach rozwijających twórczość. Szkoła, będąc zainteresowaną twórczymi nauczycielami, powinna chronić takich nauczycieli i stwarzać im ku temu odpowiednie warunki. Konieczne w tym celu są zmiany w świadomości, wiedzy, umiejętnościach i poglądach nauczycieli. Są oni przekonani, że twórczy człowiek charakteryzuje się „genialnymi” cechami. Psychologowie do niedawna (zatrudnieni w poradniach) orzekali o twórczych możliwościach na podstawie wyników testów inteligencji ogólnej. Należy przy tym zauważyć, że taki test nie jest wystarczający, ponieważ człowiek może mieć wysoki iloraz inteligencji, a niski poziom twórczości i odwrotnie. Nauczyciel twórczy wzbogaca pedagogiczne doświadczenia, projektuje i wprowadza nowe rozwiązania, przyczyniając się do postępu pedagogicznego. Jego innowacje mogą być niższego rzędu (tzn. doskonalili tylko np. stosowaną metodę pracy) i wyższego rzędu (czyli tworzy program autorski) (Magda-Adamowicz 2012). Nauczyciel twórczy pełni funkcję konstruktora nowych wynalazków i destruktora dotychczasowych osiągnięć, ponieważ bardziej podkreśla pozytywne aspekty swojego odkrycia. Jego innowacje modyfikują obraz edukacji w skali mikro, obalają przyjęte stereotypy, paradygmaty i wywołują opór, nieprzechylne nastawienie otoczenia. Opór jest tym silniejszy, im bardziej innowacja zagraża dotychczasowym autorytetom. Osiągnięcia stają się źródłem krytyki, frustracji i zawiści. Ważną rolę odgrywają więc wytrwałość i odpowiedzialność za wykonywaną pracę oraz odwaga (Magda-Adamowicz 2015). Nauczyciel odważny też przeżywa strach i niepokój, jednak w chwilach krytycznych umie je opanować. Ważne są głównie odwaga twórcza (która

niezbędna jest przy podejmowaniu nowych problemów, śmiałych hipotez) i odwaga moralna (pozwalająca twórcy walczyć o najważniejsze humanistyczne wartości).

## Podsumowanie

Wyróżnione kompetencje nie pretendują do kompletności i wyłączności. Natomiast wskazane kompetencje nauczyciela warunkują świadome organizowanie przez niego sytuacji edukacyjnych. W toku pracy nowo podejmowane zadania wpływają na rozwój jego kompetencji pedagogicznych. Nauczyciel z bogatą wiedzą i umiejętnościami zdobytymi na studiach przechodzi trudny okres adaptacji zawodowej. W ciągu systematycznych zmian społecznych musi on odznaczać się dużą elastycznością, mobilnością. Dlatego rozróżnione kompetencje dotyczą coraz szerszego pola działalności. Przystudiowane kompetencje są ważne w pracy pedagogicznej nauczyciela. Ich postrzeganie zmienia się wraz z rozwojem, wizją, misją, koncepcjami i założeniami edukacji. Istotnym warunkiem rozwoju kompetencji jest refleksyjność i odpowiedzialność nauczyciela.

Współczesna doktryna krytyczno-kreatywna służy przebudowie rzeczywistości, tworzeniu innowacji i modernizacji edukacji. Nauczyciel w nowoczesnej szkole musi nabywać nowe kompetencje pedagogiczne, aby sprostać wyższym wymaganiom. Dlatego musi być otwarty, aktywny, komunikatywny, moralny, krytyczny, twórczy, refleksyjny i odważny. Doskonalenie siebie i własnego profesjonalizmu przez nauczyciela związane jest ze szczerością i autentycznością w pedagogicznym działaniu.

## BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, w: M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Dobrołowicz W. (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa: WSPS.
- Duraj-Nowakowa K. (2000), *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce: WSU.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: UAM.
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Veda.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego.

- Kwaśnica R. (2004), *Jakich kompetencji potrzebuje nauczyciel*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Magda M. (1999), *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Magda M. (2002), *Kompetencje nauczycieli do tworzenia autorskich programów nauczania*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2002, 18.
- Magda-Adamowicz M. (2012), *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Magda-Adamowicz M. (2015), *Twórczość pedagogiczna nauczyciela w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja, identyfikacje*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Michalik-Surówka J. (1998), *Paradygmat kompetencyjny w pracy nauczyciela*, w: W. Prokopjuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Pintal D., Tomaszewska D., Domaradzka-Grochowska Z. (2018), *Rola jednostek samorządu terytorialnego w rozwijaniu szkół i kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Skrzypczak J. (1998), *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3.
- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studia teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59), art. 1 pkt 18, art. 44 ust. 2 pkt 3, art. 55 ust. 1 pkt 4, art. 68 ust. 1 pkt 9, art. 86 ust. 1.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Eur-lex, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> (data dostępu: 9.11.2017).
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## STRESZCZENIE

Odwołując się do źródeł leksykalnych i autorytetów polskiej pedeutologii autorka tekstu przyjmuje za kompetencje nauczyciela zbiór wiadomości, umiejętności, nawyków i postaw, które pozwalają na sprawne nauczanie i wychowywanie podopiecznych.

Kompetencje pedagogiczne nauczyciela mają charakter rozwojowy. Za M. Czerepaniak-Walczak, R. Kwaśnicą, S. Dylakiem i J. Szempruch przedstawiła cztery klasyfikacje kompetencji pedagogicznych nauczyciela. Na tej podstawie sformułowała własną klasyfikację, wyróżniając kompetencje: doskonalenie i samokształcenie się, dydaktyczne, wychowawcze oraz twórcze, które kolejno przestudiowała. Wyróżnione kompetencje nie pretendują do kompletności i wyłączności. Natomiast wskazane kompetencje nauczyciela warunkują świadome organizowanie przez niego sytuacji edukacyjnych. W toku pracy nowo podejmowane zadania wpływają na rozwój jego kompetencji pedagogicznych. Przestudiowane kompetencje są ważne w pracy pedagogicznej nauczyciela. Ich postrzeganie zmienia się wraz z rozwojem, wizją, misją, koncepcjami i założeniami edukacji. Istotnym warunkiem rozwoju kompetencji jest refleksyjność i odpowiedzialność nauczyciela.

**SŁOWA KLUCZOWE:** nauczyciel, kompetencje

## SUMMARY

Referring to the lexical sources and authorities of Polish pedeutology, the author of the text takes as a teacher's competence a set of messages, skills, habits and attitudes that allow for efficient teaching and upbringing of children. Teacher's pedagogical competence is developmental. She presented four classifications of teacher's pedagogical competence for M. Czerepaniak-Walczak, R. Kwaśnica, S. Dylak and J. Szempruch. On this basis, she formulated her own classification, distinguishing her competences: improvement and self-education, didactic, educational and creative, which she then studied. Differing competences do not pretend to completeness and exclusivity. However, the indicated competences of the teacher determine the conscious organization of the educational situation. In the course of work, the newly undertaken tasks affect the development of his pedagogical competence. The studied competencies are important in the pedagogical work of the teacher. Their perception changes with development, vision, mission, concepts and assumptions of education. An important condition for the development of competences is the teacher's reflexivity and responsibility.

**KEYWORDS:** teacher, competences

MARZENNA MAGDA-ADAMOWICZ – Uniwersytet Zielonogórski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 25.01.2021

Daty recenzji / Revised: 21.09.2021; 12.11.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021

## Kształtowanie się form i treści czasu wolnego na przestrzeni minionego wieku

### The Sharpening of the Forms and Content of Leisure Time in Space Last Age

DOI 10.25951/4663

#### Wprowadzenie

Ostatnie sto lat to czas nie tylko ogromnego postępu w sferze ekonomiczno-społecznej, lecz także okres wielu przełomów historycznych, których świadkiem było światowe społeczeństwo. Szczególnym zmianom poddała się „stara” Europa, gdzie ukształtował się nowy porządek polityczny. Zmiany terytorialne dotyczyły zarówno tych państw, które się łączyły (np. Polska, Czechosłowacja), jak i tych, które pod wpływem ustaleń musiały oddać lub wydzielić część ziem (np. Austro-Węgry). Na potrzeby tego artykułu analiza przemian zostanie zawężona kontynentalnie, ponieważ po zakończeniu I wojny światowej chwilowo ustabilizowała się mapa współczesnej Europy, a przede wszystkim Polski.

Postęp techniczny, który przyniosła I wojna światowa przełożył się na codzienne życie człowieka, zmieniając znacząco strukturę, ilość i jakość czasu ludzkiego na przestrzeni dnia, tygodnia czy roku. Od najdawniejszych czasów aż do pierwszych stuleci cywilizacji przemysłowej, jak pisze Zygmunt Dąbrowski (1966, s. 12), „nie istniał w ogóle problem czasu wolnego (...) klas niższych. Zamożni zaś mieli wszelkie możliwości ułożenia czasu nauki czy zabawy zgodnie ze zwyczajami epoki”. Czas wolny był integralnie związany z układem klasowym społeczeństwa i stanowił kanwę, na której rozwijała się kultura (Czajka 1974). Wraz z zyskaniem praw do nauki i pracy na określonych warunkach czas wolny przestał być przywilejem przynależnym określonym „klasom społecznym” i w świadomości „ludzi pracujących” zaczął nabierać cech wartości fundamentalnej, jako należny i niezbywalny po nauce czy pracy, wypełniony dobrowolnie, mający przynieść wypoczynek

i regenerację sił niezależnie do form go wypełniających. Naturalne więc jest, że następstwem tej sytuacji były zmiany w treści i strukturze czasu wolnego, którym dysponował człowiek. Wraz z postępem technicznym poszerzył się także wachlarz możliwości spędzania czasu (Kamiński 1965). Warto wspomnieć jednak, że niektóre znaczące zmiany w postrzeganiu wartości czasu wolnego pojawiły się przed I wojną światową, jak np. powołanie w 1811 r. zrzeszenia społecznego prowadzącego wychowanie młodzieży w formie pozaszkolnej w Niemczech, nazwanego Komitetem Centralnym Zabaw Ludu i Młodzieży, czy otwarcie działalności chrześcijańskiego stowarzyszenia młodzieży YMCA w 1844 r. w Londynie, prowadzącego m.in. zespoły gimnastyczne, świetlice, kluby, czytelnie (Dąbrowski 1966). Bez tych precedensowych na ówczesną skalę inicjatyw ciężko byłoby wyobrazić sobie tak szybki postęp w definiowaniu form wolnoczasowych po wojnie. Zresztą już w XIX w. dojrzewały poglądy pedagogiczne, które poprzedziły dzisiejsze koncepcje czasu wolnego, chociażby Komisja Edukacji Narodowej (pierwsze w świecie Ministerstwo Oświaty) w Polsce postulowała, aby młodzież ucząca się miała czas na korzystanie z powietrza, słońca i wody, a Jędrzej Śniadecki napisał rewolucyjne w tamtych czasach dzieło o fizycznym wychowaniu dzieci (Dąbrowski 1966). Aby dobrze zrozumieć kształtowanie się form i treści współczesnego czasu wolnego dobrze znać jest też kontekst historyczny działalności choćby ogrodów (parków) jordanowskich (Matyjas 1996) czy roli, jaką odegrało harcerstwo (powstałe w Polsce w 1910 r.). Pod koniec XIX w. podjęto też pierwsze próby definicyjne; Thorstein Veblen przyjął np., że czas wolny obejmuje całość życia człowieka poza pracą, a ilość tego czasu decyduje o przynależności do klasy pracującej lub uprzywilejowanej (Czajka 1974).

Odniesienia do okresu poprzedzającego koniec I wojny światowej pojawiły się z potrzeby wyraźnego podkreślenia, że znane dotąd formy wolnoczasowe nie odeszły w zapomnienie. Ludzie nadal spotykali się w większym lub mniejszym gronie, spędzali czas w zaciszu domowym albo na powietrzu, grali w różnego rodzaju gry umysłowe czy uprawiali gry sportowe, jednakże znacząco poszerzyły się możliwości i oferta związana z tym czasem, który pozostawał do swobodnej dyspozycji. Człowiek zaczął wartościować prawo do pracy tak samo, jak prawo do wypoczynku.

Na czas wolny człowieka warto spojrzeć przez pryzmat społeczno-historyczny, ponieważ warunki życia codziennego dyktowały formy spędzania czasu. Żyjąc w społeczeństwie poddajemy się przecież sytuacji ogólnej, która wpływa na nasz stan psychofizyczny. Nie zawsze więc czas wolny możemy poświęcić swobodnej zabawie i rozrywce, uzależnieni jesteśmy od czynników, na które mamy

niewielki wpływ, a które naznaczają nasze wybory. Radość po zakończeniu I wojny światowej zakłóciła ogromna śmiertelność, którą przyniosła epidemia grypy hiszpanki. Skala zachorowań była tak duża, że ludzie z obawy przed chorobą zaniechali spotkań i zabaw towarzyskich, czyli jednej z najbardziej atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego.

Niemniej jednak dwudziestolecie międzywojenne to czas olbrzymiej rewolucji społecznej, przemian związanych także z postrzeganiem i wypełnianiem treści czasu wolnego. Chociażby kwestia rozwijającej się w tamtych latach w Polsce turystyki. Dopiero po wyznaczeniu nowych granic i scementowaniu wszystkich zaborów udało się doprecyzować prawo obejmujące całe terytorium II Rzeczypospolitej i zupełnie swobodne przemieszczanie się po kraju (pomijając infrastrukturę drogową i możliwości techniczne w postaci liczby aut). Popularne stały się sanatoria zdrowotne i kurorty wypoczynkowe, z których chętnie korzystano (np. Ciechocinek czy Jurata). Warto wspomnieć, że 200-letni jubileusz obchodzi właśnie uzdrowisko Szczawnica, które od początku istnienia (dzięki Józefowi Dietlowi) rozwijało się w nurcie obowiązujących podobne kurorty norm europejskich. Tak samo zresztą uzdrowisko Krynica Zdrój, gdzie zjeżdżali się zamożni kuracjusze z kraju i zza granicy. W miejscowościach uzdrowskich poza walorami leczniczymi ogromną rolę odgrywało toczące się życie towarzyskie (fajfy, potańcówki, spotkania kawiarniane itp.). Należy też podkreślić, że w omawianym czasie pojawiły się organizacje troszczące się o wypoczynek mniej zamożnej części społeczeństwa, jak choćby Liga Popierania Turystyki ([https://pl.wikipedia.org/wiki/Liga\\_Popierania\\_Turystyki](https://pl.wikipedia.org/wiki/Liga_Popierania_Turystyki), data dostępu: 2.02.2021).

Rozwój form spędzania czasu wolnego zaburzył wybuch II wojny światowej, który na następne sześć lat zdefiniował życie codzienne. Oczywiście, ludzie spotykali się ze sobą, pragnąc znaleźć sposób na „odreagowanie” stresu, który przynosiła wojenna rzeczywistość, jednak były to tylko formy krótkiej rozrywki czy niestabilnego odpoczynku.

Pierwsze lata po II wojnie światowej, zresztą jak po każdej wojnie, przeznaczono na odbudowę, jednak potrzeba wypełnienia wolnego czasu zajęciami przynoszącymi odpoczynek, regenerację czy swobodę i zabawę sprawiła, że zaczęto powracać do kategorii wolnoczasowych.

Po II wojnie światowej gwałtowny rozwój przemysłu wpływał na życie społeczne w wielu obszarach, także w zakresie czasu wolnego. Wspomniana wcześniej turystyka rozwinęła się na ogromną skalę za sprawą rozbudowanej w czasie wojny sieci komunikacyjnej drogowej i kolejowej. Wzrosła liczba samochodów pozostających do dyspozycji odbiorców indywidualnych.

Podróżowanie stało się możliwe dla coraz większej liczby osób. W 1949 r. powstał Fundusz Wczasów Pracowniczych ([https://pl.wikipedia.org/wiki/Fundusz\\_Wczas%C3%B3w\\_Pracowniczych](https://pl.wikipedia.org/wiki/Fundusz_Wczas%C3%B3w_Pracowniczych), data dostępu: 2.02.2021), który gwarantował wypoczynek pracownikom i ich rodzinom poza miejscem zamieszkania. Rozwinęła się sieć budowanych przez państwo domów wczasowych, które zapewniały zbiorowy wypoczynek poza miejscem zamieszkania. Niektóre sanatoria, po upaństwowieniu i przekształceniu w latach pięćdziesiątych XX w. w państwowe przedsiębiorstwa uzdrowiskowe, stały się sanatoriami branżowymi, np. domy sanatoryjne „Górnik”, „Hutnik”, „Łączność”, „Nauczyciel”, „Budowlani”, „Papiernik”.

Upowszechniły się również inne formy spędzania czasu wolnego. Ogólnodostępne stały się odbiorniki radiowy i telewizyjny oraz aparat telefoniczny, który wiele zmienił w kontaktach interpersonalnych. Można było zadzwonić i podyskutować bez konieczności osobistego kontaktu. Ludzie jak dawniej gromadzili się w domach sąsiadów, ale nie jak kiedyś, aby wspólnie śpiewać, grać lub czytać książki, ale tym razem po to, aby wysłuchać audycji radiowej lub wspólnie oglądać program telewizyjny.

Ciekawą formą spędzania czasu wolnego stały się tzw. pracownicze ogródki działkowe (Sulima 2000). Wprawdzie historia ogrodów działkowych sięga przełomu XIX i XX w. (pierwszy powstał w 1899 r. w Grudziądzu pod nazwą „Kąpiele słoneczne”) (Lubawy 1939), jednak ich rozkwit w Polsce nastąpił dopiero po II wojnie światowej. „Działka” stała się miejscem wypoczynku dla całej rodziny.

Między innymi z powodu rozwoju różnorodnych form spędzania czasu wolnego poszukiwano nowych definicji tego pojęcia. W 1957 r. przyjęto definicję Joffre’a Dumazediera, która też została uznana przez UNESCO (Chmielewska 2000):

Czas wolny jest zespołem zajęć, którym jednostka może oddawać się z własnej woli bądź dla odpoczynku, bądź dla rozrywki, bądź dla rozwoju swych wiadomości lub bezinteresownego kształcenia się, względnie dla swego dobrowolnego uczestnictwa w życiu społecznym, po wyzwoleniu się od obowiązków zawodowych, rodzinnych i społecznych (Łukawska 1991, s. 176).

Początkowo mianem „czas wolny” zastępowano termin „wczasy” lub „rekreacja”, jednak znaczenie tego określenia rozszerzyło się i zaczęło obejmować wiele sytuacji społecznych. Rozróżnienie tych terminów można wyraźnie zaobserwować w pracach Zygmunta Dąbrowskiego, który wyrażeniem „czas



wolny” określił „wszelkie zajęcia nieobowiązkowe”, a terminem „wczasy – zajęcia o walorach pedagogicznych, ale jednocześnie o charakterze wypoczynkowo-rozrywkowym, więc na przykład samokształcenie lub praca społeczna będą zajęciami nieobowiązkowymi i mieszczącymi się w czasie wolnym, ale nie będą wczasami” (Dąbrowski 1966, s. 77). Czas wolny zyskał znaczenie potoczne. Najkrócej i najczęściej określa się go jako czas bez obowiązków, przeznaczony na zajęcia dowolne. Jest to czas wypełniany aktywnością, w którą człowiek angażuje się z własnej woli, jest częścią czasu ogólnego, kategorią ilościową (Pięta 2004). Taki nurt definicyjny pojęcia zawdzięczamy przede wszystkim pedagogom o orientacji emancypacyjnej, ponieważ to oni dopuścili możliwość gospodarowania czasem poprzez wykorzystanie różnych propozycji czy ofert spędzania czasu wolnego pod warunkiem, że będą one służyły kształtowaniu (zarówno indywidualnemu, jak i zbiorowemu) otwartości na nowe wzory doświadczania wolności przejawianej w zachowaniach awangardowych, ustalających nowe normy, a nie jak dotychczas przyjmowaniu arbitralnie narzuconych (Ciczkowski 1999).

Przełom w postrzeganiu czasu wolnego przyniosły kolejne lata. Po 1989 r. zaczęła się formować nowoczesna Europa. Zagadnienia związane z czasem wolnym znów przyjęły cechy podyktowane sytuacją ekonomiczno-polityczną. Zmiany te zauważone zostały jako reakcja na ujęcie kategorii pracy w ramy nowej organizacji. Wraz z rozwojem technicznym po raz kolejny poszerzył się repertuar możliwych do wykorzystania form wolnoczasowych.

Rozwinęła się trudno dostępna kiedyś turystyka zagraniczna, pojawiły się biura podróży oferujące możliwości podróżowania w każdym kierunku. Przeszły istnieć bariery komunikacyjne, co też sprawiło, że turystyka stała się potężnym biznesem. Dziedziny sportu dotąd nieznanne albo zarezerwowane dla „osób majątnych” stały się ogólnodostępne (np. popularna stała się gra w tenisa czy golfa, jazda konna w ośrodkach jeździeckich itd.). Tradycyjne środki umożliwiające spędzanie czasu wolnego także ewoluowały, zarówno w formie, jak i w sposobie realizacji. Odbiorniki telewizyjny i radiowy (czy aparat telefoniczny) stały się powszechne, nie było zatem potrzeby wizyty sąsiedzkiej w celu obejrzenia ulubionego programu. Pojawiły się odtwarzacze video, a następnie DVD dające możliwość obejrzenia ciekawego filmu bez konieczności pójścia do kina.

Pierwsze połączenie internetowe w Polsce nawiązano w sierpniu 1991 r. (<https://spidersweb.pl/2018/10/historia-internetu-w-polsce.html>, data dostępu: 3.02.2021) i od tego momentu zaburzył się jasny podział budżetu czasu. Budżet czasu należy traktować holistycznie, zatarły się bowiem granice między

częściami doby. Wyodrębniły się raczej „strefy” czasu o określonym przeznaczeniu, np. czas pracy (z domu), a z niego wydzielony czas na konsumpcję (np. zakupy online) i regenerację (przerwa w pracy).

Justyna Dobrołowicz (2004, s. 93) podjęła temat popularnych współcześnie, ale niebezpiecznych strategii radzenia sobie z nadmiarem czasu wolnego. I tak oto wymieniła:

### 1. Ucieczkę w konsumpcję

Dla wielu ludzi czas wolny staje się czasem intensywnego konsumowania. Polega ono na nadmiernym spożywaniu dóbr materialnych i usług, wynikającym nie z rzeczywistych potrzeb człowieka, ale z chęci poprawy samopoczucia, sprawienia sobie przyjemności czy podniesienia samooceny. Nieograniczone dążenie do konsumpcji i do zapewnienia sobie dostępu do dóbr i usług staje się głównym stymulatorem rozwoju i wzrostu gospodarczego, ale także główną przyczyną umocnienia się fałszywej hierarchii wartości dającej pierwszeństwo „mieć” przed „być”, wartościom materialnym przed duchowymi, rzeczom przed osobami.

### 2. Ucieczkę w pracę

Ogromne tempo rozwoju naukowo-technicznego sprawia, że coraz częściej ludzie zafascynowani pracą, techniką i pieniędzmi utożsamiają wolny czas z czasem straconym. Przyjmują oni za pożądany model życia wypełnionego pracą. (...) Osoba o wysokiej pozycji zawodowej nie marnuje czasu, ma cały tydzień szczerze wypełniony zajęciami, kolekcjonuje przedmioty, wierząc, że jest się tym, co się nagromadzi. Dla zwolenników tego modelu życia ideałem jest społeczeństwo funkcjonujące według schematu 24/7/365, czyli przez całą dobę, cały tydzień, cały rok.

### 3.

Trzecia strategia radzenia sobie z czasem wolnym wybierana jest przez te osoby, które na skutek przemian cywilizacyjnych dotknęło zjawisko nasilającego się bezrobocia. Coraz więcej młodych ludzi pozostaje bez pracy i co za tym idzie bez możliwości realizowania się w rolach zawodowych. Ich tryb życia obfitujący w wolny czas nie jest wynikiem wyboru, lecz smutnej konieczności. Osoby te, nie mając szans na zatrudnienie, czują się sfrustrowane i niepotrzebne. Dla zabicia wolnego czasu i dla rozładowania frustracji, uciekają w przemoc, agresję, autodestrukcję (alkohol, narkotyki), subkultury (błokersi, szalikowcy). Problem ten dotyczy ludzi w różnym wieku, ale najmocniej widoczny jest w grupie ludzi młodych, bez wykształcenia i szans na godną egzystencję, zwanych młodzieżą „niezagospodaro-

waną społecznie”. Kradzieże, napady, wymuszenia są dla nich „sposobem na życie”, na zdobycie środków finansowych potrzebnych na zaspokojenie rozbudzonych potrzeb konsumpcyjnych.

Współczesne zagadnienia związane z czasem wolnym dotyczą zarówno odniesień do jego treści, jak i do form realizacji i związane są głównie z rozwojem techniki. Narzędzia, które służą m.in. (bo mają też inne funkcje) do realizowania czasu wolnego uległy kolosalnym zmianom. W odbiorniku telewizyjnym często zainstalowany jest już internet, zatem potrzeba posiadania w domu komputera osobistego stała się zbędna (została ograniczona do posiadania laptopa jako narzędzia pracy). Tak samo jak odtwarzacza DVD, bo filmy oglądamy online, czy odbiornika radiowego, bo audycji radiowych możemy również odsłuchiwać online. Komórka, czyli przenośny aparat telefoniczny, poza funkcją umożliwiającą rozmowę scala właściwie w sobie wszystkie sprzęty wymienione powyżej. Czemu jest to takie istotne? Ponieważ mamy dostęp do mediów z całego świata, które od pewnego momentu zajęły się komercyjnym wypełnianiem czasu. Niby paleta możliwości wolnoczasowych się poszerzyła, a jednak tak jakby się skurczyła (np. gry komputerowe potrafią pochłaniać całe godziny, czyli nie ma już czasu na inne formy aktywności), ograniczając nam możliwość świadomego wyboru.

W drugim dwudziestoleciu XXI w. człowiek zupełnie inaczej zarządza swoim czasem. Nie wyodrębnia już tak wyraźnie czasu pracy i czasu wypoczynku. Jedno nie stoi w opozycji do drugiego. Tak jak zaznaczono wcześniej, czas nadal traktowany jest linearnie (przecież płynnie), ale człowiek odnajduje się w nim holistycznie, dlatego że pozwalają mu na to, np.: elastyczny czas pracy, łatwość w przemieszczaniu się, dostępność do łączności. Pandemia COVID-19, która objęła swym zasięgiem cały świat, przyniesie zapewne jakieś nowe formy i treści wypełniające czas wolny człowieka.

## BIBLIOGRAFIA

- Chmielewska B. (2000), *Czas wolny ucznia i jego wykorzystanie*, Zielona Góra: WSP.
- Ciczkowski W. (1999), *Czas wolny*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Czajka S. (1974), *Z problemów czasu wolnego*, Warszawa: CRZZ.
- Dąbrowski Z. (1966), *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa: PZWS.

- Dobrołowicz J. (2004), *Czas wolny czy czas pusty? Problematyka czasu wolnego we współczesnym świecie*, w: J. Łukomski (red.), *Kultura chrześcijańska*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/Fundusz\\_Wczas%C3%B3w\\_Pracowniczych](https://pl.wikipedia.org/wiki/Fundusz_Wczas%C3%B3w_Pracowniczych) (data dostępu: 2.02.2021).
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/Liga\\_Popierania\\_Turystyki](https://pl.wikipedia.org/wiki/Liga_Popierania_Turystyki) (data dostępu: 2.02.2021).
- <https://spidersweb.pl/2018/10/historia-internetu-w-polsce.html> (data dostępu: 3.02.2021).
- Kamiński A. (1965), *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Kamiński A. (1974), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa: PWN.
- Lubawy W. (1939), *Historia ogrodów działkowych w Polsce*, Warszawa (broszura).
- Łukawska A. (1991), *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*, Kraków: UJ.
- Matyjas B. (1996), *Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży w teorii i praktyce pedagogicznej Janusza Korczaka*, Kielce: WSP.
- Pięta J. (2004), *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa: WSE.
- Sulima R. (2000), *Między rajem a śmietnikiem. Smutek warzywnych ogródków*, w: R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Warszawa: UJ.

## STRESZCZENIE

Zagadnienia dotyczące problematyki czasu wolnego w ciągu ostatnich 100 lat zmieniły się zupełnie. Wzrost intensywności pracy i uchwycenie jej w ramy nowej organizacji spowodowało, że tradycyjne formy spędzania czasu wolnego nie do końca obowiązują współcześnie w swej pierwotnej odmianie. Poszerzył się znacząco repertuar możliwych do zrealizowania treści czasu wolnego, dlatego warto śledzić przeobrażenia tego pojęcia na przestrzeni lat.

**SŁOWA KLUCZOWE:** pedagogika, pedagogika społeczna, pedagogika czasu wolnego, historia czasu wolnego, czas wolny

## SUMMARY

The issues of free time have changed completely in the last 100 years. It results, among others, from the increase in the intensity of work and its incorporation into the framework of the new organization, which means that traditional forms of spending free time are not fully valid today in their original form. It has also expanded after

the repertoires realized over the years. Therefore, it is worth transforming the concept over the years.

**KEYWORDS:** pedagogy, social pedagogy, free time pedagogy, history of free time, free time

PATRYCJA HANYGA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 16.02.2021

Daty recenzji / Revised: 17.02.2021; 10.06.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021

## Edukacja i rynek pracy w dobie globalizacji

### Education and Job Market in the Times of Globalization

DOI 10.25951/4664

#### Wprowadzenie

W dobie globalizacji możliwości rozwojowe gospodarek zależą bardziej niż kiedykolwiek od jakości kapitału ludzkiego, jego kreatywności, innowacyjnych zdolności i adaptacji nowości. Współcześnie jakość ta formułowana jest przede wszystkim w procesie kształcenia. Potencjał edukacyjny społeczeństwa stanowi w coraz większym stopniu czynnik decydujący o konkurencyjności kraju. Wiedzy i umiejętności nie można odziedziczyć, dlatego trafne wydaje się przewidywanie, że określenie „społeczeństwo konsumpcyjne”, charakteryzujące społeczeństwa krajów rozwiniętych XXI w., zastąpi określenie „społeczeństwo uczące się”. Dla coraz większej części społeczeństwa nauczanie będzie procesem trwającym przez całe życie i w związku z tym prawdopodobnie to właśnie rynek edukacji może stać się najszybciej rozwijającym się rynkiem XXI w. (Solarczyk-Ambrozik 2002, s. 14–17). Wskazuje na to szereg czynników, zarówno od strony popytowej, jak i podażowej, których kumulacja spowoduje dynamiczny rozwój rynku edukacyjnego. Globalizacja wpływa na to, że rynek edukacji staje się rynkiem globalnym, z czym wiążą się zarówno szanse, jak i zagrożenia (Sulmicka 2000). Obecnie edukacja powinna być rozpatrywana jako proces kształcenia globalnego człowieka, który jednocześnie rozumie świat i kieruje sobą. Nie można tego osiągnąć kształcąc w sposób encyklopedyczny. Istotna rola przypada wartościom intelektualnym, wyrabianiu sądów umożliwiających racjonalny dialog i wrażliwość na to, co nowe. Ważne staje się dostrzeganie tego, co jest pomiędzy tradycyjną wiedzą a procesami zachodzącymi na naszych oczach. Koniecznością staje się dokonanie permanentnej zmiany i ewaluacji w kierunku bardziej adekwatnych i innowacyjnych działań. Młodzi ludzie muszą rozumieć kształt współczesnej cywilizacji.

Wszechstronność oraz kierowanie własnym rozwojem jest niezbędne, aby poradzić sobie z nadchodzącymi rewolucjami, zarówno w świecie gospodarki, jak i w życiu społecznym.

### Czynniki wzrostu popytu na edukację

Wśród czynników zwiększających popyt na edukację można wymienić:

- rosnącą świadomość wartości wykształcenia,
- zmiany w strukturze popytu na pracę w kierunku pracowników o wyższym poziomie wykształcenia,
- coraz większą konkurencję na rynku pracy związaną z dominującym procooszczędnym modelem rozwoju,
- dokonującą się zmianę modelu zatrudnienia w kierunku rosnącego udziału jego elastycznych niestandardowych form,
- wydłużenie średniej długości trwania życia,
- skrócenie czasu życia firm (Sulmicka, *Rynek edukacji...*).

Jednym z efektów tzw. nowej gospodarki jest powszechny wzrost świadomości roli wykształcenia. Jest to widoczne zarówno na poziomie ugrupowań integracyjnych, państw, firm, jak i jednostek. Rządy poszczególnych państw dostrzegają przede wszystkim strategiczne znaczenie edukacji dla przyspieszenia wzrostu gospodarczego i zmniejszenia bezrobocia, firmy – wyższej konkurencyjności, natomiast ludzie – większych szans znalezienia zatrudnienia, lepszych zarobków i wyższego statusu społecznego (Szymański 2002).

Ludzie chcą się uczyć, znane są bowiem statystyki zatrudnienia i bezrobocia na całym świecie. Pokazują one jako ogólną prawidłowość to, że im wyższy poziom edukacji, tym wyższy poziom aktywizacji zawodowej, niższe bezrobocie i wyższe zarobki. Wyniki badań wskazują też jednoznacznie, że bezrobocie długookresowe, stanowiące jeden z najtrudniejszych współcześnie problemów społecznych, wiąże się z reguły z niskim poziomem lub brakiem wykształcenia i kwalifikacji osób nim dotkniętych. Poziom wykształcenia jest też dodatnio skorelowany z poziomem mobilności przestrzennej, która staje się konieczna w dostosowywaniu się do konsekwencji zmian na rynku pracy i której brak jest jedną z przyczyn wysokiego bezrobocia strukturalnego. Szybkie tempo zmian wywoływanych upowszechnianiem się nowych technologii powoduje zmiany w strukturze popytu na pracowników. Maleje udział robotników, którzy kwalifikacje zawodowe zdobywali głównie poprzez pracę, rośnie natomiast zatrudnienie tzw. pracowników wiedzy (*knowledge workers*), których pracą zawodową

poprzedza długi okres nauki w formalnych systemach szkolnych i których charakter pracy wymaga uzupełniania wiedzy przez całe życie. Mówi się, że rynek „pracy” jest zastępowany przez rynek „wiedzy”. Przesunięcie popytu w stronę wykwalifikowanych pracowników wiedzy (*skilled knowledge workers*) jest jednym z najbardziej widocznych symptomów przejścia do gospodarki opartej na wiedzy. Odnosi się to nie tylko do grup zawodowych tradycyjnie uważanych za wysoko wykwalifikowane, lecz przede wszystkim do najszybciej rosnącej obecnie grupy zawodowej, którą określa się mianem „techników wiedzy” (*knowledge technologists*), np. laboranci itp. Przewiduje się, że ten typ pracy będzie już w niedalekiej przyszłości w krajach rozwiniętych dominującym segmentem w strukturze zatrudnienia (Drucker 2001).

Typowy dla obecnej fazy rozwoju ekonomicznego bezzatrudnieniowy wzrost gospodarczy (*Polska 2025...*, s. 48), związany z rosnącą wydajnością pracy w efekcie coraz lepszego jej technicznego uzbrojenia, powoduje, że na kurczącym się rynku pracy narasta konkurencja. Rośnie przeciętny poziom wykształcenia – w krajach rozwiniętych wykształcenie średnie staje się coraz częściej minimalnym kryterium wejścia na rynek pracy, zwłaszcza do jego drugiego segmentu, a więc do prac lepiej płatnych, o wyższym prestiżu społecznym, stwarzających możliwości awansu. Jest to kolejna przyczyna, dla której kształcenie permanentne staje się koniecznością dla coraz większej grupy pracowników. Z punktu widzenia rządów borykających się z bezrobociem powodowanym typowym obecnie pracooszczędnym wzrostem gospodarczym, przedłużanie okresu kształcenia stanowi jedną z form często pozornego łagodzenia tego problemu (Dembiński 2010, s. 45–50).

Kolejnym czynnikiem, który będzie działał na rzecz zwiększenia popytu na usługi edukacyjne jest wzrost udziału elastycznych form zatrudnienia. Przewiduje się, że w ciągu najbliższych 20–25 lat około połowa pracowników w krajach wysoko rozwiniętych nie będzie pracowała w dominującym obecnie systemie pełnoetatowego trwałego zatrudnienia. Wzrost liczby zatrudnionych na umowy okresowe, zlecenia, kontrakty będzie dawał możliwość tej grupie pracowników wykorzystania części czasu, która nie będzie przeznaczona na pracę, na naukę, aktualizację wiedzy i podnoszenie kwalifikacji.

Konieczność podnoszenia i zmiany kwalifikacji (często kilkakrotnie) jest też efektem rosnącej średniej długości życia, a w konsekwencji też średniego okresu aktywności zawodowej. Obecnie w krajach wysoko rozwiniętych okres aktywności zawodowej wynosi średnio około 50 lat. Jest to okres zbyt długi na to, aby przy obecnym tempie zmian otoczenia nabyte u progu życia zawodowego wykształcenie i kwalifikacje wystarczyły na całe życie. Jest to kolejna



przyczyna, która powoduje, że o ile w przeszłości faza nauki poprzedzała fazę pracy, to w przyszłości nauka i praca będą coraz bardziej powiązane i współzależne. Zarazem mamy do czynienia z innym nowym zjawiskiem, dodatkowo potęgującym potrzebę kształcenia permanentnego, tj. skróceniem życia firm. Postęp techniczny i globalizacja nasilają konkurencję, co powoduje, że niewiele firm funkcjonuje obecnie dłużej niż trwa okres aktywności zawodowej ich pracowników. Upadek, zmiana profilu firmy lub tak częste obecnie fuzje i przejęcia oznaczają dla znacznej liczby pracowników konieczność zmiany pracy i związanej z tym zmiany lub uzupełnienia kwalifikacji.

### Nowe techniki i technologie pozyskiwania wiedzy w dobie globalizacji

Równocześnie z rosnącą koniecznością kształcenia dokonuje się przełom w edukacji od strony technik pozyskiwania wiedzy. Komputery i internet zrewolucjonizowały zarówno naukę, jak i nauczanie. Stawia to nowe zadania przed systemami edukacji. Tradycyjnie sformalizowane, w większości finansowane przez państwo systemy edukacji będą musiały szybciej reagować na pojawiające się potrzeby rynku edukacyjnego. Wzrost popytu na dostęp do edukacji spowoduje zapewne powstanie nowego, znacznie bardziej zdywersyfikowanego i elastycznego systemu kształcenia<sup>1</sup>. Powstanie rynek edukacji oferujący nowoczesne formy nabywania wiedzy, począwszy od weekendowych seminariów do kursów online, adresowanych do różnych grup społecznych, działających w różnych miejscach – od uniwersytetów po naukę w domu. Szkolnictwo publiczne, choć nadal stanowić będzie trzon edukacyjnego systemu, w znacznym stopniu zmieni formy przekazywania wiedzy.

Istnieje wiele przyczyn, dla których można spodziewać się ogromnego wzrostu zapotrzebowania i wykorzystania nowych technologii uczenia się, m.in.:

---

<sup>1</sup> Mimo ewidentnych korzyści, jakie z inwestycji w kapitał ludzki odnosi całe społeczeństwo, wyasygnowanie na cele edukacyjne odpowiednio dużych środków budżetowych zwykle napotyka w praktyce na poważne trudności. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest zapewne fakt, że istnieje znaczne opóźnienie czasowe pomiędzy inwestycjami w edukację, a tego efektami. Natomiast politycy podejmujący decyzje działają z reguły w znacznie krótszym czasie, ograniczonym do trwania własnej kadencji. Inwestycje edukacyjne, które nie są reprezentowane przez wpływowe grupy nacisku przeważnie przegrywają w dostępie do środków budżetowych. Także z tego względu rosnący popyt na edukację wymagać będzie zwiększenia podaży komercyjnych usług edukacyjnych.

- nowe technologie informacyjne oferują praktyczne rozwiązanie rozszerzonego dostępu do edukacji dla człowieka w ciągu całego życia,
- technologie te będą obniżały koszty nauczania poprzez tworzenie korzyści skali, których tradycyjne pracochłonne metody nauczania nie mają; koszty szeregu szkoleń zawodowych przy odpowiednio dużej liczbie użytkowników można obniżyć poprzez prowadzenie ich w warunkach wirtualnej symulacji (np. szkolenie pilotów),
- nowe interaktywne technologie umożliwią udoskonalanie zarówno metod nauczania, jak i polepszanie ich wyników (Kozielska, Zduniak 2020, s. 35–40).

Punkt ciężkości przesuwa się od systemu, w którym centrum procesu nauczania stanowił nauczyciel, do systemu skoncentrowanego na osobie uczącej się. Obie strony, tj. uczący i uczący się, robią użytek z nowych technologii nauczania. Firmy dostarczające materiały do nauki dostarczają też *know-how* nauczycielom, proponując sposoby prowadzenia zajęć oraz ich plany. Nauczanie poprzez sieć daje uczniom szanse korzystania z lekcji prowadzonych przez najlepszych nauczycieli i wykładów profesorów z renomowanych światowych uniwersytetów. Możliwa jest też szybsza aktualizacja materiałów szkoleniowych. Oczywistą korzyścią edukacji online jest możliwość indywidualizacji tempa i czasu nauki oraz to, że nauczanie może odbywać się w dowolnym czasie przez 24 godziny na dobę. Nie wydaje się jednak, aby nowe technologie kiedykolwiek zastąpiły całkowicie metody tradycyjne. Chociaż ich zalety, wynikające z możliwości, których tradycyjne metody kształcenia nie posiadają, powodują, że ich rozwój i coraz większy udział w procesie kształcenia wydaje się przesądzony (Nowak, Winkowska-Nowak, Rygielska 2009, s. 32–35).

Jednym z celów realizowanych na tym etapie kształcenia jest wyrabianie nawyku i opanowanie nowych metod permanentnego uczenia się w przyszłości (np. koncepcja *just-in-time learning*, zgodnie z którą kluczowa będzie umiejętność znalezienia w odpowiednim momencie potrzebnych wiadomości i informacji).

Internet zwiększa liczbę odbiorców programów edukacyjnych. Uczelnie będą używały go do rozszerzenia swojego geograficznego zasięgu, co z kolei zwiększy w przyszłości wykorzystanie sieci. Internet stanowi szczególnie atrakcyjną formę studiowania dla osób pracujących.

