

ZESZYTY NAUKOWE

MAŁOPOLSKIEJ
WYŻSZEJ SZKOŁY EKONOMICZNEJ W TARNOWIE

PRACE Z ZAKRESU
OŚWIATY I WYCHOWANIA

numer 1

TARNÓW 2011

Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie t. 18
Prace z zakresu oświaty i wychowania nr 1/2011

Rada Programowa	prof. dr hab. Leszek Kałkowski prof. dr hab. Fedir Khmil prof. dr hab. Leszek Koziół prof. MWSE, dr hab. Jan Krukowski prof. dr hab. Zenon Muszyński (przewodniczący) prof. dr hab. Wasilij Rudnicki prof. dr hab. Jan Siekierski prof. dr hab. Stanisław Żak mgr Lidia Matuszewska (sekretarz)
Redaktor naczelny	prof. dr hab. Leszek Koziół
Redaktor tomu	prof. MWSE, dr hab. Jan Krukowski
Recenzent	dr hab. Jerzy Potoczny
Opracowanie redakcyjne	Mirosław Ruszkiewicz
Adres redakcji	Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna Redakcja Zeszytów Naukowych ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów tel. +48 14 688 00 18 w. 553 http://zn.mwse.edu.pl e-mail: redakcja@mwse.edu.pl

Spisy treści oraz streszczenia artykułów w języku polskim i angielskim są zamieszczane na stronie internetowej czasopisma: <http://zn.mwse.edu.pl>

Zgodnie z wykazem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego publikacjom naukowym zamieszczonym w czasopiśmie przyznawanych jest 6 punktów.

© Copyright by
Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie
Tarnów 2011

Printed in Poland

Wydanie I, nakład 350 egz.
Druk i oprawa: Drukarnia „Luxor”
30-398 Kraków, ul. D. Jurandówny 22
tel. +48 12 268 09 00
e-mail: luxor@ceti.pl

THE MAŁOPOLSKA SCHOOL
OF ECONOMICS IN TARNÓW

RESEARCH PAPERS COLLECTION

WORKS ON EDUCATION

issue 1

TARNÓW 2011

The Małopolska School of Economics in Tarnów Research Papers Collection vol. 18
Works on Education iss. 1/2011

Programme Council	Prof. Leszek Kałkowski, PhD Prof. Fedir Khmil, PhD Prof. Leszek Koziół, PhD Prof. Jan Krukowski, PhD Prof. Zenon Muszyński, PhD (Chairman) Prof. Vasiliy Rudnitskiy, PhD Prof. Jan Siekierski, PhD Prof. Stanisław Żak, PhD Lidia Matuszewska, MA (Secretary)
Chief Editor	Prof. Leszek Koziół, PhD
Reviewer	Prof. Jerzy Potoczny, PhD
Editor	Mirosław Ruskiewicz
Editorial Office	Małopolska School of Economics Editorial Office ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland tel. +48 14 688 00 18 ext. 553 http://zn.mwse.edu.pl e-mail: redakcja@mwse.edu.pl

Tables of contents and summaries of articles in Polish and English are posted on the website
of the journal: <http://zn.mwse.edu.pl>

According to the regulations of the Ministry of Science and Higher Education,
scientific publication in the journal is awarded 6 points.

© Copyright by
Małopolska School of Economics in Tarnów
Tarnów 2011

Printed in Poland

First edition of 350 copies
Printed and bounded at the Drukarnia „Luxor”
30-398 Kraków, ul. D. Jurandówny 22
tel. +48 12 268 09 00
e-mail: luxor@ceti.pl

Spis treści

Słowo wstępne	9
HISTORIA WYCHOWANIA	
JAN KRUKOWSKI, Ideowe i wychowawcze wartości wyposażenia izby szkolnej ...	13
HELENA KOMARYNSKA-POLAK, Psychiczenie chorzy w krakowskim szpitalu bonifratrów w XVII–XVIII wieku	33
EDMUND JUŚKO, Wychowanie narodowe i państwowe w szkołach miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego w okresie II Rzeczypospolitej	47
PEDAGOGIKA	
MARTA KUTOWSKA-JANICZEK, Placówki wychowania pozaszkolnego w Tarnowie ..	63
DANIEL PUCIATO, TERESA SZCZEBAK, Wybrane aspekty zagospodarowania czasu wolnego u młodzieży z różnych środowisk	83
MAŁGORZATA STEPA, Wpływ emocji towarzyszących chorobie przewlekłej somatycznej na przystosowanie społeczne młodzieży	95
ŁUCJA RECZEK-ZYMRÓZ, Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej	127
BARBARA KLASIŃSKA, Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej edukacji	141
MAŁGORZATA KALISZEWSKA, Czytanie ważnym składnikiem warsztatu zawodowego i naukowego każdego studenta	153
MARIA DĄBROWA, Specyfika tekstu matematycznego i jego lektury	161
ANNA GADEK, Cele edukacji prawnej w uczelniach nieprawniczych	173
WOJCIECH KOZIÓŁ, Ekonomiczne aspekty procesu edukacji	187
KAROLINA CHRABĄSZCZ, Przedsiębiorczość akademicka – drogą do sukcesu absolwentów uczelni wyższych	197
KRZYSZTOF LEŚNIAK, Dyrektor szkoły jako menedżer	209
ANNA WŁOCH, Społeczny wymiar edukacji europejskiej	225

PSYCHOLOGIA

WACŁAW SREBRO, Zmiany w zachowaniach emocjonalnych nastolatków uczestniczących w programie profilaktycznym	245
RENATA SMOLEŃ, Poczucie jakości życia u młodzieży z upośledzeniem umysłowym	273

Contents

Foreword	9
THE HISTORY OF EDUCATION	
JAN KRUKOWSKI, Ideological and educational values of the classroom equipment	13
HELENA KOMARYNSKA-POLAK, The mentally ill in the Bonifrati hospital in Kraków in the XVII–XVIII century	33
EDMUND JUŚKO, National and state education in the schools of the city of Tarnów and the Tarnów District in the period of Second Republic of Poland	47
PEDAGOGY	
MARTA KUTOWSKA-JANICZEK, Extracurricular education institutions in Tarnów ...	63
DANIEL PUCIATO, TERESA SZCZEBAK, Selected aspects of managing free time of young people from various environments	83
MAŁGORZATA STĘPA, The influence of emotions accompanying a chronic somatic illness on social adaptability of young people	95
ŁUCJA RECZEK-ZYMRÓZ, Modern functioning of teachers in early childhood education	127
BARBARA KLASIŃSKA, Shaping the interests of students as a challenge of the present and future education	141
MAŁGORZATA KALISZEWSKA, Reading as an important component of every student’s professional and scientific workshop	153
MARIA DĄBROWA, The specific nature of mathematic texts and their reading	161
ANNA GADEK, The objectives of legal education in non-law universities	173
WOJCIECH KOZIOL, Economic aspects of the education process	187
KAROLINA CHRABĄSZCZ, Academic entrepreneurship – a way towards the success of university graduates	197
KRZYSZTOF LEŚNIAK, School principal as a manager	209
ANNA WŁOCH, The social dimension of European education	225

PSYCHOLOGY

WACŁAW SREBRO, Changes in emotional behaviour of adolescents participating in a prophylactic program	245
RENATA SMOLEŃ, A sense of quality of life of young people with intellectual disabilities	273

Słowo wstępne

Katedra Nauk o Wychowaniu Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie zatrudnia specjalistów zgodnie z wykazem dziedzin nauki lub sztuki z zakresu danego kierunku studiów lub z nim związanych (Załącznik nr 1 do Uchwały nr 828/2008 Prezydium PKA z dnia 27 listopada 2008 roku). Badania naukowe i zajęcia dydaktyczne prowadzą nauczyciele akademicy posiadający stopnie zawodowe, naukowe i tytuły naukowe w zakresie pedagogiki, pedagogiki specjalnej, psychologii, historii, filozofii, socjologii, politologii, prawa. Przygotowanie naukowe i zawodowe nauczycieli akademickich Katedry spowodowało, że w „Zeszytach Naukowych Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, poświęconych umownie pedagogice, należałoby wprowadzić odpowiednie działy tematyczne. Najrozsądniejszym rozwiązaniem wydaje się zaproponowanie czterech działów.

Pierwszy, historyczny, nazywać się będzie *Historia wychowania*. Zamieszczane tam będą teksty z historii: teorii i praktyki edukacyjnej oraz wychowania, filozofii wychowania, socjologii wychowania, psychologii, pedagogiki prawa.

W drugim dziale, pod nazwą *Pedagogika*, nie będziemy ograniczać się do publikowania tekstów *stricte* pedagogicznych, ale znajdą się tam też opracowania, które w pośredni sposób pomogą rozwiązywać ważne problemy związane z nauczaniem, wychowaniem, zarządzaniem szkołą, placówkami oświatowymi i wychowawczymi. Tym tekstom stawiamy dodatkowe wymagania: muszą być nowatorskie, odkrywcze, użyteczne, poparte solidnymi badaniami, a nie jedynie propozycjami teoretycznych rozwiązań. Zachęcamy przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, którzy włączyli do swoich badań zagadnienia szkolne, edukacyjne oraz wychowawcze, do dzielenia się ich rezultatami i publikowania w naszym czasopiśmie.

Psychologia to trzeci dział. Na pewno preferowane będą teksty powstałe w rezultacie badań eksperymentalnych i prezentujące najnowsze wyniki. Doceniamy także i te opracowania, które będą informować o najnowszych trendach w całej psychologii.

Dobre czasopismo naukowe powinno mieć dział, w którym zamieszczane są krytyczne recenzje. Tak się składa, że czasopism naukowych publikujących tego typu teksty jest niewiele, najczęściej można przeczytać jedynie omówienie zawartości książki. Zapraszamy czytelników książek naukowych z dziedziny pedagogiki, psychologii, historii wychowania, socjologii i filozofii wychowania, pedagogiki prawa do współpracy – ich krytyczne recenzje zamieścimy w dziale zatytułowanym *Recenzje*.

„Zaszyty Naukowe MWSE w Tarnowie” nie określają, skąd ma pochodzić autor zgłoszonego do druku tekstu. Głównym przesłaniem jest, by było to opracowanie naukowe, rozwiązujące bądź opisujące ważne i potrzebne zagadnienie, istotny temat. Przed zakwalifikowaniem do druku musi otrzymać pozytywną recenzję.

Jan Krukowski

HISTORIA WYCHOWANIA

JAN KRUKOWSKI*

Ideowe i wychowawcze wartości wyposażenia izby szkolnej

Słowa kluczowe: izba szkolna, wyposażenie, nagroda, kara, wychowanie moralne, fizyczne i estetyczne

Streszczenie: Zmiany w codziennym życiu widoczne są także w szkole, dlatego ulega ona ciągłym przekształceniom. Najmniej rozpoznane naukowo są zmiany w wyposażeniu klasy szkolnej, dawniej nazywanej izbą szkolną. Każdy absolwent szkoły – od elementarnej po wyższą – potrafi opisać swoją klasę szkolną, salę wykładową czy ćwiczeniową, ich wyposażenie, ale nie zastanawia się, dlaczego były one właśnie takie oraz jakie mogły być wcześniej. Do refleksji nad izbą szkolną i jej wyposażeniem może dojść podczas czytania starych pamiętników czy wspomnień szkolnych.

Wyposażenie izby szkolnej przeszło ewolucję, zmieniały się jego wartości ideowe i wychowawcze. Zależało to od zmian zachodzących w Kościele, w polityce państwowej, ekonomicznej, społecznej, w pedagogice, medycynie. Symbol władzy nauczyciela w klasie – katedra i podium lub podest, wraz z towarzyszącą mu zmianą sposobu traktowania ucznia z przedmiotowego na podmiotowy, uległ zrównaniu: nauczyciel przestawał patrzeć z wysokości na swoich podopiecznych. Ewolucję przeszła również ławka szkolna, którą zgodnie ze wskazaniami medycyny dopasowywano do wzrostu i sylwetki ucznia. Ponieważ dalej krępowała ruchy ucznia, wyprowadzono ją z klasy, w jej miejsce wprowadzono natomiast pozwalające na większą swobodę stoliki i krzesła. Sukcesywnie rezygnowano z ławek, w których siedzieli wyróżniani przez nauczyciela uczniowie, a to dlatego, że dochodziło do nadużyć w wyróżnianiu, a w następstwie do antychowawczego ich oddziaływania. Klasa nie mogła nie posiadać tablic w czarnym kolorze, służyły one bowiem nie tylko do pisania, ale i do zakrywania na przykład klasowych szatni. Ze szkołą są związane symbole religijne, takie jak krzyż czy wizerunki świętych. Nie wszystkie wizerunki mogły być prezentowane uczniom, na przykład takie, które skąpo ubranymi postaciami mogły chłopców kusić do nieskromnych myśli lub grzechu. Potem wizerunki świętych zostały zastąpione lub uzupełnione portretami najważniejszych osób w państwach zaborczych, następnie dygnitarzy odrodzonego państwa polskiego. Szkoła stała się miejscem opresji, a nawet sadyzmu. Ilość przyrządów służących do bicia dzieci, którymi dysponował nauczyciel, najczęściej wykładając je na stół na czas lekcji, była duża; najdłużej utrzymała się różga, rzekomo najskuteczniej-

* dr hab. Jan Krukowski – profesor nadzwyczajny, kierownik Katedry Nauk o Wychowaniu, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

szy środek dydaktyczny podczas nauki czytania i pisania. Należy także wspomnieć o atrybutach higieny: najpierw miednicy i wiadra na brudną wodę, a później dzbanku z czystą wodą, koszu na śmieci, wycieracze i spluwacze.

Prezentacja wyposażenia izby szkolnej oraz opis jego zastosowania pozwolą lepiej zrozumieć proces wychowania i nauczania w polskiej szkole w przestrzeni wielu wieków.

1. Wprowadzenie

Prowadzone dotychczas naukowe badania nad budownictwem szkolnym w Małopolsce, głównie jednak w Krakowie, postanowiłem rozszerzyć o analizę wyposażenia klasy szkolnej, zwanej przez wiele wieków izbą szkolną. Podejmując ten temat, nie ograniczam się jednak do wyszczególniania, co i od kiedy znajdowało się w sali służącej do nauki szkolnej, ale skupiam się także na tym, jakie wartości ideowe i wychowawcze miały dane przedmioty oraz jak się zmieniały wraz z rozwojem nauk pedagogicznych, psychologii, medycyny i polityki. Dużą rolę odgrywało w tym względzie zapatrywanie na ucznia, traktowanie go najpierw przedmiotowo, a potem podmiotowo.

Do podjęcia się zadania przeanalizowania zmiennych wartości wyposażenia klasy lekcyjnej przygotowywałem się od 2001 roku, po obejrzeniu zorganizowanej przez Muzeum Etnograficzne w Krakowie wystawy pt. *Szkoło! Szkoło! Gdy cię wspominam...* (Oleszkiewicz, Pyła, 2000), obserwowaniu reakcji oglądających ekspozycję, szczególnie młodzieży¹, oraz uczestniczeniu w spotkaniach edukacyjnych prowadzonych przez to muzeum. Następnie konfrontowałem to, co odnalazłem w źródłach archiwalnych, drukowanych i opracowaniach naukowych, z tym, co eksponowano w budynku szkoły znajdującej się w Muzeum Wsi Kieleckiej w Tokarni oraz w Muzeum Komeńskiego w czeskim Przerowie (zestawiono tam m.in.: klasę szkolną z czasów Jana Amosa Komeńskiego, klasę szkolną i gabinet z czasów Austro-Węgier, następnie z okresu międzywojennego, wreszcie z lat pięćdziesiątych XX wieku).

Mimo że w szkole najważniejszy jest uczeń, bo to dla niego organizuje się owe placówki edukacyjne, wszelkie opisy szkoły zaczynają się od prezentacji nauczycieli. Tak samo istotną wartość dla ucznia ma jednak tak zwana baza materialna, ale ona w monografiach szkolno-oświatowych spychana jest na margines. Moje krytyczne uwagi wyrażone w tym akapicie nie wpłyną na zmianę kolejności opisu, a co najwyżej pozwolą ściślej związać z sobą część materialną i osobową przedstawionego tutaj wywodu.

¹ Wyraz reakcjom dawano we wpisach do księgi odwiedzających wystawę.

2. Mebel nauczyciela – katedra

Z osobą nauczyciela w szkole związane są cztery elementy składające się na wyposażenie klasy szkolnej: katedra lub stół, podium lub podest, pomoce do nauczania, środki do wychowania. Jest i piąty, który służył i nauczycielom, i uczniom, a była to tablica lub tablice do pisania. Uczniowski mebel to ławka, a wśród przedmiotów oddanych do ich dyspozycji znajdowały się również naczynia i środki do utrzymania higieny.

Katedra nauczyciela, podest lub podium dla katedry to dwa meble najczęściej malowane na rysunkach lub obrazach przedstawiających klasę lekcyjną, a potem uwieczniane na fotografiach. Jan Amos Komeński w *Leges scholae bene ordinatae*, napisanych w 1653, a wydanych w Amsterdamie w 1657 roku, o katedrze tak napisał: „2. Każda sala wykładowa ma być zaopatrzona we własną katedrę. (...) 3. Katedra niech nie stoi pod oknem ani między oknami, lecz z przeciwnej strony, aby światło padające z tyłu na uczniów oświetlało nauczyciela i wszystko, co czyni (a może i pisze na tablicy)” (Komeński, 1964, s. 426). Uczony a równocześnie doświadczony pedagog czeski zdawał sobie sprawę z właściwego ustawienia katedry, jej oświetlenia naturalnym światłem. Domyślać się można, choć tego J.A. Komeński nie napisał, że katedra musiała stać wyżej niż ławki uczniów. Lekcja szkolna to teatr jednego aktora, którego mają dobrze widzieć widzowie – uczniowie, często i aktywnie uczestniczący w odgrywanej roli, która nazywa się nauczaniem.

W dokumentach mebel, przy którym pracował lub siedział nauczyciel, nie zawsze nazywany jest katedrą – w szkołach wiejskich był to najczęściej stół. W Mościskach być może dla nauczyciela przeznaczony był w 1743 roku długi jodłowy stół wkopany w ziemię (Pelczar, 1978, s. 79). W Brzeźcach koło Pszczyzny w 1720 roku nauczycielowi, którym wtedy był kantor, oddano do dyspozycji stół (Zapart, 1983, s. 162). W 1744 roku w Tarnogrodzie w izbie szkolnej stał stół, który miał złe nogi (Chachaj, 2005, s. 167; Depczyński, 1970)². W szkole zamkowej na Wawelu w 1670 roku pod ścianą południową stała katedra (Kot, 1911, s. 127). W katedry wyposażone były w XVII wieku dwie sale szkolne szkoły mariackiej w Krakowie (Krukowski, 2001, s. 276).

W pierwszej połowie XIX wieku w Liceum św. Anny w Krakowie w każdej klasie, a było ich sześć, stała zielona katedra dla profesora zdobiona pozłocanymi płaskorzeźbami. Musiały być dość duże, bo na nich nauczyciel wykładał różne rzeczy, w tym dyscyplinujące środki wychowawcze. W gimnazjum w Czerniowcach, do którego uczęszczał Stanisław Sobieski (1825–1884), wybitny pedagog, w sali „mniej więcej w środku przy murze stoi na kilku stopniach katedra profesora, obok niej ogromna czarna tablica na rozkraczonych szaragach (...)”. Tu autor wspomnień zwrócił uwagę na istotny detal – na wysokość podwyższenia, na którym stała kate-

² W. Depczyński tylko wspomina szkołę parafialną.

dra. Było to ważne, bo w tej sali uczyło się 130 chłopców (Dropsy, 1955, s. 311; Sobieski, 1955, s. 69).

Rada Szkolna Krajowa w instrukcji dotyczącej budowania i urządzania budynków szkół pospolitych i wydziałowych zwróciła uwagę na miejsce pracy nauczyciela (Instrukcja, 1875, s. 73–74). Stół, czyli katedra nauczyciela, znajdować się miał na podwyższeniu (podniesieniu), w takim miejscu, aby mógł on dokładnie widzieć wszystkie ławki i siedzących w nich uczniów. Katedra miała być ulokowana naprzeciw dzieci, zaopatrzona w dwa krzesła. Jej odległość od pierwszej ławki miała wynosić około 2 metrów. Ustawodawca zwracał uwagę na podwyższenie, na którym miała stać katedra, a więc na element wyposażenia izby szkolnej znany z wielu ilustracji. Ustawowo zaakcentowano podmiotową rolę nauczyciela i przedmiotową rolę uczniów. To rozwiązanie było zgodne z koncepcją herbartowską traktującą uczniów przedmiotowo. Czasami wykorzystywano podium do siedzenia – na nim na przykład siedziały uczennice żeńskiej szkoły w Nowym Sączu, gdy zabrakło dla nich miejsc w ławkach (Dybiec, 1993, s. 344).

W podręczniku *Zasady higieny szkolnej* z początku XX wieku zalecono, by katedra stała przy tej ścianie, która nie ma okien, aby wpadające światło nie oślepiało uczniów. Podest pod katedrę miał mieć około 20 centymetrów wysokości, „co z jednej strony umożliwia wszystkim uczniom oglądać nauczyciela, a z drugiej zaś pozwala nauczycielowi mieć oko na wszystkich uczniów” (*Zasady higieny szkolnej*, 1906, s. 121–122). To baczne obserwowanie uczniów rozszerzono na to, co piszą oni na tablicy, gdyż zalecono, by po lewej stronie siedzenia nauczyciela stała tablica (tamże, s. 121–122). Wyłożone zalecenia większą wagę kładą na korzyści uczniów niż nauczyciela, w ich sformułowaniu podstawową rolę odegrały doświadczenia medyczne i higieniczne.

Powolne i systematyczne obniżanie wysokości podestu pod katedrą czy stołem nauczyciela było następstwem zachodzących w pedagogice zmian w podmiotowym traktowaniu ucznia. Ich skutkiem będzie likwidacja podestów i ustawienie stołów nauczycielskich na tym samym poziomie co ławki uczniowskie.

Do antycznego teatru nawiązują amfiteatralne sale wykładowe, ale to już inne zagadnienie, wykraczające poza koncepcję tego opracowania.

3. Nieprzyjazna uczniom – ławka w klasie

Dziecko przychodziło do szkoły pełne energii, rozbawione, ufnie, a napotykało coś, co tę swobodę ograniczało. Była to ławka szkolna, do której przypisywano go na kilka godzin, przez kilka lub kilkanaście lat. Tradycyjnej ławki szkolnej nie należy uznawać za mebel przyjazny uczniowi. Maria Montessori, lekarz i pedagog, w książce *Domy dziecięce* wydanej w 1909 roku tak napisała: „Za jedyną podstawę uznaliśmy swobodę, umożliwiającą samorzutne objawy charakteru uczniów. Idzie o to, aby meble szkolne i w ogóle całe otoczenie były odpowiednie. (...) Największa

zmiana, zaprowadzona w umeblowaniu szkolnym, polega na usunięciu ławek. Kazałam zrobić małe stoły z nogami mocno osadzonymi, aby nie mogły się wywracać, ale takie lekkie, iż dwoje dzieci czteroletnich może je z łatwością przenosić. Prócz tego kazałam zrobić małe krzesła (...)" (Montessori, 1913, s. 63). Należy więc zaakcentować, że usunięcie ławek uznała badaczka za największą zmianę w umeblowaniu w „Domu dziecięcym”!

J.A. Komeński postulował, by każda sala szkolna miała „(...) własne ławki (w dostatecznej ilości), te zaś powinny tak być ustawione, aby nauczyciel miał zawsze w polu widzenia wszystkich uczniów zwróconych ku sobie” (Komeński, 1964, s. 426). Warto przyjrzeć się w tym względzie rzeczywistości szkolnej i skonfrontować ją z założeniami pedagogów i kierowników oświaty.

W 1614 roku krakowska rada miejska zakupiła foszty i okrajki, z których wykonano ławki dla szkoły mariackiej w Krakowie, przy najważniejszym kościele miejskim (Krukowski, 2001, s. 271). W szkole zamkowej na Wawelu w 1670 roku „(...) jedna ława ciągnie się w trzech kierunkach, na wschód, południe i zachód wzdłuż muru, przyparta do ściany, druga na środku izby” (Kot, 1911, s. 127). Wnioskować można, że ławka na środku izby stanowiła oparcie dla uczniów siedzących pod ścianą, a jednocześnie mogła być przeznaczona dla dobrze urodzonych.

Więcej informacji o ławkach szkolnych pochodzi z XVIII wieku. W szkole w Brzeźcach w 1720 roku były ławki rozmieszczone wokół ścian (Zapart, 1983, s. 193). W izbie szkolnej w Mościskach w 1743 roku dwie ławki znajdowały się pod ścianami, w Tuligłowach w 1744 roku dwie ławy umieszczono pod ścianami i dwie przy piecu (Pelczar, 1978, s. 79). W 1743 roku w drewnianym budynku szkoły o dwóch oknach w Drohobyczu, w izbie szkolnej pod oknami przy ścianie stała ława, obok krótsza, pod piecem kaflowym jedna mała ławka (Chachaj, 2005, s. 138). W Tarnogradzie w 1744 roku koło dwóch ścian izby szkolnej i pieca stały dobre ławy (tamże, s. 167). W Iwoniczu w 1745 roku w izbie szkolnej była tylko jedna ławka (Pelczar, 1978, s. 78). W izbie lekcyjnej w Igołomii w 1746 roku ławy stały przy piecu (Zapart, 1983, s. 160). W 1766 roku w Buszczach koło Dunajowa, w archidiecezji lwowskiej, szkoła parafialna nie działała, funkcjonowała natomiast szkoła na cmentarzu – miała stół (zapewne dla nauczyciela), dwa zydelki „na kształt stołków podługowatych” (zapewne dla uczniów) (Chachaj, 2005, s. 59–60). W Węgrowie, w szkole księży komunistów, w 1785 roku oprócz „ławek z siedzeniami” były też zydełki (tamże, s. 111). Prezentację wyposażenia szkół w ławki, która objęła szkoły tak na zachodzie, jak i na wschodzie Polski, kończy placówka z Krakowa. W klasie szkolnej Szkoły św. Anny w Krakowie w 1768 roku były dwa rodzaje ławek: niższe, które stały z przodu, oraz ławki wyższe (tak zwane senaty) dla chłopców starszych, wyższych wzrostem, ustawione w tyle (Krukowski, 1987, s. 93). Z opisu rozmieszczenia ławek wynika, że nie miały one oparcia – oparciem dla pleców mogła być ściana lub piec. Nie było jeszcze problemu z oddzielnymi ławkami dla dziewcząt, bo rzadko uczyły się z chłopcami do szkoły. Przykład krakowskiej Szkoły św. Anny, a więc szkoły w dużym mieście, pokazuje, że już wtedy ławki dostosowywano do wzrostu uczniów. Jędrzej Kito-

wicz, opisując obyczaje polskie w pierwszej połowie XVIII wieku, wymienił ławkę służącą do karania uczniów, tak zwaną *scamnum asinorum*, czyli oślą ławkę, która w sali szkolnej stała przy piecu (Kitowicz, 1985, s. 57).

Szkoły Nowodworskie w Krakowie, pierwsza kolonia akademicka, to placówka mająca kilka klas: gramatyki, poetyki, retoryki i dialektyki, w których uczyło się nawet ponad tysiąc chłopców i młodzieńców, wśród nich nawet tacy, co ukończyli trzydziesty rok życia. Nauki pobierali w niej synowie najzamożniejszych rodów, średnio zamożnej i ubogiej szlachty. Miało to wpływ na wyposażenie klas lekcyjnych w budynku przy ulicy św. Anny w odpowiednie ławki. W dwóch najniższych klasach, to jest gramatyki i poetyki, do których uczęszczało najwięcej młodzieży, tylko synowie arystokracji, czyli zapisani jako *magnifici* i *generosi*, posiadali ławki z pulpitem do pisania. Synowie zwykłej szlachty mieli ławki bez pulpitu, dla plebejuszy i zwykłej biedoty przeznaczono do siedzenia proste ciosane belki bez oparcia z tyłu, a więc do notowania służyły im własne kolana. Na końcu każdej ławki było miejsce dekurionów, dziesiętników. W klasach wyższych, retoryki i dialektyki, wszyscy uczniowie siedzieli w ławkach, ale możni panicze posiadali ławki honorowe biegnące koło katedry nauczyciela, tak zwane *senatus* (Barycz, 1947, s. 192; o wyróżnianiu paniczów siedzeniem w pierwszej ławce napisał też Kitowicz, 1985, s. 57). W Szkołach Nowodworskich ławka szkolna miała nie tylko różny kształt, lecz również potwierdzała i ugruntowywała fizycznie oraz mentalnie przynależność stanową.

Uczniem tej szkoły w latach 1818–1830, zwanej w pierwszej połowie XIX wieku Liceum św. Anny, a mającej wówczas sześć klas, był Józef Dropsy (1809–1876), późniejszy lekarz, który zapamiętał ławki zwykłe i specjalnego przeznaczenia. Dla uczniów celujących przeznaczona była ławka podwyższona w kolorze zielonym, ze złożonymi ozdobami, nazywana senatem. Dla uczniów zdolnych stała za tą pierwszą ławka nieco niższa, również zielona, zwana podsenatem. W odległym od katedry kącie sali stała ławka czarna zwana oślą, przeznaczona dla uczniów słabych w nauce. I nowość: w sali stały ławki zwane „Syberią” dla młodzieży przychodzącej w brudnej odzieży (Dropsy, 1955, s. 311). Tym samym nastąpiła ewolucja funkcji ławki: z mebla wyróżniającego pochodzenie społeczne zmieniała się ona w przedmiot akcentujący zdolności umysłowe, pilność, pracowitość, czyli cechy niezbędne do osiągnięcia dobrych i bardzo dobrych wyników nauczania. Ławki piętnowały bądź wyniki w nauce, bądź wygląd zewnętrzny, ubranych w brudne ubrania, nie zawsze zawinione niedbalstwem chłopca. Aby dostać się do ławek zwanych senatem lub podsenatem, trzeba było codziennie stoczyć walkę, prawdziwy pojedynek naukowy. Jak napisał J. Dropsy: „Każdemu uczniowi było bowiem wolno wyzywać do walki kolegę w senacie lub podsenacie zasiadającego. Po wysłuchaniu obustronnie lekcji zwycięzca zajmował miejsce w senacie” (tamże, s. 311).

Od 1823 roku uczniem Liceum św. Anny, ale tylko w klasach niższych, był Teodozy Biechoński (1816–1906), który tak opisał ławki szkolne i pełnią przez nie funkcję: „Z dawien dawna nie bez przyczyny, ale tylko w klasach I, II, III, oprócz ławek środkowych były jeszcze ławy boczne, tak zwane senackie i podsensackie,

a w klasie pierwszej i ośla, najwięcej na trzech, czterech stojąca między drzwiami a piecem, która także miała swoich pretendentów. (...) Przy takim łądzie trzech pierwszych klas niezawodnie nosili się z tą myślą nauczyciele, aby przeznaczać do tak zwanego senatu czy podsensatu zdolnych i celujących, aby tym sposobem dodać im bodźca do utrzymywania się na rozpoczętym stanowisku *usque ad finem* [aż do końca]. Tak się domyślali uczniowie i o te miejsca z kolegami emulowali [współzawodniczyli], starając się jeden drugiego w naukach, obyczajach i wzorowym postępowaniu prześcignąć. Ale gdy się później przekonali, że te ławy zajmują tylko dystyngowane gagatki i protegowani – istne senatory, których jak rok długi nigdy do lekcji nie wyrywano, stracili chęć do współzawodnictwa. Zniechęceni takim odstępstwem od zasadniczej myśli, ofiarowanego sobie miejsca w senacie czy podsensacie później nawet i przyjmować nie chcieli. Profesorowie również lekceważyli te ławy, ale je tolerować musieli, chociaż swemu celowi nie odpowiadały” (Biechoński, 1955, s. 337–338).

Dwaj obserwatorzy i uczestnicy tego samego i w tym samym czasie panującego obyczaju i dwie różne opinie o skutkach utrzymywania wyróżniających się uczniów. Biechoński pokazał, jak można szlachetną ideę popsuć, środek wychowawczy zamienić w antywychowawczy.

W instrukcji dotyczącej budowy i urządzania budynków szkół publicznych pospolitych i wydziałowych Rady Szkolnej Krajowej z 13 kwietnia 1875 roku poświęcono sporo miejsca ławce szkolnej. Ławki i pulpity (pulty) miały być dostosowane do wzrostu uczniów, a w każdej klasie powinna być ich odpowiednia ilość; miały występować w dwóch rozmiarach: jedne dla uczniów większych wzrostem, drugie dla mniejszych. Miały być takie, „(...) ażeby po pierwsze: uczeń siedzący w ławce i zgiąwszy nogi pod kątem prostym, miał uda podparte aż do podkolanek, a całymi stopami opierał się o podłogę; ażeby po wtóre, będąc w tej pozycji, mógł się swobodnie w pionowym kierunku opierać krzyżami i plecami; ażeby na koniec miał przed sobą pulp w miarę wysoki i w takim oddaleniu, iżby chcąc na nim pisać, nie potrzebował się zbytecznie nachylać i w krzyżach zginać”. Ławki większe można było dostosować do uczniów mniejszych wzrostem, podwyższając odpowiednio nakładkami siedzenie i dając im stosownej wysokości podnóżek. Dla bezpieczeństwa ławek nie należało ustawiać bliżej niż na 1 metr od pieca; gdyby nie można było tego osiągnąć, trzeba było piec odgrodzić specjalnymi osłonami z płótna rozciągniętego na ramy i powleczonego klejową farbą. Krawędzie ławek miały być zaokrąglone. Ławki nie miały oparć, uczeń w nich siedzący opierał się o przód ławki stojącej za nim. Szeroki i gruby „zapleczek” miały ławki ostatnie, ustawione pod ścianą. Zamiast długich, wspólnych ław zalecano dwuosobowe. Pomiędzy rzędami stojących ławek powinny być w miarę swobodne przejścia. Ławki należało tak ustawić, aby uczniowie patrzyli wprost na nauczyciela. Nie wszystkie sale szkolne musiały mieć ławki. W izbach przeznaczonych na nauczanie robót ręcznych powinny być dla uczennic siedzenia oddzielne z oparciem i odpowiednie do prac ręcznych. Tak samo w salach do nauki rysunku należało postawić specjalne siedzenia i stoły, by można było nauczać tego

przedmiotu (Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, 1875, s. 73–74)³. Jak postanawiało Rozporządzenie Ministra Wyznań i Oświecenia z 19 lipca 1875 roku, do obowiązków nauczyciela należało sadzanie w pierwszych ławkach uczniów ze słabym wzrokiem, aby dobrze mogli widzieć to wszystko, co pokazuje nauczyciel. Nadto minister zarządził: „W szkołach pospolitych i wydziałowych nie może być przedsiębraną tzw. lokacya uczniów wedle ich postępu” (Rozporządzenie, 1875, s. 244). Doszło więc do kolejnej zmiany funkcji ławki szkolnej. Miała być ona przyjaznym meblem dostosowanym do warunków fizycznych każdego ucznia, ułatwiającym słuchanie i obserwowanie nauczyciela. Pierwsze ławki przestały być rezerwowane dla uczniów zdolnych, najlepiej się uczących, bo dochodziło do wypaczania ich przeznaczenia.

Bolesław Adam Baranowski (1844–1916), świadek i znawca szkolnictwa galicyjskiego w czasach autonomicznych, napisał, że w drukowanej literaturze i prasie pedagogicznej z lat 1870–1880 największym uznaniem cieszyła się tak zwana „ławka ołomuniecka” z wysuwającym pulpitem. Na przełomie wieków preferowano ławkę Rettiga, przykład najnowocześniejszych rozwiązań w Niemczech (Baranowski, 1911, s. 21). Rettig-Schulbank to dwuosobowa ławka drewniana składająca się z łamanego blatu, w którym było miejsce na rysik, kałamarz, siedlisko, oparcie i drewniany podest na nogi. Ławki były dostosowywane do wzrostu uczniów, o czym informowały stosowne tabliczki. Bywały też i jednoosobowe rettigi, najpewniej przeznaczone dla dzieci z bogatych rodzin lub zamawiane przez bogate szkoły. Jednoosobowego rettiga ma Muzeum w Gliwicach – ławka została wyprodukowana przez firmę Johanesa Müllera z Charlottenburga. W Muzeum Historycznym Miasta Krakowa znajduje się jednoosobowa ławka, a może tylko pulpit, wyprodukowana w 1900 roku w Wiedniu, z regulowanym na wysokość siedliskiem, regulowanym oparciem pod nogi, a więc dostosowana do wzrostu ucznia (Oleszkiewicz, Pyła, 2000, s. 14 i niel. ryc.). Trudno stwierdzić, kto i gdzie takie pulpity uczniowskie używał. B.A. Baranowski dodał jeszcze: „Nie brakło też domorosłych higienistów, pedagogów i przemysłowców, którzy starali się obmyślić systemy oryginalne. Atoli w ogóle ulepszone systemy ławek mało jeszcze są rozpowszechnione. Po wsiach i małych miastach panują jeszcze tanie, dawne, długie, wysokie ławki, co najwięcej naprawiane cokolwiek według wskazówek wizytujących inspektorów, a względy oszczędnościowe stoją na przeszkodzie wprowadzenia ławek dwumiejscowych” (Baranowski, 1911, s. 21). Na pewno autonomiczne władze szkolne miały dobre intencje, ale rzeczywistość była zdecydowanie inna, szczególnie na wsiach. Kazimierz Elwertowski (ur. 1877), w latach 1884–1888 uczeń wiejskiej szkoły w Osówce, w Płockiem, a więc w Królestwie Polskim, a potem nauczyciel w tej szkole, napisał: „Zostałem zapisany do oddziału wstępnego, dla którego przeznaczono dwie pierwsze ławki we wspólnej izbie szkolnej. (...) Ławka moja była dość wysoka; nogi nie sięgały mi do podłogi, toteż bujałem nimi beztrąsko, na wszystkie strony (...). Długie ławki stały w dwóch rzędach, między którymi było wąskie przejście. W szkole w Chraponi, miejscu pierwszej pracy

³ W § 12, którego część zacytowano, szczegółowo zapisano wymiary ławek, kąt nachylenia pulpitu etc.

nauczycielskiej, też były długie ławki, bardzo niewygodne do wchodzenia i wychodzenia”. Zygmunt Wasilewski (1864–1948), w latach 1875–1884 uczeń gimnazjum w Kielcach, w pamiętniku tak zapisał: „Ponieważ w zespole kolegów i nauczycieli z roku na rok małe zachodziły zmiany, nic dziwnego, że zajmując te same miejsca w ławkach, przywiązywaliśmy się do nich i do ścian, i do siebie, nawet do gospodarza. Bywało nas zawsze około czterdziestu. Siedzieliśmy w ławkach jesionowych, każda z dwoma tylko siedzeniami. Stały w czterech szeregach ku katedrze i tablicy. Siedziałem w przedostatniej ławce pod oknem (...). Nasze dwie ostatnie ławki zyskały nazwę »cukierni«, a to dlatego, że czytało się tam czasopisma, co przypominało kolegom czytelną w cukierni” (Elwertowski, 1962, s. 34, 71)⁴. Jeżeli ktoś przypomni sobie klasę, to faktycznie uczniowie siedzący w ostatnich ławkach zawsze robili niedozwolone rzeczy, łącznie z drzemką.

Wykorzystywanie wiedzy anatomicznej i zasad higieny dostrzegamy w kolejnych postulatach dotyczących ławki szkolnej. Proponowano ławki z oparciem oraz z deskami pod nogi, czyli dostosowanie ich do wzrostu uczniów. Błat powinien składać się z dwóch części: jednej poziomej o szerokości 8–10 centymetrów, przeznaczonej na kałamarz i zaopatrzonej w płytki rowek do wyłożenia pióra, oraz drugiej pochylej o szerokości 32–40 centymetrów, w zależności od wielkości ławki (*Zasady higieny szkolnej*, 1906, s. 100–106).

Ugruntowanie powszechnego obowiązku szkolnego w zakresie szkoły powszechnej po pierwszej wojnie światowej spowodowało większą troskę władz szkolnych o właściwe wyposażenie szkół. Wraz z politycznym stanowiskiem władz złączono stanowisko lekarzy, pedagogów i techników. Tak zaprojektowano nowe ławki. Z przyczyn finansowych nie można było jednorazowo wymienić wszystkich ławek szkolnych, dlatego w starych budynkach należało je wymieniać stopniowo, zaś świeżo wznoszone zaopatrywać tylko w nowe, wykonane według zaproponowanych wzorów (Okólnik, 1926). Produkowano ławki w siedmiu wymiarach dostosowanych do wzrostu dzieci (KOSzK, 1927). Dla klas wyższych Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zezwalało na zakup zamiast ławek stolików, które miały określoną wysokość, szerokość oraz kąt nachylenia blatu. Stoliki pozwalały przekształcać klasę w pracownię (KOSzK, 1929).

Na pewno polskie władze szkolne miały dobre intencje, ale rzeczywistość skrzeczała jak ławki w szkole w Zembrzycach (Wojtanek, 2000, s. 85). W „Głosie Nauczycielskim” z 1930 roku napisano, że w Głębokiem, w dwuosobowych ławkach, które chwiały się na różne strony, siedziało po troje, czasem po czworo dzieci. Dla wielu nie było miejsca w ławkach, dlatego musiały pisać na parapetach okiennych (*Głos rozpaczy*, 1930).

W planie artykułu była analiza roli ławki w szkołach po 1945 roku, ale autor odstąpił od tego zamiaru, gdyż świetnie pamiętają ją jeszcze żyjące obecnie pokolenia,

⁴ Szkoła w Chraponi była jednoklasowa, trzyoddziałowa, z oddziałem wstępnym dla początkujących, nazywała się „Osuwskoje naczalnoje katoliczeskoje obszczeje gminnoje ucziliszcze”. Nauczycielem był ojciec Kazimierza, uczył w języku rosyjskim (Wasilewski, 1992, s. 196, 204).

które pobierały naukę w ostatniej połowie XX wieku. Najważniejsza zmiana, która wtedy zaszła, to zamiana ławek na stoliki i krzesła. Zostawiam czytelnikom możliwość własnej refleksji nad tym meblem, a władzom szkolnym zadanie uchronienia od całkowitego zniszczenia przechowywanych na strychach starych szkół materialnych relikwów dwudziestowiecznej szkoły.

4. Ważna pomoc nauczyciela – tablica szkolna

Chyba każdy absolwent na całe życie zapamiętał, jak nauczyciel – zwracając się do niego po imieniu lub nazwisku – rozkazywał: „Do tablicy”. W kronikach i sprawozdaniach szkolnych nie za wiele piszą o tablicach szkolnych, a używam celowo liczby mnogiej, gdyż najczęściej w klasie była więcej niż jedna tablica. W okresie I Rzeczypospolitej często w sali szkolnej znajdowały się dwie tablice: jedna do pisanie tekstów, druga z liniami do zapisywania nut. Tak było na przykład w szkole zamkowej na Wawelu w Krakowie, a potwierdził to jej wizytator w 1670 roku (Kot, 1911, s. 127)⁵. W katolickich szkołach nie uczono przedmiotu nazywanego religią, a jedynie katechizmu, który uczniowie potem recytowali w kościele. To w szkole uczniowie, najpewniej wybrana grupa, uczyli się śpiewu, który wykonywali na chórze w kościele. Właśnie do nauki śpiewu kościelnego służyła druga tablica, a wykorzystywał ją kantor, jeżeli nie dysponował oddzielną salą. W szkole zamkowej, w ścianie zachodniej znajdowały się cztery puste wydrążenia, w których kantor składał nuty. Osobną salę, ale mniejszą niż ta, którą zajmował rektor szkoły, miał kantor szkoły mariackiej (Krukowski, 2001, s. 272, 276). Tablice albo były przymocowane do ściany, albo ustawiano je na stojakach. Na przykład w 1785 roku w szkole podwydziałowej księży komunistów w Węgrowie były obydwa rodzaje tablic (Chachaj, 2005, s. 111).

W XIX wieku tablica wchodzi w zakres ustawodawstwa szkolnego. W zasadzie w izbie szkolnej powinny być dwie czarne tablice, w tym jedna poliniowana czerwoną farbą. Gdy była tylko jedna tablica, na odwrocie musiała być poliniowana czerwoną farbą. Nie powinna wisieć na ścianie, ale stać na specjalnym stojaku, tak skonstruowanym, aby można było ją podnosić lub opuszczać, by mogła obracać się wokół swojej pionowej osi (Rozporządzenie, 1875, s. 244–245)⁶. Przesuwana tablica miała wiele zalet.

K. Elwertowski, nauczyciel w wiejskiej szkole, napisał we wspomnieniach, że naprzeciwko ławek stała duża czarna tablica, za nią natomiast był wieszak na ubrania (1962, s. 71, 74). Można było bez kłopotu wypełnić przepisy higieniczne, ustawiając ją po lewej stronie siedzenia nauczyciela (*Zasady higieny szkolnej*, 1906,

⁵ Dwie tablice potwierdził wizytator kościoła i szkoły w 1666/1667 roku w Sośnicy, powiat wrocławski. Jak napisał Wincenty Ostrowski (1971, s. 44), tylko w jednym sprawozdaniu była informacja o wyposażeniu izby szkolnej.

⁶ Rozporządzenie zostało wydane po zasięgnięciu zdania Rady Szkolnej Krajowej.

s. 121–122). Stanisław Sobieski zapamiętał tablicę z gimnazjum w Czerniowcach tak: była ogromna, czarna, umieszczono ją na „rozkraczonych szaragach”, mogło za nią wygodnie stanąć czterech–pięciu chłopców (Sobieski, 1955, s. 69).

W okresie międzywojennym nie dokonano zmian ani w budowie tablic (co najwyżej w ich umocowaniu), ani w kolorze. W związku ze zwiększoną troską o stan higieniczny szkół władze szkolne zwracały uwagę, by ławki i tablice były właściwie oświetlone (np. KOSzK, 1934).

5. W trosce o higienę uczniów

Higieniczne warunki do nauki zapewnia wiele elementów związanych z izbą szkolną, a mianowicie jej powierzchnia, wysokość, podłoga, oświetlenie, wentylacja. Na ten temat istnieje nadmiar materiałów źródłowych, zajmiemy się zatem tylko jednym z nich, tak zwanym kącikiem higienicznym, jego wyposażeniem, a więc tym, czego relikty czasami występują we współczesnej klasie szkolnej w postaci umywalki i kosza na śmieci. Należy raz jeszcze przywołać J.A. Komeńskiego, który w 1657 roku napisał: „W salach wszystko powinno być utrzymane czysto i aż lśniące (w granicach możliwości), aby uczniowie, dokądkolwiek się zwrócą, zaprawiali się w zamięłowaniu do czystości i zapragnęli kiedyś utrzymywać własne mieszkania” (Komeński, 1964, s. 426). Ważnym przedsięwzięciem było zatem oddziaływanie na pamięć i dorosłe życie schludnego środowiska szkolnego.

Już w 1598 roku wizytator żeńskiej szkoły w Staniątkach zalecił, aby dla wygody uczennic-nowicjuszek był także „antwosz”, to jest miednica i ręcznik (Kot, 1911, s. 418). W przepisach dla szkół parafialnych ułożonych przez biskupa Ignacego Massalskiego sporo miejsca zajmują zalecenia higieniczne: izby mają być z pyłu i pajęczyn codziennie omywane, również podłoga powinna być zamiatana dwa razy dziennie. Należy je w ochędostwie trzymać, „aby dzieci nie patrzyły na szkołę jak na więzienie swoje, lecz jak na miłe mieszkanie. Profesor zaś swoją przyjemnością osłodzi nauki”. Twórca przepisów dostrzegał związek między sposobem wychowania w domu a postrzeganiem szkolnych przepisów: „Domy rodziców są niby pierwsze klasy szkół pierwiastkowych, gdzie w ochędostwie i pilnym dozorze utrzymywane dzieci łatwiejsze do obyczajności będą w szkołach parafialnych” (*Ustawodawstwo*, 1975, s. 16–26).

Wydane przez Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w dniu 19 lipca 1875 roku rozporządzenie dotyczące przestrzegania przepisów sanitarnych nakazywało codzienne staranne zamiatanie pomieszczeń szkolnych, a cztery razy do roku ich mycie (Rozporządzenie, 1875, s. 243–249). Przed drzwiami powinny się znajdować stosowne skrobaczki i plecionki do czyszczenia obuwia. W każdej klasie (szkole) miała być umywalka i ręcznik. Uczniowie przychodzący do szkoły mieli wyglądać schludnie i czysto, przed wejściem do szkoły powinni dokładnie wyczyścić obuwie, wierzchnie ubrania zaś wieszać poza izbami szkolnymi. Nadto każda izba szkolna miała być

zaopatrzona w termometr w skali Réaumura umocowany na wysokości od 1,2 do 1,5 metra. Temperatura w izbie winna wahać się między 13 a 15 stopni w skali Réaumura, to jest około 15–19 stopni Celsjusza. Sprawozdania z lat 1879–1880 informują, że nauczyciele dbali o to, by uczniowie przychodzili do szkoły umyć, uczesani i schludnie ubrani, a ład i czystość w szkole przyzwyczajały uczniów do przestrzegania porządku (Sprawozdanie, 1880, s. 36).

Opracowane przez Ottona Jankego i wydane w 1906 roku *Zasady higieny szkolnej. Podręcznik przeznaczony do użytku nauczycieli, kierowników szkół i lekarzy szkolnych* polecały zaopatrzyć każde pomieszczenie szkolne, a więc i klasy, w spluwaczki. Miały być ciężkie lub przymocowane do podłogi, aby się nie przewracały. Spluwaczki napełniano wodą (*Zasady higieny szkolnej*, 1906, s. 77). W każdej klasie miał stać kosz na śmieci, czyli skrzynka, którą należało codziennie opróżniać (tamże, s. 123).

Między przepisami a rzeczywistością jest czasami ogromna przepaść. Przywoływany już K. Elwertowski, nauczyciel w Chraponi, w powiecie Rypin, kazał jedyną swoją miednicę wnieść do klasy i umieścić ją za tablicą, przy niej postawił kubek do zlewania wody oraz dzbanek z wodą do picia. Ze swojego skromnego majątku oddał uczniom dwa ręczniki do wycierania rąk. Wodą do picia i praniem ręczników na ochotnika zajęły się dwie starsze dziewczynki. Takiej troski o higienę w szkole nie akceptowała jego gospodyni, którą przejął po poprzednim nauczycielu (Elwertowski, 1962, s. 74).

Przez ponad pół wieku w XX stuleciu uczniowie oglądali spluwaczki, dzbanki z wodą, miednice na stojakach, wiadra z brudną wodą, makatki z odpowiednimi haftami i sentencjami, ręczniki. Można to sprawdzić w domowych albumach, kronikach szkół, w dwudziestowiecznych wspomnieniach szkolnych. Kącik higieniczny w swojej klasycznej postaci przeszedł już do historii.

6. Wpływy wychowawcze wizerunków i portretów

Wychowawczo na ucznia mają wpływać krzyż, wizerunki świętych, dostojników państwa, uczonych, pisarzy. Pojawiały się one w różnych okresach historycznych, znikwały wraz ze zmianą ustroju państwowego, niektóre przywracano. Szukano dla nich odpowiedniego miejsca w klasie: najlepiej by było, gdyby uczeń mógł na nie patrzeć, przebywając w klasie i siedząc w swojej ławce, bez potrzeby wodzenia wzrokiem po ścianach.

W szkole zamkowej na Wawelu wizytator w 1670 roku potwierdził wiszący na ścianie południowej, a więc tej, przy której nauczyciel miał katedrę, obraz Najświętszej Marii Panny z trzema drewnianymi świecznikami (Kot, 1911, s. 127). Ten sam wizerunek odnotował w 1743 roku wizytator w Jarosławiu (Pelczar, 1978, s. 79). Sprawa wizerunków świętych czy krzyża w izbie szkolnej musiała być oczywista, skoro tylko w uchwałach synodu diecezjalnego warmińskiego z 1610 roku wpi-

sano nakaz zaopatrywania każdej szkoły parafialnej w krzyż lub jakiś święty obraz (*Constitutiones*, 1889, s. 78). Uczestnicy tego synodu dokonali takiego zapisu, ponieważ na terenie ich diecezji było sporo protestantów.

Wiadomo, że w okresie potrydenckim rozbudowano praktyki religijne, a dla ich wypełniania w szkole niezbędny był krzyż lub wizerunek Chrystusa bądź Najświętszej Marii Panny. Ustawa szkolna z 1612 roku polecała rozpoczynać zajęcia codzienną modlitwą, wezwaniem o pomoc Bożą (*Modus*, 1612). O modlitwie na początku lekcji przypominał w 1612 roku „Praktyczny sposób” (*Catechismi*, 1621). Codzienną inwokację do Ducha Świętego akceptował w 1695 roku Sebastian Piskorski. Chodziło zapewne o przeobrażenie moralne ucznia, o przysporzenie mu nowych sił moralnych i umysłowych. Wizytator szkoły zamkowej na Wawelu zanotował w 1670 roku, że scholarze mieszkający w szkole mieli codziennie rano odśpiewać *Veni Sancte Spiritus* z prośbą o dar rozumu, rady i wiadomości (Kot, 1911, s. 127).

Podsumowując okres staropolski, należy napisać, że nie wszystkie obrazy miały dodatnio wpływać na wychowanie uczniów i wiernych. Z tego powodu na synodzie diecezjalnym krakowskim w 1621 roku uchwalono ciekawe przepisy o zakazie prezentowania obrazów między innymi z nagimi Adamem i Ewą, św. Anny Samotrzcę, skąpo ubranej Marii Magdaleny. Można z tego wnioskować, że w Polsce, przeciwnie niż na zachodzie Europy, wizerunki spełniały o wiele większą rolę w kulcie świętych niż relikwie (Krukowski, 2001, s. 210).

Do wizerunków i emblematów umieszczonych na głównej ścianie w izbie bądź klasie szkolnej dojdą w XIX wieku nowe elementy. Dalej klasę szkolną wyposażano w krzyże, oprócz tego jednak były też obrazy przedstawiające wizerunek Jezusa Chrystusa. Tylko czy krzyż był szanowany przez uczniów i nauczycieli? W ostatniej części tego opracowania zostanie opisany krzyż, w który dodatkowo wyposażył klasę nauczyciel szkoły w Lipnicy Murowanej. Mógł więc Kazimierz Brodziński, uczeń owej szkoły, napisać później, że „Był to wizerunek szkolnej pasji”. Każda lekcja zaczynała się od modlitwy, w której zazwyczaj uczniowie prosili spoglądającego na nich Chrystusa o oddalenie zbliżającej się kary (Brodziński, 1955, s. 4).

W czasach Galicji autonomicznej na ścianie oprócz krzyża, wizerunku Chrystusa, pojawił się portret Najjaśniejszego Pana, czyli cesarza Austrii. Maciej Czula (ur. 1889), działacz i pisarz chłopski, opisując swoją edukację w szkole w Grabiu koło Wieliczki, poinformował: „Jedynym obrazem był portret cesarza Franciszka Józefa I ubranego w błyszczący błękitny mundur” (Czula, 1955, s. 464). K. Elwertowski z Królestwa tak wspominał swoją szkołę: „Na jednej ze ścian wisiały trzy portrety: cesarza, cesarzowej i następcy tronu. Cesarz miał dużą szeroką brodę, ubrany był w piękny mundur i patrzył na nas poważnie, a nawet groźnie. Cesarzowa miała na głowie koronę, a przez ramię przepasana była szeroką wstęgą. Następca tronu wyglądał młodzieńczo, tak jak moi starsi koledzy, ubrany był w mundur” (Elwertowski, 1962, s. 34, 71)⁷. Były to portrety cara Aleksandra III Romanowa, panującego w la-

⁷ Szkoła w Osówce w Płockiem, szkoła w Chraponi, powiat Rypin.

tach 1881–1894, jego żony Marii Fiodorówny i następcy tronu, Mikołaja (przyszłego cara Mikołaja II).

W Polsce międzywojennej obowiązywały różne ideały wychowawcze. Oprócz realizowania przepisów państwowych dostosowywano się też do prawa kanonicznego i ustaleń zawartego w 1925 roku konkordatu z Watykanem. Stąd na ścianie w izbie szkolnej zawieszano krzyż, orła białego w koronie, portrety prezydenta oraz marszałka Józefa Piłsudskiego; portret marszałka wisiał nawet po jego śmierci w 1935 roku. Miały też wisieć obrazy o treści religijnej, posiadające aprobatę kościelną, bo według prawa kanonicznego tylko takie mogły być przedmiotem kultu religijnego (OSzK, 1923). Mogły wisieć na ścianach portrety twórców literackich oraz sławnych wodzów (OSzK, 1924). Orzeł, portrety prezydenta i marszałka wisiały na ścianie nad katedrą czy stołem nauczyciela, tak by były widoczne dla wszystkich uczniów w klasie. Ten obyczaj wyposażania sal szkolnych w wizerunki najważniejszych osób w państwie utrzymał się w Polsce aż do końca XX wieku. Uczeń, przychodząc do klasy, miał w pamięci zanotowane opinie rodziców o tych, których musiał przez wiele godzin oglądać w szkole, a o których często inne świadectwo musieli lub chcieli wydawać nauczyciele!

7. Środki używane w karaniu fizycznym i psychicznym uczniów

Ważne jest i to, co znajdowało się na stole bądź katedrze nauczyciela lub leżało obok zajmowanego przez niego miejsca. W czasach przedrozbiorowych przedstawiano te elementy na obrazach, niekiedy opisywano w pamiętnikach. W pierwszym rzędzie były to środki dyscyplinujące uczniów w klasie lub zachęcające ich do wyteżonej pracy intelektualnej. Sposoby ich użycia zapisane są w obowiązujących wtedy przepisach szkolnych. W punkcie 40. przepisów jezuickich dla klas niższych postanowiono: „W karaniu niech nie będzie gwałtowny ani w śledztwie uciążliwy; niech raczej przymruży oko, jeśli może to uczynić bez czyjejkolwiek szkody; niech też nie tylko nie bije sam (...) (należy to do czynności korektora)” (*Źródła do historii wychowania*, 1923, s. 233). W *Leges scholae Racovianae* z 1602 roku w punkcie X zapisano: „Karząc chłopców, niech tę między innymi zachowują miarę, by nigdy nie bili po głowie, nie targali za uszy, nie wyrządzali szkody na zdrowiu, ciele i narządach zmysłów” (Kurdybacha, 1958, s. 187). Jędrzej Kitowicz, oprócz tradycyjnej różgi, wymienił: placentę, czyli gruby, okrągły kawałek skóry, złożony kilka razy, o szerokości dłoni, osadzony na drewnianym trzonku; dyscyplinę skórzaną, która miała siedem lub dziewięć odnóg; kańczug, to jest twardy rzemień, opleciony innym rzemieniem, długi na łokieć, osadzony na trzonku, składany jak cepy chłopskie. Obowiązywały następujące zasady używania środków wychowawczych: „(...) różgą lub dyscypliną bito w tył obnażony, uderzając najmniej trzy razy, a najwięcej piętnaście razy, według przewinienia, według cierpiętności ciała i według surowości lub łagodności nauczyciela” (Kitowicz, 1985, s. 56–57). Kańczugiem nie wolno było bić

w gołe ciało, placentą nauczyciel uderzał rękę ucznia. Nie przystają do tych wiadomości przepisy pijarskie. I tak w punkcie 25. znajduje się takie oto postanowienie: „Rózgi, baty, dyscyplina, bicie po łapach jakimkolwiek narzędziem zostaje raz na zawsze we wszystkich klasach całkiem zabronione pod karą, jaką przełożony uzna za stosowną (...)” (Konarski, 1959, s. 132).

Surowość szkolna w XIX wieku jest powszechnie znana, jej złagodzenie nastąpiło po ugruntowaniu się na przykład autonomii galicyjskiej. Kazimierz Brodziński, uczeń elementarnej szkoły w Lipnicy Murowanej po 1797 roku, tak opisuje izbę szkolną: „Umebłowanie szkoły miało widok okropny. W środku wisiał wielki drewniany krucyfiks; za ręce i za nogi Chrystusa i na gwoździach zatknięte były świeże rózgi, kilka prętów i dyscyplina. Był to wizerunek szkolnej pasji” (Brodziński, 1955, s. 4). W Liceum św. Anny w Krakowie w pierwszej połowie XIX wieku używano dyscypliny, która była nazywana po krakowsku skutyką, a składała się z pięciu rzymków przypalanych na końcu (Dropsy, 1955, s. 310). Tę nazwę miał jej jakoby nadać Horacy, w rzeczywistości jednak jest pochodzenia greckiego (*scutica* to bicz rzemienny, knut, harp). Do „insygniów władzy nauczycielskiej” należał również linał, trzcina, worek z kasztanami, na którym uczniowie klęczeli. Środki wychowawcze często przynosili rodzice, rózgi zbierali uczniowie i nauczyciel; po zajęciach były zamykane na klucz w szafie, a przed każdą lekcją wyjmowane i układane na stole nauczyciela (Stroner, 1955, s. 162–166).

Miejsce do egzekucji cielesnych i uczniowie pomagający nauczycielowi w wymierzaniu kary, nazywani cenzorami, to oddzielne zagadnienia warte specjalnego opracowania. W przedrozbiorowych Szkołach Nowodworskich, w dwóch niższych klasach, co sobotę odbywały się egzekucje cielesne na osobnym marmurowym podniesieniu, które znajdowało się z tyłu klasy (Barycz, 1947, s. 193). W pierwszej połowie XIX wieku w Liceum św. Anny egzekwowano kary za wielką czarną tablicą, a wymierzał je najsilniejszy uczeń nazywany cenzorem (Dropsy, 1955, s. 310). Tak samo było we Lwowie, w szkole, do której uczęszczał Adolf Stroner (ur. 1817). Obijał uczniów główny cenzor, który miał do pomocy dwóch podcenzorów; oni to najpierw rozciągali „skażaćca” na gradusie, a potem szkolny satrapa, czyli cenzor, wymierzał zaordynowaną ilość uderzeń (Stroner, 1955, s. 164). Można było uzyskać przychylność cenzora „kubanami”, czyli prezentami o przekupnym charakterze. Oprócz kar wymierzanych na lekcjach we Lwowie podsumowywano cały tydzień. A. Stroner tak to pięknie opisał: „(...) od drugiej do trzeciej godziny odczytywał ks. katecheta ewangelię, na następującą niedzielę przepisaną, tłumacząc ją, jak mu to jego obowiązek kapłański przepisywał. A kiedy czynność tę – ze wszech miar zresztą chwalebna – ukończył, wzięto się do »skóry«, aby się stało zadość tej sprawiedliwości, której Chrystus Pan nie uczył” (tamże, s. 16). Autor wspomnień zwraca zatem uwagę na chrześcijańskie obyczaje panujące w tej szkole.

Oprócz środków fizycznego przymusu szkoły dysponowały – i często się nimi posługiwały – środkami działającymi na psychikę uczniów. Należały do nich ławki: ośla i czarna, przeznaczona dla uczniów przychodzących w brudnej odzieży. Do upo-

korzenia ucznia służyły ośle uszy, ośli język, a nawet wizerunek osła, którym ozdabiano piersi lub plecy kłęczącego delikwenta (Stroner, 1955, s. 163).

W drugiej połowie XIX wieku zaczęto odchodzić od stosowania kar fizycznych, o czym świadczą sprawozdania Rady Szkolnej Krajowej. Nie potwierdzają tego pamiętniki i wspomnienia szkolne, ale karanie nie było codziennym zwyczajem, raczej dodatkiem do surowości nauczyciela. W sprawozdaniu RSK z roku 1879/1880 zanotowano: „Dzieci wdrażane do nauki środkami pedagogicznymi bez używania tak zwykłych dawniej i zbyt często nadużywanych kar cielesnych” (Sprawozdanie, 1880, s. 36). Co autor sprawozdania rozumiał pod pojęciem „środki pedagogiczne”? Może chodziło mu o metody i zasady nauczania, a może rzeczywiście o środki dydaktyczne? Sprawozdanie z następnego roku zawiera taki oto zapis: „Ład i porządek w budynku szkolnym, czystość izby szkolnej i czuwanie nad tem, aby dzieci przybywały na naukę umyte, zaczesane i schludnie ubrane, wpływają wielce na ich uobyczajenie, obchodzenie się zaś z niemi surowe lub niehumanitarne, jakie dawniej było powszechnem niemal, należy dziś do wyjątków i naraża nauczycieli na odpowiedzialność” (Sprawozdanie, 1881, s. 37). To zdanie można przepisać w sprawozdaniach szkolnych i w XXI wieku.

Bibliografia

- Baranowski B.A. 1911. *Szkolnictwo ludowe w Galicji w swym rozwoju liczebnym od roku 1868 do 1909 z uwzględnieniem stosunków higienicznych*. „Rodzina i Szkoła”, Lwów.
- Barycz H. 1947. *Historia Szkół Nowodworskich*. T. 1: *Od założenia do reformy H. Kollątaja (1588–1777)*. Kraków: nakł. Komitetu Jubileuszowego Gimnazjum i Liceum im. B. Nowodworskiego.
- Biechoński T. 1955. *Bursa krakowska i bursacy w pierwszej ćwierci XIX wieku 1823–1830*. W: Knot A. (wstęp i oprac.). *Galicyjskie wspomnienia szkolne*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brodziński K. 1955. *Lata szkolne poety 1797–1809*. W: Knot A. (wstęp i oprac.). *Galicyjskie wspomnienia szkolne*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Catechismi [1621] seu doctrina Christiana pueris ac rudibus tradendae practicus modus*. In duo partes divisus, współoprawne z *Reformationes Generales ad Clerum et populum Dioecesis Cracoviensis pertinentes*. Ab Ill, et R.D.D. Martino Szyszkowski... in *Synodo Dioecesana sancitae et promulgatae*. A. MDCXXI die decima Februarii. Cracoviae 1621.
- Chachaj J. 2005. *Łacińskie szkoły parafialne na terenie metropolii lwowskiej w epoce nowożytnej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL. ISBN 83-7306-263-7.
- Constitutiones [1889] synodales Warmienses, Sambiensis, Pomeranienses, Culmensis, nec non provinciales Rigenses*. Brunsbergae: Recensuit Franciscus Hipler.
- Czuła M. 1955. *Niedola szkolna małorolnego chłopca 1895–1900*. W: Knot A. (wstęp i oprac.). *Galicyjskie wspomnienia szkolne*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Depczyński W. 1970. *Tarnogród 1567–1967. Monografia historyczno-gospodarcza*. Tarnogród: Prezydium Gromadzkiej Rady Narodowej w Tarnogrodzie.
- Dropsy J. 1955. *Obyczaje w szkole krakowskiej 1818–1828*. W: Knot A. (wstęp i oprac.). *Galicyjskie wspomnienia szkolne*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Dybiec J. 1993. *Szkolnictwo*. W: Kiryk F., Piłża S. (red.). *Dzieje miasta Nowego Sącza*. T. 2. Kraków: Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”.

- Dziennik Ustaw i Rozporządzeń [1875] Krajowych dla Królestwa Galicyi i Lodomeryi wraz z Wielkiem Księstwem Krakowskiem, 1875, cz. XIV, nr 37.
- Elwertowski K. 1962. *Szkola i życie. Ze wspomnień nauczyciela*. Gozdawa-Reutt A. (oprac.). Warszawa: Iskry.
- Głos rozpaczy. 1930. „Głos Nauczycielski”, nr 5 z 30 stycznia 1930 r.
- Instrukcja tyżająca się stawiania i urządzania budynków publicznych szkół pospolitych i wydziałowych wydana przez Radę Szkolną Krajową na mocy art. 25 ustawy szkolnej z dnia 2 maja 1783. Dziennik Ustaw i Rozporządzeń Krajowych dla Królestwa Galicyi i Lodomeryi wraz z Wielkiem Księstwem Krakowskiem, 1875, cz. XIV, nr 37.
- Kitowicz J. 1985. *Opis obyczajów za panowania Augusta III*. Goliński Z. (oprac. i wyd.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. ISBN 83-06-00951-7.
- Komeński J.A. 1964. *Pisma wybrane*. Remerowa K. (przeł.), Suchodolski B. (wybór, wstęp i oprac.). Wrocław: Ossolineum.
- Konarski S. 1959. *Pisma pedagogiczne*. Ł. Kurdybacha (wstęp i oprac.). Wrocław–Kraków: Ossolineum.
- KOSzK. 1927. Do Dyrekcji państwowych i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących, szkół zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz Rad Szkolnych Powiatowych w Okręgu – w sprawie zaopatrzenia szkół w odpowiednie ławki szkolne. Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, 1927, nr 4, poz. 78.
- KOSzK. 1929. Do Dyrekcji państwowych i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących, seminariów nauczycielskich oraz szkół zawodowych w Okręgu – w sprawie zaopatrzenia szkół w ławki ewentualnie stoliki i krzesła. Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, 1929, nr 9, poz. 120.
- KOSzK. 1934. Do PP. Inspektorów Szkolnych i Kierowników szkół powszechnych w Okręgu w sprawie podniesienia stanu sanitarnego szkół powszechnych. Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, 1934, nr 8, poz. 96.
- Kot S. 1911. *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce w XVI–XVIII*. T. 3. Kraków: „Muzeum”.
- Krukowski J. 1987. *Z dziejów budownictwa szkolnego w Krakowie. Budynek szkoły przy kolegiacie św. Anny*. „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 1987, r. 37.
- Krukowski J. 2001. *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. ISBN 83-7271-130-5.
- Kurdybacha Ł. 1958. *Z dziejów pedagogiki ariańskiej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Modus [1612] instituendae iuventutis, ex decreto synodi ab Academia Cracoviensi praescriptus. Quem in scholis observandum praecepit Tyliciana Synodus, anni MDCXII*. W: *Constitutiones synodi dioecesisanae Cracoviensis Cracoviae in ecclesia collegiatae SS. Omnium die mensis Maii A.D. 1612 celebratae*. Presidente Ill. et R.D.D. Petro Tylicki. Cracoviae 1612.
- Montessori M. 1913. *Domy dziecięce (Le case dei bambini). Metoda pedagogii naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Warszawa: nakł. H. Lindenfelda.
- Okólnik [1926] Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratoriów Okręgów Szkolnych i do Województwa Śląskiego w Katowicach w sprawie zaopatrzenia szkół w odpowiednie ławki. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 1926, nr 14, poz. 189.
- Oleszkiewicz M., Pyla G. 2000. *Szkolo! Szkolo! Gdy cię wspominam...* Wystawa: Muzeum Etnograficzne w Krakowie, październik 2000 – czerwiec 2001. Informator. Kraków.
- Ostrowski W. 1971. *Wiejskie szkolnictwo parafialne na Śląsku w drugiej połowie XVII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*. Matwijowski K. (oprac.). Wrocław: Ossolineum.
- OSzK. 1923. Do wszystkich Rad Szkolnych Powiatowych oraz Zarządów Szkół Okręgu w sprawie obrazów treści religijnej, wywieszanych w salach szkolnych. Dziennik Urzędowy dla Okręgu Szkolnego Krakowskiego, 1923, nr 10, poz. 248.

- OSZK. 1924. Do Dyrekcji szkół średnich ogólnokształcących; Seminariów nauczycielskich oraz Rad Szkolnych Powiatowych w Okręgu w sprawie portretów sławnych wodzów polskich. Dziennik Urzędowy dla Okręgu Szkolnego Krakowskiego, 1924, nr 6, poz. 160.
- Pelczar R. 1978. *Szkolnictwo parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV–XVIII w.)*. Warszawa: Oficyna ASPRA-JR.
- Piskorski S.J. 1695. *Leges Scholis Ecclesiarum, iurisdictione rectorali Almae Universitatis Studii Generalis Cracov. subiectis, pro bono earundem regimine conservando latae et publicatae. Anno, die quibus intra*. Cracoviae 1695.
- Rozporządzenie [1875] Ministra Wyznań i Oświecenia z dnia 19 lipca 1875 l. 6081, którym wydano postanowienie zachowania przepisów sanitarnych w publicznych szkołach ludowych w Galicyi i W. Księstwie Krakowskiem. Dziennik Ustaw i Rozporządzeń Krajowych dla Królestwa Galicyi i Lodomerji wraz z Wielkiem Księstwem Krakowskiem, 1875, cz. XXXI, nr 84.
- Sobiecki S. 1955. *Wspomnienie dawnego studenta. W szkołach na Pokuciu i Bukowinie 1832–1846*. W: Knot A. (wstęp i oprac.). *Galicyjskie wspomnienia szkolne*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Sprawozdanie [1880] c.k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szk. 1879/80. Lwów 1880.
- Sprawozdanie [1881] c.k. Rady Szkolnej Krakowskiej o stanie wychowania publicznego w roku szk. 1880/81. Lwów 1881.
- Stroner A. 1955. *Dyscyplina w dawnych szkołach galicyjskich przed rokiem 1848*. W: Knot A. (wstęp i oprac.). *Galicyjskie wspomnienia szkolne*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ustawodawstwo [1975] szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. *Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773–1793)*. Lewicki J. (wstęp i oprac.). Kraków 1975.
- Wasilewski Z. 1992. *Życiorys*. W: Massalski A., Pawlina-Moducka M. (oprac.). *Kielce w pamiętnikach i wspomnieniach z XIX wieku*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Wojtanek T. 2000. *Szkolnictwo we wsi Zembrzyce do 1981 roku*. „Rocznik Babiogórski”, t. 2.
- Zapart A. 1983. *Szkolnictwo parafialne w archidiaconacie krakowskim od XVI do XVIII wieku*. Lublin: RW KUL.
- Zasady higieny szkolnej*. 1906. *Podręcznik przeznaczony do użytku nauczycieli, kierowników szkół i lekarzy szkolnych*. Janke O. (oprac.). Warszawa.
- Źródła do historii wychowania (wybór)*. 1923. Cz. 1. Kot S. (wybrał i oprac.). Warszawa–Kraków: nakł. Gebethnera i Wolffa.

Ideological and educational values of the classroom equipment

A b s t r a c t: Changes in daily life are also visible at school, which is why the school is constantly changing. The least scientifically identified are changes in classroom equipment. Each graduate – from elementary to high school – is able to describe its classroom, lecture and exercise room as well as its equipment, but does not wonder why it was like that and what it could be like before. The reflections on the classroom and its equipment may occur when reading old diaries and school memories.

The classroom equipment has evolved, changing its ideological and educational values. This depended on changes in the Church, in the state, economic and social politics, in pedagogy and medicine. The symbol of teacher's power in the classroom – the cathedral and a podium or platform, along with the replacement of the objective to subjective treatment of the student, decreased its height; the teacher stopped looking up at the students. The evolution related also to the school desk, which for medical reasons had to be matched to the student's growth and profile. Due to restriction of the student's motions, the school desk was taken out of the classroom, and in its place tables and chairs that didn't restrict the student's movements were introduced.

The benches, in which students honoured by the teacher sat, were gradually abandoned just because the occurrence of abuses in honouring of the students, which could result in anti-pedagogical impact. The classroom could not be equipped in blackboard; they were used not only for writing, but also to cover the class cloakrooms. Religious symbols, like cross, images of saints are also associated with the school. Not all images could be presented to students; for example, scantily clothed figures might have been tempting for the boys thinking about the sin. Then the images of saints were replaced or supplemented by portraits of the most important people of the occupying countries, and then of the reborn Polish state. The school was a place of oppression, even sadism. The teacher had a number of instruments for beating the children; most often a large rod was placed on the desk during the lesson time, supposedly the most effective educational mean when teaching the reading and writing. Finally, the attributes of hygiene, first the basin and a bucket for dirty water, a jug of clean water, rubbish bin, wiper and spittoon. A presentation of the ancient classroom equipment, why, when and for what purpose, can provide better understanding of the education and teaching in Polish schools over many centuries.

Key words: classroom, equipment, reward, punishment, moral, physical and aesthetic education

HELENA KOMARYNSKA-POLAK*

Psychicznie chorzy w krakowskim szpitalu bonifratrów w XVII–XVIII wieku

Słowa kluczowe: bonifratrzy, bracia miłosierdzia, szpitalnictwo psychiatryczne

Streszczenie: Wśród kilku potrydenckich zakonów szpitalnych istotne miejsce zajmują bonifratrzy. Bracia miłosierdzia przybyli do Rzeczypospolitej na początku XVII wieku. W tym stuleciu powstało w kraju około siedemnastu konwentów-szpitali. Tak intensywny rozwój zakonu spowodowany był w dużej mierze nowatorskim podejściem do szpitalnictwa. Bonifratrzy w kraju prowadzili szpitale o charakterze ogólnym, w których zajmowali się głównie leczeniem chorych. Wśród pacjentów szpitali występowały także osoby dotknięte chorobami psychicznymi. Zakonnicy zasłynęli również jako ci, którzy w sposób profesjonalny zajęli się opieką nad psychicznie chorymi i niepełnosprawnymi intelektualnie. Założyciel zakonu św. Jan Boży zalecał, aby w procesie leczenia chorych psychicznie otoczyć szczególną troską, wsparciem i opieką. W terapii proponował holistyczne podejście do chorego – leczenie zarówno ciała, jak i duszy.

1. Wprowadzenie

W chorobie, w ubóstwie, w niedoli, w potrzebie człowiek zawsze szuka pomocy i wsparcia. Początków opieki społecznej należy upatrywać już w czasach najdawniejszych, choć miała ona wówczas jedynie charakter pomocy sąsiedzkiej. Podobnie w pierwszych wiekach chrześcijaństwa świadczone indywidualną pomoc potrzebującym. Instytucjonalne formy opieki nad potrzebującymi powstawały po soborze w Nicei (325 r.). Wynikało to z najważniejszej misji Kościoła – czynnego świadczenia miłosierdzia poprzez prowadzoną działalność charytatywną. Pierwszymi instytucjami opiekuńczymi były hospicja, które początkowo przeznaczone były głównie dla pielgrzymów, z czasem zaczęto do nich jednak przyjmować również inne grupy potrzebujących; tak powstawały *hospitale* (Surdacki, 2009, s. 15). Pojawienie się

* dr Helena Komarynska-Polak – adiunkt, Katedra Nauk o Wychowaniu, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

pierwszych szpitali zawdzięczamy eremickim zgromadzeniom benedyktynów i cystersów, po nich działalność taką prowadziło wiele innych zakonów: zakony szpitalne kanonikatu regularnego, wśród nich duchacy – najważniejszy zakon szpitalny średniowiecza, oraz zakony rycersko-szpitalne.

Znaczący przełom w rozwoju szpitalnictwa i opieki społecznej przyniosły reformy soboru trydenckiego. Wśród potrydenckich zakonów zajmujących się opieką nad chorymi istotne miejsce zajmują bonifratrzy, nazywani też braćmi miłosierdzia, zakonem szpitalnym św. Jana Bożego, dobrymi braćmi. Bonifratrzy odegrali szczególną rolę w rozwoju szpitalnictwa i opieki społecznej.

W XVII–XVIII wieku wśród pensjonariuszy szpitali byli niepełnosprawni, ubodzy, chorzy, dzieci osierocone, osoby w podeszłym wieku, dlatego większość tych instytucji miała charakter przytułku. Bonifratrzy zrezygnowali z ówczesnie istniejącego modelu szpitala-przytułku na rzecz placówek zajmujących się przede wszystkim leczeniem chorych. Byli zakonem, który w szczególny sposób zatroszczył się o postęp w teorii i praktyce medycyny nowożytnej. W historii zasłynęli również jako ci, którzy profesjonalnie zajęli się chorymi psychicznie, przywracając im godność osoby ludzkiej i propagując humanitarny sposób ich leczenia. Podjęcie posługi i opieki nad osobami dotkniętymi niepełnosprawnością intelektualną lub chorobą psychiczną sprawiło, że bracia miłosierdzia odegrali istotną rolę w dziejach medycyny i szpitalnictwa, a w szerszym kontekście, jak podkreśla Henryk Gapski (2009, s. 51), również w rozwoju cywilizacji i kultury europejskiej (Augustyniak, 1999, s. 187–188, 193).

Polska historiografia dotycząca dziejów zakonu bonifratrów ma już swoje tradycje. Należy jednak zaznaczyć, że wśród starszej literatury znaczna część publikacji ma charakter przyczynkarski (Sobel, 1892; Czajkowski, 1910; Trepka, 1912; Łapiński, 1928; Łań-Mirowska, 1984; Gaertner, 1997), a jedynie książka Stefana Rosiaka (1928) spełnia kryteria pracy historycznej. Od paru lat trwające badania i szeroko zakrojone kwerendy źródłowe zaowocowały powstaniem kilku publikacji. W 2009 roku ukazała się praca poświęcona dziejom polsko-litewskiej prowincji bonifratrów autorstwa Iwony Pietrzekiewicz. W rezultacie dwóch naukowych konferencji, zorganizowanych z okazji jubileuszu 400 lat zakonu bonifratrów w Polsce, powstała praca zbiorowa pod redakcją Mariana Surdackiego (2009). W jubileuszowym tomie studiów przedstawiono wiele artykułów opartych na źródłach, przybliżających różne aspekty historii bonifratrów w naszym kraju, natomiast zagadnienie opieki bonifratrów nad psychicznie chorymi zostało poruszone w zaledwie kilku artykułach. Adolf Rothe w 1872 roku opublikował artykuł omawiający kwestie powstania i funkcjonowania w XIX wieku Szpitala św. Jana Bożego w Warszawie – „zakładu dla mężczyzn dotkniętych cierpieniem umysłowym” (1872, s. 1–23). Praca ma charakter popularny, gdyż nie posiada przypisów i nie odwołuje się do źródeł. Po nim ukazuje się krótka i również popularna publikacja w periodyku „Pielęgniarka Polska” (N.N., 1935). Współcześnie jedynie Dorota Mazek, opierając się na źródłach, ogłosiła w 1999 roku artykuł traktujący o zasadach i sposobach opieki nad psychicznie

chorymi w warszawskim szpitalu bonifratrów. Wspomniane artykuły nie odnoszą się do krakowskiego szpitala bonifratrów, a niektóre, jak na przykład tekst A. Rothego, dotyczą innego okresu. Sytuacja ta skłoniła mnie do podjęcia próby opracowania zagadnienia opieki nad psychicznie chorymi w krakowskim szpitalu bonifratrów w XVII–XVIII wieku.

W trakcie przygotowania niniejszego szkicu korzystałam głównie z czterech ksiąg chorych: *Liber Inscriptorum Infirmorum sub Reagimine Patris Fratris Caroli Kripski Hospitali S[anctae] Ursulae Conventus Cracoviensis 1657–1676*; *Liber Pauperum Infirmorum Vitae et Mortis sub Administratione Ad[mod]um R[evere]ndi Patris Valeriani Ługowski Conventus et Hospitalis S[anctae] Ursulae, Cracoviensis Prioris Ord[inis] S[ancti] Joannis Dei Anno Verbi Incursi 1692–1715*; *Księga chorych szpitala bonifratrów w Krakowie pod wezwaniem Świętej Urszuli 1775–1796*; *Liber Infirmorum Conventus ad Sanctam Ursulam Ordinis Sancti Joannis de Deo F[ratrum] Misericordiae 1796–1823*. W księgach chorych odnotowywano informacje osobowe odnośnie do każdego chorego przyjmowanego do szpitala. Stanowią one ewidencję leczonych pacjentów (szerzej zob. Komaryńska, 2009, s. 198–209). Wśród starodruków najbardziej pomocne były konstytucje zakonne (1652 i 1728) i najstarsze polskie tłumaczenia *Żywota św. Jana Bożego* (Ciosnowski, 1645; Lochman, 1690).

2. Założyciel zakonu

Postać św. Jana Bożego (Jan Ciudad), założyciela bonifratrów, jest ciągle jeszcze słabo rozpoznawalna na gruncie polskiej pedagogiki opiekuńczej czy specjalnej, a był on przecież osobą, która w pełni poświęciła się niesieniu pomocy drugiemu człowiekowi, zwłaszcza zaś chorym psychicznie, dzieciom pozbawionym opieki rodzicielskiej, ubogim, chorym, niepełnosprawnym, osobom w podeszłym wieku.

Jan Ciudad urodził się w Portugalii i – jak podają hagiografowie – w bardzo młodym wieku opuścił dom rodzinny. Odbył wiele podróży, podejmował różne prace: pasterza, żołnierza, sprzedawcy książek (Ciosnowski, 1645, s. 13). Przełomowy moment w jego życiu nastąpił dość niespodziewanie, kiedy w dzień św. Szczepana wysłuchał kazania św. Jana od Krzyża, które spowodowało jego nawrócenie. Zdarzeniu temu towarzyszyło tak głębokie przeżycie emocjonalne, że budziło podejrzenie utraty zmysłów. Osoby z otoczenia Jana Bożego obawiały się, iż został on dotknięty chorobą psychiczną. Umieszczono go wówczas w szpitalu królewskim dla psychicznie chorych w Granadzie. Jan Ciudad osobiście doświadczył tego, jak traktowano wówczas chorych psychicznie. Po kilkumiesięcznym pobycie w szpitalu doszedł do wniosku, że chciałby jakoś pomóc chorym i ulżyć ich cierpieniu. Od tej chwili zaczyna w jego świadomości kiełkować pomysł, na którego realizację nie trzeba będzie zresztą długo czekać. Tak pisał o tym Ludwik Ciosnowski: „Serce które sobie Bog obrał, nie naydzie nigdy odpoczynku tylko w nim samym, przeto nie dziw że nasz B. Ian nie naydował pokoju, którego pragnał, w żadnym z śródków [sic!] których

próbował, aż go znalazł w Panu Bogu, (...) szedł do Szpitala, iako do śródka [sic!] celu wszystkich swoich żądz, gdzie zamieszkał nieco, aby był tylko mógł umocnić serce” (1645, s. 162).

W tych czasach chorzy psychicznie byli traktowani w sposób uwłaczający godności ludzkiej. Chorobę postrzegano jako karę za grzechy, a w przypadku choroby psychicznej sytuacja była jeszcze bardziej skomplikowana. Ponieważ osoba nią dotknięta zachowywała się w sposób niezrozumiały dla innych, stąd jej postępowanie budziło często strach, niechęć bądź wrogość. Powszechnie uważano, że chorzy ci zostali opętani przez złego ducha, a metody terapii, a raczej poskramiania ich zachowań były okrutne. Obraz opieki nad pacjentami, jak podaje Stefan Porębowicz, był przerażający: „Chorzy ci, uznani za ofiary inwazji szatana, zamykani byli w izolowanych pomieszczeniach, gdzie skuci łańcuchami, głodzeni i torturowani, oczekiwali wybawicielki śmierci naturalnej” (Porębowicz, 1961, s. 39).

Święty Jan Boży sprzeciwiał się takiemu traktowaniu podopiecznych w szpitalu. Wielokrotnie mówił, że nie są oni opętani, lecz chorzy i wymagają szczególnej troski, opieki oraz serdeczności i wsparcia. Apelowwał do personelu szpitalnego o okazywanie większego współczucia tym pacjentom, a także o zapewnienie im odpowiedniego wyżywienia. Coraz częściej myślał i mówił o swoich zamiarach: „(...) abym miał szpital, w którym mógłbym zbierać ubogich, opuszczonych i umysłowo chorych, służąc im jak tego pragnę” (Gomez-Moreno, 2001, s. 60, 64).

Swoją myśl św. Jan Boży zrealizował w 1540 roku, zakładając w Granadzie szpital dla różnych grup potrzebujących: „Przyjmowaliśmy zazwyczaj wszystkich chorych i wszelkiego rodzaju ludzi, mamy więc tu kulawych, sparaliżowanych, trędowatych, niemych, umysłowo chorych, świerzbem pokrytych, niedołączonych starców i wiele dzieci, pomijając licznych podróżujących pielgrzymów, którzy u nas się zatrzymują” (tamże, s. 169–170). Troszcząc się o chorych, starał się zapewnić im właściwe wyżywienie, a w szczególności chleb, mięso, między innymi drób. Swoim podopiecznym dostarczał opał, odzież i bieliznę pościelową (koszule, buty, płaszcze, prześcieradła oraz kołdry), a co najważniejsze zaopatrywał ich w lekarstwa (tamże, s. 170). Słowa napisane w liście do Ludwika Baptysty stały się mottem całej jego działalności: „Bądź zawsze miłosierny; gdzie nie ma miłosierdzia, nie ma Boga, chociaż jest on na każdym miejscu” (tamże, s. 164).

Liczba pensjonariuszy szpitala czasami oscylowała w granicach stu pięćdziesięciu potrzebujących (tamże, s. 166). Święty Jan Boży zabiegał o zachowanie właściwego stanu higieny w szpitalu, a także higieny osobistej poszczególnych pacjentów. Wielu z nich przybywało do szpitala w stanie skrajnego zaniedbania, w tym celu zatrudniał jedną lub dwie osoby do odwszawiania ubrań chorych (tamże, s. 180).

Założyciel bonifratrów całe dni spędzał na poszukiwaniu i zbieraniu środków niezbędnych do utrzymania szpitala, a ponadto na opał i wyżywienie podopiecznych. Choć po całym dniu wytężonej pracy wracał zmęczony, nigdy nie udawał się na spoczynek, dopóki nie odwiedził wszystkich chorych. Codziennie przychodził do pensjonariuszy, rozmawiał z nimi o tym, jak im minął dzień, jak się czuli, czego po-

trzebowali. Ponad 450 lat temu zwrócił uwagę, że na proces leczenia, a zwłaszcza na jego skutki, istotnie wpływa samopoczucie i pozytywne nastawienie chorego. Swoim zachowaniem pokazywał, że przyjazne rozmowy z pacjentami winny stanowić część podejmowanej terapii, zmierzającej do ich wyleczenia.

Święty Jan Boży do końca życia działał na rzecz chorych i potrzebujących. Papież Leon XIII i Pius XI ogłosili go patronem szpitali, chorych i personelu szpitalnego.

3. Krakowski szpital bonifratrów

Bonifratrzy przybyli do Rzeczypospolitej w 1609 roku, zakładając swój pierwszy konwent i szpital w Krakowie. Siedziba braci miłosierdzia znajdowała się u zbiegu ulic św. Marka i św. Jana, w ścisłym centrum miasta. Fundatorem i dobroczyńcą klasztoru został Walerian Montelupi, siostrzeniec Sebastiana Montelupiego. Jego wielokrotne podróże do Florencji umożliwiły mu zapoznanie się z działalnością tamtejszych braci zakonnych. Wówczas kraj był nękany wieloma epidemiami „powietrza morowego” oraz wojnami, które wywoływały znaczne zubożenie ludności, głód oraz różnego rodzaju choroby. Walerian Montelupi, baczny okiem obserwując działalność bonifratrów, a zwłaszcza prowadzone przez nich szpitale, doszedł do wniosku, że również w Rzeczypospolitej potrzebne są placówki zajmujące się w sposób profesjonalny leczeniem chorych, dlatego podjął decyzję o sprowadzeniu braci miłosierdzia.

Przekazując zakonnikom swoją kamienicę w akcie zapisu, precyzyjnie określił cel, na jaki miała być przeznaczona. Montelupi chciał, aby w tym miejscu powstał szpital o charakterze ogólnym dla leczenia chorych, z wyłączeniem chorych zakaźnie oraz śmiertelnie. Zapis „(...) *pro Hospitali curandorum infirmorum, dummodo non sint incurabiles et morbo contagioso, secundum professionem dictae Religionis*” (*Acta Consularia Cracoviensia 1608–1611*, APKr, rkps 457, k. 529) dowodzi, że fundatorowi zależało, aby w Krakowie powstała lecznica, a nie przytułek.

Krakowski szpital bonifratrów miał charakter ogólny, należy jednak zaznaczyć, że na kurację przyjmowano także chorych psychicznie. Bonifratrzy specjalizowali się również w opiece nad niepełnosprawnymi intelektualnie oraz psychicznie chorymi, choć częściej takie placówki powstawały w Europie Zachodniej (Porębowicz, 1964, s. 79–84). Mimo to niektórzy autorzy (Zeniuk, 1965–1975, s. 89) uważają, że była to ich podstawowa działalność, stąd w Polsce nazwę zakonu i jego szpitale często kojarzono z instytucją zajmującą się opieką nad chorymi psychicznie. Przekonanie to zostało przeniesione na grunt polski z Europy Zachodniej, jednak w początkowym okresie działalności bonifratrów w Rzeczypospolitej ich szpitale w większości miały charakter ogólny. Rozbiory kraju spowodowały zmiany w organizacji bonifraterskiego szpitalnictwa, ponieważ niektóre szpitale – na przykład w Warszawie czy Wilnie – stopniowo przekształcono w ośrodki psychiatryczne. Stąd później szpitale bonifratrów kojarzone były z zakładami dla psychicznie chorych.



Rysunek 1. Bonifratrzy pielęgnują psychicznie chorego.
Langlume, pocz. XIX w.

Źródło: „Pielęgniarka Polska” 1935, nr 3, s. 53.

W dziewiętnastowiecznym potocznym języku polskim bonifratrów nazywano „czubkami”, ponieważ część ich stroju, a mianowicie kaptur, miał charakterystyczne spiczaste zakończenie. Później pojawia się określenia „u czubków”, które wiązało się z pobytem w szpitalu bonifratrów dla psychicznie chorych. Z czasem określeniem tym zaczęto nazywać osoby chore psychicznie (Gapski, 2009, s. 57). Przykładem stosowania tych określeń są słowa cześnika Raptusiewicza skierowane do Papkina w *Zemście Aleksandra Fredry*: „Niechże o tym już nie słyszę, bo do czubków odwieść każę” (Fredro, 1947, s. 96). Podkreślić jednak należy, że nazwa „czubki” nabrała piętnującego i pejoratywnego znaczenia społecznego.

4. Psychicznie chorzy w krakowskim szpitalu bonifratrów

Z analizy ksiąg chorych wynika, że pacjentów chorych psychicznie przyjmowano do szpitala sporadycznie. W latach 1657–1676 w krakowskim szpitalu bonifratrów leczono kilka takich osób. W marcu 1659 roku do lecznicy przyjęto Jacka Droickiego, dwudziestopięcioletniego „umysłowo chorego” młodzieńca. Trzeciego września 1660 roku do szpitala przybył czterdziestoletni ksiądz Marcin Słonikowicz; rozpoznano u niego „obłęd pijacki”, jego kuracja trwała ponad cztery miesiące. Leczono również kilku „chorych na szaleństwo”. I tak w lutym 1672 roku przyjęto Sebastiana Słęzanowskiego, mistrza krawieckiego i obywatela krakowskiego. W kwietniu tegoż roku leczono Stanisława Czarnowskiego, studenta pochodzącego z Żarnowa. W czerwcu następnego roku na kurację przyjęto osiemnastoletniego Franciszka Komorkowicza, towarzysza sukiennickiego, którego „zalecił kapelan z ulicy Szpitalnej”. W czerwcu 1675 roku leczono natomiast czterdziestoletniego Jędrzeja Kawczygorskiego, szlachcica (*Liber Inscriptorum Infirmorum... 1657–1676*, ABKr, rkps A-120, k. 17v, 30, 149v, 151v, 162, 187v).

Przytoczone wypisy z ewidencji chorych wskazują, że u większości chorych psychicznie, leczonych w omawianym okresie, rozpoznanie brzmiało: „chory na szaleństwo”. Według Ludwika Perzyny, znanego lekarza bonifratra, szaleństwo „jest durnowatością dziką, długo trwającą bez gorączki, z wszelkiej przytomności ogołoczone, z zuchwalstwem i z wielką bardzo siłą złączone” (1793, s. 194). Wśród sposobów leczenia autor ten wymienia stosowane wówczas metody, jak: środki wymiotne, upusty krwi, zimne kąpiele, lecz szczególnie podkreśla, że często kuracja może wymagać zastosowania „pięknych słowy”, łagodności, ale też ostrych słów czy w wyjątkowych sytuacjach dopuszcza jeszcze zastosowanie różg (tamże, s. 194–195).

W następnym okresie, a mianowicie w latach 1692–1715, leczono siedmiu chorych cierpiących na „szaleństwo”. I tak w 1694 roku przyjęto dwudziestosiedmioletniego księdza Grigiera Surowinskiego. W następnym roku na kuracji przebywał Mateusz Gorczyński, urodzony w Poznaniu; do szpitala skierował go „ksiądz z Zamku Królewskiego”. W lecznicy przebywał ponad rok, aż do śmierci (23.01.1696). W sierpniu 1696 roku leczono dwudziestoczworoletniego Hieronima Tasyckiego, a w grudniu tegoż roku z cechu cyrulickiego przybył Kazimierz Skrupski (?). W roku 1699 z takim rozpoznaniem zgłosił się do szpitala Kazimierz Kapuściński, student Akademii Krakowskiej. Dwóch trzydziestoletnich mężczyzn chorych na „szaleństwo” przyjęto w 1703 roku: Stanisława Madyskiego (skierował go Piotr, cyrulik szpitala bonifratrów) i Floriana Suskiego (*Liber Pauperum Infirmorum... 1692–1715*, ABKr, rkps A-121, k. 37, 39v, 54v, 57v, 101, 147v, 148v).

Tablica 1

Psychicznie chorzy w krakowskim szpitalu bonifratrów w latach 1775–1796

Rok	Nazwisko i imię chorego	Wiek	Rozpoznanie
1775	Nieker Adam Nowakowski Albert	21 –	melancholia mania
1776	Hradomski Jan Sudomski Jan Korolowski Stefan Soleski Mateusz Znachorski Antoni Romlewski Jan Blischnisinski Adalbertus	25 24 30 30 29 19 20	hipochondria mania mania melancholia mania hipochondria mania
1777	Muszyński Michał Blischnisinski Adalbertus Nalepka Michał ? Mateusz	30 20 37 ?	hipochondria mania mania hipochondria
1778	Nowakowski Kazimierz Inpischin (?) Sebastian Fuglin (?) Jan Szaniawski Rajmund Szczepański Józef	40 22 56 ? 28	hipochondria hipochondria mania mania melancholia
1779	Lalikowski Mateusz	44	hipochondria
1781	Kapiński Mateusz Zonwakowski (?) Józef Bernardowski (?) Jan	23 15 18	mania mania mania
1782	Pawłowski Jakub ? Michał Kamiński Jakub	48 44 23	mania mania mania
1783	Mruzewski Wincenty	23	mania
1784	Pazki Józef	24	mania
1785	Urbański Mateusz Soleczki Jan	38 20	mania waryacya
1786	Bolechowski Pius Wicht Marcin	22 23	mania mania
1787	Skalicki Piotr	22	pomieszanie zmysłów
1788	Jabłoński Jan Leżanbowski Mikołaj Piorecki Augustyn Bałucki Jędrzej	28 29 49 28	mania mania mania mania
1790	Kasprzak Walenty Kołodziej Balcer	40 40	mania waryacya
1792	Rogasz Jan	14	mania
1793	Cacma Joachim Kolipickło Bernard	41 23	mania mania
1794	Szapczyk Balcer	51	waryacya
1796	Wieczorkowski Szymon	8	pomieszanie zmysłów i niemowa
W sumie	43 chorych psychicznie		

Źródło: opracowanie własne autora na podstawie ABKr, *Księga chorych... 1775–1796*, rkps A-123.

