

ISSN 2083-179X

# Studia Pedagogiczne

---

Problemy społeczne,  
edukacyjne i artystyczne

TOM 40

2022

# STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES  
Social, educational and art problems

**VOLUME 40**

# Studia Pedagogiczne

---

Problemy społeczne,  
edukacyjne i artystyczne

TOM 40



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego  
Kielce

2022



#### 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 Mądrowski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radzewicz-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 Mądrowski, muzyka – jerzy.madrowski@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), Teresa Giza (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Werona Król-Gierat (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Cezary Kurkowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Katarzyna Pałka (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach), Kamila Słupska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Tomasz Warzocha (Uniwersytet Rzeszowski), Ewa Włodarczyk (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu), Katarzyna Zioliwicz (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)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2019

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

TERESA WILK, Rewitalizacja zajęć pozalekcyjnych w obszarze sztuki w rodzimym systemie edukacyjnym .....	11
JAROSŁAW MICHALSKI, Uzasadnienie ważności przywództwa dyrektorów szkół.....	27
SŁAWOMIR CUDAK, Kształtowanie wartości dzieci i młodzieży w uwarunkowaniach społeczno-emocjonalnych współczesnej rodziny.....	45
EWELINA J. KONIECZNA, Próba implementacji techniki rysunku na dowolny temat na grunt praktyki pedagogicznej .....	59
RENATA JEDLIŃSKA, Sytuacja kobiet na rynku pracy w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem województwa świętokrzyskiego .....	75
BOŻENA CHROSTOWSKA, Wolontariat koleżeński jako forma wsparcia psychospołecznego osób w spektrum autyzmu – przykład programu wolontariat koleżeński „Mary i Max”.....	93
SŁAWOMIR CUDAK, The importance of parental authority and its determinants within the family .....	111
PAULINA FORMA, ANNA HAJDUKIEWICZ, E-wsparcie jako kategoria wsparcia uczniów i rodziców w dobie pandemii.....	123

### BADANIA I KOMUNIKATY

ANN ODROWĄŻ-COATES, JOANNA PAWŁOWSKA, Nazwiska zamężnych kobiet a emancypacyjny charakter zmian społecznych.....	141
ANNA WINIARCZYK, Trudności wychowawcze dzieci w obiektywie rodziny migracyjnej .....	159
IRYNA MANCZAK, MARIA BAJAK, Wymiar edukacyjny muzealnej aplikacji mobilnej: przypadek Żydowskiego Muzeum Galicja w Krakowie .....	179

### RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

MAŁGORZATA KALISZEWSKA, BOŻENA ZAWADZKA, Maciej Demel jako wrażliwy recenzent i krytyk adaptacyjny .....	199
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----



## CONTENTS

### ARTICLES & ESSAYS

TERESA WILK, Revitalization of extracurricular activities in the field of art in the native educational system . . . . .	11
JAROSŁAW MICHALSKI, Justification of the importance of school head teachers' leadership. . . . .	27
SŁAWOMIR CUDAK, Kształtowanie wartości dzieci i młodzieży w uwarunkowaniach społeczno-emocjonalnych współczesnej rodziny. . . . .	45
EWELINA J. KONIECZNA, An attempt of implementing a drawing technique on any topic to the ground of pedagogical practice . . . . .	59
RENATA JEDLIŃSKA, The situation of women in the labor market in Poland, including the focus on the Świętokrzyskie province . . . . .	75
BOŻENA CHROSTOWSKA, Befriending as a way of psychosocial support of autistic persons – the case of Peer Volunteers 'Mary and Max' . . . . .	93
SŁAWOMIR CUDAK, Znaczenie władzy rodzicielskiej i jej uwarunkowań w rodzinie . . . . .	111
PAULINA FORMA, ANNA HAJDUKIEWICZ, E-Support as a category of support for students and parents in the time of a pandemic. . . . .	123

### RESEARCHES & STATEMENTS

ANN ODROWĄŻ-COATES, JOANNA PAWŁOWSKA, Surnames of married women and the emancipatory character of social changes . . . . .	141
ANNA WINIARCZYK, Trudności wychowawcze dzieci w obiektywie rodziny migracyjnej . . . . .	159
IRYNA MANCZAK, MARIA BAJAK, Educational dimension of the museum's mobile application: the case of the Galicia Jewish Museum in Krakow. . . . .	179

### REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

MAŁGORZATA KALISZEWSKA, BOŻENA ZAWADZKA, Maciej Demel as a sensitive reviewer and adaptive critic . . . . .	199
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----





# Artykuły i rozprawy



## Rewitalizacja zajęć pozalekcyjnych w obszarze sztuki w rodzimym systemie edukacyjnym

Revitalization of extracurricular activities in the field of art in the native educational system

DOI 10.25951/9532

### Wprowadzenie

W rodzimym systemie edukacyjnym, od czasu Komisji Edukacji Narodowej (1973), dokonywano licznych przeobrażeń, zmian i modernizacji, mających pierwotnie na celu upowszechnienie edukacji, pełny dostęp dla wszystkich grup społecznych. Z czasem modernizowano dawne ustalenia i wprowadzano nowe treści i rozwiązania, które miały sprawić, aby powszechna edukacja była adekwatna do danego czasu, rozwoju cywilizacyjnego i wyzwań, jakie ujawnia współczesność, a nade wszystko – potrzeb człowieka.

Zadania edukacyjne kierowane szczególnie do młodego pokolenia od lat realizowane są w szkole, instytucji społecznej powołanej do realizacji zadań edukacyjnych oraz wychowawczych i opiekuńczych. Wspomniane obszary zadań realizuje szkoła w trybie/systemie lekcyjnym oraz pozalekcyjnym. Pierwszy (obowiązkowy), w ramach poszczególnych zajęć/lekcji tematycznych, stwarza możliwości poznania określonych dyscyplin naukowych. Tu też równolegle realizuje się funkcja wychowawcza szkoły. Drugi (nieobowiązkowy), w ramach określonych różnorodnych zajęć tematycznych, daje możliwość rozwinięcia i uzupełnienia posiadanych już wiadomości lub pozyskanie nowych. Dobrowolność decyzji uczestnictwa we wspomnianych zajęciach sprawia, że korzystają z nich najczęściej osoby prezentujące zainteresowania danym obszarem. Zajęcia pozalekcyjne to nie tylko *stricte* edukacja, ale także realizacja szeregu funkcji wychowawczych.

W minionym okresie – przed transformacją – szkoły podstawowe i średnie realizowały zarówno szeroki zakres zajęć pozalekcyjnych, odpowiadających realizowanym przedmiotom w systemie lekcyjnym, jak i zajęcia sportowe, kulturalne, zdrowotne oraz turystyczne. Szeroki wachlarz propozycji zasadniczo każdemu pozwalał odnaleźć się ze swoimi zainteresowaniami. Nie znaczy to, że każdy uczeń korzystał z zajęć pozalekcyjnych, realizując w ten sposób aktywnie czas wolny.

Przełom XX i XXI wieku oraz pierwsza dekada nowego tysiąclecia to zasadniczo okres nieobecności zajęć pozalekcyjnych w szkołach – przynajmniej w tak szerokim jak poprzednio zakresie – co w istotnym stopniu przyniosło określone, negatywne konsekwencje wychowawcze. Zmiana opisanej sytuacji dokonuje się powoli w drugiej dekadzie XXI wieku, kiedy w strukturach szkolnych zaczynają funkcjonować zajęcia pozalekcyjne. Przywołana sytuacja wzmaga w moim przekonaniu potrzebę rewitalizacji zajęć pozalekcyjnych, postrzeganych nie tylko jako możliwość rozwoju, edukacji, ale także, poprzez realizację czasu wolnego, jako znakomity czynnik profilaktyczny w obszarze niedostosowania społecznego i zbiorowego współistnienia.

Jak wspomniałam, różnorodność zajęć pozalekcyjnych może być znacząca i nie sposób się do wszystkich odnieść. W niniejszym tekście chciałabym zwrócić uwagę na zajęcia pozalekcyjne bazujące na sztuce, uwzględniając jej wartość artystyczną, estetyczną, emocjonalną, edukacyjną i społeczną.

### Istota i wartość sztuki

Codziennosc każdego człowieka wypełniona jest wielością doświadczeń i spotkań. Różnorodność i nieustanność interakcji zachodzących między ludźmi, zwłaszcza w dobie wielokulturowości, migracji, jawi się jako perspektywa szerokiego poznania i rozwoju. Żeby jednak sytuacja taka mogła zaistnieć w pożądanym zakresie, należy się do niej przygotować poprzez właściwą edukację. Oczekiwane w tym względzie zabiegi edukacyjne i wychowawcze realizowane są w podstawowych środowiskach wychowawczych, zarówno intencjonalnych, jak i okazjonalnych, obecnie to: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, środowisko lokalne wraz z instytucjami w nim funkcjonującymi oraz media, w tym internet, zorientowanych na wyposażenie młodego pokolenia w wiedzę, dyspozycje, wartości i normy moralne, kulturę osobistą, umiejętności aktywnego i przyjaznego funkcjonowania w zbiorowości społecznej.

Podejmując wszelkie aktywności edukacji i wychowania, należy pamiętać, że zarówno wspomniane formy, jak i inne codzienne aktywności człowieka realizowane są w przestrzeni kultury, na styku sztuki. Można powiedzieć, że kultura i sztuka wpisane są we wszystkie aktywności jednostki.

Przedmiotowy termin – kultura – odnajdujemy w analizach psychologicznych Stanisława Ossowskiego, który kulturę postrzega jako zespół dyspozycji psychicznych, przekazywanych w obszarze danej zbiorowości poprzez kontakty społeczne, uzależnione od systemu stosunków/relacji międzyludzkich (Ossowski 1966b).

Równie klarownie określano drugi znaczący termin w niniejszych rozważaniach – sztukę. „Jak wielokrotnie podkreślał W. Tatarkiewicz, sztuką jest zarówno czynność, jak i pewna specyficzna umiejętność lub wytwór tj. dzieło. Zakres i treść pojęcia sztuki ulegały zresztą na przestrzeni długich dziejów ludzkości znacznej ewolucji, podobnie jak sama sztuka i w ogóle twórczość” (Brzoza 1982, s. 8).

Wielość i różnorodność określeń sztuki, które odnajdujemy w piśmiennictwie, jest konsekwencją doświadczeń i wrażliwości autorów owych określeń. Nie rozwijając szerzej analiz definicyjnych tej kategorii, można powiedzieć, że jest widoczną konsekwencją potrzeby, doznań, refleksji, wyrażeniem wewnętrznych emocji. Tatarkiewicz uważał, że sztuka: „jest odtwarzaniem, bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć – jeżeli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać” (Tatarkiewicz 1976, s. 52).

Można powiedzieć, że: „Sztuka jest zasadniczą działalnością człowieka, niezbędną dla jednostki, jak i dla społeczeństwa, istniejącą jako konieczna potrzeba od czasów najdawniejszych. Sztuka i człowiek są nierozłączne. Nie ma sztuki bez człowieka i nie ma także człowieka bez sztuki” (Huyghe 1957, s. 3).

Społeczne i humanistyczne konteksty sztuki dostrzegali także Herbert Read, pisząc: „Sztuka (...) to istotna odmiana »bycia człowiekiem«. Życie bez sztuki to życie jałowe i brutalne. »Człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy. Twórczość jest psychologicznym zaprzeczeniem zniszczenia. (...) Dzieło sztuki nie jest tylko ozdobą: jest wyrazem jednego z najgłębszych instynktów człowieka, instynktu, który go kieruje do rozszerzenia zakresu swego zmysłowego spostrzegania. Instynkt ten decyduje o rozwoju zmysłów w okresie dzieciństwa i jeśli zostanie przedłużony na okres życia dorosłego, zwykle podnieca ludzi do przedkładania działań konstruktywnych ponad działania niszczące« (za Wojnar 1984b, s. 183).

Sztuka istnieje, rozwija się, wyraża poglądy, myśli, uwrażliwia i dlatego jest wartością kształcącą i wychowującą (zob. Nowiński 1977, s. 150). Jest zatem wpisana w zabiegi wychowujące wszystkich środowisk wychowawczych.

„Jeszcze w drugiej połowie XIX wieku dość rozpowszechnione było przekonanie, że sztuka to luksus, który się zjawia na gruncie wysokiego rozwoju gospodarczego i technicznego. Tak przecież sądził nawet Prus, twierdząc, że ówczesna Polska jest na taki luksus za biedna. Dziś wiemy, jak doniosłą sprawą jest twórczość artystyczna we wszystkich niemal znanych nam kulturach ludzkich. Istnieją kultury bardziej i mniej artystyczne. Ale przeważnie w życiu ludów tzw. pierwotnych, dopóki nie zetknęły się z nowoczesną cywilizacją, sztuka zajmowała znacznie ważniejszą pozycję niż wśród rzesz ludzkich współczesnej Europy, a zwłaszcza Europy wczorajszej” (Ossowski 1966a, s. 341). To wskazuje, że sztuka to nie tylko artystyczna forma wyrazu twórczości artysty, to narzędzie użyteczne w praktyce. I tak jak nauka i wiedza służą praktyce: „Sztuka również wywiera wpływ na życie i poczynania człowieka, ukazując w swym »zwierciadle«: zmaganie się światła z ciemnością, postępu z zacofaniem, szczerości z obłudą, prostoty z wyuzdaniem, życzliwości z wyrachowaniem, wielkoduszności z obskurantyzmem. Uczy nas ona miłości do tego, co szlachetne, a odrazy do tego, co podle” (Szuman 1990, s. 22).

Kultura i sztuka stanowią bezwzględną ponadczasową wartość dla człowieka, z uwagi na spotkanie, doświadczenie, „dotknięcie”, poznanie i próbę zrozumienia przekazu, który staje się impulsem do społecznego spotkania i dialogu.

Określając sens sztuki, Joseph Conrad pisał: „sztukę (...) można określić jako wysiłek ducha dążący do wymierzenia najwyższej sprawiedliwości widzialnemu światu, przez wydobycie na jaw prawdy – wielorakiej i jedynej – ukrytej pod wszelakimi pozorami” (Wojnar 1984b, s. 36). W zdehumanizowanym świecie, pełnym problemów i niepokojów, sztuka może stać się formą umowy społecznej. Słusznie John Ruskin, jako kilkuletni chłopiec, w przeszłości powiedział: „ludzie bądźcie dobrzy” (za Wojnar 1977, s. V). To sztuka stale obecna w przestrzeni społecznej może sprawić, że życzenie Ruskina się spełni, zwłaszcza gdy będziemy świadomi jak René Huyghe, który uważał, że sztuka ma szczególne znaczenie dla człowieka i społeczeństwa. Dzięki niej człowiek sprawniej realizuje własne życie, a świat jest bardziej zrozumiały i dostępny (Wojnar 1970, s. 23).

Swoją obecność w przestrzeni społecznej sztuka realizuje poprzez funkcje, jakie prezentuje w codzienności. Pośród wielu artystycznych i społecznych zwracam uwagę na dwie nawiązujące do przedmiotowego tematu.

Funkcja wychowawcza – najbardziej bliska aktywności wychowawczej kierowanej do młodego pokolenia. I chociaż trudno precyzyjnie stwierdzić, w jakim zakresie sztuka reguluje zachowania i życie człowieka, to nie bez przyczyny Platon w *Państwie* (ks. III, d) twierdził, że: „będzie służba Muzom najważniejszym środkiem wychowawczym. Bo najbardziej w głąb duszy wnika rytm i harmonia i najmocniej się czepia duszy” (Golka 2008, s. 214). Percepcja dzieła sztuki w określonych warunkach – instytucjonalnych, w przestrzeni społecznej, w grupie osób – wymaga zachowania pewnych ustalonych zasad, reguł postępowania, tym samym przebywanie w takim środowisku wykształca pewne nawyki, umiejętności wobec dzieła sztuki, kulturę reakcji, kontakty interpersonalne w danej przestrzeni. Sztuka może przede wszystkim oddziaływać wychowawczo poprzez komunikat zawarty w dziele, jego formę i wartość. „Funkcja ta jest szczególnie efektywna wtedy, gdy – jak zauważył Christian Friedrich Hebbel w swym *Dzienniku* – »sztuka pokazuje nie to, co człowiek robić powinien, lecz co i jak robić może«” (za Golka 2008, s. 214).

Z funkcją wychowawczą wiąże się ściśle funkcja edukacyjna. Kwestią podstawową/merytoryczną jej jest wiedza. Próbując określić, jaką wartość i znaczenie ma wiedza zawarta w sztuce albo zdobywana poprzez sztukę, warto zauważyć, że: „Sztuka chwyta i przedstawia świat w nader różnorodnych ujęciach, uzupełnia to, czego nie mogą ukazać nauki, co trudno wyobrażalne, mało dostępne racjonalnym władzom poznawczym, kwestionuje niektóre z prawd uznanych za obiegowe i wskazuje na to, co jeszcze nierozpoznane, a co może się w przyszłości ziścić. Ujawnia to, co niewyraźne dla zmysłów w samej rzeczywistości, co bezpostaciowe, co możliwe” (Golka 2008, s. 215). Funkcja poznawcza/edukacyjna zawiera się w treści, komunikacie prezentowanym poprzez dzieło sztuki. Zarówno treść, jak i forma dzieła to przekaz, informacja, opis rzeczywistości, ale też zachęta do pytań, i możliwość odpowiedzi. Sztuka może odgrywać zatem obok nauki istotną rolę w poznawaniu świata, jego pozytywnych i negatywnych obrazów.

Funkcję wychowawczą i edukacyjną łączy w pewnym zakresie funkcja estetyczna. „Piękno (jakkolwiek pojmowane) dodaje blasku poznaniu i przyciąga prawdę – podkreśla wielu estetyków, począwszy od Platona. Nawet nie wierząc do końca w pewne prawdy ukazane w wytworze sztuki, ocenia się jednak ich koherencję, wewnętrzną architekturę, słowem – poznając prawdę, stosujemy kryteria formalne (...). Prawda rozpatrywana z punktu widzenia estetyki jest więc też »stosunkiem wypowiedzi do wypowiedzi«” (Golka 2008, s. 216). Funkcja poznawcza sztuki jest często negowana i ma to swoje uzasadnienie, gdyż artysta, tworząc dzieło sztuki nie ma obowiązku prezentowania obiektywnej



prawdy tak jak nauka. Sztuka to nie tylko opis rzeczywistości, ilustracja zachowań społecznych, to często fikcja. Niezależnie jednak, czy dane dzieło stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości, czy jest tylko artystyczną *wariacją* twórcy inspirowanego rzeczywistością: „Sztuka, funkcjonując w kulturze, niewątpliwie pełni zadanie poznawcze, tzn. wykorzystywana jest jako źródło wiedzy o świecie” (Borowiecka 1986, s. 198). Bowiem celem sztuki nie jest powszechne promowanie prawdy, jej celem jest chęć kreacji, wyrażenia siebie czy przyjemności tworzenia, percepcji efektu finalnego przez artystę i publiczność. Marian Golka (2008, s. 216) trafnie pisał: „Dzieło sztuki jest więc świadectwem historii, ale tylko tej jej części, która jest odbita w świadomości artysty, i tylko w tym zakresie może być traktowana jako źródło badawcze”.

Dzieło sztuki to nie tylko symbol historyczny, to czynnik budujący relacje społeczne. „Na różny tedy sposób dzieło sztuki może łączyć ludzi. Podobnie jak język, sztuka jest zjawiskiem społecznym nie tylko ze względu na to, jak powstaje (...), ale również ze względu na to, do czego służy. Tolstoj sądzi, że funkcja komunikacyjna jest najważniejszą funkcją sztuki, że zadaniem sztuki jest łączyć ludzi, łączyć niezależnie od oddalenia w czasie i w przestrzeni, że sztuka jest po prostu językiem uczuć: »Jak słowo – mówi Tolstoj – wyrażające myśli i doświadczenia ludzkie, służy za środek do jednoczenia ludzi, podobnież działa i sztuka«” (Ossowski 1966a, s. 368–369).

Spotkanie, dialog, realizacja codzienności, to zadanie dla edukacji przez sztukę, która niezmiennie pozostaje formą spotkania i dialogu.

### Rewitalizacja zajęć pozalekcyjnych w obszarze sztuki

W swoich rozważaniach odniosłam się nieco szerzej do istoty sztuki, pragnąc ukazać jej znaczenie w perspektywie codzienności, w rozwoju jednostki i społecznej egzystencji. Czynię to z uwagi na obserwowany deficyt sztuki w szkolnych programach edukacyjnych i wychowawczych, a to przecież szkoła jako instytucja społeczna winna zajęcia z tego zakresu propagować w ramach swoich powinności.

Edukacji szkolnej nie można sprowadzać do nauczania poszczególnych przedmiotów. Szkoła w kontekście nowych wyzwań i oczekiwań społecznych musi stać się instytucją kształtującą pracę w zespole, kreującą kreatywność, zaspokajającą potrzeby, zainteresowania uczniów, stwarzającą możliwości ich realizacji. To także pole socjalizacji i wychowania młodego pokolenia.

Realizując zajęcia w trybie lekcyjnym i pozalekcyjnym szkoła powinna odpowiadać na rysujące się potrzeby społeczne, dostrzegać i reagować pedagogicznie na różnice występujące między uczniami, zwłaszcza w sferze edukacyjnej – uczeń zdolny i słaby, oraz w sferze socjalnej (bytowej). Szkoła poprzez swoją ukierunkowaną i różnorodną aktywność winna ukształtować odpowiedzialność ucznia za: świadomość własnego działania, realizację aspiracji, planów, dokonywane wybory, organizację czasu wolnego, scenariusze codzienności. Przywołane obszary kształtowane mogą być zarówno w trakcie systematycznych zajęć lekcyjnych, jak również – w nie mniejszym stopniu – w trakcie zajęć pozalekcyjnych.

Szkolne działania edukacyjne realizowane w formie lekcyjnej wspomagane były do końca lat 80. XX wieku licznymi formami zajęć pozalekcyjnych. Zaawansowana aktywność wspomnianych form została mocno ograniczona w okresie transformacji i zasadniczo do dnia dzisiejszego nie wróciła do dawniejszej formy. To znaczący deficyt, uwzględniając istotną rolę owych form w edukacji młodego pokolenia. Tak jak zajęcia lekcyjne, tak i zajęcia pozalekcyjne realizowane w szkole służą szerokiej perspektywie poznania i rozwoju.

Ogniskuję swoje refleksje wokół zajęć pozalekcyjnych, bo winny one stanowić integralną część działalności szkoły, wzbogacając i rozwijając treści realizowane w cyklu lekcyjnym.

Tymczasem forma ta została zaniechana wskutek reformy edukacji wpisanej w dokonujące się przemiany transformacyjne na przełomie lat 80. i 90. XX wieku.

Znaczącym uwarunkowaniem podejmowanych decyzji ówczesnych władz samorządowych były ograniczenia natury finansowej, które spowodowały, że w pierwszym trybie objęły zajęcia pozalekcyjne, skutkując tym, że w znakomitej większości szkół zaniechano wszelkich aktywności w tym zakresie. Poza konsekwencjami *stricte* edukacyjnymi i rozwojowymi dały o sobie niemal natychmiast znać konsekwencje wychowawcze i społeczne, objawiające się między innymi demoralizacją młodzieży oraz brakiem umiejętności realizacji czasu wolnego.

Po dwóch dekadach w szkołach podstawowych i średnich w powolnym trybie następuje rewitalizacja zajęć pozalekcyjnych, potwierdzając tym samym ich znaczącą wartość edukacyjną i wychowawczą. Zajęcia te obejmują swoim zakresem różne koła przedmiotowe, aktywności fizyczne oraz artystyczne: koła literackie, zajęcia filmowe i fotograficzne, zajęcia malarskie oraz z rzeźby czy architektury, twórczość własną w zespołach muzycznych, śpiew chórally oraz teatr szkolny.

Zajęcia pozalekcyjne realizując szereg funkcji, podobnie jak zajęcia lekcyjne, powinny wykazywać formy wzajemnej/logicznej integracji, łączenia treści

i form. Ukazując możliwości twórcze uczniów, umożliwiają tym samym ich rozwój holistyczny.

Pośród wielu funkcji edukacyjnych, wychowawczych, socjalizacyjnych, towarzyskich, emocjonalnych pojawia się funkcja kształtowania zainteresowań i realizacji czasu wolnego.

Zajęcia pozalekcyjne przygotowują uczniów do przemyślanej i celowej organizacji czasu wolnego. Jakkolwiek pierwszym środowiskiem wychowawczym, kształtującym organizację czasu wolnego młodego człowieka, jest rodzina, to szkoła jako kolejne środowisko wychowawcze, obecne przez kilkanaście lat w życiu ucznia, winno w nie mniejszym stopniu angażować się w ten proces kształcenia. Potrzebę przywracania zajęć pozalekcyjnych w szkolnych strukturach zawdzięczamy w znacznym stopniu świadomości pedagogów oraz pracownikom administracji lokalnych samorządów. W dobie obecnej pozostajemy w procesie ich rewitalizacji.

W procesie edukacji i wychowania młodego pokolenia różnorodne zajęcia pozalekcyjne mają tę samą wartość. Nie umniejszając zatem pozostałych zajęć, które także powinny w pełni powrócić do praktyki szkolnej, pragnę zwrócić uwagę na zajęcia pozalekcyjne w obszarze sztuki. Zajęcia te realizowane są już w cyklu zajęć lekcyjnych – wychowanie muzyczne i wychowanie plastyczne w szkołach podstawowych lub wiedza o kulturze w szkołach średnich. Jednak ich zakres czasowy, a także często metody realizacji ograniczające się tylko do wąskiego zakresu merytorycznego i statycznej formy nie pozwalają na szersze rozwinięcie przedmiotowych tematów/obszarów w poszczególnych dziedzinach sztuki, tym samym nie można stworzyć warunków realizacji szerszych zainteresowań uczniów w przedmiotowym zakresie.

Dlaczego sztuka jest tak istotna w realizacji procesu wychowania? Wspominałam już w pierwszej części tekstu i warto tu także przywołać stanowisko Ireny Wojnar: „Sztuka stanowi także podstawę samopoznania. [...] Poszukiwanie wiedzy o sobie samym dokonuje się nieraz w sposób spontaniczny i nieświadomy, właśnie poprzez przeżywanie sztuki: lekturę poezji, słuchanie muzyki, pozwalające na chwilowe zagłębienie się w siebie, na przywołanie obrazów sytuacji ludzkich, z którymi porównuje się swój los” (Wojnar 1984, s. 20).

Wobec przedstawionych refleksji można za Ossowskim uzupełnić, że wychowawcza rola sztuki wyraża się w kilku obszarach:

- w »oczyszczającym« działaniu wzruszeń estetycznych;
- w pogłębianiu kultury współzycia przez kształtowanie różnorodnych a bezinteresownych więzi społecznych zarówno na terenie fikcji, jak na gruncie stosunków pomiędzy żywymi ludźmi;

- w pogłębianiu plastyczności umysłu i wrażliwości uczuciowej w związku z artystycznym zwielokrotnieniem rzeczywistości;
- w podniecającym wpływie obrazów rzeczywistości i pewnych wizji artystycznych, związanych z tokiem spraw społecznych;
- w kształtowaniu postawy twórczej względem świata nie tylko u twórców dzieł sztuki, ale i u tych odbiorców, którzy wobec pewnych typów dzieł sztuki zajmują postawę czynną” (Ossowski 1966a, s. 347).

Nawet jeżeli to nie wszystkie obszary, to przywołane zdają się prezentować szerokie spektrum oddziaływań sztuki w zajęciach lekcyjnych, a także pozalekcyjnych.

Wśród zajęć pozalekcyjnych z obszaru sztuki w szkołach realizowane są różne formy, np.: koła teatralne, kluby filmowe, koła fotograficzne, koła plastyczne, zespoły muzyczne, grupy wokalne, chóry, koła taneczne. To zapewne nie jedyne, ale najczęściej występujące. Zaistnienie w przestrzeni szkoły zajęć pozalekcyjnych z wyróżnionych obszarów zależne jest w istotnym stopniu od świadomości i chęci ich organizacji przez nauczyciela/instruktora zajęć, a dalej od stopnia zainteresowania uczniów daną propozycją, odkrycia wśród uczniów pewnych predyspozycji do własnej aktywności w przedmiotowym zakresie. To znacząca rola nauczyciela. Ważnym aspektem jest również zwrócenie uwagi, w jaki sposób uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych kształtuje i rozwija zainteresowania ucznia, jego predyspozycje oraz jak uczy realizacji czasu wolnego.

Realizacja zajęć pozalekcyjnych z poszczególnych dziedzin sztuki może przybierać zróżnicowane formy, wszystko zależy od zainicjowania danego tematu oraz wspólnych pomysłów – nauczyciela i uczniów – na ich realizację. W każdej formie zajęcia obejmują zakres teoretyczny realizowany w formie wykładu czy opowiadania, prezentacji graficznej lub muzycznej danego obszaru/tematu, a także form warsztatowych przygotowujących do własnej twórczości artystycznej.

Istotną formą wzbogacającą realizowane zajęcia jest łączenie poszczególnych zajęć, wskazując na często występującą integrację poszczególnych dziedzin sztuki, co obserwujemy w sztuce teatralnej, operowej czy filmowej. Litewski malarz oraz kompozytor Mikolojus Čiurlionis słusznie zauważał: „Nie ma granic między sztukami. Muzyka łączy poezję i malarstwo, ma swoją architektonikę. Malarstwo może posiadać taką architektonikę jak muzyka i w barwach wyrażać dźwięki” (Sarzyński 2018, s. 87). Warto wskazać młodzieży „pomosty”, jakie występują między poszczególnymi dziedzinami sztuki, uwrażliwić, że ścisła edukacja w jednym zakresie nie musi i nie powinna ograniczać poznania pozostałych dziedzin, które występują w przestrzeni społecznej.

Wzbogacenie realizacji zajęć pozalekcyjnych to jedna z wielu form ich realizacji. Pośród nich cenną inicjatywą jest zapraszanie twórców/artystów reprezentujących poszczególne dziedziny sztuki, prowadzenie dyskusji czy warsztatów.

Inną jak najbardziej pożądaną formą jest bezpośrednio uczestnictwo w spektaklach teatralnych, operowych, baletowych, projekcjach filmowych, koncertach muzyki klasycznej, wystawach w galeriach czy wizytach w muzeach. Zaangażowane i świadome uczestnictwo w projekcie danego dzieła sztuki to najlepsza forma poznania i kształtowania zainteresowań. Bezpośrednie uczestnictwo to znakomita baza do dyskusji, projektowania nowych/indywidualnych pomysłów w ramach własnej twórczości. Pisząc o dyskusji, myślę nie tylko o jej artystycznym zakresie. Mając na uwadze rozważania pedagogiczne Josepha Beuysa, zawarte w koncepcji rzeźby społecznej, myślę o ukierunkowaniu dyskusji w obszary społeczno-pedagogiczne, jak postulował wspomniany artysta/rzeźbiarz. To ukazanie wzajemnego mariażu sztuki, pedagogiki i rzeczywistości społecznej potwierdza powszechną użyteczność sztuki w praktyce codziennej. To ważna forma poznania zakresu możliwości sztuki, zwłaszcza przez młode pokolenie, które – o czym jestem przekonana – nabędzie pewnej świadomości w przedmiotowym zakresie (Beuys 1990).

Ukazanie związku sztuki i społecznej rzeczywistości może się rozwijać jeszcze w inny sposób, kiedy uczniowie w ramach zajęć pozalekcyjnych przygotowują projekty w poszczególnych dziedzinach sztuki lub w układach zintegrowanych i zechcą zaprezentować swoje dzieła kolegom na terenie szkoły bądź w szerszej lokalnej perspektywie, kierując swoje projekty do zainteresowanych grup społecznych.

Aktywność uczniów w ramach szkolnego teatru, zajęć z fotografii, muzycznych i tanecznych, prezentacji czy dzieł plastycznych w różnych technikach, może i powinna być także prezentowana w ramach realizowanych w kraju konkursów artystycznych. Możliwość zaprezentowania własnej twórczości szerszemu gronu odbiorców to nie tylko podzielenie się z odbiorcami umiejętnościami, zainteresowaniami, ale także wzbogacenie własnej osobowości, zbudowania poczucia wartości, wreszcie próba ukazania, jaką wartość ma sztuka w społecznej przestrzeni.

Każda dziedzina sztuki dostarcza szeregu możliwości kształcenia różnych obszarów rozwojowych młodego pokolenia. Dobrze ilustruje to przykład percepcji materiału filmowego.

„W każdym filmie znajdzie potrzeba objaśniania metafor, które bywają obrazowe i dźwiękowe, symboli i znaków kulturowych, co sprzyja nie tylko percepcji filmu, ale ogólnemu rozwojowi wychowanka. Na jego użytek warto również

przypomnieć zdanie Tadeusza Peipera, które mogłoby stanowić motto edukacji kulturalnej: »Najistotniejszym i najważniejszym pierwiastkiem każdej sztuki jest to, czego inna sztuka wydobyć nie potrafi«. Często też należy stawiać pytanie, co potrafi film, a z czym sobie nie radzi; przy okazji adaptacji pokazywać, z czym lepiej radzi sobie literatura, a z czym film albo słuchowisko radiowe” (Marzec 1990, s. 10). Można powiedzieć, że realizacja zajęć pozalekcyjnych w obszarze sztuki stwarza ogromne możliwości edukacyjne, służące nie tylko umiejętności rozumienia poszczególnych dziedzin sztuki, ale także wykorzystywane w całości kształceniu codziennego życia.

Zajęcia pozalekcyjne realizowane są w trybie czasu wolnego ucznia, po obowiązkowych zajęciach lekcyjnych. Przyjmując formę zajęć dowolnych/dodatkowych, uczniowie sami mogą decydować, w których chcą rozwijać swoje zainteresowania. Czynnikiem pozwalającym na świadomy wybór spośród oferowanych zajęć pozalekcyjnych są zainteresowania młodego człowieka, dzięki którym skuteczniej realizuje się indywidualne aspiracje, modeluje rozwój osobowy i społeczny. „Konieczność organizowania dla uczniów różnych zajęć pozalekcyjnych dostosowanych do ich zainteresowań oraz uświadomienia im, że racjonalne wykorzystanie czasu wolnego jest formą »inwestowania w siebie«” (Rutka 2007, s. 136). Zainteresowania młodego człowieka różnicowane są poprzez czynniki biologiczne, jak i społeczno-kulturowe, wychowawcze. Dlatego to środowiska wychowawcze – rodzina i szkoła – winny zadbać o ich kształtowanie i rozwój, a zatem możliwość ich realizacji.

O istotności zajęć pozalekcyjnych w procesie rozwojowym młodego pokolenia mogą zaświadczyć wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów drugiego i trzeciego roku pedagogiki w Uniwersytecie Śląskim. Przeprowadzono je w październiku 2021 roku w ramach seminarium. Badaniom poddano grupę 56 studentów. Zadaniem badawczym było opisanie przez nich refleksji z minionych lat edukacji – szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła średnia – na temat uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych – *Moje refleksje wobec uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych*.

Wyniki analizy wypowiedzi pisemnych studentów ujawniają, że 27 osób z badanych (N = 56) odnotowało obecność zajęć pozalekcyjnych w trakcie całej własnej edukacji, obejmującej szkołę podstawową, gimnazjum oraz liceum. Wspomniane zajęcia realizowane były zasadniczo w szkole podstawowej, tylko w 23 przypadkach zajęcia tego typu były realizowane w gimnazjum, najmniej zajęć tego typu odnotowano w liceum – 16. Wszelako to i tak znaczący wynik. Należy pamiętać, że badania przeprowadzono wśród dwóch roczników studentów, którzy edukację szkolną realizowali w większości w dużych środowiskach



miejskich w drugiej dekadzie 2000 roku, to jest w czasie, gdy zajęcia pozalekcyjne w szerszym zakresie były już obecne w strukturze szkolnej.

Pośród wskazywanych zajęć odnotowano cykle w zakresie kół przedmiotowych – z literatury, fizyki biologii czy geografii, oraz z zakresu sztuki – chór szkolny, koło plastyczne, teatr szkolny. W wybranych szkołach w 18 przypadkach odbywały się również zajęcia w ramach SKS (Szkolny Klub Sportowy) oraz w 6 przypadkach – kół PTTK (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze). Wśród omawianych dominowały zajęcia sportowe i przedmiotowe, zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum. W niewielkim zakresie wymieniano zajęcia ze sztuki – 18 wskazań. Wśród nich odnotowano zajęcia plastyczne, muzyczne i koła teatralne. Wskazane formy obecne były głównie w szkołach podstawowych, w zdecydowanie mniejszym stopniu – w gimnazjach. Zajęcia ze sztuki w liceach odnotowano tylko w 7 przypadkach. Przywołane wyniki ilustrują niski poziom realizacji zajęć ze sztuki, które powinny być prowadzone na każdym etapie edukacji, zapewniając możliwość holistycznego rozwoju i doskonalenia indywidualnych zainteresowań.

Z wypowiedzi wynika również, że 47 osób z badanej grupy, znajdując propozycje w obszarze swoich zainteresowań, skorzystało z zajęć pozalekcyjnych, zwłaszcza sportowych i przedmiotowych (matematyka, fizyka, języki obce). Pozostałe osoby, nawet jeżeli odnotowywały określone (nieliczne) oferty, z nich nie korzystały. Z badanej grupy 15 osób wskazało na uczestnictwo w zajęciach ze sztuki – plastycznych, muzycznych, teatralnych. Młodzież dostrzegła te, które w niewielkim stopniu występowały w ofercie poszczególnych typów szkół. W pojedynczych przypadkach były to zajęcia z muzyki – chór szkolny, czy z plastyki – własna plastyczna aktywność ucznia. W tym zakresie nie odnotowano uczestnictwa w ofertach instytucji kultury, wzbogacającego zajęcia pozalekcyjne w placówkach szkolnych.

Badani zwracali uwagę, że chętnie korzystaliby z zajęć pozalekcyjnych, które wpisywałyby się w ich zainteresowania, zwłaszcza w obszarze sztuki, ponieważ zakres zajęć lekcyjnych z tego obszaru jest bardzo ograniczony, szczególnie w szkołach średnich. Poza tym realizacja tych zajęć w szkole umożliwiała ich pełną dostępność ze względu na odległość od miejsca zamieszkania, poczucie bezpieczeństwa, dogodne godziny odbywania się po zajęciach lekcyjnych oraz ich nieodpłatność. Co już w przypadku zajęć pozaszkolnych, realizowanych w różnych instytucjach kulturalnych czy oświatowych wiąże się najczęściej z pewnymi zobowiązaniami finansowymi.

Badani, co dokumentują pisemne wypowiedzi, dostrzegają rolę zajęć pozalekcyjnych w całości kształcenia i rozwoju. Zgodnie twierdzą, że ich brak, nie tylko tych z obszaru sztuki, z pewnością pozbawił ich pewnych szans rozwoju zainteresowań, nowych doświadczeń, sprawności budowania więzi społecznych

oraz pracy w zespole. Wypowiedzi badanych studentów wskazują, że: *Zajęcia pozalekcyjne pozwalają na poszerzenie przedmiotowej wiedzy, uczą pracy w grupie, wspomagają rozwój zainteresowań, wszechstronne doskonalenie, rozwijają kreatywność, uczą dokonywania wyborów, postrzegania świata. Zajęcia ze sztuki w znacznym stopniu uczą tolerancji i samopoznania, kształtują potrzebę korzystania z oferty instytucji kultury. Zajęcia pozalekcyjne to znakomita forma realizacji czasu wolnego.*

Mam świadomość, że to tylko mały, ale znaczący obraz ilustrujący stanowisko młodego pokolenia wobec zajęć pozalekcyjnych. Już te nieliczne głosy wskazują na konsekwencje ich braku w strukturze szkolnej. Uważam, że młodzież przez dwie dekady pozbawiona pełnej możliwości uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, zwłaszcza w obszarze sztuki, poniosła wymierne koszty z powodu ograniczenia dostępu do sztuki, szerszego jej rozumienia, rozwoju, doświadczania jej wartości i roli w codziennym życiu społecznym. Młodych ludzi pozbawiono w tym okresie szerszych możliwości kształtowania umiejętności postrzegania sztuki w przestrzeni społecznej, co wpływa na formowanie wrażliwość i odpowiedzialność za tę przestrzeń. Jak zauważa Irena Wojnar, różnymi drogami przeniknąć może sztuka do przestrzeni życia szkolnego, niezależnie czy dotyczy to realizacji zajęć programowych/lekcyjnych z muzyki i plastyki, czy zajęć pozalekcyjnych, obejmujących również inne dziedziny sztuki. (zob. Wojnar 1980, s. 561).

Realizacja zajęć pozalekcyjnych w obszarze sztuki wpisuje się w kontekst wychowania estetycznego, które: „winno być traktowane równorzędnie z innymi zadaniami wychowawczymi i dydaktycznymi. Nie może być ani lekceważone, ani spychane na ostatnie miejsce, lecz przeciwnie, istnieje potrzeba świadomego rozwijania umiejętności doznawania i przeżywania istotnych estetycznych i kulturalnych wartości życia przez wszystkie dzieci w warunkach codziennej pracy każdej szkoły, i to zarówno w ramach systemu lekcyjnego, jak i zajęć pozalekcyjnych oraz w całości kształcie systemu wychowawczego szkoły” (Chmielewska 1966, s. 13).

Potrzebę obecności kultury/sztuki w powszechnym życiu szkoły – systemie lekcyjnym i pozalekcyjnym – dostrzegał również Jan Błoński, który postrzegał szkołę jako „miejsce kultury rozumianej jako konstelacja wartości” (Błoński 1983, s. 65). Czy jest to możliwe? Zapewne, jeżeli wprowadzimy do szkolnego programu lekcyjnego i pozalekcyjnego szerszy zakres zajęć ze sztuki. Bo chociaż nie jest ona antidotum na wszelkie zło, to pozwala lepiej zrozumieć otaczającą rzeczywistość.



## Na zakończenie

Jak w przeszłości, tak i współcześnie trzeba stwarzać młodemu pokoleniu możliwości kształcenia w różnych obszarach, także kultury i sztuki, aby nie tylko dysponowało zasobem wiedzy teoretycznej, ale potrafiło z niej korzystać w praktyce szerokiej codziennej perspektywy. Kompetencje w zakresie korzystania ze sztuki, wprowadzania jej w codzienny zakres obowiązków, to istotny wyraz rozwoju cywilizacyjnego. Warto też pamiętać, że: „Uczestnictwo kulturalne będzie wtedy autentyczne, gdy odpowiadać będzie możliwościom percepcyjno-ekspresyjnym jednostki wyznaczonym przez wiek, już nabyte wykształcenie, możliwości emocjonalne, estetyczne itp., połączone z wysiłkiem aktywizującym i sublimującym to uczestnictwo, wzbogacającym je o nowe, coraz bardziej złożone treści i formy. W ten sposób uczestnictwo w kulturze służy dwóm celom:

- zaspokajaniu potrzeb kulturalnych już ukształtowanych i zainteresowań już rozwiniętych,
- kształtowaniu nowych potrzeb, ich rozwijaniu oraz tworzeniu osobowościowych przesłanek dla bogatszych i bardziej intensywnych kontaktów kulturalnych” (Guzy-Steinke, Wilk 2009, s. 36–37).

Dlatego tak ważna jest edukacja w obszarze wszystkich dziedzin sztuki. Edukacja szkolna, w niniejszym zakresie, systematycznie realizowana w ramach obowiązkowych zajęć przedmiotowych, uzupełniana zajęciami pozalekcyjnymi, winna stać się podstawową zasadą w pracy edukacyjno-wychowawczej, gdzie bowiem jak nie w szkole należy zainteresować ucznia sztuką, zwłaszcza gdy rodzina tego obowiązku nie wypełnia, ograniczając tym samym kształtowanie kapitału kulturowo-estetycznego jednostki.

Przywołując przytoczone refleksje, rewitalizacja zajęć pozalekcyjnych w obszarze sztuki, wprowadzenie ich jako stały element struktury szkolnej wydaje się być powinnością władz szkolnych oraz osób odpowiadających za kształcenie młodego pokolenia, tak by nie były tylko „dodatkiem” do systemu, lecz aby się stały integralną częścią edukacyjno-wychowawczych działań szkoły.

## BIBLIOGRAFIA

- Beuys J. (1990), *Teksty, komentarze, wywiady*, wybór, oprac., wstęp J. Jedliński, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej.

- Błoński J. (1983), *Edukacja narodowa a kultura*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1, s. 61–66.
- Brzoza H. (1982), *Wielość sztuk – jedność sztuki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chmielewska A. (1966), *Problemy wychowania estetycznego*, w: I. Słońska (red.), *O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej*. Warszawa: Nasza Księgarnia, s.7–52.
- Golka M. (2008). *Socjologia sztuki*. Warszawa: Difin.
- Guzy-Steinke H., Wilk T. (2009), *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości re-  
alizacji edukacji teatralnej w szkole*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Huyghe R. (1957), *L'art et l'homme*, vol. 1, Paris: Larousse.
- Kozicka A.T. (2004), *Dekalog odpowiedzialności*, „Nowa Szkoła”, 10.
- Marzec A. (1990). *Edukacja filmowa w szkole średniej*, Kraków: Centrum Doskonalenia Nauczycieli Oddział w Krakowie.
- Nowiński K. (red.) (1977). *Muzea w procesie wychowania młodzieży*, Warszawa: Ministerstwo Kultury i Sztuki.
- Ossowski S. (1966a), *Dzieła*, t. 1: *U podstaw estetyki*, Warszawa: PWN.
- Ossowski S. (1966b), *Dzieła*, t. 2: *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*. Warszawa: PWN.
- Rutka I. (2007), *Rozwijanie zainteresowań plastycznych dzieci i młodzieży jako twórcze wykorzystanie czasu wolnego na przykładzie działalności Pałacu Młodzieży w Katowicach*, w: T. Wilk (red.), *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 131–146.
- Sarzyński P. (2018), *Unia sztuk*, „Polityka”, 6, s. 86–87.
- Tatarkiewicz W. (1976), *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, przeżycie estetyczne*, Warszawa, PWN.
- Wojnar I. (1980), *Wychowanie estetyczne*, w: B. Suchodolski (red.), *Pedagogika*, Warszawa: PWN, s. 497–575.
- Wojnar I. (1984), *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

## STRESZCZENIE

Niniejszy tekst jest próbą zainteresowania środowiska nauczycieli sztuką nie tylko w aspekcie artystycznym, ale nade wszystko w aspekcie pedagogicznym, społecznym. Asumptem do zainteresowania nauczycieli wprowadzeniem sztuki nie tylko do procesu lekcyjnego, ale zajęć pozalekcyjnych było przekonanie, że w przeszłości zajęcia pozalekcyjne we wspomnianym obszarze były często realizowane w przestrzeni szkoły, pełniąc tym samym szereg określonych funkcji społeczno-wychowawczych. Uwzględ-

niając okres transformacji, minione dwie dekady zajęcia te przestały być obecne w strukturze dydaktyczno-wychowawczej szkoły, stąd pomysł ich pilnej rewitalizacji.

**SŁOWA KLUCZOWE:** rewitalizacja, zajęcia pozalekcyjne, edukacja, szkoła

## SUMMARY

This text is an attempt to interest the teachers' community in art not only in the artistic aspect, but above all in the pedagogical and social aspect. The reason for teachers' interest in bringing art not only to the classroom, but also in extracurricular activities, was the conviction that in the past, extracurricular activities in this area were often carried out in the school space, with a number of specific socio-educational functions. Taking into account the transition period, the past two decades have ceased to be present in the educational and educational structure of the school, hence the idea of their urgent revitalisation.

**KEYWORDS:** revitalisation, extracurricular activities, education, school

TERESA WILK – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 18.10.2021

Daty recenzji / Revised: 09.06.2022; 17.06.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022

## Uzasadnienie ważności przywództwa dyrektorów szkół

Justification of the importance of school head teachers' leadership

DOI 10.25951/9533

Wprowadzenie do podjętej problematyki

Przywództwo odnosi się do działalności niebudzącej wątpliwości co do prezentowania dobrych wzorców i propagowania ich w kontekście funkcjonowania różnych zespołów. Może obejmować, ale w połączeniu z kulturą bycia, wymagania i odczuwaną tym samym przyjemność pracy, ale też dążenia do trwałego doskonalenia samego siebie. Niezależnie od różnych obszarów podejmowania tej problematyki przywództwo weryfikuje jakość działań, ponieważ nie opiera się na niezrozumiałym przez innych narzucaniu swej woli i oczekiwań, ale na dążeniu do uzasadniania podjętych decyzji. Warto także odnajdywać i interpretować różne źródła przywództwa, bo takie refleksje niosą przecież weryfikację zamierzeń, pomysłów czy wizji funkcjonowania danej organizacji.

Istotny powód, dla którego nauczyciele pozostają w szkołach czy nie zaprzestają nauczania, wiąże się ze wsparciem ze strony szkolnych liderów, na przykład dyrektorów. Zastanówmy się nad przyczynami tego, że nauczyciele nie rezygnują z nauczania. Mogą to być: nauczycielska autonomia, przywództwo, relacje pomiędzy pracownikami szkoły, uczniowie, z którymi nauczyciele mają do czynienia, infrastruktura szkoły oraz bezpieczeństwo. Czynnikiem, który najmocniej wyjaśnia, dlaczego nauczyciele decydują się zostać lub odejść, jest przede wszystkim charakter przywództwa w szkole (Boyd i in. 2011; Ladd, 2011). Chodzi o to, czy i jak szkolni liderzy motywują nauczycieli i uczniów, rozpoznają i formułują wysokie oczekiwania wobec wszystkich członków szkolnej społeczności, konsultują się z nauczycielami przed podjęciem decyzji, które ich dotyczą, wspierają komunikację, przydzielają zasoby, opracowują struktury organizacyjne wspierające nauczanie i uczenie się oraz regularnie zbierają i analizują wraz z nauczycielami dane na temat uczenia się

uczniów. Uczenie się bycia liderem stanowi najsilniejszą zachętę do kontynuowania nauczania (Hattie 2015, s. 274).

Celem artykułu jest uzasadnienie ważności kompetencji przywódczych dyrektorów do podejmowania decyzji w sprawie transformacji szkoły, budowania jej kultury organizacyjnej oraz poznawania silnych i słabych stron przyjętej koncepcji działalności. Podjęta problematyka ma bardzo duże znaczenie w pracy dyrektorów szkół, gdyż sprzyja kształtowaniu profesjonalnej codzienności szkoły, stabilizacji kadry pedagogicznej czy otwarciu na uczestnictwo w przemianach edukacyjnych.

### W poszukiwaniu przywództwa w szkole

Szkoła centralnie sterowana działa adekwatnie do sformułowanych już oczekiwań programowych, czyli utrwała powtarzalne schematy funkcjonowania i tym samym nie pozwala na uwolnienie się od rutyny administracyjnej podległości. Takie podejście jest anachroniczne, nudne i nie dynamizuje bliższych perspektyw zmian, nie mówiąc już o fundamentalnych. Gdzie są bowiem choćby gieldy śmiałych pomysłów o szkole? Niestety, ale nie znajdują należytego zainteresowania jako bardzo realne szanse dla wprowadzania zmian. Szkoda więc, że to podporządkowanie urzędniczej preferencji nie znajduje wyrażnej, systemowej weryfikacji. Brakuje bowiem silnie zauważonego doceniania pracy znakomitych nauczycieli, wagi poczucia ich niezależności, wyjątkowości czy też otwarcia na nauczycielską samorządność. Te cechy nie są zadowalająco podkreślane w szkole, a mogą przecież budować jej intensywny, demokratyczny charakter, czyli umożliwiać podkreślone wcześniej przekształcenia systemowe, organizacyjne i środowiskowe, aby szkoła potwierdzała swe znaczenie w niepewności świata, a nie ujawniała swojej bezradności. Warto więc w pełni wykorzystywać posiadany kapitał intelektualny jej wszystkich podmiotów i doceniać rolę współuczestnictwa w projektowaniu i realizacji nowych pomysłów.

Jak podkreśla bowiem Inetta Nowosad, „cechą »starych« systemów szkolnych jest również niski poziom publicznego zaangażowania w kontrolę jakości. Nadzór nad szkołami przeprowadzany jest dość sporadycznie, oceny zaś wydawane są w sposób dowolny. Tym samym brakuje racjonalnej kontroli jakości. Typowy jest długi »obieg« lub brak informacji zwrotnych na temat sukcesów lub porażek. Ponadto w hierarchicznie zbudowanej strukturze krytyka przechodzi przez pewien filtr tak, że kierownictwo nie otrzymuje żadnych, godnych zaufania informacji zwrotnych na temat pojawiających się trudności. Natomiast

przerost funkcji regulacyjnej powoduje nieczytelność celów określonych przez ustawodawcę. Decyzja na temat wprowadzenia zmian i doskonalenia szkolnictwa dokonywana jest przez powołany zespół ekspertów, co wydłuża czas od podjęcia inicjatywy do wdrożenia zaleceń. Podejście takie jest zgodne z orientacją na zasoby wejściowe (*input*) i preferuje reformę zewnętrzną. Systemy takie nie są ukierunkowane na rozwój i poprawę jakości, lecz na szukanie błędów i unikanie ich” (2011, s. 13–14).

Dostrzegamy zatem wyraźną potrzebę edukacyjnej transpozycji, ponieważ należy poszukiwać alternatyw wobec typowych cech rzeczywistości, a szkoła nie może uciekać przed tym wyzwaniem i w dalszym ciągu realizować swych zadań w niemocy oryginalności, wyobraźni i zaskoczeń dla uczniów. Czy nadal chcemy, aby wszystko w szkole było zaetykietowane, a nie może być otwarciem się na autentyzm realiów? Wówczas szkoła będzie bliżej problemów ludzi oraz świata. Jarek Szulski twierdzi w związku z tym, że „dziś szczególnie ważna jest społeczna rola szkoły. Nie ma już podwórek, gdzie młodzi ludzie mogą się nauczyć, jak być razem. W szkole jutra będziemy coraz częściej wspierać uczniów w tym, jak dobrze żyć, jak zawierać przyjaźnie, współpracować, robić coś rzetelnie. Słowo »szkoła« pochodzi od greckiego »skole«, które oznaczało czas wolny, spokój, czas, w którym jest się wolnym od pracy, od trosk dorosłości. To był dar od dorosłych dla młodego pokolenia, aby ci mogli zrozumieć otaczający świat i zastanowić się, co z nim dalej zrobić” (2019, s. 14).

Podejście to nie zwalnia uczniów z uczestnictwa w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności, ale zarazem eksponuje szkołę jako miejsce rzetelnej obecności podmiotów, wynikającej z jej autorskiej konfiguracji. Warto tę możliwość doceniać, promując przywództwo edukacyjne, a nie dyrektywność, gdyż „trzeba zainwestować w ludzi, a oni zrobią resztę. Jeśli się nie zadba o nauczycieli, to szkoła zawsze będzie zła. A jeśli się zadba, to nie trzeba ich będzie kontrolować, pilnować, czy dobrze pracują. Jest wielu wspaniałych nauczycieli, ale trzeba ich w tym zawodzie zatrzymać” (Szulski 2019, s. 14).

Należy zarazem podkreślić, że nauczyciele mają przed sobą czas, który bardzo sprzyja podejmowaniu nowych tematów edukacyjnych i pedeutologicznych. Nawet najlepsza dbałość o komfort pracy nie zwalnia z uczestnictwa ukierunkowanego na poszukiwanie wartości bycia nauczycielem. Ważne jest w tym procesie zasygnalizowane przywództwo, o którym mówiąc „nie myślimy już o jednej osobie, która wszystkim zarządza, lecz mamy na myśli pewien zespół zachowań, którego oczekujemy od wszystkich. Słownik podpowiada nam, że liderzy »wskazują drogę (...), idąc na czele lub razem z innymi«. Przewodząc, »kierują lub ukierunkowują, posługując się perswazją lub wpływem, sposobem

działania lub myślenia«. Zauważmy, że w tej krótkiej definicji brak stwierdzenia, że lider »stoi na czele dużej grupy ludzi« (Lowney 2014, s. 45).

Wyznacznikiem takiego podejścia będzie właśnie docenienie przywództwa przez nauczycieli i dyrektorów szkół, gdyż jakość przeobrażeń szkoły i zawodu nauczycielskiego nie może pomijać współpracy i informacji zwrotnych, ale też uwalniania się od standaryzacji i zarządzania przez dyrektywność, gdyż dyrektor-przywódca ma być w swych działaniach ukierunkowany na jutro, nie zaś na pilnowanie dyrektywnych wskaźników. Zatem warto zachować w tym aspekcie też przezorność, aby uniknąć deformacji zamierzeń. Zasadne jest również zastanowić się nad stylami przywództwa, a także stopniem znajomości potrzeb swojej kadry, gdyż ta niewiedza niejednokrotnie ma związek z nieużytecznym odbiorem koncepcji funkcjonowania szkoły. Tym samym przywództwo jest bardzo ważnym ogniwem we wdrażaniu zmian edukacyjnych.

#### Kilka odniesień do przywództwa

Chris Lowney podkreśla, że w przywództwie mają znaczenie „cztery słowa: kierunek, wpływ, wybory i wyniki. Skutecznymi liderami zostajemy nie przez to, że pniemy się po drabinie służbowej hierarchii, lecz przez to, że wcielamy w czyn treść tych czterech haseł, niezależnie od kontekstu, w jakim przychodzi nam działać, poczynając od sytuacji, w której się obecnie znajdujemy – pełniąc role rodziców, papieża bądź nowych pracowników, którzy trafili do firmy prosto po studiach. Każdy może przewodzić, wykazując się poczuciem kierunku, wywierając na innych pozytywny wpływ i biorąc odpowiedzialność za wyniki wspólnych działań” (2014, s. 46–47).

Przywódca potrafi bowiem wdrażać do swojej wizji pomysły i projekty innych, wywołując poczucie tworzonej wspólnie obecności oraz przekonania o znalezieniu własnego miejsca dla wyzwalań mocy posiadanych kompetencji. Nie można ich zmarnować przez dyrektywność, która sprawia, że poszczególne sale klasowe mają swoje tabliczki, ale wchodząc do nich, widzimy metaforycznie szuflady, w których wszystko jest uporządkowane według podstaw programowych, a niektórzy nauczyciele, niestety, obawiają się odwrotnego kierunku, który jest tak naprawdę wyzwaniem twórczości. Szkoły powinny zatem być ministerstwami wynalazczej edukacji rozwojowej, a przez taką właśnie pracę nauczycieli i dyrektorów trwale potwierdzać to założenie realizacyjnie. W tym aspekcie warto przedstawić następujące podejście do działania nauczycielskiego. „Niech młodzież uczy się w domu w swoim tempie i najlepszymi



dla siebie sposobami, a przychodzi do szkoły zadawać pytania i odrobić pracę domową? – Pani Profesor, byłaby pani gotowa zrezygnować z zadawania prac domowych w mojej klasie? – zagadnąłem matematyczkę pracującą z Maleństwami. – Oczywiście – zażartowała w odpowiedzi nauczycielka. Powoli kształtowała mi się w głowie wizja mojej szkoły i pedagogiki opartej o relacje, emocje, zaufanie i zaangażowanie. Zdaję sobie sprawę, że misja bez implementacji to halucynacja. Trzeba działać. Połączyć bujanie w obłokach z twardym stąpaniem po ziemi. Próbować i ryzykować. Bo zysk jest tam, gdzie jest ryzyko, jakkolwiek zdefiniujemy oba te pojęcia. Na początku drugiej klasy Maleństwa dostały zadanie. – Maleństwa, kończymy z XIX-wiecznym ustawieniem ławek. Mam być waszym towarzyszem we wspólnym przyglądaniu się światu i konstruowaniu wiedzy – mówiłem. – Na początku następnej lekcji dam wam pięć minut na nową aranżację klasy, zmieńcie ustawienie ławek i wszystkiego, co tu mamy na takie, w którym dobrze będzie nam się pracowało, ok? – OK! – Ale po co? Patrzenie na twarz drugiego człowieka musi być przecież bardziej stymulujące niż gapienie się na jego plecy” (Szulski 2014, s. 174).

Takie podejście powinno mieć szeroką promocję, ponieważ szkoła, mająca uczyć podstawowych umiejętności komunikacyjnych, nie może uparcie bronić swych archaicznych wzorców, a tym samym dyrektywności. Nauczyciele wraz z uczniami powinni więc zamienić owe „szuflady klasowe” w miejsca pasji intelektualnych i artystycznych, aby tworzyć koncepcje maksymalnie entuzjastyczne. To jest właśnie droga do poważnego traktowania edukacji. Trzeba też podkreślić, że „dyrektorzy szkół muszą być zarówno menedżerami, projektującymi i wprowadzającymi w życie plany, koncentrującymi się na uzyskanych rezultatach zadań, zajmującymi się strukturami i systemami, najbliższą przyszłością oraz utrzymaniem *status quo*, jak i liderami, którzy formułują wizję, promują wspólne jej dzielenie i angażują się w ewolucyjne planowanie” (Louis, Miles 1990, za: Day 2008, s. 130). Także „zajmują się kulturą, długoterminową perspektywą i zmianami” (s. 131).

Warto dodać jeszcze jeden kontekst: nie dopuszczają znakomitych nauczycieli z pasją do rezygnacji z pracy w szkole, niezależnie od zastanych i wdrażanych warunków zewnętrznych. Przywódca bowiem posiada talent do zmieniania poczucia rezygnacji w poczucie nowej energii. Nauczyciele z pomysłami są przecież dla istnienia szkół bezcenni. „A więc lekcje. Te dobre wychodzą z uczniem do domu, nieraz na całe życie. Zdarzają się wyjątkowo, ale są niezbędne. Wielokrotnie jestem zdumiony, kiedy byli uczniowie opowiadają, co zapamiętali z lekcji po kilku latach. Zwykle nie to, na czym mi zależało. Wraz z początkiem nowego roku szkolnego wszystkie tematy moich lekcji z Maleń-



stwami formułowałem w formie pytania, na które przez czterdzieści pięć minut szukaliśmy odpowiedzi” (Szulski 2014, s. 174–175).