Poprzez sieć dostarcza on zarówno ogólną informację dotyczącą studiów, jak i materiały do nauki z zakresu poszczególnych programów. Mankamentem wirtualnego systemu kształcenia jest brak ważnego elementu dla człowieka jako istoty społecznej, tj. bezpośredniego kontaktu z innymi studentami

i profesorami. O tym, że jest to element istotny świadczy fakt, że na uniwersytetach amerykańskich, gdzie profesorowie udostępniają w sieci cały materiał prezentowany na wykładach, studenci nadal chodzą na te wykłady. Na razie większość uczelni stosuje metodę kombinowaną: ucząc częściowo w sposób tradycyjny i włączając w tok nauki kursy online, które są wybierane głównie przez pracujących w pełnym wymiarze czasu studentów. Obecnie studiujący w systemie internetowym studenci wybierają przede wszystkim kursy zawodowe. Postępujące urynkiowanie edukacji rodzi niebezpieczeństwo stopniowego odchodzenia od poszerzającego horyzonty modelu kształcenia ogólnego na rzecz nauki zawodowych umiejętności, które na rynku pracy przyniosą szybki zwrot zainwestowanych w kształcenie środków. W przyszłości rozwinię się też zapewne segment kształcenia wirtualnego, które nie będzie nastawione bezpośrednio na potrzeby zawodowe, ale raczej na ogólny rozwój intelektualny. Byłby to segment rynku programów edukacyjnych, adresowanych zwłaszcza do dorosłych, którzy nie mając w młodości odpowiednich możliwości chcieliby uzupełnić wykształcenie w interesujących ich dziedzinach. Sprzyjać temu będzie zmieniająca się struktura demograficzna społeczeństw krajów rozwiniętych, gdzie stale rośnie udział starszych generacji (Głogosz 2000).

W dobie globalizacji presja konkurencji powoduje, że zarówno jednostki, jak i firmy będą musiały skoncentrować się na utrzymaniu i zwiększaniu swojego najcenniejszego aktywów – kapitału wiedzy. Zarówno rosnąca rola wiedzy, jak i szybkość dokonujących się na tym polu zmian powodują, że doszkalanie pracowników jest obecnie nieuniknione. Pracodawcy stwierdzają istnienie luki pomiędzy kwalifikacjami posiadanymi przez pracowników a niezbędnymi im obecnie w pracy (Taraś, Welshop 2016, s. 56–60).

Tradycyjne kursy doszkalające organizowane poza miejscem pracy są kosztowne – skierowani na nie pracownicy są przez pewien czas nieobecni w pracy, a oprócz kosztu samego kursu firma ponosi koszty biletów i hoteli. Mając tego świadomość rosnąca liczba firm przygotowujących materiały szkoleniowe oferuje kursy doszkalające online, które można odbyć nie opuszczając miejsca pracy. Ponieważ firmy prowadzą znaczną i szybko rosnącą część interesów poprzez internet, a także w coraz większym stopniu używają sieci komputerowych na potrzeby komunikacji wewnętrznej (intranet), są od strony technicznej dobrze przygotowane do wykorzystania internetu i wewnętrznych sieci komputerowych dla celów szkolenia swoich pracowników. Również sami pracownicy są w coraz większym stopniu zainteresowani wykorzystywaniem dogodnej możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji na coraz trudniejszym i niestabilnym rynku pracy.

Urynkowienie edukacji rodzi też problem źródeł finansowania zarówno podnoszenia dotychczasowych kwalifikacji pracowników, jak i ich zmiany. W miarę uelastyczniania rynku pracy, przejawiającego się m.in. w zwiększaniu udziału pracowników zatrudnionych w systemie umów okresowych i na zlecenia, nasila się tendencja do przerzucania kosztów zdobywania i podwyższania kwalifikacji na pracowników. O ile w przeszłości, kiedy dominowały formy stałego zatrudnienia, koszty doskonalenia kwalifikacji pracowników ponosiły zwykle firmy, to obecnie firmy zatrudniające pracowników w ramach elastycznych form zatrudnienia szukają osób już dysponujących poszukiwanymi przez nie kwalifikacjami.

W praktyce oznacza to konieczność sfinansowania dodatkowej nauki przez samych pracobiorców. Sytuacja taka wymaga wspierania przez państwo ułatwień w zdobywaniu potrzebnych kwalifikacji, np. poprzez odpowiednie rozwiązania w sferze podatków.

Nieuchronne wydłużenie czasu nauki, zarówno liczby godzin spędzanych w bezruchu przed monitorami komputerów, jak i czasu przeznaczanego na kształcenie w skali całego życia oznaczać będzie postępującą redukcję niezbędnego dla zdrowego życia wysiłku fizycznego. Dlatego można się spodziewać, że jednym z ubocznych efektów rozwoju edukacji komputerowej będzie też zapewne dalszy, szybki rozwój rynku usług oferujących możliwości rekreacji fizycznej (kluby fitness, siłownie), podtrzymujących zagrożoną sprawność fizyczną społeczeństwa informacyjnego.

## Edukacja w dobie współczesnych przemian na rynku pracy

Aby nadążyć za przemianami zachodzącymi we współczesnym świecie trzeba się nieustannie uczyć i to przez całe, również dorosłe życie. To właśnie jest cechą współczesnej edukacji, która w XXI w. musi być edukacją globalną. Jest ona powszechnie uznana za główną siłę sprawczą społecznego i gospodarczego rozwoju. Potrzeba rozwoju zasobów ludzkich może następować tylko w wyniku ustawicznej edukacji. Zadaniem globalnej edukacji jest więc wyposażenie młodego pokolenia w globalną świadomość, której tworzeniu ma służyć:

- przekazywanie przekonania, że ludzi na całym świecie łączy „status biologiczny”, historia, potrzeby psychologiczne oraz problemy egzystencjalne (stąd zadaniem nauczycieli jest uczenie rozpoznawania uniwersalnych elementów kultury),
- kształtowanie postrzegania samego siebie i całej ludzkości jako części ekosystemu ziemskiego,

- rozwijanie umiejętności rozpatrywania samego siebie i własnej grupy społecznej jako uczestników życia międzynarodowego,
- wykształcenie zdolności ujmowania cywilizacji w perspektywie „globalnego banku kultury” – jako wytworu całego gatunku ludzkiego,
- uświadomienie sobie, że ludzie żyjący w różnych kulturach odbierają i wartościują problemy światowe na podstawie różnych założeń (Melo-sik 2016).

System edukacji na poziomie wyższym wymaga zmian przystosowujących go do wymagań gospodarki i potrzeb współczesnego społeczeństwa. Konieczne jest odejście od pasywnego przekazywania wiedzy w stronę interaktywnego „trenowania umiejętności”. Coraz częściej zwraca się uwagę, że człowiek, często nazywany czynnikiem ludzkim, jest odpowiedzialny za rozwój i przyszłość świata. Tylko dzięki obecności, wychowaniu człowieka myślącego, wrażliwego, aktywnego, dbającego zarówno o swoje interesy, jak i sprawy całej zbiorowości, jesteśmy w stanie sprostać wyzwaniom, jakie niesie nam globalizacja. Świat rozdarty jest różnego rodzaju konfliktami, które dotyczą niemalże każdej sfery życia. Człowiek egzystujący w ciągłym uczuciu zagrożenia musi posiadać odpowiedni stopień wiedzy, aby móc normalnie bytować. Należy podkreślić, że nowoczesna edukacja ma także nauczyć rozumienia innych, ma wyrobić umiejętność współżycia i współdziałania z ludźmi różnych kultur, różnych systemów wartości. Innym wyzwaniem jest „stały rozdźwięk” pomiędzy edukacją formalną a zapotrzebowaniem rynku i łączące się z tym zjawisko spadku znaczenia wykształcenia uniwersyteckiego czy sektora usług, który często nie jest w stanie przygotować absolwentów odpowiednio do wymagań rynku pracy (Kruk 2000, s. 58–65).

Kluczem wydaje się zatem dokonanie takich decyzji edukacyjnych, aby uwzględniały one zarówno własne zainteresowania, aspiracje, jak również potrzeby rynku pracy. Młody człowiek powinien rozwijać się w kierunku zgodnym z jego wewnętrznymi predyspozycjami, zainteresowaniami. W związku z tym konieczne są zmiany w edukacji, która pomoże w zarysowaniu nowego kształtu przyszłości. Proces globalizacji i to, w jaki sposób kreuje rzeczywistość, jest swego rodzaju szansą, którą należy wykorzystać. Mogą tego dokonać dobrze wykształcone jednostki, potrafiące odpowiednio kreować świat. Polskie uczelnie w takiej strukturze, w jakiej obecnie funkcjonują, nie są w stanie nadążyć za potrzebami rynku pracy. Szkolnictwo wyższe wykazuje mniejszą dynamikę zmian dostosowawczych niż rynek pracy. Rynek pracy wymusza więc „stworzenie” nowego typu człowieka: przedsiębiorczego, mającego odpowiednie kwalifikacje i umiejętności, skłonnego do ryzyka. Edukacja wyższa musi

niejako przygotować przyszłego absolwenta do radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości, do minimalizowania poczucia niepewności. Młody człowiek kończący szkołę, studia, traci status ucznia, a wraz z wkroczeniem na rynek pracy staje się pełnoprawnym członkiem tego rynku. Wiedza teoretyczna zdobyta na szczeblu edukacji powinna zostać właściwie wykorzystana do wykonywania zadań praktycznych w miejscu pracy. Dzisiejsi „młodzi” to zasób, o wykorzystaniu którego powinniśmy myśleć nie tylko w perspektywie bieżącej, lecz także w perspektywie kolejnych kilkudziesięciu lat ich aktywności zawodowej. Współczesna gospodarka wymaga od ludzi starannego i nowoczesnego wykształcenia, koncepcyjnych umiejętności, zdolnych do łatwego adaptowania się do zmieniającego się otoczenia. Coraz częściej człowiek musi być przygotowany do podejmowania pracy w warunkach szybkich zmian specjalizacji i zawodów wynikających m.in. z gwałtownego rozwoju wiedzy technologicznej, dokonujących się procesów umiędzynarodowienia i globalizacji gospodarki. Do tych właśnie wymogów powinny być dostosowane struktury organizacyjne uczelni, które w większym niż obecnie stopniu powinny koncentrować się na przekazywaniu i kreowaniu umiejętności do samodzielnego działania, kształtowania zdolności do bycia przedsiębiorczym, uczyć szybkiej adaptacji do zmieniających się warunków oraz sposobów działania.

Istotnym zagrożeniem wynikającym z trudnej sytuacji na rynku pracy jest niewątpliwie ryzyko zwiększenia bierności młodych. Młodzi ludzie, świadomi zmian na rynku pracy, stają się architektami własnej kariery zawodowej, a podejmowane przez nich aktywności nie są przypadkowe, lecz starannie zaplanowane. Świat pracy nieprzystosowane jednostki, nieumiejące się odnaleźć w nowej rzeczywistości po prostu odrzuca, wyklucza. Tylko człowiek silny jest sobie w stanie poradzić. Teraźniejszość charakteryzuje się walką o „mądre głowy”, a więc można stwierdzić, że świat pracy przybiera darwinistyczne cechy: silniejsi przetrwają na rynku pracy, a słabsi wypadną z obiegu (Zajac 2015, s. 49–57).

Przemiany w gospodarce rynkowej spowodowały zmianę celów kształcenia, które są pochodną niespotykanych dotąd jakościowych i ilościowych przemian technologicznych, społecznych i ekonomicznych. Olbrzymią rolę w tej sytuacji odgrywa postępujący proces globalizacji, w wyniku którego humanistyczny model życia człowieka powoli zostaje zastąpiony przez model socjoekonomiczny. W modelu tym zakłada się, że już w momencie przyjscia na świat szanse życiowe człowieka są zróżnicowane w zależności od poziomu intelektualnego środowiska rodzinnego. Inne możliwości na spełnienie się w życiu mają ludzie urodzeni w rodzinach wykształconych, a inne osoby, w których rodzinach

edukacja nie przekroczyła poziomu podstawowego. Jednym z głównych założeń modelu socjoekonomicznego jest uznanie wykształcenia za filar ludzkiej egzystencji (Kukla, Zajac 2017, s. 78–82).

Sytuacja na rynku pracy jest złożona. Młodzi nie mogą poprzestać na kształceniu się w jednym kierunku, ale muszą łączyć wiele umiejętności, mieć świadomość ciągłego doskonalenia, być gotowi do zmiany miejsca pracy, a także zawodu. Jeżeli uczelnia wyższa ma przygotować pracownika do pracy w warunkach odpowiadających założeniom i wymaganiom gospodarki UE, to wychodząc naprzeciw wyzwaniom rynku należy pamiętać, że normy jakości to nie regulacja prawna, ale też wymóg klienta. Jest to ogromne zadanie dla współczesnej edukacji, w tym ustawicznej.

### Wymagania współczesnego rynku pracy

W realiach współczesnego rynku pracy na znaczeniu zyskuje przekonanie, że wykształcenie i zdobyte dzięki niemu kompetencje i umiejętności stały się jednym z najważniejszych walorów rynkowych na sprzedaż. Należy jednak pamiętać, że dostępność środowisk do edukacji z uwagi na miejsce zamieszkania i pochodzenie jest nierówna, ponieważ wysokość kosztów kształcenia i doksztalcania przekracza często możliwości finansowe wielu rodzin, szczególnie z terenów dotkniętych bezrobociem, mieszkańców wsi oraz mniejszych miast.

Uczenie się, doksztalcanie, doskonalenie, przekwalifikowanie to pojęcia, o których bardzo dużo się mówi i dyskutuje. Zdobyte raz wykształcenie nie wystarczy nam na całe życie, niezbędna jest promocja korzyści wynikających z posiadania wysokich i aktualnych kwalifikacji oraz odpowiednich kompetencji do wykonywania określonego zawodu, pracy. Gwarancja zatrudnienia na całe życie przestaje być możliwa, co powoduje konieczność ustawicznego kształcenia i nowej organizacji tego procesu. Należy więc przekonać ogół społeczeństwa o znaczeniu uczenia się przez całe życie i nieustannym podnoszeniu swoich kwalifikacji i umiejętności.

Warto również podkreślić, że w aspekcie specyfiki współczesnego rynku pracy szczególnym wyzwaniem stawianym młodym ludziom jest nie tyle skuteczne poszukiwanie miejsc pracy oraz sprawne odpowiadanie na potrzeby rynku pracy, co ich kreowanie. Obecnie na rynku pracy można zaobserwować pewne „niedopasowanie kompetencyjne”, które odnosi się do różnych typów braku równowagi pomiędzy umiejętnościami oferowanymi przez potencjal-

nych pracowników a umiejętnościami potrebnymi na rynku pracy. W literaturze najczęściej wymienia się następujące typy niedopasowania:

- niedobór kompetencyjny – popyt na danego rodzaju umiejętności przewyższa podaż pracowników z tego rodzaju umiejętnościami,
- luka kompetencyjna – rodzaj i poziom umiejętności jest inny niż ten wymagany do prawidłowego wykonywania danej pracy,
- niedopasowanie pionowe – poziom wykształcenia/kwalifikacji jest niższy/wyższy niż wymagany,
- niedopasowanie poziome – typ/działania kształcenia lub umiejętności są nieodpowiednie do wykonywanej pracy,
- zbyt wysoki/niski poziom wykształcenia – pracownicy mają wyższy/niższy poziom wykształcenia niż wymagany do wykonywania pracy na danym stanowisku,
- zbyt wysokie/niskie kwalifikacje – pracownicy mają wyższe/niższe kwalifikacje niż te wymagane na danym stanowisku pracy (Balcerowicz-Szkutnik 2015, s. 35–38).

Z kolei biorąc pod uwagę tendencje społeczno-gospodarczo-kulturowe wskazuje się trzy grupy czynników, które kreują współczesny rynek pracy:

- czynniki ekonomiczne, które wynikają ze zmian zachodzących we współczesnej gospodarce światowej oraz powiązanych z nimi zmian w zarządzaniu przedsiębiorstwami;
- czynniki technologiczne, które związane są z szeroko rozumianym postępem technicznym. Rewolucja technologiczna jest źródłem rozwoju sektorów, w których dominuje udział wiedzy, co wpływa na wzrost popytu na pracę wysoko kwalifikowanych pracowników. Innowacje powodują ponadto, że posiadane przez pracowników kwalifikacje szybko się dezaktualizują, w efekcie czego konieczne jest położenie większego nacisku na doksztalcanie się oraz rozwijanie swoich umiejętności przez cały czas trwania kariery zawodowej;
- czynniki demograficzne i społeczne, do których zaliczyć można m.in. starzenie się społeczeństwa, a co za tym idzie wydłużenie się czasu aktywności na rynku pracy, większą świadomość społeczną pracowników, mobilność przestrzenną ludzi, lepsze wykształcenie oraz szeroko pojęte zmiany światopoglądowe wpływające na budowanie postaw względem pracy, współczesnego etosu pracy (Leszczewska 2017, s. 45–52).

Zarysowane tendencje mają wpływ na kształt współczesnego rynku pracy, w tym na charakter i sposób wykonywania pracy. Powinny być również inspiracją dla systemu edukacji. Zmieniająca się ciągle rzeczywistość wymaga nie



tylko szybkiego przystosowania się do zaistniałych sytuacji, ale przede wszystkim odnalezienia własnego miejsca we współczesnym świecie, w pewnym stopniu dopasowania się do niego.

Jeśli natomiast chodzi o wyzwania współczesnego rynku pracy, to:

- współczesny rynek pracy wymaga od pracowników, aby mieli bogatą wiedzę specjalistyczną i łączyli ją z wiedzą z zakresu biznesu-zarządzania bądź ekonomii. Ceniona jest również chęć uczenia się nowych rzeczy, swoista elastyczność oraz otwartość, zdolność do przestawiania się z jednego zawodu na inny;
- wykształcenie oraz wiedza nie gwarantują uzyskania i utrzymania dobrej pracy. Dużą wagę przywiązuje się natomiast do umiejętności efektywnego korzystania z wiedzy, pozyskiwania nowej wiedzy oraz zarządzania nową wiedzą;
- doświadczenie zawodowe jest wysoko cenione na współczesnym rynku pracy, głównie z uwagi na fakt, że przekłada się ono na zdolność do zachowania właściwych proporcji, jakie zachodzą pomiędzy skrajnymi zachowaniami;
- współcześni pracodawcy coraz większą wagę przywiązują do osobowości pracowników. To cechy osobowości w dużej mierze determinują bowiem stopień, w jakim pracownik wykorzystuje swoje atuty, którymi mogą być wiedza lub doświadczenie;
- wartość pracownika na współczesnym rynku pracy wzmacnia jego inteligencja emocjonalna, rozumiana jako umiejętność rozpoznawania, kontrolowania oraz wykorzystywania swoich własnych oraz cudzych uczuć. Wysoka inteligencja emocjonalna wzmacnia pewność siebie, sprawia, że pracownik łatwiej opanowuje stres i rozwiązuje problemy, jak również zyskuje większe zaufanie wśród pracowników. Taki pracownik staje się bardziej pożądany przez współczesnych pracodawców (Pawlak 2014, s. 25–32).

Turbulentność otoczenia, dynamizm zmian, niepewność losów na współczesnym rynku pracy sprawiają, że planowanie przyszłości zawodowej staje się coraz trudniejsze. Na współczesnym rynku pracy ceni się określone cechy osobowościowe, kompetencje społeczne i osobiste, które zdobywać i rozwijać można w różnych okolicznościach życiowo-zawodowo-edukacyjnych, a ich osiągnięcie i rozwój także z powodzeniem można zaplanować.

Zmiany zachodzące na rynku pracy, przeobrażenia kariery zawodowej determinowane są m.in. zmianami zachodzącymi w gospodarce i na rynku pracy. Generują one nowe wyzwania względem edukacji, która obecnie musi nie

tylko dostosować się do oczekiwań i wymagań rynku pracy, lecz także sama ulec przemianom w realizacji procesu kształcenia.

Spółczesne społeczeństwo informacyjne, w którym żyjemy, charakteryzuje się olbrzymią dynamiką zmian, a informacja ma tu priorytetowe znaczenie. Zatem człowiek, nie chcąc dopuścić do dezaktualizacji posiadanej wiedzy, powinien nieprzerwanie przez całe życie uczyć się. Przeobrażenia wynikające z powstania społeczeństwa informacyjnego nie dotyczą tylko edukacji, lecz wszystkich obszarów funkcjonowania jednostki, w tym pracy (Kosmala-Rok 2016, s. 22–25).

Edukacja w społeczeństwie informacyjnym znacznie różni się od tej z przeszłości. Wykształcenie staje się jednym z kluczowych zasobów kapitału społecznego i stanowi jeden z najistotniejszych warunków zapewniających człowiekowi godziwą egzystencję. Wykształcenie umożliwia łatwiejsze radzenie sobie w sytuacjach ekstremalnych i szybsze przystosowanie się do zmian. Nagłe i nieoczekiwane przeobrażenia wymuszają ponowne uczenie się, zmianę kompetencji i kwalifikacji. W związku z tym oczekuje się, że edukacja będzie elastyczna, wielokierunkowa, obszerna i wszechstronna, gdyż tylko taka zapewnia jednostce zdobycie wysokich kwalifikacji oraz kompetencji, które umożliwiają odnalezienie się na konkurencyjnym rynku pracy, a co za tym idzie – mają wpływ na karierę i przyszłe zarobki (Lubański 2014, s. 22).

Współczesna edukacja powinna być nastawiona przyszłościowo, a zatem powinna kształtować ludzi innowacyjnych, aktywnych i progresywnych. Jej celem powinno być w najszerszym znaczeniu przekazywanie wiedzy, ale powinna także kształtować umiejętności, wielostronnie rozwijać i doskonalić człowieka oraz promować wartości ogólnoludzkie. Tak pojmowana edukacja prowadzi do globalnej aktywności na zasadzie demokratycznego uczestnictwa w społeczeństwie uczącym się i służy rozwojowi społecznemu zgodnie z duchem humanizmu, współpracy i demokracji. Idea kształcenia ustawicznego jest zgodna z potrzebami nowego typu społeczeństwa, uwzględnia przemiany rynku pracy, jak i rytm indywidualnej egzystencji wynikający z dynamiki zmian charakterystycznych dla nowego typu społeczeństwa. U jej podstaw znajdują się takie zjawiska społeczne i kulturalne, jak: rozwój nauki i technologii, konieczność doskonalenia zawodowego, dostosowanie do zmian ekonomicznych, wymagania rynku pracy wobec zasobów pracy oraz upowszechnienie kształcenia typu *know-how* na kursach o specjalnym przeznaczeniu (Lubański 2014, s. 17).

Istnieje również potrzeba dalszego rozszerzania wiedzy i umiejętności związanych ze specjalizacją zawodową czy naukową, które wymagają posiadania dokładniejszego i bardziej specjalistycznego przygotowania. Coraz częściej ludzie stoją przed koniecznością zmiany zawodu z przyczyn zarówno prywatnych, jak

i wynikających z sytuacji na rynku pracy. Wszystkie wspomniane potrzeby są zaspokajane przez kształcenie podyplomowe, które w procesie edukacyjnym może pełnić funkcję studiów: specjalistycznych, aktualizujących wiedzę czy ogólnych. Może również wynikać z zainteresowań uczestników studiów niekoniecznie związanych z wykonywanym zawodem. W związku z tym dużym zainteresowaniem cieszą się studia podyplomowe jako ta forma kształcenia, która szybko reaguje na zmieniające się potrzeby rynku pracy.

### Funkcje i cele kształcenia podyplomowego

Koncepcja kształcenia ustawicznego składa się z czterech ogniw problemowo-strukturalnych: samokształcenia, doskonalenia, doksztalcenia i kształcenia bezinteresownego. Najpełniejszy zakres pojęcia edukacji ustawicznej został przyjęty przez UNESCO. Według tej organizacji międzynarodowej kształcenie ustawiczne obejmuje całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Jest to również naczelną zasadą wskazującą kierunek współczesnych reform oświatowych dotyczących szkolnictwa powszechnego, zawodowego i wyższego, ale także doskonalenia zawodowego pracujących, oświaty dorosłych, kształcenia równoległego oraz wychowania w rodzinie i środowisku. Głównego zadania edukacji ustawicznej upatruje się w wychowaniu nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczą postawą i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury – potrafiącego doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa.

Uczelnie wyższe poprzez studia podyplomowe prowadzą doksztalcenie i realizują następujące funkcje kształcenia ustawicznego:

- kompensacyjną – uzupełnienie wykształcenia; występuje, gdy poziom wiedzy posiadanej przez studenta nie jest wystarczający do wykonywania prawidłowo zadań zawodowych,
- renowacyjną – odnowienie kwalifikacji; wiąże się z aktualizacją umiejętności i wiedzy w związku z postępem technologicznym i technicznym czy zmianą oprzyrządowania stanowiska pracy,
- rekonstrukcyjną – rozbudzanie dążeń twórczych studentów w taki sposób, aby wynikiem było np. ulepszenie własnego miejsca i organizacji pracy.

Powyższe funkcje dotyczą jednego ze wspomnianych wcześniej ogniw problemowo-strukturalnych, a mianowicie doksztalcenia – procesu podwyższania kwalifikacji formalnych. To przede wszystkim teoretyczne dopełnienie kwalifikacji zawodowych, które są poświadczane odpowiednim dyplomem, certyfikatem czy świadectwem (Kargul 2018, s. 34–38).

Jak można zauważyć, każda z form kształcenia posiada określone funkcje. Te z kolei implikują cele aktywności edukacyjnej oraz zadania, których wypełnienie gwarantuje osiągnięcie zakładanych rezultatów. Uczelnie wyższe podejmują starania zmierzające do określenia celów i zadań studiów podyplomowych, a mianowicie:

- celem studiów podyplomowych nie jest jedynie przekazywanie pewnej sumy wiedzy, lecz także rozwijanie umiejętności pracy twórczej, rozwiązywanie problemów, stosowanie metod naukowych w pracy zawodowej,
- studia mają służyć zarówno przekazywaniu wiedzy, jak i być formą pomocy w samodzielnym kształceniu się,
- powinny pomagać studentom zrozumieć specjalistów z innych dziedzin wiedzy, aby ułatwiać dialog i nawiązywanie współpracy,
- celem studiów podyplomowych jest budzenie ducha innowacyjności, chęci podejmowania ryzyka związanego z innowacjami i poszukiwaniami nowych rozwiązań problemów, ale również przekazywanie sprawdzonych technik i umiejętności.

Ogólnym celem tej formy edukacji jest więc rozszerzenie bądź uaktualnienie wiedzy i umiejętności na poziomie wyższym. Organizacją i realizacją studiów podyplomowych zajmują się przede wszystkim uczelnie wyższe. W związku z tym Instytut Planowania Oświaty UNESCO wyszedł z inicjatywą przeprowadzenia międzynarodowych badań, które poświęcone były roli uniwersytetów w kształceniu podyplomowym. Badaniami objęte zostały studia podyplomowe dotyczące rolnictwa, nauk technicznych, medycyny, zarządzania i pedagogiki szkoły wyższej. Propozycje i spostrzeżenia ujęte w końcowym raporcie pomimo upływu lat są nadal aktualne, a wyniki badań pozwoliły na wyciągnięcie następujących wniosków na temat kształcenia podyplomowego:

- większość uczelni uważa prowadzenie studiów podyplomowych za jedno ze swoich zadań, w związku z czym stara się je rozwijać i doskonalić, chociaż zgłaszane są zastrzeżenia co do praktycznego zaangażowania uczelni wyższych,
- w krajach, w których istnieje centralne planowanie kształcenia i doskonalenia kadr w powiązaniu z planowaniem szkolnictwa wyższego studia podyplomowe rozwijają się najlepiej,
- niezależnie od form organizacyjnych kształcenie podyplomowe traktowane jest jako część systemu szkolnictwa wyższego, a w krajach, w których prowadzona jest centralna koordynacja wchodzi w zakres kompetencji władz szkolnictwa wyższego,

- określona polityka państwa, a zwłaszcza wyraźnie sprecyzowane postanowienia legislacyjne sprzyjają rozwojowi kształcenia podyplomowego, natomiast gdy brakuje tego rodzaju przepisów na szczeblu krajowym uczelnie mogą rozwiązać ten problem umieszczając odpowiednie postanowienia w statucie,
- kształcenie podyplomowe powinno być traktowane jako część koncepcji edukacji ustawicznej, co pozwoli dostrzec jego związku z innymi czło-nami szkolnictwa, a przede wszystkim z celami i treściami kształcenia na szczeblu wyższym,
- na niektórych uniwersytetach zostały podjęte prace nad odpowiednimi metodami kształcenia podyplomowego, w których zwraca się uwagę na rozwijanie zdolności i motywacji studentów ([www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/44/id/922](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/44/id/922), data dostępu: 4.05.2020).

Można więc stwierdzić, że kształcenie podyplomowe staje się integralną częścią zadań edukacyjnych uczelni wyższych. Integralność ta niesie ze sobą konieczność wypracowania metod kształcenia odpowiednich dla dorosłych oraz podjęcia badań diagnostycznych i weryfikacyjnych dotyczących form, treści i efektywności tego rodzaju kształcenia. Jego popularność ciągle rośnie, co wynika przede wszystkim z możliwości stosunkowo szybkiego zdobycia kwalifikacji zawodowych. Na rynku edukacyjnym zauważa się także wzrost liczby ofert proponujących kształcenie podyplomowe, co pokazują dane statystyczne.

## Perspektywy rynku edukacji

Współczesna rola wiedzy oraz nauki jest ogromna i trudna do przecenienia. Historycznie rzecz biorąc, rola nauki systematycznie wzrastała od początku okresu nowożytnego naszych dziejów (Zacher 1997, s. 45 i n.; Świętochowska 2000, s. 52–53), uzyskując stopniowo pozycję dominującej, dynamicznej siły napędowej rozwoju współczesnej cywilizacji ludzkiej (Bednarski 1998, s. 8 i n.).

Uznaje się ją za głównego architekta przemian cywilizacyjnych (Gajda 1992, s. 45–55). W związku z powstaniem społeczeństwa informatycznego zadaniem edukacji szkolnej jest przygotowanie młodego pokolenia do kreatywnego, twórczego uczestnictwa w kulturze, do korzystania z nowych możliwości nauki, pracy i życia w informacyjnej cywilizacji, a także do jej doskonalenia i rozwoju. Szkoła ma nie tylko przekazywać wiedzę i umiejętności, jej powinnością jest także wprowadzenie młodzieży w szeroko pojęty świat wartości i kulturę

narodową. Ważnym zadaniem szkoły jest również inspirowanie postawy twórczej, otwartej, wdrażanie do samodzielności myślenia i działania, rozwijanie zdolności do samokształcenia. Szkoła ma przygotowywać nowe pokolenie do pluralizmu, demokracji, tolerancji, otwartości, równości, dialogu; ma uczyć współdziałania, współpracy i współżycia w skomplikowanym układzie globalnym oraz odpowiedzialności globalnej (Bogaj 2000, s. 35–38; Białecki, Sikorka 1998, s. 44–48).

Jedną z konsekwencji globalizacji, którą należy uwzględnić w rozwiązaniach edukacyjnych, jest wzrastające zjawisko bezrobocia. W najbliższych latach wystarczy 1/5 zdolnej do pracy populacji, aby utrzymać gospodarkę w jej rozmachu (Martin, Schumann 2000, s. 58–59). W takiej sytuacji najlepszą i najbardziej bezpieczną inwestycją, jakiej mogą dokonać rodzice, jest inwestowanie w wykształcenie dzieci (Husen 1974, s. 25–30). Edukacja jest bowiem powiązana z rynkiem pracy. Są to relacje wynikające z roli wykształcenia, kwalifikacji i kompetencji zawodowej jako efektu edukacji dla pracownika, przedsiębiorstwa, gospodarki i społeczeństwa (Denek 1998, s. 35–38). Powiązanie edukacji i rynku pracy odbywa się na zasadzie sprzężenia zwrotnego.

Współczesna edukacja staje się w coraz większym stopniu zależna od środków masowego przekazu, w tym zwłaszcza od internetu, telewizji. Za ich pośrednictwem odbywa się przekazywanie i upowszechnianie wiadomości, opinii, propagowania wzorów postaw, zachowań (Eco 2002).

Panują dość znaczne rozbieżności poglądów co do tego, czy internet i nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne łączą, czy jeszcze bardziej podziela kraje biedne i bogate na tych, co „mają i wiedzą” oraz na tych, co „nie mają i nie wiedzą”.

Trudno dziś jednoznacznie przesądzić, jaki ostatecznie wpływ na losy krajów ubogich będą miały dokonujące się obecnie zmiany technologiczne, rysuje się tu bowiem zarówno wiele szans, jak i zagrożeń. Edukacja zwiększa zdolność społeczeństwa do absorpcji wiedzy, która choć zawsze była ważna, to obecnie staje się niezbędna dla sprawnego funkcjonowania w globalnym świecie. Rozwijający się w krajach wysoko rozwiniętych rynek edukacji zaspokaja potrzeby społeczeństw i gospodarek tych krajów, z czego generalnie wszyscy jego uczestnicy odnoszą korzyści. Jednak w skali świata rosnący popyt na edukację niekoniecznie oznacza, że wszyscy, którzy ponoszą nakłady na ten cel, uczestniczą w płynących z tego korzyściach. Globalizacja nasiliła i przyspieszyła bowiem trwający od lat proces „drenażu mózgów”. Przepisy migracyjne państw wysoko rozwiniętych, restrykcyjne wobec pracowników niewykwalifikowanych z krajów rozwijających się, wyraźnie faworyzują osoby o wysokich i poszukiwanych kwalifikacjach. Nie

ukrywa się, że ten kierunek polityki migracyjnej będzie kontynuowany, ponieważ mimo stosunkowo wysokiego poziomu bezrobocia firmy mają kłopoty z nabo-rem do pracy pracowników, zwłaszcza o wyższych kwalifikacjach.

Migracja specjalistów z krajów rozwijających się do krajów rozwiniętych powoduje, że kraje bogate nie tylko przejmują najwartościowszą część potencjału ludzkiego krajów rozwijających się, lecz także następuje w związku z tym *de facto* przepływ kapitału z krajów biednych do bogatych, które nie ponosząc kosztów kształcenia przejmują z niego korzyści (*Human Development Report 2010*, s. 32).

Tak więc istnieją przesłanki ku temu, że nie tylko rynek finansowy i towarowy, lecz także rynek edukacji nabierze w niedalekiej przyszłości globalnego charakteru. Jednak, podobnie jak w przypadku przepływów kapitału i towarów, po to, aby korzyści z globalizacji tego rynku dzielone były sprawiedliwie, konieczne są odpowiednie międzynarodowe regulacje dotyczące zasad jego funkcjonowania, w tym zwłaszcza zmian zasad dotychczasowego modelu migracji specjalistów z krajów rozwijających się do państw wysoko rozwiniętych.

## Podsumowanie

Współcześnie funkcjonujące systemy edukacji, mimo wielu wysiłków i nakładów finansowych, wciąż nie odpowiadają ani wymaganiom demokracji, ani rosnącym potrzebom społecznym, ani oczekiwaniom jednostek. Nie są one adekwatne do najważniejszych przemian globalnych, których hasłem wywoławczym jest „uczenie się ustawiczne” i „społeczeństwo wychowujące”, stanowiąc tym samym warunek godziwej egzystencji ludzi – rozumiejących rzeczywistość, umiejących w niej działać, współpracować między sobą (Wójcik 2002, s. 43–50).

Konieczne wydaje się więc stworzenie nowej koncepcji edukacyjnej, wykorzystującej dotychczasowe modele tylko w bardzo ograniczonym zakresie. Koncepcja taka powinna prowadzić do gruntownej reformy systemu edukacji szkolnej i znacznego rozwoju uzupełniającego system permanentnej edukacji pozaszkolnej (Okoń-Horodyńska 2010, s. 75–76).

Charakteryzując najogólniej pożądaną model edukacji, można by zalecić uwzględnienie w nim:

- powszechności i ustawiczności kształcenia,
- zmian paradygmatu wartości i umiejętności, tzn. uczenia się, aby wiedzieć racjonalnie działać oraz umieć współpracować z innymi,

- potrzeby uczenia się alternatywnego i innowacyjnego (Kojasa 2003, s. 80–82).

Z pewnością rozwój wymiany naukowej i akademickiej jest realny i może przedstawiać się jako zachęcający znak. Rozwija się współpraca między krajami, nie tylko ze sobą sąsiadującymi. Dzięki kontaktom handlowym oraz internetowi doświadczenia i publikacje docierają do nas z najodleglejszych stron. Stowarzyszenia, ruchy, urzędy, struktury polityczne (Rada Europy, UNESCO) przeznaczają środki dla zintensyfikowania wymiany w dziedzinie nauki.

Z drugiej strony należy stwierdzić, że wymiany naukowe są jeszcze słabo rozwinięte i ograniczają się do bliskich partnerów, tj. do państw graniczących ze sobą lub takich, które mają ten sam model kulturowy. Warto również wspomnieć o uznawaniu dyplomów, do czego prowadzi jeszcze daleka droga.

Niewątpliwie globalizacja oznaczać powinna wyrównywanie szans edukacyjnych w skali globalnej. Tymczasem już na samym wstępie mamy do czynienia z głębokim zróżnicowaniem szans edukacyjnych. Mówi się więc o swoistym apartheidzie informacyjnym związanym z dostępem do informacji (Dryden, Vos 2000, s. 91). Informacja staje się coraz kosztowniejszym towarem, a przepaść edukacyjna w skali całego świata staje się nieunikniona (Konstańczak 2003, s. 75–76).

Jeśli na świecie zinstytucjonalizowana edukacja nie obejmuje aż 130 mln dzieci i nadal jest ponad 850 mln analfabetów, to globalizacja w edukacji jest na razie utopią (Poczesna 2001, s. 227). Jak sprowadzić do wspólnego edukacyjnego mianownika afgańskiego chłopca, który nigdy nie widział telewizora, nie mówiąc już o komputerze, do obywatela Szwajcarii, gdzie komputer jest praktycznie w każdej rodzinie? (Kowalik 1995).

## BIBLIOGRAFIA

- Balcerowicz-Szkutnik M. (2015), *Globalizacja i jej wpływ na współczesny rynek pracy – próba oceny*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 242.
- Bednarski A. (1998), *Pułapy i pułapki globalizacji*, Toruń: TNOiK „Dom Organizatora”.
- Białecki I., Sikorka J. (1998), *Wykształcenie i rynek*, Warszawa: Wydawnictwo TEPIS.
- Bogaj A. (2000), *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa: IBE.
- Dembiński P.H. (2010), *Globalizacja – wyzwanie i szansa*, w: J. Klich (red.), *Globalizacja*, Kraków: ISS.



- Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Toruń: Wydawnictwo AKAPIT.
- Drucker P. (2001), *The Next Society*, „The Economist”, Nov 3<sup>rd</sup>.
- Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Eco U. (2002), *Nowe środki przekazu a przyszłość książki*, w: M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej XXI wieku*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Gajda J. (1992), *Edukacja bez granic*, Lublin: UMCS.
- Głogosz D. (2000), *Japonia: problem starzejącego się społeczeństwa*, „Polityka Społeczna”, 2.
- UNDP (2010), *Human Development Report*.
- Husen T. (1974), *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa: PWN.
- Kargul J. (2018), *LLL osób odraczających dorosłość*, w: E. Solarczyk-Ambrozik, M. Barańska (red.), *Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kojsa W. (2003), *Wyzwania globalizacji wobec systemu edukacji. Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, Cieszyń: UŚ Filia w Cieszynie.
- Konstańczak S. (2003), *Czy edukacja może być globalna?*, Cieszyń: UŚ Filia w Cieszynie.
- Kosmala-Rok J. (2016), *Edukacja w społeczeństwie informacyjnym*, Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Kowalik A. (1995), *Globalizacja ekspansji wielkich przedsiębiorstw. Korporacje transnarodowe*, „Rzeczpospolita”. „Ekonomia”, 29 czerwca.
- Kozielska A., Zduniak A. (2020), *Procesy edukacyjne w dobie globalizacji społeczeństwa informacyjnego i zmian na rynku pracy*, Poznań: Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa.
- Kruk M. (2000), *Edukacja i wychowanie w dobie globalizacji*, w: D. Rondalska, A. Zduniak (red.), *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, Poznań: Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa.
- Kukła D., Zając M. (2017), *Skuteczne zarządzanie własnym talentem szansą na odniesienie sukcesu zawodowego*, w: D. Kukła (red.), *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Leszczewska K. (2017), *Tendencje na współczesnym rynku pracy*, Łomża: PWSiIP.
- Lubański M. (2014), *Spółczesność informacyjna, a cywilizacja informatyczna*, w: A. Szewczyk (red.), *Dylematy cywilizacji informatycznej*, Warszawa: PWE.
- Martin H.P., Schumann H. (2000), *Pułapka globalizacji*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Melosik Z. (2016), *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, w: A. Nasalski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały konferencyjne*, Toruń: Wydawnictwo BNR.
- Nowak A., Winkowska-Nowak K., Rygielska L. (red.) (2009), *Szkoła w dobie Internetu*, Warszawa: PWN.

- Okoń-Horodyńska E. (2010), *Wyzwania dla nowej edukacji XXI wieku a prawa człowieka do inicjatywy gospodarczej. Instytucjonalizacja praw jednostki i grup społecznych do inicjatywy gospodarczej*, Katowice: AE.
- Pawlak J. (2014), *Rozwój zawodowy a współczesne wyzwania na rynku pracy*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, 39.
- Poczęsna J. (2001), *Tendencje edukacyjne w społeczeństwie edukacyjnym*, „Zeszyty Naukowe European Association for Security”, 3.
- RCSS (2015), *Polska 2025: Długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju*, Warszawa.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2002), *Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwania edukacyjne*, w: A. Zwierzchowska (red.), *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sulmicka M., *Rynek edukacji w dobie społeczeństwa informacyjnego i globalizacji*, pdf.
- Sulmicka M. (2000), *Społeczne skutki globalizacji*, biuletyn IRG, 1/4.
- Szymański M.J. (2002), *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” 4(80).
- Taraś W., Welshop W. (2016), *Edukacja w zglobalizowanym świecie*, Łódź: WSBiNoZ.
- Wójcik J. (2002), *Nowe technologie, nowe społeczeństwo, nowe wyzwania dla szkoły wyższej*, w: Zwierzchowska A. (red.), *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- [www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/44/id/922](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/44/id/922) (data dostępu: 4.05.2020).
- Zacher L.W. (1997), *Problemy społeczeństwa informacyjnego. Elementy analizy, ewolucji i prognozy*, Warszawa: PWE.
- Świętochowska U. (2000), *Systemy edukacyjne cywilizacji przełomu XX i XXI wieku*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zajac M. (2015), *Zarządzanie rozwojem zawodowym oraz własną karierą wobec wyzwań rynku pracy*, w: W. Duda, D. Kukła (red.), *Współczesne uwarunkowania rynku pracy*, Częstochowa: Wydawnictwo AJG.