W latach 1775–1796 znacznie wzrosła liczba przyjętych chorych cierpiących na choroby psychiczne. W sumie w szpitalu leczono czterdzieści trzy osoby, wśród nich dwadzieścia osiem osób cierpiało na „manię”, trzy na „melancholię”, siedem na „hipochondrię”, trzy na „waryację” oraz dwie na „pomieszanie zmysłów”. Pod koniec 1775 roku w szpitalu leczono dwóch chorych psychicznie: kleryka Adama Nickera i księdza Alberta Nowakowskiego, który przebywał w lecznicy ponad półtora roku, chorując na „manię”. W następnym roku przyjęto siedmiu pacjentów. W 1777 roku na kuracji w szpitalu było czterech chorych psychicznie: Michał Muszyński, Adalbert Blischnisinski (powtórnie), Michał Nalepka (w lecznicy przebywał wyjątkowo długo, bo ponad cztery lata, do dnia swojej śmierci 28.09.1781) i Mateusz z Nowej Słupi. W następnym roku pacjentów z takim rozpoznaniem było pięciu. W pozostałych latach tego okresu rocznie leczono od jednego do pięciu pacjentów cierpiących na chorobę psychiczną (*Księga chorych... 1775–1796*, ABKr, rkps A-123, k. 5, 5v, 8, 10v, 11, 11v, 12, 12v, 15, 15v, 16, 20, 26v, 28v, 29, 30v, 31, 40, 49, 50v, 59v, 61v, 62v, 70, 75, 87, 89, 95, 103, 108v, 111, 112v, 120, 124, 129v, 131, 141, 149, 151v, 155v, 165).

Rozpoznanie chorób w omawianym okresie były inne niż w poprzednim. Scharakteryzował je wspomniany już lekarz L. Perzyna. Melancholię określił jako „smutnodur – smutek i obawianie się długo trwające, w samotności i bez wynurzenia się z nim przed przyjacielem, chowane, sprowadzają na pacjenta myśli obłąkanie, czasem z[e] śmiechem i wesołością, a czasem z[e] smutkiem i ze łzami pomieszane, do czego gdy się durnowatość przyda, uporczywie iakowe wyobrażenie sobie wystawiająca, i iednistaynie się onego trzymająca” (1793, s. 195). Według słownika Alojzego Jougana melancholia to „smutne usposobienie, posepnica, zaduma, przygnębienie” (1958, s. 416), natomiast „mania” to „choroba umysłowa, rodzaj obłądu, jakaś szczególna myśl zaprzatająca umysł, dziwactwo” (tamże, s. 404–405).

Pisząc o zachowaniu chorych, L. Perzyna podkreślał, że mogą oni być podejrzliwi, dziecinni, bojaźliwi, przekonani o tym, że ktoś chce ich zdradzić, dlatego stronią od towarzystwa. Są małomówni, często głodują, ponieważ obawiają się tego, że zostaną otruci. Względem tych chorych zalecał „cieszyć ich nadzieją”, prowadzić z nimi rozmowy, pobudzać ich umysł, mówiąc o lepszej przyszłości. Proponował także stosowanie w terapii muzyki „rozweselaiającej ich umysł” (1793, s. 196, 198–199).

Tablica 2

Psychicznie chorzy w krakowskim szpitalu bonifratrów w latach 1797–1812

Rok	Nazwisko i imię chorego	Zawód	Wiek	Rozpoznanie
1797	Terlecki Józef	dworak	85	melancholia
	Tomsieński Maciej	woźny	?	waryacya
	Cichociński Michał	major	36	pomieszenie zmysłów
1798	Szafirski Filip	złotnik	28	mania
	Potocki Leon	ksiądz	45	mania
	Sebastyanowicz Józef	szlachcic	27	mania
	Lelenkiewicz Błażej	mieszczanin krakowski	30	mania
	Dullin Jan	kassyer kameralny	30	mania
	Jurczyński Bartłomiej	cymbalista	40	melancholia
1799	Laškiewicz Franciszek	kupiec krakowski	51	mania
	Lelin Tomasz	parobek	34	mania
	Szanowski Karol	lokaj	35	mania
	Straszak Adam	szewc czeladnik	20	mania
1800	Karwacki Franciszek	rzeźnik czeladnik	20	mania
	Chaüsild Henryk	kupiec czeladnik	59	mania
1801	Kiczelnik Józef	kupiec terminator	18	mania
	Walewski Adam	szlachcic	36	mania
1802	Piasecki Laurenty	ekonom (zubożały)	60	mania
	Ostrowski Świętosław	szlachcic	52	waryacya
	Bielecki Romuald	zakonnik (franciszkanin)	38	mania
	Chautsield (?) Henryk	kupiec (bankrut)	51	mania
	Tyberek Szmul	– (izraelita)	54	mania
	Rykätier Franciszek	złotnik	37	mania
1803	Zieliński Józef	cieśla	38	mania
	Klichowski Józef	chirurg	22	mania
	Szumer Tomasz	rolnik	41	mania
	Stoczniński Leonard	dworski kamerdyner	25	mania
	Sonowski Damian	chłop wiejski	30	mania
	– Michał	–	36	psychicznie chory
1804	Murzyn Franciszek	–	30	mania
	Fiałkowski Kazimierz	szynkarz	48	mania
	Kanczora Franciszek	komornik	46	mania
	Hahlowski Jan	pacjornik	49	mania
	Radomecki Jan	policjant	60	mania
	Fastek Adalbertus	chłop	38	mania
1805	Cygan Szymon	chłop	37	mania
	Putarski Prokop	student	26	mania
1807	Waryiski Stanisław	–	21	mania
	Kiakiewicz Antoni	rzeźnik majster	45	mania
	Merchloski Tomasz	stelmach majster	70	mania
	Srodzinski Tomasz	winiarz czeladnik	36	mania
	Urdowski Jan	stangret	–	mania
	Radomski Melchior	rzeźnik majster	46	mania
	Gajewski Stanisław	kowalczyk	24	mania
Dalowicz Jędrzej	szewc	63	mania	
1808	Sikorski Jan	rzeźnik	46	mania

Rok	Nazwisko i imię chorego	Zawód	Wiek	Rozpoznanie
1809	Mekeriert Mateusz Nowak Kasper	kotlarz czeladnik przekupnik	50	mania
			42	mania
1811	Ugier Feliks Jelen Paweł	szlachcic parobek	46	mania
			22	szaleństwo
W sumie	50 psychicznie chorych			

Źródło: opracowanie własne autora na podstawie, *Liber Infirmorum... 1796–1823*, ABKr, rkps A-124.

W końcowym okresie działalności szpitala bonifratrów w Krakowie przy ulicy św. Jana w latach 1797–1812 leczono pięćdziesięciu pacjentów chorych psychicznie. Wśród nich na „manię” cierpiało czterdziestu trzech chorych, u dwóch rozpoznano „melancholię”, dwóch cierpiało na „waryację”, jeden „pomieszanie zmysłów”, jeden „szaleństwo”. Przy jednym nazwisku wpisano jedynie „psychicznie chory”. Najwięcej takich chorych przyjęto do szpitala w 1798 roku, a mianowicie siedmiu. Podobnie siedmiu chorych psychicznie przyjęto do szpitala w 1807 roku. W pozostałych latach średnio rocznie leczono od jednego do sześciu chorych psychicznie. Chorzy ci przebywali w szpitalu od kilku do kilkunastu lub kilkudziesięciu dni, jednak wśród nich byli tacy, których pobyt w szpitalu trwał dłużej. I tak w październiku 1797 roku przyjęto „majora niegdyś regimentu Brodowskiego” Michała Cichocińskiego, którego pobyt w szpitalu trwał 136 dni. Podobnie cymbalista Bartłomiej Jurczyński przebywał w szpitalu 133 dni. Kuracja Franciszka Laśkiewicza trwała 179 dni, szlachcica Adama Walewskiego 101 dni. We wrześniu 1803 roku do szpitala „z rozkazu Magistratu Krakowskiego” trafił „psychicznie chory” Michał – jego nazwisko pozostaje nieznane, a infirmarz wpis w ewidencji opatrzył komentarzem: „nie można wiedzieć jak sie zowie gdysz [sic!] sie czyni głupowaty pytaiącego jak ci imie odpowiada nie wiem”. Chory ten przebywał na leczeniu ponad dwa lata, aż do dnia śmierci 20.11.1805 roku. Rekordowo długo przebywał w szpitalu Świątosław Ostrowski, jego pobyt w lecznicy trwał prawie trzydzieści dwa lata. Ten pięćdziesięciodwuletni szlachcic cierpiący na „waryację” został przyjęty do lecznicy 15 czerwca 1770 roku, jednak nie umieszczono go w sali chorych, lecz w osobnej celi na piętrze w klasztorze, gdzie przebywał do śmierci (6.02.1802) (*Liber Infirmorum... 1796–1823*, ABKr, rkps A-124, k. 3v, 5v, 6, 8, 8v, 9v, 10, 10v, 11v, 14v, 15v, 20, 20v, 27v, 28, 30, 31v, 33, 34, 39, 39v, 40v, 42, 43, 44, 45, 46v, 47, 49, 52, 55v, 73, 73v, 74, 75v, 77v, 81v, 85v, 92v, 110, 111v).

Sprawy leczenia i opieki nad wszystkimi chorymi w szpitalu, w XVII–XVIII wieku określanym często jako infirmeria, regulowało prawo zakonne. Konstytucje zawierały wiele przepisów regulujących sposób przyjmowania chorych do szpitalach, ich pielęgnowania, żywienia czy prowadzenia wizyt lekarskich (1728). Prawo to obowiązywało we wszystkich szpitalach bonifratrów. W szpitalach przeznaczonych wyłącznie dla psychicznie chorych prawo zakonne przewidywało dodatkowe przepisy, regulujące funkcjonowanie placówki. Świadczą o tym notatki odnalezione niegdyś w szpitalu psychiatrycznym we Francji. Z zachowanych marginaliów, pochodzących z archi-

wum szpitala dla chorych psychicznie i niepełnosprawnych intelektualnie w Senlis we Francji, można prześledzić, jak wyglądała praca zakonników w szpitalu. Nowo przyjętego chorego odprowadzano do osobnego pokoju, gdzie rozbierano go i myto mu nogi, a następnie kładziono do łóżka. Rzeczy chorego podlegały rewizji w celu usunięcia narzędzi niebezpiecznych bądź ułatwiających ucieczkę. Po dokonaniu rewizji pacjent odyskiwał swoje rzeczy oprócz wierzchnich ubrań – zamiast nich zaopatrywano go w czapkę i pantofle szpitalne, które były charakterystyczne i w razie ucieczki chorego łatwo rozpoznawalne. W szpitalu w Senlis istniały trzy oddziały: otwarty, półotwarty i zamknięty, do których kwalifikowano chorych w zależności od objawów choroby. Chorzy przebywający na oddziale otwartym mogli opuszczać teren szpitala, obowiązował ich jedynie punktualny powrót na posiłki i wieczorem przed zamknięciem bramy. Chorzy z oddziału półzamkniętego mogli swobodnie poruszać się w obrębie szpitala i w ogrodzie. Pacjenci z oddziału zamkniętego, określni też jako „nieszpokojni”, przebywali natomiast w osobnych pokojach pod stałym nadzorem zarówno w dzień, jak i w nocy (N.N., 1935, s. 55–56).

5. Zakończenie

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy podkreślić, że w XVII–XVIII wieku w wielu szpitalach brakowało właściwej opieki nad psychicznie chorymi i niepełnosprawnymi intelektualnie. Obarczone tą chorobą osoby były izolowane, często źle traktowane, ponieważ panowało powszechne przekonanie, że chorzy ci zostali owładnięci przez demony. Na początku XVII wieku pojawili się w Krakowie bonifratrzy i założyli w mieście swój szpital. Lecznica miała charakter ogólny i panował w niej wzmożony ruch. Wśród pacjentów szpitala można było też spotkać osoby chore psychicznie. Należy stwierdzić, że choć świadectwa leczenia chorych psychicznie nie są tak liczne, to jednak świadczą o objęciu terapią również i tych chorych. Możliwe, że część z nich trafiała do szpitala na skutek wystąpienia dodatkowo innych chorób, gdyż ich pobyt w szpitalu trwał od kilku do kilkunastu dni. Byli i tacy, którzy w szpitalu, a dokładniej w celach należących do szpitala, przebywali od kilku do kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu lat.

Źródła ujawniają fachowość, jak na owe czasy, w podejściu do takich pacjentów. Bonifratrzy dokonywali dokładnej diagnozy każdego chorego, a na jej podstawie stosowali odpowiednią terapię. Trudno oczywiście mierzyć ją według dzisiejszych kryteriów, lecz wielu badaczy ocenia ją jako nowatorskie podejście stosowane w opiece i leczeniu psychicznie chorych.

Bibliografia

- Acta Consularia Cracoviensia 1608–1611*. Archiwum Państwowe Kraków (APKr), rkps 457, k. 529.
- Augustyniak U. (red.). 1999. *Caritas. Miłosierdzie i opieka społeczna w ideologii, normach postępowania i praktyce społeczności wyznaniowych w Rzeczypospolitej XVI–XVIII w.* Warszawa: Wyd. Naukowe Semper. ISBN 83-86951-65-6.
- Ciosnowski L. 1645. *Żywot, śmierć i cuda Błogosławionego Jana Bożego Zakonu służących chorym, Dobrych Braci nazwanego, Fundatora*. Kraków.
- Constitucie według których bracia zakonu błogosławionego Jana Bożego zyc mają. Do druku podane. Przez X. Krzysztofa Kuratyńskiego kapłana tegoż zakonu*. [1652]. Kraków.
- Czajkowski K. 1910. *Trzechsetletni jubileusz Bonifratrów w Krakowie*. Kraków.
- Fredro A. 1947. *Zemsta*, <http://f.polska.pl/files/65/233/36/Zemsta.pdf> [dostęp: 15.07.2011].
- Gaertner H. 1997. *Medyczna i charytatywna działalność krakowskiego szpitala – konwentu Braci Miłosierdzia (OO. Bonifratrów)*. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy. ISBN 83-86768-24-X.
- Gapski H. 2009. *Bonifratrzy w Europie Środkowo-Wschodniej do końca XVIII wieku. Rozwój sieci konwentów szpitali*. W: Surdacki M. (red.). *Bracia, czyńcie dobro. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609–2009*. Kraków: Wyd. Konwent Bonifratrów, s. 51–60. ISBN 978-83-913774-7-5.
- Gomez-Moreno M. (red.). 2001. *Życie Świętego Jana Bożego*. W: *Święty Jan Boży. Pierwsze wiadomości historyczne*. Kraków: Kuria Prowincjalna Zakonu Bonifratrów. ISBN 83-88883-09-7.
- Jachowicz R. 1983. *Polskie szpitalnictwo psychiatryczne do II wojny światowej*. „Szpitalnictwo Polskie”, nr 3, s. 111–121.
- Jougan A. 1958. *Słownik kościelny łacińsko-polski*. Poznań–Warszawa–Lublin: Księgarnia św. Wojciecha.
- Komaryńska H. 2009. *Sposób sporządzania ewidencji chorych w szpitalach bonifratrów na ziemiach polskich w XVII–XVIII wieku*. W: Surdacki M. (red.). *Bracia, czyńcie dobro. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609–2009*. Kraków: Wyd. Konwent Bonifratrów, s. 197–209. ISBN 978-83-913774-7-5.
- Księga chorych szpitala bonifratrów w Krakowie pod wezwaniem Świętej Urszuli 1775–1796*. Archiwum Bonifratrów w Krakowie (ABKr), rkps A-123.
- Liber Infirmorum Conventus ad Sanctam Ursulam Ordinis Sancti Joannis de Deo F[ratrum] Misericordiae 1796–1823*. ABKr, rkps A-124.
- Liber Inscriptorum Infirmorum sub Reagimine Patris Fratris Caroli Kripski Hospitali S[anctae] Ursulae Conventus Cracoviensis 1657–1676*. ABKr, rkps A-120.
- Liber Pauperum Infirmorum Vitae et Mortis sub Administratione Ad[mod]um R[evere]ndi Patris Valeriani Ługowski Conventus et Hospitalis S[anctae] Ursulae, Cracoviensis Prioris Ord[inis] S[ancti] Joannis Dei Anno Verbi Incursi 1692–1715*. ABKr, rkps A-121.
- Lochman A. 1690. *Żywota i Cudów Chwalebego Patriarchy i Litościwego Ubogich Ojca Błogosławionego Jana Bożego Luzytańczyka Zakonu Braci Miłosierdzia Pierwszego Fundatora Krótkie Zebranie*. Kraków.
- Łań-Mirowska M. 1984. *Bonifratrzy w Polsce (1609–1983)*. Rzym: Editrice Vaticana – Citta’ Del Vaticano.
- Łapiński T. 1928. *Szpital Świętego Jana Bożego, 200-letni jubileusz (1728–1928)*. Warszawa.
- Mazek D. 1999. *Bonifraterskie zasady opieki nad ubogimi i chorymi psychicznie w XVII–XVIII w.* W: Augustyniak U. (red.). *Caritas. Miłosierdzie i opieka społeczna w ideologii, normach postępowania i praktyce społeczności wyznaniowych w Rzeczypospolitej XVI–XVIII w.* Warszawa: Wyd. Naukowe Semper, s. 187–193. ISBN 83-86951-65-6.
- N.N. 1935. *Wielki opiekun chorych*. „Pielęgniarka Polska”, nr 3, s. 50–57.
- Perzyna L. 1793. *Lekarz dla włościan, czyli rada dla wspólnoty. W chorobach i dolegliwościach naszemu Kraiowi albo właściwych, albo po większej części przyswoionych, każdemu naszego Kraiu*

- Mieszkańcowi dla wiadomości potrzebna.* Kalisz: w Drukarni J.O. Xcía Jmci Prymasa Arcybiskupa Gnieźnieńskiego.
- Pietrzakiewicz I. 2009. *Miser res sacra. Bonifratrzy w dawnej Rzeczypospolitej.* Kraków. ISBN 978-83-61466-01-7.
- Porębowicz S. 1961. *Najstarsze szpitale psychiatryczne w Europie.* „Szpitalnictwo Polskie”, nr 1, s. 39–41.
- Porębowicz S. 1964. *Szpital psychiatryczny w Cadillac. 250 lat tradycji opieki psychiatrycznej.* „Szpitalnictwo Polskie”, nr 2, s. 79–84.
- Rosiak S. 1928. *Bonifratrzy w Wilnie (1635–1843–1924). Szkic z dziejów opieki społecznej w Wilnie.* Wilno.
- Rothe A. 1872. *Opis szpitala Świętego Jana Bożego w Warszawie.* W: *Rys historyczno-statystyczny szpitali w Królestwie Polskim.* T. 1. Warszawa.
- Sobel J. 1892. *Geschichte und Festschrift der österr.-böhm. Ordens-Provinz der Barmherzigen Brüder zu der am 28. 29. Und 30 august stattfindenden Feierlichkeit der Einweihung des durch die Munificenz Sr. Durchlaucht des Fürsten Johann II. Von und zu Lichtenstein neuerbauten Mutterhaus-Spitals zu Feldsberg in N.-Oe.* Wien, s. 196–200.
- Surdacki M. (red.). 2009. *Bracia, czyńcie dobro. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609–2009.* Kraków: Wyd. Konwent Bonifratrów. ISBN 978-83-913774-7-5.
- Trepka J.N. 1912. *Bonifratrzy w Krakowie.* Dobre Dzieła II. Kraków.
- Zeniuk A. 1965–1975. *Zarys historii szpitali polskich do końca XVIII wieku.* Kraków: mps Biblioteka Politechniki Krakowskiej.

The mentally ill in the Bonifratr hospital in Kraków in the XVII–XVIII century

Abstract: Among several hospital monasteries of the Reformation period the Brothers Hospitaliers occupy an important place. Brothers of Mercy arrived in the Polish Republic in the early seventeenth century. In this century about 17 convent hospitals were established in the country. Such intense development of the monastery was in large extent due to an innovative approach to hospital services. The Brothers Hospitaliers run the general hospitals in the country, in which they were mainly treating patients. Among the hospital patients there were also people affected by mental illness. The Brothers became known as those, who in a professional manner took care of the mentally ill and intellectually disabled. The founder of the monastery of St. John of God advised that in the treatment process of mentally ill there should be in particular – concern, support and care. He proposed a holistic approach to the patient during the therapy – treatment of both body and soul.

Key words: the Brothers Hospitaliers, the Brothers of Mercy, psychiatric hospitals

EDMUND JUŚKO*

Wychowanie narodowe i państwowe w szkołach miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego w okresie II Rzeczypospolitej

Słowa kluczowe: Tarnów, powiat tarnowski, wychowanie narodowe, wychowanie państwowe

Streszczenie: W okresie II Rzeczypospolitej w pracy szkół duży nacisk kładziono na kwestię wychowania. Oprócz stworzenia systemu szkolnego i likwidacji zjawiska analfabetyzmu postanowiono budować w społeczeństwie poczucie tożsamości narodowej, w dużej mierze zdeprecjonowanej przez zaborców, oraz kształtować świadomość obywatelską. Służyć temu miało wychowanie narodowe i państwowe. Jego idee wdrażały szkoły wszystkich typów w Polsce. Wychowanie narodowe i państwowe widoczne było także w pracy szkół Tarnowa i powiatu tarnowskiego. Zarówno formy realizacji, jak i treści merytoryczne koncentrowały się wokół chlubnych wydarzeń z historii Polski oraz osób biorących w nich udział. W trakcie realizacji podejmowano działania uczące dzieci i młodzież samorządności, kształtujące postawy patriotyzmu, szacunku dla dorobku polskiej kultury, poszanowania własnego kraju i polskiej państwowości.

1. Idee wychowawcze w polskiej szkole w latach 1918–1939

Okres II Rzeczypospolitej był czasem, w którym w Polsce powstawały liczne koncepcje dydaktyczne i wychowawcze. Były one w dużej mierze powiązane ze środowiskiem politycznym, które je przejmowało i podejmowało realne decyzje. Taki proces zaistniał także w kwestii wychowania narodowego jak i państwowego (obywatelskiego). Idea wychowania narodowego była wizją Narodowej Demokracji kreowaną przez jej liderów (Draus, Terlecki, 2005, s. 291; Juśko, 2006, s. 52). Naukowy charakter tej koncepcji nadał Lucjan Zarzecki, który uważał z jednej strony, że w za-

* dr hab. Edmund Juśko – profesor nadzwyczajny, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, WZNoS w Stalowej Woli; dyrektor Wydziału Edukacji, Starostwo Powiatowe w Tarnowie.

kresie wychowania szkoła polska winna opierać się na tradycji narodowej, a z drugiej strony wychowana w tym duchu młodzież ma obowiązek tę tradycję pomnażać (Draus, Terlecki, 2005, s. 292).

Niezależnie od sytuacji politycznej panującej w Europie, zasadniczą przyczyną powstania niepodległego państwa polskiego w 1918 roku była postawa narodu polskiego, jego wola przetrwania katastrofy niewoli oraz chęć odzyskania niepodległości. Po 123 latach niewoli naród polski zaczął odbudowywać swoje państwo, a wraz z nim zdewaluowane przez zaborców poczucie własnej odrębności i godności. By tak się stało, należało dokonać zmian w świadomości społecznej, zwłaszcza wśród ludności wsi. Ważną rolę w tym zakresie władze państwowe wyznaczyły odbudowywanemu powoli szkolnictwu. Na łamach czasopism pedagogicznych oraz w samodzielnych publikacjach zaczęły się pojawiać na ten temat przemyślenia i refleksje ówczesnych pedagogów i ludzi związanych z oświatą.

Myśl narodowa rozwijała się już pod koniec XIX i na początku XX wieku. Szczególnie na łamach czasopisma „Szkoła” pojawiało się wiele artykułów mających na celu skierowanie całego wychowania na tory narodowe, „tak by oświata, idąc równym krokiem z postępem wieku, nie traciła tych cech rodzimych, na których polega cała jej praktyczna pożyteczność wobec narodu i państwa” (Karbowski, 1912, s. 35). Do grona autorów, którzy pisali na niniejszy temat, należy zaliczyć: Zygmunta Balickiego, Ludwika Bandurę, Mieczysława Baranowskiego, Edwarda Gabryelskiego, Ludwika Skoczylasa i Izę Janke (Juško, 2006, s. 144 i 200). Podkreślali oni w swoich artykułach ważną rolę, jaką winno odgrywać wychowanie nastawione na przygotowanie młodego człowieka do wypełniania obowiązków wobec narodu i państwa. Zadaniem szkoły powinno być rozwijanie w wychowankach znaczenia takich wartości jak dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość i patriotyzm. Wszystkie te wartości winny być przepełnione duchem religijności. Akcentowali oni ponadto rolę i znaczenie dorobku Komisji Edukacji, przekazanego narodowi jako swoisty testament (Balicki, 1910, s. 65). Powinnością wobec przyszłości było natomiast „wychowanie narodu samego jako jednolitego, potężnego organizmu do spełniania wielkich zadań dziejowych, które go czekają” (tamże, s. 76).

Poglądy na cel narodowy w wychowaniu przedstawiła Iza Janke. Tym celem powinno być w wychowaniu „dążenie do stworzenia jak najlepszych warunków bytu dla członków danego narodu, a także rozwinięcie samowiedzy narodowej w celu dążności do utrzymania żywotności narodu” (Janke, 1930, s. 1). Poglądy na temat wychowania narodowego przedstawiał również Mieczysław Baranowski. Podkreślał on znaczenie domu rodzinnego w procesie wychowania. Uważał, że każde dziecko, gdy dorośnie i niezależnie na jakim stanowisku będzie, powinno pracować „dla dobra kraju rodzinnego i dla dobra swego narodu” (Baranowski, 1925, s. 4).

Rolę nauczycieli szkoły ludowej w procesie wychowania narodowego zaznaczał Edward Gabryelski. Według niego nauczyciel, odpowiednio ukierunkowując wychowanie w terażniejszości, działa z korzyścią dla przyszłości narodu (Gabryelski, 1895, s. 279). W swoich artykułach Iza Janke ukazywała z kolei postulaty wychowania

narodowego głoszone przez Lucjana Znanieckiego, który uważał, że wychowanie i oświata powinny wzmacniać jedność narodową w państwie polskim, a podstawą wychowania winna być osobowość narodu, czyli wychowanie na narodowych do-
brach kulturowych (Janke, 1930, s. 32).

Poglądy wymienionych pedagogów i publicystów wywarły znaczny wpływ na koncepcje wychowania kształtujące się w latach dwudziestych XX wieku w polskim systemie oświatowym. Były one bliskie politykom organizującym polską państwo-
wość. Ich wdrażanie spajało społeczeństwo rozbite działaniami zaborców i wpływało na budowę tożsamości narodowej.

Po przewrocie majowym doszło w Polsce do zmiany koncepcji wychowawczych i opowiedzenia się za potrzebą wychowania i nauczania w duchu państwowym. Oby-
wateł świadomy już swej przynależności narodowej powinien być poprzez swoją po-
stawę i myśli związany z państwem. Sprzyjać temu miały takie cechy, jak: lojalność,
sentyment, a także świadomość licznych obowiązków wobec Ojczyzny. Cechy te
powinien posiadać uczeń jako przyszły obywatel w procesie wychowania szkolnego.
Rozwój indywidualny, odpowiednio nakierowany poprzez oddziaływania wycho-
wawcze, miał służyć dobru państwa. W takim kierunku miało również działać całe
społeczeństwo (Juško, 2003, s. 215).

Do twórców wychowania państwowego zaliczany jest Sławomir Czerwiński, mi-
nister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) (Draus, Terlecki,
2005, s. 292). W latach trzydziestych XX wieku propagatorem idei wychowania pań-
stwowego był Janusz Jędrzejewicz, minister oświaty i twórca reformy systemu szkol-
nego. Uważał on, że wychowanie powinno zmierzać do wykształcenia jednostki,
która umie znaleźć miejsce w państwie, potrafi współpracować ze społeczeństwem
i razem z nim przyczyniać się do budowania państwa, będącego własnością ogółu
obywateli (tamże).

W kwestii wychowania państwowego wypowiadał się także znany ówczesny pu-
blicysta i polityk Adam Skwarczyński, który był redaktorem „Gazety Polskiej”, za-
łożycielem i wydawcą czasopisma piłsudczyków „Droga”, autorem *Mysli o nowej
Polsce* (1933) (Draus, Terlecki, 2005, s. 292). Opracował ponadto założenia ide-
owe organizacji młodzieżowej „Straż Przednia”. Rolę szkoły w realizowaniu zało-
żeń wychowania państwowego podkreślał też Stanisław Seweryn, który twierdził,
że szkoła jest elementem łączącym państwo z tradycją oraz ludem i to ona ma obo-
wiązek kształtować u młodego człowieka postawy patriotyczne, nauczać wartości
opartych na wspólnocie społecznej oraz wpajać uczniom świadomość obowiązków
wobec państwa (Juško, 2006, s. 104). Do rozwoju teorii wychowania państwowego
swoją wkład wnieśli: Hanna Pohoska – historyk, pedagog, instruktor Wydziału Pro-
gramowego Ministerstwa WRiOP do spraw wychowania państwowego, oraz filozof
Kazimierz Sośnicki, który był autorem teorii wychowania opartej na pojęciu kon-
fliktów między ludźmi łagodzonych przez państwo (Draus, Terlecki, 2005, s. 292)¹.

¹ Kazimierz Sośnicki był autorem dzieła z zakresu wychowania *Podstawy wychowania państwowego* (1933).

Idee wychowania zarówno narodowego, jak i państwowego są charakterystycznym dorobkiem polskiej myśli pedagogicznej okresu II Rzeczypospolitej.

2. Działania szkół Tarnowa i powiatu tarnowskiego w zakresie wychowania narodowego i państwowego

W okresie dwudziestolecia międzywojennego istotną rolę w procesie nauczania odgrywały zagadnienia wychowawcze. Statut szkoły powszechnej wyraźnie stwierdzał, że „program wychowania winien zgodnie z funkcją społeczno-państwową szkoły powszechnej zapewnić dzieciom – przez wyrobienie religijne, moralne, umysłowe, fizyczne – podstawy wychowania niezbędne dla każdego obywatela oraz właściwe przygotowanie do życia z należyтым uwzględnieniem kultury życia codziennego. Program ten winien być dostosowany do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci” (Statut, 1933, par. 59).

Działania wychowawcze szkoły stawały się więc integralną częścią pracy dydaktycznej, a właściwie zorganizowany proces dydaktyczny był istotnym czynnikiem wychowania. Zarówno praca dydaktyczna, jak i wychowawcza szkoły miały na celu wytworzenie u uczniów jako przyszłych obywateli przeświadczenia, że ich działania służą państwu, które jest dobrem wspólnym. Szkoła winna zatem realizować założenia wychowania państwowego opartego na poszanowaniu pracy, narodowej kultury i tradycji, wartości czynów wielkich Polaków. Dużą wagę przywiązywano także do wychowania religijnego (Gałęcki, 1937, s. 200–206; Draus, Terlecki, 2005, s. 292)². O sposobach realizacji programu wychowania decydował kierownik szkoły oraz nauczyciele (Statut, 1933, par. 62). Szczególnie ważną rolę odgrywał nauczyciel oraz jego osobisty przykład. W księdze protokołów rady pedagogicznej szkoły im. Henryka Sienkiewicza możemy przeczytać: „Przykład nauczycielki to żywa księga moralności dla wychowanki, w której ona ustawicznie czyta i niby w zwierciadle się przygląda, a stosownie do charakteru nauczycielki dobre lub ujemne strony w siebie wchłania. Nauczycielka zatem przestrzegająca zawsze instrukcji, miłująca swe obowiązki i z zapałem wykonująca pracę, kochająca dzieci, wyrozumiała, cierpliwa, religijna, szanująca bez różnicy wszystkie, choćby najniższe stany, do których rodzice uczennic należą – potęgą własnego przykładu pociągnie uczennice za sobą, zaprowadzi, dokąd zechce, wykształci w nich te wszystkie zalety i cnoty, jakimi sama jaśnieje, i ożywi chęcią i zapałem gorliwego wypełniania obowiązków”³.

Planowane cele wychowawcze uczący osiąkali poprzez: zakładanie w szkole organizacji młodzieżowych, organizowanie uroczystości o charakterze patriotycznym,

² Wychowaniem religijnym zajmowali się również w tym okresie: ks. Walenty Gadowski (profesor katechetyki w seminarium w Tarnowie), ks. Zygmunt Bielawski (profesor teologii Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie) oraz o. Jacek Woroniecki (dominikanin, rektor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego).

³ Księga protokołów rady pedagogicznej szkoły powszechnej im. Henryka Sienkiewicza.

impres artystycznych, wycieczek, wieczornic oraz apeli propagujących postawy wybitnych Polaków i wartości przez nich reprezentowane. Szkoły zarówno miejskie, jak i wiejskie przygotowywały z okazji wydarzeń historycznych mających znaczenie dla Polski dużą liczbę imprez i uroczystości poświęconych rocznicom urodzin lub śmierci wielkich postaci w tradycji narodowej. Uroczystości związane z wybitnymi postaciami najczęściej dotyczyły: Bolesława Chrobrego, królowej Jadwigi, Tadeusza Kościuszki, Kazimierza Pułaskiego, księcia Józefa Poniatowskiego, Henryka Dąbrowskiego, Józefa Wybickiego, Stanisława Staszica, Józefa Bema; a także postaci bardziej współczesnych: Marii Konopnickiej, Henryka Sienkiewicza, Gabriela Narutowicza. Pojawiały się też osoby wnoszące pozytywne wartości do historii powszechnej, jak Jerzy Waszyngton, czy związane z historią Polski – na przykład Napoleon Bonaparte. Świętowano uroczystości rocznic sprawowania władzy przez Ignacego Mościckiego oraz wszystkie wydarzenia rocznicowe związane z osobą marszałka Józefa Piłsudskiego.

Kierownik szkoły powszechnej w Bistuszowej napisał: „9 marca 1935 roku obchodziła szkoła uroczystość imieniny Pana Marszałka Józefa Piłsudskiego. Program był następujący: rano nabożeństwo w kościele parafialnym w Ryglicach. Po południu wieczorem uroczysty obchód w tutejszej sali szkolnej, na który złożyły się śpiewy, deklamacje dzieci, przemówienie kierownika szkoły oraz piękny obrazek sceniczny, aktualny do uroczystości, odegrany przez zespół szkolny i byłych wychowanków, który podobał się wszystkim zebranym”⁴.

Biorąc pod uwagę wydarzenia historyczne, najczęściej uroczystości obchodzono rocznicę bitew: pod Wiedniem, pod Oliwą, Cudu nad Wisłą, rocznicę powstania listopadowego, styczeniowego, odzyskania dostępu do morza (zaślubiny z Bałtykiem gen. Józefa Hallera), utworzenia państwa polskiego po pierwszej wojnie światowej (11 listopada), uchwalenia Konstytucji 3 maja, powołania Komisji Edukacji Narodowej.

W Szkole Powszechnej im. Stanisława Konarskiego w Tarnowie obchody 150. rocznicy założenia KEN i śmierci patrona zorganizowane 27 października 1923 roku wyglądały następująco: msza święta odprawiona w kościele na Burku, a celebrowana przez ks. S. Bastę, akademie w budynku szkoły, wystąpienia zaproszonych gości: inspektora szkolnego J. Lubowieckiego i ks. J. Lubelskiego (Winczura, 2000, s. 71)⁵. W uroczystości brali udział przedstawiciele władz miejskich, powiatowych, szkolnych i kościelnych oraz reprezentanci pozostałych szkół tarnowskich.

Obchody imienin marszałka Józefa Piłsudskiego, prezydenta, rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja czy odzyskania niepodległości odbywały się we wszystkich szkołach powiatu i znajdowały się w planach uroczystości szkolnych. W każdej szkole opracowywany był taki plan, który przyjmowała do realizacji rada pedagogiczna. Na przykład w szkole powszechnej im. Tadeusza Kościuszki w Tarnowie w roku szkolnym 1937/1938 wyglądał on następująco: Święto Niepodległości, imie-

⁴Kronika szkoły w Bistuszowej, s. 33.

⁵Kronika szkoły im. Stanisława Konarskiego, s. 12.

niny Prezydenta RP, imieniny Marszałka, rocznica Konstytucji 3 maja, rocznica śmierci Marszałka⁶. Plany uroczystości w poszczególnych szkołach różniły się od siebie. Najważniejsze państwowe uroczystości były te same, natomiast pozostałe – szczególnie lokalne – ustalały placówki we własnym zakresie.

Ważnymi uroczystościami dla szkół były akty nadawania im sztandarów. Między innymi w szkole im. Stanisława Konarskiego w dniu 30 września 1933 roku odbyła się uroczystość poświęcenia sztandaru szkolnego. Dokonał tego ordynariusz tarnowski biskup Franciszek Lisowski. Miała ona następujący przebieg: msza w kościele Najświętszej Marii Panny na Burku, akademii w szkole – okolicznościowy program, na który złożyły się: przysięga uczennic, program artystyczny, wbijanie gwoździ do sztandaru przez rodziców chrzestnych i gości. Na uroczystość zostali zaproszeni przedstawiciele kuratorium, Rady Szkolnej Powiatowej, magistratu, delegacje szkół, nauczyciele, rodzice uczennic (Winczura, 2000, s. 71).

Uroczystości takie odbywały się także w innych szkołach miasta Tarnowa, na przykład we wrześniu 1928 roku dokonano poświęcenia sztandaru w szkole im. Kazimierza Brodzińskiego. Był to pierwszy sztandar szkolny w powiecie tarnowskim, a zakupiony został za pieniądze dobrowolnie zebrane przez uczniów. Kwestie finansowe powodowały, że sztandary pojawiały się w szkołach miejskich, którym łatwiej było je pozyskać. Uroczystości nadania sztandaru wymagały znacznych środków finansowych, na przykład cena wykonania sztandaru i gwoździ w szkole im. Stanisława Konarskiego zamknęła się w kwocie 800 zł. Znacznej pomocy finansowej szkole udzielili z tej okazji rodzice (Winczura, 2000, s. 71; Rzepka, 1999, s. 20).

Ważną dla szkół uroczystością były coroczne obchody odzyskania niepodległości. W dniu 11 listopada przed grobem Nieznanego Żołnierza uczniowie męskich szkół powszechnych Tarnowa składali hołd poległym w obronie ojczyzny. Szkoły brały także udział w uroczystościach organizowanych przez inne instytucje, na przykład w maju 1927 roku podczas wręczania sztandaru 16. Pułkowi Piechoty przez Ignacego Mościckiego. Uczennice szkół tarnowskich utworzyły wówczas wzdłuż ulicy Krakowskiej szpaler, którym przejeżdżał prezydent. Uczennica szkoły im. Juliusza Słowackiego wyróżniona została fotografią prezydenta z jego autografem (Olejnik, 2007, s. 176–177)⁷.

W szkołach oprócz imprez o charakterze państwowym odbywały się również uroczystości o treści religijnej. W szkole powszechnej w Golance obchodzono uroczystości rocznicę śmierci papieża Piusa XI i biskupa tarnowskiego Franciszka Lisowskiego, a w szkole powszechnej w Zabłędzy rocznicę konsekracji św. Stanisława Kostki⁸.

Przykładem działań wychowawczych szkół było ponadto organizowanie kwest, zbiorów pieniędzy na różne cele narodowe i społeczne. Na przykład w dniu 20 marca

⁶ Księga protokołów rady pedagogicznej szkoły im. Tadeusza Kościuszki, s. 249.

⁷ Kronika szkoły im. Juliusza Słowackiego, s. 127.

⁸ Księga protokołów szkoły powszechnej w Golance; Kronika szkoły ludowej jednoklasowej mieszanej w Zabłędzy.

1921 roku uczniowie szkoły w Zabłędzy zebrali kwotę 400 marek na plebiscyt na Górnym Śląsku, a w szkole powszechnej w Tuchowie 18 czerwca 1927 roku zbierano pieniądze na pomoc dla polskich dzieci z Górnego Śląska i Wolnego Miasta Gdańska⁹. W maju 1929 roku uczennice Szkoły Powszechnej im. Marii Konopnickiej w Tarnowie zebrały 25 zł na statek szkolny „Dar Pomorza” (Łabno, 1979, s. 12).

Uczniowie szkół powszechnych Tarnowa brali także udział w uroczystych pogrzebach osób lokalnie znanych i zasłużonych oraz w uroczystościach sprowadzania do kraju zwłok ludzi znaczących dla Polski, między innymi generała Józefa Bema, którego trumna została złożona w mauzoleum w parku. W dniu 24 czerwca 1927 roku w szkole im. Marii Konopnickiej odbył się uroczysty poranek ku czci Juliusza Słowackiego z okazji złożenia jego zwłok na Wawelu (tamże, s. 11).

W szkołach organizowane były również spotkania z ciekawymi ludźmi. W roku szkolnym 1931/1932 uczennice szkoły im. Marii Konopnickiej spotkały się z Zofią Kossak-Szczucką, która wygłosiła prelekcję o polskości Śląska Opolskiego (tamże, s. 16).

Ważnym elementem procesu wychowawczego były wycieczki krajoznawcze po najbliższej okolicy lub w bardziej odległe regiony kraju. Miały one walory dydaktyczne i ułatwiały realizację programów nauczania. Organizowanie wycieczek wiązało się z pozyskiwaniem środków finansowych. Mimo nie najlepszej kondycji finansowej rodziców szkoły zarówno miejskie, jak i wiejskie organizowały wycieczki. Dla dzieci z rodzin biednych wyjazdy były darmowe. Często też, szczególnie na wsi ze względu na brak środków finansowych rodziców, uczniowie z sąsiadujących z sobą szkół na wycieczkę wyjeżdżali wspólnie.

W maju 1921 roku starsze dzieci ze szkoły powszechnej z Gromnika wspólnie z dziećmi z Burzyna i Chojnika były na wycieczce w Krakowie i Wieliczce, a uczniowie z Zabłędzy w maju 1934 roku wybrali się na wycieczkę do Tarnowa¹⁰. 4 czerwca 1928 roku w szkole powszechnej w Jodłówce Tuchowskiej uczniowie w ramach wycieczki po Tarnowie poznawali miejscowe środki lokomocji (kolej, tramwaj), zwiedzali kościoły oraz parki, a 19 lutego 1932 roku w Tarnowie obejrzeli wystawę przemysłu krajowego¹¹. Uczniowie z małej szkoły powszechnej w Golance w każdym roku szkolnym wyjeżdżali na wycieczkę: w 1933/1934 trasa wycieczki wiodła od Tuchowa przez Tarnów do Melsztyna, w 1934/1935 uczniowie zwiedzali przełom Dunajca oraz szyby naftowe w Rzepienniku Strzyżewskim, a w 1935/1936 ponownie pojechali na trasę Tarnów–Melsztyn¹².

Ilość wycieczek organizowanych przez szkoły w dużej mierze uzależniona była od możliwości finansowych społeczności rodzicielskich. Mimo materialnego niedo-

⁹ Tamże.

¹⁰ Historia szkolna – szkoła powszechna w Gromniku, s. 24; Kronika szkoły ludowej jednoklasowej w Zabłędzy.

¹¹ Księga protokołów rady pedagogicznej szkoły powszechnej w Jodłówce Tuchowskiej.

¹² Księga protokołów szkoły powszechnej w Golance.

statku były one jednak organizowane i spełniały szczególnie zadania dydaktyczno-wychowawcze, w tym w zakresie wychowania narodowego i państwowego.

W okresie międzywojennym w szkołach powszechnych powiatu tarnowskiego istniało wiele organizacji uczniowskich. Pełniły one bardzo ważną rolę w kształtowaniu postaw obywatelskich uczniów. Działalność ich była także ściśle związana z problematyką pracy ideowo-wychowawczej szkoły, którą dokładnie precyzowały programy nauczania. Cele i zadania organizacji uczniowskich wynikały z ogólnych założeń programu wychowania, który został nakreślony w ustawie i statucie publicznych szkół powszechnych. Organizacje uczniowskie były jednym z elementów procesu wychowania, który winien uwzględniać koordynację wszystkich poczynań wychowawczych na terenie placówki. Zaczęły one powstawać w szkołach zaraz po odzyskaniu niepodległości. Zdecydowana ich większość została jednak powołana z początkiem lat trzydziestych XX wieku, bowiem nowa ustawa o systemie oświaty bardzo wyraźnie kładła nacisk na wychowanie, szczególnie państwowe. Podkreślił to minister Janusz Jędrzejewicz w swoim przemówieniu sejmowym w dniu 20 stycznia 1931 roku, mówiąc, że jednym z ważniejszych celów wychowania jest „przygotowanie młodzieży do pracy państwowo-obywatelskiej na każdym odcinku” („Głos Nauczycielski”, 1932, s. 344), a w ramach swojej działalności wychowawczej „szkoła powinna z jednej strony rozwinać instynkty i uczucia społeczne dzieci i młodzieży drogą wszelkiego rodzaju organizacji samorządowych, wspólnych zabaw i związków pracy, z drugiej zaś strony powinna pobudzić ich rozwój w kierunku zainteresowań najgłębszych oraz w kierunku ich przyszłego zawodu rozumianego jak najszerzej, w znaczeniu pracy twórczej w służbie idei społecznej i humanistycznej” (Spasowski, 1972, s. 147).

Inspiratorami tworzenia i powstawania organizacji uczniowskich na terenie szkół byli z reguły nauczyciele i kierownicy. Część organizacji była także powoływana z inspiracji władz oświatowych, szczególnie Rady Szkolnej Powiatowej. Wychowaniem narodowym i państwowym zajmowało się przede wszystkim harcerstwo. W szkole im. Marii Konopnickiej harcerstwo było liczną organizacją. Członkowie drużyn harcerskich dbali o groby powstańców i legionistów, opiekowali się pomnikiem generała Józefa Bema i grobem Nieznanego Żołnierza. Liczną i aktywną organizacją była też Liga Obrony Przeciwlotniczej i Przeciwgazowej (LOPiP).

Organizacje uczniowskie działały również w szkołach wiejskich. Były one jednak mniej liczne, gdyż warunki funkcjonowania szkolnictwa wiejskiego były znacznie trudniejsze. W szkole w Tuchowie w roku szkolnym 1937/1938 istniały takie organizacje, jak: PCK, LOPiP, Liga Morska i Kolonialna, Krucjata Eucharystyczna, Stowarzyszenie Młodzieży Katolickiej (męskiej i żeńskiej), a na terenie szkoły powszechnej w Zalasowej – Legion Młodych, Strzelec i harcerstwo¹³.

¹³ Kronika parafii tuchowskiej, s. 63; Kronika szkoły publicznej powszechnej w Zalasowej.



Wycieczka uczniów III. Gimnazjum nad wodospadem Wisły.

Źródło: Sprawozdanie Państwowego Gimnazjum III im. A. Mickiewicza w Tarnowie za rok szkolny 1931/32, s. 6.



Wycieczka uczniów III. Gimnazjum w Góry Świętokrzyskie.
Przy schronisku na Łysicy.

Źródło: Sprawozdanie Państwowego Gimnazjum III im. A. Mickiewicza w Tarnowie za rok szkolny 1931/32, s. 16.



Kurs oświatowy z zakresu VII kl. szkoły powszechnej dla podoficerów 16 pp., prowadzony przez „Związek pracy dla Państwa“ uczniów III. Gimnazjum w Tarnowie.



Komendant Garnizonu, ppłk. dypl. Broniowski wręcza sztandar chorążemu Hułca szkolnego — w dniu 22 maja 1932.

Źródło: Sprawozdanie Państwowego Gimnazjum III im. A. Mickiewicza w Tarnowie za rok szkolny 1931/32, s. 29.

Źródło: Sprawozdanie Państwowego Gimnazjum III im. A. Mickiewicza w Tarnowie za rok szkolny 1931/32, s. 32.

Pewne zadania z zakresu wychowania narodowego i państwowego wykonywały ponadto świetlice szkolne, które włączały się do współpracy z innymi organizacjami w przygotowywanie uroczystości szkolnych.

Wychowanie narodowe i państwowe realizowano w Tarnowie i powiecie tarnowskim nie tylko w szkołach powszechnych, ale także w średnich (gimnazjach). W Państwowym Gimnazjum III im. Adama Mickiewicza w Tarnowie w roku szkolnym 1931/1932 w zakresie wychowania nauczyciele wpajali uczniom przeświadczenie, że „interes i dobro Państwa to główna troska nie tylko tych, co są obywatelami Państwa, ale i tych, którzy nimi mają zostać” (Sprawozdanie, 1932, s. 27). Na sztandarze szkoły wręczonym jej 22 maja 1932 roku umieszczono napis „Dobro Ojczyzny najwyższym prawem” (tamże).

W gimnazjum III im. Adama Mickiewicza propagowaniem założeń wychowania narodowego i państwowego zajmowały się organizacje uczniowskie, między innymi Związek Młodzieży Pracy dla Państwa, hufiec szkolny ZHP, Czytelnia i Gmina Uczniowska. Cel działania tych organizacji zawarto w uzasadnieniu utworzenia w szkole Związku Młodzieży Pracy dla Państwa. Czytamy w nim: „zachęćni słowami Marszałka Józefa Piłsudskiego – idą czasy, których znamieniem będzie wyścig pracy, jak przedtem wyścig żelaza, jak przedtem był wyścig krwi – składamy Państwu ofiarą naszą pracę w darze i stajemy społem i karni do tego wyścigu, którego celem ostatecznym jest dobro i potęga Państwa. Stajemy do tej pracy – z ufnością, która cechowała Legiony Polskie – z wiarą w zwycięstwo” (tamże). Młodzież tych organizacji przygotowywała obchody rocznic narodowych nie tylko w szkole, ale także w terenie. W środowiskach wiejskich wygłaszała pogadanki i referaty z zakresu wychowania państwowego. Ścisłe współpracowała w realizacji wychowania obronnego z 16. Pułkiem Piechoty, który stacjonował w Tarnowie. Dla podoficerów pułku organizowano kursy z zakresu siedmiu klas szkoły powszechnej (tamże, s. 30). Z kolei wojskowi organizowali dla młodzieży ćwiczenia strzeleckie oraz kursy z zakresu obrony przeciwlotniczej i gazowej. Do LOPiP należeli wszyscy uczniowie szkoły (390 osób) (tamże). Biblioteka szkolna prenumerowała czasopisma propagujące sport i tężyznę fizyczną, ze szczególnym uwzględnieniem sportów obronnych: „Młody Lotnik”, „Morze”, „Skrzydłata Polska”, „Sport Wodny”, „Sport Zimowy”, „Strzelec”, „Żeglarz Polski” czy „Żołnierz” (tamże, s. 36). Samorząd uczniowski organizował na terenie szkoły obchody rocznic ważnych w dziejach Polski: 11 listopada, 29 listopada, 21 stycznia (powstania narodowe), 1 lutego (imieniny prezydenta Ignacego Mościckiego), 3 maja, imieniny marszałka Józefa Piłsudskiego, rocznice powstań śląskich itp. Z ideą wychowania narodowego i państwowego ściśle powiązано wychowanie moralno-religijne.

Reasumując, należy stwierdzić, że praktycznie we wszystkich szkołach powszechnych w powiecie tarnowskim i powszechnych oraz średnich Tarnowa realizowano ideę wychowania narodowego i państwowego. Podejmowane działania uczyły dzieci i młodzież samorządności, szacunku dla dorobku polskiej kultury, poszanowania własnego kraju i polskiej państwowości oraz kształtowały postawy patriotyzmu.

Surowy egzamin z efektów wychowania młodzieży zdawała w kilka lat później w tragicznym okresie niemieckiej i sowieckiej okupacji.

Najważniejszym elementem wychowania był jednak stosunek nauczycieli do uczniów, ich osobisty przykład postępowania oraz prezentowane wzorce i wartości. W księdze protokołów z posiedzeń rady pedagogicznej szkoły powszechnej w Siedliskach nauczyciele sami określili swoją rolę w procesie wychowania. Ich zdaniem: „Nauczyciel miał być żywym obrazem w oczach młodzieży prawdziwego człowieka i obywatela w pełnym tego słowa znaczeniu”¹⁴.

Bibliografia

- Balicki Z. 1910. *Zasady wychowania narodowego*. „Szkoła”, nr 1.
- Baranowski M. 1925. *Wychowanie powinno być narodowe, ale powinno zwalczać przywary narodowe*. „Szkoła”, nr 1.
- Draus J., Terlecki R. 2005. *Historia wychowania*. T. 2: *Wiek XIX i XX*. Kraków: WAM; WSEP „Ignatianum”. ISBN 83-7318-634-4.
- Gabryelski E. 1895. *O wychowaniu narodowym i o posłannictwie nauczycielstwa ludowego*. „Szkoła”, nr 23.
- Gałęcki W. 1937. Najważniejsze zagadnienia wychowawcze w dzisiejszej szkole powszechnej. Dz. Urz. KOSK, 1937, nr 7, poz. 94.
- „Głos Nauczycielski”, 1932, nr 20.
- Janke I. 1930. *Cel ogólnoludzki i narodowy*. „Szkoła”, nr 1.
- Juško E. 2003. *Szkolnictwo powszechne w powiecie tarnowskim w latach 1981–1939*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL. ISBN 83-7306-123-1.
- Juško E. 2006. *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1922*. Lublin: KUL. ISBN 83-7363-383-9.
- Karbowiak A. 1912. *Polskie czasopisma pedagogiczne*. Warszawa: Skład Główny w Księgarni J. Lisowskiej.
- Łabno J. 1979. *Szkoła podstawowa im. M. Konopnickiej w Tarnowie 1879–1979*. Tarnów.
- Olejnik M. 2007. *Dzieje 16. Pułku Piechoty w II Rzeczypospolitej*. W: Juško E. (red.). *16. Pułk Piechoty Ziemi Tarnowskiej. Historia – Tradycja – Pamięć*. Tarnów: Wyd. Diecezji Tarnowskiej „Biblos”. ISBN 978-83-733246-7-1.
- Rzepka M. 1999. *100 lat szkoły im. ks. S. Konarskiego*. „Gość Niedzielny”, nr 41.
- Spasowski W. 1972. *Wychowanie społeczne*. W: Ługowski B., Araszkiewicz F. (oprac.). *Postępowa myśl oświatowa w Polsce w latach 1918–1939*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wyd. PAN.
- Sprawozdanie [1932] dyrekcji Państwowego Gimnazjum III im. A. Mickiewicza w Tarnowie za rok szkolny 1931/32. Tarnów.
- Statut [1933] publicznych szkół powszechnych siedmioletnich. Załącznik do rozporządzenia Ministra WRiOP z dnia 21 listopada 1933 roku. Dz. Urz. MWRiOP, 1933, nr 14, poz. 194.
- Winczura Ł. 2000. *Minął wiek. Z dziejów szkoły imienia Stanisława Konarskiego w Tarnowie*. Tarnów: Zakłady Graficzne „Drukarz”.

¹⁴ Księga protokołów rady pedagogicznej w Siedliskach.

Źródła niepublikowane

Historia szkolna – szkoła powszechna w Gromniku. Archiwum szkoły.
Kronika parafii tuchowskiej. Archiwum parafii.
Kronika szkoły w Bistuszwowej. Archiwum szkoły.
Kronika szkoły im. S. Konarskiego. Archiwum szkoły.
Kronika szkoły im. J. Słowackiego. Archiwum szkoły.
Kronika szkoły ludowej jednoklasowej w Zabłędzy. Archiwum szkoły.
Kronika szkoły publicznej powszechnej w Zalasowej. Archiwum szkoły.
Księga protokołów rady pedagogicznej w Siedliskach. Archiwum szkoły.
Księga protokołów szkoły powszechnej w Golance. Archiwum szkoły.
Księga protokołów rady pedagogicznej szkoły powszechnej im. H. Sienkiewicza. Archiwum szkoły.
Księga protokołów rady pedagogicznej szkoły im. T. Kościuszki. Archiwum szkoły.
Księga protokołów z konferencji grona nauczycielskiego w Tuchowie. Archiwum szkoły.
Księga protokołów rady pedagogicznej szkoły powszechnej w Jodłowce Tuchowskiej. Archiwum szkoły.

National and state education in the schools of the city of Tarnów and the Tarnów District in the period of Second Republic of Poland

Abstract: During the period of Second Republic of Poland, there was a high emphasis on the matter of education. Except creating the scholar system, elimination of the phenomena of illiteracy, the essential element was building the sense of national identity depreciated in a large measure by occupants and formation of the civic awareness. The national and state education was to serve these purposes. Its ideas were introduced in schools of all types in Poland. The national education was also noticeable in the work of both schools of Tarnów and Tarnow District. The forms of implementation as well as the substantive content focused on the most important and glorious events in the history of Poland and people who participated in them. During the implementation, the actions concerning teaching children and young people of self-management, shaping the basics of patriotism, respect for the achievements of Polish culture, respect for their country and the Polish state were taken.

Key words: Tarnów, Tarnów District, national education, public schools

PEDAGOGIKA

MARTA KUTOWSKA-JANICZEK*

Placówki wychowania pozaszkolnego w Tarnowie

Słowa kluczowe: wychowanie pozaszkolne, czas wolny, placówki wychowania pozaszkolnego

Streszczenie: W artykule poruszono problematykę organizowania dzieciom i młodzieży czasu wolnego od zajęć szkolnych. Kwestia ta wydaje się w obecnych czasach, kiedy rodzice większość dnia spędzają na pracy zarobkowej, szczególnie ważna i aktualna. Nie można również pominąć zagadnienia dzieci i rodzin zagrożonych wszelako pojętą patologią społeczną.

Placówki wychowania pozaszkolnego odgrywają znaczącą rolę w budzeniu i rozwijaniu zainteresowań młodych ludzi w różnych dziedzinach nauki, kultury, sztuki i sportu. Młodzież uczęszczająca na zajęcia odkrywa, że czas wolny to nie tylko bezproduktywne przesiadywanie w domu przed telewizorem czy komputerem, ale również czas, w którym można w sposób ciekawy, pożyteczny i przyjemny rozwijać zainteresowania, doskonalić umiejętności w wybranej dziedzinie nauki czy sztuki, zdobywać nowe doświadczenia, spotykać wartościowych ludzi oraz realizować swoje pasje i marzenia.

W opracowaniu odwołano się do bogatej historii wychowania pozaszkolnego na terenach Europy i Polski oraz do współczesnego dorobku pedagogicznego. W sposób ogólny zaprezentowano typy i rodzaje polskich placówek realizujących wiele zadań opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznych w zakresie wychowania pozaszkolnego. Przedstawiono ponadto formy organizowania czasu wolnego dzieciom i młodzieży na terenie miasta Tarnowa.

1. Wprowadzenie

Czas wolny urósł w ostatnich latach do rangi poważnego problemu społecznego. Zagadnieniem tym zajmują się specjaliści różnych nauk, między innymi pedagodzy, psychologowie, socjologowie, prawnicy. Powstało bowiem pytanie: kto ma się zająć młodymi ludźmi, aby nie tylko zagospodarować ich czas wolny od zajęć w szkole,

* mgr Marta Kutowska-Janiczek – asystent, Katedra Nauk o Wychowaniu, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

ale także starać się, w innych niż szkolne warunkach, kształtować ich postawy i zachowania. Do wypełnienia tych powinności powołano instytucje wychowania pozaszkolnego. Ich cechą charakterystyczną jest wyższość form wychowawczych nad dydaktycznymi. Placówki te uczą tańca, dyscyplin sportowych, śpiewu, gry na instrumentach, malowania, obsługi komputerów, języków obcych czy żywego słowa. Zmierzą do wychowania człowieka możliwie wszechstronnie umiejącego korzystać na co dzień z dóbr kultury, sztuki i techniki, potrafiącego praktycznie rozwiązać wiele problemów życia społecznego.

Drugim istotnym elementem odróżniającym te placówki od szkoły są specyficzne formy organizacji pracy z wychowankami i stosowanie ich w zależności od treści i tematyki zajęć. Każdy kierunek działalności programowej w placówce ma swoje właściwe formy – inne w zajęciach estetycznych czy naukowych, inne w kierunkach technicznych czy sportowych. W zespołach, kołach, sekcjach czy klubach, przy niewielkiej liczbie członków, istnieje natomiast możliwość indywidualnego podejścia do zamiłowań i uzdolnień uczestników.

Kolejnym elementem, który odróżnia wychowanie pozaszkolne od szkolnego, jest zasięg oddziaływań. Szkoła zazwyczaj obejmuje swoim działaniem przestrzenią jakiś określony rejon. W placówkach wychowania pozaszkolnego sytuacja jest odmienna. Skupiają one dzieci i młodzież z różnych terenów miasta czy powiatu. Znacznie większa jest również rozpiętość wieku uczestników zajęć – poczynając od dzieci w wieku przedszkolnym, na młodzieży szkół ponadgimnazjalnych, a czasami również na studentach kończąca.

2. Rys historyczny wychowania pozaszkolnego w Europie i w Polsce

Historia wychowania pozaszkolnego w teorii i praktyce pedagogicznej nie jest zbyt długa, jednak wychodząc poza obszary dzisiejszej myśli pedagogicznej, jest naprawdę imponująca.

Początki wychowania pozaszkolnego, a więc organizowania dzieciom i młodzieży czasu wolnego, sięgają czasów starożytnej Grecji i Rzymu. W państwach tych rozważano koncepcje celowego organizowania czasu wolnego. Ideałem, do którego dążyli starożytni, był wszechstronny rozwój osobowości. Najwięcej uwagi poświęcano kształtowaniu pięknej sylwetki człowieka poprzez sport i wychowanie fizyczne, nie zaniebując jednak wyrabiania wrażliwości na piękno oraz umiejętności działania artystycznego w obszarach teatru, plastyki i muzyki (Czajkowski, 1970, s. 42).

Okres odrodzenia jest tym, w którym pojawiły się pierwsze wyraźne projekty wychowania pozaszkolnego, a zawdzięczamy je wybitnym pedagogom praktykom, lekarzom i filozofom tamtych czasów. Poglądy ówczesnych prekursorów wychowania pozaszkolnego ideologicznie nawiązywały do tych praktykowanych w kulturze

starogreckiej, a ich myślą przewodnią była idea harmonii ducha i ciała. W poglądach tych troska o zdrowie fizyczne i pełny rozwój osobowości były jak najściślej zespolone z ideałami humanistycznymi, przy równoczesnym zerwaniu ze średniowiecznymi religijnymi koncepcjami rozwoju jednostki.

Jednym z pierwszych teoretyków i praktyków tego okresu był włoski pedagog i humanista Vittorino da Feltre (1378–1446). Założył on w Mantui szkołę, którą nazywał „Domem Radości” (z wł. *Casa Giocosa*). W szkole tej naczelnym miejscem, wśród zajęć programowo zalecanych wychowankom, zajmowały gry i zabawy na świeżym powietrzu, organizowane w ogromnym parku. Interesujący jest fakt, że włoskie ośrodki i szkoły tamtych czasów, w których nauczanie było ściśle powiązane z wychowaniem pozaszkolnym, organizowano z dala od skupisk ludzkich. Obiekty te miały dużą przestrzeń przyszkolną w postaci boisk, pływalni, stadionów sportowych oraz urządzeń do zajęć praktyczno-technicznych, dzięki czemu wychowankowie mogli aktywnie rozwijać swoje sportowe czy techniczne zainteresowania i zdolności (Czajkowski, 1970, s. 42).

W okresie przechodzenia społeczeństwa europejskiego od feudalizmu do kapitalizmu, w Anglii dokonały się zmiany ustrojowe, które zrodziły nowe poglądy filozoficzne, polityczne i pedagogiczne. Właśnie w tym czasie działał jeden z największych myślicieli nowożytnej Europy – John Locke (1632–1704). W dziele *Myśli o wychowaniu* zaproponował trzy kierunki działania wychowawczego: wychowanie ciała, charakteru i umysłu. Jego koncepcja wychowania fizycznego obejmowała wskazówki dotyczące higieny życia i fizycznego rozwoju organizmu. W koncepcji wychowania Locke’a można dostrzec wyraźną próbę odejścia od tradycyjnego wychowania szkolnego (poza teren szkoły), z uwzględnieniem jak najszerzej pojętego wychowania fizycznego i rekreacyjnego (Czajkowski, 1970, s. 42–43).

Na przełomie XVIII i XIX wieku w Niemczech zrodziły się interesujące pomysły dotyczące wychowania pozaszkolnego. W kraju tym działali wówczas między innymi: Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) i Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759–1839). Pierwszy z nich założył w Turynгии szkołę, która jak na ówczesne czasy była doskonale wyposażona, bowiem na jej terenie znajdowało się bardzo dobrze przygotowane boisko do uprawiania gier i zabaw, basen, na którym organizowano lekcje pływania, a także pracownię do majsterkowania. Salzmann planował i organizował również dla swoich uczniów wycieczki turystyczno-krajoznawcze po regionie turyńskim. Z kolei GutsMuths, w szkole, którą założył w Schnepfenthal, duży nacisk kładł na rozbudowę zajęć z zakresu wychowania fizycznego. Również on swoją wychowawczą działalność pozaszkolną skupiał głównie na wycieczkach, zajęciach ruchowych i terenowych (Czajkowski, 1970, s. 42–43).

W XIX wieku powstał w Niemczech Komitet Centralny Zabaw Ludu i Młodzieży, który zajmował się organizowaniem gier, zabaw i turystyki szkolnej, a jednocześnie prowadził badania i eksperymenty mające na celu ulepszenie tych form rekreacji (Czajkowski, 1970, s. 42–43).

W Polsce pierwsze przejawy działalności pozaszkolnej miały miejsce pod koniec XVIII stulecia, kiedy to zaczęto podejmować próby objęcia wychowaniem pozaszkolnym możliwie największą ilość młodzieży szkolnej. Wówczas to działalność rozpoczęła Komisja Edukacji Narodowej, która w roku 1783 wydała ustawy traktujące o „wychowaniu człowieka zdrowego, cnotliwego i kulturalnego, szczęśliwego osobiście oraz użytecznego członka społeczności i dobrego obywatela” (Wołoszyn, 1959, s. 529). Te same ustawy, w myśl wychowania pozaszkolnego, zalecały, aby „(...) każdego dnia szkolnego czasy przeznaczone były na rozrywkę dla dzieci, a zwłaszcza po obiedzie i wieczorem, wyraźnie stawiając, aby co dzień, o ile możliwości, na wolnym powietrzu się zabawiły. A kiedy tego pora nie pozwoli, różne ćwiczenia i rozrywki odbyły się w domach i takowe ułożenie wiadome przez profesora lub prefekta być powinno uczniom” (Wroczyński, 1985, s. 223).

Komisja Edukacji Narodowej zadbała o właściwą organizację czasu wolnego młodzieży. W jednym z rozdziałów ustaw dotyczącym edukacji fizycznej znalazło się następujące zalecenie: „Podczas rekreacji i wakacji ćwiczenia sił, gry, rozrywki cały czas zabierać powinny, miarkując wszystko roztropnością, przez wzgląd okoliczności wieku, równych lub nierównych sił dzieci, zdrowia, przeszłego wychowania etc.”. Kontynuatorem zaleceń i wskazań KEN w zakresie organizowania dzieciom i młodzieży czasu wolnego był na przełomie XVIII i XIX wieku Jędrzej Śniadecki (1768–1838), uczonek i lekarz. W rozprawie *Uwagi o fizycznym wychowaniu dzieci* zaprezentował ideę wychowania człowieka zdrowego, który łączyłby w sobie harmonię zalet ciała i ducha (Czajkowski, 1970, s. 44). Do tradycji wychowania pozaszkolnego okresu Komisji Edukacji Narodowej zalicza się również działalność stowarzyszeń filomatów, filaretów i promienistych, które w swych zamierzeniach łączyły pracę samokształceniową, kulturalne i przyjemne spędzanie czasu z pracą ideową, patriotyczną i obywatelską (Wołoszyn, 1959, s. 529). Na przykładzie tych stowarzyszeń zaobserwować można, jak w wychowaniu pozaszkolnym – obok rekreacji, wypoczynku, budzenia oraz rozwijania zainteresowań – dużo uwagi poświęcano aspektowi wychowawczo-ideowemu, a także kształtowaniu społecznej postawy i osobowości młodzieży. Od początku też zdawano sobie sprawę z tego, że sama szkoła nie jest w stanie w pełni ukształtować osobowości człowieka.

Na przełomie XIX i XX wieku nastąpiło ożywienie w dziedzinie wychowania pozaszkolnego. Ruch „nowego wychowania” domagał się zerwania z rygorami „starej” szkoły, aby stworzyć młodzieży warunki do rozwoju samodzielności i własnej inicjatywy, a także zaspokoić jej indywidualne zainteresowania (Czajkowski, 1970, s. 45). W „nowych szkołach”, planując dzień ucznia, uwzględniano – poza nauką – wypoczynek, a także czas na zabawę i indywidualne zainteresowania. Koniec XIX wieku to również okres, w którym pojawiło się wiele rozpraw poświęconych tematyce wychowania pozaszkolnego. Do głównych przedstawicieli myśli pedagogicznej tamtych czasów należeli: Jan Władysław Dawid (1859–1914) oraz Stanisław Karpowicz (1864–1921). Pierwszy z nich w piśmiennictwie dawał wskazówki dotyczące organizowania wśród młodzieży czytelnictwa i gier ruchowych. Karpowicz nato-

miast podkreślał wychowawczą rolę aktywności dziecka w grach i zabawach. Ponadto w 1911 roku otworzył pierwszy w Polsce dom dziecięcy, będący pierwowzorem późniejszych domów czasów dziecięcych, zorganizowany jako szkoła pracy i zabawy (Wołoszyn, 1959, s. 529).

Punktem zwrotnym w organizacji czasu wolnego dzieciom i młodzieży była działalność Henryka Jordana (1842–1907), lekarza, filantropa i profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego (Dąbrowski, Kulpiński, 2000, s. 32). W 1889 roku otworzył on na krakowskich Błoniach wielki park zabaw, na którego terenie znajdowały się boiska i inne obiekty do gier i zabaw sportowych. Z parku Jordana korzystały przede wszystkim dzieci i młodzież, które nie miały należytej opieki i warunków w domach rodzinnych. Sam Jordan postulował, żeby dzieci spędzały co najmniej dwie godziny dziennie na ćwiczeniach i zabawach na świeżym powietrzu. Zajęcia te miały odciążyć program szkolny i przeciwdziałać nadmiernemu obarczaniu dzieci zadaniami szkolnymi. Organizacja zajęć w parku wskazywała na przemyślany system pedagogiczny, bowiem Jordan dzielił młodzież na grupy, w których wyznaczał przewodników, tworząc w ten sposób swoistą formę samorządu grupowego. Wprowadzony przez niego system nagród i kar oraz ideę zdrowego współzawodnictwa uznawał za podstawowe wartości mające oddziaływać na młodzież w sposób wychowawczy. Jordan był również pionierem w dziedzinie stosowania pracy jako elementu systemu wychowania pozaszkolnego, ponieważ zorganizował w swoim parku, opierając się na wzorach szwedzkich, warsztaty prac ręcznych, które miały kształtować w młodzieży umiejętności techniczne oraz wzbudzać szacunek do pracy fizycznej (Czajkowski, 1970, s. 46).

Inicjatywa Jordana spowodowała rozwój wychowania pozaszkolnego na różnych terenach Polski. Wyrazem tego było powołanie w maju 1899 roku przy Polskim Towarzystwie Higieny w Warszawie Komisji Gier i Zabaw dla Dzieci. Uzyskała ona od magistratu miasta stołecznego Warszawy tereny na place gier i zabaw oraz ogrody dla dzieci. Środki na zagospodarowanie tych obiektów dostarczył Wilhelm Rau (1825–1899), dzięki któremu tego samego roku na terenie Agrykoli i w Ogrodzie Saskim uruchomione zostały dwa ogrody nazwane jego nazwiskiem. Do 1904 roku w Warszawie powstało czternaście podobnych placówek (Dąbrowski, Kulpiński, 2000, s. 32–33).

Po pierwszej wojnie światowej wychowaniem pozaszkolnym zainteresowało się Polskie Towarzystwo Krajoznawcze, które powołało do życia Komisję Zajęć Pozalekcyjnych z Aleksandrem Janowskim (1866–1944) na czele. Bardzo aktywne było również Towarzystwo Kolonii Letnich, którego założycielem był dr Stanisław Markiewicz (1841–1911). Towarzystwo to systematycznie organizowało wyjazdy na kolonie letnie dla dzieci z najuboższych środowisk rzemieślniczych i robotniczych. Działalność TKL była w historii polskiego wychowania pionierska w zakresie organizowania wakacyjnego wolnego czasu dzieci i młodzieży. Jeszcze większy rozkwit tej formy opieki nastąpił po drugiej wojnie światowej (Dąbrowski, Kulpiński, 2000, s. 32).

W latach dwudziestych XX wieku dużą rolę w zakresie polskiego wychowania pozaszkolnego przejawiało YMCA (z ang. *Young Men's Christian Association*

– Chrześcijańskie Stowarzyszenie Młodych Mężczyzn). Polskie YMCA powstało 30 marca 1922 roku i zorganizowało własne ogniska w Łodzi, Warszawie i Krakowie. Domy Stowarzyszenia w większości wyposażone były w baseny pływackie, gabinety specjalistyczne do prowadzenia różnych kół zainteresowań, sale sportowe i widowiskowe. Niestety YMCA przyjmowało do swoich placówek prawie wyłącznie młodzież inteligencką, a jego oddziaływania wychowawcze, czerpiące swoje wzory i programy z podobnych ośrodków działających w krajach anglosaskich, hołdowały ówczesnej polityce polskiej (Czajkowski, 1970, s. 46).

W okresie międzywojennym w dziedzinie wychowania pozaszkolnego zaznaczyła się także wzmożona działalność postępowych organizacji młodzieżowych, społecznych i politycznych. W 1926 roku krakowski oddział Towarzystwa Przyjaciół Dzieci oraz Robotniczy Wydział Wychowania Dzieci i Młodzieży (działający od 1913 roku i rozwijający się już przed pierwszą wojną światową w zaborze rosyjskim) utworzyły Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (RTPD). Stało się ono reprezentantem postulatów świata pracy w dziedzinie wychowania i opieki nad dziećmi (Kuzajska, 1966, s. 25). RTPD prowadziło w Polsce osiemdziesiąt cztery placówki wychowawcze, w tym dwa domy dziecka, czterdzieści dwa ogniska i przedszkola oraz czternaście klubów. Wychowawcza i polityczna działalność Towarzystwa znalazła swoje odbicie w programie i rezolucji zgłoszonej w imieniu świata pracy na Ogólnopolskim Kongresie Dziecka w Warszawie w 1938 roku. W tym czasie organizacja obejmowała swoją opieką ponad dwadzieścia tysięcy dzieci. Wielkie znaczenie wychowawcze miały prowadzone przez Towarzystwo: ogniska, kluby, kolonie i półkolonie. RTPD budowało także place zabaw dla dzieci i młodzieży, organizowało wycieczki i gry terenowe. W ówczesnym okresie było najpoważniejszym organizatorem wychowania pozaszkolnego w Polsce. Szczególnie wartościową działalność pozaszkolną prowadził warszawski oddział RTPD, który na terenie Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej uruchomił dużą świetlicę, gdzie działały zespoły artystyczne, bibliotekarskie, czytelnicze oraz teatr kukielkowy (Kuzajska, 1966, s. 25 i n.).

Pozytywne elementy do wychowania pozaszkolnego wniósł też Związek Harcerstwa Polskiego, który był jednym z najaktywniejszych jego organizatorów. Pozalekcyjne zbiórki harcerskie, wycieczki, biwaki, obozy i kolonie nie tylko wypełniały dzieciom i młodzieży ich wolny czas, ale były szkołą wyrobienia społecznego, uczyły pracy społecznie użytecznej, rozwijały zainteresowania oraz kształtowały postawę obywatelską (Czajkowski, 1970, s. 47).

3. Ogólna charakterystyka placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce

Organizacji i ukierunkowaniu czasu wolnego dzieciom i młodzieży sprzyja rozwój placówek wychowania pozaszkolnego. Opierając się na definicji Albina Kelma

(2000), „placówka wychowania pozaszkolnego jest kręgiem środowiskowym powołanym do zaspokajania różnorodnych zainteresowań i zamiłowań dzieci i młodzieży. Może to być ognisko wychowawcze lub koło zainteresowań przy szkole, domu kultury, ogród jordanowski czy pałac młodzieży”. Placówka poprzez ukierunkowanie i rozwijanie zainteresowań dzieci zaspokaja ich potrzeby estetyczne, kulturalne i poznawcze, wspomagając w ten sposób pracę szkoły oraz domu rodzinnego dziecka. Rozwijając zainteresowania i talenty poprzez organizowanie zajęć w różnych kołach zainteresowań, kształci również w dziedzinie współżycia społecznego (Kelm, 2000, s. 44).

Struktura organizacyjna i zakres działania tych placówek przedstawia się następująco:

Pałace Młodzieży (PM). Mieszczą się w okazałych gmachach, zwykle specjalnie w tym celu budowanych. Posiadają dużą ilość pomieszczeń, zazwyczaj doskonale wyposażonych, w których uczestnicy mogą pracować we wszystkich niemal obranych przez siebie specjalnościach: naukowych, technicznych, artystycznych, wychowania fizycznego, sportu i turystyki. W PM prowadzone są gabinety metodyczne pracujące nad zbieraniem oraz opracowywaniem dorobku pedagogicznego placówek wychowania pozaszkolnego, udzielają one także instruktażu metodycznego pracownikom placówek podobnego typu. PM, obok bezpośredniej pracy z młodzieżą, rozwijają działalność instrukcyjno-metodyczną, organizują kursy i konferencje dla personelu pedagogicznego placówek wychowania pozaszkolnego (Brzozowski, Papla, 1963, s. 14; Czajkowski, 1970, s. 52; Wroczyński, 1985, s. 230).

Młodzieżowe Domy Kultury (MDK). Znajdują się we wszystkich większych miastach. Prowadzą podobną działalność jak Pałace Młodzieży i posiadają zbliżoną strukturę organizacyjną. Ponieważ mieszczą się zazwyczaj w skromnych budynkach, mają bardziej ograniczone możliwości. Skupiają młodzież wszystkich typów szkół w wieku od 10 do 18 lat. Praca tych placówek jest głównie ukierunkowana na rozwijanie oraz kształtowanie zainteresowań i uzdolnień młodzieży uczęszczającej do klas starszych. MDK udzielają również pomocy metodycznej szkołom i placówkom pozaszkolnym niższego szczebla w swoim rejonie (Brzozowski, Papla, 1963, s. 15; Czajkowski, 1970, s. 52; Wroczyński, 1985, s. 230).

Domy Kultury Dzieci i Młodzieży (DKDiM). Wywodzą się z dawnych Domów Harcerza, które przejęło w 1951 roku Ministerstwo Oświaty. Uczestnikami tych placówek są głównie uczniowie szkół podstawowych, dla których prowadzone są zajęcia w różnych kołach zainteresowań: artystycznych, technicznych i z zakresu wychowania fizycznego. DKDiM znajdują się przeważnie w miastach powiatowych oraz dzielnicach niektórych większych miast (Brzozowski, Papla, 1963, s. 15; Czajkowski, 1970, s. 52; Wroczyński, 1985, s. 230).

Ogniska Pracy Pozaszkolnej (OPP). Mieszczą się przeważnie w budynkach szkolnych, klubowych, czasami w lokalach innych instytucji. Uczestnikami tych placówek są głównie uczniowie szkół podstawowych. OPP prowadzą zajęcia w różnych kołach zainteresowań, szczególnie artystycznych i technicznych oraz zespołach

pracy umysłowej, polegającej przede wszystkim na możliwości odrabiania lekcji. OPP nie mają określonej struktury, stanowią bowiem ośrodki umożliwiające dzieciom i młodzieży pożyteczne spędzanie wolnego czasu (Czajkowski, 1970, s. 52; Wroczyński, 1985, s. 230).

Świetlice pozaszkolne (ŚP). Są to placówki prowadzone przez różne instytucje oraz organizacje oświatowe i kościelne. Z uwagi na organ prowadzący ŚP dzielą się między innymi na: międzyszkolne, parafialne, dworcowe oraz osiedlowe. W świetlicach dominuje cel wychowawczy. Uczestnikami są głównie uczniowie szkół podstawowych, którzy swój wolny czas spędzają w nich na: odrabianiu lekcji, grach, zabawach, korzystaniu z czasopism i książek, oglądaniu telewizji czy słuchaniu radia (Czajkowski, 1970, s. 52).

Ogrody jordanowskie (OJ). Położone są na terenach atrakcyjnych pod względem krajobrazowym. Uczestnikami OJ są zazwyczaj uczniowie szkół podstawowych, którzy znajdują tu warunki do organizowania sobie czasu wolnego na świeżym powietrzu. Ogrody dysponują bowiem boiskami, a także placami do gier i zabaw. W razie niepogody zajęcia prowadzone są w świetlicach, które większość z tych placówek posiada. Wówczas zmienia się charakter zajęć i wychowawcy proponują wychowankom: opowiadanie bajek, czytelnictwo, zabawy towarzyskie, oglądanie filmów, zajęcia artystyczne, rytmikę czy majsterkowanie (Brzozowski, Papla, 1963, s. 15–16; Czajkowski, 1970, s. 53; Wroczyński, 1985, s. 230).

Place gier i zabaw (PGiZ). Dostępne są dla wszystkich dzieci, które chcą się pobawić. Zazwyczaj urządzone są na: miejskich osiedlach, terenach otwartych, w parkach i na boiskach. Bywa, że nie są nawet ogrodzone (Brzozowski, Papla, 1963, s. 16; Czajkowski, 1970, s. 53; Wroczyński, 1985, s. 230).

4. Placówki wychowania pozaszkolnego na terenie miasta

Tarnowa

W Tarnowie działa wiele placówek wychowania pozaszkolnego. Z kilkoma wiąże się wieloletnia historia i tradycja działalności, a wymienia się wśród nich między innymi: Pałac Młodzieży, świetlice pozaszkolne, ogród jordanowski oraz place gier i zabaw.

Pałac Młodzieży w Tarnowie jest interdyscyplinarnym centrum oświatowo-kulturalnym miasta, oferującym w ramach wychowania pozaszkolnego szeroką ofertę dydaktyczno-wychowawczą dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym (Pałac Młodzieży w Tarnowie, 2010b, s. 1). Placówka rozpoczęła swoją działalność w roku 1951 jako Dom Harcerza. Pierwszą siedzibą Pałacu był budynek w parku miejskim. Osiem lat później, dzięki pomocy ówczesnych władz Tarnowa, placówka otrzymała budynek przy ulicy Piłsudskiego 24 oraz Halę Widowiskowo-Sportową przy ulicy Gumniskiej 28 (Rak, 1987, s. 521).

Od 1 września 2010 roku tarnowski Pałac Młodzieży jest jednostką budżetową miasta, bezpośrednio podlegającą pod Urząd Miasta Tarnowa (Pałac Młodzieży w Tarnowie, 2009b, s. 2). Głównym celem wychowawczym placówki jest: „wspomaganie i uzupełnianie rodziny w wychowaniu dziecka w zgodzie z nadrzędnymi wartościami moralnymi, ogólnoludzkimi, z uwzględnieniem indywidualnej specyfiki w zakresie poziomu dojrzałości, wolności sumienia i wyznawanych przekonań” (Pałac Młodzieży w Tarnowie, 2010b, s. 2).

Niemal sześćdziesięcioletnia tradycja działalności placówki, a także wieloletnie doświadczenie kadry nauczycielskiej i instruktorskiej rzutują na ofertę stałych zajęć w jej pracowniach i sekcjach. Poniżej zaprezentowano ofertę zajęć prowadzonych w placówce i liczbę wychowanków w danych jej działach. Przedstawiono także liczbę wychowanków i kadry instruktorsko-pedagogicznej w latach szkolnych: 2008/2009, 2009/2010 oraz 2010/2011.

Tabela 1

Sekcje, pracownie, warsztaty i kluby Pałacu Młodzieży
w latach szkolnych 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011

Rok szkolny	Dział	Sekcje/Pracownie/Warsztaty/Kluby	Liczba wychowanków
2008/2009*	Oświatowy	1. Pracownie językowe (język angielski, język niemiecki) 2. Akademia Malucha 3. Pracownia relaksacyjno-terapeutyczna 4. Młodzieżowe Centrum Samopomocy 5. Biblioteka	225
	Sportowy	1. Sekcja judo 2. Sekcje koszykówki (mężczyzn i kobiet) 3. Sekcje piłki ręcznej (mężczyzn i kobiet) 4. Sekcja szermierki 5. Sekcja wspinaczki sportowej 6. Zajęcia relaksacyjno-ruchowe	710
	Sztuki i techniki	1. Pracownia fotografii 2. Pracownia filmowa i fotografii cyfrowej 3. Pracownia kroju i szycia 4. Pracownia sztuki kulinarnej 5. Pracownia informatyczna 6. Pracownia modelarska 7. Warsztaty projektowania mody i wizażu	280
	Artystyczny	1. Pracownia choreograficzna 2. Pracownia wokalna 3. Pracownia muzyczna 4. Pracownia plastyczna 5. Warsztaty twórcze 6. Pracownia plastyczna (oddział „Do Prochowni”)	874
	Promocji i organizacji imprez		163

Rok szkolny	Dział	Sekcje/Pracownie/Warsztaty/Kluby	Liczba wychowanków
2009/2010**	Oświatowy	1. Pracownie językowe (język angielski, język niemiecki) 2. Akademia Malucha 3. Pracownia relaksacyjno-terapeutyczna 4. Młodzieżowe Centrum Samopomocy 5. Biblioteka	258
	Sportowy	1. Sekcja judo 2. Sekcje koszykówki (mężczyzn i kobiet) 3. Sekcje piłki ręcznej (mężczyzn i kobiet) 4. Sekcja szermierki 5. Sekcja wspinaczki sportowej 6. Zajęcia relaksacyjno-ruchowe	896
	Sztuki i techniki	1. Pracownia fotografii 2. Pracownia filmowa i fotografii cyfrowej 3. Pracownia kroju i szycia 4. Pracownia sztuki kulinarnej 5. Pracownia informatyczna 6. Pracownia modelarska 7. Warsztaty projektowania mody i wizażu	279
	Artystyczny	1. Pracownia choreograficzna 2. Pracownia wokalna 3. Pracownia muzyczna	501
	Sztuk plastycznych	1. Pracownia plastyczna 2. Warsztaty twórcze 3. Sztuka użytkowa dla dorosłych 4. Autorska pracownia artystyczna 5. Pracownia plastyczna (oddział „Do Prochowni”)	289
	Organizacji imprez i promocji PM		304
2010/2011***	Oświatowy	1. Pracownie językowe (język angielski, język niemiecki) 2. Akademia Malucha 3. Pracownia relaksacyjno-terapeutyczna 4. Klub Praktycznych Umiejętności 5. Klub Wolontariuszy 6. Klub Aktywnej Młodzieży „Okciem Reportera” 7. Dziecięcy Klub Edukacyjny 8. Biblioteka	Do dnia 30.11.2010 r. we wszystkich działach PM uczestniczyło 2006 wychowanków
	Sportowy	1. Sekcja judo 2. Sekcje koszykówki (mężczyzn i kobiet) 3. Sekcje piłki ręcznej (mężczyzn i kobiet) 4. Sekcja szermierki 5. Sekcja wspinaczki sportowej 6. Zajęcia relaksacyjno-ruchowe	
	Sztuki i techniki	1. Pracownia fotografii 2. Pracownia filmowa i fotografii cyfrowej 3. Pracownia kroju i szycia 4. Pracownia sztuki kulinarnej 5. Pracownia informatyczna 6. Pracownia modelarska 7. Warsztaty projektowania mody i wizażu	

Rok szkolny	Dział	Sekcje/Pracownie/Warsztaty/Kluby	Liczba wychowanków
	Artystyczny	1. Pracownia choreograficzna 2. Pracownia wokalna 3. Pracownia muzyczna	Do dnia 30.11.2010 r. we wszystkich działach PM uczestniczyło 2006 wychowanków
	Sztuk plastycznych	1. Pracownia plastyczna 2. Pracownia ceramiki 3. Warsztaty twórcze 4. Sztuka użytkowa dla dorosłych 5. Autorska pracownia artystyczna 6. Pracownia plastyczna (oddział „Do Prochowni”)	
	Organizacji imprez i promocji PM		

Źródło: * Pałac Młodzieży w Tarnowie, 2009a; ** Pałac Młodzieży w Tarnowie, 2010b; *** Pałac Młodzieży w Tarnowie, 2010a.

Tabela 2

Liczba wychowanków oraz instruktorów i pedagogów PM
w latach szkolnych: 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011

Rok szkolny	Liczba wychowanków	Liczba instruktorów i pedagogów
2008/2009*	2252	52
2009/2010**	2281	58
2010/2011***	2006	52

Źródło: * Pałac Młodzieży w Tarnowie, 2009a; ** Pałac Młodzieży w Tarnowie, 2010b; *** Pałac Młodzieży w Tarnowie, 2010a.

W tabeli 1 analizie poddano formy prowadzonych w PM zajęć w latach szkolnych 2008/2009 i 2009/2010. Z uwagi na czas prowadzenia badań (grudzień 2010 r.) nie zaprezentowano szczegółowej charakterystyki działów i pracowni Pałacu w roku szkolnym 2010/2011.

W roku szkolnym 2008/2009 największym zainteresowaniem wychowanków cieszyły się zajęcia prowadzone w ramach pracowni i warsztatów działu artystycznego. Uczestniczyło w nich 874 wychowanków. W drugiej kolejności młodzież wybierała zajęcia w ramach działu sportowego – 710 uczestników. Najmniejszym zainteresowaniem cieszył się dział promocji i organizacji imprez, w którym uczestniczyło 163 wychowanków. Z kolei w roku szkolnym 2009/2010 na pierwszym miejscu wśród najchętniej wybieranych form sklasyfikowane zostały zajęcia sportowe – uczestniczyło w nich 896 wychowanków. W drugiej kolejności młodzież wybierała zajęcia artystyczne. Na ostatnim miejscu wybierane były zajęcia organizowane przez dział oświatowy. W tabeli 2 zaprezentowano liczbę wychowanków uczestniczących w zajęciach oraz liczbę instruktorów i pedagogów zatrudnionych w PM w latach szkolnych 2008/2009, 2009/2010 oraz 2010/2011. Największym zainteresowaniem spośród wymienionych trzech okresów placówka cieszyła się w roku szkolnym

2009/2010, kiedy to na zajęcia uczęszczało 2281 wychowanków i zatrudnionych w niej było 58 pedagogów i instruktorów. W roku szkolnym 2010/2011, do dnia 30 listopada, na zajęcia prowadzone przez 52 instruktorów i pedagogów zapisanych było 2066 wychowanków. Liczba ta do końca roku szkolnego może ulec zmianie.

Tarnowski Pałac Młodzieży współpracuje z wieloma podobnymi placówkami w krajach Europy, między innymi z Niemiec, Francji, Danii, Austrii, Włoch, Węgier, Rumunii, Ukrainy oraz innych. Organizuje różnorodne imprezy sportowe, artystyczne i charytatywne o zasięgu lokalnym, regionalnym, ogólnopolskim, a także międzynarodowym. W kalendarzu imprez stałych znajdują się między innymi: tarnowski finał Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, Ogólnopolski Konkurs Plastyczny „Twarze”, konkurs wiedzy o polskich pisarzach, Międzynarodowe Turnieje Piłki Ręcznej, Ogólnopolskie Turnieje Tańca Towarzyskiego (Pałac Młodzieży, 2010a). W ramach Pałacu Młodzieży na terenie Tarnowa działają dwa Ogniska Pracy Pozaszkolnej oraz Hala Sportowo-Widowiskowa. W OPP „Do Prochowni” przy ulicy Do Prochowni 20 oraz w OPP „Zatoka” przy osiedlu Legionów 10 dzieci i młodzież w wieku od 7 do 15 lat mogą uczestniczyć w różnorodnych zajęciach świetlicowych o charakterze: sportowo-rekreacyjnym, profilaktyczno-terapeutycznym, tanecznym, teatralnym, plastycznym czy czytelniczym. Ponadto w obu ogniskach dzieciom udzielana jest pomoc w odrabianiu lekcji. W Hali Widowiskowo-Sportowej zlokalizowanej przy ulicy Gumniskiej 28 odbywają się zajęcia i zawody sportowe o zasięgu lokalnym, regionalnym, ogólnopolskim i międzynarodowym.

Placówka współpracuje z wieloma instytucjami kulturalno-oświatowo-sportowymi na terenie miasta, między innymi z przedszkolami, szkołami różnego typu (podstawowymi, gimnazjami, ponadgimnazjalnymi), szkołami wyższymi (Małopolską Wyższą Szkołą Ekonomiczną, Państwową Wyższą Szkołą Zawodową), domem dziecka, świetlicami środowiskowymi, muzeami, Teatrem im. Ludwika Solskiego, Tarnowskim Centrum Kultury oraz z instytucjami pożytku publicznego: Urzędem Miasta, kuratorium czy biurami poselskimi.

Świetlice pozaszkolne, które funkcjonują na terenie Tarnowa, z uwagi na jednostkę prowadzącą dzieli się na oświatowe, świeckie i kościelne.

Wśród świetlic oświatowych wymienia się między innymi świetlice szkolne i międzyszkolne. Prowadzone są one przez wszystkie szkoły podstawowe oraz niektóre zespoły szkół na terenie miasta. W latach szkolnych 2009/2010 i 2010/2011 w Tarnowie funkcjonowało dwadzieścia jeden świetlic międzyszkolnych i szkolnych. Placówki te zapewniają dzieciom: opiekę pedagogiczno-wychowawczą, pomoc w odrabianiu lekcji, spacer i wycieczki edukacyjne oraz gry i zabawy, do czasu gdy zostaną one zabrane do domów przez rodziców lub opiekunów. Ponadto, jeżeli rodzice wyrażą chęć, dzieci mogą za dodatkową opłatą korzystać z ofert przyszkolnych stołówek (Urząd Miasta Tarnowa, 2009a, s. 2 i n.; Urząd Miasta Tarnowa, 2010a, s. 2 i n.).

Wśród świetlic pozaszkolnych funkcjonujących na terenie miasta wymienia się świetlice środowiskowe prowadzone przez instytucje świeckie i kościelne. Pla-

cówki te finansowane są z budżetu miasta. W 2009 roku na terenie Tarnowa funkcjonowało jedenaście świetlic środowiskowych, w tym cztery profilaktyczno-wychowawcze. Uczęszczało do nich 390 wychowanków pochodzących najczęściej z rodzin wielodzietnych oraz ze środowisk patologicznych (głównie dzieci mające trudności ze współżyciem w grupie rówieśniczej oraz potrzebujących pomocy i nadzoru przy odrabianiu lekcji). W placówkach tych realizowano wiele zajęć opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych, opierając się na programach wychowawczo-dydaktycznych, udzielano też pomocy w odrabianiu lekcji i uzupełnianiu zaległości szkolnych (Urząd Miasta Tarnowa, 2009b, s. 10). W roku 2008 placówki te uzyskały dotacje z Urzędu Miasta Tarnowa na łączną kwotę 186 830 zł. Fundusze te pochodziły między innymi z tzw. „korkowego”, czyli składek do budżetu miasta uiszczanych przez handlowców za uzyskanie koncesji na sprzedaż napojów alkoholowych (Urząd Miasta Tarnowa, 2009d). W roku 2009 świetlice realizowały natomiast projekt współfinansowany przez Urząd Miasta Tarnowa, którego głównym celem było „zapewnienie dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych: opieki, pomocy w nauce, organizacji wolnego czasu i zajęć sportowych oraz rozwoju zainteresowań poprzez prowadzenie świetlic środowiskowych”. Kwota dotacji, jaką otrzymały placówki w roku 2009, wyniosła 206 003 zł (Urząd Miasta Tarnowa, 2009b).

Poniżej zaprezentowano wykaz kościelnych i świeckich świetlic środowiskowych funkcjonujących na terenie miasta w roku 2009.

I. Caritas Diecezji Tarnowskiej (świetlice profilaktyczno-wychowawcze „LUMEN”):

1. Świetlica środowiskowa przy parafii pw. św. Maksymiliana Kolbego w Tarnowie
2. Świetlica środowiskowa przy parafii pw. Najświętszego Serca Pana Jezusa w Tarnowie
3. Świetlica środowiskowa przy parafii pw. Chrystusa Dobrego Pasterza w Tarnowie
4. Świetlica środowiskowa przy parafii pw. Trójcy Przenajświętszej w Tarnowie

II. Stowarzyszenie Rodzin Katolickich Diecezji Tarnowskiej:

5. Świetlica środowiskowa przy parafii pw. Błogosławionej Karoliny Kózki w Tarnowie
6. Świetlica środowiskowa przy parafii pw. Miłosierdzia Bożego w Tarnowie
7. Świetlica środowiskowa przy parafii pw. Matki Bożej Szkaplerznej w Tarnowie

III. Akcja Katolicka Diecezji Tarnowskiej:

8. Świetlica środowiskowa przy parafii pw. Najświętszej Marii Panny Królowej Polski w Tarnowie-Mościcach
9. Świetlica środowiskowa przy parafii pw. św. Józefa i Matki Bożej Fatimskiej w Tarnowie

- IV. Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Oddział Okręgowy w Tarnowie:
 - 10. Środowiskowe Ognisko Wychowawcze TPD „Radosna Przystań”
- V. Fundacja Polska „Arka” w Tarnowie:
 - 11. Świetlica środowiskowa – Ośrodek Młodzieżowy „Przystań”
(Urząd Miasta Tarnowa, 2010b, s. 10)

Pośród dziewięciu świetlic przyparafialnych cztery to świetlice profilaktyczno-wychowawcze „LUMEN” Caritas Diecezji Tarnowskiej (Urząd Miasta Tarnowa, 2010b, s. 10–11). Do świetlic „LUMEN” uczęszczają najczęściej dzieci w wieku szkolnym, pochodzące w większości z rodzin dysfunkcyjnych, zagrożonych patologią, biednych i niewydolnych wychowawczo. Wychowankowie trafiają do świetlic za pośrednictwem pracowników socjalnych Ośrodka Pomocy Społecznej, pedagogów szkolnych czy pracowników parafii, a także przez samodzielne zgłoszenie się wychowanka (za zgodą rodziców). Świetlice „LUMEN” prowadzone są przy czterech tarnowskich parafiach: 1) pw. Chrystusa Dobrego Pasterza przy ulicy 16. Pułku Piechoty 10; 2) pw. św. Maksymiliana M. Kolbego przy ulicy Urszulańskiej 9; 3) pw. Najświętszego Serca Pana Jezusa przy ulicy Lwowskiej 102; 4) pw. Trójcy Przenajświętszej przy ulicy Tuchowskiej 5 (Portal Diecezji Tarnowskiej, 2010). Do placówek tych dzieci mogą uczęszczać we wszystkie dni nauki szkolnej i pozostawać na co najmniej cztery godziny dziennie. Podopieczni świetlic mogą każdego dnia liczyć na dożywianie oraz opiekę pedagogiczną sprawowaną przez nauczycieli, pedagogów, wolontariuszy, księży lub siostry zakonne. Rozkład zajęć prowadzonych w świetlicach uwzględnia odrabianie lekcji, fachową pomoc psychologiczno-pedagogiczną, reedukacyjną, logopedyczną czy medyczną, a także organizowanie dzieciom czasu wolnego w formie gier i zabaw świetlicowych oraz w ramach różnego typu zajęć: profilaktyczno-terapeutycznych, plastycznych, muzycznych, tanecznych, teatralnych czy sportowych. Wychowankowie świetlic uczestniczą również w imprezach okolicznościowych oraz wyjazdach rekreacyjno-sportowych (Caritas Diecezji Tarnowskiej, 2010).