Jest to podejście problemowe, inspirujące, enigmatyczne, permanentne, a nawet *imprimis*, biorąc pod uwagę realizację koncepcji współpracy z uczniami. Jakie więc stawiano m.in. pytania do weryfikacji? „Czego nie wiemy o naszej planecie?”; Co by było, gdyby zmieniło się nachylenie osi Ziemi?”; Czy Polska ma szansę na więcej medali olimpijskich?”; „Mcświat?”; „Co się dzieje z naszymi pieniędzmi?”; „Gdyby nie było armii?”; „Czy Polska jest cool?” (Szulski 2014, s. 175–176). Wszystkie tematy posiadały oczywiście swoje uzasadnienie realizacyjne. Oto następujący przykład: „Czy świat się kurczy?” – jeszcze przed lekcją każdy miał za zadanie oszacować odległość w kilometrach, jaką przebył w ciągu 15 lat życia. Braliśmy pod uwagę codzienną drogę do szkoły, sklepu, wyjazdy wakacyjne, weekendowe i inne. Podobną analizę każdy przeprowadził na podstawie wywiadu z babcią, dziadkiem. Gwarantuję ciekawe wnioski o współczesnym świecie i refleksję. A przy okazji z dziadkami zawsze warto pogadać” (2014, s. 176).

Pomysł na taką właśnie lekcję jest bardzo wartościowy, bo nie tylko prowadzi do dyskusji, obejmuje wiele zagadnień z przeszłości i współczesności, ale uczy szacunku i dialogu z osobami, które z założenia są bardzo bliskie, a nie zawsze te relacje mają charakter *ad exemplum*. Dyrektorzy szkół, dostrzegający u nauczycieli nowe i ciekawe podejścia do pracy z uczniami, powinni je ekspozycjonować w toku doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej i traktować jako wartościową naukę. Oczywiście zmiana mentalności zawodowej nauczycieli jest procesem bardzo złożonym, ale dyrektor-przywódca nigdy nie rezygnuje i nie odwraca się nostalgicznie w stronę przeszłości. Ma przecież dokonać transfiguracji szkoły, którą kieruje i poszukiwać ku temu rozmaitych możliwości. „W społeczności uczących się najważniejszym zadaniem nauczyciela będącego **dyrektorem szkoły** jest [...] bycie „pierwszym” uczącym się. Musi angażować się w główne przedsięwzięcia szkolne, stanowiąc przykład zachowania, które – jak sądzimy – zostanie przyswojone przez uczniów i nauczycieli. Pewna sentencja ujmuje to bardzo dobrze: „Nie możesz prowadzić do miejsca, do którego sam nie podążasz” (Barth 1996, za: Day 2008, s. 131).

Bardzo szczególne to wyzwanie, ponieważ nie tylko ujawnia przekonanie o autentyczności, nie tylko tworzy wysoką jakość kultury zawodowej, ale również niesie gotowość do podejmowania ryzyka, które w działalności przywódczej ma zawierać też argumenty odnoszące się do podjęcia danych decyzji. Nie jest to zadaniem łatwym, ale trudno przekonać innych do traktowania spraw jako ważnych, gdy brakuje prawdy, pokory i taktu, a zdecydowanie

zauważalna jest impozycja. Podkreśla więc Christopher Day, że „od sposobu, w jaki dyrektor wspiera rozwój zawodowy nauczycieli, zależy zatem to, czy rozwój ten postrzegany będzie jedynie jako »dodatek«, czy też jako integralny element polityki szkoły, będącej dynamiczną społecznością uczących się dorosłych i dzieci. Zatem głównymi czynnikami w ocenie efektywności dyrektorów szkół są ich umiejętności interpersonalne oraz stosunek do uczenia się. Relacje pomiędzy dyrektorem szkoły a nauczycielami stanowią model dla wszystkich relacji w szkole. Nieustanny lub ciągły rozwój zawodowy odbywający się w klasie i poza nią jest bezpośrednio związany ze zdolnością szkół do rozwoju” (2008, s. 131).

Jest to tym ważniejsze, że nauczyciele coraz częściej rezygnują z pracy. Nie tylko powoduje ten stan pandemia i strach przed zarażeniem się, ale również bardzo niekorzystny klimat emocjonalny w szkołach. Nie będzie tu wystarczające tylko wsparcie nauczycieli od strony psychologicznej, brakuje bowiem przemyślanych rozwiązań w zakresie współpracy z rodzicami, szerokiej dostępności do nowoczesnego sprzętu komputerowego czy też poczucia bezpieczeństwa podczas realizacji zadań zawodowych. Niejedna szkoła jest obecnie miejscem niepokoju i narzekania, co wzmaga brak wypracowywania satysfakcjonujących rozwiązań systemowych dotyczących zawodu nauczycielskiego. Nie może dominować w tym środowisku przekonanie, że nauczyciel jest tylko obiektem kontroli i realizatorem nakreślonych niejednokrotnie bez wyobraźni urzędniczej treści programowych, które nie odpowiadają wykonawczo obecnej sytuacji wywołanej pandemią koronawirusa. Dynamiczne działania dyrektorów szkół są teraz szczególnie potrzebne, ponieważ przywództwo nie może wyrażać słabości czy zniechęcenia. W momencie, gdy nauczyciele odczuwają brak zaufania do siebie, nie będą chcieli angażować się w tak potrzebny przecież tok zmian współczesnej szkoły. Tym samym problematyka przywództwa nie tylko ma stanowić płaszczyznę dyskusji nauczycielskich, ale również być potwierdzana w wizji szkoły i wyznaczaniu kierunków jej realizacji.

Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na coraz wyraźniejsze kształtowanie się szkoły cyfrowej. W literaturze przedmiotu podawane są pewne teorie przywództwa, które chociaż mają szerszy wymiar odnoszący się do internetowych platform społecznościowych, to jednak zawierają treści związane z przemianami szkoły. Paweł Korzyński wymienia teorie przywództwa sytuacyjnego, teorię przywództwa autentycznego, transformacyjnego, teorie wychodzące poza granice organizacji czy teorię ograniczonego przywództwa (2018, s. 31).

Mają one oczywiście swoją specyfikę, możliwości i ograniczenia, a poddana refleksji mogą kształtować wizerunek zarządzania szkołą przez ten pryzmat.

To odniesienie jest zasadne w sytuacji niepewności organizowania procesu kształcenia w warunkach pandemii, a także wyboru form komunikowania się z kadrą pedagogiczną. Korzyński twierdzi zarazem, że „narzędzia ery cyfrowej z jednej strony pomagają liderom komunikować się szybciej z większą liczbą podwładnych, z drugiej zaś stała dostępność liderów na internetowych platformach społecznościowych powoduje dodatkowe rozproszenie ich uwagi, co nie sprzyja autorefleksji” (2018, s. 20).

Warto podkreślić, że w szkołach zupełnie nieoczekiwane trzeba było przekształcić bezpośrednie środowisko pracy w zaskakujące „e-środowisko”, co przyniosło różne konsekwencje, przede wszystkim odnoszące się do rozumienia i poszukiwania atrakcyjności zdalnego nauczania. Zadaniem dyrektorów było więc swoiste przeszukiwanie gwałtownych przeobrażeń rzeczywistości pod kątem przewidywania ich następstw i dostosowywania do nowych warunków pracy szkół. Jedynie działalność administracyjna była w tym procesie wystarczająca.

### Przywództwo jako odniesienie do współpracy podmiotów szkoły

Małgorzata Dutka-Mucha i Krzysztof Gawroński podkreślają, że „efektywny zespół ma jasno określone cele pracy i wie, co ma robić. Każdy z członków przyjmuje częściowo odpowiedzialność za przywództwo, wszyscy aktywnie uczestniczą w pracy, czują się docenieni i wspierają się. Członkowie zespołu słuchają siebie wzajemnie, szanują odmienne opinie, lubią wspólnie pracować. Potrafią zachowywać się w sposób przyjazny, chwalić pomysły i akceptować je, wprowadzać klimat otwartości i szczerości, podążać za grupą, realizować wspólnie wypracowane rozwiązania, utrzymywać standardy pracy zespołowej oraz zasady etyki” (2020, s. 103).

Przedstawione atrybuty działalności rady pedagogicznej są oczywiście bardzo zasadne, ale zarazem dość trudne wykonawczo, ponieważ ich dostrzeżenie i zadowalające wykonywanie wymaga mocnego przekonania u nauczycieli, że warto się zaangażować w proces sprzyjający budowaniu trwałego dialogu pedagogicznego i promowania jego wartości, nie zaś tworzenia w szkole atmosfery izolacji i animozji. Zatem „liczy się również rozwijanie i wspieranie kreatywności celem podejmowania nowych inicjatyw. Równie ważnym i potrzebnym elementem jest umiejętność kierowania pracą grupy, poczynając od zaplanowania spotkania do jego zakończenia, przy zastosowaniu dostępnych technik. Przewodniczący powinien również zadbać o stworzenie atmosfery życzliwości

i zgodnego współdziałania wszystkich członków rady. Posiadanie tych umiejętności powoduje, że dyrektor staje się liderem – przywódcą zespołu nauczycieli, który prowadzi grupę do celu, wskazując kierunek działania, aktywizuje i motywuje członków do przyjmowania określonych ról, wykonywania powierzonych zadań i współpracy. Dyrektor cieszący się autorytetem wśród nauczycieli sprawia, że uczestnicy spotkania uważnie go słuchają, wykonują powierzone zadania, chętniej zabierają głos i podejmują dyskusję, przestrzegając obowiązujących zasad” (Dutka-Mucha, Gawroński 2020, s. 102).

Ponownie można dostrzec wiele zasadnych kwestii, ale mogą się tu pojawić pewne wątpliwości, czy w tym ujęciu to dyrektor szkoły jako przewodniczący rady pedagogicznej nie ma powierzonej jednostronnie funkcji aktywizującej. Oczywiście jego zadaniem przywódczym jest swoiste „porwanie” kadry do działania, ale aby to miało miejsce, pracownicy także powinni aktywnie promować siebie i postrzegać dyrektora jako swojego sprzymierzeńca, nie zaś tylko jako ważną osobę, która ma rozwiązywać dane sprawy. Tym samym nauczyciele nie mogą pomijać ważności także swojego przywództwa, ponieważ wówczas zaczną odkrywać metamorfozy i je doceniać. W przywództwie niezbędne jest więc nie tylko poszukiwanie różności, ale też umiejętność łączenia ich z pragmatycznością, bo szkoła nie może być nudna i jednopostaciowa. Przywództwo zatem sprawia, że chęć do działania staje się wiodącym czynnikiem zawodowej satysfakcji i odkrywania jego cech, które będą dla nauczycieli bardzo przydatne. Odrzucane jest tym samym przekonanie, że jest to praca bez sensu. Bycie nauczycielem zakłada umiejętność wypracowywania twórczej taktyki zawodu, ale trudno jest ją realizować bez konsultacji, współpracy i decyzji. To swoisty zmysł tworzenia sztuki nauczycielskiej, a więc warto, aby był wspierany dobrą współpracą i przemyślanym reagowaniem na pojawiające się rozmaite zjawiska w edukacji, kulturze czy społeczeństwie. Szkoła nie może być od nich oddalona, gdyż jej reforma tak naprawdę zacznie się od otwarcia na pomysły i wyobraźnię. Bez nich pozostanie miejscem statycznym, a tym samym pozbawionym mocnych argumentów o swojej wyjątkowości w doprowadzaniu uczniów do zdobycia wykształcenia, które będzie posiadało zastosowanie we współczesnym świecie, gdy zdobyta wiedza wraz z umiejętnościami okażą się użyteczne i doceniane. Tym samym nauczyciele muszą być otwarci na wprowadzanie zmian, jeśli naprawdę interesują się zagadnieniami przywództwa, ponieważ bez tej kategorii zawodowej nie zdobędą nowych sił, jak również nie zmienią obecnego statusu nauczyciela. To właśnie przywództwo daje zjednoczenie i wytrwałość ku zmianom, nie zaś dziwne przekonanie, że nauczyciele i tak zrealizują swe zadania, chociaż koncepcje wymagań zasługują na gruntowną krytykę czy wręcz

odrzuć, biorąc pod uwagę kwestie prawne i decyzyjne. Jest to zbyt poważny zawód, aby jego przedstawiciele byli rozproszeni, niezdecydowani i rozgoryczeni. Dzieje się tak, gdy znakomite inicjatywy nauczycielskie, które mogą stanowić cenne źródła inspiracji dla tych, którzy je odkryli, nie mają charakteru powszechności. Niestety tych zamierzeń podjęcia wysiłku dla zmian jest zbyt mało. Za kilka lat wszystko będzie inne, trzeba już dziś o tym myśleć, a najlepszym sposobem na poradzenie sobie z tymi przemianami jest właśnie wspólna działalność, w której nasz potencjał będzie wynikał z wolności, kreatywności i radości bycia nauczycielem. Jest to więc niezbędny kierunek dla przyszłości zawodu nauczycielskiego.

### Nauczyciel zadowolony a nie zniechęcony

Jak zauważa Brian Tracy, aby pomóc pracownikom stać się zadowolonymi, produktywnymi członkami zespołu, trzeba zrozumieć ich motywacje. Przeważnie motywują ich cztery czynniki. Pierwszym z nich jest wymagająca, ciekawa praca. Większość osób chce pracować i cieszyć się zajęciami, które utrzymują ich w stanie aktywności oraz zmuszają do przekraczania swoich możliwości, do wyjścia poza sferę komfortu, aby w ostatecznym rozrachunku uczyć się i rozwijać. Podwładni nie kupią celów i zadań pośrednich zespołu, jeśli będą otrzymywać wyłącznie najbardziej przyziemne zadania. Po drugie, ludzie silnie motywuje praca w środowisku o dużym poziomie zaufania. Środowisko takie tworzy się, dokładając starań, aby pracownicy byli w pełni poinformowani. Kiedy podwładni czują, że mają pełną wiedzę o wszystkim, co wpływa na ich pracę i stanowisko, mają większe zaufanie i silniejszą motywację do osiągania dobrych wyników, niż w sytuacji, w której czują, że trzyma się ich w nieświadomości (2010, s. 124).

Te dwa czynniki są bardzo zasadne w pracy nauczycieli, ponieważ motywacja daje wiele radości i pomysłowości, możemy powiedzieć, że swoistą energię do działań, wzbijającą się ku nowościom, i chęć dzielenia się tym wszystkim, co ma się niezwykłego. To zarazem takie wykorzystywanie posiadanych możliwości, aby ich niedocieczone wkomponowanie w obrazy rzeczywistości niosło ważność obecności w toku nieustających przemian, także poprzez namysł i interpretację. Z kolei zaufanie jest generalnie kategorią budującą stan nauczycielski i porządną szkołę pod względem osiągnięć dydaktycznych i wychowawczych. Nie jest możliwe skuteczne prowadzenie szkoły bez tworzenia stałej atmosfery ufności i korzystnego klimatu emocjonalnego do wszystkich

podmiotów ją reprezentujących. Właśnie w zaufaniu odnajdujemy podkategorie istotne dla osobowego kontekstu jego obecności – dobroć, przyjacielskość, samodzielność w realizacji danych zadań czy własną autentyczność. Jest to kategoria, której w polskiej szkole bardzo brakuje i jeśli niejednokrotnie zachwyca się jakością edukacji w innych krajach, należy przyrzeć się wnikliwie, jaką rolę w tych osiągnięciach odgrywa zaufanie.

W dalszym ciągu swoich przemyśleń Tracy podkreśla, że pracownicy czują się zmotywowani, gdy powierzy im się osobistą odpowiedzialność za wyniki. To jedno z najwspanialszych narzędzi budowania kompetencji i pewności siebie. Dajmy im do wykonania ważne, ambitne zadanie, a następnie wspierajmy ich w trakcie realizacji. Im więcej odpowiedzialności przyjmie dana osoba, tym lepiej nauczy się podejmować decyzje i być liderem – wówczas stanie się bardziej wartościowa dla firmy. Po czwarte, ludzi motywuje okazja do osobistego rozwoju i awansu. Wiele osób zdecyduje się podjąć pracę lub zostać na gorzej płatnym stanowisku, jeśli są przekonane, że dzięki temu staną się bardziej kompetentne i zyskają lepsze umiejętności. Będą wiedziały podskórnice, że te dodatkowe umiejętności i doświadczenie uczynią je w przyszłości bardziej wartościowymi pracownikami. Ku zdumieniu wielu menedżerów pieniądze oraz warunki pracy są dopiero na piątym i szóstym miejscu w rankingu czynników motywujących do pracy (2010, s. 125).

W odniesieniu do zawodu nauczycielskiego zgodzimy się, że ukierunkowanie toku zarządzania zasobami ludzkimi na odpowiedzialność i dawanie licznych możliwości sprzyjających własnemu rozwojowi jest jak najbardziej zasadne i nie wymaga dodatkowego komentarza. Wydaje się również, że te kategorie wręcz są potwierdzane przez tych nauczycieli, którzy przeciwstawiają się szkolnej stagnacji i poszukują dla siebie i swoich uczniów oryginalnego uobecnienia. Warto zarazem podkreślić, że w pracy nauczycielskiej ogromną rolę odgrywa poczucie rzetelnego wynagrodzenia za wykonywaną pracę, która nie ma przecież charakteru ośmiu godzin w ciągu dnia, nie ma związku z powtarzalnością zadań, jak też niesłusznie zarzucanej próżności. Jest to proces dochodzenia do kunsztu, który może mieć różne drogi, ale właśnie dyrektor-przywódca może go wzmacniać, rozmawiać o jego wyznacznikach albo też reagować na możliwe w tym toku trudności. Jest więc tu zasadna koncepcja nauczycielskiej wspólnoty w kierowaniu szkołą, jak też swoistej analizy, co zdobyliśmy, ale co jeszcze przed nami? Zapewne pojawią się wówczas obszary, które nigdy wcześniej nie zostały uwzględnione w działalności szkoły i tym samym zabrakło tak ważnego poczucia sukcesu i wparcia.



Anna Giza-Poleszczuk twierdzi, że „jeżeli w polskich szkołach, na każdym poziomie pojawi się nastawienie na umiejętność budowania konsensusu, poczucia własnej wartości, będzie to podstawa do tworzenia wspólnoty” (2020, s. 19).

Ten kierunek wart jest promowania, gdyż konsensus zakłada zgodę na wspólną realizację celów i niesie zarazem świadomość własnej roli w danych przedsięwzięciach, co nie pozwala na ich lekceważenie czy też torpedowanie. Niezbędne jest tu przywództwo, a jak podkreśla autorka, mamy w tym zakresie kryzys, „nie ma kogoś, kto powie: »trzeba to zrobić – i ja za tym stoję«” (2020, s. 18).

Przywódca przekonuje o sensie swojego działania, które wzmacnia konkordia. Zespół ma więc swoją charakterystykę, dynamikę, osiągnięcia i nowe pomysły, a przywódca sam w sobie je potwierdza. Jest to czytelne dla innych oraz odebrane bez czynnika ostentacji.

### Dynamika funkcjonowania zespołów pracowniczych

Brian Tracy wskazuje, że dynamikę najlepszych zespołów charakteryzuje pięć cech. Pierwszą z nich jest posiadanie wspólnych celów i zadań pośrednich. Każdy członek zespołu ma całkowitą jasność co do tego, jaką pracę trzeba wykonać. Wszyscy znają odpowiedź na pytanie: „Co dokładnie usiłujemy osiągnąć?”. Najlepsze zespoły charakteryzuje duża ilość interakcji. Członkowie rozmawiają, i uzgadniają idealną wizję – jak w przyszłości ma wyglądać doskonały produkt lub usługa lub też jak miałby wyglądać ich cel, gdyby go osiągnęli. Dyskutują, wyjaśniają i jednomyślnie zgadzają się na kroki, które należy podjąć. Występuje bezpośredni związek pomiędzy ilością czasu poświęconą na przedyskutowanie celów zespołu a poziomem zaangażowania każdej osoby w realizację tych celów po zakończeniu dyskusji. Gdy spotyka się zespół, którym kierujemy, pierwsze pytania, jakie trzeba zadać, powinny brzmieć: „Jakich wyników oczekuje się od nas? Co usiłujemy osiągnąć? Jak się za to zabierzemy?”. Drugim obszarem do określenia są standardy wykonania. W jaki sposób zespół będzie mierzył postępy i jak upewni się, że praca została dobrze wykonana? Nie można przecież trafić w cel, którego się nie widzi. Jeśli ludzie nie mają jasności co do rezultatów lub sposobów ich mierzenia, praca zwykle nie zostaje wykonana. A jeśli zostanie zrealizowana, często występują niepotrzebne opóźnienia, problemy i inne niedociągnięcia (2010, s. 126).

Drugą z kolei cechą są wspólne wartości. Przed rozpoczęciem wykonywania zadania stawiane są między innymi pytania: „Za czym się opowiadamy? W co wierzymy? Jakie są wspólne, jednoczące nas zasady? Jak będziemy współ-

nie zarządzać relacjami? Na jakiej podstawie? Czy jesteśmy przekonani o tym, że bardzo ważna jest spójność? Że ważne jest być nieodmiennie uczciwym i otwartym wobec siebie nawzajem? Czy zgadzamy się, że nawet się nie zgadzając, będziemy sobie wzajemnie okazywać szacunek? Czy zawsze będziemy mówić prawdę? Czy zdecydujemy się przyjąć odpowiedzialność i nie będziemy wymyślać wymówek, gdy sprawy się źle ułożą? Życie w harmonii i zgodzie z najgłębszymi wartościami oraz przekonaniami ma zasadnicze znaczenie dla odczuwania zadowolenia z samego siebie i swojej pracy, a także dla osiągnięcia najlepszych rezultatów (2010, s. 128–127).

Ten obszerny kontekst pytań nie przyniesie zadowolających odpowiedzi, jeśli nie zostaną ukształtowane i zarazem wzmacniane kompetencje społeczne i emocjonalne nauczycieli. To przecież one prowadzą do otwartości, do prowadzenia dialogu czy też odróżniania dróg prawdziwych od mistyfikacyjnych, które są niejednokrotnie warunkiem, aby nie utracić orientacji, co można uzyskać dzięki świadomości potrzeby nabywania tych kompetencji, które są w zawodzie nauczyciela niezbędne. Trudno będzie odpowiedzieć na powyższe pytania bez spójności zespołu i przywództwa mającego charakter wspierający, czyli budzącego zainteresowanie wszystkich osób w kadrze pedagogicznej szkoły.

Kolejna cecha w omawianym aspekcie dynamiki najlepszych zespołów to wspólne plany. Gdy jest już jasność co do celów i standardów, trzeba wyznaczyć termin ostateczny i terminy pośrednie dla każdego zadania. Każda osoba musi wiedzieć, czego dokładnie się od niej oczekuje, w jakim standardzie wykonania i do kiedy. Najlepszą stroną decyzji grupowej jest to, że w rezultacie wskazany zostanie wyraźnie zakres odpowiedzialności każdej osoby. Wszyscy będą dokładnie wiedzieć, co mają zrobić osobiście, a także co mają zrobić pozostałe osoby. Jednym z najsilniejszych czynników motywujących do doskonałej i terminowej pracy jest presja osób równych rangą. W sytuacji, gdy wszyscy wiedzą, jakie zadanie do realizacji ma każda osoba, pojawia się silna, niewypowiedziana presja, aby nie zawieść na swoim „froncie”. Wszyscy patrzą i oceniają. Solidarne przyznawanie się do pożądaných wyników prowadzi do odczuwania zespołowego zaangażowania i poczucia uczestnictwa w podejmowaniu decyzji. Następną cechą, którą wymienia Tracy, obejmuje klarowne przywództwo. Lider zespołu jest widoczny. Prowadzi działania. Utrzymuje kontakt z każdą osobą i angażuje się w realizację każdego zadania, stale oferując wsparcie, zachętę oraz informacje zwrotne. Najlepsi liderzy przewodzą poprzez własny przykład; wyznaczają standardy. Postrzegają siebie jako wzorzec dla innych i zawsze postępują tak, jak gdyby byli obserwowani, nawet jeśli nikt nie patrzy. Najlepsi liderzy zespołów przyjmują całkowitą odpowiedzialność za członków zespołu.



Dobry przywódca zespołu działa jak blokujący, nieustannie szukając sposobów, aby usunąć przeszkody na drodze wyników poszczególnych członków. Dobry lider postrzega siebie jako pomocnika i osobę ułatwiającą pracę zespołową i działania zespołu. Natomiast piątą cechą, charakteryzującą najwydatniejsze zespoły, jest nieustanny proces ewaluacji i oceny wyników pracy. Większość działań i projektów napotyka raz po raz problemy i nieoczekiwane zwroty akcji. Błędy zdarzają się częściej niż sukcesy. Najlepiej więc przyjąć zasadę, że niepowodzenie jest zaledwie inną formą informacji zwrotnej. Dobre zespoły stale o to proszą, bo to sprzyja poszukiwaniu sposobów rozwiązania powstałych problemów (2010, s. 128–129).

Wskazane cechy mają budzić przekonanie, że ich łączność prowadzi z jednej strony do stworzenia takiej organizacji, że wszyscy będą czuli się znakomicie, z drugiej – bardzo mocno podkreśla rolę jednego przywódcy, co może wydawać się bardzo trudne realizacyjnie, więc może warto mówić o potrzebie kształtowania przywództwa, które będzie interpretowane jako główny atrybut wspólnoty. Takie podejście budzi zupełnie inny rozwój tej umiejętności, bo obejmuje przekonanie, konstytuowanie, przekształcanie i upowszechnianie. Pierwsza z tych kategorii podkreśla kwestię posiadania zdolności przywódczych, sprawiających, że są one zauważone i doceniane. Kolejna akcentuje tworzenie koncepcji, ustanawianie kierunków działań i oczywiście organizowanie zespołu. Trzecia kategoria podkreśla przekształcanie ról przywódczych, dostosowywanie ich do panujących warunków i wyznaczenie perspektyw, ostatnia zaś domaga się podejmowania dyskusji o kryzysie przywództwa, nagłaśniania tej problematyki jako ważnej z punktu widzenia efektywności pracy zespołów i wdrażania założeń do programów działalności rozmaitych instytucji. Słusznie bowiem stwierdzają Ken Blanchard i Marc Muchnick, że „wspinaczka jest łatwiejsza, gdy idzie się z kimś” (2013, s. 57). Warto zatem wspierać przywódcę poprzez zaangażowanie się w budowanie relacji i akumulację ich najgłębszych wartości.

W odniesieniu do pracy dyrektora-przywódcy szkoły można też postawić pytanie: Czym charakteryzuje się rada pedagogiczna? Cytowany już w tym artykule B. Tracy wymienia w dynamice zespołu cztery etapy rozwoju: formowania się, wrzenia, normalizacji i osiągnięć. Najpierw zespół musi się uformować. Jego członkowie się spotykają. Wszyscy są zadowoleni i z niecierpliwością oczekują podjęcia wspólnej pracy. W tej fazie morale jest wysokie, duże są także oczekiwania co do wydajności. Ale faktycznie niewiele się robi. Następnie wkracza już rzeczywistość. Pojawiają się obszary niezgody. Członkowie zespołu zajmują odmienne stanowiska. Do gry włącza się ego. Zespół zaczyna się spie-

rać i debatować nad celami oraz środkami osiągnięcia tych celów, czyli przechodzi do etapu wrzenia. Wydajność gwałtownie spada. Nic się nie robi. Gdy zespół zaczyna się lepiej poznawać, dyskutuje na temat celów i sposobów, na jakie każdy członek może przyczynić się do ich osiągnięcia. Wówczas etap wrzenia dobiega końca. Każda osoba zaczyna się czuć komfortowo w swojej roli i zespół przechodzi do fazy normalizacji. Wydajność się podnosi, a współpraca członków układa się coraz bardziej gładko. I wreszcie zespół zaczyna ze sobą współpracować gładko i spójnie. Wówczas ma miejsce faza osiągnięć. Na tym etapie zaczyna osiągać prawdziwe rezultaty. Kluczem do wysokiej wydajności w pracy zespołowej jest bowiem harmonia (2010, s. 129–130).

Warto na tym tle spojrzeć na działalność niejednej rady pedagogicznej i pracy dyrektora szkoły i uczciwie odpowiedzieć na pytanie – który z tych etapów charakteryzuje zespół nauczycieli pracujących w danej szkole? Niebezpieczny z punktu widzenia klimatu szkoły jest etap wrzenia, ale jest on jednak bardzo prawdopodobny i tym samym dobre kierowanie szkołą wymaga poszukiwania rozwiązań na rzecz całościowego uczenia się nauczycieli oraz promowania przywództwa edukacyjnego dla wdrażania zmian. Szkoła ma być kompetentna, a skoro tak, to nie można doprowadzać do sytuacji, że będzie rozczarowywać nie tylko nauczycieli, ale też uczniów i ich rodziców. Nie jest czymś złym, że mamy różne punkty widzenia spraw, ale nie jest zarazem dobrze, że patrząc na szkołę nie przyznajemy się, że nie widzimy szkoły i tym samym nie czynimy wysiłku, aby ją ponownie dostrzec jako ciekawe miejsce i przekształcające się przede wszystkim dzięki nam. Wspomniany etap wrzenia umożliwia przebywanie, ale nie tworzenie i to jest poważnym mankamentem szkolnej rzeczywistości. Nie trzeba zaś uzasadniać, że satysfakcjonującą pracę szkoły wyznaczają przeciwstawne kategorie, jak choćby współpraca, indywidualne, ale też zespołowe uczenie się czy kierunki działań wyznaczające transformację pracy szkoły. Nauczyciele mają więc przed sobą możliwości tworzenia bardzo ciekawych struktur rozwoju zawodowego, ale ten proces zdecydowanie potrzebuje twórczej dynamiki ich działalności, aby szkoła była faktycznie uczącą się placówką.

## Zakończenie

Współczesna szkoła nie może pomijać intensywnych prób dostosowywania swej działalności do zmiennej rzeczywistości, ale przywództwo w tym kontekście nie musi się ograniczać tylko do powtarzalnych wzorców komunikowania się, podawania zadań i także ograniczeń, ale może mieć charakter wariantowy,

sprzyjający różnym formom aktywności, jak również odnajdywania nowych możliwości dla bezpośrednich kontaktów i ich wcielania w życie. Zarazem dla szkoły potwierdzanie wykorzystywania nowoczesnych orientacji ma znaczenie budujące jej rolę w społeczeństwie, ale niech będzie to proces nie tylko technologiczny, ale również humanistyczny, bo ich współzależność jest oczywista, a zarazem poszukująca swojego uprawomocnienia. Bezsprornie jednak w tej rzeczywistości najważniejszy jest zawsze człowiek, aktywowany do uczestnictwa w procesie uczenia się i swojej samorealizacji.

Przywództwo w tym aspekcie może przynieść wiele korzyści, jeśli podkreśla działanie dla przyszłości, w pozytywnym oczywiście znaczeniu. Style przywództwa dyrektorów kształtują przecież szkolną rzeczywistość, mogą rozwijać, ale też blokować różne inicjatywy, a przecież to w aktywności, niezależności, otwartości czy we współdziałaniu można odnajdywać wysoki poziom realizacyjny zadań organizacji. Przywództwo ma więc rozwijać potrzeby zespołu, a dyrektor jako właśnie skutecznie go prowadzący ma właśnie nie utożsamiać go bezwzględnie ze swoją funkcją kierowniczą.

## BIBLIOGRAFIA

- Blanchard K., Muchnick M. (2013), *Pigułka przywództwa*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Day Ch. (2008), *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk: GWP.
- Dutka-Mucha M., Gawroński K. (2020), *Rada Pedagogiczna. Obowiązki, kompetencje i odpowiedzialność*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Giza-Poleszczuk A. (2020), *To się jeszcze da skleić*, „Plus Minus”, nr 232.
- Hattie J. (2015), *Widoczne uczenie się nauczycieli*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Korzyński P. (2018), *Przywództwo w erze cyfrowej*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Lowney Ch. (2014), *Lider. Papież Franciszek*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Nowosad I. (2011), *O zmianie paradygmatu rozwoju szkolnictwa*, „Edukacja”, 1.
- Szulski J. (2014), *SOR*, Warszawa: JS & Co Dom Wydawniczy.
- Szulski J. (2019), *Musimy pokazać, że się nie boimy*, „Newsweek”, 11 (tekst: D. Karpuk).
- Tracy B. (2010), *Jak przewodzą najlepsi liderzy*, Warszawa: MT Biznes.

## STRESZCZENIE

W artykule podkreślono rolę przywództwa dyrektora w kierowaniu szkołą. Zwrócono uwagę na dynamikę zespołów nauczycielskich oraz etapy ich działania. Podkreślono też potrzebę wspierania działalności przywódczej przez nauczycieli, kierując się współpracą, budowaniem relacji i promowaniem najgłębszych wartości. Wskazano czynniki ważne w podejmowaniu decyzji o braku rezygnacji z pracy w szkole, a także komponenty motywacyjne w osiągnięciu zadowolenia z wykonywanego zawodu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** dyrektor, przywódca, nauczyciel, dynamika, zespół, współpraca

## SUMMARY

This article puts emphasis on the role of school head teachers' leadership in managing school. The attention was also paid to the dynamics of teams and the stages of their performance. The need for teachers to support the activity of head teachers through cooperation, building relations and promoting the deepest values, was also highlighted. Critical factors in deciding not to resign from work at school were also indicated, as well as the motivational components in achieving satisfaction with the profession.

**KEYWORDS:** head master, leader, teacher, dynamics, team, co-operation

JAROSŁAW MICHALSKI – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 24.01.2021

Daty recenzji / Revised: 13.04.2021; 22.07.2021; 25.09.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022



## Kształtowanie wartości dzieci i młodzieży w uwarunkowaniach społeczno-emocjonalnych współczesnej rodziny

Shaping the values of children and youth in the socio-emotional conditions of the contemporary family

DOI 10.25951/9534

### Wprowadzenie

Ważnym elementem życia jednostki ludzkiej i rodziny są przyjmowane, uznawane i realizowane wartości. Wyznaczają one cel w życiu, stanowią istotną motywację w podejmowanych działaniach i dokonywanych wyborach zachowań w różnych sytuacjach życiowych. System przyjmowanych wartości ma istotne znaczenie w kształtowaniu jakości funkcjonowania społecznego i emocjonalnego środowiska rodzinnego. Niezależnie od struktury i typu organizacyjnego wspólnoty rodzinnej przyjmuje ona pewną hierarchię systemu wartości. Może zawierać w kulturze życia rodzinnego bardziej ubogacone wartości, odpowiednie do przyjmowanych i uznawanych w globalnym społeczeństwie. Może także, szczególnie w rodzinach dysfunkcyjnych, przyjmować ubogą sferę aksjologiczną, tworzyć nawet podkulturę patologicznych zachowań kulturowych w codziennym funkcjonowaniu interakcji wewnątrzrodzinnych i kontaktach społecznych w środowisku lokalnym. Rodzina prokreacji przejmuje od rodziny pochodzenia tradycje, obyczaje, wzory zachowań i przede wszystkim – określony system wartości. Jest dla młodego pokolenia niezmiernie ważnym środowiskiem społeczno-emocjonalnym i jednocześnie pierwotnym, które w najpełniejszy sposób, w stosunku do najmłodszych dzieci, przekazuje hierarchię systemu wartości.

Kształtowanie aksjologicznych zachowań we wspólnocie rodzinnej uwarunkowane jest wielostronnymi elementami funkcjonalnymi, peda-

gogenicznymi, socjalizacyjnymi, moralnymi oraz przyjętym modelem kulturowym członków rodziny. Przemiany cywilizacyjne, technologiczne, kulturowe, społeczne globalnego i lokalnego środowiska mają niewątpliwą wpływ na funkcjonowanie współczesnej rodziny. Należy wyrazić pogląd, iż mikrostruktura rodzinna z natury swej, jako pierwotne, emocjonalne i społeczne środowisko, ma optymalne możliwości kształtowania wartości swych dzieci. Funkcje aksjologiczne współczesnej rodziny mogą jednak być w pewnym zakresie ograniczone. Wynikają one z nowych uwarunkowań kulturowych i aksjonormatywnych środowisk społecznych pozarodzinnych oraz niekorzystnych, a nawet krytycznych sytuacji wewnątrzrodzinnych. Celem publikacji jest dokonanie analizy wybranych komponentów życia rodzinnego, a także ich niewydolność społeczno-emocjonalną w kształtowaniu systemu wartości dzieci i młodzieży.

Sformułowany cel analizy teoretycznej znaczenia rodziny w przekazie wartości młodemu pokoleniu oraz pewne jej ograniczenia aksjologiczne konkretyzują postawienie problemów w postaci:

Jakie elementy życia rodzinnego optymalizują kształtowanie systemu wartości u dzieci?

Jakie uwarunkowania społeczno-emocjonalne (dysfunkcjonalne) ograniczają przekaz wartości w środowisku rodzinnym?

## Pojęcie i klasyfikacja wartości

Pojęcie wartości definiowane jest w filozofii, etyce, socjologii, psychologii, kulturze i pedagogice. W pedagogice wartość określana jest jako to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi zazwyczaj cel ludzkich dążeń. Wyrażają one to, co powinno być i czego pragniemy, ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć. Stanowią istotne filary, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe, w tym także rodzinne (Łobocki 2006).

Termin „wartość” wiąże się najczęściej z określaniem wyborem. Stanowi pewien cel podejmowanych działań, dążeń, korzystnych dla aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia. Powodują stan pragnień, aspiracji, poglądów i przekonań jednostki o tym, co jest ważne i godne pożądania w życiu osobistym i społecznym.

Określenie pojęcia wartość w obszarach kulturowych można utożsamiać z określonymi symbolami lub przedmiotami niesymbolicznymi o znaczeniu

uniwersalnym. Przyjmuje także znaczenie tego pojęcia, jako upowszechnione w społeczeństwie poglądy, przekonania, godne pożądanía, sądy i zachowania członków tego społeczeństwa. Są one powszechnie akceptowane jako postępowanie egzystencjalno-normatywne, tworzące pewien system wartości i norm uważany za godny pożądanía dla globalnego społeczeństwa (Wołodźko 2000).

Należy przyjąć pogląd, że pojęcie wartości nie jest jednoznacznie rozumiane. Określane jest najczęściej w zależności od ujęcia poszczególnych dyscyplin naukowych, których przedmiotem zainteresowania są aksjologiczne obszary badań.

Mimo że poszczególne nauki społeczne różnią się w podejściu do pojęcia wartości, wszystkie są jednak zgodne co do tego, że są one zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym człowieka, a także rodziny i społeczeństwa bardzo ważne i odgrywają istotną rolę kulturową i etyczno-moralną. Ponadto wartości uznawane i przyjmowane przez jednostkę ludzką i rodzinę mają dużą siłę emocjonalną i motywacyjną, która kształtuje kierunek postępowania w celu osiągnięcia zamierzonych celów życiowych. Dokonują także oceny zjawisk społecznych oraz wyrażają pewne aspiracje, pragnienia zarówno w sferze materialnej, konsumpcyjnej, jak i kulturowej, społecznej, moralnej.

W aksjologicznych rozważaniach, podobnie jak brak jest jednolitości w określeniu pojęcia wartości, tak również klasyfikacja typologii ich jest wielostronnie pojmowana przez różnych autorów.

Max Scheler (zob. Puzynina 2013), twórca fenomenologicznej etyki, dokonuje klasyfikacji wartości na:

- hedonistyczne – to, co przyjemne i nieprzyjemne, tej wartości odpowiada funkcja zmysłowa, uczuciowa, stan przyjemności i bólu;
- witalne – wzmacniającego się i słabnącego życia, zdrowia i choroby, słabości i mocy, pełni sił, starzenia się i śmierci;
- duchowe – niezależne od ciała i środowiska, charakterystyczna dla nich jest oczywistość powinności, ofiarowanie dla nich wartości życia;
- religijne – ujawniają się one we wszystkich zjawiskach i przedmiotach danych jako symbole, wchodzących w sferę absolutną.

Przedstawiona typologia aksjologiczna, choć ujmuje wiele zachowań i dążeń egzystencjalno-normatywnych, także duchowych, jednostki ludzkiej, pomija jednak wartości, które istotne są we współczesnych czasach. Należą do nich: wartości materialno-konsumpcyjne, intelektualne (poznawcze), uniwersalne (sprawiedliwość, prawda, wolność, tolerancja).

W socjologicznym ujęciu B. Sztumska i J. Sztumski (2002) przedstawiają szeroką klasyfikację typologii wartości.



Wymieniają w niej następujący podział:

- autoteliczne, będące celem samym w sobie i instrumentalne, stanowiące środek do ich osiągnięcia. Wartościami autotelicznymi są takie, które ze względu na swoje znaczenie, stanowią cel pożądań oraz przesłankę perfekcji w wyborach dokonywanych przez ludzi. Z kolei wartości instrumentalne obejmują zachowania, które służą do osiągnięcia wartości autotelicznych.
- deklarowane przez ludzi i realizowane przez nich na co dzień. Deklaruje się te wartości, które uchodzą za bardziej cenione w danym społeczeństwie lub te, które wypada deklarować, by nie narazić się tym, którzy owe wartości głoszą. Natomiast urzeczywistnia się te wartości, które są możliwe do zrealizowania. Zdarza się, że ludzie nie zawsze realizują deklarowane wartości bądź nie zawsze deklarują wartości realizowane.
- abstrakcyjne, istniejące w sferze świadomości oraz konkretne, istniejące materialnie. Wartości abstrakcyjne często utożsamia się różnymi ogólnymi pojęciami typu: wolność, równość, braterstwo, sprawiedliwość, piękno, dobro, których potencjał informacyjny jest niewielki, dopóki nie zostaną sprecyzowane.
- trwałe – czyli takie, które wydają się być odwieczne i efemeryczne, czyli okresowe. Wartości trwałe są przekazywane z pokolenia na pokolenie, wykazują nieprzemijającą żywotność oraz budzą powszechną akceptację, jak np.: prawda, mądrość, przyjaźń itp.
- wartości efemeryczne są wartościami przejściowymi, zmieniającymi się pod wpływem doraźnych potrzeb, sytuacji czy nawet politycznych oczekiwań.
- racjonalne są to takie, które dają się uzasadnić rozumowo i irracjonalne – wynikające z życzeniowego myślenia. Racjonalnymi wartościami nazywa się te, które z punktu widzenia aktualnego stanu wiedzy są w jakimś stopniu prawdopodobne i możliwe do realizacji w określonym czasie, miejscu i warunkach społecznych. Irracjonalnymi natomiast nazywamy te wartości, które z rzeczywistego punktu widzenia nie są prawdopodobne, dlatego też nie mogą być urzeczywistnione w życiu jednostki ludzkiej.

Klasyfikacja określona przez B. Sztumską i J. Sztumskiego ujmuje zbyt ogólne sformułowanie poszczególnych grup przynależnych do wielostronnych wartości. Autorzy nie przyporządkowują wyróżnionych wartości do wymienionych kategorii. Należy jednak sądzić, że przyjęte w klasyfikacji grupy aksjologiczne mieszczą w sobie całą paletę różnorodnych wartości, bardziej lub

mniej uznawanych w społeczeństwie i w oddziaływaniach socjalizacyjno-wychowawczych środowiska rodzinnego.

Istota środowiska rodzinnego w kształtowaniu wartości u dzieci i młodzieży

Rodzina stanowi niezmiernie ważne środowisko społeczne, opiekuńcze, emocjonalne, wychowawcze i kulturowe dla dzieci i młodzieży. Nadrzędność środowiska rodzinnego w stosunku do innych środowisk społecznych w kształtowaniu systemu wartości u dzieci wynika z kilku istotnych uwarunkowań.

Dziecko jako członek środowiska rodzinnego przebywa w nim najdłużej, bo od urodzenia aż do usamodzielnienia się, a nawet dłużej (jeszcze w okresie dorosłości).

Więzi emocjonalne w rodzinie są bliskie – twarzą w twarz – wynikają one z układu pokrewieństwa między rodzicami i dziećmi.

W pierwszych okresach rozwojowych dziecka funkcjonuje w rodzinie nadrzędność rodziców w stosunku do podrzędności dziecka jako podmiotu oddziaływań rodzicielskich.

W środowisku rodzinnym istnieje codzienna komunikacja interpersonalna, w której następuje socjalizacja dziecka i tworzenie systemu wartości.

Rodzina jest środowiskiem naturalnym i jednocześnie pierwotnym. Pierwsze oddziaływania wychowawczo-opiekuńcze i socjalizacyjne powodują tworzenie się systemu wartości i ich hierarchii w zachowaniach dzieci.

Tradycje, zwyczaje i obyczaje funkcjonujące w środowisku domowym są elementem zbliżającym uczuciowo członków rodziny. Celowo stosowane metody wychowawcze realizowane w rodzinie optymalizują przekaz wartości rodzinnym dzieciom i młodzieży (Cudak, Cudak 2020).

Rodzina jest korzystnym środowiskiem społecznym, które zarówno w sposób niezamierzony i w niewielkim stopniu uświadomiony, a także w celowym oddziaływaniu wychowawczo-opiekuńczym dąży do rozwoju umysłowego, społecznego, emocjonalnego i moralnego dziecka. Kształtuje również jego osobowość i internalizację określonych wartości oraz zasad i norm postępowania (Kawula 2007).

Niezamierzone i nieplanowane oddziaływanie, które w codziennych interakcjach między członkami rodziny, szczególnie między rodzicami i dzieckiem, mają miejsce w różnych sytuacjach i zdarzeniach, tworzą pewien bardziej bądź mniej ubogacony system wartości. Nieuświadomione wielostronne działania

rodzicielskie, funkcjonujące w środowisku rodzinnym, które mają wpływ na kształtowanie wartości u dzieci i młodzieży, realizowane są:

- poprzez wielostronne interakcje, przede wszystkim o pozytywnym zabarwieniu emocjonalnym, między rodzicami i dziećmi;
- przyjmowanie i uznawanie przez rodziców w kulturze rodzinnej określonej hierarchii systemu wartości, które są przejawiane w codziennym życiu w środowisku rodzinnym i są one w sposób nieuświadomiony przyjmowane przez dzieci w drodze transmisji międzypokoleniowej;
- przez naśladownictwo zachowań werbalnych i niewerbalnych. Przykład wyrażanych poglądów, opinii, ocen postępowania wobec członków rodziny i innych osób ze środowiska lokalnego, stanowi istotny element życia wspólnoty rodzinnej, który uczy dzieci określonych zachowań aksjonormatywnych.

Obok nieintencjonalnych i w niewielkim stopniu uświadomionych sytuacji i codziennych interakcji między rodzicami i dziećmi istotną rolę w przekazie określonej hierarchii wartości mają celowe i świadome oddziaływania rodzicielskie. Należą do nich m.in.:

- podejmowane, wielostronne działania wychowawcze w stosunku do dzieci,
- kontrola zachowań społecznych dzieci w środowisku rodzinnym, lokalnym i szkolnym,
- organizowanie sytuacji wychowawczych, w tym przekazu wartości, w oddziaływaniach rodzicielskich.

Proces przyjmowania przez dzieci i młodzież systemu wartości w środowisku rodzinnym związany jest z kryterium ich wieku i rozwoju psychicznego, stąd też słusznie J. T. Mróz (2009, s. 352) akcentuje znaczenie funkcji socjalizacyjnej rodziny w kształtowaniu wartości u dzieci w pierwszych okresach rozwojowych. „Wykorzystują one wówczas, naturalne mechanizmy identyfikacji i naśladownictwa, połączone z głęboką więzią emocjonalną z rodzicami, co powoduje natychmiastową internalizację wartości”.

Na przyjmowanie wartości w środowisku rodzinnym przez dzieci w różnym wieku zwraca także uwagę H. Cudak (2010). Wyraża on pogląd, że w pierwszych okresach życia dziecka proces internalizacji wartości następuje poprzez zapoznanie z opiniami i argumentami rodziców przemawiającymi za ich słusznością, uczy się ich przestrzegania w swych zachowaniach. Dzieci w ten sposób nabywają zdolności do wewnętrznej kontroli. Natomiast u dzieci w wieku dojrzewania z ukształtowanymi mechanizmami kontroli wewnętrznej proces

internalizacji przebiega poprzez włączanie nowych wartości do wcześniej przyjętego już systemu.

Funkcjonowanie w różnych sferach życia rodzinnego może z jednej strony powodować optymalizację przekazu systemu wartości młodemu pokoleniu, z drugiej – pewna niewydolność socjalizacyjno-wychowawcza i dysfunkcje emocjonalne środowiska rodzinnego przyczyniają się do ograniczenia, a nawet zaburzenia aksjonormatywnych zachowań dzieci i młodzieży.

Skrótotową analizę funkcjonowania społecznego i emocjonalnego życia rodzinnego i jego aksjologiczne znaczenie i konsekwencje przedstawiamy w następujących uwarunkowaniach: więzi emocjonalnych w środowisku rodzinnym, atmosfery domowej, jakości dialogu między rodzicami i dziećmi, autorytetu rodzicielskiego, oddziaływań wychowawczych stosowanych przez rodziców w stosunku do dzieci.

Więzi emocjonalne w środowisku rodzinnym pełnią ważne zadania w wielostronnych, codziennych interakcjach między jego członkami. Pozytywne i pełne życzliwości więzi emocjonalne we wspólnocie rodzinnej przejawiają się we wzajemnej pomocy, psychicznym wspieraniu, miłości rodzicielskiej, poszanowania tradycji i zwyczajów, zgodnym współdziałaniu międzypokoleniowym. Wysoka spójność emocjonalna w środowisku rodzinnym jest istotnym elementem jakości życia jej członków i kształtuje tolerancję wobec innych osób, odpowiedzialność za własne zachowanie, wyrażanie własnych poglądów, rozwija sfery poznawcze, nabywa umiejętności współdziałania i rozwiązywania nieporozumień. Ścisłe więzi emocjonalne między rodzicami i dziećmi stanowią istotny komponent środowiska społecznego, w którym dzieci, w różnym wieku, nabywać będą hierarchię wartości uznawanych w globalnym społeczeństwie.

Wiele współczesnych rodzin zatracą umiejętność, jak stwierdza A.M. de Tchorzewski (2019), przeżywania wspólnoty bycia dla siebie. Słabną więzi emocjonalne w środowisku domowym. Następuje rozluźnienie więzi uczuciowych, gospodarczych i kulturowych pomiędzy członkami rodziny. Powoduje to zjawisko braku identyfikacji dzieci z poglądami, przekonaniami, zainteresowaniami i uznawanymi wartościami ich rodziców.

Negatywną konsekwencją zaburzeń więzi emocjonalnych w rodzinie, może prowadzić do separacji lub nawet rozvodu rodziców. Krytyczne sytuacje rozwodzących się rodziców powoduje dysfunkcje kulturowe, w tym i aksjologiczne w środowisku domowym.

Innym elementem w środowisku rodzinnym, który powoduje korzystne bądź ograniczenia w przekazie systemu wartości jest atmosfera domowa. Jest ona ważnym elementem życia rodzinnego, powoduje bliskość więzi emocjo-

nalnych członków rodziny, wzajemne poszanowanie poglądów, zachowań, godności rodziców i dzieci, warunkuje kształtowanie równowagi psychicznej w komunikacji werbalnej osób funkcjonujących w rodzinie (H. Cudak 2002). Przekaz międzypokoleniowy w tych rodzinach jest trwały i obejmuje różne pozytywne wartości uznawane i przyjmowane w społeczeństwie.

Należy wyrazić pogląd, iż w środowiskach rodzinnych występują w różnym zakresie i stopniu nieporozumienia, werbalna agresja, trudne sytuacje losowe, które powodują traumatyczną atmosferę domową. Narastające konflikty między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi są coraz częstszym zjawiskiem społeczno-emocjonalnym we współczesnych rodzinach. Zaburzają one codzienne interakcje między członkami rodziny. Przejawiają dysfunkcje kulturowe i aksjologiczny system wartości uznawany w społeczeństwie. Przekaz wartości przez rodziców skonfliktowanych, o niestabilnej emocjonalności jest nieskuteczny do naśladowania i przejmowania przez dzieci. Przejmują one wzory zachowań i pewne wartości życiowe od nieformalnych grup rówieśniczych i przekazu różnych modeli życia z nowych technologii środków masowego przekazu.

Dialog między rodzicami i dzieckiem jest istotnym paradygmatem funkcjonowania rodziny. Powinien charakteryzować się życzliwością, otwartością, z dużą częstotliwością wzajemnych, pozytywnych interakcji. Interakcje między członkami rodziny są emocjonalnie zrównoważone, bezkonfliktowe, ubogaczące w życzliwe stosunki międzyludzkie. Taki rodzaj dialogu w środowisku rodzinnym jest dobrą formą przekazu wiedzy o podstawowych i drugorzędnych wartościach funkcjonujących w życiu społecznym w rodzinie i poza rodziną.

W ostatnich dziesięcioleciach narasta atomizacja życia społecznego w środowiskach lokalnych i globalnych. Negatywne zjawisko atomizacji przenosi się do środowiska rodzinnego. Powoduje to eliminowanie i ograniczenie dialogu między rodzicami i dziećmi. Każdy z członków rodziny, w tym i dzieci, żyje własnymi celami, problemami, zainteresowaniami. Tworzy się coraz większy dystans emocjonalny i społeczny między rodzicami i dziećmi, konsekwencją tego zjawiska jest wzrastający proces poczucia osamotnienia dzieci we własnej rodzinie. Dysfunkcja wzajemnych kontaktów społecznych w postaci dialogu powoduje zagrożenie w mechanizmach przekazu systemu wartości dzieciom w środowisku rodzinnym.

Jednolitość zachowań i wymagań obojga rodziców od dziecka w zachowaniach werbalnych i niewerbalnych. Jeśli występuje zrozumienie, wzajemna pomoc, wspieranie dziecka w różnych sytuacjach edukacyjnych, socjalizacyjnych i wychowawczych, wówczas społeczne środowisko rodzinne stanowi korzystne warunki do identyfikacji i naśladownictwa z ojcem i matką. Rodzice muszą

przyjmować wspólny cel oddziaływań wychowawczych, odpowiedzialność za losy życiowe dzieci, aspiracje edukacyjne, które motywować będą młode pokolenie do przyjmowania wartościowych zachowań moralnych, etycznych, aksjologicznych. Wszelka rozbieżność w zachowaniach ojca i matki: inne wzory postępowania, inne uznawane i realizowane normy społeczne, jest szkodliwa w kształtowaniu systemu wartości u dzieci. W sytuacji braku jednolitości uznawanych i realizowanych wartości i norm społecznych przez rodziców tworzy się u dzieci nietrwały system przyjmowanych wzorów zachowań, pozorne postępowanie w społecznym środowisku rodzinnym i lokalnym. W skrajnych przypadkach dzieci mogą przyjmować zachowania, uznawane wartości wobec ojca, a inne wobec matki (Frączek 2002).

Wysoki autorytet rodziców w ocenie dzieci. Model zachowań ojca i matki będzie wówczas dla dzieci przykładem i wzorem postępowania, przyjmowania ich poglądów, ocen zjawisk społecznych, uznawanych wartości, jeśli rodzice będą stanowili dla nich wysoki autorytet. Nie powinien on wynikać z siły i dominacji władzy rodzicielskiej, wymuszając działania i zachowania dzieci. W kształtowaniu systemu wartości, autorytet rodziców – ojca i matki – musi opierać się na bliskich i życzliwych więziach emocjonalnych między rodzicami i dziećmi. Rodzice z wysokim autorytetem stanowią dla dziecka wzór do naśladowania, źródło wiedzy i mądrości, które wyrażają się w postawach wobec drugiej osoby, edukacji, w życiu społecznym i wartościach humanistycznych.

Niepokojącym zjawiskiem, zarówno w globalnym społeczeństwie, jak i lokalnych strukturach społecznych, jest niszczenie bądź lekceważenie dotąd uznawanych autorytetów osobowych. Proces osłabiania autorytetu przenosi się do środowiska rodzinnego. Rola społeczna matki i ojca ma znaczenie dla dzieci w pierwszych okresach rozwojowych. W okresie szkolnym, dojrzewania i dorosłości autorytet rodzicielski jest eliminowany w większym bądź mniejszym stopniu. Znaczącymi osobami dla młodzieży są nie rodzice, lecz osoby ze środowiska lokalnego, szkolnego, których kultura zachowań i uznawane wartości są asymetryczne do przyjętego systemu aksjologicznego w pierwotnej socjalizacji rodzinnej.

Następuje wówczas konfuzja systemu wartości u dzieci wskutek ograniczenia autorytetu rodzicielskiego i oddziaływań rodziców.

Jakość i poziom kultury pedagogicznej rodziców. Jej niski poziom powoduje niewydolność wychowawczą dzieci w środowisku rodzinnym. W oddziaływaniach wychowawczych rodzice zbyt często stosują kary niepedagogiczne w postaci zachowań agresywnych i inne poniżające godność i podmiotowość dziecka. Nie mają umiejętności tworzenia sytuacji rozwojowych, kulturowych



i aksjologicznych. Codzienne zaburzone interakcje w środowisku rodzinnym ograniczają mechanizmy socjalizacji dzieci, w której następowałby świadomy przekaz hierarchii w systemie wartości.

Należy także wyrazić pogląd, iż niska kultura życia rodzinnego i świadomość wychowawcza rodziców powoduje w konsekwencji dysfunkcje: opiekuńczą, socjalizacyjną, wychowawczą, emocjonalną. Zagrożają one w kształtowaniu systemu wartości uznawanym w globalnym i lokalnym społeczeństwie.

Obok nieintencjonalnych i mało uświadomionych interakcji między rodzicami i dzieckiem, które mają wpływ na przekaz wartości w środowisku rodzinnym, niezwykle ważne znaczenie aksjologiczne ma celowe i świadome wychowanie realizowane przez rodziców.

Jan Paweł II w swoich naukach z całą odpowiedzialnością podkreślał, iż dziecko powinno podlegać ustawicznemu procesowi wychowania, przede wszystkim w rodzinie. „Bezpośrednimi wychowawcami w stosunku do swoich dzieci pozostają zawsze na pierwszym miejscu rodzice. Rodzice mają w tej dziedzinie pierwsze i podstawowe uprawnienia... Wszyscy inni uczestnicy procesu wychowawczego działają poniekąd w imieniu rodziców, w oparciu o ich zgodę, a w pewnej mierze nawet na ich zlecenie” (Jan Paweł II 2007, s. 376).

W oddziaływaniach rodzicielskich, w intencjonalnych celach kształtowania wartości u dzieci i młodzieży, duże znaczenie spełniają realizowane metody wychowawcze, głównie w postaci nagród i kar. Umiejętność stosowania nagród i kar przez rodziców w stosunku do dziecka jest uwarunkowana ich świadomością wychowawczą. Z jednej strony rodzice muszą poznać rodzaje kar i nagród, możliwości ich stosowania, z drugiej – powinni posiadać wiedzę psychologiczno-pedagogiczną, dotyczącą mechanizmów oddziaływań i rezultatów stosowanych metod wychowawczych w stosunku do dzieci. Inna jest rola i znaczenie wychowawcze stosowanych kar w oddziaływaniach rodzicielskich, a inne rezultaty wychowawcze można uzyskać w kształtowaniu systemu wartości i zachowań zgodnych z normami społecznymi, stosując w środowisku rodzinnym nagrody. Kary najczęściej stosowane są przez rodziców w stosunku do dzieci w celu eliminowania zachowań niezgodnych z przyjętymi wartościami życia rodzinnego, zachowań szkodliwych dla jego rozwoju w sferach moralnych, społecznych, etycznych i aksjologicznych. Na ogół wywołują one przykre doznania w postaci lęku, strachu, bólu, smutku, depresji, wstydu.

Niepedagogiczne stosowanie kar w wychowaniu rodzinnym może prowadzić do popełnienia błędu wychowawczego w postaci takich zachowań rodzicielskich, jak:

- rygoryzm – ścisła kontrola dziecka, dominacja ocen negatywnych jego osoby,
- agresja – wiąże się z atakiem fizycznym bądź psychicznym,
- hamowanie aktywności dziecka,
- obojętność – brak nawiązywania kontaktu z dzieckiem,
- niekonsekwencja – zmienność wymagań i zachowań rodzica wobec dziecka (Jarosz, Wysocka 2006).

W procesie oddziaływań wychowawczych rodziców bardziej efektywne i skuteczne w kształtowaniu systemu wartości u dzieci są nagrody. Stanowią one pozytywny bodziec emocjonalny w interakcjach i zachowaniach rodziców wobec dzieci, w celu wzmocnienia korzystnych społecznie zachowań dzieci, zgodnych z wymaganiami społecznymi i aksjologicznymi uznawanymi w środowisku rodzinnym.

Nagrody w większym stopniu i zakresie, niż stosowane kary, powodują kształtowanie i utrwalanie wielostronnych wartości, wyzwalają motywacje do działań na rzecz innych ludzi, wzmagają pozytywne postawy wobec tradycji, zwyczajów i przyjętych norm życia rodzinnego. Nagradzanie dziecka za zachowania zgodne z systemem wartości realizowanych i uznawanych w rodzinie sprawia mu z jednej strony dużą radość i zadowolenie, z drugiej strony utwierdza go w przekonaniu, że postępuje właściwie, utrwalając tego rodzaju zachowanie.

Istotną metodą wychowawczą jest również świadome i celowe tworzenie różnych sytuacji wychowawczych przez rodziców. Tworzenie sytuacji opiekuńczo-wychowawczych uzależnione jest od wieku rozwojowego dziecka, zdarzeń losowych w rodzinie. Tego rodzaju metoda wychowawcza wymaga rozwiniętej świadomości rodzicielskiej, w tym i kultury pedagogicznej rodziców. Im wyższa kultura pedagogiczna ojca i matki, tym bardziej celowe w sferze wartości będą organizowane sytuacje wychowawcze dla dziecka.

Świadomie tworzone sytuacje wychowawcze dla dzieci przez rodziców rozwijają i uczą rozpoznawać wartości, doświadczać ich w toku rzeczywistych zdarzeń celowo organizowanych w rodzinie.