## STRESZCZENIE

Globalizacja jest procesem wpływającym na każdą sferę życia społecznego, a także życia osobistego. Szczególną ewolucję można zaobserwować w obszarze pracy i edukacji, które przeszły wiele zmian pod wpływem czynników globalizacji. Edukacja jest tą gałęzią, która w ogromnym stopniu pokazuje obraz i funkcjonowanie innych gałęzi życia społecznego. Proces edukacji w dobie globalizacji znacznie różni się od dotychczas funkcjonującego systemu edukacji. W dobie globalizacji edukacja staje się procesem trwającym przez całe życie, wykorzystującym do swego przekazu najnowsze osiągnięcia techniczne

i technologiczne. Dzięki temu rynek edukacji, a co się z tym wiąże, rynek pracy w najbliższej przyszłości mogą stać się najszybciej rozwijającymi się rynkami.

Procesy globalizacji wymagają przygotowywania nowego, innego obywatela, który będzie mógł przystosować się do społecznych, kulturalnych i ekonomicznych przemian. Nie żyjemy w próżni, od nowoczesnej edukacji wymaga się, aby przygotowała człowieka, który będzie obywatelem świata, nie tylko Europy. Globalizacja zmusza ludzi nie tylko do rozszerzenia posiadanych kompetencji, lecz także do tego, aby stali się bardziej odporni na zmiany i życie w niepewności.

**SŁOWA KLUCZOWE:** rynek pracy, globalizacja, edukacja, kształcenie podyplomowe

## SUMMARY

Globalization is a process affecting every sphere of social life as well as personal life. Particular evolution can be observed in the area of work and education, which have gone through many changes under the influence of globalization factors. Education is the branch that, to a great extent, shows the image and functioning of other branches of social life. The education process in the age of globalization is significantly different from the education system that has been operating so far. In the era of globalization, education becomes a lifelong process, using the latest technical and technological achievements in its message. Thanks to this, the education market, and thus the labor market, may become the fastest growing markets in the near future.

Globalization processes require the preparation of a new, different citizen who will be able to adapt to social, cultural and economic changes. We do not live in a vacuum, modern education is required to prepare a person who will be a citizen of the world, not just Europe. Globalization forces people not only to develop and expand their competences, but also to make them more flexible, resistant to change and living in uncertainty.

**KEYWORDS:** the labour market, globalization, education, postgraduate education

RENATA JEDLIŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 17.05.2020

Daty recenzji / Revised: 9.12.2020; 22.12.2020; 23.09.2021; 6.10.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021

## Dialektyka paradygmatu głębi i powierzchowności – potrzeba głębszych relacji i pogłębionej edukacji – w perspektywie personalizmu uniwersalistycznego

A Dialectic of the Depth and Superficial Paradigm – the Need for Deeper Relationships and in – Depth Education in the Perspective of Universalistic Personalism

DOI 10.25951/4665

wyplłyn na głębię... (Łk 5,4)

### Wprowadzenie

Na moim biurku cały czas leżą, mocno już sfatygowane i trochę mnie niepokoją i „denerwują”, książki Nicholasa Carra w oryginale *The Shallows*, w polskim tłumaczeniu *Płytki umysł*, oryginał mówi o płytyznach, równocześnie *Kultura popularna i tożsamość młodzieży* i jej autor Zbyszko Melosik, który mnie osobiście bardzo inspiruje. Trzecia książka, która daje także bardzo dużo do myślenia, to *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w ponowoczesnym świecie* Jana Szmyda. Te i wiele innych publikacji zwracają uwagę na ogromną skalę transformacji indywidualnych i społecznych współczesnego człowieka. Nicholas Carr akcentuje płytyzny, które wynikają z wielu przyczyn, ale głównie z tego, co internet robi z naszym mózgiem. Internet i świat nowych mediów, który jest wielkim bogactwem, który osobiście bardzo cenię, ale równocześnie martwią mnie właśnie płytyzny, płytyzny w myśleniu, płytyzny w relacjach, które są coraz częściej szybkie i powierzchowne. Płytyzny w przeżywaniu świata, Boga i w braku docierania do sensu życia, głębi życia, która to tendencja tak mocno towarzyszyła starożytnym, wybitnym greckim filozofom, mnichom benedyktyńskim i hinduskim i wielu innym. Zbyszko Melosik w swoich genialnych i bardzo

wnikliwych analizach dostrzega także swoistego rodzaju pływizny i równocześnie szuka płaszczyzny spotkania kultury wysokiej i kultury popularnej. Kultury te nie określa jako lepszą lub gorszą, ale jako aktualnie bardzo mocno koegzystujące ze sobą, które także wymagają troski i stymulacji, ponieważ potężne siły spływania, jakimi są konsumpcjonizm, indywidualizm, mediatyzacja, farmakologizacja i wiele innych coraz częściej powodują fragmentaryzację i destrukcję człowieka i społeczeństwa i w konsekwencji dramaty ludzkie. Wydaje się bowiem, niestety, jak pisze profesor, że współcześnie ludzie w znacznie mniejszym stopniu niż w przeszłości potrzebują długotrwałych, pogłębionych czy autentycznych relacji, które odpowiadały potrzebom wielkiej tożsamości. W świecie tymczasowych, małych tożsamości zastępują je „małe relacje” lub wręcz „podróbki” relacji. Mają one krótkotrwały i powierzchowny charakter, są pozbawione wielkich, a nawet jakichkolwiek oczekiwań i wielkich rozczarowań. Życie społeczne zaczyna przypominać życie na Facebooku – polega w coraz większej mierze na ekspozycji swojego wizerunku. W tym kontekście relacje dwojga ludzi lub relacje w grupie tworzone są przez relacje między dwoma lub – odpowiednio – wieloma wizerunkami. I nikogo to nie obchodzi, i nikomu to nie przeszkadza – najważniejszy jest wizerunek takich relacji, a to, że pod nim niewiele się znajduje, jest sprawą całkowicie drugorzędną, trafnie i znamienne konstataje profesor (Melosik 2013, s. 69). Wobec powyższych bardzo głębokich i pełnych troski o człowieka myśli rodzi się konieczność jakiejś mądrej hybrydyzacji, połączenia kultury wysokiej i popularnej dla poszukiwania głębi życia, głębi człowieka, głębi relacji międzyludzkich, także jakiejś mądrej hybrydyzacji edukacji tradycyjnej i zmediatyzowanej, aby człowiek, także dziś mocno stechnicyzowany, zmediatyzowany, sfarmakologizowany, pozostał jednak człowiekiem i stawał się esencjalnie bardziej człowiekiem w wymiarze osobowym i społecznym (personalistycznym), a edukacja i kultura temu służyły, progresji antropologicznej, a nie regresji.

## Transformacja

Nicolas Carr znamienne stwierdza, że prawdopodobnie dotarliśmy do ważnego punktu w historii intelektu i kultury, do momentu przejścia między dwoma modelami myślenia. W zamian za nieprzebrane bogactwa, które daje nam internet, oddajemy nasz stary proces myślenia linearnego. Spokojny, skoncentrowany, niezmacony umysł linearny zostaje odsunięty na bok przez nowy typ umysłu, który chce i musi przyjmować oraz oddawać informacje w porcjach

krótkich, chaotycznych i często pokrywających się zawartością – im szybciej tym lepiej (Carr 2013, s. 21). Przez pięć ostatnich wieków – odkąd prasa drukarska Gutenberga przyczyniła się do upowszechnienia czytania książek – w sztuce, w nauce i w społeczeństwie najważniejszą rolę odgrywa linearny umysł literacki. Jest to równie giętki co przenikliwy, pełen polotu umysł renesansu, racjonalny umysł oświecenia, nowatorski umysł rewolucji przemysłowej, a nawet wywrotowy umysł modernizmu. Wkrótce jednak umysł ten może należeć do przeszłości, znamienne konstatuje Carr (2013, s. 21). Na następnych kilku stronach swojej książki analizuje obszernie i ciekawie ów proces transformacji, przyspieszenia, fascynacji komputerem, zmieniania naszego myślenia pod wpływem komputera i sieci, i na końcu rozdziału pisze, że w pewnym momencie do jego „informacyjnego raję wślizgnął się jednak wąż zwątpienia”. Zaczął zauważać, że internet, po stosunkowo krótkim czasie, wywiera znacznie silniejszy i głębszy wpływ, niż kiedykolwiek miał stary komputer. Nie chodzi o to, że spędzał za dużo czasu wpatrując się w ekran, ani nawet o to, że tak wiele nawyków uległo zmianie, w miarę jak następował proces przyzwyczajania się do różnych stron internetowych i serwisów oraz uzależniania się od nich. Chodzi o to, że miał wrażenie, że **zmienia się sam sposób pracy jego mózgu**. Wtedy też pojawiły się zmartwienia o problem koncentracji i wydawało się, że to może kwestia wieku, ale – jak twierdzi N. Carr – uświadomił sobie, że mózg nie tylko dryfował, lecz także był głodny. Pragnął być karmiony w taki sposób, w jaki karmił go internet – a im więcej pożywienia dostawał, tym bardziej był głodny. Potrzebował cały czas być podłączony, sprawdzać pocztę, klikać w linki, czegoś poszukać. Jak kiedyś Microsoft Word zmieniał człowieka w organiczny edytor tekstów, tak internet zmieniał człowieka w coś na kształt szybkiej maszyny przetwarzającej dane, w ludzką wersję komputera. „Zatęskniłem za swoim dawnym mózgiem” – znamienne kończy ten rozdział N. Carr, z którego tęsknotą osobiście się identyfikuję (Carr 2013, s. 27–28).

Z różnych raportów wynika, jak akcentuje Susan Pinker, autorka książki *Efekt wioski*, że w ostatnich latach średnia dla nastolatków wyniosła 4 tys. wiadomości miesięcznie, czyli wyłączając sen około 6–7 na godzinę i tendencja cały czas rośnie, a tempo i ilość wzmacniają dziś emotikony i gifty. W kompletnym odwrocie jest to, co niedawno było kwintesencją okresu dojrzewania – rozmowy przez telefon i włączenie się z przyjaciółmi. Zaletą SMS-ów jest błyskawiczny dostęp, wadą – ubóstwo jeszcze większe niż w przypadku poczty elektronicznej: lapidarność, brak kontaktu wzrokowego, niemożność wykorzystania tonu głosu do zniuansowania lub złagodzenia wypowiedzi, emocje i ironia sprowadzone do absolutnego minimum. To wszystko, zdaniem S. Pinker,

z czym osobiście się zgadzam, skłania do refleksji, która coraz częściej sama się nasuwa: po co esemesować do kogoś w tym samym pomieszczeniu, na tej samej ławce, skoro mogłoby się z nim porozmawiać? Czy technologia zbliża, czy oddala? Czy internet, a w szczególności media społecznościowe poszerzają towarzyskie horyzonty człowieka? A może sprawiają, że niektórzy ludzie czują się jeszcze bardziej wyobcowani i samotni? (Pinker 2015, s. 238–239). To wszystko fundamentalne pytania, które towarzyszą badaczom i pedagogom: czy nasze relacje stają się głębsze, trwalsze, czy też bardziej powierzchowne?

Psycholog amerykański Gary Small ciekawie diagnozuje nowe zjawisko, jakim jest rozprzestrzenianie w sieci nowego zakażenia, lecz znamienne podkreśla, że nie jest to wirus, który pustoszy komputery. Zakażeniu ulegają umysły poszczególnych użytkowników. Chorzy doświadczają różnych przypadłości, od „mgły w głowie” do chronicznego swędzenia. Pojawienie się epidemii odnotowano po raz pierwszy w roku 2001, kiedy dwulatek zaczął cierpieć na „kłucie, palenie i swędzenie” z liszajami na skórze. Jego matka nazwała schorzenie „chorobą morgellon” i założyła Morgellon Research Foundation ([morgellon.com](http://morgellon.com)), po czym okazało się, że wiele osób na całym świecie uskarża się na podobne objawy. Wielu chorych uważa, że w ich ciałach zagnieździł się nowy wirus, robak lub pasożyt. W niektórych ekstremalnych przypadkach dermatolodzy diagnozowali parazytozę urojoną, tzn. fałszywe przeświadczenie o zakażeniu pasożytami, która nie jest nowym zjawiskiem. Nowe jest natomiast rozprzestrzenianie się symptomów online. Chorzy skarżą się na trudności w myśleniu i niezdolność do pracy. Zespół ten rozprzestrzenia się w niepokojącym tempie, ale objawy i sposób zakażenia wskazują, że „choroba morgellon” jest raczej zbiorową histerią szerzącą się w internecie (Small, Vorgan 2011, s. 118).

### Kłamstwo wielozadaniowości

Kolejnym potężnym problemem współczesnego człowieka, szczególnie młodego, ale poniekąd każdego, jest multitasking, czyli wielozadaniowość. Gdy obserwuje się młodych ludzi „próbujących” się uczyć, to równocześnie w jakimś sensie przeraża ilość, a nawet nadmiar bodźców, z którymi musi sobie ten młody człowiek poradzić. Młodzi twierdzą, że sobie radzą, ale widać niestety, że dosyć słabo i efekty uczenia się bywają, delikatnie mówiąc, różne. Jordan Graham, dyrektor oddziału neurologicznego, wyjaśnia i tłumaczy, że ciągłe przenoszenie uwagi, gdy jesteśmy online, może sprawić, że nasz mózg

stanie się bardziej elastyczny w zakresie wielozadaniowości, ale polepszanie się naszej zdolności do wykonywania szeregu czynności jednocześnie działa w istocie na szkodę naszej kreatywności i naszej zdolności do głębokich refleksji. Profesor J. Graham stawia pytanie retoryczne, o to, czy ta optymalizacja do równoczesnego wykonywania wielu zadań prowadzi do lepszego funkcjonowania mózgu – większej kreatywności, inwencji, produktywności? Odpowiedź profesora jest negatywna, ponieważ – jak podkreśla – im częściej wykonujemy wiele zadań równocześnie, tym mniej przemyślane jest nasze postępowanie; im krócej jesteśmy w stanie zastanawiać się nad problemem i szukać wyjaśnienia, tym częściej polegamy na rozwiązaniach stereotypowych (Carr 2013, s. 175). W miarę jak zdobywamy coraz większe doświadczenie w przenoszeniu uwagi, jesteśmy oczywiście w stanie skuteczniej przewycięzać pewne przejawy nieudolności, możemy trenować do upadłego, ale nigdy nie będziemy tak efektywni jak wtedy, gdy koncentrujemy się na jednej rzeczy, podkreśla prof. David Meyer. Gdy bowiem wykonujemy wiele zadań naraz, tak naprawdę uczymy się robić coś sprawnie tylko powierzchownie (Carr 2013, s. 175; zob. Goleman 2014).

### Relacje – fragmentaryzacja, szybkość i płytkość

Wielu wybitnych ekspertów zwraca dziś uwagę na przemiany modelu relacji z głębokich na płytke, z mocnych na słabe, z długotrwałych na chwilowe i nie piszę tego po to, aby siać jakiś smutek, lecz aby diagnozować, analizować i szukać takich rozwiązań, które w szalonym tempie życia pomogłyby tworzyć takie modele relacji, które ratowałyby nasze człowieczeństwo, w klimacie ekspansji indywidualizmu i samotnictwa, i pływacz (zob. Fukuyama 2000).

Przywoływany już wcześniej Zbyszko Melosik wnikliwie analizuje kwestie transformacji relacji, gwałtowny przyrost tymczasowych i stwierdza trafnie, że typowe dla przeszłości relacje linearne, oparte na wspólnocie czasu i przestrzeni, zastępowane są przez zmnożone relacje punktowe i tymczasowe, polegające na „skakaniu” z relacji do relacji. Liczba takich relacji wzrasta, zdają się pomnażać, tworzą nadmiar ludzi w naszym życiu (wydaje się, że mieszkańiec wielkiego miasta w ciągu jednego dnia wchodzi w interakcje z tyloma ludźmi, co żyjący na wsi w XIX w. człowiek przez całe życie). Równocześnie Z. Melosik zwraca uwagę na bardzo ważny dramatyczny aspekt – że relacje międzyludzkie tracą swój „tożsamościowy charakter”. Wchodzi się bowiem w kontakt z drugą osobą nie w całokształcie jej tożsamości, lecz



w jej fragmencie. Część ludzi odczuwa jednak brak pogłębionych relacji. Nie potrafiąc ich nawiązać lub nie znajdując chętnych do ich nawiązania, zwielokrotniają liczbę osób, z którymi wchodzi w związki, aby ilość zamieniła się w jakość. Wysiłki te jednak są bezskuteczne, zmieniają się tylko twarze i ich imiona; słowa, odczucia i gesty pozostają takie same, a człowiek czuje się jeszcze bardziej samotny (w tym kontekście koncepcja plemion zdaje się stanowić odpowiedź na tę cechę współczesnego społeczeństwa, która wiąże się z jednoczesnym brakiem i nadmiarem relacji międzyludzkich), konstatuje profesor. Mamy też do czynienia w społeczeństwie współczesnym z pewnego typu fastfoodyzacją relacji międzyludzkich – są one spreparowane, określone przez jasne wzory krótkotrwałych interakcji. Ich dobrą egzemplifikacją są relacje, w jakie wchodzi z personelem i innymi klientami osoby, które odwiedzają restaurację McDonald's. Mamy tam do czynienia z syntetyczną i efektywną lekcją stosunków międzyludzkich typowych dla współczesnego społeczeństwa (Melosik 2013, s. 69–70).

### Splycanie pracy mózgu, splycanie procesu uczenia się

Wybitny znawca mózgu człowieka Manfred Spitzer, który to cudowny narząd ujmuje w kategoriach – Geist und Gehirn, czyli duch i mózg, w wielu swoich świetnych publikacjach (*Jak uczy się mózg, Cyfrowa demencja, Cyberchoroby*) akcentuje mocno mechanizmy transformacji, szczególnie splycania pracy mózgu, splycania procesu uczenia, a konsekwentnie także splycania relacji. Manfred Spitzer jeden z punktów zatytułował *Powierzchnowość – cyfrowe media zmniejszają głębokość przetwarzania*, gdzie przypomina podstawowy mechanizm, że im bardziej powierzchownie zajmujemy się daną treścią, tym mniej synaps w naszym mózgu zostaje pobudzonych, w związku z czym mniej się uczymy. Rozpoznanie tej zależności jest niezwykle istotne, stanowi ona bowiem podstawową przyczynę negatywnego wpływu mediów cyfrowych i internetu na proces uczenia się. Korzystanie z internetu i nowych mediów prowadzi – jak powszechnie wiadomo – do większej powierzchowności, która wyraża się już w samym słownictwie opisującym tę przestrzeń: kiedyś teksty się czytało, dzisiaj przegląda się pobieżnie. Dawniej materię się zgłębiało, teraz surfuje się po sieci (czyli ślizga po powierzchni). Profesor Spitzer przywołuje w tym miejscu Noama Chomsky'ego, który niedawno stwierdził, że za pomocą tweetera czy innych form komunikacji internetowej nie da się powiedzieć zbyt wiele. Prowadzi to siłą rzeczy do bardziej powierzchownej komunikacji. Opisywane me-

chanizmy, podkreśla M. Spitzer, nie są jedynie suchą teorią, przesuwanie słowa palcem na wyświetlaczu dotykowym z punktu A do punktu B to jeden z najbardziej powierzchownych sposobów pracy nad tekstem. Bardziej powierzchowna, bo wymagająca jeszcze mniejszej liczby ruchów, jest tylko operacja „kopiuj i wklej”, dokonywana za pomocą myszy komputerowej. Prawdziwie głębokie przetwarzanie tekstu odbywałoby się w trakcie odczytania danego słowa, a najlepiej jego ponownego przepisania. Media elektroniczne takie głębokie przetwarzanie albo utrudniają, albo wręcz uniemożliwiają, konstatuje pesymistycznie M. Spitzer (2013, s. 64–65; zob. Patzloff 2008).

Coraz powszechniej pada określenie pewnego ogólnego stanu jako przeładowanie informacyjne, które to zdaniem M. Spitzera, z jego pozycji *Cyberchoroby*, jest podstępne, jako że uniemożliwia nam wgląd w to, co rzeczywiście się dzieje. Nie można bowiem, jego zdaniem, doprowadzić do faktycznego przeładowania informacyjnego mózgu, ponieważ mózg sam z siebie o wiele wcześniej zamyka dostęp. Możemy jednak mieć nieprzerwanie uczucie osobistej niezdolności i niemocy przy każdym spojrzeniu na smartfon w dłoni, monitor w pracy czy gigantyczny ekran telewizora w domu: nasi znajomi balują, konkurencja dawno po fajrancie wciąż pracuje nad rozwiązaniem problemu, a na 500 pozostałych kanałach kablówki leci zapewne lepszy film. Próbuje gonić, boleśnie sobie w tym samym czasie uświadamiając, że nie mamy w tym starciu najmniejszych szans, bardzo znamienne konstatuje M. Spitzer (2016, s. 23).

Technowypalenie mózgu człowieka to nowe potężne wyzwanie, na które zwracają uwagę Gary Small i Gigi Vorgan, a może nawet swoistego rodzaju „iMózg”, o którym piszą, gdzie rewolucja *high-tech* doprowadziła do tego, że znajdujemy się w stanie **trwałego częściowego rozkojarzenia uwagi**, a może coraz częściej całkowitego. W sytuacji, gdy nasze mózgi są częściowo rozkojarzone, w dodatku trwale, w każdej dowolnej chwili wykorzystujemy okazję do każdego dowolnego kontaktu. Prowadzimy wirtualne pogawędki wraz z napływem kolejnych SMS-ów, sprawdzamy ciągle aktywność na naszej liście znajomych w komunikatorach – wszystko i wszyscy zasługują na naszą uwagę. Choć nieustanne zapraszanie znajomych do kontaktów online może wydawać się niezwykle intymne, ryzykujemy jednak utratę osobistego kontaktu w prawdziwych przyjaźniach i związkach. Sztuczna bliskość z wieloma osobami zastępuje nam bliskość prawdziwą, do której często nie jesteśmy już zdolni po wyłączeniu urządzenia, ponieważ nie potrafimy skupić uwagi na jednej osobie (Small, Vorgan 2011, s. 37–38). Tak właśnie w naszym życiu coraz częściej głębia myślenia, uwagi i relacji zostaje zastąpiona powierzchownością myślenia, uwagi i relacji.

## Pamięć, głębia kultury

Wielu ekspertów zwraca uwagę na szczególną nową trudność, jaką jest dosyć powszechny problem z pamięcią. Oczywiście koniektywizm euforycznie ogłasza, że przecież dziś nie trzeba pamiętać, bo mamy takie ogromne możliwości przechowywania informacji w różnych megapojemnych nośnikach, że wystarczy tylko się podłączyć (*connected*) i już wszystko jest proste i wszelkie trudności znikają. Kenneth Gergen, M. Spitzer, N. Carr i wielu innych ekspertów akcentuje, że to nie jest takie proste, a ośmielę się przywołać moją osobistą maksymę, którą często powtarzam, że żeby coś znaleźć, to trzeba wiedzieć, co szukać, trzeba mieć jakieś połączenia neuronalne w naszych mózgach, aby je połączyć z „połączeniami sieci”. Mój profesor Wilk powtarzał nam wiele lat temu, że można objechać cały świat i nic nie zobaczyć i dziś staje się to trochę rzeczywistością, bo brak wiedzy w naszych umysłach, choćby na temat kultury danego kraju, może powodować niemożność podłączenia się do zasobów kultury danego kraju. Nicolas Carr pisze, że ze wszystkich ofiar, które składamy, gdy zdajemy się na łaskę internetu jako medium uniwersalnego, największą jest prawdopodobnie bogactwo połączeń w naszym umyśle. To prawda, dalej pisze N. Carr, że sieć sama w sobie jest kombinacją różnych połączeń. Hiperlinki jednak, które łączą ze sobą dane online, w niczym nie przypominają synaps w naszym mózgu. Linki są tylko adresami, zwyczajnymi oznaczeniami z kodu komputerowego, które nakazują przeglądarkę załadować następną samoistną stronę informacji. Nie mają ani odrobiny tego organicznego bogactwa, ani wrażliwości, które cechują nasze synapsy. Ponieważ połączenia w mózgu nie tylko umożliwiają dostęp do wspomnień, ale na wiele sposobów wspomnienia te konstytuują. Natomiast połączenia w sieci nie są naszymi połączeniami i nigdy się nimi nie staną, bez względu na to, ile czasu spędzamy surfując po internecie i wyszukując informacje. Gdy oddajemy naszą pamięć maszynie, oddajemy jej także bardzo ważną część naszego intelektu, a nawet naszej tożsamości. Łączenie – zdaniem Wiliama Jamesa – jest bowiem tożsame z myśleniem (Carr 2013, s. 239–240).

W tym kontekście bardzo ważną kwestią jest także to, że kultura, w której jesteśmy wychowani wpływa na zawartość i charakter naszej pamięci. Psycholodzy i antropolodzy odkrywają obecnie, że ten proces oddziaływania przebiega w obie strony. Pamięć jednostki kształtuje i podtrzymuje pamięć zbiorową, która stanowi fundament danej kultury. To, co przechowuje umysł pojedynczej osoby – zdarzenia, fakty, koncepcje, umiejętności – jest czymś więcej niż reprezentacją odrębnej osobowości, która konstytuuje „ja”, jest istotą przekazywania kultury. Każdy z nas niesie w sobie dzieje przyszłości, a jednocześnie

nie także je kreśli. Właśnie kultura jest przechowywana w naszych synapsach. Przełożenie pamięci do zewnętrznych baz danych nie tylko zagraża głębi i odrębności „ja” – zagraża także głębi i odrębności naszej wspólnej kultury (Carr 2013, s. 240–241).

### Zagrożone człowieczeństwo

*Zagrożone człowieczeństwo, regresja antropologiczna* – taki tytuł i podtytuł nadał swojej książce filozof Jan Szmyd, który bardzo trafnie i wnikliwie analizuje całą skalę trudnych spraw, które aktualnie się dzieją. Ponowoczesność, przedziwny czas w historii ludzkości, nacechowany z jednej strony potężnym rozwojem technologicznym, a z drugiej potężną skalą paradoksów społecznych i ludzkich. Wiodące tendencje tego czasu to – zdaniem J. Szmyda – globalizacja (w różnych odmianach tego procesu), przyspieszone tempo zmian „wszystkiego i wszystkich”, nadmierne „wywyższenie” wartości materialnych, przedmiotowych i użytkowych (kosztem wartości duchowych, wewnętrznych), zbytnia ekonomizacja, technicyzacja oraz pragmatyzacja „życia”, powszechna jego komercjalizacja, „szaleńczy pęd” za zyskiem i wygodą, kult pieniądza i ciała, wybujały konsumpcjonizm (z nasilającymi się jego negatywnymi konsekwencjami dla jakości i stylów życia), zbyt duża rola mass mediów (często zdecydowanie negatywna) w życiu zbiorowym i jednostkowym człowieka, narastające rozwarstwienie społeczne (w sferze posiadania, dostępu do edukacji, kultury, decyzji społecznych i politycznych, realnej władzy itp.), rozszerzanie się stref diaspor etnicznych i kulturowych oraz „gettyzacji” różnych grup społecznych i narodowościowych. Dostrzega się tu jeszcze proces coraz większego wyalienowywania się elit finansowych, gospodarczych, politycznych od większości społeczeństwa; elit stanu posiadania, realnych wpływów społecznych i władzy (Szmyd 2015, s. 23).

Za szczególne cechy ponowoczesności J. Szmyd uznaje, z czym osobiście się zgadzam, rozpad autentycznych wspólnot ludzkich, tzn. społeczności, w których jednostka ludzka czuje się dobrze i bezpiecznie, zawiązuje z jej członkami bliskie i głębokie więzi emocjonalne i osobiste, znajduje w niej uznanie i zrozumienie, życzliwość i sprawiedliwą ocenę, a szczególnie wsparcie, zabezpieczenie, pomoc i ochronę.

W parze z tym właśnie negatywnym procesem społecznym, a także powyżej zaakcentowanymi, idzie dość często rozpad tożsamości indywidualnych jednostek, obniżenie poziomu samooceny i integracji osobowej, poczucie zagubienia

i osamotnienia, braku bezpieczeństwa i pewności jutra, nierzadko odczuwanie braku sensu i wartości życia, słowem – dotkliwie doświadczanie w osobistym życiu drastycznego ubytku „współczynnika ludzkiego”: personalnego, ideowego, duchowego (Szmyd 2015, s. 23).

Izolacja społeczna zabija – znamienne rozpoczyna fragment swej książki S. Pinker, a ośmieliłbym się kontynuować, że płytkie, szybkie, sfragmentaryzowane i krótkie kontakty międzyludzkie też osłabiają siły witalne człowieka. Jednym z utajonych skutków izolacji społecznej, pisze dalej S. Pinker, jest zmiana naszej genetycznej odpowiedzi na chorobę, innymi słowy, przewlekła samotność – subiektywne uczucie długotrwałego wyalienowania i osamotnienia – modyfikuje ekspresję genów we wszystkich komórkach organizmu. Choć brzmi to niewiarygodnie, poczucie izolacji pozostawia ślad na każdej komórce ciała. To genomiczne piętno zaburza zwykłą reakcję organizmu na chorobę i stres, nakazuje bowiem części komórek odpalenie fajerwerków stanu zapalnego, a innym wyłączenie normalnej odpowiedzi immunologicznej (Pinker 2015, s. 50).

Poszukiwanie hybrydowego modelu dydaktyki jako spotkanie tradycji i nowoczesności

Odpowiedzią na tę dużą skalę trudności, którą aktualnie diagnozujemy, o czym starałem się choćby częściowo napisać, winien być nowy model dydaktyki, łączącej model tradycyjny uczenia się i nowoczesny – zmediatyzowany.

Współczesność w kwestii uczenia się jawi się aktualnie jako znów wielka dialektyka (napięcie) dydaktyki tradycyjnej z – moim zdaniem – ciągle bezcennym i niezastąpionym modelem mistrz – uczeń, z dydaktyką zmediatyzowaną, w której potężną rolę odgrywają nowe media. Można spokojnie zaobserwować, że owa dialektyka intensyfikuje się, ponieważ coraz większa liczba ekspertów w zakresie dydaktyki zauważa, że jak bezcenną pomimo nowoczesności okazuje się rola nauczyciela, i jego osobowości, tak równocześnie coraz trudniej docierać do mocno zmediatyzowanej młodzieży nie wykorzystując nowych mediów. Jacek Pyżalski podsumowując duże badania dotyczące dzieci i ich korzystania z nowych mediów podkreśla, że istnieje potrzeba nowego dobrego modelu dydaktycznego z mądrym wykorzystaniem nowych mediów. Zauważa się, że aktualnie trochę euforia związana z wizjami, że same media załatwią wszystko najlepiej opadła, badacze podkreślają na nowo starą bezcenną prawdę o fundamentalnej roli nauczyciela, rodzica w procesie kształtowania wielowymiarowej

osobowości dziecka, ucznia. Ale równocześnie wielu badaczy mocno akcentuje potrzebę kompetencji medialnych, które powinny współgrać z kompetencjami społecznymi. Taka mozaika byłaby najlepszym pomysłem na nauczyciela współczesności, którego osobowość i zdolność do mądrego, krytycznego, selektywnego, wartościującego i konstruktywnego wykorzystania nowych mediów byłyby bezcenną wartością dodaną dla poszukiwania i kształtowania głębi (zob. Żylińska 2013; Frk 2016).

Badaczki z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu: Małgorzata Skibińska, Wioletta Kwiatkowska i Kamila Majewska po przeprowadzeniu obszernych badań nad wykorzystaniem internetu w edukacji podpowiadają bardzo cenne wnioski właśnie dla dydaktyki konwergentnej, łączącej model tradycyjny z modelem zmediatyzowanym, który – moim zdaniem – jest szansą na pogłębioną edukację:

- włączanie różnorodnych działań aktywizujących uczniów warunkuje i stymuluje ich aktywność i zaangażowanie w uczenie się w przestrzeni internetu,
- wsparcie nauczyciela jest kluczowe dla uczącego się,
- nauczyciele powinni zadbać o tworzenie wspólnoty uczących się, w której wszyscy mogą otwarcie prezentować swoje myśli i przeżycia, ucząc się wzajemnie od siebie,
- ważne jest podjęcie przez nauczycieli działań mających na celu budowanie przyjaznej atmosfery; od tego w znacznej mierze zależy, na ile uczący się będą aktywni i w jakim stopniu wezmą na siebie odpowiedzialność za naukę,
- należy zadbać o wysoką jakość materiałów e-learningowych, także adekwatność, które będą wpływały na zaangażowanie uczących się i ich osiągnięcia,
- znaczące w działaniach edukacyjnych jest włączanie indywidualnego doświadczenia, promowanie niezależnego myślenia, kreatywnego i odpowiedzialnego działania uczących się oraz możliwości podejmowania przez nich własnych inicjatyw,
- uczący obserwują swoje poczynania i naśladują się i stymulują wzajemnie, co jest podstawą procesów kulturowych i uczenia się,
- warto stawiać na aktywność i zaangażowanie, jednocześnie dając możliwość wyboru i szansę na samodzielne i kreatywne myślenie, wykazanie się zaradnością oraz posiadanyimi zdolnościami, zarówno w dydaktycznej przestrzeni realnej, jak i wirtualnej (Skibińska, Kwiatkowska, Majewska 2014, s. 119).

„Powrót do wewnętrznych zasobów” (Gergen 2009, s. 241)

Wiele analiz, badań i poszukiwań wskazuje na ogromną skalę ambiwalencji współczesnego zmediatyzowanego człowieka, społeczeństwa, edukacji i równocześnie, niestety, na potężną skalę spływania, szczególnie umysłu i relacji; jeszcze raz pragnę podkreślić, że prowadzę te badania i analizy nie po to, aby straszyć, ale szukać pomysłu na to, aby było lepiej, dlatego szczególną pomocą w tym odnajdywaniu się na nowo mogą być myśli Kennetha Gergena i Czesława Bartnika.

Kenneth Gergen na zakończenie książki *Nasycone Ja*, które niestety staje się coraz bardziej nawet przesycone, zachęca najpierw do „powrotu do wewnętrznych zasobów” (Gergen 2009, s. 241), a następnie do „cementowania wspólnoty” (Gergen 2009, s. 245), które to procesy razem pielęgnowane są moim zdaniem szansą na ratowanie głębi. Profesor Gergen stwierdza, że gdy siła zewnętrzności raczej dezorganizuje człowieka, to dostępny jest właśnie ten drugi zasób – my sami z naszym tradycyjnym poczuciem wartości i przekonań i naszą wrodzoną zdolnością do zdrowego rozsądku. Odczuwamy utratę cenionych tradycji, i ta właśnie świadomość może służyć jako bodziec do kulturowej odnowy. Coraz częściej pada wołanie, nawet młodych ludzi, aby powrócić do tego, co podstawowe, a to, co podstawowe leży wewnątrz naszego własnego charakteru. Każdy z nas niesie ze sobą mnóstwo preferencji, zainteresowań i wartości (Gergen 2009, s. 241–242), personalizm w tym miejscu podkreśli wartość osoby jako takiej i jej cały bogaty wewnętrzny świat, o czym w dalszej części artykułu. Równocześnie K. Gergen podkreśla, że wobec potęgi naporu technologii społecznego nasykania, a nawet moim zdaniem przesykania, osobiste wewnętrzne zasoby mogą nie wystarczyć, a bezcenną pomocą mogą i na pewno są realne wspólnoty, od rodziny, przez wspólnoty zawodowe, a także przyjacielskie i związane z pasjami. Trwanie większości wartości i wzorców społecznych znacząco zależy od wspólnotowego konsensusu. Mała społeczność, oparta na kontaktach *face-to-face*, w której jedność i spójność są kłamrami codziennego życia, chroni swych członków przez zewnętrznymi i szkodliwymi wpływami (Gergen 2009, s. 245–246).

Personalizm jako potęga wewnętrznych głębokich zasobów osoby  
i głębokie integrowanie wspólnoty osób

Wobec potęgi oddziaływania nowych mediów i całego potężnego procesu spływania myślenia i relacji, to właśnie człowiek jako osoba i społeczność jako wspólnota osób są w stanie ratować głębię człowieczeństwa. Dlatego edukacja perso-

nalistyczna to ciągła refleksja i umacnianie wartości człowieka jako osoby także w przestrzeni nowych mediów. Osoba bowiem to misterium i ktoś prapierwotny, czego nie można zdefiniować w sensie klasycznym, jak pisze znamienne i z wielką pasją C. Bartnik na zakończenie całych wielkich, wieloaspektowych analiz dotyczących osoby. Wszelkie te określenia są jednak jedynie aspektowe. Żadne z nich nie obejmuje całości treści rzeczywistości osoby. Tak więc od strony ontologicznej osoba to indywidualna subsystemacja cielesno-duchowa, uwewnętrzniająca się w swą jaźń i zarazem transcendująca siebie, aby się spełniać w innych osobach i bytach. Jest to substancja przedmiotowo-podmiotowa, somatyczno-duchowa, immanentno-transcendentna, indywidualno-społeczna i esencjalno-istnieniowa rozwijająca się tematycznie w głąb, wzwyż i w nieskończoność. Osobę określają ontycznie różne atrybuty, funkcje i miejsce w całości stworzenia. Jest to substancja ześrodkowująca się w jaźń transcendentalną. Jest to Alfa, Centrum i Omega wszelkiej rzeczywistości. Jest to praobraz, rekapitulacja i ultrasens całego stworzenia. Jest to człowiek – jako jednostka i zbiorowość – stający się w świecie i spełniający się jako podmiot względnie absolutny. Osoba to subsystemacja ciała-duszy, transcendująca w jaźń, odniesiona fizycznie i metafizycznie do całości bytu. Jest to byt samoistny, doskonały, uistniający się w jaźń indywidualną i społeczną. Uistnienie oznacza zaistnienie, realizację i samorealizację istnieniową, istotowo-idealną i tematyczną (Bartnik 2000, s. 193).

W aspekcie diachronicznym osoba jest to ktoś uistniający się jako jaźń na sposób własnej i niepowtarzalnej roli w procesie rzeczywistości. Osoba jest to samoistna rola podmiotowo-przedmiotowa w ekonomii Bożej. Jest to ktoś spełniający się samoistnie w swej roli, którą „jest grany” i którą sam odgrywa we wszechbycie (Bartnik 2000, s. 193).

Bardzo istotną kwestią jest obecnie istnienie i funkcjonowanie człowieka jako istoty społecznej, gdzie „społeczności” bywają coraz częściej wirtualne lub bardzo słabe i powierzchowne, jeśli chodzi o więzi. Personalizm to wielkie pytanie i pomysł na trzecią drogę między aktualnie mocno dialektyzującymi ze sobą radykalnym indywidualizmem a skrajnym kolektywizmem. W personalizmie uniwersalistycznym, w koncepcji C. Bartnika, człowiek jako OSOBA jest celem. Nie ma wyższej wartości na ziemi nad osoby ludzkie. Jej to ma służyć społeczność, a zwłaszcza wszystkie instytucje z państwem na czele. A dokonuje się to głównie, gdy społeczność, państwo służy prawdzie, moralności, sprawiedliwości, rozwojowi, dobru wspólnemu. Praktycznie więc człowiek jest zarazem światem odrębnym oraz ścisłą częścią społeczności, niedającej się od niej odłączyć. Rozwiązanie to należy wszakże wzmocnić ontologicznie i strukturalnie. Sama istota osoby ma strukturę społeczną: ku innym. Człowiek



bytuje jednocześnie w dwóch wymiarach: jednostkowym i zbiorowym. Żadnego z tych wymiarów nie można pomniejszyć, a tym bardziej pominąć. Nie byłoby bowiem zbiorowości prawdziwie ludzkiej bez osób, jak i nie byłoby osób prawdziwie ludzkich bez społeczności „drugich”, bliźnich, innych. Dlatego ta trzecia droga, to OSOBA indywidualna i społeczna jako pewna diada eliptyczna o dwuogniskowych niezmieszanych, nieutożsamionych i nierozdzielonych, lecz stanowiących żywą jedność właśnie o dwóch ogniskach czy centrach. Społeczność jest współczłowieczeństwem, współbyciem ludzi, współlistnieniem, współdążeniem, współdziałaniem. A to jest coś więcej niż tylko przypadkowe odniesienie do jakiegoś przyszłego i niepewnego „dobra wspólnego” (Bartnik 2000, s. 196–197).

W personalizmie jeszcze głębiej ludzie wiążą się we wspólnoty i jest to zjawisko niezwykle istotne dziś, ponieważ zauważa się odwrót od „zimnej społeczności” i zwrot ku „cieplej wspólnotie” i przy różnych tendencjach antagonistycznych społeczeństwo – wspólnota, tudzież także fałszywych modelach wspólnot – sekty, C. Bartnik i wielu innych wybitnych myślicieli, takich jak Romano Guardini, Karol Wojtyła, promują stanowisko dopełniania się, że są to rzeczywistości wyróżnione, ale związane ze sobą, uzupełniające się wzajemnie i ukierunkowane tak, że wspólnota oznacza wyższy i głębszy etap uwewnętrzniania się i unifikacji społecznej. Jest to więc wspólnota ludzi, osób, a nie jakaś abstrakcyjna jedność. Jawi się ona w swej formie empirycznej i duchowej tam, gdzie zachodzi jakaś wspólność dóbr, idei, sposobów życia, wartości, dążeń, powołania, a także wyższych uczuć. Jej duszą jest komunია i komunikacja, mniej czy więcej zaawansowana. Zachodzi pewne współprzenikanie się światów osób (perychoreza). Przynależenie do niej nie wypływa z konieczności, lecz opiera się na jakimś wyborze, wolności, na więzi duchowej lub uczuciowej (Bartnik 2000, s. 200).