Ogród jordanowski zlokalizowany jest w tarnowskim parku miejskim – zwanym Strzeleckim, pomiędzy ulicami: Słowackiego, Piłsudskiego, Romanowicza i Nowy Świat. Powierzchnia całkowita tarnowskiego OJ wynosi 6887 m². Centrum ogrodu stanowi plac zabaw podzielony na cztery części, z dużą betonową piaskownicą pośrodku. Poszczególne części placu zabaw pokryte są kolorową nawierzchnią antypoślizgową, tzw. tartanem (zapewniającą dzieciom i młodzieży bezpieczną aktywność fizyczną), na której ustawiono dwadzieścia trzy nowoczesne urządzenia rekreacyjne. Zaplanowano również miejsca rekreacji dla wielbicieli spacerów i jazdy rowerowej, bowiem plac zabaw otoczony jest kilkusetmetrowymi alejkami z kostki betonowej, które poprowadzone są przez większą część parku (Urząd Miasta Tarnowa, 2009c, s. 2–7). Co ważne, najmłodsi spacerowicze i rowerzyści mogą poruszać się po nich bezpiecznie. Również starsi mieszkańcy miasta chętnie korzy-

stają z uroków parku, ponieważ wzdłuż alejek spacerowych ustawiono dziesiątki pięknie zdobionych ławek.

Historia parku Strzeleckiego, zwanego dawniej Ogrodem Strzeleckim Bractwa Kurkowego, sięga połowy XIX wieku. Autorem projektu tego pięknego obszaru zieleni na terenie miasta był Antoni Schmidt, ogrodnik z Krosna, który pracował w parku od chwili jego założenia w roku 1866. Z kolei ogród jordanowski rozpoczął swoją działalność w roku 1912 (pierwszy plan powołania centrum zabaw dla dzieci powstał już w roku 1907), kiedy to pieczę nad parkiem Strzeleckim sprawował dr Jan Leniek (Potępa, 1980, s. 60). Sam park utrzymany jest w stylu angielskim. W jego południowej części usytuowany jest staw, pośrodku którego wzniesiono okazałych rozmiarów mauzoleum generała Józefa Bema – bohatera walk o niepodległość narodu polskiego i węgierskiego podczas powstania listopadowego i Wiosny Ludów (Tarnowskie Centrum Informacji, 2010). Park oraz znajdujący się w nim ogród jordanowski są idealnymi miejscami wypoczynku i rekreacji dla rodzin z mniejszymi dziećmi, o czym świadczy jego niezwykła popularność wśród wielu młodych rodziców. Szczególnie w okresie letnim nigdy nie jest w nim pusto. Jest to zauważalne w sobotnie i niedzielne popołudnia, kiedy to ogród zapełnia się korzystającymi z pięknej pogody rodzinami. Dodatkową atrakcją jest możliwość zakupu balonów, a także lodów, waty cukrowej oraz innych słodkich przekąsek, tak lubianych przez najmłodszych uczestników zabaw na świeżym powietrzu. Zima w ogrodzie jordanowskim wygląda równie interesująco, bowiem stoi pod znakiem rodzinnych wypraw na sanki. Tej formie rekreacji sprzyja znajdująca się w południowej części ogrodu górka (Dobre Strony Tarnowa, 2010).

Place gier i zabaw zlokalizowane na terenie miasta administracyjnie i finansowo podlegają Urzędowi Miasta Tarnowa (Wydział Gospodarki Komunalnej i Ochrony Środowiska). W 2009 roku w mieście funkcjonowało siedemnaście placów gier i zabaw (bez ogrodu jordanowskiego). Obiekty te zorganizowane są na większości osiedli mieszkalnych w obrębie miasta (Urząd Miasta Tarnowa, 2009a, s. 9–10; Urząd Miasta Tarnowa, 2009c, s. 2).

Zazwyczaj na ich terenie znajdują się różnego typu sprzęty rekreacyjne: piaskownice, huśtawki, zjeżdżalnie, karuzele oraz boiska do gry w piłkę. Na nowszych osiedlach instalowane są ponadto sprzęty sportowe (dla starszych dzieci i młodzieży), przypominające przyrządy treningowe będące na wyposażeniu wielu siłowni. Na każdym z placów ustawione są również ławki oraz kosze na śmieci. Niestety, wiele przyrządów rekreacyjnych (w szczególności na obiektach położonych w obrębie starszych osiedli) jest w złym stanie technicznym. Bywają dewastowane przez osiedlowych chuliganów bądź niszczone z powodu braku środków finansowych na ich konserwację.

Tablica 3

Place zabaw dla dzieci w mieście Tarnowie, administrowane przez Urząd Miasta Tarnowa
w roku 2009

Lp.	Lokalizacja placu zabaw	Powierzchnia placu zabaw w m ²
1.	park na Górze św. Marcina	12 900
2.	park Piaskówka	1530
3.	ul. Legionów	1540
4.	os. Westerplatte	2725
5.	os. 25-lecia PRL	600
6.	ul. Bitwy pod Studziankami	14 362
7.	ul. Bitwy pod Monte Cassino	3042
8.	ul. Kruczkowskiego	12 484
9.	ul. Pułaskiego	4327
10.	ul. Powstańców Warszawy	437
11.	ul. Sucharskiego	10 496
12.	ul. Burtnicza	1636
13.	ul. Skowronków	1232
14.	ul. Fafary	700
15.	ul. Bogusławskiego/Schillera	8041
16.	ul. Warzywna/Pracy	2150
17.	ul. Czarna Droga	765

Źródło: Urząd Miasta Tarnowa, 2009c, s. 2.

W tym opracowaniu, ze względu na jego zadanie, przedstawiono historię, formy oraz cele działalności wybranych tarnowskich placówek wychowania pozaszkolnego. W większości są to placówki dobrze prosperujące, zgodnie z oczekiwaniami wychowanków oraz ich rodziców realizujące deklarowane zadania statutowe, wśród których głównym celem jest zapewnienie dzieciom i młodzieży opieki oraz ciekawych form spędzania wolnego czasu.

5. Zakończenie

Zagospodarowanie dzieciom i młodzieży ich czasu wolnego nie jest sprawą łatwą. Szkoła i rodzina nie są w stanie wypełnić w całości czasu po zakończeniu zajęć szkolnych, dlatego konieczne jest powoływanie placówek, które będą kontynuowały to zadanie. Szczególnie w obecnych czasach pozostaje to sprawą istotną, bowiem sytuacja materialna i prawna wielu polskich rodzin jest bardzo trudna. Rodziców często nie stać na finansowanie różnego rodzaju zajęć dodatkowych, któreapełniłyby wolny czas ich dzieciom. Bezmyślne przesiadywanie przed telewizorem czy komputerem nie jest dla dzieci korzystne, dlatego działalność placówek wychowania pozaszkolnego, które bezpłatnie lub za minimalne kwoty oferują zajęcia, staje się wręcz niezbędna. Placówki te spełniają bardzo ważną rolę w budzeniu i roz-

wijaniu zainteresowań młodych ludzi różnymi dziedzinami kultury, sztuki i nauki oraz w kształtowaniu twórczych uzdolnień i talentów, w wyrabianiu trwałych umiejętności i sprawności technicznych, a także w podnoszeniu poziomu rozwoju intelektualnego, fizycznego i zdrowotnego. Nie można przy tym zapomnieć o rozwijaniu w wychowankach poczucia obowiązkowości i zdrowego ducha rywalizacji. Ponadto branie udziału w zajęciach grupowych integruje i aktywizuje środowiska młodzieżowe danego regionu, dzielnicy czy miasta, co w dzisiejszych czasach – zdominowanych przez ogólnoludzką niechęć, a często wręcz nienawiść jednego człowieka wobec drugiego – jest bardzo ważne. Oprócz zadań wychowawczych placówki pełni również rolę opiekuńczą. W swojej działalności spełniają ważną rolę kształtowania nawyków i przyzwyczajzeń kulturalnego spędzania czasu poprzez obcowanie ze sztuką na organizowanych w tym celu zajęciach, a także z przygotowaną do tego zadania kadrą instruktorską.

Kondycja finansowa zaprezentowanych w artykule tarnowskich placówek wychowania pozaszkolnego jest względnie dobra, choć jak można się domyślać, ich dyrektorzy czy zarządcy chcieliby, aby była bardziej zadowalająca. W sposób zbliżony, lecz często lepszy, można określić sytuację finansową wielu podobnych im instytucji. Dotyczy to w szczególności placówek funkcjonujących w większych miastach Polski, których władze lokalne w mniej ograniczonym stopniu mogą łożyć na ich cele. Należy żałować, że z uwagi na odmienną sytuację finansową władz samorządowych wielu mniejszych miast i miasteczek działalność placówek wychowania pozaszkolnego z roku na rok sukcesywnie jest ograniczana. Władz lokalnych często nie stać na opłacenie kadry instruktorskiej i lokali. Brak jest również funduszy na zakup potrzebnego sprzętu sportowego i środków dydaktycznych. To właśnie z tych powodów wiele kół zainteresowań i sekcji kończy swoją działalność mimo zapotrzebowania na te formy zajęć w środowisku.

Bibliografia

- Brzozowski M., Papla S. 1963. *Zajęcia pozaszkolne. Poradnik metodyczny dla placówek wychowania pozaszkolnego*. Warszawa: PZWS.
- Caritas Diecezji Tarnowskiej. 2010. *Świetlice „LUMEN”* [online]. Tarnów [dostęp: 15.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www.caritas.diecezja.tarnow.pl/swietlice.php>.
- Czajkowski K. 1970. *Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza*. Warszawa: Wyd. Zw. CRZZ.
- Dąbrowski S., Kulpiński F. 2000. *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. ISBN 83-88343-20-3.
- Dobre Strony Tarnowa. 2010. *Serwis letni. Parki* [online]. Tarnów [dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www.tarnow.net.pl/index.php?pokaz=wiadomosc&id=18>.
- Kelma A. 2000. *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”. ISBN 83-88149-29-6.
- Kuziańska M. 1966. *Główne koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci 1919–1939*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.

- Pałac Młodzieży. 2010a. *O Pałacu* [online]. Tarnów [dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: http://www.pm2.home.pl/joomla/index.php?option=com_content&task+88&Itemid=94.
- Pałac Młodzieży w Tarnowie. 2009a. *Sprawozdanie z działalności Pałacu Młodzieży w Tarnowie w roku szkolnym 2008/2009*, materiały wewnętrzne PM.
- Pałac Młodzieży w Tarnowie. 2009b. *Statut Pałacu Młodzieży w Tarnowie*, materiały wewnętrzne PM.
- Pałac Młodzieży w Tarnowie. 2010a. *Okresowe sprawozdanie z działalności Pałacu Młodzieży w Tarnowie z dnia 30.11.2010 r.*, materiały wewnętrzne PM.
- Pałac Młodzieży w Tarnowie. 2010b. *Program Wychowawczy Pałacu Młodzieży w Tarnowie* [online]. Tarnów [dostęp: 7.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://pm.edunet.tarnow.pl/res/PM_0/program_wychowawczy_pm.doc>.
- Pałac Młodzieży w Tarnowie. 2010b. *Sprawozdanie z działalności Pałacu Młodzieży w Tarnowie w roku szkolnym 2009/2010*, materiały wewnętrzne PM.
- Portal Diecezji Tarnowskiej. 2010. *Parafie* [online]. Tarnów [dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www.diecezja.tarnow.pl/index.php/schematyzm.html>.
- Potępa S. 1980. *Park Miejski w Tarnowie*. Tarnów: Wyd. Muzeum Okręgowego w Tarnowie.
- Rak M. 1987. *Życie kulturalne*. W: Kiryk F., Ruta Z. (red.). *Tarnów. Dzieje miasta i regionu*. T. 3. Rzeszów: Wyd. KAW. ISBN 83-03-01851-5.
- Suchodolski B. 1959. *Zarys pedagogiki*. Warszawa: PWN.
- Suchodolski B. 1985. *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-03611-7.
- Tarnowskie Centrum Informacji. 2010. *Parki w Tarnowie* [online]. Tarnów [dostęp: 15.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www.it.tarnow.pl/index.php/pol/Atrakcje/Przyroda/Parki-w-Tarnowie>.
- Urząd Miasta Tarnowa. 2009a. *Ewidencja tarnowskich placówek nauczania i wychowania w 2009 r.* Wydział Edukacji, materiały wewnętrzne UMT.
- Urząd Miasta Tarnowa. 2009b. *Informacja o realizacji Gminnego Programu Profilaktyki, Rozwiązywania Problemów Alkoholowych i Przeciwdziałania Narkomanii dla Miasta Tarnowa na 2009 rok*. Wydział Zdrowia i Opieki Społecznej, materiały wewnętrzne UMT.
- Urząd Miasta Tarnowa. 2009c. *Spis inwentaryzacyjny placów zabaw w Tarnowie, administrowanych przez Urząd Miasta Tarnowa w roku 2009*. Wydział Gospodarki Komunalnej i Ochrony Środowiska, materiały wewnętrzne UMT.
- Urząd Miasta Tarnowa. 2009d. *Sprawozdanie z realizacji zadań z zakresu pomocy społecznej za rok 2008*. Wydział Zdrowia i Opieki Społecznej, materiały wewnętrzne UMT.
- Urząd Miasta Tarnowa. 2010a. *Ewidencja tarnowskich placówek nauczania i wychowania w 2010 r.* Wydział Edukacji, materiały wewnętrzne UMT.
- Urząd Miasta Tarnowa. 2010b. *Sprawozdanie ze współpracy z organizacjami pożytku publicznego za rok 2009*. Wydział Zdrowia i Opieki Społecznej, materiały wewnętrzne UMT.
- Wołoszyn S. 1959. *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*. W: Suchodolski B (red.). *Zarys pedagogiki*. Warszawa: PWN.
- Wroczyński R. 1985. *Wychowanie równoległe*. W: Suchodolski B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-03611-7.

Extracurricular education institutions in Tarnów

A b s t r a c t: The article raises the issue of organising children's and young people's free time from school activities. This problem seems important and current especially at the present time, when parents most of the day spend at work. The issue of children and families at risk of wider social pathology can also not be ignored.

The extracurricular education institutions play a significant role in awakening and developing the interests of young people in various fields of science, culture, art and sport. Young people attending the classes are discovering that free time does not only mean unproductive sitting at home watching TV or playing on the computer, but the time, in which they can develop their interests in productive and pleasant way, improve their skills in a specific field of science or art, gain new experiences, meet valuable people and pursue their passions and dreams.

The study recalled the rich history of after-school education in Europe and Poland and the modern educational achievements. In general, the types of Polish institutions pursuing a number of educational and welfare tasks in the scope of extracurricular education has been presented. Also the article presented the forms of organising children's and young people's free time in the city of Tarnów.

Key words: after-school education, free time, extracurricular education establishments

DANIEL PUCIATO, TERESA SZCZEBAK*

Wybrane aspekty zagospodarowania czasu wolnego u młodzieży z różnych środowisk

Słowa kluczowe: czas wolny, zachowania wolnoczasowe, środowisko wychowawcze

Streszczenie: Przedmiotem badań jest problematyka sposobów spędzania wolnego czasu przez młodzież w wieku od 14 do 16 lat, która pochodzi z odmiennych środowisk wychowawczych. Celem badawczym jest natomiast określenie roli, jaką odgrywa środowisko wychowawcze w procesie przygotowania do racjonalnego spędzania wolnego czasu przez młodzież. Materiał empiryczny opracowania stanowią dane uzyskane w wyniku badań przeprowadzonych w czerwcu 2009 roku w Publicznym Gimnazjum w Dąbrowie Tarnowskiej oraz w Pogotowiu Opiekuńczym w Tarnowie. Ogółem przebadano 63 osoby w wieku od 14 do 16 lat, w tym 32 uczniów gimnazjum i 31 wychowanków pogotowia opiekuńczego. Zbierając materiał empiryczny, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w której narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety zachowań wolnoczasowych. Na podstawie analizy przeprowadzonych badań stwierdzono, że środowisko wychowawcze ma wpływ na miejsce spędzania wolnego czasu i wakacji oraz na częstość podejmowania aktywności ruchowej przez ankietowanych wychowanków. Badani gimnazjaliści spędzali swój wolny czas najczęściej w domu lub w obiektach sportowych, zaś wakacje na wczasach wypoczynkowych z rodzicami. Podwórko i dom to natomiast najczęstsze miejsca aktywności wolnoczasowej ankietowanych wychowanków pogotowia opiekuńczego, którzy swoje wakacje spędzali głównie w domu rodzinnym. Analizowane placówki wychowawcze nie odgrywały jednak dominującej roli w przygotowaniu swoich podopiecznych do korzystania z zinstytucjonalizowanych form zachowań wolnoczasowych oraz nie dostarczały im wystarczających umiejętności w zakresie samodzielnego zagospodarowania czasu wolnego.

* dr Daniel Puciato – adiunkt, Katedra Turystyki i Rekreacji, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie; lic. Teresa Szczebak – absolwentka studiów I stopnia, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

1. Wprowadzenie

Czas wolny jest obecnie jedną z najbardziej deficytowych, a co za tym idzie cennych, wartości w życiu człowieka. Jak pokazują wyniki badań empirycznych, możliwość realizacji preferowanych czynności w jego ramach jest jedną z najważniejszych determinant subiektywnej jakości życia ludzi (Puciato, 2009, s. 105–107). Dynamiczny rozwój cywilizacji, będący głównie następstwem postępującej rewolucji naukowo-technologicznej, pozwala przypuszczać, że rola czasu wolnego będzie jeszcze wzrastać. Czas wolny jest szczególnie ważny w życiu młodego pokolenia. Określone formy zachowań wolnoczasowych dzieci i młodzieży mogą być bowiem znaczącym stymulatorem ich rozwoju biologicznego, w tym morfologicznego i funkcjonalnego, psychicznego oraz społecznego. Podejmowanie określonych form aktywności fizycznej, intelektualnej czy społecznej może również wywoływać pożądane skutki wychowawcze. Mogą być one związane zarówno z procesem socjalizacji ludzi wychowujących się w „normalnych” rodzinach, jak i dotyczyć resocjalizacji młodzieży przysparzającej kłopotów wychowawczych, która pochodzi często z rodzin dysfunkcyjnych oraz przebywa w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

2. Pojęcie czasu wolnego

Problematyką czasu wolnego zajmują się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, między innymi socjologii, psychologii, pedagogiki, kultury fizycznej, medycyny czy ekonomii. Powoduje to duże bogactwo definicji czasu wolnego, w których zwraca się uwagę na pewne specyficzne aspekty związane z zainteresowaniami naukowymi ich twórców. W uproszczeniu definicje te można pogrupować w trzy główne nurty: instrumentalny, behawioralny oraz duchowy. W myśl spojrzenia instrumentalnego czas wolny to czas, w którym człowiek nie wykonuje żadnych obligatoryjnych zajęć i czynności. Jest on naturalnym elementem funkcjonowania jednostki, wydzielonym z 24-godzinowego budżetu czasu (Bombol, 2008, s. 19–21). Znamienna dla tego nurtu jest definicja Jana Daneckiego (1970, s. 11), w myśl której czas wolny to „nadwyżki ponad czas snu oraz wszelkich prac o znaczeniu ekonomicznym (czy to będą prace zarobkowe, czy czynności w gospodarstwie domowym) i zajęć z tymi pracami organicznie związanych (dojazdy)”. W ramach nurtu behawioralnego czas wolny interpretuje się przez pryzmat specyficznych zachowań podejmowanych w jego ramach. Zachowania tego rodzaju mogą przejawiać się we wszelkich działaniach, które prowadzą do odpoczynku. Teoretyczną podbudową tego nurtu jest koncepcja *loisir*, sformułowana przez francuskiego socjologa Joffre’a Dumazediera (1960, s. 522–531). Autor przyjmuje trzy kryteria cechujące zachowania w czasie wolnym, do których zalicza: dobrowolność, niezarobkowość i przyjemność. Jeśli któraś z tych cech nie występuje, wów-

czas nie można, według Dumazediera, mówić o czasie wolnym. Zdaniem Krzysztofa Przeclawskiego (2002, s. 39–40) do tak rozumianego czasu wolnego można zatem zaliczyć zajęcia podejmowane przez człowieka poza snem i zaspokajaniem niezbędnych potrzeb fizjologicznych i higienicznych, które nie wynikają z obowiązków rodzinnych, zawodowych, religijnych czy społecznych. Nurt duchowy akcentuje natomiast możliwość zaspokajania potrzeb wyższego rzędu w ramach czasu wolnego. Dotyczy to przede wszystkim samourzeczywistnienia, samodoskonalenia oraz samorozwoju. Czas wolny służy zwykle realizacji czynności autotelicznych, stanowiących wartość samą w sobie i nie jest środkiem do osiągnięcia innych wartości (Jung, 1987, s. 14). Wypełniają go więc czynności, które dostarczają człowiekowi wiele satysfakcji i związane są na przykład z kulturą, kulturą fizyczną (sportem, rekreacją, turystyką), dobrowolnym kształceniem się, spotkaniami towarzyskimi, zabawą czy hobby.

3. Funkcje wychowawcze czasu wolnego

Przez funkcje czasu wolnego należy rozumieć rolę, jaką czas wolny pełni w różnych obszarach ludzkiego życia (Bywalec, Rudnicki, 2002, s. 98). Związane jest to z bezpośrednim i pośrednim następstwem zaspokojenia różnorodnych potrzeb ludzkich w czasie wolnym. Bezpośrednim skutkiem realizowanych czynności będzie zaspokojenie określonej potrzeby, na przykład likwidacja zmęczenia, poprawa samopoczucia. Skutki tego rodzaju ujawniają się w trakcie realizacji czynności lub zaraz po niej. Pośrednie następstwa działań wolnoczasowych będą się przejawiały w procesach rozwoju biologicznego, psychicznego lub społecznego człowieka, w jego postawach, poglądach, wzorcach zachowań czy w systemie aksjologicznym. Efekty tego rodzaju ujawniają się więc najczęściej później i są odczuwane przez dłuższy czas (Makówka, 2006, s. 44). Czas wolny pełni w życiu człowieka następujące funkcje (Bombol, 2005, s. 32–34; Wnuk-Lipiński, 1972, s. 28–31): wypoczynkową, kulturalną, integracyjną, rekreacyjną, ekonomiczną, kompensacyjną, kształceniową i wychowawczą. Najważniejsza z punktu widzenia problematyki niniejszego artykułu jest funkcja wychowawcza, polegająca na przyswajaniu sobie bądź przekazywaniu innym ludziom określonych norm postępowania, światopoglądu, idei czy stylu życia.

Czynności realizowane w czasie wolnym mogą się bowiem wiązać także z kształtowaniem osobowości człowieka i postaw społecznie pożądanых. Kształtują one często postawę aktywną, uczą pokonywania trudności oraz usuwają obawy przed podejmowaniem wysiłków umysłowych i fizycznych. Mogą się ponadto przyczyniać do przyspieszenia adaptacji do nowych warunków, modelowania emocji, realizacji działań twórczych czy wzmacniania spójności społecznej i zdrowia (Alejziak, 2008, s. 34). Szerokie oddziaływania wychowawcze wywołują różne formy aktywności ruchowej (rekreacyjnej, sportowej, turystycznej). Tego rodzaju aktyw-

ność odgrywa ważną rolę zarówno w procesie socjalizacji, jak i resocjalizacji młodego pokolenia.

Wychowawcze efekty uczestnictwa w kulturze fizycznej mogą sprowadzać się do (Puciato, Skałacka, 2009, s. 101–102; Sas-Nowosielski, 2001, s. 29): nabywania pożądaných postaw prospołecznych, podnoszenia poczucia własnej wartości i wiary we własne siły, rozwijania poczucia odpowiedzialności za siebie i innych w działaniach zespołowych, obniżenia poziomu stresu i lęku, poprawy samopoczucia, rozwijania samodyscypliny, kształtowania postaw prosomatycznych czy kształtowania takich cech charakteru jak ambicja, systematyczność, odpowiedzialność, zdyscyplinowanie i akceptacja dla innych. Zajęcia ruchowe niosą określone wartości, których internalizacja jest szczególnie ważna w procesie resocjalizacji. Są to przede wszystkim wartości (Jezińska, 2002, s. 24): perfekcjonistyczne (manifestacja walorów sprawnościowych i charakterologicznych), socjocentryczne (ocena rzeczywistości w kategoriach interesu grupy społecznej), allocentryczne (eksponowanie dobra jednostki mającej swoje ideały i marzenia). Ważne w tym wypadku są również wartości: intelektualne (spajające sprawność fizyczną z umysłem), estetyczne (przesądzające o ocenie ludzi i zjawisk na płaszczyźnie doznań opartych na wrażliwości na piękno) oraz hedonistyczne (związane z odczuwaniem przyjemności związanej z aktywnością fizyczną) i emocjonalne (dotyczące przeżywania określonych stanów emocjonalnych w czasie wysiłku fizycznego i po nim). Wychowawcze walory kultury fizycznej nie wynikają jednak tylko z samej natury tego rodzaju zajęć.

Niewątpliwie dużą rolę w omawianym procesie odgrywa osoba wychowawcy. Powinien on przejawiać przyjazny, lecz konsekwentny stosunek wobec wychowanka oraz być swoistym wzorem dla swoich podopiecznych, również w obszarze postaw prosomatycznych. Ważnym czynnikiem, od którego uzależniona jest skuteczność podejmowanych zabiegów wychowawczych, jest również struktura zajęć ruchowych. Tom Martinek i Don Hellison (1997, s. 40) wyróżnili następujące cechy, które decydują o walorach wychowawczych aktywności fizycznej: traktowanie wychowanków w kategoriach tkwiącego w nich potencjału rozwojowego, adresowanie celów zajęć do całej osoby wychowanka i szanowanie jego indywidualności, promowanie poczucia kontroli nad własnym życiem, implementacja konkretnego systemu aksjologicznego w program zajęć, tworzenie bezpiecznego środowiska ćwiczeń oraz wzmacnianie przynależności do grupy.

4. Założenia metodologiczne pracy

Przedmiotem badań jest problematyka sposobów spędzania wolnego czasu przez młodzież w wieku od 14 do 16 lat, która pochodzi z odmiennych środowisk wychowawczych. Celem badawczym jest określenie roli, jaką odgrywa środowisko wychowawcze w procesie przygotowania do racjonalnego spędzania wolnego czasu przez

młodzież. Poprzez badania empiryczne postanowiono rozwiązać następujące problemy badawcze:

1. Czy środowisko, z którego pochodzi młodzież, ma wpływ na sposób spędzania przez nią wolnego czasu?
2. Czy podejmowanie przez młodzież aktywnych form spędzania wolnego czasu zależy od jej środowiska wychowawczego?
3. Jaką rolę w przygotowaniu do udziału w racjonalnych formach zagospodarowania czasu wolnego odgrywają placówki wychowawcze?

W niniejszym artykule zostaną zweryfikowane następujące hipotezy badawcze:

1. Sposób spędzania wolnego czasu oraz wakacji przez badanych wiąże się ze środowiskiem, z którego pochodzą.
2. Środowisko wychowawcze badanej młodzieży różnicuje częstość podejmowania aktywnych form zachowań wolnoczasowych.
3. Placówki wychowawcze odgrywają istotną rolę w przygotowywaniu badanych do udziału w instytucjonalnych formach spędzania wolnego czasu oraz dostarczają umiejętności związanych z jego racjonalnym zagospodarowaniem.

Zmienną zależną jest sposób zagospodarowania czasu wolnego przez młodzież, natomiast zmienną niezależną środowisko wychowawcze, z którego ona pochodzi. Wskaźnikami do zmiennej zależnej są: sposoby spędzania wolnego czasu i wakacji, częstość podejmowania aktywności ruchowej w czasie wolnym, przynależność do klubu sportowego oraz ilość niezagospodarowanego czasu wolnego. Wskaźnikiem dla zmiennej niezależnej jest natomiast rodzaj placówki wychowawczej, z której pochodzi młodzież.

Materiał empiryczny niniejszego opracowania stanowią dane uzyskane w wyniku badań przeprowadzonych w czerwcu 2009 roku w Publicznym Gimnazjum w Dąbrowie Tarnowskiej oraz w Pogotowiu Opiekuńczym w Tarnowie. Ogółem przebadano 63 osoby w wieku od 14 do 16 lat, w tym 32 uczniów gimnazjum (16 dziewcząt i 16 chłopców) oraz 31 wychowanków pogotowia opiekuńczego (14 dziewcząt i 17 chłopców). Większość badanej młodzieży (93,75% gimnazjalistów i 74,19% wychowanków pogotowia opiekuńczego) mieszkała w mieście. Badani gimnazjaliści pochodzili najczęściej z rodzin pełnych (93,75%), zaś wychowankowie pogotowia opiekuńczego z rodzin niepełnych (80,65%). Rodzice badanej młodzieży z gimnazjum posiadali zazwyczaj wykształcenie wyższe (46,88% ojców i 59,38% matek), średnie (31,25% ojców i 18,75% matek) oraz zasadnicze zawodowe (21,87% ojców i 18,75% matek). Ponad połowa młodzieży z pogotowia opiekuńczego (54,83%) nie znała wykształcenia swoich ojców. Co czwarty ojciec (25,81%) posiadał wykształcenie zasadnicze zawodowe, zaś co jedenasty (9,68%) – podstawowe lub średnie. Większość matek młodzieży z pogotowia opiekuńczego miała wykształcenie średnie (38,71%) lub zasadnicze zawodowe (35,49%), zaś w 12,90% przypadków nie było ono znane dziecku (tablica 1).

Tablica 1

Charakterystyka środowiska rodzinnego badanych

Wyszczególnienie	Publiczne Gimnazjum w Dąbrowie Tarnowskiej		Pogotowie Opiekuńcze w Tarnowie	
	Liczba	Odsetek [%]	Liczba	Odsetek [%]
Miejsce zamieszkania				
Wieś	2	6,25	8	25,81
Miasto	30	93,75	23	74,19
Razem	32	100,00	31	100,00
Typ rodziny				
Pełna	30	93,75	6	19,35
Niepełna	2	6,25	25	80,65
Razem	32	100,00	31	100,00
Wykształcenie ojca				
Podstawowe	0	0,00	3	9,68
Zasadnicze zawodowe	7	21,87	8	25,81
Średnie	10	31,25	3	9,68
Wyższe	15	46,88	0	0,00
Nieznane dziecku	0	0,00	17	54,83
Razem	32	100,00	31	100,00
Wykształcenie matki				
Podstawowe	1	3,12	2	6,45
Zasadnicze zawodowe	6	18,75	11	35,49
Średnie	6	18,75	12	38,71
Wyższe	19	59,38	2	6,45
Nieznane dziecku	0	0,00	4	12,90
Razem	32	100,00	31	100,00

Źródło: opracowanie własne.

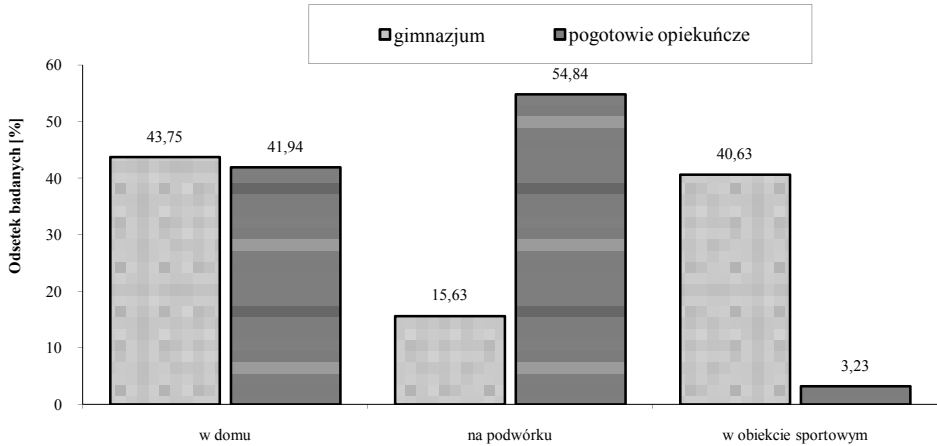
Badani zostali poinformowani o celu i przebiegu badań oraz wyrazili na nie zgodę. Zbierając materiał empiryczny, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w której narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety zachowań wolnoczasowych. Wykorzystano ankietę audytoryjną, która charakteryzuje się tym, że podczas jej wypełniania ankietier jest w ciągłym kontakcie z respondentami i na bieżąco wyjaśnia wszystkie ewentualne niejasności oraz pomaga w wypełnieniu kwestionariusza. Posłużono się skonstruowanym dla potrzeb niniejszej pracy kwestionariuszem zachowań wolnoczasowych. Rzetelność tego narzędzia badawczego zweryfikowano podczas badań pilotażowych, przeprowadzonych wśród wylosowanej grupy osób, na której później przeprowadzono badania zasadnicze. Współczynnik powtarzalności wyników ankiety wyniósł $r = 0,85$. Na podstawie wyników badań ustalono liczebność oraz częstość odpowiedzi na poszczególne pytania ankiety w grupach wydzielonych ze względu na środowisko wychowawcze badanych. W celu zweryfikowania przyjętych hipotez badawczych przeprowadzono również test niezależności *chi* kwa-

drat (χ^2). Wnioskowanie statystyczne prowadzono przy założonym poziomie istotności *ex ante* $\alpha = 0,05$. Wyniki badań przedstawiono w tabeli i na rycinach.

5. Charakterystyka zagospodarowania czasu wolnego młodzieży z różnych środowisk w świetle badań empirycznych

Badani gimnazjaliści spędzali najczęściej swój wolny czas w domu (43,75%) lub w obiektach sportowych (40,63%). Na podwórku, przed swoim blokiem, przebywało najchętniej 15,63% z nich. W przypadku wychowanków pogotowia opiekuńczego najbardziej preferowanym miejscem spędzania wolnego czasu było podwórko (54,84%) oraz dom (41,94%). Obiekty sportowe wskazało zaledwie 3,23% z nich. Wartość statystyki $\chi^2 = 16,86$ była większa od wartości krytycznej $\chi^2 = 5,99$, zatem przy poziomie istotności 5% można stwierdzić, że uczniowie gimnazjum oraz wychowankowie pogotowia opiekuńczego preferują spędzanie swojego wolnego czasu w różnych miejscach (rysunek 1). Większość badanej młodzieży gimnazjalnej spędzała swoje wakacje na wczasach wypoczynkowych (43,75%), u krewnych (21,88%) lub na koloniach albo obozach (18,75%). Dom rodzinny był najmniej popularnym miejscem spędzania wakacji przez uczniów gimnazjum (15,63%), a najbardziej popularnym wśród ankietowanych wychowanków pogotowia opiekuńczego (61,29%). Na koloniach lub obozach spędzało wakacje 16,13% ankietowanych, u krewnych 12,9%, zaś na wczasach wypoczynkowych 9,68% z nich. Wartość testu $\chi^2 = 16,18$ była większa od wartości krytycznej $\chi^2 = 7,81$, co oznacza, że między miejscem spędzania wakacji a środowiskiem wychowawczym badanych zachodzi zależność stochastyczna (rysunek 2). Zdecydowana większość ankietowanych gimnazjalistów (62,5%) podejmowała z dużą częstością aktywność ruchową w czasie wolnym. Sporadycznie robiło to 34,38% badanych, zaś nigdy zaledwie 3,13%. Ankietowani wychowankowie pogotowia opiekuńczego deklarowali podejmowanie wysiłku fizycznego sporadycznie (58,06%) lub często (29,03%). Niemal co ósmy z nich (12,9%) nigdy nie podejmował aktywności ruchowej w czasie wolnym. Wartość empiryczna statystyki χ^2 (8,06) była wyższa od wartości teoretycznej χ^2 (5,99), należy zatem potwierdzić hipotezę o występowaniu zależności między środowiskiem wychowawczym a częstością podejmowania wysiłku fizycznego w czasie wolnym (rysunek 3). Formy aktywności ruchowej badanych nie były jednak najczęściej zinstytucjonalizowane. Uczestnictwo w klubie sportowym deklarowało tylko 46,88% ankietowanych gimnazjalistów i 32,26% wychowanków pogotowia opiekuńczego. Wartości statystyki *chi* kwadrat ($\chi^2 < \chi^2_{\alpha}$) wskazują również na niezależność stochastyczną środowiska wychowawczego i przynależności do klubów sportowych (rysunek 4). Większość badanych gimnazjalistów (40,63%) zadeklarowało, że nie ma nadmiaru wolnego czasu, 31,25% twierdziło, że ma go za dużo, a 28,13% z nich nie miało sprecyzowanego zdania w tej kwestii. Zbyt dużą ilością czasu wolnego dysponowało

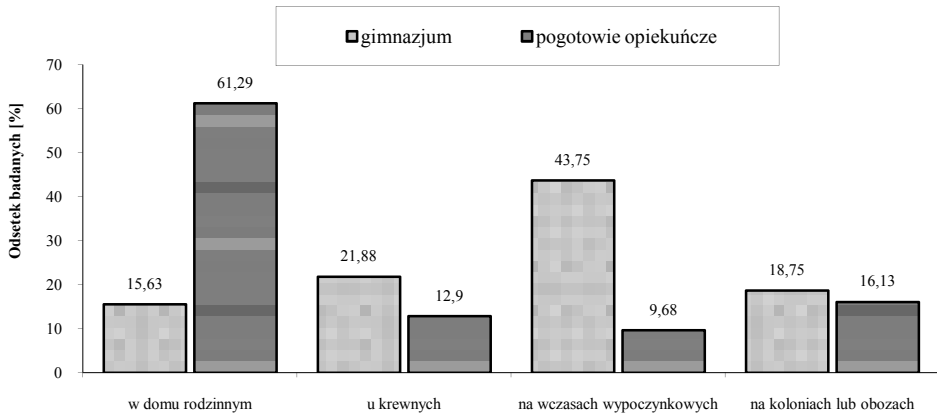
45,16% respondentów z pogotowia opiekuńczego. Jego brak zadeklarowało 35,48% z nich, zaś 19,35% wychowanków nie odpowiedziało w sposób jednoznaczny na to pytanie. Wartości testu niezależności χ^2 wskazują na brak związków między środowiskiem wychowawczym a posiadaniem nadmiaru wolnego czasu (rysunek 5).



Rysunek 1. Miejsca spędzania wolnego czasu przez badanych

$$\chi^2 = 16,85658; \chi^2_{\alpha} = 5,991465; p = 0,000219$$

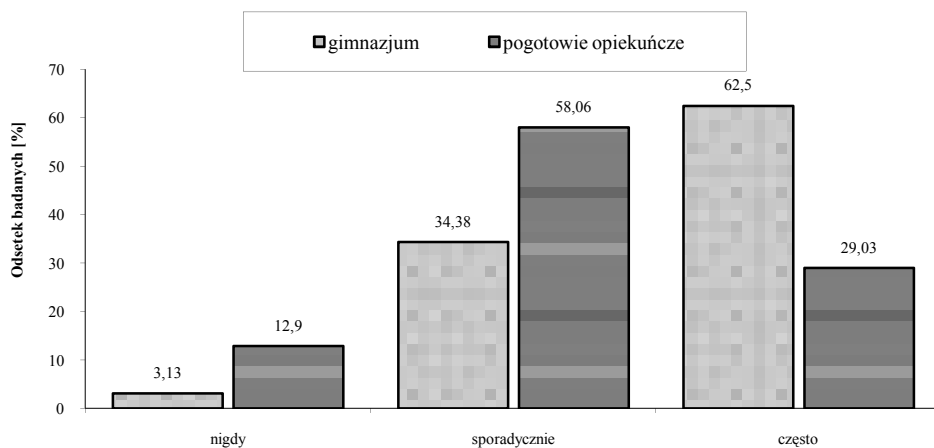
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Miejsca spędzania wakacji przez badanych

$$\chi^2 = 16,18161; \chi^2_{\alpha} = 7,814728; p = 0,001041$$

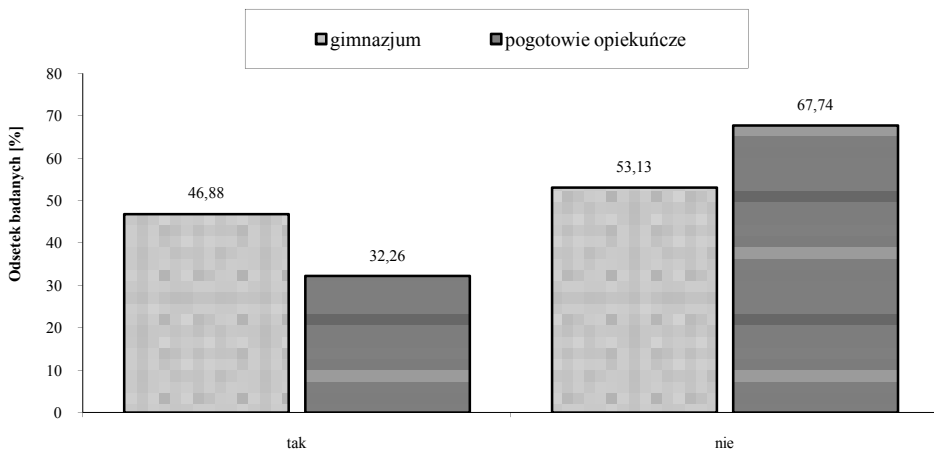
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 3. Częstość podejmowania przez badanych aktywności ruchowej w czasie wolnym

$$\chi^2 = 8,063779; \chi^2_{\alpha} = 5,991465; p = 0,017741$$

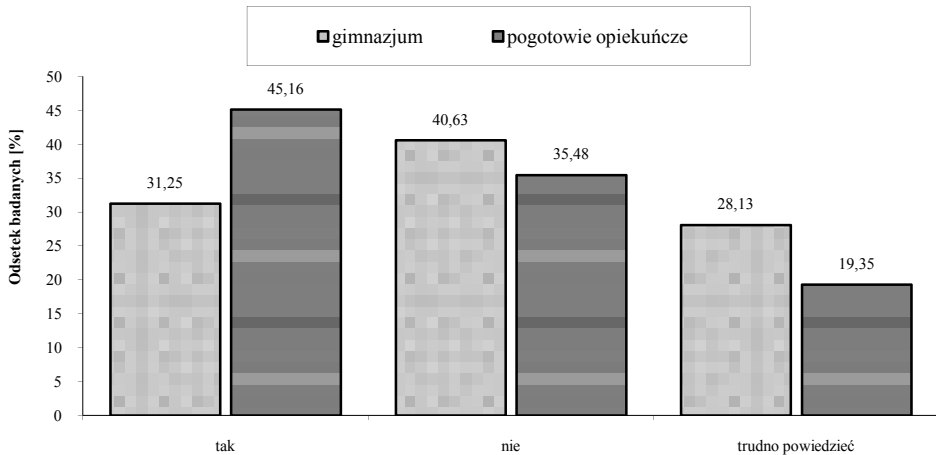
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 4. Przynależność badanych do klubu sportowego

$$\chi^2 = 1,417818; \chi^2_{\alpha} = 3,841459; p = 0,492181$$

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 5. Posiadanie przez badanych nadmiaru wolnego czasu

$$\chi^2 = 1,405534; \chi^2_{\alpha} = 3,841459; p = 0,235799$$

Źródło: opracowanie własne.

6. Wnioski

Na podstawie analizy wyników przeprowadzonych badań w sposób następujący zweryfikować można postawione hipotezy badawcze:

1. Istnieją istotne statystycznie związki między środowiskiem wychowawczym a miejscem spędzania wolnego czasu i wakacji przez badanych. Badani gimnazjaliści spędzali wolny czas najczęściej w domu lub w obiektach sportowych, zaś wakacje na wczasach wypoczynkowych z rodzicami. Podwórko i dom to najczęstsze miejsca aktywności wolnoczasowej ankieterowanych wychowanków pogotowia opiekuńczego, którzy swoje wakacje spędzali w domu rodzinnym.
2. Częstość podejmowania aktywności ruchowej w czasie wolnym wiąże się statystycznie ze środowiskiem wychowawczym badanej młodzieży. Ankieterowani gimnazjaliści podejmowali aktywność ruchową często, zaś wychowankowie pogotowia opiekuńczego sporadycznie.
3. Obie analizowane placówki wychowawcze nie odgrywały dominującej roli w przygotowaniu swoich podopiecznych do korzystania z zinstytucjonalizowanych form zachowań wolnoczasowych. Nie dostarczały im także wystarczających umiejętności w zakresie samodzielnego zagospodarowania czasu wolnego.

Bibliografia

- Alejziak B. 2008. *Samowychowanie a turystyka*. Kraków: Albis. ISBN 978-83-906452-2-3.
- Bombol M. 2005. *Ekonomiczny wymiar czasu wolnego*. Warszawa: SGH. ISSN 0867-7727.
- Bombol M. 2008. *Czas wolny jako kategoria diagnostyczna procesów rozwoju społeczno-gospodarczego*. Warszawa: SGH. ISSN 0867-7727.
- Bywalec C., Rudnicki L. 2002. *Konsumpcja*. Warszawa: PWE. ISBN 83-208-1390-5.
- Danecki J. 1970. *Jedność podzielonego czasu*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dumazedier J. 1960. *Current Problems of the Sociology of Leisure*. „International Social Science Journal”, nr 2, s. 522–531.
- Jezierska B. 2002. *Zajęcia sportowe w instytucjonalnym wychowaniu resocjalizacyjnym dzieci i młodzieży*. „Human Movement”, nr 2, s. 23–29.
- Jung B. 1987. *O czasie wolnym. Kultura i rekreacja w procesach rozwoju społeczno-ekonomicznego*. Warszawa: SGPiS.
- Makówka M. 2006. *Spoleczno-ekonomiczne aspekty czasu wolnego*. „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie”, nr 716, s. 41–53.
- Martinek T., Hellison D. 1997. *Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity*. „Quest”, nr 49, s. 34–49.
- Przećławski K. 2002. *Człowiek i jego czas wolny*. „Human Movement”, nr 2, s. 38–41.
- Puciato D. 2009. *Czas wolny jako determinanta jakości życia na przykładzie badań empirycznych*. „Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów SGH”, nr 95, s. 97–109.
- Puciato D., Skałacka J. 2009. *Rola turystyki w procesie wychowania młodzieży licealnej z Opola*. „Rozprawy Naukowe AWF Wrocław”, nr 27, s. 97–103.
- Sas-Nowosielski K. 2001. *Mity i fakty resocjalizacji poprzez kulturę fizyczną*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 11, s. 28–32.
- Wnuk-Lipiński E. 1972. *Praca i wypoczynek w budzecie czasu*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.

Selected aspects of managing free time of young people from various environments

Abstract: The subject of the research work is the issue of methods of spending free time by young people aged from 14 to 16 years, which come from different educational backgrounds. The aim of the research is to determine the role played by the educational environment in the process of preparing to a rational spending of free time by young people. The empirical material of this paper is data obtained as a result of research conducted in June 2009 at the Public Junior High School in Dąbrowa Tarnowska and in the Kids Shelter in Tarnów. Overall, 63 persons aged from 14 to 16 were researched, including 32 junior high school students and 31 children from the kids shelter. Whilst collecting the empirical material, the method of diagnostic poll was used, in which the research tool was a questionnaire on free time behaviour. On the basis of the analysis of the performed research it was found that the educational environment influences the place of spending free time and holiday and the frequency of mobile activities by the questioned children. The researched junior high school students spent their free time mostly at home or in sport facilities, and holidays in holiday resorts with their parents. The yard and house were the most common places of free time activity of the surveyed kids shelter children, who most often spent their holidays at home. However, the analysed educational institutions did not play a dominant role in

preparing their pupils to use institutionalised forms of free time behaviour and failed to provide them with sufficient abilities with respect to their independent management of free time.

Key words: free time, free time behaviour, educational environment

MAŁGORZATA STĘPA*

Wpływ emocji towarzyszących chorobie przewlekłej somatycznej na przystosowanie społeczne młodzieży

Słowa kluczowe: choroba przewlekła, astma, cukrzyca, dysfunkcje narządów ruchu

Streszczenie: Celem badań było ukazanie wpływu emocji towarzyszących chorobie przewlekłej somatycznej na przystosowanie społeczne młodzieży. Zagadnienie przystosowania społecznego autorka rozumie dwojako: w wymiarze osobowościowym, a więc w zgodzie z sobą, oraz w wymiarze interpersonalnym, czyli w zgodzie z innymi. Do zbadania emocji towarzyszących chorobie użyto ankiety „Poznaj siebie”, natomiast dla oceny przystosowania społecznego posłużono się metodą standaryzowaną, Inwentarzem HPI: problemy osób niepełnosprawnych T. Witkowskiego. W prowadzonych badaniach oparto się na takich sferach adaptacji, jak: osobowościowa, rodzinna, społeczna, zajęciowa.

Przedstawione przez autorkę wyniki badań pozwalają wnioskować o wpływie emocji towarzyszących chorobie przewlekłej i dysfunkcji somatycznej na przystosowanie społeczne młodzieży, choć na ogół nie powodują one trudności w funkcjonowaniu społecznym. Emocje towarzyszące zmaganiu się z chorobą odgrywają znaczącą rolę w sferze zajęciowej przystosowania społecznego wyłącznie w grupie chorych na astmę. W pozostałych grupach emocje wywołane przez chorobę nie wiążą się z ich funkcjonowaniem społecznym w wyróżnionych sferach. Zwykle przybierają one kształt niepokoju o przyszłość. W zakończeniu autorka formułuje kilka wniosków dla praktyki rehabilitacyjnej i wychowawczej.

1. Wprowadzenie

Rozróżnia się dwie grupy przeżyć emocjonalnych (Tomaszewski i in., 1977): bliższe wrażeniom (przyjemność i przykrość, napięcie i ulga, złość i strach) i bliższe zjawiskom umysłowym (miłość i nienawiść, ciekawość i nuda, akceptacja i awer-

* dr Małgorzata Stępa – adiunkt, Katedra Nauk o Wychowaniu, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

sja). Zwykle podkreśla się dwubiegunowość przeżyć emocjonalnych, wyróżniając dwa główne ich wymiary, to jest znak dodatni lub ujemny, którym się one różnią, a więc przykładowo: przyjemność i przykrość, oraz napięcie, jakim cechują się stany aktywności i zahamowania, spokoju i niepokoju, chęci lub niechęci, akceptacji lub odrzucenia. W ujęciu introspekcyjnym znak dodatni jest związany z przyjemnością, a ujemny z przykrością.

Emocje tradycyjnie wiązano z pewnymi trudnościami. Podstawową funkcją emocji jest uwalnianie energii zaangażowanej w organizmie. W pewnych sytuacjach uwalnianie tej energii stanowi jedyną drogę uniknięcia niebezpieczeństwa, pokonania trudności. Ponieważ energia potrzebna jest w każdym działaniu, w każdym zachowaniu, zakłada się, że proces emocjonalny trwa w sposób nieprzerwany w stanie aktywności człowieka, choć nie zawsze on go sobie uświadamia. Argumentami przemawiającymi za ciągłością procesu emocjonalnego jest istnienie napięć emocjonalnych w postaci afektów i nastrojów oraz fakt emocjonalnego ustosunkowania do ludzi.

Przystosowanie społeczne jest określeniem interdyscyplinarnym i dlatego jest różnie definiowane. Wyróżnia się trzy grupy definicji tego terminu, opisujące ten proces w kategoriach:

- 1) adaptacji organizmu (Falkiewicz, Bogucki, 1987; Tomaszewski i in., 1977; Wolański, 1987);
- 2) zaspokajania potrzeb (Gough za: Polakowski, 1976; Hulek, 1969; McKinney za: Konopnicki, 1971; Przetacznikowa, Kaiser, 1987; Wyszńska, 1976; Zawadzki, 1959);
- 3) podejmowanej aktywności w grupie społecznej (Bandura za: Sękowska, 1991; Bruce, 1981; Frączek, Malak, 1980; Larkowa, 1977; Lewicki, 1974; Newcomb, Turner, Converse, 1970; Pospiszyl, Żabczyńska, 1986).

Pierwsza kategoria definicji wiąże przystosowanie się z adaptacją, dopasowywaniem się czy przeciwstawianiem się procesów wewnątrzustrojowych do warunków zmienionego środowiska. W tym rozumieniu przystosowanie oznacza regulowanie wzajemnych stosunków organizmu z otoczeniem przez zmiany w organizmie stosowne do stanu otoczenia (Tomaszewski i in., 1977, s. 494). Natomiast zmiany polegające na utrzymaniu stałości środowiska wewnętrznego mimo zmian środowiska zewnętrznego są warunkowane kodem genetycznym organizmu, określającym stały typ reakcji w przypadku odmiany warunków organicznych ustroju (Wolański, 1987), lub też czynnikami zewnątrzpochodnymi, powodującymi przystosowanie się organizmu do tych czynników (Falkiewicz, Bogucki, 1987, s. 254).

Druuga kategoria rozumienia przystosowania łączy aspekt aktywności człowieka z dążeniem do zaspokojenia potrzeb. Adaptacja polega na osiągnięciu możliwości pełnego zaspokojenia potrzeb w danym środowisku. Według Marii Przetacznikowej (1987) możliwości przystosowawcze jednostki pojawiają się już w ontogenezie. Harrison G. Gough terminem „przystosowanie” określa cechy kontaktów in-

terpersonalnych, jakie jednostka podejmuje i zdolna jest nawiązać ze swoim otoczeniem. Kryterium dobrej adaptacji będzie taki rodzaj zachowań, który zagwarantuje optymalne zaspokojenie potrzeb jednostki, przy usatysfakcjonowaniu emocjonalnym wynikającym z bezkonfliktowych, przyjaznych kontaktów z innymi osobami (za: Polakowski, 1976). F. McKinney precyzuje to pojęcie jako wyrobienie przez osobę określonej postawy w stosunku do rozumienia sytuacji, przez którą nie dochodzi do frustracji. Jednak jest to proces zdobywania perspektywy w patrzeniu na świat zewnętrzny, po to by ją zmienić, a nie w znaczeniu dostosowania się do świata (Konopnicki, 1971; Zawadzki, 1959, s. 16). Tadeusz Tomaszewski (1977) traktuje przystosowanie do otoczenia społecznego jako adaptację człowieka do warunków społecznych, a Adam Frączek (1980) i Zbigniew Skorny (1976) ujmują je jako wynik procesu socjalizacji. Aleksander Hulek (1969), Anna Wyszyńska (1976), Helena Larkowa (1977) rozumieją przystosowanie jako skutek procesów kompensacyjnych i rewalidacyjnych.

Trzecia kategoria określa łączy przystosowanie z aktem podejmowania aktywności w grupie społecznej. W.F. Bruce (1981) określa adaptację jako zdrowe, aktywne uczestnictwo w grupie, podejmowanie odpowiedzialności i unikanie wszelkiego oszukiwania siebie w trakcie procesu przystosowania się, umożliwiającą pełny udział w działalności innych oraz optymalny rozwój osobowości. Uważa, że jest ono wynikiem uczenia się związanego z kształtowaniem się osobowości jednostki. Z kolei zdaniem Theodore'a M. Newcomba (1970) człowiek przystosowuje swoje zachowanie do pewnych aspektów środowiska materialnego lub społecznego na drodze uczenia się. Adaptacja do ludzi uzależniona jest od jej percepcji i od oceny innych, warunkując wejście w interakcję społeczną i integrację z nim.

W ujęciu Andrzeja Lewickiego (1974) jednostka lub grupa jest tym lepiej zaadaptowana społecznie, im bardziej jej normy są zgodne z interesami całego społeczeństwa i jego poszczególnych członków. Takie ujęcie przystosowania społecznego zawęża je do stosowania go zgodnie ze standardami społecznymi, funkcjonowania w grupie społecznej. Nie obejmuje zatem aktywności własnej jednostki oraz roli procesów i funkcji zindywidualizowanych odczuć, doznań, przeżyć i percepcji służących do tworzenia jedynego, subiektywnie najważniejszego odczucia własnego przystosowania.

Jednak najpełniej precyzuje ideę przystosowania teoria przystosowania A. Schneiders (za: Sękowska, 1991), która wyraża proces adaptacji pod kątem biorących w nich udział mechanizmów psychologicznych. Autorka rozumie przystosowanie jako proces wielopoziomowy i wielokierunkowy, który rozwija się pod wpływem zewnętrznych i wewnętrznych sił napędowych. Elementami, które konstytuują adaptację są: potrzeby i motywy, percepcja, uczucia, pragnienia. Z kolei procesami, które biorą intensywny udział w przystosowaniu są: uczenie się, procesy asocjacji, ćwiczenia, dążenie do urzeczywistnienia swego „ja”, formowanie się uczuciowości, nabywanie doświadczeń, rozwijanie dojrzałej postawy światopoglądowej. Czynniki zewnętrzne, które modelują adaptację, są natomiast: rodzina, szkoła oraz inne szeroko rozumiane środowiska kulturowe i społeczne.

Wśród wielu koncepcji usiłujących wyjaśnić mechanizmy psychologiczne leżące u podstaw przystosowania można wyróżnić: 1. teorie potrzeb Abrahama H. Maslowa i Henry'ego A. Murraya, łączące się z frustracją tych potrzeb (Z. Freud); 2. socjalne teorie uczenia się Johna Dollarda i Neala E. Millera oraz Alberta Bandury; 3. koncepcję „ja” i wynikającej z niej akceptacji siebie Carla Rogersa, Janusza Reykowskiego, A. Schneiders (za: Sękowska, 1991, s. 18).

Wymienieni autorzy akceptują w procesie przystosowania rolę mechanizmów psychologicznych, dynamikę i własną twórczą aktywność jednostki, nie pomijając czynników biologicznych i społecznych. Blokowanie choćby jednego z nich może spowodować zaburzenia w przystosowaniu społecznym.

Wszystkie koncepcje przystosowania przedstawiają jego złożoność i wieloaspektowość. Należy je rozpatrywać w kontekście wszystkich poziomów funkcjonowania człowieka i szeroko rozumianej aktywności psychicznej jednostki. Przystosowanie jest zjawiskiem dynamicznym i może być ujmowane jako proces lub jako stan osiągnięty dzięki dokonującym się przemianom. Osiągnięcie dojrzałości poszczególnych sfer i cech osobowości oraz poziomu ich organizacji wyrażanych w zachowaniu przystosowawczym będzie kryterium określającym stopień adaptacji.

Przystosowanie społeczne determinowane jest przez cały układ powiązanych z sobą czynników wewnętrznych (rozwój osobowości z jej mechanizmami przystosowawczymi, czyli potrzebami, motywacjami, emocjami, rozwój poznawczy i emocjonalno-społeczny) z zewnętrznymi (biofizycznymi i siłami społeczno-kulturowymi).

Choroba przewlekła i okoliczności z nią związane wyznaczają nie tylko linię osobowego rozwoju jednostki, ale i jej relacje z otoczeniem. Funkcjonują trzy stanowiska dotyczące wpływu schorzenia na jej rozwój społeczny:

- 1) taki sam zakres kompetencji społecznych jak u zdrowych;
- 2) niektóre aspekty kompetencji społecznych (np. empatia, komunikowanie się) są słabiej rozwinięte, wobec czego jednostka nie potrafi nawiązać satysfakcjonujących interakcji z otoczeniem;
- 3) osoba przejawia wiele trudności adaptacyjnych, jej kontakty z rówieśnikami są ubogie, często jest izolowana, a nawet odrzucana przez zdrowych rówieśników.

Przewlekłe choroby i dysfunkcje somatyczne mogą utrudniać, jak i dynamizować funkcjonowanie społeczne młodzieży. Zakłócenia adaptacji mogą powstawać na gruncie osobowościowym, a więc dotyczącym bycia w zgodzie z sobą, oraz interpersonalnym, czyli odnoszącym się do wypełniania określonych ról społecznych. Jest to spowodowane przede wszystkim przez: niemożność uniezależnienia się od rodziców czy osób trzecich; sporadyczność w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami zdrowymi lub nieumiejętność w ich nawiązywaniu i podtrzymywaniu; niedostępność do pełnego korzystania i udzielania się w niektórych zespołowych zajęciach i zabawach ruchowych (Pilecka, 2002).

Wyrazem pozytywnej adaptacji osoby jest jej aktywny udział w procesie leczenia i rehabilitacji, umiejętność stawiania sobie zadań i celów na miarę swoich możliwości

i ich satysfakcjonujących, zdolność do nawiązywania kontaktów nie tylko z chorymi, ale i ze zdrowymi oraz umiejętność organizowania sobie wolnego czasu. Niezaspokojenie zaś potrzeby uznania prowadzi do obniżenia odporności w sytuacjach zagrożenia i sprzyja kształtowaniu się egocentrycznych mechanizmów regulacji własnego zachowania. Zagrożenia i utrudnienia w zaspokojeniu akceptacji, szacunku i uznania powodują, że chorzy przewlekłe somatycznie rozwijają w sposób kompensacyjny, a nawet hiperkompensacyjny, potrzebę kompensacji i potrzebę osiągnięć. Kompensacja polega na ustaleniu dla siebie standardów doskonałości i dążeniu do ich osiągnięcia. Zadowolenie z efektu w konsekwencji przekształca się w samozadowolenie. Choroba przewlekła kompensuje swoją ułomność fizyczną, uaktywniając potrzeby poznawcze i estetyczne. Maria Grzegorzewska (1968) i Janina Doroszewska (1981) wskazują na powstawanie potrzeby twórczości (samokreacji) jako najwyższej formy przystosowania do świata zewnętrznego.

Przyjmuje się trzy grupy czynników determinujących przystosowanie emocjonalne i społeczne dziecka przewlekłe chorego: biomedyczne, związane z osobą dziecka, ekologiczne. Badania Johna V. Lavigne'a i Joan Faier-Routman (1992, za: Pilecka, 2002) pozwoliły na przyjęcie jako tezy, że choroba jest decydującym czynnikiem w przystosowaniu jednostki chorej przewlekłe somatycznie. Szczególnie ważną rolę odgrywają w chorobie takie czynniki, jak: rodzaj, stopień ciężkości i przebieg. Wielu autorów uznaje psychospołeczne przystosowanie chorego dziecka jako funkcję jego choroby. W przeprowadzonych badaniach empirycznych teza ta nie została jednak jednoznacznie zweryfikowana.

W literaturze przedmiotu dotyczącej astmy jedna grupa autorów (C. de Boor, 1965; E. Heim i in., 1970; W. Brautigam, 1969; V. von Weizsäcker, 1951; M. Fuchs, 1965 – za: Luban-Plozza i in., 1995) upatruje przyczyny występowania trudności emocjonalnych w czynnikach pierwotnych, czyli uznaje, że zdarzenia stresowe o silnym ładunku emocjonalnym mogą zmodyfikować układ odpornościowy lub wegetatywny, zapoczątkowując astmę. Z kolei druga grupa badaczy (T. Kwiatkowska, J. Jabłońska, P.J. Bray, Beleyat – za: Susułowska, Przetacznikowa, 1967; D.O. Hebb, 1969 – za: Pilecka, 1992, s. 42; W.M. Suess i H. Chai, 1981, 1986 – za: Pilecka, 2002, s. 161; Bender, Lerner, Poland, 1991), nie odrzucając tej tezy, podkreśla siłę wpływu konsekwencji przebiegu samej choroby (częstość i stopień ciężkości napadów duszności, czas trwania hospitalizacji, przyjmowanie leków, zwłaszcza kortykosterydów) na pewne cechy rozwoju osobowości (ogólny niepokój, paniczny lęk i depresja).

W młodszym wieku choroba i związane z nią okoliczności wpływają wyraźnie na rozwój sfery emocjonalnej (impulsywność, neurotyczność, reakcje labilne, trudności w interakcjach społecznych). W wieku dorastania wzrasta rola czynników pozachorobowych, takich jak: oddziaływanie wychowawcze, doświadczenia społeczne, doznane niepowodzenia i porażki. Przyjmuje się, że kierunek zmian rozwojowych jest prawidłowy, działające bodźce tracą wartość emocjonalną, a sposób reagowania ulega zróżnicowaniu.

Mając na uwadze kryterium charakteru i kierunku zmian, wyróżnia się trzy grupy osób (Pilecka, 2002, s. 101):

1. o prawidłowym rozwoju regulacji emocjonalnej (około 37%), to znaczy charakteryzujących się dojrzałością emocjonalną, umiejętnością kontroli własnych impulsów i reakcji, sytuacji i obiekty świata zewnętrznego mają dla nich określoną wartość emocjonalną, a ich zachowanie jest adekwatne do działających bodźców;
2. o wzmożonej gotowości do emocjonalnego reagowania na szeroki zakres bodźców, lecz poszukujących takich form zachowania przystosowawczego, które umożliwią im nawiązanie pozytywnych relacji z otoczeniem (25%);
3. ujawniających zaburzenia regulacji emocjonalnej, nadwrażliwych, z których jedni posługują się tym samym repertuarem zachowań (sztywność reakcji), drudzy zaś wykazują dużą labilność stanów emocjonalnych (zmiennością zachowania cechuje się około 40%).

W cukrzyicy występujące zaburzenia w sferze emocjonalnej mogą być wynikiem samego procesu chorobowego, ale i sytuacji, w jakiej znajduje się pacjent na skutek choroby (Ślęzak, 1984). R. Kowalska (1980, za: Ślęzak, 1984) twierdzi, że objawy zaburzeń emocjonalnych związane są przede wszystkim z okresami chwiejności poziomu cukru we krwi i mają charakter przemijający. Stany hipoglikemiczne zwykle wpływają negatywnie na równowagę emocjonalną osób z cukrzycą. U dzieci mogą wyzwać stany nadpobudliwości lub apatii. Mogą też wywoływać napady złości, drażliwość lub gwałtowne obniżenie nastroju. Zaburzenia te zwykle mijają wraz z wyrównaniem poziomu cukru we krwi. Częstotliwość pojawiania się zakłóceń zależy od wyników leczenia (Ślęzak, 1984; Maciarz, 1996).

Na rozwój emocjonalny może mieć wpływ choroba związana z obciążeniem psychicznym, jakie zawsze tworzy schorzenie przewlekłe oraz uciążliwa codzienna kontrola i leczenie. Zakres wpływu na psychikę zależy w dużej mierze od postaw rodziców i rodzeństwa (Symonides-Ławecka, 1995). Zmuszanie dzieci w młodszym wieku szkolnym do reżimu diety wywołuje u nich często stany lękowe i poczucie winy (Pecyna, 1998). Badania M. Prochow i J. Kulczyckiej (1967) wykazują, że cukrzyca ma wpływ na powstawanie nieprawidłowych postaw i sposobów zachowania się. Choroba nawet o łagodnym przebiegu i wyrównana pociąga za sobą konieczność przykrych iniekcji i stałej kontroli, co stwarza poczucie zagrożenia, świadomość możliwości powikłań i skrócenia życia. Dziecko znajduje się pod wpływem ciągłych silnych negatywnych bodźców, których konsekwencją często są reakcje frustracyjne. Dlatego tak ważne jest podkreślanie znaczenia stosunków rodzinnych dla budowania późniejszych postaw życiowych.

Reżim leczenia utrudnia dziecku funkcjonowanie w grupach rówieśniczych, utrzymanie stałych kontaktów koleżeńskich oraz swobodne uprawianie turystyki i sportu (Maciarz, 1996). W konsekwencji nie jest ono równorzędnym czy atrakcyjnym partnerem w uprawianiu sportu, w podejmowaniu długotrwałych treningów i męczących wycieczek (Ślęzak, 1984).

W okresie dojrzewania zakłócenia w sferze emocjonalno-społecznej ulegają nasileniu. D. O'Brien (1977, za: Ślęzak, 1984) łączy je z faktem dojrzewania płciowego, które jest okresem chwiejności przemiany węglowodanów. Ponadto autor podkreśla znaczenie czynników zewnętrznych w powstawaniu negatywnych reakcji emocjonalnych. W tym okresie wzrasta poczucie własnej odmienności i niższości wynikające z choroby, pojawia się niepokój o przyszłość, lęk przed odrzuceniem ze strony rówieśników. Negacja może wywołać zmiany metaboliczne, które są niekorzystne dla przebiegu cukrzycy (Ślęzak, 1984). Niejednokrotnie dzieci takie charakteryzują się zahamowaniem, które obejmuje bierną postawę wobec innych osób i wymagań szkolnych, wzmoczoną reaktywność emocjonalną typu lękowego oraz obniżony nastrój. Młodzież ujawnia liczne zakłócenia w funkcjonowaniu społecznym, co skutkuje zwykle reakcjami lękowymi oraz tendencją do wycofywania się i różnego rodzaju zachowań agresywnych (Pilecka, 1989a). Od psychiki dziecka zależy, jakie miejsce zajmuje ono w grupie rówieśniczej. Na jego samopoczucie oddziałują przede wszystkim stany hipoglikemiczne, przebieg choroby oraz obciążenie długotrwałym leczeniem i samokontrolą. W okresie pokwitania występuje dążenie do usamodzielnienia się, jednocześnie nasila się chwiejność emocjonalna, niestałość nastrojów i poglądów, przewartościowanie postaw wobec zadań życiowych i całego szeregu problemów, w tym choroby. Dziecko zaczyna porównywać siebie z dorosłymi i rówieśnikami, a także krytycznie analizować swoje wady i wygląd, co owocuje często buntem przeciwko własnej sytuacji życiowej i chorobie, tym bardziej że w okresie pokwitania zaznacza się niestabilność w przebiegu cukrzycy. Chory ma wiele powodów do krytycznej czy pesymistycznej samooceny, co wynika z faktu obciążenia chorobą przewlekłą i wiążącymi się z nią metodami leczenia: codziennych iniekcji insuliny, przestrzegania reżimu diety i obowiązku codziennej samokontroli. W okresie dojrzewania u starszych dzieci często pojawia się bunt przeciwko codziennym iniekcjom, nieakceptowanie choroby, łamanie ograniczeń dietetycznych, reakcje histeryczne i stany przygnębienia prowadzące do prób samobójczych i autoagresji. Bywają takie, które wyrażają swoją wrogość wobec ograniczeń dietetycznych i kłamię, gdy wyniki badań wykazują odchylenie od dopuszczalnej normy. Częstotliwość i liczba objawów nerwicowych jest znaczna. Obserwuje się zaburzenia emocjonalne, takie jak: drażliwość, chwiejność emocjonalna i inne. Należy jednak podkreślić, że nie istnieje specyficzna osobowość ani specyficzne zaburzenie psychiczne u dzieci z cukrzycą – manifestują one tylko cechy osobowości przewlekle chorych, podobnie jak inni nieuleczalnie chorzy (Dróżdż, Pawlaczyk, Szczeciak, 1992a).

Cukrzyca narzuca duże ograniczenia swobody. Napięcie wzmacnia nadopiekuńcze, krytyczne nastawienie rodziców, co wywołuje zwykle bunt i zachowania agresywne. Młodzież walczy o swoją intymność i prawo do samodzielności. Jeżeli pomimo swoich usiłowań i teoretycznego przygotowania dziecko nie umie pokonać trudności związanych z realizacją leczenia, to często ma poczucie winy i może popaść w depresję, a wobec otoczenia udawać lekceważenie choroby i swojego zdrowia (Symonides-Ławecka, 1998).

Tak więc postawy rodziców cechujące się nadmierną opiekuńczością na ogół wywołują niepożądane reakcje emocjonalne, a także utrudniają osiągnięcie odpowiedniej do wieku dojrzałości społecznej. Trzeba jednak pamiętać, że rozwiązywanie problemów opieki nad dzieckiem cukrzycowym nakłada na rodziców wiele obowiązków, w tym konieczność zapewnienia stałej opieki lekarskiej, ustawicznej kontroli, czy zalecenia lekarskie i ograniczenia dietetyczne są przez dziecko przestrzegane. Mogą one sprawiać, że nie będąc w stanie im podołać, rodzice ulegną zniecierpliwieniu i dadzą temu wyraz w zachowaniu wobec dziecka (Ślęzak, 1984).

Długotrwałe, nawracające urazy fizyczne i psychiczne, niejednokrotnie potęgowane nieświadomie przez najbliższe otoczenie dziecka czy lekarza prowadzącego, przyczyniają się do ujawnienia nowego problemu, czyli tak zwanego psychicznego inwalidztwa dziecka chorego na cukrzycę. Prowadzi to do pojawienia się reakcji psychogennych (neurastenia, nerwica lękowa) oraz wywołuje protest wobec okazywanej choremu nadmiernej troskliwości. Wojciech Gruszczyński i Zofia E. Kozłowska (1996) stwierdzają występowanie u tych dzieci zespołów dezaptacyjnych, manifestujących się objawami nerwicowymi lub zaburzeniami zachowania o charakterze lękowym. Trudności adaptacyjne do życia rodzinnego wykazuje co trzecie z nich, co dziesiąte cierpi na przejściowe zakłócenia z chwilą podjęcia nauki w szkole podstawowej, a co dwudzieste reaguje ostrym zespołem dezadaptacyjnym o podłożu lękowym. Badania wykazują u 30% chorych zmiany organiczne mózgu, przejawiające się objawami nerwicowymi lub zaburzeniami charakteru ze znaczną komponentą lękową, reagują trudnościami przystosowawczymi do życia w rodzinie i w szkole. Zakłócenia emocjonalne objawiające się uczuciem lęku lub niepokoju przy niewłaściwej postawie rodziców doprowadzają do ujawniania się cech egocentryzmu, niesamodzielności i hipochondrii.

U dzieci chorych przewlekłe somatycznie różnego rodzaju lęki mają charakter przewlekły, występują najczęściej na podłożu organicznego uszkodzenia mózgu i w sposób istotny utrudniają prawidłowe funkcjonowanie społeczne dziecka. W przypadku tych dzieci z mikrouszkodzeniami mózgu niekorzystne bodźce psychospołeczne powodują objawy dezintegracji czynności psychicznych i zaburzenia sprawności w działaniu społecznym. Gdy ich problemy życiowe nie zostaną rozwiązane, głównie z powodu ograniczeń, zakazów i nakazów wynikających z obciążenia chorobą przewlekłą somatyczną, to pojawiają się coraz to nowe trudności. Doprowadza to do zaostrzenia, a następnie utrwalenia zaburzeń psychicznych najczęściej sfery emocjonalno-popędowej pod postacią stanów lękowych. Powstaje błędne koło wzajemnych uwarunkowań psychicznych, biologicznych i społecznych, powodujące narastanie i kształtowanie się tak zwanej postawy lękowej. Z tego też względu dzieci te należy okresowo otoczyć opieką psychiatryczno-psychologiczną.

Elżbieta Małecka-Bańska (1977) stwierdza częste występowanie zakłóceń emocjonalnych u tych dzieci. Zaburzenia te w większości mają charakter krótkotrwały i są zależne od niewyrównania cukrzycy oraz większej ilości ciężkich stanów hipoglikemicznych. Pojawienie się ich nie jest spowodowane wiekiem, warunkami bytowymi czy postawą rodziców. Przystosowanie się dziecka i jego rodziny do choroby

jest procesem powolnym, w dużej mierze zależnym od stosunku do pacjenta lekarza sprawującego opiekę (Prochow, Kulczycka, 1967).

Osiągnięcie w okresie młodzieńczym emocjonalnej i fizycznej niezależności od rodziców często prowadzi do konfliktów rodzinnych, szczególnie spotęgowanych w przypadku dzieci z cukrzycą. Rodzice, którzy do tej pory z powodzeniem chronili je przed stanami hipoglikemicznymi poprzez starannie zaplanowaną dietę i podawanie insuliny, mogą mieć trudności z przeniesieniem odpowiedzialności za te działania na młodego człowieka.

Wśród badaczy nadal problemem otwartym pozostaje kwestia, na ile choroba wpływa na rozwój umysłowy i funkcjonowanie poznawcze jednostki. Spowodowane jest to złożonością metodologiczną, ponieważ trudno ustalić, w jakim stopniu zaburzenia rozwoju procesów poznawczych są uwarunkowane czynnikami środowisko-wychowawczymi, a w jakim samą chorobą. Dodatkową trudność powoduje sformułowanie uogólnienia ze względu na liczbę i różnorodność schorzeń kwalifikujących do grupy osób z dysfunkcjami narządów ruchu. Ponadto dysponujemy zbyt małą ilością danych empirycznych.

Wśród dzieci niepełnosprawnych ruchowo, ujawniających zakłócenia i zaburzenia w rozwoju umysłowym i funkcjonowaniu poznawczym, jest grupa takich, u których choroba lub uraz fizyczny spowodowały zmiany organiczne w tkance mózgowej, będące główną przyczyną zaburzeń w ich rozwoju psychoruchowym. Należą do nich między innymi dzieci z porażeniem mózgowym, urazami czaszki i mózgu, przepukliną oponowo-rdzeniową (likwidacja wodogłowia przez odprowadzenie płynu mózgowo-rdzeniowego z mózgu w leczeniu operacyjnym powoduje prawidłowy rozwój, a poziom umysłowy osiąga normę intelektualną).

Najczęściej występującym schorzeniem w omawianej grupie jest dziecięce porażenie mózgowe, charakteryzujące się wielką dynamiką przebiegu klinicznego. Zwykle dzieci z mpdz, wyłączając te z obustronnym porażeniem połowicznym (*hemiplegia bilateralis*), rozwijają się w miarę prawidłowo, a ich rozwój umysłowy osiąga granice normy. U pacjentów z dyskinezjami (atetostycznymi) występują zaburzenia rozwoju mowy i głosu, niedosłuch. U dzieci ataktycznych (mózdkowa postać mpdz) często odnotowuje się zakłócenia mowy. U osób z porażeniem połowicznym czy obustronnym porażeniem połowicznym zwykle występują zaburzenia widzenia. Ponadto, jak zaznacza Maria T. Nowakowska (1985), wiele z nich dodatkowo wykazuje zaburzenia lateralizacji i uwagi.

Opóźnienia i zaburzenia mowy stają się przyczyną zahamowań i zakłóceń w rozwoju oraz przebiegu procesów myślowych. Powoduje to zmniejszenie zasobu pojęć, utrudnia formułowanie myśli i tworzenie pojęć nadrzędnych. Zaburzenia słuchu wydłużają okres prawidłowej analizy i syntezy wyrazów. Zaznacza się odroczenie reakcji na bodźce dźwiękowe, co sprawia, że chorzy często zostają błędnie zaklasyfikowani do grupy osób niedosłyszających. Zaburzenia uwagi występują w dwóch formach, co pozwala na wyróżnienie dwóch grup dzieci:

1. jakby nieobecnych: ich reakcje są opóźnione, nie są one zainteresowane sytuacją, zdarzeniem czy zjawiskiem rozgrywającym się w ich otoczeniu;

2. reagujących na każdy bodziec, który łatwo je rozprasza: zaburzenia koncentracji uwagi współwystępujące z zaburzeniami percepcji wzrokowej powodują, że spostrzeżenia tych dzieci są powierzchowne i mniej dokładne.

Ogólnie można stwierdzić, że każde ograniczenie fizyczne wpływa zakłócająco na rozwój umysłowy dziecka. Choroby i urazy powodujące organiczne zmiany w tkance mózgowej zwykle prowadzą do globalnych opóźnień w rozwoju. Z kolei choroby, które nie wywołują takich uszkodzeń, czynią rozwój dziecka bardziej lub mniej nierównomiernym. Zakres i stopień nasilenia tych niesprzyjających zmian zależą od stopnia ciężkości choroby, czasu jej trwania oraz ogólnej wydolności organizmu osoby.

Ponadto wielokrotne pobyty w szpitalach i sanatoriach oraz ciągła nieobecność w szkole pozbawiają dziecko niepełnosprawne ruchowo naturalnego obcowania z otoczeniem, spontanicznego zdobywania i rozszerzania osobistego doświadczenia, co w konsekwencji ogranicza i zubaża jego rozwój psychiczny. Specyficzne warunki, w których rozwijają się dzieci z dysfunkcją narządów ruchu, zwykle mają charakter sytuacji stresowych, czyli trudnych i konfliktowych, będących źródłem negatywnych i silnych emocji. W przeżyciach dominuje lęk, gniew, przygnębienie oraz nastroj podwyższony. Wraz z przeżyciami emocjonalnymi często współwystępują negatywne objawy wegetatywne: zaburzenia snu, bóle głowy, brak apetytu, zaburzenia łaknienia, niestrawność, biegunki, zaparcia, moczenia nocne.

Młodzież niepełnosprawna ruchowo ma poczucie odmienności fizycznej oraz wykazuje zaniżoną samoocenę, rzadziej jest ona zawyżona. W obrazie samego siebie bardziej trwałą właściwością struktury „ja” jest dążenie do utrzymania korzystnego poziomu samoakceptacji.

S. Siwek (1982) twierdzi, że młodzież niepełnosprawna ruchowo dąży do utrzymania korzystnego poziomu samoakceptacji. W przypadku zagrożenia samooceny nasila się u niej tendencja do wzrostu poziomu samoakceptacji. Jednostka taka stawia sobie mniejsze wymagania w stosunku do własnej koncepcji „ja” idealnego dla utrzymania korzystnego dla niej poziomu samoakceptacji. Tak budowany „ideał” osoby jest uwarunkowany tylko właściwościami samooceny.

Osoby z mózgowym porażeniem dziecięcym, niepewne stosunku do nich ze strony osób zdrowych, przeżywają lęk przed dezaprobatą i odrzuceniem (Główka, Zarzycki, 1980; Gorczycka, 1981). Najlepiej się czują wśród bliskich, ale ograniczony kontakt nie wystarcza. Zaniedbanie pokonywania trudności ruchowych dla poszerzania kręgu znajomych i brak zmiany środowiska wywołują stany znużenia, frustracji, depresji (Gamulczak, 1977). Rodzina, mimo wszelkich niedomagań, stanowi otoczenie, w którym nasilenie trudności jest najmniejsze. Stałe przebywanie w tym samym otoczeniu z powodu ograniczeń ruchowych i konieczność korzystania z pomocy innych osób mogą spowodować zbytnią koncentrację na sobie (Sękowska, 1978). R.M. Allen (1972) wyszczególnia u nich: rezygnację, uległość, pozorne uznanie kalectwa z podświadomą nieakceptacją siebie. Wszystkie te czynniki mogą prowadzić do dezintegracji osobowości (Gamulczak, 1977). Warto zauważyć, że nasilenia problemów w sferze społecznej częściej ujawniają dziewczęta niż chłopcy, bo

też i częściej zwracają one uwagę na własną atrakcyjność zewnętrzną. Braki fizyczne mogą stwarzać realne i urojone trudności w kontaktach społecznych. Młodzież przejawia najwięcej problemów w tych kontaktach społecznych, w których równocześnie pojawiają się trzy czynniki: nieznanymi ludźmi, konieczność sprawności fizycznej, wystawianie się na nieżyczliwe spojrzenia innych osób (Gorczycka, 1981).

W okresie dojrzewania młody człowiek potrzebuje osób bliskich, będąc świadomy swoich ograniczeń. Patrząc w przyszłość, marzy o założeniu rodziny, ale dostrzegalna niepełnosprawność obniża jego poczucie własnej atrakcyjności, zwłaszcza w przypadku dziewcząt, i wywołuje wiele problemów w tej kwestii. Podobnie jak u dzieci i młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym będzie się dokonywał rozwój tej sfery. Dominują nieprawidłowości w funkcjonowaniu emocjonalnym, objawiające się lękiem i depresją, często pojawiają się zakłócenia w interakcjach ze zdrowymi rówieśnikami, charakteryzujące się izolacją.

2. Wpływ emocji towarzyszących chorobie na przystosowanie społeczne młodzieży chorej przewlekłe somatycznie w badaniach własnych

Celem podjętych badań było ukazanie wpływu emocji towarzyszących chorobie przewlekłej somatycznej na przystosowanie społeczne młodzieży. Zagadnienie przystosowania społecznego rozumiano dwojako (Schneiders, 1960 za: Sękowska, 1991), czyli w wymiarze osobowościowym, a więc w zgodzie z sobą, oraz w wymiarze interpersonalnym, czyli w zgodzie z innymi. Do zbadania emocji towarzyszących chorobie użyto ankiety „Poznaj siebie”, natomiast dla oceny przystosowania społecznego posłużono się metodą standaryzowaną, Inwentarzem HPI: problemy osób niepełnosprawnych Tomasza Witkowskiego (1993). W prowadzonych badaniach oparto się na takich sferach adaptacji, jak: osobowościowej, rodzinnej, społecznej, zajęciowej. Ponadto analizie poddano dokumentację medyczną i psychologiczną. Założeniem było ukazanie, jakie emocje w zależności od rodzaju choroby i płci wzbudza u młodzieży choroba przewlekła somatyczna oraz w jakim zakresie i stopniu przesądzają one o ich funkcjonowaniu adaptacyjnym. Założono, że choroba – bez względu na rodzaj – wywołuje emocje ujemne u badanej młodzieży, które częściej ujawniają się w zachowaniu młodzieży chorej na astmę i cukrzycę niż w zachowaniu młodzieży z dysfunkcjami narządów ruchu. Podjęte badania miały zweryfikować tę tezę.

Kwestionariusz ankiety „Poznaj siebie” składa się z 21 pytań. Do zbadania czynnika emocjonalnego związanego z chorobą zastosowano pytania o charakterze półotwartym, polegające na dokonaniu wyboru z podanych odpowiedzi i jego uzasadnieniu.

Inwentarz HPI: problemy osób niepełnosprawnych opracowano na podstawie amerykańskiej wersji Inwentarza George’a Nelsona Wrighta i Hermanna Henry’ego Remmersa przez T. Witkowskiego (1992, 1993). Inwentarz zawiera 280 twierdzeń.

Obraz przystosowania obejmuje cztery sfery, przy czym liczba zdań w nich nie jest jednakowa. Jest to utrudnienie w przypadku porównywania wyników surowych dla poszczególnych sfer. T. Witkowski (1992, 1993) rozwiązał ten problem przez opracowanie tabeli przeliczeniowej, na której wyniki otrzymane w każdej z nich i wynik globalny przyporządkował skali stustopniowej, choć nadal pozostają one wynikami surowymi. Inwentarz HPI: problemy osób niepełnosprawnych ujawnia problemy młodzieży, a ze stopnia nasilenia trudności można wnioskować o prawidłowościach lub nieprawidłowościach funkcjonowania społecznego.

Sondaż przeprowadzono wśród 180-osobowej grupy młodzieży w wieku 13–19 lat, chorej na astmę i cukrzycę (uzdrowisko Rabka-Zdrój) i niepełnosprawnej ruchowo, wspomaganej przez kule, balkonik lub wózek inwalidzki (uzdrowisko Busko-Zdrój). Grupy chorych obejmowały zawsze równą ilość badanych, po 60 osób (w tym 30 dziewcząt i 30 chłopców). Badania miały charakter zarówno zbiorowy (grupy nie przekraczały 5 osób), jak i indywidualny.

Prezentacja wyników badań rozpocznie się od charakterystyki badanych grup, to jest specyfiki choroby i czasu jej trwania. Jako pierwsza zostanie przedstawiona grupa młodzieży z astmą, następnie z cukrzycą, a na końcu uczniów z dysfunkcjami narządów ruchu.

A s t m a

Specyfikę choroby młodzieży chorej na astmę przedstawiano w tabelicy 1.

Większość badanej młodzieży wykazuje podobny rodzaj i stopień ciężkości choroby. Astmę zewnętrzną atopową posiada 96,66% populacji, natomiast pozostali charakteryzują się astmą wewnątrzpochodną. Najczęściej jest to astma o lekkim przebiegu (61,66%), przy czym taki stopień ciężkości choroby wykazuje 60% dziewcząt i 63,33% chłopców. Średniociężkim przebiegiem charakteryzuje się 35% populacji, z czego 33,33% to dziewczęta, a 36,67% to chłopcy. Jednak 6,67% przypadków dziewcząt jest obciążona astmą o ciężkim przebiegu.

Stan astmy ciągłej (stopień V) odnotowuje się tylko w grupie dziewcząt (10%), co stanowi 5% populacji. Objawy astmy przewlekłej (stopień IV) wykazuje 25% badanych, w tym 20% dziewcząt i 30% chłopców. Powyżej 10–20, jak i powyżej 5–10 napadami duszności charakteryzuje się 23,33% dziewcząt i 26,67% chłopców. Tylko u 20% badanych występuje niższa liczba ataków, co stanowi prawie 1/4 podgrupy dziewcząt i 1/6 chłopców.

Niejednokrotnie objawy astmy utrzymują się stale, a nawet ulegają zaostrzeniu (61,66% populacji). Tak jest w przypadku 60% dziewcząt i 63,33% chłopców. Epizodyczny charakter choroby wykazuje 38,33% badanych (40% dziewcząt i 36,67% chłopców).

Tablica 1

Specyfika choroby młodzieży z astmą

DANE GRUPA	RODZAJ		STOPIEŃ CIĘŻKOŚCI			CZĘSTOŚĆ NAPADÓW DUSZNOŚCI					PRZEBIEG W CZASIE		OGÓLEM
	astma zewnątrz- pochodna	astma wewnętrz- pochodna	lekki	średnio- ciężkim	o przebiegu ciężkim	I	II	III	IV	V	astma epizo- dyczna	astma prze- wlekła	
DZIEWCZĘTA	L	29	18	10	2	7	7	7	6	3	12	18	30
	%	96,67	60,00	33,33	6,67	23,33	23,33	23,33	20,00	10,00	40,00	60,00	100,00
CHŁOPCY	L	29	19	11	0	5	8	8	9	0	11	19	30
	%	96,67	63,33	36,67	0	16,66	26,67	26,67	30,00	0	36,67	63,33	100,00
OGÓLEM	L	58	37	21	2	12	15	15	15	3	23	37	60
	%	96,66	61,66	35,00	3,33	20,00	25,00	25,00	25,00	5,00	38,33	61,66	100,00

Źródło: obliczenia własne autora.

Cukrzyca

Specyfikę tej choroby ujęto w tabelicy 2.

Tabela 2

Specyfika choroby młodzieży z cukrzycą

DANE GRUPA	TYP I	RODZAJ WIEKU		OGÓLEM	STADIA				Remisja*	OGÓLEM	STANY			OGÓLEM
		dzieci 0-14 r.ż.	młodzież 15-24 r.ż.		bezobjaw. z objaw.	wyst. śpiączki cukrzyc.	utrata przytomn.	hipo- glikemia			hiper- glikemia	mieszane		
DZIEWCZĘTA	L	12	18	30	9	13	6	2	1	31	7	12	11	30
	%	40,00	60,00	100,00	30,00	43,33	20,00	6,67	3,33	103,33	23,33	40,00	36,67	100,00
CHŁOPCY	L	15	15	30	1	16	6	7	1	31	7	6	17	30
	%	50,00	50,00	100,00	3,33	53,33	20,00	23,33	3,33	103,32	23,33	20,00	56,66	100,00
OGÓLEM	L	27	33	60	10	29	12	9	2	62	14	18	28	60
	%	45,00	55,00	100,00	16,66	48,33	20,00	15,00	3,33	103,33	23,33	30,00	46,66	100,00

* Zaznaczenie remisji powoduje sztuczne powiększenie grupy poprzez podwójne liczenie osób należących do grupy z remisją i grupy ze stadium bezobjawowym.

Źródło: obliczenia własne autora.

Cała populacja chorych z cukrzycą była zdiagnozowana jako osoby z cukrzycą insulinozależną typu I. Większość stanowi grupa młodzieży z cukrzycą wieku młodzieńczego (55%), przy 45% badanych z cukrzycą wieku dziecięcego. U dziewcząt częściej notuje się cukrzycę wieku młodzieńczego (60%), podczas gdy w populacji chłopców ten rodzaj choroby stwierdzono u 50% z nich. Najliczniejszą grupę stanowią osoby, u których choroba objawia się różnymi symptomami (48,33%). W grupie dziewcząt wyraża się to liczbą 43,33% badanych, przy ilości 53,33% chłopców. Dane te wskazują, że wśród prawie 50% populacji młodzieży z cukrzycą choroba przejawia się różnymi objawami jatrogennymi (hipoglikemia, hipoglikemia po wysiłku, hiperglikemia, słabość, zasłabnięcia, stany śpiączkowe, utrata przytomności, ciężki oddech, drżenie nóg, drżenie rąk, drżenie wszystkich kończyn, wielomocz, wzmożone łaknienie, trudniejsze zwalczanie infekcji, złe samopoczucie, zawroty głowy przy hipoglikemii, poczucie przytłoczenia wagą [dużej wagi], zapalenia krtani, bóle serca, kołatanie serca, ból nerek, ból kręgosłupa, bóle żołądka, bóle głowy i brzucha, bóle stóp i palców u stóp, ból nóg, ból wątroby, bóle zrostów, pocenie się, skurcze w nocy, dreszcze, nieestetyczne zrosty). Z kolei przebieg skryty, bezobjawowy notuje się u 30% dziewcząt, przy 3,33% chłopców. Taka postać cukrzycy dotyka 16,66% osób. Jednak u 20% z nich bez względu na płeć występuje przypadek śpiączki cukrzycowej. Równocześnie ostatni stopień stadium, czyli utratę przytomności w następstwie stanów hipoglikemicznych, odnotowuje się u 15% osób, z czego 23,33% to chłopcy, a 6,67% to dziewczęta. W przypadku chłopców, u 20% z nich utrata świadomości wystąpiła jeden raz, ale przedział czasowy wynosił kilka godzin i u 3,33% z nich stan ten utrzymywał się trzy i pół dnia. Przypadki takie zwykle mają miejsce w nocy. W populacji dziewcząt utrata świadomości wystąpiła u 6,67% z nich. Zdarzają się również stany ustąpienia choroby, remisji, ale tylko w pojedynczych przypadkach.

Młodzież cukrzycowa była zdiagnozowana pod względem wystąpienia stanów hipoglikemicznych i hiperglikemicznych, czy też objawów wskazujących na stany mieszane. Najczęściej notuje się przypadki osób ze stanami mieszanymi (46,66%), a w dalszej kolejności z hiperglikemią (30%). Hipoglikemia dotyka 23,33% populacji. U dziewcząt przeważają stany hiperglikemii (40%). Mniej więcej podobnie wygląda to w grupie ze stanem mieszanym (36,67%). Tylko około 1/4 podgrupy wykazuje stan hipoglikemii (23,33%), w tym 3,33% z nich charakteryzuje się silnie wyrażonym objawem brzasku. U chłopców najczęściej choroba objawia się stanami mieszanymi (56,66%), potem – w tej samej liczbie co u dziewcząt – hipoglikemią i objawem brzasku. Tylko u 20% badanych wydzielanie cukru objawia się stanem hiperglikemii, co stanowi 50% populacji dziewcząt z takim symptomem choroby.

Dysfunkcje narządów ruchu

Do grupy młodzieży z dysfunkcjami narządów ruchu zaliczono wszystkich, którzy swoją niepełnosprawność nabyli w czasie nie krótszym niż dwa lata i poruszają

się za pomocą oprzyrządowania w postaci: wózka inwalidzkiego, balkoniku i kul. Badani ci reprezentują najszerszy zakres chorób, które spowodowały ich niesprawność ruchową.

Wiele elementów, w tym pochodzenie choroby, może mieć wpływ na dalszy rozwój psychofizyczny osoby. Dane na ten temat przedstawiono w tablicy 3.

Tablica 3

Pochodzenie choroby młodzieży z dysfunkcjami narządów ruchu

DANE GRUPA		POCHODZENIE CHOROBY					OGÓLEM
		mózgowe	rdzeniowe	kostno- -stawowe	genetyczne	inne	
DZIEWCZĘTA	L	15	7	7	1	1	30*
	%	50,00	23,33	23,33	3,33	3,33	100,00
CHŁOPCY	L	18	9	1	1	1	30
	%	60,00	30,00	3,33	3,33	3,33	100,00
OGÓLEM	L	33	16	8	2	2	60**
	%	55,00	26,66	13,33	3,33	3,33	100,00

* Przypadek dziewczynki, u której występuje uszkodzenie mózgu i rdzenia kręgowego, co powoduje sztuczne powiększenie grupy o jedną osobę.

** Przypadek wspomnianej dziewczynki powoduje sztuczne powiększenie całej badanej populacji.

Źródło: obliczenia własne autora.

Etiologia choroby wskazuje wyraźnie, że najczęściej uszkodzenie mózgu jest przyczyną późniejszej niesprawności ruchowej. Tak więc przeszło połowa całej populacji młodzieży z dysfunkcjami narządów ruchu (55%) wykazuje schorzenia, w których podłożem niepełnosprawności ruchowej jest zniszczenie części tej struktury. Są to badani z mózgowym porażeniem dziecięcym i paraplegią (zniszczenie nastąpiło w mózgu) bądź uszkodzeniem przysadki (hormon wzrostu). Uraz ten częściej dotyczy populacji męskiej (60%) niż żeńskiej (50%). Zdarzają się przypadki zespolenia uszkodzenia różnych struktur organizmu, co powoduje przynależność do grupy osób z chorobą pochodzenia obu tych urazów (w badaniu wzięła udział dziewczynka, u której występuje uszkodzenie mózgu i rdzenia kręgowego). Na drugim miejscu występują schorzenia o pochodzeniu rdzeniowym (26,67%). Dotyczy to osób z dystrofią mięśni, postępującym zanikiem mięśni, urazem polekowym z porażeniem nerwu strzałkowego, rozszczepem kręgosłupa, chorobą Heinego-Medina, paraplegią (uszkodzenie nastąpiło w rdzeniu kręgowym), złamaniem kręgosłupa. Należy przy tym zauważyć, że ponownie chłopcy częściej są obarczeni chorobą o takim podłożu (30%) niż dziewczęta (23,33%).

Następną grupę stanowią badani ze schorzeniem pochodzenia kostno-stawowego (13,33%). Zaliczono tu osoby ze skoliozą, skróceniem kończyny dolnej. Tym razem przewagę wykazują dziewczęta (23,33%) niż chłopcy (3,33%). Pozostałe grupy chorób ze względu na swą etiologię występują sporadycznie. Do schorzeń genetycznych należą wrodzona łamliwość kości i mnogie narośle chrzęstno-kostne, natomiast do schorzeń o podłożu innym (zakażenie gronkowcem) czy wręcz nieznanym zaliczono wszystkie nowotwory.

Choroba przewlekła wywołuje różne emocje. Astma i cukrzyca jako choroby procesualne mogą w sobie tylko właściwy sposób kształtować styl wyrażania emocji. Niebagatelne znaczenie ma też okres rozwoju, w jakim pozostają badani, czyli okres dojrzewania, następuje bowiem wówczas intelektualizacja emocji towarzyszących chorobie. Młodzież tworzy na ogół bardziej realny obraz własnej sytuacji życiowej, tej z przeszłości, aktualnej i przyszłej. Niektórzy z nich dostrzegają nawet aspekty pozytywne w zmaganiu się z chorobą.

Założono, że ewentualne różnice między grupami w zakresie właściwości emocjonalnego reagowania mogą się ujawnić w związku z odmiennymi doznaniem i przeżyciami młodzieży chorej na astmę, cukrzycę i niepełnosprawnej ruchowo. Prezentacja rozpocznie się od przedstawienia preferencji wyboru, następnie z uwzględnieniem kierunku i znaku emocji oraz jej wpływu na przyszłość badanej młodzieży. Emocje towarzyszące chorobie ujęto w tablicy 4.

Emocje towarzyszące chorobie zakwalifikowano do czterech kategorii: agresja – uspołecznienie, niepokój – spokój, klęska – pogodzenie, rozpacz – zadowolenie. Z analizy danych wynika, że większość chorych umie określić emocje wzbudzone przez chorobę (98,9%), natomiast 1,1% młodzieży nie potrafi ich zinterpretować. Badani często wybierają więcej niż jedną emocję (23,3%), zwykle z różnych kategorii, ale i z tej samej. Najczęściej chorzy wskazują emocje należące do kategorii klęska – pogodzenie (23,3%). Szczególnie tak swoją chorobę odczuwa młodzież niepełnosprawna ruchowo (30%), następnie z cukrzycą (21,66%), a najrzadziej z astmą (18,33%). Przy czym pogodzenie z chorobą ujawnia 31,66% młodych ludzi z cukrzycą, w podobnym stopniu osoby z dysfunkcjami narządów ruchu (31,6%) i najmniej cierpiący na astmę (21,66%).