Wysoki poziom kultury pedagogicznej rodziców ma nie tylko znaczący walor wychowawczy, ale także dużą rangę społeczną, ponieważ tworzy optymalne środowisko społeczno-emocjonalne rodziny, w której następuje wartościowy rozwój socjalizacyjno-aksjologiczny dzieci i młodzieży.

Analiza jakości i poziomu kultury, i poziomu kultury pedagogicznej, w tym także świadomości wychowawczej rodziców, jak stwierdza Błasiak (2019), nie jest zadowalająca.



## Uwagi końcowe

Przyjmowany przez jednostkę ludzką system wartości nie jest komponentem wrodzonym. Kształtuje się on już od pierwszych okresów rozwojowych dziecka. Dlatego też proces świadomego i celowego wychowania, a także socjalizacja dzieci i młodzieży w codziennych interakcjach w środowisku rodzinnym winien zmierzać do ustawicznego przekazywania wartości uznawanych i potrzebnych do ich rozwoju osobowego.

W przekazywaniu wartości we wspólnocie rodzinnej niezbędny jest bezpośredni, otwarty i życzliwy kontakt osobowy między ojcem i dzieckiem oraz matką i dzieckiem. Kontakt ten winien przejawiać się w częstym dialogu opartym na wzajemnym zaufaniu, pozytywnym stosunku w relacjach interpersonalnych, wyjaśnianiu, uzasadnianiu potrzeby poznania i realizowania określonych wartości w życiu rodzinnym i społecznych środowiskach pozarodzinnych.

Rodzice muszą być świadomi potrzeby wychowania dzieci do wartości już od wczesnych okresów ich życia. Przekaz ten powinien być stosowany zarówno w formie, jaki i sposobie, zgodnie z wiekiem i dojrzałością społeczną i moralną dziecka. Werbalny proces uczenia wartości w środowisku rodzinnym, nawet w postaci dialogu i wyjaśnianiu dzieciom aksjologicznych sfer życia społecznego, etycznego, moralnego jest istotny wówczas, gdy postępowanie rodziców będzie zgodne z wyrażanymi wartościami. Jeśli natomiast dziecko obserwuje naganne zachowania rodziców, rozbieżne ze swoim przekazem wartości, będzie w większym stopniu naśladować rzeczywiste postępowanie ojca i matki niż ich nauki werbalne. W rodzinie dziecko po raz pierwszy doświadcza pojęcia wartości dobra i zła, prawdy i kłamstwa, sprawiedliwości i niesprawiedliwości, wolności i zniewolenia, tolerancji i jej braku. Skuteczność przekazu wartości swym dzieciom w środowisku rodzinnym uzależniony jest od wielostronnych uwarunkowań jej funkcjonowania społecznego, kulturowego, emocjonalnego i wychowawczego. Wymienione komponenty tworzą jakość życia rodzinnego. Stąd też należy uznać, iż rodzina pełni ważną funkcję jako podmiot inwestujący w młode pokolenie, przekazując mu nie tylko rozwój cywilizacyjny i kulturowy, ale także system wartości (Forma 2007).

Niepokoić musi, zarówno w obszarze aksjologicznym jaki i pedagogicznym, rozszerzające się zjawisko kryzysowych sytuacji życia i funkcjonowania współczesnej rodziny. Następuje wzrost konfliktowości wewnątrzrodzinnej, wzajemnej agresji, a nawet przemocy psychicznej, także fizycznej, osłabienie więzi uczuciowej i relacji społecznych między rodzicami i dziećmi, traumatycznej atmosfery życia dorosłego. Wymienione elementy przyczyniają się do dezinte-

gracji rodziny, jej dysfunkcji i struktury. Stan dysfunkcjonalności wielu rodzin i innych środowisk społecznych powoduje labilność, nietrwałość i wewnętrzne pomieszanie różnych wartości w świadomości dzieci i młodzieży.

Należy jednak mieć nadzieję, że nie tylko wzrost założeń polityki prorodzinnej, ale rzeczywiste działania państwa oraz kształtowanie kultury pedagogicznej rodziców, także młodzieży, w systemie oświatowo-wychowawczym przyniesie pozytywne rezultaty w funkcjonowaniu rodziny i jej oddziaływań zmierzających do kształtowania korzystnych społecznie hierarchii systemu wartości młodemu pokoleniu.

## BIBLIOGRAFIA

- Błasiak A. (2019), *Kultura pedagogiczna rodziców jako wewnątrzrodzinny determinant jakości procesu wychowania najmłodszego pokolenia*, „Studia Pedagogica Ignatiana”, 2.
- Cudak H. (2002), *Atmosfera domowa*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Cudak H. (2010), *Rola edukacji szkolnej, w kształtowaniu świadomości rodzinnej uczniów jako przyszłych rodziców*, w: A. Bogaj (red.), *Kierunki i rozwój współczesnej pedagogiki*, Kielce.
- Cudak H. (2010), *Uwarunkowania międzypokoleniowego przekazu wartości w rodzinie*, w: W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Forma P. (2007), *Rodzina wielodzietna a kwestie socjalne*, w: B. Matyjas, J. Biała (red.), *Rodzina jako środowisko pracy socjalnej*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Frączek Z. (2002), *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Jan Paweł II (2007), *Dzieła zebrane. Listy*, Poznań: Wydawnictwo M.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kawula S. (2007), *Tendencje przemian rodziny w początkach XXI wieku*, „Pedagogika Rodziny” nr 1 (2).
- Łobocki M. (2006), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mróz J.T. (2009), *Więzi rodzinne, uwarunkowania, przeobrażenia*, w: M. Szyszka (red.), *Spoleczeństwo – Przestrzeń – Rodzina*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Puzynina J. (2013), *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności.
- Sztumska B., Sztumski J. (2002), *Człowiek w świecie wartości*, Katowice: Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne GNOME.
- Tchorzewski A.M. (2019), *Rodzina w czasach współczesnego chaosu aksjonormatywnego*, „Studia Pedagogica Ignatiana”
- Wołodźko E.K. (2000), *Wartości w kształtowaniu osobowości podmiotów procesu wychowania*, w: U. Ostrowska (red.), *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

## STRESZCZENIE

Rodzina stanowi dla dziecka naturalne i społeczno-emocjonalne środowisko życia. W niej kształtują się cechy osobowe młodego pokolenia, a także system wartości. Celem publikacji jest analiza wybranych elementów życia rodzinnego w kształtowaniu systemu wartości dzieci. Dokonano analizy więzi emocjonalnych w rodzinie, atmosfery domowej, dialogu rodzinnego, autorytetu rodzicielskiego, oddziaływań wychowawczych rodziców. Środowisko rodzinne i rodzice w sferze socjalizacyjnej i aksjologicznej oddziałują na dziecko dwoma równoległymi drogami. Pierwszy tor oddziaływań jest nieświadomiony i odbywa się przez zwykłe codzienne interakcje między członkami rodziny. Drugi tor oddziaływań rodzicielskich jest świadomy poprzez stosowanie określonych metod wychowawczych oraz tworzenie i organizowanie celowych sytuacji aksjologicznych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** rodzina, wartości, postawy rodzicielskie, atmosfera, oddziaływania wychowawcze, kary, nagrody, socjalizacja

## SUMMARY

A family is a natural and socio-emotional environment for a child. It is where the personal characteristics of the young generation are shaped, and also where the system of their values is shaped. The aim of the work is to analyse some selected elements of family life in shaping the children's system of values. The emotional ties in the family, home atmosphere, family dialogue as well as parental authority and parental influences are analysed. The family environment and parents, in the socialisation and axiological spheres, affect the child in two parallel ways. The first interaction path is unconscious and takes place through normal daily interactions between family members, whereas the second path of parental interactions is conscious, through the use of specific educational methods and by creating and organising purposeful axiological situations.

**KEYWORDS:** family, values, parental attitudes, atmosphere, educational influences, punishments, rewards, socialisation

SŁAWOMIR CUDAK – Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 05.04.2021

Daty recenzji / Revised: 08.04.2021; 17.06.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022

## Próba implementacji techniki rysunku na dowolny temat na grunt praktyki pedagogicznej

An attempt of implementing a drawing technique on any topic to the ground of  
pedagogical practice

DOI 10.25951/9535

### Wprowadzenie

Swobodna ekspresja towarzyszy człowiekowi od wczesnych okresów jego życia. Choć badacze różnie postrzegają funkcję, jaką pełni ona w rozwoju dziecka (zob. Stern 2016), to zgodni są co do wartości, jaką posiada ten niewymuszony niczym akt twórczy. Rysunek dziecka to jednocześnie forma i rodzaj spontanicznej twórczości, której przedmiotem stają się uwewnętrznione przeżycia oraz wyobrażenia o świecie rzeczywistym i zjawiskach nadprzyrodzonych. Plastyczna twórczość dziecięca związana jest z potrzebą komunikowania się i ekspresji, które w obliczu niedostatecznych kompetencji komunikacyjnych stają się jedną z pozawerbalnych form wypowiedzania się. Myślenie o rysunku w kategoriach języka symbolicznego (por. Fromm 1994, s. 65) wynika z przekonania, że człowiek żyje w świecie znaków i symboli, które współtworzy w świecie kultury, gdzie symbol staje się nośnikiem jego wewnętrznych stanów i dążeń. Traktując kulturę jako pewien zbiór współdzielonych symboli i ich znaczeń, jednostka poddaje je procesom internalizacji i reinterpretacji, którym towarzyszą nowe doświadczenia i potrzeby. To co pozostaje w miarę trwałe i niezmiennie jest najczęściej wynikiem wielowiekowych doświadczeń gatunku ludzkiego i ma cechy archetypu (Jung 1976). Dzięki zjawisku archetylizacji, spontanicznie pojawiające się na rysunku symbole pozwalają zrozumieć świat widziany oczami dziecka.

Rysunek jest zbiorem symboli posiadających znaczenie, którego odczytanie powinno przebiegać w kontekście jednostkowego i kulturowego doświadczenia (Gintrecki 2007, s. 13). Zamieszczone na nich symbole „to formy wyrazu udostępniające sens” (Ricoeur 2003, s. 66),

dzięki którym możliwe jest dotarcie do głębszych intencji autora rysunku. Ich rozumienie wymaga bycia uczestnikiem rzeczywistości, z której symbol pochodzi i postrzegania go jako elementu o historyczno-kulturowym znaczeniu. Jest procesem polegającym na obcowaniu z wytworami kultury, dla której język symboli stanowi płaszczyznę porozumienia autora z odbiorcą dzieła. Wilhelm Dilthey takie „rozumienie utrwalonych uzewnętrznień życia” (1982, s. 293) nazywa interpretacją (wykładnią) i postrzega jako zobiektywizowane badanie życia człowieka.

Konsekwencją przyjęcia powyższej perspektywy było uznanie rysunku dziecka za rodzaj „tekstu”, którego (z)rozumienie polega na odkrywaniu sensów zawartych w symbolach. Szczególnie cenny jest rysunek powstający z inicjatywy rysującego, pozwalający mu na nieograniczoną swobodę wypowiedzi. Należy odróżnić go od rysunków powstających niejako „na zamówienie” innej osoby, chociaż oba mają wartość poznawczą. Z tego też powodu swobodny rysunek stał się przedmiotem moich zainteresowań badawczych. Według Margaret Naumburg jest to rodzaj techniki polegającej na wywołaniu skojarzeń i spontanicznym rysowaniu. Jest ona pomocna dziecku (i nie tylko) w werbalizacji problemu, a badaczowi w jego lepszym rozumieniu (za: Oster, Gould 2007, s. 61).

Celem artykułu jest zaprezentowanie sposobu wykorzystania techniki rysunku na dowolny temat w badaniach dotyczących potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Z tego też powodu w dalszej części artykułu chciałabym opisać dobór kryteriów oceny rysunku na dowolny temat, opracowany na podstawie propozycji innych autorów oraz własnych, autorskich pomysłów. Chciałabym również przedstawić wyniki badań własnych, przeprowadzonych w grupie dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem opisywanej techniki.

Technika rysunku na dowolny temat w badaniu potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Prezentowane poniżej wyniki badań dotyczą rysunku na dowolny temat użytego w badaniu potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem technik rysunkowych. Badania prowadzone były w latach 2012–2013 (wstępne badania pilotażowe) oraz w 2014–2020 (badania właściwe). Rozłożenie badań w czasie spowodowane było rodzajem przyjętej orientacji badawczej (badania jakościowe), zasięgiem badań (przeprowadzone

zostały na terenie czterech województw: opolskiego, śląskiego, dolnośląskiego i łódzkiego) oraz trudnościami wynikającymi z sytuacji pandemicznej (w roku 2019 i 2020). W badaniach udział wzięło 179 dzieci, w wieku od 6 do 12 roku życia, będących w normie intelektualnej i fizycznej (nieposiadających orzeczenia o niepełnosprawności).

Jako główną metodę badań wyznaczyłam analizę wytworu oraz jakościowe studium przypadku. W przypadku tej drugiej metody Robert E. Stake wyróżnia trzy rodzaje studium: autoteliczne (ang. *intrinsic case study*), instrumentalne (ang. *instrumental case study*) i zbiorowe (ang. *collective case study*). Dążeniem badacza prowadzącego autoteliczne studium przypadku nie jest ilustracja ani reprezentacja czy chęć zrozumienia. Studium prowadzone jest wyłącznie z powodu jego zainteresowania tym konkretnym przypadkiem. Kiedy jednak badacz będzie chciał pogłębić wiedzę o zjawisku, zdecyduje się na zastosowanie drugiego rodzaju studium. Podejście instrumentalne do przypadku sprawia, że to nie badany, a związane z nim zjawiska stają się centrum jego zainteresowania. Natomiast w sytuacji kiedy badanie obejmie swoim zasięgiem kilka przypadków Stake nazywa je studium zbiorowym (2010, s. 627–628). Według Dawida Silvermana jest to rodzaj badania, w którym przy pomocy pewnej liczby przypadków możliwe jest poznanie badanego zjawiska (2008, s. 169). Posługując się podziałem Stake'a, w moich badaniach zastosowanie znalazły wszystkie opisane wyżej rodzaje studiów. W przypadku dwóch pierwszych autor przyznaje, że trudno jest jednocześnie oddzielić je od siebie, gdyż zazwyczaj przyjmują one postać mieszaną (2010, s. 627–628).

W celu poznania dziecięcych potrzeb rozwojowych opracowałam procedurę, którą (wstępnie) nazwałam „Techniką 7 rysunków”. W jej ramach każde badane dziecko wykonało siedem rysunków, w tym sześć na z góry określony temat. Kolejność wykonywania prac rysunkowych była dla wszystkich dzieci taka sama. Badania prowadzone były indywidualnie z każdym dzieckiem, w jego domu rodzinnym<sup>1</sup>. Rysunek na dowolny temat był pierwszą z prac, jakie dziecko wykonywało podczas siedmiu spotkań z badaczem.

---

<sup>1</sup> Szczegółowy opis procedury badawczej został zaprezentowany w: E.J. Konieczna, *Drawnigs as a source of knowledge about the basic developmental needs of children at a younger school age*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2018, 17, s. 253-263.

Tabela 1. Rodzaje badanych potrzeb oraz przyporządkowane do nich tytuły prac rysunkowych wraz z treścią dyspozycji do ich wykonania

Rodzaj badanej potrzeby głównej	Rodzaj badanej potrzeby szczegółowej	Tytuł pracy rysunkowej	Polecenie kierowane do badanego dziecka
-	-	Rysunek na dowolny temat	Narysuj to na co masz ochotę/ Narysuj to co chcesz
Potrzeba bezpieczeństwa	Potrzeba unikania urazów	Tego się boję, tego nie lubię	Narysuj to czego się boisz, czego nie lubisz
	Potrzeba posiadania granic	Ogród otoczony płotem	Narysuj ogród otoczony płotem
Potrzeba relacji	Potrzeba bliskiego kontaktu emocjonalnego	Rodzina	Narysuj rodzinę
	Potrzeba przynależności do grupy rówieśniczej	Ja wśród innych osób	Narysuj siebie wśród innych osób
Potrzeba kompetencji	Potrzeba dodatniej samooceny	Jaki jestem, jaki chciałbym być	Po lewej stronie narysuj siebie, jaki/jaka jesteś a po prawej siebie, jaki chciałbyś być/ jaka chciałabyś być
	Potrzeba dominacji i uznania	Król, rycerz, poddany	Narysuj albo króla albo rycerza albo poddanego (polecenie kierowane do chłopca) Narysuj albo królową albo siężniczkę albo poddaną (polecenie kierowane do dziewczynki)

Źródło: opracowanie własne.



Zastosowanie przeze mnie rysunku na dowolny temat w badaniu potrzeb rozwojowych dziecka w młodszym wieku szkolnym podyktowane było chęcią wprowadzenia badanego w atmosferę badań rysunkowych oraz nawiązania z nim bliższego kontaktu. Jednak głównym celem rysunku było poznanie podstawowych dyspozycji badanego dziecka na podstawie narysowanej przez niego pracy. Uzyskana wiedza była pomocna w zrozumieniu kolejnych prac rysunkowych dotyczących bezpośrednio badanych potrzeb.

Polecenie do wykonania rysunku na dowolny temat kierowane do dziecka brzmiało: „Narysuj to, na co masz ochotę, to co chcesz”. W trakcie rysowania badacz prowadził obserwację zachowania dziecka oraz notował kolejność powstawania elementów na rysunku. Po jego wykonaniu przeprowadzał rozmowę z dzieckiem na temat narysowanej pracy w ramach przygotowanych wcześniej pytań.

Kolejnym etapem badań były czynności analityczne. Do tego celu, jeszcze na etapie projektowania badań, opracowałam zestaw kryteriów oceny rysunku dziecka. Niezależnie od przyjętego kryterium rysunek każdego dziecka analizowany był jako odrębny, niezależny od siebie wytwór, jednak poddany tym samym kryteriom oceny. Dzięki takiemu podejściu udało się opracować zestawienia zbiorcze zawierające opisy rysunków, które można było porównywać ze sobą i analizować pod kątem podobieństw i występujących różnic. Stworzone zestawienia, zgodnie z przyjętą procedurą badań, służyły pogłębieniu wiedzy o dziecku na tle badanej grupy (por. Kubinowski 2010, s. 80; zob. Yin 2015, s. 51; Talu 2018, s. 763–779). Dobór kryteriów oceny formalnej rysunku na dowolny temat opracowany został na podstawie sugestii autorów (Chermet-Carroy 2010; Cherney, Seiwert, Dickey, Flichtbeil 2006; Fleck-Bangert 2001; Siek, Grochowska 2001; Kościuk 1990) oraz własnych refleksji w tym zakresie. W dalszej części artykułu chciałabym zaprezentować sposób analizy rysunku na dowolny temat na podstawie opracowanego doboru kryteriów wraz z ich podziałem, umożliwiającym dokonanie formalnej i nieformalnej oceny pracy badanego dziecka.

### Kryteria oceny formalnej rysunku na dowolny temat

Czynności zmierzające do wyjaśnienia znaczeń zawartych w pracy dziecka rozpoczęłam od opisu pierwszego wrażania. Było to pierwsze kryterium oceny pracy<sup>2</sup> (por. Fleck-Bangert 2001, s. 64). Rysunek jest rodzajem komunikatu

---

<sup>2</sup> Kryterium „pierwsze wrażenie” nie można zaliczyć do oceny formalnej. Jednak ze względu na przejrzystość prezentowanej tu koncepcji badań zostało ono opisane w podrozdziale dotyczącym tego typu kryterium.



niewerbalnego i podobnie jak inne tego typu komunikaty (np. gesty) wywołuje u odbiorcy określone stany emocjonalne. W przeprowadzonych badaniach wywołane emocje (będące subiektywną reakcją na kontakt z treścią komunikatu) były pozytywne. Jedynie 10 rysunków wywołało negatywne emocje i skojarzenia (były to ciemne, jednobarwne, smutne rysunki). W przypadku tej grupy dzieci podobne treści nie powtórzyły się w ich kolejnych pracach. Jednak rysunki o negatywnej wymowie mogą tworzyć cykle prac, co nadaje im szczególne znaczenie. Każda powtarzalność (niezależnie od wartości) może stanowić cenną informację o dziecku.

Kolejnym obszarem analizy był stopień przejrzystości rysunku (kryterium drugie). Podczas oceny tego kryterium brałam pod uwagę wyraźne oddzielenie poszczególnych elementów od siebie i łatwość ich rozpoznania (Kościuch 1990, s. 105). Cechy przejrzystości rysunku (tzn. brak ciemnych, poplątanych kresek i nadmiaru cieni) były obecne w większości prac. Jedynie treść 16 rysunków była trudna do określenia ze względu na nieczytelną, nieostrą kreskę, z dużą ilością zacienionych pól. Tego typu prace wskazują na skłonność do przeżywania silnych reakcji emocjonalnych przez jego autora (Siek, Grochowska 2001, s. 186). Ponieważ był to pierwszy rysunek wykonany w obecności badacza, sytuacja ta mogła wywołać u dziecka niepokój, który znalazł swoje odzwierciedlenie w jego pracy.

Proporcje rysunku w stosunku do rozmiaru kartki były trzecim kryterium oceny pracy (Siek, Grochowska 2001, s. 186). Do tego celu opracowałam „Matrycę 25 pól” i na jej podstawie ustaliłam wielkość obszaru kartki, na jakim powstał rysunek. Wśród prac dominowały rysunki duże (125 prac), zajmujące powierzchnię od 17 do 25 pól. Interpretując znaczenie wielkości prac, przyjąłam, że autorów dużych rysunków cechuje zaufanie do siebie, bogata wyobraźnia, energia, potrzeba działania oraz ekspansywność wyrażająca się niekiedy porwczym zachowaniem, impulsywnością. Z kolei rysunki zajmujące niewielką powierzchnię kartki (do 8 pól) wskazują na takie cechy ich autorów, jak zapobiegliwość, cierpliwość, ale także nieufność wobec siebie (Siek, Grochowska 2001, s. 186). Takich rysunków było jednak niewiele (24 prace).

Pomimo że kolor jest symbolem o dość niejednorodnym znaczeniu, to zdecydowałam się go potraktować jako kolejne, czwarte kryterium oceny rysunku. Wśród najczęściej występujących kolorów znalazł się żółty (129 prac), budzący skojarzenia z takimi cechami rysującego dziecka, jak: promiennność, radość, optymizm, ale także opanowanie, kreatywność, umysłowość. Nawiązując do wspomnianej wieloznaczności symboliki koloru, żółty jest także kojarzony z zazdrością i brakiem przychylności wobec innych osób. Podczas tworzenia

zestawień i opracowania zbiorczej analizy uwzględniłam jego występowanie zarówno jako koloru wiodącego w pracy, jak i jego występowanie w ogóle. Jego przewaga nad innymi kolorami w pracy dziecka świadczy o chęci usamodzielnienia się i pójścia swoją drogą, co jest naturalną potrzebą osób w wieku szkolnym (szczególnie powyżej 10 roku życia). Interpretując znaczenie tego koloru, można przyjąć, że jego występowanie w pracach dzieci nadopiekuńczych rodziców będzie świadczyć o chęci uwolnienia się od zewnętrznej presji i wywołanych nią wewnętrznych napięć.

Prawie tak samo często dzieci wykorzystwały w swoich rysunkach kolor niebieski (128 prac) i czerwony (122 prace) o jasnych odcieniach. Oba te kolory stoją wobec siebie w opozycji, podobnie jak woda i ogień, będąc wzajemnie zwalczającymi się żywiołami. Pierwszy z nich użyty przez dziecko będzie świadczyć o jego wrażliwości i podatności na bodźce. Odnosząc się do wody, która skrywa w sobie tajemnicę trudno dostępnego świata, kolor niebieski wskazuje na skrytość i zamknięcie w sobie, niekiedy na potrzebę wyciszenia, bierność, a nawet rezygnację. Występowanie tego koloru, jako dominującego u dzieci w młodszym wieku szkolnym, może też wskazywać na rozwój potrzeb estetycznych i duchowych. Natomiast kolor czerwony, utożsamiany przede wszystkim z siłą, męskością, gniewem i agresją, w przypadku tej grupy wiekowej wskazuje raczej na brak umiejętności panowania nad swoimi popędami, co ma związek z procesami dojrzewania emocjonalnego i społecznego. Przewagę tego koloru w pracy dziecka można interpretować jako potrzebę aktywności, ruchu i rywalizacji (Chermet-Carroy 2010, s. 24–27; Borecka 1998, s. 32, 67, 115–117, 128; Sikorski 2005, s. 279–283).

Do kryteriów oceny rysunku badanego dziecka włączyłam także rodzaj użytej kreski (piąte kryterium). Na potrzeby analizy rysunków rodzaje kresek podzieliłam na trzy grupy. Do dwóch pierwszych zaliczyłam prace narysowane delikatną kreską (25 prac) oraz grubą kreską (42 prac). Jednak najwięcej prac narysowanych zostało kreską mieszaną (106 prac) (Chermet-Carroy 2010, s. 36–37), łączącą w sobie delikatne linie z tymi narysowanymi mocno i zdecydowanie. Autorzy rysunków mieszanych posiadają w sobie zarówno cechy delikatności, wrażliwości, nieśmiałości (cienka kreska), jak i witalności oraz afirmacji własnej osoby (gruba kreska). Uzupełnieniem tych treści była analiza kolejnych cech rysunku, a mianowicie rodzaju użytych kształtów (szóste kryterium). Rozpoczęłam ją od określenia prac różniących się między sobą pod tym względem. Nadmiar okrągłych i falistych linii oraz girland (39 prac) może świadczyć o kompilacji różnych cech, tj. łagodnej naturze rysującego, ciepłości i uczuciowości, ale również o pobudliwości i braku energii. Przewaga

kątów i/lub pionowych linii na rysunku (12 prac) wskazuje na twardość autora, jego waleczność, posiadanie silnej woli, agresję (Kościuch 1990, s. 105). Najczęściej jednak rysowane były oba rodzaje kształtów (127 prac), co można zinterpretować, że ich autorzy łączą w sobie opisane wyżej cechy.

Ostatnie kryterium formalne, tj. rozmieszczenie rysunku względem brzegów kartki, oceniłam na podstawie „Matrycy orientacji przestrzennej rysunku” (Chermet-Carroy 2010, s. 37; por. Braun-Gałkowska 1985, s. 23). Prawostronne rysunki były bardzo rzadkie wśród zebranych prac (3 prace). Taki sposób rozmieszczenia elementów na kartce świadczy o ekstrawertycznym usposobieniu dziecka oraz dostarcza wiedzy na temat relacji z ojcem. Prace o orientacji lewostronnej (10 prac) wskazują z kolei na potrzebę bezpieczeństwa, której dziecko poszukuje u boku matki. Autorzy tego typu prac chętniej też powracają do wydarzeń z przeszłości, lubią wyobrażać sobie siebie młodszymi. Najwięcej zebranych prac rozmieszczonych zostało w centralnej części kartki lub równomiernie po obu stronach jej osi (165 prac). Może to wskazywać na ambiwertyczne usposobienie rysującego oraz na harmonijny charakter relacji z rodzicami. Tego typu rozmieszczenie pracy można też zinterpretować jako zrównoważany stosunek do przeszłości i przyszłości.

Dokonując w tym miejscu oceny doboru kryterium, na podstawie której dokonałam analizy i interpelacji rysunku na dowolny temat, należy uznać, że zgromadzone w ten sposób informacje o dziecku są bardzo ogólne. Ponadto są to kryteria stosowane najczęściej w technikach projekcyjnych, budzących zastrzeżenia co do ich wiarygodności. Z tego też powodu ważniejszym kryterium wydała mi się ocena nieformalna, polegająca na identyfikacji symboli zamieszczonych na rysunku dziecka.

### Kryteria oceny nieformalnej rysunku na dowolny temat

Przyjmując perspektywę hermeneutyczną, uznałam, że to co najistotniejsze dla procesu poznania dziecka zawarte zostało w symbolice rysunku. Próba ich zrozumienia nie polegała jedynie odczytaniu sensu jednostkowych symboli pracy, ale poszukiwaniu ich wzajemnych powiązań. Pojedynczy symbol, podobnie jak wyraz, ukazuje jedynie oddzielne znaczenie. Dociekanie głębszego sensu musi obejmować rozumienie całej konstelacji symboli. Podobnie jak w przypadku tekstu literackiego, gdzie poszukiwania znaczeń dotyczą zdań, fraz oraz ich kontekstu. Ta analogia nie jest przypadkowa. Zasada, że „część istnieje

tylko w odniesieniu do całości” jest uniwersalna i niezależna od obiektu poddanej interpretacji (Gnitecki 2007, s. 24–25).

Przenosząc tę zasadę na grunt poszukiwania znaczeń zawartych w rysunku, pracę nad interpretacją jego treści podzieliłam na kilka etapów. Rozpoczęłam ją od identyfikacji wszystkich elementów pracy dziecka. Odbывała się ona w ramach rozmowy z dzieckiem na temat treści rysunku. Rozmowa z dzieckiem była nieodłącznym elementem badania, której pominięcie uniemożliwiłoby prawidłową interpretację symboliki rysunku. Kolejnym krokiem było określenie motywu wiodącego pracy. Był nim zazwyczaj element dominujący ze względu na rozmiar, kolor lub położenie (centralna ekspozycja). Mógł być nim też element rysunku najczęściej wspominany podczas rozmowy przez dziecko. Wśród najchętniej rysowanych znalazły się postacie (57 prac), następnie sytuacje (48 prac) (np. gra w piłkę), zwierzęta (47 prac) oraz przedmioty (36 prac), budynki (30 prac) i miejsca (22 prace). Dzieci rzadziej rysowały pojazdy mechaniczne (17 prac), roślinność (13 prac) i krajobrazy (8 prac).

Następnym krokiem była interpretacja symboliki motywu wiodącego oraz pozostałych detali pracy. Przebiegała ona na podstawie ich znaczenie w odniesieniu do tradycji (ujęcie historyczno-kulturowe) i aktualnej rzeczywistości dziecka. Podczas tego etapu brałam pod uwagę kolejność rysowania elementów, ich kolor oraz – po wykonaniu pozostałych sześciu rysunków przez dziecko – powtarzalność motywu i/lub detali w pozostałych pracach. Ważne okazało się także powiązanie motywu wiodącego z treścią innych rysunków dziecka. Zrozumienie rysunku wymagało również uwzględnienia sytuacji rodzinnej dziecka, nierzadko znajdującej odzwierciedlenie w jego pracy.

W poszukiwaniu teorii przydatnej do interpretacji rysunku na dowolny temat odwołam się do teorii archetypów Junga. Według jej autora człowiek posiada dwa rodzaje nieświadomości. Indywidualną, będącą mozaiką treści własnych doświadczeń, oraz zbiorową (kolektywną), obejmującą typowe doświadczenia ludzkie, nazwane przez Junga archetypami. To rodzaj dziedzicznej, nieświadomej pamięci, przejawiającej się w postaci symboli i mitów oraz pradawnych wyobrażeń i doświadczeń całej ludzkości (Jung 1976). Według innych autorów najprostsze znaki (np. punkt na płaszczyźnie, linia itp.) są także archetypami (tzw. graficznymi), wywołującymi u jednostki określone reakcje. W przypadku technik rysunkowych taka reakcja na archetypy polega na ich rozbudowaniu i włączeniu w treść rysunku (Kościuch 1990, s. 104). Jego interpretacja nie może się jednak odbywać w oderwaniu od społeczno-kulturowej rzeczywistości dziecka. Wobec powyższego interpretacja zgromadzonych prac polegała na zrozumieniu symboliki, ze szczególnym uwzględnieniem ich obec-

ności w bajkach i mitach oraz współczesnych wytworach kultury (Impeluso 2006; Kopaliński 2017; Gibson 2010; Pascual Chenel, Serrano Simarro 2008; Wróblewska 2018; Baluch 1992; Baran 2006; Bartmiński 1996, 2012, 2019; Bettelheim 2010; Borecka, 1998).

Każda interpretacja rysunku miała postać „gęstego opisu” (zob. Geertz 2005, s. 17– 47), polegającego na wyjaśnieniu znaczenia symboli zawartych w rysunku oraz ich wzajemnych połączeń. Tak przygotowany opis był najczęściej przedmiotem rozmów z rodzicem, który podczas prowadzonych badań wyrażał zainteresowanie rysunkami tworzonymi przez dziecko. Rozmowa z rodzicem nie miała wymiaru porady udzielanej na podstawie opracowanej diagnozy, gdyż prowadzone badania temu nie służyły. Przyjęła ona postać dialogu umożliwiającego wzajemne pogłębienie wiedzy o dziecku. Badacz, prezentując swój sposób „odczytania” rysunku, podkreślał, że jest on subiektywnym opisem sensów w nim zawartych i zachęcał rodzica do dalszej interpretacji oraz wspólnego poszukiwania znaczeń.

### Końcowe refleksje

Przedstawione powyżej wyniki badań są efektem analiz blisko dwustu rysunków na dowolny temat. Ich celem było uchwycenie szerszej perspektywy i poznanie różnic występujących w pracach dzieci. Jednak podstawą poznania i zrozumienia konkretnego dziecka stała się indywidualna analiza rysunku (a w rzeczywistości 7 rysunków) dziecka. Najważniejszą rolę w tym procesie odegrała próba (z)rozumienia znaczenia jego treści. Uwzględniając istotę symbolu, każda interpretacja będzie jedynie propozycją „odczytania” sensu rysunku, a jego reinterpretacja naturalną konsekwencją subiektywnego rozumienia rzeczywistości. Wprawdzie Lesław Pytka dostrzega podobieństwo w intencjach diagnostycznych i hermeneutycznych, polegających na odczytywaniu „znaczenia myślenia, odczuwania i działania człowieka pojmowanego jako tekst” (2004, s. 10), jednak wyniki tych obu procesów różnią się od siebie (diagnoza orzeka i prognozuje, hermeneutyka tego nie czyni). Dążeniem interpretatora nie będzie rozpoznanie stanu rzeczy, wyjaśnienie i przewidywanie dalszego rozwoju dziecka, gdyż możliwości rysunku w tym zakresie są ograniczone (Karczmarczyk, Trocha, 2016, s. 6).

Celem artykułu była prezentacja refleksji badawczej dotyczącej możliwości zastosowania rysunku na dowolny temat na gruncie praktyki pedagogicznej. Przedstawiony tu dobór kryteriów oceny formalnej rysunku stanowi jedynie

propozycję. Z perspektywy przeprowadzonych badań uważam, że kryteria te nie są niezbędne dla procesu poznania dziecka. To co jest kluczowe, zawarte zostało w treści jego rysunku (analiza nieformalna) i dlatego to jego interpretacja stanowi podstawę (z)rozumienia dziecka. Przyjęcie roli interpretatora polega na poszukiwaniu znaczeń symboli, mających odzwierciedlenie w historyczno-kulturowej i aktualnej rzeczywistości dziecka.

Uwzględniając powyższe uwagi, rysunek na dowolny temat można uznać za przydatny w praktyce pedagogicznej jednak pod kilkoma warunkami:

- zastosowania rysunku na dowolny temat w celach poznawczych (nie diagnostycznych), jako jednego (a nie jedyne) z kilku rysunków wykonanych przez dziecko;
- wykorzystania tej techniki jedynie podczas indywidualnej pracy z dzieckiem, polegającej na wykonaniu rysunku o dowolnej tematyce oraz przeprowadzeniu z dzieckiem rozmowy na temat jego treści (spotkanie oparte na dialogu).
- dokonania wnikliwej analizy treści rysunku i jego interpretacji na podstawie znaczenia symboli użytych w pracy. Ich poszukiwanie nie może odnosić się jedynie do prostych sensów, ale powiązań pomiędzy nimi, ich wzajemnych oddziaływań i wynikających z nich indywidualnych znaczeń, osadzonych w bieżącym i historyczno-kulturowym kontekście;
- omówienia wyniku interpretacji z rodzicem dziecka. Celem takiego dialogu będzie dalsze poszukiwanie i reinterpretacja znaczeń symboliki rysunku, pogłębiająca poznanie i (z)rozumienia dziecka.
- posiadania odpowiednich kompetencji (tzw. hermeneutycznych), obejmujących specyficzne predyspozycje i umiejętności interpretatora (tj. nauczyciela, wychowawcy, rodzica itd.). Małgorzata Kaliszewska zalicza do nich „empatię, wczuwanie się w sytuację, rozumienie jej, dostrzeganie i respektowanie potrzeby bliskości i dystansu, komunikowanie się werbalne i niewerbalne, działanie w konkretnej sytuacji, wzbudzanie zaufania, rozwiązywanie konkretnych przypadków, interpretowanie tekstów i sytuacji wychowawczych (...) zdolność do refleksji, umiejętność zastosowania wiedzy, autorefleksja, oscylowanie między wiedzą a niewiedzą, dostrzeganie dwoistości zdarzeń, działanie w warunkach niepewności” (2007, s. 92). Ten szeroki repertuar kompetencji wynika z zakresu interpretacji rysunku, która nie polega jedynie na dekodowaniu informacji, ale wytwarzaniu nowej wiedzy służącej poznaniu i rozumieniu badanej rzeczywistości wychowawczej.



## BIBLIOGRAFIA

- Baluch A. (1992), *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.
- Baran Z. (2006), *Idee – mity – symbole w polskich baśniach literackich wydanych w XIX i XX wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bartmiński J. (1996), *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1, cz. 1, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński J. (2012), *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1, cz. 4, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński J. (2019), *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 2, cz. 3, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bettelheim B. (2010), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Borecka I. (1998), *Magiczna książka Marii Konopnickiej*, Wrocław: Wydawnictwo Wacław Bagiński.
- Braun-Gałkowska M. (1985), *Test rysunku rodziny* (skrypt), Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Braun-Gałkowska M. (2016), *Różnorodność rysunków dziecięcych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 3 (41), s. 41–65.
- Chermet-Carroy S. (2010), *Zrozumieć rysunek dziecka, czyli jak interpretować rysunki małych dzieci*, Łódź: Wydawnictwo Ravi.
- Cherney I.D., Seiwert C.S., Dickey T.M. & Flichtbeil J.D. (2006). *Children's drawings: A mirror to their minds*. “Educational Psychology”, 26 (1), s. 127–142, <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX037102/Children%E2%80%99s%20Drawings%20A%20mirror%20to%20their%20minds%285%29.pdf>, accessed 25 July 2020.
- Cirlot J.E. (2012), *Słownik symboli*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Dilthey W. (1982), *Pisma estetyczne*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Fleck-Bangert R. (2001), *O czym mówią rysunki dzieci: dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków: poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Fromm E. (1994), *Zapomniany język: wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gibson C. (2010), *Jak czytać symbole. Język symboli w różnych kulturach*, Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Gnitecki J. (2007), *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej: hermeneutyczna zmiana formacyjna w pedagogice*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Geertz C. (2005), *Interpretacja kultur: wybrane eseje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Impeluso L. (2006), *Natura i jej symbole. Rośliny i zwierzęta*, Warszawa: Wydawnictwo „Arkady”.
- Jung C.G. (1976), *Archetypy i symbole*, Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”.
- Kaliszewska M. (2017), *Kompetencja hermeneutyczna wychowawców/nauczycieli zdrowia*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 14, s. 91–100.
- Karczmarzyk M. (2014), *Co znaczą rysunki dziecięce?* Gdańsk: Wydawnictwo ANWI.
- Karczmarzyk M., Trocha A. (2016), *Rysunek dziecięcy jako narzędzie diagnostyczne: ujęcie krytyczne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 6, s. 3–8.
- Konieczna E. J. (2018), *Drawnigs as a source of knowledge about the basic developmental needs of children at a younger school age*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika = Pedagogy”, Wyższa Szkoła Humanitas (Sosnowiec), 17, s. 253–263.
- Kopaliński W. (2017), *Słownik symboli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Kościuch J. (1990), *Projekcyjne metody badania osobowości: test rysunkowy Wartega*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej.
- Oster G.D., Gould P. (2007), *Rysunek w psychoterapii*, Gdańsk: GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pascual Chenel A., Serrano Simarro A. (2008), *Słownik symboli*, Warszawa: Świat Książki.
- Pytka L. (2004), *Rola diagnozy i hermeneutyki w rozumieniu ludzkich dramatów*, „Student Niepełnosprawny: szkice i rozprawy”, 5, s. 9–21.
- Ricoeur P. (2003), *Egzystencja i hermeneutyka: rozprawy o metodzie*, Warszawa: De Agostini (we współpracy z Ediciones Altaya Polska).
- Siek S., Grochowska A. (2001), *Wybrane metody badań osobowości*, t. 2, Warszawa: Uniwersytet Kardynała S. Wyszyńskiego.
- Sikorski W. (2005), *Gesty zamiast słów. Psychologia i trening komunikacji niewerbalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Silverman D. (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stern A. (2016), *Odkrywanie śladu. Czym jest zabawa malarska*, Gliwice: Wydawnictwo Element.
- Talu E. (2019), *Reflections of fears of children to drawings*, „European Journal of Educational Research”, 8, (3), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222296.pdf>, accessed 20 February 2020 (data dostępu: 8.01.2021).
- Turnell A. (2011). *The Signs of Safety Child Protection Practice Framework*, Government of Western Australia, Department of Children Protection, Australia, <https://www.dcp.wa.gov.au/Resources/Documents/Policies%20and%20>



Frameworks/SignsOfSafetyFramework2011.pdf, accessed 20 November 2020 (data dostępu: 12.01.2021).

Wróblewska V. (red.) (2018), *Słownik polskiej bajki ludowej*, t. 3, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu M. Kopernika.

Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

## STRESZCZENIE

Rysunek na dowolny temat jest komunikatem symbolicznym i tak powinien być odczytywany. Służy temu analiza oparta na kryteriach oceny, które są płynne i zależne od intencji badacza. Rozumienie rysunku powinno przebiegać podobnie jak przebiega rozumienie wszystkich wytworów kultury duchowej człowieka. Podstawą rozumienia wytworów kultury jest interpretacja, polegająca na odczytywaniu znaczeń symboli obecnych w tradycji (mity, baśnie) i współczesnej kulturze dziecka (bajki, świat wirtualny, media). Jej celem jest poznanie i (z)rozumienie dziecka. W pracy pedagoga interpretacja rysunku dziecka polega na poszukiwaniu jego sensu poprzez odczytywanie znaczeń symboli występujących we wzajemnych powiązaniach. Stanowi wykładnię interpretatora, służącą poznaniu i rozumieniu dziecka oraz podlegającą reinterpretacji i zmianie. Celem artykułu jest zaprezentowanie sposobu wykorzystania techniki rysunku na dowolny temat w badaniach dotyczących potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym. W artykule opisany został dobór kryteriów oceny rysunku na dowolny temat, opracowany na podstawie propozycji innych autorów oraz przemyśleń autorki. Przedstawione zostały wyniki badań przeprowadzonych w grupie dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem opisywanej techniki. Na ich podstawie można stwierdzić, że rysunek na dowolny temat jest techniką mogącą znaleźć zastosowanie w praktyce pedagogicznej, ale wymaga stosowania określonych zasad. Dotyczą one celu wykorzystania techniki (poznanie dziecka), sposobu interpretacji (opartej na znaczeniu symboli) oraz posiadania odpowiednich kompetencji (tzw. hermeneutycznych).

**SŁOWA KLUCZOWE** rysunek na dowolny temat, dzieci w młodszym wieku szkolnym, kryteria oceny rysunku, interpretacja hermetyczna rysunku.

## SUMMARY

A drawing on any subject is a symbolic message and should be interpreted this way. This is achieved by an analysis based on evaluation criteria which are fluctuating and dependent on the researcher's intentions. Understanding such drawings should

proceed similarly to the understanding of all products of spiritual culture. The basis for understanding the products of culture is an interpretation, which consists in reading the meanings of symbols present in tradition (myths, fairy tales) and contemporary child's culture (fairy tales, virtual world, media). Its purpose is to get to know and understand the child. In the work of a pedagogue, the interpretation of a child's drawing includes searching for its meaning through reading the meanings of symbols appearing in mutual relations. It is an interpretation of a pedagogue serving the identification and understanding a child, and is subject to reinterpretation and change. The aim of the article is to present the method of using the drawing technique on any topic in research on the developmental needs of younger school-age children. The article describes the selection of criteria for assessing a drawing on any topic, based on the suggestions of other authors and the author's thoughts. The results of research carried out in a group of children at a younger school age using the described technique are presented. On their basis, it can be concluded that drawing on any topic is a technique that can be used in pedagogical practice, but it requires the application of certain rules. Drawing on any topic is a technique that can be used in the work of a teacher, but it requires application of certain rules. They concern the purpose of using the technique (getting to know the child), the way of interpretation (based on the meaning of symbols) and having appropriate competences (the so-called hermeneutic).

**KEYWORDS** Drawing on any topic, younger school-age children, drawing evaluation criteria, hermeneutic interpretation.

EWELINA KONIECZNA – Uniwersytet Opolski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 01.06.2021

Daty recenzji / Revised: 22.06.2022; 27.09.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022



## Sytuacja kobiet na rynku pracy w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem województwa świętokrzyskiego

The situation of women in the labor market in Poland, including the focus on the Świętokrzyskie province

DOI 10.25951/9536

### Wstęp

Sytuacja kobiet na rynku pracy oraz w sferze zawodowej od setek lat wiązała się z ich dyskryminacją. Kobiety nie zawsze mogły pracować, a jeśli już podjęły pracę zazwyczaj była ona niskopłatna i mało prestiżowa. Sytuację kobiet w znacznym stopniu kształtowały zachodzące na przestrzeni dziesięcioleci zmiany społeczno-gospodarcze, polityczne, społeczne i światopoglądowe.

Analizując zatem pozycję współczesnych kobiet na rynku pracy, warto sięgnąć w przeszłość w celu dokładniejszego zrozumienia procesów zachodzących na rynku pracy, a także poznania tych zmian, które ściśle wiązały się ze światopoglądem polskiego społeczeństwa w poszczególnych okresach jego rozwoju i funkcjonowania. Dzięki takiej analizie będzie możliwe wskazanie konkretnych czynników wpływających na pozycję kobiet na rynku pracy.

Sytuacja kobiet na rynku pracy z perspektywy przemian społeczno-gospodarczych i politycznych zachodzących w drugiej połowie XX wieku

Analizując pozycję kobiet na rynku pracy należy zwrócić uwagę na zasadniczą kwestię, która dotyczy warunków i otoczenia społeczno-gospodarczego, politycznego, w których funkcjonują zakłady pracy, niezależnie od formy własności. Biorąc pod uwagę ten aspekt, zasadne jest w przeprowadzonej analizie uwzględnić dwa zasadnicze etapy.

Etap pierwszy obejmuje okres po zakończeniu drugiej wojny światowej do roku 1989, w którym zaczęły się przemiany społeczno-gospodarcze i które w całej okazałości ujawniły trudną sytuację kobiet na polskim rynku pracy.

Natomiast etap drugi obejmuje pierwsze lata transformacji ustrojowej zapoczątkowanej w roku 1989, wprowadzającej wiele zmian na ówczesnym rynku pracy.

### Sytuacja zawodowa kobiet w okresie powojennym

Okres między zakończeniem II wojny światowej a rozpoczęciem przemian społeczno-ustrojowych był czasem realizacji przez władze pewnej określonej polityki wobec kobiet. Pomimo że głównym założeniem realizowanego w ówczesnej Polsce systemu gospodarki centralnie planowej była polityka pełnego zatrudnienia, to kobietom nie przyniosła ona pozytywnych skutków. Miały one co prawda zagwarantowany równy dostęp do pracy, niemniej jednak pracowały w sfeminizowanych, źle opłacanych zawodach, obejmując stanowiska o niskim prestiżu społecznym. Rzadko piastowały funkcje kierownicze pomimo lepszego przygotowania zawodowego i wyższego od mężczyzn poziomu wykształcenia (Szatlach 2011). Segregacja zawodowa, jak również podkreślanie macierzyńskich funkcji kobiet, na co zwraca uwagę prof. Małgorzata Fidelis, idealnie wpisywały się w tradycyjną, przedkomunistyczną kulturę robotniczą, która kreowała obraz mężczyzny jako wykwalifikowanego pracownika, majstra i ostatecznie żywiciela rodziny, w hierarchii społecznej usytuowanego wyżej niż jego żona i w ogóle kobieta (Fidelis 2012).

Praca w zawodach silnie sfeminizowanych w tamtym okresie wiązała się ze znacznie niższymi zarobkami, średnio o 20–40% niższych od wynagrodzenia mężczyzn, którzy zajmowali podobne stanowiska, ale w innych branżach gospodarki. W latach 80. XX wieku, co warto podkreślić, dochody pracownika w znacznym stopniu uzależnione były od jego płci (Szatlach 2011).

Jedynym pozytywnym elementem ówczesnej polityki państwa było zapewnienie kobietom korzystnych warunków sprzyjających wychowywaniu dzieci. Uzyskały one bowiem płatny, a przy tym długi urlop macierzyński z możliwością zachowania miejsca pracy przez okres nawet kilku lat. Przywileje te nie zmieniły jednak nastawienia wobec kobiet i ich roli w społeczeństwie.

Za utrzymanie rodziny odpowiedzialny był mężczyzna, miejsce kobiety znajdowało się natomiast w domu. Jej zasadniczym zadaniem było dbanie o niego, jak również wychowywanie dzieci. Mimo że otrzymywały stopniowo

coraz większe przywileje w obszarze macierzyństwa, niezmiennie zakładano, iż życiowym zadaniem kobiety nadal jest troska o dom i rodzinę. W żłobkach, które miały złą opinię, matki nie chciały zostawiać dzieci, dlatego też korzystały z owych przywilejów (m.in. długiego urlopu macierzyńskiego), a nierzadko pod presją otoczenia przechodziły na wcześniejszą emeryturę (Szatlach 2011).

Przed 1990 rokiem polskie kobiety stanowiły ponad 50% krajowych zasobów siły roboczej, dzięki czemu wskaźnik ten stawiał Polskę na jednym z czołowych miejsc w Europie, jeśli chodzi o ich zatrudnienie. W tamtym okresie stanowiły także ponad połowę absolwentów uczelni wyższych. Mimo to były sytuowane gorzej niż mężczyźni. Ich zarobki były znacznie niższe niż zarobki mężczyzn. Czynnikiem, które pozwoliły im utrzymać się na rynku pracy były przede wszystkim przywileje wynikające z macierzyństwa i wychowywania dzieci, które dawało im państwo w drodze prowadzonej polityki socjalnej. Matki mogły dzięki niej nie tylko korzystać ze wspomnianych wcześniej długich urlopów macierzyńskich, ale mogły również wysłać dzieci na bezpłatne letnie kolonie i obozy przeznaczone dla matek pracujących. Państwo przyjęło stanowisko, iż nie istnieje żadna dyskryminacja płciowa. Przyjęcie innego stanowiska klóciłoby się bowiem z panującą wówczas ideologią (Szatlach 2011).

Sytuacja kobiet, mimo przychylnej polityki władz, nie była dobra. Wbrew powszechnej opinii kobiety na rynku pracy były dyskryminowane i traktowane znacznie gorzej niż mężczyźni.

### Sytuacja kobiet na rynku pracy w pierwszych latach transformacji ustrojowej

Problemy kobiet na rynku pracy nie zmieniła nawet rozpoczęta po 1989 roku transformacja ustrojowa, wręcz przeciwnie – jej pierwsze lata, przyczyniły się do pogorszenia ich pozycji na rynku pracy.

Zapoczątkowane w 1989 roku zmiany oraz towarzyszące im przekształcenia gospodarcze zaowocowały pojawieniem się oraz rozwojem sektora prywatnego, co z kolei wpłynęło na poziom, jak również strukturę zatrudniania. W dominującym dotychczas sektorze publicznym zaobserwowano znaczny spadek zatrudniania. Jego pracownicy zostali, na co zwraca uwagę Marzena Haponiuk, wchłonięci przez sektor prywatny (Haponiuk 2014).

Jak podkreśla Małgorzata Gawrycka, zjawisko to, nie w jednakowym stopniu dotknęło wszystkich pracowników. Pracę w nowym sektorze znaleźli głównie mężczyźni, znaczna część kobiet miała problemy ze znalezieniem pracy zgodnej z ich wykształceniem i przygotowaniem zawodowym (Gawrycka 2008). Bran-

że, w których dominowały kobiety (przemysł lekki, tekstylny), zostały narażone przez otwarcie rynków zagranicznych na międzynarodową konkurencję. Sektory te nie przyciągały rządowego zainteresowania, wskutek czego nie otrzymywały one subsydiów. Nie były także objęte polityką protekcjonistyczną. Wobec zaistniałej sytuacji branże te powoli zaczęły upadać, co pociągało za sobą redukcję zatrudnienia i wzrost liczby kobiet pozostających bez pracy. Natomiast działy gospodarki, w których dominowali mężczyźni, takie jak sektor wydobywczy, metalowy czy też stalowy, znalazły się w centrum europejskiej uwagi i dzięki podjętej interwencji uchroniły się od szybkiego upadku (Szatlach 2011).

Na początku lat 90. XX wieku płace zarówno mężczyzn, jak i kobiet uległy obniżeniu, natomiast większość usług publicznych została przejęta przez sferę prywatną. Doszło do sytuacji, w której znacznie zmniejszył się udział państwa w takich obszarach, jak edukacja, zdrowie i opieka. Brakowało żłobków i przedszkoli, zrezygnowano również z dofinansowywania wspomnianych wcześniej kolonii letnich dla dzieci matek pracujących. Ich dezaktywizacja zawodowa w znacznym stopniu wykazywała zatem związek z polityką państwa, które wycofało się z obowiązku sprawowania opieki nad osobami starszymi oraz dziećmi. Kobiety, nie mając możliwości wysłania dziecka do żłobka lub innych placówek opiekuńczych, zmuszone zostały do rezygnacji z pracy i pozostania w domu. Poza tym z uwagi na możliwość korzystania z urlopów macierzyńskich, wychowawczych oraz możliwości wcześniejszego przejścia na emeryturę były mniej aktywne zawodowo (Haponiuk 2014).

Do roku 1990 około 60% bezrobotnych osób w Polsce stanowiły właśnie kobiety, co niejako potwierdzało ich trudną sytuację, której kolejne ekipy rządzące zdawały się nie dostrzegać. W żadnych opracowaniach i publikacjach nie było mowy o problemie gorszego traktowania kobiet na rynku pracy. Propaganda sukcesu podkreślała, iż państwo dba o kobiety czego przykładem miała być ich obecność na stanowiskach kierowniczych oraz politycznych w sejmie. Wbrew tej propagandzie istniała lista zawodów, do których kobiety nie miały dostępu. Nie mogły na przykład kierować autobusem, nie mogły studiować na wydziałach wojskowych, co było równoznaczne z zakazem podejmowania pracy w wojsku. Zakaz ten został zniesiony w 1999 roku z chwilą przystąpienia Polski do NATO (Szatlach 2011).

Wbrew ogólnemu przekonaniu badania prowadzone w roku 1999 wykazały, iż 40% kobiet doświadczyło dyskryminacji zarówno w domu, jak i w miejscu pracy. Zaskakujący był również fakt, iż im wyższy poziom wykształcenia posiadały kobiety, tym częściej odczuwały, że są dyskryminowane i gorzej traktowane (Lisowska, Sawicka 2010).

Jednak w tym okresie, mimo trudnej sytuacji i utraty pracy, wiele kobiet skorzystało z możliwości wyboru ścieżki zawodowej, zwiększenia poziomu konsumpcji, jak również przystąpienia do sfery polityki. Dotyczyło to jednak wyłącznie kobiet z klasy średniej. „Pracownice fizyczne nie pozostały jednak bierne, a dzięki poszukiwaniu nowych sposobów artykułowania swoich potrzeb i radzenia sobie z wyzwaniem wynikającym z nowej sytuacji, uniknęły zepchnięcia na margines” (Szatlach 2011, s. 156).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, iż aktywizacja kobiet po II wojnie światowej miała ścisły związek z prowadzoną przez władzę propagandą emancypacji kobiet, głównie poprzez edukację oraz pracę. Nie bez znaczenia była ówczesna polityka prorodzinna i programy socjalne. Praca zawodowa kobiet była regułą, chociaż nie stanowiła dla nich wywalczonego prawa, lecz obowiązku. Kobiety pracowały za niskie pieniądze, w zawodach gorzej opłacanych, na niskich i mniej prestiżowych stanowiskach. Na domiar złego musiały pracę zawodową łączyć z obowiązkami rodzinnymi. Trzeba bowiem pamiętać, iż w tamtym okresie w Polsce, ale również i na świecie dominował tradycyjny model rodziny, wynikający ze stereotypowego spostrzegania ról determinowanych płcią. Kobiety, zajmując się domem, mężem i dziećmi, jednocześnie wykonywały obowiązki zawodowe. W konsekwencji dochodziło do nadmiernego ich obciążenia pracą, można mówić nawet o dwóch etatach: jednym w domu, drugim w zakładzie pracy.

W pierwszych latach transformacji pojawiło się bezrobocie, które dotknęło przede wszystkim kobiety. Wyraźnie zmniejszył się wskaźnik ich zatrudnienia, co potwierdzają dane, zgodnie z którymi na przestrzeni lat 1992–1997 współczynnik aktywności zawodowej kobiet spadał systematycznie. W roku 1992 wynosił on 52,4%, natomiast w roku 1997 – 50,0% (Sielska 2017).

Nie bez znaczenia dla sytuacji kobiet były zmiany zachodzące w sektorze publicznym, w którym to głównie one znajdowały zatrudnienie i który uważany był za sektor zapewniający im poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Wraz ze zmianami zachodzącymi w tym sektorze kobiety to poczucie utraciły.

Wraz z postępowaniem procesu transformacji „kobiety jako grupa społeczna straciły swą podmiotowość, pozbawione pracy i wypychane z rynku pracy stały się przegranymi transformacji systemowej” (Szatlach 2011). Natomiast te kobiety, które były aktywne zawodowo doświadczały dyskryminacji nie tylko w dostępie do zatrudnienia, ale również w zarobkach i awansach. Zatem dyskryminacja stała się zjawiskiem akceptowalnym powszechnie. Ówczesna definicja kobiecości na pierwszym miejscu stawiała bowiem obowiązki rodzinne i domowe (Szatlach 2011).



## Współczesna kobieta i jej pozycja na polskim rynku pracy

Obecnie sytuacja kobiet na rynku pracy wskutek zmieniającego się podejścia i nastawienia do zatrudnienia uległa zmianie. Praca bowiem coraz częściej staje się głównym elementem życia. To od niej zależy status, jak również pozycja człowieka w strukturze społecznej. Praca wydaje się również narzędziem samorealizacji. Obecnie, w porównaniu z okresem pierwszych lat transformacji gospodarczej, zmianie uległ nie tylko stosunek do pracy, ale również jej charakter.

Istotną zmianą jest przede wszystkim uelastycznienie rynku pracy oznaczające między innymi upowszechnienie różnego rodzaju form zatrudnienia, takich jak np. samozatrudnienie, praca na niepełny etat czy też uelastycznienie miejsca pracy lub jej czasu przede wszystkim w drodze realizacji obowiązków poprzez ruchomy czas pracy lub telepracę.

Tradycyjne sektory od lat tracą na znaczeniu i ustępują miejsca sektorom związanym przede wszystkim z usługami oraz nowoczesnymi technologiami. Rozwijająca się gospodarka ewoluje w kierunku gospodarki opartej na wiedzy. Kierunek przyjętych zmian wymusza zwiększenie zaangażowania we własny rozwój, podnoszenie kwalifikacji, doskonalenie umiejętności.

Kobietom z małymi dziećmi niełatwo sprostać tym wymaganiom, co z uwagi na problemy z zapewnieniem im opieki i brak czasu utrudnia dopasowanie się do istniejącej na rynku pracy sytuacji (Haponiuk 2014).

Wychowywanie dzieci i jednocześnie podejmowanie obowiązków zawodowych nie jest sprawą łatwą. Wskazują na to między innymi wyniki badania prowadzonego przez firmę doradztwa personalnego *Hays Poland*, przeprowadzone na grupie 1100 osób (zarówno kobiet, jak i mężczyzn). Wynika z nich, że 65,0% kobiet oraz 38,0% mężczyzn miało problemy z pogodzeniem pracy zawodowej z wychowywaniem dzieci. Zasadniczą tego przyczyną była niemożność otrzymania urlopu w okresie choroby dziecka. Ankietowani zwracali także uwagę na brak równowagi między życiem zawodowym i osobistym. Kwestią problematyczną były nadgodziny, delegacje i brak elastycznego czasu pracy (*Rodzice...* 2017).

Wobec powyższych wyników wspomniane nowe formy zatrudnienia i wykonywania pracy (np. telepraca) nabierają z punktu widzenia kobiet z dziećmi szczególnego znaczenia. Kobiety dzięki nim mogą bowiem pracować, wypełniając obowiązki rodzinne i domowe, jedno nie wyklucza więc drugiego. Dzięki elastycznej pracy rodzic z dzieckiem może w razie konieczności wyjść z pracy lub też rozpocząć ją o takiej godzinie, która nie będzie kolidowała z jego obowiązkami rodzinnymi (np. odwiezieniem dziecka do przedszkola). Wciąż jed-

nak elastyczne formy zatrudnienia są rozwiązaniem niewystarczającym, a ich dostępność jest znacznie ograniczona (Haponiuk 2014).

Jak wynika z przeprowadzonych badań, elastyczną pracę oferuje około 65% firm. Niektóre organizacje oferują również pracę zdalną, tzw. *home office*. Taki rodzaj pracy oznacza okazjonalne (praca nad konkretnym projektem), epizodyczne wykonywanie pracy w domu lub też wykonywanie jej przez pewną określoną ilość czasu w ciągu miesiąca. *Home office* często mylona jest telepracą, nie są to jednak pojęcia tożsame. Telepraca w przeciwieństwie do *home office*, na co wskazuje Kodeks Pracy, ma stały charakter. Pracownik danej firmy wykonuje bowiem swoje zadania poza jej siedzibą, natomiast wyniki pracy przesyła pracodawcy za pomocą środków komunikacji elektronicznej. Zasady takiej pracy są jasno określone. W przypadku *home office* nie ma przepisów, które precyzowałyby zasady, na jakich miałyby odbywać się praca w domu. Można powiedzieć, iż ten rodzaj zatrudnienia jest wyłącznie zwyczajową praktyką (Żebrowski 2020).