W procesie społecznej personalistycznej współegzystencji i proegzystencji istotną rolę odgrywa mechanizm społecznego wzajemnego uczenia się, który mocno akcentuje konstruktywizm społeczny, bardzo ważny dla pogłębiania więzi właśnie w procesie uczenia się oraz zakłada, że istnieje znaczny wpływ społeczeństwa na rozwój jednostki. Z kolei uczenie się jest swoistą działalnością społeczną, w której występują wzajemne relacje między społeczeństwem a jednostką. Zatem rozwój człowieka to rozwój społeczny, rozwój wzorowany na naszej kulturze, a wiedza konstruowana jest w kontekstach społecznych. Rozwoju poznawczego w tej koncepcji konstruktywizmu społecznego, w przeciwieństwie do konstruktywizmu osobistego, należy szukać w procesach interpersonalnych towarzyszących interakcjom osoby uczącej się z ludźmi

mającymi większą wiedzę. Osiąganie wyższych funkcji intelektualnych jest postrzegane jako działanie społeczne. To opiekunowie, rodzice, nauczyciele, inne osoby przekazują dziecku wartości kulturowe, społeczne, komunikują znaczenia, jakie należy przypisywać wydarzeniom oraz zapewniają narzędzia służące do rozwiązywania problemów i wspierają wysiłki zmierzające do opanowania tychże narzędzi. Rozwój jednostki polega zatem na internalizacji tych społecznych interakcji i to nie na zasadzie ich zwyczajnego wchłaniania, lecz aktywnego przetwarzania przy współpracy z innymi osobami, rówieśnikami i dorosłymi (Baron-Polańczyk 2018, s. 25).

### Zamiast podsumowania

Kenneth Gergen w książce *Nasycone Ja*, z którą osobiście bardzo mocno się identyfikuję, pisze wprost proroczo, o tym, że prędko wchłaniamy w nasze życie nowe techniki: witamy je z zadowoleniem i wykorzystujemy. Lecz zbyt rzadko zadajemy pytania o to, w jaki sposób zmieniły i zmieniają nasze życie – czasami nieodwołalnie. Co się dzieje z nami, z naszą kulturą? Co się dzieje z naszymi wartościami, naszą integralnością czy naszym poczuciem spójności, w miarę jak przenikamy świat albo dosłownie, albo przez internet? Jak zmieniają się nasze więzi z rodziną, przyjaciółmi, gdy jesteśmy rozrzućeni po świecie? W jaki sposób wpływa to na nasze pojmowanie bliskości, rodziny, przyjaźni, miłości? Te wszystkie i jeszcze wiele innych tym podobnych pytań będzie nam towarzyszyć ciągle i dopóki pytamy i dopóki wątpimy i szukamy, dopóty jest szansa na głębsze człowieczeństwo, społeczeństwo i głębsze i – moim zdaniem – piękniejsze pojmowanie siebie i świata, także w świecie nowych mediów.

### BIBLIOGRAFIA

- Baron-Polańczyk E. (2018), *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Bartnik C. (2000), *Personalizm*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Carr N. (2013), *Płytki umysł*, Gliwice: HELION.
- Frk V. (2016), *Kształcenie dorosłych dla potrzeb organizacji*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Fukuyama F. (2000), *Wielki wstrząs*, Warszawa: Politeja.
- Gergen K. (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa: PWN.

- Goleman D. (2014), *Focus*, Poznań: Media Rodzina.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Patzlaff R. (2008), *Zastygłe spojrzenie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pinker S. (2015), *Efekt wioski*, Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Skibińska M., Kwiatkowska W., Majewska K. (2014), *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Small G., Vorgan G. (2011), *iMózg*, Poznań: Vesper.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Spitzer M. (2014), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: PWN.
- Spitzer M. (2016), *Cyberchoroby*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Szmyd J. (2015), *Zagrożone człowieczeństwo*, Katowice: Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski.

## STRESZCZENIE

Człowiek jako istota myśląca, duchowa zawsze pragnie czegoś więcej, głębiej, wyżej. Dzięki temu poznawał świat, tworzył wynalazki, rozwijał siebie w wymiarze indywidualnym, społecznym i kulturowym. Równocześnie jakieś potężne przyspieszenie, będące naturalną konsekwencją tejże wynalazczości spowodowało, że coraz częściej to „głębiej” przeradzało się w jakieś dziwne „płycej”. Wiele osób bije na alarm, że powierzchowność myślenia, relacji i ostatecznie życia degraduje człowieka jako człowieka, jako osobę, jako kogoś poszukującego sensu i głębi życia. Dlatego wyczuwa się coraz powszechniejszą potrzebę wzmacniania i pogłębiania realnych relacji interpersonalnych i zarazem edukacji, która będzie człowiekowi pomagać bardziej być, a nie tylko mieć. Personalizm uniwersalistyczny, gdzie szczególnie mocno promuje się człowieka jako osobę, kogoś wyjątkowego i zarazem wspólnotę osób, może być wielkim kołem ratunkowym dla zagrożonego człowieczeństwa, aby człowiek – osoba odzyskiwał swoją głębię i blask.

**SŁOWA KLUCZOWE:** relacje, edukacja, personalizm uniwersalistyczny

## SUMMARY

Man as a thinking and spiritual being always wants something more, deeper, higher, and thanks to this he got to know the world, invented inventions, developed himself in an individual, social and cultural dimension. At the same time, some powerful acceleration, which is a natural consequence of this invention, caused that more and more often this “deeper” turns into some strange “shallower”. Many people sound the

alarm that the superficiality of thinking, relationships and ultimately life degrades man as a man, as a person, as someone seeking meaning and depth of life. That is why there is a growing need to strengthen and deepen real interpersonal relations and at the same time education that will help a person to be more, not just to have. Universalistic personalism, where man is particularly strongly promoted as a person, someone special and at the same time a community of people, can be a great lifebuoy for endangered humanity, so that the person – person regains its depth and splendor.

**KEYWORDS:** relations, education, universalistic personalism

JANUSZ MIĄSO – Uniwersytet Rzeszowski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 24.04.2020

Daty recenzji / Revised: 9.12.2020; 10.12.2020; 18.06.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021

## Najważniejsze jest dobro dziecka, czyli władza rodzicielska przed i po rozwodzie

The Most Important Thing Is the Well-Being of the Child, that Is Parental Responsibility Before and After Divorce

DOI 10.25951/4666

### Wprowadzenie

W 2020 r. w Polsce zawarto prawie 145 tys. związków małżeńskich. Ponad 50 tys. małżeństw zostało rozwiązanych przez rozwód (GUS 2021, s. 13). W Polsce jedno na pięć małżeństw kończy się rozwodem. Rozwiązanie małżeństwa przez rozwód dotyka coraz więcej osób, ponieważ rozwody stały się coraz bardziej powszechne.

Rozwód to rozstrzygnięcie zasadnicze, ostateczne zakończenie małżeństwa, a jednocześnie konieczność podejmowania nowych rozwiązań.

W artykule został poruszony problem władzy rodzicielskiej nad dzieckiem przed i po rozwodzie. Punktem wyjścia przeprowadzonych rozważań jest władza rodzicielska. Omówiono przyczyny rozwodu, sytuację dziecka po rozwiązaniu małżeństwa, a także wpływ rozstania rodziców na społeczne funkcjonowanie małoletniego.

Należy wskazać, że rozwód jest jednym z tragiczniejszych wydarzeń w życiu rodziny. W obecnych czasach jest coraz większe przyzwolenie na rozwody i łatwiej jest się rozstać niż podjąć próbę wspólnego ratowania związku. Rozwód poważnie zaburza funkcjonowanie rodziny i w dużym stopniu oddziałuje na osobowość dziecka. Konflikt między rodzicami przeżywany jest przez dziecko bardzo silnie, głównie jako zagrożenie własnego bezpieczeństwa. Rodzice podejmując decyzję o rozstaniu pozabawiają dzieci bezpiecznego domu. Rozwód powoduje negatywne skutki w psychice dziecka, wpływa poważnie na jego teraźniejszość i przyszłość (Kuźniewska 2019, s. 76).

Rozwód, a w jego konsekwencji rozstanie rodziców ma niebywale skutki na psychikę małego czy dorastającego dziecka. Rozłąka rodziców,

podział obowiązków w sprawowaniu opieki, naprzemienne kontakty z dzieckiem czy wreszcie założenie nowej rodziny przez jednego z rozwiedzionych małżonków powoduje, że cały dotychczasowy poukładany świat dziecka ulega modyfikacji. W wyniku tych procesów dochodzi do zmian w psychice dziecka oraz w jego „nowym” społecznym funkcjonowaniu.

### Pojęcie władzy rodzicielskiej

Pod pojęciem władzy rodzicielskiej kryją się prawa i obowiązki, które mają względem osoby małoletniej jej rodzice. Termin ten został utrwalony w świadomości społecznej i nie budzi zastrzeżeń.

Niekiedy proponuje się zastąpienie go instytucją „pieczy rodzicielskiej”. Pomysł taki znalazł się w senackim projekcie nowelizacji Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego dotyczącego władzy rodzicielskiej, wniesionym do Sejmu 15 listopada 1995 r. W środowiskach prawniczych został on oceniony krytycznie. Projekt nowelizacji został odrzucony przez Sejm już w pierwszym czytaniu. Rodzice powinni samodzielnie dysponować władczymi kompetencjami wobec osoby i majątku dziecka, które ze względu na swój rozwój psychiczny, intelektualny i fizyczny nie jest w stanie samo podejmować racjonalnych decyzji. Wątpliwe jest, czy zastąpienie pojęcia „władza” terminem „piecza” miałoby istotny „wychowawczy wydźwięk”. Nie można też pominąć rozchwiań systemu ocen i wartości oraz braku moralnych autorytetów w okresie przyspieszonych przemian społecznych. Zatem władza rodzicielska jest określeniem adekwatnym do roli rodziców w sferze wychowywania dziecka (Gromek 2018, s. 799).

Władza rodzicielska została uregulowana w Ustawie z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Kodeks wprost nie definiuje tego pojęcia, jednakże przedstawia w sposób precyzyjny jego istotę. Kolejne artykuły (92–94 KRiO) jednoznacznie wskazują, że podmiotami omawianej instytucji są przede wszystkim rodzice i ich dzieci. Zgodnie z art. 92 KRiO: „Dziecko pozostaje aż do pełnoletności pod władzą rodzicielską”. Oznacza to, że maksymalnie do 18. roku życia pełnoprawną opiekę sprawują nad nim rodzice. Jednakże ustawodawca przewidział wyjątek w postaci wcześniejszego uzyskania pełnoletności przez małoletniego poprzez zawarcie małżeństwa. Ewentualne unieważnienie takiego związku czy też jego ustanie lub wprowadzenie separacji nie powoduje utraty statusu osoby pełnoletniej (Smyczyński 2011, s. 243). Z tego przepisu należy wysnuć wniosek, że władza rodzicielska rozpoczyna się z momentem narodzin dziecka i kończy wraz z uzyskaniem lat 18.

„Władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom” (art. 93 KRiO). W przepisie tym dostrzega się powszechny przejaw zasady równouprawnienia obojga rodziców. Przywołany przepis można także odczytać jako podkreślenie odmiennej roli kobiety i mężczyzny, ale wzajemnie się uzupełniających.

Drugą grupą podmiotów sprawujących władzę rodzicielską są przysposabiający, i to niezależnie od rodzaju przysposobienia. Nawet w przypadku przysposobienia niepełnego powstaje między adoptującym i adoptowanym relacja taka, jaka powstaje między rodzicami i dziećmi. Zatem podstawową przesłanką przysługiwania władzy rodzicielskiej jest ustalenie pochodzenia dziecka lub orzeczenie przysposobienia (Smyczyński 2011, s. 248). Zakres władzy rodzicielskiej został uregulowany w art. 95 § 1 KRiO, zgodnie z którym „Władza rodzicielska obejmuje w szczególności obowiązek i prawo rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz do wychowywania go z poszanowaniem jego godności i praw”.

To nie jest jedyny przepis regulujący to pojęcie, należy wskazać również art. 96 KRiO, w myśl którego „Rodzice wychowują dziecko pozostające pod ich władzą rodzicielską i kierują nim. Obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotowywać je należycie do pracy dla dobra społeczeństwa odpowiednio do jego uzdolnień” oraz § 2 „Rodzice, którzy nie mają pełnej zdolności do czynności prawnych uczestniczą w sprawowaniu bieżącej pieczy nad osobą dziecka w jego wychowywaniu, chyba, że sąd opiekuńczy ze względu na dobro dziecko postanowi inaczej”. Wynika stąd, że rodzice, którym została przyznana władza rodzicielska wychowują dziecko i kierują nim. Co więcej, są zobowiązani do troski o rozwój fizyczny i duchowy dziecka. Ich obowiązkiem jest należyte przygotowanie dziecka do pracy dla dobra społeczeństwa, odpowiednio do posiadanych przez nie uzdolnień.

Rodzice, którzy nie mają pełnej zdolności do czynności prawnych uczestniczą jedynie w sprawowaniu bieżącej pieczy nad dzieckiem, chyba, że sąd opiekuńczy ze względu na dobro dziecka postanowi inaczej. Z kolei art. 98 § 1 KRiO wskazuje, że rodzice są przedstawicielami ustawowymi dziecka, które pozostaje pod ich władzą rodzicielską. W sytuacji, gdy należy ona do obojga rodziców, każde z nich może działać samodzielnie jako jego przedstawiciel ustawy.

Władza rodzicielska powinna być sprawowana przede wszystkim z uwzględnieniem dobra i interesu dziecka. Wychowanie dziecka obejmuje sferę fizyczną i duchową. W ramach przygotowania fizycznego rodzice są obowiązani dbać przede wszystkim o życie i zdrowie dziecka oraz jego pełną sprawność fizyczną. Z kolei w ramach wychowania duchowego rodzice

powinni zagwarantować przekazywanie dziecku zasad moralnych i zasad współżycia społecznego, kształtować jego charakter, pracowitość, obowiązkowość, miłość do ojczyzny oraz zapewnić mu wykształcenie stosownie do przedstawianych przez niego możliwości i indywidualnych uzdolnień (Ignaczewski 2010, s. 31).

## Małżeństwo

Małżeństwo to powstały z woli małżonków, ale w sposób sformalizowany, trwały związek kobiety i mężczyzny będący stosunkiem prawnym o charakterze wzajemnym. Związek ten polega na maksymalnym zespoleniu małżonków w sferze ich stosunków osobistych oraz poważnym powiązaniu w sferze stosunków majątkowych. Obydwoje partnerzy tego związku mają przy tym równorzędną pozycję.

Cechą najbardziej istotną jest zespolenie małżonków, ponieważ nie występuje ono w żadnym innym organizmie społecznym. Polega w szczególności na intymności stosunków, na stałym i codziennym współdziałaniu i świadczeniu sobie wzajemnej pomocy, wreszcie na zamieszkiwaniu w jednym lokalu (Ignatowicz, Nazar 2005, s. 78).

Małżeństwo powinno być efektem świadomego i przemyślanego wyboru obojga partnerów. Wynika ono z prawidłowego wyobrażenia zainteresowanych o znaczeniu dla nich samych małżeństwa oraz o społecznej roli, jaką powinien odgrywać zarówno związek, jak i rodzina powstała wskutek jego zawarcia (Strzebińczyk 2016, s. 47).

Institucja małżeństwa została uregulowana w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Zgodnie z art. 18 Konstytucji RP „Małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej”. Przepis ten wskazuje, że małżeństwo tworzą dwie jednostki o odmiennych płciach – kobieta i mężczyzna. Podmioty te mają pełną swobodę w podjęciu decyzji o wstąpieniu w związek małżeński, jak i co do wyboru partnera. Zawarcie małżeństwa jest aktem prawnym złożonym z oświadczenia nupturientów<sup>1</sup> oraz obecności, w charakterze *conditionis iuris*<sup>2</sup>, kierownika urzędu stanu cywilnego.

<sup>1</sup> Nupturient – osoba, która zamierza zawrzeć związek małżeński.

<sup>2</sup> *Conditionis iuris* – przesłanki ważności czynności prawnej.



W zakresie stosunku prawnego, którego źródłem jest małżeństwo, autonomia woli partnerów sprowadza się jedynie do wyboru nazwiska i ustroju majątkowego. Kodeks rodzinny i opiekuńczy nie zawiera definicji legalnej małżeństwa. Niemniej jednak w art. 1 KRiO wskazane zostały przesłanki jego zawarcia.

Zgodnie z treścią § 1 „Małżeństwo zostaje zawarte, gdy mężczyzna i kobieta jednocześnie obecni złożą przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego oświadczenia, że wstępują ze sobą w związek małżeński”, z kolei stosownie do § 2 „Małżeństwo zostaje również zawarte, gdy mężczyzna i kobieta zawierający związek małżeński podlegający prawu wewnętrznemu kościoła albo innego związku wyznaniowego, w obecności duchownego oświadczą wolę jednoczesnego zawarcia małżeństwa podlegającego prawu polskiemu, a kierownik urzędu stanu cywilnego następnie sporządzi akt małżeństwa”. Gdy zostaną spełnione powyższe przesłanki, małżeństwo uważa się za zawarte w chwili złożenia oświadczenia woli w obecności duchownego.

Osoby zamierzające zawrzeć małżeństwo powinny w urzędzie stanu cywilnego miejsca zamieszkania jednego z nich przedstawić następujące dokumenty: dokument stwierdzający tożsamość, odpisy skrócone aktu urodzenia, dowód ustania lub rozwiązania małżeństwa – jeżeli któreś z nich pozostawało poprzednio w związku małżeńskim, pisemne zapewnienie, że nie wiedzą o przeszkodach wyłączających zawarcie związku małżeńskiego, zezwolenie na zawarcie małżeństwa, jeśli wymagają tego przepisy KRiO.

Ostatni dokument dotyczy tylko takiej osoby, która nie ukończyła 18. roku życia. Z ważnych powodów sąd opiekuńczy może wyrazić zgodę na zawarcie małżeństwa przez kobietę, która ukończyła lat 16. Takim ważnym powodem może być urodzenie dziecka, ciąża czy faktyczny długotrwały związek (Adynowska, Bielak, Brygier 2008, s. 344).

Według słów Andrzeja Zielińskiego (2011, s. 48), małżeństwo to „formalnoprawny związek mężczyzny i kobiety, zawarty zgodnie z przepisami obowiązującego prawa dla celów prawem tym przewidzianych”.

Podkreślenia wymaga fakt, że w wyniku zawarcia związku małżeńskiego powstaje rodzina. Rodzina jest komórką społeczną, której powstanie jest sformalizowane – powstaje tylko na skutek zawarcia małżeństwa przez kobietę i mężczyznę.

Rodzinę można uznać za najstarszą grupę społeczną. Występuje ona na każdym poziomie rozwoju społeczeństwa i we wszystkich jego formacjach. Rodzina jest podstawową i nieodzowną częścią struktury społecznej, nazywanej także podstawową komórką społeczną. Za niezwykle istotną rolę rodziny uznaje się

fakt, że jest ona naturalnym i niezastąpionym środowiskiem narodzin, rozwoju i wychowania człowieka. Nie tylko dziecko, lecz także dorosły mogą w niej zaspokoić swoje podstawowe potrzeby. Taki specyficzny charakter rodziny łączy się z tym, że jest ona jedyną grupą społeczną, która ewoluuje nie tylko dzięki przyjmowaniu nowych członków z zewnątrz, lecz również poprzez wewnętrzny rozwój – rodzenie dzieci. Można więc uznać rodzinę zarówno za zjawisko nieprzemijające, jak i podlegające ewolucji (Wicińska 2016, s. 80).

Rodzinę tworzą małżonkowie od chwili zawarcia związku małżeńskiego. Oznacza to, że rodzinę tworzy również małżeństwo bezdzietne. W skład rodziny wchodzi przede wszystkim: wspólne dzieci małżonków (tylko małoletnie), a spośród pełnoletnich te, które jeszcze się nie usamodzielniały. Dzieci przysposobione są traktowane na równi ze wspólnymi dziećmi małżonków. Jednakże dzieci wzięte na wychowanie, które nie zostały prawnie przysposobione, nie należą do rodziny. Socjologia zazwyczaj definiuje rodzinę jako „podstawową komórkę społeczną, a więc fundamentalny, konstytutywny element każdego społeczeństwa”. Dodaje się czasami, że jest ona „najważniejszą” grupą społeczną. Za podstawę rodziny uważa się małżeństwo, definiowane w obrębie tych nauk znów rozmaicie (Szymczak 2002, s. 156).

### Rozwiązanie małżeństwa przez rozwód

Rozwód to definitywne rozwiązanie małżeństwa. „Rozwód w kategoriach psychologicznych to przede wszystkim rozstanie mężczyzny i kobiety, usankcjonowane prawnym rozwodem, w wyniku którego sąd – na żądanie jednego lub obojga małżonków – rozwiązuje małżeństwo. Wiąże się z rozbięciem podstawowej struktury rodziny i jest najbardziej jednoznacznym wskaźnikiem tego rozbitcia” (Szczęsna 2006, s. 477).

Na gruncie prawa rozwód to rozwiązanie małżeństwa przez sąd. Jest ono skuteczne z chwilą uprawomocnienia się wyroku rozwodowego. Z tą chwilą małżeństwo przestaje istnieć.

Rozwód może zostać orzeczony przez sąd, jeżeli nastąpił zupełny i trwały (nieodwracalny) rozkład pożycia, czyli wówczas, gdy zaszły tzw. pozytywne przesłanki rozwodowe (Hetman-Krajewska 2020, s. 33). Kodeks rodzinny i opiekuńczy reguluje rozwód w art. 56 KRO, w myśl którego:

§ 1. Jeżeli między małżonkami nastąpił zupełny i trwały rozkład pożycia, każdy z małżonków może żądać, ażeby sąd rozwiązał małżeństwo przez rozwód.

§ 2. Jednakże mimo zupełnego i trwałego rozkładu pożycia rozwód nie jest dopuszczalny, jeżeli wskutek niego miałyby ucierpieć dobro wspólnych małoletnich dzieci małżonków albo jeżeli z innych względów orzeczenie rozwodu byłoby sprzeczne z zasadami współżycia społecznego.

§ 3. Rozwód nie jest również dopuszczalny, jeżeli żąda go małżonek wyłącznie winny rozkładu pożycia, chyba że drugi małżonek wyrazi zgodę na rozwód albo że odmowa jego zgody na rozwód jest w danych okolicznościach sprzeczna z zasadami współżycia społecznego.

Z przytoczonego przepisu wynikają zarówno pozytywne, jak i negatywne przesłanki rozwodu.

Do pierwszej grupy zaliczany jest zupełny i trwały rozkład pożycia małżeńskiego. W razie spełnienia tych warunków każdy z małżonków może żądać, ażeby sąd rozwiązał małżeństwo. Ważne jest, że przesłanki te muszą zostać spełnione łącznie. Co więcej, nie mogą zachodzić przesłanki negatywne. Rozkład pożycia należy powiązać z art. 23 KRiO. Stosownie do jego treści małżonkowie obowiązani są do wspólnego pożycia, do wzajemnej pomocy i wierności oraz do współdziałania dla dobra rodziny, którą przez swój związek założyli. Mają one charakter bezwzględny i dotyczą obojga małżonków. Pożycie wyraża się we wspólnocie duchowej, fizycznej i gospodarczej. Ustaniem pożycia nie będzie pobyt małżonka w szpitalu czy np. długotrwały wyjazd służbowy.

Do negatywnych przesłanek rozwodu zalicza się następujące okoliczności: dobro wspólnych małoletnich dzieci, sprzeczność z zasadami współżycia społecznego, żądanie rozwodu przez małżonka wyłącznie winnego rozkładu pożycia (Krzemiński 2004, s. 22). W tych przypadkach, nawet w sytuacji zupełnego i trwałego rozkładu pożycia, orzeczenie rozwodu nie jest dopuszczalne. Należy podkreślić, że pierwsza z wyżej wymienionych sytuacji odnosi się do wspólnych małoletnich dzieci. Przywołana przesłanka nie będzie miała zatem zastosowania do dzieci pełnoletnich czy też dzieci jednego małżonka, które wychowywane są razem z dziećmi wspólnymi, ale nie zostały przysposobione przez drugiego małżonka.

Pojęcie dobra wspólnych małoletnich dzieci nie jest pojęciem jednoznacznym. Każda sytuacja zagrożenia dobra dziecka powinna być oceniana indywidualnie.

Ostatnią negatywną przesłanką jest żądanie rozwodu przez małżonka wyłącznie winnego rozkładu pożycia. Przepis ten nie będzie miał zastosowania, gdy ustalono winę obojga małżonków. Rozwód będzie możliwy, jeżeli drugi małżonek wyrazi na niego zgodę lub gdy jego odmowa byłaby w danych okolicznościach sprzeczna z zasadami współżycia społecznego.

## Przyznanie władzy rodzicielskiej po rozwodzie

Władza rodzicielska to relacja między rodzicami i dziećmi, zespół praw i obowiązków. Rodzice mają prawo do podejmowania decyzji dotyczących życia, osoby, zdrowia i majątku dziecka, a także mają obowiązek pieczy nad nim i zapewnienia mu właściwej opieki oraz utrzymania.

Orzeczenie rozwodu wywołuje szereg następstw w zakresie władzy rodzicielskiej. Przykładem może być obowiązek alimentacyjny względem dziecka i rozwiedzonego małżonka, czy też korzystanie ze wspólnego mieszkania. Kodeks rodzinny i opiekuńczy wymienia pięć sposobów rozstrzygnięcia o władzy rodzicielskiej w wyroku rozwodowym:

1. pozostawienie władzy rodzicielskiej obojgu rozwiedzionym rodzicom;
2. ograniczenie władzy rodzicielskiej w trybie art. 58 KRiO;
3. ograniczenie władzy rodzicielskiej w trybie art. 109 KRiO;
4. zawieszenie władzy rodzicielskiej jednego lub obojga rodziców;
5. pozbawienie władzy rodzicielskiej jednego lub obojga rodziców (Smyczyński 2011, s. 736).

Dwa pierwsze sposoby dotyczą wyłącznie tych rodziców, którzy się rozwodzą. Trzy następne można określić jako „uniwersalne”, ponieważ dotyczą wszystkich rodziców: zarówno tych, którzy są w trakcie rozwodu, po rozwodzie, żyją w separacji bądź też nigdy małżeństwem nie byli.

Celem zagadnienia wskazanego w temacie niniejszego artykułu jest przyznanie władzy rodzicielskiej po rozwiązaniu małżeństwa przez rozwód, a więc pierwsza i druga sytuacja. W myśl art. 58 KRiO sąd orzekający rozwód rozstrzyga o władzy rodzicielskiej nad wspólnym małoletnim dzieckiem obojga małżonków oraz o kontaktach rodziców z dzieckiem. W pierwszym przypadku każdemu z rozwiedzionych małżonków przysługuje pełna władza nad dzieckiem. Rodzice wspólnie podejmują decyzje o jego wychowaniu i podstawowych potrzebach; jest to tzw. opieka naprzemienna, kiedy obydwójce w jednakowym stopniu w stworzonych przez siebie środowiskach wychowawczych zajmują się dzieckiem (Czerederecka 2010, s. 42). Sąd może nałożyć na jednego z rodziców obowiązek alimentacyjny oraz określić sposób i termin spotkania się z dzieckiem. Co więcej, w wyroku rozwodowym może także przywrócić władzę rodzicielską małżonkowi, który poprzednio był jej pozbawiony. Sąd bierze pod uwagę dobro dziecka, interes społeczny oraz uwzględnia sytuację aktualną i prognozowaną na przyszłość. W tym przypadku władza rodzicielska zostaje „przejęta” przez drugiego rodzica. Decyzje sądu rozwodowego są podejmowane na podstawie całokształtu materiału dowodowego. Przy orzekaniu o władzy

rodzicielskiej sąd bierze pod uwagę wszelkie okoliczności, przede wszystkim dobro dziecka.

Ograniczenie władzy rodzicielskiej w trybie art. 58 KRiO polega na tym, że sąd powierza ją jednemu z rodziców, ograniczając władzę drugiego do określonych obowiązków i uprawnień w stosunku do osoby dziecka, przy czym ograniczenie to wynika z faktu rozwodu i braku podstaw do pozostawienia obojgu rodzicom władzy rodzicielskiej w dotychczasowym kształcie ze względu na trwający między nimi konflikt (Smyczyński 2011, s. 42). Jednym z najważniejszych problemów, przed którym staje sąd rozwodowy, jest wybór tego rodzica, któremu wykonywanie władzy rodzicielskiej ma być powierzone oraz ustalenie zakresu praw i obowiązków tego rodzica, któremu nie powierzono władzy rodzicielskiej

Władza rodzicielska może być ograniczona wówczas, gdy jest wykonywana nienależycie, a wskutek tego dobro dziecka jest zagrożone. Istnieje wiele możliwości, z których może skorzystać sąd, a katalog ten nie jest ograniczony. Sąd podejmuje decyzję badając konkretny przypadek i kierując się dobrem dziecka.

### Spółeczne aspekty funkcjonowania dziecka w sytuacji rozwodu

Rozpad małżeństwa rodziców dziecka następuje nie tylko poprzez rozwód, lecz także na skutek zakończenia nieformalnego związku kobiety i mężczyzny, w którym wychowywali dziecko. Rozstanie rodziców ma ogromny wpływ na jego psychikę i społeczne funkcjonowanie. To rodzina daje dziecku poczucie bezpieczeństwa, zapewnia jego podstawowe potrzeby, nie tylko bytowe, materialne, ale również ważne – emocjonalne i psychiczne. Matka, ojciec czy nawet dziadkowie troszczą się o jego rozwój od pierwszych chwil życia. Istotną rolę odgrywa więc rodzina pełna, w której jest zarówno ojciec, jak i matka. Rodzina ma ogromne znaczenie dla prawidłowego rozwoju fizycznego, umysłowego, a zwłaszcza emocjonalnego, moralnego i społecznego dziecka.

Rodzina jest istotnym czynnikiem rozwoju psychicznego dziecka. Dzięki swoistej atmosferze, strukturze, więzi i kontaktom osobowym stanowi pierwotne, najważniejsze i najsilniej oddziałujące środowisko naturalne, które odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu procesów psychicznych dzieci. Rodzina powinna zapewnić dziecku harmonijny rozwój funkcji psychicznych, realizując potrzebę bezpieczeństwa, miłości, szacunku, akceptacji i więzi (Dzierżanowski 2010, s. 255).

Należy wskazać, że rodzina po rozwodzie nadal pozostaje rodziną poprzez chociażby sam fakt posiadania dzieci, wspólnej historii czy wspomnień. Jak wskazywał jeden z sędziów Sądu Okręgowego w Kielcach: „Dzieci nie rozwodzą się z rodzicami”, a niestety wielu rodziców zdaje się o tym nie wiedzieć.

Z jednej strony, w czasie procesu rozwodowego cała uwaga jest skupiona na małżonkach, z drugiej strony rozważania, co będzie się działo później, jakie konsekwencje przyniesie rozstanie dla dzieci jest dla wielu zbyt trudne. Jedną z takich konsekwencji jest bardzo ograniczona percepcja problemów emocjonalnych, jakie stają się udziałem dzieci. Harvey i Fine analizując narracje dzieci rozwiedzionych rodziców podkreślają, że wielu z nich odczuwa osamotnienie, poczucie straty, z którym jest im ciężko sobie poradzić. Stany te dla bliskich są mało widoczne. Rozwodzący częściej muszą zmierzyć się ze swoimi problemami depresyjnymi, psychosomatycznymi czy własną labilnością emocjonalną. W takich okolicznościach niektóre dzieci stają się źródłem emocjonalnego wsparcia dla rodziców, a nie odwrotnie, co zbyt szybko stawia je w pozycji dorosłego, odpowiedzialnego człowieka (Korczak 2017, s. 125).

Sytuacja psychologiczna dziecka po rozwodzie rodziców czy też w trakcie trwania całej procedury rozwodowej jest niebywale trudna. Nie ulega wątpliwości, że dla jego prawidłowego rozwoju potrzeba pełnej, prawidłowo funkcjonującej rodziny, w której bez zarzutów działają wyodrębnione podsystemy dorosłych (rodziców). Należy wskazać, że nie oznacza to nieustającej rodzinnej idylli, ale takie działanie systemu rodzinnego, w którym członkowie rodziny wzajemnie mogą liczyć na swoje emocjonalne wsparcie. Jak wykazali w swoich badaniach Amato (1994, 2001) oraz Hetherington i Stanley-Hagab (1999), wiele dzieci z domów, gdzie doszło do rozwodu, z upływem czasu wykazywało cechy dobrego przystosowania zarówno społecznego, jak i emocjonalnego. Analizy badań wskazują, że można wyodrębnić u dzieci następujące reakcje psychologiczne na sytuację rozwodową:

- regres w rozwoju, wyrażający się trudnościami w realizacji zadań przypisanych w danej fazie rozwojowej – przy uwzględnieniu prawidłowych reakcji rodziców; zwykle nie trwa on zbyt długo, dotyczy młodszych dzieci;
- nadzwyczajną odporność na stres i umiejętność radzenia sobie ze zmianami w strukturze rodziny, co wyraża się odpornością i zdolnością do kontynuowania rozwoju w sposób względnie niezakłócony – dotyczy głównie dzieci (bez względu na wiek), których rodzice podjęli skuteczną współpracę rodzicielską już w trakcie konfliktów poprzedzających sam rozwód, charakteryzujących się wysokim poziomem świadomości wy-

chowawczej, a relacja rodziców z dzieckiem oparta jest na prawidłowo ukształtowanych więziach;

- liczne zaburzenia w fazie początkowej rozwoju dziecka, opór wobec sytuacji rozwodowej i rodziców, pogorszenie funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego. W dłuższej perspektywie powrót do dobrego funkcjonowania, jednakże z widocznymi skutkami rozvodu, takimi jak chociażby niepewność w relacjach, problemy w zakresie kontroli intelektualnej zachowania czy spadek aspiracji życiowych;
- dobrą adaptację w fazie początkowej, następnie liczne konsekwencje przeżyć związanych z rozwdem widoczne z opóźnieniem. Taki wzór reagowania jest najczęściej widoczny u adolescentów, którzy reagują pozorną dojrzałością, jednakże w dłuższej perspektywie ponoszą liczne konsekwencje emocjonalne sytuacji (Korczak 2017, s. 126–127).

U dzieci rozwodzących się rodziców możemy wymienić trzy grupy objawów reprezentowanych przez dziecko: poczucie odrzucenia, poczucie winy, magiczne myślenie.

Poczucie odrzucenia ma związek z drastyczną zmianą sytuacji rodziny, związane jest m.in. z wyprowadzeniem się jednego z rodziców z domu. Dzieci rozwodzących się rodziców doświadczają samotności, braku wsparcia, nierzadko porzucenia. Wiele dzieci podejmuje decyzje o niezwracaniu się do rodziców z problemami, ponieważ wiedzą, że rodzice muszą poradzić sobie z wyzwaniem rozvodu.

Poczucie winy jest reakcją dziecka, które obwinia samego siebie za rozstanie rodziców. Dzieci często nie rozumieją sytuacji, w jakiej znajdują się dorośli, nie wiedzą, co tak naprawdę wydarzyło się pomiędzy rodzicami, dlatego tak się stało, że rodzice się rozstają. Brak dostępu do tych informacji powoduje zagnębienie i przypisywanie samemu sobie odpowiedzialności za rozwód.

Magiczne myślenie to objaw, w którym dziecko wyobraża sobie, że tak naprawdę nic się nie zmieniło, a rodzice nadal pozostają w zgodnym związku. Taki sposób psychologicznego funkcjonowania, w szczególności u najmłodszych dzieci, należy traktować jako przejściowy etap radzenia sobie z sytuacją trudną, jaką jest rozstanie rodziców (Korczak 2017, s. 129).

Jak wskazują badania, rozwód nie wpływa raczej na pogorszenie się zachowania dzieci, a rodziny przez nie później zakładane nie są lepsze ani gorsze niż te zakładane przez dzieci z trwałych związków. Najważniejsze jest jednak to, aby rozwodzący się rodzice ze wszystkich sił pomagali przetrwać trudny czas rozvodu, a także kolejnych lat, które po nim następują (Ilg, Bates-Ames, Baker 2006, s. 273). Według skali wskaźników zmian życiowych rozwód znajduje się na drugim miejscu, zaraz

za śmiercią współmałżonka. Z kolei doświadczenie dziecka tracącego rodzica na skutek rozwodu porównywane jest do straty naturalnej i nieodwołalnej, wywołanej śmiercią lub klęską żywiołową. Trzeba pamiętać, że każde z tych doświadczeń ma istotny wpływ na więzy rodzinne, a co za tym idzie, osłabia poczucie bezpieczeństwa, które ma zapewnić rodzina (Grudziewska 2015, s. 40).

Z badań przeprowadzonych przez Józefę Bągiel (1999) wynika, że dzieci doświadczające rozwodu rodziców wykazują pewne zaburzenia w sferze życia zawodowego i osobistego. Wszyscy badani dostrzegli negatywny wpływ rozwodu na ich późniejsze życie. Z kolei z badań przeprowadzonych przez Wandę Stojanowską wynika, że niemal 30% badanych osób okupiło rozstanie rodziców zaburzeniami w sferze osobowości. Wskazywali oni na przejawy neurotyczności. Warto podkreślić, że osoby bardziej odporne na stres oraz uzyskujące większe wsparcie od rodziców szybciej przystosowywały się do nowej sytuacji rodzinnej (23,5%) (Lewicka-Zelent, Wąsik 2015, s. 87).

Do skutków społecznego funkcjonowania dzieci po rozwodzie rodziców możemy zaliczyć m.in.:

- niemowlęta i dzieci do lat trzech mogą wyczuwać stres, ból, zmartwienia swoich opiekunów, nierzadko są rozdrażnione, więcej płaczą, odczuwają lęk (w tym lęk separacyjny), mają problemy ze snem i zaburzenia żołądkowo-jelitowe, mogą także doświadczać spowolnienia rozwoju;
- dzieci w wieku 4–5 lat często obwiniają się za zerwanie i smutek rodziców, stają się bardziej „przylepne”, a także wykazują zachowania uzewnętrzniające emocje (histerie), obawiają się porzucenia, mają więcej koszmarów i fantazji;
- dzieci w wieku szkolnym mogą być przygaszone lub zmartwione, wykazują większą agresję, czują się niezręcznie z własną tożsamością seksualną, odczuwają poczucie odrzucenia przez nieobecnego ojca, z kolei szkolne wyniki mogą się pogorszyć, dzieci cierpią z powodu konfliktu lojalności i uznają, że zasługują na karę;
- nastolatki mogą mieć zanizone poczucie własnej wartości, mogą przedwcześnie rozwinąć autonomię emocjonalną, aby w pełni móc poradzić sobie z negatywnymi uczuciami dotyczącymi rozwodu, utratą idealnego obrazu obojga rodziców. Ich wściekłość, zagubienie mogą doprowadzić do nadużywania substancji odurzających, takich jak chociażby alkohol, narkotyki. Co więcej, może dojść do pogorszenia wyników w nauce, depresji, agresji, chuligaństwa czy nieodpowiednich zachowań seksualnych;
- dzieci w każdym wieku mogą wykazywać objawy psychosomatyczne w reakcji na wściekłość, utratę, ból, poczucie braku miłości czy inne



czynniki stresujące. Mogą próbować manipulować jednym rodzicem przeciwko drugiemu, ponieważ potrzebują poczucia kontroli i chcą wystawiać na próbę zasady i granice. Jednocześnie czują się winne i odpowiedzialne za rozstanie rodziców, wierzą, że muszą naprawiać ich zniszczone małżeństwo (González 2013, s. 37–38).

Ważną kwestią związaną z rozwodem rodziców jest ustalenie jego skutków dla funkcjonowania dzieci w różnym wieku. Wydaje się, że zarówno małe dzieci, jak i te starsze, a nawet osoby dorosłe ponoszą poważne konsekwencje rozstania swoich rodziców (Lewicka-Zelent, Wąsik 2017, s. 89). W tym miejscu należy przedstawić skutki społecznego funkcjonowania dzieci w poszczególnych etapach ich rozwoju.

W okresie niemowlęcym trudno mówić o świadomym rozumieniu sytuacji, w jakiej znalazła się rodzina. Niemniej jednak jest ono zdolne do odczuwania i empatyzowania na poziomie syntonii emocjonalnej. Zaczyna uczyć się ufać innym ludziom, a także szybko przywiązuje się do osób, które się nim zajmują, opiekują. W sytuacji, gdy zaczyna brakować jednego z rodziców traci poczucie bezpieczeństwa i odczuwa lęk. Dziecko w tym okresie może przejawiać problemy ze snem czy częste zmiany nastroju. Co więcej, zauważa się u niego nadmierną płacliwość, niepokój. Nie trzeba nikogo przekonywać, że najwcześniejsze lata życia dziecka są bardzo ważne w zakresie kształtowania jego zdrowej osobowości (Lewicka-Zelent, Wąsik 2017, s. 90). Jak twierdzi Martin Herbert dzieci dwu- i trzyletnie odseparowane od rodziców postępują według wypracowanych wzorców. Przez kilka pierwszych dni po odejściu rodzica protestują i oczekują jego powrotu. Później stopniowo następuje ich wyciszenie, jednak dalej oczekują, że wszystko wróci do normy i nastąpi pojawienie się rodzica. Następnie w etapie oderwania obserwuje się ich obojętność na rodzica, który go opuścił. Przejawy ich miłości występują naprzemiennie z nienawiścią i złością (Herbert 2005, s. 16).

Z kolei dziecko w wieku od trzech do pięciu lat prawidłowo zauważa, że jedno z rodziców już nie mieszka razem z nim w domu, jednak nie rozumie, jaka jest przyczyna takiej sytuacji. Cały czas żyje nadzieją, że rodzice znów będą razem mieszkać i wszystko wróci do normy. Jednakże gdy rodzice są zajęci rozwiązywaniem własnych konfliktów, bądź też wchodzeniem w nowe relacje czy związki, u dziecka drastycznie wzrasta poczucie osamotnienia i opuszczenia. Utrata poczucia bezpieczeństwa, niestety, może być przyczyną częstych bólów brzucha i innych objawów fizjologicznych. Co więcej, intensywnie przeżywane emocje mogą doprowadzić do cofnięcia się wcześniejszych etapów rozwoju dziecka. Dzieci, które doświadczają rozvodu czy rozstania się rodziców bardzo

często nie potrafią cieszyć się zabawkami, bądź też demonstrują za ich pomocą negatywne emocje. Niektóre z nich, w celu zwrócenia na siebie uwagi, demonstrują naganne zachowania. Dzieci w wieku przedszkolnym obwiniając siebie za rozpad rodziny sądzą, że powodem rozstania rodziców było ich naganne zachowanie. Poczucie straty powoduje ich agresywne zachowanie w stosunku do kolegów i koleżanek. Stają się impulsywne, pobudliwe i roztargnione (Lewicka-Zelent, Wąsik 2017, s. 90–91).