Równie znaczącą grupą są badani wskazujący na kategorię agresja – uspołecznienie (22,2%). Częściej cechuje się nią młodzież z astmą (23,33%), natomiast pozostali w równym procencie – po 21,66% osób w każdej z grup. W większości osoby badane odczuwają złość, a nie akceptację. Złość w równym stopniu wykazują chorzy z astmą i z dysfunkcjami narządów ruchu (25%), przy ilości 21,66% osób z cukrzycą. Z kolei akceptację najczęściej odczuwają badani z cukrzycą (13,33%), następnie z niepełnosprawnością ruchową (11,66%) i rzadko z astmą (6,66%). Ponadto chorobie towarzyszy bunt, szczególnie w przypadku chorych z cukrzycą (11,66%).

Tablica 4

Emocje towarzyszące chorobie badanej młodzieży

EMOCJE TOWARZYSZĄCE CHOROBIEM	GRUPY MŁODZIEŻY																		CAŁA POPULACJA			
	Z ASTMA						Z CUKRZYCA						Z DYSFUNKCJAMI NARZĄDÓW RUCHU						L		%	
	DZIEW-CZEŃTA		CHŁOPCY		OGÓLEM		DZIEW-CZEŃTA		CHŁOPCY		OGÓLEM		DZIEW-CZEŃTA		CHŁOPCY		OGÓLEM		L		%	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
OBECNOŚĆ EMOCJI																						
Posiada	30	100,00	30	100,00	60	100,00	30	100,00	30	100,00	60	100,00	28	93,33	30	100,00	58	96,66	178	98,9		
Brak	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	6,67	0	0,00	2	3,33	2	1,1		
OGÓLEM	30	100,00	30	100,00	60	100,00	30	100,00	30	100,00	60	100,00	30	100,00	30	100,00	60	100,0	180	100,0		
KATEGORIE EMOCJI*:																						
Złożenia**	5	16,66	7	23,33	12	20,00	12	40,00	5	16,66	17	28,33	6	20,00	7	23,33	13	21,66	42	23,3		
Brak	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	6,67	0	0,00	2	3,33	2	1,1		
AGRESJA – USPOLECZNIE:																						
Złość	7	23,33	8	26,67	15	25,00	7	23,33	6	20,00	13	21,66	7	23,33	8	26,67	15	25,0				
Agresja	0	0,00	2	6,67	2	3,33	0	0,00	4	13,33	4	6,66	0	0,00	2	6,67	2	3,33				
Zazdrość	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,33	0	0,00	1	1,66	0	0,00	2	6,67	2	3,33				
Nieakceptacja	1	3,33	3	10,00	4	6,66	6	20,00	2	6,67	8	13,33	3	10,00	4	13,33	7	11,66				
Bunt	0	0,00	1	3,33	1	1,66	5	16,66	2	6,67	7	11,66	3	10,00	0	0,00	3	5,00				
OGÓLEM	8	26,67	14	46,66	22	36,66	19	63,33	14	46,66	33	55,00	13	43,33	16	53,33	29	48,33				
NIEPOKÓJ – SPOKÓJ:																						
Niepokój	9	30,00	9	30,00	18	30,00	3	10,00	6	20,00	9	15,00	5	16,66	5	16,66	10	16,66				
Ból	6	20,00	5	16,66	11	18,33	3	10,00	2	6,67	5	8,33	5	16,66	5	16,66	10	16,66				
Spokój	5	16,66	2	6,67	7	11,66	2	6,67	3	10,00	5	8,33	3	10,00	4	13,33	7	11,66	37	20,6		
Udręka	4	13,33	6	20,00	10	16,66	3	10,00	5	16,66	8	13,33	1	3,33	2	6,67	3	5,00				
OGÓLEM	17	56,67	15	50,00	32	53,33	13	43,33	12	40,00	25	41,66	9	30,00	11	36,67	20	33,33				

EMOCJE TOWARZYSZĄCE CHOROBIE	GRUPY MŁODZIEŻY																		CAŁA POPULACJA			
	Z ASTMA						Z CUKRZYCA						Z DYSFUNKCJAMI NARZĄDÓW RUCHU						L		%	
	DZIEW-CZEŃTA		CHŁOPCY		OGÓLEM		DZIEW-CZEŃTA		CHŁOPCY		OGÓLEM		DZIEW-CZEŃTA		CHŁOPCY		OGÓLEM		L		%	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
KLĘSKA – POGODZENIE:	9	30,00	2	6,67	11	18,33	6	20,00	7	23,33	13	21,66	9	30,00	9	30,00	18	30,0				
Pogodzenie	11	36,67	2	6,67	13	21,66	13	43,33	6	20,00	19	31,66	9	30,00	10	33,33	19	31,66			42	23,3
Determinacja	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,33	1	1,66				
Nadzieja	0	0,00	3	10,00	3	5,00	5	16,66	8	26,67	13	21,66	5	16,66	1	3,33	6	10,0				
Bezsens	0	0,00	2	6,67	2	3,33	3	10,00	1	3,33	4	6,66	0	0,00	0	0,00	0	0,00				
Kłęska	0	0,00	1	3,33	1	1,66	0	0,00	1	3,33	1	1,66	1	3,33	1	3,33	2	3,33				
OGÓLEM	11	36,67	8	26,67	19	31,66	21	70,00	16	53,33	37	61,66	15	50,00	13	43,33	28	46,66				
ROZPACZ – ZADOWOLENIE:	3	10,00	4	13,33	7	11,66	2	6,67	4	13,33	6	10,00	1	3,33	3	10,00	4	6,66				
Rozpacz	2	6,67	4	13,33	6	10,00	3	10,00	2	6,67	5	8,33	2	6,67	6	20,00	8	13,33			17	9,4
Poniżenie	2	6,67	1	3,33	3	5,00	2	6,67	0	0,00	2	3,33	0	0,00	1	3,33	1	1,66				
Zadowolenie	0	0,00	1	3,33	1	1,66	0	0,00	1	3,33	1	1,66	0	0,00	0	0,00	0	0,00				
Obojętność	0	0,00	3	10,00	3	5,00	2	6,67	2	6,67	4	6,66	2	6,67	1	3,33	3	5,00				
OGÓLEM	4	13,33	9	30,00	13	21,66	7	23,33	5	16,66	12	20,00	4	13,33	8	26,67	12	20,00				

* Emocje podzielono na cztery kategorie. Pod każdą z nich wymieniono te, które wchodzi w jej skład. Często zdarzają się przypadki odnotowywania ich większej ilości. Powoduje to konieczność podawania przy nazwie kategorii (podobnie jak przy wyszczególnionych emocjach) liczby wskazań często jednostkowych, co wywołuje sztuczne powiększenie liczby osób badanych. Dodatkowo w sumowaniu liczbowym emocji (ogółem) wykazano tylko ilość ich typowania w danej kategorii, nie powiększając sztucznie tych danych o liczbę uzyskaną przez kategorię.

** Oznacza sumowanie kilku emocji, ale z różnych kategorii, podawanych przez badaną młodzież.

Źródło: obliczenia własne autora.

Na dalszym miejscu badani wybierają emocje z kategorii niepokój – spokój (20,6%). Tym razem większość stanowią chorzy z astmą (30%), drugą grupą prezentującą ten rodzaj emocji są niepełnosprawni ruchowo (16,66%), a najmniej jest takich osób z cukrzycą (15%). Niepokój szczególnie towarzyszy młodzieży z dysfunkcjami narządów ruchu (18,33%), następnie chorym z astmą (16,66%), a najrzadziej osobom z cukrzycą (8,33%). Jednak spokój ujawnia najwięcej badanych z astmą (16,66%), a najmniej osób z niepełnosprawnością ruchową (5%). Chorzy dodatkowo odczuwają ból i udrękę.

Wyraźnie mniej badanych uważa, że ich chorobie towarzyszą emocje wchodzące w skład kategorii rozpacz – zadowolenie (9,4%). Najczęściej takie odczucia wskazują osoby z astmą (11,66%), w tym częściej chłopcy (13,33%) niż dziewczęta (6,67%). W dalszej kolejności sądzą tak badani z cukrzycą (10%) i młodzież z dysfunkcjami narządów ruchu (6,66%), w tym 10% chłopców i 3,33% dziewcząt. Dominuje rozpacz, szczególnie u osób niepełnosprawnych ruchowo (13,33%), następnie u badanych z astmą (10%), a najrzadziej u młodzieży z cukrzycą (8,33%). Chorzy ponadto odczuwają poniżenie, rzadko obojętność czy zadowolenie.

Analiza danych pozwala sformułować wniosek, że niektórzy badani dostrzegają w zmaganiu się z chorobą pewne aspekty pozytywne, co pozwala na kształtowanie się obiektywnego obrazu zmian zachodzących w ich organizmie, ale i pozyskiwanie korzystnych relacji z otoczeniem.

W tablicy 5 przedstawiono dane, na których podstawie spróbowano odpowiedzieć na pytanie, czy rodzaj choroby w istotny sposób wpływa na jakość odczuwanych emocji przez badaną młodzież.

Ze względu na znak emocji są one ujęte w kategorie: pozytywne, negatywne, ambiwalentne, obojętne, brak. Większość badanych umie określić emocje towarzyszące ich chorobie (98,9%). Zwykle mają one charakter ambiwalentny (58,9%), dotyczy to zwłaszcza chorych z cukrzycą (63,33%), przy podobnej liczbie młodzieży z astmą i z dysfunkcjami narządów ruchu (56,66%). Natomiast zdecydowanie mniej badanych określa je jako pozytywne (21,7%), co oznacza, że młodzież w chorobie doznaje emocji o znaku dodatnim i ujemnym, z przewagą tych ostatnich.

Reasumując, można powiedzieć, że chorych z astmą, jak i z dysfunkcjami narządów ruchu charakteryzują problemy dotyczące kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami, korzystania z normalnego w tym wieku ruchu. Natomiast dla młodzieży z cukrzycą na wszystkie aspekty życia wyraźny wpływ wywiera reżim diety i leczenia. Obserwuje się, u niektórych chorych nad wyraz dojrzały jak na ich wiek rozwój, załóżek altruistycznych cech, dojrzałości intelektualnej oraz przeniesienia swych doznanych złych doświadczeń w celu pomocy innym potrzebującym. To pozwala na wyciągnięcie wniosku o dostrzeganiu przez niektórych badanych w zmaganiu się z chorobą aspektów dodatnich, co nie pozostanie bez wpływu na kształtowanie się ich pozytywnych relacji z otoczeniem.

Tablica 5

Emocje towarzyszące chorobie badanych

EMOCJE W CHOROBIE	GRUPY MŁODZIEŻY																		CAŁA POPULACJA			
	Z ASTMA						Z CUKRZYCĄ						Z DYSFUNKCJAMI NARZĄDÓW RUCHU						L		%	
	DZIEWCZĘTA		CHŁOPCY		OGÓŁEM		DZIEWCZĘTA		CHŁOPCY		OGÓŁEM		DZIEW- CZĘTA		CHŁOPCY		OGÓŁEM					
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%				
KATEGORIE EMOCJI																			L	%		
pozytywne	0	0,0	2	6,67	2	3,33	5	16,66	9	30,00	14	23,33	11	36,67	12	40,0	23	38,33	39	21,7		
negatywne	0	0,0	3	10,00	3	5,00	2	6,67	2	6,67	4	6,66	1	3,33	0	0,0	1	1,66	8	4,4		
ambivalentne	18	60,0	16	53,33	34	56,66	19	63,33	19	63,33	38	63,33	16	53,33	18	60,0	34	56,66	106	58,9		
obojętne	12	40,0	9	30,00	21	35,00	4	13,33	0	0,00	4	6,66	0	0,00	0	0,0	0	0,00	25	13,9		
brak	0	0,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	6,67	0	0,0	2	3,33	2	1,1		
OGÓŁEM	30	100,0	30	100,00	60	100,0	30	100,00	30	100,00	60	100,00	30	100,00	30	100,0	60	100,00	180	100,0		

Źródło: obliczenia własne autora.

Choroba i związane z nią okoliczności wyraźnie wpływają na rozwój sfery emocjonalnej u dzieci w młodszym wieku. Im dłużej chorują, tym bardziej stają się impulsywne, nasila się ich neurotyczność, nie kontrolują własnych emocji. Pobyty we wszelkich instytucjach leczniczych obniżają wrażliwość na problemy drugiego człowieka, utrudniają nawiązywanie trwałych więzi uczuciowych z innymi osobami, chociaż sprzyjają też rozwojowi kontroli reakcji i zachowań. Stopień ciężkości choroby ma mniejsze znaczenie, choć jej ciężka postać powoduje zwiększenie umiejętności kontroli własnych reakcji, zmniejszenie impulsywności, ale częściej uwidaczniają trudności w interakcjach społecznych.

U młodszych dzieci (7–11 r.ż.) reakcje emocjonalne są labilne i nie zawsze odpowiednio do działającego bodźca. Chorzy charakteryzują się stałą gotowością do neurotycznego reagowania. Kształtują się bezpośrednio pod wpływem samej choroby, która blokuje skutecznie zaspokojenie wielu potrzeb (przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa) i jest stałym zagrożeniem. W wieku dorastania wzrasta rola czynników pozachorobowych: oddziaływania wychowawczego, doświadczenia społecznego, doznanych niepowodzeń i porażek w realizacji zadań i celów. Ogólnie jednak kierunek zmian rozwojowych uznaje się za prawidłowy: z czasem bodźce tracą wartość emocjonalną, a sposób reagowania ulega zróżnicowaniu (Pilecka, 1990, 2002).

Wraz ze wzrostem wymagań szkolnych może nasilać się lęk przed niepowodzeniami, mogący z kolei powodować pojawienie się reakcji lękowych, nerwowości, a także mechanizmu ucieczki w chorobę. Z wiekiem silny lęk może mieć negatywny wpływ na rozwój poznawczy, aktywność umysłową i osiągnięcia szkolne. Zatem młodzi chorzy mogą uzyskiwać niższe wyniki, jeśli chodzi o umiejętności koncentracji uwagi i przebieg procesów pamięciowych. Zaburzenia te mogą być konsekwencją interakcyjnego wpływu lęku o wysokim natężeniu i zmian fizjologicznych. Charakterystyczny jest styl pracy umysłowej młodzieży, która w początkowym okresie uczenia się nadmiernie się mobilizuje i w rezultacie osiąga dobre wyniki, później jednak narastające zmęczenie zakłóca przebieg procesu uczenia się i stopniowo obniża jego efektywność. Tak więc praca umysłowa wymaga od chorego somatycznie (nie tylko w cukrzycy) większego wysiłku i wzmożonej aktywności (Pilecka, 1999).

Przebieg procesów emocjonalnych u dzieci z cukrzycą nie jest dostatecznie poznany. W większości badań wykazuje się występowanie pewnych zaburzeń emocjonalnych (Małecka-Bańska, 1977; Kowalska, 1980 za: Ślęzak, 1984), w tym nadpobudliwość i apatię (Ślęzak, 1984; Maciarz, 1996), a nawet depresji (Dębic, Kwiatkowska, Margolis, 1962; Symonides-Lawecka, 1995; Pecyna, 1998). Szczególnie u dzieci młodszych (Pecyna, 1998) pojawiają się stany lękowe i poczucie winy, a u młodzieży lęki natury egzystencjonalnej (Kovacs i in., 1990 za: Pilecka, 2002). P. Jarosz-Chrobot, W. Franciczek, K. Moczia i G. Wiedermann (1997) stwierdzają natomiast, że cukrzyca nie wpływa znacząco na poziom lęku u dzieci. W badaniach z 1999 roku P. Jarosz-Chrobot, E. Matlakiewicz, W. Franciczek, B. Koehler potwierdzają, że emocje dzieci z cukrzycą pozostają na podobnym poziomie jak u ich zdrowych rówieśników.

Jadwiga Ślęzak (1984) sugeruje, że zaburzenia w sferze emocjonalnej mogą być uwarunkowane zarówno samym procesem chorobowym, jak i sytuacją, w jakiej znajduje się osoba chora na skutek cukrzycy. R. Kowalska (1980) (za: Ślęzak, 1984) udowadnia, że trudności emocjonalne związane są przede wszystkim z okresami chwiejności poziomu cukru we krwi i mają charakter przemijający. Wahania glikemii zwykle ujemnie wpływają na równowagę emocjonalną, mogą wyzwać stany nadpobudliwości lub apatii oraz wywoływać takie objawy, jak: napady złości, drażliwość, gwałtowne obniżenie nastroju. Według J. Ślęzak (1984) i A. Maciarz (1996) mijają one zaraz po wyrównaniu poziomu cukru we krwi, a ich częstotliwość zależy od wyników leczenia. Konsekwencje emocji na przyszłość badanej młodzieży chorej przewlekłe ujęto w tabelicy 6.

Konsekwencją dalszych rozważań nad problematyką emocji młodzieży chorej przewlekłe jest ich kierunek ze względu na afektywność (na ile ich potencjał w istotny sposób ulega różnicowaniu w poszczególnych jednostkach chorobowych). Postawionym zadaniem było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy rodzaj choroby w istotny sposób wpływa na jakość odczuwanych emocji w poszczególnych jednostkach chorobowych, a także próba zmierzenia ich wpływu na przyszłość badanej młodzieży chorej przewlekłe. Ze względu na siłę emocji zakwalifikowano je do trzech kategorii: pozytywne, pozostałe lub brak. Następnie wymienione znane emocje uszeregowano ze względu na ich wspólną jakość, wyrażoną przez:

- małą afektywność o pojedynczym znaku ujemnym lub dodatnim, w tym ujemne (niepokój, zazdrość, nieakceptacja, poniżenie, bezsens) oraz dodatnie (determinacja, nadzieja);
- silną i utrwaloną afektywność o podwójnym znaku negatywnym lub dodatnim, w tym ujemne (rozpacz, ból, złość, agresja, udręka, bunt, klęska) oraz dodatnie (zadowolenie).

Z uzyskanych danych wynika, że zdecydowana większość badanych określa emocje towarzyszące ich chorobie jako „pozostałe”, czyli o charakterze labilnym i negatywnym. Dotyczy to 77,2% osób. Najczęściej prezentują je chorzy na astmę (96,66%), w tym cała populacja dziewcząt i 93,33% chłopców. W dalszej kolejności w taki sposób odczuwa dość spora grupa młodzieży z cukrzycą (76,66%), przy ponownej przewadze dziewcząt (83,33%) nad chłopcami (70%). Najmniej osób o tego typu ładunku emocji obserwuje się w grupie z dysfunkcjami narządów ruchu (58,33%). Jedynie w tej populacji to chłopcy częściej ujawniają tego typu emocje (60%, przy 56,66% dziewcząt).

Pozytywne emocje odczuwa tylko 21,7% osób. Dominuje tu grupa niepełnosprawnych ruchowo (38,33%), częściej chłopcy (40%) niż dziewczęta (36,67%). Znacznie mniej pozytywnych emocji obserwuje się u chorych z cukrzycą (30%, w tym 16,66% dziewcząt). W ten sposób zdecydowanie najrzadziej odczuwa grupa młodzieży z astmą (3,33% przypadków w populacji męskiej).

Tablica 6

Wpływ emocji na przyszłość badanej młodzieży

KONSEKWENCJE EMOCJI W PRZYSZŁOŚCI	GRUPY MŁODZIEŻY																		CAŁA POPU- LACJA	
	ZASTMA						Z CUKRZYCĄ						Z DYSFUNKCJAMI RUCHU							
	DZIEW- CZĘTA		CHŁOPCY		OGÓLEM		DZIEW- CZĘTA		CHŁOPCY		OGÓLEM		DZIEW- CZĘTA		CHŁOPCY		OGÓLEM			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%		
Pozytywne	0	0,00	2	6,67	2	3,33	5	16,66	9	30,00	14	23,33	11	36,67	12	40,00	23	38,33	39	21,70
Pozostate*	30	100,00	28	93,33	58	96,66	25	83,33	21	70,00	46	76,66	17	56,66	18	60,00	35	58,33	139	77,20
Brak	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	6,67	0	0,00	2	3,33	2	1,10
OGÓLEM	30	100,00	30	100,00	60	100,00	30	100,00	30	100,00	60	100,00	30	100,00	30	100,00	60	100,00	180	100,00
ŚREDNIA RANGA	51,50		55,00				44,17		41,50				37,36		40,00					
CHI-KWADRAT	D	11,07																	p.i. 0,004	
	CH	9,96																	p.i. 0,007	
KATEGORIE EMOCJI:																				
Mała afektywność	0	0,00	2	6,67	2	3,33	5	16,66	9	30,00	14	23,33	11	36,67	12	40,00	23	38,33	39	21,70
Silna i utrwalona afektywność	30	100,00	28	93,33	58	96,66	25	83,33	21	70,00	46	73,66	17	56,66	18	60,00	35	58,33	139	77,20
Brak	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	6,67	0	0,00	2	3,33	2	1,10
OGÓLEM	30	100,00	30	100,00	60	100,00	30	100,00	30	100,00	60	100,00	30	100,00	30	100,00	60	100,00	180	100,00
ŚREDNIA RANGA (przyszłość)	43,47		46,30				45,43		48,30				47,60		42,20					
CHI-KWADRAT	D	0,45																	n.i.	
	CH	0,91																	n.i.	

* Oznacza wybór obojętnych, labilnych i negatywnych emocji.

Źródło: obliczenia własne autora.

Silną i nieutralną afektywność wyraża 77,2% chorych. Interesujące, że rozkład liczbowy osób w poszczególnych grupach chorobowych jest identyczny jak w kategorii „pozostałe”. Mała afektywność emocji towarzyszących chorobie jest odczuwana przez 21,7% badanych. Ponownie jak w przypadku „silnej i nieutralnej afektywności”, wielkości uzyskane w badanych grupach odpowiadają ilości osób kategorii „pozytywne”.

Test *chi*-kwadrat pozwala wnioskować o dużym wpływie emocji na przyszły los chorych. Ze względu na chorobę jak i na płeć wskaźnik nie jest istotny, natomiast jest ważny w ramach każdej płci w chorobie. Dziewczęta z astmą osiągają najwyższą średnią rangę (51,50), choć niższą niż chłopcy (55,0). Jednak gorsze od nich wyniki osiągają chore z cukrzycą (44,17), przy niższej randze chłopców (41,50). Z kolei wyraźny spadek obserwuje się w populacji dziewcząt niepełnosprawnych ruchowo (37,36), przy wyższej randze chłopców (40,00). Jak widać z analizy danych, płeć istotnie wpływa na odczuwane emocje związane z własną przyszłością (dziewczęta *p.i.* = 0,004, chłopcy *p.i.* = 0,007). W przypadku dziewcząt najlepiej radzą sobie niepełnosprawne ruchowo, a najgorzej chore z astmą. U chłopców podobnie najsłabszą umiejętnością w tym względzie wykazują się badani z astmą, podczas gdy pozostałe grupy nie różnią się. Ze względu na jakość emocji płeć nie różnicuje. Natomiast interakcje zachodzą tylko pomiędzy chorobami. Wśród dziewcząt najwyższą rangę uzyskują osoby z niepełnosprawnością ruchową (47,60), a najniższą z astmą (43,47). Jednak do zmian dochodzi w populacji chłopców, u których najlepiej prezentują się badani z cukrzycą (48,0), a najsłabiej badani z dysfunkcją narządów ruchu (42,20).

3. Funkcjonowanie społeczne badanej młodzieży

W następnym etapie badania uchwyciono występujące zależności pomiędzy emocjami towarzyszącymi chorobie a cechami funkcjonowania społecznego młodzieży, które przedstawiono w tabelicy 7. W tym przypadku powiązanie zmiennych sondowano testem istotności różnic *t*-Studenta.

Emocje towarzyszące zmaganiu się z chorobą odgrywają znaczącą rolę w sferze zajęciowej funkcjonowania społecznego wyłącznie w grupie chorych na astmę (*t* = -2,36, *p.i.* = 0,02). Młodzież, która doświadcza zbyt wielu emocji negatywnych, napotyka trudności w tym obszarze funkcjonowania społecznego (brak koncentracji, hiperaktywność, impulsywność, porzucanie podjętych działań, niechlujność w pracy, agresja, wycofanie). W pozostałych grupach emocje wywoływane przez chorobę nie wiążą się z ich funkcjonowaniem społecznym w wyróżnionych sferach. Warto tu jednak zauważyć, że zwykle przybierają one kształt niepokoju o przyszłość (zdobywanie odpowiedniego wykształcenia czy umiejętności zawodowych, założenie rodziny, rozwój choroby).

Tablica 7

Zależność znaku emocji z funkcjonowaniem społecznym w jego poszczególnych sferach ze względu na rodzaj choroby przewlekłej badanej młodzieży

SFERA PRZYSTOSOWANIA	GRUPY MŁODZIEŻY					
	Z ASTMĄ					
	EMOCJE	L	ŚREDNIA	ODCHYLENIE STANDARDOWE	<i>t</i>	ISTOTNOŚĆ (dwustronna)
OSOBOWOŚCIOWA	pozytywna	26	16,3846	11,0166	-0,449	0,655
	negatywna	34	18,0000	15,6166		
RODZINNA	pozytywna	26	4,6923	3,4149	-1,496	0,140
	negatywna	34	6,5294	6,0012		
SPOŁECZNA	pozytywna	26	8,8077	6,4001	0,519	0,606
	negatywna	34	7,8824	7,1637		
ZAJĘCIOWA	pozytywna	26	8,1538	4,7891	-2,360	0,022
	negatywna	34	12,5882	9,4872		
PRZYSTOSOWANIE (GLOBALNIE)	pozytywna	26	38,0385	23,2439	-0,883	0,381
	negatywna	34	45,0000	34,6445		
Z CUKRZYCĄ						
OSOBOWOŚCIOWA	pozytywna	23	28,5217	18,0551	-0,373	0,710
	negatywna	37	30,4324	20,0035		
RODZINNA	pozytywna	23	11,4783	12,4786	0,223	0,824
	negatywna	37	10,8378	9,6796		
SPOŁECZNA	pozytywna	23	11,5652	10,8746	-0,834	0,408
	negatywna	37	14,0270	11,2682		
ZAJĘCIOWA	pozytywna	23	16,4348	12,7309	-0,078	0,938
	negatywna	37	16,7027	13,1082		
PRZYSTOSOWANIE (GLOBALNIE)	pozytywna	23	68,0000	51,1451	-0,314	0,755
	negatywna	37	72,2703	51,2514		
Z DYSFUNKCJAMI						
OSOBOWOŚCIOWA	pozytywna	23	25,7826	21,7798	-1,637	0,107
	negatywna	35	34,6000	18,8807		
RODZINNA	pozytywna	23	13,6957	13,6663	0,153	0,879
	negatywna	35	13,2286	9,5889		
SPOŁECZNA	pozytywna	23	14,3913	12,4124	-0,669	0,506
	negatywna	35	16,3714	10,0208		
ZAJĘCIOWA	pozytywna	23	16,7826	14,9391	-0,470	0,640
	negatywna	35	18,4000	11,2438		
PRZYSTOSOWANIE (GLOBALNIE)	pozytywna	23	70,6522	61,4681	-0,849	0,400
	negatywna	35	82,6000	45,6510		

Źródło: obliczenia własne autora.

4. Podsumowanie

Sytuacja choroby jest źródłem zarówno ujemnych, jak i pozytywnych emocji, z przewagą tych pierwszych (78,3%). Wielu spośród badanych, bez względu na rodzaj i płeć, w sytuacji choroby widziało zarówno negatywne, jak i pozytywne jej strony, co sugeruje bardziej ambiwalentny ich charakter. Przeżywając emocje ambiwalentne (58,9%), tak naprawdę oddają realną sytuację choroby. Taki charakter emocji cechuje zwłaszcza chorych z cukrzycą (63,33%), przy podobnej liczbie młodzieży z astmą i niepełnosprawnych ruchowo (56,66%). Natomiast pozytywnych emocji, takich jak: pogodzenie, spokój, nadzieja, sporadycznie determinacja (tylko osoby z dysfunkcjami narządów ruchu), doznaje natomiast 21,7% osób. Najczęściej pozytywne emocje odczuwają niepełnosprawni ruchowo (38,33%), następnie chorzy z cukrzycą (23,33%) i z astmą (16,66%). W remisji choroby wzrasta nadzieja. W sytuacji progresji choroby dochodzi do emocji negatywnych (4,4%). Stany emocjonalne, jakie wywołuje choroba, to: lęk, złość, agresja, bunt, niepokój, ból, udreka, rozpacz, zazdrość, rzadziej bezsens (z wyłączeniem osób z dysfunkcjami narządów ruchu) i poniżenie. Porównując populacje z astmą i z cukrzycą oraz z niepełnosprawnością ruchową, należy stwierdzić, że emocje ujemne częściej ujawnia młodzież z cukrzycą (6,66%) i z astmą (5%) niż z dysfunkcjami narządów ruchu (1,66%). Jednak pewna część populacji w sytuacji choroby nie odczuwa żadnych emocji. Choroba nie niesie z sobą ani negatywnego, ani pozytywnego ładunku, jest dla nich obojętna (13,9%). Częściej emocje obojętne odczuwa młodzież z astmą (35%) niż z cukrzycą (6,66%), przy braku takich w grupie niepełnosprawnych ruchowo.

Przedstawione problemy pozwalają nam wnioskować o wpływie emocji towarzyszących chorobie przewlekłej i dysfunkcji somatycznej na przystosowanie społeczne młodzieży, choć na ogół nie powodują one trudności w funkcjonowaniu społecznym. Badane grupy nie różnią się ze statystycznego punktu widzenia w wyróżnionych sferach funkcjonowania społecznego. Generalnie młodzież osiąga najwyższe wyniki w sferze rodzinnej. Najmniej problemów adaptacyjnych wykazuje młodzież z astmą, następnie z cukrzycą, a najwięcej z dysfunkcjami narządów ruchu. Jednak negatywne nastawienie młodzieży z astmą powoduje zakłócenia w sferze zajęciowej ($p.i. dw. = 0,002$) i problemy w sferze osobowościowej. Sferze zajęciowej towarzyszy świadomość ograniczeń w zdobyciu pracy i osiągnięciu samodzielności finansowej. W sferze osobowościowej pojawia się zaniżenie obrazu siebie i nadmierna negacja własnej osoby. Chorzy ujawniają bardzo duże niezadowolenie z siebie, największe wśród omawianych trzech grup badawczych. W sferze społecznej badani wyraźnie różnią się od rówieśników obarczonych innymi chorobami przewlekłymi w sposób pozytywny. Młodzież z cukrzycą najlepiej funkcjonuje w sferze rodzinnej i w sferze społecznej, a gorzej w sferze osobowościowej. Ujawnia ona trudności w sferze osobowościowej, podobnie jak ich rówieśnicy niepełnosprawni ruchowo. Choroba wyzwala u nich ujemne emocje ze względu na swą nieodwracalność i konsekwencje. Jednocześnie nie pozostaje bez wpływu na ich sferę rodzinną: choć na ogół stosunki z bliskimi są dobre,

to i tak wprowadza ona atmosferę niepokoju. W sferze społecznej zwykle chorzy z cukrzycą manifestują negatywne postawy wobec innych, choć w mniejszej skali niż rówieśnicy obciążeni dysfunkcjami narządów ruchu. W sferze zajęciowej osiągają oni dobre wyniki, jeśli glikemia jest wyrównana. Chorzy charakteryzują się nastrojem podwyższonym, w pracy szybko się męczą. Młodzież niepełnosprawna ruchowo najlepsze wyniki osiąga w sferze rodzinnej i w sferze społecznej, a niższe w sferze osobowościowej. Choć kształtuje ona zintegrowane i spójne pojęcie o własnej osobie, to obraz samego siebie jest zaniżony, co nie pozostaje bez wpływu na ich sferę osobowościową. W sferze społecznej fizyczne ograniczenia utrudniają i zakłócają, czy wręcz drastycznie hamują jej aktywność życiową i społeczną adaptację. W sferze zajęciowej zaburzone funkcje utrudniają podejmowanie zadań, ale są one kompensowane w możliwych do realizacji czynnościach. Podobne wyniki otrzymali: W. Pilecka (1989a, 1989b, 2002), T. Witkowski (1993), T. Oleńska-Pawlak (1997), A. Maciarz (1998).

Reasumując, należy podkreślić, że w populacji badanej młodzieży nasilenie problemów jest nieznaczne, trzeba zatem przyjąć, iż młodzież funkcjonuje prawidłowo. Mimo to wyniki sondażu sugerują, że niektóre młode osoby wymagają pomocy psychologicznej. Być może zastosowanie formy terapii indywidualnej, a nawet rozmowa przyniosłyby pozytywne rezultaty. Z pewnością w pierwszym rzędzie nie należy marginalizować roli rodziców. Od ich mądrego podejścia do dziecka, konsekwencji w działaniu oraz ukazania problemu choroby w odpowiednim naświetleniu zależy złagodzenie trudności, budowanie pozytywnego nastawienia wobec choroby, a w rezultacie dobre funkcjonowanie społeczne chorego.

Badania dały również podstawę do sformułowania wniosków dla praktyki rehabilitacyjnej i wychowawczej:

1. W przypadku zaistniałych problemów wychowawczych czy dydaktycznych należy osobę chorą objąć psychoterapią, z nastawieniem na określony wzór reagowania emocjonalnego w różnych sytuacjach, kształcenie umiejętności samokontroli własnych impulsów i zachowań;
2. W pracy psychoedukacyjnej należy dążyć do kształtowania mechanizmu kontroli emocjonalnej i umiejętności przeciwdziałania stanom i reakcjom lękowym oraz rozwijania umiejętności kierowania sobą oraz budowania pozytywnego obrazu siebie.

Podjęcie takich działań pozwoli dziecku choremu na budowanie pewności siebie, zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, ale i akceptacji. Umiejętnie sterowane uczy się ono niezależności od osób zdrowych czy starszych, co jest szczególnie ważne przy dysfunkcjach narządów ruchu.

Bibliografia

- Allen R.M. 1972. *Dziecięce porażenie mózgowe*. W: Garret J.F., Levine E.S. (red.). *Praktyka psychologiczna w rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: PZWL, s. 115–143.
- Bender B.G., Lerner J.A., Poland J.E. 1991. *Association between Corticosteroids and Psychologic Change in Hospitalized Asthmatic Children*. „Annals of Allergy” iss. 66, s. 414–419.
- Bruce W.F. 1981. *Osobowość a problemy przystosowania u dzieci*. W: Skinner Ch.E. (red.). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN, s. 98–123.
- Dębic B., Kwiatkowska M., Margolis A. 1962. *Odrębność psychiki dziecka chorego na cukrzycę*. „Pediatria Polska” t. 37, nr 12, s. 1297–1302.
- Doroszevska J. 1981. *Pedagogika specjalna*. T. 2: *Podstawowe problemy teorii i praktyki rewalidacji poszczególnych odchyleń od normy*. T. 3: *Dzieci i młodzież przewlekle chore (wybrane zagadnienia)*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Doroszevska J. 1989. *Pedagogika specjalna*. T. 1. Wrocław: Wyd. Ossolineum. ISBN 83-04-00318-X.
- Dróżdż Z., Pawlaczyk B., Szczeciak B. 1992a. *Dziecko chorujące na cukrzycę a problemy psychosocjomedyczne*. W: Pawlaczyk B. (red.). *Wybrane zagadnienia pielęgniarstwa*. Cz. 7. Poznań: Akademia Medyczna im. K. Marcinkowskiego, s. 240–247.
- Falkiewicz B., Bogucki J. 1987. *Czynniki klimatyczne i ich wpływ na rozwój ontogenetyczny człowieka*. W: Wolański N.R. (red.). *Czynniki rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN, s. 291–324. ISBN 83-01-03096-8.
- Frączek A., Malak B. (red.). 1980. *Z zagadnień psychologii cywilizacji*. „Zeszyty Naukowe WSPS”. Warszawa.
- Gamulczak F. 1977. *Potrzeby rozwojowe i rewalidacja dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*. W: Hulek A. (red.). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN, s. 216–230.
- Główka M., Zarzycki D. 1980. *Proces uspołecznienia młodzieży niepełnosprawnej fizycznie w ośrodku rehabilitacyjnym*. „Szkoła Specjalna” nr 4 (1), s. 30–34.
- Gorczycka E. 1981. *Przystosowanie młodzieży ze schorzeniami narządu ruchu do życia społecznego*. Warszawa: PZWL.
- Gruszczyński W., Kozłowska Z.E. 1996. *Rola lęku w przewlekłych chorobach psychosomatycznych u dzieci*. W: Skłodowski H. (red.). *Medycyna psychosomatyczna i psychologia chorego somatycznie wobec zagrożenia i wyzwań cywilizacyjnych współczesnego świata*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 328–332. ISBN 83-7016-915-5.
- Grzegorzewska M. 1968. *Pedagogika specjalna*. (Skrypt wykładów). Warszawa: PIPS.
- Hulek A. 1969. *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: PZWL.
- Jarosz-Chrobot P., Franciczek W., Moczka K., Wiedermann G. 1997. *Lęk u dzieci chorych na cukrzycę*. „Endokrynologia, Diabetologia i Choroby Przemiany Materii Wieku Rozwojowego” nr 1, s. 29–31.
- Jarosz-Chrobot P., Matlakiewicz E., Franciczek W., Koehler B. 1999. *Rozwój intelektualny i zaburzenia ośrodkowego układu nerwowego u dzieci w młodszym wieku szkolnym w przebiegu cukrzycy typu I*. „Diabetologia Polska” t. 6, nr 2, s. 107–109.
- Konopnicki J. 1971. *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa: PWN.
- Larkowa H. 1977. *Psychologiczne podstawy rewalidacji*. W: Hulek A. (red.). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN, s. 71–92.
- Lewicki A. (red.). 1974. *Psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Luban-Plozza B., Poldinger W., Kröger F., Wasilewski B. (red.). 1995. *Zaburzenia psychosomatyczne w praktyce lekarskiej*. Warszawa: PZWL.
- Maciarz A. 1996. *Dziecko długotrwałe chore. Poradnik opiekuńczo-wychowawczy*. Zielona Góra: Verbum. ISBN 83-901114-4-6.
- Maciarz A. 1998. *Dziecko przewlekle chore w roli ucznia*. Kraków: Impuls. ISBN 83-86994-70-3.

- Małecko-Bańska E. 1977. *Ocena stanu psychicznego dzieci chorych na cukrzycę*. „Pediatria Polska” nr 4.
- Newcomb T.M., Turner R.H., Converse P.E. 1970. *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Nowakowska M. 1985. *Psychologiczne aspekty chorób przewlekłych trwałego upośledzenia zdrowia oraz chorób nieuleczalnych i zagrażających życiu*. W: Jarosz M. (red.). *Psychologia lekarska*. Warszawa: PZWL, s. 315–332.
- Oleńska-Pawlak T. 1997. *Percepcja środowiska rodzinnego i szkolnego przez dzieci przewlekłe chore i kalekie*. „Roczniki Naukowo-Dydaktyczne WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne XVIII”. Zeszyt 175, s. 145–157.
- Pecyna M.B. 1998. *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-07088-2.
- Pilecka W. 1989a. *Osobowościowe determinanty przystosowania społecznego młodzieży cierpiącej na astmę, cukrzycę i chorobę reumatyczną*. W: Pańczyk J. (red.). *Pedagogika specjalna – uwarunkowania i tendencje rozwoju*. Materiały z Konferencji WSPS zorganizowanej w 65. rocznicę działalności WSPS w Warszawie. Warszawa.
- Pilecka W. 1989b. *Percepcja osób leczących i wychowujących dzieci z przewlekłymi chorobami układu oddechowego a ich zachowania społeczne*. W: Kowalik S., Kwiek J., Szychowiak B. (red.). *Optymalizacja interakcji w procesie usprawniania osób z dysfunkcjami fizycznymi i psychicznymi*. Psychologia i Pedagogika, 73. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, s. 132–139. ISBN 83-232-0085-8.
- Pilecka W. 1990. *Terapia psychopedagogiczna dzieci niepełnosprawnych w szkole masowej*. Kraków: CDN im. W. Spasowskiego. Oddział w Krakowie.
- Pilecka W. 1992. *Psychologiczne problemy dzieci przewlekłe chorych i kalekich*. W: Pilecka W., Pilecki J. *Rehabilitacja dzieci przewlekłe chorych i kalekich*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP, s. 6–128.
- Pilecka W. 1999. *Choroba przewlekła w życiu i rozwoju dziecka*. W: Pilecka W., Majewicz P., Zawadzki A. *Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie*. Kraków: Wyd. Edukacyjne, s. 7–36. ISBN 83-86663-69-3.
- Pilecka W. 2002. *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 83-233-1559-0.
- Polakowski L. 1976. *Wybrane zagadnienia z psychologii społecznej*. Siedlce: WSP.
- Pospiszyl K., Żabczyńska E. 1986. *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa: PWN.
- Prochow M., Kulczycka J. 1967. *Reakcje psychiczne dziecka chorego na cukrzycę*. „Zdrowie Psychiczne” nr 1, s. 73–79.
- Przetacznikowa M., Kaiser J. 1987. *Czynniki emocjonalne i społeczne w rozwoju przystosowania człowieka do środowiska*. W: Wolański N. (red.). *Czynniki rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN, s. 553–577. ISBN 83-01-03096-8.
- Reykowski J. 1992. *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*. W: Tomaszewski T. (red.). *Psychologia ogólna*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowska Z. 1978. *Pedagogika specjalna*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sękowska Z. 1991. *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-04013-4.
- Siwek S. 1982. *Samoakceptacja młodzieży ze schorzeniami narządu ruchu*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” nr 1–2, s. 53–60.
- Skorny Z. 1976. *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Susułowska M., Przetacznikowa M. 1967. *Wpływ choroby przewlekłej na rozwój psychiczny i osobowość dzieci*. „Zeszyty Naukowe UJ w Krakowie. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne”. Zeszyt 9.
- Symonides-Ławecka A. 1995. *Cukrzyca u dzieci*. Warszawa: PZWL. ISBN 83-200-1882-7.
- Symonides-Ławecka A. 1998. *Problemy młodzieży chorej na cukrzycę*. „Diabetologia Polska” nr 5, supl. 1, s. 88–89.

- Ślęzak J. 1984. *Uczeń z odchyleniami w stanie zdrowia i rozwoju*. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-02182-2.
- Tomaszewski T., Kozielecki J., Reykowski J., Frączek A., Kofta M. 1977. *Struktura i mechanizmy regulujące czynności człowieka*. W: Tomaszewski T. (red.). *Psychologia*. Warszawa: PWN, s. 491–678.
- Witkowski T. 1992. *Trudności w psychospołecznym przystosowaniu u młodzieży z defektem fizycznym, zmysłowym i umysłowym*. W: Biela A., Walesa C. (red.). *Problemy współczesnej psychologii*. T. 2. Lublin: PTP Oddział w Lublinie, s. 729–739.
- Witkowski T. 1993. *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych (13 rodzajów niepełnosprawności)*. Warszawa: MD. BO.
- Wolański N. 1987. *Czynniki rozwoju człowieka. Wstęp do ekologii człowieka*. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-03096-8.
- Wyszyńska A. 1976. *Pojęcie kompensacji w psychologii*. W: Klimasiński K. (red.). *Procesy poznawcze a defekty sensoryczne*. Materiały I Krajowego Sympozjum Psychologii Defektologicznej w Krakowie, 26–27 listopada 1974. Warszawa: PZG PZN, UJ, s. 9–25.
- Zawadzki B. 1959. *Wykłady z psychopatologii*. Warszawa: UW.

The influence of emotions accompanying a chronic somatic illness on social adaptability of young people

Abstract: The study aimed to demonstrate the influence of emotions accompanying a chronic, somatic illness on social adaptation of young people. The author understands the issue of social adaptation in two ways: in terms of individual personality, which is seeking full harmony with oneself, and in the interpersonal dimension, which is by seeking harmony with others. The emotions accompanied by the illness were assessed using “*Get to know yourself*” Questionnaire, whereas when assessing the social adaptation, a standardised method: The Handicap Problems Inventory (HPI), issues of disabled people, by T. Witkowski was used. The conducted research was based on following spheres of adaptation: individual, family, social, and occupational.

The research results presented by the author allow to conclude on the influence of emotions accompanying a chronic illness and somatic disabilities on social adaptation of young people, although the above mentioned health problems do not generally cause difficulties in social adaptation. Emotions accompanying an illness play a significant role in terms of performing social activities merely in the case of patients suffering from asthma. In the remaining groups of ill people, the emotions caused by the illness do not interfere with the patients’ social functioning in the each of the spheres. Usually, they take a shape of anxiety or concern about the future. In conclusion, the author offers a few solutions for rehabilitation and educational activities.

Key words: chronic illness, asthma, diabetes, physical disabilities

ŁUCJA RECZEK-ZYMRÓZ*

Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel, uczeń, rodzice

Streszczenie: W tekście artykułu dokonano analizy funkcjonowania nauczyciela we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej. Szczegółowemu opracowaniu poddano pożądane cechy nauczycieli, scharakteryzowano specyfikę pracy nauczycieli klas początkowych, ukazano różnorodne przejawy działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli i ich współdziałanie z rodzicami w dziedzinie nauczania, wychowania społeczno-moralnego, zdrowotnego i opieki.

Artykuł zawiera część teoretyczną, w której omówiono problematykę związaną z funkcjonowaniem nauczycieli we współczesnej szkole na podstawie literatury przedmiotu, jak i część poświęconą praktycznym zaleceniom kierowanym do nauczycieli i rodziców uczniów klas I–III (forma poradnika). Celem było przybliżenie rodzicom na podstawie wieloletniej praktyki w edukacji wczesnoszkolnej zagadnień związanych z podjęciem obowiązku szkolnego przez dzieci. Starano się także przekazać nauczycielom praktyczne rady, które pozwolą im uniknąć wielu błędów zarówno w sferze oddziaływań wychowawczych, jak i działań organizacyjnych. W tekście podkreślono ponadto znaczenie współpracy obu tych środowisk wychowawczych w procesie przystosowania dziecka do roli ucznia. Wskazano metody i formy współdziałania, których efektem są sukcesy uczniów oraz integracja oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Świadomość nauczyciela dotycząca roli, jaką odgrywa w życiu dziecka w wieku wczesnoszkolnym, powinna wyznaczać jego działania zarówno dydaktyczno-wychowawcze, jak i opiekuńcze, które w klasach I–III mają szczególną wartość w związku ze specyfiką etapu rozwoju dziecka podejmującego naukę.

1. Wprowadzenie

Edukacja wczesnoszkolna, nazywana również zintegrowaną, bywa przez niektórych pedagogów niedocenianym etapem kształcenia. Wprawdzie wielu z nich przyznaje, że właśnie na tym poziomie odbywać się powinno wyrównywanie szans edu-

* dr Łucja Reczek-Zymróż – adiunkt, Katedra Nauk o Wychowaniu, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

kacyjnych dzieci (a nie w gimnazjum, jak zakładała reforma z 1999 roku), ale nie ma jeszcze powszechnej świadomości, iż właśnie ten etap kształcenia i wychowania potrafi znacząco wpłynąć na dalszy stosunek młodego człowieka do nauki, nie wspominając już o możliwościach wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka, jakie tkwią w początkowym okresie edukacji szkolnej. Warto przypomnieć, że nauczanie początkowe stanowi fundament dalszego kształcenia, a dobry nauczyciel w klasach I–III potrafi znacząco przygotować swego podopiecznego do wkroczenia w okres dojrzewania (stadium adolescencji), w którym według Lawrence’a Kohlberga następuje relatywizacja podejścia do reguł społecznego współżycia (Kohlberg, Mayer, 1993), a wyznacznikiem właściwego lub niewłaściwego zachowania jest akceptacja ze strony środowiska rówieśników (nie zawsze pożądanego). Nauczanie zintegrowane sprzyja procesowi wyposażania dziecka w podstawy zasad moralnych i kształtowania pożądanej społecznie hierarchii wartości. Zadania, jakie w związku z tym spoczywają na nauczycielu nauczania wczesnoszkolnego, są dużej wagi, a jego osobowość ma niezwykle znaczenie w życiu dziecka.

2. Pożądane cechy nauczyciela we współczesnej szkole

Postać i rola nauczyciela jest tak ważna w procesie dydaktyczno-wychowawczym, że poświęcono jej odrębną gałąź wiedzy – pedeutologię, która obejmuje zagadnienia dotyczące zawodu nauczycielskiego (rozumianego holistycznie). Nazwa „pedeutologia” – nauka o działalności i (samo)kształceniu nauczycieli – wywodzi się od greckiego słowa *paideutes*, oznaczającego wychowawcę, nauczyciela, pedagoga, a powstałego od słów: *pais*, *paidós* (dziecko, chłopiec), *paidagogós* (niewolnik opiekujący się dziećmi swego pana i odprowadzający je do szkoły) oraz *agogós* (kierownik, przewodnik) (Kopaliński, 1989, s. 386). Tak więc te dwa słowa – „nauczyciel” i „dziecko” – są z sobą nierozzerwalnie związane. Nie ma ucznia bez nauczyciela i nauczyciela bez ucznia.

W toku dziejów, a szczególnie dziejów współczesnych, daje się słyszeć głosy na temat malejącej roli nauczyciela, o zmiernych postaci nauczyciela jako mistrza, opiekuna, doradcy i przewodnika. Praktyka szkolna i badania naukowe wskazują jednak na błędy takiego rozumowania. W dalszym ciągu ogromne znaczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczym ma postać nauczyciela-wychowawcy, który oddziałuje na wychowanków, nie tylko przekazując im określoną wiedzę i umiejętności, ale również swoją osobowością wpływając na młode pokolenia. Zdaniem Georga Kerschensteinera: „Nauczycielem powinien zostać tylko ten, kto znajduje szczęście w przyczynianiu się do duchowego i psychicznego wzrostu innych ludzi, kto tyle ma w sobie czystej młodości, że ani ciężar przeżytych lat, ani życiowa dojrzałość, ani mozół codziennej pracy nie potrafią w nim zasypać tryskającego źródła niewzruszonej wiary w zwycięską moc ogólnoludzkich ponadczasowych wartości” (Kerschensteiner, cyt. za: Suchodolski, 1985, s. 705).

Współcześnie nauczyciel jako źródło wiedzy ma wielką konkurencję w postaci środków masowego przekazu. Dość powszechny upadek autorytetów nie służy wykonywaniu tego zawodu, dlatego przed nauczycielami stoi szczególnie trudne zadanie, gdyż muszą oni podjąć nowe wyzwania. Powinni być odpowiednio przygotowani do pełnienia tej funkcji, wykazać się szczególnymi predyspozycjami psychofizycznymi, które umożliwią im sprawowanie roli przewodnika uczniów w świecie wiedzy. W przeszłości społeczeństwa nie posiadały tak wielkich możliwości informacyjno-komunikacyjno-transportowych jak dziś. Ta sytuacja ma zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Z jednej strony widoczny jest wręcz nieograniczony postęp nauki i techniki, z drugiej jednak występują problemy demograficzne i żywnościowe o szokujących wręcz rozmiarach. Rozwój człowieka wiąże się zatem z groźbą unicestwienia (Kupisiewicz, 1999). W związku z tym – jak stwierdził Czesław Banach (2003, s. 5) – zmianie musi ulec postawa nauczycieli: powinno ich cechować „przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania oraz tworzenia wiedzy, zastępowania postawy dominacji postawą empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany społeczne i edukacyjne oraz potrzeby ludzi”. Henryka Kwiatkowska zwróciła uwagę na to, że szybkie zmiany cechujące współczesność powodują przekształcanie się tożsamości nauczycieli, zmierzanie ku ich autonomii (Kwiatkowska, 2005), ponadto wskazała na potrzebę kształtowania u nauczycieli umiejętności określania (definiowania) i rozwiązywania różnorodnych sytuacji problemowych (Kwiatkowska, 2008).

Nauczyciel to człowiek, który wskazuje drogi poznania, uczy, jak pokochać wiedzę, kształtuje postawę moralną; to osoba, którą cieszą sukcesy podopiecznych. Nauczyciel to nie tylko zawód, to powołanie. Nauczanie i wychowanie to misja. Warto przypomnieć tutaj słowa Jana Władysława Dawida, że „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunel, przeprowadził wielkie drogi, pobudował wielkie mosty – mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza (...). A już nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego nauczyć, rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obcym, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra” (Dawid, 1961, s. 162). Należy jednak zaznaczyć, że nauczyciel oprócz szczególnych cech osobowości powinien posiadać rzetelną wiedzę, uzupełnianą i korygowaną przez całe życie – powinien być specjalistą w swojej dziedzinie. „Wiedza zdobyta w trakcie studiów – zdaniem Anny Pękali – ma być podstawą do dalszego rozwoju naukowego. W miarę nabywania doświadczenia nauczyciele muszą modyfikować swoje sądy i metody. Muszą mieć świadomość, że rozpoczynając pracę, będą uczyli przez długie lata. Dopiero takie spojrzenie pozwoli im zrozumieć konieczności ciągłego kształcenia i doskonalenia” (Szlufik, Pękala, 2000, s. 131). Do podstawowych bowiem zadań nauczyciela należą:

- „nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów (...);
- organizowanie form wychowania (...);

- opieka nad młodzieżą, diagnozowanie, socjalizacja i resocjalizacja;
- wspomaganie młodzieży w kształtowaniu jej planów (...);
- współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym (...);
- umiejętność organizowania pracy własnej i działalności zmierzającej do efektywnego organizowania własnego warsztatu pracy, a także planowania własnego rozwoju zawodowego” (Banach, 2003, s. 5).

Mieczysław Łobocki podkreśla rolę autorytetu w pracy nauczyciela, wyróżniając autorytet epistemiczny, deontyczny, moralny, wyzwalający, ujarzmiający, prawdziwy, ponadosobowy, integralny, indywidualny, grupowy, realny i potencjalny, ale zarazem przyznaje, że nie występują one w czystej postaci, często uzupełniając się i nakładając na siebie. Nauczyciel jako potencjalny autorytet stanowi drogowskaz, jest przewodnikiem na drodze młodego człowieka, który w porównaniu z dorosłym jest wolny od wielu stereotypów myślowych, uprzedzeń, trudnych układów międzyludzkich, ale jednocześnie jest bezbronny, bo – jak pisze autor – „wolność jest ślepa i potrzebuje przewodnika” (Łobocki, 2002, s. 121). Cechami, które powinien posiadać dobry nauczyciel będący autorytetem, są (według danych z badań przytoczonych przez M. Łobockiego) przede wszystkim: życzliwość, cierpliwość i sprawiedliwość. Odmienną opinię wyrażają sami nauczyciele, którzy uważają, iż intelekt stanowi podstawę sukcesu. Opinie badanych nauczycieli i uczniów wskazują, że ich preferencje się różnią. Należy więc zdaniem tego autora dołożyć wszelkich starań, aby nie tworzyły linii równoległych, które się nigdy nie stykają, lecz miały jak najwięcej punktów stycznych (posługując się językiem matematycznym). M. Łobocki (2002) określił zasady, które mogą pomóc w osiągnięciu sukcesu w tym zakresie (m.in. zasadę humanizacji, kooperacji, ładu, karności, ekonomii, racjonalizacji), ale jak trafnie wskazał, nadmierne starania i skupianie się jedynie na fakcie zdobycia autorytetu nie przyniosą rezultatów, jeśli będą celem samym w sobie, bowiem „prawdziwymi autorytetami stają się ci właśnie, którzy najmniej o tym myślą”.

Rolę nauczyciela i jego „mistrzostwo osobiste” celnie oddają słowa M.A. Franciszkowskiej (2007, s. 285): „Mistrzostwo osobiste osiąga się wykraczając poza kompetencje i umiejętności; jest to kształtowanie obiektywnej wizji rzeczywistości, rozwijanie cierpliwości, rozwój duchowy. Mistrzostwo osobiste nie jest stanem, ale procesem, jest to ciągle udoskonalanie naszej wizji, zgodnie z potrzebami rzeczywistości. Ludzie o wysokim stopniu mistrzostwa osobistego są w ciągłym trybie nauki i tak naprawdę nigdy nie docierają do celu, nigdy nie przestają się uczyć”. Jest to prawda, o której nie zawsze pamiętają nauczyciele.

3. Specyfika pracy nauczyciela klas początkowych

Odnosząc opisany wzorzec nauczyciela do codzienności życia szkolnego (jako wieloletni nauczyciel nauczania zintegrowanego), przedstawiam niżej kilka refleksji, które mogą pomóc uzyskać zadowalające efekty pracy, a jednocześnie pozwolą

uchronić młodych stażem nauczycieli od niektórych błędów wynikających nie tyle z braku wiedzy, ile z niedostatecznego doświadczenia zawodowego. Dalszy ciąg moich rozważań poświęcam specyfice pracy nauczyciela w klasach początkowych.

Pamięć o naszych nauczycielach nie zna granic czasowych. Któż z nas bowiem nie zachował wspomnienia o swojej pani z klasy pierwszej? Dlatego tak znaczący jest początkowy kontakt nauczyciela z uczniami, który powinien być przepełniony pozytywnym, ciepłym stosunkiem do dzieci, przejawiającym się w matczynej cierpliwości i miłości, określanej przez Marię Łopatkową jako „pedagogika serca”. Rolę pozytywnych relacji międzypersonalnych podkreślał również Jerzy Kujawiński (1998), uświadamiając nauczycielom ich znaczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Atmosfera w klasie szkolnej – jego zdaniem – powinna opierać się na wzajemnej życzliwości, zrozumieniu, poszanowaniu praw, podmiotowym traktowaniu uczniów, radości ze wspólnego pokonywania coraz większych trudności edukacyjnych.

Ten pozytywny stosunek powinien również zaistnieć w relacjach nauczycieli z rodzicami naszych wychowanków. W związku z rozległymi zadaniami, które stoją przed nauczycielami klas początkowych, warto od pierwszych dni nawiązać ścisłą współpracę zarówno z rodzicami, jak i przedstawicielami środowiska lokalnego, bez których (musimy mieć tę świadomość) nasze starania będą miały ograniczony zasięg. Jako nauczyciele powinniśmy odejść od wzorca, że szkoła nauczycielami stoi. Im większa aktywność rodziców na tym polu, tym więcej sprzymierzeńców w pracy pedagogicznej. Dlatego zaniechajmy samodzielnego organizowania uroczystości szkolnych i środowiskowych, zachęcajmy rodziców oraz przedstawicieli środowiska lokalnego do czynnego udziału w procesie dydaktyczno-wychowawczym, włączając ich między innymi w tworzenie planów wychowawczych i profilaktycznych, organizowanie zajęć otwartych, prezentacje zawodów, pikniki rodzinne (Reczek-Zymróż, 2009).

Zadania szkolnictwa ujmowane w aspekcie europejskim – w raportach międzynarodowych – wskazują między innymi na konieczność odchodzenia od wzorów przeszłości i szukania rozwiązań problemów poprzez zmiany oraz śmiałe innowacje, wyprzedzanie rozwoju ekonomicznego przez współczesne szkolnictwo, przebudowy świadomości ludzi, kształtowanie umiejętności współpracy, przygotowywania ludzi do funkcjonowania w nieistniejących jeszcze typach społeczeństwa (Banach, 1999). Jednocześnie należy pamiętać, że szkoła jest miejscem budowania więzi i wspólnoty międzypokoleniowej (przekazywania treści i doświadczeń), które stanowią o tożsamości narodu (Turlejska, 2003). Te postulaty nawiązują do niepodważalnej i nieoprotarzalnej roli szkoły w kształtowaniu społeczeństw przyszłości. Szkoła to nie tylko historia, ale także współczesność i przyszłość. „Nie może być ona unowocześniana bez wizji przyszłości, bez wiedzy i prognoz, bez znajomości zadań i filozofii rozwoju oraz bez rozwiązywania problemów w skali narodowej i globalnej” (Banach, 1999, s. 9).

Realizacja tych postulatów jest możliwa, jeżeli nauczyciele klas początkowych uwzględnią w swojej pracy (na każdym etapie kształcenia) współpracę rodziny, szkoły i środowiska lokalnego opartą na jasnych zasadach, którymi są:

- „1) Zasada wzajemnego zaufania;
- 2) Zasada wzajemnego uzupełniania;
- 3) Zasada akceptacji drugiego człowieka;
- 4) Zasada wzajemnej lojalności;
- 5) Zasada jedności działania;
- 6) Zasada wielostronnego przepływu informacji;
- 7) Zasada aktywnego i systematycznego działania” (Jakowicka, 2004, s. 104–105).

Sposoby współdziałania obejmują zarówno oficjalne spotkania mające miejsce przy okazji zebrań ogólnych, jak i przygotowywanie uroczystości szkolnych (ślubowanie pierwszoklasistów, uroczystości państwowe i kościelne), spotkań środowiskowych (pikniki rodzinne), imprezy organizowane wspólnie z urzędem miasta i gminy (Dzień Dziecka, Dzień Seniora, konkursy), radą sołecką (akcja „Sprzątnijmy Planetę Ziemię”, choina, jasełka), organizacjami, fundacjami i sponsorami (zimowy i letni wypoczynek dla dzieci pozostających w domu), placówkami działającymi w terenie, takimi jak ludowe kluby sportowe (mecze, spartakiady), koła gospodyń (nauka gotowania, pieczenia, szycia), izby pamięci, muzea, kina, galerie, biblioteki, zakłady opieki zdrowotnej (zajęcia z pielęgniarką środowiskową, profilaktyka, badania) (Reczek-Zymróż, 2009).

4. Wybrane dziedziny aktywności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela klas początkowych

Specyfika pracy nauczyciela klas początkowych polega między innymi na tym, że staje się on nie tylko wychowawcą, ale i opiekunem, przewodnikiem oraz doradcą. Odpowiedzialność nauczyciela za życie i zdrowie powierzonych mu dzieci jest ogromna. Brak dostatecznych informacji w tym zakresie naraża dzieci na skutki niewłaściwie podjętych przez nauczycieli decyzji. W przypadku chorób przewlekłych lub orzeczeń psychologów z poradni psychologiczno-pedagogicznych zatajenie przez rodzinę wyników badań skazuje niejednokrotnie dziecko i nauczyciela na porażkę dydaktyczną i wychowawczą. Zilustruję to przykładami z praktyki szkolnej. Dziecko z mutyzmem wybiórczym charakteryzuje się ograniczonym lub całkowitym brakiem kontaktu werbalnego z otoczeniem. Bez wnikliwego badania psychologicznego, wydania stosownego orzeczenia i wskazania metod współpracy z dzieckiem uczeń spisan jest na straty. Podjęcie systematycznej i długofalowej współpracy z dzieckiem i z jego rodziną daje w większości przypadków pożądane efekty, niejednokrotnie odległe w czasie. Zatajenie istotnych informacji o dziecku przez rodziców

i opiekunów bywa częstym źródłem konfliktów prowadzących do wzajemnego obarczania się winą za niepowodzenia szkolne ucznia. W ten sposób niewłaściwe relacje między nauczycielami i rodzicami poważnie zakłócają proces dydaktyczno-wychowawczy. Postawa nauczyciela (jak wynika z moich badań) odgrywa kluczową rolę, bowiem wrażliwość, delikatność, empatia i kultura osobista sprzyjają nawiązywaniu efektywnej współpracy (Reczek-Zymróż, 2009).

Bliskość, jaka istnieje między nauczycielem-wychowawcą a dzieckiem w okresie pierwszych lat nauki, jest szczególnego rodzaju. Wynika to zarówno z fizycznego przebywania z dzieckiem w trakcie wspólnych zabaw i ćwiczeń fizycznych, pomocy udzielanej mu w czynnościach samoobsługowych, jak i ze związku emocjonalnego charakterystycznego dla jego okresu rozwojowego. Więzy nauczyciela z wychowaniem, która powstaje w trakcie nauczania zintegrowanego, na wyższych szczeblach szkolnych nigdy nie będzie miała miejsca w tak szerokim wymiarze wspólnie podejmowanych działań, dlatego odpowiedzialność pedagogów za wszechstronny rozwój psychofizyczny dziecka, zapewnienie mu bezpieczeństwa i opieki to zadanie, które odciska piętno na specyfice tego zawodu. Znajduje to wyraz w kwestii przekazania podopiecznego po zakończonych lekcjach opiekunowi. Istnieje wprawdzie możliwość pozostawienia dziecka w świetlicy szkolnej, czasami jednak jest ona trudna w realizacji ze względów organizacyjnych (świetlica jest nieczynna w porze popołudniowej, w której uczniowie kończą zajęcia lekcyjne). Dlatego zdarzają się sytuacje odwożenia przez nauczycieli lub odprowadzania dzieci do domu w przypadku niestawienia się opiekunów w szkole. Działania te, w intencjach jak najbardziej szlachetne, obciążone są jednak ryzykiem wynikającym z ewentualnych konsekwencji przewożenia dziecka bez zgody rodziców własnym środkiem transportu. Odpowiedzialność przekazania ucznia opiekunom wymaga również sporej rozwagi i odpowiedzialności ze strony nauczyciela. Dziecko powinno być oddane pod opiekę prawnym opiekunom lub wskazanym przez nich osobom upoważnionym. Opiekun musi być trzeźwy i pełnoletni. Praktyka życia szkolnego wskazuje, że egzekwowanie tych wymagań bywa utrudnione i jest bagatelizowane zarówno przez niektórych nauczycieli, jak i rodziców.

Kontakty z obojgiem rodziców bywają czasem zaburzone z powodu tradycji dotyczącej podziału ról w rodzinie, zgodnie z którą kobieta zajmuje się dziećmi (w domyśle: wychowuje), mężczyzna natomiast zapewnia utrzymanie. Nadal rzadkim zjawiskiem jest uczestnictwo ojców w zebraniach szkolnych, zwłaszcza na pierwszym etapie kształcenia. Zadaniem nauczyciela jest uświadomienie obojgu rodzicom ich roli w procesie wychowania dziecka. Realizacja tego zadania bywa trudna. Ojcowie traktowani są w domach jako „instancja ostateczna”, która rozstrzyga tylko sprawy wagi szczególnej. Pożądane jest więc aktywne, systematyczne uczestnictwo ojców w codziennym życiu dziecka. Powoduje ono większe zrozumienie jego codziennych problemów oraz wzmocnienie współpracy ze szkołą.

Kolejna sprawa, którą warto omówić z rodzicami na pierwszych spotkaniach, dotyczy pozostawiania dzieci w świetlicach szkolnych i środowiskowych do późnych

godzin wieczornych. Wprawdzie głównym zadaniem tych placówek jest zorganizowanie uczniom fachowej opieki, ale przerzucanie odpowiedzialności za wychowanie dzieci na szkołę i świetlicę daje opłakane i przesunięte w czasie skutki. Rodzice powinni mieć świadomość wartości, jaką ma ich kontakt emocjonalny i fizyczny z pociechami. W świadomości rodziców potrzeba utrzymania rodziny, zagrożenia związane z utratą zatrudnienia nie mogą przysłać obowiązków związanych z opieką rodzicielską. Niepożądana jest także stosowana przez niektórych rodziców „aktywność” w wychowaniu. Jest ona zwykle chaotyczna, powierzchowna, pełna nerwowości lub polega na wynagradzaniu dzieciom braku codziennej uwagi za pomocą prezentów. Tego typu postępowanie niesie z sobą negatywne wychowawcze skutki. Dzieci szybko się uczą, że uczucia lub zainteresowanie dorosłych można sobie kupić, bowiem są to takie same towary jak każdy inny. Zmiana mentalności młodych ludzi, dla których niemal wszystko staje się towarem, przynosi spustoszenie w ich psychice. Uświadomienie rodzicom tych prawd to jedno z głównych zadań w procesie pedagogizacji. Nie chodzi w tym przedsięwzięciu o pouczanie i krytykowanie, ale o doradzanie i wskazywanie możliwości budowania właściwych relacji z dziećmi od najmłodszych lat.

Znaczący wpływ na proces wychowania dziecka w szkole ma również system wychowawczy panujący w rodzinach. Ma to konsekwencje w procesie socjalizacji dziecka w środowisku szkolnym. Dwa krańcowe modele wychowania w rodzinie (autokratyczny lub też skrajnie liberalny) powodują, że dziecko przejawia z jednej strony niczym i nikim nieograniczoną postawę roszczeniową i źle rozumianą swobodę zachowania, z drugiej natomiast popada w stan wycofania i lęklności. Nauczyciel powinien to uświadamiać rodzicom i podejmować z nimi działania wychowawcze.

Problematyką wartą rozważenia są oczekiwania rodziców względem szkoły jako instytucji oraz nauczycieli. Zwraca na to uwagę J. Sowa (2007), analizując rolę i zadania szkoły w zakresie dominującej funkcji dydaktycznej. Jego zdaniem wiedza jest wielką wartością, ale nie może być nadrzędna względem ucznia. W szkołach kształcą się uczniowie zapamiętujących i zapominających, zamiast poszukujących i dociekliwych. Traktuje się wszystkich uczących się jako potencjalnych intelektualistów, natomiast szkoła powinna przygotować ich do dalszego życia nie tylko w sferze posiadanej wiedzy, ale wyposażać ich w umiejętności, które pozwolą im praktycznie poradzić sobie w różnych sytuacjach życiowych. Pierwsze spotkanie nauczyciela z rodzicami to dobry moment do poinformowania opiekunów o systemie oceniania obowiązującym w nauczaniu zintegrowanym. Specyfika tej oceny polega na opisywaniu każdego postępu dziecka w nauce bez używania tradycyjnej skali ocen. Każdy postęp na miarę możliwości psychofizycznych danego ucznia jest jego sukcesem. Warto zaznaczyć, że nawet dzieci z ograniczonymi możliwościami intelektualnymi mogą osiągnąć sukces szkolny dzięki systematycznej pracy i zaangażowaniu. Działalność wspomagająca rodziców w tym procesie jest nieocenionym źródłem pomocy zarówno dla dziecka, jak i nauczyciela. Wszechstronna pomoc (lecz nie wyręczenie) udzielana dziecku pozwoli na jego harmonijny rozwój.

Wyniki kształcenia i wychowania w nauczaniu wczesnoszkolnym są wypadkową wielu czynników, najważniejszy zaś z nich to „czynnik ludzki”. Zagadnienie współpracy rodziców ze szkołą w zakresie kształcenia, wychowania i opieki bywa bagatelizowane. Wielu młodych nauczycieli nie zdaje sobie sprawy z konieczności sięgnięcia po sprzymierzeńców w trudnej drodze kształtowania młodego pokolenia.

Promowanie wartości zdrowia to kolejne ważne zadanie do realizacji we współczesnej szkole. Widoczne na przełomie wieków zagrożenia związane ze stanem zdrowia wymagają podjęcia innowacyjnych działań realizowanych przez nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej. W tym przedsięwzięciu powinny spotkać się edukacja, służba zdrowia, ekologia i kultura. Przenosząc to na grunt praktyki szkolnej, warto poruszyć problem właściwego odżywiania dzieci. Zmiana nawyków zarówno żywieniowych, jak i higienicznych to kolejna płaszczyzna współdziałania rodziców, przedstawicieli środowiska lokalnego i szkoły. Realizację idei zdrowego odżywiania należy zacząć od domu rodzinnego, który ma decydujący wpływ na nawyki żywieniowe wychowanków. Brak poparcia ze strony rodziców działań podejmowanych w tym zakresie przez szkołę (m.in. sprzedaż zdrowej żywności w sklepikach szkolnych) zaowocuje miernymi efektami. Zmiana mentalności i przyzwyczajzeń kulinarnych rodziców wymaga jednak cierpliwości, a systematycznie i konsekwentnie podejmowane starania przyniosą w końcu oczekiwane rezultaty.

Kiedy rozważamy problematykę wychowania zdrowotnego, warto podjąć temat związany z dowożeniem przez rodziców dzieci do szkoły i z powrotem. Działania te, uważane przez większość opiekunów za słuszne, mają dwa aspekty: pozytywny i negatywny. Pozytywny wiąże się z możliwością pomocy dziecku w noszeniu wypełnionego plecaka, negatywny zaś dotyczy braku samodzielności i umiejętności poruszania się po drogach oraz uniemożliwienia uczniom naturalnej aktywności ruchowej. Z jednej strony dorośli oczekują, że maluchy będą zdyscyplinowane i samodzielne, z drugiej natomiast pozbawiają je szansy nabycia tego rodzaju doświadczeń.

Z faktem przywożenia dzieci do szkoły wiążą się spóźnienia spowodowane przez rodziców, którzy bagatelizując rozkład dnia, zakłócają rytm pracy dziecka i nauczyciela w szkole. Sytuacje te rodzą konflikty dotkliwe głównie dla dzieci, które ponoszą skutki niefrasobliwości rodziców (uwagi nauczycieli, obniżona ocena z zachowania), a jednocześnie uczą się, jak mało ważne są takie cechy jak: punktualność, rzetelność, solidność, odpowiedzialność.

Kolejną sprawą godną uwagi jest zwalnianie dzieci z zajęć wychowania fizycznego. W związku z naturalną potrzebą ruchu dziecko w tym okresie rozwojowym ma ograniczoną umiejętność skupienia uwagi i pozostawania w bezruchu. Ograniczając jego aktywność bezzasadnym niejednokrotnie zwolnieniem z zajęć wuefu, wywołujemy reakcje, które powodują sytuacje konfliktogenne: dziecko przeszkadza w prowadzeniu lekcji, biega po korytarzu, jest niespokojne. Brak zrozumienia tego zagadnienia przez rodziców i nauczycieli skutkuje problemami wychowawczymi z uczniami, którzy różnymi sposobami próbują zaspokoić naturalną potrzebę ruchu.

Pakowanie tornistrów to tylko z pozoru błahy temat. W młodszych klasach potrafi on urosnąć do rangi problemu, przysparzając kłopotów dzieciom, nauczycielom i rodzicom. Wielu rodziców, szczególnie uczniów klas pierwszych, całkowicie przejmując na siebie to zadanie, wyręczając tym samym swoje potomstwo z jednego z podstawowych obowiązków szkolnych. W wyniku takich zachowań dochodzi w szkole do paradoksalnych sytuacji, w których uczeń nie zna zawartości swojej teczki. Brak zeszytu lub podręcznika usprawiedliwia słowami „Mama mi nie zapakowała”. Ta wydawałoby się banalna sytuacja powoduje zakłócenia w procesie kształcenia i wychowania dziecka. Jest to kolejna ważna kwestia do przedyskutowania z rodzicami na pierwszym spotkaniu. Rolą nauczyciela jest wskazanie właściwego toku postępowania w tej sytuacji: pakowanie powinno odbywać się w przeddzień pójścia do szkoły; rano można jedynie sprawdzić, czy wszystko jest na miejscu. Rola rodziców powinna ograniczać się w początkowym okresie do pomocy, aby z czasem przejść w dyskretny nadzór. Warto również wskazać, co powinno się znaleźć w teczce, aby do przeszłości odeszły 6–7-kilogramowe tornistry, w których znajdują się wszystkie książki, zabawki oraz ulubione gadżety. W roku szkolnym 2009/2010 szkoły mają obowiązek zapewnić miejsce na przechowywanie podręczników. Wdrażanie dzieci do samodzielności w późniejszym okresie staje się coraz trudniejsze, bowiem poczytują to sobie za krzywdę lub karę. Czasami „nagle usamodzielnienie ucznia” to efekt nawału dodatkowych obowiązków związanych na przykład z narodzinami kolejnego dziecka w rodzinie. Ten trudny dla starszego rodzeństwa okres „dzielenia się” miłością rodziców, połączony z pojawieniem się dodatkowych obowiązków, znajduje odzwierciedlenie we frustracji ucznia, objawiającej się płaczliwością, drażliwością, czasami zachowaniami agresywnymi, buntem, które mają zwrócić uwagę otoczenia na dziecko oraz zrekomensować mu zmianę sytuacji rodzinnej. Wymaga to indywidualnego potraktowania dziecka przez nauczyciela.

Wejście dziecka w mury szkolne to także trudny pod względem emocjonalnym próg do przekroczenia. Do rzadkości należą dziś sytuacje, które polegają na straszaniu dziecka szkołą jako miejscem, gdzie „zrobi się z nim porządek”. Zbudowanie pozytywnych relacji oraz nawiązanie właściwych kontaktów z dzieckiem, które wykazuje niedojrzałość emocjonalną, wymaga dłuższego czasu, a w niektórych przypadkach nawet terapii. Godny poruszenia jest także problem włączania dzieci do dyskusji na temat niewłaściwej zdaniem rodziców pracy nauczycieli. Jako dorośli musimy mieć świadomość, że w okresie nauczania wczesnoszkolnego wychowawca jest dla ucznia wzorem wszelkich cnót. Negatywne opinie rodziców wyrażane przy dzieciach nie tylko podważają jego autorytet, ale przede wszystkim wywołują u maluchów dyskomfort psychiczny. Uwagi i sugestie dotyczące działań szkoły i pracowników powinny być kierowane bezpośrednio do zainteresowanych. Dyrektor szkoły, ewentualnie nauczyciel powinni podjąć próbę wyjaśnienia powstałych problemów. Wzajemne obrażanie się rodziców i nauczycieli wpływa negatywnie na sytuację szkolną dziecka. W razie konfliktu szkoły z rodziną głównym przegranym jest

dziecko, które traci najwięcej na wojnie dorosłych, bowiem emocje niejednokrotnie przesłaniają meritum sprawy, czyli dobro wychowanka.

Warto również uczulić nauczycieli i rodziców na bagatelizowanie problemów osobistych dzieci. Dorosli mają tendencję do ignorowania spraw zgłaszanych przez podopiecznych, zaliczając je do mało istotnych i niewartych przemyślenia. Protekcyjny stosunek do dziecka i jego kłopotów skutkuje niepowodzeniami nie tylko szkolnymi, ale i rodzinnymi. Systematyczny kontakt, wzajemne zrozumienie i zaufanie pomiędzy dziećmi, rodzicami i nauczycielami winny być budowane i pielęgnowane od najmłodszych lat. Daje to możliwość dostrzeżenia niepokojących sygnałów i pozwala w porę podjąć skuteczną interwencję. Należy jednak przestrzec zarówno rodziców, jak i nauczycieli przed budowaniem z wychowankami relacji opartych na kumpelstwie. Dzieci mają kolegów w gronie rówieśników, zaś rodzice i nauczyciele powinni wskazywać drogę rozwoju, stanowić dla nich wsparcie w trudnych sytuacjach, zachowując przy tym właściwy dystans wychowawczy.

5. Uwagi końcowe

Szkoła mimo wielu niedoskonałości „(...) należy do współczesnych organizacji społecznych o najdłuższym rodowodzie. Była ona miejscem spotkania i konfrontacji »starego« i »nowego«” (Nycz, Nycz, 1998, s. 171). Mimo sporej konkurencji na „rynku oświaty” nadal jest podstawową instytucją kształcenia i wychowania. Istnieje wiele czynników stanowiących o jej trwałości: „względnie łatwa dostępność (gęsta sieć punktów), programowa otwartość na potrzeby, a zarazem zewnętrzne wpływy społecznego otoczenia – i w tym sensie szkoła jest taka, jakie jest jej społeczne otoczenie” (Jacher, 2001, s. 18). Jednocześnie „[s]zkoła to miejsce, które dzisiaj i w przyszłości będzie decydować o obliczu świata, narodów, jednostek” (tamże). Jej niepowtarzalność polega między innymi na tym, że: „pozostaje nadal instytucją najbardziej chyba znaczącą w kształtowaniu ludzkich biografii i jednostkowych losów” (tamże). O obliczu szkoły decydują nauczyciele. Rola nauczycieli w dobie nowoczesnego kształcenia zmieniła się zgodnie z wymogami czasów i potrzeb społeczeństwa, nikt jednak nie kwestionuje potrzeby istnienia tego zawodu. Przeciwnie, coraz częściej podkreśla się wpływ osobowości i oddziaływań nauczyciela na kształtowanie się przyszłości młodego człowieka, a szczególnie jest to istotne na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej.

Bibliografia

- Banach Cz. 1999. *Polska szkoła i system edukacji*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek. ISBN 83-7174-230-4.
- Banach Cz. 2003. *Nauczyciel wobec zadań reformy i własnego rozwoju zawodowego*. „Nowa Szkoła”, nr 2.

- Dawid J.W. 1961. *O duszy nauczycielstwa*. W: tegoż. *Pisma pedagogiczne*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Franciszewska M.A. 2007. *Współpraca nauczyciela z rodzicami*. W: Laska E.I. (red.). *Nauczyciel: między tradycją a współczesnością*. Rzeszów Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego. ISBN 978-83-7338-317-3.
- Jacher W. 2001. *Edukacja jako czynnik integracji społeczności lokalnej i regionalnej*. W: Czakon D., Kosmala J., Szczepański M.S. (red.). *Polska szkoła: edukacja a rozwój lokalny i regionalny*. Częstochowa–Katowice: Wyd. Naukowe „Śląsk”. ISBN 83-7164-309-8.
- Jakowicka M. 2004. *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel–rodzice*. W: Nowosad I., Szymański M.J. (red.). *Nauczyciele i rodzice*. Zielona Góra–Kraków: Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego. ISBN 83-89712-25-3.
- Kohlberg L., Mayer R. 1993. *Rozwój jako cel wychowania*. W: Kwiecieński Z., Witkowski L. (red.). *Spory o edukację*. Warszawa–Toruń: Edytor. ISBN 83-85295-09-7.
- Kopaliński W. 1989. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wyd. Wiedza Powszechna. ISBN 83-214-0570-3.
- Kujawiński J. 1998. *Współdziałanie partnerskie w szkole*. Poznań: Wyd. Eruditus. ISBN 83-86142-27-8.
- Kupisiewicz Cz. 1999. *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”. ISBN 83-88149-06-7.
- Kwiatkowska H. 2005. *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. ISBN 83-89574-58-6.
- Kwiatkowska H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. ISBN 978-83-60501-27-6
- Łobocki M. 2002. *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 83-7308-128-3.
- Nycz E., Nycz A. 1998. *O osobliwościach życia szkolnego*. W: Czakon D., Kosmala J., Nowak K., Szczepański M.S. (red.). *Polska szkoła: między centralizmem a decentralizacją*. Częstochowa: Wyd. Naukowe „Śląsk”. ISBN 83-7164-120-6.
- Reczek-Zymróż Ł. 2009. *Współdziałanie pedagogiczne szkoły ze środowiskiem lokalnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 978-83-7587-218-7.
- Sowa J. 2007. *Dylematy współczesnej szkoły*. „Edukacja Jutra”. T. 2.
- Suchodolski B. (red.). 1985. *Pedagogika*. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-03611-7.
- Szlufik W., Pękala A. (red.). 2000. *Dziecko i sztuka*. Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej. ISBN 83-7098-693-5.
- Turlejska B. 2003. *Spoleczno-kulturowa rola szkoły w środowisku lokalnym*. „Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego”, nr 5.

Modern functioning of teachers in early childhood education

Abstract: In the article, the analysis of the functioning of teacher in modern early education has been analysed. The desirable characteristics of teachers have been described in detail, the specifics of work of teachers of initial classes have been characterised; various forms of teaching and educational activities of teachers as well as their interaction with parents in the field of education, socio-moral education, health and care have been shown.

The article contains a theoretical part, in which issues related to the functioning of teachers in modern school on the basis of literature and a part dedicated to practical recommendations directed at the teachers and parents of students in classes I–III (in a form of guidance) have been discussed. The purpose of the article was to present to parents, on the basis of many years of ex-

perience in working with children in early childhood education, the issues related to taking up compulsory schooling by children. The article also contains practical advice for teachers, which shall enable avoiding many errors in both educational impact and organisational performance. The text emphasises the importance of cooperation of both educational communities in the process of children's adaptation to the role of a student. The methods and forms of cooperation, which result in successful integration of students as well as educational and caring interactions have been pointed out.

The awareness of teachers concerning the role in the lives of early school age children should set their actions to both educational and welfare actions, which in I–III grades have significant importance in relation to specifics of the stage of the child's development that starts education in first grade.

Key words: early education, teacher, student, parents

BARBARA KLASIŃSKA*

Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej edukacji

Słowa kluczowe: pojęcie zainteresowań, rodzaje zainteresowań, funkcje zainteresowań, istota modelowania zainteresowań uczniów, edukacja całościowo-systemowa

Streszczenie: Pojęcie zainteresowań towarzyszy człowiekowi przez całe życie, dlatego w związku z dynamicznymi przeobrażeniami współczesnego świata, w tym także edukacji, konieczna wydaje się reinterpretacja istoty, a zwłaszcza rodzajów oraz czynników rozwoju zainteresowań. Nieadekwatne do współczesności wydają się odpowiedzi na pytania, czym są zainteresowania, jaki jest porządek ich występowania, kto i/lub co decyduje o ich powstawaniu oraz jaka jest rola szkoły i nauczyciela w procesie ich kształtowania.

W artykule podjęto próbę nakreślenia teoretycznych fundamentów tej problematyki w specyficznym oglądzie systemowym, zgodnie z tezą, że pewna całość jest czymś więcej ponad prostą sumę swych elementów, co oznacza spójny wertykalnie i horyzontalnie układ komponentów tak istoty zainteresowań, jak i metodyki ich formowania. I tak całościową definicję zainteresowań można dziś zastąpić ponadaddytywną, wedle której zainteresowania tworzą nie tylko łącznie, ale i w sprzężonych relacjach trzy składniki: poznawczy, emocjonalny i działaniowy. Podobnie metodyka kształtowania zainteresowań nie jest prostym zestrojem swych komponentów, lecz tworzy ją wertykalny i horyzontalny układ celów i treści, zasad i form oraz metod i środków wychowania oraz nauczania. Źródłem kształtowania zainteresowań jest nie tylko program nauczania i jego zalecenia ogórne lub autorskie, lecz także możliwości, aktywność i potrzeby uczniów, jak również rodziców, nauczycieli oraz zasoby społeczno-kulturowe środowiska szkolnego. Ponadto kształtowanie zainteresowań powinno odbywać się podczas różnorodnych form zajęć szkolnych oraz pozaszkolnych. Oprócz tego planowanie i realizacja założeń całościowości systemowej wymaga od nauczyciela sumienności i wytrwałości, dbałości o wzajemne relacje między składnikami procesu formowania zainteresowań. Konkludując, można stwierdzić, że kształtowanie uczniowskich zainteresowań przez stosowanie założeń całościowości systemowej, będące wyzwaniem współczesnej edukacji, jest zadaniem pracochłonnym, wymagającym pogłębionych starań i uwagi, jednak godnym urzeczywistniania ze względu na nowsze (głębsze i szersze) rezultaty poznania.

* dr Barbara Klasińska – adiunkt, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.

1. Wprowadzenie

W przeszłości zainteresowania dzieci i młodzieży były przedmiotem wielu wartościowych rozważań, które podejmowali na przykład: Ch. Bühler, É. Claparède, M. Debesse, J. Dewey, E. Hurlock. W Polsce fundamentalne zasługi oddali A. Gurtycka i H. Słoniewska, S. Baley, M. Przetacznik-Gierowska, S. Szuman, W. Szewczuk, T. Tomaszewski, L. Wołoszynowa. Był więc okres, kiedy doceniano zainteresowania, a uczeni o rozległej sławie światowej poświęcali im wiele uwagi. Obecnie jednak znajomość natury zainteresowań nie jest powszechna i jednoznacznie traktowana, a co za tym idzie także warunki ich pomiaru, a zwłaszcza metody kształtowania, wspierania ich rozwoju, nie zawsze są wiadome i konkretne (Szewczuk, 1998, s. 1076). Można więc założyć, że ponowne głębokie odczytanie i zrozumienie istoty zainteresowań winno wskrzesić ich chlubną tradycję, zaś za podłoże tego rozumienia są w stanie posłużyć wielorakie funkcje zainteresowań w całym życiu człowieka.

2. Rola zainteresowań w życiu człowieka

Chociaż w starszych podręcznikach psychologii i pedagogiki wypowiedzi na temat funkcji zainteresowań w życiu jednostki mają charakter wzmianek, mimo to kwestie te traktowane są jako bardzo ważne. Począwszy od ogólnej rozwojowej funkcji zainteresowań, poprzez podkreślenie ich znaczenia w kształtowaniu osobowości, osiągnięcie powodzenia i zadowolenia w procesie wychowania i nauczania, przygotowanie do samorozwoju czy edukacji całościowej, sformułowano też inne, bardziej precyzyjne zdania na ten temat. Otóż zainteresowania są najlepszym wskaźnikiem prognostycznym drogi życiowej jednostki, stanowią pewnego rodzaju siłę napędową, która znajduje ujście albo w pracy, albo w rozrywkach o charakterze hobby. Sprawiają, że aktywność człowieka, a głównie zaciekawienia badawcze koncentrują się na pewnych sprawach bardziej niż na innych. Człowiek staje się odporny na pozorny brak nowości, a wrażliwy na każdy jej odcień, z powodu braku w najbliższym otoczeniu zjawisk interesujących szuka on z nimi kontaktu. Jest ciągle ożywiany przez potrzebę dalszego poznawania, zaś dzięki doświadczeniu poznawczemu i nabytej wiedzy uzyskuje satysfakcję, podnosi także swój ogólny tonus życiowy. Zainteresowania wytwarzają w człowieku pewną niezależność oraz zaopatrują go w narzędzia poznawania świata, które mogą być przydatne i w innych dziedzinach życia (Gurtycka, 1989, s. 7–8).

Jak już wspomniano, zainteresowania organizują osobowość człowieka, są jednym z jej regulatorów, ukierunkowują ją i wzbogacają. W życiu psychicznym człowieka stanowią ważny czynnik hamujący jego energię życiową, dynamizują jego dalszy rozwój. Przeżycia emocjonalne charakterystyczne dla zainteresowań zaspokajają co najmniej część potrzeb w zakresie uczuciowości człowieka. Szczególną rolę odgrywa satysfakcja towarzysząca poznawaniu, rozwiązywaniu problemów, bowiem

dzięki niej równowaga psychiczna człowieka jest zagwarantowana. Z kolei mechanizm przewartościowywania samego siebie dzięki obudzonym zainteresowaniom odgrywa bardzo ważną rolę terapeutyczną i korekcyjną (Gurycka, 1989, s. 214).

W dziedzinie własnych zainteresowań człowiek gromadzi znacznie więcej wiadomości niż przeciętnie, dlatego też w procesie nauczania i wychowania zainteresowaniom przypisuje się szczególne znaczenie, bowiem motywują one do nauki (Strelau, Jurkowski, Putkiewicz, 1974, s. 478), stymulują czynności myślowe, pełnią funkcję selektywną wobec uwagi, pamięci i wiadomości. Sprawiają, że uczeń łatwiej koncentruje swą uwagę na treściach, które stanowią przedmiot jego zainteresowań i lepiej pamięta to, co go interesuje lub przynajmniej zaciekawia (Gurycka, 1989, s. 99). Ponadto zainteresowania uczniów to ważny element ich psychiki, informujący dość dokładnie nauczycieli o motywach leżących u podstaw niektórych ich działań i dążeń (Janowski, 1985, s. 131).

3. Istota zainteresowań

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej podkreśla się zatem olbrzymie znaczenie zainteresowań w życiu człowieka w toku jego edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Mimo to pojęcie owo jest przedmiotem rozbieżnych poglądów i począwszy od źródeł rudymenarnych znane są różne jego definicje i określenia. Tak więc etymologiczne słowo „zainteresowanie” pochodzi z języka łacińskiego, w którym *inter essere* oznacza ‘być w środku czegoś’. Definicja słownikowa określa natomiast zainteresowanie jako upodobanie, zamiłowanie, inklinację, predylekcję, zaciekawienie (ciekawość), a nawet sympatię do czegoś lub tzw. „żyłkę”. Z kolei w praktyce psychologicznej zainteresowanie oznacza tyleż uwagę, ciekawość, motywację, skupienie, troskę, ukierunkowanie na cel, co świadomość oraz dążenie (Reber, 2000, s. 869).

Według źródeł specjalistycznych zainteresowanie to subiektywne doznanie uczuciowe, dające początek serii doznań motywujących działania lub przeżycie przyjemności albo przykrości na skutek pewnych bodźców, przedmiotów, czynności. Momentem istotnym zainteresowania jest nie tylko obiektywne i faktyczne poznanie, ale także przyjemność poznawczego przeżywania, uczucie wartości skierowane ku określonemu przedmiotowi, związane z pragnieniem dalszej wiedzy o tym przedmiocie (Słoniewska, 1959, s. 10).

Dopełnieniem ujęcia zainteresowań, eksponującego jego charakter psychiczny, jest zwrócenie uwagi, że zainteresowania mają również charakter poznawczy. Owszem, w zainteresowaniu wyróżnia się czynnik emocjonalny, ale nadto jeszcze intelektualny, bowiem jest to trwała i czynna podstawa zbliżenia się do nieznanego przedmiotu, pragnienie wiedzy, ciekawość, to także utrzymywany przez dłuższy czas stosunek do przedmiotów, w którym jednostka odczuwa potrzebę kontaktu z przedmiotami, zajmowania się nimi, poznania (Szewczuk, 1975, s. 155). Te określenia

zainteresowań pogłębiają następne, mianowicie zainteresowanie to skierowywanie uwagi na coś (Sillamy, 1994, s. 333), albo taki złożony proces, w którym skierowywanie uwagi na coś jest zabarwione uczuciowo. Jest to taki stosunek do przedmiotu, że powstaje stała tendencja do zwracania uwagi przede wszystkim na niego, a nawet pewna postawa, skłonność do selektywnego ukierunkowywania skupienia, albo też fakt polegający na tym, że człowiek koncentruje się mimo woli na pewnych przedmiotach (Gurycka, 1989, s. 20).

Ponadto zainteresowania traktowane są jako zwracanie się ku komuś, czemuś, nastawienie, gotowość (Tomaszewski, 1972, s. 23). Jest to specyficzne skierowanie osobowości ku danemu przedmiotowi, pobudzające do zajęcia się nim, a także gotowość do spostrzegania przedmiotów w zależności od stanu podmiotu i zadań, które wykonuje oraz uprzednich spostrzeżeń (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985, s. 388).

Z punktu widzenia procesu motywacji zainteresowaniami są upodobania i instynkty. Każde zainteresowanie ma swój służący mu mechanizm. Każdemu z tych mechanizmów odpowiada właściwy bodziec, reakcja oraz proces centralny. Zainteresowanie określa się wówczas jako własne lub nabyte popędy, przez które rozumie się pewien stan organizmu motywujący określone reakcje, lub samą reakcję organizmu na pewne bodźce polegające na przedłużaniu bądź aktywnym ich poszukiwaniu. Istotą zainteresowań jest więc potrzeba, motyw wyuczony (Gurycka, 1989, s. 21–22). Oprócz tego zainteresowanie bywa często pojmowane jako stan psychiczny, ponieważ jest stanem napięcia psychicznego zdążającego do zdobycia wiadomości z pewnego zakresu, jest pytaniem, bo stan pytania jest właśnie dążeniem do zdobycia pewnej określonej wiedzy (Słoniewska, 1959, s. 12).

W najwcześniejszym dzieciństwie zainteresowanie oznacza zwrócenie się ku pewnej dziedzinie przedmiotów i pracy ogólnej, bądź ku pewnej dziedzinie czynności, uwarunkowane dyspozycją i materiałem. W późniejszym okresie rozwoju dziecka staje się ono dyspozycją, postawą wyrażającą oczekiwanie. Przy uwzględnieniu dalszego stopnia rozwoju jest specyficznym duchowym zwróceniem się ku istocie i treści, ku znaczeniu rzeczy (Słoniewska, 1959, s. 12).

Zaprezentowane definicje zainteresowań to tzw. definicje wybiórcze, niestety ciągle w ich tle pozostaje definicja modelowa, inaczej zwana globalną, która łączy trzy aspekty zainteresowań: mobilizację uwagi, czynnik emocjonalny i orientację dynamiczną. Według niej zainteresowanie to względnie trwała, obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk. To znaczy (Gurycka, 1989, s. 23–24):

- w dostrzeganiu określonych cech przedmiotów i związków zależności między nimi, a także wybranych problemów;
- w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania;
- w przeżywaniu różnorodnych uczuć pozytywnych i negatywnych związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy.

Należy dodać, że zainteresowanie odróżnia się od zaciekawienia, które jest wzbudzone tylko przez nowe, silne, nieznanе dotychczas podniety, powodujące skupienie uwagi mimowolnej. Cechuje je mała trwałość, zaciekawienie znika, gdy podniety przestają oddziaływać (Skorny, 1987, s. 110). Ponadto z terminem zainteresowań związane są jeszcze takie, jak: hobby, upodobania i zamiłowania. I tak hobby to nieprofesjonalnie realizowane zainteresowanie, ulubione zajęcie traktowane amatorsko jako przedmiot osobistego zainteresowania i źródło odprężenia w czasie wolnym od pracy zawodowej. Upodobania są natomiast podstawą formowania się zainteresowań, zaś obie te kategorie można uważać za odpowiedniki swoistego „kontinuum”, w którym to zamiłowania są ostatnim ogniwem szeregu typologicznego: upodobania – zainteresowania – zamiłowania. W potocznym dyskursie zamiłowanie traktowane jest bowiem jako szczególne zaangażowanie w uprawianie czegoś. Oddawać się czemuś z zamiłowaniem to podejmować działania bez żadnych przymusów zewnętrznych, spontanicznie, z wysoce pozytywnym nastawieniem i dużą intensywnością (Grad, 1997, s. 120).

4. Rodzaje zainteresowań

Zainteresowanie uważa się za wskaźnik danej fazy rozwojowej. Przedmioty i czyny wzbudzające zainteresowanie zmieniają się wraz z rozwojem dziecka i można starać się określić datę pojawienia się każdej kategorii zainteresowań (Słoniewska, 1959, s. 6). W literaturze starszej daty funkcjonują więc kalendarze rozwoju zainteresowań, które określają, w jakim wieku dziecko interesuje się wybranymi problemami czy zjawiskami. Najwcześniejsze są zatem zainteresowania spostrzeżeniowe (I rok życia), następnie mową (II rok życia), potem ogólne (3–7 lat), w dalszej kolejności specjalne i przedmiotowe (7–12 lat), estetyczne i społeczne (12–18 lat) (Szewczuk, 1975, s. 642).

Wiek 6–7 lat jest określany jako okres zainteresowań wyraźnie obiektywnych, kiedy dziecko zaciekawia już nie sama czynność, ale i wytwór będący jej skutkiem. Istniejące w tym okresie fazy rozwoju zainteresowań mają odpowiadać kolejnym fazom rozwoju cywilizacji ludzkiej. Są to (Żebrowska, 1977, s. 642):

- 1) zainteresowanie chwytaniem, polowaniem i walką,
- 2) zainteresowania pasterskie,
- 3) rolnicze,
- 4) zainteresowanie handlowe.

Jako typowe kategorie zainteresowania dzieci sześć-, siedmioletnich wymienia się także: zabawy na świeżym powietrzu, zabawy zabawkami w mieszkaniu, książki i papier oraz udział w zajęciach osób dorosłych (Super, 1972, s. 58).

W wieku 11, 12 lat pojawiają się zainteresowania teoretyczne, odnoszące się do działalności racjonalnej i naukowej; ekonomiczne, estetyczne, społeczne, polityczne, religijne, które młodym ludziom pomagają wybrać w przyszłości właściwy zawód (Sillamy, 1994, s. 333).

Począwszy od dwunastego roku życia ze względu na ukierunkowanie zainteresowań wyróżniane są zainteresowania filozoficzne, społeczne, psychologiczne, przyrodnicze, geograficzne, historyczne, techniczne, kulturalne, sportowe i zawodowe.

Związek z płcią prowadzi natomiast do podziału zainteresowań na bardziej „kobiece” i bardziej „męskie”. Jednak współczesne doświadczenia społeczne osłabiają przekonanie, że tak jak płcią wyznaczony jest rozwój zainteresowań, tak też płcią jest determinowany wybór i uprawianie zawodu przez mężczyzn i kobiety (Szewczuk, 1998, s. 1080).