Elastyczna praca, na co warto zwrócić uwagę, mimo oczywistych zalet i korzyści płynących dla pracowników z małymi dziećmi, nie jest dostępna dla wszystkich w jednakowym stopniu (*Praca elastyczna... 2017*).

Przemianom, co warto podkreślić, ulega również polskie społeczeństwo i jego stosunek do takich kwestii, jak model rodziny, małżeństwo czy dzietność. Szczególne znaczenie należy przy tym przypisać modelowi rodziny, który od kilkudziesięciu lat ulega szybkiej ewolucji. Dominujący przez stulecia model rodziny tradycyjnej opartej na tradycyjnym podziale ról między kobietę a mężczyznę ulega zmianie. Obecnie w części rodzin pracę zawodową wykonuje zarówno kobieta, jak i mężczyzna. Obydwoje wspólnie wychowują dzieci i wypełniają obowiązki domowe. Podział ról odbywa się na zasadzie partnerstwa. Żadna ze stron nie ma przy tym obowiązku podporządkowywania się stronie drugiej.

Wraz z modelem rodziny zmienia się także podejście do alternatywnych form, takich jak konkubinaty czy też życie w pojedynkę. Obydwie formy są coraz bardziej akceptowalne społecznie. Z badań TNS Polska wynika bowiem, że 51,0% Polaków wyraża akceptację dla konkubinatu (*Praca elastyczna... 2017*).

Zmiany zachodzące na rynku pracy oraz przemiany, którym ulega polskie społeczeństwo skutkują polepszeniem się sytuacji zawodowej kobiet. Świadczą o tym przede wszystkim takie wskaźniki, jak aktywność zawodowa czy też poziom bezrobocia kobiet.

Z roku na rok systematycznie wzrasta liczba kobiet aktywnych zawodowo, natomiast współczynnik aktywności zawodowej kobiet, począwszy od roku 2003, utrzymuje się w miarę na stabilnym poziomie. Należy zwrócić uwagę,

iż w 1950 roku udział kobiet w ogólnej liczbie osób zatrudnionych wynosił około 31%, na początku lat 70. liczba kobiet w ogólnej liczbie pracujących przekroczyła 40%, natomiast od 2014 roku niezmiennie utrzymuje się na poziomie powyżej 48,0% (*Kobiety...* 2012). W roku 2003 pracowało 44,7% kobiet, w roku 2009 – 44,9%, natomiast w czwartym kwartale roku 2020 pracę zawodową wykonywało 45,2% kobiet i 62,2% mężczyzn (*Kobiety...* 2012).

Wzrost współczynnika aktywności zawodowej wpływa na liczbę kobiet pozostających bez pracy. Między rokiem 2011 a 2020 liczba bezrobotnych kobiet zmniejszyła się o 60%. Mimo to liczba kobiet zarejestrowanych w urzędach pracy jest o 109 tys. wyższa niż liczba mężczyzn posiadających status osoby bezrobotnej. Podkreślić jednak należy, iż jedynie w dwóch grupach wiekowych, tj. 25–29 lat oraz 55 lat i więcej, stopa bezrobocia wśród kobiet jest niższa niż wśród mężczyzn.

Kobiety częściej niż mężczyźni znajdują zatrudnienie w sektorze publicznym. Pracuje w nim 1/3 kobiet, gdy tymczasem tylko co 6 mężczyzn podejmuje pracę w tym sektorze.

Udział kobiet pracujących w poszczególnych zawodach i branżach jest mocno zróżnicowany. Tradycyjnie jednak najczęściej znajdują one zatrudnienie w profesjach silnie sfeminizowanych, takich jak pomoc społeczna, opieka zdrowotna, edukacja, zakwaterowanie oraz gastronomia, pozostała działalność usługowa, działalność finansowa i ubezpieczenia (*Kobiety...* 2012).

Kobiety, na co warto zwrócić uwagę, przykładają większą niż mężczyźni wagę do wykształcenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. W 2020 roku wykształcenie wyższe posiadało bowiem 45,0% pracujących kobiet, gdy tymczasem największa grupa zatrudnionych mężczyzn posiadała wykształcenie zasadnicze (*Kobiety...* 2012). Kobiety bez wątpienia są zatem lepiej wykształcone niż mężczyźni na co wskazuje także raport opublikowany przez Instytut Badań Strukturalnych w 2015 roku. Wynika z niego jednak, że wybierają one kierunki mniej dochodowe (np. pedagogika), gdy tymczasem mężczyźni preferują politechnikę, co w efekcie skutkuje znacznymi różnicami w poziomie płac (Magda, Tyrowicz, van der Velde 2015).

Mimo lepszego wykształcenia kobiety zarabiają mniej niż mężczyźni. Z danych Ministerstwa Rodziny Pracy i Polityki Społecznej wynika bowiem, że ich zarobki są od 7,0% do 18,5% niższe niż zarobki mężczyzn. Dane Eurostatu wskazują jednak na utrzymującą się na stosunkowo niskim poziomie tzw. lukę płacową. Różnica w zarobkach kobiet i mężczyzn wynosi bowiem jedynie 7,7%, gdy tymczasem średnia unijna jest niemal dwukrotnie wyższa, bo oscyluje w granicach 16,7% (MRPiPS). Warto zauważyć, że w 2020 roku wynagrodze-

nie kobiet zaklasyfikowanych do grupy „Przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy” było o 26% niższe od wynagrodzenia mężczyzn. Jest to grupa zawodowa z najwyższą różnicą (*Kobiety...* 2018).

Kobiety mimo wykształcenia zajmują stosunkowo niskie stanowiska. Rząd-ko piastują funkcje kierownicze. W Polsce w trzech na cztery przypadkach prezes, jak również dyrektorzy przedsiębiorstw to mężczyźni (Magda, Tyrowicz, van der Velde 2015). Polska, na co wskazują prowadzone przez Komisję Europejską wyniki badań prowadzonych w zakresie udziału kobiet w zarządzaniu biznesem oraz ich udziału w polityce, znacznie odbiega od średnich unijnych. W 2013 roku co piąta osoba w rządzie była kobietą, gdy tymczasem średnia unijna wynosi 27%. W radach nadzorczych dużych spółek giełdowych zasiadało 10% kobiet, natomiast średnia unijna wynosi 16,6% (Błaszczuk –Domańska 2014, s. 7).

Stosunkowo niewiele kobiet piastuje kierownicze stanowiska w branżach, które przynoszą największe dochody. Najmniej kobiet zarządza w sektorach mających związek z górnictwem bądź wytwarzaniem energii, a zatem w tych, które generują zyski najwyższe. Najwięcej kobiet piastuje natomiast funkcje kierownicze i menedżerskie w branżach związanych z kulturą, rekreacją czy edukacją (Magda, Tyrowicz, van der Velde 2015, s. 17), czyli tych, które tradycyjnie przypisywane są kobietom. Udział kobiet w zarządzaniu poszczególnymi podmiotami w określonych branżach uwidacznia stereotypowy podział ról.

Mężczyźni częściej niż kobiety pracują na własny rachunek. Z danych GUS wynika, że w 2020 roku 16,8% pracowało wyłącznie dla siebie, nie zatrudniając innych osób. Tylko niespełna 10,0% kobiet zdecydowało się na tego rodzaju rozwiązanie (*Kobiety...* 2018, s. 7).

Analizując powyższe informacje, należy zauważyć, iż sytuacja kobiet na rynku pracy diametralnie różni się od sytuacji mężczyzn. Jest to szczególnie zauważalne w odniesieniu do takich kwestii, jak niższy współczynnik aktywności zawodowej, wyższy poziom bezrobocia z jednoczesnym niskim poziomem zatrudnienia kobiet oraz dyskryminacji płacowej oraz niesprawiedliwej polityki związanej z awansowaniem.

### Czynniki kształtujące sytuację kobiet na polskim rynku pracy

Pozycja kobiet i mężczyzn na rynku pracy jest diametralnie różna. Jest to po części wynik stereotypowego postrzegania roli kobiety, ale również wynik godzenia przez nie dwóch ról – matki oraz pracownicy. Kobieta z jednej strony

jest aktywna zawodowo, z drugiej jednak jej rolą jest zajmowanie się domem i wychowywaniem dzieci. Można powiedzieć, iż kobieta w takiej sytuacji pracuje na dwóch etatach, co nie jest łatwe. Sytuacja kobiet-matek na rynku pracy bezsprzecznie wynika zatem z tradycyjnego postrzegania ról społecznych, w których zajmuje się ona dzieckiem, gdy tymczasem jego ojciec dba o utrzymanie rodziny, troszcząc się o dobra materialne.

Urodzenie dziecka jest dla kobiety pracującej momentem przełomowym. Najczęściej bowiem na pewien czas rezygnuje ona z pracy zawodowej. Zdarza się jednak, iż po upływie urlopu macierzyńskiego podejmuje decyzję o pozostaniu w domu. Decyzja o oddaniu tak małego dziecka do żłobka byłaby bowiem źle odebrana przez społeczeństwo. Wszak pierwsze trzy lata życia dziecka są dla niego kluczowe i dlatego warto, aby matka cały czas była przy nim. Matka, która oddaje dziecko do żłobka lub powierza je opiece niani często jest w związku z tym krytykowana.

Zdarza się, iż decyzja o zajęciu się dzieckiem i będąca jej skutkiem rezygnacja z pracy zawodowej wynika ze względów finansowych. Nierzadko jest ona również podyktowana brakiem miejsca w żłobku. Sytuacja taka prowadzi do wycofania się kobiety z pracy zawodowej, co skutkuje trudnościami z powrotem na rynek pracy (Kotowska-Sztanderska, Wóycicka 2007). Jeśli jednak po kilku latach (np. po urlopie wychowawczym) na ów rynek powraca nierzadko ma problem z dopasowaniem się do nowych, ciągle zmieniających się warunków gospodarki opartej na wiedzy, wymagających ciągłego doskonalenia i doksztalcania.

O gorszej sytuacji kobiet na rynku pracy w znacznym stopniu decydują zatem stereotypy, ale także i inne elementy. Wśród czynników, które hamują aktywność zawodową kobiet oraz blokują ich awans na wyższe stanowisko warto wymienić między innymi:

- niski poziom wykorzystania elastycznych form zatrudnienia (tylko nieliczne zakłady oferują taką formę pracy);
- niską aktywność mężczyzn jeśli chodzi o ich zaangażowanie w wypełnianie domowych obowiązków (stereotypowo podział ról domowych obowiązujący w znacznej części polskich rodzin);
- wysokie koszty rodzinne i osobiste ponoszone przez kobiety;
- dezaktualizację kwalifikacji, wynikającą z długotrwałego wyłączenia z życia zawodowego (długa przerwa spowodowana np. urodzeniem dziecka i urlopem wychowawczym);
- niechęć pracodawców do zatrudniania kobiet (np. obawa przed utratą pracownika i ponoszenie kosztów związanych np. z ciążą i zwolnieniami lekarskimi);
- stres związany z pogodzeniem roli zawodowej z rolą rodzinną;

- preferencje kobiet w zakresie podejmowania pracy po urodzeniu dziecka;
- wydłużający się czas pracy, pracę w nadgodzinach, jak również wydłużające się dojazdy do pracy;
- tzw. dyskryminację krzyżową oznaczającą nierówne traktowanie z powodu wystąpienia kilku przesłanek jednocześnie (np. płeć i wiek czy też płeć i niepełnosprawność);
- zwielokrotnioną dyskryminację przede wszystkim w odniesieniu do kobiet należących do mniejszości lub kobiet imigrujących;
- niski udział kobiet w podejmowaniu decyzji o charakterze politycznym oraz decyzji ekonomicznych;
- przemoc z uwagi na płeć, której doświadczają najczęściej kobiety (stanowią one 90% przypadków przemocy) (Szatlach 2011).

Większość z powyższych elementów nosi znamiona dyskryminacji, która z prawnego punktu widzenia jest zjawiskiem zabronionym. Jest to zjawisko, z którym bezwzględnie należy walczyć i to nie tylko w konkretnych organizacjach, ale przede wszystkim na gruncie prawa krajowego oraz międzynarodowego. Regulacje prawne, które odnoszą się do równego statusu kobiet oraz mężczyzn mają przy tym swoje umocowanie w zapisach ustawy zasadniczej, przepisach zawartych w Kodeksie Pracy, regulacjach Unii Europejskiej, jak również regulacji niższej rangi.

Występowanie poszczególnych form dyskryminacji kobiet na rynku pracy może być zróżnicowane, jeśli chodzi o dany region kraju. Wiadomo bowiem, że w niektórych rejonach znajdują się wielkie zakłady przemysłowe, instytucje lub liczne placówki oświatowe, gdy tymczasem w innych dominuje np. rolnictwo czy kwitnie turystyka wiejska. Pozycja kobiet w pewnym stopniu zależna jest zatem od regionu, w którym funkcjonują i na terenie którego są zatrudnione. Doskonałym tego przykładem i potwierdzeniem jest analiza sytuacji kobiet na świętokrzyskim rynku pracy.

## Kobieta na rynku pracy w województwie świętokrzyskim w latach 2015–2020

Sytuację kobiet na rynku pracy określa kilka kluczowych elementów. Zapotrzebowanie pracodawców na dane zawody i pracownice z konkretnymi, jasno określonymi kwalifikacjami to nie jedyne aspekty rynku pracy. Analizując pozycję pracowników warto bowiem także zwrócić uwagę na sytuację bezrobotnych kobiet, które stanowią znaczną liczbę zarejestrowanych w Powiatowych Urzędach Pracy województwa świętokrzyskiego. Długotrwałe bezrobocie stanowić może poważny problem zmuszający bezrobotnych do poszukiwania wsparcia



w Ośrodkach Pomocy Społecznej. Nie bez znaczenia dla rozmiarów i struktury bezrobocia kobiet ma ich sytuacja rodzinna związana przede wszystkim z wychowywaniem dzieci, w tym małoletnich, niepełnosprawnych. Wszystkie te aspekty tworzą wyrazisty obraz środowiska bezrobotnych kobiet zarejestrowanych na badanym obszarze.

Poziom bezrobocia występującego na terenie Polski od kilku lat systematycznie spada, co wynika między innymi z dynamiki rozwoju gospodarczego i stosunkowo korzystnej sytuacji panującej na polskim rynku pracy. Mimo pozytywnych zmian, w kraju nadal występuje problem bezrobocia w znacznym stopniu dotyczący kobiet, które jednak z roku na rok stanowią coraz mniejszą grupę poszukujących pracy zarejestrowanych w urzędach pracy. Paradoksalnie jednak, jak wynika z danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, ich udział w ogólnej liczbie bezrobotnych w poszczególnych latach ulegał zwiększeniu. W roku 2015 kobiety stanowiły 52,2% bezrobotnych, w roku następnym ich udział zwiększył się do 53,3%, w roku 2017 wzrósł do 55,1%, aby w roku 2020 ukształtować się na poziomie 56,0% wszystkich bezrobotnych w kraju (*Sytuacja...*). Podobna sytuacja występuje wśród kobiet województwa świętokrzyskiego, których liczba systematycznie maleje. Sam ich udział w ogólnej liczbie bezrobotnych kobiet w całym kraju wydaje się stosunkowo niewysoki.

Kobiety bezrobotne zamieszkałe w województwie świętokrzyskim stanowią niewielki odsetek wszystkich bezrobotnych kobiet w kraju. Jest to wynikiem stosunkowo niewysokiego bezrobocia w regionie, które od kilku lat ulega systematycznemu zmniejszaniu. Udział mieszkanki województwa świętokrzyskiego w ogólnej liczbie bezrobotnych kobiet na przestrzeni lat 2015–2020 utrzymywał się jednak na podobnym poziomie nieprzekraczającym 4,3%.

Sytuacja kobiet na rynku pracy nie jest łatwa. To bowiem one najczęściej stają przed koniecznością łączenia życia zawodowego z rolami, jakie tradycyjnie są im przypisywane. Rola żony, gospodyni domowej, a przede wszystkim matki w połączeniu z pracą zawodową wymaga od kobiet nie lada umiejętności. Część z nich nawet jeśli potrafi efektywnie połączyć pełnione obowiązki nie zawsze jest doceniana. Kobiety mimo lepszego wykształcenia niż mężczyźni na rynku pracy spotykają się z wieloma barierami, między innymi niższym wynagrodzeniem, zatrudnieniem na podstawie umowy cywilnoprawnej, brakiem wsparcia ze strony pracodawców udzielanym młodym matkom. Ponadto stają się one często pracownikami drugiej kategorii, pomimo że dysponują szeregiem zalet, które w zasadzie czynią z nich lepszych i bardziej wydajnych pracowników niż mężczyźni. Jak wynika jednak z analiz, to właśnie w większości kobiety zasila-

ją szeregi osób bezrobotnych niezależnie od sytuacji panującej na rynku pracy danego regionu.

Powyższe twierdzenie znajduje uzasadnienie w analizach dotyczących sytuacji na rynku pracy województwa świętokrzyskiego. Jak wynika bowiem z przeprowadzonych badań dotyczących lat 2015–2020, kobiety znajdują się w trudniejszej niż mężczyźni sytuacji szczególnie jeśli chodzi o zapotrzebowanie na pracowników na lokalnym rynku pracy. Wśród zawodów deficytowych znajdują się bowiem głównie takie, które tradycyjnie są wykonywane przez mężczyzn (kierowca, spawacz, cieśla, piekarz), natomiast wśród zawodów nadwyżkowych prym wiodą profesje typowo kobiece, takie jak chociażby pedagog czy nauczyciel. Jedynym wyjątkiem są zawody związane z ochroną zdrowia, ale na te ogólnie od lat jest zapotrzebowanie w całym kraju.

Kobiety, na co wskazują badania i analizy, stanowią znaczną grupę osób bezrobotnych. Dotyczy to również tych, które znajdują się w sytuacji szczególnej na rynku pracy, a zatem będących w określonym wieku, opiekujących się małymi dziećmi, dziećmi niepełnosprawnymi. O trudnej sytuacji można mówić również w odniesieniu do kobiet korzystających ze świadczeń opieki społecznej czy długotrwale pozostających bez zatrudnienia.

W trudnej sytuacji na rynku pracy znajdują się młode kobiety, które nie ukończyły 30 roku życia. Z danych wynika bowiem, że w badanym okresie (2020 r.) stanowiły one nawet ponad 59,6% wszystkich bezrobotnych w tym wieku. Osoby młode, co warto podkreślić, mają problem ze znalezieniem zatrudnienia między innymi z powodu braku doświadczenia, a nierzadko także braku adekwatnych do potrzeb rynku pracy umiejętności i przygotowania zawodowego.

Znaczna część bezrobotnych kobiet regionu świętokrzyskiego (38,5% w 2017 r.) przekroczyła 50 rok życia, stąd też niełatwo im znaleźć zatrudnienie. Wydaje się to nie do końca zrozumiałe, biorąc pod uwagę zalety, jakie wynikają z zatrudnienia osoby w starszym wieku. Pracownicy z grupy 50 plus posiadają najczęściej wysokie kompetencje społeczne, mające związek z doświadczeniem życiowym. Osoby te posiadają również doświadczenie zawodowe i najczęściej potrzebują stabilizacji i pewności zatrudnienia w przeciwieństwie do osób młodszych, które często są otwarte na nowe wyzwania. Ustabilizowana sytuacja rodzinna zapewnia z kolei skupienie w pracy oraz elastyczność, jeśli chodzi o jej wymiar. Wiek pracownika, co warto podkreślić, bardzo często staje się atutem – im starsza osoba, tym jest ona bardziej wiarygodna, głównie na stanowiskach, w których to właśnie wiek i doświadczenie życiowe odgrywają rolę wiodącą (Błaszczyk-Domańska 2014).



Sytuacja kobiet na świętokrzyskim rynku pracy wynika również z odgrywanym przez nie ról społecznych. Kobiety, pozostające bez zatrudnienia w większości wychowywały potomstwo (87,2% wychowujących co najmniej jedno dziecko do 6 roku życia w roku 2020), przy czym znaczna część po urodzeniu dziecka nie wróciła już na rynek pracy. Dotyczy to w szczególności kobiet zamieszkałych w powiecie jędrzejowskim, kieleckim oraz ostrowieckim.

Kobiety, co również warto podkreślić, dłużej niż mężczyźni pozostają bez pracy i dłużej jej poszukują. Na podstawie danych można wyciągnąć wnioski, iż między płcią a czasem pozostawania bez pracy istnieje wyraźny związek. W ogólnej liczbie bezrobotnych regionu bez pracy dłużej niż 12 miesięcy przeważają kobiety, np. w roku 2020 stanowiły one 58,0% w ogólnej liczbie zarejestrowanych niepracujących dłużej niż rok. Kobiety, jak wynika z badań, stanowią dość liczną grupę bezrobotnych nieposiadających doświadczenia zawodowego. Liczba kobiet bez doświadczenia z roku na rok maleje, jednak ich udział w ogólnej liczbie bezrobotnych bez doświadczenia systematycznie wzrasta. Ich udział w roku 2017 wyniósł 57,2%, natomiast w 2020 wzrósł do 58,2%. Podobnie wygląda sytuacja, jeśli chodzi o kwalifikacje zawodowe. Z danych wynika bowiem, iż kobiety stanowiły od 48,7% w roku 2015 do 54,2% w 2020 wszystkich bezrobotnych nieposiadających kwalifikacji zawodowych.

Na podstawie danych statystycznych dotyczących sytuacji kobiet na świętokrzyskim rynku pracy w latach 2015–2020 wynika, że wraz z malejącym bezrobociem zmniejsza się liczba kobiet w określonych grupach i kategoriach. Ich udział w poszczególnych grupach w odniesieniu do ogólnej liczby bezrobotnych w danym roku w większości przypadków ulega zwiększeniu.

Oferty pracy dotyczą przede wszystkim mężczyzn i to oni w znacznym stopniu z nich korzystają. Kobietom trudniej zaoferować pracę, która mogłaby łączyć się z domowymi obowiązkami związanymi chociażby z wychowywaniem małego dziecka. Stosunkowo niewielu pracodawców oferuje możliwość pracy zdalnej i elastyczny czas pracy. W sytuacji szczególnie trudnej znajdują się osoby niepełnosprawne, dla których brakuje ofert pracy. W 2015 roku zaledwie 3% ofert skierowanych do bezrobotnych dotyczyło osób z niepełnosprawnościami. Niemniej jednak, jak wynika z danych, z roku na rok takich ofert jest coraz więcej, co nie zmienia jednak faktu, iż w sferze zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami wciąż brakuje rozwiązań, które w pełni zaspokajałyby zarówno pracodawców, chcących zatrudniać niepełnosprawnych, jak i samych niepełnosprawnych napotykających liczne bariery.

## Działania podejmowane przez Powiatowe Urzędy Pracy w celu łagodzenia skutków bezrobocia kobiet

Sytuacja kobiet na lokalnym rynku pracy skłania do zastanowienia się nad działaniami, które mogłyby poprawić tę sytuację. Podejmowane przez urzędy pracy przedsięwzięcia, jak wynika z danych Wojewódzkiego Urzędu Pracy, ale także i powiatowych urzędów pracy, bardzo często dotyczą mężczyzn, którzy stają się głównymi beneficjentami pomocy udzielanej przez te instytucje. Dotyczy to zarówno zasiłków dla bezrobotnych, jak i aktywnych form wsparcia. Prawo do zasiłku posiada stosunkowo niewiele kobiet. W roku 2016 prawo to przysługiwało 18,7% kobiet, natomiast w roku 2020 było to 16,3% zarejestrowanych bezrobotnych płci żeńskiej (*Bezrobocie...*).

Oferty pracy, które napływają do powiatowych urzędów pracy, są mocno zróżnicowane. W całym 2016 roku wpłynęły do nich łącznie 41 934 oferty, w roku 2020 odnotowano 41 601 ofert, czyli o 333 oferty mniej (*Bezrobocie...*). Na jedną ofertę przypada od kilkunastu do kilkudziesięciu bezrobotnych. W roku 2015 przykładowo na jedną ofertę pracy przypadało 87 osób bezrobotnych (*Informacja... 2020*).

Największy odsetek ofert, tj. 32,4% w roku 2017 oraz 33,1% w 2016, stanowiły miejsca aktywizacji zawodowej, przy czym częściej niż co trzecia oferta pracy dotyczyła odbycia stażu. Były zatem skierowane przede wszystkim do ludzi młodych, którzy ukończyli naukę nie później niż 12 miesięcy od chwili zarejestrowania w Powiatowym Urzędzie Pracy. Znaczący odsetek ofert (46,5% puli ofert z 2020 r. oraz 46,2% w 2017) stanowiły propozycje dotyczące nie-subsydiowanych miejsc zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej (*Bezrobocie...*). Wśród ofert znajdowały się również propozycje pracy dla osób z niepełnosprawnościami. Ich liczba nie była jednak znaczna. Jak wynika bowiem z danych, w samym tylko 2015 roku zaledwie 3,4% ofert skierowanych do bezrobotnych dotyczyło osób z niepełnosprawnościami. W kolejnych latach ich liczba uległa zwiększeniu (*Bezrobocie...*). Przy czym warto zauważyć, iż pracę częściej podejmowali mężczyźni. We wspomnianym 2015 roku podjęło ją 47,6% kobiet i 52,3% niepełnosprawnych mężczyzn (*Raport... 2015*).

Najwięcej wolnych miejsc pracy oraz miejsc aktywizacji zawodowej na przestrzeni badanego okresu zgłaszano dla pracowników usług i sprzedawców (ponad 30,7% w 2020 r.), w tym pracowników sprzedaży w sklepach; fryzjerów, kosmetyczek, jak również zawodów pokrewnych oraz innych pracowników sprzedaży i pokrewnych (*Informacja... 2020*).

Na przestrzeni ostatnich lat oferty pracy częściej dotyczyły mężczyzn, gdyż potrzebowano pracowników branży budowlanej oraz transportowej, i oni szybciej niż kobiety uzyskiwali zatrudnienie. Jak widać, wynika to głównie z zapotrzebowania. Nie bez znaczenia są również prace sezonowe.

## Zakończenie

Na podstawie przedstawionej w artykule analizy pozycji zawodowej kobiet, można stwierdzić, że pomimo licznych trudności chcą one walczyć o siebie i swoje kariery. Wspierane są przez państwo i organizacje, które realizują liczne projekty służące zwalczaniu dyskryminacji i wyrównywaniu szans. Niestety pomimo tych inicjatyw mężczyźni nadal górują nad kobietami, zajmując prawie wszystkie stanowiska najwyższych szczebli. Potencjał zawodowy kobiet nie jest odpowiednio zauważany i doceniany, a ograniczanie ich pozycji zawodowej minimalizuje rozwój różnorodności w przedsiębiorstwie. Organizacje powinny zwiększać udział płci żeńskiej na stanowiskach wysokich szczebli, czyniąc kobiety równorzędnymi biznesowymi partnerami dla mężczyzn. Aktywność zawodową kobiet mogą zwiększyć działania w trzech obszarach: poprawa finansowej i pozafinansowej atrakcyjności pracy dla rodziców, wzrost dostępu do dobrej jakości opieki i edukacji dla dzieci, wsparcie zmian kulturowych wspierających aspiracje zawodowe kobiet.

Jeśli nasza kultura ma się rozwijać i ma być wzbogacona o różnorodne wartości, to istnieje potrzeba, aby wykorzystać całą gamę ludzkich możliwości i stworzyć takie społeczeństwo, w którym znalazłoby się miejsce dla każdej odmiennej myśli, a co za tym idzie – dla obu płci (Kozak 2009). Warto, aby ta myśl towarzyszyła wszystkim organizacjom, a zwłaszcza ich decydom.

## BIBLIOGRAFIA

- Bezrobocie rejestrowane w województwie świętokrzyskim w 2017 r.*, Świętokrzyski Ośrodek Badań Regionalnych, <https://wupkielce.praca.gov.pl/> (dostęp 13.04.2020).
- Błaszczyk-Domańska K. (2014), *Kobiety na rynku pracy*, Rynek – Społeczeństwo – Kultura, 4.
- Dokąd zmierza świat? 2003–2007–2012*, Warszawa: TNS Polska.
- Fidelis M. (2012), *Szukając traktorzystki – kobiety i komunizm*, "Znak", 689.

- Gawrycka M. (2008), *Rozmiary i struktury bezrobocia rejestrowanego w Polsce*, w: M. Gawrycka, Wasilczuk J., Zwiech P. (red.), *Szklany sufit i ruchome schody – kobiety na rynku pracy*, Warszawa: Wydawnictwo Fachowe CeDeWu.
- Haponiuk M. (2014), *Sytuacja kobiet na rynku pracy w Polsce*, Instytut Obywatelski, Analiza, 2.
- Informacja o poziomie i strukturze bezrobocia w województwie świętokrzyskim w 2015 r.* (2015), Świętokrzyski Ośrodek Badań Regionalnych, <https://wupkielce.praca.gov.pl/> (dostęp 13.04.2020).
- Kotowska I.E., Sztanderska U., Wóycicka I. (2007), *Między domem a pracą. Rekomendacje*, Warszawa: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Kozak S. (2009), *Patologie w środowisku pracy*, Warszawa: Difin.
- Lisowska E., Sawicka J. (2010), *Kobiety i gospodarka*, w: *Kobiety dla Polski. Polska dla kobiet. 20 lat transformacji 1989–2009*, Raport Kongresu Kobiet Polskich, Warszawa.
- Magda I., Tyrowicz J., van der Velde L. (2015), *Nierówności płacowe kobiet i mężczyzn*, Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych.
- MRPiPS: *Kobiety w Polsce zarabiają średnio o 700 zł mniej niż mężczyźni*, [serwis.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1096387,kobiety-w-polsce-zarabiaja-srednio-o-700-zl-mniej-niz-mezczyzni.html](http://serwis.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1096387,kobiety-w-polsce-zarabiaja-srednio-o-700-zl-mniej-niz-mezczyzni.html) (dostęp 11.01.2020).
- Praca elastyczna*, w: *Kobiety na rynku pracy* (2017), Raport Hays Poland.
- Raport z Wojewódzkiego Programu Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych i Przeciwdziałania ich Wykluczeniu Społecznemu oraz Pomocy w Realizacji Zadań na Rzecz Zatrudniania Osób Niepełnosprawnych* (2015).
- Rodzice w pracy*, w: *Kobiety na rynku pracy* (2017), Raport Hays Poland.
- Sielska A. (2017), *Dyskryminacja instytucjonalna kobiet na polskim rynku pracy*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Sytuacja kobiet i mężczyzn na rynku pracy* (2016), Warszawa: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy Wydział Analiz i Statystyki, [psz.praca.gov.pl/](http://psz.praca.gov.pl/) (dostęp 10.03.2020).
- Sytuacja kobiet i mężczyzn na rynku pracy w 2016 roku* (2017) Warszawa: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy Wydział Analiz i Statystyki, [psz.praca.gov.pl/](http://psz.praca.gov.pl/) (dostęp 10.03.2020).
- Sytuacja kobiet i mężczyzn na rynku pracy w 2018 roku* (2019), Warszawa: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy Wydział Analiz i Statystyki, [psz.praca.gov.pl/](http://psz.praca.gov.pl/) (dostęp 10.03.2020).
- Szatlach M. (2011), *Dylemat Polek na rynku pracy, aspekty teoretyczno-prawne a rzeczywistość społeczna*, Warszawa: Elipsa.
- Żebrowski P. (2020), *Praca w domu nie całkiem legalna – potrzebne zmiany w Kodeksie pracy*, [www.prawo.pl/kadry/praca-z-domu-a-kodeks-pracy-problemy-home-office,400136.html](http://www.prawo.pl/kadry/praca-z-domu-a-kodeks-pracy-problemy-home-office,400136.html) (dostęp 20.05.2020).

## STRESZCZENIE

Na podstawie przedstawionej w artykule analizy pozycji zawodowej kobiet można stwierdzić, że pomimo licznych trudności chcą one walczyć o siebie i kariery. Wspierane są przez państwo i organizacje, które realizują liczne projekty służące zwalczaniu dyskryminacji i wyrównywaniu szans. Niestety pomimo tych inicjatyw, mężczyźni nadal górują nad kobietami, zajmując prawie wszystkie stanowiska najwyższych szczebli. Potencjał zawodowy kobiet nie jest odpowiednio zauważany i doceniany, a ograniczanie ich pozycji zawodowej minimalizuje rozwój różnorodności w przedsiębiorstwie. Organizacje powinny zwiększać udział płci żeńskiej na stanowiskach wysokich szczebli, czyniąc kobiety równorzędnymi biznesowymi partnerami dla mężczyzn: Jeśli nasza kultura ma się rozwijać i ma być wzbogacona o różnorodne wartości, to istnieje potrzeba, aby wykorzystać całą gamę ludzkich możliwości.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kobiety na rynku pracy, dyskryminacja płciowa, zawodowy potencjał kobiet

## SUMMARY

Based on the analysis of the professional position of women presented in the article, it can be concluded that despite numerous difficulties, women want to fight for themselves and their careers. They are supported by the state and organizations that implement numerous projects aimed at combating discrimination and providing equal opportunities. Unfortunately, despite these initiatives, men still dominate women in almost all top-level positions. The professional potential of women is not properly noticed and appreciated, and limiting their professional position minimizes the development of diversity in the enterprise. Organizations should increase female participation in high-level positions, making women equal business partners for men: If our culture is to develop and be enriched with a variety of values, there is a need to harness the full range of human resources and create a society that there is a place in it for each different thought, and thus – for both sexes. It would be worthwhile for this thought to accompany all organizations, especially their decision-makers.

**KEYWORDS:** women on the labour market, sexual discrimination, professional potential of women

RENATA JEDLIŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 07.02.2021

Daty recenzji / Revised: 06.10.2021; 10.12.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022

## Wolontariat koleżeński jako forma wsparcia psychospołecznego osób w spektrum autyzmu – przykład programu wolontariat koleżeński „Mary i Max”

Befriending as a way of psychosocial support of autistic persons – the case of Peer Volunteers ‘Mary and Max’

DOI 10.25951/9540

### Wstęp

Autyzm jest złożoną kondycją ludzką, o której wciąż niewiele wiemy. W literaturze specjalistycznej wskazuje się na trudności w takich obszarach funkcjonowania osób w spektrum autyzmu, jak: komunikacja i relacje społeczne oraz zachowania. Osoby autystyczne, nawet takie, które nie wymagają wiele wsparcia w swoim codziennym funkcjonowaniu, mogą napotykać na trudności w interakcjach społecznych. Z tego typu kłopotami mierzą się niemal wszyscy ludzie, natomiast radzenie sobie z nimi, a przede wszystkim konsekwencje tego typu przeszkód wśród osób w spektrum autyzmu są zdecydowanie odmienne. Wskazuje na to szereg różnorodnych badań realizowanych na świecie, jak i w Polsce. Z Ogólnopolskiego Spisu Autyzmu (2016) wynika między innymi, że osoby autystyczne rzadziej niż ich rówieśnicy deklarują posiadanie znajomych i przyjaciół, doświadczają też znacznie częściej (1,5 do 2 razy) przemocy ze strony innych uczniów w szkole w porównaniu z grupą typowo rozwijających się rówieśników. Jako najbardziej dotkliwy problem w życiu osób w spektrum autyzmu zarówno w ich ocenie, jak też ich rodziców i specjalistów wymieniana była samotność oraz odrzucenie przez grupę rówieśniczą. Wśród tej grupy osób, niezależnie od wieku, obserwuje się też relatywnie wyższe wskaźniki lęku, depresji i skłonności samobójczych (Hirvikoski i in. 2016; Kent, Simonoff 2017; Smith, White 2020). Niektórzy badacze wskazują, iż prawdopodobną przyczyną takiego stanu rzeczy jest poczucie izolacji i wykluczenia społecznego (Milton, Sims 2016). Poza dotkliwymi a przytoczonymi wyżej indywidualnymi kon-



sekwencjami istnieją inne koszty – związane z finansowaniem opieki, brakiem zatrudnienia, samodzielności etc. Ponoszone koszty wykluczenia społecznego tej grupy osób nie są obliczane w Polsce, ale na przykład w Wielkiej Brytanii szacowane są na około 28 miliardów funtów rocznie (Płatos, Wojaczek, Zawisny 2015, s. 120).

W świetle powyższych danych istotny staje się namysł nad poszukiwaniem skutecznych form wsparcia osób autystycznych. Jednym z proponowanych rozwiązań, mających polepszyć jakość życia osób w spektrum autyzmu jest wolontariat koleżeński. Jako system pomocy osobom autystycznym został wprowadzony w Wielkiej Brytanii w 1997 roku przez The National Autistic Society i realizowany jest głównie przez organizacje pozarządowe. Od 2012 roku, wzorując się na doświadczeniach brytyjskich, Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Ukryty Potencjał” (obecnie Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”) wdrożyło program wolontariatu koleżeńskiego dla osób autystycznych w Polsce (Płatos, Wojaczek 2021). Choć różne rodzaje wolontariatu na rzecz tej grupy osób (i ich rodzin) są na naszym rodzimym gruncie dobrze znane i realizowane, to wolontariat koleżeński jest najrzadziej praktykowanym działaniem. Wraz z rosnącą liczbą diagnozowanych osób w spektrum autyzmu w Polsce, będących w różnym wieku, wzrasta zapotrzebowanie na zróżnicowane rodzaje wsparcia. Szczególnie w przypadku nastolatków i młodych dorosłych istnieje potrzeba poszerzania ofert wsparcia, których i tak nie jest wiele (Lindyberg, Woynarowska 2016; Płatos, Pisula 2019; Banasiak, Niezabitońska 2020). Celem artykułu jest przedstawienie istoty tej odmiany wolontariatu, omówienie jego rodzajów oraz przybliżenie założeń programu Wolontariatu Koleżeńskiego Mary i Max, realizowanego w Polsce. W artykule zostanie podjęty również namysł nad potencjałem, ograniczeniami i skutecznością tego typu wsparcia osób w spektrum autyzmu.

### Wolontariat koleżeński – definicja, historia, formy

Wśród polskojęzycznych opracowań omawiających typy, rodzaje i formy wolontariatu trudno jest spotkać problematykę wolontariatu koleżeńskiego (Bejma 2010, Tomanek 2014). Określenie to pojawiło się w 2012 roku za sprawą członków Stowarzyszenia Innowacji Społecznych „Ukryty Potencjał”, którzy stworzyli pierwszy program wolontariatu koleżeńskiego w Polsce. Nazwa ta nie ma też odzwierciedlenia w jednym pojęciu w literaturze anglojęzycznej. W tej ostatniej bowiem zwykle wskazuje się



na jego konkretne odmiany, np. mentoring, befriending, buddying, z których każda ma swoje definicyjne odpowiedniki (Płatos, Wojaczek, Woźniak-Rekucka, Zawisny 2012). Przyjęta i upowszechniana w Polsce przez wspomniane Stowarzyszenie formuła wolontariatu dotyczy befriendingu, który oznacza „zaprzyjaźnianie się”. Choć w literaturze przedmiotu befriending jest różnie konceptualizowany (Thompson i in. 2015), to jedna z najbardziej znanych i rozpowszechnionych jego definicji została zaproponowana przez brytyjskie badaczki Jo Dean i Robinę Goodlad w 1998 roku. Według autorek to „relacja między dwoma lub większą ilością osób, zainicjowana, wspierana i monitorowana przez organizację/institucję pośredniczącą, która widzi potencjalne korzyści dla przynajmniej jednej ze stron. Idealnie relacja ta powinna być nieosądzająca, wzajemna, celowa i łączyć się z rosnącym zaangażowaniem” (Goodlad, Dean 1998, s. 2). Można zatem wskazać dwie cechy konstytutywne tej formy wsparcia: dobrowolny i nieformalny charakter relacji między wolontariuszem a wspomaganym oraz moderującą rolę instytucji/organizacji pośredniczącej. Zaproponowane przez polskich twórców określenie wolontariat koleżeński wydaje się jednak nie do końca oddawać ideę i sens tej formy wsparcia. Propagowana przez Centrum Wolontariatu definicja wolontariatu wskazuje, że jest to **świadoma, dobrowolna działalność podejmowana na rzecz innych, wykraczająca poza więzi rodzinno-przyjacielsko-koleżeńskie (Kim jest wolontariusz, 2013)**. Tymczasem określenie wolontariat koleżeński wskazuje, że więzi koleżeńskie są istotą tej formy wsparcia. Natomiast dzieje się to w formule zorganizowanego koleżeństwa, w którym ma swój udział organizacja/institucja pośrednicząca. Tworzenie więzi koleżeńskich i na ich bazie realizowane aktywności, które to działania są moderowane i monitorowane przez podmiot zewnętrzny stanowią sedno tak skonstruowanej działalności wolontariackiej. Trudno jednak o nową, bardziej oddającą ideę takiej działalności nazwę, która by w skondensowany sposób odzwierciedlała jej sens.

Kolebką wolontariatu koleżeńskiego są Stany Zjednoczone, gdzie w 1904 roku amerykańska fundacja Big Brother Big Sister (BBBS) opracowała i wdrożyła program profilaktyczny, adresowany do dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Opiera się on na trwającej minimum rok relacji dziecka z dorosłym, pełniącym funkcje mentora. W nawiązaniu relacji pomaga instytucja/organizacja pośrednicząca, której rola polega na rekrutacji dzieci, rekrutacji oraz szkoleniu wolontariuszy, a także wspieraniu i monitorowaniu przebiegu relacji. Jej celem jest pomoc dziecku w odkryciu i realizowaniu swego potencjału. Program ten obecnie realizowany jest na całym świecie, w tym w Polsce pod nazwą Starszy Brat Starsza Siostra (Prajsner 2002; Tomanek 2014). Idea

wolontariatu koleżeńskiego jest również rozwijana w Wielkiej Brytanii, gdzie stanowi powszechny standard pomocy osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym w tym kraju. Jest to szerokie spektrum odbiorców będących w zróżnicowanej sytuacji życiowej i/lub zdrowotnej. Formuła ta nie zakłada jednej grupy adresatów. Raczej propaguje równościowy przekaz, że każdy człowiek na jakimś etapie życia może potrzebować wsparcia, ale i niemal każdy może go udzielić (Płatos, Wojaczek, Zawisny 2015, s. 114). Wraz z rozpowszechnianiem się idei wolontariatu koleżeńskiego wśród różnych odbiorców a także rozwojem społecznego modelu niepełnosprawności zaczęto implementować to narzędzie również do programów dedykowanych osobom niepełnosprawnym, w tym osobom w spektrum autyzmu. W 1997 roku brytyjska organizacja The National Autistic Society, po dostosowaniu programów wolontariatu koleżeńskiego do specyfiki osób autystycznych, rozpoczęła realizację pierwszego projektu dedykowanego tej grupie (tamże, s. 112).

Do najbardziej popularnych form wolontariatu koleżeńskiego należą buddying, befriending i mentoring. Różni je między innymi główny cel relacji pomiędzy uczestnikiem a wolontariuszem, kryterium doboru wolontariusza, wiek uczestników czy czas trwania relacji (Płatos, Wojaczek, Woźniak-Rekucka, Zawisny 2012). W przypadku buddyingu („kumplowania się”) kryterium doboru stanowi podobny wiek i środowisko pochodzenia pomiędzy uczestnikiem i wolontariuszem, które sprawiają, że relacja przypomina bardziej relację koleżeńską (Tamże, s. 109). Ta forma umożliwia rówieśnikom wzajemne wspieranie się poprzez dzielenie się doświadczeniami, oferowanie porad i stwarzanie okazji do wymiany idei czy pomysłów (Ortega, Walker, Young 2011, s. 68). Pełniący w diadzie funkcję „kumpla” rówieśnik jest zazwyczaj w jakiejś sferze bardziej kompetentny czy lepiej zintegrowany z grupą, co pozwala na to, że wspierana osoba ma większą możliwość naturalnej integracji czy nabywania pewnych kompetencji (Płatos i in. 2012, s. 109). Czas trwania takiej relacji wynosi co najmniej rok. Buddying (znany także pod nazwą peer mentoring) występuje w dwóch formach – szkolnej i pozaszkolnej. W kontekście szkolnym/akademickim starsi uczniowie wspierają młodszych poprzez regularne spotkania oraz przekazywanie swoich doświadczeń i porad, zaś w otoczeniu pozaszkolnym jest potężnym narzędziem służącym podnoszeniu samooceny młodych ludzi w różnych środowiskach. Istotną kwestią jest też fakt, że adresatami buddyingu nie są tylko osoby przejawiające jakieś trudności, co podkreśla mniej stygmatyzujący charakter tej formy wsparcia (*What is peer mentoring* 2006).

Kolejną formą organizacji wolontariatu koleżeńskiego jest befriending („zaprzyjaźnianie się”). Osoby dobierane są w głównej mierze na podstawie współ-

nych zainteresowań, przy czym mniej istotne są różnice płci, wieku i wykształcenia. Befriending cechuje elastyczność formy oraz czasu trwania, a o spektrum możliwości realizacji tej odmiany wolontariatu koleżeńskiego decyduje różnorodność osób, które biorą w nim udział. Czas trwania wynosi co najmniej rok, a cel główny, którym jest w tym przypadku (re)integracja społeczna, realizowany jest naturalnie i „przy okazji” wspólnych aktywności, które wypływają z dzielonych pasji. Esencją tej formy jest silna relacja pomiędzy uczestnikiem i wolontariuszem. Befriending może być również, przy odpowiedniej organizacji, realizowany przez internet (e-befriending) (Płatos i in. 2012, s. 110–111; Philip, Spratt 2007, s. 4).

Ostatnią omawianą w artykule odmianą wolontariatu koleżeńskiego jest mentoring. Jest to najbardziej dyrektywna, formalna i ustrukturyzowana relacja, w której mentor (pełnoletni wolontariusz) jest osobą bardziej kompetentną w pewnej dziedzinie oraz gotową do przekazania swojej wiedzy uczestnikowi. Rolą wolontariusza mentora jest współpraca z uczestnikiem nad ustalonym z góry celem, którym może być opanowanie pewnych konkretnych umiejętności, przyczyniających się do zwiększenia jego samodzielności. W przeciwieństwie do poprzednich form tu nacisk nie jest położony na wytworzenie się bliskiej relacji, choć realizacja celu jej nie wyklucza (Philip, Stratt 2007, s. 39). Jeśli chodzi o czas trwania relacji to wynosi on na ogół od 6 miesięcy do 1 roku. Mentoring jest często wykorzystywaną formą wolontariatu służącą do wspierania osób z niepełnosprawnościami. Znajduje swoje zastosowanie w pomocy osobom, które zakończyły edukację w odnalezieniu się na rynku pracy oraz w obszarze aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych (Płatos i in. 2015, s. 118).

Wszystkie te formy znajdują zastosowanie we wspieraniu osób w spektrum autyzmu w różnorodnych kontekstach (szkoła, środowisko akademickie, zawodowe – choć tych jest wciąż stosunkowo niewiele) oraz wobec zróżnicowanych grup wiekowych (dzieci, młodzież dorośli). Programy z zakresu wolontariatu koleżeńskiego rozwijane są m.in. w Wielkiej Brytanii, USA czy Australii, np. programy peer-mentoringowe dla uczniów w spektrum autyzmu ze szkół ogólnodostępnych (por. Bradley 2016), programy peer-mentoringowe dla uczniów w spektrum autyzmu ze szkół średnich, ułatwiające im przejście do szkolnictwa wyższego (por. Hillier i in. 2019), programy mentoringowe dla studentów w spektrum autyzmu na uczelniach (por. Hamilton, Stevens, Girdler 2016) w środowisku pracy (por. Buckley, Pellicano, Remington 2021), befriendingowe (National Autistic Society Befriending and Mentoring Scheme 2022).

Choć obowiązujące w Polsce regulacje prawne stwarzają możliwość korzystania z pracy wolontariuszy na rzecz potrzeb danych społeczności czy grup,

w tym osób w spektrum autyzmu i ich rodzin, to mało znaną i rozpowszechnioną formą wolontariatu pozostaje wolontariat koleżeński (Chrostowska 2020). I właśnie ta forma stała się inspiracją do powstania i wdrożenia w Polsce w 2012 roku Wolontariatu Koleżeńskiego „Mary i Max”, dedykowanego osobom autystycznym powyżej 14 roku życia. Omawiany przykład jest jedynym takim programem na skalę ogólnopolską realizowanym przez Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max” z Warszawy, we współpracy z **Krajowym Towarzystwem Autyzmu, oddział w Łodzi** (Płatos, Wojaczek 2021).

### Wolontariat Koleżeński „Mary i Max”

Idea Wolontariatu Koleżeńskiego „Mary i Max” wzorowana była na brytyjskich programach buddyingu pozaszkolnego oraz befriendingu, realizowanych dla osób autystycznych od lat dziewięćdziesiątych przez organizację The National Autistic Society. Jego celem zaś jest wsparcie osób w spektrum autyzmu w nawiązywaniu relacji koleżeńskich opartych na równorzędności, akceptacji oraz wspólnych zainteresowaniach. Inspiracją dla nazwy programu był film w reżyserii Adama Elliota z 2009 roku pod tytułem „Mary i Max”, który opowiada historię nietuzinkowej przyjaźni (opierającej się głównie na wymianie korespondencji) między 8-letnią, australijską dziewczynką a dorosłym nowojorczykiem, będącym osobą autystyczną (Płatos i in. 2015; Płatos, Wojaczek 2021).

Pierwsza polska pilotażowa wersja programu realizowana była przez Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Ukryty Potencjał” (obecnie Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”) na przełomie 2012 i 2013 roku w Warszawie. Objęła wówczas 15 par – wolontariuszy oraz osób w spektrum autyzmu. Obecnie (stan na grudzień 2021) program kontynuowany jest w kilku miastach w Polsce (Warszawa, Białystok, Częstochowa, Łódź) i ma za sobą kilka edycji ( O projekcie 2022)

Poprzez odpowiednio realizowany proces rekrutacyjny dobierani są w pary wolontariusz oraz osoba w spektrum autyzmu. Dla powodzenia relacji, która ma trwać przez okres 8 miesięcy, kluczowym i wrażliwym etapem jest wybór oraz dopasowanie pary na podstawie zainteresowań, dostępności czasowej, bliskości zamieszkania oraz wieku. Choć program jest otwarty dla osób chętnych, powyżej 14. roku życia (dotyczy to zarówno wolontariuszy, jak i osób w spektrum autyzmu), to każda z nich musi spełniać określone warunki. Jeśli chodzi o osoby z autyzmem, zwane uczestnikami programu, są to poza posiadaniem formalnej diagnozy zaburzeń spektrum autyzmu, posiadanie orzeczenia o niepełnospraw-

ności/stopniu niepełnosprawności oraz w przypadku osób niepełnoletnich – zgody rodziców na uczestnictwo. Poza formalnym warunkami chętne osoby w spektrum autyzmu muszą wykazywać się wewnętrzną motywacją do zawarcia znajomości i spędzania czasu z kolegą/koleżanką, posiadać umiejętności wystarczające do nawiązywania relacji koleżeńskiej, być świadomym swej diagnozy i akceptować ją oraz nie prezentować zachowań zagrażających własnemu bezpieczeństwu i/lub bezpieczeństwu innych osób. Choć realizatorzy nie wykluczają możliwości zgłaszania się osób z niepełnosprawnością intelektualną, to podkreślają, że jest on skierowany przede wszystkim do osób tzw. wysokofunkcjonujących. Warunki uczestnictwa w programie dla kandydatów na wolontariuszy, oprócz formalnych, wspomnianych wyżej wymagań związanych z wiekiem, uzyskaniem zgody rodziców – w przypadku osób niepełnoletnich, koniecznością podpisania umowy o wolontariacie oraz deklaracją gotowości regularnego spotkania się przez okres minimum 8 miesięcy, obejmują posiadanie określonych predyspozycji i cech. Są to m.in.: odpowiedzialność, dojrzałość emocjonalna, punktualność, samodzielność i dobra organizacja, posiadanie wysokich umiejętności społecznych oraz komunikacyjnych, a także stabilny stan psychiczny. Ten ostatni wymóg wyraża się brakiem doświadczania kryzysów, zaburzeń psychicznych w okresie minimum roku poprzedzającym zgłoszenie się do Programu (O projekcie 2022; Płatos, Wojacek 2018).

Zgłoszenie do programu dokonuje się za pomocą strony internetowej, poprzez zapoznanie się i zaakceptowanie regulaminu programu, wypełnienie odpowiedniej wersji formularza (oddzielnie dla kandydata na wolontariusza i uczestnika) zbierającego szczegółowe informacje związane m.in. z zainteresowaniami, wiekiem, dostępnością czasową, miejscem zamieszkania etc. Kolejnym etapem jest rozmowa z psychologiem zarówno kandydata na uczestnika (i/lub rodziców), jak i kandydata na wolontariusza. Zebrane informacje stanowią podstawę do jak najlepszego dobrania w pary. Natomiast dopiero podpisanie kontraktu pomiędzy uczestnikiem a wolontariuszem stanowi formalne rozpoczęcie udziału w programie. Zatem sam udział w procesie rekrutacji nie stanowi gwarancji uczestnictwa w nim ani dla osoby w spektrum autyzmu, ani dla przyszłego wolontariusza. Zanim dojdzie do regularnych spotkań wolontariusze przechodzą dwudniowe szkolenie praktyczne, którego celem jest wsparcie rozumienia potrzeb osób w spektrum autyzmu oraz ich roli jako wolontariuszy (O projekcie 2022).

Idea programu realizowana jest w formule regularnych spotkań wolontariusza i uczestnika – osoby w spektrum autyzmu. Ich charakter i częstotliwość uzależnione są od indywidualnych możliwości i preferencji obydwu stron.



Minimum to 3 spotkania w miesiącu. Na początku spotkania odbywają się najczęściej w domu uczestnika, z biegiem czasu pary uczestniczące w projekcie decydują się na wspólne wyjścia (do kina, muzeum, kawiarni etc.) i/ czy działania w sferze publicznej. Choć udział w projekcie jest bezpłatny, to koszty dojazdu czy wydatków związanych ze spotkaniami ponoszą samodzielnie uczestnicy i wolontariusze. To jak ma wyglądać podział ponoszonych kosztów uczestnik i wolontariusz ustalają samodzielnie lub z pomocą Opiekuna. Realizatorzy programu współpracują z różnorodnymi partnerami: instytucjami kulturalnymi, rozrywki, sportu, przedstawicielami gastronomii, sponsorami, którzy wspierają program w postaci nieodpłatnych biletów, bonów, voucherów etc. Jest to sposób na wyrównywanie i umożliwianie dostępu do różnego rodzaju aktywności społecznych i kulturalnych uczestników i wolontariuszy, a także przyczynia się do zwiększania obecności osób autystycznych w przestrzeni publicznej oraz wpływa na zwiększanie się świadomości społecznej na temat tej grupy (Płatos, Wojaczek 2021).

Po upływie ustalonego kontraktem czasu uczestnik i wolontariusz mogą zdecydować się na kontynuowanie spotkań lub zakończenie relacji. W tym pierwszym przypadku może to odbywać się w ramach programu (jeśli są na to środki i para przejdzie ponownie proces rekrutacyjny) lub poza programem – co wiąże się z całkowitym przeniesieniem odpowiedzialności za relację na jej uczestników. Proces zakończenia relacji (lub jej przejścia do nieformalnej kontynuacji) rozpoczyna się odpowiednio wcześniej przed zakończeniem programu i ze wsparciem psychologa. Od 2018 roku wprowadzony został limit możliwości uczestnictwa w programie i wynosi on trzy razy. Regulamin programu daje też, zarówno uczestnikowi, jak i wolontariuszowi, możliwość wcześniejszego zakończenia udziału w programie bez podania przyczyny. (Płatos, Wojaczek 2021; Regulamin 2022).

Kluczową rolę osoby wspierającej daną parę odgrywa Opiekun (z wykształcenia psycholog). Uczestniczy on w pierwszym spotkaniu, a następnie wspiera daną diadę w utrzymaniu relacji. W czasie trwania programu spotyka się on regularnie z wolontariuszem. Spotkania dla wolontariuszy mają charakter indywidualny oraz grupowy. Ich celem jest rozwiązywanie bieżących problemów oraz podtrzymywanie motywacji do udziału w programie. Spotyka się także z uczestnikiem, którego przygotowuje do uczestnictwa w programie, następnie w trakcie trwania programu widzi się z nim raz w miesiącu. Cztery razy w ciągu trwania programu uczestnicy spotykają się w niewielkiej grupie, która ma być okazją do dzielenia się swymi doświadczeniami, ale i poznania innych osób (Płatos, Wojaczek 2021). Regulamin zobowiązuje uczestnika i wolonta-

riusza do informowania o wszelkich trudnościach w czasie trwania relacji oraz do składania krótkiego, pisemnego sprawozdania z przebiegu spotkania za pośrednictwem specjalnej aplikacji udostępnionej na stronie programu. Choć Opiekun jest psychologiem, to jego wsparcie nie może wykraczać poza udział uczestnika i wolontariusza w programie. Nie diagnozuje, nie prowadzi psychoterapii, wsparcia psychologicznego rodziny. W zakresie jego kompetencji leży praca nad inicjatywą pary, motywacją, planowaniem i organizacją spotkań, wyrażaniem emocji, wzmacnianiem umiejętności mentalizacji (O projekcie 2022; Płatos, Wojaczek 2018). Z kolei wolontariusz „nie jest odpowiedzialny za wsparcie uczestnika w czynnościach samoobsługowych, bezpośrednio wsparcie w przemieszczaniu się, wsparcie psychologiczne, interweniowanie w sytuacjach trudnych i innego typu wsparcie specjalistyczne” (Regulamin 2022, rozdział III, s. 12). Jeśli chodzi o zakres zaangażowania rodziców niepełnoletnich uczestników, to są oni zobowiązani do współpracy z organizatorami programu, w miarę możliwości pomocy w planowaniu i organizacji spotkań, informowania o zauważanych trudnościach oraz ponoszą pełną odpowiedzialność za udział dziecka w programie (tamże). Z myślą o osobach chcących kontynuować znajomość po zakończeniu programu powstał Klub Przyjaźni.

Program Wolontariat Koleżeński „Mary i Max” od 2016 roku jest finansowany ze środków PFRON i obejmuje rocznie wsparciem około 50 beneficjentów (Płatos, Wojaczek 2021). Jak wynika z regulaminu programu, jego organizator ma obowiązek poddawania go ewaluacji, której celem jest zbadanie skuteczności tej formy wsparcia (Regulamin 2022), to na stronie internetowej programu nie zostały zamieszczone jej rezultaty.

### Analiza wolontariatu koleżeńskiego jako formy wsparcia osób w spektrum autyzmu

Jak wspomniano powyżej wolontariat koleżeński jako forma wsparcia osób autystycznych jest realizowany od lat w Wielkiej Brytanii, gdzie różne jego odmiany stanowią standard pomocy tej grupie, finansowany głównie ze środków samorządowych, przy wsparciu dotacji z organizacji pozarządowych, prywatnych firm oraz instytucji publicznych (Thompson i in. 2016). Od kilku lat ta formuła, w niewielkiej skali, jest implementowana na gruncie polskim. Z materiałów Stowarzyszenia „Mary i Max” wynika, że zarówno osoby w spektrum autyzmu, ich rodzice czy profesjonaliści widzą potrzebę tego typu wsparcia. Do każdej edycji programu zgłaszają się osoby chętne, a niektórzy biorą w nim



udział więcej niż raz. Warto zatem przyjrzeć się potencjałowi, kluczowym momentom organizacji i ograniczeniom tej formy wsparcia w kontekście pomocy osobom autystycznym.

Twórcy programów wolontariatu koleżeńkiego, ale i analizujący tę formę wsparcia autorzy podkreślają wiele korzyści, które za sobą niesie. Są one najczęściej rozpatrywane w dwóch kluczowych płaszczyznach: psychologicznej oraz społecznej. W tym pierwszym wymiarze wskazuje się na wzrost poczucia przynależności, ważności i wartości u uczestników tego typu oddziaływań. To także możliwość nabywania różnych kompetencji. Ponadto poprzez fakt nawiązania relacji z wolontariuszem, realizację wspólnych zainteresowań, spędzania wspólnie czasu istnieje możliwość poszerzenia kontaktów społecznych uczestnika, przełamania jego izolacji społecznej i bierności. Osobom wykluczonym stwarza szansę na wzmocnienie ich uczestnictwa w życiu społecznym, prowadzenia bardziej autonomicznego życia (Płatos i in. 2015; Thompson i in. 2016).

W kontekście potrzeb młodzieży i młodych dorosłych osób w spektrum autyzmu wspomniane korzyści wydają się kluczowe dla ich dobrostanu. Badania kondycji osób autystycznych w Polsce, ale i krajach anglojęzycznych wskazują na ich wielowymiarowe wykluczenie. Jest to wypadkowa ograniczonego dostępu i barier do usług w zakresie zdrowia psychicznego, ograniczonej aktywności zawodowej oraz różnych trudności doświadczanych przez osoby autystyczne np. związanych z osiągnięciem wysokiej pozycji w grupie rówieśniczej, utrzymaniem przyjaźni co ma swoje konsekwencje w doświadczanej samotności, poczuciu odrzucenia, wysokich wskaźnikach doświadczania przemocy rówieśniczej oraz wysokiej częstości występowania lęku, depresji oraz myśli samobójczych w tej grupie (Bradley 2016; Ogólnopolski Spis Autyzmu 2016; Płatos, Pisula 2019). Wolontariat koleżeńki nie ma na celu zapewniania osobom autystycznym trwałych przyjaźni (choć może być to efekt uboczny wzięcia udziału w tej formie wsparcia), ale wobec wspomnianych powyżej trudności akcentuje się efekty płynące z doświadczenia bycia w pozytywnej relacji koleżeńkiej (Płatos, Wojaczek 2021).