Dzieci w okresie szkolnym rozumieją, że rozwodzący się rodzice nie darzą się miłością i nie będą już razem mieszkać. Mimo wszystko wciąż mają nadzieję, że pogodzą się i będą ze sobą mieszkać. Odczuwają ogromną tęsknotę za rodzicem, który opuścił dom i często to właśnie jego obwiniają za rozpad rodziny. Ciągłe odczuwanie stresu sprawia, że dzieci w tym okresie, nawet te najzdolniejsze, wykazują narastające trudności i opóźnienia w nauce, zaczynają też sprawiać trudności wychowawcze. Pojawiają się objawy somatyczne, takie jak: bóle głowy, brzucha czy wymioty. Nasilają się po spotkaniu z rodzicem, który wyprowadził się z domu jako przejaw niechęci do rozstania z nim lub z obawy, że rodzice ponownie się pokłócą. Zazwyczaj ukrywają swoją trudną sytuację rodzinną przed kolegami i koleżankami. Doświadczana przez nich sytuacja doprowadza do obniżenia ich poczucia własnej wartości i utraty wiary we własne możliwości. Wysoki poziom lęku przejawia się w zachowaniach agresywnych, którym towarzyszy żal, smutek i gniew (Lewicka-Zelent, Wąsik 2017, s. 91).

Wiek dojrzewania to czas niestabilności emocjonalnej, brak kontroli emocji i wiary w siebie i we wzniosłe ideały. To wszystko zdecydowanie utrudnia młodzieży uporanie się z rozstaniem rodziców. Funkcjonowanie nastolatka po rozwodzie determinuje wiele różnorodnych czynników. Wśród nich wymienia się m.in.: cechy rodziców, ich płeć i wiek, kompetencje oraz jakość kontaktów pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny (Beisert 2000, s. 126).

Wiek dojrzewania jest także bardzo istotny z punktu widzenia seksualności dziecka. Nieobecność rodzica, w szczególności tej samej płci, pozbawia je modelu do naśladowania w jego przyszłych związkach intymnych. Dla nastolatka trudne też będzie udzielenie odpowiedzi na pytanie: z kim chce zamieszkać po rozwodzie rodziców? Nierzadko będzie on czuł się odpowiedzialny za młodsze rodzeństwo, które nie będzie rozumiało, czym jest rozwód.

W wyniku rozwodu z domu wyprowadza się najczęściej mężczyzna. Naracje dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców pokazują różnice między odczuwaniem tej sytuacji przez kobiety i mężczyzn. Mężczyznom doskwierał głównie brak wzorca i kogoś od „typowo męskich spraw, męskich rozmów”. W ich przypadku tęsknota za ojcem wzrasta znacząco w okresie dorastania –

w kluczowym momencie dla rozwoju chłopca, w którym rola ojca jest niezwykle istotna. Kobiety podkreślały natomiast doskwierającą im niemożność uzyskania ojcowskiego ciepła, miłości, wsparcia emocjonalnego i opieki. Jak wskazują liczne badania, nieobecność ojca w życiu córki może mieć negatywne konsekwencje w jej podejściu do własnej płciowości i może zaważyć na jej późniejszych wyborach partnerów życiowych (kierowanie się potrzebami niezaspokojonymi przez ojca). Obserwowanie relacji rodziców pozwala dziecku kształtować wzorzec relacji damsko-męskich. Ojciec w pełnej rodzinie pokazuje córce, że jest warta jego miłości, zatem i miłości innych mężczyzn. Kobieta pochodząca z domu rozwiedzionych rodziców nie miała sposobności tego doświadczyć, zatem może zabiegać o miłość i być wyczulona na najmniejsze jej przejawy. To naraża ją na wchodzenie w toksyczne związki. Brak akceptacji i uwagi ze strony ojca może powodować także brak poczucia bezpieczeństwa i nieufność w relacjach z innymi mężczyznami. Ojciec ma również niebagatelny wpływ na kształtowanie się w dziecku systemu wartości i ocen. W badaniach kobiety wymieniały również brak kontaktów z ojcem oraz pomocy materialnej z jego strony, które umożliwiłyby im – jak sądziły – łatwiejszy start w samodzielnym życiu (Sokołowska 2017, s. 117).

## Podsumowanie

Przeprowadzone rozważania wskazują prawne uregulowania dotyczące władzy rodzicielskiej oraz instytucji rozwodu w polskim prawie rodzinnym. Pozwoliły one wyjaśnić pojęcie władzy rodzicielskiej, małżeństwa oraz rozwodu. Należy podkreślić, że orzeczenie rozwodu wiąże się z władzą rodzicielską w przypadku, gdy owocem małżeństwa są wspólne małoletnie dzieci.

Na przestrzeni ostatnich lat liczba rozwodów drastycznie rośnie. Proces ten pogłębia się jeszcze bardziej z powodu zmian zachodzących w społeczeństwie, które „kreują” rozstanie (rozwód) jako zjawisko powszechne. Niestety, często nie uwzględnia się w tym ujęciu szeroko rozumianego dobra dziecka ani interesu społecznego.

Dziecko na każdym etapie swojego rozwoju, począwszy od narodzin do okresu dojrzewania, w różny sposób przeżywa rozstanie rodziców. Nawet kulturalnie i spokojnie przeprowadzony rozwód jest dla dziecka bardzo trudnym przeżyciem, gdyż znany i bezpieczny świat rozpada się. Konsekwencje rozwodu dla dziecka są bardzo destrukcyjne i długofalowe.

Dziecko od najmłodszych lat, kiedy to jeszcze do końca nie rozumie, czym jest rozwód uważa, że rodzice rozstali się przez jego złe zachowanie. Obwinia

samego siebie za rozpad małżeństwa swoich rodziców. W okresie późniejszym, gdy już rozumie, czym jest rozwód i jakie są jego konsekwencje, to obwinia rodzica, który odszedł, zostawił. Nierzadko dziecko wstydy się tego, że jest dzieckiem rozwiedzionych rodziców.

Powszechne jest przekonanie, że dziecko po rozwodzie powinno być z matką, a ojciec powinien mieć ograniczoną władzę rodzicielską. Jest ono jednak błędne. Dopóki sąd nie postanowi inaczej obydwójce rodzice mają takie same prawa i taki sam zakres władzy rodzicielskiej. Nie ma przeszkód natury prawnej, aby sprawowali ją obydwójce.

Jak dziecko „poradzi sobie” z rozwodem rodziców w dużej mierze zależy od tego, czy rodzice potrafią porozumieć się ze sobą w sprawach dotyczących dziecka. Czy rodzice, w dobrze rozumianym interesie dziecka, będą działać wspólnie i podejmować decyzje służące dobru dziecka?

## BIBLIOGRAFIA

- Adynowska B., Bielak E., Brygier A. (2008), *Encyklopedia. Prawo nie tylko dla prawników*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Ames L.B., Baker S.M., Ilg F.L. (2006), *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Beisert M. (2000), *Rozwód. Proces radzenia sobie z kryzysem*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Czerederecka A. (2010), *Rozwód a rywalizacja o opiekę nad dziećmi*, Warszawa: LexisNexis.
- Dzierżanowski J. (2010), *Psychospołeczna sytuacja dziecka w małżeństwach rozwodzących się*, w: D. Krok, P. Landwójtowicz (red.), *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, Opole: UO, s. 255–278.
- González C. (2013), *Wspólne dorastanie. Miłość i szacunek w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- Gromek K. (2018), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Warszawa: C.H. BECK.
- Grudziwska E. (2015), *Rozwód w ujęciu prawnym i psychologicznym*, w: A. Lewicka-Zelent, K. Korona (red.), *Dziecko a rozwód. Bajki dla dzieci rozwodzających się rodziców* (s. 37–47), Warszawa: Difin.
- Herbert M. (2005), *Rozwód w rodzinie. Jak wesprzeć dzieci?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hetman-Krajewska J. (2020), *Rozwód czy separacja? Poradnik praktyczny*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Ignaczewski J. (2010), *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem. Komentarz*, Warszawa: C.H. BECK.

- Ignatowicz J., Nazar M. (2005), *Prawo rodzinne*, Warszawa: LexisNexis.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. z 1997 Nr 114 poz. 946.
- Korczak J. (2017), *Co przeżywają dzieci? Konsekwencje rozstania rodziców*, w: M. Błażek, A. Lewandowska-Walter (red.), *Rozwód jako proces. Perspektywa dorosłych i dzieci* (s. 125–139), Warszawa: Difin.
- Krzemiński Z. (2004), *Rozwód. Komentarz*, Warszawa: Wydawnictwo Zakamycze.
- Kuźniewska Z. (2019), *Wpływ rozwodu rodziców na psychikę dziecka*, „Cywilizacja i Polityka”, 17, 17, s. 76–89.
- Lewicka-Zelent A., Wąsik M. (2015), *Funkcjonowanie psychospołeczne dzieci rozwodzących się rodziców*, w: A. Lewicka-Zelent, K. Korona (red.), *Dziecko a rozwód. Bajki dla dzieci rozwodzących się rodziców* (s. 86–99), Warszawa: Difin.
- Raport GUS (2021), *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2020 r. Stan w dniu 31 XII*, Warszawa: GUS.
- Smyczyński T. (2011), *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa: C.H. BECK.
- Sokołowska E. (2013), *Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców – przegląd teorii i badań*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, 3, s. 109–122.
- Strzebińczyk J. (2016), *Prawo rodzinne*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Szczęśna H. (2006), *Rozwód w rodzinie*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szymczak J. (2002), *Definicje rodziny*, „Studia nad Rodziną”, 6/2, 11, s. 151–165.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. z 2020 r. poz. 1359.
- Wicińska K. (2016), *Macierzyństwo a obowiązki rodzinne i zawodowe w kontekście zarządzania czasem*, w: K. Pujer (red.), *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian* (s. 79–94), Wrocław: Wydawnictwo Exante.
- Zieliński A. (2011), *Prawo rodzinne i opiekuńcze w zarysie*, Warszawa: C.H. BECK.

## STRESZCZENIE

Celem podjętego tematu było wyjaśnienie terminów: władza rodzicielska, rozwód, małżeństwo. Po przeprowadzonej analizie tych pojęć autorka skupiła swoją uwagę na wpływie rozwodu i rozstania rodziców na psychikę i społeczne funkcjonowanie dziecka. Rozwód to zjawisko coraz częściej spotykane w polskim społeczeństwie, władza rodzicielska po rozwodzie nadal przysługuje obojgu rodzicom. Sąd przy orzekaniu rozwodu oraz ustalaniu władzy rodzicielskiej kieruje się przede wszystkim nadrzędnym dobrem dziecka. Powstaje pytanie: jak na ten proces reaguje dziecko, jakie skutki zachodzą w jego psychice, a w efekcie w jego społecznym funkcjonowaniu? Dziecko na każdym etapie swojego rozwoju, począwszy od narodzin do okresu dojrzewania, w różny sposób przeżywa rozstanie rodziców. Bardzo często obwinia siebie za

rozpad rodziny, staje się agresywne wobec kolegów i koleżanek. Rozwód doprowadza do zaburzenia funkcjonowania dziecka w społeczeństwie, m.in. poprzez opóźnienie w nauce, nadużywanie środków odurzających, psychoaktywnych. Na skutek rozwodu rodziców ma zaburzone wzorce związku, co często skutkuje problemami w założeniu przez niego swojej własnej rodziny i prawidłowym jej funkcjonowaniu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** dziecko, dobro dziecka, małżeństwo, rozwód, władza rodzicielska

## SUMMARY

The aim of a rised subject was to clarify terms: parental responsibility, divorce and marriage. Author compared and contrasted these intellectual concepts, and concentrated his attention on the impact of divorce and the separation of parents on the child's psyche and functioning. Divorce is an increasingly common phenomenon in polish society, parental responsibility after the end of the divorce is still appertaining to both parents. When adjudicating a divorce and determining parental authority, the court is guided primarily by the best interests of the child. The question arises: how does the child react to this process, what are the effects of its psyche and, as a result, its social functioning? At every stage of development from birth to adolescence, child experiences the separation of parents in different ways. Child very often blames yourself for the breakdown of the family, and in the end becomes aggressive towards controls and friends. Divorce leads to disorders of the child's functioning in society, including delay in learning, abuse of narcotic drugs and psychoactive substances. As a result of dilapidation, child has disturbed patterns which often results problems in establishing his own family and periodic functioning.

**KEYWORDS:** child, marriage, divorce, child's psyche, the social functioning of the child

PATRYCJA PAŃTAK – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 3.02.2021

Daty recenzji / Revised: 2.09.2021; 24.09.2021; 24.09.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021

# **Badania** i komunikaty

## Preparation of Socially Maladjusted Youth to Professional Independence in Youth Educational Centres

Przygotowanie młodzieży niedostosowanej społecznie do samodzielności zawodowej w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych

DOI 10.25951/4667

### Introduction

When educating young people entering adult life, one cannot forget what they expect from reality, what they want, what they will strive for and what is important to them. Young people expect from adults to be properly prepared for independent living, receiving careful education, and showing the right path. Without it, they get lost in the meanders of everyday life, in a reality that requires a lot and sometimes gives nothing in return. At the same time, it should be remembered that one of the aspects of achieving independence in life is preparation for the role of an employee.

When starting to build your own career path, you should not wait for an accident or opportunity, but plan and take appropriate actions yourself. The ability to make realistic decisions is important when planning professional activity. The way to acquire this ability leads through getting to know yourself and confronting your strengths with the requirements of the professions and the labour market. Only a person who is aware of his/her abilities and goals, as well as who knows the requirements of the professions and all other factors influencing professional success, may start to pursue a professional career. Such conscious functioning on the labour market is an element that young people sometimes lack, especially socially maladjusted, who, for various reasons, were placed in a youth educational centre. Thus, the activity of social rehabilitation institutions should contribute



not only to the compensation of any disturbances in behaviour, but also to proper preparation for professional independence.

Each facility is obliged to equip its pupils with the necessary competences and qualifications, which will become a ticket to independent functioning in an open environment. It is extremely important, especially within the framework of the self-empowerment process that begins with the placement of the charge in the centre. While reflecting on the process of becoming independent, it is worth pointing to the concept of independence by Grażyna Gajewska (2004, pp. 114–120), which assumes that a person leaving the facility should be prepared for independence in four basic spheres: family, social, civil, but also professional.

Taking up the issues of professional preparation of minors from youth educational centres was constituted by a small amount of research and literature. The available studies around the selected issue focus mainly on units imprisoned in pre-trial detention centres and prisons (Becker-Pestka 2019). However, little attention has been paid to the preparation of minors from youth educational centres for the profession (Mielczarek 2019; Kukla, Mielczarek 2019a; Kukla, Mielczarek 2019b).

### Preparation of juveniles placed in youth educational centres for professional independence

In Polish law, socially maladjusted youth, thus causing educational problems, against whom institutional rehabilitation measures are taken, are referred to as “minors”. Pursuant to the Basic Law, this term will be used to refer to persons who: (Journal of Laws of 1982, No. 35, item 228, as amended, Art. 1, § 1):

1. are under 18 years of age, to whom the provisions of preventing and combating demoralization apply;
2. in relation to persons who have committed a criminal offense after the age of 13, but under the age of 17;
3. in relation to persons under the age of 21 who were granted educational or correctional measures.

In the case of minors, the court may apply educational measures and the most severe – correctional measure in the form of placement in a juvenile detention centre. One of the educational means at the court’s disposal is placement in a youth educational centre (MOW). The indicated facility is part of the institutional system of juvenile rehabilitation, to which socially

maladjusted youth are directed. The Centre for Education Development (ORE), acting as the central system of referring minors to youth educational centres (also to youth sociotherapeutic centres – MOS) indicated that in November 2019 there were a total of 95 such institutions in Poland. The structure of youth educational centres is divided into two types: social rehabilitation and education designed for socially maladjusted youth in the intellectual norm, and social rehabilitation and revalidation for socially maladjusted youth with mild intellectual disability. Most often, educational centres are run separately for each sex. There are coeducational institutions where boys and girls are present at the same time (6 centres) to a much lesser extent. Therefore, the structure of youth educational centres is divided mainly according to gender and the degree of intellectual efficiency. Establishing and running public educational centres is a task of the district. On the other hand, non-public centres may be established by legal and natural persons. Establishing and running youth educational centres and the rules of their functioning are specified in the provisions of the Act on the education system and the implementing acts issued on their basis.

The main goal of establishing youth educational centres is to eliminate the causes and manifestations of social maladjustment in minors, to enable them to acquire education, educate them in a sense of responsibility, introduce patriotic and pro-social values. It also means providing safe conditions for learning and upbringing, preparation for independent living in accordance with the generally applicable legal and social standards. Social rehabilitation institutions such as youth educational centres, as a rule, are open and usually do not have isolation barriers. In their structure, they resemble more generally accessible boarding schools. There are primary schools, trade schools, technical schools and high schools in the area of youth educational centres (Siemionow 2013, pp. 104–105). The employees of educational centres include management and pedagogical staff (educators, teachers), psychologists, therapists, social worker, nurse, instructors of specialist classes. Youth educational centres (also MOS) have been under the competence of the Ministry of National Education since 2004, after they were taken over from the Ministry of Social Policy (Kaniowska 2015, pp. 13–15).

Significant statistics are the reasons for placing minors in youth care centres. The table presents data collected by the Education Development Centre in 2014 and by the Supreme Chamber of Control (NIK) from 2017. Unfortunately, the data collected by the Supreme Audit Office did not take into account the percentage distribution. The table distinguishes those causes that appear in both statistical summaries by means of bold type and placing in one line.

Table 1. Reasons for placing minors in youth care centres (MOW)

Reasons for placing minors according to a survey conducted by the Department of Rehabilitation and Sociotherapy of ORE in September 2014		The reasons for placing minors according to the Supreme Audit Office (NIK) of 2017
Reason	Percentage [%]	Reason
<b>Failure to complete school or study compulsory education</b>	83.8	<b>Truancy</b>
Violation of the principles of social coexistence	62.7	Failure to adapt to the existing educational measure
<b>The use of psychoactive substances</b>	59.8	<b>Taking dopes and psychoactive substances</b>
Committing prohibited and punishable acts	51.3	Extortion and theft
<b>Aggression and violence</b>	46.2	<b>The use of aggression and violence</b>
<b>Home escapes</b>	42.1	<b>Home escapes</b>
<b>Participation in negative peer groups</b>	19.4	<b>Participation in destructive subcultures, sects</b>
Self-aggression (suicide attempt, self-harm)	15.3	Educational problems
<b>Behaviour exceeding moral norms of a given society in the sphere of sexual relations</b>	5.3	<b>Premature sexual activity</b>
Other	1	Addiction to nicotine and drugs
		Alcohol abuse

Source: own study on the basis of: Kaniowska 2015, p. 15; Supreme Audit Office 2017, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15816,vp,18331.pdf> (access date: 13.11.2020, p. 31).

As can be observed from the table, excessive school absenteeism is the main reason for placing minors in youth care centres. Violation of the general principles of social coexistence as well as the use of psychoactive substances is also a large percentage. Every second juvenile committed prohibited and punishable acts, and less than half were aggressive and violent. It is very disturbing that slightly more than 15% of socially maladjusted youth attempt suicide or commit self-mutilation. It should be emphasized that the published research reports do not differ significantly from each other. This indicates that over the years 2014–2017 the reasons for placing minors in youth care centres were similar.

In youth educational centres, socially maladjusted youth receive education at various levels, including preparation for the profession. Nevertheless, the issue of preparing minors for professional independence in the conditions of rehabilitation centres in the literature is taken up relatively rarely. Thus, it seems unjustified to omit such an important area of human life as work. The idea of work has long been used as one of the basic methods in social rehabilitation. The two main representatives and precursors of Polish rehabilitation pedagogy, Czesław Czapów and Stanisław Jedlewski (1971, p. 370) classified the work as one of three, apart from learning and recreation, resocialisation forms of cultural engineering. Culture engineering uses work to initiate changes, stabilize them and sustain them. Work is related to culture because it is thanks to it that its products, both material and non-material, are created. Czesław Czapów (1978, pp. 262–266) pointed to three types of work fulfilling a servant role in the formulation of pro-social changes in social rehabilitation units: professional work, economic and order work, and socially useful work. By taking up work, an individual subject to the process of social rehabilitation acquires respect for work, learns responsibility and duty.

Stanisław Górski (1985, pp. 208–209), the author of the only methodology of social rehabilitation in Poland, also pointed out to the evaluating role of work in the process of social rehabilitation. The educational interactions described in the methodology assume, *inter alia*, that within the process of social rehabilitation, particular emphasis should be placed on shaping appropriate attitudes towards work. This is especially important since young people referred to social rehabilitation centres usually come from marginalized environments where work was not understood as a value, but as a necessary evil. Kazimierz Ptak and Cecylia Ptak (2007, p. 268) report that the work of juveniles from rehabilitation facilities helps to shape specific social roles, including the role of an employee. Thanks to work, maladjusted youth learn proper interpersonal relations and group cooperation. In social rehabilitation work, vocational education should not be ignored and played down. Obtaining it not only entitles to work in a specific profession but may turn out to be a key element for social reintegration (Woźniak 2015, p. 192).

Among the practitioners of social rehabilitation pedagogy, one can see the thesis that “one of the most important goals of social rehabilitation interactions nowadays is shaping the social, personal and professional competences of charges of various institutions” (Moczydłowski, <http://www.mowgoniadz.pl/files/s-awomir-moczyd-owski-kompetencja-spo-eczno-osobiste-i-zawodowe.pdf>, p. 1, access date: 14.11.2020). It is difficult to argue with this attitude,

especially since developing or shaping appropriate social, professional and personal competences undoubtedly translate into fulfilling social roles in adulthood. This aspect should be especially raised in the context of the process of gaining independence by the pupils, and vocational education itself is to constitute the basic educational value. Most often, rehabilitation centres leave adults i.e. those who were and still can be included in the process of becoming independent. The main element of this process should be professional activation. The modern labour market poses many challenges for young people looking for employment. The scale of difficulties faced by charges of social rehabilitation centres is even greater. Therefore, the need to analyse professional competences is justified not only at the level of economic sciences, but also on the basis of rehabilitation pedagogy.

The key issue is the professional fate of former charges of social rehabilitation institutions. Unfortunately, many institutions still do not monitor the further fate of their graduates, who ended their stay after reaching 18 years of age (Górka 2015, p. 12). Keeping detailed statistics on former charges can undoubtedly complete the role of evaluation. The lack of such activities adversely affects the social rehabilitation work because it is not only difficult to verify the correctness of the methods used, but also to know the scale of the individual's return to the criminal path or the success of the process of becoming independent. There are educational centres which publish questionnaires addressed to graduates on their websites. Such activities help the staff to make possible modifications to the previously used social rehabilitation interaction programs. Monitoring the fate of former charges is very important, if only because it helps to verify the issues of preparation for professional independence.

According to the research by Justyna Siemionow (2012, p. 106) on the fate of graduates of youth educational centres and youth socio-therapy centres, a small percentage of this group undertakes further education, but also permanent employment after leaving the facility. The biggest problem is those minors who reach the age of majority before completing a given educational stage. In theory, they can finish their education in a given school year, but only in the year in which they are 18. However, this requires the appropriate court approval. From the research by Arkadiusz Kamiński (2011, pp. 11–29) it can be concluded that the vast majority of former charges of male youth educational centres started work. In the first outlet, this indicator was at the level of 77.9%, while in the second one it was 81.8%. The opposite tendency was observed in the group of girls, as only 35% of former charges started their professional activity after leaving the centre. The most common forms of employment undertaken

by minors were temporary or seasonal work. The report on the entry into the labour market of young people at risk of social exclusion shows that after the age of 18, minors from educational centres return to family homes. Only a few of them continue their education and get a profession (Kwiecień, Miszczuk, Spudy 2014, p. 12). In the interviews conducted for the “Life coaching” project, the staff of youth educational centres pointed to a number of problems that make it difficult for their students to start an independent life after leaving the facility. One of the elements mentioned concerned the lack of appropriate support programs taking into account local job offers (<https://docplayer.pl/4000750-Analiza-indywidualnych-wywiadow-poglebonych-raport-czastkowy-zadanie-5.html>, access date: 13.11.2020).

The pupils of youth educational centres are sometimes surrounded by a specific map of problems and threats, among which there are those affecting professional independence. Young graduates of educational centres have difficulties with employment, further education or their continuation, or the lack of trust in them on the part of the society. Juveniles are often characterised by significant school delays, sometimes reaching two or even three years. Learning usually ends when you reach the age of majority, which is tantamount to no further obligation. As a result, this results in the lack of a learned profession, and the courses offered by public and private institutions require a significant financial outlay, which is a barrier (Siemionow 2013, p. 18).

Elementary comments seem to be Barbara Górka’s considerations on the preparation of juveniles in rehabilitation and sociotherapeutic centres for professional independence. These proposals focus on including the subject of the labour market and entrepreneurship in the education programs, but also on shaping one’s own professional career. Such classes should be highly practical and based on cooperation with local entrepreneurs. For some graduates, this would give them a chance to gain valuable experience, and perhaps, over time, to find employment. It is also an opportunity to get to know the labour market and confront it with other proposals in other parts of the country (Górka 2015, p. 12).

In the comments submitted by the Ombudsman for Children together with a team of experts, it was emphasised that pupils of rehabilitation and sociotherapeutic centres during their stay, acquire identity parameters that can be described as parameters of “the pupil’s identity”, not “the identity of a young person” (Ombudsman for Children, [https://brpd.gov.pl/sites/default/files/standardy\\_ochrony\\_praw\\_dziecka\\_-\\_ebook.pdf](https://brpd.gov.pl/sites/default/files/standardy_ochrony_praw_dziecka_-_ebook.pdf), access date: 13.11.2020, pp. 98–126). After leaving the centre, minors cannot function in commonly

accepted life and social roles, because during their stay they are not socialized to basic roles (the role of a boy or girl, friend or colleague, man or woman, husband or wife, father or mother, employee, young citizen). These conclusions lead to reflection on the further life fate of graduates of social rehabilitation centres. The period of adolescence is the right stage for building the foundations for future professional and social activity. Disruption of this stage will result in great difficulties in presenting socially accepted roles, including the role of an employee (Górka 2015, p. 12).

Education is strongly stressed by social situation. It determines life prospects in the global world. One of the factors of marginalization is the lack of appropriate education. Having an appropriate educational diploma can significantly reduce the risk of unemployment, low quality of life or poverty. Education is a kind of guarantee for a dynamically developing world, and at the same time uncertain times. Among people who have a university degree, the unemployment rate is still lower, salaries are higher, and it is easier to find a job. Appropriate educational qualifications do not give you the full chance to achieve professional success, but their lack may guarantee failure (Długosz 2013, pp. 154–155). In the past, it was often emphasized that graduates of vocational schools constitute the risk group. This dependency was pointed out by Zbigniew Kwieciński, who concluded that

for a significant part of young people, to be on the threshold of the basic vocational school means a feeling of being thrown out by fate, by the environment, by school, by one's own neglect on the dramatic trajectory leading to collapse, to be permanently the worse, those at the bottom, constantly threatened, and maybe never happy and maybe always helpless in this colourful, flickering world of consumer and joyful offers, having fun, enjoying the life of educated and wealthy people, known from street, commercials, TV series and colourful weekends (Kwieciński 2002, p. 12).

After many years, the basic vocational schools were replaced by first and second-cycle professional schools due to the education reform. In recent years, there has also been a noticeable tendency for graduates of vocational schools to find a job more easily, and their earnings often exceeded those of people with higher education.

When discussing the preparation for professional independence of minors, it is worth considering the phenomenon of educational exclusion that affects them. Undoubtedly, access to education plays an important role in vocational education. It should be noted, however, that it is limited to young people

directed to educational centres. The educational measure that is applied to a young person should take into account not only the judgment, but also his individual characteristics and predispositions. Accordingly, it is imperative that the measure applied does not act as a punishment for the individual, but takes into account, first of all, his educational and development aspirations. Meanwhile, in practice it is quite often different, and the issue of education is not prioritized. Placing a minor in a given centre sometimes depends on the availability of places.

The collected data show that in mid-2019 there were 4.1 thousand youth minors in 95 youth care centers. It is a number that takes into account the students in the intellectual norm and with a slight intellectual deficit. Special education is organised for minors placed in youth care centers. Each institution includes at least a special primary school or a special secondary school. The detailed distribution of individual types of schools is illustrated in Table 1. The data presented in Figures 1, 2 and 3 are not generally available. In order to obtain them, the Center for Education Development in Warsaw was asked to make them available to the authors of the article.

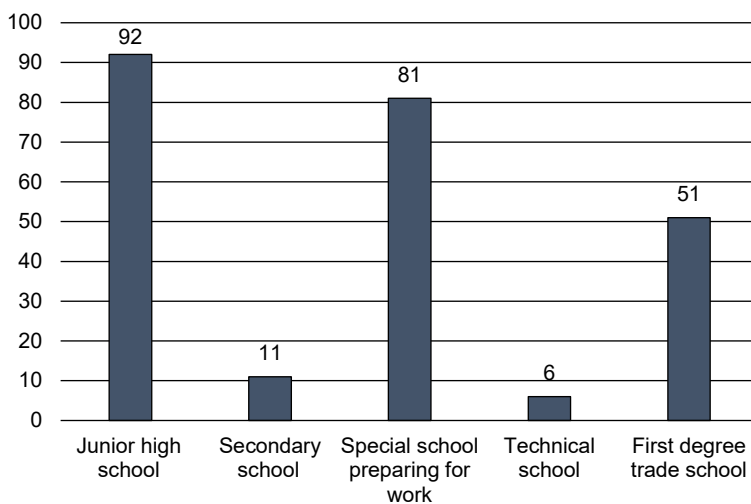


Figure 1. Education at youth care centres (MOW) in the 2018/2019 school year

Source: own analysis of data obtained from Centre for Education Development (ORE).

Figure 1 shows that 51 out of 95 institutions operating in Poland offered vocational education. To the smallest extent, youth educational centres educated at the technical school level ( $N=6$ ). It should be emphasized that



this level of education also prepares for the profession, and at the same time allows to take the Matura exam. In 11 facilities, minors could study in a general secondary school. The largest educational offer in youth care centres was education at the lower secondary school (N = 92) and primary school (N = 81) levels. Some educational centre provided more than one level of education. This procedure seems right, because a minor, upon completion of a given stage of education, does not have to change the centre in order to continue further education.

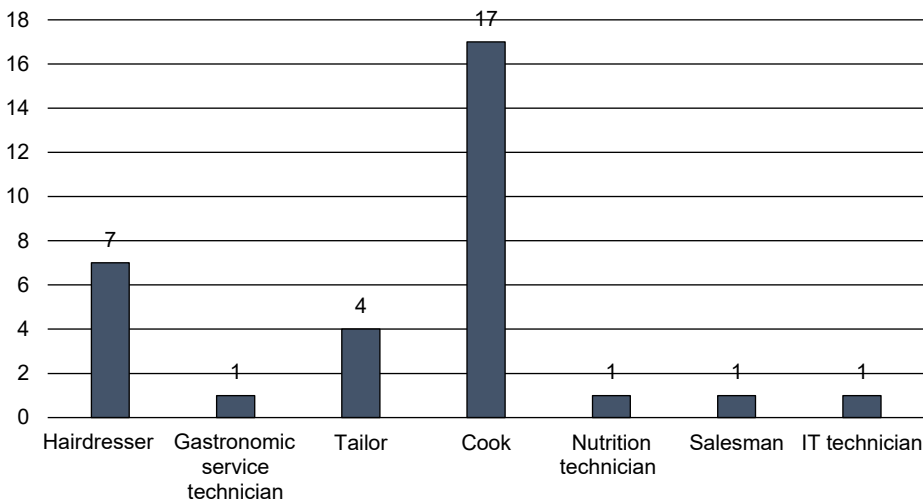


Figure 2. Vocational education of girls at youth care centres (MOW) in the 2018/2019 school year

Source: own analysis of data obtained from Centre for Education Development (ORE).

The comparison no. 2 shows that the greatest number of youth educational centres educated girls in the profession of a cook (N = 17). To a lesser extent, education could be obtained in the occupations of hairdresser (N = 7) and tailor (N = 4). The individual institutions were those educating in the profession a gastronomic service technician (N = 1), nutrition technician (N = 1), salesman (N = 1) and IT technician (N = 1).

Figure 3 shows that the greatest number of youth educational centres offered education for boys in the profession of a cook (N = 18). This is the same situation as in the case of institutions for girls. There were fewer centres where education in the professions of locksmith (N = 9), carpenter (N = 8), fitter of construction and

finishing works (N=8), car mechanic (N=6) was conducted. Two institutions each trained as bricklayer-plasterer, baker and IT technician. The rarest form of education for boys was a tinsmith, a confectioner, a hairdresser and a varnish worker. Individual centres offered education in these professions.

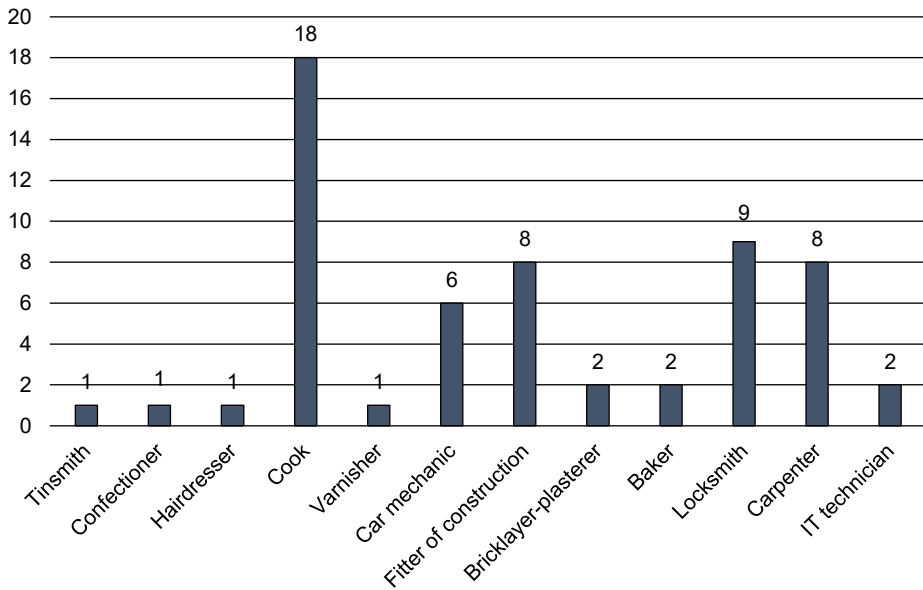


Figure 3. Vocational education of boys at youth care centres (MOW) in the 2018/2019 school year

Source: own analysis of data obtained from Centre for Education Development (ORE).

On April 11, 2019, the subcommittee for vocational training of the parliamentary education committee meeting took place. The participants of the conference dealt with education in youth educational centres, youth social therapy centres, as well as voluntary labour camps and shelters for minors. The aim of the meeting was to work out the best possible solutions conducive to the preparation for professional independence of young people staying in social rehabilitation and sociotherapeutic centres and learning in an open environment – voluntary labour corps. A position was developed that special branch schools operating, inter alia, in youth educational centres, like generally accessible branch schools, are to be obliged to organise education that meets the needs of the modern labour market. The new sectoral education set up along with the education reform is to be based mainly on cooperation with the

employers' community. The head of the trade school is immediately obliged to establish valuable cooperation with the employer competent for the profession or industry to which the profession will be assigned or with the person running an individual farm before introducing a new profession to school education. The information obtained from the above-mentioned institutions; officials of the Ministry of Education concluded that their directors undertook such actions. These efforts consist in particular in analysing the labour market, conducting extensive cooperation with district labour offices, obtaining information from alumni in which professions they would like to study, collecting information in the local environment about the demand for employees. The final effect of this is to introduce new fields of study to schools, but in line with the needs of the local labour market. Examples include such professions as: locksmith, building and finishing works fitter in construction, machinery and equipment fitter, hotel service worker, gardener, confectioner (Komża, <http://wartowiedziec.pl/edukacja-kultura-i-sport/50456-ksztalcnie-w-mow-ach-mos-ach>, access date: 14.11.2020).

## Conclusions

Planning a professional career is a stage that every young person should face. Work should not only be a source of income, but also own satisfaction, passion and a field for pursuing own interests and personal development. The moment when it comes to making a decision on vocational education should be a decision-making process that takes a long time. It is extremely important because the choice of the right profession affects not only the professional career, but also the personal life (Kukla 2012, p. 173). The socio-economic reality, the difficult process of transition to the labour market and maintaining a once-occupied professional position, are conducive to building mosaic, unique and non-linear professional careers that go beyond the usual patterns. In planning a career, the abilities to make realistic decisions are used. The way to acquire this ability leads through getting to know yourself and confronting your strengths with the requirements of the professions and the labour market. The dynamics of the modern world means that we are often forced to make difficult professional decisions. Current technological progress causes rapid changes in market trends. Some jobs will become past jobs, and some will become jobs in the future. All these consequences and dependencies make it difficult for minors not only to take up professional activity, but also to maintain

it. The pupils of social rehabilitation centres are not used to independent decision-making, they often do not notice cause-and-effect relationships, have low self-esteem. Ignorance of one's own strengths, limited influence on the choice of education in a social rehabilitation facility makes preparation for professional self-reliance among a group of minors much more difficult than in youth receiving education in public schools. Nevertheless, it is worth engaging the pupils to receive vocational training, encourage them to participate in various professional courses and internships. It also seems important that the teaching staff of youth educational centres encourage minors to take up paid work during longer leave, for example during summer or winter holidays. An equally valuable and effective method in choosing a profession is professional pre-orientation, which helps to define professional predispositions and competences (Mielczarek 2018, p. 166).

It would be good if the education and preparation of minors for professional activity could focus on such professions that will give the opportunity to find a job after leaving the institution. Education in the conditions of institutional rehabilitation should be a priority task, and its implementation should involve not only teachers, but the entire teaching staff. The limited educational offer of youth educational centres, most of which is dominated by vocational education, is a kind of educational exclusion of maladjusted youth. A question must be asked whether such professions as: cook, hairdresser, tailor, construction worker, locksmith or carpenter are the ones that satisfy the educational needs of maladjusted individuals. It is indisputable that in many cases such an educational offer is commensurate with the individual predispositions and abilities of the pupils, and the offered professions give a chance for professional success at lower levels.

## BIBLIOGRAFIA

- Analiza indywidualnych wywiadów pogłębionych – raport cząstkowy w projekcie pn. “Life coaching” – wsparcie młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, <https://docplayer.pl/4000750-Analiza-indywidualnych-wywiadow-poglebionych-raport-czastkowy-zadanie-5.html> (access date: 13.11.2020).
- Becker-Pestka D. (2019), *Funkcjonowanie systemu poradnictwa zawodowego oraz form aktywizacji zawodowej dla osób skazanych*, Warszawa: CeDeWu.
- Czapów C. (1978), *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa: PWN.
- Czapów C., Jedlewska S. (1971), *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa: PWN.

- Długosz P. (2013), *Wykluczenie edukacyjne wśród młodzieży – przypadek gimnazjalistów z południa Polski*, in: M. Pokrzywa, S. Wilk (red.), *Wykluczenie społeczne. Diagnoza, wymiary i kierunki działań* (pp. 153–169), Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Gajewska G. (2004), *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Zielona Góra: Wydawnictwo Naukowe UZ.
- Górka B. (2015), *Poradnictwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci i młodzieży w szkołach i ośrodkach specjalnych*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Górski S. (1985), *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Kamiński A. (2011), *Skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych stosowanych wobec nieletnich umieszczonych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, in: A. Kamiński (red.), *Uwarunkowania procesu resocjalizacji* (pp. 9–20), Warszawa: Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kaniowska T. (2015), *Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty*, "TRENDY", 4, pp. 13–17.
- Komża J., *Kształcenie w MOW-ach, MOS-ach*, <http://wartowiedziec.pl/edukacja-kultura-i-sport/50456-ksztalcenie-w-mow-ach-mos-ach> (access date: 14.11.2020).
- Kukła D. (2012), *Aspekty planowania kariery edukacyjno-zawodowej przez młodzież sprawiającą problemy wychowawcze*, in: I. Motow (red.), *Readaptacja społeczna nieletnich w Polsce po transformacji ustrojowej* (pp. 31–45), Częstochowa: KONIKA.
- Kukła D., Mielczarek M. (2019a), *Orientacje zawodowe młodzieży niedostosowanej społecznie wobec kariery zawodowej*, "Szkoła – Zawód – Praca", 17, pp. 259–274.
- Kukła D., Mielczarek M. (2019b), *Postawy społeczne młodzieży niedostosowanej społecznie*, "Pedagogika", 28, pp. 113–125.
- Kwiecień E., Miszczuk R., Spudy B. (2014), *Poradnik wejścia na rynek pracy młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, Kielce: Wydawnictwo Izba Gospodarcza, "Grono Targowe Kielce".
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczenie*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Mielczarek M. (2018), *Przygotowanie do samodzielności życiowej usamodzielnianych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, "Civitas Hominibus", 13, pp. 159–168.
- Mielczarek M. (2019), *Kompetencje interpersonalne młodzieży niedostosowanej społecznie. Perspektywa społeczno-zawodowa*, "Szkoła – Zawód – Praca", 18, pp. 274–292.
- Moczydłowski S., *Kompetencje społeczno-osobiste i zawodowe jako cel resocjalizacji nieletnich*, <http://www.mowgoniadz.pl/files/s-awomir-moczyd-owski-kompetencje-spo-eczno-osobiste-i-zawodowe.pdf> (access date: 14.11.2020).