Kalendarzom treści zainteresowań przeciwstawia się ogólne prawa rozwoju zainteresowań związane z rozwojem aktywności poznawczej jednostki. W związku z tym rozwój zainteresowań cechuje przechodzenie (Żebrowska, 1977, s. 671):

- od receptywności do aktywności,
- od naśladownictwa do samodzielności,
- od chaotyczności do uporządkowania,
- od zmienności do względnej stałości,
- od przedmiotowości do podmiotowości,
- od bezpośredniości do pośredniości,
- od rozproszenia na szczegóły do scalenia.

Obecnie taki sposób opisu dróg rozwoju zainteresowań wydaje się mieć większe znaczenie, względnie równoprawne, niż przypisywanie określonym okresom rozwojowym pewnych zainteresowań, na przykład przyrodniczych, technicznych, historycznych, które są bardziej związane z oddziaływaniem środowiska i wychowania niż z samym rozwojem możliwości umysłu.

5. Sposoby kształtowania zainteresowań uczniów

Proces budzenia zainteresowań wygląda odmiennie u różnych osób, rozmaity jest czas, rozległość, nasilenie i różna w rezultacie treść obudzonego zainteresowania, inna jego trwałość. Jest to zależne od wielu czynników – cech osobowych, zdolności, temperamentu, warunków rozwoju, sprawności nauczyciela oraz od równoległe występujących zainteresowań, ciekawości i uzdolnień (Szewczuk, 1998, s. 1082).

Proces ten powinien przebiegać według kilku faz. Pierwszym sygnałem obudzenia umysłu są pytania, które stanowią przejawy krystalizującego się zainteresowania, mają wywołać aktywność poznawczą, ogólną ciekawość. Druga faza to faza selekcji problemów, które mają mieć miejsce w treści budzonych zainteresowań; polega ona na dawaniu wskazówek pobudzających własne dążenia osób, u których kształtujemy zainteresowania, do podejmowania działań na rzecz samodzielnego poszukiwania odpowiedzi. W miarę rozwoju zainteresowań fazę tę należy wydłużać. Stopniowo akceptacja zewnętrzna uzyskanego efektu poszukiwań przestaje odgrywać ważną rolę, pojawia się bowiem satysfakcja osobista poszukującego. Jej brak, niepowodzenia oznaczają, że potrzebna jest nowa wskazówka nauczyciela, zwłaszcza we wczes-

nym okresie oddziaływań. W kolejnej fazie, nazwanej fazą samowzmacniania budzonych zainteresowań, szukający sam znajduje następne problemy i stawia sobie nowe pytania, które zmuszają go do dalszej aktywności poznawczej, dalszych poszukiwań satysfakcjonujących odpowiedzi. To inaczej rozbudzenie „głodu wiedzy” w danej dziedzinie, podniesienie progu wrażliwości na nowość, niejasność, która skłania do dalszych działań poznawczych (Szewczuk, 1998).

W praktyce kształtowania zainteresowań te przesłanki psychologiczne trzeba umiejętnie krzyżować z pedagogicznymi. I tu na uwagę zasługuje podejście systemowe, czyli metodologia systemowego poznania przedmiotów badań pojmowanych jako równorzędne, podrzędne lub/i nadrzędne oraz ich rozpoznanie, a potem bądź opis, bądź wyjaśnienie, bądź przewidywanie, konstruowanie etc. Wyrosło ono z filozofii systemowej – ontologii i epistemologii w ujęciu systemowym, której starożytna tradycja, sięgająca klasycznej filozofii greckiej, przekształciła się na przełomie XIX i XX wieku w odrębny paradygmat poznania naukowego. Specyfiki i znaczenia podejścia systemowego można dopatrywać się nie tylko w uniwersalności teorii i metod, lecz także języka analiz, interpretacji i opisu systemu (Duraj-Nowakowa, 1992, 2005).

Tak więc – po pierwsze – istotę zainteresowań tworzyć mogą nie tylko łącznie, ale ponadto we wzajemnych relacjach (nadrzędności – podrzędności – równorzędności) i związkach trzy składniki definicji globalnej: mobilizacja uwagi, orientacja dynamiczna oraz czynnik emocjonalny.

Po drugie zaś – także metodyka kształtowania zainteresowań uczniów nie powinna być prostym zestrojem komponentów procesu dydaktycznego, lecz tworzyć wertykalny i horyzontalny układ:

- celów i treści nauczania i wychowania,
- zasad nauczania-wychowania,
- form,
- metod nauczania-wychowania, a także
- środków dydaktycznych oraz
- funkcji i uwarunkowań procesu dydaktycznego.

Celowo należy podkreślić taką budowę, bowiem nadal nie jest ona jeszcze całościowo, kompletnie i jednolicie pojmowana.

Służebna rozwijaniu zainteresowań uczniów może być również taka teza wynikająca z systemowości, iż źródłem formowania zainteresowań jest nie tylko program nauczania i jego zalecenia odgórne lub autorskie, ale także należy brać pod uwagę możliwości, aktywność i potrzeby uczniów, jak również ich rodziców, nauczycieli oraz zasoby społeczno-kulturowe środowiska. Każde to źródło może się stać nadrzędne, równorzędne, ale i podrzędne w stosunku do pozostałych, w zależności od zmieniających się dynamicznie warunków otoczenia, kompetencji nauczyciela czy jeszcze innych wyznaczników procesu kształcenia. Sens polega zaś na umiejętnym wykryciu związków pomiędzy nimi i powiązaniu ich w sieć zależności systemowych, które ze swej natury są już przecież scalone, my zaś musimy się tego doszuki-

wać, domyślać, a i skutkują one wielorako, szeroko i rozlegle przez zastosowanie nie tylko w efektach pracy nauczyciela, ale i ucznia (Kaliszewska, Klasińska, 2010).

Nie można zapominać o tym, że kształtowanie zainteresowań powinno się odbywać podczas zajęć szkolnych i pozaszkolnych. Wskazane jest organizowanie wielu wycieczek, spacerów, uroczystości, zielonych i białych szkół, spotkań z autentycznym życiem środowiska. Ponadto istotny jest udział dzieci w kołach zainteresowań, zespołach artystycznych, muzycznych, tanecznych, chóralnych i teatralnych (Dąbrowa, 1975; Wesołowska, 1988).

6. Funkcje nauczyciela w kształtowaniu zainteresowań uczniów

Proces kształtowania się zainteresowań powinien się rozpoczynać w środowisku rodzinnym, zanim jeszcze dziecko pójdzie do szkoły. Rodzice powinni dostarczać dziecku wielu źródeł zaciekawień, jednocześnie pozostawiając mu pewną swobodę w doborze i samodzielnym odkrywaniu zainteresowań (Albińska, 2007, s. 36–37). Następnym środowiskiem rozbudzania zainteresowań jest szkoła, w której to nauczyciel musi znać rozwój dziecka, aby móc prawidłowo nim kierować, a w tym także kształtować różnorodne zainteresowania, ponieważ określony stopień dojrzałości umysłowej dziecka warunkuje jego aktywność badawczą, czym wpływa na treść zainteresowań (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985, s. 356).

Równolegle ważną rolę w rozwoju zainteresowań odgrywa środowisko społeczne, które uczy jednostkę zaspokajania potrzeb poprzez wzory osobowe (np. zawód rodziców), świat rzeczy (książki, narzędzia, wyposażenie domu), czy też doświadczenia wynoszone ze współpracy z innymi członkami środowiska. Kolejną znaczną rolę odgrywa środowisko koleżeńskie, dostęp do środków kultury i cywilizacji (Szewczuk, 1998).

Trzeba podkreślić, że wpływ automatycznie działających czynników rozwoju zainteresowań (wiek, płeć, środowisko) bywa osłabiany przez ingerencję czynników świadomie sterowanych na rzecz rozwoju zainteresowań dzieci i młodzieży, takich właśnie jak program i metody nauczania szkolnego.

I tu należy zwrócić uwagę na funkcje nauczyciela w procesie kształtowania zainteresowań uczniów. Otóż są tacy nauczyciele, którzy swą osobowością, fascynacją dla wiedzy i prowadzonych zajęć, zdolnością do nawiązywania kontaktu z uczniami potrafią wiązać uwagę, motywację i różne formy aktywności uczniów z przedmiotem nauczania. Są to jednostki wyjątkowo utalentowane, mistrzowie wywierający silny wpływ na swych podopiecznych, ale także ich rodziców, ponieważ dostarczają im fachowej wiedzy pomocnej w rozwiązywaniu problemów szkolnych dzieci. Niestety, nie jest to powszechna cecha, a wskazania dydaktyki w tym zakresie nie zawsze są dobrze znane nauczycielom. Nie zawsze również uwzględniają one mechanizmy, które decydują o powstawaniu zainteresowań (Szewczuk, 1998).

Dlatego aby kształtować określone zainteresowania, nauczyciel musi znać rozwojowe i indywidualne zainteresowania dzieci. Powinien on także „wspierać i towa-

rzyszyć drodze rozwojowej dziecka w postaci opieki nad dzieckiem, z uwagą wobec tego, co samo wyłania się z dziecka (inaczej mówiąc, baczyć na predyspozycje dziecka). Wsparcie powinno przybierać również postać pomocy w opanowywaniu ważnych dla sprawnego przeżycia zachowań, a także pomocy, by ktoś mógł pomóc sam sobie” (Ostasz, 2001, s. 51).

Kompetentny nauczyciel: 1) winien stanowić konstruktywny wzorzec osobowy dla swojego ucznia (funkcja modelowa), 2) winien być sprawnym dydaktykiem, dostarczającym uczniom w sposób przystępny i zrozumiały współczesne osiągnięcia naukowe (funkcja dydaktyczna), 3) winien być sprawnym trenerem w zakresie uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności potrzebnych do prowadzenia subiektywnie satysfakcjonującego i społecznie konstruktywnego stylu życia (funkcja instruktażowa), 4) winien być sprawnym przewodnikiem w odkrywaniu potencjałów osobistych, realizacji zadań rozwojowych oraz kształtowaniu odpowiedzialności za własny rozwój, oparty na jasnym i społecznie akceptowanym systemie wartości (funkcja wychowawcza) (Gaś, 2001, s. 11–12).

Funkcje nauczyciela w procesie kształtowania zainteresowań są więc wielorakie, przy czym chodzi nie tylko o te ogólnie wymieniane w podręcznikach dydaktyki, ale także o bardzo specyficzne. Bowiem nauczyciel, który baczy na zainteresowania swoich uczniów, powinien być na przykład sprawnym obserwatorem, dobrym metodykiem, dysponować odpowiednią wiedzą podręczną dotyczącą nie tylko przedmiotów, których naucza, ale znacznie głębszą, to znaczy życiową, o świecie i ludziach. Co niezwykle ważne – winien wspierać i służyć radami rodzicom, którzy również pragną kształtować określone zainteresowania swych dzieci, ale często próbują to czynić wbrew ich woli, nie pozostawiając im wyboru, a co gorsza wolnego czasu (bowiem trzeba też powiedzieć, że sojusznikiem zainteresowań jest czas wolny i nuda).

7. Zakończenie

Konieczne zatem wydaje się na nowo popularyzowanie wiedzy o zainteresowaniach i sposobach ich kształtowania. Zniknęły one z pola rozważań tak teoretycznych, jak i praktycznych. Można wręcz mówić o pewnym paradoksie zainteresowań. Oto bowiem na przykład w życiu codziennym bardzo często posługujemy się, ba, nadużywamy pojęcia zainteresowań, nie wnikając głębiej w ich istotę, zaś w szkole pozostaje jedynie zapis w standardach programowych, że jednym z głównych zadań szkoły jest kształtowanie zainteresowań uczniów. Tymczasem brak odpowiedzi, jak metodycznie kształtować te zainteresowania. Nauczyciel często „przypomina kogoś, kto przychodzi na brzeg ogromnego oceanu i małym wiaderkiem dolewa do niego wody. Uczniowie zaś, pogrążeni w morzu faktów, już ledwie wysuwają nos nad wodę. Zamiast dolewać jeszcze trochę, trzeba ich nauczyć budować arkę albo chociaż rzucić koło ratunkowe” (cyt. za: Kwiatkowski, 2008, s. 64). Nie wiadomo też, jakiego typu zainteresowania przejawiają uczniowie, bo zainteresowania pasterskie

czy handlowe nie są raczej typowe dla współczesnych siedmiolatków. Dziś więcej moglibyśmy powiedzieć o tak zwanych zainteresowaniach szkodliwych i przeciwdziałaniu im poprzez zainteresowania nieszkodliwe (są one na przykład związane z technologiami informacyjnymi i korzystaniem z Internetu). Dlatego problem zainteresowań stanowi duże wyzwanie dla współczesnej i przyszłej szkoły, trzeba więc podjąć odpowiednie działania w tym zakresie.

Bibliografia

- Albińska P. 2007. *Rodzina jako środowisko kształtujące zainteresowania*. „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 4, s. 28–37.
- Dąbrowa M. 1975. *Szkolne wycieczki historyczne*. Warszawa: WSiP.
- Duraj-Nowakowa K. 1992. *Teoria systemów a pedagogika*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP. ISSN 0239-6025.
- Duraj-Nowakowa K. 2005. *Źródła podejść do pedagogiki*. Kielce: Wyd. ŚSW. ISBN 838986407X.
- Gaś Z.B. 2001. *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*. Lublin: Wyd. UMCS. ISBN 8322717741.
- Grad J. 1997. *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury: analiza metodologiczno-teoretyczna*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM. ISBN 8323208166.
- Gurycka A. 1989. *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: WSiP. ISBN 8302037346.
- Janowski A. 1985. *Poznanie uczniów*. Warszawa: WSiP. ISBN 8302028509.
- Kaliszewska M., Klasińska B. (red.). 2010. *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*. Kielce: Wyd. UJK. ISBN 978-83-7133-448-1.
- Kwiatkowski S.M. (red.). 2008. *Edukacja ustawiczna: wymiar teoretyczny i praktyczny*. Warszawa–Radom: IBE, ITE. ISBN 9788387925970.
- Ostasz L. 2001. *Potencjał ludzki a wychowanie: z antropologicznych podstaw pedagogiki*. Olsztyn: Wyd. UWM. ISBN 8372990832.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. 1985. *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP. ISBN 8302022705.
- Reber S. 2000. *Słownik psychologii*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. ISBN 8387367648.
- Sillamy N. 1994. *Słownik psychologii*. Katowice: Wyd. Książnica. ISBN 8385348670.
- Skorny Z. 1987. *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP. ISBN 830203332.
- Słoniewska H. 1959. *Psychologiczna analiza zainteresowania*. Poznań: Wyd. PTPN.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. 1974. *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Super D. 1972. *Psychologia zainteresowań*. Warszawa: PWN.
- Szewczuk W. (red.). 1975. *Psychologia: zarys podręcznikowy*. Warszawa: WSiP.
- Szewczuk W. (red.). 1998. *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Wyd. Fundacji „Innowacja”. ISBN 8386169192.
- Tomaszewski T. (red.). 1972. *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Wesołowska E.A. 1988. *Wychowanie patriotyczne w szkole*. Warszawa: WSiP. ISBN 8302038709.
- Żebrowska M. (red.). 1977. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.

Shaping the interests of students as a challenge of the present and future education

A b s t r a c t: The concept of interest is present throughout a persons entire life, therefore in conjunction with dynamic transformations of the modern world, including education, the reinterpretation of the essence, especially types and factors of development of interests seems necessary. Inadequate to the present day seem to be answers to the questions of what are interests, what is the order of their occurrence, who and/or what determines their occurrence and what is the role of schools and teachers in the process of their formation.

The article attempts to outline the theoretical foundations of these issues in a specific systemic insight, in accordance with the idea that a whole is more than a simple sum of its parts, which means vertically and horizontally coherent system of components of the essence of interest, and methodology of their formation. And so the overall definition of interest can be replaced today with over additive one, according to which the interests are created not only combined, but also in relations incorporated of three components – cognitive, emotional and active. Similarly, the methodology of interest development is not a simple consonance of their components, it is created of vertical and horizontal system of objectives and contents, rules and forms as well as methods and means of education and teaching. The source of shaping the interest is not only the teaching program and its high or author's recommendations, but also opportunities, activities and needs of students, parents, teachers as well as socio-cultural resources of the school environment. Furthermore, the development of interests shall take place during various forms of school activities as well as extracurricular activities. In addition, the planning and realisation of the assumptions of system totality requires from the teacher the scrupulousness and perseverance, attention to mutual relations between the components of the process of formation of interest.

In conclusion, we can say that the development of student's interest through the use of assumptions of system totality is a challenge of modern education and it is not an easy task – laborious, requiring a thorough effort and attention, but worthy of completion due to higher (deeper and wider) results of cognition.

Key words: the concept of interest, types of interests, functions of interests, the essence of modelling students' interests, education as a whole-system

MAŁGORZATA KALISZEWSKA*

Czytanie ważnym składnikiem warsztatu zawodowego i naukowego każdego studenta

Słowa kluczowe: psychofizyczny proces czytania, superlearning, poznanie naukowe, eksplozja pedagogiczna

Streszczenie: Celem artykułu jest przybliżenie czytelnikom procesu czytania jako zagadnienia wieloaspektowego, a więc będącego procesem psychofizycznym, intelektualnym oraz kulturowym. Proces czytania można więc traktować jako działalność psychofizyczną, wpływającą przez trening na jego szybkość, co z jednej strony pozwala poznać większą liczbę tekstów, z drugiej zaś pozbawia czytelnika przyjemności obcowania z tekstem i grozi nawet nerwicą lub depresją. Można czytanie traktować jako czynność intelektualną, wykonywaną zgodnie z przyjętymi procedurami poznawania tekstu w celu jego rzetelnego przestudiowania. Można też czytanie rozumieć jako pewne intelektualne wydarzenie w obszarze kultury, nieobwarowane żadnymi procedurami, ale mimo to wnikliwe, emocjonalne i osobiste, pozwalające dostrzegać treści ukryte, odczytywać rozmaite przekazy kulturowe dzięki aktywnej postawie czytelnika. Warsztat czytelniczy studenta to nie tylko proces czytania tekstu, ale również umiejętność jego krytycznej analizy i interpretacji. Dlatego czytanie ze zrozumieniem, wybuchowe, odkrywcze, krytyczne i tworzenie różnych odmian postaw czytelnika wobec tekstu powinno być jednym z zadań dydaktyki akademickiej.

1. Wprowadzenie

Potrzeba tworzenia własnego warsztatu naukowego i zawodowego przez osoby studiujące pedagogikę wydaje się sprawą oczywistą. Ważnym składnikiem owego warsztatu jest umiejętność czytania. Nie ma postępów w nabywaniu wiedzy, nie ma jej pogłębiania i nie ma refleksji własnej, jeśli technika czytania nie jest opanowana biegle, jeśli ten składnik warsztatu pozostaje zaniedbany. Celem tego artykułu jest

* dr Małgorzata Kaliszewska – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach.

wywołanie refleksji u Czytelników nad stanem ich umiejętności czytania, zachęcenie do czytelnictwa i pokazanie procesu czytania z wielu różnych stron.

2. Na czym polega czytanie?

Psychofizyczny proces czytania polega na „przekładaniu znaków graficznych (szeregu liter) na zrozumiałe dla nas myśli, kiedy to oczy czytelnika poruszają się wzdłuż wierszy seriami skoków i pauz. Oko ludzkie »czyta« właśnie w czasie pauzy, a ilość druku możliwa do uchwycenia w czasie jednej pauzy w ruchu oka nazywa się »rozpiętością rozpoznania«. Wewnętrzny proces rozumienia słów i zdań wyznaczają pewne różnice indywidualne między poszczególnymi czytelnikami. Ruchy oczu są czynnikiem mniej lub bardziej jasnego rozumienia treści tekstu. Aby zatem zwiększyć swą rozpiętość rozpoznawania, trzeba systematycznie ćwiczyć mięśnie oka, które kierują gałką oczną” (Osmelak, 1980, s. 32–55, cyt. za: Krysiak, 1996, s. 42–43). Ponadto należy pamiętać, że „czytanie jest syntezą działań fizycznych i umysłowych, polegających na koordynacji pracy oka z funkcją mózgu. Oko postrzega, odpowiednie sygnały idą do mózgu, który dokonuje wyboru w przyswajaniu i zapamiętywaniu informacji” (Półturzycki, 1997, s. 240–242, cyt. za: Krysiak, 1998, s. 112–113).

Ze względu na to, że przybywa tekstów, które należałoby poznać w toku kształcenia w ciągu całego życia, kwestia szybkości czytania oraz doskonalenia jego techniki stała się niezmiernie ważna, zwłaszcza że różnice indywidualne u osób dorosłych są bardzo duże i wahają się od 75 do 555 słów na minutę (por. Osmelak, 1980, s. 45). Szybkie czytanie można ćwiczyć samemu. Autor cytowanego opracowania zaleca, by czytając, ogarniać wzrokiem stopniowo coraz to większą liczbę słów. Po kilku miesiącach ćwiczeń szybkość czytania winna się zwiększyć o jakieś 30–50%. Zaznacza też, że należy równocześnie wzbudzić w sobie zainteresowanie dla czytanej lektury, wybierać różne stopnie jej trudności, ale unikać książek nazbyt trudnych, wymagających skupienia i namysłu. Ważną sprawą jest ponadto stan sprawności wzroku, co może mieć wpływ na indywidualne tempo czytania, oraz przestrzeganie norm higienicznych pracy umysłowej.

Szybkością czytania od strony „technicznej” zajmuje się także psychologia, której przedstawiciele stwarzają coraz nowe i bardziej wyrafinowane metody szybkiego czytania, aby pomóc człowiekowi w szybkim uczeniu się, a więc szybkim zapoznawaniu się z większymi partiami tekstu. Bogata literatura, kursy oraz strony internetowe, a ponadto faktyczne potrzeby edukacyjne powodują duże zainteresowanie tymi metodami wśród uczniów i studentów. Może jednak warto przedtem poznać opinie psychologa, przeciwnika metod szybkiego czytania (Zarębska-Piotrowska, 2004):

Wydaje się, że w świetle współczesnych badań neurofizjologicznych szybkie czytanie – podobnie jak inne równie „szybkie” psychoprocedury: pracy z pamięcią, uwaga

oraz emocjami – wydaje się być procesem sztucznym: nie uwzględnia indywidualnych funkcji układu nerwowego i specyfiki percepcyjnej poszczególnych osób. Często nosi więc znamiona manipulacji, prowadzi bowiem do standaryzacji, upodobnienia i homogenizacji funkcji psychomentalnych jednostek poddanych procesowi edukacji. Niewątpliwie sprawdza się jako skuteczne narzędzie w pracy eksperymentalnej, w superintensywnych treningach (np. *superlearning*) czy rozmaitego rodzaju i „autoramentu” „crash” kursach, np. w pracy z poborowymi w jednostkach specjalnego przeznaczenia. Nie sądzę jednak, żeby tego rodzaju eksperymentowanie na żywych organizmach zarówno jednostki, jak i społecznie rozumianej klasy szkolnej lub grupy, było wskazane lub choćby tylko dopuszczalne. Pomijając doraźne efekty treningu w zakresie „szybkiego” czytania (zapamiętywania i innych psychoedukacyjnych nowinek), którymi chwala się autorzy czy realizatorzy międzynarodowych projektów, niewiele wiemy o odroczonej w czasie skutkach tych oddziaływań. (...) Niezwykle łatwo w ich efekcie o banalne już nerwice czy depresje. Gorzej, gdy w wyniku owych innowacji pojawią się inne, złożone i niejasne w obrazie klinicznym, być może jeszcze nieznanne lub/i nierozpoznane dysfunkcje – jednostki chorobowe umykające istniejącym klasyfikacjom i kategoriom.

Kandydaci na takie kursy powinni dobrze rozważyć wszystkie argumenty za i przeciw takim technikom i stosować je z rozsądnym umiarem.

3. Studiowanie przez czytanie

Epistemologia sformułowała własne procedury poznania teoretycznego, ich metodykę (konkretne zastosowanie jakiejś sprawdzonej metody) i technologię (sztukę użycia tej metody, biegłość w jej wykorzystaniu) (Duraj-Nowakowa, 2003, s. 14), które wiążą się ze zdobywaniem i tworzeniem wiedzy naukowej. „Najbardziej ogólną i ważną cechą poznania naukowego jest jej racjonalność. Racjonalne jest takie badanie, którego cel ustalono, metody realizacji oparto na aktualnej i adekwatnej do tego celu wiedzy metodologicznej. Racjonalność badania jest też określana jako jego metodyczność, czyli trafność doboru metod i środków do założonych celów badawczych i do warunków ich realizacji. Metodyczność jest warunkiem uzyskania wiedzy naukowej” (Duraj-Nowakowa, 2003, s. 18).

Aby poznanie naukowe było rzetelne i adekwatne, musi być regulowane rygorystycznymi zasadami dotyczącymi tak zabiegów instrumentalnych, jak i postawy intelektualnej badacza (Pilch, 1995, za: Duraj-Nowakowa, 2003, s. 27–33). Wedle tradycyjnego wzorca opracowano wiele strategii dotyczących studiowania dzieł naukowych, co przecież jest też zadaniem studentów. Rzecz w tym, że studiowanie literatury nie oznacza tylko jej czytania. „Czytać w pojęciu naukowym, to znaczy przede wszystkim pojąć sens. Książka naukowa powinna być studiowana słowo po słowie, zdanie po zdaniu, rozdział po rozdziale. Trzeba zrozumieć treść i ująć ją we wzajemnym powiązaniu” (Riechert, 1970, za: Duraj-Nowakowa, 2003, s. 98). Dlatego sformu-

mułowano wiele praktycznych rad dotyczących takiego czytania. Na przykład (Malmquist, 1987, cyt. za: Duraj-Nowakowa, 2003, s. 94):

- „– dokonaj szybkiego przeglądu materiału;
- sformułuj pytania;
- przeczytaj, by znaleźć odpowiedź na postawione pytania;
- przepytaj sam siebie;
- powtarzaj materiał, stosując przerwy w celu trwałego zapamiętania”.

Czytanie tekstu naukowego można też podzielić na trzy etapy (Riechert, 1970, cyt. za: Duraj-Nowakowa, 2003, s. 95):

- „1) czytanie pierwsze, pobieżne;
- 2) czytanie drugie, dogłębne;
- 3) czytanie trzecie, studyjne”.

Czytanie jest efektywne i kształcące, gdy osiąga następujące cele (Maziarz, Wiśniewska, 1984, cyt. za: Duraj-Nowakowa, 2003, s. 96):

- „1. Czytaną książkę człowiek potrafi dobrze zrozumieć i zainteresować się jej treścią.
- 2. Potrafi dostrzec związek pomiędzy tym, co już wiedział, a tym, czego dopiero się dowiaduje.
- 3. Może czerpać z książki pomoc w rozwiązywaniu określonych zadań.
- 4. Widzi sposoby spożytkowania wiedzy, którą zdobywa”.

Problemem jest fakt, że najmłodsze pokolenie studentów ma trudności z linearnym czytaniem dłuższych tekstów, mówi się wręcz o zmierzchu ery Gutenberga. Wskazane zabiegi stają się więc dla studentów nudne, nużące, zbyt trudne. Konsekwencją są uniki, pozorowanie czytania, luki w wiedzy. Najprostszą wskazówką jest zatem stosowanie takich procedur, które wydają się użytkownikowi najbardziej trafne indywidualnie dla niego.

4. Aspekt kulturowy czytania: postawa czytelnika wobec tekstu

Lech Witkowski, podejmując temat kondycji intelektualnej współczesnej pedagogiki, zwraca uwagę na trudny problem, jakim jest czytanie tradycji (Witkowski, 2004, s. 36–39). Przywołany przez niego Thomas Kuhn odkrył dla siebie sposób czytania lektury.

Nakazywał on, najkrócej mówiąc, szukać miejsc absurdalnych, bez sensu i bez wartości na pierwszy rzut oka po to, aby dalej starać się je zrozumieć, co miało być sposobem na lepsze rozumienie własnych rzekomych oczywistości (Witkowski, 2004, s. 37).

Kluczowa rada dla studentów cytowanego naukowca brzmiała następująco:

Czytając prace wybitnego myśliciela szukajcie w tekście przede wszystkim pozornych absurdów i zastanawiajcie się, jak człowiek tak rozumny mógł coś takiego napisać.

Kiedy znajdziecie odpowiedź, mówię dalej, kiedy fragmenty te staną się sensowne, okazać się może, że inne, bardziej zasadnicze, które poprzednio zdawały się wam zrozumiałe, nabiorą innego znaczenia (Kuhn, 1985, cyt. za: Witkowski, 2004, s. 38).

Sam Lech Witkowski szuka własnych sposobów czytania:

W mojej wizji lektury, której efektem powinna być eksplozja pedagogiczna, ważne są trzy postulaty. Po pierwsze chodzi o wynajdywanie w koncepcjach innych punktów, które burzą nasze oczywistości, które wykazują, że to my wnikamy się w słabości i absurdy, choć w potocznym rozumieniu nie jesteśmy tego wcale świadomi, obnosząc się z nimi jako nieproblematycznymi, a przynajmniej dobrze ufundowanymi przesłankami naszego wysokiego mniemania o sobie. Po drugie efektem musi być otwarcie nam świata alternatywnego myślenia, wcześniej dla nas niemożliwego, nie do pomyślenia, a powoli stające się oczywistością. I po trzecie, musi to stanowić załączek nowej praktyki instytucjonalizacji perswazji kulturowej (Witkowski, 2004, s. 39).

Wspomniany już tekst Witkowskiego (z książki *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*) nosi tytuł *Wstęp do fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)* i jest wielokrotnie poprawianym i uzupełnianym, a więc gruntownie przemyślanym esejem. Rozważania autora dotyczą rozumienia postawy czytelniczej, która jest często „jak mozolna wspinaczka w terenie trudno dostępnym, wymagającym profesjonalnego sprzętu i przygotowania, a nie spacer aleją” (Witkowski, 2007, s. 36).

Jak pisze L. Witkowski, patrząc na zagadnienie z pozycji filozofa i pedagoga kultury:

kompetencje czytelnicze są niezbędne zwłaszcza w świecie, w którym jawne teksty są zastępowane przez ukryte, w tym przez medialnie upowszechniane substraty; wizualne obrazy przetwarzane elektronicznie – wielkie billboardy i małe ikonki komputerowe, a także znaki przydrożne (nie tylko drogowe), krzyczące, ukrycie manipulatorskie lub jawnie prowokacyjne tytuły medialne, atrakcyjne, acz prymitywne, przywołujące skomplikowane sytuacje i znaczenia, dostępne nawet dla ludzi na granicy analfabetyzmu funkcjonalnego (Witkowski, 2007, s. 29–30).

Witkowski przedstawia osiem postaw czytelnika wobec tekstu. Pierwsza postawa jest „analityczna wąska”, traktująca tekst jako standardowy, dostępny i skończony. Podejście do tekstu wyznaczają kolejne pojęcia, naturalna kolejność czytania i jasno ustalone reguły. „Skala operacji poznawczych wykonywanych na tekście i w trakcie lektury jest odbiciem intencji czytelnika poznania intencji autora i wiąże się z zadaniem odtworzenia definicji pojęć, tez, dowodów czy tylko toków rozumowań, problemów i oceny jakości tych czynności” (Witkowski, 2007, s. 40).

W drugim podejściu tekst traktowany jest jako *pretetekst*, a czytelnik przyjmuje postawę innowacji twórczej, otwartej na oryginalność. Tekst jest zaproszeniem do wysiłku interpretacji, posiada wiele niedopowiedzeń, można w nim odczytać drugie

dno. „Tekst jest zrozumiany jako nowy byt, ciągle od nowa żyjący w oczach nowego czytelnika. Czytanie to rodzaj testowania czy tekst jest żywy, czy ma nadwyżkę semantyczną zagubioną w dotychczasowych wykładniach” (tamże, s. 41).

Kolejne podejście to postawa zainteresowanej, acz obiektywnie surowej krytyki. Tekst jest *podtekstem*, który ma się nam do czegoś przydać, wobec czego mamy prawo do krojenia go na części z wyrzucaniem tego, co jest nam nieprzydatne. „Lektura jest głównie oceniająca z jakiejś wyższej perspektywy słusznych nastawień czytelnika. Krytyk wie lepiej, jak tekst powinien wyglądać, gdyby autor nie popełnił błędów dla krytyka ewidentnych, a całkowicie niewidocznych dla autora” (tamże).

Czwarte podejście to postawa hermeneutyczna krążenia wokół całości i między szczegółami związanymi w całość. Tekst jest *nadtekstem* będącym arcydziełem, ma wiele wymiarów trudnych do odczytania, wymaga znajomości kodów i licznych zabiegów przybliżających jego poznanie.

W piątym przypadku tekst stanowi *kontekst*, a wspaniałomyślny czytelnik przybiera postawę erudycyjną, tekst jest dla niego reprezentantem jakiegoś stanowiska, nadaje się do „udanych, elokwentnych przypisów”.

Szósta postawa to sytuacja, w której tekst funkcjonuje jako *intertekst*. Jest to postawa postmodernistyczna – dekonstrukcyjna. Czytelnik osadza tekst w przestrzeni innych tekstów, wyciąga skojarzenia, penetruje ślady, a tekst żyje w tej ciągle rozrastającej się przestrzeni międzytekstowej, już poza zasięgiem kolejnych czytelników („aż do skojarzeń kosmicznych [mgławica, galaktyka]”).

Tekst jako *fast tex* i pospieszne, powierzchowne przeglądanie przekazu to kolejna postawa czytelnicza – zmierzająca do zaoszczędzenia czasu przeznaczonego na kontakt z tekstem, etykietowanie i pozorowanie tego kontaktu. Dominuje więc „branie do ręki”, „przeglądanie”, „rzucanie okiem” i zadowalanie się wyróżnikami znajomości tekstu. Ostatnia z prezentowanych postaw to postawa prawdziwego czytelnika pasjonata, który drapieżnie wydobywa z tekstu istotne jego składniki (tamże, s. 44).

Jaki jest więc ideał postawy czytelniczej? Autor uważa, że powinna ona być efektem „oscylacji między drapieżnością a pokorą”, a więc jest to „pokorna drapieżność”, czyli „inteligentne pasożytowanie”. Najlepiej charakteryzuje ją taki oto fragment:

Czytając muszę się czymś wzbogacić, jeśli tekst ma mieć dla mnie znaczenie, jeśli ma przemówić – choć mogę być do tego całkowicie albo częściowo nieprzygotowany, niezdolny. W wysiłku zdobywania się na dialog próbuję się do niego zbliżyć. Chcę mieć szansę, by dał mi do myślenia, bez względu na to, czy we wszystkim go rozumiem, a tym bardziej czy się we wszystkim zgodzę. Zdarzenie lektury ma być efektem zderzenia, wstrząsu, przebudzenia. (...) Opowiadać się warto za lekturą życiodajną, w trosce o wzbogacenie własnego instrumentarium i własnej wrażliwości i wyobraźni (...) (Witkowski, 2007, s. 44).

A co czytać? Wspomniany L. Witkowski jest za samodzielnym poznawaniem ważnych dzieł z obrębu humanistyki, osobistą ich recepcją, a czasem rewindykacją poglądów na temat sensu dzieł danego autora. Uważa on bowiem, że postawa kryty-

ków zbyt często bywa redukcjonistyczna w stosunku do zawartości dzieł i nieuprawnione przez to sądy powielane są przez kolejne publikacje. Na przykład w odniesieniu do odczytań i ocen dzieł Floriana Znanieckiego ironizuje:

Nie ma więc rady i samemu trzeba smakować wartość jakże cennych rozważań, znowu umysłowości daleko przekraczającej poziomem intelektualnym swoich następców. Broń Boże zatem, nie dawajcie posłuchu ocenom tych, którzy są i tu „after”, czyli (po)nad – mówią „po”, a myślą: „nad”. Nie tylko w tym przypadku tradycja myśli przekracza zdolność percepcji jej spadkobierców, jeśli nie zakładają, że ich przerasta. Pokazywałem już, jak wartościowe impulsy dla myślenia pedagogicznego da się tu uzyskać z samodzielnego zawierzenia Znanieckiemu, bez pośrednictwa jego sędziów (Witkowski, 2001, s. 276).

W świetle takich poglądów oraz wobec troski o humanistyczne inspiracje przyszłych pedagogów rewizji powinny ulec programy studiów pedagogicznych, a zwłaszcza ich podstawy programowe oraz kanon lektur obowiązkowych.

5. Podsumowanie

Z zebranych tu informacji wynika, że czytanie bywa poddawane wnikliwej obserwacji i badaniom po to, by znaleźć czynniki najbardziej wpływające na tempo i zakres poznawania tekstu w procesie czytania. Pamiętać też należy, że czytanie bywa często połączone z analizą i interpretacją tekstu, lub w pierw jego fragmentów, ważnych dla bądź tylko interesujących, dlatego analiza i interpretacja wymagają również zainteresowania ze strony studentów, gdyż stosunkowo często, na przykład w procesie analizy i interpretacji wyników swoich badań, myślą te dwa procesy i nie potrafią ich zastosować w praktyce.

Bibliografia

- Duraj-Nowakowa K. 2003. *Studiowanie literatury przedmiotu*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 83-233-1543-4.
- Krysiak W. (wybór i oprac.). 1996. *Metodyka pracy umysłowej* (wypisy). Szczecin: TWP; IP WSP. ISBN 83-86992-05-0.
- Krysiak W. (wybór i oprac.). 1998. *Uczyć się uczyć* (wypisy). Szczecin: Pedagogium – Oddział Regionalny TWP. ISBN 83-87561-002.
- Kuhn T. 1985. *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Amsterdamski S. (przeł.). Warszawa: PIW. ISBN 83-06-01097-3.
- Osmelak J. 1980. *Jak się uczyć samodzielnie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ. ISBN 83-202-0022-9.
- Półturzycki J. 1997. *Jak studiować zaocznie. Poradnik metodyczny*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

- Witkowski L. 2001. *O zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce*. W: Nalaskowski A., Rubacha K. (red.). *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń: Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. ISBN 83-231-1333-5.
- Witkowski L. 2004. *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*. W: Lewowicki T. (red.). *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Warszawa–Kraków: WSP ZWP, Impuls. ISBN 83-7308-413-4.
- Witkowski L. 2007. *Wstęp do fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)*. W: Witkowski L. *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*. T. 3. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. ISBN 978-83-87925-86-4.
- Zarębska-Piotrowska D. 2004. *Prośba o (nie) szybkie czytanie*. „Konspekt”, nr 18.

Reading as an important component of every student's professional and scientific workshop

Abstract: The purpose of this article is to introduce the readers to the reading process as a multifaceted problem, which is the psycho-physical, intellectual, and cultural process. The process of reading can be so construed as psychophysical activity, influencing by the training on its speed, which on one hand allows to explore a larger number of texts, and on the other hand deprives the reader the pleasures of the text and provides the risk of anxiety or even depression. Reading can also be treated as an intellectual activity carried out in accordance with accepted procedures of exploring the text, as the purpose of its fair study. Reading also can be understood as an intellectual event in the cultural field not subject to any procedures, but still insightful, emotional and personal, allowing to see the hidden contents, reading a variety of cultural messages, thanks to active attitude of the reader.

The student's reading workshop is not only a process of reading text but also the ability of its critical analysis and interpretation. Therefore reading with understanding, temperamental, innovative, critical as well as the creation of different varieties of reader's attitudes towards the text should be one of the tasks of academic teaching.

Key words: psychophysical process of reading, super-learning, scientific cognition, pedagogical explosion

MARIA DĄBROWA*

Specyfika tekstu matematycznego i jego lektury

Słowa kluczowe: język matematyczny, kształcenie matematyczne, lektura tekstu matematycznego, dydaktyka matematyki

Streszczenie: Niniejsze opracowanie powstało w nawiązaniu do toczących się w środowisku akademickim dyskusji dotyczących niechęci studentów do korzystania z podręczników akademickich. Zwrócono w nim uwagę na zagadnienie bardziej szczegółowe: na problemy w korzystaniu przez studentów studiów ekonomicznych (w tym kierunku „zarządzanie”) z akademickich podręczników do matematyki. Problemy te w dużej mierze są spowodowane czynnikami niezależnymi od studentów. Język matematyczny charakteryzuje się bowiem specyficznymi cechami: symboliką, formalnym zapisem, zwrotami odmiennymi niż w języku potocznym, wykorzystaniem rysunków (wykresów), które należy interpretować. Student, który na wcześniejszym etapie kształcenia nie był przygotowany do korzystania z tekstów matematycznych, napotyka na barierę – postrzega tego typu teksty jako hermetyczne, trudne do zrozumienia.

W początkowej części artykułu omówiono, opierając się na literaturze z zakresu dydaktyki matematyki, na czym polega specyfika języka matematycznego oraz jakie cechy odróżniają tekst matematyczny od innych tekstów. Lektura tekstu matematycznego wymaga od czytelnika szczególnej aktywności matematycznej, co zostało w tym miejscu zasygnalizowane. W dalszej części opracowania przedstawiono wyniki badań dotyczących roli podręczników do matematyki w procesie kształcenia na studiach ekonomicznych. Zaprezentowano również klasyfikację dostępnych na rynku wydawniczym podręczników do matematyki, przeznaczonych dla studentów kierunków ekonomicznych, pod względem koncepcji ich konstrukcji. W części końcowej zamieszczono wnioski, które jednocześnie stanowią odpowiedź na sformułowane wcześniej pytania. Rozważania kończy lista heurystycznych reguł, które mogą ułatwić studentom pracę z tekstem matematycznym.

1. Wprowadzenie

W ostatnim czasie coraz częściej zwraca się uwagę na problem analfabetyzmu wtórnego i funkcjonalnego wśród młodzieży. Problem ten dotyczy również osób do-

* dr Maria Dąbrowa – adiunkt, kierownik Samodzielnego Zakładu Informatyki i Metod Ilościowych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

rosłych, a nawet absolwentów szkół wyższych. Wykładowcy uczelni wyższych alarmują, że studenci nie chcą i nie potrafią korzystać z podręczników akademickich. Tymczasem młody człowiek po ukończeniu szkoły średniej, a tym bardziej studiów wyższych, powinien być otwarty na wiedzę; powinien posiadać umiejętność efektywnego wyszukiwania informacji, analizowania ich oraz rozumowania na ich podstawie. W świetle szybko następujących zmian gospodarczych i technicznych absolwent uczelni wyższej winien zachować zdolność uczenia się przez całe życie. Tylko taka postawa może wpływać na powodzenie zawodowe absolwentów oraz sprzyjać ich dalszemu rozwojowi.

Na kierunkach ekonomicznych (w tym na kierunku „zarządzanie”) studenci napotykać na dodatkowe trudności, wynikające z potrzeby korzystania z podręczników do matematyki oraz statystyki i ekonometrii. Dotyczy to także wielu podręczników z zakresu ekonomii, które często są bardzo „zmatematyzowane”: zawierają liczne wykresy i ich interpretacje, posługują się wzorami, wskaźnikami. Opór studentów wobec czytania tekstu matematycznego spowodowany jest nie tylko zwykłą niechęcią do czytania. Nierzadko jego przyczyną jest formalizm języka oraz zapisów, w których autorzy używają często symboli niezrozumiałych dla czytelnika.

2. Język matematyczny i jego specyfika

Język matematyczny charakteryzuje się pewnymi specyficznymi cechami, odróżniającymi go zarówno od języka potocznego używanego na co dzień, jak i języka stosowanego w wielu innych naukach. Zofia Krygowska (1977, s. 28) podkreśla, że specyfika języka matematycznego nie jest „wynikiem zabawy w konstruowanie sztucznego języka dla wtajemniczonych”. Język ten kształtował się na dwóch płaszczyznach:

- w toku badań nad podstawami matematyki,
- na tle potrzeb codziennej pracy matematyka.

Ze względu na specyficzny charakter matematycznych obiektów i dedukcyjną metodę konieczne jest zastępowanie wieloznacznych zwrotów języka codziennego przez jednoznaczne zwroty języka formalnego. Stefan Turnau (1990, s. 58) zwraca uwagę na dwojaki sposób podejścia do matematyki, którą można rozpatrywać jako:

- gotową teorię zawartą w podręcznikach i monografiach;
- działalność polegającą na zadawaniu pytań i formułowaniu zadań, uzyskiwaniu odpowiedzi, przyswajaniu sobie teorii.

Każdemu z tych podejść towarzyszy nieco inny sposób posługiwania się językiem matematycznym. Matematyka jako gotowa teoria jest na ogół wyrażana *na piśmie*¹. Należy tu podkreślić różnicę pomiędzy językiem pisanym gotowej matematyki a wyrażeniem w języku pisanym efektów działalności matematycznej.

¹ Takiego sformułowania używa S. Turnau (1990, s. 58).

W języku matematyki – gotowej teorii – zwracają uwagę trzy składniki tego języka: symbole, słowa i rysunki. Elementy te powinny być wykorzystane w kształtowaniu języka matematyki rozumianej jako działalność, aktywność. Istotne są dwie funkcje języka symbolicznego:

- 1) umożliwi on bardzo krótkie zapisanie zdania²,
- 2) w toku działalności matematycznej służy do przetwarzania lub wykorzystania wyrażonych w nim informacji.

Symbolika matematyczna jest użyteczna wówczas, gdy jest operatywnym instrumentem w rozwiązywaniu różnych zagadnień³.

Język słowny matematyki jest zbliżony do języka naturalnego. Zawiera on jednak pewne zwroty i wyrażenia specyficzne, których znaczenie w matematyce jest zupełnie inne niż w języku potocznym, bądź które w języku naturalnym nie są spotykane. Niektóre zwroty stosowane w matematyce (w definiowaniu obiektów matematycznych lub w formułowaniu czy dowodzeniu twierdzeń) mogą brzmieć jak pleonazmy, na przykład „dokładnie jeden element”, „jeden i tylko jeden element”, „wtedy i tylko wtedy, gdy...”. Warto powtórzyć za S. Turnauem (1990, s. 61), że słowny język matematyczny używany jest co najmniej w dwóch typach wypowiedzi:

- 1) dotyczących własności obiektów matematycznych lub relacji między nimi;
- 2) dotyczących własności wyrażeń języka matematycznego oraz związków logicznych między nimi.

Oprócz symboliki i słów ważną rolę w języku matematycznym odgrywają rysunki⁴. Pod tym pojęciem można rozumieć zarówno rysunki geometryczne, jak również grafy, tabele, schematy czy wykresy funkcji. Zalicza się je do elementów języka, gdyż ich istotną rolą jest przekaz informacji.

W trakcie kształcenia matematycznego należy zachować pewne optimum precyzji stosowanego języka. Z jednej strony w staraniach o precyzję łatwo przekroczyć rozsądne granice: język zbyt precyzyjny i czysty logicznie staje się dla studenta (ucznia) niezrozumiały⁵. Z drugiej strony – zgodnie z celami edukacyjnymi – należy dążyć do ulepszania używanych form języka matematyki szkolnej. Ma to znaczenie w możliwie najbardziej operatywnym sposobie wyrażania treści matematycznych na poziomie ucznia czy studenta. Już nawet częściowa formalizacja języka sprzyja uświadomieniu sobie przez studenta podstawowych reguł wnioskowania oraz wprowadzeniu go w metodę matematyczną. Ponadto biegłość w posługiwaniu się językiem formalnym pozwoli studentowi przygotować się do rozumienia innych konwencji, z którymi może się spotkać w trakcie dalszej nauki (na przykład podczas studiowania ekonomii).

²Ten aspekt zapisu symbolicznego, wbrew powszechnie przyjętym opiniom, ma najmniejsze znaczenie w nauczaniu; zwraca na to uwagę S. Turnau (1990, s. 58).

³Na *operatywny* charakter symboli matematycznych zwracają uwagę Z. Krygowska (1977, s. 30) oraz S. Turnau (1990, s. 61). Turnau postrzega tę operatywność jako możliwość tworzenia algorytmów symbolicznych, mechanicznie rozwiązujących szerokie klasy zadań.

⁴S. Turnau (1990, s. 64) nazywa je składnikami *niewerbalnymi* języka matematycznego.

⁵Na ten fakt psychologiczny (który z punktu widzenia logiki może wydawać się paradoksem) zwraca uwagę m.in. Z. Krygowska (1977, s. 78).

Znamienne jest zdanie, jakie wypowiedział L.A. Steen (1983, s. 19) na temat posługiwania się językiem matematycznym: „bez umiejętności czytania matematyki napisanej w języku algebry, analizy i topologii jest się dziś analfabetą matematycznym”.

3. Tekst matematyczny i problemy z jego rozumieniem

Tekst matematyczny zawarty w podręcznikach akademickich stanowi jedno z ważniejszych źródeł zdobywania wiedzy matematycznej przez studentów – zwłaszcza studiujących w systemie zaocznym, gdzie kształcenie opiera się w głównej mierze na samodzielnej pracy studentów, bądź przy zastosowaniu metody *distance learning*. Bogdan Nowecki (2001, s. 70) zwraca uwagę, że umiejętność korzystania z tekstu matematycznego ma nie tylko znaczenie doraźne – opanowanie określonych wiadomości – ale stanowi jeden z ważnych celów ogólnych nauczania matematyki. Dzięki tej umiejętności student może samodzielnie zdobywać wiedzę matematyczną na dowolnym etapie swojej edukacji czy w trakcie pracy zawodowej, o ile zajdzie taka potrzeba. Umiejętność korzystania z tekstu matematycznego jest jedną z form aktywności matematycznej, bardzo istotną w procesie studiowania, decydującą w dużym stopniu o dojrzałości matematycznej. Również Jan Konior (2002b, s. 288–289) podkreśla, że umiejętność czytania tekstu matematycznego jest umiejętnością wyższego rzędu i można ją uważać za pewien rodzaj „kompetencji, która wraz z upływem wieku szkolnego powinna funkcjonować już wyraźnie w samodzielnym przyswajaniu wiedzy i stać się jednym z wyznaczników osiągniętego poziomu edukacji matematycznej”.

Jednakże studenci napotykają na wiele trudności podczas lektury tekstu matematycznego. Z. Krygowska (1977, s. 15) pisze:

Każdy, kto studiował poważnie matematykę wie, że efektywna lektura matematycznego tekstu wymaga dużego wysiłku, niejednokrotnie twórczego, wymaga bowiem specyficznej współpracy czytelnika z autorem. Przetworzenie treści matematycznej danej przez autora we własną konstrukcję myślową czytelnika jest warunkiem absolutnie koniecznym dla zdobywania na tej drodze operatywnej, użytecznej wiedzy.

Tymczasem przeciętnemu absolwentowi szkoły średniej lektura podręcznika do matematyki bardzo często kojarzy się jedynie z przeczytaniem treści zadań, które należało rozwiązać jako pracę domową. Wielu uczniów w szkole średniej nie wdrażano do samodzielnej pracy z podręcznikiem do matematyki. Nic więc dziwnego, że teraz, mając do dyspozycji podręczniki akademickie, czują się oni całkowicie zagubieni i bezradni. Tekstu matematycznego nie można czytać tak jak fascynującej powieści, siedząc wygodnie w fotelu. Trzeba, jak to określiła Z. Krygowska (2003, s. 159), współpracować z autorem. Korzystanie z informacji przekazywanej przez tekst matematyczny wymaga od uczącego się specyficznej aktywności matematycznej – uzupełniania skrótów, interpretowania definicji przykładami, ilustrowania omawianych

sytuacji rysunkami, tabelami, diagramami, odformalizowania tekstu, odczytania zapisu symbolicznego werbalnie oraz odwrotnie – przekładu języka werbalnego na język symboliczny itp. Jako zasadę należy przyjąć, że praca nad tekstem matematycznym odbywa się z kartką papieru i długopisem w ręku.

Tekst matematyczny charakteryzuje się wieloma specyficznymi cechami odróżniającymi go od innych tekstów. Najważniejsze z nich – wymienione przez J. Konia (2002a, s. 255–264) – to:

- „1) Abstrakcyjna dziedzina przedmiotowa, o której tekst traktuje;
- 2) Autonomiczny język, który nawet na poziomie matematyki elementarnej posiada wiele cech osobliwych;
- 3) Przewaga połączeń typu implikacyjnego nad połączeniami międzyzdaniowymi koniunkcyjnymi, które cechują opisowe lub narracyjne teksty niematematyczne;
- 4) Szczególna rola kwantyfikatorów, choć nie zawsze są one uwydatnione;
- 5) Brak typowych środków ekspresji obecnych w tekstach humanistycznych;
- 6) Stosowanie metod właściwych ze względu na charakter badanych przedmiotów;
- 7) Specyficzna forma redakcyjna”.

Można jeszcze dodać stosowanie zapisu symbolicznego, często różnego u różnych autorów. Wszystkie te czynniki powodują, że tekst matematyczny jest dla większości studentów hermetyczny i pierwsze napotkane trudności bardzo szybko zrażają ich do korzystania z podręczników.

4. Rola akademickich podręczników do matematyki w zdobywaniu wiedzy na studiach ekonomicznych w świetle badań własnych

W latach 2002–2006 przeprowadzono badania⁶ dotyczące użyteczności matematyki jako przedmiotu studiów w kształceniu studentów kierunków ekonomicznych. Osobom badanym zadano między innymi pytanie o rolę podręczników do matematyki w zdobywaniu wiedzy⁷. Badania przeprowadzono dwuetapowo:

- pierwszy z nich dotyczył absolwentów uczelni ekonomicznych (różnych typów i specjalności), którzy pracowali na stanowiskach związanych z uzyskanym wykształceniem;
- drugi dotyczył studentów kierunku „zarządzanie” studiujących w Małopolskiej Wyższej Szkole Ekonomicznej w Tarnowie.

⁶ Były to badania przeprowadzone przez autorkę w ramach przygotowywania rozprawy doktorskiej *Dobór podstawowych treści i metod matematycznych z zakresu analizy matematycznej, użytecznych w kształceniu studentów kierunków ekonomicznych*.

⁷ Dokładne brzmienie pytania: „Czy akademickie podręczniki do matematyki ułatwiały Panu(i) zdobywanie wiedzy?”. Dodatkowo zamieszczono prośbę o krótkie uzasadnienie stanowiska.

W pierwszej grupie ponad 42% badanych osób uznało, że podręczniki do matematyki nie ułatwiały im nauki. W uzasadnieniu osoby te podały, że podręczniki zawierały zbyt dużo teorii, a mało przykładów, że były pisane zbyt trudnym językiem, nie zawierały wyjaśnień. Jedna z osób poinformowała, że „nie było praktycznie żadnych podręczników”, podczas gdy oferta wydawnicza w tym zakresie jest bardzo bogata. Jednocześnie prawie 56% badanych uważało, iż podręczniki do matematyki były pomocne w zdobywaniu wiedzy. Osoby te zaznaczyły przy tym, że to dzięki podręcznikom do matematyki mogły uzupełnić brakujące wiadomości (te braki były spowodowane, według nich, długą przerwą w nauce bądź po prostu zaniedbaniami z okresu szkoły średniej). Większość tych osób nadmieniła, że podręcznik mógł być jedynie uzupełnieniem zajęć i notatek. Bezpośredni kontakt z wykładowcą, wyjaśnienia udzielane na wykładach i ćwiczeniach były warunkiem niezbędnym do lektury tekstu w podręczniku. Jedna czwarta badanych absolwentów wyraźnie stwierdziła, że w czasie studiów nie korzystała z żadnych podręczników do matematyki. W rzeczywistości odsetek ten był zapewne wyższy, gdyż z wypowiedzi kilku osób wynikało, iż pod pojęciem „podręcznik akademicki” miały na myśli zbiór zadań. Jedynie 3,8% badanych osób podało, że podręcznik do matematyki był przez nie wykorzystywany w okresie późniejszym, kiedy nastąpiła konieczność samodzielnego przypomnienia sobie zapomnianych już wiadomości bądź poszerzenia wiedzy matematycznej w związku z potrzebą zastosowania jej w problematyce ekonomicznej.

W drugiej badanej grupie – wśród studentów – odpowiedzi na analogiczne pytanie były dość zbliżone. W opinii 53,6% badanych studentów akademickie podręczniki do matematyki ułatwiały zdobywanie wiedzy, ale ponad 23% tej grupy wyraźnie zaznaczyło, że dotyczy to zbiorów zadań z rozwiązaniami i omówionymi przykładami. Z zamieszczonych komentarzy można wnioskować, że dalszych kilka osób miało również na myśli jedynie zbiory zadań. Odmiennego zdania było ponad 41% badanych. W tej liczbie aż 60% (co stanowi prawie 25% wszystkich badanych) otwarcie przyznało, że nie korzystało z żadnych podręczników do matematyki. W rzeczywistości odsetek ten jest zapewne nieco wyższy, gdyż kilka osób nie udzieliło na to pytanie odpowiedzi. Wśród komentarzy osób niezadowolonych z podręczników można było między innymi znaleźć następujące wypowiedzi: „zagadnienia nie są dość jasno wyjaśniane”, „bardzo ciężko napisane”, „wyjaśnienia i rozwiązania są niezrozumiałe”. Znamienne jest, że w obu grupach prawie 25% badanych wyraźnie przyznało się do unikania lektury podręczników do matematyki, a można domniemywać, iż odsetek ten jest znacznie wyższy.

5. Koncepcje konstrukcji podręczników do matematyki wykorzystywanych na studiach ekonomicznych

Na rynku wydawniczym znajduje się bardzo bogata oferta akademickich podręczników do matematyki przeznaczonych dla studentów studiów ekonomicznych.

Warto również zaznaczyć, że na studiach ekonomicznych wykorzystuje się niejednokrotnie monografie, które kierowane są do studentów kierunków matematycznych bądź politechnicznych. Tak duża liczba książek daje sporo możliwości wyboru, ale i stwarza pewne problemy. Należy się zastanowić, na czym polegają różnice w koncepcjach konstrukcji tych podręczników; o fakcie istnienia tych różnic zdaje się bowiem świadczyć wielkość oferty wydawniczej.

Józefa Czugała, Anna Sieczko oraz Barbara Szal (2006, s. 129–130) w swoich badaniach dokonały przeglądu dostępnych na rynku podręczników akademickich z matematyki, przeznaczonych dla studentów kierunków ekonomicznych⁸. Po wnikliwej analizie doboru i układu treści, poziomu formalizacji i ścisłości języka matematycznego, sposobu wprowadzania pojęć, a także prezentowania zastosowań matematyki w ekonomii autorki dokonały podziału ogółu dostępnych na rynku podręczników na trzy grupy:

I) Podręczniki typu M – typowe dla matematyki jako nauki; są one w zasadzie adresowane do studiujących na kierunku „matematyka”. Samodzielne korzystanie z tego typu książek, ze względu na wysoki stopień abstrakcji wprowadzanych pojęć, symbolikę oraz bardzo formalny wykład, wymaga od studenta:

- 1) bardzo dobrej znajomości podstaw, teorii i metod matematyki – wykraczających zazwyczaj poza zakres wiedzy określony przez standardy kształcenia matematycznego na poziomie szkół średnich;
- 2) sprawnego czytania i analizowania tekstu zapisanego w formalnym języku matematycznym;
- 3) samodzielnego przyswojenia sobie i zrozumienia nowych treści o wysokim stopniu ogólności i abstrakcji;
- 4) umiejętności stosowania poznanych pojęć matematycznych, metod i algorytmów w dziedzinach wiedzy związanych z ekonomią.

W podręcznikach tego typu położono nacisk na matematykę „czystą”; brak jest zastosowań wprowadzonych wiadomości w zagadnieniach ekonomicznych (mimo zapowiedzi zawartych w tytule podręcznika), a możliwości wykorzystania wiedzy matematycznej w ekonomii są zasygnalizowane niejako na marginesie rozważań matematycznych.

II) Podręczniki typu ME – posiadają dobór treści oraz sposób ich wprowadzania charakterystyczny dla matematyki jako nauki, w odróżnieniu od podręczników typu M treści matematyczne są jednak ilustrowane przykładami z ekonomii (choć w wielu przypadkach trudno mówić o zastosowaniach matematyki w ekonomii). Korzystanie z podręczników tego typu wymaga od studentów aktywności i umiejętności wymienionych powyżej w punktach 1–3. Przykłady wykorzystania metod matematycznych w sytuacjach ekonomicznych sprzyjają (zazwyczaj jednak w niepełnym zakresie) wyrobieniu specyficznych umiejętności stosowania matematyki.

⁸ Są to pozycje polskojęzyczne zawierające w tytule lub jego rozszerzeniu wyraźne odniesienie do studiowania ekonomii.

III) Podręczniki typu E – punktem wyjścia do wprowadzenia pojęcia matematycznego lub metody postępowania (algorytmu) jest pewna sytuacja ekonomiczna, zwykle wstępnie uproszczona. Otrzymany w ten sposób model matematyczny jest badany i teoretycznie uogólniany. Samodzielne posługiwanie się tego typu podręcznikiem wymaga od studentów w pierwszej kolejności znajomości podstaw nauki, w której osadzona jest sytuacja wyjściowa (np. podstaw ekonomii), a w dalszej kolejności zrozumienia wprowadzanego pojęcia matematycznego (definicji, twierdzenia, algorytmu) oraz umiejętności dostrzegania możliwości jego zastosowań.

Różnice między przedstawionymi typami podręczników dotyczą głównie miejsca ekonomii, a w przypadku niektórych podręczników typu M – wręcz braku tego miejsca, w fazie tworzenia pojęć i rozwijania teorii. Podobne, jak przedstawione powyżej, koncepcje konstrukcji można zauważyć w niektórych podręcznikach obcojęzycznych do matematyki (na przykładzie kilku podręczników wydanych w Anglii i Niemczech: Archibald, Lipsey, 1989; Hoy i in., 2001; Jacques, 2003; Soper, 1999; Tietze, 2003). Znamienne jest to, że student może w tych podręcznikach znaleźć przedstawione nie tylko skomplikowane modele matematyczne sytuacji ekonomicznych i zaawansowane metody matematyczne, ale także informacje dotyczące elementarnej wiedzy z tej dziedziny, na przykład działania na ułamkach, obliczenia procentowe, wiadomości dotyczące funkcji elementarnych (funkcji liniowej, kwadratowej, wykładniczej) oraz ich wykresów, rozwiązywanie równań i nierówności liniowych czy kwadratowych. Może na podstawie szczegółowo wyjaśnionych przykładów uzupełnić braki w swojej wiedzy matematycznej, do których niejednokrotnie wstydziłby się przyznać. Jednocześnie język matematyczny stosowany w wymienionych podręcznikach cechuje się minimalnym formalizmem. Tak zredagowany podręcznik może stanowić dla studentów prawdziwą pomoc. W polskich podręcznikach akademickich student spotka się z mniej lub bardziej formalnie wprowadzoną matematyką wyższą; autorzy zakładają wysokie kompetencje matematyczne czytelników (nie zawsze zgodne z rzeczywistością), co może stanowić barierę w korzystaniu z tych pomocy naukowych.

7. Podsumowanie

Organizując proces nauczania matematyki na uczelniach ekonomicznych, należałoby zadać sobie kilka pytań:

- Czy warto na tym etapie kształcenia wdrażać studentów (o ile nie byli do tego wcześniej przygotowani) do pracy z tekstem matematycznym?
- Jakimi kryteriami kierować się przy doborze proponowanej literatury obowiązkowej i uzupełniającej?
- W jaki sposób motywować studentów do korzystania z podręczników do matematyki?

Myślę, że nie trzeba nikogo przekonywać, że odpowiedź na pierwsze z pytań powinna być twierdząca, chociaż dla wykładowców nie będzie to proste zadanie, zwłaszcza gdy dysponuje się niewielką liczbą godzin przeznaczoną na realizację programu. Matematyk, prowadząc zajęcia ze studentami, staje przed trudnym wyzwaniem:

1. Z jednej strony przy ograniczonej liczbie godzin przeznaczonych na realizację programu, mając na uwadze konieczność ukierunkowania nauczania matematyki na zastosowania i interpretacje w ekonomii, zmuszony jest do przekazania studentom jedynie niezbędnej teorii. W związku z tym powinien ograniczyć do minimum formalizm zapisów i wypowiedzi, dzięki czemu przekazywane studentom informacje nie będą dla nich tak hermetyczne.
2. Z drugiej strony powinien dbać o ścisłość języka matematycznego, jasne i precyzyjne przekazywanie treści matematycznych, zwracać uwagę na niezbędne założenia, a także ich spełnianie w przypadku wykorzystania metod matematycznych do analizy modeli ekonomicznych.

W odpowiedzi na drugie z pytań należy zauważyć, że wykładowca – wybierając podręcznik – powinien rozstrzygnąć, na ile koncepcja konstrukcji podręcznika jest zgodna z preferowaną przez niego koncepcją kształcenia matematycznego. Jednocześnie, zalecając studentom podręcznik, wykładowca powinien kierować się kryterium przystępności wprowadzanych w nim pojęć czy metod matematycznych. Zbyt formalny, symboliczny język, brak omówionych przykładów, wysoki stopień abstrakcyjności wprowadzanych pojęć mogą – w świetle przedstawionych wcześniej trudności w pracy z tekstem matematycznym – spowodować, że podręcznik zamiast stanowić pomoc dla studenta (obecnie, w trakcie studiów, czy później – w trakcie samodzielnego doksztalcania się), stanie się kolejną barierą utrudniającą kształcenie matematyczne. Należałoby również mieć na uwadze indywidualne preferencje i potrzeby studentów. W związku z tym można zaproponować (przynajmniej w literaturze uzupełniającej) kilka pozycji różniących się stopniem trudności i koncepcją wprowadzania pojęć matematycznych. Nie można również zapomnieć o studentach, którzy w czasie nauki w szkole średniej mieli problemy z matematyką (bądź mają dużą przerwę w nauce i zdążyli pewne wiadomości zapomnieć) – należy zaproponować im podręcznik, który przypomina pojęcia oraz metody niezbędne w dalszym kształceniu.

Odpowiedź na trzecie z pytań można znaleźć w rozważaniach J. Koniora (2002b, s. 288–289). Przedstawia on argumenty świadczące o konieczności wdrażania uczniów, a tym bardziej studentów, do pracy z podręcznikiem matematycznym. Jednym z tych argumentów – który można wyraźnie zaadresować do studentów – jest stwierdzenie, iż umiejętność czytania tekstów matematycznych stanowi „element życiowego wyposażenia współczesnego człowieka, przede wszystkim jako czynnik warunkujący powodzenie w przyszłym samokształceniu”. J. Konior zwraca uwagę, że sporą część dorosłej populacji czeka w przyszłości konieczność podnoszenia kwalifikacji czy zmiany zawodu. Być może będzie się to wiązało z koniecznością przypo-

mnienia sobie wiadomości matematycznych poznanych na studiach lub poszerzenia wiedzy matematycznej – tym razem samodzielnie, bez pomocy nauczyciela. Warto zatem w czasie studiów zdobyć umiejętność pracy z podręcznikiem do matematyki, kiedy można na taką pomoc liczyć. Ponadto umiejętność czytania tekstu matematycznego jest przydatna w odniesieniu do szerokiej klasy tekstów, nazywanych *tekstami typu matematycznego*, które mają wiele cech redakcyjnych, kompozycyjnych i strukturalnych podobnych do tekstów matematycznych. Nawet takie sytuacje, jak na przykład wypełnienie zeznania podatkowego, przestudiowanie wskaźników giełdowych zamieszczonych w prasie lub Internecie, zaciągnięcie kredytu bankowego, przeczytanie instrukcji działania zakupionego urządzenia czy stosowania przepisów prawnych, wymagają elementarnych umiejętności czytania tekstów typu matematycznego.

Moim zdaniem warto zapoznać studentów z zestawem heurystycznych reguł sformułowanych przez J. Koniora (2002c, s. 321–322), które mogą ułatwić studentom samodzielną pracę z podręcznikiem do matematyki oraz rozumienie czytanego tekstu:

- „1) Rozpocznij od rozeznania, jaki rodzaj tekstu matematycznego masz przed sobą; ta informacja będzie potrzebna z różnych powodów, m.in. z tego, że inaczej czyta się definicję, a inaczej twierdzenie, przykład czy luźny komentarz włączony do tekstu.
- 2) Nie rozpoczynaj pracy od analizy szczegółów i systematycznego studium; pozostawiając rozpracowanie detali do następnej fazy lektury, prześledź najpierw tekst dla zorientowania się, o co w nim chodzi (faza czytania wstępnego, pobieżnego).
- 3) Na zakończenie fazy wstępnej staraj się orientacyjnie ulokować problematykę tekstu w swym własnym obszarze wiedzy (czy coś wiem na ten temat?, co?).
- 4) Zdecyduj, gdzie powinieneś sięgnąć – gdy trzeba – aby sobie przypomnieć rzeczy konieczne (zeszyt, inna książka, wcześniejszy odcinek tego samego tekstu...).
- 5) Rozpocznij właściwą fazę lektury; teraz będziesz studiował detale.
- 6) Większość kroków w pracy nad tekstem autor pozostawił czytelnikowi; nie możesz ich nie wykonać.
- 7) W związku z poprzednim wskazaniem powinieneś pracować z kartką papieru i ołówkiem w rękę: wykonywać rachunki (konieczne, ale pominięte, dodatkowe), sporządzić szkice, wyróżnić przypadki, sprawdzić kroki autora – nie dla jego kontroli, ale dla własnego zrozumienia.
- 8) Jeżeli jakiś krok okaże się szczególnie trudny i nie możesz w pełni sprostać bieżącemu zadaniu, przejdź do następnego ogniwa; taktyka „odkładania rozumienia” – stosowana racjonalnie – daje czasem rezultaty, pominięte ogniwo wyjaśni się przez kontekst pozostałych.
- 9) Pamiętaj, że po właściwej fazie lektury powinna nastąpić synteza. Wróć zatem do początku, uporządkuj szczegóły i na powrót zaniedbaj mniej istotne drobiazgi. Spójrz na całość, wyodrębni w niej główne momenty, staraj się objąć jed-

nym aktem myśli to, co z niemałym trudem przeczytałeś wcześniej; dokonasz tego właśnie teraz, gdyż tamte progi masz już poza sobą.

- 10) Rzuć okiem wstecz na swoje zachowanie w czasie lektury i wyciągnij wnioski ze sposobu pracy nad tekstem (co mi pomogło, kiedy błędziłem, co warto powielać, a co wyeliminować); wypracujesz wtedy najlepsze, bo własne reguły czytania”.

Bibliografia

- Archibald G.C., Lipsey R.G. 1989. *An Introduction to a Mathematical Treatment of Economics*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Czugała J., Sieczko A., Szal B. 2006. *Koncepcje podręczników akademickich do matematyki dla studentów studiów ekonomicznych*. W: Treliński G. (red. nauk.). *Edukacja matematyczna na studiach ekonomicznych*. Kielce: Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji, s. 127–143. ISBN 83-60056-06-4.
- Hoy M. i in. 2001. *Mathematics for Economics*. London: The MIT Press.
- Jacques I. 2003. *Mathematics for Economics and Business*. Essex: Financial Times Prentice Hall.
- Konior J. 2002a. *Budowa i lektura tekstu matematycznego. Podstawy nauki czytania tekstów matematycznych w szkole*. (Przedruk z: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 1998). W: J. Żabowski (red.). *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki. Cz. 4. Prace prof. dr. hab. Jana Koniora*. Płock: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica, s. 255–286. ISBN 83-88193-54-6.
- Konior J. 2002b. *Dlaczego uczyć czytania i redagowania tekstów matematycznych*. (Przedruk z: „Nauczyciele i Matematyka”, 1998, nr 26). W: Żabowski J. (red.). *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki. Cz. 4. Prace prof. dr. hab. Jana Koniora*. Płock: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica, s. 287–291. ISBN 83-88193-54-6.
- Konior J. 2002c. *Praca ucznia z tekstem matematycznym w świetle realizacji celów zreformowanego nauczania*. (Przedruk z: „Matematyka”, 2000, nr 6). W: Żabowski J. (red.). *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki. Cz. 4. Prace prof. dr. hab. Jana Koniora*. Płock: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica, s. 315–325. ISBN 83-88193-54-6.
- Krygowska Z. 1977. *Zarys dydaktyki matematyki. Cz. 2*. Warszawa: WSiP.
- Krygowska Z. 2003. *Główne problemy i kierunki badań współczesnej dydaktyki matematyki*. (Przedruk z: „Dydaktyka Matematyki”, 1981, nr 1). W: Żabowski J. (red.). *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki. T. 1. Prace prof. dr. Anny Zofii Krygowskiej*. Płock: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica, s. 127–176. ISBN 83-88193-87-2.
- Nowecki B. 2001. *Lektura tekstu matematycznego na przykładzie zadań*. (Przedruk z: „Oświata i Wychowanie”, wersja B 15, „Dydaktyka Matematyki”, 1984 [535]). W: Żabowski J. (red.). *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki. T. 2. Prace prof. dr. hab. Bogdana J. Noweckiego*. Płock: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica, s. 71–79. ISBN 83-88193-30-9.
- Soper J. 1999. *Mathematics for Economics and Business*. Oxford: Blackwell.
- Steen L.A. 1983. *Matematyka dzisiaj*. W: Steen L.A. (red.). *Matematyka współczesna – dwanaście esejów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Tietze J. 2003. *Übungsbuch zur angewandten Wirtschaftsmathematik*. Wiesbaden: Vieweg Verlag.
- Turnau S. 1990. *Wykłady o nauczaniu matematyki*. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-09520-2.

The specific nature of mathematic texts and their reading

Abstract: This study was developed in reference to the ongoing discussions in the academic environment, concerning the unwillingness of students to benefit from academic textbooks. It called for attention to a more detailed issue: to the problems in the use by the students of business studies (including the *Faculty of Management*) of academic textbooks for mathematics. These problems are largely caused by factors unrelated to the students. The mathematical language is characterised by a specific features: symbols, formal writing, phrases different than in everyday language, the use of drawings (graphs), which should be interpreted. A student who at an earlier stage of training was not prepared to use the mathematical texts, encounters a barrier at this stage of education - perceives this type of texts as a hermetic, hard to understand.

In the initial part of the article, based on the literature in the field of didactics of mathematics, what is the specifics of mathematical language, and what features distinguish a mathematical text from other texts has been discussed. The reading of mathematical text requires from the readers special mathematical activity, which was signalled at this point. In the further part of the studies, the results of research concerning the role of textbooks for mathematics in the process of education of economic studies have been presented. Also a classification of textbooks for mathematics for students of economics available for publishing on the market, in terms of their design concepts have also been presented. The final section contains conclusions, which also formulate a response to earlier questions. The reflections are supplemented by a list of heuristic rules that can help students working with mathematical text.

Key words: mathematical language, mathematical education, reading mathematical text, teaching mathematics

ANNA GADEK*

Cele edukacji prawnej w uczelniach nieprawniczych

Słowa kluczowe: edukacja prawna, edukacja prawnicza, świadomość prawna, jakość kształcenia

Streszczenie: Funkcjonowanie w Polsce licznych uczelni publicznych i niepublicznych kształcących w zakresie szeroko rozumianych nauk ekonomicznych czy społecznych wiąże się z faktem wprowadzenia do programów studiów określonych kierunków bądź specjalności przedmiotów prawniczych. Tym samym edukacja prawna pojawia się na kierunkach nieprawniczych jako dopełnienie kształcenia ekonomicznego albo jako kształcenie wiodące na innych kierunkach, np. na administracji. Znajomość prawa jest koniecznością dla każdego obywatela, ale jej znaczenie wzrasta szczególnie w przypadku osób, które pełnią rolę samodzielnych decydentów zarówno w gospodarczych jednostkach organizacyjnych, jak i w organach państwowych i samorządowych, których kompetencje wiążą się z procesami gospodarczymi.

1. Edukacja prawna a edukacja prawnicza. Wpływ prawa na gospodarkę

Funkcjonowanie w Polsce licznych uczelni publicznych i niepublicznych kształcących w zakresie szeroko rozumianych nauk ekonomicznych czy społecznych wiąże się z faktem wprowadzenia do programów studiów określonych kierunków bądź specjalności przedmiotów prawniczych. Tym samym edukacja prawna pojawia się na kierunkach nieprawniczych jako dopełnienie kształcenia ekonomicznego albo jako kształcenie wiodące na innych kierunkach, na przykład administracji. Konieczność wprowadzania do programów studiów elementów nauczania prawa wynika nie tylko z wymogów określonych przez standardy nauczania, ale wypływa także z faktu, że

* dr Anna Gądek – Katedra Ekonomii i Studiów Europejskich, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

w warunkach rozwijającej się gospodarki rynkowej znaczenie wiedzy prawnej dla ekonomistów ogromnie wzrasta. Prawo jest przecież tym niezwykle ważnym instrumentem oddziaływania, z którego korzysta państwo, realizując założone cele oraz wynikające z nich zadania. Skuteczność tych oddziaływań jest jednak ściśle związana z tym, czy adresaci norm prawnych będą ich przestrzegać. I nie chodzi o to, by podporządkowanie się obowiązującemu prawu wynikało jedynie z obawy przed ewentualną sankcją, lecz by było efektem świadomego i akceptowanego zachowania, wynikającego z przekonania o słuszności i celowości nakazanych (lub zakazanych) zachowań. Ważne jest więc, by procesy edukacyjne wywierały znaczący wpływ na budowanie społeczeństwa obywatelskiego, świadomego swoich praw, ale i powinności, by zachęcały do tworzenia państwa opartego na demokratycznych ideach państwa prawa. Nie są to zadania proste, szczególnie w społeczeństwie, w którym wciąż pamięta się, że przez wiele lat prawo było instrumentem wykorzystywanym do utrzymania totalitarnego systemu, sterującym gospodarką i rynkiem, narzędziem zastraszania. Dlatego niezwykle istotne jest, by doszło do odbudowania zaufania obywateli do państwa i prawa, a w konsekwencji do sytuacji, w której obywatel oceni obowiązujące prawo jako słuszne, sprawiedliwe i racjonalne. Jest to jednak proces długotrwały, wiążący się z różnorodnymi działaniami, w tym także edukacyjnymi. Szczególnego znaczenia nabiera zatem szeroko rozumiana edukacja prawna i prawnicza społeczeństwa, obejmująca osoby, które w przyszłości na co dzień uczestniczyć będą w procesach stosowania czy realizowania prawa.

Konieczne w tym miejscu jest, by wyjaśnić i rozróżnić pojęcie edukacji prawnej i edukacji prawniczej. Takiego rozróżnienia dokonał między innymi Andrzej Korybski, twierdząc, że: „W demokratycznym państwie prawa przekazywanie odpowiednich wartości kultury prawnej, fundamentalnych zasad prawnych oraz wiedzy o prawie obowiązującym pozwalającej na korzystanie z demokratycznych instytucji państwowych, a także uruchamianie instytucjonalnych gwarancji praworządności, powinno być traktowane jako jedno z istotnych zadań edukacji narodowej”. Jeżeli zaakceptujemy tak sformułowaną tezę, to musimy uznać konieczność obecności nauczania prawa przynajmniej od szkolnictwa średniego (w ramach tak zwanej edukacji obywatelskiej na rzecz demokracji); naturalną kontynuacją edukacji prawnej wydają się studia uniwersyteckie (w tym zwłaszcza edukacja akademicka w zakresie szeroko rozumianych nauk społecznych). Zadanie edukacji prawnej spoczywa także na akademickich wydziałach prawa. Wydaje się, że „konieczność nauczania prawa” pojawia się nie tylko na poziomie szkolnictwa średniego, ale od kilku lat, z coraz większym nasileniem, występuje również na poziomie szkół wyższych różnego typu.

Edukacja prawnicza natomiast rozumiana jest jako przygotowanie do wykonywania zawodów prawniczych (sędziego, prokuratora, notariusza, adwokata, radcy prawnego). Jest więc szczególnym rodzajem procesu kształcenia prowadzonym w czasie studiów prawniczych, studiów administracyjnych, studiów podyplomowych o nastawieniu prawniczym czy aplikacji prawniczych (Dubel, Korybski, Markwart, 2002,

s. 207–208). Jest ona realizowana przede wszystkim na uniwersyteckich wydziałach prawa i administracji, a także w niepublicznych wyższych szkołach prawa i administracji.

Jak wcześniej wspomniano, procesy gospodarowania w znacznej mierze podlegają regulacjom prawnym, których znajomość jest wręcz konieczna dla prawidłowego działania na rynku. Nauczanie zarówno treści ekonomicznych, jak i prawnych ma na celu przygotowywanie kadr do pełnienia ról samodzielnych decydentów w gospodarczych jednostkach organizacyjnych, przy samodzielnym prowadzeniu działalności gospodarczej, a także w organach państwowych i samorządowych, których kompetencje wiążą się z procesami gospodarczymi. Samodzielność decyzyjna wymaga z jednej strony znajomości ram prawnych, w jakich może być realizowana, z drugiej zaś wymaga znajomości instrumentów prawnych i sposobów ich wykorzystania dla osiągnięcia zamierzonych celów. Dodać należy, że jednym z głównych czynników, wywierających wpływ na stopień świadomości prawnej społeczeństwa i realizację prawa, jest stopień znajomości podstawowych przepisów prawnych.

Pojęcie realizowania prawa dotyczy realizacji obowiązującej normy prawnej. Świadoma realizacja normy prawnej, określającej jakiś obowiązek wyrażony w formie nakazu, zakazu lub przyzwolenia – to przestrzeganie prawa. Świadoma realizacja uprawnień bądź korzystanie z kompetencji przyznanych danemu podmiotowi – to wykonywanie prawa. Przestrzeganie oraz wykonywanie prawa są zatem szczególnymi postaciami realizowania prawa (Korybski, Leszczyński, Pieniążek, 2007, s. 39 i n.).

Jak wspomniano, by prawo było należycie przestrzegane, muszą zadziałać pewne czynniki. Do podstawowych należą: znajomość prawa przez jego adresatów, motyw przestrzegania prawa, postawy wobec prawa oraz stopień zbieżności regulacji z innymi normami społecznymi. Istnieje co prawda fikcja prawna, zakładająca powszechną znajomość prawa, która uznaje, że jeśli prawo zostało należycie ogłoszone, to informacje o obowiązujących normach dotarły do adresata. Praktycznie jednak, zwłaszcza w stosunkach gospodarczych, na stopień realizacji prawa ma wpływ poziom faktycznej znajomości regulacji prawnych przez adresatów, a więc należy adresatów tych norm edukować.

Oddziaływanie państwa na stosunki społeczno-gospodarcze za pośrednictwem norm prawnych przebiega zasadniczo w dwojakim trybie. Przede wszystkim dokonuje się ono poprzez wydawanie norm o funkcji organizacyjnej, za pomocą których państwo oddziałuje bezpośrednio na życie społeczno-gospodarcze w formie kategorycznych poleceń, to jest zakazów i nakazów, lub też upoważnia swoje organy do wydawania aktów o charakterze władczym, a więc wymagających bezpośredniego podporządkowania się treści tych aktów. Normy organizacyjne bądź tworzą podstawę dla struktury organizacyjnej jednostek zarządzających, gospodarujących lub wykonywujących inne funkcje, bądź ustalają zakres ich kompetencji. Normy te mogą również ustalać porządek obowiązujący w sytuacjach masowego stykania się z ludźmi (np. przepisy konsumenckie). Prawo poprzez normy ramowo-wyznaczające określa także

ramy działalności jednostek i organizacji, w obrębie których te jednostki mogą kształtować swoje wzajemne stosunki. Tutaj państwo nie ingeruje bezpośrednio w stosunki społeczno-gospodarcze, lecz pozostawia ich kształtowanie samym stronom tych stosunków. W systemie gospodarki rynkowej ten właśnie sposób – wyznaczanie jedynie ram działalności poszczególnym jednostkom gospodarczym – ma główne zastosowanie (Gneta i in., 2003, s. 9 i n.).

Bez wątpienia prawo jest jednym z czynników wywierających wpływ na działalność gospodarczą i przebieg procesów gospodarczych. Wykazanie jednak tego wpływu, a zwłaszcza jego stopnia nie jest sprawą prostą, szczególnie w polskich doświadczeniach gospodarczych. Jedno z nich, charakterystyczne dla gospodarek nakazowo-rozdzielczych uznaje, że gospodarowanie powinno być w całości określone przepisami prawnymi, a każda działalność gospodarcza powinna opierać się na wydanych w tym celu przepisach prawnych. Stanowisko to prowadzi do hipertrofii roli ustawodawstwa gospodarczego i do fetyszyzacji roli prawa jako regulatora stosunków gospodarczych. Nie może być ono przyjmowane w państwach o gospodarce opartej na zasadzie wolności gospodarczej. Z kolei pogląd przeciwny podważa skuteczność prawa jako środka mogącego pozytywnie oddziaływać na stosunki gospodarcze, bowiem uznaje prawo za hamulec działalności gospodarczej ograniczający inicjatywę i elastyczność działania (Kufel, Siuda, 2001, s. 23 i n.).

Z pewnością żaden z tych poglądów nie może być w tak skrajnej formule akceptowany i prezentowany studentom, którzy powinni uzyskać informację, że wpływ prawa na kształtowanie procesów gospodarczych jest zagadnieniem złożonym i zależy od wielu czynników. Charakteryzując ogólnie prawo jako instrument oddziaływania na gospodarkę, należy z jednej strony zwrócić uwagę na to, że cechuje się ono pozorną łatwością osiągnięcia pożądanego efektów. Wynika to przede wszystkim z faktu, że organ legislacyjny czyni to stosunkowo niewielkim nakładem sił i środków. Z drugiej jednak strony prawdziwe efekty wydania przepisów prawnych są uzależnione od przestrzegania i akceptacji tych przepisów przez ich adresatów. Zdarza się bowiem, że wydane przepisy nie są ani przestrzegane, ani stosowane, a bez tego nie sposób mówić o prawie jako o instrumencie oddziaływania na procesy gospodarcze. Prawo nie wpływa bowiem automatycznie i natychmiast na gospodarowanie, a staje się autentycznym instrumentem oddziałującym dopiero wtedy, gdy jest ono przestrzegane przez adresatów – podmioty, dla których zostało wydane, oraz gdy uwzględnia działanie praw ekonomicznych. Stąd też istotnym warunkiem efektywności prawa jest właściwy przebieg procesów jego wdrażania. Prawo jako jeden z instrumentów wywierających wpływ na procesy gospodarowania nie powinno być nadużywane ilościowo. Traktowanie bowiem prawa jako najważniejszego i uniwersalnego środka oddziaływania na gospodarkę prowadzi do nadmiaru przepisów prawnych, a to z kolei wywołuje poważne osłabienie ich skuteczności. Organy legislacyjne powinny więc z prawa jako regulatora stosunków gospodarczych korzystać z umiarem i tylko wtedy, gdy wydanie stosownych przepisów da optymalne korzyści z makroekonomicznego punktu widzenia. Należy zatem zauważyć, że oddziaływa-

nie aktów normatywnych na przebieg procesów gospodarczych powinno mieć racjonalny zakres. Dodatkowo istnieje jeszcze niebezpieczeństwo przekraczania racjonalnego zakresu prawa ze strony aktów normatywnych o charakterze wykonawczym i pozaustawowym. Z drugiej zaś strony w rozwiniętych gospodarkach rynkowych funkcjonujących w warunkach globalizacji nie można wyeliminować prawa z życia gospodarczego i zdać się jedynie na działalność praw ekonomicznych. Żadna współczesna, rozwinięta gospodarka kapitalistyczna nie może prawidłowo działać i rozwijać się bez ingerencji prawa. Bez tej ingerencji nie mogą też przebiegać procesy integracyjne w Europie, które przecież w poważnym zakresie dotyczą wypracowania i wprowadzenia wspólnych rozwiązań gospodarczych. Wydaje się, że właśnie takie przeświadczenie o roli prawa w gospodarce powinien wynieść student z odbytych wykładów, ćwiczeń czy innych zajęć. Tym samym podejście szkół wyższych do zakresu programowego i jakości nauczania przedmiotów prawnych jest problemem niezwykle ważnym dla rozwoju świadomości prawnej studentów. Uczelnie powinny opracować i wdrożyć takie przedmioty, które pozwolą na poznanie przez studentów pożądaných treści norm prawnych przy nabyciu umiejętności posługiwania się nimi w przyszłości. Należy przy tym pamiętać, że przekazując wiedzę o prawie studentom kierunków nieprawniczych, nie zawsze można wykorzystywać te same formy i metody nauczania, które powszechnie stosuje się w uniwersyteckiej edukacji prawniczej. W znacznej mierze okażą się one mało przydatne, nadmiernie nadbudowane teorią, a czasami po prostu zbyt trudne dla studentów kierunków innych niż prawo. Stąd też powstaje konieczność, by nauczyciele prawnicy poszukiwali rozwiązań pozwalających zrealizować program i osiągnąć pożądane efekty, którymi są: poznanie stosownych instytucji polskiego prawa oraz nabycie umiejętności praktycznego wykorzystania ich w różnorodnych sytuacjach zawodowych i życiu codziennym.

Zadaniem edukacji prawnej w szkole menedżerskiej jest więc przekazanie studentowi takiej wiedzy o prawie i takich umiejętności praktycznych, które w połączeniu z wiedzą i umiejętnościami z zakresu innych przedmiotów zawodowych stanowić będą przygotowanie do zawodu ekonomisty, finansisty, bankowca, menedżera, urzędnika państwowego – słowem do tych zawodów, w których znajomość podstaw prawa jest niezbędna. Ekonomista będzie zapewne co kilka lat zmieniał pełnione role zawodowe, stąd jego podstawowe kompetencje prawnicze wyniesione ze studiów powinny być przydatne na dłużej (Jabłońska-Bonca, 2001, s. 11).

Oczywiście, studia pierwszego stopnia (licencjackie) nie mogą dać studentowi pełnych kwalifikacji zawodowych. Będzie on je zdobywał stopniowo w ciągu przyszłej pracy zawodowej. Na uczelni powinien otrzymać jednak solidne przygotowanie wstępne. Dlatego też ważne jest, by nauczanie prawa spełniało podstawowe cele:

- rozbudzało zainteresowania prawem;
- ukształtowało sposób prawniczego myślenia;
- prowadziło do zdobycia praktycznych umiejętności niezbędnych do wykonywania wyuczonego zawodu;
- rozwijało świadomość prawną i pożądane postawy wobec prawa.

Osiągnięcie tych celów jest możliwe wtedy, gdy przyjęte metody nauczania nie będą ograniczać się do podawania studentowi wyłącznie gotowej, książkowej wiedzy. Wykład, jako podstawowa metoda nauczania występująca w szkołach wyższych, powinien i w szkole licencjackiej stanowić najważniejszy sposób nauczania teorii. Żywe słowo bowiem było i jest kluczowym elementem procesu dydaktycznego bez względu na typ i rodzaj szkoły. Inne metody nauczania powinny jednak stanowić istotne dopełnienie i zwieńczenie nauczania teoretycznego.

Zakłada się, że w wyniku zorganizowanego procesu nauczania prawa student kierunków nieprawniczych powinien zdobyć:

- Pewien zasób wiedzy z zakresu prawa państwowego (Konstytucji), który jest potrzebny każdemu obywatelowi, dla ekonomisty zaś ma ponadto takie znaczenie, że pozwala poznać uwarunkowania oraz obszar wolności gospodarczej i praw obywatelskich, które wykorzysta przy prowadzeniu działalności gospodarczej i zawodowej. Oczywiście powinien poznać również mechanizm działania państwa, rozróżniać organy państwowe oraz ich kompetencje, w szczególności w dziedzinach ważnych dla życia gospodarczego. Niezbędna jest też znajomość struktur organów i instytucji państwowych, organów wymiaru sprawiedliwości oraz organów ochrony prawnej i obsługi prawnej, a ponadto pewne wiadomości o sposobach uzyskiwania tej ochrony, jaką daje prawo temu, kto potrafi odpowiednio wykorzystać istniejące instytucje.
- Znajomość wybranych zagadnień prawa administracyjnego, biorąc pod uwagę fakt, że życie gospodarcze, w którym będzie brał udział, jest regulowane i kontrolowane przez organy administracyjne, a zatem kontakty z nimi każdego przedsiębiorcy muszą być częste i wielorakie.
- Elementarną wiedzę z zakresu prawa karnego, a w szczególności przestępstw gospodarczych – musi ona zostać przybliżona ekonomicznie choćby po to, aby znał związane z tymi przestępstwami zagrożenia, na jakie może być wystawiony przez nieznaną mu prawa, a tym samym nie naraził się na związaną z nimi odpowiedzialność karną.
- Wiedzę z zakresu prawa pracy i ubezpieczeń społecznych, która obejmuje przede wszystkim unormowanie stosunków zachodzących w procesie świadczenia pracy między pracownikiem a pracodawcą oraz zagadnienia związane z ubezpieczeniami społecznymi. Znajomość podstawowych regulacji z tej gałęzi prawa jest koniecznością wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z pracą umownie podporządkowaną i zarządzaniem zasobami ludzkimi. Nie można wyobrazić sobie, by menedżer pracodawca mógł kierować zespołem ludzi i organizować proces pracy bez znajomości reguł prawnych rządzących tą dziedziną. Pracodawcy przecież muszą zgodnie z obowiązującymi przepisami zatrudniać i zwalniać pracowników, określać ich obowiązki, udzielać urlopów, wypłacać wynagrodzenia, dbać o higienę i bezpieczeństwo w zakładzie pracy, prowadzić dokumentację pracowniczą itp. Bez znajomości tych zagadnień za-

równy pracownicy, jak i pracodawcy narażają się na ujemne konsekwencje oraz doprowadzają do powstawania antagonizmów między nimi.

- Podstawową wiedzę z zakresu prawa finansowego, dotyczącą przede wszystkim zasad rozliczeń przedsiębiorców z instytucjami publiczno-prawnymi z tytułu prowadzonej działalności, zasad prowadzenia rachunkowości firmy, systemu ubezpieczeń – w wypadku gdy chodzi o gospodarowanie zasobami pieniężnymi. Konieczne jest również poznanie systemu kontroli finansowej, a przede wszystkim kontroli skarbowej wykonywanej przez urzędy skarbowe w stosunku do organizacji gospodarczych, jak i instytucji państwowych. Każdy ekonomista musi zostać wyposażony w elementarną wiedzę dotyczącą prawa podatkowego, prawa o opłatach publicznych, prawa celnego, papierów wartościowych i zasad obrotu nimi. Zagadnienia te są nie tylko przedmiotem zainteresowania prawa finansowego, ale i innych gałęzi – głównie prawa administracyjnego i cywilnego. Sprawne zarządzanie procesami gospodarczymi w oderwaniu od aspektów prawno-finansowych wydaje się niemożliwe.
- Szeroką wiedzę z zakresu prawa gospodarczego, które jako kompleksowa gałąź prawa zawiera normy prawne dotyczące organizacji i działalności przedsiębiorców. Znajomość tych regulacji jest podstawą wszelkich działań na rynku, warunkiem niezbędnym do rozpoczęcia działalności gospodarczej i prowadzenia przedsiębiorstwa, określenia jego formy organizacyjno-prawnej, restrukturyzacji czy sanacji.
- Obszerną wiedzę z zakresu prawa cywilnego i handlowego, jako najbardziej konieczną dla obrotu gospodarczego. Działalność gospodarcza oraz instrumenty i mechanizmy prawne dla tej działalności kreowane są właśnie przez prawo cywilne. Ma ono tę właściwość, że daje rozmaite uprawnienia podmiotom prawa, ale zarazem im samym pozostawia decyzję, czy skorzystają z tych uprawnień i wykażą inicjatywę. W rezultacie nieznanności możliwości wpływających z tej gałęzi prawa lub braku umiejętnego wykorzystania instytucji cywilnoprawnych może dojść do powstania strat majątkowych lub braku wykorzystania potencjalnych korzyści. Konieczność pogłębiania wiedzy z zakresu tej dyscypliny prawa wynika również z faktu, że liberalizacja rynku pociąga za sobą szersze zastosowanie metod cywilistycznych kosztem węższego stosowania metody administracyjnej.

Nadmienić należy, że prawo jako jeden z czynników kształtujących sytuację gospodarczą posługuje się zasadniczo trzema metodami: cywilistyczną, administracyjną i karną. Podstawowe znaczenie w zakresie regulacji działalności gospodarczej ma zasada cywilistyczna i administracyjna. Pierwsza z nich charakteryzuje się równorzędnym traktowaniem (pod względem prawnym) adresatów normy prawnej i jedynie subsydiarnym stosowaniem przymusu państwowego.

Z administracyjną metodą regulacji działalności gospodarczej mamy do czynienia wtedy, gdy norma prawna daje jednemu adresatowi uprawnienia władcze (*imperium*) względem drugiego adresata. Regulacja działalności gospodarczej i jej prowadzenie

przy wykorzystaniu tylko jednej metody nie są praktycznie możliwe. Stopień wykorzystania każdej z nich jest uzależniony w głównej mierze od przyjętego modelu zarządzania gospodarką. W modelu nakazowo-rozdzielczym w większym stopniu jest wykorzystana metoda administracyjna, a w gospodarce rynkowej rozszerza się stosowanie metody cywilistycznej. Jest ona głównym regulatorem obrotu gospodarczego i wszelkich stosunków zobowiązaniowych zachodzących między przedsiębiorcami. Stąd też jednym z warunków skutecznego i bezpiecznego prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby fizyczne, osoby prawne lub jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej jest wyposażenie decydentów w niezbędny zakres wiedzy właśnie z tej dziedziny prawa.

Należy dodać, że stosunki gospodarcze uregulowane są zarówno normami bezwzględnie obowiązującymi (imperatywnymi), jak i względnie obowiązującymi (dyspozytywnymi). Pierwsze z nich w sposób sztywny określają prawa i obowiązki podmiotów stosunków prawnych, wyłączona jest więc tutaj możliwość swobodnego zachowania się stron. Gdyby podjęły one taką próbę i wprowadziły do umowy postanowienia sprzeczne z bezwzględnie obowiązującymi przepisami prawa, postanowienia takie nie wywołałyby pożądaných skutków prawnych. Posługując się zatem przepisami bezwzględnie obowiązującymi, ustawodawca z góry narzuca kontrahentom danego typu umowy zespół ustalonych przez siebie obowiązków i praw. Zdecydowaną większość norm zobowiązaniowych stanowią natomiast normy prawne typu dyspozytywnego. Ich istota polega na tym, że wskutek porozumień strony mogą kształtować treść zawieranych z sobą uzgodnień. W praktyce jednak kontrahenci niezbyt często zmieniają wzajemne prawa i obowiązki uregulowane przepisami względnie obowiązującymi, zwłaszcza gdy są to częste, powszechnie stosowane umowy nazwane. Spowodowane jest to z jednej strony akceptacją propozycji określonych przez ustawodawcę, a z drugiej wypływa z faktu, że masowość zawieranych przez przedsiębiorców umów nie pozwala na szczegółowe kształtowanie ich treści. Istnieje jednak nadal niebezpieczeństwo, że przy tak przyjętej konstrukcji prawnej pojawi się możliwość wykorzystywania przez jednego z kontrahentów w stosunkach gospodarczych swej przewagi natury ekonomicznej.

W związku z tym, że charakter mocy obowiązującej (imperatywność bądź dyspozytywność) przepisów prawnych może rodzić w praktyce gospodarczej wątpliwości, a stosunki gospodarcze są wyznacznikiem działań nie tylko prawników, uzasadniona jest konieczność rozszerzania edukacji prawnej i uczenia prawa na różnych kierunkach studiów, tak by doszło do wyposażenia w wiedzę prawną jak najszerszego kręgu osób.

2. Jakość i efektywność w nauczaniu prawa

Niezwykle doniosłe znaczenie dla jakości i efektywności nauczania ma właściwy dobór treści dydaktycznych, które doprowadzą studenta do wcześniej wytyczonego

celu. Dobór treści nauczania musi nie tylko odpowiadać merytorycznym wymaganiom przedmiotu, lecz także powinien pomagać studentowi w kształtowaniu się i dorastaniu do uczestnictwa w aktywnym życiu społecznym. Powinien więc uwzględniać potrzeby studiujących, ich zawodowe aspiracje, oczekiwania społeczne oraz potrzeby rynku pracy.