Jeśli chodzi o cele społeczne, to opisuje się je w kontekście profitów dla szerszego systemu wsparcia, działań uzupełniających i transformujących profesjonalny system pomocy społecznej i opieki, odciążających działanie reprezentujących go instytucji czy wreszcie wpływających na równowagę struktury społecznej (Płatos, Wojaczek, Zawisny 2015). Jak pokazuje przykład Wielkiej Brytanii, system wsparcia osób w spektrum autyzmu w formule wolontariatu koleżeńkiego stanowi integralną część szerszej polityki społecznej. Być może programy wolontariatu koleżeńkiego, pomimo swych ograniczeń, przy próbie

ich racjonalnego przewycięzania, są interesującą propozycją do upowszechnienia i wykorzystania na szerszą skalę w polskich realiach. Prawie dziesięcioletnia aktywność i trwanie Wolontariatu Koleżeńskiego „Mary i Max” pokazuje, że cieszy się on zainteresowaniem i jest zapotrzebowanie na tego typu działania. Potwierdzają to także wyniki Ogólnopolskiego Spisu Autyzmu (2016), w którym zapytano autystycznych respondentów i ich rodziców o chęć wzięcia udziału w wolontariacie koleżeńskim.

Warto jednak zauważyć, że idea wolontariatu koleżeńskiego ma zarówno swoich entuzjastów, jak i osoby nastawione bardziej sceptycznie. Argumenty tych ostatnich odnoszą się zarówno do możliwych zagrożeń natury psychologicznej, jak i społecznej. Konsekwencje natury psychologicznej są rozważane w zależności od stopnia sformalizowania „zaprzyjaźniania”. W tych sytuacjach, w których programy wolontariatu koleżeńskiego bazują na bardziej „naturalnej” przyjaźni, podkreśla się ryzyko emocjonalne. Towarzyszy ono często nawet zwykłej relacji przyjacielskiej – bycie wykorzystanym, nierówno (po)traktowanym, ponizonym etc. W tym aspekcie emocjonalnymi konsekwencjami mogą być na przykład pogorszenie samopoczucia psychicznego czy inne niekorzystne stany psychologiczne. Uczestnicy wolontariatu koleżeńskiego to osoby, które już na starcie, z powodu swej sytuacji życiowej, mogą mieć trudności natury emocjonalnej (a tak może być w znacznej mierze w przypadku osób w spektrum autyzmu), w związku z czym trzeba brać pod uwagę tego typu możliwość. Z kolei w relacjach o bardziej profesjonalnym stylu może niepokoić ich asymetryczność, tj. nierówne zaangażowanie stron, nierówność władzy, pozycji, choć symulują one naturalne i bliskie związki. Taka sytuacja także może generować dyskomfort i nieść za sobą ryzyko w postaci dodatkowego poczucia degradacji u uczestnika. Innym zagrożeniem jest sytuacja, kiedy wolontariusz wchodzi, bez odpowiedniego przygotowania i superwizji, w rolę terapeuty, wywierając na przykład zbyt dużą i/lub nieodpowiednią presję na osiągnięcie celu przez uczestnika, czym może wyrządzić mu szkodę (Thompson i in. 2016). Istotną kwestią jest zatem odpowiednie szkolenie i wsparcie wolontariuszy, a także monitorowanie procesu wsparcia przez organizację pośredniczącą.

Tego typu relacje, jak wskazywano powyżej, mają z reguły swoje ograniczenia czasowe między innymi po to, aby zapobiegać rozwojowi zależności. Jednak nieuchronny koniec relacji, nawet najlepiej przygotowany i wprowadzany etapami, może przynosić uczestnikowi rozczarowanie, dotkliwie poczucie straty i inne emocjonalne koszty, zwłaszcza w sytuacji, kiedy pozostaje on dalej w znaczącej izolacji społecznej, poza kontaktami z wolontariuszem (Thompson i in. 2016). W przypadku sytuacji osób w spektrum autyzmu – co wskazują wyniki

badania nad ich kondycją i sytuacją – może to być istotny aspekt, na który trzeba zwrócić szczególną uwagę.

W wymiarze konsekwencji społecznych podkreśla się, że poprzez wolontariat koleżeński następuje proces przeniesienia na jednostki, które nie są w stanie w sposób trwały zmienić sytuacji osób wykluczonych, odpowiedzialności za rozwiązywanie problemów o charakterze systemowym. Wskazuje się, że tym samym rząd wspiera i wyzyskuje pomoc słabszym, aby w ten sposób uniknąć zmian strukturalnych (Colley 2001 za Płatos i in. 2015). Indywidualizacja problemów socjalnych oraz ich zindywidualizowane rozwiązywanie może też paradoksalnie nieść ze sobą ryzyko zamiany tej formy wsparcia, której *de facto* celem jest wzmacnianie osób nieuprzywilejowanych, w technikę pogłębiania zjawiska ich społecznej izolacji poprzez nadmierne przeniesienie poczucia winy czy odpowiedzialności na jednostki, zwłaszcza kiedy system nie kreuje zbyt wielu możliwości do pełnej integracji społecznej (por. Szmagalski 2012). Konstatacje te zdają się nabierać dużego znaczenia w kontekście wspomnianych braków w zakresie wsparcia systemowego wkraczających w dorosłość i dorosłych osób autystycznych w Polsce i wciąż niskiej świadomości społecznej na temat autyzmu (Walendzik, Nowak 2021).

Jak podkreślają Płatos, Wojaczek i Zawisny (2015) napięcie między instytucjonalnym a emocjonalnym charakterem wolontariatu koleżeńskiego jest niewątpliwie wyzwaniem dla tej formy wsparcia. Wydaje się natomiast, że każda relacja pomocowa (formalna czy nieformalna, realizowana w ramach instytucji czy wolontariatu) niesie za sobą pewne koszty i ryzyka oraz zawiera w sobie potencjalne korzyści. Pytanie, jakie się pojawia, dotyczy tego, czy owe koszty, związane z wolontariatem koleżeńskim, przewyższają korzyści, które niesie ze sobą taka formuła wsparcia i co można zrobić, aby wskazane ryzyka minimalizować.

## Podsumowanie

Fakt, że w Polsce istnieje pilna potrzeba rozwijania systemu wsparcia psychospołecznego dla nastolatków i osób dorosłych w spektrum autyzmu nie ulega żadnej wątpliwości. Potwierdza go niedawno opublikowany Raport NIK (2019) „O wsparciu osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania” oraz nieliczne prowadzone badania nad sytuacją i kondycją osób autystycznych, wykraczające poza studia przypadków (por. Ogólnopolski Spis Autyzmu 2016). Posiadająca długoletnie tradycje

praktyka wolontariatu koleżeńskiego wydaje się być interesującą propozycją wsparcia, nawet uwzględniając wszystkie omówione powyżej ograniczenia.

Aby dopełnić obraz opisu tej formy wsparcia, warto przyjrzeć się jej skuteczności. Badania ewaluacyjne oraz realizowane przeglądy i metaanalizy badań dotyczących skuteczności różnych form wolontariatu koleżeńskiego nie przynoszą, co ciekawe, jednoznacznych danych. Część wyników badań – np. nad befriendingiem czy peer-mentoringiem, zwłaszcza tych o orientacji jakościowej – dostarcza obiecujących konkluzji co do ich skuteczności. Uzyskane w nich dane sugerują, że ta forma wsparcia może w wybranych obszarach funkcjonowania uczestników przynosić pozytywne rezultaty, np. nadać uczestnikom programu nowy kierunek życia, przywrócić zaangażowanie w aktywność społeczną czy zwiększyć poczucie własnej wartości (za Siette i in. 2017; Bradley 2016). Możemy też znaleźć takie podsumowanie badaczy realizujących metaanalizę oceniającą skuteczność interwencji wspierających dorosłe osoby w spektrum autyzmu bez niepełnosprawności intelektualnej, w tym programów mentoringowych dla studentów w spektrum autyzmu, że nie uzyskali wystarczających dowodów na potwierdzenie wniosków o skuteczności tych programów (Lorenc i in. 2017). Trudno też znaleźć wyniki badań, które potwierdzałyby jednoznacznie trwałość uzyskiwanych podczas udziału w programach wolontariatu koleżeńskiego zmian. Z badań Herrera, Grossman, Kauh, McMake'a (2011) wynika, że po roku uczestnictwa w programie mentoringowym młodzież, w stosunku do grupy kontrolnej, osiągała lepsze wyniki w nauce, bardziej pozytywnie postrzegała własne umiejętności akademickie, ale nie uzyskała znaczącej poprawy w obszarach globalnego poczucia własnej wartości, relacjach z rówieśnikami i znaczącymi dorosłymi. Natomiast w kolejnym roku szkolnym, kiedy wsparcie mentoringowe wśród części badanych uczniów zostało zakończone, sukcesy akademickie nie zostały utrzymane.

Kompleksowy przegląd obecnego stanu badań (oraz ich metaanaliza) nad skutecznością różnorodnych programów befriendingowych dla osób z różnymi schorzeniami i trudną sytuacją życiową (m.in. depresją, chorobami psychicznymi, lękiem etc.) wskazał na istnienie umiarkowanych skutków tego typu wsparcia, biorąc pod uwagę kliniczne znaczenie efektów oraz istotność statystyczną danych. Choć była to jedna z pierwszych tak wszechstronna analiza wszystkich dostępnych badań skuteczności programów befriendingowych, to jej autorzy wskazują na wiele ograniczeń tego przedsięwzięcia. Są nimi m.in.: niespójność jakości analizowanych w przeglądzie badań, trudność wyciągnięcia wniosków na temat bardziej szczegółowych efektów uzyskanego wsparcia, brak danych o zaangażowaniu uczestników w czasie trwania programu. W konkluzji autorzy

stwierdzają, że uzyskane wnioski z metaanalizy mogą **nie mieć zastosowania na poziomie indywidualnym**, ze względu na dużą niejednorodność wyodrębnionych do przeglądu badań. Dlatego wciąż pozostaje niejasne, w jaki sposób programy wolontariatu koleżeńskiego mogą ułatwić integrację społeczną i powrót do zdrowia poszczególnych osób. Ponieważ wyniki badań jakościowych wykazują, że wolontariat koleżeński może być użyteczną praktyką czy uzupełnieniem dla profesjonalnego systemu pomocy, badacze postulują, aby przyszłe badania w tym obszarze zaprojektowane były dla ściśle określonych grup uczestników, z uwzględnieniem dokładnie zdefiniowanych zasad określonego programu oraz z precyzyjnie określonymi kryteriami inkluzji społecznej (Siette i in. 2017, s. 11–12). Z kolei potrzebę przyszłych badań z bardziej rygorystycznym projektem badawczym i większą mocą statystyczną potwierdzili także autorzy ciekawie zaprojektowanych badań ewaluacyjnych specjalistycznego programu peer-mentoringowego dla studentów w spektrum autyzmu (Siew i in. 2017)

Warto zauważyć, że powyższa konkluzja może stanowić także cenną wskazówkę dla organizatorów programów wolontariatu koleżeńskiego, aby z dużą uwagą, dbaniem o szczegóły i braniem pod uwagę różnych okoliczności oraz uwarunkowań projektować modele wsparcia (oraz ich ewaluację) dla poszczególnych grup uczestników z bardzo konkretnymi potrzebami. W przypadku osób w spektrum autyzmu wskazuje się (Siew i in. 2017) m.in. na takie jakości, jak: zindywidualizowanie, elastyczność, oparcie na społecznym modelu niepełnosprawności, obecność wspierających sieci społecznych oraz promowanie uogólniania nabywanych/wzmacnianych umiejętności poza kontekst relacji uczestnik – wolontariusz.

## BIBLIOGRAFIA

- Banasiak A., Niezabitowska A. (2020), *Możliwości asystenta rodziny w obszarze wsparcia rodziny dziecka ze spektrum autyzmu (ASD)*, „Praca Socjalna”, doi: 10.5604/01.3001.0014.4430
- Bejma A. (2010), *Pojęcie i klasyfikacja wolontariatu jako formy partycypacji społecznej*, „Studia Politologiczne”, 18, s. 286–299.
- Bradley R. (2016), *‘Why single me out?’ Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools*, “British Journal of Special Education”, doi: 10.1111/1467-8578.12136.
- Buckley E., Pellicano E., Remington A. (2021), *“Knowing That I’m Not Necessarily Alone in My Struggles”: UK Autistic Performing Arts Professionals’ Experiences*

- of a Mentoring Programme, "Journal of Autism and Developmental Disorders", doi:10.1007/s10803-021-05394-x.
- Chrostowska B. (2020), *Potencjał wolontariatu koleżeńskiego jako komplementarnej formy wsparcia dla profesjonalnego systemu usług społecznych*, „Praca Socjalna”, doi: 10.5604/01.3001.0014.5738.
- Colley H. (2001), *Righting, rewriting of the myth of Mentor: A critical perspective on career guidance mentoring*, "British Journal of Guidance & Counselling", doi: 10.1080/03069880124266.
- Dean J., Goodlad R. (1998), *Supporting Community Participation: the role and impact of befriending*, New York: Pavilion Publishing & Joseph Rowntree Foundation.
- Hirvikoski T., Mittendorfer-Rutz E., Boman M., Larsson H., Lichtenstein P., Bölte S. (2016), *Premature mortality in autism spectrum disorder*, „The British Journal of Psychiatry” doi: 10.1192/bjp.bp.114.160192.
- Hamilton J., Stevens G., Girdler S. (2016), *Becoming a Mentor: The Impact of Training and the Experience of Mentoring University Students on the Autism Spectrum*, "PLoS ONE" doi:10.1371/journal.pone.0153204.
- Hillier A., Ryan J., Donnelly S.M., Buckingham A. (2019), *Peer Mentoring to Prepare High School Students with Autism Spectrum Disorder for College*, "Advances in Neurodevelopmental Disorders", doi:10.1007/s41252-019-00132-y.
- Kent R., Simonoff E. (2017), *Prevalence of Anxiety in Autism Spectrum Disorders*, w: C.M. Kerns, E.A. Storch, J.J. Wood, P. Renno. P.C. Kendal (eds), *Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders :Evidence-Based Assessment and Treatment* (s. 5–32), Academic Press, <https://www.sciencedirect.com/book/9780128051221/anxiety-in-children-and-adolescents-with-autism-spectrum-disorder> (dostęp 12.12.2021).
- Kim jest wolontariusz* (2013), strona Ogólnopolskiej Sieci Centrów Wolontariatu, <http://wolontariat.org.pl/wolontariusze/kim-jest-wolontariusz/> (dostęp 12.12.2021).
- Lindyberg I., Woynarowska A. (2016), *Wsparcie dorosłości osób z Autystycznego Spektrum Zaburzeń w Polsce. Rozwiązania systemowe, możliwości i ograniczenia*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 24, s. 80–95.
- Lorenc T., Rodgers M., Marshall D., Melton H., Rees R., Wright K., Sowden A. (2017), *Support for adults with autism spectrum disorder without intellectual impairment: Systematic review*, "Autism Online", doi: 10.1177/1362361317698939.
- Milton D., Sims T. (2016), *How is a sense of well-being and belonging constructed in the accounts of autistic adults?*, "Disability & Society", doi: 10.1080/09687599.2016.1186529
- National Autistic Society Befriending and Mentoring Scheme* (2022), <https://fs.peterborough.gov.uk/kb5/peterborough/directory/service.page?id=nH1EQVAw-RNk>. (dostęp 20.12.2021).



- O wsparciu osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania (2019), <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22196,vp,24863.pdf> (dostęp 12.12.2021).
- Ogólnopolski Spis Autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce (2016), Warszawa: Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”, [http://spisautyzmu.pl/index\\_files/raport\\_OSA.pdf](http://spisautyzmu.pl/index_files/raport_OSA.pdf) (dostęp 05.12.2021).
- O projekcie (2022), <https://wolontariatkolezenski.pl/o-projekcie/pytania-i-odpowiedzi/>. (dostęp 03.01.2022).
- Ortega M., Walker D., Young P. (2011), *The benefits of buddying*, „Sconul Focus”, 51, s. 68–70, [https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/19\\_1.pdf](https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/19_1.pdf) (dostęp 15.12.2021).
- Philip K., Spratt J. (2007), *A synthesis of published research on mentoring and befriending for The Mentoring and Befriending Foundation*, <https://blogs.iriss.org.uk/relationships-matter/files/2014/09/Synthesis-of-published-research-MBF-report-Kate-Philip.pdf> (dostęp 12.12.2021).
- Platos M., Pisula, E. (2019), *Service use, unmet needs, and barriers to services among adolescents and young adults with autism spectrum disorder in Poland*, „BMC Health Services Research”, doi: 10.1186/s12913-019-4432-3.
- Platos M., Wojaczek K. (2018), *Broadening the Scope of Peer-Mediated Intervention for Individuals with Autism Spectrum Disorders*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, doi:10.1007/s10803-017-3429-148.
- Platos M., Wojaczek K. (2021), *Od pomysłu do zmiany społecznej. Możliwości i bariery rozwoju innowacji społecznych w Polsce na przykładzie rozwiązań dla osób ze spektrum autyzmu*, „Przegląd Psychologiczny”, doi:10.31648/pp.7319.
- Platos M., Wojaczek K., Zawisny A. (2015), *Wolontariat koleżeński jako brakujący element kompleksowego systemu wsparcia osób z autyzmem*, w: P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula (red. nauk.), *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności* (s. 109–129), Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Platos M., Wojaczek K., Woźniak-Rekrucka P., Zawisny A. (2012), *Wolontariat koleżeński – szansa na społeczne wsparcie osób z autyzmem*, „Dziecko Autystyczne”, t. 20, s. 106–114.
- Prajsner M. (2002), *Starszy Brat – Starsza Siostra*, „Remedium”, 4, s. 8–9.
- Regulamin (2022), <https://wolontariatkolezenski.pl/o-projekcie/regulamin/> (dostęp 03.01.2022).
- Siette J., Cassidy M., Priebe S. (2017), *Effectiveness of befriending interventions: a systematic review and meta – analysis*, „BMJ Open”, doi:10.1136/bmjopen-2016-014304.
- Siew C.T., Mazzucchelli T.G., Rooney R., Girdler S. (2017), *A specialist peer mentoring program for university students on the autism spectrum: A pilot study*. „PLoS ONE” doi:10.1371/journal.pone.0180854.



- Szmagalski J. (2012), *Perspektywy pracy socjalnej. Czy pora się zacząć bać?* „Problemy Polityki Społecznej”, 19, s. 129–141.
- Thompson R., Valenti E., Siette J., Priebe S. (2016), *To befriend or to be a friend: a systematic review of the meaning and practice of “befriending” in mental health care*, “Journal of Mental Health”, doi:10.3109/09638237.2015.1021901.
- Smith I.C., White S.W. (2020), *Socio-emotional determinants of depressive symptoms in adolescents and adults with autism spectrum disorder: A systematic review*, “Autism”. doi:10.1177/1362361320908101.
- Tomanek O. (2014), *Program Starszy Brat – Starsza Siostra jako przykład wspierania rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 18(1), s. 149–157.
- Walendzik G., Nowak V. (2021), *Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera – przygotowanie do samodzielnego funkcjonowania*, „Kontrola Państwowa”, doi:10.53122/ISSN.0452-5027/2021.1.4.
- What is peer mentoring* (2006), <https://www.mandbf.org.uk/faqs/#c499>. (dostęp 02.12.2021).

## STRESZCZENIE

Wzrastająca liczba osób z diagnozą spektrum autyzmu w Polsce oraz doświadczane przez nie problemy w codziennym funkcjonowaniu i/lub w dostępie do systemu wsparcia powodują, że istotny staje się namysł nad poszukiwaniem dodatkowych rozwiązań wspierających tę grupę osób. Wartą uwagi propozycją, z powodzeniem realizowaną w Wielkiej Brytanii są programy wolontariatu koleżeńskiego funkcjonujące tam jako standard pomocy osobom autystycznym. W Polsce ta forma wolontariatu jako propozycja wsparcia osób w spektrum autyzmu jest wciąż mało znana, a programy wolontariatu koleżeńskiego nie są popularne. Mało jest też opracowań na ten temat. Celem artykułu jest zatem uzupełnienie luki w tym zakresie. Zostaną w nim omówione założenia, sposób organizacji, formy tego typu wsparcia na przykładzie Programu Wolontariatu Koleżeńskiego „Mary i Max”. Program ten jest realizowany w Polsce od kilku lat przez Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”. W artykule zostanie podjęty również namysł nad potencjałem, ograniczeniami oraz efektywnością wolontariatu koleżeńskiego jako formy wsparcia osób w spektrum autyzmu.

**SŁOWA KLUCZOWE** wolontariat, wolontariat koleżeński, wsparcie psychospołeczne osób w spektrum autyzmu, system społecznego wsparcia.

## SUMMARY

The growing number of people diagnosed with the autism spectrum disorder in Poland and the problems they experience in everyday life and/or in the access to the support systems make it important to consider looking for additional solutions in order to help them. A noteworthy solution, successfully implemented in Great Britain, are the befriending, mentoring volunteering programs that function there as a standard of help to autistic people. In Poland, those forms of volunteering are still unpopular and such volunteering is rarely used. There are also few studies on this subject. The aim of the article is therefore to fill the gap in that matter. It will discuss the assumptions, the methods of organization and forms of this type of support based on the example of the “Mary and Max” Peer Volunteering Program, which has been implemented in Poland for several years by the Association of Social Innovations “Mary and Max”. The article will also analyse the potential, limitations and effectiveness of befriending as a form of support for people with autism spectrum.

**KEYWORDS** Volunteering, mentoring, befriending, psychosocial support of autistic people, social support system.

# The importance of parental authority and its determinants within the family

Znaczenie władzy rodzicielskiej i jej uwarunkowań w rodzinie

DOI 10.25951/9541

## Introduction

A family is children's first educational, social, caring and cultural environment. It fulfils developmental tasks in the biological, emotional, intellectual and axiological aspects to a different extent and with varying intensity. Fulfilling paternal and maternal roles provides children with a sense of security and satisfies their mental and social needs. It shapes values and norms of behaviour and creates bonds and closeness in verbal and behavioural interactions. Parental impacts in the course of everyday interactions that are unconscious or conducted in a planned and conscious manner are important in the intergenerational transmission of the culture of family life.

In the upbringing and socialisation of children and adolescents, a significant role in the family environment is played by the quality and level of parental authority. It is one of the important conditions for optimising the cognitive, emotional, social, educational and cultural development of children. This is due to the ontogenetic regularity of development of the young generation through imitation, modelling and observation of parental behaviour.

Parental authority may be natural and result from the biological determinants of the relationship between parents and children. It may also develop later in the children's life as a result of parents being perceived as supportive and kind people who meet their caring, developmental and educational needs.

Parental authority is created for a child naturally at birth and functions unconditionally, with greater or lesser emotional and social intensi-

ty throughout its life. On the one hand, the natural origin of parental authority may be a component that, due to favourable caring and emotional situations and close social relations, will result in the growth and development of various situations for the multilateral imitation of parents, mainly in the sphere of adopting the behaviour patterns, hierarchy of recognised values, norms of conduct and culture of everyday life. On the other hand, various types of threats functioning in the family environment and the nurturing and socialisation failure of parents can be a serious element disturbing or even eliminating biological and natural parental authority. Moreover, macro-social and micro-social conditions, especially in the period of biological and psychological maturation of children and adolescents, may pose certain threats to the social, axiological and emotional functioning in the family environment, while contributing to the weakening or even disregard of parental authority.

The aim of this publication is to analyse the importance of parental authority for the social, emotional and cultural development of the young generation, and to systematise the beneficial components of family functioning that increase parental authority.

The area of knowledge concerning parental authority and its importance in the process of educational, socialisation and culture-forming interactions is extensive. Strengthening parental authority in the family environment is an important social and pedagogical issue.

The above-mentioned conditions presented for the purpose of this study lead to the analysis of problems in the form of the following questions:

*What is the understanding of the concept of authority and parental authority?*

*What is the importance of parental authority in the development of children and adolescents?*

*How does the meaning of parental authority change in different stages of a child's development?*

*Which elements of intra-family life increase the family authority?*

In order to develop the article content, a research method was adopted in the form of a critical analysis of pedagogical and sociological literature. It is most adequate to the theoretical considerations of the formulated problems and the adopted goal, concept and systemic approach to the article content.

## The Concept and Typology of Authority and Parental Authority

The very term 'authority' is derived from the Latin expression 'auctoritas', which means respect, significance, influence, and also 'a causer' in the sense of the influence of one person on other human beings. The concept, meaning and mechanism of the functioning of authority is analysed in various scientific disciplines (pedagogy, psychology, sociology, theology). Wincenty Okoń considers authority as 'the influence of a person or organisation enjoying general recognition in a specific sphere of social life' ('wpływ osoby lub organizacji cieszącej się ogólnym uznaniem na określoną sferę życia społecznego') (Okoń 2007, p. 37). In his definition, the author notices not only the subjectivity of authority, but also the process, i.e. the influence of an individual on another person or a human group, whose action causes a certain meaning in a specific community of social life.

The concept of authority is defined in broad terms by Lech Witkowski (Witkowski 2011). He expresses the view that it is a 'mechanism' that controls a certain social group. Authority understood in this way is undoubtedly recognised in a pedagogical and psychological sense. In the first meaning, it is important because it refers to actions taken by a person who is an authority and has an impact on the social, political, economic and scientific functioning of a certain group, association or organisation. From the psychological point of view, this term suggests that the authority adopts certain mechanisms that are inherent in the personality of a human being who undertakes various elements and means of verbal and non-verbal impacts that result in subordination and transmission of one's own views in relation to a social group.

An interesting definition and meaning of authority as a subject of social influence is presented by Lucyna Bojarska (2012). The author adopts the view of Józef Pieter that authority is the advantage and importance of a certain human being over individual persons or social groups, which is expressed in a certain recognition, respect and subordination of other human individuals in the interactions. Although this term corresponds directly with the definition of authority expressed by Okoń and Witkowski, it includes, in a more detailed manner, the subject of authority in the form of a significant person and his/her essential personal characteristics that create a mechanism of influence on other people or social groups. It also expresses the importance of authority in the form of respect, recognition and subordination for the person, displayed by other individuals or social groups. The author rightly proves that authority is not only the social relationship between the causer and the subordinate social group,

but also the internal personality and characterological properties of a human being. Moreover, Bojarska draws attention to the importance of authority in the social life of an individual and a group, including a family community, since she indicates things like specific behaviours, views and actions taken as well as values shaping and elimination of negative behaviours.

Analysing the importance of authority and its functions in the process of education, Mieczysław Łobocki (2012) presents the general structure of authority. He proves that authority consists of one subject. The subject may be one person or a social group. He suggests the view that for the authority to exist, it must have its recipient. The presented outline of the authority structure indicates the need for its classification. However, in defining the typology of authority, one should take into account the degree, scope, intensity, competences, and functions of people recognised and imitated by other human individuals or social, professional and political groups. Łobocki analyses the typology of authority presented by Józef Maria Bocheński. He mentions epistemic authority and deontic authority.

Epistemic authority 'belongs to people who have extensive knowledge in a specific field of science, culture, religion or philosophy' ('przysługuje osobom, które legitymują się rozległą wiedzą z określonej dziedziny nauki, kultury, religii, czy filozofii') (Łobocki 2012, p. 110). It is an essential feature of a human being who has the knowledge and ability to pass it on to others. A wide range of specialistic and scientific knowledge is important in this type of authority. This means that a person is competent and recognised in his/her field, and the information they have is so extensive that it constitutes a unit as an authority in the face of other individuals or groups of people. However, a person with epistemic authority, having in-depth knowledge in a specific field or even specialisation, may be characterised by poor competence in other fields of study.

The second type of authority, deontic, is also called the authority of the superior. It identifies the persons who have the power to issue orders or instructions. People holding a high position or function in comparison to other people are most often deontic authorities. According to Łobocki, deontic authority has a so-called practical goal, i.e. 'an occurrence being the object of authority expected by a person' ('zdarzenie oczekiwane przez osobę będące przedmiotem autorytetu') (Łobocki 2012, p. 112). Thomas Gordon (2010) provides a broader typology of authority. He recognises authority as two separate issues. On the one hand, he understands this concept as knowledge, competences and experience, on the other hand, he believes that it is power. Such views allowed Gordon to create his own division of authority. He distinguishes between

authority based on experience, on position and title, on informal contracts, and authority based on power.

Summing up, it should be expressed that authority includes a certain meaning, respect, trust and recognition of a specific person, social group or institution. It always has a positive or negative impact on the behaviour, actions and even personality traits of another person or group of people.

Among many social and individual groups, a family, including a mother and father, constitutes a certain natural authority for the child. It is unconditional, especially in its first stages of development. The unconditional nature of parental authority results from the kinship and biological ties between parents and their child. Krystyna Ferenz (2009) rightly expresses the view that parental authority is the first and special type of authority and is derived from natural origin. It is conditioned by blood ties and results from emotional relations between parents and their child.

Parental authority can be defined due to its objective features and due to the subjective significance for a child functioning in the family. The first term includes the content related to the personality traits of parents who make up the family community. In this sense, parental authority is expressed in respect, dignity and kindness, as well as love and psychological support.

In the subjective meaning, parental authority, of a mother and father, is formed by people who are highly appreciated by children and who are role models, whose values and norms of behaviour as well as views and life experiences should be adopted.

There are different types of parental authority to distinguish. The typology of the division of parental authority depends on the parental roles performed, the styles of upbringing in the family, the functions performed towards children, and the fulfilment of mental and social needs in the family environment. Taking into account the listed components of family life, the authority of parents can be stated in the form of:

- emotional authority – based on expressing parents' love for their children,
- biological authority – based on blood ties between parents and children,
- power authority – domination of the father or mother, children are subordinated to parental power,
- competence authority – resulting from the father's or mother's high knowledge,
- moral authority – based on high moral culture and the adopted hierarchy of ethical values,



- social authority – resulting from the high social, administrative, professional and political position of the father or mother.

By analysing the typology of parental authority, it is possible to further specify their types as following: caring, educational, autocratic, upbringing, liberating and cooperating authority.

### The Importance of Parental Authority in Child Development

The authority of parents plays an important role in the socialisation, upbringing and education of children in the family environment. Optimisation of this developmental process is conditioned by many things: imitating parents, identifying their personality traits by observing parental behaviour, stimulating the child's educational and cognitive activity, intentional activity of parents in transmitting values and culture of behaviour, and children's striving to identify with their parents (Tyszka 2002).

The quality of parental authority may have a positive meaning in the development and shaping of children's personal characteristics, in the first stages of development, and in the next stages of the functioning of the young generation. However, the greatest role of the father's authority, and especially of the mother's, is expressed in caring, upbringing, educational and socialisation activities in the first years of the child's life. This is due to the fact that parents are the first and often the only people the child notices, observes and reacts to their gestures, love, joy or sadness. In a family, a strong emotional bond is formed between the mother, father and child in the first stages of development. This bond is an important component of parental authority for children. Although the educational, caring and socialising influences in the family environment are often intuitive, unconscious and spontaneous, they are based on emotional authority. They result from the relationship and emotional ties between parents and their children; hence their developmental, cognitive and imitative effectiveness is quite strongly marked.

The constant dialogue with the child, the mother's caring love, the father's kindness and responsibility towards his child in everyday interactions cause the mechanism of imitation and emotional and behavioural identification with parents. The biological and emotional authority of parents makes young children learn to think, shape and express views, to adopt behavioural norms, values, and to interact with other people both during play and mutual cooperation (Cudak 2020).

The intensity in parental authority begins to change with children's admission to kindergarten, although in this period of children's life parents still fulfil significant caring, cognitive and socialising needs. Children then get to know a new environment and have to get used to the new rules of conduct. In the preschool age, children begin to develop morally. There is a so-called 'moral heteronomy' characteristic of this stage of children's development, which means that a child perceives all rules and norms as coming from outside. For a child, first of all, parents, next to the preschool teacher, become the entity creating all rules. According to Joanna Matejczuk (2014), a child tries to obey all orders as a result of love and respect for parents. During this period of life, children surrender to the authority of parents. They obey their parents, obey their orders, and most importantly, try to do them so as to avoid negative consequences. The preschool age is characterised by a willingness to submit to parents, resulting from the sense of rightness of all parental actions and a desire to avoid any punishments.

The example of behaviour, attitudes and views of parents with high authority is of great importance for children, especially in preschool age, in the internalisation of social norms and the value system. They accept and adopt as their own the behaviour and conduct in various social and family situations that are manifested by their mother and father. A good example of parents and their imitation by children happens not only in the younger stages of children's development, but also during the school and adolescence periods. Beata Nadolna is right to express the view that older children and adolescents search for 'idols' and role models to identify with them. These patterns are different and not always good. Then, parental authority helps to verify what is really valuable (Bialecki & Nadolna 2011).

Parental authority may function in positive educational and socialisation influences in relation to children in various developmental periods if the family manifests favourable family environment components such as: close emotional ties, friendly atmosphere at home, democratic style of parental impact, positive parental attitudes, high personal and pedagogical culture and quality of meeting mental and social needs.

The tightness of emotional ties in the family is conditioned by the relationship of parents and children, directness in social and emotional interactions between parents, parents and children and closeness and cordiality in the functioning of the family environment. Emotional ties in the family are an important element of the quality of meeting children's mental and social needs. A family, and parents themselves, like no other social group, strive to satisfy the multilat-

eral needs of their children by love, respect and kindness, as well as safety, care, social contact and dialogue. The high degree and scope of their satisfaction by parents optimise their parental authority, which results in effective social, mental and physical development of children.

Among the different styles of upbringing in a family, parents who create family environment with democratic interactions enjoy the greatest authority. It is an authority that does not abuse parental power and domination, but is based on mutual understanding, educational support, and the subjective treatment of children. Parents recognise and respect their children's views, rights, decisions and life problems. In a family, there is mutual cooperation in interactions between its members.

An important component that strengthens or weakens parental authority is creating a positive home atmosphere by parents. A pleasant, friendly and cordial atmosphere generates an emotional and social balance in the family home. Both parents and children are happy to be there and they long for it (Przygoda 2015). This kind of home atmosphere stimulates the multilateral development of children, strengthens family ties, and strengthens the parents' authority. An emotionally favourable home atmosphere, full of peace and kindness causes positive relationships in interpersonal systems between parents and children.

Parental attitudes towards children play an important role in interpersonal interactions in a family, in caring and educational interactions. Attitudes accepting children, cooperating with them, giving them understood freedom and recognising their rights and obligations are beneficial for maintaining high parental authority. Fixed, positive behaviour of parents towards children, in which there is a dialogue between parents and children, emotional balance is manifested in the home environment and positive feelings and views are expressed in parental interactions, certainly helps trigger the mechanism of parents' acceptance and imitation of their life culture and recognised values. Children in family environments with positive parental attitudes want to identify with the system of values and norms displayed by their parents.

One of the marked elements of everyday family life influencing the creation and strengthening or limitation and weakening of parental authority is the quality and level of the parents' general and pedagogical culture. The personal culture of parents, the father and mother separately, is manifested in moral and ethical behaviours and in recognised and implemented pro-social values. Parents, by displaying their family culture in interactions with children, contribute to conveying valuable pro-social behaviours to their children.

Parents' pedagogical culture is manifested in the form of knowledge about raising and growth of children, functioning of the family, sensitivity to the needs, upbringing and care for the young generation, responsibility for their lives, kindness in interactions with children and educational influence in the family environment. The high level of parents' pedagogical culture is an important paradigm of rational educational, caring and socialising activities in relation to children. Children and adolescents living in families with high general and pedagogical culture adopt the models of their parents' behaviour, their norms of conduct, their values and the culture of life in the family and local environment.

In modern families where a partnership model functions or is created, the father's authority is not related to parental authority. It is shaped in everyday relationships with family members, through his own behaviour, the adopted system of values, behaviour patterns, parental attitudes, styles of upbringing and caring interactions as well as the social position held in the family home and in the family environment (Kawula, Brągiel & Janke 2007).

The differentiation of the authority of the father and mother depends on the way and quality of meeting the psychosocial needs of children. The father's authority most often results from physical strength, firmness, a sense of security, emotional stability, responsibility, and rationality in educational, caring and socialising activities. In addition, he strengthens the parental authority by educating children, frequent dialogue, familiarising with new phenomena, eliminating life difficulties and shaping their personality traits.

The mother's authority is formed through her care, quality of meeting mental needs and full acceptance of children. It is also formed by creating a friendly atmosphere at home and supporting children in multilateral educational, social and caring situations.

A mother becomes the authority for her child first due to the period of pregnancy and childbirth, and a father becomes the mother's complement, and therefore becomes the authority later in the child's life.

Considering the upbringing of children, a father has a stronger influence on his sons because of the male pattern which is the main goal of his upbringing. Mothers, on the other hand, develop stronger emotional and social relationships with their daughters in order to show the pattern of true femininity. Parental authority is a dynamic process that begins with the birth of a child and develops over the subsequent periods of their lives. However, it is conditioned by the quality of life in the family environment.

## Final remarks

Each family creates a specific community of members in which certain functions, social roles, meeting biological, social and psychological needs are fulfilled. In the family environment, the educational, caring, social, cultural and educational processes take place in a more or less conscious way. Optimising children's development in various spheres of their personality depends mainly on recognised and manifested parental authority. Parents, especially the mother, by assuming the maternal role after giving birth to a child, naturally becomes an authority for them through the very fact of kinship. She is, in certain periods of a child's life, the only closest person who expresses concern for their biological, emotional and social development during nursing and educational activities. In modern families, in the partnership model of family functioning, a father also performs the caring and nursing function over the new-born child and in subsequent developmental periods, acquiring parental authority. Parents, both mother and father, are significant and close people for children who fulfil their most important health, development, social and emotional needs, therefore in direct physical and mental contacts children imitate parental behaviour, learn the first words, experience joy and sadness. For young children parents become the only authority that is important in communicating certain behaviours, recognised values, interaction with other people, verbal and non-verbal culture in the family environment.

Parental authority (of father and mother), despite kinship, is not given to parents until the end of their procreation family. It can be consolidated and developed in the later developmental periods of children (the phase of school life, adolescence, and adulthood), it can also be weakened or even eliminated. Hence, in modern families, parental authority occurs in the form of power exercised by a father or mother, in which compulsion, subordination, parental decision-making and authoritarian attitudes are manifested. However, more and more often the real parental authority is becoming apparent in procreation families. It is based on personalistic character traits in the form of kindness, caring, responsibility for the fate of children, cooperation and development support and mutual dialogue in interpersonal relations in the family community. The personality traits of father and mother in the family environment are significant elements consolidating the quality and intensity of parental authority. It is an important component in the intercultural transmission of family values, the culture of everyday life, the transmission of behaviour and quality of socialisation, education and mutual interactions in the family and non-family environment.

## BIBLIOGRAPHY

- Białecka B., Nadolna B. (2014), *Miłość i autorytet. Jak wychować dzieci po chrześcijańsku i ustrzec je przed zagrożeniami*, Kraków: Wydawnictwo eSPe.
- Bojarska L., (2012), *O autorytecie nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo. Szkolne i Pedagogiczne.
- Cudak H., Cudak S. (2020), *Znaczenie rodziny w procesie wychowawczym dzieci*, „Studia Edukacyjne”, 35, (1).
- Cudak H. (2010), *Spoleczne i emocjonalne funkcjonowanie dzieci z rodzin rozwodzących*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cudak S. (2020), *Spoleczne i emocjonalne zagrożenia współczesnej rodziny w Polsce*, in: S. Cudak, A. Mańka (ed.), *Spoleczne zagrożenia wyzwaniem dla profilaktyki i resocjalizacji*, Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Ferenz K. (2009), *Autorytet rodziców jako doradców w decyzjach edukacyjnych młodzieży*, in: M. Bednarska (ed.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gordon T. (2010), *Wychowanie bez porażek*, Warszawa.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (2007), *Pedagogika rodziny*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łobocki M. (2012), *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Matejczuk J. (2014), *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa; Wydawnictwo Akademickie „Żak”, p. 37.
- Piskorowska A. (2014), *Odmienność autorytetu rodzicielskiego matki i ojca*, „Pedagogika Katolicka”, 14.
- Przygoda A. (2015), *Spoleczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Tchorzewski A.W. (2019), *Rodzina w czasach współczesnego chaosu aksjonormatywnego*, „Studia Pedagogica Ignatiana”, 2.
- Tyszka Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań; Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Winiarski M. (2017), *W kręgu pedagogiki społecznej*, Łódź: Społeczna Akademia Nauk.
- Witkowski L. (2011), *Historia autorytetu wobec kultury i historii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojciszke B. (2018), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

## STRESZCZENIE

Władza rodzicielska jest dana przez naturę, pokrewieństwo i zachowana lub osłabiona w okresie rodziny prokreacyjnej. Celem niniejszego artykułu jest z jednej strony analiza znaczenia władzy rodzicielskiej dla rozwoju dzieci, z drugiej zaś analiza funkcjonowania różnych elementów życia i zagrożeń wewnątrzrodzinnych. Rodzice w pierwszych etapach rozwoju dziecka są pierwszymi i najważniejszymi osobami, które mają wpływ na ich sferę poznawczą, emocjonalną i aksjologiczną. W okresie szkolnym i dojrzewania autorytet rodzicielski może rozwijać się poprzez więzi emocjonalne w rodzinie, postawy akceptujące atmosferę domową, demokratyczny styl rodzicielski i kulturę zachowań rodzicielskich. Dzieci funkcjonujące w rodzinach, w których przejawia się wysoki, realny autorytet rodzicielski, przyjmują wartości i normy społeczne. W większym stopniu identyfikują się z osobistymi cechami ojca i matki.

**SŁOWA KLUCZOWE** Rodzina, władza, władza rodzicielska, więzi rodzinne, kultura, kultura pedagogiczna, postawy rodzicielskie, potrzeby psychiczne i społeczne.

## SUMMARY

Parental authority is given by nature, kinship, and preserved or weakened during the period of the procreation family. The aim of this article is, on the one hand, to analyse the importance of parental authority for children's development, and on the other hand, to analyse the functioning of various elements of life and intra-family threats. Parents in the first stages of a child's development are the first and most important significant persons who have an impact on their cognitive, emotional and axiological spheres. During school and adolescence, parental authority may develop through emotional ties in the family, attitudes that accept the home atmosphere, a democratic parenting style and a culture of parental behaviour. Children functioning in families in which high, real parental authority is displayed, adopt social values and norms. They identify with the personal characteristics of their father and mother to a greater extent.

**KEYWORDS** Family, authority, parental authority, family ties, culture, pedagogical culture, parental attitudes, mental and social needs.

SŁAWOMIR CUDAK – Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 17.06.2022

Daty recenzji / Revised: 08.04.2021; 17.06.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022



## E-wsparcie jako kategoria wsparcia uczniów i rodziców w dobie pandemii

E-Support as a category of support for students and parents in the time of a pandemic

DOI 10.25951/9542

### Wstęp

Tematyka wsparcia społecznego jest często poruszana przez interdyscyplinarnych badaczy. Zagadnieniem tym interesowali się Stanisław Kawula, Helena Sęk, Roman Cieśla, Philip Zimbardo, Bogdan Wojciszke, Paulina Forma i wielu innych. Jednak jako pierwsza tematykę wsparcia internetowego poruszyła Natalia Wolter w swojej publikacji pt. *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjologiczne*. Autorka skupiła się na tym zagadnieniu zaistniałym w sytuacjach kryzysowych. Niniejszy tekst to próba szerszego spojrzenia na tematykę wsparcia internetowego, nazywanego e-wsparciem. Interesuje nas źródło dostępności, tj. czy uczniowie wiedzą, że z niego korzystają. Zatem celem teoretycznym jest próba opisu wsparcia społecznego, natomiast praktycznym – wskazanie dyrektyw dla praktyki pedagogicznej, dowiedzenie, że wsparcie w internecie (e-wsparcie) nie ogranicza się jedynie do kwestii związanych z przeciętnymi problemami, takimi jak: przepis, porada w kwestiach domowych czy też znalezienie adresu placówki.

### Internet jako przestrzeń życiowa

Jak dowodzą materiały źródłowe, internet stanowi przestrzeń społeczną. Natalia Walter w swojej publikacji, cytując słowa Tarkowskiego, napisała: „Internet to technologia, która nie tylko służy sferze publicznej, ale sama zostaje uspołeczniona, staje się tej sfery duplikatem, może zostać zaludniona lub

zamieszкана” (Walter 2016, s. 33). Internet stał się elementem niemal wszystkich sfer życia człowieka, obecny jest w szkole, pracy, domu. Wykorzystujemy go w celach edukacyjnych, rozrywkowych oraz zarobkowych. Najprościej mówiąc, internet zajmuje przestrzeń technologiczną, informacyjną jak i społeczną. Jest również miejscem, w którym ludzie nie napotykać na bariery, takie jak w świecie stacjonarnym, realnym. Dokonując próby oceny tego środowiska w opiniach młodego pokolenia, otrzymaliśmy m.in. następującą odpowiedź: *„Internet daje mi możliwość kontaktu z ludźmi, czytania artykułów na interesujące mnie tematy. Możliwość zamawiania książek z biblioteki. Daje mi możliwość wyszukiwania informacji na temat, gdzie są jakieś ciekawe wydarzenia kulturalne. Dzięki Internetowi wiem, jakie działają fundacje, stowarzyszenia i organizacje pozarządowe, czym konkretnie one się zajmują. Internet ułatwia mi poszukiwanie pracy. Łatwiej mi jest też się zwrócić o konkretną pomoc. Internet jest takim moim „oknem na świat”, daje większą możliwość zapoznania się z opiniami innych ludzi na różne tematy. Daje większą możliwość oglądania ciekawych programów naukowych, kulturalnych i rozrywkowych, jak również wyszukiwania ciekawych blogów. Jeszcze jedno – ułatwia naukę języków obcych, jeszcze na temat daje możliwość pisania bloga, recenzji książek”*. Osoba ta nie jest już samotna. Należy nie zapominać jednak, że internet poza ogromnymi możliwościami, może stanowić również źródło zagrożeń, takimi jak: uzależnienia, hejt, manipulacja, wyciek danych itp. Osoby, które są w pewnym sensie bezbronne, zbyt ufne, mogą stać się ofiarami w cyberprzestrzeni.

## Nowe media – media społecznościowe

Nowe media z definicji mają charakter społecznościowy. Niezależnie czy chodzi o odbiorców i komentatorów blogów, czytelników/edytorów konkretnych stron czy użytkowników portali społecznościowych, np. Facebooka (Levinson 2010). Charakterystyka „nowych nowych mediów” obejmuje kilka obszarów:

- każdy odbiorca treści może być jednocześnie ich współautorem,
- nie jest przeszkodą brak doświadczenia w tworzeniu i udostępnianiu potencjalnych treści oraz brak udokumentowanych kompetencji,
- różne środki przekazu dają możliwość samorealizacji poprzez szeroko dostępny wybór medium,
- udostępnianie wytworzonych materiałów nie generuje dodatkowych kosztów,
- brak ograniczeń czasowych, dostępność całodobowa do blogów, portali społecznościowych, forów etc. (Penkowska 2014).

Jak dowodzą ostatnie doniesienia badawcze, ten rodzaj mediów, tj. media społecznościowe, to ulubiony sposób komunikowania się coraz młodszych grup wiekowych. Zwłaszcza działających na podstawie „idei znajomości”. Użytkownicy portali społecznościowych mogą korzystać jednocześnie z wielu serwisów społecznościowych, są oni często odpowiedzialni za kreowanie trendów. Każda informacja zamieszczona w sieci jest poza naszą kontrolą, pozostając widoczna dla wielu użytkowników. Uważa się, że media społecznościowe są najskuteczniejsze, gdy wykorzystuje się je jako wsparcie istniejących już programów marketingowych oraz stron internetowych i aplikacji. Warto nadmienić, iż media społecznościowe cieszą się niezwykłą popularnością, ponieważ mogą zaspokoić wiele potrzeb odbiorców, takich jak:

- utrzymywanie kontaktu z przyjaciółmi,
- poszukiwanie miłości (przyjaźni),
- wyrażanie poglądów na różne tematy,
- możliwość pochwalenia się swoimi osiągnięciami,
- służą rozrywce: gry, zabawy etc.,
- można ich używać w celach biznesowych (Grymska 2014).

Możliwości oddziaływania na użytkownika, jakie dają portale społecznościowe, wynikają bezpośrednio z ich natury oraz rodzaju. Poniżej wyróżniamy kategorie mediów społecznościowych:

- serwisy, których użytkownicy tworzą profile i korzystają z nich przeważnie w celach towarzyskich lub rozrywkowych, np. Facebook, Nasza Klasa, Google+, MySpace;
- mikroblogi, np. Twitter, Blip;
- społeczności profesjonalistów, których użytkownicy nawiązują kontakty biznesowe, np. LinkedIn, Goldenline;
- społeczności branżowe;
- portale tworzone przez użytkowników zamieszczających: teksty, grafiki, fotografie, materiały wideo, materiały humorystyczne, np. Wikipedia, YouTube;
- tematyczne portale społecznościowe, np. MySpace, Filmweb;
- portale, których użytkownicy polecają sobie nawzajem ciekawe treści, np. Wykop;
- serwisy dziennikarstwa obywatelskiego, w których informacje na różne tematy publikują użytkownicy, np. wiadomości24;
- blogi;
- fora dyskusyjne;
- serwisy opinii i rekomendacji, np. Opineo;

- serwisy e-commerce, wykorzystujące mechanizmy społecznościowe: aukcje, serwisy *social lending*, kantory społecznościowe, np. Allegro, Walutomania (Bonek, Smaga 2013);
- serwisy social bookmarking (Dzienkiewicz 2014).

Przechodząc do analizy przestrzeni mediów społecznościowych jako przestrzeni e-wsparcia, warto zaznaczyć, że sam internet to miejsce, gdzie odbywa się konwersacja, z której może powstać opinia niezwykle ważna przy podejmowaniu działań, m.in. obywatelskich (Jeziński, Seklecka, Wojtowski 2014).

Ponadto w mediach społecznościowych zachęca się użytkowników do wymieniania się doświadczeniami (Evans 2011), a sam portal społecznościowy (rozumiany jako rozbudowana witryna internetowa) zawiera bogaty i usystematyzowany zbiór odsyłaczy do innych stron, będących internetowym miejscem spotkań ludzi poszukujących wiedzy, pomocy, wymiany informacji na indywidualnych profilach.

## Wsparcie społeczne jako kategoria wsparcia

Wsparcie społeczne jest aktualnie jedną z najbardziej rozpowszechnionych form wsparcia. Zanim nowe media wpisały się do kanonu życia społecznego, przejawiało się między innymi w pożyczaniu soli od sąsiadki, rozmowach z bardziej doświadczonymi osobami czy też nawet w wymianie doświadczeń w przychodniach z innymi pacjentami. Każdy kontakt był jawny, odbiorca widział nadawcę. W wielu wypadkach potrzebujący nie iprosili innych o pomoc. Profesor Zimbardo pisał: „Powiadom innych, że jej potrzebujesz, zamiast zakładać, że zdają oni sobie sprawę z twojej potrzeby i wiedzą czego potrzebujesz” (Zimbardo, Johnson, McCann 2010).

Wsparcie jest niezbędnym elementem życia, bez niego nie jest możliwy prawidłowy rozwój młodej jednostki. Jest ono istotnym elementem w procesie poznawczym, wychowawczym oraz resocjalizacyjnym. W momentach, kiedy jest nam ciężko, bardzo duże znaczenie mają różne grupy i stowarzyszenia społeczne, z którymi jesteśmy związani lub nasi najbliżsi: partner, mąż, przyjaciel, dziecko. Analizując sytuacje codzienne, niemal każdego dnia każdy z nas potrzebuje wsparcia, czasem jest to pożyczka, innym razem zwykła rozmowa, dająca nam poczucie przynależności.

Ludzie poszukują wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych. Zaliczamy do nich: zespół stresu pourazowego PTSD, kryzys zagrożenia życia, napaść seksualną; gwałt, przemoc ze strony partnera, kryzys nałogu (alkoholizm), stratę osobistą (żałoba i smutek po stracie),

kryzys związany z przebywaniem w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym (Litzke, Schuh 2007). Sven Max Litzke i Horst Schuh podkreślają następujące pozytywne efekty wsparcia społecznego:

- efekt tarczy społecznej: minimalizowanie skutków, obciążających zdarzeń i zwiększenie pozytywnych doświadczeń, które stabilizują samopoczucie osoby dotkniętej stresem;
- efekt tarczy poznawczej: dostrzeganie dostępności wsparcia społecznego skutkuje pozytywną oceną całej sytuacji i możliwością poradzenia sobie z nią;
- emocjonalny efekt ulgi i buforu: już sama obecność grup odniesienia redukuje lęk i niepewność przed przyszłym i aktualnym obciążeniem;
- poznawczy efekt poradzenia sobie z przeciwnościami: już sama wiedza, że w rozwiązywanie konkretnego problemu można włączyć inne osoby, sprawia, że zaczyna być on postrzegany jako możliwy do rozwiązania, społeczne rozwiązanie problemu: rzeczywiste otrzymywanie wsparcia wzmacnia poczucie własnej wartości, pomaga i jest w stanie osłabić lub usunąć stresor ((Litzke, Schuh 2007).

Helena Sęk uważa, że jedną z najistotniejszych cech wsparcia społecznego jest jego dostępność, wymienia telefony zaufania, pogotowia, specjalne grupy pomocy społecznej, ośrodki funkcjonujące całodobowo (Sęk 2005) itp.

Wsparcie społeczne jest pomocą emocjonalną, informacyjną lub materialną, udzielaną jednostce przez ludzi, z którymi jest ona powiązana (Godawa 2015). Jest ono również dostarczaniem jednostce odczuwającej jakiegoś rodzaju trudności zasobów emocjonalnych, rzeczowych lub informacyjnych przez innych ludzi (Łuczak 2016).

Tabela 1. Wsparcie społeczne w różnych ujęciach

Lp.	Rodzaj ujęcia	Definiowanie pojęcia wsparcia
1	Ujęcie strukturalne	Wsparcie społeczne definiowane jest jako obiektywnie istniejące i dostępne <b>sieci społeczne</b> , które (...) pełnią funkcję pomocną wobec osób, znajdujących się w trudnej sytuacji. Te obiektywnie istniejące sieci, ujmowane jako źródło wsparcia, określane są również mianem zasobów wsparcia społecznego

2	Ujęcie funkcjonalne	<b>Relacyjny charakter wsparcia społecznego</b> , wyrażający się m.in. w konsekwencjach jego udzielania oraz otrzymywania, ocenie spostrzeganej dostępności i adekwatności do potrzeb oraz problemów osoby doświadczającej sytuacji trudnych.
---	---------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Źródło: P. Forma, *Wsparcie społeczne rodziny dotkniętej przemocą*, W: *Wsparcie dziecka i rodziny we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, Kielce 2016, s. 40.

Najprościej mówiąc, wsparcie społeczne to zasoby, których dostarczają inni, aby pomóc danej jednostce w radzeniu sobie ze stresem ((Zimbardo, Johnson, McCann 2010). Mikołaj Winiarski mówi o wsparciu społecznym jako działaniu profilaktycznym, zastępczym oraz zapobiegawczym, które może przybierać następujące formy: świadczenia rzeczowe, usługi, dostarczanie informacji, przejawianie uczuć, współodczuwanie (zachowania empatyczne), formy dowartościowania i uspołecznienia, wydobywanie oraz wzmacnianie cech pozytywnych w drugiej jednostce (Kawula 2004). Paulina Forma definiuje wsparcie jako dynamiczną interakcję między osobą wspomagającą (dawcą) a wspomaganą (biorcą), zachodzącą w sytuacjach przemocowych, problemowych oraz trudnych. W trakcie relacji dochodzi do przekazywania:

- emocji,
- informacji,
- instrumentów działania,
- dóbr materialnych.

Celem wsparcia jest:

- tworzenie poczucia przynależności,
- zmniejszenie poziomu stresu,
- ogólne podtrzymanie,
- opanowanie kryzysu,
- przezwyciężenie trudności (Forma 2016).

## Typologie i modele wsparcia społecznego

W literaturze przedmiotu wyróżniamy różnorodne podziały wsparcia przedmiotu, między innymi:

- wsparcie strukturalne – oznacza sieci wsparcia społecznego, które zapewniają więzi przynależności społecznej, ich główną pomocą jest pomoc osobom znajdującym się w trudnej sytuacji;

- wsparcie społeczne funkcjonalne jest definiowane jako rodzaj interakcji, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji trudnej, problemowej lub krytycznej;
- wsparcie pożądane jest zgodnością wsparcia oczekiwanego ze wsparciem otrzymanym;
- wsparcie formalne – jest wsparciem udzielanym przez profesjonalistów (Łuczak 2016).

Wyróżniamy następujące kategorie wsparcia:

- wsparcie strukturalne i funkcjonalne,
- źródła wsparcia społecznego,
- rodzaje wsparcia,
- wsparcie otrzymywane i spostrzegane,
- potrzebę i mobilizację wsparcia.

Potrzeba wsparcia pojawia się najczęściej w sytuacji stresowej (Godawa 2015).

Typologia wsparcia społecznego:

- wsparcie emocjonalne,
- wsparcie informacyjne,
- wsparcie instrumentalne,
- wsparcie rzeczowe,
- wsparcie duchowe.

Wsparcie emocjonalne są to przekazywane jednostce komunikaty uspokajające, odzwierciedlające troskę oraz pozytywne ustosunkowanie do osoby wspieranej. Mają one na celu stworzenie poczucia przynależności i podniesienie samooceny.

Wsparcie informacyjne (poznawcze) to komunikaty zawierające informacje sprzyjające lepszemu zrozumieniu sytuacji, położeniu życiowemu i problemowi. To również dzielenie się własnymi doświadczeniami w podobnych sytuacjach życiowych.

Wsparcie instrumentalne to rodzaj przekazywania informacji o konkretnych sposobach postępowania; może to być również forma modelowania sytuacji zaradczych.

Wsparcie rzeczowe (materialne) to świadczenia rzeczowe oraz finansowe, takie jak przekazywanie środków do życia, bonów, zasiłków, udostępnianie schronienia, mieszkania, lekarstw itp.

Wsparcie duchowe dotyczy zwłaszcza opieki hospicyjnej, w której potrzebna jest pomoc wobec cierpienia i bólu duchowego związanego z sensem życia i śmierci (Cieślak, Sęk 2011).



Dużo prościej rodzaje wsparć definiuje Stanisław Kawula, który powyższy podział wyjaśnił następująco:

- wsparcie emocjonalne, polegające na dawaniu komunikatów werbalnych i niewerbalnych typu „jesteś kochany”, „jesteś lubiany”, „nie poddawaj się” itp.;
- wsparcie wartościujące, polegające na dawaniu jednostce komunikatów typu: „dzięki tobie mogliśmy to osiągnąć”, „oby tak dalej” itp.;
- wsparcie instrumentalne – dostarczanie konkretnej pomocy, świadczenie usług, np. pożyczanie pieniędzy, udzielenie kredytu, wskazanie formy leczenia, danie ubrania itp.;
- wsparcie informacyjne, czyli udzielanie rad, porad prawnych oraz medycznych itp.;
- wsparcie duchowe (psychiczno-rozwojowe) występuje wówczas, kiedy jednostki lub grupy pomimo prób i wysiłków własnych orasz udzielanego im wsparcia w innych formach nadal pozostają w sytuacjach dla nich trudnych, bez wyjścia (Kawula 2004).

Helena Sęk oraz Roman Cieślak w swoich rozważaniach dotyczących wsparcia społecznego wymieniają jego podział stworzony przez Willsa (1985), który wyszczególnił wsparcie:

- podtrzymujące prestiż,
- podtrzymujące samoocenę,
- motywacyjne,
- obcowania społecznego.

Mówiąc o wsparciu społecznym, należy wymienić jeszcze dwa rodzaje wsparcia, które mogą posłużyć do badań odnośnie tego zjawiska:

- wsparcie spostrzegane jest ściśle związane z wiedzą i przekonaniami człowieka o tym, gdzie i do kogo może uzyskać pomoc oraz na kogo może liczyć w trudnej sytuacji. Na jego podstawie można ocenić poczucie braku wsparcia i osamotnienia;
- wsparcie otrzymywane jest ocenianie obiektywnie lub relacjonowane subiektywnie przez odbiorcę jako faktycznie otrzymywany rodzaj i ilość wsparcia (Cieślak, Sęk 2011).

Jako synonimy terminu „wsparcie społeczne” są używane:

- relacje,
- stosunki,
- więzy,
- powiązania,
- związki społeczne (Łuczak 2016).

## Źródła wsparcia społecznego

Najprościej źródła wsparcia społecznego możemy podzielić na dwie grupy: nieoficjalne i oficjalne. Określając wsparcie społeczne jako obiektywnie istniejące i dostępne, jako pomocną sieć więzi społecznych, należy uwzględnić następujące jego źródła:

1. rodzinne: mąż, żona, dzieci, rodzice, rodzeństwo, dalsi krewni, przyjacielskie, towarzyskie, sąsiedzkie,
2. wyróżnia się również współpracowników lub przełożonych, grupy wyznaniowe, towarzystwa i instytucje oraz osoby profesjonalnie przygotowane do udzielania pomocy (terapeuci, lekarze, pracownicy socjalni, itp.) oraz grupy samopomocy.

Niewątpliwie głównym źródłem wsparcia nieprofesjonalnego jest rodzina, która jest wspólnotą osób wspomagających siebie w procesie realizacji dobra każdego z jej członków (Kawula 2004). Rodzina powinna być środowiskiem utrzymującym równowagę emocjonalną człowieka, gwarantującym dobrostan psychiczny oraz poczucie bezpieczeństwa. Jest także pierwszą, podstawową zbiorowością mogącą udzielić pomocy jednostce. Można spojrzeć na to w następujący sposób:

1. członkowie rodziny powinni okazywać sobie pomoc w sytuacjach trudnych,
2. działania rodziny powinny być spontaniczne i naturalne, dzięki zaangażowaniu i akceptacji powinny nieustannie wspierać emocjonalnie swoich członków (Walter 2016).