- Ptak K., Ptak C. (2007), *Formy i metody pracy w zakładach poprawczych dla dziewcząt*, in: B. Urban (red.), *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości* (pp. 262–272), Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda.
- Rzecznik Praw Dziecka, *Standardy pobytu dzieci i młodzieży w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz młodzieżowych ośrodkach socjoterapii w zakresie edukacji, wychowania i opieki*, [https://brpd.gov.pl/sites/default/files/standardy\\_ochrony\\_praw\\_dziecka\\_-\\_ebook.pdf](https://brpd.gov.pl/sites/default/files/standardy_ochrony_praw_dziecka_-_ebook.pdf) (access date: 13.11.2020).
- Siemionow J. (2012), *Wsparcie procesu readaptacji społecznej młodzieży niedostosowanej społecznie lub zagrożonej tym zjawiskiem na przykładzie programu "MOS-T w przyszłość" jako modelu edukacji alternatywnej*, "Probacja", 4, pp. 103–112.
- Siemionow J. (2013), *Kształcenie resocjalizujące – specyfika i znaczenie procesu edukacji nieletnich niedostosowanych społecznie*, "Resocjalizacja Polska", 4, pp. 103–111.
- Siemionow J. (2013), *Rola i zadania pracownika socjalnego w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym*, in: M. Teodorczyk (red.), *Widzieć, rozumieć, pomagać. Przykłady rozwiązań stosowanych w codziennej pracy pracownika socjalnego* (pp. 121–145), Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. z 1982 r. Nr 35 poz. 228 z późn. zm.
- Woźniak W. (2015), *Oddziaływania kulturotechniczne w procesie resocjalizacji*, "Fides et Ratio", 24(4), pp. 189–201.

## SUMMARY

The aim of the article is to analyse the preparation of minors staying in youth educational centres for professional independence. This issue was considered extremely important, especially in the aspect of the process of becoming independent, which is carried out by the institutions, to which each pupil is subject. The starting point for the chosen topic is the legal aspect of the juvenile and the organisational structure of youth educational centres. The main part of the text focuses on the idea of applying work in social rehabilitation with socially maladjusted individuals and their vocational training.

**KEYWORDS:** socially maladjusted youth, minors, youth educational centre, preparation for the profession, juvenile rehabilitation

## STRESZCZENIE

Artykuł jest próbą analizy przygotowania nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych do samodzielności zawodowej. Kwestię tę uznano za niezwykle ważną, zwłaszcza w aspekcie prowadzonego przez placówki procesu usamodzielnienia, któremu podlega każdy wychowanek. Punktem wyjścia dla obranej tematyki stał się aspekt prawny nieletniego, a także struktura organizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Zasadnicza część tekstu skupia się na idei stosowania pracy w resocjalizacji z jednostkami niedostosowanymi społecznie oraz ich kształceniu zawodowemu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** młodzież niedostosowana społecznie, nieletni, młodzieżowy ośrodek wychowawczy, przygotowanie do zawodu, resocjalizacja nieletnich

DANIEL KUKLA – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

MIROŚLAW MIELCZAREK – Dolnośląska Szkoła Wyższa

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 9.02.2020

Daty recenzji / Revised: 1.09.2021; 25.09.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021

## Znaczenie bajkoterapii w okresie dzieciństwa w opiniach nauczycieli przedszkola

The Importance of Fairy Tale Therapy During Childhood in the Opinions of  
Preschool Teachers

DOI 10.25951/4668

### Wprowadzenie

Badania dzieciństwa/nad dzieciństwem to obecnie jeden z podstawowych nurtów w pedagogice, zwłaszcza w pedagogice społecznej oraz pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej, co znajduje odzwierciedlenie w tego typu badaniach w skali światowej (Brown, Patte 2013, s. viii). Są one rozległe i wielowątkowe, podejmują różne zagadnienia, wyrastają jednak zawsze z „(...) określonych kontekstów społecznych i kulturowych, tworzą różne nurty poszukiwań (Smolińska-Theiss 2010, s. 14).

Zainteresowanie dzieckiem, jego dzieciństwem nazwane współcześnie „cywilizacją dziecka i dzieciństwa” widoczne jest w polskiej pedagogice od lat osiemdziesiątych XX w., kiedy to zaczęto traktować dziecko jako „autonomiczną jednostkę, mającą indywidualne zdolności i predyspozycje” (Łaciak 2011, s. 7). Zaczęła się upowszechniać „zasada prymatu dziecka w życiu rodzinnym i społecznym oraz nierozzerwalnie związane z nią potrzeby poszanowania jego autonomii i nadania mu wolności i indywidualizmu (...)” (Smolińska-Theiss 1993, s. 8). Cytowana autorka zwróciła uwagę na głębokie osadzenie pedagogicznych studiów nad dzieckiem i dzieciństwem w realiach codzienności. To właśnie codzienność stanowi tło i treść dla tego typu badań dotyczących świata dzieci, ich przeżyć. Na kategorię codzienności i jej znaczenie w badaniach dzieciństwa zwróciła uwagę Jolanta Zwiernik, która wskazała na potrzebę obserwowania dzieci w naturalnych sytuacjach ich codziennego życia, szczególnie przez rodziców oraz nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (Zwiernik 2007, s. 127).



Bajka, a także bajkoterapia to jeden z wymiarów codziennego życia dzieci, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i w przedszkolu. Badania dzieciństwa w tym ujęciu mają charakter przedmiotowo-podmiotowy. W pierwszym przypadku dzieciństwo traktowane jest jako „świadczenia na rzecz dziecka i oddziaływania dorosłych na dzieci, definiowane zwykle w psychologicznym języku czynności i zachowań” (Smolińska-Theiss 1993, s. 11), w drugim – dziecko ujmowane jest podmiotowo, podkreśla się tutaj własną aktywność dziecka i zaangażowanie w kontakty z rzeczywistością, które wpływają na jego rozwój. W tym drugim ujęciu (badań o charakterze podmiotowym) dziecku przyznano rolę współpartnera, a podstawowymi kategoriami w tego typu badaniach są: doświadczenie, aktywność, działanie i przeżycia.

Bajka, także bajka terapeutyczna to atrybuty okresu dzieciństwa, zwłaszcza gdy dziecko jest w trudnym momencie swojego życia (strach i lęk o różnym podłożu). Bajki terapeutyczne to niepowtarzalne historie, które zostały napisane w sposób świadomy tak, aby najmłodszy odnalazł część siebie, swoje emocje, odczucia oraz konkretne potrzeby, z którymi się zmagają. Akcja rozgrywa się w rzeczywistym świecie. Bajki wspierają dzieci w ich problemach, pokazują, że takie sytuacje mogą przytrafić się każdemu. Dają przy tym wiele wskazówek, jak sobie w różnych trudnych sytuacjach poradzić. A zatem znaczenie bajkoterapii jako jednej z metod pracy/wychowania dziecka w wieku przedszkolnym jest ogromne. Potwierdzają to m.in. opinie nauczycieli przedszkola, które zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

Bajkoterapia w świetle literatury pedagogicznej – pojęcie, rodzaje, cele i zadania, funkcje

Wincenty Okoń uważa, że bajka (inaczej baśń) to historia, której treść opiera się na pomysłowości. Dzieci od 4 do 9 lat ciekawi bajka, która wzbudza wyobraźnię oraz emocje, a jednocześnie zachowuje optymizm. Wspiera poznanie świata zewnętrznego. Bajki podnoszą według niego wartość życia realnego (Okoń 2007, s. 40). Podobne ujęcie bajki, bajki terapeutycznej znajdujemy u Marii Molickiej, według której bajkoterapia to metoda terapeutyczna oraz profilaktyczna skierowana do małych dzieci będących w wieku od 4 do 9 lat (Molicka 2011, s. 222). Oddziaływanie polega tutaj na tym, że mały słuchacz zaznajamia się ze specjalnie ułożonymi bajkami nazywanymi terapeutycznymi. Sformułowanie „terapeutyczne” oznacza charakterystyczne cechy tych bajek, jak również podporządkowane cele.

Bajka terapeutyczna w ujęciu narracji podobna jest do baśni. Fabuła umiejscowiona jest w świecie, w którym bohaterowie mają zbliżone problemy do tych, jakie spotykają dzieci w rzeczywistym świecie. Przyjaciele bajkowego świata pomagają rozsądnie rozwiązywać problemy na podstawie schematu poznawczo-behawioralnego. Warto dodać, że nie są ekspertami, lecz postaciami, które zmagają się lub zmagają z przykrością podobną/identyczną co bohater bajki (Molicka 2011, s. 223–224). „Bajkoterapia, to najprościej mówiąc, terapia poprzez czytanie lub opowiadanie bajek” (Chamera-Nowak, Ippoldt 2015, s. 17).

W literaturze pedagogicznej bajki terapeutyczne dzielą się na trzy rodzaje:

1. psychoedukacyjne;
2. psychoterapeutyczne;
3. relaksacyjne (Molicka 2011, s. 240).

Celem bajek psychoedukacyjnych jest zmniejszenie poziomu stresu u dzieci poprzez pokazywanie im negatywnej dla nich sytuacji w innym, lepszym świetle. Opowiadania wywołują zmiany w sposobie myślenia u najmłodszych, a w rezultacie również zmiany w ich zachowaniu. Wykorzystuje się te historyjki, aby przygotować dzieci na nowe i nieznane im wcześniej okoliczności. Przykładem takiego wydarzenia, które może budzić strach jest wizyta u dentysty bądź zmiana przedszkola czy szkoły. Bajka psychoedukacyjna powinna opisać takie przypadki jako przyjemne i wartościowe. Dają wzór pozytywnego myślenia. Jednocześnie nie dają gotowych odpowiedzi, ponieważ dziecko musi samo zrozumieć i odkryć swój problem (Molicka 2011, s. 240–241).

Bajki psychoedukacyjne osławiają dziecko z sytuacją zagrożenia, przedstawiają ją tak, że staje się dla dziecka zrozumiała, wyjaśniają związki przyczynowo-skutkowe między zdarzeniem, sposobem myślenia i doznawaniem emocji, pokazują wzory skutecznego działania, innego myślenia o sytuacji trudnej i tym samym innego odczuwania, uczą pozytywnego myślenia nastawionego na działanie.

Bajki psychoterapeutyczne spełniają – według Marii Molickiej – takie funkcje, jak: zniwelowanie lęków, wstydu, poczucia winy, złości bądź gniewu, które są spowodowane przykrymi wydarzeniami z przeszłości. Przedstawiają różne emocje, jakie odczuwają dzieci. Wśród tych emocji występują również społeczne (nienawiść, sympatia, poniżenie, pogarda). Bajki psychoterapeutyczne pokazują uczucia i dzięki nim dziecko może je zauważyć w swoim zachowaniu (Molicka 2011, s. 241–242). Ten rodzaj bajek ma podobną budowę jak bajki psychoedukacyjne, lecz zawiera również wsparcie emocjonalne. Bohaterzy tych bajek doświadczają zrozumienia i akceptacji. Wykorzystuje się je wtedy,

gdy dziecko jest w trudnym momencie, bądź już go przeżyło, np. pojawienie się młodszego rodzeństwa, rozwód rodziców, pójście do przedszkola, choroba bliskiej osoby czy nawet przemoc fizyczna lub seksualna (Molicka 2011, s. 243).

Natomiast bajki relaksacyjne mają inny charakter. Pomagają w odprężeniu, relaksacji oraz regeneracji. Pomagają także w pozbywaniu się negatywnych emocji przed, w trakcie oraz po stresujących zdarzeniach. W bajkach tego rodzaju powinny dominować kolory niebieski oraz zielony, ponieważ mają właściwości uspokajające. W opowiadaniach powinny występować także zwierzęta, rośliny i elementy znane dziecku. Ciało dziecka powinno być ułożone swobodnie, wygodnie – zgodnie z odczuwaniem jego wewnętrznego rytmu. Czytaniu/opowiadaniu bajki relaksacyjnej może towarzyszyć muzyka, np. niezbyt głośny szum fal, podmuchy wiatrów, odgłosy cichego śpiewania. Lektor powinien opowiadać bajkę nie mniej niż 3 minuty, nie więcej jednak niż 7 minut. Dodatkowo powinien mówić cicho i monotonicznie (Molicka 2011, s. 246).

Wymienione powyżej trzy rodzaje bajek terapeutycznych są ważnym elementem pracy z dziećmi w przedszkolu. Każda ma inne zastosowanie, a nauczyciel (lub rodzic) sam może zdecydować, która z nich będzie odpowiednia, pomocna dla danego dziecka.

Zdaniem Iwony Czesiul-Przybył celem bajkoterapii jest tworzenie „zasobów osobistych” oraz oddziaływanie terapeutyczne. Do zasobów osobistych wlicza się wsparcie poznawcze, natomiast do oddziaływań terapeutycznych wsparcie emocjonalne i redukcję lęków powstałych w wyniku przykrego doświadczenia (Czesiul-Przybył 2011, s. 12). Do celów bajkoterapii cytowana autorka zalicza:

- zastępcze zaspokajanie potrzeb; dziecko identyfikuje się z bohaterem i zastępczo doświadcza akceptacji, zrozumienia, miłości i tym samym zachodzi redukcja napięcia emocjonalnego, lęku,
- budowanie pozytywnego obrazu siebie, kształtowanie poczucia własnej wartości; sukces bajkowego bohatera, z którym dziecko się utożsamia, pomaga zbudować poczucie skuteczności lub odbudować je,
- akceptacja emocji, pokazanie, że inni też podobnie czują, myślą i zachowują się, że emocje te są jak najbardziej naturalne, normalne i powszechne, że nie ma czego się wstydzić,
- wsparcie poprzez pokazanie, że dziecko nie jest osamotnione w swoich zmaganiach, że inni są w podobnej sytuacji (a czasami gorszej), mają podobne problemy i znajdują rozwiązanie, potrafią sobie z nim poradzić. Szczęśliwe zakończenie pozwala dziecku wierzyć, że również jego historia znajdzie pomyślne rozwiązanie (Czesiul-Przybył 2011, s. 13).

Natomiast do zadań bajkoterapii należą następujące:

- pokazywanie uczuć oraz nadawanie im znaczenia,
- rozwijanie myślenia oraz świadomości,
- aktywizowanie do rozmowy,
- mobilizowanie do postępowania,
- opanowywanie planu radzenia sobie z różnymi problemami,
- wskazywanie, poprzez bajkę, że inne dzieci mają zbliżone problemy (Chamera-Nowak, Ippoldt 2015, s. 15–17).

Bajki terapeutyczne wykorzystywane w okresie średniego dzieciństwa (w przedszkolu) ukazują różne sytuacje, które budzą niepokój w życiu codziennym (np. śmierć lub odejście bliskiej osoby, wizyta u lekarza, ciemność, ból, pójście/pobyt do szpitala i inne), jednocześnie wskazując rozwiązanie problemu. Bajkoterapia rozwija dziecko pod każdym względem, rozwija m.in. myślenie (pozytywne) oraz kreatywność.

Krzysztof Jakubczyk wyróżnił następujące funkcje biblioterapii: profilaktyczną, wspierającą oraz terapeutyczną (Jakubczyk 2013, s. 251). Funkcja profilaktyczna dostarcza dziecku informacji dotyczących sytuacji trudnych emocjonalnie, sposobów radzenia sobie z problemem, komunikowania się, oznaczania emocji, mówienia o swoich problemach i świadomości zachowań innych ludzi. Innymi słowy bajkoterapia udziela przestrogi oraz przygotowuje do emocji i zdarzeń, które mogą przytrafić się w życiu dziecka. Funkcja wspierająca polega na tym, że pokazuje się dziecku, że jego problemy spotykają również innych. W ten sposób nie czuje się samotne ze swoim kłopotem. Wówczas wzrasta poczucie własnej wartości, wstyd związany z mówieniem o problemach przemija, a odpowiednia strategia pomaga radzić sobie w życiu. Natomiast oddziaływanie terapeutyczne może zmienić sposób myślenia o sobie samym oraz lękach. Ułatwia rozpoznawanie i nazywanie emocji, jak również redukuje napięcia emocjonalne poprzez pozbycie się negatywnych emocji (Jakubczyk 2013, s. 251–252).

Józef Wnyk rozszerzył funkcje bajkoterapii (w odniesieniu do trzech wymienionych powyżej) opisując je następująco:

- pokazują dziecku, że osiągnięcie sukcesu jest możliwe,
- wyrównują i uspokajają potrzeby,
- relaksują (umożliwiają zapomnienie o lękach i stresie),
- okazują wsparcie czytelnikowi,
- socjalizują (przedstawiają nowe wzorce do naśladowania) (Wnyk 2004, s. 57–58).

Reasumując, jedną z najważniejszych funkcji bajkoterapii jest rozwiązanie problemu, z jakim boryka się dziecko. Odpowiednio dobrana bajka może rzeczywiście pomóc małemu dziecku. Stosowanie bajkoterapii przez nauczyciela przedszkola stanowi dla dzieci atrakcyjną metodę pracy, nie wymaga przy tym zbyt wielu czynności organizacyjnych. Wymaga jednak dobrego przygotowania pedagogicznego i znajomości literatury dla dzieci (w tym pojawiających się nowości wydawniczych).

### Opinie nauczycieli przedszkola na temat wykorzystania bajkoterapii w pracy z dziećmi

Celem prezentowanych badań było poznanie opinii nauczycieli przedszkola na temat bajkoterapii jako metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Nauczycieli pytano o to: jak rozumieją pojęcie bajkoterapii, jak oceniają bajkoterapię jako metodę pracy w procesie wychowawczym, jakie bajki terapeutyczne znają, jak oceniają bajkę terapeutyczną, jej skuteczność w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych, redukowaniu napięć i lęku u dzieci w wieku przedszkolnym, jakie są reakcje dzieci w wieku przedszkolnym po przeczytaniu bajek terapeutycznych?

W badaniach wykorzystane zostały metody sondażu diagnostycznego oraz technika ankiety. Respondentami byli nauczyciele wybranych przedszkoli (5) na terenie województwa świętokrzyskiego w liczbie 50<sup>1</sup>.

Z otrzymanych danych liczbowych/procentowych wynika, że zdecydowana większość badanych nauczycieli przedszkola, tj. 90% czyta bajki terapeutyczne dzieciom w przedszkolu, 10% nie korzysta z tej metody pracy. Osoby, które czytają dzieciom bajki terapeutyczne twierdziły (90%), że dzięki temu dzieci są spokojne, radosne i nie boją się. Niewiele, bo 10% uważa, że dzieci zachowują się tak samo.

Badani nauczyciele wychowania przedszkolnego wskazali, że czytają dzieciom bajki:

- raz na tydzień – 33%,
- raz w miesiącu – 28%,

<sup>1</sup> Badania przeprowadzono w czerwcu 2019 r. W grupie badanych nauczycieli 100% stanowiły kobiety z różnym stażem pracy: 35% pracowało 10–15 lat, 25% powyżej 15 lat, 22% – od 0 do 5 lat i 18% legitymowało się stażem w zawodzie nauczyciela przedszkola w przedziale 5–10 lat.

- co kilka tygodni – 19%,
- kilka razy w tygodniu – 14%,
- codziennie – 6%.

Jeśli chodzi o rodzaje bajek terapeutycznych czytanych dzieciom w przedszkolu nauczyciele wymieniali:

- bajki psychoterapeutyczne – 42%,
- bajki relaksacyjne – 39%,
- bajki psychoedukacyjne – 19%.

Prawie połowa badanych nauczycieli przedszkola (47%) rozumie bajkoterapię zgodnie z jej słownikowym/encyklopedycznym znaczeniem – jako metodę pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, która przynosi wiele korzyści wychowawczych, terapeutycznych. Z kolei 31% nauczycieli uważa, że są to bajki „pomagajki”, które wspierają i dają poczucie bezpieczeństwa, a 19% twierdzi, że jest to pomoc w przezwyciężaniu lęków.

Z danych uzyskanych od nauczycieli (odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety) wynika, że 72% spośród nich omawia z dziećmi postępowanie bohaterów czytanych bajek, 17% czyni to, kiedy dzieci same zaczną rozmowę na temat przeczytanej bajki terapeutycznej, a 11% nie omawia z dziećmi przeczytanych bajek twierdząc, że nie potrzebują one takiej rozmowy. Połowa badanych nauczycieli (50%) uważa, że dzieci chętnie opowiadają o bajce. Z kolei 34% osób uważa, że są spokojne i zrelaksowane, a 16% twierdzi, że są radosne i pogodne.

Nauczyciele w badanych przedszkolach wskazywali, że czytanie dzieciom bajek terapeutycznych ma wiele wartości; 29% zauważa lojalność wobec przyjaciół, nieco mniej – 25% osób spostrzega u dzieci dobroć, 20% zauważyło u dzieci pracowitość, 15% odwagę, natomiast 10% łatwość w nawiązywaniu kontaktów z innymi dziećmi. W odpowiedziach „inne” pojawiła się kontrola nad swoim zachowaniem. Ankietowani nauczyciele twierdzili, że czytanie dzieciom bajek terapeutycznych rozwiązuje u dzieci różnego typu problemy: lękowe (47% odpowiedzi), emocjonalne (36%), nadpobudliwość (17%).

Jedno z pytań skierowanych do nauczycieli w przedszkolu dotyczyło źródeł wiedzy/znajomości bajek terapeutycznych i ich zastosowania wobec dzieci w okresie dzieciństwa. Z odpowiedzi wynika, że większość ankietowanych nauczycieli – 42% o bajkoterapii dowiedziało się z internetu/literatury, 32% dowiedziało się o terapii bajką od innych nauczycieli. Z kolei 19% twierdziło, że na kursie/warsztacie/szkoleniu. Najmniej badanych nauczycieli przedszkola – 8% dowiedziało się o bajce terapeutycznej na studiach.

## Podsumowanie

Wykorzystanie bajkoterapii jako metody pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym jest bezsprzeczne i szeroko omówione w literaturze pedagogicznej. Opisywane są tutaj szeroko zagadnienia dotyczące znaczenia bajkoterapii w procesie wychowania dzieci, cele i zadania bajkoterapii czy funkcje bajek terapeutycznych. Krótkie omówienie tego zagadnienia zostało zawarte na początku artykułu, gdzie starano się przedstawić teoretyczne podstawy badań za-prezentowanych w dalszych rozważaniach.

Z opinii ankietowanych nauczycieli wynika, że zdecydowana większość – 90% czyta dzieciom w przedszkolu bajki terapeutyczne, 33% spośród nich twierdziło, że jest to metoda pracy, którą wykorzystują wtedy, gdy dzieci mają jakiś problem w grupie. Nauczyciele mają świadomość, że bajkoterapia jest pomocna dla dziecka w trudnych dla niego sytuacjach, ogólniej – że przynosi ona wiele korzyści w procesie wychowawczym.

Nauczyciele znają ulubione bajki terapeutyczne dzieci, wskazywali te, w których bohater ma jakiś problem. Z ich opinii wynika, że bajki terapeutyczne są skuteczne w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych, lękowych i napięciowych. Widoczny jest także ich wpływ na zmiany w zachowaniu dzieci. Nauczyciele podkreślali, że dzieci chętnie opowiadają o takich bajkach (terapeutycznych), dlatego omawiają je z dziećmi.

Z prezentowanych badań wynika, że nauczyciele przedszkoli poszerzają swoją wiedzę na temat wykorzystania bajek terapeutycznych korzystając z różnych źródeł, ponieważ mają oni świadomość, że bajka terapeutyczna daje wiele korzyści w procesie wychowawczym i regularne jej czytanie przynosi same pozytywne rezultaty. Ważnym aspektem pracy nauczycieli jest współpraca z rodzicami dzieci. Przydatnym pomysłem mogą być spotkania nauczycieli przedszkola z rodzicami dzieci, np. raz w miesiącu – i omówienie bajki terapeutycznej, jej celów, rodzajów zadań czy funkcji. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice mieliby wówczas możliwość poszerzenia swojej wiedzy na temat bajki terapeutycznej i jej wykorzystania w pracy z dzieckiem.

## BIBLIOGRAFIA

- Brown F., Patte M. (2013), *Rethinking Children's Play*, Great Britain: Bloomsbury Academic.
- Chamera-Nowak A., Ippoldt L. (2015), *Bajka jako lekarstwo. Zastosowanie bajkoterapii w terapii pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo SPB.

- Czesiul-Przybył I. (2011), *Czym jest bajkoterapia*, „Biblioterapeuta”, 4 (57).
- Jakubczyk K. (2013), *Bajkoterapia jako metoda pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*, „Nauczyciel i Szkoła”, 1 (53).
- Łaciak B. (2011), *Wstęp*, w: *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, B. Łaciak (red.), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzinie.
- Okoń W. (2007), *Bajka*, w: *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Smolińska-Theiss B. (2010), *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, w: E. Jarosz (red.), *Dzieciństwo – witraż bolesny*, „Chowanna”, 1.
- Wnyk J. (2004), *O bajkoterapii*, „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze”, 9.
- Zwiernik J. (2007), *Dzieci mają głos. O niektórych sposobach badania dzieciństwa*, w: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

## STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Poruszone zostało w nim zagadnienie znaczenia bajkoterapii w okresie dzieciństwa, konkretnie w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym. Badano opinie nauczycieli przedszkola dotyczące wykorzystania bajek terapeutycznych w ich codziennej pracy z dziećmi. Zdecydowana większość ankietowanych (90%) wyrażała pozytywną opinię o znaczeniu bajki terapeutycznej w procesie wychowania dziecka w przedszkolu, ponieważ jest ona pomocna w sytuacjach dla niego trudnych. Bajki terapeutyczne (psychoedukacyjne, psychoterapeutyczne, relaksacyjne) pozwalają rozwiązać wiele problemów emocjonalnych, lękowych czy napięciowych występujących u dzieci. Nauczyciele wskazywali internet/literaturę jako źródło poszerzania swojej wiedzy nt. bajek terapeutycznych. Wskazują na konieczność współpracy z rodzicami dzieci, aby bajka przyniosła pozytywne rezultaty.

**SŁOWA KLUCZOWE:** dzieciństwo, bajki terapeutyczne, przedszkole

## SUMMARY

The article, based on theoretical and empirical research, discusses the importance of fairy tale therapy during childhood, particularly in relation to preschool children. The opinions of preschool teachers on using therapeutic fairy tales in their everyday work



with children have been studied. A significant majority of the respondents (90%) express a favourable opinion on the importance of therapeutic fairy tales in the process of preschool children education because fairy tales help children in difficult situations. Therapeutic fairy tales (psychoeducational, psychotherapeutic, relaxing) help overcome many emotional, anxiety and tension issues affecting children. The teachers mentioned internet/literature as a source of their knowledge about therapeutic fairy tales and emphasised the need for cooperation with parents in order to achieve positive outcomes of fairy tale therapy.

**KEYWORDS:** childhood, therapeutic fairy tales, preschool

BOŻENA MATYJAS – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 21.01.2021

Daty recenzji / Revised: 24.01.2021; 26.01.2021; 27.01.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021

# Preferencje muzyczne współczesnej młodzieży

## Musical Preferences of Contemporary Youth

DOI 10.25951/4669

*Muzyka bezpośrednio dotyka serca,  
niezależnie jak mały czy oporny umysł ma słuchacz.*

Patrick Rothfuss, *Imię wiatru*

### Wprowadzenie

Znaczenie muzyki w życiu każdego człowieka ma charakter wielowymiarowy. Pisze się o jej funkcjach kluczowych dla rozwoju człowieka, takich jak: funkcja estetyczna, emocjonalna, integracyjna, poznawcza, komunikacyjna, ideologiczna, odświeżająca i wychowawcza (Wyrzykowska 2015, s. 133). Muzyka wpływa też na funkcje wegetatywne naszego organizmu, układ funkcjonalny, stan aktywności systemu nerwowego, wywołuje zmiany w jego czynnościach, napięciu mięśniowym, zmienia tempo przemiany materii, zwalnia lub przyspiesza krążenie krwi, obniża próg naszej wrażliwości, zmienia siłę i szybkość pulsu, wpływa na nasz oddech (Ryczkowska 2016, s. 139–140). Ma ona szczególne znaczenie dla dorastającej młodzieży w tzw. fazie późniejszej adolescencji. Najczęściej wtedy pojawiają się kryzysy związane z dojrzewaniem, do których zalicza się: kryzys tożsamościowy (związany z wchodzeniem w dorosłość, tożsamością społeczną), intra – interpersonalny (związany z własnym „ja” jednostki, relacjami rówieśniczymi, nawiązywaniem kontaktów), aksjologiczny (związany z wartościami), emocjonalny (związany z miłością), egzystencjalny (związany z wolnością, odpowiedzialnością), instrumentalny (związany z inicjacją seksualną) (Chaciński 2006, s. 308–320). Niewątpliwie jest również to, że muzyka odgrywa ważną rolę w życiu młodzieży – nie tylko dlatego, że dostarcza młodym przeżyć estetycznych związanych z samym słuchaniem muzyki, lecz także dlatego, że staje

się ona wytyczną ich stylu życia, światopoglądu, wizerunku czy przynależności grupowej (Selfhout 2009, s. 95–107).

Muzyka ma szczególne znaczenie w stymulowaniu aktywności młodzieży niedostosowanej społecznie. Definicja niedostosowania społecznego mówi o antyspołecznych i agresywnych zachowaniach młodzieży oraz antyspołecznej osobowości (Przybysz-Zaremba 2017, s. 309). „Niedostosowanie społeczne” zastępuje się też terminami takimi jak: zaniedbanie społeczne, nieprzystosowanie społeczne, wykolejenie, demoralizacja, trudny pod względem wychowawczym (Pytka 2000, s. 22). Czynne uczestnictwo w odtwarzaniu i tworzeniu muzyki przynosi podopiecznym satysfakcję, rozwija i wzbogaca ich psychikę oraz inwencję twórczą. Muzykę można stosować, aby wzbudzić zainteresowanie, wywołać określone reakcje, uspokoić, poprawić nastój czy zaktywizować (Stachyra 2012, s. 213). Przez to, że muzyka może za pomocą różnych form oddziaływać na jednostkę i jej organizm, daje ona wychowawcom bogate możliwości pracy pedagogicznej. Jest to szczególnie cenne w resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie. Młodzież ta przejawia różnego rodzaju zaburzenia emocjonalne, związane z nieradzeniem sobie z napotykanymi problemami. Dzięki muzyce i organizowaniu aktywności dźwiękowo-ruchowych dzieci i młodzież rozwijają umiejętność współpracy w grupie, poprawiają komunikację niewerbalną i lepiej radzą sobie z emocjami (Pytka, Kalinowski 2008, s. 24).

Preferencje muzyczne kształtują się w okresie dorastania, czyli między 13. a 19. rokiem życia, który można podzielić na dwie główne fazy. Pierwsza faza trwa do 16. roku życia i to właśnie w niej słuchacz otwiera się na przeżycia muzyczne, odreagowuje napięcie emocjonalne i utożsamia się z konkretnym gatunkiem muzycznym. W kolejnej fazie, która trwa do 19. roku życia, słuchacz zaczyna interesować się środkami wyrazu muzycznego i interpretacją muzyki (Burowska, Głowacka 1998, s. 18–20).

Pojęcie preferencji muzycznych należy w tym wypadku rozumieć jako „stopień lubienia” danego gatunku muzycznego. Są one ukierunkowane na działalność muzyczną, która dostarcza im przyjemności (Lawendowski 2011, s. 38). Nastolatki różnią się między sobą tym, jaki gatunek muzyki preferują, a to związane jest z ich sferą emocjonalną, osobowością, otwartością na doświadczanie muzyki, poczuciem indywidualnej tożsamości, poszukiwaniem doznań, temperamentem, stylem słuchania, wiekiem, płcią, poziomem edukacji muzycznej, pochodzeniem społecznym, przynależnością do danej subkultury młodzieżowej czy czynnikami wpływu społecznego, np. mass mediów (Kołodziejski 2017, s. 215).

W związku z powyższym można stwierdzić, że muzyka ma ogromne znaczenie dla współczesnej młodzieży, zarówno takiej, która nie przejawia niedostosowania społecznego, jak i takiej, która sprawia wiele problemów wychowawczych. Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących preferencji muzycznych współczesnej młodzieży oraz pokazanie, że przynależność do danego rodzaju szkoły nie wpływa na upodobania muzyczne uczących się w niej nastolatków. Na potrzeby badań podzielono badanych na młodzież uczącą się w szkołach publicznych i w szkołach przyplacówkowych. Jako szkołę publiczną należy tu rozumieć instytucję edukacyjną powołaną na podstawie aktu założycielskiego przez organ administracji rządowej, lub jednostkę samorządu terytorialnego, lub inną osobę prawną lub fizyczną, zapewniającą bezpłatne nauczanie oraz realizowanie programu nauczania, a także stosowanie się do ustalonych zasad oceniania i klasyfikacji uczniów<sup>1</sup>. Szkoła przyplacówkowa to inaczej szkoła specjalna funkcjonująca w ośrodku wychowawczym dla dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie, które wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy<sup>2</sup>.

### Założenia badawcze

Jakie są preferencje muzyczne współczesnej młodzieży i czy istnieją różnice dotyczące preferencji muzycznych uczniów szkół przyplacówkowych i publicznych? W celu uzyskania odpowiedzi na te pytania przeprowadzono badania z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego i techniki ankiety.

Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety przeprowadzony wśród uczniów szkół przyplacówkowych (Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii – MOS i Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy – MOW) i szkół publicznych (podstawowych i średnich) w miejscowościach Łódź i Jarosław. Kwestionariusz ankiety zawierał 17 pytań, z czego 3 pierwsze pytania dotyczyły płci, wieku i poziomu edukacji, z których została stworzona metryczka. Ankieta zawierała jedno pytanie wielokrotnego wyboru i dwa, które wymagały podania przez ankietowanych dodatkowego uzasadnienia. Łącznie przebadanych zostało 326 uczniów

<sup>1</sup> Szkoła publiczna, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/2210,pojecie.html> (data dostępu: 24.01.2021).

<sup>2</sup> Szkoła specjalna, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/rodzaje-i-szczegolowe-zasady-dzialania-placowek-publicznych-warunki-17708999> (data dostępu: 24.01.2021).

z tzw. celowym doбором próby. Badanie zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2019/2020. Podział uczniów na uczniów szkół przyplacówkowych i publicznych przedstawiają tabele 1 i 2.

Z danych przedstawionych w tabelach wynika, że większość badanych stanowiły dziewczęta. Z kolei biorąc pod uwagę wiek, najwięcej uczniów było w wieku 14–15 i 16–17 lat.

Tabela 1. Uczniowie szkoły przyplacówkowej, którzy wzięli udział w badaniu

Suma	Płeć		Wiek			Poziom edukacji	
	dziewczyna	chłopak	14–15	16–17	18–19	szkoła podstawowa	szkoła średnia
76 (100%)	56	20	41	29	6	48	28
Liczba (%)	74	26	54	38	8	63	37

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Tabela 2. Uczniowie szkoły publicznej, którzy wzięli udział w badaniu

Suma	Płeć		Wiek			Poziom edukacji	
	dziewczyna	chłopak	14–15	16–17	18–19	szkoła podstawowa	szkoła średnia
250 (100%)	164	86	89	89	72	46	204
Liczba (%)	66	34	36	36	28	18	72

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Istotną różnicę widać, jeżeli chodzi o poziom edukacji. Większość uczniów szkół przyplacówkowych uczęszczała do szkoły podstawowej, natomiast uczniowie szkół publicznych w 72% uczęszczali do szkół średnich. Rozkład ten wynika z faktu, że uczniowie szkół specjalnych mimo wieku 16–17 lat nadal uczęszczali do szkoły podstawowej. Dzieci i młodzież niedostosowana społecznie zostaje umieszczona w ośrodkach wychowawczych głównie przez zaniebdywanie obowiązku szkolnego<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Raport dotyczący umieszczania dzieci i młodzieży w MOW i MOS, <https://www.slideshare.net/endisk/raport-dotyczy-przyczyn-umieszczenia-dzieci-i-modziezy-w-mow-i-mos> (data dostępu: 7.02.2021).

### Ulubiony gatunek muzyczny

Wśród uczniów szkół przyplacówkowych trzy najczęściej wybierane gatunki muzyczne to: rap 43%, pop 17% i disco-polo 13%. Dziesięć procent zaznaczyło odpowiedź „inne”, podając gatunki takie jak: trap, nightcore, k-pop, trash, metal, heavy metal. Wśród nich niektórzy ankietowani definiowali inny słuchany przez siebie gatunek muzyczny, jako „smutna muzyka”. 7% zaznaczyło odpowiedź techno, 4% zaznaczyło rock, 3% – jazz, 2% – muzykę poważną. Na pytanie o wybranie jednego, ulubionego gatunku muzyki uczniowie w 68% opowiedzieli się za rapem. Na drugim miejscu jako ulubiony gatunek muzyczny pojawił się pop 7%.

W szkole publicznej trzy najczęściej słuchane gatunki muzyczne to pop 31%, rap 29% i rock 13%. Na czwartym miejscu uczniowie wskazali na odpowiedź „inne” (9%), podając gatunki takie jak: trap, muzyka instrumentalna, pop alternatywny, RNB, muzyka ludowa, hardbasse, chillstep, metal, alternatywna, latino, elektroniczna, drill, filmowa, blues, indie folk. Kolejno można wymienić disco-polo 7%, techno 4%, poważną 4% i jazz 3%. Ulubionym gatunkiem muzycznym w szkołach publicznych jest rap 35% i pop 35%.

Tabela 3. Ulubiony gatunek muzyczny – szkoły przyplacówkowa i publiczna

Ulubiony gatunek muzyczny uczniów szkół przyplacówkowych	%	Ulubiony gatunek muzyczny uczniów szkół publicznych	%
Rap	68	Rap	35
Pop	7	Pop	35
Inny	7	Rock	11
Disco-polo	5	Inny	10
Techno	4	Disco-polo	3
Rock	3	Jazz	2
Poważna	1	Poważna	2
Jazz	0	Techno	1
Brak odpowiedzi	5	Brak odpowiedzi	1

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Odpowiedź na pytanie o wybór ulubionego gatunku muzycznego wymagała podania uzasadnienia przez ucznia. Jeżeli uczeń wybrał jako ulubiony gatunek muzyczny rap, to dlaczego właśnie ten gatunek podoba mu się najbardziej? Podanie uzasadnienia było dobrowolne. W szkołach przyplacówkowych

uzasadnienie napisało łącznie 21 na 76 uczniów, natomiast w szkołach publicznych było to 178 uczniów na 250. Zarówno w szkołach przyplacówkowych, jak i publicznych uzasadnienia były do siebie zbliżone i bliskoznaczące. Jako że zarówno w jednym, jak i w drugim rodzaju szkół rap jako gatunek muzyczny został wybierany najczęściej, najczęściej też pojawiały się uzasadnienia dotyczące tego gatunku. Wśród podanych uzasadnień pojawiły się odpowiedzi takie jak:

bo jest wartościowy i mówi o życiu, teksty mają przekaz i są prawdziwe, rap mnie wycisza, sprawia, że czuję się swobodnie, nie jest o głupotach, dobrze się przy nim czuję, najlepiej mi się go słucha, jest najczęściej słuchany przez młodzież, teksty opisują najczęściej historię prawdziwego życia, jest popularny, rapu często słuchają osoby, które się dołują, a ten poprawia im humor, wyraża dużo emocji, ma głębokie przesłanie, porusza problemy współczesnej młodzieży, łatwo go zapamiętać itp.

Po głębszej analizie danych okazało się, że uczniowie, którzy zaznaczyli pop jako ulubiony gatunek muzyczny, podają w późniejszym pytaniu w ankiecie (Czy znasz jakiegós twórcę słuchanego przez Ciebie gatunku muzyki?) wykonawców charakterystycznych dla gatunku muzycznego jakim jest rap. Może to wynikać z ich niedokładnej wiedzy na temat gatunków muzycznych. Mylą oni bowiem wykonawców rapowych z wykonawcami popowymi.

Czy to, że niektórzy uczniowie mylą rap z popem, a ich większość wybiera rap jako ulubiony gatunek muzyczny powinno dziwić? Otóż nie. Era rapu, w którym dominowała muzyka traktująca o problemach, podziałach społecznych, kapitalizmie i ogólnie rzecz ujmując, ciężkim życiu młodego człowieka, minęła po 2009 r. Rap stał się elementem popkultury. Rozwój portali społecznościowych do promowania i słuchania muzyki takich jak Facebook czy YouTube sprawił, że raperzy się zorganizowali. Stworzyli własne wytwórnie, strony internetowe, profile, kanały TV, marki odzieżowe. Dopasowali się do sytuacji rynku muzycznego w Polsce.

Rap trafił do reklam, a raperzy zaczęli pojawiać się na ekranach kin. Bez większego proszenia się o uwagę mediów rapowe teledyski mają milionowe wyświetlenia, a co tydzień w notowaniu na OLIS-ie<sup>4</sup> pojawia się kilka albumów rapowych (Węclawek i in. 2014, s. 16–20). Muzyka rapowa zyskała taki status, ponieważ od lat funkcjonuje w polskiej kulturze i zdążyła połączyć środowiska o odmiennym statusie materialnym, wykształceniu, pochodzeniu czy wieku.

<sup>4</sup> Oficjalna lista sprzedaży płyt w Polsce, <http://olis.onyx.pl/listy/index.asp?lang=> (data dostępu: 11.01.2021).

Dzięki językowi, który jest prosty i ekspresywny, nie stwarza barier komunikacyjnych, przez co jest chętnie słuchana (Wójtowicz 2014, s. 183–198).

Ciekawych danych dostarczyły odpowiedzi badanych na pytanie o powody wyboru określonego gatunku muzycznego. Większość ankietowanych (odpowiednio: 65% i 74%) deklaruje, że preferencja ta została wypracowana przez nich samodzielnie. Podobne odsetki badanej młodzieży ze szkół publicznych i przyplacówkowych (15% i 12%) przyznało, że to rówieśnicy mieli decydujący wpływ na rodzaj muzyki, jakiej najchętniej słuchają. W dalszej kolejności ankietowani wskazywali na wpływ mediów (po 6%), rodzeństwo (7% i 4%) oraz rodziców (1% i 3%).

Słuchanie ulubionego gatunku muzyki wiąże się ze znajomością jego przedstawicieli, wykonawców. W szkołach przyplacówkowych 76% uczniów potrafiło ich wymienić, natomiast w szkołach publicznych 82% uczniów. Najczęściej wymieniali oni wykonawców takich jak np: Kabe, Major SPZ, Kaze, Goko, Kali, Paluch, Białas, Bedoes, Peja, OSTR, Szpaku, Malik Montana. W związku z tym, że w szkołach publicznych na równi z rapem pod względem procentowym stanął pop, w odpowiedzi na pytanie o wymienienie kilku twórców słuchanego gatunku muzyki pojawiała się wielu artystów popowych, np.: Selena Gomez, Justin Bieber czy Katy Perry. Biorąc pod uwagę wymienianych wykonawców rapowych, uczniowie szkół przyplacówkowych częściej wskazywali na przedstawicieli rapu ulicznego<sup>5</sup>, podczas gdy uczniowie szkół publicznych częściej wymieniali przedstawicieli tzw. newschoolu<sup>6</sup>. Współczesna młodzież w szkołach przyplacówkowych i publicznych słucha muzyki głównie za pomocą smartfona bądź internetu i jest dobrze zorientowana na temat tego, jakiej muzyki słuchają ich koledzy i koleżanki. Uczniowie szkół przyplacówkowych (72%) oraz szkół publicznych (58%) wiedzą, jakiej muzyki słuchają ich rówieśnicy.