Wydaje się, że w tym zakresie uwzględniona powinna być zasada „toczącej się reformy” Torstena Huséna, która wymaga ustawicznej kontroli i aktualizacji treści kształcenia, co jest niezwykle istotne w przypadku edukacji prawnej (Denek, 1999, s. 121 i n.). Doborowi i układowi treści kształcenia służą teorie (koncepcje): kompleksowo-problemowa, strukturalizmu, programowania dydaktycznego i idei przewodnich różnych dyscyplin naukowych. Dopełniają je teorie „szerokich pól treściowych” czy nauczania aktywizującego (Bereźnicki, 1994, s. 86 i n.; Okoń, 2003, s. 119 i n.; Kupisiewicz, 1996, s. 43 i n.).

Należy stwierdzić, że reformy szkolnictwa wyższego w Polsce poszły i w tym kierunku, by w zakresie doboru i układu treści kształcenia oraz konstruowania planów studiów wzrastała autonomia uczelni i swoboda nauczycieli akademickich w realizacji programów nauczania. Ważne jest, by w takiej sytuacji określone zostały podstawowe wymagania programowe, które połączą materiał programowy z celami kształcenia. Jednak dotychczasowe programy studiów nie ułatwiają syntetycznego ujmowania treści, a wręcz przeciwnie – wciąż istotą tych programów jest daleko idące wyodrębnienie się poszczególnych przedmiotów i koncentrowanie się niemal wyłącznie na wiadomościach.

W nowym modelu szkolnictwa wyższego postuluje się, by odejść od tradycyjnego podziału treści programowych. Szkoły wyższe powinny w większym stopniu wprowadzać eksperymentalne programy studiów i programy autorskie, które nie tylko mogą uatrakcyjnić programy nauczania, ale pozwolą na ich systematyczne aktualizowanie, rozwijanie i dostosowywanie do pojawiających się wymagań, potrzeb czy oczekiwań.

W niektórych krajach podejmuje się próby opracowania indywidualnych programów studiów, które zawierają nie tylko treści kształcenia i ich układ, ale też szczegółowo zaprogramowany przebieg uczenia się – sekwencje przedmiotów, czas uczenia, zalecane metody pracy umysłowej i sposoby korzystania ze środków dydaktycznych. Kształcenie studentów, jako ciąg wzajemnie zintegrowanych czynności nauczyciela i studenta zmierzających do realizacji przyjętych celów edukacyjnych, jest jednym z najważniejszych elementów systemu kształcenia, stąd też różnicowanie czynności dydaktycznych oraz sposobów monitorowania przebiegu tego procesu jest istotnym wyzwaniem dla rozwoju teorii procesu kształcenia.

Coraz częściej podkreśla się w literaturze konieczność zbliżenia kształcenia na studiach do życia, a tym samym akcentuje się problem wartości w treści studiów, działaniu i praktyce (Czerska, 1986, s. 68 i n.; Pasterniak, 1993, s. 95). Wszelka aktywność, tak prywatna, zawodowa, jak i społeczna, jest działaniem zmierzającym do osiągnięcia wartości jako celu determinującego finał. Działanie bez wartości traci

sens i energię twórczą (Maritain, 1993, s. 89). Wartości są potrzebne młodym ludziom „jak powietrze” (Hiszpańska, 1994). To, jakie będą wartości, zależy od wielu czynników, na przykład od treści podręczników akademickich, systemów wychowania, istniejących autorytetów. Jeżeli zdobywanie wiadomości, umiejętności, rozwijanie zainteresowań i zdolności zaczyna się od wartości, wówczas dla ich osiągnięcia wytycza się cele edukacji akademickiej i podejmuje adekwatne dla ich realizacji działania.

Prawo jako element kultury społecznej zawsze jest nośnikiem określonych wartości. Dla jego akceptacji i skuteczności ważne jest więc, by wartości te pozostawały w harmonii z wartościami wpisanymi w pozaprawne systemy normatywne, na przykład system norm moralnych czy religijnych. W konsekwencji prowadzi to do aksjologicznego uzasadnienia obowiązywania prawa. Edukacja prawna niesie z sobą także przekaz wychowawczy, określając wzorce pożądanych zachowań.

Pomimo różnic społecznych, geograficznych czy ekonomicznych podstawowe założenia dotyczące sposobów osiągania przez studentów celów kształcenia przyjmowane są w zasadzie w ujednolicony sposób. Należą do nich (Denek, 1999, s. 33):

- określenie motywów studiowania i potrzeb studentów wynikających z pełnionych przez nich ról indywidualnych i społecznych;
- zaspokajanie potrzeb edukacyjnych poprzez stworzenie młodzieży studiującej warunków do zdobycia określonej wiedzy, zrozumienia jej i opanowania sprawności;
- asystowanie studentom w procesie dochodzenia do mistrzostwa w zakresie tego, co wybrali za przedmiot studiów, w celu otwarcia przed nimi drogi do osiągnięcia autonomii uczenia się i efektywności w tym zakresie;
- kształtowanie procesu studiowania w celu wywiązania się z obowiązków osobistych i społecznych; wykorzystanie potencjału, jaki tkwi w każdym z nich.

Analizując programy nauczania prawa realizowane w szkołach wyższych typu licencjackiego, kształcących studentów na kierunkach nieprawniczych, można zauważyć, że większość z nich uwzględnia taki zakres materiału dydaktycznego, który – jeżeli zostanie prawidłowo wdrożony i opanowany przez studenta – spowoduje, że po ukończeniu studiów będzie on umiał:

- posługiwać się podstawowymi pojęciami z zakresu prawa i prawidłowo je stosować;
- powiązać normy prawne z innymi systemami normatywnymi i ocenić ich wzajemne zależności;
- rozróżniać rodzaje norm prawnych i przepisów prawnych oraz rozumieć, jakie są ich praktyczne konsekwencje;
- określać zasady obowiązywania prawa w czasie i przestrzeni, praktycznie je zastosować;
- odróżniać rodzaje stosunków prawnych oraz świadomie w nich uczestniczyć;
- analizować proces stosowania i stanowienia prawa;
- pojąć rolę prawa w demokratycznym państwie prawa;

- określić hierarchię i rodzaje aktów normatywnych oraz docierać do źródeł informacji o obowiązującym prawie;
- właściwie zapisać i odczytać podstawę prawną;
- rozwiązywać proste, podstawowe problemy prawne wynikające z życia gospodarczego i codziennego;
- przewidywać skutki prawne określonych działań;
- odróżniać gałęzie prawa wchodzące w skład systemu polskiego prawa;
- określić podstawowe instytucje wybranych gałęzi prawa i wykorzystywać je w życiu;
- sporządzać proste umowy cywilno-prawne, o pracę, pisma procesowe i nieprocesowe w sprawach cywilnych i gospodarczych;
- określić strukturę i rodzaje organów wymiaru sprawiedliwości, ochrony i obsługi prawnej oraz zakres ich kompetencji;
- założyć własną firmę i wybrać dla niej najkorzystniejszą formę organizacyjno-prawną;
- szanować istniejący porządek prawny państwa;
- stale aktualizować i pogłębiać wiedzę o prawie, stosownie do zmieniających się regulacji prawnych.

Osiągnięcie tych celów jest możliwe wtedy, gdy w prawidłowy i przemyślany sposób zostanie przeprowadzony proces dydaktyczny. Na kierunkach nieprawniczych nie można bowiem ograniczać się jedynie do wykładu jako podstawowej metody nauczania prawa. Należy pamiętać, że studia mają przygotować studentów do wykonywania konkretnych zawodów i pełnienia różnych ról społecznych, a więc muszą ich wyposażyć nie tylko w wiedzę teoretyczną, ale i praktyczną. Odmienność tego typu kształcenia powinna polegać nie tylko na dwustopniowej strukturze organizacyjnej i programowej, lecz – a może przede wszystkim – na różnorodności w stosowanych metodach i formach nauczania. Ta różnorodność jest szczególnie wskazana i możliwa wtedy, kiedy uczelnie są przystosowane do prowadzenia zajęć w małych grupach, szybko reagują na zmieniające się zapotrzebowanie na kierunki kształcenia, są ściśle powiązane z organizacjami gospodarczymi i pracodawcami.

Pamiętać również należy, że na kierunkach nieprawniczych prawo występuje jako przedmiot dopełniający wykształcenie, a więc studentom będzie brakowało podstawowych wiadomości na przykład z logiki prawniczej, filozofii prawa czy zasad interpretacyjnych, co dodatkowo może potęgować trudności w poznawaniu i rozumieniu niełatwej przecież materii. Tym bardziej więc należy szukać takich rozwiązań, by trudne problemy prawne zostały przekazane w sposób gwarantujący należyte ich poznanie i zrozumienie oraz nabycie niezbędnych umiejętności praktycznych. Wydaje się, że zapowiadane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmiany systemowe mogą sprzyjać realizowaniu tych założeń. Przewidują one między innymi wprowadzenie dla uczelni uprawnienia do tworzenia własnych kierunków i programów studiów oraz silniejsze powiązanie studiów z praktyką poprzez:

- wspieranie realizacji procesu kształcenia przy udziale przedsiębiorców, w tym także prowadzenie zajęć ze studentami przez pracowników praktyków, niebędących nauczycielami akademickimi (np. przez prawników);
- stymulowanie kształcenia wspólnego z pracodawcą, w tym także na zamówienie pracodawcy w celu lepszego przygotowania do potrzeb rynku pracy;
- wprowadzenie obowiązku monitorowania przez uczelnie losów absolwentów;
- przygotowanie programów studiów na podstawie oceny umiejętności i wiedzy dokonywanej przy udziale pracodawców;
- stymulowanie działań uczelni na rzecz realizacji procesu uczenia się przez całe życie (wpisanie do zadań uczelni programu Lifelong Learning).

Podsumowując, można stwierdzić, że edukacja prawna jak i prawnicza nie może być efektywna bez nasycenia jej elementami praktycznej nauki zawodu, która powinna uzupełniać teoretyczną wiedzę ogólną. Dlatego nauczyciele akademicy odpowiedzialni za prowadzenie przedmiotów prawnych powinni preferować metody aktywizujące, stawiające na samodzielność i kreatywność studenta, wykazujące związek prawa z praktyką zawodową i życiem codziennym.

Bibliografia

- Bereźnicki F. 1994. *Dydaktyka ogólna w zarysie*. Koszalin: Wyd. Miscellanea.
- Czerska B. 1986. *Poznanie wartości*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza. ISBN 83-203-1504-2.
- Denek K. 1999. *Uniwersytet przelomu drugiego i trzeciego milenium*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Dubel L., Korybski A., Markwart Z. 2002. *Wprowadzenie do nauki o państwie i polityce*. Kraków: Wyd. Zakamycze. ISBN 83-7333-000-3.
- Gneta B., Koczanowski J., Żabiński Z., Żuławska C. 2003. *Encyklopedia prawa dla ekonomistów*. Kraków: Wyd. Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Hiszpańska B. 1994. *Pomóż młodzieży znaleźć wartości – drogowaskazy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. ISBN 83-85295-13-5.
- Jabłońska-Bonca J. 2001. *Podstawy prawa dla ekonomistów*. Warszawa: Wyd. LexisNexis. ISBN 83-7334-296-6.
- Korybski A., Leszczyński L., Pieniążek A. 2007. *Wstęp do prawoznawstwa*. Lublin: Wyd. UMCS. ISBN 978-83-227-2756-0.
- Kufel J., Siuda W. 2001. *Prawo gospodarcze dla ekonomistów*. Poznań: Wyd. Scriptus. ISBN 83-902775-3-0.
- Kupisiewicz Cz. 1996. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN. ISBN 83-7066-590-X.
- Maritain J. 1993. *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*. W: Adamski F. (red.). *Człowiek. Wychowanie. Kultura*. Kraków: Wyd. WAM. ISBN 83-7097-006-0.
- Okoń W. 2003. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Pasterniak W. 1993. *Dydaktyka wartości*. W: Adamski F. (red.). *Człowiek. Wychowanie. Kultura*. Kraków: Wyd. WAM. ISBN 83-7097-006-0.

The objectives of legal education in non-law universities

S u m m a r y: The operation of numerous public and private universities educating in broadly defined economic or social sciences is due to the fact of entering of legal subjects into study programs of particular fields or majors. Thus, the legal education appears also in non-law subjects as a supplement to economic education or as leading education in other fields, such as administration. The knowledge of law is a necessity for every citizen, but its importance increases particularly in the cases of people, who act as independent policy makers in both economical and organisational units as well as state and local authorities, whose responsibilities are associated with economic processes.

K e y w o r d s: legal education, law education, law awareness, quality of education

WOJCIECH KOZIÓŁ*

Ekonomiczne aspekty procesu edukacji

Słowa kluczowe: kapitał ludzki, stała ekonomiczna potencjalnego wzrostu, inwestycje w kapitał ludzki, płaca zasadnicza

Streszczenie: W tekście podano determinanty podejmowania racjonalnych decyzji edukacyjnych przez osoby aktywne zawodowo. W pierwszej kolejności przedstawiono model kapitału ludzkiego pozwalający na pomiar kwalifikacji pracownika w jednostkach pieniężnych. Omówiono w szczególności zasady pomiaru kapitału oraz składniki kapitału ludzkiego. Następnie przeanalizowano model płacowy, który pozwala zdefiniować płacę zasadniczą jako pochodną wartości indywidualnego kapitału ludzkiego oraz 8% stałej ekonomicznej. W dalszej kolejności zajęto się procesem edukacji jako inwestycją w kapitał ludzki, której efektywność oraz ocena racjonalności mogą być określone według tradycyjnych metod analizy stopy zwrotu. Prowadzone rozważania zostały zilustrowane praktycznym przykładem analizy racjonalności podjęcia nauki na studiach podyplomowych. Stała ekonomiczna, której wysokość wynosi 8% rocznie, wyznacza oczekiwaną stopę zwrotu z dodatkowych kwalifikacji. W ten sposób możliwe jest określenie punktu równowagi. Całość rozważań będących tematem artykułu opatrzone stosownym podsumowaniem.

1. Wprowadzenie

Problematyka edukacji, szkoleń i szeroko rozumianego przygotowania zawodowego odgrywa coraz większą rolę w życiu gospodarczym. Jest to następstwem informatyzacji i globalizacji gospodarki. Jednym z wyróżników obecnej sytuacji gospodarczej jest postępujący wzrost złożoności, indywidualności i niepowtarzalności kwalifikacji pracowników.

Sytuacja ta stanowi wyzwanie dla planujących szkolenia zawodowe i rozwój pracowników. Problem dotyczy zarówno samych pracowników i ich rodzin, zarządzających organizacjami oraz decydentów na szczeblu krajowym. Każda z tych grup będzie dążyć do realizacji własnych celów, a przy podejmowaniu decyzji kierować

* dr Wojciech Koziół – Katedra Rachunkowości, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.

się racjonalnością ekonomiczną. W niniejszym artykule punkt ciężkości położono na efektywność ekonomiczną decyzji edukacyjnych analizowanych z punktu widzenia pracownika oraz wskazano rolę państwa w tym obszarze. Problematyka szkoleń analizowana z punktu widzenia organizacji dotyczy ograniczonego zakresu kształcenia zawodowego i została już w literaturze dobrze rozpoznana.

Celem artykułu jest zbadanie determinantów podejmowania racjonalnych decyzji edukacyjnych przez poszczególnych pracowników. Zastosowana została koncepcja kapitału ludzkiego do przeprowadzenia analizy porównawczej wartości kwalifikacji osoby prowadzącej intensywny proces doskonalenia zawodowego oraz osoby niepodejmującej żadnych działań w tym zakresie. Ponadto dokonano analizy przypadku dynamiki wartości kapitału ludzkiego słuchacza tradycyjnych studiów podyplomowych. Zastosowana koncepcja kapitału wykorzystuje kategorię stałej ekonomicznej, umożliwiającej jednoznaczne określenie pojęcia decyzji racjonalnej. Jest to decyzja, która pozwala na osiągnięcie korzyści na poziomie nie niższym, niż wynika to z rozmiaru stałej ekonomicznej potencjalnego wzrostu.

2. Istota i zasady pomiaru indywidualnego kapitału ludzkiego

We współczesnej literaturze ekonomicznej problematyka kwalifikacji pracowników analizowana jest zazwyczaj na gruncie jednej z wielu koncepcji kapitału ludzkiego. Solidną podstawę badawczą dla realizacji celu niniejszego artykułu stanowi koncepcja kapitału ludzkiego stanowiąca rozwinięcie ogólnego modelu kapitału autorstwa Mieczysława Dobii. W świetle tej koncepcji kapitał rozumiany jest jako potencjalna zdolność do wykonywania pracy (Dobija, 2002). Ponadto uwzględnia ona naturalną zdolność kapitału do wzrostu, która ma na celu zrównoważenie kosztów powstających na skutek ryzyka towarzyszącego działalności człowieka.

W przypadku kapitału ludzkiego na zdolność do wykonywania pracy przez pracownika wpływa zakres otrzymanego wykształcenia oraz zdobyte doświadczenie zawodowe. Koncepcja ta pozwala na wycenę wartości kapitału ludzkiego (kwalifikacji pracownika) w jednostkach pieniężnych. Model kapitału ludzkiego przedstawia poniższa formuła:

$$H_t(T,p) = (K_t + E_t) \cdot (1 + Q(T))$$

$$K_t = k \cdot 12 \frac{(1+p)^t - 1}{p} \quad \text{lub} \quad K_t = k \cdot 12 \frac{e^{pt} - 1}{p}$$

$$E_t = e \cdot 12 \frac{(1+p)^t - 1}{p} \quad \text{lub} \quad E_t = e \cdot 12 \frac{e^{pt} - 1}{p}$$

gdzie:

$H_t(T,p)$ – wartość kapitału ludzkiego,

- K_t – skapitalizowane koszty utrzymania,
- E_t – skapitalizowane koszty edukacji,
- $Q(T)$ – czynnik określający wzrost kapitału ludzkiego w wyniku pracy zawodowej wykonywanej przez okres (T),
- T – liczba lat pracy zawodowej,
- k – miesięczne niezbędne koszty utrzymania,
- e – miesięczne niezbędne koszty profesjonalnej edukacji,
- t – liczba lat kapitalizacji niezbędnych kosztów utrzymania lub niezbędnych kosztów profesjonalnej edukacji,
- p – stopa dyskontowa (stała ekonomiczna).

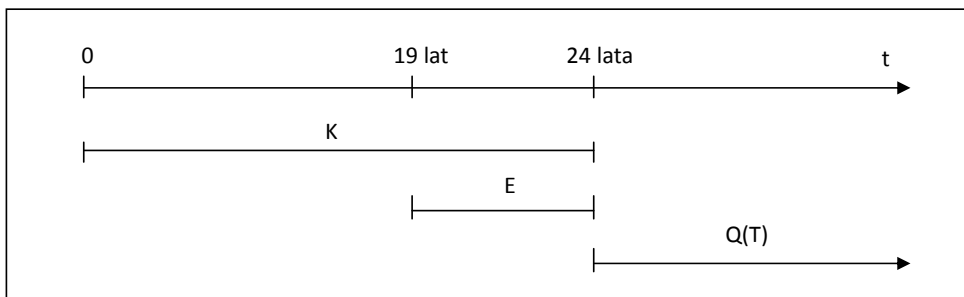
Z podanego modelu wynika, że przygotowanie człowieka do życia w społeczeństwie oraz wykonywania przez niego pracy wymaga poniesienia nakładów w postaci kosztów utrzymania oraz kosztów edukacji. Warto dodać, że choć koszty utrzymania są niezbędnym elementem ścieżki edukacyjnej, pełnią jednak dwojaką rolę. W początkowym okresie ich ponoszenia (życia człowieka) służą ukonstytuowaniu się organizmu ludzkiego jako nośnika kapitału intelektualnego. Po osiągnięciu przez człowieka dojrzałości koszty utrzymania (na przykład w trakcie studiów wyższych) mają inny sens ekonomiczny. Stanowią jeden z kosztów zdobycia wykształcenia, który powinien być uwzględniony w rachunku ekonomicznym.

Inną cechą przyjętego modelu jest kapitalizacja ciągła ponoszonych nakładów za pomocą odpowiedniej stopy dyskontującej (p). Do obliczenia wartości kapitału ludzkiego przyjmuje się wartość stopy dyskontującej na poziomie ośmioprocentowej stałej ekonomicznej potencjalnego wzrostu. Jej wartość została potwierdzona w trakcie licznych badań naukowych prowadzonych w kilku obszarach gospodarczych (Dobija, 2010, s. 50–71).

Przyjęcie rachunku dyskontowego podyktowane jest koniecznością uwzględnienia nie tylko bezpośrednich kosztów edukacji i kosztów utrzymania na czas nauki, ale również kosztu czasu poświęconego nauce. Koszt ten ma charakter kosztu alternatywnego, czyli utraconych zarobków przypadających na czas nauki. Zgodnie z ogólnym modelem kapitału wynagrodzenie kapitału, w tym również kapitału ludzkiego, ma na celu skompensowanie kosztów ryzyka. Można zatem stwierdzić, że czas, którym dysponuje człowiek, ma swoją wiarygodnie określoną wartość. Jest to kwota wynagrodzenia kapitału ludzkiego, która została szerzej omówiona w kolejnym punkcie. W punkcie trzecim podano natomiast metodę wyceny przyrostu wartości kapitału ludzkiego w zależności od czasu poświęconego doskonaleniu zawodowemu.

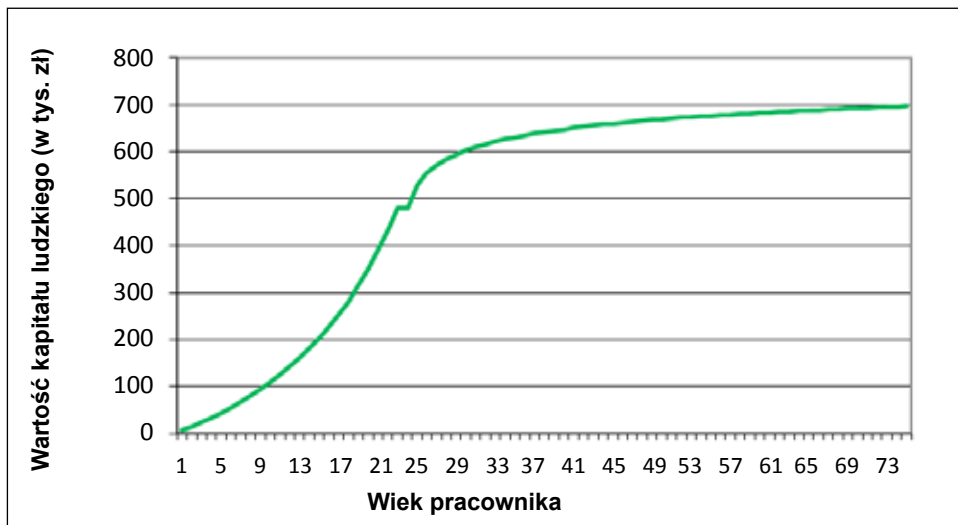
Model kapitału ludzkiego uwzględnia ponadto wzrost kwalifikacji (zdolności do wykonywania pracy) uzyskany na skutek zdobytego doświadczenia zawodowego. Doświadczenie zawodowe pozwala wykonywać pracę szybciej i wydajniej. W modelu reprezentowane jest przez czynnik doświadczenia ($Q(T)$), który stanowi zmodyfikowaną krzywą uczenia. Możliwa do wyceny wartość doświadczenia zawodowego pozwala na określenie jej mianem kapitału ludzkiego z doświadczenia.

Na rysunku 1 przedstawiono schemat wzrostu kapitału ludzkiego dla osoby, która posiada wyższe wykształcenie. Zgodnie z istniejącym w Polsce systemem edukacyjnym studia rozpoczynane są w wieku 19 lat i trwają przez pięć kolejnych lat. W związku z tym okres kapitalizacji kosztów utrzymania wyniesie 24 lata, czyli okres od momentu urodzin do chwili ukończenia studiów. Z kolei okres kapitalizacji kosztów edukacji będzie odzwierciedlać pięcioletni etap studiów. Ukończenie studiów zobowiązuje do podjęcia pracy zawodowej. W efekcie wykonywania pracy pojawiają się dodatkowe zdolności mające źródło w kapitale z doświadczenia $Q(T)$.



Rys. 1. Graficzny schemat powstawania kapitału ludzkiego

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 2. Wzrost kapitału ludzkiego osoby z wykształceniem wyższym magisterskim

Źródło: opracowanie własne.

Na rysunku 2 przedstawiono wzrost wartości kapitału ludzkiego osoby legitymującej się wykształceniem wyższym magisterskim. Roczne koszty utrzymania oszacowano na poziomie 7500 zł, które będą kapitalizowane przez 24 lata. Ponadto roczne koszty edukacji określono na poziomie 4000 zł, a okres ich kapitalizacji to pięć lat. Człowiek ten po ukończeniu studiów w wieku 24 lat podejmuje pracę zawodową. W czasie pracy zdobywa doświadczenie zawodowe przekładające się na kapitał ludzki z doświadczenia.

3. Determinanty wynagradzania kapitału ludzkiego

Problematyka wynagradzania za pracę została szeroko opisana w literaturze przedmiotu, jednak pomimo licznych i ciągle powstających koncepcji i teorii można powiedzieć, że problem wynagradzania nie został rozwiązany w sposób kompleksowy i spójny. Dominująca koncepcja płacy rynkowej, przy której następuje maksymalizacja efektu ekonomicznego, nie sprzyja poszukiwaniu takich definicji.

W artykule przyjęto koncepcję wynagrodzenia jako pochodnej wartości kapitału ludzkiego. Koncepcja ta powstała dzięki sformułowaniu naturalnych oddziaływań na kapitał, w tym na kapitał ludzki. W świetle tej koncepcji praca to transfer kapitału ludzkiego do obiektu pracy, natomiast wynagrodzenie to strumień zwrotny, którego wielkość powinna być adekwatna do wytransferowanego kapitału ludzkiego pracownika. Jedną z wspomnianych cech kapitału jest naturalny proces rozpraszania jego wartości. Utrzymanie wartości kapitału wymaga zatem nieustannego dopływu, który pozwoli zrównoważyć rozływ. Możliwość zachowania wartości kapitału stanowi podstawę długookresowej równowagi ekonomicznej. Uwaga ta w szczególności dotyczy kapitału ludzkiego (Dobija, 2009).

Zgodnie z przytoczonym modelem kapitału Mieczysława Dobii wartość to koncentracja kapitału w obiekcie. Kapitał ucieleśniony w zasobach, w tym również w zasobach ludzkich, podlega naturalnej dyspersji (rozproszeniu). W przypadku człowieka zjawisko to manifestuje się w postaci utraty sił witalnych na skutek codziennej egzystencji oraz starzenia się. Średnie tempo rozpraszania kapitału (również kapitału ludzkiego) określa stała ekonomiczna potencjalnego wzrostu (Dobija, 2010, s. 76–80).

Zrównoważenie oddziaływania rozpraszającego wartość kapitału ludzkiego ($H(T)$) wymaga wynagrodzenia (W) w wysokości określonej przez rozmiar stałej ekonomicznej (p): $W = H(T) \cdot p$. Tak określone wynagrodzenie umożliwia odtworzenie kapitału ludzkiego. Proces reprodukcji kapitału ludzkiego można podzielić na dwa etapy: odtworzenie długo- i krótkookresowe. Pierwszy z nich obejmuje odtworzenie energii utraconej w trakcie dnia codziennego, drugi obejmuje przygotowanie potomków do wykonywania pracy. Utrzymanie wartości kapitału ludzkiego w długim okresie oznacza, że następcy pracownika będą przygotowani do wykonywania pracy na poziomie nie niższym niż on sam.

Przedstawiona w poprzednim punkcie metoda wyceny kapitału ludzkiego w jednostkach pieniężnych umożliwia również podanie wartości wynagrodzenia godziwego, czyli takiego, którego poziom pozwala na zachowanie wartości kapitału ludzkiego w długim okresie. Zaprezentowany model płac został zweryfikowany na liczebnej próbie pracowników (Dobija, 2010, s. 65–68). Warto dodać, że omawiana metodologia wyceny kapitału ludzkiego oraz jego opłacenia pozwala na skuteczne rozwiązanie wielu problemów społecznych i makroekonomicznych, takich jak określenie optymalnej płacy minimalnej lub podstawy systemu wynagradzania pracowników sektora publicznego.

4. Doskonalenie kwalifikacji w trakcie pracy – efektywność z punktu widzenia pracownika

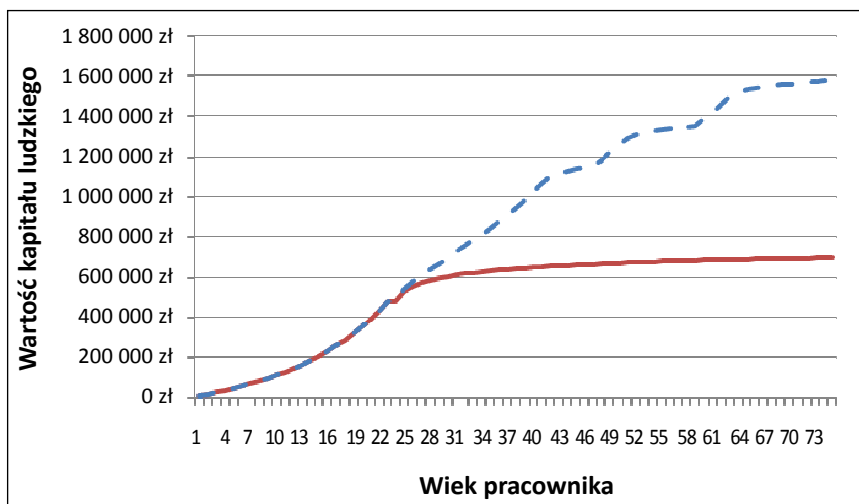
W rozległej literaturze ekonomicznej współczesna gospodarka określana jest mianem gospodarki opartej na wiedzy. Jej cechą jest między innymi wzrost złożoności i zmienności otoczenia, a co za tym idzie – wzrost złożoności pracy. Coraz więcej osób wykonuje pracę wymagającą nieustannej edukacji i poszerzania wiedzy. Są to pracownicy wiedzy, których Peter Drucker definiuje jako osoby wkładające w pracę to, czego się nauczyły podczas systematycznej edukacji, czyli pojęcia, idee i teorie. Odbywa się to w odróżnieniu od zwykłego pracownika, który wkłada w pracę umiejętności manualne lub siłę fizyczną. Oznacza to, że nieodłącznym elementem aktywności życiowej pracownika wiedzy jest systematyczna edukacja, mająca na celu podnoszenie efektywności pracy lub utrzymywanie jej na wysokim poziomie (Cahuc, Zylberberg, 2004, s. 161).

Choć edukacja zwiększa zdolność pracownika do wykonywania pracy, to jednak nie jest procesem bezkosztowym. Wymaga od pracownika poświęcenia przede wszystkim czasu oraz niejednokrotnie istotnych nakładów finansowych. Celem i efektem dobrze ukierunkowanej nauki jest podwyższenie kwalifikacji zawodowych, które umożliwiają uzyskanie dodatkowego wynagrodzenia. Jest to zatem inwestycja w kapitał ludzki, na wzór typowych inwestycji o charakterze finansowym. Wprowadzenie kategorii kapitału ludzkiego pozwala na głębsze zrozumienie istoty i przebiegu procesu edukacji, umożliwia również wyznaczenie długookresowego punktu równowagi, czyli relacji między nakładami ponoszonymi przez pracownika a efektem płacowym. W terminologii finansowej relację tę można określić mianem stopy zwrotu z inwestycji w kapitał ludzki. Z punktu widzenia pracownika wzrost płac stanowi narzędzie motywujące do podjęcia edukacji równoległe do procesu pracy. Wzrost płac z punktu widzenia pracodawcy nie jest krzywdzący, ponieważ wyższym kosztem pracy towarzyszy zwiększona produktywność. Na efektywnym rynku pojawiają się siły i oddziaływania dostosowawcze, które zapobiegają odchyleniom od stanu równowagi.

Specyfika pracy pracownika wiedzy wymaga odpowiedniego rozwinięcia modelu pomiaru kapitału ludzkiego. Przedstawiony wcześniej podstawowy model zakłada

przyrost kapitału ludzkiego w trakcie pracy na skutek zdobywanego doświadczenia zawodowego, któremu towarzyszy przyrost wartości kapitału z doświadczenia. W przypadku pracownika wiedzy dodatkowego opracowania wymaga relacja między rozwojem zawodowym pracownika wiedzy a dynamiką wartości jego kapitału ludzkiego. Zatem kluczowym problemem jest tutaj wiarygodna wycena regularnie prowadzonej edukacji. O ile wycena nakładów finansowych poniesionych na naukę i szkolenia nie następuje problemów, to kwestią znacznie trudniejszą i bardziej skomplikowaną jest wartościowanie czasu poświęconego na naukę.

Do wyceny czasu pracy należy posłużyć się kategorią kosztu alternatywnego. Pracownik, podejmując regularną edukację, poświęca swój czas wolny, który mógłby spożytkować na dodatkową pracę. Za tę pracę otrzymałby dodatkowe wynagrodzenie, które wynika z aktualnej wartości jego kapitału ludzkiego. Zatem wartość czasu poświęconego nauce jest proporcjonalna do wartości kapitału ludzkiego pracownika. Na rysunku 3 przedstawiono relację między dynamiką wartości kapitału ludzkiego pracownika posiadającego wyższe wykształcenie, który nie podejmuje dodatkowej edukacji, a dynamiką wartości kapitału ludzkiego pracownika tak samo wykształconego, który poświęca na edukację dwie godziny przez pięć dni w tygodniu. Zgodnie z modelem płacowym wartość wynagrodzenia jest proporcjonalna do wartości kapitału ludzkiego, zatem rysunek ten przedstawia również relację płacową między tymi pracownikami (szerzej zob.: Koziół, 2010).



Rys. 3. Przyrost wartości kapitału ludzkiego pracowników w zależności od czasu poświęcanego pracy naukowej

* Linia ciągła przedstawia dynamikę wartości kapitału ludzkiego pracownika niepodejmującego dodatkowej nauki w czasie pracy, linia przerywana przedstawia dynamikę wartości kapitału ludzkiego pracownika poświęcającego nauce dwie godziny dziennie.

Źródło: opracowanie własne.

W dalszej części artykułu dokonano analizy dynamiki wartości kapitału ludzkiego na przykładzie słuchacza studiów podyplomowych. Wartość poznawcza dokonanej analizy rozciąga się również na sferę wynagrodzenia tego pracownika. Do obliczenia przyrostu wartości kapitału ludzkiego absolwenta przyjęto następujące założenia:

- czas trwania studiów podyplomowych: 2 semestry;
- czas poświęcony na zajęcia dydaktyczne: $2 \times 15 = 30$ dni = 240 godz.;
- samodzielna nauka (w tym przygotowanie pracy dyplomowej): 300 dni x 1 godz. = 300 godz.;
- koszt studiów (czesne i inne koszty): 7000 zł.

Przykładowa analiza dotyczy przypadku 28–30-letniej osoby posiadającej wyższe wykształcenie oraz legitymującej się 4–5-letnim doświadczeniem zawodowym. Zgodnie z modelem wartość kapitału ludzkiego tego pracownika wynosi około 600 000 zł (zob. rys. 2 i 3). Wartość pracy i kwota stosownego jej opłacenia jest pochodną wartości kapitału ludzkiego i w przypadku omawianego pracownika wynosi 48 000 zł rocznie. Zasady kształtowania płac godzinowych przedstawiono w punkcie poprzednim. Znając roczny godzinowy rozmiar pracy, można obliczyć wartość jednej godziny pracy. W Polsce roczny wymiar czasu pracy wynosi około 2000 godzin, zatem wartość godziny pracy wynosi 24 zł. Oznacza to, że za czas jednej godziny pracy omawianemu pracownikowi należy się 24 zł. Poświęcając ten czas nauce, pracownik traci możliwość zarobienia wspomnianej kwoty. Takie podejście umożliwia wycenę czasu pracy poświęconego nauce. Przyjęto również założenie, że słuchacz dwusemestralnych studiów podyplomowych poświęca nauce 540 godzin (godzina dziennie samodzielnej nauki przez 300 dni oraz 240 godzin poświęconych na uczestnictwo w zajęciach). Uzyskujemy zatem następujące informacje:

- wartość kapitału ludzkiego (wyższe wykształcenie, 4–5 lat stażu): 600 000 zł;
- roczna płaca: $600\ 000\ \text{zł} \times 8\% = 48\ 000\ \text{zł}$;
- wartość godziny nauki (pracy): $48\ 000\ \text{zł} : 2000\ \text{godz./rok} = 24\ \text{zł/godz.}$;
- wartość czasu poświęconego nauce: $24\ \text{zł/godz.} \times 540\ \text{godz.} = 12\ 960\ \text{zł}$;
- łączne koszty studiów: $7000\ \text{zł} + 12\ 960\ \text{zł} = 19\ 960\ \text{zł}$.

W rezultacie studia podyplomowe prowadzą do wzrostu wartości kapitału ludzkiego o wartość nakładów poniesionych przez pracownika na ich ukończenie. Zatem kapitał ludzki wzrośnie o sumę kosztów tradycyjnych oraz o wartość czasu poświęconego nauce (19 960 zł). W konsekwencji będzie to skutkowało wyższą płacą o 1696 zł rocznie (o 3,3%). Wzrost ten jest proporcjonalny do wzrostu wartości kapitału ludzkiego. Ostatecznie przyrost wartości kapitału ludzkiego pracownika na skutek ukończenia studiów podyplomowych oraz jego dodatkowe wynagrodzenie ukształtowały się następująco:

- przyrost kapitału ludzkiego: 19 960 zł;
- dodatkowe roczne wynagrodzenie kapitału ludzkiego: $19\ 960\ \text{zł} \times 8\% = 1596\ \text{zł}$;
- procentowy przyrost płacy: $1596\ \text{zł} / 48\ 000\ \text{zł} = 3,3\%$.

5. Podsumowanie i wnioski

Jak można zauważyć, model wyceny kapitału ludzkiego i zasad jego opłacenia pozwala na analizowanie i rozwiązywanie dylematów związanych z oceną racjonalności decyzji szkoleniowych. Pojawia się zatem możliwość wiarygodnej wyceny zdolności do wykonywania pracy w jednostkach pieniężnych. Otwiera to drogę do przeniesienia tradycyjnych metod i technik oceny efektywności inwestycji finansowych na grunt inwestycji w kapitał ludzki. Podejście to umożliwia wyznaczenie oczekiwanej stopy zwrotu z dodatkowej inwestycji w kapitał ludzki, która jest stopą zwrotu równowagi. Jej obniżenie powoduje spadek zainteresowania danym typem kwalifikacji i poszukiwanie innego lub skupienie się na pracy. W przeciwnym wypadku, kiedy szkolenie z danego zakresu prowadzi do przychodów przekraczających rozmiar stałej ekonomicznej, rośnie liczba zainteresowanych tym kierunkiem podnoszenia kwalifikacji. Odbyna się to do momentu zrównoważenia rynku.

Uzyskane wyniki wskazują, że na skutek rocznego szkolenia należy się spodziewać zaledwie kilkuprocentowego wzrostu płac, natomiast regularna edukacja zawodowa może doprowadzić do wyraźnego wzrostu stawek płac.

Opisany mechanizm kształtowania równowagi rynkowej w zakresie decyzji edukacyjnych odbiega od doskonałości definiowanej na gruncie teorii ekonomii. U podstaw braku doskonałości leży między innymi brak wyczerpującej informacji do podjęcia decyzji o dalszej edukacji i jej kierunku oraz długotrwałość procesu edukacyjnego. Taka sytuacja skutkuje ryzykiem podjęcia nietrafionej decyzji edukacyjnej. Niewłaściwa polityka edukacyjna państwa może dodatkowo obniżyć poziom zgodności struktury wykształcenia z oczekiwaniami rynku pracy oraz potrzebami gospodarki. Państwo ma możliwość oddziaływania na ofertę edukacyjną bezpośrednio poprzez organizowanie instytucji szkoleniowych, ale również pośrednio w drodze koncesjonowania i innych form oddziaływania na rynek szkolnictwa, zwłaszcza szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

- Cahuc P., Zylberberg A. 2004. *Labor Economics*. Cambridge–London: MIT Press. 026203316X.
- Dobja M. 2002. *Kapitał ludzki i intelektualny w aspekcie teorii rachunkowości*. „Przegląd Organizacji”, nr 1, s. 8–13.
- Dobja M. 2009. *Fundamentalne przyczyny kryzysów finansowych*. „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, nr 2 (13).
- Dobja M. (red.). 2010. *Teoria pomiaru kapitału i zysku*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego. ISBN 978-83-7252-500-0.
- Kozioł W. 2010. *Kształtowanie wynagrodzeń podstawowych nauczycieli akademickich na podstawie pomiaru kapitału ludzkiego i intelektualnego*. W: Woźniak M.G. (red.). *Nierówności społeczne i wzrost gospodarczy*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 16. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Economic aspects of the education process

A b s t r a c t: The thesis presents the determinants of making rational decisions in education by people professionally active. In the first place a model of human capital, which enables the measurement of employee qualifications in monetary units has been presented. In particular the principles of measurement of the capital and human capital components have been discussed. Then a salary model, which allows to define basic salary as a derivative of values of individual human capital and 8% of constant economy have also been discussed. Next, the process of education as an investment in human capital, which efficiency and assessment of rationality may be carried out using traditional methods of the return rate analysis. Conducted reflections were illustrated by a practical example of the analysis of rationality when planning starting education in postgraduate studies. The constant economic, which amount is eight percent per annum, determines the expected rate of return from additional qualifications. In this way, it is possible to determine the equilibrium point. The entire discussion, which is the subject of the article, has been annotated with an appropriate summary of the article.

K e y w o r d s: human capital, economic constant of potential growth, investing in human capital, basic salary

KAROLINA CHRABĄSZCZ*

Przedsiębiorczość akademicka – drogą do sukcesu absolwentów uczelni wyższych

Słowa kluczowe: biznes, społeczność akademicka, *spin-out*, *spin-off*, źródła finansowania

Streszczenie: Artykuł został poświęcony aktualnemu tematowi – przedsiębiorczości oraz jej odmianie, czyli przedsiębiorczości akademickiej. Coraz większą bolączką gospodarki staje się brak podmiotów, które będą ją napędzały poprzez realizację nowych inicjatyw gospodarczych, dając zatrudnienie większości społeczeństwa. Unia Europejska zdała sobie sprawę z faktu, że rozbudzanie w społeczeństwie przedsiębiorczości, ułatwianie zakładania i prowadzenia biznesu, edukowanie w tym zakresie jest szansą na zmniejszenie bezrobocia, pobudzenie gospodarcze i wzrost zamożności społeczeństwa.

Autor wskazuje możliwości, z jakich może skorzystać absolwent wyższej uczelni na starcie swojej kariery zawodowej. Przybliżył, co kryje się za pojęciem przedsiębiorczości akademickiej, omawia poszczególne etapy rozwoju działań przedsiębiorczych, czyli preinkubację, inkubację i akcelerację. W artykule zajęto się również tematem zakładania działalności typu *spin-off* i *spin-out*. Poruszono ponadto kwestię przedsiębiorczości kobiet. Szczegółowo przedstawiono tematykę możliwości finansowania działalności gospodarczej kapitałem własnym i obcym. Wyjaśniono pojęcie „anioła biznesu”, zasady leasingu, kredytów (bankowego, kupieckiego) i funduszy mikropożyczkowych. W artykule autor wymienia wiele instytucji w regionie tarnowskim, które za cel swojej działalności uznały kształtowanie postaw przedsiębiorczych wśród absolwentów szkół wyższych.

Celem artykułu jest uświadomienie czytelnikom licznych możliwości, z jakich można korzystać, mając pomysł na założenie swojej firmy. Autor wyraża opinię, że zadaniem uczelni wyższych powinna być bardziej dogłębna edukacja w zakresie przedsiębiorczości, w tym nie tylko jej aspektów teoretycznych, ale także praktycznych.

1. Wprowadzenie

Termin przedsiębiorczość rozumiany jest jako cecha charakteru czy też zespół cech i zachowań, które odznaczają przedsiębiorców lub osoby odpowiedzialne

* mgr Karolina Chrabąszcz – asystent, Katedra Nieruchomości i Ubezpieczeń, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

za prowadzenie inicjatyw przynoszących wymierne korzyści (Kolisz, 2010). W teorii ekonomii przedsiębiorczość definiowana jest jako swoista forma pracy lub jako kolejny, obok pracy, ziemi i kapitału, czynnik produkcji. Jakimi cechami powinien się wyróżniać przedsiębiorca? Przede wszystkim zdolnością dostrzegania szans na założenie czy prowadzenie przedsiębiorstwa, umiejętnością wykorzystywania nadarzających się okazji, dostrzegania potrzeb na rynku w zakresie różnych dziedzin, gotowością do ponoszenia ryzyka, odwagą do podejmowania kluczowych decyzji, zdecydowaniem. Współczesny przedsiębiorca powinien łączyć w sobie cechy menedżera, lidera i przywódcy. Pomocne w założeniu firmy mogą się okazać również: sprawność fizyczna, doświadczenie, fachowa wiedza, jak i umiejętność tworzenia poprawnych stosunków międzyludzkich (Niemczyk, 2003, s. 13). Zdaniem Adama Smitha, przedsiębiorcę cechuje przede wszystkim umiejętność oszczędzania i mobilizowania kapitału. Koncepcję przedsiębiorcy wprowadził Jean-Baptiste Say, który pisał, że „przedsiębiorca umiejętnie łączy czynniki produkcji, przenosząc zasoby ekonomiczne z obszaru niższej na obszar wyższej efektywności” (Soduł, 1999, s. 23). Ustawa z dnia 2 lipca 2004 roku o swobodzie działalności gospodarczej (Dz.U. z 2007 r., nr 155, poz. 1095 ze zm.) określa przedsiębiorcę jako osobę fizyczną, prawną i jednostkę organizacyjną niebędącą osobą prawną, wykonującą we własnym imieniu działalność gospodarczą (Kałuża, 2009a, s. 101). Przedsiębiorczość to także proces zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej, obejmujący kilka etapów: rozpoznanie szans i możliwości działania na rynku, opracowanie biznesplanu, zgromadzenie potrzebnych zasobów, założenie przedsiębiorstwa oraz późniejsze jego prowadzenie przez kolejne fazy rozwoju (Targalski, 2003, s. 8–9). O przedsiębiorczości można mówić w dwóch wymiarach, to znaczy jako o procesie oraz jako o zespole cech opisujących szczególnie sposób postępowania człowieka. Przedsiębiorczość jako proces to akt tworzenia i budowania nowego przedsiębiorstwa. Przedsiębiorstwo jako zespół cech charakteryzuje się aktywnością, dynamizmem, skłonnością do ponoszenia ryzyka, innowacyjnością czy dostrzeganiem szans i ich wykorzystywaniem.

Aktualnie na rynku zauważalna jest tendencja do zachęcania, by być przedsiębiorczym, czyli zakładać wszelkiego typu działalność gospodarczą w różnych formach. Szczególny nacisk na to kładzie Unia Europejska, której decydenci zdali sobie sprawę z faktu, że jeżeli na rynku nie będą powstawać nowe inicjatywy gospodarcze, to spowoduje to wzrost bezrobocia aż do momentu, w którym gospodarka się załamie. Jeżeli zabraknie „Twórców”, czyli pomysłodawców, „Rysowników myśli”, czyli osób, które przelewają pomysły twórców na papier, „Produkcji”, czyli osób, które dzieło wcześniejszych podmiotów uzyskują w rzeczywistości, i „Sprzedających”, to tak zwani „Pomocnicy”, czyli ludzie, którzy są zatrudnieni u czterech poprzednich podmiotów, nie będą mieli szans na zatrudnienie, zarabianie i życie w godnych warunkach. Od wieków jest tak, że „Twórców”, „Rysowników myśli”, „Produkcji” i „Sprzedających” jest mniej niż „Pomocników”.

Osoby, które charakteryzują się przedsiębiorczością, napotykają na swojej drodze wiele problemów. Dotyczy to zwłaszcza ludzi młodych, będących dopiero na starcie swojej zawodowej drogi. Do najpoważniejszych problemów, z którymi muszą się zmierzyć, zalicza się:

- wysoką stopę bezrobocia wśród absolwentów wyższych uczelni (ponieważ w dzisiejszych czasach wyższe wykształcenie nie zapewnia zdobycia pracy);
- dużą biurokrację (od dłuższego czasu wspomina się o możliwości założenia firmy w tak zwanym jednym okienku, ale bez rezultatu);
- wysokie opłaty, jakie należy uiścić przy zakładaniu czy późniejszym prowadzeniu firmy (np. ZUS, opłaty skarbowe, podatki itp.);
- brak praktycznej wiedzy i doświadczenia studentów (brak nauczania praktycznego na większości wyższych uczelni);
- brak edukowania społeczeństwa w kwestii przedsiębiorczości;
- bariery mentalnościowe (wzór naszych dziadków i rodziców, którzy większość swego życia zawodowego spędzili w jednym zakładzie pracy, często na jednym stanowisku).

2. Przedsiębiorczość akademicka

Naprzeciw tym wszystkim problemom powinna wyjść tak zwana przedsiębiorczość akademicka (PA), czyli wszelkiego rodzaju zaangażowanie uczelni wyższych – studentów, doktorantów i pracowników – w działalność gospodarczą. Innymi słowy jest to tworzenie firm przez pracowników uczelni, studentów czy doktorantów (Guliński, 2009). PA to połączenie aktywnych postaw środowiska akademickiego i jego otoczenia w celu komercjalizacji naukowego dorobku uczelni. W Polsce PA jest stosunkowo młodym obszarem aktywności. Jej rozwój to duża wartość zarówno dla uczelni wyższych, jak i dla firm. Współpraca taka, wspierana i realizowana przez PA, stymuluje wdrażanie nowych technologii, produktów i procesów.

Umocowanie prawne przedsiębiorczości akademickiej pojawiło się w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku (Pado, 2008). Wyróżnia się trzy etapy rozwoju działań przedsiębiorczych: preinkubację, inkubację oraz akcelerację. *Preinkubacja* to czas do momentu założenia firmy, który powinien być przeznaczony na szkolenia, doradztwo, promocję przedsiębiorczości, przygotowanie do wejścia na rynek. Preinkubatory są jednym z rodzajów ośrodków wspierających przedsiębiorczość akademicką. Obecnie akademickie preinkubatory w Polsce dzieli się na cztery grupy: studenckie forum Business Center Club oraz Fundacja AIP, preinkubatory działające w ramach publicznych uczelni wyższych, preinkubatory organizowane w parkach i inkubatorach technologicznych oraz preinkubatory zakładane przez organizacje studenckie. Jako dobry przykład preinkubatorów warto wymienić Akademicki Inkubator Gospodarczy (od 2004 r.) – Biuro Transferu Technologii Politechniki Gdańskiej (BTTPG, 2010), Preinkubator Przedsiębiorczości Akademickiej

(od 2002 r.) – Uczelniany Ośrodek Transferu Technologii Uniwersytetu Warszawskiego (UOTT, 2010). Kolejny etap, i n k u b a c j a, obejmuje wsparcie nowo powstałego przedsiębiorstwa w pierwszych latach jego istnienia, to znaczy do trzech lat. Polega na zapewnieniu pomocy w pozyskiwaniu funduszy na działalność gospodarczą, na organizowaniu szkoleń, świadczeniu usług doradczych, zapewnieniu zaplecza biurowego i obsługi sekretarskiej (Kolisz, 2010; Guliński, 2009). Misją Akademickich Inkubatorów Przedsiębiorczości jest budowanie sprzyjającego klimatu dla rozwoju przedsiębiorczości wśród młodych ludzi. AIP umożliwia każdej młodej osobie do trzydziestego roku życia założenie firmy najniższym kosztem, najszybciej i najłatwiej w kraju, przy minimalnym ponoszonym ryzyku. Jeżeli młody człowiek posiada dobry pomysł na swój biznes, to aby zrealizować marzenia o własnej firmie, nie musi mieć swojego lokalu, dużych pieniędzy i znajomości. AIP zapewnia poradę prawną, prowadzenie księgowości firmy przez biuro księgowo, darmową promocję w mediach, doradztwo w zakresie prowadzenia firmy, możliwość korzystania z adresu inkubatora, bezpłatne korzystanie z sal dydaktycznych wraz ze sprzętem multimedialnym, pomoc w pozyskaniu funduszy (AIP, 2010a). Najważniejsze we współpracy z AIP jest to, że młody człowiek chcący założyć biznes nie musi zakładać własnej działalności gospodarczej, co ogranicza koszty, biurokrację, ryzyko, a co się z tym wiąże – pozwala skoncentrować się przede wszystkim na rozwoju działalności.

Tablica 1

Porównanie kosztów prowadzenia firmy w Akademickich Inkubatorach Przedsiębiorczości i w formie własnej działalności gospodarczej

Rodzaj kosztu	Działalność gospodarcza	AIP
Rejestracja firmy	100–270 PLN	0 PLN
ZUS	320–800 PLN	0 PLN
Biuro	400 PLN	W pakiecie
Prowadzenie księgowości	min. 150 PLN	25 dokumentów w pakiecie
Szkolenia i konferencje	500 PLN	W pakiecie
Porady prawne	100 PLN/h	2,5 h w pakiecie
Promocja firmy	600 PLN	W pakiecie
Razem	2000 PLN	250 PLN

Źródło: strona internetowa AIP: <http://inkubatory.pl/co-daje-aip>.

W AIP wyróżnić można sześć etapów rejestracji firmy. Gdy osoba chcąc uzyskać wsparcie od AIP posiada pomysł na biznes (etap I), musi wypełnić wniosek

(etap II), który posiada formę „Karty Informacyjnej Beneficjenta”. Po wpłynięciu wniosku Dyrektor danego Inkubatora zaprasza kandydata na spotkanie informacyjne (etap III), podczas którego kandydat może osobiście przedstawić swój pomysł na biznes. Po zasięgnięciu opinii Rady AIP Dyrektor podejmuje decyzję o zakwalifikowaniu danej osoby do programu „Preinkubacji”. Jeżeli decyzja jest pozytywna (etap IV), dochodzi do podpisania umowy (etap V) o świadczenie pomocy w ramach Programu. Osoba, która podpisała umowę i uiściła na rzecz AIP opłatę w wysokości 250 PLN netto, staje się pełnoprawnym beneficjentem Programu. Po podpisaniu umowy następuje szkolenie (etap VI) z zasad funkcjonowania firmy w AIP (AIP, 2010a).

Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości generują wiele korzyści dla uczelni, jak na przykład: uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej oraz poprawa image’u uczelni, poprawa relacji z lokalnym otoczeniem i biznesem, pozyskiwanie dodatkowych środków z programów wspierania przedsiębiorczości technologicznej, dodatkowe dochody dla pracowników uczelni, studentów i doktorantów. Finansowanie inwestycji inkubatora pochodzi zazwyczaj ze środków przedakcesyjnych lub własnych, z funduszy strukturalnych (np. Działanie 5.3 „PO Innowacyjna Gospodarka – lata 2007–2013”) czy z regionalnych programów operacyjnych (lata 2007–2013) (Guliński, 2009).

Poza dwoma wspomnianymi ośrodkami wsparcia przedsiębiorczości akademickiej warto wymienić także Uczelniane Centra Transferu Technologii (CTT) oraz Uczelniane Biura Karier. CTT to zróżnicowane organizacyjnie grupy jednostek doradczych, szkoleniowych i informatycznych, realizujące programy wsparcia transferu i komercjalizacji technologii. Podstawowym celem CTT jest rozwijanie sieci kontaktów między światem nauki i gospodarki. Jako główne cele działalności CTT można wymienić: popularyzację, promocję i rozwój przedsiębiorczości technologicznej czy waloryzację potencjału naukowo-innowacyjnego w regionie. Zasadniczym celem ich działalności jest organizacja kontaktów między nauką a technologią i przemysłem. Na drodze rozwoju CTT stoją liczne bariery, jak na przykład niechęć środowiska naukowego do działań komercjalizacyjnych i nawiązania współpracy z biznesem, zawile procedury prawne, małe zainteresowanie tworzeniem technologicznych firm czy brak projektów do komercjalizacji (Kolisz, 2010).

3. Spółki *spin-off* i *spin-out*

Dla społeczności akademickiej szansą na rozwinięcie i wykorzystanie swojej przedsiębiorczości są przedsiębiorstwa typu *spin-off* i *spin-out*. *Spin-off* to nowe przedsiębiorstwo, które zostało założone przez co najmniej jednego pracownika instytucji naukowej lub badawczej (osoba ze stopniem naukowym co najmniej doktora) albo studenta bądź absolwenta uczelni w celu komercjalizacji innowacyjnych pomysłów i wiedzy lub technologii, zazwyczaj zależne w pewnym stopniu od uczelni. *Spin-out* to nowe przedsiębiorstwo, które różni się zwykle od przedsiębiorstwa typu *spin-off*

faktem całkowitego uniezależnienia od uczelni oraz posiadaniem niezależnych źródeł finansowania (Działek, 2010, s. 32; Kałuża, 2009a, s. 132). W celu komercjalizacji dorobku naukowego uczelni za pośrednictwem spółek typu *spin-off* i *spin-out* uczelnie będą w obowiązku tworzyć spółki prawa handlowego. Taką spółką może być inkubator przedsiębiorczości lub CTT w formie prawa handlowego bądź nowa, specjalnie powołana spółka. Spółce tej będzie powierzono zarządzanie własnością przemysłową uczelni, to znaczy patentami, wzorami przemysłowymi (Guliński, 2009). Wyróżnia się trzy możliwości komercjalizacji wiedzy naukowej (Kałuża, 2009a):

1. Udzielenie licencji innemu podmiotowi;
2. Sprzedaż wynalazku/technologii innemu podmiotowi;
3. Założenie działalności gospodarczej, która będzie samodzielnie sprzedawała produkty bądź świadczyła usługi – założenie spółki typu *spin-off* lub *spin-out*.

W zakres spółek *spin-out* wchodzi spółki technologiczne wykorzystujące własność intelektualną, powstałe w wyniku prac badawczych prowadzonych przez pracowników naukowych oraz spółki technologiczne korzystające z zasobów uczelni. W zakres drugiego rodzaju spółek wchodzi natomiast firmy prowadzące działalność konsultingową, doradczą, szkoleniową, które są oparte na wiedzy i umiejętnościach pracowników. W działalności czy tworzeniu tych spółek również pojawiają się liczne problemy. Najwięcej z nich wiąże się z różnicami w myśleniu akademickim i biznesowym. Naukowcy mają inne pojęcie czasu niż biznesmeni. Rozbieżności dotyczą potrzeb, jakie odczuwają naukowcy, a jakie rynek. Niewątpliwą zaletą i szansą jest doświadczenie kadry w pracy badawczej, dostęp do laboratoriów, ale wyzwaniem pozostaje wejście naukowców na rynek, promocja oferty, wypracowanie formy współpracy czy dalszy rozwój firmy (Działek, 2010, s. 30–32).

4. Przedsiębiorczość kobiet

W rozważaniach na temat przedsiębiorczości nie powinno zabraknąć tematu przedsiębiorczości kobiet. Zasada równości kobiet i mężczyzn jest jedną z zasad horyzontalnych polityki Unii Europejskiej zgodnie z zapisami Traktatu Amsterdamskiego w artykułach 2 i 3. Zobowiązuje on państwa członkowskie do eliminowania wszelkich nierówności oraz promowania równości pomiędzy kobietami a mężczyznami. Wymienia się dwa rodzaje segregacji w tym zakresie: segregację pionową i poziomą rynku pracy. Segregacja pozioma to podział sektorów gospodarki na te typowo „kobiece” i typowo „męskie”. Wynika to ze stereotypów płci. Segregacja pionowa wyraża się utrudnionym dostępem kobiet do awansu, zajmowania kierowniczych i decyzyjnych stanowisk. Segregacja pionowa wiąże się natomiast z pojęciami: szklane ruchome schody, szklane ściany, szklany sufit.

Szklane ruchome schody to pojęcie opisujące sytuacje, w których mężczyźni wykonujący zawody stereotypowo uważane za kobiece, awansują szybciej

i zarabiają więcej niż kobiety na tych samych stanowiskach. Szklane ściany to pojęcie definiujące sytuacje, w których kobiety zazwyczaj pracują na stanowiskach pomocniczych, administracyjnych, wspierających. Z tych stanowisk bardzo trudno jest awansować na stanowiska kierownicze, decyzyjne, które noszą z sobą większe pieniądze, władzę i prestiż. Ostatnie z pojęć, szklany sufit, opisuje sytuacje, kiedy kobietom zbliżającym się do szczytu hierarchii pracowniczych w zakładach pracy coraz trudniej jest awansować, a te najwyższe stanowiska są dla nich nieosiągalne (Budrowska, 2004, s. 5–6).

Komisja Europejska zdefiniowała dziesięć barier równości, między innymi: różnice w płacach dla kobiet i mężczyzn, mała dostępność elastycznych rozwiązań czasu pracy, niski udział mężczyzn w wykonywaniu obowiązków domowych, przemoc ze względu na płeć, niski udział kobiet w podejmowaniu decyzji, niewidoczność kwestii płci w ochronie zdrowia czy niewystarczający system opieki przedszkolnej (Szczepańska, Długosz, 2010). W związku z tym UE określiła kilka strategicznych celów na rzecz równości płci, takich jak na przykład: eliminacja stereotypów związanych z płcią, równe uczestnictwo w podejmowaniu decyzji, godzenie życia prywatnego i zawodowego, równy stopień niezależności ekonomicznej (EuroLex, 2006).

Dane statystyczne z rynku potwierdzają fakt dyskryminacji kobiet. Pokazują, że aktywność zawodowa kobiet jest niższa od aktywności zawodowej mężczyzn, a co za tym idzie, wskaźnik bezrobocia kobiet jest większy niż mężczyzn. W porównaniu z mężczyznami kobiety w Polsce później rozpoczynają aktywność zawodową, często przerywają ją na czas macierzyństwa i kończą znacznie wcześniej niż mężczyźni. Wskaźnik zatrudnienia, czyli odsetek ludności w wieku od 15. do 64. roku życia pracujących zawodowo, wynosi w przypadku kobiet około 40%, a wśród mężczyzn około 55%. Co więcej, około 23% kobiet w Polsce przyznaje, że zetknęło się bezpośrednio z dyskryminacją i nierównym traktowaniem na rynku pracy. Warto wspomnieć o dyskryminacji kobiet w zakresie wynagrodzeń. Z badań przeprowadzonych w 2004 roku wynika, że różnice zarobków między obiema płciami były najbardziej widoczne w sektorze prywatnym, gdzie mężczyźni zarabiali o 32,6% więcej niż kobiety (w sektorze publicznym o 22,3%). Najwyższy wskaźnik w relacjach wynagrodzeń zanotowano w 2006 roku – przeciętna pensja mężczyzn była wtedy wyższa od średniej w województwie o 12,2%, a od przeciętnego wynagrodzenia kobiet o 27,3% (w sektorze prywatnym o 38,9%, w sektorze publicznym o 23,3%). Mniejsza różnica w sektorze publicznym wynika z obowiązkowych taryfikatorów wynagrodzeń bez względu na płeć. W październiku 2008 roku średnia płaca mężczyzn w województwie była wyższa o 10,3% od płacy kobiet (w sektorze prywatnym o 30,7%, w sektorze publicznym o 24,3%).

Opisując temat przedsiębiorczości akademickiej, warto wspomnieć o kobietach na uczelniach wyższych. Aktualnie kobiety stanowią około 42,3% nauczycieli akademickich szkół wyższych. Na stanowiskach profesorskich stanowią około 23% ogółu zatrudnionych. W grupie pracowników będących docentami kobiety stanowią około 32%, adiunktami – około 43%, natomiast asystentami – 53%. Pa-

trząc na te wyniki, zwłaszcza w zakresie kobiet asystentów, można się spodziewać tendencji wzrostowej wśród pracowników akademickich na stanowisku adiunkta czy profesora w ciągu najbliższych kilkunastu/kilkudziesięciu lat. Podobnie sytuacja wygląda w kwestii kobiet studentów. W roku akademickim 2008/2009 liczba kobiet studiujących w wyższych szkołach publicznych i niepublicznych wyniosła 1 098 351, co stanowi około 57% ogółu studiujących. Biorąc pod uwagę fakt zniesienia obowiązkowej służby wojskowej, ten odsetek może wzrosnąć w najbliższych latach. Kobiety mniej chętnie studiują kierunki informatyczno-inżynierskie, techniczne, ochrony i bezpieczeństwa. Przeważają natomiast na kierunkach medycznych, pedagogicznych czy opieki społecznej. Aby zachęcić kobiety do wybierania kierunków technicznych, ministerstwo i szkoły wyższe organizują różne akcje, między innymi „Dziewczyny na politechniki”, „Dziewczyny Przyszłości”. UE, chcąc rozbudzić w kobietach przedsiębiorczość, stwarza możliwość uzyskania funduszy na założenie własnej firmy. Kobietom łatwiej jest założyć własną firmę, niż zmagać się z trudnościami w dojściu do stanowisk kierowniczych. Wiele programów unijnych jest skierowanych w pierwszej kolejności do kobiet, które miały przerwę w karierze z powodu urodzenia dziecka itp. (Szczepańska, Długosz, 2010).

5. Finansowanie działalności gospodarczej

Pomimo rozbudzenia w sobie cech przedsiębiorczych pozostaje nadal trudność w zdobyciu potrzebnych środków finansowych. Wyróżnia się trzy zasadnicze formy kapitału służącego finansowaniu działalności gospodarczej: kapitał własny, kapitał rodzinny i kapitał obcy. **Kapitał własny** stanowi prywatną własność osoby zakładającej firmę, jak i jego współmałżonka, na przykład lokal, meble, sprzęt biurowy, komputer oraz środki finansowe zgromadzone w gotówce, na rachunkach bankowych, funduszach inwestycyjnych. **Kapitał rodzinny** to wszelkiego rodzaju darowizny, spadki, pożyczki pochodzące od członków rodziny. **Kapitał obcy** można nazwać: dotacje, subwencje, kredyty, pożyczki, leasing.

Możliwości finansowego wsparcia dla osób rozpoczynających działalność gospodarczą jest wiele, przykładowo: dotacje z urzędu pracy, dotacje w ramach działania 6.2 PO KL, pożyczki, fundusze mikropożyczkowe, kredyty bankowe, kredyty kupieckie, leasing, instytucje tak zwanych aniołów biznesu. Na podstawie Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. z 2008 r., nr 69, poz. 415 z późn. zm.) osoby zarejestrowane jako bezrobotne mogą ubiegać się we właściwym ze względu na miejsca zamieszkania UP o dotację na rozpoczęcie działalności gospodarczej. Z planu finansowego Funduszu Pracy, który jest częścią budżetu na 2010 rok, wynika, że na wyżej wymienione dotacje została przeznaczona w 2010 roku kwota prawie 1 mld zł. Maksymalna wysokość dotacji na rozpoczęcie działalności jest sześciokrotnością przeciętnego wynagrodzenia,

czyli wynosi około 18,7 tys. zł. Szczegółowych informacji na temat dotacji z UP należy szukać na stronach internetowych powiatowych urzędów pracy.

Działaniem 6.2 „Wsparcie oraz promocja przedsiębiorczości i samozatrudnienia” Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki zajmują się wojewódzkie urzędy pracy. Działanie 6.2 PO KL adresowane jest przede wszystkim do osób: do 25. roku życia, niepełnosprawnych, zamieszkujących w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich, pozostających bez zatrudnienia przez okres co najmniej 12 miesięcy, kobiet, osób po 45. roku życia. Z tego programu można otrzymać wsparcie do 40 tys. zł brutto. W regionie tarnowskim kilka instytucji wspiera przedsiębiorczość akademicką: Fundacja im. Hetmana Jana Tarnowskiego, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji, Instytut Przedsiębiorczości „Prymus”, Małopolski Inkubator Ekonomii Społecznej, Lokalny Punkt Informacyjny w Tarnowie (FEM), WUP, Oddział Zamiejscowy w Tarnowie.

Fundusze mikropożyczkowe to wsparcie dla osób, które z różnych przyczyn nie mogą skorzystać z kredytu bankowego. Pożyczek takich udzielają między innymi Inicjatywa Mikro (*Inicjatywa Mikro*, 2010), Małopolska Agencja Rozwoju Regionalnego SA (MARR, 2010), Fundusz Rozwoju Przedsiębiorczości. Kredyt bankowy to operacja polegająca na oddaniu przez bank do dyspozycji kredytobiorcy na czas oznaczony określonej kwoty środków pieniężnych, z przeznaczeniem na określony cel. Alternatywą dla kredytu bankowego jest kredyt kupiecki. Kredytem kupieckim nazywa się zgodę sprzedającego na otrzymanie zapłaty za dostarczony towar lub wykonaną usługę po terminie dostawy (zazwyczaj nie później niż po 30 dniach). Kolejną możliwością – leasing – jest niekonwencjonalną formą zdobycia środków do podjęcia działalności gospodarczej. Najczęstszym użytkownikiem tej formy finansowania są firmy, które nie dysponują własnymi środkami lub nie mają szans na uzyskanie kredytu bankowego. Dzięki leasingowi przedsiębiorstwo uzyskuje możliwość odpłatnego korzystania ze środków trwałych niezbędnych przy prowadzeniu działalności gospodarczej. W tym celu firma (leasingobiorca) zawiera na określony czas umowę z właścicielem środka trwałego (leasingodawcą) w zamian za uiszczanie opłat w postaci rat leasingowych. Po wygaśnięciu umowy leasingobiorca ma możliwość zakupu przedmiotu leasingu. Warto wspomnieć również o instytucji tak zwanych „aniołów biznesu”. Anioły biznesu (*Business Angels*) to prywatni inwestorzy, którzy dysponują odpowiednim doświadczeniem i kapitałem, wspierają wybrane przedsiębiorstwa, głównie w początkowej fazie ich działalności. Przekazują im swoją wiedzę, doświadczenie, technologie, jak i środki finansowe. Z usług aniołów biznesu może skorzystać każdy, kto ma pomysł na biznes i potrafi do niego przekonać inwestora, a nie jest to rzecz prosta. Należy w krótkim czasie udowodnić, że projekt ma szansę rozwoju i przyniesie satysfakcjonujące zyski (Łaptaś, 2010, s. 104–124)¹.

¹ Każdy zainteresowany takim sposobem zdobycia funduszy na założenie swojej firmy powinien sprawdzić stronę internetową Polskiego Stowarzyszenia Aniołów Biznesu: www.polban.pl.

6. Podsumowanie i wnioski

Dla ludzi przedsiębiorczych, mających pomysł na biznes, odważnych i niebojących się ryzyka, panuje korzystny okres na rynku. Dla młodych osób, wkraczających bądź chcących wkroczyć na drogę swojej kariery, wsparciem jest przedsiębiorczość akademicka. Jednak i ona spotka się z licznymi barierami i ograniczeniami. Warto wymienić te podstawowe, to znaczy społeczno-psychologiczne, formalnoprawne czy też ekonomiczne. Uczelnia stereotypowo postrzegana jest jako organizacja, która nie jest zainteresowana tym, aby jej pracownicy czy studenci rozwijali działalność gospodarczą. Bariery mentalnościowe ujawniają się poprzez obawy przed zakładaniem i prowadzeniem własnej działalności gospodarczej oraz postrzeganie pracy etatowej jako najkorzystniejszego rozwiązania (mniej ryzykownego). Pracownikom brakuje odpowiednich kwalifikacji, niektóre uczelnie w niewielkim stopniu angażują się w przedsiębiorczość akademicką, motywacja studentów jest na niskim poziomie, są słabo edukowani w temacie przedsiębiorczości. Firmom studenckim ciężko zdobyć zaufanie na rynku. Panuje zbyt duża biurokracja i formalizacja procedur. Brak środków finansowych, trudności w ich pozyskaniu, wysokie koszty założenia i prowadzenia działalności, ograniczenia ze strony państwa czy też zbyt teoretyczne kształcenie studentów to kolejne bariery. Wymienione w artykule organizacje, chcące wspierać przedsiębiorczość wśród studentów i naukowców, powinny walczyć z tymi barierami. Powinny szkolić w kierunku prowadzenia działalności gospodarczej, doradzać i popierać pojawiające się inicjatywy.

Przedsiębiorczość akademicka coraz częściej jest łączona z hasłem Uniwersytetu III Generacji, którego cel to komercjalizacja *know-how*. Uniwersytet ten ma być z założenia uniezależniony finansowo od struktur państwowych, a podstawowym językiem komunikacji ma być język angielski. Uniwersytet III Generacji to uniwersytet dążący do uzyskania silnej międzynarodowej pozycji konkurencyjnej na rynku naukowo-dydaktyczno-badawczym, utrzymujący się z komercjalizacji swojej wiedzy badawczej (Guliński, 2009).

Zdaniem licznych specjalistów lata 2010–2011 są najlepszą szansą na zdobycie znaczących dotacji na rozwój inicjatywy gospodarczej, tej prywatnej i tej akademickiej. Przykładowo, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości w 2011 roku wypłaci ponad 5 mld zł dofinansowania z funduszy UE dla przedsiębiorców, samorządów oraz instytucji otoczenia biznesu. Z unijnego programu Innowacyjna Gospodarka ma to być kwota w wysokości około 2,78 mld zł, z programu Rozwój Polski Wschodniej – około 2,05 mld zł, a z programu Kapitał Ludzki – około 540 mln zł (*Biznes na fali*, 2010). W dobie wysokiego bezrobocia każdy, kto napotyka problem w znalezieniu zatrudnienia, powinien spróbować swoich sił w zakresie własnej działalności gospodarczej. Warto sięgać po narzędzia i możliwości, jakie daje przedsiębiorczość akademicka.

Bibliografia

- AIP. 2010a. Akademyckie Inkubatory Przedsiębiorczości. [online, dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://inkubatory.pl/onas/misja-akademickich-inkubatorow-przedsiębiorczości>.
- AIP. 2010b. Akademyckie Inkubatory Przedsiębiorczości. [online, dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://inkubatory.pl/proces-zakładania-firmy-w-aip>.
- Biznes na fali. 2010 [online, dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www.biznesnafali.pl/component/content/article/3/2971-prezes-parp-rok-2011-bdzie-rekordowy-pod-względem-wypłat-dla-przedsiębiorców>.
- BTTPG. 2010. Biuro Transferu Technologii Politechniki Gdańskiej. [online, dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www.ug.inkubatory.pl>.
- Budrowska B. 2004. *Szklany sufit, czyli co blokuje kariery kobiet*. „Kultura i Historia”, nr 6.
- Dziątek J. 2010. *Warunki funkcjonowania przedsiębiorstw akademickich – szanse i zagrożenia*. W: Charnas T. (red.). *Z innowacją w biznes. Materiały pokonferencyjne o przedsiębiorczości akademickiej*. Kraków: INFOR Training. ISBN 978-83-931003-0-9.
- EuroLex. 2006. *Plan działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn na lata 2006–2010*. Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów 2010 [dokument pdf, dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0092:FIN:PL:PDF>.
- Guliński J. 2009. *Przedsiębiorczość akademicka w Polsce. Specyfika i uwarunkowania rozwoju* [online, dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: http://www.spinoffout.wsia.opole.pl/zalaczniki/konferencja_20090326/Jacek_Gulinski.ppt#256,1.
- Inicjatywa Mikro. 2010. [online, dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www.inicjatywa-mikro.pl>.
- Kałuzą K. 2009a. *Prawne aspekty działalności spółek spin-off, spin-out*. W: Materiały szkoleniowe do projektu „Przedsiębiorczość akademicka wsparciem dla biznesu Małopolski”. Projekt nr WND-POKL.08.02.01-12-014/09. Kraków: Prymus.
- Kałuzą K. 2009b. *Pojęcie działalności gospodarczej, podstawa prawna*. W: Materiały szkoleniowe do projektu „Przedsiębiorczość akademicka wsparciem dla biznesu Małopolski”. Projekt nr WND-POKL.08.02.01-12-014/09. Kraków: Prymus.
- Kolisz S. 2010. *Droga do przedsiębiorczości*. W: Charnas T. (red.). *Z innowacją w biznes. Materiały pokonferencyjne o przedsiębiorczości akademickiej*. Kraków: INFOR Training. ISBN 978-83-931003-0-9.
- Łaptaś W. 2010. *Możliwości finansowego wsparcia dla osób rozpoczynających działalność gospodarczą*. W: T. Charnas T. (red.). *Z innowacją w biznes. Materiały pokonferencyjne o przedsiębiorczości akademickiej*. Kraków: INFOR Training. ISBN 978-83-931003-0-9.
- MARR. 2010. Małopolska Agencja Rynku Regionalnego. [online, dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www.marr.pl>.
- Niemczyk R. 2003. *Zakładam firmę*. Bydgoszcz: AJG – Oficyna Wydawnicza. ISBN 8320814480.
- Pado K. 2008. *Stan przedsiębiorczości akademickiej w Polsce – akademickie inkubatory przedsiębiorczości*. Raport Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. [online, dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/wydzialy/administracji_i_nauk_społecznych/szkolnictwo_wyzsze/Strony/Samodzielnny_Zaklad_Badan_nad_Szkolnictwem_Wyzszym.aspx
- Soduł S. 1999. *Przedsiębiorstwo*. Toruń: Wyd. Dom Organizatora TNOiK. ISBN 83-7011-405-9.
- Szczepańska S., Długosz Z. 2010. *Przedsiębiorczość kobiet: potencjał XX wieku*. W: Charnas T. (red.). *Z innowacją w biznes. Materiały pokonferencyjne o przedsiębiorczości akademickiej*. Kraków: INFOR Training. ISBN 978-83-931003-0-9.
- Targalski J. 2003. *Przedsiębiorczość i zarządzanie*. Warszawa: Wyd. C.H. Beck. ISBN 83-7247-755-8.

- UOTT. 2010. Uniwersytecki Ośrodek Transferu Technologii. [online, dostęp: 10.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www.uott.uw.edu.pl>.
- Ustawa z dnia 2 lipca 2004 roku o swobodzie działalności gospodarczej. Dz.U. z 2007 r., nr 155, poz. 1095 ze zm.
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dz.U. z 2008 r., nr 69, poz. 415 z późn. zm.

Academic entrepreneurship – a way towards the success of university graduates

Abstract: The article has been devoted to the current theme – entrepreneurship – and its form, which is an academic entrepreneurship. The lack of entities, which should drive the economy by realisation of new economic initiatives, offering employment to the majority of the society, becomes the greatest sore of the economy. European Union has realised, that inspiring the society towards entrepreneurship, facilitating opening and conducting businesses, educating in this area, is a chance for decreasing unemployment, economic stimulation and growth of society wealth.

The author indicates possibilities, which a graduate can use to start his/her professional career. She describes what was meant by the term of academic entrepreneurship, discusses the various stages of development of the entrepreneurial activities: pre-incubation, incubation and acceleration. The article discusses the subject of opening spin-off and spin-out type companies. Women's entrepreneurship has also been discussed. The possibilities of funding opportunities for businesses with own and foreign capital has been presented in details. The terms like – angel investor, principles of leasing, (bank and trade) credit, micro-loan funds have been explained. In the article, the author mentions a number of institutions in the Tarnow region, for which the development of entrepreneurship among graduates is considered as a purpose of their main activity. This article aims to raise awareness of the readers about numerous opportunities, which can be used along with the idea to start a business. The author believes that the universities' role should be more thorough education in the entrepreneurship field, also its practical aspects, not just theoretical.

Key words: business, academic community, spin out, spin-off, funding sources

KRZYSZTOF LEŚNIAK*

Dyrektor szkoły jako menedżer

Słowa kluczowe: zarządzanie w szkole, style kierowania, proces decyzyjny, planowanie strategiczne w szkole, zarządzanie zasobami ludzkimi w szkole

Streszczenie: W artykule skupiono uwagę na roli dyrektora jako menedżera, ważnej i pożądanej z punktu widzenia instytucji prowadzących szkołę w związku ze zbyt dużymi (ich zdaniem) wydatkami z budżetu asygnowanymi na oświatę. Według władz miejskich, dyrektor potrafiący maksymalnie zredukować wydatki szkoły i umiejący dodatkowo znaleźć środki finansowe na jej działalność jest idealnym kierownikiem placówki oświatowej. Cele dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, które w szczególności powinien brać pod uwagę dyrektor, stawiane są na dalszym miejscu.

Punkt wyjścia rozważań stanowi przegląd literatury (czy też koncepcji) dotyczącej ról dyrektora placówki oświatowej. Pierwszy rozdział zawiera zdefiniowanie funkcji kierowniczych: planowania, organizowania, motywowania i kontrolowania. W drugim przedstawione są różne koncepcje stylów kierowania ludźmi, jak: autokratyczny, demokratyczny, liberalny lub opresyjno-autorytatywny, paternalistyczny, konsultatywny czy partycypacyjny. Trzeci rozdział opisuje proces podejmowania decyzji i warunki jego skuteczności w środowisku szkolnym. Rozdział czwarty dotyczy planowania strategicznego i związanych z nim procesów zarządzania strategicznego lub zarządzania przez cele. Ostatni rozdział prezentuje informacje na temat gospodarowania zasobami ludzkimi w szkole, polegający na planowaniu i zaspokajaniu potrzeb kadrowych poprzez system rekrutacji, dobór pracowników na odpowiednie stanowiska, wprowadzanie ich do pracy, proces szkolenia i doskonalenia zawodowego, ocenę efektywności, awanse, przeniesienia i zwolnienia po ocenie pracy podwładnych. Podsumowanie zawiera syntetyczne ujęcie zadań i cech dobrego „menedżera oświaty” oraz perspektywy stworzenia struktury zarządzania dostosowanej do potrzeb szkoły.

* mgr Krzysztof Leśniak – Samodzielny Zakład Wychowania Fizycznego, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

1. Wprowadzenie

W XIX wieku Ewaryst Estkowski, założyciel pierwszego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego twierdził, że nie ma szkoły lepszej lub gorszej. To, jaka jest szkoła, jaką ma pozycję wśród innych placówek i jaką cieszy się opinią, zależy od dyrektora (kierownika) oraz zespołu nauczycieli (Osterlpff, 1921).

W polskiej literaturze z zakresu zarządzania oświatą od kilkunastu lat intensywnie lansuje się pojęcie „menedżera oświaty”. Oznacza ono takiego dyrektora, który w imieniu właściciela szkoły (samorządu, organizacji społecznej, osoby fizycznej) potrafi inspirować i stwarzać warunki do twórczego poszukiwania nowych metod, form działalności pedagogicznej oraz organizacyjnej placówki, czyli samodzielnie i twórczo podejmować decyzje o działaniach ludzi, którymi kieruje, a także o wykorzystaniu szkolnych zasobów kapitałowych i rzeczowych. Za te decyzje dyrektor-menedżer ponosi pełną odpowiedzialność (Gawrecki, 2003, s. 10). Tymczasem w literaturze zachodnioeuropejskiej, w której mocno zakorzenione jest pojęcie „kierownictwo (przywództwo) pedagogiczne” (*educational leadership*), stoi się na stanowisku dualizmu ról odgrywanych przez dyrektora szkoły (Law, Glover, 2003, s. 6). Usilnie propaguje się pogląd, że powinien on być jednocześnie menedżerem oświaty i wybitnym pedagogiem. Tak więc z jednej strony dyrektor-menedżer winien pełnić role:

- stratega – nakreślać kierunek działania, być „duchem sprawczym” zmian;
- kierownika – przydzielać zadania i koordynować ich wykonanie;
- arbitra – rozstrzygać i pośredniczyć w sporach;
- kwestora – odpowiadać przed organem prowadzącym za wydatkowane środki finansowe;
- dyplomaty – promować szkołę na zewnątrz, współpracując z podmiotami otoczenia.

Z drugiej strony dyrektor-pedagog musi spełniać role:

- mentora – wspomagać rozwój zawodowy pracowników;
- nauczyciela – demonstrować mistrzostwo w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- doradcy – służyć fachową poradą uczniom, rodzicom i pracownikom;
- ambasadora – stać na straży etosu nauczycielskiego, uczestnicząc w pracach różnych zawodowych gremiów;
- adwokata – być rzecznikiem interesów oświatowych w środowisku.

2. Proces zarządzania w oświacie

Pojęcia „zarządzanie” i „kierowanie” często są stosowane zamiennie. Jednak kierowanie to szersze pojęcie, jako że zarządzanie jest jedną z dziedzin kierowania. Za-

rządzenie to zestaw działań (obejmujący planowanie, podejmowanie decyzji, organizowanie, motywowanie, kontrolowanie) skierowany na obszary organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe, informacyjne) i wykonywany z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny (Griffin, 1997, s. 38). Od końca XIX wieku zwykło się definiować kierowanie w kategoriach czterech funkcji kierowniczych: planowania, organizowania, motywowania (przewodzenia) i kontrolowania.

Planowanie jest wytyczaniem celów organizacji i określaniem najlepszego sposobu ich osiągnięcia (Griffin, 1997, s. 41). Częścią tego procesu jest podejmowanie decyzji polegające na wyborze określonego sposobu działania spośród wielu dostępnych możliwości. Po wyznaczeniu celów ustala się programy ich systematycznej realizacji. Ponadto plany są wytycznymi, dzięki którym: organizacja uzyskuje i przydziela środki potrzebne do realizacji celów; członkowie organizacji działają zgodnie z wybranymi celami i procedurami; sprawdza się i mierzy postępy w realizacji celów, tak aby można było podjąć działania korygujące, jeżeli postępy są niezadowalające. W szkole kolejny rok pracy planuje się w sierpniu, biorąc pod uwagę misję i wizję szkoły, zalecenia dyrektora, kuratorium oświaty i organu prowadzącego.

Organizowanie to logiczne grupowanie działań i zasobów (Griffin, 1997, s. 42), dzięki którym organizacja przyczynia się do podniesienia sprawności pracy i realizacji celów. W organizacji centralną rolę pełnią czas i stosunki między ludźmi, a organizowanie prowadzi do utworzenia struktury tych stosunków. W realiach polskiej szkoły przeważnie polega to na tworzeniu zespołów samokształceniowych czy międzyprzedmiotowych, na których czele stoi lider – łącznik z dyrektorem. Składową procesu organizowania jest wyszukiwanie nowych ludzi, którzy zostaną włączeni do istniejącej struktury stosunków, czyli dobieranie obsady.

Motywowanie – przewodzenie ludźmi – stanowi główny element stosunków zwierzchnika z podległymi mu pracownikami. Jest oddziaływaniem ukierunkowanym na to, by współdziałali oni w realizacji celów organizacji i identyfikowali się z jej misją. Poprzez odpowiednią motywację, tworzenie właściwej atmosfery oraz zapewnienie czynników higieny psychicznej kierownicy ułatwiają swoim podwładnym możliwie najlepsze wykonywanie pracy. Motywowanie w polskiej szkole jest niezwykle trudne. Dodatek w wysokości 50 zł brutto miesięcznie jest zenujący i raczej nie stanowi czynnika motywującego.

Kontrolowanie to obserwowanie postępów organizacji w realizowaniu jej celów (Griffin, 1997, s. 44). Obejmuje cztery podstawowe czynności:

- określenie mierników efektywności (ujęcie ilościowe tego, co chcemy osiągnąć);
- pomiar bieżącej efektywności (próbne egzaminy, np. gimnazjalne, matury);
- porównanie efektywności z wyznaczonymi miernikami (ewaluacja);
- podejmowanie działań korygujących.

Dyrektor stale musi mieć wgląd w to, czy działania pracowników zbliżają szkołę do osiągnięcia zaplanowanych przez nią celów.

3. Dyrektor jako kierownik szkoły

W skład ról kierowniczych dyrektora-menedżera szkoły wchodzi: kierowanie procesami pedagogicznymi, opiekowanie się uczniami i wychowankami, przewodzenie radzie pedagogicznej, pełnienie nadzoru pedagogicznego nad działalnością nauczycieli i wychowawców, spełnianie funkcji gospodarza zakładu pracy, a więc dbanie o warunki materialno-techniczne miejsca nauki i pracy, wydawanie określonych decyzji administracyjnych dotyczących zwłaszcza obowiązku szkolnego, zatrudnianie i zwalnianie pracowników szkoły. Są to skomplikowane zadania, którym dyrektor musi sprostać.

Umiejętność *kierowania* jest zazwyczaj umiejętnością nabytą, wyszkoloną, wytrenowaną, bowiem pogląd o występowaniu trwałych, wrodzonych cech kierowniczych nie ma naukowego potwierdzenia. Stosowany termin „kierowanie” rozumiemy jako zespół procesów wykorzystywanych w celu sprawienia, by członkowie organizacji (nauczyciele, uczniowie, rodzice i pracownicy niepedagogiczni) współpracowali z sobą w interesie organizacji (Griffin, 1997, s. 43). Całokształt stosowanych sposobów oddziaływania przełożonego na podwładnych w celu skłonienia ich do wypełnienia pożądaných ról organizacyjnych nazywamy stylem kierowania (Bogdanienko, 2001, s. 94). Styl kierowania odnosi się zarówno do relacji kierownika z pracownikami, jak też jest on utrwalony w poglądach, postawach i doświadczeniach kierownika. Styl kierowania obejmuje osobiste, interakcyjne i w sporej mierze spontaniczne oddziaływanie kierownika na podwładnych w bezpośrednim kontakcie z nimi. Istnieje wiele koncepcji stylów kierowania – niejednokrotnie diametralnie od siebie różnych. Najstarszą i najbardziej znaną klasyfikacją stylów kierowania jest klasyfikacja Ronalda Lippitta i Ralpa K. White’a (Szczupaczyński, 2001, s. 103). Wyróżnia się tutaj style: autokratyczny, demokratyczny i liberalny.

Jest to koncepcja stylów przewodzenia uzależnionych od stopnia swobody działania, jaki kierownik pozostawia swoim podwładnym. Dla porównania autor przedstawia odmienną koncepcję stylów kierowania Rensisa Likerta, uzależnioną od nastawienia na pracowników lub zadania. Wyznaczył on cztery modelowe style kierowania: opresyjno-autorytatywny, paternalistyczny, konsultacyjny i partycypacyjny. W tabelicy 2 zebrano i przedstawiono ich cechy charakterystyczne.

T a b l i c a 1

Charakterystyka stylów kierowania według R. Lippitta i R.K. White'a

Rodzaj stylu	Autokratyczny	Demokratyczny	Liberalny
Charakterystyka	Kierownik zachowuje całą władzę i odpowiedzialność – decyzje podejmowane są bez konsultacji z podwładnymi.	Kierownik deleguje znaczący zakres władzy, ale zatrzymuje ostateczną odpowiedzialność za wykonanie zadań oraz środki kontroli i interwencji, które mają zapewnić realizację celów zespołu.	Kierownik dąży do jak najdalej idącego delegowania władzy.
	Zadania i sposób ich wykonania są określane przez kierownika.	Podwładni mają duży zakres swobody w podziale zadań i określenia sposobu ich wykonania.	Kierownik pozostawia podwładnym całkowitą swobodę decydowania o podziale zadań i sposobach ich wykonania.
	Dominuje komunikacja jednokierunkowa „z góry do dołu”.	Dominuje komunikacja dwukierunkowa pomiędzy szczeblem kierowniczym i wykonawczym.	Dominuje komunikacja pozioma pomiędzy członkami grupy.
Zalety	Zapewnia porządek i przewidywalność wyników działań w organizacji.	Sprzyja zaangażowaniu pracowników poprzez stworzenie możliwości udziału w podejmowaniu decyzji.	Umożliwia rozwiązywanie niektórych problemów bez niepotrzebnej ingerencji kierownika.
Wady	Krępuje inicjatywę i samodzielne myślenie podwładnych.	Partycypacyjny sposób podejmowania decyzji jest czasochłonny.	Poszczególne osoby lub grupy narażone są na niebezpieczeństwo działania w złym kierunku lub anarchii.

Ź r ó d ł o: Szczupaczyński, 2001, s. 103.

R. Likert za najlepszy, wzorcowy uznaje styl partycypacyjny, do którego powinien dążyć każdy kierownik. Z drugiej strony nie można stwierdzić, że jedyny właściwszy styl istnieje. Styl kierowania powinien być uzależniony od konkretnej sytuacji. Dyrektor musi być osobą elastyczną, jednakże rzadko można spotkać dyrektora szkoły, którego styl kierowania byłby w pełni jednoznaczny. Najczęściej reprezentuje on elementy różnych stylów. Ze względu na specyfikę pracy szkoły, gdzie zachodzi proces kształcenia i wychowania młodzieży, należy unikać autorytarnych stylów kierowania.

Tablica 2

Style kierowania według R. Likerta

Modelowe style kierowania	Charakterystyka stylu	Relacje między kierownikiem a podwładnymi
Styl opresyjno-autorytatywny	Ograniczenie przepływu informacji pomiędzy przełożonym a podwładnymi. Centralizowanie decyzji. Szczegółowe ustalanie celów poprzez kierownika oraz drobiazgowo kontrolowanie rezultatów. Motywowanie pracowników głównie przez kary i groźby.	Ten styl kierowania jest efektem zupełnego braku zaufania do podwładnych.
Styl paternalistyczny	Ograniczenie współpracy między kierownikiem a pracownikami. Ograniczona możliwość komentowania poleceń przełożonego przez podwładnych. Nagradzanie przede wszystkim lojalności pracowników (przywileje w zamian za podporządkowanie).	Kierownik okazuje podwładnym zaufanie, lecz w ograniczonym zakresie.
Styl konsultatywny	Dwustronny przepływ informacji. Zainteresowanie kierownika problemami pracowników. Nacisk na atmosferę współpracy i zaufania w zespole jako główny czynnik motywujący podwładnych do pracy.	Kierownik okazuje pracownikom zaufanie, stwarza im możliwość wyrażania własnych poglądów i opinii, ale ostateczne decyzje podejmuje sam.
Styl partycypacyjny	Duży stopień współpracy w zespole. Wspólne podejmowanie większości decyzji wiążące się z rozwijaniem u pracowników poczucia współodpowiedzialności za nie. Udział pracowników w kierowaniu jako motywacja do pracy.	Styl partycypacyjny wynika z pełnego zaufania kierownika do podwładnych. Prowadzi on do faktycznego współkierowania.

Źródło: Mentrak, 2004, s. 8.

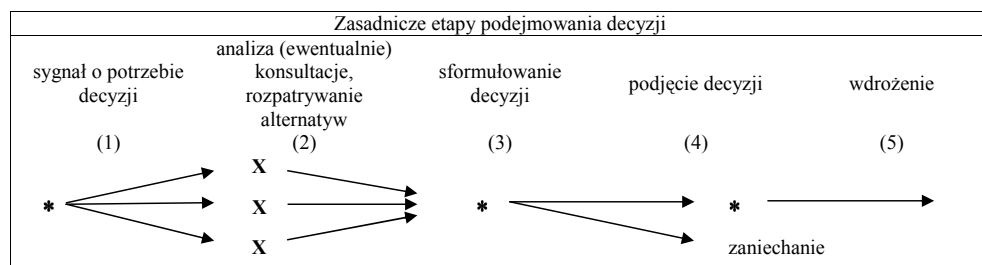
4. Proces podejmowania decyzji przez dyrektora szkoły

Decydowanie to podstawowa umiejętność, która powinna charakteryzować menedżera. Polega ona na wyborze, spośród wielu możliwości, rozwiązania najlepszego z punktu widzenia realizacji celów organizacji (Bogdanienko, 2001, s. 49). Centralną rolę odgrywa w nim podejmowanie decyzji. Dyrektor wydaje codziennie wiele decyzji, a podejmując je, powinien kierować się następującymi zasadami:

- efektywność działania zależy nie tylko od trafności decyzji, lecz również od tego, kiedy została podjęta;
- jeśli wiadomo, że decyzja szefa spotka się z dużym oporem podwładnych, należy szczególnie starannie wybrać moment jej ogłoszenia, a nawet działać z zaskoczenia;
- gdy trzeba działać, należy to zrobić zdecydowanie i konsekwentnie;
- nie wolno odwlekać decyzji zbyt długo, ponieważ sytuacja może się nagle zmienić i cały wysiłek przeddecyzyjny pójdzie na marne;

- jeśli jakaś decyzja wydaje się intuicyjnie słuszna, należy ją podejmować, intuicja jest bowiem zwykle dobrym doradcą;
- jeśli nie zagraża konkurencja, a sprawa nie jest pilna, należy wyznaczyć termin podjęcia związanej z nią decyzji;
- gdy przed podjęciem decyzji w tej sprawie jest wiele wątpliwości, warto zaufać taktyce opartej na tezie: „szybka decyzja to połowa sukcesu”.

Mówiąc o procesie podejmowania decyzji, możemy wyodrębnić pięć zasadniczych etapów, które przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Proces podejmowania decyzji

Źródło: Kaliński, 2004, s. 2.

Należy zaznaczyć, że czynności (1)–(2) nie zmieniają stanu rzeczy. Podobnie jak podjęcie decyzji (4) nie wnosi zmiany, a dopiero wdrożenie (5) przesądza o zmianie rzeczywistości i powinno następować bezpośrednio po podjęciu decyzji.

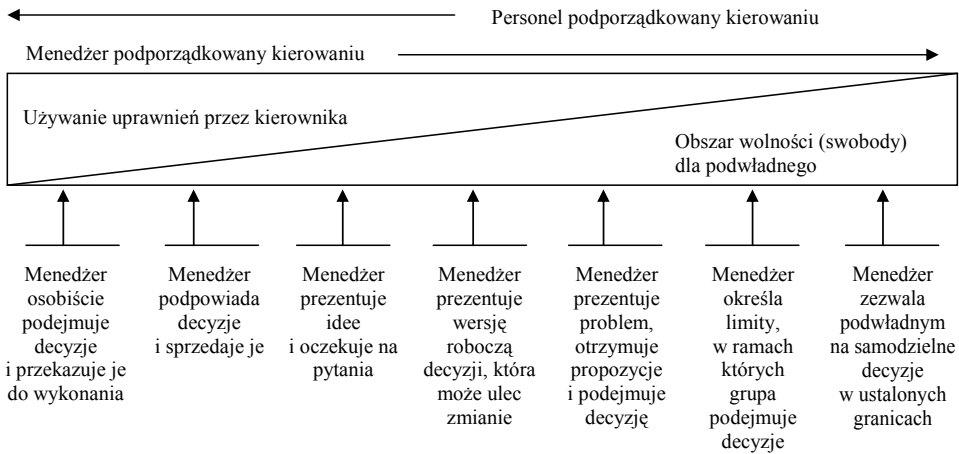
Dyrektor, napotkawszy problem, dokonuje gruntownej analizy, która obejmuje trzy aspekty: definicję problemu, ustalenie jego przyczyn i określenie celów decyzji. Dla kierownika podejmowanie decyzji jest procesem ciągłym, stanowiącym nieustające w czasie wyzwanie we wzajemnych stosunkach z innymi ludźmi. Proces umożliwiający rozpoznanie i wybór określonego kierunku działania prowadzącego do rozwiązania konkretnego problemu lub do wykorzystania pojawiającej się okazji nazywa się modelem racjonalnego podejmowania decyzji (Stoner i in., 2001, s. 238). W modelu tym wyróżnia się cztery składowe:

- analiza sytuacji,
- wyszukiwanie możliwych rozwiązań,
- ocena możliwych rozwiązań i wybór najlepszego,
- wdrażanie decyzji i śledzenie jej skutków.