Kolejną grupą wsparcia jest grupa rówieśnicza (towarzyska), którą każdy dobiera sobie indywidualnie. Zaliczamy do niej: znajomych, przyjaciół oraz sąsiadów. Co za tym idzie powinny wiązać się z pozytywnymi odczuciami, takimi jak sympatia i przynależności. Teresa Parczewska (2011) przeprowadziła sondaż osób w sytuacjach trudnych. Wszyscy badani wskazali na ogromną rolę przyjaźni w życiu człowieka. Wyróżniono następujące kategorie przyjaciela:

- terapeuta,
- altruista
- komilition
- profesjonalista
- sprzymierzeniec.

Grupy samopomocowe stanowią kolejną kategorię źródła wsparcia społecznego. Rozwijają się od wewnątrz. Ich uczestnicy wzorują się na własnym doświadczeniu zamiast na konwencjonalnej wiedzy pochodzącej z zewnątrz (Riessman, Carroll 2000). Odwołują się do grup ludzi, którzy przeżyli podobne

doświadczenia, a nie bazują na rozważaniach teoretycznych tworzonych przez profesjonalistów. Przykładem są grupy facebookowe.

Bardzo istotnym źródłem wsparcia są również grupy tworzone przez związki, organizacje czy stowarzyszenia społeczne. W takich grupach jest już określona struktura organizacyjno-prawna podejmująca działania statutowe. Cechuje je przede wszystkim aktywność społeczna oraz opiekuńcza.

W literaturze przedmiotu do źródeł wsparcia społecznego zaliczane są również: organizacje pozarządowe typu non-profit, szkoły (nauczyciele, pedagodzy, specjaliści) oraz Kościoły i organizacje religijne (Walter 2016).

### Wsparcie społeczne w świetle dotychczasowych badań

W ostatnich latach ukazało się wiele publikacji podejmujących kwestie wsparcia. Badania dotyczące tego zagadnienia obejmują różnorodne jego obszary. Mówiąc o badaczach piszących na ten temat w Polsce nie można pominąć Romana Cieślaka oraz Haliny Sęk, którzy w 2011 roku wydali publikację: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Jeżeli chodzi o badania wsparcia społecznego online na gruncie polskim należy wymienić Natalię Walter, autorkę publikacji *Internetowe wsparcie społeczne* (2016). Badała również wirtualny wizerunek rodzicielstwa, a w 2013 roku wsparcie online w zakresie wychowania (Walter 2013). Katarzyna Tomisia analizowała wpisy internetowe osób, które chciały stworzyć rodzinę zastępczą (2009), natomiast Aneta Jarzębińska badała wpisy rodziców płodów z wadami (2015). Na świecie badaniami z zakresu wsparcia społecznego online zajmują się m.in.: Antonina Bambina (2007), N.S. Coulson, N. Greenwood (2012), P.K. Mo, N.S. Coulson (2014).

### Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego jako wzór e-wsparcia

W ten rodzaj podejmowanych działań pomocowych wpisuje się *Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli*, kierowany przez prorektor ds. studenckich i kształcenia Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego dr hab. Annę Fidelus, prof. UKSW. W jego ramach oferowane jest e-wsparcie (wsparcie on-line) dla rodziców, uczniów i nauczycieli, oraz specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Członkami komitetu sterującego wspomnianego programu są praktycy i eksperci z dziedzin peda-

gogiki i psychologii. Niezwykle cennym środkiem transferującym e-wsparcie okazała się internetowa platforma specjalistyczno-doradcza<sup>1</sup>. Stanowi ona cenne źródło wiedzy teoretycznej i przykładów praktycznych, przydatnych przy redukcji negatywnych skutków sytuacji problemowych w oświacie, także związanej z potrzebą zapewnienia kształcenia dzieciom z Ukrainy. Jej walorem jest fakt, że gwarantuje nieograniczony w czasie i miejscu dostęp do konsultacji i materiałów dydaktycznych oraz badawczych zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim. Ponadto oferowane e-wsparcie ma charakter indywidualnych i grupowych spotkań online, prowadzonych przez kilkudziesięciu specjalistów (psychologów, pedagogów, psychoterapeutów), mających wieloletnie doświadczenie w pracy psychologicznej, pedagogicznej, terapeutycznej i psycho-terapeutycznej), współpracujących z sektorem edukacji.

Taka forma e-wsparcia, e-doradztwa obejmuje pomoc psychologiczno-pedagogiczną w sytuacji: depresji, kryzysu, trudnych doświadczeń życiowych i wyzwań codzienności, zaburzeń osobowości, problemów z poczuciem własnej wartości, w napadach lęku i paniki, trudnościach z nauką, występowania zachowań agresywnych, zaburzenia poprawnej komunikacji, rozwiązywania konfliktów, budowania relacji, radzenia sobie z przewlekłym stresem oraz trudnymi emocjami itp. Warto zwrócić uwagę także na e-wsparcie dla nauczycieli, dyrektorów szkół, specjalistów, rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, objętych szczególnym rodzajem niesienia pomocy, tj. e-wsparciem dydaktyczno-metodycznym.

Niezwykle cenne okazały się także e-spotkania – tzw. „Lekcje pokoju w warunkach wojennych”, których celem jest możliwie szybka próba adaptacji klas, szkół i środowisk lokalnych do przyjęcia grup uczniów i nauczycieli zza wschodniej granicy. Poprowadzenia otwartych spotkań wspierających podmiotowość uczestników podjął się dr Michał Paluch, który wcześniej zajmował się szkoleniem kadry wspierającej z rozwoju „kompetencji głębokich”<sup>2</sup>. W ich ramach, w następstwie wybuchu wojny, prowadził spotkania pt. „Jak się zachować, kiedy na wojnie ginie rodzic ukraińskiego ucznia?”<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Platforma dostępna na: [pwpp.uksw.edu.pl](http://pwpp.uksw.edu.pl) (dostęp z dn. 10 maja 2022).

<sup>2</sup> Kompetencje głębokie to propozycja dla nauczycieli, trenerów i terapeutów wzmacniająca ich własne zasoby egzystencjalne i równoważąca nastawione na efektywność i funkcjonalność kompetencje społeczne i kompetencje kluczowe. (Paluch 2021, 2022).

<sup>3</sup> Ze względu na trudną tematykę do prowadzenia zajęć zaproszono również ukraińskiego psychologa Aleksandra Tereszczkę oraz doświadczoną doradczynię metodyczną Beatę Sapiejwską-Dąbrowską.

Reasumując, e-forma jako kategoria wsparcia społecznego stała się współcześnie widoczna i odczuwalna, zasługująca na szczególną uwagę. Należy jednak pamiętać, iż przed nami dalsza praca wychowawcza na rzecz integracji międzykulturowej, międzyreligijnej i egzystencjalnej, profilaktycznej, zapobiegającej zjawiskom występującym po konfliktach zbrojnych, jak podwyższony poziom gniewu i potrzeba zemsty. Działania te wymagają „pedagogiki serca” (Suchomoliński 1992): zaufania, integracji, dialogu podmiotowego, połączenia polsko-ukraińskiej myśli pedagogicznej, wsparcia pedagogicznego na przyszłość. Mogą mieć na przykład formę wspólnych projektów badawczo-naukowych, konferencji, seminariów, platform internetowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Bambina A. (2007), *Online social support: the interplay of social networks and computer-mediated communication*, Youngstown, N.Y.: Cambria Press.
- Bonek T., Smaga M. (2013), *Biznes na Facebooku i nie tylko: praktyczny poradnik o promocji w mediach społecznościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer S.A.
- Cieślak R., Sęk H. (2011), *Wsparcie społeczne stres i zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Coulson N.S., Greenwood N. (2012), *Families affected by childhood cancer: an analysis of the provision of social support within online support groups*, w: *Child Care Health Dev.*, 38(6):870-7. doi: 10.1111/j.1365-2214.2011.01316.x.
- Dzienkiewicz M. (2014), *Facebook w praktyce. Kilka sposobów na promocję biblioteki szkolnej*, Warszawa: Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o. o.
- Evans L. (2011), *Social Media Marketing. Odkryj potencjał Facebooka, Twittera i innych portali społecznościowych*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Forma P. (2016), *Wsparcie społeczne rodziny dotkniętej przemocą*, w: *Wsparcie dziecka i rodziny we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, Kielce: Fundacja PRPW.
- Godawa G. (2015), *Pedagogiczne konteksty społecznego wsparcia rodziny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.
- Grymska B. (2014), *Lubię to! Potęga promocji małych przedsiębiorstw na portalu społecznościowym Facebook*, w: Limański A. and Drabik I. (eds), *Nowe media w reklamie i public relations*, Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych.
- Levinson P. (2010), *Nowe, nowe media*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jarzębińska A. (2015), *Internetowe forum dyskusyjne jako źródło społecznego wsparcia rodziców (w sytuacji wady letalnej płodu)*, w: M. Piorunek (red.), *Dymensje*

- poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jeziński M., Seklecka A., Wojtkowski Ł. (2014), *Nowe media. Między dziennikarstwem obywatelskim a polityką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Mikołaja Kopernika.
- Kawula S. (2004), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Litzke M., Schuh H. (2007), *Stress, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk: GWP.
- Łuczak D. (2016), *Formy wsparcia dziecka i rodziny realizowane w Świętokrzyskim Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach*, w: *Wsparcie dziecka i rodziny we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, Kielce: Fundacja PRPW.
- Mo P.K., Coulson N.S. (2014), *Are online support groups always beneficial? A qualitative exploration of the empowering and disempowering processes of participation within HIV/AIDS-related online support groups*, w: *Nurs Stud.*, 51 (7): p. 983-993. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2013.11.006.
- Paluch M. (2021), *Kompetencje głębokie – nowe umiejętności pedagogiczne*, w: M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paluch M. (2022), *Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się*, w: K. Kuracki, Ż. Tempczyk-Nagórka (red.) *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia on-line po zmiany off-line*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Parczewska T. (2011), *O przyjaźni jako wartości w relacjach społecznych*, w: H. Krauze-Sikorska (red.), *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Penkowska G. (2014), *Fenomen Facebook: społeczne konteksty edukacji*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.
- Riessman F., Carroll F. (2000), *Nowa definicja samopomocy. Polityka i praktyka*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Tomisia K. (2009), *Internet jako źródło wsparcia dla osób zainteresowanych opieką zastępczą nad dzieckiem*, w: *Psychologiczne konteksty Internetu*, B. Szmigielska (red.), Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Sęk H. (2005), *Psychologia kliniczna*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchomliński W. (2019), *Oddaję serce dzieciom*, Brzeźnia Łąka: Wydawnictwo Poligraf.
- Walter N. (2013), *Internetowe wsparcie społeczne*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 23, s. 29–58.



- Walter N. (2016), *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V.P. (2010), *Psychologia: kluczowe koncepcje*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł ma charakter teoretyczny. Stanowi próbę opisu jednej z kategorii wsparcia społecznego, jaką stanowi e-wsparcie. Implikacje do jego opracowania wywodzą się z potrzeb uczniów, rodziców, nauczycieli, zasygnalizowanych w specyficznym czasie związanym z pandemią COVID-19 oraz atakiem zbrojowym Rosji na Ukrainę w lutym 2022 roku. Mając doświadczenie praktyki pedagogicznej, zaczęły nurtować nas pytania: *Czy istnieje e-wsparcie, czy łatwiej jest poprosić o poradę obcych, anonimowych ludzi w sieci? Dlaczego uczniowie znajdujący się w kryzysowych sytuacjach zamiast szukać pomocy w życiu realnym i reagować racjonalnie szukają porad online?*

Niniejszy tekst to próba operacjonalizacji kategorii pojęciowej „wsparcia społecznego”, zaznaczenie grup pomocowych w internecie, a także podsumowanie istoty e-wsparcia jako nowej kategorii wsparcia społecznego (dostępnego online).

**SŁOWA KLUCZOWE** Wsparcie społeczne, e-wsparcie, uczniowie, rodzice, nauczyciele, internet

## SUMMARY

The article is theoretical. It is an attempt to describe one of the categories of social support, which is e-support. The implications for its development stem from the needs of students, parents and teachers signaled at a specific time related to the COVID-19 pandemic and the Russian military attack on Ukraine in February 2022. Having experience in pedagogical practice, we started to ask questions: *Is there any e-support, is it easier to ask for advice from strangers, anonymous people on the Internet? Why do students in crisis situations seek online advice instead of seeking help in real life and react rationally?*

The following text is an attempt to operationalize the conceptual category of “social support”, to mark help groups on the Internet, and to summarize the essence of e-support as a new category of social support (available online).

**KEYWORDS** Social support, e-support, students, parents, teachers, internet



PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ANNA HAJDUKIEWICZ – Staropolska Szkoła Wyższa

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 29.08.2022

Daty recenzji / Revised: 29.08.2022; 30.08.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022



# **Badania** i komunikaty



## Nazwiska zamężnych kobiet a emancypacyjny charakter zmian społecznych<sup>2</sup>

Surnames of married women and the emancipatory character of social changes

DOI 10.25951/9543

### Wstęp

Prezentowane rozważania wpisują się w dyskursy pedagogiki krytycznej i społecznej. Pedagogika społeczna analizuje i wspiera działania na rzecz inkluzji społecznej oraz kreowania pozytywnych środowisk wychowawczych, podczas gdy pedagogika krytyczna obnaża relacje władzy i zależności, budując krytyczną świadomość jednostek w celu wyzwolenia ich myślenia dla lepszego zrozumienia swojej sytuacji (Odrowąż-Coates 2021). Pedagog społeczny skupia się na oddziaływaniach środowiskowych i na tym, jak one wpływają na szanse życiowe i jakość życia jednostek. Natomiast pedagog krytyczny poszukuje mechanizmów społecznych kontrolujących i ograniczających zachowania jednostek w celu 'osadzenia' ich w określonej pozycji w strukturze społecznej. Mechanizmy te są często ukryte, nieświadomione, choć odgrywają ogromną rolę w utrzymaniu relacji władzy i podległości (Tamże). M. Czerpaniak-Walczak (2021, s. 32) pisze: "poprzez demaskowanie tych sił i ich zestawienie z idealnym poglądem na to, jak te siły mogą zostać osłabione, ludzie ograniczają działanie czynników opresji i podejmują działania oporowe i emancypacyjne". Rezonując z definicją pedagogiki krytycznej przedstawioną przez Marię Czerpaniak-Walczak, która pisze, o presjach społecznych i ich obnażaniu jako źródle upelnomocnienia ('empowerment') jednostki, podejmujemy rozważania na temat zjawiska zmiany nazwisk

<sup>1</sup> Autor korespondencyjny.

<sup>2</sup> Praca powstała w ramach przygotowania narzędzi badań do rozprawy doktorskiej a same badania i narzędzia badań uzyskały pozytywną rekomendację Komisji Etyki Badań Naukowych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej 2021

przez kobiety zawierające sformalizowane związki małżeńskie. Pragniemy także podzielić się autorskim narzędziem pomiaru o nazwie Deklaratywna Skala Emancypacji, które ma na celu zdiagnozowanie formacji światopoglądowej i biografii społeczno-edukacyjnej kobiet podejmujących decyzję o zmianie nazwiska, pozostania przy nazwisku panieńskim – rodowym czy też o połączeniu tych dwóch tożsamości córki i żony.

Należy mieć na uwadze, że najczęściej nazwisko rodowe w polskim kontekście historyczno-kulturowym jest nazwiskiem ojca. Imię i nazwisko stanowią bardzo ważny fundament osobistej tożsamości każdego człowieka. Tymczasem w wielu krajach, w tym w Polsce, pomimo braku prawnego przymusu, istnieje patriarchalna tradycja przyjmowania przez kobietę nazwiska męża po zawarciu związku małżeńskiego. Powoduje to, że to właśnie od kobiety oczekuje się zmiany czegoś, co definiuje ją od urodzenia. Patrylinearność nazwiska rodowego uznana jest za tak naturalną, tak głęboko zakorzenioną w kulturze, że nie była ona do tej pory ‘podważana’ w polskim piśmiennictwie feministycznym. Niemniej na przestrzeni ostatnich dekad zaobserwowano pewne zmiany społeczne w tym zakresie.

## Rozdział 1

Najnowsze dane statystyczne pozyskane z Kancelarii Prezesa Rady Ministrów RP, dotyczące wyboru nazwiska przez Polki po zawarciu związku małżeńskiego, wskazują na pewną powolną, ale dostrzegalną zmianę społeczną<sup>3</sup>. Oficjalne statystyki w zakresie praktyk związanych z nazwiskami kobiet, obejmujące okres od 2015 do połowy 2021 roku, przedstawiono w tabeli 1 oraz na rycinie 1. W 2015 roku Polki, które pozostały całkowicie przy swoim nazwisku, stanowiły ok. 5% kobiet zawierających związek małżeński. W 2021 roku udział procentowy wynosił odpowiednio już 7,56%, co oznacza wzrost o ponad 2,5 punkty procentowe w porównaniu do roku 2015. Podobnie w przypadku niejako „kompromisowego” rozwiązania, w którym łączone są obydwa nazwiska – rodowe i męża – można dostrzec wzrost w wyborze tej opcji przez kobiety, poczynając od obserwacji wartości 11,49% w 2015 roku, a kończąc na 12,90% w 2021 (wzrost o 0,6 punktów procentowych). Rozwiązanie polegające na całkowitym przyjęciu nazwiska męża na przestrzeni sześciu lat „traciło na popularności”, zanotowano w jego przypadku spadek o 3,81 punktów pro-

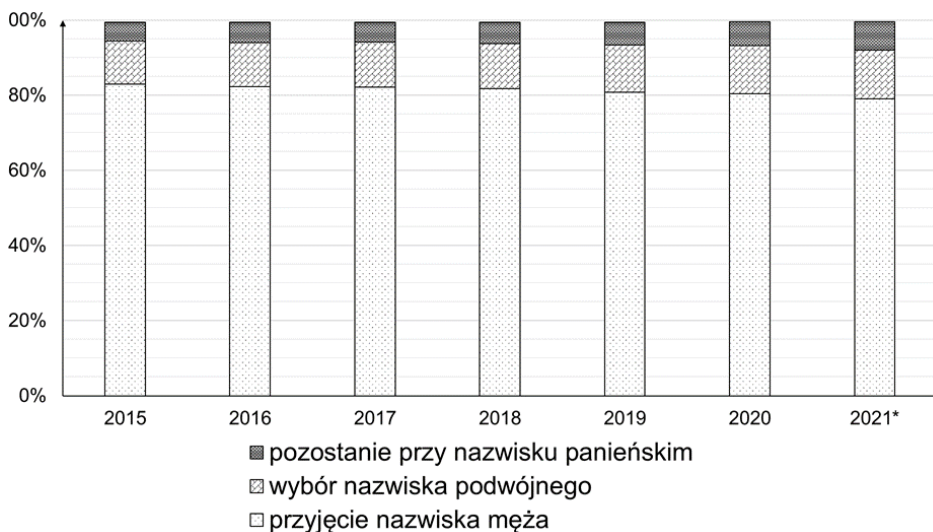
<sup>3</sup> Dane pozyskane z Kancelarii PRM RP 2021 w odpowiedzi na specjalnie sprofilowane zapytanie.

centowych z 82,89% do 79,08%. W zestawieniu tabelarycznym uwzględnione zostały także pozostałe przypadki, np. połączenie nazwiska kobiety z częścią nazwiska mężczyzny, połączenie części nazwiska kobiety z nazwiskiem mężczyzny, utworzenie nazwiska kobiety z części nazwiska mężczyzny, literówki itp., które zostały pominięte w umieszczonych wykresach.

Tablica 1. Udział procentowy kobiet w zależności od wyboru nazwiska po zawarciu związku małżeńskiego w latach 2015–2021 w Polsce

Liczba wystąpień	Rok zawarcia małżeństwa						
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021*
Kobiety, które pozostały przy swoim nazwisku	5,02%	5,35%	5,30%	5,67%	6,10%	6,30%	7,56%
Kobiety, które przyjęły nazwisko mężczyzny	82,89%	82,23%	82,09%	81,77%	80,86%	80,42%	79,08%
Kobiety, które połączyły swoje nazwisko z nazwiskiem mężczyzny	11,49%	11,86%	12,07%	12,01%	12,49%	12,80%	12,90%
Pozostałe przypadki	0,60%	0,56%	0,55%	0,55%	0,56%	0,49%	0,46%

Źródło: opracowanie własne.

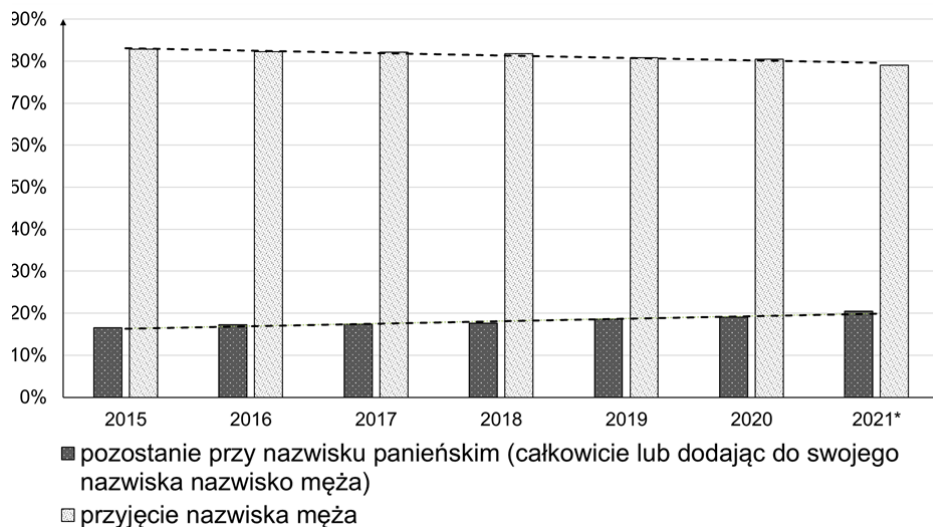


Rys. 1. Udział procentowy kobiet w zależności od wyboru nazwiska po zawarciu związku małżeńskiego. Dane obejmują okres od roku 2015 do połowy 2021



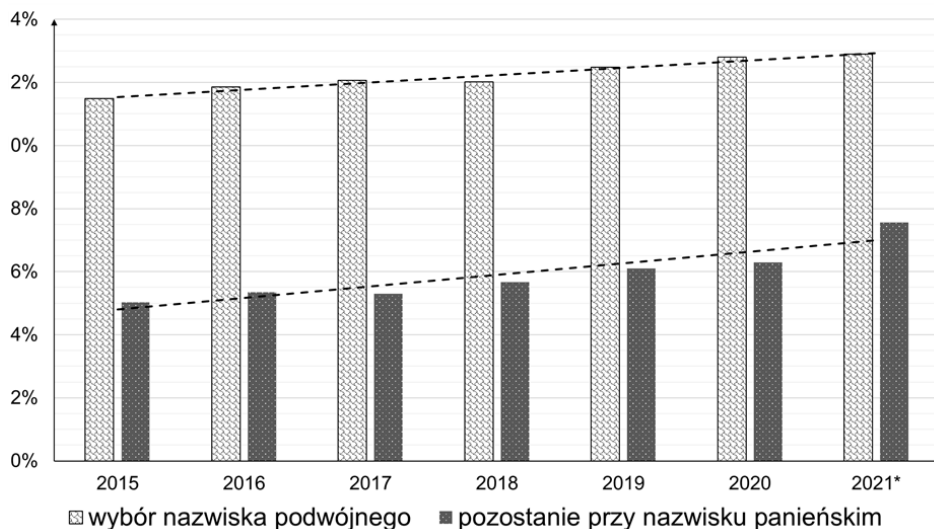
Źródło: opracowanie własne.

Zauważalna jest więc tendencja do odchodzenia od przyjmowania nazwiska męża na rzecz pozostawiania w jakikolwiek sposób przy swoim dotychczasowym nazwisku przez kobiety co obrazuje rysunek 2 z naniesionymi liniami trendu omawianej zależności. Na wykresie zestawiono ze sobą przypadki przyjęcia nazwiska męża ze scalonymi ze sobą wariantami: pozostania całkowicie przy swoim dotychczasowym nazwisku oraz z połączeniem nazwiska dotychczasowego z nazwiskiem męża. Rysunek 3 przedstawia udział procentowy kobiet, które pozostały przy panińskim nazwisku oraz tych, które wybrały nazwisko dwuczłonowe, wśród kobiet wychodzących za mąż na przestrzeni ostatnich kilku lat. Można zauważyć, że procent kobiet, które pozostają przy swoim nazwisku po ślubie zmienia się z większą intensywnością względem części kobiet, które wybierają nazwisko łączone. Niemniej jednak najważniejszą obserwacją jest fakt, że w porównaniu z rokiem 2015 aż o 24% więcej kobiet w roku 2021 zdecydowało się na pozostawienie swojego nazwiska lub przyjęcie nazwiska dwuczłonowego (rys. 2, 3).



Rys. 2. Udział procentowy kobiet w zależności od wyboru nazwiska po zawarciu związku małżeńskiego. Dane obejmują okres od roku 2015 do połowy 2021

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 3. Udział procentowy kobiet, które w jakikolwiek sposób pozostały przy swoim dotychczasowym nazwisku. Dane obejmują okres od roku 2015 do połowy 2021

Źródło: opracowanie własne

## Rozdział 2

Uwzględnienie krytyki feministycznej w pedagogice społecznej opisuje E. Górnikowska-Zwolak (2009), definiując pedagogikę społeczną wrażliwą na nierówności płci jako ‘gender sensitive social pedagogy’. Dyskurs feministyczny w pedagogice jest próbą rozpoznania obszarów zaniedbań wobec kobiet i zagrożeń dla ich stanowienia o sobie. Jest też wyrazem określonego, pro-równościowego lub emancypacyjnego światopoglądu. Nazwisko, jako znacząca część składowa tożsamości indywidualnej, powinno zostać poddane analizie w celu uzupełnienia wiedzy o polityczno-pedagogicznych uwarunkowaniach przestrzeni społecznej, w której funkcjonują Polki. W polskim krajobrazie społeczno-edukacyjnym kwestie zmiany nazwiska w kontekście pedagogiki krytycznej nie zostały jeszcze dostatecznie wysycone. Dotychczas badacze polscy i międzynarodowi skupiali się głównie na ‘pracy na dwóch etatach’ (Hochschild 1989), na podziale obowiązków domowych, na zagadnieniu ‘szklanego sufitu’ oraz na kwestiach macierzyństwa i opieki nad dzieckiem (Berruti, Vassalini 2003). Inni rozpatrywali różnorodne paradygmaty oceny stratyfikacji społecznej, gdzie w interpretacji tradycyjnej pod uwagę brano status głowy rodziny (Bianco 1997). Jeszcze inni skupiali się na reprezentacji politycznej (Siemińska-Żochowska 2005). Mimo że

w kwestiach semantycznych zauważano patriarchalizm językowy (Sharpe 2002), temat zmian nazwisk kobiet przy zamążpójściu nie został jeszcze rozwinięty. Tematyka ta wydaje się być niezmiernie ważką na arenie międzynarodowej. Choć Cele Zrównoważonego Rozwoju 2030 i regulacje prawne UE dotyczące równości płci koncentrują się na dostępie do edukacji, wynagrodzeniach, przemocy wobec kobiet i udziale kobiet w polityce, temat zmiany nazwiska przez kobiety nie jest kwestionowany. W kontekście pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej omawiany zwyczaj może być postrzegany jako forma przemocy symbolicznej (Kopciewicz 2005; 2011).

Wpisując uwarunkowania związane z praktykami stosowania nazwisk po zamążpójściu w horyzont światopoglądowy, osadzony w określonej ideologii dotyczącej 'ja' indywidualnego i 'ja' w związku, opracowano narzędzia do zdiagnozowania formacji ideologicznej kobiet zamężnych. Kobiety te z jednej strony podążają za tradycją, formalizując związek z mężczyzną, co może świadczyć o ich przekonaniach światopoglądowych dotyczących tego rodzaju związków, z drugiej strony nie wszystkie kobiety powielają dominującą w Polsce tradycję dotyczącą przyjmowania nazwiska męża po ślubie. Wydaje się interesujące, co może być czynnikiem różnicującym tego rodzaju wybory. W niniejszym opracowaniu przedstawione zostanie jedno z narzędzi mających posłużyć ujawnieniu czynników różnicujących, narzędzie o nazwie Deklaratywna Skala Emancypacji (DSE). Na dzień dzisiejszy narzędzie zostało przetestowane na preliminarnej ponad 100-osobowej grupie respondentek dobranych celowo. Na tej podstawie określono trafność i rzetelność narzędzia. Wyniki testu oraz treść narzędzia zamieszczono w kolejnej części pracy.

### Rozdział 3

Deklaratywna Skala Emancypacji (DSE) autorstwa Anny Odrowąż-Coates oraz Joanny Pawłowskiej to kwestionariuszowe narzędzie badawcze służące do pomiaru deklarowanego przez kobiety powyżej 18 roku życia poziomu emancypacji. Nie jest to narzędzie o charakterze testu psychologicznego czy psychometrycznego, niemniej poddane zostało testowaniu pod względem rzetelności i trafności. Kwestionariusz składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera 26 pytań, z czego 25 pierwszych to pytania zamknięte, umieszczone na skali Likertowskiej od 0 do 10, a ostatnie z nich posiada kafeterię półotwartą. Ta część dotyczy ogólnych kwestii emancypacji, np. poziomu własnej gotowości do podjęcia walki o swoje prawa czy poziomu zadowolenia ze swojej pracy.

Dru­ga część kwestionariusza, która koncentruje się na preferowanym wyborze nazwiska dla poszczególnych członków rodziny, po każdym pytaniu zamkniętym, posiada także pytanie otwarte z prośbą o uargumentowanie decyzji.

Badanie może być przeprowadzane grupowo lub indywidualnie. Czas badania jest nieograniczony, wynosi przeciętnie od 5 do 10 minut. Kwestionariusz został poddany procedurze testowania na próbie 100 kobiet. Uzyskano rzetelność alfa Cronbacha wynoszącą 0,84. Narzędzie jest rekomendowane przede wszystkim do badań naukowych, kierowane do badaczy społecznych, szczególnie pedagogów i socjologów.

Należy zauważyć, że przedstawiona w artykule walidacja narzędzia jest walidacją preliminarną, testową, podstawową, przeprowadzoną na niewielkiej próbie 100 kobiet, spełniających kryteria wiekowe (kobiety dorosłe w wieku 'rozrodczym') i kryterium małżeńskiego stanu cywilnego. Planowane są dalsze testy na większej, kwotowo dobranej próbie respondentek, z uwzględnieniem trafności konwergencyjnej i dywergencyjnej, eksploracyjnej analizy czynnikowej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej.

**Autorzy testu:** A. Odrowąż-Coates, J. Pawłowska

**Wiek:** Dorośli, kobiety

**Procedura:** Badanie grupowe lub indywidualne, czas badania nieograniczony, przeciętnie od 5 do 10 minut

**Szczególnie przydatne dla:** pedagodzy, socjolodzy, badania społeczne

**Opis:** Deklaratywna Skala Emancypacji (DSE) to kwestionariuszowe narzędzie badawcze służące do pomiaru deklarowanego przez kobiety powyżej 18 roku życia poziomu emancypacji. Kwestionariusz składa się z dwóch części. W pierwszej części znajduje się 26 pytań, z czego 25 pierwszych pozycji to pytania zamknięte, umieszczone na skali Likerta od 0 do 10, a jedno ostatnie pytanie posiada kafeterię półotwartą. Ta część dotyczy ogólnych kwestii emancypacji, np. poziomu gotowości do podjęcia walki o swoje prawa czy poziomu zadowolenia ze swojej pracy. Druga część kwestionariusza, która koncentruje się na preferowanym wyborze nazwiska dla poszczególnych członków rodziny, po każdym pytaniu zamkniętym, posiada także pytanie otwarte z prośbą o uargumentowanie decyzji.

- Rzetelność:** Kwestionariusz został poddany procedurze testowania. Uzyskano rzetelność na zadowalającym poziomie (Alfa Cronbacha wynosi 0,84).
- Zastosowanie:** Deklaratywna Skala Emancypacji (DSE) jest rekomendowana przede wszystkim do badań naukowych.
- Kategoria:** A

DEKLARATYWNA SKALA EMANCYPACJI (DSE)  
A. Odrowąż-Coates, J. Pawłowska

**I. Zaznacz na skali 0–10, jak oceniasz:**

1) poziom swojego zadowolenia z życia, gdzie 10 to maksymalny, a 0 to minimalny poziom zadowolenia z życia

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2) poziom swojego poczucia spełnienia, gdzie 10 to maksymalny, a 0 to minimalny poziom poczucia spełnienia

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3) poziom swojej gotowości do podjęcia walki o swoje prawa, gdzie 10 to pełna gotowość, a 0 to zupełny brak gotowości

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4) poziom swojego zadowolenia ze związku, w którym jesteś, gdzie 10 to maksymalny poziom zadowolenia, a 0 to brak zadowolenia (jeśli nie jesteś w związku, weź pod uwagę swój ostatni związek, jeśli nie byłaś nigdy w związku – pomnij to pytanie)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5) poziom gotowości do kompromisu w związku kosztem swoich praw, gdzie 10 to pełna gotowość do pójścia na kompromis, a 0 to zupełny brak gotowości

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6) poziom swojego zadowolenia z pracy zawodowej, gdzie 10 to maksymalny, a 0 minimalny poziom zadowolenia (jeśli aktualnie nie pracujesz, weź pod uwagę ostatnio wykonywaną pracę zawodową; jeśli nigdy nie pracowałaś zawodowo – pominięto pytanie)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7) na tle populacji w Twoim wieku swój wygląd zewnętrzny, gdzie 10 to bardzo dobrze, a 0 to bardzo źle

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8) na tle reszty społeczeństwa polskiego swoją sytuację materialną, gdzie 10 to najwyższy stopień zadowolenia, a 0 to brak zadowolenia ze swojej sytuacji materialnej

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9) swoje możliwości sukcesu zawodowego, gdzie 10 to bardzo duże możliwości sukcesu, a 0 to brak takich możliwości

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10) swoją sytuację jako kobiety w społeczeństwie polskim, gdzie 10 to bardzo dobrze, a 0 to bardzo źle

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

11) pozycję kobiet w społeczeństwie polskim, gdzie 10 to bardzo dobrze, a 0 to bardzo źle

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

12) swoje cechy osobowości na skali 1–10, gdzie 10 to cechy typowo kobiece, a 0 – typowo męskie

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

13) odbiór społeczny kobiet w Polsce przez ogół opinii publicznej, gdzie 10 to bardzo dobrze, a 0 to bardzo źle

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

14) swoją gotowość przyjęcia nazwiska partnera (w tym jako drugi członek do Twojego nazwiska rodzowego) po ślubie (jeśli już je przyjęto, proszę wybrać 10), gdzie 10 to pełna gotowość, a 0 to całkowity brak takiej gotowości (jeśli nie dotyczy – zaznacz, jak postąpiłabyś w hipotetycznej sytuacji lub pomiń to pytanie)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

15) gotowość nadania nazwiska partnera waszym wspólnym dzieciom (w tym jako drugi członek do Twojego nazwiska rodzowego), gdzie 10 to pełna gotowość, 0 – całkowity brak takiej gotowości (jeśli już je przyjęto proszę wybrać 10, jeśli dzieci noszą Pani nazwisko, proszę wybrać 0; jeśli nie posiadasz, ale planujesz mieć dzieci, oceń swoje preferencje, w innym przypadku pomiń to pytanie)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

16) swój instynkt macierzyński (rozumiany jako chęć i gotowość posiadania potomstwa), gdzie 10 to bardzo silny, a 0 – brak

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

17) poziom partycypacji partnera w obowiązkach domowych, gdzie 0 to brak jego partycypacji, 5 to równy podział obowiązków, 10 to maksymalny poziom partycypacji partnera przy braku Pani partycypacji (jeśli nie dotyczy zaznacz preferowaną sytuację bądź pomiń to pytanie)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

18) poziom swojego zadowolenia z podziału obowiązków domowych pomiędzy Tobą i partnerem, gdzie 10 to maksymalny poziom zadowolenia, a 0 to brak zadowolenia (jeśli nie dotyczy – pomiń to pytanie)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

19) poziom partycypacji partnera w opiece nad dzieckiem/dziećmi, gdzie 0 to brak partycypacji, 5 to równy podział obowiązków, 10 to maksymalny poziom partycypacji partnera przy braku Pani partycypacji (jeśli nie dotyczy zaznacz preferowaną sytuację bądź pomiń to pytanie)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



20) swój związek, gdzie 10 to maksymalny poziom pozytywnej oceny związku, a 0 to całkowity brak zadowolenia ze związku (jeśli nie jesteś w związku, weź pod uwagę swój ostatni związek, jeśli nie byłaś nigdy w związku – pominięto pytanie)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

21) swoje możliwości awansu zawodowego, gdzie 10 to bardzo duże, a 0 to brak możliwości awansu zawodowego (jeśli aktualnie nie pracujesz, weź pod uwagę ostatnio wykonywaną pracę zawodową; jeśli nigdy nie pracowałaś zawodowo – pominięto pytanie)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

22) poziom swojego przekonania, że kobiety powinny pracować zawodowo, gdzie 10 to całkowite poparcie dla pracy zawodowej kobiet, a 0 to brak poparcia dla pracy zawodowej kobiet

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

23) poziom swojego przekonania, że kobiety powinny wykonywać zawody w powszechnym mniemaniu zarezerwowane dla mężczyzn (np. strażak, górnik), gdzie 10 to całkowita akceptacja dla wykonywania przez kobiety takiego zawodu, a 0 – brak akceptacji

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

24) poziom swojego przekonania, że wystarczająco dużo kobiet pełni funkcje polityczne, gdzie 10 oznacza maksymalny poziom tego przekonania, a 0 poczucie, że za mało kobiet pełni funkcje polityczne

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

25) poziom swojej emancypacji, gdzie 10 to maksymalny poziom emancypacji, a 0 to brak wyemancypowania

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

26) Wyobraź sobie, że Twoja pełnoletnia córka, niebędąca w związku, spodziewa się dziecka. W sytuacji idealnej, Twoim zdaniem, córka powinna (wybierz preferowaną przez Ciebie sytuację):

- wziąć ślub z ojcem dziecka
- stworzyć związek partnerski z ojcem dziecka
- wychowywać dziecko samodzielnie
- oddać dziecko
- nie urodzić dziecka
- sama podjąć decyzję
- inne: .....

## II. Preferencja nazwiska po ślubie

Wybierz odpowiednią dla Ciebie sytuację i wyjaśnij swój wybór.

Wybierz właściwą dla Ciebie sytuację po ślubie (jeśli nie dotyczy, zaznacz, którą opcję wybrałabyś hipotetycznie):

- pozostała(by)m przy własnym nazwisku rodzowym
- zmieniła(by)m nazwisko na nazwisko partnera
- przyjęła(by)m podwójne nazwisko (swoje i partnera)
- nie będę chciała wziąć ślubu
- inne: ... ..

Jaki jest (byłby) powód powyższej decyzji?

.....

Mój partner po ślubie (jeśli nie dotyczy, wybierz preferowany przez Ciebie scenariusz):

- pozostał(by) przy własnym nazwisku rodzowym
- zmienił(by) nazwisko na nazwisko partnerki
- przyjął(by) podwójne nazwisko (własne i partnerki)
- nie będę chciała wziąć ślubu

Moje dziecko/dzieci noszą/będą nosiły:

- moje nazwisko
- nazwisko podwójne (moje i ojca)
- nazwisko ojca

- nie dotyczy
- inna odpowiedź: ... ..

Jaki był/byłby powód powyższej decyzji?

.....

Druga, opisowa część kwestionariusza umożliwiła uzyskanie wstępnych danych na temat motywów wyboru nazwiska przez kobiety po zawarciu związku małżeńskiego. Dane te posłużą w projektowaniu scenariusza wywiadu do dalszych badań, niemniej już na tym etapie mogą być interesujące poznawczo. Wśród kobiet, które przyjęły(by) nazwisko męża najczęściej pojawiającą się odpowiedzią była „tradycja”, ujęta przez jedną respondentkę jako „szacunek do kultury, w której się wychowałam i którą wspieram; uważam, że tak ma być”. Większość kobiet zwracała także uwagę na kwestie przynależnościowe do tej samej rodziny, zwłaszcza na współdzielenie nazwiska z dziećmi. Związany jest z tym pragmatyzm tego rozwiązania, np. udogodnienia formalne w przypadku brania kredytu, odbioru korespondencji na pocztę czy brak konieczności udowadniania relacji rodzinnych w wymagających tego sytuacjach. W pewnych przypadkach o decyzji zaważyły też inne kwestie praktyczne: krótsze i „ładniejsze” nazwisko męża, złe skojarzenia lub brak utożsamiania się z nazwiskiem rodowym czy chęć posiadania nowych personaliów. Niektóre respondentki przyznały, że to przede wszystkim ich partnerom zależało na przedłużeniu swojego nazwiska rodowego, w niektórych sytuacjach do tego stopnia, że kobiety decyzji dokonały pod naciskiem męża.

W odpowiedziach kobiet, które pozostały(by) całkowicie przy swoim nazwisku rodowym, na pierwszy plan wysuwały się kwestie związane z poczuciem tożsamości czy rozpoznawalnością nazwiska panieńskiego wśród znajomych i w środowisku zawodowym. Argumentem za zachowaniem status quo były także aspekty pragmatyczne, rozumiane tym razem jako brak konieczności dopełniania czasochłonnych formalności związanych ze zmianą dokumentów. Niektóre respondentki zwróciły uwagę, że przyjęcie nazwiska męża kojarzy się im z praktykami patriarchalnymi, czy wręcz wywołuje w nich skojarzenie bycia własnością męża.

Do których narracji, spośród tych wymienionych dotychczas, bliżej jest osobom decydującym się na nazwisko dwuczłonowe? Okazuje się, że o wyborze tego rozwiązania przesądzają niejednokrotnie zarówno chęć pozostania rozpoznawalną wśród znajomych i w środowisku zawodowym, kwestie tożsamościowe czy przywiązanie do własnego nazwiska, jak i dążenie do stworzenia

rodziny o tym samym nazwisku/tożsamości. Dużo zwolenniczek tego wyboru podkreślało jego egalitaryzm i możliwość pogodzenia racji dwóch stron wchodzących w związek małżeński. Zastanawiające jest jednak, czy faktycznie jest to rozwiązanie równościowe w sytuacji, gdy tylko jedna ze stron przyjmuje nazwisko drugiej? Ponadto przyjęcie nazwiska dwuczłonowego nie jest pozbawione wad związanych z wymianą dokumentów i późniejszym „użytkowaniem”. Jeśli nowe nazwisko jest długie, może przysparzać problemów w codziennym życiu, zwłaszcza gdy zaistnieje konieczność umieszczenia go w wąskich rubrykach formularzy urzędowych.

## Rozdział 4

Bianco (1996), Bourdieu (1988), Agacinski (2000) i Bem (2000) wskazują na utrzymującą się dominującą rolę mężczyzn w społeczeństwach europejskich z uwagi na ugruntowanie w szeroko rozumianej tradycji i kulturze o korzeniach patriarchalnych, która sięga głębiej niż postanowienia prawne i dyskurs publiczny. Wzrost krytycznej świadomości społeczeństwa nie jest jeszcze w stanie zagwarantować rewolucji proegalitarnej w obszarach głęboko zakorzenionych w praktykach religijnych i tradycji kulturowej (por. Sharpe 2002; Titkow 2007; Gromkowska-Melosik 2011; Odrowaz-Coates 2015). Niemniej poszukiwania uwarunkowań ideologicznych, kształtujących postawy związane z praktyką dotyczącą nazwiska kobiet, wydaje się być przyczynkiem do kreowania tej krytycznej, freirejańskiej świadomości. Jak wynika z fazy testowej, czyli z empirycznych badań pilotażowych, przygotowujących narzędzia do badań właściwych (zaplanowanych w już celowo dobranych grupach), motywy kobiet do podjęcia określonych decyzji dotyczących swoich nazwisk są zróżnicowane i można w nich wyróżnić te związane z dążeniami emancypacyjnymi oraz te związane z tradycją i zachowawczością. Spostrzeżenie to pozwala na wyodrębnienie triady czynników uwarunkowanych ideologicznie, gdyż rozwijanych w procesach socjalizacji i edukacji: poczucia tożsamości, poczucia sprawczości, sfery konfliktu wewnętrznego na linii tradycja (kolektywizm) – wolność (indywidualność). L. Waga zwraca uwagę na doświadczanie wolności i doświadczenie nicości (2019, s. 30). Polemizować można z przytoczonymi przez D. Chojnowskiego (2020, s. 265) cytatami z Petera McLarena, wskazującymi, że emancypacja i równość są sloganami bez pokrycia, kreowanymi dla ideologizacji „bezrefleksyjnych” jednostek, które w społeczeństwach rynkowych nie doszły do szczytu drabiny społecznej. Zaprzeczeniem tej tezy jest coraz bardziej

wyraźne dążenie kobiet i mężczyzn do równowagi i równości w sferze zatrudnienia oraz dość wyraźna statystycznie, choć powolna, zmiana społeczna w zakresie zróżnicowania praktyki przyjmowania nazwisk 'po mężu' przez kobiety.

## Wnioski

W kontekście pedagogiki krytycznej i społecznej jest to temat jeszcze nowy, wymagający dalszego rozpoznania. Artykuł ten jest, w świetle tej myśli, próbą podjęcia szerszego dialogu nad tożsamością kobiet, znaczeniem praktyk społeczno-kulturowych dotyczących ich nazwisk. Ma on też na celu przedstawienie incydentalnego narzędzia badań w tym zakresie oraz wstępnego procesu jego walidacji do dalszych badań empirycznych. W artykule wykorzystano także trudno dostępne dane statystyczne dotyczące zmian w zakresie praktyk związanych z nazwiskami kobiet po zawarciu sformalizowanych związków małżeńskich. Z danych tych wynika, że mamy do czynienia ze zmianą społeczną, która właśnie teraz następuje, więc właśnie teraz warto ją uchwycić i rozważyć. Poszukiwania informacji o świadomej i nieświadomionej emancypacji kobiet zawierających związki małżeńskie powinny być i będą kontynuowane. W ramach doktorskiego projektu badawczego dotyczącego patrylinearnej tradycji przyjmowania nazwiska przez kobiety planowane jest m.in. zastosowanie techniki wywiadu czy ankiet, co uzupełni stan wiedzy na ten temat.

## BIBLIOGRAFIA

- Agacinski S. (2000), *Polityka płci*, Warszawa: KR.
- Bem S. L. (2000), *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk: GWP.
- Bianco M. L. (1996), *Classi e reti sociali. Risorse e strategie degli attori nella riproduzione delle diseguglianze*, Bolonia: Il Mulino.
- Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Paris: Edition du Seuil.
- Brickell K., Maddrell A., Martin A., Price L. (2013), *By any other name? The Women and Geography Study Group*, "Area", 45(1), s. 11–12.
- Chojnowski D. (2020), *Krytyka kapitalizmu jako droga do otwierania nowych obszarów emancypacji w oświacie*, "Studia z Teorii Wychowania", XI 2(31), s. 263–297.
- Chybicka A. (2010), *Culture and Gender an intimate relation*, Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak M. (2021), *Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce*, "Studia z Teorii Wychowania", 1(34), s. 27–45.

- Domański H. (1999), *Zadowolony niewolnik idzie do pracy*, Warszawa: IFiS PAN.
- Domański H., Titkow A. (1995), *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, Warszawa: IFiS PAN.
- Fromm E. (1999), *Miłość, płęć i matriarchat*, Poznań: Rebis.
- Górnikowska-Zwolak E. (2006), *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Mysłówice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda.
- Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, Kraków: Impuls.
- Hochschild A.R. (1989), *The Second Shift: Working parents and the revolution at home*, New York: Viking.
- Hryciuk R., Kościańska A. (2007), *Gender perspektywa antropologiczna*, Warszawa: WUW.
- Kopciewicz L. (2005), *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna, Polsko-francuskie studium porównawcze*, Kraków: Impuls.
- Kopciewicz L. (2011), *W dniu ich święta. Przemoc symboliczna, media i podmiot kobiecy w świadomości grup pokoleniowych*, Kraków: Impuls.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls.
- Odrowąż-Coates A. (2015), *A gated community as a 'soft' and gendered total institution*, "International Sociology", 30(3), s. 233–249.
- Sharpe J. (2002). *Gender in a political and patriarchal world*, w: K. Anderson, M. Domosh, S. Pile, N. Thrift (eds), *The handbook of cultural geography*, London: Sage.
- Siemieńska-Żochowska R. (2005), *Płęć a władza, zarządzanie i etyka (badanie radnych Warszawy)*, w: R. Siemieńska (red.), *Płęć, wybory, władza*, Warszawa: Scholar.
- Siemieńska-Żochowska R. (2003), *Aktorzy życia publicznego. Płęć jako czynnik różnicujący*, Warszawa: Scholar.
- Titkow A. (2007), *Tożsamość polskich kobiet, Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa: IFIS PAN.
- Waga L. (2019), *Demokracja i wartości w wychowaniu. O epistemologicznym statusie doświadczenia w pragmatyzmie*, "Studia z teorii wychowania", X 4(29), s. 29–46.

## STRESZCZENIE

W tekście przedstawiono rozważania zakotwiczone w kontekście pedagogiki krytycznej i pedagogiki społecznej, dotyczące emancypacyjnego wymiaru obserwowanej w ostatnich dekadach powolnej, ale wyraźnej zmiany społecznej w zakresie praktyk związanych z nazwiskiem kobiet po zawarciu związku małżeńskiego. W tekście prezentujemy

oficjalne, trudno dostępne, dane statystyczne w tym zakresie, wskazując na zmianę społeczną o charakterze emancypacyjnym. Wydaje się interesujące, że kobiety podążające tradycyjną ścieżką sformalizowania swojego związku, jednocześnie coraz częściej dążą do zachowania nazwiska pochodzenia (które najczęściej jest nazwiskiem ‚po mieczu’) lub łączą obie tożsamości, przyjmując podwójne nazwisko. Celem artykułu jest zaprezentowanie autorskiego narzędzia do samooceny: Deklaratywnej Skali Emancypacji (DSE), która została przetestowana na próbie pilotażowej w zakresie trafności i rzetelności. Narzędzie to zostanie poddane dalszym testom na większej populacji.

**SŁOWA KLUCZOWE** pedagogika społeczna, pedagogika krytyczna, nazwisko rodowe i nazwisko nabyte, tożsamość, kobiety, zmiana społeczna

## SUMMARY

The text contains considerations anchored in the context of critical pedagogy and social pedagogy on the emancipatory dimension of the slow but clear social change observed in recent decades in the field of practices related to the surname of women after getting married. We present difficult to obtain, official statistical data, pointing to a social change of an emancipatory nature. It seems interesting that women who follow the traditional path of formalizing their relationships, at the same time increasingly strive to keep the surname of origin (which is most often the surname of their father) or combine both identities using a double surname. The aim of the article is to present a tool for self-assessment: the Declarative Emancipation Scale (DSE), which was tested on a preliminary sample in terms of accuracy and reliability. The tool will be continuedly tested on a larger population.

**KEYWORDS** Social pedagogy, critical pedagogy, family name and the assumed married name, identity, women, social change

ANNA ODROWAŻ-COATES – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

JOANNA PAWŁOWSKA – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 06.05.2022

Daty recenzji / Revised: 17.06.2022; 26.06.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022





## Trudności wychowawcze dzieci w obiektywie rodziny migracyjnej

Educational difficulties of children through the lens of a migrant family

DOI 10.25951/9544

### Wstęp

Negatywne zachowania dzieci, będące przejawem nieprawidłowego funkcjonowania społecznego, mogą mieć zróżnicowane podłoże rodzinne, związane m.in. z: niedostateczną akceptacją dziecka przez rodziców (Kurdek, Fine 1994), niewystarczającą kontrolą rodzicielską (Matza, Kupersmidt, Glenn 2001) czy niższym poziomem jakości małżeństwa rodziców (Henderson, Sayger, Horne 2003; Rostowski 1987). Wymienione przyczyny oddziałują na zachowanie dzieci w różnych środowiskach, sprawiając, że może być ono właściwe, tym samym nie sprawiające trudności wychowawczych bądź nieprawidłowe, a więc niezgodne z celem wychowania.

Jednym z pierwszych i najbliższych dziecku środowisk, w którym trudności wychowawcze mogą mieć miejsce, jest środowisko rodzinne. Interesujące zatem wydaje się, jakie są zachowania dzieci z rodzin migracyjnych w środowisku rodzinnym w czasach, gdy niejednokrotnie migracje zarobkowe rodziców są remedium na doświadczany kryzys ekonomiczny i stanowią jedyne źródło utrzymania rodziny? Niniejszy tekst będzie próbą odpowiedzi na to pytanie.

### Materiał i metody

Badania przeprowadzono wśród 187 dzieci, których rodzice podejmowali pracę zarobkową poza granicami kraju będącego członkiem Unii Europejskiej. Respondenci byli uczniami kieleckich szkół podstawo-

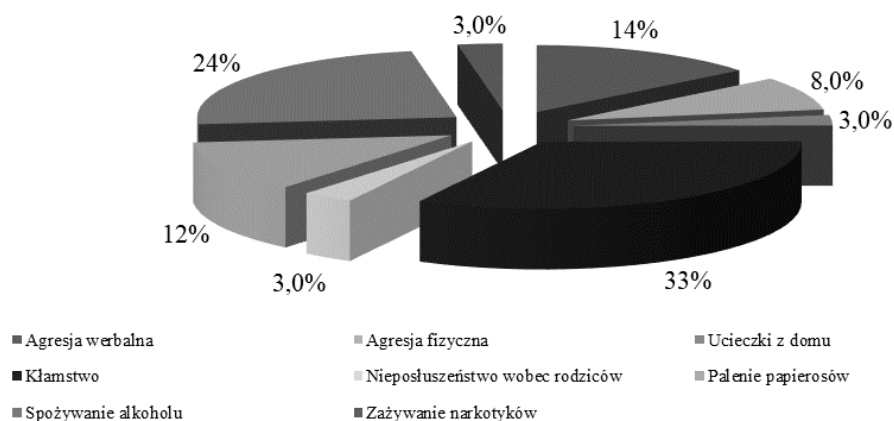
wych. W badaniach uczestniczyło również 158 rodziców i 29 opiekunów oraz 87 wychowawców klas, do których uczęszczały badane dzieci.

Koncentrując się na szczegółowej analizie społecznego funkcjonowania dzieci z rodzin migracyjnych, w prowadzonym postępowaniu badawczym posłużono się metodą sondażu diagnostycznego oraz metodą indywidualnych przypadków. Kwestionariusze ankiety wykorzystane podczas badań były autorstwa autorki tekstu. Zostały skonstruowane w postaci zweryfikowanych zestawów pytań skategoryzowanych i problemowych.

## Wyniki badań

Na podstawie rezultatów badań można stwierdzić, że dzieci z rodzin czasowo niepełnych na skutek migracji zarobkowej matki, ojca, jak i obojga rodziców, przejawiają różnorodne trudności wychowawcze w środowisku rodzinnym.

Najczęstszym rodzajem zaburzenia występującym w zachowaniach dzieci było kłamstwo (wyk. 1), które zadeklarowało 117 badanych (tj. 62,6% ogółu). Kłamstwo, będące twierdzeniem niezgodnym z prawdą (Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. 2009), często przez młodych ludzi uważane jest za wyjście z wielu niesprzyjających sytuacji. Przy czym jedno kłamstwo najczęściej rodzi drugie, tym samym sprawiając, że człowiek zaczyna świadomie wprowadzać inne osoby w błąd z przyzwyczajenia. Powodów, dla których młodzi ludzie mogą oszukiwać jest wiele, chociażby dla czerpania zysku czy ukrycia prawdy, a tym samym oddalenia kary za określone przewinienie.



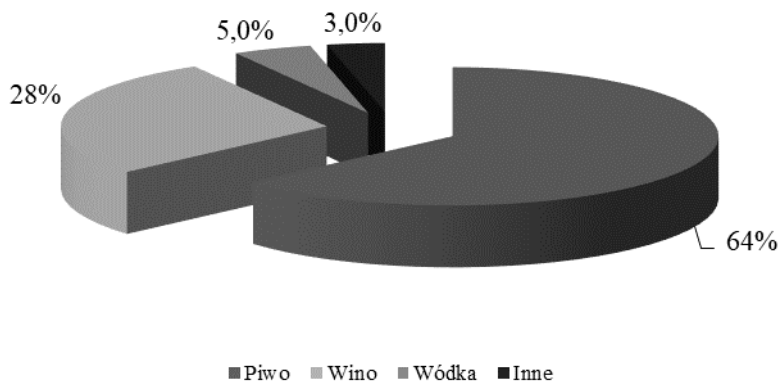
Wykres 1. Zaburzenia przejawiane przez dzieci w środowisku rodzinnym (N = 356)\*

\* Suma wszystkich zaburzeń przejawianych przez dzieci. Badane dzieci przejawiały więcej niż jeden rodzaj zaburzenia

Źródło: badania własne.

Spożywanie alkoholu to kolejny rodzaj trudności wychowawczych, przejawiany przez 85 respondentów (tj. 45,5% ogółu). Jest to niepokojący wynik, zważywszy na fakt, że spożywanie alkoholu w młodym wieku, gdy organizm rozwija się, powoduje w dość krótkim czasie różne uszkodzenia organiczne oraz zmiany w sferze psychiki. Alkohol jest przyczyną zaburzeń koncentracji i pogorszenia pamięci, co w konsekwencji prowadzi do niepowodzeń szkolnych dzieci (Wojciechowska 1999). Ponadto inicjacja alkoholowa przed ukończeniem 24 roku życia doprowadza do uzależnienia w czasie 4–5-krotnie krótszym niż u osób starszych (Stasiński 2001). Uważa się, że alkohol i papierosy „otwierają drzwi” („torują drogę”) dla prób z marihuaną, a następnie innymi narkotykami (Merrill, Kleber, Schwartz 1999).

Na wykresie 2 wyraźnie zauważa się, że respondenci zadeklarowali piwo jako alkohol najczęściej spożywany. Warto zaznaczyć, że ten trunek, jak podaje A. Pacewicz (1999), tylko przez 18,0% młodzieży uważany jest za alkohol.



Wykres 2. Rodzaje spożywanego alkoholu przez młodzież (N = 85)\*

\* Liczba badanych deklarujących spożywanie alkoholu

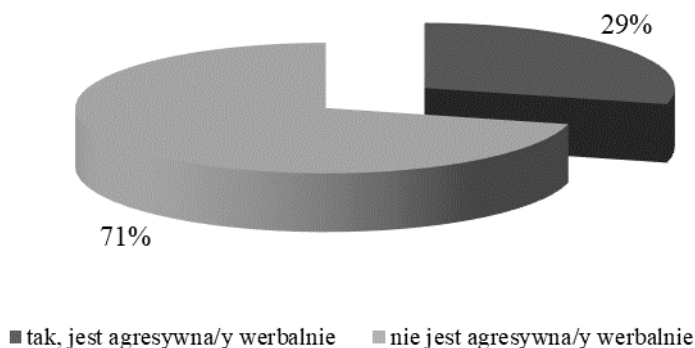
Źródło: badanie własne.

Zdarza się, że picie alkoholu towarzyszy palenie papierosów. Z zaprezentowanych danych na wykresie 1 widać, że tę postać zaburzenia przejawiało 44 badanych (tj. 24% ogółu). Palenie papierosów przez dzieci i młodzież jest niepokojącym i bardzo szkodliwym zjawiskiem (Cekiera 2001). Na początku nie-

winny eksperyment dziecka z papierosem może stać się uzależnieniem na całe życie. Przyczyn palenia papierosów przez młodych ludzi jest wiele, m.in. należą do nich: ciekawość, chęć zaimponowania rówieśnikom, pragnienie uzyskania prestiżu społecznego, naśladowanie palących rodziców czy „poczucie się dorosłym”. Jednak z upływem czasu palenie staje się sposobem na odreagowanie frustracji i stresów.

Analiza wyników badań ukazała, że kolejnym zaburzeniem przejawianym przez dzieci była agresja. Większość charakterystyk psychologicznych zakłada, że za agresywne zachowanie można uznać takie, które pozwala rozpoznać jawny zamiar zaszkodzenia innym (Mitel 1999). Zachowanie to wystąpiło w 80 przypadkach, przy czym należy zaznaczyć, że agresja werbalna przejawiająca się w skłonności do kłótności, przezywania, przeklinania, pokazywania obraźliwych gestów czy przedrzeźniania, została wskazana przez 51 badanych (tj. 27,3%?? ogółu).

Rodzice i opiekunowie sprawujący opiekę nad dziećmi w kraju zostali zapytani o przejawianą przez swoich podopiecznych agresję werbalną względem członków rodziny. Wykres 3 obrazuje odpowiedzi tej grupy badanych.



Wykres 3. Deklaracje rodziców/opiekunów o przejawianej przez dzieci agresji werbalnej względem członków rodziny (N = 187)

Źródło: badania własne.

Widoczne na wykresie 3 wartości procentowe wskazują, że 71,0% rodziców/opiekunów było zdania, że ich podopieczni nie są agresywni słownie w stosunku do członków rodziny, natomiast 29,0% przyznało, że agresja werbalna była przejawiana w domu przez dzieci. Zdaniem rodziców/opiekunów główną przyczyną, mającą wpływ na takie zachowanie nastoletnich respondentów, była chęć przeforsowania swojej racji. Należy również zaznaczyć, że złość,

wściekłość i agresja u dzieci powstaje najczęściej wskutek niezaspokojenia ich potrzeb i oczekiwań, niespełnienia celów. Ponadto agresywne zachowanie dzieci może wynikać z chęci zwrócenia na siebie uwagi, osiągnięcia wpływu i uznania oraz zmiany istniejących okoliczności.