### Czas, warunki i miejsce słuchania muzyki

Jeżeli chodzi o czas, jaki uczniowie spędzają na słuchaniu muzyki, to w obu rodzajach szkół jest on do siebie zbliżony. Uczniowie szkół przyplacówkowych w 66% słuchają muzyki więcej niż godzinę dziennie. Mniej niż pół godziny

<sup>5</sup> Definicja rapu ulicznego, <https://www.nck.pl/upload/attachments/313380/S%C5%82owniczek.pdf>, s. 21 (data dostępu: 25.01.2021).

<sup>6</sup> Definicja newschoolu, <https://www.nck.pl/upload/attachments/313380/S%C5%82owniczek.pdf>, s. 17 (data dostępu: 25.01.2021).



słucha ulubionego gatunku 15% uczniów, a tylko 10 osób (13%) poświęca na to godzinę dziennie. Większość uczniów (70%) szkół przyplacówkowych opowiedziało się za systematycznym słuchaniem muzyki.

W szkołach publicznych połowa uczniów (50%) słucha ulubionego gatunku muzyki przez więcej niż jedną godzinę dziennie, a 25% poświęca na słuchanie godzinę swojego czasu. Odpowiedź „pół godziny” zaznaczyło 27 uczniów, czyli 11%. Ponad 3/4 uczniów (76%) słucha muzyki systematycznie.

Biorąc pod uwagę oba rodzaje szkół, większość uczniów nie zwraca uwagi na to, w jakich warunkach słucha muzyki. Za daną odpowiedź w szkołach przyplacówkowych opowiedziało się 64% uczniów, a w szkołach publicznych 57% uczniów. Druga najwyżej wybierana odpowiedź dotyczyła warunków „gdy jestem sam”. W szkołach przyplacówkowych wybrało ją 15% uczniów, natomiast w szkołach publicznych 33% uczniów.

W szkole przyplacówkowej uczniowie najczęściej słuchają muzyki w domu. Odpowiedź tę zaznaczyło 59 osób (65%). Należy zwrócić uwagę, że odpowiedź „dom” traktowana jest w tym wypadku przez ankietowanych również jako placówka (MOS i MOW). Reszta ankietowanych (28%) wybrała odpowiedź „w drodze”, a 6 osób (7%) słucha muzyki w szkole.

Uczniowie szkół publicznych również najczęściej słuchają muzyki w domu. Odpowiedź tę zaznaczyły 162 osoby (58%), „W drodze” muzyki słucha 114 osób (41%), a „w szkole” 2 osoby (1%).

Warto dodać, że uwagę ucznia podczas słuchania muzyki mogą przyciągać tekst, melodia, rytm, wokół, instrumentarium czy osobowość idola. Rozkład procentowy dla szkoły przyplacówkowej i publicznej ukazany jest w tabeli 4.

Tabela 4. Co najbardziej przyciąga uwagę ucznia podczas słuchania muzyki – szkoła przyplacówkowa i publiczna

Szkoła przyplacówkowa	%	Szkoła publiczna	%
Tekst	45	Tekst	31
Rytm	19	Melodia	30
Melodia	15	Rytm	17
Osobowość idola	12	Wokal	10
Wokal	4	Instrumentarium	7
Instrumentarium	3	Osobowość idola	5

Źródło: opracowane na podstawie badań własnych.

## Pozaszkolne zajęcia muzyczne

Mogłoby się wydawać, że w związku z tak dużym zainteresowaniem muzyką wśród uczniów szkół przyplacówkowych i publicznych większość z nich będzie uczestniczyć w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych. Badanie wykazało jednak co innego. Uczniowie mieli do wyboru pięć odpowiedzi: dom kultury, plac młodzieży, ognisko muzyczne, prywatnie, nie uczęszczam nigdzie.

Aż 95% uczniów szkół przyplacówkowych nie uczestniczy w dodatkowych zajęciach muzycznych. Tylko jedna osoba korzysta z zajęć w ognisku muzycznym. W szkołach publicznych aż 89% uczniów nie uczęszcza nigdzie. Tylko 6% uczniów korzysta z dodatkowych zajęć prywatnie, a 2% uczęszcza na zajęcia w domu kultury.

Spośród wszystkich uczniów szkół przyplacówkowych tylko 26 na 76 osób sama rapuje/śpiewa (34%). W szkołach publicznych samodzielnie rapuje/śpiewa 90 na 250 osób, co stanowi zaledwie 36%.

Ostatnim pytaniem, jakie zostało zadane uczniom, było pytanie o to, czy uważają, że w ich szkole/placówce powinny być organizowane dodatkowe zajęcia muzyczne, i jeśli tak, to dlaczego.

Uczniowie szkół przyplacówkowych w 51% uważają, że w ich placówce dodatkowe zajęcia muzyczne nie są potrzebne. Pozostali (44%) uważają, że powinny być one organizowane. Znalazły się też osoby, które nie udzieliły żadnej odpowiedzi (5%). Uczniowie szkół publicznych, uważają z kolei w 66%, że dodatkowe zajęcia muzyczne nie są potrzebne w ich szkołach. W 32% opowiadają się za tym, że powinny być organizowane, a 2% osób nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Uzasadnienie wyboru danej odpowiedzi w szkołach przyplacówkowych zostało napisane przez 26 uczniów, a w szkołach publicznych przez 65 uczniów. Główne powody, dla których uczniowie obu szkół chcą, aby dodatkowe zajęcia muzyczne były organizowane, to:

można się czegoś nauczyć, można się rozwijać, bo jest nudno, aby poznać więcej gatunków muzyki i spędzić miło czas, rozwinęłoby to moje zainteresowania i czułabym się pewniej, bo muzyka kształci i pozwala miło spędzić czas, kocham muzykę i uważam, że szkoła powinna rozwijać zainteresowania uczniów, muzyka jest odsuwana na drugi plan, a w rzeczywistości rozwija osobowość młodych ludzi, ponieważ mało jest takich zajęć, a dużo utalentowanych młodych osób, muzyka jest bardzo ważnym elementem życia, ponieważ nie ma u nas takich zajęć bardzo chciałabym na takie uczęszczać i nie musiałbym dojeżdżać do domu kultury, pomagają w odstresowaniu się, słuchanie muzyki powinno być codziennością, patrząc na to, z jakim stresem wiąże się szkoła, pozwoliłoby to na rozwój ukrytym talentom,

wprowadziłoby coś miłego do dnia, rozwijałyby się osoby, które na co dzień się tym interesują, a nie mają takiej możliwości, bo mamy bardzo dużo uczniów, którzy mają ogromny talent, wiele osób nie jest odważnych, żeby zaśpiewać publicznie, potrzebny jest ktoś, kto im pomoże odkryć talent i przemóc nieśmiałość, ponieważ rozwijanie pasji jest niesamowite, a dzielenie jej z innymi jest niezastąpione, myślę, że to świetny pomysł, bo każdy inaczej postrzega muzykę, uważam że warto by było podzielić się spostrzeżeniami, uważam, że muzyka przyciągnęłaby do siebie wielu uczniów, którzy chcieliby mieć z nią kontakt.

## Podsumowanie

Badanie wykazało, że współczesna młodzież z wybranych gatunków muzycznych najbardziej lubi rap i nie istnieją różnice pomiędzy preferencjami muzycznymi uczniów szkół przyplacówkowych i publicznych, wręcz przeciwnie – wybór odpowiedzi i podawane przez uczniów obu szkół uzasadnienia są do siebie bardzo podobne. Wynika to z przedstawionej analizy zebranego materiału badawczego i jego rozkładu procentowego. Tylko część uczniów danych szkół opowiedziała się za tym, że w ich szkołach/placówkach powinny być prowadzone dodatkowe zajęcia muzyczne, jednak biorąc pod uwagę wszystkie aspekty dotyczące opisanych preferencji muzycznych współczesnej młodzieży, jest to kwestia bardzo istotna. Wiedząc, jak wiele uczniowie mogliby zyskać poprzez uczestnictwo w dodatkowych zajęciach muzycznych i jak muzyka wpływa na rozwój jednostek, wprowadzanie dodatkowych zajęć muzycznych zarówno do szkół przyplacówkowych, jak i do szkół publicznych wymaga przemyślenia. Należałoby się również dogłębniej zastanowić nad wykorzystywaniem rapu w pracy z młodzieżą.

Im więcej kreatywnych i twórczych form nauczania, tym większe istnieją szanse na rozwój współczesnej młodzieży pod kątem muzycznym. Patrząc na podane przez uczniów uzasadnienia, zawsze znajdzie się grupa osób, która będzie zainteresowana dodatkową formą aktywności, czy to w szkole przyplacówkowej czy w szkole publicznej.

## BIBLIOGRAFIA

- Burowska Z., Głowacka E. (1998), *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.
- Chaciński J. (2006), *Młodzież i muzyka we współczesnym horyzoncie kulturowym i edukacyjnym*, w: D. Kubinowski (red.), *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, Lublin: Wydawnictwo Verba.

- Kołodziejski M. (2017), *Preferencje muzyczne młodzieży płockich szkół średnich w kontekście edukacyjnym*, „Ars Inter Culturas”, 6, s. 215.
- Lawendowski R. (2011), *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przybysz-Zaremba M. (2017), *(Nie)Innowacyjne metody pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie*, w: L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Z zagadnień terapii artystycznej, logopedycznej i pedagogicznej*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Pytka L. (2000), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Pytka L., Kalinowski M. (2008), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Ryczkowska A. (2016), *Mechanizmy oddziaływania muzyki na procesy fizjologiczne i emocjonalne słuchacza*, „Kwartalnik Młodych Muzykologów UJ”, 29 (2), s. 139–155.
- Selfhout M. (2009), *The Role of Music Preferences in Early Adolescents' Friendship Formation and Stability*, „Journal of Adolescence” nr 32, s. 95–107.
- Stachyra K. (2012), *Muzykoterapia w resocjalizacji*, w: K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Lublin: UMCS.
- Węclawek D., Flint M., Kleyff T., Cała A., Jaczyński K. (2014), *Antologia polskiego rapu*, Warszawa: Wydawnictwo Narodowego Centrum Kultury.
- Wójtowicz S. (2014), *O kierunkach badań literaturoznawczych nad hip-hopem*, w: M. Miszczyński (red.), *Hip-hop w Polsce. Od blokowisk do kultury popularnej*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Wyrzykowska K.M. (2015), *Od kontestacji do estetyzacji życia codziennego. Kilka uwag o znaczeniu i funkcji muzyki w życiu młodzieży*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, 26, s. 133.

### Źródła internetowe

- Oficjalna lista sprzedaży płyt w Polsce, <http://olis.onyx.pl/listy/index.asp?lang=> (data dostępu: 11.01.2021).
- Szkoła publiczna, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/2210,pojecie.html> (data dostępu: 24.01.2021).
- Szkoła specjalna, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/rodzaje-i-szczegolowe-zasady-dzialania-placowek-publicznych-warunki-17708999> (data dostępu: 24.01.2021).
- Raport dotyczący umieszczania dzieci i młodzieży w MOW i MOS, <https://www.slideshare.net/endisk/raport-dotyczy-przyczyn-umieszczenia-dzieci-i-mo-dziey-w-mow-i-mos> (data dostępu: 7.02.2021).

Definicja newschoolu, <https://www.nck.pl/upload/attachments/313380/S%20C5%82owniczek.pdf>, s. 17 (data dostępu: 25.01.2021).

Definicja rapu ulicznego, <https://www.nck.pl/upload/attachments/313380/S%20C5%82owniczek.pdf>, s. 21 (data dostępu: 25.01.2021).

## STRESZCZENIE

Muzyka odgrywa ważną rolę w życiu młodego człowieka, nie tylko przez szereg funkcji, jakie spełnia, ale też przez znaczenie, jakie odgrywa w procesie dojrzewania jednostki. Wyniki badań zaprezentowanych w artykule pokazują, jakiego gatunku muzycznego współczesna młodzież słucha najczęściej, ile czasu dziennie poświęca na słuchanie go, w jakich odbywa się to warunkach i miejscu oraz jaki młodzież ma stosunek do pozaszkolnych zajęć muzycznych. Badani zostali podzieleni ze względu na rodzaj szkoły, do jakiej uczęszczają. Zarówno w szkołach publicznych, jak i przyplacówkowych preferencje muzyczne współczesnej młodzieży są do siebie podobne i zbliżone, co wynika z przedstawionej analizy zebranego materiału badawczego i jego rozkładu procentowego.

**SŁOWA KLUCZOWE:** muzyka, preferencje muzyczne, szkoła przyplacówkowa, szkoła publiczna, współczesna młodzież

## SUMMARY

Music plays an important role in the life of a young person, not only because of the number of functions it performs, but also because of the importance it plays in the process of maturing an individual. The results of the research presented in the article show what kind of music contemporary youth listens most often, how much time a day they spend listening to it, in what conditions and places it is done, and what is the attitude of youth to extracurricular music activities. The respondents were divided according to the type of school they attend. In both public and institutional schools, the musical preferences of modern youth are similar, which results from the presented analysis of the collected research material and its percentage distribution.

**KEYWORDS:** music, music preferences, institutional school, public school, contemporary youth

NATALIA ZYGMUNT – Uniwersytet Łódzki

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 7.02.2021

Daty recenzji / Revised: 25.08.2021; 14.09.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021

# Wolontariat w dobie pandemii COVID-19

## Volunteering During COVID-19 Pandemic

DOI 10.25951/4670

### Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 ogłoszona w 2020 r. wpłynęła na życie każdego z nas. Wprowadzone przez rządzących ograniczenia zmieniły codzienne funkcjonowanie całych rodzin, miejsc pracy, poziom wykonywania codziennych obowiązków zawodowych i rodzinnych, zasady i możliwości realizacji dotychczasowych zadań. Wiele osób potrzebowało konkretnego wsparcia w różnych sferach ich życia. Dotychczasowa instytucjonalna i profesjonalna pomoc zaczęła być wspierana działaniami spontanicznymi – tymi, które wynikały z możliwości i skuteczności środowisk lokalnych, w tym indywidualnie realizowanych.

Przeprowadzenie prezentowanych badań dotyczących pracy wolontariuszy podczas pandemii wynikało z dwóch powodów – z dostrzeżenia działań wolontariackich, które realizowane były podczas pierwszej fali pandemii, oraz z indywidualnych rozmów z wolontariuszami, którzy musieli odnaleźć się w nowej sytuacji. Celem badań było poznanie dotychczasowych doświadczeń w aktywności wolontariackiej tych osób, wpływu pandemii koronawirusa na poziom realizacji dotychczasowych obowiązków, czasu pracy, poczucia bezpieczeństwa, na deklaracje dotyczące przyszłości pracy w wolontariacie.

W tekście wprowadzono zagadnienia dotyczące idei wolontariatu. Omówiono jego ujęcia, opierając się na wskazaniach Heleny Radlińskiej dotyczących sił społecznych oraz wynikających z polskiego i unijnego ustawodawstwa. Wyniki badań zaprezentowano, kładąc nacisk na funkcjonowanie wolontariuszy oraz środowiska, w jakim pracują w okresie pandemii COVID-19.

Dobór próby był celowy. Droga internetową zostały wysłane dyspozycje do wywiadu adresowane do wybranych wolontariuszy z prośbą

o jej rozprawienie. Zasada „kuli śnieżnej” pomogła w dotarciu do kolejnych osób w całej Polsce.

W badaniach wzięło udział 35 osób w przedziale wiekowym 15–64 lat. Osoby najmłodsze do 24 lat stanowiły grupę 10 osób, 7 w przedziale 25–33 lata, 7 w przedziale 35–44 lata, 8 w przedziale 45–54 lata oraz 3 w przedziale 55–64 lat. Przeprowadzono analizę jakościową wyników badania.

Zdecydowana większość ankietowanych, bo 20 osób – to wolontariusze w organizacjach pozarządowych (np. Caritas, Eleos, ZHP), 3 osoby – instytucji publicznej (np. domu dziecka), 5 osób działa poza strukturami instytucjonalnymi (np. samodzielnie pomagają osobom starszym). Siedem osób objętych badaniami to koordynatorzy i opiekunowie wolontariuszy w organizacji pozarządowej (np. ZHP) oraz instytucji publicznej (np. placówka opiekuńczo-wychowawcza). Niektórzy koordynatorzy pracy wolontariuszy są jednocześnie wolontariuszami.

Ponad połowa badanych osób ma przynajmniej pięcioletnie doświadczenie w pracy społecznej, a 5 osób stanowią ci, którzy zaczęli swoją pracę społeczną w czasie pandemii COVID-19.

### Wolontariat. Piękna idea w czasie zmian ustrojowych w Polsce

O wolontariacie w charakterze europejskim w Polsce mówimy od ok. 1993 r., wraz z uruchomieniem programu Centrum Wolontariatu w Polsce. Nie oznacza to oczywiście, że wcześniej nie istniała w naszym kraju sfera pracy dobrowolnej, nakierowanej na realizację celów społecznych. Obszar tej działalności społecznej realizowanej przez ochotników nazywany był filantropią lub dobroczynnością (szerzej: Królikowska 2004) i istniał dużo wcześniej.

Filantropia (gr. *philanthropos* – umiłowanie człowieka), wywodząca się z kultury starożytnej Grecji i Rzymu, oznacza usposobienie życzliwe, przyjazne ludziom, braterską miłość i współczucie oraz inspirowaną tymi uczuciami działalność na rzecz innych ludzi, nawet wymagającą poświęcenia czy heroizmu. Idea ta nawiązywała do mitu prometejskiego, wyrażającego bezgraniczne poświęcenie dla dobra ludzkości. Dobroczynność natomiast jest określeniem związanym z chrześcijańskim ideałem miłości bliźniego, który uosabia biblijna postać miłosiernego Samarytanina, i ewangeliczną cnotę miłosierdzia (łac. *charitativus, caritas*), która zobowiązuje do roztaczania opieki nad najsłabszymi członkami wspólnoty. To m.in. dlatego wszelkie przedsięwzięcia prowadzone przez Kościół nazywa się działalnością charytatywną (szerzej: Radwan-

-Pragłowski, Frysztański 2009; Kotlarska-Michalska 2018). Wprawdzie pojęcia dobroczynności i filantropii dość często używane są zamiennie, to istnieje zasadnicza różnica między nimi. W judaizmie, chrześcijaństwie i islamie dobroczynność rozumiana jest jako nakaz religijny pomagania najuboższemu. Filantropia natomiast czerpie swoje inspiracje z myśli filozoficznej, ze świeckiej idei humanitaryzmu. Filantropi to przyjaciele ludzi, świeccy społecznicy i reformatorzy, troszczący się o dobro innych. Filantropię wiąże się raczej z dążeniem do poprawy losu wszystkich ludzi przez stworzenie pewnego porządku społecznego, warunków i klimatu dla wprowadzenia reform, a także z finansowaniem działalności na rzecz potrzebujących lub z udzielaniem im pomocy materialnej, niż z bezpośrednią pomocą chorym, niezaradnym i będącym w potrzebie. Działalność filantropijna jest nastawiona nie tylko na problemy wynikające z niedostatku materialnego i braków moralnych, lecz także w znacznym stopniu na wspieranie oraz rozwój edukacji, kultury. Jednak to, co przede wszystkim łączy dobroczynność i filantropię, to podejmowanie aktywności nastawionej na dobro wspólne (Górecki 2013).

Rozwinięciem tej przestrzeni działań ukierunkowanych na wsparcie drugiego człowieka jest wolontariat, traktowany znacznie szerzej od dobroczynności, filantropii, działalności charytatywnej. Najwcześniej rozpoznawany był jako praca ochotnicza, praca społeczna. „Praca społeczna”, nawiązująca do amerykańskiego *social service*, zdaniem H. Radlińskiej dotyczyła działalności prowadzonej siłami społecznymi, realizującej cele społeczne, czyli ukierunkowanej na osiągnięcie jakiegoś zobiektywizowanego dobra społecznego (Radlińska 1961, s. 378).

Okres komunizmu wypaczył takie pojęcia jak społecznik, który w ramach pseudodobrowolnych czynów społecznych promował ideę aktywisty. To negatywne skojarzenie w latach dziewięćdziesiątych miało właśnie zmienić wprowadzenie międzynarodowego określenia „wolontariusz”, które ma historyczny pierwowzór obecnie stosowanego określenia pracy społecznej.

Wprowadzający do Polski blisko 30 lat temu program „Centrum Wolontariatu” upowszechnili w przestrzeni publicznej pojęcie „wolontariusz” w nowym znaczeniu. Jego inicjatorzy Małgorzata Ochman i Paweł Jordan stwierdzili wówczas:

Utworzona przez nas definicja brzmi: bycie wolontariuszem to bezpłatne, świadome, dobrowolne działanie na rzecz innych. W tym ujęciu każdy odruch, zachowanie wynikające z wychowania, tradycji byłoby wolontariatem – np. nazwalibyśmy wolontariuszem męża robiącego zakupy do domu. Byłoby to upraszczanie tego



rodzaju zachowań. Chcąc temu zapobiec, dodajemy więc jeszcze jedno ograniczenie: jest to działalność wykraczająca poza związki rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskie. Opiekujemy się członkami własnej rodziny, pomagamy koledze, bo jest naszym kolegą, a nie dlatego, że jesteśmy wolontariuszami. Wolontariuszem może być każdy, w każdej dziedzinie życia społecznego, wszędzie tam, gdzie taka pomoc jest potrzebna; ale pamiętajmy, że nie każdy wolontariusz jest odpowiedni dla każdego rodzaju pracy (1997, s. 5–6).

Definicję potwierdzono w akcie prawnym, jakim jest ustawa o pożytku publicznym i o wolontariacie, która poświęca obszarowi wolontariatu cały dział, a wolontariusza definiuje jako: „osobę fizyczną, która ochotniczo i bez wynagrodzenia wykonuje świadczenia na zasadach określonych w ustawie” (Dz.U. 2003 Nr 96 poz. 873). Rada Unii Europejskiej, uwzględniając definicję w decyzji ustanawiającej rok 2011 *Europejskim rokiem wolontariatu propagującego aktywność obywatelską*, w preambule tego dokumentu zaleca, aby w działaniach promocyjnych uwzględniać wszelkie formy wolontariatu, biorąc pod uwagę specyfikę sytuacji w każdym z państw członkowskich.

Pojęcie wolontariatu jest nadużywane, nieadekwatnie stosowane, czasem staje się słowem wytrychem. Wolontariat jest mylony z aktywnością o charakterze filantropijnym (np. darowizny na rzecz organizacji czy wysyłanie SMS-a w akcji charytatywnej), z aktywnością związaną z członkostwem w jakiejś organizacji (np. udziałem w zespole ludowym, działalnością w ramach partii politycznej, współpracą z rolnikami zrzeszonymi w kółku rolniczym) lub nawet obowiązkami zawodowymi czy rodzinnymi. Wolontariat jest działaniem zdecydowanie innym, głębszym, zróżnicowanym. Ponadto w historii jego rozwoju pojawiło się zjawisko, które weryfikuje i sprawdza stabilność oraz siłę funkcjonowania jego idei.

### Aktywność wolontariacka w czasie pandemii

Analizę rozpoznanych treści zaprezentowano w dwóch częściach. Pierwsza dotyczy aktywności wolontariackiej, przykładów działań oraz ich form. W drugiej skupiam uwagę na codzienności w realizacji zadań, w tym na doświadczane trudności oraz ich wybrane przyczyny. Ważnym elementem tej części opracowania jest rozpoznanie postaw wolontariuszy wobec własnej pracy w dobie pandemii.

Większość respondentów podczas pandemii realizowała swoje dotychczasowe zadania dotyczące wolontariatu. Kilka osób nie podjęło takich działań,

twierdząc: „w czasach pandemii nie biorę udziału w żadnej formie wolontariatu” (kobieta, 15–24 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat) oraz „niestety większość rzeczy została odwołana” (kobieta, 15–24 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat). Wypowiedź ta wskazuje, że COVID-19 zablokował możliwość działania społecznego lub w znaczący sposób zmniejszył jego dotychczasowy wymiar czasowy. Jako powód zatrzymania aktywności wskazano obawę przed zakażeniem i zachorowaniem oraz przyczyny zewnętrzne, w tym brak możliwości wykonywania danej pracy ze względu na zakaz przemieszczania się, obostrzenia związane z przebywaniem w miejscach publicznych, zgromadzeniach. W przypadku wolontariuszy pracujących w domach pomocy społecznej i szpitalach powodem zatrzymania dotychczasowej pracy był reżim całkowicie zakazujący przebywanie w tych obiektach.

Większość respondentów starała się nie zawieszać swej dotychczasowej działalności w tym wyjątkowym czasie. Mimo sygnalizowanego lęku przed chorobą, utrudnieniami w realizacji zadań spowodowanych wprowadzanymi ograniczeniami, uczestniczyli w dotychczasowych przedsięwzięciach. Były to działania skierowane do indywidualnych osób wskazujących konkretne potrzeby, np. „robiłam zakupy starszym ludziom” (kobieta, 15–24 lata, w wolontariacie poniżej 1 roku), „wyprowadzam psy osobom na kwarantannie, zawożę rzeczy osobom potrzebującym” (mężczyzna, 45–54 lata, w wolontariacie 1–5 lat). Wymienione zadania są charakterystyczne w sytuacjach kryzysowych, gdy należy koncentrować się na ratowniczym aspekcie pomocy, bo właśnie taki staje się kluczowy, wymagany. Respondenci wskazywali, że „dotychczasowe rozmowy ze starszymi podopiecznymi przekształciły się w większą konieczność zrobienia zakupów, czy odebrania lekarstw, bo sami nie mogą wyjść” (mężczyzna, 45–54 lata, wolontariusz powyżej 5 lat).

Wsparcie indywidualne skierowane do potrzebujących rozwijało się w pierwszym etapie pandemii w całej Polsce, np. w postaci wolontariatu sąsiedzkiego, który Paweł Jordan określił jako „solidarność codzienną”. Niezbędne było dostarczanie zakupów, zwłaszcza żywności osobom przebywającym w izolacji lub na kwarantannie, czyli tym, do których najbliżsi nie mogli dotrzeć. Solidarność sąsiedzka uruchomiła wolontariat na niespotykaną do tej pory skalę, podobną do sytuacji klęski żywiołowej.

Kolejną formą wolontariatu była indywidualna praca z chorymi, którzy w związku z pandemią zostali osamotnieni (nie mogli się bezpośrednio kontaktować z bliskimi lub ich nie mieli). Rozmowa i wysłuchanie stały się niemal stałą formą wolontariackiej aktywności.

Oprócz działań ukierunkowanych na realizację indywidualnych potrzeb osób, aktywność respondentów adresowana była do konkretnych grup, np. pensjonariuszy. Kierunki tych działań były różnorodne i specyficzne, np. uwzględniały potrzeby kolejnych grup osób, o czym świadczą następujące cytaty: „Razem ze swoimi wolontariuszami piszemy listy do podopiecznych DPS. Chcemy w ten sposób pokazać starszym i samotnym ludziom, że cały czas o nich pamiętamy”; „Koordynuję grupy wolontariuszy szyjących maseczki. W tej chwili nie szyjemy masek, ale zbieramy pieniądze na dzieci z SMA, czasem karmę dla schroniska czy tak jak teraz robimy drobne podarunki dla mieszkańców naszych DPS-ów. Pikniki, kiermasze, zbiórki” (kobieta, 35–44 lata, wolontariuszka powyżej 5 lat).

Badane osoby wymieniały nowe przestrzenie działań dla grup wolontariackich, w tym właśnie np. szycie maseczek. Okazuje się, że bieżące potrzeby całych grup społecznych wymagały przestawienia dotychczasowych priorytetów. Zapewnienie seniorom środków ochrony, zwłaszcza w pierwszym etapie pandemii, było wręcz niezbędną formą pierwszej pomocy w walce z nią.

Zbiórki publiczne organizowane online także stały się wzmoczoną formą grupową aktywności wolontariackiej. Zdefiniowane potrzeby różnych grup osób: chorych, starszych, tracących pracę lub mających problemy finansowe wynikłe z wprowadzonych obostrzeń, np. przez pracowników branży gastronomicznej, usługowej. Ograniczenia te spowodowały, że angażowano się w organizowanie i promowanie akcji charytatywnych oraz wspierających, np.: namawiania do grupowego kupowania w danym sklepie, zlecenia usług realizowanych przez konkretne osoby itp. Ta forma działań była inicjowana i realizowana przez niektóre instytucje skupiające badanych społeczników oraz indywidualnie – przez nich samych.

W pandemii pojawiło się nowe zjawisko związane z wolontariatem akcyjnym w sieci: „Nie możemy organizować wyjazdów dla naszych podopiecznych, to staramy się z nimi rozmawiać online, dać im do zrozumienia, że się nimi interesujemy i nie są sami” (kobieta, 35–44 lata, wolontariuszka 1–5 lat). To ograniczenie, szczególnie dla wolontariuszy pracujących z grupami w pierwszym okresie, mocno utrudniało skuteczność. Wraz z czasem i wiedzą o możliwości wydłużania się okresu izolacji, szczególnie z młodymi podopiecznymi zaczęto organizować grupowe wydarzenia online, w tym „wycieczki wirtualne”, zbiórki zdalne, czy też wykonywanie różnych zadań w grupie. Wolontariusze wskazywali na to, że ich aktywność znacząco różniła się od szkolnych form pracy, zwłaszcza lekcji zdalnych, ponieważ akcent był

położony na możliwość wypowiedzenia się podopiecznych, zainteresowania się ich potrzebami, emocjami.

Praca zdalna w okresie pandemii przybierała różne formy. Z wypowiedzi respondentów wynika, że było to prowadzenie online np. zbiórek harcerskich, zbiórek pieniędzy, prowadzenie spotkań tematycznych. Obostrzenia spowodowały, że musieli przejść praktycznie na funkcjonowanie zdalne. Efektem dodatkowym była możliwość korzystania z pracy wolontariuszy z całej Polski (a nawet z zagranicy), którzy objęli opieką pojedynczych uczniów.

W większości wypowiedzi określenie pracy zdalnej w wolontariacie stało się kluczowe. Ze względu na obostrzenia niemal wszyscy szukali możliwości kontynuowania swojej działalności za pośrednictwem internetu, telefonu, nagrań audycji, webinarów, podcastów, całej potężnej infrastruktury mediów społecznościowych. Zwiększyła się znacznie oglądalność wszystkich mediów oraz rola youtuberów, którzy przy rosnącej oglądalności mogli wspierać wolontariackie inicjatywy. Głównie była to przestrzeń do apelowania, promowania bezpiecznego i higienicznego funkcjonowania, zakrywania twarzy, zgłaszania się z objawami do lekarza, informowania o wydarzeniach związanych z przebiegiem pandemii. Dla wielu osób w tej przestrzeni stało się to swego rodzaju nową misją wprowadzającą ich do świata wolontariatu. Na tym polu znalazły się też media społecznościowe, które stały się narzędziem i formą pracy badanych wolontariuszy. Facebook, Twitter oraz inne social media stały się kanałami dla przedsięwzięć wolontariackich, w tym utrzymywania kontaktu, organizowania się, informowania, ostrzegania.

### Pandemia jako bariera, czyli o trudnościach w pracy wolontariackiej

Pandemia to niespodziewany okres we współczesnym świecie. Czas, w którym staramy się funkcjonować w dotychczasowym wymiarze zadań oraz wymuszający nowe zadania i sposoby realizacji dotychczasowych. Wolontariusze także muszą dostosować swoje działania do nowych warunków. Z wypowiedzi badanych wynika, że towarzyszyły im różne emocje, najczęściej wynikające z doświadczanych trudności. Wątek dotyczący barier w pracy społecznej oraz ich źródeł zaczyna się od tych wypowiedzi, które problemów i wyraźnych przeciwności nie wskazały. Wprawdzie wypowiedź: „Nie widzę trudności. Dużo serca i miłości w posłudze” (kobieta, 45–54 lata, w wolontariacie od pandemii) nie powtórzyła się, za to w kilku innych także wyraźnie podkreślono podobne zaangażowanie, energię, oddanie pracy.

W świetle wypowiedzi można wyróżnić trzy źródła artykułowanych trudności w realizacji pracy wolontariackiej podczas pandemii COVID-19. Są to:

- brak bezpośredniego kontaktu z podopiecznymi oraz konieczność pracy zdalnej,
- obawy przed zachorowaniem na koronawirusa COVID-19,
- zasady i restrykcje, które w pracy społeczników wprowadziła pandemia COVID-19.

Wyraźnie dostrzegany jest brak bezpośredniego kontaktu z podopiecznymi, np.: „Brak możliwości spotkania się z drugą osobą na żywo, brak możliwości dostarczenia prezentów dzieciom osobiście, czasami problemy z Internetem” (kobieta, 15–24 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat); „Brak kontaktu na żywo z osobami którym pomagam, dłuższy czas dotarcia do nich” (kobieta, 35–44 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat); „Nie możemy spotykać się z podopiecznymi DPS, musieliśmy zrezygnować ze zbiórek na większą skalę” (kobieta, 35–44 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat).

Brak możliwości bezpośredniego kontaktu z podopiecznymi artykułowany jest też w przypadku pracy wolontariackiej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, szczególnie związanych z małymi dziećmi lub osobami starszymi, przewlekle chorymi. W obu przypadkach ważny jest kontakt fizyczny. Obostrzenia zakazujące całkowitego kontaktu i wejścia do placówki typu dom pomocy społecznej stały się zatem dużą barierą (którego formy zdalne nie uzupełniają).

Zasady i restrykcje, które w pracy wolontariackiej wprowadziła pandemia COVID-19 to kolejne utrudnienia, np. „Ograniczona liczba miejsc, do których mogą zabrać uczestnika” (kobieta, 15–24 lata, w wolontariacie od pandemii COVID-19) „Obostrzenia zakazujące wyjazdów, bądź narzucające takie zachowania, które odbierają większość sensu wyjazdów, obostrzenia ograniczające liczbę uczestników jednego zgromadzenia, których nie da się podzielić na system małych grup” (mężczyzna, 25–34 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat).

W dużym stopniu respondenci wskazywali na ograniczenia w mobilności zarówno dotyczącej samych wolontariuszy, jak również ich możliwości pracy z podopiecznymi. Po raz kolejny sygnalizowali fakt, że zmienność zasad funkcjonowania w pandemii prowadziła do dużych kłopotów w planowaniu działań, w tym określania np. liczby osób, które można wziąć „na wyjazd”, rezerwowania noclegów w hotelach – ze względu na przepisy dotyczące możliwości gromadzenia się osób w jednym miejscu.

Kłopotliwe, szczególnie w przypadku aktywności z podopiecznymi było „zamknięcie w przestrzeni” jednego miejsca, brak możliwości swobodnego

przemieszczania się, czy duże komplikacje przy chociaż chwilowej zmianie miejsca pobytu, organizowaniem spacerów etc.

Z jednej strony praca zdalna stała się jedyną możliwością kontaktu z niektórymi podopiecznymi, z drugiej – była bardzo wyraźnym utrudnieniem w dotychczasowych formach działania. Wielu respondentów traktuje taki pośredni kontakt jako wyzwanie, np. w związku z koniecznością korzystania z konkretnych platform itp. Respondenci podkreślili utrudnienia wynikające z przyzwyczajania się do bezpośredniego kontaktu i jego znaczenia emocjonalnego oraz organizacyjnego. Zauważyli bariery organizacyjne, np. dotyczące spotkań z wolontariuszami, organizowanie akcji itp. Twierdzą, że nie wszystko można zrealizować w ramach pracy zdalnej. Zauważają następujące utrudnienia w tym obszarze: „Praca zdalna uniemożliwia bezpośrednie spotkania z wolontariuszami, zaplanowanie działań, przydzielenie zadań” (kobieta, 35–44 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat); „Brak kontaktu bezpośredniego z podopiecznymi, brak możliwości spotkań organizacyjnych w innej formie niż zdalnej z wolontariuszami w celach zapobiegawczych” (kobieta, 15–24 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat); „Rezygnacja wielu wolontariuszy i dzieci z powodu niechęci do spotkań online” (kobieta, 15–24 lata, w wolontariacie 1–5 lat).

Niektórzy wolontariusze zaprzestali swojej aktywności ze względu na brak możliwości kontaktu fizycznego zarówno z osobami, którym pomagali, jak i z koordynatorami oraz z innymi wolontariuszami. Z drugiej strony – wolontariusze wskazywali na fakt, że część ich podopiecznych rezygnowała ze współpracy i kontaktu, właśnie ze względu na jego formę, czyli głównie z powodu braku umiejętności obsługi urządzeń technicznych. Dotyczyło to głównie osób starszych i niepełnosprawnych, ale też dzieci. Z tym, że przyczyna wynikała tu z obciążenia dzieci nauką w trybie online i ich niechęcią do kontynuowania tej formy kontaktu także w czasie wolnym.

Okazało się też, że wyraźną trudnością w funkcjonowaniu w wolontariacie z formułą zdalną jest dostęp do sieci. Nadal są miejscowości i miejsca będące „białą plamą” zasięgu internetu. Jest to spory problem w realizacji każdej pracy zdalnej, a zwłaszcza dotyczącej wymaganego kontaktu z drugim człowiekiem.

Wolontariusze wprawdzie wskazywali na doświadczanie wielu trudności, ale także dostrzegali zalety specyfiki zastanej sytuacji. Otóż zauważono, że nawet podczas własnej choroby, pobytu w izolacji lub kwarantannie można nadal utrzymywać kontakt zdalny i pracować wolontariacko (oczywiście, o ile samopoczucie na to pozwala).

## Bezpieczeństwo w czasie pandemii, czyli o obawach wolontariuszy

Wolontariusze podkreślali obawy dotyczące własnego bezpieczeństwa. Z jednej strony dostrzegali trudności w planowaniu działań ze względu na ciągle wprowadzane zmiany. Z drugiej mieli obawy dotyczące ich samych, ich rodzin oraz bliskich – potęgowane specyfiką pracy (jeśli realizowana jest w kontakcie bezpośrednim). COVID-19 wolontariuszy nie omija. Akcja szczepienia nie przewidywała w pierwszej fazie szczepienia wolontariuszy pracujących z podopiecznymi, np. w DPS lub szpitalach czy placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Mimo przepisów prawa oraz ustawy o pożytku publicznym i o wolontariacie, przewidujących traktowanie wolontariuszy w aspekcie zabezpieczeń na tym samym poziomie, co pracowników etatowych, nie byli oni uprzywilejowani w akcji szczepień.

Pomagając innym, społecznicy widzieli cierpienie, ból innych, dlatego też wiedzieli, jak może przebiegać choroba, jak silnie wiąże się z osamotnieniem i potrzebą wsparcia. To w naturalny sposób budziło ich własne obawy. Także duże prawdopodobieństwo zarażenia prowadziło do lęku i – w przypadku niektórych – ograniczenia funkcjonowania w wolontariacie. Nie przejmowali się tym młodzi ludzie, potencjalnie znajdujący się w najmniejszej grupie ryzyka ciężkiego przejścia choroby. Zwiększony lęk i często największe ograniczenia w udziale w pracach społecznych wykazują w ankiecie osoby powyżej 50. roku życia. Wyrażali obawy dotyczące poziomu przejścia choroby, mając też świadomość własnych, innych schorzeń, które mogły wpłynąć na przebieg choroby i na ich życie. Nie jest to jednak obraz panicznego lęku – obawy nie powstrzymały ich przed działaniem. W dużym stopniu zbudowany został wymóg stosowania zabezpieczeń własnych po to, żeby swoje zadania realizować. Warto podkreślić, że wolontariusze mieli dodatkową motywację do dbania o zdrowie i przestrzegania zasad bezpieczeństwa i higieny po to, żeby nie stanowić zagrożenia dla swoich podopiecznych. W przypadku pracy zdalnej motywację stanowiło utrzymanie kontaktu z podopiecznymi jak najdłużej i niezawiedzenie ich brakiem tego kontaktu. Do podobnych wniosków doszli autorzy raportu (Kotlarska-Michalska i in. 2021). Podobnie jak u wolontariuszy, u etatowych pracowników pomocy społecznej zauważono, że czynnikiem najczęściej wskazywanym jako stresujący przez badanych pracowników domów pomocy społecznej był sam fakt konieczności pracy w warunkach zagrożenia. Na odpowiedź tę wskazało 68,3% respondentów. Praca w warunkach zagrożenia jako czynnik stresujący była relatywnie często wskazywana przez pielęgniarki (85,7%), pracowników socjalnych (77,3%) oraz rehabilitantów/terapeutów (75%).

## Pandemia zmienia codzienność, czyli o przyszłości pracy wolontariuszy

Z wypowiedzi wolontariuszy wynika także, że ich obawy dotyczą czasu po pandemii COVID-19. Dostrzegane problemy powiązane są z przewidywanymi trudnościami w kontynuowaniu dotychczasowej pracy z podopiecznymi. Twierdzą np., że: „Może być trudniej dotrzeć do potrzebujących” (kobieta, 15–24 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat); „Obawiam się, że część naszych podopiecznych z DPS nie doczeka już naszej kolejnej wizyty. I to nie tylko ze względu na zagrożenie Covid” (kobieta, 35–44 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat).

Przewidywane obawy dotyczą też sfery społecznej i dotychczasowych aktywności, np. podtrzymywany u nas apelami i potrzebą bezpieczeństwa dystans społeczny wpłynie na stałość postrzegania dystansu jako normy bezpieczeństwa i normy w relacjach między ludźmi. Drugi człowiek jako potencjalne źródło zagrożenia najprawdopodobniej zostanie z nami bardzo długo, możliwe, że na zawsze.

Obawy dotyczą też własnej dyspozycyjności oraz dostępności wolontariuszy, o czym świadczą następujące wypowiedzi: „Na pewno stałe ograniczenie liczby przychodzących wolontariuszy” (kobieta, 15–24 lata, w wolontariacie 1–5 lat); „Chwilowy zanik mocy”; „Pogorszył się mój stan psychiczny”; „Może nastąpić zwiększenie liczby osób potrzebujących wsparcia, ale jednocześnie może nastąpić spadek liczby wolontariuszy” (mężczyzna, 35–44 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat).