Istotą podejmowania decyzji jest wykorzystanie zasobów wiedzy, inteligencji i kreatywności wielu osób. Równocześnie włączenie nauczycieli w proces decyzyjny przynosi niebagatelną korzyść w postaci poczucia pracowników, że są współautorami przyjętego programu działania. Zatem jeżeli czas na to pozwoli, a inne okoliczności nie zaskakują, dobrze jest konsultować się na etapie analizy problemu. Konsultować się należy:

- we wszystkich sprawach wchodzących w kompetencje innych organów szkoły;
- z umiarem, ale jawnie, wyraźnie wskazując konsultantów;
- dobierać do tematu konsultacji właściwe gremia i unikać osób destrukcyjnych.

Udział pracowników w procesach decyzyjnych zależy od stylu kierowania przedstawia rysunek 2.



Rysunek 2. Styl kierowania a udział pracowników w procesach decyzyjnych według R. Tannenbauma i W. Schmidta

Źródło: Machaczka, 2001, s. 56.

Mając na uwadze decyzje podejmowane w szkole, możemy wskazać na ich główne płaszczyzny:

- Decyzje w zakresie koncepcji szkoły;
- Decyzje kadrowe, np. o:
 - nawiązywaniu lub przedłużaniu umowy o pracę,
 - premiowaniu i nagradzaniu,
 - przydziale obowiązków w ramach pracy rady pedagogicznej oraz wychowawstw,
 - kierowaniu na doskonalenie zawodowe.
- Decyzje w zakresie bazy szkoły;
- Decyzje pedagogiczne dotyczące poszczególnych uczniów lub grup uczniowskich;
- Decyzje w zakresie delegowania uprawnień.

Przy wdrażaniu decyzji należy także pamiętać o obowiązujących zasadach:

- Z decyzją należy dotrzeć do każdego wykonawcy w czasie jak najkrótszym, który pozwoli wykonawcy przemyśleć, podjąć i zakończyć działanie;

- Wykonawcy poszczególnych czynności powinni zgłosić ich dopełnienie;
- Ostateczne efekty – przynajmniej ważniejszych – decyzji powinny być podane do wiadomości rady pedagogicznej, najlepiej wraz z oceną wykonania i efektów.

5. Planowanie strategiczne w szkole

Jednym z najtrudniejszych procesów w szkole jest planowanie działań. Szkoła bowiem jest tą instytucją, w której niemal stale występuje sprzeczność interesów poszczególnych grup: dyrektora, nauczycieli, uczniów, rodziców, organu prowadzącego i kuratorium. Planowanie stanowi szczególnie rodzaj podejmowania decyzji, zajmujący się tą konkretną przyszłością, jakiej menedżerowie-dyrektorzy pragną dla swojej szkoły. Planowanie nie jest zdarzeniem jednostkowym, o wyraźnym początku i końcu. Jest procesem ciągłym, stanowiącym odbicie zmian zachodzących w otoczeniu każdej organizacji i dostosowującym się do nich. Planowanie jest procesem ustalania celów i wybierania środków do ich osiągnięcia. Bez planów menedżerowie-dyrektorzy nie wiedzieliby, w jaki sposób skutecznie organizować ludzi i zasoby. Bez planu nie mogą świadomie przewodzić innym ani oczekiwać, że inni podążą za nimi. Bez planu menedżerowie i ich podwładni mieliby niewielką szansę osiągnięcia swoich celów bądź też zorientowania się, kiedy i jak schodzą z przyjętej drogi, a kontrolowanie stałoby się zajęciem bezprzedmiotowym. Planowanie ma więc podstawowe znaczenie.

5.1. Hierarchia planów organizacji

Klasyfikacja celów, oprócz roli porządkowania i uszczegółowienia, służy także jako narzędzie kształtowania struktury organizacyjnej firmy (Stabryła, 2000, s. 44). Pierwszym krokiem jest ustalenie ogólnych celów szkoły, łącznie z najważniejszym, jakościowym, który określa powód jej utworzenia – zwanym misją szkoły. Następnie określa się konkretne cele, które z niej wynikają (Bogdanienko, 2001, s. 53).

Organizacjami zarządza się zazwyczaj za pomocą dwóch rodzajów planów. Plany strategiczne (główne) są opracowane przez dyrektorów-menedżerów najwyższego szczebla i definiują ogólne cele organizacji. Plany operacyjne zawierają szczegółowe ustalenia dotyczące wdrożenia planów strategicznych w codziennych działaniach. W szkole mamy do czynienia z następującymi planami:

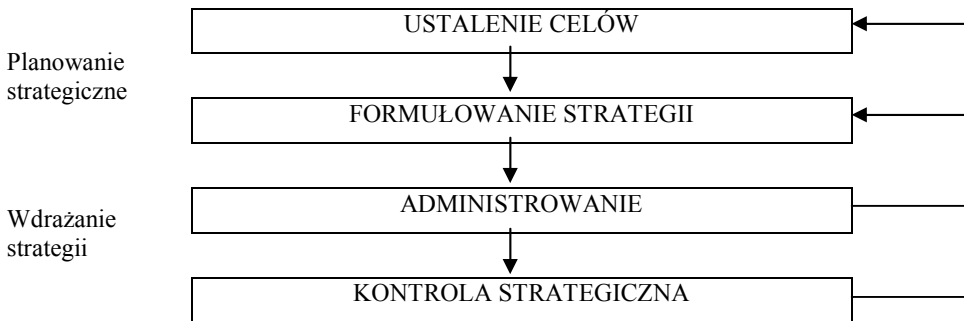
- program rozwoju szkoły,
- program poprawy efektywności kształcenia i wychowania,
- arkusz organizacyjny szkoły,
- program wychowania,
- zestaw programów nauczania,
- plan rozwoju zawodowego,
- program profilaktyki,

- plan doskonalenia nauczycieli.

5.2. Proces zarządzania strategicznego

W 1962 roku znawca historii gospodarczej Alfred D. Chandler zaproponował następującą definicję strategii: „określenie głównych, długofalowych celów firmy i przyjęcie takich kierunków działania oraz taka alokacja zasobów, które są konieczne do zrealizowania celów” (Chandler, 1962, s. 13). Zarządzanie strategiczne to proces obejmujący opracowanie planów strategicznych, a następnie działanie na podstawie tych planów. Umożliwia ono dyrektorom-menedżerom systematyczne pojmowanie otoczenia, w którym ich organizacja funkcjonuje, a następnie podejmowanie działań. W ogólnych kategoriach w grę wchodzi dwie fazy: planowania strategicznego i wdrażania strategii.

- **Planowanie strategiczne** jest terminem, którym zazwyczaj obejmujemy działania poznawcze, a więc zarówno ustalanie celów, jak i formułowanie strategii;
- **Wdrażanie strategii** jest terminem, którym zazwyczaj nazywamy działania obejmujące administrowanie i kontrolę.



Rysunek 3. Proces zarządzania strategicznego według Ch.W. Hofera i D.E. Schendla

Źródło: Schendel, Hofer, 1979.

5.3. Zarządzanie przez cele

Zarządzanie przez cele wykracza poza wyznaczanie rocznych zadań jednostek organizacyjnych. W systemie ustala się cele do osiągnięcia przez poszczególnych pracowników. Peter E. Drucker jako pierwszy zaproponował to podejście w swojej książce *Praktyka zarządzania* (Drucker, 1998, s. 139). Od tego czasu ZPC wywołało szereg dyskusji, ocen i badań oraz zachęciło do opracowania wielu podobnych metod.

Zarządzanie przez cele obejmuje sformalizowane procedury rozpoczynające się od ustalenia celów i prowadzące do ostatecznej oceny ich realizacji. Dyrektorzy i na-

uczyciele działają wspólnie przy ustalaniu celów. Zakresy odpowiedzialności każdego pracownika są wyraźnie określone w postaci wymiernych oczekiwanych wyników, czyli „celów”, którymi nauczyciele posługują się przy planowaniu swojej pracy, a następnie – wraz z dyrektorami – przy ocenie osiągniętych postępów. Oceny wyników dokonuje się wspólnie w sposób ciągły. ZPC jest sposobem integrowania i nakierowywania wysiłków wszystkich pracowników szkoły na osiągnięcie celów przyjętych przez dyrektora. Główną korzyścią zarządzania przez cele jest lepsza motywacja pracowników, wynikająca z dopuszczenia ich do współkształtowania celów i zadań. W większości skutecznych systemów ZPC występuje sześć elementów:

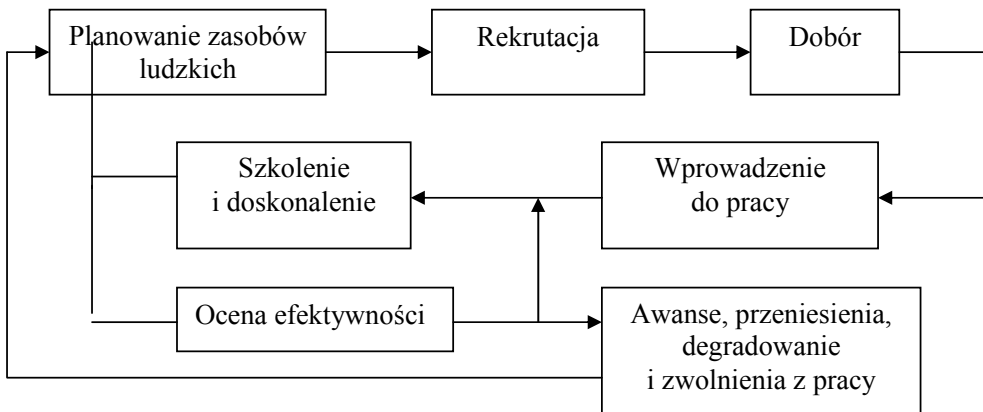
- **Z a a n g a ż o w a n i e.** Do skuteczności programu potrzeba zaangażowania się kierowników w osiągnięcie celów osobistych i organizacyjnych oraz w proces ZPC na każdym szczeblu organizacji. Kierownicy muszą spotykać się ze swoimi podwładnymi najpierw po to, aby ustalić cele, a następnie po to, aby ocenić postępy w osiągnięciu tychże celów.
- **Ustalenie celów na najwyższym szczeblu zarządzania.** Zazwyczaj skuteczne metody ZPC zaczynają się od naczelnego kierownictwa, które określa strategię organizacji i wyznacza wstępne cele, pod względem treści i stosowanych terminów przypominające zadania roczne. Procedura ta zapewnia zarówno kierownikom, jak i pracownikom jaśniejszy obraz tego, co naczelne kierownictwo pragnie osiągnąć, i wskazuje im, w jaki sposób ich własna praca bezpośrednio wpływa na osiągnięcie celów organizacji.
- **Cele indywidualne.** W skutecznym systemie ZPC każdy kierownik i każdy pracownik mają wyraźnie określony zakres odpowiedzialności i cele. Cele określa się w konkretnych kategoriach na każdym szczeblu, aby pracownicy mogli zrozumieć, czego dokładnie się od nich oczekuje i aby im pomóc w skutecznym zaplanowaniu sposobu realizacji przyjętych celów.
- **Uczestnictwo.** Im większy jest udział zarówno kierowników, jak i pracowników w ustalaniu celów, tym większe jest prawdopodobieństwo osiągnięcia celów.
- **Samodzielność w wykonywaniu planów.** Po uzgodnieniu celów każdy ma dużo swobody w wyborze sposobów ich realizacji, bez wtrącania się kierowników wyższych szczebli.
- **Przeglądy efektywności.** Kierownicy i pracownicy spotykają się okresowo, aby dokonać przeglądu postępów w osiągnięciu przyjętych celów. W trakcie tych przeglądów określają pojawiające się trudności i ustalają, co każdy z nich może zrobić, aby je rozwiązywać. W razie konieczności cele mogą ulec modyfikacji.

Rekapitułując, można stwierdzić, że na ogół ci, którzy osiągają ustanowione przez siebie cele, są skłonni dążyć do zwiększenia własnej efektywności. Pracownicy, którzy na czas otrzymują konkretne informacje zwrotne, są na ogół efektywniejsi, podobnie jak ci, którzy uczestniczą w ustalaniu celów. Sam proces uczestnictwa prowa-

dzi do lepszego komunikowania się i wzajemnego zrozumienia między kierownikami a ich podwładnymi.

6. Gospodarowanie zasobami ludzkimi w szkole

Gospodarowanie zasobami ludzkimi jest funkcją polegającą na rekrutacji i selekcji uczestników organizacji, ich nagradzaniu, karaniu i rozwoju (Koźmiński, 1999, s. 487). Jak przedstawiono na rysunku 4, jest to ciągły proces dotyczący zaspokajania potrzeb kadrowych poprzez system rekrutacji, dobór pracowników na odpowiednie stanowiska, proces szkolenia i doskonalenia zawodowego, awanse, przeniesienia i zwolnienia po ocenie pracy podwładnych. Funkcja GZL jest bardzo ważna w dzisiejszych czasach kryzysu, kiedy dąży się do zmniejszania zatrudnienia.



Rysunek 4. Proces gospodarowania zasobami ludzkimi w organizacji

Źródło: Stoner i in., 2001, s. 368.

- **P l a n o w a n i e z a s o b ó w l u d z k i c h** służy ciągłemu i odpowiedniemu zaspokajaniu potrzeb kadrowych. Następuje to poprzez analizę czynników wewnętrznych, takich jak istniejące i przewidywane potrzebne umiejętności pracowników i wakaty, wzrost bądź zmniejszanie oddziałów w szkole, niż demograficzny.
- **R e k r u t a c j a** służy do stworzenia puli kandydatów do pracy zgodnie z planem zasobów ludzkich. W szkołach kandydaci zazwyczaj zgłaszają się sami lub szuka się ich przez dane wydziałów edukacji w gminach.
- **D o b ó r** wiąże się z zapoznaniem się z wypełnionymi formularzami podań i życiorysami, przeprowadzaniem rozmów kwalifikacyjnych, testów oraz sprawdzeniem referencji, a następnie podjęciem decyzji o zatrudnieniu. W pol-

skich realiach brakuje kandydatów na nauczycieli języków obcych, pozostałych „przedmiotowców” jest nadmiar.

- Wprowadzanie do pracy ma na celu pomoc nowo przyjętym pracownikom w bezkonfliktowym dostosowaniu się do organizacji. W szkole wiąże się to ze statusem nauczyciela stażysty, a następnie kontraktowego, posiadających opiekunów stażu.
- Szkolenie i doskonalenie zmierza do tego, aby pracownicy w większym stopniu przyczyniali się do zapewnienia efektywności organizacji. Szkolenie służy zwiększeniu umiejętności potrzebnych do obecnie wykonywanej pracy. Programy doskonalenia mają natomiast przygotowywać pracowników do awansu.
- Ocena efektywności to czynność polegająca na porównaniu wyników pracy danego pracownika z normami lub celami ustalonymi dla zajmowanego przez niego stanowiska. Efektywność nauczyciela można ocenić edukacyjną wartością dodaną, czyli przyrostem wiedzy i umiejętności kształconych przez niego uczniów po danym etapie nauki, zakończonym sprawdzianem, egzaminem gimnazjalnym lub maturą.
- Awanse, przeniesienia, degradowanie i zwolnienia z pracy wynikają z przydatności danego pracownika do organizacji. W polskiej oświacie zdobycie kolejnego szczebla awansu wiąże się z wyższą pensją, ale bolączką jest również to, że wydajność nauczycieli dyplomowanych wyraźnie spada, a zwolnienie ich zgodnie z Kartą Nauczyciela jest prawie niemożliwe. Awans, przeniesienie, zwolnienie znajdują odbicie w planowaniu zasobów ludzkich.

7. Podsumowanie

Praca dyrektora-menedżera polega na racjonalnym wykonywaniu czterech grup czynności. Do pierwszej grupy należą regularnie wykonywane zadania, wynikające z funkcji zarządzania, odpowiedzialności za tworzenie i realizowanie polityki oraz strategii działania organizacji. Druga grupa czynności jest spowodowana koniecznością podejmowania decyzji w nieprzewidywalnych sytuacjach, przy pojawiających się szansach i powstających zagrożeniach. Trzecia grupa to czynności o dużym znaczeniu, wynikające z rozwiązywania problemów dostosowywania się do rynku na skutek zmian zachodzących w zewnętrznym otoczeniu organizacji. Czwarta grupa czynności menedżera-dyrektora obejmuje strategiczne plany i operacyjne przedsięwzięcia. Ich projektowanie i realizowanie jest podstawowym sposobem wprowadzania przez menedżera nowych systemów, procesów i operacji wykraczających poza codzienne czynności wykonywane w organizacji.

Cechą dobrego menedżera-dyrektora jest wycucie biznesu, pewność siebie, konsekwencja w działaniu, dobre kontakty z pracownikami, obdarzanie ich zaufaniem

i udzielanie pomocy, a także świadomość własnych mocnych i słabych stron oraz umiejętność wykorzystywania tej świadomości we własnych działaniach.

Przedsiębiorczość ekonomiczna dyrektora-menedżera w znacznej mierze uwalnia władze samorządowe od troski o doposażenie materiałowe i finansowe szkół. Przedsiębiorczy kierownik szkoły w środowisku dyrektorów sytuuje się w czołówce, a wymierne i wymowne efekty jego kierowniczej pracy imponują i mobilizują innych. Jego wizytówką jest estetycznie utrzymana szkoła, doposażona w sprzęt i pomoce dydaktyczne. Te właśnie rezultaty stają się punktem odniesienia dla innych dyrektorów przy poszukiwaniu szans na sukces kierowniczy.

Zespół opiniodawczo-doradczy do spraw statusu nauczycieli przy Ministerstwie Edukacji Narodowej w listopadzie 2010 roku doszedł do wniosku, że brak jest instrumentów do tworzenia zhierarchizowanej, elastycznej struktury zarządzania, dostosowanej do potrzeb szkoły. Zespół zaproponował stworzenie klarownej struktury zarządzania poprzez rozbudowanie awansu wewnątrzszkolnego, który mógłby stanowić jednocześnie ścieżkę dojścia do stanowiska dyrektora szkoły oraz zapewnienie dyrektorowi instrumentów pozwalających na dodatkowe wynagradzanie na przykład lidera grupy, lidera projektu, nauczyciela za realizację zadań szczególnie ważnych dla jakości pracy szkoły.

Zdaniem zespołu opiniodawczo-doradczego dyrektor szkoły nie powinien być wyłącznie menedżerem albo wyłącznie nauczycielem. Powinien posiadać kwalifikacje z dziedziny zarządzania, jak i potwierdzoną wiedzę w sferze oświaty oraz umiejętności w zakresie oceny pracy nauczycieli (za: www.men.gov.pl).

Bibliografia

- Bogdanienko J. 2001. *Wprowadzenie do zarządzania*. Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania. ISBN 83-87256-20-X.
- Chandler A.D. Jr. 1962. *Strategy and Structure. Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*. Cambridge: MIT Press. ISBN 978-0-262-53009-5.
- Drucker P.F. 1998. *Praktyka zarządzania*. Warszawa–Kraków: Czytelnik; Nowoczesność. ISBN 83-901815-0-9.
- Gawrecki L. 2003. *Kompetencje menedżera oświaty*. Poznań: Wyd. eMPI². ISBN 83-88933-62-0.
- Griffin R.W. 1997. *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 978-83-01-14944-4.
- Kaliński W. 2004. *Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*. T. 1, B/2.1. Warszawa: Wyd. Raabe. ISBN 978-83-908428-7-5.
- Koźmiński A.K. (red.). 1999. *Zarządzanie: teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 83-01-12705-8.
- Law S., Glover D. 2003. *Educational Leadership and Learning. Practice, Policy and Research*. Buckingham: Open University Press. ISBN 978-0335197521.
- Machaczka J. 2001. *Podstawy zarządzania*. Kraków: Wyd. Akademii Ekonomicznej. ISBN 83-7252-094-1.
- Mentrak A. 2004. *Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*. T. 1, B/1.1. Warszawa: Wyd. Raabe. ISBN 978-83-908428-7-5.

- Osterl pff W. 1921. *Ewaryst Estkowski (1820–1856)*. Łódź: Księgarnia Ludwika Fiszera.
- Schendel D.E., Hofer Ch.W. (red.). 1979. *Strategic Management. A New View of Business Policy and Planning*. Boston: Little, Brown. ISBN 0316773123.
- Stabryła A. 2000. *Zarządzanie strategiczne w teorii i praktyce firmy*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 83-01-13231-0.
- Stoner J., Freeman E., Gilbert D. 2001. *Kierowanie*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. ISBN 83-208-1295-X.
- Szczupaczyński J. 2001. *Anatomia zarządzania organizacją*. Warszawa: Międzynarodowa Szkoła Menedżerów. ISBN 83-86891-25-4.

School principal as a manager

Abstract: The article focuses on the role of a school principal as a manager, which is important and desirable from the perspective of the institutions running the school, in relation to high (in their point of view) expenditures from the budget intended for education. According to municipal authorities, the ideal principal of the educational establishment is the principal who is able to reduce the school's expenditures and acquire additional funds. Other goals, such as didactic, educational and protective shall be placed at a later point.

The starting point of discussion is a review of literature (or the concept) on the role of the school principal of educational institution. The first chapter contains a definition of management functions: planning, organising, motivating and controlling. The second chapter presents different approaches to people management styles, such as: autocratic, democratic, liberal, authoritative, paternalistic, consultative and participatory. The third chapter describes the process of decision-making and the conditions for its effectiveness in the school environment. The fourth chapter concerns the strategic planning and related processes of strategic management or management by objectives. The final chapter presents information on the management of human resources at school, consisting of planning and meeting the needs of staff through the recruitment, selection of employees to suitable positions, introducing them to work, the process of training and professional development, evaluation, promotion, transfer, dismissal after the assessment of their work. However, the summary contains the synthetic approach to the tasks and the characteristics of a good, "manager of education" and the prospects of the creation of management structures adapted to the needs of the school.

Key words: management at school, styles of management, decision process of the school principal, strategic planning at school, human resources management at school

ANNA WŁOCH*

Spółeczny wymiar edukacji europejskiej

Słowa kluczowe: edukacja europejska, społeczny wymiar edukacji europejskiej, europejski wymiar edukacji, priorytety edukacji europejskiej

Streszczenie: Celem artykułu jest zaprezentowanie społecznego wymiaru edukacji europejskiej. Omówione zostały takie kwestie jak narastanie zainteresowania problemem edukacji europejskiej we Wspólnocie Europejskiej oraz później w Unii Europejskiej. Szczegółowej analizie poddano definicje edukacji europejskiej oraz „europejskiego wymiaru edukacji”. Z definicją edukacji europejskiej w szerokim kontekście powiązано priorytety tej edukacji. W ostatniej części artykułu przedstawiono problematykę wprowadzenia „europejskiego wymiaru edukacji” w polskim systemie oświaty oraz omówiono główne założenia edukacji europejskiej i sposoby ich realizacji w Polsce.

Podstawową metodą badawczą, którą zastosowano w niniejszym opracowaniu, jest analiza dokumentów. Poruszone zagadnienia wskazują na szeroki kontekst, w jakim należy rozpatrywać edukację europejską. Zaprezentowano pozytywne rezultaty edukacji europejskiej o społecznym wymiarze, jak również zwrócono uwagę na różne problemy, z którymi musi się zmierzyć edukacja europejska.

1. Wprowadzenie

Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych XX wieku edukacja europejska była w krajach kandydujących do Unii Europejskiej zagadnieniem zupełnie nowym, najczęściej rozumianym bardzo wąsko, jako nauczanie o Unii Europejskiej. O ile dla „starych” członków Wspólnoty Europejskiej edukacja europejska była oczywistym elementem procesu nauczania, o tyle w krajach kandydujących oznaczała wprowadzenie wielu nowych działań, mających na celu przede wszystkim poprawienie jakości kształcenia na każdym poziomie oraz promowanie wiedzy o jednoczącej się Europie. Po sześciu latach od wstąpienia Polski do struktur Unii Europejskiej założenia edukacji

* mgr Anna Włoch – Katedra Historii Oświaty i Wychowania, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Europejskiej są realizowane w wielu zakresach, poprzez udział w programach edukacyjnych, będących częścią wielkiego programu *Lifelong Learning* („Uczenie przez całe życie”), przez studia i stypendia zagraniczne, działalność Szkolnych Klubów Europejskich, aż po wprowadzanie nowych przedmiotów w programach nauczania w szkołach i na studiach wyższych. Szkolnictwo wyższe jest też tym obszarem, gdzie dokonuje się najwięcej zmian, wpisujących się w wytyczne szeroko pojętej edukacji europejskiej. Proces Boloński, mający na celu ujednoczenie studiów wyższych oraz wzmocnienie i promocję europejskiego szkolnictwa wyższego, skupia obecnie 47 krajów.

Edukacja europejska nie stanowi już żadnego *novum* w krajach członkowskich Unii Europejskiej oraz krajach stowarzyszonych. Jej najważniejsze cele są wpisane w proces nauczania i wychowania młodego pokolenia Europejczyków. Ponadto wspieranie edukacji przez Unię Europejską jest widoczne na każdym poziomie kształcenia, od przedszkola aż po studia w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

2. Edukacja europejska w polityce Wspólnot Europejskich oraz Unii Europejskiej

Wspólnoty Europejskie zainteresowały się kwestią edukacji dość późno, bo dopiero w latach siedemdziesiątych XX wieku. Choć pierwsze wzmianki dotyczące *stricte* edukacji znalazły się już w Traktatach Rzymskich z 1957 roku (powołujących do życia EWG oraz Euroatom), to jednak były to jedynie zapisy na temat potrzeby ustalenia wspólnej polityki w dziedzinie szkolenia i doskonalenia zawodowego (*Traktat ustanawiający*, 1957). Znikome zainteresowanie edukacją wynikało z faktu, że priorytetem dla integrujących się wówczas państw była gospodarka. Jednocześnie od początku wyznaczano granicę między edukacją a chociażby polityką celną, sprawami finansowymi czy rolnictwem (Dziewulak, 1997, s. 20). Cztery swobody integracji europejskiej, które zapewniały Traktaty Rzymskie, czyli swobodny przepływ osób, dóbr, usług i kapitału, jak pisze Maria Magoska, promowały przede wszystkim mobilność pracowników, zapewniając im tym samym możliwość podjęcia pracy w innym państwie członkowskim Wspólnoty. Ponadto pracownicy-emigranci mieli przyznane uprawnienia w dziedzinie prawa pracy, jak również opieki socjalnej (Magoska, 2001, s. 173).

Problem edukacji został poruszony przez Wspólnoty Europejskie *de facto* z końcem 1971 roku, kiedy to doszło do spotkania ministrów edukacji państw członkowskich Wspólnot Europejskich. Rezultatem tego spotkania było wydanie w 1973 roku raportu H. Janne zatytułowanego *W kierunku europejskiej polityki oświatowej* (*Vers une politique européenne de l'éducation*) (Dziewulak, 1995, s. 16–17). Autor zwrócił w nim uwagę na specyfikę polityki oświatowej prowadzonej przez Wspólnoty Europejskie, zaznaczając, że edukacja jest tą dziedziną polityki społecznej, która wymaga

odrębnych decyzji i ustaleń. W 1974 roku powołano Komitet Edukacyjny, w którego skład weszli przedstawiciele wszystkich państw członkowskich. W tym samym roku Rada Ministrów Oświaty przy Radzie Wspólnoty Europejskiej wydała specjalne oświadczenie, w którym zwracała uwagę na potrzebę zachowania w każdym państwie członkowskim własnego, odrębnego systemu oświaty. Podkreślono wówczas, że niezwykle ważne jest respektowanie odmienności tradycji edukacyjnych oraz że nie wolno dążyć do uniformizacji metod i programów nauczania. Pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku, gdy Wspólnota Europejska liczyła dwunastu członków, podjęto działania zmierzające do pogłębienia integracji. W 1986 roku podpisano nowy dokument – Jednolity Akt Europejski, reformujący Traktaty Rzymskie (Dyńia, 2004, s. 46–49). Nie znalazła się jednak w tym dokumencie żadna adnotacja w sprawie polityki oświatowej. Podkreślono jedynie znaczenie rozwoju badań naukowych i rozwoju technologicznego, ale jako dziedzin związanych z rozwojem gospodarczym. Ośrodki badawcze miały otrzymać wsparcie finansowe w postaci programów badawczych: *Erasmus*, *Eureka*, *Espirit* i innych (Dziewulak, 1997, s. 22–23).

Najistotniejsze regulacje w kwestii edukacji w Unii Europejskiej znalazły miejsce w Traktacie ustanawiającym Unię Europejską, czyli Traktacie z Maastricht, podpisanym w 1992 roku (Dyńia, 2004, s. 49). Traktat z Maastricht, który wszedł w życie w 1993 roku, był pierwszym dokumentem podejmującym dyskusję nad polityką edukacyjną prowadzoną przez Unię Europejską. Podpisanie Traktatu z Maastricht to niezwykle ważny etap w procesie integracji europejskiej, wprowadził on bowiem tak zwane trzy filary prawne, na których opiera się Unia Europejska (I filar wspólnotowy, obejmujący wszystkie obszary polityk wspólnotowych; II filar – Wspólna Polityka Zagraniczna i Bezpieczeństwa; III filar – Sprawy Wewnętrzne i Wymiar Sprawiedliwości). Dla edukacji najważniejszy był I filar, ponieważ to w nim ulokowano sprawy związane z kulturą i edukacją, kwestie polityki kulturalnej oraz polityki edukacyjnej (Dyńia, 2004, s. 49–50).

Społeczny wymiar edukacji europejskiej, promowany przez Unię Europejską od momentu wejścia w życie Traktatu z Maastricht, był bardzo wspierany przez ustanowienie obywatelstwa europejskiego. Od momentu powołania Unii Europejskiej rozpoczął się nowy rozdział w procesie tworzenia ściślejszego związku pomiędzy narodami Europy, w którym decyzje miały być podejmowane jak najbliżej obywatela. Obywatel Unii Europejskiej zgodnie z założeniami jest obywatel każdego kraju członkowskiego. Co bardzo ważne, obywatelstwo europejskie nie zastępuje obywatelstwa narodowego, ale je jedynie uzupełnia. Sam fakt posiadania obywatelstwa europejskiego daje Europejczykom wiele przywilejów, takich jak: możliwość swobodnego przemieszczania się w obrębie państw członkowskich, możliwość podejmowania nauki, studiów, pracy w innym kraju członkowskim, możliwość osiedlenia się w wybranym państwie, prawo do udziału w wyborach do Parlamentu Europejskiego oraz możliwość wnoszenia skarg indywidualnych do Trybunału Sprawiedliwości. Ponadto obywatel Unii Europejskiej dysponuje prawem do ochrony przez władze dyplomatyczne lub konsularne każdego innego kraju członkowskiego

na takich samych warunkach jak inni obywatele tego państwa. Może bezpośrednio zwracać się do Parlamentu Europejskiego, Rzecznika Praw Obywatelskich, Rady Europy, Komisji Europejskiej, Trybunału Sprawiedliwości oraz Trybunału Obrachunkowego (Magoska, 2001, s. 176–177). Wszelkie prawa obywateli europejskich ma promować europejski wymiar edukacji. Ustanowienie obywatelstwa europejskiego było kluczową sprawą dla wspierania edukacji europejskiej, pozwoliło bowiem na zbliżenie wszystkich obywateli poprzez wskazanie na wspólne korzenie, wspólną kulturę, takie same prawa. Promowanie zaś idei europejskiego obywatelstwa zostało uznane za jeden z najważniejszych celów edukacji europejskiej. Niezwykle ważne dla edukacji było precyzyjne sformułowanie zasady subsydiarności, czyli pomocniczości, zawarte w Traktacie z Maastricht (Dziewulak, 1997, s. 23). Zgodnie z zasadą subsydiarności decyzje powinny być podejmowane jak najbliżej obywatela. Instytucje europejskie winny dążyć do eliminowania istotnych różnic pomiędzy państwami członkowskimi, a to z kolei sugerowałoby konieczność interwencji w kierunku wyrównywania poziomu rozwoju oraz tworzenia wspólnych standardów (Magoska, 2001, s. 174). Najważniejsze rozporządzenie dotyczące edukacji, które znalazło się w Traktacie z Maastricht, wynikało z zasady subsydiarności. Sprawy edukacji i kształcenia zawodowego poruszono w trzech artykułach: 126, 127 i 308. Artykuł 126 z rozdziału 3 Traktatu o Unii Europejskiej mówi: „1. Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową” (*Traktat o Unii Europejskiej*, 1992, art. 126, 127). Priorytetem Unii Europejskiej w sprawie wspólnej polityki oświatowej było więc położenie nacisku na wysoką jakość kształcenia w państwach członkowskich. Cel ten miał być realizowany poprzez zachęcanie do współpracy, udzielanie wsparcia merytorycznego i finansowego, ale co bardzo ważne, przy zachowaniu całkowitej niezależności państw członkowskich w sprawach organizacji systemów oświatowych oraz przy doborze treści nauczania. Unia Europejska, szanując odmienną tradycję i kultury państw członkowskich, zdecydowała o nieingerowaniu w wewnętrzne systemy edukacyjne, pozostawiając sferę polityki edukacyjnej w gestii pojedynczych państw członkowskich. Jedyne działania, jakie miały podejmować Wspólnoty Europejskie, to zachęcanie do współpracy poprzez między innymi programy wspólnotowe oraz wsparcie finansowe.

Wspólna polityka edukacyjna Unii Europejskiej koncentruje się przede wszystkim wokół rozwoju tak zwanego „europejskiego wymiaru w edukacji”, który ma być osiąganym poprzez nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich, w tym również języków o mniejszym zasięgu terytorialnym. Kolejny cel to wspieranie mobilności studentów i nauczycieli. Ułatwienie możliwości uznawania okresu studiów oraz uzyskanych dyplomów poza granicami kraju miało znacznie wpłynąć na rozwój mobilności, szczególnie wśród młodych Europejczyków. Wspólna poli-

tyka edukacyjna państw należących do Unii Europejskiej miała obejmować również współpracę między instytucjami badawczymi, krajowymi i zagranicznymi. Ponadto zachęcano państwa członkowskie do wykorzystywania nowoczesnych technologii w celu przekazywania informacji o wszelkich rozwiązaniach stosowanych w krajowych systemach oświatowych, po to aby ułatwić wymianę doświadczeń oraz usprawnić funkcjonowanie europejskiej edukacji, szczególnie w kwestiach wspólnotowych. Wspólna unijna polityka edukacyjna to także wspieranie kształcenia na odległość, którego podstawowym celem jest eliminowanie selekcyjnych funkcji szkolnictwa i podnoszenie poziomu wykształcenia ogólnego obywateli europejskich. Do najważniejszych zadań wspólnotowych w sferze edukacji należy koordynowanie i finansowanie niezwykle popularnych programów edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem programów wymiany uczniów i studentów.

3. Wielowymiarowość edukacji europejskiej

Niewątpliwie edukacja europejska ma charakter wielowymiarowy. Aby lepiej zrozumieć wieloaspektowość edukacji europejskiej, należy przede wszystkim precyzyjnie zdefiniować pojęcie „edukacji europejskiej”. Edukacja europejska jest zazwyczaj rozumiana bardzo wąsko, najczęściej jako przedmiot kształcenia, którego treści dotyczą podstaw wiedzy o Unii Europejskiej, dziejów Europy, historii integracji europejskiej, działalności instytucji Unii Europejskiej. Edukacja europejska jako nauczanie o Unii Europejskiej i o Europie to jednak tylko jeden z aspektów edukacji europejskiej. Szerokie rozumienie edukacji europejskiej zaproponował Zdzisław Mach, pisząc, że to „zarówno uczenie o Europie, jak też dla Europy, w celu wykształcenia pokoleń przyszłych Europejczyków (...)” (Mach, 2002, s. 7). Takie rozumienie edukacji europejskiej wskazuje na jej trzy aspekty ideowe: nauczanie o Europie, nauczanie w Europie i dla Europy, podkreślając tym samym wieloaspektowość europejskiego wymiaru edukacji (*european dimension*). „Nauczanie o Europie” oznacza w tym przypadku przede wszystkim realizację celów pragmatycznych edukacji europejskiej, czyli dostarczenie podstaw wiedzy o Unii Europejskiej i o Europie. „Nauczanie w Europie” to położenie nacisku na społeczne funkcje, jakie realizuje edukacja europejska, czyli przygotowanie młodych Europejczyków do życia w zjednoczonej Europie, wyposażenie ich w taką wiedzę i kompetencje, które dadzą im szansę na podjęcie nauki i studiów w innym państwie europejskim, które umożliwią im łatwiejsze odnalezienie się na globalnym rynku pracy oraz przygotowują ich do bycia aktywnymi członkami społeczeństwa obywatelskiego. Trzeci aspekt edukacji europejskiej – „nauczanie dla Europy” – ma wymiar aksjologiczny, jego celem jest budowanie wśród Europejczyków poczucia tożsamości europejskiej, wychowanie w duchu poszanowania praw człowieka i zasad demokracji oraz rządów prawa. Ponadto „nauczanie dla Europy” ma zwrócić uwagę na kształtowanie się zainteresowania zmianami społecznymi, jakie dokonują się na Starym Kontynencie i na świecie.

„Nauczanie dla Europy” ma wyposażyć Europejczyków w wiedzę i kompetencje, które są niezbędne do kierowania procesem integracji europejskiej w przyszłości.

Nieco szersze rozumienie „edukacji europejskiej” proponuje Ilona Kość. Wyróżnia ona cztery równorzędne elementy edukacji europejskiej: „uczenie o Europie”, „uczenie o integracji europejskiej”, „europejskie myślenie” oraz „europejskie kompetencje” (Kość, 2006, s. 322). Pierwsza składowa definicji edukacji europejskiej – „uczenie o Europie” – rozumiana jest jako nauczanie o historii Europy, rozwoju idei europejskich, akcentowanie znaczenia kultury ogólnoeuropejskiej, wywodzącej się z filozofii greckiej, prawa rzymskiego oraz chrześcijaństwa. „Uczenie o Europie” oznacza to samo co „nauczanie o Europie” w definicji edukacji europejskiej zaproponowanej przez Z. Macha. Porównując dwie popularne definicje edukacji europejskiej, drugi element w ujęciu I. Kość, czyli „uczenie o integracji europejskiej”, również zawierałby się w tak zwanym „pierwszym aspekcie ideowym edukacji europejskiej”. Poprzez „uczenie o integracji europejskiej” rozumie się przedstawianie procesów integracyjnych w perspektywie historycznej, prezentację zasad funkcjonowania instytucji europejskich, jak również samej Unii Europejskiej oraz innych współpracujących z nią organizacji. W zaproponowanym przez I. Kość rozumieniu edukacji europejskiej, w odróżnieniu od innych definicji, pojawiają się dwa nowe elementy: „europejskie myślenie” oraz „europejskie kompetencje”. O ile „nauczanie w Europie” i „nauczanie dla Europy” bez dokładnego wyjaśnienia ich elementów składowych mogą niekiedy brzmieć nieco trywialnie, o tyle podział, jaki wprowadziła Kość, wydaje się najlepszym z możliwych, doskonale wyczerpującym wieloaspektowy charakter edukacji europejskiej. „Europejskie myślenie” autorka odnosi do nauki o fundamentalnych wartościach i zasadach, na których opiera się cały kontynent europejski, mianowicie demokracji, tolerancji, prawach człowieka oraz gospodarce rynkowej. Z kolei „europejskie kompetencje” można by nazwać efektem procesu kształcenia Europejczyka, który jest jednym z podstawowych celów, jakie ma realizować edukacja europejska. Wyposażenie Europejczyka w „europejskie kompetencje” oznacza odpowiednie przygotowanie młodego człowieka do życia we współczesnym, zglobalizowanym społeczeństwie. Nabywanie „europejskich kompetencji” to przede wszystkim zdobycie umiejętności korzystania z nowości technologicznych i informacyjnych, poszerzanie znajomości języków obcych, czyli podstawowe umiejętności niezbędne do znalezienia dobrej pracy, stawiania czoła rosnącej konkurencji oraz przekwalifikowania się w sytuacji pogłębiającego się kryzysu ekonomicznego.

Podsumowując, najlepszą definicją edukacji europejskiej jest definicja zaproponowana przez I. Kość (2006, s. 322). Edukacja europejska nie może bowiem ograniczać się do samych haseł ideowych i stawiania celów, mniej lub bardziej możliwych do realizacji w zmieniającym się społeczeństwie europejskim. Wprowadzenie komponentów „europejskie myślenie” oraz „europejskie kompetencje” wskazuje na praktyczne efekty procesu kształcenia i wychowania w zjednoczonej Europie. Postawienie jasnych i sprecyzowanych celów, do jakich ma zmierzać edukacja europejska, daje możliwość podjęcia konkretnych działań w tym zakresie. „Europejskie myśle-

nie” i „europejskie kompetencje” to jedne z najważniejszych społecznych funkcji, jakie pełni edukacja europejska. Wagę tych dwóch ostatnich komponentów, które wyróżnia Kość, na długo przed wejściem Polski do Unii Europejskiej podkreślił Czesław Banach, pisząc, że „w edukacji europejskiej nie chodzi tylko o to, aby więcej wiedzieć o Europie, ale także o to, aby stawać się Europejczykiem, ukierunkowanym na współtworzenie nowej Europy” (Banach, 1998/1999, s. 12).

Oprócz edukacji europejskiej nadal bardzo popularnym pojęciem jest „europejski wymiar edukacji”. Analizując główne cele edukacji europejskiej oraz założenia „europejskiego wymiaru edukacji”, można stwierdzić, że są to pojęcia zawierające bardzo podobne treści. Co więcej można nawet zaryzykować stwierdzenie, że są to pojęcia tożsame. Należy jednak przy tym zaznaczyć, że edukację europejską rozumiemy dość szeroko, nie tylko jako przedmiot nauczania czy ścieżkę międzyprzedmiotową, ale również zwracamy uwagę na jej aksjologiczny wymiar, i tylko tak pojmowaną edukację europejską możemy definiować jako wprowadzanie europejskiego wymiaru do edukacji. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku innych pojęć, jak: „europeizacja oświaty” i „euroedukacja”, choć nie wszyscy badacze tej problematyki w ten sam sposób je definiują. Inne określenia terminu „europejski wymiar w edukacji” to również *European dimension*, *dimension européenne*, „europeizm w edukacji”.

„Europejski wymiar edukacji” jest zdecydowanie starszym pojęciem aniżeli „edukacja europejska”. Kategoria pojęciowa „europejski wymiar edukacji” po raz pierwszy pojawiła się w rezolucji Rady Ministrów Oświaty Wspólnoty Europejskiej 9 lutego 1976 roku, w myśl której „europejski wymiar edukacji” miał się opierać na postrzeganiu Europy jako obszaru połączonego wspólną kulturą, bazującą na wspólnych wartościach (Grzybowski, 2007, s. 289–290). Prace nad kreowaniem „europejskiego wymiaru w edukacji” trwają już w Europie Zachodniej ponad czterdzieści lat, natomiast w Polsce termin ten pojawił się w czasie transformacji ustrojowej w 1989 roku, czyli w okresie, kiedy priorytetem dla nowego, demokratycznego rządu była integracja z NATO oraz Radą Europy (Kość, 2006, s. 320).

Na gruncie polskiej pedagogiki pojęcie „europejski wymiar edukacji” upowszechnił Wiktor Rabczuk już na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku (Rabczuk, 1993, s. 41). Zwracał on uwagę, że wieloznaczność tego pojęcia wynika z faktu, iż Wspólnoty Europejskie nie ustaliły jak dotąd jednej, oficjalnej definicji. Mimo to ministrowie edukacji państw członkowskich Unii Europejskiej bardzo często wymieniają „europejski wymiar edukacji” jako priorytetowy cel zarówno polityki wspólnotowej, jak i polityki narodowej (Rabczuk, 2007, s. 21). Rabczuk, wprowadzając pojęcie „europejski wymiar edukacji” w polskiej literaturze naukowej, podjął próbę jego zdefiniowania, zwracając uwagę na wąskie znaczenie tego terminu, a mianowicie konieczność wzbogacenia treści programów szkolnych o zagadnienia, które przyczynią się do rozwijania świadomości europejskiej wśród młodego pokolenia (Rabczuk, 1993, s. 112–113). Tymi nowymi zagadnieniami miały być między innymi: historia Europy, dzieje europejskiej kultury, instytucje europejskie oraz po-

lityka europejskich organizacji. Rabczuk, jako znawca zagadnienia, podkreślał, że realizacja „europejskiego wymiaru edukacji” przebiega różnie w poszczególnych państwach europejskich, a czynnikiem różnicującym jest odmiennosc tradycji i ideologii systemów oświatowych. „Europejski wymiar edukacji” w szerszym znaczeniu to według Rabczuka wszelkie formy i aspekty działań, instytucjonalnych inicjatyw, podejmowanych przez organizacje europejskie i poszczególne kraje na płaszczyźnie edukacyjnej. „Europejski wymiar edukacji” daje przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w rozwoju społecznym i gospodarczym Unii Europejskiej oraz państw stowarzyszonych, wspiera tym samym proces integracji. Ogromne znaczenie ma uświadamianie obywatelom europejskim korzyści wynikających z postępującej integracji, ale również zwrócenie uwagi na negatywne efekty tego procesu. Edukacja europejska ma wyposażyć obywatela Starego Kontynentu w wiedzę, która pozwoli mu na formułowanie własnych ocen postępu rozwoju gospodarczego i społecznego. Konieczne jest, aby edukacja europejska wzbogacona została o zagadnienia historyczne, kulturowe, gospodarcze państw Wspólnot Europejskich, z uwzględnieniem polityki regionalnej, lokalnej oraz międzynarodowej. Innym niezwykle ważnym zadaniem „europejskiego wymiaru edukacji” jest przede wszystkim przygotowanie obywateli europejskich do kontynuowania procesu integracji, a w dalszej kolejności wyznaczenie szkołom nowej roli w stosunku do imigrantów i mniejszości narodowych, jak również podejmowanie prób tworzenia pluralistycznego i międzykulturowego modelu edukacji. Przemysław Grzybowski podkreśla, że istotą europejskiego wymiaru edukacji jest „nie tyle przekazywanie wiedzy, co kształtowanie postaw i kompetencji niezbędnych do świadomego i pełnego uczestnictwa w społeczeństwie europejskim” (Grzybowski, 2007, s. 291). Rabczuk dodaje, że dla tworzenia „europejskiego wymiaru edukacji” niezbędne jest podjęcie przez szkołę – jako instytucję wychowawczą – takich działań, które uświadomią młodym pokoleniom, iż wszelkie zmiany, jakie dokonują się w jednoczącej się Europie, są wynikiem procesu, za który w przyszłości oni sami będą odpowiedzialni (Rabczuk, 1993, s. 42).

„Europejski wymiar edukacji” według I. Kość jest realizowany przede wszystkim przez edukację europejską w proponowanym przez nią czteroaspektowym rozumieniu tego pojęcia (Kość, 2006, s. 320–321). Szerokie spojrzenie na wieloaspektowość edukacji europejskiej poświadcza autorka poprzez wyznaczenie dwóch poziomów w tym zakresie. Pierwszy z nich, nazwany instrumentalnym, polega na wprowadzeniu zmian do programów nauczania i podręczników, doborze nowych środków dydaktycznych oraz propagowaniu nauki języków obcych. Drugi poziom – egzystencjalny – odpowiada za wdrażanie nowych idei, stawia na pierwszym miejscu ontologiczny wymiar edukacji, a w konsekwencji wskazuje na efekty postępującej integracji w kategoriach zupełnie nowej jakościowo sytuacji poznawczej i egzystencjalnej współczesnego Europejczyka. I. Kość zwraca uwagę, że edukacja europejska powinna obejmować zagadnienia interdyscyplinarne, a takie przedmioty nauczania, jak wiedza o społeczeństwie, historia i geografia, są szczególnie predestynowane do analizowania tej problematyki. Autorka podkreśla rów-

niez, że edukacja europejska nie powinna być traktowana jako osobny przedmiot nauczania na poziomie szkół podstawowych i średnich, ale raczej same programy kształcenia winny uwzględniać tę problematykę w programach różnych przedmiotów. Takie podejście wskazuje już na pewne zaawansowanie w myśleniu o edukacji europejskiej w polskim systemie oświaty. I. Kość pokazuje bowiem, że od czasu rozpoczęcia negocjacji akcesyjnych wiele zmieniło się na korzyść w realizacji założeń edukacji europejskiej w polskich szkołach. Zaczynamy już dorównywać w tym zakresie „starym” krajom członkowskim Unii Europejskiej. Dla porównania we wszystkich krajach Unii Europejskiej problematyka edukacji europejskiej poruszana jest na zajęciach z historii, z kolei w Belgii, Luksemburgu, Francji i Holandii na lekcjach wychowania obywatelskiego. We francuskojęzycznej części Belgii, we Francji, Holandii, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii i Irlandii problematyka edukacji europejskiej omawiana jest na lekcjach geografii, dodatkowo w Irlandii i Holandii na zajęciach z nauk ekonomicznych, a w Hiszpanii nawet na lekcjach przyrody. W „starych” państwach Unii Europejskiej nie praktykuje się wprowadzania odrębnego przedmiotu pod nazwą „edukacja europejska”, inaczej sytuacja wygląda w krajach nowo przyjętych i kandydujących.

Rozważając zasięg edukacji europejskiej, należy zwrócić uwagę, że edukacja europejska nie dotyczy tylko i wyłącznie krajów członkowskich Unii Europejskiej. Pierwszym argumentem za rozszerzeniem zakresu edukacji europejskiej na inne kraje jest chociażby Proces Boloński, który obejmuje już 47 krajów. Rozwój szkolnictwa wyższego w Europie jest jednym z najbardziej wyrazistych przemian, wpisujących się w realizację założeń edukacji europejskiej. Podobnie do realizacji najważniejszych programów edukacyjnych, finansowanych i koordynowanych przez Komisję Europejską włączono nie tylko państwa należące do struktur unijnych, ale również kraje EFTA/EOG oraz kraje stowarzyszone i inne kraje „trzecie” (niekandydujące do Unii Europejskiej). Rabczuk zwraca uwagę, że edukacja europejska odnosi się zarówno do działalności Wspólnot Europejskich, jak i Rady Europy (Rabczuk, 2007, s. 21–22). Można więc dowieść, że edukacja europejska wykracza poza 27 państw członkowskich Unii Europejskiej oraz państwa stowarzyszone i obejmuje swoim zasięgiem aż 47 krajów należących do najstarszej organizacji politycznej, jaką jest Rada Europy (*Rada Europy*, 2011).

Najnowsze opracowania dotyczące edukacji europejskiej podkreślają znaczenie szerszego jej kontekstu, czyli „nauczania dla Europy” bądź też „europejskich kompetencji” i „europejskiego myślenia”. „Europejski wymiar edukacji” odnosi się tym samym nie tylko do wspierania międzynarodowej współpracy edukacyjnej na szczeblu Unii Europejskiej i państw stowarzyszonych, ale coraz częściej zawiera też konkretne treści aksjologiczne. Działalność Unii Europejskiej oraz Rady Europy skupia się wokół działań zmierzających do wzmocnienia u młodego pokolenia poczucia tożsamości europejskiej, uwypuklenia fundamentalnych wartości życia politycznego i społecznego, czyli poszanowania praw człowieka, zasad demokracji, wolności słowa i wyrażania opinii oraz tolerancji i solidarności (Rabczuk, 2007, s. 21).

Jeszcze innym wartym uwagi procesem połączonym z tworzeniem „europejskiego wymiaru edukacji” jest europeizacja oświaty. Europeizacja oświaty może oczywiście być rozumiana jako nadawanie edukacji europejskiego wymiaru, wprowadzanie edukacji europejskiej do programów kształcenia, ale może również tłumaczyć wszelkie działania, które mają na celu przybliżanie do siebie odmiennych systemów edukacyjnych, przykładowo na poziomie szkolnictwa wyższego w Procesie Bolońskim. Jak pisze I. Kość, europeizacja oświaty dokonuje się tylko przy założeniu, że problemy odnoszące się do edukacji w krajach członkowskich Unii Europejskiej nie podlegają regulacjom wspólnotowym (Kość, 2006, s. 318). Odwołując się do zasady subsydiarności, każdy kraj członkowski realizuje swoją własną politykę edukacyjną, natomiast działania Unii Europejskiej odnoszą się wyłącznie do ustalonych wspólnych wytycznych w tej dziedzinie. W zapisach traktatowych nie istnieją adnotacje dotyczące formalnych „europejskich standardów w edukacji”, nie zdefiniowano też „unijnego systemu edukacji”. Zbliżanie systemów edukacyjnych państw europejskich oznacza przyjmowanie wspólnych priorytetów edukacyjnych, zwracanie uwagi na równość szans edukacyjnych i poprawę jakości kształcenia, tworzenie nowego modelu europejskiego nauczyciela oraz europejskiego ideału wychowania.

Popularność edukacji europejskiej jest też rezultatem analizy aktualnej sytuacji społeczno-politycznej Europy, a szczególnie rosnącej liczby imigrantów. Mamy bowiem obecnie do czynienia z koniecznością realizowania idei międzykulturowości i wielokulturowości w edukacji i w pedagogice. Ryszarda Kaniuk-Jabłońska pisze, że: „Edukacja europejska rozumiana jako międzykulturowa związana jest z nową sytuacją świata i człowieka, wzmożonym zapotrzebowaniem na umiejętności pokojowej koegzystencji, realizowaniem zasad demokracji, pluralizmu etycznego, kulturalnego i religijnego” (Kaniuk-Jabłońska, 1997, s. 64). P. Grzybowski natomiast koncentruje się na wybranym aspekcie edukacji europejskiej, a mianowicie zagadnieniach związanych z edukacją wielokulturową i międzykulturową, których głównym celem jest wspieranie społecznej i kulturowej integracji społeczeństw europejskich. Autor wskazuje istniejące zależności między edukacją europejską a pedagogiką międzykulturową, pojmowaną jako pedagogia oraz poddyscyplina pedagogiczna. Podkreśla również najważniejszą rolę, jaką ma spełniać szkoła w programach nauczania i wychowania, czyli uznawać i szanować różnicowanie etniczne i kulturowe, upowszechniać więzi społeczne, sprzyjać równości i tworzeniu europejskiego społeczeństwa respektującego ideał demokratyczny (Grzybowski, 2007, s. 68–77).

4. Priorytety edukacji europejskiej

„Europejski wymiar edukacji”, który jest realizowany przez szeroko pojętą edukację europejską, w praktyce oznacza nie tylko wprowadzenie nowego przedmiotu nauczania na konkretnym poziomie kształcenia, ale przede wszystkim całościowe ujęcie problematyki europejskiej. W systemie edukacyjnym „europejski wymiar

edukacji” obejmuje również edukację przedszkolną, szkolną, kształcenie nauczycieli, pedagogów oraz wielu innych specjalistów, aż po edukację dorosłych, a jego podstawowe założenia realizowane są na takich zajęciach, jak: historia, geografia, nauki społeczne, ekonomiczne, języki obce etc. Co niezwykle ważne, „europejski wymiar edukacji” nie wyklucza podejść regionalnych, narodowych czy globalnych w edukacji. Jednym z jego głównych celów jest umożliwienie obywatelom europejskim równego dostępu do edukacji na demokratycznych zasadach. Dla konkretnego systemu oświatowego europejski wymiar daje szansę na wyrównanie zaległości, kompensowanie strat w poszczególnych sferach, przy wykorzystaniu doświadczeń innych krajów (Grzybowski, 2007, s. 291). Wszystkie zatem działania podejmowane dla ułatwienia życia obywateli europejskich stanowią o społecznym wymiarze edukacji europejskiej. Z kolei czysto pragmatyczne podejście do „europejskiego wymiaru edukacji” polega na tym, że tworzenie nowego modelu edukacji realizowane jest głównie przez współdziałanie i wymianę międzyszkolną, poprzez zacieśnianie współpracy na poziomie szkół wyższych, rozwój badań naukowych, zwłaszcza w międzynarodowych grupach oraz poprzez uznawanie dyplomów (Kość, 2006, s. 320). Uznawanie studiów oraz uzyskanych dyplomów jest jednym z najważniejszych udogodnień integracji europejskiej. Możliwość podjęcia studiów, a zwłaszcza pracy w innym państwie europejskim w wyuczonym zawodzie to początek tworzenia „Europy bez granic”.

Na temat priorytetów edukacyjnych Wspólnot Europejskich szeroko wypowiedział się Dobromir Dziewulak w jednym z pierwszych swoich opracowań dotyczących tego zagadnienia (1995, s. 92–95). Zwrócił uwagę na najważniejsze zadania polityki oświatowej państw członkowskich Wspólnot Europejskich. Zadania te, jak zauważa Rabczuk, są nadal w większości aktualne. Do najważniejszych wspólnotowych haseł w dziedzinie edukacji zaliczano głoszenie równości szans edukacyjnych, rozumianej jako integracja dzieci z grup defaworyzowanych, czyli przede wszystkim dzieci emigrantów oraz uczniów niepełnosprawnych w strukturach szkolnictwa powszechnego. Równość szans edukacyjnych we Wspólnotach Europejskich oznaczała również przewyższanie wszelkich form dyskryminacji ze względu na płeć, zapobieganie wtórnemu analfabetyzmowi oraz propagowanie edukacji zdrowotnej wśród uczniów. Ważnym zadaniem szkoły obowiązkowej we Wspólnotach Europejskich była też edukacja dzieci emigrantów w formie integracji, przy zachowaniu odrębności religijnej, kulturowej i językowej. Ze względu na rosnące zjawisko emigracji do Europy, Wspólnoty Europejskie zdecydowały, że uczniowie innych narodowości będą automatycznie podlegali prawu szkolnemu obowiązującemu w danym kraju przyjmującym oraz będą włączani w proces kształcenia razem z innymi uczniami. W przypadku uczniów niepełnosprawnych idea integracji również jest szeroko propagowana. Bardzo popularną formą integracji są obecnie szkoły integracyjne, w których w naturalny sposób następuje proces asymilacji uczniów pełnosprawnych z niepełnosprawnymi. Ponadto we Wspólnotach Europejskich funkcjonuje specjalny program przeznaczony dla

osób niepełnosprawnych – program *Helios*, który służy jako informatyczna baza danych w sprawach kształcenia, zawodów, readaptacji, pomocy prawnej, społecznej oraz terapeutycznej. Państwa członkowskie Unii Europejskiej kładą też nacisk na konieczność zmian w samym nazewnictwie. Pojęcie „uczeń niepełnosprawny” zaczyna być zastępowane określeniem „uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych”. „Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych” to nieco szersze pojęcie, które obejmuje nie tylko uczniów niepełnosprawnych fizycznie, intelektualnie, społecznie, ale również dotyczy uczniów o wybitych zdolnościach, często niezauważanych przez szkołę (Przybysz, 2005, s. 11–13). Hasło równości szans edukacyjnych odnosi się także do kwestii równości płci, a konkretnie dotyczy prawa do jednako-owego traktowania kobiet i mężczyzn w zakresie kształcenia, doskonalenia zawodo-wego, możliwości podjęcia pracy oraz warunków równego wynagrodzenia.

Drugim priorytetem polityki oświatowej Wspólnot Europejskich, a obecnie Unii Europejskiej, jest poprawa jakości kształcenia, rozumiana jako udoskonalanie całego procesu edukacyjnego po to, aby lepiej osiągnąć wytyczone cele, które są zgodne z wymogami i oczekiwaniami współczesnego społeczeństwa. Dlatego też państwa europejskie dążą do modernizacji systemów edukacyjnych, sprawniejszego funkcyjnowania szkolnictwa, przy wykorzystaniu najnowszych osiągnięć nauki i technologii. Wiele uwagi poświęca się eliminowaniu encyklopedyzmu w treściach nauczania, wprowadzaniu do programów szkół podstawowych nauki języka obcego oraz wiedzy z zakresu kultury innych państw europejskich. Inne ważne priorytety wspólnej polityki edukacyjnej, o których pisał Dziewulak, to kreowanie nowego modelu nauczyciela oraz propagowanie „europejskiego ideału wychowania” (Dziewulak, 1995, s. 98–100). Nowy model nauczyciela zwraca uwagę na to, jaki powinien być nauczyciel XXI wieku, jakie powinien posiadać kompetencje i wykształcenie. Państwa członkowskie Unii Europejskiej zgodnie postulują, aby od kandydatów na nauczycieli wymagać wykształcenia wyższego, akademickiego lub uniwersyteckiego. Kwestie te nadal nie są uregulowane mimo postępującego Procesu Bolońskiego; w niektórych państwach europejskich nauczyciele nie muszą mieć ukończonych studiów magisterskich, aby pracować w przedszkolu czy szkole podstawowej. W Niemczech edukacją przedszkolną zajmuje się kadra posiadająca wykształcenie średnie (*Systemy edukacji... Niemcy*, 2009, s. 5), z kolei we Francji w konkursach na nauczycieli szkół podstawowych i średnich mogą brać udział zarówno absolwenci studiów pierwszego stopnia (trzyletnich licencjackich – *licence*), jak i absolwenci czteroletnich studiów (*agrégation*), posiadający tytuł *maîtrise* (*Systemy edukacji... Francja*, 2009, s. 6). Dla porównania w Polsce rynek pracy wymaga od kandydatów na nauczycieli na każdym poziomie – od edukacji przedszkolnej do średniej – ukończenia studiów magisterskich. Nowy model nauczyciela w Europie zakłada również konieczność stałego podnoszenia swoich kwalifikacji i umiejętności zawodowych. Ten postulat wpisuje się doskonale w szeroko propagowaną obecnie koncepcję *lifelong learning*, czyli „uczenia przez całe życie”. Z kolei priorytet europejskiego ideału wychowania obejmuje edukację zgodną z koncepcją praw człowieka i zasadami demokracji, której

rezultatem będzie osiągnięcie określonego wzorca osobowego – wychowanie Europejczyka.

5. Realizacja założeń edukacji europejskiej w polskim systemie oświaty

Początki procesu realizacji „europejskiego wymiaru” w polskiej edukacji sięgają lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy to Polska wraz z Węgrami i ówczesną Czechosłowacją podpisała Układ o Stowarzyszeniu RP ze Wspólnotami Europejskimi i ich Państwami Członkowskimi. Na mocy tego układu staliśmy się państwem stowarzyszonym, określone zostały zasady wzajemnych stosunków gospodarczych stron, jak również regulacje w innych kluczowych kwestiach (Dyńia, 2004, s. 199–200). Zgodnie z ustaleniami Układu Europejskiego Polska nie została objęta obowiązkiem dostosowania oświaty do rozwiązań funkcjonujących w krajach Wspólnot Europejskich, określono jedynie zasady wzajemnej współpracy i ujednoczono priorytety edukacyjne. Polska zobowiązała się do wdrożenia pewnych zmian w oświacie, przyjętych przez Radę Europejską, a dotyczących: edukacji społeczeństwa z zakresu różnych dziedzin związanych z historią, teraźniejszością i przyszłością zjednoczonej Europy; zapewnienia odpowiedniego przygotowania społeczeństwa do pracy zawodowej w sytuacji wolnego rynku europejskiego i gospodarki rynkowej; zmiany nastawienia społeczeństwa, zmiany mentalności, stylów życia dzięki propagowaniu wychowania dla demokracji i przez demokrację oraz dzięki przybliżeniu specyfiki procesów integracji europejskiej, jak również poprzez modernizację nauki historii, geografii oraz nacisk na naukę języków obcych (Kość, 2006, s. 323–324).

Na mocy decyzji Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu od 1 września 1999 roku wprowadzono w Polsce do programu nauczania w gimnazjum i w szkołach ponadgimnazjalnych edukację europejską jako ścieżkę międzyprzedmiotową. W kolejnych latach edukacja europejska została włączona do programów nauczania szkół na wszystkich poziomach oraz do przedszkoli. Załącznik nr 1 rozporządzenia ministra edukacji z dnia 15 lutego 1999 roku pt. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów* definiuje pojęcie ścieżki edukacyjnej „edukacja europejska” jako zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub w postaci odrębnych zajęć. Treści programowe edukacji europejskiej omawiane są na takich przedmiotach, jak historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, język polski, języki obce, a nawet na lekcjach religii. Pełną odpowiedzialność za wprowadzenie problematyki ścieżek edukacyjnych do programu nauczania ponosi dyrektor szkoły, natomiast za realizację odpowiadają nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy takie treści włączają do swoich

programów nauczania. Oprócz zajęć tematycznie związanych z edukacją europejską uczniowie mają możliwość rozwijać swoje zainteresowania problematyką unijną poprzez działalność w Szkolnych Klubach Europejskich (Kość, 2006, s. 321).

W 2002 roku Rada Ministrów RP wydała specjalny dokument pt. *Raport na temat rezultatów negocjacji o członkostwo Rzeczypospolitej Polskiej w Unii Europejskiej*, w którym scharakteryzowano wszystkie obszary negocjacyjne (*Raport*, 2002, s. 28–29). „Nauka i badania” okazały się stosunkowo łatwym obszarem do negocjacji: Polska zadeklarowała przyjęcie całości dorobku prawnego Unii Europejskiej, tak zwanego *acquis communautaire* (czyli całokształtu dorobku prawnego Wspólnot Europejskich) (Dyńia, 2004, s. 50), bez występowania o rozwiązania przejściowe. W dziale „Edukacja, kształcenie i młodzież” zawarto najważniejsze akty prawne dotyczące polityki edukacyjnej Unii Europejskiej w sferze kształcenia ogólnego, zawodowego, początkowego, ustawicznego, szkolnictwa wyższego oraz działania na rzecz młodzieży. W tym obszarze Polska zobowiązała się do przyjęcia całości legislacji wspólnotowej. Rezultatem negocjacji było również uregulowanie kwestii zapewnienia dzieciom pracowników migrujących możliwości nauki języka polskiego zaraz po wejściu Polski w struktury Unii Europejskiej. Poza tym zagwarantowano obcokrajowcom możliwość studiowania w naszym kraju, możliwość uczestnictwa w badaniach naukowych i szkoleniach. Co niezwykle istotne, na mocy Układu Europejskiego Polska jeszcze jako kraj stowarzyszony została dopuszczona do realizacji – jako pełnoprawny uczestnik – wszystkich działających wówczas programów edukacyjnych Unii Europejskiej, czyli programów *Sokrates*, *Leonardo da Vinci* i *Młodzież*.

W 2003 roku opublikowano kolejny dokument rządowy pt. *Polska w Unii Europejskiej. Nasze warunki członkostwa* (2003, s. 42–44). Przewidywano, że po wejściu Polski do struktur Unii Europejskiej sektor nauki i badań wiele zyska, głównie poprzez możliwość korzystania z funduszy strukturalnych. Niestety oceniono, że słabą stroną naszego kraju jest brak szerszego współdziałania nauki z gospodarką. Dlatego też upatrywano w programach badawczych Unii Europejskiej możliwości pozytywnych zmian w tym zakresie. W dalszym ciągu podkreślano potrzebę wzmocnienia aktywności środowisk naukowych oraz większe ukierunkowanie badań na potrzeby społeczne. Wejście Polski w struktury Unii Europejskiej wyznaczyło również kierunki rozwoju zawodowego nauczycieli. Do roku 2006 polscy nauczyciele zobowiązani zostali do uzupełnienia wykształcenia do poziomu uniwersyteckiego. Tę grupę społeczną obowiązuje ponadto kształcenie ustawiczne oraz podnoszenie kompetencji w zakresie nauki języków obcych. Wszystkie te działania podjęto głównie po to, aby zapewnić odpowiedni poziom wykształcenia kadry pedagogicznej. Zdobyte wykształcenie i uzyskane przez nauczyciela kompetencje pozwolą mu z kolei na swobodne podejmowanie pracy w szkolnictwie w każdym kraju członkowskim Unii Europejskiej. Akcesja Polski do Unii Europejskiej oznaczała także poprawę sytuacji polskich uczniów i studentów, gwarantowała bowiem wiele przywilejów, takich jak chociażby możliwość podjęcia nauki i studiów za granicą. Oczywiście wejście w struktury unijne zobowiązało nasz kraj do wprowadzania pewnych innowacji w edukacji, a mianowi-

cie uruchomienia różnego rodzaju programów, szkoleń, studiów podyplomowych, jak również otwarcie zupełnie nowych kierunków studiów. Szczególną uwagą objęto problem nauki języków obcych oraz informatyki we wszystkich typach szkół. Obecnie wszystkie te działania są dość dobrze realizowane.

6. Zakończenie

Edukacja europejska odgrywa ogromną rolę w procesie integracji europejskiej, jest nie tylko wyznacznikiem nowoczesnej edukacji w Europie, ale określa także wiele zadań, dzięki którym Stary Kontynent ma szansę poradzić sobie z takimi problemami, jak selekcje szkolne, wykluczenie społeczne, brak wykształcenia bądź niskie wykształcenie wśród imigrantów, czy też defaworyzacja osób niepełnosprawnych lub innych mniejszości. Analizując jednak zadania edukacji europejskiej, należy przede wszystkim skoncentrować się na pozytywnych rezultatach tych działań. Dzięki edukacji europejskiej możliwe jest podniesienie poziomu wiedzy ogólnej obywateli, wiedzy o Unii Europejskiej, Europie, otaczającym ich świecie. Współczesny Europejczyk zdobywa przede wszystkim wiedzę praktyczną, która pozwala mu na odnalezienie się na globalnym rynku pracy, daje szansę na mobilność, rozwój, samodoskonalenie. Główne formy realizacji edukacji europejskiej, a szczególnie programy edukacyjne, są szansą dla młodych ludzi na poznanie innych kultur, zdobycie doświadczenia, które jest niezbędne w przyszłej pracy zawodowej. Wszystkie działania realizujące cele edukacji europejskiej mają bez wątpienia wymiar społeczny, służą obywatelom europejskim, poprawiając znacząco jakość ich życia w zjednoczonej Europie. Ważność edukacji jako czynnika kulturotwórczego podkreślił Jean Monet, nazywany jednym z ojców założycieli współczesnej zjednoczonej Europy. W słowach: „Gdybym miał zacząć od nowa, zacząłbym od edukacji” (Husén, Postlethwaite, 1994, s. 2053, tłum. A.W.) zawarł najważniejszą myśl o roli edukacji europejskiej w jednoczeniu społeczeństw europejskich.

Bibliografia

- Banach Cz. 1998/1999. *Strategia i zadania edukacji w integracji Polski z Europą*. „Nowe w Szkole”, nr 1.
- Dynia E. 2004. *Integracja europejska*. Warszawa: Wyd. LexisNexis. ISBN 83-7334-332-6.
- Dziewulak D. 1995. *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*. Warszawa: Wyd. „Zak”. ISBN 83-86570-02-3.
- Dziewulak D. 1997. *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa: Wyd. „Żak”. ISBN 83-86770-38-4.
- Grzybowski P. 2007. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 978-83-7308-755-2.
- Husén T., Postlethwaite T.N. (red.). 1994. *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 4. Oxford–New York: Pergamon; Elsevier Science. ISBN 0080410464.

- Kaniuk-Jabłońska R. 1997. *Nowe możliwości i zadania nauczycieli w okresie dążenia do integracji Europy*. W: Ochmański M. (red.). *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*. Lublin: Wyd. UMCS. ISBN 83-227-1071-2.
- Kość I. 2006. *Europeizacja polskiej oświaty realizowana poprzez urzeczywistnianie europejskiego wymiaru edukacji*. W: Kuzielak A., Zduniak A. (red.). *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*. T. 2. Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa. ISBN 978-83-922909-2-6.
- Mach Z. 2002. *Przedmowa – dlaczego trzeba uczyć o Europie?* „Forum Europejskie”, nr 3.
- Magoska M. 2001. *Obywatel w procesie zmian*. Kraków: Księgarnia Akademicka. ISBN 83-7188-511-3.
- Polska w Unii Europejskiej. Nasze warunki członkostwa*. 2003. [online, dostęp: 16.12.2010]. Dokument Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Warszawa. Dostępny w Internecie: www.opoka.org.pl/biblioteka/X/XU/polska_w_unii.pdf.
- Przybysz A. 2005. *Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE*. „Edukacja i Dialog”, nr 1.
- Rabczuk W. 1993. *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej*. W: Gerlach R., Podoska-Filipowicz E. (red.). *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy – w dniach 5–7.10.1992 r.* Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna. ISBN 83-7096-007-3
- Rabczuk W. 2007. *Europejskie spektrum edukacji – program Erasmus*. W: Szczurowska S., Łopaciński M. (red.). *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER – ERASMUS*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. ISBN 978-83-88278-89-4.
- Rada Europy* [2011] – *Council of Europe*. [online, dostęp: 2.01.2011]. Dostępny w Internecie: http://www.coe.int/t/pl/Com/about_coe/.
- Raport [2002] na temat rezultatów negocjacji o członkostwo Rzeczypospolitej Polskiej w Unii Europejskiej*, 2002. Warszawa: Rada Ministrów.
- Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, Francja*. 2009. [online, dostęp: 16.12.2010]. Eurydice. Dostępny w Internecie: <http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=9&node=9&doc=1000603>.
- Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, Niemcy*. 2009. [online, dostęp: 16.12.2010]. Eurydice. Dostępny w Internecie: <http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=9&node=9&doc=1000603>.
- Traktat o Unii Europejskiej*. 1992. [dokument MS Word, dostęp: 14.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founding>.
- Traktat ustanawiający [1957] Europejską Wspólnotę Gospodarczą*. [dokument MS Word, dostęp: 14.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www1.ukie.gov.pl/WWW/dok.nsf/0/16076599767A-8A61C1256E83004B4BED?Open&RestrictToCategory>.

The social dimension of European education

A b s t r a c t: The main purpose of this article was to show the social dimension of European education. This article presents the growth of the interest of education in the European Community and then in the European Union. The definitions like: European education and “European dimension of education” were the subject of detailed analysis. With the definition of European education in the broad context the main priorities of this education were associated. The last part of the paragraph presents the problem of introducing the “European dimension of education” in the Polish educational system and discusses the main assumptions of European education and possible methods of their implementation in Poland.

The main research method, which was used in this study is document analysis. All the issues, which were presented, indicate the broad context, in which the European education should be

considered. The article also highlighted the positive results of the European education with the social dimension and pointed out various problems, which the European education must face.

Key words: European education, social dimension of European education, European dimension of education, priorities of European education

PSYCHOLOGIA

WACŁAW SREBRO*

Zmiany w zachowaniach emocjonalnych nastolatków uczestniczących w programie profilaktycznym

Słowa kluczowe: ewaluacja, terapia, socjoterapia

Streszczenie: W artykule zaprezentowano wyniki badania skuteczności programu profilaktyczno-terapeutycznego realizowanego w ośrodku socjoterapeutycznym. Celem opracowania było ukazanie dynamiki zmian zachowań emocjonalnych dzieci i młodzieży uczestniczącej w programie wsparcia i pomocy psychologicznej. W hipotezie badawczej przyjęto, że propozycje programowe w postaci zajęć wsparcia i pomocy psychologicznej są trafne i skuteczne. W części teoretycznej artykułu przedstawiono problematykę profilaktyki, realizowanej w formie programów specjalistycznych. W części metodologicznej opisano grupę badawczą, metody i procedurę badań. W celu opisanego dynamiki zmian emocjonalnych u nastolatków zastosowano metody testowe, mierzące zachowania agresywne, lękowe, depresyjne oraz cechy osobowości. Wykorzystano do tego: skalę R.B. Cattella *High School Personality Questionnaire* (HSPQ) w przekładzie J. Kostrzewskiego, skalę A.H. Bussa i A. Durkee *Nastroje i Humory* w adaptacji M. Chojnowskiego, Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (STAI) w polskiej adaptacji K. Wrześniewskiego i T. Sosnowskiego, skalę M. Kovacs *Children's Depression Inventory* (CDI) w przekładzie M. Oleś. Uzyskane wyniki opracowano statystycznie według złożonego planu eksperymentalnego z powtarzalnym pomiarem, z uwzględnieniem analizy efektu głównego i interakcyjnego. Obliczeń dokonano za pomocą modelu analizy wariancji z wykorzystaniem pakietu statystycznego STATYSTICA. Uzyskane wyniki potwierdzają przyjętą hipotezę. Należy zatem uznać pozytywny wpływ programu wsparcia i pomocy psychologicznej na dynamikę zmian emocjonalnych u dzieci i młodzieży uczestniczących w analizowanym programie. Ponadto wyniki wskazują na złożoność czynników warunkujących proces zmian psychologicznych u nastolatków. Zachowania adolescentów *uczestniczących* i *nieuczestniczących* w programie wsparcia i pomocy psychologicznej wykazały duże zróżnicowanie warunkowane wewnętrznym wpływem zmiennych względem siebie. W wyniku poczynionych analiz pojawiły się nowe pytania, na które odpowiedź należy wiązać z koniecznością podjęcia kolejnych, bardziej szczegółowych badań.

* dr Wacław Srebro – adiunkt, Katedra Nauk o Wychowaniu, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

1. Problematyka profilaktycznych programów wsparcia i pomocy psychologicznej adresowanych do nastolatków w literaturze przedmiotu badań

Problematyka oddziaływań profilaktycznych, w tym programów wsparcia i pomocy psychologicznej, jest przedmiotem wielu badań i analiz na terenie różnych dziedzin naukowych: medycyny, prawa, socjologii, psychologii, pedagogiki itp. Samo pojęcie profilaktyki przechodzi ciągle przeobrażenia, przy zachowaniu zasadniczego znaczenia, jakim jest przeciwdziałanie. *Profilaktyka* (*prophylaxis*) to w znaczeniu ogólnym użycie jakiegoś środka zapobiegawczego (Reber, 2002). W odniesieniu do szeroko rozumianych czynności pedagogicznych profilaktykę należy rozumieć jako całość oddziaływań wychowawczych, które mają na celu ochronę wychowanka przed wszelkimi rodzajami zagrożeń zewnętrznych i wewnętrznych. Dokonuje się ona poprzez wsparcie wychowanka w przeciwstawianiu się negatywnym naciskom czy tendencjom, jak i poprzez ułatwianie mu nabywania pozytywnych umiejętności życiowych w tym zakresie (Dziewiecki, 2003).

Spośród licznych „narzędzi” oddziaływania profilaktycznego na szczególną uwagę zasługują programy wychowawczo-edukacyjne. W wielu przypadkach miejscem ich realizacji są placówki oświatowe. Zainteresowanie tą formą oddziaływań sukcesywnie rośnie, co pociąga za sobą konieczność prowadzenia profesjonalnej ewaluacji i w razie potrzeby weryfikacji już istniejących programów, jak również konstruowania nowych, stanowiących profesjonalną i skuteczną przeciwwagę do bieżących zagrożeń (Urban, 2001; Ostaszewski, 2003).

W odpowiedzi na zainteresowanie działalnością profilaktyczną różnych grup społecznych pojawiają się nowe trendy w konstruowaniu programów profilaktycznych uwzględniających diagnozowane na bieżąco problemy. Można do nich zaliczyć między innymi: programy specjalistyczne nakierowane na ochronę dzieci i młodzieży przed inicjacją nieprawidłowych reakcji i zachowań; działania w zakresie profilaktyki problemowej, w której punktem wyjścia jest uwzględnienie wszelkich zachowań problematycznych ze strony wychowanków (na przykład sięganie po substancje psychoaktywne, przedwczesna inicjacja seksualna, przemoc i agresja, niepowodzenia szkolne, łamanie prawa i udział w grupach przestępczych, kłamstwa, wagary, ucieczki z domu) i promowanie czynników chroniących dzieci i młodzież przed zagrożeniami (jak podaje J. David Hawkins i jego współpracownicy [1992, za: Szymańska, 2000; Namysłowska, 2004], są nimi: silna więź emocjonalna z rodzicami, zainteresowanie nauką szkolną, regularne praktyki religijne, poszanowanie prawa, norm, wartości i autorytetów społecznych, przynależność do pozytywnej grupy); programy środowiskowe, w których cechą wyróżniającą jest aktywizowanie lokalnego środowiska społecznego w realizację działań zapobiegawczych (w ramach aktywności placówek oświatowych, urzędów gminy, policji, organizacji społecznych i pozarządowych itd.); programy promujące pozytywne umiejętności życiowe dzieci

i młodzieży. Skuteczna obrona przed zagrożeniami wymaga bowiem nabycia pozytywnych umiejętności i kompetencji, na przykład zdolności zrozumienia i dojrzałego pokochania samego siebie czy też zdolności stawiania sobie wymagań i konsekwentnego postępowania zgodnie z przyjętą hierarchią wartości.

Znaczna grupa proponowanych programów koncentruje się także na aktywizowaniu osób z tak zwanych grup ryzyka. Zasadniczo można wyodrębnić trzy takie grupy. Pierwsza to grupa niskiego ryzyka obejmująca osoby, które nie podjęły jeszcze zachowań ryzykownych, nie przekroczyły umownej granicy pomiędzy zachowaniem problemowym a nieproblemowym. W drugiej grupie – podwyższonego ryzyka – będą się znajdować osoby mające za sobą inicjację zachowań ryzykownych mogących stanowić podstawę do dalszego ich nasilania. U osób z tej grupy można również zaobserwować występowanie licznych czynników ryzyka, co dodatkowo może uzasadniać specyfikę adresowanych działań profilaktycznych. Zasadniczym celem programów profilaktycznych stosowanych w przypadku tej grupy odbiorców będzie ograniczenie głębokości, czasu trwania dysfunkcji i umożliwienie wycofania się z zachowań ryzykownych. W trzeciej grupie – wysokiego ryzyka – osoby będą ujawniać zachowania głęboko ryzykowne, doprowadzające do poważnych zaburzeń zachowania. Celem oddziaływań profilaktycznych w tym obszarze będzie zatem przeciwdziałanie pogłębieniu się procesu chorobowego i degradacji społecznej oraz umożliwienie powrotu do normalnego życia poprzez leczenie, rehabilitację i resocjalizację (Gaś, 2006; Grzelak, 2009).

Publikowane w ostatniej dekadzie badania z zakresu profilaktyki wskazują na dziewczęta jako ważną grupę oddziaływań profilaktycznych. Z prezentowanych wniosków wynika, że stanowią one grupę wyraźnie podwyższonego ryzyka, co skłania do opracowywania programów adresowanych bezpośrednio do dziewcząt (Gierowski, 2009; Rode, 2009).

Jedną z ciekawszych propozycji programowych jest także grupa programów „alternatywnych”, sprowadzających się do wskazywania nastolatkom możliwości dokonywania wyborów co do zdrowszych i dojrzałych sposobów osiągania pożądaných przez nich celów i zaspokajania potrzeb rozwojowych na przykład poprzez sport, zabawę, sukcesy szkolne, hobby, muzykę, turystykę itp. Z kolei programy zmian środowiskowych zakładają doprowadzanie do wyraźnej poprawy jakości środowiska lokalnego. Obejmują one takie działania, jak: tworzenie instytucji pomocowych, zmiany i doskonalenie przepisów prawnych, doskonalenie regulaminów szkolnych, tworzenie świetlic środowiskowych, organizowanie atrakcyjnych zajęć pozalekcyjnych umożliwiających konstruktywne zagospodarowanie przez młodzież czasu wolnego.

Ważnym nurtem w profilaktyce zachowań ryzykownych są działania na rzecz wzmocnienia czynników chroniących przed pojawieniem się i utrwalaniem zachowań problemowych, do których należą: wzmocnienie więzi rodzinnych, zaangażowanie w aktywność szkolną, promocja wartości moralno-społecznych i religijnych (por. Grzelak, 2009, s. 301). Podobny kierunek działań proponuje Cekiera (2001,

s. 233–240), podkreślając czynnik konieczności systematycznego oddziaływania w kierunku ukazywania idealów, kształtowania sensotwórczych celów na drodze realizowania wartości i rozwój ku wartościom wyższym.

Konstruowane obecnie programy mają różny zakres i dynamikę oddziaływania. Jedną z form psychoprofilaktycznych oddziaływań są programy pomocowe realizowane w świetlicach, klubach środowiskowych, ośrodkach profilaktycznych itp. Instytucje te stanowią alternatywę dla młodzieży w zagospodarowaniu czasu pozaszkolnego, między innymi w czasie ferii, świąt i wakacji. W tym okresie młodzież jest bardzo narażona na uczenie się nowych ryzykownych zachowań lub ich wzmacnianie. Zważywszy na znaczenie, jakie ma dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży realizowany w danym ośrodku program profilaktyczny, autor podjął próbę zbadania wpływu programu realizowanego w Centrum Młodzieży „U Siemachy” w Tarnowie.

1.1. Program wsparcia i pomocy psychologicznej

Niepubliczny Dzienny Ośrodek Socjoterapii w Tarnowie w swojej działalności wychowawczej koncentrował się na zagospodarowywaniu czasu dzieci i młodzieży w godzinach pozalekcyjnych w sposób przypominający życie w tak zwanej mocnej rodzinie (Szewczyk, 1998; Płopa, 2008; Rostowska, Jarmołowska, 2010). Cechy takiej rodziny są swoistymi drogowskazami, określającymi kierunek pracy i formy całościowej realizacji zadań.

Zasadniczo ośrodek realizował cele z zakresu:

- tworzenia szerokich systemów wsparcia dla osób i środowisk zagrożonych wystąpieniem zachowań dysfunkcyjnych (patologicznych);
- wspierania procesu osobowościowego rozwoju dzieci i młodzieży (pomoc w nauce, warsztaty psychologiczne nastawione na usprawnianie relacji interpersonalnych, rozwiązywanie sytuacji trudnych, spotkania dla dzieci w wieku przedszkolnym);
- prowadzenia terapii psychologicznej i pedagogicznej w przypadku znacznie nasilonych nieprawidłowości osobowościowych i problemów dydaktyczno-wychowawczych.

Program był realizowany w ramach trzech zasadniczych „segmentów”, ujętych w odrębnych blokach terapeutycznych:

- W programie **w a r s z t a t o w y m** realizowane były zajęcia stacjonarne w godzinach od 9.00 do 20.00 według ustalonego harmonogramu. W zakresie wspierania rozwoju fizycznego były prowadzone zajęcia sportowo-rekreacyjne, zajęcia promujące zdrowy styl życia, pomoc medyczna i psychologiczna, zajęcia turystyczne. W zakresie rozwoju intelektualnego prowadzone były zajęcia językowe, pomoc w nauce, zajęcia reedukacyjne.
- W programie **r o d z i n n y m** podejmowane były działania na rzecz rodzin zagrożonych uzależnieniem, dysfunkcjonalnością. Działania koncentrowały się

na wspieraniu rodzin, przeciwdziałaniu pogłębianiu się zachowań destruktywnych, stwarzaniu warunków motywujących poszczególnych członków rodziny do osobistego zaangażowania w jej rozwój.

- W programie sportowym i turystycznym organizowane były zajęcia sportowe, rekreacyjne, rajdy turystyczne itp., dzięki którym wychowankowie mogli odpocząć, przeżyć głębszą refleksję nad sytuacją, w jakiej się znaleźli, i co ważniejsze nad tym, w jakim kierunku zmierzają w swoim osobowym rozwoju.

2. Cel, przedmiot i problem badawczy, zmienne i hipotezy badawcze

Przedmiotem badań były zachowania emocjonalne dzieci i młodzieży uczestniczących w programie wsparcia i pomocy psychologicznej. Celem badań było ukazanie dynamiki zmian zachowań emocjonalnych dzieci i młodzieży biorących udział w programie wsparcia i pomocy psychologicznej proponowanym przez Centrum Młodzieży „U Siemachy” Dziennym Ośrodkiem Socjoterapii w Tarnowie. Główny problem badawczy ujęto w pytaniu: Czy dynamika zmian emocjonalnych dzieci i młodzieży przebiega w sposób uprawniający do przyjęcia hipotezy, że propozycje programowe w postaci zajęć wsparcia i pomocy psychologicznej są trafne, to jest wychodzące naprzeciw faktycznym problemom emocjonalnym nastolatków, i są skuteczne, to jest uczestnictwo w zajęciach prowadzi do pozytywnych zmian w ich dynamice rozwoju emocjonalnego?

Pośród wielu zmiennych występujących w badaniu do analizy wybrano:

- zmienne niezależne: płeć i uczestnictwo w programie;
- zmienne zależne: stany emocjonalne takie jak agresja, lęk, depresja;
- zmienną towarzyszącą (kontrolowaną): wiek.

Kontrola tej zmiennej była spowodowana kilkuletnią różnicą wieku pomiędzy najmłodszymi i najstarszymi uczestnikami badania. W okresie adolescencji może być ona różnicą istotną z racji dynamiki naturalnych zmian rozwojowych, uzasadniającą zmienność zachowań w obszarze emocjonalnego funkcjonowania, niezależnie od uczestniczenia w jakimkolwiek programie (por. Shaughnessy i in., 2002).

3. Charakterystyka badanych grup, opis procedury badawczej

Badania przeprowadzono dwukrotnie wśród nastolatków w wieku 12–17 lat, w odstępie rocznym, to jest w roku 2001 i 2002, wśród tych samych osób. Uczestnicy pochodzili z rodzin dysfunkcyjnych, rozbitych, niepełnych, z problemem alkoholowym, w których występowały takie zjawiska, jak: bezrobocie, niski status materialny, formy przemocy fizycznej i psychicznej. Ponadto badani ujawniali trudności

dydaktyczne i wychowawcze, byli uwikłani w różne problemy psychologiczne i społeczne, typu poczucie zagrożenia i alienacji społecznej, a także w problemy prawne i zdrowotne.

W pierwszej turze przebadano 53, a w drugiej 40 osób. Do obliczeń statystycznych przyjęto z pierwszej tury badań wyniki 40 osób, które brały udział w drugim badaniu. Grupa 20 osób to uczestnicy programu, a pozostałe 20 osób to grupa, która zrezygnowała z dalszego uczestnictwa w programie w krótkim czasie po pierwszym badaniu, a więc nie była poddawana oddziaływaniom wychowawczym i terapeutycznym – stanowiła jedynie grupę porównawczą. Badania przeprowadzono w czasie zajęć pozalekcyjnych prowadzonych w ośrodku. Liczebność i płeć badanych prezentuje tablica 1.

Tablica 1

Liczebność, wiek, płeć uczestników badań

Dane liczbowe uczestników badań						
Etap badania	Liczebność badanych		Płeć			
			K		M	
I badanie	Bez prog.	Z prog.	Bez prog.	Z prog.	Bez prog.	Z prog.
	20	20	12	13	8	7
II badanie	Bez prog.	Z prog.	Bez prog.	Z prog.	Bez prog.	Z prog.
	20	20	12	13	8	7
Razem	40		25		15	

Źródło: opracowanie własne.

Młodzież uczestnicząca w programie brała udział we wszystkich segmentach programowych opisanych wcześniej. Zaangażowanie uczestników w program było zróżnicowane, co jest charakterystyczne dla tego typu grup. Pozostawali oni w ciągłym kontakcie psychologiczno-pedagogicznym z osobą prowadzącą (wychowawcą). Podczas spotkań grupowych i indywidualnych na bieżąco omawiano zagadnienia realizacji postanowień i ustaleń terapeutycznych – „kontraktów” dotyczących stosunku do samego siebie i otaczającego świata. Szczegółowa tematyka spotkań warunkowana była indywidualną dynamiką rozwojową i aktywnością uczestników, jak również rodzajem realizowanego programu.

4. Metody

Dla dokonania oceny dynamiki zmian emocjonalnych u nastolatków zastosowano metody testowe mierzące zachowania agresywne, lękowe, depresyjne oraz cechy osobowości:

1. Osobowość nastolatków badano w odniesieniu do założeń czynnikowej teorii osobowości R.B. Cattella. W tym celu zastosowano jego skalę *High School Personality Questionnaire* (HSPQ) w przekładzie J. Kostrzewskiego (1970) *Młodzieżowy Kwestionariusz Osobowości* przeznaczony do badania osób w wieku 12–17 lat.
2. Badanie zachowań i reakcji agresywnych przeprowadzono skalą A.H. Bussa i A. Durkee *Nastroje i Humory* w adaptacji M. Choynowskiego. W Polsce kwestionariusz występuje w dwóch wersjach: *Nastroje i Humory* oraz SABB (Stanik, Erenbrod, 1977). Rzetelność kwestionariusza kształtuje się w granicach 0,65–0,82 (Choynowski, 1972, 1998). Badania nad testem dowodzą wysokiej trafności kryterialnej kwestionariusza (Drwal, 1989). Kwestionariusz składa się ze 100 twierdzeń, do których osoba ma się ustosunkować poprzez wybranie jednej z trzech możliwych odpowiedzi: *Tak*, *Nie* lub *Nie wiem*. Na podstawie uzyskanych wyników można określić ogólny poziom występowania agresji i nasilenie w jej poszczególnych formach, to jest napastliwość słowną, agresję pośrednią, negatywizm, napastliwość fizyczną, podejrzliwość, urazę, drażliwość, poczucie winy.
3. Do badania zachowań i reakcji lękowych zastosowano Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (*State-Trait Anxiety Inventory*, STAI) C.D. Spielbergera, R.L. Gorsucha i R. Lushene'a w polskiej adaptacji K. Wrześniewskiego i T. Sosnowskiego (1996). Rzetelność polskiej wersji skali przedstawia się następująco: dla chłopców współczynnik w przypadku lęku jako cechy wynosi 0,88 i 0,91, w przypadku lęku jako stanu – 0,84 i 0,90; dla dziewcząt współczynnik dla lęku jako cechy wynosi 0,87 i 0,88, a jako stanu – 0,84 i 0,94. Współczynniki są zatem wysokie. Uzyskane podczas badania trafności skali wyniki pozwalają przyjąć pozytywną jej ocenę w polskiej wersji (Wrześniewski, Sosnowski, 1996). Każda podskala składa się z 20 twierdzeń, które opisują stan lub cechę badanego w zależności od dokonanych wyborów przy użyciu jednej z czterech kategorii: *prawie nigdy*, *rzadko*, *często*, *prawie zawsze* dla lęku-stanu i *zdecydowanie nie*, *raczej nie*, *raczej tak*, *zdecydowanie tak*. Każdej z kategorii przyporządkowane są symbole liczbowe od 1 do 4, przy czym wartość 4 odpowiada kategorii *zdecydowanie tak* i *prawie zawsze*.
4. Zachowania depresyjne nastolatków były badane za pomocą skali M. Kovacs *Children's Depression Inventory* (CDI) w przekładzie M. Oleś (1995). Inwentarz składa się z 27 itemów mierzących poznawcze, afektywne i behawioralne symptomy depresji w postaci smutku, obniżonego nastroju, myśli samobójczych, zaburzenia snu i apetytu. Osoby badane dokonują wyboru jednej z trzech odpowiedzi. Rzetelność skali badana metodą wewnętrznnej zgodności wynosiła 0,76, a korelacje itemów z wynikiem ogólnym mieściły się w granicach 0,31–0,54. Trafność testu sprawdzono, korelując wyniki uzyskane tą skalą z niską samooceną – korelacja wyniosła 0,66. Trafność była badana na

podstawie porównań oceny depresji w różnych skalach. Wyniki były zadowalające – korelacje wynosiły 0,68 i więcej (Oleś, 1995).

Uzyskane wyniki opracowano statystycznie według złożonego planu eksperymentalnego z powtarzaniem pomiarem, z uwzględnieniem analizy efektu głównego i interakcji. Obliczeń dokonano z wykorzystaniem modelu analizy wariancji (Shaughnessy i in., 2002) według pakietu statystycznego STATYSTICA. Za pomocą testu Du Masa obliczono wskaźniki zgodności profilów pomiędzy grupami wyjściowymi. Ze względu na stosunkowo małą liczebność grupy badanej przyjęto do przeprowadzenia analiz statystycznych mniej rygorystyczny poziom istotności różnic, to jest 0,10 i 0,05 (Brzeziński, 1984; 1999; Shaughnessy i in., 2002). Zatem takie zmiany w zakresie zmiennych mogą mieć znaczenie kliniczne.

5. Analiza wyników badań

Ograniczenia publikacyjne uniemożliwiają dokonania szerszej analizy uzyskanych danych. W związku z tym prezentacja wyników dotycząca dynamiki zmian emocjonalnych w zakresie lęku, depresji i agresji obejmuje najistotniejsze pod względem profilaktycznym dane. Takie podejście pozwala na bardziej wnikliwą analizę wpływu zmiennych na uzyskiwane efekty oddziaływań wsparcia i pomocy psychologicznej. Prezentacja dynamiki zmian emocjonalnych będzie odnosić się do dwóch poziomów analizy wariancji. W pierwszej kolejności obejmie analizę efektów głównych: Grupa (grupa z *programem* i grupa *bez programu*), Płeć (chłopcy, dziewczęta), Badanie (I badanie i II badanie) i ich interakcji. Następnie skupi się na zgodności wyników w preteście w obu grupach i dynamice ich zmian w zakresie pretest–posttest. W prezentacji wyników uwzględniono zmienne, których wartości *p* były istotne statystycznie i które miały znaczenie w formułowaniu odpowiedzi na pytanie badawcze.

5.1. Analiza i omówienie wyników badań wykonanych za pomocą kwestionariusza osobowości HSPQ Cattella

Całościowej oceny stanu dynamiki zmian emocjonalnych u nastolatków dokonywano w kontekście badań cech osobowości. Konfiguracja niektórych czynników skali pozwala na dodatkowe uchwycenie zmian w dynamice emocjonalnych doświadczeń grupy badanych osób (Oleś, 2003).

Zestawienie efektów głównych w zakresie kwestionariusza wskazuje, że istotność statystyczna została osiągnięta w przypadku efektu Badanie (między I a II badaniem).

Tablica 2

Zestawienie efektów układu Grupa (1), Płeć (2), Badanie (3) w ramach 3-czynnikowej *MANCOVA* z pomiarem powtarzanym Badanie (I i II) w zakresie skal Cattella ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek

	λ Wilksa	<i>R Rao</i>	df_1	df_2	<i>p</i>
Grupa (1)	0,61	0,99	14	22	0,493
Płeć (2)	0,62	0,98	14	22	0,500
Badanie (3)	0,36	2,97	14	23	0,010***
1×2	0,55	1,27	14	22	0,297
1×3	0,59	1,13	14	23	0,384
2×3	0,54	1,39	14	23	0,232
1×2×3	0,69	0,73	14	23	0,727

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

W tym układzie wpływ zmiennych niezależnych i innych zmiennych niekontrolowanych na uzyskane wyniki był znaczący. Szczegółową prezentację wyników zawiera tablica 3.

Tablica 3

Testowanie efektu interakcyjnego Grupa*Badanie w ramach 3-czynnikowej *ANCOVA* z pomiarem powtarzanym Badanie (I i II) w zakresie skal Cattella ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek

Zmienne czynniki	Bez programem			Z programem			<i>p</i>
	Bad. I	kierunek	Bad. II	Bad. I	kierunek	Bad. II	
A	4,46		5,48	4,80		5,54	0,662
B	4,48		5,31	4,89		6,07	0,671
C	5,79		5,77	6,48		6,32	0,806
D	6,17		6,13	5,05		5,59	0,378
E	6,54		6,40	5,57		5,92	0,427
F	6,46		6,46	6,23		6,70	0,386
G	4,44	↗	4,50	5,20	↘	4,15	0,083*
H	5,38	↗	5,81	4,85	↗	6,28	0,027**
I	5,17	↗	6,02	6,42	↘	6,02	0,070*
J	6,52		6,04	6,15		6,16	0,403

Zmienne czynniki	Bez programu			Z programem			p
	Bad. I	kierunek	Bad. II	Bad. I	kierunek	Bad. II	
O	5,31		5,06	4,91		4,75	0,875
Q ₂	7,35	↘	5,90	7,04	↘	6,34	0,242
Q ₃	4,08		4,40	5,13		5,46	0,983
Q ₄	4,83		5,42	4,48		4,59	0,468

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

↗-) Większy wynik w badaniu II

↘-) Mniejszy wynik w badaniu II

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

Analiza wyników wskazuje, że w grupach z *programem* i *bez programu* zasadniczo różnice pomiędzy I i II badaniem dotyczyły cechy G, H, I i tendencji w zakresie cechy Q₂ (tablica 3). Osoby z grupy *uczestniczącej w programie* ujawniły obniżenie cechy G, a osoby które *nie uczestniczyły w programie*, pozostały na zbliżonym poziomie. Zatem uczestnicy programu ujawnili nasilenie zachowań takich jak łatwa rezygnacja z wysiłku, niecierpliwość w dążeniu do osiągnięcia celu, zaniedbania zobowiązań wobec ludzi. Cecha G uznawana jest za bardzo czułą na zmiany. Według Zenomeny Płużek (1994) niskie wyniki uzyskują niekiedy osoby, które znajdują się w sytuacjach stresowych, kryzysowych, w okresie wahań co do wyboru jakiejś wartości moralnej, w okresie „pokusy” bycia niewiernym jakimś wartościami moralnym, w sytuacjach wymagających jakiegoś poświęcenia, na które jednak trudno się zdobyć (Oleś, 2003; Plopa, 2008). W przypadku uczestników programu w końcowej fazie oddziaływań wzrasta świadomość rozbieżności pomiędzy normami (wymaganiami Ośrodka) a możliwościami wykonawczymi wychowanka. To z kolei może wzmacniać stan dyskomfortu, który może znaleźć wyraz w zachowaniach opisanych wyżej.