Agresja fizyczna, objawiająca się głównie u starszych dzieci w postaci wymuszeń, napaści, znęcania się oraz „razów zadawanych rękami” (Okoń 2001, s. 15), wystąpiła u 29 respondentów (tj. 15,5% ogółu). Przyczyn agresywności dzieci można doszukiwać się m.in. w środowisku rodzinnym, np. kiedy występuje w nim przemoc czy wrogość, gdy w życiu rodziny zaistniał chaos czy wówczas, kiedy role matki i ojca są niewłaściwie realizowane, chociażby na skutek nieobecności rodziców w życiu dziecka.

Nieposłuszeństwo to następne społeczne zachowanie poddane analizie, które zadeklarowała nieliczna, bo jedenastoosobowa grupa badanych (tj. 12,2% ogółu). Może ono przejawiać się w nieprzestrzeganiu nakazów i zakazów wyznaczanych przez rodziców, niereagowaniu na ich słowa. Typowym dla nieposłuszeństwa zachowaniem dziecka jest nieakceptowanie wymogów rodziców, które mogą dotyczyć różnych obszarów życia młodego człowieka. Warto zaznaczyć, że rodzice posiadają ograniczone oddziaływanie na kształtowanie postaw u dziecka, gdy przejawia ono sprzeciw wobec ich woli. Zjawisko to jest szczególnie niebezpieczne w sytuacjach, gdy dzieci eksperymentują ze środkami odurzającymi.

Wypowiedzi badanych wskazują, że dziesięcioro z nich (tj. 11,1% ogółu) zażywało narkotyki. Problem narkomanii jest stale obecny i dotyczy coraz młodszych osób, o czym świadczą wyniki badań. Niepokojący jest fakt, że narkotyzują się już dziesięcioletnie dzieci, a narkotyki kupują na terenie szkoły (Bułka 1999). W opracowaniach analizujących to zaburzenie wymienia się wiele motywów sięgania po środki odurzające przez młodych ludzi. Jako główne powody wymienia się: źle funkcjonujący dom, nieprawidłowe relacje dziecka z rodzicami, niedostateczną więź uczuciową z rodziną czy osamotnienie. Brak rodzica lub rodziców w domu sprawia, że dzieci z takich rodzin mają większe możliwości niż pozostali rówieśnicy w inicjacji z narkotykami (Dutkiewicz, Szpringer 2007). Brak uwagi i miłości naraża dzieci na utratę kontroli nad swoim życiem, pozbawione uznania ze strony bliskich, zaczynają szukać zaspokojenia tych potrzeb gdzie indziej. Wpadają w uzależnienia, stają się łatwą zdobyczą sekt itp. W ten sposób płacą za brak odpowiedzialności ze strony rodziców (Fidelus 2008).

Ucieczki z domu wyłaniają się na tle zaprezentowanych trudności wychowawczych jako zachowanie przejawiane przez najmniej liczną grupę dzieci (9

osób, co stanowi 10% ogółu). Jak podaje E. Jakoniuk (2012) – psychoterapeuta Fundacji Itaka – najczęściej uciekają z domu nastolatki, którzy swoim zachowaniem chcą zakomunikować, że źle się czują, uważają, że ich potrzeby są lekceważone, a samotność jest nie do zniesienia pomimo fizycznej obecności rodziców. Niejednokrotnie dzieci uciekają przed niebezpieczeństwem czy problemami występującymi w domu. Ponadto dzieci rygorystycznie traktowane przez rodziców pragną poczuć się wolne i niezależne. Początkowo sprzeciwiają się woli opiekunów, buntują, aż wreszcie podejmują decyzję o ucieczce, wierząc, że da im ona upragnioną swobodę.

Rezultaty badań w zakresie poszczególnych wykroczeń ukazują, że chłopcy częściej (207,2%) niż dziewczęta (176,7%) demonstrowali cechy aspołecznego zachowania. Widoczne jest to szczególnie przy ucieczkach z domu, gdzie były one doświadczeniem 7,1% chłopców i 2,9% dziewcząt, nieposłuszeństwie wobec rodziców (odpowiednio: 8,3% i 3,9%), spożywaniu alkoholu (51,2% i 40,8%) oraz zażywaniu narkotyków (7,2% i 3,9%).

Tabela 1. Rodzaje zaburzeń w zachowaniach dziewcząt i chłopców w środowisku rodzinnym a płeć badanych

N – dziewczęta = 103

N – chłopcy = 84

N – ogółem = 187\*

Rodzaje zaburzeń w zachowaniach dzieci	Płeć badanych dzieci			
	dziewczęta		chłopcy	
	N	%	N	%
Agresja werbalna	28	27,2	23	27,4
Agresja fizyczna	16	15,5	13	15,5
Ucieczki z domu	3	2,9	6	7,1
Kłamstwo	62	60,2	55	65,5
Nieposłuszeństwo wobec rodziców	4	3,9	7	8,3
Palenie papierosów	23	22,3	21	25,0
Spożywanie alkoholu	42	40,8	43	51,2
Zażywanie narkotyków	4	3,9	6	7,2
<b>Ogółem</b>	<b>182</b>	<b>176,7**</b>	<b>174</b>	<b>207,2**</b>

\* W tabeli ujęto wyniki tylko tych dzieci, które sprawiały trudności wychowawcze



\*\* Suma odpowiedzi jest > 100%, gdyż badane dzieci przejawiały więcej niż jeden rodzaj trudności wychowawczych

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki badań potwierdzają obserwacje naukowe o częstszych negatywnych zachowaniach chłopców niż dziewcząt. Warto jednak zwrócić uwagę, iż zarówno chłopcy, jak i dziewczęta w zbliżonym stopniu przejawiali agresję werbalną (27,2% – dziewczęta i 27,4% – chłopcy). Agresję fizyczną natomiast podejmował taki sam procent dziewcząt, jak i chłopców (15,5%). Jest to wynik dość zaskakujący, gdyż agresja fizyczna, będąca atakiem na inną osobę, z użyciem określonych części ciała bądź narzędzi, jest zachowaniem bardziej charakterystycznym dla chłopców niż dziewcząt. Jak wynika z analizy materiału empirycznego, w 27 przypadkach agresja była skierowana przeciw rodzeństwu, natomiast w 2 przypadkach przeciw ojcu-migrantowi. Jedna z wypowiedzi 16-letniego chłopca potwierdza użycie agresji fizycznej w stosunku do ojca:

*Wszystkie ostatnie wizyty ojca w domu były beznadziejne. Kiedy przyjeżdża do domu, to się rządzi, nic nam nie wolno, krzyczy, wszystko go złości. Klóci się ciągle z mamą, a później na nas się wydziera. Podczas jednej z jego krótkich wizyt w domu znów posprzeczał się z mamą, a następnie zaczął krzyczeć na mnie i nerwy mi puściły. Uderzyłem go z całą siłą pięścią w ramię, chciałem powtórzyć cios, ale ojciec złapał mnie za rękę. Wykrzyczałem mu wszystko, co o nim myślę. Od tamtego czasu przynajmniej już się na mnie nie drze i w ogóle nie odzywa. Mam spokój.*

Agresywności dzieci można doszukiwać się m.in. w domu rodzinnym, który może nie dawać im poczucia bezpieczeństwa, gdzie występuje brak zainteresowania ich sprawami, ponadto rodzice bądź opiekunowie mogą posiadać nieadekwatne wymagania co do możliwości dzieci lub jak podają pedagodzy szkolni dzieci stają się bardziej agresywne i nadpobudliwe na skutek rozłąki z rodzicem (Walczak 2008).

Dość istotną kwestią dla pedagoga jest określenie wieku, w jakim występują poszczególne zaburzenia u dzieci, tym bardziej że coraz częściej naukowcy alarmują o dotykających coraz młodszych ludzi problemach w postaci narkomanii, alkoholizmu czy nikotynizmu (Bułka 1999). Zestawienie tabelaryczne 2 prezentuje poszczególne rodzaje zaburzeń z uwzględnieniem wieku badanych.

Zaprezentowane wyniki badań wyraźnie ukazują, że wiek różnicuje respondentów w zakresie przejawianych trudności wychowawczych. Najwięcej negatywnych zachowań przejawiali nastolatki w wieku 16 lat – 213,8%,

następnie 14 lat – 184,8%, natomiast u 15-latków odnotowano 182,5% niepożądanych zachowań.

Tabela 2. Rodzaje zaburzeń w zachowaniach dzieci w środowisku rodzinnym a wiek badanych

N – 14 lat = 65  
 N – 15 lat = 79  
 N – 16 lat = 43  
 N – ogółem = 187\*

Rodzaje zaburzeń w zachowaniach dzieci	Wiek badanych dzieci					
	14 lat		15 lat		16 lat	
	N	%	N	%	N	%
Agresja werbalna	18	27,7	20	25,3	13	30,2
Agresja fizyczna	15	23,1	10	12,7	4	9,3
Ucieczki z domu	2	3,1	6	7,6	1	2,3
Kłamstwo	43	66,2	50	63,3	24	55,8
Nieposłuszeństwo wobec rodziców	2	3,1	4	5,1	5	11,6
Palenie papierosów	11	16,9	17	21,6	16	37,2
Spożywanie alkoholu	26	40,0	35	44,3	24	55,8
Zażywanie narkotyków	3	4,7	2	2,6	5	11,6
<b>Ogółem</b>	<b>120</b>	<b>184,8**</b>	<b>144</b>	<b>182,5**</b>	<b>92</b>	<b>213,8**</b>

\* W tabeli ujęto wyniki tylko tych dzieci, które sprawiały trudności wychowawcze

\*\* Suma odpowiedzi jest > 100%, gdyż badane dzieci przejawiały więcej niż jeden rodzaj trudności wychowawczych

Źródło: badania własne.

Szczegółowa analiza wyników pokazuje, że spośród wszystkich badanych grup wiekowych 14-latkowie najczęściej byli agresywni fizycznie (23,1%) oraz kłamali (66,2%). 15-latkowie dominowali w ucieczkach z domu (7,6%), natomiast najstarsza grupa badanych wyróżniała się spośród pozostałych zbiorowości następującymi zachowaniami: agresją werbalną (30,2%), nieposłuszeństwem wobec rodziców (11,6%), paleniem papierosów (37,2%), spożywaniem alkoholu (55,8%) i zażywaniem narkotyków (11,6%). Na podstawie powyż-

szych rezultatów badań można wnioskować, że wraz z wiekiem trudności wychowawcze dotyczą poważniejszych zachowań przejawianych przez dzieci.

Niepokojącą kwestię stanowi dość wysoki odsetek młodzieży pijącej alkohol.



Wykres 4. Spożywanie alkoholu przez dzieci w poszczególnym wieku (N = 85)\*

\* Liczba badanych deklarujących spożywanie alkoholu

Źródło: badania własne.

Zaprezentowane dane (wyk. 4) potwierdzają doniesienia naukowe, iż eksperymentowanie z alkoholem, podobnie jak z papierosami, zaczyna się we wczesnym wieku szkolnym i jego częstota i intensywność znacznie zwiększa się w okresie dojrzewania (Wojnarowska 2007).

Dokonując analizy poszczególnych postaci trudności wychowawczych z uwzględnieniem rodzica, który migrował do pracy, zauważono zbliżoną liczbę negatywnych zachowań przejawianych przez dzieci w przypadkach, gdy wyjechał ojciec (191,8%), jak i oboje rodzice (190,1%) (tab. 3).

W rodzinach, gdzie występuje podwójna migracja rodziców, jak można przypuszczać, matka i ojciec przebywający poza granicami kraju nie są w stanie kontrolować zachowań swoich dzieci, a większa swoboda może sprzyjać powstawaniu określonych postaci zaburzeń. Ponadto rodzice, pragnąc dobra dziecka i starając się mu wynagradzać czas ich nieobecności, przesyłają „kieszonkowe”. Nie zdają sobie sprawy, że niekontrolowane wydatkowanie środków pieniężnych przez młodych ludzi może prowadzić do zakupu różnych używek: papierosów, alkoholu czy środków odurzających, których lista stale się wzbogaca. Większa swoboda dzieci w wyniku ograniczonej opieki ze strony dorosłych, dowolność przeznaczania budżetu finansowego sprawiają, że dzieci mogą doświadczać ryzykownych zachowań. Świadczy o tym wypowiedź 16-letniej respondentki:

*Tata od 1,5 roku jest w Niemczech, mama opiekuje się mną i siostrą, ale tak naprawdę to jesteśmy cały czas same, bo mama pracuje do późna. Gdy tylko poproszę o pieniądze, to zawsze dostaję. Mama jest przekonana, że kupuję sobie obiad czy coś innego do jedzenia, a tak naprawdę to przeznaczam tę kasę na co tylko chcę, przecież nikt mnie nie sprawdza czy zjadłam obiad czy nie. Ja też mam swoje wydatki. Jak idę na imprezę, to muszę kupić coś mocniejszego do picia i papierosy.*

Tabela 3. Rodzaje zaburzeń w zachowaniach dzieci w środowisku rodzinnym a rodzic przebywający na migracji zarobkowej

N – matka przebywająca na migracji = 21  
 N – ojciec przebywający na migracji = 137  
 N – oboje rodzice przebywający na migracji = 29  
 N – ogółem = 187\*

Rodzaje zaburzeń w zachowaniach dzieci	Rodzic pracujący za granicą					
	matka		ojciec		obojcie rodzice	
	N	%	N	%	N	%
Agresja werbalna	5	23,8	38	27,7	8	27,6
Agresja fizyczna	0	0,0	27	19,7	2	6,9
Ucieczki z domu	2	9,5	7	5,1	0	0,0
Kłamstwo	16	76,2	83	60,6	18	62,1
Nieposłuszeństwo wobec rodziców	2	9,5	8	5,8	1	3,4
Palenie papierosów	2	9,5	34	24,8	8	27,5
Spożywanie alkoholu	11	52,4	58	42,3	16	55,2
Zażywanie narkotyków	0	0,0	8	5,8	2	7,4
<b>Ogółem</b>	<b>38</b>	<b>180,9**</b>	<b>263</b>	<b>191,8**</b>	<b>55</b>	<b>190,1**</b>

\* W tabeli ujęto wyniki tylko tych dzieci, które sprawiały trudności wychowawcze

\*\* Suma odpowiedzi jest > 100%, gdyż badane dzieci przejawiały więcej niż jeden rodzaj trudności wychowawczych

Źródło: badania własne

Podczas przebywania obojga rodziców poza granicami kraju to głównie dziadkowie (58,6%) sprawowali opiekę nad dorastającymi wnuczętami. Często z racji wieku czy problemów zdrowotnych mogli nie być w stanie należycie pełnić opieki, co mogło być jednym z czynników sprzyjających negatywnym

zachowaniom dorastających podopiecznych. Dzieci objęte badaniami były w okresie rozwojowym, co dodatkowo mogło utrudniać to zadanie, gdyż okres adolescencji może wiązać się z buntem i przeciwstawianiem poleceniom swoich opiekunów. Ponadto, co często leży w naturze dziadków, pragnąc dobra dla swoich wnucząt, mogli ulegać ich zachciankom i jak można zakładać, w ten sposób pragnęli kompensować nieobecność rodziców. Tak więc brak kontroli rodziców, nieposłuszeństwo nastolatków oraz uległość dziadków mogły przyczynić się do powstawania negatywnych zachowań u badanych.

Odmierna sytuacja występuje w rodzinach z jednym migrującym rodzicem. Rodzic pozostający w kraju często przeciążony jest obowiązkami domowymi, które niejednokrotnie musi godzić z pracą zawodową, co z kolei sprzyja większej swobodzie dzieci, przyczyniającej się do powstawania społecznych zachowań.

Dane zawarte w tabeli 3 wskazują, że występuje różnica w liczbie przejawianych zaburzeń u dzieci w przypadku wyjazdu matki (180,9%), jak i ojca (191,8%). W rodzinach, gdzie matka przebywała poza granicami kraju, a ojciec sprawował opiekę nad dziećmi, mniejsza liczba zaburzeń może być podyktowana tym, że ojciec charakteryzuje się konsekwencją w postępowaniu, co ma duże znaczenie dla skuteczności oddziaływania na dziecko (Sosnowski 2003). Ponadto dyscyplinowanie, jako oddziaływanie wychowawcze, utrzymanie porządku i posłuszeństwa w rodzinie częściej jest zadaniem wypełnianym w domu przez ojca (Sosnowski 2003) niż przez matkę. Zatem można przypuszczać, że mniejsza liczba zaburzeń u dzieci z tych rodzin jest konsekwencją m.in. wzmożonej kontroli ojcowskiej, co potwierdza wypowiedź 16-letniego chłopca:

*Ojciec ciągle się mnie pyta, gdzie byłem po lekcjach i z kim. Pyta, na co wydałem pieniądze, które mi dał. I ciągle powtarza, że gdy złapie mnie na paleniu papierosów albo innych głupotach, to skończy się kieszonkowe i będę miał zakaz wychodzenia na dwór z kolegami, no i oczywiście zakaz korzystania z komputera.*

Analiza procentowa uzyskanych danych pozwala stwierdzić, że w zakresie takich zachowań, jak: agresja werbalna (27,7% – ojciec na migracji i 27,6% – oboje rodzice na migracji), kłamstwo (odpowiednio: 60,6% i 62,1%) oraz spożywanie alkoholu (52,4% – matka na migracji i 55,2% – oboje rodzice na migracji) wyniki nie różnicowały w wyraźny sposób zachowań badanych dzieci przy pobycie za granicą matki, ojca czy obojga rodziców.

Dla pełniejszego obrazu analizowanych trudności wychowawczych w środowisku rodzinnym w badaniach własnych zwrócono również uwagę na czas

nieobecności rodziców i kształtowanie się w stosunku do niego określonych zaburzeń u dzieci, choć należy zauważyć za B. Walczakiem (2008), że sam czas nieobecności nie jest dobrą miarą skutków rozłąki dla dziecka. Konsekwencje rozłączenia zależą m.in. od takich zmiennych, jak: wiek dziecka i jego psychospołeczna sylwetka, w tym dojrzałość, a przede wszystkim struktura relacji w rodzinie przed podjęciem przez rodzica decyzji o wyjeździe. Dopiero kompletna analiza tych czynników pozwala na pełną ocenę skutków rozłąki migracyjnej. Jednak większość z tych czynników nie poddaje się badaniu ilościowemu, dlatego z konieczności analiza dokonywana jest na niepełnych przesłankach.

W literaturze podkreśla się, że nieobecność rodziców w okresie od 6 miesięcy do roku, może istotnie wpływać na socjalizację dzieci, zauważa się wyraźne zaburzenie więzi pomiędzy nieobecnymi rodzicami a dziećmi, oraz możliwość wystąpienia traumatyzującego efektu odrzucenia (2008). Wymienione czynniki mogą oddziaływać na powstawanie negatywnych zachowań u dzieci.

Zebrane w tabeli 4 dane pokazują, że najbardziej znaczącym okresem dla negatywnych zachowań dzieci była migracja rodziców trwająca ponad 1 rok (227,4%). Respondenci doświadczający długookresowego rozłączenia z rodzicami najliczniej spośród wszystkich badanych przejawiali agresję słowną (36,4%) i fizyczną (18,2%), palili papierosy (27,3%) i zażywali środki odurzające (18,2%).

Istotne różnice pomiędzy danymi dotyczącymi poszczególnych zaburzeń w zachowaniach zaobserwowano w następujących przypadkach: agresja werbalna (17,2% – migracja do 3 mies. i 36,4% – migracja powyżej 12 mies.), nieposłuszeństwo wobec rodziców (odpowiednio: 6,9% i 0,0%), spożywanie alkoholu (68,2% – migracja powyżej 12 mies. i 40,4% – migracja od 3–12 mies.), zażywanie narkotyków (odpowiednio: 18,2% i 3,0%) oraz ucieczki z domu (13,8% – migracja do 3 mies. i 0,0% – migracja powyżej 12 mies.), przy czym warto zaznaczyć, że w ośmiu przypadkach zachowanie to wystąpiło na skutek kłótni z członkami rodziny, natomiast w jednym przyczyną było niedotrzymanie obietnicy przez ojca, który miał przyjechać do domu na święta, ale ostatecznie do wspólnie spędzonego czasu nie doszło. Tak opisywał tę sytuację 16-letni chłopiec:

*Długi czas nie widziałem się z tatą, ale cieszyłem się bardzo na myśl o wspólnie spędzonych Świętach Bożego Narodzenia, które nadchodziły. Tata zawsze przyjeżdżał na święta i było super. Przywoził prezenty, wszyscy byliśmy szczęśliwi, że znów jesteśmy razem, ale w tamtym roku nie przyjechał. Powiedział, że musi zostać w pracy, że nie dali mu urlopu. Na następny dzień nie poszedłem do szkoły. Uciekłem z domu. Mia-*

*łem trochę pieniędzy, więc pojechałem do wujka do Skarżyska, który miał jechać do taty w odwiedziny, chciałem się z nim zabrać do Anglii. Jednak wujek wystraszony zadzwonił do mamy i mnie wydał. Ale byłem głupi, że wierzyłem w spotkanie z tatą (śmiech).*

Tabela 4. Rodzaje zaburzeń w zachowaniach dzieci w środowisku rodzinnym a czas migracji zarobkowej rodzica/ów

N – migracja do 3 miesięcy = 29

N – migracja od 3–12 miesięcy = 136

N – migracja powyżej 12 miesięcy = 22

N – ogółem = 187\*

Rodzaje zaburzeń w zachowaniach dzieci	Czas migracji zarobkowej rodzica/ów					
	do 3 miesięcy		od 3–12 miesięcy		powyżej 12 miesięcy	
	N	%	N	%	N	%
Agresja werbalna	5	17,2	38	27,9	8	36,4
Agresja fizyczna	4	13,8	21	15,4	4	18,2
Ucieczki z domu	4	13,8	5	3,7	0	0,0
Kłamstwo	20	69,0	84	61,7	13	59,1
Nieposłuszeństwo wobec rodziców	2	6,9	9	6,6	0	0,0
Palenie papierosów	6	20,7	32	23,5	6	27,3
Spożywanie alkoholu	15	51,7	55	40,4	15	68,2
Zażywanie narkotyków	2	6,9	4	3,0	4	18,2
<b>Ogółem</b>	<b>58</b>	<b>200,0**</b>	<b>248</b>	<b>182,2**</b>	<b>50</b>	<b>227,4**</b>

\* W tabeli ujęto wyniki tylko tych dzieci, które sprawiały trudności wychowawcze

\*\* Suma odpowiedzi jest > 100%, gdyż badane dzieci przejawiały więcej niż jeden rodzaj trudności wychowawczych

Źródło: badania własne

Uwzględniając długość migracji matek i ojców, zbliżoną liczbę zachowań przejawianych przez dzieci zaobserwowano przy agresji fizycznej (13,8% – mi-



gracja do 3 mies. i 15,4% – migracja od 3–12 mies.) oraz nieposłuszeństwie wobec rodziców (odpowiednio: 6,9% i 6,6%).

Kolejną zmienną niezależną, względem której dokonano statystycznego pomiaru, stanowi sytuacja materialna rodziny (tab. 5).

Tabela 5. Rodzaje zaburzeń w zachowaniach dzieci w środowisku rodzinnym a sytuacja materialna rodziny

N – bardzo dobra = 40

N – przeciętna = 113

N – zła = 34

N – ogółem = 187\*

Rodzaje zaburzeń w zachowaniach dzieci	Sytuacja materialna rodziny					
	bardzo dobra		przeciętna		zła	
	N	%	N	%	N	%
Agresja werbalna	10	25,0	31	27,4	10	29,4
Agresja fizyczna	5	12,5	21	18,6	3	8,8
Ucieczki z domu	3	7,5	6	5,3	0	0,0
Kłamstwo	25	62,5	74	65,4	18	53,0
Nieposłuszeństwo wobec rodziców	1	2,5	8	7,1	2	5,9
Palenie papierosów	8	20,0	28	24,7	8	23,5
Spożywanie alkoholu	17	42,5	47	41,6	21	61,8
Zażywanie narkotyków	0	0,0	8	7,2	2	5,9
<b>Ogółem</b>	<b>69</b>	<b>172,5**</b>	<b>223</b>	<b>197,3**</b>	<b>64</b>	<b>188,3**</b>

\* W tabeli ujęto wyniki tylko tych dzieci, które sprawiały trudności wychowawcze

\*\* Suma odpowiedzi jest > 100%, gdyż badane dzieci przejawiały więcej niż jeden rodzaj trudności wychowawczych

Źródło: badania własne

W świetle powyższych danych największa liczba zaburzeń przejawianych przez dzieci występowała w przypadku przeciętnej (197,3%), a następnie złej sytuacji materialnej (188,3%). Trudna sytuacja materialna rodziny ma bezpośrednie i pośrednie skutki wychowawcze, może wywoływać niedożywienie dzieci, wpływać niekorzystnie na samopoczucie rodziców, ich postawy i aspiracje.

cje oraz wywoływać pesymizm (Szymański 2002). Ponadto niedostatek, stały brak środków finansowych może być przyczyną ciągłych kłótni między członkami rodziny, konfliktów i wzajemnych oskarżeń, a to może wpływać atmosferę życia rodzinnego. Nerwowa atmosfera domowa nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi dzieci. Dodatkowo trudna sytuacja ekonomiczna rodziny uniemożliwia dość często zaspokajanie potrzeb biologicznych potomstwa, co ujemnie oddziałuje na wszystkie sfery ich rozwoju oraz funkcjonowanie w rodzinie, szkole i wśród rówieśników (Matyjas 2003). D. Rybczyńska (1998) podaje, że wśród dzieci wychowujących się w ubogich rodzinach odnotowuje się niezadowolający efekt socjalizacji, który uwidacznia się m.in. w karalności sądowej.

Trudności wychowawcze u dzieci z rodzin posiadających przeciętną bądź złą sytuacją ekonomiczną mogą być spowodowane nieobecnością rodziców, którzy starając się poprawić sytuację materialną rodziny, poświęcają się pracy, na skutek czego nie mają czasu i sił na wychowywanie dzieci, które przez to mogą czuć się opuszczone i niepotrzebne. W takiej sytuacji młodzi ludzie często szukają kontaktów koleżeńskich, nawiązują nowe znajomości z osobami, które w jakimś stopniu sprawiają, że poczują się akceptowani i potrzebni, choć relacje te mogą negatywnie oddziaływać na ich zachowanie. Potwierdza to wypowiedź 16-letniego chłopca wychowującego się w rodzinie posiadającej złą sytuację materialną:

*Nie lubię sam być w domu. Mamy ciągle nie ma, bo pracuje albo siedzi u koleżanki i użala się nad sobą, zaś ojciec jest w Niemczech. Wolę spotkać się z kolegami i poszaleć na mieście. Przynajmniej coś się dzieje. Ostatnio na imprezie u Bartka poznałem nowych kumpli, są dużo starsi ode mnie, ale dogadujemy się. Po szkole spotykam się z nimi i łazimy po Kielcach. Często, jak nie chce mi się siedzieć w szkole, to cały dzień jestem z nowymi kumplami. Nie raz uda nam się wykombinować kasę na piwko czy wino. Oni mówią, że szkoła jest beznadziejna. Dlatego wolę być z nimi niż nudzić się na lekcjach.*

Najmniej niepożądanych zachowań zauważalnych jest przy bardzo dobrych warunkach ekonomicznych rodziny (172,5%). Można to tłumaczyć tym, iż rodziny posiadające bardzo dobrą sytuację ekonomiczną, mają możliwość tworzenia właściwych warunków do prawidłowego i wszechstronnego rozwoju ich dzieci. Możliwości finansowe rodziców umożliwiają zaspokojenie potrzeb dzieci, rozwijanie ich zainteresowań, pełne uczestnictwo w życiu kulturalnym. Ponadto w zamożnych rodzinach dziecko zwykle posiada swój pokój, tym samym dysponując własną przestrzenią do wypoczynku, zabawy czy nauki.

Sytuacja materialna rodziny, jak wynika z analizy materiału empirycznego, może różnicować negatywne zachowania dzieci, takie, jak: agresja fizyczna (18,6% – przeciętna sytuacja materialna i 8,8% – zła sytuacja materialna), spożywanie alkoholu (odpowiednio: 41,6% i 61,8%), ucieczki z domu (7,5% – bardzo dobra sytuacja materialna i 0,0% – zła sytuacja materialna), nieposłuszeństwo wobec rodziców (2,5% – bardzo dobra sytuacja materialna i 7,1% – przeciętna sytuacja materialna) oraz zażywanie narkotyków (odpowiednio: 0,0% i 7,2%).

Na tle badanej próby udało się wyodrębnić indywidualny przypadek chłopca, który przejawiał w środowisku rodzinnym charakterystyczne zachowania.

### Opis indywidualnego przypadku

Janek, 16 lat, mieszka w Kielcach, pochodzi z rodziny niepełnej na skutek czasowej migracji zarobkowej ojca. Ojciec chłopca przebywa w Wielkiej Brytanii 1,5 roku, gdzie wykonuje prace budowlane. Średnio co 2 miesiące przyjeżdża w odwiedziny do domu, natomiast przynajmniej 1 raz w tygodniu dzwoni do członków rodziny. Systematyczny kontakt rodzina utrzymuje poprzez łącze internetowe.

Janek posiada 2 młodszych braci. Dziećmi opiekuje się matka, która stara się godzić opiekę nad chłopcami z pracą zawodową, zajmującą jej znaczną część dnia. Pomimo poprawy sytuacji materialnej w wyniku podjętej przez męża pracy poza granicami kraju, kobieta pracuje na 2 etatach. Rodzice wspierają ją w wypełnianiu obowiązków domowych oraz w opiece nad dziećmi. Jednak dziadkowie chłopców z racji wieku oraz problemów zdrowotnych nie są w stanie właściwie sprawować opieki nad wnukami.

Janek, jako najstarszy z całej trójki rodzeństwa, zazwyczaj proszony jest o pomoc w różnych pracach domowych, na co chłopiec reaguje buntem, będąc przy tym agresywnym werbalnie w stosunku do matki, dziadków oraz braci. Wobec rodzeństwa Janek dość często używa agresji fizycznej, wyładowując w ten sposób nagromadzone negatywne emocje. Większość sytuacji, w których chłopiec używa siły fizycznej względem młodszych braci, kończy się kłótnią z opiekunem, a następnie wyjściem Janka z domu i powrotem o dość późnej porze.

Nastolatek posiada liczne grono kolegów, z którymi spędza wolny czas. Chłopcy głównie odwiedzają się w domach, gdzie eksplorują gry komputerowe, natomiast gdy sprzyja pogoda, spacerują po osiedlu.

Z racji systematycznie otrzymywanego „kieszonkowego”, Janka stać na zakup papierosów, które od pewnego czasu pali.

Chłopiec nie jest zadowolony z sytuacji w rodzinie po wyjeździe ojca do Wielkiej Brytanii. Życie rodzinne przeszło transformację, która nie jest sprzyjająca dla nastolatka. Matka przebywająca większość dnia poza domem, dziadkowie starający się utrzymać „ognisko domowe”, zwiększona liczba obowiązków, ponadto tęsknota za nieobecny ojcem, wszystko to sprawia, że Janek przejawia różne formy negatywnego zachowania na obszarze środowiska rodzinnego.

## Wnioski

Nieobecność rodziców przyczynia się do dysfunkcji rodziny w zakresie funkcji socjalizacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej. Następstwem tego mogą stać się zaburzenia w społecznym funkcjonowaniu dzieci, objawiające się różnej postaci trudnościami wychowawczymi, nieprawidłowymi relacjami z członkami rodziny, ale i nauczycielami czy rówieśnikami, ponadto w nieakceptowaniu i nieprzestrzeganiu norm społecznych regulujących postępowanie w środowiskach, w których dzieci przebywają.

Podsumowując powyższą analizę trudności wychowawczych przejawianych przez dzieci z rodzin migracyjnych w środowisku rodzinnym, należy stwierdzić, że dzieci doświadczające rozłąki z rodzicami na skutek ich migracji zarobkowej, obok prawidłowych zachowań, demonstrowały także aspołeczne postawy w domu i najczęściej kłamały, spożywały alkohol i były agresywne werbalnie w stosunku do członków rodziny. Niepokojący jest fakt, iż badane dzieci były inicjatorami aktów agresji fizycznej, kierowanej głównie wobec rodzeństwa. Odnotowano także jednostkowe przypadki agresji rozładowywanej na ojcach, którzy podczas odwiedzin rodziny w Polsce, stawali się ofiarami swoich nastoletnich dzieci. Najwięcej zaburzeń u dzieci występowało przy migracji trwającej powyżej 12 miesięcy, która była udziałem zarówno ojców, jak i obojga rodziców. Zachowania aspołeczne głównie przejawiali chłopcy w wieku 16 lat, posiadający przeciętną i złą sytuację materialną. Wyniki badań własnych wykazały, że najczęściej nieakceptowaną i nieprzestrzeganą normą regulującą zachowanie w domu rodzinnym była norma posłuszeństwa, a w jej obszarze niewypełnianie obowiązków domowych. Należy jednak podkreślić, że weryfikowane trudności wychowawcze w środowisku rodzinnym nie były udziałem wszystkich badanych dzieci.

## BIBLIOGRAFIA

- Bułka B. (1999), *Dzieci i młodzież a problem niktynizmu, alkoholizmu i narkomanii*, w: M. Dudzikowa, T. Borowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, Poznań: Eruditus s.c.
- Cekiera C. M. (2001), *Psychologiczno-etyczne aspekty niktynizmu wśród młodzieży*, w: T. Soltysiak, M. Karwowska (red.), *Polska młodzież – zagrożenia, zaburzenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Dutkiewicz W., Szpringer M. (2007), *Spoleczna akceptacja dla ryzykownych zachowań uczniów*. Kielce: Wydawnictwo Magraf.
- Dzieci uciekają z domu, bo chcą być zauważone*, „Wysokie Obcasy”; <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,53581,2099974.html> [dostęp 19.12.2020]
- Fidelus A. (2008), *Gdy rodzice emigrują*, „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Henderson A.D., Sayger T.V., Horne A.M. (2003), *Mothers and sons: a look at the relationship between child behavior problems, marital satisfaction, maternal depression and family cohesion*, “Family Journal”, 11(1)
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: WN PWN
- Kurdek L.A., Fine M.A. (1994), *Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: linear, curvilinear or interactive effects?* Child Development, 65.
- Matyjas B. (2003), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Matza L.S., Kupersmidt J.B., Glenn D.M. (2001), *Adolescents' perceptions and standards of their relationships with their parents as a function of sociometric status*, Journal of Research on Adolescence, 11(3).
- Merrill J.C., Kleber H.D., Schwartz M. (1999), *Cigarettes, alcohol, marihuana, other risk behaviors, and American youth*. Drug and Alcohol Dependence, 56.
- Mitel G. (1999), *Wprowadzenie do psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pacewicz, A. (1999), *Jak pomóc dziecku nie pić?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rostowski J. (1987), *Wpływ jakości małżeństwa rodziców na proces socjalizacji ich dzieci*, „Problemy Rodziny”, 4.
- Rybczyńska D. (1998), *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.

- Sosnowski T. (2003), *Ojciec we współczesnej rodzinie. Programy telewizyjne jako źródło kształtujące określone modele ojcostwa*, w: J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana
- Stasiński K. (2001), *Alkohol w etiologii desocjalizacji i wykołajenia przestępczego młodocianych mężczyzn*, w: T. Sołtysiak, M. Karwowska (red.), *Polska młodzież – zagrożenia, zaburzenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Szymański M.J. (2002), *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Walczak B. (2008), *Migracje poakcesyjne z perspektywy ucznia. Wstępna diagnoza społecznych i pedagogicznych „euro-migracji” rodziców i opiekunów*. Warszawa: Pedagogium
- Walczak B. (2008), *Společne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Warszawa: Pedagogium.
- Wojciechowska J. (1999), *Zachowania antyzdrowotne młodzieży – zagrożenie zdrowia i rozwoju*, w: M. Dudzikowa, T. Borowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*. Poznań: Eruditus s.c.
- Woynarowska B. (2007), *Picie i nadużywanie napojów alkoholowych*. w: J. Mazur (red.), *Status materialny rodziny i otoczenia a samopoczucie i styl życia młodzieży 15-letniej*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

## STRESZCZENIE

Migracja rodziców przyczynia się do rozłąki z dziećmi i może mieć wpływ na jego funkcjonowanie w wielu środowiskach, także i rodzinnym, które jest jednym z fundamentalnych obszarów jego funkcjonowania. Ciekawe zatem wydaje się, jakie rodzaje trudności wychowawczych przejawiają dzieci z rodzin migracyjnych w swoich zachowaniach w środowisku rodzinnym? Odpowiedź na to pytanie stanowiła cel podjętych badań.

**SŁOWA KLUCZOWE:** trudności wychowawcze, dziecko, rodzina migracyjna

## SUMMARY

Migration of parents contributes to the separation from children, which may have an impact on their functioning in many environments, including family one, which is one of the fundamental areas of their functioning. It seems interesting, then, what

kinds of the educational difficulties do the children from the migrant families display in their behaviour in the family environment? The answer to this question was the aim of the undertaken research. Material and methods: The research involved 187 children whose parents were migrating for work, 158 parents, 29 supervisors and 87 teachers. The method of the diagnostic survey and the individual cases was used.

**KEYWORDS:** a child from a temporarily single family, a child from a temporarily single family, educational difficulties

ANNA WINIARCZYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 03.02.2021

Daty recenzji / Revised: 24.09.2021; 11.12.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022



## Wymiar edukacyjny muzealnej aplikacji mobilnej: przypadek Żydowskiego Muzeum Galicja w Krakowie

Educational dimension of the museum's mobile application: the case of the Galicia Jewish Museum in Krakow

DOI 10.25951/9545

### Wstęp

Aplikacje mobilne stanowią rozwiązanie wykorzystywane przez instytucje oraz organizacje działające w różnych sektorach gospodarki (Graham 2012; Gunwoong, Raghu 2014). Tego typu rozwiązania są często wdrażane przez podmioty publiczne, które dostrzegają potrzebę przekazywania za ich pośrednictwem materiałów multimedialnych zainteresowanym odbiorcom (por. Papińska-Kacperek 2016; Manczak, Bajak, 2021). Warto zauważyć, że wykorzystanie nowoczesnych technologii stało się powszechne przede wszystkim w obszarze kształcenia i udostępniania wiedzy (Warzocha, Winiarczyk 2019). Co ważne, ich zastosowanie w tym obszarze wykazują także podmioty należące do sektora organizacji pozarządowych, które prowadzą działalność w sferze kultury. Z jednej strony aplikacje mobilne przyczyniają się do edukacji użytkowników na tematy powiązane z profilem działalności danej organizacji (zob. Manczak i in. 2019). Z drugiej zaś rozwiązania te stanowią jedno z istotnych narzędzi marketingu mobilnego (por. Broeckelmann 2010; Holl, Elzberzhager 2019). Oprogramowania mobilne wykorzystywane są nie tylko w działalności marketingowej różnorodnych podmiotów, ale także w przedsięwzięciach dedykowanym istotnym kwestiom społecznym (Marczyński 2016; Manczak, Bajak 2020). Warto zwrócić uwagę na fakt, że omawiane rozwiązania technologiczne oferują także użytkownikom możliwość poznania szerszego

aspektu kulturowego, w tym zrozumieć siebie oraz otaczającą rzeczywistość (por. Stachurski 2021).

Technologie cyfrowe znajdują zastosowanie między innymi w projektach realizowanych przez krajowe muzeach zajmujące się problematyką historii Żydów. Interakcje za ich pośrednictwem traktowane są jako rodzaj wsparcia dla odwiedzających w trakcie wizyty w instytucji kultury (zob. Cochoy i in. 2020). Przykładowo aplikacje mobilne umożliwiają gościom muzealnym angażowanie się w historię opowiedziane na wystawie, uzupełniając tradycyjne eksponaty i wprowadzając w tematykę dziedzictwa Żydów czy też kwestie związane z ich zagładą (por. Brown, Waterhouse-Watson 2014).

Celem artykułu jest zidentyfikowanie sposobów wykorzystania aplikacji mobilnych w działalności edukacyjnej Żydowskiego Muzeum Galicja (ŻMG). Na potrzeby prowadzonych rozważań zdecydowano się zrealizować badania jakościowe, posługując się metodą studium przypadku. W ramach badań przeprowadzono wywiad pogłębiony z przedstawicielem ŻMG, przeanalizowano dostępne aplikacje omawianej instytucji oraz dostępną literaturę na ten temat.

### Aplikacje mobilne a edukacja na temat żydowskiego dziedzictwa

Muzea zorientowane na edukację na temat żydowskiego dziedzictwa, a w szczególności poruszające kwestie związane z Holocaustem, stanowią przykład podmiotów, których celem jest głębokie zrozumienie historii przez pryzmat osobistych doświadczeń podczas zwiedzania wystaw (MacDonald 2005; Craig Wight 2020). Umożliwienie właściwej percepcji miejsc czy też pamiątek kultury żydowskiej przez osoby wizytujące może być rozpatrywane jako szczególnie trudne zadanie (Miglietta, Boreo 2012, Gajderowicz 2016). Wymaga bowiem głębokiej refleksji nad sposobem prezentacji muzealiów, właściwego doboru metod edukacji odbiorców oraz starannego wyboru odpowiednich technologii multimedialnych (Cowan Maitles 2016). Zasoby cyfrowe, aplikacje mobilne oraz materiały udostępniane w sieci internetowej mogą być z powodzeniem wykorzystywane w narracji muzealnej, przy uwzględnieniu głęboko emocjonalnego charakteru przekazywanych treści, jak również stosownego dopasowania sposobu ich transmisji (por. Ziółkowska-Weiss 2013).

W ostatnim czasie aplikacje mobilne stały się popularnym rozwiązaniem w obiektach muzealnych (por. Drotner i in. 2019, Miluniec, Swacha 2020). Co ważne, są one wciąż rozwijane i udoskonalane (por. Nunes, Mayer 2014; Law i in. 2018). Najczęściej aplikacje mobilne wykorzystywane są do prezentacji oferty danej placówki kultury, zwrócenia szczególnej uwagi na ekspozycje czy też budowania zaangażowania odbiorców (por. Baggesen 2015; Iranowska 2020). W instytucjach muzealnych oprogramowania te pełnią różnorodne zadania, jednakże z reguły cele ich wdrożenia koncentrują się wokół funkcji edukacyjnej. Funkcja ta jest uzupełniana przez inne dodatkowe funkcje dostępne w ramach oprogramowania (m.in. informacyjno-komunikacyjna, rozrywkowa, promocyjna). Warto zauważyć, że w przypadku instytucji zogniskowanych wokół kultury żydowskiej i wytworów jej dziedzictwa kulturowego, technologie cyfrowe z powodzeniem mogą kształcić przez zabawę. Jednakże w przypadku placówek muzealnych skupiających się wokół tematyki Holocaustu misja dydaktyczna powinna jedynie być dyskretnie wspierana przez wirtualne rozwiązania, koncentrując się wokół ich funkcji edukacyjnych, nie zaś rozrywkowych (por. Kansteiner 2018).

Jednocześnie należy odnotować fakt, że osoby odwiedzające miejsca związane z Holocaustem mają szereg oczekiwań dotyczących intensywności doznań emocjonalnych w tych miejscach. Przede wszystkim żywią one przekonanie, że wizyta poruszy je do głębi, zapisze się głęboko w pamięci, jak również będzie stanowić okazję do skonfrontowania wcześniej zdobytej wiedzy na temat zagłady Żydów (zob. Kidron 2013, Fracapane, Haß 2014). W tym kontekście zadaniem muzeów jest nie tylko kształcić, ale również przestrzegać społeczeństwo i zapobiegać podobnym tragediom w przyszłości (Glanz 1999, Wogenstein 2015). Znaczenie wyróżnionych zadań jest wzmacniane poprzez ważną rolę tego rodzaju instytucji w procesie ewolucji poznawczej człowieka, zarówno w kontekście indywidualnej jednostki, jak i na poziomie społeczeństwa (Rosewall 2017; Wróblewski 2018).

Instytucje zajmujące się badaniem problematyki żydowskiego dziedzictwa podejmują próbę wdrożenia rozwiązań mobilnych, których zadaniem jest realizacja funkcji edukacyjnych czy też innych sposobów umożliwiających doświadczanie historii. Podejmowanie tego typu inicjatyw wspierają współczesne technologie, które przyczyniają się do propagowania ważkich zagadnień społecznych. Ich egzemplifikacją są projekty realizowane przez ŻMG dotyczące aplikacji mobilnych.

## Metodyka badań własnych

Kluczowym celem artykułu jest zidentyfikowanie sposobów wykorzystania aplikacji mobilnych w działalności edukacyjnej ŻMG. Ze względu na specyfikę prowadzonych rozważań podjęto decyzję o posłużeniu się metodą studium przypadku. Jest ona wykorzystywana w celu wyjaśniania przyczyn, rezultatów oraz uwarunkowań zjawisk, a także sposobów funkcjonowania procesów i obiektów poprzez ich szczegółowy opis (Matejun 2012). Na potrzeby prowadzonych badań opracowano następujące cele szczegółowe:

- identyfikowanie kierunków zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w badanej instytucji muzealnej,
- wskazanie głównych odbiorców aplikacji mobilnych ŻMG,
- rozpoznanie celów edukacyjnych wpisanych w projekty powiązane z aplikacjami mobilnymi instytucji, w tym ocena stopnia ich realizacji.

Aby pozyskać materiał empiryczny w ramach studium przypadku przeprowadzono wywiad pogłębiony z przedstawicielem ŻMG, zbadano specyfikę i działanie aplikacji mobilnych tej instytucji oraz przeanalizowano dotychczasowe publikacje na ich temat. Szczegółowa analiza potencjału omawianych rozwiązań była możliwa dzięki zastosowaniu techniki indywidualnego wywiadu pogłębionego. W trakcie prowadzenia badań wyodrębnia się schemat wątków teoretycznych, które stanowią integralne elementy scenariusza wywiadu. Dane pozyskiwane są od jednego respondenta, bez udziału osób trzecich (Minichiello i in. 2008; Morris 2015). Podczas przeprowadzonych badań posłużono się scenariuszem, który miał ustrukturyzowaną strukturę. Oznaczało to, że pytania były zadawane zgodnie z określoną wcześniej kolejnością (Brinkmann, Kvale 2018; Olejnik i in. 2018). Wywiad zorganizowano online w czasie rzeczywistym<sup>1</sup>. W trakcie prowadzenia badań przyjęto, że w warunkach obowiązujących obostrzeń epidemicznych w związku z pandemią COVID-19 tego rodzaju podejście pozwoli uzyskać dane ściśle korelujące z zagadnieniami, które objęto analizą. Podczas wywiadu uzyskano obszerny materiał pierwotny, który został poddany transkrypcji. Wypowiedzi respondenta zakodowano w celu ich analizy wizualnej. Indywidualny wywiad pogłębiony przeprowadzono w marcu 2021 roku z przedstawicielem ŻMG. Warto nadmienić, że ekspert uczestniczący w badaniach był odpowiedzialny za funkcjonowanie aplikacji mobilnych w wyróżnionej placówce kultury. Zastosowane podejście stworzyło możliwość głębszego zrozumienia specyfiki

---

<sup>1</sup> W tym celu wykorzystano platformę Zoom.

rozpatrywanych zagadnień, a co za tym idzie pełniejszej realizacji założonego celu badawczego (zob. Silverman 2015). Na kanwie uzyskanych danych pierwotnych oraz analizy danych wtórnych ustosunkowano do wyżej przedstawionych celów, w tym sformułowano konkluzje badawcze.

## Aplikacje mobilne w Żydowskim Muzeum Galicja

Żydowskie Muzeum Galicja założono w 2004 roku w celu ukazania kultury, historii narodu żydowskiego oraz upamiętnienia ofiar Holokaustu (zob. Weber i in. 2021). Warto podkreślić, że oferta kulturalna instytucji ma głównie wymiar edukacyjny. Poza wystawami muzealnymi realizowane są wszechstronne programy wpisujące się w zakres prowadzonej działalności. Szczególnym zainteresowaniem odwiedzających cieszą się „spotkania ze świadkami”. W roli ich prelegentów występują osoby, które przeżyły zagładę. Na tego rodzaju spotkania zapraszane są także osoby uhonorowane odznaczeniem Sprawiedliwy wśród Narodów Świata (Manczak 2014). Należy nadmienić, że ŻMG ściśle współpracuje z organizatorami Festiwalu Kultury Żydowskiej. W konsekwencji gros przedsięwzięć festiwalowych odbywa się w jego siedzibie.

Na wystawie badanej instytucji muzealnej zgromadzono fotografie ukazujące dzie dzictwo kultury żydowskiej na terenie Galicji. Instytucja prowadzi także działalność edukacyjną, skoncentrowaną na ukazaniu historii żydowsko-polskiej w szerokim kontekście. Jej działalność wspierają dwie aplikacje mobilne: Żydowskie Muzeum Galicja oraz Photographs from Jewish Poland. Dodatkowo w instytucji rozpoczyna się trasa śladami Teofili Silberring, wspierana przez aplikację edukacyjną opracowaną przez organizację CENTROPA. Pierwsza z wyróżnionych aplikacji pomaga użytkownikowi podczas zwiedzania muzeum, dostarczając podstawowych informacji o placówce, wystawach oraz eksponatach. Omawiane oprogramowanie głównie pełni funkcję audioprzewodnika w trakcie wizyty w przestrzeni muzealnej. Zatem można uznać, że w ten sposób realizowane są następujące funkcje:

- edukacyjna – przekazuje wiedzę na temat ekspozycji, angażuje odbiorcę w zwiedzanie,
- informacyjno-komunikacyjna – dostarcza informacje dotyczące muzeum, wydarzeń kulturalnych oraz aktualności,
- promocyjna – zachęca do odwiedzenia nowych wystaw w placówce, w tym udziału w organizowanych wydarzeniach muzealnych.

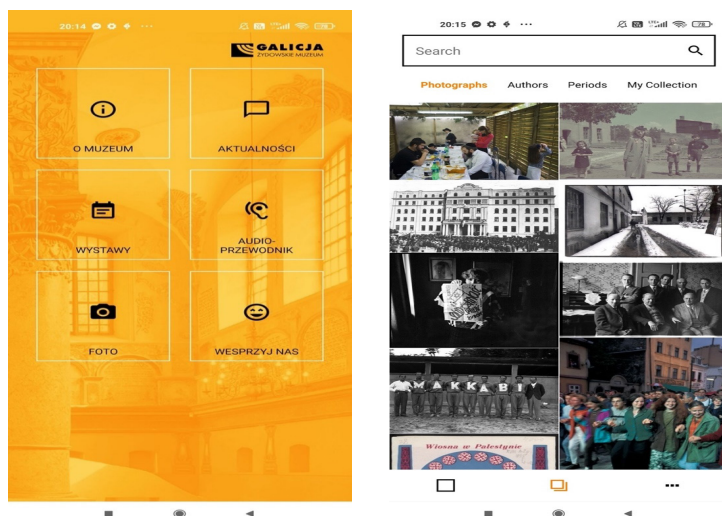
Z kolei aplikacja Photographs from Jewish Poland zwraca uwagę na fotografie z żydowskich społeczności Polski, które wykonano zarówno w przeszłości, jak i współcześnie. Prezentowane obrazy przybliżają historię oraz pokazują aktualne zmiany w krajobrazie Galicji w odniesieniu do poprzednich okresów historycz-

nych. Zdjęcia zostały opatrzone opisami, które umożliwiają określenie tła ich powstania czy też umiejscowienia w wybranym okresie historycznym. Przygotowane materiały fotograficzne mogą być udostępniane za pośrednictwem mediów społecznościowych. Należy nadmienić, że użytkowanie tej aplikacji nie jest połączone ze zwiedzaniem wystawy. Omawiana aplikacja głównie realizuje następujące funkcje:

- edukacyjną – dostarcza wiedzy na temat dziedzictwa społeczności żydowskiej oraz relacji polsko-żydowskich,
- promocyjną – poprzez możliwość udostępniania zdjęć pozwala na eksponowanie tematów istotnych społecznie, w tym informacje o projekcie i muzeum promują samą placówkę, zachęcając do jej odwiedzenia w przeszłości.

W 2020 roku łączna liczba unikalnych użytkowników omawianej aplikacji kształtowała się na poziomie 1998 osób<sup>2</sup>.

Pierwsza z wyżej przedstawionych aplikacji jest ściśle połączona z muzeum, wspierając gościa podczas wizyty w placówce. Z kolei drugie rozwiązanie skupia się na edukacji historycznej bez konieczności odwiedzania instytucji. Można uznać, że aplikacja Photographs from Jewish Poland oferuje możliwości, które mogą być wykorzystane w różnorodnych projektach realizowanych w trybie zdalnym.



Rys. 1. Widok ekranu głównego aplikacji Żydowskie Muzeum Galicja (a) i Photographs from Jewish Poland (b)

Źródło: opracowanie własne.

<sup>2</sup> Dane udostępnione przez muzeum, w tym obrazujące użytkowników systemów Android i IOS.



Ostatni program to aplikacja stworzona przez organizację CENTROPA we współpracy z Żydowskim Muzeum Galicja. Jest to projekt w trakcie realizacji, który dopiero jest rozwijany. Program prowadzi użytkownika śladami Teofili Silberring po krakowskim Kazimierzu, opisując jej historię oraz ważne dla niej miejsca. Aplikacja pełni następujące funkcje:

- edukacyjną – przekazuje wiedzę na temat krakowskiego Kazimierza, historię Teofili Silberring oraz pomaga zachować pamięć o żydowskim dziedzictwie w Polsce,
- promocyjną – zachęca do odwiedzenia miejsc znajdujących się na drodze użytkownika, które są ważne dla historii i kultury żydowskiej.

Aplikacja ta angażuje użytkownika w spacer po Krakowie, trasa rozpoczyna się w Żydowskim Muzeum Galicja.

### Dyskusja wyników uzyskanych w toku badań

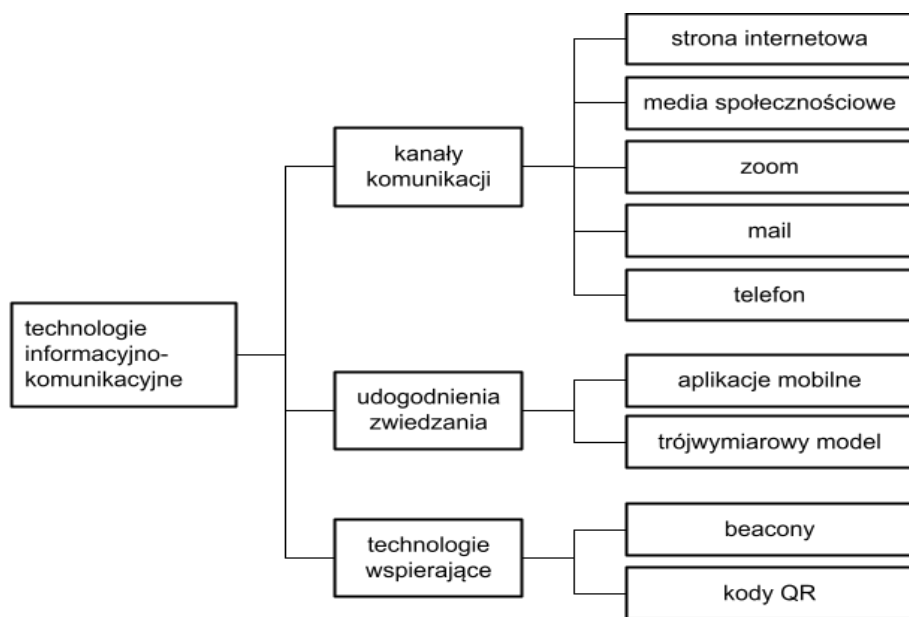
Wypowiedzi respondenta uczestniczącego w wywiadzie potraktowano jako formy opisu pewnej zewnętrznej rzeczywistości (np. faktów, wydarzeń), jak również doświadczenia wewnętrznego (np. uczuć, znaczeń). W trakcie przeprowadzania wywiadu podjęto próbę nie tylko wchodzenia w sytuację społeczną zaaranżowaną na potrzeby dyskusji, lecz także przyglądania się ważkim kwestiom powiązanim z przedmiotem badań w ich celu głębszego uszczegółowienia (zob. Denzin, Lincoln 2017).

Na podstawie wyników przeprowadzonego wywiadu postanowiono zarysować kierunki zastosowania technologii komunikacyjno-informacyjnych w ŻMG. W konsekwencji ustalono, że grupę wyróżnionych technologii tworzą kanały komunikacji, rozwiązania z obszaru udogodnień zwiedzania oraz te o charakterze wspierającym (rys. 2). Warto zaznaczyć, że w opinii respondenta są one „[...] najlepszym narzędziem do pokazywania historii żydowskiej [...] opowiadania o Holokauście [...], gdy mamy bezpośredni kontakt z odwiedzającymi”. Jednak analizowana instytucja prowadzi działalność za pośrednictwem różnorodnych kanałów medialnych. W związku z tym można uznać, że podejmuje wyzwanie prowadzenia dialogu z odwiedzającymi, korzystając z dostępnych możliwości. Tego rodzaju rozwiązania mają także zastosowanie w przestrzeni muzealnej „[...] używamy technologii nowych na naszych wystawach, w większym lub mniejszym zakresie”. Należy podkreślić, że od początku istnienia ŻMG wśród osób wizytujących instytucję dominują goście zagraniczni.



Niniejsze uwarunkowanie motywuje muzeum do podejmowania aktywnej działalności za pośrednictwem wirtualnych kanałów komunikacji.

Na kanwie wypowiedzi respondenta można wnioskować, że istotnym rodzajem technologii informacyjno-komunikacyjnych opracowanych przez instytucję są te z nich, które stanowią przykład rozwiązań pełniących funkcję udogodnień w trakcie zwiedzania wystawy. Zadania te realizowane są za pośrednictwem aplikacji mobilnych. Instytucja pracuje także nad rozwiązaniem, które umożliwi wirtualne zwiedzanie ekspozycji „[...] budujemy po prostu taki trójwymiarowy model muzeum, który będzie dostępny w sieci. Będzie można zwiedzać nasze wystawy wklukując się po prostu w muzeum”. Przywołany projekt nawiązuje do koncepcji muzeów wirtualnych, które odtwarzają nie tylko wygląd prezentowanych zabytków czy eksponatów, ale również przestrzeni muzealnych przy wykorzystaniu grafiki 3D lub technologii panoram sferycznych (zob. Zachara 2016).



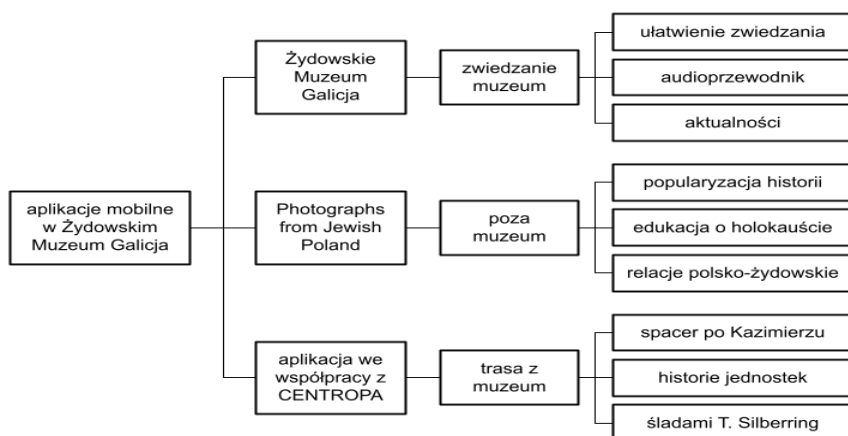
Rys. 2. Technologie informacyjno-komunikacyjne w Żydowskim Muzeum Galicja

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnią grupą wyróżnioną wśród technologii informacyjno-komunikacyjnych są beacons oraz kody QR. W opinii respondenta beacons nie znajdują szerokiego zastosowania wśród zwiedzających. Można to uzasadnić tym, że „[...] żeby móc z tego korzystać, trzeba ściągnąć aplikację muzeum, czyli to jest pierwszy krok, który trzeba wykonać. To nie działa w inny sposób”. Z kolei kody QR pozwalają ściągnąć dostępne aplikacje muzealne.

Kluczowa część przeprowadzonego wywiadu dotyczyła aplikacji mobilnych opracowanych przez ŻMG. W toku dyskusji ustalono, że instytucja oferuje dostęp do trzech rozwiązań mobilnych (rys. 3). Aplikacja Galicja Żydowskie Muzeum „[...] ma taką funkcję audioprzewodnika po wystawie, jeżeli nie chce się czytać podpisów do wystawy, bo chce się usłyszeć głos akurat twórcy kuratora wystawy w sensie autora tekstu Jonathana Webera”. Należy nadmienić, że jest to rozwiązanie, które jest dostępne dla zwiedzających od dłuższego czasu.

Aplikacja Photographs from Jewish Poland została przygotowana w ramach konkursu Dyplomacja publiczna 2020 – nowy wymiar. Warto podkreślić, że od samego początku był to projekt skierowany do użytkowników zagranicznych. Wynikało to z uwarunkowań konkursu oraz celów przyjętych przez jego organizatorów. Kolejna aplikacja ŻMG „[...] była przeznaczona dla obcokrajowców i to wynikało z samej formuły grantów, w ramach których była realizowana. To były działania, które miały promować wiedzę, zainteresowanie, doświadczenia [...] tego programu polsko-żydowskiego wśród obcokrajowców”. W opinii respondenta wyróżniony konkurs „[...] kładł nacisk w obliczu pierwszych fal pandemii [...] na realizowanie projektów, które będą funkcjonowały w takim trybie onlinowym”.