Respondenci wskazywali, że wzrośnie liczba osób potrzebujących wsparcia wolontariuszy przy zmniejszeniu się liczby zaangażowanych w tę pracę. Ponadto wskazywany przez respondentów brak zaufania do rządu i podejmowanych przez niego działań związanych z pandemią może wpływać na poziom chęci rozszerzenia działalności wolontariackiej i planowania kolejnych przedsięwzięć. Należy tu wyraźnie zauważyć, że zgłaszana złość, napięcie i negatywne emocje nie budują przestrzeni do rozwoju empatii, pozytywnego nastawienia do własnej pracy.

Z drugiej strony nie zabrakło głosów optymistycznie oceniających znaczenie wolontariatu w przyszłości i możliwości rozwoju tej działalności. Wynikają one m.in. z obserwacji: „Społeczeństwo się otworzyło na pomaganie. Więcej jest wolontariuszy” (kobieta, 45–54 lata, w wolontariacie od pandemii). Wypowiedzi dotyczące ewentualnych, pozytywnych konsekwencji wynikających z pandemii w rozwoju ruchu wolontariackiego wskazały jego nowe oblicze. Wśród nowych korzyści wynikających z tego stanu wskazano np. pobudzenie empatii wobec człowieka, zwiększenie aktywności wolontariackiej, rozbudowanie obszarów pomocy sąsiedzkiej. Pandemia weryfikowała i wpływała na styl



zarządzania własną organizacją lub instytucją, formą koordynacji oraz komunikacji z wolontariuszami. Wskazano, że wykorzystanie nowych narzędzi do pracy (szczególnie cyfrowych) i brak możliwości swobodnego bezpośredniego kontaktu przyspieszy umiejętność i sposób zarządzania zdalnego, szybszego planowania i koordynowania działań. Jest to spory potencjał do wykorzystania także po zakończeniu pandemii.

W podjętym wątku warto zwrócić uwagę także na wypowiedzi, które wskazują na optymistyczne podejście do rozwoju wolontariatu w Polsce po pandemii. Warto przedstawić także takie odpowiedzi dotyczące stosunku wolontariuszy wobec zadań i ich motywacji.

- „Moc jest w nas – czyli brak zmian”; „Jeśli chcę, to mogę” (kobieta, 45–54 lata, w wolontariacie od pandemii COVID-19); „Dowiedziałam się, że na niektóre ograniczenia nie jestem w stanie wpłynąć i trzeba je po prostu zaakceptować, czekając na lepsze, normalne czasy” (kobieta, 45–54 lata, w wolontariacie od pandemii COVID-19); „Nic. Robię to, co zawsze” (kobieta, 35–44 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat).
- „Żaden wirus nie przeszkodzi mi być i dać swój czas dziecku. Miłość ponad lękiem i strachem o swoje życie. Jestem silną kobietą” (kobieta, 45–54 lata, w wolontariacie od pandemii COVID-19); „Że bezpośredni kontakt z ludźmi jest mi potrzebny jak powietrze” (kobieta, 55–64 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat).
- „Nauczyłam się obsługiwać programy montujące filmiki, nagrywać je, co pomogło mi inaczej spojrzeć na samą siebie i utwierdzić myśl, jak bardzo tęsknię za podopiecznymi” (kobieta, 15–24 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat); „Człowiek jest bardziej uczulony na potrzeby osób potrzebujących” (mężczyzna, 35–44 lata, w wolontariacie powyżej 5 lat).

U tak wypowiadających się społeczników, tj. „ludzi z pasją oddających się pracy na rzecz innych i realizujących sensowne i pożyteczne zadania” (Kotlarska-Michalska 2018, s. 32), dostrzec można wyraźny związek między działalnością społeczną a wiarą w siebie, jak też świadomość przekraczania własnych barier, doskonalenia, transgresji (Kotlarska-Michalska 2017).

## Podsumowanie

Pandemia COVID-19 zweryfikowała umiejętność i pomysłowość wolontariuszy (oraz koordynatorów ich działań) do dostosowania się do nowej sytuacji. Początkowy spadek liczby wolontariuszy spowodowany był pierwszym ude-

rzeniem obaw, lęku i obostrzeń, które w dużym stopniu uniemożliwiły ich dotychczasowe funkcjonowanie. Jednocześnie specyficzny wybuch solidarności codziennej, głównie w środowiskach lokalnych, zwrócenie uwagi na potrzebujących sąsiadów, znajomych, zaangażował w wolontariat wiele osób, które wcześniej takiej aktywności nie miały. Taki bilans wskazuje kierunek, z którego wynika, że wolontariusze dostosowując się do nowych wyzwań, tworzą też nowe rozwiązania.

## BIBLIOGRAFIA

- Górecki M. (2013), *Wolontariat – idea, organizacja, doświadczenia*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne”, 18, s. 81–110.
- Jordan P. (2009), *Przyjazny krąg*, w: *Wolontariat w ośrodkach pomocy społecznej*, M. Bełdowska (red.), Katowice: Centrum Wolontariatu w Warszawie.
- Królikowska J. (2004), *Socjologia dobroczynności. Zarys problematyki biedy i pomocy na tle doświadczeń angielskich*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kotlarska-Michalska A. (2017), *Zachowania transgresyjne w pracy socjalnej jako szczególny rodzaj zachowań prospołecznych*, w: B. Kromolicka, A. Jarzębińska (red.), *O (wyzwaniach) współczesnej pracy socjalnej. Nowe problemy – zmiana – transgresja*, Szczecin: Wydawca Wolumina pl. Daniel Krzanowski.
- Kotlarska-Michalska A. (2018), *Społeczne i jednostkowe uwarunkowania pomocy drugiemu człowiekowi*, w: M. Piorunek (red.), *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa*, t. 1, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Kotlarska-Michalska A. i in. (2021), *Raport. Funkcjonowanie domów pomocy społecznej w czasie pandemii*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Radwan-Pragłowski J., Frysztacki K. (2009), *Miłosierdzie i praktyka, Społeczne dzieje pomocy człowiekowi*, Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.
- Ochman M., Jordan P. (1997), *Wolontariusze – źródłem siły organizacji*, Baltimore: Uniwersytet Johnsa Hopkinsa.
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. 2003 Nr 96 poz. 873).

## STRESZCZENIE

Pandemia COVID-19 już od ponad roku kształtuje codzienność w wymiarach globalnym i lokalnym. Wpływ pandemii na określone fragmenty rzeczywistości, w tym funkcjonowanie wszystkich grup wiekowych, społecznych, zawodowych i innych, jest co-

raz silniejszy. Coraz więcej osób potrzebuje zróżnicowanych form pomocy i wsparcia. W tekście zaprezentowano wyniki pilotażowych badań dotyczących funkcjonowania wolontariuszy oraz organizacji i instytucji społecznych. Szczególna uwaga skupiona została na ludziach i ich pracy w czasie pandemii, na wskazane trudności i sposoby przełamywania lęku przed wspieraniem drugiego człowieka w wyjątkowej sytuacji. Omówiono także możliwości rozwoju idei pracy wspierającej drugiego człowieka, oparte na codziennej solidarności i zmieniającej dotychczasowy styl wolontariatu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wolontariat, wolontariusz, pandemia, COVID-19

## SUMMARY

The COVID-19 coronavirus pandemic has been shaping everyday life on a global and local scale for a year now. The impact of a pandemic on certain parts of reality, including the functioning of all age groups, social, professional and other, is increasing. More and more people need various forms of help and support. The text presents the results of pilot studies on the functioning situation of volunteers as well as organizations and institutions that use social work. It must have clearly also touched on the possibilities of developing volunteering, difficulties, but also ways of overcoming the fear of supporting other people, which evoke everyday solidarity and changes the style of volunteering.

**KEYWORDS:** volunteering, volunteer, pandemic, COVID-19

MACIEJ ŻYWNÓ – Uniwersytet w Białymstoku

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 11.03.2021

Daty recenzji / Revised: 8.06.2021; 20.07.2021; 2.09.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021

## Implementation of Programming Contents at the Early School Stage – Outline

Realizacja treści dotyczących programowania na etapie wczesnoszkolnym – zarys tematyki

DOI 10.25951/4671

Programming – about a third language, important in modern life

Today's teachers and their students live in a world where it is extremely difficult and in many cases, it is impossible to function properly without digital skills. In order to carry out many of today's tasks, mainly professional, knowledge of the mother tongue and foreign language may turn out to be insufficient, especially in a situation where it will be necessary to control a digital device. In such situations, it is essential to know the rules of programming. Furthermore, knowledge of at least one of the many programming languages understood by machines is necessary. It is important to know the syntax, keywords and commands used in a given programming language, which in the form of lines of codes are like sentences in communication with a digital machine. Programming languages are called machine languages (Jernajczyk, Skowron, Drapała 2013). They are examples of the so-called a third language (Kuźmińska-Sołśnia 2018), and their knowledge is very important in the era of constantly progressing digitization.

Examples of programming languages include, among others, the Assembler. The commands issued by the user in this kind of language correspond directly to the binary instructions understood by the processor. It is worth noting that programming is essentially issuing instructions to the processor, and it involves replacing more human-accessible commands with zero-one codes that are interpreted by the processor. To put it simply – on this principle assemblers as well as other programming languages, mediate communication between the user and the digital machine.

Examples of programming languages also include Basic, Pascal, object-oriented languages such as C ++ and Delphi. These are higher-generation

languages that are no longer directly related to the processor as Assemblers. The programming languages of these levels run under specific hardware and operating system. This does not apply to the languages of the highest generations, thanks to which it is possible to write programs independently of the hardware and operating system.

Knowledge of the rules and at least one of the numerous programming languages makes it possible to use various types of digital devices effectively and creatively. Programming is related to math. It comes from computer science, where theoretical knowledge and knowledge of numerous concepts are important. Programming supports algorithmic thinking, which should be shaped from an early age (Bobko, Bubula, Marek, Sala, Wójciak 2018). Computational thinking is also associated with this activity. It consists in skilful problem solving with the use of IT methods and tools (Wing 2006; Rostański, Borczyk, Lipka 2016). “The theoretical and practical nature of programming makes it an important and necessary and even essential element of human education” (Jernajczyk, Skowron, Drapała 2013, p. 1). Programming is the ability to use digital machines in a conscious manner, thus ensuring their users to harness their capabilities in full.

Programming skills – so far associated with a specific group of people, enthusiasts or professionals, are now being developed among the youngest. The recipients of the content constituting the basis for programming today are preschool children and younger school-age children (Kuźmińska-Sołśnia and Ziębakowska-Cecot 2017a). Currently, conducting classes related to programming is part of the responsibilities of not only IT teachers, but also early education teachers (Kuźmińska-Sołśnia and Ziębakowska-Cecot 2017b). It results, inter alia, from the provisions of the core curriculum.

#### Contents of the core curriculum for programming at the stage of early education

The core curriculum for early childhood education, in force since 2017, includes the learning results related to programming. As part of the detailed requirements regarding the content of teaching in IT education, it is assumed that a student completing class III should program “visually: simple situations or stories according to their own ideas and ideas developed together with other students, individual commands, as well as their sequences controlling the object on the computer screen or another digital device” (Ministry of National Education

2017, p. 44). This goal should be pursued in conjunction with the content of different types of education – in line with integrated education.

In the core curriculum, the concept of programming is understood broadly as it is not limited only to writing computer programs. The content of the preamble to the curriculum describes programming as a complex problem-solving process, which “supports the development of such skills as logical thinking, precise presentation of thoughts and ideas, promotes good work organization, builds competencies needed for teamwork and effective project implementation” (Ministry of National Education 2017, p. 44). Moreover, children learn about the concepts and methods of computer science while developing logical and computational thinking skills.

The core curriculum document enables teachers to freely choose methods, forms and tools in working with children. The teacher can therefore adopt his own strategy of implementing programming lessons, including coding, choosing traditional methods (without the use of computer equipment) or using digital technologies in work with children.

In the literature on methodology related to computer science education in classes I–III, the term coding appears in the context of programming. In the education of children, coding consists in creating or interpreting codes transmitted, among others, in a text or visual form. This operation can be carried out without the use of computer hardware as opposed to professional programming where instructions are conveyed through a line of computer program code. The graphic below shows an example of graphic dictation, which is one example of a computer-free exercise aimed at developing coding skills.

Write the numbers in the squares according to the arrows.  
Then color only the squares with ones to decode the letter sign.  
The first two rows have already been completed.

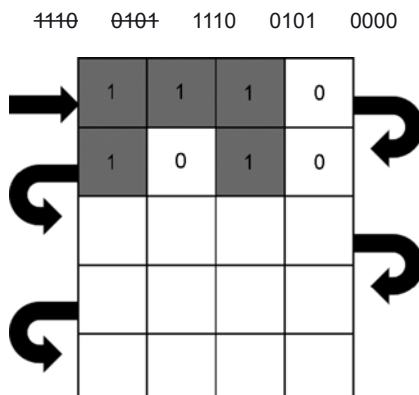


Figure 1. Example of a task in a form similar to graphic dictation

Source: own study.

The implementation of issues related to programming and coding in classes I–III can take place without the use of electronic equipment – with the use of traditional means or by using computers and robots. In the traditional approach, aids such as board games, natural material or various artistic and technical forms will work. An example is the CodeBook board game (Kolarz, Tłuczykont 2017). Examples of computer-free activities include coding on the carpet (Świć 2017), where generally accessible items can be used. Among the examples of items, the author indicates, inter alia, paper cards, sashes, and chairs, describing in detail the method of using coloured cups. Children can use them to arrange various “(...) towers, following the code provided, which may define the number and colour of the cups, and even precisely indicate the colour of their arrangement” (p. 61). When deciding to use digital technologies, the teacher can use computer programs and/or devices connected to the computer, including robots, which will help children learn the basics of programming.

In pedagogical practice – introducing children to the idea of coding and programming is based on playful activities during which they learn the informal meanings of IT concepts. Among them, there are concepts such as algorithm and instruction (Bobko, Bubula, Marek, Sala, Wójciak 2018). It is worth noting that the instructions are an element that creates the algorithm, that is, “a procedure leading to the solution of a given problem, specifying a sequence of elementary steps that must be performed for this purpose” (PWN Internet Encyclopedia). Recipes are popular and frequently used examples of algorithms. In the literature, professional programmers refer, among others, to examples with pasta. It may seem very mundane, but the introduction to teaching programming – also for adults – begins with an attempt to develop this type of recipe oneself. The following content presents an example recipe taken from the publication (Kierzkowski 2012) containing exercises for teaching programming mainly for adult audiences.

1. Boil water in a pot.
2. Put the pasta into boiling water so that it is immersed in it.
3. Add salt to taste (in the kitchen this concept is more acceptable than in computer science – here you would have to define exactly what it means to taste, and perhaps design a system advising if the amount of salt is sufficient; because we want to create a simple algorithm and exact, let’s accept my standard – 3/4 tablespoon of table salt for 5 litres of water).
4. Cook for about 8 minutes, stirring occasionally.
5. Drain the boiled pasta using a colander.

6. Also, using a colander, pour cold water over the pasta to prevent it from sticking together.
7. Pour the pasta onto the plate (Kierzkowski 2012, p. 12).

The content indicates that the algorithm is a step-by-step description of the task implementation method. It is also worth noting that the algorithm is a very precise instruction, sometimes containing obvious issues. Precision and clarity are particularly important when creating an algorithm for machines that operate with mathematical precision. Omitting an issue that may seem obvious to a human will cause the program/machine to malfunction or stop it completely.

By creating similar algorithms, children can learn the precision of planning a sequence of activities assuming their execution by a machine or a human. In the case of machines, the algorithm must be expressed in a form that can be interpreted by the device. Examples include algorithms expressed as instructions in the form of lines of code written in a specific programming language or graphic codes composed of a sequence of colours used, among others, in robots for teaching programming/coding.

Another term that is associated with the algorithm is a block diagram, a way of visual presentation of an algorithm, which, unlike a line of code, is more accessible to people. The graphic below presents in a simplified way an example of an algorithm written in two forms: text and block diagram. The algorithm used in the example describes the way of moving the gray square on the  $4 \times 4$  board from the field A to field B.

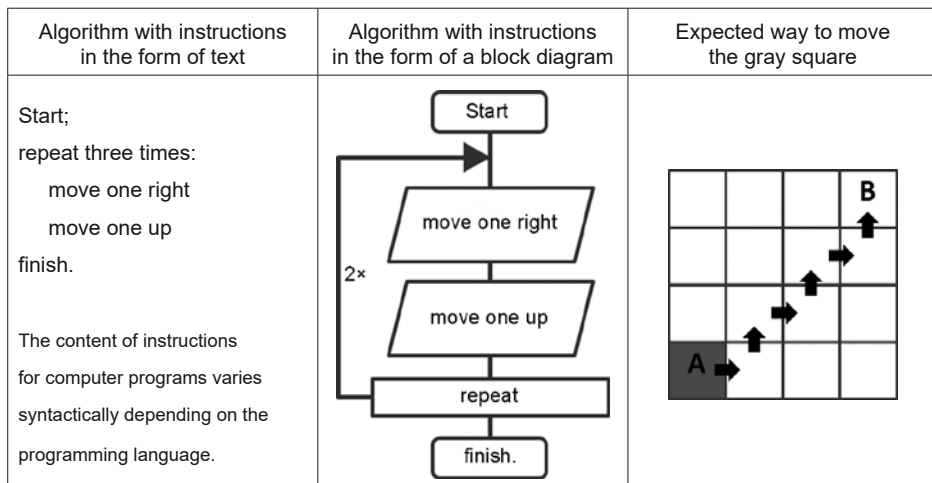


Figure 2. Examples of ways to present an algorithm



As part of the presented example of the algorithm, the program loop instruction was used, which is often used in programming. The program loop is also accompanied by a conditional statement that stops the loop after the appropriate number of repetitions. The issues related to algorithms and various types of instructions were described in detail, among others, in publications (Jernajczyk, Skowron, Drapała 2013; Bobko, Bubula, Marek, Sala, Wójciak 2018).

### Computer software for child programming

As part of the on-line resources, various types of tools are available to support teaching programming. Many of them do not require installation on a computer disk and are in the form of computer games available directly from a web browser. The principle of operation of this type of tools is to control the object on the computer screen in an appropriate manner by issuing commands in the form of lines of codes. The interface of such programs usually consists of two parts: the space for creating the program and the window in which the effect of the program is presented.

CodeMonkey is an example of one of the computer games that use the above-described principle to develop programming skills. With proper use of the game by the teacher, children have the opportunity to learn the basics of programming through play. The application is commercial in nature, but its free functionalities allow going through several stages.



Figure 3. Code Monkey game user interface screenshot

Source: Screenshot from game website  
<https://app.codemonkey.com/challenges/5> (access date: 2.01.2021).

This is enough to familiarize children with the basic features of computer programs. The goal of CodeMonkey is to get the monkey to get a check-up.

The space on the left shows the current problem to be solved by the child. The effect of programming is shown in the same window after pressing the RUN button. The right part shows the program code along with the parameters of individual instructions. Numerical parameters are marked in different colour. If the monkey does not reach the banana due to incorrectly written instructions, the program indicates errors and suggests how to solve the problem.

This will require the child to control the monkey and other elements on the board – initially by using single instructions. As part of the subsequent difficulty levels, the pupil will have to use, among others, a program loop, thanks to which the hero controlled on the screen will be able to perform a series of cyclical activities. While programming, the game requires simple calculations and estimates. In most cases, one of the required instruction parameters, in addition to the direction of movement, will be the monkey's distance from the banana that the child will have to measure or estimate.

Among the tools supporting teaching programming, there are also those that use the idea of a block diagram in their operation. This provides the possibility of visual programming, in accordance with the assumptions of the core curriculum. In practice, the child can create programs by arranging blocks representing individual instructions or their parameters. Examples of this type of software include Scratch (Biała, Nowicki 2011) and PixBlock.



Figure 4. Scratch game user interface screenshot

Source: Screenshot from game website <https://scratch.mit.edu/projects/editor/?tutorial=getStarted> (access date: 2.01.2021)

The graphic above shows a view of the Scratch application window containing a block diagram, in which there is an instruction made of blocks by the user that determines how to move the character shown on the right.

With Scratch and other similar tools, the child can develop the program in a way that is similar to building with blocks. On the left side of the application window, there is a tray with blocks representing various instructions to be used in the program.

Among other things, these instructions allow moving the character on the screen, change its appearance, repeat a part of the program using a program loop, or execute a part of the program under a certain condition by using a conditional statement or conditional loop. Moreover, it is possible to create programs that interact with the user. Thanks to this, children can develop simple computer games in Scratch.

As part of the program website, pupils have the opportunity to publish their work. In addition to their own computer games, children publish there, among others, quizzes and short animated stories. Among the many student projects, there are also interactive teaching aids, often created during classes.

## Robots to learn programming

Introducing children to the world of programming can take place with the use of educational robots, which in many cases work in conjunction with dedicated to them computer applications. The possibility of implementing the new core curriculum through the use of robotics is highlighted by, among others, Jurkiewicz (2018). There are many offers of producers of educational aids related to the use of robots in kindergartens and schools.

Examples of this type of offer appeared in the publication entitled Myśliwiec (2017), where the author undertook to discuss the subject of a child who is a robot builder. The educational offer includes devices in the form of structurally different robots – but their functionality and principle of operation are in most cases similar. Among the educational robots on the commercial market, there are devices dedicated to educational institutions. Among the articles published in the press for teachers, the following devices are described: BEE-BOT (Cugier 2017), Ozobot (Taniewicz 2017) and JIMU Robot (Zasoński 2017a). The above list contains only a few examples of the use of robots in teaching, because the offer is very wide.

There are robots on the market that can be disassembled and assembled by a child in various configurations. Examples of such devices are mBoT, and the LEGO® EducationWeDo 2.0 set. Thanks to this type of robots, it is possible to implement STEM classes, the idea of which is to combine natural, technical, mathematical and engineering contents (Plebańska, Trojańska 2018). An example of classes using robots for self-assembly is described in the article by Zasoński (2017b). The author uses littleBits robots to carry out the activities.

Ozobots are small devices with a base similar to a wheel. Their sizes fit within a cube with an edge of 3 cm. They are equipped with a series of optical sensors located on the underside of the housing to collect information about colours. Used sensors and a drive allow the device to move along the mapped route, in the form of a black line approximately 0.5 cm wide.

The figure below shows the Ozobot and the intersection designed for the children. Through a code composed of three colours, the children indicated to the robot to turn right or go straight at the nearest intersection.

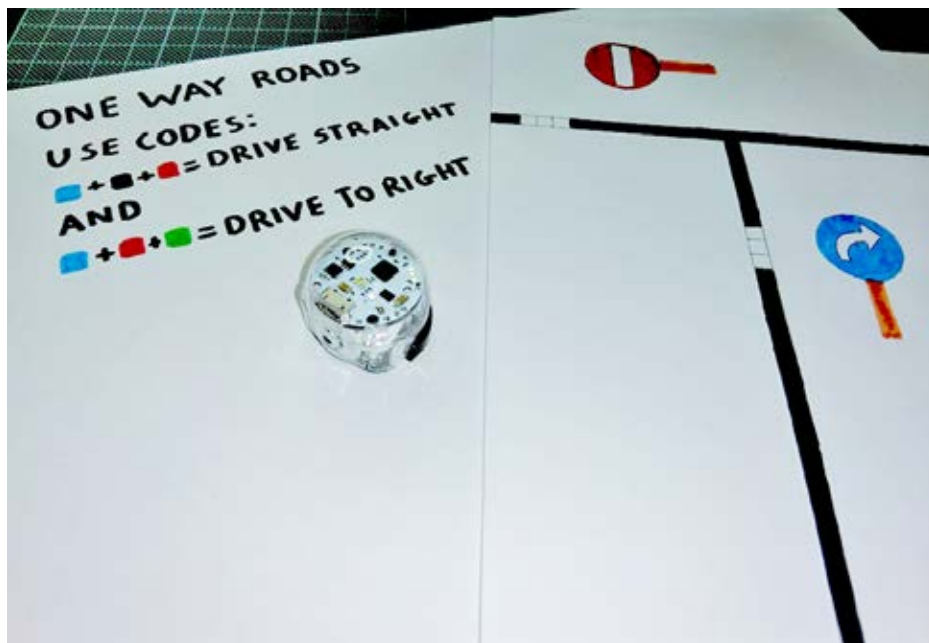


Figure 5. Image shows a robot and school task for kids about one way roads prepared by early education teacher

While moving – the device can read colour sequences (graphic codes) placed on the black line marking the route. The device reads codes in the form of two, three or four adjacent occurring squares in a combination of colours – red, green, blue and black. Lines and codes can be printed as well as drawn by hand with coloured markers.

Within the sequence of colours, commands are encoded, carried out by the robot as various actions. Among other things, the following commands are provided for: the turning direction of the device at the intersection and the change of the direction of movement to the opposite one, speed of movement or stopping time. For example: in order for a robot to go straight at the next intersection, it is necessary to place a code in front of it consisting of consecutively arranged squares in the following colors: blue, black and red. In addition, the robot can perform actions combining movement and lighting effects, because it is equipped with LEDs. In addition to generating lighting effects, the LEDs inform about the status of the device and display a colour similar to the ground on which the device is located. Ozobots also cooperate with an application dedicated to them, which allows issuing commands through a block diagram.

The role of the teacher is paramount

Hardware and software are very useful tools for a teacher to use. However, they are not always necessary. All it takes is an imaginative teacher. An example of conducting classes without the use of a computer is coding on the carpet (Świąc 2017), where both robots – Ozobots, as well as simple generally accessible objects are used. Among the examples of items, the author indicates, among others, paper cards, sashes, and chairs, describing in detail the method of using coloured cups. Children can use them to arrange various “(...) towers, following the code provided, which may define the number and colour of the cups, and even precisely indicate the colour of their arrangement” (p. 61). In her work with cups, the author also uses an encoding mat resembling a chessboard or a board game. The mat is used, inter alia, for graphic dictations, during which children arrange coloured cups or squares according to the teacher’s instructions.

Bearing in mind the content of this article – it is important to make children aware that controlling an object consists in issuing instructions using the code in the right form. In carrying out this task, the teacher can use various types of help, but the most important thing is his ingenuity. This article does not exhaust the issues discussed in it, but only indicates the direction of further research within the broad subject of programming/coding.

The number of services and hardware supporting the learning of programming is very large. This text presents only examples. In developing coding skills in children at the younger school age, it is extremely important to choose the right tools and working methods. The teacher's role in this is therefore important. The selection of the right tool should take into account the age of the pupils, their level of advancement in the field of coding and programming and the individual needs of the pupils.

## BIBLIOGRAFIA

- Biała P., Nowicki M. (2011), *Scratch – An Environment for Learning Programming. IT in Education: Materials from the 7th IwE 2010 Conference*, pp. 33–40. Toruń: Scientific Publishing House of the Nicolaus Copernicus University.
- Bobko K., Bubula M., Marek J., Sala W., Wójciak P. (2018), *Programming and Robotics in Early Childhood Education*, Kraków: Lesser Poland Teacher Training Center, [www.mcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2019/05/Programowanie.pdf](http://www.mcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2019/05/Programowanie.pdf) (access date: 20.02.2021).
- Cugier I. (2017), *Travels with Bee Bot*, ICT in Education, June, pp. 22–23.
- Jernajczyk J., Skowron B., Drapała J. (2013), *Machine Language*, Wrocław: Academy of Young Scholars and Artists, [https://www.wroclaw.pl/files/wroclaw\\_kodje/Language\\_of\\_the\\_scripts.pdf](https://www.wroclaw.pl/files/wroclaw_kodje/Language_of_the_scripts.pdf) (access date: 10.01.2021).
- Jurkiewicz A. (2018), *Programming Robots on the Computer Screen – According to the New Software Basis*, in: A.B. Kwiatkowska, M.M. Sysło (ed.), *Informatics in Education: Think Computationally*, Toruń: IwE (pp. 134–138).
- Kierzkowski A. (2012), *Pascal. Practical Exercises*, Edition III, Gliwice: Helion.
- Kolarz W., Tłuczykont K. (2017), *CodeBook Board Game – Fun and Education*, ICT in Education, December, pp. 50–51.
- Kuźmińska-Sołśnia B. (2018), *Learning Programming / Coding in the Education of Children*, “Dydaktyka Informatyki”, 13, pp. 121–128, [http://www.di.univ.rzeszow.pl/Dydaktyka\\_informatyki\\_13\\_2018.pdf](http://www.di.univ.rzeszow.pl/Dydaktyka_informatyki_13_2018.pdf) (access date: 2.01.2021).
- Kuźmińska-Sołśnia B., Ziębakowska-Cecot K. (2017a), *Implementation of Programming Learning in Preschool and Early Childhood Education in Poland*, XXXth DidMatTech Dunajska Streda, Slovakia: Trnava University, Faculty of Education, [www.bks.pr.radom.pl/publikacje/KZC\\_BKS\\_17.pdf](http://www.bks.pr.radom.pl/publikacje/KZC_BKS_17.pdf) (access date: 2.01.2021).
- Kuźmińska-Sołśnia B., Ziębakowska-Cecot K. (2017b), *Preparation of Future Teachers for the Implementation of Programming Science in Elementary Education*, “Education – Technology – Information Technology”, 21 (3), pp. 145–150, [www.eti.rzeszow.pl/docs/ETI\\_7\\_3.pdf](http://www.eti.rzeszow.pl/docs/ETI_7_3.pdf) (access date: 2.01.2021).
- Mysłiwiec K. (2017), *Programming in Early Childhood Education*, “Education – Technology – Information Technology”, 20 (2), pp. 51–55, [www.eti.rzeszow.pl/docs/ETI\\_7\\_2.pdf](http://www.eti.rzeszow.pl/docs/ETI_7_2.pdf) (access date: 2.01.2021).

- Plebańska M., Trojańska K. (2018), *Steam Lessons*, Warsaw: e-Litera Publishing House.
- Rostański M., Borczyk W., Lipka R. (2018), *Logic, Algorithmic, Programming, At the Early School Stage on the Example of Game Code Lab*, Toruń: Nicolaus Copernicus University in Toruń, [https://kometa.edu.pl/uploads/publication/169/1d86\\_A\\_111.pdf](https://kometa.edu.pl/uploads/publication/169/1d86_A_111.pdf) (access date: 2.01.2021).
- Regulation of the Minister of National Education of February 14, 2017 on the core curriculum for preschool education and the core curriculum for general education for primary schools, including students with moderate or severe intellectual disabilities, general education for the first-level vocational school, general education for a special school preparing for work and general education for post-secondary schools (Journal of Laws 2017, item 356, p. 27).
- Swiś A. (2017), *Coding on the Carpet*. ICT in Education, June, pp. 60–65.
- Taniewicz B. (2017), *Ozobots' space journey*, ICT in Education, December, pp. 34–35.
- Wing J. (2006), *Computational Thinking*, "CACM", 3 (49), pp. 33–36.
- Zasoński S. (2017a), *Build, Program and Have Fun with JIMU Robot*, ICT in Education, June, pp. 32–35.
- Zasoński S. (2017b), *STEM Basics with littleBits*, ICT in Education, September, pp. 28–30.
- <https://encyklopedia.pwn.pl/> (access date: 2.01.2021).
- <https://edu-sense.com/pl/> (access date: 2.01.2021).

## SUMMARY

This article is aimed mainly at students or novice teachers of early childhood education and is an introduction to the problem of developing programming skills among children at earlier school age. The text contains an overview of programming and coding issues and indicates examples of tools supporting the implementation of the core curriculum objective related to programming and coding in early childhood education.

**KEYWORDS:** early education, information technology, programming, coding, robots in education

## STRESZCZENIE

Artykuł skierowany jest głównie do uczniów lub początkujących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i stanowi wprowadzenie do problematyki rozwijania umiejętności programowania wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym. Tekst zawiera przegląd

problematyki programowania i kodowania oraz wskazuje przykłady narzędzi wspierających realizację celu podstawy programowej związanego z programowaniem i kodowaniem w edukacji wczesnoszkolnej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja wczesnoszkolna, informatyka, programowanie, kodowanie, robotyka w edukacji

ADAM NARUSZEWICZ – Uniwersytet w Białymstoku

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 10.03.2021

Daty recenzji / Revised: 27.09.2021; 4.10.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021



**sprawozdania i opinie**

**Recenzje**

## Działania podejmowane w ramach projektu Bardzo Młoda Kultura (BMK) w regionie świętokrzyskim i ich wpływ na wzrost kompetencji młodego pokolenia

Activities Undertaken as Part of the Very Young Culture Project (BMK) in The Świętokrzyskie Region and their Impact on the Growth of Competences of the Young Generation

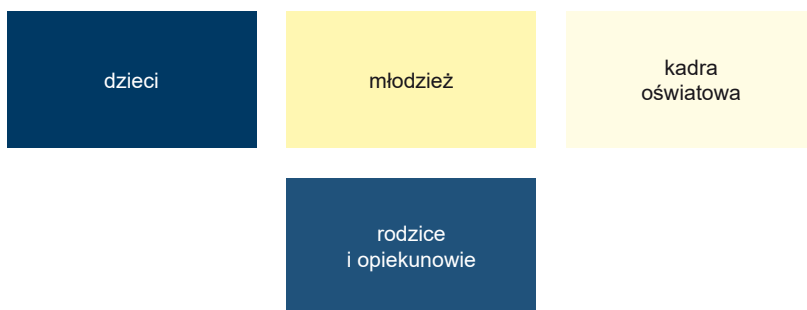
DOI 10.25951/4672

### O projekcie BMK w województwie świętokrzyskim

Operatorem regionalnym projektu BMK w województwie świętokrzyskim był Wojewódzki Dom Kultury w Kielcach (tzw. Centrum Kompetencyjne). Adresaci projektu Bardzo Młoda Kultura 2019–2021 zostali przedstawieni na schemacie 1, a zadania wykonane w projekcie pokazuje schemat 2.

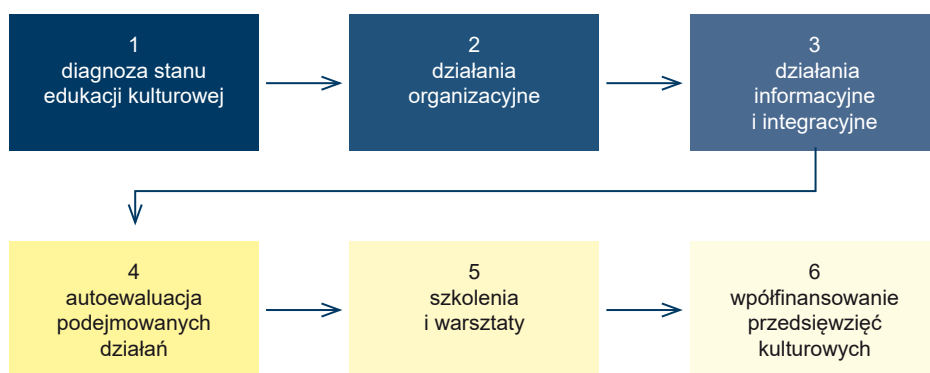
Wojewódzki Dom Kultury w Kielcach jako operator przez trzy kolejne lata pełnił funkcję centrum kompetencyjnego wspierającego współpracę sfery kultury i sfery edukacji. Odpowiadał w skali województwa świętokrzyskiego za wspomniane w schemacie 2 trzyletnie zadania, tj.:

- diagnozowanie stanu edukacji kulturowej w województwie i autoewaluację podejmowanych działań,
- działania organizacyjne, informacyjne oraz integracyjne (np. tworzenie portali informacyjnych, organizacja konferencji, spotkań i prezentacji działań z zakresu edukacji kulturowej, wymiana doświadczeń edukatorów),
- prowadzenie szkoleń i warsztatów dla animatorów kultury, pedagogów i edukatorów, a także konsultacje i doradztwo,
- współfinansowanie przedsięwzięć z zakresu edukacji kulturowej, tworzonych wspólnie przez przedstawicieli podmiotów kultury oraz placówek oświatowo-edukacyjnych.



Schemat 1. Odbiorcy działań w ramach projektu BMK

Źródło: opracowanie własne.



Schemat 2. Zadania w ramach projektu BMK w województwie świętokrzyskim

Źródło: opracowanie własne.

Wojewódzki Dom Kultury, wychodząc od diagnozy stanu edukacji kulturowej w województwie świętokrzyskim (identyfikacja podmiotów, które zajmują się tego rodzaju działalnością, formy współpracy, deficyty edukacji kulturowej w regionie), promował nie tylko program BMK i samą ideę edukacji kulturowej, lecz także integrował środowiska edukatorów poprzez budowanie sieci współpracy pomiędzy nimi i wskazywanie możliwych kierunków ich rozwijania. Warto dodać, że przeprowadzona przez operatora diagnoza sytuacji edukacji kulturowej w regionie stanowi podstawę określenia tematyki szkoleń i warsztatów prowadzonych dla edukatorów. Ich celem z kolei, oprócz wzmacniania kompetencji i wiedzy, stało się budowanie sieci współpracy pomiędzy uczestnikami tych zajęć. Udział zainteresowanych w programie dla WDK poka-

zał, jak cenne okazały się konkursy regrantingowe<sup>1</sup> skierowane do osób biorących udział w szkoleniach, osób reprezentujących sferę kultury i sferę edukacji szkolnej. Zaletą tych konkursów było również zapewnienie możliwości konsultowania i doskonalenia swoich pomysłów z doświadczonymi edukatorami i animatorami. Realizacja projektów, które zwyciężyły w konkursie regrantingowym odbywała się pod kuratelą WDK, przy założeniu, że mają one publiczny charakter i są dla każdego dostępne. Istotnym aspektem działalności WDK było również prowadzenie działań ewaluacyjnych i autoewaluacyjnych. Ich wyniki stały się jednym z najważniejszych czynników programujących realizację BMK w kolejnych latach funkcjonowania tego projektu.

Wojewódzki Dom Kultury w Kielcach, jako operator projektu BMK, działał zgodnie z ideą Alison Wolf (Robinson, Aronica 2015, s. 185), w myśl której „trzeba po prostu zburzyć mury”. Jako instytucja kultury WDK nie tylko promuje oddolne aktywności i zachęca do inkulturacji poprzez edukację, lecz również na bieżąco doskonali już istniejące działania, testuje nowe rozwiązania i jest gotowy do korygowania tych procesów, które nie są lub nie były funkcjonalne. Sprzyja wymianie wiedzy, pomysłów i doświadczeń między pracownikami instytucji kultury i edukacji z całego regionu, stanowi też przestrzeń dla rozwoju kompetencji i kreatywności młodego pokolenia.

Podejmowane od 2016 r. inicjatywy w ramach projektu BMK wpisywały się i nadal wpisują w długofalową strategię rozwoju Wojewódzkiego Domu Kultury oraz instytucji współpracujących. Zakładają rozwijanie potencjału kreatywnego jako kluczowego elementu potencjału kulturowego. Podkreślają aktywne funkcjonowanie koalicji tworzonych między kulturą i edukacją, postrzegając je jako istotny element dla rozwoju kapitału społecznego na poziomie lokalnym – zarówno z perspektywy potencjału kulturowego, jak i potencjału społecznego.

Podsumowując należy stwierdzić, że tradycyjne metody nauczania nie są w stanie wykształcić u wszystkich uczniów wyższego poziomu kompetencji. W szkołach dominuje bowiem zdobywanie wiedzy w zakresie kompetencji, a nie nabywanie konkretnych umiejętności i kształtowanie postaw. W wielu szkołach nadal dominuje model edukacyjny oparty na jednostronnym przekazywaniu wiedzy uczniom. Rozwiązaniem może tu być projekt Bardzo Młoda Kultura, który wspomaga wzrost kompetencji młodego pokolenia.

---

<sup>1</sup> Konkurs regrantingowy polega na przekazaniu środków otrzymanych przez podmiot w formie dotacji (grantu) innym podmiotom, także w formie grantu. Grant ma charakter finansowego wsparcia bezwrotnego, służącego z reguły osiągnięciu celów ważnych społecznie lub gospodarczo.

Umiejętność współdziałania w grupie i szacunek dla innych to cechy, które kształtują się raczej poza tradycyjnymi lekcjami. Szkoła zatem powinna rozwijać kompetencje kluczowe wprowadzając różne formy demokratycznego uczestnictwa, angażując uczniów w szeroko pojęte aktywności pozaszkolne i podejmując współpracę z instytucjami kultury. Nauczyciele powinni zrozumieć, że znajomość swojej dziedziny nie wystarczy. Ich zadaniem nie jest uczenie przedmiotu, tylko uczenie uczniów. Muszą ich zaangażować, zainspirować, wzbudzić w nich entuzjazm do nauki – która powinna się odbywać także poza szkołą. Współpraca szkół i instytucji kultury stanowi zatem przestrzeń, w której inicjatywy edukacyjne mogą być realizowane w sposób kreatywny i skuteczny. To współdziałanie międzysektorowe pozwala tak aranżować procesy edukacyjne, aby uczyć aktywnie i praktycznie.

## BIBLIOGRAFIA

K. Robinson, L. Aronica (2015), *Kreatywne szkoły, oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków: Wydawnictwo Element.

## STRESZCZENIE

Strategicznym celem projektu Bardzo Młoda Kultura (BMK) jest wzmacnianie roli edukacji kulturowej w Polsce poprzez pobudzenie i wykorzystanie edukacyjnego potencjału kultury. Przyczynia się on w znaczący sposób do wzrostu kompetencji młodego pokolenia. Jak wskazują świętokrzyskie doniesienia, projekt przyczynił się do pobudzenia i efektywnego wykorzystania edukacyjnej roli kultury. Stworzono system opierający się na działaniach podejmowanych w sferze kultury. Te z kolei przyczyniły się wzrostu kompetencji młodego pokolenia, do kształtowania cenionych społecznie umiejętności i postaw: kreatywności, innowacyjnego działania, współpracy, zaufania, kompetencji medialnych i komunikacyjnych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kompetencje młodego pokolenia, projekt Bardzo Młoda Kultura, województwo świętokrzyskie

## SUMMARY

The Very Young Culture project is an activity aimed at strengthening the role of cultural education in Poland by stimulating and using the educational potential of culture. It contributes significantly to the growth of competences of the young generation.

According to the reports from the Świętokrzyskie Region, the project was used to stimulate and effectively use the educational role of culture. A system was developed in detail based on activities undertaken in the field of culture. These, in turn, contributed to the growth of competences of the young generation, to the development of socially valued skills and attitudes: creativity, innovative action, cooperation, trust, media and communication competences.

**KEYWORDS:** competences of the young generation, Very Young Culture Project, Świętokrzyskie region BMK

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 10.11.2021

Daty recenzji / Revised: 14.11.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.11.2021