Osoby *uczestniczące w programie* ujawniły silniejszą dynamikę wzrostu w zakresie większej swobody towarzyskiej, odwagi, życzliwości, empatii, ale też bez troski i powierzchowności w kontaktach (H). W grupie z *programem* dynamika wzrostu była silniejsza, dlatego można przyjąć, że udział uczestników w zajęciach wpłynął na przyspieszenie pozytywnych zmian. Osoby *uczestniczące w programie* ujawniły nieznaczny spadek wartości cechy I, a osoby, które *nie uczestniczyły w programie* – jego wzrost. Obniżenie tej cechy może świadczyć o tendencji do realizmu, praktyczności, mniejszej sentymentalności i odpowiedzialności w działaniu. Wskaźnik w dalszym ciągu pozostaje powyżej średniej, co wskazuje na to, że u uczestników programu nastąpiło zmniejszenie zachowań typu wrażliwość, zniecierpliwienie, lękliwość, chęć zwrócenia na siebie uwagi.

Tablica 4

Testowanie efektu interakcyjnego Grupa*Płeć*Badanie w ramach 3-czynnikowej ANCOVA z pomiarem powtarzanym Badanie (I i II) w zakresie skal Cattella ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek i zmienną niezależną Płeć

Zmienne czynniki	Bez programu						Z programem						p
	Chłopcy			Dziewczęta			Chłopcy			Dziewczęta			
	B. I	kier.	B. II	B. I	kier.	B. II	B. I	kier.	B. II	B. I	kier.	B. II	
A	5,00		5,38	3,92	↗	5,58	6,29		5,86	3,31	↗	5,23	0,40
B	4,38	↗	5,38	4,58		5,25	4,86	↗	6,29	4,92		5,85	0,91
C	5,50		5,63	6,08		5,92	6,57		6,57	6,38		6,08	0,99
D	6,50	↘	6,25	5,83		6,00	4,57	↗	5,57	5,54		5,62	0,31
E	7,00	↘	6,88	6,08		5,92	5,29	↗	6,00	5,85		5,85	0,59
F	7,00	↘	6,75	5,92		6,17	7,00	↗	7,71	5,46		5,69	0,37
G	4,13	↗	4,25	4,75		4,75	5,71	↘	4,14	4,69		4,15	0,36
H	5,25	↗	5,88	5,50		5,75	5,00	↗	6,71	4,69		5,85	0,83
I	5,75		6,38	4,58	↗	5,67	7,00		6,57	5,85	↘	5,46	0,76
J	5,88		5,50	7,17		6,58	6,14		5,86	6,15		6,46	0,49
O	5,13		5,63	5,50		4,50	4,29		4,43	5,54		5,08	0,44
Q ₂	7,38	↘	6,13	7,33	↘	5,67	6,86	↘	6,29	7,23	↘	6,38	0,91
Q ₃	3,75		3,88	4,42		4,92	4,57		5,14	5,69		5,77	0,44
Q ₄	4,50		5,00	5,17		5,83	4,57		4,57	4,38		4,62	0,96

↗ -) Większy wynik w badaniu II

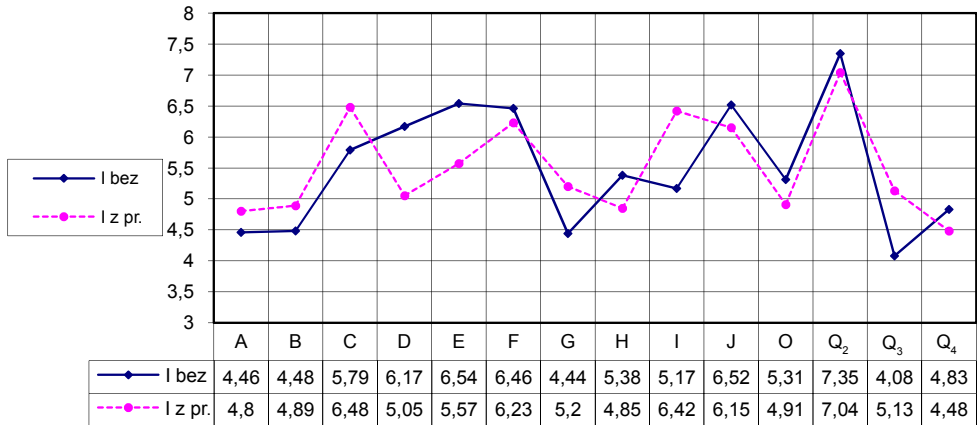
↘ -) Mniejszy wynik w badaniu II

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

Wprowadzenie do analizy wyników zmiennej niezależnej płci nie ukazało istotnych zależności (tablica 4). Niemniej jednak w przypadku występowania istotności efektu głównego, jej źródeł można doszukiwać się „za pomocą porównań analitycznych czy porównań par średnich” (Shaughnessy i in., 2002, s. 332). W takim podejściu kierunek zmian interakcyjnych wskazuje ewentualne drogi poszukiwań odpowiedzi na stawiane pytania badawcze.

Chłopcy w obu grupach, w porównaniu z dziewczętami, odznaczali się większą dynamiką zmian. Jest to zatem grupa nastolatków najbardziej czuła na czynniki wpływu społecznego i wychowawczego. W przypadku dziewcząt tendencje zmian dla obu grup były niewielkie, z pominięciem cechy (A, I, Q₂).

Analiza wyników pretestu w kontekście podobieństwa profili ukazuje, że uczestnicy z grupy *bez programu* i z *programem* posiadali w badaniach pretestu różną charakterystykę osobowościową (wskaźnik Du Masa $R_{ps} = 0,08$).



Rys. 1. Profile wyników pretestu grup *bez programu* i grup *z programem*

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

Grupę *bez programu*, w porównaniu z grupą *z programem*, cechowała większa pobudliwość. Osoby ujawniały zniecierpliwienie, domagały się zwracania na siebie uwagi, z potrzebą wyróżniania się, posiadały cechy o charakterystyce symptomów nerwicowych (D); ujawniały cechy stanowczości w swych dążeniach i niezależności, ale także nieszanowania przyjętych zwyczajów, buntowniczości, aż po reakcje agresji (E); miały tendencje w zakresie trudności utrwalania wewnętrznych zasad, szybko się zniechęcały, były zmienne, chwiejne i niezdeterminowane, zaniedbujące obowiązki i lekceważące zobowiązania wobec innych ludzi (G); mało wrażliwe (I); miały zaniżony obraz siebie i zdolność samokontroli oraz stawiania wymagań względem siebie (Q₃). Badani z grupy uczestniczącej w programie ujawniali zachowania typu: większe opanowanie, rozważność i stałości (D); submisyjność (E); mniejsze nasilenie wskaźnika niezintegrowania wewnętrznego (G); większe nasilenie wrażliwości i lęklności (I); mniejsze nasilenie wskaźnika niskiej samooceny i samokontroli (Q₃).

Ukazanie odmienności osobowościowej uczestników badania nasuwa refleksję dotyczącą motywów ich udziału w zajęciach wsparcia i pomocy psychologicznej, dowodzi także, jak wielkie znaczenie ma dobór adekwatnego programu profilaktycznego. Jego odbiorcami w warunkach naturalnych są najczęściej nastolatki o bardzo zróżnicowanych cechach osobowości i zaburzeniach zachowania. Badani z grupy *bez programu* wymagają większego i bardziej wyspecjalizowanego zaangażowania o charakterze profilaktycznym. Zdradzają oni zakresowo większe nieprawidłowości i zaburzenia zachowania.

5.2. Analiza i omówienie wyników badania zachowań lękowych

Okres przedadolescencyjny i adolescencyjny charakteryzuje się silną dynamiką zmian psychofizycznych i społecznych, w tym także zachowań lękowych (Szew-

czyk, 1996). U nastolatków zagadnienie przeżywania lęku i dojrzałego odniesienia się do niego jest szczególnie istotne ze względu na wspomnianą wyżej znaczną dynamikę zmian oraz aktywności fizycznej i psychospołecznej nastolatka (por. Srebro W., 2003). Często obok istniejących już doświadczeń lękowych, wynikających z uwarunkowań społecznych i rodzinnych, rozwijają się niepokoje i lęki dotyczące własnej osoby, jej wizerunku w świecie i natury egzystencjalnej.

Zestawienie efektów głównych w zakresie skal lęku wskazuje, że istotność statystyczna pozwalająca na jej dalszą analizę została osiągnięta w przypadku efektu Grupa (grupa z *programem* i grupa *bez programu*), Płeć (chłopcy, dziewczęta), Badanie (I badanie i II badanie) i interakcji zmiennych Grupa i Płeć (tablica 5).

Tablica 5

Zestawienie efektów układu Grupa (1), Płeć (2), Badanie (3) w ramach 3-czynnikowej *MANCOVA* z pomiarem powtarzanym Badanie (I i II) w zakresie skal Lęk ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek

	λ Wilksa	R Rao	df_1	df_2	p
Grupa (1)	0,74	6,01	2	34	0,006***
Płeć (2)	0,87	2,48	2	34	0,099*
Badanie (3)	0,92	1,60	2	35	0,216
1×2	0,84	3,36	2	34	0,047**
1×3	0,97	0,62	2	35	0,543
2×3	0,96	0,67	2	35	0,519
1×2×3	0,98	0,39	2	35	0,678

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

W tych układach wpływ zmiennych niezależnych na uzyskane wyniki był znaczący. Analiza wyników (w układzie interakcyjnym Grupa*Badanie) dotyczy dynamiki zmian w skali lęku w zakresie obu badanych grup z uwzględnieniem różnic pomiędzy badaniem I i II (tablica 6).

Tablica 6

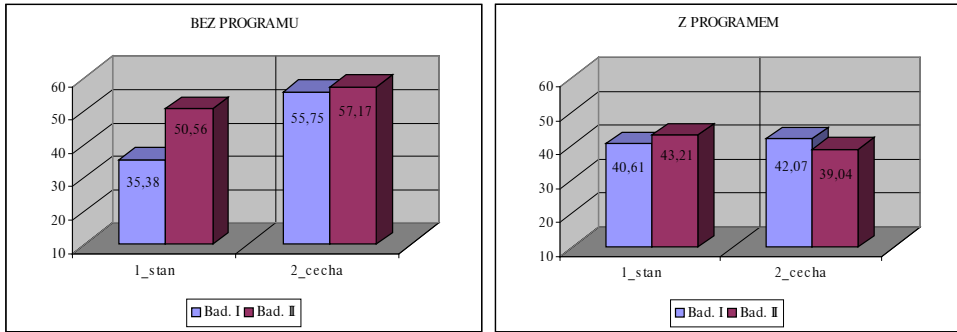
Testowanie efektu interakcyjnego Grupa*Badanie w ramach 3-czynnikowej *ANCOVA* z pomiarem powtarzanym Badanie (I i II) w zakresie skal Lęk ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek

Zmienne Lęk	Bez programu		Z programem			p
	Bad. I		Bad. I		Bad. II	
1_stan	35,38	↗	50,56	40,61	43,21	0,27
2_cecha	55,75		57,17	42,07	39,04	0,68

↗ -) Większy wynik w badaniu II

↘ -) Mniejszy wynik w badaniu II

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.



Rys. 2. Zmiany wyników skali lęku w ujęciu interakcyjnym, w układzie Grupa*Badanie

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

U osób *bez programu* nasilenie stanów lękowych wskazywało na mniejszą stabilność emocjonalną. Dynamika zmian w zakresie lęku jako cechy nie wykazuje wyraźnych różnic między badanymi grupami. W grupie *z programem* nie stwierdzono zmian w kierunku nasilenia lęku (tablica 6). Dynamika zmian w zakresie lęku jako cechy wykazuje tendencje przeciwne: u osób *z programem* obniżenie, a u osób *bez programu* – wzrost (tablica 6).

Tablica 7

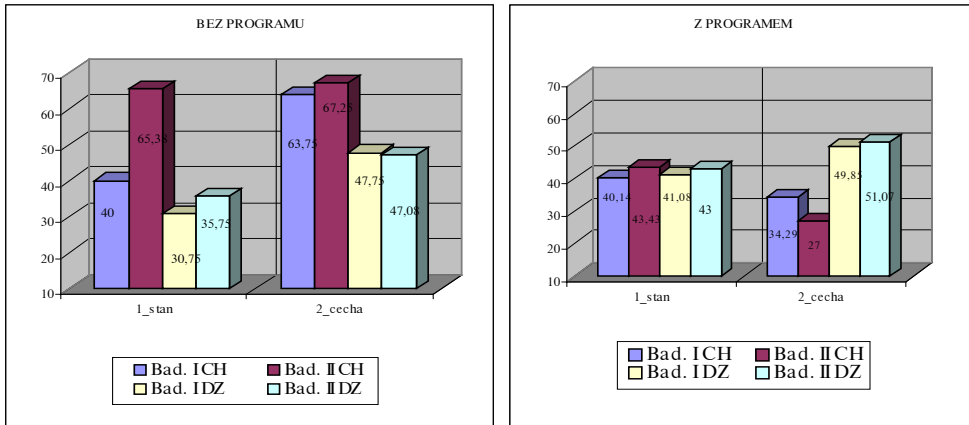
Wyniki testowania efektu interakcyjnego Grupa*Płeć*Badanie w ramach 3-czynnikowej ANCOVA
Badanie (I i II) w zakresie stanu i cechy Lęk ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek

Zmienne Lęk	Bez programu					Z programem					p
	Chłopcy		Dziewczęta			Chłopcy		Dziewczęta			
	Bad. I	Bad. II	Bad. I	Bad. II	Bad. I	Bad. II	Bad. I	Bad. II			
1_stan	40,00	↗	65,38	30,75	35,75	40,14		43,43	41,08	43,00	0,40
2_cecha	63,75	↗	67,25	47,75	47,08	34,29	↘	27,00	49,85	51,07	0,55

↗-) Większy wynik w badaniu II

↘-) Mniejszy wynik w badaniu II

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.



Rys. 3. Zmiany wyników skali lęku w ujęciu interakcyjnym, w układzie Grupa*Badanie*Płeć

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

W grupie *bez programu* nastąpił dynamiczny wzrost stanów lękowych u chłopców. W grupie osób *uczestniczących w programie* nie zaobserwowano nasilenia lęku. W grupie *bez programu* brak jest zdecydowanych zmian wzrostu lęku jako cechy. W grupie *z programem* nie obserwuje się nasilenia lęku u dziewcząt, zaś u chłopców nasilenie jest niższe w porównaniu z badaniami wyjściowymi. Uzyskane wyniki wskazują, że na zmienną lęku mają wpływ czynniki wewnątrz grup *z programem* i *bez programu* (tablica 7). Na znaczenie tej zmiennej wskazują również wyniki pozostałych testów.

5.3. Analiza i omówienie wyników badania zachowań depresyjnych

Doświadczenia emocjonalne nastolatków typu depresyjnego dotyczą różnych aspektów życia osobistego i społecznego, własnego odniesienia do przemian psychofizycznych, jakie zachodzą w nim samym, i własnego stosunku do otaczającej rzeczywistości (Bomba i in., 2003; Rabe-Jabłońska, 2001). Analiza porównawcza wyników badań w zakresie reakcji i zachowań depresyjnych u uczestników programu nie wykazała znaczących zmian w badanym obszarze (tablica 8). Uzyskane wartości są zbliżone do wartości średnich ustalonych w badaniach normalizacyjnych i wynoszą od 9 do 13 punktów (Oleś, 1995). Przy czym, według Kovacs (za: Rola, 2005), wyniki uzyskane powyżej 11 punktów wskazują na lekką depresję.

Tablica 8

Średnie wyniki CDI w układzie Grupa*Badanie

Zmienne Depresja	Bez programu				Z programem			
	Bad. I		Bad. II		Bad. I		Bad. II	
M	13,8		12,00		12,50		12,1	
SD	6,07		5,72		4,27		4,55	
<i>p</i>	0,50				0,80			

↗-) Większy wynik w badaniu II

↘-) Mniejszy wynik w badaniu II

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

Dynamika zmian emocjonalnych w zakresie depresji jest podobna w obu grupach. Wprowadzenie do analizy zmiennej Płeć ukazuje nowe zależności pomiędzy zmiennymi (tablica 9).

Tablica 9

Średnie wyniki CDI w układzie interakcyjnym Grupa*Płeć*Badanie

Zmienne Depresja	Bez programu						Z programem					
	Chłopcy			Dziewczęta			Chłopcy			Dziewczęta		
	Bad. I		Bad. II	Bad. I		Bad. II	Bad. I		Bad. II	Bad. I		Bad. II
M	11,00		11,38	14,83	↘	12,42	11,71		11,57	12,8		12,4
SD	5,18		5,93	6,71		5,81	3,68		3,16	4,65		5,25
<i>p</i>	0,89			0,36			0,94			0,81		

M – wynik ogólny (średnia)

↗-) Większy wynik w badaniu II

↘-) Mniejszy wynik w badaniu II

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

Uczestnicy programu przystępowali do niego z mniejszym nasileniem depresyjnych stanów emocjonalnych niezależnie od płci. W grupie *bez programu* u dziewcząt zaobserwowano podwyższony poziom przeżywania stanów depresyjnych (M = 14,83). W drugim badaniu wynik był niższy (M = 12,42). Wynik uległ zatem obniżeniu, pomimo że osoby nie brały udziału w programie. Analiza wyników z uwzględnieniem zmiennej płci wskazuje, że u dziewcząt w grupie *bez programu* zmiany są najsilniejsze w kierunku obniżenia. Uczestnicy programu przystępowali do niego z mniejszym nasileniem stanów emocjonalnych o charakterze depresyjnym (tablica 9).

Zachowania depresyjne, na które wskazują wyniki badań przeprowadzonych skalą osobowości, pozwalają ujrzeć zjawisko zaburzeń emocjonalnych nastolatków w szerszym kontekście, jakim są uwarunkowania temperamentalne czy rodzinne. Są one istotnym elementem procesu ewaluacji każdego programu profilaktycznego (por. Oleś, 2003, s. 140; Plopa, 2008).

5.4. Analiza i omówienie wyników badania zachowań agresywnych

Młodzież w okresie adolescencji ujawnia różne formy agresji – częściej niż w pozostałym okresie życia. Bunt, kontestacja, reakcje i postawy pełne przemocy są często sposobem na trudności z uporządkowaniem w sobie wizji otaczającego świata. W przypadku młodzieży uczestniczącej w różnych programach wsparcia i pomocy psychologicznej nasilenie tych zachowań jest większe niż w przeciętnej populacji nastolatków.

Tablica 10

Zestawienie efektów układu Grupa (1), Płeć (2), Badanie (3) w ramach 3-czynnikowej *MANCOVA* z pomiarem powtarzanym Badanie (I i II) w zakresie skali Nastroje i Humory ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek

	λ Wilksa	R Rao	df_1	df_2	p
Grupa (1)	0,75	1,15	8	28	0,363
Płeć (2)	0,56	2,78	8	28	0,021**
Badanie (3)	0,73	1,32	8	29	0,270
1×2	0,63	2,06	8	28	0,075*
1×3	0,56	2,87	8	29	0,017**
2×3	0,73	1,32	8	29	0,271
1×2×3	0,78	0,99	8	29	0,461

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

Wpływ zmiennych niezależnych na zachowania agresywne został ujawniony w zakresie interakcji zmiennych Grupa (z *programem* i *bez programu*) i Badanie (I i II badanie).

Tablica 11

Wyniki testowania efektu interakcyjnego Grupa*Badanie w ramach 3-czynnikowej ANCOVA z pomiarem powtarzanym Badanie (I i II) w zakresie skali Nastroje i Humory ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek

Zmienne Formy agresji	Bez programu			Z programem			p
	Bad. I		Bad. II	Bad. I		Bad. II	
I-Npf	70,90	↘	64,31	53,65	↗	68,80	0,01***
II-Nps	62,46		71,52	62,89		64,07	0,36
III-Npp	70,63		83,15	71,12		72,58	0,27
IV-Ngt	74,25	↘	71,98	56,31	↗	71,96	0,02**
V-Pdj	58,21		51,52	57,32		50,54	0,99
VI-Urz	64,04		62,31	57,84		53,68	0,79
VII-Drl	62,94		65,67	59,37		62,89	0,94
VIII-Pw	35,71		34,52	47,05		33,33	0,20

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

- ↗-) Większy wynik w badaniu II
 ↘-) Mniejszy wynik w badaniu II

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

Badani z grupy *bez programu* w porównaniu z grupą z *programem* ujawniali zdecydowanie wyższy poziom napastliwości fizycznej (I) i negatywizmu (IV) (tablica 11) w początkowym badaniu. W końcowym badaniu w grupie *bez programu* wyniki te uległy obniżeniu, zaś w grupie z *programem* – podwyższeniu. Można zatem przyjąć, że uczestniczenie w zajęciach związanych z programem wyzwała bądź unaocznia występowanie u uczestników powyższe formy agresji. W przypadku młodzieży nieuczestniczącej w programie może występować zjawisko tłumienia bądź ukrywania istniejącego napięcia nerwowego i agresji. Za taką sugestią może przemawiać podwyższenie wskaźnika agresji pośredniej (III) u młodzieży nieuczestniczącej w programie, a dodatkowo u chłopców z tej grupy podwyższenie wskaźnika Drażliwość (VII) (tablica 12). W przypadku wskaźnika negatywizmu, to jest zachowań opozycyjnych, zazwyczaj skierowanych przeciw przełożonym (np. odmowa współpracy, bierny opór, nawet otwarty bunt), w grupie *bez programu* nastąpiło obniżenie wskaźnika, a w grupie z *programem* – podwyższenie negatywizmu. Wyjaśnieniem tego zjawiska może być to, że młodzież nieuczestnicząca w zajęciach zdecydowanie rzadziej wchodzi w relacje wychowawcze z przełożonymi aniżeli młodzież uczestnicząca, stąd ma także mniej okazji do wyrażania swojej postawy wobec przełożonych i autorytetów.

Tablica 12

Wyniki testowania efektu interakcyjnego Grupa*Płeć*Badanie w ramach 3-czynnikowej ANCOVA z pomiarem powtarzonym Badanie (I i II) w zakresie skali Nastroje i Humory ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek

Zmienne Formy agresji	Bez programu					Z programem					p
	Chłopcy		Dziewczyny			Chłopcy		Dziewczyny			
	Bad. I	Bad. II	Bad. I	Bad. II	Bad. I	Bad. II	Bad. I	Bad. II			
I-Npf	88,13	76,38	53,67	52,25	66,00	72,14	41,31	65,46	0,628		
II-Nps	70,00	81,13	54,92	61,92	63,86	65,29	61,92	62,85	0,834		
III-Npp	68,50	91,38	72,75	74,92	82,86 ↘	80,00	59,38 ↗	65,15	0,145		
IV-Ngt	82,75	87,63	65,75	56,33	64,00	75,00	48,62	68,92	0,121		
V-Pdj	59,50 ↘	57,88	56,92 ↘	45,17	64,57 ↘	43,00	50,08 ↗	58,08	0,072*		
VI-Urz	68,50 ↗	82,13	59,58 ↘	42,50	65,29 ↘	52,29	50,38 ↗	55,08	0,012**		
VII-Drl	70,88	77,25	55,00	54,08	51,29	57,86	67,46	67,92	0,955		
VIII-Pw	24,50	39,13	46,92	29,92	30,71	20,43	63,38	46,23	0,201		

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

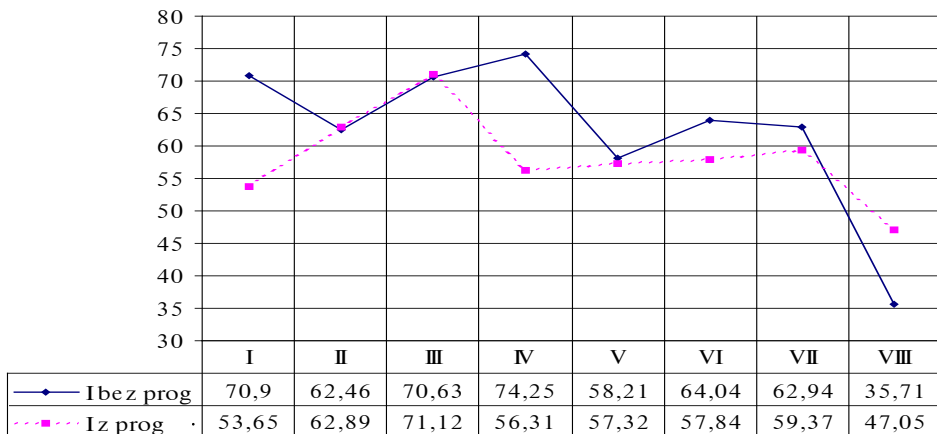
↗-) Większy wynik w badaniu II

↘-) Mniejszy wynik w badaniu II

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

Po wprowadzeniu zmiennej niezależnej Płeć wyniki ukazują nowe zależności. Zmiany istotnie statystyczne występują tylko w zakresie skali VI (Uraza), a tendencja psychologiczna w zakresie skali V (Podejrzliwość). Wyniki wskazują na czynnik Płci jako wpływający na zachowania w procesie oddziaływań pomocowych w okresie adolescencji (tablica 12).

Analiza wyników pretestu w kontekście podobieństwa profili w zakresie zachowań agresywnych ukazuje ważne zróżnicowanie. Grupy *bez programu* i *z programem* w badaniach pretestu różnią się w zakresie nasilenia danych form agresji.



Rys. 4. Nasilenie form agresji w zakresie skali Nastroje i Humory w preteście w ramach grup *bez programu* i *z programem*

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

Wskaźniki zgodności profilów Du Masa $R_{ps} = -0,14$ oznaczają, że profile są niezgodne. W preteście badani z grupy *bez programu* w porównaniu z grupą *z programem* ujawniali zdecydowanie wyższy poziom napastliwości fizycznej (I), negatywności (IV), urazy (VI). W zakresie skali Poczucie winy (VIII), w grupie *bez programu* wyniki były niższe, to znaczy że brak było poczucia, iż robi się coś złego, i brak należytego odczuwania wyrzutów sumienia (tablica 11, rys. 4). Uwzględnienie tych różnic daje nową perspektywę w szukaniu odpowiedzi na pytanie badawcze postawione w pracy. Analiza skali osobowości w kontekście występowania zachowań agresywnych ukazała ich złożoność i związek z cechami osobowościowymi. Wyniki potwierdzają większą ekspresję zachowań agresywnych w różnej formie w grupie *z programem*.

6. Dyskusja i wnioski

Celem badań własnych było po pierwsze ukazanie dynamiki zmian emocjonalnych dzieci i młodzieży uczestniczącej w programie wsparcia i pomocy psychologicznej w Ośrodku Socjoterapii w Tarnowie, po drugie wykazanie, czy owa dynamika wskazuje na pozytywne zmiany w emocjonalnych doświadczeniach nastolatków w zakresie trzech podstawowych emocji, takich jak: lęk, depresja i agresja. W założonej hipotezie przyjęto, że propozycje programowe w postaci zajęć wsparcia i pomocy psychologicznej są trafne i skuteczne. Po dokonanej analizie badań uznano, że uzyskane wyniki w znacznym stopniu potwierdzają przyjętą hipotezę. Wyniki, jak za-

kładano na wstępie, wskazują na złożoność czynników warunkujących proces zmian psychologicznych u nastolatków. Zachowania adolescentów *uczestniczących* i *nieuczestniczących w programie* wsparcia i pomocy psychologicznej wykazały duże zróżnicowanie formy ich występowania oraz zależności warunkowanej wpływem zmiennych względem siebie. W wyniku poczynionych analiz pojawiły się nowe pytania, na które odpowiedź wiązać się będzie z koniecznością podjęcia bardziej szczegółowych badań. Zestawienie wyników w zakresie lęku, depresji i agresji wyraźniej ukazuje złożoność omawianej problematyki.

Analiza zachowań nastolatków mierzonych skalą HSPQ wykazała, że w grupie *z programem* nastąpił wzrost wartości cechy Q_3 i H. Uczestnicy programu stali się bardziej świadomi, zdolni do kontrolowania siebie i kierowania się wartościami (Q_3), bardziej śmiali, z poczuciem wartości i otwartości społecznej (H). W grupie *bez programu* również następował wzrost tych cech, ale ich dynamika była mniejsza. Można zatem przyjąć, że część wpływów na ten wzrost jest po stronie realizowanego programu. W zakresie cechy I w grupie *z programem* widoczny jest znaczny spadek, co może świadczyć o tendencji do realizmu, praktyczności, mniejszej sentymentalności i odpowiedzialności w działaniu.

Analiza zachowań lękowych u nastolatków wykazała, że w grupie *bez programu* występował wyższy poziom lęku jako cechy. W analizie wyników skali lęku w zakresie wpływu programu nie wystąpiły istotne zależności, co sugerowałoby, że nie miał on znaczącego wpływu na dynamikę zmian w zachowaniach lękowych. Pozostałe wyniki pozwalają jednak taki wpływ stwierdzić. Analiza efektów interakcyjnych i wyników skali HSPQ wskazuje, że zachowania lękowe w grupie *z programem* uległy obniżeniu, a w grupie *bez programu* – nasileniu.

Analiza zachowań depresyjnych u nastolatków mierzonych skalą CDI wykazała występowanie lekkich symptomów zachowań depresyjnych, zwłaszcza wśród dziewcząt w obu grupach. Wyniki nie uległy istotnym zmianom pod wpływem realizowanego programu. Analiza wyników skali HSPQ w zakresie występowania wskaźników zachowań depresyjnych dowiodła, że w grupie *z programem* wzmocnieniu uległy zachowania „niedepresyjne”, a w grupie *bez programu* nasiliły się bądź utrzymywały się na tym samym poziomie te zachowania, które mogły być zwiastunami wystąpienia zachowań depresyjnych w okresie dorosłości.

Analiza wyników dotyczących zachowań agresywnych wykazała istotne różnice pomiędzy wynikami skali Nastroje i Humory, jak również skali HSPQ, co potwierdza złożoność zagadnienia występowania różnych form zachowań agresywnych u nastolatków i ich powiązania z innymi zmiennymi. W grupie *bez programu* zaobserwowano obniżenie agresji fizycznej i negatywizmu, a podwyższenie napastliwości słownej i pośredniej. Pomimo obniżenia agresji słownej i negatywizmu ich poziom był podwyższony. W grupie *z programem* nastąpiło

podwyższenie napastliwości fizycznej i negatywizmu, a obniżenie wskaźnika poczucia winy.

Z powyższego zestawienia wynika, że jedną z ważniejszych kwestii jest wpływ wielu zmiennych i ich interakcyjny charakter na ocenę zachowań nastolatków, zwłaszcza z grup ryzyka. Jedną z takich zmiennych jest wiek uczestników programu, który warunkuje jakość przeżywania problemów emocjonalnych. Na przykład starsi uczestnicy silniej doświadczali lęku i agresji niż ich młodsi koledzy (Srebro W., 2003). Innym ważnym zagadnieniem wyłaniającym się z analizy wyników jest motywacja uczestników do wzięcia udziału w proponowanym programie profilaktycznym. Powszechnie w badaniach ewaluacyjnych badacze koncentrowali się na grupach zmotywowanych do pracy profilaktycznej, co determinowało określony kierunek zmian w zachowaniu „ochotników” (Ostaszewski, 2003; Jasiński, Nycza, 2004; Brzeziński, Kowalik, 2000). Zróżnicowane wyniki w badaniach własnych i w preteście wskazują na odmienność grupy osób *uczestniczących w programie* i *nieuczestniczących* w nim; tym samym nasuwają się refleksje co do wpływu tych różnic na podjęcie decyzji uczestniczenia bądź nieuczestniczenia w proponowanym programie profilaktycznym. Wspomniany efekt może być udziałem wielu propozycji programowych w naszym kraju. Uczestnicy z grupy *bez programu* wykazali bardziej nasilone nieprawidłowości w zachowaniu niż osoby z grupy *z programem*. W związku z tym nasuwa się wniosek, że osoby, które bardziej potrzebują wsparcia i pomocy psychologicznej ze względu na ujawniane w badaniach nieprawidłowości, pozostają poza zasięgiem tych oddziaływań. Zasadna zatem jest krytyczna dyskusja na temat obiektywnych zmian w zachowaniach uczestników objętych różnymi programami profilaktycznymi. Przyjęte w badaniach własnych procedury obliczeń statystycznych uwzględniały różnice wyników w preteście, co wpływało na większe zobiektywizowanie ostatecznych wyników. Czynnikiem zawartym w programie i wpływającym na zmianę zachowania u nastolatków są szeroko rozumiane systemy wsparcia, w tym oddziaływanie ze strony rówieśników i rodziny, jak również poczucie jakości życia. Stępień (2002) wykazuje, że uzyskanie wsparcia od rodziców i przyjaciół w okresie dorastania oddziałuje na późniejsze lata życia osoby w jej różnych aspektach, w tym zadowolenia z życia i przystosowania społecznego (por. Sęk, Cieślak, 2004).

Na występowanie związku pomiędzy poczuciem koherencji a doświadczaniem wsparcia rodzicielskiego wskazuje także w swoich badaniach Worsztynowicz (2003). Większe poczucie wsparcia koreluje z silniejszym poczuciem koherencji. W badaniach własnych została również podkreślona waga czynnika rodzinnego w realizacji programu. Brak było jednak szczegółowych analiz uczestnictwa rodziców, które pozwalałyby włączyć tę grupę jako zmienną niezależną. Można jedynie przyjąć, że rodzice badanych z grupy *z programem* utrzymywali z wychowawcami kontakt wychowawczy w postaci porad, zajęć w ośrodku, wyjazdów rodzinnych, co stanowi ważny element tworzenia rodzinnego systemu wsparcia. Wspomniane badania ukazują złożoność problematyki wpływu tej części programu profilaktycznego na wychowanków, która adresowana jest do ich rodzin. Nie podjęto jednak odrębnego oszacowania

wpływu na wychowanków tej części programu. Niemniej jednak wpływ rodzinnego segmentu programowego na zmiany emocjonalne uczestników projektu sugerują wyniki innych badań przeprowadzonych w tymże ośrodku (Srebro M., 2003). Rodzice uczestniczący w programie ośrodka zgłaszali pozytywne zmiany zachodzące w ogólnym klimacie rodziny i relacjach rodzinnych, szczególnie w relacjach rodzicielskich. Można zatem przypuszczać, że będzie to miało przełożenie na zmiany w zachowaniu nastolatków jako efekt wsparcia ze strony rodziny (Gulla, Wysocka-Pleczyk, 2009). Ograniczeniem takiego wniosku może być doniesienie, że uczestnicy owych badań nie potwierdzają takiego samego stopnia pozytywnych zmian, jaki spostrzegany jest przez ich rodziców, jak również przez wychowawców ośrodka. Różnice te można tłumaczyć wieloma przyczynami. Jednym z wyjaśnień może być nieuprawnione przypisanie doraźnym zmianom w samopoczuciu rodziców efektu długotrwałych zmian terapeutycznych (Oleś, 2004). Niemniej należy podkreślić, że w sytuacji przeżywania przez rodziny trudności taka krótkotrwała pozytywna zmiana może mieć duże znaczenie i być momentem zwrotnym w leczeniu sytemu rodzinnego.

W odniesieniu do badań własnych można przyjąć, że na pozytywne zmiany w zachowaniu uczestników programu wpływ miał rodzinny system wsparcia. Wychowankowie wspomnianych programów podkreślają, że w okresie uczęszczania do ośrodka obserwowali pozytywne zmiany w swoim życiu, okresy nieobecności traktowali jako negatywne doświadczenie (Srebro M., 2003). Pozytywne zmiany dotyczyły relacji z rodzicami, rówieśnikami, poprawy samopoczucia, radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Pozornie badania te są sprzeczne z wynikami niniejszych badań w zakresie zachowań agresywnych. Wytlumaczeniem może być rozbieżność pomiędzy subiektywną percepcją pozytywnych zmian a obiektywnymi zmianami w zachowaniu badanych nastolatków, co jest wpisane w proces osobowościowej transformacji tego okresu. Wspomniane subiektywne poczucie większej pewności siebie jest też częściowym wyjaśnieniem podwyższonej agresji u uczestników programu. Pozytywne zmiany w obrazie siebie w pierwszej kolejności spowodowały kontrolowane odreagowanie zalegających negatywnych emocji w postaci agresji, a następnie uruchamiały proces dalszej integracji osobowościowej. Potwierdzeniem takiego wniosku jest zaobserwowana w grupie *bez programu* dominacja przeciwstawnych form agresji – tłumionej i pośredniej. W badaniach własnych zauważono także, że obok zachowań nieprawidłowych u uczestników ujawniły się cechy typu: dojrzałość emocjonalna (C), mniejsze poczucie winy (O), podwyższona agresja, dominacja (E), mniejsze napięcie (Q₄). Wyniki te są zbieżne z doniesieniami Leszka Szewczyka i Elżbiety Krzaczek (1992). Tę pozorną sprzeczność pomiędzy wynikami można tłumaczyć specyfiką dynamiki zmian emocjonalnych charakterystycznych dla okresu dojrzewania. Niemniej wyniki te w porównaniu z doniesieniami płynącymi z wielu badań wskazują na niepokojące zjawisko możliwości kształtowania się u tych nastolatków osobowości psychopatycznej lub socjopatycznej w przypadku zahamowania prawidłowej dynamiki rozwoju (Klimasiński, 2001). Autor zwraca uwagę na zjawisko występowania w tej fazie rozwojowej deficytów w zakresie uczenia się, pobudzenia i lęku, które mają

związek z postępującymi nieprawidłowościami rozwojowymi. I tak u socjopatów poziom intelektualny jest normalny lub powyżej przeciętnej. Mimo to nie potrafią oni wyciągać wniosków z własnych doświadczeń. Potrafią sobie zatem *skutecznie* radzić w codziennych wymaganiach życiowych, co przez niektórych dorosłych może być odbierane jako zachowanie dojrzałe. Niskie napięcie nerwowe i średni poziom lęku mogą być związane z pozostałymi deficytami. Widoczny w badaniach niski poziom poczucia winy ma natomiast związek z deficytem empatii. W związku z tym należy z dużą ostrożnością interpretować wyniki powszechnie wskazujące na prawidłowe zmiany w zachowaniu, a w procesie terapeutycznym zwrócić także uwagę na wygaszanie zachowań niepożądanych.

Przy ocenie skuteczności badanego programu wsparcia i pomocy psychologicznej jak i innych programów profilaktycznych w przyszłości należy uwzględnić jednocześnie wzrost zachowań pozytywnych i ograniczenie negatywnych, opisywane w literaturze jako czynniki chroniące i czynniki ryzyka (Szymańska, 2000; Sęk, 2000; Namysłowska, 2004). Zagadnienie to wymagać będzie dodatkowych badań z zakresu gruntowności i trwałości zachodzących u uczestników programu zmian. W świetle powyższych analiz i dyskusji wyników wyłania się bardzo złożony obraz problematyki skutecznego oddziaływania profilaktycznego, zwłaszcza w dynamicznym adolescencyjnym okresie rozwojowym. Otrzymane wyniki zdają się skłaniać bardziej do postawienia precyzyjniejszych pytań badawczych niż względnie pewnego wniosko-owania co do skuteczności oddziaływania za pomocą programu wsparcia i pomocy psychologicznej realizowanego w ośrodku. Poza sformułowanymi już w dyskusji wnioskami zasadne jest podkreślenie, że uczestnicy programu ujawniają negatywne emocje typu agresja i lęk, co może być związane z uzyskaniem przez uczestników wyższego poziomu poczucia bezpieczeństwa w wyniku przebywania w psychoterapeutycznym klimacie ośrodka (Czabała, 2000). Pytaniem natomiast pozostaje, na ile w późniejszym etapie są oni w stanie te emocje kontrolować. Następnie uczestnicy programu łatwiej rezygnowali z wysiłku i niecierpliwego dążenia do osiągnięcia celu. Stąd pytanie, czy nadmierne oddziaływania wychowawcze w postaci otaczania opieką i kompensowania przeżywanych trudności nie nasilają niepożądanych objawów. Kolejnym ustaleniem jest to, że istnieje konieczność uwzględniania zmiennej, jaką jest płeć, przy konstruowaniu i realizowaniu programów wsparcia i pomocy psychologicznej. U dziewcząt bowiem proces modyfikowania zachowań problemowych i emocjonalnych przebiega inaczej niż u chłopców. W zakresie przeżywania lęku w grupie uczestniczącej w programie nastąpiły zmiany w kierunku jego obniżenia. Dynamika zróżnicowania tych zmian była zależna od zmiennej płci. Najbardziej zróżnicowane wyniki u badanych nastolatków dotyczą zachowań agresywnych. Ich nasilenie jest większe niż w przeciętnej populacji nastolatków, nasilenie to jest większe również w porównaniu z grupą *bez programu*. Znaczące zmiany dotyczyły wszystkich „nie wprost” form zachowań agresywnych.

Po uwzględnieniu przeprowadzonych analiz i porównań można stwierdzić pozytywny wpływ omawianego programu wsparcia i pomocy psychologicznej na zmiany

w emocjonalnych doświadczeniach nastolatków w zakresie trzech podstawowych emocji, takich jak: lęk, depresja i agresja. Zmiany te wyrażają się w mniejszym nasileniu negatywnych doświadczeń emocjonalnych, we wzmocnieniu doświadczeń pozytywnych i powstrzymaniu rozwoju ryzykownych zachowań u uczestników.

Bibliografia

- Bomba J., Modrzejewska R., Pilecki M. 2003. *Depresyjny przebieg dorastania jako czynnik ryzyka powstawania zaburzeń psychicznych – piętnastoletnie badania prospektywne*. „Psychiatria Polska”, nr 37 (2), s. 57–69.
- Brzeziński J. 1984. *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd Naukowe PWN.
- Brzeziński J. 1999. *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Brzeziński J., Kowalik S. 2000. *Modelujący wyniki badania psychologicznego (diagnostycznego) wpływ osoby badanej (pacjenta) i badacza (klinikisty)*. W: Sęk H. (red.). *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN. ISBN 83-01-10241.
- Cekiera Cz. 1992. *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*. Lublin: TN KUL. ISBN 83-85291-35-0.
- Cekiera Cz. 2001. *Rozwój ku wyższym wartościom profilaktyką przestępczości*. W: Urban B. (red.). *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 83-233-1421-7.
- Choynowski M. 1972. *Skrócony podręcznik do testu „Nastroje i Humory” A.H. Bassa i A. Durkee*. Warszawa: MOiW.
- Choynowski M. 1998. *Agresywność. Pomiar i analiza psychometryczna* Warszawa: PTP. ISBN 83-85512-67-5.
- Czabała J.C. 2000. *Czynniki leczące w psychoterapii*. Warszawa: Wyd Naukowe PWN.
- Drwał R.Ł. 1989. *Trajność zbieżna i różnicowa czterech inwentarzy agresji*. W: Drwał R.Ł. (red.). *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*. Lublin: UMCS. ISBN 83-227-0239-6.
- Dziewiecki M. 2003. *Profilaktyka uzależnień w szkole*. W: Telka L. (red.). *Programy profilaktyki uzależnień z doświadczeń autorów*. Katowice: Wyd. Naukowe „Śląsk”. ISBN 83-7164-400-0.
- Gaś Z.B. 2006. *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-08938-9.
- Gierowski J.K. 2009. *Relacje pomiędzy płcią psychologiczną a agresywnością na tle czynników ryzyka przemocy u nieletnich dziewcząt i chłopców*. W: Gulla B., Wysocka-Pleczyk M. (red.). *Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy. Przestępczość nieletnich*. Kraków Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 978-83-233-2661-8.
- Grzelak S. 2009. *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce*. Kraków: Rubikon. ISBN 978-83-89947-02-4.
- Gulla B., Wysocka-Pleczyk M. (red.). 2009. *Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy. Przestępczość nieletnich*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 978-83-233-2661-8.
- Hawkins J.D., Catalano R.F., Miller J.Y. 1992. *Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implication for Substance Abuse Prevention*. „Psychological Bulletin”, nr 112 (1).
- Jasiński Z., Nycza E. (red.). 2004. *Kultura w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy*. Opole: Antykwa. ISBN 83-87493-57-0.
- Klimasiński K. 2001. *Zaburzenia osobowości u młodzieży – psychopatia i socjopatia*. W: Urban B. (red.). *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 83-233-1421-7.

- Kostrzewski J. 1970. *Podręcznik Młodzieżowego Kwestionariusza Osobowości*. Tłum. wg podręcznika Cattell R.B. 1958. *Handbook for the IPAT High School Personality Questionnaire – the HSPQ*. Lublin: Pracownia Psychometrii KUL.
- Kovacs M. 1992. *Children Depression Inventory*. New York: Multi Health Systems.
- Namysłowska I. 2004. *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWL.
- Oleś M. 1995. *Pomiar depresji u dzieci: przegląd metod*. „Roczniki Filozoficzne”, r. 43, z. 4.
- Oleś P. 2004. *Czy trafnie oceniamy poczucie jakości życia w zdrowiu i chorobie? Refleksja metodologiczna*. Referat zaprezentowany na konferencji „Rozwój – Zdrowie – Choroba”. Kołobrzeg.
- Oleś P.K. 2003. *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. ISBN 83-7383-066-9.
- Ostaszewski K. 2003. *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. ISBN 83-7383-018-9.
- Płopa M. 2008. *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Impuls. ISBN 978-83-7308-565-7.
- Płużek Z. 1994. *Rozwój jest procesem stawania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju osobowości*. W: Szewczyk W. (red.). *Jak sobie z tym poradzić*. Tarnów: Biblios. ISBN 83-85380-48-5.
- Rabe-Jabłońska J. 2001. *Depresja u dzieci i młodzieży. Aktualne poglądy na etiologię, diagnozowanie, przebieg i leczenie*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna Dzieci i Młodzieży”, nr 1, s. 7–23.
- Reber A.S. 2002. *Słownik psychologii*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. ISBN 83-7383-007-3.
- Rode M. 2009. *Charakterystyka wybranych cech psychicznych nieletnich dziewcząt*. W: Gulla B., Wysocka-Pleczyk M. (red.). *Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy. Przystępczość nieletnich*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 978-83-233-2661-8.
- Rola J. 2005. *Depresyjność młodzieży ze środowisk wielkomiejskiego i wiejskiego w okresie nauki w gimnazjum*. „Psychiatria Polska”, 39 (3), s. 537–547.
- Rostowska T., Jarmołowska A. (red.). 2010. *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*. Warszawa: Difin. ISBN 978-83-7641-173-6.
- Sęk H. 2000. *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*. W: Sęk H. (red.). *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN. ISBN 83-01-10241.
- Sęk H., Cieślak R. (red.). 2004. *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN. ISBN 83-01-14137-9.
- Shaughnessy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J.S. 2002. *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk: GWP. ISBN 83-87957-68-2.
- Srebro M. 2003. *Osrodek socjoterapii „U Siemachy” w Tarnowie jako jedna z form pomocy dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych*. Niepublikowana praca magisterska. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Srebro W. 2003. *Ocena stanu emocjonalnego u nastolatków biorących udział w programie wsparcia i pomocy psychologicznej*. „Studia z Psychologii w KUL”, t. 11, s. 115–135.
- Stanik J.M., Erenbrod R. 1977. *Zastosowanie Skali Agresji Buss-Durkee (SABD) w diagnostyce psychologicznej*. W: Stanik J.M. (red.). *Wybrane techniki diagnostyczne w psychologii klinicznej*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Stępień E. 2002. *Poczucie wsparcia społecznego w dorastaniu a zadowolenie z życia we wczesnej dorosłości (badania katamnesticzne)*. Referat zaprezentowany na konferencji „Zasoby Osobiste i Społeczne Sprzyjające Zdrowiu Jednostki”. Kołobrzeg.
- Szewczyk L. 1996. *Nieprawidłowości rozwoju emocjonalnego w relacji do okresów rozwojowych dziecka*. W: Januszewska E. (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dzieci i młodzieży*. Lublin: TN KUL. ISBN 83-86668-34-2.
- Szewczyk W. 1998. *Przygotowanie do małżeństwa*. Warszawa: Michalineum.
- Szewczyk L., Krzaczek E. 1992. *Nieprawidłowości rozwoju emocjonalnego w okresie dojrzewania u dzieci z zaburzeniami psychosomatycznymi*. W: Biela A., Walesa Cz. (red.). *Problemy współczesnej psychologii*. Lublin: PTP.
- Szymańska J. 2000. *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: CMPPP MEN. ISBN 83-86954-51-5.

- Urban B. (red.). 2001. *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 83-233-1421-7.
- Worsztynowicz A. (2003). *Doświadczenie wsparcia rodzicielskiego a poczucie koherencji dorastających*. W: Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (red.). *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. ISBN 83-7171-587-0.
- Wrześniewski K., Sosnowski T. 1996. *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (ISCL)*. Polska adaptacja STAI. Warszawa: PTP.

Changes in emotional behaviour of adolescents participating in a prophylactic program

S u m m a r y: The article presents the results of the research on the effectiveness of the preventive and therapeutic program carried out in a sociotherapeutic centre. The aim of the study was to show the dynamics of emotional behaviour of children and young people involved in the support program and psychological assistance. In the adopted hypothesis it has been assumed, that the program proposals in the form of teaching and psychological support are relevant and effective. In the theoretical part of the article the issues of prevention, implemented in the form of specialised programs have been presented. In the methodological part the research group, methods and test procedures have been described. In order to describe the dynamics of adolescent emotional changes, the test methods have been used to measure aggressive behaviour, anxiety, depression and personality characteristics. For this purpose the scale of R.B. Cattell *High School Personality Questionnaire* (HSPQ) translated by J. Kostrzewski, scale of A.H. Buss, A. Durkee *Moods and whims* in the adaptation of M. Chojnowski, Inventory of State and Trait Anxiety (STAI) in the Polish adaptation of K. Wrześniewski and T. Sosnowski, scale of M. Kovacs *Children's Depression Inventory* (CDI), in translation of M. Oleś have been used. The results were analysed statistically according to a complex experimental plan of repeatable measurements, including analysis of the main and interactive effects. The calculations were made using the model of the analysis of variance using the statistical package STATYSTICA. These results confirm the accepted hypothesis. It is therefore necessary to adopt the positive impact of the support program and psychological help on the dynamics of emotional changes in children and adolescents participating in the analysed program. Moreover, the results indicate the complexity of the factors, which condition the process of psychological changes in adolescents. Behaviour of adolescents *participating* and *not participating* in the support program and psychological help shown a large variations conditioned by internal influence of variables towards each other. As a result of the carried out analysis new questions have emerged, to which the answer must involve the need to carry out further, more detailed research.

Key words: evaluation, therapy, sociotherapy

RENATA SMOLEŃ*

Poczucie jakości życia u młodzieży z upośledzeniem umysłowym

Słowa kluczowe: upośledzenie umysłowe, poczucie jakości życia, rewalidacja

Streszczenie: Poczucie jakości życia jest istotnym elementem oceny własnej egzystencji dla każdego człowieka. Sposób poznawania rzeczywistości zależy od ogólnej sytuacji życiowej, ale też od zdolności percepcyjnych i intelektualnych. Dlatego na kanwie powyższej ogólnej refleksji uznano, że interesująca będzie prezentacja zagadnienia poczucia jakości życia w odniesieniu do grupy osób z upośledzeniem umysłowym. Jakość życia stanowi bardzo osobisty wyznacznik satysfakcji i zadowolenia z życia, stąd częste utożsamianie tych terminów. Jednak kiedy analizujemy jakość życia innych, obok wymiaru obiektywnego należy uwzględnić również aspekt subiektywny.

Niniejszy artykuł stanowi prezentację uzyskanych wyników badań, którymi objęto grupę 360 osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym, uczestniczących w warsztatach terapii zajęciowej w zawodowej szkole specjalnej i w domu rodzinnym. Badania przeprowadzono, wykorzystując *Kwestionariusz poczucia jakości życia* (QLQ) R.L. Schalocka i K.D. Keitha w tłumaczeniu i adaptacji A. Jurosa. Dla zgromadzenia informacji dotyczących badanych osób posłużono się *Kartą indywidualną dla osób niepełnosprawnych* (KI) skonstruowaną przez T. Witkowskiego.

Prowadzone analizy wykazały, że głównym czynnikiem wpływającym na wyższy poziom jakości życia jest miejsce przebywania oraz stopień upośledzenia umysłowego, natomiast jakości życia nie różnicuje płeć osób badanych.

1. Wprowadzenie

Stosunek człowieka do własnego życia, jego ocena, oczekiwania i plany życiowe nabierają szczególnego znaczenia w sytuacji niepełnej sprawności organizmu. Życie

* dr Renata Smoleń – adiunkt, Katedra Nauk o Wychowaniu, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie; psycholog, logopeda, Powiatowa Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Tarnowie.

z ograniczeniami wynikającymi bezpośrednio z inwalidztwa jest dodatkowo utrudnione poprzez ograniczenia narzucane przez otoczenie społeczne, a związane z nieprawidłowymi postawami ludzi zdrowych wobec niepełnosprawnych, barierami architektonicznymi, prawnymi itp. (Konarska, 1996, s. 423).

Następujące w naszym kraju transformacje ustrojowe pociągnęły za sobą zmiany we wszystkich dziedzinach życia, w tym również w sposobie myślenia o osobach niepełnosprawnych, do których grona zaliczamy też upośledzonych umysłowo. Aby osoby te faktycznie mogły realizować swoje prawo do rozwoju, wymienia się trzy konieczne warunki: pierwszy z nich to socjalizacja, odnoszona do pewnego poziomu samodzielności i niezależności w umiejętnościach społecznych; drugi to normalizacja, traktowana jako możliwość życia w sposób i w warunkach zbliżonych do tych, w jakich żyje większość społeczeństwa; jako ostatni warunek, po spełnieniu dwóch wyżej wymienionych, H.C. Gunzburg wymienia personalizację, przypisując ją osobowemu funkcjonowaniu upośledzonych umysłowo (Gunzburg, 1977, s. 9).

Przytoczone wyżej ogólne zagadnienia odnoszone do grupy upośledzonych umysłowo wyznaczają dwa obszary zainteresowań (Gunzburg, 1973, s. 50–70). Z jednej strony jest to ich subiektywne poczucie jakości własnego życia, z drugiej zaś obiektywne warunki egzystencji, które determinują obiektywne zmienne satysfakcji z tego, co niesie życie.

W ostatnich latach obserwuje się też wzmożone zainteresowanie zmienną jakości życia zarówno od strony określania standardów życia osób z upośledzeniem umysłowym, konstrukcji nowych metod badawczych, jak i wyznaczania uwarunkowań jakościowych zadowolenia z życia. Wciąż jednak niewiele wiemy o subiektywnym poczuciu zadowolenia z warunków życia osób z upośledzeniem umysłowym. Mając na uwadze aspekt praktyczny związany z bardziej skutecznym podejmowaniem pracy terapeutycznej z osobami z upośledzeniem umysłowym, ale również aspekt poznawczy polegający na poznaniu związków między zmiennymi, ciekawa wydaje się analiza związku zmiennych psychospołecznych i poczucia jakości życia z odniesieniem do osób z upośledzeniem umysłowym.

Kontynuując myśl badaczy, chciałabym przybliżyć zagadnienie dotyczące sposobu funkcjonowania osób upośledzonych umysłowo w otwartej społeczności, a także to, jak one same oceniają własne funkcjonowanie. Być może przyczyni się to do szerszego spojrzenia na warunki edukacji i wsparcia – również zawodowego – tej grupy osób.

2. Źródła i wymiary jakości życia

W celu pogłębienia i szerszej egemplifikacji obszaru teoretycznych rozważań nad zagadnieniem jakości życia ważne jest poznanie głównych kierunków analiz dotyczących jego źródeł i wymiarów. Rozpatrując szerokość zainteresowań jakością życia, zaznacza się wyraźna zmienność związana z wprowadzaniem coraz bardziej

doskonałych i odnoszących się do różnych sfer życia ludzkiego terminów. Jedną z propozycji wypełnienia „pustki teoretycznej” wokół jakości życia jest wskazanie na możliwe dwie drogi tworzenia jego koncepcji (Oskamp, 1984). Z jednej strony mówi się o funkcjonalnym podejściu do jakości życia, które polegałoby na włączeniu go w istniejące już koncepcje teoretyczne, psychologiczne czy socjologiczne. Drugie podejście, percepcyjno-wartościujące, sprowadza się do konstruowania koncepcji jakości życia poza (obok) istniejącymi systemami pojęciowymi i wymaga zadeklarowania się odnośnie do tego: czy jakość życia będzie łączona z funkcjonowaniem człowieka w różnych wymiarach życia fizycznego (np. kondycja fizyczna, brak symptomów chorobowych), psychicznego (np. swoboda w podejmowaniu decyzji, stabilność emocjonalna) i społecznego (np. stopień partycypacji w życie publiczne, stosunki z członkami rodziny); czy też jakość życia będzie odnoszona do percepcji i oceny własnego życia, czego wynikiem będzie zbiór odczuć, które ogólnie można nazwać satysfakcją z życia (Kowalik, 1993, s. 171).

W świetle podejścia Stanisława Kowalika (1993) człowiek może posiadać dwie możliwości odczuwania własnego życia: może je poznawać i może je przeżywać. Koncepcja świadomości otoczenia personalnego i fizycznego oraz świadomość własnych procesów psychicznych pozwala na włączenie go w tło procesów psychicznych, dzięki którym to uświadomienie jest możliwe. Z kolei kiedy obiektem świadomości są nasze stany i procesy psychiczne, to tłem dla nich jest rzeczywistość personalna lub fizyczna. Dlatego też z uzyskiwanych danych o obiektywnych warunkach życia i subiektywnych stanach psychicznych, a przede wszystkim z zależności między warunkami zewnętrznymi i stanami psychicznymi można wyciągnąć wnioski i formułować sądy o właściwościach własnego życia. Tak więc ocenianie i wartościowanie życia Kowalik traktuje jako jeden z elementów jego poznania.

Na bazie tych teoretycznych rozważań dochodzimy do sformułowania pojęcia jakości życia psychicznego. Nasuwa się w tym momencie wniosek, że do wartościowej jakości życia psychicznego można dojść różnymi drogami, ale też odwrotnie – ubóstwo życia psychicznego może być uwarunkowane różnymi czynnikami. Zawsze jednak mamy do czynienia z pewnego rodzaju zderzeniem zewnętrznego otoczenia człowieka z posiadanymi przez niego możliwościami poznania tego otoczenia. Z tego „zderzenia” może wynikać coś konstruktywnego dla człowieka albo też „wyminie się” on z tą rzeczywistością, zaprzeczając okazję dla własnego rozwoju psychicznego (Kowalik, 2000, s. 29).

Przystępując do omówienia kierunków proponowanych ujęć zagadnienia jakości życia, nieuniknione jest odwołanie się do koncepcji Angusa Campbella (1976), który stał się jego prekursorem. Zainteresowania Campbella (por. Kowalik, 1995, s. 76) „koncentrowały się wokół zadowolenia z życia ludzi. Twierdził on, iż obiektywne warunki życia człowieka oddziałują na jego zadowolenie w takim stopniu, w jakim mogą determinować jego doświadczenie życia, czyli zbiór przechowywanych w pamięci informacji na temat przeżytych zdarzeń, które z jakichś powodów zostały zarejestrowane przez wiele osób należących do danej społeczności”. W propozycji tej

znajdujemy dwa podstawowe założenia. Po pierwsze, koncentruje się ono nie na jednostce, ale raczej zorganizowanej, dużej społeczności, gdyż to ona ze względu na posiadane zasoby i sposób zorganizowania może dysponować różnymi możliwościami zaspokojenia potrzeb swoich członków. Po drugie, intencją było stworzenie ilościowej miary, umożliwiającej ocenę zmian dokonujących się w życiu ludzi, a dokładnie w zakresie jednego z jego aspektów (wymiaru psychologicznego).

Na kanwie zarysowanej koncepcji Campbella zaproponowano (por. Levine, Croog, 1984) klasyfikację wskaźników jakości życia. Wyróżniono „wskaźniki funkcjonalne, określające funkcjonowanie społeczne, fizyczne i emocjonalne oraz wskaźniki percepcyjne, nawiązujące do Campbella, do których zaliczono spostrzeganie ogólnego zadowolenia z życia oraz spostrzeganie swojego stanu zdrowia” (por. Kowalik, 1995, s. 81).

W prezentowanych spojrzeniach na jakość życia warto uwzględnić jeszcze pragmatyczną perspektywę ujęcia tego zagadnienia (Kowalik, 2000, s. 17). Jakość życia w tej perspektywie traktowana jest jako: a) mało jednoznaczny zbiór wskaźników, które podlegają modyfikacjom pod wpływem wprowadzanych zmian w życiu pojedynczych ludzi lub całych grup społecznych; b) w psychologii utożsamiana jest z zadowoleniem z życia; c) sprowadzana jest w końcu do stopnia zaspokojonych potrzeb ludzkich.

Tak więc jakość życia jest efektem przemian społecznych mających na celu spowodowanie zmian aspektów życia, na przykład poprawę stanu zdrowia, udoskonalenie funkcjonowania instytucji. Reprezentantami tego podejścia są David Felce i Jonathan Perry (1996), którzy dokonali próby syntezy aspektów odczuwanej jakości życia i wyróżnili jej pięć subiektywnych wyznaczników, łącząc je z obiektywnymi warunkami życia. Pozostaje oczywiście wątpliwość co do słuszności włączenia poszczególnych sfer życia do kolejno wyróżnionych dobrostanów, przez co nasuwa się trudność w praktycznym uchwyceniu tego, czym tak naprawdę jest jakość życia.

Wśród potrzeb ważnych dla zaspokojenia a związanych z warunkami środowiskowymi wymienia się (Gałęski, 1977): a) potrzebę bezpieczeństwa, odnoszoną do zagrożeń sytuacji ekonomicznej, takich jak lęk o utratę pracy, o zabezpieczenie starości, zagrożenia fizyczne – przez powszechny wzrost przestępczości i ogólnej agresywności, oraz poczucie zagrożenia ze strony wielkich organizacji; b) potrzebę samorealizacji – głównie rozumianej jako satysfakcja płynąca z pracy; c) potrzebę utrzymania określonej równowagi w zakresie napięć psychicznych – nadmierne stresy i poczucie znikomości działania jednostkowego; d) potrzebę uznania społecznego związanego przede wszystkim z istnieniem grupy, z którą jednostka może się identyfikować.

Okazuje się jednak, że odnoszenie jakości życia do teorii potrzeb jest niewystarczające, dlatego zaproponowano określenie standardów społecznej jakości życia, za które uznano: a) możliwość samostanowienia (wyznaczaną przez posiadane zasoby środowiska, w tym także prawa człowieka lub presję instytucji oraz możliwości jednostek); b) stopień demokratyzacji życia społecznego (rozumiany jako rozpoznawanie możliwości ludzkich i odpowiednie do tych możliwości włączanie ludzi w życie

zbiorowe, które opiera się na współdecydowaniu, współzależności i współodpowiedzialności); c) poziom równości społecznej (traktowanej jako uzyskanie podobnych szans dla własnego rozwoju ludzi, niezależnie od posiadanych systemów wartości, poglądów i potrzeb oraz wzajemny szacunek wobec siebie, niezależnie od istniejącego zróżnicowania jednostek i grup) (Bach, Rioux, 1996; por. Kowalik, 2000, s. 25–27). Według autorów tej koncepcji wyższy poziom występowania opisanych wskaźników gwarantuje lepszą społeczną jakość życia, która determinuje z kolei indywidualne poziomy zadowolenia z życia i odwrotnie. Dlatego w procesie sprzężenia zwrotnego z poziomu jednostkowego na poziom społeczny ważną rolę pełnią małe grupy (rodzina, kręgi towarzyskie, społeczności sąsiedzkie itd.).

Na bazie zarysowanych modeli jakości życia pojawia się w literaturze przedmiotu próba rozwojowo-psychologicznego potraktowania jakości życia. Wyrosła ona z przekonania, że dotychczasowe koncepcje jakości życia w większym stopniu zainteresowane są określaniem przebiegu i właściwości życia ludzkiego, rozpatrywanego w wymiarze zewnętrznym i obiektywnym, w mniejszym zaś stopniu skupiają się na życiu psychicznym człowieka. Dlatego proponuje się wyróżnić subiektywny wymiar życia ludzkiego i nazwać go jakością życia psychicznego.

W zaprezentowanym opisie sposobów patrzenia na jakość życia widoczne jest ich zróżnicowanie oraz przenoszenie akcentu z koncentracji na warunkach życia do większej artykulacji szeroko pojętego życia psychicznego.

Robert L. Schalock (1994) wskazuje na trójczłonowy model zjawiska jakości życia, które ujmuje jako subiektywny fenomen oparty na spostrzeganiu różnych wymiarów doświadczeń życiowych, włączając jednocześnie obiektywne warunki życia oraz spostrzeganie osób znaczących. Czynniki jakości życia w tej koncepcji są: życie domowe i społeczne, zajęcia (kompetencje), funkcjonowanie zdrowotne. Te trzy czynniki odnoszone zostają do trzech kategorii: obiektywna, subiektywna i obiektywno-subiektywna. Spowodowane jest to tym, że jakość życia nie może być traktowana jako zmienna mieszcząca się tylko w ramach jednej kategorii. Prezentowany model może być przedstawiony na schemacie, którego centralnym punktem jest odczuwana (spostrzegana) jakość życia uwarunkowana satysfakcją z mieszczących się na wierzchołkach czynników (por. rys. 1).

Koncepcje jakości życia koncentrują się wokół dwóch głównych sposobów pojmowania tego zjawiska. Pierwszy opisuje je jako obiektywne warunki życia, istotne dla potrzeb człowieka, obiektywne atrybuty świata przyrody, przedmiotów i kultury oraz obiektywnie oceniane atrybuty człowieka związane z poziomem życia i pozycją społeczną. Drugi sposób ujmuje jakość życia jako subiektywne stany wewnętrznych procesów wartościowania różnych sfer życia i życia jako całości, wyrażające przekonanie podmiotu o stopniu realizacji potrzeb, i należy do kategorii poznawczo-przeżyciowej (emocjonalnej) (za: Sęk, 1993, s. 110). Subiektywny wymiar życia ludzkiego wydaje się na tyle ważny, że został on określony mianem jakości życia psychicznego. Wprowadzenie nowego pojęcia naukowego jest sensowne, gdyż obok funkcji porządkującej terminologię stwarza możliwość ukazania innych powiązań między ze-

wewnętrznymi warunkami życia, występowaniem kolejnych zdarzeń życiowych i zmianami w życiu psychicznym. Dlatego też jakość życia psychicznego można traktować jako sumę przeżyć doświadczanych przez człowieka w ciągu określonego odcinka czasu. Przeżycia te mogą być zróżnicowane u tych samych osób w poszczególnych okresach życia, ale przede wszystkim ludzie mogą się zasadniczo różnić między sobą w zakresie odczuwanych przeżyć (Kowalik, 2000, s. 25–27).



Rys. 1. Model jakości życia według R.L. Schalocka

Źródło: Schalock, 1990 (por. Schalock, 1994).

Na bazie teoretycznych analiz jakości życia prowadzone są liczne badania empiryczne.

Dokonując przeglądu badań nad jakością życia osób niepełnosprawnych, kluczowe wydaje się rozpatrywanie tego zjawiska przez autorów anglojęzycznych, związanych ze środowiskami uniwersyteckimi między innymi w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Na pierwszy plan wysuwa się tu praca amerykańskich badaczy, którzy dokonali przeglądu literatury naukowej z lat 1970–1993 dotyczącej badań deinstytucjonalizacji i integracji w społeczności lokalnej dorosłych osób niepełnosprawnych oraz zatrudnienia osób niepełnosprawnych w społeczności. Zespół ten wskazał aż 87 badań opublikowanych w 23 czasopismach. Badacze ci zidentyfikowali 44 definicje jakości życia oraz 15 wymiarów, co do istnienia których wszyscy autorzy byli zgodni (Hughes i in., 1995, s. 625). Wyraźny wzrost zainteresowań zagadnieniem jakości życia osób niepełnosprawnych obserwuje się pod koniec lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia. W Stanach Zjednoczonych pojawiły się dwie publikacje książkowe ukazujące kontynuację wyjaśnień teoretycznych i wiele nowych badań w tym obszarze (Schalock i in., 1996; Schalock, 1997).

3. Uwarunkowania psychospołecznych korelatów funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym

Przez długie wieki osoby z upośledzeniem umysłowym traktowano jako szalone i więziono w straszliwych, nawet jak na ówczesne czasy, warunkach. Wielu poddawanych było różnego rodzaju pseudonaukowym eksperymentom. Apogeum wrogości osiągnięto przy tym w wieku XX, organizując na masową skalę zagładę ludzi z dysfunkcjami intelektualnymi (Błęszyńska, 1996, s. 101–102).

Rozwój humanizmu, myśli chrześcijańskiej i organizacji zbiorowości społecznych przyczynił się do powstania zaczątków instytucjonalnej opieki nad osobami tego typu. Dopiero wiek XX wprowadził jakościowe zmiany w traktowaniu tej zbiorowości, manifestujące się między innymi zorganizowanymi formami opieki, kształcenia i zatrudnienia, w chwili obecnej natomiast działaniami na rzecz wyrównywania szans, społecznej integracji czy poprawy jakości życia. Obiecujące perspektywy stwarzają osobom z upośledzeniem umysłowym różne postaci kształcenia integracyjnego. Prawdziwego przewrotu można oczekiwać w konsekwencji wspólnie rozumianej dezinstytucjonalizacji systemu opieki i rehabilitacji.

Życie osoby niepełnosprawnej, a także jej rehabilitacja przebiegają zawsze w jakimś systemie społecznym. Zdaniem Kowalika (1996), jest to tak samo istotne dla skuteczności procesu usprawniania jak bezpośrednie oddziaływania osób rehabilitujących na osoby rehabilitowane. Ów proces usprawniania tworzony jest przez te elementy środowiska życiowego osób niepełnosprawnych, które współdziałają z osobą niepełnosprawną w urzeczywistnianiu jej predyspozycji do tworzenia sytuacji problemowych (środowisko wrogie) albo też współpracują z odpowiednimi specjalistami w rozwiązywaniu jej problemów życiowych, wynikających z posiadania niepełnosprawności (środowisko życzliwe). Rozpatrując aspekt społeczny rehabilitacji z odmiennej perspektywy, można powiedzieć, że w środowisku społecznym istnieją siły, które wzmacniają lub osłabiają wyniki rehabilitacji. Za najważniejsze czynniki środowiska utrudniające skuteczną realizację procesu usprawniania uznawana jest dyskryminacja społeczna, która ogranicza szanse osób niepełnosprawnych na minimalizację lub zlikwidowanie skutków swego stanu (Kowalik, 1996).

Wyróżnia się „cztery aspekty rewalidacji, które bezpośrednio związane są z głównymi obszarami aktywności osób z niepełnosprawnością. W każdym z nich realizowane są określone cele praktyczne:

1) *rewalidacja fizyczna* – nastawiona jest na uzyskanie przez dziecko upośledzone umysłowo efektów w sferze aktywności fizycznej. Poprzez działania motywujące i aktywizujące wyzwala się u dziecka zapał do pracy, radość, siła woli do przezwycięzania trudności, wzrasta też poziom aspiracji. Jest to więc jedna z możliwych dróg kompensacji;

2) *rewalidacja psychiczna* – główny cel to mobilizowanie dziecka do aktywności, kształtowanie „prawidłowego” obrazu własnej osoby oraz obrazu in-

nych ludzi, przeciwdziałanie psychicznym następstwom upośledzenia. Chodzi więc o osiągnięcie u dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym takiego stanu psychicznego, w którym będą one akceptować siebie, dostrzegą u siebie wiele innych wartości umożliwiających im aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Istotnym zadaniem tej rewalidacji jest wzmaganie aktywności własnej dziecka – dynamizowanie;

3) *rewalidacja społeczna* – akcentuje potrzebę oddziaływania na środowisko rodzinne w celu polepszenia warunków w tym środowisku oraz kształtowanie postaw tolerancji wobec upośledzonych umysłowo;

4) *rewalidacja zawodowa* – polega na przygotowaniu uczniów szkoły podstawowej czy gimnazjalnej do wyboru zawodu, uwzględniając zainteresowania i możliwości psychofizyczne oraz umożliwiając doskonalenie zawodowe (Łaś, 1996, s. 13–17).

Klasyfikacja osób z uwagi na osiągnięty poziom rozwoju umysłowego jest zagadnieniem trudnym, złożonym i wciąż budzącym pewne kontrowersje. Zagadnienie to doczekało się już bogatej literatury krajowej i zagranicznej. Jedną z najbardziej popularnych przez wiele lat na świecie i w Polsce była definicja upośledzenia umysłowego podana przez Amerykańskie Towarzystwo do badań nad Upośledzeniem Umysłowym, która zawarta jest w zrewidowanym przez Herberta J. Grossmana w 1973 roku *Podręczniku klasyfikacji i terminologii niedorozwoju umysłowego*. Wskazuje ona, że „upośledzenie umysłowe to istotnie niższy niż przeciętny ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego występujący łącznie z upośledzeniem w zakresie przystosowania się, powstały w okresie rozwojowym” (por. Tucholska, 1991, s. 200).

Istotnie niższym od przeciętnej ogólnym poziomem funkcjonowania intelektualnego określa się poziom niższy o dwa odchylenia standardowe od średniej. Za górną granicę wieku rozwojowego przyjmuje się wiek 18 lat. Do pełnej diagnozy upośledzenia umysłowego nie wystarczy niski iloraz inteligencji, należy także uwzględnić zachowanie przystosowawcze, które rozumie się jako efektywność lub stopień, w jakim jednostka realizuje wymogi niezależności osobistej i odpowiedzialności społecznej, oczekiwanej od niej w danym wieku życia oraz w określonym środowisku (Kostrzewski, 1981, s. 59).

Uwzględniając obowiązującą u nas X wersję *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10)*, przyjmuje się, że upośledzenie umysłowe rozpoczyna się od dwóch odchylen standardowych w kierunku bieguna minusowego od średniej, zaś poszczególne stopnie to odpowiednio:

1) stopień lekki (łagodny) – poziom umysłowy między dwoma a trzema odchyleniami (II = 50–69);

2) stopień umiarkowany – poziom umysłowy między trzema a czterema odchyleniami (II = 35–49);

3) stopień znaczny – poziom umysłowy między czterema a pięcioma odchyleniami (II = 20–34);

4) stopień głęboki – poniżej pięciu odchylen standardowych (II poniżej 20).

4. Narzędzia badań i osoby badane

W celu poznania poczucia jakości osób z upośledzeniem umysłowym wykorzystano *Kwestionariusz poczucia jakości życia* (QLQ) R.L. Schalocka i K.D. Keitha w tłumaczeniu i adaptacji A. Jurosa. Mierzy on ogólne poczucie jakości życia, które jest sumą czterech cząstkowych wymiarów poczucia jakości życia:

- zadowolenie,
- umiejętność/produktywność,
- możliwość działania/niezależność,
- przynależność do społeczności/integracja ze społecznością.

Każdy z wymiarów jest ujmowany przez dziesięć skal trzypunktowych (o wartościach 1, 2 i 3). Minimalny wynik dla każdego z wymiarów wynosi 10, a maksymalny odpowiednio 30. Wynik ogólny, jaki można uzyskać, to odpowiednio: 40 – jako minimalny i 120 – jako maksymalny. Im wyższa wartość, tym wyższe poczucie jakości życia. Prezentowane wyniki badań stanowią kolejną próbę podniesienia wartości kwestionariusza jako narzędzia diagnostycznego dla potrzeb rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym (Otrębski, 2001, s. 109–110).

W celu zgromadzenia informacji dotyczących badanych osób została wykorzystana *Karta indywidualna dla osób niepełnosprawnych* (KI) skonstruowana przez T. Witkowskiego (1996, s. 44). Osoby badane to grupa 360 osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (180 osób) i umiarkowanym (180 osób); połowę stanowili mężczyźni, połowę kobiety w wieku 16–27 lat. Grupa ta była zróżnicowana pod względem miejsca przebywania. Badani byli uczestnikami warsztatów terapii zajęciowej (WTZ), uczęszczali do zawodowych szkół specjalnych i klas uzawodowionych (ZSS) lub przebywali w domach rodzinnych (DR). W każdym z tych miejsc zbadano po 120 osób.

5. Uzyskane wyniki w badaniach własnych

Prezentacja danych uzyskanych w trakcie prowadzonych badań empirycznych będzie uwzględniała wartości średnie i odchylenia standardowe w grupie osób z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym oraz w podgrupach płci, a także ze wskazaniem różnic w uzyskanych wynikach między podanymi grupami i podgrupami. Zastosowany został tu test *t* Studenta i obliczone poziomy istotności.

Maksymalne i minimalne możliwe do uzyskania wartości wyników globalnych mieszczą się w granicach od 40 do 120 punktów. Średnia teoretyczna dla tych wyników wynosi zatem 80. Podane informacje implikują utworzenie przedziałów: wyniki w przedziale 40–60 należą do niskich, 61–80 i 81–100 – do średnich, a w przedziale 101–120 mieszczą się wyniki wysokie.

Wartości wyników w poszczególnych kategoriach mieszczą się w granicach 10–30, średnia teoretyczna wynosi dla nich 20, wyniki z przedziału 10–15 należą więc do niskich, w przedziałach 16–20 i 21–25 do średnich, a w przedziale 26–30 do wysokich.

Ogólnie można powiedzieć, że wartości wyników globalnych uzyskanych przez badanych mieszczą się w granicach wyników średnich. Dokonując porównania średnich, należy stwierdzić, że najwyższą wartość przyjmuje wynik globalny osób przebywających w WTZ ($M = 86,96$), następny w kolejności jest wynik dla ZSS ($M = 77,75$), najniższy zaś dla DR ($M = 73,95$).

Tablica 1

Wyniki średnie (M), odchylenia standardowe (SD) uzyskane przez wszystkich badanych w *Kwestionariuszu poczucia jakości życia*

Kategorie QLQ	WTZ		Szkoła		Dom		Wszyscy badani	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
I	22,68	3,71	22,47	3,65	22,04	4,29	15,67	10,23
II	24,41	2,95	13,03	1,04	12,17	1,47	13,23	9,25
III	20,43	4,18	22,03	4,14	21,09	5,18	14,86	9,66
IV	19,86	3,70	20,53	3,64	18,88	3,55	19,76	3,68
Wynik globalny	86,96	10,80	77,75	8,48	73,95	8,99	79,55	10,92

Oznaczenia kategorii:

I – zadowolenie,

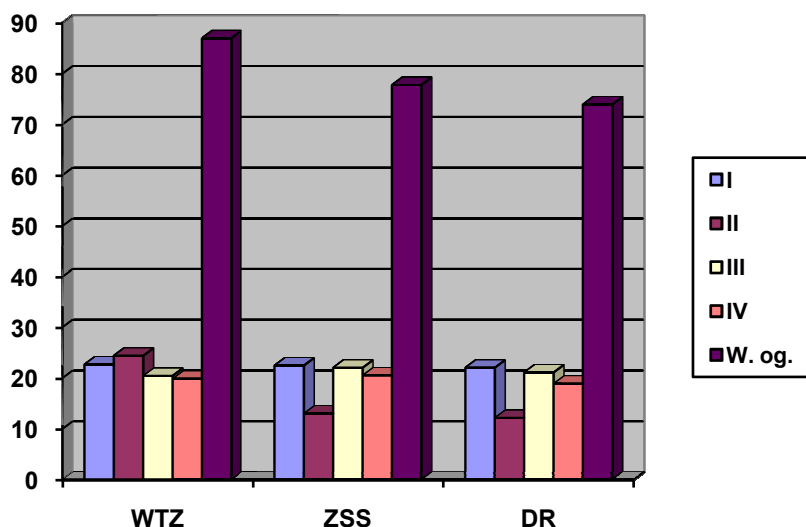
II – umiejętność/produktywność,

III – możliwość działania/niezależność,

IV – integracja ze społecznością

Źródło: opracowanie własne.

Prezentując wyniki uzyskane przez badanych uczestniczących w warsztatach terapii zajęciowej (WTZ) w poszczególnych kategoriach, można powiedzieć, że należą one do przedziału wyników średnich (w trzech na cztery są one powyżej średniej teoretycznej $M = 20$, a w jednej – poniżej tej wartości). Wyniki wyższe niż średnia teoretyczna badani uzyskali w kategorii II – umiejętność/produktywność ($M = 24,41$), I – zadowolenie ($M = 22,68$), III – możliwość działania/niezależność ($M = 20,43$). Z kolei wynik niższy niż średnia teoretyczna badani ci uzyskali w kategorii IV – integracja ze społecznością ($M = 19,86$) (tablica 1).



Rys. 1. Wyniki średnie uzyskane przez wszystkich badanych w Kwestionariuszu poczucia jakości życia

Oznaczenia:

WTZ – warsztaty terapii zajęciowej,

ZSS – zawodowa szkoła specjalna,

DR – dom rodzinny,

I – zadowolenie,

II – umiejętność/produktywność,

III – możliwość działania/niezależność,

IV – integracja ze społecznością,

W. og. – wynik ogólny

Źródło: opracowanie własne.

W grupie osób przebywających w zawodowej szkole specjalnej (ZSS) uzyskane przez nie wyniki średnie w poszczególnych kategoriach mieszczą się w przedziale wyników średnich (trzy na cztery powyżej średniej teoretycznej), jeden wynik należy do przedziału wyników niskich. Najwyższy wynik badani ci uzyskali w kategorii I – zadowolenie ($M = 22,47$), dalej w kategorii III – możliwość działania/niezależność ($M = 22,03$), IV – integracja ze społecznością ($M = 20,53$). Poniżej średniej teoretycznej znajduje się wynik dla kategorii II – umiejętność/produktywność ($M = 13,03$).

Wyniki średnie uzyskane w całej grupie badanych przebywających w domu rodzinnym (DR) należą ogólnie do wyników średnich (w dwóch przypadkach na cztery są to wyniki powyżej średniej teoretycznej, w jednym – poniżej jej wartości $M = 20$), tylko w jednym przypadku wynik średni należy do przedziału wyników niskich. I tak najwyższy średni wynik uzyskali badani w kategorii I – zadowolenie ($M = 22,04$),

kolejne w kategorii III – możliwość działania/niezależność ($M = 21,09$), IV – integracja ze społecznością ($M = 18,88$), najniższy zaś w kategorii II – umiejętność/produktywność ($M = 12,17$) (zob. tablica 1).

Ogólnie można zauważyć, że obydwie badane grupy z upośledzeniem umysłowym uzyskały w *Kwestionariuszu poczucia jakości życia* wynik ogólny zbliżony lub wyższy od wartości średniej teoretycznej ($M = 80$), mieszczący się jednak w przedziale wyników średnich.

Biorąc pod uwagę zmienną stopnia upośledzenia umysłowego, można powiedzieć, że osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym osiągnęły – w porównaniu z umiarkowanie upośledzonymi – istotnie statystycznie wyższy wynik ogólny, dlatego też można uznać to za fakt mówiący o wyższym poczuciu jakości ich życia (średnie odpowiednio: $M = 81,84$; $M = 77,26$; $p < 0,001$) (por. tablica 2).

Wyniki uzyskane przez lekko upośledzonych umysłowo w poszczególnych kategoriach *Kwestionariusza poczucia jakości życia* należą do wyników średnich. Wyniki wyższe niż średnia teoretyczna badani uzyskali w kategorii III – możliwość działania/niezależność ($M = 22,57$), I – zadowolenie ($M = 22,06$), IV – integracja ze społecznością ($M = 20,57$). Najniższy wynik badani uzyskali w kategorii II – umiejętność/produktywność ($M = 16,6$) (tablica 2).

W grupie osób z umiarkowanym upośledzeniem umysłowym uzyskane wyniki średnie w poszczególnych kategoriach podobnie jak w grupie upośledzonych w stopniu lekkim mieszczą się w przedziale wyników średnich (jeden na cztery powyżej średniej, jeden na poziomie średniej i dwa poniżej średniej teoretycznej $M = 20$). Najwyższy wynik badani ci uzyskali w kategorii I – zadowolenie ($M = 22,73$), następnie w kategorii II – możliwość działania/niezależność ($M = 19,82$), IV – integracja ze społecznością ($M = 18,94$) i najniższy wynik w kategorii II – umiejętność/produktywność ($M = 14,47$). Wymienione dwa ostatnie wyniki znajdują się poniżej średniej teoretycznej (tablica 2).

Wyniki średnie uzyskane przez lekko i umiarkowanie upośledzonych umysłowo w podgrupach płci mają podobny rozkład jak opisany wyżej w grupach głównych. W podgrupie kobiet lekko upośledzonych umysłowo należą one do przedziału wyników średnich (w dwóch na trzy kategorie są powyżej średniej teoretycznej, w jednej równe średniej i w jednej – poniżej średniej). Najwyższy wynik osoby badane uzyskały w kategorii I – zadowolenie ($M = 21,73$), następnie w kategorii IV – integracja ze społecznością ($M = 20,31$), dalej w kategorii III – możliwość działania/niezależność ($M = 21,17$) i najniższy w kategorii II – umiejętność/produktywność ($M = 16,31$) (tablica 2).

Tablica 2

Wyniki średnie (M), odchylenia standardowe (SD) oraz istotności różnic uzyskane przez wszystkich badanych w *Kwestionariuszu poczucia jakości życia*

LP.	LEKKIE UPOŚLEDZENIE						UMIARKOWANE UPOŚLEDZENIE					
	Mężczyźni		Kobiety		Razem		Mężczyźni		Kobiety		Razem	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
I	22,48	3,90	21,73	4,12	22,06	4,02	15,57	10,39	15,66	10,36	15,61	10,35
II	16,89	6,27	16,31	5,27	16,60	5,78	13,30	9,22	13,29	9,44	13,29	9,30
III	23,93	3,38	21,17	4,19	22,55***	4,04	14,48	9,30	13,40	8,40	13,94	8,85
IV	20,83	4,32	20,31	3,23	20,57***	3,81	18,80	3,55	19,09	3,16	18,94	3,36
Wynik ogólny	84,13	11,68	79,56	9,99	81,84***	11,08	76,89	10,85	77,63	9,74	77,26	10,29

Oznaczenia kategorii:

I – zadowolenie,

II – umiejętność/produktywność,

III – możliwość działania/niezależność,

IV – integracja ze społecznością,

poziom istotności: * –0,05; ** –0,01; *** –0,001

Źródło: opracowanie własne.

5. Zakończenie

Społeczeństwo, a nawet cała ludzkość, może być szczęśliwe w sensie dobrego rokowania na przyszłość, ale czy pojedynczy członek tej zbiorowości będzie w związku z tym także szczęśliwy? Żeby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba znaleźć miarę „dobrego życia” jednostki (Czapiński, 2002, s. 21).

Proces rehabilitacji może być rozpatrywany jako: a) ciąg zmian w obrębie podmiotu rehabilitacji; b) interakcja rehabilitującego i rehabilitowanego; c) wpływ instytucji rehabilitującej na rehabilitowanego; d) interakcja między całością środowiska oddziałującego a podmiotem rehabilitacji (Kowalik, 1984, s. 78). Przyjęcie perspektywy teoretycznej, jaką daje interpersonalny model przebiegu procesu rehabilitacji, stawia prowadzone tu analizy w ostatnim z prezentowanych powyżej podejść, gdzie interakcja podmiotu i środowiska daje obraz skutecznych, profesjonalnych działań.

Skuteczna integracja ze społeczeństwem w wyniku rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym powinna również zakładać, że podstawowe świadczenia ustawowe zostaną uzupełnione w społeczności lokalnej o ukształtowanie odpowiednich warunków życia oraz wystarczającą gotowość osób niepełnosprawnych i społeczności lokalnej do pełnej integracji.

W ogólnym podsumowaniu wyników przeprowadzonych badań można wskazać na jednoznaczne sugestie, że to miejsce przebywania i stopień upośledzenia umysłowego różnicują jakość życia i zmienne psychospołeczne, obserwuje się zaś tylko częściową zmienność ze względu na płeć badanych.

Integracja rozpoczyna się w rodzinie, a następnie jest przenoszona na bliższe i dalsze otoczenie społeczne. Każde z tych miejsc ma szczególne zadania i znaczenie w rozwijaniu umiejętności społecznych osób z upośledzeniem umysłowym.

Podsumowując całość rozważań na temat praktycznej strony stwierdzonych prawidłowości, należy zauważyć, że cywilizacja jako taka może być w kontekście prezentowanych badań traktowana jako baza dla procesu kreowania jakości życia.

W trakcie redagowania niniejszych wyników badań pojawiała się obawa, że powszechne wyobrażenia na temat jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym i rzeczywiste przesłanki o jego poziomie oraz związkach z warunkami psychospołecznej aktywności mogą być efektem tak zwanego złudzenia patetycznego. Polega ono na tym, że obserwatorzy przeceniają efekty nieszczęśliwych w zakresie dobrostanu psychicznego ofiar (Czapiński, 2002). Okazało się jednak, że wyniki przeprowadzonych badań pozwolą przełamać stereotypy i pomogą w budowaniu autentycznej i świadomej tolerancji wobec osób o innych możliwościach poznawczych, emocjonalnych i społecznych.

Bibliografia

- Bach M., Rioux M.H. 1996. *Social Well-being: A Framework for Quality of Life Research*. W: Renwick R., Brown I., Nagler M. (red.). *Quality of Life in Health Promotion and Rehabilitation*. London: Sage Publications. ISBN 0803959133.
- Błężyńska K. 1996. *Wybrane determinanty postaw wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie*. W: Dykciak W. (red.). *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Eruditus, s. 99–109. ISBN 83-86142-13-8.
- Campbell A. 1976. *Subjective Measures of Well-being*. „American Psychologist”, no. 2.
- Cantor N., Norem J., Langston Ch., Zirkel S., Fleeson W., Cook-Flannagan C. 1991. *Life Tasks and Daily Life Experience*. „Journal of Personality”, no. 3.
- Czapiński J. 2002. *Szczęśliwy człowiek w szczęśliwym społeczeństwie? Zrównoważony rozwój, jakość życia i złudzenie postępu*. „Psychologia Jakości Życia”, nr 1, s. 9–34.
- Felce D., Perry J. 1996. *Exploring Current Conceptions of Quality of Life: A Model for People with and without Disabilities*. W: Renwick R., Brown I., Nagler M. (red.). *Quality of Life in Health Promotion and Rehabilitation*. London: Sage Publications. ISBN 0802959133.
- Gałęski B. 1977. *Styl życia i jakość życia*. „Studia Socjologiczne”, nr 1 (64), s. 31–50.
- Gunzburg H.C. 1973. *Advances in the Care of the Mentally Handicapped*. London: Bailliere Tindall. ISBN 0702004901.
- Gunzburg H.C. 1977. *PAC Manual*. Vol. 1. Strafford upon Avon.
- Hughes C., Hwang B., Kim J., Eisenman L.T., Killian D.J. 1995. *Quality of Life in Applied Research: A Review and Analysis of Empirical Measures*. „American Journal of Mental Retardation”, no. 6, s. 623–641.
- Juros A. 1996. *Kwestionariusz poczucia jakości życia – QLQ*. Wersja eksperymentalna. Lublin: FSCEDS.

- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. *Badawcze kryteria diagnostyczne*. 1998. Kraków–Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”. ISBN 83-85688-37-4.
- Konarska J. 1996. *Młodzież niepełnosprawna wobec poczucia sensu życia*. W: Popielski K. (red.). *Człowiek – wartości – sens*. Lublin: RW KUL, s. 423–428. ISBN 83-228-0523-3.
- Kostrzewski J. 1981. *Poglądy na upośledzenie umysłowe*. W: Kirejczyk K. (red.). *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: PWN, s. 54–65. ISBN 83-01-02253-1.
- Kowalik S. 1984. *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
- Kowalik S. 1993. *Psychologiczne wymiary jakości życia*. W: Bańka A., Derbis R. (red.). *Myśl psychologiczna w Polsce odrodzonej*. Poznań: Gemini.
- Kowalik S. 1995. *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne*. W: Bańka A., Derbis R. (red.). *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Poznań–Częstochowa: Wyd. UAM i WSP, s. 75–85. ISBN 83-901059-1-8.
- Kowalik S. 1996. *Autonomia osób upośledzonych umysłowo w procesie rehabilitacji – „za” a nawet „przeciw”*. W: Dykcik W. (red.). *Spoleczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Eruditus, s. 49–59. ISBN 83-86142-13-8.
- Kowalik S. 2000. *Jakość życia psychicznego*. W: Derbis R. (red.). *Jakość rozwoju a jakość życia*. Częstochowa: WSP, s. 11–32. ISBN 83-7098-615-3.
- Levine S., Croog S.H. 1984. *What Constitutes Quality of Life?* W: Wenger N. (red.). *Assessment of Quality of Life in Clinical Trials of Cardiovascular Therapies*. New York: Le Jacq Publishers, s. 67–86.
- Łaś H. 1996. *Rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo: kierunki przemian, szanse i kontrowersje*. W: Łaś H. (red.). *Rewalidacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych*. Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 9–26. ISBN 83-86745-43-6.
- Oskamp S. 1984. *Applied Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Otrębski W. 2001. *Poczucie jakości osób z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym*. *Studia z Psychologii w KUL*, t. 10. Lublin: RW KUL.
- Schalock R.L. 1990. *Quality of Life. Perspectives and Issues*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R.L. 1994. *The Concept of Quality of Life and Its Current Applications in the Field of Mental Retardation/Developmental Disabilities*. W: Goode D. (red.). *Quality of Life for Person with Disabilities*. Cambridge: Brookline Books, s. 266–284.
- Schalock R.L. 1997. *Quality of Life. Application to Persons with Disabilities*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R.L., Keith K.D. 1993. *Quality of Life Questionnaire*. Worthington: IDS Publishing Corp.
- Schalock R.L., Rapley M., Lobley J. 1996. *Cross-cultural Coparability of QOL Measurement*. „The British Journal of Developmental Disabilities”, issue 42 (43S), s. 60.
- Sęk H. 1993. *Jakość życia a zdrowie*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny, Socjologiczny”, nr 2, s. 110–117.
- Tomaszewski T. 1984. *Ślady i wzorce*. Warszawa: PWN. ISBN 83-02-01607-1.
- Tucholska S. 1991. *Upośledzenie umysłowe: definicje, kryteria, klasyfikacje*. Wykłady z Psychologii w KUL, t. 5. Lublin: RW KUL, s. 195–212.
- Witkowski T. 1996. *Obraz siebie u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną oraz sensoryczną*. Warszawa: MDBO.

A sense of quality of life of young people with intellectual disabilities

Abstract: A sense of quality of life is an important element in the assessment of own existence for every person. The way of understanding reality is dependent on the overall life situation but also the perceptual and intellectual abilities. Therefore, on the canvas of above overall reflection it is considered that the presentation of the issue of the sense of quality of life in relation to a group of people with mental disability shall be interesting. Quality of life is a very personal measure of satisfaction and contentment with life, hence frequent identification of these terms. Although, when we analyse the quality of life of others beside the objective dimension, we should also take into account the subjective aspect.

This article is a presentation of research results, which included a group of 360 people with slight and moderate mental disability, staying in the therapeutic activity workshops, special vocational schools and homes. The study was conducted using a sense of *Quality of Life Questionnaire* (QLQ) of the R.L. Schalock and K.D. Keith, in the translation and adaptation of A. Juros, for the purpose of collection of information concerning the respondents, a *Personal card for people with disabilities* (KI), constructed by T. Witkowski was used.

The conducted analysis has shown that the main factor affecting the higher level of quality of life is a place of residence and degree of mental disability. The sex of the respondents does not change their life quality.

Key words: mental disability, sense of quality of life, revalidation

Informacja dla Autorów

Redakcja przyjmuje do publikacji wyłącznie teksty o charakterze naukowym poświęcone problemom ekonomii, zarządzania turystyki i rekreacji. Prace należy skła- dać w formie drukowanej (wydruk komputerowy na papierze A4, 30 wierszy na stro- nie, 60 znaków w wierszu) oraz elektronicznej (dokument MS Word przesłany na płycie CD / DVD lub mailem). Objętość pracy (łącznie z materiałem ilustracyjnym, bibliografią i streszczeniami) nie może przekraczać 15 stron. Opracowanie powinno być podzielone na części i zawierać śródtytuły. Do tekstu należy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (200–250 słów) zawierające: cel, metody, uzyskane wyniki oraz wnioski, a także słowa kluczowe w języku polskim i angielskim, które nie powtarzają słów z ty- tułu. Szczegółowe informacje o sposobie przygotowania testu do druku (format przypi- sów, bibliografia, opisy tablic i rysunków) są zamieszczone na stronie internetowej cza- sopisma: <http://zn.mwse.edu.pl>.

Teksty przygotowane w sposób niezgodny ze wskazówkami redakcji nie będą przyji- mowane do druku. Autorów prosimy o dołączenie do pracy pełnych danych adresowych (wraz z numerem telefonu i adresem e-mail), jak również informacji afiliacyjnej (tytuł naukowy, nazwa uczelni lub innej jednostki).

Redakcja nie przyjmuje tekstów opublikowanych w innych wydawnictwach. Waru- niem publikacji jest pozytywna recenzja wydawnicza. Redakcja nie zwraca nadesłanych tekstów i nie wypłaca honorariów autorskich. Prace opublikowane w „Zeszytach Nauko- wych Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” są chronione prawami autorskimi, ich przedruk może nastąpić wyłącznie za zgodą Redakcji.

Information for the Authors

The Editorial Board accepts for publication only scientific articles dedicated to eco- nomics, management, tourism and recreation problems. Entries should be submitted in printed form (computer print out on A4 paper, 30 lines per page, 60 characters per line) and in electronic form (MS Word document sent on a CD/ DVD or via e-mail). The length of work (including illustrative material, bibliography and abstracts) must not ex- ceed 15 pages. The publication should be divided into parts and contain headings. The text must be accompanied by an abstract in Polish and English (200–250 words) includ- ing: purpose, methods, obtained results and conclusions as well as keywords in English and Polish, which do not repeat words from the title. The detailed information on how to prepare a text print (format of the footnotes, bibliography, descriptions of tables and fig- ures) is posted on the journal's website: <http://zn.mwse.edu.pl>.

Prepared texts which do not adhere to the editorial guidelines will not be accepted for publication. We kindly ask the Authors to attach their full contact details (including tel- ephone number and e-mail address), as well as affiliate information (title, name of insti- tution or other entity).

The Editorial Board does not accept texts that have been published in other publications. The condition for publication is a positive review by the Publishing House. The Editorial Board does not return the submitted texts and does not pay royalties. Papers published in *The Małopolska School of Economics in Tarnów Research Papers Collection* are protected by copyright; they may only be reprinted with the consent of the Editorial Board.