Rys. 3. Aplikacje mobilne dostępne w Żydowskim Muzeum Galicja

Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, że aplikacja Photographs from Jewish Poland stanowi konsekwencję kluczowych działań podejmowanych przez ŻMG. Respondent zauważył, że „[...] jesteśmy muzeum [...] fotograficznym, które zajmuje się przede wszystkim fotografią, którego założycielem<sup>3</sup> był fotograf, które ma dość dużą wiedzę i doświadczenie w projektach związanych z fotografią, które ma kontakty z archiwami, które ma kontakt z fotografiami, które ma kontakty z badaczami dziedzictwa pokazywanego przez fotografię”. Wskutek tego muzeum postrzega działania realizowane w ramach tej aplikacji jako projekt wieloletni, w tym wyróżniający się na tle innych tego rodzaju dostępnych rozwiązań „[...] celem [...] jest stworzenie pewnej bazy danych fotografii, fotografów i treści, które opowiadają o historii żydowskiej w Polsce”. W opinii respondenta jej oryginalność polega na tym, że „[...] postanowiliśmy zrobić aplikację, która jest w jakiś sposób wzorowana [...] takich portalach czy [...] systemach e-learningowych, które dostarczają [...] porcję informacji regularnie [...], na bardzo ograniczony konkretny temat, a z czasem powstaje jakby duża ilość materiału, wiedzy, która może być przekazywana”.

Respondent zwrócił także uwagę na kluczowy cel realizowany za pośrednictwem analizowanej aplikacji. Cel ten dotyczy problematyki popularyzacji wiedzy na temat historii Żydów w Polsce. W opinii muzeum będzie to możliwe dzięki stworzeniu bazy fotografii oraz projektów fotograficznych. Należy dodać, że funkcjonowanie aplikacji pokrywa się z założeniami statutowymi ŻMG, które koncentrują się na „[...] skontaktowaniu Holokaustu, skontaktowaniu zagłady Żydów, która wydarzyła się w Polsce w ciągu kilku lat”. Tego rodzaju zagadnienia podejmowane są w ramach wystawy stałej pt. Śladami Pamięci. Współczesne spojrzenie na żydowską przeszłość Polski. Jednak jest to projekt zamknięty. Natomiast aplikacja Photographs from Jewish Poland postrzegana jest przez muzeum jako sposób „[...] konceptualizacji tej historii”, który może być ciągle realizowany oraz udoskonalany.

Analizowane rozwiązanie mobilne pełniło także szereg innych funkcji w dobie pandemii COVID-19. Za jego pośrednictwem „[...] utrzymywano kontakt ze światem [...] jako dodatkowy kanał, który miałby funkcjonować jako kanał komunikacyjny, edukacyjny”. Respondent podzielił się także swoimi spostrzeżeniami odnośnie celów, których nie udało się osiągnąć w wyniku udostępnienia aplikacji. Na etapie projektowania rozwiązania zakładano, że „[...] będzie ono mogło być wykorzystywane przez nauczycieli, którzy mogą sobie taką aplikację czy edukatorów [...] zainstalować. I jak sobie przeklikają albo wpiszą

<sup>3</sup> Muzeum zostało powołane przez fotografa Ch. Schwarza.

w wyszukiwarce syjonizm, to [...] wyskoczą im jakieś treści. Być może będą mogli na podstawie krótkich informacji [...] albo coś zrobić albo zadać jakieś zadanie albo poprosić o wykonanie czegoś w związku z tą aplikacją”. Zdaniem respondenta kluczowym utrudnieniem, które uniemożliwiło sprawdzenie tej funkcjonalności, w tym zainteresowania nią wśród potencjalnych użytkowników, były obostrzenia epidemiczne. Sytuacja społeczna naznaczona znaczną dawką niepewności oraz brakiem możliwości nawiązania kontaktów interpersonalnych czy też spopularyzowania aplikacji nie sprzyjała dotarciu do nowych odbiorców.

Warto podkreślić, że aplikacja Photographs from Jewish Poland jest dostępna w języku angielskim. Respondent zauważył, że „[...] była promowana za pośrednictwem mediów elektronicznych [...] przez portal Facebook przez [...] zaprzyjaźnione aplikacje, przez artykuły ukazujące się w języku angielskim”. Z obserwacji poczynionych przez muzeum wynika, że aplikacją zainteresowali się Amerykanie „[...] zadziałała w Stanach Zjednoczonych, które były jednym z tych głównych naszych miejsc docelowych i to może wynikać z tego, że promocja była tak lokalizowana, żeby wyświetlała się reklama na Facebooku [...] ludziom mieszkającym w Nowym Jorku, San Francisco, Bostonie”. Respondent potwierdził, że głównymi użytkownikami aplikacji są mieszkańcy USA.

Integralną częścią treści udostępnianych za pośrednictwem aplikacji są zdjęcia dotyczące Holokaustu. Zdaniem respondenta „[...] pokazujemy takich zdjęć mniej, nie chcemy też epatować jakby Holokaustem w tej aplikacji często. Natomiast dla nas istotny był ten komponent tekstowy i on jest jakby tak samo ważny jak fotografia”. W założeniach koncepcyjnych rozwiązania przyjęto, że zdjęcie powinno stanowić pretekst do przeczytania niezbyt długiego tekstu. Aplikacja ŻMG działa na podobnych zasadach jak aplikacja Dailyart lub inne rozwiązania wspomagające naukę języków obcych.

Ostatnie wyróżnione rozwiązanie mobilne oferowane przez analizowane muzeum jest wynikiem współpracy z organizacją CENTROPA<sup>4</sup>. W styczniu 2020 roku została otwarta kolejna wystawa pt. „Dziesięć polskich miast – Dziesięć żydowskich historii”. Jej bohaterami są Żydzi mieszkający w granicach II Rzeczypospolitej. Jedną z bohaterek przywołanej wystawy jest Teofila Silbering, która wywodziła się z Krakowa. Częścią tej wystawy jest „[...] aplikacja mobilna, która zabiera odwiedzających śladami Teofili Silbering na wycieczkę po Krakowie”. Użytkownik pobierając kod QR „[...] może go sobie ściągnąć

<sup>4</sup> Austriacka organizacja zajmująca się badaniem XX-wiecznej historii Żydów europejskich w sposób interdyscyplinarny.

[...] nawet nie jest aplikacja do ściągnięcia, kod prowadzi na stronę internetową i po śladach tej strony internetowej można wybrać się na wycieczkę po Krakowie”. W trakcie wywiadu respondent zauważył, że jest to rozwiązanie, które jest w fazie rozwoju i nie stanowi wersji finalnej. Kontynuacja zwiedzania poza murami muzeum stanowi ciekawy przykład poszukiwania możliwości poprzez doświadczenie historii w miejscach autentycznych czy też bezpośrednio związanych z ich mieszkańcami.

## Podsumowanie

Projekty edukacyjne stanowią integralną część działalności współczesnych muzeów. Mogą one być realizowane oraz wspierane w ramach dostępnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Konkludując, należy dodać, że implementacja aplikacji mobilnych w działalności instytucji muzealnych stanowi także istotny obszar badań z punktów widzenia rozważań teoretycznych oraz praktyki gospodarczej. Co więcej, niniejsza problematyka pozwala zarysować ważne kwestie korespondujące z szeroko zarysowaną aktywnością podejmowaną przez współczesne muzea. Pozostaje także aktualnym tematem dyskusji nauk społecznych.

Celem podjętych badań było zidentyfikowanie sposobów wykorzystania aplikacji mobilnych przez ŻMG. Na kanwie analizy uzyskanego materiału badawczego można stwierdzić, że w opinii przedstawiciela analizowanego muzeum aplikacje te pełnią funkcję rozwiązań, które wspierają zwiedzających w trakcie wizyty, oferując dostęp do istotnych oraz ciekawych informacji o charakterze edukacyjnym. ŻMG udostępnia publiczności dwie aplikacje mobilne, dodatkowo oferta została poszerzona o jeszcze jedno rozwiązanie opracowane w ramach nowej wystawy. Ta ostatnia propozycja zachęca użytkowników do spaceru ulicami zabytkowej dzielnicy Krakowa, która była zamieszkiwana przez Żydów. Jest przykładem edukacji poprzez doświadczenie, jak również poszerzeniem spektrum możliwości w zakresie poznawania historii lokalnych społeczności.

Użytkownikami aplikacji mobilnych ŻMG mogą być osoby wizytujące instytucje lub korzystające z zasobów cyfrowych w trybie zdalnym. Ustalono także, że aplikacje te odgrywają kluczową rolę w różnorodnych projektach muzealnych, jak również wykorzystywane są w realizacji przedsięwzięć edukacyjnych, jedno z nich skierowane jest głównie do użytkowników zagranicznych.

ŻMG podejmuje działania związane z doskonaleniem aplikacji mobilnych. Jednak zdaniem przedstawiciela muzeum niektóre funkcjonalności w ramach opracowanych rozwiązań mobilnych nie były możliwe do zweryfikowania z powodu trwania pandemii COVID-19.

## BIBLIOGRAFIA

- Baggesen R. (2015), *Mobile Museology. An Exploration of Fashionable Museums, Mobilisation, and Trans-Museal Mediation*, Copenhagen: University of Copenhagen.
- Brinkmann S., Kvale S. (2018), *Doing Interviews*, Thousand Oaks: SAGE.
- Broeckelmann P. (2010), *Exploring consumers' reactions towards innovative mobile services*, „Qualitative Market Research: An International Journal”, 13 (4), s. 414–429. Doi: 10.1108/13522751011078827.
- Brown A., Waterhouse-Watson D. (2014), *The Future of the Past: Digital Media in Holocaust Museums*, „Holocaust Studies”, 20(3), s. 1–32. doi: 10.1080/17504902.2014.11435374.
- Cochoy F., Licoppe Ch., Petersson McIntyre M., Sörum N. (2020), *Digitalizing consumer society: equipment and devices of digital consumption*, „Journal of Cultural Economy”, 13 (1), s. 1–11. doi: 10.1080/17530350.2019.1702576
- Cowan P., Maitles H. (2016), *Understanding and Teaching Holocaust Education*, London: SAGE.
- Craig Wight A. (2020), *Visitor perceptions of European Holocaust Heritage: A social media analysis*, „Tourism Management”, 81, s. 104142. doi: 10.1016/j.tourman.2020.104142.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2017), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, London: SAGE.
- Drotner K., Dziekan V., Parry R., Schröder K. (2019), *The Routledge Handbook of Museums, Media and Communication*, London: Routledge.
- Fracapane K., Haß M. (2014), *Holocaust education in a global context*, Paris: UNESCO.
- Gajderowicz M. (2016), *Rola wychowawców, pedagogów i nauczycieli w przekazie prawdy historycznej o niemieckich obozach koncentracyjnych w Polsce*, „Studia Pedagogiczne” 27, s. 61–69.
- Glanz J. (1999), *Ten Suggestions for Teaching the Holocaust*, „The History Teacher”, 32(4), s. 547–565
- Graham B. (2012), *Transforming museums in the twenty-first century*, Routledge: London–New York.
- Gunwoong L. Raghu S. (2014), *Determinants of mobile apps' success: evidence from the app store market*, „Journal of Management Information Systems”, 3(2), s. 133–170. doi: 10.2753/MIS0742-1222310206.



- Holl K., Elzberzhager F. (2019), *Mobile application quality assurance*, „Advances in Computers”, 112, s. 1–77. doi: 10.1016/bs.adcom.2017.12.001.
- Iranowska J. (2020), *One mobile app – seven art museums: A case study of Kunstporten*, „Nordic Museology”, nr 2, s. 67–81.
- Kansteiner W. (2018), *The Holocaust in the 21st Century: Digital Anxiety, transnational Cosmopolitanism, and Never Again Genocide Without Memory*, w: A. Hoskins (red.), *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition* (110–140), Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Kidron C.A. (2013), *Being there together: Dark family tourism and the emotive experience of copresence in the Holocaust Past*, „Annals of Tourism Research”, 41, s. 175–194.
- Law R., Cheng Chu Chan I., Wang L. (2018), *A comprehensive review of mobile technology use in hospitality and tourism*, „Journal of Hospitality & Management”, 27 (2), s. 626–648, doi: 10.1080/19368623.2018.142.
- MacDonald S. (2005), *Accessing audiences: Visiting visitor books*, „Museum & Society”, 3(3), s. 119–136.
- Manczak I. (2014), *Kreowanie oferty turystycznej przez instytucje muzealne Krakowskiego Kazimierza*, w: Z. Kruczek, W. Banasik (red.), *Dynamika przemian rynku turystycznego*, Warszawa: Wyższa Szkoła Turystyki i Języków Obcych, s. 151–161.
- Manczak I., Bajak M. (2020), *Beacons w muzeach: przypadek osób z niepełnosprawnością sensoryczną*, „Studia Pedagogiczne” 36, s. 65–83, doi: 10.25951/4380
- Manczak I., Bajak M. (2021), *Mobile Sightseeing Applications: the Example of Mazowieckie Rezerваты Przyrody*, „Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization and Management Series”, 151, s. 387–401.
- Manczak I., Sanak-Kosmowska K., Bajak M. (2019), *Reasons to use beacon technology as a tool to study audience behaviour in museums*, „Cultural Management: Science and Education”, 3 (2), s. 83–94, doi: 10.30819/cmse.3-2.05.
- Marczyński K. (2016), *Aplikacje mobilne jako nowa forma komunikacji społecznej i religijnej*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, 15, s. 67–84.
- Matejun M. (2012), *Metoda studium przypadku – egzemplifikacja wykorzystania w naukach o zarządzaniu*, „Studia Ekonomiczne Regionu Łódzkiego”, 7, s. 349–366.
- Miglietta A., Boreo F. (2012), *Museum management and visitors book: there might be a link?*, „Museologia Scientifica”, 6(1–2), s. 91–98.
- Miluniec A., Swacha J. (2020), *Museum Apps Investigated: Availability, Content and Popularity*, „e-Review of Tourism Research”, 17(5), s. 764–776.
- Minichiello V., Aroni R., Hays T.N. (2008), *In-depth Interviewing: Principles, Techniques, Analysis*, Melbourne: Pearson Education Australia.
- Morris A. (2015), *A Practical Introduction to In-depth Interviewing*, Thousand Oaks: SAGE.
- Nunes M., Mayer V. (2014), *Mobile technology, games and nature areas: the tourist perspective*. „Tourism & Management Studies”, 10 (1), s. 53–58.



- Olejnik I., Kaczmarek M., Springer A. (2018), *Badania jakościowe. Metody i zastosowania*, Warszawa: CeDeWu.
- Papińska-Kacperek J. (2016), *Miejskie aplikacje mobilne w turystyce kulturowej w Polsce*, „Turystyka Kulturowa” 2, s. 67–85.
- Rosewall E. (2017), *Arts in the twenty-first century: change and challenge*, „Cultural Management: Science and Education” 1(2), s. 9–16, doi: 10.30819/cmse.1-2.01.
- Silverman D. (2015), *Interpreting Qualitative Data*, Thousand Oaks: SAGE.
- Stachurski M. (2021), *Między dewaloryzacją kultury a dewaloryzacją wykształcenia – analiza problemu na przykładzie wybranych zagadnień z humanistyki i nauk społecznych*, „Świat i Słowo”, 36(1), s. 263–374, doi: 10.5604/01.3001.0014.7920
- Warzocha T., Winiarczyk A. (2019), *Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Studia Pedagogiczne” 32, 125–151. doi: 10.25951/3824.
- Weber J., Schwarz Ch., Francisco J. (2021), *Śladami pamięci. Dziedzictwo żydowskie polskiej Galicji*. Kraków: Żydowskie Muzeum Galicja.
- Wogenstein S. (2015), *Holocaust Education and Human Rights Education Reconsidered: A Response to Anja Mihr*, „Journal of Human Rights”, 4, s. 545–553. doi: 10.1080/14754835.2015.1075381.
- Wróblewski Ł. (2018), *Consumer behaviour in the market of cultural services*, „American Journal of Arts Management”, 1, s. 1–13.
- Zachara T. (2016), *Technologia cyfrowa w muzeach narracyjnych na przykładzie Muzeum Powstania Warszawskiego i Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN*, „Zagadnienia Informacji Naukowej – Studia Informacyjne”, 54(2), s. 94–118.
- Ziółkowska-Weiss K. (2013), *Ewolucja tradycyjnych funkcji muzeum w narracyjne muzea multimedialne na przykładzie muzeum Fabryka Emalia Oskara Schindlera*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, 9, s. 162–174.

## STRESZCZENIE

Technologie informacyjno-komunikacyjne znajdują szerokie zastosowanie w działalności instytucji muzealnych. Pośród nich szczególną rolę odgrywają aplikacje mobilne, które mogą usprawnić i urozmaicić zwiedzanie ekspozycji, w tym zwiększyć zaangażowanie publiczności wizytującej instytucje kultury. Tego rodzaju rozwiązania umożliwiają także realizację różnorodnych przedsięwzięć oraz projektów edukacyjnych. Kluczowym celem opracowania jest zidentyfikowanie sposobów wykorzystania aplikacji mobilnych w działalności edukacyjnej Żydowskiego Muzeum Galicja w Krakowie. W artykule zwrócono szczególną uwagę na możliwości oferowane przez analizowane rozwiązania technologiczne w działalności edukacyjnej na temat żydowskiego dziedzictwa. W dalszej części opracowania przedstawiono wyniki badań jakościowych.

Podjęty temat został przedyskutowany w ramach metody studium przypadku rozszerzonego o wyniki wywiadu pogłębionego, który przeprowadzono z przedstawicielem Żydowskiego Muzeum Galicja.

**SŁOWA KLUCZOWE** aplikacja mobilna, edukacja muzealna, kultura żydowska, Holocaust, studium przypadku

## SUMMARY

Information and communication technologies are widely used in the activities of museum institutions. Among them, mobile applications play a special role, as they can improve and diversify visiting the exhibition, including increasing the involvement of the public visiting cultural institutions. Such solutions also enable the implementation of various undertakings and educational projects. The key objective of the study is to identify the ways of using mobile applications in the educational activities of the Galicia Jewish Museum in Krakow. The article focuses on the possibilities offered by the analyzed technological solutions in educational activities on Jewish heritage. The results of qualitative research are presented in the further part of the study. The discussed topic was discussed as a part of the case study method extended with the results of an in-depth interview conducted with a representative of the Galicia Jewish Museum.

**KEYWORDS** Mobile application, museum education, Jewish culture, Holocaust, case study

IRYNA MANCZAK – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

MARIA BAJAK – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 13.01.2022

Daty recenzji / Revised: 20.04.2022; 26.04.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022





**sprawozdania i opinie**

**Recenzje**



## Maciej Demel jako wrażliwy recenzent i krytyk adaptacyjny<sup>1</sup>

Maciej Demel as a sensitive reviewer and adaptive critic

DOI 10.25951/9546

### Wstęp

Celem artykułu jest zaprezentowanie wycinka z obfitej twórczości naukowej wybitnego profesora, twórcy pedagogiki zdrowia, Macieja Demela. Ukazanie dość wąskiego, ale charakterystycznego i niezwykle interesującego fragmentu jego dorobku naukowego: krytyki i działalności recenzenckiej, będących przedmiotem naszych zainteresowań i rozleglejszych badań. Metodą czytania stała się hermeneutyczna interpretacja tekstu, wyłożona przez Krystynę Ablewicz (Ablewicz 1994, s. 43–44) i Wolfganga Klafkiego (Klafki 1971, s. 126–153). Natomiast kierując się artykułem Teresy Bauman (Bauman 2006, s. 193–195), w którym podejmuje zagadnienie krytyki naukowej oraz wyróżnia i charakteryzuje typy recenzentów: krytyk adaptacyjny, emancypacyjny i hermeneutyczny – postawiono hipotezę, że jest on krytykiem adaptacyjnym. Wobec tego zostały wyznaczone, na podstawie przywoływanego tu artykułu, wskaźniki takiej postawy: 1) docenianie tradycji, jako źródła wzorców i inspiracji; 2) dbałość o wysoki standard wypowiedzi naukowej w publikacjach; 3) docenianie systemu wartości autora (Bauman 2006, s. 193–195). Bauman eksponuje ten typ krytyki, gdyż jej zdaniem zapewnia on odpowiedni poziom uprawiania nauki oraz życia naukowego (Bauman 2006, s. 194). Potwierdzamy taką hipotezę w odniesieniu do zebranego materiału recenzyjnego.

Demel nie miał filologicznego wykształcenia, jednak zapewne z powodu ukończenia przed wojną dobrego warszawskiego liceum, miał

---

<sup>1</sup> Finansowanie: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.



wysokie kompetencje pisarskie, bogate słownictwo, wypracowany warsztat naukowy, zatem efekty jego pracy także pod tym względem zasługują na uwagę, nie tracą aktualności także dzisiaj. Obligowane objętością, zajmujemy się tylko recenzjami, powstałymi w latach 1957–1972, pozostawiając felietony i inne wypowiedzi krytyczne z lat późniejszych na inny czas. Materiał badawczy pochodzi ze specjalistycznych czasopism „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna”, „Nowa Szkoła”. Korzystamy też z tekstów felietonów o krytyce, przedrukowanych w publikacji zwartej z roku 1973 (*Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*). Współcześni badacze najczęściej nie doceniają krytycznego nurtu pisarskiego, istnieje bowiem opinia, iż wysiłek krytyczny na łamach prasy nie przynosi bezpośrednich korzyści krytykowi, a raczej przysporzyć mu może kłopotów ze strony obrażonych kolegów. A przecież krytyka naukowa, zarówno adaptacyjna, jak i emancypacyjna i hermeneutyczna, o czym chyba nie trzeba przekonywać, są potrzebne, a nawet konieczne, zwłaszcza dzisiaj.

### Osoba i droga życiowa Macieja Demela (1923–2017)

Urodził się 26 lipca 1923 r. w Modlinie. Ukończył znakomite warszawskie Gimnazjum i Liceum im. Stefana Batorego. Podczas II wojny światowej i okupacji został nauczycielem tajnego nauczania (1942–1945), a po wojnie rozpoczął studia i został magistrem wychowania fizycznego na Uniwersytecie Jagiellońskim (1948). Ponadto ukończył pedagogikę (1949) i medycynę (1952). Po wojnie pracował aktywnie jako nauczyciel wychowania fizycznego, rekreacji i rehabilitacji, lekarz szkolny. Wreszcie został nauczycielem akademickim Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej i Akademii Medycznej w Lublinie, Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Krakowie i Poznaniu, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Był też pracownikiem Instytutu Naukowego Kultury Fizycznej (1953–1970). Rodzinę założył jeszcze będąc na studiach. Jak napisał: „żony postawie i staraniom zawdzięczam szczątkowe poczucie rzeczywistości” (*Wywiad* 1993, s. 82). Żona stała się pierwszym w kraju doktorem z zakresu logopedii. Jedyń syn wkroczył na drogę wojskową. Był komendantem strażnicy Wojsk Ochrony Pogranicza w Bieszczadach i to tam w górach profesor Maciej Demel spędził ostatnie lata życia. Jak mówił o synu „jest [...] wytrawnym turystą, opiekunem harcerzy i ratowników GOPR. Ma żonę nauczycielkę i syna, mojego wnuka Grzegorza” (Tamże). Demel został doktorem nauk humanistycznych Uniwersytetu War-

szawskiego w roku 1962, a doktorem habilitowanym nauk humanistycznych tejże uczelni w roku 1965. Był pierwszym w Polsce profesorem nadzwyczajnym nauk o wychowaniu fizycznym (1971) i profesorem zwyczajnym nauk o wychowaniu fizycznym (1979). Ponadto profesorem Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie (1970–1992). Jako własne hobby wskazywał warsawianistykę i rekreację (*Wywiad* 1993, s. 3).

Jego dorobek naukowy ma więc charakter interdyscyplinarny, a opracowania posiadają szerokie horyzonty, uwidaczniające erudycję, pasję i znanostwo autora. Stworzona przez niego i wiele lat rozwijana nowoczesna, humanistyczna teoria wychowania fizycznego miała na celu przygotowanie dzieci i młodzieży do całościowego uczestnictwa w kulturze fizycznej; zakładał też ścisły związek wychowania fizycznego i zdrowotnego. Stworzył podstawy teoretyczne wychowania zdrowotnego, był twórcą pedagogiki zdrowia i pierwszej monografii na ten temat (Demel 1980). Badał też i opisywał polski ruch higieniczny. Został doktorem honoris causa Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie (1993) – pierwszym w stuletniej historii tej uczelni, członkiem honorowym Polskiego Towarzystwa Higienicznego. Maciej Demel zmarł 27 stycznia 2017 roku w Warszawie, a spoczął w Krakowie (Zawadzka, Kaliszewska 2019, s. 107–119).

### Krytyka naukowa jako zadanie i wyraz nieobojętności na losy nauki

Temat krytyki naukowej był zawsze popularny, również na przełomie wieków (Kwaśnica 1989; Reut 1995; *Krytyka i krytycyzm w nauce* 1998; Kaja 2001, s. 139–151). Barbara Kaja stwierdza, że „krytyka naukowa jest wyrażeniem oceny, a proces krytykowania oparty na ocenianiu według pewnych wartości” (Kaja 2001, s. 142). Zdaniem autorek wartości, na których opiera się krytyka naukowa, mają charakter etyczny i moralny. Stawiają tezę, że takiej wartości nie mają recenzje anonimowe, zdejmujące z ramion krytyków ciężar odpowiedzialności i nie ujawniające ich orientacji aksjologicznej. W przypadku Demela wszystkie recenzje są podpisane – autor bierze więc pełną odpowiedzialność za własne sądy.

Artykuł Stanisława Kowalika, który tu cytujemy, powstał pięćdziesiąt lat po publikacjach Demela (Kowalik 2020, s. 97). Autor stawia tezę, że w warunkach społeczeństwa zglobalizowanego, w nadmiernym stopniu zostały uwypuklone „prawa ludzi do formułowania zindywidualizowanych, autonomicznych

poglądów, w znacznie mniejszym stopniu zwrócono uwagę na obowiązek zaznajamiania się z aktualną wiedzą naukową i zgodnym z nią postępowaniem” (tamże, s. 96). Z tego powodu upowszechniła się postawa roszczeniowa, zakłócająca równowagę między prawem do zindywidualizowanych działań a podejmowaniem obowiązków społecznych. Badacze stwierdzają, iż wzrost postaw krytycznych w życiu społecznym może być konsekwencją braku krytyki wewnątrz samej nauki. Ponieważ „w dążeniu do zaspokojenia zapotrzebowania społecznego na wiedzę naukową, ujawniła się w nauce niespotykana wcześniej „pogoń” za wynikami badań empirycznych, których nie nadążamy analizować z odpowiednią wnikliwością” (tamże, s. 96). Zwraca też uwagę na ograniczone występowanie polemik między naukowcami na łamach czasopism oraz konsekwencje dydaktyczne, gdzie studenci nie rozróżniają odmiennych poglądów różnych badaczy i doznają dysonansu poznawczego. Problem zaniku krytycznego myślenia w środowiskach naukowych autor ten uznaje za zjawisko poważne. „Krytyka w nauce jest jak zdrowie, a czym ona jest ten tylko się dowie, kto ją stracił”, zauważa Kowalik i tłumaczy dalej:

„Krytyka opiera się na intencjonalnym wykorzystywaniu własnego myślenia, w celu dokonania rozstrzygnięcia, które z konkurujących ze sobą poglądów można uznać za słuszne. [...] Ujawnienie się różnic w posiadanej wiedzy stawia kontaktujących się ludzi w trudnej sytuacji – muszą rozstrzygnąć, czyja wiedza jest właściwa (prawdziwa, bardziej wiarygodna, poprawna społecznie)” (tamże, s. 101–102).

Obecność krytyki naukowej z jednej strony przyczynia się do wzrostu niepewności wiedzy naukowej, gdyż jej słuszność/skuteczność może spowodować powstanie pustki poznawczej. Z drugiej strony krytyka powoduje wzrost zaufania do wiedzy naukowej, gdyż ma zdolność rozstrzygania, który rodzaj rekonstrukcji rzeczywistości na danym etapie jest najbardziej uprawomocniony. Autor jednak, odwołując się do koncepcji Czesława Nosala, zwraca uwagę, że nadmierny krytycyzm może krępować powstające pomysły badawcze, iż potrzebne jest też myślenie samokrytyczne, intuicja oraz relacja między krytyką naukową a samokrytyką (tamże, s. 105).

### Krytyka naukowa w ujęciu Macieja Demela

Maciej Demel definiuje krytykę jako „czynność oddzielania rzeczy wartościowych od bezwartościowych, dobrych od złych, prawdy od nieprawdy, w ogóle analizę i ocenę ludzkiej działalności dokonaną z określonej pozycji,

w świetle określonych proberzy [...]” (Demel 1967b, s. 569; Demel 1973, s. 11). Uważa, że do działalności krytycznej potrzebna jest postawa intelektualna przeciwstawna dogmatyzmowi, czyli krytycyzm. „Postawę tę charakteryzuje nieustanne poszukiwanie coraz głębszych racji, zdolność do zasadnej zmiany poglądów, czujność wobec tzw. prawd oczywistych, niezależność od autorytetów i tradycji” (Demel 1967b, s. 569; Demel 1973, s. 11).

Wyróżnia trzy szczeble rozumienia krytyki: 1) to szczebel prymitywny, na którym poprzestaje się na negatywnych ocenach; krytyka miażdżąca, bezlitosna; 2) na szczeblu pośrednim krytyka zmierza do obiektywizmu i nie od razu przesądza się o przewadze negatywów czy pozytywów; 3) na tym najwyższym szczeblu krytyka jest metodą współtworzenia. Wyklucza ona wzajemny antagonizm twórcy i krytyka, postuluje ich kooperację, bo chodzi w niej głównie o „ujawnianie i przewycięzanie wewnętrznych sprzeczności w samej materii będącej przedmiotem krytyki” (Demel 1967b, s. 569; Demel 1973, s. 11).

Cechy krytyki ustala normatywna teoria krytyki, postulująca, by krytyka była uczciwa, taktowna, odważna, pryncypialna, konkretna, konstruktywna, ideowa itp. Uczciwość w krytyce to używanie argumentów prawdziwych bez deformowania racji partnera i gwarantująca równość stron. Wolna krytyka wynika z wolności słowa, chronionego prawem. Sprawiedliwy krytyk „oddaje każdemu to, co mu się należy, niesprawiedliwy z premedytacją wybiera ofiarę” (tamże, s. 12). Zwraca też uwagę na odbiorców krytyki. Będzie ona skuteczna tylko wówczas, gdy adresat jest nią zainteresowany.

Demel wypowiada się też na temat rodzajów krytyki. Jej przedmiotem może być każda działalność ludzka, mamy więc krytykę naukową, artystyczną, zawodową, jak np. lekarską czy pedagogiczną, i tutaj też lokuje krytykę w zakresie kultury fizycznej. Dostrzega w przeszłości i terażniejszości sylwetki krytyków wysokiej klasy. Swoje wywody odnosi do dziedziny, która go najbardziej interesuje: „Krytyka wychowania fizycznego jest fragmentem krytyki pedagogicznej; krytyka dotycząca nauki o kulturze fizycznej stanowi część ogólnej krytyki nauki” (tamże, s. 14).

Poświęca też uwagę wzorom krytycznym. Zwraca uwagę na to, że publicystyka sportowa nie jest dobrym wzorem uprawiania krytyki, gdyż rzadko wychodzi poza komentarz i polemikę doraźną. Na drugim biegunie lokuje zaś publicystykę kulturalną: literacką, plastyczną, charakteryzującą się „nieznośną pozą intelektualną, narcystycznym zafascynowaniem własną sprawczością piarską” (tamże, s. 14).

Wzory złej krytyki płyną jego zdaniem również z nauki, która jak każda twórczość nie jest wolna od sprzeczności i paradoksów. Na słaby rozwój kry-

tyki naukowej zdaniem Demela wpływa fakt, że nie liczy się ona w dorobku naukowym, gdzie ceni się konkretne prace naukowe, ich liczba i jakość. „Stąd niechęć do zajmowania się tym, co się nie liczy: głębszą publicystyką, polemiką, recenzją. Jak ognia boimy się zarzutu popularyzacji. Stoimy na twardym gruncie badań, brzydzimy się wszelką filozofią, śmielszym uogólnieniem, szerszą analizą i twórczą syntezą [ ... ], uprawiamy „krawiectwo miarowe” (tamże, s. 16). Dodaje też:

„Doktorotwórcza funkcja nauki wymaga oryginalności. Stąd wszystko w nauce musi być pierwsze, panuje kompleks Kolumba, nikt się nie kwapi iść za cudzym pomysłem. Artykuły dyskusyjne trafiają w próżnię. Tworzymy zbiory „jednostek pierwszych”. Podejmujemy „pierwsze próby” i pionierskie tematy. Stąd obfitość prac koncepcyjno-metodologicznych, a mało skromnych prac przeglądowych, weryfikacyjnych i wdrożeniowych. Same objawienia i przewroty” (tamże).

Bardzo aktualnie brzmią te słowa, napisane pięćdziesiąt lat temu! Odnosząc je natomiast do charakterystyki krytyka adaptacyjnego, dostrzegamy u Demela zarówno uwagi „techniczne”, jak i podkreślanie znaczenia rzetelności naukowej.

### Osoba krytyka w wypowiedziach Macieja Demela

Uwagę poświęca też Demel osobie krytyka. Zastanawia się, czy role krytyka i twórcy mają być rozdzielone? Czy pożądana jest specjalizacja w zakresie krytyki? Czy krytyk może być profanem? Czyj głos jest cenniejszy: doświadczonego seniora czy młodego, który jeszcze potrafi mówić prawdę? (Demel 1973, s. 19).

Przypomina, że Józef Pieter głosił ideę ogólnej krytyki nauki jako działu naukoznawstwa. „Zasad takiej krytyki radzi uczyć młodych pracowników nauki, którzy będą powoływani do czynności recenzenckich. Krytyka nauki jest określonym rodzajem twórczości naukowej i jako taka podlega ogólnym rygorom metodologicznym. W obrębie tej dyscypliny należałoby prowadzić nie tylko prace metodyczne, ale też badania nad psychologią odbioru krytyki i jej skutecznością z socjotechnicznego punktu widzenia” (tamże, s. 18).

Już treści tego cytowanego eseju pozwalają skonstatować, że Maciej Demel świadomie podchodził do zadań krytycznych, był krytykiem zaangażowanym, o ciętym języku i szerokiej, interdyscyplinarnej wiedzy.

## Gatunki pisarstwa krytycznego uprawiane przez Demela

Krytyka wykorzystuje kilka podstawowych gatunków pisarskich, choć jej elementy można oczywiście znaleźć w każdej wypowiedzi naukowej. Najważniejszy gatunek to recenzja, mająca w Polsce już długą tradycję. Pierwsze ukazywały się już w XVIII w. i były one związane z rozwojem czasopiśmiennictwa i życia kulturalnego. Recenzja naukowa może być recenzją przed publikacją tekstu lub po jego opublikowaniu. Jej celem jest ocena naukowej zawartości tego utworu. Z kolei artykuł recenzyjny to rozszerzona recenzja, tekst, którego kanwą jest czyjeś dzieło, a autor wokół jego omówienia i oceny zaplata inne wątki i myśli. Recenzje mogą mieć też charakter popularyzacji nauki w prasie popularnej, wymagają wówczas nieco innego „pióra”. Natomiast felietony są gatunkami prasowymi o niewielkiej objętości, podejmującymi różne tematy. Formę mają dowolną, swobodę w przedstawianiu tematu. Ich cechą jest dbałość o środki literackiej ekspresji, lekkość i barwność stylu, dbałość o nawiązanie relacji z odbiorcą. Mają charakter cykliczny (Kozłowska 2003, s. 287–318; Wszeborowska 2003, s. 268–286; Fasel 2013, s. 114).

W twórczości Demela można wyróżnić i wskazać przykłady użycia wszystkich wymienionych gatunków. Miał on bowiem świetną orientację w specyfice gatunkowej tekstów krytycznych i potrafił na swój – czasem szyderczy i ironiczny – sposób używać tych gatunków, odnosić się do treści czytanych dzieł lub analizowanych programów i zjawisk. Ale przede wszystkim uważał, że trzeba pisać, że należy reagować, być obecnym, być wrażliwym na to, co się wokół dzieje, sam był krytykiem z wrażliwości i przekonania (Pol Anonim 1969a, s. 39).

Demel dzieli recenzje na dwa rodzaje: wewnętrzne (np. wydawnicze) i zewnętrzne (po opublikowaniu tekstu). Uważa, że „generalnym założeniem recenzji jest jej fachowość, kompetencja oceniającego” (Pol Anonim 1969b, s. 137). Jest zdania, że dobra recenzja nie może odbiegać od tematu i nie ma się zajmować autorem (czasem są wyjątki). Ocenia to, co jest w pracy, a nie to, czego w niej nie ma. Dobra recenzja jest obiektywna, a nadużycia recenzentów mogą się brać z różnych przesłanek. I tu Demel daje upust swojemu temperamentowi krytycznemu, kategoryzując recenzje na swój prześmiewczy sposób, a nawet dokonując ich wymownej ilustracji:

„Recenzja patriarchalna. Jest to „dobra przysługa”, którą dziadzio mistrz oddaje debiutantowi. Recenzję taką cechuje liberalizm, a jej motywem przewodnim bywa pochwała pracowitości i dobrych intencji.



Recenzja kumoterska, oparta na wspólnocie interesów. Odbywa się na zasadzie: *Do, ut es* (dziś ja tobie, jutro ty mnie).

Recenzja frontowa. Jest fragmentem walki z autorem lub określoną szkołą. Recenzja taka idzie jak czołg: co na drodze to nieprzyjaciel.

Recenzja zajęcza, a więc wymuszona przez silniejszego na słabszym, nie zawsze zresztą bezpośrednio i dosłownie. Bywają recenzenci sterroryzowani, ale bywają też pospolici klakierzy i lizusy. Jest to najbrzydszy rodzaj recenzji, z pewnością rzadki, ale dostatecznie tłumaczący, skąd na rynku wydawniczym tyle makulatury i tandety.

Poza tym wachlarzem motywów pozostają:

Recenzja nawykowa, pisana przez zawodowych lub półzawodowych krytyków, co prawda bez zaangażowania emocjonalnego, ale też bez głębszej orientacji specjalistycznej [...].

Recenzja autonomiczna, czyli taka, dla której materia recenzji jest tylko pretekstem do wypisania się i zarobienia paru groszy [...]" (tamże, s. 138).

Tak obszerny cytat jest dobrą ilustracją stylu pisarskiego Demela, który ponadto przy pomocy wykresów unaoczniał trzy typy recenzji, wyróżnione przez wzgląd na stosowaną w komponowaniu recenzji swoistą dla ich autorów taktykę: 1) typ alfa (wstępujący), motyw apoteoza. Linia wykresu wznosi się i opada, wraz z porcjami pochwał i umiarkowanej krytyki, by zakończyć się głośną fanfarą; 2) typ beta (zstępujący). Motyw: wykończyć autora! Tu linia wykresu systematycznie się obniża, dzieląc się na porcje epitetów, obiektywizmu i ataków, by zakończyć się miażdżącą autora konkluzją; 3) typ gamma (fałujący). Motyw: Nie chwalić, bo psuje; nie ganić, bo zniechęca! Tu linia izometryczna ostro wznosi się wraz z porcjami pochwał, a opada pod wpływem ubolewania i krytyki, by w końcu sprowadzić autora na ziemię (tamże, s. 138). Trzy ilustracje typów recenzji wskazują na błyskotliwość autora oraz spore doświadczenie w czytaniu i pisaniu recenzji, a ponadto świadczy o znajomości życia: „Taka analiza recenzji wzbogaci naszą wiedzę nie tylko o dziełach ludzkich, ale i o ludziach samych” (Demel 1969b, s. 137). Motywem takiego pisarstwa jest docenianie wsparcia, jakie daje poczucie humoru, w wyrażaniu krytyki. „Jesteśmy zmęczeni powagą, posuniętą do śmieszności. Odwróćmy sprawę: posłużmy się alegorią, paralelą, aluzją, przypowieścią, a nade wszystko satyrą, która w lekkiej formie bije mocno a celnie. Bądźmy humanitarni: prowadźmy dużą kurację, ale cienką igłą” (Pol Anonim 1969a, s. 40). Jak widać, Demel posługiwał się nie tylko gatunkami (recenzja, satyra, felieton), ale też celowo dobranymi środkami stylistycznymi.



## Dorobek krytyczny (recenzyjny) Macieja Demela

W wypadku Demela dorobek w tym zakresie można podzielić na krytykę naukową/popularnonaukową i działalność publicystyczną. Kryterium rozróżnienia jest tu odbiorca (środowisko naukowe lub odbiorca bez szczególnego wykształcenia), cel pisania krytyki (polemiki, pochwały) i medium, na łamach którego opublikowano ten głos krytyczny (miejsce i typ publikacji).

Do pierwszej grupy zaliczymy: 1) fragmenty krytyczne naukowych publikacji zwartych autorskich i współautorskich, 2) recenzje publikacji naukowych i artykuły recenzyjne. Do drugiej – felietony, artykuły publicystyczne i inne wypowiedzi na łamach prasy społeczno-politycznej. Dorobek recenzyjny Macieja Demela powstał w przeciągu 14 lat. Publikował na łamach czasopism specjalistycznych, związanych z uprawianymi dyscyplinami i zainteresowaniami naukowymi. Przegląd podejmowanych obszarów tematycznych dowodzi ich rozległości, a więc i historia wychowania, i historia medycyny, feminizm, kinezyterapia, wychowanie szkolne i pozaszkolne, wreszcie wychowanie zdrowotne.

Recenzja, od której rozpoczniemy ich przegląd, dotyczy dzieła Śniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci*. (Demel 1957, s. 198–202). W pewien symboliczny sposób zaczyna Demel od historii i do niej wielokrotnie powraca, co jest cechą krytyka adaptacyjnego. Recenzja jest właściwie artykułem recenzyjnym, ma bowiem trzy i pół strony tekstu, wypełnionego bardzo rzetelnymi komentarzami do aktualnego wydania książki tego wybitnego naukowca, prekursora pedagogiki zdrowia. Oceniając Śniadeckiego, na powrót mówi o przeszłości: „Lekarz walczący, lekarz – społecznik, lekarz wychowawca pokoleń – oto istotna wielkość Śniadeckiego. Tradycja ta nie tylko napawa nas dumą, tradycja ta uczy, pobudza do myślenia, uzbraja” (Demel 1957, s. 202). Odnosząc się do zmian w oryginalnym stylu wypowiedzi Śniadeckiego, pisze z kolei: „sprawa modernizacji języka jest kwestią nie tylko praw i zasad wydawniczych, ale również wiąże się z psychologią człowieka. Lektura starych dzieł poza stroną merytoryczną zawiera w sobie także pewien moment irracjonalny, jakąś tęsknotę za bezpośrednim obcowaniem z autorem, który reprezentuje wskrzeszoną część historii. [...] A nic tak nie psuje tego klimatu, jak wszelka modernizacja” (Demel 1957, s. 198–202). Recenzja jest erudycyjna, silnie osadzona w przywiązaniu do tradycji.

Kolejny tekst (Demel 1961, s. 407–410) dotyczy rozległego tematu tzw. kwestii kobiecej. Recenzowana książka jest bowiem monografią biograficzną o życiu i działalności Anny Tomaszewskiej-Dobrskiej, pierwszej lekarce praktykującej w Polsce. Demel zatem sięga znowu do przeszłości, by spopularyzo-

wać dzieło na temat aktualny, ukazując różne oblicza feminizmu: „Trzeźwy głos dr Anny odbija od krzykliwego tła obozu warszawskich feministek. [...] Toteż walczyła o prawa kobiet, nie o równouprawnienie” (Demel 1961, s. 410).

Krytyk umiejętnie wskazuje zalety opracowania a także wytyka nieścisłości historyczne i merytoryczne, swobodnie poruszając się po tak rozległym obszarze problemowym.

Następna recenzja (Demel 1962, s. 41–42) dotyczy pracy zbiorowej *Metodyka ćwiczeń śródlekcyjnych w warsztatach szkolnych*, więc problematyki szkolnictwa zawodowego. Autor z właściwą dla siebie erudycją i dociekliwością analizuje treści, odnosząc się do nawet bardzo szczegółowych aspektów gimnastyki śródlekcyjnej i jej opisów w recenzowanej książce. Imponująca wiedza, wielość celnych uwag, ale zarazem elegancki, nienapastliwy styl wypowiedzi pokazują mistrzostwo krytyczne Demela, dbałość o rzetelność informacji i jakoś proponowanych rozwiązań, co jest również cechą krytyka adaptacyjnego.

W kolejnej recenzji Demel odnosi się do treści książki *Postawa ciała, jej wady i leczenie* (Demel 1966a, s. 24–26). Więc znowu obszar świetnie znany krytykowi, który tym razem ostrożnie udziela pochwał, a za to nie skąpi uwag krytycznych, ale rzeczowych i przecież na pewno z wdzięcznością przyjętych przez autora. Specyfikę recenzji odzwierciedlają nawet śródtytuły: *Co w książce jest zbędne lub potraktowane zbyt obszernie; Czego w książce brakuje; Błędy rzeczowe, kwestie dyskusyjne, nieporozumienia, niedostatki krytycyzmu*. Ujawnia się „techniczny” profesjonalizm Demela i dążenie do jak najwyższej jakości opracowania. Deklaruje nawet pomoc w postaci szczegółowszych jeszcze uwag przy drugim wydaniu książki.

Piąta z kolei recenzja książki *Postępy w nauce a absencja szkolna młodzieży* (Demel 1966b, s. 59–60) jest typowym tekstem recenzji informacyjnej, autor zwięźle referuje zawartość omawianej publikacji i wskazuje na uchybienia, do których zalicza nazbyt zwięzły i suchy wykład i pedanterię naukową doprowadzoną do przesady (przygniatanie czytelnika w drobnych kwestiach plikami zarządzeń i okólników). Autor konstatuje: „Słowem: nie jest to książka do czytania; jest to rozprawa do studiowania” (Demel 1966b, s. 60). Opinia ma charakter adaptacyjny.

Szósta recenzja dotyczy książki na temat historii działalności Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w okresie międzywojennym (*Z dziejów Archipelagu*). Jest to typowa recenzja informacyjna z wtrętami na temat znaczenia historii i postępowych tradycji wychowawczych (Demel 1967c, s. 27–29).

Recenzja siódma (Demel 1967a, s. 33–34) i ósma (Demel 1968, s. 201–204) dotyczą lektury wziętej z piśmiennictwa niemieckiego. W recenzji *Wychowanie zdrowotne za Odrą* Demel przybliży treści rozprawy Gerharda Karlsdor-

fa, w której autor zarysowuje teoretyczne podstawy wychowania zdrowotnego i jego nowoczesną koncepcję metodyczną. Demel chwali łączenie teorii z praktyką, gani zaś wąską, „zaściankową” bazę bibliograficzną, ograniczoną do wydawnictw NRD, z pominięciem literatury światowej. Tekst kolejny jest drugą, szerszą recenzją tej samej książki. Trudno powiedzieć, czy obie recenzje faktycznie oddziela rok, ale można odnieść wrażenie, że ta druga recenzja jest nie tylko inna, ale też znacznie pogłębiona.

Dziewiąta recenzja, tym razem o książce Ryszarda Wroczyńskiego *Wychowanie poza szkołą*, nie została uznana przez autora przewrotnie za recenzję (Demel 1969b, s. 37–39). Autor w połowie tekstu zastrzega się bowiem, iż: „Notatka niniejsza nie jest recenzją w ścisłym tego słowa znaczeniu. Ogranicza się bowiem do informacji, nie wchodząc w krytykę. Generalna polemika nad książką rozwinie się zapewne na łamach pism ogólnopedagogicznych, gdyż jej zakres jest niezmiernie szeroki. Naszym celem było jedynie zaprezentować ją w środowisku wychowawców fizycznych i wskazać korzyści, jakie odnieść można z jej lektury. [...] Mimo to nie możemy się powstrzymać od dwóch uwag polemicznych...” (Demel 1969b, s. 38) (i tu następuje wywód na całą kolumnę tekstu. Czyż więc nie mamy tu jednak do czynienia z recenzją?).

Tekst dziesiąty (Demel 1969a, s. 235–239) dotyczy historii wychowania przedszkolnego (*Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim* 1968). Demel przedstawia wpieryw autorkę i jej osiągnięcia oraz specyfikę warsztatu naukowego. Podkreśla doskonałość aparatu naukowego, wzorowość pod względem metodologicznym. Ale nie tylko chwali. Wytyka też niedostatki w omówieniu kwestii historycznych, brak ważnych nazwisk. Stara się rzetelnie podkreślać to, co wartościowe, a krytykować braki („Za wiele jeszcze w naszej historii mechanicznego przekazu opinii z pokolenia na pokolenie, bez troski o ich rewizję” – s. 237). Czyni to jednak elegancko, by nie urazić osobiście autorki. Na przykład, gdy wskazuje brak odniesień do innych dyscyplin: „Rozprawa B. Sandler jest monografią klasyczną, tzn. mieszczącą się bez reszty w jednej dyscyplinie, mianowicie w historii wychowania. Jest to dziś – gdy przeważają badania na styku dyscyplin – zjawisko stosunkowo rzadkie, praca może mniej efektywna, ale przecież pożyteczna, a nawet konieczna” (tamże, s. 239). Wytyka też autorce braki treści związanych z higieną i ruchem higienicznym i szeroko to uzasadnia, przez co tekst przestaje być tylko recenzją, a staje się artykułem recenzyjnym o różnych aspektach, związanych z historią wychowania przedszkolnego. Na koniec odnosi się do stylu pisarskiego autorki, ujawniając w ten sposób własne poglądy na temat warsztatu pisarskiego w ogóle. Znajdujemy w tekście wszystkie wskaźniki podejścia adaptacyjnego w krytyce.

Ostatni z omawianych tekstów (Demel 1971, s. 564–565) nie jest recenzją w dosłownym znaczeniu. Jak i wcześniejszy jest artykułem recenzyjnym, inspirowanym wydawnictwem *Dzieje wychowania fizycznego i sportu*, chwalcącym zarówno genezę tej książki, jak i szkołę naukową jej autora oraz jej dorobek, ponadto ukazujący trzy funkcje historii dla nauki. Nie ma w tym artykule żadnych uwag krytycznych, ale nie jest to też panegiryk, gdyż Demel chwali „pełen kompleks zjawisk i wartości”, związanych z podejściem do zadań badawczych, uznaje dorobek szkoły Wroczyńskiego za „klub dobrej roboty”, przedstawia skalę dorobku zespołu, ma więc silne argumenty *in plus*.

Poszukując cech adaptacyjnych tekstów i ich autora trzeba pamiętać, iż już sam wybór książek do recenzji świadczy o zainteresowaniach naukowych krytyka. Wymienione recenzje są zazwyczaj kilkustronicowe i nie sprowadzają się tylko do zdawkowych informacji na temat dzieła. Demel ma zacięcie polemiczne i co rusz wchodzi w dialog, a nawet spór za równo z autorem tekstu, autorem wstępu do dzieła lub poglądami innych wspomnianych osób. Może sobie na to pozwolić, gdyż ma olbrzymią wiedzę, można by nawet rzec, iż jest pasjonatem poznawanych dziedzin i potrafi w interesujący, a zarazem szczegółowy sposób wypowiadać się na temat poruszanej w książkach materii, co czyni jego krytykę niezwykle przydatną autorom.

Często rozpoczyna od zaprezentowania autora lub przybliżenia problemu, przedstawionego w recenzowanej książce. A więc nakreśla tło, na którym sytuuje oceniane dzieło i jego główny problem. Potrafi równo udzielać pochwał i nagan, wykorzystuje swoje czytanie w szerokim wachlarzu interdyscyplinarnej literatury. Odnosi się też do bibliografii książkowych, wskazując nie tylko błędy literowe w nazwiskach, ale w ogóle braki w doborze literatury przedmiotu, z łatwością żongluje nazwiskami i komentarzami do treści dzieł, co powoduje, że czytanie jego recenzji stanowi naprawdę ucztę intelektualną.

Recenzje te mają dziś wartość nie tylko poznawczą, ze względu na jej treści, ale też warsztatową. Mogą stać się lekturą dla doktorantów i młodych pracowników naukowych, jako przykład bogatego warsztatu pisarskiego naukowca, niebędącego humanistą z wykształcenia, człowieka potrafiącego łączyć teorię z praktyką, przeszłość z teraźniejszością i przyszłością. Recenzje i inne teksty krytyczne to tylko ułamek bogatej spuścizny pisarskiej Demela. Niezwykle interesująca jest lektura felietonów Demela i jego tekstów satyrycznych, tu pominiętych na razie, które nazywa „satyrą naukową”, co wiele mówi o ich specyfice, aczkolwiek nie ma takiego gatunku naukowego. Co najwyżej można mówić „satyra na naukę”. Mieści się ona w ramach gatunku felietonu i w ten sposób będziemy postrzegać wszystkie teksty, umieszczane na łamach „Kultury Fizycznej” w latach 1967–1972 (I jeden w „Życiu Literackim”). Niezwykle

też interesująca jest seria felietonów, pisanych anonimowo pod pseudonimem Pol Anonim na łamach tejże „Kultury Fizycznej”. W ramach specjalnie utworzonej rubryki wypowiada się przez kolejne lata najczęściej pod tym właśnie pseudonimem. Inauguracja rubryki następuje w nr 1 z 1969 roku. Felietony te są przedmiotem osobnych badań i opisów w poszukiwaniu cech adaptacyjnych autora. Zdawał sobie też sprawę Demel, że popularyzacja nauki wymaga starań o czytelnika, co dawał wyraz w recenzjach, na przykład pisząc o jednej z rekomendowanych pozycji:

„Książka jest ogromnie poważna. Takich książek się nie czyta, takie książki się studiuje. Chwalebna jest zgrzebność naukowa, ale osobiście wołałbym tę rzecz w tonacji nieco cieplejszej. Ten chłód intelektualny paraliżuje czytelnika. Książka nie zbliża go do epoki, spraw i ludzi. A takie zbliżenie osiąga się m.in. poprzez ilustracje (których tu nie ma), poprzez noty biograficzne, czasem przez anegdotę lub nawet dowcipny komentarz. Autorka, a z nią i edytor, stronią jednak od takich »figlów«, które mogłyby naruszyć powagę pracy naukowej. I to jest chyba tragedią historii, że w pogoni za naukowością traci swój wdzięk, swój humanistyczny wyraz, zawisa gdzieś między *sciences* a *lettres*, przez co – parafrazując Śniadeckiego – »ani tego nie dostępuje, ani używa tamtego«” (Demel 1969a, s. 239).

#### Podsumowanie. Demel – krytyk adaptacyjny

Analiza zebranego i ukazanego tu materiału pod względem treści krytycznych i stylu wypowiedzi oraz wybranych cech tekstu wskazuje na możliwość zaliczenia Macieja Demela do grupy krytyków adaptacyjnych, w szerokim i głębokim znaczeniu z powodu silnego przywiązania do historii, szacunku dla dorobku przeszłości i piętnowania naukowych nadużyć i niedostatków w trosce o jakość nauki. Dostrzegalne są też bogactwo warsztatu pisarskiego Macieja Demela, jego nietuzinkowa erudycja i zmysł satyryczny. Można też stwierdzić, iż indywidualny język wypowiedzi charakteryzuje się elastycznością i bogactwem. Jego odmiany potrafił Demel wykorzystywać stosownie do celu krytyki, gatunku wypowiedzi, przewidywanego odbiorcy i medium. Pomocne było też wielostronne wykształcenie, pozwalające z łatwością sięgać do różnych obszarów naukowych w celu znalezienia potrzebnych argumentów. Nie brak też było Demelowi odwagi, by własne poglądy wygłaszać. Nie przekraczał jednak granic, wyznaczanych przez realia polityczne i społeczne.



## BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K. (1994), *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wyd. UJ, Kraków.
- Bauman T. (2006), *Badacz jako krytyk*, w: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 189–207.
- Demel M. (1957) [Recenzja książki: Śniadecki J.: *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Wrocław 1956]. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1, s. 198–202.
- Demel M. (1961) [Recenzja książki: Filar Z.: *Anna Tomaszewicz-Dobrska*, Warszawa 1959], „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 3, s. 407–411.
- Demel M. (1962) [Recenzja książki: *Metodyka ćwiczeń śródlekcyjnych w warsztatach szkolnych*, Warszawa, 1961]. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna”, 3, s. 41–42.
- Demel M. (1966a), *Nowości wydawnicze* [Recenzja książki: Bąk S.: *Postawa ciała, jej wady i leczenie*, Warszawa 1965], „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna”, 4, s. 24–26.
- Demel M. (1966b), *Ważny przyczynek do wychowania zdrowotnego*, [Recenzja książki: Ciecierska T.: *Postępy w nauce a absencja szkolna młodzieży: badania w szkołach średnich województwa bydgoskiego*, Bydgoszcz 1966], „Nowa Szkoła”, 11, s. 50–60.
- Demel M. (1967a), *Wychowanie zdrowotne za Odrą*, [Recenzja książki: G. Krasdorf: *Gesundheitserziehung In der Schule*, Berlin, 1967]. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna”, 7, s. 26–29.
- Demel M. (1967b) *O potrzebie krytyki*. „Kultura Fizyczna”, 12, s. 569–571.
- Demel M. (1967c), *Z dziejów Archipelagu* [Recenzja książki: Kuzańska-Obrączkowska M.: *Koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci 1919–1939*, Wrocław 1966]. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 5, s. 27–29.
- Demel M. (1968), *Recenzja*. [Recenzja książki: Krasdorf G.: *Gesundheitserziehung in der Schule*, Berlin 1967]. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1, s. 201–204.
- Demel M. (1969a), [Recenzja książki: Sandler B.: *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław 1968]. „Przegląd Historyczno Oświatowy”, 2, s. 235–239.
- Demel M. (1969b), [Recenzja książki: Wroczyński R.: *Wychowanie poza szkołą*, Warszawa 1968]. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna”, 3, s. 37–39.
- Demel M. (1971), *O dobrej robocie, o szkole naukowej i o trzech co najmniej funkcjach historii (na marginesie książki Ryszarda Wroczyńskiego)*. [Recenzja książki: Wroczyński R.: *Dzieje wychowania fizycznego i sportu: od końca XVIII wieku do roku 1918*, Wrocław 1971]. „Kultura Fizyczna”, 12, s. 564–565.
- Demel M. (1972), *Jakiej krytyki nam trzeba?* *Kultura Fizyczna* 1972, nr 1, s. 40–41.

- Demel M. (1973). *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. Sport i Turystyka, Warszawa.
- Demel M. (1980), *Pedagogika zdrowia*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Fasel C. (2013), *Textsorten*, Konstanz-Munchen.
- Kaja B. (2001); *Krytyka w nauce – wybrane aspekty etyczno-moralne*, "Kwartalnik Pedagogiczny" Rok XLV, 2000, nr 1–2, s. 139–151.
- Klafki W. (1971) *Hermeneutische Verfahren in Erziehungswissenschaft w: Erziehungswissenschaft*3, red. W. Klafki i in. Frankfurt a. M., s. 126–153.
- Kowalik S. (2020) *Krytyka braku krytycznego myślenia w nauce*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, G. Piekarski (red.), *Profile integralności humanistyki i nauk społecznych. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 93–120.
- Kozłowska E. 2003. *Recenzja jako forma podwójnego dialogu*, [w:] *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów* E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), Książka i Wiedza, Warszawa, s. 287–318.
- Krytyka i krytycyzm w nauce*. 1998. red. H. Żytkowicz, FNP, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1989) *Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny”*. *Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2, s. 123–138.
- Pol Anonim (1969a) *O wrażliwości*, „Kultura Fizyczna” 1, s. 39–40.
- Pol Anonim (1969b), *O recenzjach i recenzentach*, „Kultura Fizyczna” 3, s. 137–138.
- Reut M. (1995), *Krytyka i dialog*, w: J. Goćkowski, S. Marmuszewski, (red.), *Nauka, tożsamość, tradycja*, Kraków: Universitas, s. 205–219.
- Wszeborowska H. (2003), *Felieton – w wyostrzonym obiektywie*, w: E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów* Warszawa: Książka i Wiedza, s. 268–286.
- Wywiad z Profesorem Maciejem Demelem*, przeprowadzony w marcu 1988 roku przez Prof. Annę Pawlak z okazji Jubileuszu 60-lecia Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie (1993), w: *Profesor Maciej Demel. Doktor honoris causa Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie (W setną rocznicę powołania Kursów dla nauczycieli gimnastyki w Uniwersytecie Jagiellońskim)*, Wyd. AWF w Krakowie, Kraków 1993, s. 82.
- Zawadzka B., Kaliszewska M. (2019), *Inspiracje Demelowskie na dzisiaj i jutro*. „Chowanna”, t. 1 (52), s. 107–119.

## STRESZCZENIE

W bogatej i różnorodnej twórczości naukowej Macieja Demela znajdujemy interesujący obszar publikacji, dotyczących krytyki naukowej. Demel uprawiał krytykę, pisząc recenzje, artykuły krytyczne, felietony i artykuły satyryczne. Omówione w artykule



publikacje to recenzje i artykuły recenzyjne umieszczone na łamach czasopism specjalistycznych w latach 1957–1972, świadczące o pasji poznawczej, ogromnej erudycji i zaangażowaniu autora w rozwój dyscyplin, którymi się naukowo parał i o jego aktywnym, wnikliwym czytelnictwie. Cechy takie, jak odwołania do tradycji, dbałość o jakość publikowanych książek, wskazują na to, że Demela można uznać za krytyka adaptacyjnego.

**SŁOWA KLUCZOWE** Maciej Demel, krytyka naukowa, recenzja naukowa, warsztat pisarski, krytyk adaptacyjny

## SUMMARY

In Maciej Demel's extensive and diverse scientific work we find an interesting area of publications on scientific criticism. Demel has practiced criticism, writing reviews, critical articles, columns and satirical texts. Demel's publications discussed in the article are reviews and review articles published in specialist journals between 1957–1972, reflecting the author's passion for cognition, enormous erudition and commitment to the development of the disciplines he is a scientific couple and his active, insightful readership. Features such as references to tradition, care for the quality of published books indicate that Demel can be considered an adaptive critic.

**KEYWORDS** Maciej Demel, scientific criticism, scientific review, writing technique, adaptive critic

MAŁGORZATA KALISZEWSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

BOŻENA ZAWADZKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 16.02.2021

Daty recenzji / Revised: 09.06,2021; 20.07.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022





Druk i oprawa  
Wydawnictwo UJK

